Libro de Actas

XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria

"Universidad, desarrollo y futuro en la sociedad del conocimiento". CIGU 2017



Libro de Actas

XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria

"Universidad, desarrollo y futuro en la sociedad del conocimiento". CIGU 2017

Mar del Plata, 22, 23, 24 de Noviembre de 2017

XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria Desafíos de la Gestión en la Universidad del Siglo XXI

/ Claudia Durán ... [et al.]; compilado por Adriana Di Doménico ; Marcela Claudia Ravera

1a edición - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 2017.

PDF

ISBN 978-987-544-804-9

1. Universidades.
2. Gestión Educacional
3. Gestión Universitaria

2-Gestión de la investigación en Instituciones de Educación Superior



Índice

Coloquio en Gestión Universitaria

Presentación **6**

Instituciones Organizadoras **6**

Auspiciantes **6**

Objetivos del Coloquio **7**

Coloquios anteriores **7**

Lugar de realización **8**

Autoridades **8**

Programa General **11**

Presentación de libros **15**

Áreas temáticas de interés **15**

Trabajos presentados **16**

1. Gestión de la enseñanza en instituciones de Educación Superior **16**

Argentina **15**

Brasil **1444**

2. Gestión de la investigación en instituciones de Educación Superior **245**

Argentina **245**

Brasil **1444**

3. Gestión de la extensión en instituciones de Educación Superior **341**

Argentina **341**

Brasil **1444**

4. Políticas públicas para la Educación Superior **418**

Argentina **418**

Brasil **2028**

5. Planeamiento estratégico en instituciones universitarias.....617

Argentina.....617

Brasil.....2172

6. Modelos de estructura, gestión y gobierno universitario.....685

Argentina.....685

Brasil..... 2384

7. Prospectiva y cambio en las instituciones univeristarias y sus relaciones con la sociedad y la empresa.....756

Argentina..... 756

Brasil..... 2515

8. Innovación tecnológica y virtualización de la Educación Superior.....835

Argentina.....835

Brasil.....2577

9. Internacionalización de la Educación Superior.....967

Argentina.....967

Brasil..... 2666

10. Gestión de Recursos Humanos en Instituciones de Educación Superior.....1022

Argentina.....1022

Brasil.....2805

11. Carrera docente y evaluación de desempeño.....1167

Argentina.....1167

Brasil.....3216

12. Sistema de información y toma de decisiones.....1229

Argentina.....1229

Brasil.....3290

13. Impacto social, evaluación de la calidad y eficacia de la Universidad..... 1263

Argentina.....1263

Brasil.....3395

14. Gestión del bienestar de la comunidad universitaria.....1387

Argentina.....1387

Brasil.....4170

15. Gestión del conocimiento.....1419

Argentina.....1419

Brasil.....4263

Coloquio en Gestión Universitaria

Presentación

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue la sede anfitriona del XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria (CIGU 2017), "Universidad, desarrollo y futuro en la Sociedad del Conocimiento", que se celebró en la Ciudad de Mar del Plata, República Argentina, los días 22, 23 y 24 de Noviembre de 2017.

La décimo séptima edición fue organizada por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata en conjunto con la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), de Brasil, la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y la Asociación de Especialistas en Gestión de la Educación Superior (AEGES). Colaboraron, también, la Universidad Nacional de Caaguazú (UCA) y la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) de Paraguay.

El Coloquio Internacional de Gestión Internacional de Gestión Universitaria es un evento que tuvo su origen a partir de la cooperación entre la Maestría en Gestión Universitaria de la Universidad de Mar del Plata y el Centro de Posgrado en Gestión y Administración de la Universidad Federal de Santa Catarina que permitió organizar los coloquios sobre gestión universitaria en América del Sur, el primero en Florianópolis (2000) y el segundo en Mar del Plata (2001).

Instituciones organizadoras

Auspiciante

Objetivos del coloquio

Los objetivos que se propone alcanzar el Coloquio en Gestión Universitaria son:

1) Fortalecer la relación entre las universidades de la región, con miras a aumentar los intercambios académicos y culturales;

2) Maximizar los estudios sistemáticos sobre las teorías y los modelos de gestión aplicados a las universidades;

3) Profundizar el análisis de la vulnerabilidad del sistema de Educación Superior ante las crisis y los cambios que tienen lugar en los distintos países de América;

4) Repensar las estrategias de desarrollo de la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión en las universidades americanas.

Coloquios anteriores

I	**Florianópolis**	"La Gestión Universitaria en América del Sur"
II	**Mar del Plata**	"La Universidad en Tiempos de Crisis"
III	**Buenos Aires**	"Políticas y Gestión Universitaria en Contextos de Crisis"
IV	**Florianópolis**	"Alianzas Estratégicas, Integración y Gestión Universitaria"
V	**Mar del Plata**	"Poder, Gobierno y Estrategia en Universidades de América del Sur"
VI	**Blumenau**	"Cambio y Perspectivas en la Gestión Universitaria"
VII	**Mar del Plata**	"Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional"
VIII	**Asunción**	"La Gestión Universitaria y la Garantía de Educación Superior como Derecho Humano y Bien Público"
IX	**Florianópolis**	"La Expansión de la Educación Superior: Experiencias y Perspectivas"
X	**Mar del Plata**	"Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios de América del Sur"
XI	**Florianópolis**	"Gestión Universitaria, Cooperación Internacional y Compromiso Social"
XII	**Veracruz**	"Gestión de la Internacionalización, la Vinculación y la Cultura"
XIII	**Buenos Aires**	"Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad"
XIV	**Florianópolis**	"La Gestión del Conocimiento y los nuevos modelos de Universidades"

XV	**Mar del Plata**	"Desafíos de la Gestión en la Universidad del siglo XXI"
XVI	**Arequipa**	"Gestión de la Investigación y Compromiso Social Universitario"

Lugar de Realización

El XVII CIGU 2017, bajo la organización ejecutiva de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se desarrollará en el Hotel 13 de julio. A continuación, se presenta información de su ubicación.

Lugar de Realización: Hotel 13 de Julio, líder en Mar del Plata y en país como Sede de Congresos y Convenciones.

+54 0223 499-4400

9 de Julio Nº 2777 B7600GZI Mar del Plata Buenos Aires - Argentina

Fax: + 54 223 4994420

http://hotel13dejuliomdq.com.ar/

Autoridades del CIGU 2017

Coordinador General del Coloquio

Mg. Claudia Elisabet Durán

Comité Organizador

Lic. Francisco Antonio Morea

Esp. Mónica Mabel Biasone

Ing. Raúl Conde

Mg. Claudia Elisabet Durán

Dr. Pedro Antônio de Melo

Dr. Norberto Fernández Lamarra

Dr. Hugo René Gorgone

Mg. Marcelo Héctor Efrón

Comité Ejecutivo (aprobado por OCA 3601/17)

Ing. Raul Conde

Esp. Rubén Martínez Madariaga

Mg. Claudia Durán

Mg. Lucía Malbernat

Mg. Florencia Colaiani

Lic. Esteban Zaballa

Lic. Fernando Hammond

Lic. Daniel Reynoso

Mg. María Estela Atlante

Tec. María Celeste Celman

Comité Académico

Por la UNMdP

Adriana DIDOMENICO

Alicia ZANFRILLO

Ana María SANTOS

Beatriz CHECCHIA

Carlos MUSTICCHIO

Carlos Dante GRASSI

Claudia Elisabet DURAN

Daniel REYNOSO

Esteban ZABALLA

Fernando HAMMOND

Florencia COLAIANNI

Guillermo LOMBERA

Isabel PASSONI

Karina BIACULLI

Lucía del Rosario MALBERNAT

Luis PORTA

Manuel GONZALEZ

María Estela ATLANTE

María Inés GONZALEZ CARELA

Mariana FOUTEL

Mariel FORNONI

Marina ARRAIGADA

Marta ARANA

Natacha GENTILE

Pedro PEREZ

Ricardo BARBANO

Rubén MARTINEZ MADARIAGA

Silvia SLEIMEN

Tomás CARROZZA

Por la UTN

Fernando NÁPOLI

José María VIRGILI

Juan José SILVA

Por la AEGES

Élida ALVARENGA

Hugo GORGONE

Marcelo EFRON

María del Carmen PARRINO

Por la UNLu

Mario OLORIZ

Por la UNTREF

Pablo GARCÍA

Cristian PÉREZ CENTENO

Comité de Gestión Administrativa de Trabajos Presentados

Claudia Elisabet DURÁN

Carolina COLANTONIO

Fernando ROSSI

María Celeste CELMAN

Comité de Elaboración del Libro de Actas

Claudia Elisabet DURÁN

Adriana Silvia DI DOMENICO

Marcela Claudia RAVERA

Programa General

Miércoles 22 de Noviembre

08:30 a 10:30
Acreditación de participantes

10:30 a 11:30
Apertura del XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – CIGU 2017
Palabras de bienvenida a cargo de:

Raúl Conde Vicerrector de la Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina
Alfredo Remo Lazeretti – Rector (electo) Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Mónica Mabel Biasone – Decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Claudia Durán - Directora de la EGU/MGU - FCEyS - UMNdP
Pedro Antonio de Melo - Director del Instituto de Investigaciones y Estudios en Administración Universitaria - INPEAU – UFSC- Brasil
Marcelo Efron- Miembro de la Asociación de Especialistas en Gestión de la Educación Superior (AEGES).

Presentación del CUARTETO DE CUERDAS DE LA UNMDP

11:30 a 13:30
• Panel Plenario I "Universidad, desarrollo y futuro en la Sociedad del Conocimiento"

Panelistas: Prof. Alfredo Remo Lazeretti – Rector (electo) Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Prof. Horacio Barreda Tamayo – Vicerector de Investigación de la Univ. Nac. De San Agustín – UNSA - Arequipa - Perú
Prof. Augusto Perez Lindo – MGU- Argentina
Prof. Norberto Fernandez Lamarra - Director del NIFEDE y de la Cátedra UNESCO Educación y Futuro en AL. - UNTREF - Argentina

Moderador: Mg. José María Virgili – UTN- Argentina

13:30 a 15:00
Pausa para el almuerzo

15:00 a 17:30
Reunión de Comisiones para exposición de Trabajos según Programa

17:30 a 18:00
Coffee break / Pausa para café

18:00 a 20:00
• Panel Plenario II "Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas"

Panelistas:
Prof. Pablo Buchbinder - Investigador del CONICET – Argentina
Prof. Daniel Reynoso - Susecretario de Evaluación y Seguimiento Académico – UNMdP - Argentina
Prof. Dilvo Ilvo Ristoff - Ex-Rector da Universidad Federal da Fronteira Sul - UFFS - Brasil

Moderador: Mg. Fernando Hammond - UNMdP - Argentina

20:00
Presentación artística: "Tango a corazón abierto"
20:30
Cóctel de bienvenida

Jueves 23 de Noviembre

8:30 a 10:30
Reunión de Comisiones para exposición de Trabajos según Programa

10.30 a 11:00
Coffee break / Pausa para café

11:00 a 13:00
• Panel Plenario III "Gestión del Compromiso Social Universitario"

Panelistas:
Prof. María Nieves Tapia - Directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y
Servicio Solidario - CLAYSS – Argentina
Prof. Raúl de Vega- Secretario de Planeamiento y Control de Gestión. FCEyS- Argentina
Prof. Paulo Ivo Koehntopp - Ex-Reitor da Univille, Brasil

Moderador: Lic. Esteban Zaballa - UNMdP – Argentina

13:00 a 14:30
Pausa para almuerzo

14.30 a 17:00
Reunión de Comisiones para exposición de Trabajos según Programa

17:00 a 17:30

Coffee break / Pausa para café

17:30 a 18:30
Presentación de libros
"La Educación Superior argentina 1983 - 2015. Diagnóstico y prospectiva" Edit. Eudeba
Autor: Augusto Pérez Lindo
Presenta: Pablo Buchbinder

18:30 a 20:30
• Panel Plenario IV "Ética y gobernanza en la Universidad"

Panelista:
Prof. Susana La Rocca - Directora del Programa de Bioetica de la UNMdP - Argentina
Prof. Juan Carlos Pugliese - Ex-Rector UNICEN – Argentina
Prof. Juan Carlos Mena – Rector de la Universidad FASTA - Argentina
Prof. Enrique Martínez Larrechea - Rector del Instituto Universitario Sudamericano – IUSUR - Uruguay

Moderador: Mg. Mariana Foutel – UNMdP - Argentina

21:30
Cena de Camaradería

Viernes 24 de Noviembre

8.00 a 9:00
Reunión de Comisiones para exposición de Trabajos según Programa

9:00 a 10:30
• **Panel Plenario V "Escenarios prospectivos para la Gestión Universitaria** latinoamericana" - IGLU

Panelistas: Prof. Sebastiao Salésio Herdt - Presidente ACAFE - Brasil
Prof. Luciano Rodríguez Marcelino -Secretário Ejecutivo Regional – SER- Brasil- OUI- Organización Universitaria Interamericana
Prof. María del Velasco Muñoz-Ledo - Ex-Directora do Centro IGLU - OUI, Universidad Veracruzana, México.
Prof. Jorge Luiz Narvaes - Coordinador para el Cono Sur del do Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – IGLU/OU- Universidad de la Matanza - Argentina

Moderador: Prof. Pedro Antonio de Melo – IMPEAU - Brasil

10:30 a 11:00
Coffee break / Pausa para café

11:00 a 12.00

Conferencia: "Por una educación superior articulada e integarada"
Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior

Disertante: Dra. Mónica Marquina - Directora Ejecutiva del Programa de Calidad Universitaria – SPU - Argentina

12:00 a 14.00
• Panel Plenario VI "Gestión de la innovación académica"

Panelistas: Prof. Marilina Lipsman – Subsecretaria de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos – UBA- Argentina
Prof. María Alejandra Cormons -Vicerrectora Académica sede Mar del Plata - Universidad CAECE - Argentina
Prof. Luis Porta – Director CIMed – UNMDP- Argentina
Prof. Gustavo Pereira da Costa - Rector de la Universidad Estadual do Maranhão – UEMA - Brasil

Moderador: Dra María del Carmen Parrino -AEGES- Argentina

14:30
Acto de Clausura del XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – CIGU 2017

Presentación de libros

Jueves 23 de noviembre

17:30 a 18:30
Presentación de libros
"La Educación Superior argentina 1983 - 2015. Diagnóstico y prospectiva" Edit. Eudeba
Autor: Augusto Pérez Lindo
Presenta: Pablo Buchbinder

Áreas temáticas de interés

1. Gestión de la enseñanza en Instituciones de Educación Superior
2. Gestión de la investigación en Instituciones de Educación Superior
3. Gestión de la extensión en Instituciones de Educación Superior
4. Políticas públicas para la Educación Superior
5. Planeamiento estratégico en Instituciones Universitarias
6. Modelos de estructura, gestión y gobierno universitario

7. Prospectiva y cambio en las Instituciones Universitarias y sus relaciones con la sociedad y la empresa
8. Innovación tecnológica y virtualización de la educación superior
9. Internacionalización de la Educación Superior
10. Gestión de Recursos Humanos en Instituciones de Educación Superior
11. Carrera docente y Evaluación de desempeño
12. Sistemas de información y toma de decisiones
13. Impacto social, evaluación de la calidad y eficacia de la universidad
14. Gestión del bienestar de la comunidad universitaria
15. Gestión del conocimiento

Trabajos de autores

El XVII Coloquio Internacional en Gestión Universitaria convocó a la comunidad educativa y al público general nacional e internacional a presentar trabajos en las áreas declaradas de interés. Los trabajos podían exponerse durante el evento con modalidad de exposición oral o con formato póster, debían presentarse en alguna de estas 3 categorías: Relatos de casos, reportes de Investigación en curso o finalizados y Ensayos.

Las comisiones para las exposiciones fueron organizadas en 15 categorías. La asignación a cada comisión de los Trabajos aprobados fue llevada a cabo por el Comité Académico a partir del contenido del artículo. Cada comisión de trabajo fue moderado por un par con formación y especialización en la temática.

Los trabajos recepcionados en la República Argentina fueron evaluados con el sistema de revisión por pares (*peer review*), contándose con la colaboración de 45 evaluadores de reconocida trayectoria.

A continuación se encuentra la descripción y el resumen de los trabajos seleccionados, aprobados para ser incluidos en el XVII CIGU 2017, organizados por área temáticas

Trabajos presentados:

Áreas temáticas de interés

Argentina

1-Gestión de la enseñanza en Instituciones de Educación Superior

Planejamento e gestão : o ensino de engenharia

Autores: Feitosa, Wesley Gomes (Lauretae International Universities - UNINORTE-Brasil y UCP-Paraguai); **Gazel, Welleson Feitosa** (Universidade Paulista - UNIP-Brasil y UCP-Paraguai); **Brito,**

Charles Ribeiro de (Lauretae International Universities - UNINORTE-Brasil y UCP-Paraguai); **María Víctoria Quiñónez Mendonza** (Universidad Columbia del Paraguay - UCP-Paraguai).

Resumen: Este artigo tem como objetivo compreender como o planejamento e a gestão na educação e como são necessários para a criação de profissionais capacitados. O processo de aprendizado se inicia a partir do momento que algo se torna interesse de alguém, fazendo-o assim um objeto de estudo, sendo conhecido e debatido com o tempo. Vemos também que as relações entre ensino-aprendizado e professor-aluno são extremamente necessárias para que novos conhecimentos sejam expostos propriamente e compreendidos para melhor aproveitamento de suas funções. Temos em mente que na área de engenharia faltam profissionais capacitados e que, com a melhoraria dessa situação, haverá um diferencial entre alunos e profissionais que esperam alcançar a média e os que procuram sempre além do que normalmente é cobrado nas suas provas e exercícios diários. Apesar da Engenharia ser uma das áreas mais procuradas quando o assunto é escolha de curso, ouvimos dizer que não há espaço para todos os que se formam no curso. Afinal, há espaço para todos os engenheiros recém-formados no mercado de trabalho atual?

Palabras clave: Gestão, Engenharia, Qualidade.

Texto completo:

Introdução

Diante do cenário atual da educação na engenharia é possível afirmar que o planejamento está presente em todas as etapas do curso, graduação ou especialização, independentemente do nível, cada vez mais as instituições de ensino superior vem adaptando a sua metodologia de ensino para os diferentes tipos de alunos que surgem, desde os alunos mais preparados, aos alunos que não tem preparo para o curso, com as constantes mudanças sociais e políticas do mundo essa adaptação se faz extremamente necessária, a universidade precisa cuidar da formação do profissional de forma integral. Com tantas mudanças e uma sociedade cada vez mais competitiva é indispensável um profissional que tenha os conhecimentos de engenharia como um conjunto, as IES precisam investir no melhoramento da gestão e do planejamento do processo de ensino e aprendizagem, processo esse que começa pelo gestor e termina no aluno, que é de fato o maior interessado em obter uma educação com total qualidade, seja num curso de Engenharia ou em qualquer outra área, é responsabilidade do acadêmico buscar a tríplice do ensino, extensão e pesquisa. É importante ressaltar que reitores, coordenadores, orientadores, professores e alunos estão envolvidos dentro da IES na gestão e no planejamento da educação dos cursos de Engenharia, e para que todos cumpram o seu papel dentro deste processo, é necessário total comprometimento com a democratização, modernização e transformação constante dos métodos de ensino. Dentro deste contexto, se

faz necessária a demanda por gestores universitários capazes de integrar gestão, planejamento, infraestrutura, pesquisa, ensino, extensão, tecnologia num só plano de desenvolvimento educacional para o melhor desempenho da IES na formação de profissionais de Engenharia que estejam preparados para os reais problemas da sociedade, cumprindo assim universidade o seu papel para com o universitário. O objetivo deste artigo é explorar da melhor forma possível a gestão educacional e o planejamento dentro do ensino da Engenharia.

Atualmente vivemos em uma época na qual ocorrem decorrentes mudanças. Sejam elas sociais, econômicas e/ou políticas. Consequentemente, a tecnologia avança cada vez mais e está exercendo um papel fundamental para o aprendizado e planejamento de ensino, já que a mesma derrubou fronteiras entre estados e países, e, com isso, está surgindo oportunidades no mercado de trabalho mundialmente. A área da engenharia é uma das mais valorizadas. Sabe-se que as universidades e as mais variadas instituições, têm como principal objetivo exercer uma ótima qualidade de ensino. Elas vêm passando por processos de renovações, à busca de cumprir seu compromisso com maior êxito aprimorando a sua gestão educacional, já que o número de calouros aumenta com o passar dos anos, e, atualmente, com o grande número de desempregos, mais pessoas buscam aprimorar seus estudos a fim de se qualificar mais para o mercado de trabalho. Para Janela Afonso (2010), a gestão educacional é entendida como órgão que operacionaliza e implementa as orientações e políticas da instituição, podendo ser centralizadora, controladora, produtivista, competitiva e de modo geral, atrelada a demandas do mercado ou de outro modo, democrática, autônoma e participativa, o que eleva o seu compromisso com os interesses da coletividade. Ela tem um papel importante para estabelecer em relação ao desempenho do estudante e seus gestores. Com a globalização, sua função precisa estar direta em buscar métodos ágeis e práticos para aperfeiçoar sua gestão de um modo eficiente e competente para buscar alcançar seus objetivos, o que seria um ponto positivo para a instituição e seus alunos. Todo semestre há várias matrículas nas faculdades, tanto públicas quanto particulares. Na área de exatas, Engenharia é um dos cursos mais procurados. No meio de tantos alunos, para obter um status diferente entre tantos outros iguais, é necessário que os cursos profissionalizantes estejam lado ao lado das aulas que a faculdade já oferece.

Durante o curso, há desistentes e há os que persistem. Na reta final da faculdade é necessário que haja esse diferencial entre os alunos que estudam o necessário e os que realmente se esforçam para manter um nível elevado de conhecimento. Esse tipo de aluno é o mais provável a se tornar um líder e alguém com reconhecimento no mercado de trabalho.A capacitação profissional é o que torna diferente um funcionário típico e um funcionário experiente. Qualquer pessoa com um bom caráter na escolha dos seus funcionários os avalia pelo seu currículo e pelo o que há de diferente em cada um deles, assim tornando uma entrevista de emprego mais seletiva, procurando sempre as melhores

opções dentre todos os interessados pela vaga. A relação ensino-aprendizagem ocorre desde a sala de aula, seja ela presencial ou EaD (Educação a Distância). Mas claro que pudesse obter conhecimento a partir de buscas exteriores à graduação, tais como cursos profissionalizantes - tanto gratuitos quanto pagos - ou até mesmo pesquisas online ou em livros sobre técnicas diferenciadas para obter um resultado que já é esperado se utilizar outras técnicas consideradas comuns. É por isso que o planejamento é necessário na área. Sem ele, obras ficam sem prazo, orçamentos estipulados ou até mesmo serem utilizadas técnicas mais complicadas para fazer algo simples, o que pode gerar gastos desnecessários. Tudo isso é o efeito colateral de não possuir conhecimento prévio do que está sendo executado. A gestão é necessária para que erros como estes não aconteçam, sejam elas grandes ou pequenas obras. Segundo (SGUISSARDI, 2009), a gestão educacional possui campo de abrangência entre a administração e a educação. Contudo, existe uma complexidade advinda da necessidade de gerir processos relacionados ao ensino-aprendizagem em suas várias instâncias.

Existe uma necessidade de um olhar multimodo da qualidade educacional. Esta pesquisa pode contribuir para direcionar um olhar sobre e a existência de relação entre essa qualidade e os respectivos indicadores ou índices, isso apoiado na análise dos fatores agregados ao processo. Segundo Paula, Souza & Tonsig (2004), incontáveis são os problemas que afligem os gestores das instituições de ensino superior privados, entre elas pode-se citar total dependência das mensalidades, baixa qualidade do corpo docente, evasão escolar, excessiva concentração de cursos noturnos de baixa qualidade, salas de aula inadequadas e superlotadas, multiplicidade de cursos de baixo custo operacional e de qualidade questionável, entre outros problemas. Muitas instituições de ensino superior privado ainda sofrem bastante com estes problemas, assim como outras buscaram reformar a gestão educacional e tiveram sucesso. Porém isso fez com que a imagem geral deste meio de ensino privado ficasse denegrida, ainda hoje um diploma de ensino público é mais valorizado que um de ensino privado, pois criaram uma imagem de “fábrica de diplomas de qualidade duvidosa” para instituições de ensino privado. As instituições precisam não apenas valorizar o processo de ensino-aprendizagem básico, mas sim conceder mais oportunidades de estudos para aperfeiçoar o aprendizado dos estudantes, tais como: intercâmbio, valorização do EaD para que os alunos tenham contatos com os demais profissionais de toda parte do mundo e mais incentivo à leitura. Algumas instituições, principalmente as privadas, concedem o Ensino a Distância e oportunidades de intercâmbio, porém ainda são poucos os alunos que têm a chance de estudar no exterior.

Relações acadêmicas da IES: Os processos gerenciais

Os processos gerenciais dentro de uma IES para melhor desempenho educacional

começam pela reitoria, onde é planejado as ações de cada indivíduo num mesmo processo gerencial, [...] as prioridades para um bom gestor educacional passam pelo desenvolvimento e manutenção da qualidade, pela utilização efetiva dos recursos e pelo estabelecimento de uma visão geral estratégica e no direcionamento para a organização (PREEDY apud JOCELEN et al., 2007:5). Através destes processos é que gestor deve definir o método de ensino que os educandos irão receber, os professores são peça chave para garantir que este realmente traga resultados que refletem no processo educacional.

O plano de desenvolvimento institucional deve ainda facilitar a conexão entre alunos e coordenadores, para que assim os acadêmicos possam avaliar de forma proporcional a qualidade de ensino que lhes é proposto, o professor deve apresentar a ementa, incentivar a extensão e pesquisa ao aluno, IES deve ter infraestrutura que aliada a tecnologia facilite o desenvolvimento de novos conhecimentos, fazendo a conexão entre pesquisa e realidade social, cumprindo o principal papel da universidade com a sociedade. A importância de um plano de desenvolvimento pedagógico dentro do curso é vital, é através do seu desenvolvimento e bom desempenho que se obtém conexões da sociedade com a IES, o gestor educacional deve ser eficaz para liderar todo o processo de modo que os liderados se sintam confortáveis e entendam a importância do aprendizado como um todo, e se empenhem na construção de um conhecimento que gera um bem maior. As universidades sentem-se obrigadas a acompanhar o ritmo e a complexibilidade da situação em que se encontram. Atualmente as escolas de Engenharia enfrentam um problema que está ligada diretamente a formação específica de seus docentes, a falta de formação didático-pedagógica, já que o papel do educador além de construir conhecimentos é transmitir esses conhecimentos aos alunos, esse vácuo entre distintas formações causa um atraso no plano de desenvolvimento da instituição, já que a relação do corpo docente com a massa universitária, está diretamente ligada ao ritmo do processo educacional e inversamente com os resultados obtidos pela instituição como um todo.

Como é sabido o corpo docente não está relacionado somente ao processo de aprendizado dos educandos, os conhecimentos que serão construídos fora da sala de aula também devem receber apoio dos professores, como em um centro acadêmico por exemplo, onde os alunos recebem orientação dos professores em seus projetos de extensão e pesquisa, incentivando a criação de novas tecnologias através da pesquisa, contribuindo para a formação de pesquisadores seja dentro da Engenharia ou em qualquer outra área. A gestão e o planejamento devem ainda permitir que os acadêmicos possam avaliar o corpo docente, com isso garantindo a reitoria e aos coordenadores a melhor dimensão de como está a conexão do professor com o aluno, é válido ressaltar que além de uma formação relevante o docente deve ter a melhor conexão possível com os alunos, visando transmitir o conhecimento necessário e construir uma identidade profissional no universitário.

O desenvolvimento do Ensino da Engenharia no Brasil

A primeira escola de engenharia do Brasil, a Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho, fundada em 1792 pelo Conde Resende (1744 - 1819), tinha como modelo de organização a École Polytechnique fundada na França, uma das primeiras instituições de ensino da Engenharia do Mundo. Em 1792 quando começou o ensino das primeiras disciplinas que seriam a base da Engenharia no Brasil, com objetivo de construir fortificações. Em 1810 através de uma lei a Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho passou a ser Academia Real Militar, que daria origem a Escola Politécnica (UFRJ) em 1965, e ao Instituto Militar de Engenharia (IME). No início o ensino da Engenharia era baseado apenas em livros escritos pelos próprios docentes, o que gerou grandes reclamações por parte dos alunos da época, os militares. O fato da utilização de fontes restritas como base de ensino técnico limitava o conhecimento dos acadêmicos, a falta de aulas práticas também era um problema nos cursos de engenharia da época, o que viria a ser resolvido mais tarde com o novo estatuto proposto por Claude-Henri Gorceix fundador da Escola de Minas de Ouro Preto, a nova organização proposta por Gorceix previa ensino em tempo integral, limitava a quantidade de alunos, maior número de aulas práticas em laboratórios, expedições para atividades práticas e viagens para o exterior no caso dos melhores alunos. Durante o século XVIII o número de escolas de Engenharia só crescia, porém sem um sistema universitário capaz de suprir as necessidades acadêmicas, em 1920 foi fundada a atual Universidade Federal do Brasil, a melhor universidade do Brasil segundo o Ranking das Universidades do Brasil (2016), e foi no final da década de 1960, mais de 20 anos após o fim da ditadura militar de Getúlio Vargas, período em que houve grande crescimento no número de cursos de Engenharia no Brasil, que foi aprovada a lei n°5.540 sancionada em 1968 estabelecia a utilização de créditos para cursos de nível superior, um novo sistema de organização para as universidades, em centros, o que tornava as instituições mais articuladas, início da pesquisa e extensão e criou a pós-graduação, o que impulsionou um rápido crescimento dos cursos de Engenharia pelo Brasil, que segundo o INEP passava de 1700 cursos credenciados em 2008, sendo 35% deles em universidades públicas e 65% na iniciativa privada, o que provocou uma ampla busca das instituições por profissionais qualificados, aumentando o número de especialidades na Engenharia de 88 em 2005 para 180 em 2008. Atualmente os cursos de Engenharia são regidos pela lei de diretrizes e base da educação sancionada em 1996 de n°9.394, as universidades brasileiras são submetidas a diversos métodos de avaliação, isso garante a sua permanência como IES, como exemplo o Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE), onde o INEP define os cursos a serem avaliados de acordo com cada área do conhecimento, através deste exame as universidades obtém um coeficiente, o que pode ser utilizado como um indicativo da qualidade do ensino em determinada instituição, as instituições brasileiras também tem sua composição interna de membros, que normalmente é regida por uma

reitoria, coordenadores e um corpo docente, além da massa de estudantes, sistemas acadêmicos online, disciplinas optativas, extensão, pesquisa, diretrizes curriculares com base no parecer CNE/CES n.º 1.362, de 12 de dezembro de 2001, e carga horária mínima conforme resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002, resoluções regidas pelo Ministério da Educação(MEC). Entretanto no cenário atual da sociedade as universidades têm um desafio que vai além do mérito institucional, formar profissionais de Engenharia que entendam a importância de estar sempre em busca de novos conhecimentos, ter um conjunto de qualidades e competências, trabalhar em equipe, contribuir para os novos conhecimentos científicos, sendo crítico e criativo, capaz de transformar a realidade a sua volta oferecendo todo o conhecimento obtido durante e depois da faculdade de Engenharia como um bem para a sociedade e não para mérito próprio.

Os problemas das IES da atualidade que ministram os cursos de Engenharia, na grande maioria começa muito antes da entrada do estudante na instituição, a falta de estrutura na maioria das escolas de ensino médio no Brasil prejudica muito os primeiros meses em um curso de graduação, um dos maiores motivos pelo grande número de evasão nos cursos de Engenharia, segundo a Confederação Nacional da Indústria(CNI), a taxa de evasão na primeira década do século atual é de 55,59% entre universidades privadas e públicas, já em instituições como ITA e IME essa taxa não chega a 5%, ainda segundo a CNI dos mais de 1000 cursos avaliados pelo ENADE no mesmo período, mais de 39% apresentaram conceito 1 e 2, considerado ruim, na maioria das vezes pode ocasionar fechamento do curso por insuficiência na qualidade do ensino, e apenas 6% obtiveram conceito máximo de 5. São resultados que evidenciam que o sistema tradicional de ensino na Engenharia no Brasil ainda não é o ideal, e precisa urgente de uma solução, além das altas taxas de evasão, a maioria das universidades não conseguem manter conceitos satisfatórios e oferecer ensino de qualidade, isso claramente está ligado ao plano de gestão e ao planejamento interno de cada instituição. É cada vez um desafio maior fazer com que recém-formados sigam da graduação direto para um curso stricto-sensu, mas uma realidade que se faz necessária, novos problemas tendem a surgir dentro da sociedade, e os profissionais da Engenharia devem estar cada vez mais preparados para enfrentar esses, e cumprir sua obrigação de servir a todos com o seu conhecimento.

Gestão da qualidade no Ensino da Engenharia

Conforme Bazzo & Pereira (1997), até meados da década de 1940, existiam no Brasil 15 escolas de Engenharia que com o passar do tempo foram se expandindo, atualmente mais de 2000 instituições de ensino superior oferecem cursos de engenharia no Brasil segundo o MEC, ainda no século XIX os profissionais de Engenharia não tinham grandes dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, a qualidade da educação nas escolas de Engenharia estava longe de ser alvo de discussão. Com o surgimento das novas tecnologias era

necessário um grande número de profissionais para implantação destes serviços, uma realidade que foi se transformando com o surgimento do grande número de cursos de Engenharia, o que refletiu diretamente no aumento da concorrência entre IES e profissionais no mercado de trabalho, e com a grande quantidade de conhecimento científico acumulado, a grade curricular dos cursos de Engenharia ficou saturado, um problema devido também a sistemas educacionais incapazes de transmitir integralmente o conhecimento para os acadêmicos, todos esses problemas associados implicam na necessidade do melhoramento contínuo da gestão educacional em IES. A solução viável para este problema seria adotar o modelo de gestão administrativo utilizado para empresas em instituições de ensino superior, entretanto além de todos os problemas citados, as escolas de ensino superior do Brasil ainda enfrentam outro grande problema: a compatibilização da qualidade com a quantidade, já que no Brasil o problema da educação para todos, em qualquer nível, ainda não foi totalmente solucionado (VIEIRA apud RIBEIRO et al., 1997:5). Com isso é preciso entender que os programas de qualidade devem ser adaptados de forma específica para cada organização, atualmente a International Organization for Standardization (ISO), órgão internacional responsável pela normatização e padronização de conhecimentos científicos, é que garante qualidade as diretrizes de uma organização educacional através da ISO série 9000, no final do ano de 1996 foi homologada a NBR ISO 15419, com foco na qualidade dos sistemas de ensino, o que trouxe mudanças significativas tanto para educação de base como para IES.

O principal objetivo desta norma é elucidar as diretrizes da ISO 9001 para gestão de qualidade em instituições educacionais, facilitando com essas instituições possam aplicar e manter a qualidade de seus serviços prestados aos clientes, neste caso os estudantes, seja essa instituição pública ou da iniciativa privada. A adesão de uma norma ou padrão de qualidade em uma instituição educacional superior é uma decisão inteligente, e que vai gerar benefícios para a instituição, a implantação deste tipo de gestão é influenciada por várias necessidades, já que todos os membros que participam do processo administrativo de uma determinada organização tem influência na qualidade do serviço prestado, em uma organização educacional, a qualidade do ensino, visando seus principais objetivos e estrutura que a organização fornece para o (saída) a prestação do serviço de acordo com as necessidades do cliente

O objetivo da qualidade dentro do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Engenharia é permitir a total absorção do conhecimento pelo aluno, através de um processo que todos os membros do corpo administrativo participam, seguindo as diretrizes de base educacional da NBR 15419 regulamentada pela ISO, o resultado deste processo deve atender as necessidades do cliente. Para que isso seja possível é necessário que a organização educacional conheça o perfil da sua massa de alunos, através de fontes de

informação: instituições anteriores, pesquisas internas, empregadores atuais e meios de comunicação interno da própria IES.

A ISO 9001:2000 é uma metodologia de gestão por qualidade, na qual se exigem todas as etapas do planejamento que podem ser sintetizados em planejamento/realização/verificação/ação (mais conhecida pela sigla PDCA - plan/do/check/act) e certificados produtos ou serviços. Seus requisitos são bastante exigentes em relação à documentação a ser produzida, à padronização das ações, à exatidão das definições, ao monitoramento da satisfação dos clientes e ao conhecimento que a equipe deve ter tanto da norma, quanto do impacto de seu trabalho no contexto maior da instituição. Implantar essa norma significa a necessidade do comprometimento da mais alta gerência da instituição no sentido de garantir recursos para a realização dos serviços; o estudo de garantir recursos para a realização dos serviços; o estudo profundo da norma e de seus requisitos por todo o pessoal envolvido; a documentação das etapas do trabalho que está sendo certificado; a realização das atividades buscando melhorias constantes. (BAZZO, 2005 :105).

A ISO 9001 é composta por uma série de ferramentas da qualidade dentre elas podemos destacar a ferramenta enunciada na citação acima, o PDCA cuja a sigla significa planejamento, realização, verificação, e ação, são as quatro etapas desta ferramenta. O ciclo PDCA é um instrumento básico e absolutamente geral para a obtenção da melhoria de processos e que pode tranquilamente ser aplicado nos processos educacionais. Um planejamento pedagógico é feito discutido e analisado, e as responsabilidades são atribuídas para, em seguida, serem executadas na prática (GUTIERRES, 2009).

Organização da IES: Bases Curriculares

A ocorrência frequente de greves em instituições de ensino superior públicas, algumas chegam a perdurar mais de 6 meses, é uma das grandes causas do alto índice de evasão de alunos dos cursos de engenharia. A falta de recursos, apoio e comprometimento de alunos com o aprendizado também são tópicos a serem questionados. É necessário analisar a metodologia, organização, estratégia e os instrumentos de avaliação de cada universidade. Para Birralho e Fialho (2012), a qualidade do ensino é uma questão central nas políticas educativas do ensino superior que, nos últimos anos, tem vindo a ganhar importância, quer pelo impacto social que decorre do insucesso quer como resultado da avaliação dos cursos, fatores que apontam para uma necessidade de rever a política de formação dos docentes do ensino superior, em particular no que se refere à sua formação pedagógica. Quando nos referimos ao curso de engenharia, a preocupação com os conteúdos e a forma de como eles são instruídos são de total importância, pois quanto mais desempenho, foco e motivação,

mais notoriedade um estudante e/ou profissional terá na sua carreira.

As grades curriculares dos cursos de Engenharia dão ênfase em disciplinas técnicas, básicas e científicas. Com a rapidez do avanço da tecnologia, sua grade precisa seguir seu ritmo e ser atualizada. Atualmente, os cursos de engenharia e a tecnologia estão muito ligados, pois assim como ela, a tecnologia também envolve conhecimento técnico e científico. É incontestável a importância das disciplinas de cálculo e física na engenharia e, durante os primeiros períodos da formação acadêmica, os alunos têm o primeiro contato com cálculo mais aprofundando e diferente do que ele costumava trabalhar durante o ensino médio, é natural que muitos revelam que, ao entrar no ensino superior e ter contato pela primeira vez com cálculo, tiveram dificuldade e que a maioria que alegou isso, veio de escolas públicas. As dúvidas e dificuldades muitas vezes vêm de conteúdos básicos, é notável que muitos estudantes que buscam matricular-se em cursos de engenharia têm grande dificuldade em matemática básica, tanto alunos mais velhos quanto recém-chegados que acabaram de do ensino médio, o que causa algo que é muito comum: a reprovação de mais que a metade de uma sala de aula nas disciplinas referentes a cálculo. O domínio em matemática básica é essencial e fundamental para um estudante de engenharia e, com o passar dos anos, sua importância também elevou. Os desafios aos alunos aumentaram, porém, a qualidade de ensino está cada vez mais precária, os mais afetados por isso são os estudantes que vieram de escolas públicas, na qual muitas vezes sequer tiveram professores para ministrar aula, causando o baixo rendimento na disciplina. Isso acaba desanimando vários estudantes, que preferem trancar seus cursos e seguir outra carreira, fazendo com que o número de alunos em sala de aula diminua cada vez mais ao decorrer dos períodos. Algumas instituições de ensino superior, durante os primeiros períodos do curso, oferecem aulas de nivelamento a fim de facilitar a compreensão de estudantes das disciplinas.

Para ser um bom engenheiro, não é necessário apenas ter o conhecimento técnico e científico da área em si, é preciso ser comunicador. A comunicação é fundamental na formação de um profissional independente da sua área. Na engenharia, é preciso que o profissional exponha suas ideias, objetivos, trabalhos, etc., de forma clara e coerente. Logo, a comunicação passa a ser de extrema utilidade. Durante a formação acadêmica do profissional, é preciso que ele busque ter domínio da Língua Portuguesa e linguagem técnica, já que o domínio de ambas permite que a interação seja mais eficaz e de bom entendimento. Pelo fato da engenharia ser uma carreira ampla e estar sempre trabalhando ao lado da tecnologia, com a globalização, ela se torna mais extensa e, com isso, a fluência em uma língua estrangeira também é essencial para a formação do profissional. Algo que também podia ser aplicado durante a formação acadêmica. A Língua Inglesa é a mais recomendada na área, pois muitas publicações são divulgadas neste idioma. Com isso, Dias

et al. (1993), sugerem que se torne obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira nos Cursos de Engenharia de qualquer especialidade.

Para Campos e Farias (1999), o conhecimento desta língua é necessário na utilização dos importados, sem versão em português, assim como também para o entendimento de manuais técnicos de equipamentos, utilizada em vários ramos das engenharias, os quais sempre possuem uma versão em inglês, mesmo que não sejam provenientes de países de língua inglesa. É fundamental que, para o bom funcionamento de uma instituição de ensino em cursos que ela exerce, tenha um planejamento educacional. Para (Isaia, 2001), algumas unidades de ensino superior perderam o espaço relativo à preocupação com aspectos pedagógicos, voltados apenas para o gerenciamento, lotação das disciplinas, ausência de articulação entre as disciplinas e conteúdo específico pedagógico. Os professores às vezes se encontram inseridos num contexto desarticulado e fragmentado. O planejamento pedagógico é importante para o desenvolvimento de uma instituição, ela precisa da participação de toda a gestão educacional envolvida, tanto professores, alunos, instituição, quanto à comunidade. Sabe-se que, o estudo da Engenharia, trata-se de conhecimento teórico e prático durante a formação acadêmica para que se tenha um bom profissional. O planejamento educacional desse ramo precisa ter total conhecimento de que é necessário equilibrar ambos os métodos, o planejamento curricular precisa ser bem estudado e aplicado a fim de aprimorar o aprendizado do aluno. Desde o início da jornada de um aluno no ensino superior, na área de engenharia, ele tem contato específico com disciplinas e conteúdo que são voltadas ao estudo da área que ele escolheu seguir a carreira profissional, uma boa parte do curso é voltada para o ensino teórico. É notável que ele precise disso para tornar-se um bom profissional, porém a falta de ensino prático durante a formação fará com que ele tenha algumas dificuldades quando for trabalhar na área. O planejamento curricular da Engenharia, nas universidades, é voltado para formar profissionais com uma excelente base em conhecimento teórico e prático, porém ainda há o que melhorar para que essa base seja equilibrada de forma direta para os dois métodos de ensinos.

Considerações finais

Há vários tipos de planejamento educacional, segundo Bordenave & Pereira, (2005): “Planejamento Educacional: é o processo de abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e levando em Conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional. Planejamento Curricular: é uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem; é a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação. Planejamento do Ensino: é a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar

que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente; é a previsão das situações específicas do professor com a classe; é o processo de tomada de decisões bem informadas que visam a racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade."

Para Marco Aurélio (2004), a universidade existe para produzir conhecimento, gerar um pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais. Isso significa que durante a nossa caminhada no ensino superior, precisamos armazenar o máximo de conhecimento, é o momento essencial para observamos e discutirmos de forma crítica sobre os mais variados temas para que assim, possamos ter uma maneira de pensar e ver o mundo. O ramo da engenharia é extenso e de grande utilidade, está crescendo gradativamente aliado ao desenvolvimento da tecnologia e o crescimento da indústria, e, com isso, o número de egressos em instituições de ensino em cursos de engenharia cresceu muito nos últimos anos. O curso conseguiu notoriedade e hoje tem um amplo mercado de trabalho. O mercado de trabalho exige muito mais que um diploma atualmente, no ramo da engenharia, habilidades como: liderança, pensamento lógico, competência, bom senso, trabalho em equipe, inovação, entre tantos outros, são alguns dos recursos mais procurados em um profissional. Com a situação atual do país, a busca por um emprego dentro do mercado de trabalho está muito acirrada e competitiva, apenas os mais qualificados e em destaque conseguem um emprego digno logo ao sair da faculdade, estes que estiveram preocupados com gestão da sua própria carreira ainda na formação acadêmica. Deste modo, é preciso ter consciência de que a dedicação e educação vão muito além do que ter um diploma.

Referências

ABNT - *Associação Brasileira de Normas Técnicas*. (Disponível em <www.abnt.org.br> acesso em: 11 outubros 2016.

ABNT - *Associação Brasileira de Normas Técnicas*. (2006). ABNT NBR 15419 Sistemas de gestão da qualidade - Diretrizes para aplicação da ABNT NBR ISO 9001:2000 nas organizações educacionais. Rio de janeiro: ABNT.

Bazzo, Walter A. *A pertinência de abordagens CTS na educação tecnológica*. Disponível em: <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos>. Acesso em: 11 outubros 2016.

Belhot, R.V. *Reflexões e propostas sobre o "ensinar engenharia" para o século XXI.* São Carlos, 1997. Tese. Escola de Engenharia de São Carlos, universidade de São Paulo.

Bordenave, Diaz Ruan. Pereira, Martins Adair. (2005). Estratégias de ensino aprendizagem. 26. Ed.vozes. Petrópolis. p.71-132.

Campos, A.T.; Farias, C.V. (999). Reflexões sobre o ensino de engenharia no Brasil. Mimesis, Bauru, v., 20, n. 2, 1.

Camargo R., Luís R.; Belhot, Renato V. A gestão da qualidade e o ensino de engenharia. Disponívelem:<http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/a_gestao_da%20qualidade_e_o_ensino.pdf>. Acesso em: 10 outubros 2016.

CNI - Confederação Nacional da Indústria*. Mais da metade dos estudantes abandona cursos deengenharia.*disponívelem:<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2013/07/1,19276/mais-da-metade-dos-estudantes-abandona-cursos-de-engenharia.html>. Acesso em: 14 outubros 2016.

Cordeiro A, J. S.; Almeida, N. N.; Borges, M. N.; Dutra, S.C.; Valinotee .l*. Um futuro para a educação em engenharia no Brasil: desafios e oportunidades.* Disponível em: <http://www.abenge.org.br/revista/index.php/abenge/article/view/68/49>. Acesso em: 12 outubros 2016.

Fava de Oliveira, Vanderli; Oliveira, Nival N. Retrospecto sobre a formação em engenharia. Disponível em:<http://www.ufjf.br/observatorioengenharia/files/2012/03/eng-hist.pdf>. Acesso em: 15 outubros 2016.

Fava de Oliveira, Vanderli; Pereira P; d. *Educação em engenharia como área do conhecimento.*disponívelem:<http://www.abenge.org.br/cobengeanteriores/2006/artigos/12_85_357.pdf>. Acesso em: 10 outubros 2016.

Gregor, I.C.S et al. (2014) *Dificuldades de ensino e aprendizagem de cálculo diferencial e integral no ifnmg e o uso de softwares matemáticos. Minas* Gerais. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Januária.

Gutierres, N. (2009) *Seis sigma e lean manufacturing*: banas qualidade. São Paulo, v.18,n.203, p.37, abr.

Janela Afonso, Almerindo. (2010) *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve dicotomia*. Revista brasileira de política e administração da educação (RBPAE). Associação nacional de política e administração da educação. Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE.

Maria, Eliane S. T.; Varvakis R., Gregório J. *Necessidades e expectativas dos usuários na educação a distância:* estudo preliminar junto ao programa de pós-graduação em engenharia

de produção da Universidade Federal de Santa Catarina. disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/%0d/ci/v31n1/a03v31n1.pdf >.acesso em: 10 outubro 2016.

Masson, Terezinha J.; Miranda, Leila F.; Castanheira, Ana M. P. *Gestão educacional. disponível*em:<http://www.abenge.org.br/cobengeanteriores/2007/artigos/177terezinha%20jocelen%20masson.pdf >. acesso em: 13 outubro 2016.

Ministério da Educação-MEC. *Diretrizes curriculares - cursos de graduação.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulaspareceres-e-resolucoes?id=12991>. Acesso em: 14 outubro 2016.

Nogueira, M. A.(2005) *Sofrimento organizacional, democracia e gestão universitária.* in: Tóvoli, E. M. G.; Segatto, J. A.; Nogueira, M. A. Gestão universitária. Araraquara: laboratório editorial/FCL, UNESP.

Paula, M.G.R.; Souza, P.B.; Tonsig, W.L. (2004) *Gestão do ensino superior privado: um desafio*. São Paulo.

Ribeiro, M.E.S.; Chaves, V.L.J.(2012) *Gestão educacional: modelos e práticas.* Universidade Federal do Pará (UFPA).

Sguissardi, V.*(2009) Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente.* Editora Cortez. São Paulo.

Una exploración narrativa de las socialidades del currículo universitario para la formación del profesorado

Autores: Sarasa, María Cristina (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Resumen: Este trabajo aborda una indagación narrativa sobre las socialidades del currículo universitario, donde confluyen el entorno social y las vidas de los estudiantes. Su contexto específico es la formación inicial del profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. El marco teórico define al currículo como una construcción social donde se negocian significados, conceptualizando las nociones del currículo formal y del currículo de vidas. Se resume el diseño e implementación de nuestra indagación narrativa como metodología de investigación. Ésta aborda principalmente el entramado de narraciones estudiantiles respecto de las socialidades curriculares que habitan relatos de vida compuestos por veinticuatro estudiantes de grado de profesorado de inglés universitario. Las tematizaciones narrativas emergentes develan a los co-autores y co-protagonistas de los currículos experienciales-vitales y educativos de los participantes. El análisis de estas tramas relatadas posee implicancias en torno al diseño, la reforma y/o la implementación de planes de estudio para el profesorado universitario. En este contexto, y tendiente a estas acciones, el trabajo aporta al diálogo sobre la valoración pública de lo privado en los procesos curriculares, sosteniendo un compromiso ético con dimensiones poco conocidas, pero medulares, a la hora de pensar, negociar y enseñar el currículo universitario para la formación docente.

Palabras clave: currículo universitario, formación del profesorado, indagación narrativa.

Texto completo:

Introducción

Este trabajo constituye una indagación narrativa en torno al significado de la experiencia (Dewey 1929/1925) en las socialidades del currículo universitario (Clandinin, 2013), donde confluyen el entorno social y las vidas de los estudiantes. Su ámbito específico es la formación inicial del profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. Nuestro marco teórico aborda al currículo de la formación docente universitaria como una construcción social, un texto político donde transcurren procesos de negociación de significados por parte de sus actores (Taylor & Bovill, 2017). En ese sentido, definimos, por una parte, un currículo formal (De Alba, 1998) y, por otra, un currículo de vidas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013). A partir de estas conceptualizaciones, diseñamos nuestra investigación utilizando la metodología de la indagación narrativa (Clandinin, 2013), abordando tramas relatadas de las socialidades curriculares tal como fueron relatadas en historias de vida (McAdams, 2008), narradas oralmente o escritas por veinticuatro estudiantes de grado del profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. La tematización narrativa (Creswell, 2012) de estas historias explora el interrogante principal de este trabajo en términos de: ¿cómo se entraman las narraciones estudiantiles respecto de las socialidades curriculares que habitan sus relatos?

Nuestro trabajo comienza con un marco teórico sobre el currículo definido, como ya indicamos, en términos de una construcción social (Fraser & Bosanquet, 2006). Luego, transparentamos el proceso, contexto y participantes de la indagación narrativa llevada a cabo (Connelly & Clandinin, 2006) en el profesorado de inglés. Las tematizaciones narrativas emergentes del análisis revelan a los co-autores y co-protagonistas de, primero, el currículo de las vidas de los participantes y, segundo, de sus currículos educativos formales. Seguidamente, retomando la pregunta de la investigación, discurrimos sobre las implicancias de estos dos currículos para el diseño, la reforma y/o la implementación de los tradicionalmente denominados currículos prescritos (o planes de estudio) para la formación inicial docente universitaria. Concluimos nuestro trabajo discurriendo sobre sus aportes al diálogo sobre la valoración pública de lo privado, que también sostiene un compromiso ético con dimensiones medulares, aunque poco conocidas, al momento de pensar, diseñar/reformar, negociar y enseñar el currículo universitario para la formación docente.

Marco teórico

Nuestro marco teórico se inscribe en la noción del currículo (en este caso de la formación inicial docente universitaria) en términos de la construcción social de un texto político, es decir público, donde se imbrican procesos sociales y personales de negociación de significados (Taylor & Bovill, 2017). Se trata de "una práctica situada y social existente entre relaciones estructurales y actores individuales" (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2010, p. 3). Visualizamos al currículo no como producto–la estructura y contenido de una materia o de una carrera–sino como al "proceso dinámico e interactivo de enseñar y aprender" (Fraser & Bosanquet, 2006, p. 272) donde la continuidad de las experiencias (Dewey 1929/1925) de aprendizaje de los estudiantes se despliega cotidianamente en el mundo y no exclusivamente en las aulas (Sandlin, Schultz & Burdick, 2010).

La presencia de la experiencia en el campo del currículo universitario para la formación docente–definido éste procesualmente–sugiere desde hace ya tiempo que "ignorar lo que el futuro docente conoce y ha experimentado, lo que ese docente aspira ser y lograr, es sellar completamente una mina de oro frente a la pobreza" (Sarason, 1993, p.

150). Otros autores comparten la metáfora, sosteniendo que los estudiantes necesitan “guías que les muestren cómo caminar en vez de instructores que se aseguren de que tomen un solo camino, ya abarrotado” para así “ahondar en las profundidades de su carácter y personalidad, donde presumiblemente yacen sus ricos depósitos” (Bauman, 2009, p. 162) o sus fondos familiares y privados, es decir sus propias “reservas de conocimiento” (Grossman & McDonald, 2008, p. 191).

De esta manera, podemos distinguir, en primer lugar, los procesos de un *currículo formal*, es decir de “una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998, pp. 59-60). En segundo lugar, destacamos los procesos de un *currículo de vidas* como un itinerario, un viaje o un transcurso, vital experiencial (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013). Aquí, los yacimientos individuales y los fondos de conocimiento forman la dotación única de atributos de cada persona, en tanto ser conocedor, que habilita a su singularidad a participar de la generalidad del mundo y así tornar significativas a sus experiencias individuales al compartirlas.

En la investigación sobre la formación del profesorado, la naturaleza de la *indagación narrativa* radica en su comprensión de la articulación de la experiencia (Dewey 1929/1925) manifestada en las existencias relatadas que viven las personas. Abogar, entonces, por el uso de la narrativa en la investigación educativa implica pensar que todos los humanos son narradores que viven existencias relatadas donde son co-autores *y* co-protagonistas. Aquí, la experiencia deviene una categoría ontológica fundamental en términos de la ‘realidad’ más próxima constituida en la inmediatez de la narrativa. En consecuencia, la indagación narrativa abarca tres ‘lugares comunes’ de la experiencia que resultan cardinales para tematizar nuestras narrativas. Éstos comprenden su temporalidad, que involucra la continuidad pasado-presente-futuro; su socialidad, que implica la confluencia de los aspectos sociales del entorno y los personales de las vidas interiores; y su localidad, es decir su carácter local situado (Clandinin, 2013). Nuestro trabajo se concentra en la socialidad, abordando a variados co-protagonistas y co-autores de los currículos de las vidas y de los currículos formales (escolares y universitarios) de los participantes.

Para pensar y negociar el currículo de la formación inicial del profesorado, recuperamos la noción de que la práctica docente es “idiosincrática” y constituye la “expresión de una manera personal y profesional de conocer fundada en eventos y experiencias del pasado y del presente que ocurren en el hogar, la escuela y en esferas sociales y políticas más amplias” (Cole & Knowles, 1993, p. 474). Desde hace ya tiempo, sabemos que los relatos constituyen formas poderosas para explorar el *conocimiento práctico personal* de los (futuros) profesores. Éste “reside en la experiencia pasada del docente, en su mente y cuerpo actuales y en sus acciones y planes futuros”. Se trata de “su manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las

exigencias de la situación presente" (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25).

Intentar diseñar, reformar o enseñar los currículos de la formación docente implica relatar y escuchar historias, comprometiéndonos con un proceso de indagación narrativa reflexiva y con una práctica educativa auténtica. De esta manera, entendemos hace tiempo que "aprender sobre la enseñanza deviene un proceso autobiográfico" donde el currículo y la didáctica abarcan "los relatos personales y la indagación reflexiva". No se trata de una "herramienta o de una estrategia" sino que constituye "una orientación, una perspectiva, una práctica" (Cole, 2003, p. 5) que pondremos en marcha con el diseño de nuestra indagación narrativa.

Diseño de la investigación

Este trabajo es parte de una indagación narrativa más extensa sobre tramas relatadas de identidades docentes compuestas en las historias de veinticuatro estudiantes de grado del profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. Ellos se identifican con sus seudónimos escogidos: Ant, Cas, Clara, Coty, Emma, Fátima, Grian, Heaven, James Nicholas White, Jo, Juana, Lily, Maggie, Marilyn, Married, Polka Dots, Rose, Rusa, Savannah, Sheila Tarnosky de Polasia, Sofía, Tute, Unnamed y Victoria.

Como metodología cualitativa de investigación, la indagación narrativa aborda ontológica y epistemológicamente a la "experiencia como relato" (Connelly & Clandinin, 2006, p. 375). En este caso, la autora fue partícipe en su contexto, donde ejerce sus funciones de docente-investigadora. Para recoger las narrativas de los participantes, (re)diseñamos instrumentos y procedimientos de recolección de relatos en diferentes medios—oral presencial, escrito impreso y virtual. Los temas de estas narrativas escritas y orales se basaron en los utilizados en entrevistas de vida (McAdams, 2008) y versaban sobre: (1) los relatos que leemos, miramos y escuchamos; (2) biografías escolares, universitarias y lingüísticas; (3) profesores memorables y héroes de la vida real; (4) grandes desafíos superados; (5) ensayos identitarios; (6) caja de la memoria con objetos que representan momentos decisivos en la vida; (7) comunicaciones diversas entre la investigadora y los participantes.

El análisis de los relatos fue *narrativo*, mediante procesos de co-composición con los participantes y su validación de las narrativas que trazaba la investigadora (Creswell, 2012). De esta forma, co-escribimos primero relatos identitarios personales, basados en todos los textos recogidos. Luego, tematizamos densamente narrativas grupales alrededor de los tres lugares comunes de la indagación narrativa, la localidad, la socialidad y la temporalidad (Clandinin, 2013). Los variados temas emergentes para cada lugar común recondujeron a interpelar problemáticas situadas en el campo local del currículo para la formación docente del profesorado de inglés, tanto para su posible reforma como para su actual implementación.

Para este trabajo, seleccionamos temáticas que comprenden específicamente la socialidad del currículo de vidas y del currículo formal. Éstas emergen de la co-composición y análisis de las narrativas, tanto individuales como grupales. Mediante una urdimbre narrativa de relatos multivocales narramos, en esta ocasión, historias sobre los co-autores y co-protagonistas de la socialidad de los dos currículos. Las tematizaciones narrativas resultan, entonces de nuestra interacción interpretativa con los textos relatados por los estudiantes.

Tematizaciones narrativas: **Los co-autores del currículo de la vida y del currículo educativo**

En las socialidades (Clandinin, 2013) donde los participantes devienen docentes habitan diversos co-compositores y co-protagonistas (McAdams, 2013). Trazamos dos divisiones curriculares. La primera está integrada por los coprotagonistas/coautores del currículo de las vidas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013), quienes aportan sus caudales de conocimiento (Bauman, 2009; Grossman & McDonald, 2008). Se trata de textos literarios que los estudiantes han apreciado, de sus series o películas favoritas, de la música que los ha acompañado, de personalidades, de familiares y de allegados a los que admiran como héroes. En la segunda división hallamos a los co-protagonistas/co-autores del currículo 'formal' (Camilloni, 2013). Recuperamos a docentes-actores de las biografías

escolares y a los memorables, junto con representaciones sobre la buena docencia.

Los coescritores y coprotagonistas del currículo de las vidas

Los textos literarios, así como las películas y las series televisivas, "son una parte fundamental de quiénes somos… cuentan mucho sobre nosotros, nuestros sentimientos, nuestras ideas y nuestros sueños" (Unnamed). Marilyn elige a *Martín Fierro*, el libro que impactó en su adolescencia cuando su abuela paterna le enseñó a leerlo para el colegio. Grian destaca "Continuidad de los parques" y *Salvo el crepúsculo.* Maggie rescata a *El amor en los tiempos del cólera* porque "a los que esperan les suceden cosas buenas". Haven opta por "A la deriva", su favorito de los *Cuentos de amor, de locura y de muerte*.

Prosigue el género épico/fantástico con *El señor de los anillos* que abrió las puertas a las lecturas para Tute. *La Ilíada*, para James, "revela la esencia del hombre". El favorito de Clara, Sheila, Cas y Juana es *Harry Potter*: "existe un mundo paralelo que coexiste con el real. Me gusta imaginar que más allá de nuestra vida ordinaria hay otra llena de cosas que nunca vimos" (Sheila). Jo atesora la colección de *Winnie the Pooh*. Rusa y Cas evocan respectivamente al *Diario de Ana Frank* y a *Los ojos del perro siberiano*. La primera leyó el *Diario* a la edad de Ana y la segunda rescata del texto su alegato contra la discriminación.

Otros escogen novelas abordadas en el Profesorado. *Expiación* fue el primer libro completo del que Coty disfrutó. Polka mencionó a *Cabalgar el viento* por su tratamiento de los indígenas de EEUU. Ant seleccionó a la novela de suspenso *Perdida*. Victoria alude a *Las penas del joven Werther* que leyó de chica. Emma escoge *Orgullo y prejuicio* de su escritora favorita y Unnamed *Un retrato del artista adolescente* "por la precisión con la cual Joyce… expresa perfectamente cómo funciona la mente humana". Entre los *best-sellers*, Savannah escoge *Las ventajas de ser invisible*. Sofía alude a *El pájaro canta hasta morir* por su desgarradora historia de amor. Rose destaca *Un millón de pequeñas piezas* por su promesa salvadora. Fátima es apasionada de Ken Follett, con su preferido *Los pilares de la tierra*. Lily cuenta acerca la novela de suspenso *El cuento número trece*.

En cuanto a las series y a los films, "nuestros valores y creencias se reflejan a menudo en esas historias que más queremos" (Cas). En primer lugar, están las comedias como *Friends* para Clara y Tute: "seis amigos que soportan juntos las adversidades de la vida" (Tute); la creación post 11/9 *Rescátame* para Rose y los programas que James observaba con sus hermanos. Savannah arraigó a sus cuatro amigas ingresantes al Profesorado en torno a su obsesión, *Pequeñas mentirosas*. Jo y Maggie confiesan su respectivo fanatismo por *ER Emergencias* y *Anatomía de Grey*. Marilyn y Ant mencionan a *Breaking bad*. Cas y Grian prefieren géneros fantásticos: la primera de terror con *En vivo* y la segunda de ciencia ficción con *Doctor Misterio*. James continúa su adhesión al género épico con *Espartaco sangre y arena*. Rusa y Juana han visto muchísimas series con sus madres. La película animada *Anastasia* fue el primer contacto de Emma con una historia de la "vida real". Sofía considera que el mensaje de *Cómo entrenar a tu dragón* es universal. Entre los films 'de época', Juana escoge a *Orgullo y prejuicio*. Para Haven, *La joven Victoria* refleja su gusto por "películas situadas en los siglos XVII, XVII y XIX". Prosiguen dos ganadoras de la Academia: para Rusa *Cinema Paradiso* y para Sheila *La vida es bella*. *Toro Salvaje* resulta inigualable para Unnamed. Lily indica el efecto que *Forrest Gump* ha tenido en su vida. Siguen la distopía *La isla* para Married; el thriller psicológico *El efecto mariposa* para Coty; el drama deportivo *Persiguiendo mavericks* para Polka; la aventura de ciencia ficción *Transformers* para Fátima; y la producción paraguaya *Novena* para Victoria.

En cuanto a la música, "mi relación con el inglés se halla íntimamente relacionada con mi amor por la música" (Haven). Savannah y Sofía dividen su fanatismo entre *Pequeñas mentirosas* y Ed Sheeran, mientras que Jo admira desde chica a Kelly Clarkson. Marilyn, Rose, Emma, Maggie, Rusa y Coty han escuchado música—sobre todo británica y las dos últimas a Los Beatles—desde la infancia, buscando las letras para memorizarlas, copiándolas o averiguando palabras en el diccionario, en un proceso cíclico de querer aprender inglés para comprenderlas y cantarlas o aprender muchos aspectos del idioma mediante éstas. Juana compartía la música con amigos; James la combinaba con los videojuegos y Victoria la escuchaba en la radio. Cas alude a la música como parte integral de su vida. Tute siempre escucha nuevas producciones y utiliza canciones en sus clases. Grian también

canta, aunque su fuerte son la plástica y la escritura. Mientras Unnamed aprendió de musicales en inglés, su afición por la ópera lo llevó a estudiar italiano y canto. El aria "Ponte el vestuario" de *Payasos* "representa cómo debemos tratar de enfrentar la vida diaria, especialmente en una carrera como la docencia que se asemeja a la actuación". Los estudios de teatro musical de Lily se vinculan con su pasión por el inglés: "el escenario pasó a ser mi casa y la música mi lenguaje". El momento más significativo para Haven fue empezar lecciones de canto: "siempre amé estar sobre el escenario y cantar y bailar. El arte corre por mis venas".

Las biografías de los héroes comunes prefiguran épicas vicarias que otorgan valores y generan promesas al implicarse en el bienestar y el devenir de generaciones presentes y futuras (McAdams, 1996). Coty explica que "cada vez que enfrento dificultades en la vida, pienso en [mi padre], las situaciones que encontró y las maneras en las que reaccionó". Clara y Unnamed eligen a la pareja de sus padres. La primera expresa que su esfuerzo "en la lucha contra la enfermedad [fatal] de mi hermana y ayudándonos a mis hermanos y a mí es heroico". Unnamed define a un héroe como alguien que "no se mide por el tamaño de su fuerza sino por la fuerza de su corazón". Sus padres se quedaron sin trabajo: "no solamente pudieron superar esas circunstancias terribles… sino que nos proveyeron a mi hermano y a mí, satisfaciendo cada una de nuestras necesidades básicas, y no tan básicas". Ant escoge a su padre adoptivo, "la persona más sabia que conozco". Rusa, Married, Coty, Polka y Jo cuentan sobre la orfandad y las familias divididas de sus padres: "cuando pienso en un héroe, pienso en una persona que tuvo que superar muchos obstáculos, especialmente una niñez difícil" (Rusa). El padre de Married "es único porque, a pesar de que sufrió mucho y tuvo poca ropa y comida en su juventud, no quiere nada para él". El padre de Coty: "no tenía todas las facilidades que me ofrece ahora. No veía mucho a su padre, su familia tenía dificultades financieras y debió encontrar trabajo a una edad precoz". Polka admira a su padre contador porque "ha intentado constantemente enseñar a sus hijas… con acciones". El padre de Jo sumó a la precariedad de su niñez un problema de salud crónico. Actualmente, si bien cumplirá su sueño de recibirse de profesor de arte, debe cuidar de su propio padre. Savannah y Sheila destacan los vínculos que las unen a sus padres: "estamos verdaderamente conectados en distintos niveles y nos amamos y respetamos… de una forma increíble" (Savannah). El padre de Sheila es un médico que "me ha dado muchas lecciones en la vida".

Marilyn, Rose y Lily escogen a sus abuelos. Las abuelas de las dos primeras son mujeres dinámicas, en la mitad de sus setenta años. La pobreza de su niñez, los desórdenes de sus parejas, la soledad y las enfermedades de sus hijos no le impidieron a una recibirse y trabajar de maestra y a la otra seguir la carrera de asistente social. Lily honró a su abuelo, quien había fallecido hacía poco. Sufrió la pobreza de niño, padeció enfermedades, trabajó de joven y perdió a sus hermanos y a su esposa: "aspiro a ser tan fuerte y optimista como él lo fue y aún ahora que trato de hacer frente a su pérdida me pregunto *¿qué habría hecho yo*?". El tío político de Tute proviene "de orígenes desfavorecidos, ha realizado grandes hazañas o superado adversidades".

Cas, Sofía y Juana refieren a allegados. La primera elige a un amigo porque "veo a los héroes no como perfectos o sobrehumanos sino como gente común que pelea constantemente para ponerse de pie…". El novio de Sofía "ha lidiado con experiencias abrumadoras y a los veinte años nunca ha perdido de vista quién es". Juana expresa acerca de su amiga Catherine: "la considero una heroína no… por las situaciones que toleró y superó (a pesar de que hacerlo como lo hizo es suficientemente heroico) sino porque la considero una persona notable y única a causa de lo que hace todos los días". Emma recupera a su instructor de Taekwondo: "alguien que se va de viaje y demuestra coraje en la adversidad. El viaje al que me refiero es la vida".

Cuando narramos estos relatos, Malala Yousafzai había devenido laureada más joven del Nobel de la Paz, por lo que tres participantes la distinguieron: "es una inspiración para las chicas de todo el mundo… como profesoras, deberíamos contar su historia a nuestros estudiantes" (Grian). Maggie añade que "no podía creer cómo el atentado no la detuvo, sino que le dio la fortaleza de pelear más fuerte contra la injusticia". Victoria destaca su juventud, su entereza para sobrevivir y el poder de su convocatoria. James refirió al diseñador social Jacque Fresco "que pone el bienestar de los demás delante del suyo… alguien que tiene fe en quienes lo rodean y trata de ver lo mejor de la gente". Para Fátima, René Favaloro "cansado de 'ser un mendigo en su país'… abrumado por la corrupción del sistema de salud… se comparó con Don Quijote luchando su batalla solitaria contra los

gigantes". El héroe de Haven es Markiplier, un "actor, actor vocal, comediante, personalidad de Internet y comentarista de juegos de videos" quien "ha corrido riesgos que yo no he asumido y probablemente no asumiré por miedo de no triunfar… eligió hacer lo que ama en lugar de ajustarse a lo que no le gusta".

Los docentes memorables del currículo escolar y del universitario

La idea acerca de que, mediante el currículo oculto (Jackson, 1996/1968), las escuelas hacen más que transmitir el conocimiento del currículo prescrito es de larga data. Asimismo, el conocido noviciado de la observación (Lortie, 1975) representa el largo período durante el cual los estudiantes observan diariamente a sus docentes. En este contexto, las biografías escolares y universitarias de nuestros participantes fueron co-protagonizadas por muchos buenos docentes.

Sheila rememora a su maestra de inglés y castellano de primer grado: "era sensible y amable… No le preocupaba tanto que habláramos inglés perfectamente, estaba interesada en enseñarnos lecciones morales". Lily y Rusa señalan a dos profesoras de Matemática. La de Lily era "apasionada" y "hablaba de los números con mucha alegría y un interés… profundo… resulta muy claro ahora que es uno de mis modelos como profesora". La de Rusa "estaba siempre de buen humor, era apasionada… me transmitió esa pasión porque ésa fue la primera y única vez que disfruté de aprender Matemática". El profesor de Química de Sheila "nos enseñó que la única manera de triunfar era pensar y decidir si lo que nos enseñan es correcto o no". James valora de su profesor de Física el haberle "enseñado cómo pensar".

Jo distingue a su profesora de Historia y Sociología: "sabía compartir ese conocimiento. Explicaba cada tema varias veces… usaba… diferentes estrategias para explicar. También era exigente". Sofía recuerda a su profesor de Historia que enseñaba Sociología: "admiro plenamente su fortaleza, su compromiso y su pasión por su trabajo". Ant prosigue con su docente de Historia: "me empezó a gustar la historia y empecé a entenderla. Comprendí que no había una manera definitiva de enseñar… Creo que los docentes son muy ingeniosos y a veces no se dan cuenta de todas las herramientas que tienen a mano". Siguen una profesora de Historia y una de Literatura de Fátima: "tuvieron un gran impacto en mi vida. Las recuerdo con amor y me gustaría agradecerles por su trabajo duro, su dedicación y el amor que pusieron en sus clases" Unnamed incluye a su profesor de Literatura: "un profesional destacado en su área… Su estilo era bastante teatral porque parecía representar una obra corta cada vez que explicaba algo". Rose habla de la arquitecta y profesora de Estética que les enseñaba teoría relacionada con la vida real, incitándolos a dibujar y mostrando sus producciones y fotos. Married aludió a su memorable cuatro veces: "soy un bicho raro porque este profesor que a mí me encantó en la secundaria… Éramos los reclutas… también lo tuve como el ejemplo de mi viejo, siempre una persona muy disciplinar". Fuera de la escuela, Grian escoge a su mentor de arte: "ha habido un gran debate sobre lo que hace 'grande' a un docente. Algunos dicen el conocimiento, otros dicen la pasión, pero yo creo que es la humildad". Haven elige a su maestro de canto: "es capaz de sacar a relucir lo mejor de cualquiera y es la prueba viviente de que los sueños sí se hacen realidad si uno trabaja suficientemente duro… Por él sigo en el Profesorado". Emma refiere a su instructor de Taekwondo: "Las cosas que él te va diciendo las podés aplicar en… el trabajo, en la vida, en la Facultad".

Tres 'docentes' notables habitan el currículo de la vida. La madre de Polka le "ha enseñado algunas de las cosas más importantes en la vida". Para Victoria "mi familia ha sido un factor crucial en mis experiencias… crearon esos momentos de aprendizaje con amor y paciencia". Juana mencionó a su escuela de frontera donde "conocí gente increíble cuyas realidades eran muy diferentes de las mías… espero que sus enseñanzas me acompañen el resto de mi vida".

En las narrativas sobre los memorables de Inglés, Savannah explica que "la enseñanza es amor y pasión y mi profesora de Inglés Mariela llena esos dos requisitos". En general, "los docentes de la escuela… sirven como ejemplos de lo que queremos y no queremos ser en el futuro" Cas evoca a su profesora de noveno: "no sólo me ayudó a ser más fluida, sino que también contribuyó a mi autoconfianza para expresarme en inglés… es parcialmente la razón por la cual llegué a pensar en llegar a ser una profesora". Maggie estuvo con su profesora cuatro años en la escuela: "Lo más

importante, me dio consejos desinteresados… Los profesores no sólo deben dar grandes clases sino también apoyar a sus estudiantes". Una profesora del instituto de Coty "rompía el hielo en la clase con su personalidad cálida".

Hallamos cuatro grandes docentes del Profesorado. Clara y Tute eligen a la misma profesora: "ha tenido un impacto tremendo en mis métodos de enseñanza y mis creencias". Se trata de una "docente sobresaliente" a causa de su "personalidad y actitud frente a sus estudiantes" (Tute). Sus clases "me ayudaron no sólo a mejorar mis habilidades escritas y orales sino también a darme cuenta de la clase de docente que querría ser en el futuro." (Clara). Marilyn escoge a una docente del Área Cultural pues ambas "hacemos gestos cuando hablamos, ambas decimos lo que pensamos directamente y somos espontáneas… somos exigentes; esperamos mucho de los demás y en especial de nosotras mismas". Coty escoge a una profesora "organizada" y planificadora, que brinda realimentación positiva, "respetando a todos los estudiantes" y "creando una atmósfera acogedora".

Discusión

Aquí retomamos nuestro interrogante acerca de cómo se entraman las narraciones estudiantiles respecto de las socialidades curriculares que habitan sus relatos. Ellas se colmaron de co-protagonistas y co-autores reales o virtuales: libros, películas, series, música, 'famosos', familiares, allegados, docentes memorables, un verdadero menú psico-literario-cultural-social-familiar, lleno de propósitos y direcciones vitales con héroes 'reales' que señalan caminos (McAdams, 2006).

A la luz de nuestras tematizaciones narrativas, sostenemos que, al momento de diseñar y enseñar el currículo, en este caso universitario, se tensionan "diversos mecanismos de negociación e imposición" (de Alba, 1998, pp. 59-60), los primeros capaces de realizar transacciones de significado y los segundos capaces de imponer o de tolerar sentidos y acciones. Las dos esferas curriculares a las que aludimos en este trabajo, la vital y la académica-formal, instituyen un mundo relacional complejo. Los estudiantes se auto-posicionan frente al currículo prescrito para su formación docente mediante sus lecturas, sus films, su música, sus héroes o sus grandes, buenos, docentes.

El currículo de las vidas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013) indudablemente aporta fondos de conocimiento para una carrera universitaria (Bauman, 2009; Grossman & McDonald, 2008). Allí moran textos y representaciones literarias, televisivas, cinematográficas y musicales, así como personajes famosos, familiares y otros allegados (algunos de los cuales se vinculan con el currículo académico). Destacamos las épicas redentoras y agenciales narradas que pueblan este currículo vital en una simbiosis realimentada por cada estudiante al narrar, y potenciada en las interacciones grupales que tuvieron lugar al contar los relatos en el aula (McAdams & Pals, 2006). Los héroes escogidos "pudieron superar circunstancias terribles" (Unnamed). Los participantes los rescatan como mentores en una carrera que les resulta ardua.

Respecto del currículo formal (Camilloni, 2013), las historias de *aprendizaje* refirieron más a los docentes que a los propios partícipes-narradores y fueron, en ese sentido, relatos sobre *enseñanza*. Vemos que cada currículo formal "está poblado, superpoblado, con las intenciones" de estos docentes que lo co-protagonizaron (Bakhtin, 1994, pp. 293-294). La estructura profunda de las mejores maneras de enseñar conocimientos y la estructura implícita de los aspectos morales de la docencia no parecieran conjugarse en estos memorables (Shulman, 2005). Algunos evidencian la moralidad en sus prácticas (Jackson, Boostrom & Hansen, 2003) mientras otros revelan sólo la pasión por enseñar (Porta & Martínez, 2015). El conocimiento pedagógico de los contenidos y el curricular (Shulman, 1986) figuran en algunos. Otros pocos crearon un "entorno para el aprendizaje crítico natural" (Bain, 2007, p. 29), diseñando problemas y tareas centrales desafiantes relacionados con la vida real, mientras un profesor ejercía su "enseñanza como arte de representación" (Sarason, 2002).

El currículo de las vidas y el formal comportan historias personales de transformación, de redención, de desarrollo, de generosidad y de final feliz. Son, nuevamente, variaciones de temas heroicos de individuos solitarios que a menudo señalan el camino de la buena docencia (McAdams, 2006). A pesar de existir en socialidades, estos fondos de conocimiento vividos fuera de la institución escolar, así como durante la prolongada escolarización, refuerzan el valor de la intuición, de lo personal y de la supuesta relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje (Britzman, 2003).

Existen investigaciones que sugieren que los estudiantes de profesorado saben qué significa ser, y devenir, un *buen* profesor (Furlong, 2013) desde el noviciado de la observación (Lortie, 1975)

con su currículo oculto y sus enseñanzas implícitas (Jackson, 1996/1968, 1999). Estas conceptualizaciones niegan el sentido deficitario que la formación inicial universitaria deposita a veces sobre las experiencias previas y extramuros de los estudiantes (futuros docentes) negando el potencial de otros ámbitos para la formación—como el noviciado y la vida misma fuera de la escuela o la universidad (Davini, 2015). Estos espacios han sido proveedores de yacimientos (Bauman, 2009), fondos de conocimientos (Grossman & McDonald, 2008), capitales narrativos (Goodson, 2012) y, reiteradamente, currículos vitales que necesitamos recuperar a la hora de concebir planes de estudio.

Un artículo titulado "La identidad y un modelo de inversión en la lingüística aplicada" (Darvin & Norton, 2015) argumenta que los estudiantes necesitan saber que sus capitales culturales, sociales, lingüísticos y narrativos (Bourdieu, 2003; Goodson, 2012) —sus fondos de conocimiento (Grossman & McDonald, 2008), sus yacimientos (Bauman, 2009) o los currículos de sus vidas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013)—exhiben potenciales significativos para su aprendizaje. Así, "la valoración de su capital es una afirmación de su identidad, una legitimación de su propio lugar en diferentes contextos de aprendizaje". Empero, puede suceder que "las estructuras de poder no asignen valor simbólico a [los] capital[es] que poseen" los estudiantes o que los "patrones de control" (Darvin & Norton, 2015, p. 10) de esas estructuras dificulten su tránsito curricular. Se torna necesario entonces, redimir dichos capitales para potenciarlos en el diseño e implementación del currículo universitario.

Conclusiones

Los aportes de nuestra investigación a la gestión de la enseñanza universitaria sugieren que los estudiantes detentan grandes caudales experienciales vivenciados, a los cuales englobamos reiteradamente bajo la categoría de aprendidos en el transcurso de un currículo de vidas transitado en paralelo a un currículo formal. En ese sentido, nuestras conceptualizaciones acuerdan con los principios de la indagación narrativa (Clandinin, 2013), que aboga por la inclusión de un sinnúmero de historias individuales y grupales en el currículo para, en nuestro caso, la formación docente. Por eso, decimos que las narrativas de los estudiantes exigen y merecen: la atención ontológica para con esas existencias en devenir; el celo y el respeto epistemológicos por el conocimiento que emerge de esos relatos; y la preocupación académica y profesional apoyada en el significado moral y *práxico* de la formación docente universitaria. En tal sentido,

> si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es … tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible. (Suárez, 2005, p. 12)

También legitimamos al conocimiento de estos docentes en formación cuando narran acerca de los co-autores y co-protagonistas de sus currículos de vidas y de sus currículos escolares. Debemos considerar que los horizontes de este conocimiento desbordan los límites del currículo del profesorado y las fronteras de su unidad académica. Mediante dicha legitimización, podemos entonces ampliar los confines de la formación inicial del profesorado, trasladándola fuera de las restricciones artificiales de la mera presencialidad áulica o los procesos administrativos de gestión curricular.

Asimismo, cuando sostenemos que las vidas de los participantes constituyen relatos vividos al narrarse (Clandinin, 2013; Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013), discurrimos sobre la educación en términos de un proceso de crecimiento y auto-conocimiento mediado por los relatos, promoviendo la adquisición de capitales narrativos que rupturizan los transcursos de reproducción social (Goodson, 2012) en la formación del profesorado. De esta manera, el conocimiento narrativo nos abre puertas hermenéuticas para (re) interpretar los procesos de diseño del currículo y su enseñanza (Gadamer, 2004). Igualmente, sostenemos que la formación docente es una conversación permanente entre, y con, todas estas historias. Por eso, la implementación de una pedagogía

narrativa en los procesos de desarrollo curricular permite vivir, contar, volver a contar y volver a vivir relatos de enseñanza y de aprendizaje tanto dentro como fuera de la universidad (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013).

Finalmente, la validez catalítica de una investigación cualitativa (Guba & Lincoln, 2005) refiere al grado de transformación en el cual ésta reorienta, focaliza y energiza a sus participantes, quienes tornan a conocer sus vidas y contextos agencialmente. También ostenta implicancias políticas, justamente por el conocimiento que genera. Hemos abandonado la matriz reproductora de la formación del profesorado y colocado a los (futuros) docentes en términos de productores y creadores del currículo a partir de sus vidas. El planteo político sobre la valoración pública de lo privado—otorgándole atención teórica, cuidado ontológico y epistemológico—también constituye un compromiso ético con el respeto hacia estas dimensiones medulares, aunque poco conocidas, que son necesarias para pensar, negociar y enseñar el currículo universitario para la formación docente.

Referencias

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bakhtin, M. M. (1994). *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bauman, Z. (2009). Education in the liquid-modern setting. *Power and education, 1*(2), 157-166.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: State University of New York Press.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez (ed*.), Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. London-New York: Routledge. Retrieved from Amazon.com

Cole, A. L. (2003). The denial of the personal, the preservation of the status quo in teacher education. *Journal of teaching and learning, 2*(2), 1-12.

Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American educational research journal, 30*(3), 473-495.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (eds.), H*andbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual review of applied linguistics, 35*, 36-56.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Dewey, J. (1929/1925). *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin.

Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in higher education, 31*(03), 269-284.

Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European journal of teacher education, 36*(1), 68-83.

Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans. Eds.). London-New York: Continuum.

Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Abingdon, Oxon-New York: Routledge.

Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American educational research journal, 45*(1), 184-205.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research. Third edition* (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and teacher education, 26*(4), 845-853.

Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education. The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of research in education, 37*(1), 212-242.

Jackson, P. W. (1996/1968). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata.

Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. Psychological inquiry, 7(4), 295-321.

McAdams, D. P. (2006). The redemptive self: Generativity and the stories Americans live by. *Research in human development, 3*(2-3), 81-100.

McAdams, D. P. (2008). The life story interview. *Evanston, IL: Northwestern University*.

McAdams, D. P. (2013). Life authorship: A psychological challenge for emerging adulthood, as illustrated in two notable case studies. *Emerging adulthood, 1*(2), 151-158.

McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American psychologist, 61*(3), 204-217.

Porta, L., & Martínez, C. (2015). *Pasiones; Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM.

Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (Eds.). (2010). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York-London: Routledge.

Sarason, S. B. (1993). *The case for change: Rethinking the preparation of educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sarason, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52-59.

Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-AICID.

Taylor, C. A., & Bovill, C. (2017). Towards an ecology of participation: Process philosophy and co-creation of higher education curricula. *European educational research journal*, 1-17. doi: 10.1177/147490411770410.

Accesibilidad académica: compromiso social universitario en la enseñanza

Autores: López, Alicia Beatriz ; (Universidad Nacional de Mar del Plata) ; Bortolini, Maristela Helena Zimmer (Universidad Federal de Santa Catarina - Brasil)

Resumen: Fenómenos como la masividad de la educación superior y la ampliación de los Derechos Humanos de Tercera Generación invitan a repensar la gestión de la enseñanza en el nivel superior. A partir de la pasantía del Programa ESCALA - AUGM, las autoras describen las políticas institucionales que evidencian el compromiso social de sus universidades. Después de analizar la evolución histórica de la responsabilidad social, (Responsabilidad Social Empresaria, Responsabilidad Social Corporativa, Responsabilidad Social Universitaria), se ofrece una reflexión sobre cómo las políticas institucionales basadas en el Compromiso Social Universitario contribuyen a mejorar la inclusión educativa.

Palabras clave: : inclusión educativa - responsabilidad social universitaria - accesibilidad académica - compromiso social universitario

Texto completo:

El punto de partida

A raíz de la beca del Programa ESCALA, las autoras buscaron conocer más sobre la universidad de origen de cada una, el contexto en que están insertas y su cultura organizacional. Tanto la Universidad Nacional de Mar del Plata como la Universidad Federal de Santa Catarina son públicas, no aranceladas y tienen una reconocida trayectoria de compromiso social. También es interesante que ambas universidades fueron creadas en los

albores de la década de 1960[1].

Una primera mirada permitió considerar la evolución conceptual desde la "Responsabilidad Social Empresaria" hasta el "Compromiso Social Universitario", pasando por otras intermedias como "Responsabilidad Social Corporativa" y "Responsabilidad Social Universitaria". Resultó de particular interés revisar algunas prácticas de inclusión educativa a la luz del compromiso social universitario.

De los abundantes intercambios, se comparten estas reflexiones sobre la vinculación de la universidad con el medio y su impacto hacia el interior de cada universidad.

Bernardo Kliksberg propuso la idea de "sed de ética" para referirse a las demandas de una sociedad compleja que exigía de las corporaciones más transparencia en su gestión y más responsabilidad en la toma de decisiones.

La idea básica de la Responsabilidad Social agrega a la libertad de acción e iniciativa empresarias, las consecuencias secundarias y los impactos que generan las acciones en el entorno social y ambiental. Al exigir preocuparse por el mundo presente y futuro, es una exigencia ética y una estrategia racional de desarrollo para las organizaciones.

RSE, RSU y CSU: bastante más que siglas

A fines del siglo pasado, el concepto de Responsabilidad Social comenzó a aplicarse en el ámbito empresario. Con un componente de filantropía y en respuesta a las fuertes demandas de los accionistas respecto de la transparencia de las operaciones y su impacto ambiental, se fueron construyendo marcos teóricos que fueron evolucionando en el tiempo (Ojeda Hidalgo, 2014).

La Responsabilidad Social Empresaria (RSE) es una decisión política de cada empresa por el que decide voluntariamente contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad en que está inserta. Bajo esta premisa, el funcionamiento general de la empresa debe evaluarse conjuntamente la prosperidad, la calidad del medio ambiente y el bienestar social de la sociedad en la que se integra. Como consecuencia de la adopción de políticas de RSE, surgen los Códigos de ética, los códigos de conducta, normas de sistemas de gestión, informes de responsabilidad social, programas de inversión socialmente responsable (Fernández García, 2009).

La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) agrega nuevos actores a la RSE, entre ellos, agencias gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil que estén interesadas en mostrar cómo realizan su trabajo (Fernández García, 2009, p. 20). En todos los casos, los proyectos y compromisos tienden a la rendición de cuentas y la transparencia en las decisiones. Según Vallaeys, la Responsabilidad Social es un modo de gestión integral de la empresa, que se puede caracterizar como Gestión ética de impactos humanos, sociales y ambientales (2006). La Ilustración 1 muestra gráficamente la responsabilidad de una organización, sea universidad, empresa u otro.

[1] La UFSC fue fundada el 18 de diciembre de 1960, mientras que la UNMDP nace de la fusión de la Universidad de la Provincia de Buenos Aires y de la Universidad Católica "Stella Maris" el 27 de octubre de 1975.



Ilustración 1: Responsabilidad Social por gestión de impacto (Vallaeys, 2006)

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es posible en la medida que reconoce las principales actividades de la universidad e indagar acerca de cuáles son los impactos específicos que genera al operar en su entorno. Según Clark, los dos principales propósitos de la universidad pública son la (1) formación humana y profesional y (2) la construcción de nuevos conocimientos (1996). A partir de las investigaciones de sus docentes, la universidad construye los contenidos académicos que se transmiten a los estudiantes para su formación. En este enfoque, es necesario señalar que no reemplaza ni a las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), ni sustituye al Estado en el alivio de la pobreza mediante ayuda social (Vallaeys, 2006). Con respecto a los impactos que genera la Universidad, este autor los agrupa en cuatro rubros:

- **Impactos de funcionamiento** en tanto organización laboral. La Universidad deja "huellas" en las personas vinculadas a ella y también tiene su "huella ecológica" (Doménech Quesada, 2007)
- **Impactos educativos** directos en la formación de los jóvenes para entender e interpretar el mundo, su comportamiento, valores y en la definición de la ética profesional de la disciplina y su rol social.
- **Impactos cognitivos y epistemológicos**, cuando orienta la producción del saber y las tecnologías, influye en la definición de lo socialmente aceptado como verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, entre otros. Más sutilmente, incentiva la delimitación de los ámbitos de cada especialidad y la articulación entre tecno-ciencias y sociedad posibilitando (o no) el control social de la ciencia[2],
- **Impactos sociales:** más allá del impacto directo por la formación de líderes y profesionales, también la universidad es un referente, un actor social y un interlocutor válido que puede (o no) promover el progreso, el capital social y el acceso al conocimiento.

[2] Ciencia Abierta es una política pública en Argentina (http://datos.mincyt.gob.ar) y Brasil (http://dados.gov.br/)

Enmarcar las políticas de una universidad pública en la Responsabilidad Social Universitaria requiere no sólo reconocer los impactos, sino también generar los indicadores y las herramientas que faciliten su gestión. Por ejemplo, la lógica del Cuadro de Mando Integral (López, 2010). La Ilustración 2 muestra la relación entre los impactos universitarios.

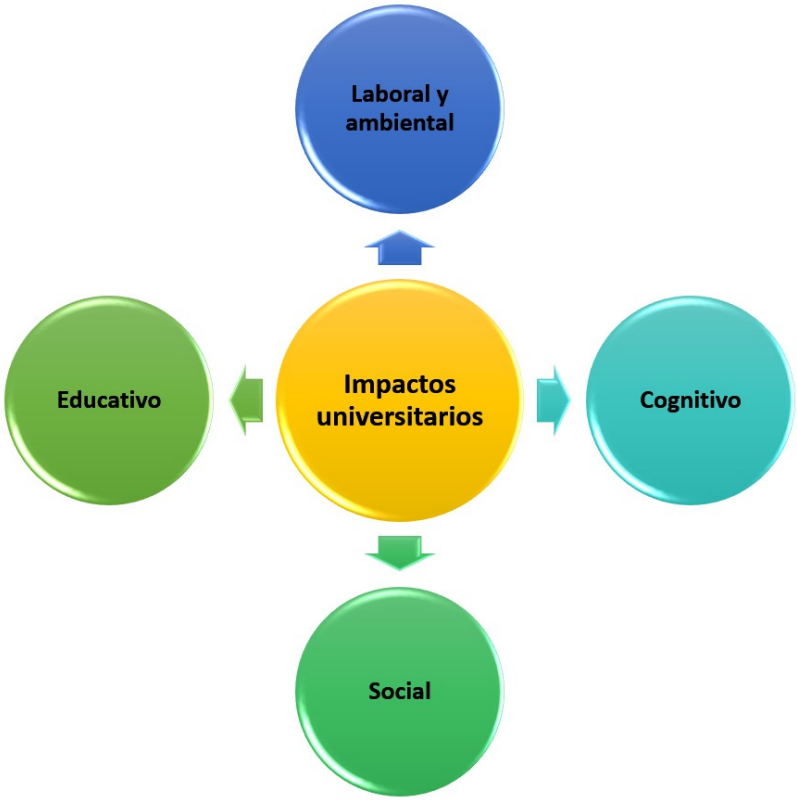


Ilustración 2: Tipos de impacto en la gestión universitaria (Vallaeys, 2006)

Hija de su tiempo, la "Responsabilidad Social Universitaria" fue vista con sospecha como hija ilegítima de la "Responsabilidad Social Empresaria". En particular, una fuerte asociación con la mercantilización de la educación, la dependencia financiera de organismos internacionales a través de los indicadores de gestión. De ahí que en el ámbito académico latinoamericano se prefiera la denominación Compromiso Social Universitario (CSU). Si bien teóricamente el compromiso debe asumirse con responsabilidad por su cumplimiento y la responsabilidad implica compromiso para no ser palabra vacía, la diferencia es más de corte ideológico que teórico (Vallaeys, 2008).

Compromiso social de la universidad en un contexto de educación masiva

La masividad de la educación superior es un fenómeno social que alcanza a sectores cada vez más amplios. Esto supone desafíos en todos los niveles educativos. Desde su creación, organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Americanos (OEA) establecieron los lineamientos generales para políticas públicas en favor de la educación básica desde una perspectiva de derechos humanos. Una consecuencia directa fue la ampliación de la base de personas en condiciones de cursar estudios del nivel medio y superior.

Tradicionalmente, la universidad fue un espacio privilegiado para la formación de elites y clases dirigentes. La presencia de grupos antes minoritarios o ausentes (personas con ingresos medios o bajos, con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, afrodescencientes, pueblos originarios o de género, entre otros) supone nuevos desafíos en torno al ingreso, permanencia y egreso. Los Estados reflejan este fenómeno en sus políticas que se expresan de diversa manera. En particular, las políticas de inclusión educativa impactan en el sistema educativo: la Ley 26206 de Educación Nacional (2006) y Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Sin embargo, no es suficiente con una declaración sobre la inclusión educativa. En Argentina, en las universidades públicas la educación superior es no arancelada y de acceso directo (sin examen de selectividad). Un reciente estudio muestra que "las altas tasa de abandono de los estudiantes universitarios constituyen un problema tanto para las instituciones universitarias como para amplios sectores de la población estudiantil que quedan excluidos del sistema educativo." (Hammond, 2016, p. 14).

En la tradición argentina y brasileña subyace la responsabilidad de la universidad pública para con la sociedad y puede rastreársela en los programas y actividades de extensión universitaria. Desde el Estado también se propician acciones que refuerzan el compromiso de la universidad, por ejemplo, las convocatorias a presentar proyectos que busquen profundizar las prácticas de vinculación social[3].

Gestión socialmente responsable de la universidad pública

Establecidos los impactos universitarios, destacada la necesidad de contar con políticas públicas sostenedoras de la inclusión educativa, se desprenden cuatro ejes de gestión. Para cada uno de estos ejes, se propone una reflexión sobre lo percibido en la Universidad Nacional de Mar del Plata y en la Universidad Federal de Santa Catarina. Este documento se propone como una reflexión que permita futuros estudios más exhaustivos sobre las políticas públicas e institucionales que pueda abarcar a otras universidades. Por ser referente en el campo disciplinar y su conocimiento profundo de la realidad de las universidades latinoamericanas, las autoras adoptan el marco conceptual que fue construyendo Francois Vallaeys.

La gestión socialmente responsable de la universidad como organización lleva a considerar el clima laboral, la gestión de las personas, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente.

En tanto responsable por la formación académica, la gestión no sólo debe tener en cuenta los aspectos pedagógicos, el diseño curricular y las estrategias didácticas. También requiere "enseñar el oficio de aprender" y poner a disposición de los estudiantes los apoyos técnicos necesarios para la equiparación de oportunidades.

Históricamente depositaria de la responsabilidad por la producción y difusión del conocimiento avanzado, bajo las premisas del CSU se deben seleccionar las prácticas de investigación consistentemente con los modelos epistemológicos promovidos desde el aula.

Vencido el modelo de universidad como "torre de marfil", la participación social de la universidad en la vida de la comunidad se refleja en las acciones que contribuyen al desarrollo humano sostenible.

Es interesante destacar que quienes hoy ocupan puestos de responsabilidad en la

[3] Véase http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-politicas-universitarias/noticias/293/pconvocatoria-2017-delaquocompromiso-social-universitario

universidad son consecuencia de la masividad de la educación superior, políticas públicas de inclusión educativa y acciones afirmativas. Estas personas son quienes están en condiciones de potenciar el CSU y generar cambios estratégicos más profundos y sostenibles.

El Compromiso Social en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

Eje de gestión: lo organizacional

De acuerdo con su Estatuto (2013), la UNMDP se estructura en unidades académicas relativamente autónomas respecto del Rectorado. Recientemente se hicieron ajustes a las normativas para garantizar procesos internos más democráticos para la elección de las autoridades. La preocupación por el cuidado del medio ambiente, el clima laboral y la gestión de las personas tiene un desarrollo dispar entre las distintas unidades académicas.

Es posible inferir el compromiso social que asume la Universidad a partir de la estructura organizacional del Rectorado. Las políticas institucionales no sólo se escriben. Se comunican. Y en una cultura digital, el sitio web oficial es la fuente principal e ineludible para conocer los modos en que la universidad implementa el compromiso social que dijo haber asumido.

Navegando el sitio http://www.mdp.edu.ar/ es posible advertir una variedad de acciones que evidencian compromiso social gestionado de modo descentralizado y con destinatarios cuasi segregados.

Eje de gestión: lo educativo

Los diseños curriculares de la oferta académica de la UNMDP merecen una revisión crítica para adecuarlo a las necesidades de una sociedad futura y desconocida, pero va tomando forma a partir de los perfiles profesionales que se deciden en el presente. Quizá el mayor desafío sea formar profesionales para trabajos que aún no se han creado.

La innovación pedagógica debería ser el sostén y guía de la gestión académica. En este sentido la libertad de cátedra funciona tanto como oportunidad como amenaza. En algunas cátedras adoptan estrategias didácticas afines con el Aprendizaje Servicio, en muchos casos atravesando tanto la docencia como la investigación y la extensión. Las Prácticas Socio Comunitarias son nuevos requisitos en los diseños curriculares actualizados (López, 2009). De este modo, el estudiante puede conocer las incumbencias de la profesión en la que se está formando en contextos socio-económicos variados.

La gestión de una oferta académica de vanguardia, con innovaciones pedagógicas como regla antes que como excepciones no es socialmente responsable si no cuenta con dispositivos que permitan el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Aquí es necesario distinguir entre enseñar el oficio de aprender (Garmendia y Rognone, 2013; Garmendia y Senger, 2015) y proveer los apoyos técnicos necesarios para que todos puedan acceder a la información y al conocimiento, más allá de la discapacidad (López, Restrepo Bustamante y Preciado Mesa, 2015).

Respecto de la alfabetización universitaria o académica, no se observa una política común a todas las unidades académicas. Los Trayectos Formativos Introductorios[4] se realizan con anterioridad a la cursada de la carrera elegida. Para algunas carreras se cuenta con el

[4] http://www.mdp.edu.ar/index.php/?option=com_content&view=category&layout=blog&id=620&Itemid=4

Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI)[5]. El Programa de Acceso a la Educación Universitaria cuenta con un proyecto de Acompañamiento y orientación al Aspirante[6] disponible desde el sitio oficial de la Universidad.

El Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades[7] es el nexo entre los estudiantes que manifiestan alguna discapacidad y los espacios que pueden colaborar con la reducción o eliminación de las barreras a la accesibilidad. Además de los servicios de salud y asistencia social, se orienta respecto de becas y capacitaciones específicas para este grupo de estudiantes. La UNMDP cuenta con un Centro de Acceso Directo a la Información (CADI)[8] dependiente de la Biblioteca Central y fuertemente sesgada hacia los estudiantes con discapacidad visual.

Eje de gestión: lo cognitivo

También en este eje se observa la fragmentación de políticas institucionales a través de las distintas unidades académicas. La Secretaría de Ciencia y Tecnología[9] coordina los Programas de Incentivos, los Proyectos de Investigación y las becas externos a la UNMDP. En este eje se dan los debates más fuertes respecto del CSU, donde las tensiones entre las distintas posturas frente al uso social del conocimiento y la vinculación con el sector productivo.

Algunas unidades académicas tienen disponibles los repositorios institucionales que facilitan el acceso abierto al conocimiento (aún queda pendiente la articulación con la Biblioteca Central): Facultad de Ciencias Económicas y Sociales[10], Facultad de Humanidades[11] y Facultad de Psicología[12].

No obstante, aún con el auspicio del Ministerio de Ciencia y Tecnología como facilitador desde los distintos institutos de investigación, la Ciencia Abierta aún no ha permeado este eje.

Eje de gestión: lo social

Es quizá el eje donde las políticas institucionales son más visibles por su impacto[13]. Desde el Programa de Vinculación Socioproductiva (Visopro), nacido en plena crisis del 2000-2001 surgieron nuevas propuestas preocupadas por llegar a los barrios periféricos de la ciudad.

También en este eje se ubican las iniciativas de carácter social destinadas a mejorar la calidad de vida académica de los estudiantes más vulnerables como el Comedor Universitario[14], el Servicio de Salud[15], el Servicio Social[16] y un conjunto de becas para cubrir alimentos y materiales de estudio.

---

[5] https://eco.mdp.edu.ar/sistema-de-tutorias-paceni
[6] http://www.mdp.edu.ar/academica/acceso/
[7] http://www.mdp.edu.ar/index.php/?option=com_content&view=category&layout=blog&id=226
[8] http://biblio1.mdp.edu.ar/index.php?cadi
[9] http://www.mdp.edu.ar/index.php/investigacion
[10] http://nulan.mdp.edu.ar/
[11] http://humadoc.mdp.edu.ar/site/?indice=4
[12] http://rpsico.mdp.edu.ar/
[13] http://www.mdp.edu.ar/index.php/extension
[14] http://www.mdp.edu.ar/index.php/bienestar/comedor-universitario
[15] http://www.mdp.edu.ar/index.php/bienestar/servicio-universitario-de-salud
[16] http://www.mdp.edu.ar/index.php/bienestar/servicio-social-universitario

El Compromiso Social en la Universidad Federal de Santa Catarina

La Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), tiene su sede en Florianópolis, capital del Estado de Santa Catarina al sur de Brasil[17]. El prestigio académico a nivel nacional e internacional que ha construido con el paso de los años se conjuga con la autopercepción de ser una institución social de educación superior con un fuerte compromiso con la construcción de una sociedad más justa y democrática. Como consecuencia, tiene el desafío de gestionar la complejidad fruto de la dispersión geográfica y de la diversidad socio-cultural de sus miembros.

Eje de gestión: lo organizacional

La UFSC está organizada en una Rectoría, responsable por planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar todas las actividades de la universidad. Siete Pro-Rectorías se ocupan de las áreas de interés específico: Asuntos Estudiantiles[18] (Prae), Graduación[19] (Prograd), Posgraduación[20] (Propg), Extensión[21] (Proex), Investigación[22] (Propesq), Administración[23] (Proad) y Desarrollo y Gestión de Personas[24] (Prodegesp).

Completan la estructura diez secretarías: Cultura y Arte (SeCArte), Relaciones Internacionales (Sinter), Perfeccionamiento Institucional (Seai), Planeamiento y Presupuesto (Seplan), Seguridad Institucional, de Obras, Mantenimiento y Ambiente (Seoma), de Innovación (Sinova), Deportes (Sesp), Acciones Afirmativas y Diversidades[25] (Saad) y Educación a Distancia (Sead).

Las políticas institucionales sobre el compromiso social asumido por la UFSC se puede observar en la estructura organizacional, especialmente en lo que a la Secretaría de Acciones Afirmativas y Diversidades se refiere. Escapa al alcance y profundidad de este artículo avanzar en un estudio más detallado.

Eje de gestión: lo educativo

Las unidades académicas se conforman en los Centros de Enseñanza se organizan por campos disciplinares: Ciencias Agrarias (CCA), Ciencias Biológicas (CCB), Comunicación y Expresión (CCE), Ciencias de la Salud (CCS), Ciencias Jurídicas (CCJ), Deportes (CDS), Ciencias de la Educación (CED), Filosofía y Ciencias Humanas (CFH), Ciencias Físicas y Matemáticas (CFM), Centro Socioeconómico (CES) y Centro Tecnológico (CTC).

El acceso a la educación universitaria en Brasil depende de una prueba nacional de selectividad, conocida como Vestibular, Sistema de Selección Unificada (SISU) o Examen Nacional de la Enseñanza (ENEM). Por otra parte, la UFSC cuenta con una oferta educativa que cubre la primera infancia (cuatro meses en el Núcleo de Desarrollo Infantil), la educación básica, de nivel primario y secundario, también gratuita.

[17] Véase el sitio web oficial en http://ufsc.br/
[18] http://www.prae.ufsc.br/
[19] http://www.prograd.ufsc.br/
[20] http://www.prograd.ufsc.br/
[21] http://www.proex.ufsc.br/
[22] http://www.propesq.ufsc.br/
[23] http://www.proad.ufsc.br/
[24] http://www.proad.ufsc.br/
[25] http://saad.ufsc.br/

La UFSC cuenta con un Programa de Acciones Afirmativas por el cual la mitad de las vacantes pueden ser ocupadas por los egresados de las escuelas secundarias públicas. De este grupo, el 32% se reservan para quienes se declaran negros, pardos e indios. Además, de las 227 plazas suplementarias, el 86% son para quienes se declaran negros, independientemente de su recorrido escolar, 10% para indios y 4% para la comunidad quilombola.

En 2016 se modifica la legislación para incorporar un cupo especial para los estudiantes con discapacidad en instituciones educativas federales de nivel medio y superior.

La Ilustración 3 muestra la asignación de vacantes según los cupos para cada grupo minoritario, expresión de una política de acción afirmativa.

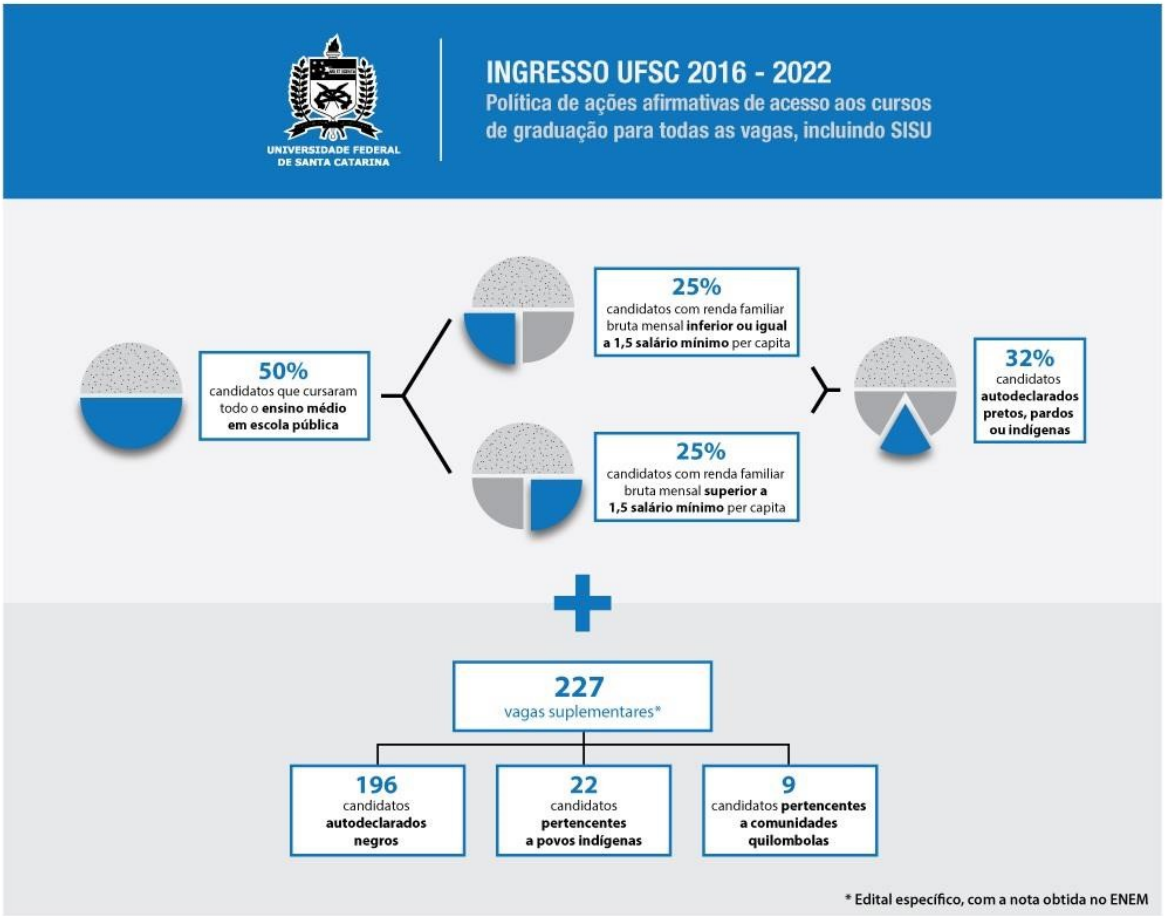


Ilustración 3: Políticas de acciones afirmativas de acceso a los cursos de graduación
Fuente: http://noticias.ufsc.br/files/2015/06/cotas.jpg

No es suficiente con asignar cupos para el acceso de los grupos vulnerables. Es necesario sostener las trayectorias educativas con múltiples acciones entre las que se cuentan las ayudas económicas.

Con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad mediante la equiparación de oportunidades atiende la reducción de barreras a la accesibilidad académica, desde la Coordinación de Accesibilidad Educativa[26] (CAE) se procura gestionar y realizar los ajustes razonables, la oferta y disponibilidad de tecnologías de apoyo a estudiantes con discapacidad para el desarrollo de la autonomía personal y académica.

[26] http://cae.ufsc.br/

Eje de gestión: lo cognitivo

Como en Argentina, la Ciencia Abierta es una política pública en construcción. Al afirmar que el conocimiento es de todos y para todos, la Ciencia Abierta no se concibe como un fin en sí misma. Antes bien, es un medio que permite transferir el conocimiento científico para la comunidad científica, la sociedad y las empresas. De este modo, se busca ampliar el reconocimiento social y el impacto social y económico de la ciencia.

Para dar a conocer los hallazgos científicos y tecnológicos, la universidad cuenta con becas para presentación de trabajos académicos, participación colectiva en eventos de Ciencia y Tecnología y viajes de estudio.

Eje de gestión: lo social

Con respecto de los estudiantes, la universidad cuenta con un restaurante universitario (que, al igual que en la UNMDP, atiende a toda la comunidad universitaria), guardería, vivienda estudiantil y servicio de asistencia psicológica.

Desde la SAAD se desarrollan acciones institucionales, pedagógicas y académicas que valoricen las diversidades (étnicas, de género y de inclusión digital) en la educación básica, el grado, el posgrado, la investigación, la extensión, la contratación de personas y la gestión institucional.

En su vínculo con la comunidad, la UFSC ofrece servicios abiertos y gratuitos como la Biblioteca Central, el Hospital Universitario, la Clínica Odontológica, el Servicio de Atención Psicológica, el Laboratorio de Información y Orientación Profesional, Apoyo a Inmigrantes y Refugiados, Asistencia Jurídica, Museo Universitario, Planetario y Observatorio Astronómico, el Coro y la Orquesta de Cámara de la universidad. Entre los proyectos de investigación - extensión se destacan el Proyecto Amanecer (sobre terapias integradoras y complementarias), el Círculo de Lectura de Florianópolis, el Espacio de Inclusión Digital, el Grupo de gestantes y parejas embarazadas, cursos extracurriculares de idiomas, el Proyecto de Inclusión Digital Indígena, Actividades físicas para la comunidad, deportes adaptados para personas con discapacidad, entre otros.

Compromiso Social Universitario y Accesibilidad Académica.

Las autoras observan que la filosofía que inspira buena parte de la literatura y las normativas no ha calado en la sociedad. Aunque “políticamente incorrecta”, se pueden observar resabios de la universidad percibida como “torre de marfil” a la que sólo pueden acceder “los más aptos”. A casi diez años del debate, se observa la preferencia de la denominación “Compromiso Social Universitario” antes que el de “Responsabilidad Social Universitaria”.
También a diez años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se observa el predominio de modelos que la contradicen, como el modelo de prescindencia o el modelo médico – rehabilitador (Palacios, 2008).

En la discusión por la inclusión educativa no puede estar ausente el tema de la accesibilidad académica. Entendida como “la cualidad o requisito que cumple una institución educativa, cuando no existen -o se suprimen- barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, independientemente de su configuración biofísica” (Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, 2010), la responsabilidad de la inclusión educativa recae en la universidad. Es la universidad quien debe asegurar no sólo el acceso, sino la permanencia y

el egreso de todos sus estudiantes, más allá de su pertenencia a una minoría étnica, biofísica o de género.

Las universidades públicas están en crisis, tanto de gestión como de representación. Los escándalos de corrupción, falta de rendición de cuentas, despilfarro de recursos y escasa responsabilidad ambiental amenazan su valoración social. Si bien desde los proyectos de investigación y de extensión se proponen innovaciones pedagógicas orientadas a la inclusión y calidad educativas, éstas no se reflejan en las aulas.

Es necesario y urgente iniciar y sostener procesos internos de autorreflexión y autodiagnóstico participativo genuinos, no como respuesta a una imposición externa (procesos de evaluación institucional o acreditación de carreras, por caso). Un modo sencillo de iniciarlo sería "decir lo que se hace" (transparencia en la rendición de cuentas) y “hacer lo que se dice” (ser congruentes con las pretensiones). La selección de los hilos conductores del Plan Estratégico Institucional aseguraría (1) la coherencia de las políticas institucionales, (2) la pertinencia de los diseños curriculares, los proyectos de investigación y de extensión y (3) la consistencia interna de las prácticas, uso de recursos y gestión de impactos tanto en las funciones de gestión como de docencia, investigación y extensión.

Referencias

Asamblea Universitaria. Resolución 001/13 de Aprobación del Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2013). Recuperado a partir de http://www.mdp.edu.ar/attachments/article/219/Estatuto%20UNMdP%202013001.pdf

Clark, B. (1996). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Congreso de la Nación Argentina. Ley 26206 de Educación Nacional (2006). Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

Congresso Nacional. Lei 9394 da Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996). Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba. Anexo 1 de la Resolución 1386/10 sobre el Protocolo de Actuación sobre Estrategias Pedagógicas Inclusivas (2010). Recuperado de http://www.eco.unc.edu.ar/files/Biblioteca/unc_sae_anexo_1386.pdf

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba. Resolución 1386/10 sobre el Protocolo de Actuación sobre Estrategias Pedagógicas Inclusivas (2010). Recuperado a partir de http://www.eco.unc.edu.ar/files/Biblioteca/unc_sae_protocolo_1386.pdf

Doménech Quesada, J. L. (2007). *Huella ecológica y desarrollo sostenible*. Madrid: AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación). Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44602357/Huella-EcologicaAENOR.pdf

Fernández García, R. (2009). *Responsabilidad Social Corporativa*. Alicante: Editorial Club Universitario. Recuperado a partir de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45278666/RSCorporativa.pdf

Garmendia, E. y Rognone, M. de los A. (2013). *Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria. Parte I*

(HUM/377) y Parte II (HUM/F444). Mar del Plata: UNMDP.

Garmendia, E. y Senger, M. (2015). *De políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria. Parte I (HUM462/15) y Parte II (HUM 538/17)*. Mar del Plata: UNMDP.

Hammond, F. (2016). *Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado a partir de http://nulan.mdp.edu.ar/2633/

López, A. (2009). *Las prácticas comunitarias en el curriculum de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de Mar del Plata*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado a partir de https://osf.io/6j5f4/

López, A. (2010). Cuadro de Mando Integral como herramienta de gestión en las Universidades Nacionales. Presentado en 2ª Jornadas Nacionales y 1ª Internacionales de Investigación en Organización y Desarrollo Económico, San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan. Recuperado de http://nulan.mdp.edu.ar/2528/

López, A., Restrepo Bustamante, F. A. y Preciado Mesa, Y. P. (2015). Accesibilidad académica: un concepto en construcción. En *6º Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR). Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo 21* (pp. 59-65). Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado a partir de http://nulan.mdp.edu.ar/2532/

Ojeda Hidalgo, J. F. (2014). Marco teórico de la responsabilidad social corporativa. En *Estrategias de sustentabilidad de las multinacionales en el Estado de Guanajato y su importancia en el desarrollo social* (pp. 31-52). México: Pearson. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/273764058

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA. Recuperado a partir de http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf

Vallaeys, F. (2006). Breve marco teórico de RSU. *Ética y Responsabilidad Social Universitaria*. Recuperado de http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu/2006/10/18/brevemarco-teorico-de-rsu/#more-30

Vallaeys, F. (2008). ¿Compromiso social o Responsabilidad Social Universitaria? Recuperado a partir de http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu/2008/06/02/compromiso-social-oresponsabilidad-social-universitaria/

Capacitación de los recursos humanos en la facultad de odontología de la Universidad Nacional de la Plata

Autores: Coscarelli, Nélida Yolanda; Saporitti, Fernando; Seara, Sergio Eduardo; Papel Gustavo (Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Odontología)

Resumen: Este trabajo presenta las características de la Maestría en Educación Odontológica como un espacio de profesionalización docente que promueve el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. A partir de implementar una Reforma Curricular en el año 1994, la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata se encuentra organizada en torno a un modelo que transformó profundamente las prácticas institucionales de enseñanza y aprendizaje, y consecuentemente el proyecto de formación de los futuros profesionales. Estas transformaciones, implican un replanteo del **rol docente**. Formados, la mayor parte, en instituciones en las que el saber se recorta y se atomiza, el docente se encuentra preparado para desarrollar los contenidos del programa de una asignatura, pero generalmente carece de una visión integral del Plan de Estudios, de la problemática social e histórica y de los lineamientos filosóficos y científicos del campo de conocimientos en el que trabaja. La formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia para estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante.

Palabras clave: docente-formación-calidad

Texto completo:

Introducción

En las últimas décadas, la necesidad de una profunda transformación de las instituciones formadoras de recursos humanos en distintas áreas de la salud, ha sido objeto de discusión, análisis y diseño de nuevos lineamientos y estrategias, por parte de los sectores involucrados, en la mayoría de los países de América Latina.

Los aspectos críticos que configuran la necesidad de esta transformación se refieren al desarrollo de una práctica educacional que ha sido predominantemente repetidora de información y reducida a la exigencia de comportamientos rígidamente predeterminados, confinada a los ámbitos intramurales, carente de un compromiso crítico – científico frente a los problemas de salud del contexto social en que se inserta.

La producción del conocimiento, su transmisión y aplicación se han mantenido aisladas, con una falta de interdisciplinaridad que incide en la formación de un profesional fuera de la realidad, carente de capacidad crítica y creadora que le permita explicarla, adquirir responsabilidad, tomar decisiones y actuar ante esa realidad.

A partir de este análisis crítico y del surgimiento de la estrategia de Atención Primaria de la Salud desde la declaración de Alma Alta, en donde los países miembros de la OMS y UNICEF se fijaron la meta salud para todos en el año 2000, la atención primaria puede ser vista como una estrategia para

la organización y transformación de los servicios de la salud, pero también de la formación de los recursos humanos para el área. Este proceso, que se vincula con el proceso más amplio de transformación de la estructura y función de las universidades en este particular momento histórico, tiene como ejes los siguientes aspectos.

- La enseñanza orientada al mantenimiento de la salud de la comunidad y no solo al estudio de la enfermedad del individuo.
- El área natural de formación de los recursos humanos en salud articulada con los servicios de salud de la comunidad considerados como un todo.
- Los alumnos durante su formación incorporados como un recurso más al servicio de la salud comunitaria.
- Integración de la educación teórica con la práctica mediante la solución de problemas en sedes clínicas y en la comunidad como base para el aprendizaje.

El modelo implementado por la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de la Reforma Curricular del año 1994, se caracteriza por ser un modelo integral de Docencia, Investigación y Servicio, con formación básica, clínica, social y humanística, que propone:

-Promover la integración del conocimiento en forma estructural orgánica y con una dimensión social.

-Jerarquizar el nivel académico a través de un cambio filosófico y metodológico profundo, acorde a la realidad socio-política de nuestro tiempo.

-Comprometer la participación activa de todos los estamentos de la Facultad, cada uno en el rol de su competencia.

-Optimizar la organización y el rendimiento de los recursos humanos y materiales disponibles.

A tal efecto se implementa una estructura departamental organizada por áreas de conocimiento que establecen una relación vertical pero también de interacción horizontal y diagonal, que plantee a la “Salud Bucal de la población como eje de formación profesional” y el problema a partir del cual se desarrollan las teorías científicas y estrategias tanto de prevención y rehabilitación, como de enseñanza y capacitación profesional específica.

Su metodología de enseñanza propone utilizar técnicas de enseñanza que posibiliten el análisis, reflexión, problematización, observación, discusión, el razonamiento crítico y el desarrollo de la creatividad.

Se promueve la integración del conocimiento a través de enseñar las ciencias básicas en función de su proyección clínica, y las clínicas se identifican sobre las estructuras de las básicas, es decir que las diferentes disciplinas interactúan en forma continua y permanente.

Los contenidos de la enseñanza no abarcan solamente los aspectos cognoscitivos, sino que desarrollan todos los valores que integran la vida social del hombre considerado como unidad biopsicosocial. De esta manera se proporciona al estudiante una visión del conjunto de la sociedad y un sentido de compromiso hacia la comunidad que contribuye a formarlo y capacitarlo, y a desarrollar en las mismas habilidades psicosociales que faciliten su integración en los equipos de trabajo, capacitados para ofrecer respuesta a la comunidad.

Los principios de integración multidisciplinaria, de articulación teórico práctica y de incorporación temprana del alumno a la experiencia clínica con el fin de que paulatinamente aprenda a resolver las diversas, y cada vez más complejas situaciones clínicas a que lo enfrentará la profesión.

Para adecuar la formación y actualización de los recursos humanos en salud a las necesidades de la población, se ha venido desarrollando como estrategia fundamental desde el ámbito académico la articulación de las acciones de docencia, extensión e investigación. Esta estrategia no se reduce a una mera cuestión declarativa, sino que se concreta como un programa de servicio a la comunidad, a través del cual se forma personal, cuyas acciones de salud constituyen la base fundamental de un proceso educativo dinámico, generador a su vez de la producción de conocimientos científicos y de un compromiso permanente con la comunidad.

De acuerdo a lo señalado, entonces, el proceso de enseñanza y aprendizaje en Odontología, se concibe como un conjunto de relaciones sociales entre docentes alumnos y comunidad y se modifica con el propósito de establecer la integración necesaria entre la institución formadora, la comunidad y los servicios.

El proceso de transformación estructural y curricular que se ha venido desarrollando en la Facultad de Odontología tiene como eje y como fundamento el marco antes señalado. La Departamentalización, la incorporación temprana de los alumnos a la clínica, la ampliación de la inclusión en la carrera del área de odontología preventiva y social como eje curricular, el desarrollo de programas de articulación docencia, extensión e investigación, la promoción de hospitales-escuela, y otros constituyen avances concretos en el logro de esta estrategia para la formación de recursos humanos en salud. Sin embargo, se observa, que todas estas transformaciones implican, entre otros procesos, una revisión y replanteo de la práctica profesional, y fundamentalmente en la institución educativa, de la práctica docente.

Esta práctica, fuertemente institucionalizada, se sustenta en valoraciones, hábitos creencias y modos de comportamiento que han sido consolidados a lo largo del accionar y la experiencia que el docente

ha desarrollado en la institución educativa. Como práctica social, la práctica docente se ha ido modelando y configurando, en el entrecruzamiento de todas las problemáticas señaladas anteriormente. Formados la mayor parte de las veces en instituciones en las que el saber se recorta y se atomiza, el docente se encuentra preparado para desarrollar los contenidos del Programa de su Asignatura, pero generalmente carece de una visión integral del Plan de Estudios, de la problemática social e histórica de su área profesional y de los lineamientos filosóficos y científicos actualizados del campo de conocimiento en el que trabaja.

Es por ello que, la práctica docente se ha ido modelando y configurando ante las necesidades planteadas anteriormente, donde el docente además de estar preparado para desarrollar los contenidos del programa de la asignatura, tenga compromiso de participación, conocimiento de la realidad y las necesidades sociales. Esto exige una permanente capacitación y perfeccionamiento.

La implementación de la Maestría en Educación Odontológica, en esta unidad académica, brinda a los docentes una formación multidisciplinaria en las áreas de conocimiento, los aspectos pedagógicos-didácticos se integran con las estrategias planteadas en cuanto a salud, ambas articuladas con la formación en investigación y preparación para el desarrollo de proyectos de extensión de manera que exista una adecuada relación teórico-práctica. Es decir que contribuye a la profesionalización de la tarea docente apuntando a mejorar la calidad de la Educación Superior, formando docentes críticos y activos en las tareas de enseñanza-investigación y extensión.

La Maestría en Educación Odontológica surge de este modo, ante la necesidad de contar con un espacio académico sistemático donde la formación necesaria para estos profesionales, tenga su lugar.

Esta instancia buscó contribuir a la superación del ejercicio semiprofesional del rol docente, a partir de proporcionar una formación multidisciplinaria en las áreas de conocimiento relevantes para el ejercicio de esta práctica profesional , que es mucho más abarcativa que la sola formación en el saber disciplinario propio de cada docente .Por ello los aspectos pedagógicos-didácticos se integran con las estrategias que desde la mirada hacia el sector salud, deben ser planteadas en la formación de los futuros odontólogos. Ambas articuladas con una sólida formación en investigación y una especial preparación para el desarrollo de proyectos de extensión universitaria. Además de brindar una formación amplia en las áreas mencionadas, se propicia durante el desarrollo de la Maestría la producción en distintos niveles, de proyectos concretos, de manera que exista una adecuada relación teoría-práctica.

De este modo el saber se construye y se articula con el saber hacer. Se pretende en síntesis contribuir a la promoción de los docentes como intelectuales críticos, conocedores de la

problemática científica, pedagógica, histórica y social del ámbito de acción de su práctica profesional, activos partícipes de la vida universitaria y del campo de la salud en nuestra sociedad.

Desarrollo

El objetivo de este trabajo es presentar las características de la Maestría en Educación Odontológica como un espacio de profesionalización docente que promueve el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

Los objetivos de la Maestría en Educación Odontológica son:

- Promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior a partir de la ampliación de la formación de los docentes en áreas pertinentes para el ejercicio de su tarea.

- Contribuir a la profesionalización de la tarea docente proporcionando una formación sistemática y actualizada que sustente esta tarea sobre sólida bases científicas.

- Proporcionar una formación sistemática, en la problemática de la formación de recursos humanos para la atención de la salud oral que supere una oferta limitada de cursos aislados y fragmentados , para acceder a un enfoque multidisciplinario que exprese la complejidad del tema y lo aborde en forma integral.

- Alentar una formación que integre permanentemente los saberes teóricos con propuestas de innovación concreta de las prácticas docentes, de manera que se generen procesos auténticos de transformación de la enseñanza y el aprendizaje.

- Dotar a la Universidad, desde la Facultad de Odontología de un cuerpo docente especializado en la problemática de la educación universitaria y del sector salud, capaz de participar en proyectos institucionales, procesos de reforma, diseño de innovaciones, que ubiquen al docente como un miembro activo, crítico y participativo de la vida universitaria.

- Promover la realización de proyectos que articulen las tareas de enseñanza de las distintas áreas de formación disciplinaria con las acciones de investigación y extensión de manera que se facilite una enseñanza dinámica, actualizada y adecuada al contexto social en el que se inserta la Facultad.

Los docentes egresados de la Maestría están en condiciones de:

- Desarrollar su práctica docente a partir de una comprensión científica, pedagógica, histórica y social de las problemáticas del nivel universitario en que se desempeña.

- Desarrollar proyectos e integrar equipos de investigación.

- Participar activamente en el desarrollo de proyectos institucionales que articulen las tareas de docencia, extensión e investigación.

❖ Elaborar propuestas didácticas en diferentes niveles y modalidades tanto en el ámbito de la educación formal como no formal.

❖ Planificar, implementar y evaluar proyectos educativos vinculados al área de la salud.

❖ Dirigir la administración de servicios de salud en los que se desarrolle la formación de los futuros odontólogos.

❖ Diseñar estrategias metodológicas y producir materiales didácticos apropiados para la enseñanza de su campo disciplinar.

Estructura Curricular

En el proceso de elaboración del diseño curricular de la presente Maestría, se comenzó por el análisis de las problemáticas propias de la práctica profesional de los destinatarios : docentes de Facultades de Odontología.

Se orientó la tarea en el sentido de elaborar a partir de este análisis, un mapa de los núcleos problemáticos propios de esta práctica , partiendo de la necesidad de transformación de las mismas a partir de lo explicitado en la fundamentación.

Se delimitaron tres grandes Áreas disciplinarias, pertinentes para el desarrollo de la práctica docente que se pretende propiciar . Ellas son:

I Área de Pedagogía Universitaria conformada por 7 Unidades Académicas (4 Seminarios y 3 Talleres)

I.I Problemáticas pedagógico didácticas de la Educación Superior (Seminario)

I.II Perspectiva histórica, política y social de la Educación Superior (Seminario)

I.III Procesos de enseñar y aprender en la Educación Superior (Seminario)

I.IV Diseño de proyectos educativos en educación no formal (Seminario)

I.V Elaboración de propuestas didácticas en diferentes niveles (Taller)

I.VI La dinámica de los grupos de aprendizaje (Taller)

I.VII Diseño de estrategias metodológicas para la enseñanza en distintas áreas de la formación odontológica (Taller)

II-Área Salud Oral y Educación Odontológica conformada por 4 Unidades Académicas (3 Seminarios y 1 Taller)

II.I Introducción al análisis del sistema público de salud. (Seminario)

II.II Políticas y estrategias en salud y formación de recursos humanos en Odontología (Seminario)

II.III La administración de servicios de salud. (Seminario)

II.IV Educación para la salud oral (Taller)

III-Área Integración Docencia, Extensión e Investigación conformada por 5 Unidades Académicas (3 Seminarios y 2 Talleres)

III.I Metodología de la investigación (Seminario)

III.II Investigación participativa (Seminario)

III.III El campo de la extensión universitaria. Su desarrollo en el área de la salud oral (Seminario)

III.IV Estadística aplicada al área de salud (Taller)

III.V Articulación docencia – extensión – investigación en el área de salud oral (Taller integrador)

Además de estas Aéreas se suman:

IV-Unidades Académicas Complementarias: de carácter obligatorio, tienen como objetivo ampliar la formación en idiomas extranjeros: Inglés y Portugués, así como en el uso de la Informática aplicada a la Educación y a la Profesión Odontológica .Son en total 2 Cursos y 1 Seminario Taller.

I- Módulo de investigación: tiene como finalidad realizar una orientación y seguimiento mas sistemático del diseño del Proyecto de Investigación de cada cursante, además de las tareas que realice cada Director. Está conformada por 2 Seminarios/ Taller. (Proyecto de investigación I y Proyecto de investigación II)

Distribución curricular, duración y carga horaria:

La Maestría se desarrolla en 4 Cuatrimestres de 16 semanas de duración cada uno, plazo en el que no se incluye la presentación del Proyecto de Investigación.

La carga horaria de los Seminarios es de 3 horas presenciales y 4 horas no presenciales semanales, y la de los Talleres y Cursos de 3 horas presenciales semanales y 2 horas no presenciales semanales. Los Seminarios Proyecto de Investigación I y II tienen una carga horaria presencial de 2 horas presenciales semanales y 6 horas no presenciales semanales. Horas Presenciales 976 - Horas No Presenciales 1.152. Total Carga Horaria: 2.128 Horas

Impacto institucional

El Magíster en Educación Odontológica apuntó a convertirse en un espacio que contribuyera a promover el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior tendiendo a la profesionalización de la tarea docente, al constituirse en una experiencia de formación que los convierta en partícipes críticos y activos de la vida universitaria desde su lugar de docentes, en las tareas de enseñanza, extensión e investigación.

El impacto de la Carrera en los docentes de la Facultad, adquiere significatividad, en tanto la formación tradicional de estos profesionales ha sido predominantemente técnica, en una

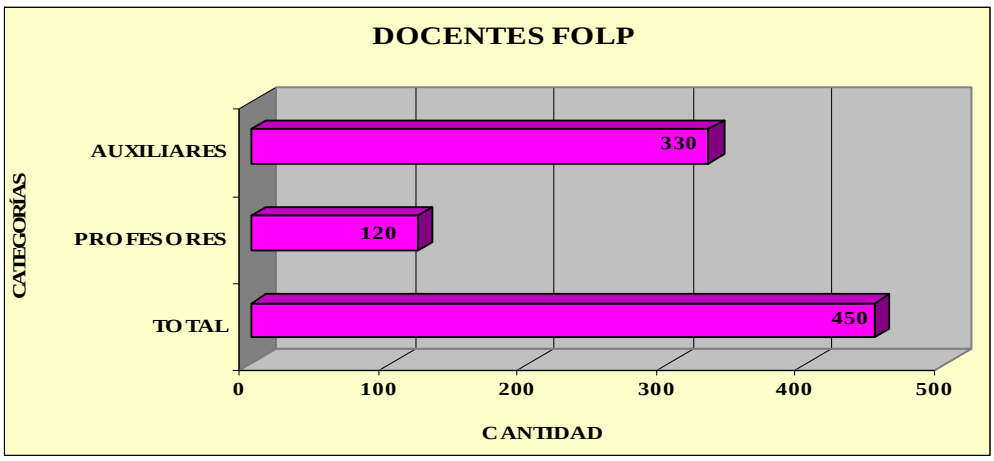
etapa en la que la Odontología recién comenzaba a ampliar sus fronteras y a perfilarse como una más de las Ciencias de la Salud en el contexto académico y social.

Es por esto que la formación que brinda el Magíster en Educación Odontológica resultó fundamental para facilitar el acceso a un campo de problemáticas científicas, pedagógicas y sociales que la institución considera fundamentales para la consolidación de una Odontología sustentada en este modelo.

En el diagnóstico institucional elaborado por la Facultad de Odontología, el mejoramiento del nivel académico de los docentes se visualizaba como un objetivo fundamental para el mejoramiento institucional. Este objetivo dio sentido al desarrollo de la carrera como estrategia institucional de mejoramiento y se planificó a partir de un mapa curricular que tuvo como criterio para la inclusión de los contenidos curriculares las diferentes prácticas que involucra la tarea de los docentes universitarios en una institución formadora de recursos humanos en salud y el desarrollo de una Tesis de Maestría que da cuenta de la formación y la investigación en estos aspectos.

La Unidad Académica cuenta con 450 docentes , 120 profesores y 330 auxiliares

El Gráfico Nº1 presenta la cantidad de Docentes por Categoría



G

El Gráfico Nº 2 presenta la formación docente, del total de docentes (n=450)se ha graduado el 40% (n=180), y el 25% (n=115)se encuentra en diferentes etapas de formación.

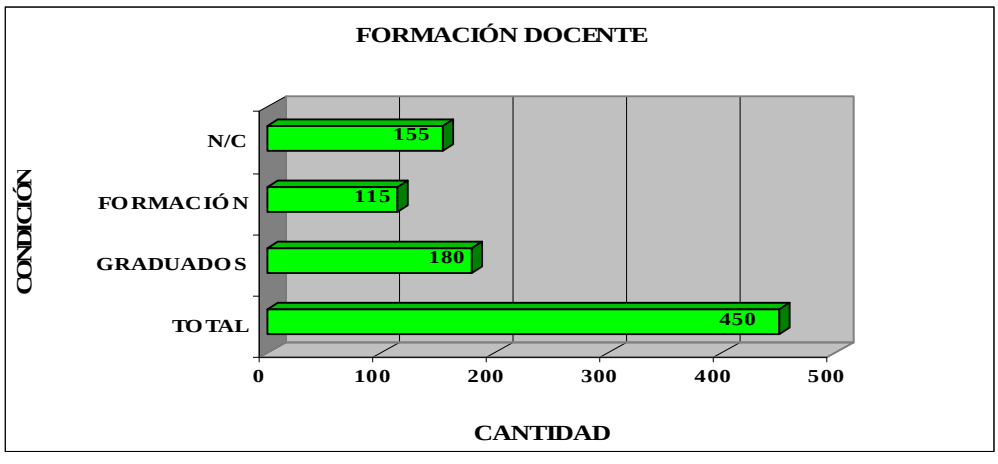
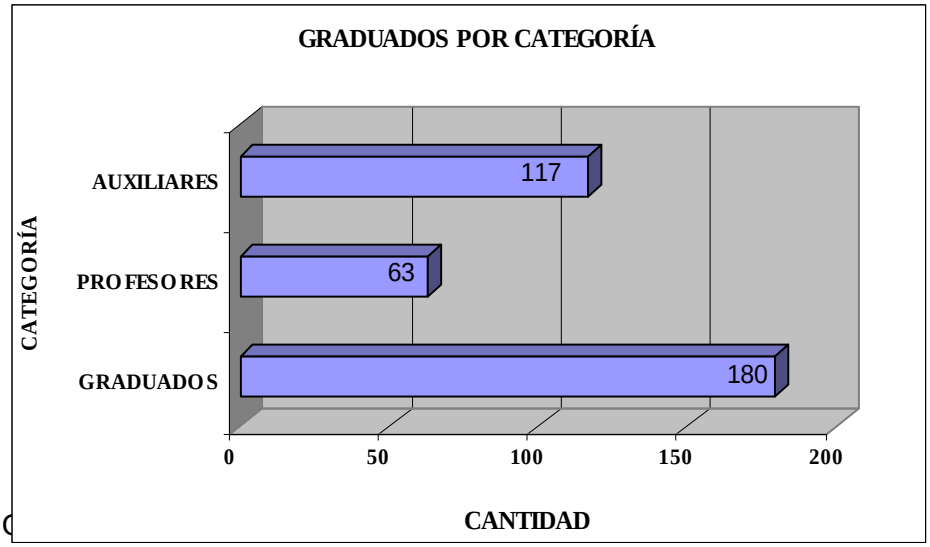


Gráfico Nº2 (Fuente: Elaboración propia)

El Gráfico Nº3 muestra la cantidad de graduados de la Maestría según la categoría docente. Del total de Profesores n= 120, se graduaron 63, que corresponde al 52,5%. Del total de Auxiliares n= 330 se graduaron 117, que corresponde al 35,45 %.



El Gráfico Nº 4 muestra los graduados de la Maestría (n= 180) a que categoría docente pertenecen. El 35 % pertenece a Profesores y el 65% a los Auxiliares.

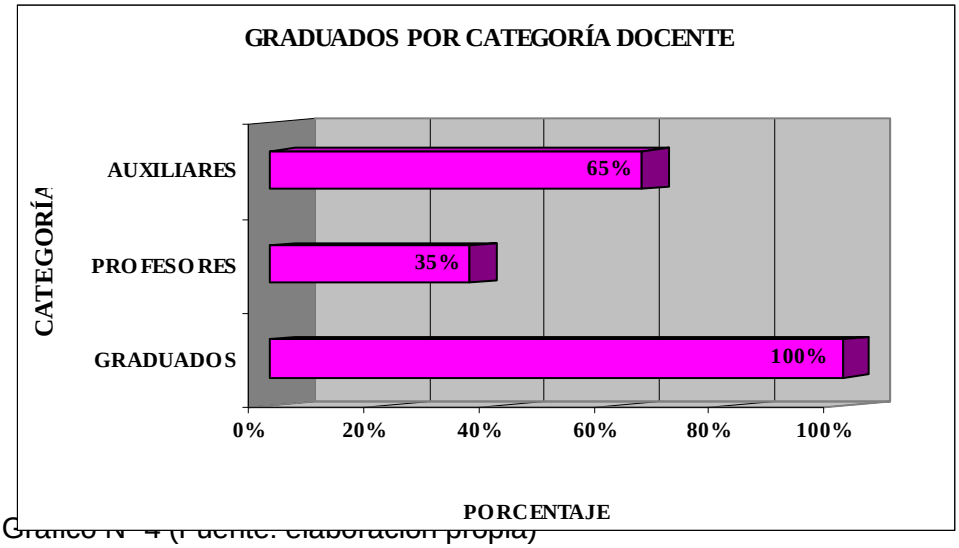


Gráfico Nº 4 (Fuente: elaboración propia)

En cuanto a los docentes en formación por categoría docente:

Del total de Profesores (n=120) se encuentran en formación 46 que corresponde al 33,33%.

Del total de Auxiliares (n= 330) se encuentran en formación 69 que corresponde al 20,90%

La experiencia llevada a cabo permite concluir que la institución asume su responsabilidad en cuanto

a la formación pedagógica del profesorado, da cuenta de su propia acción y configura el perfil docente para decidir las estrategias orientadas a su formación y/o actualización, así como a generar la cultura de la autoevaluación que permita insertar esta actividad en la cotidianidad del trabajo docente.

Los resultados de la formación docente que fueron recibiendo los profesores impactó en los aprendizajes de los estudiantes, a partir del perfeccionamiento que se produjo en el proceso de enseñanza - aprendizaje; que además implica prestar atención a la diversidad en el proceso evaluativo, modificar el énfasis tradicionalmente puesto en los procesos de enseñanza por uno centrado en el aprendizaje, favorecer el protagonismo de los profesores en su propio aprendizaje, pasar de un modelo de enseñanza uniforme para toda la clase al trabajo en pequeños grupos, estímular el aprendizaje permanente y en última instancia mejorar la calidad de la formación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Cualquiera que sea la propuesta de formación pedagógica del profesorado universitario adoptado, estará orientada a elevar la calidad de la educación. ·Esta propuesta para la formación de los profesores universitarios que se concibe como un proceso continuo, integrador y holístico se caracteriza por: el uso del diagnóstico pedagógico, el carácter participativo de los profesores, el empleo del sistema de principios didácticos de la Educación Superior, la integración del trabajo individual al de grupo, el intercambio permanente de experiencias, una retroalimentación constante, la personificación de la profesión y el impacto del programa impartido. La formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior.

Los resultados de la formación docente impactan en los aprendizajes de los estudiantes a partir de las siguientes fortalezas:

-Perfeccionamiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje

-Diversidad en el proceso evaluativo.

-El énfasis puesto en los procesos de enseñanza se reemplazó por uno centrado en los de aprendizaje.

-Protagonismo de los profesores en su propio aprendizaje

-Se pasó de un modelo de enseñanza uniforme para toda la clase al trabajo en pequeños grupos

-Se estimuló el aprendizaje permanente

Referencias

-Benedetti, M. G.(2001) “La Política Universitaria en el Marco del Estado Neoconservador. Algunas notas sobre la aplicación del programa de incentivo a la investigación científica en la UNER”. Ponencia presentada al “2º Congreso Nacional de Investigación Educativa” Universidad Nacional del Comahue. Rio Negro.

-Coscarelli, M.R. - Bonelli, V. - Gomez, E. – Lunazzi, C.(2001) “Extensión Universitaria, Diversidad Conceptual” ponencia presentada al “2º Congreso Nacional de Investigación Educativa” Universidad Nacional del Comahue. Rio Negro.

-Díaz Barriga, A.(2005) “El profesor de Educación Superior Frente a las Demandas de los Nuevos Debates Educativos”, en revista *Perfiles educativos*, Nº 108, México.

-Fresán Orozco, M.(2004) “ La extensión universitaria y la universidad pública”. Revista Reencuentro. No 39.

-García de Fanelli, A. M.(2000) “Transformaciones en la Política de Educación Superior Argentina en los Años Noventa”, en revista *Educación Superior,* Nº 114, ANUIES México.

-Imbernon, F. (2001) "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En: Marcelo, C. (editor) "La función docente". Editorial Síntesis. Madrid.(p. 27-41)

-Invernizzi, N.(2005)”Participación ciudadana en ciencia y tecnología: algunas reflexiones sobre el papel de las universidades públicas”. Revista Alteridades. Enero-Junio. Vol. 15. No 029

-Krostch, P.(2003)“Educación Superior y Reformas Comparadas” Unidad V. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

-Martín, E. González, M y V. González.(2002) "Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior". Revista Tarbiya. España.

-Ortiz F. - Etchegaray S. - Asrudillo M.(2006) "Enseñar en la Universidad. Dilemas que Desafían a la Profesión” Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Año 1 Nº 4, marzo. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

-Peón, César.(2003) “Los Sistemas de Educacion Superior en la Sociedad del Conocimiento”.En Pugliese C. (Editor) “Políticas de estado para la Universidad Argentina” MEC y T.SPU Bs. As. Documentación Institucional de la F.O.L.P y U.N.L.P. Sobre Extensión Universitaria.

-Rebolloso Gallardo, R.(2008) “El conocimiento en tiempos de globalización”. Revista Ingenierias. Enero-Marzo. Vol. XI. No 38.

-Ros, M. - Morandi, G.(2002) “Algunos sentidos para pensar la crisis de las Universidades públicas” En Revista *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, Nº 5, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

El discurso científico-académico y la enseñanza de inglés con fines específicos

Autores: Innocentini, Viviana A. ; Forte, Ana B. ; Pomares, Carolina (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Resumen: El rol dialógico del discurso científico-académico es indudable en el ámbito de la Universidad. Pese a ello, los esfuerzos por alfabetizar a los estudiantes en la lectura y/o escritura de los géneros discursivos propios de este trayecto de formación representan un trabajo incipiente. En consonancia con la literatura existente, nos proponemos presentar el caso de la enseñanza del inglés con fines específicos (IFE) a estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias, como una instancia de alfabetización académica en los géneros discursivos *resumen* y *artículo de divulgación científica*. Esperamos, mediante este análisis de caso, aportar nuestra experiencia y generar un espacio de discusión tendiente a mejorar la gestión de la enseñanza y del aprendizaje en torno a las nociones de género y comunidad discursiva, propias del discurso científico-académico. El intercambio originado en el marco de nuestra experiencia como docentes de IFE, creemos, propiciará el análisis de las prácticas docentes de otras áreas y asignaturas. De este diálogo, y de la revisión conjunta de nuestro rol en tanto alfabetizadores de una cultura académica y/o disciplinar, esperamos surjan propuestas conjuntas para mejorar el proceso de enseñanza en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: discurso científico-académico; alfabetización, enseñanza, Inglés con Fines Específicos (IFE); universidad.

Texto completo: Introducción

El discurso científico-académico ha despertado el interés de investigadores en las últimas décadas, quienes se han abocado a analizarlo y describirlo desde enfoques diversos y con fines particulares específicos. El concepto de géneros discursivos, originalmente introducido por Bajtín, (Bajtín, 1952-53, 1982, 2008) aunque retomado también por investigadores más recientes (Ayers, 2012; Bazerman, 1994; Hyland, 2012a, 2013; Swales, 2012; Vian, 2012), ha representado tanto para el estudio como para la enseñanza del discurso científico-académico un pilar fundamental. Un género discursivo no sólo es un tipo textual determinado, sino que es además un conjunto de convenciones (Bajtín, 2008; Menéndez, 2009; Parodi, 2008) propias que lo determinan y que hacen que este sea reconocido por los miembros de una comunidad discursiva (Flowerdew, 2000; Swales, 1990b) que lo emplea, con fines comunicativos y retóricos característicos. En función de esto, para poder leer y/o escribir un género discursivo determinado, es necesario comprender el contexto en que dicho género es producido e intercambiado, en términos de

los objetivos perseguidos, los roles y relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la comunidad de usuarios (escritores o lectores) de estos géneros y que determinan, en mayor o menor medida, la forma que adquieren tales géneros. En términos de Parodi (2008), los géneros conllevan tanto un aspecto social como uno interno, y ambos son mediados por el lenguaje. El autor sostiene que "el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos" (Parodi, 2008: 26).

La Universidad, en tanto institución de producción y de divulgación de conocimiento científico-académico, posee géneros discursivos que le son propios y que difieren notoriamente de muchos de los géneros conocidos y usados en los trayectos previos de formación. Por esta razón, y en línea con investigaciones recientes (Bawarchi y Reiff, 2010; Carlino, 2012, 2013; Martin, 1993; Lillis y Scott, 2007), es necesario alfabetizar a los estudiantes universitarios de los primeros años para que puedan comprender y/o producir tales géneros discursivos, lo que permitirá a su vez que comiencen a introducirse en la nueva comunidad y formar parte de ella. Entre los géneros más empleados en el ámbito de la educación superior, especialmente en los campos disciplinares de las llamadas "ciencias duras", los resúmenes y artículos de divulgación científica resultan de gran interés, en tanto representan fuentes válidas y actualizadas para intercambiar conocimiento. Dado que las publicaciones científicas de mayor renombre y más actualizadas suelen estar en inglés (Cargill y O´Connor, 2006; Flowerdew, 2000; Hyland, 2012b), las universidades han comenzado a incorporar cursos de IFE dentro de sus planes de estudio, en pos de garantizar el acceso de sus alumnos a estas fuentes de saber. Pese a ello, muchos de los cursos de IFE en Argentina continúan teniendo un enfoque estructural o formal, que prioriza el reconocimiento y/o la producción a nivel léxico-gramatical casi exclusivamente; otros, aunque intentan abordar la enseñanza de IFE desde una perspectiva más comunicativa o funcional, desoyen los hallazgos de las investigaciones actuales sobre la importancia de los enfoques basados en los géneros discursivos (Hyland, 2013; Motta Roth y Hendges, 1996, 2010; Parodi, 2008; Sadeghi y otros, 2013; Swales, 1986, 1990a, 1990b, 2004, 2009, 2012; Street, 2005). Es probable que la decisión de algunos docentes de inglés de pasar por alto la noción de género como medular, esté arraigada en la tradición de enseñanza de la lengua extranjera para propósitos generales de uso de la misma y, por ende, en el desconocimiento de este enfoque propio del área de IFE.

En virtud de la situación antes mencionada, nos propusimos presentar nuestra experiencia como docentes de IFE, originada en el enfoque basado en los géneros para poder, a partir de ella, considerar algunas de sus características, así como sus ventajas y/o desventajas en términos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esperamos, a partir del análisis del caso de la enseñanza de IFE en un contexto particular de la UNMdP,

generar un ámbito de diálogo y reflexión entre docentes del mismo campo disciplinar, así como de otros en el ámbito de la educación superior, que puedan dar lugar a la gestión de mayores y mejores recursos para la enseñanza que contemplen las nociones de géneros discursivos y de alfabetización académica.

Desarrollo

Contexto

La Facultad de Ciencias Agrarias es una de las nueve facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, aunque no se encuentre ubicada en el partido de General Pueyrredón, sino en un predio que comparte con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) a unos sesenta kilómetros de distancia. En ella se ofrecen cuatro carreras de grado (Ingeniería Agronómica, Licenciatura en Producción Vegetal, Licenciatura en Producción Animal y Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos) cuyos docentes y alumnos tienen un fuerte vínculo no sólo con la institución académica que los nuclea sino además con aquella con fines de investigación con la que conforman una Unidad Integrada. Para las cuatro carreras de grado se ofrece un curso de lecto-comprensión de textos en inglés que tiene una duración de cuatro meses (32 horas reloj) y, al menos en teoría, debe tomarse durante alguno de los cuatrimestres del ciclo básico (primer y segundo año), ya que es un requisito para comenzar a cursar el ciclo superior de la carrera (tercero a quinto año).

Géneros discursivos seleccionados para el curso de IFE

Dado el contexto antes mencionado, la investigación no sólo es entendida en este ámbito como una de las funciones de la universidad, sino además como un componente fundamental para la enseñanza; la docencia en este ámbito se nutre en gran medida de la investigación. Las investigaciones publicadas -algunas de ellas en inglés- representan, en muchos casos, fuentes bibliográficas obligatorias u optativas de las asignaturas de grado, especialmente, aunque no de manera excluyente, en el ciclo superior de las carreras ofrecidas. Tal como plantea Parodi,

> el discurso escrito (la comprensión de información escrita específica) se constituye en un eje fundamental del recorrido académico de un sujeto en formación. Son, de este modo, los géneros disciplinares los que, progresivamente, le abren al lector/escritor el paso al conocimiento de la disciplina y lo van apoyando en su acceso paulatino a

la respectiva comunidad discursiva (Parodi, 2008: 35).

En virtud de la importancia del trabajo con géneros del discurso escrito en el ámbito de las universidades, como se desprende de lo anterior, y la relevancia de las investigaciones publicadas para conocer (y dar a conocer) los avances en materia conocimiento científico, decidimos abordar la enseñanza en el curso de comprensión lectora en inglés partiendo del análisis de los géneros discursivos *resumen* y *artículo de divulgación científica*.

Tanto el *resumen* como el *artículo de divulgación científica* son considerados los pilares sobre los cuales nos proponemos ayudar a nuestros alumnos a desarrollar la macro-habilidad de lectura en la lengua extranjera, intentando explorar tales géneros teniendo en cuenta las dimensiones cognitiva, lingüística y social que señala Parodi (2008). Asimismo, adherimos a la postura del autor respecto de la existencia de una doble concepción de los géneros discursivos, que es externalista (en concordancia con la visión de Bajtín, 1952-53, 1982, 2008 y otros) en tanto los géneros se construyen mediante la interacción con otros sujetos y contextos, pero a su vez también internalista, dado que son los sujetos quienes construyen "en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de determinados contextos y situaciones sociales específicas de uso y -por supuesto- en interacción mediada a través de la dimensión lingüística con otros sujetos" (Parodi, 2008).

Apropiación de los géneros en el proceso de lecto-comprensión. Relación entre el lector, el texto y el contexto

Los géneros discursivos son abordados a lo largo del curso de IFE considerando esta doble concepción tanto interna como externa de los mismos; a partir de un trabajo gradual pero sistemático, que contempla no sólo aspectos de organización retórica del resumen y del artículo de divulgación científica, sino también cuestiones vinculadas a los propósitos comunicativos que se intentan lograr a través de ellos, y a las relaciones que se establecen entre los textos, sus escritores, y los lectores en contextos diversos de uso. Respecto de la organización retórica de cada género, se toma como punto de partida general -no excluyente- el esquema propuesto por Motta-Roth y Hendges (1996), basado en el modelo de Bittencourt (1995), y el que propone Battaner (1996) en López-Ferrero (2002) para el resumen y el artículo de divulgación científica, respectivamente (Figuras 1 y 2).

Figura 1. Descripción esquemática de los resúmenes, traducida de Motta-Roth y Rabuske Hendges, 1996:68 (basada en Bittencourt, 1995: 485).

MOVIDA 1	Situar la investigación Establecer el interés profesional en el

Sub-función 1A.	tema	o
Sub-función 1B.	Hacer generalizaciones sobre el tema	y / o
Sub-función 2A.	Citar estudios previos	o
Sub-función 2B.	Extender o reelaborar estudios previos	o
Sub-función 2C.	Contra argumentar estudios previos	o
Sub-función 2D.	Indicar áreas de vacancia en estudios previos	
MOVIDA 2	Presentar la investigación	
Sub-función 1A.	Indicar sus principales características	o
Sub-función 1B.	Presentar sus principales objetivos	y / o
Sub-función 2.	Plantear hipótesis	
MOVIDA 3	Describir la metodología	
MOVIDA 4	Resumir los principales resultados	
MOVIDA 5	Discutir la investigación	
Sub-función 1.	Elaborar conclusiones	y / o
Sub-función 2.	Recomendar futuras aplicaciones	

Figura 2. Categorías interrelacionadas para el análisis de los discursos profesionales sugeridas por Battaner (1996), en López-Ferrero, 2002: 208-9

Género discursivo	actividad profesional, mundo cognitivo, comunidad discursiva, objetivo pragmático, interlocutores específicos
Macro y superestructura	selección de información y organización prototípica
Microestructuras retóricas o funciones discursivas	relaciones retóricas recurrentes
Rasgos	léxico, morfología, sintaxis

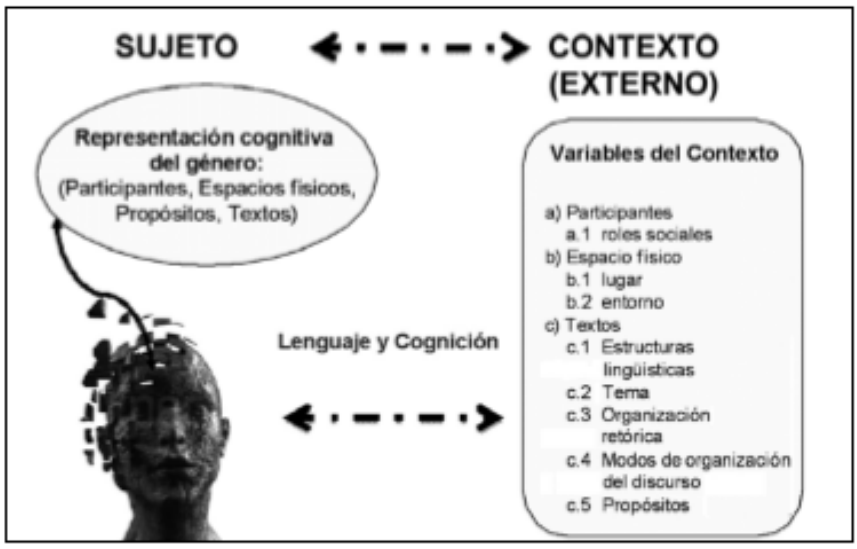
lingüísticos	
Características gráficas	elementos de estructuración externa o paratextuales (títulos, subtítulos) gráficos, formalización (códigos no verbales)

Cabe destacar, sin embargo, que esta organización esquemática sirve como sustento teórico para la organización de la enseñanza, pero no representa la información brindada a los estudiantes. La simplificación realizada no tiene como objetivo caer en reduccionismos acerca de la naturaleza de los géneros estudiados, sino facilitar esa primera instancia de aproximación de los alumnos del ciclo básico a los géneros en cuestión.

Analizamos, para cada género, la organización más o menos estereotipada mencionada en el párrafo anterior, así como las funciones que cumplen cada uno de los elementos / partes constituyentes de los géneros. Por otra parte, intentamos generar conciencia respecto de a) las estrategias de lectura útiles en cada caso, y según los objetivos que se planteen al momento de leer, b) algunas formas particulares en que las distintas funciones son realizadas a nivel lingüístico, c) ciertos marcadores metadiscursivos empleados para guiar al lector a través del texto y d) los elementos paratextuales y su utilidad en términos reales de uso en la comunidad discursiva en que circulan los géneros y en términos prácticos para el desarrollo de la lecto-comprensión en el curso de IFE. Creemos, en línea con Parodi (2008) que estas instancias de educación formal y sistemática (así como las que surjan de otras interacciones de carácter informal) acercarán los géneros discursivos a los estudiantes, para que estos sean “conocidos, manipulados y, posteriormente, representados en la memoria” de los alumnos. Esto, sin duda, representa un primer paso en el proceso de alfabetización académica antes descripto y necesario para la adquisición de la cultura académica y disciplinar.

Por otra parte, y entendiendo la estrecha vinculación existente entre los textos -como materializaciones de los géneros discursivos-, los contextos de uso de los mismos, y las relaciones que se establecen entre lectores y escritores de dichos textos, intentamos que las tareas de lecto-comprensión propuestas contribuyan a que los alumnos logren construir una representación cognitiva de los géneros en cuestión, que atienda a las variables contextuales sugeridas por Parodi (2008: 28), como se ilustra en la figura 3.

Figura 3. Interacciones entre el sujeto y el contexto
(extraída de Parodi, 2008: 28)



Algunos ejemplos en torno a la metodología propuesta

A los fines de este trabajo, presentamos un ejemplo extraído de un trabajo práctico utilizado en el curso de IFE (Figura 4) como una instancia de revisión previa al primer examen parcial. Como puede observarse en la figura, se plantean a los estudiantes cinco consignas vinculadas al desarrollo de la lectura comprensiva y/o a la reflexión en torno al género discursivo abordado, en este caso, el resumen de un artículo de divulgación científica. Nótese, al respecto, que esta es tan solo una actividad de práctica anterior a una instancia de evaluación y que, por tanto, no representa una imagen completa del abordaje teórico-práctico que se da a los géneros en cuestión. Pretendemos ilustrar, mediante tal figura, un extracto en torno al cual podamos relatar los aspectos trabajados por los alumnos (al hacer esta práctica puntual) e incluso retomados por docentes-alumnos posteriormente, en la instancia de corrección o devolución (feedback) llevada a cabo también durante el encuentro presencial, con el objeto de intercambiar opiniones y discutir las respuestas dadas y las razones que las fundamentan.

Mostramos, a continuación, a) el objetivo que perseguimos con cada una de las cinco consignas ilustradas en la figura 4, b) la síntesis del abordaje previo teórico-práctico dado a cada aspecto/s ejercitado/s, y c) el ejemplo de la instancia de corrección (feedback) posterior.

Figura 4. Ejemplo parcial de un ejercicio de práctica con consignas de lecto-comprensión a partir de la lectura del resumen de un artículo de divulgación científica (Fuente: elaboración propia).



TÍTULO / PARATEXTO

1) ¿Podrías decir a partir del título del trabajo, con que fin se hizo la investigación?

DESCRIPCIÓN METODOLOLÓGICA

2) Suponé que te unís a trabajar como pasante a un grupo de investigadores argentinos que está haciendo una réplica de este estudio. Esquematizá los ensayos sobre la imagen dada, de manera tal que te sirva como ayuda memoria para organizar los tratamientos.

The influence of regular deficit irrigation applications on water use, yield, and quality components of two corn (*Zea mays* L.) genotypes

The objective of the present study was to determine the mechanisms of tolerance of two corn (Zea mays L.) genotypes (Şalgak and Ant-Ï90) to water stress under five different irrigation treatments designated as full irrigation (Ï100) with no water stress and slight (Ï75), mild (Ï50), severe water stress (Ï25) and no irrigation (Ï0) treatments. The results showed that different irrigation levels applied has statistically significant effect on yield components such as anthesis–silking interval, plant height, ear diameter, ear length, kernel number and 1000 grain weight, except for ear number. In both of the genotypes, water deficit stress significantly ($P \leq 0.01$) increased glucose, fructose, and sucrose contents while it decreased protein content. The maximum grain yield was obtained from Şalgak genotype under full irrigation, slight, mild, severe and full water deficit stress as much as 9.35 t ha−1, 8.34 t ha−1, 7.89 t ha−1, 5.56 t ha−1 and 3.63 t ha−1, respectively. The highest water use was observed in Ï100 treatment as 738.1 mm for Şalgak genotype, while the lowest was found in Ï0 treatment as 280.0 mm for Ant-Ï90 genotype. The highest water use efficiency was found in Ï50 as 15.7 kg ha−1 mm−1 for Şalgak genotype, and the lowest one was found in Ï0 as 5.5 kg ha−1 mm−1 for Ant-Ï90. It was concluded that Şalgak was more tolerant genotype to water stress than that of Ant-Ï90.

RESULTADOS / CONCLUSIONES

3) ¿Qué le recomendarías a un productor maicero de la zona en que se hizo este estudio si estuviese interesado en lograr un rendimiento igual o mayor a 7t/ha? Justificá con datos del

CONCLUSIONES

4) ¿Cuáles de los tipos de conclusiones que se suelen encontrar en los resúmenes podés identificar en el texto dado? Marcá la/s opción/es más apropiada/s y justificá.

a. una recomendación

b. la apertura de nuevas líneas de investigación

c. el análisis o interpretación de los resultados

d. otra (detallar) .....

e. ninguna (este resumen no tiene una conclusión

RESUMEN (GÉNERO / FUNCIÓN)

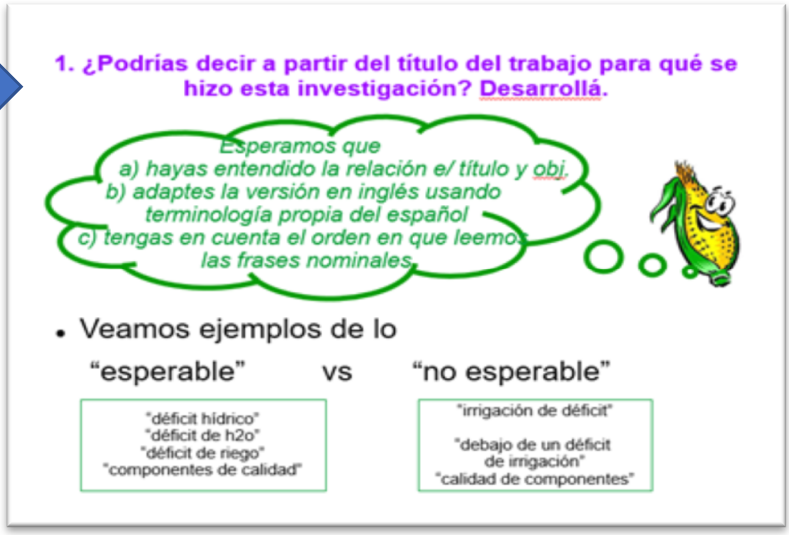
5) ¿Considerás que este resumen tiene todos los elementos de la estructura característica que discutimos o no? Justificá con información teórica respecto del tipo de texto, y marcá las estructuras y/o palabras que te ayudaron a distinguir cada parte. ¿A qué podría deberse la decisión de los autores de no incluir algún elemento?

Consigna 1: Se pretende ejercitar el trabajo con el paratexto como facilitador de la lectura.

Dada la naturaleza compacta del género resumen, la información paratextual suele estar acotada al título y a las palabras claves, ambos abordados a lo largo del curso de IFE tanto de manera teórica como práctica. Hacemos hincapié durante las clases en la utilidad de ambos para el lector, quien puede, a partir de ellos, inferir el tema del trabajo, decidir sobre la utilidad / relevancia de continuar leyendo el texto o no, anticipar el objetivo de la investigación, y establecer relaciones con sus saberes previos. Asimismo, se alude también, aunque de forma superficial, al rol de estos elementos del paratexto para la comunidad discursiva (búsqueda de información, indexación, acercamiento a la audiencia), en pos contemplar la intertextualidad y el carácter dialógico de este tipo de géneros.

Al corregir esta consigna, como se puede ver en el extracto del material audiovisual empleado a tal fin, retomamos el rol del paratexto, en este caso del título únicamente, para anticipar el objetivo de la investigación realizada, pero buscamos a su vez que los estudiantes tengan en consideración ciertos rasgos lingüísticos en tanto puedan afectar la comprensión.

CORRECCIÓN DE LA CONSIGNA 1



Fuente: elaboración propia.

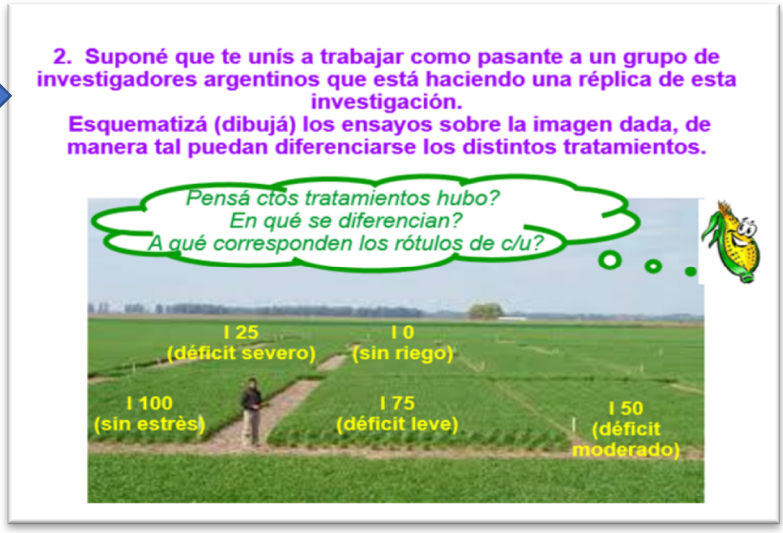
Consigna 2: Se intenta ejercitar el trabajo con la lectura de la descripción metodológica (movida 3, en la descripción esquemática de Motta-Roth y Hendges (1996)), considerando la interrelación entre elementos propios del género, como la vinculación con la vida profesional y el concepto de "replica", y elementos de la macro y microestructura, como los propuestos por Battaner (1996) en López-Ferrero (2002).

A lo largo del curso de IFE se aborda la descripción metodológica en torno a las

nociones de exactitud y réplica, propias del género, así como del método científico empleado en las llamadas “ciencias duras” para responder a interrogantes y para desarrollar avances científicos. Se intenta acercar a los estudiantes a la lectura de información textual de la movida 3 poniéndolos ante una situación hipotética (o caso) que les demande utilizar la información extraída de manera similar a la que podrían emplear en una situación real tanto académica como laboral. A menudo, se incentiva el uso de herramientas del paratexto no para leer sino para representar esquemáticamente los tratamientos de los diseños experimentales descriptos en los resúmenes. En lo que respecta a aspectos léxico-gramaticales, se busca que los estudiantes tomen conciencia respecto de utilidad de las estructuras verbales (típicamente en voz pasiva y en formas pretéritas) en la comprensión de la descripción metodológica, así como de posibles diferencias en los sistemas métricos y numéricos en la lengua materna y extranjera que pudiesen obstaculizar la comprensión.

En el archivo de corrección, como puede verse a continuación, se muestra una representación esquemática de los tratamientos, como la sugerida en el párrafo anterior, así como algunas de las consideraciones que esperamos sean tenidas en cuenta para rotularlos, diferenciarlos y comprenderos. Esta, si bien es una situación creada con fines pedagógicos, ciertamente podría representar una situación genuina de uso de la información metodológica de la movida 3. Nótese, al respecto, que durante la segunda parte del curso de IFE, se trabaja no sólo con títulos, palabras claves y resúmenes, sino con los artículos de divulgación científica completos y que, en muchos casos, fomentamos la búsqueda de información metodológica en este último género mediante consignas que demanden la toma de notas o corrección de notas para la futura realización de una réplica, el análisis del paratexto característico de esta sección (fotos, tablas, esquemas) para extraer significados, entre otras.

CORRECCIÓN DE LA CONSIGNA 2

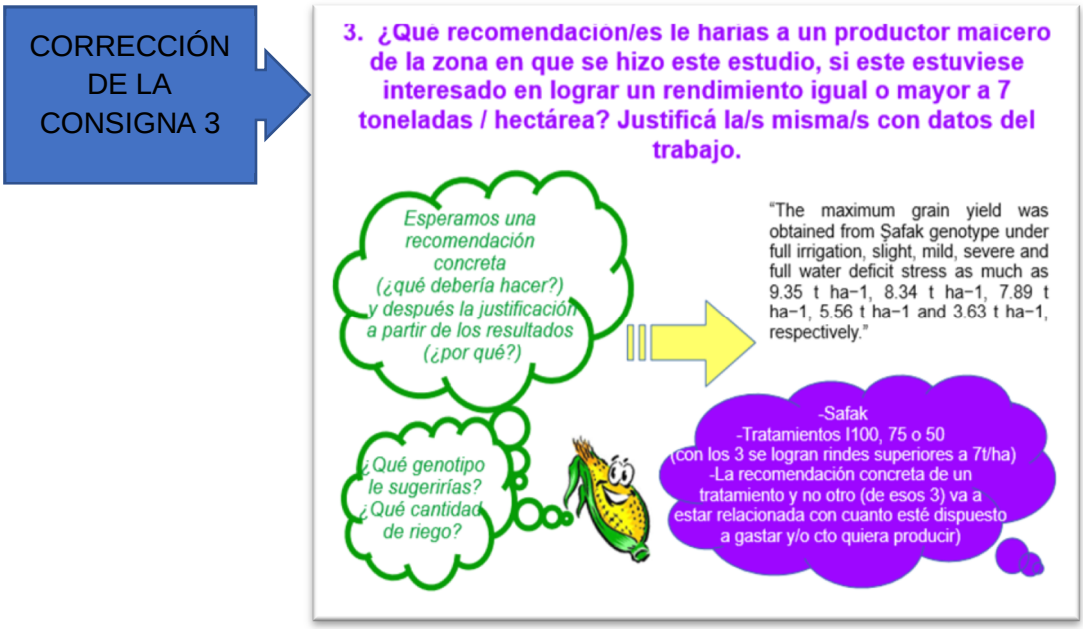


Fuente: elaboración propia.

Consignas 3 y 4: Apuntan a trabajar con la extracción de información a partir de los resultados y/o conclusiones del estudio. La primera de ellas plantea la lectura en torno a la necesidad de responder a una situación vinculada a la profesión. La última, fomenta la reflexión respecto de las funciones distintas de las conclusiones (o realización de las mismas en sub-movidas, como sugieren Motta-Roth y Hendges (1996) en la figura 1.

A lo largo del curso de IFE, se abordan las principales diferencias entre los resultados y conclusiones de un estudio (no sólo en torno a la lectura de resúmenes sino además, y especialmente, en función del artículo de divulgación científica), en tanto los primeros se asocian a la descripción de lo observado (en términos de datos puros, numéricos), mientras que las últimas involucran el análisis de las tendencias, la comparación de los hallazgos en términos de los objetivos propuestos, la formulación de recomendaciones o incluso la apertura a nuevas investigaciones. Intentamos, durante las clases, generar conciencia de las materializaciones lingüísticas y/o gráficas de estos propósitos distintos de cada sección, incentivando el trabajo con elementos numéricos, verbos que describen tendencias, marcadores relacionales, modalizadores, entre otros.

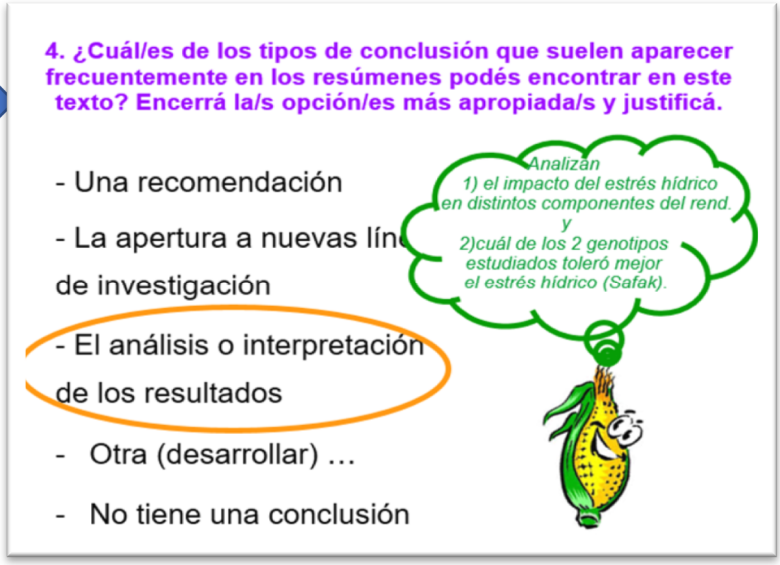
Al corregir, por otra parte, en la diapositiva correspondiente a la consigna 3 buscamos que los estudiantes establezcan una relación entre los datos aportados por los autores del estudio y la situación hipotética de asesoramiento que usamos como disparadora; partiendo de la comprensión de ciertos datos específicos tanto lingüísticos como numéricos, esperamos puedan responder a la situación problemática planteada.



Fuente: elaboración propia.

Al corregir la consigna 4, intentamos que vinculen la información aportada por los autores en el texto con información teórica respecto de la macroestructura del género discursivo leído y su vinculación con los posibles lectores.

CORRECCIÓN DE LA CONSIGNA 4

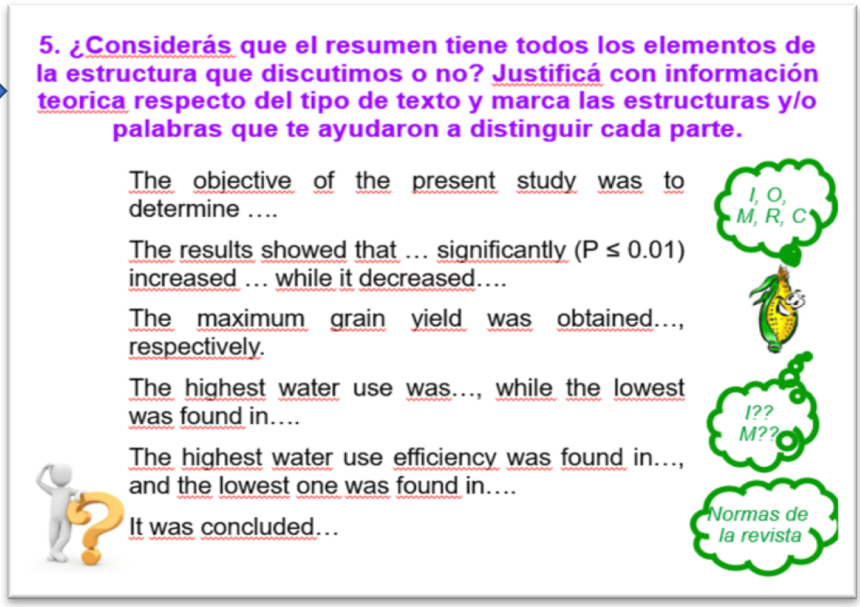


Fuente: elaboración propia.

Consigna 5: Se espera que los alumnos reflexionen acerca de la estructura retórico-discursiva del género resumen valiéndose de información teórica discutida en clase, así como de ciertos marcadores a través de los cuales se valieron para buscar información.

Tal como puede observarse en la diapositiva del archivo de corrección, no sólo se hizo referencia a elementos lingüísticos, sino también a cuestiones contextuales, tales como las normas de publicación para autores, que determinan, en mayor o menor medida, la decisión de los autores de priorizar cierta información y dejar afuera otra.

CORRECCIÓN DE LA CONSIGNA 5



Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar, al respecto, que esta relación con el contexto se intenta establecer además al explorar otros elementos de los géneros. Tal es el caso de la movida 1, y sus correspondientes sub-movidas o funciones. Pese a que en el ejemplo extraído para analizar en este trabajo no puede apreciarse la forma en que se aborda la presentación de las investigaciones en los resúmenes y artículos de investigación leídos en el curso de IFE, procuramos hacer visibles algunas cuestiones vinculadas a las relaciones tanto dialógicas como de poder que se establecen entre los textos, sus autores y posibles lectores, por ejemplo, al presentar sus estudios. Intentamos mostrar a los alumnos que, así como existen cuestiones de forma que influyen a la hora de incluir o no todos los elementos característicos de los géneros abordados (como la limitación de palabras o de caracteres en los resúmenes), hay otras variables que entran en juego, como la necesidad de los autores / escritores de insertar sus investigaciones como relevantes, originales, pero a la vez vinculadas a otras, en las introducciones de sus trabajos.

Discusión abierta

Hemos intentado explorar, mediante el relato de nuestra experiencia docente en el curso de lecto-comprensión en inglés de dos géneros propios del discurso científico-académico, la forma en que materializamos nuestra concepción del proceso de construcción y apropiación de los géneros disciplinares en la enseñanza. Al hacerlo, hemos intentado explorar mediante ejemplos concretos, algunas de las formas en que acercamos los géneros a nuestros estudiantes, desde una perspectiva dialógica de los mismos, y entendiendo que el proceso de comprensión de estos géneros en inglés no puede pensarse únicamente a nivel lingüístico. Creemos, como hemos mencionado antes e intentado ilustrar, que existen relaciones bidireccionales en el flujo de conocimientos entre escritor y lector, y que estas se hallan mediadas, tanto por una actividad cognitiva interna de los lectores como por aspectos del contexto (propósitos comunicativos, relaciones entre los participantes, convenciones genéricas, entre otros) de la lectura en tanto práctica situada. Ayudar a nuestros alumnos a leer resúmenes y artículos de divulgación científica en ingles desde esta perspectiva, representa una forma valida de alfabetizarlos en la comprensión de estos géneros discursivos nuevos, propios del entorno científico-académico que están comenzando a transitar. Pese a ello, somos conscientes de la imposibilidad de abarcar la complejidad de tales géneros en un curso cuatrimestral. Las limitaciones, por otra parte, no sólo se deben a la duración del curso, sino que además están determinadas por otras cuestiones. Entre ellas, podemos mencionar el hecho de que nuestros estudiantes sean alumnos del ciclo básico de las carreras, lo cual limita, entre otros aspectos, el grado de profundidad con que los géneros pueden ser analizados. Finalmente, esperamos que este relato puntual -y no generalizable- pueda representar un punto de partida para una discusión abierta de las formas en que los

docentes de IFE, y de otras áreas en el ámbito de la universidad entendemos que debería gestionarse el proceso de enseñanza en pos de favorecer el proceso de construcción del aprendizaje por parte de nuestros alumnos.

Referencias

Ayers, G. (2008). The evolutionary nature of genre: an investigation of the short texts accompanying research articles in the scientific journal Nature. English for Specific Purposes, 27(1), 22-41.

Bajtín, M. M. (2008, 1944). Estética de la creación verbal, Siglo XXI.

Bajtin, M. (1982, 1952-53)."El problema de los géneros discursivos". Estética de la creación verbal. Méjico: Siglo XXI. 248-293.

Battaner, P. (1996). Análisis del discurso y textos con finalidades específicas. Conferencia inédita en el curso de extensión universitaria Anàlisi del Discurs: enfocamentsteòrics i aplicacions. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Bawarchi, A. S. y Reiff, M. J. (2010). Genre: An introduction to history, theory, research and pedagogy. Anderson, SC: Parlor Press.

Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En: Freedman, A. y Medway, P. (eds.), Genre and the New Rhetoric, 79-101. London: Taylor & Francis.

Cargill, M., & O'Connor, P. (2006). Getting research published in English: towards a curriculum design model for developing skills and enhancing outcomes. Revista Canaria de Estudios Ingleses, 53, pp.79-94.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381.

Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Unipluriversidad, 3(2), 17-23.

Flowerdew, J. (2000). Discourse Community, Legitimate Peripheral Participation, and the Nonnative-English-Speaking Scholar. TESOL quarterly, 34(1), 127-150.

Hyland, K. (2013). Genre and discourse analysis in language for specific purposes. The encyclopedia of applied linguistics.

Hyland, K. (2012a). Disciplinary identities. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2012b). Welcome to the machine: thoughts on writing for scholarly publication. Journal of Second Language Teaching & Research, 1(1), 58-68.

Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. Journal of Applied Linguistics, 4, 5-32.

López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. Revista signos, 35(51-52), 195-215.

Martin, J. (1993). Genre and literacy - Modelling context in educational linguistics. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 141-72.

Menéndez, S. M. (2009). Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia. Actas del IV Coloquio de investigadores en estudios del discurso. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Motta-Roth, D. y Hendges, G. (2010). Abstract/Resumo acadêmico. En: Motta-Roth y Hendges (eds.). Produção textual na universidade (pp. 151-162). São Paulo: Parábola Editorial.

Motta-Roth, D. y Hendges, G. R. (1996). Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. Revista do Centro de Artes e Letras, 18(1-2), 53-90.

Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Sadeghi, B., Hassani, M. T., & Hemmati, M. R. (2013). The Effects of Genre-based Instruction on ESP Learners' Reading Comprehension. Theory and Practice in Language Studies,3(6), pp. 1009-20.

Street, B. (Ed) (2005). Literacies across Educational Contexts: mediating learning and teaching. Philadelphia: Caslon Press.

Swales, J. (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of “Genre in three traditions” (Hyon, 1996). Ibérica, 24, 103-16.

Swales, J. (2009). “Worlds of genre - Metaphors of genre”. En: Bazerman, C., Bonini, A. y Figueredo, D. (eds.), Genre in a changing world, 1-13. West Lafayette, IN: Parlor Press.

Swales, J. (2004). Research genres: Explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (1990a). Genre Analysis: English in Academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (1990b). The concept of discourse community. Genre analysis: English in academic and research settings, 21-32.

Swales, J. (1986). A genre-based approach to language across the curriculum. En: Mickoo, M. L. (Ed.), Language across the curriculum, 10-22. Singapore: Regional English Language Center.

Vian, O. Jr. (2012). “Beyond the three traditions in genre studies: a Brazilian perspective”. Paper presented at Genre 2012 - Rethinking genre 20 years later. An international conference on Genre Studies. Carleton University, Ottawa (26-29 junio).

Experiencia De Aprendizaje Relacionada Al Logro De Hábitos De Estudio Significativo.

Autores: Saporitti Fernando Omar; Coscarelli Nélida Yolanda; Seara Sergio Eduardo; Cantarini Martín (Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Odontología)

Resumen: El aprendizaje está relacionado a un proceso estratégico, que comprende un cambio en la enseñanza: de la simple transferencia de información al diseño de ambientes de aprendizaje que permitan la participación activa de los alumnos para, desarrollar competencias específicas y conocimientos que permitan la toma de decisiones y reflexionar apropiadamente. La recolección de la información se realizó utilizando una encuesta, formada por 16 preguntas con opciones: (a) nunca, (b) a veces, (c) siempre, a los ingresantes procedentes de escuelas públicas o privadas que cursaron la asignatura Introducción a la Odontología, dividida en 3 turnos de 15 comisiones cada uno. Los resultados surgen del análisis de 228 encuestas. Provenían de escuelas públicas 44% (100/228) y 56% (128/228) de escuelas privadas. La frecuencia de selección en las 16 preguntas resultó ser: Opción a (nunca)=1 (6%); Opción b (a veces)= 12 (75%); Opción c (siempre)= 3 (19%). Según los datos obtenidos por las observaciones realizadas en cada respuesta se concluye que la gran mayoría de los alumnos ingresantes reconoce que los hábitos de aprendizaje significativo las desarrollan a veces, resultando evidente impulsar recomendaciones para optimizar el desarrollo de la capacidad de autonomía y habilidades de análisis crítico en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Experiencia. Aprendizaje. Hábitos. Estudio Significativo.

Texto completo:

Introducción

Se propone con este trabajo determinar el grado de capacidad para el estudio autónomo y aprendizaje significativo en los ingresantes a la Facultad de Odontología de la U.N.L.P. Una de las constantes en la historia del hombre que vive en sociedad, es que la enseñanza se realice de manera efectiva, logrando sus propósitos y definiéndola como práctica social e interpersonal. Una persona puede enseñar a otra aunque sea de modo intuitivo, pero no todas se desempeñan socialmente como los profesores, maestros, docentes en general. Davini, M.C. (2008).

Para aprender se necesita de inteligencia, conocimientos previos, experiencia y motivación, está última indispensable para cualquier acción, es el deseo de aprender, aunque se encuentra limitada por la personalidad de cada persona.

La inteligencia y los conocimientos previos, se relacionan con la experiencia, pero se necesita de la primera para estar en condiciones de aprender y disponer de

capacidades cognitivas para elaborar los nuevos conocimientos.

Desarrollo

La experiencia se logra con determinadas técnicas básicas de aprendizaje, como: técnicas de comprensión, conceptuales (seleccionar, organizar), repetitivas (copiar) y exploratorias (experimentación). Para lograr los objetivos se necesita una buena planificación y organización.

Intervienen otros factores como la maduración psicológica, la actitud activa y la distribución del tiempo para aprender, que se relacionan con los anteriores.

Los estudiantes al realizar sus actividades desarrollan múltiples operaciones cognitivas, algunas de ellas son:

Recepción de datos: requiere de una elaboración y reconocimiento semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, sonidos), donde cada sistema simbólico requiere de diferentes actividades mentales: los textos activan las competencias lingüísticas y las imágenes las competencias perceptivas

El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo de cada persona, debiendo estar orientado adecuadamente y favorecido por la motivación de cada individuo.

Comprensión de la información recibida: los estudiantes a partir de sus conocimientos anteriores, sus intereses y sus habilidades cognitivas, analizan, organizan y trasforman la información recibida para elaborar conocimiento.

Transferencia: del conocimiento a nuevas situaciones para resolver preguntas o problemas que se planteen.

La capacidad crítica se desarrolla a través de la solución de situaciones problemáticas, integrando conocimientos y experiencias previas, razonando y buscando nuevas informaciones para resolver y entender los problemas.

A partir de determinados problemas es importante determinar de que tipo es el mismo que información se necesitará para poder comprenderlo y resolverlos, organizando un alto valor educativo a partir del aprendizaje. Permite la búsqueda activa de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades intelectuales y la toma de decisiones para la acción. El método de construcción de problemas no genera la capacidad para resolverlos, sino para construirlos.

De esta forma la diferencia es cualitativa, buscando que los alumnos aprendan descubriendo y analizando distintas situaciones problemáticas evitando que el pensamiento se simplifique en una sola mirada. Por todo esto se desarrollan capacidades para “problematizar problemas” de variadas dimensiones, flexibilizando el propio proceso de pensamiento.

Este método permite desarrollar la capacidad de análisis integral sobre los problemas, en particular los complejos. Es importante que el docente oriente para facilitar que los alumnos, por sí solos, dirijan su proceso planteando metas, estimulando a la reflexión y el acceso a la información. La educación en todos sus niveles está basada en la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes. El aprendizaje cognoscitivo, o de conocimiento, se refiere a la adquisición de conceptos e información, incluyendo su análisis y aplicación a nuevas situaciones.

Los docentes pueden generar estas situaciones empleando muchas de las estrategias que se nombran a continuación:

- Estimular la discusión: intensifica el debate y el diálogo sobre temáticas esenciales.
- Realizar preguntas: permite a los alumnos clarificar lo que el docente ha dicho.
- Aprendizaje independiente: se relaciona con las actividades individuales y privadas realizadas por los alumnos.
- Desarrollo de habilidades prácticas. (Silberman M., 1998)

Aprendizaje permanente: habilidades básicas en la enseñanza universitaria

Para (Collis, B., 2002) existen una serie de habilidades que deberían tenerse en cuenta en el aprendizaje permanente. Dichas habilidades básicas se detallan a continuación:

a) Resolver problemas: Capacidad de pensamiento analítico y conceptual. Capacidad de concentración. Búsqueda de información. Toma de decisiones.

b) Creatividad e imaginación: Capacidad para dar soluciones nuevas y alternativas.

c) Conciencia de sí mismo: Responsabilidad en el propio aprendizaje, soportando las presiones y controlando las emociones. Capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias.

d) Habilidades de aprendizaje: Aprender a aprender. Comprender la forma de aprendizaje de uno mismo. Comprender los procesos de aprendizaje.

e) Habilidades de comunicación: Habilidades escritas y orales para expresarse verbalmente, escuchar y dar consejos

El desarrollo de contenidos en red está alcanzando a prácticamente todos los niveles educativos y a todas aquellas modalidades de formación. En los últimos años se a producido un incremento notable de campus virtuales para la enseñanza universitaria y se están creando materiales y entornos de trabajo para los alumnos de enseñanza primaria y secundaria.

La utilización cada vez más generalizada de la red informática no está teniendo buena influencia formadora de nuevas dimensiones de aprendizaje. Se tratan, de cursos utilizados en el medio pero que pocas veces introducen innovaciones importantes en la actividad pedagógica. Estas innovaciones formativas en la enseñanza a distancia se centran en la utilización de la tecnología como complemento a la enseñanza presencial. Dicha tecnología es mediadora del aprendizaje, complementando buena parte de las actividades que no puedan ser logradas en el aula.

La utilización de foros virtuales son cada vez más populares en la enseñanza universitaria. En ellos se generan espacios de debate, intercambio de información, sistemas de apoyo tutorial, etcétera.

TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Según (Gardner, 2003), describe las siete inteligencias que ha localizado, dando ejemplos de las capacidades de cada una y de la pluralidad del intelecto. Describe a la inteligencia lingüística; lógico matemática; espacial; corporal y cinética; musical y la personal. Esta última la divide en: a) interpersonal: es la capacidad para entender a las otras personas, lo que los motiva, como trabajan y b) intrapersonal: es una capacidad correlativa de formarse un modelo orientado hacia adentro de uno mismo y de utilizarlo para desenvolverse eficazmente en la vida.

Destaca por lo tanto, en la pluralidad del intelecto, en donde los individuos pueden diferir en los perfiles particulares de inteligencia con los que nacen. Para resolver problemas y alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones, las inteligencias trabajan en conjunto.

La escuela debería tener como objetivo, desarrollar las inteligencias para alcanzar las diferentes vocaciones que se adecuen al particular espectro de inteligencias de cada estudiante, optimizando el desarrollo del perfil cognitivo. Hay que tener en cuenta dos hipótesis para una escuela ideal del futuro: primero: no todas las personas tienen intereses y capacidades semejantes; no todos aprenden de la misma manera, segundo: nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender, dicho ideal no es posible.

La inteligencia es la capacidad o habilidad para resolver diferentes problemas o elaborar productos de importancia para una comunidad determinada o en un contexto cultural.

El pensamiento crítico, sin lugar a dudas, debe existir como capacidad general que se intenta desarrollar en las escuelas y que es especialmente valorada en la sociedad moderna industrializada. Analizar los acontecimientos del mundo, de la literatura o la capacidad de reflexionar en forma útil acerca del trabajo propio o de los demás, forma parte de lo que se denomina Pensamiento Crítico.

METODOS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO

(Eggen,P. & Kauchak, D. 2000), consideran que le método de enseñanza inductivo se clasifica en:

-Básico.

-Formación de conceptos.

-Investigación didáctica.

El método inductivo básico se organiza para aquellos alumnos que formen conceptos, identifiquen principios y tendencias en los fenómenos mediante la observación y procesos empíricos. Así les permite comparar y clasificar datos, desarrollar la comprensión de los contenidos de enseñanza por su propia actividad sobre los materiales y no a través de la explicación de los profesores.

El método de construcción de conceptos tienen relación con el inductivo: los conceptos no son naturales sino productos artificiales de construcciones elaboradas por la cultura y la sociedad en un contexto determinado. (Joyce, B. & Weil, M. ,2002).

El método de investigación didáctica enseña a los alumnos a procesar activamente las informaciones a través del conocimiento y disciplinas científicas (Eggen,P, Kuach, D., 2000). Los métodos de instrucción se clasifican en:

-Transmisión de cuerpos de conocimiento.

-Transmisión significativa y desarrollo conceptual.

-Seminarios lectura-debate.

Los métodos de instrucción permiten desarrollar capacidades y habilidades cognitivas, así como la asimilación de conocimientos y métodos de pensamiento.

La transmisión de conocimientos y temas organizados se han desarrollado siempre por los profesores a través de la exposición oral. Esta enseñanza consiste en que una persona que es conocedora de la temática presenta a los alumnos el desarrollo de

conocimientos válidos, mediante seminarios especializados o conferencias. Es conveniente evitar el uso continuo de este método de enseñanza ya que disminuye la posibilidad de ejercitar capacidades de pensamiento y habilidades para el manejo de la información (Davini, 2008 p. 91-6).

El método de transmisión significativa, a partir del aprendizaje significativo y del conocimiento estructural, se han desarrollado por las importantes críticas a las modalidades expositivas del profesor y a su vez la pasividad del alumno y la tendencia al aprendizaje memorístico (Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H.,1983). Así los alumnos relacionan las nuevas informaciones, en forma activa y consciente, con sus experiencias y conocimientos previos, comprendiendo el significado del nuevo conocimiento, brindando confianza intelectual y efectiva.

Se recomienda la utilización de organizadores previos avanzados y mapas conceptuales, que presentan en forma breve el material introductorio del contenido de enseñanza, dependiendo del nivel previo de cada alumno.

Su función es promover relaciones reflexivas y lógicas. A partir de ello, se incorporan los organizadores avanzados que permiten analizar y profundizar aspectos específicos de la primera síntesis inicial. Los mapas o redes conceptuales relacionan en forma gráfica y diagramada ideas, conceptos y hechos (Novak J. & Gowin, B.,1998).

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Determinar que grado de capacidad para el estudio autónomo y aprendizaje significativo en los ingresantes a la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata.

Objetivos Específicos:

- Obtener antecedentes bibliográficos para comparar y correlacionar las distintas concepciones de la temática.
- Examinar las diferentes teorías, estilos y variables de aprendizaje.

MATERIAL Y METODO

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, exploratorio con enfoque cuali-cuantitativo. Aplicación de una encuesta semiestructurada, formada por 16 preguntas relacionadas a las capacidades de estudio autónomo y aprendizaje significativo, con opciones: **(a)** nunca, **(b)** a veces, **(c)** siempre, impresas (ad hoc) mecánicamente a los alumnos ingresantes de la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata, procedentes de escuelas públicas o privadas que cursaron la asignatura Introducción a la Odontología, dividida en 3 turnos de 15 comisiones cada uno. Se procedió a dividir en grupos de la siguiente manera.

Se aplicó la prueba de chi cuadrado ($p<0.05$) en su instancia de bondad de ajuste, y se consideró como probable una misma proporción de respuestas **(a)** nunca, **(b)** a

veces, **(c)** siempre.

Preguntas relacionadas a la capacidad de estudio autónomo:

1º Grupo:

Preguntas 2.1.1 Organizo mi estudio en el tiempo previsto, 2.1.2. Ordeno el material de estudio con fichas, 2.1.3. Utilizo la Biblioteca.

2º Grupo:

Preguntas 2.1.4 Dependo del asesoramiento del docente o de otras personas, 2.1.5 Consulto el diccionario las palabras que desconozco, 2.1.6 al finalizar el estudio me autoevaluo y 2.1.7 Soluciono por mi cuenta los distintos problemas.

Preguntas relacionadas a la capacidad de aprendizaje significativo:

Se consideraron los siguientes grupos

1º Grupo:

3.1.4 Relaciono los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, 3.2.1. Busco ordenar la información estudiada en cuadros sinópticos o mapas conceptuales, 3.2.3 Realizo resúmenes o síntesis de los temas estudiados y 3.2.4 elaboro notas marginales.

2º Grupo:

3.1.1 Realizo lectura examinatoria; 3.1.2 Critico alguna reflexión del autor; 3.1.3. Busco comprender el sentido de la lectura, 3.2.2 Distingo las ideas principales y secundarias en los párrafos y 3.2.5 Estudio de memoria.

Resultados

ENCUESTA PARA INGRESANTES

Se analizaron 228 encuestas, formada por 16 preguntas impresas, realizadas a alumnos ingresantes a la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Provenían de escuelas públicas 44% (100/228) y 56% (128/228) de escuelas privadas.

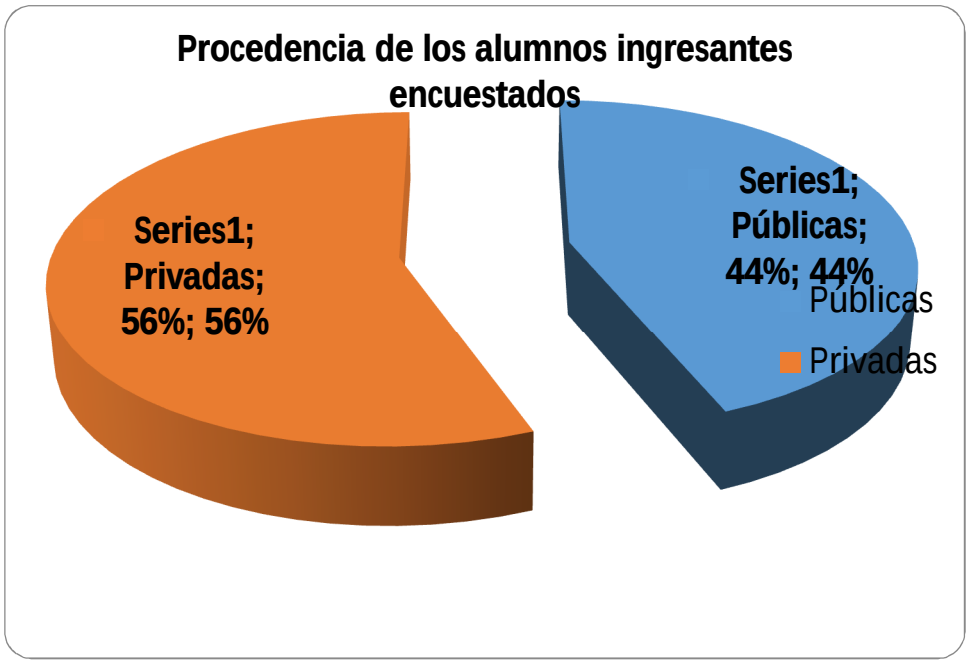


Gráfico nº 1. Fuente: Elaboración propia

El análisis realizado consistió en:

a) un estudio descriptivo, exploratorio con enfoque cuali-cuantitativo, calculando frecuencias de respuestas en cada ítem de la encuesta.

b) la búsqueda de diferencias significativas entre respuestas de cada ítem con el fin de analizar influencias del azar en cada ítem. Se aplico la prueba de chi cuadrado ($p<0.05$) en su instancia de bondad de ajuste, considerando como probable una misma proporción de respuestas **(a)** nunca, **(b)** a veces, **(c)** siempre) para cada ítem, considerando la influencia del azar y no de posibles causas en las respuestas, ya que los alumnos no habían tenido ningún tipo de preparación previa a la encuesta.

c) se analizo coincidencia de respuestas entre preguntas.

d) no se pudo realizar estudios estadísticos mas avanzados porque no se tiene una variable de respuesta (por ejemplo desempeño en el ingreso, resultado cuanti o cualitativo de cómo anduvo el alumno) que permita ver como las demás variables influyen en esa respuesta, por lo que será tema de otro estudio.

Frecuencias de respuestas por cada ítem:

Frecuencia de selección en las 16 preguntas

Opciones	Frecuencia	%
Opción a (nunca)	1	6%
Opción b (a veces)	12	75%
Opción c (siempre)	3	19%
Total	**16**	**100%**

Tabla nº 1. Fuente: Elaboración propia

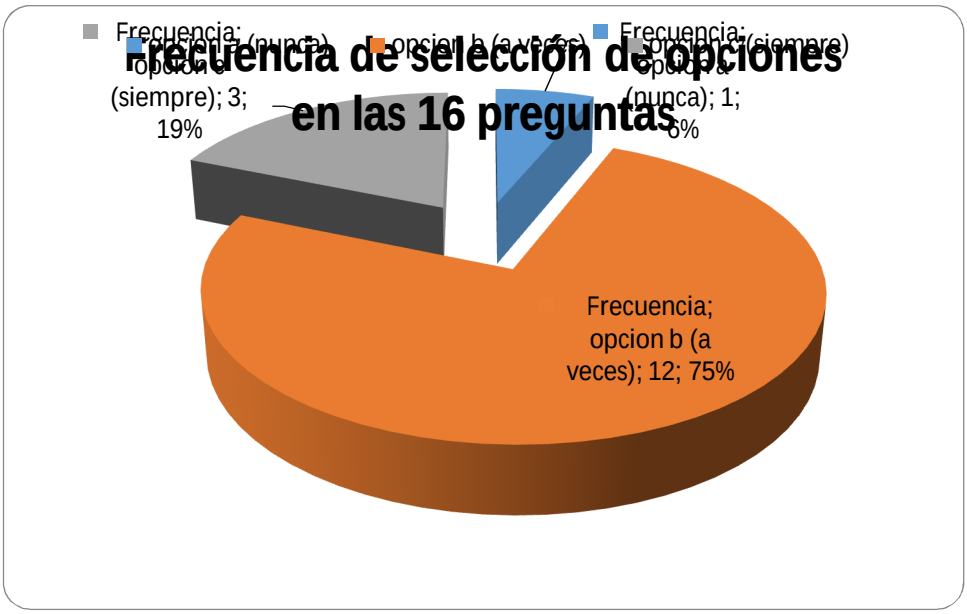


Gráfico nº 2. Fuente: Elaboración propia

De las 16 preguntas, la opción b (a veces) es la más seleccionada: 75% (12/16)

Hábitos de estudio autónomo.

1º Grupo:

Preguntas 2.1.1 Organizo mi estudio en el tiempo previsto, 2.1.2. Ordeno el material de estudio con fichas, 2.1.3. Utilizo la Biblioteca.

En este grupo solo 13% coinciden en las respuestas (29/228 seleccionan en las tres preguntas la opción b).

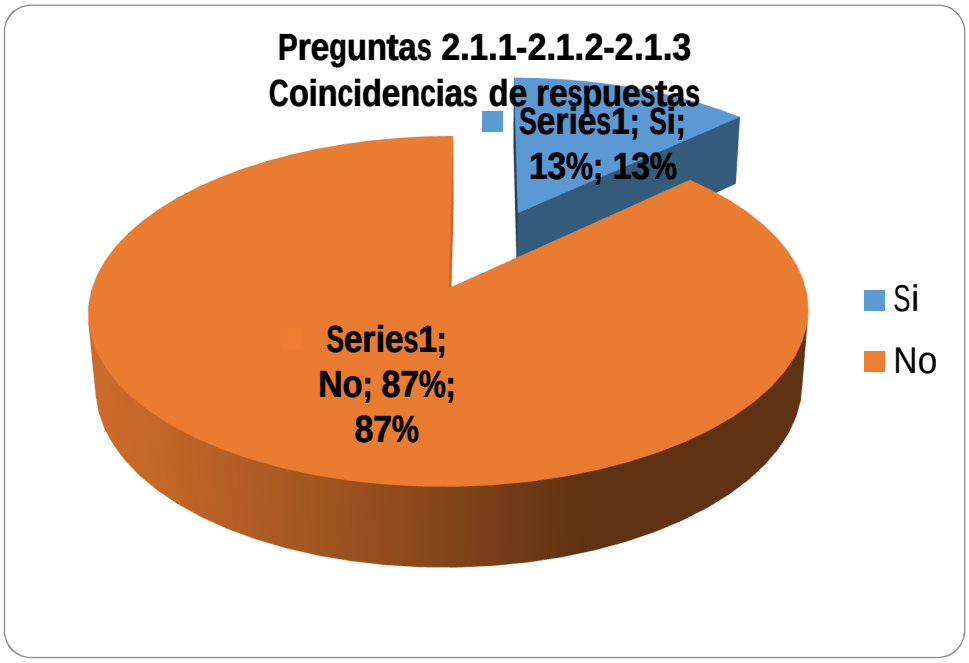


Gráfico nº 3. Fuente: Elaboración propia

2º Grupo:

Preguntas 2.1.4 Dependo del asesoramiento del docente o de otras personas, 2.1.5 Consulto el diccionario las palabras que desconozco, 2.1.6 al finalizar el estudio me autoevaluo y 2.1.7 Soluciono por mi cuenta los distintos problemas

En este grupo 14,5% coinciden en selección de las mismas opciones, repartidos de la siguiente manera: 12% (27/228) coinciden en la opción b y 2.5% (6/228) coinciden en la opción c.

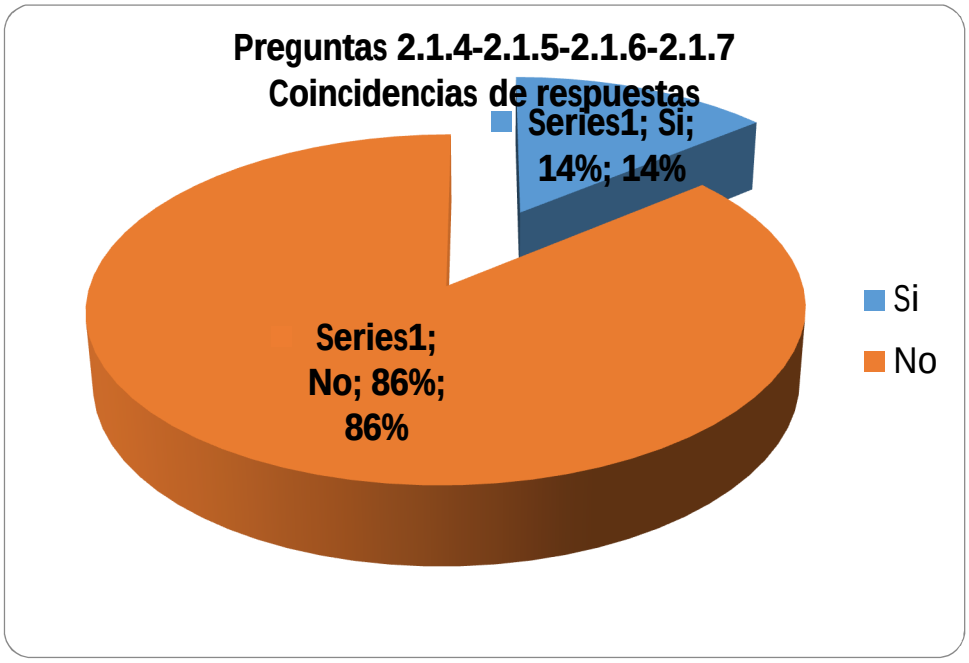


Gráfico nº 4. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a:

3. Capacidad de aprendizaje significativo

Se consideraron los siguientes grupos

1º Grupo:

3.1.4 Relaciono los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, 3.2.1. Busco ordenar la información estudiada en cuadros sinópticos o mapas conceptuales, 3.2.3 Realizo resúmenes o síntesis de los temas estudiados y 3.2.4 elaboro notas marginales.

En este grupo 19% (43/228) coinciden en selección de las mismas opciones, repartidos de la siguiente manera: 10% (23/228) coinciden en la opción b y 9% (20/228) coinciden en la opción c.

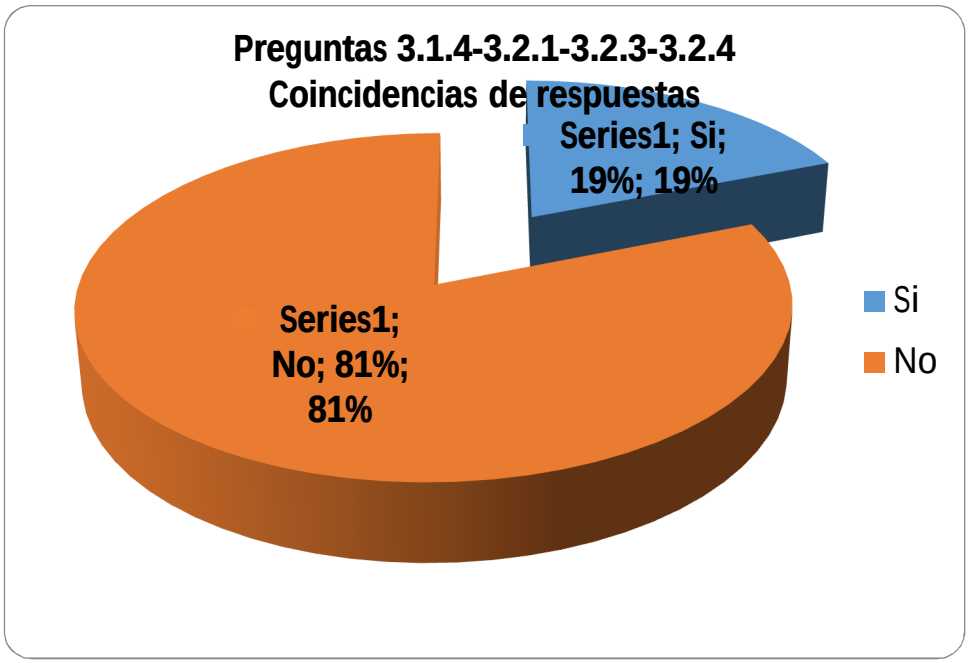


Gráfico nº 5. Fuente: Elaboración propia

2º Grupo:

3.1.1 Realizo lectura examinatoria; 3.1.2 Critico alguna reflexión del autor; 3.1.3. Busco comprender el sentido de la lectura, 3.2.2 Distingo las ideas principales y secundarias en los párrafos y 3.2.5 Estudio de memoria.

En este grupo 18% coinciden en las respuestas (41/228 seleccionan en las tres preguntas la opción c).

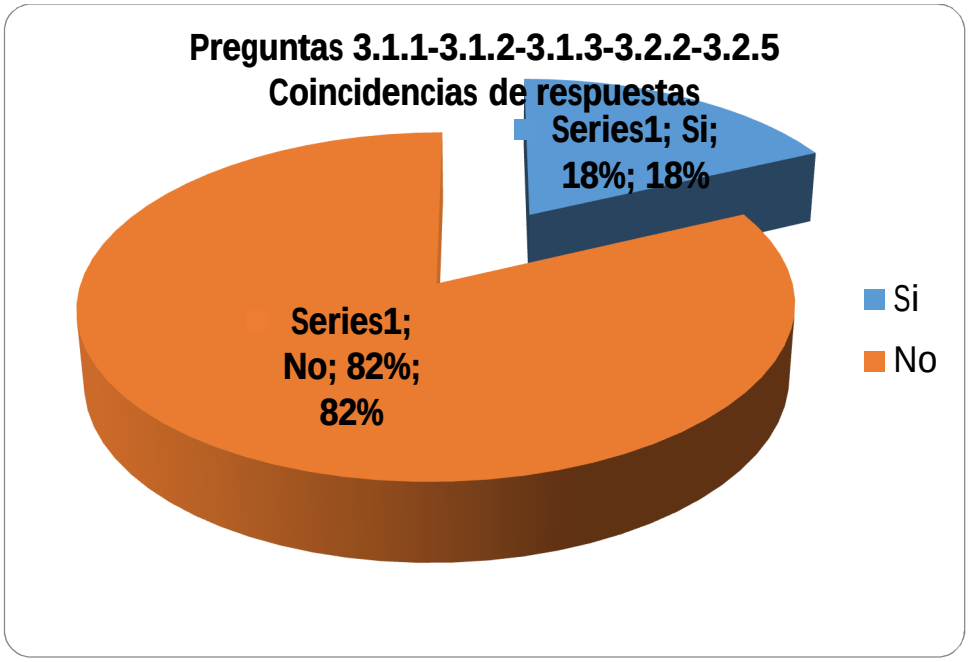


Gráfico nº 6. Fuente: Elaboración propia

Observaciones:

En el análisis de las respuestas se encuentran también contradicciones, ya que por ejemplo en la pregunta 3.2.5 Estudio de memoria y en la pregunta 3.1.3 Busco comprender el sentido de la lectura, seleccionan la opción "siempre" 35 alumnos. O sea que

esos mismos alumnos por un lado contestan que estudian de memoria, y por otro lado contestan que buscan comprender el sentido de lo que leen.

Conclusiones o discusión abierta

1-En referencia a las capacidades de estudio autónomo el 1º grupo integrado por: organizar el estudio en el tiempo previsto; ordenar el material de estudio con fichas; utilizar la biblioteca: los resultados demuestran un alto porcentaje de alumnos coinciden que lo hacen a veces.

El 2º grupo integrado por: Depender del asesoramiento de docentes o de otras personas; consultar el diccionario las palabras que desconocen; al finalizar el estudio me autoevalúo y solucionar por su cuenta los distintos problemas: los resultados nos demuestran que una mediana proporción de alumnos expresa coincidencias en que lo hacen a veces.

2-Con respecto a las capacidades de aprendizaje significativo procedimos del mismo modo agrupando las preguntas relacionables y encontramos respuestas que expresaron coincidencias, por lo tanto el 1º grupo se integró por: Relacionar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos; buscar y ordenar la información mediante cuadros sinópticos o mapas conceptuales, elaborar notas marginales y realizar resúmenes o síntesis de los temas estudiados: los resultados nos permiten concluir que medianamente coinciden que lo hacen de vez en cuando y sólo un pequeño grupo de alumnos no lo hace nunca.

El 2º grupo que estaba compuesto por: Realizar lectura examinatoria; buscar comprender el sentido de la lectura; distinguir ideas principales de las secundarias y estudiar de memoria: nos encontramos que una proporción media de respuestas coinciden que nunca desarrollan estas habilidades.

La formación mediante procesos de autonomía exige considerable tiempo y recursos para organizar las actividades de aprendizaje, pero a cambio se obtiene una buena cantidad de beneficios adicionales: mayor interés y retención, avance al propio ritmo, desarrollo de pautas propias para el planteamiento y solución de problemas, afianzamiento de la confianza y el concepto de si mismo, disposición por iniciar y mantener de manera permanente procesos de aprendizaje por iniciativa propia. Un elemento importante para facilitar el aprendizaje autónomo y estimular el análisis crítico lo constituyen los RECURSOS**,** los cuales se pueden agrupar en: audiovisuales, individualizados, institucionales y con el docente.

Según los datos obtenidos por las observaciones realizadas en cada respuesta se concluye que la gran mayoría de los alumnos ingresantes reconoce que las capacidades de estudio autónomo y aprendizaje significativo las desarrollan a veces, resultando evidente impulsar recomendaciones para optimizar el desarrollo de la capacidad de autonomía y habilidades de análisis crítico en los procesos de aprendizaje.

Referencias

Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1983, 1991).*Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Mexico: Ed. Trillas.

Biggs, J. (2006) *"Calidad del aprendizaje universitario"*. 2ª ed. Narcea S.A. Madrid. España.Cap 1-2.

Davini, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores* (p

17-50). Buenos Aires: Ed. Santillana.

Diaz-Barriga F, Hernandez G (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.* México, McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.

Eggen, P.& Kauchak, D.,(2000) *Estrategias docentes*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castañeda Figueiras, S. (2006) "Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos" Ed. UNAM. México.

Escribano, A., Del Valle, A.,(2008) *"El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior"*. Ed. Narcea S.A. Madrid, España.175 pp.

García Peña, A., (2006) *"El estudio independiente en los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel superior"*. UNAM Fac. de Estudios Superiores. Acatlan, México.

Gardner, H. (2003) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (p 26-7, 59-75).Buenos Aires-Argentina: Ed. Paidos.

Glaser, R.; Baxter, G.P. (2002) " Cognition and construct validity: evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations" en Braun, H.I.; Jackson, D.; Wiley, D.E. Eds. (pp 179-227).

Joyce, B. & Weil, M. (2002), *Modelos de enseñanza*, Barcelona: Ed. Gedisa.

Moguel, D. (2003). *Effective classroom discussions: Getting teachers to talk less and students to talk more.* En Social Studies Review 42 (2): 96 ss.

Zubiría Remy H.D., (2004) "El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI". Ed. Plaza y Valdés.

Ingreso y permanencia en la universidad pública: prácticas y representaciones de los docentes universitarios

Autores: Mac Donald, Agustín ; Rebecchini, Ana ; Rodríguez, Irene (Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Ciencias Médicas)

Resumen: Con este trabajo intentamos hacer un aporte a las problemáticas que plantean las condiciones y posibilidades de ingreso y permanencia de los estudiantes en la universidad pública. Es el relato de una experiencia en la que nos propusimos contrastar las representaciones de los docentes universitarios -expresados en los programas de sus asignaturas, reglamentos, consignas de exámenes, grillas de evaluación, propuestas didácticas- y las dificultades para transformarlas en prácticas concretas. De los múltiples factores que contribuyen a ampliar la brecha entre las expectativas del docente y su concreción áulica, nos vamos a centrar en uno en particular: las insuficiencias en las habilidades de lectura, escritura y comprensión de los estudiantes. Esta dificultad está íntimamente relacionada con el elevado porcentaje de deserción en los primeros años de las carreras en tanto la lectura es el modo privilegiado de acceso al conocimiento y la información, del mismo modo que la escritura no es sólo un medio de expresión, sino además un proceso cognitivo en tanto permite

objetivar aquello que se ha pensado y reflexionar sobre la propia producción (Carlino & Martínez, 2009). Para abordar este tema, consideramos necesario un primer diagnóstico de situación, aunque ya no centrado en la responsabilidad del estudiante o de la escuela de nivel medio, sino en nuestras propias prácticas pedagógicas.

Palabras clave: cultura académica, inclusión, permanencia, lectoescritura.

Texto completo:

Introducción

En la interpretación de las narraciones de los docentes sobre sus propias trayectorias y propuestas pedagógicas dentro de sus respectivos campos disciplinares buscamos ciertas singularidades institucionales que pudieran obstruir o acompañar la inclusión. La totalidad se diluye, es otro imposible ontológico y ello nos llama a resignificar la complejidad que atraviesa el *topos* universitario. Coincidimos con lo afirmado por Dubet (2005) con respecto a que no sólo cada disciplina construye sus tradiciones y objetivos, sino también que dentro de cada facultad o departamento, la universidad se redefine en una multitud de universidades particulares.

Esta búsqueda parte de algunos supuestos vinculados a la importancia de las tramas de relaciones intersubjetivas entre los pares: docente-docente, docentes-estudiantes-institución y docentes-saberes; son relaciones consustanciales a los procesos afiliatorios del estudiantado. La sobredeterminación del ingreso a la universidad es el acontecimiento que leemos como efecto de las prácticas y representaciones docentes que inciden en su tramitación y operan como posibilidad de resignificar las alternativas de permanencia y de egreso. Recurrimos a la interpretación de "herederos" de Bourdieu y Passeron y su mirada crítica sobre la heterogeneidad social del estudiantado, y en consecuencia, sobre el capital cultural que portan los estudiantes, que a veces son desconocidas en las propuestas didácticas y prácticas docentes.

Leer *la experiencia universitaria* nos propone un nuevo concepto que se nos ofrece como prisma y no como un mero marco que encuadra el paisaje institucional, posibilitador de la democratización y el acceso igualitario. También confronta con un sistema educativo que reproduce y refuerza las desigualdades, pensadas como condición *natural irreversible*. Los interrogantes en torno a las dificultades que atraviesan los estudiantes, sobre todo aquellos que transitan el primer ciclo de sus respectivas carreras, en su proceso de inclusión a la cultura universitaria están entre los que más preocupan a la comunidad universitaria.

La lectura y la escritura como procesos

Desde los presupuestos que responsabilizan a la escuela media y en gran parte también al desinterés de los estudiantes, al desconcierto y a los pobres resultados, circula entre los docentes universitarios la convicción de que el estudiante en los primeros años de la carrera ya dispone, y sin mediación alguna, de los recursos que exige este nuevo tramo académico: los estudiantes hacen frente a prácticas discursivas inéditas, a contenidos[27] disciplinares que presentan formas específicas de validación; a textos que no fueron escritos para ellos, sino para otros profesionales y científicos.

Las pobres competencias lectoras, un vocabulario limitado y un débil acceso a la información obstaculizan el proceso de inclusión y permanencia dentro de una cultura académica que, por las características antes señaladas, no reconoce antecedentes en las instancias previas de la educación formal. Por su parte los docentes, suelen dar por supuesto conocimientos previos que los estudiantes no poseen, y de manera implícita, asignan categorías de análisis, conceptos, posturas epistemológicas y discusiones teóricas que los estudiantes no están todavía en condiciones de reconocer y respecto de las cuales su propio bagaje los aleja significativamente, ya que pertenecen a otro u otros paradigmas.

Creemos que los docentes, como parte de esta cultura académica, somos quienes conocemos los códigos y las prácticas discursivas propias de nuestras disciplinas, y por lo tanto, quienes tenemos la responsabilidad de acompañarlos a reconocerlas, de proveer el contexto que les falta para construir una mirada comprensiva y activa en el proceso de accesibilidad a este nuevo universo. Sin desmerecer la ayuda que pueda significar el dictado de talleres extracurriculares específicos de lectura y escritura, nuestra propuesta toma las experiencias anglosajonas de la escritura en y a través del currículum (WIC/WAC, por sus siglas en inglés). Si bien existió una importante resistencia de los docentes universitarios británicos a este enfoque en tanto era percibido como una carga más a sus habituales tareas, en el establecimiento de las metas se contemplaba la preocupación generalizada en los ámbitos universitarios ingleses por los problemas en la comprensión y producción de textos. Este contexto dio impulso a este movimiento que arrojó resultados favorables en la apropiación, por parte de los estudiantes, de la cultura discursiva de su disciplina, así como de las convenciones que rigen la producción de textos académicos (Swales, 1990). Recuperar esta experiencia, adaptada a nuestra realidad, significa convocar al docente de una disciplina específica a incorporar en su programa de estudio tareas de comprensión y producción de textos escritos con el acompañamiento de especialistas en el campo de la lingüística cuyo aporte es necesario, pero no suficiente.

[27] Es importante señalar la idea de contenido desarrollada por Gvirtz y Pallamidessi como algo indeterminado y parcialmente abierto, totalmente ajeno a una idea enciclopedista asociada a lo que Paulo Freire (1970) llama la educación "bancaria".

El interés en este enfoque, solidario con la idea de lo que se ha denominado alfabetización académica, tiene un potencial epistémico que creemos no se puede soslayar, sobre todo en los procesos de apropiación y construcción de conocimiento en el seno de cada materia (Carlino, 2004). Los resultados auspiciosos que pueden exhibir estas prácticas ha propiciado un fecundo debate sobre políticas institucionales en educación superior en torno al papel de la lectura y la escritura en las mismas disciplinas y su inclusión en los programas de estudio (Narvaja de Arnoux, 2006).

Una de las grandes diferencias entre el nivel medio y la universidad es que en la escuela media no se hacen ni se enseñan ciencias. En este nivel, el conocimiento se transmite y reproduce luego de un consenso entre la comunidad académica y las instituciones, que se plasma en el currículo y en los programas de cada materia. El contenido, elaborado e interpretado previamente por el docente, es adaptado a las posibilidades cognitivas del alumno y volcado en manuales, guías de estudio y apuntes de clase. Se trata de textos en su mayoría expositivos que no explicitan las posturas teóricas y los métodos que han producido el saber que transmiten.

La universidad, por el contrario, como centro de formación y de producción de conocimiento, no sólo se interesa por el *qué*, sino también por el *por qué* y el *cómo.* Esto es así, porque en este ámbito se enseña y se produce conocimiento crítico. La lectura, el diálogo entre autores, las formas argumentativas específicas y los métodos que han llevado a la producción del saber transmitido, así como la controversia y la discusión son inherentes a esta cultura académica. Apropiarse de manera autónoma de los saberes disciplinares no es un don ni se *adquiere naturalmente*, se aprende y, por lo tanto, puede y debería enseñarse.

Partimos, para ello, de desarmar la idea de un lector como receptor pasivo de un sentido único, para que el estudiante comience a pensarse y reconocerse como parte de un proceso intersubjetivo donde, en tanto lector activo, dialoga, cuestiona, interroga, construye sentido, superando la ilusión del texto como portador de un saber externo, "objetivo" y unívoco. Se lee y se escribe siempre con un propósito y a partir de conocimientos y experiencias previas que incluyen, obviamente, la destreza lingüística. Pensamos, entonces, tanto la lectura como la escritura como procesos continuos que no se dan de una vez y para siempre, sino muy por el contrario llevan toda una vida. Quienes formamos parte de una comunidad lingüística, en cualquier ámbito de nuestra vida, estamos incorporando cotidianamente nuevos conceptos, términos y formas de expresión, del mismo modo que lo hace, en una operación más compleja, un estudiante en todas las instancias de su educación formal. En el curso de su formación y en este proceso de aprendizaje continuo, el estudiante universitario, al mismo tiempo que moviliza sus conocimientos sobre el mundo y la lengua, incorpora las formas expresivas específicas de la disciplina que lo ocupa.

Nuevas formas de lectura y la escritura

> El surgimiento de nuevas universidades públicas y privadas, las transformaciones culturales, económicas y políticas que se produjeron en los ´90 así como las nuevas representaciones que se despliegan en la primera década del nuevo siglo entretejieron un contexto singular que requiere un análisis pormenorizado para comprender sus alcances y su incidencia en las transformaciones de los rasgos del sistema. (Barés, 2017: 1)

El desfasaje entre la cultura académica de corte enciclopédico y los nuevos soportes digitales que, con sus modos de búsqueda y asociación, invaden la vida cotidiana, hace necesaria una reformulación de la dinámica de enseñanza-aprendizaje. La lectura y la escritura se ven desalojadas de sus anteriores formatos y soportes -en rigor, del libro- por una miríada de asociaciones prestas ya en las nuevas forma de acceso a los saberes. Pero no se trata tan sólo de la forma exterior en que los contenidos son presentados y se hacen accesibles, sino también de "una nueva idea de experiencia" (Baricco, 2010: 111): Como señala este autor, la red, como antes lo fue la imprenta, no constituye un receptáculo ingenuo o inocente que se limita a alojar o *contener* un saber. Se trata más bien de un modo de operar sobre el saber, modificándolo a su imagen y semejanza. A la cultura enciclopédica, cuya metáfora es la profundidad y el detenimiento, se contraponen, pues, múltiples "sistemas de paso", de *link*; asociaciones que llevan de un lado a otro de la red, deslizándose con velocidad sobre distintas superficies. Así es como Alessandro Baricco describe esta tendencia de las nuevas generaciones:

> El *multitasking* encarna muy bien una idea, naciente, de experiencia. Habitar cuantas zonas sea posible con una atención bastante baja es lo que ellos, evidentemente, entienden por experiencia. Suena mal, pero intentad comprenderlo: no es una forma de vaciar de contenido muchos gestos que serían importantes: es un modo de hacer de ellos uno solo, muy importante. Por extraordinario que pueda parecer, no tienen el instinto de aislar cada uno de esos gestos para realizarlos con más atención, ni de forma que obtengan lo mejor de ellos. Se trata de un instinto que les es ajeno. Donde hay gestos, ven posibles sistemas de paso para construir constelaciones de sentido, y por tanto de experiencia. (Baricco, 2010: 111)

Es notorio cómo este paradigma, que es a grandes rasgos el de los ingresantes a las carreras de grado en la universidad pública, aunque no sea privativo de éstos, entra en contradicción con el de aquellos que por lo general imparten la enseñanza, formados en la tradición libresca, y más o menos ajenos a los nuevos modos de circulación de los saberes. La mutación que nuestra época experimenta al respecto sólo es comparable con el establecimiento de la educación (*paideia*) en la antigüedad clásica, cuyo principal instrumento fue el uso del libro y la consolidación de la cultura escrita y, más

recientemente, con la innovación que la invención renacentista de la imprenta impuso a la circulación y el almacenamiento del saber. "Las nuevas tecnologías obligan a salir del formato espacial implicado por el libro y la página" (Serres, 2012: 17)

Estas indicaciones, por su parte, han de ser matizadas por algunas consideraciones de contexto. Desde la década del '90 y fundamentalmente desde la crisis del 2001 en la Argentina, el sujeto social universitario se halla inserto "en un escenario de movilidad social descendente" (Carli, 2007: 2), a la par que el proyecto de la universidad pública, que manifiesta un alto grado de disimilitud en los trayectos sociales, culturales y formativos de sus actores, ha dejado de ser depositario predominante en la formación de sectores medio-altos de la sociedad, los cuales se han orientado a la oferta educativa de las universidades privadas de elite. Tomando el concepto de apropiación cultural de Roger Chartier (1995) y de cultura como apropiación de Michel De Certau (1996) consideramos necesario repreguntarse acerca de "los modos de apropiación subjetiva de la institución universitaria, de la educación en general y del tiempo histórico" (Carli, 2001:2).

Tampoco se puede perder de vista que nos encontramos en un acelerado proceso de acumulación y concentración de riqueza que incluye al conocimiento como una dimensión sustantiva en niveles que exceden el papel que históricamente ha cumplido. Estos desarrollos tecnológicos generan desigualdades de nuevo tipo. En este sentido Ramón Flecha (1994:58) es claro cuando dice que esta revolución de la información crea posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la humanidad, pero el modelo social que la está hegemonizando provoca una agudización relativa de las viejas desigualdades y genera otras nuevas. En sus propias palabras:

> La transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información conlleva a que esa marginación tenga un fuerte componente cultural. Los saberes priorizados por las nuevas formas de vida son distribuidos de forma muy desigual entre los diferentes sectores de la población según criterios como el de grupo social, género, etnia o edad. Al mismo tiempo que se descalifican los saberes de los sectores marginados. De esta forma se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen, configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural. (Flecha, 1994:61)

Este nuevo contexto tecnológico nos da la posibilidad de enriquecer los procesos de aprendizaje de forma creativa y crítica. No se trata de "colgar un texto" en la red o simplemente abrir un canal de comunicación directa que indudablemente es de enorme utilidad: de lo que se trata es de convertir este nuevo contexto en una propuesta didáctica como podría ser la de un autoaprendizaje guiado a través de un trabajo de tutoría o el seguimiento continuo de los aprendizajes. (Zabalza, 2004:173)

La complejidad del escenario empuja a desarrollar una competencia docente que pueda, sino suturar, al menos reducir la brecha entre ambos paradigmas, posibilitando una escucha de los modos de lectura y escritura con los que los ingresantes abordan la apropiación de la cultura académica.

La experiencia

Una vez reunido el material sobre el que trabajamos (programas, planes de estudio, materiales didácticos, guías de estudio y propuestas de evaluación de tres asignaturas correspondientes al ciclo inicial de las respectivas carreras), nos planteamos los siguientes interrogantes:

- Si existían propuestas de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura académica.
- Si en la gestión del tiempo y la organización de una agenda se contemplaban este tipo de actividades, no como talleres externos a la cátedra sino como parte del dictado curricular.
- Si había disponibilidad y propuestas sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación: materiales didácticos on-line, aulas y centros de recursos virtuales, portales, páginas web de interés, bibliotecas, foros, correo electrónico y otros.

Seleccionamos los programas y materiales de estudio de las cátedras de Problemática Filosófica y Psicología de la carrera de Psicología de la UNR y de la materia electiva, El Saber Médico entre la Filosofía y la Literatura de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas de la UNR de cuya planta docente somos parte quienes presentamos la presente comunicación.

En los tres casos se destacan los objetivos de promover el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo y continuo de los estudiantes; desarrollar sus destrezas cognitivas y argumentativas; acompañar al estudiante en la integración crítica y creativa de los conocimientos en constante renovación; contribuir a la producción de conocimiento y al análisis crítico de los supuestos, conceptos, normas y categorías con los que construye todo saber disciplinar. Objetivos todos que coinciden con el perfil del egresado al que se aspira en la fundamentación de los respectivos planes de estudio de las carreras.

En el caso del programa de estudio de Problemática Filosófica (2014), en sus objetivos específicos propone: "Familiarizarse con el vocabulario específico de la filosofía y el contexto histórico de los autores abordados". Si bien estos objetivos se encuadran en lo que consideramos una formación en las estrategias de lectura crítica y la adquisición de formas expresivas propias de la disciplina, no pudimos encontrar ni en los materiales de estudio ni en otro tipo de actividad una propuesta didáctica concreta para alcanzar tal objetivo.

En el programa de la asignatura Psicología (2014), que se cursa en el primer año de la carrera, se menciona el objetivo específico de "incorporar la lectura de libros; hacer trabajos escritos con el formato de los informes de investigación". La incorporación de este objetivo específico dentro del

programa manifiesta un interés por estas producciones. Este objetivo vuelve a expresarse en el ítem "modalidad de trabajo práctico" que incluye la confección de monografías e informes escritos. La propuesta de actividades no contempla, sin embargo, el acompañamiento en la producción de estos tipos de texto específico, dando por sentado un conocimiento y una práctica en este sentido que el estudiante no ha adquirido con anterioridad a su ingreso al ámbito académico del nivel superior.

Por otro lado, de la lectura de las propuestas de evaluación de la cátedra, surge que predomina el examen de tipo *multiple choice* que en absoluto permite dar cuenta de la realización de los objetivos propuestos, ya que el despliegue de lecturas críticas exige el ejercicio de la escritura como forma de ensayo y revisión de las propias ideas. Somos conscientes de que esta modalidad se elige en virtud de la masividad de la población estudiantil que requiere de herramientas que simplifiquen el proceso evaluativo, pero que tan poco ofrecen a la formación crítica y creativa cuando se trata de una elección casi automática entre ítems verdaderos y falsos que obtura toda posibilidad de abrir el camino de la discusión y la argumentación.

En el caso de la materia electiva, hemos elaborado una propuesta concreta de trabajo sobre la lectura y la escritura como procesos de apropiación y producción de conocimiento. Para tal fin, en todas las clases se destina un tiempo (media hora) para llevar adelante una actividad de tipo taller donde se hace una devolución de la producción escrita sobre la clase anterior. Al final de la clase, se trabajan los temas abordados durante esa jornada en una puesta en común que surge de los apuntes tomados en clase, de los cuadros conceptuales esbozados por el docente en el pizarrón u otro medio. Finalmente, se entregan las guías de lectura o consignas para que traigan su producción escrita la clase próxima, en la modalidad de trabajo domiciliario. Nuestra experiencia nos permite señalar que la continuidad de estas estrategias de elaboración escrita ha permitido acercar las expectativas planteadas en los objetivos con la práctica en el aula y fuera ella.

En ninguno de los programas, incluido el nuestro, se explicita la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo en la práctica se recurre frecuentemente a este tipo de materiales didácticos on-line, centros de recursos virtuales, portales que ofrecen las mismas facultades y, sobre todo a búsquedas en páginas web sobre temas relacionados con los temas abordados en la materia.

A modo de cierre

De acuerdo a este breve relevo de los programas consultados, y a partir de nuestro propio recorrido en la materia electiva ya mencionada, creemos que es posible achicar la distancia entre las expectativas y las prácticas a través de una estrategia de acción concreta que acompañe al estudiante de los primeros años a incorporarse a esta nueva cultura académica. La lectura y la escritura no son los

únicos factores que inciden en los casos de "fracasos" o deserción de la universidad, aunque difícilmente alguien pueda sostener que no son aspectos claves que necesiten una especial atención.

Los docentes universitarios, que en general somos también profesionales, necesitamos tomar consciencia de que en el ámbito de la facultad somos, antes que nada, docentes y como tales debemos reflexionar sobre nuestras prácticas y preguntarnos cómo aportar a la solución de las dificultades a las que la llamada sociedad del conocimiento nos enfrenta. En palabras del reconocido pedagogo, Philip Jackson:

> Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy, acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse. (Jackson, 1999: 10)

Nos convoca nuestro oficio. Nos provoca la resolución de un problema. Esperamos que nuestra experiencia pueda contribuir a repensar la planificación de prácticas docentes que alojen al estudiante y acompañen su formación profesional.

Bibliografía

BARÉS, E. (2017): Seminario: Estudios comparados en la educación universitaria. Fundamentación. Maestría en docencia universitaria. UTN. Facultad Regional Rosario.

BARICCO, A. (2010): *Los bárbaros (selección)*. Buenos Aires: Anagrama.

BOURDIEU, P.y PASSERON, J-C. (2009): *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CARLINO, P. y MARTÍNEZ, S. (2009): *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

CARLI, S. (2007): *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente.* Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

CHARTIER, R. (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna*. La cultura como apropiación. México, Instituto Mora.

De CERTEAU, M (1996): *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

DUBET, F. (2005): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona*:* Gedisa*.*

JACKSON, Ph. (1999): *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires: Amorrortu.

FLECHA, R. & GIROUX, H (1994): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure.

FREIRE, P (1970): *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.

MAC DONALD, A., REBECCHINI, A., RODRÍGUEZ, I. (2017): *Lectura y Escritura Universitaria: de la escuela media a la universidad.* Seminario Internacional, La Universidad en el Territorio. Facultad de Ciencias Médicas. UNR.

NARVAJA de Arnoux, E. (2006): *Análisis del Discurso*. Modos de abordar materiales de archivo, Buenos Aires, Santiago Arcos.

SERRES, M. (2012): *Pulgarcita*. París: Manifiestos le Pommier.

SWALES, J. (1990): *Genre Analysis*. *English in Research Setting*. Cambridge. Cambridge University Press.

ZABALZA, M. A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

La creatividad como condicionante en las decisiones estratégicas académicas

Autores: Barbisan, Romina Maribel; Foutel, Mariana (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina).

Resumen: El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto mayor el cual tiene como propósito el estudio de los condicionantes en la toma de decisiones estratégicas del área académica universitaria. A partir de los resultados obtenidos en entrevistas en profundidad realizadas a actores claves de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se pretenderá relevar aquí la incidencia de la creatividad en el ejercicio de la profesión docente. El objetivo de los autores es poder generar información relevante que sirva de herramienta para optimizar las políticas de gestión de la Universidad Pública y, al mismo tiempo, contribuir a la mejora de la docencia.

Palabras clave: Universidad Pública, área académica; decisiones estratégicas; condicionantes; creatividad.

Texto completo:

Introducción

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de Investigación que el grupo Análisis del Sistema Universitario (del cual forman parte los autores), perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se encuentran realizando sobre los condicionantes en las decisiones estratégicas del área académica universitaria.

A través del desarrollo de entrevistas en profundidad a actores claves de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se indagó sobre los diferentes condicionantes individuales, grupales y organizacionales que inciden en los procesos decisorios del área académica. A partir de allí, el presente trabajo pretende relevar resultados preliminares sobre la influencia de la creatividad en el ejercicio de la docencia.

Finalmente, el objetivo de dicha experiencia es generar información relevante, no sólo a nivel académico, sino también para el diseño de políticas de gestión para la Universidad Pública. Se espera que lo anterior constituya una herramienta para contribuir al desarrollo de la profesión docente.

Desarrollo

Sobre la toma de decisiones y sus condicionantes

La toma de decisiones resulta un factor crítico para la gestión de cualquier organización. Así también, en la educación, todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión que toma el docente sobre cada situación. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un administrador de su aula, donde debe planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades de aprendizaje. Por ello, un

proceso decisorio eficaz ayudará a incrementar los resultados en dicha gestión.

En términos de Pavesi (1997) la decisión es el proceso mental que realizamos, mediante el uso de nuestra razón, para elegir una alternativa entre diferentes cursos de acción posibles. Y según Simon (1980) el proceso decisorio normativo implica: (1) *Inteligencia*: detectar la necesidad de tomar una decisión; (2) *Diseño*: definir posibles cursos de acción y evaluarlos; (3) *Selección:* seleccionar la mejor alternativa; (4) *Revisión:* controlar los resultados y determinar la necesidad o no de corrección. Adicionalmente, Drucker, P. F (2002) argumenta que la etapa que mayor tiempo insume, no es la de tomar la decisión, sino la de llevarla a cabo: *la acción.*

El presente proyecto se enfoca en los procesos decisorios estratégicos, es decir, en aquellas decisiones que impactan en el largo plazo, que implican recursos (generalmente costosos) y que tienen poco grado de reversibilidad. Son decisiones complejas porque evocan a mundos *rebeldes*, donde reina la incertidumbre y la inestabilidad, las cuales despiertan nuestro interés no sólo por la riqueza del proceso que les da origen, sino también por su impacto en la vida organizacional.

Por este motivo, el trabajo se aborda desde un enfoque descriptivo, que contempla a un decisor real subjetivo: con sus valores, cualidades personales y biológicas, expectativas, errores mentales, intereses contradictorios y conflictos de poder. Desde esta perspectiva, la toma de decisiones dista mucho de ser óptima.

En primer lugar, la decisión nunca será perfectamente objetiva porque la racionalidad es limitada: no es posible conocer todas las alternativas posibles dado que el conocimiento humano de la realidad es fragmentario; no es factible anticipar todos los resultados y consecuencias posibles porque pertenecen a un futuro que no se puede conocer; y, finalmente, la elección que realice el sujeto será óptima según su propia escala de valores, la cual es subjetiva.

Luego, los límites a la racionalidad se complementan con otros condicionantes de orden individual, grupal y organizacional. Así, por ejemplo, la personalidad del decisor, sus características biológicas, el peso otorgado a la creatividad, las relaciones de poder, la cultura, estructura y estrategia de la organización, entre otros, constituyen dimensiones influyentes en los procesos decisorios.

De allí, la relevancia de poder tomar conciencia crítica sobre el proceso, cuestionarse la manera en que se decide y los condicionantes que influyen en cada una de sus etapas, con el objetivo de mejorar su calidad y contribuir al desarrollo de la profesión académica.

Sobre la creatividad en la Educación Superior

En acuerdo con numerosos autores, la creatividad es un concepto tan abstracto que resulta difícil de definir. Según De Bono, E., & Castillo, O. (1994) es la capacidad de resolver situaciones desde una perspectiva diferente e innovadora. Sawyer, R. K. (2011:7) propone definirla como “una nueva combinación mental expresada” ya que se trata de una relación novedosa entre dos o más

conceptos, nunca antes relacionados de tal manera. Falco, M. (2016:54), en referencia a Gardner (1997), expresa que la creatividad se trata del proceso que sustituye el paradigma de creación actual por un nuevo esquema de pensamiento-acción. El Businessdictionary.com también la conceptualiza como una "característica mental que permite a una persona pensar fuera de sus barreras, lo que da como resultado enfoques diferentes o innovadores".

El contexto actual exige la creatividad del docente para superar los problemas que enfrenta el conocimiento, cada vez más especializado y perecedero. Por un lado, porque los avances de la ciencia provocan que las materias profundicen en porciones de conocimiento cada vez más diminutos, que luego complejizan la relación con el resto de las asignaturas de la carrera; y, por otro lado, porque los avances tecnológicos y de la información superan constantemente los planes de estudio, por lo que las planificaciones de enseñanza quedan continuamente obsoletas. Por todo ello, se requiere un docente que logre adaptarse y adaptar el ejercicio de su profesión a los requerimientos reales de sus estudiantes y del contexto. (Monereo, C., & Pozo, J. I., 2003)

Sumado a las grandes cuotas de especialización, otra variable que se da en la educación superior y que atenta contra la creatividad, es la *percepción de superioridad intelectual* de sus miembros que los conduce, muchas veces, a ignorar su propia ignorancia. Feinberg M., Tarrant, J. (1999) utilizan el concepto de *incapacidad educada* para explicar que, las personas que ponderan en mayor medida su experiencia y sabiduría, son las últimas en reconocer que tal conocimiento ha cambiado. El creer que ya se ha comprendido todo y no hay más por aprender, mata la curiosidad necesaria que requiere la creatividad.

> Las personas de gran inteligencia corren el riesgo de quedar atrapadas en la red de los sistemas tan hábilmente tejidos por sus mentes formidables. El sistema parece cobrar vida propia y esclaviza a sus creadores, los ciega ante las realidades inconvenientes y los obliga a marchar en filas cerradas a su servicio (p.184)

Por otro lado, no puede eludirse que la capacidad de innovar implica un *cambio*, el cual confronta con la estabilidad y seguridad deseada por todo ser humano; por naturaleza, todos tendemos al status quo. Para explicar esta tensión Schvarstein, L. (1998, cap.4) refiere a los *factores constitutivos* de una organización, aquellos que sostienen sus pilares fundamentales, sustentan su estabilidad y fundamentan el orden. Estos factores, por un lado, aseguran su identidad, generan sentimiento de pertenencia y le dan vida a la organización al producirla y reproducirla pero, por otro lado, la obstaculizan, la paralizan y evitan su transformación. El autor plantea que, por ejemplo, la organización del aula con sillas en filas direccionadas hacia el pizarrón, es un factor espacial que caracteriza a toda institución educativa y reproduce las formas clásicas de enseñar pero, al mismo tiempo, congela otras formas creativas de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para investigadores como Papalia y Wendkos (1993) y Huberman; (1973) retomados por Ríos Muñoz, D. (2004), la propensión a la creatividad está en estrecha relación con la *personalidad del decisor*, pues esta última es la que permite conciliar la estructura interior organizada, con las presiones del contexto externo. En otras palabras, la personalidad actúa como intermediaria para disminuir los conflictos entre las necesidades individuales y las demandas sociales; se constituye como una forma de "reacción social" (p.100). Desde este enfoque, sostienen que los profesores considerados innovadores sienten una menor presión externa pues tienen un alto nivel de confianza en su capacidad para controlar el medio. Son personas independientes, con acentuada orientación práctica y tendencia a la aceptación de riesgos. Son capaces de abstraerse de lo inmediato sintiéndose libres para resolver los problema, buscando soluciones que no necesariamente impliquen *la verdad oficial-social*.

Desde esta perspectiva Kahneman, D. (2012) adiciona que la creatividad se verá condicionada también por el *estado de ánimo del decisor*. El investigador demuestra que el buen humor relaja el control que ejerce nuestra mente racional de manera constante [la cual es cautelosa y disciplinada] y libera espacio para que fluyan pensamientos creativos e intuitivos. Existe un vínculo comprobado entre la facilidad cognitiva y los sentimientos positivos, de allí, que cuando entendemos un tema o reconocemos una solución nos mostramos felices y sonreímos relajados, por ejemplo. La alegría alivia nuestra mente y deja lugar a la imaginación.

Pero además, los autores precedentes agregan que la creatividad no sólo es una fuerza interior sino que también requiere ser expresada hacia afuera. Implica tanto características particulares de la personalidad como la necesidad de compartir los resultados de manera comunitaria. Docente innovador es aquel que siente autoconfianza, arriesga, experimenta y luego *intercambia y permite el trabajo en equipo*.

Por ello, la creatividad no se potencia en el individualismo, por el contrario, "es en el contexto social en el que se produce el esfuerzo creativo." Las características del grupo, las estructuras y formas en que interactúen los miembros influirán significativamente. Así, *tanto el grupo como la organización* pueden ser variables que faciliten o inhiban la capacidad creativa. (Falco, M.; 2016:55)

Finalmente, cabe aclarar que el proyecto incluye a la creatividad, dentro de su análisis de los procesos decisorios, pues, la capacidad de innovar permite *formular el problema de diferentes maneras*, genera inspiración para *pensar mayores alternativas*, asiste en la *creación de consecuencias no imaginadas* y, sobre todo, proporciona *apertura hacia la acción*.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativa y de corte transversal, habiéndose seleccionado como foco de estudio a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata [FCEyS, UNMDP].

Para arribar a este estudio se condensaron resultados de fuentes documentales y de entrevistas semi-estructuradas a informantes clave. Las entrevistas apuntaban a relevar la incidencia que tienen los condicionantes individuales, grupales y organizacionales sobre la toma de decisiones estratégicas del área académica.

Con el propósito de asegurar la representatividad estructural, se realizó un *muestreo por juicio* seleccionando de manera arbitraria sujetos de cada uno de los niveles y áreas, con la intención de lograr la mayor cobertura de teórica. (Scribano, A. O., 2008:37). La muestra seleccionada (N = 23) respondió a los siguientes criterios de segmentación: cuatro Consejeros Académicos correspondientes a diferentes claustros, Decana actual y anterior, Vicedecana actual y anterior, Secretaria Académica Actual y dos anteriores, cuatro Directores de Áreas pedagógicas actuales/anteriores, cuatro Profesores y cuatro auxiliares.

La duración promedio de cada entrevista fue de 60 minutos reloj. Las mismas fueron realizadas en espacios donde se encontraban únicamente el investigador y el sujeto entrevistado, desenvolviéndose cada una de manera normal y sin interrupciones. El rol del entrevistador se limitó exclusivamente a sugerir las preguntas disparadoras, brindar clarificación ante requerimientos puntuales, solicitar que el entrevistado amplíe su discurso o profundice en determinado tema y a reencauzar la conversación cuando la misma se escapara de los objetivos del estudio.

La interpretación de los datos obtenidos se efectuó sobre la base de una desgrabación textual de los discursos. Los datos recolectados fueron procesados y codificados de acuerdo a cotejos permanentes de uniformidades y heterogeneidades, con base en el marco teórico revisado. Asimismo, se ha considerado que el muestreo seleccionado ha sido suficiente para alcanzar la *saturación informativa*, dado que se ha logrado la redundancia y repetición de argumentos sobre las categorías que a continuación se exponen (Scribano, A. O., 2008:89):

En función a lo anterior se consideró relevante el análisis de las siguientes categorías:

- Peso conferido a la adaptación al contexto y a los estudiantes
- La inteligencia y la comodidad como limitaciones a la creatividad
- Resistencia al cambio
- Incidencia de la personalidad del docente y su estado de ánimo
- Procesos decisorios grupales como condicionantes a la creatividad

- Factores organizacionales como condicionantes a la creatividad

Finalmente, cada sujeto entrevistado se codificó con una secuencia alfanumérica creciente, de D1 a D23, para poder ilustrar las categorías identificadas con extractos textuales.

Resultados

A continuación se relevarán los resultados de las categorías precedentes, según su orden de saliencia.

► Peso conferido a la adaptación al contexto y a los estudiantes.

En primer lugar, los entrevistados coinciden en que la creatividad guarda una estrecha relación con la capacidad de adaptación al nuevo contexto, el cual implica nuevos estudiantes, nuevas formas de aprendizaje, nuevas herramientas, nuevos tiempos, entre otros. A continuación se relevan algunas citas que ejemplifican lo mencionado:

- *D11: Un docente innovador es, primero, el que ve qué tipo de alumno recibe y, a partir de allí, trata de adaptar el conocimiento…no sé, "poniéndole más onda"…E ir adaptándote a los tiempos, a los cambios…para mi hubiera sido horroroso dar siempre lo mismo.*

- *D13: Para mi un docente innovador tiene que ver con aplicar nuevas estrategias de enseñanza, usar nuevas tecnologías. También con adaptarse al grupo que tenés, buscar la mejor herramienta para adaptarte al grupo que te toca, el alumno siempre es distinto, sobre todo acá que tenemos grupos numerosos, te encontras chicos distintos todos los años.*

- *D4: Adaptarse a cada grupo, porque hay cosas que con unos te sirven y con otros no. Ver las cosas que están pasando en el mundo, que te ayudan muchísimo. Es estar buscando siempre algo nuevo.*

Asimismo, destacan la importancia del vínculo docente-estudiante, como forma de incrementar la empatía, a través de la cercanía y la escucha profunda, que supere la relación meramente académica y que permita lograr un aprendizaje significativo.

- *D1: Que tenga también una llegada al estudiante, sin caer en un leguaje de calle, pero que tenga cercanía y que en algún momento de su clase también pueda darle lugar a sus estudiantes. También que de lugar a dudas y preguntas.*

- *D3: Primero que sepa escuchar las demandas de los estudiantes. No se trata de que siempre traiga la última tecnología, sino que esté atento a lo que realmente necesitan los alumnos… pensándolo ahora más desde mi rol de acompañante académico necesitan más un psicólogo*

que los escuche que alguien que les explique economía. Entonces que sepa escuchar es fundamental.

- *D10: En realidad, la bibliografía o el power point, se convierten en un motivo para poder tener el contacto humano que te permite aprender. Entonces, si la creatividad apunta a fortalecer ese vínculo, es importante. (…)Y puede que sea un docente muy bueno, pero el lenguaje es distinto, es otro tipo de lógica la que maneja el joven que el adulto y es un re desafío poder darle la oportunidad a un joven de que trate de interpelar al docente y que se entiendan en un lenguaje que sea común, es re complejo, la verdad es que es desafiante, tiene que ver con esto de lograr el vínculo.*
- *D16: El que entiende a sus pares y a sus estudiantes. Para mi tiene que saber escuchar. El profesor que es empático. Y para generar empatía entre el claustro estudiantil y el docente, no es una cuestión de edad sino una cuestión de actitud, de ambas partes. Y la actitud y la forma en la que los estudiantes actuales encaran sus procesos de formación académica de nivel superior, muchas veces, no tiene nada en común con el tránsito que tuvieron quienes los están formando. Entonces muchas veces se generan diferencias por no entenderse mutuamente.*

► **La intelectualidad y la comodidad como limitaciones a la creatividad.**

Tal como se ha expresado en el marco teórico, una de las variables paradójicas que se da en la educación universitaria es la percepción de superioridad intelectual de sus miembros, que los conduce, en muchos casos, a relajar su curiosidad por nuevos aprendizajes o nuevas metodologías. Reconocen que, una vez que han logrado cierto conocimiento y cierta estabilidad en el cargo, deviene la comodidad.

- *D3: Ser consciente de que no sos el mejor docente y podes mejorar. Si vos estás allá arriba, que sos el mejor y tenés tu clase magistral no podés innovar. Se hace falta menos ego.*
- *D12: Lamentablemente nosotros vemos muchos ejemplos de docentes que han leído una biblioteca entera y en algún momento dejan de leer. Y lo que nosotros debemos asumir en el ámbito universitario es que hay un proceso de obsolescencia del conocimiento muy grande, de forma que no estar incorporando nuevas tendencias, ideas, o no revisar lo ya visto conspira contra toda innovación.*
- *D13: Y… nuestra comodidad: ´yo ya tengo armado mi power, mi clase, mi práctico, para qué cambiarlo si siempre lo hice así y antes aprendieron así por qué no van a aprender ahora´(…) yo creo que esa es la principal resistencia.*

Además, hay acuerdo en la mayoría de los entrevistados en que la falta de capacitación constante profundiza el mencionado estancamiento. De allí, que los mismos docentes manifiestan la necesidad de mayor preparación para el ejercicio de la docencia, aún más, atendiendo a que, en la institución bajo estudio [FCEyS, UNMDP], la mayoría de sus académicos son profesionalistas, por lo que existente una real carencia de formación pedagógica. Cabe señalar aquí que, si bien existen constancias de esfuerzos institucionales y gremiales por brindar capacitación, en esta problemática también confluye la falta de voluntad de participación de los sujetos demandantes.

- *D2: También la capacitación docente es fundamental. La gente que investiga o viaja a capacitarse es innovadora, por ejemplo.*
- *D11: Creo que la formación, los postgrados, los congresos te ayudan a ver por dónde está pasando el mundo…. Todo eso a mi me permitió enriquecer mis materias, más con mis alumnos de quinto año que ya pretender ver la realidad, ser críticos.*
- *D10: En Económicas me da la sensación de que ocurre esto porque nuestro origen no es docente, nuestro origen es profesional y devenimos en profesionales que dan clase. Entonces es muy difícil pedirle a alguien que explique algo desconocido que nunca conoció. Generalmente, cuando uno tiene que explicar, trata de partir de cosas que conoce, porque lo que es desconocido es inexplicable. Como consecuencia, es muy difícil pedirle a un profesional que se piense en clave pedagógica, cuando en realidad nunca tuvo un espacio que le permita pensarse así.*
- *D12: Yo tengo caracterizado al cuerpo docente de nuestra facultad, particularmente los que venimos de las ciencias económicas, como "docentes por vocación pero no por formación". De manera que esa vocación no la complementas con las artes de la docencia nos quedamos a mitad de camino.*

- **Resistencia al cambio**

En relación a lo argumentado en el apartado precedente, el estancamiento y la tendencia al status quo también son consecuencias de la resistencia al cambio. Innovar implica cambiar, indagar, experimentar y salirse de la zona de confort, lo que atenta contra la estabilidad y seguridad deseada por todo ser humano.

- *D20: Y siempre hay resistencia al cambio. Uno prefiere quedarse en el status quo y decir "déjenme así que estoy cómodo"…sino tengo que volver a reeducarme, incluso, en algunas cuestiones.*

  Por ejemplo, con lo que te contaba de las encuestas que hago en mi comisión, implica un trabajo extra después procesarlas y todo…y a veces uno piensa "soy el único que lo hago,

para qué"…Creo en parte que hay una especie de contrato informal entre los docentes donde existe eso de "así estamos bien".

En este sentido, reconocen que la tendencia al status quo se incrementa con la edad. Así, docentes más jóvenes son más proclives a innovar en sus prácticas, mientras que los docentes mayores tienden a abandonar su motivación por cambiar.

- *D10: Y, a medida que va creciendo la edad de los docentes, no es que no le dan espacio, pero están muy acostumbrados a replicar siempre lo mismo, y la resistencia al cambio es mayor.*
- *D2: Y, hay muchos docentes que están cómodos como están. Yo creo que ya cumplieron un ciclo y con eso ya se formaron. Lo ves por ejemplo en investigación, los jóvenes ya están doctorados mientras que muchas adjuntas es como que se quedaron. Tienen su título universitario, empezaron una especialización y no la terminaron, y no les interesa seguir avanzando. Ya con sus prácticas y sus conocimientos personales están cómodas, están esperando jubilarse y su capacitación llegó hasta ahí…Quizá tiene que ver con la edad, el cansancio.*
- *D8: Para mí el principal factor que afecta es la edad, es muy difícil encontrar gente de mi edad que tenga ganas de innovar (…) pienso que la edad segmenta mucho (…) Mucha gente, a medida que pasan los años, maximiza su sueldo: trabaja menos horas, no corrige…te puedo decir todos los "no" que se van agregando….yo creo que hay que envejecer dignamente.*

► **Incidencia de la personalidad del docente y su estado de ánimo**

Tal como se dijera anteriormente, la creatividad nace de una fuerza interior que guarda correlación con determinadas características de la personalidad. Desde esta perspectiva, los entrevistados acuerdan con que los docentes innovadores son aquellos que se sienten libres para romper esquemas preestablecidos y para proponer nuevas ideas, tienen un alto grado de autoconfianza y seguridad, buscan la orientación práctica de los temas y manifiestan verdadera vocación, entre otras cualidades.

- *D9: Creo que la creatividad viene en el envase, encontrar nuevas ideas, encontrar belleza en las cosas que hace….encontrar soluciones en cosas que nadie lo pensó antes. Y para eso tenes que tener inquietudes de qué cosas podés hacer mejor.*
- *D10: Yo creo que la libertad es una clave muy importante para ser innovador. Creo que también un docente innovador es alguien que es rupturista, desde lo conceptual. Porque está bien que cumpla las normas establecidas, pero también que se anime a incentivar al*

estudiante, que explore mucho más allá de lo que hay afuera de los libros y que además los invite a pensarse en otros espacios que no sea el aula, aplicando eso que aprenden

- *D6: Para mi es innovador en la medida en que es inquieto. El se pregunta cómo llegarle mejor al alumno o qué material nuevo llevarle. El que piensa cómo utilizar la tecnología, el que va modificando la estrategia pedagógica, por ejemplo, llevarlo a campo, a visitar una empresa.*
- *D1: Muchas veces es por la estructura del docente, su personalidad, su formación de que las cosas se hacen de una determinada manera y la clase se dicta de una determinada manera… el tema de los roles: el docente soy yo y esa posición tan estanca.*

En coherencia con las cualidades personales de cada individuo, su estado de ánimo también incide en la capacidad creativa. Como se ha mencionado en el apartado teórico, la alegría relaja nuestra mente racional para que puedan fluir las ideas más libres y originales, permite descontracturar esquemas para dar lugar a pensamientos creativos. Además, los entrevistados reconocen que el estado anímico guarda estrecha relación con grado de satisfacción laboral.

- *D19: También depende del momento que estés pasando. Yo ahora estoy en un momento que la estoy pasando muy bien; en otro momento que estaba con la tesis del doctorado, la creatividad la había perdido, no sé dónde estaba y lo único que pensaba era en hacer la plancha hasta que me jubile…Pero no la pasaba bien….Por suerte encontré algo que me gusta entonces por ahí es fácil decirlo ahora, depende del estado de ánimo y la situación.*

► **Factores organizacionales como condicionantes a la creatividad**

Los resultados relevados demuestran que otro de los condicionantes a la creatividad son las variables organizacionales, como la estructura, la cultura o la estrategia. Los procesos, métodos, recursos, los valores y las formas esperadas de hacer y de no hacer, entre otros, inciden en los márgenes de libertad del ejercicio docente.

- *D11: Innovador es el que plantea desafíos, pero acá hay tiempos, cronogramas que no se pueden romper, es un freno, vos querés innovador y tenés un porcentaje ínfimo de libertad. Desde el vamos la obligación de que todas las materias se aprueben de la misma manera es la antítesis de que un docente sea innovador. (…) Entonces los márgenes de libertad son tus matices personales frente a los alumnos, tu carisma, tus ganas, pero nada más(…)Nosotros seguimos monolíticamente como hace 30 años, un titular, adjunto y ayudante, y todos hacen lo que dice el titular, equivocado o no, sin discutir. La gente va y hace por rebaño.*
- *D7: Primero, la cantidad de alumnos, el espacio físico. Yo escucho a los profes de primero y te dicen "cómo voy a ser creativo si tengo alumnos sentados en el pasillo que ni siquiera escuchan la clase.*

- *D3: Yo creo que la estructura acá te condiciona todo. En las del ciclo básico, el cumplimiento del cronograma y de los contenido mínimos, el sistema de evaluación y la cantidad de inscriptos. Ahora con el ingreso irrestricto si son 14 comisiones hay que estandarizar, entonces no podes innovar vos y que el resto avance, porque también después a los chicos se les toma un examen igual para todos. Y en las del ciclo profesional, por ejemplo, que no se pueda poner bibliografía en inglés como principal, va como complementaria y por ahí hay temas que están mejor en inglés… Y también la cuestión de los plazos y tiempos.*

- *D21: Mirá, nosotros tenemos un esquema muy rígido, desde que yo estoy es todo muy parecido a lo que es hoy, con más o menos redacción. Por ejemplo, el régimen académico, antes era usos y costumbres, hoy está escrito y es peor porque te ata más, ahora hay alguien que te puede esgrimir un papelito y decir "no cumplió"…Yo tomo muchísimos cursos de la universidad e interactuás con un montón de gente y vos ves que esta Facultad es un corset….es tipo AFIP. Ayer, por ejemplo, en un curso sobre corrección la profesora indicaba que se podía entregar el exámen y trabajarlo sobre autocorrección; nosotros no podemos porque nosotros estamos obligados por el régimen a subir la solución. Y cada vez son peores los grados de libertad para el docente. (…) pero es la misma formación del contador que las reglamentaciones sean tan estrictas. Respecto a regímenes ha ido endureciéndose y el profesor perdiendo grados de libertad (…). Esas cosas operaron en mi a decir "a los 60 me jubilo, no hay nada que cambiar, es luchar contra un monstruo instalado"*

► **Procesos decisorios grupales como condicionantes a la creatividad**

En cuanto a lo grupal, existe una paradójica tensión pues todos reconocen que el trabajar en equipo brinda la posibilidad de imaginar nuevas ideas y de mirar las situaciones desde perspectivas diferentes, pero también coinciden en que el grupo condiciona las libertades individuales. Por ello, los procesos decisorios grupales se posicionan tanto facilitadores como inhibidores de la creatividad.

- *D1: Pero también depende, más allá del docente, del área y de la cátedra… si permite libertades u opiniones, o si bajan lineamientos.*

- *D16: Creo que en general las decisiones en grupo son mucho más ricas y creativas, porque uno tiene un conocimiento parcial, entonces el estar con otros te permite un aprendizaje mayor y una validación del conocimiento que uno tiene; entonces la decisión es superadora.*

- *D22: Y muchas veces lo que termina ocurriendo es que nuestros espacios políticos se encapsulan en sus propias prácticas e impiden que otros ingresen y ese impedimento es una de las principales causas de que siempre se replique lo mismo y haya un estancamiento y una*

falta de creatividad muy grande, siempre es la misma forma porque siempre es la misma gente.

- *D8: Lo rico del grupo es poder aprender de miradas múltiples, la pluralidad, el tener un universo más abarcativo. Tenes la posibilidad de no dejar por desconocimiento puntos sin cubrir*

Conclusiones

A modo de conclusión, cabe resaltar que, si bien el guión de entrevista no indagaba de manera explícita sobre la incidencia de la creatividad en la toma de decisiones, dicha relación adquiere una relevancia notoria. La capacidad creativa asiste en cada una de las etapas del proceso decisorio: permite plantear el problema desde diferentes perspectivas, contribuye a imaginar más alternativas y resultados posibles y genera una mayor apertura hacia la acción final.

No obstante, hemos demostrado que la posibilidad de innovar en el ejercicio de la profesión docente se ve condicionada por diferentes variables: la personalidad del docente y su estado de ánimo, el grado de comodidad y estabilidad, su edad y estado de resistencia al cambio, el interés y la curiosidad manifestada, su nivel de compromiso con la profesión.

En este sentido, tres condiciones facilitarían su desarrollo: a) que el docente sienta autoestima suficiente para orientar la vida de su propia clase; b) que esté dispuesto a compartir información con sus colegas sobre los cambios propuestos en su aula, sin temor a las críticas; c) que tenga un gran deber profesional y gran interés en su trabajo. (Ríos Muñoz, D.; 2004)

D19: Yo creo que, en mis 26 años de antigüedad, el único límite que existe es mi capacidad… mucho tiene que ver con la personalidad de cada uno y cómo la institución estimula o no esas diferentes percepciones de la realidad. Porque tal vez le preguntas a otro y te dice que en la Facultad le boicotearon todo lo que quizo hacer, entonces que no pudo hacer nada diferente porque constantemente la institución le fue frenando sus proyectos…. Y en muchos, estoy seguro que vas a encontrar que tiene que ver con la personalidad, ´no le buscaste la vuelta, no insististe´. Entonces hay que encontrarle a cada uno de los actores su propia estimulación debiera haber especialistas en RRHH para eso….hay personas que son proactivas y otras reactivas…yo por ejemplo me considero un entrepreneur. Capaz habría que evaluarlo cuando se incorporan, pero es muy difícil ver esa característica.(…) tiene que ver también con el compromiso de cada uno, hay muchos que cobran trece meses y dan cuatro o viceversa. La institución también te lo permite, si querés podes hacer la plancha tranquilamente y no pasa nada. Hay docentes que siguen dando lo mismo que hace 25 años y no pasa nada….y entiendo que cualquiera de esas personas no la está tan pasando bien y se está perdiendo cosas.

Asimismo, en función a los resultados relevados y las citas presentadas, los factores grupales y

organizacionales emergen como otros de los condicionantes. Por ello, resulta prioritario que desde la gestión: (1) se incentive la capacitación, en el marco de un plan de carrera que valore tanto la actualización disciplinar como la formación pedagógica, en la que también se favorezca el desarrollo de competencias creativas e innovadoras; y (2) se repiense la evaluación de desempeño como condición necesaria para agregar valor a la carrera docente.

> *D9: En primer lugar la creatividad pasa por la persona, pero luego hay que estimularla, por ejemplo, con reuniones de intercambio en el área. Y eso estimula porque ahí aparecen ideas innovadoras, porque además, tal vez alguno tenía una buena idea y no la compartía.*

En este orden de ideas, es menester además que desde las direcciones de área y departamentos se promuevan espacios de reflexión sobre el propio quehacer de la cátedra [dado su rol estratégico en la Universidad Pública] evaluando, entre otras dimensiones, las competencias docentes requeridas, de manera que permitan la flexibilidad y efectividad en el proceso de enseñanza.

> *D10: creo que también las cátedras deberían poder pensarse en clave de innovación, en clave de formación pedagógica porque, tal vez no ocurra en la universidad privada, pero en la pública las cátedras tienen un peso importante en el diseño de políticas, o formas de pensar estratégicamente la parte académica. Entonces, yo creo, que si las cátedras pueden pensarse como espacios pedagógicos o como creación de un plan de carrera para sus propios docentes, y la facultad luego ofrece esos espacios, creo que ahí hay una posible sinergia que es interesante.*

Por último, es acorde agregar que, pese a las grandes limitaciones que enfrentan las Universidades Públicas, el mejor contexto para que surjan decisiones creativas es el de crisis. Cuando los recursos parecieran no alcanzar, cuando los problemas resultan de naturaleza incierta y superan los estándares esperados, cuando no hay respuestas predecibles, es entonces cuando se presenta el desafío del que deben nacer los descubrimientos y las grandes estrategias. (De Bono, E. *et al* 1994)

Referencias

- Arana, M., & Foutel, M. (2007). Decisiones estratégicas en la Universidad: reflexiones acerca del vínculo racionalidad-poder.
- Atlante, M. E., Durán, C., Escobar, F., Foutel, M., Passoni, L. I., Santos, A. M., & Zanfrillo, A. I. (2010). Decisiones en la universidad pública.
- Barbisan, R., Foutel, M., & Durán, C. (2016). Hacia un modelo de exploración sobre las decisiones académicas en la universidad pública.

- De Bono, E., & Castillo, O. (1994). El pensamiento creativo. Editorial Paidós.

- Drucker, Peter F. “La Decisión eficaz”, La Toma de Decisiones, Harvard Business Review, 2002, Bilbao, Ediciones Deusto, páginas 1 a 22.
- Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo , Identidad de las organizaciones, 1992, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Falco, M. (2016). Potenciando la Creatividad en el ámbito organizacional. Ciencias Administrativas.
- Feinberg M., Tarrant, J. (1999). ¿Por qué hay personas inteligentes que hacen estupideces? Buenos Aire-Barcelona-Mexico: Granica.
- Kahneman, Daniel, Pensar rápido, pensar despacio, 2012, Buenos Aires, Editorial Debate.

- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía, 15-30.
- Pavesi, Pedro, “Cinco lecturas prácticas sobre el decidir”, Publicación de cátedra N° 166 del Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas, FCE, UBA y en Alta Gerencia Tomo I Año I páginas 15 a 31.
- Pérez Serrano, G., & Serrano, G. P. (1998). Investigación cualitativa retos e interrogantes.
- Ríos, M. F., Sánchez, J. C., & Muñoz, R. R. (2001). Procesos estratégicos y estructura organizacional: implicaciones para el rendimiento. Psicothema,13(1), 29-39.
- Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.
- Schvarstein, Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas, 1998, Buenos Aires, Paidós.

- Schvarstein, L. & Etkin, J. R. (2005). Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio. Paidós,.
- Scribano, A. O. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros Editorial.
- SIMON, Herbert. El Comportamiento Administrativo, 1980, Buenos Aires 3ª Edición, Editorial Aguilar.

La Gestión del Conocimiento en los Planes de Estudios desde la mirada estudiantil: estudio del caso de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Tucumán

Autores: Medina Galván, Marcelo Enrique ; Sandoval, Gonzalo (Universidad Nacional de

Tucumán - Instituto de Administración)

Resumen: A principios del año 2014, la carrera de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Tucumán inició la implementación del nuevo plan de estudios. Este cambio pretendió responder a los nuevos requerimientos del mundo actual. Y es de gran importancia conocer la mirada de los estudiantes sobre la nueva propuesta de formación.

El objetivo del presente trabajo es identificar los principales aportes de los estudiantes sobre las asignaturas y modificaciones del plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Tucumán.

Para la realización de este proyecto, se recurre a la "gestión del conocimiento" aplicado a la universidad como institución de educación superior. Basados en el "Alfa Tuning América Latina: Innovación educativa y social", que describe cada una de las competencias que deben poseer los administradores, este trabajo releva la presencia de las mismas en la implementación del plan de estudios vigente.

El trabajo tiene un enfoque de corte cualitativo, utilizando como técnica de recolección el cuestionario y para su procesamiento se recurre al análisis textual a través de la nube de palabras y tablas de categorización, con el fin de reconocer patrones textuales significativos.

Palabras clave: Plan de Estudio, Administración, Estudiantes, Enseñanza

Texto completo:

Introducción

Con el objeto de perfeccionar la propuesta educativa, en 2014 se modificó el plan de estudios vigente desde 1983, en la carrera de Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Tucumán. Este nuevo plan introdujo modificaciones en los espacios curriculares, y también talleres para la mejor asimilación de los conceptos prácticos por parte de los estudiantes.

Luego de transcurrido casi cuatro años, se superó exitosamente el periodo de prueba, y el plan se encuentra en total vigencia. Actualmente, más de 900 alumnos forman parte del nuevo plan de la licenciatura, y se espera que el número de ingresantes crezca de manera exponencial.

Los docentes de la licenciatura son los impulsores de las modificaciones que se realizaron, por lo cual, se encuentran constantemente procurando mejoras desde los espacios curriculares. Pero en la actualidad se desconocen las opiniones de los estudiantes sobre los

cambios implementados, y las mismas son de gran utilidad, ya que permiten analizar el plan de estudios desde la perspectiva de los estudiantes, ya que son los principales destinatarios de los esfuerzos de mejora de la enseñanza.

El objetivo del presente trabajo es identificar los principales aportes de los estudiantes sobre las asignaturas y modificaciones del plan de estudios 2014 de la licenciatura en administración de la Universidad Nacional de Tucumán.

Como objetivos específicos se plantean:

- Identificar las asignaturas con una mayor contribución a la formación de un administrador;
- Relevar las asignaturas que tienen una menor contribución a la formación de un administrador,
- Reconocer las estrategias didácticas con mayor aceptación;
- Analizar el grado de desarrollo de las competencias de los administradores;
- Conocer la valoración del plan de estudios por parte de los estudiantes;

La Gestión del Conocimiento

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Proyecto de Investigación PIUNT F509 "Modelos Cualitativos y Cuantitativos para la Implementación de la Gestión del Conocimiento en las Organizaciones", financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán en el período 2014-2017. El mismo tiene como objetivo contribuir a la implementación de la gestión del conocimiento en las organizaciones a través de modelos cualitativos y cuantitativos que se disponen en las disciplinas de la Administración y los Sistemas de Información. Se pretende disminuir la brecha entre la teoría y la práctica de este campo de estudio.

La gestión del conocimiento implica el desarrollo de las competencias necesarias en una organización para luego transferirlo a las personas que la componen. La estructuración del conocimiento permite una resolución rápida y eficaz de los problemas.

Las competencias de los Administradores

El informe "Alfa Tuning América Latina: Innovación educativa y social" busca afinar las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Como resultado del mismo, se identifican las competencias genéricas que debe poseer las titulaciones universitarias en América Latina, y las competencias genéricas de cada una de las áreas temáticas. En el mismo se estudia en forma particular las competencias genéricas y específicas de un Licenciado en

Administración.

A partir de este informe, se han establecido como competencias para Administración las siguientes:

Macro-competencia	Observaciones
1.- Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo en distintos escenarios	A criterio de los entrevistados, es una macro competencia fundamental para un administrador. Se observa que se desarrolla a través de esta competencia el pensamiento estratégico que debe tener un administrador.
2.- Mejorar e innovar el proceso administrativo y de Negocios	Se resalta la importancia para un administrador del manejo de los procesos. Se sugiere que el alcance del proceso administrativo y de negocios debe entenderse además en los ámbitos financieros, técnicos y comerciales.
3.- Ejercer el liderazgo para el logro de los objetivos en la organización	Todos consideran que si bien es cierto que es una competencia importante para el ejercicio de muchas profesiones para el caso del administrador, se vuelve nuclear, ya que los administradores son los encargados, a través del cumplimiento de la función de gestión de talento humano, de dar ejemplo de liderazgo para conseguir los objetivos institucionales. Se propone desarrollar en esta macro competencia la habilidad para negociar.
4.- Formular, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones	Existe la coincidencia de que el manejo de proyectos empresariales es una competencia fundamental para el desempeño de un administrador. Se realiza la observación que es más adecuada al verbo «elaborar» que «formular» proyectos.
5.- Interpretar la información contable y financiera para la toma de decisiones	Se propone que esta macro competencia sea: «Gestionar el equilibrio entre la inversión y el financiamiento»; por otro lado, se observa que no sólo es necesario la interpretación de la información financiera, sino también la estadística, para la toma de decisiones.
6.- Compromiso ético y responsabilidad social	Esta competencia es la segunda mejor valorada. Se discute si para desarrollar esta competencia se debe optar por ser tratada desde una perspectiva sólo transversal o

	una solución mixta a través de asignatura/s específica/s acompañadas de un tratamiento transversal. Se propone, para un mejor desarrollo de esta competencia, identificar los aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.
7.- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones	Ocupa el tercer lugar en relación al puntaje más bajo. En la mayoría de las mallas no aparece relacionada directamente a una o varias asignaturas en particular, sino su presencia es a nivel de contenidos.
8.- Formular y utilizar sistemas de información para la gestión	Ocupa el segundo lugar en relación al puntaje más bajo. La observación que se repite es de no usar la palabra «formular», sino «definir», y también existe la recomendación que sea una competencia con mayor alcance que no sólo se refiera a los sistemas de información sino a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.
9.- Evaluar el impacto del marco jurídico en la gestión de las organizaciones	Es la competencia con el puntaje más bajo. Se realizan dos observaciones sobre su alcance: si debe llegar a «evaluar el impacto» o sólo a conocer el marco jurídico y que debe referirse únicamente al ámbito de las normas comerciales, laborales y tributarias. Por otro lado, en relación a la forma de afrontar a esta competencia, se plantea si para desarrollarla de mejor manera se debe optar desde una perspectiva transversal o a través de asignatura/s específica/s o mixta.
10.- Administrar los recursos humanos, físicos, financieros y otros de la organización	Ocupa el cuarto lugar en relación a mejor puntada. Se coincide con el alcance dado al incluir «otros recursos», porque se considera que en los actuales momentos es prioritaria la gestión de la información y el conocimiento de las organizaciones.
11.- Capacidad de aprender a aprender	La observación que se presenta es remarcar que no existe otra forma de estar vigente en el entorno tan cambiante que vivimos con todo el desarrollo vertiginoso de las ciencias.

12.- Detectar oportunidades para emprender negocios innovadores	Consideran que los alcances que tienen el emprendimiento e innovación debería ser incorporado en el enunciado; es decir, la propuesta sería: detectar oportunidades para emprender negocios innovadores, proyectos individuales, sociales y gubernamentales.
13.- Capacidad de comunicación y trabajo en equipo	Ocupa el tercer lugar en relación a mejor puntuada. La observación es que la comunicación no sólo debe referirse a la oral y escrita, sino en los actuales momentos hacer énfasis en la digital.

Metodología

La investigación posee un enfoque cualitativo y se utilizó como técnica para la recopilación de datos una encuesta. Se recurrió a la plataforma “google forms” para administrarla.

La encuesta elaborada consta de 13 preguntas y las temáticas que se abordan en profundidad son:

- Asignaturas que más contribuyen en el desarrollo de dichas competencias;
- Asignaturas que no contribuyen a la formación de un administrador;
- Valoración del nuevo Plan de Estudios;
- Estrategias didácticas;
- Competencias que se adquieren en la carrera
- Competencias que no se adquieren adecuadamente durante carrera.

La encuesta se realizó a los estudiantes de la Licenciatura en Administración de los planes vigentes (1983 y 2014). Para el procesamiento se efectuó un análisis textual, a través de la nube de palabras y tablas de categorización, con el fin de reconocer patrones textuales significativos, en esta primera etapa.

Resultados

Para el estudio se obtuvo las respuestas de 76 alumnos sobre una población de alrededor de 900 alumnos de la Licenciatura en Administración.

Aproximadamente el 90% de las encuestas fueron confeccionadas por alumnos del plan 2014. La mayor parte de los encuestados, aprobaron 15 o más materias sobre un total de 34

materias del actual plan de estudios.

Los estudiantes consideran que el cambio en el plan de estudios fue beneficioso para su formación como licenciados. Esto se debe a la adecuación del nuevo programa, a las demandas del mundo actual. Consideran que las materias dictadas actualmente son más específicas del campo de la administración, y de esta manera se diferencia de las carreras restantes, que se dictan en la unidad académica (Contador Público Nacional y Licenciatura en Economía).

Las asignaturas específicas del plan que fueron mencionadas como relevantes para su formación como administradores por los estudiantes son: Administración I, Contabilidad Gerencial, Comercialización I y II, Recursos Humanos y Dirección Estratégica I. Con respecto a las materias compartidas con la carrera de Contador Público Nacional, fue indicada Organización Contable de Empresas I.



Gráfico Nº1: Nube de Palabras de Asignaturas de mayor contribución

Fuente: Elaboración Propia

Por otro lado, las asignaturas que no aportan demasiado a la formación de los estudiantes, según su percepción, son: Derecho Empresario, Lógica, Matemática Financiera, Costos, Derecho Laboral, Estadística Inferencial y Administración de las Operaciones I.

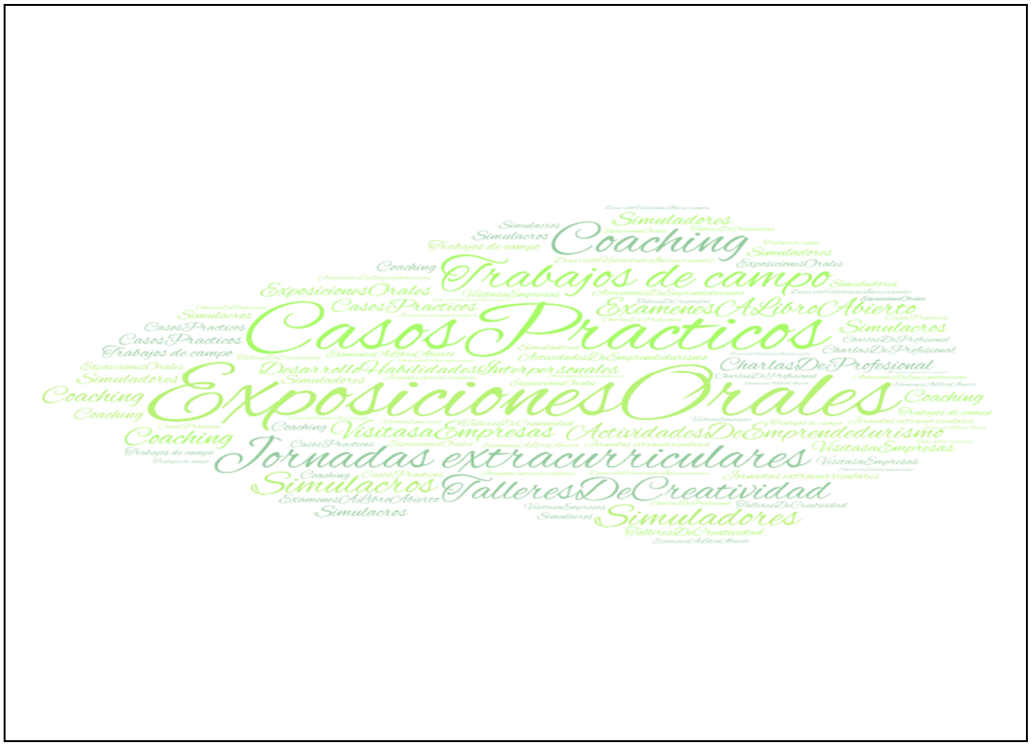
Gráfico Nº2: Nube de Palabras de Asignaturas de menor contribución



Fuente: Elaboración Propia

Las estrategias didácticas, propuestas por las diversas cátedras, que mayor aceptación por parte de los alumnos fueron: trabajos de campo, jornadas extracurriculares, exposiciones orales, incorporación de casos prácticos, charlas propuestas por los especialistas en diversos rubros, y visitas a empresas.

Gráfico Nº3: Nube de Palabras de Estrategias Didácticas



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados sobre la valoración del nuevo plan de estudios resultaron positivos, ya que la mayoría de lo calificaron con un puntuación de 6 puntos o más.

También se elaboró una categorización de las diferentes percepciones de los estudiantes con respecto a las materias de orientación técnicas, y las teóricas:

Cuadro Nº 1: Categorización de las Materias

	Positivo	Negativo
Materias técnicas	25	45
Materias teóricas	51	11

Fuente: Elaboración Propia

En el mismo se confirma que los estudiantes de administración tienen preferencias por las materias de contenido teórico. Resultaría importante explorar las causas por las cuales se genera esta brecha, para actuar sobre ella, y trabajar en posibles mejoras.

Para el estudio del grado de desarrollo de las competencias específicas de un Licenciado en Administración, se indagó sobre las siguientes:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- Habilidades interpersonales;
- Capacidad de trabajo en equipo;
- Habilidades de comunicación oral y escrita;
- Capacidad para gestionar proyectos;
- Capacidad de liderazgo y;
- Capacidad creativa.

A continuación se analizan las respuestas de los estudiantes sobre cada una de las mismas:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis: Desde la perspectiva de los estudiantes, las materias del plan de estudios 2014, contribuyen fuertemente al desarrollo de estas capacidades
- Habilidades interpersonales: Con respecto a este ítem, las opiniones presentan una alta variabilidad. Se sugiere implementar mejoras en el desarrollo de las mismas. Una opción viable, sería el planteamiento de diferentes situaciones conflictivas, en las cuales los estudiantes tengan que llegar a un consenso.
- Capacidad de trabajo en equipo: Los resultados son positivos con respecto a este ítem. Los estudiantes realizan diferentes dinámicas de grupos en el desarrollo de la licenciatura. Como propuesta de mejora en esta competencia, uno de los encuestados propuso la preparación y dictado de un curso, donde se estimulen las habilidades del trabajo en equipo, diferenciando el mismo, del trabajo en grupo.
- Habilidades de comunicación oral y escrita: Los alumnos presentan exposiciones orales durante el transcurso de la carrera, pero consideran que no son suficientes, y que además sería útil brindarles ciertas herramientas que faciliten un desempeño exitoso en la comunicación verbal.
- Capacidad para gestionar proyectos: Esta competencia se encuentra bien desarrollada en los alumnos de la Licenciatura en Administración. Los espacios curriculares de la carrera, permiten obtener diferentes herramientas de análisis de un proyecto, desde la parte “soft” (capacitación del personal, estrategias de venta) hasta la parte “hard” (análisis cuantitativo de un negocio)
- Capacidad de liderazgo: Los estudiantes expusieron diferentes percepciones sobre esta competencia. Un gran número de los mismos opinan que esta habilidad se

encuentra altamente desarrollada, pero también otra parte de los encuestados, percibe como deficiente esta característica. Como propuesta, se analizó la posibilidad de realizar cursos de liderazgo y coaching para mejorar en esta competencia.

- Capacidad creativa: Esta capacidad se exhibió como la más deficiente dentro de las estudiadas. La misma es percibida por los encuestados como una capacidad que no se desarrolla ampliamente. Los estudiantes consideran que la misma pueden se promovida a través de diferentes iniciativas como el fomento y participación en diferentes concursos extracurriculares.

Conclusiones o discusión abierta

Como conclusiones, se presentan recomendaciones surgidas a partir del análisis de los resultados. Cabe destacar que muchas de las recomendaciones no son efectivas en el "corto plazo", y deberán ser analizadas por las distintas autoridades y docentes que integran el Instituto de Administración.

Para el análisis de las asignaturas, se distinguen a las mismas en dos grupos:

- "Asignaturas analíticas" y
- "Asignaturas de interpretación"

Como asignaturas analíticas se definen a las que tienen como objetivo el desarrollo de diferentes tipos de análisis numéricos como eje principal de su contenido de estudio. Por su parte las asignaturas de interpretación, son las correspondientes a disciplinas más humanistas dentro de la carrera de la Licenciatura en Administración.

Luego de obtenidos los resultados, podemos inferir que los estudiantes tienen preferencias hacia las asignaturas de interpretación de la Licenciatura en Administración, ubicando en segundo plano a las que abordan temas meramente analíticos. La asignatura que no cumple este patrón es Contabilidad Gerencial. La misma se ubica dentro de las asignaturas de análisis, pero es valorada positivamente por los estudiantes. La misma propone diferentes dinámicas durante la clase, que fomentan el pensamiento crítico, y la elaboración de trabajos grupales. Siguiendo este modelo, proponemos como recomendación "suavizar" las asignaturas analíticas. Esto significa realizar modificaciones en la estructura y dictado de las mismas, que permitan coordinar los aspectos valiosos del contenido de la misma, con las cualidades que precisa adquirir un Licenciado en Administración para lograr un desempeño exitoso en el ámbito laboral.

La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos. Los resultados muestran una realidad adversa sobre la misma, y reflejan la necesidad de encontrar formas de adquirir y desarrollar la misma. Como posible solución a esta problemática, se sugiere la creación de un espacio de "pensamiento creativo". El mismo tendría como objetivo elaborar múltiples respuestas a un mismo problema, fomentando de esta forma el pensamiento lateral. Otras competencias

que pueden reforzarse son: capacidad de liderazgo, y habilidades interpersonales. Por lo tanto sería satisfactorio ofrecer talleres tanto de desarrollo personal como de relaciones interpersonales para fomentar el desarrollo de las mismas.

El plan 2014 superó las expectativas de los estudiantes pero se requieren mejorar en algunos espacios curriculares y en la propuesta en general para generar un mayor valor agregado.

Para finalizar, se transcribe un comentario de uno de los estudiantes que realizaron la encuesta: *"La administración (ciencia o técnica según el punto de vista), no es exacta. Por lo tanto la enseñanza debería apuntar a este camino. Realizar prácticas de casos reales, actuales, y vivirlos en primera persona".*

Referencias

Beneitone, P., González, J. y Wagenaar, R. (2011). Informe Alfa Tunning Latinoamérica. Recuperado de: http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros

Hernández Sampieri, Roberto. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Malhotra Naresh. (2008). Investigación de Mercados. México: Pearson.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en http://face.unt.edu.ar/web/carreras/licenciatura-en-administracion/

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y las Prácticas Sociales Educativas Universitarias (PSEU)

Autores: Costas, Miriam ; Egozcue, María de los Ángeles ; Izaguirre, Hugo Alejandro (Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Buenos Aires)

Resumen: La presente propuesta responde a los objetivos planteados en el proyecto homologado: *La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y las Prácticas Sociales Educativas Universitarias (PSEU). Enseñanza por Competencias*, se inspira en las consideraciones establecidas por el CONFEDI (2014): *La competencia*: Capacidad para actuar éticamente, requiere la articulación efectiva de diversas capacidades y *La Competencia*: Capacidad para actuar con responsabilidad profesional y compromiso social. Posee como marco de referencia un paradigma de la Ingeniería, vinculada al enfoque CTS, que incluya estudios interdisciplinarios entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Se basa en las conclusiones y resultados obtenidos en el PID25C134 *La Responsabilidad Social*

Universitaria y la formación Socio Ambiental del Ingeniero. Proyecto Interdepartamental: Ingeniería Civil e Ingeniería en Sistemas de Información que ha sido evaluado como Satisfactorio.

Las asignaturas implicadas serían en principio: Ingeniería y Sociedad y Proyecto Final de la Carrera de Ingeniería en Sistemas de Información (FRBA-UTN). Se parte del propósito concreto de investigar si existe la *necesidad* de incorporar Prácticas Sociales Educativas Universitarias en la currícula del ingeniero de la FRBA-UTN. A partir del cual se deriva el *problema* metodológico-epistemológico de este proyecto: *transformar un valor en una práctica que a su vez se transforme en un hábito.*

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria - Prácticas Sociales Educativas Universitarias.

Texto completo:

Introducción

La UTN, como Universidad Nacional pensada dentro de un territorio y surgida históricamente como respuesta a una necesidad social es por esencia un ámbito de praxis, es pensada como una institución de directa incidencia sobre su entorno**.** *La presente propuesta de investigación* posee como marco de referencia un paradigma de la Ingeniería, vinculada al enfoque CTS, que incluya estudios interdisciplinarios entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Este proyecto se inspira en las conclusiones y resultados obtenidos en el PID 25C134 La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la formación Socio Ambiental del ingeniero. Proyecto Interdepartamental: Ing. Civil e Ing. en Sistemas de Información. (2012-2015).

La investigación realizada por el equipo, revela la necesidad manifestada por los estudiantes y los propios actores académicos: docentes, becarios, graduados y autoridades de profundizar conocimientos sobre el nuevo paradigma de RSU. Dada la condición de los investigadores intervinientes (docentes-investigadores) se implementarán prácticas que formen a los estudiantes en *competencias profesionales*, y permitan relevar, analizar y obtener resultados en relación al comportamiento de la población de los alumnos de UTN, FRBA y de los destinatarios de estas prácticas. Se empleará la metodología de la Reflexión-Acción y el desarrollo de trabajos de campo, a realizarse en ambas asignaturas, que generen hábitos de conducta y reflexión en los estudiantes, para actuar con responsabilidad profesional y compromiso Social según lo señalan los sólidos argumentos expresados por el CONFEDI (2014).

La investigación se orienta a la detección de necesidades intra y extra muros, llevando a cabo la implementación de acciones de Prácticas Sociales Educativas universitarias (PSEU) desde el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como paradigma de

Reforma de Gestión Integral (Vallaeys, F,2014) Este concepto de RSU involucra los distintos aspectos de la universidad, no sólo lo que se trabaja hacia el afuera sino la gestión institucional, la docencia, los objetivos de investigación y la extensión (Vallaeys, F,2014: pp. 704-712). Desde esta perspectiva integral, el aporte del aprendizaje-servicio al concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) es justamente su potencial para la articulación entre la misión de extensión y las misiones de investigación y de docencia. No todas las iniciativas de RSU tienen por qué ser de aprendizaje-servicio -habrá programas institucionales que serán desarrollados por equipos docentes, por personal profesional, o involucrarán relaciones institucionales con tercer sector, organizaciones de la sociedad civil (OSC) u organizaciones no gubernamentales (ONG), sin participación de los estudiantes- pero todos los programas de aprendizaje-servicio son, por definición, una manifestación de responsabilidad social. Para que las iniciativas de RSU sean también de aprendizaje-servicio, tienen que tener las tres características que ya hemos señalado: - El protagonismo de los estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto. - El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas. - La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo. Las asignaturas implicadas serían en principio: Ingeniería y Sociedad (Complementaria) y Proyecto Final de la Carrera de Ingeniería en Sistemas de Información, FRBA, UTN. Se parte del propósito concreto de investigar si existe la *necesidad* de incorporar Prácticas Sociales Educativas Universitarias (PSEU) en la currícula del ingeniero de la FRBA, UTN. A partir del cual se deriva el *problema* metodológico-epistemológico de éste proyecto: *transformar un valor en una práctica que a su vez se transforme en un hábito.*

¿Cómo lograrlo? A partir de los objetivos específicos planteados. Según palabras de Valleays (2014: pp. 707-712): ¿Cómo superar el modelo tradicional de Educación Superior sin caer en el otro extremo del péndulo? ¿Es posible un modelo de Educación Superior que articule equilibradamente las tres misiones de docencia, investigación y extensión? ¿Es posible que el conjunto de la institución se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la comunidad, y especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica? Los programas de aprendizaje-servicio en la Educación Superior son expresiones de un nuevo paradigma, que ya está practicándose en muchas Universidades: un modelo institucional que integra efectivamente las tres *funciones* de la Educación Superior *(esto es: docencia, investigación y extensión)*, que deben estar simultáneamente al servicio de la comunidad y de la excelencia académica.

Se trabajará sobre las siguientes Muestras:

1- Población de estudiantes de 1er año de la carrera de Sistemas de Información: con mínima formación académica, en su mayoría recién salidos de la escuela secundaria con asimetrías en su formación de base, dependiendo del tipo de escuelas a las que hayan concurrido. Y como fenómeno contemporáneo a destacar, un porcentaje de más del 10% de alumnos extranjeros, en especial latinoamericanos (según el relevamiento realizado por docentes de la cátedra de Ingeniería y Sociedad).

2- Población de estudiantes avanzados que cursen la asignatura Proyecto Final de 5to año, cuya titular de cátedra la Mg. Ingeniera Gabriela Salem, integrante de este equipo, implementa categorías de RS y RSU en los trabajos finales de los estudiantes. Se pondrán en valor, experiencias ya realizadas y la reformulación de acciones desde la metodología de Reflexión-Acción, que permitan analizar el impacto de las Prácticas Sociales Educativas sobre un universo de X población de destinatarios, todavía por establecer. Esta propuesta se inspira en las consideraciones establecidas por el CONFEDI (2014), que manifiesta al respecto: *La competencia 8.a.* Capacidad para actuar éticamente, requiere la articulación efectiva de diversas capacidades... *La Competencia 8.b*. Capacidad para actuar con responsabilidad profesional y compromiso social... *(para más profundidad ver Estado actual del conocimiento del tema y Metodología)*.

Desarrollo

Estado Actual del conocimiento del tema

La articulación entre saber científico y praxis social no es sencilla y se produce en las instituciones educativas con diversos grados de intencionalidad y eficacia.

Considerando que ya existen diversos espacios de prácticas sociales dentro de la UTN FRBA, el Voluntariado Juvenil Universitario a través de la SAE, acciones realizadas por la Secretaría de Extensión y algunas prácticas llevadas a cabo en el ámbito académico desde la asignatura Ingeniería y Sociedad y la materia proyecto Final de la Carrera de Sistemas, *esta propuesta se orienta a estimular el reconocimiento de las actitudes y competencias involucradas en ellas con la intención de proponer, valorar y reconocer formalmente dichas prácticas desde una decisión concreta de política educativa institucional*.

Partiendo del concepto de ***aprendizaje - servicio*** tal como lo desarrolla María Nieves Tapia (2006) entendiendo como tal, experiencias, prácticas y programas que ofrecen una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Se denomina aprendizaje servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizaje evaluables. El énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

También se ha tomado como ***aprendizaje - servicio*** tal como lo desarrolla María Nieves Tapia (2006 pp. 54-58) entendiendo como tal, experiencias, prácticas y programas que

ofrecen una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Se denomina aprendizaje servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizaje evaluables. El énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta.

Se citan algunos *aportes* vinculados al interés del proyecto:

La competencia 8.a. Capacidad para actuar éticamente, requiere la articulación efectiva de diversas capacidades, que pueden implicar, entre otras:

8.a.1. Ser capaz de comprender la responsabilidad ética de sus funciones.

8.a.2. Ser capaz de identificar las connotaciones éticas de diferentes decisiones en el desempeño profesional.

La Competencia 8.b. Capacidad para actuar con responsabilidad profesional y compromiso Social. Esta capacidad puede implicar, entre otras:

8.b.5. Ser capaz de poner en juego una visión geopolítica actualizada para encarar la elaboración de soluciones, proyectos y decisiones.

8.b.6. Ser capaz de anteponer los intereses de la sociedad en su conjunto, a intereses personales, sectoriales, comerciales o profesionales, en el ejercicio de la profesión.

8.c. Capacidad para evaluar el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global. Esta capacidad puede implicar, entre otras: implica la ponderación de impactos de diverso tipo, cuyos respectivos efectos pueden ser contradictorios entre sí y ser capaz de considerar y estimar el impacto económico, social y ambiental de proyectos, acciones y decisiones, en el contexto local y global.

Dicho aporte constituye un desafío y objetivo central de formación, en las asignaturas que intervienen en esta investigación, para articular estos dos ejes: el desarrollo tecnológico como herramienta de acceso e igualdad y el compromiso social de la universidad como respuesta y ofrecimiento de su saber.

Dice Vallaeys (2014), creador del nuevo Paradigma de la RSU, entendido como Reforma Institucional Integral, que la universidad debe formar al estudiante en la: participación en iniciativas de desarrollo social sostenible y vincular estas cuestiones con la Formación profesional, la Enseñanza de la Ética profesional, la formación Ambiental y articular acciones de la Investigación para el Desarrollo Sostenible.

La estructura curricular de cada ingeniería se asienta en Principios Directores cuyo eje vertebrador siempre *toma como eje fundamental* la Práctica Profesional del Ingeniero. Siendo uno de los mencionados principios rectores es el denominado Perfil Profesional*, vinculadas insoslayablemente a las incumbencias profesionales*.

Éste constituye el puente que vincula el mundo universitario con el mundo del trabajo y la

producción, y el componente sustancial en el diseño curricular. El conjunto de todos los espacios curriculares y su articulación garantizan *"la formación de las capacidades profesionales que se hallan en la base del perfil profesional"*.

Los autores de la presente propuesta toman la postura epistemológica en relación al perfil profesional como: *"el conjunto de realizaciones profesionales que una persona puede demostrar en las diversas situaciones de trabajo propias de su área ocupacional, una vez que ha completado el proceso formativo"*.

Cada perfil profesional se centra en una *"lógica de competencias"*, es decir en el conjunto de saberes que los trabajadores (en cualquier nivel de calificación) necesitan poner en juego para resolver situaciones concretas de trabajo. Según las nuevas demandas del mundo del trabajo y la producción, el perfil se concibe, no ya desde la óptica de un puesto de trabajo en una estructura organizativa rígida, sino desde la perspectiva de familias de ocupaciones que exigen competencias similares a los trabajadores que las desempeñan, para recién después preguntarse: dónde y cómo deben aprenderlas y cuánto tiempo lleva formarlas.

Entendemos por práctica en los diferentes espacios curriculares a *"cierto recorte de la realidad profesional que, trasladada a los espacios de formación, puede dividirse en clases más o menos familiares, cada una de las cuales nos sirven para el ejercicio de un cierto tipo de conocimientos"*.

Al especificar el Campo en algún espacio curricular y en la formación para el mundo del trabajo, distinguimos tres tipos de prácticas asociadas al desarrollo curricular de dichos espacios formativos (que necesariamente deben estar presentes en la Formación Profesional del Ingeniero):

A.- Prácticas instrumentales:

> Son aquellas que se diseñan en términos de hechos, reglas y procedimientos para ser aplicadas a la resolución de un problema dado.

B.- Prácticas destinadas a descubrir reglas de indagación:

> Estas prácticas se destinan a que el estudiante comience a pensar como un ingeniero (puede hacerse una analogía con los *"sistemas expertos"*, hoy en auge en muchas aplicaciones técnicas).

C.- Prácticas en situaciones reales de casos:

> En este tipo de prácticas el objetivo principal se dirige a que el estudiante comience a desarrollar lo que Donald Schön (2009) llama *"arte profesional"*. Su intención es abordar aquellas competencias que tienen que ver con la aprehensión de la realidad y su actuación sobre ella, las que sólo se logran en el ejercicio de la práctica laboral.

En estos tipos de prácticas resulta importante que se guíe a los estudiantes a que puedan verse a sí mismos, tanto en situación de aprendizaje como que puedan trasladarse *"mentalmente"* a situaciones reales de trabajo; a que se acostumbren a observarse

trabajando y a reflexionar sobre lo que están haciendo: ***reflexión sobre la reflexión en acción***, como la llama Schön (2009).

Hemos hablado de la importancia de propiciar en los estudiantes el aprendizaje reflexivo sobre la acción en el contexto controlado de la educación. Esta reflexión durante y sobre la práctica implica que los estudiantes estén involucrados en el curso de la acción, en su propio aprendizaje, en el trabajo o tarea que están desarrollando. El enfoque planteado ubica al estudiante como constructor activo de su propio aprendizaje y exige un esquema de trabajo en el cual se pretende que los estudiantes sean capaces de abordar problemas técnicos propios de su especialidad aplicando sistemáticamente un método de trabajo denominado EAC, Estrategia de Autogestión del Conocimiento) cuyos pasos pueden resumirse en los siguientes:

- determinar el problema,
- formular hipótesis e investigar posibles soluciones,
- decidir,
- planificar el trabajo,
- ejecutarlo y
- evaluar el proceso junto con los resultados.

Tomando como base lo manifestado, para que las iniciativas de RSU sean también de aprendizaje-servicio, tienen que tener las tres características que ya hemos señalado:

- El protagonismo de los estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto.
- El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas.
- La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo.

A la luz de las investigaciones de Alicia Camilloni (2016), lo que denominamos ***educación experiencial*** se refiere a una clase particular de aprendizajes, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución.

La clave de la formación en la educación experiencial para la construcción de su significado para el estudiante es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en

"experiencia" y ésta en un aprendizaje reconocido como tal.

Según el encuadre de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) realizado por el Observatorio de Buenas Prácticas Universitarias de la GUNI de la UNESCO (Torres Pernalete y Trapaga Ortega, 2011) define líneas de acción, algunas de las cuales han orientado la presente investigación: Desarrollo Sostenible; Valores, ética y formación de la ciudadanía; Acceso a la universidad y equidad; Apoyo a los sistemas de servicios social y garantía social; Cooperación al desarrollo comunitario y local y Apoyo a asociaciones de la sociedad civil.

Objetivos principales:

- Investigar si existe la necesidad de Prácticas Sociales Educativas Universitarias en la currícula del ingeniero de UTN FRBA.
- Relevar la necesidad de incluir contenidos de Prácticas Sociales Educativas

  Universitarias (PSEU) en la currícula del Ingeniero.

- Desarrollar una propuesta pedagógica didáctica estratégica bajo el paradigma de la *Formación basada en competencias profesionales ingenieriles*, desde la asignatura Ingeniería y Sociedad, en el marco del modelo RSU como Reforma Institucional, conforme a los Documentos del CONFEDI (2014).

- Articular las diferentes áreas de Investigación, Docencia, Extensión y Gestión

Académica en políticas educativas concretas para una práctica profesional sustentable.

Objetivos específicos:

- Identificar cuáles son las necesidades del segmento de los destinatarios donde se aplicarán las acciones del aprendizaje-servicio a través de las herramientas planteadas en el plan de actividades.
- Instrumentar los medios *necesarios y suficientes* para el desarrollo de habilidades y competencias afines al ejercicio profesional basadas en miradas críticas, reflexivas e interdisciplinarias que permitan aplicar solución a problemas concretos y reales de la comunidad regional-local.
- Relevar y comparar entre sí las acciones de PSEU/RSU que existan en la FRBA-UTN (contamos con el relevamiento realizado en las Jornadas de RSU del 2015 y sus conclusiones).

- Relevar e indagar los contenidos de la asignatura: Proyecto Final de la Carrera de Ing. en Sistemas de Información a fin de articularlos con las PSEU.
- Integrar las actividades del trabajo de campo con las funciones de enseñanza-aprendizaje, articulando la currícula de la asignatura Ingeniería y Sociedad con la presente investigación y las acciones llevadas a cabo por el área de Extensión (desde la SAE) según el programa de Voluntariado Juvenil Universitario.

Acciones:

- Realizar entrevistas personales a docentes, extensionistas y encuestas colectivas a los estudiantes que integran la muestra – antes y después de la realización de las Prácticas *concretas* en situaciones reales de casos, donde el objetivo didáctico sea que el estudiante *desarrolle* aquellas competencias que tienen que ver con la *aprehensión de la realidad.*
- Realizar Entrevistas meta-cognitivas a los alumnos que integran la muestra

Descripción de la metodología

A continuación se expondrá brevemente el desarrollo de la propuesta de trabajo de investigación en cuanto a Metodología y Diseño de la Investigación.

La propuesta se enmarca en una perspectiva interpretativa - cualitativa.

La presente muestra se circunscribe a los estudiantes de 1er. Año de la asignatura Ingeniería y Sociedad, y de la asignatura de Proyecto Final de la carrera de Ingeniería en Sistemas (FRBA).

Se proponen las siguientes técnicas de recolección de datos y análisis de información empírica teniendo en cuenta el diseño metodológico elegido:

- Análisis de las planificaciones de los docentes.
- Análisis de los Proyectos de Cátedra *de ambos espacios curriculares*.
- Entrevistas personales en profundidad dirigidas a Docentes y Alumnos.
- Encuestas colectivas a los alumnos.
- Implementación de Prácticas Sociales Universitarias en el marco de la RSU.
- Evaluación sistemática.
- Portfolio con trabajo de alumnos: valiosa herramienta para el seguimiento, análisis y autorregulación del aprendizaje. Favoreciendo en el alumno el inicio en el camino de investigación desde 1er. Año.

Con el objeto de profundizar la investigación se propone realizar la triangulación entre Planificación – Actividades – Estrategias de Enseñanza y de Aprendizaje implicadas.

Se seleccionó la categoría Estrategias de Aprendizaje *con* las unidades de análisis: las competencias profesionales, procedimientos que pone en juego para resolver situaciones reales y concretas propias de las actividades de un ingeniero.

En cuanto a las técnicas de análisis de la información se utilizará el Método Comparativo Constante que presenta los siguientes pasos:

a) Elaboración de registros con las tres columnas observables, comentarios y análisis.
   - Lectura intensiva de registros.
   - Búsqueda de temas emergentes.
   - Identificación de temas ó categorías recurrentes.
   - Fichado.
   - Preparación de fichas para identificar los aspectos comunes y los no comunes hasta la saturación.
   - Escribir pequeños memos, documentos a medida que se obtienen de los conceptos y sus relaciones.

b) Validación.

Vigilancia epistemológica: Concepto que refiere a la propuesta curricular desarrollada, sugerido por F, Vallaeys (2014) en Ética en tres D, en la cual se guía a los estudiantes para que logren verse a sí mismos, tanto en situación de aprendizaje como para que puedan trasladarse *"mentalmente"* a situaciones reales de trabajo. La actividad se implementa a partir de la utilización de la EAC: Estrategia de Autogestión del Conocimiento que cuenta con cuestionarios de aplicación de meta-mirada, propiciando de este modo que los estudiantes se acostumbren a observarse trabajando y a reflexionar sobre lo que están haciendo: *reflexión sobre la reflexión en acción*, como lo denomina Donald Schön (2009)

Los académicos somos los responsables de la propuesta cognitiva sustentada, nueva concepción epistemológica de los contenidos que articule desde una mirada holística las diferentes áreas universitarias docencia, extensión, investigación y gestión para una concreta aplicación sustentable de las competencias.

   - Consistencia entre la Teoría y datos observables.
   - Triangulación entre: fuente - método - niveles.

c) Saturación
   - Acción.
   - Instancias participativas.

Conclusiones o discusión abierta

Contribuciones al avance científico, tecnológico, transferencia al medio

La investigación configurará un cuerpo teórico que junto a los colegas ingenieros que integran tanto el área de las Ciencias Básicas como aquellos pertenecientes a la carrera de Sistemas de Información, pueda contribuir a superar ciertas tendencias unidireccionales, a fin de reformular y reconfigurar una propuesta de alternativa pedagógica en el campo de la formación del tecnólogo en general y del ingeniero en particular.

Esta investigación propone realizar una investigación-acción basada en competencias según las líneas expresadas a lo largo del mismo, ese es un aporte que consideramos será innovador y que podrá alcanzar a enriquecer la asignatura y otras asignaturas del Diseño Curricular *a la formación del ingeniero en general* tanto de materias propias de las Ciencias Básicas, como Ingeniería y Sociedad como asignaturas de Proyecto Final, con el objeto de difundir y formar recursos humanos tanto en docentes como en los estudiantes a quienes alcance.

El diseño curricular por FBC (Formación Basada en Competencia) es centrado en materias integradas y orientadas que responden a los distintos perfiles profesionales, es un diseño curricular modular, con planes de formación cuyos componentes desarrollan una unidad de competencia, basado en el análisis funcional o de tareas (se establecen estándares de competencia).

El diseño curricular basado en Competencias, es hoy para las Universidades el nuevo paradigma que tiende a reemplazar al modelo tradicional y que busca lograr la conjunción de la teoría con la práctica y de lo profesional con lo académico.

Contribuciones a la formación de Recursos Humanos

Con este trabajo se espera promover la integración social, transformando la realidad en pos de la inclusión, profundizar el desarrollo local desde un trabajo interdisciplinario y participativo para construir ciudadanía (formando valores de igualdad social, solidaridad, justicia, equidad, tolerancia y autocrítica). Y fomentar una visión innovadora de la ingeniería: interconectada con el enfoque de la CTS enlazada con el Desarrollo Sostenible. ¿Es posible que el conjunto de la institución se oriente a la solución de los problemas prioritarios de la comunidad, y especialmente de los sectores más vulnerables? ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica?

Contribuir a la formación de recursos humanos en los distintos niveles: investigadores formados, investigadores de apoyo, becarios, alumnos investigadores, ayudantes de cátedra y docentes que puedan realizar aportes a nivel regional-local o internacional a través de la participación en jornadas, congresos, work-shop, etc.

Se procederá a elaborar un informe final. Elaboración de conclusiones y el planteamiento de diversas líneas investigativas.

Formar ingenieros, además de sus saberes específicos, en competencias (vertebrado por el paradigma de la formación basada en competencias) para comprender el mundo de hoy y para transitarlo con visión crítica y autonomía cultural, para ser factor de cambio de tendencias de mercado que están forjando una sociedad carente de sustentabilidad humana y ambiental.

Referencias

Abramovay, R. (2013). Más allá de la economía verde. Buenos Aires: Temas.

Bugallo, A. I. (2007). Ingeniería, políticas ambientales y sociedad. En Nápoli, F. (2007). Sociedad, Universidad e Ingeniería (pp. 221-267). Buenos Aires: Editorial CEIT UTN FRBA.

Camilloni, A. (2016). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. (Consultada el 25 de mayo de 2016).

CONFEDI. (2014). Documento sobre Competencias del ingeniero. Buenos Aires: Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería de la República Argentina.

Costas, M. (2003). Estrategia de Autogestión del Conocimiento. Buenos Aires: Secretaría Académica y Posgrado UTN FRBA.

Dewey, J. (1952). La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (2007). Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Editorial Paídós.

Di Paola, A. (2010). El curriculum basado en competencias. Buenos Aires: Revista Proyecciones UTN FRBA.

Di Paola, A.; Ramallo, M.; Zummer, M. (2009). El enfoque basado en competencias ¿Una forma de repensar el currículo en la universidad? Ponencia aprobada por el Comité Académico del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como Objeto de Investigación". Universidad Nacional de Córdoba.

Egozcue, M. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria y la formación socio-ambiental del ingeniero. Proyecto interdepartamental: Ingeniería Civil e Ingeniería en Sistemas de Información. En Nápoli, F.; Ramallo, M.; Jover, ML.; Gamondés, E. & Di Paola, A. (2014). Aportes Actuales Acerca de Las Relaciones entre Ciencia Tecnología y Sociedad, una mirada múltiple de la ingeniería y sociedad. Buenos Aires: Editorial CEIT UTN FRBA.

Etcheverría, J. (2001). Tecnologías, espacios de interacción y valores. En López Cerezo, JA.; Luján, JL. & García Palacios, E. (2001). Filosofía de la Tecnología (pp. 16-29). Madrid: OEI.

Folgueiras Bertomeu, P.; González EL. & Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios, Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en

Educación. Barcelona: Revista de Educación.

García Carrasco, J. (2010). Madurez cultural y educación permanente en la sociedad de la información (pp. 69-95). Bordón.

Kliksberg, B. (2004). Más ética, más desarrollo. Buenos Aires: Temas.

Kliksberg, B. (2012). Escándalos Éticos. Buenos Aires: Temas.

Mayz Ballenilla, E. (1993). Fundamentos de Meta-técnica. Barcelona: Editorial Gedisa.

Menéndez, G. Et al. (2013). Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Ministerio de Educación. Antología (1997-2007) Seminarios Internacionales “Aprendizaje y Servicio Solidario” Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación.

Naidorf, J. (2009). Los cambios en la cultura académica de la Universidad Pública. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

Rodríguez Pereira, P. (1996). Las Nuevas Tecnologías. Oportunidades y Riesgos. En Salomón J.-J Et al. Una Búsqueda Incierta - Ciencia, Tecnología y Desarrollo (pp. 498-542). México: Editorial de las Naciones Unidas, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Trimestre Económico.

Schön, D. (2009). La Formación de profesionales reflexivos. Editorial Paidós.

Torres Pernalete, M. & Trapaga Ortega, M. (2011). Responsabilidad Social de la Universidad: Retos y perspectivas. Buenos Aires: Editorial Paidós.

UTN. (2007). Diseño Curricular de la Carrera de Ingeniería en Sistemas de Información. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.

UTN-FRBA. (2016). Jornadas de Responsabilidad Social Universitaria. Conclusiones FRBA UTN.

Vallaeys, F. (2003). Orientación para la enseñanza de la Ética, el Capital Social y el Desarrollo en las Universidades Latinoamericanas (pp. 38-73). En Revista Venezolana de Gerencia.

Vallaeys, F. (2009). Responsabilidad Social de la Universidad: Manual de los primeros pasos. México: Editorial McGRAWHILL Interamericana.

Vallaeys, F.; De La Cruz, C. y Sasia, P. (2009). Responsabilidad Social Universitaria, Manual de primeros pasos. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores.

Vallaeys, F. (2011). Los fundamentos éticos de la Responsabilidad Social. Universidad de París XII.

Vallaeys, F. (2014). ¿Virtud, Justicia, Sostenibilidad: una ética en 3 dimensiones para la responsabilidad social de las organizaciones? En: Alessandra Minnicelli Et al. (2014). Memoria 1er. Congreso Internacional de Responsabilidad Social, Fundación Observatorio de

Responsabilidad Social (pp. 704-712). Buenos Aires. (Consultada en mayo 2016).

La Responsabilidad Social Universitaria ¿Una tarea pendiente?

Autores: Fonseca Feris, Roberto (Universidad Tecnológica Intercontinental. Paraguay)

Resumen: La Responsabilidad Social Universitaria es una actuación fundamental en las instituciones educativas, de ellas se deriva en buena medida, la actuación futura de los estudiantes con relación a la sociedad.

En este artículo se realizó un acercamiento a la responsabilidad social como concepto, analizando los roles de los diferentes actores involucrados, dígase institución educativa, docentes, estudiantes y por supuesto la comunidad.

El autor hizo una valoración de los Consultorios Jurídicos gratuitos que como extensión universitaria, marcan una pauta en la responsabilidad social de los estudiantes en la comunidad donde residen o donde se encuentra la universidad.

Como conclusión se arribó que la Responsabilidad Social Universitaria es una acción a desarrollar, genera valores, aptitudes en los estudiantes a favor de la sociedad, fomentando los conocimientos, creatividad, amor a la profesión y al conjunto social.

Palabras clave: responsabilidad social, educación superior, valores, retribución, consultorios jurídicos.

Texto completo:

INTRODUCCION.

La época actual se caracteriza por su constante cambio, en las demandas sociales, en el papel de los actores tradicionales en la situación a nivel regional e internacional, en los enfoques en el desarrollo; la educación no está al margen de estos cambios y por ende debe adaptarse a esos nuevos escenarios.

En este orden surgen nuevas demandas en los sistemas educativos, ya que el modelo tradicional no satisface las exigencias del mundo moderno, se necesita preparar a los estudiantes para que convivan en comunidades diversas; capacitarlos para que contribuyan a la integración y solidaridad.

Las universidades tienen la importante misión de distribuir equitativamente el conocimiento y la información social, incidir positivamente en la formación de normas, valores y principios

éticos; integrar a sus estudiantes a los nuevos requerimientos del proceso productivo sin olvidar las normas sociales. En tal sentido la universidad tiene una perspectiva tridimensional, analiza el impacto que tienen sus actividades en los estudiantes, los trabajadores de la institución y en el entorno social, ambiental, cultural, político y económico. Aquí radica la trascendencia de la Responsabilidad Social Universitaria.

En este artículo partimos de la pregunta ¿Qué pueden hacer las instituciones de educación superior para incentivar la responsabilidad social?

No es una respuesta sencilla, pero trazaremos pautas, que necesariamente se deben seguir para potenciar estos valores.

Analizamos la trascendencia social del proyecto extensión universitaria implementado por la Universidad Tecnológica Intercontinental Paraguay, sobre los Consultorios Jurídicos Gratuitos, como formación de la responsabilidad social en sus estudiantes.

Se hizo un estudio bibliográfico de artículos ubicados en internet de autores como Aquiles Serna, Lara Corredor, Luna Gusco, quienes abordan la responsabilidad social desde diferentes perspectivas, y en beneficio de los implicados.

De igual forma, estudiamos el Reglamento de la Universidad Tecnológica Intercontinental para realizar un análisis de la regulación en cuanto a la Responsabilidad Siocial.

Responsabilidad Social Universitaria, acercamiento a un concepto

La ciudadanía exige cada vez más profesionales comprometidos con el desarrollo equitativo y sostenible del país, más líderes políticos que sostengan su función sobre las bases éticas, más organizaciones públicas y privadas que sean socialmente responsables.

En tal sentido la formación ética y socialmente responsable es centro de preocupación y atención de las universidades durante el proceso docente, ya que incide satisfactoriamente en la formación del profesional.

La institución educativa actual, necesariamente debe incluir entre sus objetivos preferentes tres aspectos que considero fundamentales; los estudiantes, los trabajadores ya sean docentes o no, y el entorno, entendido como todo aquello social, cultural, económico, político, cultural.

> Según Gargantini, citando a Red rsu-ausjal, 2009, la responsabilidad social universitaria (…) se ha de entender como la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable. Por lo tanto, la responsabilidad social universitaria debe ser un eje transversal del quehacer de las universidades (…). Las autoridades universitarias deben

> garantizar la coherencia entre la gestión universitaria y la formulación e implementación de las acciones de responsabilidad social en las tres funciones sustantivas señaladas, a fin de que estas sean efectivas (2011, p 19)

En tal sentido la responsabilidad social, cumple las funciones antes expuestas desde dos perspectivas: la inclusión de los estudiantes en la vida social, el roce con las personas que en un futuro serán sus compañeros, o clientes; y el aporte de esos estudiantes a la sociedad, a través del desarrollo de las funciones investigación y extensión.

El llamado modelo clásico de proyección social voluntaria, presta especial interés al rubro social; pero en este concepto de Responsabilidad Social Universitaria, se articulan todas las partes orgánicas de la universidad, dígase docencia, investigación, extensión y administración.

Por ende para llevar a buen puerto la RSU, se necesitan implementar estrategias partiendo de la problemática social real; a partir de ahí se impulsa el cambio institucional, el que favorecerá la formación académico y humana de los estudiantes.

Como ejemplo de estas estrategias cabe resaltar las expuestas por Gargantini, citando Red rsu-ausjal, 2009, que menciono a continuación:

> La RSU es un asunto de todos y debe ser asumida como una cuestión de identidad, y como tal le compete a todas las instancias y niveles, los cuales deben poner todo su esfuerzo para contribuir a la transformación de la realidad local a través de proyectos e iniciativas; la apertura de la innovación pedagógica y científica, de forma tal que sea útiles para los procesos de desarrollo y construcción de lo público en el ámbito local; el fomento de la interdisciplinariedad; la experiencia vivencial, marcada por el contacto directo con la comunidad y el medio social, especialmente con los sectores pobres y más vulnerables; el sentido de lo público como espacio de trascendencia para el quehacer profesional; el apoyo de la cooperación interinstitucional y el trabajo en red (2011, p. 22)

Los aspectos antes expuestos son trascendentales para desarrollar tanto en los alumnos como en los docentes, competencias y habilidades, no solo para el ejercicio de la profesión futura, sino también en el relacionamiento con otras personas, aspectos, que son imprescindibles para solucionar problemas complejos y generan compromiso entre los actores involucrados; haciendo posible que los alumnos desarrollen una conciencia de compromiso con el medio social y específicamente con los sectores menos favorecidos, creando una interdependencia y relacionamiento mutuo: sociedad-universidad.

En los curriculum y las declaraciones institucionales se les otorga una función importante a la RSU; pero debemos prestar atención a la práctica, no sea que las buenas intenciones queden en el camino a causa de la "(…) indiferencia de directivos, docentes o alumnos, quienes en ocasiones enmarcan su actividad en asistir al centro educativo, enseñar o aprobar las asignaturas, sin distraerse en problemas que no le competen". (Aquiles Serna, 2011, p.21)

Los estudiantes y la Responsabilidad Social.

La formación de los estudiantes como futuros profesionales es un tema de amplio debate.

> Algunos insisten en que los estudiantes deben adquirir los conocimientos básicos de la disciplina antes de enfrentarse a los conocimientos prácticos. Otros consideran que solo al hacer frente a los problemas cotidianos podrán hacer uso de sus habilidades y aprendizajes previos. La llamada enseñanza por competencias es la moda, pero se ha estudiado poco lo que, creemos, compendia las dos posturas y crea al mismo tiempo una alternativa. Se trata de lo que genéricamente se ha denominado como el aprendizaje del arte, considerado como una forma de inteligencia, una suma de nuevos hábitos de pensamiento, de actitudes colaborativas y de satisfacción por las actividades realizadas, tendrá como resultado una modalidad de aprendizaje que podríamos denominar de alta eficiencia social. (Aquiles Serna, 2011, p.27)

Según este autor, los estudiantes que realiza esta práctica social tendrán más posibilidad de aplicar los conocimientos de la carrera a las situaciones sociales, a través de la inventiva y la creatividad.

Considero personalmente que la educación por competencias es importante, por supuesto incluyendo competencias éticas, de colaboración y sociales.

> Un *practicum prosocial* es una situación pensada y dispuesta para aprender mientras se realiza. Para esto se requiere que los estudiantes se hagan cargo de proyectos que representen el mundo real. Es decir, enfrentar los problemas ayudara a que desarrollen, comprueben y contrasten sus conocimientos, categorías, creencias y valores con sus pares, así como con personas, grupos o comunidades.
>
> La realización de actividades que conectan los conocimientos escolares con la acción constituye también una excelente fuente de investigación educativa para analizar cómo es que los alumnos adquieren el arte de la práctica para resolver problemas sociales concretos. Por supuesto, la creación y utilización de un *practicum prosocial.* (Aquiles Serna, 2011, p.27)

Además de la formación en lo social, los estudiantes universitarios deben adquirir responsabilidad en las funciones públicas, más allá de sus intereses particulares o económicos. "(…) se espera que la formación universitaria alimente en los profesionales su ser como sujetos competentes para servir a la sociedad, para asumir con honestidad y responsabilidad la función pública". (Lara Corredor, 2011, p.32)

Lo que se requiere es que los centros universitarios formen profesionales que busquen un equilibrio social, no solo mediante el aporte a la sociedad de sus conocimientos, sino también, a través de la ayuda social, donde desempeñen una función activa.

En resumen, como expusiera Lara Corredor citando a Ausjal 2001, "(…) poner al servicio de la humanidad unos saberes, haberes y poderes para lograr un desarrollo viable y sostenible". (2011, p. 33)

Y continúa:

> Esto podría entenderse como el dinamismo de formar al ser humano para el ejercicio de los valores y las expresiones humanas, de los grupos sociales en concreto; por tanto, formar en la universidad es "proyectar la cultura a partir del conocimiento y por referencia al mismo la creación de una conciencia crítica capaz de volver al sujeto sobre sí mismo, sobre la cultura y la sociedad, en búsqueda de lograr mayores niveles de humanidad a través de respuestas nuevas y creativas. (2011, p. 33)

Por tanto, la educación es un bien social de carácter público, por ello debe capacitar al individuo para que asuma la responsabilidad social en la construcción del bien común.

La responsabilidad social, persigue como objetivo que los estudiantes al graduarse, además de los conocimientos que puedan aplicar a la profesión puedan resolver conflictos de valores; que puedan satisfacer expectativas de otros, especialmente los más pobres y reaccionar ante las injusticias. Se desea además, que el profesional debe ser ético, no solo porque cada profesión tiene un código a este respecto, sino porque su función es la de servir a la sociedad.

El profesional preparado por las universidades, no debe alejarse de estos valores éticos, morales, sociales; y mucho menos confundir bienes materiales como el poder, dinero, con un servicio justo, ni tratar a las personas dependiendo de la posición económica, política o social que represente.

> "(…) y puede ser que un medico conceda un mejor trato y dedique más tiempo a un cliente rico que a uno pobre, o que algún abogado tenga inclinación hacia un cliente poderoso y que esto influya en la resolución del caso, o que cualquier profesional considere que no se le paga lo justo y por lo tanto no desempeñe". (Luna 20111, p. 39)

En otros campos puede aparecer de forma similar y con los mismos riesgos.

> Si un ingeniero tiene que construir un puente y la empresa encargada le sugiere utilizar materiales económicos, pero de baja calidad, para obtener beneficios económicos, debe considerar que el puente se puede caer. Esto es lo que el ingeniero tiene que valorar: ¿aceptar o cuestionar a la empresa en su proceder? (Luna, 2011, p. 38)

Esta es la ética por la que debe velar la universidad, preparar en ella a sus alumnos y velar por que los docentes sean capaces de inculcarla.

Los docentes, la institución universitaria y la Responsabilidad Social.

Un rol fundamental en la formación de los estudiantes lo desempeñan los docentes universitarios y la institución educativa.

Los docentes, debe compartir de forma verdadera y sincera los conocimientos que poseen con sus alumnos, esa es una verdad innegable y ocupa una gran parte de la formación, pero ésta no es la única misión.

> También es responsabilidad del docente señalar a los estudiantes el gran compromiso y la responsabilidad que implica ser universitario, ya que no solo se trata de obtener un trabajo bien remunerado, sino de contribuir a mejorar la sociedad través del conocimiento, para que sea más igualitaria y proporcione oportunidades de desarrollo a todos sus integrantes. Y para que el docente pueda transmitir la finalidad de la universidad debe conocerla, pues en la época que nos ha tocado vivir, donde imperan el consumismo y el individualismo, pueden confundirse los valores universitarios y entonces se busque más el beneficio particular que el bien común. (Luna 2011, p. 38)

Se requiere que los docentes, cualquiera que sea la carrera donde enseñen, puedan concientizar a sus estudiantes con el compromiso social, y que tengan capacidad de discernir si su desempeño incide de manera positiva o negativa en la sociedad; que no dejen a un lado los valores por obtener beneficios económicos, que no admitan coima o soborno, a cambio de prestar un servicio ineficiente para beneficiar a unos pocos y perjudicar a la mayoría, y mucho menos cuando se perjudica a otra persona, a la comunidad o a la sociedad. Esa es la conciencia crítica que se debe trasmitir por el docente.

La institución educativa, la universidad, debe fomentar la conciencia de los estudiantes, no debe funcionar como un centro de negocios donde lo más importante es la ganancia y luego la función social, porque de esa forma el ejemplo que se les brinda a los estudiantes y docentes es nefasto en contra de la responsabilidad social.

> Hay que tener presente en este análisis la filosofía educativa de la Universidad Iberoamericana que plantea: “que busca educar para “formar hombres y mujeres libres e integrales, donde educar “es fomentar, por un proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades, Filosofia Educativa, 1997: 8 (Luna, 2011, p. 39)

La formación universitaria debe ser integral, para que los jóvenes estudiantes egresen con una visión amplia de la realidad que les ha tocado vivir; no solo con una visión reducida a su especialidad, que muchas veces impide ver la problemática social que vivimos.

En ese orden, la responsabilidad de los docentes es social y cultural. Lo que significa preparar a los estudiantes más allá de los conocimientos necesarios para su carrera, para ello el docente debe estar preparado, ofrecer un servicio integral de calidad, que redundará en el prestigio de los egresados de la institución y de la institución misma.

Comparto el pensamiento de Ellacuria, 1980, en cual es citado por Lara Corredor, cuando se refiere a que “La docencia sin proyección social se vuelve repetitiva o abstracta y la investigación sin proyección social se cosifica en un mero saber erudito”. (2011, p.35)

Los consultorios jurídicos gratuitos en la Universidad Tecnológica de Paraguay.

Los consultorios jurídicos gratuitos son un espacio de aprendizaje vinculados a las carreras de Derecho de las facultades de la Universidad Tecnológica Intercontinental de Paraguay, se busca a través de ellos articular la teoría con la práctica mediante el acercamiento de los estudiantes con los trámites de la profesión y los mecanismos del proceso.

Posee como objetivos fundamentales el fortalecer las competencias asociadas a la atención jurídica en la reafirmación del principio de justicia; vincular la teoría con la práctica de los estudiantes durante la carrera de forma tal que posean un referente para el posterior ejercicio profesional; otro de los objetivos fundamentales es brindar un servicio a la comunidad fundamentalmente a las personas de escasos recursos económicos.

Se puede apreciar a través de los objetivos previstos, que se establece un vínculo entre la extensión que realiza la universidad, con la responsabilidad social que posee y se inculca a los estudiantes.

Esta actividad es integral, ya que se vincula con las diferentes esferas de actuación en el derecho, en tal sentido se atienden asuntos civiles, penales, laborales, de niñez y adolescencia.

En la UTIC, existen 22 sedes distribuidas por todo el país, de ellas se enseña derecho en 19, y están habilitados los consultorios jurídicos gratuitos en ocho de ellas, que representa el 42%, ellas son Sede Derecho Asunción, sede Fernando de la Mora, sede San Lorenzo, sede Horqueta, sede Encarnación, sede Caazapá, sede Caaguazú, sede Hernandarias.

A modo de ilustración hice un análisis de la atención gratuita a la población realizada por los estudiantes a través del consultorio jurídico, en año 2016, teniendo en cuenta dos aspectos, la cantidad de personas atendidas, y los asuntos que se presentaron en sede judicial de los que emitieron resoluciones.

Sede Asunción. Se atendieron, primer semestre 29 casos y en 21 se dictó sentencia judicial. Segundo semestre 34 atendidos y 13 sentencias judiciales. Total de casos 63, total de sentencias 34, lo que representa un 53,9%. Consultas realizadas de forma independiente a los casos atendidos, 61.

Caaguazú, primer semestre, 30 casos y 9 presentados al tribunal ya con sentencias judiciales, segundo semestre 14 casos son 5 sentencias judiciales. Total de casos 44, sentencias 14, para un 43,1%. Consultas 19.

Caazapá, primer semestre, 9 casos, presentados al órgano judicial con sentencias 9, segundo semestre 36 casos y 33 presentados con sentencias. Total 45 casos y 42

sentencias, porciento 41%. Consultas realizadas de forma independiente a los casos atendidos, 51.

Encarnación primer semestre, 37 casos, 2do semestre, 20 casos y 8 presentados con sentencias judiciales. Total de casos 57 y sentencias 8 para un 14%. Consultas realizadas 25.

Fernando de la Mora, primer semestre, 20 casos con 1 sentencia, segundo semestre, 32 casos y 5 sentencias. Total casos 52, sentencias 6 para un 11%. Consultas 15.

Hernandarias primer semestre, 30 casos y 19 sentencias, 2do semestre 34 casos y 2 sentencias. Total casos 64, sentencias 21 para un 32%. Consultas 56

Horqueta, primer semestre, 9 casos y 7 sentencias, 2do semestre 6 casos, 1 sentencia. Total casos 15 y sentencias 8 para un 53%. Consultas 21

San Lorenzo, primer semestre, 32 casos, 7 sentencias; 2do semestre 32 casos. Total de casos 64, sentencias 7 para un 10%. Consultas 36.

En total se atendieron de forma gratuita en los consultorios, 404 personas, y se llevaron al tribunal, emitiendo sentencias los órganos judiciales en 137 casos, que representa en 34%. En consulta se atendieron 284 personas.

Más allá de los números, se puede apreciar cómo los estudiantes junto a los docentes responsables, realizan actividades prácticas sobre lo estudiado, y paralelamente se vinculan con el entorno, ayudan a las personas con menos recursos y que poseen problemas judiciales; de manera desinteresada y con ética son capaces de tramitar los asuntos y buscar soluciones viables.

De esta manera, hacen efectiva, desde su posición de estudiantes, la responsabilidad con la sociedad, retribuyendo con servicios y coadyuvando a la justicia social.

CONCLUSIONES:

La institución educativa actual, necesariamente debe incluir entre sus objetivos preferentes tres aspectos fundamentales; los estudiantes, los trabajadores ya sean docentes o no, y el entorno, entendido como todo aquello social, cultural, económico, político, cultural.

La responsabilidad social, debe velar por la inclusión de los estudiantes en la vida social, el roce con las personas que en un futuro serán sus compañeros, o clientes; y el aporte de esos estudiantes a la sociedad, a través del desarrollo de las funciones investigación y extensión.

La RSU es un asunto de todos y debe ser asumida como una cuestión de identidad, y como tal le compete a todas las instancias y niveles, los cuales deben poner todo su esfuerzo para contribuir a la transformación de la realidad local a través de proyectos e iniciativas.

Además de la formación en lo social, los estudiantes universitarios deben adquirir responsabilidad en las funciones públicas, más allá de sus intereses particulares o económicos.

La responsabilidad social, persigue como objetivo que los estudiantes al graduarse, además de los conocimientos que puedan aplicar a la profesión puedan resolver conflictos de valores, para satisfacer expectativas de otros, especialmente los más pobres y reaccionar ante las injusticias.

Los docentes, debe compartir de forma verdadera y sincera los conocimientos que poseen con sus alumnos, esa es una verdad innegable y ocupa una gran parte de la formación, pero ésta no es la única misión, sino de contribuir a mejorar la sociedad través del conocimiento, para que sea más igualitaria y proporcione oportunidades de desarrollo a todos sus integrantes.

Los consultorios jurídicos gratuitos que se utilizan en la Universidad Tecnológica de Paraguay, como actividad de extensión universitaria, son un espacio de aprendizaje vinculados a las carreras de Derecho y se busca a través de ellos articular la teoría con la práctica mediante el acercamiento de los estudiantes con los trámites de la profesión y los mecanismos del proceso, y a la vez crear un compromiso social con las personas de menos recursos económicos.

El trabajo que hacen los estudiantes a través de los consultorios jurídicos gratuitos, es una muestra de la creación de esta responsabilidad social, desde la carrera misma, por el bien de la comunidad donde se encuentra el centro de enseñanza, y de la sociedad en general.

Referencias.

- 1.- Aquilles Serna, G. (2011). *¿Compromiso social o civilidad? Un dilema a resolver para la responsabilidad social universitaria (RSU)"* Revista Responsabilidad Social en la Educación. Número 58. Universidad Iberoamericana.

- 2.- Gargantini, M.D. (2011). *La autoevaluación como herramienta para la institucionalización de la responsabilidad social universitaria (RSU) como enfoque de gestión"* Revista Responsabilidad Social en la Educación. Número 58. Universidad Iberoamericana.

- 3.- Lara Corredor, M. (2011) *Lo publico en la universidad. Revista Responsabilidad Social en la Educación*. Número 58. Universidad Iberoamericana.

- 4.- Luna Guasco, E, (2011) *Responsabilidad del docente universitario Revista Responsabilidad Social en la Educación*. Número 58. Universidad Iberoamericana.

- 5.- Reglamento Universidad Tecnológica Intercontinental del Paraguay.

¿Podemos cuestionar la inclusión de la asignatura Inglés en el diseño curricular universitario? Una mirada crítica hacia la enseñanza de una lengua dominante

Autores: Roseti, Laura Patricia ; De Francesco, Karina Verónica (Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras – Facultad de Farmacia y Bioquímica)

Resumen: La asignatura Inglés, especialmente cuando está enmarcada en programas que reconocen los saberes de lectura y escritura en lengua extranjera en la alfabetización académico-científica, constituye una habilidad que es transversal a los diferentes campos disciplinares y académicos de la formación de grado universitario. En este sentido, y en tanto considerada 'herramienta fundamental' que posibilita el acceso al mundo globalizado y favorece la transnacionalización de la educación superior, su inclusión en los planes de estudio no es generalmente puesta en discusión. Sin embargo, el predominio del inglés como idioma hegemónico, concebido como *lingua franca* para crear y difundir ciencia, es una realidad que nos convoca a instancias de reflexión profunda que propicien directrices al momento de pensar y diseñar los programas. Con el objetivo de problematizar el carácter incuestionable de la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior, en este ensayo nos proponemos acercar algunas consideraciones que echen luz sobre conceptos tales como hegemonía lingüística, mercantilización de los saberes, transnacionalización educativa y representaciones lingüísticas. Concluimos con algunas propuestas de la enseñanza del idioma inglés para una alfabetización académico-científica que propicie el desarrollo profesional, el empoderamiento de los futuros científicos y, por ende, la soberanía nacional.

Palabras clave: inglés, curriculum, nivel superior, idioma dominante, alfabetización académica.

Texto completo:

Introducción

En la mayoría de los planes de estudios universitarios, se ha contemplado la necesidad de incluir de manera obligatoria la asignatura "Inglés", cuyo diseño curricular propiciaría, en el mejor de los casos, la formación de lectores idóneos y autónomos, capaces de abordar, particularmente, artículos de investigación durante sus trabajos de formación, investigación e inserción en el ámbito profesional.

Los contenidos curriculares básicos y los objetivos generales de esta asignatura han sido establecidos por el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades para los planes de estudio correspondientes a profesiones reguladas por el Estado para la acreditación de las carreras a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)[28].

En virtud de los denominadores comunes que rigen de manera tanto formal como informal la enseñanza del idioma, la asignatura Inglés -especialmente cuando está enmarcada en programas que reconocen los saberes de lectura y escritura en lengua extranjera en la alfabetización académico-científica- constituye una habilidad que es transversal a los diferentes campos disciplinares y académicos de la formación de grado universitario. En este sentido, y en tanto considerada 'herramienta fundamental' que vehiculiza el acceso al mundo globalizado y favorece la transnacionalización de la educación superior, su inclusión en los planes de estudio no es generalmente puesta en discusión. Dicho de otro modo, en mayor o menor medida, los planes de estudios universitarios incluyen algún tipo de 'Inglés Académico', 'Idioma Inglés como Lengua Extranjera', o bien, 'Inglés: Lectocomprensión' de manera incuestionable. De este modo, la lengua inglesa se sitúa en un rol protagónico en tanto matriz de convenciones para la comunidad científica, puesto que, al interpretar, comprender y atravesar sus normas, se accede a los últimos descubrimientos, los métodos más innovadores y la actualización académica y científica permanente.

Sin embargo, la sentencia 'el inglés es la lengua de la ciencia' (Ortiz, 2009:95) naturaliza al inglés como idioma hegemónico, concebido en tanto *lingua franca* para crear y difundir ciencia, por lo que consideramos que esta característica de predominio no es una cuestión menor, sino que, por el contrario, merece, al menos, instancias de reflexión

[28] A modo de ejemplo, en la Facultad de Farmacia y Bioquímica la materia Inglés I fue incluida como asignatura obligatoria de los nuevos Planes de Estudio 2008 'a los efectos de cumplir con las incumbencias profesionales de los egresados de las carreras de Farmacia y Bioquímica, los objetivos y contenidos mínimos de ambas asignaturas se describen en las resoluciones MECT 566/04 y 565/04.' RESOLUCIÓN (CS) Nº 3263/07.

profunda que propicien directrices al momento de pensar y diseñar los programas en cuanto a sus objetivos tanto generales como específicos y, por ende, a los contenidos propiamente dichos.

Entonces, nos preguntamos: ¿existe un impacto en las esferas académicas, científicas, educativas, sociales y hasta culturales, si se quiere, del refuerzo de este predominio lingüístico mediante el cual se da por sentado que inglés 'debe enseñarse' de un modo casi dogmático? Con el objetivo de problematizar el carácter incuestionable de la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior, en este trabajo nos proponemos acercar algunas reflexiones que echen luz sobre conceptos tales como hegemonía lingüística, mercantilización de los saberes, transnacionalización educativa y representaciones lingüísticas. En el primer apartado presentaremos algunas consideraciones respecto de la relación entre las estructuras del poder y el diseño curricular, luego nos aproximaremos a las cuestiones lingüísticas más específicas para, en tercer lugar, abordar la enseñanza del inglés en la educación superior argentina. Por último, ofreceremos algunas reflexiones finales.

Las estructuras de poder y su impacto en el diseño curricular

Desde la pedagogía crítica, Apple (1990:28) establece estrechas conexiones entre la educación y la estructura económica, entre el conocimiento y el poder y entre la cultura y la dominación económica desde una perspectiva teórica neomarxista. Como desde este enfoque la escuela es considerada un agente de hegemonía cultural e ideológico, que refleja las perspectivas y creencias de los segmentos poderosos de la sociedad, es imprescindible, entonces, considerar siempre los valores y acciones fuera de la escuela, por un lado, y, por otro, dejar de asignarle al *curriculum* el atributo de neutralidad para tomar decisiones que propendan a una teoría de la justicia social. En consonancia con esta postura, Figueroa de Katra (2009:171) considera que en el contexto de modernidad y neoliberalismo del mundo actual globalizado, se promueven fuertemente las jerarquías sociales y las diferencias culturales y se clasifica a los sujetos según sus capacidades, sin tomar en consideración su origen social, todo lo cual favorece el anquilosamiento de sistemas educativos que acentúan las desigualdades. En este sentido, desde la misma concepción que refuta la aparente neutralidad del *curriculum* y que demanda, por ente, la toma de un posicionamiento político por parte de los sujetos educativos, Figueroa de Katra señala que existen opciones éticas, de valores, de normas y principios a los que sirve o debería servir un *curriculum*. Asimismo, su postura sostiene que la complejidad, la incertidumbre, la contradicción, la ambigüedad y el conflicto son rasgos constitutivos del *curriculum*, rasgos muy alejados de cogito cartesiano o de la certeza absoluta (Ibíd.:175). Apple (1990:83) afirma que, en el contexto de hegemonía ideológica, se hace necesaria la naturalización de la aceptación de que las instituciones y el conocimiento que en ellas se imparte son dados, neutrales y básicamente

estáticos, en el sentido de que no cambian. Este contexto visualiza negativamente tanto a la naturaleza del conflicto como a sus usos, ya que de este modo se garantiza la legitimación del orden social existente con sus desigualdades y privilegios y, de este modo, se anulan los potenciales efectos transformadores del conflicto.

En el mismo sentido, De Alba (2009:12) sostiene que uno de los mayores desafíos de los académicos en América Latina es dirimir si se continúa con los lineamientos de los organismos internaciones en su macroproyecto neoliberal globalizador, impulsados por la Unión Europea principalmente, o si se asume el compromiso de atender a la fuerza y presión de los sectores populares que conllevaría a la visibilidad de los problemas y las representaciones sociales de parte del 80% de la población mundial totalmente invisibilizada.

Todas estas consideraciones referidas a las estructuras de poder y su impacto en educación podrían enmarcarse, entonces, en las propuestas de una perspectiva que considere a la educación superior para la región de América Latina como un derecho humano de bien público. Esta perspectiva contempla un abordaje regional con un fuerte énfasis en la integración regional a través de la cooperación horizontal y solidaria entre las universidades para lograr una inserción en el mundo globalizado que no sea ni subordinada ni periférica con acceso igualitario y con un profundo reconocimiento de las minorías (Del Valle y Montero, 2016:25). De este modo, en los procesos globales actuales de internacionalización universitaria -que contempla en muchos casos la transnacionalización e internacionalización mercantil de los saberes- un enfoque solidario, endógeno y cooperativo con integración regional permitiría un sentido democratizador de la universidad y del conocimiento (Del Valle, Suasnábar y Montero, 2016:42).

El contraste entre el enfoque tecnicista y la perspectiva fundamentada crítica contribuye a comprender la relación existente entre innovación, saber y poder en las instituciones universitarias argentinas de la actualidad. Lucarelli (2009:49) afirma que el abordaje de innovación tecnicista se consolidó como un recurso favorable de afirmación del proyecto modernizador hegemónico durante la década de los ochenta -con gran impacto en la actualidad- y con prácticas inscriptas en un contexto educativo neoliberal y neoconservador. Esta perspectiva tecnicista halla explícitamente sus fundamentos en el conocimiento como instrumento de poder con mandato ideal incuestionado e incuestionable (con poder de decisión en manos de unos pocos que dirigen y controlan). Claramente, esta postura se contrapone a la perspectiva fundamentada crítica que, en lugar de favorecer el universalismo en la definición de los contenidos y la negación de lo ideológico, contextualiza -y por ende, relativiza- tanto los contenidos como la situación, y explicita los presupuestos ideológicos y "propósitos educativos orientados a la atención de mayorías poblacionales" (Ibíd.:46).

En este sentido, ¿qué tipo de discusión sería necesaria para aplicar estos conceptos

teóricos a la enseñanza del inglés? ¿Estamos contribuyendo a una universidad más solidaria y cooperativa con un sentido democratizador o el inglés pasa a ser un valor agregado que refuerza y mejora el posicionamiento de la internacionalización mercantil de los saberes? ¿Existen elementos que fundamenten un cambio de enfoque de la enseñanza del inglés desde una postura tecnicista a una perspectiva fundada crítica? ¿Qué atención en lenguas extranjeras requieren las mayorías poblacionales? ¿Qué minorías quedan excluidas? Nos proponemos, entonces, echar luz sobre estas preguntas.

Representaciones y actitudes de los actores del sistema educativo: distribución del conocimiento y estructuras de poder

De todos los actores del sistema educativo, la voz de los docentes y la de los estudiantes/alumnos adquiere una gran relevancia al momento de considerar qué tipo de saberes se imparte, cómo se distribuye y cuál es la relación de estos mecanismos con las estructuras de poder tanto social como político. A modo ilustrativo presentamos a continuación las conclusiones de tres trabajos de campo que consideramos pertinentes.

Da Cunha y Leite (1996:59), quienes analizaron las representaciones de profesores y estudiantes universitarios, concluyen que hay una fuerte consciencia por parte de los actores educativos de que los dos ejes -distribución del conocimiento y estructuras de poder- están íntimamente interrelacionadas y que no se puede analizar uno sin el otro. Asimismo, destacan que el valor atribuido al conocimiento está relacionado con el status y las formas de control social.

En particular, respecto de la sociopolítica de la enseñanza del inglés en el mundo, *inglesificación*, equidad y ecología lingüística, y específicamente qué tipo de inglés se enseña, un análisis realizado por Seidhofer (2001:151) concluye que el predominio del inglés nativo como *lingua franca* en todo el mundo requiere del análisis de las posibles incidencias en la enseñanza y en la carrera docente de contar con modelos alternativos al de las normas del hablante nativo. Estos modelos alternativos incluirían matices y localidades propios de cada región y cultura, dejando a un lado la concepción universal y homogeneizadora y, por lo tanto, hegemónica actual.

De la relación entre ideología y fracaso de programas de enseñanza, un trabajo etnográfico realizado dentro de un programa de enseñanza de inglés del nivel terciario en Sri Lanka pone en foco las actitudes contradictorias de los estudiantes en tanto demostraron resistencias, por un lado, y convicciones favorables hacia el aprendizaje, por el otro. La motivación por capacitarse y certificar los conocimientos de inglés respondía a razones de movilidad socioeconómica e implicaba, necesariamente, una acomodación cultural mientras que la resistencia a los discursos culturales, considerados alienantes, presentes en los libros de texto -que, por ende, produce malos resultados de aprendizaje que motivaron el estudio-

propendían a la realización de los ejercicios de gramática (Canagarajah, 1993:621). En otras palabras, el deseo de integridad e identidad cultural -manifestada en un nivel más inconsciente- colisionaba con la necesidad de capacitarse para garantizar su movilidad social, argumento que surgió de modo más consciente.

El alto nivel de consciencia demostrado por estos sujetos del sistema educativo acerca de las problemáticas abordadas en cada experiencia ofrece, sin dudas, ámbitos muy propicios para encarar los debates y las reformas que cada colectivo educativo esté dispuesto a encarar.

El aprendizaje de una lengua dominante: sobre la enseñanza del inglés, la lengua extranjera por antonomasia

A la luz del contexto general mundial, durante el siglo XX, con el advenimiento de la era de la globalización y el consecuente debilitamiento del Estado-nación, se consolida el posicionamiento del inglés como lengua predominante en el mundo. La hegemonía política de los EEUU, la difusión y el desarrollo de los recursos tecnológicos, entre otros, coadyuvaron a este fortalecimiento del ya instalado 'deseo' del aprendizaje y dominio del idioma inglés con un ideario utilitario. La relevancia de la enseñanza del inglés, en su carácter de lengua predominante (Ortiz, 2008:36-37) en todos los niveles de enseñanza, aparece como central a la hora de garantizar la eficiencia y la eficacia, valores altamente apreciados en este contexto. La lengua inglesa se consagra, de este modo, como instancia mundial de expectativas lingüísticas (Ibíd.:89).

Así, entonces, en este contexto de análisis y debido al prestigio adquirido desde la década de 1950, la necesidad de la enseñanza del idioma inglés ha adquirido en la actualidad una preponderancia esencial en tanto herramienta de acceso a la producción académico-científica y a la tecnología básicamente. La supremacía del inglés como lengua extranjera obligatoria o de preferencia de los sistemas educativos de la región fue consagrada en 1997 en las Actas del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del MERCOSUR (N° 1/97). Esta valoración positiva del inglés presente en las representaciones generalizadas de la sociedad se vio plasmada en decisiones de políticas lingüísticas de este tipo, las cuales posicionaron al idioma como 'la lengua práctica' enmarcadas en un contexto neoliberal regional y gestada hacia mediados del siglo XX (Canale, 2011:59).

Este tipo de decisiones en políticas lingüísticas encuentra su sustento en dos discursos principales: los de universalización y democratización, discursos que ponen énfasis en la lengua como mercancía altamente valorada y fundamental para el futuro de los estudiantes (Canale 2011:64). En el primer caso, el 'inglés para todas las edades' y 'cuanto más joven, mejor' se constituyen en presupuestos discursivos con representaciones generalizadas, de alcance público, que le atribuye al contacto temprano con otras lenguas variados beneficios, por lo que debe llegar a todos. Para el segundo, y en íntima relación, se postula la necesidad de expandir su acceso a los sectores de menos recursos. Por otra parte, Canale (2011:70)

sostiene que el posicionamiento del inglés en Latinoamérica como un referente cultural se debe a su representación como lengua práctica y útil, de ventana de acceso al mundo moderno globalizado y a las nuevas tecnologías. Indudablemente, todo esto pone en evidencia los tres grandes pilares de la hegemonía y globalización del inglés: economía, cultura y tecnología, argumentos que refieren a beneficios socioeconómicos, cognitivos y tecnológicos. Como consecuencia, se produce y reproduce un componente actitudinal favorable hacia su enseñanza, sumado a la casi ausencia de corrientes crítico-culturales que puedan ponerla en cuestión. Solo algunas posturas incipientes -en consonancia con esta postura crítica- problematizan la tendencia de la reproducción de una visión altamente culturista que, directa o indirectamente, 'aluden a una superioridad de la lengua y las culturas hegemónicas asociadas al inglés' (Ibíd.:66). Esta hegemonía cultural y lingüística refuerza la imposición de un modelo de mundo que requiere del inglés como lengua única de producción académico-científica y fortalece la lógica capitalista del consumo, que posiciona a la educación como un mero saber de tecnicismos al servicio de las leyes del mercado con poderes disimétricos (Apple, 1990).

Antecedentes en contexto universitario argentino

En Argentina, la enseñanza del inglés obtuvo un lugar privilegiado como lengua extranjera por excelencia en la Ley Federal de Educación de 1996 por ser considerada una *lingua franca*, carente de fronteras. Se constituyó así en el idioma de las comunicaciones internacionales que todos deben saber para no quedar relegados en un mundo -considerado una macrocomunidad- y en una herramienta fundamental (Pozzo, 2009:20) para "la inserción en el mercado". En Argentina, durante el período de posguerra y hasta la década de 1980, con el advenimiento de la teoría del capital y de los recursos humanos, el inglés se posicionó gradualmente como primera lengua extranjera en la enseñanza formal, en gran parte debido tanto a los fundamentos del contexto global mencionados como a la afinidad político-ideológica con los grandes países angloparlantes y con el influjo de planes de estudio de los países centrales, entre otro factores (Bein, 2012:88).

Todo este avance y posicionamiento del inglés como idioma predominante -no sólo en la enseñanza formal sino fundamentalmente en la enseñanza no formal- parecería haber tenido un impacto en la inclusión del inglés en los planes de estudios universitarios. No obstante, esto colisiona con el principio de autonomía declarado en la Reforma Universitaria de 1918 que sostiene el autogobierno, no solo para elegir las propias autoridades sin la injerencia del poder político, sino para el diseño de los propios estatutos y de los programas de estudios. Por ende, las leyes nacionales y/o las reformas ministeriales no tienen alcance alguno en el diseño de los planes de estudio universitarios. Sin embargo, la paulatina inclusión de la asignatura en los planes de estudios universitarios respondería tanto a la incidencia de la obligatoriedad del inglés en los otros niveles educativos como a las representaciones

sociales de este ‘fetiche’ en tanto institución educativa inmersa en un determinado contexto social. Así, con la obligatoriedad de una asignatura en el sistema educativo formal se refuerza otra representación, la de que “es importante, prestigiosa, útil” (Bein, 2012:167).

Por otra parte, respecto de la enseñanza no formal mencionada, existe un elemento contextual más a ser considerado tanto en el nivel local, es decir, la ciudad de Buenos Aires, como en el nivel nacional: la proliferación de institutos privados, en diversas formas, que imparten enseñanza de lenguas extranjeras, en particular inglés, y, frecuentemente, con el objetivo de alcanzar certificaciones internacionales reconocidas (*Cambridge First Certificate*, entre los más tradicionales). Esta situación favorece un escenario de gran heterogeneidad respecto del bagaje de conocimientos previos del idioma en la conformación de los estudiantes en las aulas y, por ende, definir el perfil de estudiante medio para diseñar contenidos adecuados a la asignatura requiere de un análisis diferente que para delinear los contenidos de otras asignaturas. Muchos estudiantes, en este contexto, deciden aprobar la asignatura a través de exámenes libres, estrategia generalmente descartada para la mayoría de las materias troncales o de los ciclos comunes.

Ante este panorama, y con la relevancia que presenta en la actualidad nacional, consideramos auspicioso abrir un debate cuidadoso que nos permita elaborar propuestas superadoras para un diseño curricular universitario sólido y de vanguardia.

Conclusiones: hacia una propuesta superadora

Si consideramos pertinente que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso particular el idioma inglés, debe convertirse en una herramienta lingüística y comunicativa para ser utilizada en los procesos actuales transnacionales e interculturales de producción tecnológica, académica, científica y cultural, la propuesta de aprendizajes integrados a contenidos más abarcativos podría ser superador. En el marco del enfoque de la alfabetización académica, por ejemplo, que cuestiona la cosmovisión de que es una competencia que debe ser adquirida en un estado ideal antes de llegar a la universidad y que si no se logra es una “carencia personal” (Reta, 2004:24), constituye un saber que se desarrolla en contacto con las distintas praxis. Por ende, debe concernir a toda la comunidad académica en todas las disciplinas que atraviesan el *currículum*, pero “Inglés” tiene una gran oportunidad para contribuir protagónicamente en pos de este desafío.

Este espacio curricular debe distanciarse, por un lado, de un estado herramental para la mera transmisión de competencias y capacidades laborales subordinadas a un mecanismo de valoración y dinamización de los estudiantes en tanto inminente fuerza de trabajo que debe adaptarse a las exigencias del mercado y, por el otro, de una dinámica excluyente para quienes se han formado en contentos culturales más heterogéneos y diversos. Todo lo contrario. Debe contribuir en el empoderamiento de estudiantes para formarse y desarrollarse profesionalmente mediante el conocimiento de las praxis académicas,

científicas y profesionales en su conjunto sin socavar la idiosincrasia cultural de cada uno.

Es decir, sería oportuno asignarle a la asignatura un rol protagónico transversal en el proceso de alfabetización académico-científica para el desarrollo de competencias discursivas que propicien la inclusión e integración de los sujetos para el abordaje de la discusión científica y la interpretación y la puesta en escena de un *ethos* epistémico.

En este sentido, la asignatura debería adscribirse a las siguientes acciones: *prácticas áulicas de enseñanza que favorezcan la alfabetización académico-científica; capacitación continua interna de la cátedra para la alfabetización académico-científica; interdisciplinariedad y colaboración intercátedra; proyectos de investigación; participación en programas de intervención comunitaria; desarrollo de didácticas para fortalecer a estudiantes con idiosincrasias culturales diversas.*

El dictado de "Inglés" se inscribiría, entonces, en una propuesta pedagógica superadora, en tanto eje de alfabetización académico-científica, en el que convergen la labor docente, las prácticas en el aula, la investigación en acción y la extensión universitaria. Para ello, es preciso tomar consciencia y explicitar esta perspectiva y no enmarcar la asignatura en la mera enseñanza de la cultura inglesa sino activarla como un puente para los nuevos saberes, el desarrollo profesional, el empoderamiento de los futuros científicos y, por ende, contribuir así a la soberanía nacional.

Bibliografía

Apple, M. (1990). Ideología y Currículo (Segunda Edición). Londres: Routledge, Chapman and Hall.

Bein, R. (2012) La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993. Tesis de Doctorado. Universidad de Viena. Austria.

Canagarajah, S. A., (1993). Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction through ESOL. TESOL QUARTERLY, Vol. 27, Nº 4.

Canale, G. (2011). Planificación y Políticas Lingüísticas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: El acceso al inglés en la educación pública Uruguaya. Revista Digital de Políticas Lingüísticas, Año 3, Volumen 3 (49-76).

Da Cunha, M. I., y Leite, D. (1996). Conhecimento educacional e o conhecimento social e profissionalmente válido: quem decide o que nos currículos de graduação. Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas/SP: Editorial Papirus.

De Alba, A. (2009). Capítulo 1, El curriculum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada (CEG) México. En Orozco Fuentes, B. (Coord.) (2009). Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México. México: UNAM-IISUE, Plaza y Valdés.

Del Valle, D. y Montero, F. (2016). Introducción. En Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (Compiladores) El Derecho a la Universidad en Perspectiva Regional. Buenos Aires: IEC-CONADU y CLACSO.

Del Valle, D., Suasnábar, C. y Montero, F. (2016). Capítulo I: Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (Compiladores) El Derecho a la Universidad en Perspectiva Regional. Buenos Aires: IEC-CONADU y CLACSO.

Figueroa de Katra, L. (2009). Capítulo 5 Currículum, ética y valores: algunas reflexiones. En Orozco Fuentes, B. (Coord.) (2009). Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México. México: UNAM-IISUE, Plaza y Valdés.

Lucarelli, E. (2009). La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Diálogos Latinoamericanos, 15, 10-33.

Reta, L. (2004). Alfabetización académica: un debate actual. Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro. República Argentina.

Seidhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: a case for a description of English as a lingua franca. International Journal of Applied Linguistics, Vol. 11, Nº 2.

Desempeño académico y trayectoria formativa de los alumnos de enfermería de la UNNOBA: algunos aportes preliminares

Autores: Curia, Cristina ; Revaz, M. del Huerto ; Bonillo, Walter ; Selva, Germán (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires)

Resumen: La Universidad Nacional del Noroeste de la provincia de Buenos Aires ofrece desde el año 2005 las carreras de Enfermería Universitaria y Licenciatura en Enfermería. En vistas a aumentar la tasa de graduación y niveles de cualificación profesional, se ha avanzado en el estudio de la evolución de la matrícula en estas carreras. Más allá de los resultados del análisis cuantitativo, es necesario profundizar el estudio atendiendo la dimensión cualitativa, que permita a la institución optimizar sus estrategias de retención y formación.

Esta contribución pretende reproducir el análisis cualitativo de las variables que explican la alteración en la trayectoria académica de los alumnos: variables 'endógenas', relativas a los modelos pedagógicos y epistemológicos institucionales, y 'exógenas', referentes a la situación socioeconómica de los cursantes y su temprana inserción laboral.

Un diagnóstico preciso al respecto constituirá un aporte significativo en tres sentidos: la optimización de las estrategias académicas, como de la base científico-tecnológica en la formación; la generación de prácticas de innovación y competitividad institucional y, por efecto derrame, la calidad de la atención de la salud en la Región del Noroeste de Buenos Aires.

Palabras clave: Formación, Enfermería - desempeño académico - calidad de la salud pública

Texto completo:

Introducción

El sistema de salud de la Argentina se caracteriza positivamente por proponer cobertura universal (asistencia gratuita a toda persona que resida o transite el suelo nacional) en los efectores que el sector público posee en todo el territorio, y por su gran complejidad, dado que está integrado por tres subsistemas: público, seguridad social y privado. Respecto del conjunto de los profesionales que se desempeñan en dicho ámbito, la distribución por especialidades y tipo de atención, así como por regiones, presenta grandes disparidades según los reportes del Ministerio de Salud de la Nación (MSAL, 2017).

En este contexto, el personal de enfermería es un actor clave dentro del equipo de salud, ya que constituye un importante capital humano como factor decisivo en la producción de transformaciones hacia mejores servicios que respondan a las necesidades de la población, y por lo tanto, conforma una preocupación para quienes gestionan políticas sanitarias y buscan contar con trabajadores calificados en la disciplina.

Actualmente se registra un total de 179.175 matriculados en el campo; no obstante ello, la escasez del personal de enfermería es una preocupación para el país, dado que la relación enfermero calificado-médico es la mitad de la recomendada como mínimo por la OPS (MSAL, 2017). Este déficit del personal de enfermería y su inapropiada distribución geográfica y en los servicios, se ve actualmente agravado por la falta de incentivos para ingresar y permanecer en la profesión, derivado del deterioro de las condiciones laborales.

Si bien se registran casi 30.000 nuevos inscriptos por año, y un total aproximado de 78.000 estudiantes cursando la carrera, la tasa de deserción es muy alta, cercana al 70% (MSAL, 2016). Esta situación condujo a articular esfuerzos desde distintos sectores para alcanzar mayores y mejores niveles de formación, en vías de aumentar el personal de enfermería y lograr el impacto deseado en el cuidado integral de la salud de la población. Se destaca la trayectoria de los Ministerios de Salud y de Educación de la Nación en el abordaje conjunto de estos temas, que apuntan a lograr una formación equivalente en el país, y a facilitar que los enfermeros puedan acceder y permanecer en la formación de grado, con el objeto de disminuir el desgranamiento en las carreras de Enfermería.

En esta línea se inscriben los esfuerzos de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) que ofrece desde el año 2005 las carreras de Enfermería Universitaria y Licenciatura en Enfermería, con el objetivo de dar respuesta en la región del área de su influencia a esta creciente demanda de personal calificado, y también a aumentar la tasa de graduación y niveles de cualificación profesional.

No obstante estos esfuerzos, los motivos mencionados, sumado a la multiplicidad de ofertas formativas en la región que presentan ventajas respecto de los requerimientos de las carreras universitarias, y la incorporación temprana en ámbitos laborales de los estudiantes, inciden en el bajo número de inscriptos en las carreras en relación a otras que integran la oferta académica de la UNNOBA, y también, en la alteración de sus trayectorias académicas.

Esta situación genera preocupación no solo a quienes impulsan el proyecto de investigación *Desempeño académico y trayectoria formativa de los alumnos de enfermería de la UNNOBA: diagnóstico, análisis y prospectiva*, acreditado a través de la Resolución (CS) N° 10637/2017, sino también a las autoridades de la Universidad, dado que a pesar de los importantes estímulos de las políticas públicas e institucionales, el número de graduados no se ha visto incrementado en función de las expectativas proyectadas.

En ese sentido, surge la necesidad de realizar un diagnóstico más preciso del estado de situación de los alumnos de estas carreras en la UNNOBA y de sus trayectorias formativas, a fin de generar información válida y confiable que permita proyectar las estrategias adecuadas para que los esfuerzos realizados se vean reflejados en la mejora de los indicadores académicos y en la formación de los mismos.

Desarrollo

Marco Teórico-Referencial

Las reformas en salud realizadas en la mayor parte de los países de América Latina durante fines del Siglo XX se enmarcaron en el objetivo de disminuir costos y el tamaño del Estado. A éstas se sumaron otras reformas estatales que modificaron las condiciones de trabajo del personal de salud, que impactó en la forma respecto de cómo el personal de enfermería desempeña sus funciones en el ámbito hospitalario y comunitario (Guevara, E. y Mendias, E., 2001).

En este contexto, tanto el estatus como el reconocimiento social de Enfermería en la región se han visto limitado. En Argentina -y en la mayoría de estos países del continente- el personal de enfermería resulta ser un grupo que tiene muy bajo peso social, de salarios reducidos, baja formación académica, y además es marcadamente femenino.

La carencia de identidad profesional, asociada con una historia marcada de subordinación a la profesión médica, ha generado que la Enfermería como categoría profesional tenga dificultades en hacer visible su servicio a la sociedad. La falta de disponibilidad del personal

de enfermería para prestar servicios de salud básicos, las condiciones laborales inadecuadas y la inapropiada integración del mismo a los servicios de salud, tiene graves consecuencias en la calidad y alcance de la atención en salud, fundamentalmente en los sectores más vulnerables de la población (Malvárez y Castrillón Agudelo, 2005).

Por otra parte, los actores involucrados en la formación y gestión de recursos humanos en enfermería han alertado sobre la brecha existente entre ingresantes, cursantes y egresados, y sobre la necesidad de contar con políticas institucionales educativas y laborales de retención de los estudiantes.

Según el Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE, 2016), Argentina no cuenta a la fecha con datos de cohortes de estudiantes lo suficientemente prolongadas como para dar una información válida sobre el tema. Aun así, los datos aportados indican porcentajes superiores al 50 % de deserción o desgranamiento, siendo muy heterogéneo en cuanto a regiones y entre instituciones de nivel universitario y no universitario.

Algunas investigaciones que analizan los motivos que producen el abandono total o parcial de los estudios por parte de los estudiantes, dan cuenta de las siguientes causas: 1) relacionadas con los motivos mencionados: el género, mayor vulnerabilidad socioeconómica, la condición laboral y la incertidumbre laboral futura; 2) relacionadas con dificultades de los estudiantes: formación académica previa y nivel de aprendizaje adquirido, la falta de conocimiento sobre el alcance y características de la carrera a seguir, y las exigencias específicas de las carreras de la salud; y, 3) relacionadas con cuestiones institucionales: prácticas didácticas inadecuadas y falta de adecuada capacitación docente, equipamiento inadecuado y dificultades en la articulación con el sistema de salud (público o privado) para la realización de las prácticas profesionalizantes.

La UNNOBA no es ajena a esta situación, y ha avanzado en diferentes análisis respecto de la evolución de la matrícula de las carreras. En este escenario, y en función de la madurez actual de las carreras, surge la necesidad de profundizar estos análisis para la generación de información no solo cuantitativa -que se dispone al momento-, sino también cualitativa, que permita a la institución optimizar diferentes aspectos en la formación del personal de enfermería en el corto y mediano plazo.

Es relevante señalar que la Federación Argentina de Enfermería y la Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina (FAE y AEUERA), en congruencia con la preocupación de la OMS y el Consejo Internacional de Enfermería (CIE) han definido las Políticas Argentinas para el decenio 2000 en el contexto de la Primera Conferencia Argentina de Políticas de Enfermería en 1998.

Entre esas políticas interesa destacar el impulso de investigaciones en Enfermería y el fortalecimiento la de imagen pública de Enfermería en vistas a jerarquizar la disciplina y la

profesión.

Objetivos de la investigación

Los objetivos generales de la investigación se plantearon en relación a establecer un diagnóstico de situación respecto de la formación de los alumnos de las carreras de Enfermería de la UNNOBA y las alteraciones que se producen en su trayectoria formativa. La meta e aportar información para la toma de decisión institucional en vistas a garantizar la adecuada formación de los alumnos de las carreras de Enfermería para el mantenimiento de la calidad de la salud pública.

Para ello se definieron como objetivos específicos describir el perfil de los alumnos de las carreras de Enfermería para el establecimiento de un diagnóstico inicial; analizar la evolución académica de los mismos para evaluar el desempeño en los trayectos formativos; e identificar los motivos que alteran a los alumnos en el desempeño de sus trayectos formativos para la generación de información válida y confiable que permita a la Universidad comprender la situación en vistas a establecer estrategias académicas e institucionales.

La hipótesis de trabajo que se plantea el grupo de investigación es que los alumnos de las carreras de Enfermería alteran el desarrollo en su trayectoria formativa como consecuencia del sector socioeconómico del cual provienen; la formación académica y el nivel de aprendizaje adquirido previamente; las exigencias específicas de las carreras de la UNNOBA; y, la temprana inserción en el ámbito laboral.

Metodología

Material y métodos:

Como estrategia metodológica se seleccionó el estudio de casos, dado que permite construir la evidencia empírica a través de diversas estrategias ya que es particularística, tiene un alto contenido descriptivo y su cualidad heurística permite realizar evaluaciones cuantitativas y cualitativas. El propósito es establecer un diagnóstico respecto de la formación de los alumnos de las carreras de Enfermería de la UNNOBA y las alteraciones que se producen en su trayectoria formativa, para aportar información cuantitativa y cualitativa que posibilite la toma de decisión institucional para garantizar la permanencia y graduación de los alumnos, con una adecuada calidad formativa.

Universo en estudio son alumnos de las carreras de Enfermería, cohortes 2009 | 2015. Se tomó como referencia de inicio del estudio la cohorte 2009, año de egreso del primer graduado de la carrera de Enfermería universitaria, lo que permite inferir el grado de consolidación de las mismas. Las unidades de análisis la constituyen cada uno de los alumnos de las carreras de Enfermería de las cohortes de referencia.

Definición operativa: por definición estatutaria, alumnos de la Universidad son todos aquellos

que cumplen con las condiciones de admisibilidad que determina el Consejo Superior. Para este estudio se considerarán las siguientes categorías:

a) Alumnos Regulares: son aquellos que, habiendo permanecido en la Universidad un tiempo menor que el doble de los años que debe durar la carrera que cursan, hayan aprobado por lo menos dos (2) materias por año, salvo cuando el plan de estudios correspondiente prevea menos de cuatro (4) asignaturas anuales, en cuyo caso, deberán aprobar una (1) como mínimo.

b) Alumnos no regulares: son aquellos que, habiendo perdido la condición de regular, están en condiciones reglamentarias de recuperarla.

Diseño muestral: Se está trabajando con una muestra representativa de los alumnos de las cohortes de referencia, seleccionada a partir del listado proporcionado por el Departamento de Alumnos de la UNNOBA; se está aplicando un muestreo sistemático.

Obtención de la información: Para la recolección de datos e información se trabajará con dos instrumentos: 1) encuestas que los alumnos deben completar al momento de la inscripción a las distintas carreras de la UNNOBA (SIU Guaraní). 2) entrevistas semiestructuradas a los alumnos que integren la muestra representativa.

Resultados

Dado que es un grupo de reciente constitución y la investigación lleva hasta el momento seis meses de desarrollo, hasta la fecha se estuvo realizando un relevamiento bibliográfico y documental a fin de contar con insumos para dotar de contenidos a la investigación.

También se estuvo trabajando en cuestiones metodológicas, fundamentalmente, cuestiones operativas: instrumentos y técnicas de recolección de datos; diseño de instrumentos semiestructurados; mecanismos para la administración de los mismos y para el procesamiento de la información.

Actualmente se está llevando adelante la recolección de información; el equipo de investigación avanza en el análisis de las categorías reconocidas como factores significativos de alteración de las trayectorias académicas de los estudiantes de las carreras de Enfermería. En esta dirección reconoce que es posible establecer una diferencia relevante entre factores de carácter *endógeno* tales como: las exigencias específicas del nivel, estrategias didácticas, modelos pedagógicos y científico-tecnológicos y, por otro lado, factores *exógenos* que se extienden desde la formación previa de los cursantes y su particular situación socioeconómica, hasta la temprana inserción laboral de la que son objeto debido a las vacancias de la Región del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

Una vez concluida la recolección de datos se sistematizarán y analizarán los mismos, y se interpretarán para poder validar los objetivos propuestos y desarrollar algunos conceptos. Se

infiere que, de haberse recorrido un camino interesante durante el desarrollo del trabajo, se originen nuevos planteos prospectivos, que serán volcados en las conclusiones, y difundidos a través de distintos medios.

Conclusiones o discusión abierta

La discusión se abre sobre diferentes temas que atraviesan esta problemática, como: el modelo de ciencia que se enseña y aplica durante la formación de grado, el significado social que abarca a la profesión de enfermería y a su formación entre otros. Desde esta perspectiva, los resultados de la investigación impactarán en tres instancias igualmente significativas en orden a las expectativas propuestas.

En primer lugar, el desarrollo de información, documentación y comunicaciones destinadas a la actualización de la base científica y tecnológica de las carreras y de los procesos formativos que incidan favorablemente en el rendimiento académico y la graduación de los estudiantes.

En segundo lugar, la vinculación entre las tareas de docencia e investigación que afecta la valoración académica de la institución, en la generación de conocimientos y en los procesos de innovación y competitividad en el área de influencia de la Universidad.

Dado el perfil profesional de las carreras y de los profesionales que se desempeñan como docentes, se espera a través del desarrollo del proyecto contribuir a la formación de docentes investigadores, con niveles de calidad y competitividad en esta área de vacancia, para su inclusión formal en el SNCTI; también se espera despertar las vocaciones científicas de los estudiantes que participan en el proyecto.

Entre otras cuestiones, se pretende generar conocimientos para la toma de decisión institucional para garantizar la adecuada formación de los alumnos de las carreras de enfermería, que impacten favorablemente en el desempeño y rendimiento académico, y que garantice la graduación de los mismos.

Por último, la resolución de los problemas de salud de la Región NOBA y la cooperación en la transformación de los servicios ofreciendo cuidados de calidad, para mejorar el estado de salud de la población y contribuir al desarrollo humano.

Sin dudas, los resultados obtenidos incidirán favorablemente en la calidad de la atención de la salud de la población de la Región del Noroeste de Buenos Aires (Región NOBA), a través de la mejora en la formación de los futuros graduados, y en la jerarquización de la profesión, a través de la consideración de los nuevos paradigmas académicos y científico-tecnológicos que hacen al desarrollo de la disciplina.

Referencias

Guevara, E. B. & Mendias, E. (2001). La reforma del sector salud y sus implicaciones para la práctica, la regulación y la educación de enfermería: un estudio de cinco países. Programa de Recursos Humanos (HSR). Serie 27 OPS/OMS, Washington.

Malvárez, S. M. & Castrillón Agudelo, M.C. (2005). Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Washington, D.C: OPS, Serie Desarrollo de Recursos Humanos, No. 39.

Ministerio de Salud de la Nación (MSAL). (2016).Primera Conferencia Argentina de Políticas de Enfermería en 1998.

Ministerio de Salud de la Nación (MSAL). (2016). Programa Nacional de Formación de Enfermería. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Proyecto%20Sansarricq/SIB%202017/PRONAFE_PDF.pdf

Ministerio de Salud de la Nación (2017). Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentino. Recuperado de: https://sisa.msal.gov.ar/REPORTE.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015). Temas de Salud: Enfermería. Disponible en http://www.who.int/topics/nursing/es

UNESCO (1998). “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”. Conferencia Mundial sobre la educación superior. UNESCO, París.

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). (1012). Autoevaluación Institucional. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

La importancia de la carrera de Tecnicatura en Gestión Universitaria para la reinserción académica y laboral de trabajadores no docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP): Un análisis de datos elementales y una interpretación

Autores: Montecara, Mariela Ethel (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Resumen: La población analizada abarca a todos los inscriptos de la Tecnicatura en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata de la primera y única cohorte.

La TGU constituye un estímulo para el personal no docente de la UNMDP de las categorías más bajas ya que aparece como una alternativa interesante y viable de progreso académico y laboral.

Actualmente no puede concebirse un adecuado desarrollo de la gestión institucional sin un plantel altamente calificado en todas sus áreas de funcionamiento.

La cantidad de alumnos que desertaron de la carrera fue baja porque todas las herramientas

colectivas se pusieron a funcionar en conjunto y con el resultado más importante que es el egreso de 53 compañeros Nodocentes como Técnicos en Gestión Universitaria.

Palabras clave: andragogía, gestión universitaria, estudiantes adultos Nodocentes

Texto completo:

Introducción

El Plan de Estudios de la carrera "*Tecnicatura en Gestión Universitaria",* como parte del Programa de Capacitación Gratuita para el Personal No Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, constituye una propuesta de creación de la carrera de pregrado "Tecnicatura en Gestión Universitaria", encuadrada dentro de la oferta de las carreras de las Universidades Nacionales en cumplimiento del convenio marco signado entre la Federación de Trabajadores de las Universidades Nacionales (FATUN) y la Secretaría de Políticas Universitarias.

La iniciativa y toda la implementación del plan de estudios con el trabajo previo, durante y post TGU fue realizada enteramente por el área de capacitación de Asociación del Personal de la Universidad Nacional de Mar del Plata (APU). La Facultad se suma por la simple razón de que toda la carrera debe estar radicada en una Unidad Académica.

Después de llevar la propuesta al Rector de la UNMDP, se puso en consideración que la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales era la más apropiada por varias razones y por algunos ejes relacionados de la carrera. Luego de reuniones con la Decana de la Facultad, se acordó que iba a ser radicada en la misma, y que luego de pasar por las instancias académicas: el comité de carreras y el Consejo Académico, se iba a nombrar una coordinadora académica que en conjunto con la coordinación de APU irían resolviendo los temas sobre el dictado de la TGU, por ejemplo, la elección de los docentes.

La Universidad debe responder a los desafíos de la modernidad y del conocimiento de nuestra sociedad, particularmente en el ámbito de la formación de profesionales. El objetivo es mirar hacia adentro y encontrar en el conocimiento y en la masa crítica que atesora la Universidad, las herramientas necesarias para desafiar la realidad.[29]

El perfil del egresado contará con una formación adecuada que integre herramientas y competencias propias del análisis institucional, la administración y la gestión universitaria a fin de poder colaborar en los procesos y procedimientos que supone el desarrollo de la organización universidad.

Los graduados y profesionales necesitan actualizarse permanentemente y tienen que

[29] CONFINTEA (1997) UNESCO. Las universidades y la educación. El rol de las universidades. La Declaración de Hamburgo. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas.

demostrar que poseen las competencias para seguir aprendiendo, para resolver problemas o para diseñar proyectos. Para asegurar el futuro de sus graduados, la universidad necesita mantener un nivel de excelencia en cualquiera de sus actividades ya que representa el más alto nivel en la producción y la difusión de conocimientos. Por lo tanto, necesita una gestión que esté a la altura de esta meta.

La modalidad presencial que tiene la TGU se diferencia sustancialmente con la modalidad a distancia, dejando a la primera la ventaja de cara a cara, el afecto, la posibilidad del feedback gestual y no sentirse a la deriva en la necesidad de superar los escollos. Para favorecer esta presencialidad, APU en una paritaria acordó las horas para la asistencia a la carrera, en horario laboral, dos veces por semana, y los días sábados.

Desarrollo

La andragogía en la educación universitaria

La **ANDRAGOGÍA** es la disciplina que se ocupa de la educación y del aprendizaje en la edad adulta. Es un concepto creado para diferenciarlo del término pedagogía, que hace referencia a la educación del niño.

La **andragogía** posibilita al trabajador adulto de la Universidad Nacional de Mar del Plata a entrar al ámbito académico a través de la carrera de pregrado llamada Tecnicatura en Gestión Universitaria para obtener un título universitario y capacitarlos con un conjunto de saberes y herramientas de suma utilidad para dar respuesta en forma idónea a los desafíos de la realidad universitaria actual.

La andragogía se manifiesta ampliamente en los cursos de capacitación laboral. No se limita a la adquisición de conocimientos y mejora de habilidades y destrezas, sino que consiste en un proceso de desarrollo integral, donde el individuo crece como persona, como profesional, como padre de familia, como ente social que forma parte de una comunidad en la cual es capaz de desenvolverse de la manera más adecuada posible.

Se considera adulto a toda persona que oscila entre dieciocho y setenta años. Una definición muy clara de adulto como: “un ser en desarrollo continuo y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa buscando la plenitud de sus facultades como ser humano”.

Así, la adultez se extiende desde los veinte años y se clasifica y segmentan en tres grupos etarios: la edad adulta temprana (de veinte a cuarenta años), la edad adulta intermedia (de cuarenta a sesenta y cinco años) y la edad adulta tardía (después de los sesenta y cinco años). En la TGU la edad de los alumnos activos oscila entre los 30 y 60

años en donde resulta necesario definir un nuevo perfil del trabajo en el sistema educativo que forme un profesional que contribuya a mejorar los procesos actuales en la gestión universitaria y, pueda crear escenarios institucionales a futuro.

La importancia de la andragogía en el mundo actual es muy GRANDE. Ante el crecimiento desmedido de la matrícula educativa, debido principalmente a la fuerte presión social y económica existente por obtener un título que permita el acceso a mejores oportunidades y, específicamente, en el caso de miles de personas adultas que deciden regresar al ámbito académico, la andragogía se ha convertido en un tema actual y de suma importancia para la educación.

Actualmente un adulto preparado académicamente logrará obtener mejores oportunidades de trabajo, superación personal y esto aportará en construir una sociedad y su Universidad más solidad y más comprometida con un mejor futuro.[30]

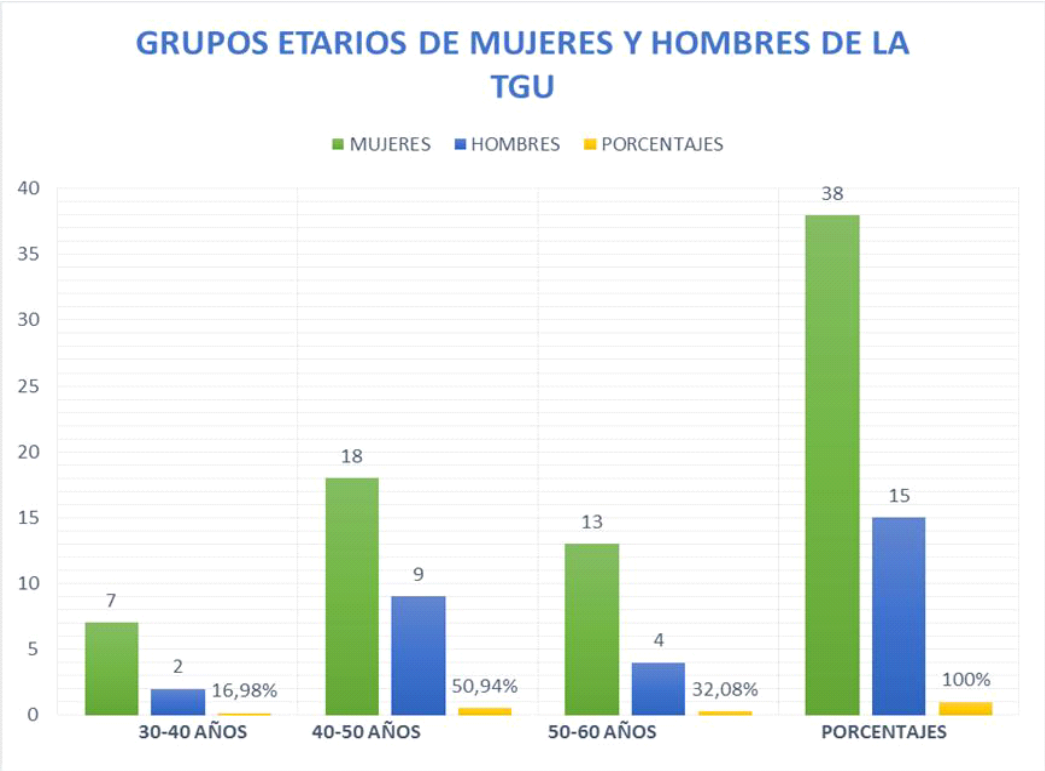
En este contexto general se desarrolla la TGU en la UNMDP. Es así ya que el total del personal no docente que egresa de la primera cohorte de la TGU es de cincuenta y tres (53) personas.

La mayor cantidad de agentes que cursan la TGU están en el grupo etario de 40-50 años con un total de veintisiete (27) personas en total con dieciocho (18) mujeres y nueve (9) hombres representando el 50,94%.

El rango etario de 40-50 años es predominante y el más alto en hombres y también en el rango de las mujeres. En todos los grupos etarios la mayoría que cursa la TGU son mujeres.

Gráfico N° 1: Personal no docente que cursa la TGU según sexo y edad

[30] Knowles, Malcolm S., Holton III Elwood F., Swanson Richard A. (2015) The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development. 8th edition. Routledge.(page 199)



Fuente: Elaboración propia. Datos procedentes del Sistema de Alumnos de la UNMDP. 2016

Para los agentes del grupo etario de 50-60 años la frecuencia es de diecisiete (17) sujetos con trece (13) mujeres y cuatro (4) hombres representando el 32,08 %. Para los del grupo de 30-40 años la frecuencia es de nueve (9) sujetos que constan de siete (7) mujeres y dos (2) hombres representando el 16,98%.

Aprendizaje de los adultos

Las personas adultas aprenden de manera diferente a los niños y los jóvenes. A partir de esta diferencia surgió el concepto de andragogía. Con este término se resumen los conocimientos sobre el aprendizaje de las personas adultas. El contenido de esta disciplina surgió por la necesidad de comprender cómo aprender las personas adultas y contrastar este aprendizaje con el de los niños y jóvenes.[31]

Las personas aprenden de manera distinta a lo largo de los diferentes momentos de su vida. Los niños aprenden explorando e interrelacionando con su entorno. Los jóvenes, a diferencia de los niños, ya piensan de forma simbólica, sin embargo, no tienen aún la suficiente capacidad lógica, éstas se asumirán plenamente en la etapa final del proceso educativo. La

[31] Knowles, Malcolm (2006) Andragogia. El aprendizaje de los adultos. 1ra.Ed. Alfa Omega, México

situación de los adultos es distinta. Los adultos tienen diferentes experiencias vitales y cuando aprenden, ligan sus experiencias a los aprendizajes. Por ello, las personas adultas aprenden de manera distinta que los niños.

El término andragogía apareció por primera vez en un escrito del maestro alemán Alexander Kapp[32] (1799-1869) en 1833, y luego fue divulgado por el educador de adultos americano Malcolm Knowles.[33](1913-1997).

Importancia de la motivación

Un principio básico de la andragogía es que las personas para aprender deben estar motivadas. Una manera simple de definir la motivación es considerada como un conjunto de fuerzas con capacidad de estimular, seleccionar, dirigir y sostener un comportamiento durante un cierto tiempo. También se asocia a la motivación con los factores que impulsan y dirigen los comportamientos de las personas para conseguir un objetivo o una meta.[34]

Gráfico N° 2: Pirámide de Maslow



Fuente: www.ceiformacio.blogspot.com.ar/2015/03/maslow-y-formacion.html.

Maslow diseñó una escala de necesidades en forma de pirámide con cinco niveles. Los

[32] Utilizó el término andragogía por primera ocasión en 1833 al referirse a la escuela de Platón.
[33] En su obra La Práctica Moderna de Educación de Adultos: Andragogía contra Pedagogía de 1970, presentó su Modelo Andragógico.
[34] Wlodkowski, Raymond J. (2008) Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide forTeaching All Adults, 3rd Edition.

cuatro primeros niveles son llamados los que agrupan las '**necesidades de déficit'** (*déficit needs* o también conocido como *D-needs*), es decir, las necesidades básicas, las primordiales. El quinto nivel, el superior, se lo llama el de la **'autorrealización', 'motivación de crecimiento', o 'necesidad de ser'** (*being needs* o también llamado *B-needs*). Esta es la mejor forma de esquematizar la jerarquía que se le da a las necesidades humanas. Sólo se les prestará atención a las necesidades superiores, una vez que estén satisfechas las de los niveles inferiores.

Según la pirámide de jerarquía de Maslow existen dos tipos de necesidades de estima: alta y baja. Si estas necesidades no son satisfechas, afecta la autoestima de la persona, pudiendo generar un complejo de inferioridad. Si se satisfacen, se puede llegar a la siguiente etapa, la autorrealización.

- **La estima *alta*** concierne a la necesidad del respeto a uno mismo, e incluye sentimientos tales como confianza, competencia, maestría, logros, independencia y libertad.
- **La estima *baja*** concierne al respeto de las demás personas: la necesidad de atención, aprecio, reconocimiento, reputación, estatus, dignidad, fama, gloria, e incluso dominio.

Autorrealización

El nivel más alto de la pirámide de Maslow concierne a la autorrealización, la motivación de crecimiento, la necesidad de ser. 'Lo que una persona puede ser, debe serlo', dice Maslow en su libro *Motivation and personality*.[35]

Este nivel se refiere a cuál es el potencial al máximo de una persona, y la autorrealización se puede lograr alcanzando ese potencial.

Maslow lo describe como el deseo de lograr todo lo que uno es capaz de lograr. Ciertas personas pueden enfocarse o percibir esta necesidad de una forma muy específica.

Por eso, una vez satisfechas todas las demás necesidades, se puede tener en cuenta, y se puede lograr la autorrealización, encontrándole una justificación o un sentido a la vida, desarrollando el potencial del que somos capaces.

Características generales de los adultos

El informe presentado es la síntesis de las características generales de los adultos en sus distintas etapas de la vida:

[35] Maslow, Abraham. Motivation and personality. Harper 2nd. Edition 1970

a) Jóvenes adultos entre 20 a 34 años (Edad de la independencia) Vitalidad ilimitada; sentimientos desarrollados al máximo, pasión por los ideales; se jacta de los sacrificios que hace, dedica su mayor esfuerzo a ayudar al prójimo, tiene una fuerte imaginación creadora. En esta edad el joven escoge su modo de vida definido y se mueve hacia la independencia. Tienen convicciones firmes y definidas.

b) ADULTOS JÓVENES: **mayores de 35 años (Edad de la aplicación)** Todavía son vigorosos; con suficiente energía para cumplir con su trabajo y estudios. Tienen intereses diferentes a los adultos mayores y a los solteros. Seguramente ya están casados o con pareja. Tiene interés por la familia y los hijos, está en ajuste al matrimonio y al hogar si se ha formado recientemente. La crianza de los hijos en la etapa adolescente suele ser un conflicto diario.

c) ADULTOS MAYORES **Superan los 50 años de edad (Edad de la realización)** Tiene buena salud si ha desarrollado buenos hábitos, ha logrado estabilidad económica si ha sido constante y fiel con el trabajo. Es inteligente y le interesa analizar situaciones para buscarles solución. Círculo de amistades amplio. Puede estar pasando problemas en el trabajo por los cambios que debe afrontar por la edad.

Gráfico N° 3: CANTIDAD DE INSCRIPCIONES Y DESERCIONES EN LA TGU SEGÚN SEXO

ALUMNOS	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	PORCENTAJES
INSCRIPTOS EN TGU	49	16	65	84,42%
DESERTARON LA TGU	11	1	12	15,58%
CANTIDAD ESTIMADA DE EGRESADOS DE LA TGU	**38**	**15**	**53**	100%

Fuente: Elaboración propia

Siempre estuvo la posibilidad latente de desgranamiento ya que al comienzo cuando se presentó el plan de la TGU hubo una primera inscripción de posibles interesados de **130 e**studiantes (sobre una población de trabajadores no Docentes cercana a los **800**) siendo un número muy halagüeño. La cantidad de alumnos inscriptos posteriormente a los talleres que se dictaron al comienzo de la cursada del primer cuatrimestre de primer año fue de aproximadamente 70 compañeros.

La cantidad efectiva de estudiantes que comenzaron a cursar a fue de **65** empleados no docentes. Entre ellos se inscribieron a la TGU cuarenta y nueve (**49**) mujeres y dieciséis (**16**) hombres que suman sesenta y cinco (**65**) agentes. Sólo desertaron de cursar la TGU en el primer año doce (12) personas entre ellas: once (11) mujeres y un (1) hombre que es un 15,58%. La cantidad estimada de egresados de la TGU es de cincuenta y tres (53) alumnos. Entre ellos egresarán treinta y ocho mujeres (38) y quince (15) hombres. El desgranamiento

se combatió con un seguimiento muy cercano por parte de la coordinación de APU para que no se desgrane la matricula. También hubo un gran acompañamiento para que todos los estudiantes trabajadores No Docentes presenten sus Trabajos de Integración Final y egresen en diciembre.

La heterogeneidad del grupo de estudiantes de la TGU fue muy evidente al inicio de la cursada debido a la diversidad encontrada con los distintos agrupamientos No Docentes (Administrativo, Mantenimiento, Producción y Servicios Generales, Técnico-profesional y Asistencial), edades. Formación, antigüedad laboral, etc. Todo esto en conjunto hizo que se conformaran grupos de estudio por distintas afinidades, por ejemplo compartir lugares de trabajo, amistad, afinidad estudiantil, etc. Sin embargo, con el transcurrir de la carrera estos grupos fueron mutando por diversos motivos; desgranamiento, horarios personales, proximidad geográfica, etc. Todo esto permitió una integración diferente y tal vez más fructífera. El rol de los estudiantes trabajadores como un estudiante adulto con distintas características por la edad, por el trabajo en la misma organización y el conocimiento de ella desde la praxis, hacen que sean clases totalmente distintas a las que los docentes están acostumbrados.

El siguiente cuadro muestra la distribución de los trabajadores no docentes en sus lugares de trabajo en las distintas Facultades y dependencias de la UNMDP. El porcentaje más alto de empleados trabajadores No Docentes que cursan la TGU se encuentran en el Rectorado con un (24,53%) del total de alumnos que egresan de la carrera. Le siguen Ingeniería (15,09%) y luego Servicios Generales (7,55%) que se le puede sumar con Vigilancia (3,77%) ya que ambos dependen del servicio de Intendencia suman un total de 6 agentes (11,32%).

Gráfico N°4: Cantidad de inscriptos a la TGU según sexo y lugar de trabajo

LUGARES DE TRABAJO	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	% Total
INGENIERIA	7	1	8	**15,09%**
INTA BALCARCE	1		1	**1,89%**
ARQUITECTURA	1	1	2	**3,77%**
SERVICIO SOCIAL DE SALUD	3		3	**5,66%**
HUMANIDADES	3	1	4	**7,55%**
PSICOLOGIA		2	2	**3,77%**
SERVICIOS GENERALES	4		4	**7,55%**

VIGILANCIA		2	2	**3,77%**
RECTORADO	11	2	13	**24,53%**
EXACTAS	3	1	4	**7,55%**
CIENCIAS DE LA SALUD	2	1	3	**5,66%**
CIENCIAS ECONOMICAS	1	1	2	**3,77%**
UNIVERSIDAD ABIERTA		1	1	**1,89%**
BIBLIOTECA CENTRAL	1		1	**1,89%**
RADIO UNIVERSIDAD		1	1	**1,89%**
AREA INGRESO	1	1	2	**3,77%**
TOTALES	**38**	**15**	**53**	100%

Fuente: Elaboración propia

AGRUPAMIENTO ADMINISTRATIVO[36]

Tramo Mayor

Categoría 1

Dirección General

Depende, en forma directa de la estructura de conducción. Desempeña tareas de dirección, coordinación, planeamiento y organización general. Contribuye en la formulación de políticas y planes de conducción; y en la preparación y control de programas y proyectos destinados a concretarlas. Tiene a su cargo la supervisión y control del desempeño de las Direcciones y Departamentos que de ésta dependan

Categoría 2

Dirección

Depende en forma directa de una Dirección General o de la estructura de conducción. Cumple tareas de dirección, coordinación, planeamiento y organización. Asesora a los niveles superiores. Tiene a su cargo la supervisión y control del desempeño de los Departamentos y Divisiones a su cargo.

Categoría 3

Jefe de Departamento

Depende en forma directa de la Dirección General o Dirección, en que se inserte el Departamento a su cargo y excepcionalmente de la estructura de conducción. Organiza las tareas a nivel de Departamento y ejerce control directo sobre el/los Jefe/s de División. Brinda

[36] Convenio Colectivo de Trabajo. Artículos: 47/48.

asesoramiento a los niveles de jerarquía superior. Tiene a su cargo la supervisión y control del desempeño del personal del tramo intermedio.

Tramo Intermedio

Categoría 4

Jefe de División o Sección

Sub-jefe Departamento

Tiene dependencia del Director o Jefe de Departamento respectivo. Es responsable de la División a su cargo. Desempeña tareas de colaboración y apoyo al personal del tramo mayor y la supervisión general de las tareas que debe cumplir el personal de su dependencia. Tiene a su cargo la supervisión y control del personal del tramo inicial.

Gráfico N° 5: Cantidad de inscriptos en la TGU según sexo y escalafón laboral

CATEGORIAS	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	FRECUENCIA GENERAL porcentaje
1	1		1	1,89%
2	2		2	3,77%
3	8	3	11	20,75%
4	6	4	10	18,87%
5	7	2	9	16,98%
6		2	2	3,77%
7	**14**	**4**	**18**	**33,96%**
TOTALES	**38**	**15**	**53**	**100%**

Fuente: Elaboración propia. Datos procedentes del Sistema de Alumnos de la UNMDP. 2016

Categoría 5

Jefe de Supervisión.

Sub Jefe de División

Depende del Jefe de División o del Jefe de Departamento. Tiene como tareas brindar colaboración y apoyo al Jefe de División o Departamento y supervisar en forma directa las tareas propias del personal del tramo inicial.

Tramo Inicial

Categoría 6

Sub Responsable de Supervisión

Tiene dependencia del Jefe de supervisión. Efectúa tareas de carácter operativo, auxiliar, que requieran conocimientos específicos.

Categoría 7

Auxiliar administrativo

Desempeña tareas de carácter elemental, de apoyo a la función administrativa.

En la UNMDP el Personal No Docente se divide en siete (7) categorías. En el cuadro se muestra que la categoría 7 -que es la más baja del escalafón- tiene el porcentaje más alto en egresados de la TGU (33,96%).

Esta carrera nos ha enorgullecido y nos enorgullece a todos los que pasamos por ella y cursamos durante casi tres años.

La breve pero ojalá consistente parte interpretativa de mi trabajo se respalda en los análisis cuantitativos elementales que se han representado en las tablas y figuras anteriores. Sobre la base de ese análisis es posible sugerir las siguientes conclusiones interpretativas:

1. La TGU constituye un estímulo para el personal no docente de la UNMDP de las categorías más bajas.

2. La TGU aparece como una alternativa interesante y viable de progreso académico y laboral.

Al inicio de la TGU, sentíamos que nos igualaba en cuanto a que todos los cursantes de los distintos agrupamientos No Docentes (Administrativo, Mantenimiento, Producción y Servicios Generales, Técnico-profesional y Asistencial) comenzábamos de la misma manera. Con el devenir de la carrera, los objetivos grupales se mantuvieron intactos. Ampliábamos conocimientos que teníamos por la práctica laboral o estudios anteriores y nos capacitábamos tanto teórica como prácticamente.

La cantidad de alumnos que desertaron de la carrera fue baja porque todas las herramientas colectivas se pusieron a funcionar en conjunto, con el acompañamiento de la coordinación del gremio, y con el resultado más importante que es el egreso de 53 compañeros Nodocentes como Técnicos en Gestión Universitaria.

Esto hizo que como sector Nodocente nos empoderemos. Los Técnicos y los Licenciados en Gestión Universitaria adquirimos un conocimiento más integral de la organización universitaria y podemos colaborar más eficiente y eficazmente en la concreción de los objetivos institucionales.

El desgranamiento se combatió con un seguimiento cercano por parte de la coordinación de APU para que no se desgrane la matrícula. También hubo un gran acompañamiento para

que todos los estudiantes trabajadores Nodocentes presenten sus trabajos de Integración Final y egresar en el mes de diciembre.

Es un salto cualitativo tanto en lo personal como en lo sectorial, que conlleva a la preparación del trabajador universitario no docente y su jerarquización, aspira a mejorar las condiciones de funcionamiento de las áreas de docencia, investigación y extensión lo cual incidirá en el mejoramiento global de la calidad de la oferta educativa superior.

Actualmente no puede concebirse un adecuado desarrollo de la gestión institucional sin un plantel altamente calificado en todas sus áreas de funcionamiento.

Por su parte, las conclusiones interpretativas aquí presentadas se sostienen en el análisis de datos muy concretos: En la UNMDP el Personal No Docente se divide en siete (7) categorías y la categoría 7 -que es la más baja del escalafón- tiene el porcentaje más alto en egresados de la TGU (33,96%).

En síntesis, la TGU no sólo proclama que estimula la movilidad laboral y académica: Los datos analizados en este trabajo permiten justificar la idea de que en efecto la TGU promueve dicha movilidad. Así, por ejemplo, los agentes de las categorías más bajas, en su gran mayoría del área Servicios Generales del sector de limpieza que cursaron la carrera, han podido -concurso mediante- pasar de agrupamiento de Servicios Generales al Administrativo. Este fue un concurso promovido y gestionado por el área de capacitación de APU. La TGU contribuye, de esta forma, a reconstruir el sueño argentino de la igualdad de oportunidades gracias a una educación de calidad que sea común para todos.

Referencias bibliográficas

CONFINTEA (1997) La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo.

5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas.

CONFINTEA (1997) UNESCO. Las universidades y la educación. El rol de las universidades. La Declaración de Hamburgo. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas.

Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector No Docente de las Instituciones Universitarias Nacionales celebrado por el Consejo Interuniversitario Nacional y la Federación Argentina de Trabajadores de las Universidades Nacionales, de fecha 16 de junio de 2005. Decreto: 366/2006 Artículos: 47/48.

Knowles, Malcolm S., Holton III Elwood F., Swanson Richard A. (2015) The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development. 8th edition.

Routledge.

Knowles, Malcolm (2006) Andragogia. El aprendizaje de los adultos. 1ra. Ed. Español Alfa Omega, México.

Ley de Educación Superior Ley 24.521

Maslow, Abraham Motivation and personality. Harper 2nd. Edition 1970

Unesco-Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2016) UIL-Instituto de la

UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

Wlodkowski, Raymond J. (2008) Enhancing Adult Motivation to Learn: A

Comprehensive Guide for Teaching All Adults, 3rd Edition ISBN: 978-0-7879-

9520-1 Hardcover.

La formación integral de los estudiantes: Sistema de Créditos UNNOBA

Autores: Tamarit, Guillermo; Castro, Florencia; Forneris, Macarena; Pilar Traverso (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires)

Resumen: Las Instituciones de Educación Superior deben formar sujetos responsables y comprometidos, asegurando una educación sustentada en la adquisición de conocimientos y competencias en las áreas específicas para la formación profesional y el ejercicio ciudadano.

El Sistema de Créditos en la Universidad Nacional de la Noroeste de la Provincia de Buenos Aires pretende complementar la formación curricular básica y aplicada de los estudiantes promoviendo su participación en diversas actividades que se vinculan con las funciones sustantivas de la Universidad, así como con prácticas deportivas y culturales que garantizan el bienestar general de los sujetos y una formación general e integral de calidad. También se enmarca en el nuevo Sistema Nacional de Reconocimiento Académico que permite crear un sistema articulado a través de mutuos reconocimientos de tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas u otras experiencias formativas.

Ante ello se incorporará a los planes de estudio un sistema de créditos con el objetivo de promover y certificar la participación de los estudiantes en estas actividades.

En este marco, un crédito es el equivalente a 24 horas de trabajo del estudiante, debiendo este acreditar un total de 20 créditos para las carreras de grado y 10 créditos para las carreras de pregrado que se anexarán al desarrollo curricular de la totalidad de la oferta académica de la Universidad de acuerdo a las pautas que se exponen en el presente

documento. Por lo tanto, el cumplimiento de estos créditos se constituye en requisito obligatorio de egreso para la totalidad de las carreras de la UNNOBA.

Palabras clave: créditos académicos; sistema nacional de reconocimiento académico; egreso.

Texto completo:

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior deben formar sujetos responsables y comprometidos, asegurando una educación sustentada en la adquisición de conocimientos y competencias en las áreas específicas para la formación profesional y el ejercicio ciudadano.

En este sentido, considerando la importancia de la formación integral de los estudiantes, es necesario trabajar en la acreditación de saberes que hoy exceden a la malla curricular y son considerados imprescindibles para promover una educación de calidad acorde a las exigencias del siglo XXI.

Ante ello, es necesario definir un marco institucional que reconozca formalmente la totalidad de las actividades en la que participan los estudiantes y que fomentan su vinculación con el medio social, así como su formación en diversos campos.

Cabe mencionar que los fundamentos en los cuales se sustenta el SISTEMA DE CRÉDITOS de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires se enmarca en el nuevo Sistema Nacional de Reconocimiento Académico donde se fomenta la celebración de acuerdos formales y voluntarios entre universidades e instituciones de educación superior de todo el país, que permitan crear un sistema articulado a través de mutuos reconocimientos de tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas u otras experiencias formativas.

Este sistema tiene como objetivo romper las barreras que se le presentan a los estudiantes al momento de realizar cambios de carrera o de instituciones y potenciar la diversidad de oportunidades que brinda el sistema universitario.

Desarrollo

EDUCACIÓN SUPERIOR Y CURRICULUM

La educación superior "*tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas*" (2009). En este marco, el curriculum se constituye simultáneamente en un campo teórico y práctico que explicita los propósitos del proceso formativo y las experiencias que las instituciones educativas ofrecen a los estudiantes para alcanzar la meta en el explicitada. De acuerdo con Feeney (2008) sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza.

Un primer acercamiento al campo curricular nos remite a la conformación de los sistemas educativos nacionales y los procesos de selección, organización y distribución del conocimiento. A lo largo del siglo XX las preocupaciones del campo curricular se redefinen a

raíz de diversos factores contextuales como el desarrollo y la consolidación de las disciplinas científicas, las economías de gran escala, los efectos sociales, políticos y culturales producto de dicho cambio y la educación de masas, con una fuerte expansión de los sistemas educativos y una nueva definición de sus objetivos.

Hacia el siglo XXI el contexto nuevamente vuelve a desafiar al campo educativo y curricular. La globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la denominada posmodernidad, atraviesan las ofertas educativas en los distintos niveles e impulsan discusiones y cambios que necesariamente deben producirse a fin de dar respuesta a las mencionadas transformaciones.

Da Silva (2008) desde una visión posestructuralista del curriculum propone una concepción basada en la dinámica cultural, entendida en términos de creación y producción que se da en un contexto de relaciones de negociación, de conflicto y de poder.

En esta línea de pensamiento De Alba (1999) entiende al currículum como *"la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales… Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social…"*

Esta autora resalta la importancia de incluir en las definiciones y acuerdos curriculares actuales (respecto a qué enseñar, para qué y cómo) los retos propios del comienzo de siglo como la pobreza, la crisis ambiental, los avances de la ciencia y la tecnología, la democracia, el contacto cultural y la conflictiva relación entre las minorías y las mayorías. Sin duda la introducción de estos ejes permitirá incluir en cualquier propuesta educativa contenidos contextualizados y una formación enmarcada en el complejo e incierto contexto de estos tiempos.

Los aportes de los estudios contemporáneos han llevado a abandonar la noción clásica de currículum como planes y programas de estudios planificados, ordenados y secuenciados, en los que se establecen los conjuntos de materias o contenidos a transmitir dentro de un determinado ciclo o un determinado período de tiempo.

Esta nueva perspectiva, desarrollada y consolidada a partir de los aportes de diversos autores entorno al curriculum oculto, el curriculum nulo, las prácticas como espacio de redefinición e interpretación curricular, los factores de poder, la ideología, la diversidad y los intereses que hacen a los procesos de definición educativa han originado el debilitamiento de los análisis documentales como posibles vías de penetración, descripción y comprensión del campo del curriculum.

Como afirma Davini (1998) este campo *se dirige hacia aquellas zonas aparentemente menos atractivas del trabajo analítico que se expresa en lo que muchas veces se concibe como objetos "fijos", nos referimos a los marcos regulatorios y anticipatorios de las prácticas, expresados en los planes de estudios contextualizados*. Por ello desde la UNNOBA se entiende que el curriculum es el resultado de la síntesis entre el documento con sus elementos constitutivos y su desarrollo institucional y áulico.

Para ello se considera fundamental elaborar cada propuesta formativa contemplando no sólo el contexto de inserción institucional sino las múltiples visiones que convergen del ámbito público y privado que promueven el desarrollo social, económico y cultural de la región entendiendo que la formación que se ofrece será equiparable a la de cualquier

institución universitaria nacional e internacional, ***por lo cual se debe otorgar flexibilidad al diseño curricular, tornándolo apto a las necesidades e intereses de quienes se están formando.***

Ante ello es que se afirma hoy en día que no es suficiente un diseño curricular anclado en el conjunto de contenidos o asignaturas que el estudiante debe aprender y acreditar para obtener su título universitario sino que esta formación debe conjugar este aspecto con el reconocimiento de otras experiencias formativas que la propia institución promueve como lo han hecho históricamente distintas instituciones universitarias de América Latina, Europa y Estados Unidos al implementar mecanismos de crédito curricular.

Este proyecto busca promover una política académica superadora que otorgue a los estudiantes un rol protagónico en su educación y promueva efectivamente una educación integral y permanente sustentada en la suma de los contenidos curriculares, la participación en experiencias de investigación, vinculación, formación y extensión, así como la práctica deportiva y la actividad cultural.

LOS ESTUDIANTES Y LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

Como se señalara anteriormente los supuestos que subyacen a los nuevos consensos curriculares apuntan hoy a la importancia no sólo del aprendizaje o adquisición de determinados conocimientos, habilidades, destrezas y valores, considerados básicos o esenciales en una determinada profesión o área del conocimiento, sino además a las condiciones y estímulos para que el estudiante sea capaz de desarrollar un aprendizaje significativo y potenciador, a lo largo de un proceso de formación integral, permitiendo al futuro graduado desarrollar la capacidad de actualizar su conocimiento constantemente.

El cambio de paradigma apunta, en general, al fortalecimiento de las capacidades e intereses del individuo/estudiante, quien debe consolidar una formación que le permita enfrentar un futuro ocupacional en el cual la capacidad de aprendizaje y de recalificación continua serán más significativas que la acumulación de información y conocimientos especializados, muchos de los cuales sufren una rápida obsolescencia y son de escasa relevancia.

Hoy deben ser más desarrolladas las potencialidades cognitivas y actitudinales del individuo en lugar de propiciar su sometimiento a estructuras curriculares rígidas y homogéneas.

El desafío es que, en la formación integral de los alumnos, en todas las etapas de su vida, se privilegie el razonamiento lógico, la argumentación, la experimentación, el uso y organización de la información y la apropiación del lenguaje común, del lenguaje de la ciencia y la tecnología. En síntesis, que cuenten con las herramientas necesarias para integrarse plenamente a la educación superior, como estudiantes de pregrado o grado, en una primera instancia, pero que no se limite a eso. El desafío entonces es poder dar cuenta de que la formación que se logre en esta casa de estudios tenga una capacidad transformadora para todos a sus actores y, en el caso concreto de los estudiantes les permita comprender que **SER universitario implica una dimensión mucho más amplia que "estar en la universidad". Ser universitario significa tener afán de comprender, de buscar la verdad, de encontrar respuestas y tener la capacidad de explicarla, pero también buscar y**

crear soluciones creativas a problemas complejos. Ser universitario significa desempeñar un rol protagónico en el proceso de formación: no contentarse sólo con la recepción de los conocimientos transmitidos, sino en elaborar y reelaborar el propio conocimiento.

El universitario, así formado, contará con las herramientas necesarias para superar las dificultades y redoblar el esfuerzo innegociable al que es convocado desde el inicio mismo de la actividad universitaria. Este estudiante universitario es capaz de tener una visión holística del saber y ningún campo del conocimiento le resulta indiferente, más allá de sus preferencias o elecciones, y tendrá así la necesidad natural de formarse en otros planos como el cultural, el estético, entre otros. Asimismo, valorará su calidad de estudiante no como una prerrogativa o un privilegio sino como una oportunidad a la que otras personas no pueden o no pudieron acceder y como una responsabilidad hacia la sociedad en su conjunto.

Por ello es preciso preparar profesionales con principios universales de bien común, enfocados en contribuir al desarrollo de las sociedades, respetando la diversidad de los estudiantes con los cuales interactúan. Para ello es indispensable ofrecer experiencias formativas que conjuguen la formación disciplinar y la participación en las más variadas actividades propias del quehacer universitario. En este marco el sistema de créditos se constituye en una herramienta fundamental para concretar este objetivo en el contexto actual.

EL SISTEMA DE CRÉDITOS EN LA UNNOBA

Esta propuesta pretende complementar la formación curricular básica y aplicada de los estudiantes de la UNNOBA promoviendo su participación en diversas actividades que se vinculan con las funciones sustantivas de la Universidad, así como con prácticas deportivas y culturales que garantizan el bienestar general de los sujetos y una formación general e integral de calidad.

Ante ello se incorporará a los planes de estudio un sistema de créditos con el objetivo de promover y certificar la participación de los estudiantes en estas actividades.

En este marco, un crédito es el equivalente a 24 horas de trabajo del estudiante, debiendo este acreditar un total de 20 créditos para las carreras de grado y 10 créditos para las carreras de pregrado que se anexarán al desarrollo curricular de la totalidad de la oferta académica de la Universidad de acuerdo a las pautas que se exponen en el presente documento. Por lo tanto, el cumplimiento de estos créditos se constituye en requisito obligatorio de egreso para la totalidad de las carreras de la UNNOBA.

Estos deberán combinar acciones correspondientes a las funciones sustantivas de la

Universidad: FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN, VINCULACIÓN Y/O EXTENSIÓN y a una actividad CULTURAL Y/O DEPORTIVA. Este último grupo de actividades representan 10 de los 20 créditos totales que el estudiante debe certificar en las carreras de grado y 5 de los 10 créditos para las carreras de pregrado, tienen objetivo general promover la participación del estudiante en prácticas deportivas (hockey, futbol, natación, vóley, básquet, etc.), idiomas, teatro, música (instrumentos y canto), coro y/o danza.

Los otros 10 y/o 5 créditos según tipo de carrera incluyen todas aquellas acciones en la que participan los estudiantes y que se orientan a la vinculación de estos con el medio social (Proyectos de Extensión/Proyectos de Compromiso Social Universitario/ Proyectos de Investigación/Proyectos de Articulación Educativa e Institucional/Jornadas - Conferencias -

Seminarios/etc.) y fundamentalmente a promover la vinculación de la formación teórica con la práctica.

A continuación, se esbozan de forma sistemática las acciones en las cuales podrán participar los estudiantes de acuerdo a las categorías definidas señalando según tipo de actividad el valor del crédito y el máximo a certificar para cada caso:

CATEGORÍA	ACTIVIDAD	CRÉDITO	MÁXIMO DE CREDITO	RESPONSABLE DE CERTIFICACIÓN
INVESTIGACIÓN	Proyectos de Investigación científica y tecnológica	1 Crédito por cuatrimestre	6	Director del proyecto.
VINCULACIÓN	Proyecto de vinculación científica y tecnológica	1 Crédito por cuatrimestre	4	Director del proyecto.
EXTENSION	Voluntariado Universitario - Desarrollo Social Universitario	1 Crédito por cuatrimestre	4	Director del proyecto.
	Proyectos de extensión	1 Crédito por cuatrimestre	4	Director del proyecto.
	Talleres de extensión	1 Crédito por cuatrimestre	4	Secretario de Extensión.
	Proyectos de Prácticas de Extensión Comunitarias	1 Crédito por cuatrimestre	4	Director del proyecto/Docente asignatura Aspectos Sociales e Institucionales de la Universidad.
FORMACIÓN	Tutorías	1 Crédito por cuatrimestre	6	Secretaria Académica.
	Ayudante Alumno	1 Crédito por cuatrimestre	6	Director de Departamento.
	Proyectos de Articulación Educativa e	1	2	Director del proyecto/actividad.

	Institucional			
	Jurado de concursos docentes y/o académicos	0,50	1	Director de Departamento.
	Participación en la evaluación de alumnos avanzados	2	2	Secretaría Académica de las Unidades Académicas
	Participación en conferencias/jornadas/ seminarios como organizador,	0,50	1	Certificado firmado por los organizadores del evento donde se especifique tipo de
	expositor, colaborador			participación.
	Participación en conferencias/jornadas/ seminarios como asistente	0,25	1	Certificado de Asistencia firmado por los organizadores del evento.
DEPORTES Y CULTURA	Actividades deportivas	1 Crédito por cuatrimestre	10	Director de Deportes UNNOBA.
	Actividades Culturales	1 Crédito por cuatrimestre	10	Secretaria de Cultura.

Cabe señalar que los estudiantes podrán certificar hasta 5 créditos en actividades realizadas en otras instituciones. Para ello deberán completar la planilla que se presenta en el ANEXO I firmada y sellada por la máxima autoridad de la institución que acredita el cumplimiento de la mencionada actividad.

El estudiante deberá presentar ante el Área de Alumnos de la Universidad la certificación de los créditos. Esta dependencia efectuará la carga de dicha información en el Sistema Guaraní 3w y archivará esta documentación de acuerdo a las normas institucionales de certificación y resguardo de la información. Asimismo, el responsable del Área emitirá las constancias que el estudiante solicite para dar fe de su trayecto formativo en prácticas vinculadas con las categorías comprendidas en el sistema de créditos y se constituyen en complemento de la formación curricular.

Conclusiones o discusión abierta

La experiencia universitaria y las particularidades del contexto actual motivan la transformación y modificación de los paradigmas universitarios y con ellos de los diseños curriculares a fin de complementar la adquisición de conocimientos vinculados a un área del

conocimiento con otras experiencias que se sustenten en la formación integral, permitiendo al futuro graduado desarrollar la capacidad de adaptación, la actualización permanente, el trabajo colaborativo y en red, entre otras competencias. En este sentido el SISTEMA DE CRÉDITOS de la UNNOBA busca constituirse en una experiencia educativa que dé respuesta a los requerimientos del mundo actual y se constituya en un referente de formación en la región y el país que supere las concepciones tradicionales de la educación.
Asimismo, esta propuesta se articula con el SISTEMA NACIONAL DE RECONOCIMIENTO ACADÉMICO impulsado en 2016 por la Secretaria de Políticas
Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y las experiencias que las Universidades del mundo vienen desarrollando desde hace décadas en esta temática.

Referencias

- Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (UNESCO, Paris, 5-8 de julio de 2009).
- Davini, M. C. (1998). El curriculum de formación del magisterio: Planes de estudios y programas de enseñanza. Argentina: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1995). Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Argentina: Miño y Dávila.
- Feeney, S. (2008). La emergencia de los estudios sobre el curriculum en la Argentina.
- En Camilloni, A & otros (2008). El saber didáctico. Argentina: Paidós.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. Revista de estudios del currículum. Vol 1 N° 1. España: Pomares.

ANEXO 1

SISTEMA DE CRÉDITOS UNNOBA - FORMULARIO DE ACREDITACIÓN

Datos del Estudiante		
1. Nombre y Apellido	**2. DNI**	**3. Teléfono**
4. Correo Electrónico	**5. Carrera**	

Datos del Director de Proyecto – Actividad – Institución Deportiva/Cultural/Científica/Social		
1. Nombre de la Institución	**2. Nombre y Apellido**	**3. DNI**
4. Domicilio	**5. Correo Electrónico**	

Datos de la Actividad a Acreditar		
1. Nombre del Proyecto – Actividad:		
2. Actividades/tareas realizadas:		
A.		
B.		
C.		
D.		
E.		
3. Fecha de Inicio	**3. Fecha de finalización**	**4. Carga horaria cumplida**
5. Observaciones:		

…….

FIRMA Y ACLARACIÓN
REFERENTE INSTITUCIÓN

…….

SELLO DE LA INSTITUCIÓN

Las carreras de posgrado en argentina: descripción y análisis del mercado

Autores: Colombo, María de la Paz; De Giusti Eduardo Andrés, Dos Santos Agustina (Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Ciencias Económicas)

Resumen: La educación superior en general y la formación de posgrado en particular adquieren en la actualidad un valor estratégico fundamental pues se constituyen como factor clave para el desarrollo de la sociedad y el aumento de la competitividad de los países. La educación permanente genera las aptitudes y capacidades necesarias para responder a las transformaciones políticas, económicas y sociales demandadas por un contexto dinámico centrado en el conocimiento. Este trabajo tiene como propósito describir y analizar la situación del mercado de las carreras de posgrado acreditadas en Argentina atendiendo a las tendencias observadas tanto desde el punto de vista de la oferta como el de la demanda. Las unidades de estudio han sido las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas que ofrecen carreras de posgrado acreditadas por la CONEAU, quedando conformada la muestra con un total de 1927 IES. El abordaje de los datos relevados se realizó a través de un análisis documental y de estadística descriptiva (univariada y bivariada). Los resultados obtenidos reflejan que la actividad de posgrado se concentra fundamentalmente en instituciones públicas, que existe una demanda potencial creciente, una demanda efectiva estable y una oferta de carreras en aumento pero que se está desacelerando.

Palabras clave: Universidad, posgrados, Argentina, educación superior.

Texto completo:

I. Introducción

El mundo contemporáneo se encuentra en proceso de cambio permanente en los más diversos planos de la vida económica, laboral, política, social y cultural. Un nuevo contexto, más global, incierto y complejo ha originado un paradigma de sociedad en el cual el conocimiento se transformó en el cimiento básico y fundamental para el desarrollo sostenible de las naciones. Ante esto, la educación superior en general y la formación de posgrado en particular, han cobrado un protagonismo y una relevancia insustituibles tanto para comprender este escenario como para dar respuesta y lograr cohesión frente a un modelo de sociedad inestable y globalizada.

En esta dirección, hace ya más de una década, en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO, se reconoció que en una sociedad basada cada vez más en el saber: "*…la educación superior y la investigación forman la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones*" y, por ello, *"(…) constituir un espacio en el cual se propicie el* ***aprendizaje permanente****, brindando oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad"* fue definido como uno de sus objetivos preponderantes.

De tal manera, asumiendo la importancia estratégica que el conocimiento posee para las sociedades actuales, el debate sobre el futuro de la formación continua y las universidades

se vuelve ineludible y necesariamente debe (o debería) estar presente en las agendas de los conductores políticos de todos los países. Una sociedad que se erige sobre el saber, requiere que se refuerce el rol que desempeñan las Instituciones de Educación Superior (IES) y las interpela a éstas a pensar y repensar en esas nuevas expectativas.

En este marco, el presente artículo pretende brindar una primera aproximación al estado de situación de la formación superior a nivel de posgrado en Argentina centrando la atención en las características de la oferta, sus tendencias y el nivel de eficiencia de ésta para intentar así comprender más acabadamente la capacidad de respuesta de las universidades frente a las nuevas demandas y problemáticas que el contexto presenta.

El trabajo se encuentra organizado en tres secciones: la primera de ellas presenta una breve introducción con la cual se intenta contextualizar y ofrecer un marco referencia de la temática bajo estudio, plantear los objetivos de la investigación así como la metodología empleada para llevarla a cabo. La segunda sección expone los resultados propiamente dichos, los cuales se agrupan en tres bloques: uno en el que se efectúa una somera descripción de mercado de las carreras de posgrado acreditadas en la Argentina -clasificándolas en función de su tipo y de la modalidad de gestión de la institución que la ofrece- ; otro en el que se analiza su tendencia y un tercer bloque que vincula la oferta de carreras de posgrado por institución con la demanda potencial de alumnos estimada y la demanda efectiva de cada una de ellas para así intentar establecer indicadores de sub-oferta, sobre-oferta y eficiencia. Finalmente, en la última sección del trabajo se plantean las conclusiones y reflexiones finales a las que se han arribado luego del análisis y la consideración de los datos.

II. Desarrollo

II.1. *La formación de posgrado y el contexto Argentino*

La sociedad del conocimiento interpela a los individuos a reconocer la necesidad ineludible de la educación a lo largo de toda la vida y, frente a ello, las Instituciones de Educación Superior (IES) parecerían configurase como los espacios naturales para canalizarla y propiciarla. En este contexto, la formación permanente y la educación de posgrado han cobrado una relevancia incuestionada y su expansión en las últimas décadas se ha hecho evidente a lo largo de todo el mundo.

El crecimiento de la oferta de posgrados es un fenómeno internacional y su intensidad parecería no detenerse sin embargo, tal como lo plantean Barsky, O. y Dávila, M. (2010), más allá de que esta tendencia es de carácter global, las características que asume en cada país dependen de diversos factores locales condicionantes, ya sean históricos, sociales, económicos, políticos, etc. Inmersos en un escenario global altamente competitivo, los gobiernos nacionales y los distintos sectores productivos se convierten en agentes activos que buscan propiciar la capacitación permanente dado que ésta se han convertido en un instrumento estratégico y en una vía clara para la formación de recursos humanos capaces de contribuir a dicha competitividad internacional, al progreso nacional y a la integración

global. En este mercado, la constante demanda a las IES para que aporten graduados y profesionales altamente calificados así como producción científica y tecnológica de calidad, dio lugar a una necesaria revisión de las políticas de posgrado vigentes. (Dávila, 2012)

Argentina no ha sido ajena a este proceso de expansión y, en ella, el fuerte incremento de la oferta de posgrado ha obedecido principalmente a una serie de políticas específicas delineadas con el fin de promover su desarrollo. Tal crecimiento, generado principalmente en la década del 90, fue acelerado, desordenado y heterogéneo lo cual produjo nuevas dificultades. En este sentido, una de las principales problemáticas se ocasionó debido a que se profundizó la desorganización del sistema universitario nacional dada la proliferación de posgrados y de carreras terciarias que no siempre se hallaban en sintonía con la estructura preexistente (la cual tradicionalmente se encontraba organizada alrededor del grado) (Barsky, y Dávila, 2004; De La Fare, 2008). La incorporación de las carreras de maestría en el país (tipo de posgrado proveniente de la tradición norteamericana) provocó en sus inicios a una superposición y en ocasiones hasta una duplicación de programas, contenidos y oferta con el esquema de licenciatura (grado), especialización y doctorado (posgrado) -heredado de la cultura europea- que era el predominante.

Así entonces, el mayor número de carreras de posgrado, su variedad, heterogeneidad y sentó las bases para incorporar explícitamente la temática en la Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521 promulgada en 1995. Esta ley dejó establecido específicamente en su artículo 39 cuáles son las instituciones que se hallan autorizadas para el dictado de estas carreras a fin de comenzar un proceso de mayor homogeneización: "*La formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y (…) podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efecto*s".

En el citado artículo se dejó constancia también de los tres tipos posibles de títulos a otorgar o carreras a dictar (especializaciones, maestrías o doctorados) así como del organismo que sería el responsable de llevar adelante los procesos de evaluación de éstas en vista de la necesidad de defender ciertos estándares de calidad y asegurar una adecuada articulación ante semejante ampliación de la oferta: "*Las carreras de posgrado –sean especialización, maestría o doctorado– deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación*".

En este sentido y profundizando en la caracterización y las particularidades de la educación de posgrado, la Resolución Ministerial 160/11 planteó los criterios sobre los cuales dicha Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), debía evaluar las carreras y programas de posgrado. Dicha resolución, en su Título 1° distingue los tres tipos de carrera oficialmente reconocidas en función de la diferenciación de sus objetivos:

- *Especializaciones: "…tienen por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferente profesiones".*
- *Maestrías: "…tienen por objeto profundizar la formación académica y/o profesional. Profundiza el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión, o artístico en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones…"*
- *Doctorados: "…tienen por objeto la formación de posgraduados que pueden lograr aportes originales en un área de conocimiento…".*

Finalmente, en la LES se dejó previsto con precisión -en el artículo 39 bis- los individuos que podrían tener acceso a tal nivel educativo para así asegurar las condiciones mínimas necesarias para posibilitar una articulación adecuada con el nivel formativo inmediato anterior: *"Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los prerrequisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira. En casos excepcionales de postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes, podrán ser admitidos siempre que demuestren, a través de las evaluaciones y los requisitos que la respectiva universidad establezca, poseer preparación y experiencia laboral acorde con los estudios de posgrado que se proponen iniciar así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente".*

II.2 *Objetivos*

El presente artículo tiene el propósito de describir y analizar la situación del mercado de las carreras de posgrado acreditadas en Argentina atendiendo a las tendencias observadas a nivel nacional tanto desde el punto de vista de la oferta como el de la demanda.

Particularmente se han establecido tres objetivos específicos dentro del marco mencionado:

- Describir y analizar la composición de la oferta de posgrados acreditados en Argentina.
- Analizar la tendencia de la oferta de posgrados acreditados en el país.
- Analizar la eficiencia de la oferta de posgrados acreditados en Argentina.

II. 3 *Metodología*

El trabajo se ha planteado conforme a un diseño transversal, no experimental abordando un estudio del *tipo descriptivo* (se buscó especificar las propiedades o características relevantes de los fenómenos bajo análisis) *y correlacional* (se indagó sobre el grado de relación entre ciertos conceptos o variables en un contexto particular) (Dankhe, 1986).

Las unidades de estudio han sido las Instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas, concentrando el análisis exclusivamente en aquellas que ofrecen carreras de posgrado -especializaciones, maestrías y doctorados (Art. 39 de la Ley 24.521)- que han sido formalmente evaluadas y acreditadas por la CONEAU. No han sido considerados en el

estudio los cursos de actualización o perfeccionamiento que quedan por fuera de la órbita del artículo antes aludido.

En este marco y bajo una propuesta metodológica de carácter cuali - cuantitativa, para relevar las cuestiones asociadas a los procesos bajo estudio en las unidades académicas seleccionadas, se recurrió como técnica de recolección de datos al relevamiento de documentos y/o registros de carácter institucional de dos fuentes oficiales: la Secretaría de Políticas Universitarias perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación (datos hasta el año 2015) y la CONEAU (registros y publicaciones hasta el año 2014).

Finalmente para el abordaje de los datos relevados se ha recurrido a técnicas de análisis documental y a técnicas de estadística descriptiva (univariada y bivariada).

III. Resultados

III.1 La oferta de posgrados acreditados en Argentina

III.1.1 Caracterización del Sistema Universitario Argentino

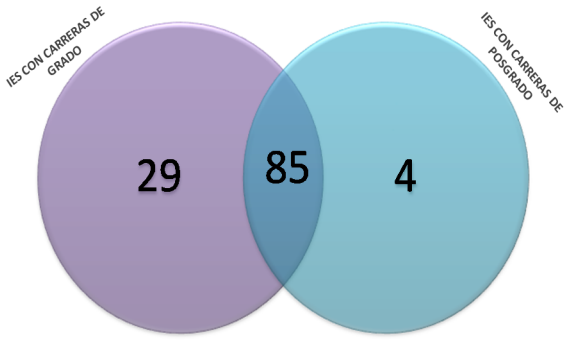
El Sistema de Educación Superior Universitario en Argentina constituye un conglomerado institucional complejo y heterogéneo, conformado por 118 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 29 ofrecen sólo carreras de grado, 4 brindan exclusivamente actividades de posgrado y 85 de ellas dictan tanto actividades de grado como de posgrado. (Tabla Nº 1y Gráfico Nº 1)

Tabla Nº1: Cantidad de IES - año 2014

Actividades	Instituciones de Educación Superior	
	Cantidad	Porcentaje
Actividad de Grado	29	25%
Actividad de Posgrado	4	3%
Actividad de Grado y Posgrado	85	72%
TOTALES	118	100%

Fuente: Elaboración propia en base a a la información de la SPU

Gráfico Nº 1: Conformación del Sistema de Educación Superior en la Argentina



Fuente: Elaboración Propia

Efectuando un análisis siguiente el tipo de gestión de la institución puede observarse que es el sector público quien concentra un porcentaje de carreras de grado y posgrado (79%), en comparación con las instituciones del sector privado (66%). Por otra parte, surge de la información relevada que ninguna universidad pública brinda solo actividades de posgrado, mientras que si existen 4 instituciones privadas dedicadas exclusivamente a esa actividad.[37] (Tabla Nº 2)

[37] A los fines de este análisis se ha incluido dentro de la categoría "instituciones privadas" a la Universidad de Bologna. Esta última, si bien es considerada por la SPU como de gestión "internacional" y no como de gestión "privada", se la ha recategorizado en este estudio con el fin de simplificar el análisis bajo la consideración de que no se encuentra su funcionamiento bajo la órbita de incumbencia del Estado Nacional.

Tabla Nº 2: Cantidad de IES Públicas y Privadas - 2014

Actividades	Instituciones de Educación Superior			
	Públicas		Privadas	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Actividad de Grado	12	21%	17	28%
Actividad de Posgrado	0	0%	4	7%
Actividad de Grado y Posgrado	44	79%	40	66%
TOTALES	56	100%	61	100%

Fuente: Elaboración propia en base a a la información de la SPU

III.1.2 Descripción de la oferta de carreras de posgrado

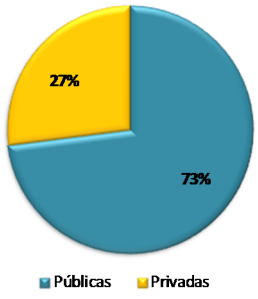
Conforme a los datos registrados en 2014 y expuestos en la Tabla Nº 3 y en el Gráfico Nº 2, existen un total de 1927 carreras de posgrado acreditadas por CONEAU. De las mencionadas carreras, el 73% pertenece a IES estatales mientras que el 27% a IES privadas, por lo cual resulta que las instituciones des gestión pública superan ampliamente a las de gestión privada en materia de oferta de posgrado.

Tabla Nº 3: Cantidad de carreras ofertadas acreditadas por tipo de gestión de la Institución (año 2014)

Instituciones de Educación Superior	Carreras Ofertadas	
	Absoluto	Relativo
Públicas	1.412	73%
Privadas	515	27%
TOTALES	1927	100%

Fuente: Elaboración propia en base a a la información de la CONEAU

Gráfico Nº 2: Oferta carreras acreditadas según tipo de gestión de las IES - 2014



Fuente: Elaboración propia

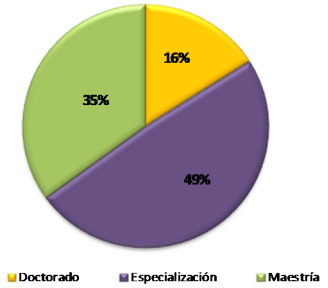
Orientado el análisis según el tipo de carrera de Posgrado ofrecida se observa que las especializaciones predominan en la oferta de posgrado en desmedro de los doctorados. Del total de las carreras ofertadas, el 49% corresponden a carreras de especialización, el 35% a maestrías y el 16% a doctorados (Tabla Nº 4 y Gráfico Nº 3).

Tabla Nº 4: Cantidad de Carreras Ofertadas por Tipo de Carrera y gestión de la Institución (año 2014)

Tipos de Carreras de Posgrados	Carreras Ofertadas	
	Absoluto	Porcentaje
Doctorado	316	16%
Maestría	668	35%
Especialización	943	49%
TOTALES	1927	100%

Fuente: Elaboración propia en base a ala información de la CONEAU

Gráfico Nº 3: Oferta de Posgrado según el tipo de carrera (2014)



Fuente: Elaboración propia

A modo de hipótesis podría estimarse que esta distribución obedece a diferentes cuestiones: en primer lugar podría responder la extensión de los estudios, la especialización supone menores tiempos de graduación en relación con el doctorado. En 2da instancia debe tenerse

en cuenta que el doctorado presenta un ámbito de aplicación más limitado (donde el objetivo de generación de conocimiento es superior a los demás tipos), restringiendo en ocasiones a que su público "inercial" sean aquellos que enfocan su desarrollo principalmente en una carrera académica.

A partir de la diferenciación entre las carreras ofrecidas por las instituciones públicas y privadas puede observarse en la Tabla Nº 5 que la oferta de doctorados la cual representa el menor porcentaje en relación al total de carreras, predomina principalmente en las instituciones públicas, concentrando el 83% del total de los doctorados. Esto permitiría inferir, tal como se mencionó anteriormente, que es en las instituciones públicas donde radicaría la mayor generación de conocimiento.

En segundo lugar se encuentran las maestrías, que se dividen en un 74% y 26% entre instituciones públicas y las privadas respectivamente.

En cuanto a las especializaciones, las instituciones públicas ofrecen el 70% del total de éstas, mientras que el 30% de éstas en Argentina corresponde a las universidades privadas.

Tabla N°5: Oferta por tipo de carrera en IES Públicas y Privadas - año 2014

Tipos de Carreras de Posgrado	Instituciones de Educación Superior					
	TOTALES		Públicas		Privadas	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Doctorado	**316**	**16%**	263	83%	53	17%
Maestría	**668**	**35%**	492	74%	176	26%
Especialización	**943**	**49%**	657	70%	286	30%
TOTALES	**1927**	**100%**	**1412**	**73%**	**515**	**27%**

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la CONEAU

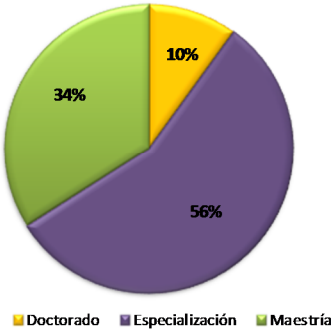
Profundizando el análisis en función de su distribución por **tipo de carrera,** la Tabla Nº 6 y los Gráficos Nº 4 y 5 muestran que en ambos sectores predominan las especializaciones las cuales representan aproximadamente el 50% dentro del total de las carreras. El segundo lugar de importancia se registran las maestrías, que proporcionalmente son similares en ambos sectores, siendo el 35% en las instituciones públicas y 34% en las privadas. Los doctorados, en cambio, un tipo de carrera de perfil netamente académico, presentan porcentajes muy bajos en particular en el sector privado donde puede evidenciarse que, del total de carreras ofrecidas por dicho sector, solo el 10% corresponde con este tipo de carreras. Estas cuestiones refuerzan lo antes mencionado respecto al sector donde la generación de conocimiento cobra mayor relevancia.

Tabla Nº 6: Oferta por Tipo de Carreras en Instituciones Públicas y Privadas (2014)

Tipos de Carreras de Posgrados	Instituciones de Educación Superior			
	Pública		Privada	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Doctorado	263	19%	53	10%
Maestría	492	35%	176	34%
Especialización	657	46%	286	56%
TOTALES	**1412**	**100%**	**515**	**100%**

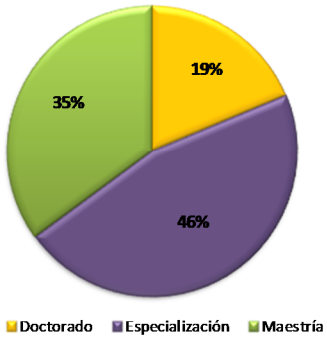
Fuente: Elaboración propia en base a la información de la CONEAU

Gráfico Nº4: Oferta de Posgrado según tipo de carrera en IES privadas (2014)



Fuente: Elaboración propia

Gráfico Nº5: Oferta de Posgrado según tipo de carrera en IES públicas (2014)



Fuente: Elaboración propia

III.1.3 Distribución geográfica de la oferta de posgrado

En la Tabla Nº 7 puede observarse que la mayor concentración de los posgrados se encuentra la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde se registra un total de 210 (doscientos diez) carreras las cuales representan el 11% sobre el total ofrecido. Se encuentra en segundo lugar la ciudad de Córdoba (8%) y ocupando la tercera posición la ciudad de Rosario (7%). Cabe destacar que la ciudad de La Plata ocupa el cuarto puesto con un porcentaje prácticamente análogo al de la ciudad de Rosario.

Tabla Nº 7: Concentración de la Oferta de Posgrado Acreditada

Concentración de la Oferta de Posgrado			
Universidad	**Cantidad de Posgrados**	**Porcentaje**	**Porcentaje Acumulado**
Buenos Aires	210	11%	11%
Córdoba	163	8%	19%
Rosario	139	7%	27%
La Plata	129	7%	33%
Tecnológica Nacional	77	4%	37%
Católica Argentina	71	4%	41%
Cuyo	69	4%	45%
Tucumán	65	3%	48%
Litoral	60	3%	51%

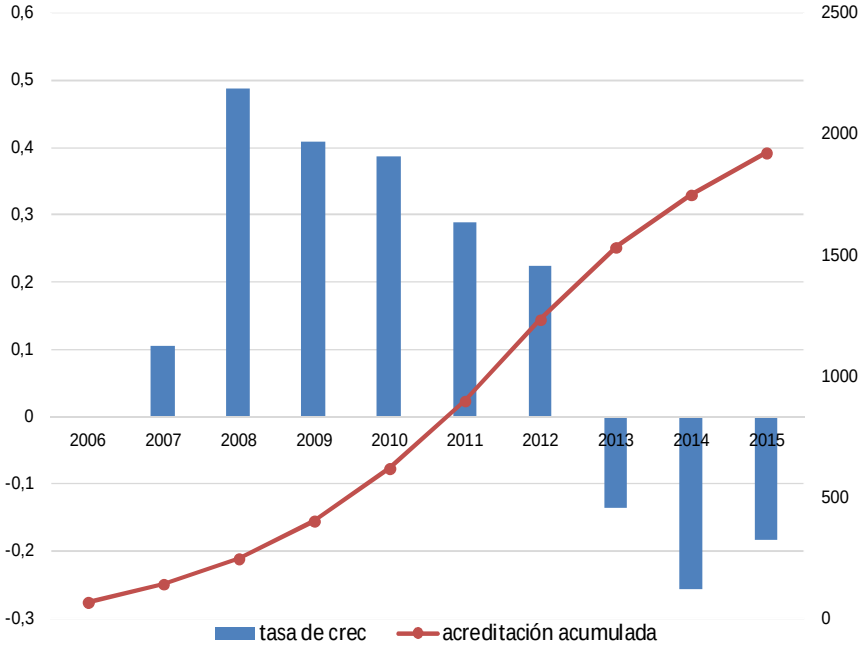
Fuente: Elaboración propia en base a la información de la CONEAU

III.2 Tendencias de la Oferta de Posgrado

Este análisis que se presenta a continuación surge a partir de la observación de la tendencia de acreditación de posgrados en la Argentina desde el año 2008. Esta tendencia refleja que la tasa de creación y acreditación de carreras posee una pendiente descendente desde 2010.

Tal como puede observarse en el Gráfico Nº 6, si bien la cantidad global de carreras de posgrado en valores absolutos continúa en crecimiento, su ritmo se ha desacelerado y resulta cada vez menor.

Gráfico Nº6: Tendencia de la nueva oferta de Posgrados Acreditados (2006 - 2015)



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se buscó indagar sobre la **demanda potencial** de la actividad de posgrado. A los fines de este trabajo, la demanda potencial es entendida como la cantidad de los egresados de carreras de grado del Sistema Universitario Argentino dado que el mayor porcentaje de estudiantes de carreras de posgrado provienen de instituciones públicos y privados. Básicamente entonces se considera que este indicador resulta adecuado para evaluar el mercado potencial de los posgrados.

En la tabla que se expone a continuación (Tabla Nº 8) puede observarse que en los años considerados que la demanda potencial de la actividad de posgrado presenta un crecimiento del 51%.

Tabla Nº 8: Demanda Potencial de la Actividad de Posgrado (2003 - 2015)

	Demanda Potencial	Variación Porcentual	Porcentaje Acumulado
2003	78.429		
2004	83.890	7%	7%
2005	86.879	4%	11%
2006	84.785	-2%	9%
2007	86.528	2%	11%
2008	94.909	10%	21%
2009	98.129	3%	24%
2010	99.431	1%	25%
2011	109.360	10%	35%
2012	110.360	1%	36%
2013	117.719	7%	43%
2014	122.428	4%	47%
2015	127.325	4%	51%

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la SPU

Sin embargo, durante el período 2014 - 2015 la demanda potencial no ha registrado cambios significativos, sino que cuenta con una tendencia relativamente constante.

Ahora bien, al mismo tiempo, y con la intención de analizar la tendencia de la actividad real de posgrado, la Tabla Nº 9, detalla la **demanda efectiva** de las carreras de posgrado (cantidad de estudiantes inscriptos en ellas).

Tabla Nº 9: Demanda Efectiva de la Actividad de Posgrado (2006 - 2014)

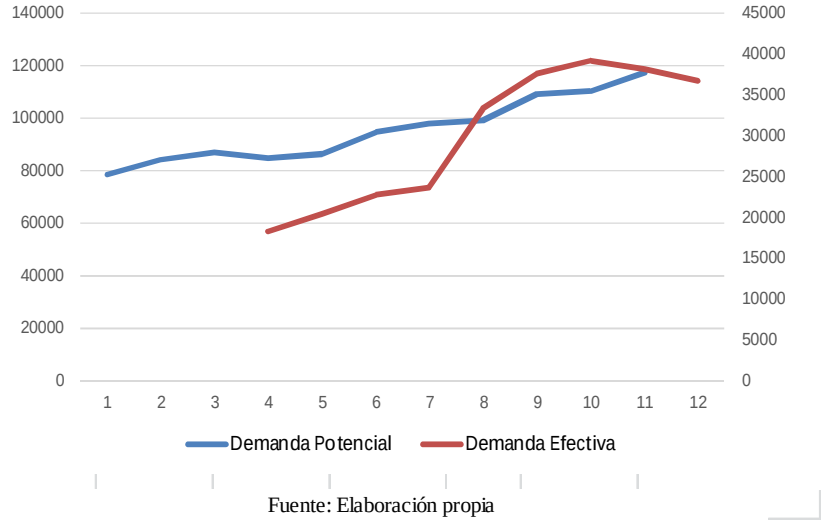
	Demanda Efectiva	Variación Porcentual	Porcentaje Acumulado
2006	18.362		
2007	20.438	11%	11%
2008	22.721	11%	22%
2009	23.573	4%	26%
2010	33.398	42%	68%
2011	37.583	13%	81%
2012	39.193	4%	85%
2013	38.192	-3%	82%
2014	36.710	-4%	78%

Fuente: Elaboración propiaen base a la información de la SPU

Durante el período observado (2006 - 2014) se evidencia que la demanda efectiva se ha incrementado en un 78%. Dicha demanda, a partir del año 2010, ha permanecido con valores estables. Igualmente, cabe destacar que, a partir de 2013, ésta comienza a sufrir un leve decrecimiento representado por el 3% y 4%.

A continuación se expone gráficamente la conclusión de los datos analizados anteriormente. (Gráfico Nº 7)

Gráfico Nº7: Demanda Potencial vs Demanda Efectiva de Carreras



Fuente: Elaboración propia

En función de las cuestiones analizadas, podría estimarse que la oferta de carreras de posgrado se halla en una etapa de madurez.

Esto por otro lado podría dar lugar a considerar que el mercado de posgrado tiende a ser cada vez más competitivo y que el estudiante de este nivel educativo es un cliente más selectivo que considerará fuertemente las cuestiones asociadas a calidad, prestigio y eficiencia previamente a tomar una decisión.

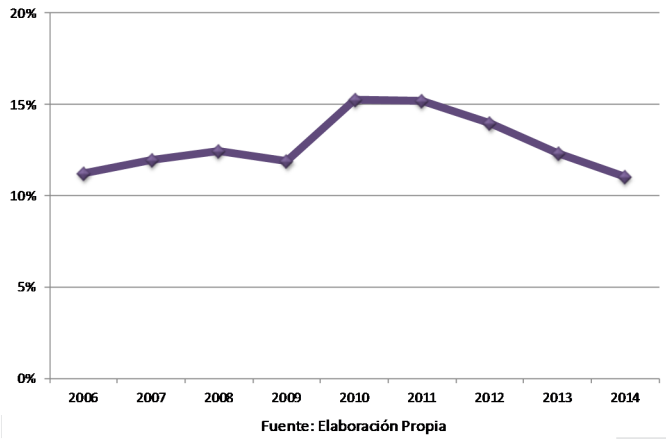
Profundizando el análisis de la demanda efectiva, se evidencia en la Tabla Nº 10 y el Gráfico Nº 8 que la demanda de alumnos de posgrado ha tenido un pico en los años 2010 y 2011 y en los años subsiguientes ha sufrido un leve descenso retornando a valores similares al 2006.

Tabla Nº 10: Demanda Efectiva de Alumnos x Posgrado (2006 - 2014)

Año	Cantidad de Inscriptos Promedio
2006	11,20%
2007	11,93%
2008	12,46%
2009	11,92%
2010	15,23%
2011	15,22%
2012	13,95%
2013	12,31%
2014	11,06%

Fuente: Elaboración propiaen base a la información de la SPU

Gráfico Nº 8: Demanda efectiva de alumnos por posgrado (2006 - 2014)
Cantidad promedio de inscriptos



Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, evaluando la relación entre los egresados de grado (demanda potencial) y los estudiantes de posgrado (demanda efectiva), permitiría inferir que la proporción de alumnos que posee intenciones de continuar sus estudios no se ha visto modificada en los últimos años.

III.3 Análisis la sobre/sub oferta de posgrados acreditados

III.3.1 La oferta de posgrados acreditados vs su demanda potencial

En este apartado se procura establecer la relación existente entre la demanda potencial y la cantidad de posgrados acreditados por cada Institución con el objetivo de describir si existe (o no) una sobre oferta o sub oferta de cada una de ellas.

En primer lugar, se efectuó la relación entre cantidad de posgrados acreditados y alumnos egresados de grado por cada una de las universidades encontrando que, en promedio, esta proporción indica que existe 1 carrera de posgrado acreditado cada 49 egresados de grado. Dicho análisis se realizó bajo el supuesto que los alumnos graduados optan por continuar sus estudios de posgrado en la Institución que les ha otorgado su título de grado.

En términos promedios generales, en el Sistema Universitario de grado, se registra una media de graduados total de 93.137 individuos y un total de carreras de 1.893, lo cual determina una cantidad promedio de egresados de grado (alumnos potenciales) para cada carrera de 49,2. Pero al momento de analizar esta información, es importante considerar la alta dispersión de los resultados y el “error” de considerar promedios cuando la cantidad de observaciones no es representativa (así por ejemplo, en todas aquellas instituciones de educación superior que tienen una cantidad de posgrados reducida). Por esto último, los

valores de las 85 IES totales analizadas se encuentran detallados en el Anexo I al presente trabajo. A continuación en la Tabla Nº 11 se presentan los resultados obtenidos para aquellas instituciones que cuenta con diez o más posgrados acreditados.

En estos términos, sí resulta un indicador relevante a considerar en las instituciones de educación superior de mayor volumen donde se desataca, a modo de ejemplo, la sub-oferta de UBA, Quilmes, La Matanza o Comahue y la sobre-oferta de Tres de Febrero, San Martin o Austral.

Tabla Nº 11: *Cantidad Promedio de Egresados de Grado por Posgrado por año para IES con 10 o más carreras (período 2003-2013)*

Instituciones de Educación Superior	Cantidad de Posgrados	Egresados de Grado Promedio x Año (Años 2003 - 2013)	Cantidad Promedio de Egresados x Posgrado
Buenos Aires	210	16485	78,5
Córdoba	163	6992	42,9
Rosario	139	5312	38,2
La Plata	129	4792	37,1
Tecnológica Nacional	77	3889	50,5
Católica Argentina	71	2254	31,7
Cuyo	69	2343	34
Tucumán	65	2122	32,6
Litoral	60	1611	26,9
Salvador	54	2196	40,7
Mar del Plata	46	1172	25,5
San Martín	45	693	15,4
Sur	45	997	22,2
Católica de Córdoba	44	959	21,8
Nordeste	36	2903	80,6
Austral	25	293	11,7
Maimónides	25	1625	65
San Luis	25	544	21,8
Tres de Febrero	23	213	9,3
Ciencias Empresariales y Sociales	22	1010	45,9
Río Cuarto	22	921	41,9
Salta	21	457	21,8
Misiones	20	691	34,6
San Juan	20	569	28,5
Belgrano	19	781	41,1
Entre Ríos	18	947	52,6
Favaloro	17	160	9,4
Lanús	17	453	26,6
Italiano de Rosario	16	53	3,3
Catamarca	15	361	24,1
Centro de la PBA	15	589	39,3
San Andrés	15	142	9,5
Torcuato Di Tella	14	160	11,4
CEMIC	13	37	2,8
La Matanza	13	1233	94,8
Comahue	12	912	76
Quilmes	12	1033	86,1
Escuela de Medicina del Hospital	11	42	3,8
Patagonia S. J. Bosco	11	411	37,4
Católica de Salta	10	1065	106,5
Gral. Sarmiento	10	180	18
ITBA	10	201	20,1

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la SPU y de la CONEAU

III.3.2 La oferta de posgrados acreditados vs su demanda efectiva

En la segunda instancia se abordó el análisis de la demanda efectiva para observar la efectividad que tenía la oferta brindada por cada una de las IES. Se trabajó de manera similar que en el apartado anterior pero, en este apartado, vinculando la cantidad de

egresados de grado con los "nuevos inscriptos" a los posgrados ofrecidos por cada institución.

Tabla Nº 12: *Cantidad Inscriptos a Posgrados promedio para IES por año con 10 o más carreras (período 2006-2014)*

Instituciones de Educación Superior	Cantidad de Posgrados	Inscriptos a Posgrados Promedio x Año (Años 2006 - 2014)	Cantidad Promedio de Inscriptos x Posgrado
Buenos Aires	210	7385	35.2
Córdoba	163	2295	14.1
Rosario (2)	139	1424	10.2
La Plata	129	1757	13.6
Tecnológica Nacional	77	1051	13.6
Católica Argentina	71	876	12.3
Cuyo	69	872	12.6
Tucumán	65	864	13.3
Litoral	60	789	13.2
Salvador	54	629	11.7
Mar del Plata	46	154	3.3
San Martín	45	139	3.1
Sur	45	212	4.7
Católica de Córdoba	44	475	10.8
Nordeste	36	670	18.6
Austral	25	772	30.9
Maimónides	25	497	19.9
San Luis	25	200	8
Tres de Febrero	23	559	24.3
Ciencias Empresariales y Sociales	22	527	23.9
Río Cuarto	22	177	8.1
Salta	21	149	7.1
Misiones	20	161	8.1
San Juan	20	120	6
Belgrano	19	443	23.3
Entre Ríos	18	286	15.9
Favaloro	17	337	19.8
Lanús	17	434	25.6
Italiano de Rosario	16	83	5.2
Catamarca	15	105	7
Centro de la PBA	15	150	10
San Andrés	15	358	23.9
Torcuato Di Tella	14	627	44.8
CEMIC	13	34	2.6
La Matanza	13	196	15.1
Comahue	12	399	33.3
Quilmes	12	327	27.2
Escuela de Medicina del Hospital	11	80	7.3
Patagonia S. J. Bosco	11	92	8.4
Católica de Salta	10	103	10.3
Gral. Sarmiento	10	168	16.8
ITBA	10	204	20.4

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la SPU y de la CONEAU

Desde el punto de vista global del sistema, la demanda efectiva es adoptada como un indicador representativo de sí la oferta de cada una de las universidades está haciendo aceptada por el medio.

En este análisis, son válidas las consideraciones efectuadas para la demanda potencial y por ello, en este sentido, debería destacarse la efectividad de instituciones como: la UBA, la Universidad Austral, la Universidad Torcuato Di Tella, la Universidad de Comahue y por otro lado, el bajo nivel de demanda de las carreras de posgrado de las Universidades de Mar del Plata, la del Sur y la de San Martin.

IV. Conclusiones y reflexiones finales

La educación superior en general y la formación de posgrado en particular adquieren, como se ha mencionado en apartados anteriores, un valor estratégico pues se constituye como un factor clave para el desarrollo de la sociedad y el aumento de la competitividad de los países. La educación permanente genera las aptitudes y capacidades que se necesitan para responder a las transformaciones políticas, económicas y sociales demandadas por un contexto dinámico y cambiante centrado en el conocimiento.

El trabajo presentado ha sido en su mayoría descriptivo y ha tenido como objetivo brindar una primera aproximación sobre algunos aspectos de la situación actual de los posgrados acreditados en el sistema educativo argentino así como analizar algunas de sus tendencias.

La primera conclusión a la que fue posible arribar y se estima valiosa, es que la actividad de posgrado en Argentina se concentra fundamentalmente en instituciones públicas, siendo más evidente esta concentración en las carreras de doctorado. En segundo término, la información relevada y analizada ha dejado en manifiesto la problemática que se presenta ante una:

- ✓ Demanda potencial creciente
- ✓ Demanda efectiva estable
- ✓ Oferta de carreras de posgrado creciente (aunque a un ritmo proporcionalmente menor al de años anteriores).

Son muchas las hipótesis que podrían establecerse al respecto, así por ejemplo podría estimarse que el mercado no es “capaz de reconocer” debidamente la relevancia y el impacto que posee realizar una carrera de posgrado, o bien que el nivel de las licenciaturas (u otras carreras de grado) del sistema nacional es comparable con el nivel de posgrado en otros países, o que las organizaciones del medio prefieren otras herramientas para formar sus recursos humanos, o que la oferta no se adecúa a las necesidades actuales, o que la reglamentación no permite la flexibilidad que un contexto como el actual demanda. Habida cuenta de esto, probablemente, como en toda situación compleja serán más de una las causas que explicarán el diagnóstico y las conclusiones que se alcanzaron. Profundizar sobre estas causas deberá ser entonces una línea de investigación a desarrollar en el futuro.

Avanzando en el trabajo, en el tercer apartado, se indagó sobre la situación particular de las distintas IES intentado:

A. Relevar un indicador de Oferta

Para ello se planteó la relación entre los egresados de carreras de grado de cada institución y su oferta de carreras de posgrado partiendo de la hipótesis de que, en su mayoría, los graduados de una determinada universidad continuarán con sus estudios de posgrado en la IES que les concedió su título de grado. A partir de este indicador se evidenció la gran dispersión existente entre las diferentes instituciones, donde queda en manifiesto que el promedio general (49 egresados de grado por cada carrera de posgrado) no representa la media real de dichas instituciones.

B. Relevar un indicador de Eficiencia

En este caso se partió de la convicción de que en la actividad de posgrado es eficiente si aquellas carreras que se han diseñado funcionan, es decir si cuentan efectivamente con alumnos. Para evaluar este indicador se vinculó la oferta de cada IES con los inscriptos a sus carreras de posgrados. Al respecto se ha observado:

- ✓ Una tendencia a la baja de cantidad de alumnos inscriptos por carrera de posgrado.
- ✓ Un nivel de dispersión respecto al promedio dispar dependiendo de cada una de las instituciones analizadas.

Finalmente, tal como se ha aludido anteriormente, este trabajo deja abierta futuras líneas de investigación para abordar y ahondar en la temática estudiada partiendo de la premisa de que los problemas complejos no tienen un único determinante sino que son de multicausales. La situación de los posgrados en Argentina, al igual que la situación de la sistema de educación superior en general, plantea complejidades particulares por configurarse a través de instituciones abiertas, políticas, plurales, fracturadas y multidimensionales lo cual, necesariamente, da lugar a procesos y lógicas singulares y distintivas que requieren ser analizadas y revisadas en profundidad. De este modo, abordar su estudio se vuelve sustancial para lograr reconocer las especificidades de los procesos y resultados que se dan (o deberían dar) en su seno a fin de intentar comprenderlas de un modo más acabado y cabal y así avanzar hacia modelos más pertinentes y acordes a su naturaleza, al contexto y a las demandas que la sociedad reclama en la actualidad.

V. Bibliografía

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998. Recuperado de:http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Ley de Educación Superior Nº 24.251. Boletín Oficial Nº 28.204 de la República Argentina, CABA, 10 de agosto de 1995.

Resolución Ministerial 160/11 del Ministerio de Educación de la Nación. Boletín Oficial Nº 32.316 de la República Argentina, CABA, 12 de enero de 2012.

Barsky, O. y Dávila, M. (2010) “Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación”. Buenos Aires. Editorial Teseo, Universidad de Belgrano.

Dávila, M. (2012) “Las tendencias recientes de los posgrados en América Latina”. Buenos Aires. Editorial Teseo, Universidad Abierta Interamericana.

Barsky, O.; Dávila, M. (2004). Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina. Documento de Trabajo N° 117, Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/117_barsky.pdf

De La Fare, M. (2008) La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 2(2). Recuperado de::

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3178/pr.3178.pdf

Dankhe, G. L. (1986). Investigación y Comunicación, en Fernández Collado, C. y Dankhe, G. (Eds.), La Comunicación Humana: Ciencia Social", México: Ed. Mc Graw Hill

ANEXO I

Tabla Nº 11 (Completa)

Instituciones de Educación Superior	Cantidad de Posgrados	Egresados de Grado Promedio x Año (Años 2003 - 2013)	Cantidad Promedio de Egresados x Posgrado
Buenos Aires	210	16485	78,5
Córdoba	163	6992	42,9
Rosario	139	5312	38,2
La Plata	129	4792	37,1
Tecnológica Nacional	77	3889	50,5
Católica Argentina	71	2254	31,7
Cuyo	69	2343	34
Tucumán	65	2122	32,6
Litoral	60	1611	26,9
Salvador	54	2196	40,7
Mar del Plata	46	1172	25,5
San Martín	45	693	15,4
Sur	45	997	22,2
Católica de Córdoba	44	959	21,8
Nordeste	36	2903	80,6
Austral	25	293	11,7
Maimónides	25	1625	65
San Luis	25	544	21,8
Tres de Febrero	23	213	9,3
Ciencias Empresariales y Sociales	22	1010	45,9
Río Cuarto	22	921	41,9
Salta	21	457	21,8
Misiones	20	691	34,6
San Juan	20	569	28,5
Belgrano	19	781	41,1
Entre Ríos	18	947	52,6
Favaloro	17	160	9,4
Lanús	17	453	26,6
Italiano de Rosario	16	53	3,3
Catamarca	15	361	24,1
Centro de la PBA	15	589	39,3
San Andrés	15	142	9,5
Torcuato Di Tella	14	160	11,4
CEMIC	13	37	2,8
La Matanza	13	1233	94,8
Comahue	12	912	76
Quilmes	12	1033	86,1
Escuela de Medicina del Hospital	11	42	3,8
Patagonia S. J. Bosco	11	411	37,4
Católica de Salta	10	1065	106,5
Gral. Sarmiento	10	180	18
ITBA	10	201	20,1
CEMA	9	114	12,7
ISALUD	9	180	20
IUNA	9	386	42,9
Lomas de Zamora	9	2664	296
Luján	9	908	100,9
Palermo	8	1009	126,1
Santiago del Estero	8	724	90,5
Argentina de la Empresa	7	1897	271
Católica de Cuyo	7	522	74,6
La Pampa	7	390	55,7
Mendoza	7	504	72
Morón	7	1599	228,4
Argentina John F. Kennedy	6	667	111,2
Cs de la Salud de la Fundación B	6	263	43,8
Instituto Univ. del Ejército	6	280	46,7
Jujuy	6	180	30
Abierta Interamericana	5	2126	425,2
ESEADE	5	6	1,2
La Rioja	5	573	114,6
Río Negro	5	45	9
Aconcagua	4	415	103,8
Católica de Santa Fe	4	408	102
Cuenca del Plata	4	268	67
Juan Agustín Maza	4	265	66,3
Museo Social Argentino	4	550	137,5
CAECE	3	479	159,7
Concepción del Uruguay	3	217	72,3
Norte Santo Tomás de Aquino	3	578	192,7
Adventista del Plata	2	281	140,5
Católica de La Plata	2	537	268,5
Empresarial Siglo 21	2	837	418,5
Policía Federal Argentina	2	368	184
Villa María	2	141	70,5
Aeronáutico	1	610	610
Centro Educativo Latinoamericano	1	329	329
Cine	1	63	63
Flores	1	288	288
Formosa	1	560	560
Gran Rosario	1	18	18
Naval	1	158	158
Noroeste de la PBA	1	91	91
Patagonia Austral	1	138	138
Universidad Nacional de Jujuy, U	1	698	698
Total	**1893**	**93137**	**49,2**

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la SPU y de la CONEAU

Tabla Nº 12 (Completa)

Instituciones de Educación Superior	Cantidad de Posgrados	Inscriptos a Posgrados Promedio x Año (Años 2006 - 2014)	Cantidad Promedio de Inscriptos x Posgrado
Buenos Aires	210	7385	35,2
Córdoba	163	2295	14,1
Rosario (2)	139	1424	10,2
La Plata	129	1757	13,6
Tecnológica Nacional	77	1051	13,6
Católica Argentina	71	876	12,3
Cuyo	69	872	12,6
Tucumán	65	864	13,3
Litoral	60	789	13,2
Salvador	54	629	11,7
Mar del Plata	46	154	3,3
San Martín	45	139	3,1
Sur	45	212	4,7
Católica de Córdoba	44	475	10,8
Nordeste	36	670	18,6
Austral	25	772	30,9
Maimónides	25	497	19,9
San Luis	25	200	8
Tres de Febrero	23	559	24,3
Ciencias Empresariales y Sociale	22	527	23,9
Río Cuarto	22	177	8,1
Salta	21	149	7,1
Misiones	20	161	8,1
San Juan	20	120	6
Belgrano	19	443	23,3
Entre Ríos	18	286	15,9
Favaloro	17	337	19,8
Lanús	17	434	25,6
Italiano de Rosario	16	83	5,2
Catamarca	15	105	7
Centro de la PBA	15	150	10
San Andrés	15	358	23,9
Torcuato Di Tella	14	627	44,8
CEMIC	13	34	2,6
La Matanza	13	196	15,1
Comahue	12	399	33,3
Quilmes	12	327	27,2
Escuela de Medicina del Hospital	11	80	7,3
Patagonia S. J. Bosco	11	92	8,4
Católica de Salta	10	103	10,3
Gral. Sarmiento	10	168	16,8
ITBA	10	204	20,4
CEMA	9	305	33,9
ISALUD	9	37	4,1
IUNA	9	205	22,8
Lomas de Zamora	9	300	33,3
Luján	9	131	14,6
Palermo	8	342	42,8
Santiago del Estero	8	89	11,1
Argentina de la Empresa (2)	7	145	20,7
Católica de Cuyo	7	48	6,8
La Pampa	7	68	9,7
Mendoza	7	63	9
Morón	7	90	12,9
Argentina John F. Kennedy	6	84	14
Cs de la Salud de la Fundación B	6	108	18
Instituto Univ. del Ejército	6	175	29,2
Jujuy	6	102	17
Abierta Interamericana	5	107	21,4
ESEADE	5	49	9,7
La Rioja (3)	5	49	9,8
Río Negro	5	43	8,6
Aconcagua (1)	4	49	12,2
Católica de Santa Fe	4	77	19,2
Cuenca del Plata	4	66	16,4
Juan Agustín Maza	4	26	6,4
Museo Social Argentino	4	490	122,6
CAECE	3	51	17,1
Concepción del Uruguay	3	9	2,9
Norte Santo Tomás de Aquino	3	46	15,4
Adventista del Plata	2	5	2,7
Católica de La Plata	2	35	17,3
Empresarial Siglo 21	2	59	29,7
Policía Federal Argentina	2	62	31,2
Villa María	2		0
Aeronáutico	1	51	50,7
Centro Educativo Latinoamericano	1	13	12,8
Cine	1	9	8,8
Flores	1	12	12,4
Formosa	1	51	50,8
Gran Rosario	1	77	76,7
Naval	1	50	50,3
Noroeste de la PBA	1		0
Patagonia Austral	1	60	60,2
Universidad Nacional de Jujuy, U	1	102	102,1
Total	**1893**	**31120**	**16,4**

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la SPU y de la CONEAU

Observatorio de Docencia Universitaria como factor esencial en la calidad de una propuesta de Posgrado

Autores: Checchia, Beatriz; Castro, Florencia ; Sáenz, Mariana (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires)

Resumen: La UNNOBA, conceptualiza la carrera docente como un proceso sistemático y permanente que requiere de instancias de formación y capacitación continua orientadas a los aspectos pedagógico-didácticos e institucionales que enmarcan la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la creación de un Observatorio de Docencia Universitaria se presenta como un espacio de gestión de conocimientos en torno a la universidad como objeto de estudio en sus distintas perspectivas y dimensiones.

El Observatorio se encuadra en el ámbito de formación con la Especialización en Docencia Universitaria de la

Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), Resolución CONEAU Número 1180/2016).

El propósito del Observatorio es producir conocimiento y reflexión crítica sobre el campo de la docencia en la educación superior, a través de diferentes estrategias para abordar los actores involucrados y los procesos de producción del conocimiento y de formación profesional -especialmente en las universidades nacionales.

Las respuestas que se ofrecerán en este Observatorio serán puntos de partida para nuevas líneas de investigación, dado que se abordarán algunos de los aspectos críticos para analizar la docencia universitaria. No obstante; las evidencias que se presenten serán esclarecedoras para incluir en debate en las clases de la Especialización.

Palabras clave: observatorio; docencia universitaria; calidad; Innovación; investigación.

Texto completo:

Introducción

El mundo de la educación superior está cambiando a una velocidad significativa, la enseñanza universitaria está sometida cada vez a más cambios e incertidumbre sobre su rol y el futuro de sus funciones. Actualmente, la sociedad demanda nuevas relaciones con el conocimiento y los conflictos reavivan desequilibrios en forma continua.

Duderstadt (2010) afirma que la universidad contemporánea es una de las instituciones sociales más complejas de nuestros tiempos. La importancia de esta institución para nuestra sociedad, sus múltiples actividades y constituyentes, y el carácter dinámico de la sociedad a la que sirve, todo indica la importancia de la gobernanza universitaria y del liderazgo

experimentado, responsable e ilustrado de la misma.

Según Kehm (2012), gobernanza es una de las palabras de moda en el contexto de la dirección y liderazgo de los sistemas universitarios. Es decir, la gobernanza y la nueva gestión son parte de la agenda universitaria para modernizar la universidad y hacerla más responsable de las necesidades sociales y económicas en la era de la sociedad del conocimiento. En síntesis, la perspectiva de la gobernanza se centra en cambios en la relación entre el Estado, la Economía y la Sociedad, lo cual no se tuvo muy en cuenta en las teorías clásicas de la dirección.

No cabe duda que una universidad, al ser un tipo particular de organización requiere múltiples dimensiones de análisis. Según Rama (2008), las universidades para algunas corrientes no son cuerpos orgánicos como sugiere la corriente del organicismo social, sino que son sistemas complejos donde intervienen elementos simbólicos (conocimientos, creencias), sociales (individuos, grupos corporativos y partidos políticos), estructuras diversas, complejidad de procesos entre los cuales se destacan el currículo y los resultados. Todas las teorías han aceptado la característica propia de las organizaciones universitarias asociada a las especificidades de los campos disciplinarios como unidad base de la estructura.

En este sentido, la creación de un Observatorio de Docencia Universitaria se presenta como un espacio de gestión de conocimientos en torno a la universidad como objeto de estudio en sus distintas perspectivas y dimensiones. Esta propuesta relaciona y potencia una serie de aportes y proyectos ya existentes vinculados con la docencia educación superior.

Por ejemplo, se habla mucho sobre las diferencias generacionales en la enseñanza actual y las buenas prácticas universitarias y en tal sentido, ¿cuál es el papel de las nuevas tecnologías en dicha adaptación?

Por otra parte, muchos especialistas hablan de la importancia crucial de la cultura y el clima en las universidades y de cómo lograr la máxima coherencia entre los intereses de los diferentes grupos de interés ¿cómo se logra esto?

Estos y muchos más interrogantes encuadran la necesidad de creación de un Observatorio en el ámbito de formación con la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA).

El propósito del Observatorio es producir conocimiento y reflexión crítica sobre el campo de la docencia en la educación superior, a través de diferentes estrategias para abordar los actores involucrados y los procesos de producción del conocimiento y de formación profesional - especialmente en las universidades nacionales.

Desarrollo

PRESENTACIÓN DEL CASO

La creación de la Especialización en Docencia Universitaria se sustenta en el entendimiento de que la formación permanente del cuerpo académico permitirá promover en los ámbitos universitarios una formación integral, contextualizada y de calidad. Se sustenta también en las políticas definidas por la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) en su Plan Estratégico Institucional 2013 - 2019 (Resolución (CS) Nº 657/2013) orientadas a mejorar y fortalecer la enseñanza de grado y posgrado.

La formación de profesores debe contemplar una particular concepción de la educación superior, la universidad pública y la formación docente universitaria, principios todos que se enmarcan en los postulados de la Reforma Universitaria de 1918, y que se articulan para promover una institución orientada a la generación, preservación, comunicación y transferencia de conocimientos que contribuya a la construcción de una sociedad justa, democrática e igualitaria.

El quehacer docente universitario no demanda una formación docente inicial y/o sistemática que legitime el ejercicio profesional de la docencia, aspecto que lo diferencia de otros niveles del sistema educativo. Esta característica le otorga su más significativo sentido a la especialización en docencia universitaria como instancia de formación que atienda los desafíos de la Universidad en el Siglo XXI.

La UNNOBA, conceptualiza la carrera docente como un proceso sistemático y permanente que requiere de instancias de formación y capacitación continua orientadas a los aspectos pedagógico-didácticos e institucionales que enmarcan la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido y como se sostiene en el Plan estratégico “la UNNOBA como Universidad Pública del Siglo XXI se plantea atesorar, crear y transferir conocimientos, cultura y tecnología en forma democrática, garantizando a todos aquellos que estén dispuestos a realizar el esfuerzo de estudiar, los medios necesarios para lograrlo.”

Esta concepción requiere del diseño, implementación y evaluación de múltiples estrategias dentro de las cuales la formación docente es fundamental, y en ese sentido se torna necesario generar un espacio académico en la Universidad que contribuya a la profesionalización de la docencia universitaria y a la formación permanente de sus docentes.

Este espacio contribuirá a la comprensión crítica de los desafíos que se presentan en la formación universitaria desde un análisis histórico y una perspectiva democrática, promoverá el mejoramiento de la práctica docente universitaria y consecuentemente propenderá al mejoramiento de la enseñanza y la calidad de la formación ofrecida.

Asimismo, colaborará en la formación de profesionales que contribuyan, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la generación de conocimiento sistemático sobre las prácticas docentes en el nivel universitario, y a su transferencia a diferentes contextos.

Funcionamiento de la Carrera

La Especialización en Docencia Universitaria se diseñó como una carrera que articula aspectos propios de los avances disciplinares de cada área de conocimiento, con aquellos vinculados a su enseñanza, a fin de ofrecer nuevas herramientas que permitan a los

docentes diseñar, implementar y evaluar propuestas formativas situadas. En este marco, se aspira a la formación y el desarrollo de docentes universitarios con un nítido perfil académico, conscientes del compromiso social implicado en su labor.

Para lograr una adecuada implementación, se diseñó con la meta de integrar durante su desarrollo a los docentes de todas la Unidades Académicas de la UNNOBA. Esto posibilitará la articulación de aspectos disciplinares con interdisciplinares, y enriquecerá el intercambio entre los diferentes saberes de los docentes de las diferentes disciplinas.

La propuesta se apoya en dos (2) módulos, integrados por once (11) actividades curriculares (seminarios y talleres). Esto favorecerá tanto el abordaje conceptual como la puesta en diálogo, el intercambio y la construcción colectiva orientadas a promover un proceso de enseñanza y aprendizaje reflexivo que posibilite el cuestionamiento y la redimensión de la propia práctica docente.

Para ello la propuesta contemplará el desarrollo de las siguientes acciones y estrategias didácticas:

- Instancias de discusión y reflexión en relación con temáticas planteadas como contenido de la formación de posgrado, que recuperen y socialicen las perspectivas de comprensión de los docentes en relación con sus contextos particulares de desempeño.
- Lectura y análisis de aportes bibliográficos en función de la comprensión de las categorías teóricas que sustentan. Se promoverá una mirada crítica de estas fuentes, que permita la diferenciación y problematización de múltiples perspectivas en relación con los ejes de contenidos propuestos y su potencial para el análisis y la intervención en las prácticas de evaluación institucional.
- Instancias grupales y plenarias de análisis crítico de las categorías teóricas respecto de las temáticas abordadas, emergentes de la bibliografía seleccionada, y su puesta en juego para la construcción de un proyecto de autoevaluación anclado en la realidad de cada una de las Unidades Académicas que integran la UNNOBA.
- Trabajos grupales de análisis de experiencias, propuestas de autoevaluación y casos relevados por destinatarios y/o los coordinadores de las actividades curriculares.
- Espacios de socialización de los avances realizados por cada Unidad Académica y contribución colectiva a los diversos procesos.

El Consejo Académico de la UNNOBA está integrado por cuatro miembros permanentes de reconocida trayectoria designados por el Consejo Superior, y por dos miembros ad hoc, que deberán ser profesores del campo del conocimiento de la Especialización los cuales son designados por el Director del Instituto de Posgrado. Asesora al Director del Instituto de Posgrado acerca de los proyectos de carrera de posgrado, como así también sobre mecanismos de intercambio académico para favorecer la capacitación de recursos humanos. Impulsa la realización de actividades de posgrado en y entre las Escuelas de la Universidad. Aprueba la propuesta de designación del Director o Codirector de Tesis y Trabajos Finales y designa los Jurados para la evaluación de las Tesis y Trabajos Finales, a propuesta del Director del Instituto de Posgrado.

La normativa que respalda el funcionamiento de la Carrera es la Ordenanza CS. 14/2009 y modificatorias (Ordenanza CS.27/2010 y Ordenanza CS.30/2011).

La Especialización tiene la aprobación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a través de la *Resolución CONEAU Número 1180/2016).*

Objetivos de la Carrera

Objetivos Generales:

- Generar en la Universidad un ámbito académico que contribuya a la profesionalización de la docencia universitaria y que promueva estrategias institucionales de formación permanente de los docentes.
- Generar espacios compartidos por participantes con distintas formaciones disciplinares para favorecer la reflexión acerca de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje universitarios, sus problemáticas y alternativas de mejoramiento.
- Contribuir con la apropiación por parte de los participantes de herramientas interpretativas que les permitan el análisis crítico y la transformación de sus prácticas de enseñanza, a través de los aportes propios del campo de investigación de la Educación Superior, y de manera articulada con los contextos cotidianos en el marco de una disciplina específica.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad docente de la Región brindando múltiples recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias.

Objetivos Específicos:

- Promover prácticas docentes transformadoras, que posibiliten la construcción de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social y la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas.
- Desarrollar una visión crítica sobre la educación superior universitaria desde una perspectiva que abarque aspectos institucionales y metodológicos.
- Incorporar en la práctica docente los fundamentos científicos del quehacer pedagógicodidáctico.
- Intercambiar y confrontar puntos de vista, tanto en lo que hace a la disciplina específica como a las propias experiencias participantes, favoreciendo la participación a través del estímulo e integración de equipos de trabajo.

Perfil del Egresado

Esta propuesta formativa se propone proveer a los participantes de herramientas conceptuales que les permitan:

- Identificar los principios de la enseñanza en el nivel superior, sus diferentes enfoques y estrategias.
- Comprender y analizar los aspectos implicados en la planificación educativa.
- Producir, coordinar y evaluar programas y proyectos orientados a la mejora de las prácticas de enseñanza en el nivel de educación universitario.
- Conocer el proceso de selección, diseño y preparación de materiales educativos.
- Producir material educativo contextualizado.

- Reconocer y analizar los principios de la evaluación de los aprendizajes, sus diferentes modalidades e instrumentos.
- Identificar los criterios de evaluación, selección y aplicación de sistemas de calificación y promoción en la enseñanza.
- Implementar Tecnologías de la Información y la Comunicación entendiéndolas como medio de construcción de conocimiento en el aula.
- Diseñar estrategias institucionales de articulación de las funciones de docencia, extensión e investigación y transferencia.

Plan de Estudio

La estructura del Plan de estudio se sostiene en el formato de Seminarios y Talleres dado que estos ofrecen experiencias de aprendizaje que combinadas favorecen la articulación de la teoría y la práctica y la conformación de espacios para la reflexión - acción. Esta modalidad permite además de finir unidades de formación dinámicas e intensivas, que tomen en cuenta el perfil profesional de los participantes.

El Seminario como estrategia pedagógico - didáctica implica la construcción colectiva de conocimiento a través de la investigación y discusión organizada de grandes ejes temáticos, y se centra en la comprensión y profundización de problemáticas teóricas de los diversos autores que los abordan. La propuesta implica un papel importante en el aprendizaje que cada participante realiza y articula hacia su interior un proceso colectivo de conocimiento de objetos formales y materiales. Estos se organizarán en dos dimensiones:

MÓDULO POLÍTICO-INSTITUCIONAL

Se centrará en el análisis de las funciones de la educación pública y la Universidad de acuerdo con las demandas socio-políticas, económicas y culturales en el contexto regional, nacional e internacional abordando la problemática de la estructura, funcionamiento y gestión de políticas y prácticas educativas y el rol social de la tarea docente.

MÓDULO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

Aportará fundamentación científica a las cuestiones educacionales, haciendo especial referencia a la problemática de la enseñanza superior y el respaldo teórico a la práctica educativa. Se intentará construir herramientas conceptuales para el análisis reflexivo de la propia práctica, situada en el contexto de la enseñanza universitaria.

Por su parte, el Taller se caracteriza por ser un espacio pedagógico que provoca el trabajo en dos sentidos: primero en la relación teoría/ práctica, segundo en la conformación de modalidades de trabajo en equipo y participativas, con las que se apunta a la producción. Son eje de esta estrategia, el aprendizaje grupal y la creación colectiva de conocimiento, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos.

La carrera está estructurada en 9 seminarios y 3 talleres obligatorios; tendrá una duración de 24 meses, distribuido en 432 horas de asignaturas de cursada presencial, de frecuencia quincenal, más 60 horas destinadas a la elaboración del Trabajo Final. Para la presentación del mismo se estipula un plazo de 18 meses a partir de la finalización del cursado.

Los Talleres son tres y se centran los siguientes ejes: reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza, producción del trabajo final integrador y Producción de materiales educativos.

La orientación y supervisión de los estudiantes estará fundamentalmente a cargo del

Codirector, y de los docentes de la Carrera.

Además del tiempo estipulado por el docente para el desarrollo teórico práctico, éste asignará espacios de consulta para la supervisión de las evaluaciones parciales y finales y el desarrollo de los trabajos de investigación relacionados con la Especialización. Los docentes se reunirán periódicamente con las autoridades de la Especialización.

El seguimiento de los docentes está a cargo del Director de la Carrera. Se realizarán encuestas a los estudiantes al finalizar cada actividad curricular para evaluar la calidad de las presentaciones. Se evaluarán: contenidos de las clases, claridad de la presentación, material bibliográfico entregado o recomendado y trabajos prácticos. Esto será utilizado como insumo para la evaluación docente.

El Instituto de Posgrado cuenta con instrumentos específicos para el seguimiento de docentes en el marco de los diferentes programas que acompañan el trayecto curricular de cada carrera.

En cuanto a los mecanismos de seguimiento de los alumnos y graduados, el Instituto de Posgrado cuenta con mecanismos de seguimiento de estudiantes y graduados a través de Programas específicos diseñados para tal fin, que acompañan el trayecto curricular de cada carrera.

La UNNOBA dispone de diferentes instrumentos para el otorgamiento de becas a un porcentaje de los participantes que así lo requieran y cuenten con la debida fundamentación: Programa de Fortalecimiento de Recursos Humanos para el Desarrollo de Actividades Científicas y Tecnológicas a través de la Formación de Posgrado (Res. CS Nº 531/12). Sin perjuicio de lo anterior, los estudiantes podrán acceder a cualquier otro Programa de Becas, públicos o privados, de los que resultaren beneficiarios.

Considerando la infraestructura y funcionamiento de la carrera de acuerdo a los objetivos enunciados, se cuenta con:

- Aulas climatizadas adecuadas a la cantidad de alumnos inscriptos en la cada asignatura.
- Equipamiento informático como computadoras e impresoras.
- Acceso a Internet.
- Proyector con conexión a computadoras.
- Equipo de videoconferencia.
- Entorno UNNOBA Virtual. (el docente pondrá a disposición del alumno material de las asignaturas tales como apuntes, audios, autoevaluaciones, foros).
- Biblioteca Silvina Ocampo Sede Junín (Newbery Nº 355), Biblioteca Electrónica (Kodha) y suscripción de revistas especializadas.
- Biblioteca Sede Pergamino (edificio Monteagudo Nº 2772), Biblioteca Electrónica (Kodha) y suscripción de revistas especializadas.

La Universidad tiene acceso a la realización de consultas a través de correo electrónico y búsqueda de documentación mediante la Biblioteca Virtual del MINCyT cuya base se encuentra en la Universidad Nacional de La Plata. También se contará con Bibliografía específica de la carrera, a adquirir conforme a los programas de estudio.

Asimismo y como una propuesta distintiva de la Especialización, se creará el ya mencionado Observatorio de Docencia Universitaria, acompañando el desarrollo de todo el posgrado.

ALCANCES DEL OBSERVATORIO

El ámbito de la educación superior se ha definido siempre como un espacio de discusiones y reflexiones específicas integrando la agenda actual de todas las instituciones de educación superior. Es decir, continuamente se plantean una serie de preocupaciones y desarrollos interdisciplinarios que articulan aportes garantizados desde distintos campos del conocimiento.

En tal sentido, la sociedad no está solamente caracterizada por la ampliación del conocimiento verificado sino también por el creciente conocimiento del no-conocimiento y las incertidumbres y las inseguridades producidas por ello.

Al respecto, Escotet (1996, 2004) remarca que se debe educar para la incertidumbre y, desgraciadamente se sigue educando para la certeza. En estas circunstancias, la universidad de hoy comparte un escenario en el que se manifiestan de manera particular, las crisis derivadas de:

- Las transformaciones en el "contexto" regional y global.
- Los cambios en las representaciones y funciones universitarias.
- Las rupturas en las relaciones entre el contexto (y sus demandas) y la Universidad (y sus propuestas).

En varios escritos, Barnett (2002) argumenta que la universidad se enfrenta a la supercomplejidad, en la que se ven continuamente desafiados los propios marcos de comprensión, acción y autoidentidad. Es decir, la educación superior tiene que atender a la acción. Una educación superior que se limitara al dominio del conocer, dejaría a los graduados en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la acción. Además, desarrollar la autoidentidad de los estudiantes tendría como resulta: una estrategia pedagógica insuficiente. Bajo condiciones de supercomplejidad, las estructuras se ven desafiadas en la acción; hay que afrontarlas, por tanto, en la acción. La educación superior dejaría de cumplir con sus responsabilidades si no incorporase esta dimensión, al menos hasta cierto punto.

Por lo mencionado anteriormente, el Observatorio que se propone se basa en los siete principios básicos que guían el pensamiento complejo según Morin (2009), considerándolos complementarios e interdependientes:

- SISTÉMICO bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo.
- HOLOGRAMÁTICO que incide en que las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte.
- RETROACTIVO que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa.
- RECURSIVO que supera la noción de regulación al incluir el de autoproducción y auto-organización.
- AUTONOMÍA Y DEPENDENCIA en el que expresa la autonomía de los seres humanos pero, a la vez, su dependencia del medio.
- DIALÓGICO que integra lo antagónico como complementario.
- REINTRODUCCIÓN DEL SUJETO que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente.

El paradigma de la complejidad constituye una forma de situarse en el mundo que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla. Supone una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción. Reúne aportaciones de campos muy diversos que configuran una perspectiva ética, una perspectiva de la construcción del conocimiento y una perspectiva de la acción (Pujol, 2002).

A grandes rasgos, el Observatorio basa su accionar en contribuir al debate en torno a los problemas y reformas que la universidad enfrenta en su continuo proceso de modernización y cómo afecta a la docencia, ligado a las transformaciones de las políticas del conocimiento, de gobierno y gestión a nivel nacional, regional y global. Asimismo, pretende fomentar estudios comparados en estos campos a través de seminarios, conferencias, publicaciones e intercambio internacional de información.

OBJETIVOS

Los objetivos que caracterizan el Observatorio en Docencia Universitaria, dentro de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNNOBA, son los siguientes:

- Recopilar y actualizar de manera sistemática información relacionada con innovaciones pedagógicas conformando un Banco de Experiencias.
- Llevar a cabo prácticas relacionadas con la docencia universitaria.
- Promover la investigación educativa.
- Generar espacios de formación y actualización permanente en temáticas pedagógicas destinadas a docentes de la Universidad.
- Brindar posibilidades de intercambio de actividades, innovaciones, experiencias e investigaciones acerca de prácticas docentes en la universidad.
- Promover innovaciones pedagógicas a través de convocatorias a concursos de proyectos.

LÍNEAS DE ACCIÓN

Las líneas de acción que acompañan el desarrollo del mencionado Observatorio en consenso con las expectativas del Instituto de Posgrado y del Consejo Académico son las siguientes:

- Prácticas reflexivas.
- Sistematización de innovaciones y experiencias sobre buenas prácticas docentes.
- Investigaciones.
- Publicaciones.
- Conformación de Redes Docentes, Institucionales, Comunitarias, etc.

ACTIVIDADES

En coherencia con los objetivos y las líneas de acción del Observatorio en Docencia Universitaria y el plan de estudio de la Especialización en Docencia Universitaria, las principales actividades que se desarrollarán son las siguientes:

- Realización de prácticas pedagógicas a nivel universitario.
- Convocatorias a presentaciones de proyectos de investigación en educación universitaria, pedagogía, didáctica, nuevas tecnologías, gestión universitaria, etc.
- Convocatorias a presentaciones de proyectos innovadores de las prácticas docentes para ser luego comunicados a través de publicaciones y jornadas.
- Creación de un Banco de Innovaciones y Proyectos Educativos de la Universidad, disponible en línea.
- Realización de una Revista digital especializada.
- Diseño e implementación de un portal del Observatorio.
- Creación de una red de docentes para el intercambio de experiencias y proyectos innovadores y de investigación en el campo de la docencia.
- Formación continua en temas de docencia universitaria a través de un campus virtual integrado al portal.

Las respuestas que se ofrecerán en este Observatorio serán puntos de partida para nuevas líneas de investigación, dado que se abordarán algunos de los aspectos críticos para analizar la docencia universitaria. No obstante; las evidencias que se presenten serán esclarecedoras para incluir en debate en las clases de la Especialización. Dichas evidencias proponen que a pesar de sus imperfecciones, las iniciativas de espacios como el que se presenta parecen estar contribuyendo a la construcción de capacidad institucional y a un nuevo estilo de gobernanza.

Conclusiones o discusión abierta

PROSPECTIVA

A modo de reflexión futura, describir el impacto de la docencia universitaria a partir de la creación de un espacio institucional como un Observatorio, adquiere relevancia por varias razones; en primer lugar, por las características que le son propias a las instituciones educativas y su complejidad al momento de construir las necesidades de cambio. Es importante analizar las características asociadas a su manera de vincularse con los diferentes contextos (profesionales, disciplinares, laborales, económicos y políticos), a los criterios que se consideran para fundamentar la toma de decisiones, e incluso a la valoración del corto, mediano y largo plazo, teniendo en cuenta el fin educativo de sus propósitos.

En segundo lugar, porque analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje así como los que orientan una gestión efectiva, posibilita la generación de estrategias para la mejora de la capacidad institucional.

Y por último, porque se potencia la posibilidad de crear un plan de desarrollo para fomentar la capacidad institucional en pos de la mejora continua y el reconocimiento del aprendizaje organizacional.

Para culminar, es oportuna la cita de Tünnermann (1996) quien afirma que la instalación en

el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de la sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto del ambiente.

Referencias

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. (Ed.). (2014). Liderazgo para universidades de clase mundial: desafíos para los países en desarrollo. Cátedra UNESCO-UNU “Historia y Futuro de la Universidad”. Argentina: Universidad de Palermo.

Argyris, C (2009). Conocimiento para la acción. Argentina: Granica.

Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad. España: Pomares.

Brunner, j. J.; villalobos, c. (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013. Chile: Universidad Diego Portales.

Camilloni, A. W. DE (2010). La formación de profesionales en la universidad. Documento recuperado el 3 de diciembre de 2015 de http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm

Checchia, B. (2015). Reflexiones sobre la evaluación de la calidad y la acreditación en el ámbito de las instituciones de educación superior. Revista Conceptos, Año 90, Nº 495, Diciembre 2015, pp. 25-63. Argentina, Universidad del Museo Social Argentino.

De Vincenzi, A. (2013). Cambios en la gestión de la docencia y su relación con el proceso de evaluación institucional en universidades privadas argentinas. The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) CONFERENCE: Sub-theme 3 “Impact of QA and the effect of external and internal QA. Regional pespectives to a shared issue. China, 8 al 11 de abril de 2013.

Duderstadt, J.J. (2010). Una universidad para el siglo XXI. Cátedra UNESCO-UNU “Historia y Futuro de la Universidad”. Argentina: Universidad de Palermo,.

Duglas, M. (1986). Como piensan las instituciones. España: Alianza.

Escotet, M. A. (1996). Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre. Argentina: Lugar.

Escotet, M. A. (2004). Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre. En ICE-UD, Pedagogía universitaria: hacia un espacio compartido. III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Mensajero (23-35), España.

Hannan, A.; Silver, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. España: Narcea.

Kehm, B. (2012). La nueva gobernanza de los sistemas universitarios. España: Octaedro.

Marquina, M. (2014). La arena evaluativa tensiones, equilibrios e intereses de una política compleja. En San Martin, R. (Ed.) (2014). Evaluación y acreditación universitaria: actores y políticas en perspectiva. Argentina: Universidad de Palermo, Cátedra UNESCO-UNU, Historia y Futuro de la Universidad.

Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. España, Gedisa.

Pujol, R.; Bonil, J.; San Martín, N.; Tomás, C. (2002). Un nuevo marco para orientar respuestas a demandas sociales: el paradigma de la complejidad. Revista Investigación en la Escuela, Nº 53. Documento recuperado el 10 de julio de 2016 de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/53/R53_1.pdf

Rama, C. (2008). Conferencia dictada en la Universidad Autónoma de Honduras, Encuentro sobre la Organización de la Universidad, 31/01/2008. Documento recuperado el 27 de diciembre de 2015, de: http://es.slideshare.net/claudiorama/la-comlejidad-de-la-organizaciones-universitarias

Rama, C. (2009). Macrotendencias y macrotensiones: las encrucijadas de la educación superior en América
Latina. Documento recuperado el 2 de agosto de 2015, de: https://www.researchgate.net/publication/250152132_Macrotendencias_y_Macrotensiones_Las_Encrucijadas_d e_la_Educacion_Superior_en_America_Latina

Rodhes, F. H. T. (2009). La creación de futuro. Cátedra UNESCO-UNU "Historia y Futuro de la Universidad". Argentina: Universidad de Palermo.

San martin, R. (Ed.) (2014). Evaluación y acreditación universitaria: actores y políticas en perspectiva. Argentina: Universidad de Palermo, Cátedra UNESCO-UNU, Historia y Futuro de la Universidad.

Tünnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Venezuela, CRESALC/ UNESCO.

Unzué, M. (2014). Pertinencia, calidad y evaluación. Potencialidades y límites de una relación compleja. En SAN MARTIN, R. (Ed.) (2014). Evaluación y acreditación universitaria: actores y políticas en perspectiva. Argentina: Universidad de Palermo, Cátedra UNESCO-UNU, Historia y Futuro de la Universidad.

Vega, R. (2004). El planeamiento estratégico en la universidad argentina: aspectos problemáticos. En COLOSSI, N.; SOUZA PINTO, M. DIAS DE (Eds.) (2004). Estudos e perspectivas em gestao universitária (pp. 161-175). ISBN 85-87291-97-1. Brasil: Nova Letra.

Vallaeys, F. (s/f). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Documento recuperado el 18 de enero de
2016 de
https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf

---

Orientación y nivelación de los ingresantes de la Facultad de Odontología de la UNLP

Autores: Coscarelli, Nélida Yolanda ; Seara, Sergio Eduardo ; Saporitti, Fernando ; Medina, María Mercedes (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Odontología)

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar el Curso de Introducción a la Odontología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Este curso conforma la primera asignatura de la carrera, surgió ante la necesidad de proporcionar al alumno ingresante experiencias de la vida universitaria que le ayuden a superar la transición del

nivel medio al superior y lograr una adecuada preparación para encarar los cursos básicos de la carrera. Es una estrategia institucional no eliminatoria, de nivelación y orientación a los estudiantes.

El Curso Introductorio, conjuntamente con el Programa de Tutorías de Seguimiento y Orientación Académica, constituyen dos estrategias institucionales que han impactado en la trayectoria académica y han contribuido, por ejemplo, al acortamiento de la duración de carrera. Se presentan los resultados de un análisis sobre la duración real de la carrera, índices de deserción y eficiencia terminal, a partir de la implementación de dichas estrategias, realizado en 10 cohortes de ingresantes a la FOLP

Palabras clave: Ingresantes-Orientación-Rendimiento.

Texto completo:

INTRODUCCIÓN

Empezar una carrera universitaria suele despertar temores, incertidumbre e inseguridad ante lo nuevo. Las mayores exigencias académicas, y la desinformación sobre aspectos que hacen a la vida universitaria generan desconcierto y desorientación.

El Objetivo de este trabajo es presentar el Curso de Introducción de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Este curso conforma la primera asignatura de la carrera, surgió ante la necesidad de proporcionar al alumno ingresante experiencias de la vida universitaria que le ayuden a superar la transición del nivel medio al superior y lograr una adecuada preparación para encarar los cursos básicos de la carrera, cuya culminación es el único requisito de ingreso a los estudios universitarios.

Dicha estrategia es una estrategia institucional no eliminatoria, de nivelación y orientación a los estudiantes, que se propone como objetivos institucionales:

-Contar con un espacio de formación general previa a la inserción de los alumnos ingresantes en el sistema universitario que contribuya a optimizar su posterior desempeño en el mismo.

-Ofrecer a los alumnos ingresantes un panorama general del campo de la Odontología y de la profesión Odontológica que les permita conocer y valorar las problemáticas inherentes al ámbito en que se inserta.

DESARROLLO

Los resultados de diversas investigaciones plantean diferentes interrogantes sobre la incidencia del funcionamiento administrativo y pedagógico de las instituciones, considerando

que los problemas de retraso en los estudios y deserción no son solo responsabilidad de los estudiantes, sino también de la falta de políticas adecuadas de ingreso, por planes de estudios desarticulados con la realidad del país, por los regímenes de evaluación y la organización general de las instituciones, independiente de si son de carácter público o privado. Los factores de deserción en Argentina, según estos estudios, se resumen básicamente en: la calidad de la información, los factores económicos, la orientación vocacional y el rendimiento académico".(Vélez y López Jiménez, 2004 Pág.178-179).

En el ámbito exclusivamente *universitario*, el fracaso se define primariamente por "abandono de carrera y repetición de curso" (Aparicio, 2012 Pág. 150).

En la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata se produjeron reformas curriculares y en los planes de estudio en los años 1990 y 1994.

La Carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata tiene una duración teórica de 5 (cinco) años. A partir del año 1990 presenta una estructura organizativa en la cual se aplica la departamentalización por áreas de conocimiento, dejando de lado el sistema de cátedras a las que respondía el sistema anterior. También se modificó su metodología de enseñanza, de evaluación, régimen de regularidad y promoción, Correlatividad de las cursadas, actividades de extensión e investigación, etc., en busca de garantizar permanentemente la formación del profesional odontólogo, adecuada a las situaciones cambiantes de salud y así poder ser efectivas en la solución de los problemas prevalentes de salud oral en la comunidad.

El plan de estudios está estructurado en tres ciclos de formación a saber:

-Ciclo Propedéutico: que corresponde al Curso de Introducción a la Odontología, que representa la primera asignatura de la carrera.

-Ciclo Básico-Socio-Epidemiológico: que corresponde a las Asignaturas de 1er y 2do año de la carrera.

-Ciclo Clínico-Socio-Epidemiológico: que corresponde a las Asignaturas de 3er, 4to y 5to año de la carrera.

En total son 55 cursos de carácter semestral y 5 de carácter anual, que pueden aprobarse por promoción o con examen final.

Para todas las asignaturas hay obligatoriedad de cursada con una carga horaria de 6 (seis) horas semanales por asignatura, con actividades teórico-prácticas, y además actividades clínicas en el tercer ciclo de la carrera.

Así los estudiantes se enfrentan a un conjunto de nuevas exigencias, que de no adaptarse a las mismas puede conducirlos al abandono de los estudios.

La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata cuenta con diversas instancias destinadas al seguimiento académico y apoyo de los estudiantes, los mismos se

han ido configurando a lo largo del proceso de implementación del Plan de Estudios vigente, atendiendo a las necesidades de contención de los estudiantes en sus trayectorias de formación. Entre ellas se encuentran:

-Programa de Tutorías y Orientación Académica de la FOLP: como propuesta institucional que surge para atender la deserción, el rezago, la eficiencia terminal y el índice de titulación.

-Programa de Seguimiento de alumnos y graduados que incluye: Proyecto de Análisis de la graduación, deserción y permanencia según el rendimiento académico de los estudiantes, Proyecto de Análisis exploratorio de Estrategias y Enfoques de Aprendizaje, Proyecto de Análisis de los Estilos de Aprendizaje en la FOLP.

-El Curso de Introducción a la Odontología, que es la primera asignatura de la carrera, surgió ante la necesidad de proporcionar al alumno ingresante experiencias de la vida universitaria que le ayuden a superar la transición del nivel medio al superior.

-Incremento de la planta docente en los últimos años que ha favorecido la relación docente alumno.

-Gabinete de Apoyo Docente dependiente de la Secretaría Académica de la FOLP.

-Horario de clases: de lunes a viernes de 8 a 23 hs dividido en 5 turnos de 3 hs cada uno, y los sábados de 8 a 17 hs dividido en 3 turnos de 3 hs cada uno, lo que le permite al estudiante optar por el más conveniente según sus actividades.

-Sistemas de Becas: en coordinación entre la Prosecretaria de Bienestar Estudiantil de la UNLP y la Secretaria de Asuntos Estudiantiles de la FOLP, como becas de transporte, de ayuda económica, etc.

-La Universidad Nacional de La Plata ha puesto en marcha, en el año 2008, el Programa de Apoyo y Orientación para la permanencia de estudiantes en la UNLP, destinados a estudiantes de primer año de las carreras universitarias y a alumnos del último año de las escuelas secundarias de la región.

La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata ha desarrollado distintos estudios sobre el desempeño y los resultados académicos de los estudiantes durante sus trayectorias de formación, particularmente de las cohortes de ingresantes 1980, 1985, 1990 y 1995.

Dichas investigaciones ponen de manifiesto que los procesos de rezago y deserción son multicausales, con fuerte incidencia de variables y dimensiones sociales, culturales, y económicas externas a la propia institución formadora.

Las aulas del colegio secundario brindan al estudiante una visión panorámica de las ciencias, por lo que en ese lapso se logran conocimientos generales y de ningún modo,

especializados.

Las disciplinas de las ciencias de la Salud se orientan, en cambio, hacia un objetivo específico bien delimitado: el estudio del ser humano en condiciones de salud y enfermedad. Por consiguiente, estos estudios tienen como centro de interés al hombre, alrededor del cual gira todo aquello que aporte los conocimientos necesarios para brindarle una vida lo más duradera posible y en las mejores condiciones de salud.

En la Carrera de Odontología la formación de los recursos humanos, no sólo se halla orientada a la faz científica que lo capacita para recuperar la salud bucal del hombre enfermo, sino también lo prepara para ayudar al hombre y a la comunidad a conservar su salud.

De allí que el eje programático fundamental de nuestro curriculum tiene por objetivo la salud oral de la población, cuya meta es la señalada como “salud para todos en el año 2.020”.

Es por esto que se torna necesario que el alumno comprenda que la misión de la Universidad en este área no sólo está circunscripta a formar recursos humanos idóneos en las distintas disciplinas de las ciencias de la salud, sino también a brindar servicios de excelencia a la comunidad en la que está inmerso.

En otro sentido, el rápido avance de los conocimientos y la transformación acelerada de las tecnologías, como notas distintivas del conocimiento científico actual, nos pone frente al hecho de que el cambio es el proceso fundamental que subyace, y para enfrentarlo es necesario instrumentarnos tanto a nivel cognitivo como actitudinal, mediante procesos formativos que promuevan estrategias intelectuales adecuadas en los alumnos. De este modo, no resulta útil ya acumular una gran cantidad de información, “sino el aprendizaje del proceso de aprendizaje”.

Aprender a aprender, postulado básico de la educación permanente, por esto, se debe proveer al estudiante de la instrumentación teórico - práctica que le permita encarar su propio proceso de aprendizaje en forma reflexiva, crítica, creativa y autónoma a través del dominio de los diferentes momentos del estudio y manejo técnico de fuentes de información, elaboración y organización de la misma , así como su posterior expresión, en forma oral, escrita o práctica.

El Curso de Introducción a la Odontología surgió ante la necesidad de proporcionar al alumno ingresante experiencias de la vida universitaria que le ayuden a superar la transición del nivel medio al superior, cuya culminación es el único requisito de ingreso a los estudios universitarios.

Dicha estrategia es una estrategia institucional no eliminatoria, de nivelación y orientación a los estudiantes, que se propone como objetivos institucionales:

-Contar con un espacio de formación general previa a la inserción de los alumnos

ingresantes en el sistema universitario que contribuya a optimizar su posterior desempeño en el mismo.

-Ofrecer a los alumnos ingresantes un panorama general del campo de la Odontología y de la profesión Odontológica que les permita conocer y valorar las problemáticas inherentes al ámbito en que se inserta.

-La profesión odontológica, supone por otro lado, el dominio y ejecución constante de habilidades y destrezas manuales aún en la operatoria más simple. El Odontólogo trabaja básicamente con las manos, y la movilidad proceso de las mismas, así como la posición correcta del cuerpo son determinantes a la hora de la realización de cualquier intervención. Consideramos fundamental que los alumnos que se incorporan a la Carrera vivencien desde el primer momento esta realidad, pues es un aspecto constituyente del "ser Odontólogo" que ellos han elegido, pero en el cual probablemente no hayan reparado.

De este modo, el Curso de Introducción a la Odontología se propone como objetivos referidos a los alumnos ingresantes:

-Proveer al estudiante la instrumentación teórico - práctica que le permita encarar su propio proceso de aprendizaje en forma reflexiva, crítica, creativa y autónoma a través del dominio de diferentes momentos y manejo técnico de fuentes de información, elaboración, y organización de la misma y su posterior expresión, tanto en forma teórica (oral o escrita) como práctica.

-Afianzar los conocimientos biopsicosociales y culturales que lo capaciten para la iniciación del ciclo básico socio - epidemiológico.

-Desarrollar habilidades manuales.

Este curso se organiza en 4 módulos que son: Módulo Biológico, Módulo Pedagógico, Módulo de Competencia en Idioma Inglés y Módulo de Destreza Manual.

En ellos se abordan los siguientes objetivos de formación:

MÓDULO 1: BIOLÒGICO: "EL HOMBRE INTEGRADO"

-▪Analizar las razones por las que se considera a la Odontología una parte integrante dentro de las ciencias de la Salud.

-Estudiar al hombre como un ser integrado bio-psico-social.

-Interpretar que el paso de la Salud a la Enfermedad, constituye un proceso único.

-Valorar la importancia de las distintas instancias de este proceso con el fin de conservar y/o recuperar la Salud.

-Relacionar Salud-Enfermedad con los contenidos correspondientes al Plan de Estudios.

-Conocer la conformación de la cavidad bucal en sus aspectos fundamentales.

-Diferenciar y valorar las distintas medidas preventivas de que dispone la odontología para preservar la salud bucal.

-Conocer las distintas áreas donde puede desempeñarse el Odontólogo.-‣Identificar y valorar el papel que cumple el Odontólogo en el mantenimiento de la salud cuando se integra a equipos multidisciplinarios.

MÓDULO 2: “METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE”

-Conocer los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de un sujeto.

-Caracterizar al estudio como una acción sistemática que realiza el sujeto, abordaje de un objeto de conocimiento para lograr su aprendizaje.

-Realizar una autoevaluación de los hábitos de estudios personales más frecuentes.

-Conocer diferentes estrategias de abordaje del material de estudio.

-Aprender a utilizar diversas estrategias para reelaborar la información obtenida a partir del material de estudio.

-Conocer los elementos a tener en cuenta para realizar una lectura crítica y analítica del material de estudio.

-Realizar una aproximación al conocimiento de los caminos a través de los cuales la ciencia aborda el conocimiento de la realidad.

-Conocer la estructura organizativa de la U.N.L.P.

-Caracterizar la organización y estructura académica de la Facultad de Odontología.

MÓDULO 3: “DESTREZA MANUAL”

-Realizar diversas destrezas motoras que aparecen en prácticas frecuentes en la tarea del Odontólogo.

-‣Propiciar una autoevaluación por parte del alumno respecto de sus habilidades motrices.

-Manipular distintos materiales e instrumental de uso común en odontología y familiarizarse con los mismos.

-Vivenciar las características de la profesión odontológica en lo que respecta a la práctica diaria de diversas destrezas motoras.

MÓDULO 4: “COMPETENCIA EN IDIOMA INGLÉS”

-Conocimientos básicos de Idioma Inglés. Vocabulario y sintaxis. Comunicación en situaciones básicas de la vida cotidiana y de la vida profesional. Léxico odontológico básico.

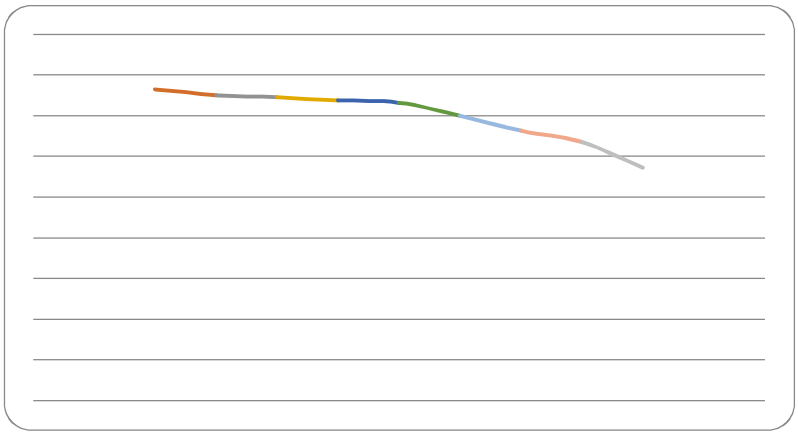
RESULTADOS

En el marco de un programa de evaluación y seguimiento de estudiantes y egresados de dicha unidad académica, se presentan resultados sobre la duración real de la carrera, índices de deserción y eficiencia terminal a partir de la implementación del Curso de Introducción y del Sistema de Tutorías.

El universo objeto de estudio está representado por 10 cohortes de ingresantes a la FOLP, cohorte 1997 a 2006. Es una investigación de tipo observacional, longitudinal, descriptiva. La información fue obtenida de la Oficina de Registro y Control Académico de Alumnos.

Es de destacar como un indicador de impacto de las políticas de contención y graduación la duración de la carrera. En este sentido la duración teórica de la carrera es de 5 años y de 5.657 horas.

Duración real de la carrera Gráfico Nº 1 (Fuente: elaboración propia)



Promedio de duración real de carrera por cohorte de ingresantes

Tabla Nº 1 (Fuente: elaboración propia)

Año de Ingreso	**Corresponde egreso**	**Duración de la carrera en años**
1997	2001	7,65
1998	2002	7,51
1999	2003	7,45
2000	2004	7,38
2001	2005	7,32
2002	2006	7
2003	2007	6,63
2004	2008	6,35
2005	2009	5,72
2006	2010	5,70

Los datos presentados en el Gráfico 1 y en la Tabla 1 permiten observar una tendencia decreciente en el promedio de duración real de los estudios, siendo significativo que la duración consignada para la cohorte 2005, de 5,72 y para la cohorte 2006, de 5,70 es inferior al promedio general de todas las cohortes analizadas.

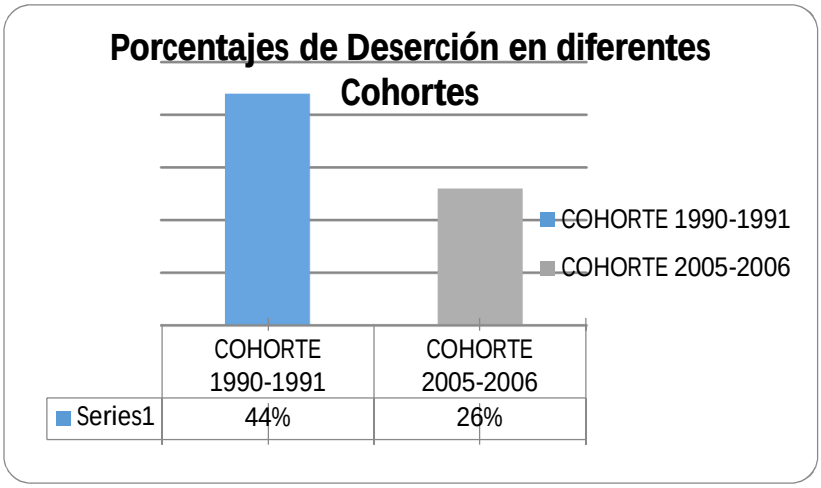
Es importante también destacar que desde el análisis de los datos de graduación por cohorte se evidencia que entre un 15% y un 20% de los estudiantes se gradúan en el tiempo teórico de duración de la carrera, estando el pico más elevado de egreso en los dos años subsiguientes.

También como indicadores del impacto institucional es importante destacar los estudios realizados en la FOLP con respecto a la deserción en diferentes cohortes, los cuales evidenciaron: (Gráfico 2).

Cohortes (1990 y 1991) la eficiencia en la retención era del 56.0%, es decir, estudiantes que finalizaban su Plan de Estudios y el 44% representaba a los desertores. La principal causa de deserción obedeció a motivos académicos con un 48.0%.

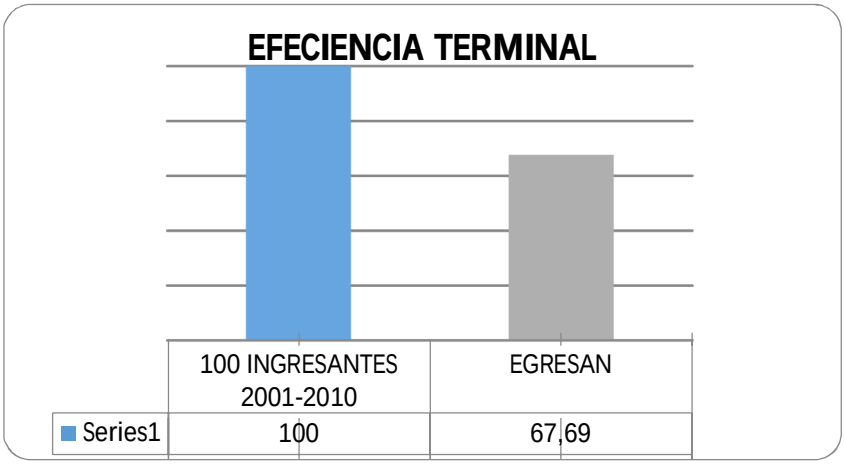
Cohortes (2005 y 2006) últimas cohortes analizadas, luego de la implementación de las estrategias de inclusión y retención se evidenció una disminución del porcentaje de deserción al 26 % y la principal causa continuó siendo académica.

Gráfico Nº 2 (Fuente: elaboración propia)



Otro indicador interesante es la eficiencia terminal, es decir la cantidad de egresados por cada 100 ingresantes que entre 2001 y 2010 fue en promedio de 67,69 resultando la segunda Unidad Académica de la UNLP (después de Ciencias Médicas 83,41).Gráfico 3

Gráfico Nº 3 (Fuente: elaboración propia)



CONCLUSIÓN

El desarrollo del Curso Introductorio, conjuntamente con el Programa de Tutorías de

Seguimiento y Orientación Académica, constituyen dos estrategias institucionales que han impactado fuertemente en la contención de los estudiantes en su trayectoria académica y han contribuido, por ejemplo, al acortamiento de la duración de carrera y el mejoramiento en el desempeño académico de los estudiantes.

El análisis realizado permite concluir que la diferencia entre duración teórica y real de los estudios no es significativa, manifestándose una tendencia decreciente en la duración de la carrera, también se evidencia una disminución en los porcentajes de deserción.

La institución cuenta con sistemas de información universitaria respecto de Alumnos a través del programa SIU Guaraní y del cubo de procesamiento estadístico que permite acceder a análisis transversales y longitudinales del desempeño académico de los estudiantes lo que posibilita realizar lecturas y cortes de análisis estadístico, aportando a la gestión y a los distintos programas institucionales en desarrollo indicadores permanentes de desempeño y permanencia. Se cuenta de esta manera con mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento estudiantil lo cual ha permitido la identificación de situaciones que requirieron estrategias de mejoramiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. **Almeyda, O.,(**2002). Tutoría y la Orientación Educativa. Ed. M.A.S.Perú.
2. Alvarez Perez P., (2012)Tutoría universitaria inclusiva: Guía de "buenas prácticas". Ed Narcea. Madrid. España.179 pags.
3. Aparicio, M., (2012)La Deserción Universitaria como Parámetro de Calidad y su relación con factores Psicosociales. Rev. Diálogo Canoas N 20 145-166.
4. Castaño, E., Gallón, S, Gómez, K. y Vásquez, J., (2007). “Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia”, Lecturas de Economía, 65, 9-36.
5. Diaz Peralta,C. (2008) Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 65-86, 2008.
6. Rodríguez Núñez,L.; et al (2011) Estudio sobre deserción estudiantil en los programas deEducación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. “Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. No. 33, (mayo-agosto de 2011, Colombia), acceso: [http://revistavirtual.ucn.edu.co/].
7. Vásquez, C., et al. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. [En línea]. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 37. Recuperado en febrero de 2011.
8. Vásquez, R. (2003). Deserción en educación a distancia en educación superior. Universidad de Guadalajara. [En línea] Recuperado en febrero de 2010. Disponible en: http://www.virtualeduca.org/encuentros/miami2003/es/actas/11/11_22.pdf.
9. Velez White,C. et al (2008) Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Elementos para su diagnóstico y Tratamiento. Ministerio de Educación Nacional. Bogota. Colombia.
10. Velez, A.; Lopez Jimenez,D. (2004) Estrategias para vencer la Deserción Universitaria. Educación y Educadores, año/vol. 007. P. 177-203. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.

Replanteo de la Modalidad Académica de la Carrera de Ciclo deLicenciatura en Tecnología Educativa (UTN – FRC)

Autores: Frittelli, Valerio ; Kabusch, Andrés ; Pindar, Marina ; Nievas, Carola (Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Córdoba)

Resumen: La carrera de *Ciclo de Licenciatura en Tecnología Educativa* de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN),

Argentina, se ha implementado en muchas de las Facultades Regionales de UTN, y entre ellas, en la Facultad

Regional Córdoba (FRC) en el ámbito de la Dirección de Posgrado. La Ordenanza 924/2001 del Consejo Superior de la UTN que reglamentó el funcionamiento de la carrera a partir de

2001 fue luego analizada en detalle, modificada y actualizada en 2015 con la promulgación de la nueva Ordenanza 1481/2015, que derogó a la anterior y está vigente desde 2016. La nueva Ordenanza 1481/2015 estableció cambios en la estructura curricular de la carrera y en la organización o modalidad académica de la misma, así como también en lo referente a las condiciones de admisión, alcances del título, mecanismos de evaluación, carga horaria y otros elementos relevantes. Cada Facultad Regional en la que la carrera estuviese implementada debió incorporar los ajustes necesarios para adecuarse a la nueva Ordenanza, y el caso de la reorganización efectuada en la FRC es el que presentamos aquí, incluyendo propuestas de innovación en cuanto a la distribución del plantel docente y a la aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Palabras clave: Modalidad académica, Tecnología educativa, Plantel docente, Aplicación de las TIC.

Texto completo: **Introducción**

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN) (Argentina) tiene su Rectorado en Buenos Aires y luego se distribuye en todo el país en veintinueve sedes que se designan como Facultades Regionales (y otras subsedes que se designan como Unidades Académicas). Cada Facultad Regional puede disponer la implementación de cualquiera de las carreras que la UTN haya homologado a través de Ordenanzas de su Consejo Superior (el máximo órgano de gobierno de la UTN).

La carrera de *Ciclo de Licenciatura en Tecnología Educativa* (en adelante, *CLTE*) es una carrera de la UTN, creada para formar especialistas en la gestión y aplicación de las TIC en el ámbito de la educación superior. Si bien se trata de una carrera de grado, para ingresar a la misma los aspirantes deben acreditar un título superior previo que los habilite como profesores para alguna disciplina o nivel escolar, o bien algún título superior que los habilite como técnicos en disciplinas afines a las TIC.

La carrera de CLTE forma entonces a futuros tecnólogos educativos, aportando desde su estructura curricular contenidos de índole didáctico-pedagógico, de gestión institucional, de formación científica, y de gestión y aplicación de las TIC en la educación superior. Esos contenidos se organizan en un período de un año y medio para el cursado de diversas asignaturas del plan de estudios, y posteriormente alrededor de medio año adicional para el desarrollo de la Tesina final. Al terminar y aprobar las exigencias de esos dos años, se obtiene el título de *Licenciado en Tecnología Educativa*.

La Ordenanza 924/2001 de Consejo Superior de la UTN (Universidad Tecnológica Nacional - Consejo Superior, 2001)fue la que sirvió de marco para la organización y reglamentación de la carrera desde el año 2001 de su promulgación y hasta el año 2015, en que la Ordenanza 1481/2015 de Consejo Superior estableció un nuevo marco regulatorio para la carrera, adecuándola a un contexto diferente que presenta nuevas exigencias en cuanto a los requerimientos socio-económicos, y reconociendo distintas necesidades y perfiles de ingreso en sus aspirantes (Universidad Tecnológica Nacional - Consejo Superior, 2015).

En la Facultad Regional Córdoba (FRC) de la UTN, la carrera de CLTE se implementó y entró en funcionamiento desde el año 2007 (en el marco de la Dirección de Posgrado de la FRC), contribuyendo a la formación y titulación de un importante número de egresados desde entonces. Cuando entró en vigencia la nueva Ordenanza 1481/2015, y con ella la necesidad de ajustar la modalidad académica (esto es, la organización de la carrera en la sede de la FRC) para adecuarla al nuevo marco reglamentario, se observó que ese cambio obligado ofrecía la oportunidad de incorporar elementos que permitieran superar viejos

problemas (que analizaremos en el apartado siguiente) y ayudasen a un mejor posicionamiento de la carrera en el contexto académico local. Se propuso entonces una re-estructuración de la modalidad académica de la carrera en base a esos elementos, que entró en vigencia con éxito desde el ciclo lectivo 2016 y cuenta ya con dos cohortes activas de estudiantes. Los detalles y elementos superadores que forman parte de esa re-estructuración son los que se exponen en este trabajo a partir de las secciones que siguen.

Planteo del Problema: Amenazas y Oportunidades.

Como se indicó en la sección anterior, la carrera de CLTE tiene una duración de un año y medio de cursado de asignaturas, y luego alrededor de medio año para el desarrollo de una Tesina a modo de trabajo final. La Ordenanza 1481/2015 reglamenta la estructura curricular en la forma que se observa en la figura siguiente:

Figura 1: Estructura Curricular de la Carrera de CLTE. (Fuente: Ordenanza 1481/2015 del Consejo Superior de la UTN - página 12).

Código	Asignatura	Presenciales Hs. Reloj/sem.	Tutorias/Campo Hs. Reloj /sem.	Carga Total (Horas Reloj)
Primer Cuatrimestre				
01	Epistemología	4	0	64
02	Tecnología y Desarrollo	4	1	80
03	Tecnología Educativa I (Integradora)	4	3	112
Segundo Cuatrimestre				
04	Gestión de las Organizaciones	4	1	80
05	Metodología de la Investigación Tecnológica y Educativa	4	1	80
06	Tecnología Educativa II (Integradora)	4	3	112
Tercer Cuatrimestre				
07	Práctica en Tecnología Educativa	4	2	96
08	Tecnología Educativa III (Integradora)	4	3	112
09	Electiva	4	0	64
10	Taller de Tesina	2	2	64
	Tesina			136

Carga horaria total de la carrera: 1.000 horas reloj.

Con relación a la vieja estructura curricular (regulada por la Ordenanza 924/2001 ya derogada), la nueva estructura incluye una asignatura adicional a modo de *Electiva* (que no estaba prevista en la vieja Ordenanza), estipula un *Taller de Tesina* previo al inicio del período de desarrollo de la *Tesina* propiamente dicha por parte de los estudiantes (taller que tampoco preveía la vieja Ordenanza), cambia los nombres y contenidos mínimos de algunas asignaturas, y finalmente reorganiza y distribuye de manera precisa la carga horaria de

todas las materias.

Como se observa en el gráfico anterior, la carga horaria de cada asignatura se divide en horas semanales presenciales y horas semanales para tutorías y/o trabajos de campo (horas que no son necesariamente presenciales sino dedicadas por los estudiantes al cumplimiento de actividades prácticas, de investigación, de relevamiento, o del tipo que se haya convenido con sus docentes).

Las asignaturas *Tecnología Educativa I*, *Tecnología Educativa II* y *Tecnología Educativa III* son integradoras y troncales en la carrera, y prevén (en general) el desarrollo de contenidos y prácticas que abarcan elementos de pedagogía, didáctica, tecnología aplicada en la educación, desarrollo de aplicaciones multimediales para contextos educativos, planificación y gestión de la tecnología en instituciones superiores y planeamiento estratégico. A este grupo se le suma la asignatura *Práctica en Tecnología Educativa*, que prevé la primera intervención profesional real (bajo tutoría) de los estudiantes en una institución educativa, para diagnosticar prácticas o planteos educativos poco eficientes y ofrecer el diseño de un plan educativo tecnológico que posibilite superar las deficiencias detectadas (Páez, Frittelli, & Cánepa, 2013).

Las asignaturas *Tecnología y Desarrollo* y *Gestión de las Organizaciones* prevén el análisis y el trabajo sobre temáticas orientadas hacia la gestión y la dinámica institucional, y la comprensión del impacto de la tecnología sobre el desarrollo económico y el desarrollo de una sociedad.

Las asignaturas *Epistemología*, *Metodología de Investigación Tecnológica y Educativa*, *Taller de Tesina* y la propia *Tesina*, son asignaturas de formación para la investigación, pasando por elementos de historia de la ciencia y sus fundamentos, análisis de técnicas asociadas al proceso de investigación, y definición de la estructura de un plan de trabajo para el desarrollo, concreción y presentación de una investigación específica en el marco de la Tesina final.

La asignatura *Electiva* se plantea como un espacio para ser cubierto por la propia Facultad Regional que implementa la carrera, de acuerdo a necesidades específicas de su contexto regional o local, y/o como una oportunidad de refuerzo y profundización de temas surgidos de las asignaturas normales, y/o como forma de introducir nuevas líneas de contenidos no previstas por las materias específicas.

Dado este marco, la modalidad académica se organizó desde el inicio de la implementación de la carrera en la FRC (año 2007) en el marco de la vieja Ordenanza, de forma que cada una de las asignaturas previstas estuvo a cargo de un docente con perfil de especialista en la temática y contenidos de las mismas. Y se enfrentaron desde el inicio diversas situaciones problemáticas o desafiantes, como las que se citan a continuación:

a. En general, los docentes designados para cubrir cada asignatura no eran (necesariamente) a su vez especialistas en el uso y gestión de la tecnología para potenciar contextos educativos. Por lo tanto, se producían situaciones difíciles de superar en la práctica: la carrera ofrece la formación de tecnólogos educativos capaces de diseñar aplicaciones multimediales para la educación, gestionar el uso de la tecnología en la educación e incluso formular un plan estratégico situacional para la institución educativa (que abarque un plan de infraestructura tecnológica para esa institución) (Bates, 2001), pero no todas las asignaturas de la carrera se basan en la formación conceptual o procedimental en esos tópicos técnicos o de gestión de la

tecnología. Incluso las materias que sí incluyen esos elementos requieren de docentes con un tipo de formación difícil de encontrar, pues deben tener experiencia y conocimientos en su propia disciplina y a la vez demostrar habilidad y experiencia en gestión y uso profundo de las TIC en el ámbito educativo (Páez, Frittelli, & Cánepa, 2013).

b. Lo anterior se correlaciona con otro elemento problemático: los estudiantes que ingresan a la carrera provienen de áreas diferentes y muestran por lo tanto perfiles distintos en sus conocimientos y experiencias previas. Muchos de estos ingresantes provienen de carreras previas de profesorado en disciplinas escolares diversas, y responden por ello a un tipo de formación con mayor base pedagógica que técnica. Y muchos otros ingresantes llegan a la carrera con titulación previa en alguna especialidad técnica afín al uso y gestión de tecnología (analistas de sistemas, por ejemplo), pero carecen de formación pedagógica previa (y de hecho, muchos de ellos nunca se desempeñaron en la docencia). Existen por supuesto casos ideales de ingresantes que responden a ambos perfiles (analistas de sistemas o técnicos informáticos que son docentes en el nivel medio y/o han cursado y aprobado algún trayecto pedagógico), pero no son casos mayoritarios ni conforman la regla general en cuanto a la caracterización del conjunto de ingresantes.

c. A partir de la nueva Ordenanza 1481/2015 se hace una marcada referencia a las horas de trabajo de tutoría/campo en cada asignatura, lo cual requiere el planteo de esquemas trabajo que faciliten a los estudiantes la autogestión de sus actividades pero también el acceso a materiales de consulta, guías de actividades, documentos normativos, medios de comunicación efectivos con sus docentes y/o compañeros, formas de entrega de trabajos e informes que no sean necesariamente basados en materiales impresos entregados presencialmente en mano, y formas de recibir por la misma vía la retroalimentación (y la eventual calificación) por sus trabajos. En la modalidad académica prevista para la carrera en el período 2007-2015 algunos de estos requerimientos ya existían, y se resolvían en parte con el uso de la plataforma de elearning (Moodle) provista por la FRC (Kabusch, 2017), pero la estrategia de trabajo en cada asignatura no era unificada con las demás ni respondía a un diseño consistente y planificado. La plataforma de e-learning era (y es) en la modalidad académica un recurso de la tecnología educativa para complementar y ayudar a organizar las actividades previstas en cada asignatura de la carrera (que es de modalidad presencial) (Frittelli, et al., 2015), pero a la luz de la carga horaria especial y las actividades de tutoría y campo prevista por la nueva Ordenanza surgió la oportunidad reorganizar su uso.

d. La carrera de CLTE ha contribuido a la formación de numerosos egresados desde 2007 en adelante, y siempre ha sido un anhelo por parte de quienes dirigen la carrera y el área de posgrado de la FRC el poder incorporar a algunos de esos egresados para que puedan desempeñar su nueva profesión puertas adentro de la carrera en la que se formaron. No sólo la propia carrera de CLTE podría aprovechar los servicios de sus recientes egresados, sino que por el perfil que estos adquirieron se tomó conciencia de que podrían ser muy valiosos para todas las carreras de la Dirección de Posgrado. La generación de espacios funcionales dentro de la institución, para que estos nuevos profesionales puedan incorporarse y ayudar a identificar y resolver problemas o proponer alternativas que representen oportunidades de mejora, constituyó entonces un desafío que a lo largo del tiempo se mantuvo vigente y se percibió como viable a partir de la obligada tarea de adecuar la modalidad académica con el cambio de Ordenanza.

e. La situación descripta en el ítem anterior pronto se hizo aún más relevante debido a que en los últimos años en la FRC se ha producido un marcado giro hacia el uso y aplicación de las TIC en diversas carreras, asignaturas y áreas internas (Kabusch, 2017). Son cada vez más los pedidos de uso y aplicación de aulas virtuales que se registran por parte de los administradores de la plataforma, pero también son muchos los pedidos de asistencia y formación, no sólo en cuanto a los aspectos técnicos de la plataforma, sino también en relación a las buenas prácticas educativas, diseño de materiales, diseño del proceso instructivo, diseño de actividades y diseño de instrumentos de evaluación soportados con la tecnología. Este conjunto de requerimientos se da no sólo en el ámbito de la Dirección de Posgrado sino en toda la Facultad Regional Córdoba, e incluso fuera de ella a través de iniciativas de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) para replicar una o más carreras en ciudades del interior provincial (de hecho, la propia carrera de CLTE se ha implementado en la ciudad de Villa Dolores, con gestión y dirección conjunta entre la SEU y la Dirección de la Carrera de CLTE). La misma Dirección de Posgrado de la FRC ha implementado algunas de sus carreras de Especialización y Maestría en la provincia de La Rioja (por caso, la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria). Estas iniciativas requieren un fuerte y bien organizado servicio de diseño, preparación y gestión de aulas virtuales a través de la plataforma de e-learning de la FRC, y eso lleva a su vez a la oportunidad de proponer la creación de un área o gabinete de tecnología educativa como parte de los servicios que la carrera de CLTE pueda ofrecer (Bates, 2001).

En base a todas estas situaciones (algunas problemáticas que podemos equiparar como amenazas, y otras que podemos identificar claramente como oportunidades de mejora), es que se trabajó a fines de 2015 e inicios de 2016 en el replanteo de la modalidad académica de la carrera de CLTE para incluir las estrategias superadoras que posibiliten resolver las amenazas e incorporar las oportunidades. Las líneas generales de ese replanteo se exponen

a continuación.

Soluciones propuestas: Replanteo de la Modalidad Académica - Carrera de CLTE Para permitir la adecuación de la modalidad académica de la carrera al marco reglamentario de la nueva Ordenanza 1481/2015 y permitir solucionar amenazas/problemas e incorporar elementos que lleven a oportunidades de mejora y/o fortalecimiento institucional, se propusieron e implementaron las siguientes líneas de acción:

1. En cada asignatura del plan de estudios se incorporó la figura del *Jefe de Trabajos Prácticos* (en adelante, *JTP*) trabajando en conjunto con (pero bajo las órdenes del) profesor a cargo. Los docentes seleccionados para cumplir el rol de JTP en cada asignatura fueron en todos los casos, egresados de la misma carrera de CLTE y elegidos por sus reconocidos rendimientos académicos cuando fueron estudiantes. De esta forma, cada asignatura quedó cubierta por un equipo de trabajo compuesto por el docente a cargo (y responsable final) de la materia, con perfil de especialista en los contenidos de la misma, y un JTP (auxiliar del docente a cargo) con formación probada en gestión y aplicación de las TIC en la educación superior (de hecho, un tecnólogo educativo). La carga horaria al frente del curso se repartió en porcentajes de aproximadamente 65% para el docente a cargo y 35% para el JTP. De esta forma, el problema señalado en el punto *a.* de la sección anterior pudo resolverse: tanto el docente especialista en la materia como el tecnólogo educativo participan del proceso instructivo. Y como consecuencia, también se logró aprovechar la oportunidad de contar con egresados de la carrera en su plantel docente, a lo que se aspiraba de acuerdo al punto *d.* de la sección anterior.

2. En relación con la incorporación de un JTP en cada una de las asignaturas, es importante destacar los siguientes aspectos fundamentales en la concepción que implicó ese rol, que tomados en su conjunto permitieron resolver el problema señalado en el punto *b.* de la sección anterior:

    - Los JTP se constituyeron como *mediadores* en la incorporación de destrezas para el manejo de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes de la carrera, atendiendo a las características de los estudios que se encuentren realizando.
    - Esa mediación implicó dos aspectos convergentes: propiciar la transversalidad en el uso de la tecnología entre las materias de manera progresiva y facilitar al docente a cargo del curso la posibilidad de realizar la acción educativa a través del uso de tecnologías (sobre todo en casos en que ese docente a cargo no sea especialista en el uso de las TIC).
    - La intervención del JTP permitió plantear un espacio *progresivo de aprendizaje del uso de las TIC*, en el que el empleo de las herramientas se complejiza a medida que los estudiantes avanzan en el cursado de la carrera.

La formación del estudiante, como futuro tecnólogo educativo, amplió así el horizonte hacia escenarios donde el quehacer tecnológico refuerza el aprendizaje de las cuestiones teóricas de cada asignatura.

3. Lo anterior implicó una planificación flexible y dinámica de la incorporación de diferentes herramientas del mundo de las TIC a medida que se avanzaba en el cursado de cada asignatura, intentando que esa incorporación se plantee en forma progresiva en relación a la complejidad y el alcance de las herramientas y técnicas. Es importante destacar que no se requieren, como pautas de admisión a la carrera, competencias informáticas *avanzadas* (aunque se requiere que los ingresantes demuestren habilidades *básicas*) lo que implica que las herramientas a incorporar pasan a ser también objeto de estudio de las diferentes materias, pero en forma transversal.

4. Cabe destacar que específicamente la asignatura *Tecnología Educativa III* fue pensada, desde la óptica del trabajo de los JTP, como la profundización de cada uno de los contenidos desplegados en las demás materias (desde el punto de vista tecnológico). Es en esa misma materia donde se integran las herramientas en la construcción de aplicaciones y productos más complejos (aulas virtuales, objetos de aprendizaje, videos multimediales, sitios Web, etc.).

5. En la experiencia planteada en los casi dos años que transcurrieron desde el momento en que se incluyó el trabajo de los JTP y se amplió el cursado, la incorporación de tecnología apuntó básicamente a los siguientes ejes:

    - Desarrollo de documentos, informes y artículos con enfoques que avancen hacia presentaciones más profesionales: citado de fuentes (con aplicaciones como específicas para esa tarea, como *Zotero*), escritura de papers, utilización de formatos estandarizados y portables, etc.
    - Utilización de herramientas para el procesamiento de contenidos multimediales: Se intentó, progresivamente, que los estudiantes puedan utilizar herramientas de procesamiento de fuentes multimediales, que combinen la utilización de textos con imágenes fijas o en movimiento. Se incluyeron en este grupo, y en forma progresiva en relación a la complejidad, herramientas tales como *Microsoft Power Point* y *Prezi* (para diseño de presentaciones), *Powtoon* (para producción de videos interactivos), *Pixton* (para producción de historietas) y *Line.Do* (para diseño de líneas de tiempo).
    - Utilización de herramientas para el trabajo colaborativo: Se planteó la inquietud de que los estudiantes pudiesen realizar construcciones colaborativas de conocimiento a través de estrategias concretas: uso de documentos compartidos (*Google Docs*), wikis (*Wikispaces*) o foros.

- Desarrollo de estrategias para la búsqueda eficiente de información en la Web: Revisión de criterios de confiabilidad de sitios Web (validación de fuentes) y uso de sitios Web especializados en material científico (*Redalyc*, *Scielo*, *Google Académico*). También se planteó la posibilidad de manejar estrategias de marcación social (*Delicious*).
- Utilización eficiente de repositorios de información, y el embebido de materiales multimediales en sitios Web (*Youtube*, *Scribd*, *Slide Share*).

6. En relación a la coordinación de la intervención del JTP en el marco de cada curso, se planteó una planificación flexible que tuvo en cuenta el trabajo teórico que realiza cada profesor a cargo de cada materia, con la posibilidad de plantear un espacio transversal de uso de las herramientas indicadas en los ejes anteriores. Ello implicó que, previo al inicio de cada asignatura, se analice en forma conjunta entre el docente

   a cargo y su JTP la articulación más recomendable entre las actividades previstas por el primero y la aplicación de las herramientas enumeradas en el ítem anterior por parte del segundo.

7. Cada una de las asignaturas fue entonces programada para cubrir sus espacios presenciales tanto en el ámbito del aula regular de clases (para los desarrollos teóricos) como en aulas del laboratorio de sistemas (para los desarrollos prácticos). No obstante, debido a la fuerte presencia transversal de las TIC en el planteo de cada materia, se recomendó a los estudiantes la asistencia a las clases teóricas pero provistos de sus notebooks, tablets, o celulares smart. Por otra parte, todos los cursos han sido diseñados para que la totalidad de los materiales de estudio y actividades evaluables, así como los soportes de comunicación y consulta, estén disponibles y se realicen desde el aula virtual de cada asignatura en la plataforma de e-learning (Frittelli, Páez, & Kabusch, 2013). La modalidad de cursado de la carrera en la FRC es presencial, pero el soporte de cada curso en su correspondiente aula virtual sirve como elemento de soporte didáctico (Frittelli, et al., 2015) y es una clara herramienta que favorece las posibilidades de acceso por parte de los estudiantes, así como sus necesidades de aprendizaje cambiantes (Bates, 2001). El diseño y la implementación unificada y consistente de los recursos de aulas virtuales permitió entonces resolver los problemas indicados en el punto *c.* de la sección anterior.

8. Desde la dirección de la carrera se diseñó un proyecto de investigación que luego fue aprobado y homologado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la FRC, designado como "*TEUTNCO4507 - Entornos Personales de Aprendizaje para los Niveles de Grado y Posgrado en la FRC*". El equipo de trabajo que integra este proyecto está compuesto por el propio director de la carrera, los JTP actualmente en

funciones, algunos de los docentes a cargo y varios estudiantes de la primera cohorte activa actualmente (alumnos de segundo año). El objetivo general de este proyecto es el de "*formular pautas y bases metodológicas para el diseño e implementación de plataformas de soporte educativo, en los niveles de grado y posgrado universitarios, concretamente bajo la forma de Entornos Personales de Aprendizaje (EPA), de forma de facilitar el acceso y aplicación de esos recursos por parte de Cátedras, Departamentos y otras dependencias académicas universitarias*". En concreto, este proyecto brinda el punto de partida para la conformación del citado *Gabinete de Tecnología Educativa*, dependiente de la dirección de la carrera y en el marco de la Dirección de Posgrado de la FRC (logrando así cumplir con las aspiraciones indicadas en el punto *e.* de la sección anterior). El gabinete de tecnología educativa, que en este momento se encuentra en etapa de formación, está conformado por el director de la carrera y los JTP de la misma. En este contexto, se han encargado ya a este gabinete varios requerimientos (algunos ya cumplimentados y otros en etapa de diseño):

- Como es lógico, el diseño, creación y gestión de todo el sistema de aulas virtuales para la carrera de CLTE en la FRC, continuando el trabajo iniciado en 2007 pero incorporando (desde 2016) los lineamientos acordes a la nueva Ordenanza.
- Diseño, creación y gestión de todas las aulas virtuales para el desarrollo de la carrera de CLTE replicada en el Centro Regional de Educación Superior (CRES) de Villa Dolores.
- Diseño preliminar de las aulas virtuales para capacitación de graduados de la FRC en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria de la FRC.

Conclusiones

El replanteo de la modalidad académica de la carrera de CLTE en la FRC se ha formulado y aplicado con éxito desde el inicio del ciclo lectivo 2016. Al momento de desarrollarse este escrito, se contaba con dos cohortes activas: una en su segundo año, con los estudiantes en etapa de desarrollo de su Tesina final; y la otra finalizando el cursado de su primer año.

Todos los elementos de innovación descriptos en este trabajo han sido aplicados a su vez con buen suceso: Los docentes designados como JTP han sabido adaptarse sin problemas al régimen de trabajo, rotando entre diversas asignaturas a lo largo del ciclo lectivo, e incluso tomando a su cargo directamente el desarrollo de una asignatura (esta vez como docente a cargo) cuando por diversas razones fue necesario reemplazar a alguno de los docentes originales. A su vez, estos docentes a cargo han podido desplegar su trabajo en cada asignatura, sabiendo que el soporte necesario para la incorporación de las TIC en el proceso instructivo estaba muy bien cubierto por su auxiliar.

El hecho de designar egresados de la carrera para cumplir diversos roles (desde funciones docentes hasta funciones de soporte técnico, pasando por actividades de investigación, envío de trabajos a congresos y participación en esos congresos, conformación de tribunales

examinadores, etc.) ha generado además un resultado secundario inesperado, como fue el hecho de que varios de los estudiantes actualmente cursando la carrera hayan manifestado su interés en postularse para cubrir esos mismos roles en cuanto terminen sus carreras.

La decisión de presentar al menos un proyecto de investigación desde el seno de la carrera, conformado por parte de su personal docente y por estudiantes interesados en participar, abrió las puertas a tareas de investigación que en el mediano plazo rindió sus frutos, ya que se enviaron y publicaron varios trabajos en congresos nacionales, jerarquizando así a la carrera.

Finalmente, es de destacar que desde el momento en que pudo contarse con egresados de la carrera trabajando dentro de ella en diversos roles, se pudo comenzar con la etapa de formación del Gabinete de Tecnología Educativa, lo cual a su vez permitió ofrecer servicios de transferencia y soporte tecnológico a otras áreas de la FRC.

Referencias

Bates, A. W. (2001). *Cómo Gestionar el Cambio Tecnológico.* Barcelona: Gedisa.

Frittelli, V., Páez, R., & Kabusch, A. (2013). Estrategias basadas en la virtualidad para capacitación de Cátedras. *Conferencia EAD - Como virtualizar la oferta educativa con calidad.* Córdoba: Universidad Blas Pascal. Retrieved Mayo 8, 2013, recuperado desde: http://www.ubp.edu.ar/conferenciaead/files/2013/04/presentacioncongreso.pdf

Frittelli, V., Steffolani, F., Teicher, R., Tartabini, M., Bett, G., Fernández, J., . . . Strub, A. (2015). Rediseño de la Propuesta Académica y Metodológica de la Cátedra de AED (Ingeniería en Sistemas de Información - UTN FRC). *CONAIISI 2015.* Buenos Aires: UTN - FRBA.

Kabusch, A. (2017). *La inclusión de las TIC en las prácticas de enseñaza de los docentes de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información de la Facultad Regional Córdoba de la Universidad Tecnológica Nacional.* Córdoba: UTN - FRC (Dirección de Posgrado).

Páez, R. O., Frittelli, V., & Cánepa, P. (2013). Desarrollo de Competencias DidácticoDigitales en Licenciatura en Tecnología Educativa. *Conferencia EAD - Cómo virtualizar la oferta educativa con calidad. Promoviendo, desarrollando y evaluando la formación virtual.* Córdoba: Universidad Blas Pascal.

Universidad Tecnológica Nacional - Consejo Superior. (2001). *Ordenanza 924/2001: Adecua el Diseño Curricular de la Licenciatura en Tecnología Educativa - Ciclo de Licenciatura - Deroga la Ordenanza Nº 885.* Recuperado desde: http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/salida.php3?tipo=ORD&numero=924&anio=0&facultad=CSU

Universidad Tecnológica Nacional - Consejo Superior. (2015). *Ordenanza 1481/2015: Adecuar el diseño curricular de la carrera Licenciatura en Tecnologia Educativa- Ciclo de Licenciatura, en la Universidad Tecnológica Nacional.* Recuperado desde: http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/salida.php3?tipo=ORD&numero=1481&anio=0&facultad=CSU

Vinculación con el medio agropecuario en el primer año de la carrera de Ingeniería Agrónomica: el concepto de prácticas profesionalizantes.

Autores: Pérez, Medardo R.; Gutheim, Florencia (Universidad Nacional de Mar del Plata -

Facultad de Ciencias Agrarias)

Resumen: La gestión de la enseñanza implica, entre otros aspectos, dirigir los esfuerzos a evaluar nuestra práctica docente y a mejorararla, con el objeto de realizar intervenciones docentes apropiadas, tendientes a generar un aprendizaje profundo, genuino, y significativo para los estudiantes. Para ello, es necesario encaminar nuestra labor docente a despertar la curiosidad e interés de los estudiantes, particularmente en los trayectos formativos de la educación superior. Las prácticas profesionalizantes surgen como una herramienta de suma utilidad para generar dicho aprendizaje, sobre todo en los inicios de una carrera universitaria. El presente trabajo relata la experiencia y los resultados obtenidos a partir de dos intervenciones pedagógicas concretas vinculadas a tales prácticas, en una asignatura de primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica: la inclusión de prácticas optativas y el uso de una parcela experimental como unidad demostrativa. Se analizarán y discutirán los resultados obtenidos a partir de las intervenciones planteadas, contemplando las perspectivas de alumnos y docentes involucrados en esta experiencia. Asimismo, se considerarán las posibles implicancias del abordaje propuesto así como sus proyecciones a futuro.

Palabras clave: buenas prácticas docentes, prácticas profesionalizantes, aprendizaje profundo, Universidad.

Texto completo:

Introducción

Gestionar la enseñanza implica, en cualquier trayecto formativo, que el docente adecúe sus prácticas en pos de generar lo que se denomina una “buena enseñanza”, entendiendo a esta como aquellos espacios y prácticas que permiten generar un *aprendizaje significativo* Ausubel (1976). Planteado en términos de Bain y Zimmerman (2009), podría pensarse que este tipo de aprendizaje se ve favorecido cuando los docentes adoptan en sus prácticas acciones y recursos que motiven a los estudiantes a comprender, relacionar e interiorizarse en la lógica de una materia con el fin de entenderla en su complejidad; el aprendizaje resultante -conocido como *aprendizaje profundo*- difiere de aquel que ocurre cuando los esfuerzos están orientados únicamente a aprobar exámenes o conseguir buenas calificaciones -*aprendizaje superficial o estratégico*-. Esta diferencia en el tipo y alcance de los aprendizajes nos lleva a cuestionar nuestra labor docente, para revisar el aprendizaje que promueven nuestras prácticas. Es necesario, para ello, mantener una actitud epistemológica, reflexiva, que permita gestionar contenidos y recursos en pos de propiciar el aprendizaje deseado en nuestros alumnos.

Dada la importancia de la generación de instancias que promuevan un aprendizaje

profundo en el contexto de la universidad, el concepto de “prácticas profesionalizantes” surge como un recurso valioso tendiente a lograrlo. En palabras de Faraco y otros (2012), estas son definidas como:

> Aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo.

Estas prácticas, no sólo involucran el acercamiento de los estudiantes al ámbito profesional en la forma de pasantías y convenios con empresas vinculadas al campo disciplinar de las distintas carreras para que el alumno adquiera experiencia. Existen, además, otros mecanismos para que los estudiantes desarrollen los saberes y capacidades demandados de ellos como futuros graduados universitarios, que pueden gestionarse desde y hacia el interior de las instituciones de educación superior. Los equipos docentes de las diversas asignaturas ofrecidas en distintas carreras no pueden estar ajenos a esta necesidad, sino por el contrario, deben arbitrar los medios para formar a sus alumnos en el desarrollo de habilidades para el trabajo y desempeño de la profesión. Esto, sin lugar a dudas, implica prepararlos para el desafío de enfrentar situaciones problemáticas diversas, generar autonomía y flexibilidad en la forma en que los estudiantes adquieren saberes, promover una actitud crítica, reflexiva y ética demandada de un profesional.

Atendiendo a la importancia atribuida a este tipo de estrategia de formación por la motivación y el aprendizaje que genera, la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), contempla en su plan de estudios horas destinadas a la formación bajo la figura de prácticas profesionalizantes. Si bien este tipo de prácticas se da en mayor medida en asignaturas que se dictan en el ciclo superior de la carrera (a partir del tercer año), introducirlas también en el ciclo básico permitiría generar una mayor motivación en los alumnos ingresantes. Asimismo, se logra estrechar el vínculo con la realidad del medio agropecuario desde los inicios de la carrera. Esto, a su vez, propicia el tipo de aprendizaje que se espera en el ámbito universitario (significativo y profundo).

Durante el primer año de la carrera se dictan asignaturas como Química, Física, Matemática, Biología. Junto a estas asignaturas básicas, los estudiantes cursan Introducción a las Ciencias Agrarias (ICA), asignatura que, como su nombre lo indica, introduce a los estudiantes en la realidad de su futuro campo de incumbencia profesional, brindándoles además los conceptos necesarios para continuar su formación dentro de la carrera. Por otra parte, a lo largo de la cursada de ICA se intenta generar un primer acercamiento entre los estudiantes y el medio, a través de varias salidas a campo que otorgan a la materia una alta carga motivacional. Pese a ello, desde el equipo docente se creyó necesario complementar

el trabajo realizado por los alumnos en lo que respecta a tareas vinculantes con el medio, de forma tal que su rol fuese más activo que el demandado en las salidas a campo.

Por lo tanto, considerando los aspectos motivacionales que genera la cursada de ICA, la importancia de propiciar espacios de práctica preprofesional y atendiendo a la idea de generar un aprendizaje profundo, se propusieron dos intervenciones concretas: la inclusión de prácticas optativas y el uso de una parcela experimental como unidad demostrativa. Ambas tuvieron por objeto generar mayores instancias de construcción de los conocimientos a través de la interacción teoría-práctica, acercando al alumno a la realidad agropecuaria, en distintos ámbitos de trabajo, y generando interacciones con otros miembros de la comunidad universitaria, a través de las cuales busque la solución a problemáticas reales y, se genere un actitud crítica, reflexiva y ética con respecto a la profesión, entre otros.

Descripción de las intervenciones propuestas

Prácticas optativas

Las prácticas, anteriormente denominadas pasantías, surgieron como una iniciativa de la cátedra en el año 2005 para, en un inicio, vincular a estudiantes de primer año de Ciencias Agrarias con investigadores de la Unidad Integrada Balcarce (UIB), para promover la formación de los alumnos en temas de investigación (Gutheim y otros, 2014). La UIB está conformada por la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), ubicada cerca de Balcarce en el sudeste bonaerense de Argentina y la Estación Experimental Agropecuaria Balcarce del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). En la actualidad, las prácticas de primer año exceden la inserción de los alumnos en tareas de investigación, para abarcar otras actividades enmarcadas en la integración de un estudiante a un grupo de trabajo, bajo la tutela de un docente o investigador. Lo que se busca no es solamente lograr el vínculo mencionado, sino que el alumno a través de la práctica pueda identificar y relacionar conceptos clave, distinguir información y reflexionar sobre aplicaciones o hechos sobre los cuales está trabajando y adquirir, a través de la interacción con investigadores, docentes, alumnos avanzados y tesistas las formas y modos específicos de la comunidad en la cual se están insertando.

Cualquier alumno de primer año que esté cursando ICA, puede realizar una práctica, ya que no se exige que posean conocimientos o habilidades específicas. Para acceder a ella, cada estudiante interesado debe enviar un correo electrónico a los docentes de ICA, adjuntando un *curriculum vitae* abreviado, así como una breve descripción del motivo por el cual desea realizar la práctica y las áreas que le son de interés. Esta información de los estudiantes interesados es triangulada con las propuestas enviadas por

profesionales del ámbito de la UIB, interesados en actuar como tutores de un alumno de primer año en el marco de un equipo y/o proyecto de trabajo. A partir de estas vinculaciones, desde la cátedra de ICA se asignan uno o varios estudiantes a cada tutor. (Figura 1). Los requisitos para dar como aprobada la práctica son el cumplimiento de las tareas, la dedicación en horas semanales acordadas entre el tutor y el alumno y, la presentación oral de las actividades realizadas, al finalizar la cursada, en el espacio formativo de un seminario.

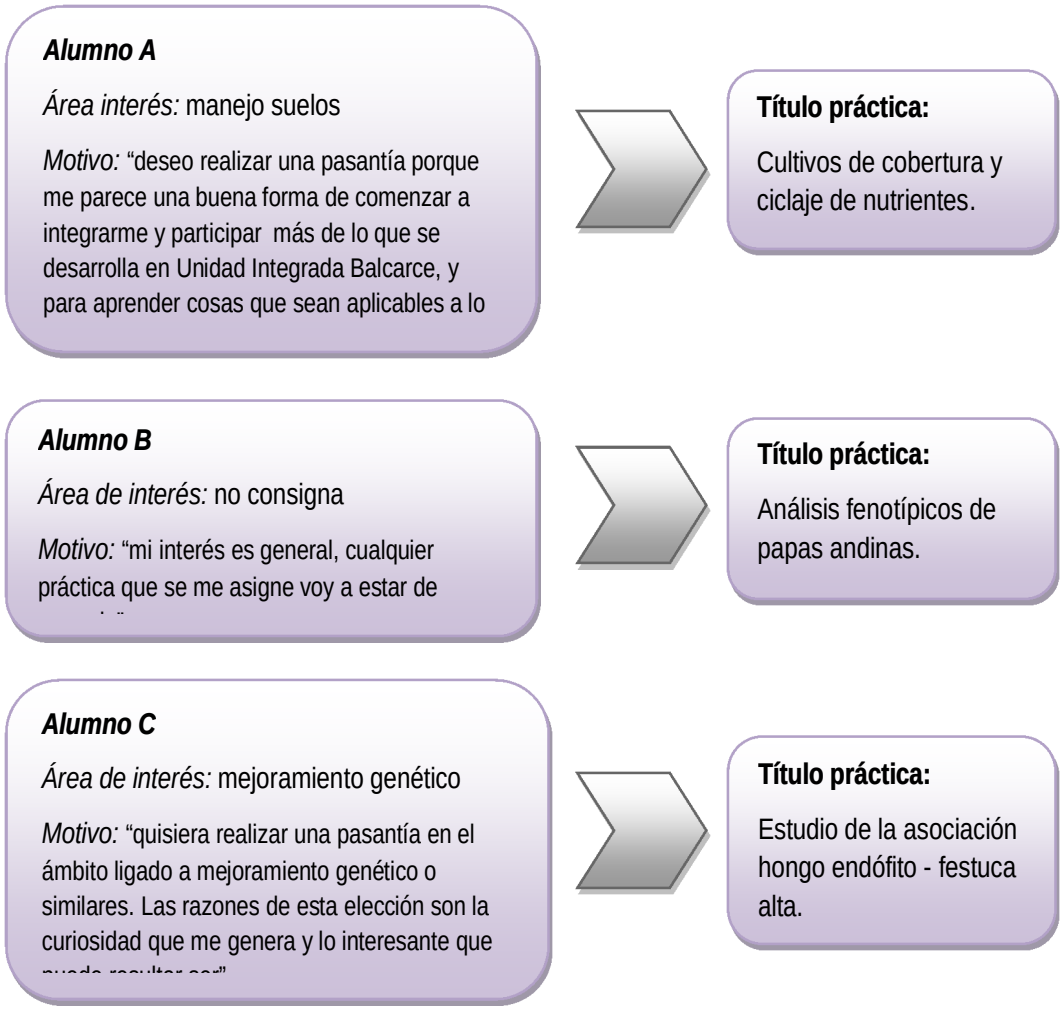


Figura 1. Ejemplo de la forma de asignación de la práctica a partir de la triangulación de los datos que consignan los alumnos y las propuestas enviadas por los profesionales de la UIB

Parcela experimental

La parcela experimental constituye la otra intervención planteada en torno a la figura de las prácticas profesionalizantes. La misma fue llevada a cabo en el predio de la UIB, a unos pocos metros de la FCA, en una superficie aproximada de 2300 m^2 dividida en tres bloques con veinte unidades experimentales por bloque, y surgió como un recurso de doble propósito para la asignatura. Por un lado, posibilitó el desarrollo de un ensayo comparativo de la respuesta de cuatro híbridos de maíz a diferentes densidades de siembra (1, 2, 4, 8 y 16 pl/m^2 respectivamente), en términos de rendimiento y captación de recursos, entre otros. Por otro lado, además de representar una investigación exploratoria a escala reducida, la incorporación de esta parcela significó para la asignatura la posibilidad de acercar a los alumnos a cuestiones vinculadas con el manejo de un cultivo a lo largo de todo su ciclo, permitiendo así abordar el trabajo de manera integrada, no atomizada. En tal sentido, la participación activa de los estudiantes en la parcela demostrativa se volvió una práctica profesionalizante en sí misma.

El trabajo se originó en el año 2016 y se extendió durante todo el ciclo del cultivo de maíz como una actividad más de la cátedra, de la cual participaron tanto docentes como los estudiantes que estuviesen interesados. Las tareas realizadas fueron aquellas que son propias del diseño experimental y método científico (en términos de investigación) así como las que son propias del manejo de cultivos (en términos puramente agronómicos), y tanto unas como otras estuvieron interrelacionadas.

Este trabajo, desde el punto de visto agronómico, generó distintos escenarios en los cuales los estudiantes, que por propia motivación e interés se involucraban en las actividades de la parcela, podían no sólo apreciar sino además ser partícipes de labores y situaciones similares (aunque a una escala menor) a las que se enfrenta un productor agropecuario. Se tomaron decisiones técnicas, se intercambiaron opiniones y surgieron inquietudes vinculadas a la siembra, monitoreo de plagas y fertilización. Asimismo, se incentivó a los estudiantes a evaluar los efectos del suelo y del clima sobre el cultivo, desde una postura crítica y reflexiva. También se fomentó la realización de cálculos sencillos para estimar densidades de siembra y rinde y se analizaron estrategias para la toma de muestras para distintos análisis (determinación de área foliar, biomasa, peso de mil granos).

Resultados

Varias fueron las expectativas docentes generadas a partir de las intervenciones propuestas. Como se intenta sintetizar en la figura 2, se esperaba que la inclusión de las prácticas de primer año y de la parcela experimental tuviesen el impacto deseado y esperado en una práctica profesionalizante en términos de motivación, adquisición de habilidades vinculadas al campo disciplinar, acercamiento al método científico y desarrollo del pensamiento crítico, contacto con el medio agropecuario e interacción con diversos actores participantes en el mismo.



Figura 2 Aspectos a considerar en relación con las expectativas docentes.

En virtud de las expectativas generadas, se ha llevado a cabo hasta el momento una evaluación en “proceso” del alcance y el cumplimiento de las metas propuestas para cada una de las intervenciones planteadas. La misma surge de los intercambios realizados por el equipo docente en reuniones de cátedra, así como de la información brindada tanto por estudiantes que participaron de una u otra actividad, como de quienes desempeñaron el rol de tutores en las prácticas de primer año. Pese a que la información recabada a la fecha carece de sistematización (se obtuvieron datos mediante el intercambio de correos electrónicos o en forma personal, y se realizó una breve encuesta a alumnos y tutores al final de la cursada), creemos importante considerarla, en pos de evaluar nuestras intervenciones y de adaptarlas, de considerarlo necesario, para mejorar nuestra labor docente. Algunos de los resultados obtenidos, se detallan a continuación:

Motivación y adquisición de habilidades vinculadas al campo disciplinar:

Estos dos aspectos fueron, quizás, aquellos que mayor expectativas generaron en torno a los estudiantes. De hecho, fue la motivación y el interés por adquirir o mejorar habilidades del campo disciplinar lo que influyó en gran medida en la decisión de varios de los alumnos de participar activamente en una o ambas actividades propuestas.

En términos de motivación, pese a que ambas intervenciones resultaron en una actitud positiva e interesada por parte de los alumnos, es necesario mencionar que la parcela experimental resultó ser más motivadora. Buena parte del interés generado con esta tarea, estuvo dado por el tipo de labores que involucra el manejo de un cultivo, que permitió a los alumnos relacionar varias de las actividades involucradas en la parcela con algunos de los conceptos teóricos que habían sido abordados en el aula y que se vieron materializados en la práctica, en cada una de las tareas que realizaban. Es interesante rescatar que por decisión propia, varios estudiantes continuaron colaborando con las labores que se realizaron en la parcela incluso durante el receso de verano, por el interés y la oportunidad de aprender que les generaba la misma.

Las prácticas, por su parte, fueron más variables en relación con la motivación generada. Esto puede deberse a la diversidad de grupos y proyectos en que los alumnos participaron, así como de tutores y relación establecida con ellos a lo largo de las prácticas. Afortunadamente, han sido escasos los casos en los cuáles los alumnos han pedido se les asigne otra práctica, debido al poco interés que les generaban las actividades que el tutor les proponía. Por lo general, los estudiantes se han mostrado entusiastas y comprometidos con las tareas asignadas, y en muchos casos, han continuado colaborando dentro del grupo de trabajo o investigación una vez terminada la práctica optativa, dado el interés generado y las buenas relaciones personales establecidas. A manera de ejemplo, se detallan algunos comentarios realizados por los tutores en un sondeo realizado a inicios del segundo cuatrimestre de este año, respecto de las prácticas iniciadas en mayo 2017

i) *Alumno A:* “el alumno, durante el primer cuatrimestre estuvo participando en muestreos y cosecha de ensayos de maíz, y en el procesamiento de muestras. Está previsto que durante el segundo cuatrimestre realice algunas determinaciones de laboratorio y participe en la ejecución de ensayos de trigo. A es un alumno muy responsable y trabajador, siempre predispuesto a colaborar en las distintas actividades que se le propusieron”.

ii) *Alumno B:* “este año, con B, venimos bien. Al menos hasta el momento, viene cumpliendo horario y se muestra interesado en aprender. Creo que conjuga bien su tiempo de estudio y cursada con su asistencia a esta práctica, lo cual en el primer año de facultad es de destacar ya que el alumno está aún midiendo bien los tiempos. Además lo noto activo mientras está en el laboratorio”.

iii) *Alumno C:* “Desempeño de los alumnos hasta el primer cuatrimestre: muy bueno. Cumplieron en venir con los días pactados. Trabajaron con interés y respeto con los docentes y tesistas de grado”

Tanto las prácticas como la parcela favorecieron la adquisición de algunos saberes y habilidades propias del campo disciplinar, como se mencionara anteriormente, fundamentalmente a partir de la vinculación entre teoría y práctica. En algunos casos, además de profundizar los aprendizajes vinculados a la asignatura, los estudiantes pudieron experimentar con el uso de laboratorios, equipos y programas informáticos hasta el momento no conocidos. Esto permitió a los alumnos involucrados adquirir habilidades específicas en el manejo de microscopios, pipetas, trampas para insectos, planillas de cálculo, fertilizadoras, balanzas, secadoras, trilladoras, para mencionar algunos ejemplos.

Finalmente, en lo que respecta a la práctica, la presentación pública del seminario final ofreció a los estudiantes un espacio de práctica de habilidades comunicacionales (disertación oral con utilización de programas de presentación), así como el desarrollo de su capacidad de síntesis. También favoreció la integración de las nuevas experiencias con los conocimientos previos.

Acercamiento al método científico y desarrollo del pensamiento crítico.

Como se mencionó anteriormente, ambas intervenciones tuvieron entre sus objetivos desarrollar en los alumnos una actitud crítica, reflexiva, propia de un futuro profesional. La vinculación directa y genuina con tareas de incumbencia profesional a través de estas prácticas, sin lugar a dudas ha favorecido esta actitud. Las prácticas de primer año, en tanto se enmarcan en proyectos de investigación, destinados en parte a dar soluciones a determinadas problemáticas del medio, han acercado a los alumnos al método científico, al menos en términos de reconocer los pasos requeridos para investigar: revisar el estado de la cuestión o problema, plantear objetivos e hipótesis, ponerlas a prueba. En algunos casos, la inserción de los alumnos en un grupo o proyecto de investigación puede incluso despertar el interés por desarrollar su carrera en tal aérea, de acuerdo con lo mencionado por algunos de los estudiantes consultados. Del mismo modo, hubo quienes expresaron lo contrario: dedicarse a otra actividad.

El uso de la parcela permitió retomar varios de los conceptos abordados durante la cursada e integrarlos al situar a los estudiantes en un escenario real, para muchos de ellos el primer escenario genuino de inserción al medio agropecuario (aunque a menor escala), con las demandas que eso implica tales como, la organización y la definición de un objetivo antes de realizar una tarea, las consideraciones pertinentes de seguridad personal y para con el medio ambiente, las cuestiones éticas que se involucran en varios procesos tales como estimar y muestrear de forma correcta reflejando lo que se observa, entre otras.

Contacto con el medio.

Tal como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, ambas intervenciones han

sido muy positivas en términos de representar para muchos de los estudiantes de primer año un primer acercamiento genuino con la actividad profesional. Es indudable que los acercamientos generados representan tan sólo una instancia menor, y mediada por tutores que guían a los estudiantes en su proceso de aprendizaje situado. No obstante, este tipo de vinculación ha demostrado ser muy fructífera en relación a los saberes adquiridos así como con la motivación generada a través de las prácticas profesionalizantes propuestas.

Dado que la parcela experimental y las prácticas optativas están enmarcadas en proyectos de investigación y/o extensión que buscan dar soluciones a problemáticas del sector agropecuario así como acercar los conocimientos generados a la comunidad, los estudiantes pudieron ser partícipes del desafío que demanda la sociedad actual de un Ingeniero Agrónomo. Las tareas en que se involucraron contribuyeron a que los alumnos pudieran comenzar a dimensionar la complejidad de factores que interactúan en torno a su campo disciplinar, y que afectan la toma de decisiones y los resultados logrados. .

Conclusiones

El presente trabajo buscaba relatar nuestra experiencia docente en torno a la inclusión de prácticas profesionalizantes desde el inicio de la formación de los estudiantes de Ingeniería Agronómica. La inclusión de las mismas en la asignatura ICA estuvo influenciada por nuestra necesidad de mejorar los procesos de enseñanza, en pos de favorecer los aprendizajes profundos en nuestros alumnos. Creemos, a la luz de las experiencias realizadas en los últimos años, que tanto las prácticas de primer año como la inclusión de una parcela experimental demostrativa representan dos intervenciones válidas para aumentar la motivación en los alumnos ingresantes y para favorecer un aprendizaje significativo. Pese a algunas dificultades halladas, especialmente en relación con la asignación y monitoreo de las actividades de las prácticas tutoriadas, creemos que la experiencia ha sido positiva. Esperamos, asimismo, que el relato de esta experiencia en términos de gestión de la enseñanza universitaria pueda a su vez generar intercambios con otros docentes y enriquecer nuestra labor, así como las prácticas docentes.

Referencias

Ausubel. D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Bain, Ken y Zimmerman, James (2009): Understanding Great teaching. En Peer review. Association of American Colleges and Universities.

Gutheim, F., M. Pérez Ramirez; M. A. Cauhépé; N. Cafaro La Menza (2014). Pasantías en primer año de Ciencias Agrarias (UNMDP) como experiencia de aprendizajes. Congreso

Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, 12-14 noviembre 2014.

Faraco, R., Mastronardi, L., & Pérez Delbene, C. (2012). Prácticas profesionalizantes. In IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias.

2-Gestión de la investigación en Instituciones de Educación Superior

El fomento a las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en México

Autores: Magaña Medina, Deneb Elí ; Rodríguez, Cristina Avendaño; Aguilar Morales, Norma (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México)

Resumen: El término STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics), se refiere en español a los términos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Las grandes potencias mundiales han evidenciado la importancia del fomento al desarrollo de estas disciplinas en todos los niveles educativos. El estudio es de carácter documental y tiene por objetivo el análisis general de las variables asociadas al desarrollo de estas disciplinas en el campo laboral. De manera particular se presenta un análisis de los indicadores estadísticos más representativos en México sobre el desarrollo de estas disciplinas. Se concluye, que México, al igual que otros países Latinoamericanos, debe incluir la problemática en la agenda política, pues la gestión de recursos humanos en estas áreas permitirá un crecimiento económico sustentado en la innovación.

Palabras claves: STEM, gestión científica, políticas públicas, educación superior.

Texto completo:

Introducción

El término "educación STEM" por sus siglas en inglés (Science, Technology, Engineering & Mathematics), corresponden en el idioma español a los términos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM). Se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas asociadas a estas áreas del conocimiento, y por lo general, incluye actividades educativas en todos los grados, desde preescolar hasta postdoctorado, tanto en los ambientes formales (por ejemplo, en las aulas) como informales (por ejemplo, en los programas después de la escuela) (Gonzalez & Kuenzi, 2012).

Los campos del conocimiento asociados a las áreas STEM, pueden incluir un amplio rango de disciplinas. La National Science Foundation (NSF) en Estados Unidos, incluye las categorías comunes de matemáticas, ciencias naturales, ingeniería, y ciencias de la computación e informática, pero también incluye algunas disciplinas asociadas a las ciencias sociales y de la conducta, tales como la psicología, la economía, la sociología y la política (National Science Board, 2016). Por su parte, Chen, (2009) realiza un comparativo como nota técnica de las diferentes disciplinas que consideran diversos organismos considerando como área STEM un portafolio más pequeño de disciplinas, tales como matemáticas, ciencias naturales (incluyendo física, biología, y ciencias agrícolas), ingeniería, y ciencias de la computación e informática.

Tanto la comunidad anglosajona como la europea han reconocido la importancia de estas disciplinas en el desarrollo económico, y han incluido el tema en la agenda política para su promoción y desarrollo.

La European Commission, (2007) ha identificado 6 factores esenciales asociados al rezago de estas áreas: a) la educación científica está lejos de atraer a las masas y en muchos países la tendencia está empeorando, b) existe un consenso en la importancia estratégica de la educación en ciencias, c) el origen de esta tendencia puede estar entre otras causas en la forma en que se enseña la ciencia, d) no se aprovechan activamente las medidas de apoyo a la difusión y la integración, e) un cambio en la pedagogía de las ciencias, proporciona los medios para aumentar el interés por la misma, y f) los profesores son piezas clave en la renovación de la educación en ciencias.

El objetivo de este trabajo es la revisión de los principales indicadores en cuanto a formación de recursos humanos en estas disciplinas tiene México, con la finalidad de proponer estrategias que permitan abatir este rezago.

Importancia económica de las áreas STEM

La fuerza de trabajo de STEM consiste en muchos tipos de trabajadores que emplean conocimientos y habilidades de estas disciplinas en sus trabajos. Esta fuerza de trabajo incluye a los científicos e ingenieros que fomentan el progreso científico y tecnológico a través de actividades de investigación y desarrollo (I + D), los trabajadores de empleos que no son de I + D, pero que utilizan los conocimientos y habilidades de estas disciplinas para diseñar o adoptar innovaciones, y los trabajadores en puestos tecnológicamente exigentes que necesitan estas disciplinas para realizar tareas ocupacionales (National Science Board, 2015).

En Estados Unidos, los puestos de trabajo asociados a disciplinas STEM, son a menudo los mejor pagados y los más estables, disponibles para las personas con una educación secundaria-bachillerato. En 2011, las ganancias medias entre los trabajadores de 25 años o más sin un título de licenciatura empleado en ocupaciones de Ciencia e Ingeniería, es dos veces más alta que la mediana de los ingresos anuales entre los trabajadores de otras ocupaciones ($ 60.000 frente a $ 30.000). La tasa de desempleo de los trabajadores es sólo la mitad de la de otras ocupaciones (6% vs. 11%) (National Science Board, 2015).

En México se ha presentado una disminución en el porcentaje de trabajadores con posgrados en ocupaciones altamente calificados relacionados con las disciplinas STEM (Lozano, Gandini, & Ramírez-García, 2015).

En España el enrolamiento en estudios superiores afines a disciplinas STEM muestra una disminución continua en la década 2000-2010, principalmente en las titulaciones de Química (-64 %), Física (- 62 %) y Matemáticas (-62 %) (Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2015).

Sin embargo, a pesar de esta necesidad de tecnólogos y científicos en el mundo, algunos autores señalan que los jóvenes no muestran interés en disciplinas STEM (Mahoney, 2010; Rockland et al., 2010). Otro aspecto que vale la pena destacar, es la presencia de mujeres en estas áreas sigue siendo inferior y esto se debe a la concepción errónea acerca de la naturaleza y la ingeniería que conduce a producir desinterés (Dave et al., 2010).

Solbes, Monserrat, & Furió, (2007) atribuyen este rezago al igual que la comunidad europea (European Commission, 2007) a factores de actitud: como la valoración negativa de la ciencia (Mahoney, 2010), aspectos demográficos como el género (Dave et al., 2010; Sadler, Sonnert, Hazari, & Tai, 2012) y de pedagogía de las ciencias (Aschbacher, Li, & Roth, 2010). El papel del docente y el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias, ha sido ampliamente estudiado (Nugent et al., 2015; Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2015).

Estudios sobre STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)

Las investigaciones sobre STEM son realmente recientes a nivel internacional, y es a partir del 2009 que inicia el programa Educar para Innovar, que numerosas investigaciones han tratado de estudiar

el fenómeno, enfocándose en el interés por la ciencia, la tecnología, la ingeniería o las matemáticas. Algunos estudios han revelado que el aprendizaje previo y la motivación influyen en la intención de los estudiantes por disciplinas STEM (Wang, Eccles, & Kenny, 2013).

El estudio de Wang et al., (2013) presenta hallazgos interesantes sobre las capacidades de los estudiantes y su disposición a estas disciplinas. Presenta evidencia sobre los individuos que tienen alta capacidad matemática y alta habilidad verbal son menos propensos a seguir carreras STEM, que las personas con altas habilidades matemáticas pero menos habilidades verbales.

El estudio de Means et al., (2017) realizado a nivel secundaria, examina las experiencias que los capacitan académica y actitudinalmente para entrar y permanecer en las disciplinas STEM.. Demostro que minorias como la comunidad hispana, afroamericana y las mujeres tenían más probabilidades de realizar estudios avanzados en estas áreas. La explicación a estos resultados puede estar en las expectativas, pues las minorías requieren esfuerzos adicionales para acceder a oportunidades de crecimiento laboral.

En cuanto a los factores demográficos, el estudio de (Mitchell, 2016), cuestionó a estudiantes de pregrado las experiencias previas académicas, extracurriculares y profesionales con actividades de STEM e individuos. Este estudio encontró que el nivel de educación de los padres podría ser un prominente factor de influencia para los estudiantes que eligen una disciplina STEM.

Nugent et al., (2015) proponen un modelo de factores que influyen a la orientación profesional en STEM, analizando los factores sociales, motivacionales e instruccionales, los constructos claves estudiados como predictor del interés juvenil en STEM, tales como la autoeficacia, expectativas de resultado de carrera. El estudio también analizo los efectos del conocimiento previo, el uso de estrategias de aprendizaje para la resolución de problemas, el apoyo e influencia de educadores informales, miembros de la familia y compañeros, los resultados muestran que los educadores, los compañeros y la familia influenciaron el interés en STEM, que a su vez predijo su autoeficacia y expectativas de resultados de carrera.

La importancia de los estudios STEM en el desarrollo económico

La tendencia hacia niveles de vida más altos dependerá fundamentalmente de la capacidad de la economía para mejorar sus sistemas de innovación y productividad.

El informe de la OCDE, (2013) señala que Chile tiene escasez de graduados calificados en los campos de STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), lo mismo sucede en la Unión Europea en donde se tiene pronosticada una demanda de perfiles de esta área para el 2020 del 14%, sin embargo el número de matriculaciones en lo que va del siglo ha descendido un 25%, en España es del 40%, los estudios universitarios más demandados por los españoles están relacionados con ciencias sociales y jurídicas con un 47.5% mientras que las áreas STEM son menos elegidas (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015).

En China el 48% de sus titulados pertenecen a programas STEM, a diferencia de América Latina en donde 1 de cada 5 estudiantes está matriculado en estas disciplinas, en Argentina solo el 13%, en Brasil solo el 12% y en México el 27%. América Latina podría sufrir no solo de una falta de estudiantes en las disciplinas STEM, sino también de una mezcla desequilibrada de competencias susceptible de conducir a desajustes entre las habilidades de los trabajadores y las necesidades de la economía, debido a una concentración en áreas menos ligadas y aplicables a la esfera productiva de la economía. A diferencia de China en donde el número de egresados formados en STEM se traducirá en trabajadores capaces de impulsar aumentos en la productividad e innovación (OCDE;, CEPAL;, & CAF, 2015).

En Estados Unidos, las decisiones de realizar la educación STEM también se hacen a menudo después de la escuela secundaria. Muchos estudiantes se alejan de la escuela por un tiempo para trabajar, educar a sus hijos, cuidar a sus familiares o por razones financieras. Otras personas regresan a la

escuela debido a cambios en sus intereses profesionales o en respuesta a nuevas oportunidades. Muchos persiguen su formación o educación a tiempo parcial mientras trabajan. Los datos disponibles más recientes del Centro Nacional de Estadísticas de Educación estiman que el 73% de todos los estudiantes de pregrado podrían ser considerados no tradicionales por estas razones (National Science Board, 2015).

En México, los recursos humanos educados en ciencia y tecnología se catalogan como parte del Acervo de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (ARHCyT) en apego al Manual de Camberra de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que recomienda usar las áreas de estudio de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés, desarrollada por la UNESCO), la cual emplea siete grandes campos de la ciencia (CONACYT, 2014).

La tabla 1 presenta las estadísticas de México sobre el ACRHCyT global de las personas que completaron el nivel de educación superior o técnico académico, clasificada de acuerdo al Manual de Camberra, realizando una distinción con las disciplinas No asociadas a las disciplinas STEM en la definición más estricta que nos presenta Chen, (2009). Se observa que de manera constante, aunque las cifras han ido en aumento, la proporción entre las áreas determinada a través del porcentaje, existe un evidente predominio de disciplinas No STEM, principalmente ciencias sociales y humanidades, tendencia muy similar a lo descrito por la European Commission, (2007).

Tabla 1

Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (Miles de personas). Distribución de la población que completó el nivel de educación superior (2010-2014)

Área	2010	%	2011	%	2012	%	2013	%	2014	%
1	380.5	5	387.8	5	395.1	5	402.4	5	413.7	5
2	1,792.3	21	1,845.0	22	1,897.8	22	1,950.6	22	2,005.4	22
3	778.6	10	801.7	10	824.7	10	847.8	10	871.7	10
4	237.6	3	239.5	3	241.5	3	243.5	3	250.3	3
5	4,857.7	60	5,019.6	61	5,181.4	61	5,343.1	61	5,493.2	61
Total	8,046.7	100	8,293.6	100	8,540.5	100	8,787.4	100	9,034.3	100

Fuente: INEGI-STPS. Bases de datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y empleo, varios años. INEGI, base de datos de la muestra censal, varios años. Elaboración propia con base en Informe General de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2015, p. 224).
Nota: 1. Ciencias naturales y exactas, 2. Ingeniería y Tecnología, 3. Ciencias de la salud, 4. Ciencias Agropecuarias, 5. Otras áreas del conocimiento.

Tabla 2

Distribución de la población que está ocupada en actividades de ciencia y tecnología, por nivel educativo (2010 – 2014) (miles de personas).

Área	Posgrado	%	Licenciatura	%	Técnica	%
Ingeniería y Tecnología	34,152	9%	571,690	18%	43,791	17%
Ciencias Naturales y exactas	36,430	9%	155,152	5%	11,423	4%
Ciencias de la Salud	104,540	26%	372,723	12%	42,467	16%
Ciencias Agropecuarias	9,011	2%	99,583	3%	5,210	2%
Otras áreas del conocimiento	214,311	54%	1,933,092	62%	155,664	60%
TOTAL	398,444	11%	3,132,240	83%	258,555	7%

Fuente: Cálculos con información de INEGI, bases de datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y empleo 2009-2. Elaboración propia con base en Informe General de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2014, p. 227).

Cuando se habla ya de especialización, no se pude dejar a un lado el Sistema Nacional de

Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (CONACYT, 2014). Este es un programa federal que fomenta el desarrollo científico por medio de un incentivo económico destinado a los investigadores, quienes así perciben un ingreso adicional a su salario. En México existe una preocupante escasez de personas dedicadas a la actividad científica. El promedio de investigadores de cualquiera de las áreas del conocimiento es de 0.190 por cada mil habitantes.

En la tabla 3 (ver Figura 1), se presenta la evolución de las áreas del conocimiento STEM, en donde se observan con claridad que las disciplinas de mayor proporción no pertenecen a la clasificación STEM. El área de Biología y Química es quizá la de mayor crecimiento del grupo de disciplinas STEM, seguidas de ciencias matemáticas y de la tierra.

Tabla 3
Miembros del Sistema Nacional de Investigadores por área de la ciencia 2004-2014

Año	1	2	3	4	5	6	TOTAL
2004	1,878	1,767	1,043	1,437	1,131	2,933	10,189
2005	1,968	1,776	1,168	1,568	1,257	3,167	10,904
2006	2,074	1,891	1,343	1,775	1,441	3,572	12,096
2007	2,277	2,179	1,429	1,991	1,586	4,023	13,485
2008	2,478	2,443	1,445	2,091	1,711	4,513	14,681
2009	2,600	2,704	1,440	2,238	1,720	4,863	15,565
2010	2,708	2,905	1,592	2,448	1,866	5,081	16,600
2011	2,854	3,084	1,758	2,641	1,993	5,309	17,639
2012	3,004	3,162	1,914	2,778	2,177	5,520	18,555
2013	3,202	3,360	2,035	2,909	2,327	5,914	19,747
2014	3,459	3,703	2,239	3,047	2,443	6,467	21,358

Fuente: Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores 2004-2014 (CONACYT, 2015, p. 250).

Nota: 1. Ciencias matemáticas y de la tierra, 2. Biología y Química, 3. Medicina y ciencias de la salud, 4. Ingeniería, 5. Biotecnología y ciencias Agropecuarias, 6. Otras áreas del conocimiento.

Para finalizar este breve análisis de indicadores estadísticos para México, no se puede dejar a un lado que la finalidad de muchas de estas disciplinas es la generación de innovación para el crecimiento económico. En este sentido el número de patentes que se genera en el país por mexicanos es significativamente inferior al que se le concede a extranjeros, principalmente solicitados por grandes consorcios transnacionales (ver Tabla 4).

El área con mayor número de patentes concedidas a mexicanos es el rubro de artículos de uso y consumo, seguido de textil y papel. Estas cifras ponen de manifiesto la urgente necesidad de orientar las disciplinas STEM para su inserción en la industria.

Tabla 4
Patentes concedidas en México por sección 2005-2014

Año	Artículos de uso y consumo		Técnicas Industriales diversas		Química y metalurgia		Textil y papel		Construcciones fijas		Mecánica, iluminación, calefacción, armamento y voladuras		Física		Electricidad	
	N*	E**	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E

2005	41	1,946	22	1,359	27	2,055	0	192	15	128	9	579	11	725	6	983
2006	32	2,130	25	1,955	26	2,273	0	167	12	293	9	672	15	839	13	1,171
2007	46	3,272	44	2,058	41	1,621	2	193	21	313	16	507	21	862	8	932
2008	70	2,755	37	1,986	33	1,496	0	191	19	300	7	448	21	1,025	10	1,042
2009	63	3,389	43	1,778	43	1,293	2	157	18	311	11	437	21	1,037	12	1,014
2010	81	3,315	39	1,354	45	1,357	3	108	11	232	14	355	24	1,171	12	1,278
2011	105	4,487	41	1,799	47	1,744	3	139	16	308	12	485	12	1,016	9	1,262
2012	111	4,581	55	1,921	52	1,965	2	160	19	359	16	496	15	1,116	11	1,451
2013	71	2,935	57	1,606	49	1,965	9	176	25	396	24	625	41	1,079	26	1,269
2014	84	3,179	53	1,794	63	1,311	4	74	16	410	28	517	40	1,049	17	1,180

Fuente: Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores 2004-2014 (CONACYT, 2015, p. 250).

Nota: *Nacionales, **Extranjeros.

Conclusiones

Los datos presentados permiten concluir que México, debe poner especial énfasis en el desarrollo de las disciplinas STEM si desea mantenerse competitivo en diversos sectores económicos. Países como Estados Unidos y China, han apostado por las áreas STEM para el desarrollo económico con buenos resultados.

La educación STEM es cada vez más importante dado los problemas económicos y sociales que enfrenta la fuerza laboral del siglo XXI. Estas disciplinas son vistas como el futuro de cualquier nación. Para competir en la economía global, es esencial desarrollar una fuerza de trabajo que esté alfabetizada y experta en estas áreas. La alfabetización STEM implica que un individuo que opera en una economía basada en el conocimiento, tiene la capacidad de adaptarse y aceptar los cambios impulsados por la nueva tecnología (Asunda, 2011).

Entre las iniciativas que México ha establecido, está la fundación México Estados Unidos para la Ciencia (Baker, 2016), que tiene como misión promover la colaboración binacional en Ciencia y Tecnología. Destacan de esta fundación el programa "TechBA", el cual brinda a las empresas acceso a una red global de aliados y de especialistas internacionales en negocios de alto nivel, en sectores estratégicos como: la Industria aeroespacial, automotriz, biotecnología, energía, manufactura avanzada, salud, tecnologías limpias, tecnologías para los alimentos, tecnologías de la información y nuevos medios. Otro programa con grandes resultados es el Programa de Apoyo al registro de

Patentes IMPI-FUMEC- NAFIN, que comenzó operaciones en 2012, y tiene por objetivo de incrementar el nivel de registros de patentes de mexicanos.

Entre los principales retos que México enfrenta ante esta problemática, se destacan principalmente: (a) incrementar el interés y la motivación por las ciencias en los diversos niveles educativos, (b) mejorar la orientación sobre los estudios STEM, (c) romper con el efecto Pigmalión auto limitante, que estereotipa a estas disciplinas, y (d) romper el paradigma de género sobre los estudios STEM, principalmente en disciplinas con alto contenido de abstracción (Everis, 2012).

Referencias

Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(5), 564–582. https://doi.org/10.1002/tea.20353

Asunda, P. (2011). Open courseware and STEM initiatives in career and technical education. *Journal of Stem Teacher Education*, *48*(2), 1–15. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22573061%5Cnhttp://content.wkhealth.com/linkback/openurl?sid=WKPTLP:landingpage&an=00001199-201205000-00001

Baker, W. (2016). *Fundación México Estados Unidos para la Ciencia. Reporte anual 2016*. Recuperado de http://www.fumec.org/reporteanual2016

Chen, X. (2009). Students Who Study Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) in Postsecondary Education. *Education*, *6*(July), 1–25. https://doi.org/10.1187/cbe.10

CONACYT. (2014). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación-México 2014*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Dave, V., Blasko, D., Holliday-Darr, K., Kremer, J. T., Ford, M., Lenhardt, L., & Hido, B. (2010). Re-enJEANeering STEM education: Math options summer camp. *Journal of Technology Studies*, *36*, 35–45.

European Commission. (2007). *Science education Now: a renewed pedagogy for the future of Europe*. Bruselas. Recuperado de file:///Users/mbienkowski/Dropbox/zPapers/Library.papers3/Articles/2007/Unknown/2007-20.pdf%5Cnpapers3://publication/uuid/EEA1B149-FE0F-40B0-ADBE-3FFE54726463

Everis. (2012). *Factores influyentes en la elección de estudios científicos , tecnológicos y matemáticos .* (E. C. I. & O. P. Service, Ed.). Everis. Recuperado de http://www.everis.com/spain/WCLibraryRepository/References/estudio vocaciones.pdf

Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM): A Primer. *Congressional Research Service*, (August), 1–15. Recuperado de https://www.ccc.edu/departments/Documents/STEM_labor.pdf

Lozano, F., Gandini, L., & Ramírez-García, T. (2015). Devaluación del trabajo de posgraduados en México y migración internacional : los profesionistas en ciencia y tecnología. *Migración Y Desarrollo*, *13*(25), 61–90. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66046497003

Mahoney, M. P. (2010). Students' Attitudes toward STEM: Development of an Instrument for High School STEM-Based Programs. *Journal of Technology Studies*, *36*(1), 24–34. https://doi.org/10.1007/s11165-013-9387-5

Means, B., Wang, H., Wei, X., Lynch, S., Peters, V., Young, V., & Allen, C. (2017). Expanding STEM opportunities through inclusive STEM-focused high schools. *Science Education*, (101), 681–715. https://doi.org/10.1002/sce.21281

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Panorama de la educacióon. Indicadores de la OCDE 2015*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría de Educación, formación profesional y universidades. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Retrieved from http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3

Mitchell, P. T. (2016). Undergraduate Motivations for Choosing a Science , Technology , Engineering , or Mathematics (STEM) Major. University of Tennessee Honors Thesis Projects. Recuperado de http://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/1907

National Science Board. (2015). *Revisiting the STEM Workforce - A Companion to Science and Engineering Indicators 2014*. *Arlington: National Science Board.*

National Science Board. (2016). Science and Engineering Indicators 2016. *National Science Board*, 897. https://doi.org/10.1002/ejoc.201200111

Nugent, G., Barker, B., Welch, G., Grandgenett, N., Wu, C., & Nelson, C. (2015). A Model of Factors Contributing to STEM Learning and Career Orientation. *International Journal of Science Education*, *37*(7), 1067–1088. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1017863

OCDE. (2013). *Estudios económicos de la OCDE Chile*. Chile. Recuperado de https://doi.org/10.1787/9789264227682-es

OCDE;, CEPAL;, & CAF, . (2015). *Perspectivas económicas de América Latina 2016. Hacia una nueva asociación con China.* París: OECD. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/leo-2013-es Annual:

Rockland, R., Bloom, D. S. ., Carpinelli, J., Burr-Alexander, L., Hirsch, L., & Kimmel, H. (2010). Advancing the "E" in K-12 STEM Education. *The Journal of Technology Studies*, *36*(1), 53–64. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/43604251

Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, *96*(3), 411–427. https://doi.org/10.1002/sce.21007

Solbes, J., Monserrat, R., & Furió, C. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, *117*(21), 91–117. https://doi.org/10.7203/dces..2428

Vázquez-Alonso, Á., & Manassero-Mas, M.-A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación de Las Ciencias*, *12*(2), 264–277. https://doi.org/10.498/17251

Wang, M.-T., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2013). Not Lack of Ability but More Choice. *Psychological Science*, *24*(5), 770–775. https://doi.org/10.1177/0956797612458937

Análisis comparativo de la gestión de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú y su influencia en la producción científica, desde el año 2011 al 2016.

Autores: Armando, Miguel Ángel ; Cantero Lusardi, Willian Yuyil ; Rojas Aquino, Arnaldo Antonio (Universidad Nacional de Caaguazú. Facultad de Ciencias Económicas)

Resumen: La investigación tuvo como objetivo comparar la gestión de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú y su influencia en la producción científica, desde el año 2011 al 2016. Para tal efecto, la investigación es de tipo cuali-cuantitativa, de nivel descriptivo, carácter no experimental y prospectivo. La población está constituida por la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú, y actores sociales afectados por las actividades de la dirección de investigación, teniendo como muestra la base de datos del sistema informático de la FCE UNCA, 4 (cuatro) funcionarios de la FCE UNCA, 30 (treinta) docentes, 50 (cincuenta) alumnos de la institución, y 20 (veinte) actores sociales afectados por las actividades de la dirección de investigación. Se llegó a la conclusión de que a pesar de que la Dirección de Investigación de la FCE UNCA no posee presupuesto apropiado para realizar investigaciones, gracias a las gestiones de la misma, de igual forma se produjeron investigaciones tanto académicas, trabajo finales de grado como también, investigaciones científicas. Por todo lo expuesto, se acepta la hipótesis de la investigación. En el último capítulo, se presentan algunas recomendaciones.

Palabras claves: Gestión en investigación. Producción Científica.

Texto completo:

Introducción

El presente trabajo, que lleva el título "Análisis comparativo de la gestión de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú y su influencia en la producción científica, desde el año 2011 al 2016", tiene por objetivo principal comparar la gestión de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú y su influencia en la producción científica, desde el año 2011 al 2016.

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú busca fortalecer la generación y producción del conocimiento a través de la investigación en las áreas de las ciencias económicas con un enfoque ecosocioconstructivista, que apunten al desarrollo socioeconómico de la región.

Para tal efecto, se crea la Dirección de Investigación; la cual tiene como objeto generar líneas o campos de investigación, diseñando y orientando proyectos de investigación que atiendan las necesidades prioritarias y emergentes del alumnado y de la sociedad, para luego comunicar y publicar todos los resultados obtenidos de las investigaciones, e involucrar dichos resultados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la FCE, de tal manera a ser tomados como referencia local y actual.

En ese contexto; la realización de esta investigación, ha sido planificada conforme a las exigencias académicas vigentes, de manera a acumular informaciones de fuentes bibliográficas, entrevistas a actores calificados, docentes y alumnos, también el análisis de la base de datos del sistema académico de la Facultad de Ciencias Económicas.

Desarrollo

1. **Formulación de la hipótesis**

Hi. La gestión de la dirección de investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú desde el año 2011 al 2016 tuvo una influencia positiva en la producción científica.

2. **Investigación**

Ander-Egg (2011) La palabra investigación proviene del latín in (en) y vestigare (hallar, inquirir, indagar). Investigare deriva de vestigium, "en pos de la huella", es decir, "en busca de una pista" para encontrar algo. De ahí el uso más elemental del término en el sentido de "averiguar o descubrir algo que se desconoce". Se trata de un término ligado a la idea de indagar, inquirir, averiguar, buscar, escudriñar, para saber acerca de una cosa.

Zorrilla & Torres (2001) expresan que la investigación es la búsqueda de conocimientos y verdades que permitan describir, explicar, generalizar y predecir los fenómenos que se producen en la naturaleza y en la sociedad. Es una fase especializada de la metodología científica.

Tamayo y Tamayo (2003) la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento.

Sabino (1992) expresa que una investigación puede definirse como un esfuerzo que se emprende para resolver un problema, claro está, un problema de conocimiento, afirma que el sujeto de esta actividad suele denominarse investigador, y a cargo de él corre el esfuerzo de desarrollar las distintas tareas que es preciso realizar para lograr un nuevo conocimiento. Los objetos de estudio son los infinitos temas y problemas que reclaman la atención del científico, que suelen agruparse y clasificarse según las distintas ciencias o especialidades existentes.

3. Enfoque ecosocioconstructivista

Antes de abordar las actividades realizadas por la dirección de investigación y las implicancias de las mismas, es importante realizar una aclaración en cuanto al enfoque adoptado por la institución. A continuación se presentan las teorías referentes al mismo.

Bruner (2001) propuso cambios en el desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. El desarrollo es un fenómeno de continuación y cambio de las características bio-psicológicas de los hombres, contando en su entorno como grupo como así también en forma individual, donde se plasma lo "Eco".

Fernández Lamarra (2012) señala que la gobernabilidad democrática de los sistemas educativos y de las instituciones universitarias requiere asumir a la educación como una tarea de todos, con la centralidad del Estado, con una actitud pluralista y negociadora y con decisiones adoptadas en forma participativa y consensuada en el marco de una nueva relación con el Estado y la sociedad, donde se plasma lo "Socio".

Prawat (1990) define lo que domina al conocimiento base, las estrategias para seguir aprendiendo y la disponibilidad para el aprendizaje como los tres factores fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos, donde se plasma lo "Constructivista".

Por lo tanto, se puede decir que el enfoque ecosocioconstructivista busca el cambio de las características de las relaciones tanto colectivas como individuales, fundamentado en la democracia, con una actitud pluralista y negociadora, partiendo de un conocimiento base para la construcción de nuevos conocimientos.

4. Dirección de Investigación de la FCE UNCA

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú busca fortalecer la generación y producción del conocimiento a través de la investigación en las áreas de las ciencias económicas con un enfoque ecosocioconstructivista, que apunten al desarrollo socioeconómico de la región.

Para tal efecto, se crea la Dirección de Investigación; la cual tiene como objeto generar líneas o campos de investigación, diseñando y orientando proyectos de investigación que atiendan las necesidades prioritarias y emergentes del alumnado y de la sociedad, para luego comunicar y publicar todos los resultados obtenidos de las investigaciones, e involucrar dichos resultados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la FCE, de tal manera a ser tomados como referencia local y actual.

5. Gestión en investigación

La investigación en la Facultad de Ciencias Económicas responde a un trabajo intelectual, racional y crítico que, de manera rigurosa y sistemática, genera y aplica el conocimiento científico y

tecnológico, en un enfoque. En tanto que como principio de la formación en Ciencias Económicas, la investigación concurre a la constitución de un sujeto crítico, reflexivo y autónomo, con capacidad para indagar, identificar, plantear y resolver problemas. Por medio de la difusión y de la proyección de la investigación, se pretende aportar al avance del conocimiento, a la mejora de las condiciones de vida, al desarrollo social y a la sustentabilidad ambiental en lo local, en lo regional y en lo nacional.

La formación para la investigación se encamina a desarrollar en el estudiante los conocimientos teóricos y metodológicos, que fundamentan la práctica investigativa y la producción del conocimiento científico.

6. Categoría de las investigaciones realizadas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú

En esta institución se clasifican las investigaciones en tres categorías bien definidas:

a. Investigaciones de carácter académicas: este tipo de investigación son propuestas por alumnos y/o docentes, desde alguna materia en específico, siendo parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que estas investigaciones deben ser aprobadas por la Dirección de Investigación y el Consejo Directivo para ser ejecutadas. Esto tipo de investigación puede ser un trabajo en forma individual o colectiva, teniendo a un profesional competente como tutor o responsable.

b. Investigaciones finales de grado (tesis): constituye el requisito último para obtener el título de grado; su aprobación es condición indispensable para obtener dicho título. A través de esta investigación, el alumno debe demostrar los conocimientos adquiridos, como también la capacidad de crear y aplicar nuevos conocimientos a lo largo de su vida profesional. Los trabajos de tesis constituyen una aplicación directa, extensión o profundización de los conocimientos sobre las áreas de las Ciencias Económicas, adquiridas en los estudios realizados para complementar la aprobación de cada una de las materias establecidas en el programa de grado, por lo que debe representar una propuesta tecno - científica de los para analizar y tratar de dar solución a algún problema o situación local, regional, nacional o internacional.

La tesis debe ser un trabajo individual e inédito y debe contener elementos en los cuales se verifiquen hechos objetivos, el manejo adecuado de la metodología del área del conocimiento, la sistematización lógica de los datos y el uso apropiado de técnicas que sean las más aceptadas para el método seleccionado.

c. Investigaciones de carácter científico: son investigaciones realizadas por profesionales, con un rigor científico y metodológico acorde a las exigencias nacionales e internacionales. Estas investigaciones buscan entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento mediante la aplicación del método científico para obtener informaciones relevantes y fidedignas.

7. Marco Legal de la Dirección de Investigación

El departamento de investigación está regido por reglamentos para su funcionamiento y para su ejecución se procede de la siguiente forma: Ley Nº 3.198 - de Creación de la UNCA. Ley Nº 3385 - que aprueba la Carta Orgánica de la UNCA y donde contempla sobre la investigación en el Capítulo I, de la Universidad y sus fines – Art. 3 - Inciso c y Art. 4, como así también en el Capítulo III, de los Académicos – Art. 46, 47 y 48. Reglamento General de la UNCA - Art. 204º. Reglamento General de Investigación de la UNCA - Aprobado por Resolución del C.S.U. N° 107/2015, según Acta N° 29/2015, de fecha 17 de noviembre de 2.015. Políticas de Investigación de la UNCA - Aprobado por Resolución del C.S.U. N° 109/2015, según Acta N° 29/2015, de fecha 17 de noviembre de 2.015. Reglamento Interno y Políticas de Investigación de la FCE – Aprobado por Resolución del C.D. N° 044/2015, según Acta N° 17/2015, de fecha 01 de junio de 2.015. Reglamento Interno de la carrera de Contaduría Pública, en el CAPÍTULO N° 9. Manual de Funciones de la FCE. Plan Estratégico Institucional de la UNCA – FCE. Plan Operativo Anual de la FCE - POA Investigación

8. Características Metodológicas

La investigación es de tipo cuali-cuantitativa porque se busca describir, comprender y

representar de manera porcentual el fenómeno estudiado. Es de nivel descriptivo porque solo se detallan los hechos tal cual como se producen. Es de carácter no experimental porque estudia los hechos en forma natural sin manipular las variables. Es prospectivo porque se estudian hechos del presente. Sampieri (2010).

Descripción de la Población y la Muestra

La población está constituida por la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú, y actores sociales afectados por las actividades de la dirección de investigación.

La muestra es de tipo no probabilística. Para el análisis cuantitativo se utilizó la base de datos del sistema informático de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú. Para el análisis cualitativo se seleccionó a 4 (cuatro) funcionarios de la dirección de investigación, 30 (treinta) docentes, 50 (cincuenta) alumnos de la institución, y 20 (veinte) actores sociales afectados por las actividades de la dirección de investigación.

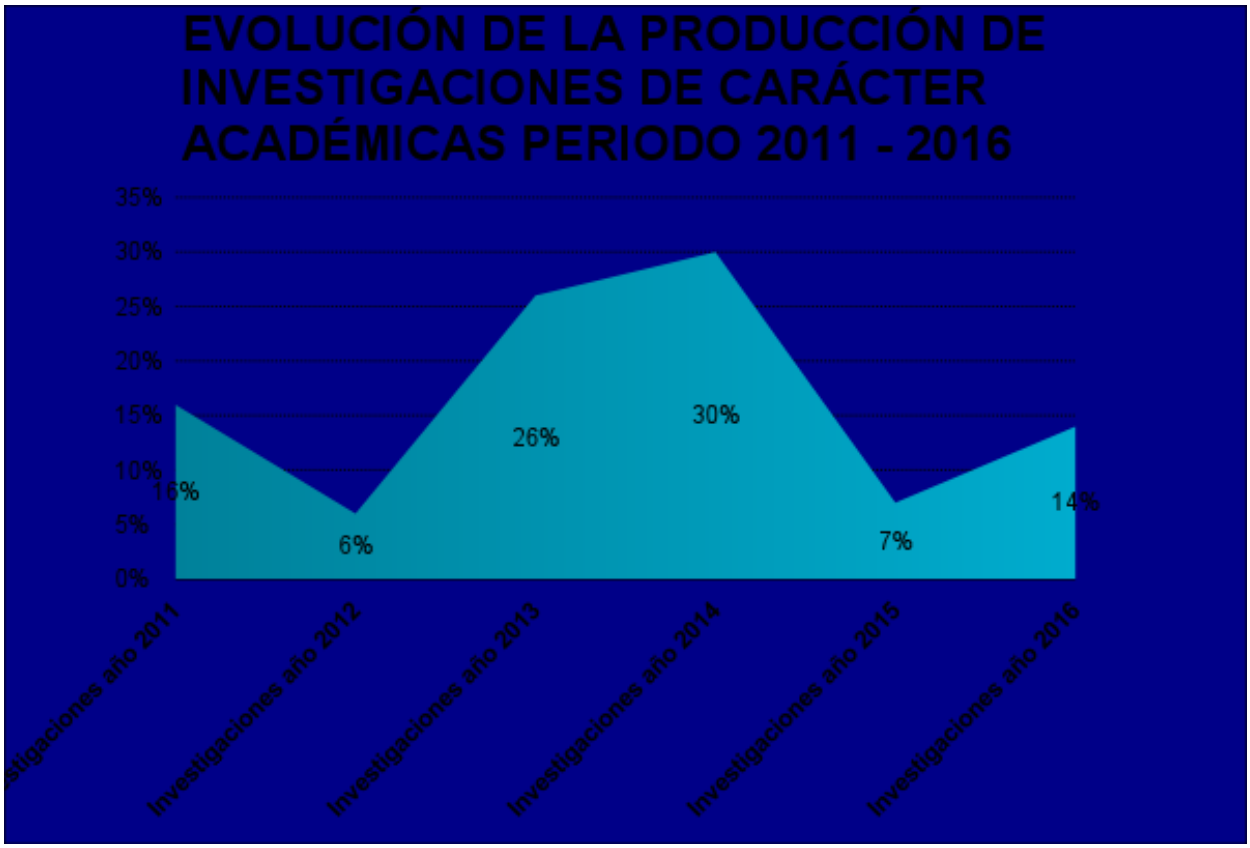
Resultados

TABLA N° 1 – EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIONES DE CARÁCTER ACADÉMICAS PERIODO 2011 - 2016

VARIABLES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Investigaciones año 2011	117	16%
Investigaciones año 2012	48	6%
Investigaciones año 2013	192	26%
Investigaciones año 2014	226	30%
Investigaciones año 2015	54	7%
Investigaciones año 2016	107	14%
TOTAL	744	100%

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 1 – EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIONES DE CARÁCTER ACADÉMICAS PERIODO 2011 - 2016



En el periodo 2011 al 2016 se realizaron 744 investigaciones de carácter académicas, de los cuales el 16% corresponde al año 2011, el 6% al año 2012, el 26% al año 2013, el 30% al año 2014, el 7% al año 2015 y el 14% al año 2016.

Como se observa en el gráfico, del año 2011 al 2012 se consta una tendencia negativa en la producción de investigaciones académicas, esto se debe al proceso de consolidación de los

conocimientos metodológicos, impartidas a partir de la catedra Metodología y Técnicas de la Investigación, en donde los alumnos fueron capacitados primeramente para después plasmar los conocimientos aprehendidos realizando trabajos de investigación.

Desde el año 2012 al 2014 se observa una tendencia positiva en la producción de este tipo de investigaciones, debido a la puesta en marcha de los conocimientos impartidos. En este periodo se realizaron el 62% de las investigaciones totales, de carácter académicas.

A partir del año 2015, comienza el proceso de formalización del pilar investigación dentro de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú, donde se establece el Reglamento Interno de Investigación, aprobado por Resolución Nª 044/2015 del Consejo Directivo, en este reglamento, se regulan las actividades de investigación, dando más formalidad a las mismas. A la par, se establecen las políticas y lineamientos de investigación. Con esto, la Facultad de Ciencias Económicas se convierte en la primera unidad académica de la Universidad Nacional de Caaguazú en contar con reglamento, políticas y lineamientos propios del pilar investigación. Estas reglamentaciones adheridas al proceso de producción en investigación, disminuyo la producción de carácter académicas, debido al proceso de adecuamiento mismo.

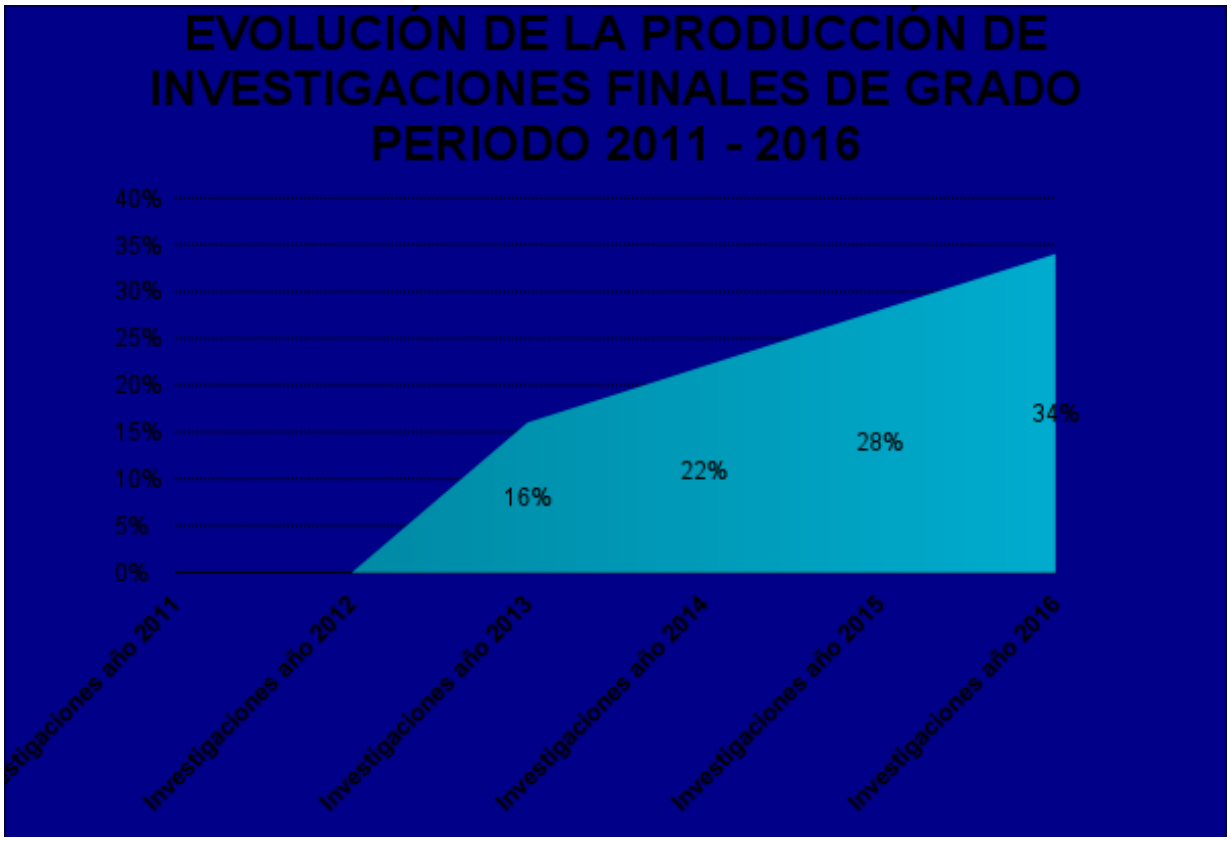
Desde el año 2016, se produjo un aumento nuevamente en la producción de investigaciones académicas, evidenciadosé de esta forma, la practicidad de las reglamentaciones establecidas y la familiarización por parte de los docentes y alumnos con la misma. A partir de ello, se realizaron investigaciones con mayor rigor científico.

TABLA N° 2 – EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIONES FINALES DE GRADO PERIODO 2011 - 2016

VARIABLES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Investigaciones año 2011	0	0%
Investigaciones año 2012	0	0%
Investigaciones año 2013	45	16%
Investigaciones año 2014	61	22%
Investigaciones año 2015	76	28%
Investigaciones año 2016	94	34%
TOTAL	276	100%

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 2 – EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIONES FINALES DE GRADO PERIODO 2011 - 2016



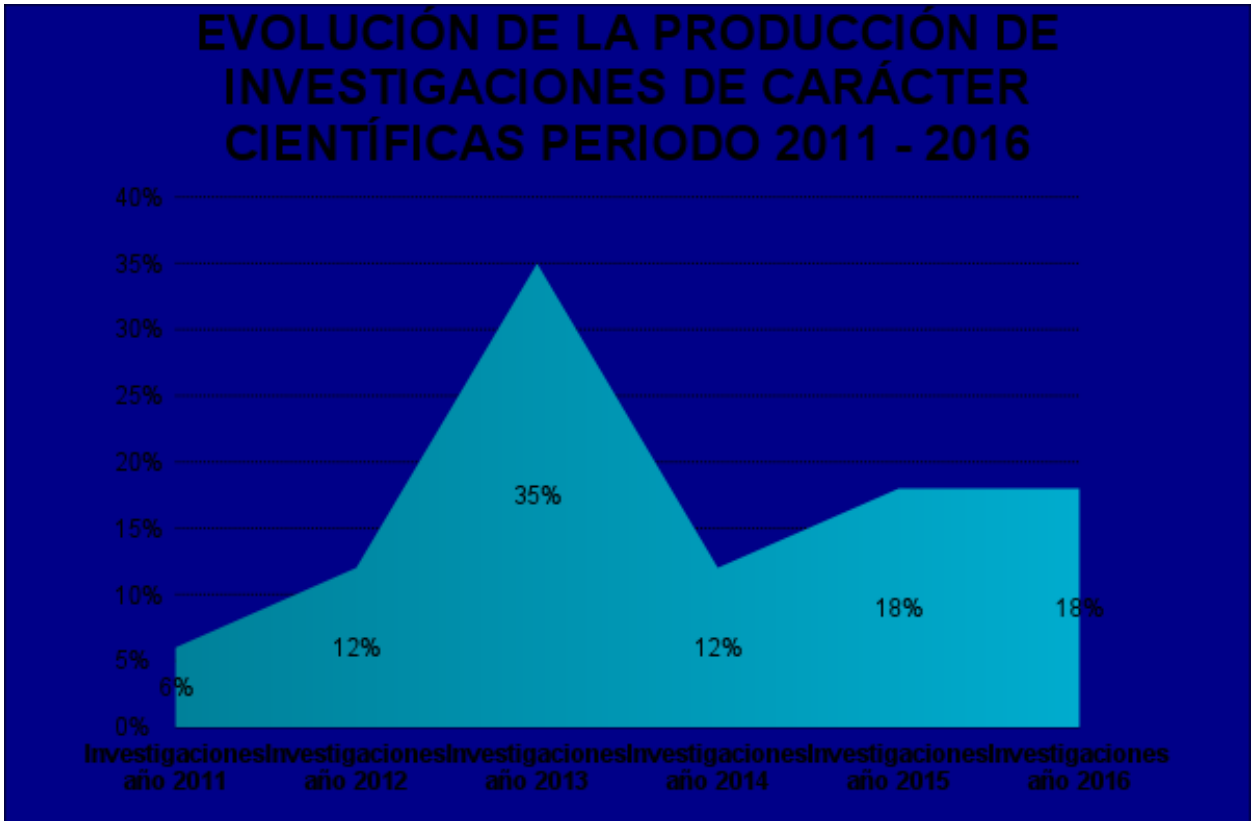
En el periodo 2011 al 2016 se realizaron 276 investigaciones finales de grado, empezando a partir del año 2013, representando está el 16% del total, en el año 2014 se realizaron el 22%, 28% en el año 2015 y 34% en el año 2016. Como se observa en el gráfico, la producción de este tipo de investigación va en aumento cada año.

TABLA N° 3 – EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIONES DE CARÁCTER CIENTÍFICAS PERIODO 2011 - 2016

VARIABLES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Investigaciones año 2011	1	6%
Investigaciones año 2012	2	12%
Investigaciones año 2013	6	35%
Investigaciones año 2014	2	12%
Investigaciones año 2015	3	18%
Investigaciones año 2016	3	18%
TOTAL	17	100%

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N°3 – EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIONES DE CARÁCTER CIENTÍFICAS PERIODO 2011 - 2016



En el periodo 2011 al 2016 se realizaron 17 investigaciones de carácter científico, de los cuales el 6% corresponde al año 2011, el 12% al año 2012, el 35% al año 2013, el 12% al año 2014, el 18% al año 2015 y en el mismo porcentaje al año 2016.

Como se observa en el gráfico, la producción científica dentro del pilar investigación es cambiante año a año, debido principalmente a factores de financiamiento, debido que la Facultad de Ciencias Económicas no posee presupuesto asignado a Docentes Investigadores, este factor escapa de las manos de la dirección de investigación, dado que como es una institución de carácter estatal, depende exclusivamente del Presupuesto General de la Nación, los pedidos son realizados en cada periodo, pero sin respuestas favorables hasta la actualidad.

Sin embargo, de igual manera se realiza la producción científica en la unidad académica, en donde algunos docentes, motivados por el sentido de pertenencia y el deseo de ayudar en la búsqueda de la excelencia académica, realizan dichas investigaciones, presentando en eventos internacionales de gran prestigio, como lo es el Coloquio Internacional de la Gestión Universitaria, que ofrece un espacio para presentar investigaciones pertinentes referentes al área universitaria.

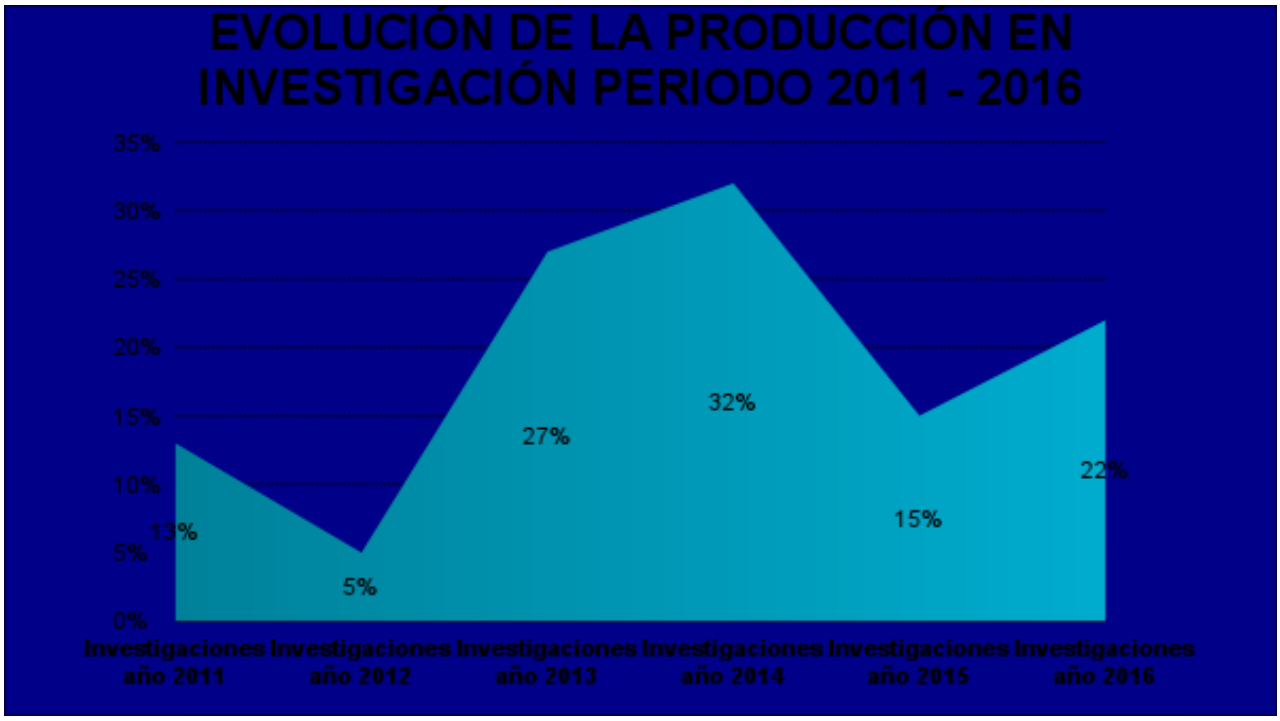
A lo largo de este periodo (2011 – 2016) se realizaron investigaciones en cooperación con otras instituciones, tales como la Itaipu Binacional con el proyecto denominado "Un cambio en el barrio 1º de marzo". Otro proyecto con la Cooperativa Coopafiol Ltda. con el proyecto denominado "Recuperación del arroyo pasito". Y la más reciente, fue realizado en cooperación con la Municipalidad de la Ciudad de Coronel Oviedo, con el proyecto denominado "Censo a los agentes económicos de la ciudad de Coronel Oviedo", un trabajo de investigación considerado de gran impacto.

TABLA N° 10 – EVOLUCIÓN GLOBAL DE LA PRODUCCIÓN EN INVESTIGACIÓN PERIODO 2011 - 2016

VARIABLES	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Investigaciones año 2011	118	13%
Investigaciones año 2012	50	5%
Investigaciones año 2013	243	27%
Investigaciones año 2014	289	32%
Investigaciones año 2015	133	15%
Investigaciones año 2016	203	22%
TOTAL	1036	100%

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 10 – EVOLUCIÓN GLOBAL DE LA PRODUCCIÓN EN INVESTIGACIÓN PERIODO 2011 – 2016



En total, desde el año 2011 al 2016, se realizaron 1036 investigaciones, de los cuales el 13% corresponden al año 2011, 5% al año 2012, 27% al año 2013, 32% al año 2014, 15% al año 2015, y 22% al año 2016. Como se observa en el gráfico, la mayor producción en investigación se produjo en el año 2014, y el menor porcentaje en el año 2012. Esto se debe a los cambios sufridos en la estructura misma de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú y a otros factores mencionados anteriormente.

Conclusiones

La investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú es la única dependencia de la Universidad que cuenta con Reglamento Interno de Investigación, como también de Políticas y lineamientos de investigación.

En esta institución se clasifican las investigaciones en tres categorías bien definidas:

a. Investigaciones de carácter académicas: este tipo de investigación son propuestas por alumnos y/o docentes, desde alguna materia en específico, siendo parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. Investigaciones finales de grado (tesis): constituye el requisito último para obtener el título de grado; su aprobación es condición indispensable para obtener dicho título.

c. Investigaciones de carácter científico: son investigaciones realizadas por profesionales, con un rigor científico y metodológico acorde a las exigencias nacionales e internacionales.

El objetivo principal de la investigación era exponer la gestión de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú y su influencia en la producción científica, desde el año 2011 al 2016. En relación a ello, se expone que, en el periodo 2011 al 2016 se realizaron 744 investigaciones de carácter académicas, de los cuales el 16% corresponde al año 2011, el 6% al año 2012, el 26% al año 2013, el 30% al año 2014, el 7% al año 2015 y el 14% al año 2016. En el periodo 2011 al 2016 se realizaron 276 investigaciones finales de grado, empezando a partir del año 2013, representando está el 16% del total, en el año 2014 se realizaron el 22%, 28% en el año 2015 y 34% en el año 2016. En el periodo 2011 al 2016 se realizaron 17 investigaciones de carácter científico, de los cuales el 6% corresponde al año 2011, el 12% al año 2012, el 35% al año 2013, el 12% al año 2014, el 18% al año 2015 y en el mismo porcentaje al año 2016.

A pesar de que la Dirección de Investigación de la FCE UNCA no posee presupuesto apropiado para realizar investigaciones, gracias a las gestiones de la misma, de igual forma se produjeron investigaciones tanto académicas, trabajo finales de grado como también, investigaciones científicas. Beneficiando a alumnos, docentes, autoridades nacionales, autoridades departamentales, autoridades municipales, y ciudadanía en general.

Por todo lo expuesto, se acepta la hipótesis de la investigación, que reza lo siguiente; la

gestión de la dirección de investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú desde el año 2011 al 2016 tuvo una influencia positiva en la producción científica.

Por último, cabe destacar que siendo Investigación uno de los pilares de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú, la gestión en la Dirección de Investigación tuvo un papel preponderante en la Acreditación por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) de la Carrera Contaduría Pública, prueba fehaciente de la buena gestión en investigación por parte de la institución.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2011). Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social. - 1a ed. - Córdoba: Editorial Brujas.
- Bruner, J (2001). *El proceso mental en el aprendizaje, 2da Edición.* México: Editorial Narcea.
- Fernández Lamarra, N (2012). *La Gestión Universitaria en América Latina*, Asunción, Paraguay: Editorial Grafinet.
- Ley Nº 3.198 - de Creación de la Universidad Nacional de Caaguazú.
- Ley Nº 3385 - que aprueba la Carta Orgánica de la Universidad Nacional de Caaguazú.
- Políticas de Investigación de la Universidad Nacional de Caaguazú. - Aprobado por Resolución del C.S.U. N° 109/2015, según Acta N° 29/2015, de fecha 17 de noviembre de 2.015.
- Políticas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú. Aprobado por Resolución del C.D. N° 044/2015, según Acta N° 17/2015, de fecha 01 de junio de 2.015.
- Prawat, R (1990). Promoción de acceso al conocimiento, estrategia y disposición en estudiantes*. Sicología y sociedad.* Volumen 4, Número 10, pp 60.

- Reglamento General de Investigación de la Universidad Nacional de Caaguazú - Aprobado por Resolución del C.S.U. N° 107/2015, según Acta N° 29/2015, de fecha 17 de noviembre de 2.015.
- Reglamento Interno de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú. Aprobado por Resolución del C.D. N° 044/2015, según Acta N° 17/2015, de fecha 01 de junio de 2.015.
- Sabino, C. (1992). El proceso de la investigación. Caracas; Editorial Panapo.
- Sampieri, H. (2010). Metodología de la investigación. México; McGraw Hill.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. 4ª. Ed. México: Editorial Limusa S.A.
- Zorrilla, S. y Torres, M. (2001). Guía para elaborar la tesis. 2a. ed. México: McGraw-Hill Interamericana.

Desafíos y límites del desarrollo de las funciones de investigación y transferencia en la UNPAZ

Autores: Roca, Alejandra; Cuesta Moler, Pilar; Langer, Ariel; Del Piero, Gina (Universidad Nacional de José Clemente Paz, Argentina)

Resumen: La contribución parte de una reflexión sobre el contexto de nacimiento de las nuevas universidades del conurbano bonaerense y su necesaria diferenciación de las instituciones nacionales de carácter más tradicional, para luego lograr una puesta en común de las condiciones en que inician el desarrollo de las funciones de investigación y transferencia, estudiando específicamente las condiciones y limitaciones para el caso de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Plantea el contexto y los compromisos asumidos desde la política pública en la creación de estas nuevas universidades, los desafíos internos desde el particular escenario de la institución y esboza algunas conclusiones en torno de la necesidad de afrontar el diseño de una segunda generación de políticas diseñadas especialmente para instituciones con estas nuevas características a fin de sostener y consolidar la inversión inicial que derivó en las llamadas Universidades del Bicentenario.

Palabras claves: Educación superior, Investigación, Universidades del conurbano

Texto completo:

Introducción

Es habitual hablar sobre la importancia de la ciencia para el desarrollo económico y social y la consecuente necesidad de fortalecer sus instituciones para promover el crecimiento nacional. Menos frecuente pero para nada extraña es la reflexión sobre la influencia que tiene el proceso económico en la concepción respecto de qué es hacer ciencia y qué rol debe tener en la sociedad. Consideramos que el análisis de la creación y el desarrollo de las nuevas universidades del conurbano bonaerense deben contemplar ambas direcciones de la relación entre la ciencia, la sociedad y el desarrollo económico. De esta manera, estaremos en condiciones de comprender no solo los motivos que dieron lugar a su creación sino también los obstáculos y desafíos que estas instituciones deben afrontar para poder cumplir con las funciones sustantivas.

En el presente artículo nos dedicaremos a analizar las condiciones de creación y desarrollo de las funciones de investigación y transferencia en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) así como las limitaciones estructurales que impone la dinámica de las políticas públicas en ciencia y tecnología.

1. La Universidad y la producción de conocimiento

Para comprender mejor los desafíos que encuentra el desarrollo de las actividades de investigación y transferencia en la Argentina contemporánea, consideramos necesario reflexionar brevemente sobre la evolución de los modelos de producción de conocimiento y su influencia en la universidad.

En el período que va desde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de la década del setenta la producción, aplicación y circulación de conocimientos se resumió bajo el nombre de *modelo lineal de innovación*, el cual suponía que los Estados debían financiar la generación del mayor caudal posible de ciencia básica que luego redundaría en la aparición de nuevas aplicaciones y técnicas. La universidad autónoma debía generar conocimiento de manera desinteresada para que fuera empleado por un sujeto privado para su usufructo.

Este modelo fue cuestionado hacia la década del setenta, cuando las formas tradicionales de producción de conocimiento y la autonomía de los ámbitos académicos respecto del resto de la sociedad son fuertemente criticadas para dar lugar a nuevos paradigmas cuyo compromiso con el contexto fuera mayor. En términos de Anthony Gibbons (1997, 1998), la universidad abandona su relativo "aislamiento" –desciende de la "torre de marfil"– y comienza a interactuar con una importante diversidad de actores, usuarios y destinatario del conocimiento externos a la institución. En el mismo sentido, la corriente de economía de la innovación y los neoschumpeterianos proponen evaluar las capacidades de las instituciones de la ciencia a partir de su participación en lo que denominan el sistema nacional de innovación (ver p.e. Lundvall, 1992 y Nelson, 1993). También surge en este momento la teoría de la *triple hélice* según la cual la investigación, las empresas y el Estado se interrelacionan de manera múltiple y dinámica a modo de espiral (ver por ejemplo, Etzkowitz, 2002 y Etzkowitz y Leydesdorff, 2001). Estos nuevos paradigmas incorporan a las formas de pensar y planificar el sistema científico-tecnológico el concepto de *pertinencia*: el pensamiento científico tiene el deber incorporar en la ecuación tradicional de costo y beneficio la variable del bienestar de la sociedad. La actividad científica y la formación de los universitarios, deben ser ahora productos inmediatamente útiles para quien los demande. Entonces, la ciencia y la formación universitaria en general, al ser valores de uso para otros, se transforman en productos con la potencialidad de ser comercializados, igual que cualquier otro valor de uso social.

En América Latina el desarrollo de la ciencia y la técnica y sus ideas adoptan otros tiempos. En las décadas del sesenta y setenta la escuela del "pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología" tiene como objetivo principal alcanzar la autonomía en las decisiones tecnológicas a partir de lograr desarrollos propios, a la medida de los países con menor desarrollo relativo. Enmarcados en las discusiones de la teoría de la dependencia, autores como Jorge Sábato y Botana (1968), Oscar Varsavsky (1994) y Amílcar Herrera (1974) desarrollaron reflexiones pioneras que involucraban la gestión de esquemas prioritarios para la definición de políticas públicas en torno al conocimiento y la autonomía tecnológica de la región latinoamericana.

Al mismo tiempo también la universidad busca transformarse en actor preponderante de la planificación del desarrollo nacional a partir del pensamiento (y la acción) de los hombres que la comandaban (Frondizi, 1971). Si nos centramos exclusivamente en la lógica que por esos tiempos preponderaba en las funciones de investigación y transferencia, una cita de otro de los referentes de la universidad argentina por aquella época seguramente diga más que nuestras palabras:

> El progreso científico teórico influye en el desarrollo tecnológico, que a su vez influye en el desarrollo económico, que a su vez tiene mucha influencia en el bienestar social. […] Por el propio progreso tecnológico y por el servicio social que produce, es necesario que la ciencia no sea solamente la formación de especialidades extrañas como en algunas universidades privadas, y no solamente en ellas. (Klimovsky, 2003: 142)

La transformación definitiva hacia un nuevo modelo de producción de conocimiento en la región aparece en la década del noventa con un proceso de mercantilización de la Educación Superior similar al que se había dado décadas atrás en los países desarrollados. Boaventura de Sousa Santos (2015) señala que durante esta época se desarrolla en la universidad lo que él llama una "crisis

institucional" generada fundamentalmente a partir del desfinanciamiento estatal de la universidad pública. Ante la escasez de financiamiento estatal, la Universidad debe recurrir a otros fondos que aporten dinero especialmente para los posgrados y las funciones de investigación y transferencia. Este agente financiero externo (llámese empresa, organismos públicos, fundaciones internacionales, etc) comienza a imponer a la Universidad sus propias exigencias y parámetros, lo que resulta en una clara disminución de su autonomía científica y pedagógica (Coraggio, 2001 y 2003; Dotti, 2001; Llomovatte, 2006; Mollis, 2001 y 2003; Riquelme, 2003). El modelo de universidad mayormente ligado a la producción de conocimiento básico y formación general relacionado con el modelo lineal de innovación comenzaba a deslizarse hacia un tipo de conocimiento cuyo principio organizador es su aplicación "extramuros" y que es contextual y transdisciplinar.

Estas tendencias neoliberales fueron fuertemente criticadas por quienes creían que el conocimiento debía responder a las exigencias de la sociedad en su conjunto y, en particular, de aquellos segmentos desfavorecidos por la distribución desigual del capital. Los movimientos sociales, los sindicatos docentes, entre otros, reclamaban la apertura completa de las funciones universitarias al servicio directo de los movimientos y minorías más desprotegidas de la sociedad. Es en este panorama que toma relevancia en las estructuras universitarias el concepto de *pertinencia social* del conocimiento. Esto implica que el conocimiento producido debe estar regido por la relación con otros actores; algunos hablan de las relaciones universidad-estado-empresa; otros, sólo universidad-empresa y otros de universidad-organizaciones sociales y populares (Riquelme, 2008).

En un contexto de críticas al modelo neoliberal y una nueva coyuntura latinoamericana en que se priorizó la democratización de derechos y la inclusión educativa, surgen en la Argentina las universidades nacionales del conurbano bonaerense. En el polo opuesto a las universidades pensadas desde una perspectiva mercantil del conocimiento, estas buscan la apertura completa de las funciones universitarias al servicio directo de los movimientos y minorías más desprotegidas de la sociedad. Estos dos modelos, cuyos beneficiarios son divergentes, tienen en común el hecho de que deben responder en forma directa desde la producción del conocimiento a las demandas y necesidades concretamente expresadas por los distintos agrupamientos/actores que conforman la sociedad.

2. La investigación y la transferencia en las nuevas universidades del conurbano. El caso de la UNPAZ

La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) es una de las universidades de más reciente creación. Fundada en diciembre de 2009, forma parte del conjunto que conocemos como nuevas universidades del conurbano bonaerense o las "universidades del bicentenario". Al igual que la UNAJ, la UNHUR, la UNDAV y la Universidad de Moreno, la UNPAZ es producto, por un lado, de una demanda creciente de la formación de profesionales, por el otro, de una política pública que entiende el desarrollo de la educación y de la ciencia como un factor de crecimiento económico. Asimismo, esta política se enmarcó en un movimiento político extendido en casi todo América Latina relacionado con la *democratización* de los derechos sociales; entre ellos, la educación superior.
Las "universidades del bicentenario" han favorecido la inclusión de grandes sectores de la población al sistema de Educación Superior. Sin ir más lejos, hoy la UNPAZ tiene 10.500 estudiantes activos pero el nivel de crecimiento de su matrícula es exponencial en los últimos tres años: desde 2015 la inscripción se viene duplicando año tras año:

- 2015: 1224 inscriptos
- 2016: 1973 inscriptos
- 2017: 3982 inscriptos

Frente a la elevada demanda que suponen estas cifras, se deben emprender diversas estrategias desde la gestión para garantizar una exitosa incorporación de los nuevos estudiantes al sistema universitario.

Los documentos fundacionales de la UNPAZ dan cuenta de su contexto de creación; las premisas de pertinencia social y democratización del conocimiento están presentes de manera recurrente. El Estatuto de la universidad, su documento inicial más importante, refiere en el primer párrafo del

primer artículo a la centralidad de la educación como derecho y la necesidad de relación y aplicación en su región de origen:

> Artículo 2: La UNPAZ tiene por misión la enseñanza de la educación superior así como la producción y difusión de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la región, poniéndose al servicio de la consolidación de un modelo nacional que se orienta a la equidad social y el desarrollo" (Estatuto Universitario – UNPAZ).

Este doble objeto fundamental de la UNPAZ es ratificado en el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 (PDI) recientemente confeccionado:

> Desde su creación, la Universidad Nacional de José C. Paz logra dar respuesta a la demanda de los estudiantes que encuentran por primera vez una oportunidad de acceso a una educación universitaria. Fortaleciendo este proceso, la UNPAZ busca fortalecer su tarea institucional dando sentido a la premisa que el derecho a la universidad no es un mero derecho individual de cada uno de los estudiantes, sino que es también un derecho social, que se concreta cuando la universidad impulsa sus acciones de creación, sistematización y transferencia del conocimiento en diálogo efectivo con toda la comunidad" (Plan de Desarrollo Institucional – UNPAZ: 3)

Según lo expresado en el propio PDI, el mismo "fue confeccionado a fin de planificar la ejecución armónica y ordenada de políticas de corto y mediano plazo que comprometan acciones y productos para fortalecer la identidad de la Universidad, mejorar sus capacidades institucionales, optimizar la gestión mediante la alineación de objetivos y consolidar la planificación presupuestaria tomando como referencia el conjunto de la Universidad". En otras palabras, es un documento muy importante en la definición de las funciones de la institución en tanto los contenidos del mismo fueron establecidos a partir de un proceso participativo con las autoridades y referentes de la Universidad. Allí, se buscó generar una visión compartida y consensuada de las metas que se quieren alcanzar en las áreas académicas, de investigación, transferencia y extensión.

A partir de un proceso de revisión y análisis de los ejes establecidos en su Plan de Gobierno, la Universidad estableció seis Objetivos Estratégicos para el año 2020 sobre los cuales cada área de gestión debía realizar su propia planificación, debatirla y aportarla al conjunto. El carácter de las actividades de la Secretaría de Ciencia y Tecnología determinó que su participación se base en dos de estos seis Objetivos Estratégicos: 1) la promoción interna de las actividades de ciencia, tecnología e innovación dentro de la comunidad académica; y 2) la profundización de los vínculos de la UNPAZ con las instituciones especialmente de su región de influencia, en un contexto local donde la existencia de una Universidad es aún una novedad.

3. Actividades y resultados a partir de la creación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNPAZ

En el proceso del establecimiento de una nueva universidad es lógico suponer que la primera instancia del esfuerzo institucional estará orientada al desarrollo de la función docente y del crecimiento de las carreras de grado. Estos dos objetivos, junto con el fortalecimiento de la extensión y de la ayuda social, fueron priorizados desde la gestión institucional puesto que son los ejes que atienden a las circunstancias contextuales de la creación de la UNPAZ de manera más inmediata.

Luego de la consolidación de esa primera etapa se crea, en marzo de 2015, la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNPAZ. Mediante la Res Nº047/15 se estableció que su responsabilidad primaria sería el diseño, la planificación, coordinación y evaluación de las actividades de la investigación, desarrollo y transferencia del conocimiento científico y la innovación, lo que contribuiría a promover el desempeño, la ampliación y el fortalecimiento de las capacidades científicas de docentes y estudiantes de la universidad, así como convenios de vinculación, cooperación y transferencia con diferentes actores del sistema científico-tecnológico y organismos públicos y privados.

Desde su creación la SeCyT-UNPAZ se rige y planifica sus actividades a través de los objetivos estratégicos del PDI 2016-2020 citados en el punto anterior. Estos nos servirán como parámetro para el análisis de los avances y obstáculos en la gestión de la Secretaría.

Para poder desarrollar las actividades de investigación y transferencia (objetivo estratégico 1) se espera que tanto la planta docente como no docente internalice estas funciones como propias de la Universidad. Para eso se han diseñado espacios de capacitación, promoción y divulgación de actividades; se han fortalecido proyectos vigentes; se han creado nuevas estructuras administrativas; se han generado bases de datos y relevamientos que serán utilizados como herramientas de gestión. Asimismo, para lograr la internalización de actividades de investigación y transferencia en los docentes-investigadores y en los hacedores de políticas de la UNPAZ se puede hallar un valioso aporte en el intercambio de experiencias con docentes y gestores de otras universidades nacionales. De allí el diseño de un programa de intercambio coordinado tanto con universidades en estadios similares a la UNPAZ como con otras con mayor experiencia en este tipo de actividades.

En cuanto a la profundización de vínculos con la comunidad (objetivo estratégico 2), la Universidad ya ha estrechado relaciones con los municipios de su región de influencia (José C Paz, Moreno, Hurlingham, Malvinas Argentinas, San Miguel, Escobar y Pilar) y con diversas organizaciones e instituciones como escuelas, hospitales, empresas Pymes, cooperativas, etc. De allí que se hayan elaborado proyectos relacionados con el fomento de redes interuniversitarias, convocatorias para apoyar proyectos de investigación y transferencia vigentes y se continuó con el trabajo vigente con las industrias de la zona a través de la creación del Foro Pyme del noroeste del conurbano bonaerense.

Los objetivos mencionados se han desarrollado en estos dos años atendiendo a circunstancias, algunas propias de las nuevas universidades y otras particulares de la UNPAZ, que establecen límites precisos a su evolución. Nos referimos particularmente a tres tipos de dificultades íntimamente relacionadas y que materializan "techos" en distintas dimensiones:

1. dificultades relacionadas con el financiamiento de las actividades de investigación y transferencia;
2. condiciones restrictivas respecto de las capacidades científico-tecnológicas del plantel docente; y
3. falta de infraestructura y equipamiento para el desarrollo de actividades de I+D.

3.1 Dificultades relacionadas con el financiamiento de las actividades de investigación y transferencia

Uno de los primeros desafíos que asume la creación de la SECyT en 2015 es desarrollar la función de investigación y transferencia sin que esté contemplada una inversión inicial dentro del presupuesto asignado. En la Tabla 1 se comparan los ingresos de la función CyT en relación con otras universidades de similar origen.

Tabla 1: ***Presupuesto Ciencia y Técnica***

UNIVERSIDAD NACIONAL	PRESUPUESTO Ciencia y Técnica según SPU				
	2014	**2015**	**2016**	**2017**	**TOTAL**
ARTURO JAURETCHE	$ 300.000	$ 581.823	$ 581.823	$ 581.823	$ 2.045.469
AVELLANEDA	$ 300.000	$ 581.823	$ 581.823	$ 581.823	$ 2.045.469
DEL OESTE	$ 300.000	$ 581.823	$ 581.823	$ 581.823	$ 2.045.469
JOSÉ CLEMENTE PAZ	**$0**	**$0**	**$0**	**$0**	**$ 0**
MORENO	$ 300.000	$ 581.823	$ 581.823	$ 581.823	$ 2.045.469

Fuente: Elaboración propia a partir del presupuesto Nacional

La asignación nula en el rubro CyT del Presupuesto para la UNPAZ es una consecuencia directa de las pautas de distribución existentes. Estas pautas se encuentran en el documento "Modelo de Asignación Presupuestaria", el cual expone de manera sintética la forma de asignación de recursos presupuestarios a las Universidades Nacionales desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias. Esta metodología tiene sus bases en los aportes que, desde el año 1994, realizaron las Universidades en distintos ámbitos, particularmente en el Consejo Interuniversitario Nacional.

El Modelo de Asignación Presupuestaria incluye los siguientes bloques de asignación del 100% del incremento presupuestario:

1. Bloque Economía de Escala, Complejidad de la Oferta Académica y Actividad Académica. 45%

2. Bloque Presupuesto Normativo. 50%

3. Bloque Ciencia y Técnica. 5%

La asignación presupuestaria correspondiente al componente de Ciencia y Técnica se realiza en función a la categoría del Programa de Incentivos a docentes-investigadores y la dedicación de cada docente categorizado, independientemente que estén o no cobrando el incentivo. El Programa de incentivos define una matriz que relaciona las dedicaciones docentes con las categorías. Con dicha matriz se determinan, con valor de índice, los montos por incentivo que cobra cada docente investigador.Asimismo, el Modelo indica que *por la estructura adoptada por modelo de asignación presupuestaria resulta inaplicable a universidades que no tengan más de 10 años de funcionamiento previo, dado que las matrices para determinar la planta docente consideran la duración de las carreras de grado en 5 ó 6 años*. Pese a esta sugerencia, el Modelo ha sido aplicado a las nuevas universidades. Esta arbitrariedad repercute directamente en el bloque CyT de nuestra Universidad donde se combina con la dificultad que atraviesa el proceso de categorización 2014, cuya demora en la evaluación alcanza los tres años. Así, a la hora de la asignación presupuestaria para CyT se contabilizan solamente los docentes categorizados hasta 2011, lo cual invisibiliza los esfuerzos realizados por la UNPAZ durante los años posteriores a esa fecha.

La propia metodología evidencia dificultades para dar cuenta de los recursos invertidos y avances que la universidad ha realizado en sus cortos años de vida en materia de ciencia y tecnología redundando en el desconocimiento de los esfuerzos de la universidad. En primer lugar, a pesar de las necesidades crecientes de financiamiento para una matrícula en constante crecimiento, la universidad ha invertido año tras año recursos de su presupuesto para fomentar las actividades de investigación y transferencia. Solo a modo de ejemplo en el año 2016, la UNPAZ invirtió el 3,5% del total de su presupuesto en actividades de investigación tomando en cuenta transferencias para proyectos, salarios a docentes en proyectos de investigación y personal de la SeCyT (Tablas 2 y 3).

Tabla 2

	Total que se desempeña en la Universidad - Año 2016	
CATEGORIA	**Cantidad de personas físicas**	**Montos anuales pagados en concepto de remuneraciones (en miles de $)**
Docentes investigadores con dedicación exclusiva en I+D	2	$ 213
Docentes investigadores con dedicación semi exclusiva en I+D	38	$ 1.817
Docentes investigadores con 2 o más dedicaciones simples	4	$ 86
INVESTIGADORES	44	$ 2.116
Becarios Jornada Completa	0	$ 0
Becarios Jornada Parcial	0	$ 0
BECARIOS DE INVESTIGACION	0	$ 0
PERSONAL TECNICO	0	$ 0
PERSONAL APOYO I+D	6	$ 2.420
PERSONAL OTRAS ACyT I+D	0	$ 0
TOTAL	**50**	**$ 4.536**

Fuente: Elaboración propia para el relevamiento de actividades científicas y tecnológicas del Mincyt

Nota: Para calcular la proporción del gasto docente asignado a investigación se tuvo en cuenta que los docentes con dedicación exclusiva la afectación a las mencionadas actividades podrá realizarse

hasta en 20 horas semanales; para los docentes con dedicación parcial (semi-exclusiva), hasta en 10 horas semanales

Tabla 3

DESTINO DE LOS FONDOS		INVERSIÓN EN ACTIVIDADES CyT– UNPAZ (en miles de $) - 2016		
		Inversión en I+D	Otros gastos de ACyT	TOTAL ACyT
Erogaciones Corrientes	Personal	**$ 4.536**	0	**$ 4.536**
	Bienes y servicios no personales	**$ 70**	0	**$ 70**
	Otros	0	0	0
Erogaciones de Capital	Inmuebles y construcciones	0	0	0
	Equipamientos y rodados	0	0	0
	Otros	0	0	0
	TOTAL	**$ 4.606**	**0**	**$ 4.606**

Fuente: Elaboración propia para el relevamiento de actividades científicas y tecnológicas del Mincyt

En el proyecto de presupuesto para las universidades nacionales del año 2018 enviado al Congreso de la Nación se vuelve a repetir la inexistencia de montos para la función ciencia y técnica de la UNPAZ. Sin embargo, la universidad ha más que duplicado durante 2017 sus esfuerzos en este rubro: a partir de un nuevo llamado a proyectos internos de investigación la institución pasó de tener 44 docentes-investigadores en 2016 a 117 en 2017 (Tabla 4).

Tabla 4

Cantidad de docentes UNPAZ asignados a proyectos de investigación en el año 2017

CATEGORIA	**Cantidad de personas físicas**
Docentes investigadores con dedicación exclusiva en I+D	3
Docentes investigadores con dedicación semi exclusiva en I+D	75
Docentes investigadores con 2 o más dedicaciones simples	39
Total de docentes-investigadores	**117**

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la SeCyT-UNPAZ

Queda en evidencia que la forma actual de distribución de presupuesto para el rubro CyT, al tomar exclusivamente un indicador que pondera la existencia de investigadores formados o al menos con trayectoria acabada dentro del sistema, no da cuenta de instituciones como UNPAZ con plantas docentes más jóvenes y que recién inician su recorrido en las actividades de CyT. Más aún, tampoco da cuenta de los esfuerzos de la universidad para ingresar dentro del sistema tradicional, en tanto hay 20 docentes-investigadores de la UNPAZ que se han presentado al proceso de categorización en 2014 y debido a la lentitud del sistema todavía no ha sido finalizada la evaluación y, por tanto, no son tomados en cuenta para la asignación presupuestaria.

3.2 Condiciones restrictivas respecto de las capacidades científico-tecnológicas del plantel docente

A fin de lograr cumplir con los objetivos trazados en materia de investigación y transferencia es lógico que sean fundamentales las capacidades y disponibilidad de los recursos humanos. En este aspecto hemos encontrado tres restricciones fundamentales relacionadas con:

1. Bajo nivel de dedicaciones exclusivas
2. Nula pertenencia en el al programa de incentivos
3. Escasa formación de posgrado (tanto en maestrías como doctorados)

En general estos rasgos son compartidos por la mayoría de las nuevas instituciones, si bien en la UNPAZ están particularmente exacerbados y dificultan al extremo el acceso a fuentes habituales de desarrollo de las funciones de investigación y transferencia de las universidades como son la postulación de proyectos a fuentes de financiamiento externo o la radicación de investigadores.

Bajo nivel relativo de dedicaciones exclusivas

Tabla 5. *Dedicaciones exclusivas*

Institución	**Total Cargos Docentes Universitarios**	**Total Exclusivas**	**Relación exclusiva sobre total cargos**
Total UUNN	166.810	20.645	12,38%
Universidades Tradicionales			
UBA	29.944	2.190	7,31%
UNLP	15.735	1.621	10,30%
Universidades del Conurbano 1ra Generación			
UNTREF	1.033	160	15,49%
UNGS	637	279	43,80%
Universidades del Conurbano del Bicentenario			
UNAJ	612	76	12,42%
UNDAV	451	12	2,66%
UNPAZ	350	15	4,29%

Fuente: elaboración propia en base a datos publicados por el Anuario de Estadísticas Universitarias-SPU-2013

En la Tabla 5 se compara la realidad de un grupo de universidades que podríamos denominar "tradicionales" (UBA y UNLP), "conurbano primera generación" (UNTREF, UNGS) y del "bicentenario" (UNAJ, UNDAV, UNPAZ). Allí se observa cuán por debajo del promedio de todas las UUNN -12.38%- se encuentra la UNPAZ. Esta situación, con el crecimiento de la matrícula ha desmejorado, llegando al 3,2% de exclusivas sobre el total de los cargos en el año 2016. Incluso la situación relativa con las universidades del conurbano –salvo con la Universidad de Avellaneda– es poco favorable al desarrollo de la función.

Nula pertenencia al Programa de Incentivos a docentes-investigadores

Las nuevas universidades no cuentan con investigadores categorizados en el programa de Incentivos a docentes-investigadores en la propia institución dada la corta vida institucional y la demora ya mencionada en la categorización 2014. A esta dificultad se suma la concentración de docentes categorizados –principalmente en las categorías I, II y III- en un bajo número de universidades. A modo de ejemplo, en la Tabla 6 se observa que solamente cuatro universidades concentran el 40% de los docentes incentivados (Cat. I, II y III), es decir aquellos docentes que cuentan con una trayectoria que les permite estar a cargo de proyectos y programas de investigación.

Tabla 6. *Docentes categorizados*

UUNN	Docentes incentivados Cat. I,IIyIII	%Docentes incentivados Cat. I,IIyIII

Universidades Nacionales	13012	100,0%
UBA	2001	15,4%
UNLP	1294	9,9%
UNC	1181	9,1%
UNT	918	7,1%

Fuente: elaboración propia en base a datos publicados por el Anuario de Estadísticas Universitarias-SPU-2013

Esta situación, ubica a las nuevas universidades en una posición muy dispar respecto a las universidades 'tradicionales', limitando la posibilidad de contar con recursos que estén en condiciones de dirigir proyectos acreditados y/o postular becarios ante las diferentes convocatorias de los organismos de CyT.

Baja formación de posgrado

A la limitación señalada en el punto anterior se suma la muy baja formación de posgrado que tienen en la actualidad los docentes de la UNPAZ, en tanto menos del 7% de la planta total cuenta con un título de maestría o mayor. Más allá de las implicancias que esto supone en torno de la calidad de la enseñanza, la escasa certificación formal de saberes dificulta aún más el acceso a proyectos acreditados o de convocatorias externas a la universidad.

Tabla 7. *Docentes con formación de posgrado en UNPAZ*

	Doctorado	Magister	Especialización	Grado
Todos los docentes de la UNPAZ	2,9%	3,8%	1,9%	91,4%
Docentes del Depto. Cs. De la Salud y el deporte	0,8%	1,3%	1,8%	96,1%
Docentes del Depto. Economía, Producción e Innov. Tecnológica	1,8%	3,5%	0,9%	93,9%
Docentes del Depto Cs. Jurídicas y Sociales	5,6%	6,8%	2,4%	85,3%

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Secretaría Académica UNPAZ

Este rasgo, compartido con otras universidades del conurbano, también se acentúa particularmente en UNPAZ por diversos motivos, tales como:

- Carreras principales de carácter profesionalista (abogacía, enfermería, educación física, administración)
- Inicialmente la universidad optó por ofrecer varias tecnicaturas a fin de favorecer el acceso y egreso de una población no habituada a la universidad y con alta necesidad de acceder a un empleo rápidamente (tecnicaturas culturales, en medios, en informática)
- Baja inversión inicial en infraestructura para investigación lo cual no atrajo a recursos con mayor nivel de formación y habituados a las actividades de I+D
- Muy rápido crecimiento de la matrícula que obligó a centrar los esfuerzos en dar respuesta a demandas de docencia

Estas característica, sumadas a factores como la lejanía de centros académicos tradicionales, la competencia por recursos con otras universidades y la baja posibilidad de otorgar dedicaciones exclusivas, llevaron a que la UNPAZ tenga una planta docentes de una franja etaria relativamente joven y cuya vida profesional principal reside fuera de la actividad académica. Tomando en cuenta esto es lógica la baja proporción de docentes con posgrado existentes en la institución.

3.3 Falta de infraestructura y equipamiento para el desarrollo de actividades de I+D

Las mismas características que generaron en la UNPAZ una planta docente con poca formación para el desarrollo de la función de investigación, junto con la necesidad imperiosa de atender una demanda creciente en la formación de grado, seguramente hicieron que la creación de infraestructura para el desarrollo de esta función no haya sido una prioridad inicial. Esto hizo, por ejemplo, que siete años después de su creación la UNPAZ tuviera su primer laboratorio.

A su vez, tampoco se cuenta con espacios adecuados para el desarrollo de investigaciones en ciencias sociales, lo cual obliga a que los docentes-investigadores con proyectos radicados en la UNPAZ trabajen fuera de la institución y en muchos casos con insumos costeados por ellos mismos. En 2017 se habilitó la primera oficina para los tres flamantes institutos de investigación de la universidad: de estudios sobre desarrollo productivo e innovación, de estudios sociales en contexto de desigualdades y de estudios constitucionales.

4. Reflexiones finales sobre la potencialidad de la investigación y transferencia en UNPAZ

A lo largo de la ponencia hemos expuesto objetivos y limitaciones para el desarrollo de las funciones de investigación y transferencia en las nuevas universidades del conurbano bonaerense y en particular en la UNPAZ. El contexto de surgimiento del general de estas instituciones y las particularidades de la nuestra, han configurado una serie de características que exigen medidas o políticas previas para poder aspirar a desarrollar estas funciones de manera similar a instituciones con más historia.

Es necesario contemplar que la producción de conocimientos en la Universidad requiere el cumplimiento de pautas y exigencias que se han diseñado teniendo en cuenta el modelo de las universidades tradicionales, donde existe infraestructura para las actividades de I+D, una amplia base de investigadores que dirigen equipos y forman nuevos investigadores, carreras de posgrado y publicaciones consolidadas, becarios de la propia universidad y de otras entidades de I+D, convenios y programas de intercambio y cooperación con centros de investigación de otros países y , proyectos financiados a partir de fondos externos.

Las nuevas Universidades requieren una inversión más importante ya que deben generar estos procesos que requieren muchos años para consolidarse y cumplir a su vez con los estándares de calidad establecidos por la comunidad científica, ya que los mismos determinan a su vez la pauta presupuestaria de la función. En otras palabras, el *efecto Mateo* rige la distribución de fondos de la política pública para la investigación: las nuevas universidades encontramos menos oportunidades para crecer si no hay una política explícita de acompañamiento y desarrollo de nuestras potencialidades.

A partir de la presente reflexión hemos pensado distintos instrumentos para el desarrollo de la I+D en instituciones de características como la UNPAZ:

- crear cultura y hábitos institucionales para el desarrollo de las funciones I+D;
- responder a demandas de formación en investigación y posgrado del personal docente;
- estimular las vocaciones científicas y la temprana inserción de estudiantes y jóvenes graduados en la investigación y la transferencia;
- generar condiciones institucionales para el desarrollo de las funciones (creación y financiamiento de institutos, capacitación no docente, desarrollo de normativa);
- crear cargos principalmente dedicados a tareas de I+D evitando que las dedicaciones exclusivas o semi-exclusivas sean absorbidas por las urgencias de la docencia;
- planificar las mejoras de infraestructura mínima necesaria para el desarrollo de la I+D, tanto en ciencias sociales como en ingenierías, exactas y naturales;
- posibilitar el acceso a dirección de proyectos a docentes que acrediten saberes distintos a los acreditados tradicionalmente;
- repensar las pautas de distribución de presupuesto en CyT a fin de no relegar permanentemente a quienes están iniciando sus actividades;
- fomentar la radicación de investigadores formados fuera de los centros tradicionales;
- dar cuenta y discutir sistémicamente la nueva lógica de *pertinencia* y *relación con el territorio* que rige en las universidades;
- debatir las pautas y estándares que rigen la evaluación de CyT en nuestro medio;
- discutir la noción de calidad y excelencia y las formas de medir y cotejar esfuerzos institucionales;

- articular miradas complejas e integrales sobre el funcionamiento de redes y experiencias de cooperación e intercambio;
- debatir y establecer políticas firmes respecto de la distribución /concentración de RRHH formados en las UUNN; y
- definir políticas explicitas de promoción y adecuado registro de las actividades de transferencia científica y tecnológica incluyendo las experiencias de trabajo territorial e intercambios de saberes en la comunidad.

Más allá de la imposibilidad obvia de un inmediato cambio en las lógicas de las políticas científicas y universitarias, consideramos necesario tener una planificación de la gestión que a pesar de las posibilidades mínimas de cuenta de las necesidades existentes y avance sobre estas. En este sentido la SeCyT-UNPAZ ha realizado una programación mínima de gastos a fin de continuar progresando en la planificación realizada en el marco del Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020. En el Anexo I presentamos sintéticamente la programación interna de actividades de investigación y transferencia, donde se tienen en cuenta los gastos operativos (no de recursos humanos) y en ningún caso se toman en cuenta actividades que ya están siendo financiadas por recursos externos (por ejemplo a través del Programa de Fortalecimiento de Vinculación Tecnológica – SPU o el Programa de Fortalecimiento a las actividades emprendedoras – SPU).
La programación anual de gastos mínimos para impulsar las funciones de investigación y transferencia implicaría un 4% del total del presupuesto estimado para la universidad. El porcentaje se torna especialmente significativo en un contexto de fuerte incremento de la matrícula que exige destinar a la función docencia cada vez más presupuesto. Por este motivo, la inversión inicial realizada por la UNPAZ debe ser acompañada por la iniciativa pública con el objetivo de generar instrumentos que, sin soslayar los obstáculos estructurales de nuestra universidad, contribuyan al desarrollo de la función y a la superación de los limitantes señalados en el presente trabajo.

Referencias

Brunner, J. (2014). La idea de universidad: tendencias y transformación. En Schwartzman, S., A educacao superior na América Latina e os desafíos do seculo XXI. SaoPaulo, UNICAMP.

Coraggio, J. L. (2003). La crisis y las universidades públicas en Argentina. En Mollis, M. (comp.), Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, CLACSO.

Dotti, J. E. (2001). Filosofía política y universidad: una aproximación. En Naishtat, F. (comp) y otros, Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades. Buenos Aires, Ediciones Colihue, pp. 33-42.

Etzkowitz, H. (2002). The Triple Helix of University-Industry-Government. Implications for Policy and Evaluation. WorkingPaper 2002-11. Estocolmo, Sister.

Etzkowitz, H. y Leydesdorff (2001). The Transformation of University-Industry-Government Relations. Electronic Journal of Sociology [en línea].

Frondizi, R. (1971). La universidad en un mundo de tensiones. Misión de la universidad en América Latina. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Gibbons, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Gibbons, M. (1998). Higher Education Relevance in the 21st Century, Banco Mundial.

Herrera, A. (1974). Ciencia y política en América Latina. México, Siglo XXI.

Klimovsky, G. (2003). La época más feliz de mi vida. En Díaz de Guijarro y Rotunno (comps.), La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966, Zorzal, Buenos Aires, 123-144.

Lundvall B. (1992). National System of Innovation. Pinter, Londres.

Marx, K. (1986). El Capital. México, Fondo de Cultura Económica, México, tomo I.

Merton, Robert K. (1968). The Matthew Effect in Science. Science, 159 (3810), 56-63.

Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis, M. (comp.). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, CLACSO, p. 203-215.

Nelson R. (1993). National Innovation Systems.A Comparative Analysis. Oxford University Press.

Riquelme, G. C. (2003). Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Riquelme, G.C. (2008); "Acerca de la producción y circulación de conocimiento y de la sinergia pedagógica en las funciones de docencia, investigación, transferencia y extensión" en Riquelme, Graciela (ed.) *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Sábato, J. y Botana, N. (1968). Ciencia y tecnología en el desarrollo de América Latina. Revista de Integración, Nº 3.

Sousa Santos, B. de (2005). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. México, UNAM.

Varsavsky, O. (1994). Ciencia, política y cientificismo. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Vessuri, H. (1998). La pertinencia de la educación superior en un mundo en mutación. Perspectivas, Vol. XXVIII, Nº 3, septiembre, 417-433.

Anexo I

Presupuesto interno para actividades de investigación y transferencia - UNPAZ

Actividad	Sub-actividad	Descripción	Monto
Fondo para Proyectos de Investigación y Desarrollo			**$ 720.000**
	Proyectos Acreditados de Investigación y Desarrollo (PAID):	proyectos bienales, para cuya dirección se propongan investigadores formados	$ 400.000
	Proyectos de Reconocimiento Institucional de Investigación y Desarrollo	proyectos que se propongan para su evaluación y reconocimiento institucional	$ 200.000
	Proyectos Estratégicos	proyectos de investigación, transferencia y difusión sobre áreas estratégicas para desarrollo local	$ 120.000
Fondo para Actividades de Investigación, Desarrollo y Transferencia			**$ 360.000**
	Talleres de herramientas metodológicas	taller de formación teórico-práctica sobre aspectos metodológicos de la investigación social	$ 110.000

	Actividades de popularización de la ciencia	Elaborar un Programa de Popularización de la Ciencia y la Tecnología de la UNPAZ para disponer de herramientas y protocolos que permitan promover las vocaciones científico- tecnológicas	$ 50.000
	Jornadas de investigación/reuniones científicas	propender al conocimiento de integrantes de la UNPAZ que trabajen en áreas disciplinares afines y a la exploración de posibilidades de articular actividades de Investigación, Desarrollo y Transferencia de Tecnología	$ 200.000
Fondo de Becas y subsidios para Investigación y Desarrollo			**$ 1.100.000**
	Becas para docentes y estudiantes	Apoyo económico para realizar estudios de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) y de inicio a la actividad de investigación para los estudiantes	$ 1.000.000
	Subsidio para congresos y publicaciones	ayuda económica para docentes-investigadores para participar como expositor en eventos académico	$ 100.000
Fondo para la creación de la Oficina de Vinculación Tecnológica			**$ 100.000***
	Creación de la oficina	apoyar/complementar la decisión de la Universidad de crear y desarrollar una Oficina de Vinculación Tecnológica	$ 100.000
Fondo para la creación de carreras/área de posgrado			**$ 100.000**
	Creación especialización	Se creará la primera carrera de posgrado de la Universidad: Especialización en Enseñanza Universitaria	$ 100.000
Fondo para el fortalecimiento de la Incubadora social y productiva			**$ 40.000***
	Capacitación de personal	A partir de la creación de la Incubadora concretada en julio de 2016 se torna necesario	$ 40.000

		capacitar recursos humanos de la Secretaría	
Fondo para la creación de un Observatorio Pyme			**$ 110.000**
	Relevamiento pyme local	creación de un Observatorio Pyme que pudiera relevar las principales problemáticas de las pymes de la región y proponer planes de trabajo y alternativas para la mejora de su competitividad	$ 110.000
Funcionamiento operativo SeCyt			**$ 150.000**
	Caja chica	Funcionamiento operativo de la SeCyt	$ 150.000
Fondo de Infraestructura para investigación			**$ 4.500.000**
	Primer laboratorio de investigación	Armado básico del primer laboratorio de la UNPAZ	$ 5.500.000
	Instalaciones básicas institutos	Armado de instalaciones básicas para el funcionamiento de los tres institutos UNPAZ	$ 3.000.000
Presupuesto estimado total			**$ 11.180.000**

***** En estos casos no se toma en cuenta dentro del presupuesto el costo que implicaría la contratación de personal capacitado que trabaje en cuestiones de vinculación tecnológica e incubación de proyectos, en tanto la UNPAZ no cuenta aún con el personal suficiente (p.e. abogado especialista en patentes, economista especialista en incubación, especialista en administración de proyectos)

Gestión de la Investigación en la Escuela de Defensa Nacional

Autores: Cáceres, Gonzalo (UNDAV, Argentina)

Resumen: La ponencia tratará relatará sobre la gestión de la investigación en la Escuela de Defensa Nacional entre marzo de 2014 y diciembre de 2015. A lo largo del período, se puso en marcha un proyecto de investigación que presentó ciertas características distintivas que entendemos merecen su exposición por dos motivos. En primer lugar, se trató de una investigación orientada a la obtención de logros basados en las necesidades de los tomadores de decisión públicas. En segundo lugar, se trató de producción científica que buscó no abandonar los estándares de producción científica del sistema universitario nacional, como paso previo a la constitución y consolidación de la Universidad de la Defensa Nacional que vería la luz en el año 2015 y actualmente se encuentra en funcionamiento.

Palabras claves: investigación, Escuela de Defensa Nacional, Fuerzas Armadas

Texto completo:

Introducción

En esta ponencia trataremos el trabajo de la Secretaría de Investigación de la Escuela de Defensa Nacional en el período comprendido entre junio de 2014 a diciembre de 2015. Durante el trabajo al frente de la Secretaría, se elaboró un proyecto de investigación pensado para el Ministerio de Defensa, con el fin de generar conocimiento volcado a la gestión pública. Esto supuso ciertos desafíos en términos de planificación y coordinación de trabajo desde la institución con diferentes áreas del Ministerio de Defensa.

Desarrollo

El trabajo en el área, partió de modelos de producción de conocimiento dependientes de aréas de gobierno no relacionadas directamente con el Ministerio de Educación. Para ello, se tomó como modelo de producción de conocimiento dos organismos públicos franceses que realizan estudios de posgrados volcados a la gestión pública. El primero de esos ejemplos, el PUCA, organo de investigación interministerial del gobierno de Francia que lanza líneas de investigación en torno a la cuestión urbana, ordenamiento territorial, ecología y habitat. La producción de conocimiento dentro de esta institución está directamente financiada por el Ministerio de Ordenamiento territorial, hoy en día Ministerio de Cohesión Territorial, y el Ministerio de Ecología, hoy en día Ministerio de la Transición Ecológica y Solidaria.

Los otros dos organismos, directamente ligados a la Defensa son, por un lado, el Instituto de Altos Estudios de la Defensa Nacional, dependiente del Primer Ministro de Francia y, por otro lado, el Instituto de Estudios Estrategicos, dependiente del Ministerio de Defensa de Francia. Tanto en el ámbito de la producción de conocimiento para el Urbanismo, como para la Defensa Nacional, las líneas rectoras de producción de conocimiento están dictadas por los objetivos en la materia que se definen desde la planificación política específica.

A partir de la propuesta elevada a las autoridades, se procedió a la elaboración de un diagnóstico.

Antecedentes de investigación en la Escuela de Defensa Nacional

En un primer momento se procedió a la realización de un estado de situación respecto de la producción científica anterior a las gestiones civiles de la Escuela. En este sentido, desde el área, en conjunto con la división de Archivo dependiente del Ministerio de Defensa, se estipuló la metodología de investigación, los criterios en la generación del archivo y su evaluación para entender sobre su pertinencia o no. Como resultado de este trabajo, se encontraron varios expedientes que daban cuenta de una labor de investigación que continuaba con los lineamientos temáticos propio de otras dependencias de educación superior del ámbito castrense. Los trabajos se asimilaban a la producción de hojas de ruta para la toma de decisión, papers, evaluación de material de formación militar y análisis de situación, producciones de tipo universitaria asociadas a la elaboración de informes en el ámbito militar propiamente dicho que no se ajustaban forzosamente a los estándares de producción científica del sistema universitario nacional. Esto obedece a las particularidades del sistema de formación de las fuerzas armadas, en las que los perfiles dedicados a la temática educativa no son frecuentes y menos aún el perfil de investigador en el área de ciencias sociales.

En el área de Relaciones Internacionales y Ciencia Política se encontró una gran proliferación de trabajos cortos producidos por diferentes organismos en relación con los ex- Institutos Universitarios de las tres Fuerzas Armadas. Al mismo tiempo, se registraron trabajos de investiagación que se realizaban en los Estados Mayores de cada una de ellas y del Estado Mayor Conjunto. En todos se registró una concentración temática en torno a las relaciones internacionales y la ciencia política que dejaba de lado otras disciplinas sociales sobre las cuales se entendía debíamos trabajar para informa

la gestión pública y la toma de decisión.

En un segundo momento, se sistematizó el trabajo realizado por la gestión civil de investigación anterior a tomar posesión del cargo. En primer lugar, el trabajo de la Secretaría de Investigación de la Edena entre 2013 y 2014 marcó una ruptura con el perfil anterior, con mayor cantidad de publicaciones, sin embargo deficitaria. De los 35 investigadores, sólo 4 publicaron trabajos en la línea de publicaciones de la Escuela de Defensa Nacional. Al mismo tiempo, no se pudo constatar interrelación entre la docencia de la Edena y la investigación, algo señalado desde la primera acreditación de la Maestría por la CONEAU (ver CONEAU 2011). Las temáticas trabajadas fueron: a) Bienes naturales y medioambiente; b) Malvinas e islas del Atlántico sur y Antártida argentina; c) Integración y defensa; d) Producción y tecnología para la defensa; y e) Ciberespacio. Finalmente, salvo un trabajo (Loizou y De la Vega), no se releva la política del Ministerio, algo que sucedía con anterioridad, al tiempo que no siempre se publicaba en la Escuela.

A partir del análisis de los documentos producidos por el Ministerio y una serie de entrevistas con autoridades, se gestó un nuevo programa de investigación ordenado por la política ministerial.

Para ello se elaboró un relevamiento en términos de producción de investigación para la defensa de otros Ministerios de Defensa o Universidades de Defensa, tanto en la región como en los Estados Unidos y Europa, áreas geográficas de mayor relación con nuestro sistema de Defensa Nacional. Del mapa de temáticas y ejes de investigación, se descartaron aquellos que ya eran desarrollados por las diferentes escuelas de guerra de las tres armas. Esto permitió orientar la búsqueda de perfiles de investigador, detectar espacios de vacancia en términos de producción de conocimiento para la gestión pública y tomar desarrollos en materia de investigación aplicada a la gestión de otros países.

El plan de trabajo 2014 de la Secretaría de Investigaciones se inscribió en la producción de información orientada a las siguientes áreas de conocimiento estratégicas para el desarrollo de la política de Defensa:

a. Desarrollo Estratégico Nacional. Este eje incluirá estudios en las siguientes temáticas: i) recursos naturales estratégicos; ii) ciencia, tecnología y producción para la Defensa; y iii) ciberdefensa.

b. Análisis político estratégico. Este eje desarrollará estudios en las siguientes temáticas: i) análisis político estratégico nacional; ii) análisis político estratégico regional; y iii) análisis político estratégico internacional.

c. Ciencias sociales aplicadas a la Defensa. Este eje desarrollará estudios en las siguientes temáticas: i) ciencias sociales aplicadas a la defensa; ii) ciencias sociales aplicadas a la gestión y evaluación de políticas de Defensa; iii) ciencias sociales aplicadas a la economía de la Defensa.

Al mismo tiempo, se incorporaron a los ejes temáticos los lineamientos estratégicos en materia de Derechos Humanos, Género, Pensamiento Nacional y la soberanía sobre nuestros territorios marítimos.

El perfil buscado era de un profesional universitario que pudiera producir conocimiento crítico para la toma de decisión el ámbito de la defensa. Se solicitó de quienes participen que puedan realizar a nivel de la producción escrita: a) un resumen ejecutivo semanal de no más de 2 carillas detallando diferentes ejes relevantes de su temática de trabajo que deba resaltar de la agenda pública, nacional y regional. En el caso de ser posible, de la agenda internacional; b) un documento quincenal de posición respecto eje relevante de su temática de trabajo que será señalado oportunamente y; c) un informe mensual que contendrá su avance de trabajo en vista a la elaboración del informe semestral.

La convocatoria logró una gran respuesta, reafirmando el perfil y el tipo de producción de conocimiento que se requería. En el mes de junio, se realizó una selección para formar parte de la Secretaría de Investigación. Se seleccionaron 15 investigadores: 7 para el área Desarrollo Estratégico Nacional, 1 para el área de Análisis político y 7 para el área de Ciencias Sociales. De ellos, 2 del área de Desarrollo Estratégico Nacional depusieron su candidatura y no fueron reemplazados;

actualmente el equipo cuenta con 13 investigadores.

El nivel de formación del equipo de investigación es el siguiente: a) Doctores: 3 investigadores; b) Magister o doctorado en curso: 3 investigadores; c) Maestría en curso: 5 investigadores; y d) Grado: 2 investigadores. Sobre estos últimos dos, cabe destacar que poseen expertise en el área de Defensa que se juzgó válida para integrar el equipo de investigación. Como obligación, los investigadores tienen horas de oficina en las que están presentes para responder y guiar las dudas que puedan tener los alumnos de la Edena.

El plan de comunicación contempla la puesta en conocimiento del resto de la Edena de la producción del área.

Actividades

Por el momento las actividades de la Secretaría de Investigación son tres: a) la producción de informes, b) las relaciones con otras secretarías de investigación de los institutos educativos de las fuerzas y c) el trabajo con el área de maestría para orientación de maestrandos y apoyo en la elaboración de tesis.

El trabajo del área se conjugó con una publicidad activa de la investigación. A la entrega semanal de informes de investigación, la evaluación y pequeño resumen que permita elaborar una síntesis por Eje y temática para conocimiento, en principio del Director de la Edena. Este resumen acompañó los informes, como guía de lectura de la producción escrita de los investigadores. En un segundo momento, se incluyó el trabajo del área de investigación en la web de la Escuela.

Resultados

A fines de 2014, se hizo una presentación formal y balance del trabajo de la Secretaría de Investigación abierta a la comunidad educativa de la Edena. Se dio una política de publicidad de la producción del equipo de investigación a través de medios electrónicos. Los informes se encontraban en la página web de la Edena, en la pestaña investigación, en el perfil de cada uno de los investigadores. Tanto a finales del año 2014 como del año 2015 se desarrollaron anuarios de investigación como una serie de publicaciones destinadas a los estudiantes de la maestría. Los investigadores entregaron informes, mensuales, bimensuales y semestrales además de un proyecto de investigación en formato Conicet para su desarrollo en los años 2015 y 2016, con vistas a su desarrollo en la Universidad de la Defensa Nacional, de reciente creación en aquel momento.

Los informes quincenales y mensuales eran elevados a la dirección de la Escuela y a la Secretaría de Estrategia y Asuntos Militares del Ministerio de Defensa de la Nación. Esto generó un ida y vuelta entre diferentes áreas del Ministerio dependientes de esta y otras secretarías que retroalimentó el trabajo del equipo de investigación, ordenó esfuerzos y, en algunos casos, reconfiguró las temáticas de investigación.

En términos de investigación clásica cómo lo entiende el sistema científico, se procedió a la elaboración en un formato similar a la presentación tipo Beca Conicet de un proyecto de investigación. La originalidad de aquellos proyectos radicó en estar fuertemente imbricados con el quehacer de la política de defensa, al surgir del intercambio con autoridades ministeriales y el diálogo con personal militar en servicio.

En el área de Desarrollo Estratégico Nacional, se presentaron los siguientes proyectos de investigación:

- Evolución de la investigación científica en la Antartida: El objetivo general es relevar el pasado, presente y la proyección futura de la Ciencia y la Tecnología en la Antártida, con el propósito de de dilucidar si los posibles cambios hacia un mayor protagonismo científico tecnológico del país en la Antártida pueden mejorar sus chaces como actor relevante en el área hacia un futuro de reafirmación de la soberanía argentina en el continente blanco.
- El proceso de transformación de la política industrial de defensa argentina. El caso de Fabricaciones Militares en los objetivos actuales de la Defensa Nacional (2005-2013): Analizar el proceso de modernización de la política industrial aplicada a la Defensa Nacional en

Argentina, en el marco de las transformaciones ocurridas en el sector en el período 2005-2013.

- Los hidrocarburos no convencionales en la Argentina. ¿Pueden convertirnos en una potencia energética?
- Soberanía nacional y ciberespacio. Aspectos teóricos y prácticos del desafío ciberespacial para la Defensa Nacional en el contexto sudamericano. Analizar la incidencia del fenómeno de ciberdefensa en sus diferentes dimensiones sobre la soberanía nacional en el contexto sudamericano actual

En el área de Análisis político estratégico se presentó el siguiente proyecto:

- Modelos de gestión de la defensa y estrategias de defensa de los paí ses de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR). Un análisis comparado. Los objetivos fueron analizar comparativamente las políticas de defensa de los Estados que conforman la UNASUR, identificando los modelos de gestión de la defensa y las estrategias de defensa de cada Estado y examinar si los modelos de gestión y las estrategias de defensa adoptadas se relacionan con el nivel de autonomía político-funcional que poseen las Fuerzas Armadas en los Estados considerados.

. Este eje desarrollará estudios en las siguientes temáticas: i) análisis político estratégico nacional; ii) análisis político estratégico regional; y iii) análisis político estratégico internacional.

En el área de Ciencias sociales aplicadas a la Defensa se presentaron los siguientes proyectos:

- Dificultades y fortalezas en la implementación de la reforma del Sistema de Justicia Militar: El alcance de la Ley Nº 26.394 desde la mirada de la planificación estratégica (2009-2014). El objetivo es indagar las consecuencias que se presentaron en la fase de implementación del Nuevo Sistema de Justicia Militar basado en el modelo de "ciudadano de uniforme", extrapolado de la filosofía de mando propia de las Fuerzas Armadas alemanas, en detrimento del viejo sistema de justicia militar argentino.
- Economía y defensa. Analizar la defensa nacional desde una perspectiva social e histórica dando cuenta del rol que la misma tiene en el crecimiento y desarrollo económico, en especial en los países latinoamericanos.
- Participación de la mujer militar y civil en Operaciones de Mantenimiento de la Paz. El caso Argentino. Analizar las tareas desempeñadas por las mujeres militares y civiles en las Operaciones de Paz. Analizar el rol desempeñado por el/la oficial Punto Focal de Género y figuras afines, en el marco de la UNASUR. Analizar las tareas desempeñadas por las mujeres militares y civiles en las operaciones de apoyo y asistencia humanitaria en el manejo de catástrofes nacionales e internacionales.
- Los procesos de especificación curricular en la educación militar: el rol de los instructores en la formación profesional de los futuros oficiales. Analizar los procesos de construcción y concreción (enseñanza) curricular del ethos y la mentalidad militar a partir de la agencia de los instructores militares.
- El trabajo del Ministerio de Defensa en la prevención y solución de problemáticas de violencia de género e intrafamiliar. Relevar el trabajo que desarrolla, las políticas de género en especial, el Ministerio de Defensa en conjunto con las Fuerzas Armadas en temáticas de violencia de género y violencia intrafamiliar.

Publicaciones

El área de publicaciones, a cargo del dr. Hernán Borisonik, tomó especial relevancia para dar a conocer el trabajo que se llevó adelante desde la Secretaría de Investigación. La Secretaría contó con tres líneas de publicación de tipo periódica.

La primera de ellas, la revista *Defensa Nacional y Pensamiento Estratégico*. La revista cuenta como Director a Jorge Battaglino, el Editor en Jefe es el Secretario de Investigación, Gonzalo Cáceres y el

editor asociado es Hernán Borisonik. El trabajo de selección y corrección de textos, diseño de línea editorial y difusión de la publicación está a cargo del Editor en jefe y el Editor asociado.

La segunda línea de publicaciones son los Documentos de Trabajo. Se les impuso una cadencia mensual de publicación. Se trabajó junto a los autores en las correcciones y se invitó a los estudiantes a publicar en la serie. Al mismo tiempo, se pidió a los docentes indiquen los mejores trabajos de los estudiantes para su publicación.

Finalmente, también se encuentra el boletín del Observatorio Legislativo de la Defensa. Se trata de una iniciativa que, radicada en la Secretaría de Investigación, publica con cierta periodicidad boletines sobre la actividad legislativa relativa a la Defensa. Se trata de una iniciativa de sumo interés que entendemos debe ser institucionalizada.

El equipo de la secretaría de investigación produjo material de consulta para los estudiantes de la Maestría en Defensa Nacional principalmente. Destacamos el documento Matriz de investigación y fuentes documentales, en el que se sistematizaron las temáticas que podrían ser abordadas por los estudiantes de la Maestría en función de las políticas de gobierno y los objetivos de Defensa Nacional trazados por el Libro Blanco de la Defensa.

Investigación y extensión

Junto a la Secretaria de Extensión, Bárbara Aguer, se desarrollo un curso de extensión para divulgación de la temática de la Defensa Nacional. El curso Estado, Defensa y Desarrollo buscó comprender y contextualizar los hechos históricos más relevantes con el fin de problematizar el análisis del pasado a partir de un diálogo entre diferentes escuelas de interpretación del devenir del Estado y la Defensa. Al mismo tiempo, se buscó incentivar el debate en torno a las interrelaciones y complementariedades de los núcleos temáticos.

Conclusiones

La gestión de la investigación en la Escuela de Defensa Nacional se planteó como un desafío al buscar ubicarla en el ámbito de la producción de conocimiento orientado a la gestión. Se tomó en cuenta el contexto y a partir de él se generó un plan de trabajo que observó los requerimientos concretos en materia de investigación para la gestión. La propuesta se mostró fecunda, alimentó diversas líneas de investigación y dió como resultado, publicaciones de buen nivel que a su vez eran la devolución desde la Escuela de Defensa Nacional de los intercambios con las autoridades del Ministerio.

El equipo de investigación logró cimentar bases sólidas, generó seminarios para difundir entre los estudiantes las temáticas de trabajo y fortalecer el rol de investigadores de los futuros magisters. Al mismo tiempo, se generaron publicaciones que respetaron los estándares de producción científica del sistema universitario tradicional pero respondían a las necesidades específicas del sector de la Defensa Nacional.

Entendemos que la experiencia de la Secretaría de Investigación de la Escuela de Defensa Nacional permitió demostrar que la producción de conocimiento orientado a la gestión pública puede respetar los estándares de elaboración de nuestro sistema universitario y responder a las necesidades específicas de la toma de decisión en el ámbito público. Esto fue posible gracias a la presencia del Secretario de Estrategia y Asuntos Militares, Jorge Fernández, el Subsecretario de Formación, Javier Araujo, la directora de Derechos Humanos, Stella Segado, y sus equipos técnicos, todxs ellxs funcionarixs ministeriales fuertemente convencidos de la necesidad de llevar adelante una gestión pública reflexiva, informada científicamente y comprometida con los valores democráticos.

Referencias

- Boletín oficial de Francia: Decreto del 23 de abril de 1988. Fuente: https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?numJO=0&dateJO=19980425&numTexte=&pageDebut=06378&pageFin=06378

- CONEAU 2011: CONEAU, *Informe de evaluación externa del Instituto de Enseñanza Superior del Ejercito*, nro 32, Buenos Aires, CONEAU, 2011
- DEFENSA NACIONAL Y PENSAMIENTO ESTRATÉGICO, N˚1, Diciembre de 2014, Escuela de Defensa Nacional, ISSN 2422-6378
- DEFENSA NACIONAL Y PENSAMIENTO ESTRATÉGICO, N˚2, Julio de 2015, ISSN 2422-6378, UNDEF, Universidad de la Defensa Nacional
- Gonzalo Cáceres (coord.), *Propuestas de investigación a la intención de los estudiantes de la Edena hacia la construcción de una agenda de investigación en Defensa*, mimeo, noviembre 2014, Secretaría de Investigación de la EDENA

Implicancias de la innovación de la malla curricular con la gestión de la investigación

Autores: Rojas Caballero, Gabriela Beatriz (Instituto Superior de Arte (ISA-FADA-UNA) Universidad Autónoma de Asunción (UAA)- Conacyt Prociencia)

Resumen: Este trabajo aborda a la evolución de la Investigación en Artes y Diseño, como una trayectoria de la producción intelectual del Instituto Superior de Arte dependiente de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Universidad Nacional de Asunción. Dicha producción, obliga la necesidad de establecer un proceso de investigación, en coherencia con la malla curricular. Para ello, se estableció como objetivo analizar la producción intelectual como resultado de las innovaciones de los lineamientos y cambios curriculares que surgen desde la Universidad, en un período de quince años. Este trabajo se desarrolló mediante una revisión bibliográfica, conjunto con un análisis de contenido de los lineamientos y un estudio de caso de los Trabajos Finales de Grado. Así se logró establecer tres períodos: la creación, la producción y la proyección. El análisis demostró que, gracias a la implementación de innovaciones en la malla curricular, mediante los ajustes en los lineamientos de Trabajo Final de Grado, se fortaleció la producción académica, reflejado en el aumento de investigaciones en Artes y Diseño. De este modo, se evidenció el vínculo entre la malla curricular y la gestión de la investigación, de modo a fomentar la producción intelectual en estas disciplinas.

Palabras claves: Artes, Diseño, Malla curricular, Innovación, Gestión de la Investigación. Paraguay.

Texto completo:

Introducción

La UNESCO en 1998, señalaba que vista los cambios que se presentaban en el contexto de crisis, de modificaciones, se debía repensar el crecimiento económico articulado con un desarrollo social para lograr un buen funcionamiento de la sociedad. Efectivamente en la célebre Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, en el artículo cuarto se menciona a "la búsqueda de soluciones a los problemas derivados de estos procesos depende de la educación, y de manera muy particular la Educación Superior." De este modo, la Educación Superior se encuentra ligada al desarrollo no solamente económico, sino social y cultural de cada país.

Por lo que en Paraguay en el 2013, se promulga la Ley 4995 sobre la Educación Superior en la cual establece los objetivos, las funciones y el ente encargado de regular a este nivel. En el artículo 6 de la mencionada Ley 4995 se presenta como objetivo la formación de profesionales competentes con

pensamiento creativo y crítico, con ética y conciencia social. Por lo que exige una oferta de una formación científica, humanística y tecnológica de alta calidad así como extender los conocimientos, servicios y cultura a la sociedad.

Del mismo modo, Pereira y Suarez en el 2005 expresan que las universidades deben desempeñar roles de mucha importancia, en donde la Investigación se constituye como un eje fundamental.

Desde Venezuela, Domínguez, J; Domínguez M; García, L: Bonaguro, L y Vázquez, J en el 2012 expresan que para lograr que la Investigación sea el eje esencial:

> La universidad tiene como reto el empezar a innovarse al interior. Este llamado ha llevado muy especialmente a las universidades a constituirse en organizaciones capaces de analizarse, cuestionarse y transformarse a la luz de lograr una mejor comprensión y transformación de los problemas educacionales en concordancia a los nuevos retos de formación (p,43).

De este modo, resulta necesario plantear innovaciones en diversas escalas. En este trabajo se aborda a las innovaciones que se plantean desde los lineamientos de los Trabajos Finales de Grado, que repercute en un ajuste de la malla curricular de modo a lograr un incremento de la producción intelectual que a su vez es fruto de una gestión de la investigación.

Es la concordancia entre los contenidos, la puesta en marcha de un proceso investigativo, que resulte en la construcción de conocimiento lo que permite que la Universidad cumpla este rol menester para alcanzar un desarrollo social, económico y cultural de la sociedad.

De acuerdo a Mantilla, W (2007), la gestión de la investigación se define como una gestión de "la acción investigativa, pues la investigación tiene su propia lógica y su episteme vinculada al problema de conocimiento que se pretende resolver y a la justificación racional del proceso investigativo no sólo a su utilidad" Es decir, la investigación, es un proceso que cuenta de etapas, desde diferentes enfoques que a su vez se compone de diferentes alcances como el descriptivo o el correlacional. Establecer esta gestión de la investigación, más bien se enfocaría a establecer la cultura y práctica investigativa que correspondería a la concepción de construcción de conocimiento del intelectual francés Bacherlard, G (1934), El conocimiento se construye a partir de un conocimiento anterior. Así se precisan de este proceso para alcanzar los resultados que se esperan.

Este trabajo analiza a la producción intelectual como resultado de proceso de investigación, en las disciplinas de Artes Visuales y Diseño de Indumentaria. Se analiza la evolución ya que el Instituto Superior de Arte (ISA), ya cuenta con veinte años de trayectoria. Se denota necesario comprender la evolución en la producción intelectual y el aporte que se genera a la sociedad a la partir de esta reflexión que exige un Trabajo Final de Grado.

Tal abordaje, se justifica para comprender el vínculo entre la malla curricular, con la gestión de la investigación, en lugar de presentarse como dos instancias separadas.

Es importante resaltar que el Instituto Superior de Arte con una labor de enseñanza de Artes Visuales y Diseño de Indumentaria no sólo exige el manejo de la técnica, ahonda a la teoría y la historia de modo a lograr desarrollar un pensamiento crítico holístico sobre la cultura y practicas paraguayas. Así, las producciones intelectuales, fruto de este transitar académico se presentan como documentos esenciales para comprender la historia reciente desde la mirada artística así como la visibilización de los espacios culturales y el rol de los diseñadores y artistas como constructores de símbolos y modelos dentro de la sociedad paraguaya.

El objetivo de este trabajo es analizar la producción intelectual como resultado de las innovaciones de los lineamientos y cambios curriculares que surgen desde la Universidad, en un período de quince años. Este período se refiere desde el 2000 al 2015.

Este propósito fue conseguido mediante una revisión bibliográfica, conjunto con un análisis de contenido de los lineamientos y de los Trabajos Finales de Grado en el período señalado.

A fin de compartir estos detalles, se organizan en tres grandes apartados, siendo el primero sobre la etapa de la creación, seguido por la producción de modo a llegar a la proyección.

Desarrollo

Como lo establece la vigente Ley Nº 4995 de la Educación Superior promulgada en el 2013 en donde

se explica que la Universidad es el ente en donde se desarrolla la "misión de investigación, enseñanza, formación y capacitación profesional, extensión y servicio a la comunidad". Se destaca la palabra investigación mencionada como la primera en cuanto a la misión de esta Institución de tercer nivel. De igual manera antecede ley 1264 General de Educación proclamada en 1998, que establece "la finalidad principal de las universidades y de los institutos superiores será la formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica, así como la extensión universitaria". Por lo tanto, una de las misiones de la Universidad ya establecida en 1998, y nuevamente afirmada en el 2013 es la investigación. Efectivamente, se debe lograr producir una investigación como requisito básico para alcanzar el título de Licenciatura. Así, se visualiza la concordancia con la Ley 4995 en el Instituto Superior de Arte donde un estudiante debe presentar un Trabajo Final de Grado a fin de obtener ya sea la licenciatura de Artes Visuales o Diseño de Indumentaria Escénica y Urbana dentro de la Universidad Nacional de Asunción.

El Instituto Superior de Arte, se crea en 1996 de la mano de la artista Olga Blinder, a fin de responder a la necesidad primeramente de formar a licenciados en Artes Visuales que logren plasmar ideas, comunicar sensaciones y puedan generar cambios desde diversos ámbitos. A esta oferta académica se sumó en el 2010, el cambio de tecnicatura a Licenciatura en Diseño de Indumentaria Urbana y Escénica considerando la necesidad de contar con profesionales con una formación acorde.

En ambas licenciaturas se han incorporado innovaciones y ajustes en la malla curricular, desde una filosofía donde es el proceso que prima sobre el producto se estableció un porcentaje que corresponde a sesenta.

Estos procesos académicos responden a un diseño curricular que articula la formación que se ofrece cada semestre universitario, con la gestión de la investigación. Esos ajustes se ven justificados nuevamente en la Ley 4995 de la Educación Superior en el artículo 6to "Investigar y capacitar para la investigación y el pensamiento teórico a los estudiantes, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la sociedad" Es decir se establece como uno de los ejes esenciales de la Academia, el fomento de la Investigación con miras al desarrollo e innovaciones científicas, tecnológicas y culturales en la sociedad.

Por otra parte, más adelante en la misma ley, en el artículo 24 se establece que para cumplir con sus funciones las Universidades deberán "Brindar educación a nivel superior, estimulando el espíritu creativo y crítico de los profesores y estudiantes mediante la investigación científica y tecnológica, et pensamiento lógico y teórico, y el cultivo de las artes y de las letras." De este modo, se establece que el programa académico, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe dirigir al fomento de un espíritu crítico que se establece mediante un proceso de investigación. Dicho proceso requiere de una revisión de la literatura, capacidad de desarrollar competencias de síntesis y análisis de modo a construir una argumentación sólida.

La ley 4995 inclusive en el mismo artículo 24 establece que las Universidades deberán "Divulgar trabajos de carácter científico, tecnológico, educativo y artístico". A fin que estos procesos de investigación, que finalizan en la defensa de un Trabajo Final de Grado, en el caso del Instituto Superior de Arte queden a disposición y se tornen fuentes de consultas para generar nuevos aportes al conocimiento.

Por lo que el Instituto Superior de Arte, creándose oficialmente en el seno de la Universidad Nacional de Asunción, un 30 de Mayo de 1996 con la presencia de autoridades de la UNA, se inició con un grupo de 50 alumnos y 10 docentes. Por lo que desde sus comienzos, el Instituto Superior de Arte, depende de la actual Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte.

Actualmente el Instituto Superior de Arte cuenta con plazas de 35 estudiantes por carrera, es decir un total de 70 estudiantes ingresan cada año aunque el número de postulantes aumenta año tras año.

Si bien esta es la situación actual, ¿Cómo se explica esta evolución? ¿Qué ocurre con los Trabajos Finales de Grado desde las primeras promociones al 2015? ¿De qué modo se vincula la malla

curricular con la producción intelectual resultante del proceso académico?

1. *La creación*

Es importante comenzar con una constatación sobre la producción intelectual analizado entre el 2000 al 2015. Se ha realizado un conteo sobre los Trabajos Finales defendidos proponiendo esta primera etapa que se ha denominado *la creación* como el período que comienza con los primeros egresados en el 2000 al 2012. Para ello, se parte de la evolución de la formación en relación a la producción de conocimiento desde García, S y Belén, P (2011) en la vida académica en la disciplina de las Artes Visuales.

De acuerdo a García, S y Belén, P (2011) en la Universidad de la Plata, la producción de conocimiento desde la disciplina ocurre a partir de la evolución de los procesos de enseñanza aprendizaje del artista. Efectivamente las autoras se refieren que el artista ha comenzado con una "formación empírica", un aprendizaje en base al ensayo y error (autodidactas). Luego, en el Renacimiento, con las creaciones de las Academias, se llega a una "formación académica" que implica el aprendizaje de técnicas. Con la modernidad se llega a una "formación profesional", se trata de un proceso que exige la incorporación de competencias teóricas como prácticas; competencias que le permitirán ingresar al mercado laboral y poder lograr con los requisitos de titulación del Sistema de la Educación Superior, como es la necesidad de realizar una investigación.

Es la formación académica que lleva a institucionalizar el Arte y el Diseño y a partir de ello, ajustarse a los parámetros que rigen a la Universidad. La misma se presenta como un espacio de pensamiento crítico, orientado a la producción de conocimiento. Y es aquí en donde se plantea las metodologías y el carácter de cientificidad de las investigaciones artísticas.

Si nos fijamos en el siguiente grafico podremos comprobar que este primer período, de la creación ha sido bastante establece reglar en lo que rige esta etapa del 2000 al 2012, en donde han egresado 2 a 4 estudiantes por año. Dicho de otra manera se trata de un número de egresados aumenta en una menor velocidad que el número de matriculados.

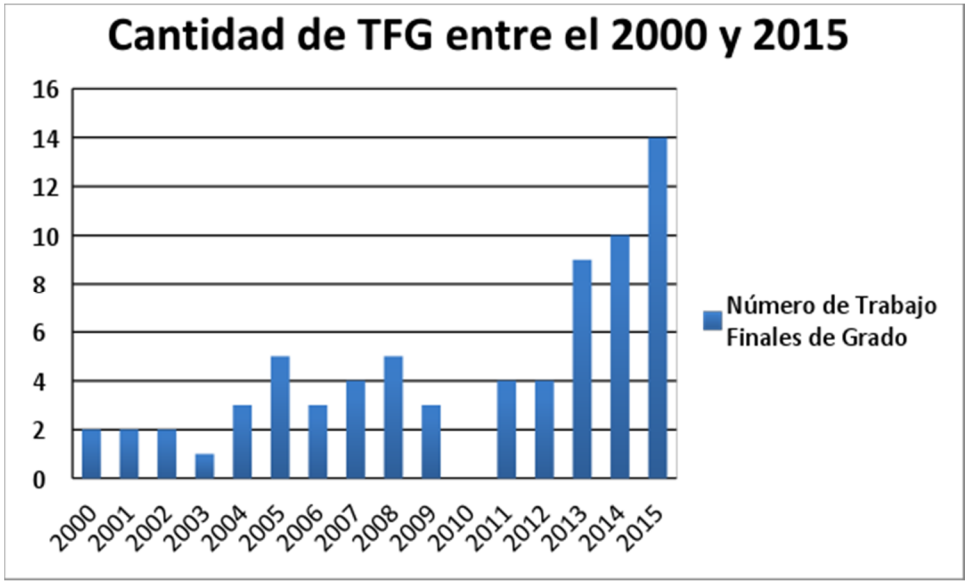


Figura 1. Número de Trabajos Finales de Grado. Fuente: Elaboración propia

Para los años comprendidos en el actual trabajo, se cuenta con un total de setenta y dos (72) Trabajos Finales de Grado. En términos más generales en promedio en lo que trata del 2000 al año 2012. En este período de tiempo se destaca por llevar la nomenclatura de tesina.

Se contextualiza que el caso del Instituto Superior de Arte con su creación, en el seno de la Universidad Nacional de Asunción, el objetivo no se trataba solamente de dominar técnicas de lenguaje visual, sino de ser capaz de analizar y producir una reflexión al respecto. He ahí la importancia de las materias teóricas que no se trate solamente de una formación de taller.

En este primer periodo se fue consolidando las materias de taller y los trabajos finales de grado que corresponden a este período se situaban con una metodología que no se adaptaba fácilmente a estas disciplinas. Considerado muchas veces como una imposición de las metodologías de las ciencias sociales, que no habían sido completamente socializadas y exteriorizadas de modo a que no facilitaban el camino de la producción de conocimiento. Es sobre este aspecto metodológico que se presenta en este periodo como rígido, con obligatoriedad de presentar el marco lógico y se presentar al menos tres técnicas de investigación, sin visualizar si se podrá realmente concretizar esto.

Por otra parte, Gómez, M y Alsina, M en el 2015, se refieren a la gestión del conocimiento, en el cual forma parte la acción investigativa, ya que se construye por cuatro pilares: personas, procesos, contenidos y tecnologías de la información. Esta definición resulta importante, ya que detalla a la gestión como un proceso que vincula obligatoriamente a los contenidos, con los procesos y las personas. Así, en el caso del Instituto Superior de Arte, en este primer período se constata que contar con los docentes específicos a cada materia se logró instalar, los procesos comenzaban a comprender sobre el funcionamiento de la Universidad como espacio para producir obras, así como reflexiones argumentadas y los contenidos se comenzaron a ajustar de acuerdo a las exigencias para producir una tesina en aquel entonces, de calidad.

Una vez establecida, se han realizado cambios que fomenta al siguiente período que se ha denominado la producción.

2. *La producción*

A partir de 2013, la producción intelectual sin duda ha cambiado. Efectivamente, del año 2013 al 2015, en sólo esos tres años el promedio es de once (11) Trabajos Finales de Grado por año.

Es en este período que se producen los cambios y se genera la innovación en los lineamientos del Trabajo Final de Grado a fin de lograr una coherencia con la promulgada ley de aquel año de Educación Superior en el Paraguay, y se ha enfocado a flexibilizar y dinamizar la gestión del proceso de investigación. Se ha realizado un trabajo arduo enfocado a la innovación en la presentación de criterios para el Trabajo Final de Grado, un requisito obligatorio para la obtención del Diploma de Licenciatura, dentro de la Universidad Nacional de Asunción. Dicho proceso de Trabajo Final de Grado se halla documentado. El documento que regula la producción de Trabajos Finales de Grado, ha tenido una evolución y ajustes a lo largo del tiempo. Se tratan de los lineamientos de Trabajo Final de Grado que se fue adaptando, logrando en el 2014 adecuar a las dinámicas de las disciplinas.

Se establece a esta producción intelectual como "la realización de un trabajo inédito de investigación sobre un tema del área de conocimiento de la carrera." Efectivamente este trabajo inédito:

> Deberá constituir un aporte de relevancia al conocimiento artístico, científico y /o tecnológico de la especialidad respectiva sea por su importancia intrínseca, sean por el alcance de sus aplicaciones. Mediante ella el alumno de la licenciatura se entrenará para llevar a cabo trabajos de investigación en forma independiente.

Es decir, que va más allá de los requisitos del momento de elaboración de un trabajo final, se visualiza este ejercicio de argumentación, de pensamiento y de redacción científica como un entrenamiento para una salida laboral posible, buscando realizar un aporte al conocimiento artístico, científico y/o tecnológico. Se destaca que el carácter inédito es una de las exigencias obligatorias para publicar en revistas indexadas.

El reglamento establece el concepto de tesina como "un trabajo de investigación escrito que pretende aportar sobre un tema relacionado a la realidad paraguaya (contemporánea o pasada)". Se trata de un aporte sobre la comprensión de la realidad nacional sin embargo "realizado con rigor teórico-metodológico y diversidad de fuentes". Este rigor se aclara de acuerdo a "una de sus características es el planteamiento de hipótesis a partir del cual se aborda el objeto de reflexión". La hipótesis formulada en pos de romper con esa realidad inmediata, que será a lo que hay que

demostrar con el Trabajo Final de Grado.

Otras características de la modalidad es la presentación clara de la delimitación del problema, la sistematicidad y consistencia del método a ser empleado, así como el uso de fuentes documentales pertinentes.

De acuerdo a los lineamientos además de la modalidad tesina, se puede optar por la modalidad del estudio de caso. Este tipo de modalidad, "tiene como objetivo demostrar la capacidad del estudiante para desarrollar proyectos de solución a problemas específicos relacionados con su práctica profesional (Artes Visuales, Diseño)". Es decir este tipo de modalidad, indica una reflexión sobre el campo artístico y así como la propuesta de innovación como respuesta a las problemáticas.

Se presenta en los lineamientos, un aspecto muy importante que es la estructura del trabajo escrito, o el producto de todo este proceso académico. Se destina un primer capítulo a los aspectos metodológicos, en el cual se describe la selección y delimitación del tema, señalando el tema del Trabajo Final de Grado así como la modalidad. Seguidamente, se continúa con el estado de la cuestión de modo a lograr problematizar para justificar el trabajo.

Aquí se establece una justificación, dejando lugar a los objetivos del trabajo, el marco teórico en el que se trabajará, la hipótesis propuesta de modo a lograr formular un diseño metodológico que debe figurar "métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos" así como el universo y muestra.

Estos lineamientos se proponen como una orientación para encaminar la producción intelectual. De este modo, esta propuesta metodológica se encuentra explicito como el producto a desarrollar en el año académico que se denomina como el protocolo. Este protocolo, desde los lineamientos corresponde al primer capítulo denominado aspectos metodológicos.

Son estos cambios y la difusión de estas normativas que permiten un aumento de defensas de tesis desde el 2012, llegando a alcanzar a once (11) trabajos defendidos en promedio por año. El aumento de número se explica por la disposición de lineamientos claros, que obligan a los estudiantes, dentro de su año académico a establecer el primer capítulo de sus trabajos finales.

Estas publicaciones de normativas resultan de extrema importancia para el desarrollo de los Trabajos Finales de Grado, ampliando y flexibilizando la producción intelectual así como lograr acompañar, realizar seguimientos en el desarrollo de este primer trabajo de investigación.

La aprobación de estos lineamientos, se compone de unos cambios que se presentan en conjunto con la malla curricular. Así se presentan la materia de taller de Trabajo final de Grado específicas para cada disciplina, con el objetivo que durante el desarrollo del semestre se construya un protocolo que deberá ser aprobado para poner en marcha la investigación. Es aquí que se trabaja esencialmente con los aspectos metodológicos de modo a lograr construir una problemática relevante, y lograr proponer un abordaje a esta problemática con objetivos claros, de igual manera con procedimientos específicos a desarrollar. Se trata de una materia que se constituye como la encargada de establecer esta primera tutoría, y acompañamiento al proceso de investigación, de modo a asegurar la calidad y la rigurosidad científica.

Este período de producción se destaca por una apertura de abordaje de temáticas y no solamente lo que Henk Borgdorff denomina la investigación acerca de las artes, en donde se aplican temáticas de las Ciencias Sociales para las Artes, en donde se estudian a los artistas y su contexto de producción. La apertura radica en estudios que giran en torno a las técnicas de producción, las investigaciones para las artes; a la investigación en las Artes, a partir de una reflexión personal de sus propias creaciones. Por ilustrar, las investigaciones basada en las artes, se puede comprender aquellas que utilizan a las Artes Visuales con fines terapéuticos con es el autismo. Son éstas últimas las que conllevan a una innovación tanto en las Artes Visuales como en Diseño de Indumentaria. Se destaca en Diseño de Indumentaria la introducción de una metodología de proyecto, que busca resolver problemáticas específicas como el caso de la indumentaria lúdica, una indumentaria que permita jugar y estimular el aprendizaje cognitivo en niños de dos a cuatro años de edad, por mencionar otro caso.

3. *La proyección*

La proyección se sitúa como una indagación sobre la continuidad que sugieren estos Trabajos Finales de Grado, sobre el apartado de la publicación y sobre la importancia de continuar con estos trabajos de engranaje entre las innovaciones en la malla curricular y la dirección de producción de conocimiento en estas disciplinas.

Actualmente en el 2017, en el mes de Agosto, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) que se construye a partir de la promulgación de la Ley 4995 sobre la Educación Superior lanza el *Libro Blanco para la Educación Superior* donde presenta un breve histórico acerca de la Educación Superior, la situación actual y los desafíos que se presentan.

En dicho material no se encuentra exenta a la investigación así se establece que "para ir generando el capital intelectual al interior de las organizaciones, es necesario desarrollar y mejorar la gestión de las IES en el fomento de la cultura y competencias investigativas en las unidades académicas". (García,2017:50) De esta forma, es el componente de la cultura de la investigación la que se visualiza a continuar potenciando, en los trabajos que hacen tanto a la lectura, la redacción y el desarrollo del espíritu crítico.

Se detalla además que para el desarrollo de la investigación, se "debe reconocer el rol del arte y el desarrollo de la creatividad como factores y características fundamentales para la innovación" (García, 2017:51) Es decir, direccionar las investigaciones que se producen desde las Artes Visuales y el Diseño de Indumentaria de modo a que generen una innovación. Lo cual, exige un repensar de las expresiones, los símbolos que se crean en obras y en indumentaria de modo a instalar una crítica, un replanteo hacia fenómenos que actúan como hechos sociales.

Metodología

Se trata de una investigación de diseño no experimental, de enfoque cualitativo de alcance descriptivo con técnicas de entrevista el análisis de contenido.

Conforme con se ha presentado en la Introducción este trabajo se desarrolló mediante una revisión bibliográfica, conjunto con un análisis de contenido de los lineamientos y de los Trabajos Finales de Grado. Efectivamente, este trabajo se ha realizado en el Instituto Superior de Arte, y se ha tomado a los Trabajos Finales de Grado como unidades de análisis. De acuerdo al período establecido, del 2000 al 2015, es decir en el lapso de 15 años se han realizado un análisis de contenido de setenta y dos (72) Trabajos Finales de Grado disponibles en la Biblioteca de la Institución.

Resultados

Con esta investigación se ha logrado analizar la evolución de la producción intelectual, destacando una innovación en la malla curricular, respecto al Trabajo Final de Grado.

Gracias a esta investigación documental, se logra contar con datos que permite visibilizar la producción intelectual del 2000 al 2015.

Mediante esta producción intelectual se constata un aumento en los últimos tiempos. Esto se encuentra ligado, a otro resultado que se ha llegado, que trata sobre los lineamientos flexibles, que buscan adecuar las mallas curriculares, de modo que favorecen a toda la gestión de la investigación.

Se ha logrado constatar una evolución que permite establecer tres períodos en la gestión de la investigación, que se proponen como la creación, la producción y la proyección.

Conclusiones o discusión abierta

De esta manera se ha podido constatar un primer período de instalación del pensamiento científico. Lograr producir un aporte representó una tarea ardua. Se destaca que hasta el 2012 los estudiantes terminaban las carreras pero sólo uno egresaba por año.

Esta producción de tesinas se encontró primeramente enmarcada con una voluntad de imposición de

las ciencias duras, al imponer las metodologías que no proporcionaban la interiorización y la combinación para producir un conocimiento. Se podría inclusive plantear como un antes y después. Efectivamente, este antes podría definirse como una relación forzada de producción de investigación entre Artes Visuales.

Posterior al 2012, se logra flexibilizar y las exigencias se llevan al contenido, a la coherencia y no tanto en la forma. Se presentan unos lineamientos que se dotan de ejemplos y realizan una apertura en cuanto al abordaje de las problemáticas.

Así como las temáticas de las investigaciones se dispersan y se abren paso a salir de las investigaciones acerca de las Artes, para ingresar a las investigaciones para el Arte, las investigaciones en Arte, y las investigaciones basadas en Artes.

Estas grandes modificaciones del 2000 al 2012 así como las continuaciones del 2013 al 2015 se pueden apoyar por los cambios sufridos de manera en conjunta con la malla curricular y el reglamento de Trabajo Final de Grado.

De este modo se logra visualizar como ajustes en documentos, poseen un impacto en la estructura de la gestión de la investigación, desde la situación de aula que permite producir conocimiento y llegar a las etapas de divulgarlo.

Por ello, trabajos como este basado en un análisis detallado, proponen valorizar el trabajo intelectual ya trazado, el trabajo en equipo y la labor de la docencia vinculada a la investigación como filares básicos de la Educación Superior. Esta valorización se plantea como necesaria para lograr proponer nuevos desafíos y objetivos como Institución.

Finalmente el desafío de acuerdo al *Libro Blanco para la Educación Superior* presentado por el Consejo Nacional de Educación Superior, es plantear a la investigación como una estrategia país. El cual debe contar con recursos y financiamientos que no solamente deben provenir del Consejo Nacional de ciencia y Tecnología (CONACYT). Del mismo modo, lograr establecer relaciones institucionales, de modo que la investigación sea motivo de generar grupo de trabajos a nivel nacional como a nivel regional e internacional. Por otra parte, la gestión de la investigación, que sugiere un espacio y agentes que componen a este espacio debe lograr una transparencia y comunicación en cuanto a los resultados de sus producciones. La visibilidad resulta importante de modo a lograr difundir los resultados, como ejercicio de jornadas de socialización en donde se considera a la Universidad y sus distintas facultades como el lugar propicio para ello.

Es de este modo que se podrá establecer esta gestión de la investigación para una gestión del conocimiento que articule a los contenidos programáticos, los docentes, los procesos con las tecnologías de la información con la función de divulgar los resultados obtenidos. El mayor desafío corresponde a la articulación de todas estas características y agentes, no sólo en el Instituto Superior de Arte sino a nivel de Universidades en el país.

Referencias

Arias, F (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. (6ta ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.

Bachelard, G (1934). La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo. (23ra ed.) Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Berger, P y Luckmann, T. (2012) La construcción social de la realidad. (1ra ed.) 23 impresión. Buenos Aires, Argentina : Amorrortu

Borgdorff, H. (2006). El debate sobre la investigación en las artes. [Versión electrónica] Amsterdam School of the Arts. Recuperado de: http://gabrielabarrionuevo.com.ar/lenguajeeinvesticacion/el-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes/.investigacion-en-las-artes/. En idioma original en:http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Borgdorff_publicaties/The_debate_on_research_in_the_arts.pdf Publicado originalmente en: Also in Dutch Journal of Music Theory 12, 1

(January 2007), 1-17. Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. Cairon*: Revista de ciencias de la danza,* (13), 25-46. Recuperado de: http://www.gu.se/digitalAssets/1322/1322698el!debate!sobre!la!investigaci!!n!en!las!artes.doc

Dominguez, J; Dominguez, R; García, L, Bonaguro, L y Vázquez, J.(2007). La investigación universitaria como eje de la transferencia social del conocimiento. [Versión electrónica] Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4125811.pdf

Durkehim, E (1986). Las reglas del método sociológico. [Versión electrónica] Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/durkheim_emile_-_las_reglas_del_metodo_sociologico_0.pdf

García, S y Belén, P (2011). Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística. Paradigmas, 3, 89-107.

García, J (2017). Libro Blanco para la Educación Superior. Ñane aranduka tuichavéva. Asunción, Paraguay: Consejo Nacional de Educación Superior.

Gavira M; Mejía, A y Henao, D.(2007) Gestión del conocimiento en los grupos de investigación de excelencia de la Universidad de Antioquia. [Versión electrónica] Revista Interamericana de Bibliotecología , Jul.- Dic.2007, vol. 30, no. 2, p. 137-163. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v30n2/v30n2a07.pdf

Gómez-Vargas, M., & Alsina, M. G. (2015). Factores Influyentes de la Gestión del Conocimiento en el Contexto de la Investigación Universitaria. Información, Cultura y Sociedad, (33), 29-46.

Instituto Superior de Arte. Lineamientos para la elaboración del TFG en el ISA. https://isa.edu.py/web/tfg/ Consultado el 15 de Octubre de 2016.

Ley N°1264. Recuperado de:https://www.mec.gov.py/documentos/documentos_resoluciones/43?style=original. Ley N°4995/2013 .Recuperado de: http://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2016/06/Ley4995-13.pdf

Mantilla, W (2007). La gestión de la investigación: Diferenciaciones y relacionales. [Versión electrónica]. Recuperado de:http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/viewFile/1668/1817

Pereira, L.y Suarez, W. (2005). Estrategias para impulsar la investigación administrativa. *Espacios* Vol. 26, N 1. Caracas. En Domínguez, J; Domínguez, R; García, L, Bonaguro, L y Vázquez, J.(2007). La investigación universitaria como eje de la transferencia social del conocimiento. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4125811.pdf

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de http://www.rae.es/rae.html.

Rolón, V; Cabrera,C y Ruffinelli, R (2016) Gestión del conocimiento y la Investigaicón Científica en los cursos de doctorado. Recuperado de: http://investigacion.ua.edu.py/index.php/scientiamericana/article/view/28/24

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. EdicionesUNESCO.Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad Nacional de Asunción. Reglamento para la elaboración, presentación y defensa del Trabajo Final de Grado del Instituto Superior de Arte de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte. Acta 14, resolución 0321-00-2014 Recuperado de: https://isa.edu.py/web/tfg/

mexicana

Autores: Aguilar Morales, Norma ; Surdez Pérez, Edith Georgina ; Magaña Medina, Deneb Elí (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco México)

Resumen: El papel de las universidades como formadoras de nuevos talentos es indiscutible, pero no solo en las áreas profesionales, también en la formación de investigadores. La fuere competencia por el acceso a los recursos, hace que las universidades se esfuercen en ser eficientes en la distribución y aplicación de los mismos. En este trabajo se presentan los resultados cualitativos de un proyecto de investigación concluido, cuyo objetivo fue la realización de un diagnóstico para conocer la percepción de los estudiantes que han participado en el Programa de Verano de la Investigación Científica en una universidad del sureste de México. El estudio es de tipo descriptivo transversal, con enfoque cualitativo, se empleó la técnica de focus groups. Se presentan los resultados obtenidos en las variables. Se presentan los resultados de tres variables: competencias para la investigación, interés de titulación mediante un trabajo recepcional e interés por los estudios de posgrado. Los resultados reflejan que los alumnos identifican claramente cuáles son las competencias necesarias para realizar investigación y que su motivación para estudiar un posgrado se enfoca en mayor medida al desarrollo de las habilidades de investigación, sin embargo la tesis no es su principal opción de titulación.

Palabras claves: investigación, pregrado, competencias, tesis.

Texto completo:

Introducción

La inserción eficiente de la institución universitaria en la sociedad del conocimiento requiere un cambio en la concepción tradicional de esta organización, la cual debe convertirse en una universidad que fomente la innovación educativa y el desarrollo de investigación aplicada, entre otros aspectos (García, 2004: 508). Abello, Páez y Dacunha (2001: 376) señalan que para conseguir un desarrollo sostenido, las organizaciones educativas deberán orientarse hacia la institucionalización de la ciencia y la tecnología como motor de desarrollo, tratando de crear un nuevo marco para diseminar este tipo de relaciones, sobre las bases de un acceso más libre y amplio de los conocimientos.

Hacer investigación científica es muy caro, siendo sin duda la actividad más costosa para una universidad, sobre todo considerando que sus resultados suelen presentarse a largo plazo, es decir, no se trata de una inversión con ganancia inmediata y esto la convierte en una actividad poco atractiva, siendo una de las muchas causas por las cuales los jóvenes científicos mexicanos, lejos de recibir apoyos y estímulos para desarrollar investigaciones científicas en las regiones de México, son lanzados al desempleo o al subempleo en las grandes ciudades (Amador y López, 2011: s.p.).

Por otra parte, el mercado laboral externo no es la única alternativa para los egresados de las universidades públicas, siendo las actividades docentes y de investigación una opción para los nuevos profesionistas. La universidad debe retener a sus mejores talentos y una forma de lograrlo es mediante la formación temprana de cuadros de alumnos talentosos con miras a quedarse en la universidad como docentes e investigadores. Lo anterior representa una alternativa viable, sobre todo ante el panorama que se da en las instituciones de educación superior [IES] y en organismos como el Sistema Nacional de Investigadores [SNI], donde la población que lo conforma presenta rangos de edad avanzada.

Desarrollo

La investigación es un concepto que se ha generalizado tomando diversidad de matices según el ámbito en el que se mencione. Para algunos, la investigación es esa labor que realizan las personas con una desmedida inteligencia en centros y laboratorios especiales; es esa labor diaria, rutinaria y aburrida; mientras que para otros, investigar es adentrarse en una tecnología, aparato o procedimiento y darle alguna aplicación concreta de acuerdo a unos requerimientos (Hernández, 2005: 2).

La universidad pública en México, tiene dentro de sus funciones sustantivas el desarrollo de la investigación y una manera de fomentarla es desarrollar en los jóvenes el gusto por esta actividad, motivo por el cual implementa estrategias que permitan la formación temprana de los jóvenes en estas actividades, implementando programas de apoyo para que los estudiantes de pregrado tengan un acercamiento a la investigación por medio de la colaboración con un investigador nacional en un centro de investigación o una universidad durante un estancia de verano, colaborando en un proyecto de investigación.

La investigación formativa en la universidad es un territorio fértil para la renovación de las prácticas pedagógicas centradas en el favorecimiento institucional de los grupos e individuos emprendedores y en la apuesta por el desarrollo de la investigación en el nivel de pregrado, con toda la prudencia de lo que implica afirmar que es posible y necesario orientar la educación superior hacia este propósito (Rojas, 2010: 372).

El programa de Verano de la Investigación Científica fue creado por la Academia Mexicana de Ciencias [AMC] (2013: s.p.), con el objetivo fomentar el interés de los estudiantes por la actividad científica.

Por otra parte, el Programa de Verano Científico de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, tiene como finalidad fomentar el interés de los estudiantes de pregrado por las actividades de investigación. La universidad les proporciona un apoyo económico para para que realicen una estancia de dos meses en los más prestigiados centros e instituciones de investigación del país, estando bajo la supervisión y guía de investigadores en activo.

.El programa se ha desarrollado con el apoyo económico de las becas que otorga la Academia Mexicana de Ciencias, el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco y la propia Universidad. Programas como el verano de la investigación científica en México, se crean con el objetivo inicial de gestionar el talento humano que se requiere en investigación, pero han evolucionado para no quedarse únicamente en el fomento del interés en el estudiante por las actividades científicas, sino como un instrumento de formación temprana de las competencias y actitudes que debe desarrollar el investigador que requieren las IES en la sociedad del conocimiento.

La UJAT, ha logrado consolidar el programa de Verano de la Investigación Científica como parte de las actividades de formación temprana de capital humano en actividades de investigación, pero aún queda pendiente comenzar a centrar su mirada en proyectos que permitan al estudiante el desarrollo de las competencias y actitudes requeridas para realizar investigación. Como primer paso se ha institucionalizado el encuentro de Jóvenes por la Investigación, que en este año realiza su edición número 5, donde se busca que los jóvenes presenten sus proyectos de investigación o sus protocolos de tesis.

El objetivo de la investigación fue conocer la percepción de los estudiantes sobre las competencias que identifican como necesarias para el desarrollo de actividades de investigación; cómo ha influido su participación en el programa en su decisión para elegir la tesis como modalidad de titulación y si les ha influenciado para continuar con estudios de posgrado.

Metodología

El enfoque del estudio es cualitativo, La población de estudio fueron los alumnos participantes en el Programa de Verano Científico de la UJAT y se realizaron grupos focales con alumnos de las 11 divisiones académicas estudiadas, la invitación fue abierta para todos los alumnos participantes que quisieran compartir experiencias, opiniones, inquietudes e inclusive dar sugerencias para la mejora del Programa de Verano Científico, los grupos focales por lo menos estuvieron conformados por cinco asistentes. De acuerdo a la opinión de Martínez (2006), los grupos focales tienen como objetivo alcanzar el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente o en todo caso bien fundamentada por los aportes del grupo. Posteriormente se hicieron las transcripciones y a través del Programa AtlasTi se crearon códigos y subcódigos para cada una de las respuestas de los alumnos, con lo cual se obtuvieron las categorías y subcategorías, de acuerdo a la relación existente entre los códigos y subcódigos.

Resultados

En este trabajo se presentan los resultados de tres categorías. En la figura uno de pueden observar los resultados de la categoría "Competencias para la investigación".



Figura 1. Competencias identificadas por los estudiantes en su estancia de verano científico, como necesarias para realizar actividades de investigación.

Se puede observar en la figura uno que de 38 frases agrupadas en la categoría de competencias para la investigación, 14 corresponden a actitudes, otras 14 a conocimientos, 6 corresponden a habilidades y 4 a valores.

En la tabla 1 se puede observar el desglose de las competencias identificadas por los alumnos como necesarias para el desarrollo de actividades de investigación:

Tabla 1. Competencias identificadas en los alumnos participantes.

Actitudes	**Conocimientos**	**Habilidades**	**Valores**
Mejor actitud	Ampliación del	Redacción	Disciplina
Curiosidad científica	aprendizaje	Prácticas de laboratorio	Perseverancia
Interés por la	Idioma Inglés	Uso de tecnología	Constancia
investigación	Nuevos	Habilidad para la toma de	Compromiso
Objetividad	conocimientos	muestras de laboratorio	
Vocación	Inglés técnico	Análisis de datos	
Actitud de aprendizaje	Metodología	Lectura	

Gusto por lo que haces Hábito de la lectura Pedir ayuda Emprendimiento	Conocimientos Teóricos	Innovación

Fuente: elaboración propia con base en las frases expresadas en los focus groups.

En la tabla uno se puede observar que los alumnos identificaron un mayor número de competencias de actitudes y habilidades necesarias para el desarrollo de investigación.

Por otra parte, en la figura dos se puede observar que en la variable interés de los estudiantes por optar por la titulación por medio de investigación, de un total de 32 frases, 19 expresan limitantes percibidas y solo 13 expresan factores que fomentan su interés por esta modalidad de titulación.

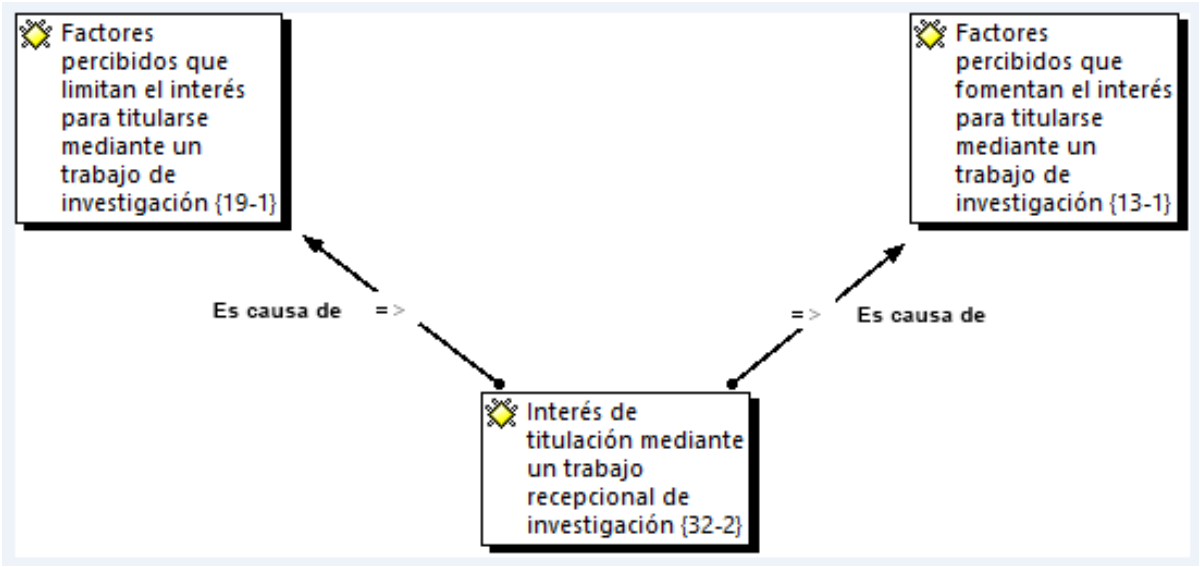


Figura 2. Factores percibidos por los estudiantes que limitan o que fomentan el interés por las actividades de investigación.

A su vez, en la figura 3 se pueden observar los factores que motivan y los que desmotivan al estudiante para elegir la investigación como modalidad de titulación.

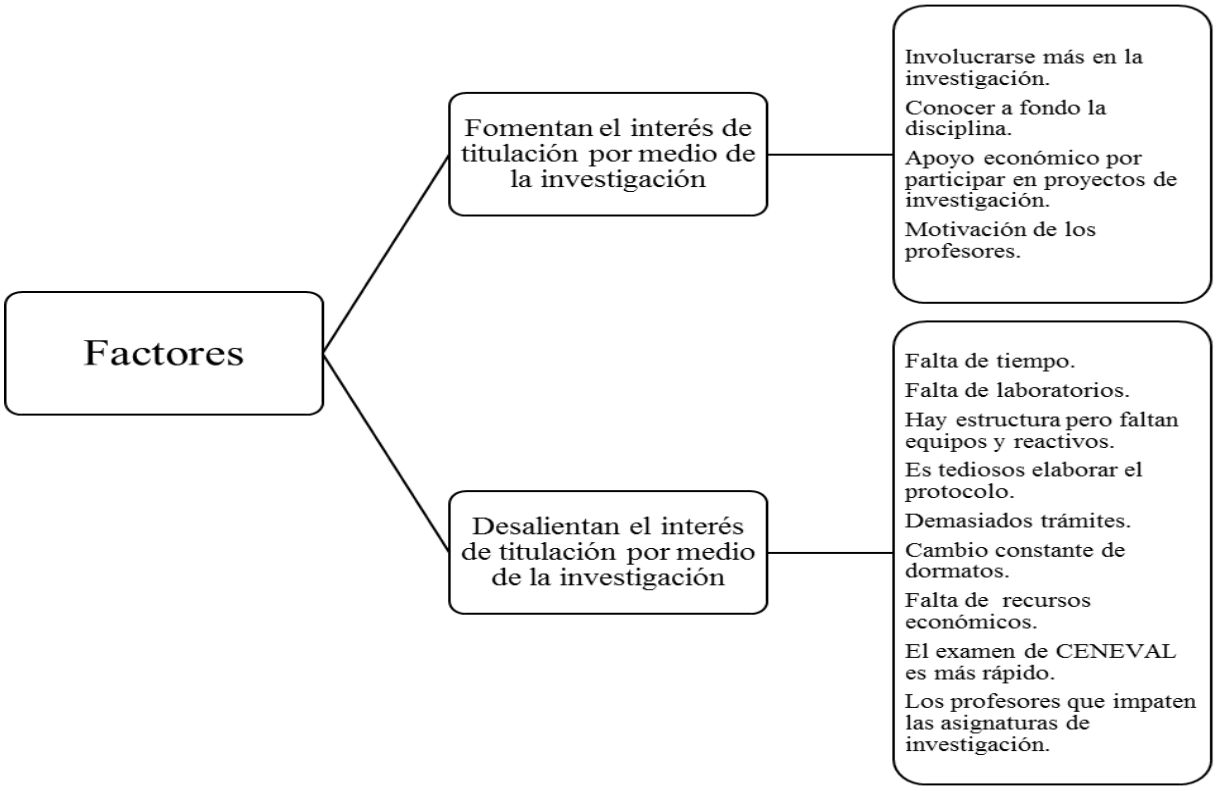


Figura 3. Factores motivan y factores que desalientan la realización de actividades de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4 se puede observar el número de frases expresadas por los estudiantes que se encuentran relacionadas con factores que los participantes identificaron como desmotivadores y otros que motivan para continuar con estudios de posgrado después de concluir sus estudios de pregrado.

En dicha figura a su vez también se puede apreciar el número de frases que expresan sus motivos para elegir un posgrado, los cuales se subdividen en dos: el posgrado como opción para mejorar profesionalmente y el posgrado para mejorar las habilidades de investigación.

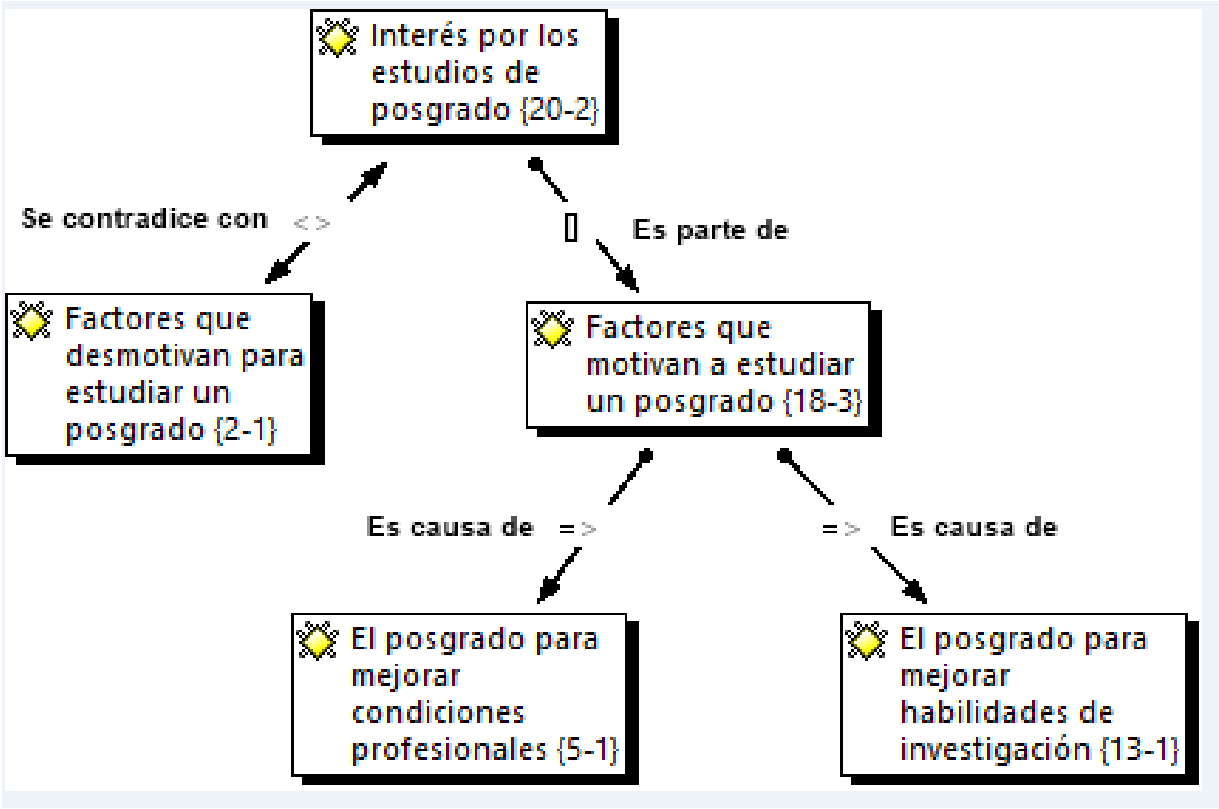


Figura 4. Factores que motivan y factores que desmotivan el ingreso a los estudios de posgrado.

A su vez, en la figura 5 se puede observan cuales son los principales factores relacionados con el interés por los estudios de posgrado.

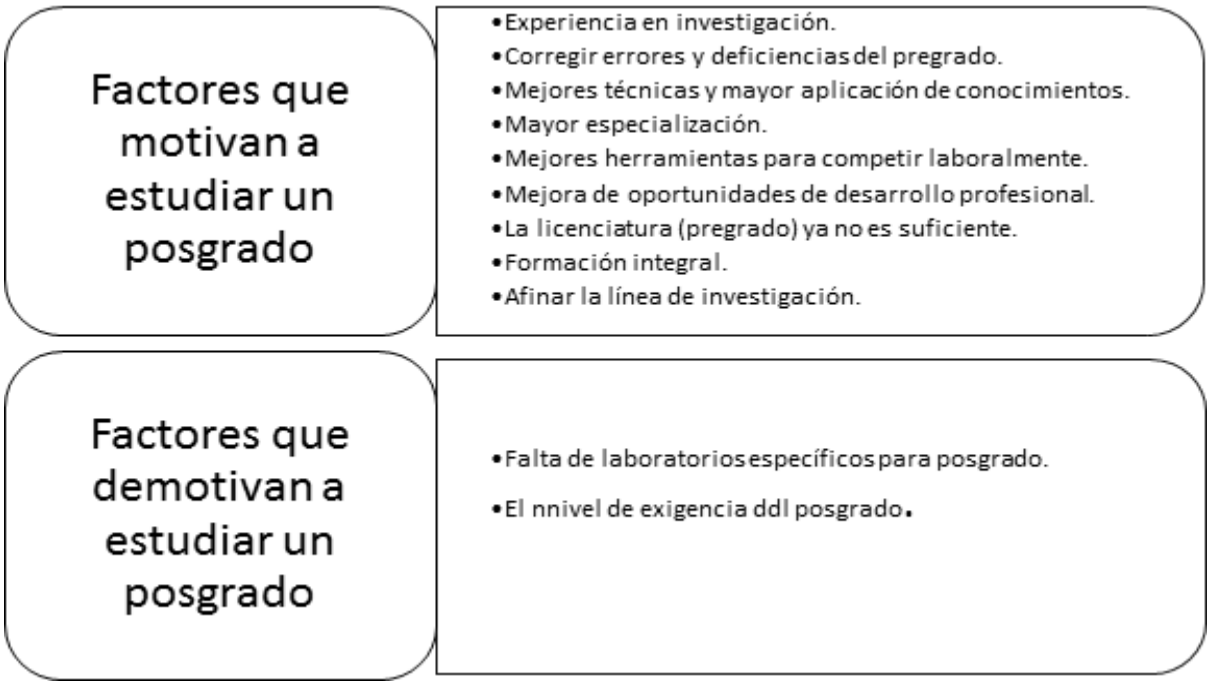


Figura 5. Factores relacionados con el interés por los estudios de posgrado.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los alumnos participantes en el Programa de Verano Científico demostraron tener una idea clara acerca de las competencias requeridas para poder desarrollar actividades de investigación, en lo referente a actitudes, conocimientos, habilidades y valores. Esta claridad proviene de las carencias que detectaron en su formación al compararse con otros colegas de otras instituciones con los que compartieron experiencias en su estancia en el verano científico y otras pudieron identificarlas en la formación que han obtenido en la universidad.

El Programa de Verano Científico ha tenido un gran incremento en el número de estudiantes participantes con el paso de los años, sin embargo, los estudiantes siguen considerando como primera opción otras modalidades de titulación diferentes a la elaboración de un trabajo recepcional (tesis o artículo), motivo por el cual se deben diseñar e implementar estrategias tanto para elevar estos indicadores como para retener al capital humano valioso que tenga estas habilidades y además le guste la investigación.

De igual manera, sería deseable que se privilegiara la calidad de los alumnos participantes más que la cantidad, lo cual puede lograrse a través de una selección más rigurosa y un programa previo de preparación para que la estancia de verano científico sea de mayor provecho, así como posteriormente darles un seguimiento a dichos alumnos para seguir inculcando en ellos la vocación científica.

El presente trabajo deja abiertas varias líneas para futuras investigaciones, una de ellas consiste en conocer el punto de vista de los profesores acerca del programa, otra el de las autoridades de la institución, así como dar seguimiento a través de un estudio longitudinal para conocer la trayectoria académica seguida por los estudiantes participantes en el verano científico y de qué manera influyó en ella esta experiencia.

Referencias

Abello, R., Páez, J. y Dacunha, C. (2001). ¿Son la ciencia y la tecnología un instrumento de desarrollo? Un análisis de caso para América latina. Investigación y Desarrollo, 09, 001. pp. 372- 387. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26890101

Academia Mexicana de Ciencias [AMC] (2013). *Programa del Verano de la Investigación Científica*. *Programa del Verano de la Investigación Científica*. Recuperado de http://www.amc.unam.mx/

Amador, E. y López, L.J. (2011). Incorporación temprana a la investigación. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 3(28). 1-9. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ced/28/amlr.htm

García, L.N. (2004). Estrategias de gestión para la capitalización del conocimiento en el contexto de la relación universidad. Sector productivo. Educere. 8, 27, pp. 507-516. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35602709

Hernández, U. (2005) Propuesta Curricular para la consolidación de los Semilleros de Investigación como espacios de Formación Temprana en Investigación. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea], 1(2). 1-13. Recuperado de http://revista.iered.org/v1n2/html/uhernandez.html

Martínez M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed) México: Trillas

Rojas, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 370 – 389.

De la Planta Piloto a la Plataforma Biotecnológica

Autores: Lagrca, Noemi N. ; Ratero, Silvia A. ; Tranier, Juan Manuel (Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina)

Resumen: La Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL), moviliza su Planta Piloto, generando un Polo Científico Tecnológico desde el cual surge la Primera Plataforma Biotecnológica de Valorización de Aceites Vegetales y Proteínas de Extracción.

Desde esta Plataforma se presentan las siguientes propuestas:

- Investigación aplicada desarrollada por expertos en valorización de aceites vegetales y proteínas de extracción para consumo humano y animal.
- Transferencia tecnológica y productiva.
- Capacitación y formación de RR.HH. de la agroindustria.

Palabras claves: Innovación, transferencia tecnológica, investigación aplicada, desarrollo territorial, Polo Científico Tecnológico.

Texto completo:

Introducción

La industrialización de la ruralidad es el paradigma socio económico para posibilitar la profundización inestimable de una sociedad más justa y por ello consolidadamente democrática. Agregar valor en origen será el modelo agroindustrial de desarrollo futuro de nuestra región, exigiendo instancias articuladoras que lo promuevan, estimulen y viabilicen.

La producción de conocimientos científicos a partir de la investigación y el desarrollo, la transferencia de servicios tecno-productivos a los distintos eslabones integrantes de las cadenas de valor, la innovación en alimentos, la generación de nuevos productos agroindustriales para mercados de exportación, son las claves para el impulso del desarrollo local con arraigo territorial en nuestra interioridad.

Por tal motivo promover el agregado de valor productivo al sector agroalimentario en origen a partir de las actividades de investigación de desarrollo científico-tecnológico es uno de los objetivos que impulsa a UCEL a conformar un **Polo Científico Tecnológico** para involucrar y comprometer a instituciones de gestión pública y al sector privado agroalimentario.

Desarrollo

Desde UCEL a la gestión de investigación e innovación.

Desde UCEL hemos generado una propuesta abierta, asociativa, transdisciplinaria e interinstitucional de articulación público-privada con énfasis en la investigación aplicada, el desarrollo y la innovación con transferencia tecnológica en la región, de servicios innovadores orientados a satisfacer demandas integrales científico-técnicos, acorde al desarrollo territorial en relación a las problemáticas y oportunidades productivas del sector agroalimentario, agroindustrial y derivados.

De esta forma UCEL conforma un Polo Científico Tecnológico de desarrollo alimenticio, agroindustrial y derivados, a partir de la construcción de la Planta Piloto experimental, única en su tipo no solo por

su nivel de automatización y tecnología sino además por su concepción asociativa entre las entidades participantes, convenio UCEL/ASAGA, terreno en comodato con Bunge, ubicada en uno de los centros productivos de aceites y grasas más importantes y competitivos del mundo (San Jerónimo Sur, a 30 km de la ciudad de Rosario) a partir del año 2011.

Desde este centro de desarrollo tecnológico, académico y de divulgación del conocimiento se generan proyectos de investigación aplicada, orientados a satisfacer demandas del sector productivo. Las capacidades de infraestructura científico-tecnológicas de cada una de las áreas temáticas priorizadas por el centro articulan su demanda de servicios con las plataformas tecnológicas específicas, como por ejemplo la Plataforma Biotecnológica de Valoración de Aceites Vegetales y Proteínas de Extracción, primera de su tipo en la Argentina.

A partir del análisis efectuado, vinculado al Polo Científico Tecnológico se presenta la matriz FODA *(Tabla I, Anexo I).*

Si bien en este Polo se pueden generar Plataformas Tecnológicas como Agroalimentaria, Bioenergía y Biotecnología Industrial, hoy la de UCEL es la Plataforma Biotecnológica de Valorización de Aceites Vegetales y Proteínas de Extracción.

Esta Plataforma Tecnológica cuenta con una Planta Piloto concebida y diseñada para replicar en pequeña escala el proceso integral de preparación y extracción de aceites y harinas de origen vegetal.

Esta Planta Piloto surge uniendo esfuerzos iniciales de cooperación técnica entre la Asociación Argentina de Grasas y Aceites (ASAGA) y UCEL, instituciones que posibilitaron el proyecto con el apoyo financiero, económico y técnico de las grandes empresas de extracción de aceites y grasas de argentina, diversas Pymes agroalimentarias regionales y empresas proveedoras de equipos y tecnologías para la industria, la misma fue inaugurada el 26 de septiembre de 2016.

Este desarrollo abre una ventana de oportunidades científico técnicas para avanzar en la valorización integral de proteínas y aceites de extracción, sus subproductos y derivados.

La planta ha sido diseñada para procesar todo tipo de semillas oleaginosas (Multiseed Plant) a partir de las siguientes etapas de proceso:

- Recepción de semillas.
- Almacenaje en silos.
- Limpieza de semillas.
- Triturado.
- Acondicionado.
- Laminado.
- Prensado.
- Expandido.
- Extrusado.
- Secado y enfriado del material expandido y el expeller.
- Silos de almacenaje temporario de la semilla preparada y acondicionada.
- Extracción de la materia grasa.
- Desolventizado, secado y enfriado, molienda y almacenaje de la harina.
- Destilación de la miscella y obtención del aceite sin desgomar.
- Desgomado y secado del Aceite.

La Planta podrá operarse de manera continua o en Bach, contando con amplias posibilidades productivas para realizar todo tipo de procesos y operaciones científicas técnicas.



Planta Piloto

Entre los proyectos que han surgido de la Plataforma podemos mencionar el de valorización de aceites vegetales y proteínas de extracción para consumo humano y animal, promoviendo el aprovechamiento integral de desechos, derivados y subproductos agroalimentarios, en el marco general de un plan de investigación orientado hacia temáticas alimenticias, bioindustriales y bioenergéticas.

UCEL ha suscripto acuerdos de investigación y desarrollo con: Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional Rosario (UNR), BIOCERES y CONICET. Además en conjunto con INTA, INTI realizan proyectos de investigación conformando el proyecto de Innovación de Agregado de valor (INAV).

Las líneas de investigación de alta prioridad son:

- Energías Renovables.
- Desarrollo e Innovación en agro alimentos.
- Aplicación industrial de desechos.



Investigación

Además en la Plataforma existe un área de **Vinculación Tecnológica y Transferencia Productiva** promoviendo acuerdos nacionales e internacionales con diversos actores del sistema científico-tecnológico y de empresas agroalimentarias.



I + D Corporativo

UCEL también ofrece diversos **cursos de formación** y planes de entrenamiento dirigidos a RR.HH. de la agroindustria sobre:

- Simulación de procesos técnicos de preparación y extracción de grasa y aceites en Planta Piloto, para el entrenamiento productivo del personal industrial aceitero.
- Aprovechamiento integral de las harinas de extracción.
- Reutilización de desechos productivos de la agroindustria.
- Gestión integral de los impactos y riesgos ambientales en la industria aceitera.
- Gestión económica y financiera de la empresa agroalimentaria.
- Aspectos normativos integrales de la empresa agroalimentaria.
- Costos, logística y calidad en la industria agroalimentaria.
- Uso eficiente de las energías.
- Desarrollo de planes de formación a medida “In Company” para empresas agroindustriales.



Capacitación y Formación de RRHH

Resultados

Generar una masa crítica en actividades de transferencia, I+D y servicios técnicos de alto valor agregado con investigaciones orientadas a la producción agroalimentaria, agroindustrial y derivados con amplio alcance territorial.

Conclusiones o discusión abierta

La Plataforma Biotecnológica, desde sus diversos proyectos, permitirá involucrar a emprendedores,

instituciones, organismos gubernamentales que en forma conjunta influirán eficazmente en el desarrollo socioeconómico productivo en Argentina.

Tanto esta Plataforma como otras a generarse en el futuro, contribuirán a nuevos proyectos de innovaciones articuladas bajo el paradigma de la **economía circular**. Así también favorecerán a una continua innovación en lo **curricular**, en la **investigación** y en la **extensión**.

Si la economía argentina avanza a un camino sostenible de incremento constante de la productividad, las acciones deben centrarse en torno a la articulación de esfuerzos sinérgicos de la cadena de valor de grandes y pequeñas empresas.

Las empresas innovativas acreditan mayores niveles de productividad; por lo tanto el verdadero desafío será aumentar la proporción de empresas, que realizan actividades de innovación. Estas actividades reúnen todas las etapas científicas, tecnológicas, organizacionales, financieras y comunales. Es por todo ello que las Pymes además de recibir asistencia técnica de organismos, también la deben recibir de las universidades.

Es importante aunar intenciones y esfuerzos para promover la innovación, el desarrollo y la investigación aplicada, a fin de contribuir en particular, con la región.

Pensamos la producción de conocimientos como una herramienta insustituible de la emancipación humana. Pensamos en un saber que debe circular democráticamente en sociedades propensas a demandar mayores instancias de igualdad e inclusión.

Creemos en la vinculación y la transferencia tecnológica como motores de la innovación socio productiva. Creemos en un saber aplicado, situado y comprometido con su tiempo. Venimos trabajando para ser parte de ese futuro.

ANEXO I

		Lista de Fortalezas	**Lista de Debilidades**
	Factores internos	F1: Pertinencia del proyecto por no existir otro similar en la región. F2: Articulación entre instituciones de prolongada trayectoria en un proyecto que cubre aspectos no desarrollados por cada una hasta el presente. F3: Complementariedad institucional en aspectos relativos a la cadena de valor de producción regional. F4: Adecuada ubicación geográfica. F5: Capacidad de vinculación de las distintas instituciones participantes con el entramado productivo. F6: Relevamiento del Estado del Arte, tendencias actuales y legislación sobre alimentos. F7: Brindar servicios a empresas aceiteras del país y Latinoamérica con requerimientos insatisfechos de I+D. F8: Realización de I+D en aceites especiales para luego escalar. F9: Ofrecimiento de	D1: Incertidumbre en los beneficios económicos que se obtendrán. D2: Carencia de investigadores formados en distintas áreas de transferencia tecnológica. D3: Incertidumbre en la cantidad y frecuencia de tareas solicitadas en la Planta Piloto.
Factores externos			

	escalado previo a la producción de plantas industriales en el área oleaginosos. F10: Asesoramiento científico técnico integral a las pymes agroalimentarias de la región.	
Lista de Oportunidades O1: Creciente demanda global de alimentos elaborados (con mayor agregado de valor). O2: Apoyo político-económico a nivel nacional y provincial para el desarrollo de actividades en donde existe una fuerte vinculación de distintos actores del entramado científico tecnológico, y de éstos con el sector productivo. O3: Existencia de políticas a nivel provincial y nacional tendientes a favorecer o potenciar el agregado de valor en origen de los productos agroindustriales nacionales. O4: Nuevos paradigmas en la generación de conocimientos científicos tecnológicos basados en la interacción en red de distintos actores tanto públicos como privados. O5: Potenciar las capacidades de las instituciones participantes. O6: Conformación de una nueva interacción para brindar oferta tecnológica a la región entre actores públicos y privados. O7: Creciente necesidad de generar aptitudes tecnológicas e innovadoras tendientes a diversificar y maximizar la producción de alimentos elaborados. O8: Creciente necesidad internacional de generar I+D en agroalimentos.	**FO (maxi-maxi)** **Estrategias para maximizar tanto las F como las O.** **E1:** Involucrar y comprometer a las instituciones de gestión pública de la nación y de la región centro en la conformación y funcionamiento del polo. **E2:** Involucrar al sector privado agroalimentario y derivados de la región centro en la conformación y funcionamiento del polo. **E3:** Acceder a las fuentes de financiamiento públicas que promueven la conformación y formación del polo. **E4:** Transferir soluciones e innovaciones científico-técnicas a los problemas de las Pymes agroalimentarias y derivadas regionales.	**DO (mini-maxi)** **Estrategias para minimizar las D y maximizar las O. E:** Utilizar la experiencia de las distintas instituciones participantes con el entramado productivo, para potencializar la sustentabilidad del sector. **E2:** Generar experiencia en proyectos compartidos potenciando las capacidades de las instituciones participantes. **E3:** Formación de Recursos Humanos del polo en gestión tecnológica. **E4:** Generar conocimientos vinculados a la actividad agroalimentaria y sus derivados. **E5:** Capacitar al personal de Pymes agroalimentarias de la región en procesos integrales de gestión agroindustrial y sus derivados.

Lista de Amenazas	FA (maxi-mini) **Estrategias para maximizar las F y minimizar las A.**	DA (mini-mini) **Estrategias para minimizar tanto las D como las A.**
A1: Inestabilidad de las políticas públicas hacia el sector agropecuario y agroindustrial. A2: Incertidumbre en que el gobierno mantenga las líneas de investigación y fomento de investigadores con transferencia al medio. A3: Generación de barreras para-arancelarias por mercados internacionales para los productos provenientes de la agroindustria local.	**E1:** Articular las fortalezas individuales de cada actor del polo para brindar asesoramiento integral a la industria agroalimentaria y derivados. **E2:** Dar a conocer las potencialidades del polo al entramado productivo (Instituciones, agroindustrias, sector productivo primario, entre otros). **E3:** Ajuste de tecnologías a escala piloto. **E4:** Cubrir la demanda requerida de I+D en agroalimentos y derivados en empresas del país y terceros mercados. **E5:** Generar alimentos con agregado de valor en origen como aporte al desarrollo local con arraigo territorial.	**E1:** Capacitar Recursos Humanos del polo en tecnologías (tradicionales e innovadoras) para diversificar la matriz productiva local. **E2:** Aportar al desarrollo de la agroindustria regional mediante servicios analíticos adecuados a cada necesidad. **E3:** Optimizar el rendimiento de las Pymes agroalimentarias mediante un asesoramiento integral de la cadena de valor. **E4:** Brindar nuevos conocimientos a la comunidad desde el punto de vista integral sobre el negocio agroalimentario y sus derivados.

Tabla 1: Matriz FODA

El efecto de las políticas de aseguramiento de la calidad y de financiamiento en la función de investigación de las universidades con carreras de medicina

Autores: Adrogué, Cecilia (UdeSA-CONICET-U.Austral, Argentina); Corengia, Ángela (Universidad Austral, Argentina) ; García de Fanelli , Ana (CEDES-CONICET, Argentina) ; Pita Carranza, María (Universidad Austral, Argentina)

Resumen: Este trabajo corresponde a la segunda etapa de un estudio que indaga el efecto de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad y de financiamiento sobre las actividades de investigación en las universidades argentinas. A partir de los resultados alcanzados en la primera etapa, y teniendo presente las diferencias en el grado de consolidación de la investigación en las universidades según el campo de conocimiento, esta etapa se orientó al análisis de las políticas de acreditación y las acciones del MINCyT en un campo disciplinario en particular: las carreras de

medicina. Para observar su efecto, y en línea con la etapa anterior, se desplegaron dos estrategias metodológicas, una cuantitativa (análisis de conglomerados o *clusters*) y otra cualitativa (análisis de resoluciones de acreditación de carreras de medicina). Del análisis realizado, y coincidentemente con la primera etapa, se concluyó que, también cuando se mantiene constante el campo disciplinar, el efecto de la política de acreditación es mayor en aquellas universidades con menor desarrollo de investigación. Por su parte, las universidades cuyo perfil institucional está más orientado a la investigación, pueden concursar más exitosamente en lo que respecta a la obtención de fondos para la investigación y radicación de investigadores y becarios.

Palabras claves: investigación, políticas públicas, carreras de medicina, financiamiento, acreditación.

Texto completo:

Introducción

Tras el avance del Estado evaluador en la educación superior, ha crecido el interés entre los estudiosos de este campo del conocimiento por la probable eficacia de la actividad de aseguramiento de la calidad, tanto en el plano internacional (Dattey et al. 2014; Dill, 1998; Gregorutti y Bon Pereira, 2013; Landoni, 2008; Lemaitre y Zenteno, 2012; Stensaker et al., 2011; Robledo, 2016) como en la Argentina (Adrogué et. al. 2014, 2015; Campos, 2012; Corengia, 2010, 2015; García de Fanelli y Corengia, 2015; Guaglianone, 2013; Salto, 2016).

En la Argentina, el primer hito importante que pone en funcionamiento la regulación de la calidad es la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 (Ley Nº 24.521). La LES dispuso la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un organismo descentralizado dentro de la jurisdicción del Ministerio de Educación, y fijó sus principales funciones y objetivos (LES, 1995). Entre el conjunto de actividades de la CONEAU, una de las que ha mostrado un mayor impacto sobre el funcionamiento de las instituciones universitarias ha sido la acreditación de las carreras de grado (Corengia, 2010, 2015; García de Fanelli y Corengia, 2015; Guaglianone, 2013). Ello se debe a que posee, en principio, mayor capacidad de aplicación (o *enforcement*) ya que el acreditar es condición necesaria para otorgar títulos con validez oficial en esos programas.

También existen motivos vinculados a la relación -directa o indirecta- entre políticas de financiamiento y la política de acreditación de carreras de grado. Teniendo presente esto, en el 2013 comenzamos a investigar los efectos del accionar de la CONEAU, especialmente en lo que respecta a la acreditación de carreras de grado, en la mejora de la función investigación en las universidades privadas de la Argentina (Adrogué et al., 2014, 2015). Al examinar estos efectos, incluimos también en el análisis las políticas públicas de financiamiento gubernamental de la I+D y el acceso a cargos en la carrera de investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En la primera etapa observamos, a partir del estudio de casos y del análisis cuantitativo de un conjunto de indicadores de I+D, que las universidades privadas cuya visión institucional era el desarrollo de la actividad de investigación, fueron las que respondieron con mayor entusiasmo frente a los incentivos económicos provistos por el MINCyT y el CONICET y las que mostraron también mejores indicadores de producto de I+D. Estas universidades estuvieron en mejores condiciones para aprovechar las oportunidades económicas y simbólicas en términos de prestigio institucional que la política de los incentivos que el MINCyT les ofrecía. En estos casos, la mejora en la actividad de investigación, más que una respuesta a la política de aseguramiento de la calidad, supuso la alineación de sus objetivos con los de la política de ciencia y tecnología. Por su parte, las universidades más orientadas hacia la enseñanza, con una oferta de carreras concentrada en lo profesional, también hicieron cambios, pero más ligados a brindar una respuesta a las normativas de la CONEAU y a los compromisos de mejora. Estas instituciones también desarrollaron estrategias orientadas a imitar el modelo ideal de calidad centrado en las universidades de investigación.

A partir de los resultados alcanzados en la primera etapa, y teniendo presente las diferencias en el grado de consolidación de la actividad de investigación en el sector universitario según el

campo de conocimiento, la segunda etapa estuvo orientada hacia el análisis de las políticas de aseguramiento de la calidad a través de la acreditación de las carreras de grado y las acciones del MINCyT sobre la función de investigación en un campo disciplinario en particular, las carreras de medicina ofrecidas tanto en el sector público como en el privado. Ello encuentra fundamento tanto en la importancia que tiene el poder de la base disciplinaria en la explicación del cambio organizacional en el sector universitario (Clark, 1983), como en la necesidad de controlar por campo de conocimiento a fin de poder observar si hay una respuesta diferencial en el sector privado frente al público ante el estímulo de los mecanismos de regulación y financiamiento gubernamental.

El sector de la enseñanza de la salud creció en términos de oferta de carreras y matrícula en el sector privado en esta última década. Hasta el año 1990 existían 10 carreras de medicina. A partir de ese año se crearon 23 nuevas carreras de medicina, 15 entre 1990-2000 y 8 entre 2000-2010, en su mayoría en instituciones universitarias privadas. Los alumnos de grado en el campo de la salud en las instituciones privadas aumentaron de 13.650 en 1999 a 57.221 en el 2014, representando el 14% de la matrícula de este sector en este último caso (Anuario 99-03 y García de Fanelli, 2016). Como señalan Barsky et. al. (2016), en la década del 90 se crearon algunas universidades privadas con mayor orientación que en el pasado hacia la actividad de investigación en ciencias sociales. Pero el gran cambio cuantitativo en materia de investigación en el sector privado ocurrió tras la creación de institutos y universidades dedicadas integralmente a las Ciencias de la Salud, además de la generación en otras, de Facultades de Medicina.

Esta expansión del área de la salud significó un cambio sustantivo en la composición de la matrícula de este sector. Si bien en las universidades privadas, al igual que en las públicas, la generalidad de los jóvenes estudia carreras del campo de las ciencias sociales, la diferencia actual más relevante entre la estructura de ramas de conocimiento de las universidades privadas frente a las nacionales es la menor representación de estudiantes de ciencias aplicadas y básicas en el sector privado frente al estatal (García de Fanelli, 2016). Por tanto, las ciencias de la salud se constituyen en uno de los pocos campos de conocimiento con desarrollo en las instituciones universitarias privadas que, si bien está compuesto por carreras de corte profesional, en la Argentina tradicionalmente ha tenido un desarrollo importante en materia de investigación.

En este trabajo se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué efecto tuvieron las políticas de acreditación de carreras de grado y las políticas de financiamiento del MINCyT en la función de investigación de las universidades públicas y privadas con carreras de medicina acreditadas por CONEAU? El efecto se observa a través del análisis de un conjunto de indicadores de I+D por un lado, y de los compromisos y recomendaciones que surgen de la acreditación ante CONEAU, por otro.

Desarrollo

El análisis se enmarca en el desarrollo de las políticas públicas destinadas a promover la investigación en las universidades.

La acreditación de las carreras de grado por parte de CONEAU

Las reglamentaciones de la LES establecieron la acreditación como condición necesaria para otorgar validez al título y definieron una periodicidad de seis años para la realización de los procesos de acreditación. Tras la primera carrera acreditada, la de medicina en el 2000, la CONEAU resuelve incorporar además la acreditación por tres años con compromisos de mejora. Ello respondió a que muy pocas carreras de medicina lograron satisfacer adecuadamente los estándares de calidad para la acreditación por seis años (Villanueva, 2008). Según la Ordenanza 005/99 se acreditaría entonces por tres años, en lugar de seis, a aquellas carreras en las cuales, aun cuando no cumplieran totalmente con los estándares, existieran elementos suficientes para considerar que las carreras desarrollaban efectivamente estrategias de mejoramiento para alcanzar tal perfil. A partir de la acreditación de las carreras de ingeniería, los comités de pares comenzaron a establecer requerimientos para la acreditación, exigiendo a las carreras la formulación de planes de mejoramiento adecuados para alcanzar los estándares en un corto lapso (otros tres años). Por otro lado, las carreras que aún no tenían graduados al momento de la acreditación también serían acreditadas por tres años. Durante la segunda fase de acreditación, transcurrido los tres años de la primera fase, el dictamen de la

CONEAU podía adoptar tres posibles resultados: (a) la extensión de la acreditación por otros tres años, en el caso que se cumplieran con los compromisos asumidos durante la primera fase y se alcanzase los estándares, o bien cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos pero presentaran estrategias de mejora factibles y viables; (b) la postergación de la acreditación, cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos sin estrategias de mejora factibles y viables y (c) la no acreditación (García de Fanelli, 2016).

Tras la acreditación de la carrera de medicina, le siguieron las 14 especialidades de las ingenierías y posteriormente farmacia y bioquímica, veterinaria, ingeniería en telecomunicaciones, arquitectura, ingenierías y licenciaturas en informática, odontología, geología, química, psicología y biología (CONEAU, 2012). A fines del año 2015 se aprobaron los estándares de la carrera de enfermería y estaban bajo estudio los que corresponden a los títulos de abogado y contador público. Para tener una dimensión del probable impacto de esta política sobre el sector universitario, basta con constatar que este conjunto de carreras concentraba casi el 60 por ciento de la matrícula universitaria de grado en el año 2013 (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2013). Hasta marzo de 2016, en la página de la CONEAU se publicaron 1.550 resoluciones correspondientes a las carreras de grado del artículo 43 que se dictan en distintas universidades nacionales y privadas y que se presentaron al proceso de acreditación.

Financiación de la función I+D por parte del MINCyT

Entre el año 2010 y el 2013, la inversión de la Argentina en I+D aumentó del 0,49% del PBI al 0,60 % del PBI. Al analizar la composición del gasto correspondiente al año 2013 por sectores de ejecución, se observa que las universidades estatales ejecutan el 29% y las privadas apenas el 1,5%. Esta inversión en I+D que se realiza en las universidades estatales se destina, en un 55,8% a investigación aplicada, 37,9% a básica y 6,3% a experimental. En el caso de las universidades privadas, los recursos financieros destinados a la investigación aplicada corresponden al 63,3%, a básica el 28,5% y a experimental el 8,2% (MINCYT, 2016).

Dentro del MINCyT, la Agencia apoya, a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), proyectos de investigación cuya finalidad sea la generación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. Entre estos fondos concursables y altamente competitivos se destacan los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT). Los PICT otorgan financiamiento para la generación de nuevos conocimientos en todas las áreas de C&T. El otro instrumento de financiamiento de la Agencia son los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), que tienen como objetivo la generación de nuevos conocimientos en áreas de C&T de interés para un socio (universidades, organismos públicos, empresas, asociaciones, etc.) dispuesto a cofinanciarlos (50%-50%). Dentro de los instrumentos de financiamiento del FONCyT, los más relevantes en términos de alcance para la promoción de la investigación básica y aplicada son los PICT. En el año 2014 se adjudicaron fondos a 1.147 PICT por $431 millones de pesos. Los PICTO financiaron 13 proyectos por $11 millones de pesos. Dentro del total de proyectos financiados por el FONCyT, el campo de conocimiento más beneficiado en cuanto a número de proyectos adjudicados en el 2014 ha sido el de las ciencias biomédicas, con 36% del total (Agencia, 2015).

Una tendencia importante también en la última década ha sido el aumento de los recursos humanos destinados a la I+D. En las universidades estatales, los investigadores y becarios de investigación equivalentes a jornada completa (EJC) aumentaron de 19.908 en el 2010 a 21.690 en el 2013. En las universidades privadas, el número de investigadores y becarios EJC es mucho más reducido, creciendo de 1.282 en el 2010 a 1.530 en el 2013. (MINCyT, 2016). Cabe destacar que estos guarismos no incluyen a los investigadores y becarios de CONICET que se desempeñan en las universidades.

El principal cambio desde el año 2007, es la política activa de incorporación de investigadores y, en particular, el otorgamiento de becas para la formación doctoral y postdoctoral por parte del CONICET. Esta política fue consecuencia de un diagnóstico que señalaba el envejecimiento de la

población de investigadores CONICET. Así, el número de investigadores CONICET creció de 5.057 en el 2007 a 8.856 en el año 2015. La cantidad de becarios de estudios doctorales y postdoctorales CONICET ascendió de 4.994 y 605 respectivamente en el 2007 a 7.900 y 2.673 en el 2015 (CONICET, 2016). Este crecimiento contribuyó de dos modos a mejorar la actividad de investigación en las universidades, tanto nacionales como privadas: elevando el total de cargos de investigación en éstas y mejorando la formación doctoral de los jóvenes docentes (García de Fanelli, 2016). La presencia de investigadores CONICET en las universidades tuvo lugar además a través de la conformación de nuevas unidades ejecutoras de doble dependencia. Estas unidades son centros de investigación radicados en las universidades, pero que administrativamente también dependen del CONICET (Del Bello, 2012).

Metodología

Para observar el efecto de las políticas de financiamiento del MINCyT y de las de acreditación en la función de investigación de las universidades públicas y privadas con carreras de medicina acreditadas por CONEAU, desplegamos dos estrategias metodológicas, una cuantitativa (análisis de conglomerados o *clusters*) y otra cualitativa (análisis de las resoluciones de acreditación de las carreras de medicina).

Para la realización de la primera estrategia metodológica, construimos una base de datos con indicadores e información disponibles sobre la función de investigación en las universidades públicas y privadas de la Argentina. Los datos considerados comprenden indicadores bibliométricos (cantidad de publicaciones entre 2000 y 2015 y citaciones hasta 2015 en *Scopus* referidas a temas médicos en las universidades argentinas), la existencia de programas doctorales acreditados por la CONEAU y tipo de acreditación, la cantidad de proyectos PICT y PICTO financiados por la Agencia; la cantidad de investigadores y becarios CONICET que investigan en el campo de la medicina en el año 2015 y la presencia de Unidades Ejecutoras del CONICET.

A los fines de poder caracterizar el desarrollo de la actividad de investigación en el campo de la medicina en las universidades argentinas empleamos el análisis de conglomerados o *clusters* (Anderberg, 1973). Esto método permite conformar grupos naturales en un conjunto de datos. Para ello, se trabajó con los valores medios de las variables estandarizadas, al convertirlas en variables con media cero y varianza uno (esto se logra restando a cada observación el valor de la media y dividiendo por el desvío estándar), de forma tal de evitar que la escala de las mismas influya en la clasificación. Luego, se buscó minimizar la distancia entre los valores medios de las nueve variables seleccionadas. De esta manera, se testeó si la cantidad óptima de grupos para minimizar las distancias entre las variables consideradas dentro del grupo y maximizarlas entre grupos eran tres, cuatro o cinco. El resultado obtenido considerando estas nueve variables era de tres grupos.

La segunda estrategia consistió en un análisis cualitativo de las 90 resoluciones de acreditación correspondiente al universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, es decir, 32 carreras -11 pertenecientes a universidades públicas y 21 a universidades privadas-. Como primer paso, se observó el estado de acreditación de cada carrera para cada ciclo y fase de acreditación. Cabe señalar que la carrera de medicina fue la primera en ingresar al artículo 43 de la LES. La CONEAU realizó cuatro convocatorias que se organizaron en ciclos y fases (ver Tabla 1).

Tabla 1: Ciclos y fases de acreditación de las carreras de medicina y número de convocatorias de la CONEAU.

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	1ra fase	2da fase	1ra fase	2da fase
Año	1999-2000	2003-2004	2011	2013
N° convocatoria CONEAU	1	2	3	4

Fuente: elaboración propia sobre la base de las Ordenanzas CONEAU N°: 005/99, 041/04, 052/08, 058/1 y de las Resoluciones CONEAU N° 341/03, 385/04, 309/08, 421/13.

Tabla 2: Universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, según tipo de acreditación y de gestión

	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en los 2 ciclos	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en el primer ciclo y por 6 años (sin compromisos, solo con recomendaciones) en el segundo ciclo	Por 6 años sin compromisos (solo con recomendaciones) en los dos ciclos	Por 3 años con compromisos y recomendaciones en segundo ciclo (no exisitía en el primer ciclo)	Por 6 años (solo con recomendaciones) en segundo ciclo (no exisitía en el primer ciclo)	Acreditación provisoria al solo efecto del reconomiento oficial del título	**Total**
Públicas	2	4	2	3	0	0	**11**
Privadas	5	11	0	3	1	1	**21**
Total	**7**	**15**	**2**	**6**	**1**	**1**	**32**

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las resoluciones de acreditación de CONEAU.

En la Tabla 2 puede observarse el universo de carreras de medicina acreditadas por CONEAU, según tipo de acreditación. Luego se analizaron los compromisos y/o recomendaciones referidos a la función de investigación, por carrera. A fin de observar en qué aspectos -al interior de la función de investigación- se efectúa la mayor cantidad de cambios como efecto de la acreditación, este análisis se realizó a la luz de las dimensiones en las que se agrupan los estándares de acreditación referidos a las carreras de medicina y plasmados en las RM 535/99 y RM 1314/07, correspondientes al primero y al segundo ciclo respectivamente. Dichas dimensiones son: 1. Contexto Institucional; 2. Plan de estudio y formación; 3. Cuerpo académico; 4. Alumnos y graduados; 5. Infraestructura y equipamiento. En todas las dimensiones se puso el foco en la función de investigación.

Resultados

Análisis de conglomerados o clusters

En esta sección procederemos a agrupar las instituciones en los tres grupos que arrojó el análisis de conglomerados explicado en el apartado metodológico. (Ver Tabla 3).

Tabla 3: Grupos de universidades e institutos universitarios con carrera de medicina acreditadas por CONEAU

A	B	C
Universidad Nacional de Cuyo	Universidad de Morón	Instituto Universitario de Ciencias de la Salud. Barceló
Universidad Nacional de Rosario	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)	Universidad Abierta Interamericana (UAI)
Universidad Favaloro	Instituto Universitario Italiano de Rosario	Universidad Adventista del Plata
Universidad Nacional del Sur	Universidad Nacional de La Rioja	Universidad Católica de Cuyo
Universidad Nacional de Córdoba	Universidad Católica de Córdoba	Universidad de Mendoza
Universidad Austral	Instituto Universitario CEMIC	Universidad del Aconcagua
Universidad Nacional de La Plata	Universidad Católica Argentina	Universidad del Salvador
Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano	Universidad Maimónides	Universidad FASTA
Universidad Nacional de Tucumán	Universidad Nacional del Nordeste	Universidad Nacional de Comahue
		Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
		Universidad Nacional del Litoral

Fuente: elaboración propia sobre la base de tipo de acreditación de la carrera de medicina (1999-2013), publicaciones y citaciones en SCOPUS referidas al área de medicina (2000-2015), presencia o ausencia de carreras de doctorado en medicina, cantidad de PICT y PICTOs en ciencias médicas o

afines -histórico-, cantidad de becarios e investigadores CONICET en ciencias de la Salud al 2015 y presencia o ausencia de unidades ejecutoras del CONICET en ciencias de la salud al 2015.

El primer grupo está compuesto en mayor medida por universidades públicas (6 públicas y 3 privadas), el segundo principalmente por universidades privadas (son 7 privadas y sólo 2 públicas), mientras que el tercero por privadas (8 privadas y 3 públicas.). Cabe aclarar que no se pudo tomar la Universidad de Buenos Aires (UBA) debido a que la carrera de Medicina nunca fue presentada para la acreditación de la CONEAU.

El grupo A, es el que tiene mayor cantidad de publicaciones y citaciones promedio en medicina, así como la mayor matrícula en medicina –ver Tabla 4. Además, este grupo es el de universidades de mayor trayectoria promedio. La mayoría de las instituciones tienen doctorado en medicina y es el grupo que mejores resultados obtuvo en las acreditaciones. Las únicas tres instituciones que siempre acreditaron por 6 años (la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Tucumán y el Hospital Italiano) pertenecen a este grupo. Son el grupo con mayor cantidad promedio de PICT y PICTOS, así como de investigadores y becarios CONICET. Y todas las instituciones del grupo cuentan con al menos una Unidad Ejecutora del CONICET.

Tabla 4: Valores promedio de cada grupo de los variables utilizadas para armar la clasificación y otras variables consideradas relevantes.

	A	**B**	**C**
Publicaciones en Medicina de 2000-2015	961	163	126
Citaciones en Medicina de 2000-2015	12.340	1.826	1.504
Doctorados en Medicina o afines	0,9	1,0	0,0
Matrícula en Medicina	2.657	773	1.115
Gestión	1,3	1,8	1,7
Año de creación	1.956	1.989	1.990
Acreditaciones	2	1,6	1,3
PICT	24	0,7	1,5
PICTO	3	0,3	0,5
Unidades Ejecutoras	1	0,3	0,0
Investigadores CONICET	39	4,1	0,7
Becarios CONICET	42	3,4	0,9

Fuente: Elaboración propia

El grupo B tiene la particularidad de que todas las instituciones ofrecen programas doctorales, es el segundo en cantidad de publicaciones y citaciones promedio en medicina así como en acreditaciones, en cantidad de becarios e investigadores del CONICET y en Unidades Ejecutoras del CONICET. La carrera de medicina tiene una antigüedad promedio muy similar a la del grupo 3. Y es el grupo que presenta la menor cantidad promedio de proyectos PICT y PICTO. El grupo C es el tercero en cantidad de publicaciones y citaciones promedio en *Scopus*, en cantidad de investigadores y becarios del CONICET, ninguna institución tiene programa doctoral ni Unidad Ejecutora del CONICET y es el que presenta menor valor promedio en las acreditaciones. No obstante, han obtenido un promedio de proyectos PICT y PICTO superiores al grupo B. Respecto de la matrícula promedio, se encuentra en un punto intermedio entre ambos grupos. Cabe aclarar que algunas instituciones de este grupo tienen una mayor cantidad de publicaciones y citaciones que algunas del grupo B; por ejemplo: Universidad Nacional del Litoral; Universidad Nacional del Centro y Universidad del Salvador. No obstante, tomando el conjunto de variables, quedan ubicadas en este grupo. Cabe aclarar que esta metodología de agrupación tiene en cuenta todas las variables consideradas con igualdad de ponderación -tipo de acreditación de la carrera de medicina (1999-2013), publicaciones y citaciones en SCOPUS referidas al área de medicina (2000-2015), presencia o ausencia de carreras de doctorado en medicina, cantidad de PICT y PICTOs en ciencias médicas o afines -histórico-, cantidad de becarios e investigadores CONICET en ciencias de la Salud al 2015 y presencia o ausencia de unidades ejecutoras del CONICET en ciencias de la salud al 2015- y

claramente no garantiza homogeneidad entre los miembros de un mismo grupo. Sino que tomando en consideración dichas variables, ofrece una posible agrupación que minimiza las diferencias dentro de los grupos y las maximiza entre ellos. Un factor relevante a tener en cuenta es que los años de creación de la carrera de medicina son dispares, aún para las que quedaron ubicadas en un mismo grupo, por lo cual, el mejoramiento dentro de un mismo grupo puede tener gradientes diferentes.

Análisis de las resoluciones de acreditación de las carreras de medicina, de los compromisos y recomendaciones

A partir del análisis del universo de carreras de medicina acreditadas surge que solo dos públicas -Nacional de Cuyo y Nacional de Córdoba- alcanzaron o superaron el perfil previsto en los estándares de acreditación plasmados en las Resoluciones Ministeriales 535/99 y 1314/07; y acreditaron por seis años. También la carrera de medicina del Instituto Universitario del Hospital Italiano (privado) acreditó por seis años en el segundo ciclo (no existía cuando se realizó la primera convocatoria ya que esta carrera se creó en el año 2001). Empero se observa que 15 carreras –cuatro públicas y once privadas- si bien acreditaron solo por tres años con compromisos de mejora en el primer ciclo, en el segundo ciclo lograron acreditar por seis años demostrando así que, pasado un periodo de tiempo, pudieron adaptarse al perfil de calidad requerido por los estándares. El resto de las 13 carreras (2 públicas y 11 privadas) no alcanzaron en la primera fase del proceso de acreditación el perfil señalado en los estándares, por lo que acreditaron por 3 años con compromisos de mejora en los dos ciclos. Dicha acreditación se les extendió a todas por 3 años más en la segunda fase, lo que implicó el cumplimiento -al menos parcial- de cada uno de los compromisos asumidos con CONEAU en la fase previa.

De este análisis se desprende que el porcentaje de compromisos y recomendaciones relacionados con la función de investigación es menor al 40% del total en todos los grupos. De hecho, en la mayoría de los casos, este porcentaje ronda entre el 11 y 24 %. Esto se debe a que el contraste entre el perfil señalado en los estándares y la realidad de cada carrera arrojó una serie de compromisos y recomendaciones vinculados a otras funciones sustantivas como la docencia y la extensión.

Se observa que la mayor cantidad de compromisos y recomendaciones referidas a la función de investigación se da en primer lugar en la dimensión ‘cuerpo académico’. En segundo lugar, aparece la dimensión ‘plan de estudio y formación’, luego ‘contexto institucional’ y en cuarto lugar ‘infraestructura y equipamiento’. No se hallaron compromisos y recomendaciones referidos a la investigación en la dimensión ‘alumnos y graduados’. Una síntesis del contenido de compromisos y recomendación al interior de cada dimensión se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5: Síntesis del contenido de compromisos y recomendaciones, por dimensión.

Dimensión	Síntesis de contenido de Compromisos y Recomendaciones
1. Contexto institucional	• Elaboración e implementación de políticas institucionales referidas a la investigación. • Creación de líneas prioritarias de investigación. • Mejorar la estructura y gestión de la I+D. • Mejora del presupuesto destinado a la investigación. • Promover y consolidar convenios institucionales. • Creación de institutos de investigación. • Crear / consolidar los sistemas de evaluación de proyectos de investigación y de investigadores • Financiamiento de proyectos de investigación, fomento de los concursos internos de proyectos de investigación, difusión de las actividades de investigación.
2. Plan de estudio y formación	• Incorporación de alumnos a proyectos de investigación. • Inclusión de la materia de metodología de investigación u otras similares.

	• Fomento de la realización de investigaciones sobre el plan de estudios, la deserción, etc.
3. Cuerpo académico	• Aumento de dedicaciones docentes. • Formación en investigación de los docentes • Fomento de una carrera de investigador, categorización de investigadores. • Incorporación de becarios de investigación, otorgamiento de becas de perfeccionamiento. • Promoción de la incorporación de docentes a los proyectos de investigación. • Financiamiento de proyectos de investigación, fomento de los concursos internos de proyectos de investigación, difusión de las actividades de investigación * Varios de estos aspectos se encontraron tanto en la dimensión Contexto institucional como en Cuerpo académico.
4. Alumnos y graduados	• No se encontraron. * Los aspectos referidos, por ejemplo, a la necesidad de incorporar alumnos a los proyectos de investigación, corresponden a la dimensión 'Plan de estudio y formación'.
5. Infraestructura y equipamiento	• Construcción de lugares específicos para investigadores. • Construcción y mejora de Laboratorios. • Mejora de biblioteca (acervo bibliográfico y bases de datos).

Fuente: elaboración propia sobre el análisis de compromisos y recomendaciones presentes en las resoluciones de acreditación de la CONEAU.

Análisis de tipos de acreditación, compromisos y recomendaciones para los tres grupos conformados en el análisis de clusters

A fin de relacionar ambas estrategias metodológicas, a continuación, se presenta un análisis de los tipos de acreditación (Tabla 6) y de los compromisos y recomendaciones (Tabla 7) según los grupos surgidos del análisis de *cluster*. Puede observase que las tres universidades que acreditaron siempre por 6 años pertenecen al grupo A. Tanto el grupo B como el grupo C poseen cinco universidades que acreditaron por 3 años en el primer ciclo y por 6 años en el segundo. Asimismo, ambos grupos poseen un número similar de universidades que nunca acreditaron su carrera de medicina por 6 años, sino por 3.

Tabla 6: Universidades según Grupos del análisis de *Cluster* y valor asignado según tipo de acreditación*.

CLUSTER GRUPO A		**CLUSTER GRUPO B**		**CLUSTER GRUPO C**	
UN Cuyo	3	UCES	2	IU Barceló (La Rioja)	2
UN Tucumán	3	UN La Rioja	2	UAI (BA)	2
IU Hospital Italiano	3	UC Córdoba	2	U Advent. del Plata	2
UN Córdoba	2	U Maimónides	2	UC Cuyo	2
UN Rosario	2	UN Nordeste	2	U Aconcagua	2
U Austral	2	U Morón	1	UN Comahue	1
U Favaloro	2	IU Italiano Rosario	1	U Mendoza	1
UN del Sur	1	IU CEMIC	1	U Salvador	1
UN de la Plata	1	UCA	1	UNICEN	1
--	--	--	--	UN Litoral	1
--	--	--	--	U FASTA	0

Fuente: elaboración propia. * Valores asignados: 0= provisoria / proyecto; 1= siempre por 3 años; 2=

primer ciclo por 3 años, segundo ciclo por 6 años; 3= siempre por 6 años

En la Tabla 7 se presenta una síntesis del número de compromisos y/o recomendaciones para los tres grupos que surgieron del análisis de *cluster*. Se observa que el Grupo A posee la menor cantidad de compromisos y/o recomendaciones tanto 'totales´ como referidos a la 'función de investigación'. El grupo B posee una cantidad mayor de compromisos y/o recomendaciones que el A y el C mayor que el B. Para los tres grupos la mayor cantidad de recomendaciones se da en la dimensión 'Cuerpo Académico'.

Tabla 7: Síntesis del número Compromisos y/o Recomendaciones. Total, y referidos a la función de investigación.

	Grupo A		**Grupo B**		**Grupo C**	
	N°	**%**	**N°**	**%**	**N°**	**%**
N° total de compromisos o recomendaciones	126	100	142	100	213	100
N° de compromisos y/o recomendaciones referidos a investigación por dimensión						
- Contexto Institucional	5	32	7	22	11	20
- Plan de estudio y formación	4	29	9	29	11	20
- Cuerpo académico	6	39	12	41	23	43
- Alumnos y graduados	0	0	0	0	0	0
- Infraestructura y Equipamiento	0	0	2	7	9	17
Total referidos a investigación	14	11	29	20	54	25

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las 90 Resoluciones de acreditación de la CONEAU

Conclusiones o discusión abierta

Del análisis realizado concluimos que, también cuando se mantiene constante el campo disciplinar, el efecto de la política de acreditación de carreras de grado en la función de investigación es mayor en aquellas universidades con menor desarrollo de investigación, sean éstas de gestión pública o privada. Éstas debieron alcanzar -a través del cumplimiento de compromisos y/o recomendaciones- el perfil de calidad exigido en los estándares (isomorfismo coercitivo y normativo).

Las universidades de gestión pública y aquellas universidades de gestión privada cuyo perfil institucional está -de acuerdo a la tipología creada en nuestra investigación anterior (Adrogué et al. 2014 y 2015)- más orientado a la investigación pueden concursar más exitosamente en lo que respecta a la obtención de fondos para la investigación y radicación de investigadores y becarios reproduciendo así lo que Merton (1968) denomina "efecto Mateo" refiriéndose a la cita bíblica de San Mateo 13, 12 *"porque al que tiene se le dará más todavía y tendrá en abundancia, pero el que no tiene se le quitará aun lo que tiene".*

Se espera que una mayor articulación entre las políticas de aseguramiento de la calidad implementadas por la CONEAU y las de financiamiento de la investigación impulsadas desde el MINCYT genere mejores condiciones para el progreso de esta función en cada una de las instituciones universitarias, sean éstas de gestión pública o privada, más orientadas a la docencia o a más orientadas a la investigación. Esto exige la implementación de nuevas políticas públicas de financiamiento a la investigación "no competitivas" vinculadas a los procesos de acreditación, lo que generaría otro tipo de "efecto Mateo": *"Bienaventurados los afligidos, porque serán consolados"* (Mateo 5, 4). Pero, además, se requiere de nuevos liderazgos internos e innovadores (Clark, 1983 y 2004).

Referencias

Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M. (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(3), 73-91.

Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M. (2015). Políticas públicas y

estrategias para el desarrollo de la investigación en las universidades privadas argentinas. *Education Policy Analysis Archives* (Archivos Analíticos de Política Educativa, revista multilingüe). ISSN 1068-2341. *23* (2), 1-34. Recuperado de http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1831.
ANPCyT (2015). Informe de Gestión 2014. Recuperado de http://www.agencia.mincyt.gob.ar/upload/Informe%20de%20Gesti%C3%B3n%202014%20ANPCyT.pdf
Anderberg, M.R. (1973). *Cluster Analysis for Applications*. New York: Academic Press.
Barsky, O.; Corengia, A.; Fliguer, José; Michelini, G. (2016). *La investigación en la universidad privada argentina*. Buenos Aires: CRUP. ISBN 978-987-29720-3-5.
Campos, S. (2012). *La acreditación de carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad. Un estudio de casos* (Tesis de Doctorado). Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
Clark, B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
Clark, B. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead: The Open University Press-McGraw-Hill.
CONEAU. (2012). *Avances de gestión desde la evaluación institucional 2008-2010*. Buenos Aires: Recuperado de http://www.coneau.edu.ar/archivos/publicaciones/documentos/AvancesdeGestion.pdf.
CONEAU (2015). *Seminario Internacional Experiencia y Perspectivas de Evaluación y Acreditación Universitaria en Iberoamérica, junio 2015.*
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2016). *El CONICET en cifras.* Recuperado de http://www.conicet.gov.ar/acerca-de-conicet-en-cifras/
Corengia, A. (2010). *Impacto de las políticas de evaluación y acreditación en universidades de la Argentina. Estudio de casos* (Tesis de Doctorado). Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
Corengia, A. (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas*. Buenos Aires: Teseo. Prólogo de Juan Carlos del Bello y Julio Durand. ISBN: 978-987-723-019-2.
Del Bello, J. C. (2012). La política de financiamiento estatal del sistema universitario argentino: planificación, funcionamiento real y una agenda de temas pendientes. En R. San Martín (Ed.). *Financiamiento de la Universidad. Aportes para el debate* (pp. 59-139). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior.
Dattey, K; Westerheijden, D.F.y Hofman, W.A. (2014). Impact of accreditation on public and private universities: a comparative study. *Tertiary Education and Management*, *20*(4), 307-319.
Dill, D. (1998). Evaluating the "Evaluative State": implications for research in higher education, *European Journal of Higher Education, 33*(3), 361-377.
Finochiaro, A. (2004*). UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria*. Documento de Trabajo N°12. Serie "Documento de Trabajo" de la Escuela de Educación. U. de San Andrés.
García de Fanelli, A. (2016). Argentina. En J.J. Brunner (Ed.) *Informe de la Educación Superior en Iberoamérica 2016*. Santiago de Chile: CINDA. En prensa.
García de Fanelli, A. y Corengia, A. (2015) Public policies for quality assurance and research funding: their impact on private universities in Argentina. En J. Delgado y G. Gregorutti (Eds.) *Private Universities in Latin America: Research and Innovation in the Knowledge Economy* (pp. 51-78). New York: Palgrave-Macmillan.
Gregorutti, G.J. y Bon Pereira, M.V. (2013). Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *11*(1), 123-139.
Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas.* Buenos Aires: Teseo.
Landoni, P. (2008). Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, *17*(1), 183-202.
Lemaitre, M. J. y Zenteno, M. E. (Eds). (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012.* Santiago de Chile: Unión Europea, Universia - CINDA.
Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521 (1995). Recuperado de

http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
Merton, T. (1968). The Mathew effect in science. *Science, 159*(3810), 56-63. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1126/science.159.3810.56
Ministerio de Ciencia, Tecnología, e Innovación Productiva (MINCYT) (2016). *Indicadores de Ciencia y Tecnología Argentina 2013.* Buenos Aires, Argentina: MINCYT. Recuperado de file:///C:/Users/Ana/Downloads/indicadores-de-ciencia-y-tecnologia-argentina-edicion-2013.pdf
PEI (Programa de Evaluación Institucional). (2016). Disponible en http://www.pei.mincyt.gob.ar/el_programa.php
Robledo, M.R. (2016). *Las Agencias de Aseguramiento de la Calidad y su contribución a la gobernanza de los Sistemas de Educación Superior. Los casos de Argentina y Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Palermo. Argentina.
Salto, D. J. (2016). *Regulation through Accreditation in Argentine Graduate Education: Regulatory Policies and Organizational Responses [Regulación a través de la Acreditación en el Posgrado Argentino: Políticas Regulatorias y Respuestas Organizacionales]* (Tesis Doctoral). State University of New York at Albany, Albany, NY.
Stensaker, B; Langfeldt, L; Harvey, L.; Huisman, J. y D. Westerheijden (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(4), 465-478.
Villanueva, E. (2008) "La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina". *Revista* Avaliação, *13*(3), 793-805.

El sostenimiento de las investigaciones que se ven afectadas por la salida del Director. El caso de la Universidad Nacional de Lanús.

Autores: Barrientos, Jazmín (Universidad de Buenos Aires) ; Vazquez, Inés (Universidad Nacional de Lanús)

Resumen: Este trabajo es la presentación de un caso relativo a la situación que se presenta en los equipos de investigación al momento de retirada de su director por jubilación u otros motivos. Se eligió la presentación de un caso en tanto síntoma que habla de problemas de gestión y planificación de la investigación en educación superior.

Tomamos el caso de la UNLa para analizarlo en profundidad desde las perspectivas de la gestión educativa y la administración de la educación en el marco de las políticas públicas y de la política educativa. Nos interesa considerar el carácter tecnológico y político de lo administrativo y la configuración burocrática y pos burocrática en la universidad.

Siguiendo a Dias Sobrinho (2008), nuestra mirada considera que las transformaciones y reformas de la educación superior de los últimos tiempos están en el centro de amplias y profundas transformaciones sociales, sobre todo porque el conocimiento es considerado como uno de los principales motores del actual desarrollo económico global.

Palabras claves: Educación Superior, Gestión de la Investigación, Proyectos de Investigación, Planificación.

Texto completo:

Introducción

El caso que presentamos en esta ocasión es una reflexión acerca de las políticas educativas en educación superior sobre el lugar de la investigación desde una mirada sobre la gestión universitaria. En particular, analizaremos la situación que se produce cuando las investigaciones se ven interrumpidas por la salida, por distintos motivos, de sus directores. Se trata de un problema de gestión institucional de la investigación en el que las autoras nos encontramos involucradas en primera persona y que puede ser considerado como una situación que hace visibles muchos elementos relativos a la organización universitaria, misión, objetivos institucionales, roles y la vinculación de distintos actores.

En nuestro caso somos investigadoras de las universidades de Lanús (UNLa) y de Buenos Aires (UBA) y hemos participado en distintos proyectos de investigación que se vieron afectados por esta problemática.

Tomamos el caso de la UNLa para analizarlo en profundidad desde las perspectivas de la gestión educativa y la administración de la educación en el marco de las políticas públicas y de la política educativa. Nos interesa considerar el carácter tecnológico y político de lo administrativo y la configuración burocrática y pos burocrática en la universidad.

Siguiendo a Dias Sobrinho (2008), nuestra mirada considera que las transformaciones y reformas de la educación superior de los últimos tiempos están en el centro de amplias y profundas transformaciones sociales, sobre todo porque el conocimiento es considerado como uno de los principales motores del actual desarrollo económico global.

La Universidad en América Latina

Hoy en día y tomando el desarrollo de Fernández Lamarra (2010), las universidades de la región presentan ciertas características específicas que enmarcan el caso presentado. Por una parte existe una gran diversificación, segmentación y heterogeneidad de niveles y calidad de las universidades. Esta división presenta por un lado un número reducido de instituciones de alto nivel académico y por otro, una gran cantidad de estas que tienen muy bajo nivel. Este es un fenómeno de gran fuerza que afecta de manera negativa tanto a estudiantes como a graduados como así también a las investigaciones que se desarrollan en ellas y un considerable crecimiento de universidades privadas marcadas muchas de ellas por su bajo nivel académico.

Por otra parte el tipo de crecimiento tanto de universidades como de estudiantes no se encuentra vinculado con las necesidades de los países; existe una muy baja articulación entre educación superior y el resto del sistema educativo como así también con el trabajo y la producción; una notable falta de innovación y actualización científica afecta especialmente a la educación superior y a las universidades en particular.

Por su lado, existe un insuficiente gasto público para el desarrollo (I+D) y un fenómeno de limitada democratización que se ve reflejado en las dificultades de acceso y permanencia que muestran modelos universitarios pensados para los sectores medio y altos.

A la vez de estos fenómenos contextuales, nos interesa destacar la rigidez de los modelos organizativos y de las estructuras de gestión académica que interfieren la planificación y el desarrollo universitario. En el caso presentado se verá este fenómeno graficado en una temática tan específica como ilustradora sobre esta falta de flexibilidad.

La institución

La Universidad Nacional de Lanús es una universidad relativamente nueva, fundada en el año 1995 en el momento en que se estaban constituyendo también, otras universidades en el país. En el caso de la UNLa se encuentra ubicada en el Distrito de Remedios de Escalada, Lanús, en el sur del conurbano bonaerense. Esta casa de estudios está ubicada en un predio en el que funcionaban los talleres del Ferrocarril Roca y en su estructura respeta y reinvindica esta historia que imprime en la ideología de esta universidad su origen obrero, nacional y popular. Otra característica de la institución es su compromiso con el contexto en el que se encuentra emplazada y su propuesta de

puertas abiertas tanto a los problemas de la región como a sus habitantes. En este sentido, la UNLa se define como una Universidad "urbana y comprometida" y tiene entre sus máximas de funcionamiento la idea de ser permeable a los problemas nacionales. Esta identidad define tanto las carreras que se ofrecen, su política de cooperación y extensión universitaria como sus líneas de investigación.

Identificación del problema

Problema

Continuidad de los proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad de Buenos Aires cuando se retira el director.

Fundamentación

Entendiendo a las universidades como organizaciones, esta propuesta se refiere a las universidades en tanto espacios que implican ser gestionados. En el sentido de la definición de IIPE – UNESCO y ME (2000) se analizará desde la perspectiva que indica que "… la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales" y, añadiendo la definición de Drucker (2008) acerca de que el objetivo de cada organización es el de integrar conocimientos especializados en una acción común, en el caso de la Universidad Nacional de Lanús entre sus objetivos se destaca el de investigar. Por ello puede tomarse a ese eje como una vía de entrada privilegiada a la hora de analizar a esta Universidad en tanto organización.

En los últimos tiempos, las principales transformaciones en la educación superior consolidaron las lógicas de la economía global. Esto implica una concepción de la vida humana que demanda un modelo de educación superior que brinde los mecanismos ideológicos necesarios para su expansión universal. "La elevación del patrimonio intelectual y científico del conjunto de la sociedad es importante no solamente para aumentar la competencia económica de un país, sino, sobre todo, como una imprescindible dimensión ética, de justicia social, de enriquecimiento espiritual y crecimiento cultural de una nación", (Dias Sobrinho, 2008: 136).

Siguiendo esta línea, el marco en que se propone analizar a la universidad como organización es el de una sociedad post capitalista, vista como una sociedad de las organizaciones y en la que estas son gestionadas. Por esto, la universidad podría caracterizarse como un grupo humano de especialistas con una tarea en común, que surge con una intencionalidad, que es especializada, se define por su objetivo que debe ser claro, implica coordinación, cada miembro es vital pero no produce resultados por sí mismo, se trata más de sinergia que suma de partes y cumple la función social de que los saberes sean productivos.

A su vez, sostenemos este trabajo sobre hecho de que las universidades que participan en la comunidad científica internacional son en su mayoría públicas y provistas con recursos de los Estados o de las Provincias (Dias Sobrinho: 2008), por lo cual el caso estudiado se enmarca en una realidad que reclama atender a los fenómenos que impacten sobre la producción científica.

Cabe señalar que las universidades tienen tres misiones principales: Formación, investigación y extensión. El problema planteado abre cuestionamientos acerca de la efectiva realización de los dos primeros ya que los docentes de la universidad que integran los equipos de investigación son formados en esos equipos que, además de cumplir con los objetivos de las investigaciones planteadas, instruyen a sus investigadores en materia investigativa. A su vez, el problema mencionado, al dejar inconclusas las investigaciones, va en sentido contrario a la segunda misión ya que no se cumple con la misión de investigar.

El sistema educativo se encuentra en un momento de transición entre un modelo de tipo tradicional y uno nuevo, por esta razón conviven en su interior elementos de ambos que se imponen unos a otros según sea el caso. En cuanto al problema presentado, se destacan elementos de ambos paradigmas definidos por Aguerrondo (2001), los característicos de las organizaciones tradicionales – rigidez, restricción, trabajo *individual*, formación *inicial*, dependencia y, los que definen a las

organizaciones actuales – flexibilidad, versatilidad, trabajo *en equipo*, formación *permanente* y autonomía. En particular, al momento de dar respuesta al problema de las investigaciones que quedan sin director, parecería imponerse el primero de estos por sobre el segundo ya que las soluciones que vienen dándose a los casos que se dieron hasta el momento, tuvieron en cuenta las reglamentaciones por sobre las propuestas que superaban a estos, aun teniéndolos en cuenta y prefirieron no estimar propuestas elaboradas por equipos de los departamentos y optaron por oír la voz de la autoridad máxima en la materia (Director del instituto de investigación). De esta forma, se destacaron la rigidez y las restricciones por sobre la flexibilidad y la versatilidad. Cabe recordar que las investigaciones se dieron de baja, no hubo posibilidad de continuarlas bajo ningún formato alternativo, por lo que lo trabajado en cada una de ellas hasta el momento quedó sin ningún tipo de continuidad.

Marco / contextualización del problema

El caso de la UNLa

Las áreas responsables de los proyectos de investigación actualmente en la UNLa son la Dirección de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SCyT) y los Institutos de Investigación (Producción, Economía y Trabajo; Cultura; Problemas Nacionales y Salud Colectiva). La SCyT depende del Vicerrectorado y los Institutos del Rectorado, es decir, en el organigrama de la Universidad no están vinculados directamente.

La creación de estos institutos es reciente razón por la que no están aún definidos claramente los límites de funciones entre estos y la SCyT.

A su vez, las investigaciones están conformadas por docentes investigadores que son miembros de los distintos Departamentos (Planificación y Políticas Públicas, Desarrollo Productivo y Tecnológico, Salud Comunitaria y Humanidades y Artes).

Siendo tres las áreas las que están involucradas en la administración de las investigaciones, queda aún por definir quién es el responsable de dar una respuesta y en qué marco legal hay que basarse. Desde una mirada más general se trata de definir cuál es el lugar que tiene la actividad investigativa para la Universidad.

Hasta el momento las investigaciones que se vieron afectadas por el problema planteado se vieron enfrentadas a un complejo escenario en el que no están definidas las posibles maneras de resolver el destino de los proyectos.

Las respuestas en vistas de dar una solución a la problemática han variado en cada caso. Se ha propuesto que se encuentre un nuevo director - externo a la misma - para que las dirija hasta su finalización (cuestión reñida con la reglamentación) o bien se designe a cargo a algún miembro de la investigación que cuente con antecedentes acreditables que hagan sostenible el argumento de que puede dirigirla hasta su finalización (aunque no cumpla con el requerimiento de tener como mínimo la categoría III de Investigador que otorga el MINCyT).

Las dos investigaciones que ya obtuvieron respuesta se vieron interrumpidas y en los casos en que se viera afectada la designación - relacionada a la carga horaria designada a cada docente investigador - éste fue ubicado en otra investigación en vistas de que no se viera perjudicado en lo laboral.

Es de esperar – de acuerdo a los principios y fines de la institución - que en una institución académica se priorice el hecho de que los proyectos fueron aprobados por su interés temático ya que, entre otras cosas, se vinculan con la importancia que da la Universidad en que se investigue ciertas temáticas de interés público; pero por estos casos resueltos queda en evidencia que el criterio de priorizar la actividad investigativa no sería el que primó.

Retomando la perspectiva de IIPE – UNESCO y ME (2000), es interesante pensar el problema planteado desde los ejes de administración escolar versus gestión educativa estratégica. La diferencia más sustantiva entre ambos ejes está en el lugar que ocupa lo pedagógico, teniendo una baja presencia en el primero mientras que en el segundo ocupa un lugar central. Asimismo hay diferencias en las formas de trabajo, en los niveles de apertura de sus estructuras entre otros. En el caso de las investigaciones en la Universidad de Lanús, podría interpretarse que se actúa bajo el

modelo de la administración escolar ya que:

- La baja presencia de lo académico (pedagógico) ya que no se tuvo como objetivo principal sostener los procesos de investigación.

- Prima la mirada normativista que muestra el nivel de cerrazón a la innovación y

- La escasa o fallida articulación entre las subáreas vinculadas a la investigación muestra el nivel de desacople de su estructura y lo fragmentario y aislado de su trabajo.

Como sostiene Fernández Lamarra (2003) el campo académico debe ser gestionado y esta idea de reciente aplicación en América Latina tiene diversos sentidos e interpretaciones acerca de qué significa administrar lo educativo.

Entre estas perspectivas tiene cierto desarrollo la que propone pensar la gestión como gobierno o como administración y consideramos que enriquece la mirada sobre el fenómeno en estudio. Este enfoque "implica superar la mirada de la gestión como un hecho neutral y técnico referido a la captación, ordenamiento, control y utilización de los recursos (management) e incorporar las dimensiones vinculadas al gobierno y a la gobernabilidad" (IIPE – UNESCO y ME: 2000, 33).

Analizar este problema desde los elementos que hacen al diagnóstico de un sistema educativo, abre otra perspectiva de análisis del problema planteado. Estos elementos son los que hacen al rendimiento interno, al rendimiento académico y a las condiciones necesarias para desarrollar la tarea educativa. Para el tema en cuestión encontramos que:

- La tasa de realización completa de las investigaciones suele ser muy alto porque solo se interrumpen, hasta el momento, las investigaciones que se queden sin director;

- La calidad académica es muy buena en términos de que de las investigaciones producen conocimiento reconocido y socialmente útil (surgen una gran número de publicaciones, presentaciones en eventos académicos)

Condiciones necesarias:

- Recursos edilicios: La infraestructura y las condiciones son apropiadas dado que se cuenta con espacios exclusivos dentro de la universidad para que trabajen los investigadores y las investigaciones poseen un estipendio que permite cubrir algunos gastos de investigación como la compra de bibliografía y la asistencia a eventos académicos entre otros.

- Recursos humanos: La universidad cuenta con apoyo de especialistas de la Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la Universidad que están al servicio de los investigadores para la realización de búsquedas bibliográficas específicas.

En el caso que se presenta, las investigaciones deben contar obligatoriamente con un Director y el problema se plantea cuando por alguna razón, jubilación por ejemplo, la investigación queda sin esta figura.

Siendo que es una prioridad que se realicen investigaciones y una obligación por parte de los docentes, es un problema en dos sentidos: caen proyectos y se afecta la designación de los docentes.

Hasta el momento se vienen solucionando caso por caso dejando en último lugar la prioridad de sostener los proyectos, lo que contradice uno de los 3 pilares que se propone la institución/organización universidad: investigar. En este trabajo, se trata de aportar para que esto que viene sucediendo no instituya una norma.

El caso de la investigación afectada por el problema presentado trata sobre Jornada Escolar Extendida cuyos objetivos se resumen de la siguiente manera: "La política educativa nacional tiene como objetivo eliminar las brechas socioculturales y económicas que tendencialmente determinan los rendimientos escolares desiguales de los estudiantes. Para ello se ha propiciado la extensión de la jornada escolar en las escuelas primarias radicadas en zonas desfarvorables a fin de ofrecer mayores recursos de enseñanza y situaciones de aprendizaje novedosas a sus alumnos. Esta investigación pretende, a casi 10 años de las primeras implementaciones provinciales, responder a las preguntas ¿hasta qué punto y de qué manera se han cumplido los objetivos expresados en la Ley de Educación Nacional y en los programas provinciales tendientes a brindar mejores condiciones educativas y

posibilidades de aprendizaje a la población escolar con mayor riesgo educativo en Escuelas de Jornada Escolar Extendida?

Dicho Programa toma en consideración tres ejes considerados significativos para modificar la propuesta escolar tradicional: la organización de la escuela, la ampliación y el uso del tiempo escolar y la participación de la comunidad en el proyecto escolar".

La propuesta de esta investigación se pensó en consonancia con el espíritu de la Universidad de estudiar problemas nacionales y, en especial, los prioritarios y que las investigaciones tengan una vinculación directa con líneas de políticas nacionales, provinciales o jurisdiccionales para que sean insumo para la mejora de las mismas. En el convencimiento de que la actividad investigativa que se realiza en las universidades debe estar al servicio de la solución de los problemas que sufre la sociedad argentina, esta propuesta tomó la difícil realidad de las ofertas educativas de educación primaria en lo relativo a inclusión social. La necesidad de extender las jornadas escolares necesita de un análisis y reflexión que acompañe las políticas que se desarrollan en este sentido y, en vistas de esta consonancia, es que se aprobó esta investigación ya que es era uno de los objetivos centrales del Instituto que ofreció la "Convocatoria Amílcar Herrera":

"El Instituto de Problemas Nacionales (IPN) fue creado el 21/3/2014 mediante la Resolución 027-14 del Consejo Superior de la UNLa, la que textualmente establece:

El Instituto de Problemas Nacionales se propone ser un espacio que supere la brecha que existe entre la ciencia que busca alternativas a los enigmas cognitivos o gnoseológicos y la política que busca alternativas sociales (institucionales) a los problemas derivados de la vida en común.

Lo expuesto se representa o traduce en que el político busca el cómo y el académico busca el por qué. El carácter complejo de los nuevos problemas, lo controversial de las estrategias seguidas y la multicausalidad de los problemas que enfrenta la sociedad contemporánea, requieren un enfoque interdisciplinario de análisis, el cual constituye una dimensión esencial. La práctica no reconoce fronteras disciplinares, el Instituto de Problemas Nacionales es un espacio donde preguntarnos cómo desde nuestra realidad interpretamos desciframos y representamos los distintos problemas nacionales. Su propósito fundamental está dirigido a que la UNLa, a través de la investigación científico tecnológica logre incidir, desde su especificidad, en la realidad social y política nacional, para fortalecer y profundizar la democracia así como producir herramientas para la transformación de la sociedad.

Los desafíos del Instituto consisten en consolidar y fortalecer las investigaciones científico tecnológicas orientadas al fortalecimiento de las políticas públicas, con capacidad de prevención de nuevos escenarios en función de las grandes necesidades nacionales.

En otra línea, centra sus acciones en el estudio del Estado, la sociedad y las políticas públicas en un sentido general, orientado a la formación de ciudadanos y dirigentes como partícipes activos del escenario en el que despliegan sus tareas, brindándoles los instrumentos adecuados para el desarrollo de sus competencias de gestión en las cuestiones públicas".

Asimismo, entre sus "Líneas prioritarias de investigación" se encuentra: "EDUCACIÓN Y CyT:

• Currículum y cultura latinoamericana: Sociología de la transmisión cultural. Intenciones, planes y acciones para la construcción de la identidad colectiva en la formación de los niños, jóvenes y maestros en América del Sur y el Caribe.

• Educación y Justicia Social: políticas de formación, de inclusión, de retención y articulación en los sistemas educativos y en la educación no formal. Cultura popular, proyecto social y educación. La dimensión ética y política de la Educación.

• Sistemas Educativos, Planificación y Gestión: Innovación y reforma. Modelos de integración local, nacional y regional. Políticas de centralización y descentralización. Políticas universales. Programas focalizados. Programas transversales. Los niveles de gestión de las políticas educativas: actores, lógicas y tensiones".

Los documentos que expresan los principios y fines de la Universidad en materia de investigación son varios, entre ellos el Estatuto de la Universidad Nacional de Lanús (Resolución del Ministerio de

Educación Nº 228/2014) establece entre sus principios y fines (Artículo 3, Inciso: d)): "Organizar y desarrollar las actividades de generación y sistematización de conocimientos, mediante las modalidades de investigación básica, aplicada y de desarrollo experimental, y de la aplicación tecnológica, otorgando prioridad a las necesidades y problemáticas comunales, regionales y nacionales".

A su vez, estos fines se ven reflejados en el Plan de acción 2016 (página 175) en su Eje III "Investigación científica y vinculación tecnológica" el "Afianzamiento de la investigación científica y vinculación tecnológica en función de los requerimientos y demandas de la comunidad para su desarrollo en términos económicos, políticos y sociales" y la Consolidación de la investigación y su radicación en los Institutos a través de la implementación de los proyectos de investigación aprobados en la Convocatoria Amílcar Herrera 2015 y difundir sus resultados en pos de contribuir a la solución de problemas nacionales.

En la Resolución Rectoral Nº 027/14 de creación de los Institutos de investigación, se expresa entre sus considerandos: Que, ello permite la búsqueda de un ordenamiento institucional más eficaz y efectivo para la realización de las funciones estratégicas de la Universidad; Que, resulta indispensable para el cumplimiento de los fines institucionales, incrementar las actividades de producción y sistematización de conocimientos de alto nivel y excelencia; Que, es asimismo necesario, impulsar y enfatizar el desarrollo de las funciones de investigación, transferencia e innovación tecnológica, social y cultural; Que, en esta dirección se torna indispensable conformar y fortalecer una estructura que permita agrupar esas actividades, favoreciendo el desarrollo de líneas de trabajo integradas en programas de mediano y largo plazo.

Los proyectos aprobados en la convocatoria Amílcar Herrera 2014 (ejecución 2015-2016) son un total de siete, dos de los cuales se encuentran dirigidos por docentes que presentaron su jubilación.

Cada uno de estos proyectos tiene entre 4 y 6 integrantes, entre becarios de investigación, investigadores ayudantes, investigadores principales, coordinador y co-director (en algunos casos) y el director.

Discusión abierta

El problema de la falta de sostenimiento de los proyectos de investigación es síntoma de un problema más general que es la distancia entre lo que la institución dice tener entre sus misiones (investigar) y la manera en que resuelven los casos en los que las investigaciones quedan sin director. A su vez, siendo la formación otro de sus pilares, hay que destacar que no sólo se trata de formar a los estudiantes de carreras de grado y posgrado sino también a los investigadores.

Una causa posible del problema es que se trata de una universidad relativamente nueva y actualmente aparecen los primeros casos de directores de investigaciones que se jubilan. Otra causa se vincula con la nueva organización de las áreas de las cuales dependen las investigaciones (Institutos, Dirección de investigación y Departamentos)

Consideramos que es necesario lograr que los órganos de decisión involucrados en el desarrollo de las investigaciones (Dirección de Investigación, Institutos de Investigación y Departamentos) asuman como un problema el caso de las investigaciones que quedan sin director; definir un protocolo de acción para los casos en que las investigaciones quedan sin Director con el fin de sostener las investigaciones y definir claramente las funciones de cada una de las áreas intervinientes.

Respecto de los actores involucrados tomamos la concepción de Acuña (2007) que define que se entiende como actores a los sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica, lo que implica la capacidad de identificar intereses, definir objetivos en función de los mismos, diseñar un curso de acción para alcanzar objetivos y contar con relativa autonomía para implementar dicho curso de acción. En este sentido, no todos los grupos afectados por una decisión de gobierno educativo se constituyen como actores dado que la condición de actor requiere de la capacidad de elaborar e implementar estrategias. Desde esta perspectiva se consideran actores centrales de la intervención a actores extrainstitucionales y los de la institución (Investigadores, Becarios de investigación, Director de Departamento, Miembros de los Consejos Departamentales, Director de

Investigación, Directores de los institutos de investigación).

Estos actores toman distintos tipos de decisiones académicas y administrativo financieras. Si bien UNLa es una institución con una organización democrática y participativa, debida a su estructura de cogobierno coexiste con lógicas propias de una organización autocrática y jerárquica. Por esto es importante darle valor al análisis de los niveles intermedios ya que hay una diversidad de decisiones que se toman en estos niveles de gobierno.

Para finalizar, y siguiendo a Fernández Lamarra (1978) compartimos la siguiente reflexión: "la característica predominante en la relación planeamiento-administración ha sido la indiferencia, cuando no el conflicto, y ello como consecuencia de las desconfianzas y los recelos mutuos. Los planificadores (…) marginaron habitualmente a la estructura político-administrativa del proceso de elaboración de planes y desaprovecharon el «tacto» de los administradores, que podría haber sido útil para superar la inviabilidad y generalidad de muchos planes".

Si se tuviese en consideración la perspectiva de la planificación más que la inercia de reproducir tradiciones administrativas y se incorporasen cuadros especializados en planificación este tipo de problemáticas encontrarían una rápida solución en vistas de la necesidad central de sostener proyectos de investigación en las universidades.

Bibliografía

Acuña, C. (2007). "La gobernabilidad de los sistemas educativos: Una metodología para su análisis y mejoramiento" (con la colaboración de Mariana Chudnovsky), Documento de Trabajo, CEPP (Centro de Estudios de las Políticas Públicas), Buenos Aires, Noviembre 2007.

Aguerrondo, I. et al. (2001). La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales. Bernal: UNQ.

Dias Sobrinho, J. (2008).Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En: TÜNNERMANN BERNHEIM C (editor) La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998.Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia – IESALC/UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/A_diez_anos_dela_conferencia_mundial.pdf

Druker, P. (2008). La nueva sociedad de las organizaciones, http://www.eco.unrc.edu.ar/uploads/2010/08/U4-La-nueva-sociedad-de-las-organizaciones.pdf. Consulta 18/09/2017.

Fernández Lamarra, N; VALES, A Y ALONSO BRÁ, M. (2003); Saber Administrativo y Educación. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Administrativas, Buenos Aires, FCE- UBA.

Fernández Lamarra, N (Comp.) (2009), Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional, Buenos Aires, EDUNTREF.

Fernández Lamarra, N (2010) Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina, México DF, ANUIES.

Fernández Lamarra, N y DE PAULA, M.F (Comp) (2011), Democratización de la educación superior en América Latina, Buenos Aires, EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y AGUERRONDO, I (1978) "Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina". Revista Perspectivas, vol VIII, nº 3. Paris, UNESCO.

Rivas, A. (2004). "¿Qué significa gobernar la educación?" en Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires: Granica.

Links de acceso a documentos utilizados:

1. Resolución Rectoral de la UNLa de creación del Instituto de Problemas Nacionales
http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2014/Marzo/R.CS.N_027-14--21.03.14%20Creaci%C3%B3n%20Institutos.pdf

2. Reglamento de Investigación de la UNLa
http://www.unla.edu.ar/documentos/secretarias/seccyt/R.CS.N_154-13--18.07.13%20%20Reglamento%20General%20de%20Investigacion%20y%20Anexos.pdf

3. Organigrama UNLa
http://www.unla.edu.ar/documentos/organigrama_2016.pdf

4. Plan de Acción 2016
http://www.unla.edu.ar/documentos/plan_de_accion_2016.pdf

5. Reglamento Académico de la UNLa
http://www.unla.edu.ar/documentos/reglamento_academico_agosto09.pdf

---

Función I+D+I - Universidad Nacional de San Juan

Autores: Nasisi , Oscar Herminio ; Giménez, Mario Ernesto (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: A partir de un autoanálisis de la Función de Investigación, Desarrollo e Innovación en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, se sistematizó información sensible para la toma de decisiones de la gestión de gobierno de ésta casa de Estudios.

Palabras claves: Investigación-Desarrollo e Innovación; Gestión de Investigación; UNSJ.

Texto completo:

Introducción

El desarrollo del trabajo consistió en 5 etapas:

1. Relevamiento de información: En esta etapa se acordaron las dimensiones y variables de análisis, y el nivel de observación de cada una de ellas en relación con la situación y características de la UNSJ. Para esto se prepararon guías de ayuda para que cada Facultad y Rectorado se relevara la información para tal fin.
2. Etapa Diagnóstica: se estableció la comunicación requerida para gestionar el proceso, transmitir los requerimientos de información, y aclarar dudas y dificultades que pudieron surgir en cada una de las áreas involucradas en el análisis. A su vez, se procedió a realizar la recolección de la información cuantitativa y cualitativa.
3. Etapa Valorativa: se procedió al diseño y programación de Talleres de Valorización, y al diseño y realización de Encuesta 'on-line' al personal comprometido con la Función I+D+i: autoridades, investigadores, becarios, y personal de apoyo.
4. Etapa Prospectiva: se procedió a elaborar las líneas de mejora para la Función de la siguiente manera: en primer lugar, se procedió a recabar las sugerencias de acciones de mejora propuestas por la comunidad universitaria que participó tanto en los Talleres de Valoración como en la Encuesta de Opinión; en segundo lugar, se formularon específicamente las líneas de mejoras para cada una de las dimensiones de la Función I+D+i, a partir de la reflexión

sobre dicha recopilación, procurando alcanzar un sentido de sistematicidad y sustantividad en dichos lineamientos. A tal efecto, se establecieron tres ejes de desarrollo institucional que, en coherencia con los núcleos críticos hallados en las etapas anteriores, atravesaron las líneas de mejora de cada una de las dimensiones de la Función; a saber:

a) La utilización del planeamiento estratégico de la Función I+D+i de la UNSJ que, como uno de los instrumentos clave de la gestión universitaria actual, posibilita enfocar la misión, visión y valores de la universidad, establecer y evaluar metas posibles de alcanzar en el corto y mediano plazo, delimitar los lineamientos de desarrollo científico-tecnológico y conducir coordinadamente la complejidad inherente a las dimensiones de la Función I+D+i.

b) El desafío de la articulación organizacional de la Función I+D+i de la UNSJ que, como uno los conceptos fundamentales de las políticas contemporáneas en ciencia y tecnología, permite establecer ámbitos de encuentro, reflexión y diálogo; promueve la comunicación interdisciplinaria; desarrolla acciones colaborativas entre sectores diversos; y desencadena nuevas sinergias institucionales.

c) La mejora de los flujos presupuestarios y las condiciones materiales de desarrollo de la Función I+D+i, que afectan las tareas de los investigadores, la infraestructura edilicia y funcionalidad del equipamiento, y la producción de resultados. A partir de dichos ejes, el Informe Prospectivo obtuvo líneas de mejora para la Función I+D+i de la UNSJ.

Desarrollo

La Organización en la UNSJ para la función de I+D+*i*, se pude observar en Grafico N° 1. Esta Organización consiste en una estructura jerárquica funcional centralizada en Rectorado y distribuida en 5 Facultades. En cada una de ellas, se cuenta con secretarías específicas, asesoras para la Función de I+D+*i*.

La estructura de la secretaría de ciencia y técnica de rectorado, comprende en un primer nivel: 1) Dirección General de Apoyo a la Investigación, donde de ésta dependen: a) la Dirección de Gestión de Proyectos Especiales, y b) Dirección de Gestión Científica, técnica y de Creación; y 2) Dirección General de Publicaciones, y dependiendo de ésta la Dirección de Publicaciones. Y Finalmente 3) la Unidad de Vinculación y Transferencia.

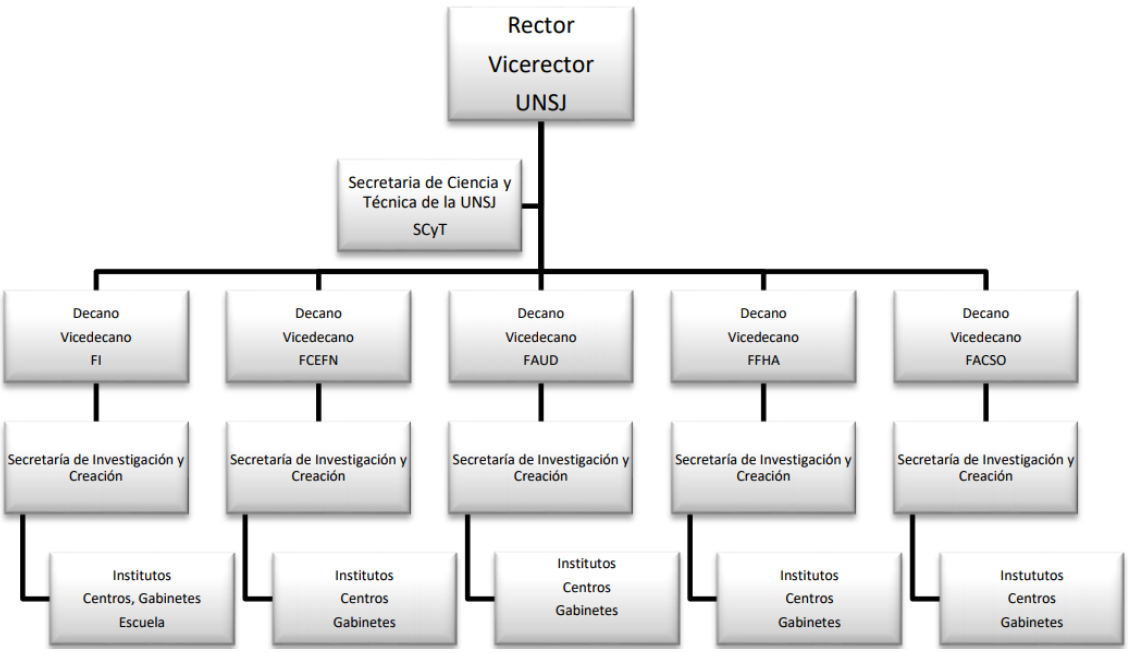


Grafico N° 1: Organigrama de interacción general de la Función I+D+i.

Las unidades de investigación de la UNSJ se organizan en Institutos, Centros y Gabinetes. Actualmente, suman un total de 56 unidades de investigación, que facilitan la organización de la investigación para las distintas disciplinas. No obstante, poseen entre sí diferencias funcionales,

organizacionales, de recursos y productividad, que marcan el grado de complejidad y heterogeneidad que adquiere la Función I+D+i en la UNSJ.
La UNSJ dispone de 22.627m² de infraestructura destinados para la Función I+D+*i*. En el período 2012-2016 la cantidad total de superficie se incrementó en un 23%. Las oficinas administrativas aumentaron un 1% su superficie; los laboratorios/boxes de investigación la incrementaron un 25%; las salas de informática un 12%, y las bibliotecas lo hicieron en un 60%.
El presupuesto que la UNSJ destina a la Función I+D+*i*, representa el 3,09% del presupuesto general de la UNSJ. En el período 2012-2016, el total del presupuesto para ésta Función se incrementó 195%, mientras que el presupuesto de la SCyT lo hace en 164%, el total de las Facultades en 70%. Destacándose que del tesoro Nación hubo un pequeño incremento en los dos últimos años, permaneciendo por casi 8 años estancado en $4 millones para la UNSJ (ver Gráfico N° 2 la distribución anual de presupuesto).

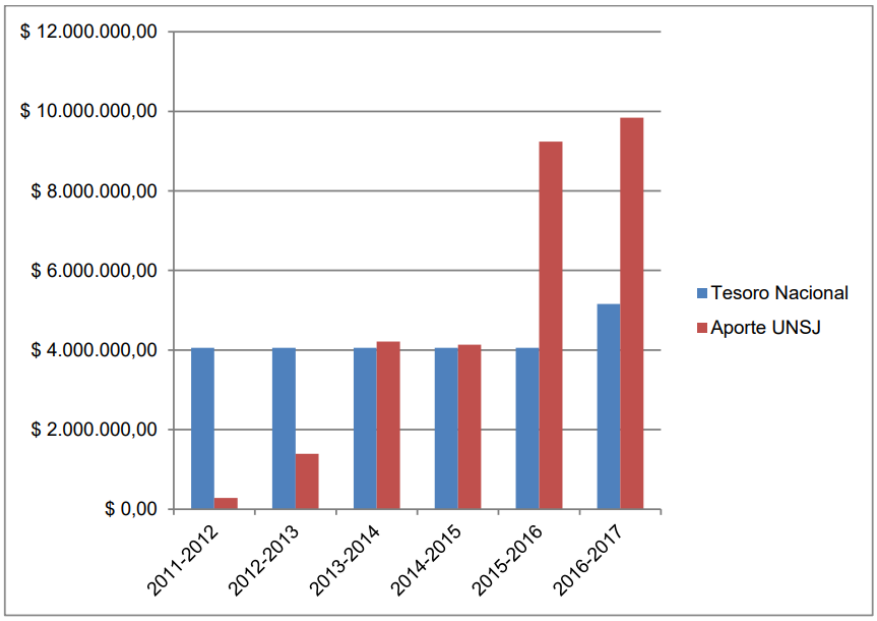


Gráfico N° 2: Presupuesto anuales de la UNSJ para la Función I+D+*i*.

En el año 2016, la UNSJ cuenta con un total de 1874 personas comprometidos con la Función I+D+i, de las cuales el 59% son docentes investigadores, 18% de becarios, 7% son personal de apoyo, 6% son pasantes, 5% son auxiliares-investigadores, y otro 5% son autoridades, esto se ve reflejado gráficamente en Gráfico N° 3. De éstas personas, 1293 investigadores, de los cuales 1221 (94%) son docentes-investigadores y 72 (6%) son auxiliares-investigadores. El 59% de los docentes-investigadores están categorizados en el "Programa de Incentivos a los docentes-investigadores de la UUNN". El 24% del total del plantel de los docentes-investigadores pertenece al CONICET, de los cuales el 32% son investigadores de carrera y el 68% son becarios.
La distribución porcentual los títulos del personal de la UNSJ es la siguiente: el 45% de los docentes-investigadores poseen títulos de grado, el 21% posee doctorados, 20% tiene maestrías y 8% especializaciones (Gráfico N° 4). Mientras que, los auxiliares con títulos de grado representan el 5%, los auxiliares con doctorado son 0,5%; con maestrías el 0,2% y con especializaciones el 0,3% del total.
La distribución del plantel de investigadores según su pertenencia a las distintas Facultades es la siguiente: Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte representa el 28% del plantel; la FI 27%; la FAUD el 16%; la Facultades de Ciencias Sociales el 15%; y la FCEFN 14% del plantel.
Según su dedicación horaria para el año 2016, los 1314 investigadores se distribuyen de la siguiente manera: el 38% de los docentes-investigadores posee dedicación exclusiva, el 26% tiene semi-exclusiva y el 28% tiene simple. Mientras que, los auxiliares con dedicación simple representan el 7%, con semi-exclusiva el 0,7%, y con dedicación exclusiva el 0,3%. Ver Gráfico N° 5.
Según su jerarquía docente de la siguiente manera: el 35% de los docentes-investigadores son titulares, el 9% son asociados, el 25% son adjuntos; el 23% son Jefes de Trabajos Prácticos, el 4% son

Ayudantes de 1ª, y, finalmente, otro 4% son Ayudantes de 2ª. En Gráfico 6, se presenta la distribución según la jerarquía docente.

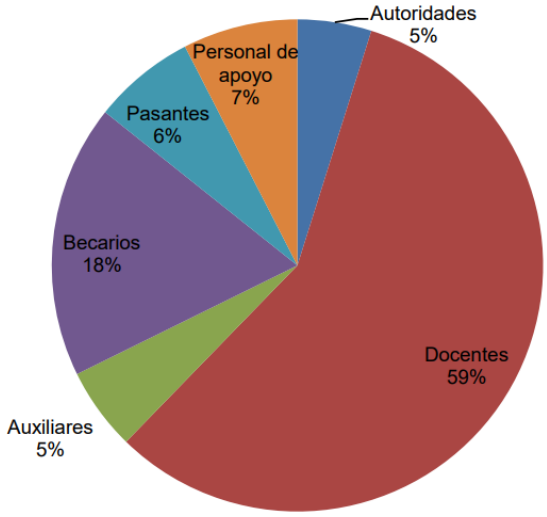


Gráfico N° 3: Distribución porcentual de personal de la Función I+D+i UNSJ. Año 2016.

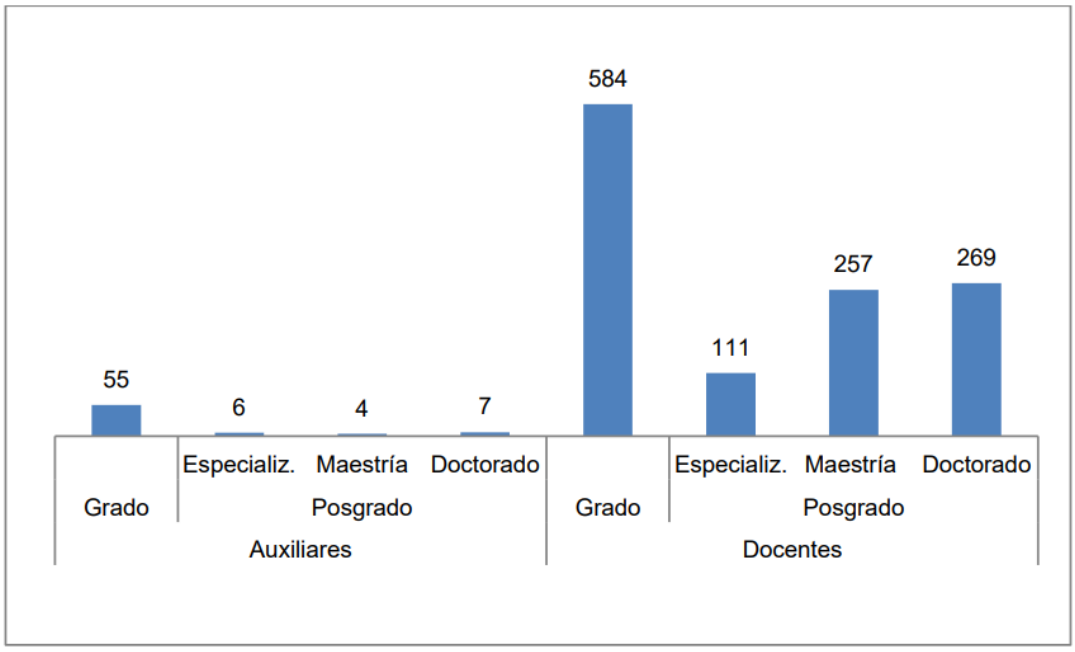


Gráfico N° 4: Composición del personal docente según formación de grado y posgrado. Año 2016

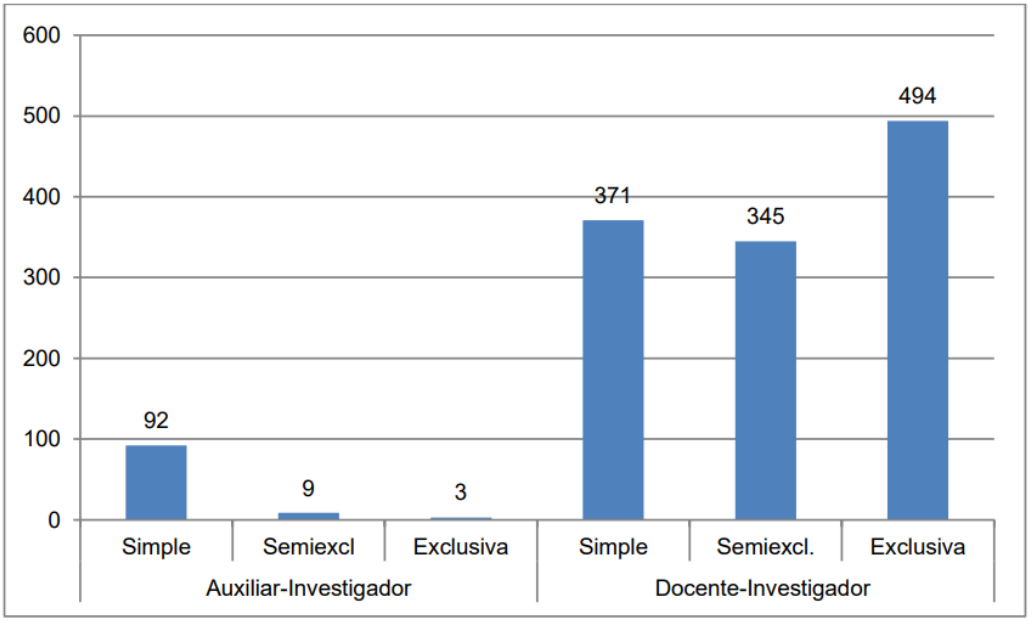


Gráfico N° 5: Composición del personal de investigación según dedicaciones. Total y por Facultades. Año 2016.

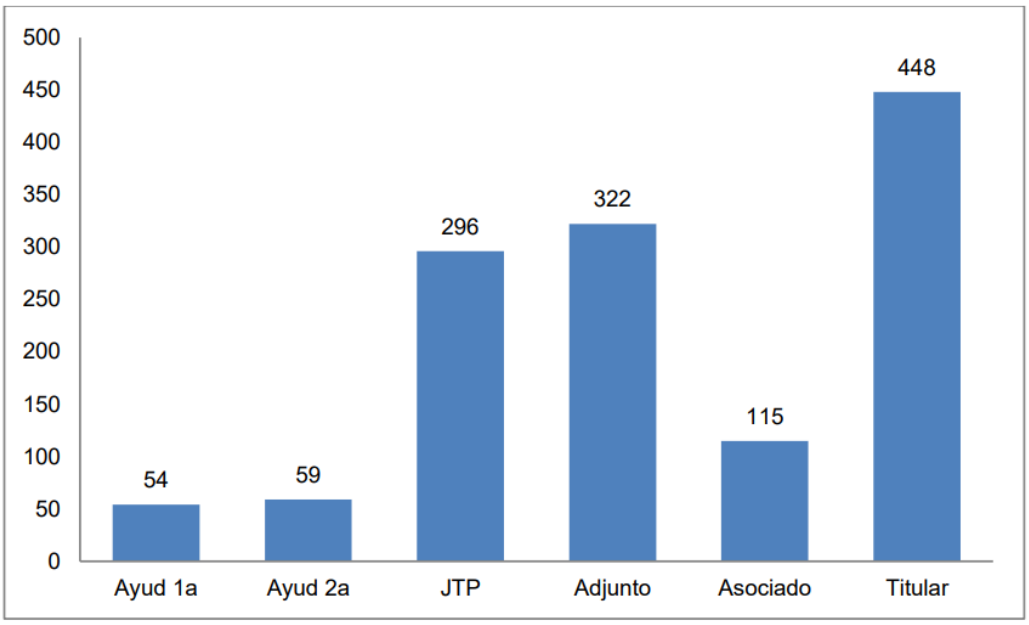


Gráfico N° 6: Composición del personal de investigación según jerarquía docente. Año 2016.

La UNSJ destina a la Función I+D+i, en el año 2016, la cantidad total de 22.627m² incluyendo todo tipo de dependencia. En el período 2012-2016 la cantidad total de superficie se incrementó en un 23%. La evolución y composición de la superficie destinada a la Función se expone en el Gráfico N° 7. La evolución, en el período 2012-2016, de la superficie para I+D+*i* por tipo de dependencia es la siguiente: Las oficinas administrativas aumentaron un 1% su superficie; los laboratorios/boxes de investigación incrementaron un 25% su superficie; las salas de informática aumentaron un 12% y, finalmente, las bibliotecas lo hicieron en un 60%.

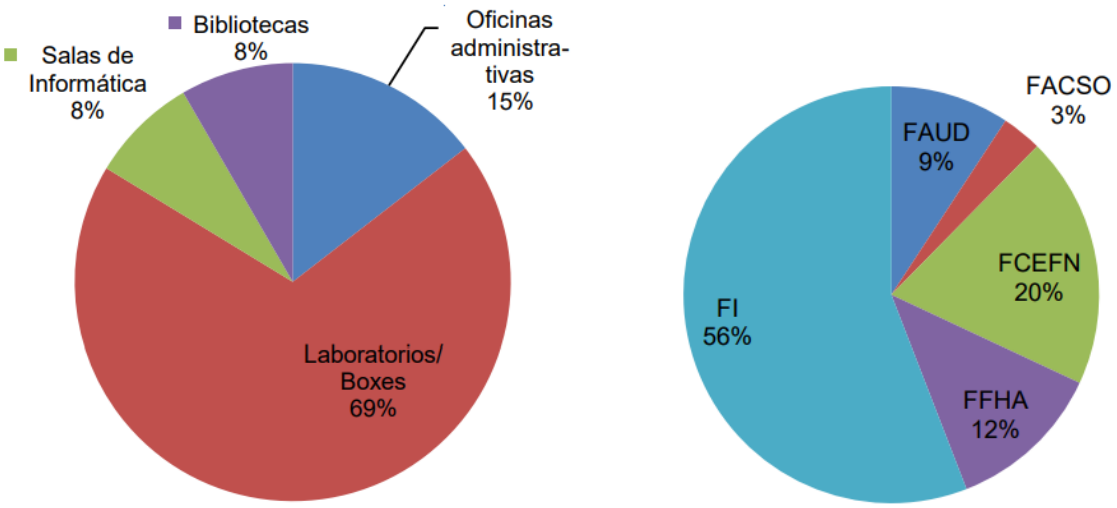


Gráfico N° 7: Distribución porcentual de la superficie total para I+D+*i* por tipo de dependencia, y distribución porcentual de la superficie total para I+D+*i* por tipo de dependencia. Año 2016.

Resultados

En el año 2016, la UNSJ desarrolló un total de 433 proyectos de I+D. Y en el período 2012-2016, la cantidad de dichos proyectos se incrementó un 22%. No obstante, se observa un déficit de subsidios para proyectos de investigación aplicada, y para proyectos de vinculación y transferencia de tecnología.

Para el mismo año, la UNSJ acumuló un total de 890 publicaciones. Las publicaciones en eventos académicos alcanzan (Congresos o reuniones Científicas) el 57% de las publicaciones; los artículos en revistas internaciones con referato representan el 22%; los artículos en revistas nacionales con referato no editadas por la UNSJ obtienen el 13%; los libros de CyT editados por la UNSJ alcanzan el 6%; y los artículos en revistas de CyT editadas por la UNSJ son el 2% del total. Los desarrollos tecnológicos fueron 88, 3148 Informes Técnicos, 167 acciones de transferencia de tecnología, 5823 servicios especializados y 186 acciones de extensión vinculada a I+D+*i*. Esta capacidad para la vinculación y transferencia de tecnología requiere un marco estratégico adecuado, y la articulación de las acciones de la recientemente creada Unidad de Vinculación y Transferencia con la Fundación UNSJ.

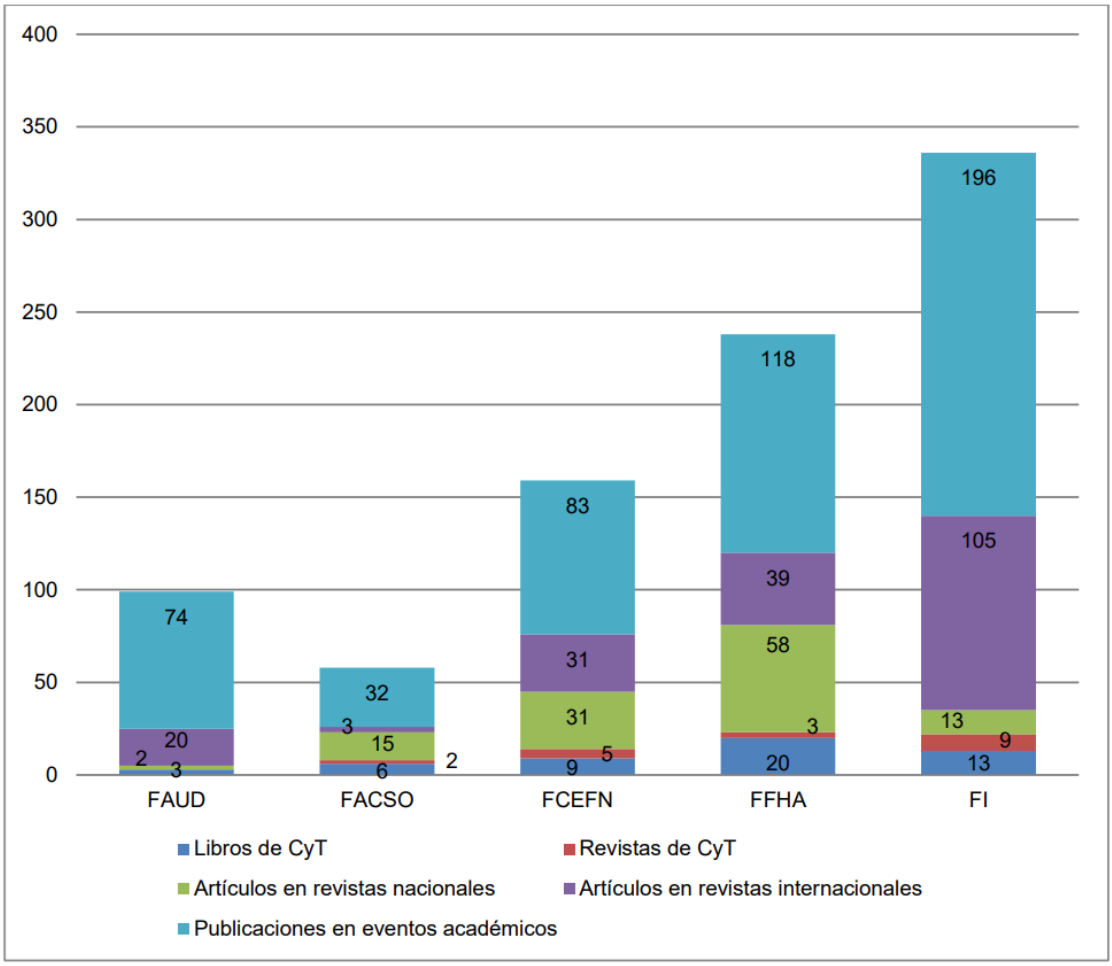


Gráfico N° 8: Distribución cuantitativa del tipo de publicaciones de CyT por Facultades de la UNSJ. Año 2016.

Conclusiones

A partir del relevamiento y análisis de la información obtenida en el ámbito de la UNSJ, surge la necesidad de contar con un plan estratégico que fije las políticas para la función I+D+*i*, a corto y mediano plazo.

Por otro lado, incrementar esfuerzos para que la investigación esté orientada a la resolución de problemas concretos de la sociedad. Si bien se implementaron los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social, el resultado aún es escaso debiendo sostener esta línea y de ser posible incrementarla.

Respectos de la producción científica, la UNSJ se encuentra por debajo de la media nacional, donde se refleja que su mayor difusión se realiza en eventos académicos y en menor medida en revistas científicas nacionales e internacionales con referato.

Si bien el presupuesto se incrementó en los últimos años notablemente, aún es un porcentaje mínimo (3%) del presupuesto de la UNSJ, por lo que se espera se pueda incrementar en los próximos años.

Referencias

Informe de Evaluación de la Función I+D+I de la Universidad Nacional de San Juan, años 2012-2016.

Investigación en Enfermería: algunas consideraciones para su desarrollo a partir de la experiencia en la UNNOBA

Autores: Sansarricq, Silvina; Ardovini, Cristina ; Ibarra, Eduardo ; Bleyna, Milena (Universidad Nacional de la Provincia del Noroeste de Buenos Aires)

Resumen: La investigación constituye uno de los componentes esenciales de la Universidad, siendo la producción de conocimiento sustantiva para el desarrollo de la enseñanza y la extensión. En ese sentido debe comprometerse la coordinación de acciones que resulten significativas para su desarrollo y sostenibilidad, dado que tienen objetivos a largo plazo y requieren de inversiones, tanto para la producción de conocimiento, como para su distribución.

La UNNOBA ha implementado distintas estrategias para el desarrollo de la investigación, consolidando en una primera etapa aquellas sustentadas sobre los recursos preexistentes de la región. A partir del 2014 comenzó a concentrar los esfuerzos en la organización de grupos de investigación para el abordaje de temáticas disciplinares e interdisciplinares que no contaban con el desarrollo suficiente respecto de otras disciplinas, a fin de contribuir con su fortalecimiento.

Los temas relacionados con Enfermería, incluidos dentro de este grupo, requirieron de una atención particular a fin de articular el sector académico-científico específico con las distintas problemáticas vinculadas con la salud de la Región NOBA. Este trabajo pretende dar cuenta del recorrido institucional que derivó en la conformación de los primeros grupos de trabajo que han comenzado a desarrollar la investigación disciplinar en el ámbito de laUniversidad.

Palabras claves: Enfermería – Gestión de la Investigación – Región Noroeste Buenos Aires

Texto completo:

Introducción

La investigación científica y tecnológica constituye uno de los componentes esenciales de la Universidad, dado que la producción de conocimiento se constituye como un elemento sustantivo para el desarrollo de la enseñanza y la extensión.

En este sentido, las instituciones universitarias deben comprometer un conjunto de acciones coordinadas que resulten significativas para el desarrollo y la sostenibilidad de las actividades dado que las mismas tienen objetivos a largo plazo y requieren de inversiones, tanto para la formación de recursos humanos, como para la producción de conocimiento, y la transferencia y distribución del mismo (Tedesco, 2000).

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), a través de la Secretaría de Investigación, Desarrollo y Transferencia (SIDT), inicia la formalización de sus actividades de investigación en el año 2006, con la primera convocatoria para la presentación de proyectos acreditables en el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

En el año 2012 luego del proceso de Autoevaluación Institucional y Evaluación Externa, y en el marco de la elaboración de su Plan Estratégico Institucional 2013 | 2019 definió para el Eje

Generación y Transferencia del Conocimiento los siguientes objetivos (Autoevaluación Institucional, 2012; PEI 2013-2019, 2013:12):

1) Analizar de manera prospectiva los objetivos en Ciencia y Tecnología, para su adecuación en función de las necesidades y demandas del entorno. 2) Promover la integración y desarrollo de Núcleos de Actividades Científicas y Tecnológicas (NACT) que contribuyan al avance del conocimiento científico, tecnológico e innovador, disciplinar e interdisciplinar. 3) Promover la formación de recursos humanos altamente calificados, para el desarrollo de actividades científico-tecnológicas, que propendan a la innovación y consoliden el crecimiento y desarrollo sustentable de la región. 4) Promover las vinculaciones con gobiernos locales, instituciones científicas y tecnológicas, el sector productivo y de servicios y organismos sociales para transferir los conocimientos generados en la UNNOBA.

Los mecanismos institucionales implementados desde la formalización de las actividades de investigación favorecieron la generación de proyectos y programas, así como la formación de grupos de investigación, promoviendo la participación de docentes y alumnos de grado y posgrado, particularmente en algunas áreas del conocimiento.

Pág. No 2

Sin embargo, el desarrollo diferencial de las áreas disciplinares, y del nivel de participación de las distintas unidades académicas según su perfil, pusieron de manifiesto que dichos mecanismos no eran aprovechados en su potencialidad, al menos no por todos los actores universitarios.

Desde la SIDT comenzaron a implementarse convocatorias específicas para favorecer las áreas disciplinares de menor desarrollo, pero no obstante esas acciones, ningún proyecto que abordara temas de investigación relacionados con Enfermería fue presentado para su evaluación o acreditación.

Consultadas las autoridades y los docentes de las carreras expresaron, entre otras cuestiones, que el perfil profesional de las mismas y la alta carga de las actividades prácticas en los centros de salud, dificultaban la presentación. Otras causas que argumentaron se relacionaban con la identificación de temas de investigación y de recursos humanos que pudieran conformar grupos de trabajo.

A partir de esta situación de partida durante el 2014 la SIDT inició un relevamiento para la identificación de capacidades institucionales que, orientadas adecuadamente, pudieran derramar en las carreras. Se concluyó que en el claustro docente de las carreras de Enfermería se contaba con profesionales que participaban en el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores, con las categorías requeridas para dirigir los proyectos acreditables, y también, con docentes con formación de posgrado, requerimiento del Sistema Universitario y Científico-Tecnológico para dirigir tesinas y trabajos finales de las Carreras.

En ese sentido una vez identificadas las capacidades, la Universidad organizó el Taller

Prospectivo “Líneas de Investigación para el desarrollo de proyectos de investigación científica y tecnológica en el ámbito de las Carreras de Enfermería”, con los objetivos de contribuir en la identificación de áreas de interés específico de las carreras para la constitución de grupos de investigación y el desarrollo de actividades científicas y tecnológicas, y de otras áreas a las que se pudieran contribuir con aportes disciplinares específicos, en el marco de proyectos liderados por otros grupos disciplinares (Taller Prospectivo, 2014:2).

También, de apoyar en la formación de docentes investigadores, a través de la adquisición de habilidades metodológicas, y del desarrollo de capacidades en la dirección de proyectos de investigación y transferencia, y establecer mecanismos de promoción y formación de recursos humanos altamente calificados en el ámbito de las carreras de Enfermería.

Participaron del Taller representantes de los claustros docente, estudiantil y de graduados; la coordinación de las carreras de Enfermería, autoridades de la Universidad, y autoridades y referentes de la Salud de la Región NOBA a fin de poner en discusión estas cuestiones y

poder avanzar en la formalización de las actividades de investigación en el marco de las carreras de Enfermería.

Desarrollo

La meta del Taller respondía, de alguna manera, a la necesidad institucional de adecuar objetivos y estrategias a las particularidades de las carreras de Enfermería; a la naturaleza de los problemas y oportunidades susceptibles de intervención en salud pública, y a la conveniencia de un abordaje sistémico con vistas a potenciar la efectividad de los resultados de las actividades de investigación científica y tecnológica en el área disciplinar de referencia.

Durante el desarrollo del Taller se destacó la importancia de la investigación científico-tecnológica para garantizar la calidad a las actividades universitarias en general, al tiempo que se consideró que esta medida de calidad es determinante en el futuro de las mismas. También se señaló la voluntad institucional de contribuir con el desarrollo de investigaciones en el área de Enfermería en particular, para que la tarea no quedara ligada exclusivamente a los intereses disciplinares que tradicionalmente cuentan con un mayor acervo científico y tecnológico.

Los participantes coincidieron que cuanto mayor conocimiento se incorpore, no solo se contribuye al fortalecimiento de los perfiles de las carreras, sino también, mayor será el impacto social del trabajo desarrollado en el área de influencia de la Universidad.

Se destacó la ponderación del Eje Salud, en Planes Nacionales de definición de políticas de Estado: 1) Programa Estratégico de Investigación y Desarrollo del Consejo Interuniversitario Nacional (PEID-CIN): en el marco de este Programa de orientación de la política científica y tecnológica de las Universidades Nacionales, plasmadas en el Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales (Acuerdo Plenario No 687/09), se identificaron siete áreas temáticas prioritarias, entre ellas, Salud. 2) Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020”: en este instrumento a través del cual el Ministerio de Ciencia, Tecnología

e Innovación Productiva establece los lineamientos de política científica, tecnológica y de innovación en el país hasta el año 2020, establece el Eje Salud como un área temática estratégica, para producir importantes avances en materia del cuidado de la población, garantizando la equidad en el acceso a este derecho (MINCYT, 2011).

También se hizo referencia a los principales antecedentes universitarios vinculados con el área, a través de distintos convenios y la ejecución de diferentes programas, principalmente del área de extensión universitaria: Programa de Educación y Promoción de Salud de Adultos Mayores, cuyo objetivo es la generación de una propuesta educativa institucionalizada centrada en las personas mayores, y es también un recurso válido en la prevención y

promoción de la salud; el dictado del Curso Asistente en el Arte de Cuidar, orientado a capacitar personas con vocación de servicio, a través de un convenio suscripto ente la Universidad y la Fundación OSDE; la participación en redes interuniversitarias y la aplicación de numerosos proyectos de extensión universitaria en convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias (Autoevaluación Institucional, 2012:148,156).

El desarrollo de estas actividades dio lugar a la participación de profesionales y técnicos de los Hospitales Interzonales de Junín y de Pergamino, del Instituto de Enfermedades Virales Humanas (INEVH), y de otros Organismos de la Salud, en el dictado de asignaturas y tópicos relevantes, y la posibilidad a los estudiantes de las carreras de Enfermería de acceder a estos espacios para la realización de las prácticas.

Respecto de la discusión, en el Taller se plantearon tres consignas para el intercambio de opiniones y elaboración de propuestas; la primera consigna consultaba respecto de las líneas de investigación de mayor importancia para aportar al desarrollo de las carreras de Enfermería, y que podían ser motivo de acciones conjuntas con otras Instituciones de la Región del Noroeste de Buenos Aires (Región NOBA).

La segunda consigna indagaba sobre qué líneas de investigación desarrolladas por los grupos constituidos en la UNNOBA podían ser apoyadas para aportar al desarrollo interdisciplinar, y al fortalecimiento de la Enfermería, con impacto en la región. Para ello, la SIDT presentó previamente la nómina de proyectos acreditados, a fin que los participantes contaran con insumos para la discusión.

La tercera consigna requería definir las debilidades y las fortalezas para alcanzar de manera eficiente objetivos de desarrollo científico-tecnológico del área de Enfermería. En este sentido surgieron algunas conclusiones preliminares interesantes, que se presentan a continuación.

Resultados del Taller

Durante el desarrollo del Taller los asistentes demostraron un fuerte compromiso con la Enfermería, y en particular con las carreras, para afrontar los desafíos pendientes que pudieron sintetizarse en: 1) conformar grupos de investigación que desarrollen algunas de las líneas definidas en el marco del Taller; 2) generar canales de comunicación e interconexión

con los docentes investigadores de los distintos departamentos y unidades académicas para el desarrollo de líneas interdisciplinarias; 3) desarrollar estrategias para estimular a los docentes, estudiantes y graduados para el desarrollo de vocaciones científicas (Taller Prospectivo, 2014: 7).

Se acordó comenzar a trabajar en las actividades que se enmarcan en el ámbito de la SIDT, y se destacó positivamente la existencia de políticas e instrumentos promovidos desde el área para el abordaje de situaciones institucionales relacionadas con las carreras de Enfermería, pendientes de resolución. Por otra parte, se expresó que la organización de las actividades de manera centralizada posibilitaba el abordaje de temas transversales de manera disciplinar e interdisciplinar.

En relación al reconocimiento de fortalezas, los participantes coincidieron que las características curriculares de las carreras de Enfermería en la UNNOBA posibilitan formar a los futuros profesionales con la calidad requerida para proyectar su formación en el posgrado y contribuir al desarrollo de la disciplina y del área Salud de la Región NOBA. Las capacidades instaladas en la Universidad a través de distintos programas ofrecían las condiciones necesarias para estimular la competitividad de recursos humanos en estos temas. El perfil académico y profesional del claustro docente posibilitaba el acompañamiento adecuado de los estudiantes desde los inicios de la cursada. Se destacó también el acceso a las instituciones de la Salud para el desarrollo de las prácticas profesionales desde muy tempranamente, garantizando la articulación teórico-práctica requerida en el desarrollo de las carreras.

No obstante ello, la escasa cultura científico-tecnológica del claustro, y las mayores dedicaciones otorgadas fundamentalmente para el desarrollo de la docencia, dificultaron hasta el momento que docentes y estudiantes se involucraran en el desarrollo de las actividades de investigación y/o transferencia.

Una de las estrategias que se propuso, fue articular los grupos de investigación que se constituyan a futuro, con otros grupos ya consolidados, a fin que comiencen a impactar en las actividades de docencia y extensión. Se infería que los mismos podían funcionar como ámbitos adecuados para la formación de recursos humanos competitivos y calificados, atento a sus trayectorias científicas y tecnológicas.

Si bien se destacó la existencia de políticas de posgrado para la formación de los recursos humanos, la escasa disponibilidad de tiempo para participar en las actividades implicaba un esfuerzo mayor para aquellos docentes comprometidos en su perfeccionamiento; se coincidió que esta dificultad no contribuía a la formación de docentes investigadores de las carreras, que ampliara la masa crítica competitiva en el área Salud, con derrame en la región.

En función de aumentar el número de graduados, se propuso realizar un taller en el corto plazo para la revisión de la superposición de contenidos y de la normativa vigente para la presentación de las tesis finales de grado, y generar ámbitos para la formación de tutores, para

que exista consistencia en orientación que realicen y la posterior evaluación; asimismo para establecer criterios conjuntos al momento de la orientación de los estudiantes.
También se propuso consolidar los espacios de evaluación colegiada de los anteproyectos de las tesis finales de grado, para que los docentes pudieran asesorar a los estudiantes en las temáticas a abordar, con impacto en las carreras. En ese sentido, los participantes coincidieron que mantener los espacios de diálogo de manera regular y sostenida, era de importancia para continuar trabajando y discutiendo algunos de estos aspectos.
Todos acordaron que el número acotado de la matrícula y la inclusión temprana de los estudiantes en el mercado laboral, dificultaba la posibilidad de organizar y ejecutar actividades relacionadas con temas de investigación, como así también expresaron su preocupación respecto del impacto negativo en los índices de graduación de las carreras.
Los participantes coincidieron que la consolidación de las actividades académicas pone en evidencia la necesidad de reforzar los espacios institucionales ya existentes, a través de la promoción de actividades con otro nivel de complejidad. La sinergia generada entre las instituciones vinculadas con el área Salud, a través de la suscripción de Convenios, permitiría el desarrollo de intervenciones estratégicas innovadoras que superen las desarrolladas hasta la actualidad, en pos de fortalecer el perfil de las Carreras de Enfermería, con impacto en la Región NOBA.
Los resultados del Taller se plasmaron en un documento que fue elevado al Consejo Superior de la UNNOBA para la toma de conocimiento por parte de los representantes de los diferentes claustros universitarios.
Y si bien se concluyó, como se expresó en párrafos anteriores, sobre la importancia de conformar grupos de investigación para la generación de conocimiento, de establecer canales de comunicación con docentes de otras unidades académicas para el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias, y de desarrollar estrategias de estímulo para la investigación, se observó, una vez más, que en la Convocatoria para la acreditación de proyectos y solicitud de subsidios de investigación bianuales (SIB) 2015 no se presentó ningún proyecto vinculado con el área.
Esta situación llevó a la Universidad a profundizar aún más las estrategias institucionales para el desarrollo de investigación en Enfermería, que a pesar de la amplia participación en el Taller de los actores involucrados en el desarrollo de las carreras, y de las conclusiones a las que se arribaron, evidentemente no fueron suficientes para la organización de las actividades.
Pág. No 7
En este sentido, se comenzó a trabajar activamente en la concreción de algunos de los aspectos propuestos en el marco del Taller: la identificación de recursos humanos para la integración de los grupos de investigación comenzó a ser más personalizada, y se convocó a las autoridades de las carreras para la revisión de contenidos y de la normativa vigente para la presentación de las tesis finales de grado y el establecimiento de criterios para la orientación

de los estudiantes con plazos de presentación.
Luego de un período de trabajo, finalmente pudieron organizarse cuatro grupos de investigación que acreditaron proyectos en la Convocatoria 2017, y se aprobó la nueva normativa para las tesis finales de grado, entre las acciones más relevantes vinculadas a los objetivos planteados para las carreras, y que parecieran ser el germen para el desarrollo de la investigación en el área.

Conclusiones

Luego del relato de esta experiencia institucional que narra el recorrido que debió atravesar la UNNOBA para la constitución de los primeros grupos de investigación en Enfermería se estaría en condiciones de afirmar -algo no demasiado novedoso- que muchas veces se requiere de esfuerzos aún mayores que la definición de políticas institucionales para el cumplimiento de los objetivos trazados.
Todos los actores universitarios coincidieron desde el año 2014, como surge de los resultados del Taller, en la importancia de conformar grupos de investigación, de generar canales de comunicación para el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias y de desarrollar estrategias para estimular el desarrollo de vocaciones científicas en el área de Enfermería para el fortalecimiento de las carreras. Por su parte, la SIDT llevó adelante un relevamiento para la identificación de capacidades institucionales.
Pero hubo que llevar adelante, además de estas acciones, otras acciones particulares para la constitución de los primeros grupos de investigación. En este sentido, hubo que trabajar individualmente con cada uno de los potenciales directores de proyectos identificados por la SIDT para comprometerlos en la formulación de propuestas de investigación, que articularan sus experticias disciplinares con las líneas de interés de las carreras. También hubo que convocar personalmente docentes y estudiantes de las carreras, con el objetivo de presentarles las ideas-proyectos formuladas, e involucrarlos en la conformación de los equipos de investigación.
Este trabajo “artesanal” fue necesario para sortear las debilidades identificadas en el área para el desarrollo de la investigación: la escasa cultura científico-tecnológica de los claustros, las mayores dedicaciones otorgadas fundamentalmente para la docencia, la escasa disponibilidad

de tiempo para dedicar a la formación de posgrado, en función de las horas de trabajo en los efectores de salud.
La escasa cultura científico-tecnológica continúa incidiendo en otros indicadores de las carreras, fundamentalmente en aquellos relacionados con los bajos índices de graduación. La escasez de directores y tutores para la orientación de los estudiantes al momento de la formulación de sus tesis finales y la reciente institucionalización de espacios de evaluación colegiada de los anteproyectos de las tesis finales, evidentemente ha incidido negativamente en ese aspecto.
Se infiere que la formación de recursos humanos en el ámbito de los proyectos de investigación contribuirá, sin dudas, a incrementar el número de potenciales directores y

tutores de tesis finales de grado, y en consecuencia, en el aumento del número de graduados. Quienes suscriben este proyecto han sido participantes activos en estos procesos, y se han comprometido en la conformación de uno de los proyectos de referencia acreditados para su desarrollo por el período 2017-2019, a través de la Resolución (CS) Nro. 10637/2017, *Desempeño académico y trayectoria formativa de los alumnos de enfermería de la UNNOBA: diagnóstico, análisis y prospectiva.*

El tema de la investigación seleccionado se enmarca en una de las líneas propuestas en el Taller: formación académica de los estudiantes - perfil profesional; capacidades adquiridas; ingreso y motivos de la elección de las carreras; impacto del ingreso laboral precoz en el rendimiento y desarrollo del proceso formativo de los estudiantes-.

Independientemente de los objetivos específicos del proyecto - realizar una contribución respecto de la complejidad de los procesos formativos en los aspectos académicos, científicos y profesionales en los estudiantes de las carreras de Enfermería-, entre los aportes potenciales se espera a contribuir al avance del conocimiento científico y/o tecnológico en el área de Enfermería, infiriendo su incidencia por efecto derrame, en la calidad de la atención de la salud en la Región NOBA.

Se espera a través del desarrollo del proyecto contribuir a la formación de docentes investigadores, con niveles de calidad y competitividad en esta área de vacancia en la UNNOBA, para su inclusión formal en el SNCTI; también, despertar las vocaciones científicas de los estudiantes que participan en el proyecto.

Las metas se han trazado con el convencimiento de que el desarrollo equilibrado entre las tareas de docencia e investigación impacte favorablemente en la calidad académica de la

institución, en la generación de conocimientos y en los procesos de innovación y competitividad en el área de influencia de la UNNOBA.

Esto en vistas a realizar aportes a la resolución de los problemas de salud de la Región NOBA y de cooperar en la transformación de los servicios ofreciendo cuidados de calidad, para mejorar el estado de salud de la población y contribuir al desarrollo humano.

Referencias

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT). Secretaría de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2011). Argentina Innovadora 2020: Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) (2012). Autoevaluación Institucional. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: CEDI.

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) (2013). Plan Estratégico Institucional 2013-2019. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: CEDI.

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). (1014). Taller Prospectivo: Líneas de Investigación para el desarrollo de proyectos de investigación científica y tecnológica en el ámbito de las Carreras de Enfermería. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

3-Gestión de la extensión en Instituciones de Educación Superior

Acciones Odontológicas / Articulación - Docencia - Extensión - Investigación

Autores: Tomas, Leandro Juan; Medina, María Mercedes ; Seara, Sergio Eduardo ; Rueda, Leticia Argentina (Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Odontología)

Resumen: La situación de salud de la población es el resultado de la interacción de una serie de condicionantes que la determinan. Estos factores son sociales, culturales, educativos y económicos, además de biológicos y medioambientales. Mejorar el nivel de la salud implica promover en la población la toma de conciencia individual y social que conduzca a actitudes tendientes a asumir la responsabilidad de la salud en su propio contexto comunitario, favoreciendo la satisfacción de las necesidades de forma adecuada y real.

Enfrentar al paciente como un ser bio-psico-social planteó para la odontología un doble desafío, construir nuevos modelos, no solo en la práctica profesional sino también de formación de recursos humanos.

La Facultad de Odontología de la UNLP ha adoptado un nuevo modelo de Educación Odontológica basado en la Articulación – Docencia – Extensión – Investigación como propuesta innovadora para formar recursos humanos utilizando la Investigación – Acción como estrategia participativa, que favorece el desarrollo de acciones comunitarias transformadoras. La investigación eje de la docencia e instrumental básico de la práctica permite vincular al estudiante durante su formación con el mundo real del trabajo y con la sociedad a la cual debe servir desde el paradigma “aprender haciendo y hacer aprendiendo”.

Palabras claves: Salud-Facultad de Odontología-Educación Odontológica.

Texto completo:

Introducción

El modelo tradicional de Odontología, no ha sido una alternativa eficaz a la problemática de la salud oral, existiendo elevadísimos índices epidemiológicos de enfermedades prevalentes. La Articulación - Docencia - Extensión - Investigación es una propuesta innovadora con la que se pretende formar recursos humanos en Odontología. Esta innovación en Educación Odontológica tiende a formar profesionales Odontólogos preocupados por el problema de la salud bucal de la población, centrando el planteo de su formación en la problemática de la salud comunitaria, fortaleciendo la investigación integrada a la experiencia cómo método básico para el aprendizaje y orientación al futuro Odontólogo para el trabajo en equipo, el servicio a la comunidad y la educación permanente desde enfoques realistas.

Desarrollo

En el análisis de la formación de recursos humanos en el campo de la odontología, no puede dejarse de lado una primera reflexión crítica sobre el modelo de salud bucal vigente en nuestra sociedad que no toma en forma suficiente las condiciones de producción y reproducción económico- social de los grupos y clases en relación con los perfiles epidemiológicos. Así mismo, se tiene poco conocimiento sobre el rol que desempeñan los valores y las creencias de los actores comunitarios, que los acercan o los alejan de las prácticas curativas. La relación odontólogo - paciente se expresa en una interacción que desarrolla en buena medida, grados de conductas erróneas. Debido a esto fue necesario detectar, con claridad los modos, niveles, grados y matices en los que dichas prácticas erróneas se manifiestan en el plano institucional, en las actitudes de los agentes sanitarios, en las creencias de la población demandante y en los programas de asistencia a la comunidad. De la misma manera en lo que concierne a la formación de recursos humanos fue necesario advertir y educar sobre tales prácticas.
Nos referiremos al concepto de prácticas erróneas en dos sentidos:
a) En un sentido amplio, aparece vinculado a un enfoque de la salud, que deja de lado, en el campo de la cientificidad, aspectos teóricos imprescindibles para la comprensión global del proceso de salud-enfermedad impidiendo, el aporte interdisciplinario que llevaría a una convergencia de conocimientos, para entender de un modo más global el problema que nos preocupa, la falta de salud.

b) En un sentido restringido y referido al campo odontológico, los errores se manifiestan en el campo clínico, como un tipo de práctica que impulsan prestaciones de un modo u otro mutilantes. Se hace hincapié en acciones destinadas a los efectos y no sobre las causas de la enfermedad bucal.

Frente a esta situación la atención primaria permite avanzar hacia las causas que inciden sobre la salud bucal y encontrar criterios alternativos de abordaje y tratamiento que prioriza un determinado tipo de práctica odontológica, para lo cual fue necesario impulsar un cambio de las actitudes y creencias poniendo énfasis en las tareas de prevención y de educación sistemática y permanente de la población.
La necesidad de un enfoque multidisciplinario capaz de impulsar un abordaje bio - psico y socio - cultural de las teorías y prácticas odontológicas aparece ya, con fuerza, en la década de los 60. También se enfatiza, en la necesidad de que se diluyan los límites de los centros asistenciales con programas extramurales, para construir proyectos capaces de incorporar otras disciplinas, que faciliten el relevamiento integral, de los problemas socio - odontológicos de comunidades urbanas y rurales. En la década de los 80 la incorporación de las ciencias sociales en la educación para las ciencias de la salud, resulta ya una exigencia. En muchos casos estas disciplinas se han agregado a las curriculas de las Facultades, como Medicina y Odontología, en la Facultad de Odontología de la UNLP se trata de formar recursos humanos, con una base muy sólida de conocimientos, pero a su vez flexible y capaz de ofrecer respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la comunidad, sin dejar de lado, la alta calidad científica - técnica y humanísticas.
Para concretar este propósito, se realiza:

A) Un primer nivel de capacitación y formación para la integración y entrecruzamiento de saberes y disciplinas tendiente a una compresión integral del proceso de salud - enfermedad que logre vincularlo al conjunto de las actividades sociales. Dentro de este contexto, se realiza una adecuación del conocimiento científico con el propósito de complementarlo, con las prácticas y hábitos ya existentes en los diferentes grupos sociales. Esto se hace de modo tal que posibilita la cooperación efectiva, de alumnos, docentes, no docentes y la población participante, con el propósito de alcanzar soluciones eficaces a los problemas sanitarios más urgentes. Se construye un eje articulado de conocimientos alrededor del Departamento de Odontología Preventiva y Social. Se programan actividades intra y extramuros, tendientes a mantener o lograr el estado de salud bucal, con el compromiso de todos los estamentos de la facultad. A partir de la Articulación Docencia - Extensión - Investigación (ADEI) se programa, desarrollan y evalúan, actividades tendientes

a lograr la formación de un odontólogo, con amplia experiencia académica al servicio de la comunidad, fortaleciendo la investigación como un método de trabajo para el aprendizaje y resolución de problemas concretos. En esta situación, el docente, junto con los alumnos, integran conocimientos, los intercambian, generando instancias de reflexión crítica, sobre las actividades, que serán ejecutadas y evaluadas, en el seno de la comunidad. Se toma conciencia, de los procedimientos y técnicas de diagnóstico, que pueden utilizarse en distintas comunidades, en diferentes etapas del proceso. El alumno ya desde su primer año va perfilando, una nueva visión mucho más amplia y más crítica de su carrera, a fin de que a su egreso, esté en condiciones de poder ejercer su profesión en cualquier comunidad, no solamente desde el punto de vista teórico, sino práctico. Se generan instancias auto evaluativas, y se promueven nuevas propuestas de trabajo participativas, lo que genera expectativas de investigación por parte de los alumnos. Se produce un entrecruzamiento de saberes y disciplinas que convergen en la interpretación crítica del modelo de salud vigente; lo que implica una comprensión de sus propósitos y objetivos. Para ello se intenta, comprender sus aportes y limitaciones construyendo respuestas alternativas que permitan obtener, un cambio cualitativo, en los agentes sanitarios, en la población demandante y en las políticas sanitarias de las instituciones. Por supuesto, este esfuerzo se realiza tomando como referencia al modelo de salud bucal, basado en la atención primaria y la odontología preventiva.

B) Se forman grupos interdisciplinarios. El concepto de interdisciplinario supone la convergencia disciplinaria en distintos núcleos de integración teórico - metodológico, a partir de la construcción de un marco de referencia común. La formación de recursos humanos en una concepción interdisciplinaria no puede desligarse de la investigación científica. Se impulsan modos de pensamiento más abarcativos y críticos que los tradicionales con el propósito de lograr una compresión más adecuada de los fenómenos a estudiar. Se procura lograr respuestas más eficaces a los interrogantes y problemas planteados por la realidad. La construcción de un común denominador teórico entre varias disciplinas, permite un abordaje más abarcativo y profundo de los diferentes sectores y grupos sociales de una comunidad. Por lo que se obtiene un diagnóstico más riguroso y respuestas más eficaces para el desarrollo de la práctica odontológica. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y La Organización Panamericana de la Salud (OPS) establecieron que la integración docencia - extensión - investigación es impostergable y constituye el eje fundamental para mejorar la atención médica y odontológica que se brinda a la población aumentado la calidad de vida de las personas. A partir de estos conceptos es necesario romper progresivamente las barreras que separan, el mundo del trabajo, de la educación y de la investigación. Las responsabilidades son compartidas, sin que cada uno de los miembros olvide las propias. A través de esta integración, se unen los esfuerzos de las instituciones, docentes, estudiantes y de la propia comunidad, con el objetivo de promover la salud, prevenir las enfermedades y elaborar la rehabilitación comunitaria. Esto mejora la calidad de vida de los individuos que integran la comunidad participante. El impacto social se evalúa a través de los cambios o variaciones deseadas en los destinatarios del proyecto, en el medio institucional en el cual se gestan y en el contexto en el cual se inscriben las acciones y los actores sociales que las respaldan. La medición se orienta a los procesos y a los resultados. Se utilizan como indicadores: la reconversión de patologías prevalentes y la generación de agentes multiplicadores de salud.

La situación de salud de una población es el resultado de la interacción de una serie de condicionantes que determinan su grado real y potencial de bienestar.

La salud es una parte integral del desarrollo general. Los factores que influyen en la misma son, por tanto, sociales, culturales, educativos y económicos, además de biológicos y medioambientales (OMS, 1989.)

Las nuevas exigencias que imponen los cambios sociales y económicos llevan a que la educación sea analizada con el fin de que se prepare al hombre para enfrentar los problemas del mundo actual.

Mejorar el nivel de la salud implica promover en la población la toma de conciencia individual y social que conduzca a actitudes tendientes a asumir la responsabilidad de la salud en su propio contexto comunitario, favoreciendo la satisfacción de las necesidades de forma adecuada y real. Para ello, es condición necesaria la toma de conciencia del valor de la salud por parte del individuo.

En nuestra área, el diagnóstico de salud bucal de la comunidad debe establecerse como punto prioritario y de partida de cualquier actividad, habida cuenta de que factores medioambientales y socioeconómicos inciden en el estado de salud general de su población. De ahí la importancia del análisis de la situación de la misma en la comunidad.
Recordemos que entre los principales problemas que determinan la carencia de Salud Oral se encuentran los económicos sociales: desempleo, subempleo, limitación a la educación, alimentación y atención sanitaria. El consumo de alimentos de bajo valor nutricional, la escasez de vitaminas (avitaminosis) condiciona una baja resistencia de los tejidos de sostén de las piezas dentarias, con la consecuente instalación de enfermedades periodontales; el aumento de alimentos con más poder cariogénico (pegajosos, azúcares refinados) afectan en particular a la salud oral, con la instalación de procesos de desmineralización de las piezas dentarias (caries dental); la escasa o nula fluoración de las aguas por parte de organismos estatales contribuye a aumentar aún más la vulnerabilidad de los tejidos dentarios.
Debemos tener en cuenta que la Salud Oral es fundamental para alcanzar la salud integral de la persona y así de toda la comunidad; un precario estado bucal interfiere directamente en el proceso digestivo y en consecuencia afecta a todo el organismo, un adecuado y oportuno diagnóstico bucal detecta tempranamente patologías prevalentes, sistémicas, infectocontagiosas y malignas, pudiendo de ésta forma prevenirlas o limitar su daño. Recordemos que los problemas de salud oral son causantes además de ausentismo laboral y de interrupción y deserción escolar.
Entendemos por condiciones de vida a los aspectos relacionados con las condiciones materiales y sociales en que los hombres se desenvuelven. Para analizar el modo de vida de la población se tienen en cuenta patrones e indicadores del nivel de vida de la comunidad, como son: la vivienda, el saneamiento ambiental, la salud y el acceso a la misma, la educación recibida, los ingresos “por cápita” y el trabajo estable. Por tanto, el modo de vida y el nivel de vida son indicadores del desarrollo del nivel comunitario, es decir, se crean determinadas condiciones para la educación y la salud de sus habitantes. Una vez alcanzado determinado nivel de desarrollo, el sujeto ya es portador de características que lo llevan a reproducir o modificar las condiciones y el modo de vida en que se formó.

Vinculación curricular

1.-Razones básicas que se tuvieron en cuenta para la formulación del plan.

La formulación del Plan procuró dar respuesta a los problemas detectados, por las siguientes razones, que se asumen como principios básicos que justificaron la innovación:

a. El aprendizaje constituye un proceso dinámico en el que a partir de la interacción entre diversos factores se ponen en juego procesos mentales que permiten la permanente reelaboración del conocimiento. La formación técnico profesional en el nivel universitario y en la carrera de odontología, enfrenta al alumno al desafío de adquirir y manejar una serie de informaciones básicas y de habilidades, técnicas y destrezas profesionales específicas, además de garantizar los aspectos de formación personal, social y científica. Esto obliga a asegurar desde el Currículum y la estrategia de enseñanza, la adquisición de esas habilidades.
b. La Facultad de Odontología como institución formadora de profesionales de la salud, se plantea como objetivos, aquéllos orientados al desarrollo socio-económico del país, teniendo en cuenta la práctica odontológica presente y futura. Asume como eje de la formación del Odontólogo la prevención y el mantenimiento de la salud oral de la comunidad y no la enfermedad del individuo. Su propósito fundamental es el mejoramiento de la salud de la población. Centrando la formación de este profesional en el concepto de salud, pero no ya entendido como un asunto privado de cada persona sino como una responsabilidad social que debe ser asumida con enfoque preventivo. Se trata de mantener actitudes de apertura a las necesidades de salud buco-dental actuales o potenciales y de dar respuesta a las demandas sociales de tratamiento. La práctica vinculada a la salud colectiva y a la resolución de problemas concretos de salud oral de la población de la zona de influencia de

la Facultad. Esta asume un rol protagónico como agente educador para concientizar a la población sobre sus responsabilidades y deberes en el cuidado de la propia salud. Por ello el currículo intenta a través de la integración del conocimiento y la introducción temprana, sistemática y permanente al estudio socio-epidemiológico y clínico concretar estos postulados.

c. Las experiencias educativas que se proponen a los estudiantes durante su proceso de formación son pertinentes a estos objetivos. La formación depende del proceso de prestación de servicios de salud regionales, procurando articularse e integrarse con ellos. Se constituyen en metas importantes de la formación del Odontólogo.

- La integración de docentes y alumnos con Jefes de Servicio y personal de la Salud de la comunidad;
- Las prácticas odontológicas intra y extra-muros, tanto en clínicas intra-hospitalarias como en comunidades y áreas suburbanas y rurales;
- La incorporación temprana del alumno a la práctica directa con el paciente en tareas acordes con su nivel de preparación;
- Las experiencias de aprendizaje integradas y centradas en la resolución de problemas de salud de complejidad creciente;

En síntesis, las actividades de capacitación del fututo Odontólogo se basan en una amplia, comprometida y creciente participación del alumno en el trabajo de salud comunitario.

Todos estos principios en el currículo se concentran a través del SEPOI (Servicio de Prácticas Odontológicas Integradas) que en sus distintos niveles, desde el Introductorio, pasando por el Preparatorio y todas las clínicas exigen al alumno la resolución de problemas de salud oral desde la realización de experiencias prácticas. Las experiencias prácticas directas con pacientes, en clínicas intra-hospitalarias o extra hospitalarias, dentro o fuera de la Facultad, constituyen sin duda, la modalidad de aprendizaje básica para el nuevo Currículo.

d. La estructura curricular de la carrera responde a estas metas proponiendo espacios de formación acorde a ellos, que garantizan de alguna manera principios pedagógicos ampliamente aceptados, como son los que apuntan a favorecer la integración de la teoría y la práctica a través de experiencias diversas (trabajos de investigación, prácticas clínicas integradas, trabajo social en campo, etc.) o a superar la fragmentación de las disciplinas, que promueven aprendizajes atomizados y basados en el dominio memorístico de datos. Estas modalidades son suplidas por formas que vinculan distintos saberes científicos fundamentales desde una concepción del conocimiento como "herramienta para la solución de problemas", como "saber aceptado socialmente que posibilita la transformación de la realidad". De ahí, la nueva organización de actividades curriculares propuestas para los diferentes niveles. De esta concepción del conocimiento, la tarea de selección y organización de los contenidos en el Plan de Estudios y la de elaboración de los programas se encara como una tarea de equipo entre los docentes, así como la organización de las situaciones de aprendizaje en el aula o en la clínica se integran aprendizajes individuales y aprendizajes grupales, de modo que se favorezca la tarea de equipo entre los alumnos.

2. Encuadre institucional

La formación profesional Odontológica se inscribe en el campo de la formación de la salud. Esto obliga a precisar algunos conceptos que se relacionan con el problema de la salud y que actúan como premisas orientadoras del proceso de reformulación del currículo.

Se entiende por salud en nuestro ámbito de formación, no ya la ausencia de enfermedad, sino el completo equilibrio social, físico y psíquico en relación al medio, de todos los individuos de una sociedad. El logro de esta salud para todos, reclama plantearse como generales propósitos de la formación odontológica la prevención y el mantenimiento de la salud bucal, idealmente, durante toda la vida. El problema de la salud bucal no se resuelve en lo individual sino que tiene proyecciones comunitarias y está estrechamente relacionado con la práctica odontológica presente y futura y con los conocimientos científicos de este campo específico.

Además, en este caso, por inscribirse el problema de la salud en el ámbito de una institución formadora, lograr esta meta tendrá que ver con el rol que la Institución asuma, con el tipo de formación que implemente y con la estructura de capacitación profesional que adopte.

El avance de la ciencia odontológica y las crecientes necesidades de salud oral del conjunto social, obligan a las Instituciones formadoras a replantearse sus actuales hábitos de enseñanza y a revisar su estructura en pos de adaptar el planteo de la enseñanza a los nuevos requerimientos sociales científicos y tecnológicos, la razón de ser de estas instituciones dependerá en el futuro de su capacidad de adaptarse continuamente a la evolución de la sociedad, en el marco de la cultura, de la ciencia y la tecnología.
La salud de la población debe constituir el eje de la formación profesional y el problema a partir del cual se desarrollen las teorías científicas y las estrategias tanto de prevención y rehabilitación como de enseñanza y capacitación profesional específica. De allí que la odontología científica se resuelva hoy en un modelo de formación profesional que se sustenta en los principios de la integración docente/asistencial, de la prevención comunitaria y de la práctica curricular extramuros, como experiencia de aprendizaje.
Consideramos que la Reforma Curricular implementada en esta Facultad a partir de 1994, responde filosófica y metodológicamente a estos propósitos.

Objetivos

Evaluar el nuevo modelo de Educación Odontológica a través de su impacto social y del rendimiento académico de alumnos en los que se fortaleció la investigación participativa como método de trabajo básico para su formación.
Mejorar el perfil epidemiológico, reducir la incidencia de caries en piezas permanentes, y procurar la participación activa de la comunidad educativa mediante acciones de promoción de la salud bucal y aplicación de medidas para prevenir, detectar y detener patologías prevalentes.
Analizar las características sociales, condiciones de vida y procesos culturales de comunidades periféricas de Ensenada y Berisso.
Evaluar el estado de salud bucal y establecer las patologías orales prevalentes en estas localidades.
Promover estilos de vida saludables.
Desarrollar un modelo de trabajo que articule promoción y prevención.

Metodología

Se realizó un estudio transversal y descriptivo. Se procedió a efectuar el reconocimiento geográfico de las zonas y se construyeron mapas barriales, señalando las principales instituciones y servicios. El trabajo de campo fue realizado en comunidades periféricas de Ensenada y Berisso, por alumnos y docentes de la Asignatura Odontología Preventiva y Social de la FOLP. Se realizaron entrevistas con los líderes comunitarios y a través de su mediación, se materializó la inserción comunitaria en subsedes operacionales, para instalar equipamiento simplificado y reunir a la comunidad. Se procedió a la recolección de datos y análisis de los mismos.
La práctica educativa solidaria surge con un nuevo modelo de Educación Odontológica centrado en la salud bucal de la población. Se fortaleció la investigación participativa como método de trabajo básico para la formación de los estudiantes, poniéndola al servicio de las necesidades de salud oral comunitarias. Se realizaron convenios con Organizaciones no gubernamentales, barriales y del sector público, se reemplazó lo ficticio del aprendizaje áulico por el “aprender haciendo y hacer aprendiendo”, docentes y alumnos se insertaron en la comunidad, contactaron con la población y sus líderes, promovieron su participación y auto diagnóstico, identificaron y evaluaron su salud bucodental, participaron en programas de atención 1ria y educación para la salud; ejecutaron programas preventivos individuales y comunitarios. Desarrollaron conductas, formaron agentes multiplicadores de salud y reconvirtieron perfiles epidemiológicos

Se obtuvieron Historias Clínicas - Odontológicas e índices epidemiológicos: - índice de Caries (CPOD).

Actividades que articulan en forma mancomunada Docencia-Extensión-Investigación

1) Definición de las áreas de trabajo
2) Contacto con organizaciones representativas de la comunidad
3) Inserción de docentes y alumnos en la comunidad
4) Elaboración de instrumentos
5) Entrevistas estructuradas con líderes comunitarios

6) Recolección de datos del universo a estudiar

7) Selección y capacitación de grupos estratégicos
8) Recopilación de datos y devolución de la información a los grupos comunitarios

9) Auto diagnóstico
10) Relación percepción - teorización
11) Estimulación participativa
12) Determinación de prioridades
13 Planificación y ejecución de proyectos de acción
14) Determinación de índices epidemiológicos, promoción y educación para la salud.
15) Identificación, selección y análisis de los factores de riesgo homogéneo y específico

16) Abordaje integral
17) Recursos para el desarrollo de la práctica educativa

18) Evaluación permanente y seguimiento
19) Recolección de datos
20) Análisis de los resultados

Resultados

En el análisis de la formación de recursos humanos en el campo de la odontología, no puede dejarse de lado una primera reflexión crítica sobre el modelo de salud bucal vigente en nuestra sociedad que no toma en forma suficiente las condiciones de producción y reproducción económico- social de los grupos y clases en relación con los perfiles epidemiológicos. Así mismo, se tiene poco conocimiento sobre el rol que desempeñan los valores y las creencias de los actores comunitarios, que los acercan o los alejan de las prácticas curativas. La relación odontólogo - paciente se expresa en una interacción que desarrolla en buena medida, grados de conductas erróneas. Debido a esto fue necesario detectar, con claridad los modos, niveles, grados y matices en los que dichas prácticas erróneas se manifiestan en el plano institucional, en las actitudes de los agentes sanitarios, en las creencias de la población demandante y en los programas de asistencia a la comunidad. De la misma manera en lo que concierne a la formación de recursos humanos fue necesario advertir y educar sobre tales prácticas.
Nos referiremos al concepto de prácticas erróneas en dos sentidos:
a) En un sentido amplio, aparece vinculado a un enfoque de la salud, que deja de lado, en el campo de la cientificidad, aspectos teóricos imprescindibles para la comprensión global del proceso de salud-enfermedad impidiendo, el aporte interdisciplinario que llevaría a una convergencia de conocimientos, para entender de un modo más global el problema que nos preocupa, la falta de salud.

b) En un sentido restringido y referido al campo odontológico, los errores se manifiestan en el campo clínico, como un tipo de práctica que impulsan prestaciones de un modo u otro mutilantes. Se hace hincapié en acciones destinadas a los efectos y no sobre las causas de la enfermedad bucal.

Frente a esta situación la atención primaria permite avanzar hacia las causas que inciden sobre la salud bucal y encontrar criterios alternativos de abordaje y tratamiento que prioriza un determinado tipo de práctica odontológica, para lo cual fue necesario impulsar un cambio de las actitudes y creencias poniendo énfasis en las tareas de prevención y de educación sistemática y permanente de la población.
La necesidad de un enfoque multidisciplinario capaz de impulsar un abordaje bio - psico y socio - cultural de las teorías y prácticas odontológicas aparece ya, con fuerza, en la década de los 60. También se enfatiza, en la necesidad de que se diluyan los límites de los centros asistenciales con programas extramurales, para construir proyectos capaces de incorporar

otras disciplinas, que faciliten el relevamiento integral, de los problemas socio - odontológicos de comunidades urbanas y rurales. En la década de los 80 la incorporación de las ciencias sociales en la educación para las ciencias de la salud, resulta ya una exigencia. En muchos casos estas disciplinas se han agregado a las curriculas de las Facultades, como Medicina y Odontología, en la Facultad de Odontología de la UNLP se trata de formar recursos humanos, con una base muy sólida de conocimientos, pero a su vez flexible y capaz de ofrecer respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la comunidad, sin dejar de lado, la alta calidad científica - técnica y humanísticas.
Para concretar este propósito, se realiza:

A) Un primer nivel de capacitación y formación para la integración y entrecruzamiento de saberes y disciplinas tendiente a una compresión integral del proceso de salud - enfermedad que logre vincularlo al conjunto de las actividades sociales. Dentro de este contexto, se realiza una adecuación del conocimiento científico con el propósito de complementarlo, con las prácticas y hábitos ya existentes en los diferentes grupos sociales. Esto se hace de modo tal que posibilita la cooperación efectiva, de alumnos, docentes, no docentes y la población participante, con el propósito de alcanzar soluciones eficaces a los problemas sanitarios más urgentes. Se construye un eje articulado de conocimientos alrededor del Departamento de Odontología Preventiva y Social. Se programan actividades intra y extramuros, tendientes a mantener o lograr el estado de salud bucal, con el compromiso de todos los estamentos de la facultad. A partir de la Articulación Docencia - Extensión - Investigación (ADEI) se programan, desarrollan y evalúan, actividades tendientes a lograr la formación de un odontólogo, con amplia experiencia académica al servicio de la comunidad, fortaleciendo la investigación como un método de trabajo para el aprendizaje y resolución de problemas concretos. En esta situación, el docente, junto con los alumnos, integran conocimientos, los intercambian, generando instancias de reflexión crítica, sobre las actividades, que serán ejecutadas y evaluadas, en el seno de la comunidad. Se toma conciencia, de los procedimientos y técnicas de diagnóstico, que pueden utilizarse en distintas comunidades, en diferentes etapas del proceso. El alumno ya desde su primer año va perfilando, una nueva visión mucho más amplia y más crítica de su carrera, a fin de que a su egreso, esté en condiciones de poder ejercer su profesión en cualquier comunidad, no solamente desde el punto de vista teórico, sino práctico. Se generan instancias auto evaluativas, y se promueven nuevas propuestas de trabajo participativas, lo que genera expectativas de investigación por parte de los alumnos. Se produce un entrecruzamiento de saberes y disciplinas que convergen en la interpretación crítica del modelo de salud vigente; lo que implica una comprensión de sus propósitos y objetivos. Para ello se intenta, comprender sus aportes y limitaciones construyendo respuestas alternativas que permitan obtener, un cambio cualitativo, en los agentes sanitarios, en la población demandante y en las políticas sanitarias de las instituciones. Por supuesto, este esfuerzo se realiza tomando como referencia al modelo de salud bucal, basado en la atención primaria y la odontología preventiva.

B) Se forman grupos interdisciplinarios. El concepto de interdisciplinario supone la convergencia disciplinaria en distintos núcleos de integración teórico - metodológico, a partir de la construcción de un marco de referencia común. La formación de recursos humanos en una concepción interdisciplinaria no puede desligarse de la investigación científica. Se impulsan modos de pensamiento más abarcativos y críticos que los tradicionales con el propósito de lograr una compresión más adecuada de los fenómenos a estudiar. Se procura lograr respuestas más eficaces a los interrogantes y problemas planteados por la realidad. La construcción de un común denominador teórico entre varias disciplinas, permite un abordaje más abarcativo y profundo de los diferentes sectores y grupos sociales de una comunidad. Por lo que se obtiene un diagnóstico más riguroso y respuestas más eficaces para el desarrollo de la práctica odontológica. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y La Organización Panamericana de la Salud (OPS) establecieron que la integración docencia - extensión - investigación es impostergable y constituye el eje fundamental para mejorar la atención médica y odontológica que se brinda a la población aumentado la calidad de vida de las personas. A partir de estos conceptos es necesario romper progresivamente las barreras que separan, el mundo del trabajo, de la educación y de la investigación. Las

responsabilidades son compartidas, sin que cada uno de los miembros olvide las propias. A través de esta integración, se unen los esfuerzos de las instituciones, docentes, estudiantes y de la propia comunidad, con el objetivo de promover la salud, prevenir las enfermedades y elaborar la rehabilitación comunitaria. Esto mejora la calidad de vida de los individuos que integran la comunidad participante. El impacto social se evalúa a través de los cambios o variaciones deseadas en los destinatarios del proyecto, en el medio institucional en el cual se gestan y en el contexto en el cual se inscriben las acciones y los actores sociales que las respaldan. La medición se orienta a los procesos y a los resultados. Se utilizan como indicadores: la reconversión de patologías prevalentes y la generación de agentes multiplicadores de salud.

La situación de salud de una población es el resultado de la interacción de una serie de condicionantes que determinan su grado real y potencial de bienestar.

La salud es una parte integral del desarrollo general. Los factores que influyen en la misma son, por tanto, sociales, culturales, educativos y económicos, además de biológicos y medioambientales (OMS, 1989.)

Las nuevas exigencias que imponen los cambios sociales y económicos llevan a que la educación sea analizada con el fin de que se prepare al hombre para enfrentar los problemas del mundo actual.

Mejorar el nivel de la salud implica promover en la población la toma de conciencia individual y social que conduzca a actitudes tendientes a asumir la responsabilidad de la salud en su propio contexto comunitario, favoreciendo la satisfacción de las necesidades de forma adecuada y real. Para ello, es condición necesaria la toma de conciencia del valor de la salud por parte del individuo.

En nuestra área, el diagnóstico de salud bucal de la comunidad debe establecerse como punto prioritario y de partida de cualquier actividad, habida cuenta de que factores medioambientales y socioeconómicos inciden en el estado de salud general de su población. De ahí la importancia del análisis de la situación de la misma en la comunidad.

Recordemos que entre los principales problemas que determinan la carencia de Salud Oral se encuentran los económicos sociales: desempleo, subempleo, limitación a la educación, alimentación y atención sanitaria. El consumo de alimentos de bajo valor nutricional, la escasez de vitaminas (avitaminosis) condiciona una baja resistencia de los tejidos de sostén de las piezas dentarias, con la consecuente instalación de enfermedades periodontales; el aumento de alimentos con más poder cariogénico (pegajosos, azúcares refinados) afectan en particular a la salud oral, con la instalación de procesos de desmineralización de las piezas dentarias (caries dental); la escasa o nula fluoración de las aguas por parte de organismos estatales contribuye a aumentar aún más la vulnerabilidad de los tejidos dentarios.

Debemos tener en cuenta que la Salud Oral es fundamental para alcanzar la salud integral de la persona y así de toda la comunidad; un precario estado bucal interfiere directamente en el proceso digestivo y en consecuencia afecta a todo el organismo, un adecuado y oportuno diagnóstico bucal detecta tempranamente patologías prevalentes, sistémicas, infectocontagiosas y malignas, pudiendo de ésta forma prevenirlas o limitar su daño. Recordemos que los problemas de salud oral son causantes además de ausentismo laboral y de interrupción y deserción escolar.

Entendemos por condiciones de vida a los aspectos relacionados con las condiciones materiales y sociales en que los hombres se desenvuelven. Para analizar el modo de vida de la población se tienen en cuenta patrones e indicadores del nivel de vida de la comunidad, como son: la vivienda, el saneamiento ambiental, la salud y el acceso a la misma, la educación recibida, los ingresos “por cápita” y el trabajo estable. Por tanto, el modo de vida y el nivel de vida son indicadores del desarrollo del nivel comunitario, es decir, se crean determinadas condiciones para la educación y la salud de sus habitantes. Una vez alcanzado determinado nivel de desarrollo, el sujeto ya es portador de características que lo llevan a reproducir o modificar las condiciones y el modo de vida en que se formó.

Vinculación curricular

1.-Razones básicas que se tuvieron en cuenta para la formulación del plan.

La formulación del Plan procuró dar respuesta a los problemas detectados, por las siguientes razones, que se asumen como principios básicos que justificaron la innovación:

a. El aprendizaje constituye un proceso dinámico en el que a partir de la interacción entre diversos factores se ponen en juego procesos mentales que permiten la permanente reelaboración del conocimiento. La formación técnico profesional en el nivel universitario y en la carrera de odontología, enfrenta al alumno al desafío de adquirir y manejar una serie de informaciones básicas y de habilidades, técnicas y destrezas profesionales específicas, además de garantizar los aspectos de formación personal, social y científica. Esto obliga a asegurar desde el Currículum y la estrategia de enseñanza, la adquisición de esas habilidades.

b. La Facultad de Odontología como institución formadora de profesionales de la salud, se plantea como objetivos, aquéllos orientados al desarrollo socio-económico del país, teniendo en cuenta la práctica odontológica presente y futura. Asume como eje de la formación del Odontólogo la prevención y el mantenimiento de la salud oral de la comunidad y no la enfermedad del individuo. Su propósito fundamental es el mejoramiento de la salud de la población. Centrando la formación de este profesional en el concepto de salud, pero no ya entendido como un asunto privado de cada persona sino como una responsabilidad social que debe ser asumida con enfoque preventivo. Se trata de mantener actitudes de apertura a las necesidades de salud buco-dental actuales o potenciales y de dar respuesta a las demandas sociales de tratamiento. La práctica vinculada a la salud colectiva y a la resolución de problemas concretos de salud oral de la población de la zona de influencia de la Facultad. Esta asume un rol protagónico como agente educador para concientizar a la población sobre sus responsabilidades y deberes en el cuidado de la propia salud. Por ello el currículo intenta a través de la integración del conocimiento y la introducción temprana, sistemática y permanente al estudio socio-epidemiológico y clínico concretar estos postulados.

c. Las experiencias educativas que se proponen a los estudiantes durante su proceso de formación son pertinentes a estos objetivos. La formación depende del proceso de prestación de servicios de salud regionales, procurando articularse e integrarse con ellos. Se constituyen en metas importantes de la formación del Odontólogo.

- La integración de docentes y alumnos con Jefes de Servicio y personal de la Salud de la comunidad;
- Las prácticas odontológicas intra y extra-muros, tanto en clínicas intra-hospitalarias como en comunidades y áreas suburbanas y rurales;
- La incorporación temprana del alumno a la práctica directa con el paciente en tareas acordes con su nivel de preparación;
- Las experiencias de aprendizaje integradas y centradas en la resolución de problemas de salud de complejidad creciente;

En síntesis, las actividades de capacitación del fututo Odontólogo se basan en una amplia, comprometida y creciente participación del alumno en el trabajo de salud comunitario.

Todos estos principios en el currículo se concentran a través del SEPOI (Servicio de Prácticas Odontológicas Integradas) que en sus distintos niveles, desde el Introductorio, pasando por el Preparatorio y todas las clínicas exigen al alumno la resolución de problemas de salud oral desde la realización de experiencias prácticas. Las experiencias prácticas directas con pacientes, en clínicas intra-hospitalarias o extra hospitalarias, dentro o fuera de la Facultad, constituyen sin duda, la modalidad de aprendizaje básica para el nuevo Currículo.

d. La estructura curricular de la carrera responde a estas metas proponiendo espacios de formación acorde a ellos, que garantizan de alguna manera principios pedagógicos ampliamente aceptados, como son los que apuntan a favorecer la integración de la teoría y la práctica a través de experiencias diversas (trabajos de investigación, prácticas clínicas integradas, trabajo social en campo, etc.) o a superar la fragmentación de las disciplinas, que promueven aprendizajes atomizados y basados en el dominio memorístico de datos. Estas modalidades son suplidas por formas que vinculan distintos saberes científicos fundamentales desde una concepción del conocimiento como "herramienta para la solución de problemas", como "saber aceptado socialmente que posibilita la transformación de la

realidad". De ahí, la nueva organización de actividades curriculares propuestas para los diferentes niveles. De esta concepción del conocimiento, la tarea de selección y organización de los contenidos en el Plan de Estudios y la de elaboración de los programas se encara como una tarea de equipo entre los docentes, así como la organización de las situaciones de aprendizaje en el aula o en la clínica se integran aprendizajes individuales y aprendizajes grupales, de modo que se favorezca la tarea de equipo entre los alumnos.

2. Encuadre institucional

La formación profesional Odontológica se inscribe en el campo de la formación de la salud. Esto obliga a precisar algunos conceptos que se relacionan con el problema de la salud y que actúan como premisas orientadoras del proceso de reformulación del currículo.
Se entiende por salud en nuestro ámbito de formación, no ya la ausencia de enfermedad, sino el completo equilibrio social, físico y psíquico en relación al medio, de todos los individuos de una sociedad. El logro de esta salud para todos, reclama plantearse como generales propósitos de la formación odontológica la prevención y el mantenimiento de la salud bucal, idealmente, durante toda la vida. El problema de la salud bucal no se resuelve en lo individual sino que tiene proyecciones comunitarias y está estrechamente relacionado con la práctica odontológica presente y futura y con los conocimientos científicos de este campo específico.
Además, en este caso, por inscribirse el problema de la salud en el ámbito de una institución formadora, lograr esta meta tendrá que ver con el rol que la Institución asuma, con el tipo de formación que implemente y con la estructura de capacitación profesional que adopte.
El avance de la ciencia odontológica y las crecientes necesidades de salud oral del conjunto social, obligan a las Instituciones formadoras a replantearse sus actuales hábitos de enseñanza y a revisar su estructura en pos de adaptar el planteo de la enseñanza a los nuevos requerimientos sociales científicos y tecnológicos, la razón de ser de estas instituciones dependerá en el futuro de su capacidad de adaptarse continuamente a la evolución de la sociedad, en el marco de la cultura, de la ciencia y la tecnología.
La salud de la población debe constituir el eje de la formación profesional y el problema a partir del cual se desarrollen las teorías científicas y las estrategias tanto de prevención y rehabilitación como de enseñanza y capacitación profesional específica. De allí que la odontología científica se resuelva hoy en un modelo de formación profesional que se sustenta en los principios de la integración docente/asistencial, de la prevención comunitaria y de la práctica curricular extramuros, como experiencia de aprendizaje.
Consideramos que la Reforma Curricular implementada en esta Facultad a partir de 1994, responde filosófica y metodológicamente a estos propósitos.

Objetivos

Evaluar el nuevo modelo de Educación Odontológica a través de su impacto social y del rendimiento académico de alumnos en los que se fortaleció la investigación participativa como método de trabajo básico para su formación.
Mejorar el perfil epidemiológico, reducir la incidencia de caries en piezas permanentes, y procurar la participación activa de la comunidad educativa mediante acciones de promoción de la salud bucal y aplicación de medidas para prevenir, detectar y detener patologías prevalentes.
Analizar las características sociales, condiciones de vida y procesos culturales de comunidades periféricas de Ensenada y Berisso.
Evaluar el estado de salud bucal y establecer las patologías orales prevalentes en estas localidades.
Promover estilos de vida saludables.
Desarrollar un modelo de trabajo que articule promoción y prevención.

Metodología

Se realizó un estudio transversal y descriptivo. Se procedió a efectuar el reconocimiento

geográfico de las zonas y se construyeron mapas barriales, señalando las principales instituciones y servicios. El trabajo de campo fue realizado en comunidades periféricas de Ensenada y Berisso, por alumnos y docentes de la Asignatura Odontología Preventiva y Social de la FOLP. Se realizaron entrevistas con los líderes comunitarios y a través de su mediación, se materializó la inserción comunitaria en subsedes operacionales, para instalar equipamiento simplificado y reunir a la comunidad. Se procedió a la recolección de datos y análisis de los mismos.
La práctica educativa solidaria surge con un nuevo modelo de Educación Odontológica centrado en la salud bucal de la población. Se fortaleció la investigación participativa como método de trabajo básico para la formación de los estudiantes, poniéndola al servicio de las necesidades de salud oral comunitarias. Se realizaron convenios con Organizaciones no gubernamentales, barriales y del sector público, se reemplazó lo ficticio del aprendizaje áulico por el "aprender haciendo y hacer aprendiendo", docentes y alumnos se insertaron en la comunidad, contactaron con la población y sus líderes, promovieron su participación y auto diagnóstico, identificaron y evaluaron su salud bucodental, participaron en programas de atención 1ria y educación para la salud; ejecutaron programas preventivos individuales y comunitarios. Desarrollaron conductas, formaron agentes multiplicadores de salud y reconvirtieron perfiles epidemiológicos

Se obtuvieron Historias Clínicas - Odontológicas e índices epidemiológicos: - índice de Caries (CPOD).

Actividades que articulan en forma mancomunada Docencia-Extensión-Investigación
1) Definición de las áreas de trabajo
2) Contacto con organizaciones representativas de la comunidad
3) Inserción de docentes y alumnos en la comunidad
4) Elaboración de instrumentos
5) Entrevistas estructuradas con líderes comunitarios

6) Recolección de datos del universo a estudiar

7) Selección y capacitación de grupos estratégicos
8) Recopilación de datos y devolución de la información a los grupos comunitarios

9) Auto diagnóstico
10) Relación percepción - teorización
11) Estimulación participativa
12) Determinación de prioridades
13 Planificación y ejecución de proyectos de acción
14) Determinación de índices epidemiológicos, promoción y educación para la salud.
15) Identificación, selección y análisis de los factores de riesgo homogéneo y específico

16) Abordaje integral
17) Recursos para el desarrollo de la práctica educativa

18) Evaluación permanente y seguimiento
19) Recolección de datos
20) Análisis de los resultados

Conclusiones

La práctica educativa parte del concepto de salud como derecho de todos los habitantes. La participación social es un componente necesario en programas dirigidos a revertir patologías prevalentes; esa reconversión requiere un importante compromiso por parte de los involucrados y la participación real de la población en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objeto de generar conocimiento colectivo y de promover modificaciones en las condiciones que afectaban la vida cotidiana de los sectores populares, sobre todo aquéllos con mayores necesidades.Las prácticas solidarias en Educación Odontológica contribuyeron a la formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Las encuestas brindaron elementos para determinar que en las comunidades estudiadas la carencia de servicios públicos y sanitarios adecuados, donde predominan elevados índices epidemiológicos, determina que las poblaciones presenten alto riesgo de padecer patologías de diversa etiología. En base a los datos obtenidos en las comunidades, se concluye que es prioritario planificar diversas acciones de educación continua en salud, capacitar a líderes comunitarios y organizar a la comunidad para mejorar sus condiciones de vida y prevenir enfermedades prevalentes.

Referencias

- Abraham. Mirtha. Definiciones sobre los principales planteamientos curriculares actuales, México, UPN. 1988
- Assenza Parisi, Victor. Formación profesional y motivación para la calidad total. OEI. Buenos Aires, Argentina. 1998
- Blumer, H.: Symbolic interactionism.Englewood Cliffs, New York: Prenticee-Hall. 1989
- Brice DM, Blum JR, Steinberg BJ. The etiology, treatment and prevention of nursing caries. Compend Contin Educ Dent 1996; Jan. (1): 92-98
- Davies GN. Early childhood caries-a synopsis. Comm Dent Oral Epidemiol 1998;26(Suppl):106-16
- Eisnerw, L et. al. Cinco concepciones del currículo, Raíces e implicaciones para la planeación curricular. Revista DIDAC, México UIA, No. 11. 1987
- Ezpeleta, J.; Furlan, A. La gestión pedagógica de la escuela.UNESCO-OREALC. Santiago, 1992
- Franco, M. L. Qualidades total na formação profissional: do texto ao contexto. Cadernos de pesquisa, Nº92. Brasil, 1995. Pág.: 53-61
- Frigerio, G. y otros. Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión. Troquel. Buenos Aires, 1993. Pág.: 35-65
- Gallart, M. Y Jacinto, C. Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. Educación y Trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP. Año 6 - Nº 2. Buenos Aires. 1995
- Glazman E Ibarrola M., El papel de la educación. Antología de evaluación curricular. México, UNAM. 1990
- Gómez Campos, V.M. Educación Superior, Mercado de Trabajo y Practica Profesional.Antología de Evaluación Curricular. México, UNAM. 1990
- Guba, E.G.: Naturalistic inquiry.Beverly Hills, California. Sage. 1985
- Horowitz HS. Research issues in early childhood caries. Comm Dent Oral Epidemiol 1998;26(I Suppl):67-81
- Ismail AI. Prevention of early childhood caries. Community Dent Oral Epidemiol 1998; 26 (1): 49-61
- Lara, N. Situación Actual de los Recursos Odontológicos en América Latina. México: UAM. (1978)
- Martínez Espinosa, E. Esquemas de financiamiento público de la formación profesional. Boletín CINTERFOR, Nº 131. Montevideo, 1995
- Medina, A. Y Vilar, L. M. Evaluación de programas educativos, centros, y profesores. Universitas. Madrid, 1995
- Muller M. Nursing-bottle syndrome: risk factors. Journal of Dentistry for Children 1996; Jan.: 42-50
- Oteiza. F. Una alternativa curricular para la educación técnico-profesional. CIDE. Santiago, 1991
- Park, P.: Qué es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En: La investigación acción participativa. OEI, 1992
- Peñalver MA, González E, Ostos MJ. Caries del biberón: posibilidades preventivas y terapeúticas (I). Archivos de Odonto-Estomatología 1997; 13: 152-159
- Powell LV, Leroux BG, Persson RE, Kiyak HA. Factors associated with caries incidence in an elderly population. Comm Dent Oral Epidemiol 1998;26(3):170-6
- Quero, M: J: El análisis de necesidades de formación: garantía de calidad en las organizaciones. Revista Herramientas, Nº 4. Madrid, 1994

- Tedesco, J. C. Tendencias actuales de las reformas educativas. Boletín Nº 35. UNESCO. Diciembre de 1994. Pág. 14-25
- Tedesco, J.C. Los desafíos de la educación. Boletín CINTERFOR, Nº 135. Montevideo, 1995. Pág.: 7-24
- Tirado Rodríguez, J. Herramientas para adquirir y desarrollar habilidades académicas. México, DIE-IPAE, julio 1999

Análisis de una experiencia de extensión universitaria a partir de la configuración de una red de innovación en el valle inferior del río Chubut.

Autores: Alderete, Juan Manuel ; Gonzalez, Gloria Isabel (UNTREF)

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de un caso de intervención en el marco de un proyecto de gestión de extensión universitaria a partir de la constitución y puesta en marcha de una *Red de Innovación* en el Valle Inferior del Río Chubut, que se estructuró con el fin de desarrollar un *polo agroindustrial en la Patagonia*. Dicha Red, coordinada desde el Estado, incluyó a una Universidad Nacional, al INTA, entidades privadas, productores y otras entidades de gobernanza local que lograron, en un plazo muy acotado, llevar adelante una exitosa siembra experimental de maíz y sorgo en un área geográfica no tradicional para este tipo de sembrado. Sin embargo, más allá de los logros obtenidos la iniciativa no pudo ser replicada y careció de sustentabilidad. El propósito de este trabajo es dar cuenta del desarrollo y la factibilidad de un proyecto de esta tipología tanto como de posibles factores que llevaron a la discontinuidad del mismo. Los hallazgos parecen dar cuenta de una asociación significativa entre la necesaria adhesión y participación de todos los actores implicados en la totalidad del diseño y el proceso de gestión del proyecto (interesamiento/enrolamiento en particular) a efectos de que estos emprendimientos sean sustentables. Asimismo, representan un desafío para las UUNN en el sentido de la necesidad de reconceptualizar su visión de la relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad en el siglo XXI.

Texto completo:

Presentación del caso

El presente trabajo se dedica a elucidar el derrotero de una iniciativa que se ha venido desarrollando conjuntamente entre la Universidad y otras agencias estatales tanto como no gubernamentales, a partir del estudio de las diferentes etapas de un modelo basado en la constitución de una *red de innovación en el Valle Inferior del Río Chubut,* tanto como las fortalezas y debilidades del mismo, en particular, del rol jugado por las diferentes intermediaciones.

Para comenzar cabe dejar constancia de que, en el año 2012, se crea la *Subsecretaría de Agregado de Valor y Nuevas Tecnologías*, con la misión de transformar la realidad productiva de las cadenas del agro y producir mejoras en la vida de las personas que se

conectan directa o indirectamente con aquellas. A partir del diseño de diferentes alternativas de intervención territorial y, luego de la evaluación de éstas, se decidió comenzar por un proyecto a largo plazo para desarrollar un *distrito agroindustrial en el Valle Inferior del Río Chubut (VIRCH)*. Esto es, entender que agregar valor a los productos primarios es una compleja conjunción de procesos tecnológicos, institucionales y comerciales, todos ellos orientados hacia una permanente mejora a través de la innovación, poniendo por foco a las demandas de los consumidores nacionales, regionales y globales. Cabe destacar que el objetivo de esta iniciativa de inclusión e innovación era establecer las bases para el desarrollo social y productivo sustentable (desde lo económico y lo ambiental). Este objetivo se basa en la relación que señala Albornoz entre innovación y ciudadanía, ya que en última instancia, el desarrollo productivo del VIRCH se vislumbraba como una posibilidad de inclusión para numerosos habitantes de la región (Albornoz 2011:11). Sin embargo, el sentido que adquiere el concepto de innovación que da fundamento a este proyecto intenta ir más allá del sentido amplio que le da Albornoz a esta cuestión, ya que se trata de la búsqueda y aplicación de soluciones no solo agronómicas, sino también de índole organizacional e institucional.

Claro está que la magnitud del propósito de esta intervención, asumió de suyo que para la sostenibilidad en el largo plazo de esta iniciativa (abastecer de carne vacuna a la región patagónica, a la vez que generar actividades comerciales a partir de la exportación de carne libre de aftosa sin vacunación como un acompañamiento sostenido hacia los productores, a fin de que puedan encarar mejoras tecnológicas, comerciales, organizacionales, etc.) se requería la participación de mayor cantidad de instancias intervinientes ya que excedía claramente las capacidades de la Estación Experimental del INTA presente en la zona.

En este sentido, coincidimos con el análisis de la *transferencia de conocimiento* que hacen Sebastián & Benavidez (2007:23), cuando relacionan dos dimensiones del fenómeno. Esto es, por un lado, la transferencia depende de la posibilidad del establecimiento de lazos entre los generadores de conocimiento y los usuarios potenciales, en un *proceso de aprendizaje activo* que involucre al transmisor del conocimiento con las empresas y/o las personas que lo requieren. Por otro lado, estos lazos o interacciones deben referirse a una localización particular que puede ser abarcada desde distintas ópticas (distritos, clusters, etc.), pero que en todo caso involucran condiciones sectoriales y sociales características de una región, y cuya consideración determina el éxito de los proyectos de transferencia. (Sebastián & Benavidez 2007:24).

Es en este marco se llega a la conclusión de que lo que debe establecerse es un verdadero *polo de innovación y desarrollo*, adaptado a la realidad productiva local, surgiendo así la idea de la "Agrópolis del VIRCH" (territorialmente representado por Centro-Norte del litoral marítimo provincial y abarca los departamentos de Rawson, Viedma, Gaiman y zona Centro-Norte del Florentino Ameghino).

La "*Agrópolis*" del VIRCH

La noción de "Agrópolis del VIRCH" surge de una extrapolación hacia el sector agropecuario de las "tecnópolis" definidas por Castells & Hall (1994) para describir una "zona que concentra industrias de alta tecnología estrechamente vinculadas con centros de investigación y desarrollo". Las características salientes de estas industrias son su avance tecnológico, su tamaño discreto, su responsabilidad medioambiental y el contar con personal de muy alta calificación. Otra característica saliente es el carácter público - privado de los procesos de planificación y financiamiento, sumado a su carácter de ser amigables con el medio que las rodea. Asimismo, es un prerrequisito básico la constitución de redes formales o informales para la configuración de las tecnópolis, destacando que las redes de información que se crean llegan a ser tan importantes que de ellas puede llegar a depender el éxito o el fracaso de la misma.

En este marco, es donde aparecen las agencias gubernamentales como las que apuntalan y garantizan el proceso a partir del financiamiento de proyectos de alto riesgo o de gran envergadura, mientras las universidades, por su parte, aportan las bases para los procesos de innovación (conocimientos básicos y aplicados y mano de obra altamente calificada). Sin

embargo, este conocimiento, en un marco de expectativa de máxima, debería "optimizarse" al darse el efecto sinérgico de generación de información nueva y de alto valor por medio de la interacción entre las personas, los medios y las redes que forman parte de los procesos de investigación y desarrollo. Esta sinergia es un proceso de acción colectiva y requiere que alguno de dichos actores lidere el cambio o ejerza cierta coordinación más allá de sus límites corporativos o institucionales. En caso de constatarse verdadera sinergia, la misma impactaría en las formas organizacionales sociales, y por consiguiente, actuaría positivamente sobre el desarrollo regional.

En el caso en estudio, la "Agrópolis" seguiría las mismas líneas generales, confluyendo en ella investigadores, sedes de institutos y universidades, empresas de avanzada relacionadas con el sector agropecuario (semillas, biotecnología, maquinaria de precisión, informática aplicada, comunicaciones, comercialización, veterinarias, preservación de alimentos, desarrollos de la industria de la carne, etc.) y espacios para la capacitación.

Según Castells & Hall (1994) las tecnópolis se clasifican en cinco tipos:

- ***Complejos industriales de alta tecnología***: Se combinan en ellos la producción con la investigación y el desarrollo. El más conocido a nivel mundial es Silicon Valley. En general, estas tecnópolis surgen sin una planificación deliberada, aunque el papel desempeñado por gobiernos y universidades es clave. Algunas experiencias se originan en planificación de índole institucional.
- ***Ciudades de ciencia***: son complejos de investigación científicos, sin relación territorial directa con la manufacturación. Su objetivo es alcanzar altos estándares de calidad mediante la sinergia entre varios centros de investigación y un grupo amplio de investigadores. Un ejemplo de este tipo es Taedok (Corea del Sur) que fue planificada e implementada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Incluye centros de investigación, universidades, complejos de viviendas y espacios verdes. No existen actividades industriales ni agrícolas, y no tiene conexión con la producción local.
- ***Parques tecnológicos***: tienen el fin de inducir el crecimiento industrial, incrementando el empleo y de la producción regional, atrayendo empresas de alta tecnología hacia un espacio especial por su localización y ambiente. Su interés fundamental es la producción industrial, y pueden especializarse en los procesos de investigación y desarrollo que se relacionen con el proceso industrial. Su principal objetivo es generar un polo de crecimiento que atraiga nuevas inversiones en sectores innovadores y de alto crecimiento. Los parques tecnológicos están muy extendidos en el mundo.
- ***Programas tecnológicos***: Son instancias en las cuales se crean conjuntos completos de innovaciones en una zona, que luego se transfieren a diferentes locaciones con la finalidad de descentralizar el desarrollo industrial. El único ejemplo existente es el de Japón, que se originó en 1979 y cuyo programa resultó en 26 emplazamientos que han llegado a diversos resultados.
- ***Metrópolis como medio innovador***: Son ciudades que han logrado convertir la industria local tradicional en industrias modernas, dedicadas a la investigación y el desarrollo, y más intensivas en tecnología. Esto les permitió sobrevivir y crecer frente a otras metrópolis que no encararon el cambio.

Desde esta clasificación, la Agrópolis se pensó como un ***Programa tecnológico*** que evolucionaría hacia un ***Parque tecnológico*** a medida que creciese el complejo productivo granos – carne.

Descripción y análisis de la red de innovación del Valle Inferior del Río Chubut como *red de traducciones.* Sus resultados.

En "Cuatro modelos de dinámica de la ciencia", Callon (2001) desarrolla como cuarto tipo el

"*modelo de la traducción extendida*", que reviste interés a los fines del presente trabajo ya que adjudica a la actividad científica la pretensión de "llevar los enunciados fuera del laboratorio", en el marco de las "cadenas de traducciones" que dan origen a la producción de enunciados.

La noción de "cadena de traducción" combina todos los elementos participantes de la formulación y reformulación de un enunciado científico, incluyendo a los propios enunciados, los artefactos involucrados y las habilidades necesarias ("tácitas" o "incorporadas"). Las "cadenas de traducciones" se complejizan para constituir "Redes de traducciones", que son constructos que involucran a "las inscripciones (particularmente los enunciados), los dispositivos técnicos y los actores humanos (incluyendo a investigadores, técnicos, industriales, empresas, organizaciones benéficas y políticos)", interaccionando entre sí (Callon 2001: 52). Dado el papel que le otorga a las entidades no humanas, los integrantes de una red de traducciones no son ya actores sino "*actantes*", incluyendo en esta categoría a "*toda entidad con capacidad de actuar*". Cada actante que interviene en la traducción reformula y transmite su contenido, de forma tal que cada actante influye sobre la traducción, generando un efecto análogo a la paradoja de Schrödinger.

Es este modo de entender la dinámica de la ciencia, a partir de la "traducción" como unidad de análisis, el que permite aproximarnos a los *fenómenos de innovación como redes*, de forma tal de poder explicar su funcionamiento y comprender sus fallas.

Callon, en su trabajo sobre domesticación de las vieiras Bahía de St. Brieuc - tomado como referencia para replicar en el VIRCH- describe diferentes *momentos* en la red de traducciones. Su propuesta comienza por entender el fenómeno bajo análisis como una historia, un relato narrado desde uno de sus protagonistas. Este relato se compone de cuatro momentos que pueden solaparse, y que "constituyen las distintas fases de un proceso general denominado traducción durante el cual se negocia la identidad de los actores, sus posibilidades de interacción y sus márgenes de maniobra" (Callon 1984: 8).

En primer lugar, aparece la denominada *problematización* y, en este caso, el actor que estructura el relato es la Subsecretaría de Agregado de Valor y Nuevas Tecnologías. El equipo de la Subsecretaría tenía el convencimiento, basado en el análisis de la historia productiva de la provincia de Chubut, de que era posible la producción de cereales en los Valles Patagónicos. El problema original que moviliza al proceso de innovación es, así, ¿Es posible replicar la experiencia del hemisferio norte en el VIRCH?. Se conceptualizó este problema como una especie de "cuello de botella" para el desarrollo futuro de la ganadería y de la industria, supuestos que no fueron puestos en tela de juicio por ninguna agencia autorizada ni antes, ni durante, ni luego de la experiencia. La instancia de problematización concluye con la confirmación de la imprescindibilidad del actor impulsor en el proceso de traducción. Este "*convertirse en indispensables*" (Callon 1984: 9) deriva de la *interdefinición de los actores* y la definición de los *puntos de paso obligados*.

El problema planteado por la Subsecretaría, así como su propuesta de resolución, definió a los actores involucrados, a partir de su relación con el propio problema: Universidad Nacional (con experticia en la temática) INTA (referente para los propietarios de la tierra sobre la base de su prestigio social) Autoridades provinciales (avales), Propietarios de la tierra (19 productores del Valle que aportaron una superficie de 74 hectáreas para llevar adelante la producción) semillas de maíz y sorgo, contratista rural (servicios de siembra y cosecha) Asociación de Semilleros Argentinos y la Asociación de Maíz Argentino.

En cuanto al *punto de paso obligado* está representado por aquel en el cual se intersectan todos los intereses, esto es, *¿Se pueden producir eficientemente maíz y sorgo en el VIRCH*?. Cabe destacar que la constitución del punto de paso obligado permite un camino alternativo a todas las entidades involucradas, a fin de saltar los obstáculos y/o resolver los problemas que les impiden llegar a sus metas en forma directa.

Por otra parte, Callon (1984:12-13) alude a los denominados mecanismos de "interesamiento" como "el conjunto de acciones mediante la cual una entidad [...] intenta imponer y estabilizar la identidad de los otros actores que define a través de su problematización. Para implementar estas acciones se emplean diferentes mecanismos", entre los cuales podemos citar la fuerza, la seducción o la solicitud.

En el caso que nos ocupa, el mecanismo de “interesamiento” utilizado en general fue la seducción, ya que la entidad protagónica fue la aportante de fondos para que todo el resto de las entidades puedan alcanzar sus metas. En el caso específico de la Universidad Nacional interviniente, además de los fondos que le permitieron a sus científicos viajar y desarrollar su actividad en el marco del proyecto, en un principio se vio seducida por la posibilidad de trascender nacionalmente al figurar como el gran aportante de “legitimidad científica”, posicionándose socialmente a la altura de otras casas de estudios más *tradicionales* y renombradas.

Es importante destacar que este proceso de “interesamiento” acota y restringe a las entidades el paso siguiente denominado enrolamiento. El enrolamiento es el proceso mediante el cual se define y asignan roles interrelacionados a actores que los aceptan. En esta etapa se ve si los planteos del “interesamiento” tienen éxito o no. El enrolamiento es una instancia de *negociaciones* entre la entidad principal y el resto de los miembros de la red. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, y con respecto al INTA, el “interesamiento” original basado en el protagonismo local fue perdiendo atractivo a medida que la entidad tuvo que retomar sus actividades habituales y hubo dificultades para sostener en el tiempo la asunción del rol asignado.

Finalmente, con respecto a la Universidad Nacional interviniente, cuyo enrolamiento la posicionaría en el marco del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y le permitiría lograr mayor financiamiento para sus actividades, asumió plenamente su rol, concentrándose la negociación en contar con los fondos necesarios para el proyecto en tiempo y forma. La Universidad se constituyó así en el coordinador técnico operativo del proyecto en la zona, legitimándose desde su posición de academia y su supuesta prescindencia con respecto a los avatares políticos.

En lo que atañe a la *movilización de aliados,* entendida como el proceso mediante el cual la totalidad de entidades acepta a la entidad principal como portavoz, liderando el proceso de traducciones de inscripciones, se acordó que todo el proceso de siembra, crecimiento y cosecha sería traducido en números, gráficos e informes, por la Subsecretaría a efectos de presentar los resultados finales ante la Presidencia. En el momento de la presentación, la *Subsecretaría* representa a una *gran red de actores*. Esta movilización depende de que se responda positivamente al punto de paso obligado. Como, efectivamente, tanto el maíz como el sorgo tuvieron rendimientos extraordinarios la movilización de los actores resultó efectiva.

Lo antedicho no conlleva a que en la red de relaciones, sin embargo, no puedan producirse disidencias, en cualquier momento, que afecten o discontinúen los resultados que se esperan del correcto funcionamiento de dicha red. Dichas disidencias no estuvieron ausentes en el caso que nos ocupa. Así, si bien, la experiencia de la siembra de Maíz y Sorgo en el VIRCH resultó exitosa más allá de lo esperable y se dieron rendimientos en materia seca superiores a los más altos de Argentina, que se producen en la zona núcleo agrícola de la Pampa Húmeda, desde el punto de vista de la investigación científica, debía replicarse la experiencia al menos una campaña más y aumentando en lo posible las áreas implantadas. Las disidencias que dislocaron el proceso de acción colectiva comenzaron con los productores, que perdieron el interés en continuar un año más con la iniciativa. En su mayoría arguyeron que el proceso requería una cantidad de esfuerzo y tiempo mayor a la originalmente supuesta. A la hora, de profundizar el diálogo con cada uno de ellos, aparecía la preferencia por esforzarse en beneficios inmediatos e individuales, y no en una alternativa a mediano plazo.

Los resultados evidentemente positivos del experimento no bastaron para mantener cohesionados a los dueños de la tierra, pese a que habían contado con muchas instancias de capacitación y sensibilización por parte de la Universidad. Aquí parece pertinente la interpretación que sobre este tipo de comportamiento realiza Lopez Cerezo (2011: 12) cuando alude al comportamiento diferencial de los ciudadanos con respecto a la ciencia. Así, afirma: “ los ciudadanos son, en general, optimistas con respecto a las potencialidades de la ciencia, si bien mantienen ciertas cautelas con relación a sus posibles riesgos o efectos negativos en ámbitos de su vida cotidiana”.

Por otra parte, la Universidad también desertó de continuar con la iniciativa, ya que sus procesos internos relacionados con las actividades de cada uno de los docentes - investigadores, los requerimientos de publicaciones y comunicaciones a congresos y todas las otras acciones que se instituyen en credenciales más inmediatas impidieron la realización de una segunda etapa que consolide la experiencia.

De este modo, fue como se discontinuó la iniciativa de extensión-innovación a la que venimos haciendo referencia. La dislocación de los procesos de acción colectiva y la ausencia de un liderazgo perdurable determinaron que la "Agrópolis del VIRCH" no haya llegado a conformarse.

Conclusiones

En primer lugar, desde una perspectiva netamente teórica, cabe asumir que esta conceptualización de las redes como *red de traducciones*, basada en la teoría del actor red, es una descripción que debe complementarse con la interpretación de las *disidencias* a la luz del constructo *descajanegrización* (Latour, 1987). La descajanegrización consiste precisamente en el planteamiento de hipótesis complejas sobre sistemas que, por su buen funcionamiento, el plano pragmático parece no conllevar.

En primer término, y en lo que atañe a las intermediaciones, cabe observar que si bien desde el plano formal, la coordinación general del proyecto fue llevada a cabo por la Subsecretaría de Agregado de Valor, la Universidad cobró una alta relevancia por ser el actor que articuló efectivamente el trabajo a campo con los productores locales. Además, al asociarse *la academia* a lo valorativa y políticamente neutro, sumado a su reconocimiento social como portadora del "conocimiento válido", su autoridad entre los dueños de la tierra se constituyó en uno de los puntos de sostenimiento más relevantes del proyecto. Desde esta perspectiva, se pueden resumir como presencia, ciencia y neutralidad política las fortalezas que aportó la institución al sostenimiento de este emprendimiento.

Sin embargo, las disidencias que determinaron la finalización de la experiencia también se relacionan con la Universidad. En el primer caso (abandono del proyecto por requerimientos propios de la actividad académica) la disidencia fue directa. En el segundo caso, la no consolidación del grupo de productores también se relacionó con la Universidad, y sobre todo, con la limitación disciplinar que autoimpuso a su accionar.

En este sentido, Sarewitz (2001), en su planteo sobre la relación entre ciencia y bienestar humano, contrapone a la estructura y la lógica del quehacer científico, derivado del modelo lineal de la posguerra, con el mundo real, en el cual los problemas son complejos y multidimensionales. Asimismo, la disonancia entre complejidad y linealidad, y la fuerte relación entre el financiamiento y la adaptación a los cánones del modelo lineal, determinaron la necesidad por parte de la Universidad Nacional de privilegiar los requerimientos del sistema frente a la potencialidad que representaba el proyecto. El fenómeno producido se alinea con lo expuesto por Albornoz (2011:31) en cuanto a la gravedad que reviste la desvinculación de los actores del proceso de innovación. En el caso que nos ocupa, las rigideces evaluativas desarticularon el incipiente "Triángulo de Sábato" que se había articulado en el VIRCH.

La disidencia de la Universidad generó un arduo debate entre la Subsecretaría de Agregado de Valor y sus pares de los ministerios de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y de Educación, que culminó en una *propuesta de mejora* alineada con las expuestas por Sarewitz (2001), a fin de superar las tensiones que se generaron.

La misma tendría las siguientes características:

- Privilegiar una mayor interacción entre los científicos y la sociedad, como fundamento para generar las prioridades de investigación;
- Organizar los programas de investigación en base a los problemas reales y no a las disciplinas científicas;
- Reformular la forma de medir la excelencia científica;

- Considerar la complejidad e indeterminación de los sistemas reales de producción en la organización de la ciencia. En este marco, reposicionar a las ciencias sociales.

Este último ítem se relaciona fuertemente con las propuestas superadoras que surgieron del análisis de la disidencia de los productores. Esto es, la experiencia acumulada en procesos que involucran innovaciones en el agro, fundamentalmente en temas de Buenas Prácticas Agrícolas, nos indica que este fenómeno está ligado a dos factores: la acción del extensionista/implementador como factor aglutinante y la metodología asociativa implementada. La universidad, que lideró el proceso de implementación a campo, logró mantener cohesionado al grupo en la medida en que se mantuvo presente a través de sus profesionales. El trabajo realizado, como ya se relató, fue estrictamente agronómico, pero no se encaró ninguna metodología específica para consolidar al conjunto de beneficiarios inmediatos.

Se asiste así, a la imposibilidad de conjugar en un mismo proyecto cuestiones propias de la ciencia y la tecnología (producción agrícola) con temas propios de las ciencias sociales (organización y gobernanza) que parece ser una derivación lógica del modelo organizativo de la Universidad, que utiliza al extremo criterios disciplinares para asignar trabajos y proyectos.

Es importante destacar que la Universidad no pudo sentar bases o condiciones mínimas para la *sustentabilidad* de las acciones a futuro encaradas en el VIRCH por parte del grupo de productores. En este sentido, coincidimos con Sebastián & Benavídez (2007) cuando señalan que las dimensiones locales que deben analizarse para lograr proyectos exitosos de transferencia de conocimientos abarcan no solo el estudio del estado tecnológico/productivo, sino también las "condiciones sociales locales" (Sebastián & Benavidez 2007:24). Esta segunda dimensión, al no ser convenientemente analizada y abarcada desde las actividades del proyecto, con el auxilio de un equipo verdaderamente multidisciplinar desde la Universidad, impidió la prevención de la disidencia de los productores pudiendo así constituirse en una de las variables que coadyuvó a la finalización del proyecto habiendo tenido éste tan buenos resultados en el corto plazo.

Para culminar, consideramos que experiencias con fortalezas, pero en el largo plazo fallidas, como las que estamos reportando nos remiten a las afirmaciones de Albornoz (2011:12) cuando aludiendo a los desafíos a los que hacen frente la Ciencia, la Tecnología y la Universidad sostiene:

Se hace patente la necesidad de superar el planteamiento propedéutico de la educación científica, promoviendo una capacitación crítica y contextual que haga posible cumplir (la que se ha dado en llamar) *tercera misión* del sector universitario, mediante el cultivo de una cultura de participación (…) superando una visión benéfica de la innovación como un planteamiento muy reduccionista del ámbito de lo social (…) tales esfuerzos serían una importante contribución hacia el logro de la inclusión social. Justamente en este punto las políticas de ciencia y tecnología tienen mucho para aportar.

Bibliografía:

Albornoz, M., (2011), *Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica, en Ciencia, Tecnología y Universidad en Iberoamérica*; Mario Albornoz y José Antonio López Cerezo (editores). Buenos Aires: EUDEBA

Bush, V., (1945), *Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente*. Tomado de "REDES" Nº 14; Buenos Aires: UNQUI.

Callon, M., (1984), *Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay*. En Law, J. (Editor) (1986), Power, action, and belief: A new sociology of knowledge. London RKP. Traducción recuperada de www.brunolatourenespanol.org/

Callon, M. (2001); *Cuatro modelos de dinámica de la ciencia*, en A. Ibarra y J. A. López Cerezo (eds.), Desafíos y tensiones actuales en ciencia, tecnología y sociedad, OEI: Madrid.

Castells, M. y Hall, P.,(1994), *Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*, Madrid: Alianza Editorial.

Latour, B. (1987), *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard university press.

Sábato, J. y Botana, N. (1968). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. Revista de la Integración, 1(3), 15-36.

Sarewitz, D., (2001); *Bienestar humano y ciencia federal ¿cuál es su conexión?*, en López Cerezo J. A. y Sánchez Ron J. M. (editores)., Madrid: Biblioteca Nueva

Sebastián, J.y Benavides, C., (2007), *Ciencia, Tecnología y Desarrollo*, Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Williamson, O., (1996), *The mechanisms of governance*. Oxford University Press.

Capacitación a sectores vulnerables: actividad de extensión de la facultad de ciencias económicas - UNT

Autores: Giannini, Raquel Viviana ; Canevaro, Cecilia Alejandra (Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Ciencias Económicas)

Resumen: Tomando como referencia aspectos tratados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), surge la Declaración de la Unesco, la cual sostiene que la educación superior debe fortificar sus acciones de servicio a la sociedad, y señala que es necesario que ésta se involucre, de forma interdisciplinaria, en la lucha por la eliminación de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la violencia, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente. Los objetivos de la educación superior deben atender las necesidades sociales, el respeto a las culturas y la protección del medio ambiente.

Respecto a ésta Declaración, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional

de Tucumán, junto al Ministerio de Desarrollo Social, da cuenta de su participación activa y

comprometida con sectores vulnerables, poniendo a disposición de éstos, sus recursos físicos,

espacios virtuales y docentes.

Palabras claves: extensión - capacitación - tecnología – educación

Texto completo:

INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo la enseñanza superior no fue posible para muchos miembros de la sociedad, parte de la evolución y de los cambios en la Educación Universitaria ocurrieron y posibilitó que a los comienzos del siglo XIX apareciera lo que hoy se conoce como Extensión

o Vinculación de la Universidad, definido como “el nexo entre dos o más entes que buscan un beneficio común óptimo y de calidad, que impacte de manera positiva en la sociedad con los valores y humanismo que distingue a nuestra máxima casa de estudios”.

1

En la Actualidad ya no es cuestionable que la función Extensión debe acompañar a las funciones de docencia e investigación. Por lo tanto, debieran estar presentes las tres funciones en la Visión, y Misión institucional, en las Políticas y Estrategias de las Instituciones de Enseñanza Superior; enriqueciéndose mutuamente e interrelacionándose para lograr esa tan deseada interacción Universidad- Sociedad. La función Extensión tiene que pensarse como destinatarios a toda la población y no solo para jóvenes en edad de estudios superiores, y más aún en aquellos sectores que son más vulnerables, colaborándoles con formación, capacitación, asistencia de diferente índole que les ayude a tener una mejor vida.

En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Tucumán si bien está presente la función Extensión, en este último año se está debatiendo desde la Universidad y en nuestra casa de estudios sobre: Qué es la Extensión. Cómo jerarquizarla. Cómo curricularizar sus prácticas y cómo integrarla con las funciones de docencia e investigación.

En la actualidad, la Facultad de Ciencias Económicas creó la Secretaría de extensión para llevar adelante proyectos, actividades de manera coordinada y sistematizada, para que de este modo se puedan capitalizar todas las experiencias que se llevan a cabo en las distintas áreas.

El gran desafío que tienen, las universidades y más aún las universidades públicas, por delante es establecer a la función Extensión como un concepto consolidado, integrado a las otras dos funciones: la docencia y la investigación. Y a su vez, repensar cómo a través de los métodos pedagógicos, los proyectos de investigación se pueden acercar a los profesionales universitarios a las problemáticas y búsqueda de soluciones de los sectores más postergados de la sociedad, aportando sus conocimientos y prácticas para lograr el tan ansiado desarrollo de sus comunidades. La Extensión universitaria del presente debiera poder configurar proyectos alternativos inspirados en la inclusión y solidaridad de los sectores más marginados.

1 1

web.uaemex.mx/SEyV/Direcciones/dvu/dvu.html

Pág. No 2

De acuerdo a la naturaleza del conocimiento contemporáneo, éste debe estructurarse sobre la

base de equipos interdisciplinarios, y más aún, siendo que la Extensión está más próxima a la
realidad social, correspondería realizar un acercamiento interdisciplinario. No debiera dispersarse en programas de extensión de una infinidad de tareas y servicios, sin tener en claro un Plan orientador hacia lo que hacía mención Ortega y Gasset[2], sólo debe moverse la Universidad a emprender en aquello que puede hacer bien, diseñando programas que le permitan enaltecer a los estudios de nivel superior.

Para concluir, se tomará una reflexión del documento de ANUIES[3], "La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo", establece al referirse a la Difusión de la cultura y extensión de los servicios, que se debe "concebir la función como una actividad estratégica de las instituciones de educación superior, en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno, permitiendo la generación de respuestas oportunas y flexibles, evitando la obsolescencia".

Entonces ese debiera ser el desafío de la Universidad y de nuestra Unidad académica y plasmada en su función Extensión, el poder integrar las diferentes disciplinas en proyectos que permitan potenciar los saberes en pos de asegurar un mejor bienestar de la sociedad.

En el trabajo "El nuevo concepto de la extensión universitaria" de Carlos Tünnermann Bernheim, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México, noviembre del 2000, se concluye que: La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones. Los programas de extensión deben concebirse, diseñarse y llevarse a cabo en diálogo constante con la comunidad y mediante la plena inmersión de la Universidad en la problemática de su sociedad. Para la Red REXUNI[4] . Plan Estratégico 2012-2015, Acuerdo Plenario, No 811/12. Santa Fe, 26 de Marzo de 2012, define a la Extensión:

"Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e

2 Ortega y Gasset (1883-1955). Filósofo y ensayista español. Su pensamiento, plasmado en numerosos ensayos, ejerció una gran influencia en varias generaciones de intelectuales. 3 Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior 4 Red Nacional de

interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares."

Sin lugar a dudas, tanto el diseño de una política de extensión como su instrumentación debe ser parte de una construcción colectiva entre los diferentes sectores que conforman la comunidad universitaria con plena conciencia de su desempeño académico y responsabilidad social. De esta manera se podrá garantizar que la función de extensión se consolide como dimensión esencial de la vida académica de la institución, posibilitando que el diálogo que se establezca entre la universidad y la sociedad sea efectivamente enriquecedor para cada una de las partes.

1. DESARROLLO

En Noviembre de 2014, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán, suscribió un convenio de colaboración con la Secretaría de Estado de Articulación Territorial y Desarrollo Local del Ministerio de Desarrollo Social, con el objeto de implementar el dictado de un Curso de Capacitación denominado "Excel y Elementos de Contabilidad", destinado a jóvenes y adultos, desocupados y/o beneficiarios del Programa Avanzar, y de otros programas y acciones que ejecuta la Secretaría.

El objetivo de dicha capacitación, fue desarrollar saberes y destrezas para la inserción laboral de los participantes, como así también, incorporar conocimientos que les permitan desarrollar con idoneidad las funciones sociales que desempeñan.

La población destinataria pertenece a distintas localidades y barrios marginales de la Provincia de Tucumán, entre ellos: Mariño, Santa Rita, Chañar, La Costanera, Barrio Victoria.

Las personas que fueron capacitadas en nuestra facultad, en su mayoría (75%) pertenecen a diferentes asociaciones, como ser: Asociación Civil "Por Amor a Nuestro Pueblo", en la localidad de Mariño, provincia de Tucumán; Programa Avanzar; Comedor comunitario infantil; Asociación contra las adicciones; Integrante de una Orquesta; y solo una minoría (25%) no realiza este tipo de actividades sociales formales.

Las edades de los participantes, oscilaron entre los 18 y los 52 años de edad, siendo más difícil en un comienzo, que las personas de mayor edad, se adapten al uso de las tecnologías, teniendo en cuenta, que en su educación formal inicial, no se incluía el uso de estas

herramientas informáticas. Solo dos de los participantes, tenían estudios secundarios completos; mientras que la mayoría, solo había completado la escuela primaria.

Muchos de los estudiantes que concurrieron debieron enfrentarse y aprender por primera vez sobre el funcionamiento de una computadora. Sus estructuras previas debieron confrontarse a nuevas lógicas de funcionamiento y aprendizaje. Cada alumno partió de una posición distinta y juntos se emprendió un camino ágil y arduo hacia la conquista de expectativas y objetivos del curso, tanto del docente como personales.

Originalmente, el curso tendría una duración de 30 hs reloj, pero debido al excelente resultado del mismo, y al entusiasmo de los participantes y responsables del Ministerio de Desarrollo, se lo amplió a 54 hs., completándose la capacitación en dos meses y medio. Por motivos económicos, debido al costo de traslado a la Facultad que cada estudiante debía asumir, se dictaron clases prolongadas, de tres horas cada una, realizando un break de 15 minutos en donde el Ministerio servía un pequeño refrigerio.

La flexibilidad fue fundamental en esta capacitación; si bien los participantes acudían puntuales en el horario de inicio de clases, en algunos casos, y para evitar la deserción, se aceptó que alumnas asistieran con sus pequeños hijos o sobrinos para poder cumplir con sus estudios.

Las realidades personales de los alumnos fueron variadas y presentaron diferentes dificultades de acuerdo a su trayectoria vivencial y escolar, siendo éstas ejes transversales para poder iniciar y comprender el proceso de aprendizaje que iniciaron en esta nueva propuesta.

2.1. Metodología de trabajo

Al inicio del curso se realizó un contrato pedagógico con las pautas y especificaciones con las que tanto el docente como los alumnos se comprometían a cumplir. El contrato pedagógico se caracteriza por ser un documento basado en la democracia y el común acuerdo entre las partes. En este caso, fue el resultado de la negociación entre docente y alumnos para lograr conseguir un cursado respetuoso y adecuado a las necesidades de los mismos.

Si bien la capacitación en su totalidad fue presencial, para fortalecer el aprendizaje, la Facultad habilitó un aula virtual para ser utilizada en el curso. Los alumnos debieron

convertirse en usuarios, por primera vez, del campus virtual de la UNT y por consiguiente, también crearse un correo electrónico. Cabe destacar, que el ser usuario activos del campus virtual tuvo una gran carga simbólica para ellos. Al ser usuarios de un espacio que tiene que ver específicamente con la Casa de Altos Estudios se sintieron inmersos en una educación, que hasta entonces, creían vedada. Esta apertura e integración que se llevó a cabo, es una

acción específica y real a favor del compromiso y responsabilidad social del que las instituciones deben hacerse cargo.

Algunos alumnos aprendieron por primera vez a prender y apagar una computadora, a usar un mouse y un teclado, a buscar y a guardar archivos, a mejorar su motricidad fina y hacer su escritura más fluida. Debemos destacar y recordar que en una situación de aprendizaje no sólo se aprende lo explícito y escrito sino también aquellos conocimientos que se suponen deben manejar. La paciencia, la perseverancia, el respeto y el repaso constante fueron esenciales para que el proceso de aprendizaje y el aprendizaje en sí, fueran reales.

2.2. Herramientas Tecnológicas de Trabajo

En el Aula Virtual destinada a la capacitación del Ministerio de Desarrollo Social, se trabajó con:

• Explicaciones paso a paso sobre el uso del AV

• Foro de consultas

• Contenidos teóricos en formato PDF (los cuales fueron impresos y entregados a cada participante)

• Área de tareas para que los estudiantes “suban” sus trabajos realizados, los cuales, luego de ser corregidos por el docente, eran devueltos a sus respectivos usuarios, para lograr una correcta retroalimentación.

• Ejercicios de práctica

Las clases dictadas fueron dinámicas, participativas y cumplían con la estructura específica de una clase del sistema formal. Las clases contaban con un gran énfasis en cada alumno respetando sus pensamientos y aportes. Si bien se diferenciaban dos niveles de aprendizaje en relación a los objetivos conceptuales específicos, fue uniforme en cuanto a los objetivos actitudinales y procedimentales, los que fueron cumplidos logrando aprendizajes básicos que se encontraban más allá de lo prescripto.

Durante el desarrollo de las clases, se procuró hacer una proyección laboral de cada uno de los temas tratados. Se posicionó a los alumnos en situaciones laborales hipotéticas buscando que ellos comprueben la efectividad y utilidad de aquello que estaban aprendiendo además de buscar la reflexión sobre la importancia del estudio y perfeccionamiento para el progreso personal y profesional/laboral.

Pág. No 7

Dentro de los temas desarrollados, se trabajó con:

Manejo de Archivos

Manejo de Planilla Electrónica Excel

Uso correcto del correo electrónico

• Nombre adecuado de usuario para una casilla de correo electrónico
• Reglas de comunicación formal (Saludo inicial-Desarrollo-Despedida o saludo final)
• Enviar y recibir correo
• Usar las funciones “con copia” y “con copia oculta”
• Diferencias entre Responder y Responder a Todos
• Abrir archivos adjuntos
• Enviar correo con archivos adjuntos

Manejo del aula virtual

• Realizar consultas
• Descargar y abrir archivos
• Subir tareas para su corrección

Búsqueda en internet

• Comprensión de las partes de un navegador Web
• Uso del motor de búsqueda Google
• Distintas técnicas de búsqueda (por palabras, por conjunto de palabras, por frase)
• Búsqueda de textos y de imágenes
• Almacenamiento de la información encontrada

Elementos de Contabilidad y Administración

• Diferentes comprobantes
• Llenado manual de facturas
• Cálculo de intereses y descuentos
• Manejo del libro IVA compras e IVA ventas
• Administración de gastos diarios de una empresa
• Gestión de Legajos del personal
• Confección de presupuestos
• Cálculos de Costos
• Administración de Stock

Las clases a las que los alumnos asistieron fueron dinámicas, construidas a partir del aporte de todos y buscando permanentemente la articulación con su vida. Los ejemplos giraban en torno a la economía hogareña, a las actividades domésticas, a las actividades laborales que los

alumnos realizaban e incluso se planteaban ejemplos de posibles trabajos en los que se podían desempeñar con posterioridad.

Avanzado el transcurso de la capacitación, se planteó una actividad en equipos, la cual pretendía la socialización de las tareas que desempeñaban conjuntamente con la aplicación de los recursos, técnicas y procedimientos que fueron aprendiendo a lo largo del cursado. La resolución de la actividad se llevó a cabo con buena predisposición e iniciativa. La primera etapa de la tarea fue la presentación de las tareas que realizaban cada estudiante, luego se separó al grupo en dos equipos y la consigna fue que cada participante debía colaborar en la

planificación y la sistematización de una idea específica.

Un grupo se encargó de: 1) la creación de un espacio en la red social Facebook en donde se puede encontrar información y fotos de las actividades que desarrolla la Asociación Civil "Por Amor a Nuestro Pueblo", y 2) la sistematización de los datos de los niños que acuden a tal entidad. Se logró que los integrantes de la Asociación encontraran la mejor manera de articular sus nuevos conocimientos con su desempeño laboral.

El segundo equipo llevó a cabo la tarea en torno a la planificación y creación de un mini emprendimiento sobre un taller de costuras, donde una de las alumnas aportaría sus conocimientos sobre costura. Las tareas fueron 1) la búsqueda de información pertinente a las maquinarias, herramientas y materias primas necesaria para la elaboración de remeras utilizadas como uniforme de escuelas; 2) buscar información sobre los requisitos necesarios para poder acceder a un crédito otorgado por el gobierno para poder iniciar un micro emprendimiento; y 3) creación de un modelo en planilla electrónica para realizar el presupuesto del emprendimiento, y un modelo para el cálculo de los costos de los productos fabricados.

3.RESULTADOS

El objetivo principal de la actividad fue cumplido ampliamente; ya que los alumnos lograron transportar y aplicar los nuevos conocimientos adquiridos a tareas reales específicas.

Algunos contenidos, complejos para estos estudiantes (que en general carecen de riqueza en el vocabulario), fueron vistos en reiteradas oportunidades, y desde diferentes ángulos; estimulando siempre la participación, interacción, y socialización para poder crear un espíritu de equipo de estudio. De este modo se inició un recorrido de trabajo sobre lo vincular, haciendo foco en el aprendizaje como medio para fortalecer los vínculos entre los pares. De a poco, los alumnos comenzaron a sentirse seguros para hablar delante de otros, integrarse al grupo y participar activamente de las tareas propuestas.

Pág. No 9

El compañerismo y el apoyo pedagógico constante fue fundamental para que los alumnos no caigan en la deserción como opción ante el enfrentamiento con dificultades como la falta de una computadora personal para poder ejercitarse y reforzar los conceptos vistos en clase, como así también aquellas dificultades que tienen que ver con el ámbito de lo personal como ser la timidez, el prejuicio, el miedo al error acuñado ya desde sus primeras trayectorias escolares.

Como cierre del curso, se realizó un acto de entrega de certificados, al cual asistieron autoridades y familiares de los alumnos, los cuales comentaron lo orgullosos que se sentían al haber participado de la capacitación en "La Universidad".

Alumnos en el "Cierre del curso"

4.CONCLUSIONES

La extensión con el Ministerio de Desarrollo Social, fue exitosa, pero queda algunos

aspectos
pendientes. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, todavía no se logró la jerarquización de la misma, la curricularización en materias claves, ni tampoco hay una perspectiva clara sobre cómo hacerla, ni si los proyectos de Extensión al final vuelven a las cátedras y se aprenden de ellos y generan modificaciones en los saberes, actualizaciones que
son necesarias para la inserción de los futuros profesionales en la sociedad.
Entonces surge la inquietud, ¿podría la Facultad de Ciencias Económicas aportar por ejemplo, al desarrollo territorial/local quizás con proyectos de Extensión continuos, que trabajen con emprendedores? ¿Cómo se podría generar convocatorias de Proyectos de Extensión interdisciplinarios/intercátedras/con otras Unidades Académicas para apoyar a los sectores más vulnerables? ¿Cuál sería el modelo de gestión integrador que contribuya al desarrollo de la región? ¿Cuáles serían los aportes desde las Ciencias Económicas en el abordaje interdisciplinario de los problemas de la sociedad? ¿Cuáles serían los aportes de las

otras disciplinas y de la sociedad para las Ciencias Económicas? Estos y muchos más interrogantes encontraran respuestas a partir de, quizás, comprometer a los docentes en la función Extensión desde sus lugares de trabajo.

5. Bibliografía

• Menéndez, Gustavo “Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria” Un aporte
de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria.

• D’Andrea, R. E y Zubiría, A y Sastre Vázquez, P “Reseña histórica de la extensión universitaria” Facultad de Química de la Universidad Católica Argentina de Rosario; Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

• Tünnermann Bernheim, Carlos “El nuevo concepto de la extensión universitaria” Universidad
Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México. Noviembre de 2000.

• REXUNI . Plan Estratégico 2012-2015”, Acuerdo Plenario, No 811/12. Santa Fe, 26 de Marzo
de 2012. http://www.rexuni.edu.ar/ visitado por última vez 9/12/15.

• Cecchi, N.; Lakonich, J., Pérez, d., Rotstein, A. El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción. 2009

• *Bolívar, Antonio Artículo. El lugar de la ética profesional en la formación*
universitaria. Ensayo temático. Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, ENE-MAR, VOL. 10, NÚM. 24, 2005.

• *Carrizo, Luis Artículo. Conocimiento y responsabilidad social. Retos y desafíos hacia*
la Universidad transdisciplinaria. Cuadernos Latinoamericanos de educación. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. 2004

• Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la

Educación Superior en América Latina y el Caribe. Noviembre de 1996.
• Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). Cartagena de Indias, Colombia. Organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2008.
• Consejo Interuniversitario Nacional. CIN. Declaración del Bicentenario. Las universidades públicas en el año del bicentenario. La Plata, Pvcia. de Buenos Aires. 2010
Pág. No 11
• Declaración Conferencia Mundial de Educación Superior. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Unesco. París 2009.
• Informe de Gestión 2002-2010 Secretaría de Extensión Universitaria Facultad de Ciencias Sociales UBA
Pág. No 12

Experiencia de voluntariado en una comunidad educativa del Mercofrut uso eficiente de frutas de estación

Autores: Álvarez, Nilda Fátima; Coronel, Angelina del Carmen; Maturano, Lourdes Valeria; Vargas Martín, Vanessa Lorena (Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia)

Resumen: El Proyecto de Voluntariado Universitario gestionado por integrantes de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia, docentes, no docentes y alumnos, tiene por objetivo el mejoramiento de algunos aspectos de una problemática social relevante en la zona en la que se lleva a cabo el proyecto.

La tarea se realiza a través de talleres informativos y prácticos. La finalidad es la adquisición de conocimientos acerca del aprovechamiento de diferentes frutas de estación tanto de los voluntarios universitarios como los destinatarios de la comunidad educativa. Muchas frutas de temporada simplemente pueden consumirse en esa época del año, para el resto de temporadas existen otras soluciones de conservación como las mermeladas o las compotas.

En los encuentros se inculcan hábitos de higiene en las prácticas de manufactura de conservas, mermeladas, dulces y en el manejo de los alimentos en general. El resultado de la producción les permitirá, además, tener una herramienta para mejorar el nivel adquisitivo, mediante la venta de los mismos.

Palabras claves: Voluntariado; Frutas; Conservas

Texto completo:

Introducción

El objetivo general del Voluntariado Universitario es profundizar la función social de la Universidad, integrando el conocimiento generado en las aulas con las problemáticas más urgentes de nuestro país. Se busca hacer un aporte para que las actividades realizadas por estudiantes y docentes estén orientadas a trabajar junto a la comunidad. Basándonos en él decidimos presentar nuestro proyecto dirigido a una comunidad educativa de bajos recursos situada en la periferia de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Este Proyecto de Voluntariado Universitario tiene por objetivo el mejoramiento de algunos aspectos de la problemática social relevante en la zona elegida para llevar a cabo el proyecto. La tarea se lleva a cabo a través de talleres informativos y prácticos. La finalidad es la adquisición de conocimientos acerca del aprovechamiento de diferentes frutas de estación teniendo en cuenta la zona en que los destinarios viven. Al mismo tiempo se inculcan hábitos de higiene en las prácticas de manufactura de conservas, mermeladas y dulces como así también en el manejo de los alimentos en general. El resultado de la producción les permitirá tener una herramienta para mejorar el nivel adquisitivo, mediante la venta de los mismos.

Muchas frutas de temporada simplemente pueden consumirse en esa época del año, para el resto de temporadas existen otras soluciones de conservación como las mermeladas o las compotas. En la elaboración de este tipo de alimentos se utilizan grandes cantidades de azúcares para darles el dulzor característico, lo que permite conservarlas por largo tiempo con mayor número de propiedades. No debemos olvidar que la materia prima de estos preparados son las frutas, y que se trata de un alimento saludable que nos aporta infinidad de beneficios que no se debería pasar por alto.

En primer lugar hay que destacar que la compota o la mermelada son alimentos con un gran aporte energético para el organismo. Es cierto que no nos aportan grasas, pero sí glucosa que se debe utilizar y que servirá para responder a momentos de alta actividad. Por eso es un buen alimento para comenzar la jornada con fuerza o para comer en momentos en los que necesitaremos energía para correr, caminar o realizar cualquier otro tipo de deporte.

Además de la energía que brinda, se debe tener en cuenta que la compota y la mermelada son alimentos en los que se aprovecha toda la pulpa de la fruta, por lo que la misma se consumirá íntegra. En algunos casos se utiliza hasta la piel de las piezas de fruta, lo que dota a estos alimentos de altas cantidades de fibra que ayudarán a mantener un tránsito intestinal correcto y un organismo libre de toxinas. Además se mejorará la absorción de las grasas en los alimentos.

Junto a esto hay que destacar el aporte vitamínico de estos alimentos. Es cierto que la mayoría de las vitaminas de la fruta se eliminan al cambiar el estado, sin embargo algunas

perduran y el organismo podrá aprovecharlas.

Problemática comunitaria que busca atender

Según el INDEC en el 2o semestre de 2016 en Tucumán la desocupación fue del 7,40% mientras que el empleo informal fue del 42,30% sobre una población de 1.448.200 habitantes, datos del último censo de 2010. El 37,7% de la población presenta Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y se encuentra por debajo de la Línea de Pobreza (LP), sin acceso a seguro social y asistencia médica estructural, registrándose que existe un alto nivel de delincuencia siendo los protagonistas en su mayoría jóvenes emergentes de familias disfuncionales o niños de la calle.

Dentro de este contexto, la población de la comunidad escolar de El Salvador tiene entre sus principales características familias numerosas que sobreviven con escasos recursos. En estas familias los progenitores presentan altos índices de analfabetismo y de desocupación o subocupación. Un gran porcentaje del alumnado realiza tareas de subocupación para contribuir al sustento familiar (muchos trabajan en el Mercofrut). Existe entre los alumnos problemas de adicción y algunos de ellos han incurrido en situaciones de delincuencia. Se pretende con este proyecto apoyar, con una propuesta concreta, el mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos de la escuela, de sus familias y de la comunidad en general de esta zona suburbana a partir del aprovechamiento de frutas de estación considerando que estas pueden ser accesibles debido al ámbito laboral ya que familias completas están ocupadas en el Mercofrut.

Por otro lado, la alimentación actúa como un integrador social y cultural que ofrece la posibilidad de encuentro, identidad y comunicación. Por ende se busca también satisfacer una problemática nutricional del grupo familiar en su conjunto; para ello se pretende informar, enseñar y concientizar a través de talleres a los alumnos y sus familias cómo beneficiarse con los recursos que poseen, en este caso las frutas de estación. Se realizó la formación teórica y también preparación práctica de algunas mermeladas, conservas y frutas abrillantadas, que pueden formar parte de su dieta diaria; es de gran importancia la conservación de estos alimentos por lo que también se enseñó cómo hacerlo. Los conocimientos adquiridos redundan en una respuesta a la problemática de la situación de pobreza en esa comunidad. Se espera que la orientación de algunos grupos familiares logre desarrollar capacidades de comercialización en microemprendimientos familiares de productos comestibles artesanales.

La escuela en la que se realizará el trabajo surgió con la misión de brindar igualdad de oportunidades a la comunidad cercana, cuya realidad se encuentra afectada por la desocupación, subocupación, analfabetismo y marginalidad; esto se refleja en los indicadores registrados en encuestas de trabajo:

Pág. No 4

- 72% de los padres son semianalfabetos o analfabetos, no asistieron a la educación primaria o no la terminaron. - 55% de las familias se encuentran subocupadas (cartoneros, tienen negocios pequeños, crían cerdos, recolectan basura, acarrean arena, albañiles, empleadas domésticas por horas) - 35% se encuentra desocupados pero poseen planes de madre de los 7 hijos o asignaciones por hijos. - 10% posee empleos en blanco de alguien del grupo familiar. - 62% del alumnado tiene familias disgregadas o ensambladas. En algunos casos no tienen un familiar directo responsable. - 74% del alumnado realiza de trabajos de subocupación, para ayudar en la economía familiar (trabajan en el Mercofrut, cuidan niños, cartonean, limpian vidrios). - 25% de los alumnos tiene o tuvo problemas de adicción (alcohol, marihuana, pastillas, otros) - 2% de los alumnos tienen o tuvieron casos de delincuencia o marginalidad. - También hubo casos de intento de suicidios de alumnos que fueron asistidos con SASE y PMI, además de realizar el seguimiento y las derivaciones oportunas.

Por lo antes expuesto se puede deducir que la comunidad estudiantil de la Escuela El Salvador tiene NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) muy expuestas, por lo que la escuela es un referente institucional muy importante en la zona, trabajando desde los inicios con líneas de acción directas a los proyectos de vida, autoestima y calidad educativa.

Objetivos

El objetivo general del voluntariado planteado es fomentar, desde el ámbito universitario, el uso de los recursos disponibles con el fin de satisfacer las necesidades alimenticias de un sector suburbano para asegurar a sus pobladores una mejor calidad de vida y contribuir con el desarrollo económico.

Además se plantearon los siguientes objetivos específicos

- Capacitar a los alumnos para adquirir habilidades y destrezas en la preparación de mermeladas, conservas y frutas abrillantadas con frutas de estación. - Generar en talleres de cocina la aplicación de Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) en la preparación de los productos mencionados en las cocinas domiciliarias. - Alentar la producción de alimentos saludables que puedan colocarse en el mercado creando así una posibilidad de trabajo genuina. - Fomentar hábitos alimentarios saludables en las familias que aseguren su desarrollo y crecimiento en plenitud.

Las metas propuestas son:

- Ofrecer un espacio en el que los alumnos se sientan protagonistas por contribuir con sus conocimientos al sustento familiar.

- Orientar respecto al uso de los recursos disponibles para lograr mejor alimentación.

- Modificar las prácticas alimentarias que requieran atención en lo que se refiere a la higiene y conservación de los alimentos.

Resultados y discusión

Para el desarrollo del Voluntariado se llevaron a cabo talleres de formación de los voluntarios que luego se trasladó a la comunidad la Escuela Secundaria El Salvador.

Docentes y no docentes de diferentes áreas capacitaron a estudiantes avanzados de la UNT en los siguientes ítems:

- Las frutas como alimento saludable (Ruiz Gómez, 2015) (Figura 1).

- Higiene y manipulación de alimentos en general y de las frutas y verduras en especial (Armendáriz Sanz, 2012).

- Reglas básicas de Seguridad en la cocina (Figura 2).

- Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) en las cocinas de las casas para una alimentación segura (Figura 3).

- Conservación adecuada de alimentos.

- Orientación de grupos familiares para desarrollar capacidades de comercialización de productos artesanales elaborados bajo las normas de BPM.

Figura 2. Lavado de manos para la elaboración de alimentos.

Figura 1. Taller “Las frutas como alimento saludable”.

Figura 3. Esterilización de los frascos reciclados.

Además se realizó la capacitación práctica de los voluntarios para:

a) La elaboración de folletos y afiches sobre alimentación saludable.

b) La elaboración de mermeladas, conservas y frutas abrillantadas. Las mermeladas y las confituras son productos cuyos ingredientes mayoritarios son las frutas y los azúcares. La fruta o la mezcla de frutas en su caso es el ingrediente que les da identidad propia formando parte de la denominación comercial del producto. Por su valor nutritivo y sus características organolépticas, constituyen un grupo de productos muy apreciado y de gran consumo en desayunos, meriendas y postres. También se utiliza como ingredientes en otros productos como derivados lácteos, galletas y panificación. (Boatella Riera y col, 2004). Los productos de elaboración se presentaron en las Jornadas de Extensión de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia (Figura 4 a y b).

b Figura 4. Jornadas de Extensión de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia.

a

En la elaboración de las mermeladas se tuvo en cuenta que en la actualidad, se concentra en Tucumán el 60% del área citrícola del NOA, por lo que la naranja

1

fue una de las materias primas empleadas (Figura 5). Existe una situación diferencial entre naranjas, mandarinas y pomelos, cuyo destino principal es el mercado interno. En un taller se enseñó el beneficio del uso de los cítricos ya que consumirlos es una manera muy fácil de obtener las concentraciones de vitaminas A, B1, B2 y C, potasio, cobre y azufre que necesita nuestro cuerpo para funcionar adecuadamente.

Figura 5.Mermelada de naranja elaborada en el voluntariado.

Por otro lado, la producción de frutilla en Tucumán se encuentra alrededor de las 22.750 toneladas. Del total producido en la provincia el 70% se destina a exportación. En agosto comienza la cosecha y en setiembre el valor de venta al público disminuye considerablemente, por lo que se aprovechó esta circunstancia para utilizarla como materia prima. La frutilla es una de las frutas más bajas en calorías y su contenido en proteína, grasas y sodio también es muy bajo. Los nutrientes más importantes de las frutillas son los azúcares, con una cantidad moderada que llega a apenas el 5% de su peso, la vitamina C, los folatos, el potasio y el hierro. El color de la frutilla se debe a la presencia de antocianinas que son poderosos antioxidantes. Las mermeladas y compotas conservan casi todos los nutrientes y principios activos de las frutillas frescas aunque pierden la vitamina C y constituyen una forma de consumirla fuera de temporada de cosecha (Pamplona Roger, 2006). Se prepararon mermeladas de frutillas

2

artesanales con diferentes toques saborizantes: cáscaras de naranjas, menta, etc. (Figura 6).

1

Ingredientes: 1 kg de naranja y1kg de azúcar. Preparación: Se lavan y pelan las naranjas, troceando la pulpa y quitando las semillas. Se corta en tiras la piel, se hace hervir durante aproximadamente 10 minutos y se reserva. En una olla se coloca la pulpa de naranja troceada, luego una capa de azúcar, otra capa de pulpa y luego el azúcar. Se agrega el jugo de un limón y un vaso de agua. Finalmente se agrega la cáscara cocida. Se lleva al fuego y se cocina durante 40 minutos a fuego lento, removiendo cada tanto. Cuando la mermelada de naranja no está muy líquida, se apaga el fuego.

2 Ingredientes: 1 Kg de frutillas, 600 g de azúcar, 2 naranjas y 1 manzana. Preparación: Se lava las frutillas y se saca el rabito. Se parte las frutillas por la mitad si son pequeñas o en más partes si son grandes. Se añade el azúcar, el jugo de una naranja y se deja macerar toda la noche. Al día siguiente se pela la otra naranja sin dejar nada de blanco adherido a la piel y cortarla en tiras finísimas. Descorazonar la manzana, pelar y cortar en trocitos. Quitar

también todo lo blanco a la naranja pelada y partir los gajos en trocitos. Añadir todo a la olla de las frutillas. Se pone al fuego y se cuece 40-45 minutos removiendo de vez en cuando. Se retira del fuego.

Pág. No 8

Figura 6. Elaboración de mermelada de frutilla.

En la comunidad educativa se invitó a los alumnos a participar de las diferentes actividades y se pidió que se hiciera extensiva la invitación a los padres.

Los talleres fueron una réplica de los impartidos a los voluntarios y fue una experiencia altamente positiva ya que los alumnos se mostraron muy receptivos para adquirir nuevos conocimientos y llevarlos a la práctica. Además, participaron docentes de diferentes disciplinas: Tecnología, Proyecto, Fisicoquímica. Cabe destacar que la escuela elegida corresponde a una escuela de Nuevo Formato cuya organización institucional y curricular es diferente a la escuela tradicional. Fue diseñada por la Dirección de Nivel Secundaria, a cargo de Silvia Núñez de Laks, y desde 2010, año de su creación, los locales se multiplican en barrios y zonas socio-económicamente vulnerables.

Para incentivar la participación de los padres se les acercó un presente (Figura 7) y al cierre de los talleres se realizaron refrigerios que sirvieron, además, para evaluar la opinión de los participantes (Figura 8). Esta evaluación se llevó a cabo mediante interlocución de los voluntarios, docentes, no docentes, profesores, padres y alumnos. Los receptores de este voluntariado manifestaron que el desarrollo del mismo les fue de gran utilidad para aprender de buenas prácticas de manufactura como así también para la elaboración de las mermeladas.

Figura 7.Presentes para los padres participantes.

Pág. No 9

Figura 8. Refrigerio al finalizar un taller con la participación de padres, alumnos, docentes, no docentes y voluntarios.

Conclusiones

El desarrollo del Voluntariado “Uso eficiente de frutas de estación” se llevó a cabo con éxito debido al compromiso de todos los participantes: padres, alumnos, docentes, no docentes y voluntarios. Los voluntarios dispusieron de su tiempo para aprender y luego transmitir los conocimientos adquiridos. Los docentes de diferentes disciplinas aportaron su conocimiento con generosidad. Los no docentes realizaron las gestiones para adquirir todo lo necesario para llevar a cabo con éxito los objetivos planteados: bienes de uso, papelería, frutas, azúcar, etc.

Finalmente, todos los integrantes de la Escuela Secundaria El Salvador, aportaron sus instalaciones y el equipo de docentes y alumnos estuvieron a disposición para que se pudiera realizar lo que se había planificado.

Se espera a final del ciclo escolar realizar una muestra con los productos elaborados.

Bibliografía

- *Armendáriz Sanz, J.L. (2012) Seguridad e higiene en la manipulación de alimentos. España. Ed.*

Paraninfo. - Boatella Riera, J; Codony Salcedo, R; López Alegret, P. (2004) Química y bioquímica de los

alimentos II. Barcelona, España. Publicacions y edicions de la Universitat de Barcelona. - Pamplona Roger, J. (2006) Salud por los alimentos. España. Ed. SAFELIZ. - Ruiz Gómez, A. (2015) 20 hábitos para una alimentación saludable. España. Ed. Kolima Books.

Pág. No 10

Extensión universitaria, innovación en el uso de la tecnología y ONGs Redex. UNSJ

Autores: Solla, Laura Mercedes (Universidad de Morón)

Resumen: Los sucesivos procesos de evaluación a los que se ven sometidas las instituciones educativas del nivel superior por parte la CONEAU han demostrado que la función extensión permanece aún poco desarrollada en la mayoría de las universidades de nuestro país.
¿Qué se espera lograr a partir de las actividades extensión? Insertar a las instituciones universitarias en la sociedad circundante.
Las universidades son no sólo el templo del saber sino productores de conocimiento que de alguna manera debe ser volcado en la sociedad en la que están inmersas.
Esta sociedad que da sustento a las universidades ha ido evolucionando y haciendo propias algunas herramientas tecnológicas que influyen en la vida cotidiana de todas las personas que la conforman.
Es por esto que pensar hoy en día en actividades de extensión como un producto de las universidades que esté descontextualizado de los avances tecnológicos resulta impensado.
¿Cómo hacer que las actividades de extensión que se abren a la sociedad hagan uso de estas herramientas?
¿Cómo pueden las herramientas tecnológicas permitir una mejor vinculación entre las universidades y la sociedad?
¿Cómo aprovechar los recursos tecnológicos y la capacidad de gestión de las universidades para volcarlos a la extensión?

Palabras claves: extensión universitaria, ONGs, innovación, capacidad ociosa, entornos virtuales de aprendizaje.

Texto completo:

Introducción

La extensión universitaria es considerada como una de las funciones esenciales a las que deben abocarse las instituciones de nivel superior, conjuntamente con la investigación y la docencia, y el interés sobre ella es tal que no obstante que las instituciones universitarias tienen autonomía académica e institucional para entre otras, formular y desarrollar planes de extensión y servicios a la comunidad, la misma es alcanzada tanto por la evaluación interna como por la evaluación externa a la que deben someterse las instituciones (*Ley Nacional de Educación Superior 24.521, art. 29 inc. e) y art. 44*).

En el presente trabajo se considerará que la extensión universitaria es "el proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social", tal y como la define el documento *Situación del Sistema Universitario Nacional del Acuerdo plenario del Consejo Interuniversitario Nacional del 1997*.
Sabido es que la extensión abarca diferentes formas desde la divulgación cultural *y* científica, los servicios a terceros, la extensión académica, la promoción social y comunitaria y otras de la más diversa índole como actividades culturales, recreativas y deportivas dirigidas a sus propios docentes y estudiantes o bien propuestas de capacitación que tienen como destinatarios a los miembros de la propia comunidad universitaria, como define Gustavo Menéndez en *Desarrollo y Conceptualización de la Extensión Universitaria*.

Durante mucho tiempo el conocimiento se percibió circunscripto al ámbito de las instituciones educativas de nivel superior, pero la democratización de estas instituciones ha

logrado acercar el conocimiento y volcarlo en la sociedad. Lo que resulta razonable al pensar que la sociedad en la que está inmersa cada institución educativa de nivel superior es quien la sostiene, ya sea en la forma de aportes privados o mediante partidas presupuestarias a cargo del Estado surgidas mayormente del pago de impuestos.

Los cambios que han introducido las TIC han tenido impacto no sólo en el ámbito de la formación sino también en las más diversas formas de expresión socio-culturales. Y al admitir que el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, existe cierto consenso en cuanto a su calificación como "sociedades del conocimiento" y hacia allí vamos según la UNESCO en su informe mundial *Hacia las sociedades del conocimiento*.
El concepto de "sociedad del conocimiento" surge en el ámbito de la economía para representar la transición entre la actividad productiva basada en producir productos a la actividad productiva basada en servicios, siendo el conocimiento teórico la principal fuente de innovación y las TIC parte fundamental dentro los procesos económicos. (Karsten Krüger, 2006).

Es por esto que el *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación 2014* de la Organización de Estados Iberoamericanos enfatiza que el conocimiento científico y tecnológico es una de las principales riquezas de las sociedades contemporáneas. Y que vincular las instituciones de ciencia y tecnología con las demandas sociales requiere movilizar a diversos actores si la intención es lograr un desarrollo sostenible con equidad y cohesión social.
Es aquí donde las universidades tienen una oportunidad para mediante la innovación devolver a la sociedad donde están inmersas algo de lo que de ella reciben.

Desarrollo

1. *Una nueva forma de vinculación con la sociedad*

Según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en su trabajo *Gestión educativa estratégica* "uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era postmoderna es el de la colaboración, como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación".

No obstante, poco se observa que las instituciones educativas de nivel superior colaboren con otras entidades de la sociedad civil, entendiendo por colaboración el desarrollo de algún tipo de actividad conjunta en forma sostenida a lo largo del tiempo y que produzca beneficios concretos para ambas entidades.

A la hora de pensar en desarrollar actividades de extensión en forma colaborativa surge el Tercer Sector como público objetivo natural ya que involucra a un conjunto de instituciones que por el hecho de tener como característica principal el ser privadas pero no lucrativas, está ávido y receptivo a nuevas propuestas que puedan resultarles beneficiosas.

En el Tercer Sector convergen instituciones muy diversas, tanto en lo referido a su nivel de organización y estructuración interna, como por el tipo de necesidad a la que intentan responder, como así también por la envergadura de las acciones que realizan.

Dentro del Tercer Sector aparecen las ONGs, instituciones que son privadas (ya que no pertenecen al Estado), no persiguen fin de lucro, son de libre afiliación y autogobernadas. Todas las ONGs que están legalmente inscriptas, cuentan con personería jurídica y "legalmente" se registran como asociaciones civiles. (Paiva, Verónica - 2004).

Es innegable que las ONGs han ganado un rol protagónico como actores de la sociedad civil, debiendo para poder cumplir su misión adoptar nuevas formas de trabajo y herramientas capaces de disminuir su vulnerabilidad y mejorar su adecuación al entorno. El logro de sus objetivos requerirá un esfuerzo adicional en el desarrollo de habilidades específicas de planificación, gestión y capacitación de su personal, sobre todo en los casos en que éste sea voluntario. (Botta, Nancy - 2002).

En la República Argentina la vigencia de la *Ley Nacional de Voluntariado Social N° 25.855* impone a todas las organizaciones, ya sean públicas o privadas, sin fines de lucro y cualquiera sea su forma jurídica, el tener que capacitar a sus voluntarios para que éstos

puedan desarrollar su actividad (art. 2 y art. 6 inc. c)).

Dado que las universidades como entidades educativas tienen experiencia en cuestiones vinculadas a la formación así como profesionales altamente calificados ¿por qué no asistir a las ONGs en la capacitación de sus voluntarios?

Es aquí cuando las buenas intenciones chocan con la realidad. Las ONGs realizan actividades de la más diversa índole en función de sus objetivos, entre los cuales (y a título meramente ilustrativo) podemos citar: ambientalismo, derechos humanos, derechos de minorías, transparencia política y anticorrupción, construcción de vivienda, desarrollo de empleo, educación en valores, atención de la salud a personas en situación de catástrofe y asistencia social directa en diversas formas, entre otros.

Muchas de las actividades que realizan los voluntarios de las ONGs son manuales, no formales y hasta de carácter más bien empírico, motivo por el cual intervenir en forma directa en la capacitación de los voluntarios no sería lo más acertado.

No obstante ¿qué otro tipo de colaboración se puede ofrecer desde las universidades? Una en que las universidades pongan a disposición de las ONGs sus recursos tecnológicos y operativos como una forma de innovar en materia de la capacitación a los voluntarios.

2. *La propuesta*

Como parte del plan estratégico institucional para el período 2016 - 2020 la Universidad de Morón ha encarado en la dimensión extensión un ambicioso proyecto, uno de cuyos ejes apunta a ser innovadores en el uso de la tecnología como parte de la propuesta.

Por otro lado la coyuntura socio-económica imperante al momento de elaboración del plan estratégico hizo que otro de los ejes propuestos se enfocara en el mejor aprovechamiento de todos los recursos existentes, tanto materiales como humanos.

Es así que del análisis pormenorizado de los recursos de la infraestructura tecnológica surge la existencia de una capacidad ociosa dentro del campus virtual de la institución.

El campus virtual de la Universidad de Morón está montado sobre una plataforma de aprendizaje en línea basado en Moodle que ha sido integrado con el sistema de gestión académica de la institución mediante el desarrollo de una interfase específica.

La infraestructura tecnológica está soportada mediante el servicio Microsoft Azure, lo que permite la creación de cursos y el alta de usuarios en forma ilimitada debido a las características de autoincremento que provee este servicio en forma totalmente transparente.

En cuanto a la capacidad operativa del sector que tiene a su cargo la gestión administrativa de las inscripciones, así como la del sector que tiene a su cargo el soporte a usuarios del campus virtual, se determinó que ambos podían soportar una carga de trabajo adicional de hasta el 10% sin ver afectado el nivel de prestación de servicio.

De la convergencia de estos factores surge la idea de ofrecer el uso del campus virtual de la Universidad de Morón a ONGs que estén interesadas en utilizar entornos virtuales de aprendizaje como una herramienta más en la capacitación de sus voluntarios.

¿Sobre qué supuesto se sustenta esta propuesta? Básicamente en el hecho de que la relación universidad - sociedad debería tender a la democratización del saber, teniendo las universidades un rol fundamental como actor de la transformación social.

En este caso en particular, la puesta a disposición del uso de la tecnología puede brindar a las ONGs una herramienta para innovar en la capacitación de sus voluntarios.

.

3. *Primeros pasos*

Para llevar a la práctica estas ideas se desarrolló un plan de acción cuya primera etapa ha consistido en entablar vinculación con una ONG que estuviera interesada en llevar adelante un proyecto de capacitación de sus voluntarios haciendo uso de un entorno virtual de aprendizaje.

Los primeros pasos que ya han sido realizados son:

- instrumentar una serie de acuerdos mediante la firma de convenios como marco legal al proceso de colaboración mutua;

- revisar los procedimientos administrativos y realizar los ajustes necesarios para posibilitar la incorporación de miembros de la ONG en el sistema de gestión y en el campus virtual;
- establecer un protocolo para el intercambio de datos entre ambas instituciones para la gestión de los cursos y de los usuarios;

4. *Marco legal*

Con motivo de dejar explícitamente registro de la voluntad de las partes, la Universidad de Morón y la ONG, han firmado un *convenio marco* en el que ambas partes declaran que la mutua complementación y cooperación sirven a su respectivo desarrollo institucional y convienen asistencia recíproca de carácter académico, cultural, tecnológico, de investigación y de servicio.

Además las partes han suscripto un *convenio específico de utilización del campus virtual* de la Universidad de Morón con el objeto de permitir la inclusión de cursos de la ONG, el ingreso y la permanencia de usuarios provenientes de dicha institución con fines educativos exclusivamente.

En este convenio la ONG acepta la responsabilidad por los contenidos de sus cursos y acepta las políticas y condiciones de uso del campus virtual y se compromete a hacerlas conocer y a hacerlas cumplir por sus miembros.

Asimismo la Universidad de Morón se compromete a prestar el servicio en las condiciones pactadas y a resguardar los datos personales de los miembros de la ONG y a no revelarlos a terceros en cumplimiento de lo establecido por la Ley 25.326 conocida como de *habeas data*.

Se establece el compromiso mutuo de respetar los derechos de autor y de propiedad intelectual que correspondan a cada una de las instituciones y a los terceros que pudieran corresponderles.

Ambas partes convienen en que esta vinculación se establece a título gratuito.

Todos estos documentos han requerido el tratamiento y aprobación por parte de los organismos máximos de toma de decisiones de ambas instituciones.

.

5. *Puesta en marcha*

Una vez aprobados y suscriptos los instrumentos legales por ambas partes se ha procedido a:

- habilitar dentro del campus virtual una serie de cursos para la ONG;
- dar acceso dentro del campus virtual a los usuarios miembros de la ONG que ésta ha indicado que se desempeñarán como diseñadores, profesores y tutores dentro de sus cursos;
- poner a disposición de todos los usuarios miembros de la ONG las mismas herramientas y recursos para el desarrollo de cursos que la universidad brinda a sus docentes y tutores;
- dar acceso dentro del campus virtual a los voluntarios miembros de la ONG que ésta ha decidido que serán los primeros en realizar un determinado curso de capacitación;
- facilitar el servicio de la asistencia técnica a los usuarios de la ONG cada vez que alguno de sus miembros así lo ha solicitado por las mismas vías de atención que utilizan los alumnos y docentes de la universidad.

.

6. *Pasos a futuro*

Para continuar con el plan de acción que se viene desarrollando resta evaluar íntegramente los resultados que se obtengan de la vinculación con la primera ONG, y en virtud de ellos, revisar la factibilidad del proyecto, introducir los ajustes que se estimen convenientes y continuar llevando esta propuesta a otras ONGs.

Resultados parciales

Habiendo transcurrido escasos dos meses desde la firma del convenio específico por el uso del campus virtual, se presentan aquí algunos datos en relación al uso de este recurso por parte de la primera ONG:

- Cursos en proceso de diseño y montaje: 5.
- Cursos que se están facilitando: 1.
- Usuarios externos a la Universidad de Morón provenientes de la ONG: 52.
- Espacio consumido dentro del servidor: 80 MB.

Para dimensionar qué representan estos valores dentro de la realidad de uso del campus virtual de la Universidad de Morón a la fecha de presentación del presente trabajo:

Indicador	ONG	Univ. de Morón	Porcentaje
Cursos	6	650	0,92 %
Usuarios activos accediendo	52	3948	1,31%
Usuarios totales	52	9285	0,56%
Espacio consumido dentro del servidor	80 MB	18 Gigabytes	0,44 %

Gráfico 1: Indicadores básicos - Elaboración propia

Más allá de que los indicadores establezcan que el uso de los recursos ofrecidos por la Universidad de Morón a la ONG no son significativos en términos numéricos, cabe destacar que para dar soporte a toda la gestión no ha sido necesario incurrir en costos adicionales sino que se ha aprovechado la capacidad ociosa tanto de la infraestructura tecnológica como la de la infraestructura operativa.

Conclusiones

Si bien se están dando los primeros pasos en la implementación de esta actividad de extensión, los resultados hasta ahora han sido muy alentadores.

Es indudable que para las ONGs, cuya conformación en cuanto a gestión organizacional es muchas veces endeble, llevar adelante la capacitación de sus voluntarios mediante el uso de un entorno virtual de aprendizaje es una tarea que podría llegar a tornarse casi imposible.

En cambio con el soporte tecnológico y el acompañamiento que una entidad educativa de nivel de superior puede darles, formar a sus voluntarios mediante el uso de las nuevas tecnologías es, no sólo posible sino que puede representar una ventaja significativa en cuanto al mejor aprovechamiento de la disponibilidad horaria de sus voluntarios.

Referencias

Botta, Nancy N. (2002) - *Aprendizaje organizacional en las Organizaciones No Gubernamentales: Planificación y gestión, herramientas para la eficiencia*

Recuperado de: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0127_BottaNN.pdf

Cabrales Muñoz, Fernando (2008) - *Innovación universitaria*

Recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052008000200001

Consejo Interuniversitario Nacional (1997).

Documento del Acuerdo Plenario N° 251: *Situación del Sistema Universitario Nacional.*

Recuperado de: http://www.cin.edu.ar/doc.php?id=241

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en su trabajo *Gestión educativa estratégica*

Recuperado de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf

Krüger, Karsten (2006) - *El concepto de "Sociedad del Conocimiento".*

Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm

Ley Nacional de Educación Superior - N° 24.521
Recuperado de:
http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

Ley Nacional de Protección de los Datos Personales - N° 25.326
Recuperado de:
http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/64790/norma.htm

Ley Nacional de Voluntariado Social - N° 25.855
Recuperado de:
http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/91604/norma.htm

Menéndez, Gustavo - *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria.*
Recuperado de:

https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) - *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social*.
Recuperado de: http://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article5200

Paiva, Verónica (2004) - *¿Qué es el Tercer Sector?*
Recuperado de:

http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/346/1/Qu%C3%A9_es_el_tercer_

sector.pdf

UNESCO (2005) - *Hacia las sociedades del conocimiento*.
Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

---

Una incubadora de negocios como medio de extensión universitaria para la proyección a la comunidad

Autores: Chocano Polar, Patricia Janisse (Universidad Católica San Pablo, Perú) ; Reaño Velarde, Gerardo Antonio (Universidad Católica San Pablo, Perú) ; Ticse Villanueva, Edwing Jesús (Universidad Católica de Santa María, Perú)

Resumen: Las incubadoras de negocios, como parte de la extensión universitaria, es una forma como la Universidad puede proyectarse a la sociedad, en el caso de la incubadora de negocios Kaman de la Universidad Católica San Pablo, tiene dos años y 2 meses de fundación viene apoyando a 40 equipos de emprendimiento, logrando que 17 de ellos reciban apoyo del estado peruano. Las incubadoras permiten que los emprendimientos tengan impacto directo en la sociedad, se describen dos proyectos incubados:

Peysol, dedicado a la deshidratación de alimentos a partir de energía solar, logrando productos sin conservantes, aprovechando los altos niveles de radiación solar del Perú.

Munanqui (quiérete en quechua) nació como un proyecto innovador en 2014. En Munanqui, se elaboran tés con hierbas, flores, frutas y especies. Este proyecto revalora los conocimientos ancestrales curativos de nuestras hierbas y apoya el crecimiento gastronómico de la región.

Ambos proyectos apoyan el desarrollo de los agricultores que son el segmento de mayor pobreza del País.

Palabras claves: incubadora de negocios, extensión universitaria

Texto completo:

1. Introducción

1. Contexto global de cambio e innovación

Influenciado por la globalización, la digitalización y la desregulación el entorno de hoy tiene un elemento central, el cambio. Esto ha generado una explosión de nuevos modelos organizacionales, nuevas relaciones institucionales y nuevas posibilidades de generar valor en las organizaciones (Hesselbein & Cohen, 2012), sean estas con fines de lucro o sin fines de lucro, de producción o simplemente de servicios. El cambio en el mundo ha sido voraz, generando transformaciones en los diversos productos y servicios que ofertan las organizaciones, y exigiendo a las empresas la adopción de estrategias que les permitan responder a las demandas del entorno, generar ventajas competitivas, simplemente sobrevivir (Flores & Torres, 2010), o rediseñar completamente sus modelos de negocio. Gary Hamel citado por Hesselbein (2012) recuerda que la brisa de "destrucción creativa" de Joseph Schumpeter se ha convertido en un huracán.

Los hechos descritos líneas atrás exigen cambios dramáticos en las organizaciones, con la finalidad de poder responder de forma adecuada a estas nuevas exigencias, esto con la idea de aprovechar los cambio y no sufrirlos (Ordoñez, 2011). En este sentido Prahalad (2009) propone considerar dos pilares básicos en este proceso transformador: (1) Un enfoque basado en la centralidad de la persona y (2) Un enfoque basado en tener acceso a los recursos no necesariamente en poseerlos.

De esta consideración de Prahalad, recogemos la importancia de considera a la persona como centro, y no perder de vista que este proceso de cambio debe considerar que quienes viven el cambio son personas. En este sentido, el papel que pueda desempeñar una institución de educación superior como catalizador del cambio es relevante, y los medios que pueda emplear para contribuir a este proceso exigen especial atención y reflexión. La universidad también requiere de una transformación, sobre todo de los medios que emplea para llegar a la sociedad.

La transformación de las organizaciones se ha convertido en una necesidad, pero no pueden tratarse de procesos desestructurados, sino que para que asegurar su éxito es necesario desarrollar un orden en la transformación. Esto sobre todo considerando que las organizaciones están constituidas por personas, que son las que tienen que aceptar y comprometerse con el cambio. Sobre este mismo tema Kotter citado por (Hesselbein & Cohen, 2012) propone ocho pasos para transformar una organización, el primero es establecer un clima de urgencia en la organización, luego formar una coalición poderosa con miembros de la organización, crear una visión, comunicarla, a continuación dar poder a otros para actuar, planificar para crear victorias, consolidar las mejoras y finalmente institucionalizar los nuevos enfoques.

En este orden de ideas resulta evidente que las organizaciones, como las universidades, tienen que pensar y crear nuevas formas de hacer las cosas las cuales deben plasmar en estrategias. Sin embargo esto no debe quedar sólo en generar buenas ideas lo que simplemente sería creatividad, sino que estas buenas ideas deben llevarse a la acción, es decir debe innovar (Sainz, 2006). Así

mismo, es necesario que las organizaciones desarrollen un entorno fértil para el desarrollo de la innovación, esto quiere decir que la gestión de la organización, los sistemas de gestión contribuyan, faciliten, promuevan la innovación (Prahalad & Kroshnan, 2009). Las universidades cumplen es este sentido un rol fundamental para el fortalecimiento del ecosistema de innovación, ya sea a través de las propias escuelas de formación como de las actividades de proyección que puedan programar.

Es por lo indicado el rol de la universidad fundamental para poder enfrentar este entorno de cambio y disrupción. Sin embargo, también exige que la universidad reevalué sus medios para su aproximación a la sociedad y alinee sus objetivos a las nuevas exigencias del entorno.

2. La Innovación

¿Pero de que estamos hablando cuando decimos innovación? Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la innovación es "la acción o efecto de innovar o la creación o modificación de un producto y su introducción al mercado". Esto llevó a buscar el término innovar, para el cual se encuentra la definición "mudar o alterar algo introduciendo novedades". Es posible abstraer dos elementos de esta definición, en primer lugar crear o alterar algo y en segundo lugar introduciéndolo al mercado, a partir de estos dos elementos se puede relacionarlo claramente con la definición propuesta por Sainz (2006) que define la innovación como el hacer cosas nuevas, a partir de la creación de nuevas ideas, se resalta acá la idea de "hacer" vinculada a la acción, la misma idea que se puede abstraer de la definición de la Real Academia cuando dice "introducirla al mercado". También relacionado con el tema de llevar la idea a la práctica que involucra una innovación Peter Senge (Senge, 2005) plantea que la idea se transforma en innovación cuando se puede reproducir sin contratiempos, a gran escala y a costos adecuados. Es decir cuando la idea tiene factibilidad de ser aplicada.

Muy relacionado con los elementos antes mencionados Nagles (2007), propone que la innovación es "la capacidad de la empresa para generar soluciones ingeniosas, creativas y rentables de manera que atienda a las necesidades y expectativas y demandas de los consumidores, mercados y sociedad en general, es el factor dinamizador de la sociedad en general". En esta definición se encuentran los elementos ya mencionados, en primer lugar cuando se refiere a soluciones ingeniosas y creativas y en segundo término cuando menciona rentables se relaciona con la conveniencia de llevarla a la acción. Sin embargo añade un elemento nuevo que es considerar a la innovación como un elemento dinamizador de la sociedad, en este sentido el autor profundiza que esto se logra al conseguir la innovación el progreso de las organizaciones y a través de ellas el progreso de la sociedad y los países (Nagles, 2007).

Sin embargo la innovación no es solo una idea nueva llevada a la práctica, sino como ya adelantó Nagles es un elemento dinamizador a partir del aporte que da a las organizaciones permitiéndoles mejorar su competitividad (Medina, 2011). Pero este aporte no puede ser entendido como aporte que llega misteriosamente a las organizaciones, sino que se debe ir al origen, allí se va a encontrar con que la célula de la innovación, como de cualquier conocimiento, parte de una persona. Así lo entiende Kuczmarski (1997) dice que la innovación es una mentalidad, una actitud personal penetrante o una forma de pensar que se enfoca más allá del presente, en el futuro. A partir de esta definición el autor propone cinco principios de la innovación: (1) Es una disposición mental, una nueva forma de pensar acerca de las estrategias y las prácticas de negocios. (2) Un elemento clave para obtener una ventaja competitiva. (3) La innovación efectiva puede disparar el valor del negocio. (4) Los directores deben dirigir la innovación y ser decididos responsables de la misma. (5) Los directores deben comprometerse con la innovación.

En Kuczmarski resalta la idea definir la innovación como una disposición mental, aquí coincide con la propuesta de Dambra y Luchi (Dambra, (2010)) que definen a la innovación como un modelo de pensamiento y actitud frente a la actividad empresarial y la vida.

Sin embargo, innovación no sólo está relacionado a una nueva forma de hacer algo, sino también es posible atribuirle una definición desde el ámbito de la cultura y la actividad humana, tal como plantea (Rivas, 2000), quien menciona que la innovación es también un cambio de actitudes, comportamientos y procedimientos.

Es pertinente mencionar el análisis que realiza Rivas (2000) sobre la etimología de la palabra innovación. Menciona que se puede descomponer en "in" que significa "dentro de" o "al interior", mientras que "nov" denota novedad o algo nuevo. Por esto el significado de innovación estaría asociado a la idea de introducir algo nuevo en las organizaciones.

Es posible concluir entonces que innovación: (1) - Está relacionada con hacer algo nuevo. (2) El concepto de innovación involucra que la mejora que se desea realizar sea posible llevarla a la práctica y generé un impacto. (3) La innovación es también una disposición mental al cambio. (4) Finalmente, la innovación debe tener como centro a la persona y una preocupación por el impacto en la sociedad.

Se considera pertinente en este momento hacer una aclaración, como se describe en los puntos coincidentes, la innovación es de aplicación a cualquier tipo de organizaciones. Si bien alguno de los teóricos propone que el valor de la innovación está relacionado con su aceptación con el mercado esto no es determinante. En las organizaciones sin fines de lucro, cuya misión está más relacionada con generar una mejora en la sociedad que con la rentabilidad, los procesos de innovación también serán de vital importancia. Estas organizaciones requieren asegurar la sostenibilidad de su actividad en el largo plazo, para de esta forma poder llegar a cumplir su propósito. La innovación en este caso, además de cumplir con las características antes mencionadas aporta a asegurar la sostenibilidad de la misión. Un claro ejemplo de lo indicado lo encontramos en las organizaciones educativas que tienen fines más trascendentes que el meramente financiero, tal como se aprecia más adelante.

3. Emprendimiento

Según la Real Academia Española (Real Academia Española, s.f.) la palabra emprendimiento es la acción y efecto de emprender, considerada una cualidad del emprendedor.

Entendemos por emprender de acuerdo a la Real Academia Española, a la acción de comenzar un negocio, especialmente si encierra algún tipo de dificultad.

En el índice global de emprendimiento (Jaime Serida; Keiko Nakamatsu; Liliana Uehara, 2015 / 2016) la percepción del emprendimiento tiene tendencias cada vez mayores, mientras que en el mundo el promedio de personas que desean poner un negocio es 21% mientras que en el Perú tenemos un 40%. El Perú se encuentra en el puesto 71 de un total de 128 países buscando desarrollar iniciativas para mejorar su posicionamiento, en ese sentido el Ministerio de la producción desde Innovate Perú (Ministerio de la Producción, 2007) vienen desarrollando esfuerzos por impulsar la innovación considerando la importancia del desarrollo de la triple hélice que es conformada por el aparato estatal, la empresa privada y la academia representada por las universidades.

2. Desarrollo

1. Rol de las universidades y el estado en el entorno cambiante

Las universidades tienen tres misiones importantes, la formación profesional de sus alumnos, la investigación y la extensión universitaria, a partir de esta última se proyecta a la comunidad.

Según Rosa Canales y Dante León en su artículo publicado “La vinculación entre la universidad y su entorno: el caso de “Incuba Neza” una incubadora de empresas de reciente creación de la UAEMex” (Rosa Azalea Canales García; Dante Leon Ortega, 2010); en la dinámica del mundo actual en la que la tecnología tiene un rol fundamental en el desarrollo de las organizaciones, la economía del conocimiento toma cada vez mayor importancia como fuente de generación de emprendimientos, innovación, cambio y crecimiento tecnológico. Se manifiesta la importancia en la relación de La Universidad – Industria - Gobierno también llamada Triple Hélice; modelo propuesto por (Etzkowitz, 2002) ya que los cambios no solo tienen un impacto en la empresa, también tienen un impacto en el aparato estatal y la academia que permita para lograr el aprendizaje colectivo, la innovación, la transferencia metodológica y la generación de conocimiento.

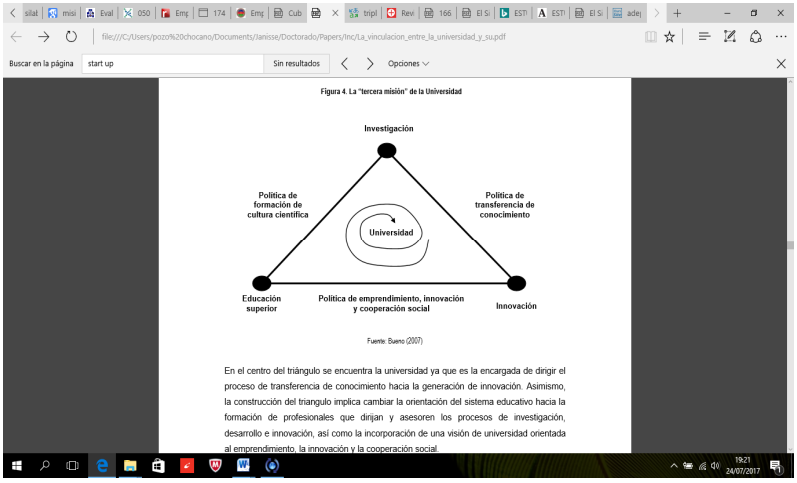
En este contexto el Estado tiene como función ser reguladora y proveedora de la infraestructura, la empresa debe utilizar las externalidades positivas y la academia que tiene un doble rol; proveer conocimiento y generar oportunidades para nuevas empresas desde sus incubadoras de negocios.

Las nuevas empresas que son potenciadas desde las incubadoras tienen el potencial de generar empleo y ofrecer dinamismo económico en el entorno en el que se desarrolla.

Las universidades tienen como misión la docencia con la finalidad de desarrollar personas con conocimientos para ser agentes de cambio en la sociedad desde su diferente campo; por otro lado está la investigación que desde la búsqueda de la verdad contribuye a profundizar y generar nuevo conocimiento y en tercer lugar según (Bueno Campos, 2007) corresponde al papel que tienen las universidades al relacionarse con la sociedad y sus necesidades, ofreciendo alternativas reales de desarrollo en conjunto.

(Bueno Campos, 2007) Establece una figura que permite observar el dinamismo de las misiones de las universidades con las políticas de emprendimiento, innovación y cooperación social.

Figura1. La Tercera Misión de la Universidad



Fuente (Bueno Campos, 2007)

Como se puede observar en la figura 1 en el centro se encuentra la universidad que genera el conocimiento necesario hacia la generación de la Innovación.

El triángulo indica generar profesionales que acompañen este proceso de innovación cambiando la orientación del sistema educativo, para ello es importante que en cada una de las universidades se puedan desarrollar líneas de emprendimiento que permitan que sus estudiantes exploren este nuevo campo generando una nueva visión de la universidad con una orientación al desarrollo del emprendimiento y la innovación.

Es importante reconocer universidades activas o pasivas, las pasivas son tradicionalistas y no se involucran en un entorno dinámico y cambiante mientras que las activas son aquellas que se involucran en el desarrollo de propuestas solidas en beneficio de la comunidad centrándose en la dinámica actual y procurando traspasar los muros académicos vinculándose con otras organizaciones.

De acuerdo al Estudio de Caracterización del Sistema de Innovación del Perú (Ismodes, 2016) desde los años 60 el Perú comienza a desarrollar esfuerzos por lograr el desarrollo de la Innovación y Tecnología en Perú, son muchas las organizaciones que a lo largo de los años se crean con esos fines desde el Consejo Nacional de Investigación (CONI), el Consejo Nacional de Investigación en el año 1968, el Programa Nacional de Innovación para la Competitividad y productividad (Innóvate Perú) en el año 2007, entre otros.

Según (Mullin, 2012) cuando hablamos de sistema de innovación hacemos referencia a una metáfora para describir mucha interacción entre instituciones, empresas y organizaciones académicas que suelen trabajar independientes unas de otras considerando que estas

organizaciones pueden cooperar entre sí o competir. Es importante que exista un órgano rector como el aparato estatal pero este organismo no puede actuar solo, necesita del compromiso de las demás organizaciones para establecer un sistema de innovación.

La innovación debe solucionar problemas reales que existan en las personas, empresas y organizaciones debe conocer sus necesidades e identificar la mejor manera de satisfacerlas. En países desarrollados las empresas y el estado invierten gran parte de sus presupuestos en I+D+I. Mientras las empresas invierten en el corto plazo, sus soluciones deben ser rápidas para no descuidarse y caer en la complacencia, el estado lo hace con una visión de largo plazo que le permita cubrir fallas del mercado y procurando la generación de nuevas empresas que no solo piensen en el mercado nacional sino internacional.

2. Universidad Católica San Pablo caso Kaman

La Universidad Católica San Pablo (Universidad Católica San Pablo, 1997), desde su identidad está constituida bajo cuatro pilares; ser una comunidad académica católica, la búsqueda de la verdad, la formación integral de la persona humana y la evangelización de la cultura; a partir de este último desarrolla la incubadora de negocios Kaman que busca desarrollar el emprendimiento procurando el desarrollo del ecosistema de innovación en el sur del Perú y la generación de cultura emprendedora.

La UCSP desde su Incubadora de negocios Kaman participa de la iniciativa "Fortalecimiento de Incubadoras" en el año 2016 y logra obtener fondos no reembolsables que permitan ofrecer dicho dinamismo a los emprendedores del sur ya que desde su concepción y en la línea de la Extensión Universitaria ofrece como servicio a la comunidad estas alternativas de soporte y fortalecimiento del emprendimiento.

Desde el año 2016 hasta la fecha la incubadora Kaman viene trabajando no solo en Arequipa, sino también en todo el Sur del Perú, se ha desarrollado diversos eventos y programas que permiten generar cultura emprendedora, haciendo que los diferentes actores del ecosistema participen activamente como la Región Arequipa, la Cámara de Comercio, Sociedad Nacional de Industrias, Asociación de Empresas del Parque Industrial Arequipa, redes de emprendedores, vinculación con organismos internacionales, embajadas, entre otros.

Con la finalidad de lograr un modelo de incubación propio y que se adapte a la realidad del sur del Perú, la incubadora de negocios Kaman ha establecido alianzas internacionales que han permitido mediante la transferencia metodológica que su equipo potencie también sus propios conocimientos y logre desarrollar su propio modelo.

La función que cumplen las incubadoras de empresas es diversa según (Gómez, 2002), ofrecen espacios de coworking que tienen por finalidad procurar el trabajo en equipo entre diferentes emprendimientos, de esta manera aprenden de los aciertos y desaciertos de otro equipo de emprendedores, estos espacios pueden darse de forma gratuita o alquilarlos; servicios de mentores, estableciendo redes de profesionales de primera línea que en cada una de sus especialidades apoyan a los emprendimientos ofreciendo asesoría gratuita y apoyo técnico que a diferencia de los mentores es remunerada y permite a los emprendedores mejorar técnicamente sus ideas de negocios. Estos servicios pueden ser de distinta índole como gestión, marketing, finanzas, tributación, etc.

Es importante manifestar que el objetivo de una incubadora es ofrecer a los emprendedores, herramientas sólidas para enfrentar los retos que van generando en su proceso de crecimiento, no ofrecer financiamiento. Por otro lado las incubadoras desarrollan talleres de capacitación permanentes que procuren fortalecer capacidades; en todas estas líneas la incubadora de negocios de la Universidad Católica San Pablo "Kaman" enfoca sus intereses apoyando de esta forma el desarrollo de la innovación, creatividad y emprendimiento de nuevos negocios que pone al servicio de la comunidad desde la extensión universitaria.

3. Resultados

Desde el inicio de actividades a la fecha La Incubadora de Negocios Kaman viene trabajando con 40 equipos de emprendimientos de los cuales 17 han recibido fondos del estado para promover sus emprendimientos y con 23 emprendimientos con potencial que están preparándose para los siguientes concursos; así como emprendimientos que se van desarrollando paralelamente antes de pasar por un proceso de incubación formal.

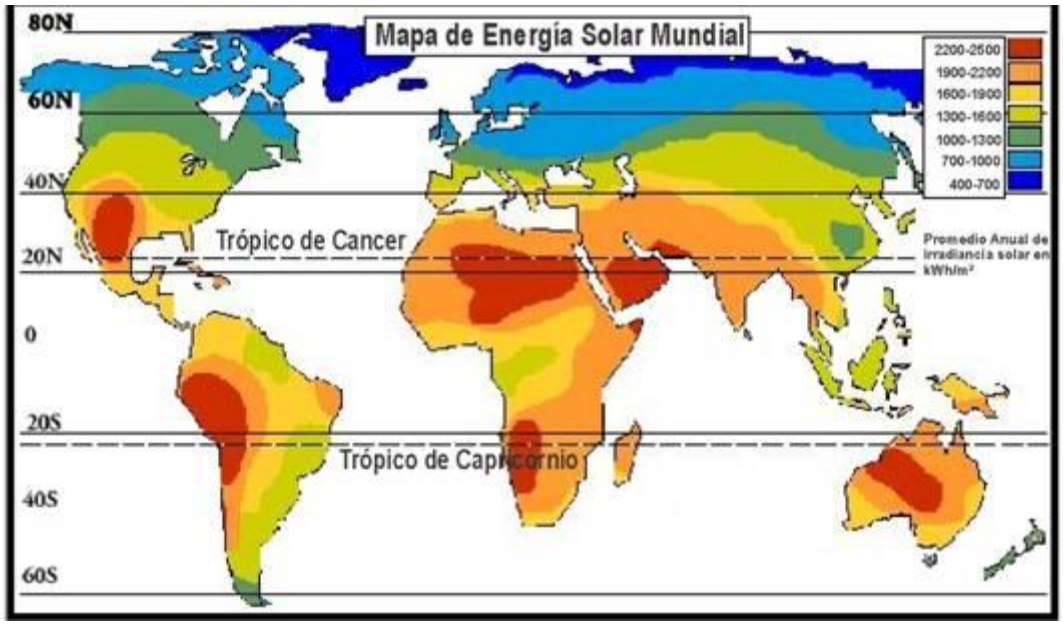
Todos estos emprendimientos responden a desarrollar ideas innovadoras y de alto impacto que se encuentren fuera del marco tradicional.

Caso de éxito de emprendimiento social: PEYSOL

Peysol uno de los proyectos de emprendimiento social, que trabaja en el desarrollo de una tecnología para la deshidratación de alimentos a partir de energía solar, logrando productos sin conservantes y permitiendo a los pequeños agricultores obtener un producto final con mayor valor y mejores condiciones de venta.

Hay que resaltar el altísimo potencial de energía solar que tiene el Perú. Según el Ministerio de Energía y minas (MINEM), la gran mayoría de localidades del Perú, la disponibilidad de la energía solar es bastante uniforme durante todo el año, estando casi siempre dentro de un margen de +/- 20 % del promedio anual. Es lo suficientemente alta y uniforme (comparada con otros países) para ser considerada como una fuente energética utilizable para fomentar el desarrollo de las comunidades En términos generales, este promedio anual es de 4-5 kWh/m2 día en la costa y selva y de 5-6 kWh/m2 día, aumentando de norte a sur.

Figura 2. Mapa de Energía solar mundial



Fuente: Ministerio de Energía y minas del Perú.

Con el proyecto Peysol se logra mejorar la calidad de vida de los agricultores peruanos, dotándoles de una herramienta que aporta mayor valor a sus cosechas respetando, al mismo tiempo el sistema de producción tradicional, además, se ofrece formación a los agricultores y se realiza un seguimiento inicial para asegurar la calidad de los productos, que una vez envasados, reportarán mayores beneficios a los productores. Ya se ha instalado la primera planta piloto con cuatro deshidratadores. Con su implantación, se introduce una tecnología innovadora que ayuda a reducir el coste de almacenaje y transporte del producto fresco, y ofrece la oportunidad al agricultor para dar salida a productos deshidratados que actualmente tienen una gran demanda nacional e internacional.

En principio se está trabajando con el aguaymanto, una fruta apreciada en el comercio internacional y de la que se consiguen provechosas cosechas debido a las condiciones climáticas peruanas. El deshidratador de Peysol funciona con energía solar, por lo que no requiere conectarse a la red eléctrica y puede utilizarse en comunidades de agricultores aisladas. En un futuro no se descarta la

posibilidad de ampliarlo a otras frutas, como arándanos o higos, que tienen muy buena aceptación tanto en el mercado nacional como internacional.

1. **Caso de éxito de emprendimiento gastronómico: MUNANQUI**

Munanqui (quiérete en quechua) nació como un proyecto innovador en 2014. En Munanqui, se elaboran tés con hierbas, flores, frutas y especies. Las combinaciones de todas estas plantas buscan el equilibrio entre aroma, sabor y color. Además, sus bebidas calientes y heladas tienen propiedades relajantes, diuréticas, contra el estrés, calman las náuseas, entre otras. La casa del té se revalora la producción nacional, por eso la totalidad de sus insumos son del país. Los cultivos orgánicos son escasos y los pocos agricultores dedicados a su siembra estaban desistiendo de hacerlo. La materia prima para la fabricación de plantas aromáticas es adquirida de Asociación de Productores de Plantas Aromáticas de Mollebaya (distrito de la Provincia y Región Arequipa), con el consiguiente beneficio a la calidad de vida de dichos agricultores.

4. Conclusiones

Las universidades tienen un rol fundamental en el desarrollo del emprendimiento ya que a partir de ellas y desde su misión de extensión universitaria deben desarrollar oportunidades para la generación del ecosistema y la cultura emprendedora, y desde la formación académica desarrollando líneas de emprendimiento.

El estado tiene la tarea de generar políticas públicas que permita desarrollar oportunidades para el fortalecimiento del ecosistema en el país propiciando mejorar las condiciones de las incubadoras.

La empresa privada desde el entorno dinámico y global en el que nos encontramos debe ser un aliado que permita la innovación en sus procesos y productos generando oportunidades a los emprendimientos que se generan.

Los emprendimientos son soluciones a problemas que se presentan, estos pueden ser generados en diferentes sectores y es necesario dotarlos de las herramientas y el conocimiento necesario para potenciarlos, deben tener impacto directo en la sociedad.

Se han expuesto dos emprendimientos ambos se soportan en ventajas comparativas y competitivas de la región Arequipa: su alta radiación solar y su posicionamiento gastronómico. Ambos emprendimientos tienen impacto directo en la sociedad: los agricultores que son el segmento de menor ingreso en la Región.

Referencias

Bueno Campos, E. (marzo-abril de 2007). *La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento.* Recuperado el 24 de Julio de 2017, de madridmasd.org: http://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp

Dambra, L. &. ((2010)). *El desafio de la innovación.* Buenos Aires: Grupo editorial SRL.

Etzkowitz, H. (2002). *"Incubation of incubators: Innovation as a triple helix of university – industry – government networks.* USA: Stanford University.

Flores, M., & Torres, M. (2010). *La escuela como organización de conocimiento.* México D.F.: Trillas.

Gómez, L. (2002). *EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS INCUBADORAS DE EMPRESAS: ESTUDIOS REALIZADOS .* Colombia: Universidad del Norte.

Hesselbein, F., & Cohen, P. M. (2012). *De Líder a Líder.* Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.

Ismodes, E. (2016). *Estudio de Caracterización del Sistema de Innovación de Perú.* Lima: Ministerio de la Producción .

Jaime Serida; Keiko Nakamatsu; Liliana Uehara. (2015 / 2016). *Global Enterpreunership Monutor Perú*. Recuperado el 24 de julio de 2017, de

https://www.esan.edu.pe/conexion/actualidad/2016/03/09/emprendimiento-es-opcion-de-carrera-cada-vez-mas-atractiva-nivel-mundial/

Medina, L. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior: pautas y procesos para su diseño y gestión.* México DF: ANUIES.

Ministerio de Energía y Minas del Perú. (2012). Atlas de Energía Solar del Perú - 2003 Recuperado el 14 de agosto de 2017, de http://dger.minem.gob.pe/atlassolar/

Ministerio de la Producción. (2007). *Innovate Perú*. Recuperado el 24 de julio de 2017, de http://www.innovateperu.gob.pe/

Mullin, J. (2012). *Estrategia de Dinamizacion de la Innovación Tecnológica en Costa Rica.* Costa Rica.

Nagles, N. (2007). La gestión del conocimiento como fuente de innovación. *Revista Escuela de Administración de Negocios EAN*, 77-88.

Ordoñez, R. (2011). *Cambio, creatividad e innovación.* Buenos Aires: Ediciones Granica.

Prahalad, C., & Kroshnan, M. (2009). *La nueva era de la innovación.* México D.F.: Mc Graw Hill.

Real Academia Española. (s.f.). Obtenido de http://dle.rae.es/?id=Esj9hsT

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y experiencia.* Madrid: Síntesis.

Rosa Azalea Canales Garcia; Dante Leon Ortega. (2010). *La vinculación entre la universidad y su entorno: el caso de "Incuba Neza" una incubadora de empresas de reciente creación de la UAEMex .* Mexico: Universidad Autonona del Estado de México.

Sainz, J. M. (2006). *Innovar con éxito.* Madrid: ESIC Editorial.

Senge, P. (2005). *la Quinta Disciplina.* Buenos Aires: Gránica.

Universidad Católica San Pablo. (junio de 1997). Recuperado el 24 de julio de 2017, de UCSP: http://ucsp.edu.pe/identidad/

Visión estratégica y políticas desde la extensión universitaria para una gestión innovadora en la Universidad de las Ciencias Informáticas

Autores: Cruz Amarán, Damaris ; Hernández Ruiz, Alma Delia ; Senra Mugica, Alicia (Universidad de las Ciencias Informáticas - UCI, Cuba)

Resumen: La importancia de afianzar la pertinencia social de la universidad, a partir de su compromiso con un desarrollo humano que sea sustentable, es una de las mayores prioridades que enfrenta hoy. Su mayor aporte está basado en el contexto de la transferencia del conocimiento y la tecnología que genera en articulación con el entorno económico-social en el cual se desenvuelve para el desarrollo del territorio, así como el estudio de su factibilidad antes y después.

La pertinencia social que se requiere, se logra, a partir de la gestión de la extensión universitaria como función y proceso en interrelación con la formación e investigación. Es por tanto importante la revisión de las políticas que definen su hacer y la visión que marca el camino a seguir por las instituciones de la educación superior cubana. Lograr una gestión innovadora requiere continuar con la creación e implantación de estrategias de trabajo que permitan transformar los procesos organizacionales para vincularse de forma sinérgica con la sociedad.

El objetivo del presente ensayo se dirige hacia la reflexión sobre la visión estratégica y las políticas que desde la extensión universitaria se hacen necesarias para una gestión innovadora en la

Universidad de las Ciencias Informáticas.

Palabras claves: gestión innovadora, prospectiva, universidad.

Texto completo:

Introducción

Es la universidad una institución social y económicamente relevante en su entorno. De ahí la importancia cada vez mayor de su pertinencia a partir del compromiso con un desarrollo humano que sea sustentable como una de las mayores prioridades que enfrenta hoy. Su mayor aporte está basado en el contexto de la transferencia del conocimiento y la tecnología que genera en articulación con el entorno económico social en el cual se desenvuelve.

Es por tanto importante, lograr la pertinencia social que se requiere, comenzando hacia lo interno, a partir de la gestión de la extensión universitaria como función y proceso en interrelación con la formación e investigación. Punto esencial sería entonces, la revisión de las políticas que definen su hacer y la visión que marca el camino a seguir por las instituciones de la educación superior cubana. Lograr una gestión innovadora requiere crear e implantar estrategias de trabajo que permitan transformar los procesos organizacionales para articularse de forma sinérgica con la sociedad cubana.

En este aspecto, como parte de la relación con la sociedad (y como actor de ella), reconocer la vinculación con el entorno productivo, sea lucrativa o no, es manifestar una actividad universitaria cada vez más importante en la cual las acciones de transferencia de conocimientos encuentran su entorno de desarrollo natural.

Lograr esta vinculación de manera eficiente, es un componente para la integración externa y el cumplimiento de su misión social como universidad (Alarcón, 2015). Fundamental en su implantación son las políticas emanadas por el gobierno que se constituyen en un eslabón esencial para cumplir programas, proyectos, acciones y actividades núcleos del accionar de los actores sociales.

A partir de la experiencia en su hacer, es la Universidad, un ente representativo importante para repensar y construir las políticas que articulen el tejido procedimental y estructural en el que han de funcionar los actores y gestores de sus procesos y relaciones. La extensión universitaria como proceso sustantivo universitario es el eje central. Desde ella se pueden discutir y aportar ideas innovadoras a partir de los resultados logrados y la evaluación realizada a su vez a los otros procesos sustantivos. De esta forma, se pueden propiciar los cambios oportunos y necesarios en las políticas que sustenten transformar la realidad que se vive en una que se desea alcanzar.

En este marco, la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) está llamada a aportar de manera sustancial al desarrollo tecnológico (informático) del país, siempre teniendo como premisa la gestión innovadora, de forma tal que le permita ...aprender a generar y usar conocimientos, a combinar y utilizar creadoramente conocimientos existentes para solucionar viejos y nuevos problemas y aprovechar las oportunidades. (Alarcón 2015) y para ello vincularse a los actores sociales se hace esencial.

Las ideas anteriores, derivan en el objetivo del presente trabajo: reflexionar sobre las políticas y la visión que desde la extensión universitaria se hace necesaria para una gestión innovadora.

Desarrollo

Universidad y extensión universitaria

Cada universidad desarrolla una relación especial y peculiar con su entorno. Sus programas de estudio, las líneas de investigación y producción, las características de la sociedad local, los recursos, procesos y su capital humano son algunos de los componentes que distinguen y enmarcan la diferencia. Por tanto, cada forma de hacer y gestionar implica tener en cuenta los elementos y

soportes que componen los disímiles escenarios de co-actuación.

Entre los procesos que desarrollan estas instituciones, el de Extensión Universitaria le permite gestionar la relación con la sociedad al dinamizar, integrar y contribuir a los cambios necesarios en el desarrollo económico y social de las comunidades y su propia transformación. Articular este complejo tejido conlleva conocer y dilucidar las necesidades y planteamientos que desde lo social y económico emanan de la sociedad.

Es por tanto importante la apertura de puertas y canales a través de los cuales se conforme el diálogo constante para que los resultados que se obtienen y la evolución de ambos actores sea una práctica social sustentable.

Contextualizar esta relación Universidad-sociedad conlleva, entre otros aspectos, una demanda pública real y determinar para qué somos pertinentes en el cúmulo de necesidades que se plantean. Cómo la universidad (a partir de su misión) aporta y contribuye a la creación y gestión de conocimiento, al capital humano, a la creación tecnológica y al cambio cultural.

Para que además se puedan dar las aportaciones, contribuciones y estos cambios, es relevante contar con políticas que indiquen qué se puede, cómo podemos, quiénes hacemos y los límites de actuación. Es en este escenario en el cual el estado completa el triángulo de actores imprescindibles para que la relación se desarrolle.

Como políticas públicas necesitan de una constante reflexión y actualización para que no se conviertan en obstáculos al desarrollo humano y sustentable. Es por ello que la creación de espacios, también, que propicien la reflexión de todos los implicados sociales es prioritario. Cada centro de la educación superior debe implicar a los actores de su entorno socioeconómico en el debate, para identificar y clasificar los desafíos que de forma cíclica o no pueden presentarse.

A partir de las reflexiones, evaluaciones y de la experiencia acumulada se podrán construir en la colectividad propuestas de nuevas políticas públicas y el cómo implementarlas teniendo en cuenta cada uno de los soportes organizacionales y territoriales. Es esta una retroalimentación necesaria para el Estado, puesto que son la universidad y la sociedad los que desde la práctica social pueden aportar mejor a propiciar los cambios legales y estructurales necesarios para que su actividad pueda desarrollarse.

Dentro de los entes de la sociedad ocupa un lugar importante el sector productivo.

En el caso de la institución que ocupa a las autoras, la Universidad de las Ciencias Informáticas, su vinculación debe ser de manera estable y sustentable con el sector productivo y el gobierno, una vez que declara de manera explícita en su misión el desarrollo de aplicaciones y servicios informáticos, a partir de la vinculación estudio-trabajo como modelo de formación y servir de soporte a la industria cubana de la informática.

Para ello, y teniendo en cuenta que está insertada en un sector (la informática) que de forma invariable y activa cambia, es pertinente una gestión innovadora desde la extensión universitaria entendiendo que se hace necesario darle "…peso a lo económico de forma armónica con la visión social y ambiental del desarrollo, y proyectarnos como universidad innovadora…" (Alarcón, 2015).

La innovación, concebida como un proceso social, técnico, científico y económico, para que pueda gestionarse de manera eficiente y su contribución al desarrollo sea pertinente y viable, debe insertarse en un sistema nacional que provea desde la tercera fuerza de la relación -el gobierno- las políticas públicas pertinentes para su regulación.

Las políticas públicas para la innovación deben permitir la transversalidad y conexión nacional, territorial y local lo cual propicie sinergias con el resto de los actores de otros sectores y sus políticas específicas. Deben estar conformadas por programas, instituciones, estímulos que impulsen las actividades de generación, difusión y transferencia de tecnologías y conocimientos.

Es en este escenario, a partir de las evaluaciones y experiencias obtenidas en estos 15 años, en donde la UCI, puede contribuir de abajo hacia arriba en la construcción y posterior evaluación de políticas públicas.

Actores en la relación: universidad-sector productivo-estado

La relación a establecer universidad- sector productivo-estado ocupa hoy, agendas de discusión para el desarrollo sostenible local y la promoción de políticas de gobiernos nacionales y agrupaciones regionales, en diferentes partes del mundo. Las reflexiones se encaminan a la revisión del rol de cada una de las partes implicadas, los aportes que hasta el momento se muestran y las posibilidades que se abren ante las nuevas interrogantes que se plantean en materia de desarrollo económico local. ((CEPAL, 2010), (APTE, 2012) (COTEC, 2011).

Los estudios relacionados con esta modalidad de relación expresan un debate dirigido hacia, si mejora el hacer y los resultados de cada uno de los agentes que intervienen en ella y facilitan el desarrollo económico en las regiones donde se enclavan. (CEPAL, (2010).

Como regularidad la relación entre universidad- sector productivo-estado no se asocia a una sola modalidad de interrelación y un solo enfoque proyectivo. Es recurrente presentarse de forma combinada, a través de la expresión de elementos y características que se complementan entre sí. Además, el análisis de las experiencias de forma particular indica, no solo el punto referido, sino también, el tránsito de unas a otras, con grados de complejidad a partir de la maduración en la relación y la evaluación de la implantación de la estrategia que incluye: la eficiencia y eficacia en los resultados, las características que definen a los agentes implicados, experiencias positivas o negativas que se sucedan, o el grado de articulación que se quiera ir alcanzando, lo cual evidencia un enfoque transformacional en su actuar evolutivo. (CEPAL, 2010), (Ondátegui, 2008)

La relación de acuerdo a la idea anterior, no se proyecta solo en el plano de vinculaciones institucionales sino, también desde lo operativo, se debe implementar como parte esencial de la producción al servicio de la sociedad.

Por tanto, la vinculación universidad- sector productivo-estado es, en sí misma, una expresión de responsabilidad y pertinencia social siempre que en los diversos procesos que desarrolla se tenga a la sociedad como agente importante, y se dé la existencia de objetivos comunes como un elemento de significación vital.

La vinculación entre la universidad- sector productivo-estado es también, una acción concertada entre estos sectores, en la que el Estado cumple a través de las políticas un papel importante como elemento integrador del proceso de vinculación. Este papel constituye la vía para desarrollar tecnología apropiada, a través del establecimiento de las condiciones nacionales, empresariales y universitarias idóneas, principalmente en aquellas áreas donde de forma estratégica convenga y exista mayor experiencia, con el propósito de optimizar el uso de los recursos y de construir mejores condiciones de vida para la población.

Es importante, a su vez, el enfoque social y económico para fundamentar la explicación de la relación universidad-sector productivo-estado, centrado en la consideración de que el desarrollo social y económico, es un proceso de innovación que incrementa la capacidad de los individuos y las organizaciones, para producir bienes y servicios; en consecuencia, se crea riqueza.

La innovación es importante en cuanto permite una gestión y soluciones cada vez más a la medida de las necesidades que se plantean y para ello se hace necesario también incluir un elemento importante, la visión estratégica en la relación, esta permite ir alineando lo que somos con la transformación que deseamos alcanzar. Pero no será una realidad sino se adopta e incorpora como cultura aprehendida de la organización y sus actores, de esta forma se convertirá en un recurso importante que tendrá la universidad.

Resultados

Visión estratégica y políticas desde la extensión universitaria para una gestión innovadora en la

Universidad de las Ciencias Informáticas

Durante la última década la informática se ha convertido en un reglón importante de la sociedad y economía cubana. El surgimiento de la Industria Informática Cubana, las políticas para la informatización del país y para elevar el nivel educativo y cultural informático de la población y la producción para la exportación de productos y servicios, son elementos germinales que permitieron el surgimiento, en el año 2002, de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Su objetivo, contribuir a la informatización del país y al desarrollo económico desde la exportación de productos y servicios informáticos.

Desde sus inicios, la UCI, fue concebida y constituida como un centro docente-productor, con un modelo de formación que vincula docencia-investigación-producción y que tiene como eje articulador a la extensión universitaria. Es por ello que la relación de la universidad con los diferentes sectores productivos y tecnológicos ha marcado su devenir.

De forma general, existen diferentes resultados de investigaciones publicados en Cuba referentes a la evolución, modalidades y casos de estudio de la relación universidad- sector productivo-estado ((Sáenz y García, 1993, (Castro-Díaz-Balart, 2003), (Gómez, 2004), (de la Osa, 2006), (García-Cueva, 2006), (Núñez-Jover, Montalvo y Pérez, 2007), entre otros, de importancia.

En el caso de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), existen dos antecedentes: una tesis de maestría titulada: La colaboración en proyectos de investigación-desarrollo en bioinformática. De la dispersión a la integración: una propuesta de acciones (caso UCI-CIGB) de los autores González y Rodríguez (2007). El estudio representa una propuesta de acciones para favorecer una integración más efectiva en la colaboración de la Universidad de las Ciencias Informáticas con el Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología y el Centro de Inmunología Molecular en los proyectos de Investigación-Desarrollo en Bioinformática. La propuesta se estructura en dos partes: una dirigida a establecer qué acciones se pueden emprender y la otra, encaminada a sugerir cómo implantarlas. Este trabajo contribuyó al fortalecimiento de la integración de la universidad con ambas instituciones.

El segundo, un artículo titulado Nuevo modelo de Universidad-Empresa. El Sistema UCI, de los autores Romillo y Oropesa (2013), expone los principales conceptos, principios, acciones, resultados y proyecciones que caracterizan al modelo Universidad-Empresa que conformó el sistema de la Universidad de las Ciencias Informáticas durante nueve años.

Por otra parte, ha sido estudiada la relación y su evolución en los ejercicios estratégicos anuales de la institución, cuyos resultados han demandado cambios en su gestión y que se entrelazan con los que se solicitan a partir de la política económica del país, específicamente como parte de la Industria Informática Cubana (IIC). En este escenario, la UCI debe potenciar las exportaciones de productos y servicios de las Tecnologías de la Información (TI) y contribuir a la informatización nacional con mayor impacto.

Para producir estos cambios, a partir de la Planificación Estratégica del Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES), se realizó el ejercicio estratégico de la Universidad y considerando las necesidades particulares de sus objetivos, requirió establecer, una quinta Área de Resultado Clave (ARC) denominada Desarrollo de aplicaciones y servicios informáticos de calidad, que junto a la ARC número tres Impacto económico y social permiten plantear los presupuestos para implantar la visión que para el 2018 tiene la UCI.

La visión de la UCI, en relación con la gestión innovadora tiene dos premisas esenciales:

- Constituirse en líder nacional científico técnico en informática, sobre la base de la fusión en los procesos de formación-producción-investigación como modelo en la gestión, internalización y generalización de los resultados de los proyectos de investigación, a través de una red de centros de investigación, desarrollo e innovación, y,

- la investigación científica se realiza por profesores, investigadores y estudiantes, vinculada estrechamente a las demandas de los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), generando impactos en lo económico y lo social, en áreas priorizadas.

Los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución establecidos a partir del 2011, propician e impulsan los cambios.

Entre los roles más importantes que la UCI debe asumir, como miembro de la IIC, se plantean en los lineamientos los siguientes:

1. Estructurarse como "Empresa de Alta Tecnología", caracterizada por la eficiencia y eficacia en su gestión, potenciando que su cadena de valor cierra el ciclo de investigación–desarrollo–producción–comercialización. (Lineamientos 4, 7, 24 y 132).

2. Aprovechar como entidad exportadora la ampliación sobre la capacidad de gestión sobre los medios, recursos y procesos vinculados al esfuerzo exportador, de forma que constituyan un incentivo a las exportaciones. (Lineamientos 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19).

3. Establecer mecanismos financieros que faciliten el trabajo con los mercados externos. (Lineamientos 50, 51).

4. Garantizar un marco jurídico, comercial y financiero que asegure el aprovechamiento de las potencialidades del sector TI para convertirse en rubro exportable y elemento imprescindible en la sustitución de importaciones. (Lineamientos 72, 73, 76).

5. Diversificar los mercados de actuación en el exterior. (Lineamientos 77,78).

6. Los productos y servicios desarrollados deberán cumplir con los requisitos de satisfacción establecidos por los estándares internacionales. (Lineamientos 77, 78, 80 y 83).

7. Perfeccionar las condiciones organizativas, jurídicas e institucionales para establecer tipos de organización económica que garanticen la combinación de investigación científica e innovación tecnológica, desarrollo rápido y eficaz de nuevos productos y servicios, su producción eficiente con estándares de calidad apropiados y la gestión comercializadora interna y exportadora, que se revierta en un aporte a la sociedad y en estimular la reproducción del ciclo. (Lineamiento 132).

Por lo tanto, la UCI se encuentra en una etapa decisiva y de constante compromiso con la sociedad cubana y su tejido industrial. De manera específica, con mayor responsabilidad para gestionar y organizar sus diferentes recursos para lograr su misión de informatizar a la sociedad cubana y para ello, desarrollar su relación con el sector productivo de forma pertinente que institucionalice su presencia, es esencial.

Su estado deseado se refleja en el discurso y enunciados de su proyección estratégica desde el año 2013. Para lograr su misión, debe gestionar de forma innovadora, para lo cual un presupuesto esencial sería utilizar de manera constante la prospectiva tecnológica. El uso de esta herramienta, teniendo en cuenta la rapidez de los cambios en el sector en el cual se encuentra, junto al enfoque de prospectiva le permite identificar, anticipar y proyectar las tendencias en los campos sociales, económicos y tecnológicos, que, utilizando métodos interactivos y participativos de debate, puedan forjar las redes necesarias para lograrla.

Frente a estas transformaciones, la UCI debe plantearse interrogantes como: ¿Cuál es nuestra responsabilidad?, ¿Cuáles son nuestras competencias clave?, ¿Hacia dónde nos dirigimos?, ¿Qué queremos llegar a ser?, ¿Cómo lo vamos a realizar?, ¿tiene nuestra organización los recursos esenciales para provocar el cambio que se requiere?, ¿estamos planeando el futuro o solo el presente?, ¿cómo lograr una gestión innovadora para ser más pertinentes social y económicamente?, entre otras.

Es en este escenario donde la visión estratégica se convierte en un herramental necesario para tejer el futuro que se desea alcanzar y plantear las políticas públicas que lo sustenten.

Para ello es crucial identificar esta visión estratégica, que se construye desde el presente partiendo de sus implicaciones para las correctas decisiones y acciones que corresponden al hoy y proyectar los caminos a recorrer por los diferentes soportes estratégicos de la organización para llegar al mañana.

La UCI debe evaluar el entorno externo, también. Las empresas nacionales que juegan en la competencia se basan en mejores entornos de trabajo, incentivos, productos, estructuras empresariales. Por tanto, no solo debe planear de manera tácita sino, que debe incorporar la prospectiva en la práctica directiva y el funcionamiento constante.

La competencia, aumenta rápidamente e impacta de manera repentina en los mercados en los cuales se comercializan sus productos y servicios y continúa creciendo la rivalidad entre las empresas cubanas (aun cuando se busquen alianzas) y con las extranjeras por los clientes. Con ambas, por cuotas de mercado y el capital intelectual.

El sector en el cual se encuentra inserta la universidad y su doble rol de centro de estudios-centro productivo, le impone no solo usar la planificación de forma anual, sino el enfoque integral y como parte de ella la prospectiva. El sector de las tecnologías de la información se transforma de forma constante y sus avances y cambios se suceden en un ciclo mucho más corto que el de otros sectores.

Por tanto, se necesita conocer y evaluar cómo evolucionará científica y tecnológicamente Cuba y el mundo para de forma consciente y proactiva se pueda convertir en premisas de cómo ser más competitivos, crear riquezas y mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Este será el mayor impacto si se logra hacer una práctica diaria en el uso de la caja de herramientas, proyectar una visión estratégica real y alcanzable en el plazo que se establezca.

El estudio deberá ser no anual, sino periódico y sistemático, con horizontes de tiempo que permitan el cambio al estado deseado y aportar a los análisis gubernamentales en la evaluación y construcción de políticas públicas para los escenarios en los cuales se evidencia la necesidad de informatización y que no existan barreras en la gestión para que pueda ser innovadora. Se debe contar con una filosofía extensionista que permita establecer qué seremos en el mañana en consonancia con una visión que oriente y permita adaptarse y ser proactivos en los constantes cambios que el entorno impone.

Este cambio, permitirá a su vez, que todos los agentes involucrados se preparen conjuntamente para los cambios futuros, anticiparse en el actuar, adaptarse y modelar los diferentes escenarios acordes a los cambios que se avienen para cimentar el futuro.

Conclusiones

La importancia de la relación que se establece entre la Universidad-sector-productivo-estado es de vital importancia para el desarrollo humano sustentable y la innovación responsable.
La innovación se constituye en un proceso social, tecnológico y económico importante para Cuba y las universidades cubanas.
En las universidades cubanas la Extensión Universitaria articula su relación con el entorno. En la UCI permite, además, incorporarse al tejido productivo industrial para gestionar de forma innovadora su modelo del profesional.
Como parte del desarrollo se necesitan escenarios y legalidades que constituyan columnas que sustente la gestión innovadora de los diferentes actores y sectores involucrados en la relación.
La evaluación y construcción de políticas públicas para una gestión innovadora debe nutrirse también, de las experiencias de la universidad, de sus saberes y visión estratégica.
Determinar los escenarios futuros permitirá a la tríada universidad-sector productivo-estado construir los caminos que los lleven al cambio y la transformación de la calidad de vida de la sociedad cubana.

Referencias

Alarcón Ortiz, R. (2015). Conferencia en el Congreso Internacional “Pedagogía 2015”. http://www.uh.cu/node/2671 Consultado el 17 de febrero de 2015.

Asociación de Parques Científicos y Tecnológicos. (2016). Red de Parques Científicos y Tecnológicos. Apte, Málaga. Recuperado de http://www.apte.org/es/

Castro-Díaz-Balart, F. (2003). "Los parques científicos y tecnológicos. Orígenes, desarrollo y perspectivas", en: Ciencia, Tecnología y Sociedad. Hacia un desarrollo sostenible en la Era de la Globalización. Editorial Científico-Técnica, Ciudad de La Habana, p.77-114.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (noviembre de 2010). Espacios iberoamericanos: vínculos entre universidades y empresas para el desarrollo tecnológico. Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). Recuperado de http://hdl.handle.net/11362/1417

COTEC. (2013). Análisis y evolución de los parques científicos españoles. Colección Innovación Práctica. Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica. Recuperado de: http://www.cotec.es . ISBN: 978-84-92933-13-6

De la Osa, J. (2006). Reto de la Biotecnología en Cuba: alcanzar los mercados del Primer Mundo. Recuperado de: [http://www.cubaminrex.cu/Mirar_Cuba/Ciencia/ct_reto de la biotecnología en cuba_tc.htm].

García-Cueva, J.L. (2006). La ciencia y la técnica en la nueva universidad cubana. Conferencia impartida en el curso Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación en la Universidad, de la Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana.

Gómez, Gloria. (2004). El vínculo Universidad-Empresa como una necesidad del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Ponencia presentada en el Taller de Parques Tecnológicos, Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana.

González Hernández, D., Rodríguez Orrego O., & Febles Rodríguez, J.P. (2009) La colaboración en proyectos de investigación- desarrollo en bioinformática. De la dispersión a la integración, Edición electrónica gratuita. Recuperado de www.eumed.net/libros/2009a/514/

Cuba (2016). Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Recuperado de http://www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2016/05/folleto-lineamientos-vi-cong.pdf.

Núñez-Jover, J., Montalvo, L.F. & Pérez, Isarelis. (2007). "Universidad y desarrollo social basado en el conocimiento: nuevas estrategias desde lo local", en: Innovaciones creativas y desarrollo humano Proyecto ALFA-Lentisco, Ediciones Trilce, Montevideo.

Ondátegui, J. C (2008). Parques tecnológicos de I+D: una industria con futuro. Economistas. Revista del Colegio de Economistas de Madrid. 116: 347-353.

Romillo Tarke, A., Oropesa Méndez, Daisy (2013). Nuevo modelo de universidad-empresa. El sistema UCI. Revista Congreso Universidad. Editorial Félix Varela. Vol. II, No. 3, ISSN: 2306-918X.

Sáenz, Tirso W., García Capote, E. (1993). El desarrollo de la ciencia y la tecnología en Cuba: algunas cuestiones actuales. INTERCIENCIA 18(6): 289-294. Recuperado de: http://www.interciencia.org.ve

---

Fortalecimiento de las capacidades administrativas en los actores de la Economía Popular y Solidaria, provincia de Loja y Zamora Chinchipe. Sur del Ecuador. Experiencias a partir del proyecto de extensión y docencia.

Autores: Tapia Carreño, Karla Gabriela ; Espinoza Torres, Diana Lucía ; Villafuerte Escudero,

Dayanara Isabel (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador)

Resumen: Este artículo aborda la vinculación entre extensión y docencia como objeto de estudio dentro del relato de la experiencia del proyecto de fortalecimiento de capacidades administrativas de los actores de la economía popular y solidaria en la provincia de Loja y Zamora Chinchipe, sur del Ecuador, año 2016-2017. El estudio se basó en la aplicación metodológica "aprender haciendo" en base a los diagnósticos realizados por el Instituto de Económica Popular y Solidaria (IEPS), Zona7, y la titulación de Administración de Empresas de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), logrando articular el accionar gobierno–universidad–comunidad. Participaron 52 asociaciones, 17 estudiantes y 4 docentes en el proceso de diagnóstico, planeación, capacitación y evaluación; el proceso de capacitación se desarrolló en dos fases respondiendo a los principales problemas detectados antes y durante el desarrollo del proyecto. La importancia del trabajo colaborativo se evidencia en beneficio de los actores involucrados: los estudiantes replicando conocimientos adquiridos en las aulas, las organizaciones siendo participes activos de los recursos y herramientas administrativas del programa, los docentes retroalimentando sus conocimientos a través del contacto con la realidad en su contexto económico y social, y el IEPS como ente regulador buscando el desarrollo sostenible de estas organizaciones.

Palabras claves: Proyecto, vinculación, organizaciones solidarias, universidad, capacidades administrativas.

Texto completo:

Introducción

La vinculación de la universidad con la sociedad en cooperación con sectores externos como el Estado, entidades publica y privadas y los diversos sectores productivos de un país, orientados a ejecutar programas que buscan generar un impacto positivo en la sociedad a través de la contribución al desarrollo de prácticas generadoras de valor en base a la trasferencia de conocimientos y prácticas vinculadas a resolver problemáticas económicas y sociales con el objeto de proponer alternativas que cubran las necesidades de la sociedad.

Este artículo pretende realizar una contribución de base teórico–metodológica a los proyectos de vinculación a partir de la articulación que se forma entre la extensión y la docencia en una experiencia vivida a través del programa: Fortalecimiento de las capacidades administrativas de los actores de la economía popular y solidaria en la provincia de Loja y Zamora Chinchipe, sur del Ecuador, en el cual se articula el accionar (gobierno–comunidad–universidad) dentro de un aprendizaje interdisciplinar con el objeto de contribuir a la construcción de acciones donde los beneficiarios mejoren su calidad de vida en el contexto que se desarrollan.

De esta manera y en base a un informe de diagnóstico se desarrolla un programa de fortalecimiento basado en cuatro etapas: diagnostico, planificación, capacitación y evaluación con estos lineamientos, la articulación extensión–docencia se propuso dentro de un espacio formativo de "aprender-haciendo" para complementar la formación integral de las asociaciones, retroalimentada por temáticas en base a las debilidades de las capacidades administrativas presentadas por los actores de la economía popular y solidaria, promoviendo un aprendizaje colaborativo y retroalimentación entre los tres actores inmersos.

La vinculación con la sociedad enriquece el accionar hacia una visión holística en donde el beneficio retribuido genera productividad dentro de sociedad y mejora la calidad del ámbito universitario

(estudiantes–docentes) hacia la construcción de una universidad comprometida con las problemáticas de la sociedad de la que todos somos parte.

Desarrollo

Marco Teórico

Vinculación con la comunidad

En el contexto educativo, la universidad para el desarrollo, se caracteriza por la práctica conjunta de la enseñanza, la investigación y la extensión, sumando esfuerzos con diversos actores sociales en pro del Desarrollo Humano Sustentable. (Arocena & Sutz, 2016)

Para este artículo nos enfocamos en la importancia de la extensión – vinculación que alude siempre a las relaciones entre universidad y sociedad. Adicionalmente, existe otro aspecto compartido: considerar a la vinculación como una función deseable o un elemento de "virtud" en las instituciones de educación superior. (Campos & Sánchez, 2005)

La UNESCO (1998), señala que la vinculación "es una vía de doble dirección, con transito asegurado a la comunidad académica, que encontrará en la sociedad, la oportunidad de la elaboración de la praxis, de un conocimiento académico". Así mismo Loi y Diguardo (2015) señalan que la extensión universitaria, por su importancia se ha llegado a reconocer como la tercera misión de la educación superior.

Las universidades deben ser espacios donde la investigación se geste desde la colegialidad, el diálogo y la cooperación, como forma de dar respuesta a las problemáticas sociales, económicas y culturales. El reto de la cooperación con la comunidad es concebido como una estrategia pedagógica y como una responsabilidad de la institución de educación superior (Castro, Rodriguez, & Urteaga, 2016), sin dejar de lado los desafíos que conlleva la vinculación universidad – sociedad – gobierno.

La vinculación comunitaria, es el eje articulador de las bases teóricas aprendidas en el aula, las asignaturas que posibilitan el diálogo intercultural y el desarrollo de alternativas conjuntamente con las comunidades. Así mismo permite dotar a los estudiantes de técnicas y herramientas de trabajo participativo que contribuyan a la comunidad. (Ávila, Posada, Arias, & Ávila, 2016)

García y Román (2016), es su investigación destacan que los estudiantes que participan en proyectos de vinculación con la colectividad por lo general suelen desarrollar actividades de formación basadas en aprendizaje significativo, asociando la teoría con la problemática y la práctica real, aprovechan la potencialidad que les ofrece el entorno para desarrollar ejercicios de formación interdisciplinarios.

Según la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) expedida en el 2010, en Ecuador el proceso de extensión universitaria, se conceptualiza como la vinculación de la universidad con la sociedad, de la misma forma para este estudio lo conceptualizamos como uno solo.

> La vinculación es una de las funciones sustantivas de la educación superior que, de conjunto con la formación académica y la investigación, tiene el propósito de solucionar problemas de la comunidad, a través de proyectos, prácticas pre-profesionales, capacitación y otros servicios profesionales, que posibilitan la comunicación y la interacción efectiva de la

> universidad con su entorno, así como la integración de la teoría con la práctica del quehacer universitario en función del desarrollo social sostenible (Polaino & Romillo, 2017, p. 21-30).

El artículo 82 del Reglamento de Régimen Académico expedido por el Consejo de Educación Superior CES (2013), señala que "la vinculación con la sociedad, hace referencia a los programas de investigación, desarrollo y gestión académica en tanto respondan a través de proyectos específicos a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional". (p. 32)

Economía Popular y Solidaria (EPS)

Con el objetivo de responder a las necesidades de desarrollo del entorno, en el contexto de la economía social, se identifica como uno de los ejes de interacción, el sector de la economía popular y solidaria, basado en que las dinámicas de la economía popular y solidaria parten de escenarios de exclusión y desigualdad hacia acciones inclusivas y reales (Mora-Alfaro, 2007).

El artículo 1 de la Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria del Ecuador - LOEPS (2011), la define como:

> Forma de organización económica, donde sus integrantes, individual o colectivamente, organizan y desarrollan procesos de producción, intercambio, comercialización, financiamiento y consumo de bienes y servicios para satisfacer necesidades y generar ingresos, basadas en relaciones de solidaridad, cooperación y reciprocidad, privilegiando al trabajo y al ser humano como sujeto y fin de su actividad, orientada al buen vivir, en armonía con la naturaleza, por sobre la apropiación, el lucro y la acumulación del capital. (p. 3)

Así mismo, el artículo 18 de la LOEPS, hace referencia a las organizaciones del sector asociativo, también denominadas empresas solidarias, constituidas por personas naturales que desarrollan actividades económicas productivas similares o complementarias, que producen y comercializan bienes o servicios en forma solidaria y auto gestionada.

Capacidades administrativas de las organizaciones del EPS

La gestión administrativa de las organizaciones está guía por los principios de la economía popular y solidaria, su estructura interna la conforma un órgano directivo, un órgano de control interno y un administrador (representante legal), para su conformación es necesaria la inscripción de mínimo 10 socios (LOEPS, 2011). La empresa solidaria es una forma asociativa autogestionaria, la cual, basada en los principios de solidaridad y confianza, busca consolidar el proyecto de empresa y el desarrollo de una actividad económica. (Galindo, Gutiérrez, & Trujillo, 2012)

Las organizaciones estimulan el crecimiento tanto económico como social, empoderando a sus miembros y encaminándolos hacia la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida y la aplicación eficiente de los procesos administrativos coherentes a sus principios, para así lograr el desarrollo de la comunidad a la que pertenece, generando estrategias que les permita superar problemáticas manifestadas en la exclusión social, el limitado acceso a recursos materiales, mercados de bienes y servicios y la vulnerabilidad de derechos civiles, políticos y sociales (Ávila et. al., 2016).

Uno de los principales elementos del proceso administrativo es la planeación estratégica, se constituye en un insumo vital para la toma de decisiones de forma sistemática en la empresa solidaria, es un proceso de"organizar la información cualitativa y cuantitativa, de tal manera que permita la toma de decisiones efectivas en circunstancias de incertidumbre" (David, 1994, p. 56).

Es necesario fijar objetivos estratégicos de carácter social y económico, mediante un proceso democrático y participativo; a estos objetivos se les debe realizar seguimiento por medio de mecanismos de monitoreo y control para garantizar su cumplimiento y el uso eficiente de los recursos, lo que finalmente desemboca en beneficios para todos los miembros de la organización y de la comunidad a la que pertenecen.

La conformación de redes resulta fundamental para el éxito de las organizaciones solidarias para garantizar la sostenibilidad en un entorno altamente competitivo, es indispensable que cada una de ellas se encuentre consolidada en sus procesos internos para de esta forma poder generar una interrelación positiva y sinergia dentro de una red. (Galindo, Gutiérrez, & Trujillo, 2012)

Resultados

El análisis de esta experiencia entre extensión y docencia se presenta a partir de las siguientes etapas: diagnóstico de la situación de los actores de la EPS, planificación, capacitación, y evaluación. El proyecto nace de la vinculación entre el IEPS zona7 y la UTPL a través de la Unidad de Proyectos de Vinculación y Extensión, con el objetivo de vincular los diferentes saberes universitarios con los escenarios en donde se desenvuelven los actores del EPS.

La dirección de fortalecimiento productivo del IEPS Zona 7, realizó en el año 2015 un levantamiento de información respecto al conocimiento y aplicación de herramientas y técnicas administrativas pertinente al manejo de la empresa solidaria y de la organización como grupo asociativo a 98 administradores de las organizaciones bajo su jurisdicción, cuyos resultados determinaron que el 100% de administradores y socios desconocen procesos de planeación estratégica, procedimiento para calcular costos de producción, precios de venta al público, nivel actual de pérdidas y ganancias y la elaboración de estados financieros, su análisis e interpretación. Con estos antecedentes se determinó que la situación actual de las organizaciones refleja fuertes debilidades en la estructura y gestión administrativa, por lo que se consideró importante la vinculación de la universidad al fortalecimiento administrativo en las organizaciones.

Planificación del programa de vinculación

La planificación del programa fue diseñada conjuntamente entre funcionarios del IEPS y docentes de la titulación de Administración de Empresas de la UTPL, generando actividades enfocadas en los objetivos: diagnosticar el uso de herramientas administrativas por parte de los actores de la economía popular y solidaria EPS, formar a los actores de la EPS en el uso de herramientas administrativas, desarrollar instrumentos que soporten la aplicación de las herramientas administrativas y evaluar la aplicación de herramientas administrativas por parte de los actores de la EPS. La modalidad de diagnóstico se basó en la metodología descriptiva sustentada en dos herramientas: la observación y la encuesta, aplicadas a 52 asociaciones productivas (89 socios, hombres y mujeres), de los cuales 33 asociaciones pertenecen a la provincia de Loja y 19 a la provincia de Zamora Chinchipe, durante el período 2016-2017.

Se identificó las actitudes y comportamientos de los miembros que integran las asociaciones solidarias y por medio de la encuesta, se determinaron los conocimientos que tienen las organizaciones sobre las capacidades organizacionales. Entre los principales resultados se concluyó que un 65% no utilizan correctamente las herramientas tecnológicas, el 45% de los socios reciben capacitación una vez al año y el 11% ninguna, el 56% de las asociaciones no tiene diseñada una planeación de ventas, un 56% cuenta con maquinaria y equipo necesario para la producción y prestación de sus servicios, el 78% de las organizaciones manejan una comunicación vertical, el 63% de las organizaciones atienden a un solo cliente que es el Estado y las decisiones son tomadas únicamente por el administrador.

Programa de capacitación

El programa de capacitación a los actores de la economía popular y solidaria, cumple con la aplicación del enfoque inductivo como parte de la estrategia metodológica "aprender – haciendo". Una estrategia que permite evaluar las experiencias o vivencias de los participantes y a partir de ellas (lecciones aprendidas), construir conocimientos a ser aplicados dentro de la asociación a la que pertenece. El desarrollo de las capacitaciones se hizo a través de una metodología de aprendizaje colaborativo (enseñanza – aprendizaje entre pares), en donde el administrador de cada asociación se preparó para ser portavoz de lo aprendido a todos los miembros de la asociación. Las capacitaciones se impartieron por 4 docentes y 17 estudiantes de la Titulación de Administración de Empresas de la UTPL en las ciudades de Loja y Zamora Chinchipe, procurando la aplicación de los conocimientos en la práctica diaria de las organizaciones.

El programa de fortalecimiento se desarrolló en dos fases de aprendizaje en las cuales se impartieron 13 capacitaciones sustentadas en las siguientes temáticas: valores y principios de la economía popular y solidaria, liderazgo comunitario (trabajo en equipo), diagnóstico participativo y análisis del entorno, planeación, organización, dirección, habilidades administrativas, contabilidad y control, administración de operaciones, marketing, economía de las empresas solidarias, responsabilidad social empresarial y ética administrativa. El material impartido se basó en identificar la problemática referente a las capacidades administrativas y crear acciones comprometidas dentro de las asociaciones, generando una experiencia interdisciplinaria y enriquecedora.

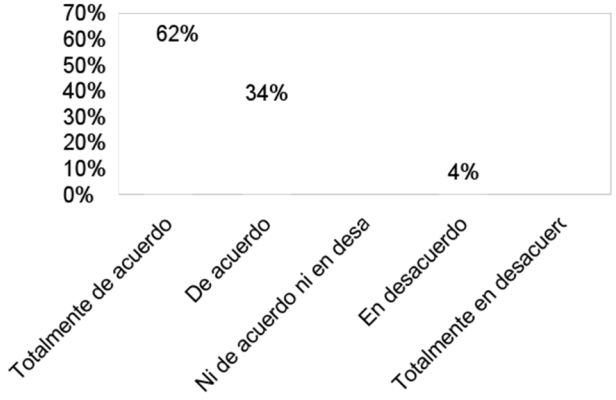
Evaluación de conocimientos adquiridos

Al finalizar las fases de capacitación, se realizó una evaluación mediante la aplicación de instrumentos (encuestas) de las competencias y conocimientos adquiridos durante el programa impartido, para evaluar la aplicación de conocimientos y herramientas administrativas aprendidas por parte de los administradores de cada organización hacia sus socios.

Para la evaluación del diagnóstico se utilizó la metodología de carácter exploratoria descriptiva, dividida en dos fases de acuerdo al programa de capacitación: la herramienta utilizada en la primera fase consta de 25 preguntas y en la segunda fase de 20 preguntas cuyas respuestas se representan en escala de Likert, se midió las actitudes y comportamientos de los encuestados como resultado de la aplicación de la planeación estratégica en sus organizaciones así como también la gestión empresarial puesta en práctica por los participantes y socios de cada organización. A continuación se analizan los resultados:

Planeación estratégica y filosofía organizacional

Gráfico N°1: *Conozco la filosofía y objetivos de la organización*



Fuente: Elaboración propia

Debido a este planteamiento y replanteamiento de la filosofía organizacional durante el programa de capacitación, en el 96% de los casos, los socios indican conocer la filosofía de la organización, el 4% indica que no lo conoce. Es importante destacar que la filosofía de la organización se convierte en la identidad de la misma, aquella que marca el sentido y dirección de las organizaciones y que es de donde se desprenden las estrategias y acciones de las organizaciones, de ahí la importancia de que las acciones de los miembros estén alineadas a la filosofía. Conocer los elementos de la filosofía organizacional es importante, ya que es primer paso para la constitución de una organización. Al respecto los miembros de las asociaciones se identifican plenamente con la misión (86%), se identifican con la visión (77%) y con los valores de las organizaciones (84%).

De los objetivos organizacionales

Los miembros de las organizaciones (86%) consideran que existe alineación entre los objetivos de la organización y las estrategias de la misma, constituyendo un elemento importante en la gestión de los administradores, puesto que permite a los socios enfocar sus acciones y esfuerzos hacia el logro de los objetivos propuestos. El 73% de los miembros de las organizaciones conocen los objetivos de corto, mediano y largo plazo, es importante destacar el 16% de los socios de las organizaciones que indican no conocer los objetivos propuestos.

Todo proceso de planeación debe ser complementado con el proceso de control, realizar seguimiento a la ejecución de los objetivos permite corregir oportunamente las acciones que no se están ejecutando de manera adecuada e impulsar las acciones que se están desarrollando según lo planeado. El 73% de los socios manifiestan que las organizaciones cuentan con planes de seguimiento a los objetivos propuestos en la organización e indican que son informados de los logros de los avances de los objetivos y el cumplimiento de las estrategias, en el 77% de los casos, el 23% restante indica que no es informado.

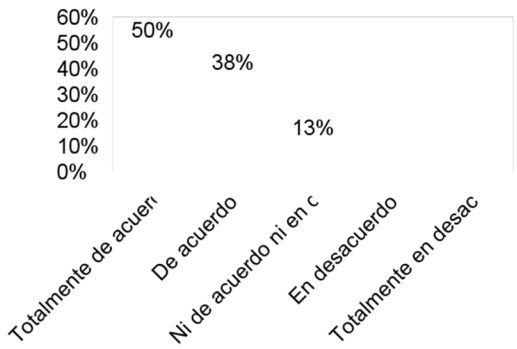
Políticas y procedimientos organizacionales

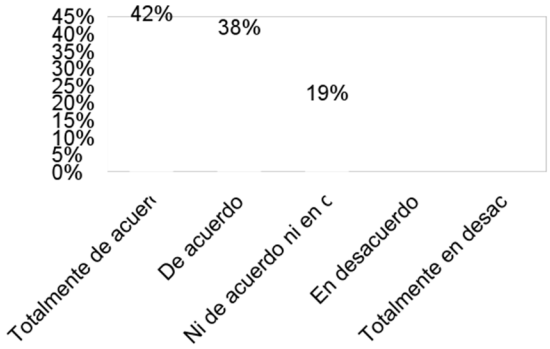
Los socios de las organizaciones han manifestado conocer las políticas y procedimientos de las organizaciones en un 69%, el 20% no los conocen y el 11% señala que no conoce ni desconoce.

Del estilo del administrador

Se fortaleció la gestión administrativa sobre las actitudes positivas que promueven los administradores, la orientación del administrador con respecto a los resultados y sobre la integración y cooperación existente en la organización.

La cultura organizacional y el ambiente organizacional contribuyen a mejorar el rendimiento de los miembros de las organizaciones, el estilo del administrador contribuye en gran medida en la generación de un ambiente armonioso, el 80% de los miembros de las organizaciones manifestó estar de acuerdo en que los administradores promueven actitudes positivas mientras que el 20% restante, se refirió a que no están de acuerdo ni en desacuerdo. El 85% de los miembros de las organizaciones reconocen además que el administrador se orienta hacia el logro de los resultados. Para los miembros de la organización la existencia de integración y la cooperación es percibida por el 69% de los casos, el 15% no están de acuerdo ni en desacuerdo y el 16% no reconocen la existencia de integración y cooperación.





Al administrador se le ha otorgado la responsabilidad de procurar el bienestar laboral de los miembros de la organización, el 76% de ellos reconocen el comprometimiento del administrador para con esta labor, mientras que el 24% indican su posición de acuerdo o desacuerdo. El estilo del administrador al momento de supervisar las tareas es reconocido como exigente por el 88% de los miembros de la organización, el 13% no señala su posición de acuerdo o desacuerdo.

De los socios

Con respecto a la perspectiva del trabajo que desarrollan, el 49% lo valora como un reto y no como una tarea más, el 30% no determina una posición de acuerdo o desacuerdo y el 21% no está de acuerdo con que el trabajo que desempeñan sea un reto diario y no una tarea, situación que es comprensible puesto que en la mayoría de los casos las tareas que desarrollan los socios son operativas y programadas, situación considerada como parte positiva de la cultura de la organización por el 80% de los miembros. Por otro lado, el 63% consideran que la capacitación que reciben es adecuada y pertinente a los requerimientos de las tareas que realizan.

Proveedores

Los administradores y socios de las asociaciones de la EPS, reconocieron la importancia de trabajar en red con las organizaciones de la zona, con el objeto de negociar con los proveedores, mejores precios y mayor calidad.

Se evidencia que después de reconocer la importancia de los proveedores, el 61% de los socios tiene conocimiento y poseen información actual sobre sus proveedores, el 68% de las organizaciones manifiestan que los proveedores satisfacen las expectativas de la asociación en cuanto a calidad, precio, crédito y servicio principalmente, por esta razón, tan solo el 48% de las organizaciones han desarrollado un plan de mejora en relación a sus proveedores, y el 52% de las organizaciones identificó nuevos proveedores en los últimos 3 meses.

Marketing y publicidad

Las organizaciones de la EPS antes de la intervención de la UTPL, no tenía conocimiento de la importancia que representa la imagen corporativa y los medios publicitarios, ya que se concentraron inicialmente en un solo cliente que es el Estado, por lo tanto la mayoría de las organizaciones no realizaban la aplicación de estrategias de marketing y publicidad. Luego de la intervención los socios reconocen la importancia de las estrategias de marketing y publicidad, bajo el objetivo de atraer un mayor número de clientes y ampliar el mercado, mejoraron su imagen a través de la identificación de: nombres comerciales, imagen organizacional a través de uniformes, colores identificativos, tarjetas de presentación, catálogos de productos, implementación de nuevos medios de publicidad de sus productos y servicios como presencia en la web y redes sociales.

Luego de la aplicación de estrategias se ha podido identificar que la cartera de clientes ha incrementado en un 64% en las asociaciones. En cuanto a presencia en redes sociales se crearon páginas de las organizaciones en sitios web como: facebook, twitter, instragram, con el fin de que sean utilizados como medios de difusión y comercialización. De los resultados obtenidos se evidenció que el 54% de las organizaciones cuentan con publicidad en redes sociales que está siendo frecuentemente actualizada por los socios encargados de esta actividad.

El 46% de las organizaciones han implementado nuevos medios de promoción de sus productos y servicios, aportando a su posicionamiento en el mercado. El 48% de las organizaciones aseguran que su imagen corporativa mejoró como resultado de la aplicación de estrategias de precio, producto, plaza y promoción.

Determinación del precio y optimización de costos

Se determinó que el mayor problema y uno de los más recurrentes entre la mayoría de asociaciones, es que el precio de venta no se fijaba considerando costos de producción, los socios no contaban con el conocimiento ni la necesidad para realizarlo ya que los precios eran dados por la SERCOP (Servicio Nacional de Contratación Pública). Se cumplió con el objetivo que el 73% de las organizaciones determinaron los precios de los productos o servicios en función del costo de producción.

Se determinó que el mayor problema y uno de los más recurrentes entre la mayoría de asociaciones, es que el precio de venta no se fijaba considerando costos de producción, los socios no contaban con el conocimiento, ni la necesidad para realizarlo ya que los precios eran dados por la SERCOP (Servicio Nacional de Contratación Pública). Se cumplió con el objetivo que el 73% de las organizaciones determinaron los precios de los productos o servicios en función del costo de producción.

Así mismo el 84% de las organizaciones optimizaron costos luego de la aplicación de estrategias y ejecución de actividades especialmente en procesos de producción y adquisición de materias primas.

Valor agregado

Al iniciar el programa de capacitación los socios no tenían conocimiento sobre el tema, después de comprender el rol de las estrategias generadoras de valor, el 62% de las asociaciones han implementado estrategias como innovación, servicio, diversificación, comunicación con el cliente, y calidad. Sobre la calidad de los productos y servicios ofertados por las asociaciones, la percepción del 75 % de los socios es que la calidad de los productos y servicios que ellos brindan superan las expectativas de sus clientes actuales.

Alianzas estratégicas

Uno de los principales logros de las organizaciones actualmente con el apoyo del IEPS es la conformación de la Red de Economía Popular y Solidaria de la Zona 7, luego de descubrir a través de la capacitación lo importante de trabajar en redes y alianzas, los socios y administradores accedieron a la conformación de dicha red, que tiene el objetivo de contribuir a la consolidación y fortalecimiento de las asociaciones en la economía nacional y mejorar la calidad, capacidad productiva y el acceso de los productos de la EPS a los mercados públicos y privados.

Actualmente, el 23% de las asociaciones de la EPS de Loja y Zamora Chinchipe han firmado convenios y están participando en alianzas estratégicas con proveedores, empresas externas y clientes.

Responsabilidad social

Capacitar sobre el tema de responsabilidad social empresarial a los socios y administradores de las diversas organizaciones, permitió recordar el rol que tienen en el mercado como actores de la economía solidaria, ya que su forma de producción, consumo y distribución de la riqueza está centrada en la valorización del ser humano y no en la priorización del capital. Se diagnosticó la percepción de los socios con respecto a la responsabilidad que sienten con diversos actores, el 83% indicó que se siente socialmente responsable con el medioambiente, el 71% manifiesta que se siente responsable con la sociedad y el 71% con los proveedores y clientes.

Ventas

Del diagnóstico inicial se pudo constatar que las asociaciones en un 51% no se planteaban metas de

ventas, además manifestaron un 58% su satisfacción por sus ingresos, identificándose por medio del diagnóstico una actitud pasiva con respecto al mercado y a la visión de crecimiento, su único objetivo era cumplir con el cliente único (el Estado), beneficiándose de la Ley de Compras Públicas. Al no tener metas y visión de ventas el futuro de las organizaciones es inestable e insostenible.

El principal objetivo cumplido con el proyecto de vinculación de capacidades administrativas, se basó en que los socios y administradores reconocieran la urgencia de lograr ampliar su mercado, lo que motivó la consecución de nuevos clientes y nuevas ventas realizadas, el 76% de organizaciones tuvieron un incremento en ventas, luego de las capacidades organizaciones generadas. Los miembros de las organizaciones reconocen al marketing y publicidad como una herramienta que permite obtener mayor número de clientes, han reconocido además la necesidad de incorporar a su denominación social un nombre comercial que facilite ser recordado por los clientes.

Comunicación interna

En el diagnóstico realizado a las asociaciones previo al inicio de la capacitación, se pudo evidenciar una debilidad en la falta de comunicación entre los socios, lo que generaba inconvenientes en las actividades que las organizaciones realizaban internamente y en los resultados obtenidos. En la evaluación posterior a la capacitación se pudo comprobar la mejora en la comunicación interna, en el 76% de las asociaciones de acuerdo a la percepción de los socios, lo que les permitió desarrollar un trabajo en equipo adecuado para la ejecución de las actividades planteadas, de acuerdo a su planificación estratégica.

Como parte del programa de fortalecimiento se procedió con la entrega de certificados de aprobación a los miembros de asociaciones participantes en las capacitaciones, y certificados alumnos, docentes y personal del IEPS que participaron en el programa. Se realizó la exposición de actividades y resultados de las 56 asociaciones participantes, donde los socios demostraron la aplicación de los conocimientos adquiridos, en la práctica diaria y gestión eficiente de cada asociación. Cada asociación fue representada por un miembro designado, y con el apoyo de un "poster", se dio a conocer mediante exposición los datos relevantes sobre la asociación, sus principales productos o servicios, filosofía empresarial, estructura orgánica, flujograma de procesos, objetivos estratégicos para la gestión administrativa de las organizaciones.

Conclusiones

A través del proyecto de extensión se realizaron actividades de capacitación mediante el trabajo participativo que vínculo actividades de extensión y docencia con el objetivo de beneficiar a los actores de la economía popular y solidaria de Loja y Zamora Chinchipe fortaleciendo sus capacidades administrativas a partir de un diagnóstico inicial que nos permitió la planificación del programa. Después de desarrolladas cada una de las etapas de investigación se evidencia la formación recibida por parte de los miembros de las organizaciones el cual les ha permito fortalecer la gestión administrativa que realizan en las asociaciones, este mejoramiento de la gestión se ve reflejado en las organizaciones solidarias dentro de la filosofía organizacional quienes en un 96% manifiestan conocerla e identificarse con sus elementos como misión, visión y valores organizacionales.

Los miembros de las organizaciones reconocen que las estrategias organizacionales se encuentran alineadas con los objetivos organizacionales y realizan seguimiento de avance y control de sus logros. El establecimiento de políticas y procedimientos contribuye a que la gestión administrativa en las organizaciones se apoye en normas, reglas y procesos que guíen la actuación de quienes las conforman, en este sentido las organizaciones han reconocido el valor de estos instrumentos y su aplicación como eje central en torno a sus actividades. El administrador ha generado un ambiente de confianza y adopta un estilo de liderazgo autocrático, democrático y paternalista al momento de supervisar el trabajo.

El programa instituye en sí una evidencia de la vinculación entre la universidad y la sociedad creando un espacio de construcción colaborativa, inmersa en la generación de beneficios y logros para la transformación de la sociedad. El trabajo con la comunidad genera que tanto estudiantes, docentes y actores formen parte de un proceso de cambio que afiance el compromiso de contribuir al mejoramiento del crecimiento de las organizaciones solidarias, instituciones educativas e instituciones de apoyo públicas y privadas como entes generadores de valor.

Referencias

Arocena, R., & Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo.* Montevideo: UNESCO.

Ávila, L., Posada, A., Arias, G., & Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 759-783.

Campos , G., & Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese obscuro objeto del deseo. *Revista electónica de investigación educativa*.

Castro, M., Rodriguez, M., & Urteaga, E. (2016). Abrir las aulas:el vínculo entre docencia, investigación. *Revista Brasileira de Educação*, 737-758.

David, F. (1994). *La gerencia estratégica.* Mexico: Legis Editores.

Galindo, M., Gutiérrez, L., & Trujillo, L. (2012). Estrategias administrativas y contables de economía solidaria para fortalecer las asociaciones urbanas de agricultores. *Gestión Social*, 15-36.

García, F., & Román, É. (2016). *La vinculación con el entorno: como proceso de enseñanza-aprendizaje. Caso Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.* Maracaibo: Universidad del Zulia.

Loi, M., & Di Guardo, M. (2015). The third mission of universities: An investigation of the espoused values. *Science and Public Policy*, 855-870.

Mora-Alfaro, J. (2007). Desarrollo socioeconómico y pobreza en América Latina y el Caribe. San José de Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.

Polaino, C., & Romillo , A. (2017). Vinculación con la Sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación Universitaria*, 21-30.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria Para el Cambio y el Desarrollo de la educación superior. Paris.

Voluntariado Universitario: Una experiencia de capacitación en TIC a cargo de estudiantes de la TDE

Autores: Chechele, Patricia; Ingrassia, Clara; Pascolini, Roxana (Universidad Nacional de Lanús)

Resumen: Este trabajo pretende dar cuenta de la experiencia de Voluntariado Universitario que se está llevando a cabo en la Licenciatura Tecnologías Digitales para la Educación (TDE), perteneciente al Departamento de Planificación y Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

Esta experiencia consiste en la asistencia técnico-pedagógica a docentes de escuelas primarias de la zona de Lanús, que han recibido el equipamiento de Aulas Digitales Móviles.

Desde su creación la UNLa asume una postura de compromiso con la sociedad en la que se encuentra inserta, generando acciones concretas para la solución de las distintas problemáticas comunitarios.

A partir de la convocatoria 2016 para el Programa de Voluntariado Universitario 2017 se delineó un proyecto de asistencia e intervención a escuelas de Lanús. Su principal línea de acción es la asistencia y capacitación en el uso de las tecnologías digitales. Acciones que son llevadas a cabo por los estudiantes de la TDE con la orientación y supervisión del equipo docente a cargo del voluntariado. El proyecto ofrece un espacio de práctica real para que los estudiantes pongan en juego conocimientos y habilidades vinculadas al área de la tecnología educativa en el espacio concreto de las aulas y las instituciones educativas.

Palabras claves: *Educación y gestión, Tecnologías digitales, capacitación, formación, inclusión educativa.*

Texto completo:

Introducción

El proyecto "Voluntariado Universitario. Una experiencia de capacitación en TIC a cargo de estudiantes del Ciclo de licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación". Experiencia que consiste en la asistencia técnico pedagógica en escuelas primarias de la zona de Lanús que han recibido el equipamiento de Aulas Digitales Móviles. Para la realización de este proyecto se convoca a los estudiantes de la Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación.

Desarrollo

1. Marco y origen del proyecto

La Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación (TDE) se dicta en la Universidad Nacional de Lanús bajo la modalidad a distancia, y tiene por objetivo formar nuevos perfiles tanto docentes como técnicos para la optimización de los recursos que plantean los nuevos escenarios educativos.

Los ingresantes pueden tener formación docente o técnica, con una carrera (de grado o pregrado) previa, y apunta a la formación de un profesional que pueda analizar y diseñar nuevos escenarios educativos a partir de la utilización de tecnologías digitales, según distintas configuraciones institucionales. Se espera que pueda desempeñarse en tareas de diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y programas relacionados con la inclusión y utilización de éstas con fines educativos (Santos, 2016).

Durante los años 2015-2016, un grupo de docentes investigadores del Ciclo de Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación llevó adelante una investigación denominada "TIC en la escuela primaria: Uso de las Aulas Digitales Móviles en las prácticas docentes. El caso de las escuelas primarias 36, 52 y 46 del distrito de Lanús", que tuvo como propósito relevar información sobre las formas de uso y apropiación de los recursos TIC que habían llegado con el programa Primaria Digital. Los resultados a los que se arribó dieron origen al presente proyecto.

Como ya se mencionó esta experiencia se da en el marco de la convocatoria de Proyectos de Compromiso Social Universitarios del Programa de Voluntariado Universitario, desarrollado y promovido por la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Se espera que estudiantes y graduados se comprometan y lleven a la práctica los conocimientos recibidos

acompañando el crecimiento conjunto tanto político, social y económico. Desde la apertura de las convocatorias anuales como así también sus financiamientos buscan profundizar la función social como uno de los objetivos que tienen las Universidades, al tratar de integrar el conocimiento generado en las aulas con las problemáticas que emergen de la comunidad.

En la UNLa este Programa se promociona desde la Secretaría de Cooperación y Servicio Público, cuya misión es *intervenir, formular, promover, coordinar, asistir y supervisar lo relativo a las actividades de educación permanente y cooperación tanto interna como externa, nacional e internacional, y* tiene como funciones entre otras:

- *Participar en la formulación de las políticas de cooperación y servicio público de la Universidad.*
- *Entender en la participación de la Universidad referida a la aplicación de rogramas y operatorias internacionales y nacionales, en materia de cooperación, ejerciendo la representación de la Universidad ante RECIUN.*
- *Coordinar el relevamiento de la demanda institucional y comunitaria a fin de orientar las actividades de cooperación y capacitación.*
- *Intervenir en las actividades vinculadas con el desarrollo de la cooperación.*
- *Entender, en coordinación con las secretarías y departamentos competentes, en la organización, coordinación e implementación de cursos de capacitación, dentro y fuera de la Universidad, para satisfacer las necesidades de la comunidad.*
- *Promover el mejoramiento de la calidad de vida, la empleabilidad de los distintos sectores que conforman la comunidad local y regional.*
- *Contribuir en la detección de demandas educativas y de servicios de la comunidad.*
- *Entender en el asesoramiento y la coordinación operativa de acciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización profesional destinadas a la comunidad.*

De modo que la propuesta del voluntariado ha permitido responder a los objetivos de la Universidad y de esta Secretaría.

2. El proyecto de Investigación

La investigación realizada fue un estudio documental de tipo exploratorio, ya que se buscaba indagar sobre un tema poco explorado, como son los modos en las que las instituciones educativas se apropian de las aulas digitales móviles y las integran en las prácticas áulicas e institucionales. Con "modos" de apropiación nos referimos a las diversas maneras en que los docentes se acercan, exploran, conocer, usan, y se involucran con los recursos tecno-pedagógicos y multimediales contenidos en las ADM.

Las escuelas seleccionadas para el trabajo se consensuaron con el equipo de supervisión distrital y se seleccionaron de acuerdo a las distintas modalidades de conducción de los establecimientos, a la dinámica institucional, la zona en la que se inserta la escuela y la comunidad. Dos de los establecimientos se encuentran insertos en zonas de alta vulnerabilidad social, y el tercero si bien se encuentra en una zona céntrica de Lanús, recibe matrícula de zonas de riesgo. En todos los casos se ofrece servicio de comedor escolar, y se sirve merienda. La población que asiste a los establecimientos proviene de contextos de pobreza, con problemáticas familiares asociadas en muchos casos a conductas delictivas y con escasa o nula participación en los procesos de aprendizaje de los niños.

Los primeros resultados de la investigación permitieron delinear la siguiente situación:

- La distribución de equipamiento no fue acompañada por un plan sistemático de inserción efectiva en las aulas. En la mayoría de los casos, el personal docente si bien se enteró de la existencia del equipamiento no se acompañó de acciones concretas y continuas de información y capacitación permanente. Por otro lado, la presentación y las

orientaciones quedaron a cargo de los directivos o los inspectores de la zona, sin mayor asesoramiento sobre la instalación y propósito del programa.

- Desconocimiento del contenido básico (tanto en lo referido al software y contenidos digitales educativos, como a los dispositivos físicos) de las Aulas Digitales Móviles por parte de los docentes y equipos directivos.
- Escasas competencias tecnológicas por parte de los docentes que en muchos casos actúan como barrera al acercamiento a la tecnología. Un porcentaje alto informaba tener un perfil en Facebook y navegar en la web, aunque estas mismas docentes afirman no usar correo electrónico ni usar corrientemente la computadora para realizar trabajos y proyectos.
- Alto porcentaje de docentes que no trabajan con los alumnos y las netbooks.
- Ausencia de una figura que opere como referente técnico al interior de la escuela y que colabore con la resolución de problemas o situaciones que preocupan a los docentes.
- En relación a la capacitación ofrecida por los equipos de coordinación provincial y nacional, se plantean dos situaciones: a) Las capacitaciones son ofrecidas fuera de horario escolar. Una gran parte de docentes trabajan doble jornada, e informan que no les queda mayor margen para realizar estas capacitaciones. b) El contenido de la capacitación no les resultó pertinente debido a que no ofrecía contenidos relativos al material incorporado en las netbooks, ni a su sistema operativo
- Escaso porcentaje de docentes que realizò una exploración del paquete tecnológico contenido en las netbooks.
- Se advirtió además una fuerte demanda de capacitación contextuada y en servicio, referida específicamente a la exploración, conocimiento y puesta en práctica de las herramientas TIC.

De modo que al finalizar la investigación se advirtió con claridad la necesidad de acompañar y asistir a las escuelas en el proceso de acercamiento, exploración, conocimiento y uso de los dispositivos multimediales, programas, aplicaciones contenidos en el equipamiento recibido.

3. Diseño de la intervención

La puesta en marcha de este proyecto demandó la articulación de acciones con los distintos organismos de la provincia de Buenos Aires y con los estudiantes de la TDE:

- Dado que se trata de escuelas de nivel primario de la Región de Lanús fue necesario acordar encuentros con la Jefatura de Inspección de Lanús para conseguir autorización y aval para asistir y organizar espacios de trabajo en las escuelas con los docentes una vez a la semana por un período de 8 meses.
- Reuniones con la Dirección de Tecnología Educativa de la provincia de Buenos Aires para ofrecer información sobre la propuesta a llevar adelante y además acordar un plan de mantenimiento de las netbook dado que en muchos casos todo el equipamiento se encontraba bloqueado.
- Reuniones informativas con el Equipo Técnico Regional (Lanús) para diseñar el plan de visita y asistencia técnica a las escuelas para resolver el problema del bloqueo y mantenimiento de los equipos.
- Reuniones con los estudiantes voluntarios de la TDE a fin de diseñar las estrategias de acompañamiento y asistencia a las escuelas.

3.1. Objetivos

Los **objetivos generales** que se plantearon fueron los siguientes:

-Organizar talleres teórico-prácticos de trabajo con los docentes en cada una de las escuelas que son objeto de intervención, con el propósito de darles herramientas que les permitan hacer uso de los dispositivos de las Aulas Digitales Móviles, y de las aplicaciones contenidas en las netbooks.

-Integrar a los estudiantes de la Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación (TDE) en un proyecto comunitario con el propósito de fortalecer su práctica en el acompañamiento y asistencia a

docentes para que utilicen en las propuestas de enseñanza y aprendizaje las TIC. Por otra parte el voluntariado refuerza los vínculos y la pertenencia de los estudiantes a la UNLa mediante tareas de cooperación.

Y en particular:

-Desarrollar y dar forma a un espacio de práctica para los estudiantes de la TDE en el que tengan la posibilidad de poner en juego los saberes construidos en el recorrido de la carrera.

-Desarrollar un espacio de análisis de dicha práctica junto a los docentes de la licenciatura con el fin de promover reflexiones en torno a las problemáticas que plantean las instituciones educativas en relación a la incorporación de las Tecnologías Digitales, diseñar estrategias de intervención, y diseñar materiales de apoyo.

-Presentar este programa de compromiso social a los estudiantes, como una alternativa posible para la confección del Trabajo Final Integrador de la carrera.

-Generar espacios de intercambio reflexivo en torno al uso consciente y con sentido pedagógico de las TIC, entre docentes de las instituciones y estudiantes de la carrera para responder a las demandas que la comunidad educativa presenta.

-Promover el uso de las TIC en el espacio del aula, para que pongan en juego sus propias competencias digitales.

3.2. Diseño de la intervención

El diseño de capacitación y asistencia a las escuelas tiene dos ejes fundamentales. Primero se trata de una capacitación en servicio lo cual quiere decir que son los capacitadores quienes asisten a las instituciones, y para que ello se haga posible fue necesario que cada escuela diseñe un cronograma en el cual se detalle: cantidad de docentes que durante la jornada tienen horas curriculares y además el nivel de conocimiento TIC de cada docente. El otro eje sobre el que se organiza la capacitación lo constituye el paquete informático tecnológico de las ADM que es el contenido de la capacitación.

> "El sistema está diseñado para permitir que maestros y estudiantes puedan descargar contenidos del servidor, recargar las computadoras portátiles, interactuar con la pizarra digital y trabajar en una intranet (red interna). El entorno ofrece una serie de actividades con propuestas pedagógicas específicas, recursos y contenidos, en cada una de las netbooks y en el servidor. No se requiere conexión a internet para su apropiación. En el caso de contar con conexión, la propuesta puede enriquecerse y profundizarse, a partir de los aportes de los docentes".
>
> "El entorno multimedial fue desarrollado teniendo en cuenta la potencialidad de las tecnologías para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel. Se propone como un espacio donde alumnos y docentes puedan actuar e interactuar, construir entre todos un territorio colaborativo y creativo propio".
>
> "Los materiales del entorno se elaboraron a partir de la selección de un conjunto de recursos y contenidos de diferentes áreas del Ministerio de Educación de la Nación. Ponen a disposición producciones de educ.ar, Canal Encuentro, Pakapaka, y la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), entre otros. A partir de materiales como «Piedra Libre» se desarrollaron actividades multimediales, cuyas secuencias didácticas trabajan desde la noción de hipertextualidad, enlazando diferentes lenguajes, formatos y fuentes de información, como así también propuestas de producción que incorporan las TIC en distintas áreas curriculares y con diversos recorridos según saberes. Incluyen oralizaciones de niñas y niños de distintas provincias, para atender a las demandas de quienes están aprendiendo a leer y a escribir".

De modo que previo a la llegada a las escuelas se ofrecieron espacios de información a los estudiantes de la licenciatura en el conocimiento del paquete informàtico/tecnológico de las ADM, contenido de la capacitación y entrega de materiales.

3.3. Líneas de acción con los estudiantes de la TDE

Dado que son los estudiantes de la TDE quienes están a cargo de la asistencia y la capacitación de los docentes, el equipo de coordinación ha organizado distintos espacios de acompañamiento y comunicación con ellos.

a. Apertura de un aula virtual en el Campus Virtual UNLa. Este espacio permite mantener actualizada la información sobre los contenidos a abordar y el avance de las capacitaciones en cada una de las escuelas. Además, ofrece espacios para intercambiar y compartir ideas, situaciones y posibles problemas que puedan ir apareciendo durante los encuentros en las escuelas.

b. Otros medios para la comunicación propuestos fueron el correo electrónico y el whatsapp. Por sus características este último recurso permite mantener los grupos de trabajo informados y proporciona una vía de solución de problemas rápido, como puede ser la coordinación del arribo a las escuelas; así como un espacio de intercambio más informal. Además, en este espacio se acordaron estrategias de trabajo e intervención.



Imagen 1: Fotos que envió una de las estudiantes como registro de su experiencia en el aula.

3.4. Plan de trabajo en las escuelas

La asistencia a las escuelas se organizó en tres etapas de trabajo. Una **primera etapa**, ligada a la exploración, familiarización y reconocimiento del equipamiento, por parte de las docentes de cada establecimiento. Aquí los encuentros giran en torno a la exploración del equipamiento (reconocimiento y familiarización con cada uno de los elementos de las ADM) y la exploración del software.

Para esta etapa se definió el conjunto de posibles aplicaciones a explorar con los docentes. Una **segunda etapa** en la cual se comienza a dar lugar a las necesidades, requerimientos y proyectos que tengan los docentes para llevar a las aulas. Aquí se espera que el conocimiento y las habilidades adquiridas en la etapa anterior les permitan diseñar actividades y secuencias didácticas utilizando alguna de las herramientas y programas contenidos en las ADM.

Por último, una **tercera etapa** en donde se acompañe a los docentes en la puesta en marcha de las propuestas en el aula. Se busca, entonces, que el capacitador (estudiante de la TDE) colabore con el docente orientando, colaborando y asistiendo no solo en el diseño de los proyectos sino en la puesta en marcha en el contexto del aula.

En el siguiente cuadro se muestra el cronograma tentativo con el que iniciamos la asistencia a las escuelas.

Mes	Cantidad de encuentros (tentativo) por turno	Etapa	Acciones
Mayo	4	Capacitación a docentes (14 encuentros)	Capacitación a docentes. En algún caso, se planteará la posibilidad de algún elemento a demanda. Trabajo con los docentes en los proyectos a trabajar con sus alumnos en los meses de octubre y noviembre.
Junio	4		
Julio	2		
Agosto	4		
Septiembre	4	Acompañamiento. (4 encuentros)	Trabajo con los docentes
Octubre	4	Acompañamiento en el aula. (8 encuentros)	Acompañar a los docentes con sus alumnos en el aula de computación para trabajar en los proyectos que planificaron.
Noviembre	4		

4. Puesta en marcha.

En el mes de mayo de 2017 se da inicio a la capacitación a los docentes. Los grupos de capacitadores que asistieron a las escuelas fueron organizados de acuerdo a sus posibilidades y a la grilla horaria que cada una de las escuelas presentó al equipo de coordinación. Cada una de las escuelas recibió un grupo de dos o tres capacitadores en ambos turnos y por espacio de tres a cuatro horas de trabajo.

Durante todo el período de capacitaciones el aula virtual viene funcionando como espacio de comunicación, para compartir información, documentación y tutoriales sobre los contenidos de la capacitación. La inclusión de los foros permite compartir experiencias e impresiones de cada uno de los encuentros.



Imagen 2. Captura de pantalla de uno de los hilos del foro “Novedades”. El hilo en cuestión se denominó “Primeros encuentros”

Es de destacar que mucho del material que se comparte en el aula fue generado por los mismos estudiantes, apoyándose dicha producción en el marco de las materias de la carrera TDE.

Este material supuso la confección de tutoriales, el armado de infografías para los docentes, y la preparación de los encuentros. La producción de estos tutoriales es una labor conjunta entre los coordinadores y los estudiantes mediada por un compromiso de colaboración conjunta.



Imagen 3. Infografía generada por G. Storti e Inés Suárez para el tema “Simulaciones”.

Asimismo, se generó una planilla para que cada grupo de estudiantes vuelque sus impresiones y datos relevantes luego de cada uno de los encuentros: Esta planilla tiene el doble propósito de realizar un seguimiento de la actividad realizada y los logros obtenidos con los docentes, y por otra parte, ser un insumo para aquellos estudiantes que decidan realizar su Trabajo Final Integrador de Licenciatura en base a este proyecto.

En esta planilla se consideraron aspectos tales como: la cantidad de docentes que asistieron al encuentro, según grado/área, los contenidos trabajados durante el encuentro, la valoración del interés demostrado por los docentes, el grado de compromiso percibido, las dificultades encontradas y las observaciones que a los estudiantes resultaran pertinentes para futuros encuentros.

Los primeros encuentros se destinaron a la exploración de la herramienta, del sistema operativo y el software contenido en la máquina, pero se observó que a medida que las docentes se apropiaban de la herramienta, comenzaron a aparecer demandas que no estaban previstas en el diseño inicial. De allí, que el trabajo en cada escuela se resuelve de manera diversa, tanto en cuanto a la dinámica de los encuentros como en cuanto a los contenidos propuestos.

Como ejemplo, podemos indicar el proyecto que planteó la directora de la Escuela Nº 36, junto con las docentes de Ciencias Naturales, un proyecto con robótica para la Feria de Ciencias Distrital. La idea se discutió en la mesa de trabajo de la capacitación y se desarrolló una propuesta ad-hoc de trabajo, que consiste en la creación de "bichos luminosos", programando leds con el sistema Arduino.

Por otra parte, como se explicitó anteriormente, se había previsto que durante los primeros meses las capacitaciones se realizarían solo con las docentes, para más adelante trabajar con los niños; sin embargo, a partir de que las maestras adquirieron un cierto margen de confianza con los materiales, incorporaron a los niños a las clases.

Ya iniciada la capacitación, se generó una fan page en Facebook con el objetivo de compartir con los maestros los resultados de los encuentros, generar un espacio para publicar tutoriales y recursos, y publicar fotografías. Esta página se actualiza semanalmente y se puede consultar dicho sitio accediendo al siguiente enlace: (https://www.facebook.com/Voluntariado-Universitario-TIC-en-Primaria-137861143888615

Conclusiones preliminares

Si bien es apresurado establecer conclusiones respecto a la intervención, podemos adelantar que hasta el momento se ha logrado que las docentes reconozcan el uso de las tecnologías como "recurso válido y potente" para acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Este punto es clave, dado que la percepción de una gran parte de los docentes era la de una imposición del nivel central, o de una carga que se sumaba a sus tareas, y que aportaría más problemas que beneficios.

Una de las características distintivas de este proyecto radica en que se han generado espacios personalizados en donde la capacitación se genera a partir de las necesidades puntuales del aula. Si bien en una primera etapa de la asistencia el trabajo estuvo puesto en la exploración y conocimiento del paquete técnico pedagógico contenido en las ADM en una segunda etapa la asistencia hizo foco en la selección de la herramienta o aplicación TIC más adecuada a las necesidades del docente en función de los contenidos a trabajar con el grupo de alumnos.

Resulta notable observar que la presencia del capacitador (en este caso nuestros estudiantes) genera un cierto sentimiento de respaldo, donde el maestro se siente acompañado. Sin embargo, se observan algunas situaciones que interpela de algún modo la metodología de trabajo prevista. Hablamos del riesgo de que el tipo de intervención no distorsione su fin real, al confundirse el rol de los estudiantes con el de "profesores de computación". De modo que de forma permanente se plantean acciones y estrategias diversas que llevan a clarificar una y otra vez el encuadre de la propuesta. Este tipo de distorsión se contrapone a los objetivos del proyecto, respecto a generar confianza y autonomía para el uso de las TIC, si dicha representación promueve la delegación y

posterior dependencia cuando el proyecto finalice.

A través de éste y otros ejemplos se destacan las oportunidades que las situaciones particulares y no previstas que las instituciones promueven para el análisis, reflexión y revisión de las estrategias pensadas previamente, sobre todo cuando las implementaciones de proyectos son promovidos desde afuera de dichas instituciones, lo que exige continuas adecuaciones de los mismos.

Referencias

Aulas digitales móviles. Manual de referencia. Recuperado de http://craig.com.ar/biblioteca/Primaria%20Digital%20%20Aulas%20Digitales%20M%f3viles.pdf, en 2014.

Aulas digitales móviles. Programa Primaria Digital. Manual introductorio. (2012) Argentina. Ministerio de Educación. Disponible en http://portales.educacion.gov.ar/primariadigital/files/2014/04/manual_primaria_digital_aulas_digitales_moviles.pdf

Carneiro, R; Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coord.) Los desafíos de las TIC para el cambiio educativo. (2009) OEI - Fundación Santillana. Versión digital en http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10

Chechele, P., Ingrassia, C. y Pascolini, R. (2016) "Tic en la escuela primaria: Uso de las Aulas Digitales móviles en las prácticas docentes. El caso de las escuelas primarias 36, 52 y 46 del distrito de Lanús". Proyecto de Investigación "Amilcar Herrera 2015". Universidad Nacional de Lanús.

Claro, M. La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas. Documento de proyecto. (2010). CEPAL, Naciones Unidas. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3772/1/S2010481.pdf

Dussel, I. La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, Alejandra (comp) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio (2011) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Litwin, E. Lipsman, M. y Maggio, M. "Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las *prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis"*. (2005), Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Lugo, M. T. y Kelly, V. (Coord). La matriz TIC. Una herramienta para planificar las TICs en las instituciones educativas. (2011). Recuperado de http://www.ibertic.org/evaluacion/biblioteca/36/la-matriz-tic-una-herramienta-para-planificar-las-tecnolog%C3%ADas-de-la-informaci%C3%B3n-y

Morales, S. Investigación: Comunicación y Educación: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. 2007-2009. UNC – UNGS. Argentina.

Sagol, C. Modelos 1 a 1. Notas para comenzar. (2011). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Santos, A. "Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación. Creación del plan de estudios, proceso de aprobación, dictado de la carrera y primeros resultados. En Educación y Tecnología. Rosabel Roig Vila (Ed.).(2016). Barcelona, Octaedro.

Tenti Fanfani, E. Opiniones, percepciones y expectativas de los docentes bonaerenses. Encuesta a docentes de la provincia de Buenos Aires. (2010). Buenos Aires, Argentina. Universidad Pedagógica.

Vasilachis, I. (Coord). Estrategias de Investigación Cualitativa (2013). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

4-Políticas públicas para la Educación Superior

Análisis sobre deserción universitaria. Aproximaciones a las representaciones sociales sobre deserción de actores institucionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata y líneas para propuestas de gestión.

Autor: Kap, Miriam; Mertens, Violeta (Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales)

Resumen: En las últimas décadas, cambios sociales, políticos y económicos llevaron a un incremento de la matrícula en las universidades argentinas que no fue acompañado por un consecuente crecimiento en las tasas de graduación. Estos cambios produjeron una significativa diferencia en las aulas, aumentado la cantidad de alumnos y también los distintos perfiles de estudiantes, lo cual interpela a la institución en su búsqueda por educar y contener a una amplia y distinta mayoría. La interrupción de los estudios1 se presenta como un fenómeno ante esta nueva realidad.
Esta presentación es un avance del Trabajo Final que se presentará para la Maestría en Gestión Universitaria2, el mismo intenta profundizar sobre el abandono de los estudios a través del análisis de los relatos de actores institucionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Por último, se busca identificar estrategias con impacto positivo en la retención de matrícula.

Palabras claves: Interrupción de los Estudios – Educación Superior – Relatos – Políticas Públicas

Texto completo:

Introducción

Las personas poseemos ideas sobre qué y cómo son las cosas, los fenómenos, las personas, en suma, el transcurrir de la vida. Estas ideas no son más que una *representación* de la realidad, una sustitución propia de sentido. Conocer las representaciones sobre el fenómeno de la interrupción de los estudios que asumen distintas personas ligadas a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata3 nos permitirá comprender algo más sobre esta problemática y sobre la institución misma con el fin de encontrar posibles estrategias con impacto positivo en la retención de matrícula.

3 Se utilizará, para referirnos a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, la sigla: FCEyS. Así como para referirnos a la Universidad Nacional de Mar del Plata, la sigla UNMdP.

4 Lozano Andrade, J. (2009). *Representaciones Sociales de Estudiantes en Riesgo de Deserción sobre la reprobación de la Escuela Secundaria.* En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.

5 Entre otras áreas que brindaron información se encuentran: el área de Autoevaluación Institucional; la Secretaría Académica y la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Mar del Plata. También se consultaron distintos espacios de gestión de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: la Secretaría Académica; la Secretaría de Asuntos Estudiantiles; la Secretaría de Coordinación; el área de Ingreso y las distintas áreas pedagógicas.

6 En ellos se utilizó grabador y apuntes. Estos fueron realizados entre 2015 y 2016 al igual que los cuestionarios.

Encuadre metodológico

Este es un trabajo de carácter *exploratorio* que tiene valor por abordar desde un punto de análisis determinado la problemática de la interrupción de los estudios en la FCEyS de la UNMdP. Asimismo, desarrollamos una investigación de tipo *cualitativa* con un enfoque interpretativo crítico.

Preguntar, escuchar y observar puede ayudarnos a responder interrogantes sobre determinados fenómenos, por eso, indagamos sobre las ideas, conceptos y representaciones sobre deserción

estudiantil que tienen docentes, estudiantes, equipos de gestión y otros actores de la mencionada institución. Con esto también se busca "…rescatar los sentidos y significados del humano en su actuar social, es decir, conocer y rescatar la subjetividad inherente al ser humano…"4 El estudio de los relatos de estas personas se vuelve una fuente de análisis que se complementa con otras fuentes primarias y secundarias de información.5

El análisis de las representaciones sociales de mencionados actores se desarrolló por métodos interrogativos y/o asociativos, tales como entrevistas y cuestionarios. Para las *entrevistas*6 se buscó la creación de un encuentro -espacio físico y temporal-, se confeccionó una guía de preguntas amplia y flexible. Las entrevistas se llevaron adelante con preguntas abiertas y semiestructuradas, donde los entrevistados hablaron de forma explicativa dejando en la mayoría de los casos entrever un posicionamiento valorativo acerca de la deserción.

los ***cuestionarios*** fue material de análisis de esta investigación, la organización de las respuestas, el tipo de respuesta, la aparición de conceptos, entre otros. La información obtenida de las entrevistas y de los cuestionarios7 fue procesada a fin de obtener categorías de análisis y núcleos conceptuales donde se identificaron distintas ideas principales que los actores institucionales relacionan con el fenómeno de la deserción universitaria. Este procesamiento nos brindó información que nos permitió hacer un análisis interpretativo y hermenéutico de sus resultados.

7 Si bien en los instrumentos utilizados – cuestionarios y entrevistas- se consultan sobre datos de índole personal y profesional - carreras, materias y dedicaciones en las que los profesores y encuestados se desarrollan– las respuestas fueron tomadas de forma anónimas para que los partícipes pudieran expresarse con total libertad.

8 La participación docente fue representativa de la institución ya que se obtuvieron relatos de personal de todas las carreras que se ofrecen en la institución y pertenecientes a los distintos años que se establecen en el plan de estudios. 9 Estudiantes, docentes, administrativos y graduados.

Entre los 90 participantes de las entrevistas y cuestionarios encontramos: docentes8, estudiantes, graduados y administrativos de la facultad; directores e integrantes de los distintos programas de retención y acompañamiento de estudiantes; Consejeros Académicos de los distintos claustros de la facultad9; equipo de gestión; miembros del área de ingreso; miembros del Centro de Estudiantes y miembros de la Secretaría Académica de la universidad.

Antecedentes

El campo de estudio sobre el abandono de los estudios universitarios es amplio y se encuentra nutrido por miradas nacionales e internacionales fruto de la importancia del fenómeno en distintas realidades y distintos países. Desde una perspectiva internacional se destacan Vicent Tinto (1989) y Walter Scott Swail (1995). Analizando la deserción como fenómeno desde el punto de vista de la justicia social y particularmente para América Latina subrayamos grandes pensadores contemporáneos como Boaventura Sousa Santos (2005); Augusto Pérez Lindo (2004, 2005, 2012) y el análisis que aportó Risieri Frondizi (1970).

Desde un análisis nacional reconocemos los trabajos y distintas miradas en la temática de Ezcurra, A. (2011, 2012); Fanelli, A. (1994); Cervini, R. (2002) y recientemente un completo análisis de Parrino, M.C. (2014). Cappellari, M. (2014) realiza un acabado análisis sobre el funcionamiento de tutorias de retención. En lo local, analizando la FCEyS se presentan trabajos del Grupo de Estudios Universitarios a cargo de González Carella M.I. (2010, 2013, 2014) y también ponencias de docentes como Arana, M., y Bianculli, K. (2009, 2010, 2011,2012).

En cuanto al análisis de los relatos a partir de la teoría de las representaciones sociales el estado del arte muestra un máximo referente, Serge Moscovici10 que, a partir de conceptos que desarrolló Durkheim11, introduce un mundo de nuevo de interpretaciones precisamente sobre las ideas, pensamientos y relatos de los seres humanos en sociedad. Su trabajo es continuado por distintos pensadores, entre los que se desacatan los aportes de Denise Jodelet (1986, 2000). Algunos autores han comenzado a explorar el campo de estudio que se abre en al análisis de las representaciones y su vinculación con distintos fenómenos y políticas que ocurren y se llevan adelante en las instituciones universitarias.

10 Serge Moscovici (Rumania 1925 – Francia 2014) fue un influyente psicólogo social. Fue Director del Laboratorio Europeo de Psicología Social; Miembro de la Academia Europea de Ciencias y Artes y Oficial de la Legión de Honor, así como miembro de la Academia de Ciencias Rusa y Miembro honorario de la Academia de Ciencias Húngara. Entre sus aportes más significativos se encuentra el desarrollo conceptual de las Representaciones Sociales.

11 Durkheim Émile (Francia 1858 – 1917) fue un sociólogo francés. Estableció formalmente la disciplina académica, es considerado uno de los padres fundadores de dicha ciencia. 12 Butti, F. Ob Cit. P.20

Las Representaciones Sociales

Serge Moscovici se registra como uno de los intelectuales contemporáneos que más ha trabajado sobre las representaciones sociales, es el creador de este concepto apoyado en los planteos teóricos de Durkheim. Una representación social, es pues una sustitución en el sentido, "… es una combinación de elementos empíricos con otros subjetivos, de suerte que el actor observa algo desde su particular punto de vista y le llega a adjudicar lo que sólo él y su grupo observan. De la realidad empírica vemos lo que queremos ver, lo que nuestra experiencia y nuestro propio conocimiento nos permiten descifrar, entender y opinar de ello."12

Las opiniones también se forjan a través de lo que las personas escuchan y/u observan, a través de distintos medios de comunicación, de vida cotidiana, etc. Muchas de estas ideas se anclan en el pensamiento y así se forma el sentido común (Arbesú, 2008). Las representaciones sociales son además la forma que poseen los distintos grupos para fijar posiciones y ejercer acciones ante distintas situaciones, fenómenos, acontecimientos y objetos que ocurren en su contexto (Jodelet, 1986). Las opiniones y representaciones de los seres humanos no son independientes o autónomas, sino que se encuentran influenciadas por la sociedad, la cultura, los valores de donde viven y los grupos que integran. Las personas somos seres distintamente sociales, incluso en -y quizá a partir de- los pensamientos (Bourdieu, Pág. Nº 5

1991). En suma, "el individuo no es un actor completamente autónomo y libre y sus relatos personales muestran la complejidad de lo social."13

13 Branda, S. y Porta, L. (2012) *Maestros que Marcan. Biografía Personal e Identidad Profesional en Docentes Memorable.* Recuperado en Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vol. 16, Número 3 (septiembre - diciembre 2012) ISSN 1138-414X

14 Arbesú y otros. Ob. Cit. P. 14

15 Castillón Hernández y otros. Ob. Cit. P. 16

16 Ros, M., Morandi, G. y Mariani E. (2013) *Universidad y Transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. La Plata, Argentina: Edulp. P. 87

17 Tinto, V. Ob. Cit. P.6

18 Boaventura de Sousa Santos es doctor en Sociología del Derecho por la Universidad de Yale y profesor catedrático de Sociología en la Universidad de Coimbra.
"Conocer la visión del mundo que los individuos aportan o llevan consigo y utilizan para actuar o tomar posiciones es indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y por lo tanto, para aclarar determinadas prácticas sociales."14 Los grupos sociales que integran las universidades, al igual que el resto de los grupos, "…elaboran sus propias representaciones sobre lo que deben hacer y cómo lo deben hacer, por eso, estas inciden directamente sobre el comportamiento social."15 Estos grupos, incluido el de la facultad en cuestión, hace su propia interpretación sobre qué es la deserción, le dan sentido al fenómeno y toma una actitud ante él, sus interpretaciones, perspectivas y posiciones se entremezclan y "…articulan con las políticas y los discursos hegemónicos sobre la universidad"16.

Interrupción de los Estudios Universitarios

Desde hace algunos años, términos como "desgranamiento", "interrupción de los estudios", "abandono", "deserción" o "retención" son investigados y puestos en discusión en el mundo académico y en la sociedad en general. Si bien estos términos son abordados por distintas investigaciones hace años, "…el campo del abandono se presenta desordenado (…). Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al carácter y a las causas del abandono en la educación superior."17
De Sousa Santos18 es uno de los intelectuales contemporáneos que más se ha referido al tema de las universidades, principalmente aquellas de Sudamérica. Históricamente en las universidades latinoamericanas hubo masificación, un acceso abierto, pero sin el acompañamiento necesario para que quienes ingresaran pudieran finalizar graduándose, de esta forma no se garantizó la democratización del conocimiento y también existió una fuerte segmentación de la educación social (De Sousa Santos, 2005). Es recurrente una atribución causal entre la masificación de la enseñanza superior y la deserción de su matrícula. Ezcurra plantea que la masificación es una tendencia de hace más de 40 años, internacional, continua y estructurada. Esta masificación plantea procesos de inclusión social: ingresan a la Pág. Nº 6
universidad sectores antes excluidos, con ciertas asimetrías dependiendo cada país y universidad. Se trata de un proceso de inclusión que en sí mismo es excluyente, ya que son los sectores menos favorecidos en el capital cultural, social y económico los que logran ingresar al sistema educativo superior, pero al tiempo abandonan. Frondizi R.,(1971) así lo describía: "En la mayoría de los casos no son ellos -los estudiantes- los culpables de lo que ocurre. Estructuras socioeconómicas injustas, falta de atención de la universidad, mala formación de enseñanza media y otros errores que pueden y deben corregirse privan al país de los profesionales que necesita y crean frustraciones en miles de jóvenes deseosos de adquirir una educación superior."19
19 Frondizi, R. Ob. Cit. P. 16 20 Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en la Educación superior: un desafío mundial Instituto de Estudios y Capacitación*. Buenos Aires, Argentina: UNGSM P.23
Continuando Ezcurra indica: "…esta alta deserción implica una desigualdad social aguda y en alza. Esto es así porque afecta sobre todo a esa población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural que, con la masificación, logra ingresar en el sistema educativo superior. La relación es causal, son procesos vinculados: las franjas sociales que se incluyen son luego las más afectadas por el abandono. Hay una imagen muy ilustrativa del investigador Vincent Tinto: él dice que la presunta puerta abierta a la educación superior es una puerta giratoria. Así como entran, rápidamente salen. Hay brechas de graduación muy fuertes, y son brechas de clase. Una segunda hipótesis fuerte es que estos procesos de exclusión y abandono se concentran en primer año, no sólo, pero sí principalmente. El primer año, el momento del choque con la universidad, es un tramo crítico."20

La deserción en la FCEyS según la mirada de sus actores institucionales

La interrupción de los estudios es un fenómeno multicausal que puede verse influenciado por distintas variables. Para poder conocer sobre ellas, y poder profundizar sobre el fenómeno,

apuntando directamente a lo que ocurre en la FCEyS de la UNMdP consultamos a los actores de esta institución sobre ello.
Cabe mencionar que la estructura de gobierno de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata permite una amplia y diversa participación de actores y gremios en cuanto a la toma de decisiones y la formulación y puesta en práctica de políticas de gestión. Para la presente investigación, se obtuvo la participación de la mayor parte de las personas y gremios involucrados en la institución. A través de entrevistas y cuestionarios se cubrieron todos los claustros y gremios pertenecientes a la Pág. Nº 7 institución21, esta variedad de representaciones nos ayuda a abordar la complejidad de la deserción.
21 Para más información sobre los 90 participantes de esta investigación ver "Encuadre Metodológico".
22 En este apartado todas las palabras y frases en itálica y entrecomillado provienen de términos literales obtenidos de las entrevistas y encuestas.
23 Fenómeno es utilizado en el sentido de "manifestación de una actividad" según el Diccionario de la Real Academia Española en su edición de 2016
24 Interpretamos aquí que el término forzado hace referencia a algo que no es deseado o natural
25 Interpretamos aquí que el término voluntario se refiere a un estado de voluntad propia 26 Gutiérrez y otros (2013) Ob. Cit. P. 123

¿Qué es la deserción Universitaria? Tensiones y posicionamientos
Existen coincidencias y diferencias en las representaciones sociales de los actores institucionales de la Facultad que prestaron su relato para este trabajo investigativo. Entre las coincidencias encontramos que en los relatos obtenidos la mayor parte de los participantes utiliza la palabra "abandono"22 para comenzar a definir la deserción. Asimismo, y en menor medida, algunas personas indican que se trata de un "fenómeno"23.
En cuanto a las diferencias, en esta primera aproximación a las representaciones sobre deserción, encontramos una separación generalizada entre aquellos que consideran que este "abandono" es una acción de carácter "*forzado*"24 y aquellos que sostienen que es un acto de carácter "*voluntario*"25. Esta discusión -voluntario o forzado- es una de las tensiones existentes en el mundo académico y tienen su génesis en la complejidad del fenómeno. Aun así, existe un consenso entre los participantes de esta investigación sobre sus ideas generales acerca de la deserción. Esta idea se aproxima a cierto acuerdo académico vigente y se entiende como la descripción de un hecho o acción, así la deserción resulta "el abandono del estudiante de su carrera universitaria que puede ser producto de múltiples y complejas variables"26.
Resumiendo, la mayoría de los participantes de nuestra investigación coincide en que la deserción es un hecho *complejo*, de *múltiples variables* que se evidencia a través de la *interrupción de los estudios universitarios por parte de estudiante* y que el mismo puede darse de forma *voluntaria o forzada*. Estas coincidencias también ocurren en la mayor parte de las instituciones educativas, a través de acuerdos implícitos y/o explícitos sus actores institucionales y la comunidad educativa en general, forman una visión de cómo debería ser y cómo se desarrolla efectivamente una vida cotidiana, a partir de esto se invalidan o ponderan actos, personas, el reglamento o la misma institución (Arbesú, 2008).
Como se puede ver en algunas de las citas, parte de los informantes describen a la deserción como una "*problemática*". Gran parte de las respuestas complementan a su Pág. Nº 8

definición sobre la deserción con lo que consideran son las distintas "variables" o "factores" los cuales pueden ser causas, inductores o desencadenantes para que el estudiante abandone sus estudios, entre ellas: causas institucionales, motivos económicos, motivos vocaciones, académicos, formativos, familiares, informativos y/o culturales, entre otros.

Para que las políticas de retención de matrícula resulten efectivas consideramos que se debe pensar el fenómeno con su multicausalidad y con la combinación de todos los implicados en los procesos de aprendizaje y enseñanza "…se invierten esfuerzos y dinero sin resultados. Por lo general se trata de programas dirigidos a los alumnos y no a los docentes, son cursos que se agregan a las asignaturas regulares y suelen estar poco o nada conectados con ellas. Lo dominante son servicios de apoyo académico, tutorías individuales o grupales, focalizadas en algunos alumnos considerados "en riesgo", "el abandono es usualmente un fenómeno educativo, aunque es determinado por otros factores".27

27 Ezcurra, A. (2012). Ob. Cit. P.2

28 El término "eficiente" o "eficiencia" es utilizado según su utilidad en las ciencias económicas y relacionado a la capacidad de lograr un objetivo determinado.

Del análisis de esta pregunta - *¿Qué es la deserción?* - podemos encontrar que existe en las representaciones de los actores institucionales una *asociación negativa* entre la deserción y sus consecuencias para el estudiante, la sociedad y la institución. Esta asociación negativa queda plasmada en una imagen contraria a la realización que tendría al graduarse un estudiante. Esto también, inducimos, quiere decir que el paso y finalización de una carrera universitaria sigue siendo concebida como una posibilidad de movilidad social y progreso.

¿Por qué es una problemática la deserción?

Resulta significativo encontrar algunas *palabras claves* o conceptos con *alta aparición* que son utilizados por gran parte de los informantes a fin de explicar porque la interrupción de los estudios es un problema. La mayor parte de los quienes respondieron a nuestros instrumentos, indican que la deserción es un fenómeno complejo y de múltiples causas, consecuencias e implicancias. Presentamos las ideas bajo categorías que circularon en los relatos con *mayor* frecuencia. Así, identificamos tres grandes nudos gordianos con los cuales se explica porque la deserción *es* un problema:

Estado Nacional: Según los relatos de quienes participan en esta investigación, la deserción estudiantil presentaría un conflicto con lo que se considera una "eficiente"28 utilización de recursos del Estado. El conocimiento es un componente fundamental para el desarrollo no sólo individual sino de las naciones. El Estado invierte en la formación de profesionales y en este sentido la deserción pasa a ser un indicador de ineficiencia en los recursos invertidos para el desarrollo de ese profesional que conlleva el desarrollo del país. Pág. Nº 9

***Individual*:** Las respuestas obtenidas indican que la deserción genera preocupación en los actores institucionales por el estudiante en términos personales. La deserción universitaria traería aparejado un problema ya que conflictúa, frustra y/o condiciona fuertemente a las personas que abandonan sus estudios universitarios, sobre todo aquellos que lo hacen de forma forzada.

***Universidad*:** Esta componente incluye distintas opiniones de lo que implica para la institución educativa la interrupción de los estudios por parte del estudiante. El fenómeno representa un problema para la facultad a nivel organizativo, a nivel asignación de recursos y a nivel responsabilidad institucional o misión social de la universidad.

Con *menor* presencia se encuentra que la deserción universitaria tiene impacto como:

Problemática social y cultural: Esta idea se encuentra ligada a las otras desarrolladas, principalmente a la expresión de que la educación es un capital cultural valioso para el desarrollo del país, para la formación de ciudadanía y promueve la movilidad social ascendente. El estudiar es un valor positivo para los participantes de la investigación y, en consecuencia, el abandono de los estudios es una acción negativa con impacto social.

Problemática educativa: Este concepto está relacionado con las posibilidades de desarrollo (para el individuo y la sociedad) que trae aparejado una carrera universitaria y la implicancia negativa en ello que posee un fenómeno como el abandono de la carrera. También es un concepto similar o con profunda conexión con las otras problemáticas identificadas, en este caso simplemente los relatos

hablan de forma más generalizada del sistema educativo en particular los procesos de enseñanza y aprendizaje y las consecuencias que en él tiene la deserción.

Problemática en el mundo del empleo: En las distintas expresiones se percibe una asociación negativa sobre la relación entre oportunidades laborales y la deserción estudiantil universitaria. Se asocia a la deserción con la imposibilidad de alcanzar mejores oportunidades laborales y trabajos con mayor cualificación.

Las representaciones sociales son una modalidad de conocimiento socialmente elaborada y compartida, su finalidad puede ser incluso la de construir una propia realidad (Jodelet, 1988 en Ferrer Almaraz y otros 2002). Representa un comienzo comprender que la deserción es una realidad problemática para las personas que habitan la facultad. Como problemática reconocida, plantea la posibilidad de ser abordada bajo políticas públicas que pudieran implementarse.

Propuestas para políticas públicas para la retención de matrícula universitaria

Desarrollaremos estas líneas que pueden ser utilizadas en políticas públicas que busquen trabajar en la retención de matrícula de estudiantes universitarias, principalmente orientadas al primer año. Estas líneas surgen de los relatos analizados y como análisis y síntesis de quienes presentan esta ponencia.

Incompatibilidades entre el mundo del estudio y el trabajo: En las representaciones que pudimos analizar se desprende una *tensión* entre el mundo del estudio en la educación superior y el mundo del trabajo. A partir de los relatos, podemos ver que las incompatibilidades parecen ir más allá de las bandas horarias, la institución trata de igual manera a estudiantes que trabajan o no, esto lo hace sin dejar en claro a cuál de las dos situaciones apunta, ¿se preparan las clases, el diseño curricular, el régimen de evaluación y todas las demandas al estudiante según estos tengan dedicación completa o parcial?29

29 María del Carmen Parrino también plantea esta problemática en su obra, ella indica como una propuesta para la institución universidad la posibilidad de adaptaciones diferenciación curriculares teniendo una del estudiante en su dedicación "part time o full time". Recuperado en Parrino, M. Ob. Cit. P. 270

30 Resulta interesante profundizar en los distintos roles que los docentes deben cumplir para cada etapa de la carrera, las características de un docente para el 5to año no pueden ser las mismas que para un docente del 1er año.

Las posibles soluciones a este caso pueden ser variadas, una mayor utilización de los entornos virtuales, puede llegar a ser un aliado para estos estudiantes que poseen otra estructura horaria, siempre que se complemente con otras instancias que permitan aproximaciones, consultas e intercambios con los maestros y compañeros. También, siempre debe estar vigente el otorgamiento de *becas*. Hablamos de continuar y ampliar el soporte con becas de carácter económico, de material, transporte y alojamiento (esta última para estudiantes de otras localidades).

Formación docente y revisión de las cátedras del primer año: La necesidad de "cambio" se plantea en las distintas entrevistas y en los cuestionarios y se presenta abriendo un espacio de autocrítica hacia las propias prácticas como miembros de la institución. Aceptar la masividad y la variedad de realidades con que el docente se va a enfrentar en primer año requiere empezar a pensar en las *características de ese docente y comenzar a formarlo*. Requiere pensar nuevas estrategias y roles especialmente para los trabajadores que interactúen en esa etapa de las carreras30.

Es valorado en los relatos que los docentes de primer año puedan tener mayor flexibilidad y dar más apoyo que en otras materias, la cátedra así, podría organizarse para poder, por ejemplo, brindar "horas de oficina" para consultas. Para que esto suceda, los docentes también, deberían tener ciertas condiciones laborales que los acompañen, por ejemplo, poseer ingresos tales que contemplen esta multiplicidad de tareas y que reconozcan su dedicación.

En cuanto al perfil del docente para primer año, se expresa en reiteradas oportunidades en los relatos que es positivo contar con ciertas características en particular, se trata de docentes que sean, sobre todo, buenos comunicadores, flexibles y articuladores. Activos y proactivos en la búsqueda de

nuevas formas didácticas y búsqueda de soluciones. Conocedor de las instituciones de enseñanza media a la vez que de su materia y de la profesión relacionada.

Reformas académicas y curriculares: La necesidad de *carreras más cortas* que permitan al estudiante incorporarse al mundo laborar con mayor prontitud parece ser una de las necesidades vigentes en la facultad y posiblemente para otras instituciones también ya que refleja las actualizaciones que el contexto requiere. Esta necesidad parece ser entendida por las autoridades y la comunidad de la institución ya que durante los recientes años oficiaron la apertura de dos nuevas carreras de menor duración y sigue trabajando con otras tecnicaturas en agenda. Otras cuestiones que la investigación arroja es realizar una *aproximación vocacional* durante los primeros acercamientos del estudiante a la facultad, esto quiere decir que, durante el ingreso y durante el primer año el estudiante debe atravesar algunos de los temas que involucran su desarrollo profesional de forma más directa. Esto debe encontrar un equilibrio con materias generales que actúen como un *sistema de crédito31* que el estudiante pueda utilizar en el caso que requiera cambiar de carrera. Los sistemas de créditos no son nuevos, se aplican en otros países y han sido estudiados y muchas veces aplicados en la universidad pública argentina. Este tipo de sistemas implicaría una mayor articulación entre las facultades y las universidades.

31 El sistema de créditos daría a los estudiantes la posibilidad de transferir las notas de materias comunes entre carreras, facultades y universidades.

32 Cappellari, M. Ob. Cit

Retención, identidad e integración en el primer año*:* Los programas de *tutorías* fueron una de las primeras respuestas a la problemática de la deserción, llevan ya, cerca de 30 años desde las primeras experiencias en la Argentina. Pasado ese tiempo es necesario redefinirlos, sacando los mismos de un lugar de políticas "compensatorias"32 e incorporándolo a los diseños o planes de estudio como parte de las acciones institucionales previstas y permanentes para todos los ingresantes. Por otro lado, que el estudiante se sienta "identificado" con su facultad creemos se trata de un factor clave para la experiencia satisfactoria del estudiante. Existen distintas habilidades de integración a partir de actividades integrativas que apunten a la difusión de una idea de identidad comunitaria de la institución: "ser parte" "formar parte". Esta puede ser una de las formas de contrarrestar el "anonimato" que la masividad genera y puede ir generando redes de apoyo y contención.

Articulación en distintos niveles: Existen distintos problemas de articulación institucionales que se destacan en los relatos, principalmente la articulación, en distintos niveles, con el sistema de enseñanza media. Según los relatos, los estudiantes provenientes de la enseñanza media no se encuentran preparados para emprender la vida en la universidad. Entendemos que la relación entre la enseñanza media y la universidad tiene que llegar a ser un híbrido. La orientación vocacional y distintos temas académicos deben empezar en el colegio. Más aún, de deben pensar estrategias para que la universidad vuelva a estar en el imaginario de todos los jóvenes a la par que las instituciones mencionadas deben trabajar en estrategias de transición y luego de acompañamiento. Esta relación también implica la formación de los maestros de las escuelas, y aquí se abren nuevos interrogantes, ¿cuál es la relación de las instituciones de enseñanza media, las de formación docente y la universidad?

Necesidad de información actualizada y constante: Uno de los inconvenientes más importantes que pudimos notar a lo largo de esta investigación es la falta de información clara sobre el fenómeno del abandono de las carreras universitarias, el difícil acceso a la misma y la falta de continuidad en la información existente. Se percibe una preocupación por la temática, pero no hay un control informativo de la misma. Resulta necesario a nivel facultad y universidad comenzar a sistematizar y elaborar información cuatrimestral sobre lo que ocurre con la deserción en el aula. Subyacentemente se incluye también poder contar con recursos a fin de poseer sistemas informáticos confiables, profesionales capaces de trabajar con estos datos y con los estudiantes apuntando a mejorar la tasa de retención de la institución.

Asignación de recursos: En los relatos de los actores partícipes de la institución la falta de recursos necesarios se presenta como una de los condicionantes que pueden inducir a la deserción: falta de dedicaciones parciales o/y exclusivas a docentes del primer año; sistemas de becas que no parecieran ser suficientes y hasta problemas edilicios. El tema presupuestario también se presenta

en las posibles estrategias para alcanzar mayor tasa de retención de estudiantes: docentes con mayor dedicación para el primer año; fondos para sistemas que brinden mayor información del fenómeno; otro tipo de becas, etc.

Conclusiones

La deserción universitaria es para los actores de la FCEyS de la UNMdP que participaron de esta investigación, una problemática existente y relevante, especialmente durante el primer año de estudios. Estos actores, a través de sus relatos, describen al fenómeno del abandono de estudios como un acto complejo, de múltiples causas y de variados efectos negativos para la persona, la institución y la sociedad; es una problemática con repercusiones en el sistema educativo, cultural y laboral. Resuena en las representaciones que analizamos la idea de educación superior como derecho humano y como bien público social, sobre todo en un mundo donde el desarrollo se ve ligado al conocimiento y la tecnología y donde en estas instancias, "...educar para formar ciudadanos también significa formar gobernantes."33

33 Savater, F. (2017*). La educación debe formar ciudadanos no empleados*. Recuperado en http://www.vozpopuli.com/cultura/Savater-estudio-Democracia-logrado-estudios_0_973103097.html. Junio 2017

Las representaciones de los participantes también dejan ver que el abandono, especialmente cuando es de forma inducida o no voluntaria, afecta al estudiante, impidiendo que cumpla objetivos y metas personales, alejándolo de lo que se cree son posibilidades de ascenso social y mejoras en su calidad de vida. Como caras de una misma moneda la deserción afecta a la institución y al Estado, quienes cumplen parcialmente sus misiones de formación de profesionales. Consecuentemente, se afecta a la sociedad toda que se priva de la posibilidad de contar con graduados universitarios.

La institución debe transformarse en busca de contener a la totalidad de nuevos jóvenes que la masividad trae aparejada. Un participante de esta investigación describe una preocupación: "*… así como entran, muchos estudiantes salen sin poder graduarse…*". Esta mirada crítica y reflexiva de los participantes nos permitió también identificar en las representaciones de los actores de la institución ideas y estrategias de gestión para trabajar y revertir la problemática de la deserción principalmente desde la misma facultad.

Consideramos que existe un efecto positivo que puede generar que estas políticas pendientes surjan como un híbrido entre las distintas miradas de las personas que habitan la facultad. También, debemos mencionar políticas que la facultad está llevando adelante para trabajar en la retención de matrícula: cambios en el sistema de ingreso; capacitaciones docentes; creación del Programa de Acompañamiento Académico y el Observatorio de las Prácticas de la Enseñanza; entre otros.

Referencias bibliográficas

· Arbesú, M. I., Gutiérrez, S. y Pina, J. (2008). *Educación Superior y Representaciones Sociales*, México D.F: Gernika

· Branda, S. y Porta, L. (2012) *Maestros que Marcan. Biografía Personal e Identidad Profesional en Docentes Memorable.* Recuperado en Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vol. 16, Número 3 (septiembre - diciembre 2012) ISSN 1138-414X

· Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas*. Barcelona: LetraE

· Butti, F. (1999). Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica. Chaco, Argentina: UNNE

· Capellari, M. (2014) *Las políticas de tutorías en la Educación Superior: Genesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México.* En Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Recuperado en http://www.saece.org.ar/relec/

· Carli, S. (2012). *El estudiante Universitario, hacia una historia presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Siglo Veintiuno

· Carbajal, L. y Giustiniani, R. (2008). *Universidad, Democracia y Reforma.* Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

· De Sousa Santos, B. (2005) *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* Santiago de Chile, Chile: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

· Denzin N. y Lincoln Y. (2011). *Manual de la Investigación Cualitativa.* México DF: Ed. Gobierno de España

· Ezcurra A., (2011). *Igualdad en la Educación superior: un desafío mundial Instituto de Estudios y Capacitación*. Buenos Aires, Argentina: UNGSM

· Frondizi, F. (1971) *La Universidad en un Mundo de Tensiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

· Jodelet, D. (2000) *Representaciones Sociales: Contribución a un saber Sociocultural sin Fronteras*. D.F., México: UNAM.

· Kap, M. (2014) *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo

· Kap, M., Pesciarelli S. (2017) Pensar el Acompañamiento Académico. Andamios Para Aprendizaje. Documento de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza de Consejo A

· Moscovici, S.; (2000) *Social Representations: Studies in Social Psychology*. Cambridge. USA: Paperback.

· Parrino, María del Carmen (2014) *¿Evasión o Expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria.* Buenos Aires, Argentina: BIBLIOS

· Tinto V. (1989) *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Revista de educación Superior Volumen 71. D.F. México

· Savater, F. (2017). La educación debe formar ciudadanos no empleados. Recuperado en http://www.vozpopuli.com/cultura/Savater-estudio-Democracia-logrado-estudios_0_973103097.html. Junio 2017

· Vega, R.; (2005) *Desafíos de la gestión universitaria.* En aportes para el debate de la gestión universitaria II, compiladores Efron M. y Vega R. Ed. Cuatro vientos, Buenos Aires, Argentina.

· Ordenanzas Consejos Académicos de las Facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

---

Creación de la Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional San Juan Asiento académico y administrativo en San José de Jáchal

Autor: Nasisi, Oscar; Coca, Mónica G. (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: La siguiente ponencia versa sobre la concreción de la primera descentralización académica de la Universidad Nacional de San Juan aprobada en el año 2014.Esta se organiza en el marco del *Programa de Expansión de la Educación Superior*, creado por Resolución Ministerial de la Nación N° 1366 del año 2012. El primario "Proyecto Zona Norte UNSJ" finalmente se aprueba bajo la denominación "Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan" comprendiendo a los departamentos Jáchal, Iglesia, Valle Fértil y Calingasta, localizados todos ellos a más de 150 km de la capital de la provincia de San Juan. De esta forma se define la primera descentralización de la UNSJ, fijando asiento administrativo en la localidad de San José de Jáchal. El referido proyecto consolida y potencia la labor que la Universidad viene desarrollando en la región. Políticas Públicas de estas características enfatizan el nuevo papel de las Universidades ante la

sociedad, no sólo en cuanto a nuevas actitudes y valores, nuevos compromisos y relaciones, nuevas prácticas de cooperación y de servicios; sino que exige también nuevas estructuras, nuevas formas de enseñanza, nuevas modalidades de educación cooperativa, nuevas concepciones curriculares, nuevos sistemas de administración, planificación y control.

Palabras claves: delegación - descentralización - expansión – inclusión - desarraigo

Texto completo:

Introducción

El camino recorrido por la Universidad Nacional de San Juan -UNSJ- en respuesta a las continuas demandas de formación superior en departamentos alejados a la ciudad capital de San Juan fue la incubadora que originó, en el año 2014, la primera descentralización de enseñanza universitaria pública en la provincia de San Juan. Nos referimos a la *Delegación Valles Sanjuaninos*, con sede administrativa en San José de Jáchal. Abarcando los Valles de: "Jáchal", "Valle Fértil", "Iglesia" y "Calingasta" distantes a más de 150 km de la capital provincial.

Desde hace ya varios años nuestra casa de altos estudios responde a reclamos referidos a docencia, investigación y extensión. Se logró tener presencia en el territorio de la provincia superando la tradicional concentración administrativa y académica de la UNSJ; características presentes desde el año 1973, fecha de su fundación. Sin dudas que la UNSJ haya tenido presencia física desde hace muchos años en nuestro territorio, es el logro del trabajo en conjunto de las comunidades locales: alumnos, docentes, personal nodocente, gobierno nacional, provincial y municipal.

El compromiso de la UNSJ con la comunidad que la sustenta fue el principal motor en este proyecto. Así surge la propuesta presentada en el expediente 13-034-V-14, caratulado "Vicerrectorado E/Proyecto Creación Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ

Desarrollo

PROPUESTA DE CREACIÓN DE LA DELEGACIÓN ZONA NORTE

Argumentos que cimentaron la propuesta

La expansión territorial de la UNSJ es una clara respuesta a las demandas y necesidades sociales insatisfechas en diferentes zonas de la provincia.

Los aspectos que fundamentan la decisión de formalizar la primera Delegación de la UNSJ en la zona norte de la provincia son diversos. Se destacan:

- Socio-económicos-productivos, comunicacionales y organizacionales.
- La zona constituye un polo de desarrollo estratégico de la provincia de San Juan.
- El escenario político institucional es altamente favorable.

/ Confluyen las voluntades de los Gobiernos Nacional, Provincial y Municipal, y la de Universidad Nacional de San Juan.
/ La pertinencia académica de la propuesta es clara, así como el apoyo al desarrollo de la zona.

Al respecto podemos agregar:

1. La UNSJ es parte del modelo de la Universidad Pública, generadora de desarrollo e inclusión social; se asume el desafío de priorizar la formación de graduados en carreras necesarias para el desarrollo nacional, regional y local; entendiendo el crecimiento como un fenómeno integral, alentando la investigación, innovación y transferencia. En suma, proponer formación superior académica, que tenga un encuadre político estratégico local, es un aspecto destacado de la actividad que cumple la UNSJ en los departamentos alejados sanjuaninos.

2. Los departamentos Jáchal, Iglesia y Valle Fértil, actualmente zonas asociadas desde el desarrollo vial, presentan una localización estratégica respecto del proyectado corredor bi-oceánico (conexión con "Chile", a través del Paso de Agua Negra), y por su posición estratégica conforma un centro de atención para la planificación estratégica de la provincia en general y de la expansión del servicio educativo universitario, en particular.

3. Seleccionar o definir la localización de una institución educativa, especialmente en el caso del nivel superior, implica dimensionar prospectivamente las potencialidades sociales de una zona espacialmente amplia y conectivamente congruente. Área que, no necesariamente, debe responder a las divisiones político-administrativas en que se funda la organización político-territorial histórica.

4. La noción de territorialidad asumida permite la definición de esta región, a partir del reconocimiento de rasgos compartidos, apelando a la noción de identidad local como sentimiento de pertenencia a un espacio natural y a un espacio social. Ese espacio natural-físico (el medio ambiente) implica a la vez un espacio histórico (un pasado constituyente), un espacio social (un vivir compartido) y un espacio cultural (una configuración simbólica).

5. Desde esta perspectiva, se asume que la región considerada se constituye desde un pasado signado por procesos de imbricación entre los tres departamentos: Jáchal, Iglesia y Valle Fértil; siguiendo esta línea de pensamiento y considerando la trayectoria de la UNSJ en Calingasta se ha incorporado este departamento a la propuesta.

6. Existe desde hace muchas décadas un constante drenaje de la población, que afecta en particular a los grupos etarios más jóvenes de los departamentos citados (entre 15 y 24 años). Esta emigración tiene como causa las escasas posibilidades de lograr una inserción laboral adecuada en la zona y - en menor grado - la de realizar estudios universitarios. La emigración se destaca en la pirámide poblacional, alterándola - al achicarse - en el grupo etario de 20 a 30 años. Esta es una de las características de las zonas deprimidas, con estancamiento económico y poblacional. La emigración es un fenómeno intenso, frecuente y persistente. Como un círculo vicioso, el estancamiento produce emigración, la emigración pobreza, la pobreza estancamiento.

7. En el ámbito educativo se visualizan procesos emigratorios que tienden a agudizarse en los niveles de educación secundaria y superior, como resultado de la búsqueda de

oportunidades para continuar la trayectoria formativa. La población escolar se traslada desde los distritos o localidades, hacia las villas cabeceras de los departamentos y desde allí a la capital de San Juan u otras provincias. Si bien no existe al respecto estudios sistemáticos sobre trayectorias, a partir de entrevistas realizadas en el marco del diagnóstico de situación desarrollado, puede apreciarse que un grupo importante de egresados de educación secundaria en Valle Fértil optan por continuar estudios en la provincia de la Rioja, en virtud de la proximidad geográfica. En el caso de Jáchal, e Iglesia, en menor proporción, las provincias de Córdoba, Mendoza y La Rioja constituyen las jurisdicciones de mayor afluencia estudiantil.

8. El modo en que este proceso paulatino de emigración impacta en los sujetos que deben continuar su formación lejos del lugar-territorio de origen, queda expreso en la organización de centros de residentes estudiantes. En la capital de San Juan se observan centros de residentes "iglesianos", "jachalleros", "vallistos", "calingastinos", mientras que en otras provincias es reconocida la presencia de centros de residentes estudiantes jachalleros. Este dato no es menor, pues permite, claramente, reconocer el rasgo sociocultural que expresa la necesidad de preservar los principios identitarios: el sentido de pertenencia y valoración de sus raíces históricas.

Así, como nota identitaria de la región aparece su marcado ***localismo***, históricamente configurado desde una problemática común a los departamentos: la ***emigración***, vivida como destierro. El localismo se sostiene en razón de las distancias de estas localidades hasta la Capital provincial: San José de Jáchal se ubica a 153 km, Rodeo a 196 km, Valle Fértil a 243 km y Calingasta a 164 km.

En suma los *objetivos* que se persiguen son:

I. Evitar el desarraigo.
J. Detener la emigración.
K. Asegurar la educación de calidad de los jóvenes.
L. Brindar la formación que el área local necesita.
M. Minimizar las frustraciones y fracasos.
N. Sortear los gastos que muchas veces hipotecan a las familias.
O. Desarrollar y promover acciones conjuntas con los organismos locales, provinciales; e inclusive con las universidades cercanas y organismos de otras provincias lindantes, que ven en esta propuesta una posibilidad para sus jóvenes.

Historia y Presencia de la UNSJ en la Zona

Posteriormente al desarrollo de las primeras actividades académicas (1995), y luego de un breve impasse, desde el año 2009 en "Jáchal", "Valle Fértil", "Iglesia" y "Calingasta" se reanudó el desarrollo de diferentes ofertas académicas, contabilizando en la actualidad alrededor de 300 alumnos cursando:

Es importante señalar que en el mes de diciembre del año 2013 se firmó un nuevo Convenio entre la Secretaría de Políticas Universitarias, la UNSJ, el Gobierno de la Provincia de San Juan y las Municipalidades intervinientes por el cual las partes se comprometieron, entre otros aspectos, al

dictado de nuevas carreras actualmente en curso: Tecnicatura Universitaria en Administración Pública (FACSO), Profesorado con Orientación en Música Popular (FFHyA), Tecnicatura en Agroindustria (FI), Tecnicatura en Inglés aplicado, Tecnicatura en Turismo(FFHyA) y Tecnicatura en Diseño de Página Web (FCEFyN)

En revisión histórica podemos identificar la siguiente grilla de carreras dictadas en la zona:

Departamento Jáchal:

II. Tecnicatura Universitaria en Exploración Geológica. (FCEFyN)
JJ. Tecnicatura Universitaria en Programación Web (FCEFyN)
KK. Tecnicatura Universitaria en Explosivos y Voladuras (FI)
LL. Tecnicatura Universitaria en Beneficio de Minerales (FI)

Departamento Iglesia:

MM. Tecnicatura Universitaria en Explosivos y Voladuras (FI)
NN. Tecnicatura Universitaria en Beneficios de Minerales (FI)
OO. Tecnicatura Universitaria en Agroindustrias (FI)

Departamento Valle Fértil:

PP. Tecnicatura Universitaria en Turismo (FFHyA)

Departamento Calingasta:

QQ. Tecnicatura Universitaria en Exploración Geológica. (FCEFyN)

Las actividades de investigación y extensión de la Universidad Nacional de San Juan en la región son considerables y de larga data (inclusive previas a su creación). Aunque la labor ha sido de variada envergadura, participación y procedencia disciplina, la mayoría de las actividades en la zona se han caracterizado por priorizar las necesidades de los departamentos y de esta manera promover programas y proyectos locales, nacionales e internacionales en conjunto con aliados estratégicos. Como por ejemplo el prestigioso Observatorio de altura Carlos U. Cesco en el paraje del Leoncito - Calingasta, iniciado en Convenio con la Universidad de Yale- EEUU-

Por razones de extensión destacamos solo una más de las actividades realizadas en la zona, por su trascendencia internacional. En el año 2006 la Universidad Nacional de San Juan, a través de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, instaló un Museo de Ciencias Naturales y Centro de Interpretación en el Parque Provincial Ischigualasto, "Valle de la Luna", declarado ***patrimonio natural de la humanidad***. Allí se exhiben replicas de varias de las piezas paleontológicas encontradas en el Parque y oportunamente recuperadas por el Instituto y Museo de Ciencias Naturales, y además se explica su importancia científica. También, durante el recorrido, los guías (estudiantes de las carreras de Biología y Geología de la UNSJ) demuestran a los visitantes cómo se hacen las tareas de investigación, rastreo, recuperación de fósiles y montaje de dinosaurios.

CREACIÓN DE LA DELEGACIÓN VALLES SANJUANINOS

Tras lo trabajado, con votación unánime el 31 de octubre 2014 bajo Ordenanza Nº 033/14 del Consejo Superior, se aprueba la nueva figura de la UNSJ, **Delegación Valles Sanjuaninos**. Enmarcada según lo establecido en el artículo 7º Estatuto UNSJ, inciso d), donde se prevé que podrán integrar la estructura de la Universidad "Otras formas de Unidades Académicas dependientes del Rectorado, Facultades o Escuelas de Nivel Universitario"; como así también lo dispuesto en el artículo 29º, inciso d), que establece como atribución del Consejo Superior la de "Crear Departamentos Académicos, Institutos de Investigación, Centros de Creación Artística u otras formas de Unidades Académica.

Organización y Funcionamiento

En la primer etapa de desarrollo e inserción en la zona, la *Delegación Valles Sanjuaninos* de la Universidad Nacional de San Juan depende orgánicamente de Rectorado y está a cargo del "Consejo de Delegados" y del "Coordinador Académico".

El Consejo de Delegados se integra con:

- Un representante de cada una de las Unidades académicas de la Universidad, designados por el Consejo Directivo de la Facultad/Escuela Universitaria a propuesta del Decano/Director.
- El Coordinador Académico designado por el Rector de la Universidad.

El Coordinador Académico, preferentemente, debe residir en la zona.

Destacamos algunas de las funciones y atribuciones de ambas figuras:

Coordinador Académico

- Elaborar y elevar al Rector para su aprobación el Plan de Labor Integral de la Delegación Académica Zona Norte, para el año académico próximo.
- Verificar que las actividades académicas planificadas para cada año, de las carreras que se cursan en la Delegación, se desarrollen en tiempo y forma establecida, informando a los Departamentos Académicos correspondientes los desvíos, desfasajes, incumplimientos, etc. que se pudieren registrar.
- Elevar anualmente al Rector el informe de rendición de las actividades desarrolladas por la Delegación Académica Zona Norte.
- Elaborar estrategias, que tengan en cuenta las especiales características de la zona, para atender a los estudiantes ingresantes, así como su seguimiento y apoyo, a fin de generar mejores condiciones para la retención y el rendimiento académico; y coordinar con los Departamentos responsables de las carreras, la aplicación de las que resulten aprobadas.

- Considerar los pedidos, planteos, quejas, propuestas, etc. formulados por los alumnos, egresados y miembros de la comunidad de la Zona Norte, dando respuesta a los mismos, en la medida de sus posibilidades, o canalizándolos a través de las autoridades o áreas competentes.
- Detectar y receptar los problemas y necesidades que afectan el normal funcionamiento de la Delegación y de cada una de las carreras que se cursan en la zona, a fin de dar solución adecuada, a través de la propia Delegación o canalizarlas por medio de los órganos y áreas universitarias, municipales, provinciales o nacionales competentes.

- El Consejo de Delegados sesiona ordinariamente en el asiento de la Delegación Valles Sanjuaninos, pudiendo hacerlo extraordinariamente en los establecimientos donde se cursan las carreras en los Departamentos de Valle Fértil, Calingasta e Iglesia.
- El Coordinador Académico preside el Consejo de Delegados.
- El Consejo se reunirá periódicamente a requerimiento del Coordinador Académico o a pedido de tres de los miembros delegados o del Rector de la Universidad.
- Para que el Consejo de Delegados pueda sesionar, se requiere la presencia de más de la mitad de sus miembros constitutivos.
- Las decisiones se adoptarán por mayoría simple de los miembros presentes. Todos los miembros del Consejo tienen voz y voto. En caso de empate el Presidente vota nuevamente.

IDEARIO Y PROYECCIÓN

El nuevo papel de la universidad ante la sociedad requiere de ella, no sólo nuevas actitudes y valores, nuevos compromisos y relaciones, nuevas prácticas de cooperación y de servicios; sino que exige también nuevas estructuras, nuevas formas de enseñanza, nuevas modalidades de educación cooperativa, nuevas concepciones curriculares, nuevos sistemas de administración, planificación y control.

El sostenimiento y fortalecimiento de bloques regionales representa un punto de inflexión que establece una nueva relación entre lo local y lo global, constituyendo un nuevo modelo territorial contrapuesto al paradigma de centro–periferia, que históricamente ha configurado las relaciones entre regiones.

Entre los innumerables compromisos que estos nuevos escenarios configuran, las Universidades Públicas asumen, contribuir a la educación universitaria como derecho y a la formación de graduados de acuerdo con las necesidades locales, nacionales y regionales, consolidando espacios de formación universitaria en articulación con las instituciones y gobiernos locales, provinciales y nacionales.

La regionalización de la Educación Superior, tal como se sostuvo en el programa de Expansión del Ministerio de Educación, es un fenómeno generalizado que puede observarse en otros países de la región. Es posible sostener, atentos a la Declaración de Cartagena de Indias (2008), que estas estrategias aportan y contribuyen al propósito de universalización de la Educación Superior, sobre el que se pronunciaron más de tres mil intelectuales de Latinoamérica, comprometidos con la democratización del nivel.

También el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el Acuerdo Plenario Nº 629/07, propuso la generación de un Programa de Cooperación y Articulación Universitaria Nacional, que optimice los recursos institucionales existentes, para atender las demandas de educación en las distintas regiones, a través de una política planificada.

Se unen así, los principios estatutarios de la Universidad Nacional de San Juan con los de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Los diferentes actores implicados en esta concreción consideran de especial trascendencia lo alcanzado hasta el momento y proyectan un crecimiento sostenido en el tiempo que llevará a una mayor expansión territorial de la UNSJ, ya reclamada por otros departamentos de la provincia.

Referencia bibliográfica:

Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan. Ordenanza Nº 01/11-Asamblea Universitaria

Creación Delegación Valles Sanjuaninos Ordenanza Nº 033/14- Consejo Superior- UNSJ

El Impacto de la Expansión del Sistema Universitario Nacional en la Matrícula Universitaria

Autor: Fernandez, Juan Manuel; Oloriz, Mario Guillermo (Universidad Nacional de Luján. Departamento de Ciencias Básicas)

Resumen: El sistema universitario Argentino, ha transitado por un proceso de expansión durante los últimos años que amplió tanto el número de instituciones de gestión pública como privada. Entre los años 2003 y 2015 se crearon el 32% de las instituciones de gestión pública existentes al 2016. Sin embargo, esta expansión podría haber ampliado la cobertura del sistema o captado matrícula de las instituciones ya existentes. Analizamos el impacto de la expansión del sistema de educación superior de gestión pública, tanto en la matrícula de las instituciones existentes como por región. Encontramos que la expansión del sistema incrementó la matrícula de educación superior y amplió la cobertura de este nivel educativo facilitando el acceso de un mayor número de jóvenes del grupo etario integra la mayor proporción del ingresantes del sistema.

Palabras claves: Expansión, Sistema Educación Superior, Argentina, Matrícula Universitaria

Texto completo:

Introducción

Una de las particularidades del Sistema de Educación Superior Argentino es el sostenimiento de un subsistema de gestión pública libre de aranceles y con ingreso irrestricto. Al mismo tiempo, desde el retorno de la democracia, se han implementado políticas de expansión del sistema público que se potenciaron durante los últimos años, dado que el 32,1% de las instituciones existentes al año 2016 fueron creadas a partir del 2003.

Esta expansión de la Educación Superior en Argentina, fue cuantificada y calificada por Ana García de Fanelli en su trabajo sobre "La Inclusión Social en la Educación Superior Argentina" en el cual describe que:

> "Entre el año 1989 y 2013 se pasó de 52 a 121 instituciones universitarias en la República Argentina. El crecimiento durante ese período, y lo años siguientes, se caracterizó por una mayor expansión de las instituciones de gestión pública por sobre las de gestión privada. En el año 2011, 3 de cada 4 estudiantes universitarios cursaban en instituciones de gestión pública, lo que muestra que, más allá del número de establecimientos, en Argentina la tradición por la universidad pública se mantiene con una cobertura del 75% del sistema". (García de Fanelli, 2014)

Este crecimiento del número de instituciones de educación superior acompañado de la política que se mantiene en Argentina de ingreso irrestricto y no arancelamiento del sistema público, ha permitido el acceso a la educación superior de jóvenes que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En este sentido, Avila e Isabel plantean que "Este fenómeno se ha visto claramente en Argentina, donde una proporción importante de graduados universitarios son el primer universitario de su familia. Es el primero de su núcleo familiar que accedió y obtuvo un título universitario". (Avila, E.; Isabel, M.; 2013).

Sin embargo, por tratarse de un sistema de educación superior, podría darse que ante la creación de nuevas instituciones pertenecientes al mismo subsistema de gestión pública, se produzca un impacto que se traduce en la disminución de la matrícula de las instituciones ya existentes en la misma región. Salvo que la creación esté cubriendo un área de vacancia, tanto en términos de la oferta de carreras como la carencia de instituciones exentas de aranceles en la misma región, es posible que se genere una transferencia de matrícula entre instituciones del mismo subsistema.

Partiendo de esta inquietud, es que nos propusimos cuantificar la expansión del sistema de educación superior argentino y evaluar el desarrollo de la matrícula del subsistema de gestión pública durante el período de expansión del número de instituciones.

Desarrollo

Comenzamos por analizar la evolución que tuvo la creación de universidades nacionales en Argentina, agrupando por gobierno e identificamos los períodos de gobiernos de facto dada la

sucesión de intervenciones militares que ocurrieron desde 1943 hasta principio de los ´80.

Períodos de Gobierno	UUNN Creadas	%
Anterior 1943	5	9,4%
1943-1946 de Facto	1	1,9%
1946-1955	0	0,0%
1955-1958 de Facto	2	3,8%
1958-1962	1	1,9%
1962-1963 de Facto	0	0,0%
1963-1966	0	0,0%
1966-1973 de Facto	13	24,5%
1973-1976	3	5,7%
1976-1983 de Facto	1	1,9%
1983-1989	1	1,9%
1989-1999	9	17,0%
1999-2001	0	0,0%
2001-2003	0	0,0%
2003-2015	17	32,1%
TOTAL	**53**	**100,0%**

Tabla 1- Creación de Universidades Nacionales por período de gobierno.
Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 1 muestra dos períodos de fuerte expansión de la educación superior argentina, uno durante los gobiernos de facto entre 1966 y 1973 (con el 24,5% del total existente a la fecha) y el reciente, entre los años 2003 a 2015, en el cual se crearon más del 32% de las instituciones universitarias existentes al año 2016.

El período de expansión que se dio entre los años 1966 y 1973, se concentra entre los años 1972 y 1973 durante los que se crean 10 de las 13 instituciones de ese período, que surgen del que se denominó “Plan Taquini”, destinado a la descentralización universitaria y al desarrollo regional. Diversos autores expusieron respecto de los orígenes de este proceso de expansión que se dio durante los gobiernos militares. Daniel Cano afirma que la creación de nuevas universidades nacionales fue parte de una medida política para descongestionar las universidades tradicionales (1985, p 15). Mientras que autores como Buchbinder (2005, p. 199) o Rovelli (2008, p.116) señalan que la diversificación del sistema universitario fue un instrumento del régimen militar para disminuir las grandes concentraciones de estudiantes que se daban en las universidades tradicionales, a ese entonces. También Augusto Pérez Lindo, en su obra *Universidad, Política y Sociedad*, concuerda en que la política universitaria de ese período de expansión del sistema tuvo como objetivo implícito la desconcentración de los movimientos estudiantiles. (Pérez Lindo, 1985, p.155).

Esta caracterización del período de expansión de los años 70 no nos permite considerarlo dentro del

objetivo de este estudio dado que nuestro interés radica en la expansión motivada por el acceso de los sectores más desfavorecidos de la sociedad al nivel de educación superior.

Nos centraremos entonces en el período de expansión del sistema de educación superior argentino, de gestión pública comprendido entre los años 2003 a 2015, período durante el cual gobernó el Dr. Néstor Kirchner (2003-2007) y la Dra. Cristina Fernandez de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

Durante estos gobiernos, un mandato del primero y dos de la segunda mandataria, se crearon 17 universidades nacionales de gestión pública, casi un tercio de las existentes en Argentina. El momento de creación de cada casa de altos estudios fue el siguiente:

AÑO	Cantidad	%
2003 (NK)	1	6,7%
2007 (NK)	1	6,7%
2009 (CFK)	6	40,0%
2014 (CFK)	4	26,7%
2015 (CFK)	3	20,0%
TOTAL	**15**	

Tabla 2- Creación de Universidades durante el período 2003-2015.
Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 2, muestra que más del 85% de las instituciones creadas durante este período se dio durante el gobierno de la Dra. Cristina Fernandez de Kirchner, con 6 instituciones creadas por el Congreso en el año 2009 (40%), 4 en el año 2014 (26,7%) y 3 en el año 2015 (20%) sobre la finalización del mandato.

No obstante, Chiroleu, Marquina y Rinesi plantean si realmente existió una política universitaria durante estos períodos de gobierno dado que observa que durante el mandato de Néstor Kirchner no fue un tema de agenda la educación superior. (2012,75)

Más allá de las motivaciones políticas que llevaron a impulsar la creación de estas instituciones en cada momento, claramente existió una política de creación de nuevas instituciones de gestión pública, no aranceladas y con ingreso irrestricto.

Nos centraremos entonces en estudiar el impacto que produjeron en la matrícula de las instituciones ya existentes de cada región la creación de estas universidades durante el período que denominamos de “expansión del sistema”.

Solicitamos la información de los años 2005 al 2015 de estudiantes, nuevos inscriptos, reinscriptos y egresados al Departamento de Información Universitaria, de la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina, para poder evaluar el desarrollo de la matrícula universitaria durante el período de expansión. Por otra parte, ubicamos a cada universidad nacional en la región a la que

pertenece según el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior en el que participa. Cabe señalar, que trabajamos con integración de estos consejos anterior al año 2016 en el cual se modificó la composición de algunas regiones.

Básicamente utilizamos los datos de nuevos inscriptos de cada institución, para el período 2005 a 2015, para poder evaluar si la apertura de inscripción de las nuevas instituciones afectó la matrícula de las universidades que se encontraban en la misma región. Esto para poder validar si la creación de la nueva casa de estudios amplió el acceso a la educación superior o solo produjo una traslación de matrícula dentro del sistema.

Utilizamos la definición de nuevo inscripto dada por el Manual de Definiciones Conceptuales y Operativas que publica el mismo Departamento de Información Universitaria:

> Se considera nuevo inscripto, a aquellos estudiantes que ingresan por primera vez a una determinada oferta, habiendo cumplido con los requisitos reglamentados por cada institución para ser considerado ingresante de la cohorte. De esta manera, dejamos de lado la categoría de aspirantes que se utiliza en el sistema de educación superior argentino para contabilizar a quienes realizan postulaciones para ingresar a una carrera en el nivel superior pero no terminan cumpliendo los requisitos que los convierten en ingresantes de una cohorte.

Resultados

Trabajamos con una población, para el periodo 2005-2015, de 47 Universidades Nacionales dado que las 3 creadas en 2015 y 3 de las creadas en 2014 no llegaron a matricular estudiantes al año 2015 (UUNN de Hurlingam, de los Comechingones y Rafaela – 2014 – San Antonio de Areco, Alto Uruguay y Guillermo Brown – 2015). La Universidad Nacional de las Artes no fue considerada en este trabajo dado que si bien aparece como una de las creadas durante el período de expansión, la misma data de 1996 en que se creó como Instituto Universitario. Luego convertido en universidad nacional en el año 2014 por el Congreso de la Nación.

INSTITUCIONES	2005-2015	Mínimo	Máximo
UUNN Existentes	2,3	-4,1	14,7
Nuevas UUNN	15	-9,8	63,7
Promedio Total	**4,8**	---	---

Tabla 3- Tasa de Crecimiento de Nuevos Inscriptos para el período 2005-2015.
Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 3 muestra que la tasa de crecimiento de la matrícula del Sistema Universitario Nacional, para el período 2005-2015, fue 4,8 pasando de 270.582 nuevos inscriptos en el año 2005 a 327.746

en el año 2015. Internamente, si se desagrega esta tasa entre las instituciones existentes y las creadas en ese período, la tasa promedio es de 2,3 para las existentes y de 15 para las nuevas universidades.

Utilizamos la Tasa Promedio de Crecimiento Anual calculada por el Departamento de Información Universitaria, la que se obtiene como el promedio de las tasas de crecimiento observada para cada universidad, calculadas como el cociente entre los nuevos inscriptos del año N sobre los observados en el año N-1.

Es de destacar que los valores mínimos y máximos de la tasa de crecimiento para el período muestran, como era de esperar, un valor muy superior para las nuevas universidades nacionales pero también se observa el mayor valor mínimo en las nuevas universidades. El caso que produce ese valor es el de la Universidad Nacional del Oeste, que paso de 1.078 nuevos inscriptos en el año 2012 (primer año de inscripción de esta universidad) a 791 en el 2015. Podría suponerse que la matrícula del primer año fue más elevada por haber atendido demandas insatisfechas en la región en que se encuentra esta institución, o problemas de funcionamiento de la misma que hicieron que los ingresantes dejen de optar por esta institución.

La tasa de crecimiento más elevada, se observa en la Universidad Nacional de Avellaneda (63,7) dado que pasa de 641 nuevos inscriptos en el año 2011 a 4.602 en el año 2015. Aquí podría suponerse que la diferencia puede estar dada por la manera en que comenzó la inscripción esta institución en el primer año, con poca difusión de la oferta o un período acotado de matriculación. Esto puede suponerse dado que entre el primer y segundo año de inscripciones pasó de 641 nuevos inscriptos a 3.367.

También vamos a detallar cuales son las instituciones existentes en las que se observan las tasas de crecimiento mínimo y máxima dado que es llamativo que una universidad nacional creada con antelación a este período tenga una tasa de crecimiento negativa tan elevada. Se trata de la Universidad Nacional de Formosa, que matriculó en el año 2005 4.886 nuevos inscriptos pasando a 3.224 en el año 2015. Aquí podría incidir la implementación del Araucano Nominal, como herramienta de relevamiento de estudiantes en el Sistema Universitario Nacional, lo que podría haber eliminado errores de conteo que tuviera esta institución en años anteriores.

Graficamos la relación entre el proceso de expansión durante el período 2005-2015 y la evolución de la matrícula en las Instituciones de gestión pública.

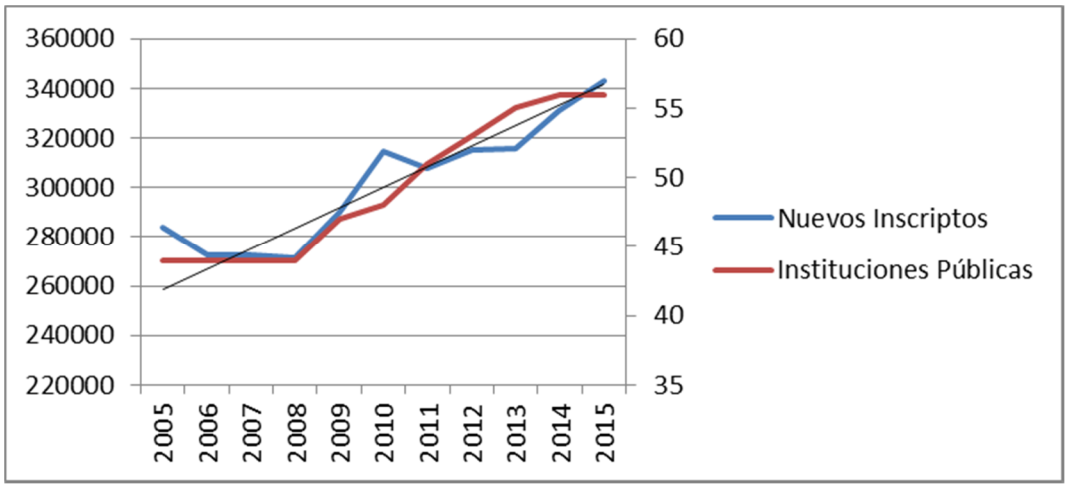


Gráfico 1- Relación entre la cantidad de Instituciones de gestión pública y la matrícula.
Fuente: Elaboración Propia

En la gráfica se observa, claramente, como la creación de nuevas instituciones de gestión pública tracciono el crecimiento de la matrícula en este subsistema. El coeficiente de correlación de Pearson entre estas dos variables da 0.936 para el período 2005-2015 lo que representa una correlación altamente significativa entre el comportamiento de ambas variables.

En términos de nuestro objetivo de investigación, agrupamos a las instituciones por región de manera tal de poder evaluar el impacto de la creación de nuevas universidades en la matrícula de las instituciones existentes en la región, Claro está, con la información obtenida hasta este momento, que al observarse una tasa de crecimiento interanual promedio para todo el sistema universitario nacional de 4,8 el sistema en su conjunto creció durante el período 2005-2015 lo que amplío la cobertura del sistema, producto en principio de la creación de nuevas instituciones. Esta afirmación se sostiene en la estabilidad del grupo etario que accede al nivel superior, según las proyecciones elaboradas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos para este período.

REGION	Existentes	Nuevas	TOTAL	T.Creac.
Bonaerense	7	0	7	0,0%
Centro-Este	4	0	4	0,0%
Centro-Oeste	8	1	9	11,1%
Metropolitana	7	5	12	41,7%
Noreste	3	1	4	25,0%
Noroeste	5	0	5	0,0%
Sur	4	2	6	33,3%
TOTAL	**38**	**9**	**47**	**19,1%**

Tabla 4- Creación de Universidades por Región período 2005-2015.
Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 4 muestra que de las 47 universidades nacionales con las que venimos trabajando, cabe recordar que dejamos de lado 6 de las creadas en el último periodo de expansión, la mayor proporción se creó en la Región Metropolitana (41% del total) mientras que en la región sur se observa también que el 33,3% de las existentes fue creada en este período. Las seis instituciones que dejamos de lado en este estudio, 2 pertenecen a la región Metropolitana (Hurlingam, y Guillermo Brown), 1 a la Región Centro-Oeste (de los Comechingones), 1 a la Centro-Este (Rafaela), 1 en la Noroeste (Alto Uruguay) y 1 en la Bonaerense (San Antonio de Areco). Con lo cual, la preponderancia sigue siendo de la región Metropolitana.

Comparamos luego la evolución de la matrícula para cada una de las regiones en las que se crearon nuevas universidades durante el período de expansión.

REGIONES	Existentes	Nuevas	TOTAL
Bonaerense	0,5	---	0,5
Centro-Este	1,8	---	1,8
Centro-Oeste	**3,7**	3	3,6
Metropolit.	6,2	19,1	11,6
Noreste	-0,5	0,4	-0,3
Noroeste	1,4	---	1,4
Sur	0	18,2	6,1

Tabla 5- Tasa de Crecimiento por Región período 2005-2015.
Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 5, muestra que en la única que región en que se podría atribuir a la creación de nuevas universidades una tasa de crecimiento negativa durante el período de expansión es en la región Noreste en la que se crea una nueva universidad, la Universidad Nacional de Chaco Austral, que comienza con la inscripción de ingresantes en el año 2009 y parecería que impacta en la matrícula de la región dado que para el periodo se observa una tasa de crecimiento negativa en las universidades existentes. En todas las regiones restantes, la tasa de la región es positiva más allá de la cantidad de nuevas UUNN que se hubieran creado.

Graficamos la relación entre la Tasa de Creación de nuevas instituciones por región (Tabla 4) y la Tasa de crecimiento de la matrícula por región (Tabla 5), para poder observar el comportamiento de cada una de las regiones.

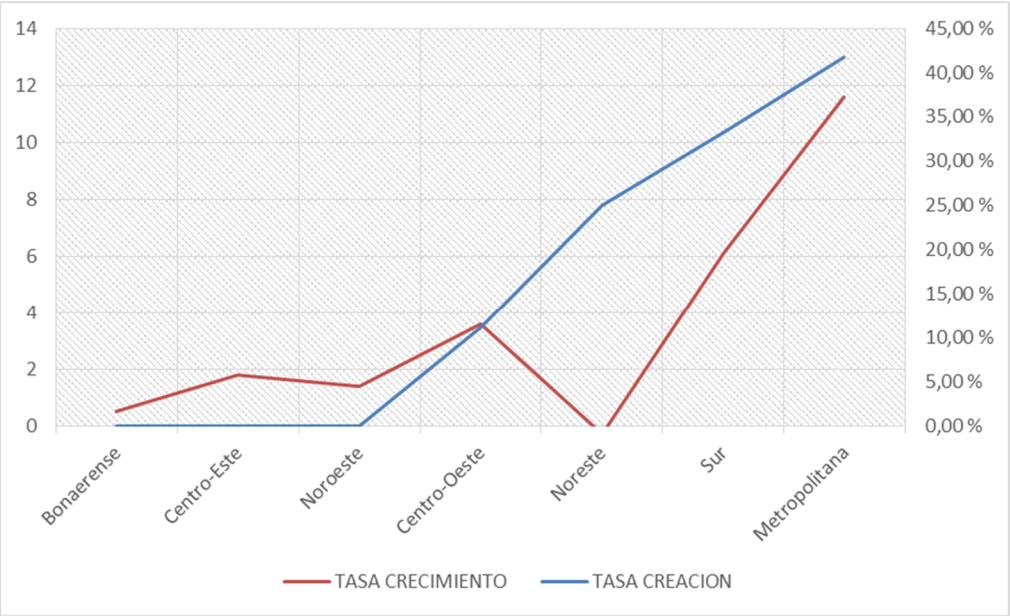


Gráfico 2- Relación entre la Tasa de Creación de Nuevas Instituciones de gestión pública y la Tasa de Crecimiento de la Matrícula. Fuente: Elaboración Propia

En la gráfica 2 se observa que el crecimiento de la matrícula acompañó el período de expansión en todas las regiones salvo la Región Noreste.

Analizamos en detalle lo ocurrido en dicha Región: En esta existían 3 universidades nacionales: las de Formosa, Misiones y Nordeste. De las 3, 2 muestran tasas de crecimiento negativas y una positiva: Formosa (-4,1); Nordeste (-2,3) y Misiones 4,8). Analicemos la variación de la matrícula desde el momento de creación de la Universidad Nacional de Chaco Austral, ya no durante el período de expansión comprendido entre los años 2005 a 2015:

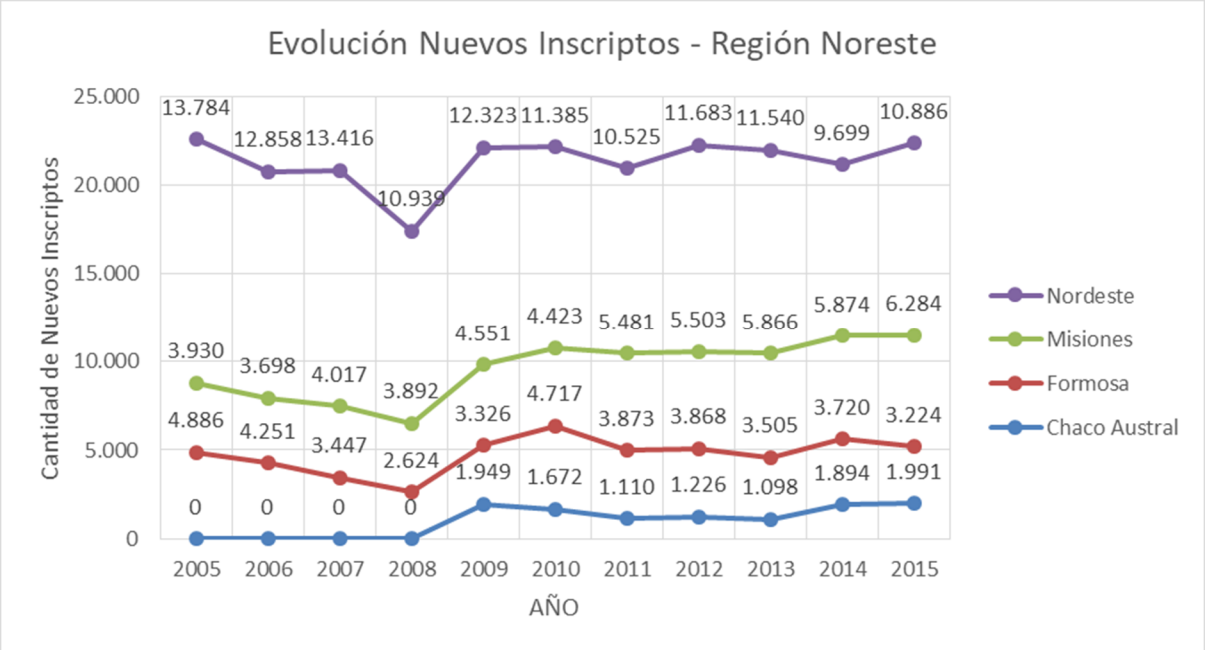


Gráfico 3- Evolución de Nuevos Inscriptos Región Noreste período 2005-2015.
Fuente: Elaboración Propia

El gráfico 3, muestra que no puede atribuirse a la creación de la Universidad Nacional de Chaco Austral la caída de la tasa de crecimiento en la región dado que en el año 2009 ninguna de las universidades existentes disminuyó su matrícula respecto del año anterior. Sin embargo, pareciera que la creación de esta casa de estudios podría haber impactado en la matrícula de la Universidad Nacional del Nordeste dado que a partir del 2009 nunca recuperó la cantidad de nuevos inscriptos que alcanzó en ese año (12.323).

Conclusiones

El análisis que efectuamos respecto de la evolución de la matrícula de las Universidades Nacionales durante el período de expansión del sistema que se dio durante los últimos años en Argentina muestra que amplió la cobertura del sistema de educación superior no absorviendo matrícula de las instituciones existentes. Encontramos una alta correlación entre el proceso de expansión del subsistema de educación pública y el crecimiento de la matrícula en este tipo de instituciones, tanto a nivel general como agrupando a las instituciones según los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

Solo se observa en la región Noreste, una tasa de crecimiento negativa para el periodo durante el cual se creó una nueva universidad nacional en esa región. De todas maneras, un análisis más detallado muestra que no es directamente atribuible a la creación de la nueva institución la disminución en la matrícula, en la región, dado que no se produce de manera coincidente con el año en que comienza a inscribir ingresantes la Universidad Nacional de Chaco Austral.

Sería necesario indagar cual fue el comportamiento de la matrícula en las instituciones de gestión privada durante el mismo período para verificar si el efecto de la creación de nuevas instituciones no aranceladas no impactó en este tipo de instituciones de nivel superior. Podría plantearse la hipótesis respecto que la expansión del subsistema de gestión pública podría haber impactado en el subsistema de gestión privada.

Referencias

Ávila, E., & Isabel, M. (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. Revista de la educación superior, 42(165), 11-29.

Buchbinder, P. (2012). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.

Chiroleu, A. Marquina, M. y Rinesi, E. (2012) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades rupturas y complejidades, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines,

Buenos Aires.

Cano, D. (1985). La educación superior en la Argentina (p. 46). Buenos Aires, Argentina: Grupo editor latinoamericano.

Fernández Lamarra, Norberto; "La educación superior en Argentina", IESALC, Buenos Aires, agosto 2002, Mimeo

García de Fanelli, Ana. (2005). Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires: Miño y Dávila.

García de Fanelli, Ana (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151.

García Guadilla, Carmen. "Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina", CRESALC-UNESCO, Caracas, 1996

Mollis, M. (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR, (1), 72-102.

Pérez Lindo, A. (1985). Universidad, política y sociedad. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Rama, C. (2000). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005, 11-18.

Rovelli, L. I. (2009). La mediación de ideas, saberes expertos y estructuras institucionales en la creación de universidades nacionales en los años 70. *Propuesta Educativa*, (32), 120-122.

Elección directa, créditos y educación a distancia: Tres piezas para armar el rompecabezas o para comprender la política universitaria de Cambiemos

Autor: Pacheco, Marcela C. ; Etchichury, Horacio J. (Universidad Nacional de Córdoba)

Resumen: El presente ensayo se propone una revisión de tres líneas de la política universitaria actual y sus posibles efectos de reconfiguración en el sistema universitario. Se presta especial atención a las medidas implementadas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) a partir de abril de 2016 y su extensión al resto del sistema. La reforma política en la UNC, la adopción de un sistema de reconocimiento académico y el fomento de la educación a distancia se presentan como tres elementos de interés para alcanzar una comprensión en tiempo real de la política universitaria de la alianza Cambiemos.

Palabras claves: política universitaria, créditos, elección directa, educación a distancia.

Texto completo:

Introducción

Preguntarse acerca de la política universitaria de Cambiemos no es es tarea sencilla, no ha habido exposición pública de un proyecto completo complejo que consolide o transforme sustancialmente las políticas universitarias. Es por eso que bajo la hipótesis de creación experimental y expansión, el presente trabajo analiza tres líneas de política universitaria que se originan y desarrollan en la Universidad Nacional de Córdoba pero cuya proyección compromete a todo el sistema universitario argentino, y tiene como objetivo poner en debate en tiempo real, los posibles efectos reconfiguradores en el sistema universitario.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), está a pocos meses de celebrar el centenario de la Reforma Universitaria de 1918, y parece liderar una nueva "reforma" o "contrarreforma" como la han dado en llamar sus críticos (Tatián, 2017) en tanto su orientación no parece ser la misma, por lo menos en las aspiraciones emancipatorias de la de 1918. En este trabajo analizamos tres líneas de política que abren ese camino: 1) la reforma política, 2) el sistema nacional de reconocimiento académico, y 3) la propuesta de educación a distancia. Sosteniendo como hipótesis interpretativa que es la UNC el espacio privilegiado de la política expansiva de Cambiemos sobre las Universidades.

En relación al horizonte completo de la reforma en marcha, solo se han expuesto a grandes rasgos algunas ideas sin fundamentos teóricos, pedagógicos o políticos consistentes, no se ha expuesto es el proyecto completo; en todo caso se anuncian una serie de proyectos y se generan estrategias de implementación similares a las denominadas "si pasa, pasa", y pasan porque se diseñan de manera que su aprobación final se de en ámbitos donde o no se requiere debate o cambiemos tiene mayoría. Se puede reconocer un zigzagueo en la trayectoria de los trámites que van de un punto a otro, que saltan instancias o cambian de escala o de lógica para hacerse efectivas contra todo debate o resistencia. En lugar de contribuir hacia una reforma completa de la Ley 24.521 (o Ley de Educación Superior [LES]), dando un debate global, se desarrollan puntos, herramientas y convenios que reconfiguran el sistema sin dar la discusión de conjunto.

Una presentación general fue realizada por el actual Rector, Dr. Hugo Juri, en su primer informe ante el Honorable Consejo Superior (HCS), pocos días después de asumir este nuevo mandato como máxima autoridad personal de la UNC. En la sesión del 10 de mayo de 2017, anticipó una serie de proyectos que llegarían al consejo como "herramientas para esta reforma académica que estamos pensando", en el marco de una "reforma que hemos ideado plantear"[38]. Sin embargo, hasta hoy ese proyecto integrado no se hace explícito y se va definiendo por piezas. Sí han ido exponiendo algunos elementos que –a primera vista– formarían parte de ese conjunto. Algunos, como veremos, se han tramitado a través del HCS, otros mediante simple Resolución Rectoral, y otros, en cambio, han exigido la convocatoria a una Asamblea Universitaria.

Existiendo una anunciada reforma de carácter total, es necesario analizar las novedades producidas en el seno de la UNC desde 2016 con una visión de conjunto. Eso es lo que intenta el presente trabajo.

38 Acta HCS 6/2016, correspondiente a la sesión del 10 y 17 de mayo de 2016, pág. 21 (disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/acta/6_2016).

En principio, trabajamos con la hipótesis de que la UNC sirve como campo de ensayo de ciertas propuestas que –tras ser aprobadas en nuestra Universidad– se proyectan al plano nacional como pautas de aplicación general (Tatián, 2016). En general, hay que recordar que los cambios en el funcionamiento académico o institucional de las universidades públicas en Argentina debe respetar su autonomía, garantizada por la Constitución (art. 75 inc. 19). Ello hace más difícil imponer de forma directa y abierta medidas o pautas.

Frente a ello, el Banco Mundial ya exponía en 1995 al fundamentar su programa de reforma de la educación superior cuál podría ser la vía para tener una incidencia efectiva y aceptable jurídicamente:

"La experiencia de los países de la OCDE muestra que el comportamiento de universidades autónomas puede ser influido del modo más efectivo mejorando la disponibilidad de información y modificando la forma en que se distribuyen los recursos". Luego explicaba cuáles serían los dos ejes centrales de su programa: "(a) un sistema de información y evaluación que provee información objetiva y transparente a los diferentes actores: estudiantes, administradores y profesores; y (b) un sistema de distribución de recursos que brinda incentivos a la eficiencia, creando así un ambiente competitivo" (Banco Mundial, 1995: 11).

Veintidós años después, en 2017, una publicación oficial de expertos del Banco Mundial continúa sosteniendo una visión crítica sobre la autonomía de las universidades en Latinoamérica, que "hace marcadamente difícil controlar a las universidades respecto a los fondos públicos que reciben"; también destaca el Banco que en las instituciones financiadas por el Estado los estudiantes no son evaluados por sus resultados (Ferreyra et al, 2017: 23-24).

De modo que la combinación de **sistemas de información y financiamiento** selectivo representa una de las vías tradicionalmente utilizadas para tener injerencia sobre las universidades, a pesar de la autonomía consagrada constitucionalmente. Toda política o innovación se presenta como de adhesión optativa, pero se garantizan recursos adicionales a quienes adoptan **"voluntariamente"** la novedad.

Reforma política

Licuación el poder de las facultades, debilitamiento de las disciplinas y fortalecimiento de las autoridades unipersonales.

Tal como lo anunció en la sesión del 10 de mayo de 2016, el Rector impulsó, junto a la coalición que lo ungió como máxima autoridad unipersonal, la modificación del mecanismo de elección de Rectores y Decanos. Así, a fines de 2016, en una Asamblea que motivó profundas divergencias y cuestionamientos que incluso permanecen abiertos en sede judicial, la UNC adoptó la elección directa de autoridades unipersonales, con un esquema que favorece a las Facultades con mayor número de integrantes.

En el sistema anterior, de elección indirecta mediante Asamblea Universitaria, se mantenía un equilibrio igualitario entre las Facultades, tal como ocurre en la casi totalidad de las universidades argentinas. Para designar la máxima autoridad unipersonal, cada Facultad aportaba un número idéntico de votos en la Asamblea: 19 (el decano más 18 consejeros). El art. 5 del Estatuto de la UNC consagra la igualdad de derechos de todas las Facultades, y la representación igualitaria en la Asamblea es expresión de ese principio.

Esta igualdad formal refleja un concepto más importante: cada área del conocimiento es igualmente importante en la Universidad. Más allá del número de estudiantes, investigadores o profesores centrados en una disciplina, o de la antigüedad o el presupuesto de una Facultad, todas las comunidades intelectuales tienen igualdad de derechos. Así puede avanzarse de modo armónico, sin exclusiones ni postergaciones. A diferencia de la universidad medieval (Kant, 1798), no se admiten hoy Facultades de "primera" o de "segunda", porque no hay disciplinas de "primera" o de "segunda" (Habermas, 1968). Una Facultad expresa política e institucionalmente una comunidad dedicada al cultivo de un área del conocimiento. A la vez, es el resultado de procesos históricos, de cómo se conciben las ciencias o las artes en un momento determinado.

Hasta 2016, cada una de las 15 Facultades de la UNC representaba un 6,6% del caudal electoral total (100% dividido 15). Sin embargo, algunas comunidades no tenían representación en la Asamblea: los dos colegios secundarios de la UNC y el personal administrativo y docente de la denominada "Área Central", esto es, bajo directa dependencia del Rectorado.

En la última década se impulsaron iniciativas para adoptar la elección directa. Se criticaba la opacidad del sistema indirecto: no se aseguraba que la voluntad de los representantes en la Asamblea reflejara la voluntad de los representados. La ausencia de mandatos vinculantes abría la posibilidad de negociaciones donde se pusieran en juego intereses personales o de grupo. Ello, a su turno, afectaba la legitimidad de las autoridades elegidas. También se objetaba el desequilibrio entre los claustros, derivado del existente en los Consejos Directivos (e impuesto en la LES). En general, el equilibrio entre las Facultades no recibía críticas.

Aparentemente, la necesidad pasaba por encontrar un modo de elegir autoridades que garantizara, antes que nada, que contribuiría a que la Universidad cumpla sus funciones y satisfaga los derechos en juego. Por otra parte, esa forma debería dar mayor transparencia (y legitimidad derivada), además de respetar el cogobierno y el equilibrio entre las disciplinas. Incluso aquí no era necesario reservar para el claustro docente un 50% porque la LES no lo exige en relación con las autoridades unipersonales. La negociación para lograr estos cambios siempre fue difícil; una Asamblea convocada en 2007 y 2008 (por Resoluciones 625/2007 y 171/2008 del Consejo Superior) para adoptar la elección directa fue suspendida a último momento por falta de consenso (Resolución Rectoral 2792/2008). Francisco Tamarit, antecesor inmediato de Hugo Juri en el Rectorado, anunció al asumir en 2013 que se proponía adoptar la elección directa[39], pero no le fue posible. Otras universidades también habían iniciado procesos de reforma en la misma época[40]. A diciembre de 2016, 30 universidades tenían sistema de elección indirecta; en seis de ellas la Asamblea se elegía en

39 http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/en-la-unc-la-eleccion-directa-esta-empantanada

40 Por ejemplo, la Universidad Nacional de Cuyo reformó sus estatutos en 2013 adoptando la elección directa (http://www.uncu.edu.ar/reforma/estatuto-universitario86). En el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Comisión para la Reforma del Estatuto trabajó desde marzo de 2015 hasta diciembre de 2016; todas sus reuniones fueron registradas en audio y publicadas en el sitio de la universidad, junto a documentos y otros materiales relevantes; puede verse todo ese acervo en: http://www.ungs.edu.ar/ms_cre/?page_id=14

votación especial[41].

En agosto de 2016, el Consejo Superior, mediante Resolución 831, hizo la convocatoria a Asamblea para la reforma política. Sin explicitar lugar de celebración, la resolución encomendó al Rector dos tareas: definir la fecha para que sesione la Asamblea (podía ser hasta el 31 de octubre) y garantizar un debate amplio y participativo. Ante la objeción de sectores opositores sobre la falta de debate, la Resolución 1059 del H. Consejo Superior, aprobada el 04 de octubre de 2016, prorrogó hasta el 30 de noviembre el plazo en que puede sesionar la Asamblea. El objetivo declarado era facilitar las instancias de discusión.

En cuanto a la elección directa, la discusión se centró en la ponderación, es decir, en cómo asignar un peso diferenciado (o "ponderado") a los votos. La "simple ponderación", impulsada por el oficialismo, asignaba a cada sufragio un peso diferente según el claustro (docentes, estudiantes, egresados, no docentes) al que perteneciera[42]. Un sistema como éste se halla vigente en las universidades nacionales de Luján y Villa Mercedes; también en la de Río Negro, pero allí cada subsede vota un vicerrector que va en fórmula con el candidato a Rector (por lo tanto, ningún Rector puede triunfar si no ha resultado vencedor en cada subsede).

La mayor parte de la oposición proponía la "doble ponderación": el caudal electoral total debía dividirse igualitariamente entre las 15 facultades (6,6% para cada una), tal como ocurría en el sistema indirecto (de Asamblea Universitaria). Luego, el porcentaje de cada facultad se dividiría según las proporciones asignadas a cada claustro. El valor de un sufragio, para la oposición, debía depender de dos factores: pertenencia a un claustro y pertenencia a una facultad. Este sistema rige en siete universidades nacionales: Cuyo, La Pampa, Misiones, Río Cuarto, Salta, San Juan y San Luis[43].

La oposición señalaba que, bajo el esquema propuesto por el oficialismo, las Facultades "grandes" serían beneficiadas[44]. Al contar con más docentes, estudiantes, egresados y no docentes, tendrían una mayor incidencia. En lugar del 6,6% derivado de un reparto igualitario, Ciencias Médicas tendría el 18%; Derecho, el 12%; Ingeniería, el 10%; Económicas, el 9%; y Arquitectura, el 7,5%. Estas

41 Además de Córdoba, son: 1) Avellaneda, 2) Buenos Aires, 3) Catamarca, 4) Centro de la Provincia de Buenos Aires, 5) Chaco Austral, 6) Chilecito, 7) Comahue, 8) Entre Ríos, 9) Formosa, 10) Hurlingham, 11) José C Paz, 12) Jujuy, 13) Moreno, 14) Nordeste, 15) Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Asamblea elegida en votación separada), 16) La Matanza, 17) La Plata, 18) La Rioja, 19) Litoral, 20) Lomas de Zamora (Asamblea elegida en votación separada), 21) Mar del Plata (Asamblea elegida en votación separada), 22) Oeste (Asamblea elegida en votación separada), 23) Patagonia Austral (Asamblea elegida en votación separada), 24) Patagonia San Juan Bosco, 25) Quilmes, 26) Rosario, 27) San Martín, 28) Sur (Asamblea elegida en votación separada), 29) Tierra del Fuego y 30) Tres de Febrero.

42 El Rector parece haber cambiado de opinión luego de asumir. El 16 de marzo de 2016, en el debate público con los otros candidatos, el Dr. Hugo Juri se pronunció a favor de un sistema de "ponderación doble"; dijo entonces que "realmente tenemos esta Universidad tan grande y con tantas particularidades en las Facultades que me parece que tienen que tener una representación particular en ese caso" (el video puede verse aquí: *http://tinyurl.com/zgyg73u*).

43 En diciembre de 2016, todavía se hallaban en proceso de normalización las universidades nacionales de Alto Uruguay, Los Comechingones, Rafaela, San Antonio de Areco y la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz.

44 Véase, por ejemplo, la columna de opinión firmada por Gustavo Chiabrando, decano de la Facultad de Ciencias Químicas, y Ana Baruzzi, vicedecana de la misma unidad académica, en *La Voz del Interior*, 16 de noviembre de 2016: http://www.lavoz.com.ar/opinion/por-que-una-reforma-electoral-de-la-unc

5 unidades académicas tendrían una incidencia de -aproximadamente- el 57%. En tanto, las Facultades "chicas" se volverían políticamente irrelevantes para la elección de Rector. Lenguas tendría un peso inferior al 4%; Artes, un 3,5%; FAMAF, 2,3%; y Ciencias Sociales, solo un 2%. Estas cinco Facultades reunirían apenas el 15% de la incidencia (Kitroser, 2016: 7).

El mayor riesgo, según la oposición, consistía en la proyección de ese esquema institucional a la situación de las disciplinas. El desigual peso político probablemente conduciría a un trato diferenciado, más favorable a las Facultades con mayor número de integrantes, es decir, mayor peso en la decisión. La oposición consideraba que no se trataba de una cuestión solo electoral, sino centralmente de política científica y educativa. Para que la Universidad cumpla sus fines académicos e institucionales, ¿no está obligada a asegurar una representación igualitaria de esas comunidades, aunque ello se traduzca en un peso desigual de los votos individualmente considerados? En otras palabras: ¿es acaso menos importante, en el seno de la Universidad, el claustro que la disciplina al momento de valorar el voto de un individuo?

A esto hay que agregar que las comunidades de dos Facultades de reciente creación no tendrían representación. La Escuela de Ciencias de la Información y la de Trabajo Social fueron elevadas a la categoría de Facultades en diciembre de 2015, y a fines de 2016 todavía no habían instaurado sus Consejos Directivos. Por ello, no tendrían representantes en la Asamblea Universitaria. Una Asamblea resolvería cambios en los derechos políticos de dos comunidades académicas que no tendrían voz ni voto. A pesar de recurrir a la Justicia federal, no se pudo posponer la Asamblea hasta garantizar la representación ni establecer algún mecanismo representativo especial[45].

La Asamblea se llevó adelante el 15 de diciembre de 2016 con amplia protección policial y duró seis minutos[9], con un cuórum que motivó impugnaciones desde la oposición. Se aprobaron en bloque todas las reformas, mediante votación a mano alzada, y no con boletas individuales firmadas. No se votó la moción de orden de votar en conjunto todas las reformas, ni tampoco el mecanismo de mano alzada. El expediente votado no era ninguno de los proyectos anteriormente presentados ante la comisión *ad hoc*, sino uno nuevo, iniciado el día 14 de diciembre, menos de 24 horas antes de la Asamblea. El proyecto no fue leído para su aprobación, tal como exige la Ordenanza HCS 1/1984, esto es, el Reglamento del Consejo Superior que es aplicable a la Asamblea. El proyecto aprobado es diferente a la propuesta del Rectorado en porcentajes de ponderación de claustro. En el proyecto original de ponderación simple, los estudiantes tenían el 33% del caudal, y en la versión aprobada aumentaron a 34,5%. Los graduados redujeron su participación de 10,5% a 9%, y los no docentes la elevaron de 5,5% a 7,5%.

Luego, el Ministerio de Educación y Deportes dio por válidos los cambios y los publicó en el *Boletín Oficial* (mediante la resolución 399/2017, emitida el 06 de febrero de 2017).

Sistema Nacional de Reconocimiento académico

Unidades de Reconocimiento Académico (URA) o eufemismos para esquivar las críticas, debilitamiento de la autonomía universitaria en manos de un buró centralizado de intercambios

45 Véase http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-juez-vaca-narvaja-rechazo-el-amparo-que-buscaba-frenar-la-asamblea-universitaria y http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-justicia-le-dio-la-razon-la-unc-por-la-asamblea

académicos, borramiento del límite público privado en la educación superior y debilitamiento de cogobierno.

Esta segunda línea de cambios se centra en crear mecanismos de reconocimiento formal de trayectos académicos en distintas instituciones. Dos fueron los pasos dados en esta dirección. Primero se estableció un Banco Único de Asignaturas (BUA) en el ámbito de la UNC como método de centralización de la información. Luego, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) hizo suya una propuesta del Rector Juri y creó un Sistema Nacional de Reconocimiento Académico que luego de empantanarse en el seno de la UNC, volvió como atribución de adherir a su propia creación.

Primer paso: BUA

En principio, la formación de este Banco iba a producirse por Resolución del HCS, tal como lo adelantó el Rector en la sesión del 10 de mayo de 2016. Sin embargo, más tarde luego de una declaración del Gremio Docente cuestionando la propuesta, prefirió llevarlo adelante mediante la Resolución Rectoral 1673/2016, emitida en septiembre de 2016. El BUA incluye "materias" y "espacios curriculares". El Área de Asuntos Académicos y la Prosecretaría de Informática están a cargo de definir el "formato único para la carga de la información" por parte de cada unidad académica. El anexo incluye los 27 puntos que deben completarse: incluyen no solo el nombre y código de la asignatura, su carga horaria teórica y práctica, y la unidad académica donde se dicta, sino también la "cantidad de docentes", los "cargos de cada uno de los docentes", los "criterios de evaluación", las "lecturas exigidas" y las "lecturas recomendadas", entre otros elementos.

El contenido del BUA se publicará en la página web de la UNC (art. 4). También se invita a otras universidades a firmar convenios con la UNC a fin de incorporar su información al BUA.

No hay una definición de los objetivos buscados, ni referencias a estudios previos que aconsejen la creación de este Banco. En los considerandos simplemente se señala que "ante la reforma académica proyectada" (que no es explicitada) "es necesario contar con la información actualizada y completa". Hay dos antecedentes mencionados. El primero es una resolución del Consejo Superior aprobada 18 años antes (Res. HCS 346/1998), durante el anterior mandato del actual Rector. Esa resolución creaba una comisión destinada a la "reorganización académica" de la UNC, que entre sus objetivos incluía la flexibilidad en los diseños curriculares. El segundo antecedente es algo más reciente: la Res. HCS 1342/2010 que dispone publicar en internet todos los programas de las asignaturas de las carreras de grado. Ninguno de los dos antecedentes tiene conexión visible con la creación del BUA.

Se trata, en suma, de un instrumento cuyos fines no son explícitos. Es imposible evaluar su conveniencia, pertinencia o necesidad sin conocer su objetivo.

Sin embargo, por su mera creación se generan algunos riesgos.

Uno es la concentración de información en áreas centrales de la universidad, entregada obligatoriamente por las Facultades. Los principios más elementales del manejo de datos indican que

la información solo se puede exigir cuando está definido el objetivo (ley 25.326, art. 4). Esa finalidad es la que delimita, precisamente, el uso legítimo de los datos.

El segundo riesgo es que contribuye a consolidar la idea de que las asignaturas son elementos intercambiables y homogéneos, diferenciados sólo por sus contenidos y por el número y modalidad de los cargos docentes implicados, sacar del ámbito de la pedagogía para pasar al ámbito de la administración o ingeniería el trabajo de definir la formación universitaria.

Esta noción resulta al menos problemática. Un programa no es solamente un recorte de temas y un listado de bibliografía a la que recurrir. Es un proyecto de trabajo, un compromiso para llevar adelante una tarea pedagógica concebida e implementada en el marco de un plan de estudios, de un perfil profesional esperado y de una tradición epistémica asociada a una disciplina, con una metodología definida. No puede simplemente yuxtaponerse a otras asignaturas, dando por hecho que por su sola acumulación representarán un trayecto formativo.

Ello conduce al tercer riesgo. A partir del supuesto equivocado de asignaturas intercambiables, puede promoverse la reasignación (o "intercambio" de docentes) entre distintas carreras o unidades académicas, según criterios de eficiencia o racionalización administrativa, modificando así las condiciones de trabajo de cada docente "intercambiado", las que se establecieron en el concurso docente por el que se accedió al cargo. Esas condiciones están garantizadas por el convenio colectivo de trabajo.

También puede llevar a la reasignación de estudiantes, desde una carrera o unidad académica hacia otra, de nuevo por razones de eficiencia o estrechez de recursos, siempre bajo el supuesto de la homogeneidad de asignaturas con nombre o programa similar. La inclusión de estudiantes de una carrera en otra obligará al docente a reformular su trabajo de cátedra para dar cuenta de los conocimientos previos, intereses y expectativas de quienes no han cursado las materias anteriores de la carrera donde tiene su cargo.

Segundo paso: Sistema Nacional de Reconocimiento Académico.

Mediante la Resolución 1870-E/2016, el Ministerio de Educación y Deportes crea el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA). El Rector Juri reivindicó la idea como propia: "Es un orgullo que el Gobierno nacional se apropie de una iniciativa nuestra"[46].

Esta idea de había empezado a discutir en el seno del Consejo de Secretarios Académicos de la UNC, órgano que reúne a quienes gestionan de cerca los problemas del grado universitario, sin embargo ante las numerosas dificultades que fueron advirtiendo ante un posible sistema nacional, la discusión se clausuró y la instalación de esta política llegó por otro lado, el de la firma de la adhesión al sistema por convenio firmado por el rector.

El SRNA se define como "un espacio abierto y dinámico, conformado por instituciones de educación superior [...] que se comprometen al reconocimiento de estudios", con el objetivo de "mejorar las capacidades de articulación inter-sistema y de potenciar recursos y capacidades

46 http://www.cba24n.com.ar/content/%E2%80%9Cnos-enorgullece-que-el-gobierno-tome-nuestra-iniciativa

institucionales mediante la articulación, facilitando la movilidad estudiantil, la innovación curricular y el diálogo interinstitucional", manteniendo "el sostenimiento de la calidad académica y la igualdad de oportunidades" (art. 1). En principio, no se comprende cuál es la necesidad que se quiere atender, ya que existen desde hace mucho tiempo mecanismos de articulación entre formación superior no universitaria y licenciaturas, y procedimientos para el reconocimiento de equivalencias al interior y exterior de las universidades.

La resolución invita a las instituciones universitarias reconocidas por el Ministerio a sumarse mediante un convenio al Sistema, siempre que hayan cumplido procesos de autoevaluación o evaluación externa (art. 2). Sin embargo, admite también a las instituciones que no cuenten con ese requisito, siempre que se comprometan a iniciar la evaluación (no a concluirla) en el plazo de 4 años, esto es, la duración del convenio (art. 3). La SPU formulará convocatorias para la presentación de articulaciones (art. 5).

La unidad de medida para el reconocimiento se denomina "Reconocimiento de Trayecto Formativo" (RTF)". Se calcula en cantidad de "horas de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el plan de estudios correspondiente" (art. 7). Y se establece, "como regla general", que un año académico equivale a 60 RTF y que cada unidad de RTF representa entre 27 y 30 horas de dedicación total (art. 8).

Aquí se introduce una novedad llamativa. La unidad de medida era la enseñanza (horas cátedra / créditos anteriores). Ahora será el trabajo (horas) del estudiante. El eje ya no es lo que brinda el Estado sino la conducta del alumno.

Un anexo a la Resolución contiene el modelo de convenio a celebrar entre la SPU y cada universidad. En él se enfatiza (cláusula primera) que la universidad se suma al SNRA "en pleno ejercicio de su autonomía", pero enseguida agrega que "se compromete al desarrollo de las acciones que desde la coordinación del sistema se establezcan", en los planos institucional, curricular y estudiantil. La integración puede ser gradual, limitándose a trayectos académicos.

Un número creciente de universidades se sumaron al sistema. En noviembre de 2016, 63 casas de estudio firmaron su adhesión en un acto llevado a cabo en el Ministerio de Educación y Deportes[47]. Entre ellas no estaba incluida la Universidad Nacional de Buenos Aires. Más tarde, el 1 de junio de 2017, la UNC logró firmar un acuerdo específico con esa universidad, creando el denominado "Consorcio UBA-UNC en la Sociedad del Conocimiento", en un acto que contó con la presencia del gobernador de Córdoba, Juan Schiaretti[48].

En los considerandos de la Resolución ministerial que crea el SRNA no se lo describe claramente. Se alude a la complejidad del nivel de educación superior argentino y a la existencia de acuerdos de articulación para el reconocimiento de estudios, especialmente en relación con instituciones extranjeras. En particular, se menciona como objetivo a más largo plazo "establecer un

47 http://ww.argentina.gob.ar/noticias/63-universidades-adhirieron-al-sistema-nacional-de-reconocimiento-academico-0

48 http://www.lavoz.com.ar/educacion/en-que-consiste-la-estrategica-alianza-entre-la-unc-y-la-uba

sistema nacional armonizable con el resto de los sistemas vigentes en el mundo", para facilitar la movilidad. Se cita además una Declaración del CIN de agosto de 2004 que proponía "construir un sistema de créditos de grado y posgrado".

Se señala que este sistema puede "potenciar procesos de innovación en los diseños curriculares y las prácticas institucionales". El sistema "pretende ser el resultante de acuerdos interinstitucionales", el "marco institucional que dé lugar a políticas programáticas".

En general, el Rector siempre ha dado una explicación metafórica de lo que este sistema propone. Por ejemplo: "la idea es dividir todas las materias en pequeños núcleos de conocimiento. Las carreras son como casas construidas por ladrillos. De allí, se podrá sacar piezas y armar nuevas carreras"[49].

El planteo parece afectar a la autonomía universitaria: delega en la SPU la determinación de la equivalencia de conocimientos construidos en las distintas universidades, creando un estrato de expertos por fuera de ellas que determina cuánto vale lo que se enseña. También se delega en la SPU el desarrollo de acciones en el plano institucional, curricular y estudiantil (Abratte, 2016).

Se habilita la creación de ofertas académicas junto a instituciones privadas y preuniversitarias (incluso todavía no evaluadas), en tramos de menor duración que una carrera (incluso prácticas y materias). Es un riesgo de fragmentación mayor del sistema, incluso a través de una "diferenciación progresiva del trabajo docente generando mecanismos diferenciales de reconocimiento salarial en función de la participación en el sistema" (Abratte 2017). Incluso han existido advertencias desde organizaciones gremiales docentes[50].

Cabe preguntarse quién tendrá mayor peso al momento de definir esas "nuevas" carreras armadas a partir de bloques que se entienden como intercambiables. En ese sentido, el mercado o las asociaciones profesionales parecen –a primera vista– provistas de un lugar relevante para llevar a cabo esas propuestas de curriculum.

La segmentación orientada por el mercado puede conducir al surgimiento de circuitos desiguales, de diferentes jerarquías entre fragmentos de formación; e incluso puede estar en riesgo la garantía de gratuidad consagrada por la ley 27.204, ya que la posibilidad de articular entre instituciones públicas y privadas habilita tramos arancelados.

Por otra parte, la creación de carreras a partir de fragmentos de otras plantea una cuestión sobre representación política. ¿Cómo participarán en el cogobierno universitario quienes sigan esas carreras? ¿En qué Facultad votarán consejeros? ¿Qué Centro de Estudiantes los representará?

Educación a distancia

Esta tercera línea de trabajo consolida, a partir de la centralización de información y de legitimación política, y de la fragmentación y segmentación, la posibilidad de expandir esos segmentos a un mercado global, y de incorporar esa lógica desde otras instituciones.

49 http://www.cba24n.com.ar/content/%E2%80%9Cnos-enorgullece-que-el-gobierno-tome-nuestra-iniciativa

50 http://conaduhistorica.org.ar/wp-content/uploads/2017/06/Opini%C3%B3n-de-Carlos-Figueroa.pdf

Convenio con edX

Uno de los pasos más visibles en ese sentido fue el convenio con edX. El Consejo Superior aprobó, a pedido del Rector, ese instrumento para sumar a la UNC a ese sistema (Res. HCS 252/2017)[51]. Se trata de una plataforma de cursos masivos en línea, fundada por el Instituto Tecnológico de Massachussetts en 2012. Hoy ofrece más de 1500 cursos, en un 85% en idioma inglés, producidos por universidades e instituciones públicas y privadas, además de empresas[52].

A través del convenio (anexado a la resolución), la UNC se compromete a abonar una cuota de afiliación de 400 mil dólares estadounidenses, más una cuota anual de mantenimiento de alrededor de 45 mil dólares. A cambio la universidad obtiene el derecho de alojar hasta veinte cursos en la plataforma destinada al público general (y hasta 50 cursos para los alumnos de la UNC).

La resolución del Consejo no tiene considerandos, por lo que no se hicieron explícitos los objetivos o la estrategia en la que se inserta esta decisión. Se adopta una lógica que privilegia el instrumento antes que la finalidad. Se adquiere el instrumento -incluso a un costo elevado para una institución pública, tanto en dinero como en compromisos académicos- postergando para una etapa posterior la búsqueda de su utilidad, pertinencia o necesidad.

Esto resulta llamativo. Estudios sobre el fenómeno de los cursos masivos on line (MOOC, por sus siglas en inglés) señalan que el acceso es desigual, reproduciendo la brecha digital bajo nuevas formas, favoreciendo a la elitista comunidad académica y profesional, conjuntamente con los usuarios avanzados de nuevas tecnologías y pertenecientes mayoritariamente a países desarrollados. No se trata de una internacionalización propiamente dicha, sino la expansión internacional de una perspectiva unidireccional de los aprendizajes, donde los estudiantes se posicionan como consumidores de cursos que pueden seguir desde dispositivos móviles de forma dirigida y estandarizada (Calderón Amador, Ezeiza y Badiola, 2013: 8).

Se ha señalado que probablemente la gran novedad de los MOOC no es tanto que el aprendizaje sea masivo, ni su diseño instruccional, sino que permiten manipular masas de datos. A partir de sistemas de minería de datos (Köck, 2009), se recolectan los datos de las actividades de los estudiantes, su perfil, su nivel de actividad, las decisiones que toma en el curso, y esa información es centralizada en la administración de los cursos. En este marco debe discutirse la pertenencia de los datos y el uso de las bases de datos educativas. Así, la disponibilidad y la publicidad aparecen como grandes desafíos y exigen toma de decisiones particulares dada la vulnerabilidad de los sujetos que podrían considerarse "vigilados". Específicamente, el punto 5 del convenio entre edX y la UNC incluye la atribución de edX para compartir con otras instituciones los datos recabados en cursos ofrecidos por la UNC, aunque "solo a los fines de investigación".

No todas las universidades toman el camino seguido por la UNC. En abril de 2013 Amherst College (Massachusetts, EEUU), por el voto de una amplia mayoría del cuerpo docente, rechazó unirse a edX. Reconociendo la importancia de la internet como instrumento para educar, el profesorado entendió que plataformas como edX ponían en riesgo el compromiso de Amherst con su

51 Véase Facultad de Filosofía y Humanidades UNC (2017).
52 Véase https://www.edx.org/schools-partners

proyecto pedagógico, basado en el "diálogo cercano". También advirtieron que edX podía acentuar la concentración en el campo de la educación superior, favoreciendo a las universidades más ricas, esto es, las mejor preparadas para elaborar y sostener cursos. Se preguntaron además si, en caso de necesitar recursos, edX no vería como posibilidad la venta a terceros de la información agregada de quienes se inscribieran en los cursos. Uno de los profesores señaló que cuando un ejecutivo de edX les explicó que ellos habían rechazado más de 300 universidades que querían sumarse, entonces comprendió que la plataforma tenía en cuenta más sus propios intereses que los de las instituciones educativas.

Casi al mismo tiempo, en mayo de 2013, los profesores del Departamento de Filosofía de la San Jose State University (California, Estados Unidos) rechazaron públicamente sustituir sus clases con un curso ofrecido en edX por un profesor de Harvard. La idea, presentada por el Presidente de la Universidad, apuntaba a ahorrar costos por graduado mediante tecnología. "¿Qué tan diferente puede ser un curso de álgebra básica enseñado en Boston o en California o donde sea?", preguntaba el funcionario, quien ya había celebrado acuerdos con Udacity y con EDX[53].

Este énfasis en la distancia no necesariamente acarrea una democratización de la universidad. En efecto: se ofrece como alternativa ante la dificultad de asistir, ante la falta de condiciones para poder estudiar en el nivel superior; es un camino distinto a la propuesta de acercar las universidades a las distintas zonas y poblaciones del país.

A la vez, se refuerza –como en el caso del BUA– la lógica que privilegia el instrumento por sobre la finalidad, la novedad sobre el proyecto. Primero se firma el convenio, luego se discute (o no) para qué se usará.

Una primera posibilidad, por ejemplo, es combinar el sistema de créditos para que la UNC pueda ofrecer materias que otras instituciones reconozcan, o que la UNC reconozca como créditos cursos de edX brindados por universidades o entidades del exterior. Y con el sello de aceptación de la UNC, esos cursos sean validados por el resto del sistema universitario argentino.

Resta saber si el convenio con edX también será –como en el caso del SRNA– una propuesta de Córdoba para que el resto de las universidades imite.

---

53 Fuentes:

- "Learning from Big Business", *The Chronicle of Higher Education*, 29 Abr 2013. http://www.chronicle.com/article/Learning-From-Big-Business/138811/

- "Angered by MOOC Deals, San Jose State Faculty Senate Considers Rebuff", *The Chronicle of Higher Education*, 18 Nov 2013.

http://www.chronicle.com/article/angered-by-mooc-deals-san/143137

Fuente: "Why some colleges are saying no to MOOC deals, at least for now", *The Chronicle of Higher Education*, 29 Abr 2013.

http://www.chronicle.com/article/Why-Some-Colleges-Are-Saying/138863/?cid=at

Grupo Promotor del Consorcio de Educación a Distancia

En ese sentido, también el Rector de la UNC encabeza una iniciativa que busca extender la modalidad a distancia a las demás casas de estudio. En el 53° plenario de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), se discutió un documento[54] que anuncia la creación del Grupo Promotor del Consorcio de Educación a Distancia. Con la coordinación general a cargo del Dr. Hugo Juri, sus vocales incluyen representantes de 9 universidades públicas del interior del país (no están la UBA ni las universidades del conurbano bonaerense). El objetivo es "desarrollar un camino crítico para la formulación de un Proyecto de Educación a Distancia de carácter voluntario para el conjunto del Sistema de Educación Superior Universitario". La implementación del sistema de créditos (RTF) aparece como uno de los elementos habilitantes para esta nueva iniciativa, que se describe como de interés para "los argentinos que viven alejados de los centros universitarios". Se mencionan también la "inteligencia artificial" y los "cambios psicosociales que producen las redes sociales" como factores que "resignifican la presencialidad en la relación docente-alumno, alumno-alumno, así como sujetos políticos". La propuesta apunta a crear "un campus virtual nacional aprovechando el acuerdo por créditos, el Sistema de Información Universitario y la experiencia desarrollada por nuestras universidades". La UNC es señalada explícitamente como coordinadora general.

Conclusiones

Este primer recorrido por estas tres líneas de la nueva conducción de la UNC permite reconocer algunos elementos centrales.

Por una parte, se apuesta a una concentración del poder electoral en las Facultades más numerosas, tradicionales y profesionalistas, para transferir esa legitimidad a una autoridad unipersonal (el Rector). Las comunidades centradas alrededor de las disciplinas y las artes pierden peso propio, subordinándolo a su capacidad para alcanzar alto número de integrantes. Existe el riesgo de que la pérdida de relevancia política conduzca al deterioro de su lugar académico.

En segundo lugar, se concentra información en el área central, a partir de la creación del BUA, acerca no solo de los contenidos impartidos sino de la organización de las cátedras y la carga de trabajo.

Mediante el SRNA, se instalaría una burocracia ministerial que constituirán el tribunal final de la validez del conocimiento creado en las universidades.

Por otra parte, se crean mecanismos para fragmentar los trayectos disciplinares, dividiéndolos en supuestas unidades mensurables e intercambiables, capaces de ser puestas en circulación a nivel global, habilitando la creación de nuevas carreras que no se basan en debates epistemológicos, sino en necesidades u orientaciones del mercado.

La fragmentación o segmentación hace posible jerarquizar de modo diferenciado esos segmentos, incluso a partir de la integración con sectores privados. Ello contribuiría a debilitar, ahora en el plano formativo, a las estructuras de Facultades centradas en disciplinas. La lógica del mercado

54 "Formulación del Programa de Acciones en Educación a Distancia", en archivo de los autores.

o de la opción de estudiantes-consumidores se podría imponer así a la autonomía académica fundada en el reconocimisnto de las disciplinas. Tales consumidores, internos o externos a la UNC, tendrían –además- un lugar político impreciso, al no estar matriculados en ninguna Facultad específica.

La debilidad de las comunidades epistémicas es la llave para la superación de la autonomía científica y su rendición a las demandas del mercado (formación para ocupar un lugar en las actuales estructuras organizadas del trabajo) y las consideraciones de eficiencia en el uso de los recursos.

La articulación del sistema de créditos con un fuerte desarrollo de la educación a distancia (modelo lata) habilita cambios sustantivos en los modos organizativos de las universidades, poniendo en peligro la consolidación de las universidades más pequeñas en relación a la las grandes.

Entendemos que este proceso en curso ha generado las herramientas necesarias para una reconfiguración del sistema universitario, será; el proceso político de las cada universidad y la dinámica del conjunto quien determine el rumbo.

Obras citadas

Abratte, J. P. (2016). Acerca del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de la SPU. Inédito.

Banco Mundial (1995). Staff appraisal report. Argentina. Higher Education Reform Project. –

Report No. 13935-AR. Washington (D. C.): The World Bank. Recuperado de:

http://documents.worldbank.org/curated/en/343281468742174895/pdf/multi-page.pdf

Ferreyra, M. M. et al. (2017). At a crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Washington (D. C.): The World Bank.

Calderón Amador, J. J., Ezeiza, A., Jimeno Badiola, M. (2013). La falsa disrupción de los MOOC: La invasión de un modelo obsoleto. 6º Congreso Internacional de Educación Abierta y Tecnología

Ikasnabar 13 Zalla, 9 al 11 de julio de 2013. Recuperado de:

http://www.researchgate.net/publication/256304290_La_falsa_disrupcion_de_los_MOOC_La_invasion_de_un_modelo_obsoleto

Carli, S. (2017). Neoliberalismo y educación: management público, conservadurismo y reocupación estatal. El lugar de las universidades públicas. En Filmus, D. (compilador), Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempo de neoliberalismo. Buenos Aires: Octubre.

Facultad de Filosofía y Humanidades UNC (2017). Consideraciones críticas sobre el acuerdo edX-UNC. Recuperado de:

http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/indicadoresyevaluacion/files/2017/03/Consideraciones-cr%C3%ADticas-sobre-el-acuerdo-UNC-edX-inc-.pdf.

Habermas, J. [1968] (1986). Conocimiento e interés. En Habermas, J., Ciencia y técnica como "ideología" (pp. 159-181). Madrid: Tecnos.

Kant, I. [1798] (2003). El conflicto de las facultades. Madrid: Alianza Editorial.

Kitroser, M. (2016). Dilemas de la elección directa. En Facultad de Artes UNC, Detrás de la reforma política. Implicancias del proyecto de elección directa del Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba (pp. 6-7). Córdoba: Facultad de Artes UNC. Recuperado de:

http://artes.unc.edu.ar/files/detras-de-la-reforma-def.pdf

Köck, M. (2009). Towards intelligent adaptive e-learning systems. Machine learning for learner activity classification. En D. Hauger, M. Köck y A. Nauerz (eds.), Proceedings of the 17th Workshop on Adaptivity and User Modeling in Interactive Systems (pp. 26-31). Linz: Johannes-Kepler-University.

Molenaar, I., Roda, C. (2011). Attention management for dynamic and adaptative scaffolding. In I.E. Dror (ed.), Technology Enhanced Learning and Cognitio (pp. 51-96). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V.

Tatián, D. (2016). El pluralismo de las ciencias. La Voz del Interior, 2 de noviembre de 2016.

Tatián, D. (2017). La Reforma Universitaria en disputa [Discurso de colación de grados, FFyH, 9 de junio de 2017]. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Equidad, financiamiento y los nuevos modelos universitarios en el conurbano bonaerense

Autor: De Leone, Fernando Patricio (Universidad Nacional de Lanús)

Resumen: Conviven dos concepciones antagónicas respecto de la función social del sistema educativo. Por un lado, se lo considera como un mecanismo de igualación social y por otro lado, como un mecanismo de generación, legitimación e identificación de diferencias socio productivas. En las últimas décadas se ha producido una extraordinaria expansión de la educación superior, lo cual exige observar con mayor detenimiento la relación entre economía y educación. (**Altbach, 2009).** En este marco, el presente trabajo propone discutir la forma en que ciertas universidades públicas del conurbano bonaerense (UNLa, UNLM, UNAJ, UNSAm) pueden contribuir a disminuir la desigualdad de oportunidades de aprendizaje. La hipótesis que guía el estudio sostiene que la expansión de la matrícula, en

ausencia de políticas activas en pos de la igualdad, conlleva una brecha en el egreso/rendimiento/permanencia conforme el status socioeconómico del estudiantado. De esta forma, la expansión universitaria podría beneficiar en mayor medida a estratos sociales privilegiados con mayor capital cultural. A los fines de validar la hipótesis presentada, se analiza la tendencia de la masividad en educación superior en Argentina, se identifican brechas sociales que limitan la igualdad y se efectúa un análisis presupuestario y de acciones institucionales que contrarrestan los efectos de dichas brechas.

Palabras claves: Expansión universitaria -Equidad - Capital Cultural - Economía de la Educación.

Texto completo:

1.a) Masificación y expansión del sistema universitario argentino

Hasta mediados del siglo pasado las universidades de América latina eran instituciones "de elite" a las que asistían un selecto grupo social **(Rezaval, 2008)** y atendían a un sector relativamente homogéneo de la población. La educación superior (de aquí en más: ES) no era una cuestión de política pública, a lo sumo la visualización del sector como objeto de políticas tenía lugar sólo cuando abandonaba su "normalidad" y se constituía en un problema de conservación del orden público establecido **(Cox, 1993)**. Este escenario se transformó a partir de la década de los sesenta y setenta del siglo XX, cuando las universidades comenzaron a enfrentarse a presiones para producir modificaciones, y así los sistemas de ES atravesaron en las décadas siguientes un fuerte proceso de expansión, de diversificación y de complejización interna como correlato del incremento de la importancia económica, social, cultural y política de la ES.

No son pocas las voces que sostienen que en gran parte del mundo a partir de la década del ochenta ocurrió una revolución en la ES: transformaciones pedagógicas, internacionalización de las instituciones, visualización del sistema educativo como un engranaje necesario del desarrollo económico, nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, y un vínculo estrecho con la innovación tecnológica productiva han sido probablemente los principales pilares de este cambio. Así, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior **(CMES, París 1998)** los líderes políticos educativos de Occidente han afirmado la existencia de una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una diversificación, y una mayor toma de conciencia de la importancia que la ES reviste para el desarrollo sociocultural y económico. Esta tendencia se refleja en un extraordinario incremento de la matrícula universitaria a nivel mundial **(Ezcurra, 2011)**. Siguiendo el Compendio Mundial de la Educación **(UNESCO, 2009)** se pasó de 28.6 millones de estudiantes en 1970 a 100.8 millones en 2000 y a 152.5 millones en 2007. Ello también se refleja en el crecimiento de la tasa bruta de matrícula[55] que se elevó del 9% en 1970 al 13% en 1990, al 19% en 2000 y al 26% en 2007. En América latina la masificación de la educación aparece en términos relativos magnificada, entre 1950 y 2009 el número de estudiantes matriculados en la región se multiplico por más de sesenta veces (pasando de 267.000 a 17.760.000 personas).

Cuadro 1. Expansión matrícula universitaria (1960 – 2009)

[55] La UNESCO define la tasa Bruta de matrícula - *GrossEnrolment Ratio, GER* - como el número de estudiantes matriculados de un determinado nivel educativo, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese tramo de enseñanza. Para la educación superior, la población incluye al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.

Mundial		TPCA	Latinoamérica		
Año	Cantidad Estudiantes (millones)		Año	Cantidad Estudiantes (millones)	TPCA
1960	13	22,36%	1960	0,27	134,95 %
1970	28,6		1970	1,64	
2000	100,8		2000	12	
2007	152,5		2009	17,76	
Fuente: Elaboración propia en base a López Segrera (2011)					

Tal como puede observarse en **Cuadro 1** existe una expansión de la ES a nivel mundial tal que para el periodo 1960-2007 se observa una tasa de crecimiento promedio anual (TPCA) de la matrícula universitaria del 22,36%, correspondiente a un total de 152,5 millones de estudiantes universitarios al año 2007. En América latina la expansión fue superior arrojando una TPCA del 134,95% entre 1960 y 2007 creciendo de 270.000 estudiantes a 17.760.000.

Argentina no fue la excepción a este fenómeno, en **Cuadro 2** se advierte un crecimiento continuo de la matrícula universitaria tanto pública como privada a partir de 1982. La expansión de la matricula se evidencia con una tasa promedio de crecimiento anual entre el año 1982 y el año 2012 del 15% incluyendo matricula estatal (11%) y privada (9%) que supera la tasa promedio anual de crecimiento poblacional (1,4%).

Cuadro 2 * Estudiantes de títulos de pregrado y grado y tasa promedio de crecimiento anual según sector de Gestión - Periodo 1982-2014

Año	Estatal	Privada	Total
1982	317.388,00	s/d	317.388,00
1983	336.473,00	s/d	336.473,00
1984	441.357,00	s/d	441.357,00
1985	522.710,00	s/d	522.710,00
1986	580.026,00	s/d	580.026,00
1987	617.397,00	s/d	617.397,00
1988	651.342,00	s/d	651.342,00
1989	659.780,00	s/d	659.780,00
1990	677.768,00	s/d	677.768,00
1991	678.503,00	s/d	678.503,00
1992	689.230,00	103.761,00	792.991,00
1993	676.437,00	111.015,00	787.452,00
1994	711.369,00	122.680,00	834.049,00
1995	761.219,00	127.956,00	889.175,00
1996	812.308,00	153.337,00	965.645,00
1997	879.049,00	143.566,00	1.022.615,00
1998	945.790,00	172.051,00	1.117.841,00
1999	1.056.650,00	183.886,00	1.240.536,00
2000	1.138.503,00	201.237,00	1.339.740,00
2001	1.209.328,00	203.671,00	1.412.999,00
2002	1.257.707,00	204.612,00	1.462.319,00
2003	1.273.832,00	215.411,00	1.489.243,00
2004	1.299.564,00	237.089,00	1.536.653,00
2005	1.295.989,00	257.711,00	1.553.700,00
2006	1.306.548,00	279.972,00	1.586.520,00
2007	1.270.295,00	298.770,00	1.569.065,00
2008	1.283.482,00	317.040,00	1.600.522,00
2009	1.312.549,00	337.601,00	1.650.150,00
2010	1.366.237,00	352.270,00	1.718.507,00
2011	1.441.845,00	366.570,00	1.808.415,00
2012	1.442.286,00	382.618,00	1.824.904,00
2013	1.437.611,00	393.132,00	1.830.743,00
2014	1.468.149,00	403.296,00	1.871.445,00
TPCA	**10,99%**	**8,75%**	**15%**
Tasa promedio de crecimiento poblacional anual (censo 1980-2012)			**1,40%**

Fuente: Elaboración propia en base Anuarios de estadísticas universitarias SPU

En **Cuadro 3** puede observarse el efecto de la expansión universitaria a través de la evolución del incremento del presupuesto universitario, donde la tasa promedio de crecimiento anual del presupuesto universitario (TCPA **) para el periodo 1993-2013 fue del 17,66 % superior incluso a la tasa promedio de incremento del PBI (TCPA PBI) en el mismo periodo. Asimismo, se observa un sostenido incremento en la participación porcentual del presupuesto universitario en el PBI, pasando del 0,53% en 1993 al 1,08% en el 2013.

Cuadro 3 * Participación del Presupuesto transferido a las Universidades Nacionales en el PBI. Participación porcentual y variación presupuestaria. Periodo 1993-2013

Año	Presupuesto UUNN (millones de pesos corrientes)	PBI	Participación porcentual Presupuesto/PBI	Variación presupuestaria Presupuesto UUNN (**)
1993	1.252	236.504	0,53%	
1994	1.406	257.439	0,55%	12,28%
1995	1.472	258.032	0,57%	4,67%
1996	1.535	272.150	0,56%	4,31%
1997	1.593	292.859	0,54%	3,74%
1998	1.726	298.131	0,58%	8,40%
1999	1.721	282.869	0,61%	-0,30%
2000	1.744	285.045	0,61%	1,33%
2001	1.649	268.697	0,61%	-5,44%
2002	1.634	312.580	0,52%	-0,91%
2003	1.974	375.909	0,53%	20,81%
2004	2.146	447.643	0,48%	8,71%
2005	2.873	531.939	0,54%	33,88%
2006	3.937	654.439	0,60%	37,03%
2007	5.394	812.456	0,66%	37,01%
2008	7.366	1.032.758	0,71%	36,56%
2009	9.812	1.145.458	0,86%	33,21%
2010	12.844	1.442.655	0,89%	30,90%
2011	16.939	1.842.022	0,92%	31,88%
2012	21.627	2.164.246	1,00%	27,68%
2013	27.577	2.552.499	1,08%	27,51%
			1993-2013	**2003-2013**
		TCPA PBI	**13,13%**	**21,13%**
		TCPA (**)	**17,66%**	**29,56%**

Fuente: Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria - Estadísticas Universitarias SPU - Anuarios Años 1999 – 2013

En el periodo comprendido entre el año 1975 y 2014 se multiplicó 2.5 veces la cantidad de instituciones universitarias (**Cuadro 4)**, observándose un crecimiento en la creación de instituciones privadas a partir de los años noventa. No obstante, al año 2012 de cada diez estudiantes matriculados en el sistema universitario sólo dos se encontraban en el sector privado, concentrándose en mayor medida la expansión universitaria en instituciones públicas.

Cuadro 4. Cantidad de instituciones universitarias Años 1613-2014			
Año	**Públicas**	**Privadas**	**Total**
1613	1	0	1
1890	3	0	3
1959	9	3	12
1969	10	19	29
1975	25	19	44
1992	30	33	63
1999	37	43	80
2007	41	44	85
2014	55	49	104
2015	60	50	110
(1993-2013); Síntesis de información Estadísticas universitarias argentinas (2014-2015) DIU-SPU			

En lo que refiere a la diversificación de la oferta educativa se evidencia en publicaciones del Ministerio de Educación **(Ministerio de Educación y Justicia, Guía de Carreras, 1985)** que al año 1985 existía una oferta de 456 títulos universitarios ofrecidos por un total de 29 universidades públicas y 23 universidades privadas. En contraste al año 2015 la oferta de títulos ascendía a 3.581 en un sistema universitario compuesto por 53 y 57 instituciones universitarias públicas y privadas respectivamente, duplicándose en dicho periodo la cantidad total de establecimientos y octuplicándose la oferta de títulos. Al respecto, resulta relevante la visión de **Clarck (1980)** referida a la diversificación educativa. El autor sostiene que, dado que las universidades han dejado de servir primariamente a las élites gubernamentales y las profesiones líderes tradicionales, comienzan a producir graduados para empleo público y privado en amplias áreas ocupacionales y por ello las universidades se vinculan más directamente a los cambios en la división del trabajo, y aumentan las presiones para que las universidades amplíen sus tareas, lo cual explica su masificación y diversificación de la oferta educativa. Asimismo, **Clarck (1980)** presenta una postura crítica a la proliferación de instituciones universitarias de "fácil" acceso y de oferta novedosa apuntalada por los cambios en la división del trabajo. Ello revela un tipo de respuesta institucional frente al calentamiento (*"warming up"*) de la demanda por ES que refiere al intento institucional de disminuir las expectativas educacionales y ocupacionales de los estudiantes (función de enfriamiento del sistema educativo – "*cooling out"*).

En las páginas precedentes, se ha presentado y evidenciado la existencia de un proceso de expansión del sistema universitario en la argentina observando el incremento de la matrícula, el aumento sostenido del financiamiento en términos nominales y proporcionales al PBI, un incremento de instituciones públicas y privadas y una cada vez mayor y diversificada oferta de educación universitaria. Disímiles enfoques indagan respecto de los determinantes del proceso de expansión y refieren a causas tales como: la presión por aumento de egresados de la educación media y los efectos de la obligatoriedad de la educación secundaria, la feminización de la matrícula, cambios en las condiciones de acceso, aparición de nuevas ofertas e instituciones, entre otras.

1. **b) Brechas sociales y los límites a la expansión universitaria.**

Presentamos a continuación una mirada crítica del proceso de expansión universitaria descrito anteriormente, que sostiene que la masificación global entraña un impacto social crucial y si bien ha abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas, tanto en sociedades desarrolladas como en

sociedades en vías del desarrollo, esta expansión posee el abandono y la deserción como una tendencia estructural, tal es así que en promedio aproximadamente en 18 países europeos centrales el 31% de los estudiantes que ingresan abandonan y no se gradúan (**Ezcurra, 2011)**. Lo complejo del proceso es que el abandono golpea sobre todo a la población de estatus social desaventajado, conformando un proceso de reproducción de la desigualdad, intenso y creciente. En ese mismo sentido **Altbach (2009)** concluye en un estudio que las poblaciones en desventaja tienen menos probabilidad de continuar hasta la graduación. Ello explica porqué la expansión de la matrícula, tan notable, no ha resuelto desigualdades sociales persistentes y crecientes en el capitalismo contemporáneo.

La expansión universitaria requiere de esfuerzos políticos, institucionales y económicos para incrementar la igualdad social educativa, ello se debe a que la cuestión de la equidad está profundamente arraigada en la investigación académica y en el debate teórico del campo de la educación superior y es una discusión específica y diferente a la que se plantea para los otros niveles del sistema educativo. En la educación básica, existe una visión compartida acerca de la necesidad de garantizar el acceso universal. La educación básica es considerada un derecho que el Estado debe garantizar, en la que no se pone en tela de juicio la pertinencia del acceso; en todo caso, la preocupación por la equidad involucra consideraciones relativas a la calidad de la educación **(Rezaval, 2008)**. En la educación superior, en cambio, el enfoque es distinto. Existe cierto consenso acerca de que, en este nivel de estudios, la cuestión no es el acceso universal, sino el acceso de quienes poseen los méritos suficientes **(Claro, 2005)**. La Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI que tomó lugar en el año 1998, retoma el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en que se declara que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". Las competencias académicas individuales, la voluntad y el esfuerzo para el estudio son considerados requisitos para acceder a la Educación Superior y, el mérito, el principio sobre el cual se funda la estructura discursiva que legitima la selección y evaluación de los postulantes por parte de las instituciones. Dado que el mérito no es independiente del origen social del estudiante, en ausencia de política pública en pos de la equidad, el sistema de educación superior puede contribuir a legitimar y/o profundizar las diferencias sociales en lugar de contribuir a resolverlas. A pesar de ello, los gobiernos contribuyen a financiar la educación superior por varias razones. En primer lugar, porque entienden que no sólo favorece a los estudiantes, sino que genera también beneficios indirectos a toda la comunidad; como las personas no pueden apropiarse de esas externalidades no las tienen en cuenta en sus decisiones económicas, y por ese motivo demandan una cantidad inferior a la que sería socialmente óptima. En segundo lugar, porque consideran a la educación como un bien meritorio, es decir un bien cuya demanda conviene estimular debido a que muchos individuos no alcanzan a valorar adecuadamente sus beneficios potenciales, y por ese motivo invierten en educación menos de lo que correspondería a una correcta evaluación de sus preferencias. Finalmente, porque también creen que es una forma para facilitar el acceso e inclusión de los grupos económicamente vulnerables a la educación superior, contribuyendo a la mejora en sus ingresos futuros y así a mejoramientos en la equidad.

La intervención estatal en el sistema universitario debe convivir con la insuficiencia de la gratuidad y del libre acceso como medios para alcanzar la igualdad de oportunidades. Ello se debe a la importancia que poseen las limitaciones del entorno socioeconómico (costos de transporte,

materiales, participación obligada en el mercado de trabajo, legado familiar, etc.). Dado que la mejora del nivel educativo no es suficiente para tornar más equitativa la distribución de los ingresos, entran en tensión dos lógicas contrapuestas: la visualización de la educación como un elemento igualador de oportunidades y simultáneamente como un elemento de validación y profundización de las brechas sociales existentes. Bajo la primera lógica hay una gran cantidad de autores que sostienen que el sistema educativo tiene como función igualar las oportunidades en términos de igualar las condiciones para que los individuos puedan desarrollar cualquier tipo de actividad que deseen. **Roemer (1998)** propone que "de manera que el nivel alcanzado por una persona para conseguir los resultados que se buscan reflejen únicamente su esfuerzo y no sus circunstancias (…)". En este caso entonces, se premiaría el esfuerzo o mérito de modo de salvar los condicionamientos externos. Esta teoría respondería a una igualdad formal referida a la carrera abierta a todos los talentos, una igualdad meritocrática, entendiendo que mérito, producto del esfuerzo, es algo escindido de otros condicionamientos sociales. En su lugar Rawls (**Rawls, 1979**) defiende una "justa igualdad de oportunidades". En esta teoría la igualdad no se reduce sólo a lo formal para que cualquiera tenga la oportunidad de acceder a cualquier función en la sociedad. En cambio, exige que el origen social no afecte las posibilidades de acceso y se asegure que los individuos surgidos de todos los grupos sociales posean las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles educativos. Entonces, para este primer grupo de autores el sistema educativo, ya sólo por su funcionamiento, operaría como manto igualador en términos de inclusión. Bajo la óptica contrapuesta, se encuentran varios autores donde se propone al sistema educativo como mecanismo de selección social donde el sistema principalmente distingue y selecciona a aquellos individuos que poseen mayor capacidad. Entonces, este sistema sólo asentaría las diferencias en términos de capital cultural.

Se entiende a la noción de capital cultural como un cumulo de herramientas de poder individual que suelen aparecer bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales (materiales e inmateriales) producidas generalmente en el seno familiar y en el sistema escolar. Se trata de un capital porque puede ser acumulado a lo largo del tiempo también, en cierta medida, porque es susceptible de transmisión entre generaciones. La asimilación de este capital en cada generación es una condición fundamental para la reproducción de la clase social. El concepto de "capital cultural" permite reafirmar la idea de que las carencias económicas no son suficientes para explicar las disparidades en el logro educacional de sujetos de diversas clases sociales **(Bourdieu, 2005)**. La existencia de escollos en el capital cultural en el punto de partida de la educación superior puede convertirse en una traba esencial para la permanencia exitosa y la graduación. Asimismo, si el capital cultural se encuentra desigualmente distribuido las posibilidades de apropiarse de los beneficios de la expansión del sistema educativo de aquellos sectores que posean menor capital cultural van a ser menores.

Ante dicha problemática, una cuestión central, propia del actual ciclo de masificación descripto anteriormente, es si la enseñanza toma en cuenta el capital cultural de los estudiantes en el punto de partida o si por el contrario se privilegia (deliberadamente o no) a estudiantes con mayor dotación de capital cultural, viéndose marginados aquellos con menor dotación.

El capital cultural, entonces, puede transformarse en un factor condicionante para el ingreso y/o permanencia exitosa en la universidad ya que son necesarios "ciertos saberes" para transitar con éxito las instituciones educativas universitarias **(Ezcurra, 2007)**. Estos saberes se consideran incorporados y, por lo tanto, se dan por sentados en las actividades académicas de muchas instituciones. Así, las variaciones del capital cultural están ligadas con las variaciones de la competencia aún en campos donde la institución no controla ni enseña, pero además, a capital

cultural equivalente, las diferencias de origen social están ligadas a una especie de familiaridad con la cultura más que a una competencia estricta **(Gluz, 2011).**

Cuadro 5. Conclusión ciclo superior (%) Según nivel educativo de los padres America Latina 2007	
Nivel	**%**
Primario incompleto	3,1
Hasta medio incompleto	5,9
Medio completo	5,4
Tecnico y superior incompleto	18,7
Superior Completo	71,6
Fuente: Cepal (2007). Panorama Social de América Latina	

Una evidencia que sustenta esta teoría se muestra en el **Cuadro 5**, donde se observa como a medida que el máximo nivel educativo de los padres alcanzado es mayor, aumenta el porcentaje de conclusión del nivel superior. Así, sólo el 5,4% de los estudiantes cuyos padres alcanzaron hasta nivel medio completo, concluyeron el nivel educativo superior. Por otro lado, aquellos estudiantes que culminan el nivel superior, en un 71% de los casos sus padres son egresados del nivel superior completo. Porcentaje que disminuye a 18.7% si se observa a aquellos estudiantes cuyos padres alcanzaron a técnico y superior incompleto. Así se observa que no sólo es importante el paso por el nivel superior en los padres de los estudiantes sino también su culminación, aparece con un papel central el estatus de primera generación como factor causal de abandono en la región. En este marco en América Latina la masificación conlleva brechas en el egreso según el status socioeconómico. Brechas de graduación, brechas de clase, una desigualdad social rotunda. Entonces, y más en general, a escala global, la hipótesis es que ese ciclo extraordinario de masificación supone una inclusión, sí, pero una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales. Es decir, socialmente condicionada.

Como se presentó anteriormente, el nivel socioeconómico, es uno de los factores con mayor influencia en el acceso, la permanencia y la graduación en la universidad (**Coulon, 1997)**. En la misma línea, distintos autores sostienen que ello afecta la elegibilidad, la posibilidad de asistir a la universidad, el acceso a la información sobre la oferta existente y a recursos financieros para solventar los gatos directos e indirectos de los estudios **(Razaval, 2008)**.

Cuadro 6. Porcentaje de población de 25 años y más con superior / universitario completo para Argentina en 1993-2014 por nivel de ingresos																
	1998	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
30% inf	1,55	2,21	2,18	2,12	2,47	1,99	2,7	2,65	2,9	5,13	4,85	5,68	6,19	6,65	7,11	6,35
30% med	4,92	5,9	6	6,39	6,55	6,2	7,55	8,25	8,45	11,53	11,98	12,34	14,17	14,48	14,64	15,3
40% sup	23,8	22,9	25,24	24,47	26,03	23,05	27,96	29,1	27,92	32,07	34,09	35,06	34,56	32,95	34,74	35,3
Fuente: IIPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC																

En **Cuadro 6** se muestra la relación entre el nivel de ingresos con la culminación de estudios de nivel superior para la población de entre 25 y 50 años de edad. En este cuadro se puede observar como el

nivel de ingresos también condiciona el nivel educativo alcanzado. Se observa como aquellas personas que conforman el 40% más rico (tomando en cuenta la clasificación de distribución del ingreso por brecha de ingresos) concentran los mayores niveles de conclusión de nivel superior en todo el período analizado (1998-2014). En números para el 2014, el 35,31% de las personas de entre 25 y 50 años que concentran el 40% del ingreso de dicha población culminó algún estudio del nivel superior. Mientras que del rango de ingresos del 30% intermedio el 15,32% y del 30% más pobre sólo el 6,35%.

2.a) Presupuesto universitario, política institucional y la equidad.

Los mecanismos de financiamiento de universidades varían considerablemente entre países. No obstante, en la práctica, se pueden distinguir tres criterios generales. Por un lado, están los países que han adoptado un sistema de asignación de fondos entre universidades sobre la base de resultados, es decir, el presupuesto se distribuye de acuerdo a la performance de cada universidad, suelen considerase para ello indicadores de desempeño vinculados a la formación de graduados, posgraduados e investigación. Este criterio presenta algunas controversias, en especial, la necesidad de conciliar calidad con cantidad y estabilidad con innovación. En contraste con la asignación por resultados, los fondos pueden ser asignados entre las universidades de acuerdo a los insumos necesarios (costos) para el funcionamiento de las instituciones en la enseñanza e investigación. Estos mecanismos emplean, por lo general, fórmulas que combinan la cantidad de estudiantes con parámetros relacionados con los costos de enseñanza (características de los estudiantes, cantidad de facultades y programas, número de profesores, infraestructura, etc.). Sin embargo, una gran cantidad de países transfiere sus fondos entre las universidades independientemente del trabajo y las necesidades de cada institución. En estos casos la asignación del presupuesto surge de una negociación política basada sobre los registros históricos, algo bastante difundido en los países de América Latina. **(Hernández Pérez, 2005).**

En argentina los fondos públicos asignados a las universidades en su mayor parte no surgen de un modelo de distribución que tome en cuenta indicadores objetivos sino que son casi exclusivamente el resultado de un esquema de negociación política que tiene lugar en los más altos niveles de decisión del presupuesto público (Ministerios de Economía, Ministerio de Educación y el Congreso de la Nación, fundamentalmente). El resultado es un esquema de presupuesto inercial que en momentos de bonanza económica garantiza el status quo y asigna los incrementos en forma diferencial según el respaldo político logrado por cada institución universitaria. En momentos de escasez de recursos para el sector, el mecanismo de negociación presupuestaria con ingreso irrestricto ha provocado una constante disminución en el gasto por estudiante.

La ley de educación superior (Ley 24521) incorpora la posibilidad de que las instituciones universitarias (por medio tanto de convenios con el sector público o por medio de contrataciones de servicios y bienes del sector privado financien sus actividades. Ello implica que las instituciones universitarias no sólo reciben financiamiento por ley de presupuesto (votada y consensuada en el Congreso Nacional) sino también de las ganancias derivadas del intercambio con el propio sector público y con el sector privado. Bajo este último esquema, las reglas de juego no son iguales. Para el caso de contrataciones del sector privado es necesario un esfuerzo institucional para captar y satisfacer a sus "clientes" (Organizaciones no gubernamentales, Empresas, Organismos Internacionales, Universidades del exterior) y en el caso de acuerdos con el sector público (poder ejecutivos en distintos niveles: Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias,

Gobiernos provinciales, municipales, etc.) suele estar acotado a usos específicos de los fondos, rendición de cuentas, contribución al cumplimiento de objetivos de política pública, evaluaciones de desempeño, etc. Si bien estas actividades dejan un retorno para las universidades, suelen sobreocupar las estructuras organizacionales, ralentizar las rutinas administrativas y generar conflictos de interés entre áreas gestoras y académicas.

Si bien el esquema de negociación presupuestaria constituye el principal mecanismo de asignación de fondos a las universidades, desde hace unos años el gobierno nacional a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) viene impulsando nuevos criterios de asignación de recursos por la vía de fondos específicos y la incorporación en forma gradual de criterios objetivos de distribución como lo establece el artículo 58 de la Ley de Educación Superior.

Ante la ausencia de criterios de asignación presupuestaria que incentiven/premien la inclusión de sectores socialmente desaventajados, las instituciones universitarias tendrán importantes incentivos para educar a aquellos estudiantes que fuera menos costoso proveer el servicio educativo, convalidando y/o profundizando las brechas sociales existentes.

2. b) Acciones institucionales de universidades bajo estudio.

Las universidades bajo estudio (UNLa, UNLam, UNAJ, UNSam) poseen ciertas características comunes: se encuentran situadas en el conurbano bonaerense, en zonas de alta densidad de población, poseen una estructura organizacional departamental y vinculan su acción académica a la contribución en la resolución de problemas en la región de influencia. Revisando los proyectos institucionales, estatutos y programas específicos de las universidades bajo estudio se visualizan acciones instituciones y posturas culturales para enfrentar las brechas sociales y las carencias de capital cultural de los estudiantes. A continuación, se presentan acciones institucionales de cada una de las instituciones.

2.b.1 Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

El Proyecto Institucional de la UNLa incorpora explícitamente la problemática de la inclusión. Específicamente en su proyecto institucional se compromete a la construcción de un modelo institucional que vincule la Universidad con una mayor responsabilidad social, a la búsqueda de la equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo y plantea como desafío asegurar la equidad en el sistema de acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema, para favorecer el ingreso de quienes, teniendo capacidad y voluntad de estudiar, carecen de recursos para hacerlo. En ese sentido, la UNLa instrumentó un sistema de becas con la participación y aportes del capital privado, institucional, nacional e internacional. También existe un sistema de cuidados infantiles (guardería) para las jóvenes estudiantes con hijos menores a fin de que no abandonen sus estudios. Algunas acciones concretas de la UNLa son: a) El Programa Compromiso Educativo, el cual consiste en un sistema de becas destinado a estudiantes que presenten dificultades socio-económicas y tengan buen rendimiento académico. El Programa de Compromiso Educativo está basado en el principio de equidad para el acceso y permanencia dentro del sistema universitario y orientado a promover la solidaridad al interior de la comunidad. b) El Programa de Verano "Los Derechos de los niños no se toman vacaciones" tiene como objetivo fundamental es posibilitar el acceso a los niños/niñas que asisten a comedores barriales a actividades culturales, deportivas, recreativas y educativas, durante el receso escolar. El eje que organiza y orienta esta propuesta es la difusión y el

respeto a los principios plasmados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. c) Tutorías para el ingreso y permanencia, que están focalizadas en el primer año y consisten en tutorías y talleres de lectura y escritura de textos académicos. Asimismo, se han extendido para mejorar las condiciones de egreso, por medio de talleres disciplinares vinculados con aspectos metodológicos y de escritura de elaboración de trabajos finales. d) El Docente orientador. Considerando que el primer año es el "campo de batalla" para apaliar la deserción y abandono cada carrera ha designado a un Docente orientador que busca otorgarle al ingresante un acercamiento a los hábitos de comportamiento institucional, acompañando, detectando carencias y brindando información y motivación a los ingresantes. e) El Programa de Formación Docente Continua (PROCADO) es una propuesta de capacitación orientada a ofrecer instancias para la generación de herramientas teórico-prácticas para la docencia universitaria que permitan crear propuestas alternativas e innovadoras frente a los nuevos desafíos y problemas que plantea la formación universitaria actual y futura.

2.b.2 Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)

Se observa en el proyecto institucional como propósitos particulares el de "contribuir a la retención y al asentamiento de la población joven localizada en La Matanza y su área de influencia", "servir a las necesidades de la comunidad y "actuar como factor de cambio y desarrollo". A fin de incentivar la culminación de los estudios y minimizar la deserción la UNLam se compromete al desarrollo de carreras "cortas y con títulos con rápida salida laboral" y "que correspondan a las necesidades actuales del medio y/o a los proyectos tendidos hacia un futuro de desarrollo", con "un régimen curricular ágil, que permita la cancelación temporaria o definitiva del ingreso a determinadas carreras cuando se juzguen cubiertas las necesidades de la región" y a un "sistema de enseñanza-aprendizaje que integre a docentes y alumnos, propendiendo al trabajo grupal y al pensamiento crítico".

Algunas acciones concretas se presentan a continuación: a) La UNLaM en su vínculo con la región prioriza el ingreso a aspirantes graduados en establecimientos educativos ubicados en el Partido de La Matanza, b) Orientación para el otorgamiento de Becas nacionales, el área de Bienestar Estudiantil tiene como prioridad facilitar el acceso y lograr la permanencia de los alumnos de menores recursos, orientando a los estudiantes para su postulación en el Programa Nacional de Becas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, b)Existe asimismo, un programa de becas con financiamiento propio. El criterio para otorgar las becas vincula aspectos socio-económicos con académicos. A cada estudiante que califica se le hace un estudio de situación socio-económica.

2.b.3 Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

El Estatuto de la UNAJ establece como misión primaria de la universidad contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico- tecnológicas, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por la comunidad. Asimismo, en diversos programas institucionales se observan los siguientes objetivos: a) hacer de la equidad una herramienta de transformación y búsqueda de

mecanismos de distribución de las posibilidades concretas de formación, b) promover acciones tendientes al desarrollo socio-económico regional y nacional y a la preservación del medio ambiente, c) educar en la defensa de la soberanía e independencia de la Nación, en elrespeto y defensa de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, d) favorecer la retención y promoción de aquellos estudiantes con vocación y empeño académico que por motivos económicos se encuentren en situación vulnerable y en riesgo de abandonar estudios.

Se destacan como acciones particulares de la universidad, a) El programa de Becas, destinado a favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes con buen desempeño académico y escasos recursos económicos y contribuir al desarrollo del país a través de la promoción de estudios en carreras técnicas de vital importancia para la expansión industrial y tecnológica. b) El área de Bienestar estudiantil tiene el propósito de orientar a los estudiantes en las convocatorias de ayuda económica locales, nacionales e internacionales.

2.b.4 Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

De las universidades estudiadas, la UNSAM es la más antigua. Fue creada en el año 1992, siendo una de las primeras universidades creadas en el conurbano bonaerense. Quizás ello sea una causa por la cual en sus misiones y funciones aparezca la igualdad de oportunidades entre el quinto y octavo objetivo. De hecho, aparece en su estatuto definida como una comunidad de estudio, enseñanza, investigación y extensión, comprometida en la búsqueda universal de la verdad. Los objetivos fundamentales de la Universidad entre otros son: a) Formar científicos, profesionales y técnicos caracterizados por su compromiso con la búsqueda de la verdad y con la sociedad de la que forman parte, b) Promover el desarrollo de la investigación y la transferencia de tecnología contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación, c) Conformar una adecuada diversificación de los estudios universitarios que atienda tanto las expectativas y demandas de la sociedad, cuanto los requerimientos de la cultura y de la estructura productiva., d) Brindar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento de los integrantes de la Universidad, e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, f) Procurar la formación integral y armónica de los miembros de la comunidad universitaria, e infundir en ellos un espíritu de rectitud moral, responsabilidad ética y cívica., g) Garantizar en todos los ámbitos la más amplia libertad de juicios y criterios, doctrinas y orientaciones filosóficas y científicas, h) Asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, así como la convivencia plural de corrientes, teorías y líneas de investigación.

Existen, entre otras, las siguientes acciones: a) Becas de continuidad, de apuntes y movilidad, de ingreso y de excelencia para el apoyo económico y pedagógico para mejorar los resultados de permanencia y graduación de los estudiantes. b) la entrega de credencial – Tarjeta UNSAM, que permite acceder a beneficios económicos a los estudiantes que lo soliciten, c) el Programa "UNSam en los barrios", se encarga de vincular la universidad con los problemas regionales por medio de actividades artísticas y culturales y d) el "Programa BICI", que consiste en la entrega de una bicicleta en préstamo gratuito para la movilidad de los estudiantes.

Puede observarse en **cuadro 7** que las universidades bajo estudio, a excepción de la UNSam, han incrementado fuertemente el monto destinados a becas a estudiantes entre el año 2013 y 2014. Se

ubica en los casos mencionados por encima del promedio del sistema universitario. Ello de alguno modo confirma las intenciones de las acciones institucionales detalladas con anterioridad.

Cuadro 7. Montos destinados a becas a estudiantes, por fuente de financiamiento, según Universidad. Año 2014- 2013

Institución	Total 2014	Participación porcentual según Fuente de Financiamiento			Total 2013	Variación Porcentual 2013/2014
		Tesoro Nacional	Recursos Propios	Otras Fuente		
	en $	en %	en %	en %	en $	
Total Universidades Nacionales	**1.073.577.138**	**58,1**	**31,7**	**10,2**	**939.978.033**	**14,2**
Arturo Jauretche	2.890.482	85,7	7,8	6,5	2.023.790	42,8
La Matanza	3.369.639	51,9	41,7	6,4	2.746.280	22,7
Lanús	8.637.020	26,4	66,2	7,4	3.906.864	121,1
San Martín	9.948.942	29,9	64,5	5,7	9.858.340	0,9

Fuente: DNPeIU-SPU. Los datos surgen de las Cuentas de Cierre al 31-12-14 denunciadas por las Universidades Nacionales, e incluye todas las fuentes de financiamiento.

Por otro lado, en **Cuadro 8** podemos observar la ejecución presupuestaria por objeto del gasto para el año 2014 del total del sistema universitario y de las universidades bajo estudio. Se observa que la ejecución presupuestaria del inciso 1 (gastos en personal) es inferior para el grupo de las universidades respecto del total del sistema. No obstante, ello (a excepción de la UNSam y de la UNLam) asume valores cercanos al 70%. Por otro lado, el porcentual destinado a transferencias (en este inciso se incluyen las becas y otros subsidios y transferencias no condicionadas) asume un porcentual (a excepción de la UNSam) aún menor del total del sistema, destinándose menos del 4% del presupuesto a tales fines.

Cuadro 8. Ejecución presupuestaria porcentual clasificada por objeto del gasto. Año 2014

Institución	Objeto del Gasto					
	1 - Personal	2 - Bienes de Consumo	3 - Ss. No Personales	4 - Bienes de Uso	5 - Transferencias	Otros Incisos
	%	%	%	%	%	%
Total Universidades Nacionales	74%	2%	15%	3%	6%	1%
Arturo Jauretche	71%	3%	15%	9%	2%	0%
La Matanza	39%	2%	54%	4%	0%	0%
Lanús	69%	2%	20%	5%	4%	0%
San Martín	39%	1%	13%	7%	37%	2%

Fuente: DNPeIU-SPU. Los datos surgen de las Cuentas de Cierre al 31-12-14 denunciadas por las Universidades Nacionales, e incluye todas las fuentes

Conclusiones y reflexiones finales

El presente trabajo nos propone ver críticamente el proceso de expansión universitaria en argentina y asumir que un incremento de la inversión en educación universitaria no es suficiente para el logro de equidad sin una modificación sustancial de los mecanismos de exclusión y acceso a la educación universitaria. Se presenta en el trabajo que dicha problemática es también regional y el resultado de

esta investigación nos permite inferir que la clase social constituye un importante condicionamiento para la expansión de la educación universitaria y la clase social explica la dinámica de inclusión-exclusión de las oportunidades de educación superior.

Este trabajo resalta la importancia de considerar e incorporar al análisis económico de la igualdad en educación superior la noción de capital cultural como un elemento central que contribuye a explicar el proceso de reproducción social por la vía del sistema educativo.

El sistema educativo universitario, actúa otorgando títulos y distinciones a quienes pertenecen a sectores socioculturales y económicos privilegiados, mientras se activan mecanismos de exclusión a las clases más desfavorecidos o su estancamiento en ciertas disciplinas a partir de la restricción de la elección. En este sentido, el sistema educativo reproduce y refuerza las desigualdades sociales de origen, a las que concibe como dones naturales irreversibles. Resultan necesarias, entonces, acciones institucionales concretas. Las universidades estudiadas presentan intencionalidades políticas en pos de la igualdad de oportunidades, aunque siempre condicionadas por la autonomía universitaria y sus recursos presupuestarios. Es trascendente en este sentido incorporar criterios de asignación de recursos públicos a las universidades vinculados con la resolución de las necesidades sociales del entorno. Definir una estructura salarial que compense y atraiga tareas docentes para atender situaciones heterogéneas es una de las tareas pendientes en argentina.

En conclusión, la tensión entre masificación, igualdad de oportunidades y apropiación de las beneficios que brinda la educación superior se encuentra vigente y, tal como hemos visto, el capital cultural actúa en mayor o menor medida en la resolución de las tensiones sociales al respecto.

Referencias bibliográficas

Altbach; Resiberg; Rumbley (2009): "Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution".

Bourdieu, P. (2005): "Capital cultural, escuela y espacio social" Buenos Aires. Siglo XXI.

CEPAL (2007): "Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa". Panorama social de America Latina. Cap. 3.

CEPAL (2010): "La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir". Santiago de Chile.

CEPAL (2006): "Panorama Social de América Latina". Cap. I, secciones D y E.

Clarck, B (1980): "The cooling out function revisited". Jossey-Bass Inc, Publishers.

Claro, M (2005): "Acción Afirmativa. Hacia Democracias Inclusivas". Fundación Equitas. Santiago de Chile.

Conferencia Mundial sobre la educación superior (1998): "La educación superior en el siglo XXI: visión y acción". Paris.

Conferencia Mundial sobre la educación superior (2009): "La nueva dinámica de la educación

superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo". Paris.

Coulon, A. (1997): "El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria". París: PUF.

Cox, C. (1993): "Políticas de Educación Superior: categorías para su análisis" FLACSO.

Ezcurra, A. M. (2011): "Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial". IEC. FEDUN. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2007): "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". Universidad de San Pablo. Cuadernos de Pedagogía universitaria.

García de Fanelli, A. M. (2005): "Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina". Buenos Aires. Sistemas de Información de Tendencias en América Latina (SITEAL, IIPE-UNESCO).

García de Fanelli, A. M. y Jacinto, C. (2010): "Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias". Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES).

Gluz, N (2011): "Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos". Universidad Nacional de General Sarmiento.

Hernández Pérez, V. (2005): "El financiamiento de la educación superior en México". Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, México.

López Segrera, F. (2011): "Educación Universitaria para el Siglo XXI. Análisis comparados". Caracas.

Ministerio de Educación y Justicia (1985): "Guía de Carreras 1985-1986: universidades argentinas".

Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (años 1999-2013): Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

OCDE (2006): "Diez pasos hacia la equidad en la educación" - Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE, París.

Otero, M. P. (2009): "Educación universitaria y estructura social". Universidad de San Andrés.

Rawls, J. (1979): "Teoría de la justicia". Madrid: Fondo de Cultura Económica

Rezaval, J. (2008): "Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú". FLACSO.

Roemer, J.E. (1998): "Equality of opportunity". Cambridge: Harvard University Press.

Roemer, J.E. (1999): "Igualdad de oportunidades" en: J.M. Maravall (Ed.), Dimensiones de la desigualdad (III Simposio Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I).

Universidad Nacional de Lanús (1998): Proyecto Institucional. Segunda Edición, versión corregida según recomendaciones de la CONEAU.

UNESCO (2010): “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”.

Estudiantes que abandonan sus estudios: Indicadores, factores asociados e implicancias para la política pública

Autor: Adrogué, Cecilia (UdeSA-CONICET-U.Austral)**; Fanelli, Ana García de** (CEDES-CONICET)

Resumen: La ausencia de barreras académicas y económicas en la admisión de los estudiantes de grado en universidades públicas de Argentina no ha garantizado equidad en los resultados. Esto se debe más que nada a que las desigualdades en el capital cultural, social y económico de los graduados de la escuela secundaria, luego se reflejan en las diferencias observadas en los niveles de persistencia y graduación. En este trabajo calculamos las tasas globales de abandono por nivel socioeconómico en base a información provista por la Encuesta Permanente de Hogares. Y estimamos la influencia de determinados factores socioeconómicos y demográficos en la probabilidad de abandono de los estudios superiores mediante la utilización de un modelo de regresión logística. Entre los factores principales, asociados con la probabilidad de abandono se encuentran en nivel socioeconómico y el hecho de ser estudiantes de primera generación. Finalmente, discutimos los principales resultados obtenidos que pueden ser de utilidad como insumo en el diseño de políticas públicas tendientes a elevar las tasas de graduación y mejorar la retención universitaria.

Palabras claves: abandono universitario, factores asociados, implicancias de política, Argentina

Texto completo:

Introducción

El alto grado de escolarización superior en la Argentina es producto de la temprana demanda social por movilidad ascendente de los sectores medios. Entre comienzos del siglo XX y el fin de la Primera Guerra Mundial, la tasa de crecimiento anual promedio de la matrícula universitaria alcanzó un valor inusitado, el 13,2 por ciento, para mantenerse hasta 1955 en un 7,4 por ciento anual promedio (García de Fanelli, 2005). En las últimas tres décadas, el proceso de masificación de la educación superior se intensificó por el crecimiento de los egresados de nivel medio en el contexto de un sistema de educación superior con mecanismos de admisión no selectivos en la mayoría de las instituciones[56], la gratuidad de los estudios de grado en el sector público y la fuerte expansión de la oferta tras la creación de numerosas universidades públicas y privadas en distintas zonas del país (García de Fanelli, 2014a).

No obstante, la ausencia de barreras académicas y económicas en la admisión a los estudios

[56] El carácter no selectivo en el acceso como estudiante al sector universitario nacional se expresa en un proceso de admisión cuyo único requisito suele ser el poseer título de nivel medio y en la ausencia de un número máximo de estudiantes a admitir por carrera, es decir el establecimiento de vacantes o cupos. Empero, varias universidades han incorporado cursos de ingreso o de apoyo y nivelación no eliminatorios, cuya aprobación es necesaria para continuar los estudios de grado y cuyo fin es esencialmente mejorar la articulación entre la escuela media y la universidad.

de grado en las universidades públicas no ha garantizado la equidad de resultados debido a las brechas en términos de capital cultural, social y económico que presentan los estudiantes del nivel medio (Binstock & Cerrutti, 2005; Krüger, 2012), lo cual incide sobre sus probabilidades de abandonar luego los estudios de nivel superior.

En su clásico trabajo sobre al abandono universitario, el norteamericano Vicent Tinto (1975) señalaba que para estudiar este fenómeno es necesario distinguir entre el abandono definitivo de los estudios de nivel superior de aquel que tiene lugar en una institución de educación superior en particular, o incluso en cierta carrera dentro de ésta. En uno de sus últimos libros, Tinto (2012) introduce la distinción entre "retención" y "persistencia". El estudio de la retención hace referencia a la tasa a la cual una organización de educación superior retiene y gradúa después de un cierto número de años a aquellos estudiantes que se han incorporado a ella en un determinado momento del tiempo. El análisis de la persistencia, en cambio, presta atención a la acción del individuo de proseguir estudios de educación superior hasta su posterior graduación, pero analizando esta cuestión desde el plano de la educación superior como un todo y no de una institución en particular. Lo que en este último caso interesa analizar es cuáles son los factores que en el plano sistémico inciden sobre la persistencia de los jóvenes en el nivel superior, y eventualmente en su posterior graduación, contribuyendo así a la mejora del capital humano avanzado de un determinado país. Normalmente el nivel de abandono sistémico es mucho más bajo que el que tiene lugar en el plano de una organización particular de educación superior. Esto es así pues algunos estudiantes abandonan sus estudios en una cierta carrera o institución, para continuarlos en otra disciplina o universidad, o bien suspenden por un cierto tiempo por cuestiones familiares o laborales y luego prosiguen estudiando hasta graduarse.

Dentro de la dicotomía, retención-abandono de una universidad o persistencia-abandono definitivo de los estudios de nivel superior, este artículo se ubica dentro de esta segunda perspectiva de análisis. Utilizando información de la EPH para los años 2003-2015, hemos calculado las tasas de abandono globales por nivel socioeconómico, y luego hemos analizado los principales factores demográficos y socioeconómicos que inciden en la probabilidad de abandonar los estudios superiores. La información obtenida permite comprender cuáles son aquellos factores que más inciden en la probabilidad de abandonar y puede ser utilizada para el adecuado diseño de políticas públicas tendientes a mejorar la situación de los estudiantes más vulnerables.

Comenzamos el artículo situando a la Argentina en el plano internacional, en lo que respecta al acceso y la graduación en la educación superior. Seguidamente realizamos una breve síntesis de los principales antecedentes teóricos en el estudio de los factores que inciden en el abandono universitario, principalmente centrándonos en la obra de Tinto (1975) y en los cambios experimentados por esta literatura en la última década. A continuación, exponemos cuál es el diseño y la metodología empleados en esta investigación, para después dar cuenta de los resultados

alcanzados. Finalmente, reflexionamos respecto de las políticas públicas que pueden ser convenientes implementar para elevar los índices de graduación, y mejorar la retención.

Desarrollo

Acceso y graduación en la Argentina y en el plano internacional

Con el propósito de situar el caso argentino en el contexto internacional, analizamos algunos indicadores internacionales de educación superior referidos al acceso y a la graduación, examinando cómo se ubica la Argentina frente a otros países de mayor desarrollo en estas dimensiones (García de Fanelli, 2015a).

Focalizando la atención en el sector universitario, es posible utilizar un indicador incorporado por la OECD, el cual permite analizar el grado de accesibilidad a la educación universitaria a través de la tasa de ingreso a este nivel. Este indicador se calcula de acuerdo con el porcentaje de una cohorte de edad que se espera ingrese a los programas de nivel terciario durante su vida[57]. Esta estimación se basa en el número de nuevos ingresantes en un determinado año y en la distribución de edad de ese grupo.

En el Cuadro 1 se puede apreciar que mientras que el 58 por ciento de los jóvenes de los países de la OCDE esperan ingresar a los estudios de grado y maestría universitarias, en la Argentina la proporción es algo mayor, alcanzando al 60 por ciento[58]. La diferencia con el promedio de la OCDE se debe en particular a que la tasa de ingreso esperada entre las mujeres es superior en la Argentina (69 por ciento de las mujeres ingresarán a este nivel). En general se observa que, en todos los países considerados en este cuadro, con la excepción de Japón, las chances de ingreso a la educación universitaria de grado y maestría son mayores entre las mujeres que entre los varones. En suma, en el nivel de los estudios universitarios de grado, Argentina presenta un nivel de acceso y cobertura semejante o incluso superior al de algunos países de muy alto desarrollo humano y económico. Además, la tasa de ingreso a la educación universitaria de grado en la Argentina es superior a la de Chile y casi el doble que la de México. Empero, presenta todavía un bajo desarrollo el acceso al nivel doctoral, lo cual también ocurre en estos otros dos países latinoamericanos.

Cuadro 1: Tasas de ingreso y graduación en los programas universitarios (en %) 2012

	Tasa de ingreso a la educación universitaria (terciarios tipo A[1])			Tasa neta de graduación universitaria		
	Total	Varones	Mujeres	Tipo A 1er	Tipo A 2do	Avanzado

[57] Dependiendo del nivel de educación superior, se toma en cuenta los estudiantes matriculados entre los 21 y 24 años en el grado y maestrías y entre los 25 y 29 en el doctorado. Para mayor detalle sobre este indicador y la metodología empleada en su cálculo véase OECD (2014).

[58] Cabe no obstante señalar que el dato de cantidad de estudiantes de educación superior en la Argentina, que proviene de la información que cada institución universitaria y terciaria no universitaria suministra al Ministerio de Educación, puede estar sobreestimado debido a la falta de depuración periódica de los registros de alumnos.

				Tit.[3]	Tit.[4]	Inv.[5]
Argentina[2]	60	50	69	12	1	0.3
OECD promedio	58	52	65	39	18	1.6
Alemania	41	37	45	31	7	2.7
Austria	53	48	58	36	12	2.2
Bélgica	34	32	35	18	26	1.7
Chile	47	43	52	21	7	0.2
Corea	69	68	69	49	11	1.5
Dinamarca	74	64	85	48	25	2.2
Eslovenia	76	64	88	45	7	1.9
España	52	44	60	37	10	1.2
Estados Unidos	71	64	79	39	19	1.8
Finlandia	66	60	73	50	24	2.8
Francia[1]	41	37	45	38	18	1.7
Holanda	65	61	70	49	22	2
Irlanda	54	49	59	46	24	2
Islandia	80	65	95	65	26	0.9
Israel	60	54	67	42	19	1.5
Italia	47	40	55	32	24	1.4
Japón	52	56	47	45	7	1.1
México	34	35	34	22	3	0.3
Noruega	77	63	91	46	13	2.1
Nueva Zelanda	78	63	94	60	19	4.9
Reino Unido	67	59	76	45	28	2.4
Suecia	60	49	72	35	12	2.8
Suiza	44	42	47	28	19	3.3

Notas: 1. Comprende a los programas de grado universitario y posgrados como maestría y especializaciones

2. Corresponde al año 2011

3. Equivalente a título de grado en la Argentina

4. Equivalente a especializaciones y maestrías en la Argentina

5. Equivalente a doctorados y posdoctorados en la Argentina

Fuente: OECD (2014).

En lo que respecta a la graduación en el sector universitario, se puede examinar el indicador "tasa neta de graduación en la educación superior" construido por la OECD. Éste representa el

porcentaje estimado de personas de un grupo de edad específico que completará la educación terciaria durante su vida, en base a los patrones actuales de graduación presentes en cada país (OECD, 2014).

De acuerdo con el cálculo de este indicador, el 39 por ciento de los jóvenes en la OECD obtendrá su primer título de grado, mientras que en la Argentina sólo lo alcanzarán el 12 por ciento. Este porcentaje es además significativamente inferior al de Chile (21 por ciento) y al de México (22 por ciento). Lo mismo sucede al comparar la proporción de jóvenes que accederán a un segundo título, equivalente a maestría, en la OECD (18 por ciento) y en la Argentina (1 por ciento). Las chances de lograr este segundo título son además mayores en Chile (7 por ciento) y en México (3 por ciento).

En suma, estos indicadores revelan, por un lado, el gran potencial que posee la Argentina en lo que respecta a los jóvenes que aspiran a obtener un título de nivel superior y, por el otro, las dificultades encontradas para alcanzar esta meta. Detrás de este bajo nivel de graduación, se encuentra el problema del abandono, usualmente asociado a variables extraescolares, que hacen al entorno socioeconómico y cultural de los hogares, y a las políticas que llevan a cabo las instituciones de educación superior a fin de retener y graduar a sus estudiantes.

Factores asociados con el abandono de los estudios de educación superior

Desde la primera formulación del modelo de Tinto sobre el abandono universitario en las universidades americanas en 1975, hasta los últimos desarrollos dentro de esta línea de investigación, se aprecian cambios que contribuyen a enriquecer el estudio de esta cuestión[59].

En su modelo, Tinto (1975) privilegia el estudio de la interacción entre el individuo y la institución para explicar la decisión de los estudiantes de abandonar las instituciones de educación superior. En un trabajo posterior, Tinto (1993) clasifica los enfoques teóricos sobre el abandono en "psicológicos", "sociológicos", "económicos", "organizacionales" e "interaccionales".

La teoría de Tinto resulta de utilidad especialmente cuando se analiza el abandono que tiene lugar dentro de una universidad en particular. Otra línea de investigación ha prestado atención al abandono que ocurre en el plano del sistema de educación superior en su totalidad o en su efecto opuesto, la persistencia. Estos estudios permiten arrojar luz sobre los factores académicos y económicos previos al ingreso y selección de una institución de educación superior por parte de los estudiantes, complejizando además el análisis al incorporar distinto tipo de instituciones (en los Estados Unidos los *colleges* de cuatro años y los *community colleges* de dos años) y de estudiantes (tradicionales y no tradicionales[60]). Este es el caso del estudio realizado por Cabrera y La Nasa (2000),

[59] Para un análisis detallado de los cambios conceptuales de mayor relevancia en la literatura sobre el abandono universitario en los últimos cuarenta años en los Estados Unidos, véase Cabrera et al. (2014).

[60] Los estudiantes no tradicionales normalmente son aquellos que no cumplen con los siguientes requisitos: edad de 18 a 24 años, estado civil soltero/a, sin hijos, que ingresan inmediatamente tras finalizar la escuela media, que

que analizaron una cohorte de estudiantes del nivel medio superior desde 1982 a lo largo de once años. Dentro de esta cohorte y hasta el año 1993, 35 por ciento de los estudiantes de nivel medio habían alcanzado un título de grado. Del análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes se arribó a conclusiones de interés. Los estudiantes de bajo nivel socioeconómico tenían sólo 13 por ciento de probabilidad de graduarse en un plazo de 11 años frente a un 57 por ciento de los estudiantes de más alto perfil socioeconómico. No obstante, esta brecha de 44 por ciento que separa la probabilidad de graduarse entre los de menor y mayor nivel socioeconómico se reducía a 25 por ciento cuando se tomaba en cuenta otros factores. En tal sentido, obtener un título de grado dependían no sólo del nivel socioeconómico de los estudiantes de nivel medio sino también de los recursos académicos[61], las aspiraciones por alcanzar un título, el tipo de institución a la cual los estudiantes concurrían, el haber tomado cursos de matemáticas y ciencias en el nivel medio y el tener hijos mientras estudiaban en la educación superior (Cabrera y La Nasa, 2000).

Otro factor que afecta tanto el rendimiento académico como la probabilidad de persistir y obtener un título de grado es el ser estudiante de primera generación, es decir, aquel cuyos padres no tienen educación superior. Los estudiantes de primera generación muestran niveles menores de retención y graduación, aun controlando por factores demográficos, socioeconómicos y socioculturales. Para aquellos estudiantes de primera generación que logran finalizar la educación superior, sus chances en el corto plazo en el mercado de trabajo son semejantes, pero difieren en la probabilidad de continuar estudios de posgrado, siendo en este caso menor a los estudiantes cuyos padres tienen educación superior (Choy, 2001; Ishitani, 2006; Pascarella et al. 2004). En tal sentido, Choy (2001:8) señala que aun controlando por otros factores relacionados con la persistencia y graduación, incluyendo nivel socioeconómico, raza/etnia, tipo de institución y de integración académica y social, los estudiantes de primera generación tenían menos probabilidad de lograr el título aspirado: Estos hallazgos ponen en evidencia la importancia del capital cultural y social que poseen los padres con educación superior y que influyen sobre las distintas etapas del acceso, persistencia y posterior graduación de sus hijos.

Estas dos miradas, una más centrada en lo que ocurre dentro de las instituciones, dados ciertos atributos personales, académicos, familiares y socioeconómicos de los estudiantes, y otra que pone el foco precisamente en todas estas condiciones demográficas, educativas y socioeconómicas que preceden al ingreso de los jóvenes en la educación universitaria, se complementan entre sí, particularmente a la hora de diseñar políticas públicas e institucionales para mejorar la retención y la persistencia.

---

estudian a tiempo completo, que dependen financieramente de los padres y que viven en los campus universitarios (Cabrera et al., 2014). En general, la tasa de abandono es mayor en los estudiantes tradicionales (Gilardi y Guglielmetti, 2011).

[61] Para medir empíricamente este concepto se confeccionó un índice que incluía múltiples variables vinculadas con el rendimiento académico del estudiante y la intensidad y calidad del currículo académico de la escuela media a la cual asistía el joven.

Entre los antecedentes de investigaciones realizadas sobre este tema en la Argentina predominan los estudios que, de acuerdo con la primera perspectiva de análisis antes señalada, buscan determinar la dimensión y las causas del abandono en ciertas universidades o carreras[62]. Una excepción es el trabajo de Landi & Giuliodori (2001), quienes calcularon la tasa de abandono global en 1998 para aquellos estudiantes que habían ingresado al sector universitario hasta el año 1984 a partir de una encuesta especial realizada en dicho año. Los resultados expuestos en este artículo buscan avanzar dentro de esta última línea de investigación, analizando además los factores asociados con la probabilidad de abandonar el sector universitario como un todo.

Datos e indicadores

Utilizando un pool de datos correspondientes a la agrupación de los años 2003 a 2015 de la EPH[63], una encuesta nacional trimestral representativa de la población urbana[64] del país, que releva de modo sistemático y permanente características demográficas, educativas, laborales y socioeconómicas de la población hemos calculado la tasa global de graduación superior (TGGS) y la tasa global de abandono superior (TGAS) por nivel socioeconómico de los estudiantes.

$$TGGS = \frac{\sum GS}{\sum NAS} \qquad (1)$$

$$TGAS = \frac{\sum AS}{\sum NAS} \qquad (2)$$

Siendo GS los graduados de la educación superior, AS los que abandonaron y NAS el total de los que no asisten más pero que asistieron en el pasado (GS+AS).

En el gráfico 1 se presentan las diferentes tasas netas de escolarización superior por quintil de ingreso per cápita familiar, así como la proporción de graduados y jóvenes que han abandonado sus estudios respecto del total de los que ya no asisten más al nivel superior. Se observa que tanto la tasa de escolarización superior como las tasas globales de graduación son notoriamente mayores para los que habitan hogares con un ingreso per cápita más alto. Como una alta proporción de los jóvenes entre los 18 y 30 años analizados se encontraba aun estudiando, los valores de estos indicadores pueden variar en la medida en que la probabilidad de abandonar los estudios difiera en esta población de estudiantes respecto de los que ya no asistían más a la educación superior. No obstante, también puede ocurrir que algunos de los que han abandonado, retomen a futuro

[62] Para un análisis de los principales trabajos que en la Argentina han abordado estos estudios entre la primera década de este siglo véase García de Fanelli (2014b) y Parrino (2014).

[63] Se utilizó la información correspondiente al tercer trimestre para todos los años con excepción de 2007 y 2015 en los que se utilizó la correspondiente al segundo trimestre por falta de disponibilidad para el tercero. Se utilizó esta fuente de información ya que no se dispone de encuestas longitudinales que permitan estudiar los factores asociados con la retención y la graduación de los estudiantes en el plano sistémico de la educación superior.

[64] La población urbana en Argentina representa el 91% de la población total según el último Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el 2010.

nuevamente los estudios superiores. En suma, estos indicadores son sólo una aproximación a la dimensión de la graduación y el abandono global en Argentina, que solo puede ser más certera en la medida que se calcule estos indicadores a partir de un estudio de cohortes.

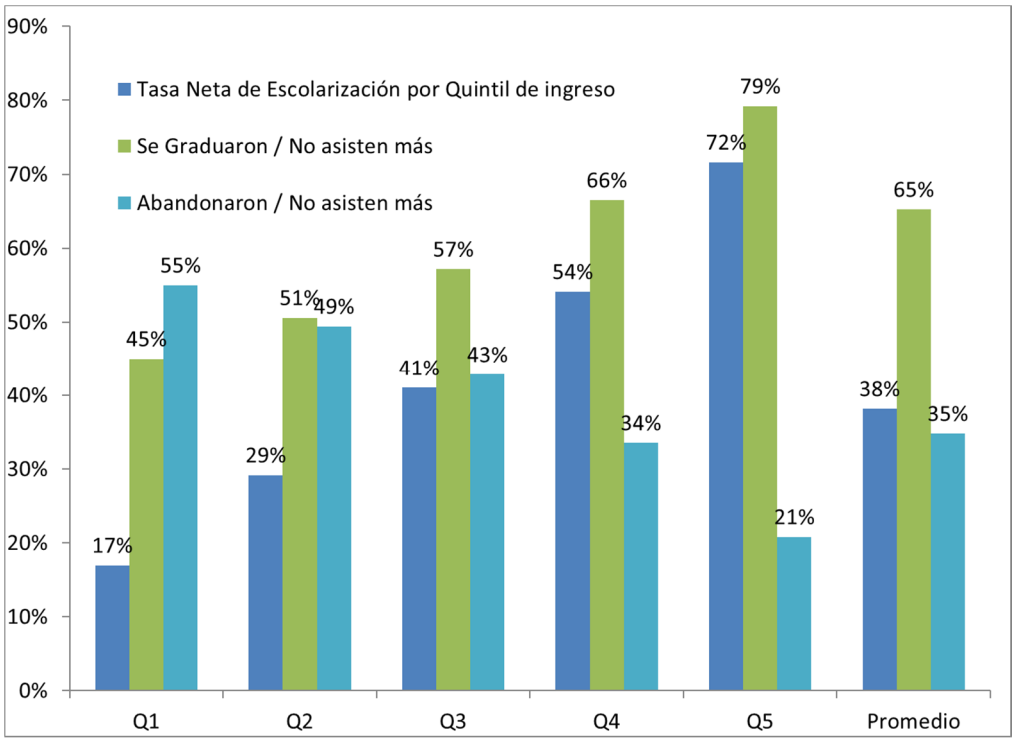


Gráfico 1. Tasa Neta de Escolarización superior y proporción de graduación y abandono entre los jóvenes que no asisten más según quintil de ingreso per cápita familiar

Fuente: Elaboración propia en base a información de la EPH de 2003 a 2015. Individuos de 18 a 30 años de edad.

En el estudio econométrico realizado, la muestra está compuesta por los jóvenes de 18 a 30 años que habitan en su hogar en calidad de hijos[65] que realizan estudios superiores. En el presente trabajo queremos estudiar especialmente la incidencia de ser primera generación de estudiante universitario sobre el abandono de los estudios ya que, como antes señalamos, la literatura indica que puede ser un factor clave. Otro factor que puede ser relevante para explicar la probabilidad de abandonar es el no pertenecer a la categoría de estudiante tradicional - menor de 25 años de edad-, que no tenga una beca de estudios, y el tipo de estudios que realiza, terciarios o universitarios[66]. Por último, también se verifica que haber alcanzado solo hasta el primer año, eleva la probabilidad de abandonar.

Metodología

Para estudiar los factores asociados con la tasa global de abandono del sector superior

[65] En esta situación se encuentra el 62 por ciento de los universitarios de 18 a 30 años. En los hogares estudiados, el 95 por ciento son hijos, pero también hemos incluido a los casos de estudiantes dentro de un hogar que son yernos/nueras (1 por ciento) y nietos (4 por ciento)..

[66] Si bien la condición laboral de los estudiantes también suele ser un factor clave que incide en su probabilidad de abandono, en un estudio de corte transversal, no podemos utilizarla ya que no se puede identificar qué ocurre primero, si el estudiante abandona o si comienza a trabajar. Para poder utilizarla, es preciso contar con una encuesta longitudinal

argentino empleamos un modelo de regresión logística[67]. A través de éste es posible indagar acerca de la importancia de ciertos factores que pueden incidir sobre la probabilidad de abandonar los estudios superiores. Para ello se estiman los parámetros del siguiente modelo:

$$Y_i = \alpha + \beta X_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

Donde Y_i es la variable que se quiere explicar, es decir, la probabilidad de que el individuo *i* haya abandonado los estudios de educación superior. Esta es una variable dicotómica, que tiene valor igual a uno si el individuo *i* abandonó los estudios y cero si no los abandonó. X_i representa aquellas variables observables correspondientes a las características del individuo que inciden en la probabilidad de abandonar los estudios y ε_i es una variable aleatoria y representa el término de error específico de cada estudiante.

En este caso puntual, en función de las variables que surgen como relevantes de la literatura internacional expuesta en la sección previa y en el caso argentino en particular (García de Fanelli, 2014b) y de la disponibilidad de información que brinda la EPH, hemos armado dos modelos. Las variables explicativas (X_i) que hemos considerado son las siguientes:

- Sexo: Indica el sexo del individuo, 1 si es varón, 0 si es mujer.
- IPCFaj: Ingreso Per cápita familiar ajustado por el valor promedio del ingreso per cápita familiar para cada año, el ajuste se realizó para eliminar el efecto de la inflación.
- Clase baja: Clase baja, perteneciente al primer quintil de ingreso per cápita familiar. Asume valor 1 si la persona pertenece a ese quintil y valor 0 en caso contrario.
- Clase media: Clase media, asume valor igual a 1 si el individuo pertenece al segundo, tercer o cuarto quintil de ingreso per cápita familiar y valor 0 en caso contrario.
- Primera generación: tiene valor 1 para aquellos cuyos jefes de hogar y cónyuges no tienen estudios superiores. Valor 0 en caso contrario.
- Menor de 25: Tiene valor 1 para personas de 18 a 24 años, y valor 0 en caso contrario.
- Abandono en primer año: Tiene valor igual a 1 si la persona dice haber alcanzado solamente hasta el primer año, valor 0 para los que alcanzaron más años.
- Beca: Tiene valor igual a 1 si el estudiante tiene ingresos por una beca, 0 caso contrario.
- Universitario: Tiene valor igual a 1 si se trata de un estudiante universitario, 0 si es estudiante superior no universitario.

Cuadro 2. Estadística descriptiva de las variables utilizadas

Variable	Cant. de Obs.	Media	Desv. Est.	Min	Max
Sexo	16,262,522	0.437	0.496	0	1

[67] Han utilizado esta técnica econométrica para análisis similares, entre otros Gasparini, 2002 y Paz & Cid, 2012 y las autoras en un trabajo previo (García de Fanelli & Adrogué, 2015).

IPCFAj	16,262,522	1.207	1.015	0	22.08
Clase Baja	16,262,522	0.138	0.345	0	1
Clase Media	16,262,522	0.643	0.479	0	1
Primera Generación	16,262,522	0.608	0.488	0	1
Menor de 25 años	16,262,522	0.676	0.468	0	1
Abandono en el primer año	16,262,522	0.270	0.444	0	1
Beca	16,262,522	0.012	0.110	0	1
Universitario	16,262,522	0.288	0.453	0	1

Fuente: Elaboración propia en base a información de la EPH

Las diferencias entre los dos modelos radican en las variables elegidas para ver el impacto de determinada condición. El primer modelo incluye la variable IPCFaj en lugar de la clase a la que pertenece el individuo nivel de ingreso per cápita familiar.

Resultados

En el cuadro 3 se presentan los resultados obtenidos en los modelos estimados para indagar acerca de la importancia de los determinantes de la probabilidad de abandonar definitivamente los estudios. Como puede apreciarse, las probabilidades de abandono se mantienen sin mayores cambios al aplicar los diferentes modelos.

Estos factores constituyen algunas de las variables demográficas y socioeconómicas que condicionan la experiencia académica y social de los jóvenes en su acceso y permanencia en la educación superior. Tal como puede apreciarse, los dos modelos dan estadísticamente significativos y todas las variables analizadas presentan coeficientes significativos con una confianza del 99 por ciento.

A continuación, presentamos un análisis detallado de los valores obtenidos:

Del cuadro 3 puede concluirse que: (1) los varones tienen una probabilidad de abandonar los estudios universitarios 1,42 veces por cada vez que abandona una mujer; (2)cuanto menor es el ingreso per cápita, mayor es la probabilidad de abandonar; (3)los individuos pertenecientes a la clase baja abandonan 1,48 veces por cada vez que lo hacen los de la clase alta, mientras que los de clase media aproximadamente 1,42 veces;(4) los estudiantes cuyos padres no se graduaron de estudios superiores tienen aproximadamente 2,64 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre sí lo hicieron; (5) los menores de 25 tienen menor probabilidad de abandonar siendo que por cada vez que ellos abandonan, los mayores de 25 lo hacen 2.78 veces; (6) los que tienen beca abandonan menos; (7) la probabilidad de abandono es notoriamente superior en el primer año; 1,6 veces mayor para el primer año que para el resto de los años y por último, (8) los estudiantes universitarios tienen mayor probabilidad de abandonar que los terciarios.

Cuadro 3. Factores que inciden en la probabilidad de haber abandonado los estudios universitarios

	Razón de Prob. (1)	Desvío Estándar	Estadíst. z		Razón de Prob. (2)	Desvío Estándar	Estadíst. Z	
Sexo	1.42	0.003	198.7	***	1.41	0.002	196.14	***
IPCFAj	0.83	0.001	-154.66	***				
Clase Baja					1.48	0.005	118.08	***
Clase Media					1.42	0.004	136.99	***
Primera Generación	2.64	0.006	429.81	***	2.72	0.006	448.92	***
Menor de 25 años	0.36	0.001	-544.9	***	0.36	0.001	-540.68	***
Beca	0.05	0.002	-94.53	***	0.05	0.002	-93.98	***
Abandono en primer año	1.28	0.003	117.74	***	1.29	0.003	121.22	***
Universitario	1.03	0.002	16.4	***	1.03	0.002	13.21	***
Cant. de Observaciones	16,262,522				16,262,522			
LR chi2(9)	672,987				667,724			
Prob > chi2	0				0			
Pseudo R2	0.0671				0.0666			

Fuente: Elaboración propia en base a información provista por la EPH de 2003 a 2015 (III Trimestre, excepto en 2007 y 2015 que se utilizó el II por no estar disponible el III). ***Significativo con una confianza del 99%.

En general, estos resultados son consistentes con la literatura nacional e internacional que analizó los factores que inciden sobre la probabilidad de abandonar los estudios de nivel superior (Choy, 2001; García de Fanelli, 2014a; Goldenhersh et al.2011; Ishitani, 2006; Pascarella et al., 2004). No obstante, esta aproximación metodológica utilizando como fuente la EPH tiene sus limitaciones. En efecto, un análisis apropiado de los factores que afectan la probabilidad de abandonar los estudios de nivel superior, o en su defecto, de obtener un título de grado, debe idealmente emplear como fuente una encuesta longitudinal especialmente diseñada para estudiar estas y otras cuestiones relacionadas con el abandono y la graduación, tal como el rendimiento académico de los estudiantes. Sobre este tipo de fuente de información se basan algunos trabajos como, por ejemplo, el de Cabrera y La Nasa (2000). En particular, la principal limitación de nuestro análisis es no contar con datos de estos recursos académicos, los cuales resultaron de alta relevancia, por ejemplo, en los estudios sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios argentinos realizados con datos de algunas carreras e instituciones (Giovagnoli, 2002; Giuliodori et al., 2010; Porto, 2007; Porto

et al., 2007; Sosa Escudero et al., 2009). Es probable que el importante efecto que en nuestro modelo tiene el ser estudiante de primera generación se asocie indirectamente con estos recursos. Según se observa en la literatura internacional, los estudiantes de primera generación son también aquellos que presentan mayores déficits en el aprendizaje logrado en el nivel medio, menores aspiraciones en lo que respecta a los estudios de nivel superior, reciben poco asesoramiento de sus padres respecto a qué institución/carrera seleccionar y están menos preparados académicamente (Choy, 2001).

Conclusión

Los resultados obtenidos nos inducen a reflexionar acerca de una posible asociación entre políticas públicas e institucionales de forma tal de mejorar las tasas observadas de graduación y disminuir el abandono, especialmente a lo largo del primer año. Para ello dos cuestiones centrales comprenden la producción de información adecuada para el diseño de las políticas públicas e institucionales y el estudio de cuáles son los principales instrumentos a mano de los gobiernos y las instituciones para mejorar la retención-persistencia y los niveles de graduación (García de Fanelli, 2017).

Para el diseño de políticas públicas e institucionales basadas en la evidencia, la Argentina requiere incorporar instrumentos de recolección de datos sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, que recopile información sobre las aspiraciones, rendimiento académico y variables sociodemográficas, económicas y culturales del hogar, desde los últimos dos años de la escuela media hasta la finalización de los estudios de nivel superior. Ante la ausencia de este tipo de encuestas longitudinales, la estimación realizada en este trabajo, sobre la base de los microdatos de la EPH, permite realizar una primera aproximación a los factores asociados con el abandono universitario en el grupo etario (18-30 años). Entre dichos factores destaca el nivel socioeconómico y el ser estudiante de primera generación. Esto se corresponde con los hallazgos presentes en la literatura internacional sobre esta cuestión.

En el plano de las políticas públicas a cargo del gobierno nacional, algunos instrumentos usualmente empleados, como las becas focalizadas en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, están presentes en el caso argentino, pero sería importante evaluar adecuadamente cuál ha sido su impacto para contrarrestar el abandono no voluntario, es decir aquel que ocurre por cuestiones económicas. En nuestro estudio quedó claro que la asociación del abandono con el nivel socioeconómico de los estudiantes es importante. Para ser efectivas, estas becas deben ser capaces de cubrir no sólo los costos directos, que en un sistema de gratuidad no son tan elevados, sino principalmente los costos de oportunidad de no trabajar mientras se estudia.

Finalmente, siguiendo la experiencia internacional, es posible utilizar los instrumentos de aseguramiento de la calidad y de financiamiento para promover que las instituciones se preocupen por mejorar los índices de retención y graduación (García de Fanelli, 2015b). En particular, estas

políticas podrían promover acciones institucionales para mejorar el seguimiento del rendimiento académico y la retención y graduación de los estudiantes universitarios, el análisis institucional de los factores que explican estos resultados y la promoción de políticas institucionales que, como ya viene ocurriendo en la Argentina a través de los programas de tutorías académicas y de pares, en línea con lo que señalan Engle & O`Brien (2007) y Tinto (2012), busquen mejorar la integración social y académica de los estudiantes, especialmente de aquellos que provienen de hogares de menores recursos y capital cultural.

Referencias

Binstock, G. & G. Cerrutti. (2005) *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina.* Buenos Aires: UNICEF.

Cabrera, A. F. & La Nasa, S. (2000) Three Critical Tasks America's Disadvantaged Face on Their Path to College. *New Directions for Institutional Research*, 107 (23-29).

Cabrera, A., Pérez Mejía, P. & López Fernández, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. En Figuera, P. (ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción.* Barcelona: Laertes.

Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainmen*t, Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, NCES 2001–126.

Engle, J., & O'Brien, C. (2007). Demography Is Not Destiny: Increasing the Graduation Rates of Low-Income College Students at large Public Universities. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*.

García de Fanelli, A. (2005). *Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*, Buenos Aires, Miño y Dávila-Fundación OSDE.

García de Fanelli, A. (2014a) Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, Uruguay, Vol. 7, Nº2, pp. 275-297.

García de Fanelli, A. (2014b). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcance de la producción en la Argentina. *Revista argentina de Educación Superior RAES*, 6(8), 9-38.

García de Fanelli, A. (2015a). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. *Revista Pensamiento Universitario*. Buenos Aires, Año 17, Número 17, pp. 7-18.

García de Fanelli, A. (2015b). Políticas Institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Revista Debate Universitario,* 7, noviembre, pp. 7-24.

García de Fanelli, A. & Adrogué C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes* (Universidad de Sevilla), junio, pp. 85-106.

García de Fanelli, A. (2017). Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad. En Marquis, C. (ed), *La Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones,* Buenos Aires: Cátedra UNESCO Universidad de Palermo, pp. 167-201.

Gasparini, L. C. (2002). On the measurement of unfairness An application to high school attendance in Argentina. *Social Choice and Welfare*, *19*(4), 795-810.

Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, *82*(1), 33-53.

Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. (Tesis inédita de Maestría en Economía). Universidad Nacional de La Plata.

Giuliodori, R.; Gertel, H.; Casini, R. & González, M.V.(2010). *Desempeño académico de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Económicas y de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.

Goldenhersh, H.; Coria, A. & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *RAES Revista Argentina de Educación Superior* 3 (3), pp. 96-120.

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 861-885.

Kaufman, P., Naomi, M. & Chapman, C.D. (2004). *Dropout Rates in United States 2001*. Washington: US Department of Education.

Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva

Landi, J. A. & Giulidori, R. (2001). Graduación y deserción en las universidades nacionales. En Jozami, A. y Sánchez Martínez, E. *Estudiantes y Profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares* (pp. 79-103). Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires: EDUNTREF.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014.* Paris: OECD. http://www.oecd.org/education/eag.htm.

Parrino, M. C. (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción en el primer año universitario.* Buenos Aires: Biblos.

Pascarella, E.T.; Pierson, C T.; Wolniak, G.C. & Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes, *The Journal of Higher Education*, Vol. 75, No. 3, pp. 249-284.

Paz, J. A., & Cid, J. C. (2012). Determinantes de la asistencia escolar de los jóvenes en la Argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, *14*(1), 136-152.

Porto, A. (2007). Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En Porto, A. (ed). *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas* pp. 7-18. La

Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Porto, A.; Di Gresia, L. & López Armengol, M. (2007). Admisión a la universidad y rendimiento de los estudiantes. En Porto, A. (Ed). *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas* pp. 91-115. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Sosa Escudero, W; Giovagnoli, P. & Porto, A. (2009). The effects of individual characteristics on the distribution of college performance. *Económica*, La Plata, Vol. LV, enero-diciembre, pp. 99-130.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior Universitaria

Autor: Martinez, Carlos A. (UNR. Facultad de Ciencias Médicas)

Resumen: Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los años futuros la discapacidad será motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está en franco aumento.

En nuestro país hay más de 2 millones de personas en situación de discapacidad de las cuales el 59,2% pertenece al grupo etario, ubicándose en este grupo etario las personas con edades para el cursado de estudios de nivel superior.

Bajo este contexto se debe enfatizar sobre la necesidad de revertir el proceso de exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad; intentando aumentar la integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior.

Objetivo: Este trabajo pretende analizar los diferentes mecanismos que permiten o dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad al espacio de la educación superior.

El estudio se encuadra a través de un muestreo no probabilístico de tipo disponible; la encuesta fue aplicada a una muestra compuesta por docentes, estudiantes y autoridades de gestión pertenecientes a carreras del área de salud de universidades públicas y privadas de la ciudad de

Rosario. Identificando cuáles de las principales barreras a la inclusión, se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien; como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades.

Conclusiones: la metodología utilizada permite concluir que las principales barreras de inclusión están puestas en el ejercicio desigual del derecho a la educación, el cual se concretiza solo cuando se permite que los estudiantes en situación de discapacidad ingresen a la universidad, contando con los procedimientos internos que permitan efectivizar desde su dinámica institucional y desde el sistema relacional, acciones apropiadas para atender la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad

Palabras claves: Educación Superior, Inclusión, Discapacidad, Acción estratégica

Texto completo:

Introducción:

Es de común acuerdo que la educación superior a nivel nacional e internacional atraviesa por complejas transformaciones. Meller y Meller (2007) sostienen que el sistema de educación superior enfrenta un contexto ideológico caracterizado por la resistencia (Bourdieu, 2000) y un status quo sobre la situación de sus docentes y estudiantes.

Durante el último decenio en Argentina se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social.

Fenómeno que queda evidenciado en el último Censo Nacional de Población, hogares y Viviendas realizados durante el año 2010; a través de la cual, se da cuenta de la participación de todos los grupos sociales y económicos en la educación superior de nuestro país.(ONU)

En el censo 2010 el total de población, es de (40.117.096hab.) con discapacidad 5.114,190 lo que representa el 12,9% de la población. En 10 años se puede notar un fuerte aumento de la población con algún grado de discapacidad, y más aún si analizamos Población en edad de trabajar (PET). Del total de población con dificultad o limitación permanente, el 59,2% pertenece al grupo etario de entre 15 y 64 años. Para este mismo grupo etario, la incidencia de la prevalencia es de 11,9%; ubicándose dentro de este grupo etario las personas con edades para el cursado de estudios superiores. Bajo este contexto, se debe enfatizar sobre la necesidad de revertir el proceso de exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad (Ferrante y Ferreira, 2008); intentando aumentar las instancias de integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior.

Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y trasversal; a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar a un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su

heterogeneidad. Lo que desde el capital simbólico de cada institución supondrá, legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora han permanecido excluidos e ilegitimados de la educación superior.

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, 2004). Asimismo, impulsa el desarrollo de una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad (Navia, 2006).

Por todo ello, la invitación es ahora, que cada universidad, sea capaz de comprender lo qué es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

Desarrollo:

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando.

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas.

Según la Encuesta Mundial de Salud, cerca de 785 millones de personas (15,6%) de 15 años y más viven con una discapacidad, mientras que el proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad estima una cifra próxima a los 975 millones (19,4%). La Encuesta Mundial de Salud señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2,2%) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento, mientras que la Carga Mundial de Morbilidad cifra en 190 millones (3,8%) las personas con una “discapacidad grave” (el equivalente a la discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o ceguera). Solo la Carga Mundial de Morbilidad mide las discapacidades infantiles (0-14 años), con una estimación de 95 millones de niños (5,1%), 13 millones de los cuales (0,7%) tienen “discapacidad grave”.

En nuestro país estas cifras son alarmantes en la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, 2002-2003, (ENDI), Complementaria del Censo 2001, realizada por el INDEC; arrojo que el 7.1% de la población total (36.260.130hab), es decir, aproximadamente 2.176.123 personas- está afectada por

al menos una discapacidad. De ellos, 1.010.572 son varones y 1.165.551, mujeres. En el censo 2010 el total de población, es de (40.117.096hab.) con discapacidad 5.114,190 lo que representa el 12,9% de la población. De ellos el 11,7% son varones y el 14% son mujeres. En 10 años se puede notar un fuerte aumento de la población con algún grado de discapacidad, y más aún si analizamos Población en edad de trabajar (PET). Del total de población con dificultad o limitación permanente, el 59,2% pertenece al grupo etario de entre 15 y 64 años. Para este mismo grupo etario, la incidencia de la prevalencia es de 11,9%; ubicándose dentro de este grupo etario las personas con edades para el cursado de estudios superiores.

En nuestro país, al igual que en la mayoría de los países de América y Europa, existe un marco legal que garantiza el derecho de las personas con discapacidad a la formación universitaria, y establece la responsabilidad de las instituciones proveedoras de este servicio para lograr su inclusión.

Por tanto el espíritu de este trabajo es poder contar con información cierta sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad permitir analizar la existencia de conflictos entre lo legislado y la realidad, al mismo tiempo que permita generar o aplicar políticas que garanticen un más justo acceso a este colectivo a la educación en su mayor nivel.

Objetivo general:

- Analizar los diferentes mecanismos que permiten o dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad al espacio de la educación superior.

Objetivos específicos:

- Conocer de qué manera las Universidades están implementando mecanismos de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, y las racionalidades que subyacen en cada uno de estos procesos.
- Explorar los factores que promueven y/o restringen el desarrollo de una formación profesional de calidad para estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.
- Caracterizar las barreras a la inclusión en el acceso y participación en experiencias de educación común en educación superior para personas en situación de discapacidad.

Marco metodológico:

1-**Enfoque y diseño:** el estudio se encuadra bajo los lineamientos cuali -cuantitativos de investigación, asumiendo un enfoque de tipo no experimental descriptivo del tipo de encuestas. El diseño descriptivo “describe cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno en la realidad”

(Hernández, 2003:60). Desde esta perspectiva, los estudios descriptivos pretenden especificar propiedades importantes de comunidades, grupos o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis.

2-**Muestra:** a través de un muestreo no-probabilístico de tipo disponible, el cual incluye en la muestra a los sujetos de investigación de acuerdo a su disponibilidad (Cardona, 2002). La encuesta fue aplicada a una muestra compuesta por docentes y estudiantes pertenecientes a las carreras del área salud de universidades públicas y privadas de la ciudad de Rosario.

La población de investigación, estará compuesta por el cuerpo académico, docentes de cátedras y autoridades pertenecientes al gobierno universitario (decano de facultad, vicerrectores, directores de carreras y coordinadores académicos); y estudiantes dependientes de las carreras del área salud de la de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR; Instituto Universitario del Gran Rosario, Carrera de Lic. en Kinesiología y Fisiatría, Terapia Ocupacional, Ortesis y Prótesis y Actividad Física. A las autoridades se las relevará mediante una entrevista personal

Para efectuar una triangulación metodológica más efectiva sobre el tratamiento de la información recogida, se consideró la convergencia de estas tres perspectivas (estudiantes, docentes y autoridades del gobierno universitario) para reflexionar crítica y propositivamente sobre los procesos asociados a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior.

Instrumentos:

La técnica de recolección de información utilizada para este estudio, corresponde a una escala tipo likert, de tipo autoadministrado, la cual será proporcionada de forma directa e individual a cada estudiante, docente y directivo de las instituciones antes mencionadas. En cada una de las preguntas del instrumento se identifican cinco criterios, a saber: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), en desacuerdo (3) y totalmente en desacuerdo (2), No sabe no contesta (1) debiendo cada participante seleccionar la variable o criterio que más le identifique.

El instrumento mide la actitud y devela manifestaciones propias del sistema de creencias de los sujetos participantes acerca de la transformación de la cultura institucional y académica a partir de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, permite identificar desde la voz de los principales agentes de la comunidad universitaria las principales barreras de acceso y participación en experiencias de educación común en el contexto de educación superior de las universidades en las que dichos sujetos participan ahondando en el componente simbólico cultural que restringe y/o promueve una formación profesional de calidad dentro de este contexto socioeducativo.

La finalidad de este cuestionario, es conocer las ideas y actitudes de los principales agentes

comunitarios pertenecientes a las instituciones Universitarias de formación profesional hacia la inclusión educativa y social de personas con discapacidad. Entre las principales variables que componen el instrumento se identifican: política institucional, programas o acciones para estudiantes en situación de discapacidad, conocimiento y formación en inclusión socioeducativa, cultura académica y barreras a la inclusión.

3-**Plan de análisis de la información:** los resultados serán analizados e interpretados de modo descriptivo y analítico, recurriendo a la estadística descriptiva, para delinear la distribución de los resultados obtenidos en la escala.

De tal forma, para obtener tales representaciones se empleará la distribución de frecuencia, distribución porcentual, cálculo de media, moda y mediana aritmética. Finalmente, la posterior tabulación de datos, elaboración de tablas de contingencia y gráficos se efectuará a través de la utilización del programa SPSS.

Análisis de datos y conclusión:

- Perspectiva de los estudiantes:

En la apreciación general sobre las principales barreras a la inclusión desde la perspectiva de los estudiantes; se observa que, el 96.6% señala estar completamente de acuerdo con que se debe facilitar el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad a la universidad, mientras que el 2.2% de los mismos se muestra en desacuerdo y el 1,2% no responde.

Del mismo modo, el 92.2% sostiene estar de acuerdo en que la universidad debe poner los medios para que dicho colectivo de estudiantes participe en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.

Sin embargo, el 77.5% del cuerpo estudiantil señala estar en desacuerdo con que la universidad no sea el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. Mientras que el 9% de los mismos dice estar de acuerdo, afirmando que la universidad no es el lugar más apto para este colectivo de personas. El 10,5% señala estar de acuerdo en que la presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades. Al revisar el contenido interno del enunciado, se devela que tal explicación no es proveniente sólo desde la dimensión interpretativo-simbólica asociada a las barreras a la inclusión sino, más bien, que está asociada a la respuesta tecnológica y curricular desarrollada en el aula de clases, lo cual en ciertas oportunidades acrecienta la violencia simbólica y estructural (Bourdieu, 1999) hacia los estudiantes en situación de discapacidad, ya que en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva no hay mecanismos que en éstas universidades compensen la desigualdad formativa en la cual se hayan insertos.

Al igual que el cuerpo docente, los estudiantes en un 58,3% coinciden en que la universidad debe

promover una normativa específica que regule la atención a los estudiantes en situación de discapacidad.

Asimismo, el 88,7% de los estudiantes señala que el alumnado en situación de discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes. Frente a ello, un 81,4% señala que es necesario que existan canales de comunicación más efectivos entre compañeros como apoyo y ayuda a estudiantes en situación de discapacidad. Por lo cual, sugieren que se incrementen los recursos tecnológicos para facilitar el acceso efectivo de tal colectivo de estudiantes a las diversas aristas de la vida universitaria.

Nuevamente se devela un punto de encuentro entre el cuerpo académico y los estudiantes, ya que el 77.89% de ellos cree que es necesario que la universidad desarrolle un plan de acogida para los estudiantes con discapacidad; agregando a ello, una unidad departamental que coordine y apoye colaborativamente a los docentes y estudiantes a operativizar el derecho a la educación. En este sentido, es importante consolidar un espacio sociopolítico y socioeducativo de mayor amplitud al interior de las universidades, enmarcado en una comisión universitaria sobre discapacidad; compuesta por estudiantes, docentes y asesores externos, encargados de articular propuestas de intervención dirigidas a este colectivo de estudiantes.

Entre las principales acciones asociadas a esta comisión destacan: creación de planes de mejoramiento educativo, seguimiento del estudiantado, adaptación de un aula de recursos, articulación de propuestas externas-internas (intérpretes de lengua de señas, etc.), entre otros.

A su vez, el 42% de los estudiantes consultados, afirma que se debe tener con los estudiantes en situación de discapacidad, más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de su carrera. Si comparamos este dato con lo aportado por el cuerpo docente solo el 24,1% está de acuerdo a la hora de dar mayor flexibilidad .Sin embargo, un 61,2% expresa que la carrera alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias de su ejercicio profesional o saberes práctico-profesionales, siendo este punto en coincidencia con lo aportado por las encuestas docentes.

El 92.1% prefiere tener compañeros con discapacidad en clases, mientras que el 4,5% se muestra en desacuerdo. No obstante, el 74.5% de los mismos dice no experimentar ningún sentimiento negativo o violento ante el abordaje relacional con compañeros en situación de discapacidad.

Sólo el 15% expresa dificultades para relacionarse con compañeros con alguna situación de discapacidad. Sin embargo, el 74,5% de los estudiantes se muestran de acuerdo, ya que no presentan mayores dificultades para relacionarse con compañeros que presentan alguna discapacidad. De forma paralela, el 66,2% afirma no sentir pena, compasión o lástima por los estudiantes con

discapacidad, de los cuales valoran sus posibilidades y competencias de actuación.

Finalmente, el 77,3% expresa estar dispuesto a formarse para facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad a la educación superior.

Mientras que a nivel de prácticas docentes, un 80,2% de los alumnos/as sostiene que los objetivos y contenidos deben ser idénticos (los mismos) para todos los estudiantes. No obstante, el 13% se muestra en desacuerdo.

- Perspectiva de los académicos y autoridades del gobierno universitario

Los datos sintetizados en este apartado, indican que un 95,3% de los docentes (de cátedras y/o directivos), están totalmente de acuerdo con que la universidad como institución formadora de profesionales debe garantizar espacios de acceso y participación de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, da cuenta de la necesidad de desarrollar un pensamiento útil para la acción y para la reflexión, que inste en todos los planos de la institución (macro, meso y micro institucional) y a todos sus actores a articular propuestas de intervención que vinculen a todos y cada uno de los agentes comunitarios clave en la reestructuración de los procesos prácticos de la misma (gestión, programas formativos y de acompañamiento, asesoría a docentes, acompañamiento a estudiantes, creación de un centro de recursos para el alumnado, etc.).

No obstante, el 81,4% de los docentes encuestados dicen estar en desacuerdo con que los estudiantes en situación de discapacidad dificulten el trabajo y el proceso de formación profesional de aquellos estudiantes que no se encuentran en dicha situación. Por lo que el 7,4% de los mismos, señala que los estudiantes con alguna discapacidad tienden a dificultar el trabajo académico en las aulas, explicación aportada desde la dimensión curricular, tecnológica y pedagógica, ya que desde la perspectiva relacional sostienen la mejora del clima social y emocional del aula de educación superior.

Al consultar al cuerpo académico sobre si la universidad era el lugar más apropiado para la formación de jóvenes y adultos en situación de discapacidad, estos señalaron en un 79,6% que esta institución era un lugar adecuado para cursar estudios profesionales de grado y postgrado, mientras que el 20,4% explicó estar desacuerdo con dicha afirmación.

El 94,5% de los académicos, señala estar en desacuerdo con que el fenómeno de la inclusión desarrolle una visión conmovedora de la realidad o bien, una mirada que encarne sufrimiento. El 75,9% de ellos, sostiene una visión representacional que permita explicar la inclusión como un fenómeno de igualdad y equiparación de oportunidades, ya sea desde el plano social y personal.

Otro punto crítico clave develado por el cuerpo académico, es que ellos en un 79,6%, explican estar totalmente de acuerdo con que la discapacidad sea asumida como una acción posible de subsanar a través de la coacción comunitaria y de la participación de todos los agentes comunitarios que en ella

participan.

En contraste, el 20,4% de los mismos, expresa que no es necesario asumir este proceso como una responsabilidad colectiva de la universidad, sino más bien debe mirarse como intervención departamental o por cada escuela implicada, pero nunca como una práctica colectiva e institucionalizada de la propia universidad.

Así, el 53,7% de los docentes y miembros del gobierno universitario creen que en la universidad debería existir una normativa específica para la atención de estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, el 25,9% de los mismos, afirma que la universidad debe poner los medios para que los estudiantes en situación de discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus pares y compañeros. Finalmente, un 79,6% de los profesores muestran la necesidad que la universidad desarrolle un plan de acogida y desarrollo para dichos estudiantes.

Se concluye que desde el plano de la compensación de las desigualdades y desde la enajenación límbica de las estructuras simbólicas de relación social (Freire, 2009, p. 323); que los docentes y las principales autoridades del gobierno universitario se muestran abiertos al acceso y participación de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior, pero carecen de herramientas prácticas para intervenir estratégicamente sobre la complejidad de dicho proceso.

Quienes comparten esta perspectiva, expresan la necesidad de articular propuestas de acompañamiento docente, adaptación de materiales y reajuste de prácticas y ante todo; que la universidad desde su contexto sociopolítico y socio-pedagógico sea capaz de articular propuestas de intervención para efectivizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

Sostienen que la intencionalidad no se quede en una declaración de buenas intenciones, lo cual conllevará sin duda alguna a la segregación y homogenización de dicho colectivo; sino que más bien sea capaz de generar:

• Un corpus de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyen el progreso de la institución hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con sólidos cimientos de inclusividad.

• Un mecanismo de diversificación de la universidad de carácter sistémico que permita desarrollar una planeación estratégico-situacional y socio-contextual, a favor de las reales necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturas académicas inclusivas.

• Un conjunto de procesos prácticos que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la universidad en la gestión y el tratamiento educativo de la diversidad.

• Un conjunto de procesos prácticos que favorezcan la interacción y la heterogeneidad como una nueva respuesta organizativa en la atención de la diversidad y en la profesionalización del profesorado.

• Un modelo de interpretación-acción-interpretación estructurado a partir de una asesoría técnica y un modelo de acompañamiento, caracterizado por una concreción efectiva y progresiva de diversas etapas, fases y estrategias, que nutran la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusividad como sello sociopolítico y sociopedagógico de la universidad.

Al respecto, se observa un punto crítico clave en la diversificación de los procesos prácticos para la superación de las principales barreras a la inclusión, ya que un 66.73% señala estar completamente en desacuerdo con que el profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual refleja una barrera simbólica o interpretativo cultural en el desarrollo de una práctica docente que responda a los requerimientos formativos de los estudiantes en tal situación.

Este fenómeno puede ser explicado por un déficit formativo respectos de los procesos prácticos desarrollados por la educación en y para la diversidad, en acción conjunta a una ausencia de competencias que coadyuven a la acción comprensiva e interpretativa que tales fenómenos aportan a la igualdad de oportunidades, a la equidad y a la calidad, como a la movilidad y cohesión social.

Sumado a ello, se explica el miedo profesionalizante que no contribuye a la liberación de las estructuras simbólicas y creencias que explican culturalmente la discapacidad a nivel institucional y social.

Desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas y los sistemas de culturización en su plano académico-institucional, se expresa la necesidad que el cuerpo docente que atiende a los jóvenes con discapacidad al interior de cada universidad, sea coordinado por una unidad central que los asesore y acompañe en el desarrollo de prácticas docentes, como la adaptación de los materiales, el ajuste del currículo y la búsqueda de sistemas alternativos de evaluación, alcanzado un 90.7% de acuerdo entre los encuestados.

A su vez, el 16.7% señala estar totalmente de acuerdo y el 37% de acuerdo, con que la universidad debe contar con un profesorado especializado para los estudiantes que presentan discapacidad. En contraste sólo el 33,3% explica que no se debe contar con dichos profesionales, ya que esto articularía nuevos espacios de segregación y homogenización de tales estudiantes. Quienes manifiestan la última opinión mencionada, desean espacios de colaboración y acompañamiento en sus propios contextos de actuación, eje fundamental para transformar y reivindicar los contextos de intervención a nivel de educación superior, ya que coloca en el centro del accionar los desempeños propios de la gestión, las dinámicas culturales e institucionales de la propia organización.

Un 63% dice estar completamente de acuerdo en recibir en sus aulas a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esta apertura posee una doble connotación, ya que los docentes permiten el acceso, lo cual es respaldado por la institución al no existir ningún procedimiento de ingreso para ningún estudiante; pero no se evidencian propuestas para satisfacer y responder estratégicamente a las necesidades y requerimientos específicos de aprendizaje de este colectivo de estudiantes.

Se concluye que las principales barreras a la inclusión están puestas en el ejercicio desigual del derecho a la educación, el cual se concretiza sólo cuando se permite que los alumnos en situación de discapacidad ingresen a la universidad; contando con procedimientos internos que permitan efectivizar desde su dinámica institucional y desde el sistema relacional, acciones apropiadas para atender a la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad.

Bibliografía:

Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. Revista Complutense de Educación. 20 (1):13-31. Disponible en http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0909120013A.PDF, consultado el 10.08.2011.

Berrios, Carolina Tapia; MENA, Sergio Manosalva. Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2013, vol. 11, no 22, p. 13-34.

Borland, J. & James, S. (1999) The learning experience of students with disabilities in higher education. Disability & Society, 14 (1): 85- 101.

Bourdieu, P. (1999). El sentido práctico. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P (2000). La Miseria del Mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cardona, M. (2002). Introducción a los Métodos de Investigación en Educación. Madrid: Editorial EOS.

Chiroleu, Adriana. "Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil". Pro-Posições, Campinas, 2009, vol. 20, no 2, p. 141-166. 8.

Chiroleu, Adriana. La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 2009, vol. 48, no 5, p. 4.

de la Cruz Flores, G. (2012). "Inclusión en Educación Superior: de la Atención a la Diversidad al Facultamiento del Estudiantado" En Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento; Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XII Número 12 Vol. II Julio- Diciembre de 2012 ISSN: 1695-324.

Delgado, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. En Revista Educación, Vol. 31.2, pp. 45-58. Costa Rica.

Ferrante, C., Ferreira, M.A. (2008). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad. Revista Argentina de Sociología. 14 (1): 30-46. Disponible:http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira, consultado el 20.08.2011.

Gitlow, L. (2001) Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusión Occupational Therapy. Journal of Research, 21 (2): 115- 131.

Grzona, M.A. (2010). La Educación a la Luz de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. A Vivir el Cuerpo. Memorias del Primer Congreso sobre Actividad Física, Discapacidad y Motricidad Humana Caminos para el Desarrollo Humano en el Marco del Bicentenario. 1, (1), 236-242. Disponible en: http://www.uisek.cl/ublicacionesUISEK/a_vivir_el_cuerpo/index.html, consultado el 18.08.2011).

Hernández, R. (2003). Metodología de la Investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hockings, C., Brett, P. & Terentjevs, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. En Distance Education, Vol. 33.2, pp. 237-252. United Kingdom.

Lémez, R. (2005). "La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay". En Programa para la Mejora de la Gestión de la Educación Superior (PMGES). Instituto Universitario CLAEH. Montevideo. Uruguay.

López, F. (1997). Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación. Madrid: Narcea Ediciones.

Meller, P. Meller, D. (2007). Alternativas Futuras para la Universidad en el Siglo XXI. Santiago: Universidad de Chile.

Ministerio de Salud. Servicio Nacional de Rehabilitación. (2011). Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad.

Moehlecke, Sabrina. Ação afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. Educação & Sociedade , Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.Disponible en:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci- rttext&pid=S010173302004000300006 lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.

Molina Béjar, R. (2010). "Educación superior para estudiantes con discapacidad en colombia". Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Universidad del Rosario. Bogotá. Colombia.

Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la Educación Inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe.

Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Ediciones Huemul.

Navia, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. Ciudad de México: Editorial Pomares.

Ocampo González, A. (2011). "Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Volumen 6, Número 2 ISNN N° 0718-7378.

Rama, Claudio. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000, vol. 2005, p. 11-18.

Sabino, Carlos (1992). El Proceso de Investigación. Editorial Lumen-Humánitas, Buenos Aires.

Sarasola, M.R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 12 (57): 56-71. Disponible en: http:// epaa.asu.edu/epaa/v12n57, consultado el 09.07.2011.

Skelton, A. (2002). Towards inclusive Learning Environments in Higher Education? Reflections on a professional development course for university lecturers. En Teaching in Higher Education, Vol. 7.2, pp. 193-214. United Kingdom.

Torres-González, J. (2011). Psique: La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. En Boletín Científico Sapiens Research, Vol. 1.1, pp. 11-15. Colombia.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

UNESCO (2009). Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Consulta el 7 de Noviembre de 2012, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida En P. Sarto y M. Venegas (Coords.) Aspectos clave de la inclusión educativa (pp. 13-24). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Indicadores estratégicos de gestión y de resultados para la Universidad Nacional de Villa María.

Autor: Riveros, Lucía Graciela; Jornet, Estefanía; Jornet, María Guadalupe (Universidad Nacional de Villa María, Argentina.)

Resumen: Los indicadores de gestión presentan información simple y de fácil manejo que posibilita efectuar análisis de eficiencia y eficacia de los programas institucionales.

En el caso de la Universidad Nacional de Villa María, existen antecedentes en la utilización de indicadores de gestión, pues algunas áreas por iniciativa propia, desarrollan indicadores que les permiten medir situaciones específicas relacionadas con las funciones que el área desempeña. Sin embargo, estos indicadores no están articulados en una visión de conjunto a nivel institucional, pero existe un área que concentra la información estadística de la institución. Actualmente, es necesario realizar un análisis de los datos estadísticos obtenidos, remarcando la importancia de trabajar con indicadores de gestión como base para la toma de decisiones, la mejora en la calidad de las prestaciones y la política institucional.

Como resultado se espera que la UNVM posea un conjunto de indicadores de gestión y resultados adaptados a sus necesidades y objetivos estratégicos, poderosa herramienta de apoyo para la Gestión, la toma de decisiones, la corrección de desvíos, la mejora en la calidad, como así también, para que unifique la información y sirva a las diferentes áreas implicada

Palabras claves: indicadores, gestión, política, herramienta, mejora.

Texto completo:

Introducción

En diferentes países, como Francia, Suecia, Noruega, existen mecanismos institucionales, centros u organismos de evaluación en la Educación Superior. También en Holanda, Inglaterra, Suiza, países que han elaborado indicadores de educación superior, creciendo cada vez más, y creando programas vinculados al desarrollo de políticas de evaluación educativa en las Universidades.

Argentina no está exenta a eso, pues posee sistemas de acreditación de carreras a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), entre otros organismos, que generan mediciones de calidad en la educación, investigación y extensión de las Universidades.

Los indicadores de gestión son expresiones cuantitativas que reflejan relaciones entre: productos y políticas; entre productos; entre productos y recursos; entre recursos.

La confección de dichos indicadores está relacionado directamente a la calidad y disponibilidad de la información y por lo tanto la adecuada programación y medición de la producción pública. Depende también de la definición de metas, de producción final, de recursos reales y financieros. Además, la definición "amplitud y alcance de los indicadores" está vinculada con la utilidad que se les asigne.

Se destaca la importancia de los indicadores, porque son elementos útiles para programar y de esa manera evaluar el desempeño de los ejercicios anteriores y poder cuantificar las metas para el presupuesto del año siguiente a manera ejemplificatoria.

Sin embargo no debe dejarse de tener presente, que son simplificaciones de una realidad compleja y limitados a aspectos cuantificables. Éstos deben complementarse con los temas sustantivos que se van analizando periódicamente a través de los informes de auditoría o análisis que hagan las diferentes áreas que trabajan con indicadores como por ejemplo: calidad de las prestaciones, características organizativas e institucionales de las universidades, eficiencia en la programación y ejecución presupuestaria, etc.

Entre las propiedades de los indicadores, pueden mencionarse la simpleza, facilidad en el manejo de la información y la posibilidad de efectuar análisis de eficiencia y eficacia de algunos tipos de información o programas de Educación Superior.

Así mismo, para ser utilizados de manera adecuada deben cumplir los siguientes requisitos:

- La definición de los elementos que los componen debe ser clara y precisa.

- Las definiciones de los indicadores deben ser consensuadas, a los fines de brindar homogeneidad a la información y en consecuencia posibilitar la comparación.

Debe tenerse presente que cada indicador agrega información relevante para las decisiones y responde a requerimientos específicos.

La Universidad Nacional de Villa María, desde sus diferentes áreas, resultado de un proceso de

planificación previo, ha plasmado una serie de indicadores de gestión, acordes a las actividades que realizan, dichos indicadores sirven para fortalecer las áreas mejorando el funcionamiento y brindar información confiable para el seguimiento de las deficiencias en pos de la mejora.

Desarrollo

La confección de indicadores se basa en la existencia de datos confiables y disponibilidad de la información, debiendo ser adecuadas tanto la programación como la medición de la producción pública. Depende también de la definición de metas, de producción final, de recursos reales y financieros. Además, la amplitud y el alcance de los indicadores están vinculados con la utilidad que se les asigne a los mismos.

Objetivos

Fortalecer el crecimiento y desarrollo de la Institución de educación superior con la creación de indicadores de gestión que, a través de los resultados, permitan medir la calidad en las áreas sustantivas y de apoyo para la toma de decisiones de los órganos de gobierno de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

Objetivos específicos:

- Generar indicadores cuantitativos y cualitativos para la toma de decisiones.
- Apoyar a la organización con indicadores que sirvan para fortalecer las áreas que puedan reflejar algún inconveniente mejorando el funcionamiento.
- Brindar información confiable para el seguimiento de las deficiencias en pos de la mejora.

Actividades realizadas

Se llevaron a cabo diversas actividades con el fin de analizar la situación de la UNVM para fortalecer su crecimiento y desarrollo con la creación de indicadores de gestión a través de los resultados.

Se realizó un proceso participativo para la elaboración de los indicadores de gestión. Se entrevistaron a diferentes autoridades de áreas sustantivas, como así también, se buscaron modelos de algunas organizaciones nacionales e internacionales que permitieron analizar qué tipo de indicadores pueden elaborarse para mejorar la institución.

Se trabajó en conjunto para detectar las necesidades de medición, las fortalezas y debilidades, como así también, todo lo necesario para mejorar la calidad del funcionamiento de los diferentes sectores a través de los indicadores de gestión que les permiten tener información útil para la toma de decisiones.

Durante el primer año se realizaron las actividades planificadas, tales como:

- Recolección de información, datos, bibliografía, se efectuaron cuestionarios semi- estructurados para efectuar a los claustros y entrevistas a las autoridades correspondientes.

Se está avanzando con el desarrollo de gráficos y análisis de la información recolectada.

Además se crearon 3 tipos de indicadores:

1) Indicadores de Producto.
2) Indicadores de Eficiencia de Recursos.
3) Indicadores Financieros.

Se tomó como comparación los años 2015 y 2016 para brindar información que se va registrando.

Indicadores de producto

Tabla 1: *Indicadores de producto*

	2015			2016		
Alumnos Ingresados al Inst. de Cs. Sociales	856	=	0,66	1.787	=	0,77
Alumnos Inscriptos al Inst. de Cs. Sociales	1.296			2.313		
Alumnos Ingresados al Inst. de Cs. Humanas	971	=	0,68	628	=	0,60
Alumnos Inscriptos al Inst. de Cs. Humanas	1.434			1.054		
Alumnos Ingresados al Inst. de Cs. Bs y Apl.	313	=	0,63	341	=	0,62
Alumnos Inscriptos al Inst. de Cs. Bs y Apl.	495			549		

Fuente: Elaboración propia. (2016).

La desagregación de este indicador por Instituto Académico Pedagógico nos permite observar que porcentaje del total de inscriptos en las carreras de cada Instituto logra superar el cursillo de ingreso. Si bien en el 2015 el Instituto de Ciencias Humanas había superado al de Ciencias Sociales, en este año el Instituto de Ciencias Sociales vuelve a ser el que posee las carreras más atractivas para los alumnos, debido a que sigue siendo el Instituto que recepta la mayor cantidad de ingresantes. En el instituto de Ciencias Sociales aumentaron la cantidad de alumnos ingresados en un 108,76 % y la cantidad de alumnos inscriptos en un 78,47 %. En el Instituto de Ciencias Humanas disminuyeron la cantidad de alumnos ingresantes en un 35,32 % y la cantidad de alumnos inscriptos en un 26,50 %. En el Instituto de Ciencias Básicas y Aplicadas se observan valores similares al año anterior, aumentando la cantidad de alumnos ingresantes en un 8,95 % y la cantidad de alumnos inscriptos en un 10,91 %.

Indicadores de Eficiencia de Recursos

Relacionado con los docentes y sus dedicaciones correspondientes a los tres Institutos Académicos Pedagógicos de la Universidad Nacional de Villa María.

Tabla 2: *Indicadores de Eficiencia de Recursos*

		2015			2016		
◦	Profesores con Dedicación Exclusiva	99	=	0,11	114	=	0,12
	Total de profesores	861			927		
◦	Profesores con Dedicación a Tiempo Completo	80	=	0,09	83	=	0,09
	Total de profesores	861			927		

◦ Profesores con Dedicación Semi Exclusiva	313	=	0,36	330	=	0,36
Total de profesores	861			927		
◦ Profesores Simples	362	=	0,42	393	=	0,42
Total de profesores	861			927		
◦ Profesores Hs. Cátedra	33	=	0,04	33	=	0,04
Total de profesores	861			927		
◦ Personal temporario	583	=	2,10	638	=	2,17
Personal permanente	278			294		
◦ Personal administrativo	287	=	0,36	295	=	0,33
Personal profesional y técnico	795			897		
◦ Personal docente	861	=	3,00	927	=	3,14
Personal no docente	287			295		

Fuente: Elaboración propia. (2016).

De los indicadores anteriores se puede observar que el total de profesores de la U.N.V.M. se ha incrementado en un 7,67% para el año 2016. El mayor incremento se produjo en los profesores con dedicación Exclusiva (15,15%) seguido por los de dedicación Simple (8,56%), luego con un porcentaje menor de aumento le siguen los profesores con dedicación Semi Exclusiva (5,43%) y los de Tiempo Completo (3,75%).

El personal administrativo representa el 33% del total del personal de la Universidad.

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales.

Tabla 3: *Indicadores de Planta Docente del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales*

			2015			2016
◦ Profes.Dedicac.Exclus Inst.A.P Cienc Soc.	26	=	0,03	28	=	0,03
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac.T Completo Inst A.P Cienc Soc	45	=	0,05	42	=	0,05
Total de profesores	861			927		

◦ Profes.Dedicac.Semi Exclus Inst.A.P Cienc.Soc	127	=	0,15	123	=	0,13
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac. Simples Inst. A.P Cienc.Sociales	112	=	0,13	130	=	0,14
Total de profesores	861			927		
◦ Total de Profesores del Inst.A.P Cienc.Sociales	310	=	0,36	323	=	0,35
Total de profesores	861			927		

Fuente: Elaboración propia. (2016).

En el Instituto A – P de Ciencias Sociales se manifiesta un incremento en los docentes con dedicación Simple del 16,07% (aumentando de 112 a 130 la planta docente con esta dedicación) mientras que las demás dedicaciones han aumentado levemente su proporción, finalmente se observa que se ha incrementado el Total de Profesores del Instituto en un 4,19% (aumentando de 310 a 323 la planta docente).

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas.

Tabla 4: *Indicadores de Planta Docente del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas*

			2015			2016
◦ Profes.Dedicac.Exclus Inst.A.P Cienc Hum.	55	=	0,06	55	=	0,06
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac.T Completo Inst A.P Cienc Hum	27	=	0,03	28	=	0,03
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac.Semi Exclus Inst.A.P Cienc. Hum	116	=	0,13	129	=	0,14
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac. Simples Inst. A.P Cienc. Humanas	112	=	0,13	112	=	0,12
Total de profesores	861			927		
◦ Profesores Hs. Cat. Inst. A.P Cienc.Humanas	33	=	0,04	33	=	0,04
Total de profesores	861			927		
◦ Total de Profesores del Inst.A.P Cienc. Humanas	310	=	0,36	324	=	0,35

Total de profesores	861			927		

Fuente: Elaboración propia. (2016).

El Instituto A – P de Ciencias Humanas manifiesta un incremento en los Profesores con dedicación Semi-Exclusiva del 11,21% (aumentando de 116 a 129 la cantidad de profesores) y un incremento del 3,70% en los Profesores con dedicación Tiempo Completo (aumentando de 27 a 28 la planta docente con esta dedicación), las demás dedicaciones se han mantenido con valores iguales al año anterior, finalmente se observa que se ha incrementado el Total de Profesores del Instituto en un 4,52% (aumentando de 310 a 324 la planta docente).

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas.

Tabla 5: *Indicadores de Planta Docente del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas*

			2015			2016
◦ Profes.Dedicac.Exclus Inst.A.P Cienc.Bas.y Apl	18	=	0,02	31	=	0,03
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac.T Completo Inst A.P Cienc.Bas.y Apl	8	=	0,01	13	=	0,01
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac.Semi Exclus Inst.A.P Cienc.Bas.y Apl	70	=	0,08	78	=	0,08
Total de profesores	861			927		
◦ Profes.Dedicac. Simples Inst. A.P Cienc.Bas.y Apl	138	=	0,16	151	=	0,16
Total de profesores	861			927		
◦ Total de Profesores del Inst.A.P Cienc.Bas.y Apl	234	=	0,27	273	=	0,29
Total de profesores	861			927		

Fuente: Elaboración propia. (2016).

El Instituto A – P de Ciencias Básicas y Aplicadas ha incrementado los docentes con dedicación Exclusiva en un 72,22% (aumentando de 18 a 31 la planta docente con esta dedicación), en un 62,50% los docentes con dedicación Tiempo Completo (aumentando de 8 a 13 la planta docente con esta dedicación), luego en menor proporción se han incrementado los docentes con dedicación Semi Exclusiva en un 11,43% y Simple en un 9,42%. Finalmente se observa que se ha incrementado el Total de Profesores del Instituto en un 16,67% (aumentando de 234 a 273 la planta

docente).

Indicadores Financieros

Tabla 6: *Indicadores financieros*

			2015			2016
Recursos del Tesoro Nacional	258.952.945	=	78,95%	312.903.960,67	=	78,06%
Recursos Totales de la UNVM(4)	328.005.562			400.845.891,08		
Recursos Propios(5)	7.902.088	=	2,41%	8.106.476,32	=	2,02%
Recursos Totales de la UNVM(4)	328.005.562,48			400.845.891,08		
Otras Fuentes (*)	61.150.529	=	18,64%	79.835.454,09	=	19,92%
Recursos Totales de la UNVM(4)	328.005.562,48			400.845.891,08		

Nota: (*) Recursos de años anteriores (FF 16) y de Créditos externos (FF22)

Fuente: Elaboración propia. (2016).

Del conjunto de indicadores se observa que los Recursos Totales de la U. N. V. M. para el año 2016 se incrementaron en un 22,20%.

Tabla 7: *Indicadores de recursos propios, ingresos y gastos*

			2015			2016
Recursos Propios	7.902.088	=	3,88%	8.106.476,32	=	2,82%
Gastos Corrientes(6)	203.698.463			287.008.134,22		
Ingresos Corrientes(7)	61.150.529	=	30,02%	79.835.454,09	=	27,82%
Gastos Corrientes	203.698.463,03			287.008.134,22		
Gastos en Personal	154.694.580	=	75,94%	221.936.436,31	=	77,33%
Gastos Corrientes	203.698.463,03			287.008.134,22		
Gastos en Personal	154.694.580,19	=	72,50%	221.936.436,31	=	74,76%
Gasto Total de la UNVM(8)	213.367.890,58			296.859.232,56		

Gastos en Bs de Consumo	3.774.981	=	1,77%	5.019.368,58	=	1,69%
Gasto Total de la UNVM	213.367.890,58			296.859.232,56		
Gastos en Servicios no Personal	31.743.226	=	14,88%	40.234.427,79	=	13,55%
Gasto Total de la UNVM	213.367.890,58			296.859.232,56		
Gastos en Bs de Uso	7.911.549	=	3,71%	8.053.236,34	=	2,71%
Gasto Total de la UNVM	213.367.890,58			296.859.232,56		
Transferencias(9)	13.480.137,21	=	6,32%	19.817.901,54	=	6,68%
Gasto Total de la UNVM	213.367.890,58			296.859.232,56		

Fuente: Elaboración propia. (2016).

[4] *Ingresos no Tributarios, mas Rentas de la Propiedad, mas ingresos del Tesoro Nacional, mas Remanentes de Ejercicios anteriores.*

[5] *Ingresos no Tributarios, mas Rentas de la propiedad.*

[6] *Gastos en personal, mas bienes de consumo, mas servicios, becas y transferencias.*

[7] *Ingresos no tributarios, mas rentas de la propiedad, mas ingresos del tesoro nacional y otros.*

[8] *Integrado por Gasto en Personal, Bienes de Consumo, Bienes de Uso, Servicios y Transferencias.*

[9] *Integradas por Becas Ayuda Económica, Becas de Trabajo y Deportiva, Becas Capital al Trabajo, A la investigación, Al Instituto de Cultura y Sociales sin fines de lucro, Transferencias Tecnológicas y otras Becas*

El indicador sigue siendo mayor a la unidad, lo que implica que todo el gasto corriente está financiado por recursos de igual naturaleza.

La participación del gasto en personal en el total de los gastos corrientes para el año 2016 aumentó a un 77,33%. El gasto en Bienes de Uso para el año 2016 disminuyó en relación al año anterior al igual que el gasto en Bienes de Consumo. Transferencias muestra un valor similar al 2015 mientras que los gastos totales de la UNVM aumentaron un 39.13% respecto al año anterior.

Otros indicadores

Existen otros indicadores que están relacionados a la vinculación público-privada como son la relación de la *Universidad con las empresas*. Con los datos relevados y las entrevistas realizadas a una muestra de diez empresas lácteas se pudo observar, que los principales obstáculos de vinculación con la UNVM, se debe a:

- La postergación de las actividades. Es decir, el tiempo que la Pyme debe dedicarle a las reuniones con el sector público, dejando de lado la gestión de la empresa.
- La falta de costumbre de relacionarse con la universidad
- El desconocimiento de las actividades de vinculación que la universidad con el Estado y las empresas.
- El desconocimiento de las capacidades de asistencia técnica y de formulación de proyectos I+D que tiene la universidad.

En resumen al no conocer los servicios que puede prestar la UNVM las empresas no se acercan para solicitarlo.

Actualmente, el Centro de Investigación y Transferencia de la UNVM se encuentra realizando proyectos I+D en temáticas sobre derivados lácteos, por lo cual, a fin de conocer si la futura transferencia científico tecnológica va a ser aceptada por parte de las pymes, se hizo un sondeo y como resultado se obtuvo que el 72 % de las pymes de la muestra, le interesaría incorporar productos innovadores que desarrolla la UNVM para darle valor a sus productos. Esto es de gran importancia, porque las investigaciones y desarrollos que está realizando la UNVM impactarían positivamente en el sector.

Estos indicadores facilitarán la visualización de la comunidad en relación a universidad y coadyuvarán a mejorar diferentes puntos estratégicos, tomar decisiones, y eficientizar programas para una mejor vinculación con el sector productivo, por un lado.

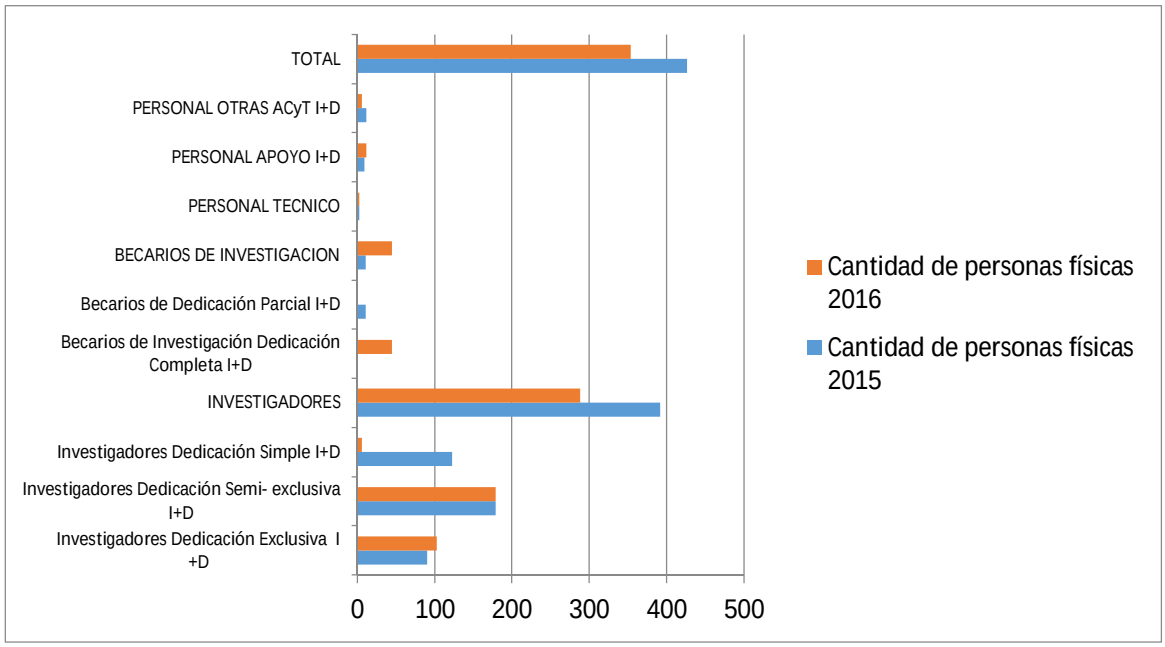
Tabla 8: *Personal de la UNVM dedicado a la I+D 2015-2016*

	2015			2016		
Investigadores I+D	392	=	91.8%	288	=	81.35%
Total de personal I+D	427			354		
Bacarios de investigación	11	=	2.57%	45	=	12.7%
Total de personal I+D	427			354		
Personal de técnico, de apoyo y otras ACyT I+D	24	=	5.62%	21	=	5.93%
Total de personal I+D	427			354		

Fuente: Elaboración propia. (2016).

El personal dedicado a la I+D en 2015 totalizaban 427, pero en 2016 esa cantidad disminuyó a 354, es decir, 73 personas menos, lo que implica una diferencia de 17.09%. Una de las variables implicadas en esta diferencia es el ajuste en el presupuesto para la investigación científica. Respecto a la incorporación de nuevo personal según el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales de la UNVM, se podrá realizar según jubilaciones y otras bajas.

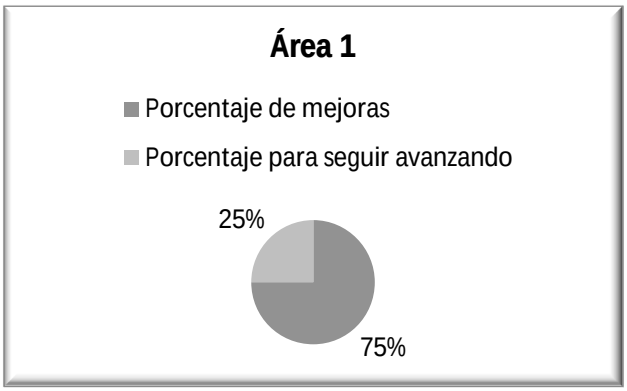
Gráfico Nº 1: Cantidad de personas físicas según dedicación



Fuente: elaboración propia. (2016).

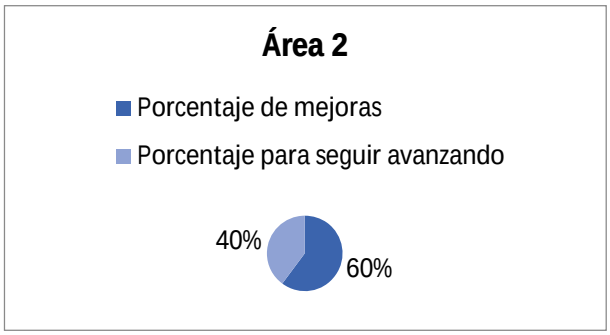
Por otro lado, la UNVM comenzó a trabajar con un Vinculador Tecnológico entre áreas, lo que produjo resultados positivos para la mejora de los procesos. Según los indicadores estratégicos obtenidos, se pueden destacar que, de las tres áreas con las que se empezó a trabajar para facilitar la mejora de las observaciones de la Unidad de Auditoría Interna, los resultados de los indicadores fueron la regularización de hasta un 75% de las observaciones en un período analizado de 2015 y 2016.

Gráfico Nº 2: Porcentaje de mejoras y porcentaje para seguir avanzando en el Área 1.



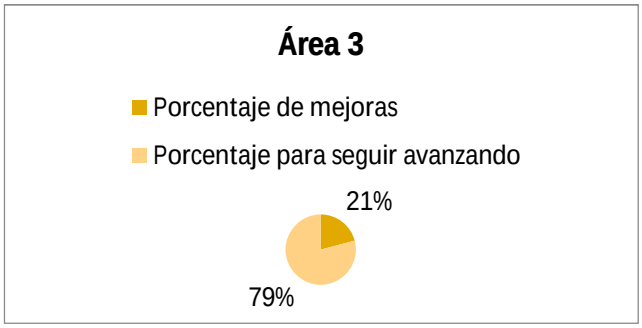
Fuente: Elaboración propia. (2016).

Gráfico Nº 3. Porcentaje de mejoras y porcentaje para seguir avanzando en el Área 2



Fuente: Elaboración propia. (2016).

Gráfico Nº 4. Porcentaje de mejoras y porcentaje para seguir avanzando en el Área 3



Fuente: Elaboración propia. (2016).

Se tomó también como base orientadora dentro del proyecto algunos indicadores que son tenidos en cuenta en Educación Superior.

Se continúa trabajando sobre otros indicadores universitarios.

Metodología

Al tratarse de un trabajo en curso, la metodología empleada consistió en el siguiente protocolo:

- Título
- Resumen
- Introducción
- Objetivos
- Métodos
- Recursos
- Cronograma
- Referencias bibliográficas

Por otra parte, la muestra trabajada corresponde a los datos proporcionados por el Anuario 2015 de la UNVM, informes de auditoría, informes de ciencia y técnica de la UNVM.

Con respecto a la metodología de trabajo, en el primer año, se ejecutaron las siguientes actividades:

- Recolección de información, datos, bibliografía.

- Elaboración de cuestionarios semi - estructurados para efectuar a los claustros.

- Realización de entrevistas a las autoridades.

En el segundo año (en curso), se abordó de la siguiente manera:

- Análisis de la información recolectada.

- Desarrollo de los distintos indicadores con una modalidad participativa y de consulta con las diferentes áreas de la UNVM,

- Presentación de los indicadores de gestión y resultados, sensibilizando a las áreas sobre la importancia de su implementación.

- Redacción de conclusiones.

- Publicación respectiva, dependiendo del presupuesto que se le asigne al proyecto de investigación.

Resultados preliminares

Como resultado del trabajo del primer año, se obtuvo información para realizar Indicadores de Producto, de Eficiencia de Recursos y Financieros, así como también algunos vinculados a la universidad y las empresas, el personal de Ciencia y Tecnología y las mejoras en los procedimientos de algunas de las áreas de la UNVM.

Una vez culminada la investigación, la UNVM poseerá un conjunto de indicadores de gestión y resultados adaptados a sus necesidades y objetivos estratégicos, poderosa herramienta para la toma de decisiones y la mejora en la calidad de las prestaciones.

Conclusiones o discusión abierta

En el caso de la Universidad Nacional de Villa María, existen antecedentes en la utilización de indicadores de gestión, pues algunas áreas, por iniciativa propia; desarrollan indicadores que les permiten medir situaciones específicas relacionadas con las funciones que el área desempeña. Estos indicadores no están articulados en una visión de conjunto a nivel institucional en la universidad pero si se va homogeneizando la tarea de trabajar todas las áreas con indicadores que puedan ser analizados en conjunto, posteriormente las autoridades podrán tomar decisiones oportunas.

La Universidad Nacional de Villa María, está trabajando en la obtención de la información que es necesaria para trabajar con indicadores y analizarlos para la toma de decisiones y para que tenga conocimiento toda la institución para la mejora continua.

Se considera positivo, que siendo una Universidad joven, se haya incorporado el hábito de elaborar indicadores de gestión.

En el caso de los indicadores de financieros, su análisis facilita la reprogramación y mayor racionalidad de la ejecución, además de facilitar el diseño de políticas públicas adecuadas.

Referencias

Argentina, Observatorio Integral de la Región del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María. (2016). *Anuario Estadístico 2015. Edición Aniversario 20 Años.* Recuperado de http://extension.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2017/06/Anuario-UNVM-2015-Web.pdf

Ley N° 26.206. Educación Nacional de Argentina. 27 de diciembre de 2006. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Universidad Nacional de Villa María. (2017). *Decanos se manifestaron sobre la situación del CONICET.* Recuperado de http://www.unvm.edu.ar/noticia/20170222/decanos-se-manifestaron-situacion-del-conicet

Observatorio Integral de la Región del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María. (2017). *Graduómetro UNVM 2017.* Recuperado de https://infogram.com/graduometro-unvm-1gk92edrk8dqp16

Universidad Nacional de Villa María, (2017). *Relevamiento de actividades científicas tecnológicas.* Manuscrito no publicado.

La Adaptabilidad del Modelo de Pautas Presupuestarias de las Universidades Nacionales para una Política Pública Perdurable

Autor: Doberti, Juan Ignacio (Universidad Nacional de La Matanza y UBA)

Resumen: El uso de un modelo de pautas presupuestarias para determinar los recursos correspondientes a cada Universidad Nacional constituye una política pública reconocida por el estado nacional hace ya más de 20 años. Sin embargo, lejos de haber un criterio fijo, existe una variación notable en varios aspectos: 1) el diseño del modelo; 2) el monto destinado a corregir desvíos; 3) la normativa; 4) la aplicación de los resultados; y 5) el organismo que tiene a su cargo las fórmulas. En consecuencia, se concluye que la herramienta de un modelo de pautas presupuestarias, en el caso argentino, tiene como característica la adaptabilidad para su diseño y aplicación, lo cual le permitió subsistir por décadas y adecuarse a distintas situaciones. En el Proyecto de investigación que dio origen a este trabajo se realiza un estudio documental de la normativa, se entrevistó a referentes claves y se realizaron análisis estadísticos para analizar el desarrollo del modelo, los

efectos de su aplicación y el rol de los distintos actores intervinientes en la vida universitaria.

Palabras claves: Universidad Pautas Presupuestarias Indicadores

Texto completo:

1. Introducción

La demanda creciente por educación superior, la incorporación de la mujer a la vida universitaria y los mayores requisitos impuestos por el mercado laboral, son factores concomitantes que generaron, en la Argentina y en la mayoría de los países del mundo, una masificación de las universidades. Actualmente, estas instituciones ya no tienen como finalidad la educación de las elites sino que se destinan a amplias franjas de la sociedad e, incluso, se plantea una casi universalización en la cobertura del nivel superior ante un avance tecnológico que exige cada vez más capacidades a los trabajadores.

En un contexto de creciente participación estudiantil en las universidades, se torna recurrente el debate por el uso y aplicación de los recursos. Las crisis fiscales de los estados nacionales, acuciados por demandas en constante ascenso, con estados de bienestar extendidos y sistemas jubilatorios presionados por tendencias demográficas que exigen mayores aportes, llevan a poner el foco en los recursos volcados al sistema universitario. Además, la tendencia internacional hacia el uso de indicadores y el número cada vez mayor de instituciones obliga a usar técnicas de gestión más sofisticadas para el uso de fondos públicos.

Pese a la importancia que los recursos tienen en la sostenibilidad de las universidades, no solo en términos presupuestarios sino para el funcionamiento de sus actividades de enseñanza e investigación, son pocos los estudios de los costos universitarios y el uso de los fondos. Algunos de los antecedentes notables, para el caso argentino, son los trabajos de J. Olivera (1967), A.H. Petrei y J.M. Cartas (1989), Ángel Ginestar (1990) y H. Piffano (1992). Posteriormente, se han desarrollado algunos trabajos en el marco de la Asociación Argentina de Economía Política y de algunas cátedras universitarias (Ana García de Fanelli, 2005), Vega (2009), pero han sido escasos los desarrollos observados teniendo en cuenta el tamaño de los fondos involucrados, la complejidad del tema y las externalidades generadas.

El trabajo que se presenta en este escrito tiene como objetivo la descripción y explicación del mecanismo utilizado en forma preferente para afectar el financiamiento de las universidades nacionales, el modelo de pautas presupuestarias, en una política pública para la educación superior que tuvo, inclusive, arraigo legal y fue sostenida por más de 20 años por los gobiernos nacionales de diferente extracción política.

La descripción de los modelos de distribución de recursos aborda las variables utilizadas, los sistemas de información y las fórmulas de aplicación pero, quizás más importante que ello, indaga

sobre el rol de los actores sociales intervinientes y su juego político. En este sentido, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Congreso de la Nación, los gremios docentes y no docentes y las universidades nacionales, han sido actores con una incidencia fuerte en la dinámica de los modelos de pautas presupuestarias.

La normativa (acuerdos plenarios y resoluciones) del CIN, las publicaciones de la SPU, las comunicaciones de las universidades nacionales, los debates parlamentarios, las divulgaciones de investigadores y la información de la oficina nacional de presupuesto son documentos que permiten reconstruir la evolución de los modelos de asignación entre universidades en el país. Más importante aún, las entrevistas a informantes claves que participaron activamente en el diseño y aplicación de los modelos, más la experiencia personal del autor como asesor de la SPU y como representante de la UBA en el CIN, han permitido relevar las fuerzas subyacentes que inciden en las fórmulas adoptadas.

La pregunta básica que da origen a este escrito se refiere a si el modelo de pautas presupuestarias de las universidades nacionales constituye una herramienta que ha permanecido por más de dos décadas, en un notable ejemplo de política pública que superó el paso de distintos gobiernos, como efecto del establecimiento de criterios fijos respetados en forma unánime o como efecto de la adaptabilidad de la herramienta, que cuenta con la flexibilidad necesaria para hacer frente a diferentes desafíos.

Algunos elementos permiten advertir que los conceptos vertidos en este artículo serán objeto de futuros cambios en el futuro cercano como consecuencia de una dinámica intensa en la vida universitaria, con procesos como el cambio de tecnologías educativas y la internalización que representan desafíos de difícil anticipación. En consecuencia, el análisis de las políticas referidas a las fuentes y aplicaciones de los recursos, constituye una necesidad para un sistema universitario que deberá extremar el manejo presupuestario para responder a las crecientes demandas sociales.

2. El Modelo de Pautas Presupuestarias de las Universidades Nacionales y sus Variaciones

El modelo de pautas presupuestarias establece los recursos correspondientes a cada Universidad Nacional, y al sistema en su conjunto, a través de una serie de indicadores objetivos que permite establecer prioridades en el uso de los fondos. Asimismo, esta herramienta genera un algoritmo de distribución que, ante la existencia de un determinado monto, establece un porcentaje destinado a cada institución.

El origen de este modelo puede situarse en el año 1992, en una iniciativa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de establecer un criterio de asignación de recursos y luego es consagrado legalmente a través de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

Esta herramienta se utiliza desde el año 1997 en forma constante, pese a la alternancia de distintos gobiernos, pero lejos de permanecer inalterable, ha tenido importantes variaciones en

diversos aspectos. A continuación se presentan diferentes tópicos en los cuales se advierten modificaciones del modelo de pautas presupuestarias.

2.1. Variación en el Diseño del Modelo

Desde el año 1992, el modelo de pautas presupuestarias ha tenido cambios significativos, en algunos casos como consecuencia de variaciones contextuales y en otros casos por iniciativa del sistema universitario[68].

Luego de los procesos hiperinflacionarios de 1989-1990 y en un contexto de serias restricciones fiscales surge, por iniciativa de las propias universidades, la decisión de utilizar modelos de pautas presupuestarias para la asignación de recursos. La debilidad económica de las instituciones se veía reflejada en los salarios del personal docente y no docente que representaban los más bajos de la administración pública e impedimentos aún mayores en los gastos de equipamiento e infraestructura.

En el año 1992 el CIN, a través de la Resolución N° 3/92, instruye a la Comisión de Asuntos Económicos a *"la coordinación de las tareas de elaboración de una propuesta de distribución del presupuesto universitario, con la colaboración del grupo técnico de la subcomisión de indicadores universitarios"*. Durante los años 1993 y 1994 se trabaja en el desarrollo del modelo, la obtención de información y el logro de consensos. En el año 1995 el CIN aprueba a través del A.P. N° 195/95 las pautas del modelo elaborado por los técnicos de la comisión de pautas presupuestarias y solicita al Congreso de la Nación un aumento de fondos a distribuir entre las universidades, que no se concretó, en función de los siguientes criterios:

- Número de estudiantes: es el indicador principal, con el siguiente coeficiente de ponderación por carreras:
    - Veterinaria, agronomía, química, farmacia, ingeniería química = 2
    - Derecho, económicas = 0,5
    - Resto de las carreras = 1
- Número de graduados: tiene una incidencia del 5% en el total del modelo.
- Número de investigadores del Programa de Incentivos: se ponderan según su categoría.
- Economía de escala: se realiza una corrección según un índice de 1 a 3,5 entre los extremos de tamaño de universidades de 5.000 y 150.000 estudiantes.

En el año 1995, en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se decide

[68] En el trabajo "Los Modelos de Asignación Presupuestaria entre las Universidades Nacionales en el Período 1992-2016: Origen, Desarrollo y Perspectivas" (Doberti, 2016) se realiza una periodización del diseño del modelo de pautas presupuestarias de las Universidades Nacionales.

diseñar otro modelo de pautas presupuestarias que permitiera establecer parámetros sobre las actividades de enseñanza y la organización académica en el sistema universitario. Los sistemas de información en la década de los 90s proveían menos datos que los deseados por los técnicos que elaboraban el modelo, por lo cual debió adaptárselo a la información existente y realizar una encuesta, a un grupo representativo de instituciones, para relevar indicadores de funcionamiento institucional.

El diseño del nuevo modelo elaborado por la SPU tuvo como ejes centrales a los siguientes parámetros:

- Una distribución de los alumnos por años en función de una cohorte típica.
- La cantidad de docentes por institución se determinaba en función de relaciones entre alumnos y docentes estándares, que variaban según los tipos de materias de cada carrera, considerando la mayor experimentalidad de algunas disciplinas como la geología y el mayor componente teórico de otras disciplinas como la filosofía. Estos parámetros fueron definidos en función de una encuesta que los técnicos de la comisiones realizaron en sus respectivas facultades.
- Los cargos docentes por dedicaciones (simples, semiexclusivas y exclusivas) debía responder a los porcentajes reales de cada universidad, bajo el entendimiento de que respondían a una definición institucional.
- Los cargos docentes se valorizaron según los salarios reales. Además, se estimó que el gasto docente debía representar el 50% del presupuesto total de cada universidad, sumándose en consecuencia otro 50% para el resto de los costos (personal no docente, autoridades superiores y gastos de funcionamiento).
- Por último se realizaron ajustes para premiar a aquéllas universidades con mayor tasa de aprobación de materias, mayor diversificación de la oferta académica y mejor relación entre egresados e ingresantes.

En consecuencia en el año 2000, existen dos modelos de pautas presupuestarias, uno desarrollado por el CIN el período 1992-1996 y otro por la SPU en el período 1997-2000. En el año 2002, el CIN retoma la iniciativa sobre los criterios de asignación de recursos y vuelve a funcionar la comisión de pautas presupuestarias, logrando en el año 2003 la aprobación de un modelo que, en sus aspectos centrales, es el actualmente vigente[69]. La decisión básica consistió en mantener los dos modelos ya desarrollados y agregarles un tercero para reflejar la actividad de investigación. En consecuencia, el modelo resultante tiene los siguientes tres componentes:

- Componente CIN: este módulo consiste en una distribución en función del número de alumnos ponderados por: 1) la complejidad de sus carreras (con un coeficiente de 1 para las carreras de

[69] El consenso para el desarrollo del modelo y sus criterios básicos se formaliza a través del Acuerdo Plenario 395/01. Luego el Acuerdo Plenario 465/03 define con precisión las características de los algoritmos a aplicar.

"tiza y pizarrón" y un costo creciente por experimentalidad de la disciplina hasta un 2,7 para medicina[70]); 2) la economía de escala de la universidad (con un coeficiente de 1 para la más grande y de 3 para la más pequeña) y 3) el rendimiento académico (con un coeficiente que premia o castiga a cada universidad según su promedio de materias aprobadas por alumnos en relación con el promedio del sistema universitario). Este componente participa en un 45% sobre el total del modelo.

- Componente SPU: el diseño desarrollado originalmente en la SPU se incorpora al modelo con una ponderación del 50% sobre el total.
- Componente Ciencia y Técnica: consiste en una distribución entre universidades en función del número de investigadores del programa de incentivos ponderados por categoría y dedicación. Este componente participa en un 5% sobre el total del modelo.

Posteriormente, se incorpora en el componente SPU el diseño de las plantas de personal no docente y de autoridades superiores mediante el Acuerdo Plenario N° 508/04, bajo el criterio básico de una planta base por rectorado o facultad, más un ajuste creciente a tasa decreciente en función del número de alumnos y dependencias.

De este modo se completa el diseño de las plantas de personal estándares por universidad para los tres escalafones (docente, no docente y de autoridades superiores). Los gastos de funcionamiento e infraestructura, se estiman en el 25% del gasto total[71].

En el año 2008, se incorpora al componente SPU el costo de los docentes destinado a los cursos de ingreso que tienen algunas universidades y se agrega un coeficiente que premia con hasta un 10% más del costo docente a aquéllas universidades cuyos estudiantes tuvieran un promedio de aprobación de materias superior al promedio del sistema[72].

En el año 2016, mediante el Acuerpo Plenario N° 978/16, se decide reducir el supuesto de trayectos comunes de tres a dos años para las carreras largas de una misma facultad (excepto las de artes y humanidades con una troncalidad menor), en virtud de un estudio de técnicos de la comisión de asuntos académicos que indicó que los planes de estudios compartían menos asignaturas. Asimismo, se redujo de 15 a 7 el mínimo de tamaño de los cursos, considerando un profesor sin auxiliar docente para las comisiones con un número menor de estudiantes.

[70] Este rango de disparidades es anómalamente bajo para la experiencia internacional (Eckert 2011; 7).

[71] Dos aspectos no contemplados en los cálculos del componente SPU (hospitales y colegios secundarios) se consideran según su gasto observado porque al no estar presentes en todas las universidades resultó complejo su análisis y menos útil para el conjunto. Tampoco se incluyen en el modelo las actividades de extensión porque no fue posible establecer patrones comunes que delimitaran estas actividades y nunca pudo hacer operativa esta función en un algoritmo.

[72] En el debate de esta medida se discutió sobre la pertinencia de un indicador que premiara el comportamiento institucional ante las disparidades de insumos (por ejemplo alumnos) de las distintas universidades en un contexto de fuertes desigualdades regionales. Además, se planteó si castigar a las universidades con peores valores no reforzaría los problemas o induciría a falsear información.

En resumen, el modelo de pautas presupuestarias es la resultante de diseños que se han dado a lo largo del tiempo, en algunos casos como acumulación de criterios, en otros como complemento de aspectos no contemplados previamente y, por último, como refinamientos de algoritmos previos.

2.2. Variación en el Monto Destinado a Corregir Desvíos

En el año 1997 se produce el primer uso efectivo de un modelo de pautas presupuestarias para la distribución de fondos entre las universidades nacionales al destinarse 20 millones de pesos[73] del presupuesto nacional al Programa de financiamiento para el desarrollo de la enseñanza universitaria. En el año 1998 se destinaron 7 millones de pesos mediante este mismo mecanismo. La crisis económica suscitada entre los años 1999 y 2001 generó la inexistencia de aumentos de recursos y el modelo de pautas presupuestarias no fue aplicado.

En el presupuesto nacional en los años 2002 y 2003 se incorpora un programa de asignación de recursos que asigna fondos según el modelo. Además, desde el año 2008 se incorpora la denominada "Planilla B", un refuerzo para gastos de funcionamiento distribuido básicamente mediante las fórmulas consensuadas por el CIN. A continuación se expone la cuantía de los fondos específicos destinados a la aplicación del modelo de pautas presupuestarias:

Cuadro N° 1. Fondos Específicos del Presupuesto Nacional por Modelo de Pautas

Año	**Monto**	**Porcentaje del Presupuesto de las UUNN**
1997	$ 20 Millones	1,4%
1998	$ 7 Millones	0,5%
2002	$ 34 Millones	1,9%
2003	$ 57 Millones	2,8%
2008	$ 190 Millones	3,4%
2009	$ 210 Millones	2,6%
2010	$ 240 Millones	2,3%
2012	$ 400 Millones	2,3%
2013	$ 400 Millones	1,8%
2014	$ 400 Millones	1,3%
2015	$ 400 Millones	1,0%
2016	$ 400 Millones	0,8%

Fuente: Leyes de Presupuesto Nacional 1997 a 2016.

[73] En los años 1997 y 1998 un peso equivalía a un dólar.

Cabe aclarar que existieron otros montos de transferencias del Tesoro Nacional a las universidades aplicados a través del modelo de pautas presupuestarias, pero no constituían fondos específicamente asignados por el Congreso bajo esta metodología, sino partidas genéricas que incluían algún grado de uso del modelo en forma indiferenciable. En el punto 2.4. se detallan las distintas situaciones. Asimismo, como efecto de la elevada inflación imperante en la Argentina, el monto anual consignado a valores corrientes no resulta comparable a través del tiempo, por lo cual el porcentaje de estos fondos en el presupuesto total de las Universidades Nacionales resulta una mejor guía de de la magnitud involucrada.

Entre los años 1997 y 2016 el monto específico del presupuesto nacional destinado a corregir asimetrías entre las universidades nacionales fluctuó entre el 0,5% y el 3,4% del presupuesto del conjunto de instituciones, en un claro indicador del uso variable de esta herramienta.

2.3. Variación en la Normativa

La Ley de educación Superior 24.521 sancionada en el año 1995 establece en su artículo 58 que *"Corresponde al Estado nacional asegurar el aporte financiero para el sostenimiento de las instituciones universitarias nacionales, que garantice su normal funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines. Para la distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán especialmente en cuenta indicadores de eficiencia y equidad"*. De este modo, se determina normativamente un procedimiento de asignación de recursos basado en un modelo de pautas presupuestarias.

Más allá de esta prescripción normativa, resulta necesario puntualizar que siempre existieron fondos complementarios utilizados con otros criterios o, directamente, a partir de la discrecionalidad de las autoridades políticas ministeriales.

En el año 2015 se sanciona la Ley N° 27.204 de "Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior", a través de la cual se deroga el artículo 58 de la Ley N° 24.521 de educación superior y deja de ser una obligación normativa el uso de indicadores para la asignación del presupuesto universitario. Por lo tanto, en la actualidad este instrumento pasa a ser una facultad de la administración, pero no un mandato legal.

2.4. Variación en la aplicación de los Resultados

Los resultados del modelo de pautas presupuestarios no tienen una forma única de aplicación, tanto en las vías de uso como en la interpretación de sus resultados. En el período 2001-2017, el modelo de pautas presupuestarias se hizo operativo por tres medios diferentes:

- **Partidas específicas.** En el presupuesto nacional en los años 2002 y 2003 se incorpora un programa de asignación de recursos que asigna fondos según el modelo y, desde el año 2008, se

incorpora la denominada "Planilla B", un refuerzo para gastos de funcionamiento distribuido básicamente mediante estas fórmulas. Los montos involucrados se exponen en el Cuadro N° 1.

- **Aumentos de los presupuestos de base.** El presupuesto público universitario tiene una elaboración en la que participan inicialmente las universidades con sus demandas de recursos que, en la práctica, no son tenidas en cuenta porque exceden largamente los techos presupuestarios que establece el Ministerio de Economía. Dentro de estos límites, el Ministerio de Educación confecciona el presupuesto de cada institución que es elevado posteriormente al Congreso de la Nación y, en general, aprobado sin mayores modificaciones. Este presupuesto de base de cada universidad suele ser similar al del año previo porque el componente salarial tiene una inercia muy grande, pero algunos pequeños incrementos son incluidos y distribuidos entre las casas de altos estudios mediante el modelo de pautas. Resulta muy difícil cuantificar su magnitud porque estos valores no se discriminan en ninguna norma, pero se estima una incidencia relativamente poco significativa en el monto global.
- **Aplicación en las paritarias, cargos de personal, ciencia y técnica o aumentos salariales.** El reencasillamiento del personal no docente del año 2007 incluyó la aprobación del Ministerio de Educación para la designación de nuevos cargos para las universidades que tuvieran dotaciones inferiores a las que establecía el modelo del CIN. Además, las transferencias de recursos para los aumentos salariales de las autoridades superiores en varios años se calcularon en función de los resultados del modelo de pautas presupuestarias. En la misma línea, la distribución presupuestaria para ciencia y técnica del año 2017[74] y la propuesta de incorporación de investigadores para el año 2018 se basó en los resultados del modelo.

Más allá de las vías de aplicación, el modelo de pautas presupuestarias establece el monto con que debería contar cada universidad según una serie de parámetros y, consecuentemente, el porcentaje de cada una de ellas en el total del presupuesto universitario. En el año 2011, a través del Acuerdo Plenario N° 781/11, se resolvió un cambio en la aplicación del modelo, si bien no se modifica su metodología de cálculo. Esta modificación consiste en que una vez que se llega al porcentaje final correspondiente a cada institución, esta participación relativa se considera solo para el 60% del monto a distribuir. El restante 40% se asigna sólo a aquellas instituciones con mayor desfinanciamiento ("brecha" entre el porcentaje que el modelo otorga a cada universidad y el porcentaje real de cada institución). El argumento explícito era la necesidad de una redistribución más veloz del presupuesto universitario y, en forma subyacente, estaba la decisión de las instituciones más pequeñas y nuevas de obtener fondos históricamente transferidos a las universidades tradicionales de mayor tamaño.

2.5. Variación en el Organismo a Cargo

[74] Ver Acuerdo Plenario del CIN N° 1008/17.

En el período 1992-1996, el diseño del modelo de pautas presupuestarias estuvo enteramente a cargo del CIN, ya que este organismo tuvo la iniciativa originaria para su desarrollo, en un contexto de carencias de recursos notables. Sin embargo, en el período 1997-2000, fue la SPU el espacio en el que se rediseñaron los métodos de costeo y se realizó la corrida de las fórmulas cuyos resultados se plasmaron en partidas específicas del presupuesto nacional, en un marco de avance del estado nacional sobre un sistema universitario al que percibía opositor y al que le demandaba mayor eficiencia, bajo un gobierno de orientación netamente privatista que exigía cada vez mayores rendiciones de cuentas a los distintos componentes del estado nacional.

A partir de los años 2001-2002, en el contexto de crisis intensa, la SPU busca consensuar los aumentos presupuestarios destinados a las universidades nacionales y cede al CIN los rediseños del modelo de pautas y la corrida de los algoritmos, en una situación que se mantiene hasta la actualidad.

Más allá de que el CIN obtiene los resultados del modelo de pautas presupuestarias, la posterior decisión de la cuantía de los montos involucrados y el uso de otras partidas por fuera de esta metodología están en manos de la SPU. Por consiguiente, existen actualmente dos organismos con incidencia activa en el diseño y aplicación del modelo de pautas presupuestarias, pese a que en el pasado se alternaron la "propiedad" del modelo.

3. Síntesis y Conclusiones

La conclusión básica del trabajo es la adaptabilidad del modelo de pautas presupuestarias de las Universidades Nacionales, lo cual le permitió permanecer como una política pública continua pese a los avatares del país, que vivió cambios de gobiernos y crisis de envergadura como la de los años 2001-2002.

La adaptabilidad del modelo comprendió diferentes aspectos como el diseño de los algoritmos, los montos involucrados, los criterios de aplicación, las prescripciones normativas y el organismo a cargo de su definición, procesamiento y aplicación. Un factor importante es que el sistema universitario tiene una inercia importante en sus actividades y su financiamiento, este último como efecto de que el componente básico del presupuesto (más del 80% del total) está compuesto por personal con estabilidad, de hecho o de derecho, en sus cargos. Por ello, los cambios en el modelo de pautas no tienen efectos drásticos o desequilibrantes.

Además, los cambios introducidos nunca buscaron tener efectos demasiado severos o fueron morigerados en su aplicación. En este sentido, una mejora en el diseño propuesta en el año 2012 por el Secretario de Planificación y Gestión Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Sergio Obeide, a través del informe "Una Alternativa para el Cálculo de las Plantas Docentes Normativas", que contemplaba el uso de la información más desagregada de los actuales sistemas de

información para establecer la necesidad de personal docente de cada universidad, no fue adoptada por estimarse que podía alterar significativamente los resultados del modelo, induciendo a variaciones importantes en los presupuestos. Este cambio implicaba considerar las inscripciones reales de los alumnos a los cursos en lugar de estimar las cursadas de la cohorte típica. Pese a considerarse técnicamente superador, el cambio propuesto no fue aprobado por su potencial efecto desestabilizante. En el mismo sentido, las propuestas de cristalizar el modelo a través de una ley del Congreso Nacional tampoco fueron canalizadas porque implicarían una obligación normativa que limitaría la flexibilidad en su uso.

Un modelo distribuidor de recursos siempre genera tensiones porque existen "ganadores" y "perdedores" en las asignaciones, en un juego de suma cero cuando está fijo el monto de la partida a distribuir. Asimismo, el tamaño de las instituciones y los alineamientos políticos también son elementos generadores de disputas. La distribución geográfica, en un país tan heterogéneo y geográficamente desequilibrado, es otra fuente de conflictos.

En un sistema universitario dinámico, con cada vez más estudiantes, docentes e instituciones, un modelo de pautas presupuestarias puede ser un elemento útil para evitar la agudización de tensiones y dotar de racionalidad a las fondos distribuidos. Sin embargo, la flexibilidad es un requisito indispensable para su sostenibilidad, habida cuenta de que ningún modelo logra captar la complejidad de la vida universitaria en contextos de alta heterogeneidad y cambios. Asimismo, las autoridades políticas siempre se reservan cierta discrecionalidad asignativa derivada de su legitimidad de origen, por lo cual un modelo distribuidor no puede ser una limitante para el ejercicio de políticas públicas.

Algunos beneficios adicionales de los modelos de pautas son el uso como guía para el análisis del presupuesto universitario de parte de los legisladores, la aplicación voluntaria en la distribuidor interna de algunas universidades (UBA, UN de Córdoba, UN de Cuyo, etcétera) y el creciente porcentaje de los recursos originados en este mecanismo (más del 25% del presupuesto total del sistema universitario).

Como falencia puede señalarse que la asignación de recursos en base a parámetros objetivos no induce necesariamente al mejor uso de los fondos, y por ello la SPU hace varios años utiliza a los contratos-programa como mecanismo de mejora del funcionamiento universitario, de modo que los recursos no solo se transfieran según criterios equitativos, sino que también se utilicen en términos eficientes.

Por último, vale la pena señalar que el uso de modelos de pautas presupuestarias es una tendencia que trasciende al caso argentino (De Boer, 2015) y se alinea con la tendencia internacional hacia la mayor rendición de cuentas. Sin embargo, pese al avance tecnológico y la creciente disponibilidad de información, resulta necesaria una flexibilidad en el diseño y aplicación de los

criterios y algoritmos para la perdurabilidad y validación del modelo, tal como se observó en el caso argentino en las últimas décadas.

4. Bibliografía

Consejo Interuniversitario Nacional. Acuerdos Plenarios 74/92, 101/93, 106/93, 130/94, 175/95,-179/95, 187/95, 192/95, 195/95, 219/96, 243/97, 341/99, 360/00, 395/01, 440/02, 458/03, 465/03, 495/03, 508/04, 586/05, 635/07, 660/08, 689/09, 690/09, 730/10, 781/1 y 827/12 y Resoluciones CE 78/97, 179/00, 267/03, 311/04, 367/06, 385/06, 416/07, 453-08,509/09, 530/09, 546/09, 591/10, 623/10, 635/10, 772/12, 782/12, 817/12, 890/13, 891/13, 1081/15, 977/16, 978/16, 994/16, 1008/17 y 1007/17.

De Boer, H. et al. (2015). *Performance-based Funding and Performance Agreements in Fourteen Higher Education Systems.* Netherlands: CHEPS.

Doberti, J. (2013). *Tópicos sobre el Financiamiento Universitario.* Artículo publicado en el libro *Financiamiento de la Educación Superior*. Jorge García Riart compilador. Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción. Asunción del Paraguay.

Doberti, J. (2016). *Los Modelos de Pautas Presupuestarias para las Universidades Nacionales en el Período 1992-2016: Origen, Desarrollo y Perspectivas.* Publicación de Ponencias del Simposio Argentino sobre Economía de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Agosto de 2016.

Ecker, B. et al. (2011). *Funding Formulas for Teaching in Public Universities: International Experiences and Lessons Drawn from a Science Policy View.* European Commission.

García de Fanelli, A. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la Política de Financiamiento frente a la Complejidad Institucional.* Buenos Aires: Miño y Dávila-Fundación OSDE.

Ginestar, A et al. (1990). *Costos Educacionales para la Gerencia Universitaria*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

Olivera, J. (1967). *La Universidad como Unidad de Producción*. Asociación Argentina de Economía Política. Tucumán.

Petrei, A. H. y Cartas, J. M. (1989). *Ensayos en la Economía de la Educación.* A. H. Petrei Editor.

Piffano, Horacio (1992). El Financiamiento de la Educación Universitaria y su Racionamiento. En H. Piffano. (Ed.) *Foro sobre Organización y Financiamiento de la Educación Universitaria en Argentina*. Buenos Aires: Harvard Club de Argentina.

Rodríguez, L. (2013). *La Universidad como sujeto político en los '90. El Consejo Interuniversitario Nacional y la elaboración de políticas sectoriales (1989-2003): el caso de la Comisión de Pautas Presupuestarias.* En temas y debates N° 26, año 17, julio-diciembre 2013.

Salmi, J. y Hauptman, A.M. (2006). Resource Allocation Mechanisms in Tertiary Education: a Typology and an Assessment. En *Higher Education in the World 2006. The Financing of universities.*

Vega, R. (2009). *La Gestión de la Universidad. Planificación, Estructuración y Control.* Buenos Aires:

La educación superior universitaria como derecho humano y bien social publico

Autor: Bergonzi, Leonardo A. (Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social); **Argentina - ; Bacalini, Federico** (Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales)

Resumen: El trabajo efectúa un recorrido conceptual por el tema de la ciudadanía (Andrenacci, Jelin, Marshall, Kymlicka), para abordar el mismo en relación a la educación superior en sus rasgos de expansión, masificación y los problemas de inclusión social en este ámbito. Refiere, asimismo, a los cambios en el sistema de educación superior en relación a la sociedad del conocimiento, a la economía del conocimiento, al rol de los organismos internacionales, las tendencias en debate y en el tratamiento del tema en los documentos e instrumentos internacionales y nacionales. Analiza las particularidades de la Argentina, en su sistema de educación superior, en las transformaciones estructurales de las últimas décadas, el impacto social de las mismas y las redefiniciones que se imponen en el plano de las políticas públicas. Desde este marco se analiza el problema de la inclusión en el sistema de educación superior.

Palabras claves: educación superior, inclusión social, ciudadanía, sociedad del conocimiento.

Texto completo:

Introducción

La masificación de la educación superior es una tendencia estructural que implica procesos de inclusión social, de ingreso de sectores sociales antes excluidos, de franjas desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural. La problemática de la desigualdad en educación superior hace a la justicia social, también al desarrollo nacional y al poder de las naciones en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Este trabajo buscará realizar una aproximación al concepto de ciudadanía moderno y analizará la concepción de la educación superior universitaria como un derecho humano y como un bien social, haciendo un repaso sobre el plexo normativo que la regula y una breve descripción de la situación de la educación superior en Argentina.

El concepto moderno de ciudadanía

La respuesta jurídica al concepto de ciudadanía se constituye en el hecho de que haber nacido o vivido una cantidad de tiempo en un país otorga a un individuo una carta de ciudadanía. La posesión de esta carta de ciudadanía indica que se es titular de un conjunto de derechos y obligaciones, iguales para todos los ciudadanos, organizados como una estructura jurídica que el ciudadano está obligado a respetar y proteger, y cuyo respeto y protección puede exigir. De esta forma, "*la carta de ciudadanía convierte automáticamente a un individuo en sujeto y objeto del derecho local, presentándose como un haz de derechos y deberes"* (Andrenacci, 2003:2).

El concepto de ciudadanía se puede visualizar desde dos esferas de análisis. La primera, de carácter formal, vinculada a la mera pertenencia del individuo a una comunidad determinada. Ésta refiere a la posibilidad del ciudadano de acceder al espacio público donde se opera el debate respecto del sentido y los valores del orden social. "*La pertenencia, la interacción, la ausencia de aislamiento son*

las bases fundantes de la idea de comunidad y humanidad. En otras palabras, se necesita espacio público, la presencia del otro, la interacción para convertirnos en humanos" (Jelin en García Delgado y Nossetto, 2004:3). La segunda, de carácter jurídico o sustantivo, hace referencia al conjunto de derechos que portan en su calidad de ciudadanos. Así, esta dimensión estará dada por los derechos civiles (referidos a las 1

libertades negativas), los derechos políticos (referidos a las libertades positivas de participación en la cosa pública), los derechos sociales (que habilitan una potencial horizontalización de las desigualdades sociales) y derechos de nuevo tipo como los ambientales y de los consumidores entre varios otros. (García Delgado y Nossetto, 2004:3)

El elemento civil consiste en los derechos necesarios para la libertad individual (libertad de la persona, libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos y el derecho a la justicia). Con el elemento político se hace referencia al derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo. Con el elemento social se hace referencia a todo el espectro que va desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad, hasta el derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. Las instituciones más estrechamente conectadas con estos derechos son el sistema educativo y los servicios sociales." (Marshall, 1998: 302-303).

En este orden de ideas Marshall interpreta que "*la ciudadanía consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía*" (Kymlicka y Norman, 1997: 4)

Entonces podemos conceptualizar que la ciudadanía implica relaciones de pertenencia y un conjunto de derechos y exigencias que consolidan a un sujeto como ciudadano de un determinado estado-nación. Entendido de esta forma, se constituye en un estatus de igualdad jurídica que tiende a garantizar la pretensión legítima del acceso a ciertos bienes y servicios de uso social, materiales, simbólicos, políticos, culturales.

La educación superior universitaria como bien público social o como mercancía

Iniciada la primera parte del siglo XXI la educación superior adquiere un papel crítico: en una economía internacional basada en el conocimiento y en la información, el nivel educativo de la población, y en particular, el acceso al ciclo postsecundario, resultan centrales para la fortaleza de los países, ya que los requisitos de calificación en el mundo del trabajo, dominado por la innovación, el uso intensivo del conocimiento y de las tecnologías, son cada vez más exigentes.

2

En las sociedades del conocimiento emergentes, el crecimiento exponencial de la cantidad de conocimientos induce una disparidad creciente entre los que tienen acceso al saber y la cultura, y aprenden a dominarlos, y los que se ven privados de dicho acceso. (UNESCO, 2005:19).

Para el sociólogo contemporáneo Manuel Castells (1997) lo que caracteriza la nueva revolución tecnológica es la aplicación del conocimiento y la información a la generación de nuevos conocimientos, la forma de organización en redes, la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación interconectados y diversificados. Estos cambios que caracterizan a la sociedad del siglo XXI están produciendo una verdadera revolución en todos los órdenes: en el económico-financiero; en un nuevo tipo de organización social; en el debilitamiento de los Estados nacionales y el fracaso del

Estado de bienestar; en la transformación del espacio y el tiempo, de las instituciones y de la cultura; en el crecimiento exponencial del conocimiento —que se duplica cada cinco años— y es hoy la principal fuente de riqueza en el mundo; en la multiplicación, simultáneamente, de bolsones de pobreza y miseria para miles de millones de "excluidos" (Castells, 1997, vol. I).

Como contrapartida tenemos la búsqueda de la transformación de la educación superior en una mercancía educativa propugnada por el Banco Mundial y otros organismos multilaterales, ello al amparo de la Organización Mundial del Comercio en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) a través de la transnacionalización de la misma. Como indica Boaventura de Sousa Santos:

La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquier otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización (Sousa Santos; 2007:36)

En este sentido, la comunidad académica internacional ratificó el compromiso de defensa de la universidad pública, alertando a la sociedad y a los gobiernos ante las pretensiones de la Organización Mundial de Comercio (OMC) para incluir la educación superior como una mercancía transable susceptible de ser regulada en el contexto del GATS. La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de Paris (CMES, 1998) realiza un análisis sobre esta realidad y establece lineamientos para la misma en el nuevo milenio, entre ellos el concepto de que el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos; la pertinencia social de la educación superior, 3

evaluada en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen; asumir la educación superior como un componente de un sistema único que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continua a lo largo de toda la vida; y que la educación superior ha de considerarse un servicio público.

Por su parte, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe celebrada en Cartagena (CRES, 2008) avanza en esta línea de ideas de la CMES de 1998 y propone la reafirmación de la educación superior como un bien público al servicio de la sociedad, rechazando todo intento que conduzca a su consideración como una mercancía, sujeta a las leyes del mercado; confirmar que la educación superior debe estar al servicio de los paradigmas del desarrollo humano, endógeno y sostenible y la cultura de paz; cobra una mayor relevancia la misión cultural de la educación superior, a fin de fortalecer la identidad nacional y nuestros valores culturales propios, amenazados por la pretensión de imponer una cultura propia de los países hegemónicos y difundidos por los medios transnacionales de información.

En primer término, nos reafirmamos en que la educación superior no es una mercancía sino un bien público que contribuye a mejorar la equidad y la calidad de vida de los ciudadanos y, por tanto, la construcción de un espacio común de educación superior en este ámbito constituye, por encima de todo, un bien social que se sustenta sobre valores compartidos y se nutre de ellos, y que reconoce la importancia de la educación y del progreso científico y tecnológico en el desarrollo integral, equitativo y justo de nuestras sociedades (CRES, 2008).

Pero la disyuntiva entre la consideración de la educación superior como "bien público" o "mercancía"

no representa un mero problema filosófico sobre la "cosificación" de la universidad ni es, únicamente, un debate ideológico y político sino que alcanza a los riesgos ciertos de desmantelamiento de la universidad pública ante la realidad incuestionable de los mecanismos internacionales de regulación del orden económico y comercial.

La consideración de la educación superior no como un bien público regulado de modo gubernamental sino como servicio mercantil transable y susceptible de liberalización irrestricta en el marco del AGCS administrado por la OMC, obligaría a todos los países miembros de la institución multilateral a acatar un conjunto de condiciones cuya superposición representaría, sin duda, un riesgo cierto para el futuro de la universidad pública en aquellos países en los que por su grado de desarrollo y de modelo educativo no permita un apoyo incondicional a las propias instituciones públicas de educación superior.

La educación superior universitaria como derecho

Si bien antes de la reforma constitucional de 1.994 se imponía a las provincias la obligación de garantizar la educación (art. 5), y se establecía el derecho de enseñar y aprender (art. 14), 4

así como la obligación del Congreso de organizar la educación en todos los niveles (art. 67 inc. 16 de la Constitución de 1.853), es recién a partir de la citada modificación que se le reconoce a la educación el status de derecho humano fundamental, a través de la incorporación a su texto del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU) y de otras declaraciones y tratados de derechos humanos

1.-

A su vez la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que la educación y el conocimiento son un *"bien público"* y un *"derecho personal y social"*, garantizados por el Estado. La Ley de Educación Superior N° 24.521, por su parte, dispone que es al Estado al que le cabe responsabilidad indelegable en la *"prestación del servicio de educación superior de carácter público"*, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

De lo hasta aquí expuesto parecería existir una dicotomía entre la idea de educación entendida como "derecho" o como "bien o servicio público". Sin embargo, la interpretación que se le debe dar es la de derecho humano fundamental de carácter colectivo siendo el Estado, como garante institucional de los derechos, el responsable de su realización y prestación. De esta forma, podemos ver cómo se encuentra plasmado en los diversos instrumentos internacionales con jerarquía constitucional que rigen en nuestro país, a saber:

En la Declaración Universal de Derechos Humanos (en adelante DUDH) se define el derecho a la educación en los siguientes términos:

"Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

1 *"Artículo 13.- 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación… 2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente … c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base*

de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita ..." Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas. Asimismo, conforme surge de la Observación General N° 13 del Comité del DESC la *"... educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos, tales como la libertad de expresión, el derecho a la participación y los derechos políticos, entre otros".* 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr. 1).-

5

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz." (Asamblea General de la ONU, 1948)"

En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante PIDESC) se desarrolla:

"Artículo 13

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente." (Asamblea General de la ONU, 1966)"

A nivel regional, en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, se detalla:

6

"Artículo XII. Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos." (IX Conferencia Internacional Americana, 1948)".

En la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño -que incluye a las personas hasta los 18 años de edad- se indica:

"Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. (...) (Asamblea General de la ONU, 1989)"

La democratización en el ámbito universitario suele abordarse a través de la aplicación de una clasificación de orden espacial: la democratización externa, que refiere a la articulación entre la institución y la sociedad y da cuenta de la búsqueda de una mayor representación social de las clases o grupos sociales en el seno de la institución; y la democratización interna, que focaliza en la composición del gobierno universitario y la representación que obtienen los diversos claustros.

Al respecto, Adriana Chiroleu (2016) retoma el planteo de García Huidobro según el cual existen otras concepciones de la igualdad de oportunidades: la de "tratamiento", según la cual el criterio de distribución del bien educativo es la universalidad de la ciudadanía que implica que todos sean tratados de la misma manera, y la "compensatoria", según la cual el criterio de distribución está centrado en la búsqueda del logro de la igualdad de resultados. Así, para esta autora:

El reclamo por igualdad de tratamiento y de resultados en las instituciones educativas es pues, una exigencia democrática de segunda generación; se pasa así de un estadio de universalidad e igualdad de la oferta educativa a la exigencia de igualdad de resultados (...) lo que conduce inevitablemente, a la desigualdad de tratamientos (compensación) y a la exigencia de integración de todos en la misma institución (Chiroleu, 2016:115).

En suma, el acceso igualitario, el reconocimiento de las minorías, la igualdad de resultados, son perspectivas que reconocen y buscan hacer efectiva alguna dimensión del derecho a la educación superior universitaria.

Contexto de la educación superior en Argentina

El Artículo 4º de la Ley nº 27.204 – de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior -, que sustituye el Artículo 7º de la Ley 24.521, establece que "todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior."2. Esta Ley, sancionada y promulgada entre octubre y noviembre de 2015, además de establecer el "Ingreso Irrestricto" reconoce la responsabilidad indelegable del Estado de proveer el financiamiento, supervisión y fiscalización de las universidades nacionales. Esta modificación de la LES se enmarca en un conjunto de leyes nacionales, las que conforman un sistema integrado y articulado bajo un mismo signo conceptual y programático, donde la marca de las políticas públicas inclusivas es el signo identitario. Se agrega a una serie de avances en materia educativa que comenzó en 2003: Ley Nacional de Educación; Ley de Educación Técnico Profesional, entre otras que han permitido ampliar derechos para jóvenes y adultos en nuestro país. "La reflexión sobre las tendencias y los avances registrados en materia de inclusión y democratización universitaria en la Argentina actual conduce al cuestionamiento de las condiciones de posibilidad de la igualdad en la educación universitaria. Estas

2 Ley nº 27.204. InfoLEG – Información Legislativa y Documental (www.infoleg.gob.ar). Consulta: 27-12-16.

8

tendencias ponen en un primer plano las encrucijadas que tendrán que afrontar las universidades para ampliar el derecho a la universidad, esto es, el derecho al acceso, la permanencia, la graduación y la garantía de una formación de calidad para todos, sobre la base de la igualdad de resultados" (Ruta, 2015; p.319).

Del análisis de la composición de las estructuras sociales de Argentina se puede observar que tuvo durante buena parte del siglo XX algunos rasgos singulares que hacen que sobresalga en el contexto regional, aproximándola a una situación similar a la de los países centrales. Dentro de estos rasgos podemos enumerar "*la temprana conformación, el tamaño y la composición de sus clases medias, la acentuada movilidad social ascendente, la cohesión social y la existencia de reducidos bolsones de pobreza, considerados por entonces como un fenómeno marginal*" (Chiroleu y Delfino en Chiroleau, 2009:2).

A partir de mediados de la década del 70, sin embargo, uno a uno estos rasgos fueron desmoronándose en la medida en que las transformaciones estructurales introducidas por el último gobierno militar (1976-1983), el cual no va a mostrar los habituales rasgos de la crisis pendular de posguerra sino el propósito de desmontar el modelo estatal anterior (García Delgado, 1994:55), generaron un fuerte deterioro de las condiciones sociales. Esto se iría profundizando en el transcurso de los gobiernos democráticos posteriores, especialmente durante la gestión neoliberal de los '90.

Sin dudas, desde la década del 70, nuestro continente ha sido un lugar de experimentación para esas modificaciones impulsadas "desde arriba", por organismos financieros internacionales, corporaciones y gobiernos. Por eso en América Latina el neoliberalismo es un régimen de existencia de lo social y un modo del mando político instalado regionalmente a partir de las dictaduras, es decir, con la masacre estatal y paraestatal de la insurgencia popular y armada, y consolidando en las décadas siguientes a partir de gruesas reformas estructurales, según la lógica de ajuste de políticas globales (Gago, 2014:4).

Los procesos de concentración y centralización del capital se suman a la influencia de un nuevo paradigma tecnológico que altera y modifica los procesos organizacionales en la relación capital-

trabajo. Esto hace que la acumulación de capital dependa cada vez menos de los recursos naturales y del trabajo y cada vez más de la intensidad del conocimiento (García Delgado, 1994:193). La sociedad que emerge en el siglo XXI se encuentra fuertemente fragmentada y la pobreza gana centralidad. El universo de los pobres, por otra parte, se ha 9

heterogeneizado, especialmente a través de la expansión del segmento de los denominados "nuevos pobres", clases medias en proceso de pauperización absoluta.

Iniciada la primera parte del siglo XXI la educación superior adquiere un papel crítico: en una economía internacional basada en el conocimiento y en la información, el nivel educativo de la población, y en particular, el acceso al ciclo postsecundario, resultan centrales para la fortaleza de los países, ya que los requisitos de calificación en el mundo del trabajo, dominado por la innovación, el uso intensivo del conocimiento y de las tecnologías, son cada vez más exigentes.

En este orden de ideas, Rolando Franco plantea que:

La política social, contribuye a la gobernabilidad y a la relegitimación del Estado pero sobre todo tiene una especial relevancia por su contribución a la formación de capital humano, que resulta imprescindible para la competitividad de estos países en el mediano plazo. El conocimiento se ha convertido en el principal factor productivo. En consecuencia, la postergación de políticas sociales que expandan la posibilidad de ampliar el capital humano ya no es solo una falta a la ética sino un error económico, que priva a la sociedad de recursos calificados y flexibles para adaptarse a al veloz incorporación de progreso técnico en los proceso productivos" (Franco, 1996:18).

Sostiene que "*la política social busca producir mejoras en el bienestar de las personas*", para lo cual, "*recurre a la gestión social, responsable de la identificación concreta de los beneficiarios y del manejo de los medios que se ponen a disposición para alcanzar los fines de los programas y proyectos*" (Franco, 2002:1).

En este sentido, el problema del acceso, permanencia y graduación de sectores antes excluidos de la educación superior se instala en la agenda de la política estatal. Los esfuerzos por masificar la tasa bruta de escolarización superior, la multiplicación de instituciones universitarias y la creación de organismos de control y acreditación son algunas de las líneas que ha guiado el accionar de los países centrales.

A la presión estatal por universalizar la educación superior, se suma un reclamo social histórico: la igualdad de oportunidades. Constituido tradicionalmente como un espacio elitista de reproducción de los sectores dominantes, han sido muchos los movimientos políticos y sociales que realizaron intentos por democratizar la educación superior. En los últimos años, la propia dinámica internacional ha generalizado el reclamo por el acceso, al constituirse como un factor clave para la mejora de las condiciones de vida de la población.

10

Las respuestas a la necesidad de expansión cualitativa y cuantitativa de la educación y al reclamo por el acceso como medio de movilidad social han partido desde dos actores. Por un lado, las instituciones universitarias en el marco de su autonomía han ensayado distintas estrategias para ampliar la oferta y aumentar la retención estudiantil, procurando incrementar la tasa de graduación, pero con relativamente escaso éxito. Por el otro, y cada vez más, los Estados nacionales se involucran en la planificación de la educación superior, elevando estándares de calidad, ampliando las posibilidades de ingreso y buscando fortalecer las posibilidades de egreso mediante diversos mecanismos.

La masificación de la educación superior es una tendencia estructural que implica procesos de inclusión social, de ingreso de sectores sociales antes excluidos, de franjas desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural, generando la incorporación de nuevos públicos a niveles educativos a los que antes no accedían. Este fenómeno se vincula con tasas de deserción muy altas, incluso en países del capitalismo central. La problemática de la desigualdad en educación superior hace a la justicia social y al desarrollo nacional en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento. Podemos inferir que una alta deserción de sectores de bajos recursos socioeconómicos y culturales implica una desigualdad social aguda y creciente, lo cual implicaría que existe un proceso de inclusión pero que, a la vez, excluye, reproduciendo brechas de graduación que son en realidad brechas de clase. En otras palabras, existe una puerta grande de acceso a la educación universitaria pero que en términos reales se transforma en giratoria para los sectores desfavorecidos por el modelo capitalista.

Ana María Ezcurra (2013:26) sostiene que de no mediar estrategias que vayan más allá del ingreso masivo para permitir posibilidades reales de graduación, estamos ante un proceso de "inclusión excluyente". La relación entre un ingreso masivo y una alta tasa de deserción es causal: los sectores que se incluyen en la educación superior son los que fracasan masivamente y que sólo logran graduarse en pequeñas proporciones. Es posible afirmar, entonces, que las universidades públicas no han logrado plantearse soluciones relativamente exitosas y si se quiere novedosas en materia de retención de estudiantes. Gentili (2009) dirá que América Latina y el Caribe han alcanzado una "universalización sin derechos". Por otra parte, la deficitaria regulación del sector privado que predomina genera un mercado de titulación de baja calidad que, lejos de fomentar la igualdad, institucionaliza la discriminación de quien no posee el capital cultural necesario para acceder al sistema público.

Chiroleu y Marquina realizan un análisis de la situación de las políticas públicas de inclusión en el sistema universitario argentino durante el periodo 2003-2015 y concluyen: 11

"En síntesis, por una parte cabe destacar los rasgos democratizadores (en sentido amplio) que tienen las políticas desarrolladas, en términos de expansión de la oferta institucional y de apoyo económico a estudiantes pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos. Las mismas suponen la generación de oportunidades para grupos cuyos horizontes fueron tradicionalmente mucho más estrechos. Constituyen una oportunidad para reducir la brecha social y favorecer así la conformación de una sociedad más integrada" (Chiroleu y Marquina, 2015:14).

Por su parte García de Fanelli (2014:23) indica que Argentina, a través de sus mecanismos no selectivos de admisión y su amplia oferta institucional, ha permitido que los distintos sectores socioeconómicos accedan a la educación superior en niveles propios de masificación de la misma. No obstante, interpreta que desde el punto de vista de la equidad en la participación, se constata una brecha significativa entre los jóvenes que pertenecen a hogares de bajo y alto nivel de ingreso.

A partir del 2003, se observa un avance en el incremento de los programas de becas que aseguren el acceso y permanencia de los estudiantes de bajos recursos, y en los programas de articulación con la escuela media orientados a mejorar la formación inicial de los alumnos ingresantes (Suasnabar, 2005:11).

La matrícula en educación superior de la región experimentó en los últimos años una fuerte expansión y sus tasas de crecimiento son superiores a las de la población total. Sin embargo, continúa presentándose una distribución desigual de las oportunidades de acceso a la educación en

general y, especialmente, a su tramo superior, el cual se refleja en la dispar representación que alcanza en él, los quintiles más pobres y más ricos de la población.

El sistema público argentino triplicó su matrícula, pasando de los 400.000 estudiantes a más de 1.000.000. Sumado a esto, la Argentina presenta a mediados de la primera década del siglo niveles de escolarización superior cercanos a los de los países desarrollados y por encima de la mayoría de los países latinoamericanos (Buchbinder y Marquina, 2008:87)

La tasa de escolarización superior alcanzaba en 2015 el 79% para Argentina (OECD, 2014). La media de la región es de 42%, y nuestro país podría inscribirse en lo que se denomina modelo universal de atención de la educación superior.

El mapa actual de la educación superior da cuenta de una fuerte diversificación en términos institucionales, aunque la presencia de la oferta estatal sigue siendo dominante: la misma 12

cubre el 64,6% de la matrícula en educación superior no universitaria

3, el 78,5 % de la universitaria de pregrado y grado, y el 76,6 % de posgrado4. Sin embargo, dentro de las instituciones universitarias, las de gestión privada presentan en los últimos años tasas más altas de crecimiento, y en términos de educación superior, la matrícula del subsector no universitario, que tradicionalmente atiende la demanda de los grupos sociales más desfavorecidos, crece más que la del universitario.

En lo que respecta a las formas de acceso, en Argentina prima el ingreso directo luego de la conclusión del nivel secundario. En efecto, a partir de 1983 la modalidad de acceso más extendida en las universidades públicas argentinas es el ingreso directo, con el sólo requisito de la obtención del diploma de estudios medios. Sin embargo, a partir de esa fecha, algunas instituciones o, dentro de ellas, algunas unidades académicas, han adoptado distintas modalidades selectivas. Este sistema, formalmente abierto, supone sin embargo instancias de selección en el transcurso de las carreras. De hecho, la tasa de abandono durante el primer año de estudios se aproxima al 50%. En las universidades privadas, por su parte, se da por lo general algún examen de ingreso que según los casos asume un carácter selectivo o el sentido de un diagnóstico general de los ingresantes. En cuanto a las instituciones no universitarias, la heterogeneidad es el rasgo dominante, pues se encuadran en las normativas de las jurisdicciones provinciales a las que pertenecen. Sin embargo, el nivel de exigencias en el momento del acceso suele ser bajo.

Dado entonces que los jóvenes que acceden a la educación superior en el nuevo milenio no presentan condiciones iniciales homogéneas en lo que respecta a la calidad de los conocimientos y capacidades adquiridas en el nivel medio, la política de acceso que busca asegurar el principio de equidad horizontal no sólo resulta insuficiente sino que puede promover aún más la desigualdad en términos de resultados logrados (Ezcurra, 2013:62). Se impone entonces aplicar el principio de equidad vertical diseñando políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual (Chiroleu, 2009:153). Se amplía así el concepto de equidad educativa, de su meta inicial de igualdad de oportunidades formal en el acceso a la búsqueda de desarrollo de capacidades que garanticen la igualdad de oportunidades en la participación, los logros y la

3 Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación y Deportes), 2014.

4 Departamento de Información Universitaria (Secretaria de Políticas Universitarias), 2014.

graduación e incluso en la inserción laboral posterior. Se destaca además que esta educación democratizadora debe ser de calidad, garantizando así la inclusión social.

El desarrollo de políticas inclusivas supone el desafío de superar la contradicción de su aplicación a un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario.

En este sentido, la primacía de valores como la excelencia y el mérito, componentes indisociables de la educación superior, se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes. Focalizando en el individuo se considera que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros los cuales se ligan al esfuerzo, la perseverancia y el trabajo constante, la política social del neoliberalismo focaliza sus acciones en los individuos pobres y sus familias, y no en las circunstancias, escenarios y relaciones en que esos individuos y familias desenvuelven su existencia (Vilas, 2011). Desde esta perspectiva se sostiene que, independientemente de su origen y situación inicial, cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas. Desde otra óptica, este planteo encierra una falsa igualdad de oportunidades, pues el mérito no es un concepto universal y se haya mediado por factores adscriptivos por lo que merece, desde la perspectiva social, diferentes lecturas e interpretaciones. La preocupación por la desigualdad y la precariedad social es, al contrario, el punto de partida del paradigma de integralidad (Vilas, 2011)

El diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la educación superior adquieren características singulares propias de la estructuración social, sumado a las lógicas sobre las que se asientan sus instituciones de educación superior y en el contexto de los climas ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones.

Para el caso de la Argentina, podemos evaluar la inclusión entendida como igualdad de oportunidades en el acceso. Podemos interpretar que el ingreso directo a la mayor parte de las instituciones de educación superior públicas, junto a la gratuidad de las mismas, son considerados por sí mismos políticas inclusivas "latus sensus", mientras los Programas de Becas, que podrían constituir una política inclusiva "strictus sensus", adquieren un carácter complementario de aquellas y, como tales, ocupan un lugar secundario en el contexto general de las políticas sectoriales. Por ello, y a decir de Carlos Ruta (2015), "la pregunta central consiste en identificar cuáles son los cambios que la propia universidad debe llevar adelante para cumplir un papel que la sitúe a la altura de los desafíos de la época" (p.319). Siguiendo a este mismo autor, pueden ponerse en cuestionamiento las "condiciones de posibilidad de la 14

igualdad en la educación universitaria", a partir de un análisis y reflexión sobre los avances que en materia de inclusión y democratización se hayan registrado. Las políticas de acceso a las universidades han sido motivo de debate y conflicto, en nuestro país, la región y el mundo. A propósito de ello, Antonio Camou (2009) diferencia lo que serían las dos caras de la moneda: "De un lado, se ubican quienes propician el ingreso libre, asociado a la posibilidad de una "democratización" universitaria; de otro, encontramos a aquellos que defienden la imposición de ciertas exigencias, a efectos de sostener la calidad en la educación superior" (p.12). En este caso, el principio rector es la generación de iguales oportunidades para el acceso al tercer nivel.

Conclusiones

Los procesos de distribución y democratización deben alcanzar al capital cultural, garantizando el acceso y permanencia en la Universidad de sectores que tradicionalmente se encontraban excluidos de esta posibilidad. La DUDH por los miembros de la ONU en 1948 puso en el centro el derecho a la

educación, en tanto derecho humano, bien público y social – eje central de las luchas por una mayor justicia social y la igualdad -. El derecho a la educación se constituye en el trampolín para el ejercicio de otros derechos. Siguiendo esa línea, resultan claras las políticas llevadas a cabo hasta el momento respecto de consolidar la educación universitaria como un bien social público y un derecho humano fundamental de incidencia colectiva.

Las políticas de inclusión en la educación superior constituyen una forma proactiva de enfrentar la persistente desigualdad social que aqueja a América Latina. Sin embargo, la noción de inclusión adquiere significados singulares en cada contexto nacional y tiene así efectos diversos en el entramado social. El nivel superior debe ser pensado como una continuidad de la obligatoriedad de la escuela secundaria, por eso la implementación de un ingreso receptivo, que masifique, incluya. Se busca evitar que se restrinja el acceso a las universidades públicas por la vía de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión. En nuestro país se procura ampliar el acceso al nivel, pero no se avanza en la búsqueda de una mayor equidad en términos de resultados. Esto refleja en qué medida el mero acceso a las instituciones no necesariamente supone una mayor democratización. Los resultados de la deserción, permanencia y tasa de egreso en las Universidades Nacionales siguen siendo altamente deficitarios, mirados desde la perspectiva del número elevado de alumnos que desaprueban los primeros parciales, que quedan libres tras el cursado o no logran aprobar los 15

exámenes finales. Pero, además, lo más preocupante es que este proceso se ve acompañado por un desgranamiento progresivo de los ingresantes. Por ello que resulte necesario analizar el alto nivel de cobertura que alcanza la educación superior de manera conjunta con las bajas tasas de graduación y las elevadas tasas de deserción, especialmente en los primeros tramos de las carreras universitarias.

La diversidad de puntos de partida no puede tomarse como un dato más si el objetivo es profundizar la democratización externa del nivel superior. Esto obliga a las instituciones a pensar en compensaciones permanentes para que los sectores más desfavorecidos alcancen los resultados que una institución del tercer nivel debe reclamar. El alto nivel de cobertura, producto de la articulación entre ingreso abierto y gratuidad de las instituciones públicas, parece restringir la noción de inclusión al mero acceso, sin avanzar en la búsqueda de resultados similares para grupos de diverso origen social. Lo que parece innegable es que el sólo paso por la universidad de los sectores populares, es un elemento que pesa en la autoafirmación de estos jóvenes y en su integración social. Queda claro que articular políticas que propendan a la formación de capital humano avanzado demanda acciones tendientes a contrarrestar las desigualdades iniciales de capital económico, cultural y social.

Resta evaluar la dirección que tomarán las nuevas políticas públicas en torno a la educación superior a partir del reciente cambio de gobierno, y si ello propenderá o bien a la búsqueda del aumento de la tasa de graduación en los sectores marginales que logran acceder al sistema manteniendo coetáneamente las tasas de escolarización bruta en los mismos niveles a los alcanzados, o si por el contrario se buscará la eficiencia del sistema en cuanto al uso de recursos en relación a los graduados, intensificado los procesos de mercantilización de la educación superior que se observan en los países centrales.

“Las discusiones acerca del ejercicio del derecho a la educación como un derecho de ciudadanía para todas y todos en términos de emancipación humana, constituye un aspecto central a recuperar desde la perspectiva del derecho social a la educación” (Feldfeber, 2014; p.150). Para concebir una verdadera y efectiva democratización de la educación superior, que favorezca la igualdad de oportunidades, la inclusión de los sectores menos favorecidos, a la vez de que consolide definitivamente la equidad y la justicia social, es necesaria la regulación del Estado: no alcanza con

garantizar el acceso. El derecho a la educación universitaria se construye con políticas públicas activas direccionadas a sostener la permanencia y el egreso. "La inclusión de la educación como un derecho humano fundamental presupuso el reconocimiento de una serie de cuestiones asociadas e indisolublemente unidas a este derecho, 16

todas ellas con un enorme potencial democratizador e inspiradas en una concepción libertaria y emancipadora de la justicia social" (Gentili, 2009; p.46). La universidad no puede pensarse como una institución de elites, debe convertirse en un factor clave de incorporación de nuevos actores sociales, de movilización social y de desarrollo de la nación. Ese es el desafío para la educación superior porque, como manifiestan Tedesco y López (2002), "no es posible promover una sociedad desarrollada e integrada sobre la base de una distribución inequitativa del conocimiento (…)".

17

BIBLIOGRAFÍA

ANDRENACCI, L. (2003). Imparis Civitatis. Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica. Sociohistórica, nº 13-14, 2003. ISSN 1852-160.

BORDIEU, P. (1979). Los tres estados del capital cultural en revista "Sociológica", UAM-México, núm. 5, pp. 11-17

BOURDIEU P. y PASSERON J. C. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI.

BUCHBINDER P. y MARQUINA M. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007. Biblioteca Nacional.

CASTELLS, M. (1997). La era de la información, económica, sociedad, cultura. Vol. I. España. Alianza.

CHIROLEU A. y MARQUINA M. (2015) "¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina", En revista Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol. 1 (pp. 7 a 16). FLACSO ARGENTINA

CHIROLEU A. (2016). Capítulo 5: La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En CHIROLEU A. et al (2016). El derecho a la universidad en perspectiva regional (pp. 109-132). Buenos Aires. IEC – CONADU – CLACSO.

CHIROLEU A. (2009), La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. En RIED Nro. 48/5 – Feb. 2009. OEI.

CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. Revista Quadrimestral da Facultade de Educaçao-Unicamp, Campinas, 20, n. 2(59), 141-166, maio/agosto.

CHIROLEU, A. y LAZZETTA, O. (2009) La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner. En Marquina, M.; Mazzola, C.; Soprano, G. (Org). Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Buenos Aires. Ed. Prometeo Libros.

DE SOUSA SANTOS B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, La Paz. CIDES-UMSA.

Departamento de Información Universitaria (DIU) (2014). Anuario de estadísticas universitarias 2014. Buenos Aires. Secretaria de Políticas Universitarias. Recuperado el 10/09/17 de: http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/

Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIEE) (2014). Anuario Estadístico Educativo. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Recuperado el 10/09/17 de: http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/

EZCURRA A. M. (2013). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. UNGS, Buenos Aires. IEC-CONADU.

FELDFEBER, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. En Dossier "A Educação pública como direito: desafios às políticas governamentais na América Latina", En Revista Educação e Filosofia, Universidad Federal de Uberlandia V 28, N. 1ESP. Disponible en: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24607/1515362.

FRANCO, R. (1996), Los paradigmas de la política social en América Latina. En: Revista CEPAL N 58.

FRANCO, R (2002): Principios e instrumentos para la gestión social. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002

GAGO, V. (2014), "La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular". Buenos Aires. Editorial Tinta Limón.

GARCÍA DELGADO, D. (1994). Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural. Buenos Aires. Ediciones FLACSO-Sociales.

GARCIA DELGADO D. y NOSETTO L., 2004. La Ciudadanía en una Etapa de Reconstrucción: Imaginarios y Desafíos. Boletín TOP, Boletín virtual.

GARCÍA DE FANELLI, A. y JACINTO, C. (2010) Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1, 58-75.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2014) "Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación" en Páginas de Educación [online].Vol.7, n.2, pp.124-151.

GENTILI, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 41, OEI, Madrid. Disponible en: http://rieoei.org/rie49a01.pdf.

GVIRTZ, S. y CAMOU, A (2009). La universidad argentina en discusión. 1ª edición. Buenos Aires. Granica.

JUARROS, M.F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. Dossier para la 19

publicación Andamios vol.3 no.5 México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005.

KYMLICKA W. y NORMAN, W., 1997. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, en Ágora, Nº 7, pp. 5-42.

LOPEZ, N. y TEDESCO, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión preliminar. IIPE-UNESCO, Bs. As.

MARSHALL, T. H. y BOTTOMORE T., 1998. Ciudadanía y clase social, en Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Nº 79, 297-346.

OECD/CAF/ECLAC (2014). “Argentina” en Latin American Economic Outlook 2015: Education, Skills and Innovation for Development. Paris. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-10-en.

OSZLAK, O. (2011) "Formación histórica del Estado en América Latina. Elementos teórico-metodológicos para su estudio." En Acuña, Carlos (Ed.) Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado.

OSZLAK, O y O'DONNELL, G. (2007) "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación." En Acuña, Carlos (Ed.) Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado.

RUTA, C. (2015). El futuro de la universidad argentina en La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Compilador: Juan Carlos Tedesco. Siglo Veintiuno Editores.

SUASNABAR, C. (2005) “Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner”, Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales, Nro. 10, año 9.

VILAS, C. M. (2011). De la focalización a la integralidad. Cambio de paradigma en las políticas contra la pobreza y la desigualdad. En: http://www.cmvilas.com.ar/index.php/articulos/12-politicas-publicas/18-de-la-focalizaciona-la-integralidad

UNESCO (1998). Declaraciones Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris. Ediciones UNESCO.

UNESCO (2005). Informe mundial: Hacia las sociedades del conocimiento. Paris. Ediciones UNESCO.

UNESCO - IESALC (2008). Declaraciones Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena. Ediciones UNESCO.

20

UNESCO (2009). Declaraciones Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris. Ediciones UNESCO.

YUNI, J. A., MELÉNDEZ, C. y DÍAZ, A. G. (2014).Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde Latinoamérica. REDU: Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12 (2), 41-60.

Las prácticas de gestión institucional en las UUNN. La incidencia de los Programas de Financiamiento Específico no competitivo

Autor: Santin, Silvina Ana; Negro, Emiliano (Universidad Nacional de Quilmes)

Resumen: El presente trabajo pretende contribuir al análisis del comportamiento que ha adquirido la relación Estado-universidad, respecto del financiamiento universitario en las últimas dos décadas. En

efecto, se analizará como a partir de la implantación de objetivos de variada índole pero con el propósito central de dinamizar el proceso de decisión organizacional y mejoramiento de la calidad y la eficiencia universitaria, se han desarrollado nuevos circuitos de financiamiento a nivel internacional y precipitado a nivel nacional a través de diferentes formatos institucionales tales como fórmulas, contratos de asignación específica competitivos, no competitivos y semi competitivos, o bien a través de la figura del contrato-programa la cual cobrará particular énfasis en el presente trabajo.

Ello se relevará a partir de un estudio de caso que involucra a la Universidad Nacional de Quilmes. En el siguiente artículo se estudiará su impacto en el desenvolvimiento de la gestión institucional, como una dimensión analítica fundamental.

Este trabajo conserva la siguiente organización: En primer lugar desarrollaremos de modo sucinto el marco general contextual que justifica el estudio de la temática, para luego mencionar los mecanismos instrumentados por los poderes públicos para asignar el presupuesto a las universidades particularmente, situando nuestra atención en el caso de la Universidad Nacional de Quilmes.

Palabras claves: Modelos de Financiamiento Específico - Gestión de las UUNN- Contratos programas.

Texto completo:

Introducción:

Durante la última década del siglo XX se configuró una nueva matriz relacional entre el Estado y la universidad. La transformación de los sistemas de Educación Superior, debe entenderse a la luz de un proceso de reacomodamiento de mayor escala signado por la reestructuración del Estado y su operacionalización en la gestión pública. En este contexto, las universidades argentinas se vieron atravesadas por dos lógicas complementarias: la diversificación de las fuentes de asignación de los presupuestos y la lógica de la evaluación.

En el marco de este trabajo se pretende analizar cómo, a partir de la implantación de objetivos de variada índole pero con el propósito central de dinamizar el proceso de decisión organizacional y mejoramiento de la calidad y la eficiencia universitaria, en las últimas dos décadas se han de desarrollado a nivel internacional y precipitado a nivel nacional distintos mecanismos de asignación de fondos públicos a las universidades, tales como fórmulas, contratos de asignación específica competitivos, no competitivos y semicompetitivos o la figura del contrato-programa. Ello se relevará a partir de un estudio de caso, la Universidad Nacional de Quilmes, y se estudiará en la dimensión analítica el impacto en el desenvolvimiento de la gestión institucional[75].

Este trabajo conserva la siguiente organización, en primer lugar desarrollaremos de modo sucinto el marco general contextual que justifica el estudio de la temática, en tercer término mencionaremos los mecanismos utilizados por los poderes públicos para asignar el presupuesto a las universidades particularmente nuestro caso de estudio en la Universidad Nacional de Quilmes.

Por último arribaremos a algunas reflexiones finales sobre la posibilidad que han tenido dichas políticas de impactar en el sentido esperado, esto es la alineación automática a los fines

[75] Los estudios sobre el tema de gestión institucional comprenden, desde un marco teórico amplio, una dimensión que abarca las diversas prácticas de intervención y conducción de una organización, desde el concepto más amplio de gobierno hasta las prácticas instrumentales de la administración, prácticas estas que conducen los destinos de las organizaciones, a la vez que son resultantes de su misma intervención.

perseguidos por la autoridad central - o capacidad de *enforcement*- (García de Fanelli, 2012) *y* los objetivos buscados por las universidades[76].

Marco contextual y antecedentes en la temática:

La Reforma de la educación superior que fuera impulsada, principalmente, desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación (SPU), tras su creación en 1993[77], abarcó una política de financiamiento asentada en la búsqueda de una disminución de los costos de funcionamiento; el incremento de la eficiencia del gasto; la calidad de la enseñanza; las condiciones de ingreso y el acceso; las condiciones del arancelamiento; la autonomía y autarquía; las condiciones de representatividad en la ciudadanía; la promoción de procesos de evaluación; promoción de la investigación mediante la creación de "Programas de Incentivos"; modificación de los regímenes salariales; modificación de planes de estudios; creación de nuevas ofertas curriculares; entre los más importantes (Santin et all, 2015[78]). En este sentido, dichas reformas han puesto en tensión los procesos al interior del Sistema de Educación Superior a través de recomendaciones de políticas públicas emanadas desde las organizaciones gubernamentales (SPU), como de las organizaciones internacionales[79].

En efecto, la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1994 materializa en el plano normativo el proceso de reconversión del sistema universitario situado en un período en el que diversos estudios han coincidido en caracterizar como de "recomposición conservadora" (Paviglianiti, 1993). Las medidas implementadas, sumadas al fuerte clima de deslegitimación de la universidad, permitieron al gobierno instalar un cierto grado de consenso respecto de un conjunto de cuestiones como la evaluación de la calidad. La consolidación del rol del Estado como Estado evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituye el rasgo dominante de este período (Krotsch, 1998). Los cambios que introduce la ley conllevaron una reestructuración de

[76] Entre otros a saber: la elevación de su productividad -cuestión difícil de medir por lo compleja de su función de producción-, mejorar la disposición de procesos de innovación al interior de las universidades -generalmente se organizan en términos de rutinas y mecanismos de tipo inerciales-, la producción de información para la toma de decisiones -las decisiones casi siempre son sobre los procesos diarios y rutinarios, movidos por mecanismos de decisión parlamentarios lo que los torna lentos y dificultosos-, la posibilidad de establecer motivaciones e incentivos intrínsecos - muy complejo debido a los contratos incompletos que definen las relaciones de autoridad y las relaciones y condiciones laborales y salariales -, entre otro.

[77] El programa de Reforma de la ES (PRES), fue formulado e implementado como un programa de modernización en línea con la agenda internacional y con lo problemas que se enfrentaban en el plano local.

[78] Para más información sobre este tema ver en Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación Tensiones y articulaciones entre las políticas públicas de educación superior y las configuraciones institucionales: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes Tensions and jointsbetweenpublichighereducationpolicies and institutionalsettings: the case of theNationalUniversity of Quilmes Lic. Nicolás Hel1 Lic. Laura Leguizamó, HellNicolasySantin Silvina, / pp 149-160 / Año 2 Nº2 / MAYO 2015 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL

[79] El programa de Reforma de la ES (PRES), fue formulado e implementado como un programa de modernización en línea con la agenda internacional y con lo problemas que se enfrentaban en el plano local.

las relaciones entre el Estado y la universidad signada por un fuerte intervencionismo que se materializa en un tipo de normativa "reglamentarista" que extiende el control y la regulación estatal en un conjunto de temas aunque siguiendo paradójicamente el principio de autonomía prescripto en el articulado de la Constitución Nacional a partir de su última reforma.

Dicho proceso de reforma quedará además justificado por un diagnóstico que se teje sobre el sistema, que se clasifica a un conjunto de instituciones en función de sus sus diferentes modelos de organización, estilos de gestión, tamaño y anclaje geográfico. En efecto, el sistema universitario se presenta diversificado y heterogéneo no solo por el tipo de propuesta formativa, si no por el grado de calidad y eficiencia y eficacia con el que se desarrolla, que se verifica en el bajo número de graduados entre otros indicadores. Todo esto en un contexto de creciente demanda por bienes y servicios educativos superiores que se concentra en un número limitado de instituciones y en un clima de repliegue del Estado, privatización y restricción del financiamiento. Como señala García de Fanelli, "la falta de crecimiento económico creó una brecha entre la evolución de la demanda de educación superior y la capacidad de la sociedad para generar los recursos necesarios para financiar un nivel de oferta suficiente y de calidad aceptable" (García de Fanelli, 2005:166).

En un marco clima tensión caracterizado por la restricción de los recursos públicos y la concomitante expansión de la matrícula, los gobiernos comienzan a depositar su preocupación en encontrar los modos más convenientes de asegurar la eficiencia del gasto y garantizar su paralela la calidad. Consecuente con dichas transformaciones han operado sobre la base del sistema de educación superior modificaciones de tipo estructurales. Especialmente, en lo que hace a la organización de las UUNN y las formas en que estas gestionan sus funciones sustantivas.

Los contratos programa o programas especiales han sido uno de los modos privilegiados de financiación, ya sea para promover cambios organizacionales como para el fortalecer la docencia e investigación, habiendo incorporado con posterioridad la extensión universitaria al abanico de sus funciones.

Al respecto podemos señalar que hasta los años 80´ los fondos públicos se asignaban a las universidades por medio de lo que se denomina partida de gasto y de modo incremental. A través de este dispositivo, las universidades se reservan el modo de ejecutar sus partidas en los diferentes rubros de insumos de acuerdo al presupuesto que le ha sido asignado, siguiéndole al Estado la responsabilidad de controlar directamente el precio del insumo, el costo del servicio y la escala de remuneraciones del personal (García de Fanelli, 2012). Pero desde los 80´ y más fuertemente desde el año 90´, se produjo así un proceso de reforma del Estado que, entre otros cambios, transformó la relación entre las instituciones de educación superior y las agencias estatales de planificación, distribución y control presupuestario, generando fuertes impactos en la gestión política, administrativa y económico financiera de las universidades nacionales. Este formato de articulación se incorporó al ordenamiento del sector, donde el principio constitucional de autonomía adoptó una interpretación autonomía regulada por los mecanismos de evaluación de calidad que, independientemente de las recomendaciones de mejora institucional, asocian sus resultados al financiamiento del sector a partir de los conceptos de gobernanza o buen gobierno introducidos por el Banco Mundial, considerando a la Educación Superior no como un derecho social sino como un bien negociable de orden internacional (Azcurra, 2011).

Así, acompañando a las políticas generales de descentralización, se modificaron las condiciones de asignación de los recursos públicos a las UUNN, concediéndoles una suma global e implantando una serie de instrumentos para la distribución presupuestaria sobre la línea de base del prepuesto históricamente asignado a las universidades.

Entre los instrumentos utilizados mayormente se encuentran las fórmulas y los contratos. Ambas figuras buscan incentivar el cambio en las universidades a través de estímulos o recompensas económicas empleando a través de líneas estratégicas e indicadores que contribuyan al diseño de políticas públicas específicas para el sector. Los contratos (*innovationfounds*), de tradición francesa[1] han sido dispositivos creados por los gobiernos como agentes de cambio por medio de políticas de financiamiento con el fin de promover actividades o comportamientos en las universidades y al mismo tiempo por medio de la asignación económica sujetar a estas a sus los términos (García de Fanelli, 2005:101). Dos tipos de contratos han sido de uso, los competitivos (como el FOMEC) y los no competitivos o contratos programa.

Justamente dos herramientas se han privilegiado con motivo de orientar las metas señaladas en relación a la eficiencia, la calidad y la equidad en la provisión del servicio de educación superior: por un lado los dispositivos de evaluación (vía acreditación de carreras e instituciones y evaluación de universidades nuevas y externa por medio de la CONEAU[80]) y los nuevos instrumentos para asignar partidas presupuestarias entre las universidades (García de Fanelli, 2012). Aquí es necesario destacar dos cuestiones.

Por un lado, la mayor parte de los fondos o ingresos que manejan las universidades proviene del tesoro nacional, cuestión que comienza a perfilarse por parte del Estado como una oportunidad para alienar los objetivos de las UNN a los objetivos gubernamentales, es decir para alcanzar distintos objetivos, orientados por medio de la política pública (De Boer, 2015). El involucramiento del Estado en la Universidad, a través de diferentes demandas canalizadas por sus unidades de gestión y organismos de gobierno conlleva a identificar una paradoja que es pertinente advertir. Por un lado, el Estado contribuye a la ampliación del valor público de la Universidad ampliando su entidad como institución productora y gestora del conocimiento. De este modo, el Estado expande sus expectativas funcionales sobre la Universidad, posicionándola como fuente generadora de información para el mejoramiento de su fisionomía administrativa y su consecuente gobernabilidad.

En efecto se comienzan a planificar una serie de instrumentos que resulten más apropiados para realizar la asignación del presupuesto a las universidades y se reemplacen los mecanismos inerciales, que se orientaban ya sea, por pauta histórica, ya sea vía la cantidad de alumnos y docentes, cuestiones que barajaban altos grados de negociación política.

La asignación de esta nueva función consolida un formato de relación estado-universidad con mayores índices de retroalimentación y negociación.

Además, la búsqueda de mayor racionalidad en el gobierno y gestión de las universidades se correspondía con un proceso de modernización del estado atravesado por la planificación y gestión por objetivos y la técnica de la calidad total, sostenidos por enfoques de la administración neoclásica

[80] A partir de 1995, con la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior, por mencionar sólo algunos aspectos de regulación del sistema, se pone en funcionamiento el PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) que dio lugar a dos componentes: la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) de forma simultánea la creación del SIU (Sistema de Información Universitaria), la RIU (Red de información universitaria), el SIAR (Sistema de información y asignaciones presupuestarias de recursos) entre otros. El segundo componente lo constituye el FOMEC (Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria). Otros organismos de coordinación del sistema creados durante la época fueron el CU (Consejo de Universidades), el CRUP (el Consejo de Rectores de las universidades privadas) y los Consejos Regionales de planificación de la Educación Superior (CPRES).

y de sistemas e incorporando nuevas técnicas empresariales a la gestión pública[81].

El contrato programa como resultado de un "acuerdo", o al decir de Gorntizka, (2004) "acuerdo de caballeros"[82], para otros autores "cartas de intención"[83] (De Boer, 2015), constituye, entonces, una concertación entre las prioridades de la universidad y las prioridades del Estado que se expresan en esas líneas de política sectorial y resultan un instrumento no solo a través del cual se hace operativa la política, sino que además dan sustento a la evaluación institucional y actualizan su función social.

Sin embargo, la Concertación Contractual es en definitiva, el punto de encuentro entre las prioridades de política universitaria del Estado y las prioridades de las instituciones (Pugliese, 2007), y en todo caso repercute sobre las capacidades de aquellas universidades que pueden definir nuevos cursos de acción en la organización saldando las dificultades que conlleva los derechos de propiedad sobre esos recursos, como la forma en que distribuye la autoridad dentro de la organización.

Otro argumento que apoya esta cuestión es el de Bruner (2014) quien concluye "la universidad estatal latinoamericana enfrenta un periodo crítico, o desaparecen las bases materiales de su reproducción y su cultura tradicional actúa como un obstáculo para transformarse en innovadora o cabe la posibilidad de que las universidades re articulen sus elementos internos de organización, gestión y gobierno para vincularse en nuevos términos con su entorno"[84].

Ginestar (1994) proporciona un punto de vista complementario. Asevera que la asignación por objetivos y resultados favorece el desarrollo de la capacidad de gerencia en las organizaciones públicas frente a la inercia de la gestión y administración meramente funcional, donde lo que prevalece es el cumplimiento de la norma.

Sin embargo, la cantidad de actores que intervienen en este proceso y la variedad de intereses que se deben considerar ponen en jaque la posibilidad de alcanzar un direccionamiento exclusivamente basado en la racionalidad.

Si bien este estudio hace especial hincapié en la figura del Contrato Programa, simultáneamente en el caso argentino, debemos decir que se han aplicado otros mecanismos de asignación presupuestaria tales como:

• Uso de fórmulas: dentro de esta categoría tenemos al Programa para el Financiamiento de la Enseñanza (PROFIDE), el cual constituía un fondo asignable según una fórmula con indicadores de proceso (alumnos/docentes, auxiliares/docentes) y de resultados (egresados/ ingresantes, cantidad de materias aprobadas); y atendiendo a requerimientos particulares de universidades de creación en el 90 el PROUN (Programa de Reforma para las Universidades Nuevas).

[81] El uso de instrumentos que desarrolla la Administración y planificación estratégica, y la planificación por objetivos influenciada por TQM (Gestión de la Calidad Total abreviada TQM, del inglés Total Quality Management) como el Balance Scorecard o Cuadro de mando integral comienzan a ser utilizadas en las universidades.

[82] Conforma como todo contrato una relación entre iguales o socios, lo que no conduce necesariamente a una situación de asimetría.

[83] De Boer prefiere denominarlos así en vez de contratos dado que este último implicaría que los socios contratantes se comprometen a concentrarse solo en determinadas actividades con el objetivo de lograr determinados objetivos sin consecuencias directas es decir recompensas o sanciones.

[84] https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66103

• Asignación específica no competitiva: para categorías particulares de instituciones y/o actores universitarios, como por ejemplo el Programa de Incentivo a los Docentes-Investigadores y el Programa de Reforma y Reestructuración Laboral.

• Asignación específica competitiva, en el que contamos como por ejemplo el FOMEC (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) y el FONCYT (Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología).

• Asignación específica semi-competitiva: son los fondos destinados a nuevas inversiones como el PROIN, Programa de Inversiones Nuevas

• Asignación a la demanda: están dirigidos a los estudiantes, entre ellos tenemos el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y Programa Nacional de Crédito Educativo (PNCEES) que ha dejado de funcionar desde 1999 (García de Fanelli, 2008).

En este orden, debemos señalar que, el Programa de asignación específica competitiva FOMEC ha sido el antecedente más importante para analizar los contratos programas que como alternativa de financiamiento comienzan a surgir a partir del 2002-2003 en la Argentina. Ahora bien, se elige la figura del contrato programa no competitivo no solo porque ha sido el instrumento que mayor alcance o generalización ha tenido en términos de desarrollo institucional sino además por el grado de continuidad e institucionalización que ha alcanzado en las universidades.

En efecto, sobre la base de la diversificación de las fuentes de financiamiento ya señalada, al mismo tiempo que a las UUNN se le otorga mayor autonomía institucional y autarquía financiera (*derechos de propiedad de iure*[85]) al transferirle la mayoría de sus recursos como suma global, se diseñan instrumentos con el fin de promover reformas. El supuesto que encontramos detrás de este mecanismo es que a través de los estímulos económicos se desencadenan procesos de transformación en la organización universitaria, esto es, se promueven cambios en la estructura institucional y en la gestión académica y administrativa. Como efectos de estos cambios, se espera que las universidades realicen una asignación más eficiente de los recursos humanos, físicos y financieros disponibles; que eleven la calidad de las actividades de enseñanza, investigación y extensión y, a nivel de sistema se realice una distribución más equitativa de los fondos públicos entre las instituciones (Neave y Van Vught, 1994).

Programas con financiamiento específico en la gestión de las UUNN: estudio de los contrato programa en el caso de la Universidad Nacional de Quilmes

Para dar cuenta la forma en que se plasman en los modos de gestión institucionales, los objetivos de política pública económica, de asignación contractual de fondos públicos a las universidades analizaremos un caso concreto, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

[85] De todas maneras a partir de la modificación de la Ley de Educación superior quedará en manos de los mecanismos de control interno como auditorias, como externos en la Auditoría General de la Nación.

A partir del año 2002 las mediaciones que significaron un marco nacional determinado por un cambio de rumbo, el que proponía las políticas Kircheneristas -llamadas por diversos autores, pos neoliberales o post keinesianas- la reinterpretación por los actores académicos universitarios de las políticas estatales.

El Estado se verá obligado a emprender un proceso de reconstitución del sentido de sus instituciones para fortalecer su capacidad de influencia en un nuevo diagrama de poder. En este marco, la educación superior será instrumentada por el Estado en pos de recuperar y fortalecer su legitimidad. Su puesta en valor será parte de una reestructuración orgánica más amplia fundada en la necesidad de otorgar una nueva orientación al sistema universitario consistente con los intereses y demandas del nuevo gobierno.

En efecto, no es menos cierto que las modificaciones en el desempeño del régimen político y económico argentino luego de la crisis del modelo de convertibilidad nos obligan a dar cuenta de este comportamiento acercándonos aunque fuera de manera sumaria a los temas que la política pública sectorial o universitaria. Sobre el tema de las políticas públicas particularmente por el interés investigativo de este trabajo, consideraremos las que se dirigieron a la asignación de fondos públicos a las universidades nacionales. Particularmente al caso de estudio: los Contratos Programa y su impacto en la gestión universitaria.

Este planteo nos posiciona en el entendimiento del proceso de innovación que tuvo lugar en la base operativa de la organización universitaria- en dos planos analíticos: a) la forma en que la Institución asimiló los objetivos de políticas implantados desde los poderes públicos para el sector, y b) la materialización de las políticas de asignación de fondos específicos, concretamente el diseño de los mecanismos de gestión universitaria.

Si bien este apartado hace especial hincapié en la figura del Contrato Programa, simultáneamente en la UNQ, se han recepcionado sucesivamente fondos provenientes de diversas fuentes de financiamiento y de diversos mecanismos de asignación presupuestaria tales como los que se presentan a continuación.

Por los años 90 la UNQ accedió al fondo proveniente del PROUN (Programa de Reforma para las Universidades Nuevas) el que se crea para atender los requerimientos particulares de las universidades de reciente creación. Este programa conforma lo que se denomina mecanismo de Fórmula. El Programa de Incentivo a los Docentes-Investigadores y el Programa de Reforma y Reestructuración Laboral por el que la UNQ recibe un monto de asignación específica no competitiva. En el año 1996 por medio del fondo de asignación específica competitiva, el FOMEC (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) el que se ejecutara hasta el año 2000 con más de diez proyectos, y el FONCYT (Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología). El PROIN, que conforma el Programa de Inversiones Nuevas que constituye un fondo de asignación específica semi-competitiva por el que se retomaron las instalaciones y se adquirieron nuevas inversiones. Y por último la asignación de fondos a la demanda a través de las becas a estudiantes primariamente el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y más recientemente el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB).

Ahora bien con el objeto diseñar una serie de políticas que tendieran a dar respuestas a las dificultades señaladas en los distintos procesos de evaluación universitaria a los que la gestión era sometida, dícese los procesos de acreditación de carreras y la misma evaluación universitaria que se desarrollará a través de la suscripción del convenio con la CONEAU en el año 2006, durante el

período 2008-2012 se han llevado a cabo las líneas de trabajotendientes a consolidar las mejoras en la organización y ejecución de las diferentes actividades .

Hasta el momento hemos encontrado que dichos contratos programas han tenido una verdadera difusión debido a que a través de los mismos se ha propendido al alcance de objetivos de mejora continua de la calidad y por lo pronto parecen ser los mecanismos privilegiados. Ahora bien en el caso concreto de este estudio, y para sintetizar hemos visto que se han sustanciado contratos programas para:

- mejorar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y sus resultados,
- mejorar la formación de recursos humanos, tanto profesionales como científicos,
- mejorar la calidad de los procesos de producción y transferencia de conocimientos,
- mejorar la calidad del sistema en su articulación e integración con relación a las demandas y necesidades de la sociedad,
- mejorar la calidad institucional, fortaleciendo las capacidades y mecanismos de gestión.
- modificar la estructura institucional, la regularización de las plantas básicas docentes a través del financiamiento de la actividad docente que se sustancia a través de los concursos y el financiamiento a mayor dedicación de becarios de investigación;
- mejorar la oferta académica a través de la creación de carreras en áreas de vacancia y las reformas de planes de estudio para el mejoramiento de la enseñanza de las ingenierías, las carreras sociales y las carreras humanísticas;
- mejorar de las áreas de vinculación universitaria y cooperación internacional;
- la articulación interuniversitaria a través de los consorcios de carreras;
- la articulación con el nivel medio y el apoyo al último año del secundario;
- la extensión universitaria, la inversión en laboratorios y bibliotecas, los procesos de evaluación institucional, la gestión de la investigación y las editoriales, entre otros.

Aquí relevamos una adecuación causal en términos del diseño de los instrumentos y los resultados buscados. Todo lo expuesto se encuentra en íntima relación con uno de los objetivos centrales de la política de financiamiento que es promover una mayor tasa de retención y graduación de los estudiantes.

En relación con las posibilidades que ha significado para la universidad, contar con fuentes de financiamiento alternativas por medio de la asignación contractual, y en función de una planificación claramente expuesta en el plan estratégico 2004-2012 y 2012-2016, podemos observar una serie de indicadores sobre la gestión de los últimos años, que se relevaron a partir de las memorias y balances institucionales[86]. En este sentido las autoridades a cargo del diseño del instrumento de planificación han podido determinar los fines institucionales, priorizarlos, jerarquizarlos y esto ha llevado a evaluar la alternativa que tenían para su sustanciación, entre ellas se encontró la posibilidad de llevar

[86] Ver memorias: http://www.unq.edu.ar/secciones/51-informe-anual-de-actividades/
Ver Balances: http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/502c14fd560fd.PDF y
http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/51646a695fa57.pdf

adelante procesos contractuales con el Estado. Aquí es necesario destacar que, a diferencia de la eficiencia externa que busca el cumplimiento de objetivos sociales, los nuevos mecanismos de asignación buscan promover la eficiencia interna promoviendo el logro de objetivos organizacionales, es decir buscan impulsar cambios en las reglas de funcionamiento internas. Si bien no podemos decir, que los indicadores que se muestran sean producto únicamente de la aplicación de estas pautas de asignación de fondos por clausulas contractuales, si podemos decir que lo han inducido por un lado en términos de lo que la política buscaba, pero también han colaborado a desarrollar lo que los propios actores institucionales han delineado como acciones prioritarias. En efecto por los alcances de este trabajo no estamos en condiciones de decir cuánto de los resultados obtenidos son atribuibles al funcionamiento interno o propio de la universidad y cuanto a la motivación extrínseca producto de la política de asignación, pero si encontramos una sinergia entre ambas por sobre todas las cosas producto de lo fluida de la colaboración, comunicación cooperación y compromiso entre las autoridades gubernamentales y autoridades universitarias.

Reflexiones finales

Relacionando el tema desarrollado y los resultados hallados respecto del centro de interés principal de este trabajo – los programas de financiamiento específico o contratos programas en las universidades nacionales- podemos concluir con las siguientes observaciones: Por un lado, no resultan claros los marcos en los que se circunscribe la función de producción de las universidades puesto que las definiciones que ellas mismas realizan sobre sus objetivos muchas veces resultan vagas. Asimismo, no es posible determinar en qué medida la función académica, de investigación y de extensión aporta al desarrollo de sus productos.

El carácter inmanentemente público de la Universidad la concibe como una organización inexorablemente dependiente de los intereses del Estado, lo que dificulta la disociación y atomización de su agenda. Desde las concepciones más refractarias, esta situación anula los principios de autonomía y autarquía sobre los cuales se organiza. Sin embargo, es necesario complejizar estos enfoques para posibilitar diferentes estrategias que permitan potencializar la influencia de actores externos y resignificar su autonomía de acuerdo a las nuevas expresiones que cobra su regulación.

La dinámica de la universidad analizada muestra la importancia que han tenido las políticas públicas de asignación de fondos por contratos a las universidades para dinamizar los procesos de innovación incipientes y el reconcomiendo e internalización de los costos. A las claras, ello ha conducido a potenciar los aspectos más favorecidos y disminuir los factores que implicaban una clara desventaja. En este sentido las políticas de asignación de fondos han cumplido un papel más que importante en la garantía de equidad interinstitucional.

De todas formas queda por plantearse dos cuestiones: la primera es la alta dependencia que las instituciones tienen del aporte del tesoro nacional para llevar a adelante sus objetivos. Esto obliga a advertir las restricciones a las que las universidades nacionales deberían enfrentarse frente a un

eventual cambio en la situación financiera del gobierno central. La segunda es el relativo margen de incidencia del gobierno a través de políticas de asignación tan acotadas.

Además, es pertinente destacar que este proceso no estuvo escindido de tensiones en las relaciones interpersonales entretejidas en el interior de la organización. Dentro de los relativos márgenes de negociación y por medio de los canales de información y comunicación que se dispone, se han tomado decisiones de cambio institucional que afectan intereses y valoraciones de diversos agentes.

En el caso estudiado, las mismas han podido permear las estructuras de gobernanza interna, influyendo en los procesos decisorios al interior, aunque no excepto de tensiones. Es decir, entendemos que la universidad como actor político promueve, recepciona y resignifica las políticas públicas y las concreta de acuerdo a las perspectivas existentes en su interior en torno al papel del Estado como en la definición misma de universidad.

En nuestro trabajo sostenemos que las reformas impulsadas se concretizan en las universidades mediadas por un conjunto de factores en los que se advierten rasgos singulares, por ejemplo el enclave territorial de la universidad (que supone relaciones con los actores relevantes del territorio y configuran un escenario que requiere ser delimitado y precisado detalladamente para el impulso de políticas institucionales, ofertas académicas, desarrollo de I+D, articulación con la escuela secundaria, gestión de asuntos estudiantiles) o las posiciones de los distintos actores que intervienen en los procesos decisorios, movilizando recursos de diferente tipo y motivados por valores y objetivos diversos. Pero esta acción no resulta de una constante sino que está fuertemente determinada por las cuestiones en debate, por las estrategias de esos actores y por la percepción que éstos tienen del carácter simbólico y de la efectividad de la participación. Los acuerdos a los que se arriban son siempre circunstanciales y deben ser revalidados constantemente.

Impulsar estudios de nivel institucional en el campo de la educación superior nos ha permitido capturar las dinámicas diferenciales en los comportamientos de los actores. Se intentó con todo abordar la problemática de las transformaciones que operaron hacia los escenarios institucionales de las universidades, y en el caso que nos atañe, recuperando los modos en que se realiza esta construcción. Estos modos implican espacios de interacción social, diversidad de actores, negociaciones y conflictos, e incluso modos que dan cuenta del trazado de los límites de esos mismos espacios y los valores que deberían orientar el desarrollo de la universidad.

Todo lo expuesto implica considerar a la universidad como institución mediadora de las interacciones que conllevan objetivos de macro y micro política, mediadora de interacciones orientadas a organizar y coordinar el trabajo organizativo y administrativo, mediadora de tramas intersubjetivas que intentan consolidar y legitimar decisiones sobre la pertinencia de programas y

proyectos institucionales y curriculares, etc.

Por todo ello pensamos en el futuro poder contribuir al campo de estudios de la educación superior con un estudio empírico donde se describan las tensiones y articulaciones producto de los contrato programa como concreción de las políticas públicas, en los entramados institucionales de las universidades; pensando en identificar los dispositivos construidos en las universidades, a partir del financiamiento proveniente de programas específicos o contratos programa.

Estudios de esta naturaleza nos permitirán comprender no sólo el modo en que se modifica la base operativa de las universidades a partir de la aplicación de los contratos programas, sino además identificar las unidades institucionales y agentes involucrados en los procesos de gestión de los contratos programa y analizar sus representaciones acerca del modo en que se han modificado sus funciones y roles. Construir un modelo analítico sobre estos sistemas de significatividades que articule unidades, agentes, posiciones y representaciones es el objetivo de la siguiente etapa.

Referencias bibliografícas:

BRUNER, J (2014) Transformation of the public sphere and the challenge of university innovation en Revista de pedagogía, Número monográfico.Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente Hugo Casanova Cardiely Roberto Rodríguez Gómez (coords.)

DE BOER, HARRY ET AL. (2015).Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems. Netherlands: CHEPS.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2005). Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires, MIÑO y DÁVILA. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/270050698_UNIVERSIDAD_ORGANIZACION_E_INCENTIVOS_DESAFOS_DE_LA_POLTICA

GARCÍA DE FANELLI, A (2008). "Contratos-Programa: Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades". IIPE-UNESCO, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. Education Policy Analysis Archives (Archivos Analíticos de Política Educativa, revista bilingüe), Vol.20, Nro.22, agosto.

GORNITZKA, A., STENSAKER, B. SMEBY, J.C y De Boer, H. (2004). Contract Arrangements in the Nordic Countries-Solving the Efficiency/Effectiveness Dilemma? Higher Education in Europe, Vol. XXIX, No. 1.Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720410001673319?journalCode=chee20.

KROTSCH, P. (1993) La universidad Argentina en transición. ¿del Estado al mercado?, en Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) Vol. 3.

KROSTSCH, P. (organizador). (2002). La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes. Buenos Aires: Ediciones al Margen. Universidad Nacional de la Plata.

KROSTCH, P. (2003). Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Ed. de la UNQ.

NEAVE, G (2001) "Educación superior: historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporánea".1ª ed. Barcelona: Gedisa, 2001

PUGLIESE, JC (2007) "Documento para el debate de una nueva Ley de Educación Superior". www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC

Políticas públicas en clave de género. Las mujeres en la universidad argentina.

Autor: Bergonzi, Leonardo A. (Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social); **Argentina - ; Bacalini, Federico** (Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales)

Resumen:

La presencia de la mujer en los ámbitos superiores de la educación del país ha atravesado diferentes etapas, vaivenes sociales y económicos, proyectos políticos excluyentes, en gran medida, por resistencias basadas en una cuestión de relaciones de género que asociaban a la mujer con el rol reproductor, el cuidado de los niños y el hogar. En este contexto, nos preguntamos en qué momento irrumpe la mujer en los ámbitos que le eran vedados.

En el presente trabajo nos proponemos describir el proceso de inclusión de las mujeres en las universidades argentinas. El análisis comienza en los años 40, período previo al primer gobierno peronista, y busca tender un puente histórico hasta los albores de un nuevo siglo, en donde las políticas públicas en clave de género están presentes en la sociedad argentina. Buscarán estas líneas, entonces, mostrar la cronología de una lucha consagrada a la inclusión. Una salvedad: sostendremos que dicha inclusión es matizada.

Palabras claves: mujer, universidad, inclusión, género.

Texto completo:

relaciones de poder que les da contenido específico a las concepciones que usamos" (Castellanos Llanos, 2007). Cabe preguntarnos, entonces, ¿qué lugar se ha asignado tradicionalmente a la mujer?, ¿por qué subsiste una jerarquización que favorece al varón? y ¿qué fundamentaría la mayor presencia de mujeres en las universidades? La construcción de los roles tradicionalmente masculinos o femeninos obedecen, en principio, a lo que nuestra cultura ha transmitido durante años. Esto no resulta ser invariable: las concepciones cambian y evolucionan con el tiempo. En el ámbito de la

educación el currículum (prescripto y oculto) sigue teniendo una enorme deuda con una visión integral e inclusiva del género. Bien señala Castellanos (2007) que no puede establecerse una jerarquía entre “lo femenino” y “lo masculino”. Ello no implica dejar de reconocer las diferencias culturales existentes… ¿y qué han implicado esas diferencias?

A mediados del siglo XX se produjo una notoria presencia de la mujer en la vida pública. La llegada del peronismo al poder, con la centralidad de la figura de Eva Duarte, puso en debate el lugar que les cabía a ellas. La Ley del Sufragio Femenino – vieja demanda impulsada por los socialistas– es un punto de inflexión en la historia. Las reformas laborales introducidas por el gobierno de Perón, con un Estado que ampliaba sus horizontes y favorecía al personal femenino, dio lugar a un paulatino y sostenido peregrinar de la mujer en busca de su consolidación social, económica y ciudadana. Las mujeres aparecieron en escena y encontraron un lugar desde el cual manifestar sus proclamas, reclamos y reivindicaciones, no solo a partir de su “ser mujer”, sino también siendo interpeladas por el peronismo desde su rol de madres y esposas. Señala Lorenzo (2016) que un momento clave de esa agitación femenina llegó con la píldora anticonceptiva hacia los años 60 (¿sexo distinto de género y sexualidad

distinta de reproducción?). Resulta importante señalar esto porque la lógica familiar cambió: menos hijos y dinero excedente destinado a la compra de electrodomésticos favorecieron que la mujer tuviese más tiempo disponible, permitiéndole una mayor inserción en el mundo del trabajo y en los estudios superiores. Un dato no menor: la feminización de la matrícula universitaria hacia los años 70 era notoria, no así su participación en los espacios de docencia/conducción del sistema (Lorenzo, 2016). Otra clave para analizar este incremento de la participación de la mujer en la universidad fue el crecimiento de la educación secundaria durante el primer peronismo, a partir de mejoras salariales e incentivos económicos a las familias.

Si bien aumentó la matrícula femenina en la universidad cabe detenerse en aquello que le da un matiz especial. Si tomamos como ejemplo las carreras de ciencias médicas, observamos que la inserción femenina se dio mayormente en la carrera de Obstetricia, identificada como de menor prestigio (Lorenzo, 2016). Este señalamiento no resulta novedoso, puesto que podemos ver en la actualidad cómo la sociedad sigue reservando ciertos lugares a las personas, siguiendo una división sexual del trabajo: el varón, en la fábrica; la mujer, en la oficina. Cabría caracterizar, entonces, al período 1940-1965 como de una incipiente transformación que permitió a la mujer una participación creciente dentro del ámbito universitario, al menos desde el punto de vista de la matrícula y titulación. Sin embargo, el período no nos permite afirmar que se haya democratizado el acceso a cargos dentro de la propia universidad.

Mediando la década de 1960 el fenómeno se sostuvo. Señala Barrancos (2007) que la gratuidad de la enseñanza volcó masivamente a las mujeres de clases medias urbanas a animarse a emprender una carrera universitaria. Sin embargo, también se observa un "sesgo de género" en las carreras elegidas: Humanidades, Sociales, Psicología. La participación de varones y mujeres continuó yendo hacia una igualación creciente, algo que no sucedió en los espacios de conducción: pocas profesoras, un caso aislado de conducción de un Decanato y los movimientos estudiantiles copados por los varones en los lugares de mayor poder.

"(…) los vínculos de género en las casas de altos estudios, aun en aquellas que pasaban por más notables cambios de programa y de óptica, eran jerárquicos. Los varones dominaban por completo la escena en la cátedra, en la gestión y en las organizaciones estudiantiles" (Barrancos, 2007:224).

3

En el marco del proyecto desarrollista del Presidente Arturo Frondizi (1958 - 1962) el Estado dirigió sus esfuerzos a garantizar la mano de obra calificada que exigían las nuevas demandas laborales. En este sentido, puede afirmarse que las mujeres inundaron las universidades como nunca antes. “Una de las experiencias más notables que vivieron las mujeres en la década 1960, como he anticipado, fue la masividad con que pudieron ingresar a las casas de altos estudios” (Barrancos, 2007:220). Ahora bien, es necesario destacar que la lógica que las impulsó fue la de “más educación para suplir las desventajas” (Guerrero y otros, 2006). Esas desventajas… ¿serán las mismas que en los años 90 llevaron a la población a acumular credenciales educativas, incluso llegando a la sobre-educación, para garantizarse un puesto de trabajo? Las mismas desventajas… ¿obligaron a la mujer a contar con una capacitación superior para ser “igualada” con el varón? La aparición de más mujeres en la esfera universitaria es el correlato de su creciente incorporación al mundo del trabajo del proyecto desarrollista.

Los datos presentados por Pinkasz y Tiramonti (2006) son concretos: hacia comienzos de la década del 40 las mujeres representaban el 13% de la matrícula universitaria; iniciada la década del 70, el 36%; y a finales de la década del 80 ese porcentaje llegaba al 47%. De igual modo, volvemos a la inclusión matizada: las “carreras para las mujeres” se asociaban, principalmente, con profesiones que las ubicaban como “segundas madres”, como condición de “lo femenino”. A propósito de ello, la siguiente cita sintetiza este matiz y lo incluye como un tema en otras latitudes:

“*El tema de la profesión docente como "trabajo femenino" tuvo un importante despliegue en Estados Unidos y en Europa, en particular en la década de los 80 y los 90*” (Morgade, 2010: 45)

Podemos caracterizar la década de 1970 a partir de las políticas implementadas durante la dictadura cívico-militar del 76. La oferta secundaria (bachillerato con salida laboral con un año más de estudios) determinó una merma sensible en la matrícula universitaria (sin distinción de sexo). A la vez, la introducción de barreras en los sistemas de admisión (ingresos y aranceles) puso coto al creciente fenómeno de masividad en las universidades durante este oscuro período del país.

Desde los 80 –y en su continuidad con los 90– la mujer apareció asociada a las demandas económicas de sus hogares. En épocas de crisis (hiperinflación, industria devastada y desocupación) obtener credenciales educativas era clave para sostener a las

familias (hogares con dos ingresos). “El movimiento de mujeres avanzó considerablemente durante los años de transición democrática e impulsó la creación de organismos del Estado” (Guerrero y otros, 2006). Si bien estos organismos han atendido, principalmente, temas relacionados con la salud reproductiva y la violencia contra las mujeres, no debemos perder de vista el eje educativo: frente al proceso de desindustrialización, apertura indiscriminada de la economía y creciente competencia por los pocos puestos de trabajo, los estudios fueron el refugio para aspirar a una movilidad social ascendente en medio de los cambios y avatares sociales, económicos y políticos que marcaron la época.

Hacia 1994, alrededor del 52,2% de la matrícula universitaria correspondía a mujeres (Palermo, 1998). Cabe señalar que fueron las mujeres quienes se fueron abriendo paso a mejores condiciones educativas, laborales y sociales. Quizás como hito y modo de ilustrar esa lucha, ese abrirse paso, podemos señalar la sanción de la Ley Nº 24.012 en 1991, conocida como “de cupo femenino”, que garantizó una presencia mínima de mujeres en los espacios de decisión política, otorgando un piso del 30 % de los candidatos a elegir y en proporciones de ser electas como requisito para la oficialización de listas[1].

[1] Actualmente, se busca ampliar ese cupo por Ley al 50% (Ley de Paridad de Género). Esta iniciativa ya es contemplada en los cargos electivos de la Provincia de Buenos Aires.

Hacia finales del siglo XX la feminización de la matrícula universitaria se convirtió en un dato concreto, extendido a lo largo de todo el sistema. Señalan en este sentido Pinkasz y Tiramonti que “este avance de las mujeres en el sistema es un logro que se acumuló paulatinamente a lo largo de todo el siglo XX y que se ha consolidado en las últimas décadas” (2006:90). Esto se profundizó ya en los comienzos del nuevo siglo, del análisis de los datos provenientes del sistema universitario argentino podemos observar que el 57.4% de la matricula estudiantil están integrada por mujeres, tal como se detalla en la datos disponibles en la Secretaria de Políticas Universitarias

Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de títulos de pregrado y grado por género según sector de gestión del sistema universitario argentino. Año 2014

Estudiantes					
Sector de Gestión	**Total**	**Mujeres**	**%**	**Varones**	**%**

Políticas Públicas para la Educación Superior: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis de las relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en las universidades

Autor: Napoli, Fernando Pablo ; Capelari, Mirian Inés ; Tilli, Patricia (Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Buenos Aires)

Resumen: Este trabajo busca contribuir al desarrollo de conocimientos sobre la tutoría como parte relevante de políticas inclusivas en la Educación Superior, en el marco de las interacciones entre contextos regionales, nacionales y locales. Se presentan avances de una

investigación que expande y profundiza resultados previos sobre los impactos de los programas de tutoría en las universidades. Frente a estudios fragmentados ligados a casos específicos, se espera contribuir con resultados que puedan aportar conocimientos sobre las configuraciones de las políticas de inclusión en sus relaciones con los dispositivos tutoriales, en clave local y latinoamericana. Se busca indagar sobre estas políticas en sus mutuas vinculaciones, modalidades de concreción en las prácticas universitarias y efectos generados en sujetos e instituciones. La investigación es cualitativa y basada en enfoques comparados. En primer lugar, se desarrolla la perspectiva teórica acerca de la inclusión educativa y se reflexiona críticamente sobre sus posibles direccionamientos en los programas de tutoría y los diversos impactos en sujetos e instituciones. En segundo lugar, se presenta el enfoque metodológico y las categorías de análisis construidas para la investigación.

Palabras claves: Educación superior. Política educativa. Tutorías. Inclusión. Impactos.

Texto completo:

Introducción

El análisis socio-histórico de la tutoría evidencia que, desde su génesis, se le han atribuido diversos significados que tuvieron relación con los cambios experimentados en la misión y sentido de las universidades (Lázaro Martínez, 1997; Capelari, 2016). Es así como en la actualidad, adquiere diferentes propósitos y sentidos según los contextos.

Estudios previos sobre tutoría en la educación superior (Capelari, 2014; 2017) evidencian que la misma surge en las instituciones en las últimas dos décadas para responder a problemas vinculados a la inclusión educativa (problemas de ingreso, deserción, cronicidad, escaso número de graduados). También se identifican distintos impactos en sujetos e instituciones direccionados por supuestos muy diversos sobre la interpretación del problema y sus causas, y por motivos políticos y modalidades de intervención también muy diversas.

La relación entre políticas de inclusión y tutoría, que suele presentarse de modo naturalizado en distintos discursos académicos y políticos, es producto de una construcción histórica y sociocultural y se considera importante de problematizar y complejizar, desde la hipótesis que sus configuraciones producen direccionamientos en sujetos e instituciones que pueden ser o no posibilitadores de mayor inclusión y generan efectos muy diversos. Para ello se buscar indagar en profundidad la génesis de las políticas de inclusión en contextos regionales e institucionales, su entramado histórico con los dispositivos tutoriales y como se significan y concretan en los distintos ámbitos.

Este análisis, forma parte de una línea de investigación actual sobre políticas de inclusión y tutoría, situada en el período 2000-2017, cuyos objetivos se orientan a: a) analizar la tutoría como política educativa e inclusiva en el ámbito latinoamericano, en su implementación e impactos, en un conjunto de países con trayectoria en el tema, desde un enfoque comparado y sociocultural; b) profundizar en el análisis de casos institucionales específicos asociados a modelos de intervención en carreras de ingeniería, abordando enfoques disciplinares y didácticos, prácticas desarrolladas e innovaciones significativas para el aprendizaje; c) identificar saberes y prácticas, asociados a

perspectivas de enseñanza innovadoras y contribuciones a la didáctica universitaria, a partir del análisis de los contextos estudiados. El proyecto se encuentra en su primer año de realización, el mismo está conformado por investigadores formados, funcionarios de gestión universitaria, tesistas de maestría y doctorado, docentes y becarios alumnos. En la formación de los integrantes, convergen múltiples campos disciplinares.

En este marco, el trabajo que se presenta incluye dos grandes ejes de desarrollo. El primer eje, desarrolla las perspectivas teóricas desde las cuáles se analizan las relaciones entre políticas de inclusión y tutoría. El segundo eje, presenta el enfoque metodológico de la investigación y las principales dimensiones de análisis de la investigación en curso.

Desarrollo

La tutoría ha cobrado nuevos significados frente a las problemáticas que instala la masividad, consecuencia de la expansión de la Educación Superior, que se acompañan de debates sobre inclusión, equidad, igualdad y democratización. En el ámbito de las políticas nacionales de distintos países de América Latina, tales como México, Perú, Colombia y Uruguay, las declaraciones de ministerios nacionales de educación y de asociaciones de universidades, refieren a la tutoría como una estrategia valiosa para resolver estos problemas. En estos contextos, la tutoría se configura como un dispositivo institucional como parte de políticas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes. Emerge con esta impronta y se desarrolla en escenarios donde confluyen políticas nacionales e institucionales, que inciden en su institucionalización (Capelari, 2014; 2017).

El desarrollo alcanzado en el plano de definiciones políticas e implementación de programas, y en los avances observados en definiciones institucionales, documentos académicos sobre el rol del tutor, y numerosas presentaciones a congresos, no se acompaña de investigaciones asociadas a los impactos de la tutoría en sus relaciones con las políticas de inclusión en toda su complejidad y amplitud.

Con relación a los antecedentes sobre el tema (Capelari, 2009; 2016), la mayor cantidad de investigaciones halladas, evidencia enfoques de índole descriptivo y/o normativo sobre el rol del tutor y prácticas deseables. Son menos los trabajos que discuten los alcances y significados del rol del tutor y los motivos de su existencia. En el tema más específico de la evaluación de impactos de la tutoría en perspectiva nacional, puede citarse el trabajo de Romo López (2010), investigadora mexicana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que ha sido pionera en propiciar estudios que acompañen el análisis de las prácticas de Tutoría en dicho país. La asociación entre inclusión educativa y tutoría ha sido hallada más recientemente en trabajos de De la Cruz Flores (2012).

En Argentina, desarrollos previos sobre tutoría universitaria en la Facultad de Psicología de la

Universidad de Buenos Aires (Erausquin y Capelari, 2009; Capelari, 2016), han permitido avances significativos en la conceptualización del rol del tutor a través del constructo teórico configuración, a los fines comprender las formas particulares que asumen los significados y prácticas del rol del tutor en Argentina. A partir de categorías construidas desde enfoques socioculturales, se identificaron configuraciones con núcleos comunes de significados y prácticas. En sus conclusiones, se advierte la incidencia de los problemas y motivos en las formas de intervención que se plantean en las universidades y su direccionamiento en el tipo de impactos alcanzados. Estos trabajos se han continuado recientemente con un estudio de impactos de políticas de tutoría en ámbitos nacionales y universidades de Argentina y México, aportando conocimientos en perspectiva comparada, política y sociocultural (Capelari, 2014; 2017). Estos avances, que incluyen la dimensión política de la tutoría y una perspectiva mayor a la institucional (nacional y latinoamericana), se continúan en esta investigación, que expande y profundiza los desarrollos alcanzados.

A más de una década de implementación de programas tutoriales, se considera clave el análisis regional, nacional y local, revisitando las configuraciones que adquiere el rol del tutor en la actualidad, indagando sobre las tramas enlazan la tutoría con las políticas de inclusión. Además, se advierte la potencialidad de extender la mirada en clave regional y latinoamericana, considerando la existencia de problemas educativos similares y de interés común, que surgen y se instalan en las universidades públicas.

Relaciones entre tutoría y políticas de inclusión: perspectivas y reflexiones críticas sobre su conceptualización y efectos

Los significados atribuidos a la tutoría en su relación con la inclusión educativa son necesarios de considerar, por los impactos en la construcción de subjetividades y en la generación de condiciones y posibilidades para el aprendizaje (Baquero, 2006; Terigi, 2009; Gluz, 2011). Si bien se asume que la educación inclusiva debería orientar políticas y prácticas educacionales, desde el supuesto de la educación como derecho humano y fundamento de sociedades más igualitarias (UNESCO, 2009).

En este trabajo, se recupera un análisis sobre perspectivas teóricas acerca de la inclusión, con aportes de autores que reflexionan críticamente sobre la misma, así como las tensiones y debates que estas conceptualizaciones generan (Capelari, Nápoli, Tilli y Salvatierra, 2017).

En términos de Camilloni (2008), la inclusión se ha impuesto como un auténtico lema en discursos educativos, y es necesario revisar las perspectivas teóricas sobre su sentido y las concepciones que poseen los actores que definen políticas y prácticas. La autora realiza un planteamiento crítico ante diversas definiciones presentes en discursos y documentos que destacan la importancia de atender a quienes son parte de grupos marginados o excluidos. A partir de autores como Elías, Derrida, Rioux, Graham y Slee; pone en cuestión discursos sobre marginalidad y exclusión social, o vulnerabilidad, advirtiendo acerca de la reproducción de relaciones centro-periferia y normalidad-desviación o

diferencia. En estos discursos, lo excluido y la exterioridad, se definen desde un centro. Su planteamiento central, que se recupera en nuestro enfoque, es advertir que se trata de una relación que construyen los actores de la intervención. Según Derrida (citado en Camilloni, 2008), la teoría acerca de la inclusión es una estrategia discursiva que no solo construye posiciones, sino desde la cual se conciben límites y fronteras, se establece dónde está el centro, quienes son los que se consideran incluibles, y desde donde se categoriza a los excluidos que deben ser atendidos en función de programas especiales. Es necesario preguntar acerca de quiénes definen y cómo definen la alteridad, en qué se desea incluirlos y de qué forma. La exclusión e inclusión implican temas políticos en términos de quien está dentro y quien fuera, y las relaciones de poder involucradas (Ravaud y Stiker, 2001), por lo que importa analizar qué sujetos pueden resultar excluidos en contextos particulares.

Proponemos en nuestro enfoque teórico (Capelari et al, 2017), revisar los supuestos de la inclusión educativa como una de sus dimensiones centrales. Se destaca la importancia de advertir estos interrogantes al analizar acciones de intervención en tutorías que responden a políticas de inclusión.

Como sostiene Flavia Terigi (2009), en la actualidad se evidencian avances en relación con la conceptualización y políticas de inclusión educativa, y se está en condiciones de sostener que, a excepción de compromisos biológicos o lesiones muy extremas, todos los sujetos pueden aprender en condiciones favorables. Sin embargo, en investigaciones previas sobre tutoría, el análisis de los supuestos que están en la base de las prácticas y los factores sobre los que se interviene, evidencia una persistencia de la hipótesis de que las causas de las dificultades para aprender residen en déficit o carencias que portan los estudiantes. Si bien la autora señala que se superado la explicación del fracaso escolar masivo desde el modelo individual, que generó mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los sujetos, con efectos de etiquetamiento y clasificación en función de dificultades o condiciones de origen, este modo de interpretación sigue operando en el análisis de las causas de los problemas.

En función de estos distintos supuestos -más allá de la diversidad de formas de intervención-, pueden encontrarse programas tutoriales focalizados en determinadas poblaciones pensadas desde el parámetro del déficit, con predominio de políticas compensatorias, que tienden a instalar fronteras entre sectores desiguales de alumnos. En otros casos, existen prácticas que conciben a la tutoría como un rol que enriquece y complementa el aprendizaje de todos los estudiantes, generando condiciones y posibilidades para aprender (Capelari et al, 2017).

Los debates sobre políticas focalizadas y universales en la configuración de programas nacionales e institucionales se relacionan ampliamente con los supuestos mencionados. En el análisis de políticas orientadas a estudiantes, Gluz (2011) advierte sobre las políticas asistenciales que se instalan como

respuesta a la desigualdad educativa y sus efectos en el refuerzo de la discriminación. Señala que las políticas compensatorias y focalizadas desplazan el ideal de la igualdad a la equidad, al especificar grupos de poblaciones para darles un tratamiento específico. El giro que se produce, también señalado por Duschatzky y Redondo (2000), es desde modelos de prestación más universales a una lógica basada en la relación asimétrica de tutela entre el que da y el que recibe, definiendo condiciones de sujetos en base a sus carencias. Estas políticas invisibilizan factores sociales e institucionales que operan en la producción de desigualdades. En el análisis que realiza Castel (2004) sobre las figuras de la exclusión, define a la tercera de ellas como: "la atribución de un estatuto especial a ciertas categorías de población" (p. 69) y analiza que, si bien no se busca condenar los principios de las políticas de discriminación positiva, dado que es necesario dar más a los que están en menos, es una forma de tratamiento de los sujetos o grupos que estigmatiza a las poblaciones implicadas. A partir de la asignación de estos estigmas o etiquetas, se corre el riesgo de una forma de exclusión que reside en la discriminación negativa de las personas, cuando en realidad la intención era otra. Es importante en este sentido retomar la pregunta de Castel acerca de cómo evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario.

En función de estos posicionamientos, adherimos al enfoque de Booth (citado en UNESCO, 2003, p.7), quien define la inclusión como un "proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades". Booth y Ainscow (2002), enfatizan en la inclusión como un conjunto de procesos que no tiene fin, ya que en realidad se trata de comprometer un análisis crítico sobre lo que puede hacer la institución para mejorar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes. En este sentido, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos.

Susinos Rada y Rodríguez Hoyos (2011), también citando a Booth y Ainscow al referirse a la inclusión, destacan la vinculan de la misma con la de comunidades de aprendizaje. Expresan que la inclusión implica el compromiso de promover el derecho de todos para formar parte de una comunidad educativa, entendiendo a los estudiantes como "agentes", en el sentido de que se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de participar, decidir opinar y tener el control de las cuestiones que lo afectan de modo vital, es decir, su lugar y su voz. Según este aporte, es fundamental analizar si en la enseñanza tutorial se contribuye a ampliar esta agencia entre los estudiantes, o solo se limita a intervenciones que generan dependencia y pasividad. La inclusión educativa debería centrar su atención en dar voz a sujetos y grupos silenciados. Frente a enfoques individuales o psicológicos muy consolidados, que alimentan y sostienen narrativas del déficit, es necesario comenzar a centrar el eje en la interacción con los contextos en los que se insertan los estudiantes, y en las condiciones generadas para ser incluidos plenamente a través de sus aprendizajes (Susinos Rada, 2009).

Enfoque Metodológico

La investigación aborda preguntas complejas, relacionadas con configuraciones e impactos de políticas que se desenvuelven en escenarios regionales, nacionales e institucionales que interactúan entre sí, que implican significados y prácticas, trayectorias y desarrollos en el tiempo, generadores de cambios y transformaciones diversas. Para ello, se ha optado por un marco referencial trabajado en investigaciones previas (Capelari, 2014; 2017), y que entrama e interrelaciona diversas perspectivas disciplinarias, desde el cual se fundamentan las categorías de análisis y se orienta el proceso de investigación. El estudio se ha diseñado según distintos niveles y dimensiones de análisis. Este diseño se conceptualiza como de multiniveles, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010).

Los niveles de análisis se abordan desde una doble perspectiva: política y sociocultural. La perspectiva política e histórica permite recuperar la génesis, la trayectoria y la proyección a futuro de la tutoría, entendida como parte de políticas inclusivas y como práctica de intervención en los ámbitos nacionales e institucionales en que se desarrolla. La perspectiva sociocultural, permite profundizar en significados y prácticas en contextos situados.

En cuanto a los niveles, se consideran niveles de unidades geográficas o localizaciones, ya que se han seleccionado países de Latinoamérica con definiciones de políticas inclusivas y dispositivos tutoriales asociados, a través de sus organismos nacionales de educación. En Argentina, se incluye además el nivel de análisis institucional, que comprende un conjunto de Facultades de Ingeniería de universidades públicas de gestión estatal, pioneras en la implementación de dispositivos de tutoría desde hace más de una década. Este estudio se aborda a través de un trabajo empírico, con experiencias directas en las instituciones seleccionadas. El punto de vista metodológico adquiere potencialidad por su posibilidad de poner en relación el estudio en el ámbito de las instituciones y analizar su articulación con las políticas nacionales y regionales en que se entraman y con las que interactúan.

Estos niveles se conciben como ámbitos o estructuras anidadas, permeables y mutuamente influidas, cuyas relaciones mutuas es importante comprender (Manzon, 2010).

Categorías de análisis

Las categorías de análisis se plasman en una matriz que organiza las dimensiones seleccionadas para el estudio con relación a los niveles de análisis y las especifica en subdimensiones y ejes para cada nivel.

Para la definición y caracterización de estas dimensiones, uno de los marcos de referencia que se

toma es el de De la Cruz Flores (2012), quien señala que en el análisis de implicaciones de enfoques inclusivos son importantes la dimensión política y la psicopedagógica. Una de ellas asociada a los principios de igualdad, equidad, acceso y calidad, en el marco del pronunciamiento de distintos organismos internacionales o comunidades académicas. Y la otra asociada al diseño y desarrollo de estrategias psicopedagógicas que respondan a la diversidad y favorezcan ambientes inclusivos. Según De la Cruz Flores (2012), la inclusión educativa implica transformaciones en la actividad educativa y que entre los componentes fundamentales deberían contemplarse: a) enfoques educativos centrados en el aprendizaje, con escenarios y experiencias para construir saberes, generando oportunidades y aprendizaje en todos los estudiantes; b) la personalización de los procesos educativos, potenciando las capacidades de los alumnos; c) la estructuración de sistemas tutoriales, con apoyos y recursos que puedan generarse en trayectos académicos; d) el aprendizaje colaborativo.

Para nuestro trabajo, reformularemos estos conceptos considerando dos dimensiones centrales: la dimensión política y la dimensión pedagógica.

En la conceptualización de la dimensión política, y según enfoques utilizados en una investigación previa (Capelari, 2017), se adhiere a un uso ampliado del concepto de política educativa tal como lo formulan Hogwood y Gunn (Yang, 2010), que incluye además de la política pública, la expresión de propósitos generales o decisiones gubernamentales, lo legal o normativo, las propuestas específicas, teorías o modelos, programas, productos y resultados. Además, se las concibe en una perspectiva histórica y dinámica. También se considera la dependencia de las políticas del contexto en términos del planteo de Bowe, Ball y Gold (1992), que diferencian entre los contextos de origen o influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica. Son distinciones que permiten reconocer las políticas como procesos y ubicarlas en contextos continuos, interdependientes y mutuamente influidos (Yang, 2010).

Dentro de la dimensión política, se incluyen los siguientes ejes de análisis: a) la caracterización de las políticas de inclusión, incluyendo su génesis y contexto de origen (cuándo, por qué y cómo surgen), y los problemas y motivos que las orientan; b) el contexto del texto escrito (normas, reglamentaciones, declaraciones); c) el contexto de su implementación, con procesos de puesta en práctica, implementación y evaluación; d) los impactos (logro de los propósitos iniciales y otros alcances en sujetos e instituciones).

La dimensión pedagógica incluye los siguientes aspectos vinculados a la inclusión educativa: a) los enfoques educativos que se derivan de las políticas de inclusión privilegiadas y su explicitación en las modalidades de enseñanza en la universidad; b) proyectos innovadores específicos desde la enseñanza (incluidas las tutorías) en sus relaciones con las condiciones para posibilitar la participación y el aprendizaje inclusivo; c) proyectos personalizados, vinculados a acompañamiento y orientación en trayectorias, apoyos, y otras intervenciones tutoriales, en sus alcances y

potencialidades académicas y personales.

Conclusiones o discusión abierta

La investigación, con los primeros avances presentados en este trabajo, busca ampliar horizontes en relación con los significados y alcances logrados por los distintos modelos de intervención de la tutoría en sus vínculos con las políticas de inclusión. Los aportes presentados, ponen en evidencia la trascendencia que adquieren las políticas inclusión al direccionar prácticas tutoriales y pedagógicas específicas, en función de los diferentes supuestos sobre educabilidad y aprendizaje, en sus posibilidades de generar condiciones para el aprendizaje de todos los sujetos. La dimensión política y la dimensión pedagógica se convierten en categorías de análisis fundamentales para la investigación actual.

Se espera profundizar y expandir conocimientos y metodologías que contribuyan a reflexionar sobre la implementación de los dispositivos tutoriales en la universidad en sus relaciones con las políticas de inclusión, con contribuciones para los estudios de impacto de las políticas públicas en educación, y con aportes a la enseñanza universitaria, a partir de las innovaciones identificadas en los contextos estudiados. La tutoría universitaria y sus anclajes en políticas de inclusión educativa, precisan ineludiblemente de un andamiaje concreto para su implementación y sostenimiento en el tiempo, planificado y desarrollado a nivel institucional, mediante una adecuada gestión académica, que posibilite construir estrategias, procedimientos y enfoques propiciatorios, de una valoración comprensiva de las múltiples complejidades que interactúan en la educación superior.

La gestión universitaria se nos presenta como un nexo entre la formulación de las políticas de inclusión y su implementación concreta en las instituciones educativas, siendo las actividades de gestión las que interpretan la letra escrita de las políticas y las significan con sus particularidades en la puesta en marcha y valoración de los procesos y procedimientos que hacen viable un desarrollo eficaz en la dinámica organizacional.

Se propone como un próximo paso, reflexionar acerca de si estas políticas se vertebraron realmente políticas públicas en el contexto de Argentina y con qué estilos de gestión académica podrían implementarse para cumplir con los propósitos específicos, para las cuales fueron diseñadas esas políticas, en relación con un horizonte educativo de mayor amplitud en sus cambiantes escenarios.

Referencias

Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje. 1ª. Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

—— (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas.

En R. Baquero R., V. Pérez y A. Toscano (Comps.). Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Booth, & Ainscow (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason: Educación Comparada. Enfoques y Métodos. Buenos Aires: Granice.

Camilloni, A. W de (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Políticas Educativas, 2, (1), 1-12.

Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 49 (8), 1-10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Julio de 2009.

—— (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 5 (5), 41-54.

—— (2016). El rol del tutor. Significados, configuraciones y prácticas. Buenos Aires: SB Editorial.

—— (2017). La tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones. Buenos Aires: SB Editorial (En edición).

Capelari, M; Napoli, F; Tilli, O. y Salvatierra, N. (2017). Tutoría universitaria y políticas de inclusión: análisis de configuraciones e impactos. Libro de resúmenes del VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. La Reforma entre dos siglos. Universidad Nacional de Litoral.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz: La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.

De la Cruz Flores, G. (2012): Inclusión en Educación Superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento; 12 (2). Granada.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (Comp.): Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires:

Erausquin, C. y Capelari, M. (2009). El rol del tutor en el Primer Ciclo de la Universidad Argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas. Investigaciones en Psicología, 2, año 2009. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.

Gluz, N. (2011). Asistir en la escuela, un cambio en los sentidos de asistir a la escuela. En >N. Elichiry (Comp.): Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Ensayos y Experiencias Nº 79. Buenos Aires: Nove Duc.

Lázaro Martínez, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato: Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.

Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Comps.): Educación Comparada. Enfoques y Métodos. Buenos Aires: Granica.

Ravaud, J. F., y Stiker, H. J. (2001). Inclusión/Exclusión. An analisis of historical and cultural meanings. En G. L. Albrecht, K. D. Seelman y M. Bury (Eds.): Handbook of disability studies, 490-512. Londres: SAGE.

Romo López, A. (2010). La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación. México D.F: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. Revista de Educación, 349, 119-136.

Susinos Rada, T. y Rodríguez Hoyos, C. (2011). y La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1), 15-30.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. De problema individual al desafío de las políticas educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentina/ Organización de Estados Americanos.

UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación Documento conceptual. Un desafío & una visión. París: UNESCO.

___ (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Yang, R. (2010). La comparación de políticas. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason: Educación Comparada: Enfoques y Métodos. Buenos Aires: Granica.

Programa de becas como política pública de educación superior en ecuador

Autor: Cevallos Zambrano, Doris ; Cabrera García, Cielo ; Corral Joniaux, Jorge
(Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador)

Resumen: El el contexto de las tendencias y desafios que enfrenta la educacion superior en América Latina, es clave identificar mecanismos que contribuyan a superar problemas significativos en las distintas dimensiones de la educacion superior, y de cómo a través de ella contribuir a mejores oportunidades para la región. Por ello, en Ecuador la política pública de educación superior toma un

papel protagónico en el cambio de la sociedad ecuatoriana, potenciando el programa de becas para pueblos y nacionalidades en busca de superar la desigualdad y exclusión histórica que han sufrido determinados grupos, y tiene entre sus objetivos mejorar la formación de la ciudadanía, a través del fortalecimiento de sus capacidades y potencialidades, auspiciando la igualdad e integración sin discriminación de sexo, etnia, nivel social, religión, ni lugar de origen.

El programa de becas de la SENESCYT, busca que a través que los conocimientos adquiridos de los becarios en el exterior, a su regreso, contribuyan a la transformación del país.

Palabras claves: políticas públicas, educación superior, becas, Senescyt.

Texto completo:

Desarrollo

La Constitución Política de la República del Ecuador (2008), en el art. 26.- Se pronuncia indicando que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Por esto, constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantiza la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. Inclusive en el artículo 347.- Determina que será responsabilidad del Estado: *"garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública".* (Constituyente, 2008).

Impulsar el desarrollo de la educación en Ecuador en todos sus niveles favorece a una gran cantidad de niños, jóvenes y adultos lo cual ha significado múltiples beneficios sociales que han repercutido positivamente en el crecimiento y desarrollo del país. Este pronunciamiento también se ampara en la Ley Orgánica de Educación Superior, en los artículos que puede verse en la siguiente tabla (1):

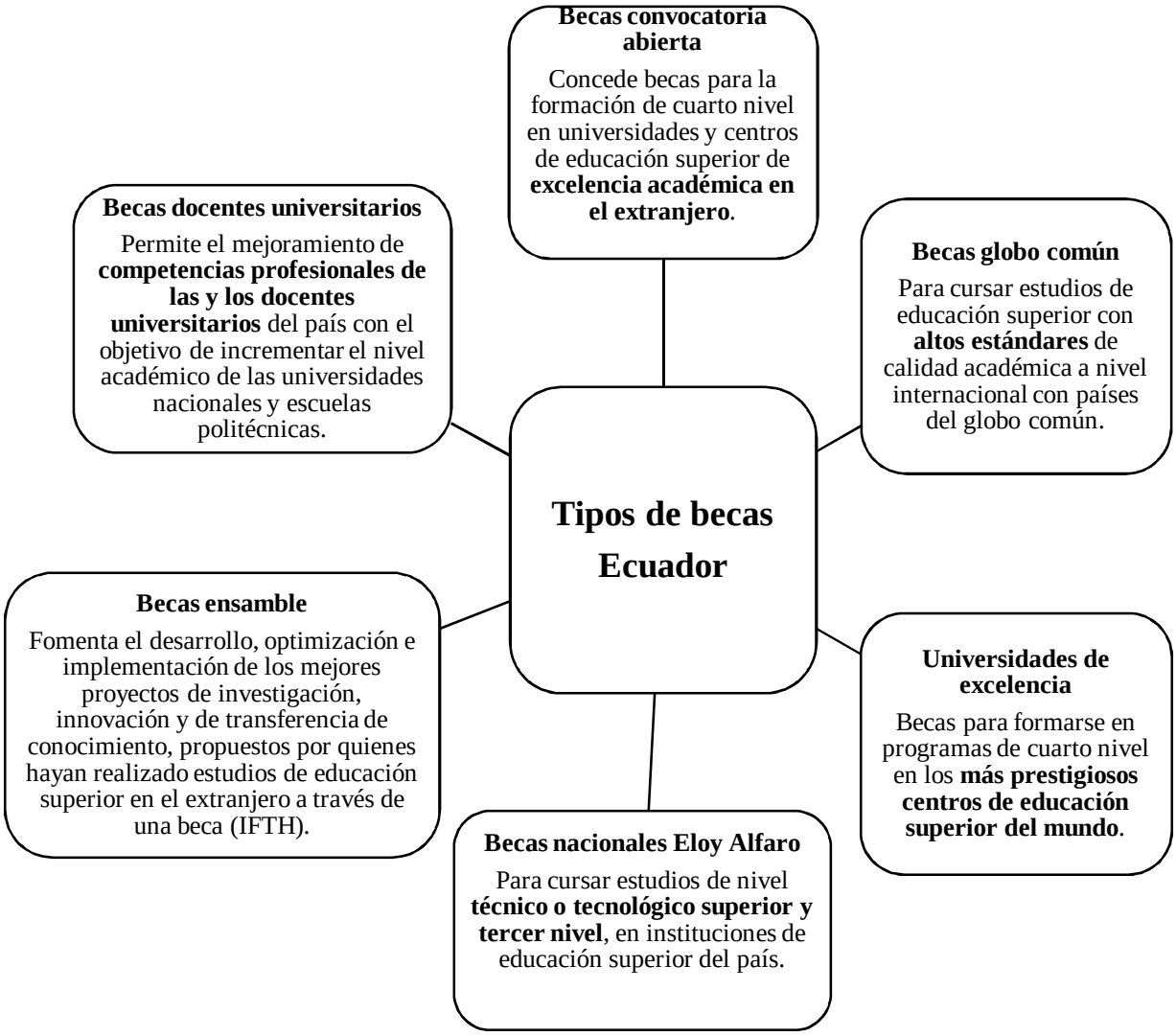
ART.	CONTENIDO
4	El Estado garantizará el derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades.
30	El Estado está obligado a destinar asignaciones y rentas para las universidades y escuelas politécnicas, dichos recursos al otorgamiento de becas, que por su origen

	socio económico, etnia, género, discapacidad o lugar de residencia.
71	Asegurar la igualdad de oportunidades en garantizar a todos los actores del sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia. cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.

Tabla N. 1: Ley Orgánica de Educación Superior. Fuente: Elaboración propia a partir de LOES, 2010.

1.1. Becas de educación superior en Ecuador

El Programa de becas pretende alcanzar una educación superior de calidad, bajo parámetros de excelencia académica e investigativa, para desarrollar las capacidades y el talento humano de los ecuatorianos. Se concede becas a las personas naturales, para que tengan oportunidades que históricamente desearon, para la posterior transferencia de conocimiento, que posibilite la consecución de los grandes objetivos nacionales y permitan fortalecer la matriz productiva.

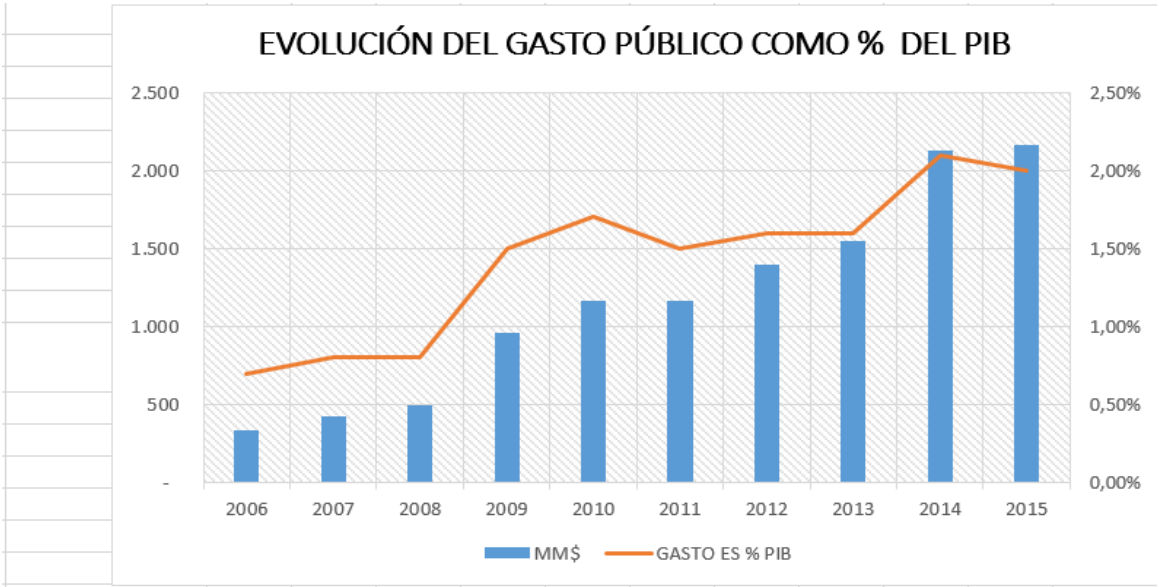


Fuente: Elaboración propia a partir de SENESCYT 2016

1.2. Inversión del programa de becas

La reforma a la educación superior ha generado logros importantes, sobre todo en términos de la inversión y distribución de recursos, la democratización del acceso, el desarrollo de normativa, la mejora de la calidad de la enseñanza, entre otros, lo que se evidencia con datos de la UNESCO, (2010) en los que se observa que Ecuador es el país de América del Sur que más recursos destina a Educación Superior en relación a su economía.

Gráfico N. 1. Evolución del gasto público como % del PIB

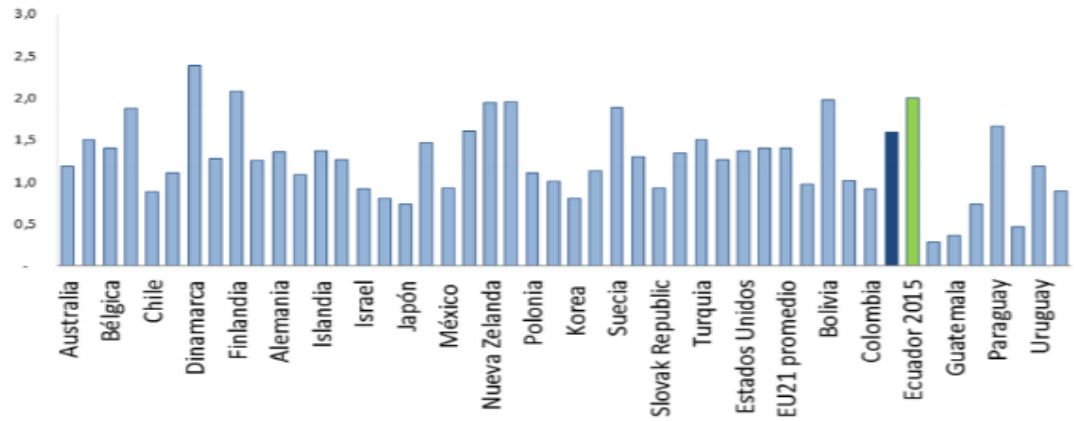


MM$	335	421	495	956	1.160	1.168	1.393	1.544	2.129	2.160
GASTO ES % PIB	0,70%	0,80%	0,80%	1,50%	1,70%	1,50%	1,60%	1,60%	2,10%	2%

Fuente: Elaboración propia a partir de la rendición de cuentas SENESCYT 2015

La transformación de la educación es un hecho en Ecuador y ha mejorado sustancialmente de acuerdo a los datos expresados en gráfico número uno, en el cual se observa que Ecuador ha aumentado la distribución del gasto público en educación en correspondencia con el PIB. Por ello de acuerdo al gráfico número dos se valida la proyección de Ecuador en relación a otros países.

Gráfico N. 2. Gasto público en educación superior como % del PIB

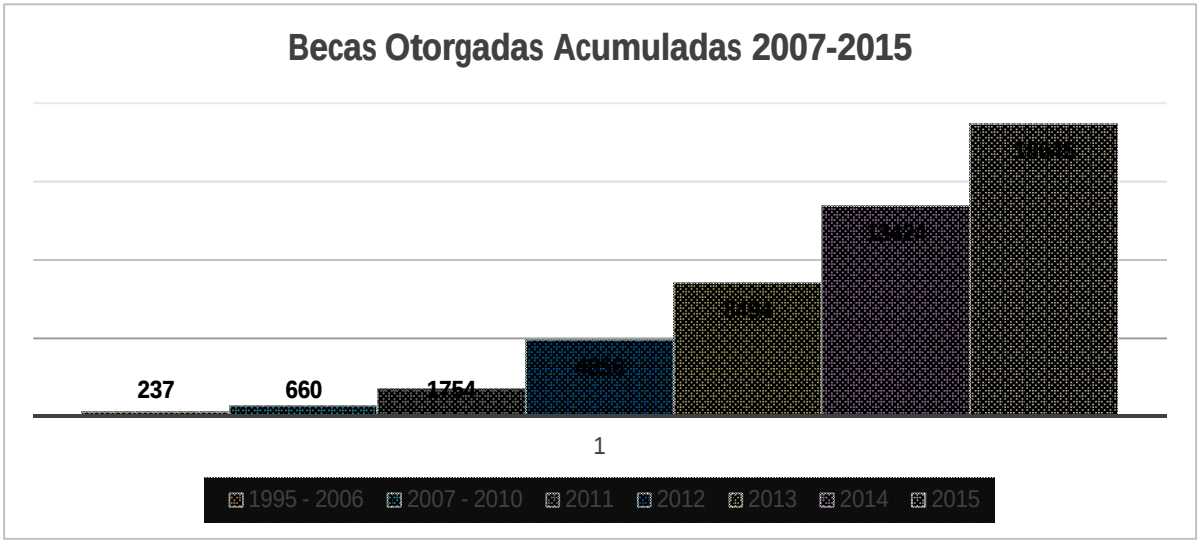


Fuente: UNESCO Institute for Statistic. Government expenditure on tertiary education as % of GDP (%) http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=181#

En el gráfico número tres se evidencia las becas otorgadas por año, misma que evidencia el

aumento progresivo del otorgamiento.

Gráfico N. 3. Becas otorgadas acumuladas 2007-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de la rendición de cuentas SENESCYT 2015

En el Ecuador la inversion total en becas es de 402.32 millones para estudios en las mejores universidades del mundo desde el 2007 hasta el 2015 lo cual representa 42 veces más que la misma inversión en el período comprendido entre 1995 y 2006.

De las becas otorgadas el 63% son para estudios de maestría, mientras que un 20% son para estudios de doctorado,12% de pregrado y 5% especialidades médicas. De las cuales el 78% de las becas corresponden a carreras relacionadas a Ciencias de la vida, y en menor porcentaje las becas relacionadas con las Ciencias Sociales, Artes, Humanidades, Educacion y Ciencias Exactas para los cuales les corresponde un 22%.

Resultados

Impacto en la sociedad ecuatoriana

El aumento de docentes con maestría y título de PhD en las universidades del país, pasando de 299 docentes con PhD en el 2008 a 2951 en el 2015. Lo que a su vez genera mayor impacto en la producción científica.

Los becarios retornan al país para contribuir con sus conocimientos en la transformacion del Ecuador insertándose principalmente en el sector público con un salario promedio de USD 1886.15.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. (20 de 10 de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi, Manabí, Ecuador.

Asamblea Nacional Constituyente. (12 de 10 de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). *Ley N° 22, RO/298*. Quito, Ecuador.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CEAACES-. (2013). *Informe General sobre Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas.* Quito. Ecuador.

UNESCO. (2010). *UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS.* Recuperado el 10 de 08 de 2015, de http://data.uis.unesco.org/

Programas Educativos como Políticas Públicas de la Secretaría Académica de la UNMdP

Autor: Banno, Beatriz; Perrier Gustin, Juan ; Lazzeri, Alejandro (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Resumen: En el presente trabajo se analizarán dos de los proyectos que tiene a su cargo la Secretaria Académica: Plan FINES Universidad y el Programa de Acceso a la educación universitaria.

Ambos se constituyen desde la premisa del derecho a la educación, no solo como cuestión declarativa sino como parte de las políticas públicas que la Universidad Nacional de Mar del Plata declara en su Estatuto.

Reflejaremos, desde el relato de estas dos experiencias vigentes, una praxis referida a la intencion de darle contenido institucional a las siguientes ideas: el acceso no debe ser simplemente una "garantía negativa" como pura ausencia de exclusiones en la puerta de entrada, sino que debe ser

una “garantía positiva”, efectiva, activa del derecho de todo joven que aspire a ella.

Es asi que trabajamos en dos campos que confluyen en la posibilidad real de “acceso” a los estudios universitarios: la terminalidad del nivel secundario obligatorio y la “afiliación” a la vida universitaria.

Palabras claves: educación superior - ingreso - acceso - políticas públicas.

Texto completo:

Introducción

Desde la sanción de la Ley de Educación Superior N°24.521, del año 1995, queda garantizado el derecho a la educación superior en nuestro país.

A partir de esta realidad jurídica general, observamos, de acuerdo con Rinesi (2015), que debemos reconocer tres condiciones por las cuales el “derecho a la educación Superior" pasa de ser declarativo en leyes y constituciones, a ser un derecho posible de ser ejercido por la mayoría (con tendencia a “todos").

- Ley de obligatoriedad de la escuela Secundaria: sólo cuando la secundaria es pensada como obligación, el acceso a la universidad puede ser pensado como un derecho.

- Crecimiento significativo de la cantidad de instituciones universitarias públicas y gratuitas en una vasta expansión geográfica

- Conjunto de políticas públicas a través de las cuales interviene el Estado, tratando de garantizar el real acceso.

Desarrollo

Marco Normativo del Derecho a la educación superior a nivel nacional

En la Argentina, el derecho a la educación se encuentra garantizado por el siguiente marco teórico:

La Ley N° 26206[87] en el **artículo 1°** regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19.

Del mismo modo, el derecho a la Educación Superior se halla garantizado por la Ley N° 24.521 y su

87

Ley de Educación Nacional. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf

modificatoria la Ley N° 27.204, respondiendo también al marco establecido por la Constitución Nacional.

En el Artículo 2, particularmente los incisos a, b, c, d y g establece:

"a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso…"

En la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe llevada a cabo en Cartagena de Indias en junio del 2008 manifiesta que la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.[88]

Marco normativo de la Universidad Nacional de Mar del Plata

En el preámbulo del estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata se establece lo siguiente:

"…desde la perspectiva de la extensión**, a un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos,** y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y dinamizar los procesos de inclusión y democratización…".

Luego, dentro de los "fines" de la Universidad, se definen los siguientes:

Artículo 1 "…Son fines de la Universidad Nacional de Mar del Plata[89]: asumiendo posiciones comprometidas que faciliten la aprehensión, comprensión, socialización de dichos asuntos y proponiendo estrategias capaces de generar una verdadera justicia social…"

Asimismo, en el **artículo 6** establece que: "La Universidad facilitará los mecanismos posibles de acompañamiento a los estudiantes, en procura de que completen satisfactoriamente y en los tiempo previstos al respectivo nivel de enseñanza", y en el **artículo 7** "La Universidad fijará los lineamientos básicos para el ingreso que tendrá carácter irrestricto, como así también para la evaluación y la promoción de los estudiantes…".

Siguiendo la propuesta del Dr. Rinesi[90] que planteamos en la introducción, de las tres cuestiones que hacen posible que lo declarativo en derecho, se constituya como parte de una política pública y, en consecuencia, se configure en una política que garantice un ejercicio de un derecho real, señalaremos las siguientes acciones emprendidas por la UNMdP, a través de su Secretaría Académica:

1- Ley de obligatoriedad de la escuela Secundaria: articulación con enseñanza secundaria a través de programas propios y de la SPU, Orientación vocacional con talleres para estudiantes, programa de acceso a la educación universitaria, con atención a aspirantes[91], Plan de Finalización de Estudios

88

Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Recuperado de http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm

89

Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza de Consejo Superior N° 001/13

90

Rinesi, E. (2015:47). Filosofía (y) política de la universidad. Buenos Aires: IEC, Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

91

Personas que se hayan inscripto a cualquiera de las carreras de la UNMdP, a través del sistema online, hasta que son convocados por las respectivas Unidades Académicas para cumplimentar los requisitos y/o trayectos de ingreso

Primarios y Secundarios (FINES 2), Programa de tutorías disciplinares, participación en Muestras Educativas de la ciudad y de la Región.

2- Crecimiento significativo y expansión geográfica: establecimiento de Centros de Extensión Universitaria[92] en diferentes puntos de la ciudad, y en dos localidades vecinas. Desde la Secretaría Académica, se coordina la difusión de la oferta académica y modalidades de Ingreso de las distintas Unidades Académicas, y el acompañamiento de los futuros ingresantes a través de Orientación Vocacional

3- Políticas públicas de intervención para tratar de garantizar el real acceso: Becas y ayudas económicas propias sobre necesidades parciales como comedor, apuntes, viáticos, etc.

En este trabajo analizaremos dos de los proyectos en curso, haciendo hincapié en las cuestiones que hacen posible que lo declarativo del derecho, se vaya construyendo en un derecho real para que existan las condiciones materiales de acceso: el **Programa Fines-Universidad y el Programa de Acceso a la Educación Universitaria.**

Programa Fines-Universidad

El Plan Fines 2, de alcance nacional, se crea en el año 2007 mediante la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 22/07, donde se establecen los "Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011", pero es a partir del año 2014 que la UNMdP tras la firma del Convenio con el Ministerio de Educación, solicita la apertura de las primeras 5 comisiones, quedando radicado bajo la órbita de la Secretaría Académica.[93]

El Plan Fines 2 tiene como finalidad promover el desarrollo de la escuela secundaria. Por lo general, las clases de desarrollan en ámbitos no educativos como unidades básicas partidarias, sociedades de fomento, iglesias, delegaciones públicas, casas y predios de colectividades. Además, la Universidad tiene a cargo comisiones de Fines que se desarrollan en el Colegio Nacional Dr. A. U. Illia (perteneciente a la Universidad), el Complejo Universitario y en la sede de la Casa de Italia. Esta última es un Centro de Extensión Universitario.

El objetivo fundamental de este programa como política pública desarrollada por la Universidad es la inclusión de la educación de jóvenes y adultos, involucrando para ello al sistema educativo en su conjunto, visibilizando y promoviendo la inserción de los ciudadanos en los distintos niveles educativos, y así responder a las demandas insatisfechas como es el acceso a la educación como herramienta útil para acceder a la mejora personal de cada individuo.

Conforme se fue avanzando en la coordinación de las cinco primeras comisiones del Plan Fines (posteriormente se abrieron cuatro comisiones más) y recopilando experiencias que percibimos conjuntamente con el equipo de trabajo del Área de Programas Académicos y Capacitación, advertimos que ante los vacíos y ambigüedades del sistema era necesario impulsar y sistematizar distintas estrategias, a fin de fortalecer el Plan Fines – Universidad.

92

Centros de Extensión Universitaria. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/index.php/?option=com_content&view=category&layout=blog&id=265

93

Es importante remarcar que a partir del 2013 este programa, en principio destinado a los trabajadores nucleados a las Cooperativas "Argentina Trabaja" y a los sindicatos adheridos a la CGT, alcanzó dimensiones extraordinarias. Se implementó como Política Pública con carácter Federal, permitiendo a muchas personas que no encontraban inserción en el sistema educativo comenzar o retomar sus estudios. Tras excelentes resultados, con tres graduaciones bajo la coordinación del área de Capacitación de Asociación del Personal Universitario, el Programa queda radicado dentro de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, bajo la órbita del Área de Programas Académicos y Capacitación, luego de la firma del Convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la UNMdP.

Estas estrategias se encuentran, en consonancia con la línea expresada por Katarina Tomaševski[94] que sostiene que para que la educación sea un derecho significativo, tiene que ser **asequible, accesible, aceptable** y **adaptable**. Atributos desarrollados a continuación:

P. Asequibilidad: la enseñanza es gratuita, está financiada por el Estado y debe existir una infraestructura adecuada como así también contar con docentes formados capaces de sostener la prestación de educación.

Q. Accesibilidad: el sistema es no discriminatorio, accesible a todos y se deben adoptar medidas positivas para incluir a los más marginados.

R. Aceptabilidad: el contenido de la enseñanza es relevante, no discriminatorio y culturalmente apropiado, y debe ser de calidad.

S. Adaptabilidad: la educación debe evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad y debe contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género, adaptándose localmente para adecuarse a contextos específicos.

En este sentido el Plan Fines parecería cumplir con el principio de las 4A. A lo largo del presente informe desarrollaremos esta cuestión que, más allá del marco normativo, condición indispensable pero no suficiente para el acceso a los derechos, es el Estado a través de sus instituciones el que debe garantizar la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad mediante distintas acciones, estrategias y dispositivos. En consecuencia, estos principios rectores deben enmarcarse dentro de políticas públicas establecidas a tal fin.

Tal como sostiene Tomaševski "…El Estado… debe respetar y proteger su cumplimiento. Sin embargo, además del marco normativo, existen obligaciones que recaen sobre distintos actores del proceso de educación: en este marco el estudiante adulto[95] como el sujeto privilegiado del derecho a la educación…"[96]

A partir de la Conferencia de la UNESCO en Jontiem (1990) el discurso de la inclusión educativa se proyecta hacia otras poblaciones en condiciones de desventaja por lo que la UNESCO ha empezado a ofrecer herramientas docentes para procurar la inclusión. Entre estas se destaca el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004) que en sus propósitos señala que el currículo inclusivo:

RR. Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que los jóvenes adquieran.

SS. Debe repartir una educación de calidad a los estudiantes

TT. El currículo debe lograr objetivos con todos los estudiantes por igual. Debe ser riguroso pero flexible para responder a estudiantes con características muy diversas.

Fortalezas y debilidades del Fines2

94

Katarina Tomaševski Contenido y vigencia del derecho a la educación. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf

95

Es interesante abordar el concepto de Andragogía: disciplina que se ocupa de la educación y del aprendizaje en la edad adulta. Es un concepto creado para diferenciarlo del término pedagogía, que hace referencia a la educación del niño.

96

La educación y las 4-A. Recuperado de http://r2e.gn.apc.org/es/node/758

El programa nacional Fines 2 basa su propuesta curricular desde la Pedagogía Crítica y como tal es en esencia, emancipadora y reivindicadora. El currículo para la inclusión a la participación de distintos actores, dicha participación debe ser equitativa, respetuosa, solidaria y especialmente productiva, en función del desarrollo de actitudes, conocimientos y en cuanto a la satisfacción de necesidades y resolución de problemas. Estas alternativas curriculares con sentido inclusivo es el que se conoce como "comunidades de aprendizaje". Ahí es donde reside una de las fortalezas del sistema del Fines, pero también su debilidad. Tanto la generación de conocimientos como la apropiación de los mismos, se convierten en una consecuencia directa de participar de una manera activa en el mundo que nos rodea. El aprendizaje y la práctica no van por separado, están integradas.

A diferencia de lo que ocurre sistema tradicional de enseñanza no necesariamente se asiste a lugares convencionales como son los establecimientos educativos. El Fines 2 se puede desarrollar en sindicatos, agrupaciones políticas, sociedades de fomento, iglesias, casas particulares escuelas y como en nuestro caso en Universidades Nacionales (UUNN). Como todo Bachillerato para Adultos su cursado es de tres (3) años pero con algunas particularidades, cada año se divide en dos (2) cuatrimestres, y en cada etapa consta de cinco (5) asignaturas. Es un sistema presencial con asistencia de dos veces por semana. A partir de este cuatrimestre, y ante cambios en la currícula (mayor cantidad de horas) el cursado para las nuevas comisiones será de tres (3) veces por semana.

Esta dispersión y la falta de órganos de control hacen, ante la masificación que adquirió el Fines 2 a partir del 2013, y el acompañamiento de una estructura adecuada (personal calificado), han provocado complicaciones en el normal desenvolvimiento de las actividades. Además de falencias en lo edilicio se suma la falta de recursos pizarrón, borrador, tizas, sillas, mesas, salas de Informática, etc.

Acá se vulneran derechos al no contar los estudiantes con igualdad de condiciones. Caso testigo es la carencia de salas de Informática, para el dictado de esa asignatura que es parte de la currícula del Plan Fines. Aun así se permite la apertura de comisiones en lugares que no cuentan con un Laboratorio de Informática.

La intención de abrir en distintas sedes responde a la implementación de políticas públicas que desde la UNMdP se vienen realizando, principalmente en el marco del trabajo en territorio, a fin de concurrir a lugares altamente vulnerados socialmente, sin acceso a la Educación en general y en particular a la Educación Superior.

Propuesta de intervención. Dispositivos y estrategias

Mencionamos oportunamente y siguiendo el principio de las 4A, elaborado por Tomaševski y, con la finalidad de subsanar carencias del sistema Fines que permitan garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso se sistematizaron e implementaron distintas estrategias, buscando la eliminación de barreras que pudieran promover la desigualdad.

La Universidad como política pública, en su carácter de institución pública, en su "deber ser" tiene que abordar el análisis de distintas problemáticas que le permitan democratizar el acceso y permanencia de los estudiantes en sus aulas.

- Democratizar la producción y la circulación de los saberes en relación con los contextos educativos no convencionales.
- Fortalecer sus prácticas pedagógicas y brindar acompañamiento a los graduados que se desempeñan en dichos contextos.

Por ello, con la implementación del Fines-Universidad, no solamente se ha pretendido fomentar el desarrollo de proyectos educativos destinados a favorecer la formación profesional y la finalización de la educación secundaria de jóvenes adultos sino además implementar estrategias de contención e inserción del egresado a los estudios universitarios.

Con la experiencia acumulada se fueron sistematizando datos y se promovieron e implementaron

estrategias que enriquecieron y potenciaron los procesos académicos y sociales de los estudiantes. A partir del año 2015, se implementó la figura del Tutor motivacional en las distintas comisiones, en el marco de la convocatoria realizada por la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, Fines en las Universidades. Con la implementación de la figura del tutor se:

- sistematizó y analizó los procesos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes,
- implementaron espacios de diálogo, reflexión, escucha atenta y trabajo socioeducativo con los estudiantes para el sostenimiento y fortalecimiento de la escolaridad,
- promovió la participación en actividades extracurriculares,
- generó un clima de trabajo que facilitó la labor curricular,
- articuló con otras instituciones en casos de conflictos de convivencia grupales y personales, de enfermedad y atención y dificultades en el aprendizaje.

a) Implementación de Tutorías Motivacionales

Las funciones de las becarias de extensión con funciones en el plan Fines Universidad consistieron básicamente en:

- ➔ Concurrir semanalmente a las comisiones asignadas del Plan Fines Universidad
- ➔ Realizar acciones de seguimiento y monitoreo de las trayectorias pedagógicas de los estudiantes.
- ➔ Servir de nexo entre estudiantes y docentes del Plan y la Coordinación del mismo.
- ➔ Realizar un acompañamiento de los estudiantes que permita facilitar la inserción y la permanencia en el Plan.
- ➔ Promover la continuidad de los estudios a nivel terciario/universitario especialmente en el ámbito de la UNMDP.
- ➔ Concurrir a las reuniones de supervisión quincenales con los coordinadores.

Si bien la incorporación de las tutoras constituyó una experiencia piloto en la que muchos aspectos del rol y el funcionamiento se fueron delineando sobre la marcha, la consideramos muy satisfactoria. El seguimiento personalizado y las intervenciones de las tutoras lograron reducir el desgranamiento, mejorar las relaciones en los grupos y facilitar la comunicación entre estudiantes, docentes y coordinadores. Es de destacar el reconocimiento y la valoración positiva de los propios estudiantes de la actividad de los tutores.

b) Implementación de tutorias disciplinares:

Ante la detección de dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje en las materias de: Inglés, Matemática, Física y Química se escribió y lleva adelante un proyecto para dar clases de apoyo en las materias de: Inglés, Matemática, Física y Química. Con este proyecto se busca consolidar las actividades de apoyo escolar para los estudiantes del Fines-Universidad que lo requieran en las asignaturas mencionadas.

El trabajo realizado por todo el equipo: coordinación, docentes y tutores motivacionales, permite contar con una prolífica experiencia en propiciar instancias de acompañamiento institucional, académico, profesional y técnico. También, el trabajo colaborativo por parte de todo el equipo, mediante la implementación de distintas acciones para con los estudiantes del Plan Fines Universidad, ha evitado el desgranamiento y fortalecido el tránsito de los estudiantes en el ciclo medio formativo y su inserción en los estudios superiores. De la misma manera, ha incentivado el compromiso de los estudiantes de nivel superior universitario para con la comunidad, promoviendo su participación en la construcción de alternativas de desarrollo educativo.

c) Implementación de actividades extracurriculares:

A partir de un programa sobre educación en derechos se llevaron a cabo actividades conjuntamente con los docentes de las asignaturas del Plan Fines.

· Charlas sobre Seguridad Ciudadana.

· Identidad de género

· Charlas de orientación vocacional, realizadas en conjunto con el Departamento de Orientación Vocacional y empleo de la UNMdP

· Charlas sobre en el marco del Programa de Acompañamiento y Orientación al Aspirante a la Universidad[97] (se desarrollará a continuación)

· Asistencia a la Muestra Educativa "Universidad Nacional de Mar del Plata te invita a estudiar".

El desarrollo de las actividades mencionadas, tenían como objetivo trabajar sobre el concepto de sujeto de derecho: La persona, es un ser con valores, como un sujeto de derecho y de responsabilidades.

Asimismo, sensibilizar a los participantes sobre las problemáticas de género y diversidad sexual en el marco del Programa Construyendo seguridad ciudadana, facilitar a través del taller y el material de lectura, el trabajo áulico con los docentes a cargo de cada asignatura y estimular la interacción entre los asistentes desde un pensamiento crítico y creativo que propicie una mirada integral sobre el concepto de sujeto de derecho.

Programa de Acceso a la Educación Universitaria

El otro programa que vamos a presentar es el Programa de Acceso a la educación universitaria, que abarca en su diseño e implementación diferentes proyectos que hacen al abordaje de la problemática de ingreso a la universidad.

Como ya mencionamos anteriormente, desde el año 2013, nuestra Universidad dejó plasmado en su Estatuto, el ingreso irrestricto como forma de acceso a todas las carreras que ofrecemos, en las diez Unidades Académicas[98], garantizando de esta manera el derecho a la educación superior de todo ciudadano.

Este convencimiento ideológico y posicionamiento político-institucional, genera desde la Secretaría Académica la inquietud de fortalecer algunos aspectos identificados como espacios de democratización de la circulación de saberes unos, y de producción de acciones concretas, otros. Se suma luego también la Secretaria de Bienestar de la Comunidad Universitaria, aportando sus áreas y saberes específicos.

Para abordar la problemática de ingreso en esta coyuntura institucional, identificamos 4 núcleos de trabajo que generaron diferentes líneas de acción. Ellos son:

Acompañamiento y Orientación al Aspirante: El eje de trabajo es la afiliación al mundo universitario de aquellos sujetos que se manifestaron interés en cursar una carrera, a partir de su inscripción online. Incluye la organización de acciones, en conjunto con representantes de diferentes áreas: Biblioteca Central, DOVIE y SEAD, y con las dependencias de Servicio de Salud, Servicio Social Universitario, Departamento de Deportes.

La oferta de Actividades se halla en constante construcción, incorporando las propuestas que se van

97

Programa para el Acceso a la Educación. RR 2845/16

98

Las Unidades Académicas de la UNMdP son diez: nueve Facultades y una Escuela Superior de Medicina de reciente creación

formalizando a partir de los acuerdos intrainstitucionales.

Apoyo al ingreso irrestricto: En esta línea de trabajo son los Secretarios Académicos y equipos de ingreso de Facultades, los convocados a Jornadas de trabajo sobre los temas de ingreso y permanencia, en el marco de la inclusión. Las actividades, desde el año 2013, se orientaron hacia la apertura de un espacio de comunicación y producción plasmado "Jornadas de Ingreso y Permanencia: repensando la inclusión" cuyo foco son las problemáticas de ingreso y permanencia en la realidad de cada unidad académica, con la intención de generar líneas de trabajo interfacultades que revisen, desde diferentes perspectivas, la comprensión de los aspirantes e ingresantes en nuestra Universidad.

Culturas Juveniles: Comprende proyectar, diseñar e implementar propuestas apropiadas que atiendan las problemáticas de las culturas juveniles en la universidad, generando acciones para compartir reflexiones sobre los nuevos estudiantes, en tanto consumidores y productores culturales, proponiendo estrategias que incorporen la actualización de en prácticas docentes de los nuevos modos de conocer, promoviendo modos plurales de interacción que reconozcan y respeten identidades diferentes. Aquí el destinatario es tanto el ingresante como el estudiante que ya está cursando su carrera, en algunas actividades; y en otras los docentes.

Accesibilidad académica: generar espacios de concientización, sensibilización y capacitación sobre las diversidades funcionales de todos los que conformamos la comunidad universitaria: aspirantes, ingresantes, docentes y personal universitario.

Se constituye para el desarrollo de este Programa un equipo de trabajo, inscripto dentro del Área de Programas Académicos y Capacitación de la Secretaría Académica. Los profesionales que intervienen provienen del SEAD (Sistema Educación abierta y a distancia) y DOVIE (Departamento Orientación Vocacional y Empleo), más otras incorporaciones que se van realizando a partir del crecimiento del número de actividades que se realizan.

Como equipo también participamos en programas propios de UNMdP y en convocatorias del ME. Este año participamos en dos Convocatorias de Extensión: "Compromiso Social Universitario" y "Universidad Sociedad y Cultura", teniendo actualmente en marcha dos Proyectos aprobados, que generan una línea de financiación para la ampliación de las acciones en el ámbito de los Centros de Extensión Universitaria (CEU).[99] En el Programa NEXOS también hemos propuesto actividades para la articulación de escuela media y universidad.

La especificidad del equipo -fuerte formación en psicología y ciencias de la educación-, ha permitido integrar las acciones de diferentes sectores y áreas de la Universidad, como el Área de Ingreso, Servicio Social, Servicio de Salud, Biblioteca Central, Área de Deportes, entre otros, para abordar la problemática de ingreso con diversas propuestas de intervención

Objetivos del Programa

- Contribuir a la mejora continua de las estrategias institucionales tendientes a la inclusión y permanencia de los aspirantes e ingresantes a la UNMDP, especialmente de aquellas que se desarrollan en los trayectos iniciales de formación universitaria.
- Generar actividades de formación e intercambio intra e interinstitucionales
- Acompañar en el fortalecimiento de las capacidades institucionales a fin de garantizar la plena inserción de todas las personas, especialmente aquellas con alguna discapacidad, a la comunidad universitaria

99

Centros de Extensión Universitaria. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/index.php/?option=com_content&view=category&layout=blog&id=265

- Colaborar en el constante mejoramiento de la calidad de vida, prácticas seguras y ambientes saludables de quienes se aproximan a formar parte de la comunidad universitaria

De las 4 líneas de trabajo mencionadas vamos a exponer más detalladamente la que corresponde al Proyecto:

Acompañamiento y orientación al Aspirante

¿Qué es un aspirante? es aquella persona que ha finalizado sus estudios secundarios y que decide inscribirse a alguna carrera, manifestando su interés de estudiar en la Universidad, realizando su inscripción online, aún antes de validar sus certificaciones.

Tomamos esta población y no otra categoría de ingreso, porque es donde observamos el primer abandono significativo, multicausal. Consideramos que tiene características propias y comunes para todos, porque se realiza antes de ingresar en la carrera elegida. Los análisis de permanencia/deserción posteriores al ingreso, incorporan como variables de análisis las particularidades curriculares, de enseñanza, de aprendizaje y/o organizativas de cada área disciplinar.

Reconocemos a priori la multicausalidad de esta deserción temprana: dudas vocacionales, proyectos de vida alternativos, impedimentos socio-económicos, dificultades en la socialización, desconocimientos de usos y costumbres institucionales, etc. Es por esto que pensamos en una línea de trabajo que desarrolle actividades cuyo fin es brindar apoyo al aspirante y minimizar el impacto que significa el pasaje de ser estudiante secundario hasta convertirse en estudiante universitario.

Compartimos con Coulon[100] que la entrada a la universidad se realiza a través de un proceso de socialización que implica el tránsito de distintas etapas: a) tiempo de la alienación o extrañamiento, b) tiempo del aprendizaje y c) tiempo de afiliación. Este proceso involucra necesariamente el aprendizaje del "oficio de estudiante"

Según Casco[101] se podrían distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera comprende el aprendizaje de "los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores"; en tanto la segunda apunta al "dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria".

Agregamos la necesidad de trabajar como premisa, una "hipótesis predictiva" positiva, generando la confianza[102] necesaria para la inserción institucional.

En esta línea podríamos afirmar que la pedagogía de la afiliación representa una forma de abordaje de los procesos fundamentales para garantizar los accesos y la permanencia de los aspirantes universitarios. Esta argumentación cobra mayor relevancia al intentar pasar de una "inclusión condicionada" a una verdadera inclusión. Las estadísticas de tasas de cobertura, dan cuenta de las altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de amplias franjas sociales desfavorecidas

---

100

Coulon, A. (1997). El oficio de estudiante. La entrada a la vida universitaria. Paris, Presses Universitaires de France

101

Casco, M. (2009:233). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Medellín, Colombia: Revista Co-herencia.

102

Pasqualini, V. (2014:79). La confianza: Requisito para la filiación a la Universidad. Pensar la Universidad como lugar para los recién llegados. San Luis: Argonautas, Universidad Nacional de San Luis.

en la distribución del capital económico y cultural Ezcurra[103]

Destacamos los siguientes objetivos:

- programar actividades/ dispositivos a los que pueda acceder el aspirante en los diferentes ámbitos de la Universidad: actividades presenciales (talleres, charlas, recorridos, deportes, etc.) y actividades virtuales (Aulas temáticas de UUNN, Reforma Universitaria, Ciudadanía Universitaria, Compromiso Social Universitario, etc.)
- desarrollar y mantener una estrategia comunicacional con apoyo de Tics: lista de correo, Web, Facebook, Twitter.
- favorecer los procesos de terminalidad educativa de nivel secundario a partir de establecer una estructura de apoyo (Programa de Tutores Disciplinares / Plan FINES2)

La Agenda de actividades que se ofrece en los meses de agosto a noviembre[104], se construye a partir de:

- la calidad y multiplicidad de vínculos intrainstitucionales, incorporando las propuestas que se van formalizando desde los diferentes actores.
- el diseño propiamente dicho de actividades pertinentes para que el aspirante se pueda apropiar de un espacio nuevo, establecer lazos con nuevos grupos, realizar una transición con menos dudas y lograr confianza para afianzar su proyecto.

Otras acciones y programas de la Secretaría Académica que garantizan el derecho a la educación superior

Si bien excede las presentaciones que nos propusimos en este trabajo, no queremos dejar de enunciar otros programas que accionan en la misma línea político-institucional de resguardo de derechos:

- Marbierto
- Tutorías disciplinares con pares
- Tutorías disciplinares en contexto de encierro
- Articulación Universidad - escuelas secundarias. Plan de Mejoras
- Convocatoria 22. Tutorías para personas que se encuentran en contexto de encierro.
- Programa Nexos.
- Programa AbreAlas

Todos los programas mencionados conforman una serie de estrategias y acciones que desde la Secretaría Académica se vienen desarrollando a fin hacer efectivos el derecho a la educación.

Conclusiones

Las Universidades Nacionales y quienes como servidores públicos trabajamos en ellas, deben y

103

Ezcurra, Ana M. (2013:132) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. (1° ed.). San Martín, Argentina: Ediciones IEC CONADU/Universidad Nacional de General San Martín.

104

La inscripción para el ciclo lectivo siguiente se abre el 1 de julio y hasta el 31 de enero, por lo cual tomamos la primera base de datos de aspirantes a los 30 días de comenzado el proceso, para ponernos en comunicación vía correo electrónico... Luego vamos actualizando cada 30 días.

debemos enfrentar progresivas solicitudes de participación en una variedad de problemas que afectan a la sociedad, y que seguramente serán cada vez más complejos y diversos, ya que el mayor desafío de la Universidad es su activa participación en la discusión de las grandes problemáticas sociales, aportando investigaciones objetivas, identificando problemas y sugiriendo alternativas para superarlos.

Para el cumplimiento de su misión la Universidad realiza varias funciones, las cuales se desarrollan en procesos y actividades diversas, que configuran "lo instituido", en términos de A. M. Fernández.

Las funciones principales declaradas según el Estatuto Orgánico son la docencia, la investigación y la extensión. Estas se hallan atravesadas por **la planificación, la administración y la participación** Institucional, esta última entendida como "génesis de sentido", según la misma autora[105]

No puede soslayarse el contexto en el que se desenvuelven las Universidades Públicas: altos índices de pobreza, exclusión social, discriminación, desigualdad, analfabetismo, entre otros. Por ende, el conocimiento debe servir para enfrentar estos flagelos e intentar paliarlos.

"Muchos derechos individuales, especialmente los asociados al empleo y la seguridad social, están fuera del alcance de quienes han sido privados de educación. La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales…"[106].

Hoy a casi 100 años de la Reforma Universitaria, nos encontramos ante una **Reforma Inconclusa**, donde el acceso a la educación, si bien garantizado por leyes, en la realidad no es tal. La Universidad **debe** asumir un rol aún más participativo, dinámico, preponderante, en tanto es la generadora del conocimiento cabiéndole una responsabilidad social en este sentido.

La educación, el acceso y permanencia en ella, deben ser el pilar en el cual se sostengan el resto de los derechos de los habitantes del suelo argentino, todos los déficits que se evidencian, repercutirán en el desarrollo de nuestro país.

Referencias

9. Fernández, A. M. (1993). De lo imaginario social a lo imaginario grupal. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Histórico y Campo Grupal.
10. Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Medellín, Colombia: Revista Co-herencia.
11. Centros de Extensión Universitaria. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/index.php/?option=com_content&view=category&layout=blog&id=265
12. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Recuperado de http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm
13. Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza de Consejo Superior N° 001/13. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/attachments/category/417/Estatuto%20Universitario%20UNMDP.pdf
14. Ezcurra, Ana M. (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. (1° ed.). San

105

Ana María Fernández (1993:70) "De lo imaginario social a lo imaginario grupal". Buenos Aires, Argentina: Tiempo Histórico y Campo Grupal.

106

Tomaševski, K. Contenido y vigencia del derecho a la educación. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf

Martín, Argentina: Ediciones IEC CONADU/Universidad Nacional de General San Martín.

15. Ley de Educación Superior: Ley Nº 24.521. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm
16. Ley N° 26.206 de Educación. Título VI, La calidad de la educación, capítulo I, "Disposiciones Generales", artículo 84. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf
17. Pasqualini, V. (2014:79). La confianza: Requisito para la filiación a la Universidad. Pensar la Universidad como lugar para los recién llegados. San Luis, Argentina: Argonautas, Universidad Nacional de San Luis.
18. Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Buenos Aires: IEC, Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
19. Tomaševski, K. La educación y las 4-A. Recuperado de http://r2e.gn.apc.org/es/node/758
20. Tomaševski, K. Contenido y vigencia del derecho a la educación. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf

---

Tutorías u Orientación Educativa: análisis de caso

Autor: Lis, Diana ; Morresi, Silvia ; Tarayre, Carolina (Universidad Nacional del Sur. Departamento de Economia)

Resumen: Desde principios del siglo XX, el sistema de educación superior de Argentina ha iniciado un proceso de expansión. En este marco, se fue reconfigurando y diversificando la oferta educativa, para dar respuesta a la mayor demanda de vacantes. No obstante, este incremento en el acceso, no se refleja en la graduación, lo que se evidencia en las altas tasas de deserción y desgranamiento, que ocurren fundamentalmente en los primeros años de las carreras y obedecen a múltiples y complejos motivos. En la literatura sobre el tema suelen agruparlos en causas externas a las instituciones, que hacen al bagaje personal de cada estudiante y causas inherentes a la organización y gestión de las instituciones. Entre las últimas, se destaca la dinámica de transición entre el nivel medio y el superior. Desde la Secretaria de Políticas Universitaria (SPU), se impulsaron un conjunto de medidas tendientes a propiciar la retención y graduación, entre ellas el programa de *Tutorías u Orientación Educativa.* El propósito de esta ponencia es analizar el caso de las tutorías realizadas en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, con un doble propósito: presentar las acciones tutoriales realizadas y exponer algunos indicadores que den cuenta del desempeño de los alumnos.

Palabras claves: Abandono. Intervenciones tutoriales. Indicadores.

Texto completo:

Introducción

El sistema de educación superior de Argentina, desde principios del siglo pasado ha experimentado un sostenido proceso de expansión. En este marco, se fue reconfigurando y diversificando la oferta

educativa[107], para dar respuesta a la mayor demanda de vacantes. Este incremento en la demanda de educación superior muestra la importancia asignada por la población en general a la educación ya sea como mecanismo para mejorar la calidad de vida o como el medio para contar con nuevas "credenciales" o como el camino para incorporar un mayor y diversificado caudal de conocimientos para lograr una posición más competitiva en el mercado laboral.

No obstante, este incremento en el acceso, no se refleja en la graduación – en promedio solo el 17% de los alumnos ingresantes logra terminar sus estudios (de Fanelli, 2014) -, lo que se evidencia en las altas tasas de deserción y desgranamiento, que ocurren fundamentalmente en los primeros años de las carreras y obedecen a múltiples y complejos motivos.

Los motivos del abandono suelen agruparse, en la literatura sobre el tema, en causas externas a las Instituciones de educación superior (IES) y causas relacionadas con la organización y gestión de las instituciones. Entre las primeras se inscriben, entre otros, la formación de los alumnos, los hábitos de estudio, el clima educativo del hogar, la historia de vida. En tanto que la estructura de los planes de estudio, el acompañamiento en el tránsito entre el nivel medio y el superior, forman parte del segundo grupo (de Fanelli, 2014; Vries et al 2011; Sánchez et al 2009; Microdatos, 2008; Ramírez,et al 2007).

La participación relativa de las distintas causas del abandono, no es uniforme en el tiempo ni en las distintas comunidades educativas. A partir de la respuesta de los desertores de diversas cohortes de alumnos de la Universidad Nacional del Sur (UNS), acerca de las razones que motivaron su alejamiento de la institución puede sostenerse que las causas más frecuentes son *la pérdida de interés por la carrera* y *los motivos de orden económico.* Con respecto a las otras dos causas más citadas, *dificultades de estudio* y *deficiencias en la organización* de la UNS, su relevancia difiere entre carreras y cohortes (Ortiz de Guevara et al, 2006, 1998).

Con el propósito de atender la problemática del abandono desde la Secretaria de Políticas Universitaria (SPU), se promovieron un conjunto de programas - los ***Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza, e****l Programa de Articulación Escuelas Medias Universidad, los Proyectos de Apoyo y los Programas de Becas Universitarias*- tendientes tanto a favorecer la graduación como a disminuir la prolongación de los estudios más allá de la duración teórica de las carreras.

El programa de tutorías PACENI (Proyecto de Apoyo para el mejoramiento de la Enseñanza en primer año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática) comprendido dentro de los *Proyectos de apoyo* fue diseñado con el objetivo de mejorar la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias

[107]El sistema de educación superior argentino está conformado por Universidades, Institutos Universitarios e Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional o provincial, de gestión pública o privada. Actualmente el sistema está integrado por 101 universidades –de las cuales 57 son de gestión estatal-, 21 institutos universitarios y más de 1.700 establecimientos de nivel superior no universitario, formando un entramado institucional altamente heterogéneo y diverso (Morresi, Ibáñez Martín, Arnaudo, 2017).

Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática. Este programa fue complementado con acciones tutoriales diseñadas por las propias instituciones.

El propósito de esta ponencia es analizar el caso de las tutorías realizadas en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS), con un doble propósito: presentar las acciones tutoriales realizadas y presentar algunos indicadores que den cuenta del desempeño de los alumnos, para compararlos con los del conjunto de la institución. A tal efecto en primer término se caracterizará la función tutorial en la Universidad, para luego describir el origen de las Tutorías en la UNS y en el Departamento de Economía, en la sección siguiente se presentará el Diagnóstico de las intervenciones tutoriales en el Departamento de Economía en el periodo 2012-2016 acompañado de algunos indicadores que ilustren el desempeño de los alumnos y por último se realizaran algunas reflexiones sobre el tema.

La función tutorial en la Universidad

Si bien en general las definiciones de tutorías, coinciden en que constituyen un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a los alumnos ingresantes a una institución, que persigue facilitar la adaptación, apoyar el proceso de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico (Manuale et al; 2010, ANUIES, 2000, Rodríguez Espinar, 2012, Arnaiz e Isus, 2011), existen diferentes modalidades de tutorías universitarias.

Estas modalidades se relacionan con la finalidad que persiguen, con el modo de implementación, con los destinatarios, con el momento en que se realizan, entre otros. A continuación, se presenta un cuadro que intenta describir brevemente la clasificación de tutorías según los criterios mencionados:

Cuadro 1: Tutorías: clasificación

Criterio	Clasificación
1. Según su enfoque o modelo	a) Función Tutorial disociada de la acción docente b) Función Tutorial de modo

	complementario a la acción docente c) Función Tutorial integrada a la enseñanza de grado
2. Según quién las realiza o según la figura del tutor	a) Tutorías de Pares b) Tutorías Docentes c) Tutorías en Equipo (Tutor Docente y Tutor Par)
3. Según su forma de implementación	a) Tutorías Presenciales b) Tutorías a Distancia
4. Según la finalidad	a) Tutoría Académica b) Tutoría Motivacional
5. Según los destinatarios	a) Tutoría Grupal b) Tutoría Individual
6. Según el momento	a) Tutoría de Ingresantes b) Tutoría de alumnos senior c) Tutoría de alumnos avanzados

Fuente: Elaboración propia en base a Verna, Cura, Sartor (2013), Calvo Verdú (2006), García Aretio (1987) y otros.

Las Tutorías en la Universidad Nacional del Sur

Entre 2009-2011 se implementó en la UNS el programa PACENI cuyo objetivo era fortalecer las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer de las carreras correspondientes a los Departamentos de Biología, Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Administración, Ciencias e Ingeniería de la Computación, Economía, Física, Matemática, Química, e Ingeniería Química.

A los efectos de alcanzar los objetivos propuestos se designaron 32 tutores, algunos se ocupaban exclusivamente de atender a los alumnos de su unidad académica y otros desarrollaban la tarea en más de una (Anexo Cuadro 1). Mediante el dictado de un curso de capacitación en temas pedagógicos y didácticos por año y de dos cursos de capacitación en temas de desarrollos recientes de las disciplinas, se persiguió la mejora de la formación pedagógica y didáctica de los docentes de primer año, como así también la formación disciplinar de los docentes auxiliares de las asignaturas del primer año de las carreras involucradas en el Programa. Para mejorar la intensidad de la formación práctica de los alumnos ingresantes se adquirieron nuevos equipos, software y bibliografía.

Finalizado el proyecto PACENI, a partir del análisis de los resultados obtenidos, una comisión ad hoc integrada por la Asesoría Pedagógica de la UNS y un grupo de tutores, diseñó un nuevo programa de

tutorías, que se haría extensivo a otras carreras. En 2015 la coordinación del programa quedó bajo la Subsecretaría de Coordinación Académica, dependiente de la Secretaría General Académica.

Las tutorías en el Departamento de Economía de la UNS

Las tutorías en el Departamento de Economía configuradas como un dispositivo de acompañamiento del alumno en su tránsito de la escuela media a la universidad para la construcción de su rol u oficio de estudiante universitario, las lleva a cabo un Equipo integrado por docentes y alumnos avanzados y se enmarcan dentro de la clasificación presentada en el cuadro 1, como una función tutorial disociada de la acción docente, tutorías docentes, presenciales, motivacional, grupal/individual y se focaliza principalmente en alumnos ingresantes, aunque también en muchos casos se extiende a alumnos de otros años de las carreras en función de las demandas de ellos mismos.

Los tutores realizan distintos tipos de intervenciones tendientes a mejorar técnicas de estudios, brindar información institucional sobre procedimientos y trámites habituales, realizar actividades orientadas a acercar a los estudiantes al ámbito profesional de las carreras, movilizar procesos de autorreflexión del alumno con el objeto de poner en marcha sus mejores recursos internos en función de la construcción del rol de estudiante universitario. El tutor se considera como un agente preventivo en la identificación de los obstáculos cognitivos, afectivos, económico-sociales e institucionales que pueden ser susceptibles de obturar la adaptación activa del estudiante al ámbito universitario.

La gestión tutorial se focaliza en seis ejes principales: Articular el paso del secundario a la universidad, acompañar a los alumnos a partir de su ingreso a la universidad, facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios durante el 1º año, detectar, indagar y gestionar las principales dificultades que ocurran, brindar un clima de confianza entre tutores y alumnos ingresantes, capacitar a los tutores.

A este grupo de actividades se añaden año a año otras que apuntan a fortalecer las mismas y a atender emergentes que surgen.

Intervenciones tutoriales:

Entre las acciones realizadas para alcanzar los objetivos propuestos se destacan:

Análisis y seguimiento resultados exámenes de nivelación (tanto presenciales como virtuales): Este seguimiento comienza en el mes de diciembre, se relevan los resultados y se continua su seguimiento en las distintas instancias de los meses de marzo como así también se monitorean las instancias remediales del mes de julio.

Contacto telefónico con alumnos desaprobados en el examen de nivelación: A partir de los resultados, se llama personalmente a los alumnos que no han obtenido buenos resultados, con el fin

de alentarlos para que se inscriban en las instancias remediales, como así también se les aclara que materias pueden cursar a pesar de la no aprobación de los exámenes de nivelación.

Reunión de Bienvenida a Ingresantes: En el mes de marzo, se convoca a los ingresantes para darles la bienvenida y asesorarlos sobre distintas cuestiones propias de la vida universitaria. En esa ocasión, también se presentan a las autoridades del Departamento de Economía y a los alumnos que componen el centro de estudiantes.

Visitas a Cursos de Materias de Primer Año: Se vistan los cursos al inicio de las cursadas para presentar a los tutores, sus contactos y la función de los mismos, con la intención de reforzar la comunicación con los ingresantes, ante todo, en el caso que no hayan participado en la jornada de bienvenida.

Capacitación de Tutores: Se han realizado, desde el año 2009, todas las capacitaciones propuestas por Asesoría Pedagógica y luego por la Subsecretaria de coordinación académica. Al mismo tiempo, se han solicitado más capacitaciones, surgidas por inquietudes propias del equipo de tutores del Departamento de Economía, a la Asesoría Pedagógica. A modo de ejemplo, en el año 2016, se recibió capacitación específica para trabajar con grupo focalizados de alumnos, nueva acción con muy buenos resultados, puesta en marcha desde el año 2016.

Seguimiento de los alumnos de primer año: Se revisan los resultados del 1° parcial de cada materia para observar existencia de dificultades.

Análisis de los resultados de los trabajos prácticos: Al finalizar el cuatrimestre se revisan las actas de cursado de las tres materias que cursan los alumnos en el 1° cuatrimestre del 1° año. Se cruzan los resultados y a raíz de los resultados, se llama telefónicamente a aquellos alumnos que no han obtenido buenos resultados, con el fin de alentarlos y trabajar sus dificultades.

Asesoramiento a Ingresantes: De modo permanente, utilizando diferentes medios como las redes sociales, el mail de los tutores, la disponibilidad presencial en horarios informados, etc.

Café Económico: ciclo de reuniones y charlas con ingresantes. También, se ofrece esta actividad en el marco de la muestra de carreras para aquellos estudiantes del nivel secundario que quieran asesorarse sobre las carreras del Departamento de Economía de la UNS.

Recepción y atención de alumnos de nivel medio (de Bahía Blanca y zona) - Realización de pasantías con alumnos del nivel medio: La recepción de alumnos se realiza durante todo el año según la demanda de escuelas y alumnos. En esta instancia, se intenta responder las dudas de los alumnos, se los interioriza sobre las carreras propias y se conversa acerca de la vida universitaria.

Con respecto a las pasantías de alumnos del nivel medio, las mismas consisten en una serie de actividades con alumnos interesados en estudiar economía. Estas actividades, se dividen en dos jornadas: la primera jornada consiste en charlas con profesores y alumnos del Departamento de Economía, así como también, se les permite presenciar una clase universitaria de materias

introductorias de economía. Por otra parte, la segunda jornada, se enfoca en el ámbito laboral de los futuros economistas, para ello se organizan una serie de actividades para que los estudiantes simulen actuar como economistas. Esta propuesta resulta altamente exitosa y se ha difundido de modo tal que la demandan cada vez más escuelas.

Reunión con Secretaría Académica y trabajo conjunto:

Aquellas cuestiones que surgen como dificultades para los alumnos y pueden ser factibles de intervención, son informadas a la secretaría académica para la búsqueda de posibles soluciones conjuntas. En este sentido, las tutorías son consideradas como espacios fundamentales para mejorar la inserción de los ingresantes.

Olimpíadas en Economía: articulación con el Proyecto de Tutorías:

Las Olimpíadas de Economía surgen como iniciativa del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur a partir de la preocupación que varios docentes manifiestan por la enseñanza de la economía. Las Olimpíadas de Economía tienen como objetivos despertar el interés de los alumnos del nivel secundario por la economía, reforzar los vínculos entre la universidad y las instituciones educativas, crear un ámbito de participación de alumnos y docentes del nivel secundario en la universidad.

Taller "Información importante sobre la vida universitaria":

Este taller se brinda a los ingresantes para facilitarles su inserción en la universidad, se ofrece toda la información posible para que dispongan de las herramientas necesarias.

Focus group:

Esta técnica se puso en marcha en el año 2016, se trabaja con grupos pequeños de alumnos sobre ciertos disparadores planeados por los tutores. A través de esta técnica, se obtiene valiosa información sobre las primeras dificultades de los alumnos en la universidad. De este modo, se actúa para intentar mejorar los escollos a los que se enfrentan los ingresantes.

Algunos resultados

Dado que el programa de tutorías constituye una política pública, resulta de interés evaluar sus resultados en términos de eficiencia y equidad. A tal efecto se realizará una evaluación preliminar del desempeño de los alumnos de dos cohortes (2015- 2016) de la carrera Licenciatura en Economía. El desempeño de los alumnos se estimará a partir del número de asignaturas aprobadas por los mismos, al momento de este estudio, según el plan de estudios vigente y el año de ingreso, definiéndose tres grupos:

Grupo I: alumnos que no han aprobado materias desde su ingreso.

Grupo II: alumnos que ingresaron en 2015 y han aprobado hasta 12 materias. Alumnos que ingresaron en 2016 y han aprobado hasta 6 materias.

Grupo III: alumnos que ingresaron en 2015 y han aprobado más de 12 materias. Alumnos que ingresaron en 2016 y han aprobado más de 6 materias

Como factores explicativos del rendimiento se considerarán variables individuales demográficas, socioeconómicas y académicas. La variable socioeconómica se ponderará partir del *clima educativo del hogar.* Siguiendo la clasificación de SITEAL y considerando el máximo nivel de educación de los padres de los estudiantes, se agruparán en tres categorías: *clima educativo bajo:* si han concluido el nivel primario; *clima educativo medio:* si han culminado el nivel secundario; *clima educativo alto:* si concluido sus estudios superiores. En tanto que como variable académica se tomarán la escuela de procedencia de los alumnos, distinguiendo entre escuelas de gestión pública, de gestión privada y dependientes de la UNS. Si bien estas últimas son de gestión pública, las estrategias educativas empleadas difieren de las del resto de las escuelas públicas y, además, el ingreso es restricto y la selección se realiza en base a un examen de ingreso.

Si bien el período transcurrido entre el ingreso de los alumnos y el momento de análisis es reducido, resulta válido realizar la evaluación considerando que la mayor cantidad de casos de abandono tiene lugar durante los primeros años de la carrera universitaria (de Guevara, Donnini, Cerioni, y Morresi, 2007). A partir de estas consideraciones podría decirse que se evidencia una mejoría en el desempeño de los alumnos en comparación con lo observado en estudios anteriores para el conjunto de las carreras de la UNS, donde 12.78 % de los alumnos para la cohorte 2010 y 7.79 % para la cohorte 2011, presentan un rendimiento medio- alto, en tanto que se mantienen los guarismos correspondiente a los alumnos que no han aprobado ninguna asignatura que constituirían la tasa bruta de abandono (Ibañez Martin, Morresi, 2015) (Cuadro 2).

Cuadro 2. UNS. Licenciatura en Economía. Cohortes 2015 y 2016.

Desempeño de los alumnos.

	Cohorte 2015	**Cohorte 2016**
Nivel de desempeño	**%**	**%**
Grupo I	44.4	44.9

Grupo II	38.1	34.9
Grupo III	17.5	20.2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la DGSI[108] de la UNS

Estos resultados, aunque preliminares, alentadores en términos de eficiencia no revelarían modificaciones en cuanto a la equidad ya que al igual que en estudios anteriores (Cerioni, y Morresi, 2008, Ibañez Martin y Morresi, 2016), los alumnos que logran mejor rendimiento cursaron sus estudios medios en escuelas de gestión privada o en las escuelas dependientes de la UNS y provienen de hogares con clima educativo alto (Cuadros 3 y 4).

Cuadro 3. UNS. Licenciatura en Economía. Cohortes 2015 y 2016

Desempeño de los alumnos y escuela de procedencia

Nivel de desempeño	Cohorte 2015			Cohorte 2016		
	Alumnos por escuela de gestión (%)			Alumnos por escuela de gestión (%)		
	Pública	Privada	Dependiente de la UNS	Pública	Privada	Dependiente De la UNS
Grupo I	35.7	46.4	17.8	40.1	47.4	12.5
Grupo II	25.0	58.3	16.6	38.7	38.7	22.6
Grupo III	0.9	63.3	27.3	16.7	38.9	44.4

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de la DGSI de la UNS

Cuadro 4. UNS. Licenciatura en Economía. Cohortes 2015 y 2016

Desempeño de los alumnos y clima educativo del hogar.

Nivel de desempeño	Cohorte 2015				Cohorte 2016			
	Alumnos por clima educativo del hogar (%)				Alumnos por clima educativo del hogar (%)			
	Bajo	Medio	Alto	Ns/Nc	Bajo	Medio	Alto	Ns/Nc
Grupo I	17.9	35.8	42.9	3.4	5.0	42.5	45.0	7.5
Grupo II	4.2	58.3	37.5	--	--	35.5	64.5	--
GrupoIII	--	18.2	81.8	--	11.1	33.3	55.5	--

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la DGSI de la UNS

La importancia del acompañamiento tutorial y su impacto sobre los rendimientos se refuerza con el

[108] La información básica necesaria para realizar el estudio requirió la tarea de sistematización y procesamiento de los datos de los alumnos pertenecientes a las cohortes consideradas, los mismos fueron proporcionados por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS.

acercamiento de los alumnos hacia los tutores y con sus opiniones. Año a año, las tutorías se han afianzado, generando un clima de confianza benevolente que permite realizar acciones diversas en pos de resolver las problemáticas que transitan los ingresantes.

La confidencialidad del grupo de tutores, ha sido uno de los pilares para reforzar la relación alumnos – tutores. En este sentido, las opiniones que circulan y que llegan a los tutores son muy complacientes a la hora de pensar el impacto de las tareas tutoriales. Acompañar a los alumnos no sólo en el primer año de su carrera, sino a través de los años hasta su egreso, atendiendo sus demandas y solucionando obstáculos, es más que gratificante para aquellos que cumplen esta función.

A propósito, lo antedicho es difícil de cuantificar y para analizar su impacto, esta investigación debería ser acompañada de técnicas cualitativas, que no son objeto del presente trabajo, pero si pueden ser pensadas para una investigación futura.

Algunas conclusiones

Las tutorías constituyen un recurso estratégico de singular importancia en la universidad actual porque permiten, principalmente, acompañar al alumno en su tránsito de la escuela media a la universidad para la construcción de su rol u oficio de estudiante universitario, etapa en la que se registra en general la mayor cantidad de casos de abandono. En este marco, el análisis de las intervenciones realizadas, los espacios de reflexión sobre sobre las mismas y el seguimiento del desempeño de los alumnos, en este caso medido a partir de la cantidad de materias aprobadas, ayuda al diagnóstico de la situación actual en materia de gestión tutorial y permite orientar las mismas en función de los resultados obtenidos.

En relación al diagnóstico de la situación en materia de gestión tutorial en el Departamento de Economía en estos dos últimos años (2015 y 2016), se puede decir que se han realizado una gran cantidad de intervenciones de distinto de tipo, focalizadas principalmente en los estudiantes ingresantes y del primer año de carrera. En este sentido, y función de los resultados presentados, se deberían reforzar las acciones tutoriales destinadas a los ingresantes teniendo en cuenta que se mantiene un porcentaje alto (del orden del 45%) de los alumnos que no han aprobado materias desde su ingreso. En el momento del inicio de la vida universitaria, resulta necesario un trabajo de apropiación de la cultura universitaria (información básica, operatoria, trámites, oficinas, fechas, horarios, hábitos de estudio, entre otros aspectos que forman parte de la dinámica de la vida académica). Este proceso de adaptación al ámbito universitario resulta para muchos difícil, sobre todos para aquellos que provienen de hogares con un clima educativo bajo, debido a que no cuentan muchas veces con el apoyo familiar necesario y no tienen experiencias a través de sus padres u otros referentes cercanos sobre el mundo universitario. “Estos alumnos, pioneros en sus familias -y, a

veces, en sus comunidades- en el ingreso a la universidad, provienen de un medio social y cultural diferente…. Por consiguiente, se han socializado en una cultura que no es la que la universidad espera y da por supuesto que tienen incorporada sus estudiantes". (Mastache, Monetti, Aiello, 2014). En particular, se podrían generar más acciones destinadas a los aspirantes en los cursos de nivelación, para anticipar el proceso de acompañamiento en esta etapa tan importante y significativa para el estudiante.

Referencias

ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Colección Biblioteca de Educación Superior.

Calvo Verdú, M. (2006). Formación abierta y a distancia. Formación Profesional Ocupacional. España : Editorial MAD,.

Cerioni, L. & Morresi, S. (2008). Condicionamientos al ingreso a la educación superior y equidad. Algunos resultados empíricos. *Revista Estudios Económicos*, *XXIV* (N.S.) 48, 1-20.

de Fanelli, A. M. G. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38.

de Guevara, E., Donnini , N, Cerioni, L & Morresi; S. (2007). Indicadores de Educación Superior. (2007). Bahía Blanca: ediUNS.

García De Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta educativa*, (43), 17-31.

García Aretio, L. (1987). Un modelo de acción tutorial presencial. Publicado en A Distancia, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Nº. 3, 2.5pp.

Ibañez Martín, M. & Morresi, S. (2016). Masificación de la educación superior en los últimos 15 años: el impacto de la obligatoriedad de la educación media. *Cuestiones de Población y Sociedad*, *6*(6).

Laco, L. y Guiggiani, L. (2008). Programa Institucional de Tutorías. Un modelo integral. Universidad Tecnólogica Nacional, Facultad Regional Pacheco. Secretaría Académica. Disponible en http://www.frgp.utn.edu.ar/images/utn-frgp/tutorias/_archivos/publicaciones/programa_institucional_de_tutorias.pdf

Manuale, M.; Bolsi, M.; Barbach, N.; Garramuño de Galuzzi, S. (2010); La formación de los alumnos tutores: un aporte para mejorar el ingreso y la permanencia en la UNL. Experiencias Pedagógicas. 1° Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías en carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas, Informáticas y afines. Universidad Nacional de Misiones, Oberá. (Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/AulaUniversitaria/article/…/1626)

Mastache, A.; Monetti, E.; Aiello, B. (2014) Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para

la enseñanza y las tutorías en la Educación Superior. Bahai Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Microdatos, C. U. (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Santiago de Chile: Autor.

Morresi, S., Ibáñez Martín M., Arnaudo M. (2017). Inclusión educativa: ¿Las nuevas Universidades Nacionales colaboran en el proceso inclusivo? VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Disponible en http://www.saece.com.ar/

Müller, M. (2011); Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría. Editorial Bonum, Bs. As., Argentina.

Ortiz de Guevara, E., Morresi, S., Cerioni, L. & Donnini, N. (1998). *La deserción en la Universidad Nacional del Sur*. Bahía Blanca: EdiUNS

Ramírez, G., & Corvo, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5*(12), pp. 34-39.

Rodriguez Espinar, S. -Coord.- (2004); Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción. Editorial Octaedro ICE. Colección Educación universitaria. Barcelona, España.

Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. (2009). Factores de deserción estudiantil en la universidad surcolombiana. *PaideiaSurcolombiana*, 14, 97-103.

UNS (2008) Formulario de presentación del PACENI.

Verna, M., Cura, O. y Sartor, A. (2013). Tutorías en la universidad, una apuesta al sujeto. JEIN (Jornadas de Enseñanza de la Ingeniería). UTN-FRBB.

Verna, M., Cura, O. y Girolami, R. (2015). Mejoras del programa de tutorías por investigación-acción didáctica. 3er. Congreso Argentino de Sistema de Tutorías, Tandil, Argentina.

Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior, 40*(160), 29-49.

Anexo

Cuadro 1: PACENI. Tutores por unidad académica

Departamentos de	Propios	Compartidos	Total
Administración	6	1 de economía	7
Biología	2	1 de física + 1 de química	4
Computación	5	1 de física	6
Economía	3	1 de administración	4
Física	1		1
Matemática	1	1 de biología y química; 1 de economía y 1 administración; 1 de	6

		física y 1 computación	
Química	2		2
Derecho		1 de economía y 1 de administración	2
Total			32

Fuente: elaboración propia en base a UNS (2008)

Una mirada política a los planes de formación de profesores universitarios. Presentación de una investigación en su etapa preliminar.

Autor: Gamberini, Gabriela (UNCPBA. Facultad de Ciencias Sociales)

Resumen: La presente comunicación plantea las definiciones preliminares de un plan de investigación orientado a analizar las carreras de profesorados dependientes de una universidad pública, nacional, en articulación con las condiciones institucionales y las comunidades académicas de referencia. El estudio focaliza en los criterios y principios organizadores que regulan los planes curriculares, en las definiciones de perfiles profesionales y en las articulaciones con los campos de conocimiento (disciplinar, pedagico y practico/profesional), desde un abordaje crítico/político. La relevancia del estudio radica en la importancia de repensar los procesos formativos de los profesores universitarios de cara a los cambiantes contextos de la sociedad contemporánea. Se considera que se aborda un área de estudio poco explorado, plausible de ser analizado y con potencial para aportar a la definición de políticas públicas de formación docente.

Palabras claves:

Texto completo:

Desarrollo del Trabajo.

1. Aproximaciones Iniciales.

La presente comunicación plantea las definiciones preliminares de un plan de investigación[109] orientado a analizar las carreras de profesorados dependientes una universidad pública, nacional, en íntima articulación con las condiciones institucionales y las comunidades académicas de referencia. El análisis focaliza en los criterios y principios organizadores que regulan los planes

[109]Desarrollo de Tesis para culminar mi formación de posgrado. Programa de Maestría y Doctorado en la Facultad de Cs Humanas. UNICEN

curriculares, en las definiciones de perfiles profesionales y en las articulaciones con las áreas de conocimiento, desde un abordaje crítico/político.

El interés por investigar la temática radica en que las mencionadas carreras reflejan particularidades en sus marcas de surgimiento, en sus planes curriculares (organización del conocimiento), en la formulación de sus perfiles profesionales, en sus postulados formativos, en sus concepciones de prácticas docentes. Entre los aspectos salientes, se reconoce, por un lado, que la mayoría de los profesorados se desprenden de las carreras de licenciatura, colocándolos en una posición particular al interior de los contextos institucionales , de manera subsidaria y con insuficientes o problemáticas relaciones entre los campos de conocimiento, disciplinares, pedagógicos y prácticos.

Por otro lado, los debates y reflexiones en torno a la formación de profesores en la universidad pública, tanto desde una perspectiva interna (mirada al plan de estudios, trayectorias formativas, condiciones de enseñanza y de aprendizaje, experiencias educativas) como desde una perspectiva externa (articulaciones con espacios educativos formales y no formales, con las políticas de formación docente contemporáneas, etc.) presentan un escaso y débil desarrollo. Por ello, se entiende que constituye un área de estudio poco explorado, plausible de ser analizado, desde un abordaje integral y una perspectiva critico/político.

Desde este marco referencial, las primeras interrogaciones que surgen como inquietudes para impulsar el presente estudio son:

- ✓ Que discursos político/pedagógicos regulan las carreras profesorados, a través de sus planes de estudio?
- ✓ Que sentidos y alcances subyacen en las definiciones de los perfiles profesionales y que especificidades se reconocen, en relación con las improntas disciplinares y pedagógicas?
- ✓ Cuáles son los criterios de organización del conocimiento en el plan de formación? Que áreas de conocimiento involucra? Qué relaciones se establecen entre las diversas áreas de conocimiento disciplinar, pedagógico y profesional que componen el plan formativo?, Cuales prevalecen y porque?
- ✓ Qué lugar/incidencia tienen los imperativos del cambio educativo en las carreras de profesorados?

Se trata, entonces, de sistematizar los aportes político-pedagógicos respecto a la formación docente considerando los principales debates contemporáneos, de describir las características de los planes de estudios de los profesorados que se estructuran en torno a la enseñanza de una disciplina, y de identificar los supuestos que sustentan los perfiles profesionales docentes, vinculando el análisis

con el desarrollo de las carreras de formación docente en la universidad pública argentina, situada en el contexto de Aca Latina.

II. **Tres tópicos para contextualizar el estudio:**

a) Las temáticas de Educación Superior y específicamente de la universidad –como objeto de estudio- constituyen un campo de estudios de reciente creación en la Argentina. Con la sanción de la ley de educación superior N° 24521/95 se impulso (aunque de manera indirecta) un área de conocimiento que tomo como problema y objeto de análisis a las propias políticas universitarias, a la institución universitaria, incrementando el debate y la producción en investigaciones, publicaciones, constitución de grupos y redes de investigación, carreras de posgrado, etc.

En esa línea, desde las ciencias sociales se reconocen una pluralidad de enfoques, métodos, problemas y temas relevantes con los que se aborda el estudio de las políticas universitarias y el sistema educativo (perspectivas, agendas, intereses y posiciones de actores estatales y universitarios, normativas), la universidad y sus actores (configuraciones institucionales, implementación/ apropiación/resistencia de políticas), desde diferentes miradas históricas, sociológicas, económicas, pedagógicas, políticas, entre otras.

Confluyen, de este modo, cuestiones vinculadas con la función social de la universidad pública, la problemática del conocimiento (las disciplinas como construcciones simbólicas de las comunidades académicas, los nuevos mandatos del conocimiento), las relaciones con el estado, las nuevas reglas de juego (la agenda externa, la evaluación y acreditación), las controversias en torno a la autonomía universitaria, entre otros temas.

En Argentina son valiosos los aportes de autores como Pedro Krosch (UNLP), Adriana Chiroleu (UNR), Mónica Marquina (UNGS), Germán Soprano (UNGS), Claudio Suasnabar (UNLP), Nelly Mainero (UNSL), Sonia Araujo (UNCPBA), Sandra Carli (UBA), Eduardo Rinesi (UNGS) por mencionar a algunos investigadores.

Estas perspectivas que intentan centrar la mirada sobre la propia universidad promueven nuevos modos de producción de conocimiento tensionando/desafiando la fuerte impronta académica/cientificista que aun pesa sobre las estructuras institucionales. En éste contexto, el estudio de la educación superior presenta un desarrollo fragmentado, producto en parte, del aislamiento de los sistemas universitarios en la región y de las particularidades del campo académico en cada país han contribuido a dificultar el desarrollo de un campo relativamente autónomo. Garcia Guadilla (1996), Krotsch , P (2001).

Cabe mencionar que la producción en educación superior cobra significativo impulso varias

décadas atrás, destacándose la obra de Burton Clark (1983), quien propone un modelo analítico para la comprensión de la educación superior – la universidad como organización compleja-, desde una mirada micro política[110]. Se podría considerar este antecedente como uno de las iniciativas para desarrollar estudios centrados en las experiencias situadas en la universidad.

b) La formación de docentes/profesores en la Argentina se inscribe en el marco de un sistema formador/ que reconoce dos subsistemas, el superior no universitario (formación de maestros y profesores en Institutos Superiores) y el superior universitario (formación de profesores) configurando un sistema dual y complejo, ambos predominantemente gratuitos y públicos, pero de origen, naturaleza y desarrollo dispar.

En líneas generales, los temas que han ocupado las investigaciones se centran en las revisiones e interpelaciones planteadas a la formación y a la tarea docente, a la luz de las profundas transformaciones socio, culturales, tecnológicas que atraviesan el campo educativo (cualquiera sea el nivel del sistema educativo al que pertenezcan).

Las indagaciones contemplan el lugar de la formación docente en relación con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, con la problemática de la fragmentación y desigualdad educativa, con la diversidad sociocultural, con el conocimiento que enseña y que a su vez, aprende para enseñar, con la ampliación de las concepciones de docencia, con reconfiguración de los contextos escolares. Desde este marco, las investigaciones de autores/as argentinas como A. Birgin, P. Pineau, C. Kaplan, F. Terigi, C. Davini, G. Edelstein y A. Allaud tratan de indagar/analizar la docencia, su tarea y su formación.

c) Respecto de la formación de profesores en la universidad pública[111] las investigaciones datan sobre estudios del perfil de los estudiantes de carreras de profesorados, sobre currículum y practicas docentes. No obstante, se registran pocas investigaciones sobre la formación de profesores (Birgin, A 2011) y es más escaso aun los estudios sobre la formación de profesores universitarios.

En la universidad, si bien ésta ha sido fundacionalmente la primera formadora de docentes

[110]No se puede dejar de señalar otra obra de notable relevancia escrita por P. Bourdieu. Homo Academicus (1973), quien analiza (desde una perspectiva diferente a B. Clark) a la universidad como un campo de tensiones y disputas, atravesadas por lógicas propias del sistema económico y social. (Carácter reproductor de la sociedad, influencia externa). Ambos autores "… son tributarios de Emile Durkheim pero difieren notablemente en el análisis de la universidad…"(Krotsch, P. 2001: 81).

[111]A mediados del siglo XX, la universidad expide los primeros títulos de profesor que surge, no como un fin en sí mismo, sino para dar respuesta a demandas puntuales: es el desarrollo de la formación pedagógica en el sistema universitario, el que nació y creció con una lógica y características distintivas, bajo los requerimientos de formación docente para profesionales universitarios que ya estaban ejerciendo o podían ejercer la docencia supletoriamente.

para la enseñanza media[112] en la Argentina, ha incorporado con cierta reticencia la reflexión, el debate y la investigación sobre la relevancia de los saberes pedagógicos para la formación docente. Al respecto, se sostiene que el incremento en la oferta de carreras de profesorados "*…no ha generado debates ni renovaciones curriculares que traten de asumir la problemática que hoy ofrece la formación para la docencia para una escuela en crisis…"* (Krichesky, G. 2009: 23).

Así, desde la etapa fundacional se fue gestando una fuerte tradición académica que aun hoy tiene una profunda incidencia en las propuestas universitarias de formación de profesores y en las representaciones de docentes y alumnos en el aula y en la constitución de las identidades profesionales. Prevalece el conocimiento sólido de la materia que enseñan en detrimento de la formación pedagógica que es débil, superficial (Listón y Zeichner, 2003, Davini, 1995). El peso esta en el campo disciplinar en el que se especializan más que en la actividad de enseñanza (Diker y Terigi 1997) y/o la formación teórica o la formación práctica se plantea, muchas veces, de manera dicotómica o fragmentada. Edelstein G (2008).

III. a) Breves consideraciones teóricas:

El estudio de los profesorados y específicamente de los planes de formación, recupera los aportes de las teorías críticas de la educación, en los que se conciben fines, valores, historias, intereses, relaciones de poder y de conocimiento, aspectos de relevancia para explicar las lógicas y los procesos de configuración de las carreras y los procesos de selección de contenidos y la prevalencia de unos campos de conocimiento sobre otros (perspectiva ético/política). Teorías criticas (Freire, Bernstein, Bourdieu, Apple, Giroux) y proscriticas, Foucault, Popkewitz, T. (Tomaz Tadeu da Silva (2001).

El currículum asume diferentes formas a través de las cuales se selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo declarado público. Allí, se entretejen determinantes, circunstancias socio-históricas, proyectos institucionales y prácticas curriculares que buscan su legitimación. Desde esta perspectiva se recuperan los aportes de Bersntein (2001) que orientan a la comprensión de las lógicas que estructuran el plan, con especial atención a la relación saber/poder.

Otro elemento de referencia son los perfiles de egresados o en su defecto las competencias propias del campo profesional, ambos conceptos merecen una revisión crítica. A su vez, la configuración de las disciplinas universitarias que se volcarán en el plan, muestran el carácter de campo de disputa de poderes de las mismas.

[112]Creación de Colegios Nacionales (Presidencia de Mitre). Impronta elitista y selectiva. (preparatoria para la universidad)

Los discursos de la formación reconocen diversas perspectivas, encuadres y posiciones, algunos más conocidos y tratados en la bibliografía disponible, el *discurso técnico* (la formación como la suma de conocimientos, habilidades y destrezas que se organizan en asignaturas) y el *discurso académico* (la formación basada en los conocimientos científicos. (Listón y Zeichner, 2003, Gimeno y Pérez Gómez 2008), u otros discursos que no son los dominantes, como son el discurso practico, (D Schon, 1992 y 1998) y el discurso crítico (focaliza en la formación social y política de los profesores) (Car y Kemmis, 1988, Giroux, H, 1990), las teorías *proscriticas* (que se centra en los aspectos emocionales y de autorreflexión de la formación profesional). (Silva, 2001)

El análisis conceptual también considera las condiciones, peculiaridades y dinámicas institucionales de la universidad pública como ámbito de desarrollo de las carreras de profesorados, en los que prevalecen determinados modelos de formación, relaciones con significación simbólica diferenciada entre aquellos que "producen el conocimiento" y aquellos que "transmiten conocimiento", opciones y perfiles de carreras (de corte más académico o más profesional, o bien, las opciones de carreras con salida laboral "más rápida o segura"). Se tiene en cuenta, además, la importancia de los análisis situados y contextualizados (aportes de autores latinoamericanos/argentinos).

III. b) Breves consideraciones metodológicas:

La metodología que se privilegia es cualitativa, de tipo exploratorio. Las técnicas e instrumentos son, el análisis textual de los planes de estudio y el análisis de contenido, a través de la documentación oficial y/o específica (actas, archivos u otras fuentes) y entrevistas en profundidad a actores educativos (como directores de departamento, miembros fundadores, docentes, etc)

En este caso, el análisis de los planes de estudios incluye múltiples cuestiones: perspectivas teóricas, curriculares e institucionales, campos académicos y disciplinares, practicas, fundamentos que regulan la configuración de la trama de formación particular. Es desde esta perspectiva que se determinan algunas categorías que permiten operacionalizar el análisis, distinguiendo las siguientes dimensiones:

- El <u>análisis institucional (relaciones y condiciones):</u> las carreras de profesorados en las unidades académicas y en la universidad,
- El <u>análisis de los planes (posicionamiento):</u> el posicionamiento de los planes de formación de profesores con énfasis en lo disciplinar y su inserción en las unidades académicas.
- El <u>análisis de los planes (textos):</u> los principios constitutivos de la estructura de los planes, componentes de la estructura curricular, las áreas de conocimiento que comprende, la prevalencia entre ellas.

Se espera que la articulación de las dimensiones de análisis expuestas contribuya a la realización de un análisis conceptual valorativo/comparativo que comprenda los aspectos centrales o estructurantes de las distintas propuestas, los énfasis y las connotaciones discursivas, los aspectos comunes y diferenciadores, los rasgos predominantes, las continuidades y tensiones. Se prioriza un abordaje de tipo relacional e integral de los planes, analizándolos desde una mirada de conjunto y no en forma aislada.

El contexto de indagación son los profesorados de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs As, que ofrece doce carreras de profesorado en seis instituciones, distribuidas en las diferentes sedes: Azul, Olavarría, Tandil. A los fines de este estudio, se focalizan en los profesorados con énfasis disciplinar, siendo en Olavarría, tres, en Azul, uno, en Tandil, cinco profesorados dependientes de la Universidad.

c) Primeros relevamientos parciales:

- *Respecto de la inserción institucional de los profesorados*:

- los profesorados universitarios, objeto de indagación, son nueve. Se focaliza en aquellos que enseñan una disciplina (ej. la química, biología, matemática, comunicación, antropología, historia, geografía, etc.). Todos ellos se inscriben en departamentos de carreras que tienen denominaciones diversas (ej. De educación, de formación docente, de profesorados, etc,).
- Los profesorados en estudio se desprenden de las carreras de licenciatura, colocándolos en una posición subsidiaria respecto a las careras "nucleares". (Davini, 1995).
- La inserción en la agenda institucional de la universidad en general es de débil presencia.

- *Respecto a las características de los planes de estudio:*

- los planes de estudio presentan un fuerte énfasis en la formación disciplinar, en detrimento de la formación pedagógica-didáctica, o bien se presentan como recorridos curriculares paralelos, con dificultades para establecer puntos de articulación entre la *disciplina como objeto de conocimiento* y la *disciplina como objeto de enseñanza.*

- las relaciones entre los campos de conocimiento – disciplinar, pedagógico-didáctico y práctica profesional- son conflictivas y en la mayoría de los casos desarticulada.
- las prácticas docentes como eje vertebrador de las propuestas curriculares constituye una propuesta incipiente o bien poco valorada en la formación universitaria, que prioriza los saberes teóricos por sobre los saberes prácticos.
- el lugar de la práctica educativa o docente o pedagógica y su articulación (o no) con la didáctica específica constituye un aspecto problemático, donde subyacen diversos supuestos en torno a la enseñanza y el aprendizaje. La carga horaria y la presencia que ocupa en el recorrido formativo (al final de la etapa o desde el inicio) constituye otro tema de revisión y tratamiento.

En líneas generales, se observan dificultades para concebir a los profesorados como carreras con un perfil institucional definido y articulado a partir de los diferentes campos de conocimiento. Se plantean, además, ciertas resistencias para incorporar los paradigmas del cambio educativo en sus planes curriculares y especialmente en las practicas concretas de los actores educativos.

IV. Algunas líneas de cierre...

El desarrollo de la presente investigación pretende aportar al campo de conocimiento de la formación de profesorado y por ende, a la definición de políticas públicas tendientes a regular las carreras docentes. Se considera que se aborda un tema de actualidad y relevancia, que si bien ocupa un lugar estratégico en las agendas de política educativa a nivel internacional, regional y nacional, ha sido escasamente tratado en el contexto de la universidad pública argentina.

Por tanto, se valora la necesidad de habilitar espacios de exploración y análisis en las universidades sobre la problemática de la formación docente de cara a las complejas condiciones societales latinoamericanas y las demandas del nuevo siglo que plantean nuevos retos e interrogaciones sobre los perfiles profesionales de profesores. Ello supone, además, habilitar líneas de reflexión sobre el papel social de las universidades en consonancia con aquellos aportes que pueda realizar en torno a la formación de profesores capaces de contribuir a la gestación de una sociedad más justa e igualitaria.

V. Bibliografía de referencia.

Bersntein, B (2001). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Ediciones Morata.

Birgin, A. 1999. El trabajo de enseñar, entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas de juego. Bs As: Troquel.

Burton Clark (1983) El sistema de Educacion Superior. Una visión comparativa de la organización académica. Mexico: Universidad Autonoma Metropolitana.

Car y Kemmis, (1988), Teoria Critica de la Educacion. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca.

D Schon, 1992 La formación de profesionales reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Editorial Paidos.

Davini, MC (1995). La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía. Bs As: Troquel.

Diker y Terigi 1997. La formación de docentes y profesores. Hoja de ruta. Bs As: Paidos.

Edelstein G (2008). Formar y Formarse en la Enseñanza. Bs As: Cuestiones de Educación. Paidos

Garcia Guadilla, C.(2003) Las universidades en America Latina. Reformadas o Alteradas? La cosmética del poder financiero. CLACSO: Bs As

Giroux, H, 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría critica de la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Krichesky, G. 2009. Informe de Investigación: La Interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico" UNGS. (2001/2004)

Krotsch , P (2001) La educación superior. Un estudio comparado. Bs As: Ed UNQ.

Listón y Zeichner, (2003) La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Madrid: Morata.

Sacristany Pérez Gómez (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

Tomaz Tadeu da Silva (2001) Espacios de Identidad. Octaedro

Una política pública de Formación Docente innovadora, de fortalecimiento y de gestión participativa. La experiencia de "Polos de Desarrollo" desde las voces de los protagonistas.

Autor: Aguirre, Jonathan ; Porta, Luis (UNMdP-CIMED-CONICET)

Resumen: Concebimos a las políticas públicas como entramados puestos en acción en condiciones materiales y subjetivas específicas, con variedad de recursos. En este sentido lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de políticas para comprender la política en acción en el nivel institucional local. En dicho trabajo presentamos parte de nuestra investigación doctoral centrada en interpretar las políticas públicas educativas en materia de formación docente desde las voces y narrativas de los sujetos implicados. Recuperaremos específicamente la política pública denominada "Polos de Desarrollo (2000-20001)" porque entendemos que da cuenta de una propuesta innovadora, de fortalecimiento de las instituciones formadoras y, principalmente, de una

gestión colaborativa, participativa y democrática. Para abordar el objeto de estudio utilizaremos el enfoque biográfico-narrativo, ya que nos otorga la posibilidad reconstruir y reorganizar la experiencia de los actores a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado en relación al presente y a las concepciones personales. Dicha política carece de visibilidad en las producciones académicas argentinas y por tanto configura el objeto principal de nuestra investigación.

Palabras claves: Formación Docente; Políticas Públicas; Educación Superior; Polos de Desarrollo; Narrativa.

Texto completo:

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos no solo compartir con la comunidad académica los primeros hallazgos de nuestra investigación en el marco de la tesis doctoral "La Formación Docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)"[113], sino que, a la vez, pretendemos recuperar el abordaje de las políticas públicas educativas como objetos de estudio desde un posicionamiento epistemológico interpretativo, situado y centrado en los propios sujetos. Esto implica alejarse de un estudio de políticas públicas clásico centrado exclusivamente en el Estado o en sus correlatos legislativos de manera lineal, racional y meramente normativa. Aun aceptando que en la actualidad el Estado continua teniendo un rol protagónico en la definición de políticas públicas.

De todos modos, nuestro enfoque implica partir del supuesto epistemológico concibiendo a las políticas educativas como construcciones en múltiples niveles capaces de ser examinadas como procesos dentro de un contexto macropolítico e institucional (Jacinto, 2010).

En esta lógica, las investigaciones de una política educativa específica, en nuestro caso el proyecto Polos de Desarrollo, contemplan diferentes dimensiones a tener en cuenta. En primer término, el análisis del proceso de formulación y creación de las políticas, en segundo lugar el contenido propiamente dicho de la política o el programa (discurso de la política) y en tercer lugar, y quizá el más importante y significativo, el proceso de implementación, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de la práctica. Este punto se vuelve nodal en el estudio de toda política educativa, puesto que como sostienen Ball (2012), Lendvai y Stubbs [2007] (2012) y Herbert-Cheshire (2003), las políticas no son meramente implementadas, sino que pasan por procesos de traducción, reinterpretación, recontextualización y recreación por parte de los actores locales involucrados en la política (Mainardes, 2015).

Como sostuvimos anteriormente, en este trabajo nos centraremos en la política pública de formación docente denominada "Polos de Desarrollo". Dicho proyecto fue realizado en el marco del "Programa Nacional de Formación Docente" del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, coordinado por la Dra. Edith Litwin —Directora Nacional de Educación Superior— y su grupo de trabajo a principios del año 2000. El proyecto implicaba impulsar un conjunto de acciones dirigidas a dar continuidad, fortalecer y potenciar el desarrollo académico y pedagógico de las instituciones de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvolvía. Esta apertura tomó forma en la creación de redes de trabajo colaborativo entre diferentes instituciones asociadas al Polo. Dichas instituciones estaban articuladas desde un Instituto de Formación Docente que funcionaba como nodo desde donde se coordinaban

[113] Esta tesis se realiza en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario a cargo del Esp. Jonathan E. Aguirre bajo la dirección del Dr. Luis Porta.

las diversas actividades del proyecto. En definitiva, la propuesta era de carácter participativo, democrático, de fortalecimiento y desde una gestión nacional que abogaba por la construcción de políticas desde los contextos locales y desde la participación genuina de los actores intervinientes.

Recuperamos esta política pública por diversos motivos. En primer lugar, creemos que el proyecto Polos de Desarrollo ha significado un quiebre para la formación docente y en la manera de concebir e interpretar las políticas públicas para el sector. Decía Gloria Eldestein en el Coloquio de 30 años de Investigación Educativa Argentina desarrollado en 2015 "Polos quebró, hizo un giro en relación al conocimiento de los docentes y su capacitación (…) lo que hizo Polos fue anticipar la noción de escuelas asociadas y se trabajaba en zonas, en redes, colaborativamente, horizontalmente y de manera democrática (…) teniendo en cuenta la situación de debilidad de los institutos de formación docente" (Edelstein, 2015). En segundo lugar retomamos la experiencia de Polos por la necesidad de sistematizar y de recuperar dicha política pública. Luego de casi 16 años no hemos tenido la posibilidad de reconstruir los aportes que el proyecto dirigido por la Dra. Edith Litwin tuvo en los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) y su articulación con las Universidades Nacionales en el territorio. Por último nos centramos en dicha experiencia debido a que conforma el objeto de estudio de un proyecto más amplio de investigación en el marco del Centro de Investigaciones Multidisiplinarias en Educacion (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, cuyo objetivo principal, como detallamos al comienzo, es interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de Formación Docente a partir de un estudio cualitativo de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001) desde las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de los mismos.

Entendemos que la concepción y el diseño de una política es necesariamente resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su implementación. Nuestros primeros hallazgos dan cuenta de que cuando la política es apropiada y reinterpretada por los actores y ellos son parte constitutiva de la misma, a pesar de los cambios en la gestión nacional, las políticas públicas en los contextos locales continúan funcionando. De allí la potencia metodológica de reconstruir los procesos desde las voces de los protagonistas y de los gestores del proyecto.

Definiciones metodológicas

Esta investigación se basa en interpretar las políticas educativas como una compleja articulación, esto significa, concebir la formación docente en una lógica compleja, en su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que la constituyen (Souto; 2009). Por tanto, comprender la formación docente e interpretar las tramas que le dan sentido y caracterizan plantea la necesidad de una investigación con enfoque cualitativo, interpretativo, y microsocial. El carácter interpretativo se centra en la comprensión, dado que los hechos nunca hablan por sí solos, sino a través de la experiencia y acción de los sujetos. Así, al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación del proyecto Polos de Desarrollo, como así también sus experiencias, consideramos pertinente abordar dichas cuestiones desde el enfoque biográfico-narrativo, ya que "permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales" (Porta, 2010: 267) La adopción de este enfoque no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, sino que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa (Bolívar, Domingo y

Fernández Cruz, 2001).

En lo que respecta a los instrumentos de recolección de datos se utilizó, en primera instancia el análisis de documentos, normativa y legislación oficial. Asimismo se realizaron entrevistas en profundidad a gestores del proyecto Polos de Desarrollo, en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, y otras instancias de concreción, prestando atención a sus líneas teóricas, de investigación y de innovación pedagógica en las áreas o campos del conocimiento planteadas. Por último realizamos entrevistas a especialistas en el campo de políticas públicas en materia de formación docente quienes nos brindaron su testimonio, no solo en relación al proyecto "Polos de Desarrollo", sino también a temas referidos a las políticas de formación docente. El carácter semi-abiertas de estas entrevistas dio lugar a que el entrevistado adquiriera un rol más activo, por momentos casi guiando la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente. Si bien existió un guion o libreto previo, las preguntas del entrevistador actuaron como disparadores para permitir al entrevistado entretejer historias y relatos de su vida personal y profesional. Se relevó el testimonio de todo el equipo de gestión y coordinación del proyecto y se realizaron más de ocho entrevistas a especialistas en el campo de las políticas públicas de formación docente. Resta aún visitar las instituciones que han sido Polos de Desarrollo y que en la actualidad continúan funcionando. Las mismas ya están identificadas y demuestran una potente experiencia de innovación pedagógica y de gestión institucional.

Se ha resguardado el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados. En tal sentido nos referimos a ellos con la letra (E) y el número de la entrevista que corresponda (1,2,3…) respectivamente. Cabe aclarar que en cuanto a E1, E2, E5, E6, E7 y E8 fueron entrevistados debido a su participación directa en el equipo coordinador del proyecto Polos de Desarrollo acompañando a la Dra. Edith Litwin y actores fundamentales en el diseño y puesta en marcha del proyecto. Su narrativa fue clave para la reconstrucción histórica del objeto de estudio. En la actualidad, son referentes en materia de formación docente por su experticia profesional y trayectoria académica.

En el caso de E3, E4, E9 y E10 no fueron parte de la experiencia de Polos, pero si aportaron una visión global de las políticas en materia de formación docente ya que tuvieron un prolongado recorrido en la gestión pública del sector y vasta experiencia en la coordinación y ejecución de políticas públicas educativas. Todos son reconocidos en el campo por sus aportes a la formación docente.

Posicionamiento epistemológico sobre el estudio de las políticas públicas de Formación Docente.

Partimos de la idea de recuperar a la política educativa y a la investigación de y sobre políticas, como un campo abarcativo, complejo, dinámico y en permanente expansión (Rivas Flores, 2004). Prueba de ello son los ejes temáticos que abordan los estudios de políticas educativas: análisis de naturaleza teórica relacionadas a las políticas educativas –Estado, neoliberalismo, relaciones entre el sector público y privado etc.–, análisis de políticas y programas, política educativas de gestión (educativa y escolar); legislación educativa; aspectos relacionados al financiamiento educativo, políticas curriculares, políticas sobre la formación y el trabajo docente; cuestiones relacionadas a las demandas educativas, ofertas, acceso, calidad, derecho a la educación y movimientos de lucha por la garantía del derecho a la educación (Mainardes, 2015).

Existen diversas perspectivas que consideran que las políticas no son meramente implementadas en los contextos de la práctica, sino más bien interpretadas, modificados y recontextualizadas. Ball (2012) emplea el concepto de *traducción* para reflejar los procesos de transformación y diferentes interpretaciones a las que las políticas están sujetas. Siguiendo a este

autor, la *traducción* de las políticas en el contexto de la práctica incluye procesos complejos de préstamos, apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de actores/participantes, dentro y fuera de la escuela, comprometidos en la colaboración/negociación en diferentes circunstancias (equipos, historias institucionales) y con diferentes formas y volúmenes de recursos (Ball, 2012).

El campo de la política educativa (Paviglianiti, 1996), como objeto de estudio, supone concepciones acerca del ser humano, la sociedad, el papel del Estado y de los actores en la orientación y provisión de la educación al conjunto de la población. En este sentido, se pone el acento en la relación entre las estrategias que los individuos utilizan para alcanzar sus intereses, el control institucional y los conflictos que se generan, explicitando ese lado oscuro de lo que sucede en las instituciones educativas en su encuentro con las políticas educativas. En la misma línea, Álvarez (2007) explica que para comprender el proceso de implementación de las políticas públicas, se hace necesario ensanchar el campo de análisis a la red de relaciones que se crea entre los actores implicados tendiendo a reconstruir las lógicas de su funcionamiento.

Este razonamiento nos lleva nuevamente a retomar los aportes de Stephen Ball (2011) cuando desafía al campo de la política educativa al estar atento a las mediaciones, no lineales, sino más bien reticulares, que se establecen en ese recorrido entre los planos macropolíticos y micropolíticos en tanto continuo. Aquí aparece Michael Foucault al observarse esa concepción de política como discurso y como texto; es decir como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputa en torno a significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido; así como "representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas" (Tello y Mainardes, 2012: p. 18).

Es por ello que, en esta investigación, concebimos a las políticas como entramados puestos en acción en condiciones materiales y subjetivas específicas, con variedad de recursos. En este sentido lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de políticas para comprender la política en acción en el nivel institucional local. Retomamos el concepto de entramado porque es precisamente eso lo que se forma cundo la política educativa se estructura en su relación con otros campos de estudio, es allí donde nos encontramos con las epistemologías de la política educativa. De este modo se puede considerar el campo teórico de la política educativa como aquel entramado, entretejido, red en tanto se define como campo de conocimiento que permite nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento.

En esta misma línea teórica, a partir de las contribuciones de Dale (2010), Ball (2011) y Tello, (2012), entre otros, se destaca que es esencial, en las investigaciones de políticas educativas considerar "las opiniones de los sujetos involucrados en las políticas (…) el punto más importante es la naturaleza de la representación y de la conceptualización de las personas en nuestros textos como un todo y en nuestros modelos de sociabilidad" (Ball, 2011: p. 47).En otras palabras, al interpretar las políticas educativas desde la valorización de los sujetos implicados se refleja como concebimos el papel de éstos en la sociedad en general y en el contexto de la política en particular, las identidades sociales y colectivas de los sujetos, los formuladores de las políticas, las interacciones que ocurren entre sujetos y las relaciones de poder en los diferentes niveles y escalas (Paviglianiti, 1996).

El curso de acción que efectivamente desatan las diferentes políticas públicas, es llevado a cabo por varios actores gubernamentales, por los poderes estatales, en fin, por la multitud de

actores políticos que son sus interacciones cooperativas o conflictivas pueden distanciarse de más o menos de la estrategia de acción diseñada y organizada por la autoridad estatal. Este entramado de actores involucrados en el desarrollo del curso de acción que prescribe toda política debe ser precisamente uno de los objetos de toda investigación referida a las políticas públicas, ya que en la implementación de la política, este entramado de actores adquieren responsabilidades y cumplen funciones que van más allá de la mera implementación de las políticas diseñadas en el nivel macro.

Por esta razón, un propósito fundamental de la investigación en el campo de las políticas educativas es analizar los procesos organizativos, sociales, políticos y técnicos que condicionan los distintos momentos del desarrollo de dicha política. En este sentido, el análisis de una política no solo comprende la descripción de las intenciones y directrices de quienes las elaboran sino que debe abordar, también el análisis y la descripción de procesos complejos que actúan en un conjunto definiendo su curso de desarrollo.

Aquí es importante señalar que los contenidos de la política dependen de las relaciones y del cruce entre procesos decisorios que involucran a una compleja trama de actores políticos que intervienen en los procesos de implementación de políticas, así como en las sucesivas redefiniciones que se dan en el contento de los entramados de intereses que los propios actores delinean. Un ejemplo de ello son los discursos que emanan de las agencias internacionales sobre la formación docente cuando son (re) interpretados por los actores de los contextos locales de implementación.

De este modo, se puede afirmar que la definición y puesta en marcha de las políticas educativas no se resuelve por una lógica racional burocrática —como vimos al comienzo del apartado en el estudio clásico de las políticas públicas— sino que supone la elección de alternativas (decisiones) que ponen en juego diferentes intereses, contradicciones y conflictos. Silvina Gvirtz (2010), pone de manifiesto la centralidad que adquieren los actores que se sitúan entre las instancias de elaboración de las políticas educativas (nivel macro) y las diferentes instituciones educativas (nivel micro). En esta perspectiva teórica resulta importante indagar las decisiones de colaboración que son indispensables para la implementación de la política de avance, investigar acerca de los actores cuya intervención en los diversos puntos de decisión se hace indispensable, reconocer los puntos de decisión, identificar las aprobaciones que es indispensable que sucedan en su desarrollo, entre otros.

Por dicha razón resulta imprescindible analizar los procesos de negociación, persuasión y mediación que tienen lugar durante el proceso de cooperación al que aludimos anteriormente (Gvirtz, 2010). Es por ello, que el modelo central de una política o programa no puede estudiarse o evaluarse en términos de "ejecución", considerando a los cambios como desviaciones, dificultades o errores de diseño. La implementación es "construida" por los actores sociales que participan en los distintos niveles de desarrollo (Jacinto, 2010).

Podemos sostener, en definitiva, que una política pública en materia educativa, y más específicamente, en el campo de la formación docente, es el resultado de la dinámica del juego de fuerzas, que se establecen en el ámbito de las relaciones de poder constitutivas en el seno de las sociedades. Esta noción dinámica y dialéctica de entender a las políticas públicas supone hablar de mutuas y variables interpretaciones donde a la centralidad del Estado como generador de políticas se agregan relaciones mucho más bidireccionales de poder, influencia, negociación y cooptación. "Esto sugiere que las políticas estatales se insertan en una estructura de arenas que debemos conocer mejor para comprender su puesta en marcha en los contextos locales" (Oszlak y O`Donell, 2007: p. 559).

Pensamos, entonces, las políticas educativas, específicamente las de formación docente, como un movimiento horizontal, en un continuo de decisiones en donde actores gubernamentales,

instituciones, sindicatos, profesores y comunidad local van transformando, de forma progresiva el desarrollo de una acción política. De esto da cuenta la experiencia de Polos de Desarrollo, objeto de nuestra investigación.

El Proyecto Polos de Desarrollo, una apuesta a la innovación, fortalecimiento gestión participativa de la formación docente

"Lo primero que dijo Edith [Litwin], fue "nosotros vamos a tener una política de apoyo, de fortalecimiento y de defensa de los Institutos" con el tiempo nos fuimos dando cuenta que eso no necesariamente coincidía con las expectativas que tenía el Ministerio respecto de nuestro trabajo" (Entrevista 1)

En el marco de la política educativa que llevó adelante el Ministerio de Educación de la Nación y el Programa de Formación Docente en el año 2000, el proyecto Polos de Desarrollo se propuso impulsar un conjunto de acciones dirigidas a dar continuidad, mejorar y potenciar el desarrollo académico de las instituciones de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvuelve (Anexo Informe de Gestión. Diciembre 2001. MCE de la Nación). Esto se realizó a través de la participación genuina de los actores involucrados por medio de redes solidarias de intercambio entre dichas instituciones y demás actores de la comunidad en general, entendiendo a la estructura federal del sistema educativo argentino y a la importancia clave de la Formación Docente para el mejoramiento del sistema en general. De las narrativas de los propios gestores del proyecto emana el sentido ideológico, político y epistemológico con el que se construyó el proyecto.

> "Un polo de desarrollo es un instituto que es capaz de trabajar en red con otras organizaciones e instituciones. El polo es el instituto y eso tiene que ver con nociones que estamos trabajando hoy donde decimos que la escuela es el motor de construcción de conocimiento original para su comunidad, y yo digo, justamente, eso decíamos nosotros sobre los polos". (E1)

> "Entonces, lo que dijimos fue creemos una línea de desarrollo en donde un instituto sea capaz de trabajar con otros, que esté abierto a trabajar con otros. Se especialice en una línea y genere materiales que son en beneficio, fundamentalmente, de las escuelas y de las organizaciones que se articula…" (E1)

> "Era una lógica de trabajo en red. Un Instituto no puede ser una isla, es un instituto en el marco de una articulación interesante con otras organizaciones. Pensemos la formación a partir de una línea de especialización y una articulación en función de esa especialización. Entonces, lo que dijimos fue propongamos una línea de desarrollo en donde un instituto sea capaz de trabajar con otros, que esté abierto a trabajar con otros. Se especialice en una línea y genere materiales que son en beneficio, fundamentalmente, de las escuelas y de las organizaciones que se articula. Esa idea era

muy interesante, pero había que ponerla en marcha y había que hacerlo 16 años atrás. Hoy uno diría que la noción de red o inteligencia colectiva es más común, pero en ese momento era rarísimo (E1)

"Una de las cosas más importante del proyecto Polos no era tanto su nombre, sino lo que está debajo del nombre, por eso destaco sus raíces. Esa visión de una institución en red. El proyecto Polos de Desarrollo no era una política que se bajaba desde ningún programa ministerial. Todo el primer año entero de trabajo estuvimos trabajando con los institutos preguntando qué necesitan, qué temas ustedes creen que son potentes para trabajar, cuál es su proyecto institucional, cómo ese proyecto puede potenciar lo que ustedes están buscando, esto está respondiendo a tal cosa o tal otro. Todo un año de apoyatura y de trabajo a la concepción de esa idea que permitía luego una especialidad o una línea de trabajo en el proyecto Polos. Todo un año en donde la preparación tenía que ver con quiénes somos, qué necesitamos, qué nos interesa saber, qué tipos de políticas queremos desarrollar, qué tipo de proyecto educativo y con quiénes queremos llevarlo adelante". (E5)

"En ese sentido también fue una política de vanguardia, porque buscaba encontrar la voz de los institutos de formación docente y el sentido que podía llegar a tener comunitario y contextual, el desarrollo, la investigación y la experimentación en torno a un proyecto específico". (E5)

"Los Polos eran esos nodos que permitían articular instituciones. La idea era establecer nodos que se conecten entre sí, y a la vez esos nodos se volvían ejes de su zona y pasaban a ser el centro de la red de instituciones a articular". (E6)

"El Polo de Desarrollo era pensar ese espacio de una institución educativa que se transforma en algo que puede generar un proyecto que le da una vida mucho más rica, más calidad a la formación y a la vez convoca, comparte con otras instituciones, como universidades, escuelas y ayuda a desarrollar también a otros, hacia dentro y hacia fuera". (E7)

"La potencia de Polos fue, que si bien era una propuesta nacional, tenía una lógica política, pedagógica e ideológica en su diseño, lo que sostenía la filosofía del proyecto, era que aunque era una política nacional, el valor y para que funcionara tenía que ver con que los actores se lo apropiaran y quisieran hacer eso. Había una apuesta muy fuerte de Edith y en el equipo de que era posible, de que los actores se podían apropiar, y así lo hicieron". (E8)

Como sostienen las propias narrativas de los actores, la propuesta del Proyecto Polos de Desarrollo, se enmarcó en un conjunto de criterios y decisiones generales de política educativa comprometida con una gestión democrática y pluralista de la educación superior pública. Desde este

posicionamiento teórico, epistemológico y político se intentó generar una participación democrática real a través de trabajo conjunto y colaborativo entre directivos, docentes y futuros docentes entre instituciones del mismo territorio geográfico como lo son las universidades naciones, las escuelas primaras y secundarias, ONGs, sindicatos etc.

El objetivo principal de esta política fue la de fortalecer y fomentar la colaboración mutua entre Instituciones de Formación Docente, Universidades y Escuelas, prestando atención a experiencias pedagógicas innovadoras que favorezcan la formación de los profesores.

Este proyecto se opuso a una lógica de control de procesos y los tiempos del trabajo cotidiano al interior de las Instituciones, especialmente a las que remiten a la burocratización de las tareas, a la implementación de los cambios según lógicas verticales de arriba hacía debajo de afuera hacia dentro de las instituciones. Mas bien sostuvo una política dirigida a potenciar el trabajo colaborativo, situado, contextualizado en el territorio y contando con la participación de los actores involucrados. Fue una política de un fuerte respeto por la autonomía institucional de cada uno de los institutos de formación docente que fomentó la necesaria articulación y relación de las instituciones entre sí y con el sistema educativo para el que forman docentes. En este sentido sostiene un entrevistado.

> "recuerdo que me decían los docentes y los directivos que [el proyecto Polos de Desarrollo] había sido muy respetuoso con las instituciones, nada que ver con lo que pasó anteriormente" (E3)

> "Una cuestión central a marcar fue el reconocimiento a la singularidades, a lo idiosincrático, a la historia de las instituciones y a los sujetos en ellas. En cuanto a darles lugar a gestionar, a designar un coordinador en cada Polo, escoger un referencista para acompañarlos y demás cuestiones referidas a la gestión. Elegían una línea de desarrollo, tenían un coordinador que tenía a su cargo junto con los directivos de la institución llevar adelante el proyecto. Y algo muy importante, la capacidad de poder gestionar los fondos emanados de Nación" (E9)

Buscó permanentemente el desarrollo y el fortalecimiento académico y pedagógico de las instituciones manteniendo su perfil propio, situado y contextualizado, generando consensos y acuerdos en las decisiones y acciones para su implementación. Esa búsqueda de buenas propuestas de desarrollo pedagógico para la formación docente se planteó no desde una imposición vertical, sino todo lo contrario. Se buscó la participación de las autoridades jurisdiccionales, locales y los propios actores institucionales.

En definitiva, el Polo de Desarrollo se define como el nodo de una red de instituciones educativas en las que promueve propósitos, estrategias y acciones tendientes a la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza. Esta red supuso trabajos colaborativos y de apoyo mutuo. Asimismo constituyó una propuesta experimental que requirió ser analizada por reconocidos especialistas en el campo de la educación y los diferentes actores y sectores de la comunidad educativa.

Así para la implementación del proyecto se seleccionaron 84 institutos que trabajaron en red con instituciones asociadas: una universidad nacional mediante alguna unidad académica (una cátedra, un departamento, un instituto o una facultad); más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente al polo, pero de características sustantivamente diversas como campo de acción educativa, y otros institutos en una acción concertada con las jurisdicciones. La selección de las instituciones que se incorporaron al proyecto requirió acciones de diferente tipo –efectuadas por dichas jurisdicciones– que permitieron identificar a las instituciones que desarrollan auténticas propuestas de envergadura académica y pedagógica. Se trató de dar impulso a acciones dirigidas a potenciar los desarrollos contenidos y favorecer la cooperación entre instituciones, entendiendo que los nuevos vínculos que se establecerán permitirán la ayuda mutua y el mejoramiento de las prácticas educativas. De los documentos oficiales se desprenden las siguientes estadísticas:

- Participaron del Proyecto 5.500 docentes[114]
- Estuvieron involucrados 39.000 estudiantes[115]

Instituciones asociadas a los Polos	Cantidad
Nivel Inicial	90
Escuela de 1º Y 2º ciclo de EGB	435
Escuelas de 3º ciclo de EGB y Polimodal	170
Instituciones de Formación Docente	320
Universidades	34
Otros organismos (ONGs, sindicatos, sociedades de fomento)	90
Total	1139

Cuadro realizado a partir del Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación.

Edith Litwin sostenía en una nota periodística en el diario La Nación, "Cada uno de los Polos, trabajará articulado con otro Instituto de Formación Docente, con una escuela secundaria y con una Universidad, con el propósito de crear redes institucionales que expandirán los beneficios del nuevos sistema" (2000, 8 de septiembre. La Nación). El polo de desarrollo se convirtió así en el nodo de una red de instituciones; supuso la interconexión electrónica entre las instituciones asociadas y constituyó una propuesta experimental que se analizó por especialistas en el campo de la educación. La definición de la línea en la que el polo se desarrolló, ya sea por tradición o por elección de sus actores, fue de carácter fundante. Por otra parte, este proyecto se orientó a que cada institución pueda implementar progresivamente el Proyecto Polo de Desarrollo.

"Yo creo que el proyecto en su triple búsqueda, autoevaluación, especialización, y Polos de

[114] Anexo. Datos cuantitativos del Proyecto Polos de Desarrollo. Informe de Gestión 2000-2001. Ministerio de Educación Nacional.
[115] Idem.

Desarrollo, *montó una visión diferente al respecto de cómo se hacía una política de formación docente en la Argentina*. Pero bueno, lo hicimos en condiciones políticas muy débiles, yo creo que se podría haber profundizado y continuado en el marco de gobierno que crean, de una manera muy cabal, en el lugar del sistema educativo superior en la Argentina." (E1)

"Pero en poco tiempo construimos un proyecto muy interesante, aprendimos mucho nosotros, nos fue bastante bien en el proyecto*, nos respetaron mucho, en poco tiempo asentamos una huella.* A veces no reconocida por algunos en la formación docente, cuando la gente de la formación docente hace la historia a Edith ni la nombran… y digo de la gente especialista. Y el proyecto generó ciertas bases… pero si, la gente lo recuperó" (E2)

En síntesis, el Polo constituyó el ambiente en el que se llevó a cabo una propuesta pedagógica de avanzada, nutriéndose con el aporte de la Universidad, de sus instituciones asociadas y de la experiencia derivada de la práctica escolar, generando aportes para las escuelas y sus docentes y transfiriendo las propuestas experimentales en las fases iniciales a los institutos asociados. En el sentido de articulación con las universidades y las gestiones universitarias los entrevistados sostuvieron,

"La Facultad de Humanidades [de la UNNE] ha mantenido siempre relaciones con los institutos, a través de jornadas, de proyectos de extensión, seminarios, eventos. Mucha de esta gente se ha formado en la especialización en didáctica que la dictó la facultad. Hubo cierta articulación, mínima, pero la hubo". (E10)

"Mira las universidades, en algunos casos eran parte del polo, en otros casos tenían menos incidencia. Pero lo más importante e interesante fue el papel de los asesores que eran investigadores de la universidad" (E1)

Al recordar el proyecto Polos de Desarrollo, los referentes del campo de la formación docente y funcionarios de gestión provincial y nacional en educación no sólo destacan el trabajo realizado y la figura de Edith [Litwin] al frente de un proyecto en condiciones políticas muy inestables, sino la impronta que dejó la experiencia de Polos en los institutos- sede del proyecto.

"Lo que uno puede decir del efecto Polos está muy ligado a lo que pasó en la Argentina en ese momento a nivel político. Muy difícil debe haber sido estar en el lugar de Edith [Litwin]" (E4)

"Había instituciones que habían suscripto y efectivamente renovado el oxígeno para Polos, y que lo decían como una cosa identitaria, el orgullo de haber sido seleccionado como un polo, y cuando nosotros seleccionamos los 200 institutos para Renovación era

una de las cosas que ellos ponían en juego, el hecho de haber sido Polos. Nosotros decidimos priorizar los que tenían experiencias acumuladas, por tanto muchos de los Institutos que participaron en Renovación fueron Polos de Desarrollo. Se intentó darle cierta continuidad" (E4)

"Fue muy emocionante [...]. Cuando nosotros cerrábamos los polos, yo recuerdo en algunos, unos paneles de maestras de primaria por ejemplo que se sentaban a un panel y presentaban sus escritos de relatos de la experiencia con fundamentación y justificación conceptual de lo que habían aprendido a lo largo del año. Fue muy impactante, muy fuerte". (E9)

"Me parece que como muchas otras ideas de Edith [Litwin] fue precursora de un contexto tecnológico cultural que alimenta ese sentido de red, un aprendizaje de colaboración pero fuertemente anclado en una cultura más conectivista. Planteada desde una posición sociocultural. El proyecto Polos estaba planteado desde ahí, pero que se articula muy bien con lo que ahora es bastante obvio, que tiene que ver con eso, con redes, con nodos, con redes interconectadas y con acciones de personas que se conectan. Entonces en ese sentido fue interesante y precursor porque la esencia era que las instituciones articulen y se conecten a través de proyectos pedagógicos innovadores. [...]si tuviera que pensar por qué fue potente Polos, diría esto que tuvo de innovador, y a la vez su mirada adelantada a la época, a la cultura social, tecnológica y política.(E6)

"Edith [Litwin] fue una mujer con mucha coherencia al haberse animado a tomar un cargo tan conflictivo en esa época. Ella tomó el desafío en un acto de valentía, porque sabía los márgenes muy pequeños que tenía. Pero fue parte de su coherencia. Pero por más poco margen que tenía, fíjate el proyecto que coordinó y cómo perdura su huella en algunos institutos luego de 17 años de su creación" (E10)

Conclusión

"El proyecto Polos de Desarrollo se enmarcó en un conjunto de criterios y decisiones generales de política educativa comprometida con una gestión democrática pluralista de la educación pública e intento generar en las instituciones una participación democrática real, a través del trabajo en conjunto" (Ministerio de Educación de la Nación, 2001)

Si bien es cierto que la investigación presentada anteriormente todavía no ha sido concluida y está en pleno proceso de realización, no queremos dejar de compartir con la comunidad académica, especialmente en este Coloquio de Gestión Universitaria nuestra postura epistemológica frente al estudio interpretativo de políticas públicas en materia de formación docente en la Educación Superior, y menos aún dejar de plantear un desafío que se vuelve sustancial en los tiempos actuales en materia de articulación entre Universidades, Institutos de Formación Docente y Escuelas Medias.

Entendemos que una política educativa no puede ser abordada desde el mero análisis de la normativa oficial o la legislación vigente. Sin descartar el rol protagónico que ostenta el Estado en la diagramación y planificación de las políticas, consideramos que interpretar las políticas desde el territorio, desde las instituciones y desde las voces de quienes la llevan adelante, se la apropian y la recrean es sustancial para comprender el fenómeno y ver las diversas tensiones que se producen en los diversos niveles de aplicación y construcción de la política. Investigar políticas públicas educativas implica concebirlas como dinámicas, inmersas en relaciones históricas de poder y situadas en los contextos propios de ejecución.

Por último quisiéramos referirnos al desafío que consideramos tiene la gestión universitaria en la actualidad. El Proyecto Polos intentó desde su propuesta originaria y su puesta en marcha, una genuina articulación, colaboración y participación horizontal de todos los actores instituciones que conforman la formación docente. En ese contexto, si bien el nodo de la red de instituciones lo conformaba un Instituto Superior de Formación Docente, se pretendía articular no solo con la escuela media, sino, principalmente, con las Universidades Argentinas en cada lugar geográfico del territorio.

En ocasiones esa articulación estuvo dada por cátedras, unidades académicas o simplemente por los propios referencistas que acompañaban a los institutos y su lugar de investigación y docencia era la universidad. Hoy, luego de 17 años de aquella experiencia, sigue resonando la escasa articulación y colaboración entre instituciones terciarias y las universidades. Consideramos que la gestión universitaria se debe un debate en serio sobre la formación de nuestros estudiantes, pero más aún, sobre la articulación, conexión y trabajo con las instituciones terciarias de formación docente. Comprometerse con el desafío, implica considerar a aquellas instituciones como capaces de ofrecer y enriquecer la formación de las universidades y que la relación sea verdaderamente dialéctica y potente, siendo el objetivo principal de dicha trabajo colaborativo la generación de propuestas pedagógicas innovadoras, actuales, de calidad y contextuales para nuestros graduados docentes.

Referencias Bibliográficas.

Ball, S (2011). "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas", *Propuesta Educativa*, vol. 2,n. 36, pp. 25 a 34.

Ball, S. J. et. al. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge

Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

Herbert-Cheshire, L. (2003). "Translating policy: power and action in Australia's County Towns", *Sociologia Ruralis*, vol. 43, n. 4, pp. 454-473.

Gvirtz, S. (2010) "Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo". en: Wainerman, C. Di Virgilio MM. *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. . Buenos Aires: Manantial

De Vedia M. (08 de septiembre de 2000) "La formación docente tendrá una estructura similar a la universidad". Diario La Nación. Recuperado en http://www.lanacion.com.ar/31988-la-

formacion-docente-tendra-una-estructura-similar-a-la-universidad

Jacinto C. (2010). "La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas" en Wainerman, C. Di Virgilio M. M. *El que hacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Litwin E. (2001) "Argentina: Lineamientos nacionales para la formación del personal docente" en *Revista Perspectivas.* Vol 31. N°1. pp. 112-119

Lendvai, N. y Stubbs, P. (2012). "Políticas como tradução: situando las políticas sociais transnacionais", *Práxis Educativa*, vol. 7, n. 1, pp 11-31

Mainardes J. (2015) "Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa" en Tello, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina.

Oszlak, O y O´Donnell, G. (2007) Estado y Políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Buenos Aires. Proyecto de Modernización del Estado. Jefatura de Gabinete de Ministros.

Paviglianiti, N. (1993). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional.* Buenos Aires: CEFyL, UBA.

Porta, L. (2010) "Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior" en Pisano María et al, *El estudio de la investigación educativa, Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Ed. de la Universidad Católica de Córdoba

Rivas Flores, I (2004) "Polìtica Educativa y prácticas pedagógicas" *Revista de Reflexión Socioeducativa.* Nº4 Septiembre. Pp. 36-46

Souto, M. (2009) "Complejidad y Formación Docente" en Yuni J. *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Ed.

Tello, C. y Mainardes, J. (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n. 9. Disponible en http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988.

Fuentes Oficiales:

Programa Nacional de Formación Docente (2001) Informe de Gestión 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Anexo Programa Nacional de Formación Docente (2001) Informe de Gestión 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

5-Planeamiento estratégico en Instituciones Universitarias

5-Planeamiento estratégico en Instituciones Universitarias

Análisis del clima organizacional para la gestión estratégica en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste

Autor: Larroza, Gerardo Omar ; Gerometta, Rosana ; Demuth, Patricia Belén (Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Medicina)

Resumen: En el presente trabajo se exponen los primeros resultados obtenidos en el relevamiento del clima organizacional y las percepciones docentes realizado en el marco del Plan Estratégico Institucional que lleva adelante la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. En esta primera etapa se comparten los avances obtenidos en materia de indagación sobre esta temática, teniendo como objetivo el análisis del clima organizacional a través de las percepciones docentes de todas las jerarquías y dedicaciones de las carreras de Medicina, Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, que se dictan en la institución.

Estos avances se obtienen del análisis del primer instrumento aplicado; una encuesta semiestructurada (Litwin y Stringer, 1968:35-65-Revisado, 2001:9-32), cuya versión fue adaptada y validada institucionalmente.

Entre los resultados más sobresalientes se destaca la percepción de un clima laboral favorable, con buena disposición al cambio de gestión a partir del desarrollo del plan estratégico institucional, y con una fuerte demanda a una mayor comunicación y participación del mismo.

Palabras claves: gestión estratégica – clima organizacional – docencia universitaria

Texto completo:

Introducción

La planificación se ha transformado en una actividad central de las universidades y una responsabilidad de sus gestiones. Tiene por objetivo establecer las metas a alcanzar en el mediano y largo plazo en las funciones sustantivas de la institución y definir los principales programas y acciones a implementar para lograr esas metas. Constituye una forma racional y consensuada de abordar el futuro, no solo el posible, sino también el deseable.

La elaboración de este Plan Estratégico Institucional (PEI) para el período 2015-2022, comenzó a gestarse a partir de una decisión política en mayo de 2014, desde una propuesta metodológica que permite pasar de un modelo burocrático a una nueva forma de cultura institucional, un nuevo modelo de gestión y toma de decisiones.

Este Plan Estratégico surge sobre la base del Plan de Desarrollo de la Carrera de Medicina UNNE (Res. 2575/09 –CD), que fuera elaborado en cumplimiento de lo dispuesto por la CONEAU en ocasión de la evaluación de ese año; resultado de un profundo análisis y diagnóstico de situación, que acompañó al proceso de evaluación institucional, y que permitió identificar las temáticas a ser consideradas, mejoradas, reformuladas y potenciadas ante los nuevos escenarios socio- educativos.

El PEI plantea momentos como la planeación y la ejecución; ellas constituyen una unidad dialéctica; la planeación estratégica garantiza las condiciones para la realización adecuada de la

implementación, y a la vez, garantiza la información para la evaluación de la efectividad del proceso de planeación y la corrección de éste. Por lo tanto es indispensable que estos elementos se vean reflejados en un Estudio, focalizando en posibles contrariedades y tensiones entre los actores institucionales surgidas dentro del clima durante los procesos de diseño y ejecución del PEI 2015-2016 en la Facultad de Medicina UNNE.

Sobre esta base, el presente estudio pretende analizar relaciones entre la proyección de la planeación estratégica y la percepción sobre seguridad y significación de sus actores institucionales que estimulen o quebranten el cambio, a efectos de brindar algunas pautas acerca del modo en que puede tratarse el clima organizacional y en que deben conjugarse las concepciones para la actualización y mejoramiento continuo de las universidades, en coherencia con los requerimientos de la época, el contexto y la formación de profesionales.

En este trabajo, la Facultad de Medicina ha avanzado en la concreción de uno de los objetivos estratégicos centrados en el análisis del clima organizacional de la Facultad, revisando profundamente la realidad cotidiana, para la proyección del futuro a corto, mediano y largo plazo. Es así que, acompañados, en esta oportunidad, por los docentes y sus percepciones, se trabaja en el perfilado de este objeto de estudio en vistas a tomar las mejores decisiones para avanzar con este nuevo formato de gestión para la universidad.

Desarrollo

Las Instituciones de Educación Superior con el correr del tiempo, han aplicado diversas estrategias de gestión con el fin de mejorar los procesos que se desarrollan en su interior y concretar los fines planteados.
Los actores institucionales, como individuos, comparten ambientes complejos y dinámicos generando comportamientos diversos que pueden influir en el ambiente social donde se desempeñan (Méndez, 2006:33-34). El clima organizacional refleja la visión colectiva que encuentra las tensiones y motivaciones de los hechos, permite enlazar progresivamente el deseo de transformación o cambio en la cultura singular de la institución. Constituye un elemento indispensable para la prosecución de los cambios que quieran gestionarse para mejor desarrollo de la actividad en una Unidad Académica, involucrando la toma de decisiones en las diferentes áreas: docente, de investigación, de extensión y transferencia, así como en las esferas administrativa-no docente, docente y alumnado.

En general, se cuenta con pocos antecedentes de una caracterización sustentada empíricamente sobre la percepción de cambio de los actores institucionales durante el diseño de un Plan Estratégico y su relación con la toma de decisiones de los responsables de la Gestión de la Facultad, permitiendo demostrar la importancia del clima en la gestión de los sistemas organizacionales.

Dentro de la Facultad de Medicina de la UNNE aparecen ciertos indicios que hacen pensar en un cambio como la responsabilidad de nuevos compromisos y funciones en el nivel local producto de los procesos de descentralización en curso; la visualización de escenarios de desarrollo que se modificaron profundamente en los últimos años y que por lo tanto hace necesario asumir nuevas pautas de gestión para direccionar ese desarrollo.

En el año 2014, la Facultad de Medicina de la UNNE, con más de seis décadas de funcionamiento, inicia el proceso de elaboración de su primer Plan Estratégico Institucional. Es desde la investigación, donde podemos encontrar las fortalezas y las áreas de debilidades en las diferentes etapas del proceso de diseño del PEI, determinando si los enfoques y las directrices de los programas aplicados atendieron la problemática planteada de origen. Además, permite un análisis racional de las oportunidades y amenazas que presenta la institución y su entorno, donde la selección de un compromiso "estratégico" entre estos dos elementos, que satisfaga las aspiraciones de los directivos y de sus miembros en relación con la institución, permitirá encauzar el destino de la organización.

Sobre esta base, el presente estudio pretende analizar relaciones entre la proyección de la planeación estratégica y la percepción sobre seguridad y significación de sus actores institucionales que estimulen o quebranten el cambio, a efectos de brindar algunas pautas acerca del modo en que puede tratarse el clima organizacional y en que deben conjugarse las concepciones para la actualización y mejoramiento continuo de las universidades, en coherencia con los requerimientos de la época, el contexto y la formación de profesionales.

Hoy en día, existen diferentes definiciones de clima organizacional, una de ellas es la de Rodríguez (1999. p 159) que se refiere a "*las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo"*. El clima, en esta perspectiva, ha de ser entendido como el conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional.

En un clima restrictivo, sin flexibilidad, sin estándares de mejora, sin delegación, sin mejora de los procesos, los actores no generan innovaciones y consecuentemente no mejora la perspectiva de las personas que atienden. El mal ambiente en torno al trabajo afecta el rendimiento.

También, Brown y Leigh (1996:358-367) mencionan que el factor humano es capaz de desarrollar ventajas competitivas, invirtiendo más tiempo y energía en el trabajo que realizan cuando perciben que el clima satisface sus necesidades y expectativas. Lo que implica que el clima organizacional debe tener efectos positivos para el personal, que lo conlleve a tener un buen desempeño laboral, actuando, colaborando y participando de tal manera que contribuya al logro de los objetivos de la institución.

Si bien es cierto que no hay posición única sobre que es el clima organizacional, es posible asumir algunas de sus características: es multidimensional, es decir, consta de varios aspectos que hay que tener en cuenta y es **original de cada organización**; ejerce una influencia estable y relativamente perdurable sobre el comportamiento de las personas que forman la organización; y, es **fragmentario**, puede subdividirse en varios microclimas según el departamento, sección u organización de que se trate. Es una percepción de los miembros de una organización sobre lo que ocurre en la misma, es

decir lo que ocurre con sus miembros, la convivencia entre ellos y su relación con la estructura organizacional.

Likert, (citado por Brunet, 2011:28-32) en su teoría de los sistemas, determina dos grandes tipos de clima organizacional, o de sistemas, cada uno de ellos con dos subdivisiones. Menciona Brunet que se debe evitar confundir la teoría de los sistemas de Likert con las teorías de liderazgo, pues el liderazgo constituye una de las variables explicativas del clima y el fin que persigue la teoría de los sistemas es presentar un marco de referencia que permita examinar la naturaleza del clima y su papel en la eficacia organizacional.

UU. Clima de tipo autoritario: Sistema I Autoritarismo explotador: Los directivos no tienen confianza en el resto de los protagonistas.

VV. Clima de tipo autoritario: Sistema II – Autoritarismo paternalista: Los directivos tienen una confianza condescendiente en sus dependientes.

WW. Clima de tipo participativo: Sistema III –Consultivo: La política y las decisiones de toman generalmente en la cima pero se permite a los demás esferas que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores.

XX. Clima de tipo participativo: Sistema IV –Participación en grupo: La dirección tiene plena confianza en sus actores. Los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización y muy bien integrados a cada uno de los niveles. En resumen, todo el personal de dirección forma un equipo para alcanzar los fines y los objetivos de la organización que se establecen bajo la forma de planeación estratégica.

Este último sistema es el que más se adecuaría a nuestro Estudio sabiendo que medir el clima organizacional es un esfuerzo por captar la esencia, el tono, la atmósfera, la personalidad, el ambiente interno de la organización.

En lo metodológico y para medir el clima organizacional se ha identificado en la literatura el desarrollo de un gran número de instrumentos de medición, sin embargo, para este trabajo sea optado por encuesta estructurada autoadministrada, validada internamente por destinatario, en forma previa. Una vez obtenida la validez y confiabilidad, será enviada en línea a todos los docentes que conforman el plantel de la Institución, respetando la voluntad de participar de cada uno de ellos y el anonimato de sus datos filiatorios.

La encuesta utilizada fue la de Litwin y Stinger, (1968:35-65-Revisado, 2001:9-32), ideada originalmente para poner a prueba ciertas hipótesis acerca de la influencia del clima organizacional sobre la motivación y la conducta de los miembros de la organización, posibilitará medir la actitud de las personas cuando se proyectan desarrollar cambios organizacionales y determinar en qué factores se debe trabajar para que el cambio sea efectivo, coincidiendo con el momento institucional que se desea investigar.

La encuesta indaga sobre las nueve dimensiones del clima organizacional ya mencionadas y ha mostrado ser apropiada para la medición de actitudes frente a los fenómenos sociales que se

estudian en este caso. Es un tipo de escala aditiva, que corresponde a un nivel de medición ordinal. Consistente en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto encuestado. El estímulo (ítem o sentencia) que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga con la sentencia en particular.

El modelo de Litwin y Stringer para el estudio del clima en las organizaciones de salud será el utilizado para conformar la encuesta, siempre aceptando la idea de que es una percepción de las personas sobre las diferentes dimensiones que lo conforman. Dicho modelo postula la existencia de **nueve dimensiones** que describirán el clima existente en esta estructura educativa. Cada una de estas dimensiones se relaciona con ciertas propiedades de la organización.

Las dimensiones se definen como:

- **Estructura:** La rigidez o flexibilidad de las condiciones de trabajo determinadas por la institución como reglas, procedimientos, trámites y otras condicionantes a que se ven enfrentados los miembros de la organización en el devenir de su trabajo.

- **Responsabilidad:** (empowerment) La libertad basada en el compromiso y la responsabilidad como sostenes firmes de esta dimensión, y también pilares de organizaciones participativas y autonómicas.

- **Recompensa:** Se consideran todas las formas de estímulo que la organización da a sus miembros por el cumplimiento de sus funciones.

- **Desafío:** Sin duda uno de los aspectos a tener en cuenta es el mayor o menor control que los docentes tienen sobre su propio trabajo.

- **Relaciones:** Medir con precisión el estado de las relaciones es un elemento clave a la hora de determinar el clima de la organización. Un buen ambiente de trabajo se basa en relaciones estables y positivas entre los miembros de la organización.

- **Cooperación**: Se refiere especialmente a la existencia de un espíritu de colaboración, es decir de una filia asociativa entre los miembros de la organización.

- **Estándares**: se refiere a aquello que se espera de los docentes en cuanto a producción.

- **Conflictos**: Se sabe que los conflictos son inherentes a todas las organizaciones, el manejo de los mismos resulta una variable central en la permanencia y éxito de aquellas. El cómo se viven los conflictos en las organizaciones, los niveles de tolerancia a las diferencias, constituyen una parte importante del clima organizacional. Esta dimensión tiene que ver con el grado de aceptación que tienen los miembros de la organización de las opiniones discrepantes y la percepción de cómo resultan las modalidades de prevención de conflictos. Esto se evidencia aún más cuando se trata de un proceso de cambio de la Institución como el diseño e implementación de un Plan Estratégico.

- **Identidad**: La gratificación que produce la sincronía entre las metas individuales con aquellas pertenecientes a la Institución.

En virtud del acontecer vertiginoso de fenómenos económicos, sociales, políticos y tecnológicos, la gestión educativa actual debe involucrar una serie de procesos de cambios multidisciplinarios y complejos a fin de lograr sus fines propuestos. Esta transformación institucional crea un ámbito muy interesante de Estudio ya que las modificaciones pretendidas involucran a los individuos y a las estructuras organizativas (Alexander, 2006:209-223) para actuar de inmediato sobre ellas y mejorarlas para conseguir sus fines.

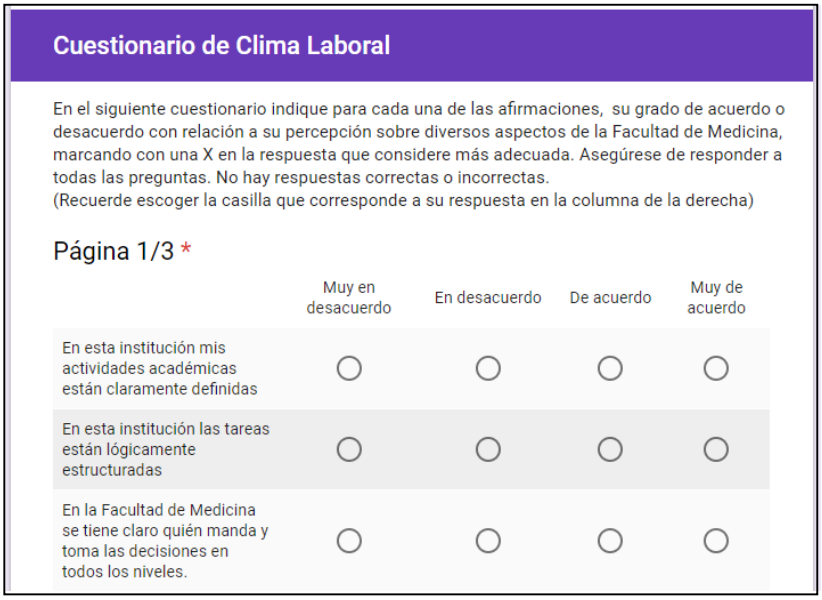
De acuerdo a las metáforas de Morgan G (1991: 216-218), la organización académica no se vería como una maquina con un trabajo metódico y repetitivo, sino como una organización que se asemeja a un organismo vivo, abierta, inserta en un medio ambiente con el cual interacciona, compuesta por variados componentes que unen y coordinan sus esfuerzos para lograr un objetivo común o varios convergentes. Con este modelo, mantener un clima organizacional sano, el organismo vivo en completa salud, es una variable prioritaria al momento de promover cambios organizacionales (Davis y Newstrom, 1991:205).

El estudio durante el proceso de cambio en una organización permitirá identificar la evolución de las permutas, prever los problemas y evaluar las fuentes de posibles insatisfacciones de los integrantes.

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de la aplicación de la encuesta.

Resultados

La encuesta fue publicada y enviada vía on-line a los docentes de la Facultad de Medicina y se recogieron 198 respuestas (un poco más del 30% del total), a los 55 ítems, 53 ítems cerrados a ser valorados por una escala con cuatro valores (Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo), y 2 ítems abiertos para comentarios y planteo de aquellos atractores institucionales por los cuáles trabajan en la institución.



Cuestionario de Clima Laboral

En el siguiente cuestionario indique para cada una de las afirmaciones, su grado de acuerdo o desacuerdo con relación a su percepción sobre diversos aspectos de la Facultad de Medicina, marcando con una X en la respuesta que considere más adecuada. Asegúrese de responder a todas las preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas.
(Recuerde escoger la casilla que corresponde a su respuesta en la columna de la derecha)

Página 1/3 *

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En esta institución mis actividades académicas están claramente definidas	○	○	○	○
En esta institución las tareas están lógicamente estructuradas	○	○	○	○
En la Facultad de Medicina se tiene claro quién manda y toma las decisiones en todos los niveles.	○	○	○	○

Figura 1: Captura (fragmento cuestionario on-line)

Para caracterizar a los docentes que respondieron la encuesta se informa que el 84% son docentes con más de 41 años de edad, el 44,2% con más de 20 años de antigüedad en la institución, el 59,2% de sexo femenino y el 52,1% con los cargos de Jefe de Trabajos Prácticos o Auxiliares Docentes.

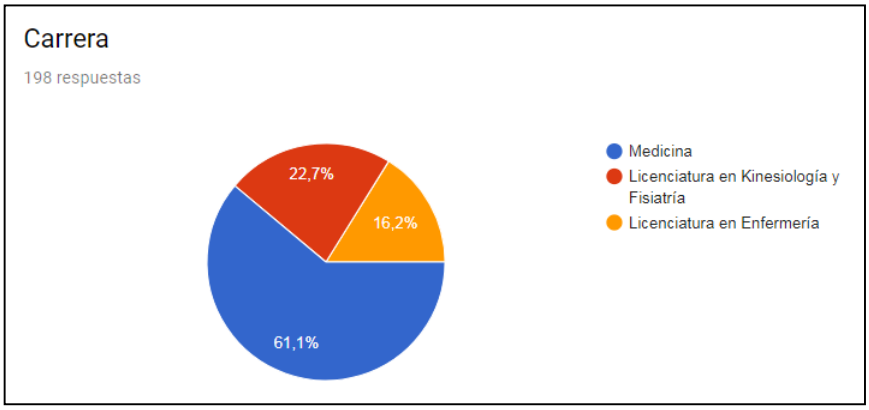


Figura 2: Distribución docentes por carrera

De los aspectos más destacables mencionamos aquellos que fueron señalados por la mayoría de las personas (en todos los casos arriba del 70% del total):

- Los docentes manifiestan tener en claro quién manda y toma las decisiones; a su vez que conocen claramente las políticas de esta institución, y consideran que la productividad no se ve afectada dada la organización y planificación.

- Por otro lado, reconocen que las autoridades trazan los planes generales de lo que se debe hacer, y el resto es responsabilidad de los individuos.

- En términos generales, similar cantidad de docentes consideran que existe y no existe (a la vez), un buen sistema de promoción que ayuda a que el mejor ascienda; sin embargo,

reconocen que las recompensas e incentivos que se reciben en esta institución son mayores que las amenazas y críticas.

- Mencionan que entre la gente de esta institución prevalece una atmósfera amistosa, con un clima de trabajo agradable y sin tensiones. Manifiestan que se sienten orgullosos de pertenecer a la Facultad de Medicina y de ser miembros de equipos que funciona bien. Respecto del plan estratégico consideran que es útil para la toma de decisiones, pero no tienen suficiente detalle de lo que se trata.

Entre las respuestas a los ítems abiertos rescatamos:

"El ambiente es cómodo y productivo. Se estimula el trabajo en equipo. Aun no hay reconocimiento por producción eficiente"; "El ambiente de trabajo es cordial, existe un gran respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, sin importar el claustro al que pertenezcan"; "El clima es muy satisfactorio. Todas las secretarias muy amigables y empáticas. La higiene de la facultad es de destacar"; "Me siento muy cómoda, respetada por las autoridades y colegas, contamos con elementos de trabajo de alta tecnología para llevar a cabo las actividades laborales cotidianas en esta institución. Me siento motivada al trabajar en un ambiente amigable."

T. Reclaman ítems de evaluación sobre "compromiso docente", "ausentismo" como factor de influencia del clima laboral, mayor contacto de las autoridades con los docentes, mejoras en los espacios de aula, y mayor integración entre las tres carreras.

U. Sugieren como estrategias de mejora académica "*Si se pudieran aumentar los cargos con mayor dedicación docente, seguramente esta motivación podría generar nuevos espacios para la formación de recursos humanos desde el grado, generando una nueva herramienta de aprendizaje a partir del descubrimiento, al menos con un grupo de alumnos*"; "*Deben establecerse mecanismos de seguimiento y monitoreo del funcionamiento de los Departamentos*"; "*Regularizar y reconocer laboral y académicamente a sus docentes de extensiones áulicas*"; "*Deberíamos aprovechar más las herramientas informáticas*".

Conclusiones o discusión abierta

Hemos podido recopilar información sobre el proceso por el cual uno de los actores institucionales fundamentales de la dinámica universitaria, el docente, recibe, organiza e interpreta sus impresiones sensoriales dándole un significado a su ambiente laboral.

Dado el análisis se menciona que la estructura es percibida como flexible, referida a las condiciones de trabajo (reglas, procedimientos, trámites, etc.) con una valoración altamente positiva del personal de gestión no docente.

En líneas generales, se aprecia una leve mayoría que considera que existe compromiso y responsabilidad, si bien se reconocen organizaciones participativas y autonómicas (desafío de autonomía) dentro de la facultad, se manifiestan críticas respecto del compromiso de sus miembros en las funciones docentes.

Respecto de las recompensas, se puede decir que no existe clara identificación de las mismas por el cumplimiento de las funciones docentes.

Con referencia a las relaciones podemos observar una mayoría notable que percibe un buen ambiente de trabajo entre los miembros de la institución, sin desconocer el reclamo de mayor acercamiento a los docentes de las autoridades. En similar dirección se identifica la existencia de un espíritu de colaboración.

Respecto de los estándares, los docentes consideran que las expectativas respecto de su rol es alta y en ocasiones muy exigentes.

Avanzando hacia los conflictos, se puede afirmar que no se vislumbra con este instrumento la presencia de conflictos ante el proceso de cambio de la Institución con el diseño e implementación de un Plan Estratégico, por el contrario, de la encuesta se desprende la necesidad de una mayor comunicación del mismo.

Se han incluido características grupales como individuales tratando de delimitar en qué ritmo influyen más unas que otras en la disposición del clima. Los datos hallados no destacan un enfoque sobre otro, son muy cercanos numéricamente unos con otros en las diferentes dimensiones del clima que se han planteado. Por ello, se postula que un enfoque se sustenta en el otro para definir el clima en este Estudio, sin indicar una superioridad de lo individual sobre lo colectivo o viceversa.

También es de destacar que las percepciones rescatadas no se diferenciaron por ubicación en el nivel de organización de los encuestados. No se detectaron diferencias significativas en las respuestas de acuerdo al cargo docente o a alguna de las Carreras consultadas. Por ello, se puede avizorar que el clima organizacional detectado no se diferencia entre los encuestados que se ubican en distintos niveles de la Institución.

En este trabajo no se trató de describir el clima de todas las organizaciones universitarias. La idea central fue determinar el clima organizacional en etapas de diseño e implementación de un Plan Estratégico Institucional en una unidad académica en particular, determinando el interés por el momento histórico de desarrollo del cambio planteado.

Como limitaciones podemos contar con que estos resultados se refieren a un actor institucional, quedando otros protagonistas fuera del mismo, como alumnos, personal del gestión, entre otros. En esta investigación se han utilizado variables que refería la literatura científica, factibles para la prosecución del Estudio, no llegando a utilizar todo el universo de variables posibles, por lo que otras podrían concluir resultados diferentes a los encontrados. Se ha utilizado el instrumento de medición más completo posible para lograr los objetivos trazados. A pesar de ello, al llevarlo a la práctica, en la etapa de validación del instrumento, algunos encuestados han mencionado la posibilidad de modificar algunos ítems de fondo y la redacción de algunas sentencias.

Si recordamos que atractores son aquellos marcos de referencia que permiten la dinámica compleja de la organización en sus diferentes dimensiones, estableciendo ciertos límites para el desempeño de las variables y que a pesar de que los campos de atracción no son estáticos, sino que también están sujetos a su propia dinámica, en el presente Estudio se pudo establecer atractores fundamentados en la Institución, de trayectoria, históricos, más rígidos y por lo tanto más predecibles en la dinámica organizacional.

Por último, la gratificación que produce la sincronía entre las metas individuales con aquellas pertenecientes a la Institución es evidente en la mayoría de los comentarios vinculados a los atractores institucionales.

Hoy en día, el capital humano es esencial para las organizaciones, es un activo impalpable cuyo valor es muy difícil de ponderar en el corto y mediano plazo; la mejor forma de valorar la inversión que se hace en su calificación es por medio de los resultados de la organización.

Los enfoques de gestión integral del talento humano y del aprendizaje organizacional contribuyen al desarrollo de una formación transversal y continua, en el que se incorporan conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Estas consideraciones son fundamentales para el éxito del Plan Estratégico ya que éste depende del conocimiento, de la intención y de la posibilidad de llevar a cabo los Proyectos enmarcados.

El corpus teórico y procedimental para investigar dirección estratégica en Universidades aún es insuficiente, existiendo escasos grupos de interés en esta temática hasta el momento, por lo cual sería de utilidad fomentar este tipo de Estudios en las diferentes Instituciones educativas.

Un Plan estratégico identificado como herramienta de dirección de las universidades, debe generar una cultura de gestión estratégica, dúctil al cambio y a la innovación, pero inexorable en el monitoreo y el control de sus programas, de modo que facilite la respuesta a los incalculables cambios, conflictos y a la incertidumbre del futuro próximo.

Cerrando este apartado es válido señalar que se profundizará en esta materia a partir del desarrollo de grupos focales que sirvan para validar los hallazgos aquí encontrados.

Referencias

21. Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of applied psychology*, *81*(4), 358.
22. Brunet, L. (1987) "*El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, Diagnóstico y Consecuencias*" Editorial Trillas. México. 1987:28-32
23. Echezuria y Rivas (2001) "*Estudio de clima organizacional en la unidad de RRHH en una muestra de organismos públicos y empresas privadas"*. Trabajo de grado para optar por el

título de Licenciado en Relaciones Industriales. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. 2001:9-32

24. Litwin, G. y Stinger, H (1978) "*Organizational Climate*", Simon & Schuster, N.Y, 1978:11-34
25. Garmendia, J.A.; Navarro, M. y Parra Luna, F. (1987) "*Sociología industrial y de la empresa*". Cap. 20 pp Ed. Aguilar.

Méndez, C. (2006) "*Clima organizacional en Colombia. El IMCOC: Un método de análisis para su intervención"*. Colección de lecciones de administración. Bogotá: Universidad del Rosario. 2006:33-34.

Elaboración del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de San Juan

Autor: Bellini, Marcelo Rubén (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: La Universidad Nacional de San Juan, Argentina, se encuentra inmersa en un proceso de planificación estratégica que comprende la elaboración de un Plan de Desarrollo Institucional de mediano plazo, que procura planificar diferentes acciones para alcanzar determinadas metas y objetivos estratégicos en las tres áreas sustantivas (académica, investigación y extensión), junto con las áreas transversales o de apoyo (bienestar universitarios, relaciones internacionales, comunicación, obras y servicios, administración y gestión financiera).

Partiendo de antecedentes existentes, una comisión ad hoc, designada por el Consejo Superior, se encuentra trabajando en la elaboración del Plan, que pretende ser lo más amplio y participativo por parte de todos los estamentos que componen la comunidad universitaria.

Tras un año de trabajo, se ha completado la etapa de concientización y diagnóstico previo, encontrándose actualmente dicha comisión, en la etapa de elaboración de la propuesta del Plan, que a futuro será puesto a consideración de las autoridades universitarias.

Palabras claves: planeamiento estratégico*universidad*desarrollo institucional.

Texto completo:

Introducción

La Universidad Nacional de San Juan, Argentina (UNSJ), ha tenido algunos intentos previos para elaborar o desarrollar planes estratégicos institucionales, con escaso éxito.

En el año 2000, el Consejo Superior, aprobó, mediante la Resolución N° 130/2000 las Bases para el Desarrollo Institucional de la UNSJ, Periodo 2000-2002. La propuesta comprendía 4 ejes fundamentales, 11 propósitos institucionales, y una serie de objetivos específicos divididos en 5 áreas, cada una de ellas con subdivisiones.

Esta iniciativa no tuvo éxito, debido a la crisis económica e institucional que vivió nuestro país en el periodo 2000/2001.

Más acá en el tiempo, año 2009, las autoridades universitarias constituyeron una comisión, que tuvo como objetivo plantear las bases para el desarrollo de un Plan Estratégico para la UNSJ. Esa comisión trabajó en el diagnóstico, pero lamentablemente no se avanzó en el desarrollo del plan, a raíz de desacuerdos internos.

Este tercer intento institucional, parece encaminarse hacia una conclusión exitosa, debido a varios factores que aportan aspectos favorables para ello: una evaluación externa reciente (2013) por parte de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), una política emanada desde la autoridad educativa nacional (Secretaría de Políticas Universitarias), que pretende brindar apoyo a todas aquellas instituciones universitarias que no posean un plan de desarrollo y que deseen concretarlo, y la decisión política y el respaldo y compromiso institucional interno, para que la UNSJ tenga un Plan que le permita proyectar sus metas y acciones, independientemente de quien conduzca los destinos de la universidad.

Marco Teórico

La planificación como la base de la gestión universitaria persigue, entre otros objetivos, apoyar, colaborar y brindar herramientas y conocimientos para un PDI, analizar particularidades, reflexionar sobre diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas y acompañar la construcción de instrumentos para el seguimiento (indicadores universitarios).

La universidad como institución presenta ciertas particularidades entre las que podemos destacar: las relaciones entre unidades organizacionales, las tecnologías de trabajo aplicadas al conocimiento, el núcleo operativo de la universidad constituido por personal altamente capacitado, una estructura administrativa que no participa de las características anteriores, y con una estructura de gobierno particular que se caracteriza – mayoritariamente - por dispersión de autoridad formal y difusas líneas de jerarquía de autoridad, con heterogeneidad de intereses formalmente representados (estamentos) y otros (grupos, profesiones, gremios, unidades académicas) (A. Lapolla, 2016).

Como consecuencia de esta dinámica existe una marcada amplitud y ambigüedad de la misión de la universidad, que facilita la convivencia de la heterogeneidad e intereses representados.

Dentro de este contexto en que se desarrolla la actividad universitaria, cabe preguntarse ¿Por qué planificar?

Nos dice Ojeda (2016): “Conducir una organización sin planeamiento es como navegar un barco sin brújula y sin timón. Nunca se sabe dónde anclar, a algún lado se llegará, pero nunca se sabrá adonde pudo haberse llegado. Entonces, hay que proponerse adonde llegar. Es más importante qué hacer con el plan estratégico que tenerlo”.

Planificar es planificar el futuro (desde el presente), analizar el contexto, desde adentro del contexto (autoevaluación), analizar escenarios (desde adentro), analizar las capacidades (las nuestras y construir las de la universidad).

En la universidad, cuando no hay planificación, la gestión es de corto plazo y las prioridades son definidas por la urgencia.

El planeamiento se construye a través del dialogo y la comunicación permanente y debe tener presente qué cosas hay que cambiar, y qué cosas deben cambiar.

Sirve de base para constituir un sistema de gobernanza (distribución del gobierno, no

gobernabilidad) en la medida que se torne cíclico, y debe ser continuo, colectivo, integrado y flexible.

Antecedentes

En el transcurso del año 2016, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), desde el Programa de Calidad Universitaria (PCU), programó un encuentro denominado "La Planificación como Estrategia del Desarrollo Institucional en la Universidad", que constituyó el punto de partida de diversas acciones que propondría la SPU. En esa jornada disertaron expertos del exterior y de universidades argentinas quienes expusieron sobre diversas experiencias de planificación.

Posteriormente, a partir de junio de 2016, se inició el dictado del curso de Planificación Universitaria, consistente en 3 módulos (la organización universitaria, la planificación y los indicadores), con el objetivo de:

Apoyar a las universidades en los procesos de formación, mejoramiento y consolidación de sus equipos de conducción dedicados al planeamiento y evaluación institucional, colaborar en el desarrollo de un pensamiento estratégico que permita una comprensión global de la complejidad de los actuales problemas de la universidad y la promoción de procesos de desarrollo institucional en las universidades, y brindar herramientas y conocimientos, en un ámbito reflexivo y de diálogo, para la elaboración de los Planes de Desarrollo Institucional (Programa de Calidad Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

Durante el desarrollo del curso, el Consejo Superior de la UNSJ emitió la Resolución N° 48/2016, por la que se pone en marcha el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2033, "Hacia los 60 años de la Universidad Nacional de San Juan". Esta resolución, además de poner en marcha el Plan, crea una Comisión Ad Hoc conformada con representantes de cada Estamento de las distintas Unidades Académicas e integrantes de la comunidad sanjuanina.

Desde entonces, esa comisión viene trabajando en diferentes aspectos y acciones vinculados a la propuesta de elaboración del plan.

Metodología de trabajo

Actividades Desarrolladas

Las diferentes etapas y actividades que se han venido desarrollando por parte de la comisión pueden sintetizarse de la siguiente manera:

/ Planificación de una metodología de trabajo de la comisión: frecuencia de reuniones, temas a tratar, fechas límite para la presentación de informes de avance, fecha límite para la presentación del PDI a la autoridad universitaria (Consejo Superior o Asamblea Universitaria).

/ Visitas a las diferentes unidades académicas y administrativas, para informar y concientizar a la comunidad educativa acerca de la realización del plan y la importancia de este. Durante estas visitas, también se realizó un ejercicio entre los participantes, consistente en redactar brevemente fortalezas y debilidades de cada unidad y objetivos estratégicos a corto plazo.

/ Presentación ante el Consejo Superior de las conclusiones extraídas luego de las visitas y realización del ejercicio propuesto.

/ Entrevistas a cada uno de los secretarios y directores generales de las distintas áreas de rectorado, para recabar información acerca de la estructura interna, su pertinencia o necesidad de actualización o modificación, planes a corto, mediano y largo plazo, necesidades de personal, infraestructura, capacitación, entre otros aspectos, y la existencia o no de planificación interna.

/ Elaboración de la matriz FODA y árbol de problemas para posteriormente desarrollar las grandes áreas de intervención, cada una de ellas con sus líneas u objetivos estratégicos, metas y acciones, responsables, cronograma, recursos necesarios.

/ Envío al Consejo Superior de una propuesta de redacción de la Misión y Visión Institucional, que sirva a modo de preámbulo del Estatuto Universitario, que debe sufrir modificaciones para adecuarse al futuro PDI, a la vez que encabece la propuesta de PDI que oportunamente presente la Comisión ante la Asamblea Universitaria y; sentar las bases para el planeamiento estratégico de la Universidad para el futuro.

Actualmente la etapa 5 se encuentra en pleno desarrollo, sumado al trabajo de cada una de las unidades (académicas y administrativas) para elaborar sus propios objetivos y metas conforme las particularidades de cada una.

En forma simultánea, y conforme la convocatoria de la SPU para presentar proyectos de Apoyo al Desarrollo Institucional de las Universidades Nacionales, se ha enviado una propuesta para completar las acciones tendientes a elaborar el PDI de la UNSJ, a fin de presentarlo ante la Asamblea Universitaria en el primer cuatrimestre de 2018.

Actividades a desarrollar

Se ha planificado la realización de talleres participativos para los representantes de los 4 estamentos universitarios (docentes, no docentes, estudiantes y egresados), en los que se pondrá a consideración la matriz FODA desarrollada a partir del diagnóstico elaborado, y se buscarán los consensos necesarios para definir las líneas u objetivos estratégicos, junto con la planificación de las acciones a seguir. También se prevé un taller donde participen las autoridades (Rector, Decanos, Directores de Escuela Universitaria e Institutos Preuniversitarios y Secretarios de Universidad y de Facultades) y otro para Consejos Superior y Directivos, con el propósito de alcanzar una "puesta en común", previo al tratamiento de la propuesta de PDI por parte de la Asamblea Universitaria.

Otra de las acciones previstas es la visita de un asesor externo, con antecedentes en planificación, para que contribuya con la Comisión responsable de elaborar el PDI y efectúe una revisión crítica a la propuesta que se elabore.

Como punto final, también se ha previsto una visita a un par de instituciones universitarias que cuenten en su estructura con secretaría, áreas o departamentos que se dediquen a la planificación institucional y elaboración de indicadores de seguimiento de los procesos de planificación y desarrollo, a efectos de formular una propuesta similar en el ámbito de la UNSJ.

Resultados

Hasta el momento, a partir de las acciones ya realizadas, se ha elaborado un cuadro diagnóstico, con las diferentes áreas (sustantivas y de apoyo), las subdivisiones o sub áreas sobre las que se desarrollará la matriz FODA y la posterior propuesta de plan.

Los cuadros N° 1 y 2 presentan una síntesis de cómo se han dividido las actividades.

Conclusiones

La decisión de las autoridades de poner en práctica un Plan de Desarrollo Institucional reviste suma importancia para planificar las acciones a llevar a cabo en los próximos años, independientemente de quienes conduzcan la institución.

A la luz de los antecedentes existentes, el diagnóstico preliminar efectuado, la experiencia de determinados grupos de la UNSJ en proyectos previos que, por diferentes motivos no se concretaron, y el firme propósito de aprobar en los próximos meses un Plan para la universidad, se puede asegurar, sin exceso de optimismo, que a mediados del próximo año (2018) podrá la comunidad universitaria de la UNSJ, sentirse orgullosa de haber planificado su futuro institucional, cumpliendo con las premisas de cualquier planificación universitaria: "que sea una herramienta para el planeamiento de la universidad en su complejidad", y "como instrumento de gobierno, gestión y evaluación" (Ojeda, 2016).

Referencias

La Planificación Universitaria (Curso). Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes (2016).

Lapolla, Antonio (2016). La Universidad como Organización. La Planificación en la Universidad. Módulo I. Curso de Planificación Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

Memorias anuales de la UNSJ. 2015/2016, 2016/2017.

Normativa del Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina), años 2000, 2006, 2009 y 2016.

Ojeda, Gabriel (2016). La Planificación en la Universidad. Módulo II. Curso de Planificación Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

Cuadro N°1: Matriz FODA preliminar para las diferentes actividades a planificar en la UNSJ.

ÁREA	**FORTALEZAS**	**OPORTUNIDADES**
ACADÉMICA (Pregrado – Grado – Posgrado – Internacionalización)		
CIENCIA Y TÉCNICA (Investigación)		
EXTENSIÓN (Vinculación – Relaciones con el medio)		
GESTIÓN INSTITUCIONAL		
ADMINISTRATIVO FINANCIERA		
BIENESTAR UNIVERSITARIO		
OBRAS Y SERVICIOS (Infraestructura y equipamiento)		
COMUNICACIÓN		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N° 2: Propuesta preliminar de áreas, objetivos, metas y acciones en base al diagnóstico preliminar.

DIMENSIÓN	**ÁREAS**	**OBJETIVOS**
GESTIÓN INSTITUCIONAL	Gobierno Administración Gestión y fortalecimiento institucional Relaciones institucionales Presupuesto	Estructura Normativa Asignación y distribución presupues
ACADÉMICA	Pregrado Grado Posgrado Internacionalización Educación a distancia Bibliotecas	Proceso enseñanza aprendizaje Formación docente Orientaciones Oferta de carreras Actualización de currículas Movilidad académica Relaciones internacionales Campus virtual Apoyo a la presencialidad Infraestructura Gestión Equipamiento
INVESTIGACIÓN	Investigación Transferencia	

	Vinculación tecnológica	
EXTENSIÓN	Vinculación y relaciones con el medio Impacto social	
BIENESTAR	Salud Deportes Apoyo y bienestar estudiantil	
INFRAESTRUCTURA	Obras Equipamiento e instrumental Planeamiento edilicio Servicios Higiene y seguridad	
COMUNICACIÓN	Impacto social (RSU) Comunicación y difusión Campus virtual	

Fuente: Elaboración propia.

La comunicación como elemento de innovación en la gestión universitaria

Autor: Miranda, Mariela; Coca, Mónica (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: La Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) implementó a partir de 2012 un proceso estratégico de actualización de su estructura de gestión, creando dos nuevas áreas que le permitieron incorporar en los altos niveles de planificación y ejecución las funciones de comunicación y de posgrado junto a relaciones internacionales, como espacios de Secretarías de Rectorado. En el área de comunicaciones, posicionada desde la mirada de comunicación como derecho humano, los logros alcanzados durante estos casi tres años han permitido reposicionar a la universidad pública como formadora de opinión en la sociedad sanjuanina.

La incorporación de todos los estamentos como sujetos de comunicación se ha consolidado a través de su inclusión como tales en los contenidos generados, articulados a través de las tecnologías de la información, sumando al desafío de acercar la universidad a la sociedad, la generación de nuevas audiencias.-

Palabras claves: comunicación – derecho humano - gestión universitaria – nuevos medios/audiencias

Texto completo:

Introducción

Desde su creación en octubre de 1973, la UNSJ ha crecido de modo significativo, tanto cuantitativa como cualitativamente. La gestión de la comunicación no es un concepto nuevo, está

ampliamente extendido y probado en el mundo empresarial.

Su aplicación a instituciones de carácter público y social, como las universidades, plantea situaciones diferenciadas dadas la especificidad de sus fines, las lógicas que guían su actividad y los contextos político, económico y cultural en las que se enmarcan.

En nuestro país, su incorporación al ámbito de las Universidades Nacionales es más reciente, pero ya se le otorga un lugar en las áreas de conducción, junto a otras funciones ejecutivas de la institución, como área que planifica, ejecuta, controla y evalúa las comunicaciones que mantiene con sus públicos internos y externos, de un modo integrado.

Ello, en razón de una revalorización y una mejor comprensión de la comunicación como factor estratégico para el logro de los objetivos institucionales. La gestión de la comunicación es más que una función o una herramienta, es sobre todo una dimensión del ser y del hacer, que atraviesa a toda la institución universitaria.

Desarrollo

Por compleja que sea una organización, su administración y funcionamiento, al desmontar el aparato burocrático y simbólico que la sostiene, nos encontraremos ante un sinnúmero de intercambios comunicativos, interpersonales, grupales, sociales, institucionales, según desde que nivel se los analice, que ligan conocimientos, expectativas, intereses, y también emociones y sentimientos de los individuos entre sí.

Dicho de otro modo, la comunicación es parte constitutiva de las organizaciones, es la trama que teje la red de relaciones entre los miembros del grupo. Por ello mismo también, la comunicación es esencial y definitoria de la cultura de una organización; la cultura organizacional, en tanto conjunto de valores, creencias, costumbres que comparten los integrantes de un grupo y que se manifiesta inconscientemente gracias a una experiencia grupal, es al mismo tiempo producto y producción de sentido compartido, amalgamado en y por la comunicación.

La Universidad, como institución educativa, de carácter público y social, está comprometida con la comunidad interna y con el entorno en el que se inserta, en tanto generadora de conocimientos destinados a mejorar la calidad de vida de las personas. Pero, claramente, su rol no se agota allí. La Universidad Pública debe también preservar y acrecentar una cultura superior, construir nuevas tecnologías, rescatar el conocimiento simbólico depositado en la población, aportar soluciones, con su conocimiento, a las problemáticas sociales, de modo de asegurar la inclusión y la igualdad, favorecer la circulación de temas en la agenda pública y mediática, formar opinión sobre temas sensibles a la comunidad en la que se inserta, asumir la comunicación como derecho humano, facilitando la visibilización de temas y personas.

El cumplimiento de estos objetivos superiores, y los esfuerzos y desafíos para su concreción, deben ser considerados en el contexto de cambio permanente, signado por la transición hacia una sociedad del conocimiento.

En este contexto la Universidad se debate entre incertidumbres y contradicciones. Frente al cambio de paradigma se hacen esfuerzos para adecuarse a nuevos escenarios con acciones diversas: intensificación de los vínculos con el mundo productivo y del trabajo; el desarrollo de incubadoras de empresas; la adopción de una "cultura de evaluación", orientada a mejorar la calidad académica y optimizar el sistema de gestión; la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la diversificación de la oferta académica, incluida la educación a distancia para acortar la brecha entre la Universidad y la sociedad; el impulso a la investigación sobre la base de incentivos técnicos y económicos, así como la búsqueda de nuevas fuentes de financiación; la reorientación de la cooperación nacional e internacional, privilegiando la formación de redes académicas para fortalecer programas de grado, posgrado e investigación, entre otros temas.

Estas y otras acciones semejantes son parte de transformaciones profundas que muestran una nueva concepción de la dinámica universitaria, orientada a integrarse al contexto regional, nacional e internacional con un valor agregado de excelencia.

En este sentido, se ha vuelto una exigencia ampliar y diversificar las relaciones con el Estado, con el sector productivo y con la sociedad civil. El conocimiento que produce no es privado, es público, y debe ser puesto en diálogo, compartido, con los diferentes problemáticas y actores sociales, económicos, políticos, culturales, en tanto referente de calidad y experticia. Para ello, la comunicación puede (y debe) constituirse en el elemento catalizador que impulse procesos orientados a crear capacidades de co- producción intra e interinstitucionales, de modo de impulsar, establecer y afianzar alianzas colaborativas, que aporten soluciones integradoras a las demandas de la sociedad.

Entonces, el desafío de la Universidad en este nuevo contexto es el de volcar a la sociedad, de manera productiva y críticamente, el conocimiento que produce liderando procesos de innovación y crítica social. Por ello, es importante también que tenga presencia, que pueda efectivamente posicionarse en los temas centrales de debate público, en las demandas de la sociedad, en las ausencias de otras instituciones públicas. En este sentido queda claro que la Universidad debe desarrollar **actitudes proactivas** en sus relaciones con el entorno y en la instalación de los temas en la agenda pública.

Poner en diálogo a la Universidad con su entorno es también parte indisoluble de la filosofía democrática, pluralista e inclusiva que nos caracteriza como institución educativa. Desde esta **perspectiva democrática** resulta entonces una exigencia natural la disponibilidad y el libre acceso a la información institucional. El acceso a la información clara, oportuna, confiable, hace a la **transparencia de la gestión** y a una mejor relación de confianza entre todas las partes involucradas en la vida universitaria.

Todo esto conlleva la necesidad de una mejor comunicación con todos los actores sociales con los que interactúa, sobre los que ejerce influencia pero que a la vez es influida por ellos.

Frente a estos retos, la Universidad debe ser capaz de comunicar, y no sólo transmitir: comunicar sus políticas, sus programas, su filosofía de vida, sus logros y sus expectativas; su concepción de la sociedad y la educación; sus estrategias para el desarrollo, sus capacidades de acción y sus potencialidades para la transformación.

La Universidad debe comunicarse como una totalidad, pero también debe *saber escuchar* los reclamos, necesidades, expectativas, del entorno al que sirve. Uno de los aspectos más valorados, no tanto para adecuarse sino para ser promotor del cambio, es la **capacidad de escucha** que deben ejercer los actores sociales para que haya acuerdos, consensos y también control y mitigación de los conflictos, en búsqueda de una real transformación.

En este contexto, la idea de comunicación estratégica tampoco puede desvincularse del proyecto político de la institución. Su gestión, articulada, coherente e integral, coadyuva a la realización de dicho proyecto y a identificar alternativas de transformación.

La gestión interna de la comunicación en las universidades

En una organización compleja en su composición, como la UNSJ, integrada por diferentes estamentos (docentes, alumnos, personal no docente y egresados) y organizada sobre la base disciplinar en cinco facultades y una escuela universitaria de ciencias de la salud, para la formación de grado, a los que se suman tres institutos preuniversitarios, con realidades epistemológicas, metodológicas y operativas muy diversas, es fácil advertir intereses sectoriales (que por otra parte pueden resultar naturales o consustanciales a la propia esencia de las instituciones de educación superior, donde lo típico es la diversidad de pensamiento).

Esto no debe ser un impedimento para imaginar una comunidad de intereses superiores compartidos, basada en un acuerdo sobre el sentido de las acciones para los distintos actores.

La comunicación interna, que asegura la circulación y acceso a la información necesaria, confiable, oportuna, transparente, genera conocimiento y permite la formación de opinión en y de sus estamentos, debe ser asumida con la misma responsabilidad, compromiso e involucramiento que su gestión externa.

La comunicación interna en la UNSJ resulta entonces estratégica para establecer y mantener la interacción y el entendimiento entre los individuos, generando redes de trabajo cooperativo, cohesión, compromiso e integración. Permite que los miembros de la misma conozcan y compartan el proyecto institucional, compartan los valores y principios que la animan y se sientan motivados al trabajo.

Se convierte en generadora de las condiciones necesarias para que los miembros de la universidad pasen a ser una comunidad de significados y se alcancen niveles de vínculo y responsabilidad surgidos de las mismas personas, además de un sentido profundo de pertenencia y participación, lo que a su vez impacta positivamente en la consecución de los objetivos de la institución.

Apunta a la corresponsabilidad en el logro de los objetivos de la institución, fomentando el paso de una cultura burocrática – individualista a una cultura de cooperación, integradora y proactiva. Se trata de transiciones hacia una nueva cultura del trabajo, que se inspira en preceptos básicos de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Por qué Comunicar

Un axioma ya clásico de la teoría de comunicación social postula que *"es imposible no comunicar".* Esto, en la praxis, significa que tanto nuestros discursos como nuestros actos comunican: la UNSJ comunica siempre, tenga o no conciencia de ello, sea o no intencional el mensaje. Comunicamos con lo que decimos y con lo que callamos; comunicamos con la que hacemos, y con lo que dejamos de hacer. Comunicamos desde nuestra forma de trabajar y actuar, desde nuestros logros académicos y científicos, pero también con nuestros estudiantes y docentes participando en marchas, reclamando Ni Una Menos, siendo sede por segunda vez de los Juicios de Lesa Humanidad.

A lo académico, científico, tecnológico, a la creación e innovación, se suman los aspectos de gestión que deben ser comunicados. Comunicar la gestión no es lo mismo que gestionar la comunicación.

La comunicación que la UNSJ mantenía con sus públicos externos, y con la propia comunidad universitaria, en forma previa a la creación de la Secretaría de Comunicación, se aproximaba más a una yuxtaposición de informaciones cotidianas, marcadas por la urgencia, que a una planificación estratégica de qué decir, cuándo, cómo y a quiénes sobre la propia institución.

Hoy nuestra política de comunicaciones se concreta en los siguientes ejes:

La comunicación es un derecho humano.

Los medios de comunicación formales están al servicio del bien común, de la comunidad universitaria y de la sociedad sanjuanina.

Las acciones de comunicación de la UNSJ pretenden otorgar la mayor visibilidad posible a todos sus miembros a través de sus logros, compromisos y actos.

Se aborda un mapa de públicos que incluye a todos los integrantes de la comunidad

universitaria, instituciones sociales y organizaciones de la sociedad civil.

Se promueve el intercambio y participación de estos públicos con la organización y entre ellos.

Se integra a los sistemas de comunicación desarrollados por instituciones provinciales, nacionales e internacionales vinculadas a la educación superior.

Las tecnologías de la información y comunicación son un medio, no un fin para la comunicación universitaria.

La Misión de la Secretaría de Comunicación (SecCom), queda expresada de la siguiente manera:

Entender en la elaboración, aplicación y control de una política integral de Comunicación en el ámbito de la UNSJ, a fin de establecer relaciones de confianza entre la institución y sus públicos, promoviendo en el ámbito interno la participación, la integración y la convivencia en el marco de la cultura organizacional, y proyectando una imagen pública consecuente con la misión, la visión y los valores que animan a la Universidad.

La integración de tecnologías de la información y comunicación (TICs) a la SecCom

La incorporación de las nuevas tecnologías al campo de la educación superior impacta en al menos tres dimensiones o niveles: en la gestión burocrática u organizacional, en la gestión del conocimiento y de los procesos educativos y en la gestión de la comunicación institucional.

Las TICs aportan canales de comunicación inmediata, sincrónica y asíncrona, para difundir, comunicar e interactuar con cualquier persona o institución del mundo transformando profundamente nuestras prácticas docentes, de investigación, creación y extensión a partir de nuevas prácticas comunicativas signadas por la interactividad, la viralidad, la horizontalidad, la instantaneidad, la interconectividad y la flexibilidad, las redes sociales, videos, correo electrónico, los servicios de mensajería inmediata, foros telemáticos, las videoconferencias, entre otros. Se suma el valor de poder compartir información a través de redes privadas, semipúblicas y públicas, como el desarrollo de distintas tecnologías para accederlas, lo que denota otra de las principales características del nuevo paradigma en términos de convergencia de las tecnologías hacia sistemas de información integrados que potencian el desarrollo del conocimiento.

Las innovaciones educativas redundan en la imagen de la institución. El campus virtual es una ventana abierta al mundo que nos presenta y representa, particularmente distintivo por cuanto establece relaciones con públicos específicos de interés.

La experiencia de la UNSJ en el aprovechamiento de esta plataforma se circunscribe a la creación, virtualización y mantenimiento de cursos de grado y posgrado en la modalidad de educación a distancia y en apoyo a la educación presencial, pero también puede ser posible pensar el campus virtual en otras áreas como la formación continua y la educación informal.

En el campo de la comunicación institucional, las TICs también resultan sustantivas. No sólo por la variedad de soportes, recursos y medios que ofrece, sino por sus características intrínsecas que modifican radicalmente los modos de relacionarse, interactuar, interpretar y significar/se en la institución.

En comunicación interna ofrecen herramientas, recursos y modalidades de comunicación ágiles, accesibles, rápidas; vitales para mantener el contacto con una comunidad heterogénea en sus intereses y composición y dispersa geográficamente. Un sistema de intranet facilita formas de comunicación como el correo electrónico, boletín electrónico, teleconferencias, comunicación grupal a través de terminales, redes, foros, entre otros, que pueden utilizarse incluyendo distintos grados de participación: mantener informados a los públicos, solicitar e intercambiar opiniones, y también recibir iniciativas, peticiones, demandas. Se trata de aprovechar todo el potencial de estos canales de interacción virtual y colaborativa.

La comunicación con los públicos externos está ligada a internet. Desde el sitio web hasta las redes sociales, las posibilidades de comunicación son infinitas. El portal de la universidad constituye la presencia pública en el ciberespacio de la institución; es su página oficial y por lo tanto contiene información institucional. Su construcción: arquitectura, estética, contenidos, dinámica de navegación y accesibilidad, su narrativa, exigen profesionalismo en tanto representa la imagen de la universidad.

Otro tanto ocurre con los medios digitales. Fruto de la convergencia tecnológica contamos hoy con los llamados "nuevos medios", o "medios digitales", que también sirven a la comunicación institucional. Signados por la hipertextualidad, la interactividad y el carácter multimedial, son formas culturales de consumo masivo, atravesados por dimensiones estéticas y semióticas, perceptivas y cognitivas, artísticas y narrativas, tecnológicas y económicas.

Desde la adaptación de los medios tradicionales hasta los medios nativos, las instituciones de educación superior tienen a su disposición recursos de valor como radio, televisión digital, revistas on line, publicaciones científicas de distinto tipo, libros electrónicos. La tecnología digital ha abierto el camino también a formas y productos comunicativos multimedia, en tanto producción de un mensaje único que integra, en un mismo soporte, texto, imagen y sonido. Hay una tendencia a subrayar como elementos consustanciales al mensaje multimedia la interactividad y el soporte digital.

Gestionar la comunicación supone planificar, guiar, conducir, las acciones de comunicación más acertadas para representar a la institución, integrando la estructura hacia una identidad coherente y unívoca, fortaleciendo su identidad al tiempo que dotándola de cohesión interna y desarrollando su expresión oficial e intencional, de modo de crear una imagen pública. La gestión de la comunicación, como estrategia, sirve al proyecto político dotando de valor agregado a la gestión institucional.

El lugar de la Gestión de la Comunicación en la Institución

La decisión acerca del lugar que ocupa la gestión de la comunicación en la estructura formal de la institución universitaria también es estratégica. Si bien los flujos, acciones y procesos comunicativos constituyen esa dimensión transversal a toda la actividad institucional, que van

construyendo y recreando la identidad de la organización, y que irradian hacia el afuera una determinada imagen, dejar librados dichos procesos a las coyunturas del momento o al voluntarismo de los miembros, sin dirección alguna, atenta contra los objetivos institucionales.

Las organizaciones difícilmente se asumen como centros emisores y receptores de señales, informaciones, mensajes, comunicaciones permanentes. Tampoco hay suficiente conciencia de la diversificación de mensajes y de los códigos, lenguajes y narrativas específicas que hoy, por imperio del desarrollo tecnológico, exigen mayor profesionalismo. Aquí no se puede obviar la dimensión política de la institución desde la cual el sentido de una SecCom es ser intérprete del proyecto institucional, participando de la formulación de una política comunicacional para la institución, basada en una concepción humanista e integradora, muy lejos de pretender un discurso hegemónico pero sí un discurso coherente.

Una gestión integrada significa la articulación operativa de los diferentes medios y recursos operacionales para alcanzar mejor los objetivos propuestos. Se trata de buscar el aprovechamiento óptimo de los recursos existentes, generando relaciones de cooperación y trabajo conjunto, sobre la base de la complementariedad y la corresponsabilidad. La UNSJ cuenta con un sistema más o menos institucionalizado de medios y recursos comunicacionales que muchas veces actúan como compartimientos estancos, con nulo o poco contacto, sin proyectos comunes. La relativa autonomía, como partes integrantes de la institución, no justifica la sumatoria de acciones aisladas, que resultan divergentes a los fines institucionales, porque finalmente la institución es una sola, en su diversidad y en su heterogeneidad, pero siempre es una. Lo que se busca es comunicar un mensaje coherente, respetuoso de la diversidad.

El carácter de integrante apunta a los estilos y métodos de gestión promotores de la inclusión de todos los sectores, de todas las unidades y actores sociales. La participación debe darse y estimularse en todas las etapas de un proyecto, desde su propia concepción, fomentando una participación activa incluso en la toma de decisiones. Entendemos a la comunicación como un proceso transversal en todas las áreas, por eso estamos siempre presentes. Además, la universidad no se detiene. Continuamos con los productos de la dirección de Prensa, como el suplemento *octubre/73* que ya tiene 5 años, y una tirada de más de 13 mil ejemplares al mes; *Revista La U*, que lleva 14 años editándose. Además de la actividad de difusión diaria a través de la Web institucional, de los boletines especializados y los destinados a los medios de comunicación. También hemos impulsado el área de redes sociales. En estas redes, la UNSJ tiene una fuerte presencia con 19 mil seguidores con un alcance de hasta 40 mil en Facebook; 5 mil en Twiteer; más de 10 mil seguidores en Google + y 15 mil en YouTube. Desarrollamos un canal de mensajería a través del servicio Whatsapp, con una lista de 4 mil contactos a los que diariamente estamos informando. Respecto del área audiovisual, el Creacom está integrado al trabajo diario del Canal Xama, en la producción de los programas *Universidad & Sociedad* y *Campus Deportes*, que se emiten por los canales de aire locales.

Lo que viene: el canal de televisión Xama Señal UNSJ

La Universidad Nacional de San Juan cuenta con su propio canal de televisión: Xama, denominación que en la lengua allentiac de nuestros pueblos originarios Huarpe significa “palabra”, “diálogo”. Las transmisiones a través de streaming se realizan desde hace más de dos años, producto de la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. En la actualidad, y a partir de los objetivos marcados desde la SecCom, se encuentra en plena etapa de desarrollo de la transmisión por TDA.

Su propuesta, lejos de pretender una pantalla que actúe como reflejo de un universo pequeño y destinado a un público estrictamente universitario, es instalar a este medio de comunicación como un nexo entre la UNSJ y la comunidad.

La oferta televisiva de San Juan está muy segmentada, existen miradas y cosas para decir que no se están diciendo y la UNSJ hoy tiene la posibilidad de contar todo eso que no se está diciendo, a través de un canal de televisión propio, evitando el preconcepto de que quienes miran conocen la universidad.

Para el modo TDA, el canal cuenta con antena propia, la más alta de la provincia por encima de los cien metros. Con el mejor estudio de televisión de la provincia, el canal de televisión de la UNSJ apuesta a ganarse un lugar en el amplio universo televisivo de la región.

A modo de síntesis, algunas cifras ilustrativas:

El mayor impacto de la información universitaria se produce en Facebook con casi 20.000 seguidores y un alcance semanal promedio de 50.000 usuarios;

Twitter con casi 5.100 seguidores

Google+ con un promedio de 10.000 vistas semanales

YouTube con más de 15.000 visualizaciones.

Por su parte el canal de televisión XAMA Señal UNSJ puso en funcionamiento sus perfiles en redes sociales, en los cuales se comenzó la suba sistemática de todo el material audiovisual generado.

WhatsApp, con casi 3.100 suscriptores.

En Argentina Investiga, sitio de comunicación de la ciencia dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, la SecCom tiene permanente presencia desde 2008. Publicó 6 artículos de comunicación de la ciencia en 2017.

Bibliografía

Babino, Luis G. Comunicación gubernamental 360. Elizalde, Luciano y Riorda, Mario (eds). Ediciones La Crujía, Buenos Aires. Argentina. (2013)

Baladrón, Mariela (et.al). Las políticas de comunicación en el siglo XXI: nuevos y viejos desafíos. 1° Edición. Buenos Aires, La Crujía (2012)

Casado Sampirisi, Sandra (2015). Identidad, Comunicación e Imagen Organizacional. Editorial Dunken, Argentina. (2015).

Cicalese, Gabriela (Coordinadora). Comunicación para la incidencia. Centro de Comunicación la Crujía, Buenos Aires. Argentina. (2013).

Galleguillo, Rubén. Fragmentos esfumados de la complejidad: el trabajo, la economía social y el desarrollo en la era digital. 1° Edición. La Rioja. Nexo Grupo Editor (2010)

García Beaudoux, Virginia y otros. Propaganda gubernamental: tácticas e iconografías del poder. La Crujía Ediciones, Buenos Aires. Argentina. (2011)

Ordenanza 01. Estatuto Universidad Nacional de San Juan. Resolución Nº 1764/12 Ministerio de Educación de la Nación (2011)

Ordenanza 09. Creación de la Secretaría de Comunicación con dependencia directa del Rectorado de la Universidad Nacional de San Juan (2013)

Ruiz Balza, Aljandro y Otro. Gestión de riesgo comunicacional. Ediciones La Crujía, Buenos Aires. Argentina. (2011)

White, Robert. Comunicar comunidad: aportes para una ética de la comunicación pública. Ediciones La Crujía, Buenos Aires. Argentina. (2007)

Planeamiento estratégico de la Educación Superior "Un modelo para usar"

Autor: Ferlini, Carlos Osvaldo (Universidad de la Defensa Nacional. Facultad de la de Fuerza Aérea. Escuela Superior de Guerra Aérea)

Resumen: El planeamiento y la toma de decisión son elementos fundantes de la dirección de cualquier sistema que se analice. El núcleo de actores en el proceso de toma de decisiones en la Educación Superior en particular tiene una complejidad muy poco percibida y comprendida por la totalidad de los analistas, por lo que tienden a dejar de lado a alguno de ellos transformando la acción estratégica en un fallo.
La metodología presentada tiene un componente integrador de las problemáticas halladas y permite, desde una integración de matrices, la armonización de sus factores más importantes, de manera de zanjar las ausencias presentadas por otros sistemas, sirviendo además para todos los niveles de gestión.

Parte desde el escenario hasta la evaluación, con lo que se considera al proceso como un todo del que la enunciación de un planeamiento es una de las partes finales y no el principio como muchos autores plantean.

Registra así la diferencia principal encontrada en los análisis que sobre el tema se articulan dando a la estrategia su completa dimensión y expande el horizonte de análisis a todos sus aspectos, el tiempo, los efectos y la incertidumbre que es en realidad la principal

característica de la decisión estratégica.

Palabras claves: Educación Superior – Planeamiento – Estrategia – Modelo -

Texto completo:

Introducción

El objeto del presente ensayo, es presentar una propuesta integral para encarar un estudio estratégico en la forma de un modelo de toma de decisión para el direccionamiento de la Educación Superior. El origen de lo que hoy se presenta se dio durante la investigación en busca de la existencia de elementos de análisis y planificación estratégica o gestión de ese tipo, para la Educación en general y la Educación Superior en particular en la Argentina y en América Latina, encontrándose abundante literatura al respecto. La finalidad concreta era encontrar modelos o sistemas sobre los cuales desarrollar políticas de carácter nacional o subnacional que permitan establecer parámetros de crecimiento y evolución de un aspecto de la vida social y productiva de un país tan importante como el elegido. En la mayoría de los espacios de desarrollo de este tipo de teorías sobre planificación estratégica, se encontraron referencias tanto generales como puntuales sobre cuáles son las áreas más importantes que deberían desarrollarse en la organización educativa y el sistema que componen, definiendo sustantivamente las diferencias entre los ámbitos de aplicación. Estos se definen claramente como el espectro nacional, como eje centralizador del desarrollo educativo del país y las instancias subnacionales, como parte de la articulación de dichas políticas. En dichos textos se encuentran similitudes y discrepancias pero casi ninguna modelización de carácter estratégico. Más aún, para la Argentina los textos se centraban en la acción de los gobiernos provinciales y cómo éstos comienzan a jugar fuertemente en el contexto de la toma de decisiones, luego de la implementación de los procesos de descentralización de la década de los ´90.

La decisión estratégica también estaba dimensionada en algunos casos como en Matus, quien la concibe como un ejercicio en tres aspectos básicos: prospectivo o sea mirando al futuro, crítico en la reflexión sobre lo que se hace y lo deseado, tratando de encontrar la fortalezas y debilidades en ese hacer y por último como un ejercicio de efectos sobre no sólo la propia organización sino también en la influencia de la institución [y del propio sistema al que pertenece]1 como agente de cambio del entorno de pertenencia (MATUS en FERNÁDEZ LAMARRA, 2006: 56)

1 Entre [ ] agregado por el autor.

Aun cuando todas tratan de alcanzar un análisis estratégico, los estudios encontrados se ubican en un plano de definición que no corresponde a la estrategia, sino que concurren sobre el análisis elementos de carácter operativo (descriptivo de situaciones) u otros que se abordan desde acciones o modelos de características operacionales, cuyo documento típico es el Plan Estratégico Institucional (PEI).

El punto es que se deja de lado algo que no es menor. La determinación, por imposición o voluntad de un *«cambio estratégico»*, el cual configura el problema cuya resultante es el proceso de *«decisión estratégica»*. Ésta última tiene una modalidad de ejecución o modelo de articulación cuyo producto es la *«planificación estratégica»*.

Esto podemos resumirlo de esta manera:

- Cambio Estratégico – Necesidad futura
- Decisión Estratégica – Análisis y Maniobra elegida (modelada)
- Planificación Estratégica – Puesta en escena (plan) implementación y evaluación

El segundo de los aspectos movilizadores para este ensayo tiene su base en oposición parcial al modelo de Matus. Esta discrepancia se basa en que la decisión estratégica no es sólo prospectiva, sino que conlleva un análisis mucho más complejo y que se aleja enormemente de lo declarativo y de lo enumerativo (con lo que se la encuentra en los textos de referencia) y se plantea desde una situación de **incertidumbre.** Ésta es la condición que más caracteriza al ambiente estratégico, ya que no se conocen con certeza el probable accionar o intencionalidad de cada uno de los actores intervinientes en el proceso de toma de decisión. Es importante remarcar que bajo condiciones de incertidumbre los desafíos de juicio pueden ser enormes, con información incompleta o en ocasiones contradictoria, se pueden generar recomendaciones o puntos de vista dispares, a los que se le suma normalmente la falta de tiempo (FUNSTON, Frederick; WAGNER, Stephen, 2010: 36).

El tercero de los aspectos para desarrollar el trabajo fue tomar al modelo estratégico con una perspectiva sistémica, entendiéndose ésta como la única manera posible de abordar la Educación Superior. Para ello, es necesario definir lo que se entiende por **sistema educativo** como base para la formulación del modelo, para lo cual tomamos a Acuña y su definición la que expresa al mismo como:

… conjunto de instituciones, actores (tanto individuales como colectivos) y prácticas (públicos estatales, no estatales y privadas) que participan de la transmisión de saberes y el cultivo de disposiciones certificados como públicamente relevantes. Esta definición incluye a los establecimientos educativos de todos los niveles, a las organizaciones que inciden en el gobierno de las actividades de los establecimientos educativos y a los actores que se desempeñan en esos establecimientos y organizaciones. (ACUÑA, 2007: 1)

Aquí se avizoran ya algunos de los elementos que son parte del modelo a presentar como lo son los actores, el contexto multinivel, el gobierno y la gestión, los que desarrollaremos a continuación.

En este mismo sentido, la Educación Superior es un sistema tanto vital como complejo, el que requiere de un análisis profundo por la cantidad de actores que pueden identificarse. Esto se debe a que el contexto de las universidades adquiere ciertas caracterizaciones interesantes, que están representadas principalmente por los procesos de politización del entorno universitario, tanto necesario y saludable como problemático y controvertido. Este proceso agrega partícipes necesarios al proceso de toma de decisión (comprendidos en una gama que va en la Argentina desde el Consejo Interuniversitario Nacional a los Centros de Estudiantes, mostrando dos ejemplos de dispar nivel) y por lo tanto han de ser tomados en cuenta en proceso de análisis estratégico.

Esta investigación y los hallazgos encontrados derivó en el interés de elaborar un modelo que salvara los aspectos faltantes focalizados principalmente en determinar la real composición de la decisión estratégica, que el modelo pudiera ser utilizado en cualquier nivel educativo y que tuviera una formulación sistémica.

Es por ello que el modelo propuesto configura de manera integral el proceso de decisión estratégica. Es integral porque abarca desde la diagnosis del escenario presente y futuro donde será implementada la decisión y llega hasta el proceso de evaluación en función de encontrar variaciones en el cómo planteado y poder corregir el rumbo con el tiempo suficiente a través de alternativas viables. Corresponde en su concepción metodológica a la articulación de cuatro modelos de toma de decisión y planificación estratégica. Éstos son el método de Kepner-Tregoe de análisis racional, el método FODA que integra las posibilidades y oposiciones a la decisión estratégica, el modelo PESTEL-I para la determinación del escenario y el método de decisión estratégica de Frischknecht, Lanzarini y otros autores de la Escuela de Guerra Naval. Los mismos conforman un modo original que potencia las ventajas de cada uno en función de obtener una herramienta comprensible y completa del ambiente estratégico de toma de decisiones.

Es necesario hacer mención que los proceso de cambio se pueden generar desde abajo hacia arriba (procesos bottom / up) u orientados desde arriba hacia abajo (procesos top / down), siendo los primeros difíciles de encontrar en el ámbito de la Educación y menos en la Educación Superior. El modelo diseñado, aunque multinivel para su aplicación, representa este segundo tipo de planteamiento del cambio.

Con estas apreciaciones estamos en condiciones de iniciar el camino hacia la comprensión de este «*modelo para usar*»**.**

Desarrollo – Parte I: El concepto de Estrategia

El cambio estratégico

Para hablar claramente sobre estrategia realmente la primera definición que debemos abordar no es la propia de estrategia, sino por el contrario, es necesario iniciar por el concepto de lo que llamaremos el *«cambio estratégico»* que es lo que orienta a la estrategia en sí. El cambio estratégico es relevante en cuanto su determinación, porque permite dar inicio al proceso, ya que marca la orientación de la decisión estratégica y la caracterización de las condiciones futuras para el sistema / organización a analizar. El proceso de transformación que se pretenda implementar (el cambio del actual paradigma) está teñido de diferentes aspectos que dan sentido a ese nuevo paradigma de la organización (HOFER, Charles W.; SCHENDEL, Dan, 1978: 3 y sig.). La caracterización clara de este cambio también está orientada a la gestión, en términos de la asignación coherente de los recursos al/del sistema / organización en función de alcanzar los parámetros de ese cambio pretendido.

Sin embargo, el cambio trae aparejado un desafío doble: proteger los valores que ya tiene la organización universitaria y en segundo crear nuevos valores. Lo más valioso en el proceso se representa en el logro de identificar y aprovechar las oportunidades que se tengan; también lo compone el tomar riesgos calculados que tienen el potencial para ser recompensados con innovación y mejora en la calidad o en la gestión (FUNSTON, Frederick; WAGNER, Stephen, 2010: 38). La clave entonces es interpretar correctamente ese cambio y cómo materializarlo en un aumento de la calidad, aunque es necesario observar como lo hace María Casanova que el concepto de calidad es "intangible, variable, dinámico con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias y con los presupuestos pedagógicos de los que se parte" (CASSANOVA, 2012: 8). En esa determinación de la calidad seguramente surgirán disensos y conflictos internos, por lo que manejarlos es fundamental y necesario para la construcción de una visión que contemple a todos los componentes de la organización y las relaciones que los unen, siendo clave el manejo democrático de la autoridad y la empatía para lograr el consenso y la integración en el necesario acuerdo interno (TABA, 1980: 298).

Qué es entonces ESTRATEGIA

Sobre la acepción sustantiva de estrategia y estratégica/o como su adjetivación podemos llegar a encontrar varias definiciones. En el primero de los casos, a la estrategia se la define asociada al factor *«tiempo»,* por lo que se dice que una decisión o acción es estratégica pues va a ser desarrollada en el mediano o largo plazo. Parte de ello puede ser acertado si miramos el contexto del cambio estratégico como orientación para la definición, sin embargo existen decisiones que por sus repercusiones son fundamentales para la organización y deben tomarse

de manera perentoria, por lo que aquí marca la definición el *«efecto»* que la acción tenga sobre la organización, que se materializa en el corto plazo / mediano o largo plazo. El último de los modos a definir a la estrategia y su entorno es el que utilizaremos para el desarrollo del presente trabajo y no tiene relación directa con ninguna de las otras dos definiciones presentadas. En este caso la definición de estrategia y ambiente estratégico estará dada por el *«entorno de incertidumbre»* en que se desarrolla la toma de decisión (FRISCHKNECHT, J.; LANZARINI, M. y otros, 1995: 16). Éste es el real sentido de la definición y acción estratégica, ya que en el contexto de un análisis típico la posibilidad de tener **toda la información** necesaria es uno de los principales problemas de la decisión estratégica.

El otro de los integrantes principales del espectro que define la decisión es la **configuración del escenario** donde se va a desarrollar la acción, ya sea en el corto, mediano o largo plazo, período que será determinado por los decisores en función de la proyección que del sistema / organización se quiera tener. El último de los aspectos formales de la decisión estratégica es la **interacción de los actores internos y externos** del sistema / organización a analizar. En este particular aspecto, las posturas y definiciones de los actores y el set de objetivos y su prioridad / prelación, los que llamaremos *«fines»* de cada uno, es imposible de ser conocida en su totalidad (ya que no podemos leer sus mentes) y son los que condicionan su accionar.

Esto hace que particularmente nosotros como decisores sólo podamos discernir a través del análisis e interpretación de los *«mensajes»* (verbales, escritos o acciones) cuáles son los fines que tienen cada uno de ellos y cuál es su importancia, así como cuánto de ellos pondrán en juego y afectarán el proceso de toma de decisión propio o el resultado de nuestras acciones. Este aspecto de juego entre partes es fundamentalmente **dialéctico e interdependiente** lo que hace fácticamente es favorecer o limitar nuestra propia **libertad de acción**. Esto configura la definición de estrategia como la «*dialéctica de voluntades»* que *«relacionadas interdependientemente»* buscan obtener *«libertad de acción»* en *«situación de incertidumbre»* (FRISCHKNECHT, J. et al., 1995: 30-31).

Más allá de la definición, es importante tener en cuenta que la sola determinación de la situación o acción estratégica no produce ningún cambio. Es necesario articular una manera de llevar adelante este proceso de manera de llegar a obtener una resultante lógica y ordenada de los objetivos que queremos obtener, con la consiguiente capacidad de evaluar y adaptar los factores intervinientes en el proceso, de manera de lograr el éxito. Esto se denomina operacionalizar la estrategia.

Desarrollo – Parte II: El modelo de análisis estratégico – herramienta para usar

Fernández Lamarra expresaba en su texto de "Políticas y Planeamiento de la Educación Superior" que la planificación aparece en América Latina en la década del 40 y con características pragmáticas según el modelo presentado en cada país. Sin embargo ante la dilatada trayectoria de la planificación estratégica educativa se encontraban alguno problemas como: la orientación normativa de la planificación y su desarticulación con otras áreas del Estado, la orientación puramente diagnóstica del planeamiento, con una mirada muy orientada a lo macro y que no integraba a los integrantes del sistema entre otros aspectos (FERNÁDEZ LAMARRA, 2006: 50). También se entiende que la planificación en Educación Superior es un proceso participativo y estructurado en momentos o fases y planteado en diferentes horizontes temporales y que debe nutrirse de información externa e interna respondiendo a demandas del entorno y de la propia institución, y cuyos resultados requieren de seguimiento y evaluación. Aun así, en la mayoría de los casos no se tiene en cuenta el rol que tienen los implicados en el proceso (intereses de las personas y de otros actores), ni de los soportes que deben apoyar la ejecución y control de la Estrategia y no se realiza el análisis de viabilidad de las estrategias formuladas (ALMUIÑAS RIVERO, Juan J.; GALARZA LOPEZ, Judith, 2012: 78-80).

El modelo que se representa a continuación busca integrar y zanjar los problemas presentados precedentemente, en este aspecto es necesario expresar que como ordenamiento lógico el proceso se puede visualizar a través de un esquema el que presentamos en la Figura N° 1. (VER ANEXO)

El escenario como punto de partida

Macías Sánchez expresa en cuanto al escenario que "la planeación estratégica parte del análisis sistémico y riguroso del medio ambiente interno y externo de la institución [...] partiendo de una clara conciencia sobre, cuál es su aspiración en la relación con su entorno" (MACIAS SANCHEZ, 2016: 52) y que este sentido debe ser conocido por la comunidad universitaria. Esta orientación brinda el primer elemento de análisis que es el escenario donde se va a proyectar la acción estratégica. Como elemento sistémico se ha incluido en el desarrollo conceptual una matriz que asegura un análisis completo de las variables que pueden intervenir en el futuro próximo y que afectan a la organización universitaria o al sistema todo.

Como primera medida debemos partir de una serie de *«supuestos ordenados»*. Estos supuestos son los subconjuntos del escenario a analizar. Cada uno de éstos engloba factores que caracterizan a cada subconjunto y las interrelaciones que se producen entre ellos y permiten ubicar el lugar donde se ubica la gestión educativa a proyectar estratégicamente, concebida con una visión sistémica de la misma.

Pueden ser definidos para el nivel nacional de la Educación Superior o componerse de manera más sencilla en el nivel de la universidad, facultad o unidad académica. El conjunto de estos supuestos puede ser ordenado de diferentes maneras pero para una mejor apreciación el uso de la guía PESTEL-I modificada, es una forma altamente viable de dar flexibilidad para el análisis de escenarios sobre una matriz comprensible y aplicable a cualquier nivel sin necesariamente ser un analista especializado. Los supuestos son: el Político, el Económico, el Sociológico, el Tecnológico, el Ecológico, el Legal y por último en una variación para este estudio en la significación de la «I» no representándola como el supuesto Industrial, como normalmente se construye la guía, sino como «Identidad», teniendo en cuenta que la organización educativa guarda una serie de elementos identitarios que van desde la organización en la que se estructura la acción educativa nacional, hasta la conformación de las aulas para el desarrollo de las clases. Este *«plus»* sobre el modelo facilita la comprensión de las características complejas del sistema educativo y sus actores, independientemente del nivel en el que estemos ubicados. Desde este posicionamiento el PESTEL-I cobra sentido propio para su aplicación directa.

En el desarrollo del PESTEL-I es posible (y creo que necesario), advertir algunos elementos que pueden servir como guía de interpretación para una aproximación más completa a su descripción. En el caso de la **POLÍTICA** los elementos a tener en cuenta serán, para un nivel superior dentro del sistema educativo, el sistema de objetivos y políticas que el nivel nacional fija en un período determinado (Plan Nacional o de Gobierno del Ministerio o Directiva Estratégica Nacional), con sus componentes orientadores para el nivel educativo que corresponda, para este caso la Educación Superior. Asimismo, se insiste en que la modelización presentada puede utilizarse en cualquier nivel del sistema, incluidas decisiones de un Consejo Superior universitario pueden ser orientadas con la utilización del presente modelo.

El segundo de los supuestos es la **ECONOMÍA**. Éste aspecto es fundamental ya que de esta definición se tendrán claras las posibilidades de dar factibilidad al proceso que se desea encarar. En este caso las condicionantes principales son la asignación la jurisdicción Educación del Presupuesto Nacional condición que es advertible desde los debates en ambas Cámaras del Honorable Congreso de la Nación. Sumado a esta información, la configuración del supuesto se completa con la firma del presupuesto anual y plurianual, en la que ya se advierten las asignaciones crediticias que tendrán el sistema general y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Asimismo, pueden intervenir en la determinación del supuesto las proyecciones de matrícula si hablamos de una entidad de administración privada

o mixta. Los ingresos conforman una parte principal del proceso de planificación estratégica y uno de los limitantes principales en la obtención de los objetivos planteados.

Sigue en el supuesto **SOCIOLÓGICO**. En este sentido la definición de los factores de crecimiento social, rango etario de ingreso y salida del sistema universitario, el tipo de matrícula y su raíz socioeconómica presente y a la que la organización universitaria se orienta (cuestión que complementaremos luego con la identidad), las necesidades de integración para el trabajo y la tecnología futura o las proyecciones que quieran darse sobre la investigación y desarrollo y su integración y derrame en la sociedad de pertenencia, pasan necesariamente a ser parte del análisis de en este marco de definición del escenario futuro.

Continuando en el diseño del escenario el turno toca al supuesto de la **TECNOLOGÍA**. Aquí vale la pena observar el tipo de institución educativa que marca la mayor o menor influencia del supuesto en el desarrollo del planeamiento estratégico. Sin embargo, el crecimiento exponencial del factor tecnológico muestra la necesidad de atar al mismo al rango temporal en el que desarrollaremos el planeamiento y su evaluación, ya que de darse en términos equivalentes a los quiebres del paradigma tecnológico, la condición de mediano y largo plazo adquiere dimensiones distintas de las que tenemos como referencia para la cuestión sociológica, por ejemplo.

En términos de acceso el planteo también se referencia de manera distinta, ya que como derivado de la celeridad con que los cambios que se producen, se puede acceder a tecnología a la que podemos denominar *de segunda* a costos altamente razonables y alcanzar un grado de adelanto tecnológico aceptable en el corto plazo, mientras que si hablamos de rasgos sociológicos sociales y su transformación (como puede ser el poder adquisitivo), los tiempos de dicha transformación se encuadran en el mediano-largo plazo en general.

El supuesto **ECOLÓGICO** es el siguiente y en este aspecto muy cercano a lo que sería un desarrollo de tipo industrial, pueden encontrarse en el ámbito de la educación elementos ligados a ciertos recaudos que puedan originarse en la legislación sobre el tema y que afecten alguno de los desarrollos del ámbito universitario en el área de investigación. El otro de los elementos en los que puede incidir es en la integración de ciertos conocimientos a incluir en los diseños curriculares o la apertura de carreras específicas o hasta la creación de un Departamento como lo es en el caso de la Universidad de Alcalá, la Complutense de Madrid o la Javeriana.

El próximo a tratar es el supuesto **LEGAL** y como es lógico en este aspecto se incluyen todos los documentos rectores de la actividad. Asimismo, es necesario como en todos los demás supuestos, analizar su evolución en el tiempo de manera de advertir posibles oportunidades o restricciones en cuanto a la capacidad del sistema / organización para la

obtención de los intereses fijados. En su dimensión más amplia, representa desde el respeto a los instrumentos legales que dan origen al Estado hasta los que guardan estrecha relación con las obligaciones y derechos de las personas.

Por último está el supuesto de la **IDENTIDAD**. Éste sintetiza las características internas y particulares del sistema / organización que lleva adelante el proceso de decisión estratégica y que le dan una dimensión y adjetivación particular entre sus pares o como sistema engloba las característica de la interacción entre los diferentes actores del proceso de toma de decisión. Esta parte del análisis, más que ningún otro, deberá basarse en la consideración de si el modelo actual y el que da representatividad a la organización / sistema, se quiere sostener en el tiempo o se desea o debe ser modificado. El hecho de analizar en particular la cuestión de la identidad, se basa principalmente en que tanto el sistema de la educación como sus integrantes, para el caso las universidades, han forjado y materializado sus visiones en función de una decisión que genera rasgos que las resaltan del resto de sus pares. Un cambio en este sentido que no sea advertido, puede significar la inversión de una considerable cantidad de recursos para luego tener que dar marcha atrás, ya que la evolución pretendida termina siendo una pérdida de los valores institucionales o la propia identidad reconocida de la organización. La decisión en este supuesto sobre cómo interpretar el futuro está marcada por la obtención de un consenso entre los integrantes del núcleo de toma de decisiones a nivel organización y a nivel del sistema general, fruto de una negociación con acuerdo ampliamente mayoritario y si es posible el consenso general de los actores.

En resumen, estos *«supuestos ordenados»* permiten a aquellos con responsabilidad directiva obtener una imagen del futuro determinado en el horizonte de la decisión estratégica. Al tomar referencias de las caracterizaciones principales de cada uno de ellos, sus factores componentes y como decíamos previamente, de las probables interacciones o influencias que cada uno tenga sobre el otro se genera un nuevo *«estado del arte»* en la dimensión en la que se desarrolle el análisis estratégico.

El desarrollo del modelo de análisis

Una vez determinado el escenario, es vital para el proceso determinar a los actores que compondrán el grupo sobre los cuales la acción propia tendrá lugar y la interpretación de sus posturas presentes y el análisis de sus mensajes (como expresáramos: escritos, orales u composiciones actitudinales), determinando sus objetivos y las posturas a presentar en el futuro. De los actores se identificarán los objetivos de mayor valor a los que llamaremos FINES y sobre la base de estos se llevará adelante la orientación de las acciones propias en vista de cuán importante será la influencia de los mismos en relación a los objetivos propios.

Observando la Figura N° 2 (VER ANEXO), nos podemos imaginar la complejidad del concierto de actores que tienen intervención en el proceso y que pueden afectar la toma de decisión. Uno de las labores principales de los planificadores es determinar en quienes y en qué medida pueden ser influyentes en el desarrollo de la acción futura.

Esta relación entre fines propios y ajenos estará dada en dos modos; podrá ser en forma de cooperación, cuando los mismos sean orientados en el mismo sentido o coadyuven a un mismo objetivo o en competencia cuando se opongan. Esto determinará el grado de integración de los actores con el sentido de la estrategia marcada y llevará para cada uno una acción o tratamiento distintivo de ser necesario. (FRISCHKNECHT, J. et. al, 1995: 22)

A ellos se le une en la elaboración de las diferentes ALTERNATIVAS ESTRATÉGICAS la VISIÓN de la organización. Esta visión representa una situación desarrollada como deseable a mediano y largo plazo. Es una aproximación de cómo la organización evolucionará para atender con eficiencia las cambiantes necesidades de la educación. Es estable en el tiempo de la planificación estratégica y muestra cabal de lo que la organización debe ser y hacia dónde debe dirigirse.

Como elemento vinculador, la visión marca el camino del sistema / organización hacia el futuro describiendo en definitiva, sin mensurar realmente, las metas de la organización universitaria. En estos aspectos pueden encontrarse elementos correspondientes a las tres componentes del ámbito, lo académico, la investigación y la extensión como parte fundante de la misma y la exaltación de ciertos valores institucionales de mayor o menor nivel según donde nos encontremos.

En la diagramación de las ALTERNATIVAS ESTRATÉGICAS, las que deberán ser al menos dos en función de la posibilidad de selección de la mejor para el desarrollo de una acción estratégica, debe tenerse en cuenta que la misma tenga tres aspectos fundamentales. La primera que tenga un grado de aptitud para enfrentar su implementación, que sea completa en función de los actores presentes en el escenario (aquellos con los que desarrollemos una acción de cooperación o competencia) y que detalle de manera clara cuales son los objetivos de máxima y de mínima a tratar de alcanzar. Estos en el diseño son identificados como DEBE estableciendo los de mínima para considerar exitosa acción y por ende la decisión tomada y los QUIERE que son los de máxima; alcanzar estos significa la total consecución de los objetivos pretendidos por el sistema / organización que lleva adelante la estrategia (KEPNER, C.; TREGOE, B., 1981: 40 y sig.).

Para llegar a considerar completa la MANIOBRA ESTRATÉGICA debemos considerar la aplicación de los recursos de la organización. Estos los constituyen las variables estratégicas MEDIOS (M), ESPACIO (E) y TIEMPO (T). Cada una de ellas darán pie al

análisis de factibilidad y viabilidad de concreción de cada uno de los elementos (objetivos y metas) correspondientes a la maniobra planteada. En el caso de **los medios**, el conjunto de ellos a utilizar por el sistema / organización será considerado para tal efecto; en líneas generales incluye los Recursos Humanos, el material e infraestructura presente y el requerido para el logro de lo propuesto y los recursos financieros, que para nuestro caso básicamente son los provenientes de la elaboración de los presupuestos que el sistema educativo nacional y que el CIN ponga a disposición de las Universidades y el de las propias Universidades ya sean de administración pública, mixta o privada obtengan particularmente.

El **espacio** estará dado fundamentalmente en la localización de las negociaciones. Esta variable física principalmente depende de la interpretación de la acción que se pretenda llevar con los actores intervinientes en el proceso y el tipo de relación que se establezca. Como ejemplo práctico se puede mencionar la mesa del CIN para el tratamiento del presupuesto, la mesa de negociación con las paritarias docentes universitarias, las acciones de integración estratégica en programas interuniversitarios con otras entidades nacionales o internacionales, entre otras. Otros de los espacios que se pueden incluir en el análisis es el de proyección de la organización; si mantendrá su geo-localización presente o se integrará regional o internacionalmente.

El **tiempo** se define básicamente en el punto donde las acciones a realizar logran su materialización definitiva. Este es el corto, mediano o largo plazo en líneas generales y más particularmente en cada caso las fechas tentativas previstas para alcanzar los objetivos que se plantean en la maniobra a realizar (ALMUIÑAS RIVERO, J. et al., 2012: 91).

Configurada así de manera integral la maniobra, el modelo planteado integra una matriz de reaseguro para determinar la viabilidad final del proceso antes de la elaboración de acciones concretas. En este aspecto la matriz elegida es la del método FODA que da una imagen concreta de la situación futura desde el contexto de cada uno de sus elementos componentes. Descriptos brevemente en su relación con el proceso, para el caso de las FORTALEZAS estas determinas los puntos fuertes del sistema / organización a ser explotados durante el desarrollo de la estrategia y permiten a los decisores tener una clara determinación de los elementos a explotar; como ejemplo podemos citar el tener una red de investigadores o personal de profesores de una vasta experiencia en los campos de aplicación de la organización universitaria. En el caso de la OPORTUNIDAD marca la verificación de la maniobra seleccionada como la correcta y si ésta encaja en los tiempos previstos de su ejecución; determina los elementos formales y tangibles a tener en cuenta y su ubicación en el tiempo. Como ejemplo podemos dar un cambio de gobierno o de autoridades que determina un nuevo set de negociaciones sobre un tema determinado por ejemplo presupuesto. En el

análisis de DEBILIDADES se incluyen todas las posibles desventajas del sistema / organización que pueden ser explotadas por los demás actores en su interacción con las acciones propias durante el proceso. Es importante remarcar que un sistema complejo como el de la Educación en general y el de la Educación Superior en particular pueden existir debilidades que aunque existentes no son de afectación por los demás actores en concierto. De ser así se las tendrá en consideración como posibles debilidades de la organización pero no tomadas en cuenta en éste análisis. Es importante también remarcar que no deben dejarse de lado ninguna de las probables interacciones de los actores hacia la estrategia a seguir ya que de hacerlo estamos dejando la puerta abierta a un posible problema.

En cuanto a las AMENAZAS son aquellas cuestiones que hacen al factor riesgo en la toma de decisión. Éstas pueden devenir de la acción misma o la no acción y sus consecuencias. Vale decir, que también deben analizarse en este punto las consecuencias de *«no hacer lo que hay que hacer»* o hacerlo fuera de la ventana de oportunidad elegida o determinada por una condición particular de escenario. También aquí es necesario observar el probable comportamiento de los actores con mayor poder dentro del escenario (gobierno, el propio consejo superior de la universidad, sindicatos, etc.) y cuál es su postura. Asimismo, el nivel de riesgo en la concreción de la acción estratégica a tomar, el impacto del cambio en la organización y las condiciones posteriores al mismo, entre otros que puedan demorar su puesta en ejecución.

Es importante remarcar en este punto cual es el mayor riesgo, el perder de vista en la evolución de la estrategia la misión, los valores institucionales y las contribuciones existentes hacia la comunidad local y la sociedad toda. Esta vigilia es particular responsabilidad principal de las autoridades de la organización (FUNSTON, Frederick; WAGNER, Stephen, 2010: 37)

Completado esta secuencia dentro del proceso estamos en condiciones de establecer claramente las ACCCIONES a tomar las que en conjunta materializarán definitivamente a la MANIOBRA ESTRATÉGICA.

El plan estratégico – resumen de la decisión y su evaluación

El contexto que reúne a todas las acciones en un conjunto organizado es lo que conocemos con el nombre de Plan Estratégico Institucional. En realidad la denominación del PEI es en cierta medida errónea pues en él se establecen, más allá de las descripciones de ciertos componentes de la decisión estratégica, la operacionalización de la maniobra en las diferentes acciones a tomar y en ciertos casos, dependiendo fundamentalmente del nivel de aplicación de la estrategia, quienes serán los responsables de cada una de esas acciones. Más allá de esta pequeña discrepancia del autor con el concepto del PEI, el desarrollo del

documento y su conocimiento por parte de los integrantes de la organización es reconocidamente una de las claves del éxito de todo el proceso. El consenso inicial requerido por los principales elementos de toma de decisión y la proyección de estos lineamientos a la organización toda, dará una cabal imagen de integridad de la decisión tomada (en términos de unificación de criterios rectores no de moralidad de la misma, vale aclarar) y una perfecta asignación de responsabilidades a todos aquellos que deban ejecutar acción alguna dentro del proceso de puesta en marcha de la decisión tomada a nivel superior. Asimismo, las metas temporales y de cumplimiento de cada una de estas acciones debe estar claramente identificadas sobre la base de estándares de cumplimiento o de parámetros de calidad educativa los que deberán ser comprensibles primariamente para el ejecutor de la tarea pero también para el sistema / organización al completo.

El último de los pasos a tener en cuenta en toda acción es la verificación de los resultados. Esto permite dar continuidad al plan y validar las acciones de alternativa que viabilicen una vuelta al camino planificado o, de ser necesario, reformular el planeamiento estratégico por completo. En el primero de los casos, la construcción de alternativas deben ser inicialmente delineadas luego del FODA, de manera de servir de *«acción a la carta»* de ciertas probables modificaciones de las metas de cumplimiento o de las resultantes de una acción de parte de alguno de las actores identificadas como una amenaza principalmente o una debilidad propia. Para el caso de ser necesaria una modificación de las acciones planteadas de manera radical o sea, un cambio de magnitud en el plan, la situación se configura como una crisis. Es necesario remarcar que una crisis exige ciertas consideraciones que requiere su configuración para mejor comprensión. La primera es que uno de los actores ha cambiado su postura, esto implica su radicalización en la oposición a los intereses propios o que su postura de cooperación se ha modificado a competencia; la segunda de ellas es que en caso de configurarse esta crisis una acción inmediata es exigida para la organización de manera de minimizar los daños que puedan generarse el fallo en la definición de la maniobra, por lo tanto, una inacción en este momento podemos definirla como inadmisible. El último de los elementos que pueden dar por tierra todo el análisis es una falla en las estimaciones del escenario en uno de los supuestos del PESTEL-I, cuestión que como la anterior requiere de una acción inmediata.

Como consecuencia, esto no es un cambio de la maniobra como lo podría configura el empleo de una de las alternativas originariamente establecidas, sino el repensar completamente el set de alternativas estratégicas por completo. Si esto se debe a un cambio en el escenario, la elaboración de un nuevo esquema con las consideraciones particulares del escenario descriptas de la forma más correcta posible.

Con este paso damos por terminado el análisis del modelo presentado para el desarrollo de una decisión estratégica, las conclusiones a continuación remitirán a las consideraciones finales sobre la temática.

Palabras finales

La finalidad del modelo presentado es brindar una herramienta accesible y comprensible para la planificación estratégica aplicable a la Educación Superior. El diagrama conceptual que presenta permite la inclusión de los elementos que normalmente se configuran como ausentes en el desarrollo de una decisión estratégica. Esta ausencia se acentúa en el caso de la Educación Superior según Fernández Lamarra, ya que "sobre este nivel de enseñanza, la consolidación de un esquema de planificación ha estado prácticamente casi siempre ausente, excepto en unas pocas y limitadas experiencias." (FERNÁDEZ LAMARRA, 2006: 58)

En primera instancia la definición y concepción de cambio estratégico se consideraron como fundamentales, ya que la principal discordancia encontrada en los estudios de referencia no contenía los aspectos primordiales de la decisión estratégica y su ambiente.

Para ello el escenario fue el primero a desarrollar y en su definición, para el tiempo que la organización determine, se utilizó al PESTEL-I como conjunto de supuestos ordenadores del análisis, logrando solidez y comprensión de todos los aspectos posibles.

El conjunto de los elementos que conforman las alternativas y en definitiva la maniobra estratégica, se articulan sobre la interrelación del abanico complejo de actores según visualizábamos en Alonso, sumados a la visión de la organización. Las variables estratégicas medios, espacio y tiempo dan pie a maniobra de forma completa y con esto al análisis de factibilidad, el que viabiliza de forma definitiva la implementación de las decisiones estratégicas, cuestión ampliamente debatida y ausente en la mayoría de los estudios según los autores de consulta.

La concreción del plan y su evaluación también se detallan, de manera de dar sustento en el tiempo a la acción y permitir la variación de las mismas como alternativas (planificadas y viables), evitando tener un fallo catastrófico de la decisión estratégica.

El proceso presentado intenta ser un elemento de análisis para la Educación Superior capaz de ser utilizable tanto a nivel del sistema educativo en el nivel gobierno como de una institución de carácter universitario de igual manera, adaptando las consideraciones de escenario y actores principalmente dentro del diseño de la maniobra a llevar adelante.

Fernández Lamarra mostraba una serie de elementos en la espera de ser alcanzados por la planificación estratégica a modo de resumen. Entre ellos mencionaba la necesidad de encontrar modalidades flexibles para una conducción descentralizada y toma de decisiones participativa y el desarrollo de una cultura estratégica que genere una mejor calidad en la

gestión de la educación (FERNÁDEZ LAMARRA, 2006: 61). Este humilde aporte trata de llevar una herramienta sólida para el apoyo de los aspectos principales de la gestión, la proyección de acciones a futuro y la evaluación como parte integral del proceso articulando ambos aspectos en una trama de análisis que sea de carácter estratégico y no meramente operacional como se observa en la mayoría de la bibliografía analizada sobre este tema.

Por último Steinhouse expresaba que "la capacidad de un sistema para funcionar correctamente (y agregaríamos, para ser exitoso), se encuentra en los procesos de comunicación" (STEINHOUSE, 1987: 130). En el desarrollo del proceso estratégico planteado esto se configura en dos momentos literalmente. El primero de ellos cuando se hace la interpretación de los mensajes que cada uno de los actores presenta en cuanto a su intervención, a favor o en disidencia, con la estrategia propia. El segundo, no menos importante, es el de la transmisión de las acciones hacia dentro de la organización de manera que se consoliden los consensos y de dar participación a todos los integrantes del sistema en general o de una institución particular, ambiente que describimos como complejo pero saludable por su carácter social y democrático.

Esperamos que la idea se proyecte en función de una vacancia y una sistematización comprensiva de una acción fundamental y fundacional como la planificación y en definitiva la gestión estratégica para la Educación Superior.

Muchas gracias.

Anexo Pág. Nº 1

ANEXO FIGURAS

Figura N° 1: Esquema del Modelo de Planeamiento Estratégica

Anexo Pág. Nº 2

Fuente: Acuña C. La gobernabilidad de los sistemas educativos. Pág. 30

Figura N° 2: Esquema de actores en el Sistema Educativo

Bibliografía

ACUÑA, C. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos:.* Buenos Aires: Centro de Estudios de Políticas Públicas.

ALMUIÑAS RIVERO, Juan J.; GALARZA LOPEZ, Judith. (2012). El Proceso de Planificación Estratégica en las Universidades. *Revista GUAL, 5*(2), 72-97.

CASSANOVA, M. A. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(4), 7-20.

CHANG, G.-C. (2006). *Stretegic Planning in Education: Some concepts and steps.* Paris, FRANCIA: Division of Educational Policies and Strategies, UNESCO.

FERNÁDEZ LAMARRA, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en Argentina y América Latina. En N. (. FERNÁNDEZ LAMARRA, *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación* (págs. 45-66). Buenos Aires, ARGENTINA: UNTREF.

FRISCHKNECHT, J.; LANZARINI, M. y otros. (1995). *ESTRATEGIA: Logica,Teoría y Práctica.* Buenos Aires: Instituto de Publicaciones Navales - Escuela de Guerra Naval.

FUNSTON, Frederick; WAGNER, Stephen. (2010). *Surviving and Thriving in Uncertainty.* Londres, UK: John Whiley & Son.

HOFER, Charles W.; SCHENDEL, Dan. (1978). *Strategy Formulation: Analytiical Concepts.* Nueva York, NY, USA: West Publishing Company.

KEPNER, C.; TREGOE, B. (1981). *The new rational manager.* Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.

MACIAS SANCHEZ, M. (2016). Gestión del Cambio y Planificación Estratégica en Instituciones de Educación Superior. *Palermo Business Review*, 51-72.

STEINHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del Currículo.* Madrid, ESPAÑA: Morata.

TABA, H. (1980). *Elaboración del currículo - Teoría y práctica.* Buenos Aires, ARGENTINA: TROQUEL.

WINCH, C. (2013). Curriculum Design and Epistemic Ascent. *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain, 47*(1), 128-146.

ZABALZA, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid, ESPAÑA: NARCEA.

.

Programa Integral de Alfabetización Crítica. Propuesta de intervención en la Universidad Nacional de Luján

Autor: Rodriguez, Verónica Gabriela (Universidad Nacional de Luján)

Resumen: La presente comunicación es un resumen de una propuesta de intervención institucional diseñada por la autora en oportunidad de realizar la Práctica tutoriada de la Especialización en Gestión Universitaria en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La propuesta espera contribuir a la reflexión y el análisis de viabilizar la implementación de un Programa Integral de Alfabetización Crítica (PIAC) en la Universidad Nacional de Luján, a través de

proyectos de trabajos trans/interdisciplinarios, que transforme los abordajes tradicionales, *ausentes* o *aislados*, en actividades conjuntas de gestores universitarios, docentes y estudiantes que fomenten el debate de ideas y la construcción de conocimiento desde diferentes perspectivas y dominios, tendientes a la formación de un *sujeto universitario crítico* capaz de desenvolverse satisfactoriamente en condiciones reales de producción a lo largo de su carrera universitaria y de su desarrollo profesional.

El PIAC, compuesto por un Programa de Formación para Estudiantes (PFE) y un Programa de Capacitación para los Docentes (PCD), está pensado para atravesar el currículo de las carreras, de manera vertical entre las asignaturas de los Planes de estudios y transversalmente entre disciplinas, la articulación con actividades pedagógicas optativas existentes, la vinculación con redes de lectura y escritura interuniversitarias y, finalmente, la difusión de las producciones académicas.

Palabras claves: Programa- alfabetización- proyectos trans/interdisciplinarios- UNLu

Texto completo:

Introducción

La universidad, como parte de su función en la formación universitaria, es llamada a lograr que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica y profesional -discursiva particular- y como propulsora del conocimiento, ya sea formativa, informativa o creativa, a aprovechar la escritura para consolidar en ella sus avances.

Las instituciones universitarias, donde caben todas las ideologías, no solo deben ser una simple transmisora del conocimiento, sino una verdadera formadora del pensamiento crítico, que favorezca la expresión de la pluralidad con libertad. Al respecto, Prieto (2008) sostiene que el pensamiento crítico reivindica al individuo como sujeto pensante, con derecho a expresarse libremente y provisto de valores democráticos. En esta misma dirección, Arigaza (2009) agrega "un pensamiento crítico, del estudiante, puede cuestionar lo indebido cuando es afectado o beneficiado, un pensamiento empírico, en cambio, copia mecánicamente los modelos positivos o negativos, sin cuestionarlos y sin darse cuenta de ello". (Uriarte, 2013)

Sin lugar a duda, la lectura y escritura son habilidades indispensables para la labor intelectual, para ingresar y ser parte de esa comunidad académica. Una interpretación bastante común en la comunidad universitaria, según García (2011) es "concebir a la lectura y la escritura, como habilidades básicas y transferibles, adquiridas de una vez y para siempre". De acuerdo con esta idea, para participar de la comunidad académica, "bastaría con estar alfabetizado y tener algo que decir". (Carlino, 2002a; Carlino, 2005a)

Es conocido el debate en relación a los problemas de lectura y escritura de textos académico-científicos que se evidencian en los estudiantes cuando ingresan a la universidad. Las condiciones de

acceso y permanencia de los universitarios implican, en gran parte, tratar de comprender y afrontar las causas de los problemas que se le presentan en su recorrido académico, y que mucha de las veces se reflejan en los altos niveles de deserción y rezago.

Hay un conjunto considerable de literatura que se ocupa del tema (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Cassany, 2003; Carlino, 2003c; 2005a; Braidot, Moyano, Natale, y Roitter, 2008; De Micheli e Iglesia, 2010; Padilla 2010, Bernhardt, 2011-2014; entre otros). En líneas generales, los intelectuales acuerdan que si la función social de la universidad es la formación de sujetos públicos y críticos, el aprendizaje de las prácticas académicas de lectura y la escritura no puede limitarse a la apropiación, por parte de los estudiantes, del discurso científico sino también a prácticas (contextualizadas), a lo largo de su tránsito curricular, que requieren de otros juegos de lenguaje y de interacción con lo ya delimitado como terreno disciplinar.

Desde esta perspectiva, los diversos aspectos de la lectura y la escritura deben ser retomados y reconstruidos al interior de cada asignatura o área disciplinar durante todo el trayecto del estudiante, de manera que le permita al sujeto ir adquiriendo habilidades comunicacionales, orales y escritas, "porque la ocasión más fértil para aprender a producir y a estudiar con textos académicos se da cuando se los lee y escribe en cada disciplina" (Chalmers y Fuller, 1996; Kiefer, 2000; Radloff y de la Harpe, 2000 en Carlino, 2013). Esto es lo que Arnoux (2002) denomina *letrismo académico* y Carlino (2005) *alfabetización académica.*

Estudios y aplicaciones pedagógicas implementadas en el ámbito universitario

Las instituciones universitarias han desarrollado diversas líneas de intervención, orientadas a la adquisición de las aptitudes de lecto-comprensión necesarias para el desempeño, particularmente, de los estudiantes en el nivel universitario.

En líneas generales, hemos relevado estudios sobre las políticas implementadas por algunas universidades nacionales situadas en el conurbano bonaerense116: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Universidad Nacional de San Martín (UNSaM) y la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM).

Los aportes obtenidos evidencian que todas las acciones impulsadas por estas instituciones aspiran dar a los estudiantes, como bien apunta García de Fanelli (2005), una "estructura de oportunidades" para ser parte de la comunidad académica pero difieren, en cuanto a los mecanismos de implementación de estas prácticas, en función de cómo percibe cada una ellas a la lectura y la escritura:

116 Para más detalles véase Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense.

26. Si las consideran como prácticas meramente instrumentales, transferibles a cualquier contexto, es probable que sean parte de asignaturas en los cursos preuniversitarios o nivelatorios de diferentes duraciones. (UNQ, UNLa, UNSaM, UNLaM)

27. Si las consideran como un saber en desarrollo, un proceso de construcción de conocimiento a lo largo de la carrera, las integran, como prácticas optativas, para reforzar competencias o tratar problemáticas puntuales (por ejemplo, el Taller de redacción de tesis), o de manera obligatoria en los Planes de estudio de las carreras (UNGS, UNQ, UNLaM).

En este último punto, se destaca la Universidad de General Sarmiento, por sostener a nivel institucional un Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC)117. De manera paulatina, el Programa se espera aplicar en todas las carreras de la universidad118, con el fin de introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos en el seno de las materias de grado, es decir, leer y escribir desde el currículo en la propia disciplina.

De esta manera, las estrategias institucionales, aunque disímiles, tratan de mejoran las condiciones de igualdad, en el acceso y permanencia, de los estudiantes, entendida ésta (la igualdad) como alcanzar la equidad, en la diversidad de los nuevos perfiles estudiantiles que día a día transitan las aulas universitarias.

Desarrollo

Diagnóstico de la situación en la UNLu

En la UNLu no ha existido consenso entre los diferentes gestores universitarios, unidades académicas y comisiones de Planes de estudio, en la forma de abordar el "insuficiente desarrollo de habilidades indispensables para la labor intelectual" (Bernhardt, 2010). Algunas carreras, particularmente las que tienen orientación en las ciencias sociales, incorporaron a sus Planes de estudios, desde el año 2.001, un Taller de Lectura y Comprensión de Textos. Otras carreras prevén asignaturas curriculares específicas en el último año de cursada, de carácter *asistencial*, para coadyuvar en la elaboración de Tesis, mientras que algunas pocas no efectúan ningún apoyo en la temática.

Particularmente, la implementación de talleres al inicio de las carreras da cuenta que la comunidad de la UNLU ve a las prácticas de lectura y escritura como mecanismos *remediales* donde

117 PRODEAC disponible en http://www.ungs.edu.ar/prodeac/?page_id=26

118 En el segundo semestre de 2016 participaron en el PRODEAC 26 asignaturas de carreras de ingenierías y licenciaturas.

se trabajan habilidades generales, esperando que luego sean transferidas a cualquier otro caso y contexto de comprensión o producción, *descontextualizadas* del currículo de las disciplinas. La mayoría de las veces, las dificultades de lecto-escritura no son advertidas por los docentes, o cuando advertidas no creen o saben cómo canalizarlas porque también encuentran falencias en el desarrollo de sus propias habilidades y competencias.

De alguna manera desde esta visión, consideramos que el problema está en que la universidad estimula a los estudiantes que lean para comprender y comprendan para aprender a sortear instancias evaluativas, pero no promueve el abordaje integral de la problemática o instancias institucionales que fomenten el desarrollo de competencias, desde el campo disciplinar y de prácticas de lecto-escritura críticas, a lo largo de la carrera en todos los niveles de estudios superiores (pregrado, grado y posgrado).

Relevamiento de instancias de alfabetización académica y espacios transdisciplinares en el diseño curricular de las carreras

Hemos realizado un estudio exploratorio, de carácter observacional, relevando los planes de estudios de las 42 carreras (pregrado, grado y posgrado) de la UNLu para reconocer en el diseño curricular de cada una de ellas la presencia/ausencia de asignaturas, seminarios o talleres interdisciplinarios.

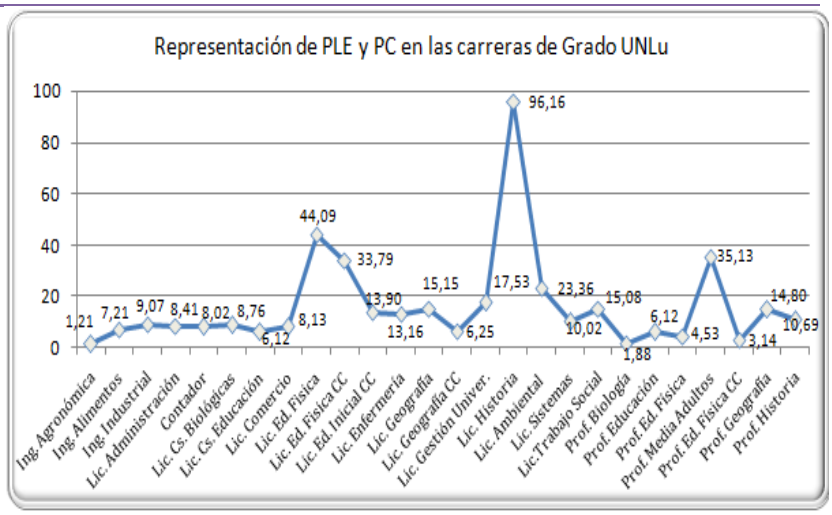
También, hemos indagado los programas de las asignaturas disponibles de cada carrera para tratar de identificar aquellas asignaturas que se dedican, en todo o en parte, al desarrollo de habilidades, destrezas y/o técnicas de comprensión y lecto-escritura (PLE) y de pensamiento crítico (PC).119 De manera sucinta se presentan los cuadros y gráficos elaborados con los resultados del análisis de las carreras de Grado, Pregrado y Posgrado.

Relación entre la cantidad de horas de las asignaturas
con PLE y PC y el total de horas de la Carrera

28. Carreras de Grado

119 Se consideró como parámetro para identificar asignaturas que incentivan PLE y PC aquellas que prevén como modalidad de evaluación final la elaboración de trabajos de investigación, casos de estudios o debates de opinion, es decir, modalidades diferentes al régimen de examenes tradicionales de preguntas/respuestas.

Carrera	%
Ing. Agronómica	1,21
Ing. Alimentos	7,21
Ing. Industrial	9,07
Lic. Administración	8,41
Contador	8,02
Lic. Cs. Biológicas	8,76
Lic. Cs. Educación	6,12
Lic. Comercio	8,13
Lic. Ed. Física	44,09
Lic. Ed. Física CC	33,79
Lic. Ed. Inicial CC	13,90
Lic. Enfermería	13,16
Lic. Geografía	15,15
Lic. Geografía CC	6,25
Lic. Gestión Univer.	17,53
Lic. Historia	96,16
Lic. Ambiental	23,36
Lic. Sistemas	10,02
Lic.Trabajo Social	15,08
Prof. Biología	1,88
Prof. Educación	6,12
Prof. Ed. Física	4,53
Prof. Media Adultos	35,13
Prof. Ed. Física CC	3,14
Prof. Geografía	14,80
Prof. Historia	10,69



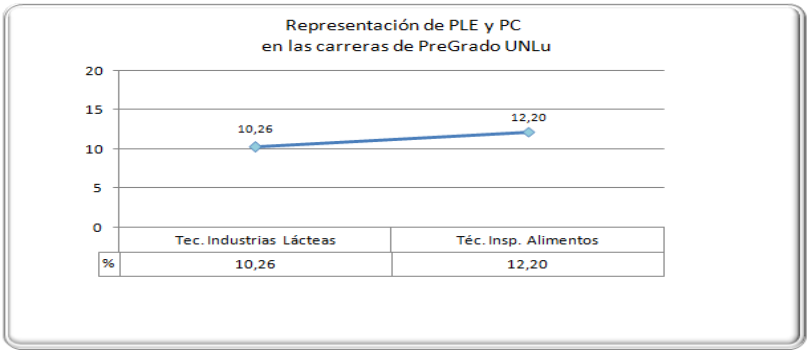
Fuente de los datos: Planes de Estudios y contenidos de asignaturas por carrera, UNLu.

Cuadro y Gráfico N°1: Comparación porcentual de PLE y PC según horas totales de las carreras de Grado.

29. Carreras de PreGrado

Carrera	%
Tec. Industrias Lácteas	10,26
Téc. Insp. Alimentos	12,20

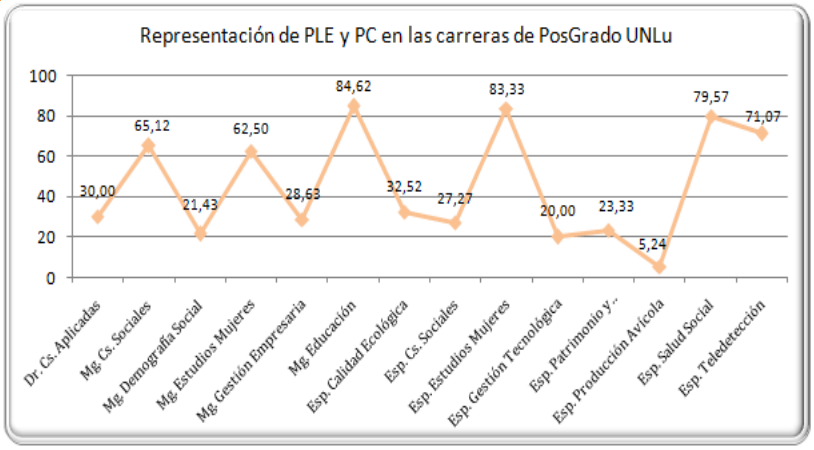
Cuadro y Gráfico N° 2: Comparación porcentual de PLE y PC
según horas totales de las carreras de PreGrado.



Fuente de los datos: Planes de Estudios y contenidos de asignaturas por carrera, UNLu

30. Carreras de PosGrado

Carrera	%
Dr. Cs. Aplicadas	30,00
Mg. Cs. Sociales	65,12
Mg. Demografía Social	21,43
Mg. Estudios Mujeres	62,50
Mg. Gestión Empresaria	28,63
Mg. Educación	84,62
Esp. Calidad Ecológica	32,52
Esp. Cs. Sociales	27,27
Esp. Estudios Mujeres	83,33
Esp. Gestión Tecnológica	20,00
Esp. Patrimonio y Turismo	23,33
Esp. Producción Avícola	5,24
Esp. Salud Social	79,57
Esp. Teledetección	71,07



Fuente de los datos: Planes de Estudios y contenidos de asignaturas por carrera, UNLu

Cuadro y Gráfico N° 3: Comparación porcentual de PLE y PC
según horas totales de las carreras de ProsGrado.

En líneas generales, en función de la información disponible, el análisis efectuado y los resultados alcanzados, podemos realizar las siguientes aproximaciones:

- ➔ No se encontraron instancias de enseñanza-aprendizaje en el currículo que promuevan el desarrollo de trabajos trans/interdisciplinarios entre los estudiantes de diferentes carreras.
- ➔ Más del 90% de las carreras de la UNLu no cuenta con propuestas continúas y permanentes, a lo largo del currículo, que estimulen el pensamiento crítico a través de asignaturas, seminarios, talleres, trabajos escritos o debates de opinión. Particularmente, en el Grado se destaca la carrera de Lic. en Historia con el 84% de PLE y PC (cuadro1) y en PosGrado la Maestría en Educación y la Especialización de Estudios de Mujeres que rondan poco más del 83% (cuadro 3). Asimismo, se observa una asignación dispar de horas asignadas a actividades de PLE y PC entre carreras, independiente del nivel de estudios (pre grado, grado y posgrado).
- ➔ Es claro, también, que el desarrollo de competencias se circunscribe al conocimiento acabado del campo disciplinar elegido por el estudiante y puesto en discusión con sus pares, y no a la puesta en valor con el resto de los estudiantes de otras áreas.
- ➔ Sólo siete (7) carreras, de las cuarenta y dos (42) que oferta la UNLu, tiene un Taller de Lectura y Comprensión de Textos (TLyCT) en su currículo. Ellas son las Licenciaturas de Administración, Comercio Internacional, Información Ambiental, Trabajo Social; Contador Público y Profesorados en Geografía e Historia. Particularmente, se observa que el TLyCT, si bien está en los Planes de estudios de las carreras mencionadas, en general es optativo, se ofrece como oferta académica al inicio de los estudios, desarticulada del resto de las

asignaturas, previo al inicio de cada cuatrimestre y con una carga horaria reducida de cuarenta y ocho (48) horas.

/ Las treinta y cinco (35) carreras restantes cuentan, de manera explícita, con algunas instancias de desarrollo de actividades de redacción y fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura, generalmente aisladas y como terminales de procesos, usualmente conocidos como talleres de tesis.

Posibles estrategias institucionales. Nuevas aplicaciones pedagógicas o su articulación con las existentes. Abordaje integral de la lectura y escritura en la oferta académica de la UNLu

La actividad académica de los estudiantes, en todos los niveles superiores, exige prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los preparan para la investigación, el desarrollo tecnológico y su aplicación a la vida profesional. Es necesario, entonces, su formación en las convenciones sociales y discursivas de estas comunidades.

El desafío ha sido pensar una propuesta de intervención institucional a largo plazo que permita, a los estudiantes de todos los niveles (pregrado-grado y posgrado) y de todas las carreras, la apropiación gradual de los diferentes géneros académicos y profesionales pertinentes, con herramientas pedagógicas y lingüísticas apropiadas para cada instancia de su trayecto académico.

Ciertamente, la estructura departamental de la UNLu, por una parte, organizada por campos disciplinares, donde se concentran docentes para prestar servicios a las carreras y, por la otra, la figura del Coordinador de carrera120, dependiente del Rectorado, cuya principal función es requerir y coordinar con la Comisión de Plan de estudios y los Departamentos académicos los servicios docentes, son vitales para el impulso de actividades que tanto vertical como transversalmente atraviesen los Programas de las carreras y para esbozar una propuesta integral, un Plan Estratégico de Gestión Académica.

Puntualmente, se propone implementar un Programa Integral de Alfabetización Crítica (PIAC), compuesto por un Programa de Formación para Estudiantes (PFE) y un Programa de Capacitación para los Docentes (PCD) de la Universidad.

El PIAC estará constituido por los Coordinadores de carrera, las Comisiones de Planes de estudio y los responsables académicos del Área de Lengua. Supone un trabajo conjunto para generar proyectos institucionales y pedagógicos complejos y extensos, actividades en donde la universidad

120 Para más información sobre las funciones del Coordinador de carreras en la UNLu, véase ANEXO IV RES CS N° 545/02 disponible en https://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=7582

pueda brindar y fortalecer los caminos hacia la alfabetización académica crítica, tanto en los docentes como en los estudiantes, con políticas que nazcan desde los currículos y de trabajos transdisciplinares, entre docentes de las asignaturas específicas de cada carrera y docentes con competencia lingüística, donde se incentiven y generen espacios para el desarrollo de la argumentación académica -oral y escrita- como prácticas permanentes.

De esta manera, en cada carrera se propone formar una Comisión presidida por el Coordinador de la carrera e integrada por docentes del campo disciplinar (Jefes de división), representantes de las Comisiones de Planes de estudios y docentes de lengua, quienes compartirán la responsabilidad de planificar las actividades curriculares y extracurriculares, la asignación de espacios y evaluación de las tareas de oralidad y escritura propuestas a los alumnos, como así también, de fortalecimiento y práctica de las habilidades y competencias lingüísticas de los docentes.

En líneas generales, tomando de base al PRODEAC, se proponen como actividades propias del PIAC:

- Cada Comisión seleccionará las materias de cada carrera en las que se intervendrá. Estas decisiones se tomarán con cada unidad académica a cargo del dictado de las carreras. Una vez asignadas las materias, se constituirán los equipos de trabajo para cada una, integrados por el o los docentes responsables y un docente de letras, que se reunirán periódicamente a lo largo del cuatrimestre de aplicación para planificar, monitorear y ajustar el proceso. Los docentes de letras participarán de las clases destinadas al trabajo específico con las actividades de debate y de escritura.

  Definitivamente, se espera que los docentes de las asignaturas específicas tomen conciencia de la necesidad de estimular y desarrollar las habilidades de lectura y escritura contextualizadas y generen nuevas estrategias de enseñanza e instancias evaluativas.
- Coordinar un Centro de Lectura y Escritura o similar, con la asistencia de docentes o estudiantes avanzados que oficien como guías y brinden asesoría a los estudiantes que lo requieran.
- Ampliar y dotar a la biblioteca de textos referentes para la redacción universitaria.
- Impulsar la vinculación de la universidad con programas o redes de lectura y escritura universitarias.

YY. Fomentar la publicación de los escritos de los estudiantes, desde sus trabajos de aula, mediante periódicos temáticos, disciplinares, semanarios, carteleras, murales, informativos, revistas.

ZZ. Incentivar en los estudiantes y docentes la producción de escritos de calidad, a partir de concursos institucionales que impulsen la producción eficaz de géneros académicos en la universidad. (ensayos, reseñas, monografías y proyectos).

AAA. Desarrollar seminarios y/o talleres de capacitación a docentes y estudiantes avanzados que participen en el Programa.

BBB. Propiciar encuentros de intercambio de experiencias dentro de las unidades académicas (Departamentos y Áreas) que permitan socializar las estrategias pedagógicas que ponen en marcha los docentes de las distintas disciplinas -de acuerdo con el objeto de enseñanza, las condiciones institucionales, la percepción que tienen del problema- con el fin de configurar una agenda propia de cuestiones sobre las cuales avanzar en cada ámbito.

Sabemos que la propuesta es ambiciosa, y requiere de una apuesta *estratégica*, en tanto la UNLu debe ser capaz de *construir la viabilidad* de un proyecto adecuándose a una determinada realidad que motorice su desarrollo.

Esto implicaría, en primer término, que el micro poder121 de la UNLu reconozca que es función de la universidad ocuparse de la alfabetización académica, entendida esta, en palabras de Carlino (2005), como el "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad". En otras palabras, la institución deberá trabajar para reforzar y fomentar los dos elementos que conforman el concepto de alfabetización académica. El primero de ellos, *sincrónico* referido a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, mientras que el segundo, *diacrónico*, se relaciona con el modo a través del que se logra ingresar como miembro a esa comunidad académica.

Superada la cuestión actual, que considera las problemáticas de lectura y escritura como necesidades de atención *remediales*, es prioritario generar e impulsar desde los Departamentos académicos proyectos de investigación que traten sobre los problemas que tienen los estudiantes y las estrategias necesarias o implementadas en la UNLu para resolverlos. Posteriormente, es imprescindible que se den a conocer a la comunidad los resultados de estas investigaciones. En pocas líneas, esto implica comenzar a instalar el tema en la agenda institucional, hoy ausente. Para ello, se propone el desarrollo de talleres, jornadas de sensibilización, reuniones con los Coordinadores de carrera y docentes de las asignaturas, centros de estudiantes y gestores universitarios, en los que se difundirán los objetivos y alcances del Programa.

En segundo término, es necesario definir políticas institucionales integrales, devenidas del análisis de las situaciones a resolver y de los acuerdos de los grupos de poder (co-gobierno), que viabilicen su implementación de manera incremental. En palabras de Ackoff (1981), esto requiere

121 Se entiende por Micro poder a los actores institucionales que intervienen o influyen en las decisiones (cuerpo docente, gestores universitarios, graduados, estudiantes, no docentes).

que la comunidad de la UNLu trabaje bajo la premisa de que “el futuro no hay que preverlo sino crearlo. El objetivo de la planificación debería ser desear un futuro deseable e inventar el camino para conseguirlo”. Esto sería, elaborar un Plan de acción conjunto con los integrantes del PIAC y los docentes de las asignaturas que incluya recursos humanos, físicos y financieros requeridos.

En tercer término, el Plan de acción acordado deberá elevarse a las instancias de gestión y gobierno (Comisiones de Planes de estudios, Comisión asesora permanente de Gestión Académica y Honorable Consejo Superior) para su análisis y discusión.

En cuarto término, corresponderá su implementación en función del Plan aprobado y, por último, generar mecanismos de seguimiento y control que permitan monitorear y realizar los ajustes necesarios para cumplir con los objetivos del Programa.

Es claro, que la creación del PIAC conlleva un cambio de paradigma institucional y, como todo cambio para ser efectivo y sostenido en el tiempo, debe ser diseñado, planificado e implementado en base a acuerdos y revisiones permanentes. El PIAC está pensado para atravesar el currículo de las carreras, de manera vertical, entre las asignaturas del Plan de estudios, y transversalmente entre disciplinas. Por ello, requiere de múltiples engranajes y mecanismos de articulación que viabilicen su incorporación de manera gradual en la organización académica.

Recursos disponibles

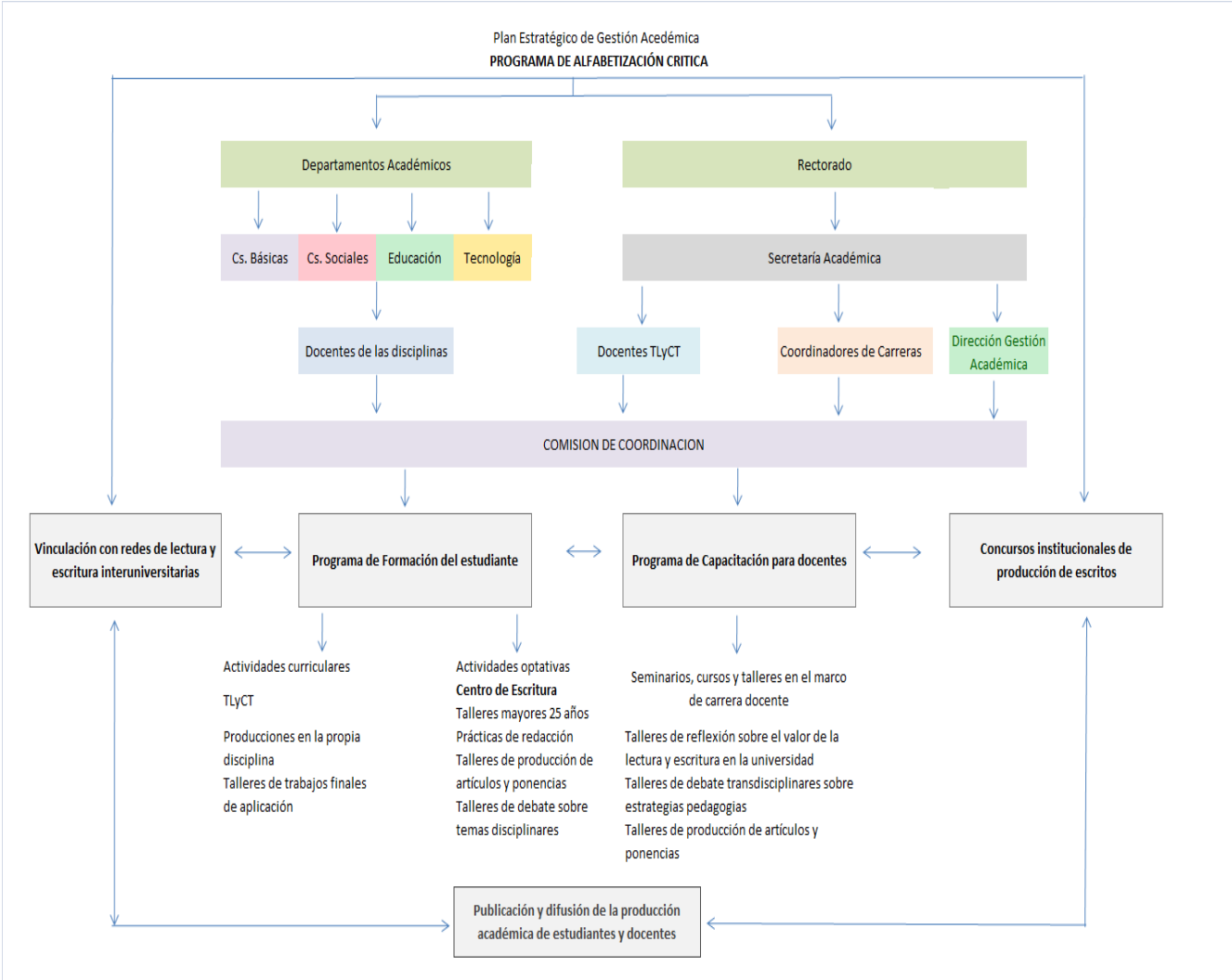
Actualmente, los Talleres de lectura y comprensión de textos son de carácter curricular en algunas carreras de ciencias sociales, dictados por un cuerpo docente contratado proveniente de diversas disciplinas: lengua, administración, trabajo social, historia, geografía, bajo la coordinación de una Profesora de Lengua. Por otra parte, los hallazgos encontrados en el diseño curricular de las carreras de la UNLu evidencian la presencia de algunos talleres de redacción de tesis dictados por docentes de las propias disciplinas. En este sentido, la conjunción de estos equipos docentes, canalizadas por los Coordinadores de carreras, son esenciales para impulsar reuniones integradas de los equipos, acordar trabajos conjuntos en las prácticas curriculares ya implementadas, y generar ámbitos de opinión y discusión que analicen la viabilidad de propuestas integrales, como las enunciadas en el Programa Integral de Alfabetización Crítica (PIAC) o de ofertas, puntuales y optativas, accesibles para los estudiantes en distintos momentos de su tránsito curricular.

En la misma dirección, en materia de organización y apoyo administrativo se cuenta con personal de estructura permanente en la Secretaría Académica del Rectorado, en los cuatro (4) Departamentos académicos y en la Dirección de Gestión académica donde se ubica, recientemente

creado, un Departamento de Programas y Proyectos académicos122 y una división de Seguimiento de actividades académicas donde podrá radicarse la gestión administrativa del PIAC.

Asimismo, los estudios realizados por el equipo del TLyCT, aprobados como investigaciones de asignaturas en el Departamento académico de Ciencias Sociales, son insumos relevantes para conocer y dar a conocer las características de los estudiantes, sus prácticas de lecto-escritura y servir de base para discusiones más profundas.

Presentamos un esquema que ilustra la propuesta de creación del PIAC.



FODA- Análisis estratégico sobre la viabilidad del PIAC

122 Para más información de las funciones del Departamento de Programas y Proyectos Académicos, dependiente de la Dirección de Gestión Académica, véase ANEXO V disponible en http://www.programasyproyectos.unlu.edu.ar/?q=node/35

Interno	Externo
Fortalezas	**Oportunidades**
1. La estructura académica departamentalizada, los docentes están reunidos por disciplinas 2. La coordinación de las carreras centralizada en el Rectorado, la figura del coordinador 3. La comunidad comprometida con la innovación y la mejora contínua 4. La centralización y optimización de recursos: docentes, personal de apoyo, factores estructurales y económicos 5. Un grupo reducido de docentes con experiencia en el dictado de Talleres de Lecto-escritura dispuesto a ser parte del Programa propuesto 6. Las investigaciones realizadas del grupo que actualmente dicta el Taller de Lectura y comprensión de Textos (TLyCT) sobre la problemática de lectura y escritura en la UNLu	1. La conformación de equipos docentes interdisciplinarios 2. El acceso a capacitación docente en el marco de la implementación de la carrera docente 3. La creación de un Programa institucional dirigido a todos los estudiantes y docentes, que puede iniciar sus actividades a cargo de docentes del TLyCT 4. Dotar a la bilioteca o centro de documentación de producciones nuevas y de diferentes campos disciplinares 5. Establecer líneas de intervención institucionales en la oferta académica y mecanismos de coordinación, supervisión y control centralizados 6. Impulsar la vinculación de la universidad con programas o redes de lectura y escritura inter universitarias 7. Fomentar la participación y el debate de opinión como prácticas naturales
Debilidades	**Amenazas**
1. La visión de la comunidad universitaria que considera a las actividades de alfabetización como instancias remediales de aprendizaje 2. La escasa o nula conformación de equipos transdisciplinares que aborden en conjunto problemáticas comunes 3. El número de alumnos por clase, que dificulta la posibilidad de que sus necesidades de aprendizaje puedan ser atendidas por los profesores 4. El desarrollo profesional (capacitación) de los docentes como tales a cargo de la universidad, que suele no estar contemplado institucionalmente o lo es a escasa escala 5. La ausencia de jornadas de intercambio de experiencias atinentes a la enseñanza y aprendizaje en la universidad 6. Los docentes con experiencia en el dictado de talleres no tienen estabilidad laboral, son contratados puntualmente para cada momento de dictado. Esto dificulta su integración y compromiso	1. El presupuesto asignado a la UNLu deficiente para afrontar económicamente el cambio de dedicaciones docentes, en el marco de carrera docente 2. El fracaso de convocatorias abiertas para cubrir cargos docentes en el área de lenguas (la UNLu no tiene la carrera de Letras en su oferta académica) 3. El desinterés de docentes de Letras por participar de concursos en la UNLu 4. La oferta de mejores condiciones laborales en otras instituciones para los docentes con experiencia en el dictado de Talleres de la UNLu 5. La elección de los estudiantes de otras instituciones universitarias, para desarrollar o continuar estudios superiores, en la medida que ofrezcan el acceso a instancias de alfabetización académica en sus Planes de estudios o en líneas de intervención institucional.

Talleres curriculares, opcionales e interdisciplinarios

Una propuesta de intervención en el corto plazo, articulable como instancia de aprendizaje con el actual Taller de Lectura y Comprensión de Textos (TLyCT), y posteriormente con el PIAC, es la creación de espacios de Talleres y Cursos de lectura y escritura permanentes, simultáneos y opcionales como oferta académica para los estudiantes.

Su puesta en práctica, relativamente menos compleja que la creación del PIAC, requiere del diseño de la propuesta, la aprobación académica del departamento de Ciencias Sociales y la designación de/l docente/s a cargo.

Puntualmente, se presentan cuatro (4) instancias posibles, algunas nuevas, para la formación universitaria en oralidad y escritura:

- Talleres integrales de lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores para los mayores de 25 años sin secundario.
- Talleres de redacción de trabajo final de grado.
- Talleres de redacción de artículos científicos y ponencias.
- Talleres de debate y producción de trabajos de divulgación.

De esta manera, se propone un Ciclo de talleres accesible en diferentes momentos curriculares para atender diferentes perfiles estudiantiles:

En PreGrado y Grado:

- Talleres de Lectura y Comprensión de textos (TLyCT), al inicio de los estudios superiores para aquellos estudiantes que llegan a la universidad con un título del nivel medio.

- Talleres para mayores de 25 años, que inician sus estudios superiores sin título del nivel medio y que ingresan a la universidad si rinden satisfactoriamente un examen de suficiencia.

En Grado y PosGrado:

- Talleres de redacción de trabajos finales, permanentes y continuos, que les permita a los estudiantes, en los últimos años de la carrera, ir construyendo su trabajo final con acompañamiento de docentes de las disciplinas y docentes de lengua.

En PosGrado y Docencia:

- Talleres de redacción de artículos científicos y ponencias, dirigido en primera instancia, a estudiantes de posgrado y/o docentes para dar a conocer los resultados de sus estudios y/o investigaciones.

En síntesis, pensamos la necesidad de generar estrategias concretas de intervención, que permitan comenzar a trabajar con la comunidad académica de la UNLu en el fomento y fortalecimiento de prácticas de lecto-escritura académica y en la conformación de equipos interdisciplinarios.

Ello, sumado a la visibilización de investigaciones sobre las prácticas de lectura y escritura en la UNLu y la evaluación del impacto de los talleres implementados, esperamos sirvan para impulsar el análisis de la pertinencia y la factibilidad del PIAC en la universidad.

Resultados y avances de implementación

La Universidad ha avanzado en la implementación de propuestas concretas de intervención, particularmente, la oferta de talleres destinados a estudiantes iniciales de grado (Talleres para mayores de 25 años sin secundario), estudiantes avanzados (Taller de elaboración de trabajos finales y/o tesis) y estudiantes de posgrado o docentes/investigadores (Talleres de producción de ponencias y artículos científicos).

Los tres (3) talleres mencionados fueron aprobados por el Consejo directivo departamental de Ciencias Sociales123, se desarrollaron durante el transcurso del año 2.016 como una oferta opcional,

123 Disposiciones CDD_CS N°s 084/15, 288/15 y 325/15.

tuvieron una amplia asistencia de interesados y fueron certificados por el Departamento de Títulos como actividad académica extracurricular. Particularmente, se destaca la incorporación de los Talleres de producción de ponencias y artículos científicos como capacitación a docentes, en el marco de la implementación de la Carrera Docente en la UNLu. Por otra parte, en materia de sensibilización de la problemática de lecto-escritura hemos presentado dos (2) ponencias en las Primeras Jornadas del Observatorio Universitario UNLu, realizadas los días 11 y 12 de abril de 2017.

- "Representaciones y prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del Taller de Lectura y Comprensión de Textos de la UNLu: Estrategias semiodiscursivas de estudiantes y de docentes en situaciones de intercambio comunicativo. Propuesta de estrategias de intervención institucional". Coautora: Verónica Rodriguez

- ¿Alfabetización académica universitaria, una estrategia remedial en la UNLu? Análisis del rendimiento académico de los inscriptos en el cursado del Taller de Lectura y Comprensión de Textos UNLu. 2006-2016. Coautora: Verónica Rodriguez.

Conclusiones

En el breve recorrido del diseño curricular de la oferta académica de la UNLu, reconocimos las estrategias que lleva adelante la institución para acompañar y reforzar el desarrollo de prácticas de lectura y escritura (PLE) y el pensamiento crítico (PC) en los estudiantes y en los docentes universitarios.

A partir del estudio exploratorio realizado, alcanzamos los objetivos iniciales del presente trabajo por cuanto hemos diseñado estrategias institucionales y académicas transdisciplinares, que propicien la alfabetización crítica en la universidad, promuevan la oferta de talleres integrados a lo largo del currículo y espacios de debate y elaboración de textos escritos y, por último, fomenten la participación de docentes y estudiantes en actividades de fortalecimiento y desarrollo de la argumentación académica- oral y escrita.

La implementación de un Programa Integral de Alfabetización Crítica (PIAC) en la UNLu, sustentado en proyectos de trabajos inter/transdisciplinarios, que transforme los abordajes tradicionales ("ausentes" o "aislados") en actividades conjuntas entre docentes, gestores universitarios y estudiantes, estamos convencidos, fomentará el debate de ideas y la construcción de conocimiento desde diferentes perspectivas y dominios, tendientes a la formación de un "sujeto universitario crítico" capaz de desenvolverse satisfactoriamente en condiciones reales de producción a lo largo de su carrera universitaria y de su desarrollo profesional.

Ciertamente, la efectiva implementación de los talleres optativos, las investigaciones y las ponencias sobre la temática realizadas en la UNLu esperamos motoricen y den impulso al PIAC para su tratamiento por parte de la academia y el cogobierno institucional.

Referencias

V. Ackoff, R. (1981) Creating the corporate future: Plan or be planned for. University of Texas Press

W. Arnoux, E., di Stefano M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

X. Bernhardt, F. y Natale, L. (2006) "Taller de Lectura y Comprensión de Textos. Colección de documentos de trabajos nro 1".Ed. Universidad Nacional de Luján.

Y. Bernhardt, F. (2010). Fundamentos del Programa del Taller de Lectura y Comprensión de Textos. Universidad Nacional de Luján

Z. Braidot, N.B., Moyano, E.I., Natale, L. y Roitter, S. (2008). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. Trabajo presentado en el VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, Septiembre, Salta.

AA. Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. Revista Lenguaje N° 31 Colombia: Universidad del Valle, p. 59-77.

BB. Carlino, P. (2013). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre ingreso a la Universidad Pública: Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas. Luján: UNLu.

CC. _____ (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Selección de textos tomados de la Introducción Comité Editorial de Uni-Pluri/Versidad Vol.5 No.3, Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

DD. _____ (2005a). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

EE. _____ (2003a). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". Mérida, Universidad de Los Andes: Educere, Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 Nº 20, p. 409-420.

FF. _____ (2002a). Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. Revista Iberoamericana de Educación.

GG. Clark, B. (1991). El sistema de la Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Editorial Nueva Imagen Universidad Autónoma Metropolitana.

HH. Deal, T. & Kennedy, A. (1982). Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life. Harmondsworth: Penguin Books.

II. De Micheli, A. e Iglesia, P. (2010). Lectura en una cátedra de Biología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Lectura y Vida, 31(2), p. 88-95.

JJ. García, L. (2011). La lectura y la escritura en el ingreso universitario de carreras científicas y tecnológicas: un estudio sobre concepciones, expectativas y prácticas. Tesis de Maestría en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba.

KK. Garcia de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. Revista Argentina de la Educación Superior (RAES). Año 6, número 8 p. 9-38.

LL. _____ (2005). "Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina en Educación superior": Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)
MM. Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense en "Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema ingresos". Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.
NN. Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.), Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas, p. 153-182. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel.
OO. Uriarte, C. (2013). "La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad". Boletín Red Educativa Mundial (REDEM) Nº 118.

Elaboración del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de San Juan

Autor: Nasisi, Oscar Herminio; Bellini, Marcelo Rubén (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: La Universidad Nacional de San Juan, Argentina, se encuentra inmersa en un proceso de planificación estratégica que comprende la elaboración de un Plan de Desarrollo Institucional de mediano plazo, que procura planificar diferentes acciones para alcanzar determinadas metas y objetivos estratégicos en las tres áreas sustantivas (académica, investigación y extensión), junto con las áreas transversales o de apoyo (bienestar universitarios, relaciones internacionales, comunicación, obras y servicios, administración y gestión financiera).

Partiendo de antecedentes existentes, una comisión ad hoc, designada por el Consejo Superior, se encuentra trabajando en la elaboración del Plan, que pretende ser lo más amplio y participativo por parte de todos los estamentos que componen la comunidad universitaria.

Tras un año de trabajo, se ha completado la etapa de concientización y diagnóstico previo, encontrándose actualmente dicha comisión, en la etapa de elaboración de la propuesta del Plan, que a futuro será puesto a consideración de las autoridades universitarias.

Palabras claves: planeamiento estratégico*universidad*desarrollo institucional.

Texto completo:

Introducción

La Universidad Nacional de San Juan, Argentina (UNSJ), ha tenido algunos intentos previos para elaborar o desarrollar planes estratégicos institucionales, con escaso éxito.

En el año 2000, el Consejo Superior, aprobó, mediante la Resolución N° 130/2000 las Bases para el Desarrollo Institucional de la UNSJ, Periodo 2000-2002. La propuesta comprendía 4 ejes fundamentales, 11 propósitos institucionales, y una serie de objetivos específicos divididos en 5

áreas, cada una de ellas con subdivisiones.

Esta iniciativa no tuvo éxito, debido a la crisis económica e institucional que vivió nuestro país en el periodo 2000/2001.

Más acá en el tiempo, año 2009, las autoridades universitarias constituyeron una comisión, que tuvo como objetivo plantear las bases para el desarrollo de un Plan Estratégico para la UNSJ. Esa comisión trabajó en el diagnóstico, pero lamentablemente no se avanzó en el desarrollo del plan, a raíz de desacuerdos internos.

Este tercer intento institucional, parece encaminarse hacia una conclusión exitosa, debido a varios factores que aportan aspectos favorables para ello: una evaluación externa reciente (2013) por parte de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), una política emanada desde la autoridad educativa nacional (Secretaría de Políticas Universitarias), que pretende brindar apoyo a todas aquellas instituciones universitarias que no posean un plan de desarrollo y que deseen concretarlo, y la decisión política y el respaldo y compromiso institucional interno, para que la UNSJ tenga un Plan que le permita proyectar sus metas y acciones, independientemente de quien conduzca los destinos de la universidad.

Antecedentes

En el transcurso del año 2016, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), desde el Programa de Calidad Universitaria (PCU), programó un encuentro denominado "La Planificación como Estrategia del Desarrollo Institucional en la Universidad", que constituyó el punto de partida de diversas acciones que propondría la SPU. En esa jornada disertaron expertos del exterior y de universidades argentinas quienes expusieron sobre diversas experiencias de planificación.

Posteriormente, a partir de junio de 2016, se inició el dictado del curso de Planificación Universitaria, consistente en 3 módulos (la organización universitaria, la planificación y los indicadores), con el objetivo de:

> Apoyar a las universidades en los procesos de formación, mejoramiento y consolidación de sus equipos de conducción dedicados al planeamiento y evaluación institucional, colaborar en el desarrollo de un pensamiento estratégico que permita una comprensión global de la complejidad de los actuales problemas de la universidad y la promoción de procesos de desarrollo institucional en las universidades, y brindar herramientas y conocimientos, en un ámbito reflexivo y de diálogo, para la elaboración de los Planes de Desarrollo Institucional.

Durante el desarrollo del curso, el Consejo Superior de la UNSJ emitió la Resolución N° 48/2016, por la que se pone en marcha el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2033, "Hacia los 60 años de la Universidad Nacional de San Juan". Esta resolución, además de poner en marcha el Plan, crea una Comisión Ad Hoc conformada con representantes de cada Estamento de las distintas Unidades Académicas e integrantes de la comunidad sanjuanina.

Desde entonces, esa comisión viene trabajando en diferentes aspectos y acciones vinculados a la propuesta de elaboración del plan.

Metodología de trabajo

Actividades Desarrolladas

Las diferentes etapas y actividades que se han venido desarrollando por parte de la comisión pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Planificación de una metodología de trabajo de la comisión: frecuencia de reuniones, temas a tratar, fechas límite para la presentación de informes de avance, fecha límite para la presentación del PDI a la autoridad universitaria (Consejo Superior o Asamblea Universitaria).
- Visitas a las diferentes unidades académicas y administrativas, para informar y concientizar a la comunidad educativa acerca de la realización del plan y la importancia de este. Durante estas visitas, también se realizó un ejercicio entre los participantes, consistente en redactar brevemente fortalezas y debilidades de cada unidad y objetivos estratégicos a corto plazo.
- Presentación ante el Consejo Superior de las conclusiones extraídas luego de las visitas y realización del ejercicio propuesto.
- Entrevistas a cada uno de los secretarios y directores generales de las distintas áreas de rectorado, para recabar información acerca de la estructura interna, su pertinencia o necesidad de actualización o modificación, planes a corto, mediano y largo plazo, necesidades de personal, infraestructura, capacitación, entre otros aspectos, y la existencia o no de planificación interna.
- Elaboración de la matriz FODA y árbol de problemas para posteriormente desarrollar las grandes áreas de intervención, cada una de ellas con sus líneas u objetivos estratégicos, metas y acciones, responsables, cronograma, recursos necesarios.
- Envío al Consejo Superior de una propuesta de redacción de la Misión y Visión Institucional, que sirva a modo de preámbulo del Estatuto Universitario, que debe sufrir modificaciones para adecuarse al futuro PDI, a la vez que encabece la propuesta de PDI que oportunamente presente la Comisión ante la Asamblea Universitaria y; sentar las bases para el planeamiento estratégico de la Universidad para el futuro.

Actualmente la etapa 5 se encuentra en pleno desarrollo, sumado al trabajo de cada una de las unidades (académicas y administrativas) para elaborar sus propios objetivos y metas conforme las particularidades de cada una.

En forma simultánea, y conforme la convocatoria de la SPU para presentar proyectos de Apoyo al Desarrollo Institucional de las Universidades Nacionales, se ha enviado una propuesta para completar las acciones tendientes a elaborar el PDI de la UNSJ, a fin de presentarlo ante la Asamblea Universitaria en el primer cuatrimestre de 2018.

Actividades a desarrollar

Se ha planificado la realización de talleres participativos para los representantes de los 4 estamentos universitarios (docentes, no docentes, estudiantes y egresados), en los que se pondrá a consideración la matriz FODA desarrollada a partir del diagnóstico elaborado, y se buscarán los consensos necesarios para definir las líneas u objetivos estratégicos, junto con la planificación de las acciones a seguir. También se prevé un taller donde participen las autoridades (Rector, Decanos, Directores de Escuela Universitaria e Institutos Preuniversitarios y Secretarios de Universidad y de Facultades) y otro para Consejos Superior y Directivos, con el propósito de alcanzar una "puesta en común", previo al tratamiento de la propuesta de PDI por parte de la Asamblea Universitaria.

Otra de las acciones previstas es la visita de un asesor externo, con antecedentes en planificación, para que contribuya con la Comisión responsable de elaborar el PDI y efectúe una revisión crítica a la propuesta que se elabore.

Como punto final, también se ha previsto una visita a un par de instituciones universitarias que cuenten en su estructura con secretaría, áreas o departamentos que se dediquen a la planificación institucional y elaboración de indicadores de seguimiento de los procesos de planificación y

desarrollo, a efectos de formular una propuesta similar en el ámbito de la UNSJ.

Resultados

Hasta el momento, a partir de las acciones ya realizadas, se ha elaborado un cuadro diagnóstico, con las diferentes áreas (sustantivas y de apoyo), las subdivisiones o sub áreas sobre las que se desarrollará la matriz FODA y la posterior propuesta de plan.

A continuación se presenta una síntesis de cómo se han dividido las actividades:

Gráfico N°1: Matriz FODA preliminar para las diferentes actividades a planificar en la UNSJ.

ÁREA	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
ACADÉMICA (Pregrado – Grado – Posgrado – Internacionalización)				
CIENCIA Y TÉCNICA (Investigación)				
EXTENSIÓN (Vinculación – Relaciones con el medio)				
GESTIÓN INSTITUCIONAL				
ADMINISTRATIVO FINANCIERA				
BIENESTAR UNIVERSITARIO				
OBRAS Y SERVICIOS (Infraestructura y equipamiento)				
COMUNICACIÓN				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 2: Propuesta preliminar de áreas, objetivos, metas y acciones en base al diagnóstico preliminar.

DIMENSIÓN	**ÁREAS**	**OBJETIVOS**	**METAS-ACCIONES**
GESTIÓN INSTITUCIONAL	Gobierno Administración Gestión y fortalecimiento institucional Relaciones institucionales Presupuesto	Estructura Normativa Asignación y distribución presupuestaria	
ACADÉMICA	Pregrado Grado Posgrado Internacionalización Educación a distancia Bibliotecas	Proceso enseñanza aprendizaje Formación docente Orientaciones Oferta de carreras Actualización de currículas Movilidad académica Relaciones internacionales Campus virtual Apoyo a la presencialidad Infraestructura Gestión Equipamiento	
INVESTIGACIÓN	Investigación		

	Transferencia Vinculación tecnológica		
EXTENSIÓN	Vinculación y relaciones con el medio Impacto social		
BIENESTAR	Salud Deportes Apoyo y bienestar estudiantil		
INFRAESTRUCTURA	Obras Equipamiento e instrumental Planeamiento edilicio Servicios Higiene y seguridad		
COMUNICACIÓN	Impacto social (RSU) Comunicación y difusión Campus virtual		

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La decisión de las autoridades de poner en práctica un Plan de Desarrollo Institucional reviste suma importancia para planificar las acciones a llevar a cabo en los próximos años, independientemente de quienes conduzcan la institución.

A la luz de los antecedentes existentes, el diagnóstico preliminar efectuado, la experiencia de determinados grupos de la UNSJ en proyectos previos que, por diferentes motivos no se concretaron, y el firme propósito de aprobar en los próximos meses un Plan para la universidad, se puede asegurar, sin exceso de optimismo, que a mediados del próximo año (2018) podrá la comunidad universitaria de la UNSJ, sentirse orgullosa de haber planificado su futuro institucional, cumpliendo con las premisas de cualquier planificación universitaria: "que sea una herramienta para el planeamiento de la universidad en su complejidad", y "como instrumento de gobierno, gestión y evaluación" (Ojeda, 2016).

Referencias

Ojeda, Gabriel (2016). La Planificación en la Universidad. Módulo II. Curso de Planificación Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

6-Modelos de estructura, gestión y gobierno universitario

Autonomía económica y perfiles de gestión en Universidades Públicas Argentinas

Autor: Hammond, Fernando ; Carrozza, Tomas (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Resumen: Este es un trabajo de tipo exploratorio donde se analiza la evolución económica de las universidades nacionales de gestión estatal durante el periodo 2006 y 2013. Se presenta un estudio cuantitativo a través del cual se analizan comparativamente 36 universidades nacionales de gestión estatal.

La evidencia relevada durante el desarrollo de la investigación da cuenta de importantes asimetrías dentro del sistema universitario nacional, las cuales impactarían en las condiciones con que cuentan las universidades para ejercer sus funciones autónomamente. En este sentido, se identifican distintos perfiles de gestión los cuales se definen según el grado de autonomía económica de cada caso.

Los resultados indican que, mientras que hay casos que han logrado incrementar considerablemente sus fuentes de financiamientos, hay otros que dependen casi exclusivamente de los aportes del tesoro nacional. Sobre el final del trabajo, surgen nuevos interrogantes que pretenden abrir líneas de investigación que profundicen sobre la naturaleza de las desigualdades entre perfiles y las razones de su evolución disímil.

Palabras claves: desarrollo - universidad - autonomía - gestión - perfiles.

Texto completo:

/ Introducción

Este aporte se inscribe en el campo de conocimiento referido a la educación superior, el cual se destaca por la multiplicidad de enfoques disciplinares que lo abordan y su creciente institucionalización (Krotsch & Suasnábar, 2002:16). En este sentido, se considera que desde las ciencias económicas es posible arrojar luz sobre los problemas que afectan el desarrollo de las universidades y su evolución en el tiempo.

Inicialmente, corresponde señalar que los gobiernos que se sucedieron en la argentina entre el año 2003 y 2015 impulsaron una agenda de políticas que asignó centralidad al desarrollo científico y tecnológico del país, incluidas las instituciones del sistema de innovación nacional como las universidades (Emiliozzi, 2011:6). Sin pretender ser taxativo, las políticas destinadas al campo de la educación superior incrementaron las instituciones universitarias en el interior del país y en el conurbano bonaerense (Marquina & Chiroleu, 2015:11), recompusieron y aumentaron el salario real de su personal, desarrollaron la infraestructura científico-técnica, incluyeron a sectores vulnerables al ámbito educativo (Chiroleu, 2009:154), fortalecieron los mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad, y en general aumentaron el presupuesto del sistema (García de Fanelli, 2012:4).

En nuestro país las universidades gozan de dos principios constitucionales que definen su singularidad organizacional, las universidades públicas son autárquicas –el Estado garantiza los recursos necesarios para su funcionamiento a través de transferencias del tesoro nacional– y son autónomas –definen sus propios dispositivos de gobierno y eligen los responsables de gestionar el cumplimiento de sus misiones–. En el marco de esto último, las universidades están facultadas para disponer de los fondos que reciben del tesoro nacional, así como también los que generan por sus propias actividades –recursos propios–.

La enseñanza en los más altos niveles, la investigación científico-técnica y la extensión universitaria; son las misiones que hacen de las universidades un dispositivo de significativa importancia para el desarrollo nacional. Esto se debe a que generan innovaciones que eventualmente se transfieren en forma de desarrollos al aparato productivo, aumentan la competitividad del sector público y privado, mejoran las posibilidades de empleo, agregan valor a productos y servicios, etc. Desde el punto de vista social, son instituciones que representan el acervo cultural de nuestra nación y la posibilidad de movilidad para distintos sectores sociales.

No obstante la reconocida relevancia que tienen estas organizaciones, no existen trabajos de investigación que exploren particularmente sobre la existencia –o no– de asimetrías en su funcionamiento y cumplimiento de sus fines. A partir de esto, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo ha evolucionado la situación económica de las universidades en el periodo 2006-2013? ¿Cuán asimétrica es la situación económica de los casos analizados? ¿Cuáles serían los principales factores que inciden en la autonomía económica de las universidades?

El trabajo se estructura en diferentes secciones, a continuación se describe el alcance del estudio, las técnicas aplicadas y las fuentes de información utilizadas; seguidamente se desarrolla el análisis correspondiente, y por último, la discusión final y posibles líneas de investigación.

/

/ Metodología

El trabajo abarcó 36 casos de un total de 47 universidades nacionales de gestión estatal124, la información relevada para el análisis provino de los anuarios estadísticos publicados por la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU). A partir de esto, se elaboraron indicadores de gestión para los años 2006 y 2013, los cuales fueron analizados horizontal y verticalmente mediante las herramientas de clasificación que proporciona el SPSS.

Para garantizar la confiabilidad del análisis se emplearon exclusivamente datos provistos por la SPU, información que se considera validada al ser publicada en forma oficial. No obstante, durante la confección de las series estadísticas se realizaron controles a los efectos de detectar posibles errores y omisiones en la confección de las bases de datos125.

Una vez cargada y controlada la información correspondiente a todas las variables seleccionadas, se procedió a la reexpresión de los datos monetarios referidos al año 2006. El índice utilizado para exponer la información en moneda homogénea del año 2013 fue el Índice de Precios al Consumidor de la Provincia de Santa Fe.

Luego del cálculo de los indicadores de gestión, se realizó la carga de las dos bases de datos –2006 y 2013– al SPSS, y se empleó la herramienta de análisis de *cluster*. En ambos oportunidades, primero se aplicó el método de clasificación basado en el "vecino más próximo" sin rangos prefijados ni estandarización de variables. A partir de esta primer prueba se analizó el historial de conglomeración detectando el punto donde los coeficientes de desvío se vuelven más significativos –aumenta considerablemente la diferencia entre cada *cluster*–. En todas las oportunidades, las pruebas indicaron que los rangos de solución se encontraban entre tres y cuatro agrupamientos. En consecuencia, se repitió el procedimiento empleando el método de "vecino más lejano" con un rango entre tres y cuatro soluciones y estandarizando las variables. Los resultados obtenidos con ambos métodos fueron consistentes, y permitieron obtener información significativa para el análisis. Mediante el primer método se identificaron con claridad los casos de la muestra con un comportamiento atípico, y con el segundo, se obtuvieron *clusters* más compactos y se eliminaron los sesgos propios de trabajar con variables expresadas en diferentes unidades de medida –monetarias y porcentaje–.

El análisis realizado consistió en identificar las características de cada agrupamiento, hacer comparaciones entre *clusters* de un mismo año y entre *clusters* de diferentes años. En este proceso se utilizaron principalmente los indicadores elaborados y las salidas del SPSS –ver anexos A, B y C–.

---

124 Se excluyen de la muestra teórica 11 casos debido a que se trata de organizaciones recientemente creadas cuya información no resulta comparable con las demás. En consecuencia, no quedan contempladas dentro del análisis las siguientes universidades: Arturo Jauretche, Avellaneda, Chaco Austral, José C. Paz, Moreno, Noroeste de la PBA, Oeste, Rio Negro, Tierra del Fuego, Villa María y Villa Mercedes.

125 La información proporcionada por el anuario estadístico del año 2006 presentó ciertas omisiones al momento de realizar el relevamiento de datos, a saber: Universidad de Comahue –monto ejecutado en gastos de personal– Universidad de Quilmes –cantidad de cargos docentes simples y de autoridades– Universidad de San Luis –monto ejecutado en gastos de personal–Universidad Tecnológica Nacional –monto ejecutado en gastos de personal, y cantidad de cargos de autoridades–. Estas situaciones fueron salvadas mediante la estimación de datos empleando promedios anuales y realizando relaciones entre información proveniente de los anuarios anteriores y posteriores al año 2006.

/ Análisis de los perfiles de gestión de las universidades públicas argentinas

De acurdo a las preguntas de investigación planteadas, se realizó un análisis de los resultados de la gestión universitaria entre los años 2006 y 2013. Si bien existe una multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo de las universidades, se indaga específicamente en sus condiciones económicas debido a que configuran una dimensión fundamental al caracterizar perfiles de gestión.

A partir de esta dimensión, lo que se procura es describir la evolución de las condiciones organizacionales que posibilitan el ejercicio autónomo de las funciones universitarias. Como premisa se considera que mientras más sea la disponibilidad de recursos –transferidos por el tesoro nacional o generados por la propia institución– mejores serán las condiciones para un funcionamiento autónomo de las universidades. A los efectos de mensurar dichas condiciones, se operacionalizan un conjunto de variables y se construyen indicadores analíticos. En este sentido, se supone que la autonomía económica está condicionada –entre otros factores– por el *margen de maniobra* de cada universidad, su capacidad de *autofinanciamiento*, y la *productividad* de su personal. En la siguiente tabla se describen cada uno de estos indicadores.

Tabla 1- Indicadores de gestión universitaria

Indicador	Formula	Descripción
Autofinanciamiento	= recursos propios / inversión del estado nacional	Relaciona el peso relativo que tienen los recursos propios que genera cada universidad con la inversión que realiza el estado nacional en cada una
Margen de maniobra	= 1 – (gastos en personal/ inversión del estado nacional)	Cuantifica la proporción de presupuesto universitario que no está destinado a gastos en personal.
Productividad	= recursos propios / (cantidad de cargos docentes + no docentes + autoridades)	Mide el presupuesto propio promedio que genera cada universidad de acuerdo a la estructura de cargos que posee

Fuente: elaboración propia

En líneas generales, los indicadores pretenden describir la evolución de los recursos económicos transferidos por el tesoro nacional a cada universidad, el excedente presupuestario con que cuenta cada una para afrontar erogaciones de tipo no programado126, y la magnitud de recursos propios que cada organización genera127.

Finalmente, vale destacar que se diseñaron indicadores que se expresan en pesos del presupuesto, y en cantidad de cargos, de manera de poder realizar comparaciones entre universidades de tamaño muy disimiles.

126 Es por ello que se analizan los gastos en personal, debido a que los salarios son una decisión de tipo programada que excede al ámbito de la gestión universitaria. Esto se sustenta en la normativa vigente, la cual establece que los acuerdos salariales se fijan en la paritaria nacional. Esto no implica que las universidades estén imposibilitadas de mejorar la retribución de su personal, no obstante, este aspecto se considera en los indicadores referidos a las condiciones para el desarrollo de la profesión académica.

127 El dato respecto a los "recursos propios" que informan las universidades es un monto global que no se encuentra desagregado en las estadísticas oficiales.

/

/ **Análisis de las universidades en base a sus indicadores de gestión**

A continuación se analiza el comportamiento de los indicadores de gestión descriptos en el apartado anterior –ver anexo A–.

Al analizar las condiciones para el ejercicio de la autonomía universitaria, se observa que para el año 2006 las universidades que mejores indicadores evidenciaron fueron: Lanús, Tres de Febrero, San Martin y la Tecnológica Nacional, en segundo orden, también con buenos indicadores se ubican Quilmes, Buenos Aires, Tucumán, y Córdoba.

Las universidades de La Rioja, Rio Cuarto, Chilecito, Patagonia Austral y General Sarmiento evidencian un buen margen de maniobra, pero muy bajos indicadores en cuanto a productividad y autofinanciamiento, sobre todo Chilecito y La Rioja.

Respecto el año 2013, los mejores indicadores pertenecen a San Martin, Tres de Febrero y La Matanza, casos que han incrementado sustancialmente su capacidad de autofinanciamiento y productividad. La Tecnológica Nacional mejora también sus condiciones –aunque no en la magnitud de los casos antes citados– y Lanús se mantiene con buenos indicadores similares a los del año 2006.

En este periodo, las universidades de Chilecito y General Sarmiento llaman la atención debido a que cuentan comparativamente con un buen margen de maniobra pese a que el resto de sus indicadores son muy bajos. Las universidades de Salta, Sur y Entre Ríos presentan un margen de maniobra superior a la media pero los demás indicadores no son favorables, sobre todo en el caso de la Universidad del Sur.

Las universidades de Córdoba, Buenos Aires, Quilmes y Tucumán para el año 2006 se ubicaron dentro de los casos mejor posicionados. Sin embargo, para el año 2013 desmejora su posicionamiento relativo debido a que registran indicadores similares a los del 2006 –salvo el incremento de su productividad– mientras que otras universidades evidenciaron sustanciales mejorías de su situación presupuestaria.

Al analizar las universidades que para el año 2006 registraron las peores condiciones para el ejercicio de su autonomía, se destacan los casos de Lomas de Zamora, Comahue, Catamarca, Sur y Patagonia S. J. Bosco debido a su escaso margen de maniobra. Para el año 2013 todos los casos antes mencionados –salvo la universidad de Catamarca– mejoraron su margen de maniobra. Por su parte, universidades que en el 2006 se encontraban en una situación relativamente favorable, para el 2013 evidenciaron una disminución considerable en su margen de maniobra, como son los casos de Formosa, San Luis, Tucumán y Rio Cuarto.

Respecto a la productividad y el autofinanciamiento, las universidades de Santiago del Estero, La Rioja, Chilecito, Rosario y Formosa registraron para el año 2006 los peores indicadores. Esta situación se mantiene para el año 2013, salvo en los casos de La Rioja y Chilecito que aumentaron notablemente su capacidad de generar recursos propios.

En líneas generales vale destacar que en siete años, la capacidad del sistema universitario de generar recursos propios se ha incrementado. El autofinanciamiento promedio de las universidades se duplicó, y el indicador de productividad promedio de todos los casos relevados casi se triplicó.

La brecha entre las universidades se ha expandido, las universidades de San Martin, Tres de Febrero y La Matanza presentan indicadores de autofinanciamiento muy distantes de la media del sistema. Estos casos llegan a duplicar con sus recursos propios el presupuesto que reciben del Tesoro Nacional.

/

/ Perfiles de gestión en universidades nacionales de gestión estatal

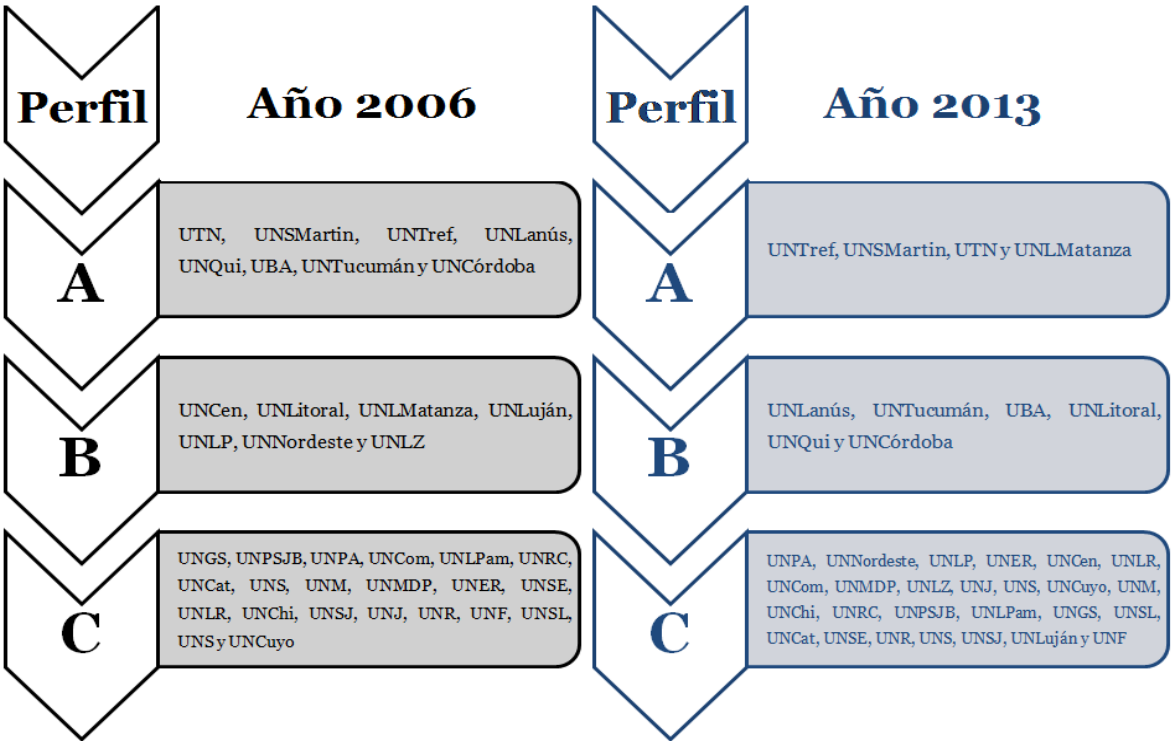
En este apartado, se agrupan los casos relevados con el propósito de construir perfiles que nos permitan analizar la evolución de las universidades de gestión estatal durante el periodo 2006-2013. Para clasificar los casos se realizó un análisis de *cluster*, mediante lo cual se obtuvieron diferentes dendrogramas algunos de los cuales se exponen en los anexo B y C.

Al realizar el análisis mediante el criterio del vecino más cercano –sin rangos de solución ni estandarización de variables– se observó que para el año 2006 hubo ocho casos que presentaron un comportamiento atípico, mientras que para el año 2013 sólo hubo tres casos cuyo comportamiento fue muy diferente al resto de la muestra –San Martin, Tres de Febrero y La Matanza–.

Para complementar este análisis, se empleó una metodología de clasificación diferente que permitió obtener agrupamientos más compactos y corroborar la consistencia de los resultados obtenidos mediante el método anterior. En este sentido, en los dendrogramas expuestos en el anexo B se verifican los casos atípicos ya señalados, y se observan las asimetrías entre el resto de las unidades de análisis. Esto posibilitó continuar agrupando casos cuya combinación de indicadores de gestión evidenciaron buenas condiciones para el ejercicio de su autonomía, como las universidades de Córdoba, Tucumán, Buenos Aires, y Quilmes para el año 2006, y la Universidad Tecnológica Nacional para el año 2013. Por el contrario, resultó dificultoso detectar agrupamientos consistentes cuyos casos presenten bajos indicadores de gestión. Esto se debió a la existencia de situaciones que combinan bajos índices de productividad y autofinanciamiento, con altos índices de margen de maniobra. Véase los casos de las universidades de Chilecito, La Rioja, Patagonia Austral, Rio Cuarto y General Sarmiento para el año 2006, y Chilecito, General Sarmiento, Entre Ríos, Sur y Salta para el año 2013. En el apartado final se analizarán estas situaciones.

Por último, a los efectos de poder aislar del análisis las situaciones antes mencionadas, se procedió a realizar una nueva clasificación que sólo consideró los indicadores de autofinanciamiento y productividad. En esta oportunidad se validaron los resultados ya obtenidos, y se logró clasificar las unidades de análisis en forma consistente para poder construir diferentes perfiles de gestión. Los agrupamientos realizados surgen de los dendrogramas expuestos en el anexo C –ver los recuadros verde amarillo y rojo–, y se exponen en el siguiente grafico:

Gráfico 1 - Perfiles de gestión de universidades de gestión estatal



Fuente: elaboración propia

Analíticamente se planteó un esquema que categoriza gradualmente los casos de acuerdo a las condiciones que evidenciaron para el ejercicio de sus funciones en forma autónoma. En este sentido, las universidades fueron agrupadas según los siguientes perfiles de gestión:

31. **Perfil A**: son aquellas consideradas altamente autónomas por contar con indicadores de autofinanciamiento y productividad muy por encima de la media muestral.
32. **Perfil B**: son aquellas que evidencian una situación intermedia por lo cual se las considera autónomas.
33. **Perfil C**: son aquellas que peores indicadores de autofinanciamiento y productividad registran por lo cual se las considera como los casos más dependientes del financiamiento proveniente del tesoro nacional.

Dentro de los casos agrupados en del Perfil A, se destaca la evolución de la Universidad de La Matanza, la cual resulta el caso más atípico por haber multiplicado por diez su capacidad de autofinanciamiento en el periodo analizado. Este aumento de la productividad, no se ha traducido en un mayor margen de maniobra, es decir el incremento de las actividades que le han significado un aumento de los recursos autogenerados no ha cambiado la estructura de sus gastos –sigue teniendo más del 80% de su presupuesto afectado al pago de salarios–. La Universidad de San Martin presenta una situación similar, no obstante ya en el año 2006 se encontraba agrupada dentro del Perfil A a diferencia del caso anterior. Finalmente, la universidad que más se destaca por contar con singulares condiciones para el ejercicio de su autonomía es la Universidad de Tres de Febrero, si bien también contaba en el año 2006 con una situación favorable, para el año 2013 refuerza su perfil de gestión al contar con una productividad cuatro veces mayor y un margen de maniobra un 50% mayor.

Dentro de los casos agrupados en el Perfil B se incluyen universidades que evidencian condiciones favorables para el ejercicio de su autonomía, sin embargo, no han evolucionado de la manera en que lo han hecho los casos citados en el párrafo anterior. Esta es la situación de las universidades de Lanús, Quilmes, Buenos Aires, Tucumán y Córdoba, que en el 2006 se agrupan en el Perfil A pero que para el 2013 empeoraron comparativamente sus condiciones con lo cual se las agrupa en el Perfil B. La Universidad del Litoral se mantiene dentro del Perfil B debido a la evolución favorable de sus indicadores de autofinanciamiento y productividad.

En el Perfil C se incluyen las universidades del Centro, La Plata, y Nordeste que –si bien en el año 2006 se ubicaban dentro del Perfil B– evidencian leves cambios en sus indicadores de gestión que les han significado una desmejora relativa respecto a otros casos. Por su parte, los casos de Nordeste y Lomas de Zamora que estaban en la misma situación para el año 2006, durante el periodo de análisis han sufrido una desmejora considerable en sus indicadores de autofinanciamiento que explica su recategorización. Por último, para el año 2013 están incluidas en esta categoría las universidades que evidenciaron un mayor grado de dependencia de los aportes del tesoro nacional, estos fueron los casos de Formosa, San Luis, Catamarca, Rio Cuarto, Patagonia S.J. Bosco, La Pampa y Mar del Plata; en promedio registraron un margen de maniobra de apenas el 8%.

Discusión

A partir de la investigación realizada se puede afirmar que existen importantes diferencias en el funcionamiento del sistema universitario, y un grado creciente de diferenciación en las condiciones que presentan las universidades para el ejercicio autónomo de sus funciones. Es decir, mientras que en el 2006 la brecha entre la universidad con mejor índice de productividad superaba en cinco veces al promedio de la muestra, para el año 2013 dicha brecha ascendió a nueve veces.

Las universidades que presentan mejores indicadores de gestión son claramente San Martin, Tres de Febrero y La Matanza, este último caso se destaca por su importante evolución en el periodo analizado. Sería interesante poder corroborar si dicho comportamiento está relacionado con la desmejora de las condiciones de universidades como Lomas de Zamora y otras universidades de su zona de influencia. Este razonamiento conduce a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las consecuencias de acrecentar la competencia entre universidades?

Otra conclusión que se desprende de los resultados del trabajo es que las universidades que presentan mejores perfiles de gestión se ubican en zonas geográficas altamente pobladas. Esto es lógico si se considera que las áreas de alta densidad demográfica suelen presentar una mayor concentración de actividades comerciales, demanda de servicios, y desarrollo industrial. En este sentido, y considerando la necesidad de promover el desarrollo nacional basado en un sistema federal ¿Cuáles son los mecanismos de compensación que se emplean para saldar estas desigualdades en las posibilidades de desarrollo del sistema universitario?

Otro hallazgo es que existen universidades que evidencian comparativamente altos márgenes de maniobra, y sin embargo presentan una exigua capacidad de generar recursos propios. Respecto a esta situación, todas las universidades analizadas registran incrementos en la inversión que otorgó el tesoro nacional, sin embargo, hubo casos que recibieron mayores incrementos que otros. Independientemente de las causas de estas situaciones, resulta pertinente indagar en la siguiente línea ¿Cuán equitativas resultan las políticas públicas dirigidas a las universidades nacionales? ¿Cuáles son los criterios que suelen primar al momento de distribuir su presupuesto?

Hasta aquí se han mencionados factores exógenos que condicionan la evolución de las universidades de gestión estatal. No obstante, se observan casos –por ejemplo la UNL y la UNR– que pese a tener las mismas misiones y funciones, y pertenecer a zonas geográficas similares presentan perfiles de gestión diferentes. A partir de esto, resulta relevante indagar sobre ¿Cuáles son los factores endógenos que mayor incidencia tienen en el funcionamiento de las universidades? ¿Cuáles son las características de las estructuras de gestión de las universidades que mejores indicadores evidencian?

En síntesis, de acuerdo a los resultados de este trabajo podría afirmarse que las políticas de distribución presupuestaria, la eficiencia del funcionamiento de cada organización y su ubicación geográfica, inciden diferencialmente en el perfil de gestión de las universidades.

En futuras investigaciones se procurará abordar los interrogantes formulados, y profundizar mediante un abordaje cualitativo en la naturaleza de las asimetrías que condicionan el funcionamiento autónomo de las universidades nacionales.

/ Bibliografía

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, 20(2), 141-166.

Emiliozzi, S. (2011). Políticas en ciencia y tecnología, definición de áreas prioritarias y universidad en Argentina. Revista Sociedad, 29(30), 1-17.

García de Fanelli, A. M. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20.

Krotsch, P., & Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. Revista Pensamiento Universitario, 10(10), 35-54.

Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿ Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. Propuesta educativa, (43), 7-16.

/ **Anexo A: Indicadores de gestión universitaria 2006 y 2013**

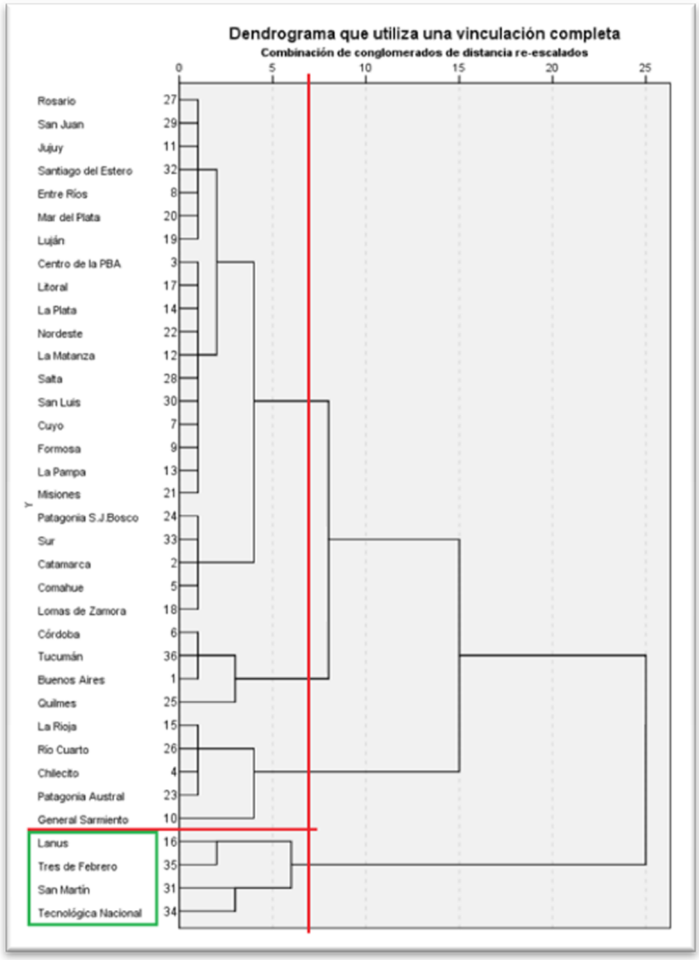
CLASIFICACIÓN	INIDICADORES AUTONOMÍA 2006			INDICADORES AUTONOMIA 2013		
Universidad	**Autofinanciamiento**	**Margen de Maniobra**	**Productividad**	**Autofinanciamiento**	**Margen de Maniobra**	**Productividad**
Buenos Aires	**0,30**	0,12	$ 19.050	0,30	0,13	$ 31.739
Catamarca	0,03	**0,07**	$ 3.493	0,03	**0,06**	$ 5.547
Centro de la PBA	0,10	0,19	$ 8.943	0,10	0,15	$ 12.554
Chilecito	**0,01**	**0,27**	**$ 1.173**	0,07	**0,28**	$ 10.892
Comahue	0,05	**0,09**	$ 4.834	0,06	0,11	$ 8.214
Córdoba	0,22	0,11	$ 16.765	0,19	0,10	$ 26.388
Cuyo	**0,02**	0,18	$ 1.737	0,05	0,16	$ 7.902
Entre Ríos	0,07	0,13	$ 4.312	0,11	0,18	$ 11.575
Formosa	0,02	0,17	**$ 1.500**	**0,02**	**0,06**	**$ 2.758**
General Sarmiento	0,03	**0,36**	$ 6.132	0,02	**0,23**	$ 4.621
Jujuy	0,02	0,14	$ 2.144	0,04	0,13	$ 7.128
La Matanza	0,10	0,17	$ 11.317	**1,06**	0,14	**$ 120.333**
La Pampa	0,04	0,18	$ 3.782	0,04	0,10	$ 4.877
La Plata	0,11	0,17	$ 7.910	0,10	0,16	$ 10.040
La Rioja	**0,01**	0,23	**$ 561**	0,07	0,14	$ 6.667
Lanús	**0,37**	**0,32**	**$ 58.413**	**0,34**	**0,25**	**$ 53.775**
Litoral	0,11	0,19	$ 10.123	0,17	0,15	$ 19.931
Lomas de Zamora	0,12	**0,07**	$ 7.466	0,06	0,16	$ 5.210
Luján	0,12	0,14	$ 8.776	0,02	0,12	**$ 2.807**
Mar del Plata	0,06	0,15	$ 4.146	0,05	0,10	$ 4.961
Misiones	0,05	0,20	$ 6.429	0,06	0,14	$ 11.234
Nordeste	0,12	0,17	$ 8.175	0,12	0,12	$ 14.653
Patagonia Austral	0,05	**0,27**	$ 4.603	0,10	0,13	$ 17.229
Patagonia S.J. Bosco	0,05	**0,10**	$ 4.114	0,04	0,09	$ 4.819
Quilmes	0,22	0,19	**$ 34.570**	0,19	0,14	$ 31.425

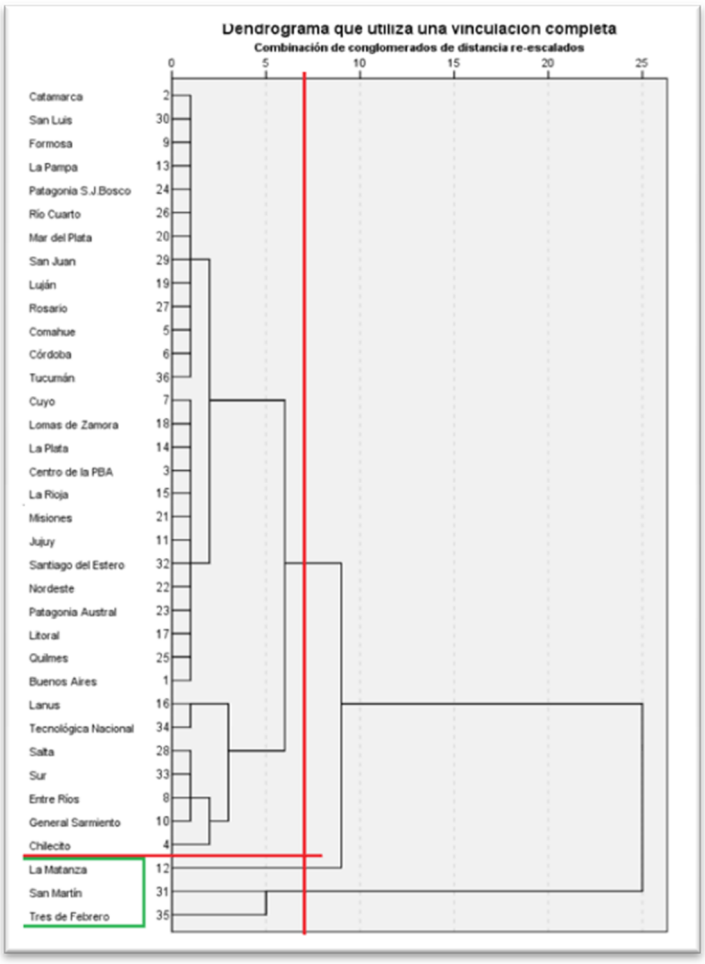
Río Cuarto	0,03	0,22	$ 4.332	0,03	**0,09**	$ 5.925
Rosario	0,02	0,13	**$ 1.206**	**0,01**	0,12	**$ 1.452**
Salta	0,02	0,20	$ 1.642	0,04	0,18	$ 7.930
San Juan	0,02	0,13	$ 2.065	**0,02**	0,11	$ 3.703
San Luis	**0,01**	0,19	$ 1.941	0,03	**0,06**	$ 4.978
San Martín	**0,56**	0,19	**$ 39.111**	**1,44**	0,20	**$ 273.632**
Santiago del Estero	**0,00**	0,16	**$ 171**	**0,01**	0,14	**$ 1.962**
Sur	0,06	**0,11**	$ 6.752	**0,02**	0,17	**$ 3.231**
Tecnológica Nacional	**0,43**	0,24	$ 21.210	**0,62**	**0,22**	**$ 50.960**
Tres de Febrero	**0,24**	**0,25**	**$ 53.703**	**1,32**	**0,38**	**$ 208.279**
Tucumán	0,21	0,13	**$ 21.578**	0,23	**0,07**	$ 38.155
PROMEDIOS	**0,11**	**0,18**	**$ 10.949**	**0,20**	**0,15**	**$ 28.819**

/ **Anexo B: Dendrogramas – Condiciones para el ejercicio de la autonomía años 2006 (izq.) y 2013 (der.)**

Indicadores: autofinanciamiento, margen de maniobra, y productividad

Metodología: criterio vecino más lejano, rangos entre 3 y 4 soluciones, con variables estandarizadas

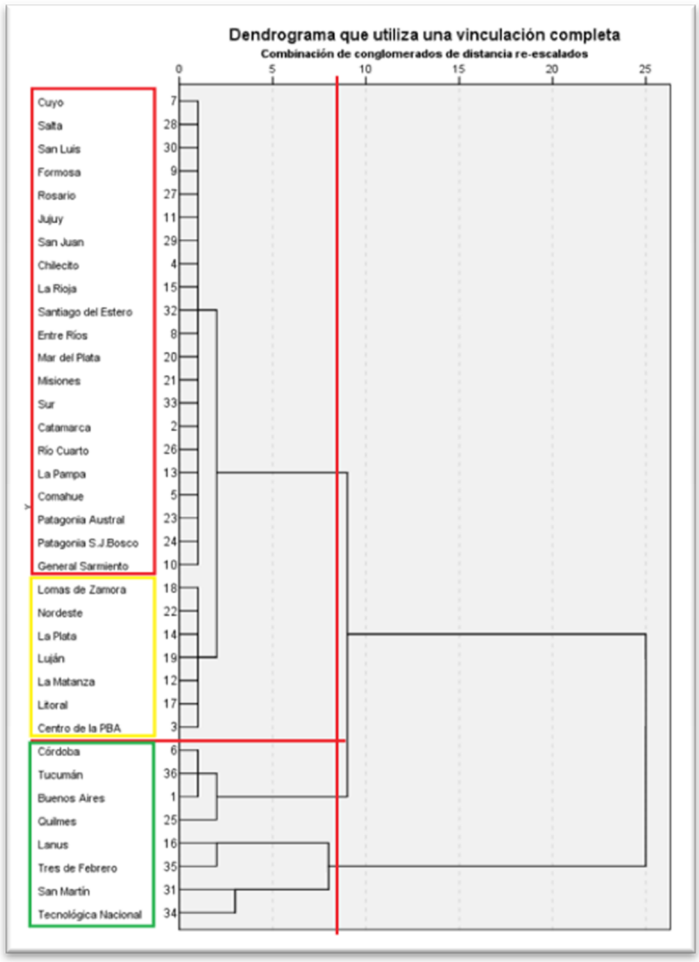


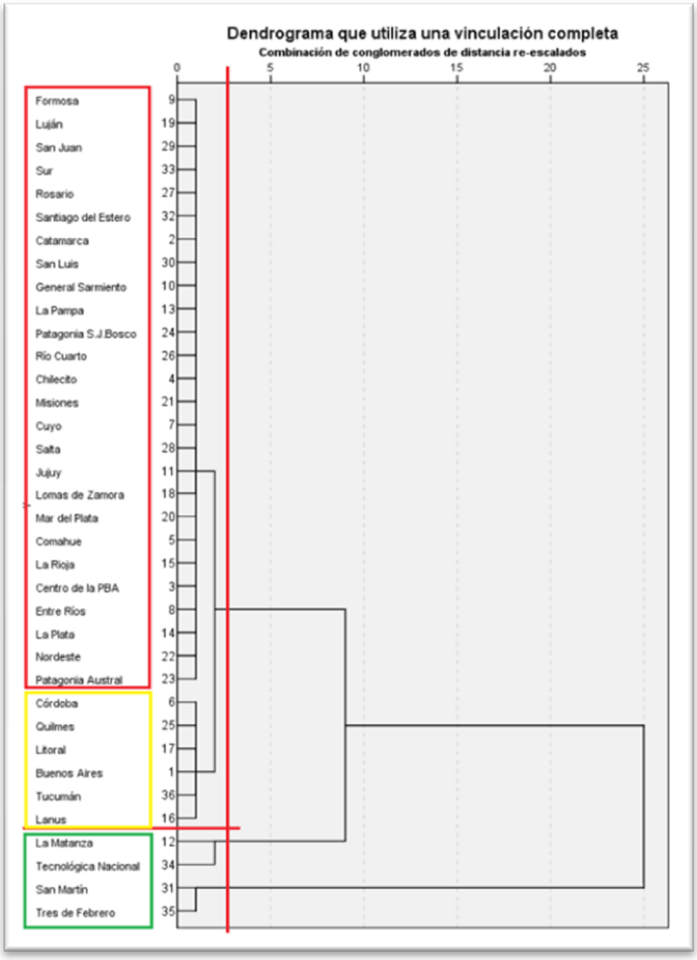

Dendrograma que utiliza una vinculacion completa
Combinación de conglomerados de distancia re-escalados
0
5
10
15
20
25
Catamarca 2
San Luis 30
Formosa 9
La Pampa 13
Patagonia S.J.Bosco 24
Río Cuarto 26
Mar del Plata 20
San Juan 29
Luján 19
Rosario 27
Comahue 5
Córdoba 6
Tucumán 36
Cuyo 7
Lomas de Zamora 18
La Plata 14
Centro de la PBA 3
La Rioja 15
Misiones 21
Jujuy 11
Santiago del Estero 32
Nordeste 22
Patagonia Austral 23
Litoral 17
Quilmes 25
Buenos Aires 1
Lanus 16
Tecnológica Nacional 34
Salta 28
Sur 33
Entre Ríos 8
General Sarmiento 10
Chilecito 4
La Matanza 12
San Martín 31
Tres de Febrero 35

Anexo C: Dendrogramas – Condiciones para el ejercicio de la autonomía años 2006 (izq.) y 2013 (der.)

Indicadores: autofinanciamiento y productividad

Metodología: criterio vecino más lejano, rangos entre 3 y 4 soluciones, con variables estandarizadas





¿Cómo abordamos la función directiva de un decano? Primera aproximación a lo que hace y piensa

Autor: Nóbile Cecilia Inés; Gauna Dominguez, Celeste del Valle; D'arcángelo, Florencia (UNLP, Facultad de Ciencias Económicas)

Resumen: ¿Qué hace un gerente o director? ¿Cuáles son las características que definen su trabajo? Éstos son dos de los interrogantes que han intentado responder muchos autores, intentando averiguar cuáles eran las tareas básicas que desarrollaba o debía desarrollar un directivo. El objetivo del trabajo es indagar sobre lo que hace un decano a fin de hallar roles generales que desempeñe y una primera forma de abordar el análisis de su puesto. En este sentido, se describen los resultados parciales del relevamiento de datos primario referido a aquello que hace un decano a partir del análisis de los roles directivos que desempeña.

Con respecto a la forma de abordar el análisis de lo que hace un Decano, debe destacarse que, al predominar una mirada más interna, centrada en la función académica de la Facultad, en su funcionamiento y en el uso racional de los recursos, el modelo que ha resultado más útil es el de los Círculos Concéntricos. Este modelo permite integrar distintos niveles de análisis de las preocupaciones y ocupaciones de un Decano, aunque debe adaptarse la mirada, dada la definición formal del puesto y la especial forma en que la persona llega a ocuparlo

Palabras claves: función directiva, decano, roles del administrador, Universidad.

Texto completo:

Introducción

¿Qué hace un gerente o director? ¿Cuáles son las características que definen su trabajo? Éstos son dos de los interrogantes que han intentado responder muchos autores, intentando averiguar cuáles eran las tareas básicas que desarrollaba o debía desarrollar un directivo.

A estas preguntas pueden agregarse otras del mismo carácter ¿Qué es lo que hace particularmente un decano? ¿Desarrolla actividades distintivas? ¿Puede abordarse el estudio de su función de manera similar a otros directivos? Estos interrogantes han impulsado la búsqueda de diferentes fuentes de información que contribuyeron a construir una primera descripción de esta función.

En trabajos anteriores (Nóbile, Gomez, Garganta, 2015) se expusieron los primeros interrogantes referidos al mismo tema, por lo que en el presente trabajo se describen resultados parciales del proyecto "Aproximación a la función directiva en instituciones de educación superior. El caso de la UNLP" respecto del marco teórico y las conclusiones a partir de los datos relevados al momento.

Objetivos y metodología

El objetivo del trabajo es indagar sobre lo que hace un decano a fin de hallar roles generales que desempeñe y una primera forma de abordar el análisis de su puesto. En este sentido, se describen los resultados parciales del relevamiento de datos primario referido a aquello que hace un decano a partir del análisis de los roles directivos que desempeña.

El enfoque metodológico del proyecto que le da marco a este trabajo es de tipo cualitativo. En este enfoque, tal como cita Hernández Sampieri (2010) la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en dos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular y no siempre la secuencia es la misma (como suele caracterizar al enfoque cuantitativo). Este mismo enfoque se aplica al trabajo aquí presentado.

Las técnicas de recolección de datos aplicadas en este caso fueron el cuestionario y la entrevista, a través de las cuales se obtuvo información valiosa sobre las percepciones y tareas que desarrollan los decanos.

Para esto, se ha construido un cuestionario con 20 preguntas orientadas a conocer la frecuencia de realización de determinadas tareas o funciones. De esta manera la escala utilizada es de 1 a 5 donde el 1 significa nunca y 5 siempre. Las preguntas se corresponden con cada uno de los roles definidos por Mintzberg, siendo que cada rol estaba representado por un par de preguntas. Éstas fueron adaptadas del cuestionario elaborado por Araujo Cabrera y García Falcón (1999), ya que estaban diseñadas para gerentes de empresas.

El cuestionario se envió a los decanos y vicedecanos a través del correo electrónico y también entregado en papel en aquellas Unidades Académicas de las que no se había obtenido respuesta al cabo de 15 días. De las 17

Facultades se obtuvieron respuesta de 9. Por esta razón los resultados se analizaron cuidadosamente y no se realizaron conclusiones generalizables. Sin embargo, esta información ha resultado sumamente útil para las siguientes etapas del proyecto, generando nuevos interrogantes y mejorando los instrumentos de relevamiento como, por ejemplo, la guía para la entrevista.

Tal como se mencionó, a partir del análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario se plantearon otros interrogantes que se abordaron en las entrevistas semi estructuradas, etapa que está actualmente en curso. Hasta el momento se han entrevistado 5 decanos, información que se vuelca en el presente trabajo.

Marco teórico

Araujo Cabrera y García Falcón (1999) realizan un repaso por los primeros autores que abordaron el tema; Carlson en 1951 sería el primero en estudiar las tareas concretas que realiza un directivo, seguido por Gouldner en 1955 y Kay en 1959, entre otros. Luego, autores como Fletcher y Kotter (1982) efectuaron varios estudios utilizando diferentes metodologías tratando lo mismo. Por su parte, Robbins (1987) identificó aquellos patrones de conducta manifestados por individuos o grupos influenciados por una serie de variables independientes que difieren según el nivel de la organización en la que se desarrollan. Es decir, se enfoca en describir qué hacen los directivos mientras trabajan, qué actividades desempeñan y por qué.

Uno de los autores más importantes que investigó sobre lo que hace efectivamente un directivo es Mintzberg, quien propone estudiar la función directiva partiendo de los Roles, luego analiza ciertos Factores Contingentes que influyen directamente sobre el directivo y, por último, compone un modelo superador donde busca hacer confluir los dos anteriores, denominado Círculos Concéntricos.

En 1983, propuso un esquema ordenado para el desarrollo y análisis del conjunto de actividades de las cuales son responsables los directivos y los denominó los *Roles del Administrador,* definiéndolos como aquel *"grupo o conjunto organizado de comportamiento identificados con un puesto*" (Mintzberg, 1983).

Luego de la observación y sistematización de lo que hacían los gerentes, definió una serie de roles, los cuales constituyen un grupo de actividades o tareas que, si bien pueden llegar a superponerse, es posible que pierdan su carácter si alguno de esos roles se omite. Asimismo, les asignó una importancia relativa que varía según ciertos factores como las relaciones, la transmisión de información y las decisiones a tomar.

La idea central de este enfoque es que el directivo, al tener un puesto de alto nivel formal y con autoridad legítima, obtiene cierto estatus del cual surgen los tres tipos de roles: Interpersonales, Informativos y Decisionales, en forma detallada son los siguientes:

- Interpersonales:
    - Cabeza visible: Es un jefe simbólico, el representante, está obligado a realizar deberes rutinarios de índole legal o social.
    - Líder: Responsable de la motivación de los subordinados, responsable de reunir al personal, capacitarlo y demás deberes relacionados.
    - Enlace: Deberá establecer redes horizontales para relacionar áreas y sectores y redes externas para integrar la organización con su entorno.

- Informativos:
    - Monitor: Busca y recibe amplia información interna y externa para comprender a fondo la organización y el ambiente.

- Difusor: Transmite la información recibida de fuera a los subordinados y demás miembros de la organización.
- Portavoz: Transmite información a gente de fuera sobre los planes de la organización, política, acciones, resultados, etc.

CCC. Decisionales:

- Empresario: Busca oportunidades en la organización y el entorno e inicia "proyectos de mejora" para producir cambios.
- Gestor de anomalías Es responsable de las acciones correctivas cuando la organización enfrenta perturbaciones graves e inesperadas.
- Asignador de recursos: Es responsable de la distribución de todos los recursos de la organización, toma o aprueba todas las decisiones importantes de la organización.
- Negociador: Es responsable de representar a la organización en las principales negociaciones.

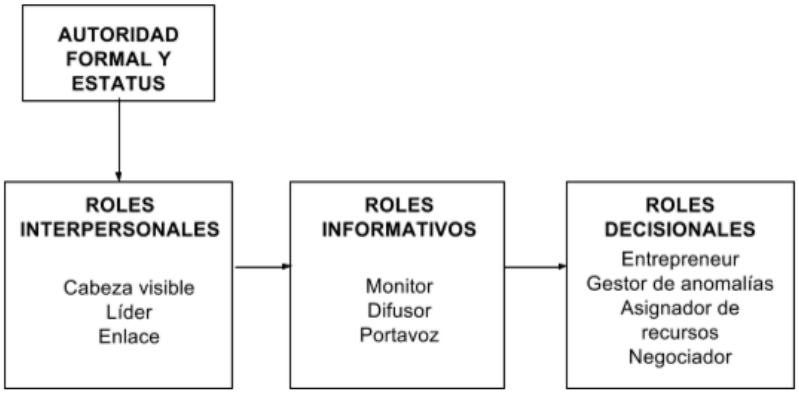


Figura 1 – Roles del administrador - Mintzberg (1983)

La lógica del orden así presentado tiene su origen en la Autoridad y el Estatus mencionado, lo que permite al directivo generar ciertas relaciones interpersonales, las que a su vez contribuyen al desempeño de los roles asociados con la información. Finalmente, ésta circula por y desde el trato con los demás, capacitando así a los directivos para la toma de decisiones.

Como corolario, Mintzberg aplica un término psicológico llamado "Gestalt" terminología que se aplica a unidades organizadas que poseen propiedades específicas no divisibles en partes y componen el modelo final de análisis.

Ahora bien, es posible que los roles no siempre posean esta capacidad de constituir un todo integrado, aspecto resaltado por Caro González y García del Junco (1996), quienes manifiestan sus reservas sobre la aplicación de dicho término.

Más tarde, el mismo año, el autor crea el siguiente modelo al que lo denominó "Teoría de Contingencias"; con él, intenta explicar posibles diferencias en el trabajo directivo. Se encuentra constituido por cuatro variables, muchas de las cuales ya habían sido consideradas en el modelo de Kotter (1982).

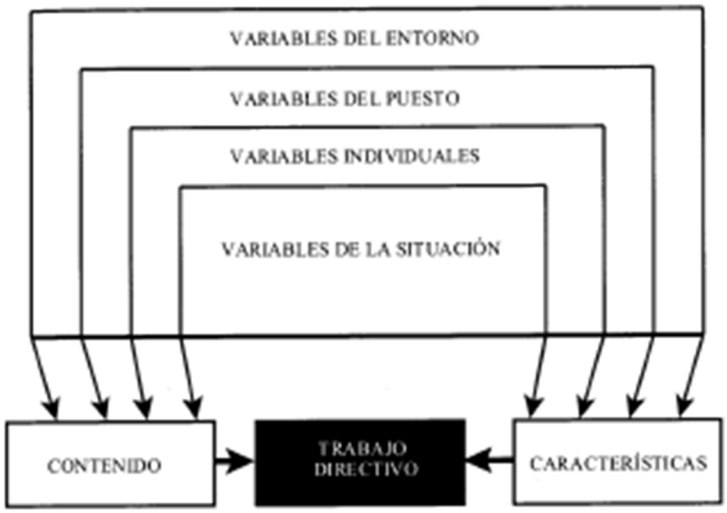


Figura 2: Modelo Factores Contingentes – Mintzberg en Araujo Cabrera y García Falcón (1999)

PP. *Variables del entorno:* existe un gran número de factores relacionados con el entorno que pueden influir en el trabajo directivo. Algunos de estos factores son: la cultura del medio, la naturaleza del sector, la competencia, el dinamismo, la tecnología, así como las características de la organización en sí, incluidas su antigüedad y su tamaño.

QQ. *Variables relativas al puesto:* existen diferencias en el trabajo con autoridad, si se consideran el nivel y la función que ocupa el directivo en la organización.

RR. *Variables Individuales:* los criterios a través de los cuales se regirán los directivos serán su personalidad y estilo, contribuirán a determinar el trabajo que éste realizaba.

SS. *Variables de la situación:* Un directivo en un puesto y en un entorno determinado no realiza continuamente el mismo trabajo, sino que éste variará en función de una serie de factores propios de la situación como pueden ser los requisitos presupuestarios anuales, las épocas de crisis o los cambios sociales. Fueron divididos en cinco categorías:

a) las pautas periódicas,

b) el ciclo cambio estabilidad,

c) el periodo de amenazas,

d) la nueva estructuración del cargo

e) los cambios sociales.

De todos, las pautas periódicas son las que más han sido consideradas como fuente de variación en la actividad directiva.

Con respecto a las *Variables Relativas*, en la misma línea, Hales (1986:93) llegó a la conclusión de que “existen ciertos patrones comunes en el trabajo directivo, sin embargo, no es menos cierta la existencia de indicios sospechosos de que ese mismo trabajo directivo puede no ser tan común a través de los diferentes niveles de dirección".

Sobre las *Diferencias Situacionales,* Bussom *et al.* (1981) y Larson *et al.* (1981) demostraban que, si bien la

brevedad, fragmentación y variedad era una característica general de los trabajos directivos, la mayor o menor incidencia de estos factores en los patrones de trabajo directivo, dependía de las diferencias individuales de cada sujeto.

En cuanto a las *Variables de la Situación,* Cohen y March (1974) y McCall *et al.* (1978) y Stewart (1991a) utilizan el término "ciclos de trabajo" para expresar las variaciones en la jornada laboral que sufría el directivo. Así mismo, reconocían la escasa atención dedicada a los ciclos de actividad, cuando en realidad podrían ayudar a explicar una parte de la variabilidad en los trabajos directivos. Uno de los motivos que pueden justificar esta escasa atención se debe a que cuando este tipo de fenómenos se da en la organización, resulta difícil para una herramienta de obtención de datos captar los efectos que esas situaciones producen en el trabajo directivo. Es por ello que investigaciones como la de Snyder y Glueck (1980), Bussom *et al.* (1981), Larson *et al.* (1981) y Martinko y Gardner (1984) han enfatizado la necesidad de combinar diferentes metodologías de investigación cualitativa tales como las entrevistas y la observación, entre otras, para lograr un mejor entendimiento de la naturaleza del trabajo directivo. Finalmente, desde el punto de vista de Mintzberg (1983), la influencia que ejercen estas variables no es homogénea al reconocer que: "[...] son el nivel jerárquico, y sobre todo la función, las que generan una mayor variación en el trabajo directivo" (Mintzberg, 1983:151), es decir las *Variables Relativas*.

Ahora bien, en 1994, desarrolló su modelo para reforzar su idea de integridad de los roles y la influencia de las variables considerando otros aspectos propios de la función directiva importantes. Ubica una serie de Círculos Concéntricos que contienen cada uno un elemento: la persona en la función directiva, el marco de trabajo y su agenda.

Todas las personas poseen un conjunto de valores arraigados y cuentan con un caudal de experiencia forjado, es decir, una serie de técnicas o "competencias", quizás completamente desarrolladas con entrenamiento, que han permitido sentar las bases del conocimiento. Èste último, se emplea directamente pero también está transformado en un conjunto de modelos mentales, claves que permiten a los directivos interpretar el mundo que los rodea. En conjunto, todas estas características determinan de qué manera se acerca a una función determinada cada autoridad jerárquica, por lo que Mintzberg lo denominó "La Persona en la Función".

Figure 1 The Person in the Job

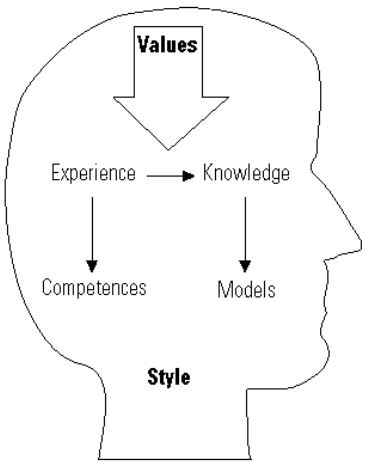


Figura 3 - La persona en la función – Mintzberg (1994)

Ahora, si a la persona descripta la insertamos en una función directiva, obtendremos la "tarea gerencial" y, en el núcleo de su tarea, encontraremos el Marco de la Función, es decir aquel conjunto mental que el titular asume para llevar la tarea a cabo, la estrategia para estar seguro. Además, podrá ser impuesto por alguna persona externa (forzado) o bien desarrollado por el mismo gerente, y puede variar su nivel de imprecisión.

El Marco puede dividirse en tres componentes específicos, que emanan de la persona en forma concéntrica:

- El Propósito: todo aquello que el directivo "procura hacer fundamentalmente con la unidad que se supone tendrán que administrar".
- La perspectiva: será el enfoque general para la administración de la unidad, incluyendo nociones tales como "visión" y "cultura".
- Las *posiciones*: que, por el contrario, a las anteriores, son más concretas y se vinculan con la estrategia. Consideran ubicaciones específicas para la unidad en su medio ambiente y formas específicas de hacer su trabajo.

Cabe destacar que, con respecto a la unidad a gobernar, el directivo podrá crearla, mantener el funcionamiento efectivo de una ya creada, adaptar la unidad a ciertas condiciones nuevas o recrear de alguna manera más ambiciosa una existente.

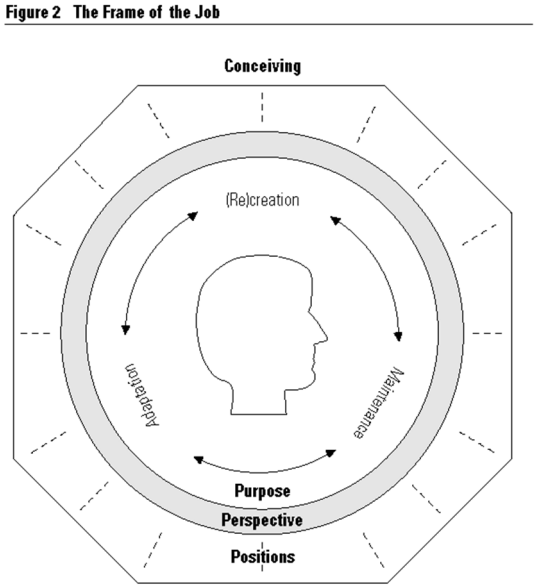


Figura 4: El Marco de la Función – Mintzberg (1994)

Pasando en limpio, "el Marco describe las preocupaciones, en tanto que los Roles describen las ocupaciones". Tal como lo sugiere su ubicación en el centro del modelo, el Marco es una especie de imán para los comportamientos que lo rodean. En la medida en que sea definido con más precisión, los contendrá íntimamente ligados. Pero cuando es impreciso, "los distintos temas contemplados y las diversas actividades desempeñadas corren el riesgo de salir volando en todas las direcciones", esto justifica la gran demanda de una visión clara en el pensamiento estratégico.

Dada una persona en una función gerencial en particular y con un determinado marco, surge un interrogante ¿cómo esta situación se manifiesta en la forma de actividades específicas? gracias a la programación de la Agenda para concretar la tarea. Se la considera en dos aspectos, nuevamente indicándose como círculos concéntricos, siendo el círculo interior el más general y el exterior el más específico.

Primero, el marco se manifiesta como un conjunto de temas corrientes, de hecho, todo lo que le corresponda al gerente, pormenorizado en unidades que se administran. Todo lo que se obtenga también resulta, si es un marco impreciso, en la "lista de deseos" inalcanzables de la organización.

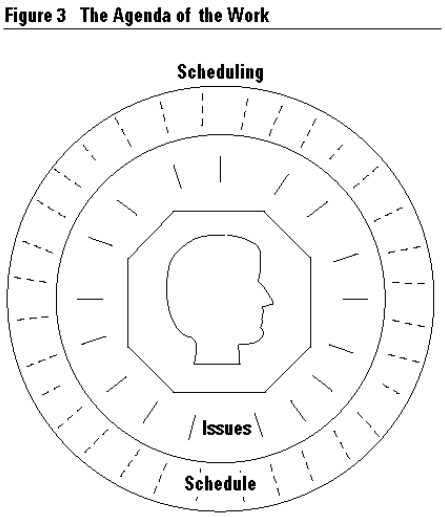


Figura 5: La Agenda de Tareas – Mintzberg (1994)

El Marco y los temas se manifiestan en Agenda en el programa más tangible, la distribución específica del tiempo gerencial día por día, considerando siempre las prioridades entre los temas, es decir, se requiere correcto manejo de la administración del tiempo y de la asignación de esas prioridades.

Si se unen todos los círculos expuestos, se obtiene el *Núcleo Central de la Función del Gerente*. Dicho Núcleo, está inserto en un contexto donde se desempeña la labor y que se encuentra dividido en tres áreas: adentro, por dentro y afuera.

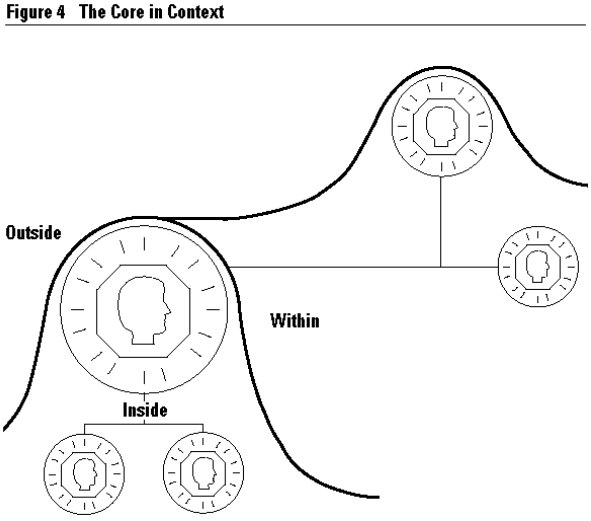


Figura 6: El Núcleo del Contexto – Mintzberg (1994)

Adentro se refiere a la unidad que es administrada, representa su autoridad formal (jerárquica); por dentro, será el resto de la organización, otros elementos y otras unidades con quienes debe trabajar, pero sobre quienes no

tiene autoridad formal. Afuera se refiere a él contexto en sí, es decir todo aquello que no es parte de la organización con la cual se trabaja.

La importancia de esta división sucede por el trabajo administrativo, que se encuentra claramente dirigido a la unidad en sí, por la cual el gerente tiene la responsabilidad directa y oficial, o a sus múltiples contextos vecinos, donde debe actuar, pero sin responsabilidad.

Resultados obtenidos: el análisis de los cuestionarios

Se presentan los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados y las entrevistas realizadas, en línea con la teoría expuesta anteriormente. Puede decirse, como primera aproximación, que los Decanos realizan, en general, las siguientes actividades, ordenadas según la frecuencia:

1. Intenta armonizar los objetivos de los docentes con los objetivos de la Institución.
2. Supervisa los cambios que se implementan en la Facultad.
3. Distribuye los recursos financieros presupuestados de acuerdo con las prioridades.
4. Intenta armonizar los objetivos del personal asociado a la gestión con los objetivos de la Institución.
5. Informa al Consejo Directivo sobre el cumplimiento de metas y objetivos.
6. Inicia e impulsa la implementación de cambios en la Facultad (normativa, planes de estudio, políticas generales, etc.)
7. Programa su tiempo utilizando una agenda para organizar el trabajo y prioriza las actividades.
8. Intenta armonizar los objetivos de los No docentes con los objetivos de la Institución.
9. Evalúa y hace un seguimiento del trabajo realizado por el Personal asociado a la gestión.
10. Intenta armonizar los objetivos de los Investigadores con los objetivos de la Institución
11. Mantiene una red personal de contactos a través de visitas, llamadas de teléfono o mails, encuentros en eventos, etc.
12. Monitorea y toma acciones sobre cómo podrían afectar determinadas políticas gubernamentales y situaciones externas a mi Facultad.
13. Está al tanto de los lineamientos estratégicos que define la Universidad para adecuar los objetivos de la Facultad.
14. Realiza visitas de observación por la Facultad (oficinas, aulas, Sala de Profesores,etc.)
15. Transmite información procedente del exterior que pueda interesar y ser de utilidad a los integrantes de los diferentes claustros.
16. Informa a determinados agentes externos a la Facultad sobre los planes y las actividades que puedan interesarles.

17. Se involucra en negociaciones con organizaciones y/o agentes externos a la Facultad.

18. Evalúa y hace un seguimiento del trabajo realizado por los Docentes**.**

19. Intenta armonizar los objetivos de los Extensionistas con los objetivos de la Institución

20. Identifica y resuelve problemas de funcionamiento (internos) que puedan afectar a la Facultad (falta de insumos, problemas con las instalaciones, aulas deterioradas, etc.)

21. Resuelve conflictos que surgen entre el personal.

22. Evalúa y hace un seguimiento del trabajo realizado por los Investigadores.

23. Evalúa y hace un seguimiento del trabajo realizado por los No docentes.

24. Se vincula a asociaciones profesionales, organizaciones sociales, otras facultades, universidades del exterior, etc. con el fin de mantener y desarrollar nuevos contactos.

25. Se involucra en negociaciones con representantes de los diferentes claustros.

26. Representa a la Facultad en todos los acontecimientos o eventos públicos en los que participen organizaciones del ámbito académico (otras facultades y/o universidades, organismos del ámbito científico, etc.)

27. Evalúa y hace un seguimiento del trabajo realizado por los Extensionistas.

28. Representa a la Facultad en todos los acontecimientos o eventos públicos en los que participen organizaciones ajenas al ámbito académico (ONG, organismos públicos en general, empresas, etc.)

Ahora bien, vinculando cada tarea con el rol que la agrupa pueden observarse otros aspectos del trabajo de un Decano.

En primer lugar, debe destacarse que, en promedio, la respuesta a todas las preguntas fue superior a 3, lo que parece indicar que se desempeñan todos los roles al menos “a veces.”

En rangos generales, los roles de tipo Decisional son los que tienen mayor promedio de respuesta (4,67), resaltando sobre los otros, mientras que los interpersonales (4,26) son los de más bajo promedio general. En el siguiente cuadro se resumen los índices obtenidos en cada grupo:

Interpersonales	Informativos	Decisionales
4,262	4,619	4,679

Tabla 1: Indice de frecuencia – roles agrupados

Los roles denominados “Asignador de recursos” y “Emprendedor” obtuvieron la mayor cantidad de respuestas “Siempre”, por lo que puede suponerse que los decanos les dedican mayor tiempo a las tareas asociadas a estos.

El menos frecuente, es el de “Cabeza Visible”, que se basa mayoritariamente en la representación de la Facultad en eventos con organizaciones del ámbito no académico, coincidiendo con las funciones asignadas por el

Estatuto.

- *Roles interpersonales*

Este conjunto de roles muestra un índice promedio de 4,26 que, si bien significa que "Casi siempre" cumple ese rol, es el más bajo de los 3 grupos. En este caso debe desglosarse no sólo cada rol sino cada miembro de la unidad académica, ya que arrojaron resultados diferentes.

El rol CABEZA VISIBLE, muestra un índice de 3,86, el menor de los que componen el grupo. Si bien los representantes de las facultades se ocupan de estar presente en eventos para presentar los avances y progresos que se hace en las instituciones, le dedican menos tiempo que a los otros roles.

En el caso del rol de LÍDER, se analizan los 5 claustros presentes en las facultades a fin de indagar a los vínculos del Decano con los diferentes miembros de la organización, para detectar diferencias en el seguimiento de sus actividades. Se distingue el seguimiento y evaluación de lo desarrollado de la intención de armonizar intereses y objetivos.

En términos generales parecería que se le brinda mayor relevancia a lograr armonizar las relaciones dentro de la Institución (4,71) que a la evaluación del trabajo de los involucrados (4,29). En este sentido, es sobre el personal docente donde los decanos invierten más tiempo en "armonizar" que con el resto de los miembros de la Unidad Académica (arroja un índice de 5, es decir, "siempre"), seguido por el personal de gestión (4,86). Siguen los No docentes (4,71), los investigadores (4,57) y los extensionistas (4,43).

La evaluación y seguimiento más exhaustivos parece desarrollarse en relación al personal asociado a la gestión (4,57), ya que se trata de los puestos relacionados a él directamente y quienes toman decisiones relevantes referidos al cumplimiento de los objetivos de la Institución. En el otro extremo, un menor tiempo se le dedica al seguimiento al personal involucrado a la Extensión (3,86).

Como ENLACE se observa un índice de 4,42, lo que representa un contacto casi permanente con organizaciones y actores relevantes del contexto.

- *Roles informativos*

Este conjunto de roles arroja un índice promedio de 4,62. En el presente apartado, podemos realizar una lectura general de los roles que componen este grupo, debido a que los valores obtenidos en cada una de las respuestas resultaron, cuantitativamente, equilibrados.

Tanto monitor (4,57), difusor (4,57) como portavoz (4,71) parecen ser de gran importancia para las unidades académicas, dado que es información vital para la definición, ajuste de objetivos y toma de decisiones. Puede destacarse que, los decanos que respondieron, le dedican más tiempo al rol de portavoz, es decir, a informar a agentes externos sobre las actividades, objetivos y otras cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la

unidad académica.

- *Roles decisionales*

En el último apartado, se buscó relevar la capacidad de la máxima autoridad de la unidad académica con respecto a los roles de Mintzberg, a saber: emprendedor, gestor de anomalías, asignador de recursos y negociador. En términos generales se observa un índice de 4,68, el más alto de los 3 grupos de roles.

Cuantitativamente, los índices muestran lo siguiente:

Emprendedor	Gestor de anomalías	Asignador de recursos	Negociador
4,929	4,429	4,929	4,429

Tabla 2: Índices de frecuencia – Roles decisionales

Como se observa los roles de EMPRENDEDOR y ASIGNADOR DE RECURSOS ocupan mucho tiempo de los decanos, quienes afirman ejercer este rol prácticamente "Siempre". En un segundo lugar se ve el GESTOR DE ANOMALÍAS y NEGOCIADOR, roles asociados con los interpersonales ya mencionados.

Parece claro que, al ser la figura máxima de autoridad, cuando se requiera la intervención del decano para iniciar o impulsar cambios en la unidad académica o en un área en específica, será el que genere o impulse los cambios de naturaleza académica e institucional. Así mismo, daría la misma relevancia tanto a la detección y resolución de problemas de abastecimiento de insumos como así también de recursos humanos.

Por otro lado, se pudo observar que, en las unidades académicas relevadas, el rol de asignador de recursos parece tener gran importancia, a pesar de que a priori el presupuesto, o parte importante de él, es definido de manera externa, dado que es estatal.

Si se vuelve sobre los roles interpersonales, se confirma que los decanos consideran fundamental trabajar con los representantes de los diferentes claustros, negociando para lograr armonía en la relación cotidiana y con organizaciones externas para alcanzar acuerdos para encontrar nuevas posibilidades de beneficio mutuo.

Con respecto a los Vicedecanos, al analizar las respuestas, hallamos que la negociación hacia afuera no es un rol al que se le de tanta importancia en el cargo, quedando esta tarea completamente en manos de los decanos.

Resultados Cualitativos: Las primeras voces de los entrevistados

La información obtenida ha generado otros interrogantes que convocan a profundizar el conocimiento acerca de lo que hace un decano y, al mismo tiempo, abre otros caminos con nuevas preguntas. Es por ello que se exponen aquí un análisis de una sección de la información obtenida en las entrevistas, aquella que resultó relevante al confirmar o aclarar ciertos datos arrojados por los cuestionarios.

Pueden destacarse tres aspectos que han surgido de manera recurrente en las entrevistas. En primer lugar, el hecho de administrar una Unidad Académica parece estar relacionado con la gestión de los recursos de una manera racional, con la asignación de éstos en vistas a ciertos objetivos o plan, disminuyendo y resolviendo todo lo posible los conflictos. Algunos extractos de las entrevistas realizadas que permiten este análisis se presentan a continuación:

"*...gestionar el día a día; y después, administrar lo asocio con la buena práctica, el buen uso o la racionalidad, la cuestión ésta de cómo "gestiono los recursos, tanto humanos como económicos, tiempos en una institución educativa*"

"*...lo tomo como una forma racional, metódica o todo lo que sea, de gestionar los recursos de todo tipo...*"

"*...es utilizar los recursos de todo tipo para tratar de lograr el mejor resultado posible, dentro de los medios que uno tiene...*"

"*...gestionar la facultad de forma lo más eficiente posible...*"

"*...gestionar objetivos según un plan previo...*"

El desafío que destacan es la gestión de las personas, de las relaciones laborales y la comunicación con todos los miembros de la Facultad. Uno de los entrevistados resaltó la gestión de los conflictos dentro de su propia concepción de administración:

"*...gestionar conflictos y generar y crear y convivir en relaciones de poder...*"

Un segundo aspecto que debe destacarse es la percepción que tienen los decanos respecto de las diferencias con la gestión de otro tipo de organizaciones y las particularidades propias de una organización pública, punto sobre el cual no hay coincidencias hasta el momento. Esto parece deberse a sus propias representaciones sobre lo "público" y a sus propias experiencias y el desempeño en empresas, otros organismos públicos, etc.

Para poder conocer más sobre el desempeño de los denominados Roles Decisionales, se indagó sobre un día típico de trabajo, de manera de conocer la Agenda típica de un decano. Las respuestas fueron relativamente homogéneas, dejando entrever que lo cotidiano gira en torno a reuniones, a toda hora, para tratar numerosos temas y con personas de cualquier sector de la unidad académica. Algunas frases que muestran esto son las siguientes:

"*...el día está lleno de reuniones, por la mañana trato temas de gestión y, por la tarde, generalmente me dedico a temas de investigación...*"

"*...en general, a la mañana estoy lleno de reuniones, pero esta facultad tiene una actividad muy intensa...no tanto por los alumnos [...], pero sí el personal administrativo, hay mucha actividad a la mañana... a la tarde también tengo reuniones, pero es un poco más relajada en el día a día...*"

"*...llego 7:30, resuelvo los expedientes, los que entran en el canasto no duran más de un día...*"

"*...yo llego tipo 8, y me voy cuando me tenga que ir, eso puede ser a las 3 de la tarde o a las 10 de la noche...*"

Es muy importante notar la repetición de la palabra *consenso* para referirse a la manera en que se definen los planes y objetivos, a una forma de gestión. Asimismo, se han encontrado coincidencias al referirse a la gestión del cambio: en una institución educativa pública modificar la forma en que se "hacen las cosas" es gradual y lenta. Algunas frases mencionadas por los decanos que muestran lo mencionado en este párrafo son las siguientes:

"*...a mí me parece que lo más importante es el ejercicio que te da esto de estar permanentemente tratando de consensuar posiciones que, a veces están alineadas y es el mejor de los escenarios, pero no es lo más común...*"

"*...no me gusta bajar línea caprichosamente, a mí me gusta escuchar, compartir la toma de decisiones. Asumo que la responsabilidad es de uno, pero quiero compartir el problema, compartir el proceso...*"

"*...lo que tiende uno es a disminuir las situaciones de conflicto internos y externos como para que todos puedan llevar adelante el resto de las tareas...*"

"*...tratamos de hacer lo mejor posible para la facultad y que la mayoría esté de acuerdo en lo que queremos lograr. Podés aplacar los ánimos o hacer que todo el mundo esté enfrentado...*"

"*...identificar las cosas que no funcionan y tratar de arreglar las cosas con consenso...*"

"*...el plan de la Facultad es compartido, se hace participativo...*"

"*...a mí me parece que lo más importante es el ejercicio que te da esto de estar permanentemente tratando de consensuar posiciones...*"

Un último punto en común que debe mencionarse para todos los entrevistados es la continua presencia del Decano en las unidades académicas para resolver todo tipo de situaciones desde una tarea operativa hasta una reunión con alguna autoridad nacional por un tema estratégico. Esta capacidad de "resolver", coincidente con los Roles Decisionales ya mencionados, es reforzada por el profundo conocimiento de la facultad con que llega el decano, dado su trayectoria o carrera dentro de la misma.

"*...tomar decisiones y representar a la facultad permanentemente...*"

"*...creo que hay algo que es general a toda la gestión que es la inteligencia de entender la institución a partir de conocer su clima interno y a partir de conocer el medio que la rodea...*"

"*...atender cualquier incendio que aparezca...*"

"*...tratar de involucrar a la gente, tener pertenencia a la institución es lo que más tiempo lleva...*"

"*...mi puerta está abierta como la ven ustedes acá...*"

Si bien las respuestas no pueden generalizarse dada la muestra casual obtenida, son sumamente importantes y brindan una primera aproximación del quehacer de un directivo de una institución educativa de nivel superior, constituyendo el inicio de una descripción ausente hasta ahora en la bibliografía.

Conclusiones y reflexiones

Luego de la adaptación y empleo del cuestionario y las entrevistas como herramientas de relevamiento, podemos concluir que los valores de cada grupo de roles son similares, mostrando un desarrollo uniforme de los mismos por parte de los Decanos, y que las respuestas a las distintas preguntas de las entrevistas respaldan los resultados demostrados.

Como se mencionó, los roles interpersonales devienen de la autoridad y el estatus y son un puntapié al ejercicio de los otros dos tipos de roles. El tipo organizacional es lo que determina el orden jerárquico, sitio de donde emanan tanto el poder legitimado (autoridad) como la posición social dentro del grupo (estatus), es decir la estructura de la Universidad Nacional de La Plata, el "adentro", otorga a cada decano su autoridad y estatus al definir su puesto y, por ende, su derecho de gobierno frente a cada unidad académica. De esta manera, el "marco de la función" está determinado a través de la normativa, dándole, en principio, escaso margen para modificar o recrear el propósito de la Unidad Académica. Esta idea se refuerza con las frases expuestas que hacen alusión a una responsabilidad de lograr que la unidad académica cumpla su rol, el fin social que tiene asignada por el Estado. Se deja entrever una idea de "modelo" o esquema de facultad que debe mantenerse funcionando y esa sería la "preocupación" principal del Decano.

Según la teoría, la autoridad, es decir, el cargo formal, brinda al decano la posibilidad de **generar una red de contactos internos y externos** de donde obtener información que le permite tomar las decisiones. A primera vista parece no confirmarse si se observa que en las encuestas los roles interpersonales son aquellos a los que se le dedica menos tiempo, lo que en teoría no favorecería el ejercicio del resto de los roles, los cuales muestran índices mayores. Pero las marcadas respuestas sobre la necesidad de "estar presente" en la Unidad Académica y la búsqueda de consenso, señalan que lo interpersonal es fundamental para la toma de decisiones y la obtención de información, confirmando el postulado inicial.

Resultan clave los roles donde los decanos toman decisiones y generan cambios a partir de ellas, lo que indica gran protagonismo de esta figura en las actividades cotidianas de la unidad académica y la aplicación de todos su conocimientos y experiencias en cada oportunidad que así lo requiera, es decir, el "hacer dentro" y "hacer fuera" (las "ocupaciones") conlleva gran cantidad de tiempo del Decano.

Respecto del personal, dedica más tiempo a identificar y armonizar los intereses de docentes, directivos y no docentes que al seguimiento de su desempeño. Esto resulta acorde al tipo estructural, donde los profesionales tienen gran poder discrecional sobre su trabajo y cuya evaluación se desarrolla en mecanismos específicos (como concursos o elaboración de informes específicos, referato, evaluación por pares). Se aprecia de igual forma en las respuestas de las entrevistas al hablar propiamente de la palabra consenso y la descripción de un día típico.

Ahora bien, los Decanos encuestados parecen cumplir todos los roles de manera frecuente, ¿Esto es propio del tipo organizacional o tiene relación con el tamaño de la unidad académica? Puede suponerse que dependiendo del tamaño de cada unidad académica es posible observar la frecuencia de la aplicación de los distintos roles. En este sentido, la teoría existente concluye que, en general, los directivos ejercen cada uno de los diez roles especificados por Mintzberg, si bien, varía la frecuencia relativa al desempeño de cada uno de ellos, aspecto confirmado a través de los datos relevados. Sin embargo, no se han obtenido datos sólidos para relacionar aún la frecuencia de cumplimiento de cada rol con el tamaño de la facultad. Es más, en las 5 entrevistas realizadas, todos los decanos aparecen desarrollando muy frecuentemente la mayoría de los roles, a pesar de que el tamaño es diferente.

Con respecto a la forma de abordar el análisis de lo que hace un Decano, debe destacarse que, al predominar

una mirada más interna, centrada en la función académica de la Facultad, en su funcionamiento y en el uso racional de los recursos, el modelo que ha resultado más útil es el de los Círculos Concéntricos. Este modelo permite integrar distintos niveles de análisis de las preocupaciones y ocupaciones de un Decano, aunque debe adaptarse la mirada, dada la definición formal del puesto y la especial forma en que la persona llega a ocuparlo. Este aspecto constituirá el foco de análisis de futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- NÓBILE, C. - GAUNA DOMINGUEZ, C. "La función del directivo en una Institución de Educación Superior. Primer abordaje de su vínculo con el modelo de organización." III Congreso Nacional y Latinoamericano de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES).

- NÓBILE, C. - GAUNA DOMINGUEZ, C. (2017) "¿Cómo abordamos la función directiva de un decano? Aproximación a partir de una revisión bibliográfica y las primeras voces." Presentado en 4º Congreso FLACSO, Salamanca.

- ARAUJO CABRERA, Y. y GARCÍA FALCÓN, J.M. (1999) "Factores diferenciadores en el ejercicio de los roles directivos: Una aplicación empírica en PYMEs comerciales e industriales" FYDE.

- CARO GONZÁLEZ, F y GARCÍA DEL JUNCO, J. (1996) "Los Roles del Directivo y Sistemas de Dirección", Best Papers of V International Conference AEDEM.

- CARROLL, S.J., y GUILLEN, D.J. (1987) "Are the classical management functions useful in describing managerial work?" Academy of Management Review.

- KOTTER, J. (1982) "The general manager" The Free Press.

- MINTZBERG, H. (1983) "La naturaleza del trabajo directivo" Ed. Ariel.

- MINTZBERG, H. (1994) "Rounding out the manager's job" MIT Sloan Management Review. Disponible en: http://sloanreview.mit.edu/article/rounding-out-the-managers-job/

- NÓBILE, C., GOMEZ, R. y GARGANTA, J. (2015) "¿Qué hace un directivo? Primer marco de análisis para estudiar la función directiva en una Institución de Educación Superior" trabajo presentado en XXXI congreso Nacional de ADENAG, Villa María.

- ROBBINS, S. P. (1987) "Administración: Teoría y práctica" Ed. Prentice Hall.

- VECIANA VERGÉS, J.M. (1998), "Función Directiva", Universidad Autónoma de Barcelona, Servicio de Publicaciones.

- BUSSOM, R.S., LARSON, L.L, VICARS, W.M. y Ness, J.J. (1981). "The nature of police executive's work: final report", Carbondale, IL: Southern Illinois University.

- LARSON, LL, BUSSOM, R.S. Y VICARS, W.M. (1981). "The nature of a school superintendent's work", Washington, D.C U.S. Department of Education, office of Educational Research and improvement.

Anexos

1 – Cuestionario utilizado

Este cuestionario fue desarrollado en el marco del Proyecto PPID 004 "*Aproximación a la función directiva en Instituciones Públicas de Educación Superior. El caso UNLP*" acreditado por la UNLP, convocatoria 2014.

Es muy importante contar con sus respuestas para obtener información valiosa de nuestra Casa de Estudios. No su publicarán nombres ni las Unidades Académicas, sino que se agruparán los resultados según disciplinas (Ciencias Sociales, Naturales y Exactas).

Solicitamos que marque en un solo casillero por cada pregunta.

Gracias por su participación!

Indique con cruz (X) la disciplina correspondiente a su Facultad:

a) Ciencias Sociales: b) Ciencias Naturales: c) Ciencias Exactas:

Indique con una cruz (X) su cargo:

- Decano: b) Vicedecano:

En una escala de 1 a 5, por favor indique con una cruz (X) la frecuencia con que realiza las actividades que a continuación se le presentan (considere que 1 es nunca y 5 es siempre):

- Represento a mi Facultad en todos los acontecimientos u eventos públicos en los que participen organizaciones del ámbito académico (otras facultades y/o universidades, organismos del ámbito científico, etc.)

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Represento a mi Facultad en todos los acontecimientos u eventos públicos en los que participen organizaciones ajenas al ámbito académico (ONG, organismos públicos en general, empresas, etc.)

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Evalúo y hago un seguimiento del trabajo realizado por las personas que trabajan en mi Facultad:

Docentes

1	**2**	**3**	**4**	**5**

Investigadores

1	**2**	**3**	**4**	**5**

Extensionistas

1	**2**	**3**	**4**	**5**

No docentes

1	**2**	**3**	**4**	**5**

Personal asociado a la gestión

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Intento armonizar los objetivos de las personas que trabajan en mi Facultad con los objetivos de la Institución.

Docentes

1	**2**	**3**	**4**	**5**

Investigadores

1	**2**	**3**	**4**	**5**

Extensionistas

1	**2**	**3**	**4**	**5**

No docentes

1	**2**	**3**	**4**	**5**

Personal asociado a la gestión

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Mantengo mi red personal de contactos a través de visitas, llamadas de teléfono o mails, encuentros en eventos, etc.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Me vinculo a asociaciones profesionales, organizaciones sociales, otras facultades, universidades del exterior, etc. con el fin de mantener y desarrollar nuevos contactos.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Monitoreo y tomo acciones sobre cómo podrían afectar determinadas políticas gubernamentales y situaciones externas a mi Facultad.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Estoy al tanto de los lineamientos estratégicos que define la Universidad para adecuar los objetivos de la Facultad.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Realizo visitas de observación por la Facultad (oficinas, aulas, Sala de Profesores, etc.)

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Transmito información procedente del exterior que pueda interesar y ser de utilidad a los integrantes de los diferentes claustros.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Informo al Consejo Directivo sobre el cumplimiento de metas y objetivos.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Informo a determinados agentes externos a la Facultad sobre los planes y las actividades que puedan interesarles.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Inicio e impulso la implementación de cambios en la Facultad (normativa, planes de estudio, políticas generales, etc.)

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Superviso los cambios que se implementan en la Facultad.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Identifico y resuelvo problemas de funcionamiento (internos) que puedan afectar a la Facultad (falta de insumos, problemas con las instalaciones, aulas deterioradas, etc.)

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Resuelvo conflictos que surgen entre el personal que trabaja en la Facultad.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Programo mi tiempo utilizando una agenda para organizar mi trabajo y priorizar las actividades que tengo que realizar.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Distribuyo los recursos financieros presupuestados de acuerdo con las prioridades.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Me involucro en negociaciones con organizaciones y/o agentes externos a la Facultad.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

- Me involucro en negociaciones con representantes de los diferentes claustros.

1	**2**	**3**	**4**	**5**

Si quiere hacer algún comentario adicional sobre su función, sobre la encuesta, por favor, hágalo aquí:

_____

2 – Guía para la entrevista:

tas preguntas fueron desarrolladas para guiar las entrevistas a realizarse en el marco del Proyecto PPID 004 "*Aproximación a la función directiva en Instituciones Públicas de Educación Superior. El caso UNLP*" acreditado por la UNLP.

Guía para la Entrevista

- ¿Qué es **administrar** para ud?
/ Ejercer el **rol directivo** de una Facultad ¿Tiene **particularidades** respecto de otras organizaciones?
34. El carácter de "**pública**" de la Facultad ¿Implica diferencias adicionales?
- ¿Qué comentarios le merece el siguiente párrafo:

Las universidades, consideradas como burocracias profesionales (u organizaciones profesionales), presentan ciertas tensiones generadas por la contradicción entre la necesidad de poder o control sobre el propio trabajo de los profesionales y la formalización que requiere la burocracia.

➔ Según la teoría, en organizaciones donde trabajan gran cantidad de profesionales pueden surgir problemas de "discrecionalidad" e "innovación". ¿esto es aplicable a su organización?
Aclarando estos conceptos:

La discrecionalidad considerada como el poder de decisión que tienen los profesionales dado su conocimiento. Pero si no puede saberse cuán "bueno" es un profesional, esta discrecionalidad podría ser un riesgo.

Innovación: dado el carácter de burocrática de la organización, ¿es posible innovar?

Con relación a lo que hace un Decano:

- Describa, por favor, un día típico para Ud.
- Si tuviera que definir en pocas frases lo que hace como Decano, ¿Qué diría?
- Las tareas y roles desarrollados por Ud. en carácter de Decano, ¿Cambian significativamente de acuerdo al transcurso del período que dura la gestión?

Teniendo en cuenta los lineamientos estratégicos que se plantean en el Plan Estratégico 2014-2018 de la UNLP y el Plan estratégico de su Facultad,

- ¿Considera que ambos planes se encuentran alineados? ¿Qué tanto influye lo definido por la UNLP en el Plan interno?

¿Qué tanto influyen los cambios políticos, sociales, económicos en la definición de su agenda?

La innovación en la Universidad Argentina como estrategia para el futuro

Autor: Fernández Lamarra, Norberto; García, Pablo Daniel (UNTREF)

Resumen: El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero desarrolla desde el año 2012 una línea de investigación en torno a la innovación en la educación superior. Esta ponencia se referencia en el proyecto de investigación titulado "Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo" que hemos realizado en el marco del Programa PICTO (Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados) UNTREF entre los años 2012 y 2014. El objetivo de la investigación fue identificar y analizar experiencias de mejoramiento, innovación y/o cambio institucional en organizaciones universitarias públicas que, sin haberse originado necesariamente en políticas públicas o evaluaciones externas, han tenido incidencia favorable en desarrollos de las capacidades institucionales de formación, investigación y extensión, alcanzando reputación institucional, nacional e internacional. Se presentan en la ponencia los casos estudiados y las principales conclusiones de la investigación poniendo especialmente énfasis en la necesidad de pensar a la innovación como herramienta estratégica para pensar el futuro de la educación superior.

Palabras claves: Innovación – Universidad – Aspectos endógenos – Gestión Universitaria

Texto completo:

Introducción

Esta ponencia está vinculada al proyecto de investigación titulado "Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo" que hemos realizado en el marco del Programa PICTO (Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados) UNTREF entre los años 2012 y 2014. La investigación fue diseñada y llevada a cabo por un equipo de investigación conformado por profesores e investigadores del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la UNTREF integrando por Martín Aiello, Marisa Álvarez, Lidia Fernández, Pablo García, María Eugenia Grandoli, Paola Paoloni y Cristian Perez Centeno; como profesora invitada, también participó la colega Marcela Ickowicz, de la Universidad Nacional del Comahue.

El foco de análisis del proyecto fue la innovación en la Universidad. A partir de la sanción de la Ley 24.521/95 de Educación Superior (LES), nuestro país ha desarrollado sistemáticamente una política de transformación de la universidad que tiene como propósito explícito el mejoramiento de la calidad del sistema, de las instituciones,

de las carreras y los procesos educativos. Se ha orientado con esos propósitos la tarea desarrollada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) -creada a partir de la LES- de evaluación institucional y de acreditación de carreras, así como la puesta en marcha de diversos programas orientados a la mejora por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de otras dependencias ministeriales, como el Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR), el Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitario (PMSIU) o el ya finalizado Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC), entre otros. A partir de estas acciones, las universidades han desarrollado cambios significativos, muchos de los cuales responden a ajustes institucionales para atender las recomendaciones o exigencias de la CONEAU en los procesos de evaluación institucional externa y de acreditación o bien para el cumplimiento de objetivos de programas ligados a procesos de financiamientos específicos.

No obstante, aún con la mentada dificultad de la universidad para transformarse a sí misma, desde su origen institucional las universidades han generado procesos de desarrollo y transformación independientemente de las políticas del Estado. En muchos casos esos procesos provocaron la emergencia de nuevas formas de organización, gobierno, formación, investigación y extensión y, sobre todo, el hallazgo y validación de descubrimientos científicos que no sólo han conmovido concepciones de época y paradigmas disciplinarios, sino que también desafiaron a distintos poderes sociales e interpelaron la posición y ética de los intelectuales. En muchos casos estos hallazgos y resultados han alcanzado reputación en su época. En otras, incluso, tal reconocimiento supuso avances en la historia social y en la de la ciencia y la técnica. La investigación que desarrollamos se interesó justamente en identificar y analizar experiencias de mejoramiento, innovación y/o cambio institucional en organizaciones universitarias públicas que, sin haberse originado necesariamente en políticas públicas o evaluaciones externas, han tenido incidencia favorable en desarrollos de las capacidades institucionales de formación, investigación y extensión, alcanzando reputación institucional, nacional e internacional. Procura focalizar la atención en experiencias cuyo origen directo deriva de procesos institucionales visualizados como endógenos tanto se ubiquen en el nivel del establecimiento como globalidad como en el de alguna de sus unidades académicas o bien, en el de grupos académicos/científicos singulares.

Se espera que el conocimiento que pueda producirse sobre las situaciones problemáticas desencadenantes del cambio, sobre las condiciones que generaron mejoras –tal como esto es percibido por los gestores, los participantes y los responsables organizacionales, y sobre las características y vicisitudes de los procesos a través de los que son llevadas a cabo por los grupos que las impulsan-, permita comprender las condiciones y dinámicas institucionales que favorecen su surgimiento y desarrollo.

Desarrollo

La conceptualización de la innovación surge bajo la conceptualización de cambio en la investigación de K. Lewin aplicada a los procesos de transformación en las actitudes, hábitos,

modos de comportamiento de los sujetos en relación con los problemas sociales (Lewin 1937 al 50). También surge en el ámbito económico y empresarial como “aplicación comercial o industrial de algo nuevo” reconociendo en Schumpeter (1934) uno de los precursores más importantes en la difusión de la importancia de la innovación tecnológica aplicada a la economía. En este campo, una de las discusiones clave representa la tensión entre innovación incremental o innovación radical. La importancia teórica de este debate radica en el grado, profundidad y abordaje organizacional de las innovaciones (reingeniería vs. oportunidad tecnológica para aplicar innovaciones específicas). En este sentido, los aportes de Peter Drucker (1985) abonaron una perspectiva institucional de la innovación considerando que los cambios no surgen de un instante de genialidad sino que son

el fruto de prácticas asentadas que giran en torno al trabajo real y sistemático. Otra contribución relevante puede extraerse del Manual de Oslo (2005), publicación conjunta de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina de Estadísticas de las Comunidades Europeas (EUROSTAT), donde se concibe a la innovación como la "puesta en marcha de un producto, un proceso, un método de marketing, o una organización interna, nuevos o mejorados de forma significativa". En otro sentido, la perspectiva sociológica e institucional de la innovación apunta que desde una mirada exclusivamente económica y empresarial no se tiene en cuenta el "carácter social" de la innovación, ni su complejidad como proceso colectivo. En cambio, afirma que las innovaciones son el producto social de determinado contexto socio-histórico y de un entramado de actores e instituciones involucrados en su incorporación o puesta en marcha.

En particular referencia a la innovación en el campo de la educación superior, se aborda la construcción del término desde varias dimensiones, distinciones y criterios. Entre ellas resalta la categorización de tres clases de innovaciones posibles: las generadas/ emergentes, que surgen dentro de la organización y suelen representar una respuesta propia de la organización al problema; las innovaciones adoptadas que son importantes desde fuera de la organización, y las innovaciones impuestas que son las implantadas en la organización desde un punto de vista jurídico e institucional por agencias o instancias externas a ella, sin contar con la aceptación o no de la institución. En este sentido, el desarrollo de la innovación puede producir resistencias, asociadas al esfuerzo suplementario que exigen, la falta de tiempo, el trabajo docente individualizado, la escasez de medios y recursos, y la falta de visibilidad de sus ventajas. También es posible identificar un conjunto de factores restrictivos en el camino de la innovación. Primero, la carencia de una base fuerte de investigación y reclutamiento continúo de investigadores que puedan apropiarse de nuevos criterios y competencias. Segundo, la carencia de una cultura de la innovación que desarrolle un clima propicio y se fundamente en un estilo de comunicación y flujo de información entre los interesados. Tercero, la ausencia de prácticas de evaluación y seguimiento de las experiencias innovadoras y sus impactos. En este sentido, Fernández Lamarra y Aguerrondo (1983) reconocieron tempranamente la existencia de condiciones en el contexto general que afectan la posibilidad de que se produzcan innovaciones en la base de los sistemas educativos. En aquel estudio, los investigadores mencionaron situaciones concretas reconocibles como facilitadores para las innovaciones reconociendo que el desarrollo realista de las propuestas puede constituir un factor decisivo de éxito versus un carácter improvisado y utópico, lo cual afecta seriamente las perspectivas de la experiencia. Las dificultades que habitualmente se presentan en el momento de iniciar una innovación son frecuentemente superadas por la aparición de lo que podría denominarse la "mística de la innovación", una suerte de compromiso personal de los participantes con la tarea asumida y la dedicación de un esfuerzo extra en materia de tiempo y recursos materiales (Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1983). En la misma línea, Brennan&Shah (2000) estudiaron los procesos de cambio en las universidades y distinguieron distintos niveles de impacto de los procesos: el sistémico, el institucional, el de las unidades básicas (departamentos, facultades, carreras, etc.) y el de los individuos.

Cabe destacar que no se puede dar el nombre de "innovación" a toda modificación en alguno de los componentes de un sistema. La innovación supone un "cambio" orientado y justificado, dentro de un proyecto. Aquí se entiende como innovación al "cambio deliberado y permanente en el tiempo, que introduce alguna modificación en la estructura, contenido, productividad de un sistema, visto tanto en su dinamismo interno, cuanto en la relación con su entorno, fundado en una decisión de incrementar la calidad de su ser y de su operación" (Valenzuela Fuenzalida, 1993). En este sentido, en nuestro medio, Elisa Lucarelli, (2009, 2010) y su equipo han trabajado en profundidad la alternativa de definir la innovación como una ruptura dentro de la continuidad de una práctica tal como ella se da en su propio contexto. De este modo permitieron reconstruir gran cantidad de procesos de innovación universitaria que se dan en las bases de la organización y que concurren en muchos casos a producir procesos de innovación de mayor alcance. Sobre esta temática las

investigaciones realizadas desde un enfoque de Análisis institucional por Lidia Fernández y su equipo desde 1986, dan cuenta de los fenómenos y dinámicas por las que atraviesan las organizaciones, los grupos y los sujetos que encaran procesos de innovación y cambio.

En otro sentido, la literatura especializada que describe la situación de las universidades en las últimas dos décadas coincide en señalar las dificultades crecientes que deben enfrentar, tanto interna como externamente (Hannan y Silver, 1996, Neave, 2001). Las universidades están inmersas en un entorno sumamente cambiante y competitivo, cuyos rasgos se pueden sintetizar como caracterizados por un auge de la sociedad del conocimiento junto a nuevos modelos de ciencia y de producción científico-tecnológica; una restricción presupuestaria, que hacen necesaria fuentes adicionales de ingreso; y una creciente demanda de responsabilidad social.

Durante las últimas décadas, el fenómeno de las universidades emprendedoras ha sido de gran

interés para académicos y administradores de políticas públicas. Sin duda, esto se ha debido no solo al reconocimiento y legitimización del rol de las universidades en el desarrollo de sus

actividades de docencia e investigación; sino también al compromiso que dichas organizaciones tienen en el desarrollo económico y social (Mora y Vieira, 2009). Ahora bien, como alternativa superadora de la universidad emprendedora aparece la opción de una universidad innovadora. La universidad y la educación deberían formar ciudadanos con criterio innovador que posibiliten que nuestras sociedades evolucionen en forma permanente, respondiendo a nuevas exigencias y desafíos, tanto en términos políticos y éticos de democratización y justicia social como en cuanto al avance del conocimiento y de la tecnología y de su pleno aprovechamiento para mejorar las condiciones sociales de vida de toda la población (Fernández Lamarra, 2012). En suma, hasta aquí la literatura destaca como fundamentales los siguientes elementos al referirse a los procesos de innovación:

/ Existe una doble acepción del término “nuevo” (una estricta y otra amplia) para pensar los fenómenos de innovación educativa en función del alcance, frecuencia y periodicidad de las innovaciones.

35. Se consideran los componentes de “novedad” que ponen en evidencia los procesos de “mejora” al utilizar estrategias, métodos y recursos didácticos que posibilitan un cambio en los modos de dirección y organización.

36. Existe siempre “intencionalidad” del cambio que produce la innovación. Se trata de un tipo de cambio planeado y deliberado.

37. Para ser innovador el cambio tiene que poder sostenerse en el tiempo, con un alto grado de utilización y estar vinculado con algo sustancial como por ejemplo la comunidad de valores de las personas que conforman una organización.

Metodología

A fin de relevar experiencias de innovación en las universidades públicas argentinas en diversos niveles de la organización (institucional, de unidad académica o de grupos de trabajo) y en las distintas dimensiones de su gestión (institucional, académica o administrativa, así como para registrar las condiciones de producción y las dinámicas de desarrollo de esas experiencias innovadoras y el lugar de los actores universitarios en su construcción, el NIFEDE[128]/UNTREF desarrolló entre 2012 y 2014 el estudio “Innovación en las universidades

128 Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación.

nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo"[129].

El carácter endógeno de las innovaciones se refiere a las experiencias que la Universidad ha desarrollado, a lo largo de su historia e –incluso- en condiciones de profunda crisis, no como respuesta a la incidencia de políticas públicas específicas sino avanzando más allá de los límites marcados por ideologías hegemónicas o por sus propios paradigmas. Muchas veces, incluso, contrariando las políticas en desarrollo. En ocasiones estas innovaciones se han relacionado con la necesidad o el interés de diversos grupos que las impulsan, orientados por su adhesión a proyectos y valores institucionales, académicos o disciplinares que los comprometían ética, política y/o ideológicamente.

A partir de estas proposiciones, la investigación profundizó el relevamiento y el estudio de una serie de casos correspondientes a universidades públicas representativas de distintos momentos históricos en la constitución del sistema universitario argentino y –como se ha señalado- en diferentes ámbitos de la organización y de la gestión que han logrado incidir favorablemente en desarrollos de las capacidades institucionales de formación, investigación y extensión alcanzando reputación institucional, nacional e internacional.

En este sentido, en su desarrollo, la investigación identificó cinco dimensiones relevantes sobre las cuales profundizó, posteriormente, el estudio de las innovaciones:

TT. El acceso a los estudios;

UU. Las innovaciones pedagógicas -en relación con el curriculum y la enseñanza-;

VV. La relación de la universidad con el medio social;

WW. La institucionalización de la investigación y el desarrollo; y

XX. El desarrollo de nuevas estructuras de organización y gobierno.

En la primera dimensión el foco se puso en las estrategias institucionales centradas en una mayor democratización del sistema a partir del proceso de masificación de la educación superior. La investigación analizó la experiencia llevada a cabo por parte de la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB) implementada a partir de 2007 tendiente a promover una mejor adaptación de los estudiantes a los estudios universitarios, lo que redundaría en una democratización no sólo en el acceso a los estudios, sino también en la permanencia y egreso[130].

El interés del caso se basa en el hecho de tratarse de un conjunto de nuevas universidades creadas -fundamentalmente en los años 90–con el fin de atender el constante crecimiento poblacional del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires, que presenta tanto los mayores índices de crecimiento poblacional como de desigualdad social. Además atienden un perfil de estudiante novedoso para el resto del sistema educativo: principalmente, son la primera generación familiar que se incorpora a la universidad, el estudio no es su principal actividad y no son jóvenes recién egresados de la escuela secundaria. Tienen en común también una nueva perspectiva institucional de caracterización y abordaje de sus estudiantes, frente a los cuales plantean sistemas no selectivos de ingreso y de fuerte acompañamiento, cargando en la responsabilidad institucional la efectiva

129 La investigación fue desarrollada en el marco del Programa PICTO UNTREF financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y la UNTREF.

130 Esta concepción amplia de la democratización de la educación superior aún representa un problema central a ser resuelto en el país así como en la mayoría de los países de América Latina, especialmente afectando grupos sociales desfavorecidos (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011; Rama, 2006), tanto por su condición socio-económica como por otros factores asociados, tales como los geográficos, étnico-raciales, de género y/o físicos.

inclusión de sus aspirantes y alumnos.

Asimismo, se relevó la experiencia que desde 1985 ha desarrollado la Universidad de Buenos Aires al implementar el Ciclo Básico Común (CBC) aún vigente[131] y que, aunque no ha sido replicado como tal por otras instituciones, es el sistema de mayor alcance considerando su envergadura y su sostenimiento institucional por casi 30 años.

En cuanto a *la relación de la universidad con el medio social*, la universidad argentina se caracterizó por su perfil "endógeno" y ya una de las demandas de la Reforma Universitaria fue la conexión del mundo académico con la sociedad y sus necesidades. La extensión, como función irrenunciable de las universidades durante mucho tiempo se extendió como una función subsidiaria de las demás. Sin embargo, a partir de ciertos actores fundamentales en la segunda mitad del siglo XX, se comenzaron a detectar actividades de trabajo académico en lugares y con agentes sociales no tradicionales, muchos de éstos, de sectores populares. Estas acciones han constituido a la extensión y al contacto con el medio como un ambiente dinámico en la producción y transmisión del conocimiento, cumpliendo directamente con funciones sociales pero también transformando las formas y modelos de plantear la investigación y la docencia. También los proyectos de I+D, orientados a la atención de necesidades o problemas sociales, productivos, ha formado parte de estrategias de la universidad en su relación con el entorno.

El estudio desarrollado en el marco del Programa PICTO profundizó el caso del Centro para la Transferencia de los Resultados de la Investigación (CETRI) creado por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en 1993 con el objetivo de transferir al medio los resultados de la investigación, la generación de las actitudes emprendedoras en los estudiantes, la generación de empresas de base tecnológica y la generación de nuevos emprendimientos a partir de la comunidad universitaria. En otras palabras, El CETRI forma parte de la política de la UNL de generación de conocimientos vinculados con el medio socioproductivo de la región a fin brindar un apoyo sustentable a la región en que se inscribe. Su grado de desarrollo es considerado como una referencia nacional por diversos actores del sistema.

La dimensión de institucionalización de la investigación y el desarrollo estudió el Programa de Promoción de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires, más conocido por su acrónimo UBACYT. Aunque a nivel internacional el tradicional modelo continental de universidades tuvo un límite en la promoción de la investigación con el inicio de la masificación del sistema -y el caso argentino no estuvo exento a esto-, se han podido detectar innovaciones en relación a como promover la función de investigación y desarrollo, otorgándole una necesaria nueva dinámica de dicha función de producción del conocimiento. El Programa UBACyT, creado en 1987, es una de las iniciativas institucionales identificadas como innovadoras y que ha tenido un fuerte impacto en el resto de las universidades nacionales del país, incluso en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación[132].

Resultados

A continuación se presentan una síntesis de los resultados de la investigación a partir de una comparación entre

131 El Informe Experto correspondiente al CBC/UBA fue desarrollado por Marta Nepomneschi y Marisa Iacobellis.

132 En el año 1994 surgió el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores del Ministerio de Educación, orientado a los profesores de universidades nacionales. El Programa de Incentivos implica un plus salarial a los docentes que participaban proyectos evaluados externamente (es decir, aquéllos con el formato UBACYT). Esto significó la duplicación de los proyectos existentes. Se incorporaron áreas que antes estaban ausenten en el UBACYT porque no necesitaban financiamiento para realizar un proyecto (por ejemplo Matemática, de carácter teórico) ya que al existir un plus salarial se requirió su inclusión en el Programa UBACYT. El crecimiento del programa verificó un incrementó del 89% en la cantidad de solicitudes y de un 64% de los proyectos financiados.

los seis casos estudiados.

Un primer aspecto a destacar en este sentido se refiere a la dinámica de los procesos de innovación a lo largo de su tiempo. El interés inicial por colaborar con la identificación de condiciones intervinientes en cambios o innovaciones producidas por las Universidades cuando ellas no son derivadas de obligaciones impuestas por los procesos de evaluación externa instalados en el sistema durante la década de los ´90, llevó a seleccionar casos de diferente carácter y años de desarrollo. Un aspecto en común a todos los casos estudiados es que existe una situación que desencadena la necesidad de cambio a partir de la cual se constituye un grupo gestor con poder de convocatoria para animar la decisión de innovar y dar origen a un movimiento instituyente. Las situaciones en las que se originan las innovaciones de los casos aquí estudiados muestran esto con evidencia.

Circunstancias o acontecimientos especiales que presentan dificultades vinculadas a procesos históricos parecen incentivar la amenaza de pérdida de estados valorados y movilizan a buscar soluciones o respuestas nuevas a cuestiones que –por algún conjunto de condiciones-se hace posible problematizar de un modo que provoca la imaginación, la audacia, la voluntad y la acción (Bleger, 1964). Es posible afirmar a partir de los análisis realizados, que todos estos procesos de innovación se originaron en situaciones en las que se combinaron por lo menos oportunidades sociohistóricas con la existencia de un grupo capaz de interpretar una necesidad colectiva y alumbrar un proyecto y que, en el transcurrir de su concreción sufrieron inconvenientes y muestran distintos niveles de logro según también, una combinatoria compleja de circunstancias en las que las provenientes del ambiente interno parecen tener importancia decisiva.

En segundo lugar, otro aspecto a destacar se refiere al modo en que se puso en marcha la innovación (el proyecto original) y los modos en que- a través del tiempo- la innovación encuentra inserción en la organización mayor. En general los primeros tiempos de un proceso de cambio son de especial riesgo. El modelo original ha procurado resumir y expresar el proyecto, sus ideales y valores y ha provocado expectativas que van más allá de las posibilidades. Al mismo tiempo ningún proyecto que propone una ruptura con lo habitual, se funda sin tensión y sin grupos opositores. Tampoco sin dudas o incertidumbres en los mismos que lo lideran y defienden. Es habitual entonces que en los primeros tiempos se extremen exigencias y demandas para los protagonistas. Las innovaciones crean nuevas situaciones en las cuales están en juego las fuentes de poder de los distintos grupos ya que una innovación implica un cambio de un grupo en relación con otros; según el sentido que va adoptando la implementación, lleva a la consolidación o una nueva cristalización de una fuente de poder.

Resulta relevante en las experiencias, analizar estos cambios en, al menos, tres niveles: por un lado, en las reglas y regulaciones formales que se establecen a partir de la innovación; en la incorporación de nuevos mecanismos de regulación (informales) que cambian las posiciones relativas de los distintos participantes y sus respuestas organizacionales; y por otro lado, respecto a la estructuración y profundización del cambio dentro de las organizaciones, en virtud del cual estas regulaciones se “incrustan” como un nuevo sentido, como una nueva práctica en las universidades. Puede observarse que en todos los casos se constata una valorización e implementación de estrategias de regulación orientadas al logro de los resultados esperados, o sea, a la consolidación de la innovación propuesta.

Un tercer aspecto a destacar se refiere a la intención de cambio, desde una perspectiva que podríamos llamar estratégica. Se afirma que se trata de una innovación cuando existe la intención de cambio y ligado a ella, la intención de mejora. Esto se asocia a una perspectiva de gestión estratégica en términos de un proceso sistemático de análisis político situacional, que parte de una lectura de la organización interna y contextual. A partir de ello se construyen objetivos que guíen, a modo de intención y orientación la acción, la definición de resultados y la planificación de las actividades y recursos. La perspectiva estratégica se enfoca en el logro de ciertos objetivos de política institucional, considerando la interacción de los diversos actores y la flexibilidad de las acciones que permitan alcanzar estos objetivos (Matus, 2007). Por esto, desde la perspectiva estratégica se

pueden analizar, sobre todo, a) la intencionalidad de los proyectos institucionales, b) las "negociaciones" que se producen entre los diversos actores en pos del logro de los objetivos y los caminos reales que se van adoptando como estrategia real construida, c) el vínculo o articulación entre la organización y del equipo que lleva a cabo el proyecto con actores externos. Desde esta perspectiva estratégica, en todos los casos relevados puede observarse una intencionalidad respecto de un problema que quiere ser mejorado (al menos, así surge del relato de las experiencias).

Como cierre, quisiéramos agregar algunas ideas para repensar el concepto de innovación. Como se ha reseñado, innovación es un concepto originado en el ámbito de la economía como un tipo de mejora destinada a la maximización de las ganancias. Transferida a otros campos -con la excepción, posiblemente, del científico-tecnológico, presenta escasa especificidad y por el contrario, una fuerte polisemia. Sus notas distintivas serían (sintetizando autores, campos disciplinares y perspectivas teóricas) la intencionalidad, la orientación deliberada a la mejora, y la efectividad en términos de duración del cambio implantado.

La trama conceptual en que se inscribe la innovación está dada por las nociones de nuevo, mejora y cambio. Claramente, la innovación se ubica al nivel de los medios, como un instrumento, deliberadamente utilizado, que introduce una novedad –una nueva manera de hacer, una nueva tecnología, un nuevo contenido- orientada a producir una mejora. Es su relación con un objetivo previamente establecido, el estar relacionada con algo sustancial, tener un alto grado de utilización, sostenerse significativamente en el tiempo y ser eficaz en la producción de la mejora intencionada, lo que diferencia a la innovación de los cambios superficiales o simples novedades. Más allá de estas características, en cualquier ámbito la innovación es siempre un proceso social complejo, abierto a la contingencia y a la negociación entre sus involucrados, un proceso que puede ser planificado y gestionado como esfuerzo sistemático, desde un estilo de dirección que lo propicie y estimule, pero que siempre implica un grado importante de incertidumbre y resistencia, tal como lo hemos podido analizar en cada uno de los casos planteados.

De la literatura revisada surge también que la noción de innovación conlleva una tensión inherente, que deriva de la propia dinámica de los fenómenos, muchas veces muy diversos, que se identifican mediante este concepto. Por un lado, para que un cambio pueda verse como innovación, no debe ser una alteración azarosa sino una modificación intencionada, orientada a cumplir con una intención la mejora y que se sostiene en el tiempo. Por otra parte, este carácter perdurable, idealmente sistemático, que debería tener este tipo de cambios, entra en conflicto con la dinámica que en general adquieren las prácticas innovadoras: cuando no son directamente resistidas son incorporadas y, pasado cierto tiempo, terminan siendo asimiladas a las modalidades de rutina, con lo cual dejan de verse como innovaciones. Sin embargo, esta rutinización puede entenderse justamente como un signo de apropiación de la innovación por sus involucrados. La adopción de una innovación como nueva práctica, pasada las resistencias iniciales, es condición de posibilidad de que los cambios buscados se efectivicen y perduren en el tiempo.

Una de las características que se puede proponer en relación al concepto vinculado a las instituciones de educación superior, a partir de nuestros casos de estudio, es que en todos los casos la innovación surge con el objeto de resolver una situación problemática que afecta a la organización, que puede llevar a la pérdida de su identidad organizacional (Schvarstein y Etkin, 1989) o que influye en su constitución como tal. No se trata de un cambio o mejora superficial, sino de un cambio profundo, que trastoca la particularidad de un aspecto central, que surge para *resolver una situación dilemática*. En ese sentido, puede ser por una situación que pone en riesgo la institución o su imagen social, una de sus funciones, o bien es una oportunidad de cambio. En todos los casos, la innovación está ligada indisolublemente a su contexto de producción y a una lectura particular que hacen los actores que la promueven de ese contexto.

Otra característica que podemos proponer para especificar el concepto de innovación es el cambio de sentido

propuesto por la innovación misma en algún aspecto específico, *la creación de una "nueva institución"*, el pasaje o el salto de un concepto a otro en una temática. En definitiva cierta ruptura ya sea en lo epistemológico o en las prácticas que da lugar a nuevas relaciones en un campo específico.

A modo de conclusión

Desarrollar prácticas innovadoras resulta fundamental para pensar la universidad del siglo XXI. Hoy en día la Universidad atraviesa profundas discusiones sobre la calidad y la pertinencia de la educación que brinda a la vez que enfrenta cuestionamientos sobre la igualdad de oportunidades y la equidad. Resulta fundamental desarrollar procesos innovadores al servicio de una educación superior que sirva para sentar las bases para una sociedad más justa e igualitaria.

En poco tiempo más se cumplen 100 años de la Reforma Universitaria que ha transformado la Universidad en Latinoamérica. El mejor homenaje a casi un siglo del Movimiento de 1918 es el de debatir una nueva reforma universitaria para el siglo XXI, basándose en el espíritu de la del 18 pero pensándola en el marco de los requerimientos actuales y futuros. En estos debates, todos importantes y necesarios, urge repensar nuestras universidades y su aporte para generar una Universidad abierta a las necesidades que la sociedad le plantea y flexible en su funcionamiento, para dar nuevas e innovadoras respuestas al mundo contemporáneo. Debemos trabajar para construir Universidades que sean capaces de responder a los problemas actuales de nuestras sociedades pero a la vez, pensando en el futuro.

Hoy en día, los debates sobre el futuro se comienzan a instalarse –afortunadamente- en los medios y en las producciones académicas. En relación a lo educativo, cada vez es más urgente pensar el futuro. La formación de los jóvenes que hoy en día transitan nuestras universidades tendrá impacto en su ejercicio como profesionales para que en el futuro trabajen por el desarrollo de nuestras naciones. Resulta fundamental entonces el pensamiento innovador y con perspectiva de futuro. Es necesario, entonces, construir una perspectiva de mediano y largo plazo para la educación en general y para la internacionalización en particular. Este enfoque debe permitirnos levantar la vista más allá de las coyunturas y situaciones del presente, para proyectarnos en los plazos que todo proceso y política educativa impone en las sociedades: el futuro. Debe pensar nuestras universidades a largo plazo de manera de atender lo inmediato en el contexto de UNA EDUCACION PARA EL FUTURO.

Referencias

Bleger, J. (1967). Simbiosis y ambigüedad. Buenos Aires: Paidós.

Brennan, J. & Shah, T. (2000). Managing Quality in Higher Education.An International Perspective on Institutional Assessment and Change. London: Open University Press.

Fernández Lamarra, N. (2012). Universidad, Innovación y participación social en América Latina. Situación y Desafíos. En: Villa Sánchez (Ed.) Avances en la Innovación Universitaria. Tejiendo el compromiso de las universidades. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Fernández Lamarra, N. y Aguerrondo, I. (1983). "Las reformas de la educación en América Latina. Análisis de algunos casos nacionales" en RAMA, C. (coord.): Mudanças Educacionais na América Latina. Situaçoes e condicçoes, Ed. Univ. Nac. do Ceará, Fortaleza.

Hannan A.y Silver H. 2006.-La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. NARCEA S.A. EDICIONES

Lewin, K. (1937). Psychological Review, 44(3), 189-194

Lucarelli E. (2009) Teoria y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas Edit Miño yDAvila

Lucarelli, E. y Malet, A. M (2010) Universidad y prácticas de innovación pedagógica en la uNS Jorge Baudino Ediciones.

Matus, C. (2007). Adiós señor presidente. Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.

Mora, J. y Vieira, M. J. (2009) Gobernanza universitaria y emprendedurismo: un estudio empírico. En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2009), Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional. Buenos Aires: EDUNTREF.

Neave, G. (2001): Educación superior: historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa.

Schumpeter, J. (1934). The Theory of Economic Development. Cambridge: Harvard University Press

Schvarstein, L. y Etkin, J. (1989). Identidad de las Organizaciones. Buenos Aires: Paidós.

Valenzuela Fuenzalida, A. (1993). Aportes a la discusión de ideas sobre innovación y estrategias en la educación superior. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Innovación en la Educación Universitaria en América Latina, Modelos y Casos. Santiago de Chile: CINDA.

La Participación de las Autoridades Unipersonales en los Cuerpos Colegiados Universitarios

Autor: Rissi, Matilde; Oloriz, Mario Guillermo (Universidad Nacional de Luján)

Resumen: Motivados por indagar respecto de la manera en que las Universidades Nacionales de gestión pública (UUNN), en la República Argentina, ejercen el autogobierno basándose en la autonomía universitaria reconocida por la Constitución Nacional, observamos que algunas instituciones otorgan a quien ejerce la conducción unipersonal, ya sea Rector, Presidente o cargo equivalente, la posibilidad de participar del Consejo Superior con derecho a voz y voto en todas las decisiones.

Partiendo de lo establecido por la Ley de Educación Superior como límite mínimo para la representación del Claustro Docente, relevamos los estatutos universitarios de las 54 UUNN para analizar las distintas composiciones del Consejo Superior clasificando nuestro estudio según el tamaño de la institución. También relevamos el tipo de participación que tiene el Rector en dicho cuerpo colegiado encontrando, en algunos casos, que también participa con derecho a voto quien ocupa el cargo de Vicerrector o equivalente.

Concluimos que la participación del Rector con voz y voto en el Consejo Superior se da, principalmente, en las universidades nuevas pero también lo han ido adoptando las medianas y chicas alcanzando ya al 38% de las instituciones. Por otra parte observamos que en 12 instituciones participa el Vicerrector con voz y voto en el Consejo Superior.

Palabras claves: Consejo Superior, Rector, Representación, Voto.

Texto completo:

Introducción

Quienes participamos integrando la Comunidad Universitaria de alguna universidad nacional de gestión pública, entendemos como una de las principales manifestaciones de la autonomía universitaria a la potestad de definir los órganos de gobierno de estas instituciones de educación superior y elegir a quienes los integran. Esta facultad que nos otorga la autonomía suele denominarse "autogobierno". Marcela Mollis, en el capítulo de su autoría en la obra *Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional*, define a la autonomía como "la capacidad que tienen las Instituciones Universitarias para autogobernarse". (Mollis, 1997:103) (Nosiglia, 2004:66).

Joaquín Brunner al hablar del autogobierno universitario explicita que "El modelo colegial es una pieza fundamental de la más antigua tradición e ideología de la universitas magistrorum et scholarium" (Brunner, 2011: 143). Lo cual, este autor, define como el cuadrante II o Colegiado y lo caracteriza por el autogobierno, en donde predomina la oligarquía académica. La autoridad está en mano de los cuerpos colegiados (asamblea y consejo superior) y se basa en la autonomía. Tanto el estado como el mercado no tienen injerencia. (Brunner, 2011: 143-144)

En Argentina, cada institución tiene la atribución que le otorga la Ley de Educación Superior, Ley 24.521, para establecer la integración y participación de los claustros en los cuerpos colegiados con limitaciones solo respecto al número mínimo que deben ocupar los docentes en estos órganos de gobierno colegiados.

Juan Carlos del Bello, quien estuvo a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias en el momento de promulgación de la Ley de Educación Superior, manifiesta que "En prácticamente la totalidad de los Consejos Superiores la mayoría de los miembros son docentes, ya sea en representación de su claustro de pertenencia o a través de los Decanos o Directores de las unidades académicas" (del Bello y del Bello, 2007: 5) Caracterizando luego a la reforma introducida por dicha ley como:

> En materia de gobierno universitario se propuso: (i) recuperar el enfoque de 1974 del claustro docente y de la participación no docente; (ii) asegurar la hegemonía del claustro docente en los órganos colegiados (no menos del 50% de los miembros); (iii) evitar que los representantes del claustro de egresados, que asume un carácter optativo, tenga funciones docentes en las instituciones y (iv) propender a la participación de sectores externos de la universidad. (2007: 7)

Esta participación preponderante del claustro docente, lo que es propio de una organización meritocrática tal como lo señala Ana García de Fanelli al describir que "dentro del conjunto de agentes que coordinan el funcionamiento universitario, el cuerpo docente es el que tiene el papel principal" (García de Fanelli, 2008: 2). Más allá de las condiciones que se deben dar para que el personal docente pueda elegir a quienes lo representen o ser elegido representante dado que "sólo el cuerpo académico designado por concurso puede participar en los órganos ejecutivos y colegiados de gobierno y en el proceso eleccionario para el acceso a estos cargos". (García de Fanelli, 2008: 15-16)

En términos similares, Catalina Nosiglia describe que:

> En cuanto al gobierno, la ley fija claramente la restitución de la participación de todos los sectores en la conducción de las instituciones universitarias estableciendo los porcentajes que le cabe a cada uno 60 % para los profesores, 30 % para los estudiantes y 10 % para los no docentes. (2004: 79)

Sin embargo, esta representación del claustro docente se da tanto mediante sus representantes de claustro, elegidos por sus propios pares, como mediante los Decanos o Directores de Departamentos, Escuelas o Institutos quienes también deben ser miembros del claustro docente más allá que son elegidos tanto por los

docentes como por los estudiantes y graduados.

Carlos Marquís, plantea en este sentido que:

> En la ley vigente está establecido que la representación docente no debe ser inferior al 50% de los miembros de los consejos y que los decanos son miembros natos de ellos, fortaleciendo así la representación de los docentes y de las autoridades unipersonales. Los estudiantes que pueden participar son los regulares, es decir quienes tengan aprobadas al menos dos materias por año y el 30 % de su carrera cursada. Los miembros del claustro de profesores deben haber accedido a sus cargos por concurso. Para elegir o ser elegido por el claustro de graduados no se debe mantener relación de dependencia con la universidad, sin embargo esto último suele no ser respetado, ya que tiende a ser el ámbito de representación de los jóvenes docentes. La forma de participación de los trabajadores técnicos y administrativos es decisión de cada universidad (2010: nd).

En definitiva, podría suponerse que más allá de la representación de la Unidad Académica los Decanos o equivalentes también ejercen cierta representación de sus pares de claustro lo que traería aparejado cierto conflicto de intereses al momento de toma de decisión. El Dr. Roberto Vega, solía decir que "La multiplicidad de objetivos y la heterogeneidad de quienes participan de las decisiones en las Universidades generan superposición y coexistencia en una misma organización de distintas racionalidades". (Vega, 2010: 41)

Sin embargo, esta participación de las autoridades unipersonales en los cuerpos colegiados prevista por la Ley de Educación Superior, se ha extendido, en algunas instituciones, también a los Rectores o Presidentes de las instituciones y, en algunos casos hasta a los vicerrectores. No nos referimos al ejercicio de la presidencia del Consejo Superior como una de las funciones que le son propias al cargo de Rector, sino a la participación mediante el voto en la toma de decisiones colegiadas.

Esta particularidad que se observa en algunas instituciones nos llevó a indagar respecto de la participación de los rectores en los Consejos Supriores en el Sistema Universitario Nacional de la República Argentina de manera tal de evaluar si esto tiene algún tipo de relación con la proporción en que cada claustro integra el Consejo Superior en esas instituciones.

Desarrollo

Partiendo de la motivación señalada, relevamos en los estatutos vigentes de las 54 universidades nacionales, de régimen público, que contaban con dicha norma interna al año 2016. Excluimos de nuestra población a la Universidad Nacional de Rio Negro dado que tiene una estructura de gobierno particular, con más de un Consejo Superior. Para un mejor estudio de la participación de las autoridades unipersonales en el Consejo Superior, clasificamos a las instituciones según su pertenencia a alguno de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior en los que se agrupan por región las instituciones de educación superior en Argentina, también las categorizamos según su tamaño en nuevas (creadas durante los últimos 12 años), chicas (tienen menos de 25.000 estudiantes), medianas (tienen entre 25.000 y 50.000 estudiantes) y grandes (superan los 50.000 estudiantes).

Asimismo relevamos la cantidad de miembros que integran el Consejo Superior de cada institución y el claustro al que representan o si se trata de autoridades unipersonales. Esto en términos de poder verificar si la inclusión del Rector con voto se hizo para alcanzar el límite mínimo establecido por la Ley que podría ser una de las motivaciones que llevaron a tomar esa decisión.

No debemos perder de vista que la democracia en las universidades tiene algunas diferencias respecto de cómo se ejerce la democracia nacional, tal como lo plantea Martín Unzué "La democracia universitaria, a diferencia de

la democracia nacional, tiene un tamaño reducido. (..) El pequeño número permite mayor conocimiento entre los actores políticos y los ciudadanos, y facilita el contacto entre los mismos". (Unzué, 2007: 11) Sumado a que el voto más allá de ser directo o indirecto se pondera por claustro no aplicándose el criterio de "un hombre un voto" tal como podría observarse en algunas instituciones de Latinoamérica133. En este sentido, el mismo autor comenta que "Hay particularidades relevantes que no pueden dejar de ser mencionadas: se trata de democracias estamentales, con diversa ponderación de los votos entre los claustros" (Unzué, 2007: 10)

Analizamos para esas 53 universidades nacionales en primer término, el % de participación de cada uno de sus claustros encontrando que hay instituciones en las cuales alguno de los claustros no integra el Consejo Superior. Encontramos que en 2 universidades no está prevista la participación del claustro No Docente (4% del total), si bien hay una institución en la que la participación de este claustro es con voz y sin voto y en otra el voto se da solo en los temas administrativos o de competencia del claustro. Mientras que hay 11 instituciones (el 21% del total) en las que el claustro de Graduados no integra este Cuerpo Colegiado. No obstante, es importante señalar que entre las 11 hay 3 instituciones que fueron creadas a partir del año 2014 por lo cual sería posible que la falta de consideración del claustro se deba a la no existencia de graduados, sin embargo 2 de las instituciones creadas en el año 2015 prevén en sus estatutos la participación de los graduados en el Consejo Superior.

Si analizamos la no participación del claustro de graduados en el Consejo Superior según el tamaño de la institución, encontramos:



Gráfico 1- Distribución de la no participación del Claustro de Graduados en función del tamaño de la Universidad – Fuente: Elaboración Propia

El gráfico 1 muestra que el fenómeno de falta de representación de los graduados no se da en las universidades grandes o con más de 50.000 estudiantes lo que podría deberse al peso del claustro en oportunidad de la reforma del estatuto universitario. Esto mismo podría explicar la preponderancia del fenómeno en de las instituciones nuevas o creadas en los últimos 12 años.

Analizamos luego la participación de cada claustro en la integración del Consejo Superior, sin considerar a quienes integran el cuerpo pero por ocupar cargos de autoridades unipersonales:

TIPO	CLAUSTRO Sin Autoridades

133 Ver Universidad Autónoma de Chapingo, Texcoco, Estado de México.

INSTITUCIÓN	Docentes	Estudiantes	No Docentes	Graduados
Grande	45,49	30,35	6,83	17,33
Mediana	51,22	29,87	9,38	9,54
Chica	56,42	25,15	12,69	5,74
Nueva	59,47	25,35	9,78	5,2
TOTAL	**53,15**	**27,68**	**9,67**	**9,45**
Mínimo	*29,3*	*14,29*	*0*	*0*
Máximo	*80,25*	*44,12*	*29,41*	*33,33*

Tabla 1- Participación del Claustro en el Consejo Superior, Sin considerar Autoridades Unipersonales, según tamaño de institución. – Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 1 muestra que la representación directa del claustro docente, aquella que eligen los propios pares sin intervención de otros claustros, disminuye a medida que aumenta el tamaño de la institución. Al mismo tiempo, la mayor proporción se observa en las universidades nuevas lo que haría suponer que a medida que en la institución va desarrollándose la pugna entre claustros por ocupar espacios de poder en los órganos de gobierno va haciendo perder representación directa al claustro docente.

Realizamos el mismo análisis pero incorporando a las autoridades unipersonales, decanos o equivalentes, como representantes del claustro docente tal como lo establece la Ley de Educación Superior en el último párrafo de su artículo 53°. En este caso trabajamos con 52 instituciones dado que en el caso de la Universidad Nacional de los Comechingones, creada en el año 2014, no pudimos determinar la cantidad de Directores Generales de Departamentos Académicos que integrarían el Consejo Superior.

TIPO	CLAUSTRO Con Autoridades			
INSTITUCIÓN	Docentes	Estudiantes	No Docentes	Graduados
Grande	66,31	19,50	4,07	10,57
Mediana	62,75	22,91	7,16	7,18
Chica	65,02	19,99	10,35	4,63
Nueva	70,73	18,51	6,58	4,18
TOTAL	**66,20**	**20,23**	**7,04**	**6,64**
Mínimo	*46,34*	*8,33*	*0,00*	*0,00*
Máximo	*87,50*	*37,50*	*20,83*	*22,73*

Tabla 2- Participación del Claustro en el Consejo Superior, considerando a las Autoridades Unipersonales como miembros del Claustro Docente, según tamaño de institución.

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 2 permite observar cómo se modifica el peso relativo de cada claustro al incorporar a las autoridades unipersonales como miembros del claustro docente. De esta manera las instituciones alcanzan el mínimo establecido por el inciso a) del artículo 53° respecto de la participación del Claustro Docente. Sin embargo, según lo publicado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en su página web, respecto de la integración del Consejo Superior, esta institución no alcanzaría el 50% de representación del claustro docente incluyendo a los Decanos. El artículo 14° del Estatuto de esta institución determina que integran el Consejo Superior igual número de docentes, estudiantes y graduados por cada Facultad, lo que hace que al sumar los Decanos la representación docente llegaría al 50%. Sin embargo, también integran el Consejo Superior 4 representantes de los No Docentes lo que produce que el claustro docente como tal, contando en él a las autoridades unipersonales, no alcance el 50%.

También se puede observar en esta Tabla que la mayor representación del claustro docente se daría en las universidades nuevas (70,73 en promedio), la mayor de los estudiantes en las medianas (22,91 en promedio), la mayor de los No Docentes en las chicas (10,35% en promedio) y la mayor de los graduados en las grandes (10,57% de promedio). Sin embargo, el máximo de representación de todos los claustros se da en instituciones categorizadas como medianas: la mayor representación del claustro Docente en la Universidad Nacional de San Martín (87,5%), la mayor representación del claustro Estudiantil en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (37,5%), la mayor de los No Docentes en la Universidad Nacional del Comahue (20,83%) y la de los Graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata (22,73%).

Ya mencionamos la institución en la que se observa la menor representación del claustro Docente, por otra parte la menor representación del claustro Estudiantil se observa en la Universidad Tecnológica Nacional (8,33%), la que pertenece a la categoría de universidades con más de 50.000 estudiantes; y para los claustros restantes se da en aquellas que no tienen representación del claustro en el Consejo Superior: para el caso de No Docentes las universidades nacionales de Buenos Aires (grande) y Alto Uruguay (nueva) y para los Graduados las Universidades Nacionales de Lomas de Zamora, Misiones, San Martín y Sur (medianas), Noroeste de la Provincia de Buenos Aires y Patagonia Austral (chicas) y las de Moreno, Oeste, Rafaela y San Antonio de Areco (nuevas).

Más allá de esta caracterización de la integración de los Consejos Superiores de las instituciones que integran el Sistema Universitario Nacional de gestión pública, nuestra motivación parte de indagar respecto del rol que ocupan los Rectores o Presidentes de este cuerpo colegiado en tanto su participación como presidente del cuerpo o participando de las votaciones.

Resultados

Separamos nuestro análisis en lo que hace al Rector o equivalente y lo que hace al Vicerrector. Clasificamos la participación de dos maneras, aquellas instituciones en que solo vota al efecto de desempatar y aquellas en que tiene el derecho de votar en todos los temas, esto más allá de ejercer la presidencia del cuerpo.

Relevamos que en el 62% de las instituciones el Rector o Presidente solo vota en caso de empate, mientras que en el 38% restante tiene derecho a participar de todas las votaciones. Analizamos luego como se agrupan las instituciones que adoptaron una u otra modalidad según el tamaño de la institución:

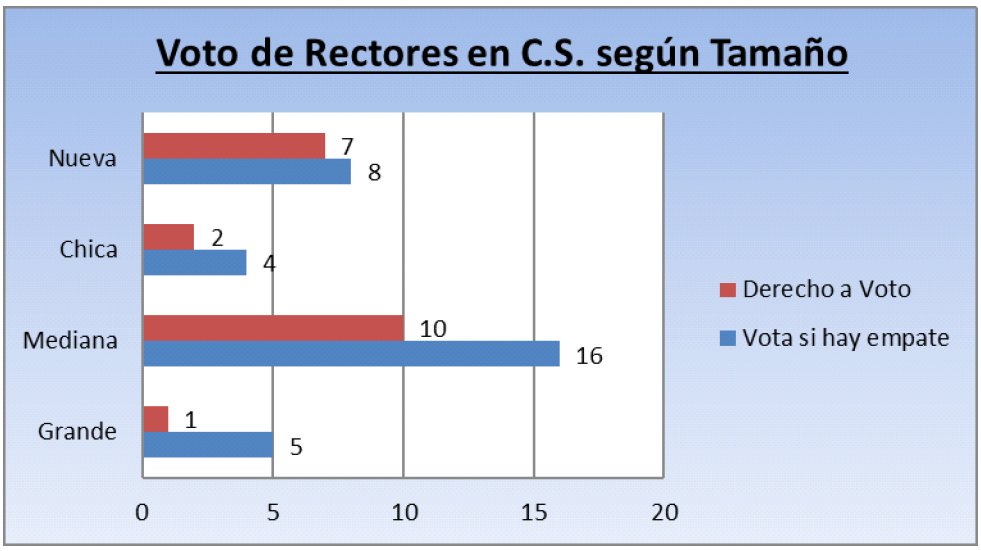


Gráfico 2- Modalidad con la que participa el Rector según tamaño de la Universidad.

Fuente: Elaboración Propia

El gráfico 2 muestra que la mayor cantidad de instituciones en las que el Rector tiene la atribución de votar en el Consejo Superior se da en las instituciones medianas, no obstante la mayor proporción se observa en las nuevas 46,7% y la menor en las grandes 16,7%.

Por otra parte, hicimos luego el análisis de las instituciones en las que el Rector participa con voto en el Consejo Superior según la pertenencia de la institución a los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES).

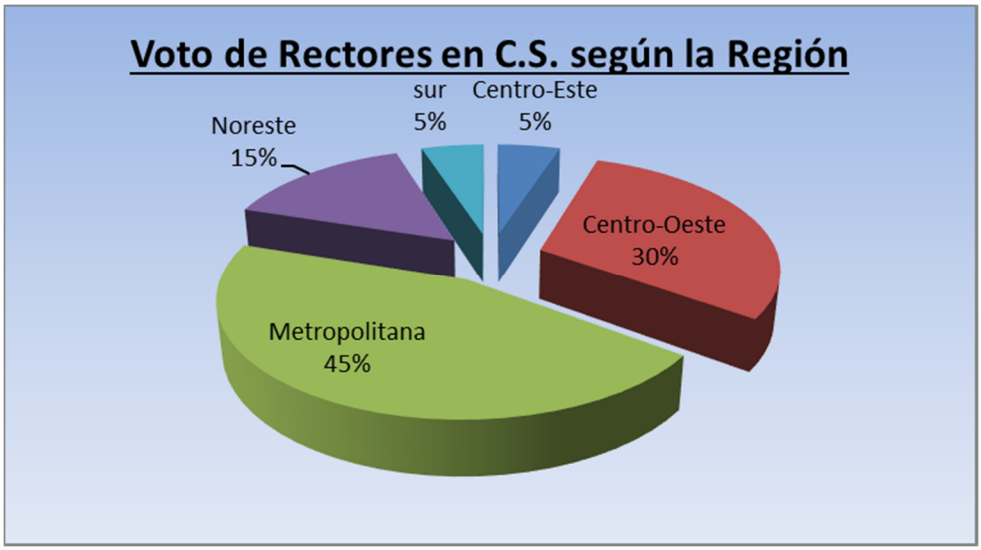


Gráfico 3- Distribución por Región CPRES de las instituciones en las que vota el Rector.

Fuente: Elaboración Propia.

El Gráfico 3 muestra que la mayor cantidad de instituciones que tienen previsto en sus estatutos la participación del Rector en el Consejo Superior con derecho a voto se encuentran en la Región Metropolitana, seguida por la Región Centro Oeste.

En nuestro análisis de los Estatutos de estas 53 Universidades Nacionales, encontramos que hay instituciones en las cuales el Vicerrector forma parte del Consejo Superior. Detectamos que en 3 de las 7 universidades medianas en las que el Rector tiene derecho a voto en el Consejo Superior, quien ocupa el cargo de Vicerrector integra el Consejo Superior con voz y voto. Esto representa, sobre el total de universidades medianas (26) en 7 de ellas el Rector participa del Consejo Superior con derecho a voto (27%) y en 3 lo hacen tanto el Rector como el Vicerrector con derecho a voto (11,5%)

En ninguna de las universidades grandes el vicerrector integra el Consejo Superior, mientras que en las chicas encontramos que hay 2 universidades en las que quien ocupa este cargo integra el cuerpo con derecho a voto (33,33%).

Esta modalidad de participación del Vicerrector con derecho a voto en el Consejo Superior parece ser una tendencia de las nuevas universidades dado que lo observamos en el 46,66% de este tipo de instituciones (7 instituciones). De estas 7 instituciones, en 3 votan también el Rector.

Conclusiones

El análisis de la composición de los Consejos Superiores de estas 53 Universidades Nacionales nos permitió observar la variación que existe en el sistema respecto de la integración de este órgano de gobierno. Esta característica, más allá de la resistencia que existió en oportunidad de aprobarse e implementarse la actual Ley de Educación Superior dado que sectores de la Comunidad Universitaria entendieron que avasallaba la autonomía universitaria reconocida como derecho constitucional de las universidades nacionales, muestra que cada institución se da autónomamente el sistema de representación de claustros que estima conveniente la comunidad que la integra. Sin embargo, en el caso de las instituciones nuevas, es posible que con el correr de los años y la regularización de las plantas docente y no docente así como la integración del claustro de graduados y la participación activa del claustro estudiantil hagan que esta representación pueda ir variando dado las luchas internas por espacios de poder entre claustros.

Encontramos que en el 38% de las instituciones que integran actualmente el sistema, el Rector o Presidente tiene derecho a voto en el Consejo Superior, mientras que en 12 instituciones (el 22,6% del total) el Vicerrector integra el Consejo Superior con voz y voto.

Esta particularidad incrementaría la proporción en que participa el claustro docente en estas instituciones dado que, así como se considera a los Decanos o responsables de unidades académicas, miembros plenos del Consejo Superior y se los contabiliza dentro del claustro docente para el cumplimiento del mínimo establecido por el inciso a) del artículo 53 de la LES, también se debería considerar al Rector y Vicerrector en caso que estos integraran el cuerpo con voz y voto.

En este punto es en el cual aparece claramente un conflicto de representación dado que se entremezclan representaciones de claustros, las que podríamos caracterizar como representaciones gremiales de los distintos sectores que integran la comunidad universitaria con representaciones de carácter organizacional dada por quienes son miembros del claustro docente pero participan representando a unidades académicas o al rectorado, habiendo sido elegido no solo por sus pares sino por la totalidad de los claustros con derecho a elegir a esa autoridad unipersonal.

Estimamos que se debiera de llevar a cabo un estudio de carácter exploratorio indagando respecto del rol que juegan tanto el Rector como Vicerrector en los Consejos Superiores de las instituciones en las que integran el cuerpo con voz y voto, de manera tal de poder caracterizar el tipo de representación que ejercen estas autoridades en este cuerpo colegiado.

Referencias

Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. University governance: typology, dynamics and trends. Revista de educación, 355(2), 137-159.

Del Bello, M. J. y Del Bello, J. C. (2007). Crisis del autogobierno universitario. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro Provincia de Buenos Aires.

García de Fanelli, A. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. Revista Desarrollo Económico, Vol. 48, N°189, pp 31-60 abril - junio 2008.

LEY Nº 24.521 del Honorable Congreso de la Nación Argentina (1995). Ley de Educación Superior, Publicada el 10 de agosto de 1995 en el Boletín Oficial Nº 28.204. República Argentina. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/norma.htm

Marquís, C. (2010). Sobre el Gobierno Universitario. Revista Gestión Universitaria Volumen 2 Número 3 ISSN 1852-1487 Recuperado de: http://www.gestuniv.com.ar/gu_06/v2n3a2.htm el 15/5/2017

Nosiglia, M. C. (2004). Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional. En Revista Fundamentos en Humanidades, vol. V, núm. 9, 2004. Universidad Nacional de San Luis Argentina.

Unzué, M. (2007). Viejas recetas para viejos problemas: la crisis de representación y el derecho de la instrucción a los representantes. En: "Argumentos" Revista de crítica social N° 8, octubre de 2007. Buenos Aires

Vega R. y otros, (2010). Decisiones en la Universidad Pública. Buenos Aires EUDEM.

Reflexiones sobre los vínculos entre Universidad Pública y sociedad frente al centenario de la Reforma Universitaria

Autor: Bartolacci, Franco; Perotti, Sofía (UNR, Facultad de Ciencia Política y RRII)

Resumen: Esta ponencia se propone realizar un aporte en la discusión sobre los vínculos entre Universidad Pública y sociedad, en un contexto especialmente relevante para nuestra historia, nuestra identidad y nuestra misión, que es el próximo centenario de la Reforma Universitaria, a celebrarse en junio de 2018. A tal efecto, desarrollaremos en primer lugar un breve recorrido histórico para considerar la Reforma Universitaria de 1918 como un hecho político trascendente. Fundado en un profundo cuestionamiento a la sociedad de su tiempo, más allá de la estructura de la autoridad y la organización de las casas de estudio.

Posteriormente, nos detendremos en el análisis de la Universidad Pública actual, sus construcciones, aportes y agendas. En un contexto marcado por la pérdida de prioridad del bien público universitario, nos preguntamos en qué medida se ha modificado, se ha profundizado o no, la relación entre la Universidad Pública y la sociedad, casi un siglo después de la Reforma Universitaria. En este marco, consideraremos el centenario como una oportunidad para pensar la Universidad Pública en clave de

futuro, resignificando los valores reformistas, profundizando su sentido emancipador y democrático. La pregunta ¿qué Universidad queremos para el siglo XXI? promueve una necesaria discusión colectiva, donde esperamos realizar nuestra contribución.

Palabras claves: Universidad Pública – sociedad – Reforma Universitaria

Texto completo:

Introducción.

"La última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica".

La Reforma Universitaria de 1918 implicó un serio cuestionamiento a la universidad tradicional, que en Latinoamérica toda era aún el reflejo de estructuras coloniales, que no habían conseguido transformarse con los procesos de Independencia, conservando un carácter hispánico y clerical (Portantiero, 1987) (Tünnermann, 2008). Con la 1era Guerra Mundial (1914-1919), la Revolución Rusa (1917) y la Revolución Mexicana (1910) como telón de fondo, la Reforma Universitaria dio cuenta así de la confrontación entre una sociedad que experimentaba notables cambios en su configuración social, que había elegido por primera vez a un presidente radical –Yrigoyen- a través del voto universal, secreto y obligatorio, y una universidad anclada en principios y valores obsoletos. Siguiendo a Portantiero (1987: 30), para 1918, la sociedad argentina y la Universidad eran dos polos de una contradicción: "la Universidad, fundada en 1613, era un reducto de la tradición reaccionaria, un bastión ultramontano en un momento en que el país, desde hacía algo más que dos décadas, había iniciado un proceso de modernización tras ser introducido por el capital imperialista en el capitalismo mundial." La Universidad de Córdoba "era una universidad de abogados, de engolados doctores en la que no entraba el método científico experimental, en la que se enseñaba teología y derecho público eclesiástico, en donde Haeckel, Darwin o Stammler eran autores heréticos y en donde, a título de mero ejemplo, los programas de filosofía incluían temas tales como *Deberes para con los siervos*."

En este marco, Risieri Frondizi (1971) sostiene que la reforma tuvo una inspiración de raíz liberal burguesa y anti-clerical, que se transformaría luego en anti-militar y anti-imperialista. Al decir del autor, los reformistas pronto advirtieron la complejidad del problema universitario y su conexión con el problema nacional. De allí que para muchos de ellos la consigna de la reforma universitaria se convirtiera en la consigna de la reforma social. En este sentido, circunscribir el análisis de la reforma universitaria al campo pedagógico sería un desacierto, en función de la influencia notable que este proceso tuvo en el desarrollo social y político de Argentina y Latinoamérica. Como señala Darcy Ribeiro (1971: 152) "el ideario de la reforma, expresado admirablemente en el Manifiesto de Córdoba, correspondía [como era inevitable] al momento histórico en el que ella se desencadenó y al contexto social latinoamericano, cuyas elites intelectuales empezaban a tomar conciencia del carácter autoperpetuante de su atraso en relación a las otras naciones y de las responsabilidades sociales de la universidad, para reclamar una modernización que las volviese más democráticas, más eficaces y más actuantes hacia la sociedad."

De esta manera, el programa de la Reforma Universitaria excedió los aspectos puramente pedagógicos, e incluyó una serie de aspiraciones políticas y sociales, expresadas ya en el Manifiesto Liminar de 1918. En este sentido, la autonomía universitaria, la docencia y la asistencia libre, la elección de las autoridades por los propios actores universitarios y el co-gobierno, son ejes que guardan relación con la organización académica e institucional, consagrados hoy en leyes y estatutos universitarios en toda la región, pero que guardan también un profundo significado social y político, donde cobra especial relevancia el concepto de extensión universitaria. Como señala Tünnermann (2000: 78) "la misión social de la universidad constituía, como se ha dicho, el remate programático de la reforma. De esta manera, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales."

Desde entonces, varias décadas de política latinoamericana han transcurrido tributando, de alguna manera, al movimiento reformista. Sin embargo, nuevas realidades definen a los países de la región, con algunas tendencias comunes pero también con procesos singulares. De la misma manera, la Universidad y los actores que la constituyen, se ven interpelados por un escenario de profundas transformaciones, que ponen en cuestión sus formas de organización, de producción de conocimientos y de vinculación con la sociedad. ¿Cuál ha de ser la vigencia de los principios reformistas para encarar estos desafíos? A esta discusión esperamos hacer un aporte en los próximos dos apartados.

Desarrollo.

"Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad."

En este punto nos preguntamos en qué medida se ha modificado aquella distancia que señalaba Portantiero entre Universidad y Sociedad como marco histórico de la Reforma. Cuánto se han profundizado sus vínculos, en qué medida la Universidad Pública participa de los debates políticos y sociales de su tiempo. ¿Acaso existe la misma distancia entre una y otra, como entonces? Nuestra hipótesis es que, pese a numerosos esfuerzos, avances y aperturas, aquella distancia pervive hasta nuestros días. Distancia que se hace ostensible en distintos planos: la enseñanza y sus formas, los modos de producción y comunicación del conocimiento científico, los sistemas de gestión y administración institucional, los sentidos de la vinculación y articulación con los actores sociales y políticos.

Boaventura de Sousa Santos (2004: 11, 12) analiza el presente de la Universidad Pública poniendo de manifiesto la existencia de tres crisis, íntimamente ligadas entre sí. En primer lugar, una crisis de hegemonía, resultante de la contradicción entre las funciones tradicionalmente atribuidas a la Universidad –el desarrollo del pensamiento crítico y los conocimientos científicos y humanistas necesarios para la formación de las elites-, y la

producción de conocimientos instrumentales necesarios para la formación de la mano de obra requerida por el desarrollo capitalista. Segundo, una crisis de legitimidad producto de la contradicción entre la jerarquización de saberes especializados y las exigencias sociales y políticas de democratización de la universidad, y de igualdad de oportunidades en el acceso. Finalmente, una crisis institucional, resultado de la contradicción entre la autonomía de la universidad para definir sus valores, objetivos y estrategias, y la presión creciente para la implantación de criterios de eficiencia y productividad propios de la lógica empresarial, ajenos a su identidad y naturaleza. Esta última contradicción sería la más delicada, ya que la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia de los recursos estatales, en un contexto donde los bienes públicos universitarios han perdido prioridad entre los bienes públicos producidos por el Estado. (Sousa Santos, 2004: 14)

Las universidades latinoamericanas enfrentan una paradoja, señala Landinelli (2009: 211). Mientras los gobiernos valoran, en el plano retórico, al conocimiento como una pieza clave para el desarrollo y el bienestar de las sociedades, y reciben una demanda social sin precedentes por el acceso a la educación superior, la situación de las universidades públicas no es identificada con el interés común, sino con fines particulares, que resultan excesivamente onerosos para el presupuesto estatal. Esto ha deteriorado el prestigio social de la educación superior en la región, así como ha socavado sus capacidades para dar respuesta a las demandas acuciantes de su tiempo.

En este marco, consideramos oportuno hacer algunas valoraciones. En primer lugar, respecto al acceso a la educación superior. Siguiendo a Chiroleu (2017: 6) América Latina experimentó en las últimas dos décadas una fuerte expansión de la cobertura en educación superior, con algunas particularidades. Por un lado, la Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) alcanza al 44% de la población entre 20 y 24 años, escondiendo este promedio marcadas diferencias entre los casos nacionales. Por otro lado, es preciso señalar que subsiste en las instituciones de educación superior una sub-representación de sectores socioeconómicos más desfavorecidos y otros grupos vulnerables o minoritarios. En este sentido, señala la autora, la ampliación de la oferta y el crecimiento del apoyo económico a través de programas de financiamiento, becas, etc., redunda efectivamente en una "expansión del acceso pero que no contempla todavía de forma integral la obtención de logros educativos equitativos y la generación de estrategias y mecanismos que permitan una reducción de las desigualdades sociales." (Chiroleu, 2017: 24).

Segundo, respecto a la actividad de investigación que se realiza en las universidades. Al no ser meramente instrumental ni orientada por los designios del sector privado, señala Landinelli (2009: 219) que tal situación ha generado una brecha respecto de los desarrollos científicos y tecnológicos producidos en otros centros, y ha afectado la capacidad de los conocimientos desarrollados para dar respuesta frente a las agendas locales. Por ejemplo, cuando analiza la relación entre la universidad y el mundo productivo que tuvo lugar en Argentina a partir de las reformas de los años ´90, Bertoni (2001: 69) señala "una resignificación hacia un modo de financiamiento de supervivencia institucional, más que una relación hacia la producción y distribución de conocimiento académico, de aplicación al mundo productivo."

Por último, han de destacarse también las acciones institucionales orientadas a la construcción y el fortalecimiento de redes nacionales e internacionales simétricas y equitativas, en un proceso donde las tecnologías de la información y la comunicación se presentan como herramientas fundamentales. También las acciones de vinculación y cooperación orientadas al abordaje multidisciplinar de distintos temas de interés público, y la creatividad y la innovación puestas al servicio de la construcción de nuevos y mejores canales de comunicación con la diversidad de actores sociales y políticos, como elementos sustanciales de la finalidad pública de la Universidad, reivindicando la necesidad de integrar la docencia, la investigación y la extensión en una dimensión internacional, intercultural e interdisciplinar. En este sentido, inmersas en un panorama complejo, con matices y claroscuros, las instituciones universitarias han intentado motorizar procesos de reconfiguración de los alcances de su misión pública, buscando responder desde el compromiso democrático y el fomento de la participación a los desafíos planteados por la sociedad del conocimiento. (Landinelli, 2009).

En un mundo de creciente inequidad, la Universidad Pública sigue siendo un espacio de creación de ciudadanía, con capacidad crítica para participar en la construcción colectiva de las estrategias de desarrollo. Por ello, el futuro de los países latinoamericanos está asociado a la existencia de universidades y sistemas de educación superior exigentes, dinámicos y capaces de generar, aplicar y distribuir democráticamente el conocimiento científico y tecnológico, propiciando el acceso a la formación intelectual y técnica de excelencia, por parte de vastos sectores de la población, considerando el espacio del saber desde la perspectiva de los derechos ciudadanos (Tünnermann y Chaoui, 2003). Como señalan Marquina y Chiroleu (2015: 14), "el camino a transitar es largo y difícil. Y no hay una única manera de transitarlo. La innovación en el abordaje de estos desafíos es condición fundamental para cada una de las instituciones, que requieren pluralidad de perspectivas y modelos de organización específicos para enfrentarlos."

Conclusiones.

"Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan": una oportunidad para pensar la Universidad Pública en clave de futuro.

Hemos de reconocer que las instituciones universitarias han sido en cierta medida reacias a pensarse a sí mismas, a pesar de que ellas trabajan cotidianamente enseñando, investigando y realizando actividad extensionista sobre los más variados temas y áreas disciplinares (Chiroleu, 2001:9). Sin embargo, "no muy a menudo reflexionan sobre las condiciones de producción de sus saberes, sobre sus problemas internos u organizacionales o sobre las dificultades de su inserción en el medio social."

De todas maneras, frente a esta dificultad incómoda de los universitarios para pensarnos a nosotros mismos, consideramos que el centenario de la Reforma nos interpela en un sentido potente e inquietante. Puesto que, ¿cómo será posible conjugar la protección democrática de los derechos civiles, políticos y sociales, con el desarrollo económico y con medidas que impidan las desigualdades extremas, sin universidades dispuestas a enfrentar, pensar, y promover respuestas para estos desafíos? Si la Universidad aspira, entre otras

misiones, a realizar una lectura crítica de la sociedad que le permita identificar problemáticas, formular preguntas, objetivos, estrategias, y procurar la búsqueda de respuestas y soluciones, habrá de ser, necesariamente, rigurosamente crítica de su propio funcionamiento (Erbetta, 2001).

Justamente, el movimiento de 1918 había entendido a la reforma como un proceso de reflexión sobre la Universidad, y al mismo tiempo, de cambio estructural en las modalidades de gestión y administración académica. El movimiento se propuso así pensar políticamente la institucionalidad universitaria para dotarla de nuevos sentidos y transformarla colectivamente (Gentili, 2008). ¿Cómo resignificar entonces el legado reformista para pensar la universidad en clave de futuro? En este marco, el aniversario de la Reforma Universitaria nos compele a impulsar en la agenda del debate público la pregunta por la función social de la Universidad Pública, recuperando y actualizando los principios reformistas. Ello supone que es necesario transformar nuestras universidades para trasformar nuestras sociedades. También supone dar cuenta de la estrecha relación que tiene lugar entre el modelo de sociedad vigente y el modelo de universidad disponible. De esta forma, el debate sobre la función social de la universidad ha de enmarcarse siempre en la disputa en torno al proyecto nacional que pretendemos (Gentili, 2008).

Reformular la herencia notable del movimiento reformista en el marco de una nueva coyuntura, supone además reivindicar el contenido ético de su discurso (Gentili, 2008), sus definiciones sobre la Universidad y sus prácticas cotidianas, en un contexto donde, cien años después de la Reforma Universitaria, América Latina continúa siendo la región más injusta del planeta. Por tanto, para quienes tenemos el privilegio de ser universitarios, la neutralidad no puede ser una opción frente a esta realidad. Y el posicionamiento ético, un imperativo para comprometernos en tan necesaria empresa: incidir positivamente sobre nuestras realidades. Próximos a celebrar el centenario de la Reforma Universitaria, la pregunta por la excelencia académica tendrá que ver entonces, con la definición de una serie de metas estratégicas en relación a ejes prioritarios, como la innovación en la construcción colectiva del conocimiento y en los modos de vinculación institucional, la participación con equidad y la incidencia en los grandes temas de la agenda pública. Esta es una gran oportunidad para reflexionar sobre qué Universidad queremos para el siglo XXI, qué principios rectores deben guiar su desarrollo institucional, su producción científica, su vínculo con la comunidad.

Al respecto, destacamos con Landinelli (2009: 220, 221) los siguientes ejes de trabajo, que dan cuenta de esta convicción, este interés por perfeccionar la forma y alcance de la misión universitaria en un sentido integral y emancipador:

- La renovación pedagógica, la incorporación crítica de las nuevas tecnologías comunicacionales y de manejo de datos, la conformación de campos interdisciplinarios de enseñanza y práctica profesional;
- La expansión de los programas para la capacitación continua de los graduados universitarios;
- El fortalecimiento de los posgrados orientados al desarrollo de la actividad científica y la generación y consolidación de especialistas en los distintos campos del conocimiento y áreas disciplinares;
- La promoción de las políticas para la profesionalización del personal académico: concursos,

potenciaciones, evaluaciones;

- La curricularización de la extensión universitaria y la jerarquización de las actividades de transferencia a distintos sectores de la comunidad, donde se aporte conocimiento pertinente para la resolución de demandas y problemas sociales concretos;
- El fomento de los procesos de innovación;
- La incorporación, difusión y fortalecimiento de la perspectiva de género, tanto en los espacios administrativos y del gobierno universitario, así como también en las currículas académicas;
- La mejora de los mecanismos de gobierno democrático y de gestión administrativa de los espacios universitarios, a través de la incorporación de dispositivos participativos, de planificación y de evaluación institucional;
- La construcción y fortalecimiento de los procesos de internacionalización en un sentido solidario y equitativo, incrementando el rol activo de nuestras universidades en los espacios de colaboración académica internacional.

A modo de provisorio cierre, consideramos que la lista de ejes de trabajo arriba enumerados no es excluyente ni definitiva, pero sí orientadora de nuestra tarea. El desafío, poder reducir esa brecha que marcara ya Portantiero, a través de una positiva decisión institucional. Donde la construcción y profundización de vínculos sustantivos, plurales y democráticos, forme parte de un compromiso asumido por el colectivo universitario en su conjunto. Como institución forjadora de identidades transformadoras, la Universidad Pública debe ser partícipe necesario de los debates de su tiempo, protagonista de los procesos sociales y políticos de nuestra hora.

Referencias bibliográficas.

AAVV (1998) *Homenaje a la Reforma Universitaria. Universidad Nacional de Rosario*, UNR Editora, Rosario.

Bertoni, M. (2001) "Argentina: Universidad –Empresa, ¿una relación de mutua conveniencia?" en Chiroleu, A. (organizadora) (2001) *Repensando la Educación Superior*, UNR Editora, Rosario.

Chiroleu, A. (organizadora) (2001) *Repensando la Educación Superior*, UNR Editora, Rosario.

Chiroleu, A. (2017) "La expansión de las oportunidades en la Educación Superior como política pública en América Latina: los casos de Argentina, Brasil y Chile." Trabajo preparado para su presentación en el 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Montevideo, 26 al 28 de julio de 2017. Consultado en http://www.congresoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjQ6IjE3NjYiO30iO3M6MTpiaCI7czozMjoiZWQwYmZlNDkwMWNmNjlhNWM4ZTc5OTMyMjImNGUxZmIiO30%3D el 20/09/2017.

Erbetta, D. (2001) Prólogo, en Chiroleu, A. (organizadora) (2001) Op. Cit.

Frondizi, R. (1971) La universidad en un mundo de tensiones: misión de las universidades en América Latina, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Gentili, P. (2008) "Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro", en Sader, Aboites y Gentili (editores) (2008) *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO Libros, Buenos Aires.

Landinelli, J. (2009) "Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización", en Gentili, Frigotto, Leher y Stubrin (compiladores) (2009) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Clacso Coediciones y Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. Propuesta educativa, (43), 7-16.

Portantiero, JC., (1987*), Estudiantes y política en América Latina: 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria.* Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Ribeiro, D. (1971), *La Universidad latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile

---------- (1973), *La Universidad Nueva. Un proyecto*. Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires.

Sousa Santos, B. (2004), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Tünnermann Bernheim, C. (2000) *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*, Fondo Editorial Humanidades, Caracas.

---------- (2008) "La reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria" en Sader, Aboites y Gentili (editores) (2008) Op. Cit.

Tünnermann, C. y Chaoui, M. (2003) "Desafíos de la Universidad en la sociedad del conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior", UNESCO Forum, Paper Nº4, Paris.

Otros documentos:

(1918) Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, consultado el 15/06/2017 en https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar

(1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI - UNESCO, consultado el 30/05/2017 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Relación entre la Participación Electoral del Claustro y la Presencia en el Consejo Superior

Autor: Oloriz, Mario Guillermo ; Rasente, María Fabiana ; Rissi, Matilde (Universidad Nacional de Luján)

Resumen: La tradición democrática de las universidades argentinas, de gestión pública, produce que un buen número de estas instituciones transiten de manera no poco traumática los períodos de renovación de autoridades y representantes. Sin embargo, pasados estos períodos eleccionarios el

ejercicio de la representación de claustros pasa a ser una tarea casi en solitario de quienes asumieron esa responsabilidad. Analizamos en la Universidad Nacional de Luján la relación entre la participación en el acto eleccionario y la asistencia de los representantes electos en el Consejo Superior, partiendo de la hipótesis que el grado de participación de los representantes en dicho cuerpo tiene relación con la participación de los electores durante los procesos electorales. Encontramos baja correlación entre la tasa de participación electoral y la tasa de asistencia a las reuniones en la mayoría de los claustros, salvo para los Docentes Auxiliares y No Docentes. También obtuvimos coeficientes negativos, si bien poco significativos, para los claustros cuyos representantes no tienen relación de dependencia con la institución, Estudiantes y Graduados.

Palabras claves: Consejo Superior, Participación, Electoral, Claustros.

Texto completo:

Introducción

La elección de quienes representan a los claustros en los cuerpos colegiados en las universidades nacionales argentinas así como la elección de las autoridades unipersonales, ha sido un tema de estudio desde la reforma misma del año 1918. Esta potestad que le otorga la autonomía universitaria a estas instituciones se denomina autogobierno y es una de las banderas que con mayor convicción defendemos los universitarios.

Así como el autogobierno es visto como una de las fortalezas de estas instituciones, al ser gobernadas democrática y autónomamente por quienes forman parte de la Comunidad, autores como Del Bello entienden que "El desarrollo autonómico de las Universidades implicó una suerte de privatización, en el sentido de la apropiación de la institución por sus miembros" (Del Bello y Del Bello, 2007: 4). Esto muestra que existe cierta tensión respecto de los límites hacia los cuales las instituciones comienzan a cerrarse en sí mismas alejándose de las demandas y posiciones de quienes contribuyen con sus aportes al sostenimiento económico de las mismas.

El Dr. Roberto Vega, solía señalar que "el aspecto político - institucional es materia del cogobierno universitario. Sólo a través de la participación de todos los actores involucrados (autoridades, docentes, estudiantes y graduados) y de logro de los respectivos consensos, la voluntad política de cambio podrá hacerse efectiva" (Vega, 2010: 80)

Por otra parte, al tratarse de una representación de claustros y no de la comunidad universitaria en su conjunto, se observan distintas modalidades de ejercicio de esta representación según sea el claustro al que se esté representando. "Hay particularidades relevantes que no pueden dejar de ser mencionadas: se trata de democracias estamentales, con diversa ponderación de los votos entre los claustros" (Unzué, 2007: 10)

En el caso Argentino:

> La Universidad de este país fue dentro del contexto latinoamericano tempranamente moderna y el movimiento de Reforma Universitaria iniciado en Córdoba en 1918, le impuso su sello que se expresó fundamentalmente en el gobierno tripartito: profesores, estudiantes y egresados, en el protagonismo político y social que la articula fuertemente al campo político. (Krotsch, 2005: 284).

En el mismo sentido, pero haciendo un correlato respecto del ejercicio de la representación a nivel nacional, Martín Unzué señala que:

> El cogobierno de los claustros en nuestras universidades nacionales, heredado de la Reforma del 18 y modificado en varias ocasiones, está construido sobre la base de la elección de representantes en procesos que buscan asimilarse a los de la democracia a nivel nación (polis). (2007: 10)

Por otra parte, también hay que destacar que se da con mayor frecuencia, que a nivel nacional, el conocimiento directo entre el representante y el representado está ligado fuertemente al tamaño de las instituciones. "La democracia universitaria, a diferencia de la democracia nacional, tiene un tamaño reducido. (..) El pequeño número permite mayor conocimiento entre los actores políticos y los ciudadanos, y facilita el contacto entre los mismos". (Unzué, 2007: 11)

No obstante, como en toda representación, la delegación de la voluntad del representado en quien ejerce la posición del claustro o de un subconjunto del claustro produce tensiones, principalmente, cuando los temas en debate afectan de manera directa a los miembros del claustro que se está representando. Sandra Carli describe este fenómeno diciendo que:

> La representación es el proceso por el cual el representante sustituye y al mismo tiempo encarna al representado. Pero si consideramos a la representación como un juego indecidible en tanto no hay representación perfecta ni transparente (2011: 109).

Sin embargo, al menos en las universidades de gestión pública argentinas, la valoración del rol de los cuerpos colegiados en estas instituciones es revindicada de manera continua. "Los cuerpos colegiados son valorados por los representantes como espacios legítimos para el ejercicio de la democracia". (Kandel, 2005: 281)

Ahora bien ¿existe relación entre el ejercicio de esta representación en los cuerpos colegiados y la participación de los claustros en los actos eleccionarios en que se elige a los representantes? ¿El representante participa luego honrando esa representación del claustro o lo hace solo en la medida en que el claustro se involucra en los procesos eleccionarios?

Estos interrogantes nos llevaron a indagar si existe relación entra la participación del claustro en el proceso eleccionario y la participación que tienen los representantes de cada claustro en el Consejo Superior. Partimos de la hipótesis de que el grado de participación de los representantes al Consejo Superior tendría alguna relación respecto de la participación de los votantes en los procesos electorales de cada claustro al que pertenece el representante.

Desarrollo

Efectuamos nuestro estudio en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) que es una institución de derecho público creada el 20 de diciembre de 1972 mediante la Ley Nº 20.031, con una fuerte concepción de una universidad destinada a contribuir al desarrollo integral de la región. En 1980, luego de años de lucha por parte de la comunidad universitaria de la UNLu, se deroga la ley 20.031 bajo el decreto 22.167, la dictadura militar cierra la Universidad Nacional de Luján

En 1984 se sanciona la Ley 23.044 de reapertura de la Universidad Nacional de Luján, la que se produce el 30 de julio de ese año, bajo el gobierno democrático del Dr. Raúl Ricardo Alfonsín. Dicho mandatario devolvió en ése momento la autonomía a las universidades nacionales.

Esta institución ha adoptado para su organización la estructura departamental, estableciendo que los Departamentos Académicos son las unidades de docencia, investigación y extensión asignándose la dirección de las carreras al Rectorado. Por consiguiente, su estructura administrativa es centralizada.

A nivel territorial, la UNLu desarrolla sus actividades de manera desconcentrada en diversas Sedes, que se ubican tanto en el Conurbano Bonaerense como en la región pampeana y la zona portuaria de la Provincia de Buenos Aires, encontrándose su Sede Central en la Ciudad de Luján.

El gobierno lo ejerce, en orden de jerarquía, la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior, el Rector, los

Consejos Directivos Departamentales y los Directores Decanos de los Departamentos Académicos.

Con respecto a las autoridades unipersonales son elegidas bajo la modalidad de elección directa con voto ponderado por claustro expresado en unidades electivas. Tanto la fórmula de Rector y Vicerrector como las de Director Decano y Vicedirector Decano de cada Departamento se eligen por votación directa de cada uno de los claustros a los cuáles el estatuto le asigna esta facultad. Cada claustro tiene asignado un número de unidades electivas que ponderan la participación del mismo en la elección de quien ocupará el cargo.

En cuanto a los Cuerpos Colegiados, la Asamblea Universitaria y el Consejo Superior, están integrados por representantes de los Claustros de Profesores, de Docentes Auxiliares, de Estudiantes, del Personal Técnico, Administrativo y de Maestranza (No Docente) y de Graduados.

Los claustros eligen a sus representantes según el número de bancas que le corresponden a cada uno en los Cuerpos Colegiados, ajustándose al sistema proporcional D´Hont. (Reglamento Electoral UNLu, 2017). La participación en el proceso electoral es de carácter obligatoria dado que el reglamento prevé distintas sanciones para aquellos miembros de la comunidad que tengan derecho de elegir y no hubieran participado.

El Reglamento Electoral determina en su artículo 62° las sanciones previstas para cada claustro:

> ARTÍCULO 62.- La emisión del voto es secreta y obligatoria para todos los empadronados. La no emisión injustificada del voto en el caso de electores del padrón de estudiantes, les impedirá automáticamente inscribirse para rendir examen en el tercer turno siguiente a la fecha de las elecciones. La no emisión injustificada del voto en el caso de electores Profesores, Docentes Auxiliares y Personal Técnico, Administrativo y de Maestranza implicará automáticamente el descuento de un día de haberes en el mes de desarrollo del comicio o en el inmediato siguiente. (Res. C.S. N° 570/2017)

Al mismo tiempo, dicha norma prevé las razones que podrán plantear los electores para justificar su inasistencia y evitar las sanciones previstas por el artículo 62° del Reglamento.

> ARTÍCULO 63.- Se considerarán razones justificadas para la no emisión del voto y eximientes de la aplicación de la sanción indicada en el artículo anterior las siguientes: a) enfermedad certificada por médico matriculado; b) hallarse el elector el día de la elección a una distancia superior a los doscientos (200) Kilómetros de alguna mesa receptora de votos, acreditada la misma con presentación policial del lugar en que se hallare; c) causas de fuerza mayor conforme las normas del Código Civil; d) hallarse el elector en uso de licencia debidamente concedida con anticipación al acto eleccionario por la autoridad pertinente de la Universidad; e) impedimento por razones laborales debidamente justificadas. Los electores que no hubieran emitido su voto deberán justificar dicha omisión en el plazo improrrogable de treinta (30) días hábiles contados desde el día del acto eleccionario. Tal justificación deberá ser presentada ante la Dirección de Gestión del H. Consejo Superior quien deberá evaluar si la justificación es suficiente como para ser eximido de las consecuencias de la omisión injustificada del voto según el Artículo anterior, y elevarlas a consideración del H. Consejo Superior.- (Res. C.S. N° 570/2017).

Para poder dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, relevamos la participación por claustro durante los últimos 5 procesos electorales, en los cuales se renovó la representación al Consejo Superior para todos los claustros, comprendidos entre los años 2005 a 2013. Calculamos, para cada elección la tasa de participación por claustro la que estimamos mediante la relación entre la cantidad de integrantes que tuvo el padrón del claustro y el número de votantes. A este índice lo denominaremos “Tasa de participación electoral”.

Por otra parte, relevamos de las actas de las sesiones del Consejo Superior la asistencia para cada claustro para el período de sesiones ordinarias comprendido entre Febrero de 2006, momento en que asumen los consejeros electos en Noviembre de 2005, y Noviembre de 2015, momento en que terminaron su mandato los consejeros

electos en Noviembre de 2013. Con esta información, calculamos la "Tasa de Asistencia" de cada claustro a las sesiones del Consejo Superior, de manera tal de poder verificar si existe correlación entre ambas tasas por cada período de representación.

Resultados

Presentamos, en primer lugar, el resultado obtenido del relevamiento de los padrones electorales de los últimos 5 procesos, de los cuales obtuvimos la información para calcular la Tasa de Participación Electoral. Cabe señalar que para el cálculo fueron omitidos los electores que justificaron la no emisión de su voto. Esta omisión la efectuamos más allá que luego se hubiera o no aplicado la sanción dado que, en la mayoría de las elecciones, el Consejo Superior exceptúa de la sanción a quienes no concurrieron a votar y no justificaron la inasistencia.

Elección Año	CLAUSTRO				
	Profesores	Auxiliares	Graduados	Estudiantes	No Docentes
2005	87,70	83,22	29,34	79,98	81,36
2007	78,51	70,07	18,91	69,44	79,84
2009	90,61	88,51	8,66	73,24	87,63
2011	88,24	80,50	5,77	74,55	86,57
2013	88,08	85,53	7,77	72,85	92,06
Promedio	**86,63**	**81,57**	**14,09**	**74,01**	**85,49**

Tabla 1- Tasa de Participación Electoral período 2005-2013.

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 1, muestra que la tasa de participación electoral no presenta variaciones significativas entre claustros, más allá de valores muy bajos para el claustro de graduados en las elecciones posteriores al 2007. Esto se debe por un cambio de criterio en la conformación del padrón lo que incide en la tasa de participación electoral. En el año 2009, se modifica el Reglamento Electoral incorporando al padrón a todos los graduados de la UNLu, independientemente que hubieran o no votado en la elección anterior. Hasta ese momento, los graduados ingresaban al padrón al momento de obtener el título de grado o pregrado pero para mantenerse en el mismo debían votar en la elección siguiente. Quienes no participaran en una elección tenían que hacer un trámite ante la Comisión Electoral para ser incorporados al padrón en la elección siguiente a la que no habían emitido su sufragio. No obstante, es de esperar una menor participación de los graduados dado que dejaron de tener vinculación con la institución. La mayor tasa de participación promedio se observa para el Claustro de Profesores y No Docentes, seguida del de Docentes Auxiliares.

Presentamos ahora, el relevamiento que efectuamos en las actas de sesiones del Consejo Superior en las que participaron los representantes electos durante los cinco procesos electorales que comprendió nuestro análisis. Es importante mencionar que no consideramos la puntualidad del consejero respecto del inicio de la sesión sino la ausencia completa a la misma. Denominamos a este indicador "Tasa de Asistencia" a las sesiones del Consejo Superior.

Año Sesiones	CLAUSTRO				
	Profesores	Auxiliares	Graduados	Estudiantes	No Docentes
2006	92,86	90,48	28,57	77,14	85,71
2007	72,86	78,57	14,29	67,14	85,71
2008	95,71	85,71	85,71	94,29	100,00
2009	78,57	83,33	35,71	82,86	96,43
2010	96,92	92,31	69,23	95,38	96,15
2011	85,33	97,78	20,00	88,00	100,00
2012	93,85	97,44	100,00	98,46	96,15
2013	93,33	97,22	91,67	93,33	91,67
2014	89,23	97,44	76,92	89,23	96,15
2015	86,67	97,22	83,33	70,00	100,00
Promedio	**88,53**	**91,75**	**60,54**	**85,58**	**94,80**

Tabla 2- Tasa de Asistencia a Sesiones del Consejo Superior período 2006-2015.

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 2, muestra que el claustro con mayor tasa de asistencia promedio es el No Docente, lo que resulta coincidente con lo observado para la Tasa de Participación Electoral. Al mismo tiempo, la menor tasa de asistencia se da en el Claustro de Graduados, tal lo observado en la participación electoral.

Dado que los promedios solo muestran una tendencia para el claustro, pero lo que se está evaluando es si la participación de los representantes en el Consejo Superior tiene algún tipo de relación con el grado de participación del claustro en el proceso electoral, analizamos el coeficiente de correlación entre el resultado de cada claustro en cada elección y la partición en la sesiones del Consejo Superior de los representantes electos en ese comicio. Por consiguiente, la participación del claustro en la elección la comparamos con la participación de los representantes durante los dos años que duran los mandatos de los consejeros, para todos los claustros.

El coeficiente de correlación entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a las Sesiones del Consejo Superior para cada claustro para los cinco procesos electorales, arroja los siguientes valores:

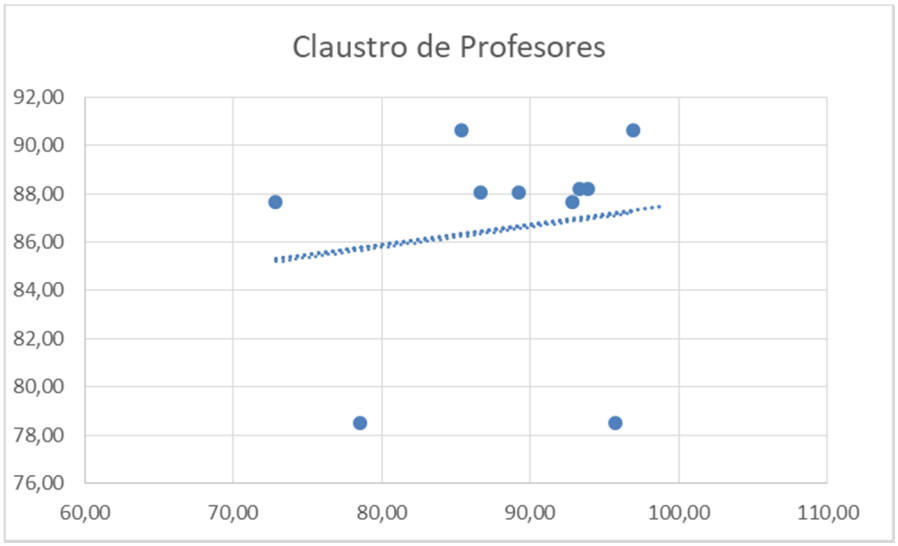
CLAUSTRO	Coeficiente Correlación
Profesores	0,14694
Auxiliares	0,52325
Estudiantes	-0,67899
Graduados	-0,48376
No Docentes	0,40296

Tabla 3- Coeficiente de Correlación entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a Sesiones del Consejo Superior período 2006-2015. Fuente: Elaboración Propia

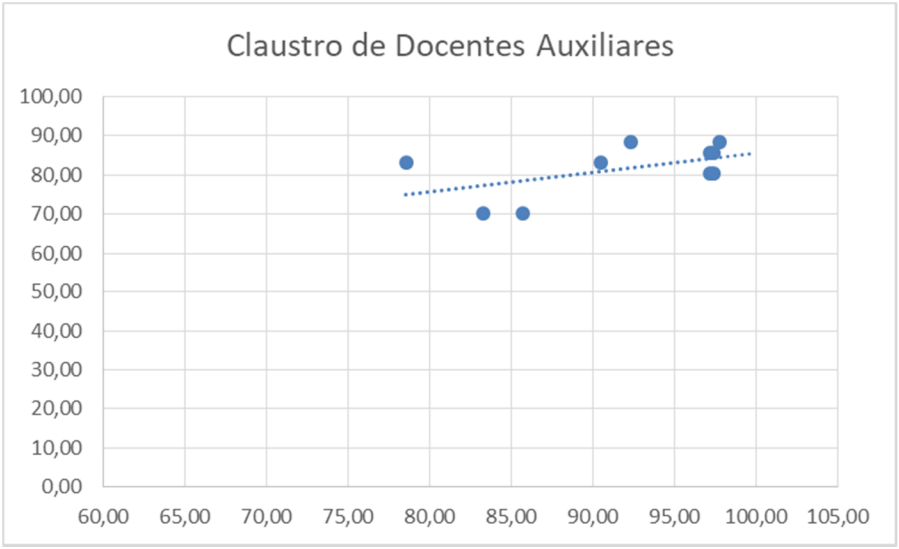
La Tabla 3, muestra que no hay una correlación significativa entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a las Sesiones del Consejo Superior, para ninguno de los claustros. Sin embargo, la correlación no es despreciable para el claustro de Docentes Auxiliares dado que alcanza un valor de 0,5. Por otra parte, obtuvimos coeficientes negativos tanto para el claustro de estudiantes como para el de graduados con valores que no son despreciables. Esto indica que la participación de los representantes al Consejo Superior es mayor a la tasa de participación electoral que se observa en el claustro, y con cierto grado de correlación. A menor participación del claustro en el proceso electoral mayor es la asistencia observada de los representantes electos para ese período.

Representamos gráficamente, la relación entre ambas tasas para cada período de representación para observar

la diferencia entre la correlación para alguno de los claustros.

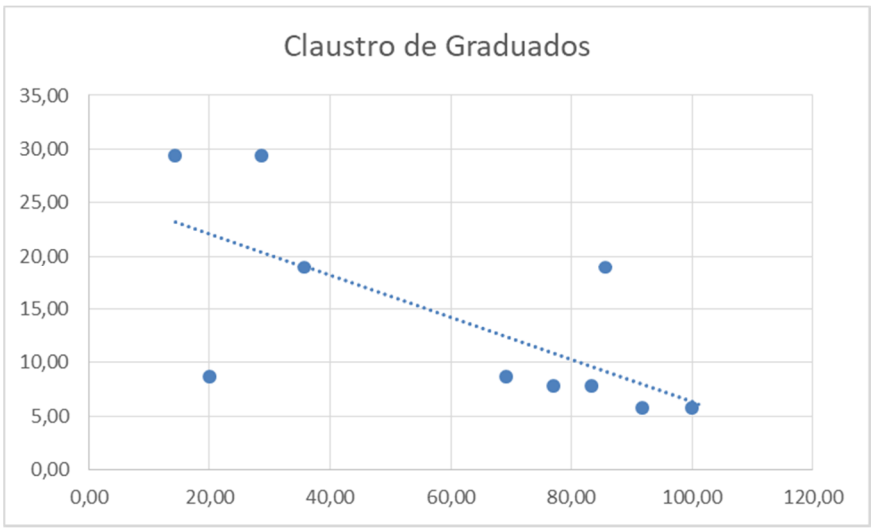


Gráfica 1- Relación entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a Sesiones del Consejo Superior Claustro Profesores. Fuente: Elaboración Propia

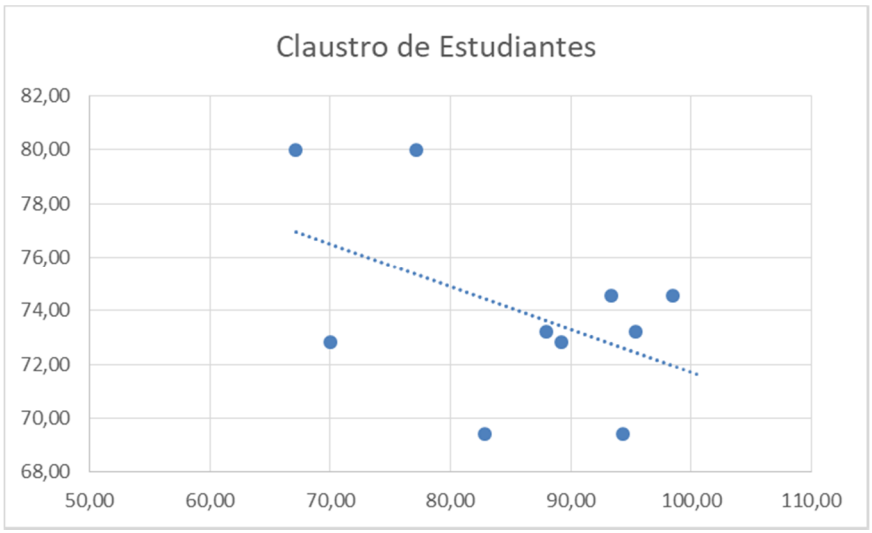


Gráfica 2- Relación entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a Sesiones del Consejo Superior Claustro de Auxiliares. Fuente: Elaboración Propia

Las gráficas 1 y 2 muestran claramente la distancia a la recta de regresión para cada uno de esos claustros, mostrando las diferencias obtenidas en la tasa de correlación respecto de la relación entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a las Sesiones del Consejo Superior.



Gráfica 3- Relación entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a Sesiones del Consejo Superior Claustro de Graduados. Fuente: Elaboración Propia



Gráfica 4- Relación entre la Tasa de Participación Electoral y la Tasa de Asistencia a Sesiones del Consejo Superior Claustro de Estudiantes. Fuente: Elaboración Propia

Las gráficas 3 y 4 muestran la tendencia negativa de la recta de regresión para estos dos claustros lo que difiere de lo observado en los otros tres claustros. Justamente, resulta llamativo que la tasa de correlación negativa se da en los dos claustros en los que los representantes no tienen relación de dependencia laboral con la institución.

Como era de esperar, la tasa de asistencia a las sesiones es menor para estos dos claustros, sin embargo la participación de los representantes es mayor que la participación de los electores en la instancia de votación. La menor participación electoral se explica por un número mayor de electores que podrían no estar ya vinculados a la institución. Los graduados debido a cambio de residencia por cuestiones personales o laborales y los estudiantes por el abandono de los estudios.

Conclusiones o discusión abierta

El relevamiento efectuado respecto de la participación de cada uno de los claustros, que integran el Consejo Superior de la UNLu, durante los últimos 5 procesos electorales nos permitió calcular la Tasa de Participación Electoral y observar que la mayor tasa se da para el Claustro de Profesores y No Docente y la menor para el Claustro de Graduados.

Por otra parte, del relevamiento que efectuamos en las actas de las sesiones del Consejo Superior para poder calcular la Tasa de Asistencia a las Sesiones, surge que el mayor índice de asistencia, para los últimos 10 años, se da también en el Claustro No Docente, seguido del de Docentes Auxiliares y el menor en el Claustro de Graduados.

Encontramos una correlación levemente significativa entre la Tasa de Participación Electoral y la asistencia que tienen luego los representantes a las sesiones de Consejo Superior solo para el claustro de docentes auxiliares. Tampoco es despreciable la correlación en el claustro No Docente, si bien el coeficiente es del orden de 0,48.

Para los claustros de Estudiantes y Graduados el coeficiente de correlación da valores negativos, si bien con una correlación no significativa, lo que indicaría que hay períodos en los cuales la relación entre ambas tasas se da de manera inversa. A menor participación electoral mayor es la participación de los representantes en las sesiones del Consejo Superior.

Partimos de suponer que la tasa de participación electoral incidiría en la manera en que los representantes asumían su participación en el Consejo Superior sin poder validar nuestra hipótesis, salvo para el claustro de Docentes Auxiliares y No Docentes pero con una correlación no demasiado significativa.

Creemos que resultaría conveniente llevar a cabo estudios exploratorios, entrevistando a los representantes al Consejo Superior, de manera tal de poder validar si efectivamente, el ejercicio de la representación se encuentra ligado al tipo de participación que se da en los procesos electorales en los que son proclamados consejeros superiores.

Referencias

Carli, S. (2011). La cuestión universitaria en la Argentina (2006-2011). Debates, dilemas e hipótesis históricas - Revista Sociedad N° 29/30.

Del Bello, J. C., & del Bello, M. (2007). Crisis del autogobierno universitario. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Kandel, V. (2005). Formas de Gobierno en la Universidad Pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires. CLACSO

Krotsch, P. (2005). La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. En el libro Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior. Compilado por Wietse de Vries Editor Netbiblo 2005, ISBN 8497450302.

Ley Nº 20.031 del Poder Ejecutivo Nacional (1972): "Creación de la Universidad Nacional de Luján". Publicada el 27 de diciembre de 1972, en el Boletín Oficial N 22.573 República Argentina. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/195171/norma.htm el 15-06-2016.

Ley Nº 23.044 del Honorable Congreso de la Nación Argentina (1984): "Reapertura de la Universidad Nacional de Luján". Publicada el 06 de febrero de 1984, en el Boletín Oficial N 25.358 República Argentina.

Universidad Nacional de Luján, (2000): “Estatuto de la Universidad Nacional de Luján”, Resolución N° 253/01 del

Ministerio de Educación de la Nación, Publicado el 30 de mayo de 2001 en el Boletín Oficial N° 29.658.

Universidad Nacional de Luján, (2017): "Reglamento Electoral de la Universidad Nacional de Luján", Resolución Consejo Superior N° 570/17.

Unzué, M. (2007). Viejas recetas para viejos problemas: la crisis de representación y el derecho de la instrucción a los representantes. En: "Argumentos" Revista de crítica social N° 8, octubre de 2007. Buenos Aires.

Vega R. y otros, (2010). Decisiones en la Universidad Pública. Buenos Aires EUDEM.

7-Prospectiva y cambio en las Instituciones Universitarias y sus relaciones con la sociedad y la empresa

Análisis de las competencias blandas de los egresados de la Escuela de Ingeniería Industrial de una universidad privada de Arequipa- Perú

Autor: Zubieta Burga, Rosmery Viviana ; Ticse Villanueva, Edwing Jesús ; Valdivia Portugal, Cesar Daniel (Universidad Católica de Santa María, Perú)

Resumen: La Escuela Profesional de Ingeniería Industrial está comenzando la reestructuración de su plan de estudios, del mismo modo está en proceso de acreditación en el sistema nacional e internacional con la Accreditation Board for Engineering and Technology, ABET. Para esta reestructuración es importante determinar de acuerdo a nuestros egresados ¿Cuáles son las competencias blandas más utilizadas por ellos en sus labores profesionales?, para dar más énfasis a estas competencias en la formulación del nuevo plan de estudios. Se utilizó un cuestionario de 24 preguntas, las mismas que estaban interrelacionadas con 6 competencias blandas. El cuestionario se aplicó a una muestra 135 egresados de los 1138 que tiene la escuela en sus 20 años de creada. Luego de la validación del cuestionario, se obtuvo que la competencia blanda más utilizada por los egresados en su desarrollo profesional es la ética que tiene un promedio de 4.24, seguida por la competencia aprender a aprender con 4.07, comunicación 3.94, liderazgo 3.80, creatividad y solución de problemas 3.63, y finalmente competencia global con 3.32, esta información debe ser tomada en cuenta para el desarrollo del nuevo plan de estudios.

Palabras claves: Competencias blandas, egresados, ingeniería industrial.

Texto completo:

1. Introducción

El Perú en general y la región Arequipa en particular, están pasando por una etapa de desarrollo económico y cultural importante, donde la educación superior de calidad se vuelve una necesidad, esto implica asumir cambios sustantivos en nuestra forma de abordar el proceso enseñanza aprendizaje, y por ello también en la forma de abordar la formación de los estudiantes universitarios. La Universidad debe buscar la mayor calidad

de la enseñanza con la investigación y el desarrollo de competencias profesionales, con el fin de la inserción de sus egresados al mundo laboral esperando la satisfacción laboral tanto para el empleador como para el egresado.

El modelo de formación que se impulsa en las universidades, está orientado por el propósito de lograr que los estudiantes desarrollen y dominen competencias blandas que integren habilidades, destrezas y actitudes que deben poner en práctica para su buen desempeño en el mercado laboral. Es importante identificar si lo anterior se logra mediante la opinión de los estudiantes sobre la formación recibida y sobre las necesidades profesionales, para efecto de considerar las actualizaciones a los planes y programas de estudio. Para tener un buen desempeño laboral no es suficiente tener una buena actitud de frente a las actividades o buenas relaciones interpersonales con el personal, además, es necesario demostrar capacidades, habilidades y destrezas que se deben ser movilizadas y evidentes en la realización de las tareas respectivas.

La construcción de los perfiles está íntimamente ligado al contexto del mundo del trabajo y la producción; dentro de una sociedad quienes demandan de los profesionales conocimiento, experiencia y competencias; entonces decimos que determinar un buen perfil del egresado, claro y preciso serán útiles para el desenvolvimiento, adaptación de los profesionales que egresan y se desempeñan en diferentes puestos de trabajo. Es así que nace la idea de hacer una revisión cuidadosa de las competencias blandas del perfil del egresado, y analizar las competencias más valoradas y/o utilizadas en sus puestos laborales de los egresados de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial de una Universidad privada de Arequipa.

La ingeniería industrial es la rama de las ingenierías encargada del análisis, interpretación, compresión, diseño, programación y control de los sistemas de una organización. Su objeto de estudio es: “el mejoramiento continuo de sistemas productivos de bienes y servicios conformado por: recursos humanos, tecnológicos, financieros, económicos, materiales y de información” (Soto et al, 2011).

Desarrollo

La Escuela Profesional de Ingeniería Industrial, EPII, de la Universidad Católica de Santa María, UCSM fue creada el año de 1997 (UCSM, 1997), y a la fecha tiene 15 promociones de egresados (UCSM, 2017). En la actualidad la Superintendencia de Educación Universitaria, SUNEDU, a través de su órgano de calidad, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, SINEACE, rige los modelos de Licenciamiento de Universidades y Acreditación de Escuelas Profesionales. La EPII está abocada en la actualidad a la acreditación nacional como a la acreditación internacional de la Accreditation Board for Engineering and Technology, ABET.

Tanto la acreditación nacional del SINEACE (SINEACE, 2006), como la internacional de ABET, plantean que como resultado de la formación académica el alumno debe de demostrar una serie de competencias en el momento de su egreso, para el caso de la EPII, se han planteado un conjunto de trece resultados del estudiante (ABET, 2009):

1. Diseño en Ingeniería.- Diseña y optimiza sistemas y procesos para obtener bienes o servicios que satisfacen requerimientos, así como restricciones económicas, legales, sociales y de sostenibilidad
2. Solución de Problemas de Ingeniería.- Identifica diagnostica, formula y resuelve problemas usando las técnicas, métodos herramientas y normas en el dominio de la ingeniería industrial.

3. Dominio de las Ciencias.- Aplica los conocimientos y habilidades en matemáticas, ciencias e ingeniería para la solución de problemas de ingeniería industrial.
4. Experimentación y Pruebas.- Formula y conduce experimentos y pruebas, analiza los datos e interpreta resultados.
5. Práctica de la Ingeniería Modern.- Usa las herramientas y técnicas modernas de la ingeniería necesarias para la práctica profesional.
6. Impacto de la Ingeniería.- Comprende el impacto que las soluciones de ingeniería industrial tienen sobre las personas y el entorno en un contexto local y global.
7. Gestión de Proyectos.- Planifica y gestiona proyectos de ingeniería industrial con criterios de calidad, eficiencia, productividad y rentabilidad.
8. Conciencia Ambiental.- Considera la importancia de la preservación y mejora del medio ambiente en el desarrollo de sus actividades profesionales.
9. Aprendizaje durante Toda la Vida.- Reconoce la importancia del aprendizaje continuo para permanecer vigente y actualizado en su campo de desarrollo profesional.
10. Conocimiento de Asuntos Contemporáneos.- Está informado de los acontecimientos nacionales y mundiales más relevantes.
11. Responsabilidad Ética y Profesional.- Asume responsabilidad por los proyectos y trabajos realizados y evalúa sus decisiones y acciones desde una perspectiva moral
12. Comunicación.- Se comunica de manera clara y convincente en forma oral, escrita y gráfica según los diferentes tipos de interlocutores o audiencias
13. Trabajo en Equipo.- Reconoce la importancia del trabajo grupal y se integra y participa en forma efectiva en equipos multidisciplinarios de trabajo.

La EPII, está por comenzar su proceso de reestructuración curricular, como parte de dicho proceso, es importante analizar, si los trece resultados del estudiante se están alcanzando, y si realmente son importantes en su desarrollo profesional. Las competencias duras, se analizarán a través de los contenidos silábicos de los cursos, y las competencias blandas a través del presente estudio.

El objetivo de la presente investigación, es determinar, de acuerdo a la percepción de los egresados, cuales son las competencias más blandas requeridas en su desempeño laboral, para en base a ello analizar si está acorde a los trece resultados del estudiante que plantea nuestro actual plan de estudios, o es necesario potenciar más el desarrollo de alguna habilidades blandas.

1.1. Perfil del egresado

El perfil de Egreso es la descripción de los rasgos y competencias propios de un profesional que se desempeña en el ámbito de la sociedad, en campos que le son propios (atribuidamente propios) y enfrentando los problemas, movilizando diversos saberes y recursos de redes y contextos, capaz de dar razón y fundamentación de sus decisiones, y haciéndose responsable de sus consecuencias (Hawes y Troncoso, 2007 citado por Hawes 2010)

Un perfil de egreso se distingue de un perfil profesional, en cuanto este se entiende como la descripción que caracteriza y permite identificar a un profesional que está en la práctica de la profesión. El perfil profesional es lo que la profesión dice de sí misma (por ejemplo, las declaraciones de los colegios profesionales, asociaciones, gremios, etc. cuando hablan de sí mismos). (Hawes, 2010).

Según Hawes (2010), la diferencia entre perfil del egresado y perfil profesional nos señala dos estados propiamente tales, hasta cierto punto dicotómicos y opuestos. Como distinción señala dos momentos en la constitución del profesional: uno, el momento del inicio, de la inserción en la vida profesional, descrita como

perfil de egreso pues es lo que la institución formadora asegura y certifica; el segundo, el momento en que un practicante se identifica con la profesión y es reconocido como tal. Tenemos dos niveles entonces en que se producen las distinciones: un nivel genérico y un nivel individual.

1.2. Las competencias vinculadas a la educación universitaria

La UNESCO reafirma la dimensión humanista de la educación y la concibe como un derecho humano fundamental. Esto conlleva un enfoque centrado en las competencias en educación, aquellas habilidades y comportamientos de orden superior que se deben desarrollar en la escuela: valores de solidaridad, autonomía, tolerancia; capacidad para tomar decisiones; resolver problemas novedosos; pensar creativa y críticamente; comunicarse con eficiencia, y establecer y mantener relaciones interpersonales, entre otros. Hacia principio de los años 70 por Henry Mintzberg uno de los más grandes representantes del management norteamericano quien anticipaba que en el futuro, la formación profesional tendría que orientarse hacia el desarrollo de competencias "blandas", "las escuelas tendrán una fuerte influencia sobre la práctica de la gestión a partir del momento en que sean capaces de enseñar una serie de competencias transversales. Así como el estudiante de medicina debe aprender a diagnosticar, el estudiante de gestión tiene que aprender liderazgo, la negociación, la gestión de anomalías y otras competencias generales" (Henry Mintzberg, 1973. Citado por Estrada, A. 2015).

Precisamente estas competencias de carácter más general, a las cuales hacía referencia Mintzberg en el siglo pasado, resultan fundamentales en la actualidad, ya que son las que permiten la adaptación de las personas a los rápidos y complejos cambios tecnológicos, económicos, laborales y sociales que se están produciendo en nuestra sociedad.

Pero ¿pueden aprenderse las competencias "blandas"?. La respuesta a esta pregunta es afirmativa (Chinchilla y García, 2001; entre otros, citado por Ortega, C y otros 2016)

Es evidente que una persona tendrá más facilidad que otra, por ejemplo, para la delegación o el trabajo en equipo, pero todas las competencias "blandas" pueden desarrollarse hasta alcanzar un grado aceptable. Pero hay que tener en cuenta que las competencias se relacionan estrechamente con hábitos de pensamiento y conducta, y aunque pueden aprenderse, su desarrollo será más difícil cuanto más tardío, por lo que el sistema universitario tiene un papel fundamental (Álvarez y Moreno, 2002, citado por García, M y otros 2015)

Las competencias se pueden clasificar en dos tipos, las blandas y las duras (Abad y Castillo; 2004, citado por Estrada 2005), se entiende por competencias "duras" (especificas) abarcan los conocimientos (el saber). Por competencias blandas (generales o transversales) habilidades como (el saber hacer), actitudes y valores: comportamiento y conducta (el saber estar o saber ser), y los motivos (el querer hacer).

Las competencias blandas son las que se consideraran en este estudio, las cuales serán definidas a continuación:

a. Liderazgo.

De las teorías de Robbins, Koontz y Weihrich se conviene la siguiente definición de liderazgo: "Es la capacidad para influir de forma no coercitiva en los miembros de un grupo para que éstos orienten sus esfuerzos hacia una tarea común de forma voluntaria y entusiasta."

El liderazgo, como el amor, conlleva riesgos de dependencia y desilusión. De alguna manera esperamos que el líder influya sobre otros, sin necesidad de la coerción o la fuerza, que produzca cierto grado de esfuerzo cooperativo y se enfile a la búsqueda de metas que vayan más allá de sus propios intereses personales (Del

Prado, 1998, citado por Estrada 2015).

Dessler. G. (1999) menciona que las competencias básicas de un líder son: saber construir una cultura, manejar adecuadamente la comunicación, ser formador de equipos, manejar el cambio de manera apropiada y productiva, además de ser capaz de dirigir un equipo.

b. Conciencia global.

Se está viviendo la tercera revolución industrial, a raíz de la microelectrónica, las computadoras, las telecomunicaciones, el tipo de materiales, la robótica y la tecnología se encuentran modificando todas las facetas de la vida. La tasa de cambio tecnológico está produciendo impactos increíbles en los negocios, crea obsolescencias o produce saltos de capacidad que no se pueden utilizar, estableciendo una nueva base para la competencia. Internet está cambiando todo. El diseño de negocios digital está creando nuevas formas de competir sustancialmente diferentes. La caída de las barreras internacionales para el comercio ha intensificado la competencia global. Internet y las comunicaciones han reducido la barrera de las distancias a prácticamente nada. La Globalización es un hecho para todos los negocios de hoy. En la actualidad, ya sea por renovación tecnológica o por razones económicas, los conocimientos cambien sus formas y ámbitos de utilización. (Estrada 2005).

c. Ética:

Argandoña (2000), en un notable intento por clarificar el significado de ética plantea lo siguiente: "La ética tiene un componente negativo, porque señala las barreras a nuestras actuaciones: no hagas esto, nos dice, porque te deterioras como persona, porque aprendes a ser peor y, en el futuro, te costará más volver a hacer el bien. Pero, sobre todo, la ética es positiva: haz, haz mucho, haz todo lo que puedas. ¿Qué he de hacer? El bien, lo que es bueno para ti y para los demás. Crea negocios, nos dice, produce más, aumenta la calidad de tus productos, vende más, más lejos, a más clientes, satisfaz mejor sus necesidades; da más empleo, mejora la calidad y la formación de tus empleados. Eso, sin límites, es el fin de la ética".

Gallego (2000, citado por Estrada 2005) realiza el primer estudio exploratorio chileno con respecto a la ética en la empresa. Se entrevistaron a profesionales que se desempeñan en diversos niveles de organización (gerentes generales, gerentes de área, subgerentes y jefes de departamentos) con la finalidad de consultar sus actitudes y percepciones sobre la ética en el ejercicio cotidiano de su profesión. Además se analizaron documentos formales de ética de las empresas consideradas en el estudio (de diferentes sectores que operan en Chile)

d. Comunicación.

La comunicación es la transmisión de entendimiento común a través de usos de símbolos verbales o no verbales, involucra a un transmisor que envía el mensaje y un receptor que recibe y entiende el mensaje (Robbins, 2009)

Dado que la comunicación involucra la transferencia de significado de una persona a otra, sino se transmiten información o ideas, la comunicación no se ha dado. Si nadie escucha lo que se dice o entiende lo que se escribe, la comunicación no ha tenido lugar.

La comunicación es el alma y la sangre de cualquier organización. Olivero (2004, citado por Estrada 2005) señala que básicamente existen dos tipos de comunicación en las organizaciones, la formal y la informal. La autora señala que la formal es la comunicación que se da mediante comunicados, sistemas de información interna (oficial), la que contienen las políticas y procesos establecidos, la ofrecida por los supervisores en forma

jerárquica. La informal es la comunicación establecida por los propios empleados sobre lo que pasa en la organización; comunica asuntos y situaciones reales o percibidas y no por eso es menos, importante; muchas veces es más fuerte que la formal; el ignorarla puede afectar el desarrollo de las organizaciones.

e. Creatividad y solución de problemas.

Kastika. E (2013) señala que la creatividad tiene que ver con un proceso, con algo personal, con algo humano. Si bien no es sólo "pensamiento abierto y divergente" está muy relacionada con el ir más allá de los límites, pensar abiertamente. El autor agrega que son muchas las cosas que pueden servir de "gatillo" para la creatividad, En general aspectos sensoriales o emocionales: un lugar, un color, una música, una respuesta, una señal de alguien. Los gatillos no son grandes cosas, en general se trata de cosas pequeñas, a escala humana que "pegan" muy fuerte en nuestra intención. El documento Web del Instituto de Ingenieros Industriales (IIE, 2000, citado por Estrada 2005) señala que: el ingeniero industrial debe ejercitar su pensamiento y desarrollar la habilidad para pensar lógicamente y resolver problemas. Cuando un ingeniero desarrolla soluciones debe emplear el proceso mental tanto consciente como inconscientemente así como el pensamiento convergente y divergente.

La creatividad como un proceso se ha estudiado desde las diferentes fases que lo conforman. Hay quienes argumentan que no hay un solo proceso sino que cada persona puede tener el suyo. En general, los autores coinciden en mencionar cuatro fases, estas son:

a) Cuestionamiento, en esta fase se identifica el problema y se formulan preguntas que contribuye a aclararlo; b) recopilación de datos, en la cual se busca la información pertinente a través de distinto métodos; c) incubación; fase dentro de la cual se van generando inconscientemente las ideas; d) iluminación, en esta fase surgen las soluciones al problema planteado. Una de las vertientes más generalizadas de la creatividad es la que la considera como un sinónimo de una capacidad extraordinaria de la resolución de problemas (Toer et al., 2004, citado por Estrada 2005). Un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo. Este objetivo no se puede alcanzar con el repertorio del comportamiento actual del organismo; éste debe crear nuevas acciones o integraciones. (Estrada 2005)

f. Aprender a aprender.

La expresión "aprender a aprender" tiene dos significados fundamentales. En primer lugar, aprender no significa sólo adquirir información, sino desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información. En segundo lugar, significa que en la sociedad actual y en la del futuro, más importante aunque el conocimiento es la gestión del conocimiento (Beltrán, 1993, citado por Araoz E. y otros, 2008); es decir, los individuos deben ser capaces de planear las actividades y estrategias de aprendizaje, organizarlas y, posteriormente, evaluar la información adquirida.

Por ello, los cambios en la educación hacen hincapié en el papel que el alumno ha de jugar de manera activa en su propio aprendizaje. De esta forma, al profesor le corresponderá la tarea de "enseñar a aprender", y al alumno, la de "aprender a aprender". En este sentido, aprender a aprender se convierte en el procedimiento personal más adecuado para la adquisición de conocimiento e implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales.

2. Metodología

2.1. Instrumento

Respecto a competencias "blandas", estas son las relacionadas con la motivación, comportamiento o conducta (actitudes y valores) y habilidades, se consideraron las competencias que se encontraban repetidas en por lo menos seis de los estudios consultados por Estrada, Alex (2005) y que se refleja en la siguiente encuesta:

1. Realiza diagnósticos periódicos, al menos una vez al mes, que ayuden a identificar problemas.
2. Recopila periódicamente, al menos una vez al mes, información relevante que explique las causas de los problemas.
3. Genera frecuentemente nuevas y creativas alternativas de solución a los problemas.
4. Utiliza un enfoque sistémico para anticiparse a los problemas.
5. Establece dirección con visión de futuro, es decir enfoca los esfuerzos de los miembros de la empresa hacia una misma dirección.
6. Da continuamente sentido al trabajo de sus colaboradores, animando, ilusionando y motivando a conseguir los objetivos.
7. Asigna recursos y tareas a las personas adecuadas para realizar el trabajo, y planifica su seguimiento.
8. Capta las emociones del grupo y las conduce hacia un resultado positivo.
9. Anima a los trabajadores a buscar soluciones creativas a los problemas que se presentan.
10. Mantiene relaciones basadas en la honestidad, respeto y equidad en el trato con las personas.
11. Busca periódicamente, al menos una vez al mes, actualización en las tendencias internacionales de las diferentes áreas de la ingeniería industrial.
12. Prioriza estar al día con los avances tecnológicos que ayuden a mejorar la competitividad de la empresa.
13. Muestra una actitud proactiva, es decir de iniciativa, creatividad, optimismo para promover y buscar nuevas y mejores formas de hacer las cosas.
14. Ayuda al personal a enfrentarse al cambio para desarrollarse junto con la organización.
15. Fomenta un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros de su equipo de trabajo.
16. Actúa como responsable en la formación de equipos de trabajo.
17. Muestra respeto y amabilidad para entender tanto a compañeros como a subordinados.
18. Comunica por escrito, ideas organizadas y claras para quienes las lee.
19. Comunica, de manera oral, instrucciones o ideas claras y entendibles.
20. Hace presentaciones orales de ideas o proyectos frente a un grupo de personas.
21. Escucha, interpreta y trasmite ideas de manera efectiva, empleando tanto procedimientos formales como informales, y proporcionando datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones.
22. Busca permanentemente la excelencia en todas las tareas o actividades a desarrollar en el trabajo.
23. Acepta lo nuevo y se adapta a las nuevas posibilidades, para que los conocimientos y experiencias adquiridos en el pasado no sean una limitación para siempre.
24. Muestra flexibilidad para abrirse al aprendizaje continuo e incorporarse de manera ágil a nuevos ámbitos de acción requeridos para el desarrollo profesional.

Para verificar la consistencia interna de los ítems y la fiabilidad de la escala de medida se utilizó el coeficiente del alfa de cronbach

Cuadro Nro. 1: Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	**Válido**	135	100.0
	Excluido[a]	0	0.0
	Total	135	100.0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.			

Fuente: Elaboración propia

Cuadro Nro. 2: Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.916	24

Fuente: Elaboración propia

Según (Soler 2012) el obtener un alfa de cronbach mayor a 0.9 es excelente y significa que las 24 preguntas tienen una correlación interna alta y que nuestro cuestionario tiene un alto nivel de fiabilidad. **Cuadro de variables**

El cuadro Nro. 3 nos determina que preguntas se relacionan específicamente con cada una de las competencias blandas de los egresados

Cuadro Nro. 3: Relación de preguntas de Encuesta y Competencias blandas

Variable	Competencia blanda específica	Técnica e Instrumento	Preguntas de la encuesta
Competencias blandas de los egresados	Liderazgo.	Encuesta y Cuestionario	5,6,7,8,9,13,14,15,16
	Conciencia global.		11,12
	Ética.		10,22
	Comunicación.		17,18,19,20,21
	Creatividad y solución de problemas.		1,2,3,4
	Aprender a aprender		23,24

Fuente: Elaboración Propia

2.2. Universo y muestra

La EPII tiene a la fecha 1138 egresados en sus 15 promociones (UCSM, 2017), la mayoría de ellos se encuentran relacionados con la Universidad a través de la Bolsa de Empleo de la Universidad, y redes sociales internas de la Escuela Profesional, por requerimiento del proceso de licenciamiento exigido por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE.

Se tomó la encuesta a una muestra de 135 egresados en forma aleatoria, los mismos que fueron contactados vía su correo electrónico.

3. Resultados

Los egresados contestaron cada una de las 24 preguntas, autoevaluándose con valores entre 1, muy poco y 5 bastante.

En cada cuadro se encuentran las preguntas que permiten medir cada una de las competencias blandas, no todos los cuadros tienen la misma cantidad de preguntas. Los cuadros a continuación se encuentran ordenados por promedio de competencia, de mayor a menor, es decir, la competencia blanda que los alumnos valoran más en el desarrollo de sus labores profesionales es la ética con un promedio de 4.24 y la que menos valoran es conciencia global con 3.32.

Internamente cada cuadro se encuentra ordenado por promedio de pregunta.

Cuadro Nro. 4: Competencia: Ética

Pregunta	Promedio
10. Mantiene relaciones basadas en la honestidad, respeto y equidad en el trato con las personas.	4.37
22. Busca permanentemente la excelencia en todas las tareas o actividades a desarrollar en el trabajo	4.12
Promedio	**4.24**

Fuente: Elaboración propia

Cuadro Nro. 5: Competencia: Aprender a aprender

Pregunta	Promedio
24. Muestra flexibilidad para abrirse al aprendizaje continuo e incorporarse de manera ágil a nuevos ámbitos de acción requeridos para el desarrollo profesional.	4.08
23. Acepta lo nuevo y se adapta a las nuevas posibilidades, para que los conocimientos y experiencias adquiridos en el pasado no sean una limitación para siempre.	4.07
Promedio	**4.07**

Fuente: Elaboración propia

Cuadro Nro. 6: Competencia: Comunicación

Pregunta	Promedio
17. Muestra respeto y amabilidad para entender tanto a compañeros como a subordinados.	4.27
19. Comunica de manera oral, instrucciones o ideas claras y entendibles.	4.12
18. Comunica por escrito ideas organizadas y claras para quienes las lee.	3.92
20. Hace presentaciones orales de ideas o proyectos frente a un grupo de personas.	3.61
21. Escucha, interpreta y trasmite ideas de manera efectiva, empleando tanto procedimientos formales como informales.	3.80
Promedio	**3.94**

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro Nro. 7: Competencia: Liderazgo

Pregunta	Promedio
15. Fomenta un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros de su equipo de trabajo.	4.00
7. Asigna recursos y tareas a las personas adecuadas para realizar el trabajo, y planifica su seguimiento.	3.97
13. Muestra una actitud proactiva, es decir de iniciativa, creatividad, optimismo para promover y buscar nuevas y mejores formas de hacer las cosas.	3.96
6. Da continuamente sentido al trabajo de sus colaboradores, animando, ilusionando y motivando a conseguir los objetivos.	3.93
9. Anima a los trabajadores a buscar soluciones creativas a los problemas que se presentan.	3.77
8. Capta las emociones del grupo y las conduce hacia un resultado positivo.	3.68
14. Ayuda al personal a enfrentarse al cambio para desarrollarse junto con la organización.	3.67
5. Establece dirección con visión de futuro es decir enfoca los esfuerzos de los miembros de la empresa hacia una misma dirección.	3.62
16. Actúa como responsable en la formación de equipos de trabajo.	3.61
Promedio	**3.80**

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro Nro. 8: Competencia: Creatividad y solución de problemas

Pregunta	Promedio
1. Realiza diagnósticos periódicos, al menos una vez al mes, que ayuden a identificar problemas.	3.76
3. Genera frecuentemente nuevas y creativas alternativas de solución a los problemas.	3.66
2. Recopila periódicamente, al menos una vez al mes, información relevante que explique las causas de los problemas.	3.64
4. Utiliza un enfoque de orientación sistémica para definir problemas, oportunidades y desarrollar soluciones en su puesto laboral.	3.46
Promedio	**3.63**

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro Nro. 9: Competencia: Conciencia global

Pregunta	Promedio

12. Prioriza estar al día con los avances tecnológicos que ayuden a mejorar la competitividad de la empresa.	3.41
11. Busca periódicamente, al menos una vez al mes, actualización en las tendencias internacionales de las diferentes áreas de la ingeniería industrial.	3.22
Promedio	**3.32**

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Se ha logrado determinar a través de la encuesta que la competencia blanda más utilizada por los egresados en su desarrollo profesional es la ética que tiene un promedio de 4.24, seguida por la competencia aprender a aprender con 4.07, comunicación 3.94, liderazgo 3.80, creatividad y solución de problemas 3.63, y finalmente competencia global con 3.32.

Siendo el objeto de estudio de la Ingeniería Industrial el mejoramiento continuo de los sistemas productivos, se consideraba que la competencia blanda más demandada en el ejercicio profesional iba a ser la de creatividad y solución de problemas, y en el desarrollo de esa competencia habíamos desarrollado la última reestructuración curricular de hace 4 años, pero los resultados de la encuesta nos indican que las competencias ética y aprender a aprender son las más requeridas y que en ellas debemos realizar más énfasis en esta nueva reforma curricular. La problemática en manera de corrupción que está sufriendo nuestra región y nuestro país, pueden ser una explicación a la competencia ética, y el acelerado cambio de la tecnología a la competencia aprender a aprender.

Bibliografía

ABET. (2009). *Criteria for Accrediting Engineering Programs. Engineering Accreditation Commission. Effective for evaluations during the 2010-2011 cycle*. See www.abet.org/form.shtml#For_Engineering_Programs_Only.

Araoz E. y otros; Estrategias para aprender a aprender [Internet] México 2008 [citado el 08 de agosto del 2016] disponible desde: http://www.frenteestudiantil.com/upload/material_digital/libros_varios/RRHH/Estrategias%20para%20aprender%20a%20aprender%20-%20Araoz%20-1ra.pdf

Argandoña. A. La ética en la empresa ante las nuevas tecnologías. [Internet]. Madrid; 2000 [citado el 26 de julio del 2017]. Disponible desde: +

Dessler. G, *Administración de recursos humanos.* Quinta edición. México. Pearson Educación; 2009.

Estrada A. De la Percepción a la Realidad: Análisis Comparativo entre las Competencias Profesionales de los Estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad del Bío-Bío, Chile, y la Universidad Nacional de Misiones, Argentina [Internet]. Concepción; 2005. [Citado el 10 de agosto del 2017]. Disponible desde: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2005/estrada_a/doc/estrada_a.pdf

García, M y otros. La formación de competencias y la dirección en educación superior, una necesidad ineludible. [Internet]. Cuba 2015. . [citado el 19 de agosto del 2017]. Disponible desde: http://xn--caribea-9za.eumed.net/wp-content/uploads/formacion.pdf

Hawes G. Perfil de egreso; [Internet] Chile; 2010 [citado el 10 de agosto del 2017] disponible desde: http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf

Kastika, Eduardo. Las prácticas para la creatividad en las organizaciones. Estado del arte y análisis en organizaciones argentinas. [Internet]. Buenos Aires; 2013. [citado el 8 de agosto del 2017]. Disponible desde: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1235_KastikaE.pdf

Ortega, C y otros. Fundamentación teórico-metodológica de una estrategia para desarrollar habilidades blandas desde la enseñanza inicial. [Internet]. Cuba 2016. . [citado el 10 de agosto del 2017]. Disponible desde: http://ecociencia.ecotec.edu.ec/upload/php/files/junio/1.pdf

SINEACE (2006). *Objetivos del SINEACE.* https://www.sineace.gob.pe

Soler Cárdenas, Silvio Faustino, & Soler Pons, Lisbet. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Revista Médica Electrónica*, *34*(1), 01-06. Recuperado en 01 de septiembre de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242012000100001&lng=es&tlng=es.

Soto, H., & Mosquera, J (2011). *Proyecto educativo del programa de Ingeniería Industrial*. Obtenido de: http://www.uao.edu.co/sites/default/files/PEP_ING_INDUSTRIAL_2011.pdf

UCSM, 1997; Universidad Católica de Santa María. Memoria Institucional 1997. Arequipa. Universidad Católica Santa María. 1997.

UCSM, 2017; Universidad Católica de Santa María. Memoria Institucional 2017. Arequipa. Universidad Católica Santa María. 2017

Emprendedurismo Universitario en Iberoamérica: Aproximación bibliométrica

Autor: Rompato, María Emilia (Universidad Nacional de Mar del Plata, Grupo SOVIUC, Facultad de Psicología); **Silva Peralta, Yamila Fernanda** (CONICET, Universidad Nacional de Mar del Plata, Grupo SOVIUC, Facultad de Psicología)

Resumen: El presente estudio es de tipo documental descriptivo, cuyo objetivo radica en conocer la producción científica sobre "Emprendedurismo Universitario" en Iberoamérica. Para llevar a cabo el mismo se realizó un análisis bibliométrico a 34 documentos obtenidos a través de "Google Scholar" utilizando como filtros de búsqueda los descriptores "emprendedurismo universitario" y "estudiantes". Los resultados permiten afirmar que la temática en cuestión es reciente. El 31% de los documentos son investigaciones bibliográficas y teóricas, seguido en un 23% de análisis de documentos, tales como currículas o planes de trabajo universitarios; se han encontrado pocas experiencias prácticas puestas en marcha. El 29% de los documentos provienen de México, convirtiéndolo en el país más productivo en dicha materia, aunque el 94% de los autores ha producido solo un artículo. En otras palabras, el emprendedurismo universitario como tal es un concepto y práctica muy joven, al que le queda mucho camino por recorrer.

Palabras claves: emprendedurismo; emprendedursimo universitario; universidad; bibliometría

Texto completo:

Introducción

El análisis del emprendedurismo universitario ha cobrado relevancia como tal hace pocos años. Sin embargo, su análisis y puesta en marcha es uno de los ejes principales y más importantes a través del cual vincular

universidad y sociedad. Este trabajo pretende servir como contribución a la temática, mediante un análisis bibliométrico documental que permita conocer el estado de la cuestión del mismo. Para llevar a cabo dicho objetivo se hizo uso de distintos indicadores, tales como cantidad de autores, tipo de documento, universidad de pertenencia, colaboración inter universitaria, revista, año, metodología y palabras claves utilizadas.

Antecedentes teóricos

Los vaivenes económicos sufridos han obligado a la población a reorganizar su manera de comprender y actuar dentro del mundo laboral. Es así que un concepto ha cobrado singular relevancia en estos últimos años, el de "emprendedurismo". Siguiendo a Gibb (2011) es posible decir que emprendedor es aquel que mantiene comportamientos, habilidades y atributos necesarios para reconocer y resolver problemas y oportunidades en el campo social amplio. El resultado de dicha conducta es el reconocimiento en sus distintas formas- económico, social, simbólico, etc., el fortalecimiento de la conducta empresarial y el diseño organizacional de las instituciones.

El emprendedurismo es una forma legítima de organización laboral, tendiente no sólo a resolver necesidades económicas particulares, sino que en su conjunción permite la reactivación económica de un país (Vinten & Alckock 2004; Carayannis, Posescu, Sipp & Steward 2006) y la generación de empleo (Carland & Carland 2010).

Para que un emprendimiento sea exitoso se necesita no solo de la intención de emprender, sino de conocimientos y recursos específicos. Distintas investigaciones afirman que los problemas más importantes a la hora de emprender son: la falta de recursos necesarios, la falta de tiempo para desarrollar la idea, falta de análisis de mercado para explorar tanto la idea como los potenciales clientes y la falta de conocimientos para llevar a cabo un plan de negocios y la toma de decisiones (Guillén, García & Gea, 2004; Schincariol, 2000).

En este contexto, la Educación Superior, en especial las universidades, son instituciones idóneas para asumir el compromiso de ayuda y fomento al emprendedurismo. Una de las misiones de la universidad es la creación de conocimiento científico y tecnológico, es decir, la investigación. Este conocimiento, per se, solo, no genera valor agregado en la sociedad; es

necesario que se redistribuya, siendo capaz de satisfacer demandas y necesidades de la región en donde la institución se emplaza. Diversos investigadores han destacado el impacto que tienen las universidades en la creación de emprendimientos, entre ellos Etzkowitz (2004), Guerrero, Kirby & Urbano (2006), O'Shea et al. (2007), Poole (2001), Rothaermel, Agung & Jiang (2007), Ropke (1998), Ryu (1998), Salamzadeh, Salamzadeh & Daraei (2011), Subotzky (1999), Schmoch (1999) y Zhao (2004).

Es de destacar la labor de Etzkowitz (1998) quien acuna el término "emprendedurismo universitario" para referirse a los casos en donde la universidad funciona como un lazo entre las necesidades de la región en donde se emplaza y las medidas resolutivas posibles. Por su parte Rothermael, Agung y Jiang (2007) habla del emprendedurismo universitario como la piedra fundamental de la innovación universitaria, generando transferencia de conocimiento y tecnología a incubadoras empresariales o parques industriales que, finalmente, crearan las nuevas empresas.

Poco a poco se comienza a hablar de un cambio de paradigma universitario, pasando de la universidad *tradicional* a una universidad *emprendedora* (Tarapuez, Osorio & Parra, 2012), la cual, sin dejar de lado sus valores académicos ni su misión tradicional, pueda dar lugar a la resolución asertiva de las necesidades del mercado.

El emprendedurismo universitario no significa simplemente la resolución de problemas locales, mediante el apoyo a la creación de empresas, sino que requiere de un rediseño de su estrategia pedagógica y curricular (Alvarado Martínez, 2016), el fomento y difusión de la cultura emprendedora (Amador Murguia & Gutierrez Huby, 2011), y lo más importante: una revinculación con su entorno mediante la conformación de una red de trabajo junto con el gobierno y la empresa; o lo que se conoce como el modelo de "triple hélice", propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (2000).

Desarrollo

Método

El objetivo general de este trabajo es conocer la producción científica sobre el emprendedurismo universitario en Iberoamérica. Los objetivos particulares son: a) identificar los autores más productivos, b) analizar la frecuencia de publicación por año, c) conocer las universidades más activas en la temática junto con las colaboraciones entre ellas, d) analizar las fuentes de publicación, e) conocer la metodología utilizada para llevar a cabo investigaciones sobre la temática y, por último, f) indagar las palabras claves usadas en dichas investigaciones. Pág. Nº 4

Asimismo, la hipótesis principal es que dicha temática se encuentra en una fase temprana de producción, por ende, la misma seria relativamente baja. Esta fue la lógica que guió, en primera instancia, la elección del análisis de tipo bibliométrico, entendiéndolo como el análisis cuantitativo de la producción científica literaria, estudiando su naturaleza y el curso de su disciplina (Gajon Gómez, Reyna-García, Armenteros-Acosta & Mijares-Villarreal, 2014). Con sus propios indicadores, los análisis bibliométricos son utilizados para reconocer el grado de desarrollo y consolidación de una disciplina. En el caso del presente, el mismo fue realizado considerando documentos encontrados sobre "emprendedurismo universitario" a través del "Google Scholar". Dicha base de datos fue seleccionada de acuerdo a la accesibilidad material y económica. No se estableció una delimitación temporal ni disciplinar. Se trabajó con 34 documentos científicos. Fue utilizada la combinación del descriptor "emprendedurismo universitario" junto con "estudiantes". El uso de ambos descriptores responde a la decisión teórica de centrar la atención en aquellas investigaciones que analizan el emprendedurismo universitario poniendo el eje en los propios estudiantes, es decir, considerándolos como actores centrales en el vínculo universidad- sociedad- empresa. A su vez, esta breve investigación y sus pormenores teóricos, son resultado del comienzo en la investigación doctoral sobre la temática.

Para el estudio de la productividad de los autores se utilizaron los modelos clásicos de Cole y Cole (1973) y Crane (1969), quienes proponen la clasificación de dichos autores de acuerdo a la cantidad de publicaciones realizadas sobre la temática a analizar. De esta forma se pueden crear clasificaciones de ellos en función de su productividad: grandes productores, cuya productividad es igual o superior a 10 documentos; productores moderados, con una productividad de cinco a nueve documentos; pequeños productores o "aspirantes", con productividad de dos a cinco documentos; y por último, aquellos productores denominados "desertores" o "transeúntes" cuya producción es de un solo documento. Siguiendo la lógica propuesta en la hipótesis, se estima que los autores relativos a la temática "emprendedurismo universitario" serán transeúntes o pequeños productores.

Para el análisis de las fuentes se propuso el modelo clásico de Bradford (1934). El mismo establece grupos de productividad sobre una determinada temática, pudiendo encontrar un núcleo de fuentes productivas y núcleos o zonas que lo rodean, de esta forma se logra un análisis cuantitativo de las fuentes, reconociendo aquellas más productivas.

Resultados

La combinación del descriptor "emprendedurismo universitario" junto con "estudiantes" arrojo 43 resultados de los cuales solo 34 pudieron ser utilizados, puesto que los restantes estaban. De los 34 documentos analizados se encontró que los mismos correspondían a

distintos tipos de registros, siendo el 62% artículos de revistas y/o boletines informativos de diversas instituciones, tanto públicas como privadas; universidades en el caso de las primeras y en el caso de las segundas documentos de avances en proyectos patrocinados por el BID, mayoritariamente. Seguido en porcentaje, se encontró que un 21% de los documentos pertenecían a tesis de estudiantes. Vale la pena resaltar que en la inmensa mayoría son tesis de grado relacionadas a carreras de administración o contabilidad, esto habla de la perspectiva de dicha tesis en donde se acentúa la finalidad económica del emprendimiento, es decir el emprendimiento desde su vertiente comercial, por sobre las posibilidades sociales y resolutivas del mismo, en otras palabras, de acuerdo a como es concebido el emprendedurismo universitario. Por último se encontró que 9% de los documentos pertenecían a congresos, mientras que el 9% restante son libros, algunos de carácter académico y otros de carácter comercial.

Figura 1. Tipos de documentos publicados sobre Emprendedurismo Universitario.

Dichos documentos han sido publicados entre 2006 y el corriente año, 2017, sin encontrarse artículos en los años 2007 y 2008. Analizando la Figura 2 encontramos que los primeros tres años de publicaciones -2006, 2009 y 2010- fueron igualmente bajos, con un 3% de las publicaciones encontradas para cada año, es decir solamente el 9% de la totalidad de los documentos analizados. A partir de 2011 se muestra un claro avance en la temática, en tanto que en dicho año, como en 2014, las publicaciones aumentan a un 18%, siendo estos los años que más publicaciones concentran. Un 9% de las publicaciones corresponden al corriente año; es posible conjeturar que dicho porcentaje aumente, pues la recolacción de datos se llevó a cabo a mediados de 2017. Pág. Nº 6

Figura 2. Productividad sobre Emprendedurismo Universitario según años.

En referencia a las fuentes en las que se ha publicado los diversos documentos, se encontraron 12 revistas académicas. El resto de los documentos han sido producidos por la universidad de origen (tesis, boletines informativos), pertenecen a congresos o son libros. A continuación se presenta un listado de las revistas académicas:

- FACES
- Quipukamayoc
- RIME
- RNA
- Revista Venezolana de Ciencias Sociales
- Tecnologia en marcha
- ICADE
- Pampedia
- UJGH
- Revista Global de Negocios
- Páginas de Educación
- Revista Nacional de administración
- Global conference on Business and Finance Proceeding

De las doce revistas recién mencionadas sólo una ha publicado dos artículos, *Quipukamayoc*, las restantes solo han publicado uno. Por tanto se evidencia la imposibilidad de seguir la lógica propuesta por Bradford, dado que no hay verdaderamente un núcleo de fuentes más productivas que el resto, por tanto tampoco hay núcleos o zonas que se le asemejen. Pág. Nº 7

Quipukamayoc, la única revista con más de una publicación, es procedente de Perú. Así y todo, se ha encontrado que dicho país se encuentra en el tercer puesto de productividad con un 18% de los documentos encontrados, antecedido por México, con un 29% de publicaciones y Costa Rica, con el 21%. En cuanto a Argentina, congrega el 6% de los documentos.

Figura 3. País de procedencia de los autores sobre Emprendedurismo Universitario.

También es de destacar que algunas universidades presentan mayor trayectoria en los países antes nombrados. En el caso de Costa Rica, encontramos el Instituto Tecnológico de Costa Rica, con tres publicaciones sobre la temática, siguiéndole la Universidad Nacional de Costa Rica, con dos documentos. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Instituto Tecnológico de Monterrey, de México, tienen dos documentos cada uno. Por último, en Perú encontramos que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) ha producido dos publicaciones sobre la temática.

En cuanto a las redes de colaboración entre universidades se han encontrado seis colaboraciones inter institucionales. Siendo la mitad entre universidades del mismo país de procedencia y las tres restantes entre universidades de distintos países. Esto indica que poco más del 16% de los documentos han sido producidos mediante colaboraciones entre distintas instituciones. A continuación se las plasma.

En cuanto a las redes de colaboración entre universidades se han encontrado seis colaboraciones inter institucionales. Siendo la mitad entre universidades del mismo país de procedencia y las tres restantes entre universidades de distintos países. Esto indica que poco más del 16% de los documentos han sido producidos mediante colaboraciones entre distintas instituciones. A continuación se las plasma. Pág. Nº 8

Tabla 1. *Universidades que han publicado sobre Emprendedurismo Universitario.* Universidad	País de procedencia
Universidad Nacional Mayor de San Marcos/ Centro Universitario de los altos de Guadalajara	Perú/ México
Instituto Tecnológico de Costa Rica/ Universidad Politécnica de Cartagena	Costa Rica/ España
Instituto Tecnológico de Costa Rica/ Universidad Politécnica de Cartagena	Costa Rica/ España
Universidad del Zulia/ Universidad Dr. José Gregorio Hernández	Venezuela
Instituto Tecnológico de Monterrey/ Universidad Autónoma de Coahuila	México
Universidad Nacional del Chaco Austral/ Universidad de Lomas de Zamora	Argentina

Autor: Beber, Carolina (Universidad F.A.S.T.A.); **Costa, Gabriela** (Universidad F.A.S.T.A.); **Rossi, Fernando** (INUN)

Resumen: En un mundo de escenarios cambiantes y avances tecnológicos, donde lo único que se aprecia permanente es el cambio, vemos como esto afecta a nuestra realidad, todo lo que nos rodea se ve modificado por estos avances, como ser la forma de comunicarse, de relacionarse, las formas de aprendizaje, nuevas profesiones y otras que dejan de estar vigente, lo que trae aparejado también cambios en las instituciones de educación superior . En este ensayo, surge como hipótesis de trabajo si ¿Es conveniente adaptarse a las reglas del mercado laboral o el mercado se debería conformar con los profesionales que egresan de las Universidades? Para ello se analizaran las ventajas y desventajas de la educación por competencias, partiendo de las teorías del modelo tradicional comparado con el nuevo, realizando un análisis de casos de dos Instituciones de Educación Superior; una pública y la otra privada, para poder llegar, por medio de la lógica deductiva a las conclusiones que pueden aportar o ser de utilidad para la prospectiva y cambio en las Universidades.

Palabras claves: Competencias, cambios, formación docente universitaria.

Texto completo:

INTRODUCCIÒN

Las nuevas realidades socio-culturales que presenta el mundo actual, sumado a la utilización de nuevas tecnologías y la internacionalización, obligan a los individuos a estar en continuo movimiento. La realidad cambia rápida y constantemente y el cambio obliga una adaptación.

Las necesidades actuales del mercado laboral, no ajenas a lo dicho previamente, han exigido que los requisitos para completar un puesto laboral se revean. Las empresas están exigiendo competencias, es decir, conductas o comportamientos más que conocimientos abstractos o datos memorizados que con lo vertiginoso del cambio se volverán obsoletos en un muy corto plazo.

Es por ello que el ámbito laboral, quien recibe a los graduados de la educación superior, desde hace algunos años está gestionando a su capital humano, en su gran mayoría, con un enfoque por competencias. En el enfoque por competencias se busca que el personal sea capaz de poner en acción todo el conocimiento adquirido, siendo tan determinante los conocimientos adquiridos como la puesta en valor y vinculación de los mismos en la resolución de problemas de la vida laboral.

Ante este nuevo escenario nos encontramos frente a una brecha entre la demanda del ámbito laboral y la formación recibida por los graduados. Unos requieren competencias en los graduados y otros ofrecen graduados atiborrados de conceptos.

Para poder cerrar dicha brecha, la pregunta que surge o debería surgir en el seno de la Educación Superior es la siguiente ¿Es conveniente adaptarse a las reglas del mercado laboral o el mercado se debería conformar con los profesionales que egresan de las Universidades? para ello es necesario analizar el modelo de formación tradicional y el modelo de formación por competencias.

El modelo tradicional, pretende una enseñanza academicista, verbalista, generalmente con un libro de texto que organiza la temática básica obligatoria en programas por asignaturas, para ser presentada en exposiciones magistrales por el profesor. Estos contenidos se presentan de manera lineal, secuenciada y agrupados de acuerdo a la disciplina de estudio. Se espera la asimilación por parte del estudiante, y

su papel es de receptor de ese conocimiento. La evaluación tradicional, hace hincapié en aspectos conceptuales, potenciando la memorización y la repetición, no centrándose en la evaluación sumativa ni mucho menos en la aplicación de dichos conceptos a situaciones que pueden ser reales como también ficticias.

Mientras que un modelo de formación por competencias, tiene como fin la formación de personas, competentes y capaces de desarrollar competencias básicas, personales y profesionales: aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico, y desarrollar la motivación intrínseca, todo ello apoyado en valores éticos. Simplemente y en pocas palabras: Saber, Saber hacer y Saber ser.

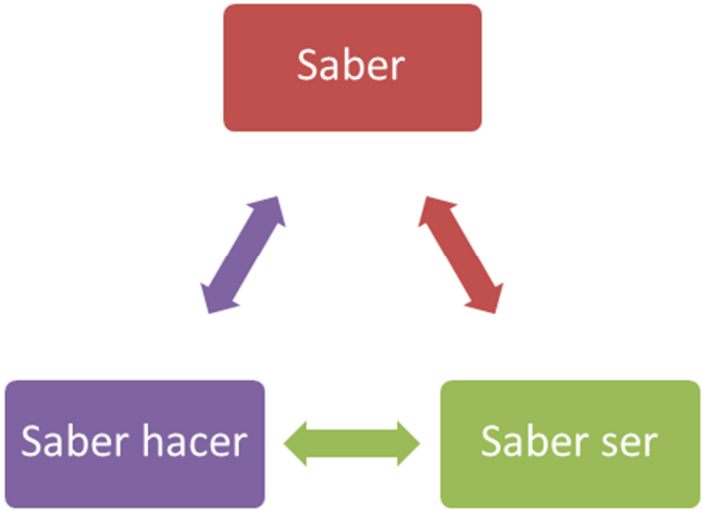


Gráfico N° 1 Fuente: elaboración propia

La formación por competencias busca desarrollar actitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y valores, buscando una formación integral del graduado que se insertará en el mundo laboral que se las demanda, con el fin de ofrecer al medio un profesional mejor formado y cerrar la brecha mencionada previamente. Es un catalizador que transforma el conocimiento en competencia y las habilidades en experiencia. Invitando al estudiante a ser artífice de su propio aprendizaje fomentando la autonomía y la responsabilidad.

Y si podemos hacer el ejercicio de analizar que “en todos los campos, desde la educación y la salud hasta la tecnología, desde la vida personal hasta la política, se hizo posible distinguir aquellas innovaciones que son meramente cosméticas, o simples extensiones del pasado industrial, de las que son verdaderamente revolucionarias” (Toffler, 1992), es que podemos concluir que la enseñanza por competencias representa una nueva forma innovadora de pensar a la educación para preparar hoy al graduado del futuro.

LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

La OIT (1997), en el Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral, expone que en la educación tradicional, la currícula surge de la misma institución educativa, la cual pone más

énfasis a la teoría y al conocimiento que a la aplicación práctica en el lugar de trabajo, volviendo rígida a la institución para adaptarse a los cambios y a las exigencias del medio.

La educación tradicional, propia de otro momento en el cual el acceso a la información era limitado, buscaba la acumulación de saberes, el acopio de los mismos, ya que no estaban a disposición como sucede en la actualidad, gracias a los avances tecnológicos.

La evaluación desde este paradigma es final, y consiste principalmente en la verificación de las intenciones educativas alcanzadas, hasta se podría decir, memorizadas y recordadas en el momento indicado. Siendo lo más importante la reproducción de un contenido en un cierto punto, sin mirar o contemplar también el proceso realizado por el estudiante. Bajo este modelo no se produce un seguimiento académico, ni de los alumnos y tampoco posterior de los egresados para poder mejorar, solamente se los califica por sus conocimientos teóricos y en algunos casos prácticos, sin obtener un feedback de lo que realmente ese alumno estaba adquiriendo como conocimiento. No existe un análisis desmenuzado y crítico para retroalimentar a las curriculas, a los profesores y alumnos, se presentan muchas asignaturas desconectadas entre sí, salvo las que se presentan como correlativas.

En cuanto a la formación docente universitaria podemos decir que la gran mayoría de los profesores que dictan las cátedras son profesionales que tienen grandes conocimientos específicos técnicos de su asignatura, pero que son muy pocos aquellos profesionales que sumaron la capacitación pedagógica como una nueva herramienta para el dictado de una cátedra.

Motivo por el cual esa gran mayoría, sigue teniendo un concepto conductista, en lo referido a la enseñanza, dicha problemática fue tratada y analizada en el siguiente artículo de Lorenzatti y Ligorria,(2013,2) el cual se presentan los resultados del proyecto "Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región", coordinado desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba y con la participación de nueve universidades del Mercosur Educativo. El propósito central del proyecto fue "desarrollar redes de cooperación para el fortalecimiento de la formación docente universitaria (FDU) a nivel regional". En el mismo *"Se reconocía que los docentes presentan una amplia formación disciplinar y/o profesional, de grado y posgrado, pero una menor presencia de formación específica sobre la enseñanza. Generalmente esta formación no es exigida como requisito en los concursos públicos que se realizan en la universidad como modo de acceso a la docencia alrededor de múltiples posibilidades: cursos aislados, especializaciones en docencia universitaria y/o maestrías en el área, que a su vez deben incluirse en una dimensión más amplia, la de políticas enseñanza en educación superior en cada país". De lo que surge que no existe la preocupación específica por la formación docente en las ofertas de postgrado disciplinar, y en esto se evidencian los resultados de la encuesta, ya que los docentes insisten en profundizar en la disciplina, y en mayor o menor medida, la investigación cobra un peso sustantivo, la docencia acompaña en segundo plano y hay poca o nula importancia en la extensión. (Lorenzatti y Ligorria, 2013,2)*

Como conclusión principal que abona a nuestro trabajo se llegó a que "*la proyección de un complejo de políticas de fortalecimiento de las capacidades docentes que permitan cubrir las múltiples necesidades de formación no solo a través de estrategias formalizadas de capacitación, sino también a través del estímulo y desarrollo de estrategias de renovación, innovación e investigación de la práctica educativa" (Collazo y Lorenzatti, 2013,6).* Los esquemas tradicionales, que fueron eficaces en su tiempo, pero que

ahora requieren ser modernizados para responder a los incesantes cambios, dan lugar a los nuevos esquemas, especialmente el de competencias.

LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Una competencia es definida como la habilidad para enfrentar en forma eficiente requerimientos complejos en un contexto puntual y en un momento en particular, mediante la movilización de saberes significativos. Para ello es necesario vincular y resignificar conocimientos (tácitos y explícitos), habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Poder pensar significa comprender en profundidad. Este enfoque didáctico concibe a la comprensión como la posibilidad de actuar flexiblemente con el conocimiento. La idea de comprensión incluye dos dimensiones: pensamiento y acción, dos aspectos de una misma cuestión, presentes en todo acto humano.

Ello obliga al docente a tomar decisiones para lograr una buena diagramación de los procesos de enseñanza y de sus intervenciones pedagógicas, con clara idea que los alumnos aprenden por el hacer y no por el escuchar y copiar (Finkel, 2008). Comprendiendo que el aprendizaje no es un proceso individual, entonces se debe proponer comunidades de práctica (Wenger, 2001), buscando un aprendizaje participativo entre los alumnos y docente, considerando que el aprendizaje colaborativo y la colaboración entre pares es imprescindible para el aprendizaje (Perkins, 1995). Que del intercambio de opiniones entre los miembros del grupo de trabajo pueden obtenerse respuestas interesantes, que serán disparadores de nuevas cuestiones a trabajar, siendo su estrategia de intervención horizontal, donde la palabra del alumno es utilizada por el docente, dando un lugar al alumno para poner a prueba sus conocimientos (Alvarez Mendez, 1993).

El docente debe proponer esquemas para el aprendizaje y propiciar un ámbito en el cual los estudiantes puedan esforzarse por ellos mismos para adquirir el conocimiento (Finkel, 2008), con su apoyo y su empatía, que le permiten identificar y aprovechar las posibilidades para el aprendizaje específico y la optimización en el uso de los recursos disponibles (Tsui, 2009), ya que tiene la convicción que los estudiantes quieren aprender y pueden hacerlo (Bain, 2007).

El aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares utiliza la dinámica de grupos para promover el aprendizaje reflexivo de los estudiantes, que piensan y discuten juntos los problemas, situados en un contexto y explotan la motivación intrínseca del contacto social para mantener a los alumnos interesados en sus actividades académicas (Perkins, 1995).

El docente se debe alejar de la clase magistral y plantear un problema atractivo para ser resuelto y así permitir que los estudiantes se enfrenten activamente al caso propuesto (Finkel, 2008), pero lo hace de manera tal, que los nuevos temas se conecten con las experiencias ya adquiridas para que no caigan en el olvido (Litwin, 2008).Siendo una tarea muy decisiva del docente jerarquizar y secuenciar los temas, con el claro objetivo de promover la comprensión por parte de los estudiante (Litwin, 2008) distinguiendo lo valioso de lo accesorio.

El objetivo es claramente la comprensión, que se concibe como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas (Stone Wiske, 1999). Por lo tanto, se establece al final la clase una instancia de pausa de reflexión, para comprender el nuevo valor en toda la complejidad, con el objetivo de provocar progreso en el aprendizaje (Litwin, 2008), y poder verificar la comprensión de los aspectos salientes.

Siguiendo a Chiavenato (2009), se puede afirmar que las personas deben aportar a la organización sus talentos, y la educación (en cualquiera de sus niveles), y por lo tanto el sistema educativo, debe favorecer a un aprendizaje que lo permita, ya que no sólo es importante el conocimiento sino también cómo aplicarlo, es decir, saber, saber hacer, saber analizar y saber hacer que ocurra. Por ello, se deberán trabajar en las aulas todas las siguientes perspectivas:

DESCRIPCIÓN CLASE POR UN ENFOQUE TRADICIONAL Y UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

De acuerdo a la lógica deductiva aplicada en este trabajo se mostraran las características principales de cada modelo para poder compararlas y de allí arribar a las conclusiones. Para ello se describirán dos clases, guiadas por cada una de los enfoques, con el fin de poder obtener conclusiones. La temática sobre la que se trabajará será el tema Liderazgo y serán clases de instituciones de nivel superior, las cuales desde hace un par de años están migrando sus curriculas del modelo tradicional hacia el de competencias, actualmente se están dictando en la Universidad F.A.S.T.A.(privada) y en el Instituto Universitario Naval INUN (estatal), en las carreras de Ciencias Económicas y Postgrado de Estado Mayor, respectivamente.

Clase basada Enfoque Tradicional

Objetivo: Definir el liderazgo y sus componentes. Analizar los diferentes estilos de liderazgo. Diferenciar los diferentes estilos de liderazgo.

Desarrollo de la clase: Exposición docente con base en un medio visual para guiar la clase (Prezi, ppt, etc).

Actividad de aprendizaje: Identificación de los diferentes estilos liderazgos mediante el estudio de un caso. Trabajo guiado por el docente, trabajo en el pizarrón.

Cierre de la clase: Se resumen los conceptos abordados en clase y las conclusiones extraídas de la actividad.

Clase basada Enfoque por Competencias

Capacidades que se pretende el alumno alcance con la clase:

- Conoce, compara y diferencia los diferentes estilos de liderazgo.
- Analiza las situaciones que se presentan en cada evento para seleccionar el estilo de liderazgo que mejore la performance de la organización.

- Identifica la importancia de las situaciones y las características de las personas para lograr un mejor desempeño y los estilos de liderazgo.

Desarrollo de la clase:

- **Actividad inicial:** Se propone un vídeo o se realiza un pregunta disparadora sobre la temática.
- **Construcción del conocimiento de forma colaborativa** en base a bibliografía aportada por la cátedra y búsquedas realizadas por los alumnos, con el apoyo del video disparador, se elabora un mapa o red conceptual volcando en él la información que se va elaborando.
- Presentación conjunta del docente y los estudiantes. Se expondrán los mapas conceptuales y el docente hará uso de dicha instancia para presentar los conceptos, relaciones, vinculaciones y comparaciones relevantes.

Actividad de aprendizaje:

Opción 1

Se presentan tres organizaciones con características y desafíos diferentes, y se solicita a los alumnos, formados en grupos de 4 personas, elegir qué tipo de líder sería necesario en cada caso, según la situación particular de cada una de las organizaciones, para alcanzar los desafíos que tienen por cumplir. Se solicita justificación de cada elección.

Puesta en común de los grupos explicando a sus compañeros la justificación de selección en cada caso.

Opción 2

¿Cuáles son las características y cualidades más importantes de un líder? Con este ejercicio los alumnos deben recopilar las competencias.

La dinámica parte de diferentes anuncios de empleo en los que se busca un directivo para alguna empresa. Cada alumno elige la oferta que más le satisface personalmente y se forman grupos en torno a cada anuncio.

De forma conjunta, los miembros de cada equipo elaboran una lista con las habilidades que consideran importantes para llevar a cabo ese puesto y, tras redactarla, se ponen en común con el resto de grupos, permitiendo conocer qué es un buen líder para cada uno de los participantes y cuáles son las habilidades en las que todos coinciden.

Cierre de la clase: Puede proponerse un espacio de meta aprendizaje o metacognición, de esta forma contribuimos a formar la competencia de **aprender a aprender**, gracias a los avances de la tecnología, las asignaturas se encuentran en formato virtual y el meta aprendizaje puede trabajarse en un foro en la plataforma, planteando al finalizar el eje, algún disparador como el siguiente:

- Realizar un listado de las habilidades y conocimientos que se han incorporado en esta unidad.
- ¿Qué temas aún no se lograron comprender?
- ¿Cuáles son las acciones concretas que se han desarrollado para comprender los otros conceptos que si efectivamente se han comprendido?
- Las dificultades de comprensión, a qué cree que puede atribuirlas: al diseño de la clase, la actividad desarrollada, la dedicación que le diste?

- ¿Qué acciones desarrollarías para comprender/aprender aquello que aún no ha sido totalmente comprendido?

Luego de todo lo expuesto, podemos observar cuales son las ventajas de un enfoque basado por competencias son evidentes ya que el foco se pone no sólo en la transmisión de conocimientos, sino también en ejercitar y desarrollar las habilidades y destrezas para hacer posible el saber, el saber hacer, el saber analizar y el saber hacer que ocurra como indicaba Chiavenato (2009)

CONCLUSIONES

De lo expuesto en el ensayo surgen diferentes ventajas y desventajas en cada uno de los modelos, las cuales expondremos a continuación para poder contestar la pregunta disparadora de este trabajo. ¿Es conveniente adaptarse a las reglas del mercado laboral o el mercado se debería conformar con los profesionales que egresan de las Universidades? para ello fue necesario analizar el modelo de formación tradicional y el modelo de formación por competencias.

En el análisis realizado sobre el primero de ellos, aparecen ciertas características que son comunes en la mayoría de las Universidades que no migraron hacia el enfoque por competencias, a saber:

- Las curriculas existentes, tuvieron pocos cambios a pesar de los avances tecnológicos.
- La formación docente universitaria sigue siendo considerada en un segundo escalón por sobre el conocimiento profesional, no existe una formación docente universitaria de carácter integral y profesional becada por las instituciones educativas, sino que los costos de capacitación son absorbidos por los profesores.
- No se puede dejar de mencionar, que las infraestructuras no están adecuadas a los nuevos requerimientos en algunas Universidades.
- En general el concepto educativo que predomina es el conductista, en el cual el educador considera al alumno como una “tabula rasa” que la tiene que llenar de contenidos.
- La evaluación, en este modelo está relacionado con la calificación de conocimientos adquiridos, además de ello no existe una evaluación integral de los alumnos en toda la carrera que comprendan diferentes aspectos y la evolución de los mismos.
- En cuanto al claustro docente, no existe una evaluación del mismo, ni hay una retroalimentación en general de todas las materias.

A partir del análisis efectuado en el modelo por competencias surgen las siguientes características distintivas:

- Es de compleja implementación, porque implica no solo los cambios de curriculas sino también la capacitación de docentes y directivos.
- Exige una adecuación de todas las curriculas de la carrera en cuestión, lo cual implica un esfuerzo en tiempo, en infraestructura y en mayor presupuesto económico, el cual debe ser proyectado con anticipación y luego sostenido en el tiempo para su correcta implementación.

- Una de las críticas que se le puede efectuar, desde alguna visión ideológica, es que solamente introduce una idea capitalista o meramente economicista de la educación, ya que prepara al alumno para el mundo laboral.
- La libertad académica, que es uno de los pocos derechos humanos restringidos a un ámbito específico, como ser la educación superior, puede llevar a interpretar que este modelo va en contra de ella. Es por ello que la formación docente universitaria, debe ser realizada en forma integral para mejorar la enseñanza y que no resulte un mero cambio de herramienta.
- Por otro lado las ventajas del modelo, de acuerdo a lo expuesto en el trabajo, son el apoyo en modelos educativos asociados al cognitivismo y constructivismo, poniendo al alumno en un plano de igualdad respecto del profesor. Mayor desarrollo de habilidades cognitivas por parte de los alumnos, ellos tienen una actividad proactiva en cada clase, dejando de ser meros observadores u oyentes, lo cual redunda en un mayor compromiso por parte de los mismos.
- En el aspecto evaluativo en este modelo se realiza de manera integral, no solo de los conocimientos adquiridos sino también las prácticas y habilidades (saber, saber hacer y saber aprender), introduce el concepto de seguimiento del alumno a lo largo de toda la carrera, hay un feedback o retroalimentación para poder corregir lo actuado.
- La modernización de la infraestructura necesaria para su puesta en vigor, aplicación de nuevas tecnologías, aulas virtuales, simuladores brinda la Universidad un salto cualitativo, y en especial a las Universidades estatales, una adecuación a las nuevas normas edilicias en vigor tanto en espacios como en temas de seguridad, mucho de los cuales fueron dejados de lado durante más de cuatro décadas.

A medida que el cambio se acelera en la sociedad, fuerza dentro de nosotros una aceleración paralela. Nueva información llega a nosotros, y nos vemos obligados a revisar continuamente, y a un ritmo cada vez más rápido, nuestro archivo de imágenes.

Es preciso reemplazar imágenes antiguas basadas en la realidad pasada, pues, a menos que las actualicemos ya no serán útiles, es decir, debemos poder descartar lo irrelevante y utilizar lo relevante para aplicarlo a las situaciones que lo requieran. Allí, el enfoque basado en competencias dotará al estudiante de capacidades, para discernir.

Como se dijo previamente, ya no es necesario únicamente el acopiar la información, ya que la misma está al alcance de la mano, o mejor dicho de un clic, por lo tanto, además se debe aprender a saber hacer y saber ser. Para ello es imprescindible hacer práctico el conocimiento teórico (Tsui 2009). La problematización se reconoce como una práctica positiva, inherente a la pericia y se describe como el planteo de problemas no sólo para buscar soluciones a cuestiones complejas sino para expandir el conocimiento de forma que se generen nuevas complejidades.

La educación debe poder fortalecer o incrementar los talentos de las personas, no sólo los conocimientos, y es allí en donde el sistema educativo debe favorecer un aprendizaje que apoyado en el conocimiento busque su aplicación, es decir, saber, saber hacer, saber analizar y saber hacer que ocurra.

Quedan todavía muchos obstáculos, pero la dirección del cambio está clara.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje en: Cuadernos de Pedagogía, Noviembre, Nº 219: 28 -32.

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia, España: Universitat de Valencia.

Camilioni, A (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidos.

Chiavenato, I. (2009). Gestión del Talento Humano. México: Mc.Graw Hill

Collazo, M y Lorenzatti M. (2013). Reflexiones finales. Recuperado de: http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2013/febrero /universidades-del-mercosur-elaboraron-una-publicacionsobre-la-situacion-de-la-formacion-docente-en-la-region

Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching in: Teachers College Record, Vol. 107, Nº 1: 188-213.

Finkel, D. (2008) Dar clase con la boca cerrada. Valencia, España: Universitat de Valencia.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación.

Lorenzatti, M y Ligorria V. (2013) Nudos de discusión sobre formación docente universitaria en países del Mercosur. Argentina: Revista del núcleo de estudios e investigaciones en la educación superior en el mercosur.

OIT (1997). Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y perspectivas, 1, Guanajuato, México, Documentos presentados. Montevideo, Uruguay: Cinterfor.

Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Madrid. Gedisa.

Stone Wiske, M. (1999). "¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?" en Stone Wiske, M. (comp.) La Enseñanza Para La Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la Práctica (pág 95-126), Buenos Aires, Paidós.

Toffler, A. (1992), La tercera ola. Barcelona, España: Plaza and James.

Tsui, A.B.M. (2009). 'Distinctive qualities of expert teachers', Teachers and Teaching, 15:4, 421-439.

Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

La innovación en las Universidades como consecuencia de la incorporación de las nuevas generaciones. Un nuevo enfoque en la gestión de las entidades de educación superior

Autor: Navós, Oscar Telmo (Universidad Abierta Interamericana)

Resumen: Las Instituciones de la educación superior si quieren seguir interpretando los requerimientos de sus actuales y futuros usuarios tendrían que poner su foco en los representantes de la denominada generación "Z" (actualmente tienen entre 12 y 18 años).

Las empresas e instituciones que los tienen como usuarios absolutos como las entidades de educación superior, están obligadas a cambiar sus paradigmas de acercamiento. Se deberán considerar para ello las nuevas

tecnologías de comunicación lo que provocará relevantes cambios en el rol del docente y en la gestión de las universidades.

Las instituciones deberán ser responsables de otro modo de la experiencia del alumno. En esta "era del usuario", el éxito de la organización radicará en la manera en que se cumpla con las expectativas de aquel. Estos exigen cada vez más y desean recibir un servicio educativo diferente que los prepare adecuadamente para el futuro.

Las modificaciones en el mundo institucional son permanentes. La implementación de nuevas tecnologías, la renovación en las estructuras organizativas, la adopción de nuevos modelos de funcionamiento, son algunos de ellas. Los cambios suceden muchas veces en forma vertiginosa. Habrá que estar preparados para afrontarlos.

Palabras claves: nuevas generaciones; innovación disruptiva; rol docente; gestión de la experiencia

Texto completo:

Introducción

Las universidades y las nuevas generaciones

Las Instituciones de la educación superior si quieren seguir interpretando adecuadamente los requerimientos y las necesidades de sus actuales y futuros usuarios tendrían que estar poniendo su foco de análisis en los representantes de la denominada generación Z (los que hoy tienen entre 12 a 18 años de edad). Pero ¿qué es lo nuevo? ¡Es que son muy diferentes!

Sabemos que son cien por ciento nativos digitales, su mundo es internet, su vida transcurre entre diversas y numerosas pantallas, prefieren expresarse más con imágenes y comparten todo también a través de *Instagram.*

Son sorprendentemente expertos e informados. Sus ídolos son los *youtubers.* Y al estar permanentemente conectados a diversas plataformas son especialmente cuidadosos a la hora de aceptar la información que reciben en forma permanente e invasiva. Parecería que responden afirmativamente a los mensajes llenos de emoción y que se relacionan por ejemplo con la música, los deportes y quizás con algunos personajes de ficción.

Las empresas e instituciones y especialmente las que los tienen como usuarios absolutos como las entidades de educación superior, deberán cambiar sus paradigmas de acercamiento (Quiroga, 2016:22). Ellos, los Z, quieren "probar, hacer y deshacer" y quieren participar e intercambiar información y experiencias con dichas instituciones o empresas que le permitan disparar su imaginación como las actividades en la realidad virtual.

Seguramente los dispositivos móviles serán el canal natural para comunicarse con ellos generando contenidos en forma conjunta. Se deberá establecer una relación de "uno a uno" basada en una conexión más cercana a sus emociones y con las imágenes, responder a sus inquietudes en forma casi instantánea y poder lograr ámbitos de confianza y empatía desde el primer momento trabajando sobre aspectos concretos que permitan traducir los intereses reales y requerimientos de dicha generación.

Las universidades y la necesidad de cambiar

La universidad debería constituirse en el ámbito principal de creatividad e innovación para sí misma y para la sociedad en su conjunto (Fernández Lamarra, 2010). Para ello deberá superar los problemas de escasa articulación con la sociedad, de aislamiento con el resto del sistema educativo; de modelos académicos y de gestión tradicionales, de la rigidez de sus estructuras académicas; de la escasez de estudios, investigaciones y reflexión sobre sí misma y sobre la educación superior en su conjunto.

Será necesario en consecuencia plantearse nuevas modalidades para la docencia, con nuevos objetivos para la formación, con diseños curriculares innovadores que atiendan los requerimientos académicos y los de la sociedad con una perspectiva de futuro, con renovadas metodologías de enseñanza-aprendizaje y con un enfoque de educación permanente (Fernández Lamarra, 2010).

Habrá que mejorar la falta de flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras ofrecidas para poder incorporar los distintos y permanentes cambios académicos en las disciplinas y en las áreas profesionales. Se hará necesario también un cambio en la dinámica del conocimiento que deberá incorporar las tecnologías de información y de comunicación al currículum, y tomar en cuenta los reales requerimientos de la Comunidad a la que pertenece.

Desarrollo

La innovación en la gestión de las entidades de educación superior

En el concepto de innovación se interrelacionan permanentemente diversos elementos como la necesidad de cambio, el requerimiento de realizar mejoras en los procesos y la intención de realizarlas. Una innovación es algo nuevo que produce mejora. Una innovación necesita ser duradera, tener alto índice de utilización y estar relacionada con algo sustancial. Lo que hace que un cambio sea una innovación es que el cambio se produzca con intencionalidad. En síntesis, tendría que ser un cambio orientado y justificado en pos de objetivos superiores.

Los procesos de innovación en las Universidades deberán ser comprendidos mediante un nuevo enfoque epistemológico (Fernández Lamarra, 2016). No son suficientes los análisis organizacionales o pedagógicos si falta el estudio de los procesos del conocimiento. Habrá que ocuparse no solo de los factores funcionales y organizacionales sino del modo en que se producen, se transmiten y se aplican los conocimientos a través de la Universidad.

Según Villa Sánchez et al. (2009) el concepto de innovación en las Universidades ha sido utilizado de diversos modos y con cierta ambigüedad. Un concepto paralelo que se encuentra estrechamente vinculado al de innovación es el de transformación y de proceso, que es orientado por diversos agentes y que tiene diversos niveles de profundidad y de permanencia en el tiempo.

Existirían tres categorías de innovaciones según el origen de dicha intencionalidad:

- Generada o emergente, cuando surge como respuesta propia de la institución.
- Adoptada, cuando es "importada" desde otras organizaciones, o de otros ámbitos de la misma institución y adaptada a las necesidades propias.
- Impuesta, cuando es obligatoriamente implantada en la organización a partir de agencias externas o por la administración estatal (Fernández Lamarra, 2010: 36).

Por otro lado (Hannan y Silver, 2005) categorizan las innovaciones según dónde se centra la atención en la innovación dirigida. Estas pueden ser:

- Individuales y de grupo si responden a las necesidades de los estudiantes y a los asuntos profesionales.
- Disciplinares, si están promovidas por asociaciones y grupos profesionales.
- Curriculares, si responden a cambios de contenido de los campos de estudio y de los desarrollos interdisciplinares.
- Institucionales, que incluyen las decisiones de normativas diferentes y los procesos de desarrollo profesional.
- Sistémicas, si contemplan la creación de un gobierno en las universidades o comités diferenciados y adaptados a cada institución.
- Derivados sistémicos, si emergen dentro de las Universidades como resultado de la normativa y la praxis en todo el sistema (:135).

En el marco de la gestión de las entidades de educación superior, podrían coexistir diversos tipos de innovaciones. Entre ellas:

- Pedagógicas.
- En cuanto al rol del docente.
- En relación con la planificación.
- Referidas al aprendizaje.
- Vinculadas al uso de tecnologías en el aula.
- Las estructuraciones de las clases.
- Las evaluaciones, y muchas otras más (Tipoldi, 2017:2).

La gestión de una nueva experiencia de los alumnos

Deberían considerarse con más detenimiento las "experiencias vividas" por los alumnos en todo su desarrollo académico y en su camino por la Institución de Educación Superior.

Debería efectuarse un permanente *zoom in* sobre las actividades de todos los días y sobre los puntos de contacto con cada alumno e integrante de la Institución que se gestiona. Se trata de contemplar el trabajo diario desde la mirada de cada una de las personas que conforman el ecosistema que habitan.

Las instituciones deberán ser responsables por la totalidad de la experiencia de sus integrantes y participantes. En esta "era del usuario" en un mercado hipercompetitivo, el éxito de la institución radicará especialmente en la manera en que cumpla con las expectativas del aquel. Los alumnos exigen cada vez más y desean recibir un servicio educativo diferente que lo prepare adecuadamente para el futuro.

Una buena gestión de *customer experience* implica focalizarse entre otros aspectos en los "ciclos de vida de los usuarios". Habrá que intentar diseñar para aquellos, experiencias consistentes, conectadas, personalizadas y eficientes.

Las instituciones más actualizadas y que marquen tendencias, deberán orquestar eventos memorables para sus alumnos y que esa memoria en sí misma, es decir, la experiencia, forme parte del servicio educativo que brindará, con el consiguiente aumento de la fidelización de esos alumnos a través de un lazo emocional más estrecho con la universidad.

Resultados

Se podría profundizar el análisis a través de dos miradas bien diferenciadas: un abordaje más focalizado en el rol docente y otro más vinculado a la gestión propiamente dicha. Habría muchos desafíos institucionales para plantear, entre otros:

- Aplicar nuevos y revolucionarios modelos educativos.
- Empezar a preocuparse firmemente por la formación integral de los alumnos tanto en aspectos técnicos como en valores.
- Aplicar realmente planificación estratégica.
- Avanzar concretamente en la internacionalización de la educación superior.
- Realizar fuertes inversiones en TICs.
- Convertirse en gestores y administradores de nuevos conocimientos.
- Desarrollar mecanismos de inteligencia institucional para definir mejor el posicionamiento de la institución en el mercado.
- Buscar proactivamente desarrollar modelos colaborativos con empresas privadas e instituciones y los gobiernos para conocer y satisfacer mejor sus requerimientos.
- Lograr impactos notables en la Sociedad o en la Comunidad en donde están insertos.
- Combinar modelos de enseñanza presenciales con otros *on line* o asistidos por la tecnología.

Según Lara (2005) el impulso de nuevas metodologías docentes, apoyadas en los recursos digitales, propiciará actuaciones transversales de acceso al conocimiento para fomentar de ese modo, el trabajo cooperativo en entornos mediados por tecnología entre alumnado y profesorado, fomentar el uso de las TICs para la mejora de la actividad docente e investigadora, permitir a las universidades una mejor adaptación a la internacionalización de sus programas y lograr un acceso más rápido y eficaz de docentes y estudiantes a la información reduciendo

de esa forma el grado de su obsolescencia.

Identificar qué métodos disruptivos de enseñanza podrían aplicarse pasa a constituir un nuevo desafío para la gestión en todas las Instituciones. Entre ellos:

- Observar si la multisensorialidad, la inmersividad, la competencia permanente y los desafíos crecientes podrían ser parte de las características a considerar para recapturar el interés del alumnado.
- Analizar la posibilidad de incorporar al dictado de clases, nociones de los conceptos de "tedificación" y *storytelling* o similares.
- Explorar la utilización de diversas tecnologías y nuevos mecanismos multimediales de comunicación en las aulas universitarias.

Seguramente la enseñanza a través de video juegos, el llamado *peerlearning*, y el rubro *ed tech* en su conjunto están dando forma a una nueva y desafiante comunidad educativa que trata de aplicar las virtudes de los avances tecnológicos y de las ciencias del conocimiento a disciplinas con modelos en vigencia desde hace muchos años.

Empiezan a aparecer también nuevos *startups* en el sector de la educación superior. Entre ellos, la utilización de juegos en los que la lógica, el cumplimiento de objetivos y la superación de etapas están presentes pero combinados con otras actividades de tipo más *off-line.* Laboratorios, aulas 3D y 4D, softwares especializados, realidad virtual, gamificación, simuladores y pantallas holográficas empiezan a constituirse en "mediadores didácticos" y en integrantes habituales de la infraestructura de gestión y de enseñanza de las universidades. Los estudiantes empiezan a participar de las clases con (presencial) o a través (*on line*) de cualquier dispositivo.

El profesor podría estar presente físicamente o como proyección a través de algún holograma manejado por un robot que se mueve en el aula. Tecnología y educación caminarán juntas en los próximos años. Los profesores seguramente también cambiarán: deberán ser más informales, divertidos y desenvueltos ante sus auditorios presentes o a distancia.

Se está yendo a una educación más personalizada en donde los recursos digitales brinden el acceso a los conocimientos básicos de una disciplina reemplazando extensas y a veces poco atractivas clases expositivas. Se combinarán consignas tradicionales con recursos digitales como videos, juegos, chats, *webinars* junto con las tradicionales clases presenciales.

En los últimos años ha adquirido el alumno un nuevo protagonismo en todos los niveles de la educación. También en el universitario. Se consideran nuevas tecnologías de comunicación y se aplica una mayor autonomía, lo que ha provocado relevantes cambios en el rol del docente.

Se mencionan en consecuencia nuevas afirmaciones tales como: "hacer las clases (no dictarlas)", "planificar permanentemente", "convertirse en un profesor hacedor". Aparece también la denominada "ingeniería didáctica" que incluye diversos tipos de actividades que le permitirían aprender a los alumnos en un marco de

creciente motivación. Ejemplos: a través de narrativas, de casos, de situaciones-problema o con aprendizaje basado en proyectos.

El rol del docente se transforma: pasa a ser más comunicador, con un foco más puesto en los vínculos y en las emociones de sus alumnos, más creativo y desafiante con respecto a anteriores formas de enseñanza y con la necesidad de ejecutar reales propuestas de aprendizaje (más cercanas a situaciones reales y a los distintos tipos de ejercicio profesional).

Se deberían tener nuevas respuestas a repetidos interrogantes: ¿qué deberán aprender los estudiantes? ¿Que tendrán que hacer para aprender? ¿Cómo saben los alumnos si aprendieron? ¿Cómo saben los profesores si los estudiantes aprendieron?

Fabela Cárdenas et al. (2014) opinan que también habría que ofrecer a dichos alumnos oportunidades para realizar adecuadas prácticas profesionales, con el fin de garantizar una conexión entre los conocimientos teóricos aprendidos en las universidades y las oportunidades de ponerlos en práctica. Fomentar mecanismos que apoyen el espíritu emprendedor en los alumnos, los programas de educación continua y talleres para la comunidad serán también factores clave de éxito en la gestión de la calidad educativa en los tiempos futuros. "Habrá que buscar nuevas estrategias para que las Universidades se acerquen a los jóvenes, desarrollar las competencias previstas en cada asignatura y lograr las mejores condiciones donde el estudiante sea el protagonista de su proceso de aprendizaje" (González Flores, et al. 2013:85). La incorporación de elementos que diversifiquen el desarrollo de actividades que propicien el aprendizaje, como pueden ser los videojuegos, las aplicaciones para dispositivos móviles, el uso de las redes sociales y los simuladores, seguramente formarán de estas nuevas realidades en las aulas universitarias.

Discusión abierta

Las organizaciones han comenzado a transitar un nuevo enfoque basado en la gestión de las experiencias del usuario. Ello permitiría colocar a cualquier usuario (alumnos) en el centro de una experiencia multicanal, donde la institución le plantea soluciones partiendo de la mejor experiencia posible y le acerca opciones para resolver su necesidad en un adecuado ámbito aumentando la "personalización percibida" que se construiría con una sólida arquitectura tecnológica y operativa.

El enfoque anterior en ningún caso intenta poner en discusión el abordaje de la educación universitaria desde otros puntos de vista como el de los contenidos, las exigencias, las evaluaciones, la responsabilidad social universitaria o los distintos aspectos éticos, deontológicos o de formación vinculados.

Tal como dice Campanario (2016), habrá que seguir intentando transmitir valores básicos a los alumnos, como la pasión, la curiosidad, la imaginación, el pensamiento crítico y la persistencia. También se deberá hacer énfasis en conceptos tales como la tolerancia al fracaso y en una mentalidad de crecimiento. Habrá que seguir trabajando la especificidad disciplinar de cada profesión en conjunto con el fomento de habilidades actitudinales como las enunciadas.

Los cambios deberán contemplar dos aspectos. Tanto el desarrollo de nuevas estructuras de organización y gobierno como las innovaciones pedagógicas en relación con el currículum y la enseñanza.

Habrá que tomar en cuenta a tales efectos los distintos enfoques de la Calidad de las Entidades de la Educación Superior:

> Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernández Lamarra, 2004:67)

Lo que no pueden hacer las instituciones en la actualidad con respecto a los avances tecnológicos es no considerarlos, ya que eso las alejaría de las características de las nuevas generaciones, empobrecería el aprendizaje y le impediría "alfabetizar" al alumnado en todos los lenguajes y mecanismos de comunicación que el siglo XXI ofrece y demanda. Hoy a la cultura gráfica se le suma la audiovisual y la digital. No se puede desconocer esta realidad desde la gestión de las universidades.

Habría que pensar entonces en llevar a cabo experiencias integrales con los alumnos en el ámbito de la Universidad. El aula debería convertirse en un "laboratorio en acción", al decir de Kuklinski (2016), en donde el profesor tiene que estar atento a lo que pasa dentro y fuera del aula, en donde la evaluación podría ser "gamificada" y más divertida. En donde los contenidos serían menos relevantes que antes porque ya estarían casi en su totalidad disponibles en la Red, sino que lo importante y mensurable sería la "experiencia de interacción" a la que se pueda acceder.

Quizás habría que acercarse a lo deseable llevando a cabo diversas "pruebas piloto" y ejecutando cambios en forma gradual, que servirían para ir midiendo la viabilidad de este cambio de enfoque en la gestión.

Para Terragno (2016) los cambios exitosos en educación son habitualmente fruto de la planificación y del método. Lo que no debiera estar en juego nunca es el grado de exigencia, ya que la pasividad y la condescendencia no darían lugar a una educación universitaria de calidad.

Cualquier modelo de gestión en las instituciones en general o de cambio de rol docente en las aulas en particular, necesitará siempre que la educación brindada ostente disciplina, esfuerzo y rigor intelectual. La falta de exigencia y la tolerancia de la indisciplina seguramente transformarían a las universidades en una "fábrica de frustraciones".

En definitiva, deberá tenderse a contar con estructuras institucionales innovadoras, con nuevas modalidades de conducción y de toma de decisiones, con una amplia y decisiva participación de todos los actores intra y extra universitarios. El desarrollo institucional de las Universidades requerirá de programas y proyectos específicos de carácter estratégico, articulados con los requerimientos de cada Comunidad (Fernández Lamarra y Aiello, 2016).

Dicho autor sostiene que las instituciones universitarias deberán funcionar en un ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro. Para ello se necesitará planificar estratégicamente, ejecutar con responsabilidad, hacer seguimiento y control y evaluar sobre lo actuado como un proceso permanente y autorregulado.

Las modificaciones en el mundo institucional son permanentes. El no hacer cambios no es sólo quedarse en el tiempo, hoy sería involucionar en forma instantánea. La implementación de nuevas tecnologías, la renovación en las estructuras organizativas, la adopción de nuevos modelos institucionales y las modificaciones en el rol de los docentes serán parte de la nueva agenda de las Instituciones de Educación Superior. Habrá que estar preparados para afrontar dichos cambios.

El desafío está planteado.

Referencias

Campanario, S. (31 de diciembre de 2016). Los mitos de la economía de la nueva educación. La Nación

Fabela Cárdenas et al. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. Revista Internacional de Investigación en Educación, 6(13), 65-82

Fernández Lamarra, N. (2004). Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda". En: Norberto Fernández Lamarra (comp.). Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional. Buenos Aires: Eduntref

Fernández Lamarra, N. (2010). Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina: situación y perspectivas. Consejo Editorial de Publicaciones. México: ANUIES

Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2016). La innovación en las Universidades Públicas Argentinas. En: Almuiñas, J. (compilador). Gestión institucional y académica en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. Problemas y desafíos. Managua: Red DEES

González Flores, S. et al. (2013). Mundos Virtuales, nuevas generaciones y nuevas formas de socialización. Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, 4(3), 1-9

Hannan, A. y Silver, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior. Madrid: Narcea.

Kuklinski, H. (26 de noviembre de 2016). Es absurdo mover 200 cuerpos para escuchar una clase teórica. Clarín.

Lara, P. (2005). Gestión de contenidos en la universidad: nuevos mercados, nuevos retos, nuevos roles. Conclusiones RUSC, 2(2), 54-59

Quiroga, A. (18 de diciembre de 2016). La generación Z reescribe los manuales de marketing. Clarín.

Terragno, R. (12 de noviembre de 2016). El izquierdismo de derecha. Clarín.

Tipoldi, J. (2017). Prácticas innovadoras en la Universidad. En Primer Ateneo Binacional (UCU). Salto, Uruguay

Villa Sánchez et al. (2009). Elementos para un modelo de innovación de las instituciones de educación superior. En: Norberto Fernández Lamarra (comp.). Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional. Buenos Aires: Eduntref

---

La Participación De La Universidad En La Construcción De La Hegemonía Extractivista

Autor: Penas, Ema Paula; Laurente, María José; Alonso, Graciela (Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación)

Resumen: El presente trabajo comunica parte de los resultados de investigación sobre la vinculación entre Políticas Educativas, Trabajo Docente y Extractivismo, focalizando en aquellas situaciones de disputa en la Norpatagonia en el siglo XXI.

Centramos la mirada en las formas que asumen los procesos de construcción hegemónica en el ámbito del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue frente a la discusión de la aceptación o rechazo de los fondos de empresa Bajo La Alumbrera (2009). Identificamos aquellos núcleos de sentido que los distintos sectores le adjudican a dicha política en relación al contexto de producción, las redes de política que articula, los procesos de legitimación del conocimiento y el rol que juegan las universidades y los intelectuales en problemáticas de hondo contenido social, ambiental, político, económico y educativo.

Consideramos que el análisis aporta a comprender la red de políticas que diversifican las formas encubiertas de privatización de las políticas educativas. Arribamos a la conclusión de que se concretiza la disputa por la hegemonía en relación a los intereses puestos en juego en el modelo de desarrollo extractivista. Los debates expuestos sintetizan profundas tensiones sobre la expropiación ambiental y económica, que se transpone simultáneamente en expropiación epistémica de las subjetividades.

Palabras claves: políticas universitarias, extractivismo, hegemonía, gestión del conocimiento.

Texto completo:

Introducción

Como docentes investigadoras[134] nos interesa presentar en este Coloquio aquellos resultados de investigación centrados en el caso de la sesión extraordinaria del Consejo Superior (C.S.) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) referido a la aceptación o rechazo de los fondos de Bajo La Alumbrera provenientes del Yacimiento Mineros Aguas del Dionisio (YMAD).

Dicho caso, lo abordamos desde el campo de la teoría crítica, analizando centralmente las formas que adquieren

[134] Los análisis aquí presentados constituyen avances del Proyecto de Investigación "Políticas Educativas, Trabajo Docente y Extractivismo: situaciones de disputa en la Norpatagonia en el siglo XXI", en articulación con el Proyecto de Investigación "Resistencias territoriales en clave de género: mujeres mapuches tejiendo estrategias comunitarias frente a las múltiples violencias en la actual fase del capital" ambos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

los procesos de construcción hegemónica en el ámbito específico de la Universidad, para lo cual identificamos aquellos núcleos de sentido que los distintos sectores le adjudicaron a dicha política en relación al contexto de producción, las redes de política que articula, los procesos de legitimación del conocimiento y el rol que juegan las universidades y los intelectuales en problemáticas de hondo contenido social, ambiental, político, económico y educativo.

Sostenemos que la investigación social se lleva adelante desde parámetros de objetividad situada es decir, considerando que toda objetividad es parcial y no universal y que dicha objetividad se conforma a partir de puntos de vista argumentados teórica, epistemológica y metodológicamente (Haraway, 1993).

La metodología utilizada es de tipo cualitativa, incluyó el relevamiento y análisis de una multiplicidad de fuentes documentales como pronunciamientos y ordenanzas de los Consejos Superiores, informaciones periodísticas de la época, declaraciones de distintos sectores, personalidades e intelectuales que sentaron su postura frente a las implicancias del financiamiento a las universidades por parte de empresas megamineras como en este caso Bajo La Alumbrera y más específicamente, la locución de diversos sujetos de la comunidad universitaria en la sesión específica de tratamiento del presupuesto en el C.S. de la UNCo (25/8/2009).

Nos parece un tema de relevancia académica y social en tanto la universidad es uno de los territorios disputados para la construcción de hegemonía en torno al extractivismo y es el espacio de formación profesional de lxs trabajadorxs. Decimos esto porque antes y después (y sobre todo en años sucesivos con instalación del fracking en la región) los debates acerca del extractivismo aparecen en el C.S. de la mano de propuestas de declaraciones o de expedientes específicos referidos a las carreras u otras cuestiones académico administrativas[135].

Por otra parte se fue haciendo habitual desde los '90 que importantes definiciones político académicas se presenten desde las autoridades institucionales, a partir del tratamiento presupuestario, con las limitaciones y condicionamientos que esto implica. Vale aclarar que la UNCo es una universidad regional, con sede en las provincias de Río Negro y Neuquén, territorio con alta concentración de población mapuce y muy movilizada, en términos sindicales y de organizaciones sociales.

La organización de la presente ponencia sitúa en un primer momento el caso de la sesión extraordinaria del C.S. que trata la distribución presupuestaria y específicamente la incorporación de los fondos de Bajo La Alumbrera a las arcas universitarias. El segundo apartado describe cómo históricamente se vinculan los fondos de la explotación minera del YMAD con el financiamiento a las universidades nacionales; y el punto tres ubica el caso en relación al contexto de producción que le otorga sentido y direccionalidad al conjunto de las argumentaciones en las políticas universitarias. Finalmente se despliegan los núcleos de debate en torno a la relación Universidad-conocimiento-extractivismo que surgen del análisis del caso.

[135] Nos referimos a la discusión del Reglamento de Pasantías, la modificación de planes de Estudio de la carrera de Ingeniería, la aprobación de carreras de Posgrado, el tratamiento de Convenios generales con empresas, financiamiento empresarial de becas, infraestructura y programas. Múltiples formas adopta el ingreso de las problemáticas del desarrollo extractivista en la Universidad.

1. El caso: la sesión extraordinaria del C.S. de la Universidad Nacional del Comahue que debate la distribución de los fondos del YMAD en el presupuesto (2009)

Todos los años la UNCo, de acuerdo a su estatuto se trata el anteproyecto de presupuesto universitario y la distribución en una sesión extraordinaria. En esta oportunidad nos interesa focalizar en el debate que en el año 2009 generó la incorporación de los fondos del YMAD para el financiamiento de la casa de estudios.

Ya en el año 2008 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por Acuerdo Plenario N° 672/2008, acepta distribuir cincuenta millones de pesos provenientes de la explotación de la mina a cielo abierto de Bajo La Alumbrera entre las Universidades Nacionales [136] En el acuerdo Plenario N° 699, el 18 de mayo de 2009, se reitera el criterio de distribución de treinta y seis millones ochocientos mil pesos también procedentes de las utilidades de YMAD.

Ahora bien, en la UNCo en el año 2008 dichos fondos fueron incorporados al presupuesto sin discusión por parte de la comunidad universitaria.

Desde la Asociación Docentes de la Universidad Nacional del Comahue (ADUNC) se afirma que se desconocía el arribo de esos fondos y se denuncia que

> Hay **una responsabilidad primigenia en el ocultamiento, de parte de los rectores, el año pasado**. Sea por convicción, por estar de acuerdo, por necesidad pragmática y genuflexa, por lo que sea, lo cierto es que **nadie abrió la boca**, por tanto las organizaciones sociales en general no sabíamos de esto. Hay que decir también que tiene un mérito especial la Universidad de San Juan Bosco que rechazó esos fondos el año pasado, y este año. Y especialmente merece reconocimiento el señor Adolfo Pérez Esquivel que a partir de su carta a los rectores destapa la olla y da el puntapié para el debate. [137] (Tiscornia, L.,2009)

En ese contexto la Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional del Comahue (FUC) y sectores estudiantiles movilizados, algunos de los integrantes de la Coordinadora Independiente, se oponen al financiamiento de la Universidad con dinero de la megaminería. A su vez, ADUNC eleva un pedido de informe al

[136] El artículo 2 reza: Dejar sentado que el criterio utilizado fue el que se detalla a continuación, y que sólo se aplicará para este ejercicio. Se asignará la suma de pesos Quinientos mil ($500.000.-) al Consejo Interuniversitario Nacional, que se integrará con lo que le corresponda a la Universidad que ocupa la Presidencia del CIN, con cargo de transferencia. Los Pesos Cuarenta y nueve millones quinientos mil ($49.500.000.-) restantes se distribuirán en el 75% por partes iguales para todas las Universidades y el 25% por los porcentajes correspondientes al modelo de pautas objetivas de distribución presupuestaria, excluida la Universidad Nacional de Tucumán.

A la Universidad Nacional de Catamarca, por las razones expuestas en los considerandos, se le asignará el doble de lo que le correspondería en virtud de los criterios expuestos en el punto anterior.

[137]Adunc pidió informe al C.S. sobre los fondos de Bajo La Alumbrera en la UNCo (20/08/2009). Periódico 8300. http://www.8300.com.ar/2009/08/20/adunc-pide-informe-al-consejo-superior-sobre-los-fondos-de-la-alumbrera-en-la-UNCo/. Consultado el 11/3/2017

C.S. de la UNCo sobre la situación del destino de los fondos de la Minera Bajo La Alumbrera.

El 25 de agosto del 2009[138] se reúne el C.S. en Sesión extraordinaria con la asistencia de los decanos de las distintas facultades, los representantes de los claustros de docentes, estudiantes, graduados y no docentes, todos ellos con voz y voto.

El tratamiento específico del destino de los fondos de Bajo La Alumbrera, se expresa en la llamada "planilla 6" del proyecto de distribución de los créditos presupuestarios del año 2008. Dada la relevancia, las presiones de la comunidad en general y de la universidad en particular, la problematización de la temática obliga a incorporar en el trabajo en Comisión el tratamiento específico del asunto.

Días previos a la reunión del C.S., desde los sectores estudiantiles y docentes se realizaron una serie de actividades a fin de debatir y hacerse de argumentos a partir de la intervención de especialistas. Por ejemplo, el día 19 de agosto disertó en el Ciclo de Charlas "Pensar la Nación, camino al Bicentenario" Elsa Bruzzone, Profesora de Historia y especialista en Geopolítica y defensa. También se dio a conocer la carta de Perez Esquivel, y el informe del biólogo Raúl Montenegro. Asimismo, circularon los distintos posicionamientos que asumen las universidades nacionales a partir del año 2008, tanto las que aceptan incorporar dichas utilidades a los presupuestos, como aquellas que lo rechazan.[139]

Otro dato significativo para nuestra región y específicamente para el debate universitario, lo constituye la interpelación del movimiento ambiental de Loncopué[140], dado que en el mes de mayo el C.S. emite la Declaración N° 003/2009 por la cual en su artículo 1 declara "sostener en forma irrestricta y permanente la defensa del medio ambiente considerando inapropiada la realización de cualquier actividad contaminante especialmente las extractivas de los recursos naturales y del ambiente natural y social". En su artículo 3 el C.S., solicita a los estamentos políticos nacionales la derogación o modificación de la Ley Nacional de Minería para adecuarla a las necesidades de los pueblos y a las condiciones básicas de protección ambiental. Dicha resolución surge en apoyo a la lucha que el pueblo de Loncopué protagoniza frente al proyecto de la mina a cielo abierto para la explotación de cobre en Campana Mahuida (Neuquén).

Ahora bien, la sesión del C.S. en la que se trata específicamente los fondos de La Alumbrera como parte del presupuesto universitario dura aproximadamente tres horas en las cuales el uso de la palabra estuvo hegemonizado por menos de diez consejeros. Las posiciones se polarizan en torno a dos perspectivas antagónicas, aceptación o rechazo. El decano de la facultad de Ingeniería es uno de los voceros del sector que se

[138] La primera convocatoria fue suspendida por la epidemia de la Gripe A H1N1.

[139] Para ampliar la información ver informe REDAJ, 2010.

[140] Loncopué es una localidad ubicada en el norte neuquino a trescientos Km de la capital provincial. Desde 2008 rechaza la instalación de un proyecto minero para extraer cobre en manos de una empresa China "Emprendimientos Mineros S.A." y la estatal Corporación Minera de Neuquén (Cormine). En este proceso se conforman la Asamblea de Vecinos y la Asamblea de Vecinos Autoconvocados que se organizaron junto a la comunidad mapuce de Mellao Morales, directamente afectada por el proyecto. En Setiembre del 2009 el máximo tribunal de Neuquén hizo lugar a la medida cautelar de frenar toda acción hasta tanto se resolviera la cuestión de fondo de legalidad o no del contrato (Aranda, 2015: 417).

manifiesta a favor de la aceptación que para fundamentar y dar legitimidad a su postura pide el uso de la palabra del Director del Departamento de Mineralogía del Asentamiento de Zapala de la UNCo. Lo apoyan con argumentaciones colaterales también las decanas de las facultades de Turismo y Ciencias de la Educación y un consejero docente. El otro sector argumenta el rechazo a los fondos con la participación de los cuatro claustros; exponen un consejero por cada uno de ellos: estudiantes, graduados, docentes y no docentes.

2. Relaciones empresas-universidad una historia compleja "de fondos"

a. ¿Cómo llegan los fondos de la Alumbrera a las universidades?

La Universidad Nacional de Tucumán inicia en 1939 la exploración geológica en la zona denominada Bajo La Alumbrera en el noroeste la provincia de Catamarca. Desde un inicio se generan conflictos por los derechos de explotación y distribución de los beneficios. En 1958, durante la presidencia de Arturo Frondizi se sanciona la Ley Nº 14.771 que crea en su Artículo 1° "Yacimientos Mineros de Agua de Dionisio (YMAD) con el objeto de realizar el cateo, exploración y explotación de los minerales de cualquier categoría existentes en la zona minera de Agua de Dionisio". Si bien originalmente el Artículo 5° prohíbe la intervención de las empresas privadas o extranjeras, habrá modificaciones durante la dictadura militar habilitando el ingreso del capital privado extranjero, que se cristaliza en 1994 con la conformación de la Unión Transitoria de Empresas Mineras Alumbrera Ltda. (UTE).

En línea directa con el caso analizado destacamos el Artículo 18 que establece la distribución de "las utilidades líquidas y realizadas que arrojan los balances" y, específicamente el inciso c que plantea que una vez cumplidos los propósitos señalados los incisos a y b[141], "de ese porcentaje del 40% se destinará el 50% a la Universidad Nacional de Tucumán y 50% restante a la formación de un fondo nacional que será distribuido entre las demás universidades del Estado." Es a partir de la constitución de este fondo nacional que, años después, se genera el debate y discusión por parte de las comunidades universitarias sobre la aceptación o rechazo.

Durante la década del '90 en consonancia con el proceso de privatización y desregulación estatal, las utilidades de La Alumbrera se definen a partir de la simple declaración jurada de las empresas que controlan la explotación. El Estado se aleja de las actividades de fiscalización y control de las ganancias del yacimiento megaminero. Según el Informe de REDAJ (2010) la explotación de la cual provienen dichos beneficios tiene -desde entonces- el control directo de capitales extranjeros.

b. La explotación a cielo abierto y el conflicto socio ambiental en Bajo La Alumbrera.

[141] Artículo 18. a) sesenta por ciento (60%) para la provincia de Catamarca. Hasta el 7 de junio de 1968, o antes si se concluyera en menos tiempo la ciudad universitaria, el porcentaje establecido se reducirá al 50% del total general, destinándose el 10% restante a la referida construcción emprendida por la Universidad Nacional de Tucumán; b) El cuarenta por ciento (40%) restante será destinado para la terminación de la ciudad universitaria, conforme a los planos ya aprobados.

Desde 1997 en Catamarca comienza la explotación del primer mega proyecto de minería a cielo abierto[142] constituyendo uno de los mayores emprendimientos mineros. "La provincia de Catamarca presentaba a inicios de los '90 las condiciones materiales y simbólicas para constituirse en el primer enclave de la gran minería metalífera en el país." (Machado Araoz, 2009). Sobre las situaciones de marginación, pobreza estructural y desempleo crónico se asientan los pilares discursivos de la promesa del desarrollo y el despegue económico.

Según la Guía de Inversiones de la Subsecretaría de minería de la Nación (2001) la fortaleza de la nueva legislación reside en

> un proyecto muy liberal que favorece la inversión privada, garantiza derechos de propiedad perpetuos, transferibles, no discriminatorios y la inexistencia de restricciones a la propiedad por sustancia mineral (…). El derecho a explotar y usar la mina es exclusivo, perpetuo y transferible sin discriminación de nacionalidad del comprador (habiendo) muy pocas barreras para acceder a las áreas mineras como consecuencia de los derechos de aborígenes y temas relacionados con parques nacionales (Machado Araoz, 2009:206).

Estos beneficios y derechos otorgados a las empresas garantizaron una enorme rentabilidad unida a una despreocupación absoluta por los daños socioambientales generados por la megaminería. Una típica estrategia para la valorización financiera vienen siendo las "sucesivas fusiones, adquisiciones y transferencias" entre diferentes holdings empresariales.

Desde perspectivas críticas, diferentes investigaciones -Antonelli, Machado Araoz, Svampa, Aranda, Montenegro- describen minuciosamente las características de la metodología extractiva utilizada, denunciando el uso de los recursos hídricos, el gasto energético, los requerimientos de explosivos y los daños socioambientales producidos.

Una de las claves de la diferencia entre la minería tradicional y esta minería a cielo abierto es que se genera cuantioso pasivo ambiental así como la intervención violenta en la geografía de los territorios explotados.

En los últimos años del siglo XX se viene profundizando e intensificando el modelo extractivista con la expansión de proyectos que se proponen el control, la extracción y la exportación de bienes naturales a gran escala[143].

---

[142] El mismo se extiende con un mineraloducto de 316 Km hasta Tucumán. Cuenta con una línea propia del ferrocarril -llamado Tren Azul- que culmina en el puerto de San Lorenzo en Santa Fe.

[143] Desde la perspectiva de Svampa (2013), suele ser definido como aquel patrón de acumulación basado en la sobre-explotación de recursos naturales, en gran parte no renovables, así como en la expansión de las fronteras del capital hacia territorios antes considerados como improductivos. El neoextractivismo desarrollista instala una dinámica vertical que irrumpe en los territorios, y a su paso va desestructurando economías regionales, destruyendo biodiversidad y profundizando de modo peligroso el proceso de acaparamiento de tierras, expulsando o desplazando comunidades rurales, campesinas o indígenas, y violentando procesos de decisión ciudadana.

Este modelo minero cuenta con la articulación de un discurso promisorio de empleo y desarrollo que se resume en la "narrativa desarrollista", logra tornarse hegemónico con el consenso pasivo de buena parte de la sociedad. Aunque simultáneamente al avance de estas propuestas extractivistas, se construye una red de resistencias sociales de diferentes organizaciones.

La Unión de Asambleas ciudadanas articula en el 2006 un conjunto de organizaciones que se propone luchar contra las grandes empresas mineras desde distintos puntos de país, incluyendo la lucha por los derechos humanos y ambientales en el ámbito de la Justicia. Entre sus principales logros se puede mencionar el impulso de leyes provinciales para prohibir la minería a cielo abierto y el uso de sustancias tóxicas en los procesos de exploración y explotación.

Por otra parte también se registran posiciones de resistencias a proyectos mineros en la región del Comahue, en donde se fortalece la denominada legislación del "No". El puntapié inicial lo da en el 2003 el rotundo No a la mina que surge tras la consulta popular en la ciudad de Esquel y que desemboca en la primer ley provincial de prohibición de la megaminería. El "efecto Esquel" incide tanto en el No a la mina en Loncopué (2009), como en la acción ciudadana de Jacobacci contra la megaminería a cielo abierto en el Proyecto Navidad en la mina de Calcatreu (2005), logrando la prohibición de la minería realizada con Cianuro en la Provincia de Río Negro. Estas resistencias son constitutivas de una tendencia crítica que

> tiene por protagonistas a diferentes organizaciones indígenas, movimientos socioambientales, ONG, ambientalistas, intelectuales, expertos y colectivos culturales, en fin, un entramado socioorganizacional que cuestiona abiertamente los modelos de desarrollo que impulsan los diferentes gobiernos latinoamericanos (…) al compás de los conflictos socioambientales se han ido forjando marcos interpretativos de la acción, consignas movilizadoras, esto es una gramática común latinoamericana que apunta a la búsqueda de alternativas; algo que hemos dado en llamar por la pluralidad de lenguajes que contiene el giro ecoterritorial de las luchas (Svampa, 2014:21).

La historia no es lineal y este proceso de resistencias va de la mano de la criminalización de la protesta socio ambiental en donde fundamentalmente los pueblos originarios en una relación escandalosamente asimétrica sufren las consecuencias.

3. Las políticas universitarias y las lógicas extractivistas

Analizamos el caso redimensionando el papel que juegan las universidades en la producción de conocimiento para un determinado modelo de país, con argumentos para el sostén o la crítica del actual patrón de acumulación extractivista. Si bien leemos el espacio universitario y los ámbitos disciplinares, como campos de disputa tensionados por las pujas de poder, consideramos que se encuentran fuertemente condicionados por las políticas universitarias de cada coyuntura histórica.

> Las universidades, sobre todo la universidad pública, tienen el deber de mantener una mirada crítica sobre toda actividad productiva y sus impactos sobre la población. Mantener esta distancia crítica implica que la universidad goce de una total independencia para desarrollar sus investigaciones. El hecho de que la producción de saberes técnicos dependa de fondos originados en una actividad tan cuestionada como la que desarrolla Minera Alumbrera Ltda. le resta confiabilidad (Carta de Adolfo Pérez Esquivel al CIN y a las universidades nacionales, 10 de junio de 2009).

Esto sería en palabras de Bourdieu (1987) producir un discurso herético que debiera no solo contribuir a romper la adhesión al mundo del sentido común, profesando públicamente la ruptura con el orden, sino también y fundamentalmente producir un nuevo sentido común que le confiera legitimidad y reconocimiento colectivo. Así la universidad se erige como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan, y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber crítico.

Por el reverso, la configuración hegemónica de la universidad es acólita con el modelo diversificado y competitivo de reorganización de este espacio como así también con la profundización de una redefinición del Estado

> Los '90 consolidaron un nuevo modelo de producción y transferencia de conocimientos de las universidades orientado a satisfacer las demandas e intereses del sector privado empresarial que fue puesto a circular mediante la metáfora de la "triple hélice" (Llomovate en Guelman et al, 2007: 21-45), esto es, los modos de interacción por los que supuestamente Universidad, Estado y empresas serían las partes de una feliz alianza productiva. El modelo en realidad ponía al Estado como "tercera parte" para regular el modo en que el mercado "interactuaría" con el sistema universitario en la satisfacción de sus demandas sectoriales" (Svampa y Antonelli,2009:96).

Dicho modelo -que se va instalando cada vez con mayor fuerza- plantea la necesidad de dar respuesta a las "demandas del contexto", a la de ciertos grupos económicos y corporativos, con necesidades cortoplacistas que están en condiciones de financiar la educación y la investigación que requieren. Éstas son estrategias que operan desde una concepción pragmática, como forma de hacer frente a las limitaciones presupuestarias, que conlleva una concepción del paradigma de la responsividad que le dio direccionalidad a los modelos de reforma en la década del '90.

La Ley de Educación Superior, sancionada en 1995 y aún vigente, sintetiza la lógica mercantilista en la que se triangula la concepción de un Estado que actúa como bróker, un mercado que avanza devastando los espacios y territorios públicos y una universidad que promueve la complicidad de un discurso legitimante.

> La nueva legislación universitaria podría considerarse como una fase de "glocalización" de las tendencias globales, introduciendo, entre otros efectos, la creación de nuevas áreas ministeriales de control y evaluación "de eficiencia", nuevas incumbencias profesionales, nuevas propuestas de carreras y perfiles,

> etc, además de un impacto aún en curso en las prácticas académico-investigativas, sus lógicas y parámetros de éxito/fracaso (Svampa y Antonelli, 2009:95).

Frente a esta posición hegemónica que circula y redefine el interjuego de significados "habilitantes", debemos reconocer que la universidad no es monolítica ni homogénea; sino como anticipáramos, en diferentes situaciones singulares, se disputan los intereses desde diferentes sectores.

> Una nutrida comunidad de docentes investigadores de diferentes áreas del conocimiento y de distintas disciplinas de las universidades nacionales, tanto de las "ciencias duras" como de las llamadas "ciencias blandas", asumen y fundamentan una posición crítica ante los procesos extractivos y sus impactos socioambientales, económicos, culturales y patrimoniales. Sus saberes específicos poseen razones para tomar distancia y someter a debate las políticas extractivas y el involucramiento universitario en ellas (Svampa y Antonelli, 2009:101).

Desde esta perspectiva dialéctica se instala en el conjunto de universidades nacionales una batalla en la que se organizan grupos creando y consolidando enfoques frente a las variadas formas de interpelación.

4 La sesión del C.S. de la UNCo: argumentos y núcleos de debates sobre la relación universidad, conocimiento y extractivismo

Como resultado de la investigación del caso, a continuación planteamos cuatro núcleos de debate que organizan y sintetizan las posiciones centrales que los consejeros de la UNCo esgrimen en la sesión extraordinaria en la que se discute, en particular, la incorporación de la denominada planilla 6 que distribuye "los dineros mineros" a las universidades. Realizamos un esfuerzo hermenéutico para desbrozar las argumentaciones que constantemente se solapan entre la discusión presupuestaria y la problemática del extractivismo; argumentaciones que dan cuenta de procesos de construcción de hegemonía en territorios de fuerte disputa entre los intelectuales que dirigen y organizan la cultura.

a) La universidad con manos ensangrentadas: entre la complicidad y la crítica

Un conjunto de argumentaciones se produce desde un lugar con connotaciones morales, es decir: el trabajo minero no es bueno ni malo, sino que depende de las prácticas, las que sí pueden ser buenas o malas. Quienes argumentan por la aceptación de la utilización del dinero insisten en que esto no los convierte en "cómplices" de nada que tenga que ver con la extracción minera, dado que si la actividad minera produce daños es responsabilidad del Estado por no cumplir con los controles necesarios. En líneas generales, responden a la denuncia o dialogan con el planteo que realiza Perez Esquivel llevando al extremo el razonamiento al decir que: *si ese aceptar o rechazar nos convierte en cómplice de YMAD, entonces habría que pensar en rechazar parte del presupuesto que viene del tesoro nacional, porque proviene de actividades que contaminan el medio ambiente.*

Desde la misma lógica se apela, en una suerte de auto defensa de legitimación, a dos cuestiones centrales: la

legalidad *-no soy cómplice de ninguna práctica reñida con la ley- y* a la confianza que generan *las buenas prácticas de las distintas especialidades que tengan que ver con la explotación minera.*[144]

Para sostener el rechazo a los fondos provenientes de las mineras se construyen argumentos de denuncia sobre los efectos contaminantes de la actividad de la megaminería a cielo abierto, se manifiesta que *aceptar esto es por lo menos ensuciarnos las manos con situaciones en términos de contaminación… y yo, no quiero ser responsable.* También se alude al prontuario de la Alumbrera y a las causas judiciales que ya en ese entonces se habían iniciado en la Justicia Federal.

b) Zapatero a su zapato: quién está habilitado para describir y prescribir en el tema en cuestión

Otro andarivel de argumentos, tiene que ver con quiénes son las/os portadoras/es de los saberes necesarios para poder hablar sobre el tema. Una parte de quienes están a favor de la incorporación del dinero al presupuesto para ser utilizado por la universidad, sostienen que muchas opiniones que se vierten no se hacen desde "conocimientos científicos", dado que postulan que la actividad minera a cielo abierto - y en particular la que se está debatiendo- aunque siempre impacta, no siempre contamina. De aprobarse la inclusión de los fondos, conceden que se destine un porcentaje del monto para la formación de profesionales que puedan evaluar correctamente el problema de la contaminación. Quienes están autorizados/as a hablar, no provienen de las ciencias humanas y sociales: *no comparto que se ponga a hablar de ecología cuando es licenciada en Historia, zapatero a su zapato.* En algunas de las intervenciones dan una entrada marginal, afirmando *que también puede haber gente de las humanidades en general.*

Desde interpelaciones críticas a este planteo se introduce la necesidad de incorporar otros saberes académicos, y además reconocer la relevancia de los conocimientos acerca de lo territorial proveniente de los pueblos originarios.

También se cuestiona la neutralidad de los especialistas *si solo los especialistas opinan sobre la cuestión de su especialidad, lo más factible es que la opinión del propio opinante esté contaminada, (…) la contaminación minera es algo demasiado importante para dejarlo en manos de los geólogos y los ingenieros.*

En continuidad con esta lógica de quiénes pueden describir y prescribir sobre esta temática, posteriormente se conforma una comisión en el seno del C.S., vinculada a la cuestión del fracking en la Norpatagonia, en la que sólo se convoca a representantes de áreas que se consideran directamente involucradas a problemáticas extractivistas.

c) ¿Se puede controlar el daño?

Quienes rechazan los fondos provenientes de las utilidades de Bajo La Alumbrera, manifiestan posiciones críticas sobre la explotación de la minería a cielo abierto y de la eficacia acerca de los controles estatales. Por otra parte, se sostiene que la minería a cielo abierto "siempre es contaminante" y que no es comparable a otras actividades

[144] Las frases en cursiva de este apartado son expresiones de la participación en la sesión de C.S. del día 25/08/2009 por parte de los distintos consejeros superiores.

extractivas. Por ejemplo se introduce la pregunta acerca de qué pasaría si se establece jurídicamente que hay daño irreversible[145]. Se sostiene esto dado que *el tipo de explotación que se utiliza, que es la minería a cielo abierto, no es una cuestión de control, sino que el mismo tipo de explotación produce consecuencias terribles.*

Desde el otro posicionamiento, se manifiesta que *si el estado cumple con sus controles, entonces las empresas tienen que remediar el daño ambiental producido*. Este tipo de argumentaciones coloca a quien está tomando la decisión por ser parte de un órgano político de la universidad, en un lugar de neutralidad, en donde lo científico e ideológico se fusionan. *En ese sentido creo que lo que está faltando son los controles por parte del Estado para que la minería se desarrolle de la forma que establece la legislación y las buenas prácticas del trabajo minero en la Argentina.*

d) La Autonomía universitaria en jaque entre el financiamiento empresarial y el ahogo presupuestario

El principio de "ser responsables" como universitarios fue un argumento reiterado por todos aquellos que votaron rechazar los fondos. El fundamento se sostiene desde la defensa de la autonomía y autarquía de la universidad con el estado pero también con las empresas *al mismo tiempo no nos permite mantener la distancia crítica que debemos tener sobre los hechos que ocurren. Al recibir dinero de este tipo de actividad, resulta más difícil mantener esa distancia crítica.*

Se argumenta que las empresas intentan *seducir* a partir de los saberes académicos, pero que eso se termina convirtiendo en un *soborno* en una especie de toma y daca. Se enfatiza el condicionamiento que supondría aprobar la inclusión de ese dinero, relegando la necesaria distancia crítica con la política minera. Así, se desplazan de alguna manera, los argumentos morales hacia las decisiones éticas y políticas. *Esto es elocuentemente un ejercicio de la autonomía que podemos hacer y mostrarles a la comunidad de la región y del país que es posible pensar en una universidad diferente, autónoma y que necesitamos y exigimos un financiamiento legítimo, genuino de un gobierno que tiene que sostener a la universidad pública.*

También vinculan las políticas de financiamiento para las universidades con el lugar de las empresas en el concierto de las políticas públicas. Se incorpora al debate la dimensión de la Ley de Educación Superior, producto de políticas del Banco Mundial, de la cual la aceptación de este dinero, sería una materialización directa; expresión de la relación entre universidad y empresas multinacionales. *Este es el plan del Banco Mundial, desde el que tanto se habla y que está pergueñado en la LES. Es la única ley de educación que el gobierno Kirchner no derogó y no va a derogar justamente por esta razón*

En las intervenciones de los dos grupos en que se centraron las argumentaciones en el C.S., aparecen propuestas sobre el destino que se le pueden dar a los fondos provenientes del YMAD, que van desde la creación de espacios donde puedan hablar las humanidades, o sea cátedras libres, comisiones, *para que no se vaya a creer*

[145] Héctor Oscar Nieva, ingeniero en minas fue inspector de calidad ambiental del gobierno de la provincia de Catamarca, cuando en 1997 detectó y denunció que el dique de colas (gran basurero) tenía filtraciones hacia las napas subterráneas, conectándose hidráulicamente con la cuenca del río Vis Vis. En las filtraciones había metales pesados (Aranda, 2015).

que se toma ese dinero por necesidad o convicción, sino para estudiar, cuestión que por otra parte nunca ocurrió, al igual que la necesidad de seguir debatiendo con especialistas y docentes de la universidad que estén investigando sobre la temática. Se proponen diferentes nombres y queda en una especie de nebulosa. Finalmente las discusiones siempre se terminan dando al momento de votar un cierre de ejercicio presupuestario aunque quienes lo proponen arguyen que no es un tema presupuestario.

En síntesis los argumentos de la aceptación se sostienen en exposiciones acerca de legitimar/legitimarse en una posición para la votación, pero no se desarrollan argumentos de por qué sí se propone aceptar los fondos, más bien hay una preocupación por dejar sentados las razones de por qué no lo aceptarían, si eso no los convierte en cómplice, *no significa avalar nada y podemos dedicarlo a crear espacios para estudiar contaminación y en donde hablen también las humanidades*. Se establece una relación de externidad y ajenidad con el debate de fondo y se adopta una posición de tipo pragmática.

Por otra parte en el rechazo se puede decir que hay una matriz crítica para la no aceptación, aparece –a diferencia de quienes votaron para su aceptación- la decisión por argumentar sobre el por qué no aceptar y se hace a partir de una variedad de dimensiones: efectos de la minería a cielo abierto (daño), el tema de la autonomía, el plano ético de la decisión, la relación de las universidades con empresas multinacionales, la valoración de las palabras de las comunidades mapuce, otros saberes con experiticia que no son sólo los de los expertos.

Luego del despliegue de estas argumentaciones, se procede a la votación por la inclusión de los fondos en la planilla 6 del cierre del ejercicio presupuestario 2008 que arroja como resultado 13 votos afirmativos y 6 negativos.

Consideramos que en relación a muchas otras universidades y facultades, la UNCo, desde la mayoría del C.S., tuvo una posición poco comprometida con la temática, primando en el debate acuerdos políticos previos para votar positivamente la distribución presupuestaria. Por el contrario sostenemos que en una universidad regional, ubicada en la Patagonia, se torna indispensable asumir el compromiso con los sujetos y los territorios para garantizar una vida sin daños ambientales, sociales y culturales. Un debate clásico se presentificó en ese momento y se extiende a la actualidad con la profundización y extensión del extractivismo alrededor de la pregunta ¿las universidades públicas qué posición ético política deben asumir y con quiénes?

A modo de conclusión

En el territorio situado de cada universidad, de cada facultad se concretiza la disputa por la hegemonía en relación a los intereses en juego en el modelo de desarrollo extractivista. El caso del debate sobre los fondos de Bajo La Alumbrera en el C.S. de la UNCo, es una situación que se visibiliza por la dinámica de lucha social; es un nudo dentro de la red de políticas que diversifican las formas encubiertas de privatización de las políticas educativas.

Los núcleos del debate y las argumentaciones expuestas sintetizan profundas tensiones sobre la expropiación ambiental y económica, que se transpone simultáneamente en expropiación epistémica de las subjetividades. Los sectores hegemónicos diseñan y ponen en práctica dispositivos culturales buscando obtener el consenso, al tiempo que señalan la irracionalidad, peligrosidad o ingenuidad de quienes osan negarse a los supuestos beneficios de los proyectos extractivistas.

Referencias

Antonelli, M. (2012). Mega-minería transnacional y espectros de lo justo. Tiempos de impunidad y territorios de inmunidad. En Massuh, G. Renuncia al bien común. Extractivismo y (pos) desarrollo en América Latina. (pp. 59-84). Bs. As.: Mar dulce.

Aranda, D. (2015). Tierra arrasada. Petróleo, soja, pasteras y megaminería. Radiografía de la Argentina del siglo XXI. Bs. As.: Sudamericana.

Bourdieu, P. (1987). Describir y prescribir. Nota sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política. Revista Tasenhert N° 450, Año 1, N° 3. París. Traducción de Emilio Tenti. Fanfani.

Haraway, D. (1993). Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial. En: Scott, J, et alt. De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica en las ciencias sociales. Bs. As., Centro Editor de América Latina.

Montenegro, R. (2009) El impacto ambiental y social de minera Alumbrera sobre cinco provincias de Argentina. Antecedentes de violación a normativa vigente y derechos humanos por parte de Alumbrera Limited y sus gerenciadoras (Xstrata Copper, Goldcorp Inc y Yamana Gold). Pedido de rechazo de los fondos procedentes de YMAD destinados a universidades nacionales. Documento para las universidades públicas". Ed. Cátedra de Biología Evolutiva Humana, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba y FUNAM, Córdoba, 47 p.

Svampa, M. (2013). Extractivismo en América Latina. El consenso de los Commodities. Revista Le Monde Diplomatique N° 168, junio. Disponible en http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/la-trampa-de-los-recursos-naturales/

Svampa, M. & Antonelli, M. (2009). Minería trasnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales. Bs As: Editorial Biblos.

Informes, documentos y cartas

CIN Acuerdo Plenario N° 672/08 y Acuerdo Plenario N° 699/09

Carta al CIN de Perez Esquivel. SERPAJ. 10 de junio de 2009.

Universidad Nacional del Comahue: Declaración N° 003/09, 14 de mayo C.S.

Renaud, J. (2008) Impacto de la gran minería sobre las poblaciones locales en Argentina. Informe realizado como asesora del Premio Nobel de la Paz Adolfo Perez Esquivel. Mimeo. Bs. As.

Red de Asistencia Jurídica contra la Megaminería. Unión de Asambleas ciudadanas, REDAJ (2010) Informe Empresas megamineras y universidades: YMAD y la distribución de fondos al sistema universitario nacional.

Mejora del proceso de desafectación de bienes patrimoniales en la Facultad de Ingeniería de la UNMdP

Autor: Mortara, Verónica A. ; García, Juan C. ; Tabone, Luciana B. (Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ingeniería)

Resumen: El crecimiento exponencial de la industria tecnológica en países desarrollados y en vías de desarrollo, origina una problemática basada en las dificultades para gestionar el volumen de aparatos eléctricos y electrónicos (AEE) desechados. La gestión de este tipo de residuos ha cobrado relevancia en los últimos tiempos debido al gran volumen que suponen una vez descartados, por el acortamiento de los ciclos de vida de estos productos, la elevada demanda de equipamiento, el nivel de tecnificación en las actividades económicas y la insuficiente infraestructura para su tratamiento.

La Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) requiere de AEE para cubrir las necesidades básicas de funcionamiento en las actividades que se desarrollan, los cuales al transcurrir el tiempo, se pueden convertir en residuos tecnológicos. Sin embargo, existe un desconocimiento de este término en la comunidad y por ende su manejo, disposición e impacto.

Este trabajo se centra en el análisis y mejora del proceso de desafectación de bienes patrimoniales en la FI-UNMdP de manera tal de atenuar los inconvenientes y perjuicios que provocan en el presente y crearán en el futuro si no se los gestiona de forma eficiente y sostenible en el tiempo.

Palabras claves: aparatos eléctricos y electrónicos; residuos tecnológicos; análisis de procesos.

Texto completo:

1. Introducción

En las últimas décadas se ha producido un importante avance tecnológico en todos los campos de la ciencia, la computación y la informática. La implementación de nuevas tecnologías en los diferentes sectores se ha convertido en una fuente generadora de residuos (Amaya, 2009).

Los aparatos eléctricos y electrónicos (AEE) impregnan la vida moderna (Deepali, Widmer, Kuehr, & Huisman, 2011), cada año se incrementa el uso de computadoras, celulares, televisores y electrodomésticos.

Adicionalmente, la obsolescencia programada está resultando en grandes cantidades de residuos de AEE (RAEE) desechados en lugares que carecen de una buena disposición y manejo para controlar el impacto que puede

causar en el ambiente debido a su alto potencial de riesgo (Molina & Osorio, 2007), razón por la cual "la disposición de RAEE se ha convertido en uno de los problemas con más interés" (Queiruga, González & Lannelongue 2012).

En nuestro país, no existe una legislación a nivel nacional para la disposición de este tipo de residuos, sino regulaciones a nivel provincial, como la de la provincia de Buenos Aires a través de la Ley N° 14.321 y una propuesta realizada en el año 2012 como Ley de Basura Electrónica que planteaba un diseño con mayores facilidades de reciclaje, libre de contaminantes y mayor duración en su ciclo de vida útil así como la responsabilidad individual del productor en la función de responsables legales del ciclo completo del producto incluyendo el reciclado cuando los equipos son desechados por sus compradores (ITU, 2015).

Una visión de la magnitud de esta problemática se puede obtener en los indicadores sobre la cantidad de kilos de desechos que se generan por país en relación con el tamaño de la población. En Argentina para el año 2012 se producían 7,0 kg. de RAEE por habitante generando un total de 291,7 kilotones de residuos en forma anual (Step, 2014). En la región de América del Sur, nuestro país se encuentra en la sexta posición sobre los doce analizados, concentrando Chile el mayor valor, con 9,9 kg. RAEE/hab. Esta posición que podría considerarse ventajosa con respecto a otros países de la región, se ve afectada por el caudal y concentración de residuos que se ubican en un menor número de habitantes. Así, el volumen de residuos posiciona a nuestro país en el tercer lugar con 291,7 Ktons RAEE después de Brasil que se encuentra en primer término con 1.411,9 Ktons RAEE y de México en segundo lugar con 957,9 Ktons RAEE.

El volumen de equipos en desuso presenta una alta tasa de crecimiento en nuestro país para las computadoras personales, símbolo distintivo de la sociedad de la información: mientras que durante 20 años se descartaron 1,9 millones en el período 1984-2005, para el próximo lustro la cifra asciende a 2,3 millones hasta alcanzar los 2,8 millones en el trienio 2011-2013, superando en el año 2012 el número de unidades vendidas (Prince & Cook, 2013). "A pesar de estas elevadas cifras, existen escasas empresas dedicadas a este negocio emergente de la sociedad de la información, así como una marcada ausencia de sistemas integrales de gestión" (Ott, 2011). Estas cifras justifican ampliamente la adopción de una perspectiva que contemple una gestión integral de los RAEE con énfasis en la reducción y prevención en la generación de residuos (Naciones Unidas, 2014).

Esta problemática presenta para las organizaciones un desafío importante, les supone disponer de información de agregado sobre la gestión de los bienes tecnológicos sujetos a depreciación o pérdida de valor y definición de políticas de consumo racional que posibiliten extender el tiempo de vida útil del equipamiento tecnológico, retrasando así su rápida obsolescencia.

La Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) no está exenta a esta problemática ya que en los últimos años el crecimiento de la adquisición de AEE para dar soporte a las actividades de gestión, docencia e investigación ha sido significativo y como consecuencia directa ha aumentado la generación de RAEE.

Si bien hay una Resolución de Rectorado, 3130/07 (ANEXO), para la desafectación de bienes patrimoniales no se contempla en ella una gestión diferenciada para el tratamiento de los RAEE. A esto se suman las demoras existentes en las distintas etapas del proceso de desafectación generando la acumulación de estos bienes en las diversas dependencias ante la falta de un espacio físico dispuesto para el almacenamiento de los mismos.

Dada la relevancia de esta problemática, el presente trabajo se centra en el estudio del proceso de desafectación de bienes patrimoniales en la FI de la UNMdP con el objetivo de mejorar la gestión de los RAEE y hacerla sostenible.

El trabajo se estructura en las siguientes etapas:

- Relevamiento del proceso actual de desafectación de bienes en la FI-UNMdP e identificación de los actores involucrados.
- Análisis de oportunidades de mejora a partir de la identificación de las problemáticas del proceso actual.
- Propuestas de mejora que permitan una adecuada gestión de los RAEE en la FI-UNMDP.

2. Desarrollo

Este trabajo tiene como área de estudio la sede central y anexo de la FI- UNMdP. En ambos edificios se encuentran: oficinas administrativas y de gestión; grupos de investigación y docencia; laboratorios; aulas; salas de profesores y centro de estudiantes.

Para realizar el diagnóstico de la situación actual del proceso de desafectación de bienes en esta institución se realizan entrevistas a los actores involucrados y se solicitan informes oficiales en la Secretaria de Coordinación de la FI-UNMdP.

2.1. Relevamiento del Proceso Actual

Se efectua el relevamiento del proceso actual en esta institución que responde a la Resolución de Rectorado (RR) Nº 3130/07 y se identifican los actores involucrados en el mismo. El diagrama de flujo que refleja dicha situación se presenta en la Gráfico Nº1.

El proceso comienza con la detección de la necesidad de desafectación de un bien por parte del usuario. Si el bien se encuentra en buen estado y puede ser reutilizado en otra área de la FI, se realiza la transferencia correspondiente y el cambio de Responsable Patrimonial.

Si el bien no está en buen estado o no puede ser reutilizado dentro de la FI, se inicia el proceso administrativo de desafectación. Para ello, el Responsable Patrimonial debe completar la planilla de baja especificando nombre y características del bien, número de identificación patrimonial, motivo de desafectación, ubicación actual del mismo, adjuntar un informe técnico elaborado por el usuario del bien y la nota de baja. Si el bien tiene un destino debe ser indicado en la planilla de baja. Los destinos factibles para estos bienes puede ser: venta, transferencia o cesión sin cargo según se establece en la RR Nº 3130/07. Esta documentación se envía a la Secretaría de Coordinación de la FI, que se encarga de la confección del expediente de baja y el envío del mismo al Departamento de Patrimonio-Rectorado. En caso de que no se consigne un destinatario, el expediente no puede continuar el proceso de desafectación hasta tanto se resuelva el destino final.

El Departamento de Patrimonio recibe el expediente de solicitud de baja y realiza la verificación administrativa y física del bien. Si no existen inconsistencias, se retiran las identificaciones de la UNMdP, caso contrario, los expedientes se reenvían a la Secretaría de Coordinación de la FI para su corrección. Finalmente, si el bien tiene como destino la venta, se inicia un proceso de licitación llevado a cabo por el Departamento de Suministros-Rectorado. Si el bien es transferido o cedido sin cargo se envía al destino previsto.

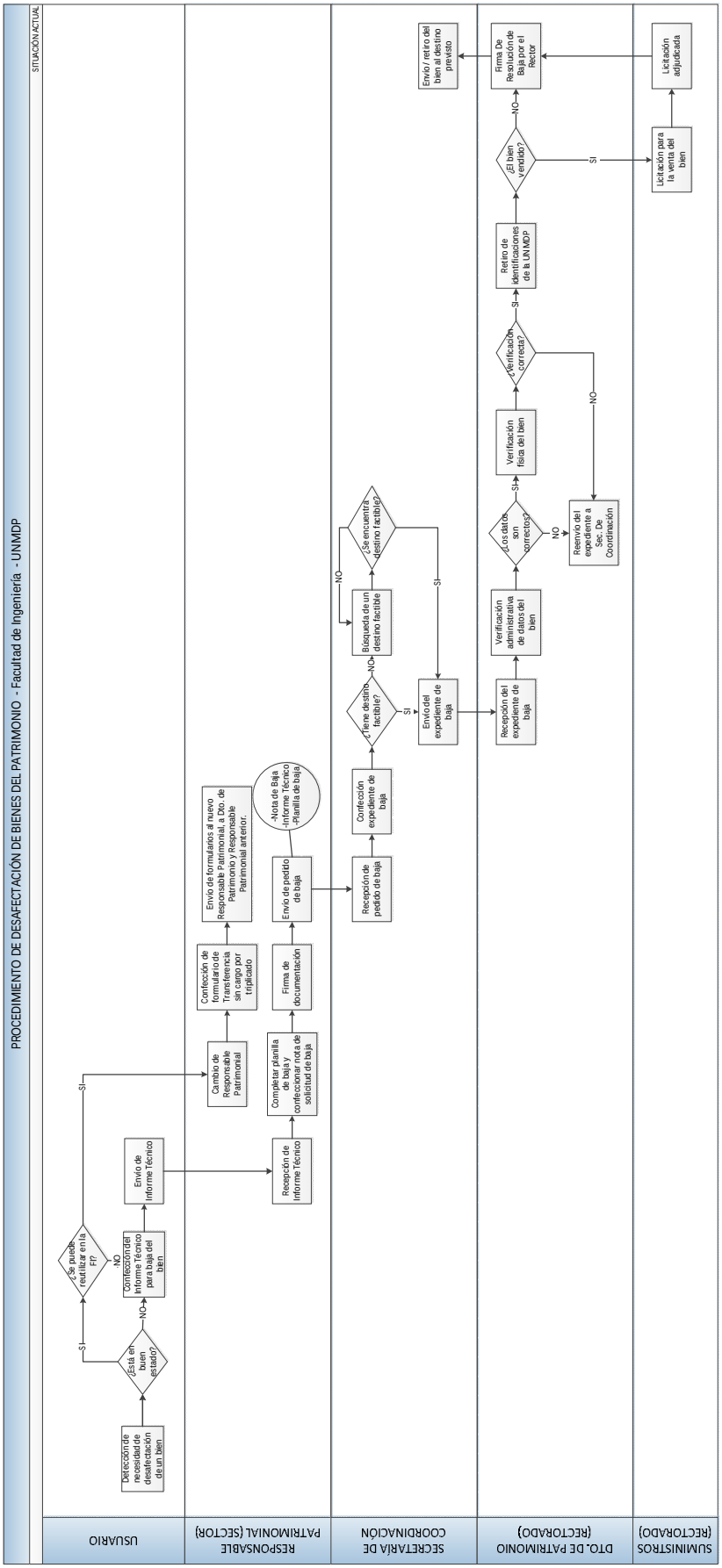


Gráfico Nº 1: *Diagrama de flujo del proceso actual de desafectación de bienes patrimoniales*. Fuente: Elaboración propia.

2.2. Oportunidades de Mejoras

A partir del relevamiento de la situación actual del proceso de desafectación de bienes se detectan problemáticas que hacen necesario un análisis con el fin de encontrar alternativas de mejoras.

- Se detecta como principal problemática el tiempo de demora administrativo en la Secretaría de Coordinación cuando el bien no posee un destino factible consignado. Esta situación se presenta con gran frecuencia debido a que el Responsable Patrimonial no siempre indica un destino para el bien. Según las entrevistas realizadas, se evidencia que, en la mayoría de los casos, la documentación presentada es correcta pero no se define un destinatario final. Esto sucede debido a la falta de información que tienen los usuarios y/o Responsables Patrimoniales de los posibles destinos que se le pueden asignar al bien. No existe en la FI un área encargada de la búsqueda de posibles destinatarios para el uso de estos bienes.
- En lo referente al material de rezago, la problemática es de mayor dimensión. En estos casos no se pude realizar una transferencia ni cesión sin cargo ya que las instituciones que están habilitadas para recibir estos bienes según la RR Nº3130/07, no los aceptarían porque no están en condiciones de reutilizarse. Asimismo, estos bienes de no pueden tener como destino final a una empresa privada a menos que se haga un proceso licitatorio para su venta. Este proceso es engorroso y extenso además de no garantizar a la universidad que haya oferentes.
- Como consecuencia directa de estas problemáticas, sumado a la falta de espacio físico para el almacenamiento de estos bienes, se observa que los mismos se encuentran dispersos en las distintas áreas de la FI-UNMdP, generando desorden, riesgos de accidentes para las personas y un deterioro acelerado de los bienes.
- Otro inconveniente detectado es la falta de un tratamiento diferenciado para los distintos tipos de bienes desafectados: reutilizables y de rezago. Dentro de los bienes de rezago la problemática principal es la disposición final de los RAEE.

3. Resultados

A partir de la detección de las oportunidades de mejora para el proceso de desafectación actual, se proponen las siguientes alternativas de mejora:

1- Clasificación de los bienes desafectados. Se propone clasificar los bienes en las categorías consignadas en la Gráfico Nº 2 y la incorporación de este dato a la planilla de baja del bien. Es el Responsable Patrimonial quien debe garantizar la correcta clasificación del bien.

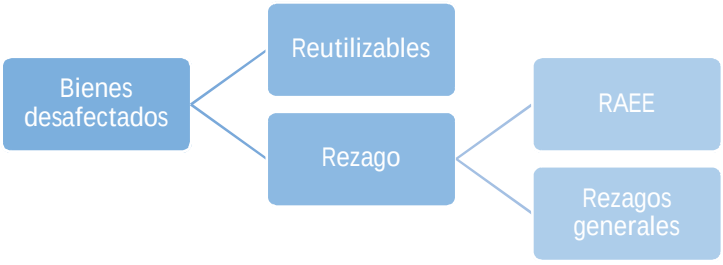


Gráfico Nº2: *Clasificación propuesta de bienes desafectados.* Fuente: Elaboración propia.

2- Creación de un área responsable de las Relaciones con el Medio que se encargue de establecer vínculos con el entono a fin de detectar necesidades de uso de los bienes desafectados en la FI- UNMDP en las instituciones habilitadas pare recibirlos. La función principal de esta área será la asignación de un destino

factible para aquellos bienes que carezcan de uno. Para que esta tarea se realice en un tiempo prudencialmente corto se recomienda el uso de un sistema de información integrado que contenga los datos de los posibles destinatarios y sus necesidades de incorporación de estos bienes. Asimismo, este sistema debería registrar el inventario de bienes desafectados y su categoría de clasificación.

Es de suma importancia la clasificación propuesta porque permitirá definir los posibles destinos finales del bien. Si el bien es reutilizable este puede ser: transferido, cedido sin cargo o puesto a la venta. Si es de rezago, como se explicó anteriormente, no existe un procedimiento eficiente para la disposición final del bien.

3- Tratamiento especial para los RAEE: Se propone la búsqueda de una ONG a nivel local, provincial o nacional que se dedique al tratamiento y disposición final de estos bienes. De esta manera, se podrá transferir o ceder sin cargo los RAEE sin los inconvenientes administrativos detectados anteriormente.

   En caso de no existir dicha organización, se propone interactuar con organizaciones existentes cuyo objeto de fundación esté relacionado con esta problemática, para que pueda desarrollar esta nueva actividad de tratamiento y disposición final de RAEE.

4- Asignación de un espacio físico para el almacenamiento temporal de bienes desafectados. Si bien la estructura edilicia actual no posee capacidad disponible para el almacenamiento de estos bienes, se propone que en el nuevo edificio que se proyecta construir para la FI- UNMdP se contemple la creación un espacio destinado a tal fin.

La implementación de las mejoras propuestas conduce a una modificación del proceso actual, cuyo diagrama se presenta en la Gráfico Nº 3. En verde se destacan las etapas del proceso que sufrieron cambios.

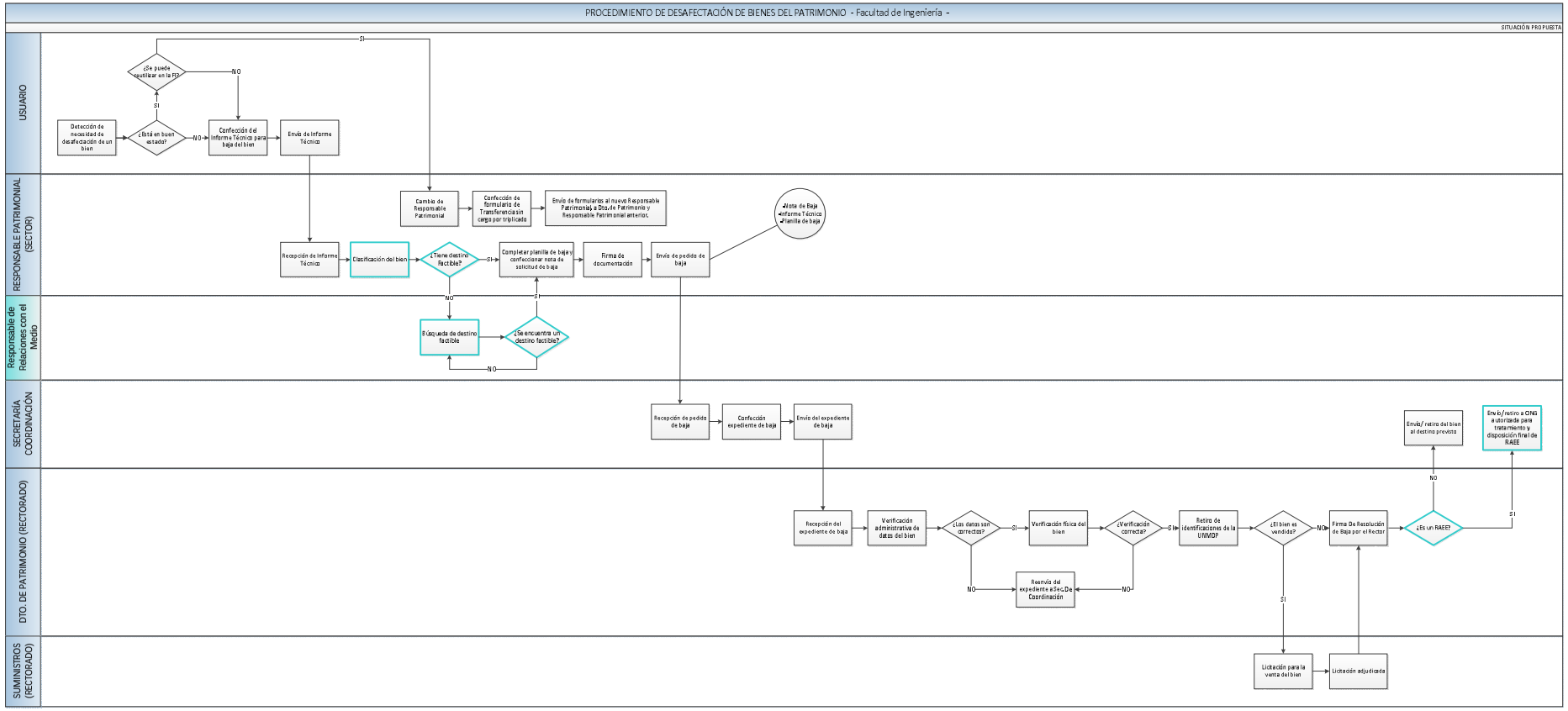

PROCEDIMIENTO DE DESAFECTACIÓN DE BIENES DEL PATRIMONIO - Facultad de Ingeniería -
SITUACIÓN PROPUESTA
USUARIO
RESPONSABLE PATRIMONIAL (SECTOR)
Responsable de Relaciones con el Medio
SECRETARÍA COORDINACIÓN
DTO. DE PATRIMONIO (RECTORADO)
SUMINISTROS (RECTORADO)
Detección de necesidad de desafectación de un bien
¿Está en buen estado?
SI
NO
¿Se puede reutilizar en la FI?
SI
NO
Confección del Informe Técnico para baja del bien
Envío de Informe Técnico
Recepción de Informe Técnico
Clasificación del bien
¿Tiene destino Factible?
SI
NO
Búsqueda de destino factible
¿Se encuentra un destino factible?
SI
NO
Completar planilla de baja y confeccionar nota de solicitud de baja
Firma de documentación
Envío de pedido de baja
Cambio de Responsable Patrimonial
Confección de formulario de Transferencia sin cargo por triplicado
Envío de formularios al nuevo Responsable Patrimonial, a Dto. de Patrimonio y Responsable Patrimonial anterior.
Nota de Baja
Informe Técnico
Planilla de baja
Recepción de pedido de baja
Confección expediente de baja
Envío del expediente de baja
Recepción del expediente de baja
Verificación administrativa de datos del bien
¿Los datos son correctos?
SI
NO
Verificación física del bien
¿Verificación correcta?
SI
NO
Reenvío del expediente a Sec. De Coordinación
Retiro de identificaciones de la UNMDP
¿El bien es vendido?
SI
NO
Licitación para la venta del bien
Licitación adjudicada
Firma De Resolución de Baja por el Rector
¿Es un RAEE?
SI
NO
Envío/ retiro del bien al destino previsto
Envío/retiro a CNG autorizada para tratamiento y disposición final de RAEE

Gráfico Nº 3: *Diagrama de flujo del proceso propuesto de desafectación de bienes patrimoniales*. Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

La velocidad de recambio tecnológico ha aumentado la generación de RAEE y la contaminación ambiental, sin embargo existe en la sociedad un gran desconocimiento de este término y su adecuado tratamiento, disposición e impacto. Sumado a esto, la cantidad de gestores autorizados para su tratamiento y disposición final son limitados en nuestro país.

El análisis realizado al proceso de desafectación de bienes patrimoniales de la FI-UNMdP permite comprender fehacientemente las dificultades que se presentan actualmente en su ejecución. Se evidencian demoras en el proceso no compatibles con el tiempo de recambio de los bienes tecnológicos necesarios para desarrollar las actividades en la institución. La falta de clasificación de los bienes trae aparejado un tratamiento no diferenciado y se traduce en una ineficiente gestión de desafectación.

Las propuestas presentadas apuntan a mitigar las problemáticas detectadas, mejorar la gestión de los RAEE y hacerla sostenible en el tiempo dentro de la institución. Es preciso que los actores involucrados se articulen en este proceso para garantizar su eficiente gestión.

5. Referencias

Amaya, Luis F. (2009). La automatización industrial: generadora de Residuos Industriales. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Deepali, S. Widmer, R. Kuehr, R. & Huisman, J. (2011). One WEEE, many species: lessons from the European experience. Waste Management & Research: The Jounal of the International Solid Easted and Public Cleansing Association, ISWA, 29 (9), 954-62.

Molina, N. Osorio, E. (2007). Planificación, Reciclaje y Tratamiento de residuos tecnológicos en el Municipio de La Dorada- Caldas. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia.

Ott, D. (2008). Gestion de Residuos Electrónicos en Colombia. Diagnóstico de Computadores Y Teléfonos Celulares. Medellín, Colombia: Federal Institute for Material Testing and Research (EMPA) / Centro Nacional de Producción Más Limpia y Tecnologías Ambientales de Colombia (CNPMLTA).

Queiruga, D. González, B. & Lannelongue, G. (2012). Evolution of the electronic easte management system in Spain. Journal of Cleanes production, 24, 56-65.

Step (2014). Iniciativa Step Solving the E-waste Problem. Recuperado de http://www.stepinitiative.org/.

Unión Internacional de Telecomunicaciones (2015). Gestión Sostenible de Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos en América Latina. Basilea: UIT. Recuperado de: https://www.itu.int/dms_pub/itu-t/oth/0b/11/T0B110000273301PDFS.pdf

ANEXO

Resolución de Rectorado Nº 3130/07

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

MAR DEL PLATA, - 5 OCT 2007

VISTO la Disposición SAF Nº 04/07, glosada a fojas 97/99 del expediente Nº 6-733/07, por la cual la Secretaría de Administración Financiera aprueba un "Procedimiento para la desafectación de Bienes del Patrimonio", y

CONSIDERANDO:

Que es necesario contar con un procedimiento interno que permita dar de baja los numerosos bienes que por diversas razones han caído en desuso, se han convertido en material de rezago o han agotado su vida útil.

Lo dispuesto por el capítulo V de la Ley de Contabilidad Pública que regla la gestión de los bienes del Estado y la Providencia de la Subsecretaría de Administración Financiera Nº 0011/05.

Que, a fojas 101, la Subsecretaría Legal y Técnica da curso a las actuaciones para dictado de acto administrativo.

Las atribuciones conferidas por el artículo 96º del Estatuto.

Por ello,

EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- **Aprobar** el **PROCEDIMIENTO PARA LA DESAFECTACIÓN DE BIENES DEL PATRIMONIO DE ESTA UNIVERSIDAD**, elaborado por la Secretaría de Administración Financiera, que se agrega a la presente como Anexo de dos (2) fojas.

ARTÍCULO 2º.- Regístrese. Dése al Boletín Oficial de la Universidad. Comuníquese a quienes corresponda. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN DE RECTORADO Nº 3130

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

ANEXO DE LA RESOLUCIÓN DE RECTORADO Nº 3130

PROCEDIMIENTO PARA LA DESAFECTACIÓN DE BIENES DEL PATRIMONIO

1. Las distintas dependencias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que tienen la responsabilidad patrimonial sobre los bienes muebles que les han sido asignados, podrán solicitar al Rectorado la baja de los mismos en los casos de encontrarse técnicamente obsoletos o de haberse agotado su vida útil.

2. A tales efectos se aplicarán los procedimientos pautados en el capitulo V de la Ley de Contabilidad y sus Decretos Reglamentarios y la presente reglamentación

3. Los bienes pueden desafectarse del patrimonio de la Universidad por tres motivos:
   a) Baja por agotamiento de la vida útil del bien.
   b) Desuso, para aquellos bienes que han dejado de tener utilidad en el destino para el cual fueron adquiridos.
   c) Rezago, para aquellos bienes cuya utilización resulte imposible o no convenga económicamente.

4. En todos los casos mencionados, será necesario que el responsable de la dependencia en que se encuentran registrados los bienes, envíe nota con detalle de los bienes involucrados en este pedido (Nº de identificación patrimonial, nombre, características, etc.), adjuntando un informe técnico que respalde su solicitud de desafectación. La misma deberá ser dirigida al Departamento de Patrimonio, dependiente de la Dirección de Contaduría -Secretaría de Administración Financiera - para que dictamine sobre el pedido. Posteriormente será elevada a consideración del Rector, quien deberá emitir el acto administrativo correspondiente a la desafectación de los bienes.

5. Los bienes que hayan sido dados de baja, previo retiro de toda identificación de este Organismo, podrán tener los siguientes destinos :
   a) Puestos a la venta, en caso de estimarse que tienen un valor de mercado. Dicha operación deberá efectuarse a través de la Dirección de Suministros, dependiente de la Secretaria de Administración Financiera, y lo recaudado ingresará en calidad de Recursos Propios.
   b) Transferidos, a otras jurisdicciones u organismos descentralizados, que puedan estar interesados en los bienes en cuestión (1er párrafo artículo 53, Ley de Contabilidad).

///

///

c) Cedidos sin cargo, siempre que el valor asignado a dichos bienes no supere los trescientos mil pesos ($ 300.000.-), a instituciones de beneficencia, fomento, culturales, deportivas, cooperativas y escuelas gratuitas que los soliciten para el desarrollo de sus actividades de bien público (2do párrafo, artículo 53, Ley de Contabilidad).

6. La desafectación de los bienes, como el destino que se les dará a los mismos, deben ser parte del mismo acto administrativo, emitido por Rectorado.

Autor: Vázquez, Daniel; Arana, Marta; Ibargüebgoytía, Miguel (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Resumen: En este trabajo se analizará un caso de transferencia de conocimiento, objeto de una investigación más amplia. A partir de los años 80´ las universidades y los centros e institutos de investigación, comienzan a interactuar de manera conjunta con sectores del medio socio-productivo. El estudio de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS), abre nuevas perspectivas de indagación sobre estos procesos, que plantean nuevos vínculos entre los desarrollos científicos-tecnológicos y la sociedad.

Realizar una investigación optando por tomar un estudio de caso, facilita el análisis de la producción de conocimiento que se genera en las universidades e institutos de investigación y su camino hacia la implementación en el medio socioproductivo tanto local, regional como internacional.

La presente investigación se enmarca en la perspectiva de la transferencia de conocimiento y la gestión de la innovación en la educación superior universitaria y se centrará en el análisis sobre el INTEMA (Instituto de Investigaciones en Ciencia y Tecnología de Materiales), unidad integrada de la UNMDP y CONICET, esta selección se fundamenta en la experiencia de excelencia que posee en vinculación e innovación tecnológica y en la relación activa y sostenida, con empresas y organizaciones, públicas y privadas, nacionales e internacionales.

Palabras claves: INTEMA-Transferencia de conocimientos-Universidad

Texto completo:

1-La Transferencia de Conocimientos y las Universidades

Desde la perspectiva de trasferencia de conocimiento, la investigación universitaria en cooperación con los institutos de investigación pretende brindar soluciones a determinados problemas prácticos. En relación a la producción de conocimiento de Ingeniería en Materiales, en particular en el área de Biomateriales, en forma constante se promueven canales de comunicación claros y fluidos con el medio. Los centros e institutos de investigación de las universidades públicas, tienen como objetivo es maximizar lazos y coordinar políticas compatibles con las oportunidades concretas de los principales intereses de los actores involucrados.

Varios teóricos han expuesto múltiples evidencias y experiencias sobre el campo de estudios de la Educación Superior Universitaria y su relación con las políticas de transferencia, que particularmente se consolidan en Argentina en las últimas tres décadas. Autores como el caso de (Etzokwitz y Webster, 1998) explican las diferencias entre la Primer Revolución Académica (*docencia-investigación)*, con la Segunda Revolución Académica (*investigación-producción)*. En tanto que (Gibbons, 1997) desarrolla su análisis donde argumenta la diferencia entre el Modo 1 y el Modo 2 de investigación. El protagonismo de la universidad como agente productor de conocimiento, y su inexorable valor, conlleva al análisis expuesto por Ben-David en los años 1970, en lo que en la década de los 80´ se conoce como *capitalización del conocimiento*. Otros autores como Rosalba Casas (2000), comprenden este fenómeno como el Tercer rol de la universidad siendo el primero la docencia, el segundo la investigación y el tercero la relación de la producción de conocimiento con las demandas sociales de mercado. Existe en América Latina, en estas últimas décadas, una historia muy rica en investigación y producción de los estudios sobre la universidad y el medio socio-productivo. Por ejemplo, Hebe Vessuri (1995), desarrolla proyectos donde evidencia la relación entre la investigación, la universidad y los mecanismos de financiación de los grupos y los proyectos de investigación. Hay trabajos que analizan la vinculación de diferentes actores del medio socio-productivo y su articulación con la Universidad a través de distintos conceptos como son el de desarrollo local o economía social (Weil, 2000). Determinados autores como Sutz (2003), Pablo Kreimer (1994) y Banett (2006), hacen hincapié en la pérdida de autonomía de la universidad, destacando que las líneas de investigación se encuentran interferidas por la demandas de las necesidades del mercado productivo.

La producción de conocimiento promueve innovaciones para dar respuesta a las necesidades de I+D, de nuevos materiales o de nuevas combinaciones capaces de sustituir los insumos tradicionales y proporcionar productos altamente eficientes: aleaciones metálicas ligeras, cerámicas de alta tecnología para generación de energía, polímeros tenaces para sustitución de metales, compuestos avanzados para aplicaciones espaciales, semiconductores para aparatos electrónicos de complejidad creciente, biomateriales, superconductores no metálicos con temperaturas de funcionamiento cada vez mayores, materiales aptos para ser reciclados y reutilizados a fin de no destruir el equilibrio ecológico.

Los contextos de desarrollo han conmovido la estructura económica y social del mundo. Los avances en la ciencia en la ingeniería de materiales, han estimulado el crecimiento de muchos sectores de la economía. Los nuevos materiales y procesos, además de satisfacer las necesidades de las industrias existentes, crean nuevas tecnologías y abren a la sociedad caminos insospechados para afrontar el problema de la escasez de los recursos y los relativos al sostenimiento del crecimiento económico.

Desde los años 1960, fortaleciéndose en 1970, la Ciencia de la Ingeniería en Materiales alcanzó niveles de desarrollo tan importantes que, junto a la microelectrónica y la biotecnología, se consideran uno de los lineamientos prioritarios de investigación en el mundo contemporáneo.

2-Antecedentes

En los años 60, la investigación en Ingeniería en Materiales a nivel mundial impulsa a las carreras de grado y posgrado en el área de materiales en Europa, EE.UU. y Australia. En Latinoamérica, la primera carrera de Ingeniería en Materiales, se crea en la Universidad de Campinas, Brasil, en 1970. Siguiendo la tendencia académica internacional, en Argentina la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), crea en 1983 las carreras de Posgrado de Magíster en Ingeniería en Ciencias de Materiales y, posteriormente, en 1986 la de Doctorado en Ciencia de Materiales. Más adelante, en 1989 se crea la carrera de grado en Ingeniería de Materiales. Un hecho a destacar es que esta carrera de grado, a diferencia de otras carreras, nace de las carreras de posgrados. La particularidad de este caso en el ámbito de la UNMDP, en que el posgrado precede al grado, generó recursos académicos de excelencia para atender la demanda de los alumnos de grado. Esta situación se favoreció por las necesidades de una realidad económica basada en la búsqueda de nuevos materiales para promover las innovaciones. En coincidencia con Hebe Vessuri (1996), vemos que:

> *…Sin embargo, la propia realidad de la investigación científica fue llevando a cambios, muchas veces imperceptibles en su momento, pero que dejaron su marca en el tiempo hasta fijar una tendencia. Por un lado, la investigación científica que se hace hoy mayoritariamente enfatiza lo técnico en la ciencia y, por otro lado, en la medida que las técnicas proliferan, ellas llevan a la fragmentación del conocimiento en campos pequeños que son intensivamente cultivados. El resultado es la producción, en las universidades, de especialistas profesionales que pueden ser descriptos más apropiadamente como investigadores que como científicos. (Vessuri, 1996: 5).*

La Primera Revolución Académica, de acuerdo con Etzkowitz, Webster (1998), estuvo vinculada entre el Estado y la investigación académica para aportar soluciones en el mercado agrícola, médico y programas militares. En la actualidad, la nueva revolución académica se fusiona con las necesidades del Estado para estimular el crecimiento económico de políticas industriales.

La Argentina desde la década de 1980, apuesta al desarrollo de la investigación en el ámbito de la Asociación

Internacional de Materiales. En 1991 se realizan en la Argentina, las I Jornadas de Materiales que se repiten luego en 1993, a posteriori en 1992 crea la Sociedad Argentina de Materiales. El 20 de diciembre de 1955, reunidos en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, un grupo de jóvenes profesionales de distintas disciplinas del quehacer intelectual metalúrgico, fundaron la Sociedad Argentina de Metales – (SAM). El 15 de marzo de 1993, en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe se refunda la asociación con el nombre de SAM-Asociación Argentina de Materiales conservando sus fines, que entre otros son:

Promover el conocimiento y difusión de la ciencia de los materiales; fomentar, coordinar y orientar su estudio, investigación y enseñanza; vincular las personas que se dediquen a ella o se interesen en su desarrollo y propender al mantenimiento de un elevado carácter científico entre sus miembros.

Editar y/o subvencionar publicaciones, en forma de folleto o revista, de carácter técnico-científica, destinadas a informar adecuadamente sobre las actividades desarrolladas y orientaciones de la asociación.

Un hecho significativo a nivel internacional aconteció en 1986, es el año que marca simbólicamente un cambio, cuando la American Society for M Metals pasó a ser la Asociación Internacional de Materiales International (ASM).

A partir de una revisión bibliográfica sobre las trasferencias realizadas en la Carrera de Ingeniería en Materiales de la UNMDP y en relación directa con el INTEMA, se percibe que en ambos espacios se desarrolla una intensa actividad en el campo de la investigación aplicada. Numerosas investigaciones responden directamente a necesidades tecnológicas del mercado socioproductivo. Varias líneas de trabajo publicadas se vinculan contractualmente con actividades industriales en los campos de generación de energía, petroquímica, y en ramas relacionadas con las síntesis y procesamiento de materiales cerámicos, poliméricos y metálicos.

En contacto con la Secretaria de Vinculación Científica Tecnológica del INTEMA se aprecia una fuerte y fluida interacción con el medio socioproductivo, las formas de aplicabilidad de la producción de conocimiento generada desde el interior de los grupos y proyectos de investigación del Área de Polímeros, demuestra los lazos que posee la institución con las industria regional, local e internacional, con el objetivo de entender y atender las necesidades de los sectores productivos relacionados y orientándolos en la búsqueda de soluciones mediante la vinculación con las capacidades prácticas del instituto. La investigación en polímeros es unos de los procesos más significativos donde se verifica el contacto real entre los desarrollos en ciencia y tecnología y el uso o beneficio para la sociedad.

3-El desarrollo de la investigación en el área de los Biomateriales

La investigación académica, a partir de los 60 y 70 en el área de los biomateriales es un ejemplo claro y preciso del trabajo multidisciplinario: médicos, ingenieros, biólogos, odontólogos, entre otros, trabajan en el desarrollo de un mismo objetivo. Aquí se percibe que las fronteras curriculares de diferentes disciplinas por sí solas son borrosas. El trabajo en conjunto favorece y enriquece el proceso de la investigación, se logra el descubrimiento de nuevos materiales para utilizarse en el organismo humano minimizando riesgos. Se exige la verificación, el diseño, así como controles de calidad permanentes tanto en los productos finales como en los procesos para generarlos.

Dentro de la definición de Biomateriales, están comprendidos materiales de muy diferente naturaleza como los metales, los cerámicos, los poliméricos, tanto naturales como sintéticos, así como los materiales compuestos. Sobre la base de la duración y la forma de contacto que se establece con el organismo, los Biomateriales suelen clasificarse como de uso temporal o permanente y de localización intra o extracorpórea. Desde la perspectiva de

su función, se pueden distinguir los dispositivos destinados al soporte, al diagnóstico o al tratamiento. Asimismo, algunos materiales contienen drogas y son considerados como medicamentos, otros pueden incluir células vivas y constituir los llamados Biomateriales híbridos que contienen moléculas de agua en su composición y hay materiales que son capaces de responder a señales provenientes del medio biológico que se denominan materiales inteligentes (se trata de Biomateriales muy elásticos, que tienen la capacidad de cambiar de forma cuando varía la temperatura del ambiente).

En el proceso de investigación del desarrollo de los biomateriales, se deben cumplir determinados requisitos para que los resultados sean de aplicabilidad en el campo de la medicina:

1. Ser biocompatible, es decir, deben ser aceptado por el organismo; no provocar que éste desarrolle sistemas de rechazo ante la presencia del biomaterial.

2. No ser tóxico, ni cancerígeno.

3. Ser químicamente estable (no presentar degradación en el tiempo) e inerte, salvo en el caso de que el objetivo de su utilización sea ser biodegradable.

4. Tener resistencia mecánica adecuada.

5. Tener resistencia a la fatiga adecuada.

6. Tener densidad y peso adecuados.

7. Tener un diseño de ingeniería armónico en el tamaño y la forma del implante; deben ser los adecuados y equilibrados para su uso.

8. Ser relativamente económico, reproducible y fáciles de fabricar y procesar para su producción en gran escala.

4-El desarrollo de los Biomateriales en Estados Unidos y en la Unión Europea

En EE.UU en los años 1960, país pionero en I+D en biomateriales, se desarrolló una política de estado a fin de fomentar y financiar la investigación en el área disciplinar. Los resultados se vieron reflejados en una importante producción de conocimiento que fueron relevantes como punto de partida para futuras investigaciones, impactando en la consolidación del mapa de las nuevas tecnologías. La política científica en el desarrollo de esta temática priorizaba la construcción de infraestructura tecnológica y la formación profesional especializada.

Los EE.UU, luego de la segunda guerra mundial pusieron en práctica una política para profundizar el desarrollo en investigación en materiales biomédicos, convirtiéndose en pocos años en el país líder en la investigación sobre biomateriales. Para evidenciar la envergadura de la proyección real en el desarrollo en materiales biomédicos empleado, se demuestra que el uso de polímeros para el diseño y aplicaciones médicas, constituye el 5% del total de los productos plásticos utilizados de ese país.

La *biocompatibilidad*, es un factor sumamente importante para las empresas proveedoras de estos productos, por las potenciales acciones legales que podrían avizorarse en un futuro cercano en caso de producirse el rechazo de los implantes. En el año 1974 el costo total de los juicios en relación con los dispositivos biomateriales, en EE.UU, fue de 900 millones de dólares y en 1991 se alcanzó la cifra de 9.200 millones, esta realidad lleva a que a partir de la década de los 90 se comience a debatir en el congreso nacional una nueva legislación para tratar estos temas.

La Dra. Teresita Cuadrado[146], en la última entrevista realizada, afirma que para las empresas es mucho más rentable vender dispositivos, es decir el producto ya acabado, en vez de materiales o insumos, en tanto resulta menos riesgoso en relación a las demandas legales de compatibilidad del biomaterial en un organismo vivo.

> *"Por ejemplo, en 1993 el volumen de ventas de productos ortopédicos en EE.UU, fue de 3.092 millones de dólares de los cuales 2.000 correspondieron a dispositivos de fijación y elementos para cirugía reconstructiva. El 2 % de la cifra representa el costo de los materiales utilizados. Si tenemos en cuenta que 11.000 fabricantes americanos (aprobados por la Food and Drug Administration, FDA) se disputan un volumen de mercado tan pequeño podemos concluir que el suceso comercial no está en la venta de biomateriales sino de dispositivos." (Cuadrado,T. y G. Abraham, 2000: 51)*

Por tal motivo, es que EE.UU ha puesta en práctica, desde hace 40 años, una política de manufactura, la cual hoy enfrenta una crisis por falta de stock de biomateriales. Para evitar este problema se debería replantear las acciones del conjunto de sus actores claves (universidad, empresa y estado[147]) que participan en el desarrollo.

Para revertir esta realidad, las premisas a analizar deberían girar en torno: en *primer lugar*, se debería examinar en profundidad la legislación vigente, en lo que respecta a la regulación de potenciales inconvenientes jurídicos, hacia las empresas proveedoras del material biomédico. En estos últimos años el congreso de los EE.UU estudia modificaciones a determinadas leyes que tienen la intención de regular el marco legal de este tipo industria. En *segundo lugar*, desarrollar biomateriales estándar, que cumplan con las regulaciones necesarias para utilización en dispositivos biomédicos, es decir, homogeneizar criterios en todos los centros de investigación de los mismos insumos, los cuales ya han sido previamente contrastados y corroborados por la normativa vigente. Por último, en *tercer lugar*, el Estado se debería comprometer administrativa y económicamente para fomentar el desarrollo en la investigación en biomateriales. Las políticas científicas son indispensables en un Estado que aspire desarrollar investigación aplicada en la producción de biomateriales.

Según los últimos estudios de la **Comisión Europea**, el crecimiento anual estimado para el sector de los Biomateriales a nivel mundial, está fijado en torno a un 12%. De la globalidad del mercado, Estados Unidos cuenta aproximadamente con un 40% de la cifra total y un crecimiento estimado del 20%. Europa[148], situada

---

146

147 Las investigaciones realizadas por Jorge Sábato y Natalio Botana, y su famoso triangulo, es un tema preponderante y más que interesante para analizar el desarrollo del campo de las Ciencias, Tecnología y Sociedad en Latinoamérica. Su proyecto de política científica formula indicadores sociales en el desarrollo de la investigación de la Sociología de la Ciencia. El triángulo de Sábato está comprendido por tres actores, ellos son: el Estado, la Universidad y la Empresa. Analicemos brevemente cada uno de estos vértices: el vértice-infraestructura productiva en un sentido general, como el conjunto de los sectores productivos que provee los bienes y los servicios que demanda una determinada sociedad; el vértice-gobierno, comprende el conjunto de los papeles institucionales que tienen, como ejemplo, formar políticas y movilizar recursos de y el vértice de la estructura científico-tecnológica (universidad pública, centros e institutos de investigación) a través de los procesos legislativos y administrativos. La relación que posee cada vértice tiene como objeto generar, transformar e incorporar demandas en un producto final que es la innovación en ciencia y tecnología. (J. Sábato y N. Botana, 1968: 34)

148 "Desde otro punto de vista, los desarrollos en nuevos materiales pueden tener implicaciones a largo plazo para el sistema sanitario europeo. Con una población envejecida (el número de adultos jubilados se prevé que se incremente en un 50% para el 2025, llegando a tener un promedio superior al 30% de ciudadanos por encima de los 60 años) y una esperanza de vida mayor, los posibles beneficios de los Biomateriales en la reducción de la creciente carga de costes en el sistema sanitario actual es evidentemente primordial.

como segunda potencia, cuenta con una cuota de mercado del 28% y basa sus principales esfuerzos en investigaciones en el campo de materiales e ingeniería de tejidos. No obstante, no hay que olvidar que mientras que la Unión Europea compite con Estados Unidos y Japón, donde actualmente los avances en el desarrollo de nuevas tecnologías para la creación de biomateriales es una prioridad, en economías emergentes tales como Corea del Sur, Taiwán, China, Brasil están introduciéndose rápidamente.

La Unión Europea considera la Bioingeniería como un área de investigación preferente, que debe impulsarse, ante el enorme desarrollo que está teniendo en Japón y Estados Unidos. Entre los campos con mayor potencial de desarrollo se encuentran los Biomateriales y Biomecánica, así como la Nano-biotecnología; Microsistemas y Microrobótica, Imágenes Biomédicas, Bioinformática, Instrumentación Médica y Telemedicina." (El futuro de la biomateriales, Documento oficial de la Unión Europea. El presente informe de prospectiva tecnológica ha sido realizado por la Fundación OPTI, Observatorio de Prospectiva Tecnológica Industrial, FENIN, Federación Española de Empresas de Tecnología Sanitaria.) (Fundación OPTI y FENIN, 2004: 26)

5-El desarrollo y el estado de la investigación y producción de los Biomateriales en la Argentina

Si tenemos la intención de comprender el estado de las investigaciones realizadas en el área de los biomateriales en Latinoamérica y en particular en Argentina, en primer lugar considerar la realidad descripta en los países líderes, como es el caso de EE.UU y Unión Europea. Como parámetro de medida podemos describir cual es la inversión que realizan estos Estados en comparación con Latinoamérica.

> *"(...) en 1990 los gastos totales de EE.UU en el sistema de salud ascendieron a unos 666.200 millones de dólares por año. La inversión anual en investigación y desarrollo en ciencias vinculadas a la salud es de 22.600 millones dólares. El número de empleados en la industria de dispositivos biomédicosregistrado en 1990 fue cercano a los 200.000 y el número de fabricantes en 1991, es de 19.300." (Abraham, 2000: 54)*

La inversión que realiza América Latina es mucho menor en porcentaje que en los Países líderes. Brasil invierte en el desarrollo de los biomateriales, pero no se cuenta con cifras oficiales, pero la inversión en esta área ha crecido exponencialmente en estas últimas décadas. Es de destacar que en estos últimos años en la Argentina, los presupuestos en relación a la inversión en el desarrollo de la investigación en biomateriales es un poco mejor que en otros periodos, pero con eso no alcanza, el compromiso debe ser mayor. La infraestructura productiva debierá ir acompañada de la profesionalización en el área. Pero respecto de la infraestructura productiva tenemos muchos inconvenientes, la poca inversión en la tecnología de los laboratorios y en la modernización de artefactos de última generación se convierten en problemas evidentes. Este es un punto insoslayable a la hora de ver cuáles son los problema de base para el desarrollo en el I+D en biomateriales en Argentina. Otro de los factores neurálgicos, son las trabas monopólicas de las empresas proveedoras de insumos para la fabricación del producto. El desarrollo en el campo en la investigación de biomateriales en la Argentina surge alrededor de

---

Actualmente, se han desarrollado alrededor de 2.700 tipos de dispositivos médicos considerados como Biomateriales. En USA se estima que se implantan unos 3 millones de prótesis anuales, generando un mercado de más de 100 millones de dólares. En Europa, se implantan anualmente alrededor de 40.000 prótesis cardíacas y 275.000 prótesis de cadera, siendo de fabricación europea sólo el 15%. Se pronostica que el aumento del uso de prótesis crecerá a un ritmo de un 6% anual, con un incremento de los costes asociados de un 10%." (Fundación OPTI y FENIN, 2004: 26)

1990. En ese momento se crea el INTEMA, como espacio laboral y ámbito de la investigación en el área, con carreras de grado y posgrado en Ingeniería en Materiales. Esta situación genera en el medio socioproductivo local el surgimiento de nuevos profesionales y el desarrollo altamente calificado de la investigación estratégica.

Otro de los temas a analizar, es la conciencia que posee la sociedad sobre lo importante que es generar y apoyar el desarrollo del trabajo en biomateriales, este es un tema de debate al que se debería dar mayor visibilidad. Analizando el campo de las ciencias sociales, en particular el estudio sobre esta área, se percibe que en estos últimos años la investigación sobre esta temática cobra más relevancia.

6-Desarrollo de la investigación en Biomateriales en el INTEMA

La División Polímeros del Instituto de Investigaciones en Ciencia y Tecnología de Materiales (INTEMA) comenzó a desarrollar actividades de investigación en el campo de los biomateriales poliméricos en 1991, con la formación del Grupo Polímeros Biomédicos dirigido por la Dra. Teresita R. Cuadrado. La creación de un grupo de investigación dedicado a la ciencia e ingeniería de los biomateriales y en particular polímeros biomédicos se relaciona directamente con la magnitud de los esfuerzos que se realizan a nivel mundial en materia del mejoramiento de la calidad de vida.

El Área Polímeros Biomédicos se define como una nueva línea de investigación, en momentos en que a nivel nacional de la República Argentina se incluye Biomateriales como temática de interés dentro del Programa Nacional Prioritario de Materiales (PNPM). Desde su inicio hasta la fecha se abordaron diversas líneas de investigación en esta problemática, todas ellas dirigidas a la formación académica de profesionales de nivel dentro de la carrera de Doctorado en Ciencia de Materiales, carrera de Posgrado en Ciencia de Materiales de la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los primeros trabajos de investigación en esta área comenzaron en año 1990, con la formación del Grupo Polímeros Biomédicos dirigido por la Dra. Teresita R. Cuadrado. Los desarrollos produjeron un alto interés científico-tecnológico y un fuerte impacto social. Con las creación de los posgrados en Ingeniería en Materiales y luego la carrera de Ingeniería en Materiales se contribuyó a la formación de recursos humanos altamente calificados. Algunos de los temas de tesis doctorales tratan sobre el desarrollo de formulaciones de cementos quirúrgicos de base acrílica con y sin antibióticos, la síntesis de polímeros bioabsorbibles y microesferas de poliácido láctico y desarrollo de rellenos óseos bifuncionales con gentamicina, el moldeo de piezas de poliuretanos segmentados para dispositivos de asistencia ventricular, la vida útil de biomateriales y dispositivos biomédicos poliméricos de aplicación cardiovascular en función de los protocolos de uso y esterilización, y los poliuretanos biorreabsorbibles. En la actualidad la Facultad de Ingeniería de la UNMdP en particular, la carrera en Ingeniería en Materiales y el Área Materiales Biomédicos es un referente importante a nivel local, nacional y latinoamericano.

7-A modo de cierre

La biotecnología es, dentro de las llamadas nuevas tecnologías, un exponente de la alta proximidad entre el conocimiento básico y la resolución de problemas prácticos. A su vez, esta proximidad se verifica también en el plano de la interacción social, que nos permite vislumbrar una estrecha relación entre algunos laboratorios universitarios y el medio socioproductivo, característico de la relación conocimiento / producción. "*En los países desarrollados, como por ejemplo, los pertenecientes a la Organización para el Desarrollo (OCDE), la biotecnología*

es biología molecular aplicada, se considera de prioridad nacional, de seguridad nacional". (Maffia, Paulo, 2011: 12).

Gran parte de las investigaciones desarrolladas en la Argentina en biotecnología en los espacios de investigación pública, promueven fuertemente la transferencia de su producción de conocimiento. En una medida considerable la transferencia de innovaciones en relación a la producción de conocimiento en biomateriales nacen de las demandas de sectores de empresas públicas y privadas.

En relación a este tema, en una de las tantas visitas a la Secretaria de Transferencia del INTEMA, el personal administrativo me informaba que gran parte de las transferencias desarrolladas en el INTEMA nacen de pedidos de empresas tanto públicas como privadas. En este caso se evidencia que la interacción entre la investigación pública y el ámbito privado coexisten mutuamente.

Desde hace algunas décadas, el desarrollo en biotecnología se ha transformado en una de las áreas primordiales en torno a la investigación estratégica. Los nuevos descubrimientos y avances en la biología molecular, en nuevos materiales, el agro, en los biocombustibles, etc. Promueven novedosos emprendimientos de interés y necesidades prácticas para la forma de vida contemporánea. Como propone (Baidannoff, F. y Goya, M.) *"…nada de ello habría sido posible sin el dialogo continuo y fluido entre el conocimiento, la investigación y la industria." (*Baidannoff, F. y Goya, M. 2012: *23)*

La aplicación, el desarrollo y la difusión en biotecnología tiene un alto impacto en los países y las regiones donde se generan I+D. *"Por lo tanto puede afirmarse que la Argentina tiene buenas posibilidades de posicionarse en el mercado internacional además de poseer la competitividad necesaria para lograr un desarrollo de punta." (*Baidannoff, F. y Goya, M. 2012: *30)*

A partir del diagnostico del rastreo bibliográfico, de autores relevantes en la materia, y las entrevistas realizadas a actores claves en el área, se concluye que el inconveniente principal en Argentina, sigue siendo el financiamiento como eslabón fundamental para amortizar los gastos operativos, instrumentos, insumos, etc. en el desarrollo de la biotecnología en general, en particular en biomateriales.

> *En la Argentina los insumos tecnológicos no han logrado insertase en el mercado interno; los insumos se importan, a pesar de la enorme cantidad de empresas de capitales nacionales. Además la planificación de los políticas públicas es escasa e insuficiente para responder a las demandas del sector biotecnológico empresarial. (*Baidannoff, F. y Goya, M. 2012: *31)*

Sumado a este grave problema de financiamiento, aparece en escena un nuevo inconveniente, el hecho que es escasa la articulación de políticas que fomenten el vínculo entre la investigación pública y empresas públicas y privadas. Esta relación es central; la interacción entre lo público y lo privado es un tema que debe ser analizado en profundidad para su inclusión en una agenda pública y científica nacional. En estos últimos años la relación con las nuevas industrias y empresas manca una tendencia, la cual debiera ser sostenida en el tiempo. Las experiencias en países líderes en el desarrollo de biomateriales, demuestra que la interacción entre investigación pública y empresas está regulada y fomentada por los organismos generadores de sus políticas públicas. Es esas regiones, el desarrollo en biotecnología y la investigación pública y la inversión privada conviven naturalmente; la comunicación y el contacto entre ambos actores es central en la búsqueda de conciliar producción de conocimiento y desarrollo estratégico. Un dato no menor, es tomar conciencia que gran parte del capital de riesgo[149] en el desarrollo en biotecnología, surge de la inversión privada. Este es un recurso, una alternativa

149 Como contraparte de la burbuja financiera de la primera mitad de los años noventa; la idea de los capitales de riesgo, fue invertir en activos que potencialmente podrían representar beneficios a futuro; la lógica

clave, como generador de resortes financieros que posibilitarían la planificación de investigaciones a largo plazo

8-Referencias Bibliográficas

ABRAHAM, G. (2000); *Ciencia y mercado de los Biomateriales.* Madrid: Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, Departamento de Química Aplicada a la Ingeniería, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

ABRAHAM, G. A., & MARCOS, A. (2000); "*Materiales Poliuretánicos:Características generales y situación de su investigación y desarrollo en España." Revista de plásticos modernos*, Vol. *7 Nº* 28, pp. 688–701.

ABRAHAM, G., GONZALEZ, M. F., & CUADRADO, T. (1999): "*La ciencia y la ingeniería de biomateriales: un desafío interdisciplinario." Revista Ciencia Hoy*, Vol. *9 Nº* 49, pp. 50–59.

BEN-DAVID, J. (1974); *El papel de los científicos en la sociedad*. México: Trillas.

BRUNER, J. J. (1990); *Evaluación de la investigación en el contexto latinoamericano e internacional*. Santiago de Chile: FLACSO.

CABO, A. (2005); "*Empresas, tecnología y ciencia*." En: Revista SAM: Asociación Argentina de Materiales, Vol. 7. Nº 17, pp. 59-68.

CASAS, R. (2001); *Problemas en la producción y transferencia de conocimientos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

CHAN, A. S., & FISHER, D. (2003); "*Academic Culture in Canadian Universities: Contexts for Change. International Colloquium on Transformation of Academic Culture: Capital Accumulation and International Competitiveness", Congress of the Humanities and Social Sciences*. Daldhousie University, PP. 65.

ETZKOWITZ, H., & LEYDESDORFF, L. (1995); *The Triple Helix of University-IndustryGovernment relations. A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. EASST Review*.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (Ed.). (2009); "Universidad, sociedad e innovación: una perspectiva internacional." Caseros: UNTREF.

FUNDACIÓN OPTI. (2004); Ciencia y Salud. El Futuro de los Biomateriales. Tendencias Tecnológicas a medio y largo plazo. Federación Española de Empresas de Tecnología Sanitaria (FENIN).

GIBBONS, M. (1997); *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. ., LIMOGES, C., NOWOTNY, H.,

KNORR CETINA, K. (1997) *Sociality with objects: social relations in postsocial knowledge societies*. Theory, culture & society.

KREIMER, P., & THOMAS, H. (2004). *Producción y uso social del conocimiento. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

---

era que los pocos aciertos tecnológico más que compensarían -para el conjunto- los masivos fracasos. Aún así e incluso considerando el fin de la burbuja de inicios del milenio, se constituye en un modelo capitalista privado de articulación entre el mercado financiero y el pre-competitivo mundo científico. Para ello fue necesario un cambio de conducta notable: las bolsas de comercio aceptaron negociar empresas que no tenían activos físicos (y a menudo sin ingresos y pérdidas) y los científicos comenzaron a interesarse en los mercados de capitales privados como fuente para financiar sus desarrollos (a la vez que identificaron sus investigaciones en función de los potenciales usos). (Bisang, R. Campi, M. Cesa, V. CEPAL. 2009: 94)

LLOMOVATTE, S. (Ed.). (2006). *La vinculación universidad - empresa : miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MANUAL de Oslo: guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación (2005), Oslo : OCDE.

MANUAL de Bogotá: Normalización de Indicadores de innovación tecnológica en América Latina y el Caribe(2001) Bogotá: RICYT, OEA

MANUAL de Frascati: Propuesta de Norma Práctica para encuestas de Investigación y Desarrollo Experimental (2002), OECD

OLIVE, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad de conocimiento: ética, política y epistemología*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.

QUINTANILLA, M. Á. (2005). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.

SÁBATO, J. (1975) *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*, Buenos Aires: Paidós.

SUTZ, J. (2002). *Problemas avanzados de la producción en Latinoamérica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

THOMAS, H. y DAGNINO, R. (1998): "La cuestión social en las políticas de vinculación universidad-sector productivo (La transición de los '60 a los '90 en América Latina)" *Avaliação.*

VACCAREZZA, L., & ZABALA, P. (2002). *La construcción de la utilidad social de la ciencia. Investigadores en biotecnología frente al mercado*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

VARELA, G. (1997) Los patrones de vinculación universidad-empresa en Estados Unidos y Canadá y sus implicaciones en América Latina. Coordinadoras: Casas, R. y Luna, M. Editorial Plaza y Valdes.

VESSURI, Hebe. (1995). "*La academia va al mercado. Relaciones de científicos con clientes externos*." Epílogo ¿Qué aprendimos del estudio? In H. (Comp) Vessuri (Ed.), Caracas: Fondo Editorial FINTEC.

VESSURI, Hebe (Ed.). (2006). *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO.

WEBSTER, A., CONSTABLE (1990). Strategic research alliances and "hybrid coalitions". *Industry and Higher Education.*

La vinculación tecnológica o sobre el desafío de articular la universidad con su entorno: el caso de la Universidad Nacional de La Matanza

Autor: Basanta, Elisa Marta ; Bidiña, Ana Marcela ; Mecca, Dorina (Universidad Nacional de La Matanza. Secretaría de Ciencia y Tecnología)

Resumen: Atendiendo a los objetivos del Coloquio sobre repensar las estrategias de desarrollo de la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión en las universidades americanas, el presente trabajo presenta el trabajo llevado a cabo por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), que pone en relación aportes teóricos en torno a la noción de vinculación tecnológica, rescatados por un Proyecto de Investigación150, y algunos aspectos interesantes sobre la reciente formulación de un plan de desarrollo para el fortalecimiento de la las

áreas de vinculación tecnológica de la Universidad. La propuesta tiene por objetivo articular organismos intra y extra universitarios, con el fin de orientar las acciones de investigación, docencia y extensión hacia el desarrollo local y regional.

Palabras claves: vinculación tecnológica y social- investigación- extensión- transferencia

Texto completo:

La noción de vinculación tecnológica: ¿dónde queda lo social?

Contribuir con el diseño de una definición amplia e integral de la noción de *vinculación tecnológica* se revela como un arduo desafío en el que parece estar implícita la necesidad de atender la cuestión del carácter polisémico de ese término. El escaso consenso en torno a qué se entiende por vinculación tecnológica ofrece un abanico de dificultades no solamente cuando se pretende considerar los fenómenos que orbitan alrededor de esa noción, sino también al momento de comprender los alcances de su concepción. La cuestión que nos ocupa concretamente es: qué actividades o prácticas sociales se enmarcan como vinculación tecnológica.

Las razones de esta polisemia pueden ser varias. El primer motivo puede estar dado por tratarse en realidad, el término vinculación tecnológica, de un constructo: dos conceptos que se ligan para generar una entidad propia, y no como un concepto específico, sintético y con su propio alcance conceptual.

El segundo motivo puede ser el uso extendido y bien laxo que se le dio a la expresión para dar cuenta de, dicho de forma rápida, la necesidad de "volcar" conocimiento científico y técnico en arenas del sector productivo con el fin de aumentar los réditos gananciales de una actividad económica, cualquiera sea. Retomando el modelo lineal del desarrollo de la economía clásica: más tecnología en los procesos productivos, más riqueza, más bienestar social (García Palacios, González Galbarte, López Cerezo, Luján, Gordillo, Osorio, Valdes, 2001).

Otro motivo podría ser, incluso, su uso espasmódico a lo largo de la historia del pensamiento científico latinoamericano. A veces solapado con otras categorías que buscaban significar los alcances del rol académico, o de la producción científica con respecto a la coyuntura de la época. Yarza (2004) ofrece el caso argentino como ejemplo de la utilización de otro vocablo cercano al de vinculación: *innovación tecnológica*, para mostrar cómo se tensionó, por medio de él, el fin explicativo y el fin político. De este modo, se le atribuyó a la comunidad científica la responsabilidad de articularse con las demandas del sector económico privado, rubricando un desplazamiento ideológico que ponía foco –solamente- en la atención a las necesidades del mercado.

En esta línea de reflexión, sería válido decir que el sentido del término *vinculación tecnológica* estuvo más enfocado en los "fines" (en los resultados esperados), que vienen asociados con su semántica, más que en su significación de "proceso". Tampoco parece reparar demasiado la bibliografía especializada (salvo los aportes de la OEI en García Palacios y otros, 2001) sobre el "inicio" o las nociones "anteriores" (o fundamentales) del término, que vendrían a dar respuesta sobre qué se entiende por vinculación, qué por tecnología (asociada a ella qué se entiende por ciencia como conocimiento aparentemente diferente al de tecnológica), qué

particularidades tendría aquella vinculación específica que recibe el adjetivo de tecnológica, y en indagar si esta vinculación subsume –en la práctica- cualquier otra forma de vinculación desde el conocimiento especializado. En sí, el área de conocimiento que demarca la noción de vinculación tecnológica es evidentemente todavía *terra incógnita* y se requiere de un trabajo intelectual bastante más arduo, fundamentalmente de corte heurístico.

Esta ardua tarea que implica recapacitar sobre la noción de vinculación tecnológica, ubica a esta reflexión dentro del campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (CTS), un ámbito disciplinario cercano a las ciencias sociales (con estudios esencialmente de corte historiográficos) que, aunque no permite brindar un sólido apoyo donde reparar con ciertas precisiones teóricas, dada su configuración de fronteras difusas, sin cimientos suficientes para instalarse establemente en el mundo científico-académico. De todos modos sirve como un entorno de cercanía teniendo en cuenta los diversos desarrollos multi e interdisciplinarios que se han venido llevando a cabo sobre aspectos sociales de la ciencia y la tecnología: ya sea desde los factores que intervienen en el cambio científico y tecnológico, como en los fenómenos sociales y ambientales resultantes de ellos (Kreimer y Thomas, 2004 junto con García Palacios y otros, op.cit).

Tecnología, por su parte, puede ser entendida como el cúmulo de conocimiento y prácticas orientadas hacia el diseño, producción y comercialización de bienes y servicios. Al respecto Sábato (en Feld, 2011) encuadra la noción de tecnología como el conjunto de conocimientos ya sea científicos o empíricos, dirigidos al aumento de la producción y el fomento de la comercialización de bienes y servicios. Más allá de la anterior definición de corte economicista, el concepto de *tecnología* lleva implícito, para Martínez y Albornoz (1998), la satisfacción de una necesidad; una respuesta singular a contextos económicos y sociales definidos. Generalmente el conocimiento tecnológico reúne al conocimiento científico, pero su organización y aplicación es diferente y con una directa concentración en el ciclo de producción de bienes y servicios. De hecho, la creciente influencia de la ciencia sobre la tecnología ha conducido a suponer que la *tecnología* es la mera aplicación de la ciencia, mientras que la *técnica* resumiría los procedimientos y artefactos inventados bajo la prescindencia del conocimiento científico151. Martínez y Albornoz (1998) a su vez, dirán que la *tecnología* en realidad precedió a la ciencia en términos históricos y su dinámica fue autónoma. Si se tiene en cuenta, rápidamente, la evolución de la especie humana se podrá encontrar al ser humano desarrollando utensilios "tecnológicos" para las tareas más rutinarias de su vida biológica (la caza, la defensa, etc.), para la satisfacción de sus necesidades básicas y para el intercambio producido por el convivir en sociedad con otros seres homólogos en su especie. Sin existir, mientras tanto, una reflexión intrínseca frente a esa auto-creación tecnológica. La *tecnología* es, principalmente, el conocimiento de técnicas y métodos basados en el ensayo y el error, sin adicionársele el recurso de la ciencia hasta bien entrado el siglo XIX (Vessuri, 2007).

Bijker (2005) amplía un poco más los alcances de lo que se entiende por *tecnología* y se refiere a ella no solo como el conjunto de artefactos físicos, calculadores; sino también como actividades humanas y como los

151 Bunge y Sanmartín en García Palacios y otros (2001).

conocimientos de las personas en el uso de las máquinas. Luego del paso por una etapa de diferenciación institucional de la ciencia con respecto a la *tecnología* en la primera parte del siglo XIX, la ciencia paradigmática se dedicó a buscar principios generales y explicaciones racionales sobre la realidad. Siendo la investigación pura la base de la dinámica técnica. Aquí la ciencia comienza a contribuir -paso a paso- con variadas invenciones tecnológicas desde la investigación empírica. Este emparentamiento -vale aclarar- no fue casual, sino el resultado del devenir de las nuevas necesidades críticas de la industria. De hecho, con el avance de la investigación industrial, las grandes compañías empresariales pudieron empezar a controlar el ritmo y dirección del cambio técnico. (Vessuri, 2007).

En la actualidad la interrelación entre ciencia y *tecnología* ha crecido de forma considerable, aunque sin ser posible explicar aquella relación en un plano de "causa-efecto" sino como una dinámica de relacionamiento más bien correlacional (Martínez y Albornoz, 1998). De todos modos, retomar la reflexión de Sábato -que se señalaba más arriba- puede servir de síntesis a los efectos de generar una mirada concreta y a la vez integral sobre la tecnología. El aspecto de los conocimientos empíricos -además de los científicos- es un punto interesante de este clásico argentino. El autor sostendrá que, amén de que cada vez más conocimiento científico sirve como insumo a los desarrollos tecnológicos, este no es el único (y a veces tampoco el más significativo). Relevantes pueden ser -también- las experiencias, las tradiciones, las aptitudes más fútiles (Sábato en Harriague y Quilici, 2014:10) que aporten a la *tecnología* como un bien social- otro dato característico en Sábato-, encuadrando la *tecnología* como un bien en sí mismo (tanto de cambio como de uso), con una conveniencia económica intrínseca y con una performance satisfactoria dentro de la estructura productiva (Sábato y Mackenzie, 2014:191).

En resumidas cuentas, se vuelve más preciso hablar de *sistemas tecnológicos* y no solo de artefactos para reunir los instrumentos físicos y las tecnologías de corte más organizacional como pueden ser los sistemas de salud, de políticas públicas, etc. aquello que también define y re-define la realidad social (García Palacios y otros, 2001). Ahora bien, es importante destacar el aspecto práctico de la tecnología; porque es esa práctica en donde, según Pacey152 se subsume la aplicación del conocimiento científico ya sea desde un plano organizacional, técnico (referido al funcionamiento de maquinaria y proceso) o cultural-ideológico (valores e ideas involucradas en la actitud creativa).

La *investigación tecnológica,* por otra parte, frecuentemente es nombrada también como "investigación aplicada" y "desarrollo experimental". Claramente, y en línea con la concepción de *tecnología* que se desarrollaba anteriormente, este tipo de investigación se distingue por su orientación hacia la generación de conocimiento original, con claras finalidades prácticas destinadas a la producción y a la distribución de bienes y servicios. En ella ya no abundan las clases teóricas y los ejercicios de pizarrón, sino los experimentos y el ensayo sistemático con materiales y máquinas en un entorno que se corresponde con las prácticas industriales (Vessuri,

152 En García Palacios y otros (2001).

2007).

La ciencia, en la *investigación tecnológica*, juega un papel relevante: brinda al proceso su metodología y su sistematicidad bajo los necesarios criterios de originalidad, innovación y mejora continúa. Ahora bien, como consecuencia -o a raíz de- la investigación tecnológica, se distingue el fenómeno de *transferencia de tecnología*, consistente, según Martínez y Albornoz (1998), en la cesión, absorción, ajuste, propagación y reproducción del conocimiento técnico por parte de un dispositivo productivo distinto al que le ha dado origen; materializados en acuerdos de licencias, importación de bienes de capital, etcétera. Vale resaltar, una vez más, el claro destino que este tipo de transferencia tiene con respecto al sector productivo, así como también el claro fin que subyace: aumentar los niveles de productividad y de calidad de las mercancías y de los servicios producidos en un entorno socio-económico determinado.

En lo que a *transferencia* se refiere, Carbonetti (2009) discrimina entre transferencia versus *vinculación*. Esta sensible diferenciación resulta vital en el cincelado de ambas nociones, especialmente la de vinculación tecnológica. Según la interpretación de Carbonetti (2009), el carácter unidireccional del proceso de transferencia tecnológica, parece ser una particularidad que, a la vez, ofrece una pista para esclarecer un poco más el fenómeno de vinculación, aunque sea por contraposición: vinculación como aquello que no entra dentro la categoría de transferencia.

De este modo, la transferencia parecería erigirse como un relacionamiento lineal entre un sujeto que traslada y otro que recibe. Mientras que vinculación adquiere autonomía conceptual dando cuenta de una relación interactiva en la que sería posible identificar intenciones (motivaciones) confluyentes que dieran paso a un acercamiento de partes.

En otras palabras, se denominará *transferencia* al proceso de búsqueda de soluciones y a la atribución de confianza en el conocimiento tecnológico como parte del camino para obtener esas soluciones. Mientras que *vinculación*, en tanto relacionamiento de corte interactivo, refiere a la búsqueda de respuestas a problemas que generen el desafío de crear productos o servicios innovadores y confeccionados “a medida” de sus contrapartes.

Tanto en la *transferencia* como en la *vinculación* interviene un fenómeno de traducción, según Estébanez (2004), desde los lenguajes especializados de la ciencia y la tecnología, hacia el lenguaje que resulta de la apropiación del conocimiento por parte del receptor, de corte más político o de mayor comprensión pública. Moneta (1996) indica oportunamente que la universidad se revela como una entidad que rebalsa el cúmulo de capacidades científicas y tecnológicas, enlistándose con una misión más compleja en la que se incluye el espacio de construcción cultural. Esta visión pragmática, que ha venido tomando forma en Argentina y que parece tener una conexión con estas concepciones sobre la estrecha relación entre ciencia, *tecnología, investigación tecnológica* y *vinculación*, que se mencionaban más arriba parece intentar- a su vez- complementarse a una cultura universitaria desde un aspecto signado por el valor de la responsabilidad social del conocimiento (Ferre, Brener, Zárate y Mas Rocha, 2007).

El sistema científico tecnológico y el caso de la UNLaM: breve estado de situación

Con un espacio geográfico de 325,71 kilómetros cuadrados donde se concentra una población total de 1.775.816 habitantes (Censo Nacional 2010, INDEC), en el Partido de La Matanza coexisten lugares que presentan condiciones de vida polarizada que van desde nichos de pobreza extrema a barrios con habitantes de un alto nivel económico de ingresos. En este contexto, el Estatuto de la Universidad Nacional de La Matanza -en su título primero de principios y objetivos - sitúa a la Universidad como una institución con vocación de servicio para con las necesidades de la singular región en la que se inscribe. Desde un perfil de institución abierta a las exigencias de su tiempo y de su medio, y en línea con las disposiciones primero de la Ley Nacional de Educación Superior número 24.521 (1995) y de la 25.467 (2001) de Ciencia, Tecnología e Innovación, la UNLaM se erigió como instrumento y factor de cambio relevante en la región del conurbano bonaerense, planeando disponer de sus capacidades organizacionales para orientarlas al servicio de la consolidación de estrategias para el desarrollo local; incorporando -a tales efectos- las cuestiones relativas a la solidaridad social, al empleo y la producción, mientras construye vínculos con las organizaciones del medio local y regional.

Para lograrlo, la carta original de la UNLaM exige evaluar las inquietudes y aspiraciones de la población para –a partir de ellas- asumir el análisis comprometido de la realidad, desarrollando toda la capacidad crítica, reflexiva y creadora de la comunidad universitaria en procura de acciones transformadoras que penetren las fronteras externas de la institución.

Vale decir que, desde el Estado Nacional ha existido una decisión política de orientar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, el cual contempla desde ya a las Universidades Nacionales, para atender demandas sociales y productivas en un marco de impulso a la innovación productiva y a la asociatividad público-privada. De este modo, y con la meta de mejorar los indicadores de calidad de vida, competitividad productiva, desarrollo social y sustentabilidad ambiental, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (MINCyT) lanzó el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva "Argentina Innovadora 2020", a modo de servir como hoja de ruta del accionar del Sistema científico-tecnológico nacional, valiendo como marco orientador de las prioridades estratégicas que el Estado Nacional ha relevado en función de diversos actores públicos y privados. De igual manera, la conformación de la figura de los PDTS: Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social, primero por el MINCyT y replicada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), sentó un nuevo precedente en lo que respecta a la decisión política de orientar la investigación hacia el desarrollo de tecnologías asociadas a una oportunidad estratégica o a una necesidad socio productiva debidamente explicitada.

Además de lo mencionado, el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010 de la Universidad ya había diagnosticado -dentro de los programas propuestos para el desarrollo en investigación y tecnología, que pretendían atender la prioridad institucional referida a mejorar la vinculación de la Universidad con el entorno

social- un insuficiente nivel de investigaciones con posibilidades concretas de transferencia. Al respecto, el plan estratégico institucional de vinculación tecnológica que fue gestionando cotidianamente la UNLaM desde el año 2011, tuvo como objetivo general: facilitar los procesos que permitieran que el conocimiento generado en el ámbito de la Universidad sea apropiado por el medio y contribuya al desarrollo socio-productivo.

Con un modelo actual eminentemente descentralizado respecto de la vinculación, los departamentos académicos de la UNLaM realizan servicios tecnológicos a terceros en función de sus carreras de grado y del nivel de desarrollo de sus líneas de investigación activas.

Por su parte, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, junto con la Secretaría de Extensión Universitaria (ambas dependiente del área de Rectorado de la UNLaM), se han ocupado de identificar capacidades y resultados, tanto de las investigaciones como de los desarrollos tecnológicos y experimentales que existen en la Universidad, para que puedan ser aprovechados por diversos sectores de la sociedad; con especial foco en el entramado socio-productivo local o regional más inmediato.

En el 2014, dentro del marco del 25° aniversario de creación de la Universidad Nacional de La Matanza, se le dio prioridad a aquellos proyectos de investigación y desarrollo que tuvieran entre sus objetivos abordar la resolución de problemas que demandara, en primera instancia, la comunidad del Partido de La Matanza, o bien, un marco territorial más amplio. Tras el lanzamiento de la figura de los PDTS-Matanza se espera que traigan aparejados la generación de conocimiento aplicado a la producción de bienes y/o prestación de servicios, teniendo como punto de partida la identificación de los problemas requeridos por demandantes y adoptantes concretos del entorno.

UnIIR, Programa integral de impulso a la vinculación tecnológica: una alternativa creativa para fortalecer las áreas de vinculación tecnológica y social de la UNLaM

Tras el lanzamiento de la convocatoria nacional proveniente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), titulada: "Fortalecimiento de las capacidades de gestión institucional de las áreas de Vinculación Tecnológica", convocada por Resolución 1239/16 de la SPU (del 22 de agosto de 2016), la UNLaM encontró una oportunidad para encarar el fortalecimiento de su estrategia de vinculación, estructurando de forma ordenada las acciones que ya se venían instrumentando en la materia desde la institución.

Por ello, desde la Secretaría de Ciencia y Tecnología, en conjunto con la Secretaría de Extensión Universitaria, se presentó un modelo de plan de desarrollo que proyectara la intervención de varias áreas de la Universidad para potenciar la vinculación tecnológica y social con públicos no académicos. El mismo fue finalmente aprobado mediante Resolución 2354/16 de la SPU (del 22 de noviembre de 2016), siendo seleccionado entre otros veinticuatro planes postulados por diferentes universidades nacionales del país.

La Dirección Nacional de Desarrollo y Voluntariado fue el ámbito designado por la Secretaría de Políticas

Universitarias para coordinar la convocatoria. Esta Dirección viene desarrollando acciones –desde un sentido articulador con los lineamientos provenientes del MINCyT- en áreas prioritarias que procuran dar intervención a las universidades nacionales para realizar actividades concretas que atienden a los requerimientos actuales de la Nación, fortaleciendo el desarrollo regional y también promocionando la actividad universitaria en todos los niveles de actuación.

El Programa Integral de Impulso a la Vinculación Tecnológica de la UNLaM, se denomina: *Universidad para la Investigación y la Innovación en la Región*, simplificado con el acrónimo UnIIR, a los fines de enunciar, en un sentido concreto, la filosofía del Programa: unir la universidad hacia adentro para ser más eficiente su tarea de vinculación, y hacia afuera para construir puentes con públicos no académicos. UnIIR, entonces, busca constituirse como una estructura organizacional operativa que permita, por un lado, optimizar las estrategias descentralizadas de vinculación que actualmente lleva a cabo la Universidad y, por otro, generar las condiciones para diseñar una interfaz centralizada y dinámica que conecte las capacidades de la Universidad con necesidades y demandas del entorno social y productivo, tanto local como regional.

Como se decía anteriormente, el Programa UnIIR fue constituido por un equipo variado en el que se reúne, no solo al personal de la Secretaría de Ciencia y Tecnología y de la Secretaría de Extensión Universitaria, sino también a las Secretarías de Investigación de los Departamentos Académicos, Agencias, Centros de Investigación, Institutos y Observatorios de la UNLaM. La coordinación del trabajo es asumida por la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

De los dos objetivos que se comentaban anteriormente, se desprenden otros catorce objetivos específicos con múltiples acciones asociadas, dentro de un esquema de trabajo propuesto para tres años. Entre las acciones ya implementadas por el Programa UnIIR pueden destacarse:

- El diseño de una estrategia comunicacional que permitiera hacer asequible el propósito del programa e involucrar a toda la comunidad universitaria en él.
- El mapeo de las líneas temáticas de investigación en las que vienen trabajando los cinco departamentos académicos de la Universidad.
- La articulación del trabajo de los observatorios e institutos de la Universidad para brindar soporte al Programa.
- El incentivo a la conformación de planes de trabajo de becas internas de investigación con foco en la vinculación con el medio social y productivo. En este sentido, se relanzó recientemente la categoría de Becas de Desarrollo Tecnológico y Social de la UNLaM para alumnos de grado y pregrado.

Por otro lado, se encuentra en proceso de ejecución:

YY. El relevo de las experiencias de vinculación que llevan a cabo cada una de las dependencias de la Universidad y los actores externos que mantienen vínculo actual con las distintas áreas de la Universidad.
ZZ. La orientación en la conformación de líneas de investigación prioritarias de carácter multidisciplinario y con alta potencialidad de vinculación transversales a todos los equipos de investigación de los Departamentos.

Con los relevamientos en curso se espera contar con un diagnóstico bastante certero sobre lo que efectivamente se viene realizando en materia de vinculación por parte de las diversas áreas que componen la Universidad. Mientras que con la conformación de líneas prioritarias de investigación, se espera articular la labor de investigación compartimentada de los Departamentos, avanzando a un enfoque multi e interdisciplinario que priorice la vinculación de los equipos con las demandas y necesidades del entorno universitario.

Como acciones complementarias al Programa, se prevén:

38. Apoyar la formación de recursos humanos de la Universidad en materia de gestión científico- tecnológica y promoción de la innovación;
39. Patrocinar la organización de eventos programados desde las unidades académicas en los que participen públicos no académicos y
40. Articular el accionar del plan de trabajo con otras convocatorias e iniciativas, lanzadas tanto por la SPU como por otras instituciones de la región, para disponer de mayor financiamiento y para extender el impacto positivo del Programa.

Reflexiones finales

En el siglo XXI la universidad ha ampliado su tradicional rol de producción y reproducción de conocimiento científico, tornándose una institución social íntimamente involucrada en las diversas áreas de la vida pública, con compromisos explícitos hacia las necesidades de la sociedad. En este sentido, la UNLaM ha emprendido el desafío de articular docencia, investigación y extensión para reflexionar concienzuda y creativamente sobre su rol estratégico frente a la sociedad y la empresa.

En este trabajo se ha tratado de reflexionar sobre la concepción de la vinculación tecnológica, comentando la labor llevada a cabo por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM y enfatizando algunas

de sus estrategias para potenciar las capacidades de esta institución universitaria.

Referencias Bibliográficas

Bijker, W. (2005): ¿Cómo y por qué es importante la tecnología? Revista *Redes.* Vol. 11. Num. 21. Mayo. Pp.: 19-53

Carbonetti, C. (2009): La actividad de vinculación tecnológica. Informe de Extensión Universitaria. Universidad Tecnológica Nacional. N° 31. Pp.: 31-47. Buenos Aires: Redacción de TUandE.

Estébanez, M. E. (2004): Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social. *Espacio Abierto* (Cuaderno venezolano de sociología), Vol. 13, N° 1, enero-marzo. Pp.: 7-37. Venezuela: Universidad de Zulia [En línea] Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12201301

Feld. A. (2011): Las primeras reflexiones sobre la ciencia y la tecnología en la Argentina: 1968-1973. Revista *Redes*. Vol. 17. N° 32. Junio de 2011. Pp.: 185-221.

Ferre, N., Brener, A, Zárate, J.L., Mas Rocha, S.M. (2007): Reflexiones sobre pedagogía universitaria: problemas y perspectivas. Documento de la II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, *Enseñar y aprender en la universidad*. Septiembre.

García Palacios, E. M.; González Galbarte, J.C; López Cerezo, J.A.; Luján, J.L.; Gordillo, M.M.; Osorio, C. y Valdes, C. (2001): Ciencia, tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual. Madrid: *Cuadernos de Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Harriague, S. y Quilici, D. (Eds). (2014). *Estado, política y gestión de la tecnología: obras escogidas (1962-1983).* San Martín: UNSAM EDITA.

Hurtado, D. (2010): *La ciencia argentina un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Buenos Aires: Edhasa.

Kreimer, P y Thomas, H (2004): Un poco de reflexividad o ¿de dónde venimos? Estudios de la ciencia y la tecnología en América Latina. En P, Kreimer.; H., Thomas.; P., Rossini y A., Lalouf (Eds.). *Producción y Uso Social de conocimientos: estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Pp.: 11 a 89. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Martínez, E. y Albornoz, M. (1998): Indicadores de ciencia y tecnología: estado del arte y perspectivas. Nueva Sociedad. Pp.: 269-288. Caracas: UNESCO.

Moneta, C. (1996): La universidad como soporte fundamental del esfuerzo de competitividad empresarial en la región. Documento de trabajo de la Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, del 18 al 22 de

Noviembre.

Sábato, J. y Mackenzie, M. (2014): Tecnología y estructura productiva. En S., Harriague y D., Quillici (Eds). *Estado, política y gestión de la tecnología: obras escogidas (1962-1983).* Pp.: 183-199. San Martín: UNSAM EDITA.

Vessuri, H. (2007): *O inventamos o erramos. La ciencia como idea-fuerza en América Latina.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Yarza, C. (2004): Sobre los usos de Schumpeter en el discurso de la política científica. *Revista Iberoamericana Ciencia-Tecnología y Sociedad*. Foro. Vol 1. N°2. Ene/Abr. Pp.: 195-209.

Otros documentos

Documento I de la Comisión Asesora del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Evaluación del personal científico y tecnológico. Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico. Octubre de 2012.

Documento II de la Comisión Asesora del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Evaluación del personal científico y tecnológico. Precisiones acerca de la definición y los mecanismos de incorporación de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social al Banco Nacional de Proyectos del MCTIP. Junio de 2013.

Ley Nº 24.521. Ley Educación Superior (1995) Boletín Oficial Nº28204 10/08/1995.

Ley Nº 25.467. Ciencia, Tecnología e Innovación (2001) Boletín Oficial Nº 29.740, 26/09/2001.

Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva "Argentina Innovadora 2020". (2013). Secretaría de Planeamiento y Políticas. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Presidencia de la Nación Argentina.

Universidad Nacional de La Matanza (2003). Estatuto de la Universidad Nacional de La Matanza. Texto ordenado 2003. San Justo, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Universidad Nacional de La Matanza (2006). Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010. San Justo, Buenos Aires, Argentina: Universidad de la Matanza.

Universidad Nacional de La Matanza. Resolución 029/2015. Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Matanza.

Universidad Nacional de La Matanza. Secretaría de Ciencia y Tecnología (2015). *Investigar en UNLaM.*

8-Innovación tecnológica y virtualización de la educación superior

8-Innovación tecnológica y virtualización de la educación superior

Análisis y construcción de variables y dimensiones para la medición del proceso de afiliación en carreras a distancia

Autor: Coste, Lorena; Lapalma María Alejandra; Silvano, María Alejandra (Universidad Nacional de Lanús)

Resumen: El presente trabajo pretende dar cuenta de la construcción de un conjunto de variables, dimensiones e indicadores que están relacionadas con el proceso de afiliación institucional de los estudiantes en carreras con modalidad a distancia

La delimitación del población objeto de estudio refiere a estudiantes del primer año de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria de la Universidad Nacional de Lanús (Modalidad a distancia).

El proceso de afiliación del estudiante universitario constituye un tema central en las agendas académicas cuyo principal objetivo es evitar el abandono en el primer año de la carrera. El presente trabajo surge de una investigación cuya particularidad es el enfoque puesto en el estudiante a distancia. Dicha particularidad nos obliga a indagar acerca de estas formas específicas de empoderamiento en cuanto a la adquisición del aprendizaje, así como también de las relaciones que el estudiante va a adquiriendo con ese saber, de la adecuación a las exigencias espacio-temporales que este entorno requiere, de las relaciones con sus pares y de las relaciones institucionales que puedan favorecer o no, a su permanencia.

Palabras clave: Educación a distancia, afiliación institucional, análisis de variables y dimensiones.

Texto completo:

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se enmarca dentro del Proyecto "Procesos de afiliación institucional en entornos virtuales " que se realiza en la Universidad Nacional de Lanús.

El objetivo general del proyecto consiste en comprender cuáles son las características del proceso de afiliación del estudiante universitario en carreras que utilizan entornos virtuales de aprendizaje.

Los objetivos específicos son:

- Explorar y describir las variables que inciden en los procesos de afiliación institucional del estudiante en entornos virtuales.
- Analizar la relación de dichas variables con el nivel de desgranamiento.
- Describir y analizar los vínculos establecidos entre los estudiantes y entre los estudiantes y los docentes de las carreras en entornos virtuales.
- Describir la utilización de los estudiantes y de los docentes del entorno virtual y sus herramientas.
- Analizar la relación entre la utilización de las herramientas del entorno virtual con los procesos de afiliación.

Se encuentran trabajando en la Investigación tres equipos dedicados a las siguientes actividades del proyecto:

El primer equipo está realizando un conjunto de observaciones sobre la actividad que se desarrolla dentro de las aulas virtuales con el objetivo de determinar el rol de las plataformas virtuales que median entre el docente, la institución y el estudiante, y averiguar qué características de éstas favorecen más a que los procesos de afiliación sean exitosos.

El segundo equipo se encuentra realizando un estudio exploratorio sobre las formas organizativas, los tiempos de estudio, su relación con la familia y el trabajo desde la perspectiva de los estudiantes. Se está realizando el trabajo de campo a partir de la aplicación de un conjuntos de entrevistas en profundidad a los estudiantes de primer año de la carrera.

El tercero, efectúa un proceso de operacionalización de la variable "afiliación institucional de los estudiantes en carreras con modalidad a distancia". El mismo consiste en la construcción de dimensiones e indicadores que serán utilizados para la construcción de un instrumento de recolección de datos al universo de estudio.

Este trabajo está centrado en describir el desarrollo que se está llevando a cabo en el tercero de los equipos de trabajo. La construcción de un conjunto de dimensiones e indicadores a partir de la reflexión sobre la teoría y la información obtenida de las entrevistas en profundidad y las observaciones realizadas a las aulas virtuales.

DESARROLLO

¿En qué consiste el proceso de afiliación del estudiante en la educación superior? Alain Coulon (1995) es uno de los autores franceses que aborda esta problemática y sostiene que la primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando llega a la Universidad es "aprender su oficio de estudiante". Para el autor se debe intentar ver cómo se fracasa, cuales son los mecanismos y las conexiones internas de este proceso de selección y de clasificación social, que distingue a aquellos que permanecerán como estudiantes de aquellos que serán excluidos.La decisión de tomar como referencia a las tres dimensiones mencionadas surge a partir de la caracterización realizada por Coulon acerca de los tres tiempos que transita el estudiante al ingresar a la Universidad:

1) El tiempo de extrañamiento: aquí el estudiante entra en un universo desconocido, en donde las instituciones rompen con el mundo familiar/laboral. Es la transición del ser alumno al ser estudiante. El estudiante debe asimilar los códigos, las exigencias implícitas y dominar las rutinas. "Tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Al lado del dominio de los contenidos universitarios, una carrera de estudiante exitosa exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas y así dominar rápidamente las rutinas". En la base de este supuesto, Alain Coulon, sostiene que el pase de la educación secundaria a la del nivel superior puede ser descrita en tres fases: en la primera fase, el pase supone una serie de rupturas brutales. El alumno abandona sus antiguas referencias y descubre "un nuevo mundo", el asombro, esa es la ruptura. El joven puede probar un sentimiento de aislamiento, de soledad, incluso de anomia (sujeto en conflicto de normas - Durkheim). Si bien este primer momento es duro, también convive con el sentimiento de querer superarse. El mundo se divide en dos: por un lado están los profesores, los sabios, los que "conocen", del otro lado están los que no saben, los que deben ir a buscar a los diccionarios las palabras que no saben, sus profesores incluso son más sabios que sus diccionarios….etc.

2) Los tiempos de aprendizaje: aquí el estudiante se adapta progresivamente y se produce una conformación. Este periodo es el más difícil, lleno de dudas e incertidumbres. Aquí el estudiante empieza a determinar estrategias para ponerse al nivel de los cursos, superar el anonimato. Se instalan las rutinas y el abandono acecha en gran cantidad de estudiantes en este periodo.

3) Los tiempos de afiliación: este tiempo se define como la adquisición progresiva de un estatus nuevo. El estudiante "se vuelve a encontrar". Tiene un sentimiento de haber superado las dificultades. Se convierte en miembro de la comunidad universitaria. Administra su trabajo de manera autónoma. Comienza a comprender los códigos de trabajo intelectual: ejemplo, qué debe ser tomado en un apunte de clase. El estudiante debe lograr una afiliación no solo en un mundo universitario sino también a las sub-culturas que conforman la carrera universitaria. Cada disciplina posee sus tradiciones de pensamiento y sus categorías conceptuales. Según Felouzis (2001) considera que este doble proceso de afiliación intelectual e institucional influye solo a un pequeño número de estudiantes, ya que el resto no logra adaptarse a las reglas. Coulon menciona tres etapas de integración que viven los estudiantes franceses (observación que realiza en un establecimiento): la primera etapa ubica al estudiante frente a un gran sentimiento de soledad de una institución débilmente organizada, en la segunda etapa, el estudiante descubre como la institución busca desalentarlo de diferentes maneras y al convertirse en un actor de su formación, en la tercera etapa el estudiante de la tercera etapa pone en pie una serie de acciones tácticas con el propósito de preparar una nueva identidad capaz de lidiar con las múltiples contradicciones pedagógicas y organizaciones.

Es importante señalar que en las últimas tres décadas y a nivel mundial, la tecnología ha alcanzado grandes transformaciones que atraviesan todos los campos de la cultura y de la vida cotidiana de las personas y las instituciones educativas no han quedado atrás en pos de este movimiento. La educación mediada por la tecnología es uno de los casos más sobresalientes que ofrece más oportunidades, sobre todo a aquellos estudiantes adultos que no han podido finalizar sus estudios superiores.

Tic y Educación ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento?

El siglo XXI ha visto acentuarse los rasgos de una economía globalizada y de una sociedad de la información, caracterizada por el uso cada vez más generalizado de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICs). Éstas han modificado y revolucionado la mayoría de las actividades humanas en general y de manera específica la educación. Como puntualiza Manuel Castells, las redes informáticas tienen un avance sin precedentes y perfilan un nuevo sistema de comunicación basado en un lenguaje digital universal capaz de crear nuevas formas y canales de comunicación. La sociedad de la información ha adoptado en forma contundente a las nuevas tecnologías en un proceso que se antoja irreversible, entre otras razones, por estar impulsadas por fuerzas comerciales sumamente poderosas que llegan a rebasar a la política nacional y a la política educativa.

Hoy asistimos a la revolución tecnológica de la informática y podemos visualizar cómo sus innovaciones alteran profundamente las condiciones de intercambio de conocimientos y afectan directamente los mecanismos que rigen el funcionamiento de nuestra cultura. La revolución informática iniciada hace cincuenta años, intensificada en la última década y manifestada en el incesante progreso de las nuevas tecnologías multimediales ha marcado de forma significativa el quehacer del hombre del siglo XXI.

La aparición, el avance y la difusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en especial de Internet y del correo electrónico, han supuesto notables transformaciones en los más diversos ambientes en los que se desenvuelven las actividades humanas. Por un lado, porque posibilitan tanto la transmisión de mucha información en poco tiempo como el acceso a numerosos servicios, y, por otro, por el hecho de que facilitan la comunicación de forma instantánea entre sujetos con independencia del lugar en el que se encuentren. Como consecuencia del alcance de dichas transformaciones, la sociedad se inclina a basarse cada vez más en el conocimiento, de modo que la sociedad industrial ha dado paso a la sociedad de la información y del conocimiento, un fenómeno que acentúa la globalización cultural y socioeconómica. En este contexto, la información, debidamente procesada y evaluada, se transforma, a través del razonamiento humano, en conocimiento. Un conocimiento que debería ser accesible para todos los ciudadanos de forma libre e igualitaria,

ya que, de lo contrario, se pueden producir nuevas formas de analfabetismo y, en consecuencia, de exclusión social. Más adelante nos referiremos a una de las repercusiones de tal exclusión, denominada brecha digital.

La introducción generalizada de la tecnología multimedia en la vida cotidiana ha traído ventajas tangibles e innegables al usuario de las mismas, entre ellas: flexibilización, libertad espacio tiempo, nuevas formas de interacción, comunicación en tiempo real y comunicación diferida, etc.

Delia Crovi, investigadora mexicana quien encabeza un proyecto de investigación centrado en este eje temático realiza una importante aportación a la conceptualización de la Sociedad de la Información al plantear la existencia tres tipos de sociedad de la información que conviven:

1. La simbólica o discursiva, o sea, la prometida por el discurso hegemónico como llave para alcanzar el desarrollo;

2. La real caracterizada por desigualdades y diferencias en el acceso y apropiación de las redes, en la cual sólo un sector pequeño de la población se ha apropiado de la convergencia;

3. Y la de la exclusión (también real pero menos reconocida o aceptada) donde permanecen intactas las prácticas sociales y culturales de la sociedad industrial e incluso preindustrial.

Y es que en efecto, uno de los argumentos que emergen como obstáculos para afirmar que los países emergentes transitan plenamente por la sociedad de la información, es el ya antiguo concepto de la brecha digital.

El término brecha digital ha sido considerado como un elemento que refleja uno de los obstáculos para la existencia de la sociedad de la información. Hace referencia a la inequidad en el acceso a la tecnología, inequidad derivada del rezago en materia de desarrollo económico y social, lo cual deriva en insuficiente inversión en infraestructura de información y comunicación. Si buscamos una definición estandarizada podríamos acudir a la generada en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información que a la letra plantea:

Somos plenamente conscientes de que las ventajas de la revolución de la tecnología de la información están en la actualidad desigualmente distribuidas entre los países desarrollados y en desarrollo, así como dentro de las sociedades. Estamos plenamente comprometidos a convertir la brecha digital en una oportunidad digital para todos, especialmente aquellos que corren peligro de quedar rezagados y aún más marginados

Delia Crovi abunda en el tema y explicita el concepto brecha digital, aludiendo a las siguientes cinco dimensiones en las cuales se manifiesta:

a) Tecnológica, referida a la infraestructura material disponible así como al grado de actualización de dicha infraestructura.

b) De conocimiento, vinculada a las habilidades y saberes que deben poseer los individuos para apropiarse adecuadamente de los nuevos medios y de las TIC.

c) De información, dimensión en la que es posible distinguir dos sectores sociales: uno sobre-informado, con acceso a diferentes medios y generaciones tecnológicas; y otro desinformado, con acceso limitado a las innovaciones tecnológicas, sus actualizaciones y sus contenidos.

d) Económica, por la falta de recursos para acceder a las TIC que se manifiesta tanto a nivel personal, como entre los sectores gubernamentales y algunos privados

e) De participación, que significa que los recursos aportados por las innovaciones tecnológicas puedan emplearse en un contexto democrático, con un marco legal y social adecuado, que permita a los individuos y a las naciones igualdad de oportunidades para expresarse e intervenir en las decisiones de un mundo global.

Caracterización de los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria (modalidad a distancia)

A continuación presentaremos algunas características respecto a la población objeto de estudio. Tomando como punto de partida el trabajo de Pintos Andrade, Chechele y Luro (2017) , los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria,, son trabajadores activos, con predominio de mujeres y un promedio de edad cercano a los 40 años. El estudiante medio de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria es una persona que trabaja un mínimo de 7 horas, que tiene un grupo familiar a cargo y que hace más de 10 años que egresó de los estudios secundarios. A continuación presentamos algunas características socioculturales de los estudiantes de la carrera:

Cuadro nº 1 "Distribución por sexo" Fuente: "Elaborado por la carrera TSGAU - UNLa"

Distribución por sexo	
Femenino	112
Masculino	60
Total	172

Cuadro nº 2 "Distribución por edad" Fuente: "Elaborado por la carrera TSGAU - UNLa"

Distribución por edad	
20-29	13
30-39	61
40-49	70
50 o más	28
Total	172

Cuadro nº3 " Tiempo transcurrido desde la finalización del secundario" Fuente: "Elaborado por la carrera TSGAU - UNLa"

Tiempo transcurrido desde la finalización del secundario		
0-5 años	5	2,91
6 a 10 años	14	8,14
Más de 10 años	147	85,47
Sin datos	6	3,49
Total	172	100

Tanto el aprendizaje institucional como la apropiación de los métodos de estudios constituyen dos dimensiones interrelacionadas entre sí.

Es totalmente erróneo pensar que los que ingresan contarán con los elementos adecuados – autonomía, manejo del tiempo, capacidades, hábitos y costumbres- necesarios para el correcto desempeño en el entorno virtual de aprendizaje. Según menciona García Aretio (2001:151), "los sistemas de enseñanza a distancia se han establecido generalmente para atender a una población adulta que aprende y se manifiesta de manera diferente al niño, adolescente o joven, habituales usuarios de las realizaciones convencionales".

Por otro lado, Gómez Mendoza - Alzate Piedrahita (2010) sostienen que "Si los fracasos y los abandonos son numerosos a lo largo de los primeros semestres es precisamente porque la adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenidos intelectuales, métodos de exposición del saber y conocimientos y los habitus de los estudiantes que son todavía alumnos, no se ha realizado. El alumno que entra a la universidad para ser estudiante debe adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a usar las instituciones, asimilar sus rutinas."

Acompañar al estudiante universitario en este proceso de adaptación es uno de los desafíos claves que tienen las instituciones. Según Ana María Ezcurra (2011: 25) las instituciones abordan la deserción desde las carencias de los estudiantes, enfocando las intervenciones en dirección de cubrir o reparar esas falencias. Por este motivo las denomina innovaciones periféricas, dado que sólo analiza un actor (el estudiante) en una sola dimensión (Sus carencias).

Quedan entonces por fuera de este análisis los recursos pedagógicos y metodologías de enseñanza utilizadas en el aula, excluyendo de alguna forma la enseñanza y la tarea docente.

En la misma línea, Vincent Tinto señala que la enseñanza y el aula ocupan un lugar menor en las teorías y

estudios sobre la permanencia y agrega que resulta imperioso corregir este modelo de acción, incluyendo a los docentes, a la enseñanza y la pedagogía.

En cuanto al aprendizaje institucional podemos mencionar, como parte de una política de gestión tendiente a favorecer la inclusión y la permanencia de los estudiantes, que en la UNLa, existe la figura del docente orientador. Sus objetivos fundamentales son dos: disminuir el abandono que se produce especialmente durante el primer año de la carrera y acompañar el proceso de inserción y afiliación institucional del estudiante. Sus funciones están orientadas al asesoramiento y acompañamiento de los estudiantes durante el primer año de la carrera, desarrollando su tarea en dos dimensiones: Una dimensión que abarca su relación con los estudiantes y otra dimensión institucional relacionada con las reuniones y capacitaciones establecidas por la Dirección de Pedagogía Universitaria.

METODOLOGÍA

Como afirmamos más arriba, este trabajo pretende describir el proceso de operacionalización de la variable "afiliación institucional de los estudiantes que cursan carreras con modalidad a distancia". El conjunto de indicadores construidos será el aporte necesario para diseñar una herramienta de recolección de datos a aplicarse sobre los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria de las cohortes 2016 y 2017.

Teniendo en cuenta entonces que luego del proceso de operacionalización se realizará una encuesta al total del universo de estudio y que el análisis de los datos será a partir de la construcción de tablas de frecuencias y tablas de contingencia, podemos afirmar que este trabajo constituye una etapa de un proceso investigativo que tiene un enfoque metodológico cuantitativo.

La encuesta se aplicará a partir de la plataforma Google y brindará información necesaria para analizar e interpretar con una visión prospectiva y reinterpretar si fuera necesario los supuestos que hasta ahora rigen el paradigma de la educación virtual (si lo hay) y si es posible llegar a un nuevo conocimiento que arroje luz sobre la educación a distancia, los problemas que encarna para los estudiantes que lo transitan y terminan la carrera, para aquellos que abandonan momentáneamente y aquellos que lo hacen en forma definitiva.

Si bien creemos que las dimensiones transitan los diversos "tiempos del estudiante" y que por lo tanto no son compartimentos estancos, presentamos a continuación un cuadro con los diversos momentos que transita el estudiante en el proceso de afiliación y las dimensiones construidas.

Cuadro nº 4 "Tiempos del ingresante universitario y sus dimensiones" Fuente: "Autoría propia"

Tiempos que transita el estudiante cuando ingresa a la Universidad (Alain Coulon)	Dimensiones
Tiempo de extrañamiento	Aprendizaje institucional

Tiempos de aprendizaje	Aprendizaje Intelectual /Apropiación de métodos de estudio
Tiempos de afiliación	Manejo del Desánimo

Las dimensiones y su operacionalización

Sostenemos que los conceptos son cajas de herramientas que fijan, de alguna manera, la identidad de un conjunto de fenómenos. El análisis teórico realizado a lo largo de la investigación y el trabajo empírico llevado adelante a partir de entrevistas en profundidad, nos permiten construir un conjunto de dimensiones y su correspondiente operacionalización.

La operacionalización es un proceso complejo a partir del cual volvemos observable una variable con alto grado de abstracción.

El proceso de operacionalización de las variables complejas (en este caso nuestras dimensiones) aportará un conjunto de indicadores, en tanto referentes empíricos, que nos permitan elaborar un instrumento adecuado para la medición del proceso de afiliación de los estudiantes en carreras con modalidad a distancia.

A partir de las siguientes dimensiones de la variable compleja "nivel de afiliación institucional de los estudiantes en carreras con modalidad a distancia" se construyeron un conjunto de indicadores.

Dimensión **Aprendizaje institucional:** Coulon sostiene que afiliarse a una institución, implica el dominio progresivo del lenguaje institucional común. Para los estudiantes que cursan de forma presencial, este dominio se relaciona con la apropiación y el conocimiento de un espacio físico y también de las normas y códigos de la universidad, asumiendo el rol de estudiantes adultos. Para el estudiante virtual, el espacio físico cotidiano es el entorno virtual (Campus) de la universidad y su aprendizaje está mediado por su propia destreza tecnológica y el conocimiento previo que tenga de este tipo de espacios. A esto se suma la flexibilidad que deben desarrollar este tipo de estudiantes para combinar la asincronía y la distancia, propias de estos espacios, con los tiempos institucionales tradicionales. Un estudiante virtual tiene la posibilidad de ingresar a sus aulas/asignaturas en los tiempos que él disponga, pero debe inscribirse en tiempo y forma a sus exámenes y cursadas según el calendario académico que fije su universidad.

A partir de esta conceptualización y de las entrevistas realizadas se construyeron los siguientes indicadores.

1- Utilización de las herramientas del entorno virtual (dificultades/puntos a favor)

2- Comunicación con Apoyo Administrativo

3- Comunicación con los docentes

4- Comunicación con Directivos

5- Comunicación con el Docente Orientador

Dimensión **Apropiación de métodos de estudio:** Antes de adentrarse en este tema, es importante conocer ciertas características de la población objeto de estudio: los estudiantes de la Tecnicatura Superior en gestión y Administración Universitaria. Pintos Andrade, Chechele y Luro (2017) los definen de la siguiente forma: "El estudiante medio de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria es una persona que trabaja un mínimo de 7 horas, que tiene un grupo familiar a cargo y que hace más de 10 años que egresó de los estudios secundarios".

A estas características se suma el hecho de que todas las participaciones (Presentaciones, intercambios en los foros, trabajos prácticos) en el entorno virtual se realizan a través del lenguaje escrito.

La apropiación de los métodos y materiales de estudio presenta para estos estudiantes un desafío temporal: por un lado el de recuperar competencias de lectura y escritura aprendidas hace muchos años y por el otro, encontrarse con los materiales de estudio en un entorno virtual, siendo "inmigrantes digitales". De acuerdo con Prensky (2001), los inmigrantes digitales son aquellos que no nacieron en el mundo digital y que, de una u otra manera, han adoptado aspectos de las nuevas tecnologías.

Los indicadores tienen por objetivo conocer cómo los estudiantes abordaron los materiales de estudio, qué técnicas utilizaron para su comprensión y en qué forma organizaron estos materiales para que estuvieran disponibles en el momento de necesitarlos.

1- Actividades que realizan los estudiantes para apropiarse del contenido.

2- Comprensión del material estudio ofrecido/didáctica

3- Organización del material de estudios

4- Planificación del tiempo de estudio

5- Nivel de Dificultad de las actividades o TP.

6- Devoluciones de docentes

7- Tiempos de entrega

8- Notas de las evaluaciones

Dimensión **Manejo del desánimo:** Tanto en los diarios o bitácoras de clase, como en las entrevistas realizadas en el desarrollo de esta investigación, surge como pensamiento recurrente entre los estudiantes la idea de "Abandonar" los estudios ante distintas dificultades que se presentan en la cursada. Muchas de estas dificultades están relacionadas con la idea de que una carrera virtual requiere menos esfuerzo que una carrera presencial y con la falta de conocimiento acerca de cómo aprender el "oficio de estudiante" en un entorno virtual. Con respecto a estos estudiantes, Borges Saíz (2007: 4) sostiene que "Quizá la coincidencia más llamativa sea la de que se incorporan a la formación en un EVEA (Entorno virtual de enseñanza aprendizaje) sin saber en qué consiste ser un estudiante en línea, qué hay que hacer, que comporta, cómo desempeñarse óptimamente, sin haber recibido formación al respecto".

En este marco, los indicadores se orientan a identificar cuáles fueron las situaciones puntuales que generaron la idea de "abandonar" (Dificultad en el manejo de las herramientas del entorno virtual, imposibilidad de entregar a tiempo los trabajos, falta de tiempo y espacio para estudiar, sensación de "no poder con la carrera") y a que

estrategias recurrieron para superar esa situación (Consulta con actores institucionales, compartir la situación con otros pares, con familiares, etc.).

1- Sensación de “no poder con la Carrera”

2- Búsqueda de Contención/respuesta

3- Relación con los pares

4-Relación con Docente Orientador

REFLEXIONES FINALES

La masificación en la educación superior está directamente relacionada con la economía y la sociedad en la que vivimos. El acceso irrestricto a la educación, es además la ampliación de un derecho, un puente hacia la inclusión social. Por esto la relación masificación-permanencia-abandono es un tema central para las universidades.

Se sabe que el capital cultural de los estudiantes es vital para que puedan permanecer en la universidad, completar su tramo formativo y graduarse.

Asimismo, la permanencia de estos estudiantes está determinada por su afiliación institucional y académica.

En este contexto, la modalidad de educación a distancia, surge como una respuesta a las necesidades de formación de estudiantes adultos trabajadores.

El proceso de afiliación de estos estudiantes, tanto institucional como académica, se produce en el espacio del aula virtual. Esta relación se encuentra mediada por el lenguaje escrito y sus destrezas con las herramientas digitales.

En este sentido, la operacionalización de variables complejas y dimensiones, permite la construcción de indicadores y la formulación de preguntas, específicos para conocer los estudiantes virtuales. A través de ellos, podemos indagar y medir cuáles son las situaciones que atraviesan este tipo de estudiantes en su entorno de aprendizaje.

Si bien este es un trabajo en desarrollo, entendemos que determinar las características que distinguen a los estudiantes de carreras a distancia y la forma en que transitan el proceso de afiliación, se constituye como un aporte que contribuye a mejorar las condiciones de equidad entre los estudiantes y la permanencia, en un entorno virtual que incluye a una población de estudiantes, antes excluida de la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Borges Sáiz, Federico (2007) «El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación». En: Federico BORGES (coord.). «El estudiante de entornos virtuales» [dossier en línea]. Digithum. N.º 9. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>

ISSN 1575-2275

Coulon, Alain (1995) "Etnometodología y educación". Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Ezcurra, Ana María (2011) "Igualdad en educación superior. Un desafío mundial." Universidad Nacional General Sarmiento, Los Polvorines.

García Aretio, L (2001) "La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica" - BArcelona - Editorial Ariel.

Gómez Mendoza y Alzate Piedrahita (2010) "El Oficio de estudiante: relación con el saber y la deserción universitaria". Revista IV Clabes- Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educacion Superior – Universidad de Colombia.

Larraque Espinosa, Carmen (2000) "TIC Y EDUCACIÓN: ¿Sociedad de la información ó sociedad del conocimiento?- Universidad Pedagógica- México.

Prensky, Marc (2001)" Nativos e inmigrantes digitales". En Cuadernos Sek 2.0

Disponible en :http://www.marcprensky.com/writing/Prensky

Tinto, Vincent (1979) "Definir la deserción, una cuestión de perspectiva". En Revista de la Educación Superior N71- Vol 18 Julio-Sept 1989.

http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva

Ynoub, Roxana (2014) "Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I. "CENGAGE Learning. Méjico.

Aportes metodológicos: la medición de la Innovación en la práctica docente de Educación Superior

Autor: Lado, Silvana Inés (IPSIBAT, UNMDP, CONICET, Facultad de Psicología); **Malbernat, Lucía Rosario** (Universidad CAECE)

Resumen: En una investigación anterior se abordó la evaluación de las competencias para la innovación docente en la Educación Superior a partir de dos dimensiones de análisis: la Preparación y la Actitud, las cuales permitieron segmentar a los docentes según su perfil innovador.

Dado que la variable Actitud fue operacionalizada a partir de ítems que surgieron empíricamente en prácticas educativas y no se basaban en la definición teórica que trabajan los autores especializados en la temática, se revisaron los indicadores utilizados para describirla de modo de poder comparar los resultados obtenidos previamente.

Como parte del aporte que pretendemos hacer con esta nueva investigación, en la que analizamos el proceso de innovación tecnológica en la enseñanza universitaria, nos encontramos realizado una revisión de tipo metodológico, de la cual damos cuenta en este escrito, para verificar si acercarse más a la coherencia que debe primar entre definición teórica y definición instrumental mejora la calidad de los segmentos de docentes

detectados.

Palabras clave: Educación Superior; Innovación educativa; Competencias docentes, Metodología

Texto completo:

Introducción

En una investigación anterior se abordó la evaluación de las competencias para la innovación docente en la Educación Superior, teniendo en cuenta el perfil innovador según su preparación y actitud para incorporar tecnología en su práctica docente. Las variables de entrada Preparación (P) y Actitud (A) de los docentes para incorporar TIC fueron operacionalizadas tomando como indicadores cuantitativos Capacitación, Experiencia y Dominio de herramientas, para el caso de la Preparación, e Interés en capacitación, Valoración del propio Vínculo con las TIC y Valoración de la Educación mediada por TIC, en el caso de la Actitud.

En dicha investigación se pudieron establecer cinco perfiles docentes segmentados en Innovadores, Flemáticos, Desorientados, Reticentes y Refractarios, a partir del análisis bivariado de los datos, utilizando técnicas descriptivas de análisis de conglomerados y de análisis de calidad de los resultados, según cohesión intra grupo y distancia inter grupo.

A pesar de que los resultados a los que se arribó seguían un comportamiento normal, propio de todo proceso de innovación, un análisis pormenorizado de la variable Actitud permitió observar que tendía a medir aspectos conductuales por encima de las otras dimensiones que conforman la definición tradicional de actitud la cual incluye componentes cognitivos y afectivos, además de los conductuales.

En este sentido, es interesante destacar que la estructura de la Actitud, suele ser concebida con tres componentes, que se corresponden con las dimensiones métricas: componente cognitivo, que incluye conocimientos, información y creencias, componente afectivo o de valoración y el conductual o comportamental que remite a la tendencia a la acción. (Morales, 2000; Ajzen y Fishbein, 1980)

En resumen, los ítems relevados en los instrumentos no parecían operacionalizar cuestiones afectivas y cognitivas de manera que pudiera dar cuenta de la definición teórica que trabajan los autores especializados en la temática.

Discusiones Teóricas, Discusiones Metodológicas

Diferentes definiciones de Actitud coinciden en que la misma implica un juicio de valor hacia un objeto, abstracto o concreto y que estos juicios de valor son aprendidos y condicionados por el entorno socio cultural, manteniéndose bastante estables con el tiempo. Ésta incorpora tres dimensiones, la conductual, la afectiva y la cognitiva, mutuamente relacionadas que son las que habitualmente son tenidas en consideración al momento de la construcción de escalas de actitud. (Thurstone: 1928, Likert: 1932, Osgood, Suci y Tannenbaum: 1957).

A partir de estas consideraciones se elabora otro instrumento que pudieran medir los tres aspectos de Actitud (Cg + Af + Cd) mediante una escala ordinal que fuera de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. (Anexo 1). Con la misma se realiza un pretest para ver la confiabilidad del instrumento.

Al hacer el análisis de correlaciones se encuentra una dispersión a la media que lleva los valores a un extremo de la escala con resultados que van para cada ítem de un 75 a un 95 % entre parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo, es decir que todos los docentes quedarían del lado de los innovadores de acuerdo a variable actitud.

Analizando pormenorizadamente cada una de las respuestas se llega a la conclusión que los ítems parecieran medir más la representación que los docentes tienen del deber ser respecto de lo que se espera de ellos como respuesta correcta, pero que no necesariamente muestra una implicación de la propia actitud ni conducta seguida en consecuencia. Esta inferencia, sobre lo que estaba realmente midiendo los nuevos ítems incorporados, se pudo establecer al cruzar con Preparación, que para esos docentes seguía respetando los resultados encontrados en el primer relevamiento, cercanos a la dispersión de Gauss y de Rogers (1993) para la medición de escalas ordinales. Al combinar ambas variables los grupos perdían coherencia interna y sobre todo aparecía una falta de distancia intergrupal. Al correlacionarlo con los resultados de la variable Preparación resultaba que la dispersión de los resultados de Actitud producía una dispersión en la que la mayoría de los docentes caían dentro del grupo de innovadores.

Dado que la noción de lo que constituye una buena segmentación depende, además de las métricas de calidad, de cuestiones contextuales o visibles pues los grupos útiles no siempre surgen automáticamente de los métodos sino que requieren de la capacidad humana para su definición (Frawley, Piatetsky-Shapiro & Matheus, 1992), se tomó una determinación de tipo teórico para la asignación de definiciones metodológicas. La utilización de definiciones teóricas que pueden arribar a soluciones metodológicas ha sido aplicada por Torrado (1994).

Se procedió a tomar la definición de Max Weber sobre las lógicas de la Acción Social, es decir qué mueve a los hombres a actuar de determinada manera, cómo es posible hacer evidente el sentido subjetivo mentado de la acción, el sentido de su orientación a actuar de una u otra manera, no entendiendo por esto un sentido verdadero sino el estadísticamente probable en la esfera de la significación (en este caso en contexto cultural del ámbito académico universitario).

Resultados

De esa manera, de acuerdo con los tipos ideales, se identificaron las lógicas de acción con sus tres tipos: Racional (subtipo valorativo y subtipo instrumental), afectiva y tradicional. Munidos de estas herramientas fue posible aplicar análisis cualitativo a datos cuantitativos aplicando dicho análisis a los primeros datos obtenidos a partir de los ítems que mantenían coherencia interna pero que tendían a medir lo conductual y así llegar a la comprensión interpretativa sobre su orientación o predisposición estableciendo si los juicios de valor estaban guiados principalmente por una lógica instrumental medio fin, una lógica racional valorativa, una lógica emotiva

o afectiva o una lógica tradicional o apegada a las costumbres. (Anexo II)

Conclusiones

La incorporación de nuevas tecnologías en la gestión educativa de manera eficiente supone realizar previamente el perfil de los docentes para adecuar las políticas de capacitación de acuerdo a su identificación. Estudios previos han demostrado que es aconsejable aprovechar, frente a recursos escasos, el impulso de los innovadores y de los adoptadores tempranos, convirtiéndolos en agentes promotores y líderes del cambio que puedan luego amplificar la incorporación del resto.

Las decisiones teóricas para la solución de mediciones metodológicas permiten la aproximación desde la comprensión interpretativa cuando no es tan fácil encontrar indicadores externos de motivaciones internas en las personas. De esta manera, consideramos que, para estudios de población (es decir fuera de los alcances de la clínica y el análisis que son individuales), una manera es la inferencia a partir de los aspectos medibles de la conducta, lo conductual. No es otra cosa lo que hemos hecho al abordar este desafío y luego de probar la ineficacia de otros indicadores.

Al ajustar la variable Actitud esperamos poder identificar de manera más ajustada el tipo de motivación que debe imprimirse a los Flemáticos para que se sumen rápidamente a la innovación, cuáles son los cuestionamientos de los Reticentes para poder derribar las barreras que les impiden incorporar las TIC´s en su práctica docente, qué orientación y capacitación establecer con los Desorientados y qué elementos rescatar de los docentes Refractarios para evitar, en la medida de lo posible, que queden afuera del cambio.

Referencias

Baron, R y Byrne, D: Psicología Social, Prentice Hall – ISBN 0-205-18944

Frawley, W.J. Piatetsky-Shapiro, G. Matheus C.J., Knowledge Discovery in Databases: AnOverview. AAAI Fall 1992, California (1992) 57-70

Malbernat L.R. Capacitación docente: propuesta para incorporar TIC en educación superior IX Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, TE&ET, La Rioja, Argentina ISBN 978-987- 24611-1- 9 (2014) 174-183

Malbernat, L.R. Innovación en Educación universitaria: Factibilidad de incorporar actividades virtuales según las competencias docentes. Tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Argentina, 2012.

Peña D. Análisis de Datos Multivariantes Mc Graw-Hill / Interamericana de España ISBN9788448136109, 2002

Rogers R. (ed.). Teaching in-formation skills: a review of the research and its impact on education. Londres: Bowker-Saur, 1993.

Torrado, S-: Estructura social de la Argentina (1945-1983), Ediciones de la Flor, Segunda edición, Buenos Aires, 1994

Young, K, Flügel, J.C y otros: Psicología de las Actitudes, Paidós, 2001.

Xu, L. Jordan M.I OnConver-gence Properties of the EM Algorithm for Gaussian Mixtures. Neural Computation 8, 129-151, Massachusetts Institute of Technology, 1996.

Ribeiro, L. (1994). La comunicación eficaz. Barcelona, España: Urano.

Anexo I

ESCALA: Está de acuerdo con:

Totalmente de acuerdo, Parcialmente de acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo, Totalmente en desacuerdo

INSTRUMENTO:

Cognitivo (de conocimiento, información y creencias):

De acuerdo con mi experiencia, incorporar en la práctica educativa **el uso de TIC** podría mejorar los logros académicos.

De acuerdo con la información y conocimiento con el que cuento, la práctica de la enseñanza podría verse favorecida con **el uso de TIC**.

Yo creo que mis alumnos podrían tener un buen nivel de satisfacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje si está **mediado por tecnologías**.

Afectivo:

En el aula, me siento cómodo con el **uso de las tecnologías en general**.

Disfruto cuando tengo a disposición **recursos tecnológicos** para usar en mis clases.

Me satisface incorporar diseños educativos **que incluyan aplicaciones tecnológicas.**

Comportamental:

Estoy dispuesto a hacer un esfuerzo para **aprovechar las potencialidades de las TIC.**

Estoy motivado **para incorporar tecnologías** en mi práctica docente.

Suelo incluir el **uso de Internet** en las actividades académicas.

Anexo II

Indique para cada una de las siguientes afirmaciones, relacionadas con su uso de TIC y con su práctica docente, cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Mi conocimiento informático es apropiado para mis necesidades y el uso que deseo darle					
Mis habilidades relacionadas con el uso de TIC satisfacen mis expectativas personales actuales					
Mi actitud frente al uso de las TIC es positiva					
En educación virtual me beneficio al poder administrar mejor mis tiempos					
Dictar materias virtuales me brinda otros beneficios o utilidades (desarrollo profesional, trabajar sin salir del hogar, etc.)					
Un modelo educativo basado en el uso de TIC contribuye al desarrollo de mi profesión docente					
El uso de TIC me permite alcanzar satisfacción de logros en el proceso de enseñanza					

Indique cuál es la valoración que usted hace para cada uno de los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza con TIC en el dictado de su asignatura

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
En alguna de las materias que usted dicta los objetivos planteados podrían ser alcanzados por los estudiantes mediante actividades online (basadas en el uso de TIC)					
En alguna de las materias que usted dicta, algunos contenidos podrían ser tratados con modalidad online.					
En alguna de las materias que usted dicta las fuentes bibliográficas y recursos pedagógicos o medios educativos pueden ser digitalizados sin mayores inconvenientes.					
En la educación virtual se pueden lograr intervenciones equivalentes a las de la modalidad de educación presencial					
La calidad de la educación virtual puede ser equivalente a la educación presencial si se utilizan metodologías apropiadas					
Disponiendo de los recursos TIC apropiados y aplicando metodologías pertinentes, la tecnología favorece el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje					

La incorporación de Tecnología en Educación Superior puede favorecer la inclusión de estudiantes					

AU24 - Perspectiva de los estudiantes

Autor: Blanco, Daniela (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Económicas)

Resumen: El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha irrumpido en el mundo contemporáneo generando grandes e importantes cambios en la enseñanza superior. Debido a esto, las prácticas educativas se ven impactadas generando alteraciones en la vida personal y profesional de los docentes y los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, surgió desde el Departamento de Tecnología Informática y Servicios Educativos de la Facultad de Ciencias Económicas de La Plata (DETISE), la intención de relevar y evaluar, a través de una encuesta en línea, el uso del entorno virtual de enseñanza aprendizaje con el que cuenta la misma. Se buscó conocer así, cuál era la opinión de los alumnos respecto al uso que hacen del entorno en los procesos de enseñanza en la educación superior. En el presente se exponen algunos de los resultados a los que se arribaron.

Algunos de los interrogantes que se buscaron responder fueron: ¿Qué les significa a los estudiantes el uso de una entorno virtual como complemento de las clases presenciales?, ¿Con qué frecuencia acceden al entorno?, ¿Solo a pedido del docente?, ¿Qué grado de relevancia le otorgan docentes y alumnos al uso de plataformas virtuales como extensión del aula presencial?

Palabras clave: Educación Superior, Aulas extendidas, alumnos.

Texto completo:

Introducción

Considerando a la Universidad Nacional de La Plata, en adelante UNLP, y en relación a la utilización de los entornos virtuales como una estrategia de mediación entre educadores y educandos se observa que la misma presenta una elevada tendencia hacia la implementación de estos espacios como sustento de sus prácticas educativas en los procesos de Enseñanza y de Aprendizaje de sus estudiantes y docentes.

En su página web (www.unlp.edu.ar) expone diferentes espacios de consulta y acceso a materiales e información y allí se puede encontrar el "*campus virtual*". El mismo se denomina Portal EAD (www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar). En dicho portal, la UNLP, a través de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata, difunde y promueve la utilización de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) a través del acceso a diferentes herramientas y dispositivos web, como así también a actividades de formación en los mismos.

Entre los servicios ofrecidos se encuentran: plataformas educativas de formación, blogs de cátedras, repositorio institucional de la UNLP, entorno de cálculos matemáticos, sistema de videoconferencia web, entre otros. El desarrollo del mencionado sitio denota la valorización que dicha Institución le brinda a las tecnologías de la comunicación e información como recurso mediador entre los docentes y alumnos.

A su vez, cada unidad académica, cuenta con diferentes grados de desarrollo en relación a las TIC. En algunos casos se brindan curso de capacitación, formación y/o actualización de saberes, netamente en forma virtual.

Nuestra Facultad - Antecedentes de AU24

En el año 2007, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, en adelante FCE, comienza a surgir una intención preliminar de establecer un entorno virtual como instrumento mediador entre docentes y alumnos. Dicha idea fue impulsada por la Secretaria de Asuntos Académicos y el Departamento de Informática y Servicios Educativos.

En el año 2008 se concretan aquellas intenciones y surge AU24 como una extensión el aula presencial. La misma se desarrolló sobre la plataforma de código abierto denominada Moodle.

A lo largo de los años, el mencionado entorno virtual, ha experimentado mejoras y mutaciones, orientadas fundamentalmente, a la modernización, a la actualización, e inclusión de nuevos servicios y recursos ofrecidos a docentes y alumnos de la FCE.

Desarrollo

En la actualidad, AU24 reúne a docentes y alumnos de las diferentes carreras de grado, de posgrado, e incluso algunas actividades de extensión e investigación, registrando actualmente un total de 7.789 usuarios.

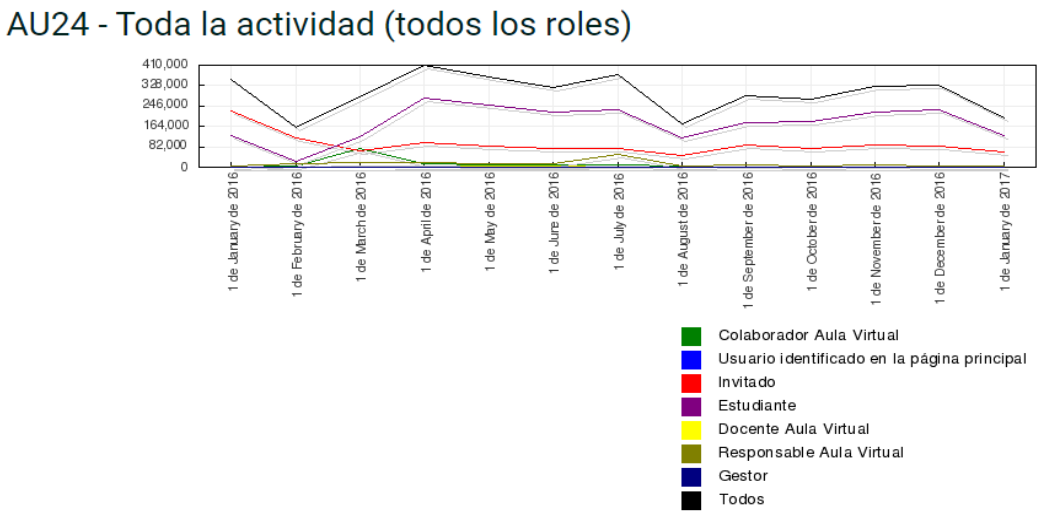
Principalmente se la concibe como un Aula Extendida, en donde se continúa, a través de la virtualidad, la actividad presencial que se da en las aulas presenciales. Existe una incipiente incursión en propuestas educativas netamente a distancia, vinculadas las mismas principalmente a cursos de posgrado.

El cuadro 1 expone la cantidad de accesos que ha registrado AU24 por parte de los diferentes usuarios durante

un periodo de tiempo (año 2016). La actividad se presenta por mes agrupada por cada uno de los roles que se usan dentro de la plataforma.

A partir del mismo se puede observar el alto grado de utilización que tiene la herramienta por parte de docentes y alumnos de la FCE. Además se puede observar que se registran picos en los meses de comienzo de las asignaturas y descensos finalizando las mismas.

Cuadro 1: Registro de accesos de los diferentes usuarios en AU24 durante el año 2016.



"Fuente: http://www.au24.econo.unlp.edu.ar/"

AU24 - Elección de la muestra

Antes de comenzar con la investigación, se mantenían algunas premisas respecto al uso que se hacía de AU24. Se creía que su utilización era bastante variada dependiendo de las diferentes cátedras y que oscilaba entre aquellos cursos que la utilizan para distribuir y acercar a sus alumnos materiales bibliográficos y de cátedra y aquellos que mantenían un uso sistemático y organizado de la herramienta convirtiéndola en un efectivo complemento de las clases presenciales.

A fin de poder realizar el relevamiento del estudiantado y considerando que en la actualidad existen 7.789 usuarios de la plataforma de los cuales 7.243 mantienen el rol de estudiante, la muestra se restringió a efectos del análisis buscado.

Para la elección de la muestra de estudiantes a encuestar se escogieron determinadas materias. Las mismas fueron:

- Contabilidad Superior I (cátedra C): *(Primer año; Ciclo básico)*
- Administración I (cátedra B): *(Primer año; Ciclo básico)*
- Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina: *(Primer año; Ciclo básico)*
- Macroeconomía II: *(Tercer año; Lic. en Economía)*

- Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana: *(Segundo año; Ciclo básico)*
- Sistemas de Información: *(Cuarto año; Lic. en Administración)*
- Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos; *(Cuarto año; Lic. en Turismo)*
- Contabilidad VIII (auditoria): *(Quinto año; Contador Público)*

Para la elección de las materias se siguieron los siguientes criterios:

- haberse dictado durante el primer cuatrimestre del año 2016
- garantizar que haya una materia por año lectivo y por carrera

La última condición buscaba recabar diversas percepciones del alumnado respecto al uso de la plataforma.

Considerando los parámetros anteriores la muestra arrojó un total de 2.120 alumnos que se hallaban inscriptos en las materias seleccionadas dictadas durante el primer cuatrimestre del año bajo análisis.

A los alumnos pasibles de ser indagados se les contactó través de una herramienta denominada LimeSurvey, un dispositivo de encuestas en línea que es utilizado en la citada Unidad Académica. A través del mismo se les hizo llegar las preguntas diseñadas para el mencionado sondeo.

De los 2.120 alumnos incluidos en la muestra, solo 165 completaron la encuesta en forma completa y 53 alumnos la respondieron en forma incompleta, es decir, contestaron algunas preguntas y otras no.

Las preguntas realizadas en este relevamiento se presentan en el anexo.

AU24 - Resultados obtenidos

Luego de haber recolectado y analizado la información suministrada por los encuestados surgen los siguientes resultados.

En el cuadro 2, y considerando cómo fue la composición del alumnado que respondió a la encuesta solicitada se pude apreciar que un alto porcentaje corresponde a alumnos del primer año.

Cuadro 2: Composición del alumnado que respondió la encuesta

Materia Relevada	Total	%
Administración I Catedra B	33	20,00%
Contabilidad Superior I Catedra C	40	24,24%
Contabilidad VIII (auditoria)	39	23,64%
Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos	13	7,88%
Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana	4	2,42%
Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina	21	12,73%

Macroeconomía II	5	3,03%
Sistemas de Información	10	6,06%
Total general	**165**	**100,00%**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

En el cuadro 2, se observa que, más del 50% de los encuestados pertenecen a las materias propedéuticas que se dictan en la FCE, es decir, a las asignaturas introductorias de las carreras. El resto de la muestra se reparte entre los diferentes años y las diferentes carreras.

De las materias de los años superiores existe un alto porcentaje de respuestas en Contabilidad VIII (auditoria) de la Carrera de Contador Público. En este punto vale aclarar que varios de los docentes de esta asignatura tienen una alta predisposición a la utilización de la plataforma a través de varios de los recursos que esta ofrece.

Cuadro 3: Frecuencia de uso de la plataforma

Con que frecuencia usa au24	Total	%
Con Frecuencia (al menos 2 veces por semana)	75	45,45%
Esporádicamente (cada tanto)	45	27,27%
Muy frecuentemente (casi todos los días)	45	27,27%
Total general	**165**	**100,00%**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

En el cuadro 3, se exponen los datos relevados de la pregunta referida a la frecuencia de uso de AU24. Aquí se puede observar que casi el 50% la utiliza al menos 2 veces por semana mientras que el resto se reparte entre polos bastante opuestos, como son la utilización muy frecuente o esporádicamente (cada tanto) de la misma. Lo anterior se podría relacionar con que la gran mayoría de las asignaturas tienen una carga horaria de 6 horas que se reparte en una frecuencia semanal de 2 veces por semana. Entonces, se podría suponer que los docentes promueven el ingreso a AU24 antes de sus clases presenciales, o bien, para consultar material bibliográfico, realizar una actividad, etc.

En relación a la pregunta referida a valoración que hacen los alumnos sobre la plataforma se pude ver, en el cuadro 4, que más del 75% de los alumnos la califican como Buena/Muy Buena.

Cuadro 4: Valoración de la plataforma AU24 (1 Muy Malo / 5 Muy Bueno)

Calificación de Au24	Total	%
1	2	1,21%

2	6	3,64%
3	31	18,79%
4	66	40,00%
5	60	36,36%
Total general	**165**	**100,00%**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

Se observa la buena valoración que hacen los alumnos de la plataforma virtual. Y si, adicionamos al análisis, lo manifestado en la pregunta anterior, de que casi el 50% la utiliza al menos dos veces por semana podemos afirmar que se trata de una herramienta considerada de utilidad por los estudiantes.

Este dato no es menor, debido a que denota un alto de grado de aceptación y valoración positiva por parte del alumnado.

Considerando la pregunta referida a la utilidad de AU24 se observa lo siguiente:

Cuadro 5: Grado de utilidad de AU24

Le ha ayudado AU24 con las materias	Total	%
No	31	18,79%
Sí	134	81,21%
Total general	**165**	**100,00%**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

Rotundamente los alumnos encuestados consideran que les ha resultado de utilidad la plataforma a la hora de llevar adelante sus cursadas. Un poco más del 80% la considera beneficiosa con respecto al vínculo existente con sus materias.

Si se profundiza el análisis y se realiza una apertura en cantidad de estudiantes por materia se observa lo expuesto en el cuadro 6.

Cuadro 6: Cantidad de alumnos por materias que consideran que la plataforma les ha resultado de utilidad

Le ha ayudado AU24 con las materias	Materia Relevada	Total	%
Sí	Administración I Catedra B	24	17,91%
	Contabilidad Superior I Catedra C	38	28,36%
	Contabilidad VIII (auditoria)	35	26,12%
	Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos	11	8,21%

	Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana	1	0,75%
	Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina	11	8,21%
	Macroeconomía II	4	2,99%
	Sistemas de Información	10	7,46%
Total general		**134**	**100,00%**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

Del cuadro 6 se extrae que más del 50% de los que respondieron sobre la utilidad de la plataforma corresponden a alumnos que cursaron las materias propedéuticas (ciclo básico). Aquí es conveniente detenernos y considerar que sobre un total de 94 alumnos del primer año que respondieron la encuesta, 73 consideraron que el entorno le ha sido de utilidad en sus cursadas. En este aspecto se rescata entonces, la importancia y el valor que depositan los ingresantes en esta herramienta. Estos estudiantes no son cualquier tipo de estudiantes, sino que son jóvenes que están transitando su pasaje de la escuela secundaria a la universidad y se encuentran con uno de los momentos más problemáticos de su vida.

Cuadro 7: Cantidad de alumnos que han recibido ayuda por parte del docente sobre AU24

Ha recibido ayuda docente para AU 24	Materia Relevada	Total
Sí	Administración I Catedra B	22
	Contabilidad Superior I Catedra C	33
	Contabilidad VIII (auditoria)	24
	Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos	7
	Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana	2
	Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina	13
	Macroeconomía II	4
	Sistemas de Información	6
Total general		**111**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

Podemos observar que si bien la tendencia se mantiene al igual que en la pregunta anterior los porcentajes son más amplios. Más del 65% de los docentes han colaborado con sus alumnos en gestiones de la plataforma y de dicho grupo de alumnos más del 60% corresponden a la materias introductorias. Considerando lo anterior se puede concluir que si el docente se compromete con su utilización y manifiesta interés por la misma, se replica tal conducta en sus estudiantes, considerándola útil para llevar al día sus materias.

En relación al uso que se hace de la plataforma por parte de las diferentes materias, se presentan los resultados en los cuadros 8 y 9, con el posterior análisis de la información obtenida de los mismos.

Cuadro 8: Recursos de AU24 más utilizados por los docentes.

	Subida de documentos		Asistencia		Consulta/Encuesta	
Materia Relevada	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Administración I Catedra B	2	31	20	13	25	8
Contabilidad Superior I Catedra C	11	29	32	8	14	26
Contabilidad VIII (auditoria)	5	34	24	15	25	14
Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos	1	12	10	3	8	5
Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana	2	2	4		3	1
Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina	5	16	19	2	18	3
Macroeconomía II		5	3	2	1	4
Sistemas de Información		10	2	8	7	3
Total general	26	139	114	51	101	64

	Cuestionario/ Autoevaluaciones		Foros		Glosario	
Materia Relevada	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Administración I Catedra B	23	10	25	8	27	6
Contabilidad Superior I Catedra C	7	33	32	8	32	8
Contabilidad VIII (auditoria)	29	10	35	4	33	6
Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos	13		5	8	12	1
Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana	3	1	4		4	
Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina	13	8	19	2	21	
Macroeconomía II	2	3	1	4	5	
Sistemas de Información	1	9	7	3	8	2
Total general	91	74	128	37	142	23

Tarea	Links para web	Uso de videos	Mensajería

Materia Relevada	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Administración I Catedra B	23	10	27	6	21	12	18	15
Contabilidad Superior I Catedra C	21	19	38	2	35	5	14	26
Contabilidad VIII (auditoria)	20	19	26	13	37	2	22	17
Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos	6	7	12	1	12	1	5	8
Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana	4		4		3	1	3	1
Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina	14	7	18	3	21		8	13
Macroeconomía II	4	1	1	4	4	1	2	3
Sistemas de Información	5	5	9	1	8	2	4	6
Total general	97	68	135	30	141	24	76	89

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

Cuadro 9: Resumen de la utilización de los recursos de AU24

Recurso AU24	Cantidad de alumnos que lo utilizaron
Subida de documentos	139
Mensajería	89
Cuestionario/Autoevaluaciones	74
Consulta/Encuesta	64
Asistencia	51
Foros	37
Selección de grupos	32
Links para web	30
Uso de videos	24
Glosario	23

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

Se visualiza en los cuadros 8 y 9 que muchos docentes utilizan en un alto porcentaje el recurso de la *subida de archivos*. En segundo lugar observamos que se ubica la Mensajería. El resto de los recursos se posicionan en el centro del ranking, ubicándose en último lugar el Glosario. De todas formas el uso de las herramientas es bastante dispar entre cátedras no mostrando ninguna tendencia por cursada o carrera en que se dicta la misma.

Poder tener acceso por parte de los alumnos y los docentes a gran parte del material de trabajo de las cátedras las 24 horas, es un recurso altamente valorado por ambas partes.

En el cuadro 10 se exponen los datos obtenidos de la pregunta referida a la ponderación que le otorgan a AU24 los estudiantes, con respecto al uso de redes sociales. Aquí se observa que el 53,33% expresó que prefiere el uso de la plataforma para cuestiones académicas, en relación con las redes sociales. El 37,58% manifestó que le resulta indiferente y solo el 9% restante prefiere la utilización de redes sociales o no le interesa utilizar ninguna de las herramientas disponibles.

Cuadro 10: Valoración de AU24 en relación a las redes sociales

Preferencia con Au24	Total	%
Indiferente	62	37,58%
Mejor	33	20,00%
No me interesa usar redes sociales	2	1,21%
Prefiero las otras redes	13	7,88%
Prefiero usar AU24	55	33,33%
Total general	**165**	**100,00%**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

En estas respuestas nuevamente, surge la importancia y valoración que los estudiantes le otorgan a la herramienta virtual en referencia a cuestiones de índole académica.

Cuadro 11: Utilización de las redes sociales dentro de las asignaturas.

Ha utilizado redes sociales	Total	%
Facebook	76	46,06%
Google+	10	6,06%
No hemos utilizado	75	45,45%
Otra	2	1,21%
Yahoo Groups	2	1,21%
Total general	**165**	**100,00%**

"Fuente: Elaboración propia en base a encuesta -Relevamiento en AU24- Septiembre 2016"

En la pregunta referida a la utilización de redes sociales dentro de las asignaturas se buscó que expresaran el grado de utilización de las principales redes dentro de las cursadas. Analizando los valores se observa que el 46,06% ha utilizado a Facebook como herramienta dentro de la cursada y el 45,45% no ha utilizado ninguna red

social.

Desafíos a futuro

Luego de haber realizado un análisis de las respuestas obtenidas de los alumnos encuestados podemos arribar a las siguientes conclusiones.

Los alumnos de la FCE manifiestan a través de sus repuestas una alta preferencia por el uso del entorno frente a otros dispositivos. La preferencia anterior se incrementa en los alumnos de las materias propedéuticas. En este punto sería conveniente profundizar, en un análisis posterior, acerca de las causas de la alta preferencia de estos alumnos por las herramientas disponibles en el aula virtual.

Un poco más del 80% de los encuestados manifestó que le fue de utilidad la plataforma con respecto al seguimiento de sus cursadas.

A la hora de analizar los recursos utilizados se pude apreciar que un alto número de docentes utilizan la "Subida de Archivos" debido a las grandes ventajas que genera tener en línea las 24 horas los materiales bibliográficos y de actividades de aplicación, así como programas y cronogramas de las diferentes asignaturas. El resto de los recursos son utilizados de manera variada entre los diferentes profesores de la FCE. Cada vez son más los docentes que se comprometen con el uso de las TIC dentro de sus propuestas pedagógicas, pero aún no se encuentra estandarizado para todas las cátedras y docentes por igual.

Hasta aquí, hemos revisado la postura y visión de los estudiantes. Sería interesante poder comparar esta percepción de los estudiantes con la de los docentes. Si bien, a través de este sondeo se pudo vislumbrar una pequeña aproximación a la postura de éstos, en relación a sus acciones dentro y con la plataforma, sería conveniente aquí convocar a un mayor análisis tendiente a indagar sobre la función docente vinculada con estos nuevos dispositivos.

La mayoría de los saberes docentes sobre cómo enseñar provienen de entornos educativos tradicionales o presenciales. En la actualidad no son suficientes para poder afrontar con éxito estos nuevos espacios de educación.

Para finalizar y en relación a los interrogantes planteados inicialmente, se puede concluir que los alumnos de la FCE le otorgan una alta significación al uso de la plataforma AU24 como apoyo al dictado de las clases presenciales.

Bibliografía:

ASINTEN, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista Universidad de La Salle. Disponible en https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2386

BARBERA, Elena y BADÍA, Antoni. El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la

GARCIA ARETIO, Lorenzo (1999). Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Volumen 2, Nro. 2

educación superior. Disponible en http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf

GVIRTZ, Silvina; NECUZZI, Constanza (compiladoras) (2011) Educación y tecnologías: las voces de los expertos. Programa Conectar Igualdad. Ministerio de Educación – ANSES (Argentina).

Disponible en http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf

SANGRÁ, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial, y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. Disponible en http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/541/275

ANEXO

1) De las materias que cursó en el primer cuatrimestre, por favor escoja sobre la que va a opinar:

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Administración I Catedra B
- Contabilidad Superior I Catedra C
- Historia Económica y Social Argentina y Latinoamericana
- Macroeconomía II
- Sistemas de Información
- Contabilidad VIII (auditoria)
- Formulación y Evaluación de Proyectos Turísticos
- Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina

2) ¿Con qué frecuencia accedió a AU24 durante este primer cuatrimestre?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Muy frecuentemente (casi todos los días)
- Con Frecuencia (al menos 2 veces por semana)
- Esporádicamente (cada tanto)

3) ¿Cuáles fueron los recursos utilizados por los docentes, de la materia escogida, durante este primer cuatrimestre?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Subida de documentos
- Control de Asistencia
- Realización de Consultas/encuestas
- Cuestionarios/autoevaluaciones
- Selección de grupo (para organizarse en grupos de trabajo)
- Foros
- Glosario
- Tarea
- Links páginas web (no videos)
- Uso de videos explicativos y material multimedia
- Mensajería

4) ¿Ha recibido por parte de los docentes y/o los ayudantes orientación en lo que refiere al uso de AU24, como realizar actividades, etc.?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- SI
- NO

5) ¿Considera que las actividades propuestas a través de AU24 le han ayudado a comprender con mayor facilidad y/o mejor los contenidos de las clases?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- SI
- NO

6) Disponibilidad de AU24 a lo largo del primer cuatrimestre. Indique su grado de satisfacción. ***(1 MUY MALO / 5 MUY BUENO)***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

7) En las materias, ha utilizado redes sociales. ¿Cuáles?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Facebook
- Google+
- Yahoo Groups
- No no hemos utilizado
- Otra

8) **El uso de AU24 en comparación con el uso de las redes sociales, le resulta:**

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Mejor
- Indiferente
- Prefiero usar AU24
- Prefiero las otras redes
- No me interesa usar redes sociales

9) **Que le agregaría a AU24?**

Experiencia de implementación del Sistema de Voto Electrónico en la Universidad Provincial del Sudoeste

Autor: De Arriba, Fabricio; De la Iglesia, Daniel; Gorjup, María Tatiana; Ringhetti, Juan Ángel (Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina)

Resumen: El objetivo del presente trabajo es exponer el caso de implementación del voto electrónico en la

Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO). La Universidad, cuyas actividades y funciones se desarrollan en la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires, cuenta con alumnos, docentes, auxiliares de docencia y personal administrativo distribuidos en una superficie total de 104.583 km^2. Esta dispersión regional llevó a la necesidad de implementar un nuevo sistema de votación aprovechando las herramientas tecnológicas disponibles, con el objetivo de minimizar la logística electoral, facilitar los escrutinios y agilizar la votación. La experiencia de implementación del Sistema de Voto Electrónico en la UPSO (SVE-UPSO), se desarrolló en diferentes fases: caracterización del SVE-UPSO a partir del análisis de los productos y sistemas existentes, desarrollo del SVE-UPSO propiamente dicho y adaptación del marco normativo para la incorporación del nuevo sistema electoral. Cabe destacar, que uno de los mayores desafíos de esta experiencia ha sido la implantación del nuevo sistema, en términos de la implicancia del cambio para los diferentes actores. Como prueba piloto, el sistema se implementó inicialmente en 5 Sedes y, dados los resultados positivos de la experiencia, para las próximas elecciones la Universidad prevé ampliar su implementación hacia todas las sedes y subsedes.

Palabras clave: sistema electoral universitario, sistema de voto electrónico, universidad

Texto completo:

Introducción

El objetivo del presente trabajo es presentar el caso de la implementación del Sistema de Voto Electrónico (en adelante SVE) en la Universidad Provincial del Sudoeste (en adelante UPSO), a partir de la descripción del proceso de toma de decisiones que llevó a la definición del sistema y de sus características, del proceso y desafíos de su implementación.

La UPSO es una institución universitaria provincial, creada por ley provincial Nº 11.465 en el año 1992, y reconocida oficialmente por la Nación Argentina (Decreto N° 436/2014) en el año 2014. La UPSO orienta su actividad hacia la "*creación, preservación y transmisión de conocimientos técnicos, socioculturales y económico-productivos, y a la selección, formulación, gestión, incubación, implementación y gerenciamientos de proyectos, propios o asociados, con el fin de contribuir con el desarrollo armónico de su región de influencia*" (art.2, Estatuto de la UPSO) y, se propone ser "*una institución abierta a las exigencias y necesidades de su tiempo y región, contribuir al desarrollo socio-económico de su zona de influencia…*" (art.3, Estatuto de la UPSO).

La Universidad se localiza en la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires y, su estructura se caracteriza por una marcada presencia en las localidades del sudoeste bonaerense (en adelante SOB), tanto de los 11 distritos que suscribieron oportunamente su puesta en marcha (Cnel. Dorrego, Cnel. Rosales, Cnel. Suárez, Gral. Lamadrid, Patagones, Pellegrini, Puan, Saavedra, Salliqueló, Tres Arroyos y Villarino) como en aquellos otros de la región a los que ha extendido su actividad académica.

La Sede Central de la UPSO se encuentra en la ciudad de Pigüé (art.6, Estatuto de la UPSO) donde dicta carreras completas; cuenta con Sedes Académicas asentadas en las localidades de: Carmen de Patagones, Cnel. Dorrego, Cnel. Suárez, Darregueira, Gral. La Madrid, Hilario Ascasubi, Médanos, Pedro Luro, Pellegrini, Puan, Punta Alta,

Salliqueló, Tres Arroyos y Villalonga (localidades de los 11 distritos originales); y Subsedes Académicas en las localidades de Carhué, Casbas, Daireaux, Guaminí, Cnel. Pringles, Laprida, Monte Hermoso, Sierra de la Ventana y Tornquist (donde la UPSO ha firmado convenios con los municipios respectivos para dictar carreras a término). A su vez, la Universidad cuenta con una Delegación Administrativa en la ciudad de Bahía Blanca. Como se puede apreciar, la estructura de la Universidad ofrece la oportunidad de que los habitantes de su región de interés accedan a la educación universitaria en la localidad donde residen.

La Universidad se organiza académicamente en Facultades (art.8, Estatuto de la UPSO): la Facultad de Desarrollo Local y Regional (en adelante DLR) y la Facultad de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (en adelante MPM); estas son las unidades fundamentales de la enseñanza universitaria (de las que dependen en forma directa las carreras) que ejercen su función mediante la docencia, investigación y la participación en la incubación de proyectos (art.9, Estatuto de la UPSO).

En este contexto, la decisión por parte de las autoridades de incorporar las nuevas tecnologías en el proceso electoral a través de la implementación de un SVE, se deriva principalmente de la misión y de los objetivos institucionales de la UPSO caracterizados por la presencia de la Universidad en las diferentes localidades, lo que motiva la decisión de que los electores voten en su localidad de origen sin la necesidad de desplazarse. Actualmente, la UPSO cuenta con electores (alumnos, docentes y auxiliares de docencia y personal no docente) que residen en las distintas localidades del SOB, distribuidos en una superficie total de 104.583 km^2 en las que la UPSO tiene sus Sedes y Subsedes Académicas.

Hasta el momento de su implementación, el proceso electoral se llevaba a cabo en las diferentes localidades a través de la modalidad tradicional de voto; la implementación del SVE en este caso implicó una oportunidad de mejora en la actividad de la Junta Electoral (en adelante JE), en la logística de todo el proceso electoral y en los tiempos de obtención de los resultados electorales.

Descripción del contexto del sistema electoral de la UPSO

A efectos de contextualizar el sistema electoral de la UPSO, en la presente sección se realiza una caracterización de la estructura de gobierno de la Universidad y, en segundo lugar, se describe la logística a partir de la cual se desarrollan las elecciones.

Estructura de gobierno de la Universidad Provincial del Sudoeste

Es de destacar que a diferencia de otras instituciones universitarias, la particularidad en este caso radica en que la conformación de los órganos colegiados de gobierno contempla representantes de los distritos de la región con Sede Académica.

Los órganos de gobierno de la UPSO cuyos miembros son electos por los claustros en forma directa, son: la Asamblea Universitaria, los Consejos Directivos de las Facultades y el Consejo Superior Universitario.

Tabla 1. ***Órganos de gobierno de la UPSO***

Órgano de gobierno	Composición	Tipo de elección (directa/indirecta)	Duración del mandato
Asamblea Universitaria	Profesores Decanos de las Facultades	Indirecta	4 años
	22 representantes de los profesores	Directa	4 años
	3 representantes de los docentes auxiliares	Directa	4 años
	11 representantes de los alumnos (1 representante por cada distrito con Sede Académica)	Directa	2 años
	1 representante del personal no docente	Directa	4 años
	1 representante de cada uno de los distritos con Sede Académica	Indirecta	4 años
Consejos Directivos de las Facultades	Profesor Decano de la Facultad	Indirecta	4 años
	3 Consejeros profesores	Directa	2 años
	1 Consejero docente auxiliar	Directa	2 años
	1 Consejero alumno	Directa	2 años
Consejo Superior Universitario	Rector	Indirecta	4 años
	Consejos Directivos de las Facultades	Directa	2 años
	Consejero no docente	Directa	4 años
	Representante de la Región en el Órgano Empresarial Administrativo	Indirecta	

Fuente: Elaboración propia

En función de las características de los electores y de los órganos de gobierno presentados en la Tabla 1, el Reglamento Electoral prevé las siguientes categorías de elección:

Tabla 2. ***Categorías de elección y cantidad de cargos***

Claustro	Facultad	Consejero Superior Universitario	Consejeros Directivos de Facultades	Asambleístas
Profesores	DLR		**Categoría 1:** 3 cargos	**Categoría 8:** 22 cargos
	MPM		**Categoría 2:** 3 cargos	
Docentes Auxiliares	DLR		**Categoría 3:** 1 cargo	**Categoría 9**: 3 cargos
	MPM		**Categoría 4:** 1 cargo	
Alumnos	DLR		**Categoría 6:** 1 cargo	**Categoría 11**: 1 cargo **por c/distrito con sede académica**
	MPM		**Categoría 7:** 1 cargo	
No Docentes		**Categoría 5:** 1		**Categoría 10:** 1 cargo

		cargo		

Fuente: Elaboración propia

Caracterización de los electores

La UPSO prioriza (art.19, Reglamento Electoral) que los electores puedan votar en la localidad donde habitualmente desempeñan sus actividades, salvo que ellos decidan hacerlo en otra Sede. Por otra parte, las elecciones se realizan en los edificios donde funcionan las Sedes y Subsedes Académicas y la Sede Administrativa (art.11, Reglamento Electoral). Los miembros de la UPSO en condiciones de elegir a sus representantes son:

- **Profesores por concurso en todos sus grados y Docentes Auxiliares por concurso** y, los que habiendo ganado concurso, estén en situación de prórroga de su designación por haberse vencido el período para el cual concursaron.

  Actualmente, gran parte del plantel docente de la UPSO está formado por personas que residen en Bahía Blanca; no obstante la política de ingreso a la carrera docente de la UPSO favorece el acceso de profesionales universitarios residentes en su región de interés, sobre todo para el dictado de materias básicas, por lo que también se encuentran docentes en condiciones de votar en varias localidades de la región, en muchas de ellas con solo uno o docentes en condiciones de votar.

- **Alumnos regulares**. En concordancia con lo dispuesto por la Ley de Educación Superior, se consideran regulares quienes hayan aprobado al menos 2 asignaturas en el lapso de un año. La UPSO toma dicho lapso entre el 1 de abril del año anterior y el 31 de marzo del año de elecciones.

  Es de destacar que la elección de los representantes de los alumnos conlleva una complejidad extra: quienes cursan en una Sede/Subsede determinada eligen al Asambleísta alumno que los representará -*independientemente de las carreras que se dicten en su Sede/Subsede*- y al Consejero Alumno de la Facultad a la que pertenece su carrera, en conjunto con los alumnos de esa Facultad de las restantes sedes. Además, las Subsedes no tienen representación de alumnos en la Asamblea (solo las Sedes), por lo que los alumnos que cursan en una Subsede eligen al asambleísta alumno de la Sede más próxima.

- **Empleados no docentes** con una antigüedad en el servicio no menor a los 2 años. En su gran mayoría trabajan en la Sede Administrativa. En las Sedes y Subsedes Académicas el personal administrativo es provisto por los municipios, excepto en Pigüé (Sede Central) donde la UPSO tiene 2 personas bajo este rol.

- Los *Departamentos Ejecutivos de los respectivos distritos* (representantes de los municipios).

Todos estos aspectos tornan muy variada la cantidad de electores en cada localidad donde se vota habitualmente. A su vez, es de destacar que hay localidades en la que además de la variedad, el número de electores es muy reducido. Las elecciones de Junio de 2017, en las que se implementó el SVE-UPSO se realizaron en 18 localidades (13 Sedes, 4 Subsedes y la Delegación Administrativa). En el siguiente cuadro se indican dónde

hubo electores, detallando aquellos casos donde no había más de 3 personas en condiciones de votar:

Tabla 3. ***Distribución de electores de los diferentes claustros por Distritos y Localidades***

Sede/Subsede	Distrito	Claustro Profesores		Claustro Docentes Auxiliares		Claustro Alumnos		Claustro No Docentes
		DLR	MPM	DLR	MPM	DLR	MPM	
Bahía Blanca	Bahía Blanca	sí	sí	sí	sí			sí
C. Dorrego	C. Dorrego			1			sí	
C. Pringles	C. Pringles			1		sí	sí	
C. Suarez	C. Suarez				1	sí	sí	
Carhué	A. Alsina	1					sí	
Darregueira	Puan	1			1	sí	sí	
H. Ascasubi	Villarino					sí	sí	
La Madrid	La Madrid		3			sí	sí	
Médanos	Villarino					3	sí	
M. Hermoso	M. Hermoso				1	sí		
Patagones	Patagones	sí	sí	sí	sí	sí	sí	
Pellegrini	Pellegrini			sí		sí	3	
Pigue	Saavedra	sí	sí	sí		sí	1	2
Puan	Puan					1	sí	
Punta Alta	C. Rosales					sí	sí	
Salliqueló	Salliqueló	sí	sí	sí			sí	
Tornquist	Tornquist					sí		
Tres Arroyos	Tres Arroyos				1	sí	sí	

Fuente: Elaboración propia

Esta singularidad adicional, la muy escasa cantidad de electores en claustros puntuales, motiva que no se prevean escrutinios provisorios en cada localidad, ya que se violaría el criterio del anonimato del voto. Solo se realiza un escrutinio general, luego de que los votos de todas las localidades se hayan mezclado y así poder garantizar el voto secreto. Otro detalle no menor son los tipos de transportes a estas localidades; en varios casos no existen transportes directos sino combinaciones de servicios de remises contratados para trasladar a los docentes, que en este caso también se utilizan para el traslado de materiales correspondientes a las elecciones.

Como se puede apreciar, las particularidades de las elecciones de la UPSO requieren una logística pormenorizada relacionada a la distribución del material requerido (urnas, boletas de cada lista discriminada por categoría, sobres, etc.), la designación de las autoridades de mesa, y el retorno de las urnas en tiempo y forma para los escrutinios.

En vista de estas características del proceso electoral en la UPSO, a mediados del año 2016 se comenzó a analizar

la viabilidad de implementación de un sistema de votación que incluyera tecnología digital con los siguientes objetivos: (1) minimizar la logística pre y post acto electoral y reducir sus costos; (2) agilizar los procedimientos de votación; y, (3) facilitar los escrutinios. En este sentido, a continuación se describen la experiencia de análisis, desarrollo e implementación del SVE de la UPSO153 (en adelante, SVE-UPSO).

Análisis de la viabilidad del proyecto y caracterización del SVE-UPSO

En primer lugar, se convocó a un grupo de profesionales de la Universidad para la conformación del equipo encargado del proyecto, cuyos roles y áreas de trabajo estaban estrechamente vinculados a las diferentes perspectivas desde las que se pretendía abordar el proyecto y analizar su viabilidad. De esta forma, el equipo estuvo conformado por personas que en ese momento se desempeñaban en los siguientes cargos: Presidente de la JE, Asesor Legal de la Universidad, Responsable de Desarrollo de Sistemas Informáticos, Desarrollador de Sistemas Informáticos, Coordinación del Área de Educación a Distancia y Secretaria General Académica.

Esta etapa se desarrolló durante un período de 5 meses (Julio 2016 – Noviembre 2016), en los que se llevaron a cabo reuniones periódicas para analizar y discutir las características que debía tener el SVE-UPSO, teniendo en cuenta las necesidades y el contexto de implementación. El eje de la discusión estaba centrado en los criterios que el sistema debía respetar y asegurar (en referencia al Código Nacional Electoral y al Reglamento Electoral de la UPSO), así como también en la identificación de cualquier debilidad o amenaza que lo pudiera tornar vulnerable.

Durante esta fase, se evaluaron diferentes SVE existentes y se contactó con instituciones que contaban con experiencia en la implementación del SVE. Toda la investigación realizada, dio lugar a la consideración de las siguientes alternativas:

Tabla 4. ***Caracterización de los Sistemas de Voto Electrónico***

Tipos	Descripción
(1) SVE sin resguardo físico en papel	Esta alternativa consiste en un sistema informático que permita efectuar la votación y registrar los votos. No conlleva el uso de ningún dispositivo de resguardo físico en papel. En este sentido: DDD. Facilita y reduce el costo de implementación. EEE. Simplifica el acto electoral: no se requieren impresoras, papel, urnas, etc. FFF. Simplifica la logística de la preparación del proceso electoral. GGG. Reduce los tiempos del escrutinio de votos; estos quedan registrados en el sistema.

153 El Sistema de Voto Electrónico (SVE) se define como el conjunto de software, hardware, datos y utilitarios que componen el sistema y permiten llevar a cabo el proceso electoral.

	Sin embargo, cuenta con las siguientes debilidades: HHH. No se brinda ningún mecanismo que asegure la confianza de los votantes. III. No se cuenta con ningún medio de resguardo de votos; la única constancia de los votos emitidos se encuentra en el sistema electrónico. Si este fallara o dejara de funcionar en algún momento, todo el proceso debería ser anulado. Más aún, si la falla en el sistema no fuera detectada, los resultados de las elecciones podrían no ser los reales.
(2) SVE con impresión y manipulación de la boleta física por parte del elector	En esta alternativa contempla la impresión en papel de la boleta con el voto elegido, que el elector debe introducir en un sobre (previamente otorgado por la autoridad de mesa), cerrarlo y colocarlo en una urna física. En este sentido, el sistema ofrece: AAA. Mayor confiabilidad al elector, que corrobora visualmente que su elección en pantalla coincide con lo que consta en la boleta. BBB. Ofrece un medio de resguardo. CCC. Es un sistema flexible, que permite utilizar hardware existente, como por ejemplo una impresora estándar. DDD. Reducción de los tiempos del escrutinio de votos; éstos quedan registrados en el sistema. Sin embargo, este SVE no puede garantizar la igualdad entre el recuento físico de los votos y el registro de votos en el sistema, ya que el elector puede colocar en el sobre un elemento diferente a la boleta que le brinda el sistema.
(3) SVE con impresión y manipulación automática de la boleta física	Este sistema contempla la impresión de la boleta en papel con el voto emitido, utilizando una impresora térmica. La boleta puede ser visualizada a través de un visor, mientras cae automáticamente adentro de la urna física. En este sentido, el sistema ofrece: EEE. Mayor confiabilidad al elector, que corrobora visualmente que su elección en pantalla coincide con lo que consta en la boleta. FFF. Un medio de resguardo. GGG. Garantiza la igualdad de resultados en el escrutinio, entre los votos en papel y el registro de votos en el sistema. El elector no puede manipular la boleta HHH. Reduce los tiempos del escrutinio de votos, ya que quedan registrados en el sistema. Sin embargo, este SVE cuenta con las siguientes debilidades: III. Elevado costo en el armado del puesto de votación: se requiere hardware específico para la impresión de las boletas, un módulo integrado con los elementos del sistema (PC, impresora, urna, etc.). JJJ. Elevado costo de logística, en el caso de su implementación en múltiples sedes.
(4) SVE con impresión en una boleta especial (sistema Vot.ar)	El sistema está contenido en una máquina de votación, con una pantalla táctil y una ranura para insertar la boleta. Se emplea una boleta especial con un chip, donde queda almacenado el voto electrónico y un espacio de papel donde queda impresa la boleta física. No se requiere un sobre para asegurar la confidencialidad del voto. Una vez emitido, el voto queda registrado en la boleta y el elector la coloca manualmente en la urna física. KKK. Mayor confiabilidad al elector, que corrobora visualmente que su elección

	en pantalla coincide con lo que consta en la boleta. LLL. Ofrece un medio de resguardo. MMM. Garantiza la igualdad de resultados en el escrutinio, entre los votos en papel y el registro de votos en el sistema. NNN. Reduce los tiempos del escrutinio de votos, ya que quedan registrados en el sistema. Sin embargo, este SVE cuenta con las siguientes debilidades: OOO. Aumenta el costo y la complejidad de la implementación del Sistema de Voto Electrónico: se requieren boletas especiales, hardware especial para imprimir y realizar el escrutinio de las boletas. PPP. Elevado costo de logística, en el caso de su implementación en múltiples Sedes.

Fuente: Elaboración propia

A partir de la información de la Tabla 4, se presenta el análisis realizado en términos de parámetros que emergen a partir de la consideración del contexto de implementación del sistema.

Tabla 4. ***Análisis de los SVE en función de diferentes parámetros***

SEV	Complejidad de implementación	Nivel de confianza del sistema	Resguardo físico de los votos	Complejidad logística
(1)	Bajo	Nula	NO	Nula
(2)	Medio	Baja	SI	Baja
(3)	Alto	Alta	SI	Alta
(4)	Muy alto	Alta	SI	Alta

Fuente: Elaboración propia

A partir de las características analizadas, es posible apreciar que los SVE más confiables son los que implican mayor complejidad logística. Por esta razón y tomando como parámetros las bondades de cada SVE, se tomó la decisión de realizar un SVE propio y viable de acuerdo al contexto de implementación en la Universidad y, se definieron los criterios sobre los cuales debía ser diseñado:

- Un sistema que cumpla con la normativa, nacional y universitaria, en pos del aseguramiento de los requerimientos legales del acto electoral.
- Un sistema simple, sencillo y fácil de utilizar, teniendo en cuenta la diversidad en el perfil de los usuarios en términos del uso de tecnologías.
- Un sistema económico y flexible, en el que se utilicen mayormente los recursos existentes en cada Sede y Subsede de la Universidad.

- Un sistema seguro y fuera de línea (offline), bloqueado ante cualquier tipo de amenaza derivada del uso de Internet.

A su vez, se definieron las siguientes condiciones de implementación:

- *Fecha de implementación*: Elecciones del 14 de junio de 2017.
- *Acciones derivadas de la implementación del SVE-UPSO*: desarrollo del SVE-UPSO, adaptación del Reglamento Electoral de la UPSO, capacitación de las autoridades de mesa y de los electores.

Descripción del desarrollo del software del SVE-UPSO

Esta fase tuvo lugar durante entre los meses de Diciembre 2016 y Abril 2017. El desarrollo del SVE-UPSO fue realizado por un equipo de especialistas (1 líder de proyecto, 2 desarrolladores de sistemas y 1 experto en seguridad informática) que han trabajado en conjunto con el equipo de análisis de la factibilidad del sistema. El SVE-UPSO se compone de los siguientes subsistemas:

41. *Software generador de padrones y de boletas electrónicas.* Este sistema lo utiliza la JE. Tiene 2 fuentes de datos (sistemas) que alimentan a través de una interfaz al sistema SVE-UPSO y son:

    SIU-Guaraní (fuente de datos desde donde se obtiene el padrón de alumnos). Como este sistema mantiene en forma detallada y actualizada la actividad académica de los alumnos, garantiza respetar los criterios de "votantes habilitados" en relación a la regularidad.

    SIU-Mapuche (fuente de datos desde donde se obtiene el padrón docente y no docente). Este sistema mantiene la información detallada de los agentes de la institución y su relación con la misma, de esta manera garantiza también el cumplimiento de los criterios para seleccionar a un "votante habilitado" siguiendo las condiciones establecidas en la sección de caracterización de electores.

42. *Software de Voto Electrónico.* Este subsistema se utiliza durante el proceso de votación.

43. *Software de escrutinio.* Este subsistema lo utiliza la JE, una vez realizada la votación.

Modificación del Reglamento Electoral de la UPSO

Paralelamente a la fase de desarrollo del SVE-UPSO, una parte del equipo se enfocó en la modificación de la normativa vigente durante el periodo marzo-abril 2017, a efectos de incorporar los cambios inherentes a la implementación del sistema de voto electrónico. Es de destacar, que para la implementación del SVE-UPSO fue menester modificar el texto del Régimen Electoral vigente, el cual solamente receptaba el voto mediante el sistema manual.

En este contexto, el principal desafío era la implementación de un sistema que resguarde el anonimato del voto de los miembros de la comunidad de la UPSO, asegurando el secreto durante las diversas etapas del proceso electoral, además de garantizar la inviolabilidad y seguridad del propio sistema empleado. De esta forma, se

resolvió la implementación de un esquema mixto, donde parte del proceso se realiza de forma electrónica y parte en formato papel, dando certeza al votante sobre el sentido de su elección. Pero al mismo tiempo, el SVE debía convivir con el sistema tradicional, por lo cual se resolvió normativamente que la JE sea la que proponga al Consejo Superior Universitario (en adelante CSU) las sedes y subsedes en las cuales se debería aplicar el SVE, quedando facultado el CSU para tomar la resolución final en cuanto a ello, teniendo en cuenta la complejidad en cuanto a cantidad de votantes, mesas y demás cuestiones logísticas:

- *Sedes/Subsedes seleccionadas*: Pellegrini y Salliqueló al norte del SOB, Carmen de Patagones al sur del SOB y Pigué y Bahía Blanca en el centro del SOB.
- *Criterios de selección de las Sedes/Subsedes*: distancia geográfica de la Sede Administrativa donde tiene asiento la JE y garantizar el anonimato del voto (a través de la incorporación de Sedes que cuentan con una mayor cantidad de electores en todos sus claustros).

En términos generales, la incorporación del SVE en el Reglamento Electoral implicó un cambio en la concepción del sistema electoral. Entre otros aspectos, se redefinió el concepto de cuarto oscuro -ahora denominado puesto de votación-, donde se procura que la autoridad de mesa tenga a la vista los elementos a utilizar (monitor, CPU, impresora, etc.) sin tener acceso a la pantalla, cuidando aquí también el secreto del voto del emisor. A su vez, se introdujeron reformas en cuanto al diseño y oficialización de los comprobantes de emisión del sufragio buscando dotarlo de medidas de seguridad que impidan su alteración (a partir de una marca de seguridad).

Resultados: Características de la implementación del SVE-UPSO

A continuación, se presentan las etapas y características de implementación del SVE-UPSO. Tal y como se ha presentado, el sistema comprende un conjunto de elementos (software, hardware, datos, utilitarios, etc.) que se van poniendo en funcionamiento en las diferentes etapas del proceso electoral.

Preparación del sistema por parte de la Junta Electoral

A través del *software generador de padrones,* la JE introduce los siguientes datos: (a) personas que componen el padrón electoral y (b) boletas correspondientes a las diferentes listas. Una vez finalizado el período de publicación de padrones provisorios, el sistema emite los siguientes elementos por cada mesa electoral:

- *Padrones de mesa*. Este archivo se imprime a efectos de que el presidente de mesa pueda registrar a los votantes.
- El conjunto de *tokens* 154(códigos de votación) aleatorios, asociados a cada *padrón de mesa.*
- Una *clave para apertura-cierre del puesto de votación155*.

154 Un *token* es un valor alfa-numérico aleatorio que permite el acceso al Puesto de Votación para realizar un Voto. Cada token está asociado a un padrón específico. Es generado y solo puede usarse para acceder a un cierto Puesto de Votación y para ser usado para un conjunto de categorías en particular. Para asegurar la confidencialidad de los votos, la cantidad de *tokens* de acceso asociados a cada padrón y Puesto de Votación, debe ser mayor a la cantidad de votantes en ese padrón (esta cantidad se define a través de un algoritmo).

- Un archivo que se instala en un dispositivo SBC156, hardware preparado para contener el software de votación y los datos emitidos por el software generador de padrones.

La JE es la encargada de preparar los diversos *Puestos de Votación*. Cada uno de estos está asociado a una *Mesa* y tiene asociado un *padrón* y un conjunto de *Tokens Aleatorios de Acceso*. Luego, para cada Circuito Electoral (Sedes, Subsede o Sede Administrativa) se envía todos los elementos que componen el *Puesto de Votación*: (1) conjunto de *tokens de acceso* asociados al *Puesto de Votación* impresos y colocados en diferentes cajas, (2) *Padrón de Mesa en papel*; (3) *comprobantes de votación*; (4) *urna física de respaldo;* (5) *clave para Apertura-Cierre del puesto de votación.*

Apertura de los Puestos de Votación

El presidente de mesa realiza la apertura del Puesto de Votación utilizando la *Clave para Apertura del Puesto de Votación* que le fue asignada.

Emisión de los votos

- El *votante* llega a la Mesa Electoral y presenta su DNI al presidente de mesa, quien corrobora su identidad y efectúa el registro en el padrón de mesa (papel) y, le indica que elija un *token* de acuerdo a su categoría de elección. Esta elección aleatoria le garantizó al votante el anonimato de su voto (art.14, Reglamento Electoral), ya que como se explicó anteriormente, cada categoría tiene una cantidad de *tokens* asignados.
- El *votante* se dirige al *Puesto de Votación* y, para acceder al sistema, introduce el código que figura en el *token* y efectúa la votación. Ese *token* queda inmediatamente inhabilitado y no se podrá volver a utilizar.
- En caso que hubiese algún inconveniente con el voto, este se puede anular y el votante tendrá que elegir un nuevo *token*. Solamente el Presidente de Mesa puede anular un voto y solamente podrá anular el último voto emitido.
- Finalizada su elección en pantalla, el sistema imprime una *boleta física* con el voto emitido, que el votante debe plegar en una forma especial, que oculta la elección a terceros pero permite que las autoridades de mesa corroboren que la boleta mostrada por el elector es efectivamente la impresa. A tal fin, el sistema previó que las boletas físicas contaran con una marca de seguridad desconocida hasta el día de los comicios.
- El elector se dirige nuevamente al puesto de la Autoridad de Mesa y coloca la *boleta física* ya doblada, en *la urna*.

Cierre de la Mesa

Una vez terminado el proceso electoral, el *Presidente de Mesa* cierra la mesa utilizando la *Clave para Cierre del*

155 Solo conocida por el presidente de mesa y por el presidente de la JE.

156 SBC (Single Board Computer), es una computadora funcional de bajo costo que consta de los elementos básicos de un sistema de computación: una tarjeta madre (motherboard), un microprocesador, dispositivos de entrada y salida y memoria RAM. En este caso se utilizó un producto desarrollado por la Raspberry Pi Foundation: Raspberry Pi 3 Model B. La memoria persistente es soportada por una tarjeta de memoria flash o microSD.

Puesto de Votación. Esto genera un *Archivo cifrado de votos emitidos* que se envía por correo electrónico al presidente de la JE y además se almacena en un medio seguro para su envío (pen drive o memoria USB), quedando también una copia de resguardo dentro del dispositivo SBC. A continuación, se realizan dos acciones:

- La *Autoridad de mesa* coloca el *Padrón de mesa* junto con los demás elementos del SVE-UPSO, dentro del *Urna física* y la sella/lacra.
- La *Autoridad de Mesa* envía el *archivo cifrado de votos emitidos* por correo electrónico a la dirección establecida por la JE.

Cierre de Comicios y Escrutinio

- La JE recibe y descarga todos los Archivos cifrados con los votos emitidos de todas las Mesas.
- Los resultados de las elecciones solo se pueden conocer, una vez que haya una cantidad de información mínima157 en el sistema, que garantice el anonimato de los votos.
- La JE cierra los comicios, utilizando la Clave para Cierre de los Comicios. Este proceso entrega como producto un informe con los resultados del proceso electoral.

Procedimiento de intercambio de información electrónica entre los módulos del SVE

Todo el proceso de intercambio de información entre los diferentes módulos del sistema tiene garantizada su integridad y no repudio de sus transacciones por el uso de la Infraestructura de Claves Públicas (PKI158).

Al módulo de empadronamiento se le genera un *par de claves pública y privada* para iniciar el proceso de validación. Este par de claves se denominarán "de la JE". Luego, a medida que se van generando los datos de los puestos de votación, el módulo de Empadronamiento genera dos claves para cada SBD: una pública y una privada. Se copian ambas claves en el dispositivo SBD y se borra la clave privada del SBD del módulo de Empadronamiento, quedando solamente la clave pública de cada SBD en el módulo de Empadronamiento. A cada uno de los dispositivos SBD, se le copia clave pública de la JE.

En el módulo de empadronamiento, por cada dispositivo SBD, se cifran los datos necesarios (padrón, imágenes, etc.) con la clave pública de cada uno de ellos y se firma dicho archivo con la clave privada de la JE. Luego se copia el archivo cifrado en cada uno de los dispositivos SBD.

En cada dispositivos SBD, cuando se enciende y se carga el sistema, se descifran los datos provistos por la JE en el archivo cifrado, utilizando la clave privada del SBD y luego la clave pública de la JE para verificar su autenticidad/integridad.

---

157 Debido a la disparidad en número de votantes en las diversas categorías y en las diferentes sedes, y para evitar casos como por ejemplo tener un solo votante en una categoría y en una sede, que claramente comprometería la anonimato del voto, se definió que en la medida de lo posible no se darían a conocer resultados provisorios del escrutinio hasta tanto no se cuente con una cantidad mínima de votos que garanticen el criterio mencionado. Queda claro que hay casos en que no se podrá garantizar este criterio, como por ejemplo un candidato a Categoría 11 (ver Tabla 2) en una sede con un solo votante.

158 PKI = Public Key Infraestructure.

Cuando finaliza la elección y el presidente de mesa cierra la mesa asociada al SBD, se procede a cifrar todos los datos en único archivo con la clave pública de la JE y se firman con la clave privada del SBD. Luego este archivo cifrado se adjunta en un correo electrónico y se envía a la dirección electrónica de la JE (o bien se envía el SBD completo).

Al cerrarse la mesa, el sistema borra la clave privada del SBD por seguridad y para evitar adulteración de datos (de esta forma no es posible generar nuevos datos y firmarlos en ese SBD). Una vez recibido dicho correo, la JE podrá descifrar los datos adjuntos (utilizando la clave privada de la JE) y verificar la firma con la clave pública del SBD en poder de la misma.

Conclusiones o discusión abierta

El SVE adoptado por esta Universidad fue desarrollado tomando las bondades de cada sistema analizado y adaptándolas en función de sus particulares características estructurales y del contexto en el que se desarrolla su proceso electoral. En este sentido, el desarrollo propio del SVE-UPSO ha dado la posibilidad de proponer un nuevo sistema adaptado a las necesidades propias de la Universidad, que entendemos aporta las siguientes novedades respecto de los otros sistemas citados:

- *En cuanto a la verificación de la identidad del elector (art.89, Código Electoral Nacional)*. En este caso, no se pudo prescindir de la figura del presidente de mesa para corroborar la identidad de los electores y su empadronamiento.
- *En cuanto al anonimato del voto (art.14, Reglamento Electoral)*. El SVE-UPSO aseguró que en ningún caso se identifique el voto con la persona que lo emitió gracias a la emisión de códigos de votación (*token*) aleatorios por claustro, por Facultad y por distrito, en cantidad superior (n+10) a la cantidad de electores registrados en el padrón. Además, previendo los casos en los que hubo pocos electores en una localidad, el SVE-UPSO debió asegurar en el momento de los escrutinios, que la JE visualizara los resultados parciales únicamente en el momento en que la cantidad acumulada de votos escrutados asegure el anonimato de los mismos.
- *En cuanto a garantizar un voto por elector (art.14, Reglamento Electoral).* El *token* elegido por el votante lo habilitaba a votar por única vez y una vez que efectuaba la votación, quedaba deshabilitado; cualquier inconveniente con la emisión del voto, por ejemplo la falta de papel en la impresora fue resuelto con la anulación del voto (función prevista en el software) por parte del presidente de mesa, y la elección de un nuevo *token*.
- *En cuanto a asegurar la inviolabilidad del voto:* La impresión de una boleta física le asegura al votante que su elección se correspondía con las opciones que había elegido en pantalla (entre ellas, se contempla la opción de "voto en blanco"); en este caso la innovación más relevante fue el diseño de una boleta física que permitió cumplir con este requisito, a la vez de prescindir de impresoras o papel especial, lo que hubiera

tornado inviable el sistema, ideado con el objetivo de minimizar la logística pre y post acto electoral y reducir sus costos. De hecho, se utilizaron las impresoras existentes en cada sede y papel común IRAM A4.

- *En cuanto a facilitar el escrutinio:* El SVE-UPSO permite el envío de los datos de forma segura e impidiendo su vulneración. De esta forma los resultados del acto electoral pueden obtenerse en menor tiempo.

Referencias

Decreto N° 436/2014. Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 1 de abril de 2014.

Ley Provincial Nº 11.465. La Plata, Argentina, 8 de julio de 1992.

Ley Provincial Nº 11.523. La Plata, Argentina, 23 de marzo de 1994.

Resolución Nº 915/2015. Ministerio de Educación, Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 24 de abril de 2015.

Resolución CSU N° 218/2017. Consejo Superior Universitario, Universidad Provincial del Sudoeste, Bahía Blanca, Argentina.

Gestión de la Innovación en la enseñanza del Inglés Técnico en Educación Superior.El caso de la FCEyS de la UNMdP.

Autor: Ana Maria, Ehuletche ; Atlante, María Estela (UNMdP, Facultad de Psicología)

Resumen: En esta ponencia se analiza el lugar de la innovación en una Organización de Educación Superior. Específicamente a partir de un grupo de docentes que enfrentan el desafío de emprender la innovación. Al decir de Drucker (1985)159 resulta un mecanismo de diferenciación estratégica y es una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI. El caso que se aborda refiere a cursos de grado de Comprensión Lectora en Inglés de la carrera de Contador Público y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)[160]. Estos cursos fueron analizados aplicando las categorías de segmentación utilizadas en el Proyecto de Investigación *El proceso de innovación tecnológica en la enseñanza universitaria. Segmentación de docentes según su perfil innovador* (directora Ehuletche 2016 2017). Aquí se plantean las características de los docentes responsables y la gestión de esta Organización Educativa en este emprendimiento innovador.

159 Drucker, Peter (1985): Innovation and Entrepreneurship. Nueva York: Harper & Row. En: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 49 (2009), pp. 223-245.

160 Atlante, M.E (2015). Los logros académicos en la comprensión lectora en los alumnos de cursada semipresencial y virtual. Tesis de Maestría en Procesos creativos mediados por tecnologías. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. El proceso de innovación tecnológica en la enseñanza universitaria. Segmentación de docentes según su perfil innovador (directora Mg. Ana María Ehuletche)

Palabras clave: Innovación. Creatividad. Educación Superior. Virtualización. Gestión de la enseñanza.

Texto completo:

Introducción

El término innovación está siendo una palabra de uso frecuente y justamente por eso se utiliza de forma muy diferente y adquiere múltiples significados según el contexto. Compartimos con Gros Salvat y Lara Navarra (2009)161 cuando dicen que *En el mundo de la empresa, de las universidades, de las organizaciones se está usando de forma constante como un elemento de valor y de diferenciación*. Esto nos permite situar el propio concepto de innovación y establecer el sentido que le otorgamos dentro del contexto universitario de la organización que reportamos la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Así también compartimos con los autores mencionados que *en la sociedad actual, el conocimiento ya no es monopolio de las universidades porque las empresas y corporaciones han creado sus propios departamentos de investigación e innovación. Los repositorios de conocimiento son abiertos y las universidades se interesan por los problemas del mercado y las empresas por las universidades. Hay una mayor globalización en la investigación y en el desarrollo. La información, la formación y el conocimiento se encuentran en primer plano, mediados por tecnologías que facilitan y transforman de forma rápida los procesos de comunicación, el acceso a la información y la producción del propio conocimiento. En este contexto, la innovación surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos*. *Forma parte de la creación del conocimiento y de la subsistencia de las organizaciones.* Para Larrea (2006) *la innovación se convierte en una obligación en la vida de las organizaciones* y para Drucker (1985) es un mecanismo de diferenciación estratégica: *es una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI.*

Lo desarrollado hasta ahora parece marcar que la innovación está relacionada con la obtención de nuevos conocimientos y con procesos creativos. La pregunta es: ¿la universidad en general trabaja para formar personas capaces de integrar y generar cambios, de comprender la provisionalidad del conocimiento y de desempeñarse colaborativamente?

En relación al caso que reportamos la asignatura *Inglés Técnico* de la carrera de Contador Público y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la propuesta innovadora para esta asignatura fue dictarla en dos modalidades una semipresencial (blended learning) y otra virtual usando la plataforma educativa Moodle de la que disponía la Facultad. El objetivo era analizar si en ambas modalidades se mantenía la calidad educativa y cuál era el comportamiento en relación a

161 Gros Salvat, B; Lara Navarra P. (2009). Estrategias de innovación en la educación Superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. (Versión electrónica).Recuperado de: https://www.google.com.ar/search?q=ESTRATEGIAS+DE+INNOVACI%C3%93N+EN+LA+EDUCACI%C3%93N+SUPERIOR%3A+EL+CASO+DE+LA+UNIVERSITAT+OBERTA+DE+CATALUNYA. Setiembre 2017.

los logros y a la satisfacción del alumno en cada modalidad y en relación a las variables estudiadas. Se tomaron dos cursos regulares durante cinco cohortes; por lo tanto, el tamaño de la muestra fue determinado por el número de inscriptos en cada una de estas cohortes, contando la muestra final con un número de 317 sujetos.

Los resultados positivos de esta experiencia permiten pensar en las variables que estuvieron presentes en esta situación. Especialmente destacamos la preparación de este grupo de docentes, su actitud para valorar la importancia de la enseñanza con TIC y la gestión que facilitó desde la organización la puesta en marcha de este proyecto innovador. Pensamos a partir de esta experiencia de innovación que la formación de recursos humanos es un proceso que se ha puesto en marcha y es necesario por lo tanto que sea acompañado por la organización desde los adecuados procesos de gestión. Para avanzar en tal fin se brindan los resultados del estudio de este grupo de docentes responsable de la propuesta innovadora.

Desarrollo

Un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003)162 manifiesta que la mayor parte del conocimiento sobre la docencia es un conocimiento tácito que no tiene en cuenta la acumulación del saber ni teórico ni metodológico. La innovación tampoco parece ser un elemento a destacar. Según el mismo informe, no hay prácticamente cooperación entre los profesionales de los sectores formativos en la diseminación de las innovaciones, ya que la mayor parte de la comunicación se centra en los resultados de las investigaciones. En nuestro caso quisimos relacionar la investigación y la innovación de manera de aportar a las decisiones de la organización, acordando con los investigadores educativos cuando se realiza la propuesta para la asignatura Inglés Técnico que el auge de Internet estaba impulsando cambios en la Educación Superior tanto en e-learning como en la modalidad tradicional presencial. Estas novedades en el escenario educativo nos llevaron a repensar la educación a distancia y considerarla para nuestro diseño pedagógico enriquecida por los dispositivos tecnológicos con los que contábamos. Considerando que podría resolver algunos de los problemas que nuestro entorno, la FCEYS de la UNMDP tenía. Además todo un contexto de publicaciones que planteaban la necesidad de incorporarse en el proceso de innovación con pronósticos acerca del devenir de instituciones educativas en relación a estas transformaciones. Así Bricall (1997)163 considera que *sólo aquellas universidades que sean capaces de adaptarse podrán sobrevivir*. Este autor hace hincapié en *la capacidad de adaptación de las universidades como rasgo clave de aquellas universidades que marcarán el futuro*.

Otra referencia interesante es el artículo 12 de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*" (1998)164, documento en el cual se dedica especial atención al potencial y desafíos de la tecnología en el ámbito de la enseñanza superior. Nos parece especialmente significativo cuando refiere a: *Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración,*

162 Gros Salvat, B; Lara Navarra P. (2009. Op cit.

163 En: Prendes Espinosa, Mª Paz (2011). Innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia. REIFOP, 14 (1), 267-280. Recuperada de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669570.pdf – Consultada en fecha Setiembre 2017

164

adquisición y transmisión de los conocimientos [...].*Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". Los medios para ello serán la construcción de redes, la formación, el material didáctico, el intercambio de experiencias, los nuevos entornos pedagógicos y el aprovechamiento de las TIC con fines educativos, entre otros. Pero añaden igualmente la capacidad de adaptación al contexto con relación a la evolución de la sociedad.*

En relación a los cursos realizados.

La asignatura Inglés Técnico se brindó en dos cursos regulares de grado de Comprensión Lectora en Inglés con estudiantes regulares de Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas. Uno realizado en forma semipresencial y el otro bajo la modalidad virtual, utilizando la plataforma educativa tipo MOODLE que posee la institución. Se tomaron dos cursos regulares durante cinco cohortes; por lo tanto, el tamaño de la muestra fue determinado por el número de inscriptos en cada una de estas cohortes. Contando la muestra final con un número de 317 sujetos. El diseño pedagógico fue socioconstructivista.

Para evaluar los resultados de los cursos en cada modalidad y poder compararlos se tomaron los promedios de notas y un cuestionario de satisfacción tipo escala Liker que se adaptó a la modalidad de los cursos. Quedando conformado de 20 preguntas divididas en tres ítems que indagaban a) la participación del tutor b) los mensajes de los compañeros y c) su propia participación y seis preguntas abiertas a través de las cuales se indagaba sobre las mejoras que desearía introducir al proceso de enseñanza-aprendizaje por este medio, lo que más valora de la modalidad, lo que más satisfacción le produjo del curso y lo que menos, cuál era el aspecto que más valoraba del tutor y su opinión sobre el tipo de comunicación que el mismo estableció con él. La administración del instrumento fue en forma presencial, auto administrado al finalizar el curso, el día del segundo examen parcial.

En relación a los docentes responsables del curso.

Para poder caracterizar a los docentes responsables del curso se aplicó el instrumento diseñado para el proyecto: *El proceso de innovación tecnológica en la enseñanza universitaria. Segmentación de docentes según su perfil innovador* (directora Ehuletche 2016 2017). El mismo permitió la segmentación de los docentes con relación al nivel en el proceso de innovación tecnológica. Los ítems contenían indicadores de *preparación y actitud* variables que integran el constructo competencias y nos permitían evaluar el avance en innovación de los docentes responsables de los cursos vinculados a la enseñanza virtual y la práctica áulica con TIC. La Preparación ha sido cuantificada mediante los indicadores: Capacitación, Experiencia y Dominio de Herramientas, mientras que la Actitud fue medida a partir de la cuantificación de tres componentes que tradicionalmente se le asignan: el cognitivo (conocimiento, información, creencias), el afectivo (valoración) y el Conductual o Comportamental (tendencia a la acción) (Ajzen y Fishbein, 1980)165. El procesamiento de los resultados de cada docente relevado

165 En Morales, J.F. Psicología Social. España. Edit. Mac Graw Hill.

según su nivel de preparación y actitud permitía ubicarlos en uno de los 5 segmentos definidos como: Innovadores, Flemáticos, Desorientados, Reticentes y Refractarios. La cantidad de segmentos surgió a partir del análisis bivariado de los datos, de la aplicación de diversas técnicas de segmentación y del análisis de calidad de los resultados (Malbernat, 2015)166. El grupo con los más altos puntajes en preparación y actitud ha sido referido como Innovador pues puede considerarse que quienes valoran positivamente el uso de las TIC y las han apropiado en sus prácticas docentes son reformadores de su propia práctica y modifican su entorno. En el otro extremo se encuentran los Refractarios, que son renuentes y presentan ciertas resistencias o desgano. En medio de los casos extremos (Innovadores y Refractarios) se encontraron los grupos que han sido denominados como Flemáticos, Reticentes y Desorientados, los cuales comparten la característica de no estar resueltos por sí al uso de TIC en sus respectivas prácticas docentes. Dentro de este grupo medio se pueden diferenciar los Flemáticos, mayorías tempranas que presentan muy alta preparación y actitud, vecinos al grupo de innovadores. Los Flemáticos, más cercanos a los innovadores presentan un temperamento algo apático ya que actúan con tranquilidad excesiva; no buscan liderar el cambio, pero podrían llegar a ser innovadores si se lo propusieran. Los Reticentes, más reservados y desconfiados que los Flemáticos, sin llegar a pertenecer al grupo de los Refractarios, son renuentes y presentan ciertas resistencias o desgano. Por último, están los que han sido denominados Desorientados por presentar alta vocación por el uso de la tecnología, mostrando, en relación al resto de los docentes, alto puntaje en la variable Actitud pero que, a pesar de ello, no dan cuenta de una preparación acorde, por lo que se estima que no entienden el potencial real, ni el costo ni el impacto que la incorporación de tecnología tendría en su práctica docente.

Los docentes que participaron de la experiencia fueron 6, perteneciendo algunos además de a la FCEyS a la UTN y a la Facultad de Ingeniería de la UNMdP, la mayoría dictando Inglés Técnico. El 100% son mujeres y un 83 % con una edad entre 29 y 44 años y el 17% restante más de 70. El 67% de la muestra poseen título de Grado y el 13% restante de posgrado Maestría. La preparación de los docentes en relación a los tres indicadores usados para su evaluación: 1. Capacitación; 2. Experiencia y 3. Dominio de herramientas muestran los distintos recorridos realizados por los docentes en su preparación. Se observa una diferencia significativa entre los sujetos de la muestra en cuanto al indicador ***capacitación*** *evaluada como realización de cursos, talleres, seminarios en los últimos 10 años en temáticas vinculadas a la enseñanza con TIC o con TAC* y en el indicador **experiencia** evaluada como planificación, diseño o gestión de cursos virtuales con uso de TIC y TAC. Sin embargo los mismos sujetos parecen emparejarse a la hora de dar cuenta del indicador **dominio de herramientas** en cuanto al uso de las tecnologías con uso académico, evaluado como uso de correo, navegación, uso de redes sociales , campus virtuales, participación en foros, creación documentos multimedia, etc., todo con fines académicos. A partir del promedio de estos indicadores se obtuvo el valor para la preparación que fue incorporada al algoritmo junto a la variable actitud para segmentar a los docentes según las mismas ya que integran el constructo competencias y

166 Malbernat L.R., Clemens M. P. Varela, A. E. (2015) Preparación y Actitud para Incorporar Tecnología en Educación Superior. Segmentación de Docentes Según su Perfil Innovador. Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa II CIIE 2015. Tecnológico de Monterrey, México, 2015

permitió evaluar el nivel de innovación. La actitud de los docentes en relación a los indicadores usados para su evaluación: interés en capacitación en TIC y TAC, valoración del uso de recursos TIC, de la enseñanza con TIC, de técnicas interactivas, evaluación interactiva, administración, planificación, modelos pedagógicos, etc. Los sujetos de la muestra se distribuyen en dos clúster en relación a esta variable. Los puntajes significan una mayor o menor disposición a favor de la incorporación de las TIC y TAC en sus aulas. Estos puntajes permitieron ubicar a los sujetos en dos de los segmentos propuestos.

El 66 % de la muestra conformada por docentes innovadores y el restante 33% por reticentes. Es decir la muestra estuvo compuesta por sujetos que valoran positivamente el uso de las TIC y las han apropiado en sus prácticas docentes siendo reformadores de su propia práctica y modificadores de su entorno denominados como **Innovadores** y sujetos más reservados y renuentes **Reticentes** que presentan ciertas resistencias o desganas a generar un proceso pero que según la experiencia reportada fueron activos interactuando con los Innovadores.

En relación a la gestión de la FCEYS

En este punto consideramos importante la relación que se dio para esta experiencia entre la gestión administrativa y la práctica de innovación docente desarrollada.

Según una investigación realizada en el Instituto Tecnológico de Monterrey *las prácticas de gestión administrativa en una institución educativa impactan el desarrollo de proyectos de innovación, lo que conlleva a replantear modelos de gestión y organización que generen ambientes de aprendizaje enriquecedores orientados al desarrollo de los estudiantes y de la*

Institución[167]*.*

En relación a la situación que se reporta la gestión administrativa implicó realizar una oferta académica de la asignatura Inglés Técnico que se venía cursando de forma presencial a dos modalidades que fueron la semipresencial y la virtual siendo electivas estas modalidades para los alumnos según necesidades y

167 Cárdenas Gutiérrez, C.; Farías Martínez, G.M; Méndez Castro, G (2017) ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. En: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2017, 15(1), 19-35. Consultado Setiembre 2017 de: www.rinace.net/reice/revistas.uam.es/reice

preferencias. Cabe mencionar que lo que da origen a esta transformación surge de una investigación en relación a la elaboración de una Tesis de Posgrado cuyo tema era *Los logros académicos en la comprensión lectora en los alumnos de cursada semipresencial y virtual*, la tesista docente Titular de la asignatura Inglés Técnico eleva la propuesta que la institución acepta dando curso a la propuesta de las dos modalidades de dictado. La concreción de este proceso innovador implicó poner en marcha procesos creativos de los docentes responsables diseñando la propuesta pedagógica, generando materiales adecuados a las modalidades y naturaleza del curso, la preparación específica de los docentes, la adecuación de la plataforma Moodle que aportaba la institución.

Los logros obtenidos en este proceso innovador fueron reportados en la tesis arriba mencionada de esta manera:

> Los resultados permitieron reconocer los logros académicos y grado de satisfacción de los alumnos en el curso de Comprensión Lectora en Inglés de acuerdo a las modalidades estudiadas virtual y aprendizaje mixto (blended learning), a las distintas franjas etáreas, género, y al nivel de avance en la carrera. Se han comparado los resultados cuantitativos y cualitativos de opinión de los alumnos sobre aspectos positivos y negativos de los cursos y llegamos a la conclusión que no existían diferencias significativas entre ambas modalidades. Al contrario, en algunos aspectos se encontraron mejores logros en la modalidad virtual donde la asincronía del medio demanda un trabajo académico de seguimiento continuo de parte del tutor como única forma que no conduzca a situaciones de insatisfacción y consecuente deserción. Siendo el modelo que guio el diseño de los cursos el socio constructivista, se observó el impacto del acompañamiento del tutor en la gestión del conocimiento. Este debe poseer determinadas competencias específicas y un mayor compromiso con el alumno para crear presencia social en la virtualidad. Se muestra que los mejores logros académicos se dieron para el segmento entre 20 y 25 años y sin diferencias significativas en relación a la modalidad (virtual o aprendizaje mixto (blended learning). Esto lleva a pensar que se debe a que los más jóvenes en la actualidad se encuentran más expuestos a la lengua inglesa producto de la interacción con las TIC y nuevos programas de estudio en la escuelas a distintos niveles que abordan un inglés más práctico, los mass media, la música entre otros. En general, rodeados de dispositivos de información y comunicación que desafían el uso de esta lengua denominados nativos digitales. La comprobación que la calidad se puede mantener en ambas modalidades y esto una vez más desmitifica la creencia que la asincronía del medio impacte en una más baja calidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados citados llevaron a la Facultad a instituir las nuevas modalidades como diseño de la asignatura Inglés Técnico.

Metodología.

La investigación que llevó a la segmentación de los docentes fue con un diseño cuali-cuantitativa. Los aspectos

cuantitativos permitieron describir, contextualizar y explicar el objeto de estudio mediante técnicas estadísticas tradicionales al tiempo que se trató de comprender y explicar argumentativamente dicho objeto considerando su contexto y valiéndose de técnicas multidimensionales de análisis.

Resultados

En este caso confluyen los resultados que se originan por un lado en el reporte de la experiencia de innovación en Atlante, M.E. (2015) Tesis de Maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. *Los logros académicos en la comprensión lectora en los alumnos de cursada semipresencial y virtual* (directora Mg. Ana María Ehuletche) y por el otro la segmentación de los docentes responsables de los cursos como resultados del Proyecto de Investigación *El proceso de innovación tecnológica en la enseñanza universitaria. Segmentación de docentes según su perfil innovador (directora Ehuletche 2016 2017).*

Conclusiones o discusión abierta

Para la Gestión de la Innovación en la enseñanza del Inglés Técnico en Educación Superior fue fundamental la disposición de la organización para reconocer la importancia de la incorporación de nuevos conocimientos y la valoración de los procesos creativos que se daba en los docentes estudiados. Sería importante reconocer en esos procesos creativos que no solo pertenecen a determinadas cualidades de ciertas personalidades ya que esto llevaría a involucrar únicamente a una parte del personal de una organización. De esto se desprende la necesidad de las instituciones de Educación Superior de evaluar el nivel de innovación de los docentes en el uso de TIC y TAC, poniendo en marcha planes de preparación de docentes y auxiliares, valorizar los aportes de quienes ya están en el proceso innovador en el uso de estas tecnologías y que promuevan innovaciones tecnológicas en lugares que aún no existen.

Finalmente para concluir nos parece significativo en este contexto destacar las características de los docentes responsables de esta experiencia y el rol que cumplió la gestión de esta Organización Educativa en este emprendimiento innovador.

Referencias

Atlante, M.E (2015). *Los logros académicos en la comprensión lectora en los alumnos de cursada semipresencial y virtual.* Tesis de Maestría en Procesos creativos mediados por tecnologías. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. El proceso de innovación tecnológica en la enseñanza universitaria. Segmentación de docentes según su perfil innovador (directora Mg. Ana María Ehuletche)

Cárdenas Gutiérrez, C.; Farías Martínez, G.M; Méndez Castro, G (2017) ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. En: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2017, 15(1), 19-35. Recuperado de: www.rinace.net/reice/revistas.uam.es/reice Setiembre 2017.

Drucker, Peter (1985): Innovation and Entrepreneurship. Nueva York: Harper & Row. En: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 49 (2009), pp. 223-245.

Gros Salvat, B; Lara Navarra P. (2009). Estrategias de innovación en la educación Superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. (Versión electrónica).Recuperado de: https://www.google.com.ar/search?q=ESTRATEGIAS+DE+INNOVACI%C3%93N+EN+LA+EDUCACI%C3%93N+SUPERIOR%3A+EL+CASO+DE+LA+UNIVERSITAT+OBERTA+DE+CATALUNYA. Setiembre 2017.

Malbernat L.R., Clemens M. P. Varela, A. E. (2015) Preparación y Actitud para Incorporar Tecnología en Educación Superior. Segmentación de Docentes Según su Perfil Innovador. Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa II CIIE 2015. Tecnológico de Monterrey, México, 2015

Prendes Espinosa, Mª Paz (2011). Innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia. REIFOP, 14 (1), 267-280. Recuperada de:

www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669570.pdf –Setiembre 2017

Gestión estratégica del proceso de comunicación institucional en la Universidad de las Ciencias Informáticas

Autor: Senra Mugica, Alicia; Cruz Amarán, Damaris; Pérez Ramos, Rislaidy (Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), Cuba.)

Resumen: En Cuba, también, la comunicación institucional se ha ganado un espacio dentro de las organizaciones gracias a la academia y el universo profesional que a partir de las investigaciones aportadas al respecto y el actuar diario la han colocado en el centro de atención. En la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) la Comunicación Institucional y su gestión constituyen un eje estratégico esencial para el cumplimiento de su misión, visión y objetivos. Durante estos quince años, su enfoque ha permitido institucionalizar su presencia, imagen e identidad en la búsqueda de confianza y credibilidad en lo que es: una universidad innovadora comprometida con el desarrollo y exigencias de la sociedad cubana. Para su operatividad la comunicación se descentraliza en el tejido universitario que une a las distintas áreas, niveles y personas que tienen en su quehacer la atención a los diferentes públicos de la Universidad. Es por ello que se establece como un proceso proactivo, constante, fluido, responsable, comprometido y dialógico. La investigación que se presenta expone los resultados obtenidos en el diseño e implantación de la gestión estratégica del proceso de comunicación institucional en la Universidad de las Ciencias Informáticas.

Palabras clave: comunicación institucional, gestión estratégica, universidad de las ciencias informáticas.

Texto completo:

Introducción

Es la universidad una institución social y económicamente relevante en su entorno. De ahí la El término Comunicación organizacional, institucional o la propia disciplina son de reciente aparición en la comunidad científica si se compara con otras ciencias sociales e incluso dentro de la propia Comunicación; sin embargo, varios son los autores entre los que se encuentran (Fernández, 1997), (Berlo, 2000), (Trelles, 2002), (López, 2003) y (Aguilera y Camacho, 2008), (Saladrigas y Olivera, 2016), (Rodiles, y Viel, 2016) que han apostado por ella y realizado propuestas de estudio de gran relevancia, lo que repercute en el desarrollo vertiginoso de su objeto de estudio.

Atender coherentemente la actividad comunicativa permite incidir en muchos de los conflictos presentes hoy en el mundo en diversas esferas de la sociedad como la familia, la comunidad y las organizaciones, por solo mencionar algunas. Lo anterior explica el porqué de la expansión de las esferas de acción de la Comunicación Social hacia nuevas áreas entre las que vale destacar la comunicación en las organizaciones.

Sus primeros estudios y manifestaciones nos remiten a la década de los años cincuenta, aunque no es hasta los años setenta que adquiere un cuerpo independiente dentro del campo de las ciencias sociales, con la publicación del libro Communication Within Organization, del especialista norteamericano Charles Redding, considerado el padre de la comunicación organizacional.

En Cuba esta disciplina no se conocía con esta denominación hasta hace algunos años. Es en la década del ochenta cuando comienza a abordarse este tema en círculos de estudiosos de la comunicación. Ya en los noventa se plantea con más sistematicidad desde el punto de vista teórico y se aprecian concepciones ajustadas a la realidad cubana, vinculadas sobre todo al proceso de perfeccionamiento empresarial y en correspondencia con las transformaciones al modelo económico y social que se desarrolla en la actualidad.

Son numerosas las investigaciones (Pasquali (1978), Kreps (1995), Castillo, 2009), Costa, 2009) entre otras, que han demostrado que la comunicación es la actividad que sustenta las relaciones entre las personas, por lo que en el espacio de las organizaciones es motor impulsor de todos los procesos que se desarrollan. De manera que hoy son más los líderes que enfocan su gestión hacia el desarrollo de una comunicación organizacional eficaz.

Para la mayoría de las personas la comunicación es un fenómeno tan usual y natural que no requiere de mayores complejidades en cuanto a su desarrollo. En el mejor de los casos se llega a considerar la necesidad de un cierto nivel de atención a las acciones comunicativas hacia el exterior de una organización, pero sin llegar a plantearse la necesidad de un enfoque integrador de la comunicación tanto hacia el público externo como hacia el interno, a partir de un enfoque sinérgico y coherente, con objetivos claros y definidos.

En el mundo actual es indudable el reconocimiento cada vez más creciente en las organizaciones humanas del valor de la comunicación como recurso estratégico para su desarrollo y adaptación en un mundo altamente competitivo. En Cuba, también, la comunicación institucional se ha ganado un espacio dentro de las

organizaciones gracias a la academia y el universo profesional que a partir de las investigaciones aportadas al respecto y el actuar diario la han colocado en el centro de atención. En la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) la Comunicación Institucional y su gestión constituyen un eje estratégico esencial para el cumplimiento de su misión, visión y objetivos. Es por ello que establecer y alinear una Estrategia Maestra de Comunicación se convirtió en componente clave para la organización. La investigación que se presenta expone los resultados obtenidos en el diseño e implantación de la gestión estratégica del proceso de comunicación institucional en la Universidad de las Ciencias Informáticas.

Desarrollo

El principio fundamental para la gestión de la comunicación es la búsqueda de integración de los procesos comunicativos de las organizaciones, coordinando y disminuyendo la improvisación en la práctica de actividades comunicativas.

La búsqueda de coordinación e integración forman la base de las políticas de comunicación que toda entidad debe asumir para alcanzar una eficacia óptima. La gestión, en tal sentido, tiene como objeto el control de la imagen a través de una práctica comunicativa integral y programada. Teniendo en cuenta la realidad de la universidad y la necesidad de perfeccionar o transformar el estado real en estado deseado, se definieron las políticas de comunicación que deben regir el accionar de la Universidad de las Ciencias Informáticas para el fortalecimiento de la identidad y la imagen institucionales, aprobadas por su Consejo Universitario en mayo de 2014.

Desde lo operativo la comunicación se descentraliza en el tejido universitario que une a las distintas áreas, niveles y personas que tienen en su quehacer la atención a los diferentes públicos de la Universidad. Es por ello que la comunicación en la UCI se establece como un proceso proactivo, constante, fluido, responsable, comprometido y dialógico.

Cómo lógica de lo anterior, la Universidad de las Ciencias Informáticas se propuso en el año 2016, continuar brindando especial prioridad al diseño de la Estrategia Maestra de Comunicación, en la que se tuvo en cuenta su transversalidad en todos los procesos sustantivos universitarios y su articulación coherente con los objetivos estratégicos de la organización de manera que brinde soporte efectivo a su implementación.

Por consiguiente, la Comunicación Institucional y su gestión constituyen un eje estratégico esencial para el cumplimiento de la misión, visión y objetivos de la Universidad. (Arellano, 1998)

Durante los catorce años transcurridos, su enfoque ha permitido institucionalizar la presencia, imagen e identidad en la búsqueda de confianza y credibilidad en lo que es: una universidad revolucionaria comprometida con el desarrollo y exigencias de la sociedad cubana. Con la misión de formar profesionales comprometidos con su patria y altamente calificados en la rama de la informática, desarrollar aplicaciones y servicios informáticos, a

partir de la vinculación estudio-trabajo como modelo de formación y servir de soporte a la industria cubana de la informática. La UCI trabaja promoviendo un posicionamiento basado en la eficiencia y confianza en su hacer.

Se aspira a una universidad de excelencia, que aplique al máximo las herramientas comunicacionales para fortalecer los valores culturales, la identidad y la imagen institucional.

Las ideas anteriores sustentadas en estudios realizados (Pérez, 2004), (Costa, 2004) (Túnez, 2011), (Rivero, 2016), (Rodiles, y Viel, 2016) (Navarro y Corona, 2017) sobre esta temática han servido de soporte al diseño de la Estrategia Maestra de Comunicación y su proceso de implementación en la Universidad de las Ciencias Informáticas.

Resultados

La Estrategia Maestra de Comunicación en su proceso de diseño se basó en un diagnóstico de comunicación para conocer, reflexionar y analizar la situación de la organización y proponer los cambios más pertinentes como parte de su mejora continua. Su metodología participativa se conformó por 4 fases: recolección de datos, análisis de la situación, diseño comunicacional y validación y aceptación.

Fase 1: Recolección de datos

Para su desarrollo fue importante la participación del mayor porcentaje posible de todos los implicados en el proceso de la comunicación. La muestra estuvo conformada por los integrantes de los consejos editoriales de los medios comunitarios de las facultades, los estudiantes, especialistas, directivos y técnicos de la Dirección de Comunicación Institucional, periodistas de medios nacionales y provinciales, directivos y especialistas representativos de las áreas docentes, productivas, extensionistas e investigativas y representantes de 5 instituciones con las cuales se tienen formalizadas alianzas estratégicas.

Las fuentes de recolección fundamentales estuvieron determinadas por:

- ➔ los archivos de los productos de comunicación de la Universidad,
- ➔ los resultados de la encuesta de públicos. La muestra para la aplicación de esta encuesta estuvo conformada por 2931 personas, que significan el 95,90 % del total de la población (3056),
- ➔ los partes del observatorio de medios,
- ➔ los documentos que establecen las normativas para la comunicación: Política de Comunicación Institucional, Manual para el trabajo en RRSS, Manual de Identidad.

Las principales variables en las que se centró la Fase 1 fueron: gestión de la información, principales canales de información y efectividad, percepción de la UCI como organización, uso de las normativas, flujos de la comunicación y función de la dirección.

Fase 2: Análisis de la situación

Los resultados obtenidos en el procesamiento y análisis de la información se exponen en forma de resumen a continuación:

Análisis del entorno

Interno

- / Dificultad en obtener la información: en ocasiones no se dispone de toda la información para difundirla, no se conocen bien los datos antes de comunicarlos o existen declaraciones contradictorias.
- / Morosidad en las acciones comunicativas.
- / Los canales establecidos no han demostrado toda su efectividad para la retroalimentación con la comunidad universitaria.
- / Limitaciones para comunicar a la Universidad como un sistema desde sus diferentes estructuras y procesos.
- / La Identidad Visual Institucional necesita atemperarse a las nuevas concepciones del diseño para un mejor posicionamiento de los atributos identitarios de la UCI.
- / Necesidad de conocimientos sobre el proceso comunicativo y sus mecanismos por parte de los directivos.
- / Necesidad de un sistema formal de comunicación interno variado y flexible.

Externo

44. La universidad es vista como centro docente-productor.
45. Es insuficiente la percepción del impacto de la universidad en función de la informatización de la sociedad.
46. Necesidad de explorar nuevas formas y medios de comunicación con los públicos externos.
47. Necesidad de una estrecha relación entre las áreas que se ocupan de la promoción y el marketing en general, para ofrecer una línea de acción comunicológica conjunta coherente y consecuente.

Fase 3: Diseño comunicacional

El diseño de la Estrategia de Comunicación se enfocó a definir objetivos, públicos objetivos, canales de comunicación y líneas de comunicación.

Los objetivos de la estrategia a saber:

QQQ. Potenciar la Comunicación como un proceso estratégico en las diferentes estructuras universitarias.

RRR. Consolidar los espacios UCI creados en las redes sociales y los medios de comunicación como escenarios para el enfrentamiento a la subversión político-ideológica.

SSS. Asegurar la información y comunicación oportuna y veraz a la comunidad universitaria emanadas del gobierno y Estado Cubano, con énfasis en el perfeccionamiento de la educación superior cubana y de los diferentes procesos universitarios.

TTT. Promover espacios de reflexión y análisis que contribuyan a la prevención y el enfrentamiento al delito, a las ilegalidades y a las indisciplinas sociales.

UUU. Promover el reconocimiento sobre la labor social de profesores, investigadores, especialistas, trabajadores y estudiantes que aportan al desarrollo de la UCI y de la sociedad cubana.

VVV. Establecer espacios de reflexión y análisis que garanticen el flujo interactivo entre los cuadros y la comunidad universitaria.

WWW. Posicionar a la UCI como universidad responsable con el desarrollo político, económico, social, científico, medioambiental y cultural cubano.

XXX. Fortalecer a los medios de comunicación desde la gestión tecnológica, científica y de formación del capital humano relacionado con la gestión comunicacional.

YYY. Reconceptualizar la Identidad Visual institucional.

El enfoque de la organización permitió determinar los siguientes públicos objetivos.

Público interno: directivos, funcionarios, profesores, especialistas, trabajadores de servicios y estudiantes.

Público externo: Ministerio de Educación Superior, Organismos de la Administración Central del Estado, medios de comunicación, ciudadanía (Padres, familiares), empresas, personalidades e instituciones nacionales e internacionales homólogas.

Las líneas de comunicación se determinaron hacia ambos ambientes en los que la organización se desarrolla:

Internas

JJJ. Propiciar el conocimiento de la historia de Cuba y local y la promoción de los valores institucionales.

KKK. Diseñar y ofrecer espacios de debate sobre temas medulares que competen a la comunidad universitaria.

LLL. Diseñar y ofrecer a los docentes y estudiantes de postgrado espacios de debate y reflexión sobre avances y líneas de investigación propias de la universidad.

MMM. Propiciar y estimular la participación en eventos de tipo académico y social en los que se enaltezca el buen nombre, historia y logros de la universidad y sus integrantes.

NNN. Estimular y dar reconocimiento a los integrantes de la comunidad universitaria por su desempeño destacado en el cumplimiento de sus labores, así como en su proyección personal y profesional.

OOO. Desarrollar mecanismos de información y comunicación internos, que posibiliten la participación y amplia información sobre las decisiones, perspectivas y proyecciones de la institución a actores sociales del campus.

PPP. Promover y estimular el sentido de pertenencia a la universidad a través de las actividades y eventos desarrollados en el campus.

QQQ. Promover y divulgar de manera activa y permanente entre los integrantes de la comunidad, la imagen institucional de esta, sus principios, valores, fortalezas, proyecciones y planes.

Externas

- Desarrollo del proceso docente-educativo para la formación del profesional en la UCI.
- Proceso de desarrollo de software en la universidad y sus resultados más relevantes.
- Promoción de eventos docentes, así como las diferentes actividades de carácter científico de la universidad (Olimpiada de Programación, Copa Pascal, Concurso ACM-ICPC, Mi Web x Cuba, Fórum de Ciencia y Técnica, Jornada Científica Estudiantil).
- Divulgación de eventos de carácter nacional e internacional desarrollados en la UCI. Por ejemplo: UCIENCIA, Escuela de Invierno, Escuela de Verano, etcétera.
- Participación de la universidad en eventos nacionales e internacionales.
- Papel de avanzada de la UCI en la migración hacia plataformas libres.
- Influencia de la universidad en el desarrollo e informatización de la sociedad.
- Desarrollo del proceso extensionista de la comunidad universitaria.
- Apoyo permanente a los Programas de la Revolución.
- Proyectos relevantes de investigación y desarrollo.
- Sustitución de importaciones y la integración de las producciones nacionales.
- Asimilación de nuevas tecnologías en la educación y la informática.
- Desarrollo de postgrados y doctorados.

Se determinaron los canales de comunicación que más usan los públicos y los que la universidad necesita potenciar:

Masivos: Medios de comunicación internos/ redes sociales/ blogs/ sala de prensa virtual/ videonoticias y videoconferencias/ mensajes de correo electrónico/ publicaciones segmentadas/ boletines electrónicos/ foros/chats.

Interpersonales: Premios, reconocimientos/ teléfono/ debates/ reuniones o actividades con dirigentes y los profesionales de las distintas áreas de la organización/ postales/.

De apoyo: Muestras/ buzón de comunicaciones/ tablones/ folletos/ posters/ carteles/ carteleras/ encuestas/ evaluaciones.

Comunitarios: Participación en ferias/ acontecimientos culturales, deportivos, sociales, científicos/ juegos/ actos internos: aniversarios e inauguraciones, fiesta de fin de año, claustros.

Corporativos: Plan de comunicación/ Manual de identidad/ presentaciones/ informes/ catálogos/ folletos/ sueltos/ libros, artículos, revistas/ Manual de bienvenida, cartas, circulares, memos, actas y otros documentos/ Dossier de prensa en línea, fotografías en línea, cortes de tv/radio en línea.

Relaciones Públicas: Notas de prensa, ruedas de prensa, Declaraciones sin opción a preguntas, entrevistas a los medios, actos externos: aniversarios e inauguraciones, convenciones, fiesta de fin de año.

Fase 4: Validación y aceptación

La última fase estuvo enfocada a trasmitir los diferentes resultados obtenidos y el diseño concebido a partir de ellos para comunicar de una forma más efectiva.

Se realizó un encuentro-taller con los principales especialistas y directivos que tienen la misión de ejecutar y fiscalizar su implantación y ejecución. Estos conforman el 75 porcentual de los encuestados distribuidos en: integrantes de consejos editoriales, directivos de facultades, dirección de comunicación y centros de desarrollo, movimientos de Radialistas, Código y Letra y Jóvenes Realizadores.

En este encuentro se validó la propuesta de estrategia presentada, se delineó la necesidad de capacitar a los implicados en los diferentes roles y ofrecer cursos optativos a estudiantes para formarlos con herramientas comunicacionales.

Resultados de la implantación de la estrategia de comunicación

El proceso de implantación de la Estrategia Maestra de Comunicación (EMC) comenzó a partir de su aprobación por el Consejo Universitario, máxima figura universitaria de la UCI. Su enfoque fundamental ha estado orientado a afianzar la identidad de sus públicos hacia la organización.

Como parte de este proceso se desarrollaron varias acciones en las diferentes áreas de la institución:

Desarrollo de tres talleres para la presentación, discusión y aprobación de la EMC, así como su correcta implementación. En las reuniones participaron directivos, especialistas, profesores, estudiantes, y

representantes de las organizaciones políticas y de masas.

Capacitación de los integrantes de los consejos editoriales de los sitios web de las facultades de acuerdo a sus necesidades, para el trabajo con la EMC y el cumplimiento de la Política de Comunicación Institucional.

Presentación de la estrategia en el II Taller Nacional de Comunicación del Ministerio de Educación Superior (MES).

Taller de Control interno, capacitación en el Componente Información y Comunicación.

Cursos optativos: Comunicación para un mejor desempeño profesional y Periodismo digital (para un total de 237estudiantes)

Los resultados más notables en comunicación interna y externa a partir de la implantación de la Estrategia de Comunicación se pueden exponer de la siguiente forma:

El 100% de los eventos en los cuales ha estado presente la UCI se han desarrollado sobre la base de planes de comunicación.

Se publicó el nuevo sitio de la UCI en internet, www.uci.cu. Presenta como novedad un diseño más atractivo y funcional; garantiza su correcta visualización adaptada a cualquier tipo de dispositivo de acuerdo con las exigencias tecnológicas de los usuarios; mejor organización y presentación de la información; difusión clara y precisa de los productos y servicios. Permite la gestión de eventos y matricula en posgrados.

Se realizan acciones de comunicación para un uso eficiente de los objetos de promoción institucional con el objetivo de fortalecer la imagen de la institución.

Implementación de un Manual de Protocolo y Ceremonial, con la colaboración de especialistas del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI).

Para dar tratamiento a temas estratégicos se confeccionaron campañas y planes de acción, es el caso de la Campaña XV años de la creación de la UCI; Campaña para el Ahorro de Agua y el Plan de Acciones de Comunicación para el Ahorro de Energía.

Se elaboran mensajes de bien público referentes a temas como, la docencia, producción e investigación; seguridad informática; implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución; educación en valores; salud pública; software libre; entre otros.

Especial atención recibieron las actividades desarrolladas en homenaje póstumo al líder de la Revolución Cubana nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz. Se mantuvo cobertura total en todos los medios internos y en las redes sociales en las que tiene presencia la institución. Se publicaron trabajos enviados por los miembros de la comunidad universitaria y de los periodistas de nuestra redacción.

Se realiza asesoría en comunicación a diferentes áreas de la universidad.

Se realizaron 3 auditorías editoriales a los sitios web de la universidad para evaluar el cumplimiento del Perfil Editorial, las que obtuvieron resultados positivos.

Se confeccionaron 23 informes del Observatorio de Medios sobre el monitoreo a sitios de la universidad.

Se diseñó y produjo la Sala de Historia de la UCI con excelente acogida en la comunidad y los visitantes externos.

En el contexto de la comunicación interna los medios universitarios (Canal UCITeVe, Radio Ciudad Digital e Inter-Nos) juegan un papel fundamental. Se emite una programación diaria de más de 9 horas de televisión y 6 horas de radio.

Realización de 4 programas televisivos de producción propia (Revista Informativa Entérate, La Última Jugada, Ucinemateca, Muévete); en la radio se facturan 12 programas propios (Visión histórica, Recordando, Nuestra intimidad, Baila UCI, Muévete, Media Player Deportivo, IRock, Momentos, De dos en dos, Impactos, Comenzando el día, Somos FEU).

Se realizó el diseño de imagen y la producción de stand de ferias, ambientación para docentes, Sitial Fundacional y Plaza Martiana.

El trabajo organizativo para la comunicación se define a partir de una Agenda Temática que define los asuntos que resultan de interés para la elaboración de mensajes y las mediaciones con nuestros públicos.

Se publican trabajos periodísticos relacionados con temas priorizados como: Hábitos de estudio, Formación político ideológica, Valores, Cultura económica, Cuidado de la propiedad social y el ahorro e Historia de Cuba.

Creación de espacios para el diálogo sobre temas de interés de la comunidad. El Grupo de Comunicación estudia mejores prácticas para el trabajo con los comentarios en nuestros sitios.

Realización de 4 estudios de públicos y desarrollo de instrumentos de retroalimentación continua (foro, correo electrónico, teléfono, etc.) y se trazan estrategias según la evaluación de los resultados. Esto permite tomar decisiones que contribuyan a desarrollar una labor comunicacional más efectiva.

Se ha logrado un trabajo sostenido en las 4 redes sociales: Facebook, Twitter, LinkedIn y YouTube. La superación de los especialistas (manager community) y su accionar permiten:

- Consolidar la imagen de la universidad ante un público mixto.
- Promoción de los servicios y productos asociados al centro.
- Difusión de informaciones referentes a los resultados de los procesos sustantivos de la universidad.
- Se logró un salto de 3568 seguidores a más de 13 mil en Facebook.

Con el objetivo de optimizar la presencia de la universidad en la web 2.0 y fortalecer su imagen institucional, se trabajó en el diseño de la Estrategia para el trabajo en redes sociales. Esto permite planificar, ejecutar y controlar las acciones de manera coherente con vista a lograr el cumplimiento de los objetivos.

Con respecto a las relaciones con los medios de comunicación se realizaron acciones de consolidación de la identidad e imagen:

- Realización de conferencias de prensa con representantes de medios nacionales, para informar sobre los resultados en los principales procesos universitarios.
- De conjunto con la televisora provincial Canal Habana, se produjo el espacio "Plataforma Habana", con el objetivo de contribuir a la alfabetización tecnológica del pueblo cubano, a la vez que promueve la labor del centro en la informatización del país.
- Publicación de trabajos periodísticos en medios provinciales y nacionales para informar sobre diferentes actividades y procesos de la universidad.

Conclusiones

El proceso de diseño de la Estrategia de Comunicación, con la intervención de las diferentes áreas de la universidad, su inserción en el plan de acciones y la inclusión del ambiente Información y comunicación permitió establecer un proceso estratégico en las diferentes estructuras universitarias.

Los espacios UCI creados en las redes sociales redimensionaron la imagen de la UCI en internet y permitieron un mayor alcance a los públicos de estos espacios.

Se logró un proceso de alfabetización en términos de comunicación en las diferentes áreas de la universidad. Su principal resultado se exhibe en la nueva versión del portal web de cara a internet y la dinámica informativa que ofrece. De igual forma la suma de los seguidores UCI en las redes sociales y la verificación de la cuenta UCI en twitter.

Se logró el reconocimiento sobre la labor social de 37 profesores, 19 investigadores, 31 especialistas, 29 trabajadores y 36 estudiantes que aportan al desarrollo de la UCI y de la sociedad cubana.

Se logró un flujo mayor entre los cuadros y la comunidad universitaria. La cantidad de entradas y valoraciones positivas que tienen la publicación de foros interactivos y los resúmenes de las sesiones de los Consejos Universitarios son ejemplo de ello.

Se ha logrado una mayor visibilidad de la UCI como universidad responsable con el desarrollo político, económico, social, científico, medioambiental y cultural cubano.

La Universidad exhibe una mejor identidad comunicacional de sus instituciones educativas, culturales y deportivas: se creó la Sala de Historia, los docentes fueron denominados a partir de héroes cubanos y se realizó su diseño visual acorde a ello; de igual forma, fueron diseñadas plazas universitarias, cátedras honoríficas y de estudio y el sitial fundacional de la UCI.

Referencias

Aguilera, Jorge y Camacho, Natalia (2008). Gerencia Integral de comunicaciones (Col). Marzo. Ed. Ecoe Ediciones.

Arellano, E. (1998) La estrategia de Comunicación como un principio de integración-interacción dentro de las organizaciones. Revista Razón y Palabra, suplemento especial. Volumen. DO.

Berlo, D. K. (2000). El Proceso de la Comunicación. Introducción a la Teoría y a la Práctica. Publicado: El Ateneo, 2000COSTA, J. (2001). Imagen Corporativa en el siglo XXI. Buenos Aires, Ediciones La Crujía.

Castillo, Antonio (2009). Comunicación organizacional, teorías y estudios. Editorial Ed. Clave.

Costa, Joan (2004). Dircom on- line (ESP). Editorial Desing Grupo Editorial.

Costa, Joan (2009). Dircom, estratega de la complejidad. Nuevos paradigmas para la dirección de la comunicación. Editorial Universidad de Valencia.

Fernández Collado, Carlos (1997). La Comunicación en las Organizaciones. Editorial Trillas. México, p. 27-31.

Kreps, G. L., (1995) La Comunicación en las Organizaciones. Addison-Wesley Iberoamericana, España.

López, V. (2003). La Planeación Estratégica. Comunicación Social, Selección de textos. La Habana: Editorial Félix Varela.

Navarro-López, E., y Corona-Rodríguez, J. (2017). El desafío de la interactividad: la participación de los usuarios en la redefinición del periodismo. Razón y Palabra, 21(1_96), 373-394.Recuperado de http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/870

Pasquali A., (1978) Comprender la Comunicación, Monte Avila Editores.

Pérez, A. R. (2004). II Encuentro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación. La Nueva Teoría Estratégica: Estado de la cuestión. Sevilla.

Rivero-Hernández, M. (2016). Control y evaluación de la comunicación en empresas y organizaciones cubanas: Una propuesta para su abordaje. Razón y Palabra, 20(1_92), 386-424. Recuperado de http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/88

Rodiles-Casamayor, A., y Viel-Fajardo, M. (2016). Comunicación Universitaria. Pautas para su gestión desde el contexto de la Educación Superior cubana. Razón y Palabra, 20(1_92), 452-480. Recuperado de http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/97

Saladrigas-Medina, H., y Olivera-Pérez, D. (2016). La comunicación social en Cuba: tendencias de un campo académico emergente. Razón y Palabra, 20(1_92), 28-60. Recuperado de http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/57

Trelles, I. (2002). Bases Teórico-Metodológicas para una Propuesta de Modelo de Gestión de Comunicación en Organizaciones. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias de la Comunicación. Universidad de La Habana, Facultad de Comunicación.Universidad de La Habana.

Túñez, J.M (2011). La gestión de la comunicación en las organizaciones. Zamora: Comunicación Social.

Herramientas tecnológicas en los trabajos prácticos de Toxicología

Autor: Olmos, Valentina (Universidad de Buenos Aires)

Resumen: La actividad se llamó "Descripción para armar" y propuso a los alumnos registrar, utilizando dispositivos tecnológicos, un procedimiento analítico toxicológico, y luego integrar lo registrado en una reconstrucción grupal. Los objetivos fueron involucrar a más alumnos con los contenidos procedimentales que se desarrollan en el trabajo práctico y promover a una integración grupal del trabajo realizado. La experiencia se desarrolló durante 2014 a 2016 con para la asignatura Toxicología y Química Legal de la carrera de Bioquímica.
Los dispositivos elegidos para el registro fueron teléfonos celulares. Las aplicaciones fueron de fotografía, de búsqueda y de incrustación de imágenes prediseñadas. Para la presentación de la descripción se eligieron los formatos pptx, docx, jpg y pdf.
La evaluación de los resultados de la actividad mostró que los alumnos registraron minuciosamente el procedimiento analítico. En la presentación final grupal, reconstruyeron el trabajo realizado en el laboratorio e, incluso, lo enriquecieron con otras imágenes y textos.
Con esta actividad se logró que más alumnos se involucraran, que trabajaran en forma grupal para integrar los contenidos aplicados y, lo más importante, que aportaran nuevos contenidos que enriquecieron su producción y seguramente también su aprendizaje.

Palabras clave: tecnología, aprendizaje informal, actividad mediada por tecnología, descripción para armar

Texto completo:

Introducción

La tecnología es el futuro. Sin embargo, la tecnología nos acompañó también en el pasado (cuando era presente). En conclusión, la tecnología nos ha estado acompañando durante toda nuestra existencia. Cuando pasamos de jugar con el auto Duravit a jugar con el auto a control remoto, cuando mutamos del videocasete al DVD (disco versátil digital) y luego al *blue-ray* y también cuando (en el laboratorio) dimos el "salto cuántico" de la pipeta de vidrio a la pipeta automática.
En ese aspecto ya varios autores dejaron constancia de lo antes expresado. Andrés Enrique García escribió que:
En realidad la tecnología lleva mucho tiempo asistiendo a profesores y estudiantes en su trabajo diario. Los procesadores de texto, las calculadoras, las impresoras y los ordenadores se han utilizado desde hace mucho tiempo para las distintas actividades escolares que los requieren (García, 2015).
La frase "Un recurso puede ser eterno si la mente que lo utiliza posee la creatividad planificadora adecuada para hacerlo útil", que leí en un artículo de Enrique Martínez-Salanova Sánchez (La tecnología en las aulas) y que, buscando su origen, la encontré replicada en otros muchos artículos *web*, interpreta y a la vez esclarece el papel

que jugaron, juegan y jugarán las tecnologías (como recursos) en las aulas. Al igual que el ejemplo que escuché a un compañero de la maestría en docencia universitaria (2016) “la tiza y el pizarrón alguna vez fueron tecnologías”.
Entonces, manteniendo esta línea, más que inclusión de tecnología, la propuesta que presento, tiene más que ver con la incorporación y utilización de las herramientas que nos brindan las nuevas tecnologías.
Las nuevas herramientas tecnológicas ofrecen una gran variedad de alternativas para utilizar en la enseñanza y el aprendizaje. Cada herramienta con su potencialidad aporta lo suyo, una aplicación para tomar fotografías y otra para armar un collage o una aplicación para generar videos y otra para incrustarlos en una diapositiva. No importa cuáles sean las aplicaciones utilizadas mientras que los objetivos para los cuales fue diseñada la actividad se cumplan.

Desarrollo

La actividad se llamó “Descripción para armar” y propuso a los alumnos reconstruir, en un espacio virtual, un procedimiento analítico toxicológico llevado adelante por ellos mismos durante un trabajo práctico de la asignatura Toxicología y Química Legal.
Pág. Nº 3
La primera decisión a tomar fue la elección del trabajo práctico al cual incorporar la actividad. Los trabajos prácticos de Toxicología tienen una duración de tres (3) horas. En ese tiempo, los alumnos reciben una consigna que deben resolver experimentalmente (en general, un caso problema con una muestra para analizar). En Toxicología, la mayoría de los procedimientos de laboratorio son largos, con varias etapas, es por eso que, muchas veces no pueden desarrollarse completos en un trabajo práctico de 3 horas. Por lo tanto, la elección del trabajo práctico en el cual incluir la actividad tuvo en cuenta precisamente eso, que todas las etapas del procedimiento analítico se realizaran en un lapso de tiempo menor a 3 horas.
Entonces, procedimiento analítico elegido para realizar la reconstrucción fue la cuantificación de metanol en sangre, por ser éste un procedimiento que puede realizarse íntegramente durante el trabajo práctico, es decir que los alumnos realizan todas las etapas metodológicas en la misma clase.
Para llevar adelante la actividad se les propuso registrar, utilizando dispositivos tecnológicos (teléfonos celulares, cámaras fotográficas, etc.), dicho procedimiento y luego integrar lo registrado en una reconstrucción grupal.
Se les proporcionó, a modo de ejemplos, descripciones de procesos disponibles en la web (pasos para hacer un nudo de corbata, tutoriales, recetas de cocina, etc.)
No se pensó en sugerir el uso de ninguna aplicación en particular, es decir que los estudiantes tuvieron la libertad de elegir qué aplicación o aplicaciones utilizar para el registro.
El formato de la presentación de la reconstrucción también fue libre (aunque se sugieren los formatos docx, pptx o jpg).
Por último, y dado que podría resultar peligroso distraerse haciendo el registro del proceso, fue necesario recordarles a los alumnos, los cuidados que se deben tener al trabajar con muestras de pacientes y con reactivos químicos, para que el desarrollo de la actividad propuesta no afecte el procedimiento analítico, ni ocurran accidentes.
Los objetivos de esta propuesta fueron involucrar a más alumnos con los contenidos procedimentales que se desarrollan en el trabajo práctico y promover a una integración grupal del trabajo realizado.
Suele suceder, en las clases de trabajos prácticos que se realizan en grupos, que mientras uno o dos alumnos participan activamente (realizan las tareas de laboratorio), el resto de los integrantes del grupo es espectador pasivo. Con esta actividad se buscó que más alumnos se involucren, que trabajen en forma grupal para integrar los contenidos puestos en juego y, lo más importante, incentivarlos a que aporten nuevos contenidos que puedan enriquecer sus producciones y seguramente también su aprendizaje.
Pág. Nº 4

Resultados

La experiencia se desarrolló para la asignatura Toxicología y Química Legal de la carrera de Bioquímica durante los años 2014, 2015 y 2016, con grupos de 38, 33 y 31 alumnos, respectivamente. Para el trabajo práctico los alumnos deben agruparse en equipos de trabajo, cada equipo fue responsable de llevar a delante la consigna del trabajo práctico (la cuantificación de metanol en sangre) y, en este caso, la consigna de esta actividad (reconstruir lo realizado mediante el armado de una descripción fotográfica). Participaron siete (7) equipos en el 2014, ocho (8) en el 2015 y ocho (8) en el 2016. En total 23 equipos que realizaron 23 producciones. En todos los casos, los dispositivos utilizados para registrar el procedimiento fueron los teléfonos celulares.

Para un primer análisis de las producciones se aplicó el método comparativo constante mediante el cual se identificaron las siguientes categorías y subcategorías: la extensión del documento (una o más páginas), el formato de la presentación (.docx, .pptx, .jpg, .pdf), los recursos utilizados en la descripción (imágenes del TP, imágenes prediseñadas, autoformas, cuadros de texto, emoticones, tablas, videos) y la inclusión de una temática en la descripción. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de las producciones de los alumnos según las categorías y subcategorías identificadas

Categorías	Trabajos en cada categoría Nº	%
Trabajos presentados	23	100
Extensión		
1 página	12	52
2 o más páginas	11	48
Formatos de la presentación		
Word	3	13
Power Point	15	65
jpg	4	17
pdf	1	4
Recursos utilizados en la descripción		
Imágenes	23	100
Imágenes tomadas del trabajo práctico	22	96
Imágenes prediseñadas	16	70
Autoformas	17	74
Cuadros texto	23	100
Emoticones	1	4
Tablas	4	17
Videos	1	4
Temática	1	4

La evaluación de los resultados de la actividad mostró que el 100 % de las producciones incluyeron imágenes, y el 96 % el porcentaje obtuvo esas imágenes del trabajo práctico. El 70 % de los trabajos incluyó, además, imágenes prediseñadas.

Las producciones dieron cuenta que los alumnos registraron minuciosamente el procedimiento analítico identificando los reactivos, los materiales de trabajo y los pasos metodológicos. A las imágenes registradas en el laboratorio se sumaron imágenes prediseñadas, textos, dibujos, tablas, un emoticón y un video *slow motion*. Es de destacar que el emoticón y el video correspondieron a producciones del año 2016.

Conclusiones o discusión abierta

Al mirar la propuesta de esta actividad me viene a la cabeza el típico informe de trabajos prácticos, en el cual un grupo de estudiantes reconstruye, en una hoja de papel, las tareas de laboratorio que acabaron de realizar en el

aula. Para esta reconstrucción utilizan las imágenes mentales que generaron algunos minutos antes mientras desarrollaban la actividad (sobre todo los alumnos que participaron activamente de ella). Podríamos decir, entonces, que la actividad propuesta está atravesada por algunos preconceptos (por ejemplo: los miles de informes de trabajos prácticos que los alumnos han hecho a lo largo de la carrera). Pero también la actividad puede verse atravesada por las nuevas ideas que pueden llevar a nuevas construcciones y, sobre todo, está atravesada por las infinitas posibilidades que brindan las tecnologías. Tecnologías que no están aisladas ni estancas sino que pueden relacionarse y combinarse. La combinación de tecnologías o tecnología combinatoria aparece representada como la suma, la multiplicación y la potenciación de aplicaciones individuales, que se redescubren con más fuerza y allí encontramos la potencia de las aplicaciones combinadas.

También surge con fuerza la idea de la combinación de aprendizajes, formal e informal. Combinar aprendizaje formal e informal, según el informe Horizon (Johnson y col. 2016: 22), es la posibilidad de aprender casi cualquier cosa por uno mismo, a través de Internet, facilitando la formación continua y pudiendo integrarse en los sistemas de educación superior mediante nuevos métodos de reconocimiento y certificación. La idea aquí sería que la actividad propuesta (dentro de la actividad de aprendizaje formal) fuera una puerta al aprendizaje informal, es decir que aquel alumno que quizás no "aprendió formalmente" porque no participó activamente del procedimiento analítico, tenga la posibilidad de "aprender informalmente" desde la reconstrucción exclusivamente propia y libre (pero con sentido) del procedimiento. Y que ese aprendizaje también le sea reconocido como valioso.

La idea de esta actividad resulta también interesante porque puede transformase en el inicio de una manera de transferir a los alumnos los contenidos de la disciplina desde dos puertas de

entrada (Litwin E., Maggio M., Lipsman M., 2004: 122) al permitir trabajar un tema puntual de la disciplina desde dos tipos de pensamientos: el científico y el artístico. Apelamos a que los alumnos reconstruyan un contenido disciplinar científico desde lo artístico aplicando herramientas tecnológicas. Los procesos de construcción y luego, de reconstrucción, en este caso, ponen en juego distintas capacidades cognitivas y pueden fortalecer el aprendizaje.

La decisión de incorporar las nuevas tecnologías a la clase no pretendió precisamente que los alumnos experimentaran la innovación, sino más bien que incorporaran a la clase algo de lo que ellos habitualmente utilizan para registrar algún momento de sus vidas.

Según Manuel Castells (2001: 18) "la gente, las instituciones, las empresas y la sociedad en general, transforman la tecnología, cualquier tecnología, apropiándosela, modificándola y experimentando con ella".

Nuestros alumnos se apropiaron de las nuevas tecnologías (y lo hicieron mucho antes que nosotros) a fuerza de experimentar con ellas y las hicieron funcionales a sus necesidades. Los docentes (como integrantes de la sociedad en general, según Castells) también lo hicimos, solo que aún nos falta el paso de hacerlas funcionales a nuestras necesidades en el aula.

La actividad "Descripción para armar" tiene como característica inherente la invitación al uso de nuevas tecnologías a través los dispositivos tecnológicos, lo cual le otorga un significado genuino a la propuesta. Además, involucra personalmente a los estudiantes ya que el registro lo realizan con dispositivos propios.

La UNESCO en su documento Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, reconoce que la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en la educación, ofrece variadas oportunidades de aprendizaje (2005: 126). Al incorporar a la clase actividades mediadas por las nuevas tecnologías estamos aumentando las oportunidades de aprendizaje concretas y visualizables de nuestros

alumnos. El producto final de la actividad, la reconstrucción, está moldeada por el propio pensamiento del alumno y refleja las características de su aprendizaje.

Por último, incentivar el uso de dispositivos tecnológicos sería una forma de incorporar el concepto de *Bring your Own Device* (BYOD, trae tu propio dispositivo tecnológico) a las actividades de aula. Siempre según el informe Horizon (Johnson y col. 2016: 36), las políticas de BYOD por un lado han demostrado reducir la inversión en tecnología y por otro lado ganan atención (y adhesión) porque reflejan el estilo de vida y el modo de trabajar actuales.

Reflexiones finales

Para cerrar este trabajo elegí una frase de Pulgarcita.

Michel Serres (2012: 12) expresa "Me gustaría tener dieciocho años, la edad de Pulgarcita y de Pulgarcito, puesto que todo está por rehacerse, puesto que todo hay que inventarlo."

Tomando esta idea de Pulgarcita, nuestros alumnos (de veintidós o veintitrés años) tienen todo para rehacer, tienen todo para inventar. Y rehacen, y también inventan, aunque nosotros sigamos insistiendo con nuestras fórmulas estructuradas y formales de enseñanza. Rehacen e inventan a pesar de nosotros. Por eso, darles la oportunidad de hacerlo (de rehacer, de inventar) como parte de una instancia de su aprendizaje, es también darnos la oportunidad a nosotros mismos de rehacer y de inventar nuestra práctica de enseñanza.

Referencias

Castells, M. (2001). La galaxia Internet. Barcelona, España: Areté.

García, A. E. (2015). Los beneficios de la tecnología en la educación. [Versión electrónica], La brecha digital (portal de internet). Recuperado de: http://www.labrechadigital.org/labrecha/Articulos/los-beneficios-de-la-tecnologia-en-la-educacion.html.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. (2016). NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Litwin E., Maggio M., Lipsman M. (2004). Las tecnologías y los modos de representación de los contenidos disciplinares. En: Litwin E., Maggio M., Lipsman M. (comps.), Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. 113-134. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Martínez-Salanova Sánchez E. La tecnología en las aulas. (Página web). Recuperado de: http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0071tecnologiaaulas.htm.

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje por medio de las TIC. París, Francia: UNESCO.

Serrés, M. (2012). Pulgarcita. Barcelona, España: Gedisa.

La afiliación del estudiante en carreras a distancia. Cuatro dimensiones de análisis

Autor: Esteban Pintos Andrade; Patricia Chechele; Vanesa Luro (Universidad Nacional de Lanús)

Resumen: El presente trabajo se centra en el análisis de las características del proceso de afiliación del estudiante universitario en carreras a distancia como parte del proceso de evaluación de su trayectoria en el primer año de vida universitaria. Para ello nos centramos en el análisis de los estudiantes del primer año de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria en modalidad a distancia, dictada en la Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina.

A partir de un enfoque metodológico cualitativo, se pretende explorar las variables que inciden en los procesos de afiliación institucional e intelectual del estudiante en entornos virtuales.

Palabras clave: educación a distancia; proceso de afiliación; permanencia.

Texto completo:

1. Introducción

El problema de la permanencia de los estudiantes en instituciones de educación superior no es nuevo. Existen numerosas investigaciones sobre la relación entre la cantidad de estudiantes que ingresan y aquellos que permanecen; y sobre los diversos motivos por los cuales dejan sus estudios aquellos que abandonan.

La amplia bibliografía sobre la temática indica que es durante el primer año de estudio cuando se acentúa este problema.

Es en éste período donde el estudiante va comprendiendo e incorporando los requerimientos académicos e institucionales que lo convertirán en un estudiante universitario y donde se ponen en juego múltiples rupturas con respecto al período anterior. Estas rupturas se relacionan con los cambios que atraviesa el individuo en sus diversos entornos con el comienzo de la vida universitaria, desde su vida afectiva, psicopedagógica, ritmo de trabajo, hasta espacios y tiempos nuevos que deberá repensar y organizar.

Interpretar y analizar cómo los mismos estudiantes comprenden ese proceso, cómo entienden sus dificultades, cuáles son las diversas decisiones que toman hasta lograr aprender el "oficio del estudiante", se convierte en un problema de investigación fundamental.

A este conjunto de rupturas y adaptaciones que ocurren en la primera etapa de la vida universitaria Alain Coulon lo denominó proceso de afiliación.

El concepto de afiliación refiere a la construcción del oficio del estudiante: "un estudiante después de un cierto

tiempo, “tiene oficio” (tiene experiencia). Sabe movilizar en el buen momento conocimiento, destrezas, etc. No es espontáneo, natural. Esto debe ser objeto de un aprendizaje institucional e intelectual. Es lo que llamé procesos de afiliación” (Coulon, 1997a).

El presente trabajo es producto del proceso de investigación que se está llevando adelante desde la Universidad Nacional de Lanús, provincia de Buenos Aires, Argentina. En ese sentido, pretende aportar posibles líneas de análisis para comprender cuáles son las características del proceso de afiliación del estudiante universitario en carreras que utilizan entornos virtuales de aprendizaje. Para ello nos centramos en el análisis de dos poblaciones objeto de estudio. Por un lado, los estudiantes que ingresaron a la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria (TGAU) dictada en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) en 2017 , y por el otro, los estudiantes que ingresaron en el 2016 y ya han transitado su primer año de estudios en la misma carrera.

2. Marco metodológico

El trabajo de investigación que se está desarrollando tiene un enfoque metodológico cualitativo, por lo que se utilizaron técnicas de recolección de datos flexibles que fueron modificadas en el transcurso de la investigación.

A partir de las mismas se exploraron las características del proceso de afiliación de los estudiantes de la TGAU de la UNLa para dar cuenta de cuál es el proceso de afiliación del estudiante universitario en carreras que utilizan entornos virtuales de aprendizaje.

Por un lado, se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes que cursaron el primer año de la carrera durante el ciclo lectivo 2016. La determinación de la cantidad de casos a entrevistar se ajustó sobre el terreno, a medida que avanzaba el trabajo de campo, hasta alcanzar su punto de saturación.

También se solicitó a los estudiantes del curso de ingreso 2017 (segunda población objeto de estudio) que redactara una “bitácora” o “diario de clase”, donde volcaran sus vivencias respecto al ingreso, a la carrera y a la modalidad. La propuesta tuvo pautas precisas a partir de las cuales se recogieron interesantes relatos que dieron cuenta de una reflexión metacognitiva sobre su propio tránsito en la institución educativa y sobre su proceso de aprendizaje.

Los diarios de clase han resultado de una riqueza sorprendente, permitiendo recoger las vivencias, en muchos casos *sin filtro*[168] y en un lenguaje coloquial, del individuo enfrentado a su propio proceso de aprendizaje, solo y frente a la pantalla de una computadora.

Posteriormente, a esa misma población se le realizaron entrevistas en profundidad al finalizar el primer cuatrimestre de la cursada.

168 Sin filtro es una expresión coloquial equivalente a “sin procesar” o “”sin depurar”

3- Caracterización de la población de estudio

La población objeto de este estudio son los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria. Se trata de una carrera de formación en servicio para trabajadores del Sistema Universitario Nacional, que surgió para dar respuesta a la necesidad de formación específica de los mismos.

El estudiante medio de la TGAU es una persona con un promedio de edad de 38 años, que trabaja un mínimo de 7 horas, con una alta probabilidad que tenga un grupo familiar a cargo y que hace más de 10 años que egresó de los estudios secundarios.

Esta última característica es de suma importancia, puesto que el proceso de afiliación se encuentra mediado por la escritura: la comunicación, los intercambios, la construcción de relaciones al interior del aula se produce básicamente a través del lenguaje escrito. Y en general este es el primer gran aprendizaje a realizar por parte del estudiante quien debe poder reconstruir su rol desde el lenguaje escrito. Debe mostrarse, darse a conocer con otros y conocer a los otros a través de códigos no verbales.

Asimismo, debe resaltarse otra característica particular: el hecho de que son trabajadores no docentes de universidades supone un fuerte vínculo con la vida universitaria; conocen la institución, saben de qué se trata, pero desde un lugar diferente. Entonces, el proceso de afiliación institucional en estos estudiantes se caracteriza por comprender los avatares del nuevo rol dentro de ese establecimiento en el cual se desempeñan laboralmente.

4. El proceso de afiliación en carreras a distancia

La posibilidad de cursar a distancia entusiasma y resulta convocante para muchos estudiantes, en particular para quienes no tienen la disponibilidad de cursar una carrera presencial, sin embargo implica algunos inconvenientes: La potencialidad del formato resulta a veces ser interpretada de manera errónea. La posibilidad de "cursar" en cualquier horario supone la generación de ese "cualquier horario" y las expectativas de cursar dedicándole al estudio el tiempo que sobra, luego de haber concluído con el resto de responsabilidades, se confronta con la realidad de necesitar mucho tiempo para estar al día en las materias.

Las tasas de desgranamiento en entornos virtuales son entre un 40 y un 70% (Montalvo, 2013), obedeciendo a múltiples y complejos motivos, entre los cuales podemos referir problemas tecnológicos, que dificultan la comunicación; falta de competencias comunicacionales en entornos mediados por tecnología; pobre organización del tiempo, responsabilidades familiares y laborales; expectativas que suponen que una carrera virtual requiere menos esfuerzo que una carrera presencial; poca relación con el docente y sensación de aislamiento.

El estudio de las particularidades de la modalidad, las relaciones que se establecen entre los diversos actores y

entre los actores y el proceso de conocimiento, iluminarán el camino que conduzca a mejorar la gestión de las carreras a distancia.

4. a- El proceso de afiliación

Siguiendo a Alain Coulon, se entiende la afiliación como la construcción del "oficio" del estudiante, una construcción que implica un aspecto institucional y un aspecto intelectual y que refiere a la adquisición de un estatus social nuevo. Es un proceso que supone fuertes rupturas en la relación del individuo con el tiempo (la cuestión organizacional de los tiempos y ritmos académicos), el espacio (en cuanto a la percepción del mismo como muchísimo más amplio que una escuela secundaria) , las reglas y los saberes.

Estas rupturas condicionan el estatus del individuo en el primer año de la universidad favoreciendo o no su permanencia en la institución.

Para Coulon la afiliación va más lejos que una simple integración, supone la naturalización de las prácticas y manejos institucionales, pasando de un status de "extranjero" al de ciudadano/miembro.

El proceso de afiliación del estudiante supone, según este marco teórico, y siempre circunscripto a la modalidad presencial de educación, tres momentos:

- ✓ Tiempo de extrañamiento, donde los estudiantes ingresantes transitan por un período de desorientación, desconocimiento de nuevas reglas y normas institucionales y nuevas instancias pedagógicas y académicas.
- ✓ Tiempo de aprendizaje, donde los estudiantes elaboran diferentes estrategias para cursar las materias de primer año e insertarse en la universidad. El estudiante todavía se siente un intruso en la universidad que lucha por adquirir esa autonomía que lo convierte en estudiante universitario.
- ✓ Tiempo de afiliación, donde el estudiante adquiere cierta comprensión e interpretación de las reglas del currículum.

La afiliación se produce en dos planos: Intelectual e institucional. Ambas afiliaciones son codependientes, si bien la segunda precede a la primera, y la afiliación institucional incide de forma determinante sobre la afiliación intelectual.

La afiliación institucional implica no sólo el conocimiento de las reglas de la institución, sino también poner en juego el ingenio para comprender las reglas, para jugar con ellas, ponerlas en práctica con eficacia y entender su sucesión temporal; y por supuesto, a veces transgredirlas. Supone, además, la elaboración de estrategias para abordar exitosamente los estudios, que implican desde el manejo real de los tiempos que insume el "ir a clase", hasta saber a dónde dirigirse para iniciar un trámite.

La afiliación intelectual, por su parte, se evidencia en la percepción de la tarea a realizar: esa tarea que no está explicitada, como lecturas académicas, elaboración de estrategias de estudio, organización temporal propia, que

pone en juego otro conjunto de reglas y estrategias, dentro de las cuales la adopción (y manejo) de un nuevo vocabulario y forma de expresión no es menor.

4.b. La afiliación en la virtualidad

Este conjunto de rupturas anteriormente mencionadas, se hacen tanto más complejas por cuanto los estudiantes no concurren a la institución en la que cursan sus estudios, por lo que las cuestiones temporo-espaciales se diluyen en otros tiempoespacios.

Se entiende la Educación a distancia como

> *"la modalidad educativa no presencial que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico. Dicha mediatización se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente, de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con las producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción."* (R.M.1717/04)

Constituye una modalidad independiente de las herramientas que se utilicen para mediar la relación docente-estudiante-objeto, y si en un principio, la modalidad a distancia obligaba a formas de mediación completamente asincrónicas, hoy la ubicuidad de los dispositivos móviles supone una presencialidad mediada por tecnologías que no deja de ser modalidad a distancia, pero sin embargo supone una mayor interacción de la que se disponía en modelos anteriores.

Según Borges (2007), el estudiante de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje no es una figura que aparece por arte de magia, no es un hecho aislado o una anécdota en el devenir humano. Es resultado de su tiempo, de la misma forma que otros tipos de estudiante, a lo largo de la historia de la humanidad, han sido el resultado de otras situaciones y otras necesidades.

El mismo autor explicita algunas características de este estudiante "exitoso": por un lado, las características personales, como el manejo de la ansiedad o la incertidumbre, saber que el aprender en un entorno virtual no es necesariamente más fácil que uno presencial, la organización del tiempo, la autodisciplina, la co-construcción del conocimiento y la motivación; por otra parte, requiere de ciertas competencias, como llevar una agenda, tener un nivel de lectura y escritura suficiente y algún manejo de herramientas digitales, que necesitan un tiempo de adquisición.

5. La afiliación en carreras con modalidad a distancia desde la mirada de los estudiantes.

Como ya se mencionó, los estudios citados en apartados anteriores refieren exclusivamente a las características

de los procesos de afiliación que realizan los estudiantes que transitan la educación con modalidad presencial, en el caso de los estudios que recogen los conceptos de Fenstermacher se trata de estudiantes de distintos niveles del sistema educativo, mientras que los casos mencionados por a A. Coulon, refieren a instituciones de nivel superior.

Con respecto a la modalidad a distancia, no hay investigaciones sobre las características particulares del proceso de afiliación de los estudiantes, solo se hace referencia a cuáles son las características particulares que deberían tener los estudiantes que quieran cursar carreras a distancia: escribir de forma adecuada y organizada, habilidades para la lectura extensiva, en comunicarse por medio del correo electrónico, tener el manejo del entorno virtual y sus herramientas, en la búsqueda, selección y difusión de información; organizar el tiempo de estudio y manejar la comunicación con sus pares.

Si bien es de esperar que ciertas características del proceso de afiliación del estudiante universitario se presenten tanto en las carreras con modalidad presencial como aquellas con modalidad a distancia, las entrevistas que se realizaron a aquellos estudiantes que cursaron el primer año de la TGAU y los diarios escritos por aquellos que transitaron el curso de ingreso 2017 permitieron construir cuatro dimensiones:

1. La visión del estudiante sobre el esfuerzo requerido en una carrera a distancia: ***un velo distorsionador de la temporalidad.***

Es de suponer que el esfuerzo y el tiempo requeridos para afrontar el cursado de una carrera universitaria sea el mismo sin importar la modalidad en que se dicte. Sin embargo, parece haber cierto imaginario en los estudiantes que cursan carreras a distancia en cuanto a la consideración del esfuerzo requerido. Como se observará en los siguientes ejemplos, varios de los estudiantes parecen no haber hecho una evaluación correcta de ello.

La virtualidad pareciera ser un velo que opaca e impide ver con claridad el desafío que se tiene por delante. Si bien la mayoría de los estudiantes que elige realizar una carrera universitaria de forma presencial desconoce o solo intuye el esfuerzo y el tiempo que le deben otorgar a sus estudios, transitan un conjunto de acciones que les brindan algunas pistas sobre el tiempo que lleva hacer una carrera universitaria, como el tiempo de traslado y asistencia a clase, que no se encuentran en la modalidad mediada por tecnologías. Uno de los estudiantes refiere:

> *Este es mi primer año en la UNLa y es mi primera vez para rendir. No me presenté en finales anteriores. En el primer cuatrimestre me costó adaptarme al sistema en el hecho de sentarme a estudiar me costó bastante… por eso en el primer cuatrimestre solo aprobé un taller*

A partir de las entrevistas realizadas se observa que "participar en los foros", "hacer los trabajos", "tomarse el tiempo de lectura" no se encontraba dentro de los tiempos previstos para la cursada. Lo que se expone, en verdad, es la falta de conciencia sobre el tiempo requerido. Este problema se presenta fundamentalmente en el

primer cuatrimestre de la carrera. Algunos estudiantes, los que reacomodan sus tiempos y se mantienen, logran superarlo, en parte, en el segundo cuatrimestre de su primer año.

Otro de nuestros estudiantes afirma

> *Es como que …..(piensa) ….te cuesta….entender la responsabilidad…es decir…no acomodas tus tiempos y no tenés la responsabilidad de sentarte a estudiar, a leer…y bueno, yo creo que hice un clic en el segundo cuatrimestre porque me di cuenta que si no me había resultado lo que estaba haciendo tenía que cambiarlo y este cuatrimestre regularice tres…o sea que puedo..hacerlo. Descubrí en este cuatrimestre que no había tomado conciencia.*

Otro estudiante relata

> *Necesito más tiempo del que pensaba, de repente aparecen 5 clases de historia y voy por la 2, terrible. Me siento desbordada por momentos, confundida, reviso siempre las mismas cosas, no sé qué leí y qué no. No quiero saber nada más del curso estoy agotada.*

"Tomar conciencia"; "hacer un clic…" es algo que se logra con el devenir de la cursada. En este sentido es que decimos que la virtualidad ensombrece la comprensión sobre los tiempos necesarios para cursar una carrera universitaria. **El estudiante de carreras a distancia no pone en juego, en ningún momento, ninguna acción que implique una organización temporal previa.** No planifica los horarios ni los días en que cursa las materias, no utiliza tiempo de viaje hacia la institución, no conoce ni camina por el campus, no ve a los compañeros y no utiliza tiempo ni siquiera para cuestiones sociales como charlas, cafés, comidas o cualquier actividad con sus compañeros.

Es a partir de estas observaciones que afirmamos que uno de los problemas fundamentales que deberían tenerse en cuenta para elaborar estrategias institucionales de inclusión y retención de los estudiantes en carreras a distancia, es que las mismas producen y refuerzan lo que denominamos ***un velo distorsionador de la temporalidad,*** aumentando la desorientación del estudiante sobre el tiempo necesario que debe invertir para lograr convertirse en estudiante universitario.

Los diarios redactados por los estudiantes del curso de ingreso ilustran este aspecto particular (algunos en forma bastante humorística):

> *Me siento una nena de jardín!!!! Para que me metí en esto??!!!!*
>
> *Necesito más tiempo del que tenía pensado….en realidad no lo tenía pensado…creo*

En relación a una tarea del curso de ingreso, donde la consigna era seleccionar un término de una lista de términos y ponerse de acuerdo entre ellos para armar un glosario, una estudiante refiere:

> *16/2 Clase tres: Lei la clase, tengo que hacer las actividades! Me avivé de que me quedo el glosario, mucho laburo, lo hago mañana.*

17/2: Me colgué con el Glosario, me quiero morir me quedaron pocas opciones. Por suerte curso con Lau y Fede y nos recordamos la tarea.

La expresión "Me colgué" aparece muchas veces en los diarios, lo que refuerza la impresión de que el tiempo en la virtualidad implica una estructuración que (al no estar explícita), debe construir el estudiante.

Reforzando la idea de que los estudiantes creen que una carrera a distancia no tiene las mismas dificultades que una carrera presencial, ante la pregunta sobre las dificultades que encontró en la cursada, responde sorprendida:

No es más fácil por ser a distancia!

y agrega: *Me preocupa que recién empezamos y ya pensé dos veces en abandonar...*

2. ***La organización temporo-espacial en el marco familiar y laboral****: El "sin tiempo" y la organización.*

Los datos relevados evidencian que uno de los mayores obstáculos refiere al aspecto organizativo.

En la modalidad presencial, la afiliación o el aprendizaje del oficio de estudiante, se construye en el día a día en la relación con los pares y en la institución (tanto en su aspecto físico como es su aspecto administrativo), en la concurrencia a clase en determinados horarios pautados y conocidos por los actores involucrados.

De más está decir que la modalidad de educación mediada por tecnologías no incluye, al menos, dos aspectos sustanciales, y que de alguna manera, determinan el contexto de la vida académica: el espacio de la institución y la estructuración del tiempo.

Mientras que en los estudios presenciales el espacio-tiempo destinado a la concurrencia a clase se separa naturalmente del tiempo destinado al trabajo o a la familia, esa separación "tiempo académico"/"tiempo familiar"/"tiempo laboral" desaparece en la modalidad de educación mediada por tecnología.

En ese sentido, una de las estudiantes nos cuenta

...nada, no organicé nada...no...lo tengo como anulado al primer cuatrimestre... no estaba bien hecha la distribución del tiempo, porque yo me sentaba a estudiar a último momento...y...la familia todos alrededor...yo no buscaba un horario para estar sola...no me organicé!...no organicé mis tiempos...

Y refiriéndose a su segundo cuatrimestre, dice

En este cuatrimestre estudio de madrugada...hasta las 7, de 5 a 7 todos los días...que se levanta mi familia y parten...8 o 9 me vuelvo a sentar hasta las 10 o 10 y 30 y bueh....

De las entrevistas realizadas, surge la idea de que para el estudiante de carreras a distancia, **el "tiempo académico"/"tiempo familiar"/"tiempo laboral" se encuentran mezclados** y transcurren en **un mismo tiempo.** Entonces, esta característica particular hace que se acentúen los problemas habituales de los estudiantes que

atraviesan su primera experiencia en la vida universitaria. En ese sentido, cuando un estudiante presencial se ausenta de una clase, tiene la posibilidad de compartir con sus compañeros los temas y apuntes de la semana que se perdió. Los estudiantes de carreras a distancia son estudiantes "solitarios" y un atraso en la lectura o en la entrega de trabajos prácticos implica entrar en un período de incertidumbres y dudas sobre la dimensión y las implicancias del atraso, comienza la desesperación y el imaginario sobre la posibilidad de haberse quedado en el camino.

En este sentido, un estudiante refiere

> *No tengo un espacio apartado para lectura estudio y comprensión.*
>
> *Al no asistir a clases no separo ni lo familiar ni lo laboral del tiempo de estudio. Se superpone con mis otras obligaciones*.

Otro estudiante afirma

> *Sigo sin poder articular mi tiempo con la familia y el estudio*
>
> *En mi familia mi esposo se ve sobrecargado (tengo tres niños pequeños, la menor de un año) y no tengo ni tiempo ni espacio acorde para estudiar o al menos leer con atención. Lo hago mientras hago otras cosas, como atender las necesidades de mis hijos que no me ven en todo el día porque trabajo.*

La superposición de tareas a realizar en un ámbito no exclusivo para el estudio (siempre es laboral o doméstico) en tiempo no privilegiado (siempre se le está sacando tiempo a algún otro pendiente/otra demanda) alimentan la distorsión entre el esfuerzo que se creía necesario y el alto costo que va teniendo el mantenerse al día y el cumplir con lo requerido en las materias.

3. ***La importancia creciente de la autogestión en carreras a distancia para salir de la "incertidumbre virtual"***

La autogestión o administración autónoma implica la puesta en práctica de cierta habilidad, método y estrategia a través de las cuales los estudiantes logran acceder a los conocimientos de la carrera con un mayor grado de autonomía en diversas áreas implicadas: información (tanto en cuestiones administrativas que hacen a requerir cualquier información sobre inscripción a materias, etc., como a cuestiones formales en entrega de trabajos, plazos, dudas, etc.), relación con los compañeros, relación con los profesores, relación con la apropiación de conocimiento, etc.. Esto implica poner en juego un mayor esfuerzo en la autoplanificación, seguimiento de tareas, autoevaluación, intervención y autodesarrollo para lograr lo que una de nuestras estudiantes denominó *"no sumergirme más en esta incertidumbre virtual".*

Un estudiante relata su desorganización de la siguiente forma

> *El tema de la organización… no consideré que debería cambiar mi forma de organizar tareas y estudios… tengo archivos comentarios tareas y borradores dispersos en mi correo, en mi casa en la pc y la netbook,*

en el pendrive y ahora para unificar estoy tratando de usar archivos privados del campus para tener todo en mismo lugar.

También afirman que uno de los aspectos negativos que encuentran en el cursado de la carrera a distancia es la mayor necesidad de concentración y al buscar explicación refiere:

…al no haber espacio físico destinado para tal estudio, me cuesta ordenar prioridades ya que esta época del año en otras áreas de mi vida son muy complicadas en cuestión de tiempo.

Por el momento sigo viendo como mayor dificultad la de organizarme con los tiempos de clase…

Promediando el curso de ingreso una estudiante nos relata en su diario

Confundida, materias, profesoras, desorden total.

Y otro afirma

Me está costando entender cómo funciona bien la plataforma virtual. Pero por lo que leo en el foro nos está pasando a todos más o menos lo mismo.

La autogestión, requerida para cualquier instancia de estudio, en esta modalidad se da más en solitario. A pesar de tener las herramientas de intercambio entre pares, es inusual que intercambien comentarios sobre este aspecto o pidan consejo sobre la forma de organizarse. Entonces, sucede que los invade un sentimiento de incertidumbre, que se suma al resto de los problemas propios del proceso de afiliación.

4. ***La escritura como mediador de las relaciones***

Se puede afirmar que, si bien los estudiante tienen que tener competencias específicas necesarias para las carreras presenciales, algunas se vuelven cruciales para las carreras a distancia. Un ejemplo de ello son las competencias de lectura y escritura .

Un estudiante escribe:

Me da vergüenza participar en los foros de "expectativas de la carrera", ya paso tiempo, me siento a destiempo, espero que no sean obligatorios.

Así, ya sea para incorporar nuevos conocimientos, como para expresar conocimientos adquiridos o simplemente para la comunicación informal con la carrera o con sus compañeros, toda comunicación está mediada por la palabra escrita: mails, foros de discusión, y chats, así como los textos y las explicaciones de los docentes. Es por ello que aparece como esencial que los estudiantes hayan desarrollado ciertas competencias de lectura y escritura básicas para lograr construir el "oficio de estudiante".

Veo que hay compañeros que interactúan más con los docentes, a mí me cuesta bastante preguntar, no sé, soy bastante insegura y vergonzosa. Me está costando bastante adaptarme a esta modalidad de no

ver la cara que ponen cuando hablamos.

A partir de los relatos de los estudiantes y de conversaciones informales con docentes de la carrera, se puede adelantar una hipótesis de trabajo: es probable que el grado de dominio de competencias de lectura y escritura en los estudiantes que cursan carreras a distancia adquiera mayor relevancia que en aquellos que lo hacen en modalidad presencial.

Debido a la imprescindibilidad que tiene la escritura como forma de comunicación, se puede concluir que, de no haber afianzado previamente esas competencias, el estudiante de carreras a distancia, difícilmente logre transitar con éxito el proceso de afiliación tanto institucional como intelectual.

7- Bibliografía

Borges, Federico (2007). «El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación». En: Federico Borges (coord.). «El estudiante de entornos virtuales» [dossier en línea]. Digithum. N.º 9. UOC. Recuperado de http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf

Cambours de Donini A. M. y Gorostiaga J. (2016). Hacia una universidad inclusiva. Buenos Aires: Aique.

Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Buenos Aires: Paidós.

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: Presses Universitaires de France.

Dubet, F. (2005) Los estudiantes. Revista de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html. Febrero 2017.

Estrada Ruiz, M. J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n061/pdf/61004.pdf. Abril 2016.

Ezcurra, A. M. (2007). Los Estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2. Recuperado de

http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf. Marzo 2016.

Geneyro J.C, Castronovo A., Zamudio A., Pintos E., Picoto D. (2016) "Las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Lanús.2004-2013". en "Hacia una Universidad Inclusiva". Cambours de Donini y Gorostiaga Jorge (comp). Buenos Aires. Aique Ediciones.

González Carella, M. I. (2013). Más allá de los factores epistémicos en el análisis del comportamiento de la matrícula universitaria. Comunicación presentada en Jornadas de Difusión de la Investigación en Ciencias Económicas y Sociales, Mar del Plata, Argentina Recuperado de: http://nulan.mdp.edu.ar/1786/1/JDifInvEcon_2013_1_43-46.pdf. Abril 2016

Gómez Mendoza, M. A. y Alzate Piedrahita, M. V. (2014) La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. Educação e Pesquisa, 599-615.Recuperado de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300002&lng=es&tlng=en.10.1590/S1517-97022014005000008. May 2016.

Gómez Mendoza, M. A. y Alzate Piedrahita M. V. El 'oficio' de estudiante: Relación con el saber y la deserción universitaria. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_88.pdf

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.

Levy, P. (1997). L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace, Editeur : La Découverte (Essais). Texto disponible en http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf

Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 801-819. Recuperado de

http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/244/128. Mayo 2016.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). Metodología de la Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) Resolución 1717/04. www.me.gov.ar/spu/documentos/dngu/resolucion_1717_04.pdf

Parrino, M. del C. (2014). ¿Evasión o Expulsión? los mecanismos de la deserción universitaria. Buenos Aires: Paidós.

Velez, Gisela (2005). El ingreso: La problemática del aceso a las culturas académicas de la universidad. En "Colección de Cuadernillos de actualizacón para pensar la Enseñanza Universitaria" . UNRC. Año 2 Nº 1.

Zabalza, M. A. (2011) Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. (3° ed.) Madrid: Narcea.

La virtualidad un componente esencial desde el primer año en la universidad

Autor: Flores, Dalcy Argentina ; Ornass, Victoria Regina ; Gramajo, María Cecilia (Universidad Nacional de Salta)

Resumen: Este trabajo da cuenta de cómo un proyecto de investigación se propone evaluar la implementación

de un Aula Virtual para el dictado de clases en una asignatura de primer año de carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Salta. Se busca comprender el grado de efectividad de la utilización de herramientas de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente además que el equipo de la asignatura ha creado una cuenta Facebook, con el convencimiento que la utilización de redes sociales tiene impacto favorable en las nuevas subjetividades que pueblan las aulas universitarias.

El sustento teórico para la creación de la modalidad de cursado, y su implementación en ambos soportes tecnológicos (Moodle y Facebook) incluye la pertinencia sobre el conocimiento y reconocimiento de los estudiantes destinatarios de las acciones, sobre sus dificultades, sobre los contenidos que consideran más complejos. Estos sustentos también dan cuenta de instancias de formación y actualización permanente de los docentes, de la metodología de trabajo, de la elaboración de material. Todo ello sobrelleva necesariamente la reflexión sobre la práctica docente.

Palabras clave: Aula Virtual, TIC, mejora de los aprendizajes, b-learning

Texto completo:

Introducción

El proyecto de investigación "El Aula Virtual y las redes sociales como soportes en el proceso de aprendizaje del estudiante de primer año de la Facultad de Ingeniería" tiene el propósito de evaluar en forma continua, la implementación de un sistema de enseñanza del tipo "aprendizaje mezclado" o blended learning (b-learning), en una materia de primer año de las carreras de Ingeniería. Se considera que esta propuesta de enseñanza es una alternativa innovadora, una estrategia de enseñanza diferente en el contexto de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), ya que la mayoría de las cátedras de esta institución actualmente dictan sus clases en forma presencial, casi exclusivamente.

Se trata de evaluar la implementación de un Aula Virtual para el dictado de las clases prácticas en la asignatura Análisis Matemático I, la que está soportada en la plataforma educativa MOODLE y se utiliza el sistema de enseñanza del tipo "aprendizaje mezclado" o blended learning (b-learning). Esto a su vez remite a trabajar en forma profunda en la investigación de manera tal que la misma a futuro sirva de insumo para la gestión de la universidad.

Asimismo, el proyecto de investigación que pertenece al Consejo de investigación de la universidad busca comprender el grado de efectividad de la utilización de herramientas de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo presente que el equipo de la asignatura ha creado además una cuenta Facebook, en el convencimiento de que la utilización de redes sociales tiene impacto favorable en las nuevas subjetividades que pueblan las aulas universitarias actuales.

La plataforma recurre a diversos recursos, desde ellos se busca compartir contenidos de la materia, contribuir significativamente a resolver demandas y necesidades, así como posibilitar la apropiación y construcción de

conocimientos por parte de los estudiantes. Se procura, así mismo, desarrollar habilidades y destrezas que ofrece la modalidad b-learning. Por tanto, este trabajo supone, para el equipo docente, entre otros desafíos: trabajar para el fortalecimiento en competencias didácticas, y fortalecer la producción de material matemático.

A sabiendas que el estudiantado recurre a material presente en las redes, se ha indagado sobre ello y estos afirman que el mismo les auxilia en la realización de las actividades, pero no les brinda gran seguridad porque no pueden analizar si es lo más adecuado, para las actividades que se plantean en la materia. En este caso, el material al que acceden los estudiantes, es producido por sus docentes y se espera que allí haya un plus de tranquilidad para el alumnado.

La creación de videos propios se convierte así en soporte teórico y práctico para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y para los procesos pedagógicos universitarios.

En esta ponencia se justifica la base teórica que sostiene la creación de la modalidad de cursado, y se describe su implementación en ambos soportes tecnológicos (Moodle y Facebook) incluyendo el conocimiento y reconocimiento de los estudiantes destinatarios de las acciones, sobre sus dificultades, sobre los contenidos que consideran más complejos, los sustentos teóricos, instancias de formación y actualización permanente de los docentes, la metodología de trabajo, instancia que además de la elaboración de material conlleva necesariamente la reflexión sobre la práctica docente.

Una pregunta que emerge durante los encuentros en el equipo docente, es ¿El aula virtual, es verdaderamente una alternativa? Se espera que la práctica de respuesta a esta pregunta.

Desarrollo

Contextualizando

La realidad actual del contexto universitario, es el de la masificación en las aulas, situación que remite a elogiar las políticas educativas que han beneficiado a sectores sociales históricamente postergados y posibilitado que hayan accedido a la educación superior. Al respecto Carli (2006) sostiene que la universidad

> *"…está marcada notoriamente por el cambio del tejido social del país, es depositaria de imaginarios culturales, tradiciones e ideales de otros ciclos históricos que son objeto de una transmisión a través de la enseñanza, reubicada en un sistema de educación superior que ha dado forma a otras opciones universitarias para los sectores medio-altos, expresa la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias formativas de profesores y alumnos, y por último es un ámbito en el que las biografías estudiantiles expresan las tensiones propias de este ciclo histórico marcado por la inestabilidad y la incertidumbre, ante la movilidad descendente de los sectores medios".*

Asimismo, se considera que las condiciones institucionales estructurales actuales de la UNSa no acompañan la relevante masificación. Escasas aulas adecuadas, insuficiente planta docente, otras circunstancias que se desprenden de ellas como las condiciones impuestas para la aprobación/promoción de las materias, los extensos

horarios de cursada, así como el extrañamiento del estudiantado hacia la nueva cultura institucional, obran como obstáculo en el cursado de las asignaturas. Esta situación no es exclusiva de la universidad salteña, el contexto nacional se caracteriza por ello. La celeridad en los cambios de las instituciones va en disonancia con los cambios cuantitativos y cualitativos del ingreso.

Es importante resaltar que las instituciones comenzaron a generar distintos dispositivos y estrategias de acompañamiento al estudiante que ingresa. Servicios de orientación, cursos de ingreso, servicio de tutorías, cursos preparatorios, con el emergente, asimismo, de nuevos actores institucionales: tutor par, profesor tutor, coordinador de ingreso, etc. Tales mecanismos también se generaron desde las prácticas áulicas de las materias de primer año, puesta la mirada hacia la didáctica y el material.

¿Qué propone la cátedra Análisis I?

En este marco de actuación, en la Facultad de Ingeniería de la UNSa, se decidió en el año 2015 realizar una propuesta de Aula Virtual para dictar las clases prácticas de Análisis Matemático I, materia del primer cuatrimestre de primer año, que se redicta en el segundo cuatrimestre y tiene una matrícula creciente todos los años. En el año 2017 se atendieron alrededor de 1.000 inscriptos en el primer cuatrimestre y 800 en el segundo. Se planteó la utilización de un grupo piloto utilizando la modalidad b-learning. Se construyó el Aula Virtual para los estudiantes con los recursos que proporciona la plataforma Moodle.

Ante la implementación de esta alternativa, se verificó que los destinatarios tenían la posibilidad de acceder al uso de las TIC, actualmente el 90% de los alumnos posee una máquina y también posee conexión a internet ya sea en el celular, su casa o en algún lugar público con wifi. Si bien los estudiantes aún no utilizan las ventajas de las nuevas tecnologías en todo su potencial, es en la práctica, en las propuestas universitarias que realmente se concretan, por tanto, es tarea del docente incursionar en éstas y dar la posibilidad de emplearlas. Resulta así clave el papel del docente desde sus conocimientos, como de la didáctica que requiere el uso de estos dispositivos. Se acuerda con Selwyn (2004) mencionado por Hung (2015) quien afirma:

> *"se requieren ciertas condiciones escolares para integrar las TIC en las instituciones educativas con el propósito de obtener impactos significativos en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Selwing, alguna de estas condiciones "se centran en garantizar el acceso adecuado a los recursos TIC como aspecto clave donde prima la existencia de infraestructura física, el tiempo para el uso de los equipos, la conectividad y la calidad de los recursos tecnológicos", contribuyen a la creación de ambientes propicios para el uso efectivo de las TIC."*

Hung agrega que otro aspecto esencial es la

> *"integración de las TIC al currículo por parte de los docentes y la puesta en marcha de habilidades y destrezas pedagógicas por parte de éstos, de tal modo que se superen los enfoques tradicionales y den paso a nuevas metodologías que integren el uso de las TIC a la práctica de aula. Ello, desde una perspectiva en la cual los docentes no solo poseen un conocimiento disciplinar (alrededor de la materia a*

cargo), sino de la forma en sus estudiantes aprenden su asignatura con el uso significativo de las TIC" (pag.12)

Al término de la experiencia piloto, se realizó una evaluación de la implementación del Aula Virtual, a través de un cuestionario que permitió evaluar el material didáctico con el que se dicta las clases prácticas de Análisis Matemático I, evaluar capacidades básicas digitales y grado de satisfacción en el proceso de aprendizaje de los destinatarios.

Las respuestas dieron cuenta del grado de efectividad de los recursos, así como de la conveniencia de mejorarlos y un alto grado de satisfacción con su proceso de aprendizaje.

Las modificaciones a la propuesta inicial

En base a estos resultados se hicieron adecuaciones en los materiales didácticos para la plataforma moodle y procesos de asesoría en su uso a cargo de la directora del proyecto, especialista en nuevas tecnologías.

Por ejemplo, se incorporó el chat para que los alumnos puedan hacer consultas online en el Aula, se replantearon las Tareas Obligatorias, se adecuaron los videos para los temas que se dictarán a continuación y se incorporó una cuenta Facebook para tener un canal de comunicación de mayor fluidez entre docentes y estudiantes.

En la actualidad el uso de las redes sociales se ha diversificado debido a la mayor posibilidad que proporcionan los dispositivos portátiles. El acceso a Internet se ha visto facilitado por las diversas aplicaciones que tienen los aparatos telefónicos que se caracterizan por la inmediatez en la comunicación. El acceso al correo electrónico y a las redes sociales ya es posible desde los celulares, estos dejaron de ser exclusivos de ciertos sectores sociales privilegiados económicamente.

Entre los aspectos que se tuvo presente al utilizar la red social, fue la necesidad de generar espacios de intercambio entre los estudiantes, algo que no es generalmente habitual en los que cursan la materia. La mayoría de ellos trabaja en las clases presenciales en forma individual, se trata de generar trabajo colaborativo, para posibilitar la socialización de las dificultades en el aprendizaje de los contenidos.

El proyecto de investigación que analiza los intercambios pretende ser una aproximación al conocimiento de las comunicaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de la asignatura, de manera que este conocimiento proporcione información para la mejor articulación de las actividades con la comunidad estudiantil, en beneficio de sus logros académicos.

Se prevé analizar los intercambios virtuales que se producen teniendo como protagonismo el tema del aprendizaje de la materia, la importancia del trabajo colaborativo y proporcionar información de interés. Por ello es que en los posteos que se realizan están presentes temas como los que se muestran en las imágenes; la importancia de estudiar, temas de actualidad científica, la formación ciudadana. Por tanto, se trabajará propiciando la formación integral.

El análisis de los intercambios en Facebook puede convertirse en una herramienta valiosa para comprender los intereses y opiniones de los estudiantes "amigos" al respecto.

Por esto se deduce que la virtualidad tiene una serie de elementos que le dan un valor agregado a las clases presenciales.

Al respecto del concepto de Formación Integral, se acuerda con Ruiz Lugo (2005), que lo conceptualiza como una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Desde este enfoque se busca *"promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valorar"*.

La construcción de ciudadanía es una dimensión de la Educación Integral que las universidades deben procurar, ya que no solamente se debe contribuir a desarrollar

> *"competencias profesionales, sino también, y fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en sociedad movilizadas por la significación de los valores de justicia, libertad, solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto por el sentido de lo justo y del bien común; nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; lo que implica la sensibilización ante las dimensiones éticas de nuestra existencia".* (Ruiz Lugo: 2005)

Por tanto y considerando que el ejercicio de la ciudadanía en los jóvenes está relacionado con lo individual y lo colectivo, es deber de los adultos cuidar que estos tengan la posibilidad de llevar a cabo sus proyectos, sus ilusiones. La manera cómo estos perciben la relación con los otros incidirá en el papel que desempeñan en la sociedad y logren dejar de lado el pragmatismo que actualmente caracteriza a los estudiantes universitarios.

Sobre la metodología de investigación

La cuenta en Facebook y la plataforma virtual se proponen como espacios institucionales de enseñanza e investigación, el abordaje teórico-metodológico está basado en la participación de los usuarios.

Por ello se parte de una metodología de investigación propuesta desde el campo de la Etnografía virtual, una metodología perteneciente al enfoque cualitativo en el paradigma interpretativo, dentro de este campo se toma el concepto de Netnografía, uno de sus precursores fue Robert Kozinets (2010) quien manifiesta que "las comunidades virtuales forman o manifiestan culturas, creencias aprendidas, valores y costumbres que sirven para ordenar, guiar y dirigir el comportamiento de una sociedad dada o grupo". Sin embargo, se acuerda con otros investigadores que este es un campo en construcción y que se puede enriquecer aún más, ya que su objetivo es comprender la realidad social de las comunidades virtuales. Los intercambios en la cuenta, y en la plataforma permiten describir los vínculos obtenidos en estos modelos de virtualidad.

Desde este proyecto se lo piensa como una técnica transversal a la investigación social, como un conjunto de datos, cuya interpretación es pasible de profundizar desde lo cualitativo.

El tipo de contenido que se postea en la cuenta procura el debate, el diálogo, el posicionamiento desde respuestas argumentadas desde el razonamiento científico.

El intercambio se promueve desde diversas temáticas, asumiendo que se lo utiliza como una estrategia pedagógica más para la formación integral y desde el recurso virtual, mantener una dinámica constante y fluida en la comunicación con los estudiantes.

Con respecto al tratamiento de temas que no son propiamente disciplinares, en las clases presenciales es escaso. Si lo inician los profesores, la mayoría de los alumnos se limitan a escucharlos y son mínimas las ocasiones en que intervienen con su opinión.

Estas actitudes muchas veces son tildadas de faltas de compromiso ciudadano, de irresponsabilidad, de apatía, sin embargo, se toma la opinión de Rockwell (1995) para leer esta situación, cuando expresa que *"las formas de interacción verbal no determinan necesariamente las formas de razonar o pensar"* (pág. 46).

Se comprueba que la red social, marca una especie de permiso, los alumnos se sienten habilitados para expresar lo que no hacen en las clases delante de los docentes.

El intercambio entre ellos, es intenso. ¿Qué lectura hacer de esta distinción? Lewkowicz (2013) nos habla de subjetividades encontradas, de destitución disciplinaria de las instituciones, de nuevos sentidos ligados a una lógica del mercado que impera:

> *"La producción o reproducción de ciudadanos era tarea de las instituciones disciplinarias, y esta tarea sólo es posible cuando el Estado-Nación reproduce las condiciones generales donde descansan tales instituciones. Ahora bien, esta correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado-nación en la actualidad está agotada".*

Por tanto, el sujeto que habita hoy las aulas está subjetivado desde otra lógica, al decir de este autor, *"la subjetividad dominante no es institucional sino más mediática"*.

Entonces hay ciertas situaciones que no se pueden habitar, que no se producen porque los docentes como herederos de una subjetividad estatal, de la norma, de lo instituido no manejan el mismo código comunicacional, los estudiantes en cambio son portadores de una subjetividad informacional.

Teniendo presente esto, el componente académico a través de las Clases virtuales (e-clases) tiene textos cortos, concisos y autosuficientes (preferiblemente de una página). Tanto la clase como los apuntes producidos por los docentes de la cátedra en formato PDF, son apoyados con tecnología multimedia, para los cual se incrustan videos y presentaciones, producidas por el docente (pregrabado de una demostración o un desarrollo algebraico de un ejercicio) o disponibles en la Web.

Estos videos, producidos por los docentes, se graban con las tabletas digitalizadoras y un software libre (open sankore) para editar los mismos y luego se comparten en YouTube.

Otro recurso del Moodle, es el Foro, el que tiene diferentes finalidades ya sea de socialización como de propuesta de resolución de ejercicios.

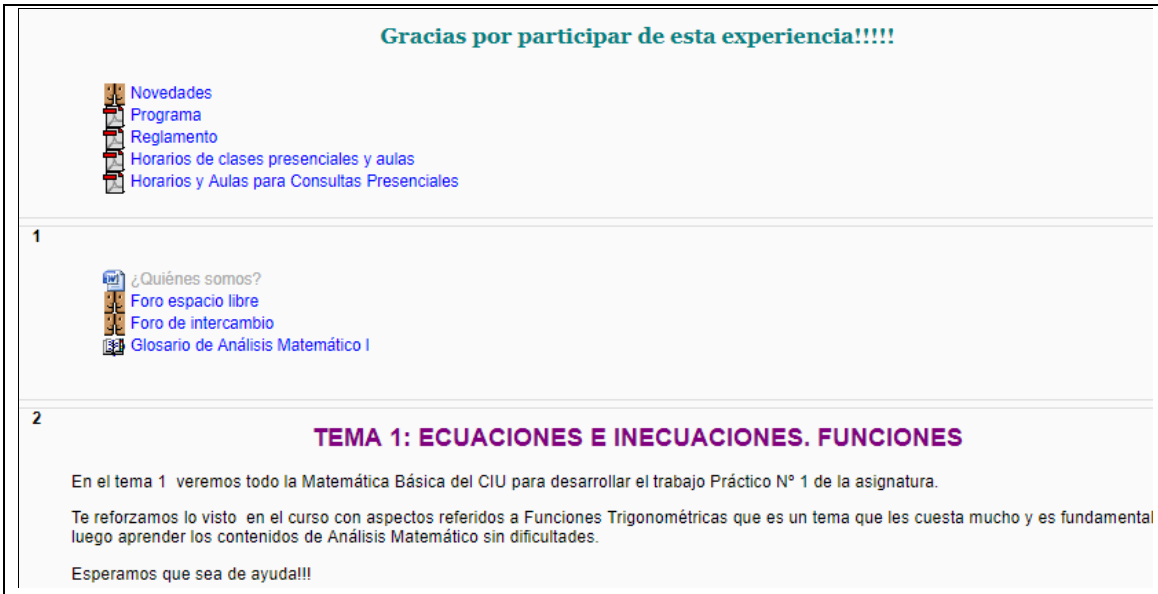
Se plantean, por ejemplo, situaciones problemáticas a resolver, con las cuales se debate sobre resultados y procedimientos o planteando alguna situación que ilustre sobre los errores más frecuentes que cometen los estudiantes.

Se propone la ejercitación para realizar con el graficador online (enlazado en el aula), Smartphone o calculadora científica con graficador.

Dado que Moodle no cuenta con un editor de ecuaciones matemáticas, durante la experiencia el estudiante puede sacar una foto a sus resoluciones y compartir la misma en el Foro o a través de un correo electrónico.

Se presentan, imágenes del aula, en la que se da la bienvenida y la presentación de los temas:



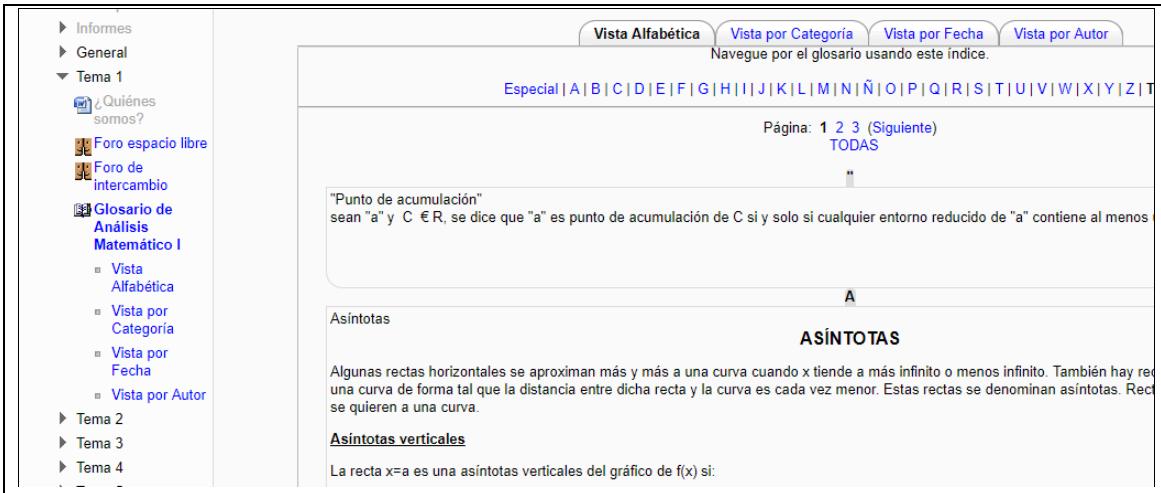


Los docentes ofician de tutores, quienes pueden generar un video explicativo sobre una duda general o realizar la corrección sobre el archivo del estudiante con la ayuda de una Tablet y devolver el mismo por correo interno.

La idea central es que el estudiante, a partir del desarrollo de distintos ejercicios, logre construir el concepto que

luego tiene que usar para realizar una actividad que exige un nivel de mayor de dificultad.

Uno de los recursos utilizados es el glosario:

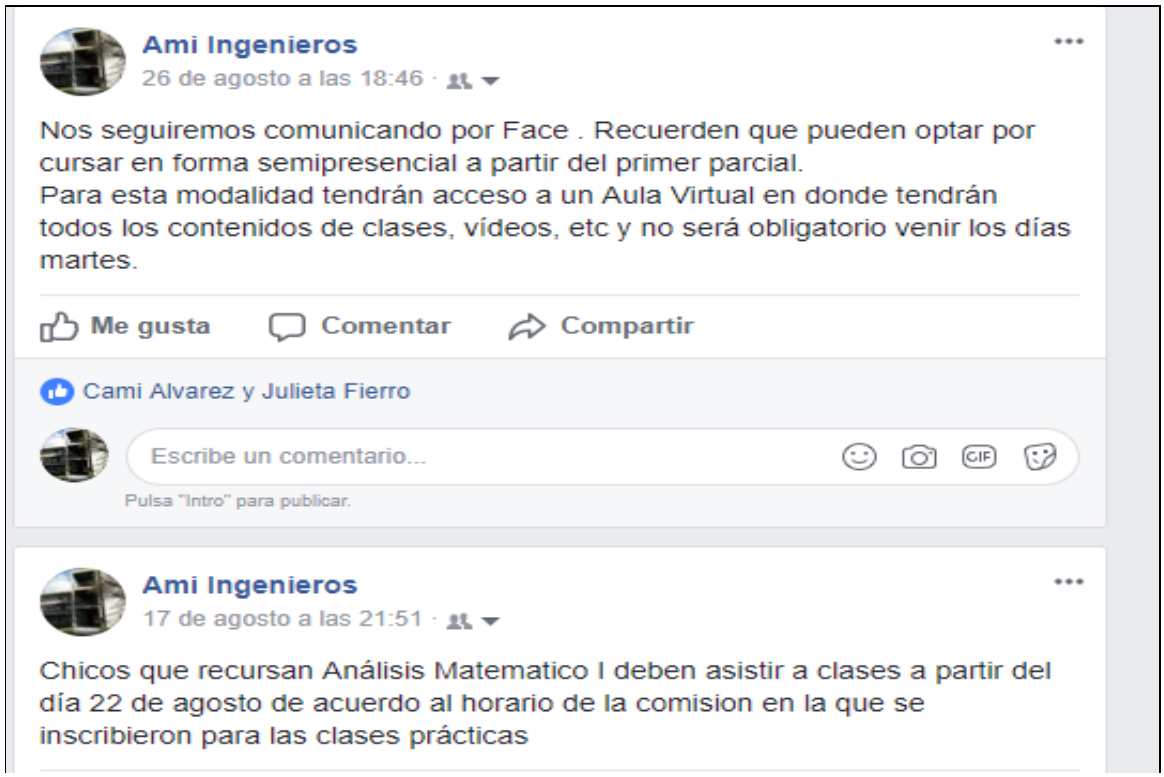


Se considera que, la acción tutorial es de suma importancia para que el estudiante se sienta acompañado en su proceso de aprendizaje, en este acompañamiento cobra relevancia la función comunicativa de la red social.

Imagen de posteos de la cuenta Facebook







Actualización permanente del equipo

Ser parte de una asignatura de primer año en Ingeniería implica para el equipo docente (profesores, auxiliares de docencia) enfrentar el desafío de enseñar en la masividad de las aulas. La preparación de material de trabajo, la revisión de los trabajos prácticos de los estudiantes, la reflexión de las prácticas, es el cotidiano de la tarea.

Por esto se necesita del intercambio académico permanente, el trabajo de colaboración y de compartir ideas, por ello una de las experiencias que se comenta es un encuentro del equipo en pos de generar el intercambio y el debate en torno a aspectos que favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes, iniciar un trabajo de interacción docente-estudiante a partir de la interacción docente-docente, asumiendo que, el sujeto estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje y que en este proceso tiene alta relevancia la interacción profesor-estudiante desde el material de trabajo.

Teniendo presente todo esto, desde la dirección y codirección del proyecto de investigación se propuso el encuentro que tuvo como objetivos**:**

- Reconocer las nuevas subjetividades del sujeto que aprende
- Propiciar en el equipo del proyecto de investigación el intercambio y debate en torno a aspectos que favorecen el proceso de aprendizaje de los ingresantes
- Promover la reflexión colectiva acerca de las prácticas pedagógicas

El trabajo con actividades en base a la obra de D. Finkel (Dar clase con la boca cerrada) remite a preguntarse

¿Cómo generar interés en las clases? ¿Cómo prepararse para las preguntas y las intervenciones de los estudiantes?

La lectura de este material, en que el autor afirma que no hay una clase ideal, ni una metodología precisa o un docente que haya logrado perfeccionar su práctica. Resalta, además, que se debería prestar atención a la posición del estudiante, a su protagonismo en el marco de la clase, y que para que ello sea posible, se deben tener presente elementos que no deberían faltar en cada situación áulica. El trabajo en torno a algunos de ellos fue el dinamizador de la reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas

El dialogo en torno a promover estrategias de aprendizaje dieron cuenta como las mismas favorecen el desarrollo de: actitudes, elaboración, argumentación y trabajo colaborativo entre el alumnado.

Ciertas estrategias didácticas que van más allá del contenido disciplinar, como responder a las preguntas con cortesía y claridad, el enseñar a utilizar el pizarrón con claridad y orden, prestar atención a la expresión verbal, el demostrar solidaridad con los compañeros que están por lo general aislados, el trabajo con la escritura. Todos estos aspectos conjugados en el trabajo con los contenidos de resolución de problemas y la importancia de los datos y las definiciones en matemática, en esto último es muy importante como se verbalizan las fórmulas y se justifican los pasos realizados (desde la escritura y la oralidad). El propósito en definitiva fue el dialogar sobre qué estrategias de aprendizaje favorecen el desarrollo de: actitudes, elaboración, argumentación y trabajo colaborativo entre el alumnado y cómo provocar las mismas. Además de esto en el encuentro se dialogó sobre las nuevas subjetividades y de cómo promover la reflexión colectiva acerca de las prácticas pedagógicas.

La metodología de trabajo para este encuentro fue la formación de grupos de intercambio a partir de un eje “pensar el aprendizaje”, lo que se realizó a partir de la lectura de diversos materiales y la socialización y debate, asumiendo que en los comentarios de las situaciones esgrimidas por los docentes es posible contextualizar la situación e influir entre sí.

Conclusiones

En el inicio de esta ponencia nos preguntábamos ¿El aula virtual, es verdaderamente una alternativa? El tiempo de desarrollo de esta experiencia aún no puede dar respuestas. Una evaluación temprana ya descrita en el trabajo da cuenta del grado de satisfacción de los destinatarios y de la necesidad de modificar ciertos aspectos. Las novedades a la propuesta original, tanto al aula virtual como la incorporación de las redes sociales, dan cuenta de estrategias que se realizan desde el convencimiento que es en pos de la mejora de los aprendizajes, así como de las prácticas pedagógicas.

El resultado de las tareas es lo principal, pero para profundizar en el impacto de los mismos será relevante darles voz a los participantes de la experiencia, tarea que podremos realizar próximamente. A partir de sus interpretaciones y explicaciones enriqueceremos el marco de referencia de la reflexión docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Carli, S. (2006). La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente. Historia de la educación - Anuario vol.7 - CABA. ene/dic 2006. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772006000100003

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires, Argentina.

Elliott, J. (2000): La investigación – acción en educación. Madrid: Morata

Finkel, D. (2008). Dar clases con la boca cerrada. Universidad de Valencia.

Hung, S. y otros (2015). Factores asociados al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje en Brasil y Colombia. Ed. Universidad del Norte. Colombia.

Kozinets, R. (2010).. Netnography: Doing Ethnographic Research Online. London

Lewkowicz I, Corea C. (2013) Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Paidos

Pérez Gómez, A. (2014). Educarse en la era digital. Morata Ediciones. Madrid, España.

Rivas, A. (2014). Revivir las Aulas. Paidos, Buenos Aires, Argentina.

Rockwell E. (1995) La escuela cotidiana. Fondo de cultura económica

Ruiz Lugo (2005). Ruiz Lugo L. Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes http://www.revistauniversidad.uson.

Las tecnologías digitales como estrategias didácticas-pedagógicas en el primer año en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Autor: Vercelli, Ariel ; Bianculli, Karina ; Amorós, Franco ; Madroñal,Cruz (UNMdP. Facultad de Humanidades)

Resumen: En los últimos años la Universidad enfrenta desafíos educativos, sociales y culturales de amplio alcance. La indagación sobre la relación entre los procesos educativos y el uso de las tecnologías es un aspecto central para mejorar la integración de los estudiantes ingresantes a la universidad pública, como para la reflexión y actualización acerca de las estrategias tanto pedagógicas como didácticas puestas en juego por los estudiantes y los docentes universitarios. Esta ponencia presenta los resultados preliminares de una investigación en curso. El estudio exploratorio propone un primer relevamiento acerca de los usos de las tecnologías digitales en las

estrategias pedagógicas y didácticas en la universidad pública. Buscamos fortalecer las reflexiones acerca de las prácticas docentes universitarias y los procesos de integración universitaria de los estudiantes de primer año, inscriptos en el marco normativo y ético de la universidad pública argentina, que se sostiene en la calidad y la inclusión educativa, como en la proyección social, cívica y profesional de nuestros jóvenes.

Palabras clave: usos-tecnologías digitales-estudiantes ingresantes-docentes-universidad pública

Texto completo:

1-Las tecnologías digitales en la Universidad Pública

En la actualidad los usos de las tecnologías digitales en los espacios educativos son habituales, tanto para los docentes como para los estudiantes de la universidad pública argentina. Sin embargo, estos usos aún no están caracterizados debido a la ausencia de estudios exhaustivos en este ciclo educativo: por ejemplo, referidos al uso de los nuevos dispositivos tecnológicos tanto en los estudiantes como en los docentes universitarios. Estos últimos han ido capacitándose y poniendo en práctica tanto a nivel didáctico como pedagógico-cognitivo nuevas herramientas tecnológicas para trabajar en clase con los estudiantes contenidos complejos, debido al ciclo educativo, tanto en la enseñanza como en la formación de prácticas profesionales de enseñanza y de investigación. Esta investigación busca avanzar en la caracterización de dichas prácticas a través de la indagación en un recorte específico del universo de estudiantes y docentes universitarios: los estudiantes ingresantes en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

2-Antecedentes

Los antecedentes del presente proyecto de investigación se vinculan a los estudios realizados por el Grupo **de Investigación Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad OCA 347/05** sobre dinámica de matrícula universitaria. Este retoma el trabajo interdisciplinario de la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional, que ha permitido el dialogo y la formación de nuestros integrantes participando del Programa Fénix, que incluye los Proyectos Alfa, Beta y Sistemas Tutoriales[169], como de los cursos de capacitación de los Laboratorios de Monitorio de Graduados creados en las sedes desterritorializadas de la

169 El **Proyecto Alfa**, destinado a alumnos que terminaron de cursar toda la carrera y adeudan finales, posibilitó graduar a 180 nuevos profesionales; en el **Proyecto Beta**, destinado a alumnos que se encuentran cursando las carreras y tienen dificultades con materias de las ciencias básicas, se han atendido hasta la actualidad alrededor de 640 alumnos; el **Proyecto Becas a Alumnos Destacados**, en su tercer año, llega a contabilizar 48 alumnos; el **Proyecto Tutores** en el primer nivel de las carreras, también en su tercer ciclo, abarcó cerca de 170 alumnos; el **Proyecto de Articulación con el nivel medio** se encuentra en expansión lo que hace a reformulación del ciclo introductorio y capacitación de docentes del nivel medio en las Licenciaturas de Enseñanza de las Matemáticas, y Física; y el **Proyecto de seguimiento del rendimiento académico** de alumnos que avanza en la medición del ritmo de avance de los alumnos y de los efectos de estas políticas en función de aportar elementos para la toma de decisiones de las autoridades de la FRA.

Universidad Tecnológica Nacional170. En la actualidad estos Programas se han institucionalizado y cuentan con apoyo del PROMEI.[171] Asimismo es de mencionar la labor desarrollada en el Grupo Programa Universidad de la Facultad Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP cuyos resultados de indagación posibilitaron el armado, capacitación, asesoramiento e implementación del Programa PACENI 2009-2011.

En este sentido, esta trayectoria permitió integrar a algunos de los participantes de este proyecto a un espacio Interinstitucional denominado *Grupo Interinstitucional de Tutorías de la Provincia de Buenos Aires*[172] (GITBA), el que, a su vez, ha logrado dos publicaciones de la Revista de Tutorías en Educación Superior, ISSN 2347-0992, donde se ha trabajado en profundidad la temática de las Tutorías en la Universidad. Una dimensión de gestión y de investigación educativa que viene consolidándose en los últimos años como quedó demostrado a partir del I Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías organizado por la Universidad Nacional de Misiones y la Red Argentina de Sistemas de Tutorías de Carreras de Ingeniería y afines (RASTIA) en octubre de 2010. ¿Qué eran las tutorías? ¿Cómo se vinculaban a las tradiciones y estilos institucionales de nuestras facultades y disciplinas? ¿Qué objetivos se planteaban? ¿Cuál era la metodología más adecuada para su implementación?

A partir del año 2005 desde el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) se han Implementado diversos Proyectos de Mejoramiento de la enseñanza173, así como también desde el año 2009 a través de los Proyectos de Apoyo para el mejoramiento de la enseñanza. Estos

---

170 2007. Arana, Marta y Bianculli, Karina. 3º Encuentro de Laboratorios de Monitoreo. Inserción de graduados. Universidad Tecnológica Nacional. Avellaneda. 10 hs. reloj. Arana, Marta y Bianculli, Karina. 2006. 2º Encuentro de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de graduados. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. Arana, Marta y Bianculli, Karina. 2005. Seminario Estrategias de Retención de Matrícula. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda.

171 Programa de Mejoramiento de las Ingenierías de Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

172 El grupo GITBA se conforma el 11 de noviembre de 2010, del mismo forman parte: El Departamento de Ingeniería de la Universidad. Nacional del Sur; la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y a Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Centro de la PBA, las Facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Sociales y Exactas y naturales de la Universidad nacional de Mar del Plata; la Universidad tecnológica Nacional, Regional Bahía Blanca, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Quilmes y las Universidades Privadas Atlántica y FASTA. Este espacio académico nos ha permitido intercambiar experiencias y comenzar a delimitar tres grandes proyectos: una publicación periódica especifica *on line* de las Tutorías Universitarias en la Argentina (Revista de Tutorías en la Educación Superior) auspiciada por el Ministerio de Educación a través de la Secretaria de Políticas Universitarias de cual integro el Comité Editorial, la construcción de índices de evaluación de los sistemas tutoriales y un trabajo de análisis comparativo de los sistemas tutoriales de las instituciones miembro del grupo.

173 El Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de las Carreras de Grado, lanzado a partir del año 2009 por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaria de Políticas Universitarias, abarca diversas carreras de las universidades públicas argentinas. Se desarrollan teniendo en cuenta los siguientes objetivos generales: formación de recursos humanos en áreas de vacancia; consolidación de actividades de investigación, transferencia y vinculación; y cooperación y articulación interinstitucional. Los proyectos y carreras incluidas en el mismo se detallan a continuación:

Proyecto de Apoyo a la Formación de Técnicos Informáticos. Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática **(PACENI).** Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales **(PROSOC).** Proyecto de Apoyo a Carreras de Humanidades **(PROHUM)** Proyecto de Intercambio entre Universidades Nacionales **(INTER-U).** Para mayor información puede consultarse la página web oficial de la secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de educación de la Nación www.me.gov.ar/spu

planes nacionales han promovido la creación y/o consolidación de sistemas tutoriales en nuestras instituciones. Preocupaciones comunes como la calidad educativa y el abandono estudiantil han llevado a repensar las estrategias pedagógicas, didácticas, comunicacionales, educativas y administrativas para lograr más estudiantes universitarios y graduados, que cuenten con una formación sólida y pertinente, subrayando la valoración personal con proyección social y colectiva sobre la educación pública universitaria (Arana y Bianculli, 2010; Bianculli, 2014; Parrino, 2015). Las Tutorías universitarias en la Argentina, reconociendo los aportes de las experiencias anglosajonas y europea, se distinguen a la luz de su propia historia. Entre sus múltiples aplicaciones y definiciones, como intervención pedagógica para acompañar la integración institucional de los estudiantes ingresantes, como instrumento para evitar el abandono estudiantil y la lentificación, como dispositivo de inserción laboral de graduados, como campo de estudio para la investigación aplicada y la gestión educativa, ha logrado definirse como el espacio interdisciplinario para el intercambio académico y la capacitación de todos los actores que intervienen en la acción de tutorial. Sin duda, las percepciones sobre sus alcances y limitaciones son vastas, variadas y contradictorias, sin embargo, se ha ganado un lugar en la agenda de la educación superior argentina.

Como sostiene el grupo de Investigación en el cual este proyecto se inscribe, el análisis sobre la dinámica de la matrícula de la Educación Superior es un tema que ha alcanzado un amplio desarrollo en los estudios sobre educación, en particular en el ámbito de la planificación educativa y el diseño de políticas públicas en pos de la inclusión social y la mejora de calidad educativa universitaria en el país, aunque también se ha convertido en un espacio de análisis para las ciencias de la Educación, la Antropología de la Educación, la Sociología de la educación y otras disciplinas o ámbitos de abordajes como la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS) debido a la multiplicidad de fines que sostiene la Universidad Pública Argentina que implican la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia de conocimientos.

En este proyecto en particular se retoman estas preocupaciones y se profundiza acerca de las relaciones entre la integración universitaria de los estudiantes ingresantes y los usos didácticos-pedagógicos de las nuevas tecnologías. Es de mencionar que esta diada, no sólo es considerada en la ciclo de estudios superiores. La Argentina ha sido pionera en los últimos años en las propuestas de incorporación de nuevas tecnologías en la escuela media, como es el caso del Programa Conectar Igualdad. Todos coincidimos que el crecimiento de Internet, el desarrollo de las tecnologías digitales y el surgimiento de una nueva matriz tecno-económica están modificando profundamente los sistemas educativos (Benkler, 2006; Lessig, 2006; Vercelli, 2006, 2009). En un artículo acerca de este programa (Vercelli, A. y Bianculli, K. en prensa), señalábamos que en América Latina la adecuación de estos sistemas a las nuevas realidades tecnológicas se ha transformado en uno de los temas centrales de las agendas para el desarrollo. En la República Argentina la sanción de la Ley Nº 26206/2006, Ley de Educación Nacional (en adelante LEN), mostró esta tendencia e intentó articular políticas educativas con tecnologías digitales e inclusión social. La LEN permitió que el Sistema Educativo Nacional se estructure sobre: (a) una base presupuestaria no inferior al seis por ciento (6%) del producto interno bruto (Art. 9), (b) la obligatoriedad del ciclo de educación secundaria (Art. 29) y, un punto clave, c) una mayor influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la planificación de las políticas educativas[174]. Esta Ley

174 Entre otros artículos específicos: a) los Artículos 11 apartado m), el 27 apartado d) y el 30 apartado f), donde uno de los fines de la nueva política educativa es desarrollar las competencias y capacidades necesarias para el manejo (comprensión y utilización inteligente y crítica) de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); b) el Artículo 88, donde se establece que el acceso y dominio de las TIC formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento; c) el Artículo 100, donde se promueve explícitamente el desarrollo de opciones educativas basadas en el uso de TIC y en los medios masivos de comunicación social para ayudar con los fines de la Ley.

funcionó como uno de los pilares del Programa Conectar Igualdad. Desarrollado entre 2010 y finales de 2015[175], este se convirtió en la más importante de las políticas públicas orientadas a incorporar tecnologías digitales en las aulas argentinas. El programa se orientó a los últimos años de las escuelas secundarias públicas y distribuyó cerca de 5 millones de *netbooks* (entre alumnas/os y docentes). Se la construyó como una política federal, con participación de varias agencias y Ministerios[176]. Si bien tuvo reconocidos antecedentes internacionales y nacionales[177], el PCI se trató de un programa "sin igual", que hizo camino al andar. Nació del deseo de igualar oportunidades y de fortalecer la escuela pública. Fue ambicioso, múltiple, complejo[178]. Sin embargo, si existieron docentes y estudiantes en la escuela media que ensayaron nuevas formas de aprender y enseñar a través de la mediación de nuevas tecnologías, o en la creación de ambientes de aprendizaje esas experiencias no fueron retomadas en la universidad pública (Moro y Massa, 2014).

3-Metodología de la Investigación

Para el análisis de las premisas expuestas en los apartados precedentes, este proyecto de investigación se inscribe y vincula tanto al actual Proyecto de investigación denominado *Articulación Escuela Media - Universidad Pública: Biografías educativas de los estudiantes en tránsito* como a los estudios realizados anteriormente en el marco del Grupo de Investigación Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad de la Facultad de Humanidades (UNMDP) dirigidos por la Dra. Marta Arana. Esta línea de investigación comenzó a consolidarse en el año 2005 poniendo en práctica una indagación de tipo educativo-antropológico sobre las características sociales, educativas y culturales de los estudiantes ingresantes en la universidad pública, a través de en una triangulación cuali-cuantitativa (Forni, 1993; Hammersley y Atkinson, 1994). Es en este marco que se construyeron instrumentos de relevamiento cualitativo y cuantitativo para la producción de fuentes de análisis para la investigación en curso que relevaron los usos y sentidos asociados a las tecnologías como parte de las estrategias didácticas-pedagógicas puestas en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario.

Las actividades de recolección de fuentes primarias a través de entrevistas en profundidad individuales, encuestas semi-estructuradas generales y relatos de experiencias se realizaron a una muestra representativa de estudiantes de la cohorte 2017 como a los docentes de primer año, en el marco de las actividades desarrolladas durante el primer cuatrimestre de 2017 de la asignatura Introducción a la Antropología, dependiente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Es de subrayar, que la selección de esta

175 A partir del 10 de diciembre de 2015, con el cambio de gobierno, el PCI fue discontinuado: se desarmaron los equipos técnicos, no se ensamblaron más computadoras en Tierra del Fuego, y sólo se continuó formalmente con la entrega de las computadoras remanentes. Hasta el momento (mediados de 2017) el PCI no ha sido reemplazado por otra política pública.

176 Presidencia de la Nación, Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), Ministerio de Educación de la Nación, Jefatura de Gabinete de Ministros y Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios (Decreto P.E.N. 459/10, 2010).

177 Entre los internacionales es posible citar, por ejemplo, One Laptop Per Children (OLPC), basada en el modelo 1 a 1, diseñado y desarrollado por el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT). Entre los nacionales se destacan, por ejemplo, el Programa Nacional "Una computadora para cada alumno" implementado en 2009 y destinado a escuelas técnicas (CFE. Res. 123/10). Para mediados de 2010, ya eran varias las provincias argentinas que tenían planes de alfabetización digital en el nivel primario (basados en modelos 1 a 1 y aulas digitales): entre las más importantes, San Luis, Río Negro, la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de La Rioja (CFE. Res. 123/10). Para 2010 se estimaban a nivel nacional cerca de 43 iniciativas (Vacchieri, A. y Castagnino, 2012).

178 El PCI se diseñó con objetivos tanto educativos como sociales. Entre otros, de inclusión social, de formación para el trabajo, de formación docente, de mejora de la infraestructura tecnológica y digital del país, de alfabetización digital, para incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje, etc.

asignatura se debe a que es una asignatura opcional para todas las carreras de la Facultad de Humanidades, que nos permite acceder a un universo de diversas matrices disciplinares, con una importante matrícula, que asciende a 300 estudiantes año tras año. Se utilizó también información estadística generada por la SPU, por la UNMDP, la Facultad de Humanidades y la específica generada por el proyecto de investigación. Es de subrayar que se utilizó software tipo SPSS para procesar información.

4-Algunos avances y cuestionamientos

A través de la información relevada en el curso de la presente investigación, en el recorte señalado según se detalló previamente, es posible apuntar algunas características del uso de las tics en la universidad, a través de las preguntas que fueron surgiendo durante el desarrollo del presente proyecto. ¿La incorporación de las tics y/o las redes sociales, han modificado las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad? ¿Qué elementos, prácticas o procesos se han transformado, qué actores participan de esta transformación? ¿Qué ventajas o desventajas educativas podríamos señalar de estos cambios? ¿El uso de las tics ha redundado en prácticas más bien de corte pedagógico-didáctico o en la gestión y análisis de la dinámica de la matricula?

En un primer relevamiento exploratorio podríamos afirmar que el uso de las Tics en la universidad en términos pedagógicos no ha trascendido más que la comunicación entre los integrantes del equipo docente y los estudiantes a través de las redes sociales, especialmente a través del correo electrónico, que ha tenido grandes ventajas en la celeridad de la comunicación, pero que obviamente no ha logrado transformar una práctica educativa en sí. La esperada creación de conocimientos o el procesamiento analítico de información específica referida a la asignatura, no ha trascendido más que una cuestión estética y/o superficial, ya que los estudiantes disponen de los textos obligatorios y complementarios del programa de lecturas de la asignatura en un blog y realizan algunos informes en el programa Word, con los aspectos formales esperables de un informe académico. El requerimiento de la búsqueda de materiales libremente ha redundado en búsquedas rápidas y sin un análisis profundo sobre los temas a tratar en clase. Es decir, aún prima una enseñanza acumulativa, textual y analítica, muy vinculada a la autoridad del docente y su discurso de saber. La idea de la producción colaborativa del conocimiento con el uso de las tics, no ha logrado más allá de algunos intentos, superar sólo cuestiones estéticas y formales, dejando de lado las potencialidades de la utilización de diversos materiales como documentales, audios, películas, notas periodísticas, obras de arte, fotografías, fuentes históricas, etc. Para aplicarlos en procesos de aprendizaje, que impliquen comprensión, análisis, y reconfiguración de nuevos saberes vinculados a conocimientos previos, y/o a preocupaciones e inquietudes de los estudiantes en relación al tema que pueden augurar una nueva forma de pensar diverso problema o aspecto de la realidad.

Coincidimos con Martínez Solano (2014), que señala algunos puntos a fortalecer u observar en cuanto a la incorporación de las Tics y las redes sociales en la educación superior. En primer lugar la necesidad de adecuar la educación a las necesidades de la sociedad. En segundo lugar la demanda de cambios en la forma de construir conocimientos en el aula, "por lo que los educadores deben capacitarse en conceptos, procedimientos y actitudes de la tecnología, y deben centrar su atención en formar estudiantes autónomos y críticos que manejen responsablemente los recursos tecnológicos, lo que implica un replanteamiento del sistema educativo que permita hablar de una verdadera tecnología educativa". A su vez, lejos de una mirada mecánica y/o superficial sobre las tics, la autora recomienda no perder de vista el entorno social y formativo que implica el trabajo en el aula con otros, léase alumnos y/o docentes, debido a que "Como acto social, el proceso educativo no sólo debe estar articulado a los demás ámbitos de la sociedad sino que debe formar ciudadanos capaces de transformarla positivamente". Y finalmente advierte que "el nuevo *Ágora digital* ha derribado fronteras de acceso a los contenidos pero construido muros de compartimentación de los conocimientos" y a pesar de una gran

disponibilidad de información, las tramas donde se asientan los procesos de revisión, selección, comprensión y análisis de las enormes cantidades de la misma se construyen por prácticas instituidas que no se realizaron a través de las nuevas tecnologías sino por los modos y modelos tradicionales de aprendizaje. Es necesario, en este punto, reflexionar sobre qué entienden los nuevos estudiantes sobre el acceso y la disponibilidad a los conocimientos educativos. ¿Cómo consideran las nuevas capacidades de copia que ofrecen Internet y las tecnologías digitales? ¿Qué usos concretos hacen de ellas? (Vercelli, 2016).

5-A modo de cierre

El cierre propuesto de este estudio exploratorio nos deja con algunas inquietudes, sobre las que estamos trabajando, para trascender la mera divulgación de información y comunicación básica con el uso de las Tics en el aula universitaria. Para ello, a modo de piloto, junto a los estudiantes ayudantes de la asignatura, muestra de la investigación del presente proyecto, hemos creado algunas herramientas (vinculadas a redes sociales) que intentarán avanzar en la mejora de la producción colaborativa de conocimiento, donde además de información, se tratara de generar obras intelectuales con los estudiantes y los docentes. Trataremos de realizar un seguimiento de las actividades y procesos educativos que nos brinden estas herramientas, para re-posicionarla dentro de las actividades de la asignatura en la trama de otros espacios de aprendizaje del estudiante, ya que la misma inaugura al mismo tiempo las actividades de tutorías de la asignatura, en forma virtual y presencial. Los avances de esta nueva experiencia, serán objeto de los próximos trabajos de los integrantes del proyecto de investigación en curso.

6-Referencias Bibliográficas

ARANA, M; BIANCULLI, K. (2010) “Aportes al análisis de la identidad de los alumnos universitarios” en ÁLVAREZ, Z. (ed.) La investigación narrativa en Educación: Perspectivas y abordajes. ED. UNMDP. Mar del Plata. ISBN 978-987-544-465-2.

BENKLER, Y. (2006). The wealth of the networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom. Estados Unidos de Norteamérica: Yale University.

BIANCULLI, K. (2014). Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico y metodológico. *Revista Entramados: educación y sociedad. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)*; Año 1, Número 1, Págs.: 83-97. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1080/1123

CFE. Res. 123/10. Las políticas de inclusión digital educativa. El programa Conectar Igualdad. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf

Decreto P.E.N N° 459/10. (2010, 7 de abril) Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm

Decreto P.E.N N° 76/11. (2010, 25 de enero) Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina.

Disponible en http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/files/2011/09/Decreto7611.pdf

FORNI, F; (1993) “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la Investigación Social” en FORNI, F;

GALLART, M. Métodos Cualitativos II. La práctica de la Investigación. ED. Centro Editor de América Latina. Bs. As.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P; (1994) Etnografía. Métodos de Investigación. ED. Paidós Básica. Barcelona. España.

LESSIG, L. (2006). Code: Version 2.0. Nueva York: Basic Books.

Ley Nº 26206 (2006). Ley de Educación Nacional. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

MARTÍNEZ SOLANA, M. Y. (2014): Redes sociales y TIC, su papel en la educación superior del siglo XXI. *Historia y Comunicación Social.* Vol. 19. Núm. Especial Marzo. Págs. 63-71. https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/45108/42477

MORO, L. Y MASSA. S. (2014) "Generando ambientes de aprendizaje accesibles: el uso de las tecnologías móviles" presentado en V Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2014), At Antigua Guatemala (Guatemala).

https://www.researchgate.net/publication/281559626_Generando_ambientes_de_aprendizaje_accesibles_el_uso_de_las_tecnologias_moviles

PARRINO, M. (2015) ¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria. Colección Educación y Sociedad. Editorial Biblos: Buenos Aires. Versión e-book http://www.amazon.com/%C2%BFEvasi%C3%B3n-expulsi%C3%B3n-mecanismos-deserci%C3%B3n-universitaria-ebook/dp/B00UN3HYVW

Resolución INET N°623/13 (2013). Puesta en marcha del Programa Federal Piso Tecnológico para la ETP. Disponible en: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET632-13.zip

VERCELLI, A. (2006). Aprender la Libertad: el diseño entorno educativo y la producción colaborativa de los contenidos básicos comunes. Disponible en http://www.aprenderlalibertad.org/aprender lalibertad.pdf.

VERCELLI, A. (2009). 'Repensando los bienes intelectuales comunes: análisis socio-técnico sobre el proceso de co-construcción entre las regulaciones de derecho de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales para su gestión'. Disponible en http://www.arielvercelli.org/rlbic.pdf

VERCELLI, A. (2016). Hacia un derecho pleno de copia: reconsiderando los derechos humanos a copiar y a disponer de la cultura común. Publicado en Thomas, H. y Santos, G. (Coordinadores): Tecnologías para Incluir. Ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas. Buenos Aires: Lenguaje Claro, pps.: 289 – 306, 2016.

Las TIC y los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Educación Superior

Autor: Pulido, Mónica del Valle (Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Ciencias Económicas)

Resumen: Los efectos del avance científico, la revolución tecnológica y el proceso de globalización han transformado todos los paradigmas de la vida moderna. En la sociedad del conocimiento la tecnología avanza en forma cada vez más acelerada y el conocimiento crece exponencialmente y queda obsoleto en pocos años. Estos factores han generado nuevas y crecientes necesidades de formación en la sociedad. El desarrollo de la

tecnología digital ha revolucionado el sistema educativo. La enseñanza memorística y acumulativa ha quedado obsoleta y debe dar lugar a un nuevo modelo educativo. Las potencialidades de las TIC y en particular las características de la educación a distancia y semipresencial impartida a través de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) facilitan la reconversión necesaria en la educación superior y pueden favorecer la calidad y pertinencia de la oferta educativa. La inserción de las TIC en la educación es ineludible, para lo cual Universidades deben promover la capacitación de los docentes en su uso pedagógico. Asimismo, deben instar a los gobiernos en la generación de políticas educativas que favorezcan la inserción de TIC y la tendencia de virtualización de la educación superior, e instarlos a promover acciones que tiendan a minimizar los efectos de la brecha digital en sectores desfavorecidos.

Palabras clave: educación superior, TIC, nuevas competencias, calidad, entornos virtuales de aprendizaje

Texto completo:

1. Introducción

El impacto acumulativo originado por la retroalimentación sinérgica entre el avance científico y el desarrollo tecnológico de las últimas décadas, potenciados por la globalización, ha producido profundos cambios sociales, económicos y culturales moldeando un nuevo tipo de sociedad llamada la Sociedad del Conocimiento (SC). El uso generalizado de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC) han reorganizado la forma en que las personas viven, se comunican, trabajan y aprenden, transformando todos los paradigmas de la vida moderna.

Hace solo cuarenta años los individuos se formaban en una carrera que normalmente duraría toda su vida, el desarrollo de la tecnología y de la información era lento y la vida del conocimiento se medía en décadas. Hoy, estos principios fundamentales han sido alterados; el conocimiento crece exponencialmente (Siemens, 2004: 1). En efecto, la sinergia ciencia-tecnología ha producido avances importantes y cada vez más acelerados en ambas áreas en un efecto circular continuo de tal forma que, en la actualidad, el conocimiento se duplica cada pocos años y una tecnología sustituye a otra en períodos de tiempo cada vez más cortos.

En un mundo de cambios permanentes, la cultura del aprendizaje orientada a acumular y reproducir saberes previamente establecidos y concebidos como verdades absolutas, debe reorientarse a la comprensión, al análisis crítico, a la reflexión sobre las creencias y las acciones, a una concepción del conocimiento como aproximación perfectible y al desarrollo de capacidades que permitan al individuo aprender durante toda su vida. Entre las competencias claves que todos los niveles educativos deben promover para el aprendizaje permanente en la SC se encuentran la competencia digital, relacionada al uso de las TIC y la competencia "aprender a aprender" que promueve el aprendizaje autónomo (Comisión Europea,2005) que constituyen la base para el desarrollo de otras competencias.

Las nuevas tendencias requieren la reconversión sustancial de la educación superior. Este trabajo tiene como propósito analizar el rol que tienen las TIC y en particular los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en el

proceso de transformación, como recursos necesarios para promover un aumento en la calidad y pertinencia de la oferta educativa de las instituciones universitarias.

2. IMPACTO DE LAS TIC EN LA SOCIEDAD

El avance tecnológico ya es considerado una nueva revolución en la historia de la humanidad y el desarrollo de nuevas tecnologías es un proceso cada vez más acelerado e irreversible. Por lo tanto, parece razonable adoptar una mirada objetiva, crítica y responsable sobre el uso de las TIC, teniendo en cuenta sus ventajas para aprovechar sus potencialidades, y tomando conciencia de sus desventajas para minimizar los efectos negativos de su utilización.

2.1, Efectos positivos y negativos del uso de las TIC

Las increíbles funcionalidades de las TIC tienen grandes ventajas, pero a su vez provocan efectos adversos que no hay que perder de vista. Han derribado barreras espacio- temporales posibilitando acciones antes impensadas como hacer trámites, compras, el cumplimiento de obligaciones fiscales y trabajar a través de la web sin necesidad de trasladarse, pero genera una alta dependencia de su buen funcionamiento. Las TIC posibilitan interacciones escritas, orales o audiovisuales entre dos o más personas que se encuentran en lugares distantes, pero las nuevas formas de comunicación disminuyen los contactos personales. Permiten estar informados en tiempo real sobre sucesos que se desarrollan en todo el mundo, pero la omnipresencia de la tecnología causa dispersión, pérdida de intimidad y necesidad adictiva de estar continuamente interconectados. Favorecen el intercambio social y cultural entre individuos de diferentes regiones del mundo, pero eso también ha producido pérdida de identidad en las culturas locales. Facilitan el acceso a conocimientos en repositorios, bibliotecas virtuales y sitios web especializados, pero la facilidad de acceso a gran cantidad de información también favorece el acceso a información errónea o de contenidos nocivos. Permiten gestionar una gran cantidad de información en muy poco tiempo, por lo que promueven la productividad y la eficiencia en tareas repetitivas, de gestión y de prestación de servicios; han transformado los sistemas productivos y generado nuevos puestos de trabajo relacionados a su aplicación y desarrollo. Pero a su vez desaparecen puestos de trabajos de sectores sociales desfavorecidos que no pueden actualizarse fácilmente para mantenerse en condiciones de empleabilidad. Y no se puede soslayar el uso inadecuado de las TIC para actividades perniciosas y delictivas como acosos, robos de identidad, terrorismo, fraudes etc.

Uno de los efectos socioeconómicos más perjudiciales y preocupantes de las TIC se relaciona con la llamada *brecha digital*, que refiere a la profundización de las desigualdades y la amenaza de marginación de aquellas personas y grupos que no tienen posibilidad económica para adquirirlas o carecen de habilidades suficientes para usarlas, o que viven en zonas sin cobertura adecuada de internet.

El interés por aprovechar las ventajas de las TIC y minimizar sus desventajas, es una preocupación de todos los actores de la sociedad. La Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) auspiciada por las Naciones Unidas, celebrada en dos fases (Ginebra-2003 y Túnez-2005), tuvo como uno de sus objetivos más importantes ayudar a reducir la brecha digital existente entre los países en desarrollo y los países desarrollados mediante un mayor acceso a servicios modernos de TIC. La Cumbre planteó el desafío de utilizar las potencialidades de las nuevas tecnologías que, en condiciones favorables, pueden constituir una herramienta eficaz para promover el desarrollo socioeconómico. Con relación a las TIC, los Principios para la construcción de la SI, el Plan de Acción de Ginebra y la Agenda de Túnez se orientan a comprometer a los gobiernos, el sector privado, las organizaciones intergubernamentales y la sociedad civil a encarar acciones para crear esas condiciones favorables y disminuir la brecha digital. En la Res. 70/125 de la Asamblea General de la ONU de febrero de 2016 referida a la evaluación del logro de los objetivos de la CMSI hasta 2015, se reconoce que, a pesar del notable aumento en la evolución y difusión de las TIC, aún persisten importantes brechas digitales a resolver. Se reafirma el compromiso de promover el desarrollo mundial de la SI y reprogramando acciones para contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Res. A/70/1 de la AG de ONU) a través de las potencialidades de las TIC, para lo cual se exhorta a todas las partes a reencauzar sus metas y acciones para favorecer la difusión y desarrollo de las TIC.

2.2. La generación NET

La generación Y o generación NET son los jóvenes nacidos entre 1980 y el 2000 que actualmente están cursando estudios superiores y/o han ingresado al mercado laboral. Crecieron en la era de la informática y de la

inmediatez, por lo que tienen serias dificultades para llevar a cabo tareas escolares o laborales que no generen satisfacciones inmediatas. Suelen ser impacientes y escépticos, valoran la participación y priorizan su desarrollo personal. Las nuevas tecnologías se generalizaron durante la niñez o adolescencia de esta generación razón por las que las usan con naturalidad y han desarrollado con ellas nuevas formas de socializar, crear, producir, consumir y aprender. Su forma de pensar se da en red o siguiendo un modelo de "hipertexto" lo que les permite relacionar las cosas e ir seleccionando una u otra, pero procesando varias a la vez.

Las TIC han llevado a esta generación a desarrollar mucho el hemisferio derecho del cerebro que concentra la creatividad, y mucho menos las funciones lógicas propias del hemisferio izquierdo, muy estimulado en las generaciones anteriores a través de la lectura. Por el contrario, la generación Y no siente atracción por la lectura y sus habilidades de expresión oral y escrita suelen ser muy pobres. La diferencia es que para que utilicen el hemisferio izquierdo del cerebro primero hay que estimular el derecho (Córica y Dinerstein: 2009:28).

Los miembros de la generación NET llevan al ámbito educativo y laboral la mentalidad e interactividad del juego, por lo que tienen facilidad para aprender jugando e interactuando con la realidad. Su experiencia con los videojuegos les ha enseñado que existe más de un camino para lograr una meta y liberan su creatividad y talento solo si le encuentran sentido y les gusta lo que hacen. Por haber crecido con acceso "ilimitado" a la información, los NET cuestionan lo que los docentes o adultos les plantean. Esta generación exige actualización, utilidad, aplicabilidad y placer por aprender.

La Universidad compite actualmente con internet, los videojuegos, la televisión digital y la tecnología móvil que acapara la atención y motivación de los estudiantes. Es necesario conocer los estilos y características de la generación NET para motivarlos y crear aprendizajes significativos a través de las herramientas tecnológicas que le son propias.

3. LAS TIC Y EL APRENDIZAJE.

Las TIC, en especial Internet y su creciente número de aplicaciones, están cambiando los procesos de aprendizaje. Desde la invención de la imprenta, ninguna innovación había ejercido un impacto tan grande en el sistema educativo. Antes de los ordenadores, el hombre era el único portador de información interactivo con capacidad de aplicar la información almacenada en su memoria para responder preguntas y resolver problemas. Con el desarrollo del ordenador el hombre obtuvo por primera vez la posibilidad de fabricar industrialmente maquinarias que tengan esa capacidad (Gómez Segade:1999).

Las nuevas tecnologías de almacenamiento y distribución de información sustentaron una nueva cultura del aprendizaje para la que se requieren renovadas estrategias de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje memorístico y reproductivo ha venido devaluándose desde el desarrollo científico de la Edad Moderna. Con la explosión del conocimiento y la aparición de la tecnología digital a mediados del siglo XX la memoria perdió validez definitivamente.

Adicionalmente, el proceso de cambio generado por la aparición de las tecnologías digitales y de la expansión del conocimiento se está produciendo en un plazo temporal muy corto y a una velocidad muy acelerada a la vez que se acorta la vida útil del conocimiento, todo lo cual obliga a las personas a realizar un enorme esfuerzo formativo destinado a adquirir las competencias instrumentales, cognitivas y actitudinales que les permitan mantenerse continuamente actualizadas.

3.1 Competencia digital

La competencia digital es clave para que los individuos puedan participar activamente en todos los ámbitos de la vida moderna. “La competencia digital es cada vez más importante, no sólo como una habilidad en sí misma, sino también como facilitadora de otras habilidades como el trabajo en equipo, aprender a aprender, etc” (I.T.E.: 2011:3) Las TIC estimulan la creatividad y la innovación, contribuyen al dialogo intercultural y son una valiosa herramienta para superar problemas de aprendizaje individual.

Según Área Moreira (2009: 3) la competencia digital supone cuatro dimensiones. Por un lado, la *dimensión instrumental* relativo al dominio técnico del uso de la tecnología, tanto del hardware como del software, incluido Internet. Supone también una *dimensión cognitiva* relacionada al desarrollo de capacidades para el uso inteligente de la información que permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender, recrear y difundir la enorme cantidad de información a la que se accede a través de la red. Por su parte, la *dimensión socioactitudinal* implica tener una actitud equilibrada ante la tecnología, ni tecnofóbica ni de aceptación acrítica, así como una

disposición para la interacción social positiva y respetuosa hacia los demás a través de las TIC. Por último, la *dimensión axiológica* supone la toma de conciencia de que la tecnología no es neutral desde el punto de vista social ya que incide en el ambiente cultural y político y su uso requiere el desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido moral a las acciones y comunicaciones desarrolladas con la tecnología.

El desarrollo de la competencia digital no se logra por el solo hecho de utilizar la tecnología, ni por tener en el currículo una asignatura específica para enseñar su uso. Es necesario que las TIC estén integradas transversalmente en todos los espacios curriculares para que los estudiantes sean creativos y aprendan a utilizarlas en diferentes campos temáticos y tengan oportunidades de desarrollar habilidades en todas las dimensiones de la competencia digital. En ese sentido en el Prefacio de los Estándares de Competencias para Docentes en TIC de la UNESCO, se afirma: "Gracias a la utilización continua y eficaz de las TIC en procesos educativos, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir capacidades importantes en el uso de estas." (2008:2)

4. INSERCIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN.

De lo analizado hasta este punto se advierte que la integración de las TIC en la educación no solo es conveniente, sino que se ha transformado en una necesidad ineludible. Sin embargo, las instituciones educativas se han caracterizado por una lenta introducción de los cambios a sus estructuras.

En 2010 la UNESCO organizó en Brasilia la Conferencia Internacional: Impacto de las TIC en Educación, que analizó la formación docente en tecnología y el impacto de las TIC en la calidad de la educación. En sus conclusiones se advierte que en América Latina y el Caribe la formación de los docentes y las prácticas educativas estaban todavía ancladas en el siglo XX, a pesar de que ya habían ingresado al sistema educativo los "nativos digitales" nacidos después del 2000. La Conferencia concluyó que se requiere un urgente salto cualitativo en los enfoques y las metodologías de formación profesional de los futuros docentes para superar el enciclopedismo y el academicismo de una educación que resulta cada vez más anacrónica para los niños, jóvenes y adultos del siglo XXI. (Shalck Quintanar, 2010)

Es necesario plantearse modelos educativos que permitan responder al inexorable cambio permanente característico de la sociedad del conocimiento. La selección y estructuración de esos modelos debe trascender el mero aspecto técnico del uso de las TIC; "deben estar centrados en el desarrollo de competencias TIC desde una dimensión pedagógica, didáctica, reflexiva y crítica en torno al papel que las tecnologías juegan en la construcción de conocimiento y desarrollo social." (Molina y Collazos: 2016: 9)

4.1. Competencias en TIC de los docentes.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción de 1998 estableció la necesidad de formar a docentes y administrativos universitarios en el uso de las nuevas tecnologías, así como de adoptar políticas explícitas con respecto a la inserción de las TIC en función de que éstas podrían contribuir a la solución de problemas que afectan a las Universidades: lugar físico insuficiente, necesidad de formación permanente, articulación en red, transformación de la educación basada en el docente a la educación basada en el alumno, capacitación y flexibilización de los docentes y disminución de costos. Las Cumbres Mundiales sobre la Educación Superior posteriores reafirmaron la necesidad de capacitar a los docentes y de insertar las TIC en las prácticas educativas. En tal sentido, la Cumbre Mundial del 2009 realizada en París establece: "La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. Este objetivo exigirá nuevos enfoques, como por ejemplo el uso del aprendizaje abierto y a distancia y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)" (UNESCO:2009:11)

En el año 2008 la UNESCO publicó en Londres los Estándares de Competencias en TIC para Docentes que determina la responsabilidad de éstos en el diseño de oportunidades y de entornos de aprendizaje que propicien el uso de TIC por parte de los estudiantes. Los docentes deben tener una formación adecuada para que puedan ofrecer a sus alumnos oportunidades de aprendizajes basados en TIC. El documento sostiene que:

> *Los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas –ya sean presenciales o virtuales– deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades de estas. Las simulaciones interactivas, los recursos educativos digitales y abiertos (REA), los instrumentos sofisticados de*

recolección y análisis de datos son algunos de los muchos recursos que permiten a los docentes ofrecer a sus estudiantes posibilidades, antes inimaginables, para asimilar conceptos. (UNESCO: 2008: 2)

La formación inicial y permanente del docente debe incluir la competencia digital enfocada a la enseñanza y no basarse únicamente en habilidades de usuario de las TIC. El Proyecto de estándares de competencias en TIC de la UNESCO ofrece directrices para que los programas de formación del profesorado los capaciten para desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes.

5. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia- ED ha venido evolucionado en base a la tecnología que la soporta. Actualmente la ED transita la etapa de la tecnología digital y suele denominarse e-learning (por electronic learning), aprendizaje abierto o educación virtual y se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado a través de dispositivos electrónicos conectados a internet.

Existen muchas definiciones de e-learning. Para Área Moreira (2009:63) "El e-learning, educación on line o teleformación puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados por una distancia física del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones". Para Azcorra es "una enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y de las comunicaciones, y sobre todo aprovechando los medios que ofrece la red Internet" (Cabero, 2006:2). La normativa Argentina define:

> *Se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.* (Res. M. 2641-E/2017;Anexo: Art 1)

La inserción de las TIC con fines pedagógicos ofrece a las instituciones la posibilidad de facilitar la forma de comunicarse entre docentes y alumnos y de mejorar la calidad del proceso educativo con el desarrollo de variadas actividades educativas utilizando los recursos telemáticos que ofrece internet. Cuando las universidades organizan institucionalmente estas acciones crean entornos virtuales de aprendizajes (EVA) o campus virtuales.

Según Área Moreira (2009: 67) se podrían identificar tres modelos principales de uso de entornos virtuales de enseñanza por parte de las universidades:

I. Enseñanza presencial con apoyo del aula virtual: En esta modalidad el aula virtual constituye un complemento de la enseñanza presencial tradicional y su uso se limita casi exclusivamente a subir material pedagógico digital y a la publicación de anuncios generales sobre el cursado. En esta modalidad el aula virtual cumple más la función de transparente virtual que de entorno virtual de aprendizaje, manteniéndose en general, casi intactas las metodologías y estilos tradicionales de enseñanza.

II. Enseñanza semipresencial: también llamada b-learning, por "blended learning" que puede traducirse como "enseñanza mixta o combinada". Se trata de un modelo híbrido que combina lo presencial y lo virtual, donde convergen elementos de ambas modalidades con el fin de optimizar el proceso de aprendizaje. La ventaja pedagógica clave es que permite aprovechar las potencialidades tanto de la modalidad presencial como de la virtual, ampliando la posibilidad de realizar una selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa.

III. Enseñanza virtual o a distancia: o e-learning en que el proceso educativo es llevado a cabo completamente en entornos virtuales. El contacto físico entre docentes y estudiantes es mínimo o nulo. En esta modalidad los recursos didácticos y las interacciones comunicativas en el aula virtual cobran especial importancia para el éxito del proceso.

5.1. Características de la educación virtual

Cabero (2006) realiza un profundo análisis sobre las características técnicas, funcionales y pedagógicas de la educación mediada por EVA. Esta modalidad consiste en un aprendizaje mediado por dispositivos digitales, con uso de navegadores web para acceder a los contenidos, con almacenamiento, mantenimiento y administración de materiales digitales sobre un servidor web. La formación en red es interactiva, flexible. Es multimedial,

hipertextual-hipermedia y está muy apoyada en tutorías[179]

Entre las ventajas más relevantes de la ED se pueden mencionar que permite poner a disposición del estudiante gran cantidad de información, promoviendo la deslocalización del conocimiento (el docente deja de ser fuente única o principal). Es un proceso activo de construcción del conocimiento que promueve la autonomía del estudiante. Facilita el aprendizaje colaborativo y en red. Es flexible, basada en el concepto just in time y just for me, adaptándose al ritmo y disponibilidad de espacio y horario del estudiante. Favorece la formación multimedia, hipertextual e hipermedia y el desarrollo de las habilidades relacionadas con la competencia digital. Por la diversidad de herramientas de comunicación sincrónica (videoconferencias, chats, etc.) y asincrónica (foros, mails, tablón de noticias) aumenta las posibilidades de interactividad del alumno con los contenidos, con el docente y con sus compañeros.

Respecto a los docentes, les facilita la actualización de la información y de los contenidos y permite el uso del material educativo en diferentes cursos. Hay plataformas educativas que apoyan a los docentes en el seguimiento y calificación de las actividades de los estudiantes al quedar registro de las mismas en los servidores y por las herramientas que contienen para el seguimiento académico del alumno.

Sin embargo, se ha observado una gran proporción de fracasos en la implementación de cursos a distancia, así como un alto porcentaje de abandono por parte de los estudiantes. Gran parte de los fracasos fueron causados por la evolución de enfoques equivocados, como el tecnocentrista que puso a la tecnología por encima de la pedagogía; el error de trasladar los principios y enfoques de la enseñanza tradicional al entorno virtual; o un enfoque centrado en los contenidos, con un excesivo acento en la elaboración de contenidos y recursos educativos sofisticados como garantía de la calidad (Cabero, 2006:4).

Es necesario conocer y analizar las desventajas que tiene la modalidad virtual: requiere una mínima competencia digital de los alumnos y requiere que éstos tengan habilidades básicas para el aprendizaje autónomo. Un motivo común de deserciones es la sensación de aislamiento del alumno, por lo cual el docente debe hacer un aprovechamiento adecuado de los diversos medios de comunicación. Requiere formación específica del docente, así como mayor dedicación que la educación presencial. La modalidad tiene requerimientos técnicos mínimos en cuanto a una conexión a internet de banda ancha y el equipamiento informático adecuado. Por último, es común que en instituciones con tradición presencial se encuentre una fuerte resistencia, tanto de las instituciones como de los académicos.

5.2. Calidad de la educación a distancia

Ante la proliferación de instituciones y cursos a distancia en las primeras etapas de la educación virtual, muchos de los que eran de dudosa calidad sea por improvisación, falta de capacitación o por enfoques erróneos, la ED fue mirada con desconfianza por muchos. Con la experiencia acumulada en la última década y el desarrollo de marcos regulatorios en los diferentes países de Latinoamérica ha aumentado la calidad general de la modalidad y con ello la confianza de la sociedad y de académicos antes escépticos.

Para Cabero (2006:6) las posibilidades de éxito y la calidad educativa de esta modalidad se da a través de un enfoque sistémico que ponga el acento en las características y necesidades del alumno y atienda en forma equilibrada e interactiva nueve aspectos críticos:

a) Contenidos: Hay que observar tres aspectos: 1) Calidad: en cuanto a la pertinencia, relevancia y autoría. 2) Cantidad: volumen adecuado a las características de los alumnos y a los objetivos y duración del curso. 3) Estructuración: diseño adecuado respetando algunos principios para este tipo de medios, como presentación de ideas generales y de objetivos, incorporación de mapas conceptuales, presentación de diferentes perspectivas, diseño de materiales no completos, dificultad progresiva, utilización de estructura hipertextual, etc.

b) Estrategias didácticas: El docente debe manejar diversas alternativas a fin de generar acciones educativas exitosas tanto individuales como orientadas al trabajo colaborativo (estudio de casos, círculos de aprendizaje, estudios basados en problemas etc).

---

179 Es oportuno recordar que el hipertexto es la información dispuesta en la web que, a través de hipervínculos o enlaces, llevan a otra información y recursos, de tal forma que el acceso a la información no es lineal o secuencial como en una película o un libro, sino que se puede acceder a ella por varias vías. La mente humana es capaz de relacionar conceptos en forma hipertextual, no haciéndolo necesariamente en forma lineal. Esta forma de pensar y de aprender fomenta la creatividad.

c) Rol del Profesor: El docente deja el papel tradicional de transmisor de información y pasa a desempeñar funciones más significativas como el de tutor virtual, diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, diseñador de recursos educativos. La función de tutor virtual es la de mayor importancia para garantizar la calidad de la acción educativa ya que involucra funciones no solo académicas sino también, técnica organizativa, orientadora y social.

d) Rol del estudiante: Debe dejar el rol de receptor pasivo y asumir una actitud activa e independiente. La habilidad y preferencia por un aprendizaje activo y por la autorregulación del proceso de aprendizaje condicionan los resultados alcanzados por el alumno. Necesita tener destrezas básicas para la selección, organización, elaboración y comunicación de información, cuyo desarrollo se profundiza con la participación en esta modalidad educativa.

e) E-actividad: las actividades en EVA promueven la actitud activa del alumno y facilitan el proceso de reestructuración del conocimiento, evitando la simple memorización.

f) Herramientas de Comunicación: Es importante incorporar una variedad de herramientas de comunicación que faciliten la interacción entre docente y alumnos y de éstos entre sí, en forma escrita, auditiva y/o audiovisual, tanto sincrónicas como asincrónicas.

g) Aspectos organizativos: La estructura organizativa puede ser aún más compleja que la de la enseñanza presencial debido a la variedad de elementos que intervienen. Aspectos como ratio profesor-alumno, definición de roles de las personas que participarán en el proceso (técnicos, tutores docentes, diseñadores, sistemas de apoyo a docentes etc.), la mentalidad y formación de las autoridades institucionales y la estrategia de innovación de la institución, son muy relevantes para asegurar la calidad de la educación impartida por esta modalidad.

h) Evaluaciones: Más allá de que se prevean instancias específicas de evaluación mediante las herramientas que ofrezca la plataforma, la evaluación en esta modalidad debe ser permanente, comprendiendo los productos logrados por el alumno, así como su intervención y participación en todas las actividades planificadas. La tecnología es un gran apoyo para instrumentar este tipo de seguimiento evaluativo.

i) Comunidad virtual: una importante estrategia a impulsar con esta modalidad es el trabajo colaborativo y cooperativo, a través del desarrollo de un sentimiento de comunidad entre los participantes, base para la generación de una comunidad virtual que supere la sensación de aislamiento y soledad, uno de los principales motivos de deserción en el e-learning.

En este enfoque, el autor considera que la tecnología debe ser flexible y adecuada para el soporte adecuado de las variables críticas mencionadas, pero en contraposición al enfoque tecnocentrista, no incluye la tecnología entre las variables críticas porque considera que son el origen de esta modalidad educativa. Sin embargo, sin anteponer la tecnología a las variables pedagógicas, organizativas e interpersonales, es necesario tener presente que las herramientas, funcionalidades, estabilidad, etc. que ofrezca la plataforma educativa y el resto de la tecnología utilizada constituyen un elemento importante para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y favorecer la calidad de la oferta educativa.

El éxito de esta modalidad está muy vinculado a la calidad y cantidad de interacciones que se generen entre el docente y los alumnos y entre ellos entre sí, las que deben ser incentivadas y guiadas por el docente. Por este motivo es necesario que éste cuente con competencias comunicativas e interpersonales que le permitan coordinar la interacción con y entre los estudiantes con el fin de potenciar el aprendizaje de los alumnos. La red ha pasado de ser un depósito virtual de información para convertirse en un instrumento social de generación de conocimiento, razón por la cual es muy importante la presencia e intervención cognitiva y social del tutor virtual.

Se subraya entonces que para garantizar la calidad de la modalidad e-learning no hay que centrar la atención en acciones instrumentales y técnicas relacionadas con la tecnología, sino que se deben atender en particular las variables críticas didácticas, pedagógicas, organizativas y sociales involucradas en un entorno de enseñanza mediado por TIC.

5.2. La educación semipresencial

La educación semipresencial o b-learning combina la eficacia y la eficiencia de la clase presencial con la flexibilidad e interactividad del e-learning a fin de optimizar el proceso de aprendizaje. Lo mejor del mundo virtual y del presencial se combina según las necesidades o preferencias del sistema educativo. En comparación con el e-learning, la modalidad semipresencial incorpora encuentros presenciales que permiten atender algunas

de las desventajas de aquél, ya que posibilitan brindar información sobre la tecnología y las herramientas a utilizar en el curso, favorecen el contacto personal y el sentido de pertenencia a la comunidad, disminuyen la sensación de soledad y aislamiento del alumno y permiten la realización de actividades académicas alternativas presenciales como presentaciones, evaluaciones y tutorías presenciales.

En un proceso de escalonamiento, muchas universidades argentinas cuya oferta ha sido tradicionalmente presencial están convirtiendo sus ofertas a la modalidad b-learning, con mayor o menor incidencia del componente virtual. Cabero y Llorente (2009) consideran que con el tiempo estas universidades terminarán convirtiendo totalmente su oferta presencial en una oferta de tipo mixta o híbrida, en acuerdo con el análisis de Rama (2008) respecto a las tendencias de virtualización en universidades de América Latina.

5.3. Tendencias de virtualización en la educación superior

La educación virtual está ganando espacio en las instituciones de educación superior de nuestro país y del mundo entero como medio para satisfacer las crecientes necesidades de educación de la Sociedad del Conocimiento. En las últimas décadas se han creado nuevas Universidades y otras se han reconvertido, adoptando la educación a distancia como única o principal modalidad de enseñanza. Muchas otras, adoptaron modalidades de educación a distancia o híbridas como complemento o alternativa a la modalidad presencial tradicional.

El resumen ejecutivo del análisis de tendencias de Educación Superior en el último decenio para la Cumbre Mundial sobre la Educación Superior 2009 establece:

> *La enseñanza a distancia es un campo de enorme potencial para los sistemas de enseñanza superior de todo el mundo que se esfuerzan por atender las necesidades de poblaciones estudiantiles cada vez mayores y cambiantes. La TIC ha transformado el paisaje de la enseñanza a distancia, al permitir un verdadero aumento de las cantidades y los tipos de prestatarios, elaboradores de planes de estudio, modos de impartir enseñanza e innovaciones pedagógicas. Es extremadamente difícil calcular cuántas personas cursan estudios superiores a distancia en el mundo, pero la existencia de casi 24 megauniversidades, varias de las cuales se jactan de tener más de un millón de alumnos, nos dice que se trata de un fenómeno cuantitativamente importante.* (Altbach, 2009: xviii).

Las universidades públicas caracterizadas por la educación presencial fueron adoptando la modalidad a distancia o modelos híbridos como vía para afrontar sus dificultades para atender la gran demanda por falta de infraestructura y para disminuir la saturación en las aulas. En referencia a las tendencias de virtualización en América Latina, Claudio Rama (2009) afirma que las tradicionales universidades públicas de la región han comenzado a incursionar en ofertas no presenciales como consecuencia de diversos factores como las presiones políticas de la demanda sin cupo, de su rol tradicional como ámbito de canalización de demandas sociales, de las presiones de los académicos para la incorporación de tecnologías y de los problemas de presupuesto asociados a los niveles de cobertura. Las limitaciones presupuestarias de esas universidades han provocado que financien las ofertas no presenciales a través de las matrículas. Dado las bajas remuneraciones de los docentes universitarios de la región, esos ingresos adicionales se utilizan como mecanismos de compensación salarial a los docentes que son contratados por servicios específicos y ser adicionales a sus sueldos en la institución. (Rama: 2009: 343)

El autor menciona como ejemplo significativo a la UNAM de México cuya estrategia es la de generar alianzas con las más grandes universidades públicas del país y posicionarse como centro de referencia de calidad en la modalidad virtual. En nuestro país, universidades que avanzaron tempranamente en ED son la UBA, la Universidad Virtual de Quilmes, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Córdoba, entre otras.

La tendencia descripta se ha manifestado en Argentina donde, a raíz del alto crecimiento de la modalidad a distancia en la última década y por el continuo desarrollo de nuevas tecnologías, se actualizó recientemente el marco normativo de la ED (Res. M 2641-E/2017). La norma establece que para que una carrera sea de modalidad a distancia, se requiere que las horas no presenciales superen el 50% de la carga horaria total del currículo, sin considerar las horas de la tesis final. Las carreras con menor proporción de horas no presenciales se consideran de modalidad presencial. La nueva normativa establece que las carreras que en una institución se ofrezcan por ambas modalidades deben tener el mismo plan de estudios, carga horaria y denominación de la titulación y los diplomas no diferenciarán la modalidad de cursado, lo que destaca la total equivalencia de validez oficial entre ambas modalidades. Para asegurar la calidad de las ofertas educativas con uso intensivo de TIC, se exige que las

instituciones que ofrezcan carreras a distancia o carreras presenciales que tengan entre el 30% y el 50% de horas no presenciales, deben someter a evaluación su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en el marco del proceso de evaluación establecido por el art. 44 de la Ley de Educación Superior. Según el art. 4 del reglamento de la Res. 2641-E/2017, el SIED "es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia".

7. CONCLUSIONES

Las TIC y en forma especial la educación a través de EVA, abren nuevas vías de aprendizaje, modifican el rol del profesor que se constituye en un guía o tutor y dan al alumno un rol protagónico en la gestión del proceso de construcción de conocimientos, facilitando el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los paradigmas de la SC.

El proceso de introducción de las TIC a la educación superior constituye un reto importante para las Universidades, que pueden ver impulsados sus esfuerzos de adaptación a los nuevos requerimientos educativos utilizando las potencialidades de la nueva tecnología. El valor estratégico que la revolución tecnológica ofrece a la educación superior para facilitar el desarrollo de las competencias necesarias en los alumnos es una nueva oportunidad para las universidades, para recuperar un rol protagónico en la formación de calidad de la sociedad y colaborar en la difusión de las TIC en búsqueda del desarrollo mundial de la SC.

El proceso de apropiación de la tecnología digital con fines pedagógicos es una responsabilidad ineludible de las instituciones de educación superior de Latinoamérica, que deben impulsar sus acciones de reconversión educativa promoviendo la formación en TIC de sus docentes e instando a los gobiernos de Latinoamérica a establecer políticas educativas que promuevan y faciliten la inserción de las TIC en la educación superior, así como a gestionar en los espacios de intercambio y discusión internacionales la profundización y concreción de acciones orientadas a disminuir las diferencias regionales y minimizar las consecuencias de la brecha digital en los países menos desarrollados.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁREA MOREIRA, M. (2009). "Introducción a la Tecnología Educativa". Manual Electrónico. Universidad de La Laguna. España.

ALBATCH, P.; REISBERG, L.; RUMBLEY L. (2009) "Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales". Resumen para la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por UNESCO en 2009. UNESCO, París.

CABERO ALMENARA, J. (2006) "Bases pedagógicas del e-learning". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol.3. N° 1- Cátedra UNESCO de e-learning de la UOC. Publicación digital. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf

CABERO ALMENARA, J. y LLORENTE, M. C. (2009) "Del eLearning al Blended Learning: Nuevas acciones Educativas." Grupo Tecnología Educativa. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca19.pdf

COMISIÓN EUROPEA (2005). "Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Anexo: Las Competencias Clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia Europeo". COM (2005) 548 final 2005/0221(COD). Bruselas

CORICA, J.L.; DINERSTEIN, P. (2009). "Diseño curricular y nuevas generaciones: incorporando a la generación Net". Editorial Virtual Argentina, Mendoza

ITE (2011) "Competencia Digital". Instituto de Tecnología Educativa. Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article8569

MOLINA, T,; COLLAZOS, A. y colaboradores (2016) "Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica". Pontificia Universidad Javeriana. Cali

NACIONES UNIDAS (2005) “Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Documentos Finales. Ginebra 2003- Tunez 2005”. Unión Internacional de Telecomunicaciones-UIT, Ginebra.

RAMA, C. (2008) “Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina”. Revista Dialogo Educativo, V8, n 24, Ps 341-355. Curitiba

SHALCK QUINTANAR, A. E. (2010). “Impacto de las TIC en la Educación. Relatoria de la Conferencia Internacional de Brasilia, OREALC/2010/PI/H/17. UNESCO, Oficina de Santiago

UNESCO (2011). “UNESCO y la Educación”. UNESCO. París, Francia. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. “Declaración Mundial sobre Educación Superior: Visión y Acción”. UNESCO. Paris

UNESCO (2008) “Estándares de Competencias en TIC para Docentes” Londres. Recuperado de: http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php

UNESCO (2009) Cumbre Mundial sobre la Educación Superior -2009: “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”.

UCAECE y su proceso de virtualización

Autor: Bonfill, Clara Isabel; Ruiz Moreno, Alejandra (UCAECE)

Resumen: Este documento relata las acciones que está llevando a cabo la universidad, introduciendo los argumentos que dan sentido al Plan de Virtualización en la institución. Socializaremos las experiencias que lleva a cabo UCAECE, a través del Centro de Educación Virtual y a Distancia (CEVvD), describiremos los alcances del Proyecto de Virtualización con respecto a las innovaciones tecnológicas y pedagógicos que se han venido aplicando hasta el momento y describiremos el Plan de Desarrollo Profesional en la Docencia y la implementación de la educación combinada como parte integrante del Plan de Virtualización.

Palabras clave: Plan de virtualización. Programa profesional de desarrollo docente. Educación combinada. Rúbricas. Videotutoriales.

Texto completo:

Introducción

Hoy tenemos un conocimiento y experiencia de la virtualidad y de los entornos virtuales sin embargo, desconocemos qué formar y qué alcances irá adquiriendo en un futuro no muy lejano. Entonces….si se sabe que el mundo está cambiando …¿cómo se preparan las instituciones educativas para recibir las nuevas generaciones de estudiantes? Específicamente en la educación superior, estos cambios, este nuevo mundo, le demanda a las

instituciones, repensar y rediseñar la organización, sus procesos académicos y administrativos y las prácticas docentes. Ya no interesa si la modalidad de enseñanza se da en un entorno presencial o virtual: ambas modalidades se ven afectadas por los cambios.

En este sentido, si la educación es comunicación, las instituciones deben repensar las metodologías y las tecnologías que posibiliten que se produzca efectivamente. ¿Cómo es posible usar la tecnología como aliada en la mejora de la comunicación? En este contexto a lo largo de esta presentación describiremos de qué manera la UCAECE está repensando su organización, sus procesos y sus prácticas docentes para lograr la buena educación de sus estudiantes. Introduciremos los argumentos que dan sentido al Plan de Virtualización en la institución y sus implicancias.

El propósito de la exposición es:

ZZZ. Socializar las experiencias que lleva a cabo UCAECE, a través del Centro de Educación Virtual y a Distancia (CEVvD).

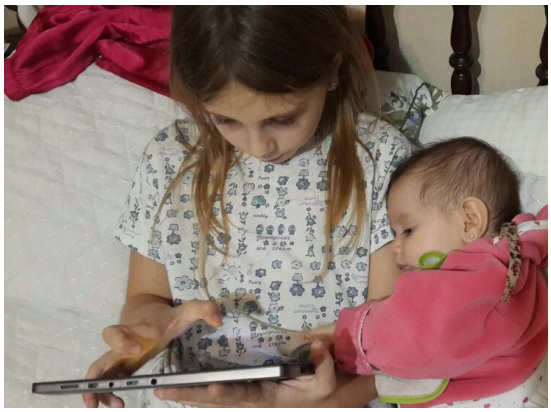
AAAA. Describir los alcances del Proyecto de Virtualización con respecto a las innovaciones tecnológicas y pedagógicas que se han venido aplicando hasta el momento.

BBBB. Describir el Plan de Desarrollo Profesional en la Docencia y la implementación de la educación combinada como partes integrantes del Plan de Virtualización.

Desarrollo

48. **Marco referencial**

Hay muchos ejemplos que permiten ilustrar cómo son las generaciones actuales para las cuales las instituciones y sus docentes deberían prepararse para recibirlas. Esta fotografía familiar, refleja la imagen de dos niñas interactuando con la tecnología, a temprana edad.



Fotografía Nº1

¿Cómo preparamos las aulas para recibirlas? ¿Cómo se preparan las instituciones de educación superior para darles respuestas? ¿Con qué posibilidades tecnológicas y avances en pedagogía y otras ciencias contamos para

mejorar la calidad del trabajo docente? Son solo algunas de las muchas preguntas que llevan a investigar y reflexionar en búsquedas de respuestas. Jesús Salinas (1998) vincula el concepto de proyecto con el de innovación y la necesidad de cambios radicales:

> *Así pues cualquier proyecto que implique utilización de las TIC, cambios metodológicos formación de los profesores universitarios, etc. constituye una innovación. En este sentido, creemos que aquellas universidades que no contemplen cambios radicales en relación a los medios didácticos y a los sistemas de distribución de la enseñanza pueden quedar fuera de la corriente innovadora que lleva a las nuevas instituciones universitarias del futuro.*

Los cambios implementados por las instituciones de nivel superior vinculados con las innovaciones y la virtualidad pueden ser abruptos, progresivos o derivados de cambios menores. Estos cambios pueden ser tecnológicos y metodológicos.

Focalizándonos en los procesos de enseñanza, hay una aproximación que conceptualiza los grados de virtualidad en la educación superior al decir de Albert Sangra (2001).

> *Establezcamos un continuo organizativo de análisis de las instituciones de formación virtual que puede oscilar desde lo que se denominaría virtualidad como complemento a la presencialidad hasta llegar a la virtualidad total. La asunción de uno u otro de los modelos posibles existentes en este continuo está, generalmente, en función del tipo de iniciativa que conforma la identidad y la evolución de la universidad o centro de educación superior, de la oferta a que las instituciones tienen que hacer frente y de la tecnología que utilicen o de la forma como la utilicen.*

49. El Proyecto de Virtualización de UCAECE

2.1 Etapas de la educación a distancia en la universidad

El proceso que lleva a cabo la universidad ha pasado por una serie de etapas, que hemos sintetizado de esta manera: la fundacional, la de consolidación y desarrollo, y la de fortalecimiento.

2.1.1 Etapa Fundacional - 1998

La Universidad CAECE comenzó su actividad en abril de 1967 en la ciudad de Buenos Aires. Sus primeras carreras fueron las Licenciaturas en Matemática y en Sistemas siendo esta la primera de su índole creada en el país. "CAECE" fue en un comienzo la abreviatura de "Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas", pero posteriormente la incorporación de nuevas carreras hizo que tal denominación resultara inadecuada. Por ello se adoptó como nombre de la Universidad la palabra "CAECE", sin puntos de abreviatura, y se dejó de lado el extenso nombre anterior. Con el propósito de extender el servicio académico a otras ciudades del país, en el año 1993 se firmó un convenio de colaboración académica con la Fundación Bolsa de Comercio de Mar del Plata, que dio inicio a actividades académicas en 1996.

En el año 1998 ya se podía divisar la importancia que la educación a distancia tendría en las Universidades del siglo XXI. Entonces, la Universidad CAECE decide incorporar las asignaturas Educación a Distancia I y II a los

Planes curriculares de las Lic. en Enseñanza para profesores que permitían a los docentes de nivel medio de todo el país, acceder a un título de grado universitario.

2.1.2 Etapa de consolidación y desarrollo – 2006

Por Resolución de Rectorado del 25 de abril de 2006 se creó en la U.CAECE el Área de Educación a Distancia: se implementa el Campus Virtual y se concreta llevar las licenciaturas para profesores a la modalidad virtual. (Boletín Cercanía Nº53).

En el año 2016 el Area de Educación a Distancia modifica su denominación por el de Centro de Educación Virtual y a Distancia (CEVyD) y comienza a operar con Unidades de Apoyo Tecnológico (UAT) propias en todo el país. En el mismo año, se da forma al Plan de Virtualización, Plan que se desarrolla y fortalece al día de hoy.

2.1.3 Etapa actual: fortalecimiento 2017

Según puede leerse en la página web del Centro

> *El CEVyD tiene como misión implementar la educación virtual en carreras y cursos, promoviendo la continua mejora de las pedagogías, la capacitación y la investigación en el campo. El propósito es facilitar el acceso a la formación universitaria a un espectro más amplio de estudiantes, sin restricciones horarias ni geográficas, extendiendo la función educadora, con calidad y equidad, y enriqueciéndola con la exploración de nuevas tecnologías y medios didácticos. El Centro implementa carreras y cursos en modalidad combinada y a distancia, valiéndose de los saberes específicos de los pedagogos que integran el Centro, los docentes de la universidad y diseñadores gráficos y multimediales. El entramado tecnológico sobre el cual se alojan las propuestas de enseñanza y se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje es el campus virtual de la U.CAECE sumado a las clases en línea por videoconferencia. En el campus, los estudiantes encuentran los materiales de estudio, las actividades y los medios de interacción con sus compañeros y tutores. Los materiales de estudio se diseñan y producen en la U.CAECE y existe capacitación continua para todos los tutores, que se hace extensiva a los demás colegas de la Universidad.*

El CEVyD se organiza de la siguiente manera. En vistas al posterior desarrollo que haremos del Plan de Virtualización, sombreamos las dos áreas directamente relacionados con el Plan:

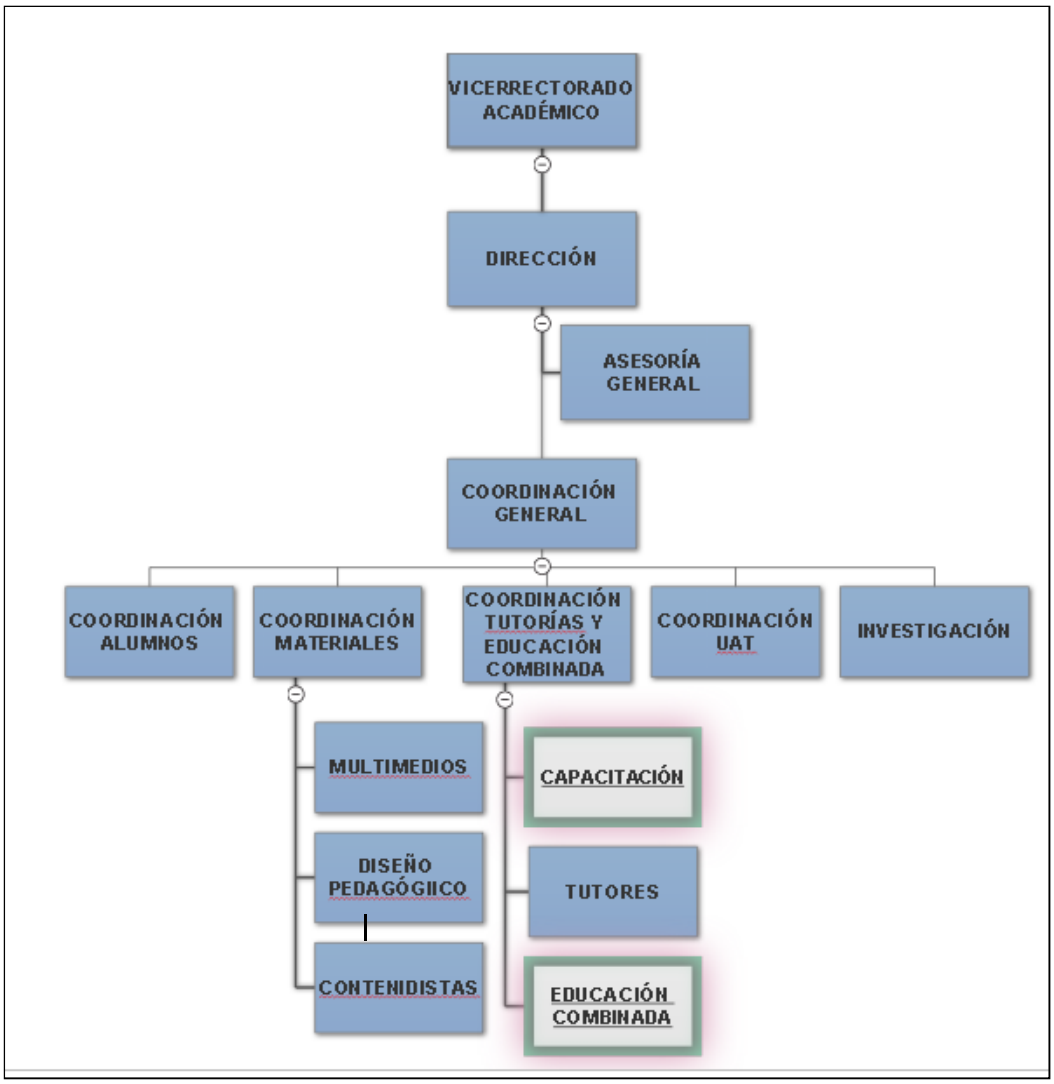


Figura Nº1: Organigrama del CEVyD

Fuente: Elaboración propia

50. **El Plan de Virtualización**

El Plan de Virtualización tiene como finalidad difundir e implementar en ambas sedes de la U.CAECE (CABA y Mar del Plata) el uso de herramientas virtuales para apoyo a materias presenciales, educación combinada y educación a distancia así como los avances en pedagogía y otras ciencias que permitan lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Los principales ejes del plan podemos verlos en la siguiente figura:

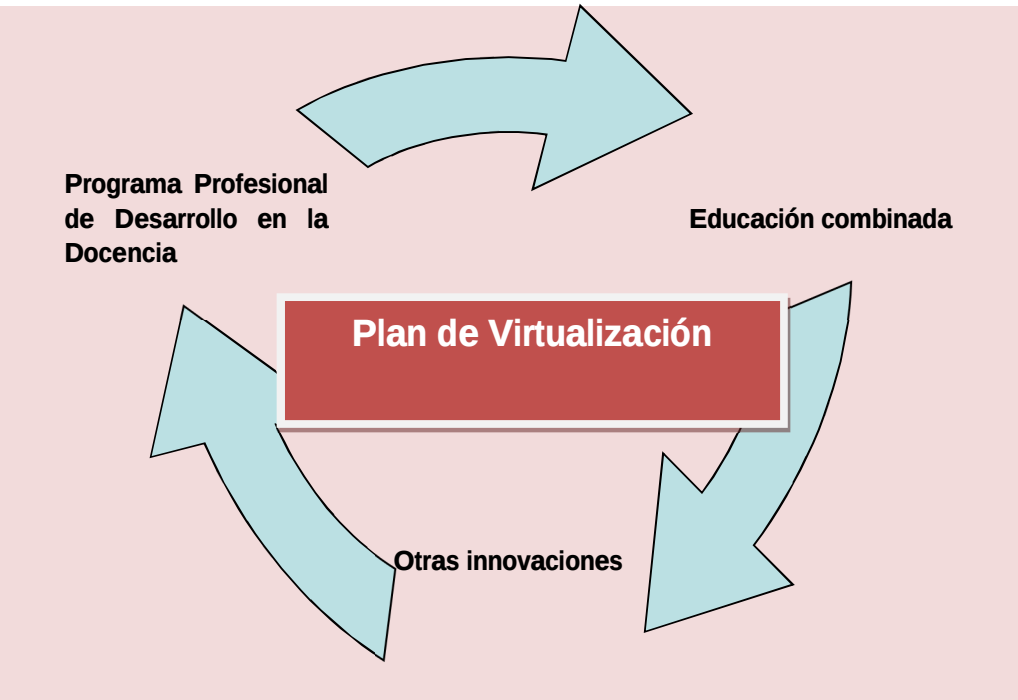


Figura N°2. Plan de virtualización – Componente

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente presentamos cada uno de los puntos anteriores:

- **Programa Profesional de Desarrollo en la Docencia**

Un plan o proyecto que tiene como objetivo transformar aspectos institucionales consiste en: *"un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientadas a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente"* (Rodríguez Espinar, 1988).

Según los documentos que fundamentan esta iniciativa, lo que se está desarrollando es una primera etapa y parte de un plan más amplio que la Universidad CAECE está implementando para incorporar la innovación y la tecnología en forma transversal a sus funciones. En el caso particular de la enseñanza, se trabaja la innovación educativa para transformar la modalidad presencial y empezar a incorporar, gradualmente, actividades virtuales y ampliar las propuestas a distancia.

> *El nombre propuesto para el programa manifiesta la dirección que la universidad quiere seguir en relación con la profesionalización de todas las áreas, incluyendo la docencia. Aludir a la profesionalización, implica referirse a una construcción partiendo de lo que el docente ya trae, y no desde la falta. Aludir al desarrollo implica el término proceso, y por ende, un dinamismo adecuado a cualquier trayecto de formación. Planteado un programa desde esta perspectiva, éste contribuye a la profesionalización docente en pos de una mejora en la calidad académica cuyos beneficiarios inmediatos son los alumnos; a la vez que se producen otros beneficios ulteriores, que contribuyen a posicionar a la universidad como marca de calidad*"(Documento Programa de Desarrollo Profesional Docente, 2017).

El Programa tiene como propósitos a nivel institucional:

- Definir las políticas de desarrollo para los docentes de la Universidad.
- Diseñar e implementar un plan de carrera para docente.
- Desarrollar acciones de capacitación, en distintas modalidades (combinadas o virtuales) de forma tal de incorpora las TICs en forma transversal a todas las actividades docentes.
- Realizar el seguimiento y evaluación de las acciones ejecutadas a fin de realizar los ajustes pertinentes.
- Elaborar los indicadores y herramientas que permitan mediciones cualitativas y cuantitativas anuales.

Los destinatarios son Directores de Departamento, Directores/Coordinadores de carreras, y todos los involucrados en la gestión académica, de ambas sedes. También Docentes de la Universidad CAECE, de la sede CABA y de la sede Mar del Plata.

El Programa se organiza en dos niveles (Introductorio y Avanzado) que comprenden módulos que responden a dos ejes:

- Eje de Formación Personal
- Eje de Formación en Habilidades Docentes

Y los Módulos son:

/ Módulo 1. Buenas prácticas docentes

/ Módulo 2: Aprender a aprender con mapas conceptuales

/ Módulo 3: La evaluación

Según las palabras del Rector de la Universidad

> *El Programa busca la mejora y el acompañamiento de los docentes teniendo claro que el factor clave de la universidad es el docente: es el que debe impulsar los cambios de innovación y la mejora constante en todas las oportunidades del nuevo esquema educativo que se está presentando en el mundo actual. Tenemos frente a nosotros grandes oportunidades y desafíos y, en ese marco, la universidad quiere que los docentes sean actores clave: tienen la llave para que esto sea posible. La universidad necesita del apoyo y acompañamiento del docente y que iluminen este cambio en el sistema pedagógico e innovación educativa que la Universidad está incursionando. La apuesta de la universidad es hacia los docentes los actores protagonistas.* (Gargiulo, 2017)

- **Educación combinada**

Como parte fundamental del Plan de Virtualización, el desarrollo de la Educación combinada que impulsa la universidad consiste en que todas las asignaturas incorporen, en algunos de sus tramos, aspectos de la enseñanza virtual a través del uso del Campus. Al día de la fecha, hay un 60% de cátedras que trabajan en este sentido. Dada la envergadura que la educación combinada adquiere en este Proceso de virtualización, se creó un equipo compuesto por un docente integrante de cada Departamento Académico, en el rol de coordinador, con la finalidad de optimizar las acciones con los docentes. Estos coordinadores, a su vez, son organizados y

orientados por la Coordinadora de tutorías del CEVyD.

> *El aprendizaje virtual en el cual se apoya la experiencia, conjuga diferentes elementos de un modelo pedagógico que articula e integra las TIC con el currículo convencional de la enseñanza presencial universitaria como innovación pedagógica situada, distribuida y centrada en el estudiante, con la esperanza que mejore e incremente la efectividad de los aprendizajes, ahora electrónicos respecto de los logros convencionales. Así, la elaboración e inclusión de contextos mediados de aprendizajes electrónicos que incorporan diversos instrumentos de monitoreo y evaluación -como caracterizan el presente proyecto - , ha reconocido algunos parámetros de buenas prácticas, que se cree transferibles de modo pertinente, a otros contextos que se propongan incorporar las TICs para la formación universitaria de profesionales en diversas áreas, para materializar un mejoramiento de la calidad educativa con equidad social crecientes*. (Fainholc, 2008)

Creemos interesante compartir algunos testimonios de docentes, que están implementando la modalidad combinada.

> *Es posible combinar la educación presencial con el e-learning integrando tanto actividades presenciales como virtuales. El gran reto está en encontrar el balance adecuado entre las actividades entregadas de manera virtual y las entregadas de manera presencial. Las ventajas de ésta combinación de modalidades es que complementa el aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo la enseñanza a la medida de cada estudiante, que trasciende los límites del aula, y que intencionalmente el estudiante vuelve a ser el centro del aprendizaje, apuntando al aprendizaje autónomo (…). Desde mi experiencia en integrar clases virtuales con presenciales, considero que a los estudiantes les resulta muy atractivo trabajar con imágenes y sonidos, como realizar encuestas filmadas, vídeos caseros, filmarse al realizar alguna experimentación sencilla, subirlos a You Tube. También les atrae comunicarse a través de las redes sociales, por ejemplo en un grupo cerrado de Facebook, suben información relacionada con el tema que se esté tratando, como noticias periodísticas, imágenes, videos, archivos, etc.* Profesora Marisa.

> *Desde mi experiencia personal, veo muchas ventajas en la combinación de ambas modalidades, dado que las instancias de exámenes finales presenciales, con el soporte de las clases virtuales durante las cursadas, junto con otros recursos que promueven el trabajo en equipo así como también la autonomía, la planificación, organización y administración de los tiempos, la independencia en la resolución de situaciones problemáticas y la toma de decisiones durante todo el proceso, resultan muy importantes para poder lograr los objetivos propuestos por el programa. La gran ventaja que puedo apreciar es que las dos modalidades se pueden combinar y complementar, permitiendo a los alumnos que viven lejos de las sedes centrales, poder continuar con su formación continua y permanente. La interacción permanente con los tutores, compañeros y personal administrativo de la Institución invalida cualquier sensación de soledad o*

distancia, un ingrediente muy importante a la hora de decidir por una oferta educativa de b-learning de calidad. La instancia de defensa de Trabajo Finales es una oportunidad de aprendizaje y encuentro que representa de manera óptima la combinación de la educación presencial con el e-learning. Profesora Rafaela.

Con los avances tecnológicos existentes, toda institución que posea una plataforma virtual puede combinar ambas modalidades. Para los alumnos las ventajas incluyen el manejo autónomo de sus tiempos y el docente también puede maximizar los tiempos áulicos en cuanto a trabajo que requiera más análisis individual por parte de los alumnos(…)Los alumnos de hoy crecieron con la tecnología y necesitan esos estímulos visuales para incorporar data de una forma atrayente. Profesora Diana

Considero que hoy en día es necesario que la clase no quede circunscripta solo al ámbito áulico, sino que debe extenderse más allá. Los recursos que brinda Internet son enormes, desde mi área en la enseñanza de idioma, se puede acceder a videos en YouTube con material como documentales, películas, fragmentos, lecciones, etc. , sitios web con actividades interactivas, redes sociales donde podemos compartir con nuestros alumnos en grupos cerrados diferentes recursos que les servirán para su formación. A esto se les puede agregar la metodología que estamos trabajando en este encuentro, la de aula invertida, que minimizaría los tiempos de clase expositiva del docente y rol pasivo del alumno, dinamizando nuestras clases presenciales. A muchos alumnos según mi experiencia, les interesa aprender haciendo, ya sea con ejercicios interactivos, juegos de gramática o vocabulario, ver videos, crear videos y archivos de audio, ir a sitios donde puedan practicar la escucha y comprensión, elementos que les resulta más atractivos y enriquecedores que hacer ejercitación en clase. En esto radica la importancia del blended learning como complemento a la clase presencial. Profesor Javier

Creo que es posible combinar ambos tipos de educación lo que nos llevaría a maximizar el tiempo áulico de los alumnos, a extender los alcances que tenemos como docentes y crear un ambiente distinto y atractivo para ellos. La utilización de estas herramientas lleva a que los alumnos desarrollen nuevas competencias, adquieras responsabilidad y valores distintos a los de una clase tradicional, a su vez el acompañamiento docente también se torna importante como guía a que ellos se comprometan con este tipo de aprendizaje y sea participes de la construcción de sus propios conocimientos. Profesora Rocío

b.1 Evaluación por rúbricas

"*Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas"* (Vera Velz, 2008). Dentro del Plan de Virtualización y el desarrollo de la educación combinada, la e-rubrica adquiere un lugar clave para evaluar a los profesores. Con la finalidad de lograr una

evaluación integral de la actividad que el docente lleva a cabo, el CEVyD ha diseñado un instrumento para que se pueda autoevaluar la gestión. Este mismo instrumento es el que utiliza por el Centro para evaluar a los docentes.

Aspectos a evaluar	Regular (1)	Bueno (3)	Muy Bueno (5)
● Ingresa al campus	No ingresa	Cuando se le recuerda	Una vez por semana o cada 15 días
● Comunicación con alumnos	No contesta las consultas o no ha habilitado un espacio de consultas	Contesta las consultas en forma escueta	Contesta las consultas en forma completa
● Elementos del curso o materia	Usa un solo recurso	Utiliza recursos básicos: foro, archivos y links	Utiliza variedad de recursos: foro, tarea, autoevaluaciones, glosarios, elementos multimediales, etiqueta
● Gestión y Motivación en el curso	Los alumnos no ingresan o lo hacen una sola vez sólo por material.	Los alumnos ingresan pocas veces en el cuatrimestre.	Las actividades exigen que los alumnos ingresen frecuentemente al campus
● Comunicación con el coordinador/coordinadora	No responde a los mails o comunicaciones	Contesta los e-mails o comunicaciones en la semana	Contesta los e-mails dentro de las 48 horas de recibidos
● Reclamos de alumnos por fuera del curso (CEVYD, secretaría, soporte, departamento)	Sí (especificar)	A veces (especificar)	No hay
● Participó de capacitaciones o reuniones de actualización	No asistió	Asistió a veces (especificar)	Sí (especificar)
● Recuperación de clases o clarificación de temas.	No usó herramientas del campus.	Usó medios del campus rudimentarios. (Por ejemplo, un archivo y un foro).	Usó medios combinados o avanzados. (Por ejemplo, videoconferencia y una actividad).

NOTA: Si el punto 8 no fuera necesario, porque no hubiera habido clases para recuperar o temas que necesitaran ampliación, el puntaje se sacará sobre 35 (treinta y cinco).

- **Otras innovaciones**

    - **Videos cortos**

Hoy en día, la gran mayoría de los alumnos utilizan dispositivos móviles conectados a Internet, como apoyo a su proceso de aprendizaje. Entre las herramientas o recursos más populares al que recurren los alumnos son los videos para aprender, repasar y reforzar su aprendizaje.

El Centro de Educación Virtual y a Distancia comenzó en el año 2014 con el desarrollo de una experiencia consistente en incorporar, por asignatura y por unidad, mini videos, esto es, videos de una duración no mayor a los 5 cinco minutos.

Por un lado se realizan videotutoriales grabados por los mismos profesores con un software específico que graba lo que el profesor realiza en su computadora mientras se visualiza al docente explicando. Para este tipo de videos se capacita a los profesores y se los apoya desde lo pedagógico en su elaboración.

Por otro lado, un equipo de diseñadores multimediales realizan animaciones cortas sobre temas diversos Para este tipo de videos la labor no es sencilla: se eligen los temas que presenten dificultades de comprensión que puedan ser salvadas por la multimedialidad, se busca la manera más sintética y didáctica de explicarlos, se crean los apoyos visuales o audiovisuales que se necesitan y, finalmente, se graba. En esta tarea se involucran tanto los docentes que aportan el contenido, los diseñadores pedagógicos, los diseñadores multimediales y los directores de cada carrera, ya que estos videos pueden ser utilizados para diferentes asignaturas.

Se está creando con los dos tipos de videos, una videoteca, por temas, en el campus virtual, para que en un futuro no muy lejano pueda estar disponible no sólo para docentes sino también para alumnos.

    - **Moocs y webinars.**

Ambas herramientas tienen por finalidad posibilitar el acceso a determinados contenidos a gran parte de la población interesada en dichas temáticas.

Se están elaborando en este momento tres webinars que, como los videos, por sus temáticas, podrán ser reutilizados en diferentes espacios de aprendizaje de la universidad. Ellos son:

- ➔ El teléfono celular y las redes sociales: aprovechamiento en la educación de adolescentes desde el enfoque de la autorregulación.
- ➔ Leadership Qualities to develop in Academic Management (se ofrece en inglés, Cualidades de liderazgo a desarrollar en la gestión académica)
- ➔ Innovación y tendencias globales en educación virtual inmersiva

Con respecto a este último punto, está en estado incipiente el desarrollo de propuestas pedagógicas utilizando realidad virtual y aprendizaje Inmersivo para asignaturas de la Universidad.

Conclusiones

Uno de los aspectos que deben ser atendidos con mayor prontitud es la formación de los profesionales que ejercen la docencia ya que requieren de conocimientos pedagógicos y entrenamiento para utilizar las herramientas de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje sustentados en la interacción y desde la perspectiva de la facilitación de metodologías de aprendizaje y de conocimientos que contribuyan a desarrollar en los alumnos nuevos constructos en base al trabajo colaborativo y significativo.

La tecnología no debe ser considerada como la determinante de la metodología pedagógica. Quienes desempeñan la función docente deben poseer solidez en las diversas teorías o corrientes del aprendizaje y en las técnicas y estrategias de evaluación, así como una adecuada formación para el análisis de la estructura y elementos relativos a la plataforma que utilizan.

Los cambios requieren de nuevas instituciones organizativas que fomenten un nuevo docente con el rol de facilitador, asesor, coordinador de las asignaturas.

Al decir de la directora del CEVyD Ana Bergel, el futuro se edifica sobre los cimientos del pasado, de manera inexorable. Las huellas de lo que nos precedió están en los caminos nuevos que se abren. Es bueno conocerlas, examinarlas y recoger sus enseñanzas. El Centro de Educación Virtual y a Distancia tiene siempre presentes sus orígenes y trabaja con la mirada en el futuro.

Referencias

Boletín Cercanía Nº 57, en https://econtinua.ucaece.edu.ar/data/pub/Cercan%C3%ADa%20No.53.pdf (Visitado el 12/09/2017)

Centro de Educación Virtual y a Distancia, en

http://www.ucaece.edu.ar/distancia/centro-de-educacion-virtual-y-a-distancia/ (Visitado el 12/09/2017)

Curso de formación docente: Metodologías para la semipresencialidad. Foro acerca del blended learning, 2016.

Fainholc, Beatriz (2008). Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual, en http://revistas.um.es/red/article/view/69481 (Visitado el 12/09/2017)

Salinas, Jesús (1998). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Agenda Educativa, Volumen 5, Nº1

Sangrá, Albert (2001). Revista Cuadernos IRC, Nº5, en http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra_imp.html. La calidad en las experiencias virtuales de educación superior (Visitado el 12/09/2017)

Rodríguez Espinar (1988). La contribución del análisis de resultados a la renovación metodológica en la universidad, en La Cuestión Universitaria Nº2, 2007

Vera Vélez Lamberto., La Rúbrica y la Lista de Cotejo, Departamento de educación y Ciencias Sociales., Universidad Interamericana de Puerto Rico., Recinto de Ponce.

Video presentación del Rector, Leonardo Gargiulo. Curso Buenas Prácticas Docentes, septiembre 2017

Una propuesta metodológica para el diseño de Programas Educativos Virtuales

Autor: Carrizo, Blanca Rosa ; Abet, Jorge Eduardo (Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba)

Resumen: La presente propuesta se fundamenta en un proyecto de investigación cuyo objetivo es desarrollar una metodología de trabajo que facilite, a modo de guía de buenas prácticas, el análisis, diseño e implementación de Programas Educativos Virtuales en carreras académicas de la U.T.N., validándola con una prueba piloto. (Fernández, A., 2014)

Un Programa Educativo Virtual, planteado como modelo pedagógico, implica desarrollar competencias profesionales integrales que le permitan a estudiantes y egresados

desempeñarse con eficiencia, calidad, liderazgo y compromiso social en el entorno donde ejercen su profesión.
La implementación del Sistema Educativo Virtual comienza con una revisión y evaluación de las TIC por involucrar en el modelo de educación virtual.
En respuesta a ello, se diseña una propuesta metodológica inicial que facilite la implementación de estos programas virtuales, partiendo de un caso de análisis acotado, mutando a modalidades semipresenciales e iniciando un proceso de migración exitoso a este nuevo paradigma, en carreras académicas de la U.T.N. Actualmente y como parte inicial del proceso a desarrollar, se ha avanzado en la implementación de Aulas Virtuales en carreras de grado: Ing. Industrial (100%) e Ing. Mecánica (50%) y carreras cortas: Tecnicatura Superior en Programación (100%); como espacios complementarios del dictado presencial basado en la plataforma Moodle, que es la herramienta institucional de la Facultad.

Palabras clave: Virtualidad. Modelo Institucional. Gestión. Entornos Virtuales de Aprendizaje. Proyectos Educativos Virtuales. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Texto completo:

Introducción

Las herramientas virtuales han llegado a las instituciones educativas para quedarse. No existe hoy casi ninguna institución educativa que no haya implementado un espacio en su organigrama para la virtualidad, sea como espacio de complemento de la presencialidad, como propuestas de blended learning o completamente virtuales.
La implementación de cursos en un entorno de aprendizaje virtual permite superar las dificultades sociales de acceso de los estudiantes y facilita su aprendizaje centrado en la colaboración y la interacción, como asimismo su seguimiento personalizado. (Abarca, Ramón, 2009)
La posibilidad de mejorar y ampliar las formas de brindar acceso al conocimiento es cada vez más importante y esto se puede corroborar haciendo un diagnóstico de la demanda potencial de la sociedad y la situación de la nuestra institución educativa.
El desafío al que se enfrentará la Universidad en general y particularmente la U.T.N. será reconvertir sus Programas de Estudio a modalidad virtual, dado su carácter federal e inclusivo

a nivel de carreras de posgrado, grado y tecnicaturas.

Como institución de tradición presencial, la UTN deberá adaptar sus recursos pedagógicos, tecnológicos y administrativos para incorporar cursos a distancia para complementar el dictado de sus carreras.

Ha de reconocerse el particular desafío que imponen los docentes quienes, más allá de sus competencias disciplinares, deben incorporar competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas que les permitan acompañar como tutores o asesores el proceso de aprendizaje de los alumnos en el mundo virtual, adquiriendo incluso las competencias para elaborar material didáctico propio.

Pág. Nº 3

La implementación de cualquier proyecto de este tipo requiere de un cronograma, que deberá ser realista y consensuado. La evaluación es vital para saber dónde estamos y a dónde queremos ir. Un seguimiento continuo permitirá disponer de información periódica y señales sobre el logro (o desvío) de los resultados planeados.

El poder evaluar los diferentes aspectos del avance del proyecto: modelo pedagógico general, aprendizaje y tecnologías, material didáctico, tutorías y administración es una de las condiciones de la implementación.

Es necesario que, nuestros educadores y profesionales sean capaces de gestionar la modalidad virtual y la incorporación de tecnologías en programas de diverso grado de presencialidad, a nivel académico, administrativo, curricular y económico, con criterios de calidad total y excelencia; para ello deberán contar con una metodología de trabajo al momento de implementar una propuesta educativa virtual en el seno de sus Instituciones. (Mayorga Fernández, Ma. José, 2011)

• Modelos de gestión académica en instituciones contemplando la implementación de TIC a la educación en distintos grados de presencialidad, desde la virtualidad completa hasta la incorporación didáctica de las mismas como complemento a la presencialidad.

• Diseño y desarrollo de proyectos de innovación tecnológica en el área de gestión académica desde la planeación, organización, comunicación, evaluación y control de calidad de acciones y procedimientos en instituciones educativas.

• Modelos de gestión administrativa para la virtualidad, la semipresencialidad y los procesos virtuales de apoyo a la presencialidad.

• Planificación, ejecución y control de procedimientos administrativos en general y los relacionados a la virtualidad en particular. Optimización de procesos administrativos y

control de calidad. Criterios de selección, asignación de responsabilidades y gestión del desarrollo profesional del capital humano.

• Técnicas y estrategias de innovación curricular y de diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos y de aprendizajes, incluyendo la selección de metodologías para la realización de estudios de factibilidad, el desarrollo de materiales didácticos y la planificación y gestión del marketing institucional entendido como detección de carencias educativas e identificación de áreas de interés para el desarrollo social.

• Criterios de política educativa y la fundamentación de decisiones y determinaciones en el diseño y evaluación de programas formativos que incluyan la virtualidad, respondiendo a políticas específicas. Financiamiento, análisis económico de las variables involucradas en

los procesos educativos en línea. Integración de proyectos educativos en esquemas de educación transfronteriza o internacional.

Para que una propuesta educativa en modalidad virtual sea exitosa, es necesario contar con el apoyo político de las autoridades de la Institución y transitar un proceso de cambio que gestione transformación y adaptación positiva en todos los órdenes: autoridades, coordinadores, docentes y la comunidad educativa.

En este punto es menester mencionar los antecedentes que proporcionan las diversas experiencias y propuestas formativas en modalidad virtual que se han llevado a cabo en el seno de la Universidad Tecnológica Nacional, que van desde los cursos del Programa de Formación Virtual de Investigadores (PROFORVIN) hasta propuestas de cátedras individuales, disponibles en el Campus Virtual Global de UTN.

Desarrollo

La metodología está basada en un estudio de carácter explicativo, con elementos descriptivos, cuya implementación se desarrollará en un estudio de caso; es decir en una unidad de análisis acotada con el propósito de testear si la misma es viable/mejorable y puede ser reutilizable en otros proyectos de mayor envergadura. (Fernández, A., 2014)

Las técnicas utilizadas son: la investigación documental y de campo; es decir el análisis de material bibliográfico recomendado en una carrera de posgrado que se cursa en el exterior (UAEH) y la implementación/prueba en asignaturas específicas de carreras académicas de la F.R.C.

Esta propuesta metodológica está integrada por una secuencia de ocho (8) etapas, las cuatro primeras aportan insumos (entrada) para establecer la pertinencia; las etapas cinco, seis y siete

constituyen el estudio indicando la pertinencia (transformación); y la etapa ocho constituye el producto final del estudio efectuado (salida). (UADY, 2012)

Gráficamente:

Entradas
(Insumos)

Proceso
(Transformación)

Salidas
(Producto Final)

Etapa 1: Actuaciones preliminares y
análisis de requerimientos.

Etapa 2: Definición de objetivos

Etapa 3: Revisión documental

Etapa 4: Determinación de los
Horizontes Epistemológicos

Etapa 5: Relación de los problemas y
necesidades socioeconómicos.

Etapa 6: Determinación de las
tendencias científicas y tecnológicas

Etapa 7: Determinación y análisis de
la demanda ocupacional

Etapa 8: Elaboración
del informe final de
pertinencia

Figura 2. Etapas de la metodología propuesta

Pág. Nº 5

Partiendo de la afirmación de que la implementación del Sistema Educativo Virtual comienza con una revisión y evaluación de las TIC a involucrar en el modelo de educación virtual., se elaboraron cursos pilotos en las áreas a desarrollar con el fin de evaluar el desempeño del recurso técnico y la articulación de las herramientas informáticas virtuales con el modelo pedagógico. (Pérez Galindo C., 2006)

En general y debido a los elevados costos de las plataformas comerciales y ante la necesidad de implementar herramientas propias, en cuanto a evaluación, seguridad y seguimiento de las

actividades desarrolladas por los estudiantes, se opta por trabajar con un ambiente colaborativo virtual basado en software libre, de código abierto, muy flexible para su adecuación y de fácil integración con las bases de datos de registro y control académico (por ejemplo Moodle).

Esto permite la utilización de servidores no muy robustos y facilita medir la estabilidad de las bases de datos que soportan los cursos y el sistema operativo Linux sobre el cual está instalado el software.

Posteriormente, todos los procesos encaminados a la construcción e implementación del Sistema Educativo Virtual se centralizan en un ente administrativo denominado Área de Educación Virtual, el cual depende del Decanato y se articula académicamente con el área pertinente a la carrera a implementar.

Además, está soportado en cuatro unidades: Técnica, Pedagógica, Normativa y de Comunicación.

• La Unidad Técnica es la encargada de establecer la selección de los recursos de software/hardware y su funcionamiento adecuado.

• La Unidad Pedagógica se encarga de establecer y dinamizar el modelo pedagógico coherente con las necesidades del modelo de Educación Virtual.

• La Unidad Normativa coordina el enlace entre las políticas normativas internas y externas que incidirán sobre el funcionamiento de los programas y cursos educativos virtuales.

• La Unidad de Comunicación desarrolla la estructura, diseño y montaje de los cursos, conjuntamente con las otras unidades y personas expertas en el saber específico.

Para la ejecución exitosa del proyecto, se plantea desarrollar fases (cinco en total), que no necesariamente tienen que darse linealmente en el tiempo:

Fase I. Formación Docente.

Tiene como finalidad la formación conceptual en los aspectos pedagógicos, comunicativos y tecnológicos propios de entornos virtuales.

Para tal fin, se sugiere implementar los siguientes módulos:

• Módulo 1: Conocer y dominar las herramientas básicas computacionales.

• Módulo 2: Conocer y dominar la plataforma educativa virtual. Identificar las TIC. Definir educación virtual. Conocer y discutir los diferentes modelos pedagógicos y didácticos aplicables a los ambientes virtuales.

• Módulo 3: Desarrollar en el docente las competencias necesarias para el diseño e

implementación modular de cursos en ambientes virtuales.

• Módulo 4: Conceptuar clara y objetivamente, por medio de la disertación, las concepciones epistemológicas del área de conocimiento donde el docente se desempeña. Seleccionar los recursos didácticos por implementar en el diseño estructural del curso en concordancia con el planteamiento del problema.

Fase II. Formulación del Modelo de Educación Virtual.

A partir de un proceso investigativo se formula la propuesta de modelo educativo para entornos virtuales de la institución, teniendo en cuenta la cultura, sociedad, legislación, comunicación y los niveles educacionales existentes.

Como resultado, se debe obtener el análisis institucional, el marco filosófico en el que se consideran las metas de formación y los perfiles del profesor y del estudiante bajo esta modalidad educativa, dentro del marco legal y pedagógico.

Fase III. Definición de los cursos iniciales.

Debido a la necesidad de generar un proceso estructurado y visible, inicialmente el foco se concentra en unos pocos programas académicos específicos.

En esta fase hay que tener en cuenta que los programas académicos iniciales deben:

• Generar productos puntuales a partir de la formación profesoral.

• Ser programas que tengan un posicionamiento en el entorno social o que tengan gran proyección en la comunidad, por la necesidad de su implementación mediante la modalidad virtual

Fase IV. Desarrollo de procesos investigativos para el diseño y elaboración de productos virtuales.

Los proyectos de investigación sobre diseño, implementación y valoración de productos educativos virtuales han sido evaluados por el Área de Educación Virtual y adscritos a las unidades en las que estén enmarcados.

Fase V. Obtención del registro calificado.

Pág. Nº 7

Al igual que cualquier programa presencial, se debe adelantar el proceso de obtención del registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional para los Programas Educativos Virtuales.

Es decir que, es necesaria una estructura que permita montar un Sistema Educativo Virtual y al mismo tiempo mejorar la eficacia de los métodos de enseñanza utilizados, siendo la tecnología un nuevo elemento y estrategia que influye en el proceso de aprendizaje;

Esta metodología de trabajo, planteada en fases, debe basarse en un estudio de pertinencia que permita interpretar y proponer un currículo que se adapte a los lineamientos, políticas y objetivos del estado, así como a las necesidades locales, regionales e internacionales; basado en estudios macro-regionales, micro-regionales, mercado laboral, oferta y demanda educativa, y seguimiento a graduados. (Anuies, 2016)

Resultados

Como resultado de reuniones interdisciplinarias concretadas en el seno de este proyecto interfacultad, donde los integrantes proceden de dos Regionales (F.R.C. y F.R.LA), se ha decidido implementar pruebas piloto graduales, basadas en las siguientes instancias:

1. Implementar Aulas Virtuales en las cátedras de cada una de las carreras involucradas, como un espacio de comunicación complementario de las clases presenciales. Caso ya implementado es el de Ing. Industrial en la F.R.C., donde el Aula Virtual de la carrera está integrada por los tres pilares de la misma: Académica, Investigación y Extensionismo; donde en el área Académica está constituida por un espacio lógico para cada asignatura; en el rol de complementaria del dictado presencial. Actualmente se está trabajando en el proceso de implementación de Ingeniería Mecánica.
2. Diseñar la modalidad semipresencial de una carrera corta (Tecnicatura Superior en Programación), con el uso de las herramientas virtuales que dispone hoy la Regional (plataforma Moodle).
3. Diseñar la modalidad semipresencial para asignaturas de la carrera de grado, que cuenten con gran cantidad de alumnos (por ejemplo Electivas) y /o recursantes (inicialmente Fundamentos de Informática), cuyos docentes estén interesados en participar de este cambio de paradigma institucional.

Como todo proyecto innovador que incursiona en los campos nuevos de tecnología, éste ha traído consigo varias implicaciones; una de ellas es la relacionada con la producción de los contenidos, con los aspectos que habría que considerar en el diseño y con las formas de su producción.

Para lograr esto, es necesario armar una formación inicial por parte del área de tecnología educativa (compuesta por programadores, diseñadores gráficos e instruccionales), donde se analicen gran diversidad de características didácticas y tecnológicas que se emplean en las aulas virtuales. (Yuste & Blázquez, 2012)

Aquí es fundamental seleccionar el perfil del DI; quien será la interfaz el docente y el diseño

de contenidos y la presentación de los mismos. (Martínez Rodríguez A., 2009)

Para la implementación de la enseñanza virtual debemos desplegar una estrategia de cambio a nivel organizacional, que se direccione a consolidar algunos elementos del concepto de Universidad Virtual, en donde debe existir un entorno que brinde, a través de las TIC, un soporte integral para los servicios relacionados con los procesos educativos (docencia, investigación y extensión), administrativos, estudiantiles y sociales.

Se es consciente que todo cambio debe ser paulatino, paso a paso para que cada etapa (cuatrimestral o ciclo) sea chequeado y mejorado en la marcha y evaluado al final.

Se conoce que en la institución hay muchos profesionales que ya están trabajando en esta modalidad en otras Instituciones o ambientes laborales del medio y que están ansiosos por afrontar este nuevo desafío; basado en un sólido análisis de factibilidad técnica, económica y operativa.

La Universidad debe asumir el compromiso de actualización permanente, tanto de su plantilla académica y administrativa, como de su oferta educativa. (Martínez Rodríguez A., 2009)

Se considera que este modelo de gestión hacia la virtualización, cubrirá diferentes aspectos de los que se han venido tratando y fomentará la calidad institucional.

Los ejes centrales que deben ser tomados en cuenta para lograr la transformación a esta nueva modalidad deben ser cuidadosamente coordinados para cubrir cada uno de los planes educativos, las competencias requeridas para cada profesión, así como generar en los docentes la motivación necesaria para trabajar diversas debilidades (análisis de FODA) que podrán surgir al contar con poca experiencia en el ámbito de las TIC, por lo que el trabajo interdisciplinario será parte de este reto.

Para asegurar la calidad de un Proyecto de Educación Virtual, las instituciones deben contar con una propuesta articulada; lo cual implica la elaboración de una metodología que sustente los programas virtuales y que garantice resultados exitosos.

Cabe mencionar que, este proyecto está planteado como un proceso colaborativo, en donde todos los actores trabajarán en equipo y serán capacitados en la plataforma que se ajuste a las necesidades de la institución, así como en el diseño de materiales de acuerdo a cada cátedra,

destacando la posibilidad de implementar tutorías de seguimiento en línea, con el consiguiente impacto frente a la tasa de abandono y el desgranamiento de alumnos.

Conclusiones o discusión abierta

Partiendo del objetivo principal de la propuesta, que es desarrollar una metodología de trabajo

que facilite, a modo de guía de buenas prácticas, el análisis, diseño e implementación de Programas Educativos Virtuales en carreras académicas de la U.T.N., validándola con una prueba piloto; se ratificaron los objetivos específicos a concretar en esta propuesta.

Algunos de ellos son:

• Diseñar y elaborar estudios de pertinencia, basados en un análisis de la realidad regional.

• Proponer una estructura metodológica para el diseño curricular de Programas Educativos Virtuales

• Definir una estructura de un programa de asignatura virtual

• Proponer las etapas del proceso de Diseño Instruccional (en adelante DI) y evaluación de un curso en línea.

• Formular estrategias operativas para la implementación de un Programa Educativo Virtual.

• Definir el proceso de selección de Actores del DI de cursos en línea. (Yukavetsky, G. J., 2015)

• Formular instrumentos para la evaluación de un curso en línea

• Transferir herramientas, metodologías y estrategias analizadas, evaluadas y/o diseñadas al seno de las carreras de posgrado, grado y tecnicaturas. (Universidad La Salle México, 2013)

• Formar recursos humanos mediante el sistema de capacitación de tutores que contemple la reconversión laboral del docente actual.

Se analiza que la implementación de un Sistema Virtual va más allá de centrar los procesos educativos en la herramienta informática. No sólo es la obtención de información, realizar simulaciones computacionales, facilitar la comunicación, utilizar ayudas didácticas digitales; es la modificación global del Sistema Educativo que involucra definir, a la luz de la sociedad de la información, conceptos sobre el tiempo, el espacio, la información y el conocimiento. (Pérez Galindo C., 2006)

Además, implica una transformación de la cultura institucional en su organización del trabajo académico, pedagógico, curricular y administrativo.

Por ello, se consensua que, el diseño de un currículum acorde a las necesidades del entorno responde a la vinculación directa con la comunidad, debiendo existir un enfoque sistémico entre estos tres pilares; gobierno, sociedad y universidad.

Referencias

Fernández, A. (2014). Consideraciones para la obtención de una metodología como resultado

científico en investigaciones sobre gestión universitaria. En actas del IV Simposio Internacional de Investigaciones Multidisciplinares. Portoviejo, Ecuador: Universidad Técnica de Manabí. Universidad Autónoma del Estado de Morellos. (2009). Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho. http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivelsuperior/licenciatura-en-derecho-plan.pdf
Abarca, Ramón R. (2009). Propuesta para Evaluar Aprendizajes Virtuales.
Mayorga Fernández, Ma. José. (2011). "Metodología de Evaluación de los Cursos en Línea".
UADY (2012). Guía para elaboración de estudios de pertinencia social, factibilidad, y estado del arte para la creación, modificación y liquidación de programas educativos. México: Dirección General de Desarrollo Académico.
Pérez Galindo C. (2006). Implementación de un Sistema de Educación Virtual en una Inti de educación superior. Católica del Norte. Fundación Universitaria. Recuperado de: http://www.angelfire.com/az2/educacionvirtual/menuprincipal.html
Anuies (2016). Estudio de Factibilidad y pertinencia para la Creación de nueva Oferta Educativa. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la Rep. Mexicana (2016). "Acerca de la Anuies". Recuperado de http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies
Yukavetsky, G. J. (2015). ¿Qué es diseño instruccional? Recuperado de http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia%20Ed/Lectura_3%20.html
Universidad La Salle México (2013). Catálogo de estrategias de aprendizaje y enseñanza para educación a distancia. Universidad La Salle Editorial. Recuperado de http://ulsa.weknow.net/PDF/Catalogo_de_estrategias_CIED.pdf
Yuste&Blázquez Cáceres. (2012). La e–Evaluación en la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Superior a través de Aulas Virtuales.
Martínez Rodríguez A. (2009). El diseño instruccional en la Educación a Distancia. Un acercamiento a los Modelos. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679010. Pachuca de Soto, Hidalgo (2010) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Escuela Superior de cd. Sahagún.__

9- Internacionalización de la Educación Superior

Reflexiones sobre la gestión de la internacionalización curricular en la Educación Superior

Latinoamericana

Autor: Coppola, Natalia (UNTREF, UCSA (Argentina) y UNP (Paraguay)

Resumen: En las últimas décadas, la internacionalización de la educación superior se ha convertido en un proceso mediante el cual se integran, parafraseando a Knight (1994) la dimensión intercultural e internacional a las funciones básicas de las instituciones de educación superior. Esto plantea muchos cambios y retos en torno a la estructura y gestión de las instituciones para el desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión.

En este contexto, las estrategias de internacionalización implementadas son diversas e incluyen a la movilidad de estudiantes, investigadores, docentes y administradores; mecanismos de acreditación y aseguramiento de la calidad, nacionales y regionales; internacionalización del currículo; propuestas de educación virtual y a distancia; procesos de convergencia de los sistemas y constitución de redes; entre otros.

En este ensayo nos centraremos en la internacionalización del currículo; desarrollando algunas apreciaciones conceptuales; los procesos de gestión curricular y los desafíos que esto conlleva para las instituciones de educación superior.

Es de esperar que sea de utilidad para el debate y el diseño de estrategias curriculares que permitan incorporar una dimensión internacional, y así lograr mejores prácticas en las Instituciones de Educación Superior Latinoamericana.

Palabras claves: Internacionalización del curriculum, gestión, educación superior

Texto completo:

- **Introducción**

En este ensayo nos centraremos en caracterizar la internacionalización del currículo; desarrollando algunas apreciaciones conceptuales; un breve recorrido histórico; los procesos de gestión curricular y los desafíos que esto conlleva para las instituciones de educación superior.

La participación de las instituciones en actividades de internacionalización debería trascender su conceptualización como una burocracia, como un instrumento para generar "viajes académicos"; actividades de investigación o recursos extra para la Universidad. Debe ser parte de las funciones y de la gestión estratégica de la institución, en línea con los propósitos institucionales y con las necesidades de la sociedad ya que se corre el riego de "destinar recursos y esfuerzos personales que tendrán muy bajo impacto y la dimensión internacional será considerada como una tarea adicional y marginal, además de una carga financiera" Rodríguez Betanzos (2014)

La internacionalización del curriculum se transforma en un tema muy relevante, y desafía a diseñar estrategias curriculares que permitan incorporar una dimensión internacional y así lograr competencias internacionales e interculturales. Más aún, en un contexto como el Latinoamericana donde los recursos limitados y sólo el 5% de los estudiantes tienen una oportunidad de formación en el exterior cada año según la

OCDE (2007) "Que un estudiante obtenga un postgrado en el exterior o pueda participar en un intercambio académico, sigue siendo la excepción de la regla" Henao y Samoilovich, (2011).

Para ello, este trabajo propone una reflexión sobre algunos conceptos clave y su derrotero histórico para comprender a qué se llama un curriculum internacionalizado y que condiciones y desafíos implica para la gestión.

- **Desarrollo**

2.1 Aproximaciones conceptuales

En este apartado, se desarrollaran algunos conceptos que sustentan este ensayo.

a) Internacionalización

Una clásica definición de internacionalización la aporta, Knight (1994). La autora indica la internacionalización conlleva "… un proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución".

Esta definición marca un hito ya que, hasta ese momento, no se concebía como parte de la cultura institucional que contribuye a su fortalecimiento. En esta línea Gacel-Ávila (2009) se refiere a la internacionalización como:

> Un proceso de renovación institucional que pretende incorporar una dimensión internacional e intercultural en la cultura, misión, visión y transversalmente en todas las estrategias institucionales para el fortalecimiento institucional, el mejoramiento de la calidad y pertinencia del perfil de egresados, de los programas docentes y de los productos de la investigación. Gacel-Ávila, (2009)

b) Tipos de Internacionalización

Hay distintas tipificaciones para caracterizar la internacionalización. Entre ellas se utiliza frecuentemente es la internacionalización hacia afuera y la internacionalización en casa.

Internacionalización hacia afuera: son todas las formas de educación fuera de las fronteras del país. En general se plasma en la movilidad de estudiantes y profesores; desarrollo de programas, cursos y proyectos educativos. En el debate actual, se plantea la necesidad de que las instituciones de educación latinoamericanas respondan a las exigencias de los escenarios globales construyendo modelos propios y evitando las recetas del neocolonialismo cultural. Esto es, buscar el equilibrio entre los procesos de cooperación internacional y de integración regional.

Ejemplo de esto, en América Latina, los países están insertos en bloques subregionales cuyos objetivos son la construcción de políticas y acciones conjuntas en áreas económicas, políticas, productivas, financieras, administrativas, culturales, educativas, ambientales y sociales. Entre los principales bloques subregionales podemos citar el MERCOSUR, CARICOM, MCC, la Comunidad Andina; entre otros.

Por ejemplo, en materia de educación superior, siguiendo a Siufi (2009) en el Plan Estratégico del MERCOSUR (2001-2005) se definen tres grandes temas para abordar en el área de la Educación Superior en

dicho período: acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional. Todas estas áreas tendrán una decisiva influencia en el diseño de un curriculum internacional.

Internacionalización en casa es una integración al interior de las instituciones, con el propósito de "darle dimensión internacional e intercultural al currículo, de manera formal e informal para todos los estudiantes dentro un ambiente local de aprendizaje internacional" Beelen y Leask (2011). Este tipo de internacionalización predomina en la Comunidad Europea y está comenzando a predominar en Latinoamérica. Entre otras actividades se pueden mencionar como ejemplo la movilidad de estudiantes internacionales; colaboración en cursos on line; trabajos e investigación en el ámbito local; profesores invitados

La internacionalización en casa es una herramienta dirigida a todos los estudiantes (no depende de la movilidad o de la enseñanza de un idioma); se adecua en cada una de las disciplinas y contextos; y es asumida y desarrollada por el equipo académico en vez de la Oficina de Relaciones Internacionales.

c) Aportes de la internacionalización en distintas dimensiones institucionales

Siguiendo a Gacel-Ávila (2009) propone una serie de aportes de la internacionalización en las distintas dimensiones institucionales:

➔ *Internacionalización del currículo:* contenido y forma de los programas de curso; perfil y experiencia docentes; y fomento a la movilidad y el intercambio estudiantil.

➔ *Internacionalización de la investigación*: integración de una perspectiva internacional, intercultural, interdisciplinaria y comparativa en los temas de investigación; el perfil y la experiencia internacional del personal de investigación; proyectos de investigación y publicaciones en colaboración con instituciones extranjeras; organización de seminarios y conferencias internacionales sobre temas de investigación relevantes; programas de movilidad para investigadores e investigadoras y estudiantes de posgrado.

➔ *Internacionalización de la extensión*: organización de eventos culturales internacionales; inclusión de contenidos internacionales en los programas de radio y televisión de la institución; proyectos comunitarios con enfoque internacional; y centros especializados en la enseñanza del español y cultura del país.

➔ *Internacionalización de las actividades extracurriculares*: actividades como viajes académicos internacionales para estudiantes, que aunque no sean parte del currículo, resulten efectivos para internacionalizar la experiencia educativa de estudiantes locales e internacionales.

En este contexto, las instituciones de educación superior implementan distintas estrategias para desarrollar sus propios procesos de internacionalización. Es decir, la internacionalización no está impuesta desde afuera sino que comienza a formar parte y adquiere características propias de la cultura institucional del país en el que se insertan y, el entorno internacional de la educación superior.

d) Curriculum

El curriculum puede definirse como "la síntesis de elementos culturales, que se concretan en un proyecto político educativo, construido por la interacción de grupos con diversos intereses y visiones de mundo, que responden a su propia dinámica sociohistórica". De Alba (1998)

En el caso del curriculum internacionalizado se convierte en un proceso estratégico para las universidades, parafraseando a Gacel-Ávila (2009) donde se integra la dimensión internacional e intercultural; configurado por las políticas generales así como en los sistemas y procedimientos administrativos institucionales.

El currículo académico es considerado el principal vehículo para transferir conocimientos, actitudes y competencias. En este sentido, para lograr que los estudiantes gradúen con competencias internacionales y multiculturales, se requieren estrategias concretas que transformen los contenidos curriculares, las

formas de enseñar, las experiencias de aprendizaje dentro del aula y los métodos de evaluación Henao y Samoilovich, (2011)

e) Internacionalización del curriculum

La internacionalización del currículo refiere a "un currículo con orientación internacional en contenido y/o forma, que busca preparar estudiantes para realizarse, en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros" OECD (2007)

De hecho, como veremos más adelante, el desarrollo del currículo y de innovación curricular incorpora la dimensión internacional en el contenido y, si es relevante, también en los métodos de enseñanza. Esto está configurado por el contexto, por las políticas educativas regionales, nacionales e institucionales (donde se incluyen los estándares de acreditación; los créditos; entre otros); por la modalidad de enseñanza y por los distintos actores que participan de la definición curricular.

3. Breve recorrido histórico

Si bien el concepto de internacionalización como objeto de estudio, es de reciente surgimiento, los procesos de internacionalización están presentes, con distintos matices, en las instituciones de educación superior desde la Edad Media. Un breve recorrido sobre los procesos de internacionalización, permitirán comprender el desarrollo del vínculo entre curriculum e internacionalización.

Siguiendo a Gacel-Ávila (2009) es posible dar cuenta de un primer periodo que abarca desde la Edad Media hasta avanzado el siglo XX donde las relaciones internacionales entre las universidades se centraban en la movilidad de las élites académicas de las universidades europeas.

Un segundo periodo se centra en las primeras décadas del siglo XX, donde las actividades internacionales de las instituciones son “de carácter aislado y responden a necesidades institucionales de creación de programas de estudio e intereses de formación individualizada por parte de las personas que realizan un entrenamiento o misión en el extranjero” Gacel-Ávila (2009).

Después de la Segunda Guerra Mundial, se enmarca el tercer periodo donde las actividades de internacionalización de las instituciones universitarias estuvieron ligadas principalmente a “visitas de docentes y estudiantes del extranjero, becas de estudio en el exterior, intercambio de materiales académicos, y a las posibilidades que ofrecían los organismos de cooperación internacional”. Gacel-Ávila (2009). En este periodo, un rasgo característico ha sido la cooperación propuesta por organismos internacionales e iniciativas individuales de movilidades al exterior por parte de docentes y estudiantes.

Un cuarto período, podría caracterizarse en la década de los 80, donde los procesos de internacionalización comienzan a diversificarse e incrementarse en Europa y EEUU y a restringirse en Latinoamérica. Esto es notorio en las Universidades Nacionales donde los recursos disminuyeron y los costos de estudio en el exterior se incrementaron. Las actividades de internacionalización tenían un carácter institucional y receptivo, dependiente oportunidades del exterior sin atisbos de una política activa por parte de las universidades.

El proceso de internacionalización en las universidades se concibió mayormente a nivel institucional, no existió como objeto específico de estudio, tampoco provocaba debates ni reflexiones especializadas y mucho menos se pensaba en hacer inversión pública hasta los 90 Didou-Aupetit y Fazio (2014).

Habrá que esperar al quinto periodo, los 90, donde la internacionalización surge como un proceso que trasciende el ámbito institucional y se convierte en “un eje transversal la acción substantiva institucional” Aguilar-Castillo y Riveros-Angarita, (2016). Se diversifican las actividades internacionales de movilidad académica y estudiantil. Se masifica internet, se crean nuevos planes de estudio que incorporan la dimension internacional producto de procesos de acreditacion regional; así como nuevas formas de enseñanza tal como la educacion a distancia y virtual, creación de Agencias de acreditación de la calidad a nivel regional y nacional, que incorporan la dimensión internacional en los estandares de calidad y el incremento de oficinas y acciones de cooperacion internacional hacia el interior de las instituciones y en los paises, producto de la creciente influencia de la

globalización.

Los procesos de internacionalización de la educación superior son dinámicos, ya que "se desarrollan en un contexto de gran fluidez y dinamismo y, por ende, sus características (…) más bien varían de acuerdo con el contexto global, nacional e institucional en el que se desarrolla la educación superior". Aguilar-Castillo y Riveros-Angarita (2016).

En este periodo, se consolida la internacionalización de la educación superior como un objeto de estudio que trasciende el ámbito institucional, permeando las políticas de educación superior de los países y la región. Cada vez más, "integrándose a las actividades sustantivas para la mejora de la calidad de la educación, su pertinencia y las competencias de las futuras generaciones de profesionales en un mundo cada vez más globalizado" Bernal (2007)

El sexto periodo abarca el periodo del año 2000 hasta la actualidad es una etapa de ampliación del alcance del concepto de internacionalización. Se especifican, consolidan y diversifican las acciones de internacionalización. A las rápidas transformaciones que suceden en los contextos nacionales, regionales y mundiales, se suma la evaluación y planificación estratégica de las acciones de internacionalización, en particular las provenientes de fuera de Latinoamérica. Asimismo, se potencian las acciones de internacionalización entre países Latinoamericanos.

Otra característica relevante de este periodo es que la internacionalización ya es parte nodal de las funciones de la universidad; manifestándose en un cambio en la cultura institucional de las universidades tanto a nivel nacional e internacional.

(la internacionalización es) un proceso de renovación institucional que pretende incorporar una dimensión internacional e intercultural en la cultura, misión, visión y transversalmente en todas las estrategias institucionales para el fortalecimiento institucional, el mejoramiento de la calidad y pertinencia del perfil de egresados, de los programas docentes y de los productos de la investigación. Gacel-Ávila (2009)

En América Latina la internacionalización concebida como "un instrumento de la política pública educativa, para regular el trabajo que realizan las universidades" Rodríguez Betanzos (2014) y, en particular, la dimensión internacional del curriculum se desarrolla de manera desigual tanto a nivel regional, nacional e incluso institucional. Esto conlleva a distintos obstáculos que limitan la potencialidad que esta dimensión reporta a las instituciones.

A su vez, es un proceso que, en América Latina, se da lentamente. Esto provoca dificultades en la implementación de la dimensión internacional

4. Características de un curriculum internacionalizado

La incorporación de los criterios de internacionalización al currículum de las carreras implica un riguroso proceso de planeación, tanto a nivel de la administración y gestión de la carrera propiamente, como a nivel de la organización general de la universidad, lo que posibilita un mejor aprovechamiento de los recursos y mayor articulación de los procesos. Guido Guido y Guzmán Aguilar (2012).

La inclusión de la dimensión internacional en la cultura de las organizaciones educativas, pretende "formar sujetos capaces de actuar social y profesionalmente en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural" Zarur (2010).

La gestión curricular de un plan de estudios con criterios de internacionalización, adecuado a las necesidades regionales y nacionales, respetando lo propio, se debería caracterizar por:

RRR. Elaborar un curriculum por competencias para que permita la movilidad con reconocimiento.

SSS. Incluir la obligatoriedad de idiomas que faciliten el intercambio académico con distintos países.

TTT. Incorporar elementos internacionales en las asignaturas; contenidos actualizados; estrategias de enseñanza y de evaluación motivadoras y espacios de prácticas que permitan desarrollar las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de la futura profesión.

UUU. Incluir el contenido de las conferencias profesores y conferencistas extranjeros como parte integral de los cursos y evaluaciones.

VVV. Incluir seminarios flexibles que permitan la reflexión sobre estudios de casos internacionales y la dimensión intercultural promoviendo distintas "miradas de mundo".

WWW. Implementar cátedras compartidas, cátedras virtuales regionales e internacionales (como puede ser la Cátedra Unesco o la Jean Monnet)

XXX. Implementar acciones de evaluación y retroalimentación continua de las acciones de internacionalización.

YYY. Promover los estudios comparativos, interdisciplinarios, internacionales e interculturales

ZZZ. Incluir la interculturalidad como eje transversal en las carreras

AAAA. Incluir publicaciones extranjeras en la bibliografía de los cursos.

BBBB. Organizar programas y cursos internacionales durante el verano o a lo largo del año lectivo.

CCCC. Promover el intercambio de experiencias que puedan enriquecer a los estudiantes locales a través de la presencia de estudiantes extranjeros (international classroom) y de los nacionales que egresen del extranjero.

DDDD. Utilizar las nuevas tecnologías, como la educación a distancia y el Internet.

Además, a nivel institucional se debería contar con:

- El apoyo de las autoridades para realizar los cambios organizacionales y la formación docente necesaria para implementar la internacionalización
- Legislaciones a nivel nacional que faciliten el intercambio académico, en particular en cuanto a los trámites migratorios y la gestión de becas.
- Normativas institucionales que regulen el marco político, normativo y procedimental de la internacionalización que fundamente la estrategia de internacionalización del currículum
- Espacios de capacitación, reflexión y análisis acerca de la internacionalización del currículum para generar consensos establecer las necesidades y acciones a favor de su internacionalización.
- Un sistema administrativo que facilite el intercambio para promover el reconocimiento de estudios entre instituciones y entre países.
- Promover las dobles titulaciones o titulación conjunta con identidad propia, no copiando el plan.
- Sistemas para la revalidación de estudios y el reconocimiento de créditos. En particular, los créditos promueven la movilidad entre carreras de la propia institución y externas. Sería importante que este sistema sea desarrollado a nivel Nacional – aunque hay casos como los ECTS que son transnacionales-. En los casos en que las instituciones desarrollan un sistema de créditos propios, deberían considerarse los existentes y establecer criterios comunes para poder realizar equivalencias.
- Sistemas de acreditación nacional y regional que contemplen la dimensión internacional, tanto en los criterios como en los estándares disciplinares.
- Incluir acciones de "internacionalización en casa" para incluir a todos los estudiantes y dar igualdad de oportunidades. "Si la movilidad académica no puede ser para todos los estudiantes, la internacionalización del currículo, permite ofrecer a todos, experiencias de aprendizaje global e intercultural desde "casa". Henao y Samoilovich, (2010)

5. Obstáculos y aportes de la internacionalización del curriculum

5.1 Obstáculos

De un estudio realizado por Fazio (2012), Cambours de Donini, A. M., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005) y Fazio y Coppola (2016) se pueden sintetizar algunos obstáculos que afectan al desarrollo de la internacionalización a nivel curricular en las Universidades Latinoamericanas.

51. Falta de consensos y claridad sobre el significado y alcance de las actividades de internacionalización a nivel de las políticas nacionales e institucionales.
52. Falta de integración real de la dimensión internacionalización dentro de la planeación estratégica de las instituciones.
53. Falsa creencia que entre más carreras acreditadas, la institución será más internacional y se considerará mejor. [180] "El reconocimiento extranjero no habla del alcance, escala, o valor de las actividades internacionales relacionadas con la enseñanza/aprendizaje, investigación, y servicio a la sociedad ni tampoco el compromiso de las empresas públicas o privadas". Knight (2011)
54. Falta de flexibilización curricular; de inclusión de idiomas no tradicionales; de miradas interculturales, etc
55. Desarticulación entre investigación y docencia, lo que repercute en la formación de los egresados
56. Falta de sistemas de créditos académicos consensuados a nivel regional y nacional.
57. Escasa formación en lenguas extranjeras, limitando los horizontes de movilidad
58. Limitada inversión en becas para estudiantes y escasa/nula evaluación de retorno (ex post)
59. Falsa creencia en que una mayor cantidad de estudiantes internacionales en el campus generarán una mayor cultura internacional institucional y currículum per se. Knight (2011)
60. Desarticulación entre las áreas curriculares, en particular con las prácticas profesionales que repercute en currículum fragmentados y desactualizados
61. Alta burocratización en el reconocimiento de titulaciones; programas de estudio; asignaturas, cursos; etc
62. Falsa creencia que entre más internacional es una universidad –en términos de estudiantes, profesores, currículum, investigación, acuerdos, y miembros de redes- mejor es su reputación. Knight, (2011)
63. Falta de uso de los acuerdos internacionales o membrecías en redes.

5.2 Aportes

Entre otros aportes, siguiendo a Madera (2005) y Guido Guido y Guzmán Aguilar (2012) un curriculum internacionalizado le permite al estudiante:

180 Los beneficios de la internacionalización pueden ser medidos cuantitativamente –el número de estudiantes internacionales, profesores extranjeros, acuerdos internacionales, programas de educación en otros países, proyectos de investigación, acreditaciones del extranjero, sucursales de campus, y demás. Mientras que tratar de cuantificar los resultados como indicadores clave del desempeño puede servir para contabilizar los requerimientos, pero no puede capturar el desarrollo humano clave de los estudiantes, profesorado, investigadores, y la comunidad que trae beneficios significativos de internacionalización. Guido Guido y Guzmán Aguilar (2012)

CCCC. Abordar las temáticas de manera global y considerar diversas perspectivas culturales en el análisis de los problemas.

DDDD. Tener conciencia de su propia cultura y de otras culturas para ampliar su perspectiva intercultural de la profesión y la disciplina.

EEEE. Ampliar niveles de pensamiento

FFFF. Reconocer los temas interculturales relevantes para su ejercicio profesional.

GGGG. Valorar la diversidad de idiomas y culturas.

HHHH. Aplicar estándares y prácticas de la disciplina, aceptadas internacionalmente.

IIII. Matricular cursos en su país, ofrecidos de manera conjunta con otra (s) universidad (es) extranjera (s).

JJJJ. Prepararse en su propia universidad mediante experiencias educativas ofrecidas en otros idiomas, donde participen estudiantes de diversos países.

KKKK. Interactuar con docentes de su universidad que mantengan contactos profesionales internacionales y se mantengan actualizados acerca de las prácticas de calidad internacionalmente aceptadas en la profesión.

LLLL. Participar en investigaciones y proyectos con estudiantes y docentes de universidades extranjeras.

MMMM. Formarse en una carrera que tenga los requisitos de calidad internacionalmente aceptados para la profesión.

NNNN. Compartir con estudiantes extranjeros matriculados en su universidad.

OOOO. Tener la posibilidad de realizar prácticas, pasantías o cursos en el extranjero.

PPPP. Compartir con profesores /as extranjeros invitados por su universidad.

QQQQ. Acceso a información y aprendizaje virtual mediante tecnologías informáticas que fomenten el intercambio cultural.

El desafío será responder a la cultura institucional, a las características del país y la región en el que se insertan y el entorno internacional de la educación superior. Para ello, las instituciones de educación superior generan diversas estrategias para desarrollar su propio proceso de internacionalización. (Navarro-Leal, 2016)

5. Conclusiones

En América Latina el proceso de internacionalización curricular se desarrolla lentamente, de manera desigual y con estrategias diferenciales a nivel regional, país e incluso institucional. No obstante, se observa un importante esfuerzo por parte de las instituciones de educación superior, para incorporar en su planificación y gestión la internacionalización de sus actividades educativas.

Los criterios y estrategias de internacionalización del currículum, deberían ser parte del proceso de planificación de educación superior, y por tanto, deben formar parte nodal del desarrollo institucional. Para ello, es necesario contar con el apoyo de las autoridades e incluir a estudiantes y profesores en el trabajo de internacionalizar el curriculum, ya que son los reales protagonistas y destinatarios del diseño y/o actualización curricular

Autores como Moncada (2011); Fernández Lamarra y Coppola (2014); Fernández Lamarra y García (2015); Coppola y Fazio (2016) indican que la inclusión de las políticas y prácticas de la implementación de currículos de educación superior requiere seguir promoviendo la movilidad de estudiantes mediante la creación de sistemas regionales e internacionales de becas y de acreditación de carreras; considerar los protocolos regionales para el reconocimiento de títulos (como los del Mercosur; CARICOM, Andrea Bello, entre otros); profundizar el debate para la creación de un sistema de créditos transferibles (como el proyecto 6x4 CENEVAL o Tunning); consolidar

las redes y acuerdos institucionales y regionales; entre otras.

Para que la internacionalización sea una realidad reflejada en los planes y programas educativos es necesario superar la idea de internacionalización como un proceso técnico, burocrático y centrado en criterios cuantitativos, para pasar a comprenderlo como una oportunidad; como un motor de la innovación, la mejora de la calidad y la pertinencia institucional.

Este ensayo espera aportar al debate sobre el diseño de estrategias curriculares, que permitan incorporar una dimensión internacional, y así promover mejores prácticas en las Instituciones de Educación Superior Latinoamericana.

Bibliografía

Aguilar-Castillo, Y y Riveros-Angarita A (2016) "La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica". En *Revista* Educación, Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/index.

Beelen, J., & Leask, B. (2011). *Internationalization at home on the move.* Berlin: Ed. Raabe Verlag.

Bernal, M. (2007). *La Internacionalización de la Educación Superior. El debate global de los años noventa hasta el presente, y sus futuras implicancias* Córdoba: EDUCC

Cambours de Donini, A. M., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005) Informe comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar; subregión Mercosur. Buenos Aires, OEA/AICD/MECyT

Coppola N y Fazio, M (2016) "Valor estratégico del método comparado en la actualización e innovación curricular de la educación universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina". Actas *del XV Congreso de Educación Comparada: Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo*. Una mirada internacional. UPO, España. Recuperado de https://www.upo.es/ocs/index.php/congresoseec2016/congresoseec2016/paper/view/754

De Alba, A (1998) *Currículum, crisis, mito y perspectiva.* Bs As.: Miño y Dávila

Didou Aupetit, S y Fazio, M (2014) *Titulaciones Dobles y Carreras Compartidas en América Latina: Un Estado del Arte Exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador.* UNESCO/IESALC. Recuperado de

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/titulaciones_dobles.pdf

Gacel-Ávila, J. (2009). "Marco teórico: Modelo de oficinas de relaciones internacionales". En AAVV , *Red SAFIRO II, Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades*, España: Universidad de Alicante.

Guido Guido, E., & Guzmán Aguilar, A. (2012)."Criterios para internacionalizar el curriculum universitario". Revista *Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-25.

Fazio, M. (2012). *El desafío de los Sistemas Regionales de Evaluación y Acreditación en el proceso de integración de la Educación Universitaria. Estudio Comparado en América Latina 1998-2011*. Argentina: FFyL, UNCuyo

Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2014) "Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales". *Journal of Supranational Policies of Education*.

Recuperado de www.jospoegipes.com.

Fernández Lamarra, N. y García, P. (2015). "El desafío de innovar en la universidad latinoamericana". *Revista Internacional de Educación Superior*, Vol.1 Nº1, pp. 50-65.

Henao K y Samoilovich D (2010) "La Internacionalización del Currículo: ¿alternativa de la movilidad académica internacional?" Boletin IESALC, Octubre. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2417%3Ala-internacionalizacion-del-curriculo-ialternativa-de-la-movilidad-academica-internacional&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Knight, J. (1994). "Internationalization: Elements and Checkpoints. [Internacionalización: Elementos y controles]". CB*IE Research. Canadian Bureau of International Education,* 7, (1-14). Recuperado de http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/01/Internationalization-Elements-and-Checkpoints.pdf

Knight, J. (2011). "Cinco Mitos sobre la Internacionalización", en Rev. *Educación Superior Internacional* , #62, Recuperado de http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/internacionalizacionPlanificacionyGestion/5.%20Mitos%20sobre%20Internacionalizacion.%202011.pdf

Madera, I. (2005) "Un nuevo paradigma educativo: la internacionalización del currículum en la era global" Universidad APEC República Dominicana. *Ponencia en el Cuarto encuentro de Educación y Pensamiento*, 6 al 8 de octubre del 2005. República Dominicana. Recuperado de http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro4/apec.html

Moncada Cerón J. S. (2011) "Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior". En *Revista Theoria*, Vol. 20 (1): 2011 Recuperado de http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v20-1/3.pdf

Navarrete-Cazales, Z. y Navarro-Leal M.A. (Coords.) (2016*). Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada

OECD (2007) "Globally Competitive, Locally Engaged Higher Education and Regions" OECD/IMHE International Conference. 19-21 September 2007 España. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/imhe/39552613.pdf

Rodríguez Betanzos, A (2014) "Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas". En *RAES*. Año 6. Número 8/ junio 2014. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/RodriguezAddy.pdf

Siufi, M. (2009). "Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior". En Maneiro, N. (comp). *Integración, cooperación e internacionalización de la Educación Superior.* Buenos Aires: Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de http://www.unesco.org.ve/dmdocuments /biblioteca/libros/capitulos/ESSAno14Nro1 2009/7.pdf

Zarur, X. (2010). "La internacionalización del currículo: una herramienta fundamental para la transformación institucional. Actas seminario *Internacionalización de la educación superior con una visión para las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas*. ASCUN. Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles-

231231_archivo_pdf1.pdf

Integración de la Internacionalización en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)

Autor: García, María Amalia ; Carestia, Nirva Ana; Mora, María Marcela (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: Integrar la dimensión Internacional a la misión, visión, políticas (procesos y procedimientos) de las Instituciones de Educación Superior no es una tarea simple pues se trata de un cambio de cultura organizacional.

La integración debe abarcar todos los ámbitos de la universidad: organizacional (políticas de internacionalización, oficina de internacionalización, presupuesto asignado), educativo (todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje), cognitivo (todo lo relacionado con las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoque teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y difusión del saber) y social (todo lo relacionado con los vínculos de la Universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de su comunidad y de su Capital Social).

El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación “Una Nueva Concepción Epistemológica para la formación de un profesional del siglo XXI” que tiene como uno de sus ejes la Internacionalización en la Educación Superior. Se realiza una selección de indicadores de internacionalización de la educación superior y se aplican aquellos que es posible calcular en base a los datos contenidos en la memoria 2016-2017 y en la sección “Internacionales” disponibles en el sitio web de la UNSJ.

Palabras claves: Internacionalización de la Educación Superior, Indicadores

Texto completo:

Introducción

La enseñanza universitaria sigue siendo un espacio importante de formación de profesionales que debe enfrentar desafíos a causa del constante cambio de las condiciones y demandas del medio científico, social, económico y laboral en el que se insertarán sus egresados. Dichos desafíos, se plantean a nivel nacional, internacional y mundial ya que la excelencia académica no sólo se evalúa a nivel nacional sino a escala de la comunidad mundial.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional aparece como una necesidad si se quiere garantizar el principio latente de una mayor profesionalización y competitividad de los estudiantes, en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado. Para esto se necesita una educación relacionada con el contexto, una nueva oferta formativa de acuerdo con las demandas sociales y en definitiva una nueva forma de enseñar y aprender basada en las competencias personales y profesionales, las cuales

están ligadas a la capacidad de resolver problemas profesionales propios del ámbito de actuación que se conciben como estructuras dinámicas desarrolladas a lo largo de la vida según las demandas de las nuevas situaciones.

> La crisis en la educación contemporánea, una crisis muy peculiar, porque probablemente, por primera vez en la historia moderna, nos estamos dando cuenta de que las diferencias que se dan entre los seres humanos y la falta de un modelo universal van a ser perdurables. Vivir con extranjeros, estar expuesto al otro, no es nada nuevo, pero en el pasado se creía que aquellos que eran "ajenos" tarde o temprano perderían sus "rasgos diferenciales" y se asimilarían por la vía de aceptar aquellos valores universales que de hecho eran "nuestros valores". Pero hoy en día esto ha cambiado: las personas que se mudan a otro país ya no desean ser como los nativos y los nativos a su vez no desean integrarlos (Bauman, 2013).

En este nuevo contexto, las instituciones de educación superior necesitan adquirir los medios y el conocimiento para desarrollar estrategias globales, sin perder de vista las condiciones específicas locales y la cultura propia. Encontrar una puerta para entrar en lo global y permanecer al mismo tiempo localmente relevante es el desafío que la mayoría de las universidades tienen hoy (Runcob**,** 2014:167).

La norma UNE 66.175 (2003) define indicador como "Dato o conjunto de datos que ayudan a medir objetivamente la evolución de un proceso o de una actividad". Sizer (1992) lo definió como "una afirmación cuantificada sobre los recursos utilizados o los resultados obtenidos en áreas relacionadas con los objetivos especificados en una determinada empresa". En estas definiciones se encuentran algunos conceptos clave como recursos, procesos, resultados y objetivos, asociando a ellos los indicadores por lo que cabe distinguir entre indicadores según lo que pretenda medir. Pero cualquier indicador, independientemente del tipo que sea o lo que quiera medir debe definirse de forma precisa especificando

- La unidad de medida
- Los elementos que lo componen
- El origen de los datos
- La periodicidad con que se mide
- El proceso matemático seguido
- El significado que debe darse al resultado numérico final.

Se realizó una revisión de los sistemas de indicadores propuestos en América y Europa de los proyectos e iniciativas para la internacionalización de la educación superior.

Se seleccionaron los propuestos por el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex, 2011) en el Manual de Indicadores de Internacionalización de la Educación Superior y los del libro "Desde el sur: miradas sobre la internalización de la educación superior, Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense" (Runcob, 2014).

En el apartado "Desarrollo" se indica la forma en que se identifican los datos y las cifras obtenidas. En

el apartado “Resultado” se establecen alternativas para el cálculo de los indicadores y el significado del resultado final.

Desarrollo

Para la presente investigación nos centraremos en indicadores del ámbito organizacional, educativo, cognitivo y social que sean posibles de calcular en base a los datos contenidos en la memoria 2016-2017, en la sección “Internacionales” y en la sub-sección “Digesto Electrónico” disponibles en el sitio web de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

El sitio web de la UNSJ está orientado a la presentación de contenidos generales sobre la vida institucional de la Universidad. Desde su página de inicio (Figura 1) se puede acceder a diferentes secciones como “Institucional”, ”Estudios” “Vida Universitaria”, “Extensión”, “Investigación”, “Administración” e “Internacionales”.



Figura Nº 1 - Imagen del sitio oficial de la Universidad Nacional de San Juan

En el **ámbito organizacional** se analiza la existencia de los siguientes indicadores: O1) Políticas de internacionalización, O2) Área/oficina de Internacionalización, O3) Presupuesto asignado para el funcionamiento del área de internacionalización, O4) Presupuesto asignado para actividades de internacionalización, O5) Lineamientos de los procesos de internacionalización y movilidad, O6) Diversificación del origen del personal docente y administrativo, O7) Ubicación en el ranking internacional, O8) Visibilidad de la universidad a nivel internacional, O9) Evaluación y seguimiento de resultados.

O1) Para el indicador Políticas de internacionalización se seleccionó la normativa interna que tiene relación con la internacionalización.

- ➔ Estatuto Universitario de la UNSJ Texto Ordenado del Estatuto Universitario de la UNSJ Aprobado por Ordenanza Nº 1/11-AU

En el art. 3 el primer objetivo expresa: A) Esclarecer los problemas humanos, preferentemente los de la realidad argentina y latinoamericana y en especial los de la región, para proponerles solución.

Dentro de las funciones establecidas en el art. 4 encontramos: I) Promover el intercambio cultural con otras universidades, nacionales y extranjeras., y con otros organismos, provinciales, nacionales e internacionales.

En el art. 29 dentro de las atribuciones del consejo superior establece K) Aprobar el sistema de reválida y habilitación de títulos extranjeros.

Además en el art. 74 se expresa que para contribuir al cumplimiento de las funciones de investigación y creación, la universidad debe: B) Propiciar el intercambio de investigadores con otras universidades y

centros de excelencia del país o del extranjero y F) Promover la conexión e interrelación con redes nacionales e internacionales de información científico-tecnológica.

En el art. 131 se expresa que la universidad puede designar profesor extraordinario visitante a docentes, investigadores, creadores y a personas de reconocida trayectoria profesional, del país o del extranjero, para que desarrollen actividades académicas de carácter temporario.

- ➔ Ord. 005/2001-CS Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), que permitirá la movilidad de estudiantes universitarios de grado de universidades iberoamericanas; promoviendo que los estudiantes regularmente matriculados en una universidad (universidad de origen), realicen parte de sus estudios en otra universidad iberoamericana (universidad de destino), garantizando el reconocimiento académico por parte de la universidad de origen- de los estudios cursados en la universidad de destino.
- ➔ Ord. 009/2010-CS Reglamentación del Sistema de Cotutela circunscripto a Programas de Doctorado y Maestría entre la Universidad Nacional de San Juan y una Universidad Extranjera. Se entiende por modalidad de Cotutela la inscripción del alumno en un Programa de Doctorado o Maestría en la UNSJ y en un Programa equivalente en una universidad extranjera. Al término de su formación el alumno será acreedor de dos diplomas expedidos uno por la institución de origen y por la institución anfitriona.
- ➔ Ord. 020/2013-CS Creación en el ámbito de la UNSJ de la Secretaría de Posgrado y Relaciones Internacionales y sus unidades dependientes Consejo Asesor de Estudios de Posgrado, Consejo Asesor de Relaciones Internacionales, Subsecretaría de Posgrado y Subsecretaría de Relaciones Internacionales.
- ➔ Ord. 0013/2014-CS Aprueba la reglamentación de la Universidad Nacional de San Juan para los alumnos de grado con movilidad nacional e internacional.
- ➔ Resolución 54 / 2014R Creación del programa de Fortalecimiento de la Internacionalización de la Educación Superior en la Secretaría de Posgrado y Relaciones Internacionales
- ➔ Ord. 0031/2015-CS Aprueba el "Régimen de Becas para Estudios de Posgrado" en sus Anexos I (Becas Internas) y II (Becas Externas). Constituye un fondo especial de becas para estudios de posgrado.

O2) Área/oficina de Internacionalización

Secretaría de Posgrado y Relaciones Internacionales (creada por Ord 020-2013CS)

O3) Presupuesto asignado para el funcionamiento del área de internacionalización

Se asigna a la Secretaría de Posgrado y Relaciones Internacionales el cargo de Secretario de Universidad, correspondiente a la planta de Autoridades Superiores, para quien ejerza la conducción de la unidad (por Ord 020-2013CS) y planta de cargos (anexo III Ord 020-2013CS).

No se encontraron datos relacionados con O4) Presupuesto asignado para actividades de internacionalización, O5) Lineamientos de los procesos de internacionalización y movilidad, en la Memoria 2016-2017 ni en las secciones del sitio web investigados pero se consideran relevantes mencionarlos en este estudio.

En el **ámbito educativo** se analiza la existencia de los siguientes indicadores: E1) Planes de estudio con contenidos y estándares internacionales, E2) Asignaturas impartidas en otro idioma, E3) Reclutamiento de estudiantes internacionales, E4) Programas para estudiantes extranjeros, E5) Enseñanza de un segundo idioma dentro del currículo, E6) Programas educativos con doble titulación, E7) Programas interinstitucionales de Licenciatura, Maestría y Doctorado, E8) Adopción del sistema de asignación y transferencia de créditos académicos, E9) Profesores visitantes, E10) Intercambio académico de docentes y estudiantes, E11) programas educativos en otros idiomas, E12) Acreditación nacionales e internacionales de carreras, E13) Becas externas de posgrado.

E1) Planes de estudio con contenidos y estándares internacionales

En la memoria 2016-2017 de Rectorado UNSJ se describen los Posgrados acreditados por CONEAU. En total figuran 13 doctorados, 19 maestrías, 5 especializaciones, 2 especializaciones interinstitucionales.

E2) Asignaturas impartidas en otro idioma, programas educativos en otros idiomas: no se encontraron datos en la documentación investigada.

E3) Diversificación del origen de estudiantes

E4) Programas para estudiantes extranjeros no se encontraron datos en la documentación investigada.

E5) Enseñanza de un segundo idioma dentro del currículo.

Si bien en la documentación obtenida para la investigación no esta este dato en el sitio de cada facultad se puede observar que en los planes de estudio vigentes la existencia de un segundo idioma dentro del currículo.

Para E6) Programas educativos con doble titulación no se encontraron datos.

E7) Programas interinstitucionales de Licenciatura, Maestría y Doctorado

Se identifican 2 programas:

- Especialización en Gestión y Vinculación Tecnológica posgrado interinstitucional entre la FACSO y FI
- Especialización en el Patrimonio Arqueológico de Paisajes Culturales de los Andes Meridionales posgrado interinstitucional entre la FAUD y la FFHARedes de colaboración internacional**.**

Para E8) Adopción del sistema de asignación y transferencia de créditos académicos, E9) Profesores visitantes, E10) Intercambio académico de docentes y estudiantes, E11) programas educativos en otros idiomas, E12) Acreditación nacionales e internacionales de carreras no se encuentran datos en los documentos que se investigan.

E13) Becas externas de posgrado

El total de docentes beneficiados con becas externas de posgrado son 25 distribuidos 6 en Facultad de Ingeniería, 6 en Facultad de Ciencias Sociales: 8 en Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, 3 en Facultad de Ciencias Exactas Físicas Y Naturales, 2 en Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

En el **ámbito cognitivo** se analiza la existencia de los siguientes indicadores: C1) Estudiantes o docentes integrantes de Redes, C2) Proyectos de investigación, C3) Membrecías en redes, organismos, consorcios a nivel internacional, C4) Participación en proyectos con financiamiento externo, C5) Publicaciones internacionales.

C1) Estudiantes o docentes integrantes de Redes

Se observan 5 redes relacionadas con docentes, no se especifica si participan alumnos. Son las siguientes:

- “Red Latinoamericana de Coordinación y Cooperación para unificar buenas prácticas de desarrollo de software” - CoCoNet-LA, Universidad Champagnat, Universidad Nacional de San Juan
- “Red de integración y cooperación académica argentino-mexicana para el desarrollo de proyectos de formación y actualización de docentes en educación virtual”, Universidad Católica de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan.

- “Red de Cooperación para el desarrollo de habilidades de innovación tecnológica”, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de San Juan
- “Red de desarrollo de competencias en proyectos de innovación y logística industrial”; Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de San Luis.
- “Red para la creación y publicación de objetos virtuales de aprendizajes de calidad en Repositorios Institucionales”, Universidad Nacional de Chilecito, Universidad Nacional de San Juan.

C2) Proyectos de investigación

Finalizaron los Proyectos de Investigación y Creación Convocatoria 2015. Se evaluaron los Informes de Avances de los Proyectos de Investigación y Creación y Proyectos de Desarrollo Tecnológico o Social (PDTS) de la Universidad Nacional de San Juan en el entorno SIGEVAUNSJ, enmarcados en Resolución 77/15-CS, en un todo de acuerdo con lo establecido en las Ordenanzas N° 29/11-CS y N° 16/15-CS.

Fueron Evaluados satisfactoriamente: 232 proyectos CICITCA; 37 PDTS; 6 FODOS y 28 CICITCA Ampliación.

Los PDTS son cofinanciados por partes iguales con la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan.

Se evaluaron los Informes de Avances de los 50 Proyectos Jóvenes Investigadores convocatoria 2015, cuyos resultados fueron satisfactorios en su totalidad. Se aclara que el financiamiento de dichos proyectos se realiza en forma conjunta con la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan.

C3) Membrecías en redes, organismos, consorcios a nivel internacional

La UNSJ participa en las siguientes redes, organismos, consorcios a nivel internacional:

- Grupo de Universidades Iberoamericanas La Rábida
- Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS)
- Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA)
- Red Nacional de Cátedras Martianas
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)
- Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN) Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
- Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana

C4) Participación en proyectos con financiamiento externo no se encuentran datos.

C5) Publicaciones internacionales no se encuentran datos.

En el **ámbito social** se analiza la existencia de los siguientes indicadores: S1) Movilidad de estudiantes, docentes y administrativos, S2) Convenios con organismos internacionales, S3) Formación en lenguas extranjeras para profesores, estudiantes y administrativos, S4) Centro de enseñanza de idiomas, S5) Programas de inducción e inmersión en lenguas extranjeras S6) Cooperación y ayuda al desarrollo.

S1) Movilidad de estudiantes, docentes y administrativos

Totales de alumnos de intercambio recibidos por la universidad en el año 2016:

8 alumnos Programa de movilidad académica Colombia-Argentina-MACA, 8 alumnos de Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina JIMA, 23 alumnos Convenio Bilateral y 11 alumnos de la International Association for the Exchange of Students for Technical Experience IAESTE.

Totales de docentes de intercambio recibidos por la universidad en el primer semestre de 2016: 1 docente Programa de movilidad académica Colombia-Argentina-MACA.

Totales de alumnos de intercambio salientes de la universidad en el segundo semestre del año 2016: 4 alumnos Programa de "movilidad académica Colombia-Argentina-MACA, 4 alumnos Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina JIMA, 1 alumno Convenio Bilateral

Totales de docentes de intercambio salientes de la universidad en el primer semestre 2016: 1 docente Programa de Movilidad de Académicos y Gestores entre Universidades Argentinas y Mexicanas (MAGMA), 2 docentes Programa de movilidad a España.

Los Programas de Movilidad Estudiantil tienen como finalidad ofrecer a estudiantes regulares la oportunidad de realizar una estancia académica semestral en otra universidad Mejicana, Colombiana o Argentina con reconocimiento académico, previo acuerdo de la autoridad académica competente. Los Programas de Movilidad Estudiantil en los que participa la UNSJ son: AUSA La Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA) es una instancia de cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural entre Universidades Nacionales, que trabaja por la integración regional en el Gran Cuyo y la Patagonia, centrando sus objetivos en la generación y comunicación del conocimiento, al servicio de la solución de los problemas y demandas de la sociedad regional. AUSA ofrece un programa para cursar un período académico semestral en otra universidad con pleno reconocimiento de la actividad académica realizada. Las universidades que, como la nuestra, forman parte de este programa son: Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional del Comahue; Universidad Nacional de Chilecito, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Tecnológica Nacional (sedes: La Rioja, Mendoza, Río Grande, San Rafael, Chubut, Neuquén, Río Gallegos). Las mismas ofrecen plazas en todos sus campos académicos. JIMA El Programa Jóvenes de Intercambio México - Argentina (JIMA) surge del Convenio de Colaboración Académica, Científica y Cultural celebrado en 2005 entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la República Mexicana y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina. La meta es promover el intercambio de estudiantes de grado con reconocimiento de estudios para contribuir a su formación y a la integración entre ambos países. MACA Movilidad Académica Colombia - Argentina surge del Convenio Acuerdo desde 2011 entre Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) -Argentina- y ASCUN. La meta es promover el intercambio de estudiantes de grado con reconocimiento de estudios para contribuir a su formación y a la integración entre ambos países. El Programa IAESTE (The International Asociation for the Exchange of Student for Technical Experience) es una asociación internacional que ofrece un programa de pasantías para aportar entrenamiento técnico a estudiantes y egresados universitarios de carreras tecnológicas, a través de la realización de una práctica profesional en cualquiera de los 80 países del mundo que participan del mismo. Las pasantías se pueden desarrollar en Universidades o en Empresas. El Programa en Argentina está coordinado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

S2) Convenios con organismos internacionales

Se observa un total de 12 convenios, que se enumeran a continuación:

1) Convenio Marco con HOCHSCHULE KONSTANZ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES (HTWG). Año 2016

2) Convenio Marco con UNIVERSITE DU HAVRE - FRANCE - FRANCIA. Año 2016

3) Convenio Marco con UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Año 2017

4) Protocolo con UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - BRASIL. Año 2016

5) Convenio Marco con UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - BRASIL. Año 2016

6) Convenio Marco con FUNDACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICO COMFENALCO - COLOMBIA. Año 2016

7) Convenio Marco con UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - BRASIL. Año 2016

8) Convenio Marco con FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE AMÉRICA (FUA) - COLOMBIA. Año 2016

9) Acta con FI, FACSO, FFHA, FCEFyN, FAUD - UNIVERSIDAD CATOLICA DE CUYO

10) Convenio Específico con JACOBS SCHOOL OF MUSIC - INDIANA UNIVERSITY. Año 2016

11) Convenio Marco con UNIVERSIDAD DOMINICANA O&M - REPUBLICA DOMINICANA. Año 2016

12) Convenio Marco con LA UNIVERSIDAD DE LA TERCERA EDAD - REPÚBLICA DOMINICANA. Año 2016

S3) Formación en lenguas extranjeras para profesores, estudiantes y administrativos no se encuentran datos.

S4) Centro de enseñanza de idiomas

Convenio marco entre la universidad y la fundación Instituto Alemán

Curso de idioma Español para alumnos extranjeros de los programas de movilidad estudiantil

S5) Programas de inducción e inmersión en lenguas extranjeras no se encuentran datos.

S6) Cooperación y ayuda al desarrollo.

Coordinación Institucional por la UNSJ del programa ARFITEC - (cooperación franco argentina para carreras de ingenierías. La Secretaría de Políticas Universitarias, a través del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, financió tres proyectos: Ingeniería Civil, Ingeniería Química e Ingeniería Industrial**.**

Se participó activamente, en las diferentes reuniones de la Comisión Ejecutiva de la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (RedCIUN).

1er Jornada de Trabajo con Organizaciones de la Economía con el Instituto de la Cooperación

(IDELCOOP).

Convenio Marco de Cooperación y Asistencia Recíproca a celebrar entre la Universidad Nacional de San Juan y el Sanatorio Argentino S.R.L. (Res.Nº 154/16-CS)

Convenio Marco de Cooperación a celebrar entre la Universidad Nacional de San Juan y la

Sociedad Amigos del Hospital de Niños (SAHNI) (Res.Nº 155/16-CS)

Resultados

La definición y el uso de indicadores están relacionados con la disponibilidad, representatividad y fiabilidad de los datos sobre los que se sustentan. A nivel institucional, debería suponerse que cualquier institución universitaria moderna es capaz de generar datos relativos a su funcionamiento y gestión estratégica (INFOACES, 2012).

Sin embargo, se ha detectado que los datos necesarios para la elaboración de algún indicador no se encuentran disponibles en los documentos analizados. Esto no significa que el indicador no sea válido; por el contrario, si hay un consenso entre los grupos de interés sobre su utilidad y adecuación, esto hará que la universidad haga un esfuerzo por generar, recoger y almacenar la información necesaria para la elaboración del indicador.

Los indicadores no son medidas directas de calidad, sino descripciones parciales de un objeto o fenómeno, por lo que deben estar en un proceso continuo de mejora, permitiendo la adaptación del indicador a los cambios de la realidad que pretende medir, manteniendo la máxima comparabilidad.

Las cifras obtenidas en el apartado anterior de este trabajo, pueden considerarse un indicador o utilizarse como la base del cálculo del indicador. Podría realizarse un cociente o razón en donde el numerador es la cifra encontrada y el denominador representa el total de la población a la que pertenece la cifra obtenida. Por ejemplo en RUCOB (2012:110) se define INDINT 01 como "Cantidad de planes de estudio de grado de carácter internacional sobre el total de planes de estudio de grado" (Se entiende por planes de estudio de carácter internacional a aquellos que otorgan doble titulación).

Es necesario tener en cuenta la periodicidad con que se mide los datos, la unidad de medida y deberá definirse estrictamente la relación entre el nivel en el que se agreguen datos y su significado. Cuanto más se agregan los datos, es más difícil interpretar lo que representan, por lo que es necesario actuar con cautela en el análisis de los indicadores que se basan en la interpretación de datos agregados y tener en cuenta las relaciones que puedan existir entre el nivel de agregación y el significado de los datos básicos utilizados.

Por ejemplo si calculamos el indicador "Movilidad de estudiantes" debemos aclarar que se calcula "Total de estudiantes de grado salientes en un año académico sobre el total de estudiantes de grado del mismo año académico", ya que la movilidad es por semestre y podrían cometerse errores al utilizar distintas unidades.

Conclusiones o discusión abierta

RRRR. La realización de la presente experiencia nos permite afianzar espacios de reflexión sobre la Internacionalización de la Educación Superior en la UNSJ.

SSSS. La presentación de indicadores sobre la Internalización de la Educación Superior de la UNSJ fortalece el intercambio de conocimientos adquiridos, sistematización y análisis crítico sobre desarrollos conceptuales de la Internacionalización de la Educación Superior en Argentina.

TTTT. Es difícil ilustrar un objetivo amplio o un proceso complejo con un indicador individual.

UUUU. Los indicadores tienen que tener una correlación mutua suficientemente alta, pero no deben medir lo mismo.

EEEE. Teniendo en cuenta el esfuerzo que implica la recolección de datos y la actualización de los mismos, parece necesario concentrarse en un número de indicadores manejable. La selección de los mismos, debe estar en línea con la estrategia internacional de cada universidad.

FFFF. Se remarca la necesidad de tener en cuenta la información disponible en la universidad y/o los esfuerzos para conseguir la información que permitirá construir los indicadores.

Referencias

AENOR, (2003), Norma UNE 66.175 Sistemas de gestión de la calidad. Guía para la implantación de sistemas de indicadores, Madrid, España

Bauman Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. España. Paidós. ISBN: 9788449328114

Carestia N, García M, Aballay A, Mattar R. (2015), Sistema Integrado para la Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria, Córdoba, Argentina, CoNaIISI 2015.

CUMex Consorcio de Universidades Mexicanas. (2011). Manual de Indicadores de Internacionalización de la Educación Superior. Marco conceptual y diagnóstico del proceso de Internacionalización en las IES del CUMex, ISBN 978-607-482-098-0

Gobierno de Argentina. (1995). Ley de educación SUPERIOR N°24.521/1995. . [Versión electrónica]. Recuperado de http://secgral.unsl.edu.ar/docs/LeydeEducacionSuperior.pdf

INFOACES. (2012). Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina. España. Universidad Politécnica de Valencia, ISBN: 978-84-8363-831-6

Knight J. (1994), Internationalization: elements and checkpoints. Canadian Bureau for International Education.

RUNCOB (Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense). (2014). Desde el sur: miradas sobre la internalización de la educación superior. Universidad Nacional de Lanús. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa. ISBN 978-987-1987-22-1

UNSJ. (2011). Texto Ordenado del Estatuto Universitario de la UNSJ Aprobado por Ordenanza Nº 1/11-AU. [Versión electrónica]. Recuperado de: http://www.unsj.edu.ar

UNSJ. (2017). Memoria Consejo Superior y Rectorado de la UNSJ .Memorias anual (abril2016, marzo2017). [Versión electrónica]. Recuperado de: http://www.unsj.edu.ar/memoria.php UNSJ.

Estrategias para la internacionalización de la Universidad Nacional de San Juan. Programa de Internacionalización Integral 2017-2020

Autor: Pickenhayn, Jorge ; Cattapan, Adela (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: La U.N.S.J. presenta aspectos inherentes a las universidades latinoamericanas, caracterizándose que si bien cuenta con las estructuras organizativas adecuadas que permite organizar e integrar las actividades internacionales para mejorar sus funciones sustantivas, aun así con sus diversas actividades académicas, proyectos y programas no han terminado de insertar políticas de internacionalización y estrategias sistematizadas hacia el interior de las unidades académicas .

Desde el Rectorado de la U.N.S.J. se han desarrollado actividades que permitieron incorporar a docentes y estudiantes a programas de movilidad y cooperación internacional. Se sumaron, a las ya existentes, plazas de movilidad internacional de estudiantes, se intensificó la difusión de redes internacionales y se incitó la participación de docentes en ellas, se gestionó el desarrollo y obtención de financiamiento externo de proyectos de cooperación internacional, se impulsó una activa participación de la U.N.S.J. en la definición de gestión y políticas de nivel internacional tanto en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y también en el ámbito Latinoamericano y Caribe (ENLACES,UDUAL).

Si bien las acciones de internacionalización llevadas a cabo en la U.N.S.J. hasta el momento han sido variadas y de un significativo impacto en algunas áreas y sectores más que en otros, mostrando debilidades en ciertas unidades académicas y asimetrías entre ellas.

Para lograr un mayor desarrollo de internacionalización institucional, la U.N.S.J. propone en esta ponencia el desarrollo de un Programa Integral como estrategia institucional para lograr que se fortalezca como una institución universitaria plenamente integrada al mundo, debiendo fortalecer

aquellas unidades académicas que mayormente lo están y promover acciones para disminuir las brechas existentes con otras áreas menos atravesadas por la internacionalización.

Palabras claves: Internacionalización - Cooperación internacional - Currícula Universitaria - Internacionalización en casa -Universidades

Texto completo:

Introducción

Desde hace más de una década, la U.N.S.J. comenzó a incursionar en movilidades académicas, preferentemente estudiantil y con el pasar de los años las políticas de internacionalización de las IES han orientado acciones de internacionalización hacia el interior de la U.N.S.J.

En el 2014 se da un paso importante en la planeación y puesta en marcha de las políticas de internacionalización con la creación de la SPyRRII y si bien la movilidad internacional sigue siendo fundamental en los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES), en la actualidad esta noción se ha vuelto mucho más amplia en este ámbito.

Es por ello el incremento de los convenios para intercambio académico (alumnos-docentes), los esfuerzos inter institucionales para desarrollar programas conjuntos y/o de doble titulación, organizar misiones al exterior en búsqueda de acuerdos de cooperación o alianzas con universidades extranjeras para fortalecer la internacionalización de la educación superior.

No obstante quedan temas por resolver, hay grandes sectores de la comunidad universitaria no insertas en acciones de internacionalización, sólo un porcentaje mínimo de la matrícula de alumnos son alcanzados por la movilidad o la participación comprensiva de los docentes a la tarea universitaria de internacionalización, particularmente; de los programas educativos de distinto nivel que oferta su unidad académica.

En el ámbito de la gestión administrativa Knight (2008) subraya que la internacionalización cambia el mundo de la educación superior y la globalización cambia el mundo de la internacionalización. Las universidades deben seguir siendo lo que han sido, instituciones sociales donde la internacionalización continúa siendo un componente transversal.

Cabe señalar, la internacionalización se concibe como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización. Es tanto un objetivo como un proceso, que permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional aprovechando los beneficios que están presentes en el exterior. Al respecto, Knight y De Wit afirman que “el proceso de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en las metas, funciones (enseñanza/aprendizaje, investigación y servicio) y en la entrega de educación superior” (2008, 23). Beneitone destaca que

“la internacionalización de la educación superior comprende los procesos de movilidad tanto de

investigadores, profesores, administrativos y estudiantes [...] Incluye también la conformación de redes de relaciones y programas interpersonales, interdepartamentales, inter facultades, institucionales, tanto bilaterales como multilaterales, que contribuyen con los procesos de internacionalización. Adicionalmente, también comprende la internacionalización del currículo como una de las tareas más complejas de estos procesos, dadas las implicaciones institucionales que tiene". (2008, S/P).

En otras palabras, las universidades deben trabajar en la pertinencia de los planes de estudio, acreditación de los mismos, habilitación de su profesorado y en la ejecución de la internacionalización en las reformas curriculares y las definiciones de las competencias de los egresados universitarios. Por ejemplo, en la introducción de idiomas, comparativa de contenidos.

En cuanto a la evolución de la internacionalización de la educación superior en el plan de estudios Knight (2008) y Beelem (2011:249-264) respectivamente definen dos componentes, la internacionalización en casa, donde el plan de estudios prepara a los estudiantes para estar presentes en un mundo global. Por lo tanto, las actividades de esta dimensión son los planes de estudios, los programas de enseñanza, los procesos de aprendizaje, las actividades extracurriculares, el enlace con la cultura local o los grupos étnicos, y las actividades de investigación académica. El segundo componente es la internacionalización en el extranjero, incluidas todas las formas de educación; a través de las fronteras, la movilidad de estudiantes y profesores, así como, los proyectos de movilidad y programas.

Aún hay mucho que comprender acerca de la internacionalización en el currículo universitario, más aún si se hace hincapié en la relación entre lo local y lo global en el proceso de internacionalización del plan de estudios. También habrá que reconocer que el carácter de un currículo internacionalizado, hasta cierto punto, depende de la disciplina, pero hay otros factores importantes, tales como el contexto institucional quien ejerce una fuerte influencia.

La tendencia es entender, cada vez más, la internacionalización como un medio para el desarrollo institucional y como un modo de complementación de las capacidades de las universidades que permita la realización de actividades conjuntas y una integración con fines de mutuo beneficio. La internacionalización del currículo necesita la incorporación de referentes internacionales, también ofrecer y realizar cursos en otros idiomas o prácticas pre-profesionales de estudiantes en países de lengua diferente a la del país con el fin de contribuir con el dominio de idiomas.

Si bien la mayoría de los países de la región tienen el español como lengua materna, en el continente se tienen posibilidades de otras lenguas como portugués, inglés y francés. Sin embargo, Knight (2008) se refiere a que el personal docente todavía no sabe lo que hace la internacionalización del plan de estudios dentro de sus contextos disciplinarios e institucionales, o peor aún, piensan que no tiene nada que ver con ellos o se muestran reacios, poco convencidos a la obligatoriedad del aprendizaje de un

segundo idioma.

Por otro lado, Jocelyne Gacel – Ávila (1999:37) dice que la “internacionalización se refiere a un proceso de transformación institucional integral, que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura” .

En ese sentido, la definición sobre internacionalización de la educación superior se puede abordar desde diferentes concepciones y énfasis: como actividad, como proceso, y como competencia; algunas de éstas son complementarias y otras más responden a necesidades del medio.

Para hacer un acercamiento al concepto de internacionalización es preciso diferenciarlo del concepto de globalización, ya que a pesar de ser complementarios no son sinónimos.

La internacionalización es un proceso que debe permear los diferentes campos de acción de la Universidad; ésta debe formar parte de su identidad y de su cultura. En palabras de Gacel-Ávila citado por Aponte (2002:19)

“La internacionalización se refiere a un proceso de transformación institucional integral, que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior de tal manera que sean inseparables de su identidad y su cultura”

Retomando la cita de Aponte ((2002:19)

La globalización es el escenario en el que se dan los procesos de internacionalización; y se entiende como: “(…) el concepto usado para indicar los forzosos cambios en lo económico, en lo social, en lo político y aún más en las características del medio ambiente cultural por su competencia global, integración de mercados, movilidad, redes de comunicación y medios de información.”

.

En ese sentido, para GUTIÉRREZ, Sánchez y Beltrán, la internacionalización,

“(…) es la respuesta social, cultural y educativa de los países al impacto de la globalización. A través de ella el mundo académico pretende enfrentar de forma proactiva la mundialización, salvaguardando las particularidades locales. Por excelencia impulsa y apoya los procesos de cambio y adecuación de la educación y las instituciones educativas a la dinámica global, armonizando lo local, lo regional y lo mundial en su praxis y gestión.” (2009, P.134)

Por otro lado, de acuerdo al bloque de constitucionalidad y a los convenios que tiene el Ministerio de Educación en materia internacional, es necesario tener en cuenta las disposiciones en materia de la internacionalización de la educación superior que han dispuesto algunas entidades internacionales como lo son la UNESCO y MERCOSUR.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la Unesco aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se establecieron una serie de acciones que se deben implementar en el ámbito internacional:

"Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior." Con base en esto, se deberán llevar a cabo proyectos de cooperación interuniversitaria entre instituciones basados en los principios de solidaridad y asociación.

"La UNESCO y otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales que actúan en el campo de la educación superior, los Estados mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, la comunidad universitaria y todos los interlocutores interesados de la sociedad deberán promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo"

Conforme a lo anterior, se proponen nuevos espacios de cooperación entre instituciones educativas. Así mismo, el bloque temático de cooperación institucional de Mercosur, dispone que sean las universidades los actores centrales en los procesos de integración regional y que el "El énfasis se pondrá en acciones conjuntas en el desarrollo de programas colaborativos de grado y posgrado, en programas de investigaciones conjuntas, en la constitución de redes de excelencia, y en el trabajo conjunto con los otros niveles educativos en materia de formación docente."

Propuesta U.N.S.J: Programa de Internacionalización Integral -IN^2-

La ampliación de los vínculos internacionales y la ampliación de las relaciones transnacionales son un imperativo en la actual dinámica de las Instituciones de Educación Superior, cuyos propósitos fundamentales tienen que ver tanto con la proyección de las comunidades académicas, como con el desarrollo de capacidades y el mejoramiento de la calidad tanto en las funciones tradicionales de investigación, docencia y extensión, como en las funciones de apoyo como la planificación, la gestión y la evaluación.

Como la internacionalización atraviesa la vida institucional de las Universidades en sus funciones esenciales, en los procesos de formación de los estudiantes la dimensión de la ^{in}ternacionalización, no solo implica la internacionalización del currículo, sino un conjunto de acciones tendientes a contribuir en el desarrollo individual y colectivo. En la actualidad, es absolutamente necesario el compromiso con el desarrollo de competencias en los estudiantes y futuros egresados.

Si bien la movilidad internacional sigue siendo fundamental en los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES), en la actualidad esta

noción se ha vuelto mucho más amplia. Siguiendo a los autores ya citados y a las tendencias de las IES, se propone promover la internacionalización de la U.N.S.J. a través de la Secretaría de Posgrado y Relaciones Internacionales -SPyRRII-, con el apoyo de las unidades académicas y administrativas en el desarrollo y ejecución de un ***Programa de Internacionalización Integral -IN²-.*** Proceso que involucra y alcanza a toda la Institución, a sus autoridades, los docentes, los estudiantes, y a todo el servicio académico y unidades de apoyo.

La ***IN²*** no deja de lado los principios básicos e históricos de la internacionalización, ideas asociadas a la cooperación, el intercambio y la movilidad académica. El fin es incorporar a la totalidad de los estudiantes en estos procesos internacionales, sin que sea prioritaria la movilidad de los mismos hacia otros países.

Pero la internacionalización en educación superior es un proceso, no un fin, y este proceso debe actualizar permanentemente sus objetivos y sus esquemas de desarrollo.

Consecuentemente con el párrafo precedente, a través del desarrollo del programa ***IN²*** **,** se intenta promover una serie de acciones nuevas y reforzar otras, hacia el interior de las universidades.

La gestión administrativa, no es ajena al proceso de internacionalización que permea a todas las funciones sustantivas. Las normativas vigentes en la UNSJ, han sido generadas sobre la base de un funcionamiento institucional construido sobre los tres ejes tradicionales: Académico, Investigación y Extensión. Hoy se requiere impulsar la revisión y en muchos casos la reelaboración de esa base normativa a partir de la transversalización de la dimensión internacional, sobre todas y cada una de las funciones esenciales de la U.N.S.J.

Lograr el consenso **en la comunidad universitaria sobre la importancia de la internacionalización**, así como conseguir que los distintos actores se inmiscuyan en las estrategias para lograr una IN^2 , la comunicación hacia el interior es clave , por lo que se deberá intensificar el dialogo tanto con la comunidad académica, personal administrativo de la U.N.S.J. de la importancia de conocer las distintas aristas en las que pueden participar, o colaborar para un proceso de internacionalización exitoso

La ***IN²*** no será una responsabilidad exclusiva de las oficinas de relaciones internacionales, es una función de toda la institución, y debe ser incorporada a sus misiones institucionales.

Este proceso de ***IN²*** *que involucra a* todos los actores de la Institución, *autoridades, docentes,* estudiantes, así como a todos los servicios institucionales, sean estos académicos como de apoyo, requiere de estrategias que no necesariamente deben ser homogéneas dentro de una Institución, ya que pueden, y tal vez requieran, ser distintas según las carreras o titulaciones universitarias de que se trate y del contexto en que se desarrollen. Y las acciones deben alcanzar tanto al curriculum formal de las carreras universitarias, prácticas.

El Programa de ***IN²*** de la U.N.S.J. plantea re ubicar los esfuerzos destinados a la gestión de la dimensión internacional de la Universidad, a través de propuestas articuladas que abarquen de manera transversal las tres estructuras vertebrales históricas: académica, investigación y la extensión.

Dentro del Programa, la dinámica de funcionamiento propuesta, contempla la ejecución de Sub Programas, Proyectos o Áreas que tengan en cuenta la formación y capacitación de recursos humanos para la gestión de programas de cooperación académica y científica con I.E.S. del exterior, el desarrollo de la dimensión internacional y multicultural en propuestas curriculares y administrativa formales de la U.N.S.J.

Líneas Programáticas: Periodo 2017-2020

Se propone avanzar en una agenda de acciones relevantes y sustentables destinadas a promover la IN^2 a desarrollar en tres distintas líneas de acción: *1)* ***la concientización de acciones tendientes a la internacionalización de la U.N.S.J.*** para distintos sectores y actores (entendido como todos aquellos recursos y funciones de la Institución, tanto físicos como no físicos -edificios, servicios, comunicación, normativas, personal de administración, etc.-). *2)* ***la internacionalización en casa*** y finalmente el *3)* ***fortalecimiento de las actuales líneas que promueven la movilidad académica*** de la comunidad universitaria.

Por cada línea se describirán las acciones que se llevaran a cabo.

/ ***Concientización de acciones tendientes a la internacionalización de la U.N.S.J. para distintos sectores y actores de la institución.***

/ Se deberán generar acciones internas que faciliten la adecuación institucional tendiente a lograr el desarrollo de competencias internacionales e interculturales en toda la comunidad universitaria de la U.N.S.J..

Acciones a corto plazo

/ Análisis y generación de normativas para la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios. Es importante en este sentido adoptar el concepto de Tablas de Correspondencia, que serán integradas con los dictámenes antecedentes de equivalencia y reválida.

/ Análisis, elaboración y ajuste de normas, protocolos y/o acuerdos de colaboración con I.E.S. del extranjero, para la promoción de programas de Doble Titulación Académica: la creación de normativa sobre doble titulación de grado. El vacío legal existente, representa un obstáculo para la consecución y logro de los objetivos propuestos tanto en el Plan Estratégico Institucional, referidos a la Internacionalización de la Educación Superior, como en las iniciativas de los claustros docentes, de entablar relaciones académicas con universidades extranjeras, en un marco normativo adecuado.

/ Intensificar el dialogo tanto con la comunidad académica, personal administrativo de la U.N.S.J. de la importancia de conocer las distintas aristas en las que pueden participar, o colaborar para un proceso de internacionalización exitoso.

/ Intensificar la difusión a la comunidad académica de las distintas convocatorias y propender a la participación con el respaldo de la Secretaria de Posgrado y Relaciones Internacionales

/ Talleres al personal administrativo de cada unidad académica para interiorizarse de normativas , manuales de procedimientos, etc. tendientes al mejoramiento de la administración académica y al desarrollo de facilidades para la recepción de docentes y estudiantes extranjeros.

/ Puesta en práctica del Manual de Procedimiento Administrativo aplicable a alumnos beneficiarios de Programas de Movilidad Académica de carreras de grado: Entrantes y Salientes , que tiene como objetivos:

/ Establecer un procedimiento administrativo eficiente, útil y accesible, que contemple todas las gestiones a tener en cuenta en las movilidades estudiantiles nacionales o internacionales, entrantes o salientes. Aplicable, además, de manera unánime por todas las áreas de la UNSJ, involucradas en Movilidad Estudiantil.

/ Lograr un instrumento de apoyo técnico-administrativo a la gestión.

/ Contar con una fuente de consulta permanente del Recurso Humano actual y futuro.

/ Constituir una herramienta que permita seguir profundizando la internacionalización de nuestra Casa de Altos Estudios, al lograr mayor eficiencia y eficacia en todas las etapas del procedimiento

/ Traducción al inglés, en una primera etapa, el portal de internacionales de la página web de la U.N.S.J.T por Personal de la SPyRRII

/ Continuar desarrollando material digital: videos y presentaciones, sobre Las actividades de la SPyRRII.

/ Realización de evaluaciones de impacto de la movilidad académica

Acciones a mediano plazo

Elaboración de un Sistema de Registro Único de acciones de vinculación académica y científica de unidades de docencia e investigación de la U.N.S.J. con sus pares del extranjero (Convenios, Movilidades Académicas, carreras Conjuntas, Investigaciones Conjuntas)

/ ***Internacionalización en casa***

La internacionalización en casa es un concepto cuyo objetivo es hacer que los estudiantes sean competentes intercultural e internacionalmente, sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios (Crowther et al., 2001 en Beelen, 2011).

Se propones diferentes acciones que permitan que los estudiantes tengan una visión global a través de experiencias interculturales desde diferentes estrategias académicas, tales como la Internacionalización del currículo, el multilingüismo y trayectos curriculares no presenciales.

Acciones a corto plazo

/ Internacionalización de Curriculum : se debe trabajar en la aplicación de un enfoque internacional comparativo en las diferentes experiencias educativas. Desarrollar estudios que formen parte de programas interdisciplinarios tales como estudios de un área o región geográfica. Inclusión de ofertas que preparen a los estudiantes para profesiones internacionales definidas (manejo de negocios internacionales, contabilidad, etc.) y trabajar por el reconocimiento internacional de títulos profesionales y de dobles titulaciones.

/ Organización de Seminarios de Sensibilización sobre la Internacionalización de propuestas Curriculares.

/ Promoción de convenios de doble-titulación con universidades extranjeras. Fomentar acuerdos de doble-titulación para carreras de grado e intensificar los de posgrado. Se propone fomentar el desarrollado de estas dobles titulaciones, extendiendo los acuerdos a las Facultades que no disponen al momento de este tipo de cooperación.

/ Promoción de la internacionalización de las carreras de posgrado de la U.N.S.J.
La U.N.S.J. cuenta entre sus posgrados estudiantes internacionales en las mayorías de las

carreras de posgrado de la U.N.S.J.. Se promoverá ampliar la cooperación internacional en los posgrados, aumentando la movilidad de profesores y la cooperación académica, con el fin de aumentar la calidad de la oferta propia como así también se prevé incrementar las becas de posgrado para el personal docente y egresados de la U.N.S.J.

/ Programa del dictado de asignaturas curriculares en idioma inglés

Se promoverá la incorporación de oferta de asignaturas dictadas en idioma inglés en las distintas carreras de la U.N.S.J., ya sean dictadas por docentes de planta como invitados.

/ Organización de Cursos, Módulos, y/o Espacios Curriculares pertenecientes a trayectos formativos de carreras de grado o posgrado en Idioma Extranjero.

/ .Elaboración e instrumentación de espacios o plataformas virtuales para la articulación de los vínculos de colaboración con I.E.S. del extranjero.

/ Programa de enseñanza del español y cultura latinoamericana

Ya se cuenta con antecedentes, pero se deberá intensificar su difusión para los alumnos extranjeros no hispanohablantes.

/ Proyecto de Lenguas Extranjeras de la U.N.S.J.

Se pretende desarrollar una línea de acción que fortalezca y jerarquice la incorporación de la enseñanza de segundas lenguas en los curriculums universitarios. Se deberá trabajar en forma conjunta con el Consejo Académico, la implementación en segundas lenguas a la totalidad de los estudiantes de la Universidad

/ Proponer al Consejo Superior la creación de una programación anual destinada a seleccionar y financiar proyectos de intervención en espacios curriculares destinados a incorporar la dimensión internacional en los mismos. Esta programación estará abierta a la iniciativa de los distintos grupos de cátedra, departamentos y autoridades de gestión académica de las distintas Facultades de la U.N.S.J..

/ Se planea abrir una línea de trabajo desde la SPyRRII, en forma conjunta con el Consejo Asesor de Posgrado destinada a captar estudiantes internacionales en las carreras de posgrado de la U.N.S.J. y al mismo tiempo ampliar la cooperación internacional en los posgrados, aumentando la movilidad de profesores y la cooperación académica, con el fin de aumentar la calidad de la oferta propia

3) Fortalecimiento de la Movilidad Académica (estudiantes, docentes y personal administrativo y de gestión)

En esta etapa se propone distintas acciones tales como aumentar los programas de movilidad académica, y fortalecer y consolidación los programas de movilidad de personal de administración y gestión.

Para el desarrollo de las distintas líneas de acción previstas, se cuenta con una importante base de partida: las consolidadas relaciones bilaterales que tiene la U.N.S.J., basada en un importante número de acuerdos (convenios) bilaterales, así como el trabajo en redes universitarias, nacionales como AUSA, ENLACES, UDUAL. Participación activa en la mesa de Universidades- Corredor Bioceánico- San Juan- Chile.

Actividades a corto plazo:

/ Organización de Talleres sobre Formulación de Proyectos de Cooperación Internacional

/ Fortalecer el número de prácticas pre-profesionales, que se realizan en el exterior, para las carreras técnicas, abriendo el vínculo con las empresas locales, para que puedan recepcionar alumnos extranjeros para realizar las prácticas.

/ Convocatoria para prácticas pre-profesionales para carreras no técnicas en el municipio de La Serena .

/ Lanzamiento primer Convocatoria Alumno Guía para Programas de Movilidad Estudiantil Universidad Nacional de San Juan Objetivo: Ofrecer a estudiantes de la U.N.S.J. la posibilidad de acompañar .y contribuir a la inserción de los alumnos visitantes en nuestra universidad

Referencias

APONTE, BERNAL, CRUZ, HOYOS, RODRÍGUEZ, RODRÍGUEZ, "Guía para la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior de Colombia." Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2002 P19).

BENEITONE, P. (2008) Foro sobre internacionalización de la Educación Superior. Universidad del Cauca. CXIX Consejo Nacional de Rectores.

BEELEN, J. (2011): Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. En: Globalisation and Internationalisation of Higher Education" En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 2, pp. 249-264. UOC

GACEL - AVILA, Jocelyne. Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y lineamientos. 1ed Guadalajara, México: Nueva Occidente: 1999. P.37.

GUTIÉRREZ, SÁNCHEZ, BELTRÁN, "Panorama sobre los modelos pedagógicos de los programas de Arquitectura en Colombia y en Latinoamérica.". Bogotá: Universidad La Gran Colombia, 2009, P.134

KNIGHT, J. (2008): Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers.

KNIGHT, Jane and Hans de Wit. "Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries". 1997

UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI , Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1998
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

---

Autor: Varela, María Segunda; Goñi De Benedittis, Sabrina; Schvindt Durand, Carlos Guillermo
(UNMdP, Facultad de Humanidades, Departamento Ciencia de la Información)

Resumen: El presente trabajo pretende ser un recorrido sobre la Gestión de Internacionalización en la Universidad Nacional de Mar del Plata. A fin de cumplir con este objetivo, se desarrolla el concepto sobre la misma, se puntualiza en Educación Superior, se establece la vinculación con la calidad académica y se analiza el caso en la citada Universidad.

Palabras claves: Gestión de la internalización - Educación Superior - Universidad Nacional de Mar del Plata - Calidad académica

Texto completo:

Según la RAE[181], la internacionalización es " Someter a la autoridad conjunta de varias naciones, o de un organismo que las represente, territorios o asuntos que dependían de la autoridad de un solo Estado" por lo que en este caso el "asunto" sería la *internacionalización educativa* que es un proceso global en expansión al interior de un sistema económico mundial y que está inmerso en una diversificación de sus dimensiones y áreas bajo las cuales se expresa.

A continuación se plantearán varios interrogantes en el desarrollo de este trabajo: ¿qué es la Internacionalización?, ¿qué es la internacionalización en materia de Educación Superior?, ¿en qué afecta a las universidades?, ¿influye en la calidad académica? ¿de qué modo? ¿Qué ocurre en la UNMdP?

Desarrollo

Cuando se habla de la Internacionalización de la Educación Superior (IES en adelante) se mezcla y se la asocia principalmente al concepto globalización "…que se refiere al flujo de tecnología, conocimientos, personas, valores, ideas… que trascienden a través de las fronteras… la globalización afecta a cada país de manera diferente, en relación con su historia, tradiciones, cultura y prioridades … " (Knight,1997). Mientras que el concepto de internacionalización educativa se describe como una de las maneras por la cual un país responde al impacto de la globalización respetando la individualidad de cada nación … " (Knight, 1999 :20).

Por lo tanto, la internacionalización y globalización son entonces dos conceptos diferentes pero unidos por una misma dinámica. La globalización puede ser entendida como el elemento catalizador mientras que la internacionalización sería la respuesta proactiva a dicho fenómeno por parte de los universitarios. Ambos, son partes constitutivas y articulan en el sistema educativo global y atienden a las diversas características de los sistemas nacionales en tanto se estructuran y diferencian como sistemas universitarios locales, en función de su participación e importancia en la internacionalización de esas áreas.

De esta forma, la Educación Superior en el nuevo contexto de la internacionalización de las economías y la globalización de las sociedades, se va reestructurando para asumir ella misma crecientes lógicas internacionales que la van conformando como un bien internacional.

Para Jocelyne Gacel la IES "…se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene como

[181] Diccionario de la Real Academia Española (2016) Madrid : La academia. Disponible en http://dle.rae.es/?id=LvgQQes

meta la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las instituciones de Educación Superior. Para ello, es preciso diseñar e implementar, con la participación de los diferentes actores de la comunidad universitaria, una política de internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, implementada por medio de estructuras -organizacional y programática- adecuadas y profesionales para asegurar su institucionalización y sustentabilidad."[182]

A partir de ahí es donde se deriva otro de los interrogantes: ¿influye la IES en la calidad académica? Totalmente, cobrando creciente importancia el componente de cooperación internacional aunque no siempre con una concepción integradora de todas las funciones que definen la misión académica e investigadora y de compromiso social que la constituyen como institución, ni con enfoques que superen la concepción clásica de la cooperación.

El papel de las universidades en el marco de la IES

Las universidades deben cumplir un papel fundamental en el cambio cultural que se está produciendo en los ámbitos educativos, también en los procesos de mejora de un modelo productivo económico con un cambio de principios y valores que mejore la relación empresa sociedad orientado a una investigación y desarrollo basado en la transferencia de conocimientos y servicios.

En este sentido, se debe tener en cuenta el tipo de universidad y sus relaciones con las empresas en cuanto a la I+D que según Fernández de Lucio (2000) se distinguen cinco tipos de universidades:

- *Académica*: dónde se imparte fundamentalmente docencia.
- *Clásica*: dónde se reúnen las actividades docentes con las de investigación.
- *Social*: dónde la institución desempeña un papel activo en la sociedad.
- *Empresarial*: dónde los conocimientos, además de ser difundidos a través de los canales de docencia e I+D, tienen un valor de mercado y por lo tanto son susceptibles de ser vendidos.
- *Emprendedora*: similar a la empresarial pero sus objetivos se orientan a utilizar el conocimiento al servicio de los propósitos de su entorno socio-económico con un papel más activo en su contexto social.[183]

La IES y la calidad académica…

Al enfocarse en el mundo, sobre todo en los países desarrollados, la colaboración internacional es un hecho prioritario en las agendas de política educativa. Constituye "un elemento estratégico para elevar la calidad de la educación, preparar a los egresados para funcionar social y eficientemente en un mundo interdependiente y competitivo, así como para crear mayor comprensión, respeto y solidaridad entre todos los pueblos del mundo (Gacel, 1999 :129)."

Las instituciones se orientan al mantenimiento de su prestigio, lo cual las lleva a la contratación de profesores de alto nivel y capacidad provenientes de países en desarrollo cuyo aspecto es ahora muy valorado. Muchos de estos recursos humanos iniciaron su vinculación con las universidades respectivas de manera temprana al ser parte de los proyectos conjuntos de investigación e intercambios universitarios. Siendo los motivos más relevantes de la IES la calidad, la pertinencia y una orientación más humanista que economista de la educación para favorecer el desarrollo holístico del individuo.

182 Gacel, J. (2000)La dimensión internacional de. las universidades mexicanas. En: Educación Superior y Sociedad VOL 11 N° 1 y 2: 121-142.

183 González Carella, M. I., & Zanfrillo, A. I. (2010). Análisis de las actividades de transferencia de conocimiento científico y tecnológico en una institución educativa argentina de gestión pública.

Una encuesta realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre el impacto de la internacionalización (UNESCO, 2006, citado en Knight, 2007), reveló que según los países encuestados los dos beneficios de mayor importancia para los países menos industrializados fueron el desarrollo de un profesorado y estudiantado con orientación internacional y la mejoría de la calidad académica, la investigación y el currículo (Knight, 2007). Por lo que se deduce que la internacionalización no debe ser un fin en sí mismo sino un medio para lograr la *excelencia académica*.

Por lo que el mejoramiento de la calidad educativa se realiza gracias a un acercamiento más profundo de las disciplinas mediante la integración de los programas desde una perspectiva internacional, intercultural, comparativa e interdisciplinaria.

De ahí que muchos autores subrayen la importancia de impartir una educación humanista, de valores, que promueva el conocimiento y el respeto a las culturas ajenas así como a los propios valores y etnias nacionales.

La estrategia descrita es innovadora ya que integra la formación de investigadores con el fortalecimiento de las capacidades nacionales para la formación y la investigación.

Se propician condiciones más adecuadas para dinamizar e incorporar al profesorado de la educación superior interesado en la investigación, pero con pocas posibilidades de seguir una formación doctoral en las condiciones actuales. La estrategia no enfatiza la concesión de becas y ayudas para la realización de estudios de doctorado, sino el fortalecimiento de la oferta de formación doctoral de los propios países.

La misma encuesta de la UNESCO sobre los efectos de la internacionalización encontró que las respuestas variaron significativamente por región. "Las instituciones africanas perciben riesgos debido a la comercialización del conocimiento y la baja calidad de los que suministran programas educativos en el contexto transnacional. En contraste, las instituciones latinoamericanas observaron que los principales riesgos yacían en la fuga de cerebros, la promoción del elitismo y la pérdida de la identidad cultural. Para el Medio Oriente, el riesgo primordial era la pérdida de identidad cultural…"(UNESCO, 2006, citado en Knight, 2007).

Además se han encontrado otras desventajas:[184]

- ✓ Circulan las ideas… eso será positivo el problema es que fluye siempre de Norte a Sur, por lo que obtienen ahora más y muy reciente información en ese sentido
- ✓ Mediante la tecnología se pretenden borrar las particularidades ubicadas en un tiempo y espacio específico pero eso no debería darse, pues los contextos definen muchas situaciones y problemas.
- ✓ La acreditación es internacional por lo que disminuye la importancia del conocimiento local y fomenta la dependencia intelectual.
- ✓ Una creciente debilidad de la misión de la universidad en cuanto a sus objetivos nacionales relacionados con la igualdad y justicia social.
- ✓ Las tendencias mundiales hacia una definición del profesorado como alguien que se dedica básicamente a la investigación tiene poco sentido en países donde la difusión del conocimiento todavía dista de ser masiva
- ✓ Se van creando instituciones desprestigiadas así como profesionales de escaso reconocimiento en el mercado laboral. Paradójicamente aunque el acceso a la educación superior va en marcado aumento, también se viene incrementando la estratificación de los graduados universitarios. Como observan Schappen y Mayson (2005) la internacionalización no diluye las relaciones asimétricas de poder. Esto ocurre tanto entre como dentro de los países.

[184] Punteo extraído del texto… Stromquist, N. P. (2008) La internacionalización: entre la promesa de la calidad y el riesgo de la homogeneización En: Rev. educ. sup vol.37 no.145 México ene./mar. 2008

Para evitar estos aspectos negativos es necesario que la internacionalización pase a ser una función central del quehacer institucional y deje de ser una función marginal o secundaria formando egresados mejor preparados por trabajar y actuar socialmente en un mundo interdependiente, competitivo y global. Para ello se debe considerar a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de aptitudes de comprensión y comunicación interculturales "aprender a convivir" (Delors, 1998) en los egresados como uno de los objetivos de más relevancia para la educación. Una mejor comprensión y comunicación interculturales entre los países debe ser uno de los fundamentos más importantes para internacionalizar los sistemas educativos nacionales. Por lo tanto se plantea el último interrogante: ¿Qué ocurre con la IES en la UNMdP?

Estrategias de la UNMdP para la internacionalización universitaria…

La UNESCO en su Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior planteó ya en 1995, que la internacionalización se ve fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural; que la cooperación internacional debe basarse ante todo, en la asociación y la búsqueda colectiva de la calidad y la pertinencia; que las condiciones adversas en que funcionan las Instituciones de Educación Superior, en especial en algunos países en desarrollo, deben ser corregidas en función de la solidaridad internacional por lo que es de suma importancia promover programas e intercambios que permitan reducir los desequilibrios existentes y facilitar el acceso a los conocimientos y su transferencia.

Tal como se señala en el sitio oficial de la UNMdP en la sección de Relaciones Internacionales "La internacionalización de la Educación Superior como proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas, ha sido incorporado en las misiones, propósitos y funciones de las instituciones universitarias de nuestro país y ha adquirido notable evolución en el último decenio formalizando los beneficios de la cooperación internacional para todas las universidades en su conjunto. La importancia de este nuevo concepto radica en que recoge intereses que delinean un nuevo escenario donde se incluyen la cooperación, la integración regional, la movilidad académica, las redes y la colaboración entre equipos multidisciplinarios…"

Recién en el año 2013 y tras varios intentos fallidos, se ha logrado la reforma de su Estatuto de la Universidad, en donde desde sus fines enuncia la necesidad de establecer "Relaciones Internacionales" que generen la Gestión Internacional de la institución.

En este contexto es el Área de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata la que tiene como objetivos mínimos[185]:

- ✓ Hacer circular la información referente a becas, premios, subsidios, convocatorias, a participar de Redes, Asociaciones o reuniones científicas que impacten positivamente en la comunidad científica y académica de la institución.
- ✓ Fomentar la creación de redes académicas, consorcios de universidades o alianzas estratégicas internacionales con especial atención a la Región (entendiendo que su alcance abarca el MERCOSUR junto con AMERICA CENTRAL Y EL CARIBE)
- ✓ Promover el desarrollo de proyectos conjuntos de formación, extensión, investigación y de gestión
- ✓ Difundir y contribuir a la promoción de las Relaciones Internacionales de la UNMDP
- ✓ Participar activamente en Programas de Movilidad para alumnos y docentes de grado y postgrado
- ✓ Fomentar la firma de convenios entre la UNMDP y Universidades de todo el mundo

185 Relaciones internacionales : Vicerrectorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata(2015). Mar del Plata : UNMdP. Disponible en: http://www.mdp.edu.ar/index.php/estudiantes-extranjeros

- ✓ Participar en Proyectos de cooperación Internacional como la reciente inclusión de nuestra Universidad (una de las 9 universidades argentinas junto con otras 11 universidades de la Unión Europea y otras 10 Universidades Asociadas) en el Proyecto Erasmus Mundus ARCOIRIS; así como la participación en el Proyecto de Movilidad MERCOSUR –PMM-, ALFA, 7mo. Programa Marco, entre otros.

Es en este marco que las acciones de cooperación internacional como instrumento estratégico de desarrollo sustentable y como prácticas de integración local, regional y global desarrolla la UNMdP.

Además participa a través de distintas instituciones y organismos del desarrollo de políticas educacionales nacionales para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad. Por lo que firma convenios que fortalecen la cooperación internacional universitaria no sólo permitiendo una mayor interacción entre las instituciones y sus comunidades académicas sino que aprovecha mejor las capacidades con las que cuenta y logra potenciar las fortalezas individuales que también establecen nuevas formas de integración y de articulación.

Desde el año 2008 se está participando activamente en distintos programas de movilidad. Programas que propenden a la integración regional como es el caso del Programa de movilidad de la AUGM (Asociación de Universidades del Grupo Montevideo) en el marco del Programa Escala Estudiantil (PEE), a través del cual se envían y reciben estudiantes pertenecientes a universidades del Mercosur. En este año se avanzará con el Programa Escala Docente (PED) para movilidades de profesores e investigadores del cono sur, que realizarán estancias cortas de intercambio de conocimientos y experiencias de vida.

El Marca (Programa de movilidad académica regional) es el primer programa de movilidad de estudiantes de grado promovido por los gobiernos desde el sector educativo del Mercosur. La firma de convenios bilaterales como multilaterales favorece la movilidad y el intercambio cultural y enriquecen la formación de estudiantes, docentes e investigadores.

La UNMDP cada vez con más asiduidad lleva a cabo la gestión y firma de convenios con universidades de distintos continentes (América, Europa, Asia). En este sentido se están desarrollando acciones para que el personal universitario (no docente) participe también de movilidades por temas de capacitación. Tal es el caso del Programa MAGMA, Movilidad Académica y de Gestores México-Argentina.

También y en el marco de estos convenios, la UNMdP está desarrollando lo que se llama "internacionalización solidaria" en donde éstos constituyen un instrumento idóneo puesto que, a través de la firma, se amplían las posibilidades de acuerdos para el establecimiento de programas conjuntos de intercambio y movilidad que no sólo incrementan el sentimiento de pertenencia a la región, sino que enriquecen la formación de estudiantes, docentes e investigadores. Ejemplos de ellos son el Convenio de *Colaboración con la Universidad Austral de Chile* que tiene como objetivo primordial "…crear instancias de colaboración mutua que lleven a potenciar y fortalecer proyectos conjuntos, especialmente los destinados a la movilidad de estudiantes y académicos…" y el *Convenio Marco con la Universidad Estatal de San Petersburgo de Rusia* que tiene como objetivo "…cooperar entre las partes para la realización de proyectos científicos conjuntos, organizar eventos, cursos, congresos, seminarios, conferencias y simposios académicos y científicos; realizar intercambios académicos, científicos y de alumnos; así como el intercambio de material bibliográfico o de índole informativa, que represente interés recíproco. Teniendo en cuenta que las partes observarán en sus relaciones el mayor espíritu de colaboración, por lo que la labor a realizar deberá constituir un ejemplo de buena voluntad y coordinación de esfuerzos."

Al mismo tiempo, la UNMdP a través de convenios de cooperación internacional firmados con universidades de Europa (Francia, España, Alemania) y de América del Norte (Estados Unidos, Canadá) envía y recibe estudiantes de grado, investigadores y docentes teniendo como base la igualdad de oportunidades, el intercambio de experiencias de vida, de conocimientos y bagaje cultural.

Conclusiones

Para potenciar los procesos de internacionalización e integración de nuestras instituciones dentro del político e histórico latinoamericano debemos establecer o fortalecer las estrategias que conlleven a integrar la dimensión internacional a las funciones sustantivas de la universidad, es decir estrategias de tipo programático que soporten la sostenibilidad y la integralidad. Éstas deben permitir generar una cultura de la internacionalización con un soporte organizacional que establezca una dinámica de construcción colectiva, participativa y democrática estableciendo políticas claras y precisas hacia el futuro que aseguren la inserción en los planes de desarrollo con la integración de las actividades académicas, investigativas y de proyección social con la movilidad, la realización y participación en eventos y seminarios, la cooperación y la asistencia técnica, entre otros.

América Latina debe ser un espacio abierto para que los académicos e investigadores establezcan los diálogos de saberes y para que los visitantes desde otras latitudes se incluyan en esa actividad dialógica respetuosa, propositiva y bien fundamentada. La universidad latinoamericana tiene un gran reto que implica allanar el camino hacia la integración de naciones.

La internacionalización de las instituciones debe estar direccionada fundamentalmente a adelantar procesos de integración y cooperación, tanto en sus funciones sustantivas como en su compromiso político e histórico, lo que implica encontrar posibilidades de proporcionar a nuestras comunidades científicas, académicas y sociales senderos que procuren la solución de los problemas que se han convertido en endémicos en nuestro continente como por ejemplo la erradicación de la pobreza, la satisfacción de las necesidades básicas de salud, educación y vivienda, la preservación de los recursos naturales, el medio ambiente y el desarrollo sostenible, la abolición del desempleo, la equitativa distribución de los recursos y las posibilidades de negociar en igualdad de condiciones frente a los países desarrollados.

La UNMdP se encuentra en la búsqueda de estrategias institucionales que favorezcan la inserción de la misma en el mundo globalizado y de esta manera participar de procesos de IES. Cooperar entre los distintos organismos e instituciones permite la realización de proyectos científicos conjuntos, organizar eventos, cursos, congresos, seminarios, conferencias y simposios académicos y científicos. Lo que lleva además a realizar intercambios académicos, científicos y de alumnos así como al intercambio de material bibliográfico o de índole informativa, que represente interés recíproco.

Al responder con acciones concretas a las demandas del escenario global en cuanto a IES se promueven convenios, se fomenta el desarrollo de grupos calificados de investigación y se fortalecen lazos interculturales con una amplia gama de posibilidades de crecimiento y de reconocimiento académico en donde se creen puentes que abren al mundo con una poderosa herramienta de cooperación universitaria.

La universidad latinoamericana tiene un camino largo pero no imposible de recorrer que plantea la necesidad de evidenciar los lazos de hermandad de los pueblos y direccionar sus propósitos, estrategias y actividades hacia un sistema universitario integrado, incluyente, cooperado, capaz de enfrentar los grandes retos que implica formar parte activa en la definición de un ideal de Latinoamérica que necesita configurarse como un continente unido, solidario, cooperativo, democrático que procure un avance significativo para el mejoramiento de la calidad de vida de todos nuestros habitantes.

Aún queda mucho por hacer, se está comenzando pero la IES es un derecho y un deber que debe estar instalado en todas las agendas educativas de un país con perspectivas de crecimiento y desarrollo mundial.

Bibliografía

Botero Montoya, L. H. ; Bolívar García, M. C. (2015) Gestión de la Internacionalización : Guías para la Internacionalización de la Educación Superior . Bogotá : Ministerio de Educación Nacional y la Universidad

de La Salle. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-355059_guia_gestion.pdf

Delors, Jacques (1997). La Educación encierra un Tesoro, 2a. Edición, UNESCO.

Diccionario de la Real Academia Española (2016) Madrid : La academia. Disponible en http://dle.rae.es/?id=LvgQQes

Gacel, J. (2000)La dimensión internacional de. las universidades mexicanas. En: Educación Superior y Sociedad VOL 11 N° 1 y 2: 121-142.

Galván, Verónica (2013). Convenios: herramienta de cooperación universitaria e internacionalización solidaria. Mar del Plata : Enlace La Capital. Disponible en: http://www.mdp.edu.ar/attachments/article/274/Enlace20%20portal.pdf

Gibbons, M. (1997) La nueva producción del conocimiento. Barcelona : Pomares – Comedor.

Hans De Wit, I.) y otros. (2010). Educación Superior en América Latina La dimensión internaciona. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf

IESALC-UNESCO. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve /

IIPE - Buenos Aires. Nuevos desafíos de la Educación Superior en el Mundo Global. (2005) Informes peri - odísticos para su publicación N°. 29 Bs. As.. Septiembre 2005

Jaramillo, I. (2006). Las redes como herramienta para el fortalecimiento de la cooperación internacional: el caso de la red PI H E. Corrientes, Argentina. 2006

Knight, J. (2007). "Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks". International Higher Education, no. 46.

Rama, Claudio (2009) “La dinámica de la internacionalización de la educación superior” en Los postgrados en América Latina en la Sociedad del Conocimiento. Unión de Universidades de América Latina, (Cap 2.5. pag. 133 - 148) es.scribd.com/doc/21304946/ Libro-Los-postgrados-de-America-Latina-en-la-sociedad-del-conocimiento

Rama, Claudio (2011) “La internacionalización de la educación superior en América Latina: entre las ideas y las realidades”. (Revista Flacso) es.scribd.com/doc/19772883/ La-internacionalizacion-de-la-ES-y-el-bien-publico-Entre-las-ideas-y-las-realidades

Rama, Claudio (2013) “Las diversas internacionalizaciones de la educación superior en América Latina”. Revista El pensamiento universitario Nº 24. setiembre 2013, pp. 29 – 42.. Asociación Colombiana de Universidades

(ASCUN) Bogotá. ISNN: 0124-3543 . www.youblisher.com/p/712627-EL-PENSAMIENTO-UNIVERSITARIO-No-24/

Relaciones internacionales : Vicerrectorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata(2015). Mar del Plata : UNMdP. Disponible en: http://www.mdp.edu.ar/index.php/estudiantes-extranjeros

Schappen, J. y Mayson, S. (2005). "Managerialism, Internationalization, Taylorization and the Deskilling of Academic Work: Evidence from an Australian University". En P. Ninnes y M. Hellstén (eds.). Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy. Hong Kong, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Sebastián, Jesús (2004). Cooperación e internacionalización de las universidades, Buenos Aires: Editorial Biblios

Stromquist, N. P. (2008) La internacionalización: entre la promesa de la calidad y el riesgo de la homogeneización En: Rev. educ. sup vol.37 no.145 México ene./mar. 2008

Unesco (2006) INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2000-2005 : La metamorfosis de la educación superior. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option...

UNESCO, "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción", en http://www.unesco.org/education/eduprog/wche/declarationspahtm, París, UNESCO, 1998, pp. s/n (Internet).

UNMdP (2011). Movilidad Estudiantil: la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) como destino académico de universidades europeas y americanas. Mar del Plata : Enlace La Capital. Disponible en: http://www.mdp.edu.ar/v1/index.php?key=6133

UNMdP (2013). Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata : UNMdP. Disponible en: http://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/219-estatuto-de-la-universidad

UNMdP(2016). Sitio oficial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: www.mdp.edu.ar

Yarzábal, L. (1999) Globalización neoliberal y educación superior, en Universidad Iberoamericana. Glo - balización e Identidad. Colección Extremamérica.

Yarzábal, L. (2005) Internacionalización de la Educación Superior :de la cooperación académica al comercio de servicios. En: Cuaderno de Investigación en la Educación. Nro 20, dic. [Disponible en : http://cie.uprpr.edu]

Bases antropológicas para el diálogo intercultural

Autor: Velázquez, Ricardo Estigarribia (Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción; Paraguay)

Resumen: En la Educación Sistemática o Formal, se debe permanentemente reflexionar sobre la

relación medio-fin, evaluando, en consecuencia, el conocimiento del educador con el comportamiento del educando; que es su resultado. A la acción de la praxis educativa, lógicamente, se suele esperar resultados positivos en la conducta del dicente, es decir, construcción de personalidades con psicologías equilibradas. Como el currículo se basa en conocimientos-experiencias, saberes y haceres, entonces surge una cuestión mayor: ¿cómo se relacionan conocimiento del educador y comportamiento del educando? Esta interrogante lo podemos vincular a un pensamiento de Aristóteles: "todo ser humano construye su familia, su municipio, su gobierno conforme lo que piensa de sí mismo". Y este pensamiento está relacionado a las serias dificultades para la integración y el dialogo intercultural en América. La violencia del Hombre se ha vuelto cotidiana, tanto contra su semejante como contra el mundo infrahumano. Los resultados de la educación de la modernidad saltan a la vista: dos guerras mundiales en el siglo XX, con la utilización de armas de destrucción masiva, como la bomba atómica. Será que la Cultura de la Muerte prevalece en la malla curricular constituyendo un freno para el diálogo intercultural?

Por ello, los educadores debemos reflexionar y profundizar nuestro conocimiento sobre la filosofía antropológica, que es el cimiento de toda Educación en Valores, de la cual se deduce los Objetivos Vitales Existenciales del Ser Humano.

Palabras claves: Filosofía Antropológica, Educación en Valores; Objetivos Vitales Existenciales**.**

Texto completo:

Introducción

LA EDUCACION, TAREA EMINENTEMENTE PRÁCTICA PERO DEPENDIENTE DE DISCIPLINAS ESPECULATIVAS

La educación se nutre tanto de las ciencias particulares, teóricas y prácticas, así como también de conocimientos especulativos: filosóficos, antropológicos, etnológicos, teológicos, sociológicos, conocimientos estos que constituyen la sabiduría humana.

Si queremos tener una visión integral de la naturaleza humana y a la vez estamos dispuestos a captar la verdad cualquiera sea el lugar que ella se encuentra, es menester recurrir a todos los campos del conocimiento humano donde ella se encuentre, dejando de lado prejuicios ideológicos, fanatismos nacionalistas o religiosos, los cuales constituyen frenos a la investigación que nos proponemos y principalmente porque dichos pre-conceptos son anticientíficos.

Por otra parte, las ciencias y conocimientos señalados nos indican que la educación es esencialmente práctica, y como cualquier actividad esencialmente práctica, extrae y recibe sus luces del fin. Y el fin sabemos, se comporta como un elemento inmóvil, iluminante y rector. Por lo tanto, captar acabadamente el fin inmóvil, iluminante y rector de la educación es imprescindible si se quiere diseñar una educación integral.

Para la filosofía griega, base de nuestra cultura greco-romana y cristiana, el fin último iluminante de la educación es construir personalidades felices, con un psiquismo equilibrado.

Pero, el fin buscado no puede ser captado si no se tiene y no se afinca en una antropología correcta y verdadera. Por lo tanto, una clara percepción de la antropología es fundamental, porque de la misma saldrán los fines intermediarios y el fin último, de toda tarea educativa integral.

Por lo tanto, los fines propuestos para el desarrollo de una educación integral (Teleología) presupone el conocimiento correcto de lo que es el hombre (Ontología), lo cual significa que primero se debe captar las necesidades espirituales y materiales del hombre (Ortodoxia), y luego de captada dicha verdad, se debe desarrollar el curriculum académico para su implementación por medio de la educación formal (Orto-praxis). La Orto-praxis supone y realiza la verdad encontrada por la Ortodoxia.

Como bien lo señala el destacado psicoanalista francés Erich Fromm (1900-1980, psicólogo social y filósofo humanista, en su obra <El corazón del hombre> que el ser humano tiene dos tendencias innatas: la necrófila o amor a la muerte y la biófila o amor a la vida. La necrófila es patológica y por medio de una Educación en Valores debe ser contrarrestado por la biófila que corresponde a la Cultura de la Vida.

En el pensamiento de Erich Fromm también surge la principal interrogante del mundo en que vivimos, en su obra "¿Podrá sobrevivir el hombre?".

> **La alternativa fundamental para el ser humano es la elección entre vida y muerte, entre creatividad y violencia destructiva, entre realidad e ilusiones, entre objetividad e intolerancia, entre hermandad e independencia y dominación y sumisión** (Erich Fromm, n° 27 https://psicologiaymente.net/reflexiones/frases-de-erich-fromm)

VALORES ANTROPOLÓGICOS PROPUESTOS POR EDGAR MORIN, CONSULTOR EDUCATIVO DE LA UNESCO, PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.

El renombrado sociólogo francés, Edgar Morin (1921), consultor educativo de la ONU- UNESCO para la educación, ciencia y cultura, ha presentado un estudio que sintetiza los Sietes Saberes para la Educación del Futuro. Entre sus numerosas obras se destacan: El espíritu de la época, Introducción a una política del Hombre, Pensar Europa, Vidal et le siens, Introducción al pensamiento complejo, Tierra Patria, Mis demonios, Para salir del siglo XX, Sociología, Amor, poesía, saber; Une politique de civilization, Les septs savoirs nécessaires à l'éducation.

Resumiremos sus siete recomendaciones para una Educación en Valores orientado al diálogo intercultural y el desarrollo de una Cultura de la Paz, una Cultura de la Vida.

1 CEGUERAS DEL CONOCIMIENTO: EL ERROR Y LA ILUSIÓN . La educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazada por el error y la ilusión. El poder imperativo y prohibitivo del conjunto de paradigmas, creencias oficiales, doctrinas reinantes y verdades establecidas, determinan los estereotipos cognitivos, las ideas establecidas sin examen, las creencias estúpidas y no

discutidas, los absurdos dominantes, el rechazo de evidencias en nombre de la evidencia y él hace que reinen bajo los cielos los conformismos cognitivos e intelectuales. El mito y la ideología destruyen y devoran los hechos.

2. LOS PRINCIPIOS DE UN CONOCIMIENTO PERTINENTE. Hay que procurar alcanzar un conocimiento de los problemas claves del mundo. La Educación del Futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. La educación debe abordar el conocimiento considerando el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Los sistemas de enseñanza establecen la disyunción entre las humanidades y las ciencias, así como la separación de las ciencias en disciplinas que han alcanzado una hiperespecialización y concentración sobre sí mismas. Los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias.

3. ENSEÑAR: LA COMPLEJIDAD DE LA NATURALEZAHUMANA. La Educación del Futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el Universo y no cercenarlo. Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el Universo. Paradójicamente, se agrava la ignorancia del todo mientras que se progresa en el conocimiento de las partes..Lo humano es un todo complejo que lleva en sí su proceso de génesis desde el mismo Cosmos. A lo largo de la evolución que ha llevado hasta el ser humano, su realidad se ha hecho más compleja, generando una extensa diversidad. La educación del futuro tiene la misión de comprender y enseñar lo que es común a todo ser humano y la necesidad de las diferencias.

4. ENSEÑAR: LA IDENTIDAD TERRENAL. Desde el siglo XXI hemos entrado en la era planetaria y, desde finales del siglo XX, nos hallamos en el estado de la mundialización". Pero nuestro pensamiento actual nos impide pensar la complejidad del mundo. Es necesario pensar la globalidad. La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria debería conducirnos a la solidaridad y a la conmiseración recíproca entre individuos y de todos para todos. La educación del futuro debe enseñar una ética de la comprensión planetaria. Los acontecimientos son cada vez más globales, más planetarios. En la vida cotidiana, las personas estamos en una continua relación con el resto del planeta aunque no seamos conscientes de ello. La educación debe transmitir esta realidad planetaria y la necesidad de sentir la Tierra como la patria de todos, donde los problemas son de todos y todos deberían implicarse en las soluciones.

5. ENFRENTAR: LAS INCERTIDUMBRES. La historia humana ha sido y sigue siendo una aventura desconocida. La historia es impredecible porque es fruto de continuos desvíos, de acontecimientos inesperados en su cualidad y cantidad.

6. ENSEÑAR: LA COMPRENSIÓN. La misión espiritual de la educación: enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La comprensión humana va más allá de la explicación, implica un proceso de empatía, de identificación y de proyección con respecto a otro

sujeto. La comprensión se ve amenazada por varios obstáculos que constituyen problemas en la comunicación (ruido, polisemia, desconocimiento de ritos, costumbres o culturas) y en las actitudes, como la indiferencia o los centrismos: egocentrismo, etnocentrismo o sociocentrismo. Comprender a los otros requiere tener conciencia de la complejidad del ser humano.

7.VIVIR CON CONCIENCIA ÉTICA. Una ética necesariamente humana, es decir una atropo-ética, debe considerarse como una ética del bucle individuo-sociedad-especie, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humanos. La atropo-ética implica asumir la condición humana y el destino humano, realizar la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión y enseñar la ética del género humano. La democracia se funda en el control del aparato del poder por los controlados y así reduce la esclavitud. La soberanía del pueblo ciudadano comprende al mismo tiempo la auto-limitación de esta soberanía por su obediencia a las leyes y el traspaso de soberanía a los elegidos. La democracia comprende al mismo tiempo la auto-limitación del poder estatal por la separación de poderes, la garantía de los derechos individuales y la protección de la vida privada. La democracia requiere consenso entre ciudadanos, pero también diversidad y antagonismos. El respeto a la diversidad significa que la democracia no puede identificarse con la dictadura de la mayoría sobre las minorías.

LA ANTROPOLOGÍA, BASE DE LA EDUCACIÓN Y SUS OBJETIVOS ANTROPO-ÉTICOS EXISTENCIALES LÓGICO-RACIONALES

Todo diseño educativo debe ser realizado teniendo como brújula y faro iluminante la necesidad de satisfacer las operaciones antropológicas físico-biológicas-espirituales del hombre, objeto y sujeto de la Educación. Y el Estado es el proyecto de organización de la sociedad humana que se implementa por medio del Gobierno con el principal objetivo de satisfacer las operaciones antropológicas de cada hombre integrante de la sociedad. La antropología define cada una de estas operaciones del hombre, las cuales se encuentran vinculadas en un mutuo influjo, que el Estado debe buscar de satisfacer.

Se resume, a partir de una concepción antropológica aristotélica sensible-racional, que las operaciones intelectivas del Hombre definen de un modo lógico, racional, sus Objetivos Vitales Existenciales. Los educadores deben conocer sólidamente los fundamentos de una Antropo-ética Pluridimensional Existencial Intelectiva que origina los cuatro siguientes Objetivos Vitales Existenciales del Hombre en una total vinculación dialéctica:

64. *Objetivo Medioambiental*. Contemplar y dominar el mundo infrahumano (reinos: mineral, vegetal, animal) sin destruirlo; e inclusive, mejorarlo, al ponerlo al servicio de todo Hombre. Por lo tanto, dominio pacífico de la Naturaleza, es decir, Desarrollo Sustentable.

El concepto de Desarrollo Sostenible constituye una pieza fundamental en la definición de políticas y estrategias gubernamentales. La ONU (Comisión Brundtland) lo define como aquél desarrollo que es capaz de

satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos y posibilidades de las futuras generaciones. Por otra parte, una definición más amplia e integral de Desarrollo Sostenible que la de ONU es la siguiente:

Se entiende como Desarrollo Sostenible a todo desarrollo socialmente justo, económicamente incluyente y ambientalmente responsable. Si así no lo fuera no es sustentable. Además, tampoco es desarrollo. Es apenas una actividad explotadora, irresponsable, avarienta y gananciosa, que representa los intereses de una minoría poderosa, rica y políticamente influyente. [Henrique Cortez, 2005]

65. *Objetivo social*. Convivir en la verdad con el semejante, lo cual significa: amistad fraternal, solidaridad, justicia social, paz social y libertad.

66. *Objetivo personal psíquico-espiritual*. Desarrollar la personalidad individual, perfeccionado la inteligencia y la voluntad por medio de Virtudes Éticas y Morales, valores intelectuales y artísticas, y otras variadas Virtudes Perfectivas.

67. *Objetivo personal corporal*. Siguiendo la antropología Aristotélica, el Hombre es un Ser racional, dotado de cuerpo orgánico físico-biológico y de alma espiritual. Por lo tanto, el funcionamiento armónico de la sensibilidad (sentidos externos e internos) del cuerpo orgánico, es imprescindible para tener la inteligencia en perfectas condiciones, de manera que el Hombre pueda razonar con lógica y coherencia. Se debe cuidar adecuadamente el receptáculo del alma espiritual, que es el cuerpo orgánico físico-biológico, alimentándolo, tonificándolo con ejercicios físicos; y no agrediéndolo con hábitos o vicios destructivos que acaban estragando la racionalidad.

Conocer en profundidad la fundamentación teórica de estos Objetivos Antropo-éticos Existenciales Lógicos-Racionales del Hombre, debe constituir parte de la meta de los cursos de capacitación docente. Y estos objetivos antropo-éticos deberían ser el cimiento para la elaboración de toda malla curricular en la Educación Sistemática.

AGENDA HOLISTICA PARA REFORMAR EL PROCESO DE INTEGRACIÓN PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

Para que el diálogo intercultural con la Cultura de la Vida, en tránsito hacia la utopía del sueño kantiano de la paz perpetua, se debe respetar el concepto del *Bien Común Internacional* respetando principios como la *autodeterminación de los pueblos y el respeto a la identidad cultural*.

No totalmente inviable en esta globalización continuar continuar con el absurdo modelo de desarrollo económico imperialista de los supuestos países “desarrollados” del *acumular por el acumular* desdeñando la política de *solidaridad universal entre todos los hombres* agrediendo sin contemplación a la ecología con la gravísima consecuencia de que muchísimas especies vivientes han desaparecido y otras están desapareciendo; de hecho, esto significa lógicamente una seria amenaza a la sobrevivencia de la propia especie humana.

En resumen, en el campo ético-moral de valores para la profundización de la integración, es necesaria una revisión de la agenda de negociaciones y una clara concepción por parte de los negociadores de los siguientes ítems:

VVVV.	Valores poli-culturales de la región;
WWWW.	Educación en valores perfectivos;
XXXX.	Desarrollo regional sostenible, principalmente del medioambiente;
YYYY.	Gestión del patrimonio cultural;
ZZZZ.	Migraciones y el marco legal para el movimiento regional de personas;
AAAAA.	Exclusión social;
BBBBB.	Universidad y sociedad, con ciclo común de articulaciones;
CCCCC.	Políticas educativas comunes;
DDDDD.	Historia de la educación regional;
EEEEE.	Disciplinas sociales y humanísticas comunes.

Ahora es el momento de profundizar en las ventajas compartidas. Se señala por ejemplo, que Latinoamérica y el Caribe constituyen una de las regiones del Planeta con mayores tradiciones y costumbres comunes del mundo que hacen a una identidad única: cultura, historia, geografía, instituciones, religión, idiomas. Por todo ello también los problemas de Latinoamérica son comunes, y por lo tanto también las soluciones. Es la hora de un hermanamiento efectivo basado en todas las cosas comunes de nuestros países, construyendo una gran región integrada en una Cultura de la Vida.

Referencias

Benedicto XVI, 2009: Encíclica Caritas in Veritate. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html

Braun, Ricardo, 2001: <<Desenvolvimiento ao punto sustentável>>. ISBN 85.326.2555.X; Editorial Vozes, Petrópolis, R.J., Brasil.

Estigarribia Velázquez, Ricardo, 2009: <<Ecología Humana. Ética Ecocéntrica para la Educación Ambiental>>. Editorial Marben, Asunción – Paraguay,.

Estigarribia Velázquez, Ricardo, 2009: <<*Ética. Fundamentos filosóficos y antropológicos*>>. 3ª. edición. Editorial

Marben, Asunción.

Estigarribia Velázquez, Ricardo**, 2006: <<*Ecocentrismo Social. Propuesta de Educación Integral para la implementación de un modelo económico y educativo con desarrollo medioambientalmente sostenible*>>. Tesis doctoral UPAP**

Estigarribia Velázquez, Ricardo**, 2004: <<*Educación Medioambiental Urbana a partir de un Sistema de Gestión de Residuos Urbanos Municipales. Aplicación para: Alberdi, Villa Oliva, Villa Franca del XII Departamento de Ñe'embucu*>>. Tesis de Magíster en Sistemas de Gestión Medioambiental UPAP.**

Francisco I, 2014: Discurso a los participantes en el Encuentro Mundial de Movimientos Populares. Aula Vieja del Sínodo el martes 28 de octubre de 2014. http://www.adsis.org/files/descargas/reflexiones/discurso%20papa%20francisco%20movimientos%20populares.pdf.

Gevaert, Joseph, 1976: <<*El problema del Hombre; introducción a la antropología filosófica*>>. Ediciones Sígueme, Salamanca.

Juan pablo II, 1979: <<Encíclica Redemptor Hominis >> nº 5-16.

Maritain, Jacques, 1999: <<*Humanismo integral*>>. Editora Palabra, Madrid.

Merton, Thomas, 2004: <<*Paz personal, paz social - Social Peace, Personal Peace*>>. Longseler. Buenos Aires.

Montero tirado, Jesús, 2006: <<El medio ambiente para generaciones futuras>>. Artículo publicado por el diario ABC del Paraguay en la pág. 37 el 23/01/2006.

Morin, edgar, 2001 <<Los siete saberes necesarios para la educación del futuro>>. Paidós Studio. Barcelona

ONU, 1987: <<Informe Comisión Brundtland>> https://desarrollosostenible.wordpress.com/2006/09/27/informe-brundtland/

Scheler, Max - Romero, Francisco, 1938: <<El puesto del hombre en el cosmos>>. Editorial Losada, Buenos Aires.

Cooperación Académica Internacional, en el Marco de la Red ZICOSUR

Autor: Zalazar, Luisa Del Pilar Gamarra (Universidad Nacional de Pilar - Paraguay)

Resumen: Las investigaciones sobre los procesos de internacionalización de la educación y la cooperación académica se han intensificado durante las últimas décadas, principalmente en los países desarrollados donde se dieron los avances más importantes; sin embargo en América Latina los procesos de internacionalización superior ha tenido un mayor desarrollo desde la década de los 90, estableciendo alianzas estratégicas entre universidades latinoamericanas, en un marco de relaciones multilaterales.

Knight (1999) define el término internacionalización como un proceso de integración de la dimensión internacional/intercultural a las funciones de docencia, investigación y extensión que desempeñan las instituciones de educación superior.

Como actividad central en el marco de los procesos de internacionalización, según Morles, (1997:1257); Sol, (1997:1284) se podría definir a la cooperación académica como un proceso humano intencional mediante el cual se actúa o trabaja con otro u otros, con el fin lograr un beneficio mutuo en materia científica a partir de compartir conocimientos, experiencia, equipos, información y personal calificado. Las actividades de cooperación académica asumen una importancia vital, por cuanto ellas permiten vincularnos a otras realidades, economizar recursos, enfrentar tareas más complejas y, con ello, aumentar la pertinencia de las acciones que se realizan.

El trabajo que se presenta es un proyecto de investigación que pretende abordar el proceso de cooperación académica internacional en el marco de la Red de Universidades de la ZICOSUR, (Zona de Integración del Centro Oeste de América del Sur), fortalezas y debilidades.

La Red de Universidades de la ZICOSUR, constituida en Argentina el 6 de mayo de 2005, es una red de universidades públicas integrada por cinco países, Paraguay, Argentina, Brasil, Bolivia y Chile, quienes vienen activando programas en forma conjunta para fortalecer la integración regional académica y al fin de consolidar el intercambio en áreas de la docencia, investigación y extensión.

La investigación permitirá identificar las dificultades y fortalezas del proceso de internacionalización y Cooperación académica de las universidades que conforman la Red ZICOSUR Universitaria, centrándose específicamente en la cooperación académica, para lo cual se seleccionará como muestra universidades integrantes de la red de los Países de Argentina, Brasil y Paraguay.

Palabras claves: Educación Superior – Internacionalización – Cooperación Académica – Fortalezas – Debilidades.

Texto completo:

INTRODUCCIÓN

Para dar una introducción al tema a desarrollar es importante definir los términos de cooperación, cooperación internacional y cooperación académica. Para este efecto se toma como fuentes principales los materiales bibliográficos "Tendencias de la Educación Superior de América Latina y el Caribe", donde en su Capítulo 6, l*a autora Xiomara Zarur Miranda, habla de la "Integración regional e internacionalización* de la *educación superior en américa latina y el caribe";* así mismo el libro "Titulaciones dobles y carreras compartidas en América Latina", coordinado por Sylvie Didou Aupetit y Marisa Carina Fazio y "Cooperación académica internacional: entre política y la gestión universitaria, escrito por Estela María Miranda y Dante Daniel Salto.

El término cooperación ha sido entendido de diversas formas, la cooperación, según la definición del Glosario de términos vinculados con la Cooperación Académica de la ANUIES, citado por *Allende y Morones Díaz, 2006:4,* consiste en: *Realizar acciones coordinadas con recursos compartidos y beneficios recíprocos. Es el conjunto de actividades realizadas entre instituciones de educación superior o entre estas y organismos de otra*

índole, en las que se comparten recursos con el objetivo de contribuir al fortalecimiento institucional, el progreso científico y tecnológico y el desarrollo socioeconómico (Sylvie D, Fazio M. 2014:13.)

Al ser ampliado el término de cooperación al de cooperación internacional, Zanur Miranda, Xiomara en el capítulo 6 de "Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, plantea que la cooperación internacional es "*la modalidad de relación entre países que persiguen un beneficio mutuo para alcanzar un desarrollo óptimo de sus ciudadanos, y a través de la cooperación se buscaba superar las dificultades que individualmente tiene cada nación para obtener estos beneficios"*. Este término, que en sus comienzos tuvo un carácter asistencial, sufrió transformaciones en las últimas décadas, y hoy se propone más como un acto de corresponsabilidad o de "asociados". Miranda E., Salto, D.(2012), menciona que los avances y perspectivas en los estudios sobre cooperación académica internacional, se han dado principalmente en los países desarrollados y recién comienzan a ser problematizados en América Latina en los últimos diez años.

La cooperación internacional para el desarrollo cultiva los beneficios de la cooperación para resolver problemas específicos, fomentar el bienestar y fortalecer las capacidades nacionales. Es un instrumento que pretende establecer relaciones más justas entre los pueblos y situar a las personas en el centro de todos los esfuerzos, para que cada ser humano pueda desplegar todas sus potencialidades. Esta actividad trabaja sobre el acceso a la educación, a las condiciones de salud, la satisfacción de necesidades básicas y el incremento de la participación ciudadana; propicia un cambio de mentalidad y de actitud en nuestras sociedades dando paso al paradigma de cooperación solidaria. (Zarur Miranda.2008.7).

Cooperación académica según Allende y Morones Días, 2006: 4, consiste en *la generación de procesos relacionados con la docencia, investigación, extensión de los conocimientos y difusión de la cultura, el apoyo a la administración, gestión y dirección de instituciones de educación superior, en el marco de un proyecto o programa de acciones conjuntas entre dos o más instituciones, investigadores, administradores y directivos. (Sylvie D, Fazio M. 2014:14.)*

Estos conceptos plasmados en estos documentos permiten diferenciar dentro del área, la cooperación internacional universitaria, la cooperación, cooperación para el desarrollo, la cooperación internacional y la cooperación académica.

DESARROLLO

ANTECEDENTES DE LA RED ZICOSUR

La Zona de Integración del Centro Oeste de América del Sur (ZICOSUR) se ubica en torno al Trópico de Capricornio, es una región rica, no sólo por su ubicación geopolítica estratégica, sino también por las múltiples fuentes de recursos humanos, naturales y energéticos que posee. En sus 3 millones de kilómetros cuadrados habitan 29,7 millones de personas.

La ZICOSUR Universitario "se ha creado con el objeto de promover acciones tendientes al desarrollo de dicha región, y coadyuvar a sus respectivos gobiernos en la identificación de aquellos ejes estratégicos que permitan una labor más sólida en el proceso decisional y que además de promover el bienestar de sus pueblos contribuya a construir una visión de conjunto en toda la región y en consecuencia potencie los efectos sinérgicos que a partir de su creación pueda desarrollarse".

Las Universidades Públicas de la Región parten reconociendo el proceso de integración latinoamericana como hecho irreversible y en cuyo contexto actúan y desarrollan sus actividades, entendiendo que las mismas no pueden estar ajenas a este proceso y teniendo en cuenta las acciones que han desarrollado los Gobernadores de Provincias y Estados de las Repúblicas de Paraguay, Argentina, Brasil, Chile y Bolivia manifestaron la clara intención de insertarse en este proceso de un modo activo y participativo con la finalidad de contribuir activamente al desarrollo sustentable de la región abarcada.

En la actualidad, el proceso de Internacionalización de la Educación Superior se ha convertido en uno de los elementos para la elaboración de políticas institucionales, tanto por parte de las Universidades, como de los organismos gubernamentales dedicados al tema de la educación superior.

Dicho proceso representa un desafío y una oportunidad para trazar un camino estratégico de desarrollo e integración regional. El proceso de internacionalización del conocimiento y la globalización de la información plantean novedosos e importantes retos y las Universidades deben ocupar un lugar protagónico y de liderazgo, promoviendo el establecimiento de redes, el diálogo, la cooperación intra e interdisciplinaria y la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores. En ese sentido, ZICOSUR Universitario representa un esquema de movilidad de docentes entre las Universidades Miembros de la Red, a través del cual se van desarrollando actividades de intercambio multilateral con ejes temáticos comunes a los países miembros. Con el objeto de consolidar la ZICOSUR Universitario como herramienta de integración regional y cooperación académica.

En la ciudad de Salta, Argentina, a los 6 días del mes de mayo del 2005, el Grupo de Rectores de Universidades del Norte Grande Argentino junto a sus pares de Bolivia, Chile y Paraguay acuerda constituir el Grupo de Universidades Nacionales/ Públicas de la Zona de Integración Centro Oeste de América del Sur, actualmente denominado Red ZICOSUR Universitario.

Las partes identificaron como comunes los siguientes propósitos:

- Trabajar en forma coordinada en la región que describe el Zicosur. ▪ Coordinar y potenciar sus recursos académicos, de investigación, tecnológicos en directa relación con los diferentes sectores públicos y privados de la región.
- Promover acciones en forma integrada entre las universidades a los fines de facilitar el desarrollo sustentable de los distintos sectores económicos, políticos, sociales, culturales y educativos que integran la región.

La ZICOSUR Universitario busca fortalecer la integración regional, propiciar el intercambio de experiencias en metodología de docencia, investigación y extensión, fomentar y consolidar redes temáticas de docencia/investigación como herramienta de integración regional y cooperación académica.

OBJETIVOS DE LA RED ZICOSUR

- Fortalecer la integración regional, el intercambio de experiencias en metodología de docencia, investigación y extensión, fomentar y consolidar redes temáticas de docencia/investigación.
- Coordinar y potenciar sus recursos académicos, de investigación, tecnológicos en directa relación con los diferentes sectores públicos y privados de la región.
- Promover acciones en forma integrada entre las universidades a los fines de facilitar el desarrollo sustentable de los diferentes sectores económicos, políticos, sociales, culturales y educativos que integran la región.
- Contribuir con los sectores públicos y privados en la resolución de problemas regionales según se presenten las demandas de dichos sectores y en particular en el diseño, elaboración y ejecución de programas específicos orientados a la constitución de polos de innovación tecnológica.

UNIVERSIDADES QUE INTEGRAN LA RED ZICOSUR

La Red está conformada por más de 30 Universidades Públicas de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile y Paraguay.

- **ARGENTINA**

1. UTN: Universidad Tecnológica Nacional
2. UNNE: Universidad Nacional del Nordeste
3. UNCAUS: Universidad Nacional del Chaco Austral
4. UTN: Universidad Nacional de Tucumán
5. UNSE: Universidad Nacional de Santiago del Estero
6. UNSa: Universidad Nacional de Salta
7. UNaM: Universidad Nacional de Misiones
8. UNJu: Universidad Nacional de Jujuy
9. UNF: Universidad Nacional de Formosa
10. UNDeC: Universidad Nacional de Chilecito
11. UNC: Universidad Nacional de Córdoba
12. UNCa: Universidad Nacional de Catamarca
13. UADER: Universidad Autónoma de Entre Ríos

- **BRASIL**

14. UFMS: Universidad Federal do Mato Grosso do Sul
15. UENP: Universidad Estadual del Norte de Paraná
16. UEPG: Universidad Estadual de Ponta Grossa
17. UEL: Universidad Estadual de Londrina
18. UNIOESTE: Universidad Estadual del Oeste de Paraná
19. UNICENTRO: Universidad Estadual del Centro Oeste
20. UEM: Universidad Estadual de Maringá
21. UNESPAR: Universidad Estadual do Paraná

- **BOLIVIA**

22. UAJMS: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho
23. UATF: Universidad Autónoma Tomás Frías

- **CHILE**

24. UTA: Universidad Nacional de Tarapaca
25. UANTO: Universidad Nacional de Antofagasta

- **PARAGUAY**

26. UNE: Universidad Nacional del Este
27. UNI: Universidad Nacional de Itapúa
28. UNA: Universidad Nacional de Asunción UNP: Universidad Nacional de Pilar
29. UNC: Universidad Nacional de Concepción UNICAN: Universidad Nacional de Canindeyú

30. UNCA: Universidad Nacional de Caaguazú

AUTORIDADES

Autoridades anteriores

Periodo

2005/2010

- Arq. Oscar Vicente Valdés, Rector de la Universidad Nacional de Nordeste (Arg.).

2010

- Dr. Adolfo Torres, Rector de la Universidad Nacional del Nordeste (Arg.)

2010/2012

- Ing. Eduardo E. Delvalle, Rector de la Universidad Nacional del Nordeste.(Arg.)

2012/2014

Presidente

- Prof. Ing. Hidelgardo González Irala, Rector de la Universidad Nacional de Itapúa (Py)

Vicepresidente

- Prof. Dr. Víctor Alfredo Brítez Chamorro, Rector de la Universidad Nacional del Este (Py).

2014/2016

Presidente

- Lic. Rodolfo Tecchi, Rector de la Universidad Nacional de Jujuy (Arg.)

Vicepresidente,

- Dr. Mariano Adolfo Pacher Morel, Rector de la Universidad Nacional de Canindeyú (Py).

Autoridades actuales

2016/2018

Presidente

- Dra. Berenice Jordão, Rectora de la Universidad Estadual de Londrina (Br.)

Vicepresidente,

- Dr. Mariano Adolfo Pacher Morel, Rector de la Universidad Nacional de Canindeyú (Py).

COOPERACIÓN ACADÉMICA

La Red Zicosur cuenta con un Programa de Movilidad Estudiantil, regida por un Reglamento de General.

El Programa de Movilidad Estudiantil de la Red Zicosur Universitario promueve la cooperación y la integración de las Universidades que la conforman, así como internacionalización de la Educación Superior de la

Región, a través de la realización de la movilidad de los estudiantes regulares de carreras de grado para cursar en otra universidad de la Red, reconocimiento de la actividad académica realizada.

Son objetivos del programa de Intercambio Estudiantil

a) Impulsar el proceso de construcción de un espacio educativo común a través de la movilidad de estudiantes.
b) Promover el intercambio académico y cultural, como también un mejor conocimiento de la diversidad y particularidades de los diferentes sistemas de educación superior instalados.
c) Promover la integración regional a nivel de la educación superior universitaria.
d) Contribuir al desarrollo de una experiencia internacional para enriquecer la formación de los estudiantes, así como el fortalecimiento institucional, mediante el establecimiento de alianzas estratégicas y el desarrollo de actividades de intercambio entre las universidades de la Red Zicosur.
e) Estimular la cooperación interinstitucional e internacional en el ámbito de las Universidades miembros de la Zicosur.

Así mismo cuenta con un Programa de Movilidad Docente, cuyos objetivos son la de fortalecer la integración regional, propiciar el intercambio de experiencias en metodología de docencia, investigación y extensión y fomentar y consolidar redes temáticas de docencia/investigación.

Actualmente la presidencia de la Red, se encuentra trabajando y cooperando muy de cerca con las universidades asociadas a la Red. Se ha conformado un grupo operativo con los asesores, coordinadores y gestores de Relaciones Internacionales a fin de dar seguimiento a las resoluciones tomadas por los Rectores en las Plenarias de Rectores, principalmente en lo que respecta a la cooperación académica, movilidad de docentes, estudiantes y gestores, e internacionalización, como área de Energía renovables y/o no convencionales.

Así mismo la Red a través de las universidades asociadas, se hallan analizando los ejes temáticos del CRES 2018, a fin de presentar un propuestas como aporte de la Red Zicosur a ser presentada en la III Conferencia Regional de Educación Superior de América y el Caribe 2018.

PROCESO DE COOPERACIÓN ACADÉMICA EN LA RED ZICOSUR, PERIODO 2014/2016

En el presente año 2017, la presidencia actual de la Red, presentó un informe en la reunión plenaria de Rectores llevada a cabo los días 18 y 19 de mayo de 2017 en la Universidad Nacional de Salta Argentina, sobre un relevamiento inicial de datos de la Red Zicosur, específicamente lo que corresponde al periodo 2014/2016.

El relevamiento de datos se realizó mediante la implementación de un cuestionario, con datos sobre la Universidad, la participación en la Red Zicosur Universitaria, los intereses en la Red, sobre movilidad docente, movilidad estudiantil, movilidad de Staff y otras actividades realizadas con la Red Zicosur.

Se pudo obtener datos de quince universidades integrantes de la Red.

A continuación algunos datos resultantes de la implementación del cuestionario.

- Área o temáticas de interés para el desarrollo de proyectos o acciones en conjunto.
  a) Artes (7)
  b) Ciencias Agrarias y Pecuarias (13)
  c) Ciencias Económicas, Financieras y Administrativas (14)

d) Ciencias de la Salud (11)
e) Ciencias Sociales (11)
f) Ciencias Exactas (11)
g) Humanidades (11)
h) Ingenierías (11)
i) Lenguaje (1)
j) Ciencias Naturales (1)
k) Postgrado (1)
l) Informática (1)

- Proyectos en el área de energías renovables y/o no convencionales.

  73% de las Universidades respondieron que sí cuentan.

  27 % de las Universidades respondieron que no cuentan.

  93 % de las Universidades manifestaron interés en desarrollar proyectos en esta área.

- Movilidad docente (Incoming)

  73 % no cuenta

  27 % si cuenta

- Movilidad docente (outgoing)

  53% no cuenta

  47 % si cuenta

- Áreas de interés para movilidad docente

  Artes, Educación, Ciencias Biológicas, Energías renovables, Ciencias Sociales y Humanas, Estudios lingüísticos y literarios, Medio ambiente, Alimentos, Industria Forestal, Ciencias Agrarias y Pecuarias, Ciencias Veterinarias, Química, Derecho, Ingenierías, Ciencias Puras, Ciencias de la Salud, Comunicación, Tecnología de la Información y la Comunicación, Economía.

- Movilidad Estudiantil (Incoming)

33% Si

67% No

- Movilidad Estudiantil (outgoing)

  40% Si

  60% No

- Área de interés para movilidad estudiantil.

  Artes, Educación, Ciencias Biológicas, Energías renovables, Ciencias Sociales y Humanas, Estudios lingüísticos y literarios, Medio ambiente, Alimentos, Industria Forestal, Ciencias Agrarias y Pecuarias, Ciencias Veterinarias, Química, Derecho, Ingenierías, Ciencias Puras, Ciencias de la Salud, Comunicación, Tecnología de la Información y la Comunicación, Economía, Agronomía.

- Movilidad de Staff

  80% No

  20% Si

- Interés en realizar la movilidad de Staff

  100% Si

- Áreas de interés para movilidad de Staff

  Comunicación, Investigación, Recursos Humanos, Cooperación Internacional, Gestión de Proyectos, Movilidad Internacional, Relaciones Internacionales, Gestión Públicas lenguas y comunicación, del manejo de la información, Inseminación artificial y mejora genética Caprinos y Ovinos, Gestión de la Cooperación internacional en la Educación Superior, Cooperación en extensión, Movilidad de larga y corta duración, Vinculación, Administración.

- Dificultades
  - Poca respuesta para concretar las movilidades de docente y estudiantil.
  - Actividades planadas en las plenarias no tienen continuidad, solo un numero reducido se realizan.

- Dificultad de comunicación con responsables de los sectores relacionados a la Red Zicosur.
- Falta de recursos para concretar las movilidades
- No se dispone de información sobre la movilidad.
- Los programas no estaban siendo administrados por la oficina de Relaciones Internacionales.
- Falta de base de datos de las universidades que integran la Red.
- Desconocimiento de la Comunidad universitaria sobre la Red y sus propósitos.
- Dificultad con la realización efectiva de flujos in y out.
- Poco resultado práctico en enseñanza, investigación y extensión.
-

➢ Fortalezas y Sugerencias
- Las webconferencias pueden aportar una continuidad de las acciones planteadas.
- Organizar una agenda específica de responsables administrativos de Red Zicosur de la cada IES.
- Viabilizar canal de comunicación más eficaz entre las universidades.
- Las plenarias pueden ser mejor aprovechadas con pautas, políticas educacionales y administrativas que articulen mejor la conexión entre universidades participantes.
- Participación de los responsables de Relaciones Internacionales en las Plenarias.
- Facilitar recursos para financiar actividades.
- Buscar recursos (extra institucionales) para financiar movilidades.
- Realizar la movilidad de corta duración como primera fase.

OBJETIVO PRINCIPAL DEL TRABAJO

Analizar el proceso de cooperación académica internacional, en las universidades públicas integrantes de la Red Zicosur, específicamente en el área de movilidad, en el periodo 2016/2017.

METODOS Y TÉCNICAS

La investigación será de carácter descriptivo y de corte transversal, Según (Hernández Sampieri, 2008), *en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para describir lo que se investiga, son útiles para demostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación,* y de corte transversal porque se estudiará durante un tiempo determinado.

El trabajo implementará una combinación de los enfoques cualitativos y cuantitativos. Utilizar el método cuantitativo con apoyo de información cualitativa dará como resultado un análisis de mayor comprensión de los aspectos de carácter estructural que in influyen en la situación objeto de estudio y los resultados permitirán las interpretaciones sobre el tema investigado. Hernández Sampieri,(2006), expresa que si los resultados de los dos enfoques coinciden se incrementa la confianza en tales resultados.

MUESTRA

Para llevar adelante la investigación, se pretende tomar como muestra todas las Universidades Públicas del Paraguay integrantes de la Red Zicosur, una Universidad Argentina, la UNAF (Universidad Nacional de Formosa), una Universidad del Brasil , la UEL (Universidad Estadual de Londrina).

CONCLUSIÓN

El informe presentado por la Presidencia actual de la Red Zicosur, situado en la Universidad Estadual de Londrina-Brasil, presentan datos que servirán de base o fuente para la realización del trabajo, que a su vez pretende conocer el proceso de cooperación académica internacional en el marco de la Red Zicosur, en el periodo actual, el grado cooperación entre las universidades, las áreas o temáticas de interés para desarrollar proyectos o acciones conjuntas.

Se pretende analizar las movilidades docente y estudiantil incoming/outgong, las movilidades de staff; así mismo, las fortalezas y dificultades que resaltan tanto en el momento de llevar adelante o concretar las movilidades, como en los intercambios de cooperación y actividades diversas dentro de Red, de qué manera se van superando las dificultades y afianzando los propósitos de la Red.

Para llevar adelante este trabajo, se recurrirá a las fuentes teóricas, a la secretaría de la Red; que actualmente se halla situada en la Universidad Estadual de Londrina-Brasil, a fin de solicitar informaciones generales relacionadas a las variables del trabajo; así mismo, se acudirá a las universidades asociadas y seleccionadas como muestra a quienes se aplicará un instrumento para la recolección de datos y entrevistas a los responsables de relaciones internacionales, que permitirán posteriormente realizar el análisis, la presentación de los resultados y sugerencias que sirvan para el fortalecimiento de la Cooperación dentro de la Red Zicosur, promover una mayor integración e intercambio de conocimientos, el apoyo para el desenvolvimiento científico, económico, cultural y social, y fortalecer los programas de movilidad, con el objetivo de mejorar la calidad de la Educación Superior.

BIBLIOGRAFIA

- Didou A. S.; Fazio M. C.; Henao K.; Morales O.,J.C., (2014). Titulaciones dobles y carreras compartidas en América Latina.
- Gazzola A. L.; Didriksson A. (2008).Tendencias de la Educación Superior en América y el Caribe.
- González I. I., (2014) Informe de gestión de la presidencia, periodo 2012/2014.
- Hernández Sampieri, Roberto (2006) Metodología de la Investigación. 4a Ed.
- Hernández Sampieri, Roberto (2008) Metodología de la Investigación. 5a Ed.
- Knight, J. (1999). Internationalisation of Higher Education. In J. Knight & H. De Witt (Eds.), Quality and Internationalisation in Higher Education Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Miranda E. M.; Salto D.D. (2012). Cooperación académica internacional: entre política y la gestión universitaria.
- Morles, V. (1997). Una estrategia de cooperación académica internacional para el desarrollo y el cambio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe . La educación superior en el siglo XXI. Caracas: CRESALC.
- Presidencia Red Zicosur . (2017). Relevamiento inicial sobre la Red Zocosur 2014/2016.
- Zarur M., X.; Burbano L. G.; Didou A. S.; Guarga R.; Parkins R. y Siufi G. (2008). Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- http://www.una.py/internacionales/images/stories/ZICOSURuniversitario.pdf
- https://zicosur.wordpress.com/presidencia/

10-Gestión de Recursos Humanos en Instituciones de Educación Superior

10-Gestión de Recursos Humanos en Instituciones de Educación Superior

Aproximación a las características emprendedoras del gestor universitario

Autor: Villalba Benítez, Ever; Ortega Carrasco, (Rolando Universidad Nacional de Pilar, Paraguay)

Resumen: Este trabajo estudia el perfil emprendedor de funcionarios y directivos de la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas de la Universidad Nacional de Pilar en el año 2016. El objetivo fue describir actitudes emprendedoras de los gestores de la institución a partir de un instrumento validado internacionalmente en investigación del perfil emprendedor conocido como CCE o Características del Comportamiento Emprendedor diseñado por la Organización de las Naciones Unidas sustentada en base a las teorías de McClellan. La metodología permite caracterizar el comportamiento emprendedor mediante un test de autoevaluación de 10 factores asociados a las necesidades de logro, afiliación y poder. El estudio reveló que el promedio de las puntuaciones de las

CCE de los gestores en ambos grupos se encuentran en un nivel de desarrollo intermedio, algunas fortalezas en los Directivos son la capacidad de Fijar metas, Autoconfianza e independencia, en los Funcionarios además de Fijar metas y Autoconfianza, sobresalen las variables de Cumplimiento y Búsqueda de información, indicando que son capaces de recurrir a sacrificios personales o se esfuerzan extraordinariamente para realizar un trabajo, son colaboradores, tienen buena voluntad y sus motivaciones en muchos casos van más determinados por el logro mismo del trabajo.

Palabras claves: Comportamiento Emprendedor, Gestión Universitaria, Gestión de Recursos Humanos.

Texto completo:

INTRODUCCIÓN

El emprendedurismo es objeto de estudio de investigadores especializados y multidisciplinarios de las ciencias sociales, entre ellos estudiosos de las ciencias empresariales, psicólogos, sociólogos y otros tantos. “La palabra emprendedurismo tiene una interpretación amplia y un significado científico polisémico. La mayoría de las definiciones exponen aspectos relacionados con la enseñanza y la creación de comportamientos practicados” (Venturi, Villalba, Godoy, Fretes, Ocampo y Ferreiro, 2012, pág. 16).

Es un fenómeno cuya importancia inicial radica en las contribuciones que ofrece al ámbito de la economía pues se considera que “el espíritu emprendedor es un mecanismo crucial de desarrollo económico (Schumpeter, 1934; Wennerkers y Thurik, 1999; Baumol, 2002; van Stel et al., 2005)” citado por (Stam, Suddle, Hessels, & van Stel, 2006, pág. 125).

Múltiples estudios se han realizado con respecto a caracterizar el comportamiento emprendedor de personas que se dedican al comercio, independientes, corporativos y hasta de los denominados emprendedores internos. “Ser emprendedor significa mucho más que una simple denominación o un concepto; pasa a ser una actitud, un comportamiento que caracteriza a una persona, a su organización y a un profesional; es una visión de futuro y de éxito” (Venturi y otros, 2012, pág. 15).

El concepto de emprendedor en el trascurso del tiempo ha ido ampliando su contexto de acción y definición, pasando de ser considerado emprendedora aquella persona “que asumía riesgos en una negociación de compra de servicios o mercaderías con la intención de revenderlos más tarde a precios inciertos” (Venturi y otros, 2012, pág. 16), a un concepto postulado por Schumpeter citado por Venturi y otros que define al emprendedor como “todo aquel que realiza nuevas combinaciones de medios de producción y, por lo tanto, incluye no sólo a aquellos hombres de negocios “independientes”, sino a todos los que realicen dicha función, bien sean dependientes o empleados de una compañía” (2012, pág. 17).

También Venturi y otros mencionan que “lo que mueve a un emprendedor es la realización del proyecto, no únicamente las recompensas monetarias, sino la realización personal” (2012, pág. 20), considerando lo expuesto se identifican que existen otros modelos de emprendedurismo no vinculados

al sector empresarial, cuyas motivaciones no se basan únicamente en la búsqueda de lucro en sus emprendimientos. En este caso se hace referencia al emprendedor social que "asume una actitud de inconformismo y crítica delante de las injusticias sociales existentes en su región y en el mundo" afirman Melo Neto y Froes citado por (Venturi y otros, 2012, pág. 93).

> [...] la diferencia entre el Emprendedurismo tradicional y el Emprendedurismo Social, radica en que el objetivo primordial de este último es buscar la creación y sostenibilidad de valor social, más que del valor económico o de utilidades, si bien es cierto el desarrollo tiene que ser sostenible en el tiempo. Temas como el medio ambiente, equidad de género, desarrollo poblacional, acceso a educación, ofrecimiento de empleo a poblaciones vulnerables, etc., son solo algunos de los abarcados por el Emprendedurismo Social (Tortós Hidalgo, 2013, pág. 2).
>
> El Global Entrepreneurship Monitor GEM[186] reconoce que, en la actualidad, todavía no existe una definición específica y generalmente aceptada sobre el Emprendedurismo Social. Sin embargo, en su Reporte sobre Emprendedurismo Social (2009) menciona su aceptación a un concepto muy amplio que relaciona el Emprendedurismo Social con individuos y organizaciones comprometidas con actividades emprendedoras que tienen una meta social (Tortós Hidalgo, 2013, pág. 5).

"Emprendedores sociales tienen características semejantes a los emprendedores de negocios, pero poseen una misión social donde el objetivo final no es la creación de lucro, más es la creación de valor social; son agentes de transformación en la sociedad" (Malagón & Colombia, 2003, pág. 13).

Otra visión del emprendedor es la que aporta Pinchot (1985) acuñando el término de "Intraemprendedor o emprendedor interno", cuando dice que el emprendedurismo podría ser aplicado en organizaciones existentes, por personas internas, y no solamente en la apertura de nuevos negocios" (Venturi y otros, 2012, pág. 104).

Venturi y otros mencionan que "el desafío está en buscar la cooperación de funcionarios, para todas las actividades realizadas a los ideales del emprendedor, convirtiendo a sus subordinados en intraemprendedores" (2012, pág. 103). Según Pulgarín Molina y Cardona Acevedo (2013), en la misma línea, este espíritu es el que hace que existan iniciativas de proyectos, expansión de las organizaciones y consolidación de las instituciones logrando la concreción de los objetivos propuestos por los directivos. En ese sentido, Directivos y Funcionarios desarrollan características que benefician a las instituciones donde realizan su actividad laboral respondiendo a las exigencias de las organizaciones y de los entornos con los que se relaciona.

Considerando esta amplia influencia del emprendedurismo en diferentes esferas, presente en las nuevas empresas y en las ya existentes, y por sobre todo reconociendo que no solo se manifiesta en el sector empresarial, surge la interrogante de conocer cuáles son las características

[186] El Global Entrepreneurship Monitor (GEM) es un estudio global realizado por un consorcio de universidades, iniciado en 1999, como objetivo mide la capacidad empresarial de la población de más de 100 países

emprendedoras que se encuentran en organizaciones del sector público con una fuerte función social, como es el caso de la Facultad de Ciencia Contables, Administrativas y Económicas de la Universidad Nacional de Pilar (UNP), organización dinámica, compleja, que al igual que muchas organizaciones poseen fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que exigen a sus directivos y funcionarios tomar decisiones muchas veces bajo presión debido a los requerimientos que impone la gestión de una institución educativa con exigencia de calidad, estas dificultades y la superación de las limitantes son indicios de lo que McClelland llama "necesidad de logro" principal característica psicológica del comportamiento emprendedor.

La investigación se justifica en la necesidad de contar con un diagnóstico inicial que permita caracterizar el perfil emprendedor de los principales gestores de la organización cuya misión es "formar personas proactivas, emprendedoras y críticas (…)", y entre sus valores institucionales contempla la "actitud emprendedora" (FCCAE - UNP, 2017), y así contribuir con datos importantes para trazar estrategias orientadas a optimizar el talento humano en función de las competencias desarrolladas.

Además, la investigación descriptiva "puede servir como base para otros tipos de investigaciones, porque a menudo es preciso describir las características de un grupo antes de poder abordar la significatividad de cualquiera diferencia observada" (Salkind, 1999, pág. 12).

Características de Comportamiento Emprendedor

"McClelland define el emprendedor como una persona de éxito que ha desarrollado una fuerte necesidad de logro y que por lo tanto busca situaciones en donde satisfacerlas" (Pulgarin, 2013, pág. 4). Esto se atribuye al factor motivacional que la mayoría de las personas cuentan, pero las ganas o la intención de llevar a cabo un proyecto emprendedor va relacionado de la escala motivaciones de cada uno (McClelland, 1989) citado (Olivera Rivera & Olmedo Pizarro, 2009).

La teoría fue primordial para el crecimiento de los saberes científicos sobre el espíritu emprendedor, expone que el gestor emprendedor tiene su mayor motivación en la necesidad de logro, la de realizar una buena tarea exigiéndose cada vez objetivos más desafiantes (Olivera Rivera & Olmedo Pizarro, 2009); (Venturi, y otros, 2012).

McClelland plantea que el punto de partida del patrón del comportamiento de las personas está condicionado por las necesidades, esto crea una tensión interna en la persona y actúa como un estímulo que orienta el comportamiento para reducir la tensión. En ese contexto piensa que el ser humano puede adquirir las necesidades aprendiéndolas durante el desarrollo de su vida, por lo que muchas de ellas se aprenden de la cultura de la sociedad, éstas las clasificó en tres categorías que son las de logro (n Log)[187], de poder (n Pod)[188], y de afiliación (n Afi)[189] (McClelland, 1989).

[187] Es la "necesidad de alcanzar metas y esforzarse continuamente para hacer las cosas mejores". Se refiere al impulso de lograr metas, sobresalir, y esforzarse para obtener éxito.

[188] Se define como "la necesidad de influenciar y liderar a otros, y tener el control sobre el ambiente de uno". Se refiere al nivel de control que la persona desea tener sobre situaciones propias en las que se encuentra involucrado.

Con el objeto de poder caracterizar las claves de éxito del emprendedor McClelland inició en los años 60 un proyecto de investigación a través de un cuestionario a emprendedores de todo el mundo que habían puesto en marcha con éxito sus ideas de negocio (Garzón Benítez, 2004).

Basándose en los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados, McClelland pudo determinar que independientemente al rubro a que se dediquen, de la región en el que se encuentren, el nivel socio-económico, religión, cultura, sexo o raza, en todos ellos se repetían en mayor o menor medida una serie de pautas de comportamiento (Garzón Benítez, 2004).

Los hallazgos permitieron sistematizar los siguientes elementos de análisis (Garzón Benítez, 2004):

a) Existen 30 comportamientos comunes en los emprendedores consultados que son clave en su éxito.

b) Estos 30 comportamientos se agrupan en 10 Pautas de Comportamiento Emprendedor.

Las Pautas de Comportamiento Emprendedor (PCEs) son decisivas a la hora de iniciar un emprendimiento y pueden adoptar los valores: 0 a 25. Sea cuál sea el valor, estas pautas se pueden desarrollar empleando técnicas específicas. Valores menores a 15 son considerados de bajo desarrollo, de 15 a 20 son de nivel intermedio, y de 21 a 25 son considerados de nivel alto.

c) Dichas pautas están agrupadas en tres grandes grupos (ver tabla nº 1):

Tabla 2 Pautas de Comportamiento Emprendedor

Pautas de Logro	***Conceptos***
Busca Oportunidades e iniciativas	Realizar actividades antes de que sean solicitadas o antes de que sea forzado por las circunstancias, en adición al aprovechamiento de las oportunidades fuera de lo común.
Persistencia	Actuación repetida que invite al cambio de estrategia si es necesario a fin de superar un obstáculo o un desafío.
Cumplimiento	Hacer sacrificios personales o generar un esfuerzo extraordinario para completar una tarea. Cooperar con los colaboradores y desarrollar empatía.
Exigir eficiencia y calidad	Se refiere a encontrar la manera de hacer las cosas mejor, más rápidas y más económicamente posibles. Buscar exceder las expectativas, y utilizar procedimientos para asegurar que el trabajo se termine a tiempo.
Correr riesgos calculados	Esto significa desarrollar acciones para reducir los riegos y controlar los resultados.
Pautas de Planificación	
Fijar Metas	Se refiere a establecer metas y objetivos que sean desafiantes y que tengan significado personal.
Búsqueda de información	Es una capacidad propia de investigación acerca de las problemáticas que se le presentan.

[189] Es “el deseo de establecer amistad y relaciones interpersonales cercanas”. Un individuo con una alta necesidad de afiliación, se esfuerza por mantener buenas relaciones con los demás, crea un ambiente grato de socialización, se preocupa por la gente y le gusta mantener una vida social activa.

Planificación Sistemática y seguimiento	Planificar dividiendo tareas de gran tamaño en subtareas medianas o pequeñas con plazos definidos.
Pautas de Poder	
Persuasión y redes de apoyo	Uso de estrategias deliberadas para poder influenciar y persuadir a otros, y mantener relaciones con terceros.
Autoconfianza e Independencia	Mantener su propio punto de vista ante la oposición o de resultados inicialmente desalentadores, confiando en su capacidad.

Fuente: Elaboración adaptada del Manual del participante del taller de desarrollo de comportamiento emprendedor (Fundación CIRD - Centro de Información y Recursos para el Desarrollo, 2017).

d) Las pautas se pueden analizar aisladamente (una a una) o estudiadas de manera interrelacionada entre ellas.

e) Las relaciones teóricas entre pautas enumeradas por McClelland en los emprendedores de éxito son las siguientes:

- "Fijar Metas" debe tener la puntuación más alta, y en especial debe estar por encima de "Persistencia".
- "Persistencia" debe tener una puntuación similar a "Búsqueda de Oportunidades e Iniciativa". Lo aconsejable es que la distancia máxima entre ellas sea de 5 puntos.
- La pauta "Correr Riesgos" está relacionada con las pautas "Autoconfianza e Independencia" y "Búsqueda de Información".
- "Autoconfianza e Independencia" debe tener una puntuación similar a "Cumplimiento". Lo aconsejable es que la distancia máxima entre ellas sea de 5.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio fue descriptivo, no experimental, de corte trasversal, desarrolló un abordaje metodológico cuantitativo (Corbetta, 2007), que comprendió una calificación de variables/constructos asociados a situaciones donde el entrevistado calificó en un valor numérico según su consideración, posteriormente se valoró los resultados con técnicas de medición estadística.

Además de recurrir a las fuentes primarias, es decir, aquellos en que los datos o hechos sobre los que versa, son de primera mano, se acudieron a fuentes secundarias de información, como libros, artículos científicos, tesis y textos académicos que se refieren al tema con el propósito de realizar una revisión del marco teórico.

La investigación se desarrolló en la sede central de la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas de la Universidad Nacional de Pilar, participaron voluntariamente los principales gestores de la organización constituidos por 8 miembros del Consejo Directivo y 30 Funcionarios Administrativos, incluyendo los Directores de áreas y sus colaborados, en el año 2016.

El instrumento utilizado en esta investigación fue un cuestionario que consta de dos secciones fundamentales. En la primera se definen los perfiles generales del entrevistado (características socioeconómicas mínimas) a través de una serie de preguntas básicas acerca de su persona donde el

entrevistado responde de manera abierta a las mismas.

En la segunda sección se utiliza parte del instrumento “preparándose para triunfar” desarrollado por EMPRETEC, el cual deriva del modelo de análisis de emprendedurismo de David McClelland. Esta parte del instrumento realiza un cuestionario de 55 preguntas donde se indaga a los gestores universitarios acerca de que tan identificados se sienten con algunas situaciones particulares. Estos responden en un rango de entre 1 y 5 según sea su apreciación del criterio, de acuerdo a la escala que se presenta a continuación.

1 = Nunca

2 = Raras veces

3 = Algunas veces

4 = Usualmente

5 = Siempre

El diseño metodológico del cuestionario consta de preguntas de control y márgenes de corrección que permiten mayor grado de objetividad a la hora de la obtención de los resultados finales.

Los resultados se expresan de manera descriptiva y analítica desde el punto de vista de la teoría desarrolla por David McClelland.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos mediante el cuestionario de auto-evaluación de conductas emprendedoras.

La tabla 2 expone las puntuaciones promedio de los dos grupos estudiados, clasificando las variables para la presentación según correspondan a pautas de logro, de afiliación o poder.

Los valores indican el nivel de desarrollo de cada variable estudiada, siendo los puntajes de 0 a 14 un nivel de desarrollo bajo, puntajes de entre 15 a 20 indican un nivel de desarrollo intermedio, y los puntajes de 21 a 25 exponen características emprendedoras fortalecidas.

Tabla 3 Puntuación promedio según Características de Comportamiento Emprendedor

	Funcionarios	Directivos	Variación
Pautas de Logro	18,07	17,31	0,76
Busca Oportunidades e iniciativas	17,60	17,86	-0,26
Correr riesgos calculados	15,57	14,43	1,14
Exigir eficiencia y calidad	19,07	18,00	1,07
Persistencia	18,67	18,14	0,53
Cumplimiento	19,43	18,14	1,29
Pautas de Planificación	18,72	17,62	1,10
Búsqueda de información	19,10	17,00	2,10
Fijar Metas	19,77	20,29	-0,52
Planificación Sistemático y seguimiento	17,30	15,57	1,73
Pautas de Poder	17,98	17,71	0,27
Persuasión y redes de apoyo	16,13	16,00	0,13
Autoconfianza e Independencia	19,83	19,43	0,40
Promedio General	18,26	17,55	0,71

Fuente: Elaboración propia en base a resultados del test de autoevaluación CCE.

La diferencia de los puntajes promedios de las Características del Comportamiento Emprendedor entre ambos grupos es sutil, siendo levemente mayor el puntaje del grupo de Funcionarios con 18,26 con relación a 17,55 puntos del grupo de Directivos, ambas puntuaciones se encuentran en la franja de nivel de desarrollo intermedio.

Llamativamente ninguna de las variables de los dos grupos de gestores universitarios obtuvo un puntaje con la media mínima ideal deseada que es 21 o más.

Las pautas con mejor puntaje en el grupo de gestores Directivos son Fijar Metas con 20,29 y Autoconfianza e Independencia con 19,43 puntos; mientras que los resultados más bajos se dieron en los comportamientos de Correr Riesgos Calculados con 14,43; Planificación Sistemática y Seguimiento con 15,57 y Persuasión y Redes de Apoyo con 16 puntos.

En el grupo de Funcionarios los mejores puntajes se identificaron en Autoconfianza e Independencia con 19,83, Fijar Metas con 19,77 y Cumplimiento con 19,43, mientras que los valores más bajos resultaron en Correr Riesgos Calculados con 15,57; Persuasión y Redes de Apoyo con 16,13 y Planificación Sistemática y Seguimiento con 17,3 puntos.

Se puede notar que si bien existen diferencias en los puntajes hay coincidencias entre ambos grupos en que las características que más sobresalen son Fijar Metas, Autoconfianza y Cumplimiento, así mismo existen similitudes en los comportamientos que indican escaso desarrollo con las variables de Correr Riesgos Calculados, Planificación Sistemática y Seguimiento; y Persuasión y Redes de Apoyo.

Es necesario analizar por qué en ambos grupos de gestores la característica de Correr Riegos Calculados es la de menor puntaje, muy por debajo de la media, este rasgo indica debilidades en la capacidad de calcular deliberadamente riesgos y evaluar alternativas, tomar decisiones y controlar resultados, así también expone que los Directivos y Funcionarios tienen dificultades para colocarse en situaciones que conllevan un reto o un riesgo moderado (Durán Aponte & Arias Gómez, 2012). Para ello presentamos una hipótesis que podría ser tenida en cuenta en futuras investigaciones. Es probable que responda a una característica de la organización debido a factores en la cultura organizacional que no promuevan la posibilidad de tomar riesgos. Otro elemento no menos importante a considerar es lo planteado por McClelland (1961), donde menciona que la población de Latinoamérica tiene problemas para asumir riesgos.

Las otras dos características que también coinciden en ambos grupos de gestores y pueden considerarse como debilidades son la capacidad de Persuasión y Redes de Apoyo, y la capacidad de Planificación Sistemática; la primera conducta indica debilidad para valerse de estrategias deliberadas para influenciar a otros, así como valerse de agentes claves para lograr objetivos, y finalmente la dificultad de mantener una red de contactos, la segunda conducta indica dificultad para planificar dividiendo las tareas grandes en subtareas con tiempos establecidos, dificultad para revisar los planes y considerar circunstancias cambiantes.

Considerando los puntos relativamente más fuertes que también se dan en coincidencia en ambos grupos de gestores universitarios nos permiten apreciar como fortalezas, aunque con un nivel intermedio de desarrollo, las capacidades de Fijar Metas, Autoconfianza y Cumplimiento, que representan destrezas en fijar objetivos con una visión clara y específica a largo plazo, confianza en las habilidades y pericias de cada uno para realizar tareas difíciles y por sobre todo la conducta de recurrir a sacrificios personales y esmerarse de forma extraordinaria para terminar un trabajo, además de ser colaboradores y ser necesario pueden ocupar el lugar de su compañero para logar el cometido.

A continuación, se presentan gráficos que permiten identificar los niveles de desarrollo de las características emprendedoras según sean pautas de logro, de planificación y de poder.

Fuente: Elaboración propia en base al resultado de test de autoevaluación de CCE

Ilustración 1 Niveles de desarrollo de Pautas de Logro

La Ilustración N° 1 permite identificar el nivel de desarrollo de los comportamientos que corresponden al grupo de pautas de logro, que incluyen el análisis de cinco variables, se observa para el grupo de gestores Directivos un puntaje promedio levemente menor en relación al grupo de Funcionarios, si bien coinciden en rasgos que pueden considerarse relativamente fuertes como son las conductas de Cumplimiento, Exigir Eficiencia y Calidad, y la Persistencia, en cambio, se identifica como una de las características en situación crítica para ambos grupos de gestores el de Correr Riesgos Calculados, y un tanto menos crítico pero igualmente alejado del ideal, el comportamiento de Búsqueda de Oportunidad e Iniciativas.

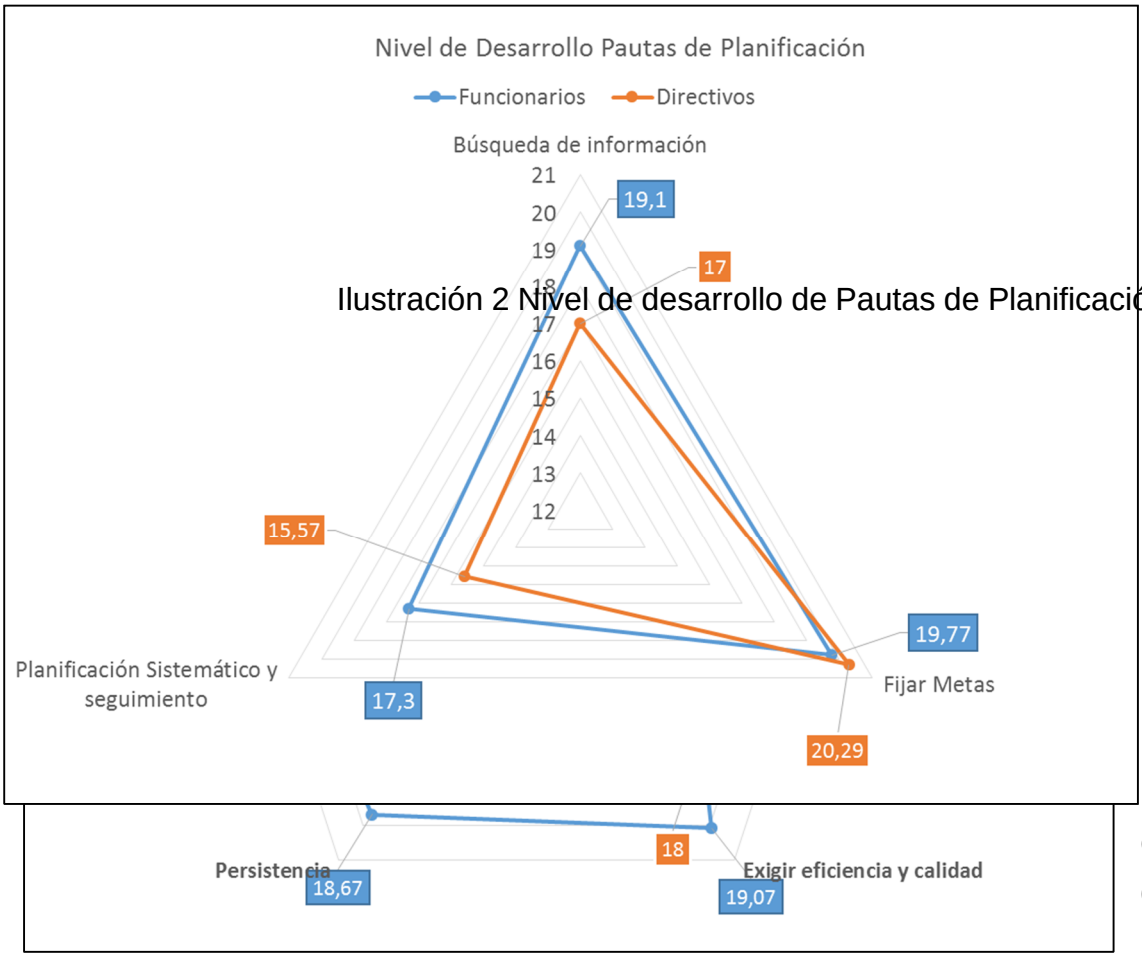


Ilustración 2 Nivel de desarrollo de Pautas de Planificación

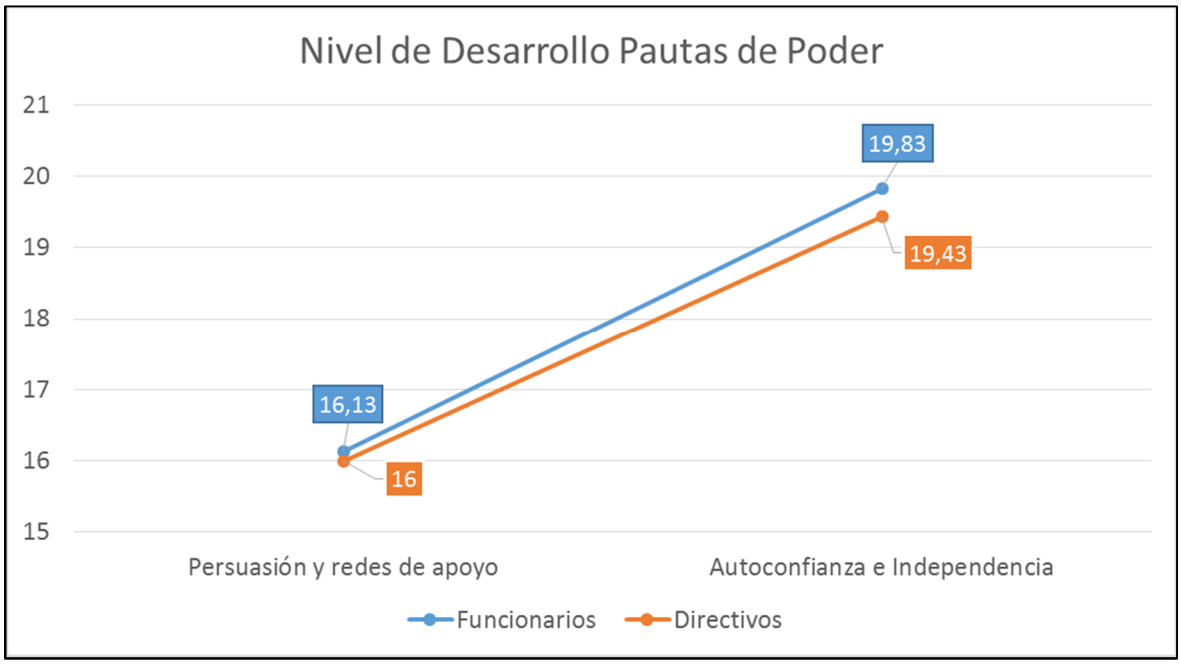
Para McClelland un emprendedor es definido como aquella persona con una alta motivación al logro, es decir, con alto desarrollo de éstas pautas. Sin embargo, en el caso de que aún no se logre desarrollar en el nivel ideal todas las conductas es importante buscar el desarrollo equilibrado de las primeras cinco variables, sin que disten significativamente en los puntajes.

Fuente: Elaboración propia en base al resultado de test de autoevaluación de CCE

En la Ilustración N° 2 se identifica el nivel de desarrollo de los comportamientos que

corresponden al grupo de pautas de planificación, que incluyen tres variables, éstas se encuentran relacionadas con las motivaciones denominadas por McClelland como las de afiliación, que en equilibrio permiten administrar y hacer un seguimiento correcto de las metas fijadas y sus respetivos cumplimientos. Se observa para el grupo de gestores Directivos un puntaje promedio levemente menor en relación al grupo de Funcionarios en las conductas de Planificación Sistemática y Seguimiento, y en la capacidad de Búsqueda de Información, por su parte, el mejor puntaje obtenido por los Directivos fue en el comportamiento de Fijar Metas a largo Plazo, en donde obtuvieron un puntaje muy cercano al mínimo ideal que es 21.

Ilustración 3 Nivel de desarrollo Pautas de Poder



Fuente: Elaboración propia en base al resultado de test de autoevaluación de CCE

En la Ilustración N° 3 se analizan dos variables que componen las pautas de poder, necesarias en todo momento para que el gestor pueda conducir la organización hacia las metas fijadas, se identifica que la conducta mejor desarrollada en ambos grupos de gestores es la Autoconfianza, sin embargo, llamativamente existen debilidades en la capacidad de Persuasión y generación de Redes de Apoyo que revelan carencias para valerse de estrategias intencionales para influenciar y persuadir a otros, y además mantener relaciones con terceros.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación permitió conocer el nivel de desarrollo de las características de comportamiento emprendedor de los gestores principales de la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas el cuál se encontró en el nivel intermedio, por debajo del puntaje óptimo, con una puntación media para Funcionarios de 18,25 y para Directivos en un puntaje promedio de 17,49.

Analizada las tres grandes clasificaciones se identificó que sensiblemente poseen mejor puntuación el grupo de Funcionarios que los Directivos, pero tanto en las pautas de Logro, Planificación y Poder en ambos grupos se encontraron puntajes en el nivel intermedio, por debajo de los 21 puntos

indicando que todas las pautas necesitan ser trabajadas para perfeccionarse y mejorar el perfil emprendedor de los gestores.

Se identificó una baja puntación en Correr riesgos calculados con relación directa en la capacidad de Persuasión y redes de apoyo, esto indica que existen debilidades para hacer uso de estrategias para influenciar y persuadir a otros, dificultad para apoyarse en personas claves para conseguir objetivos, a su vez esto puede significar para los Directivos una debilidad en la posibilidad de búsqueda de información.

Puntos positivos en el grupo de Funcionarios se observaron en las variables de Fijar metas, Autoconfianza, Cumplimiento y Búsqueda de información, esto quiere decir que muchas veces los funcionarios son capaces de recurrir a sacrificios personales o se esfuerzan extraordinariamente para realizar un trabajo, son colaboradores, tienen buena voluntad y sus motivaciones en muchos casos van más determinados por el logro mismo del trabajo que por las simples compensaciones monetarias que pueden recibir.

Los directivos tuvieron como puntos más favorables Fijar metas, Autoconfianza e independencia, Búsqueda de oportunidad e iniciativa, existieron rasgos que indican capacidad en la toma de decisiones, cuentan con cierto grado de iniciativa y autoconfianza.

Teniendo como base las conclusiones realizadas sobre esta investigación, se recomienda incorporar en la Facultad como política de la organización la formación, capacitación y seguimiento de las capacidades emprendedoras de los Funcionarios y Directivos. Elaborar un plan formativo específico para trabajar sobre las debilidades reveladas por la investigación, de la siguiente manera:

El plan formativo que se propone consiste en doce sesiones:

- En la 1ª sesión (3 horas), realizar un análisis de los resultados obtenidos conjuntamente con los gestores de modo a reconocer las fortalezas y debilidades.
- En cada una de las sesiones de la 2ª a la 11ª trabajar únicamente sobre una pauta de comportamiento, hasta completar las 10 analizadas. Estas sesiones pueden contener actividades grupales, juegos de rol, etc. Deben ser muy prácticas para que los Funcionarios y Directivos interioricen las conductas puestas en práctica, y grupales para que puedan apreciar dichas conductas en el comportamiento con los compañeros.
- En la 12ª sesión (3 horas), volver a revisar las pautas de comportamiento de los Funcionarios y Directivos para poder observar la evolución de los mismos, tras pasar por las sesiones específicas de cada pauta.

Bibliografía

Durán Aponte, E., & Arias Gómez, D. (2012). Actitud emprendedora y estilos emocionales. Contribuciones para el diseño de la formación de futuros emprendedores. *Gestión de la educación*.

FCCAE - UNP. (02 de junio de 2017). *http://contables.unp.edu.py*. Obtenido de http://contables.unp.edu.py/?page_id=75

Fundación CIRD - Centro de Información y Recursos para el Desarrollo. (2017). Manual del Participante. *Taller de desarrollo del comportamiento emprendedor*. Asunción, Paraguay: Fundación CIRD.

García, C., Martínez, A., & Fernández, R. (2008). Características del emprendedor influyentes en el proceso de creación empresarial y en el éxito esperado. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*.

Garzón Benítez, M. D. (2004). Las pautas de comportamiento emprendedor como base para el diseño de planes formativos para emprendedores. *Revista de Economía*, 423-435.

Malagón, F. A., & Colombia, D. C. (2003). El espíritu emprendedor y la creación de empresa. *Fed. Colombia*, 13.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana.* Madrid: Narcea.

Olivera Rivera, E., & Olmedo Pizarro, L. (2009). Características emprendedoras de Egresados de Contador Auditor e Ingeniería en Administración de empresas de la Universidad Católica de Maule. (U. C. Maule, Ed.) *Revista UCMaule* (37), 49-72. Obtenido de http://www.ucm.cl/uploads/media/Olivera.pdf

Pulgarín Molina, S. A., & Cardona Acevedo, M. (2013). Caracterización del Comportamiento Emprendedor para los estudiantes de Administración de la Universidad del Rosario. *Escuela de Administración de Negocios*, 22-39.

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación.* México: Prentice Hall.

Stam, E., Suddle, K., Hessels, J., & van Stel, A. (2006). Los emprendedores con potencial de crecimiento y el desarrollo económico: políticas públicas de apoyo a los emprendedores. *Ekonomiaz. Revista vasca de economía*, 124-149.

Sung Park, S. I., & Duarte Masi, S. (2015). El perfil del emprendedor y los estudios relacionados a los emprendedores Iberoamericanos. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 291-314.

Tortós Hidalgo, L. (2013). Desarrollos de emprendedurismo social en Costa Rica: Características y casos existentes en el país.

Venturi, J., Villalba Benítez, E. F., Godoy Caballero, R. C., Fretes Ayala, P. E., Ocampo del Valle, D., & Ferreiro Irala, H. M. (2012). *Formando Emprendedores.* Pilar, Paraguay: Universidad Nacional de Pilar.

Asignación y distribución de tareas para el personal del departamento alumnos: escuela de enfermería Delegacion Aguilares-Universidad Nacional de Tucumán

Autor: Canevaro, Cecilia A.; Scro, Claudia S. (Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Ciencias Económicas)

Resumen: El presente trabajo tiene como misión la organización de las tareas en el Departamento Alumnos de la Escuela Universitaria de Enfermería, Delegación Aguilares, dependiente de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán, con la finalidad de lograr un alto grado de optimización y una división ordenada, sistemática y coordinada de las labores desarrollada por el personal de dicho Departamento.
El tema resulta relevante ya que la desorganización de las tareas que se observan en Departamento Alumnos tiene como consecuencias quejas de alumnos por retrasos en los distintos trámites que solicitan; personal del área relativamente fatigada, y con alto índice de ausentismo como consecuencia de trabajo acumulado.
Es necesario saber que en este trabajo de investigación las limitaciones en la exploración del conocimiento estarán determinadas por los cambios que se pretenden realizar ya que los mismos siempre generan resistencias, así también será un factor determinante conocer cuál sería la organización adecuada de las tareas conforme al personal existente.

Palabras clave: Tareas - Organización - Departamento – Universidad – Tucumán

Texto completo:

INTRODUCCION

La Escuela Universitaria de Enfermería Delegación Aguilares inició sus actividades académicas en el año 1984 con la apertura de la carrera de Licenciatura en Enfermería, mediante un convenio entre la Municipalidad de la ciudad de Aguilares y la Universidad Nacional Tucumán. Por este convenio la Municipalidad de Aguilares se comprometió a la provisión y mantenimiento del edificio donde actualmente funciona la Escuela, mientras que la Universidad se hizo cargo de los sueldos del personal docente y no docente.

En sus inicios esta Institución contaba con una planta de veintiún docentes, y cuatro no docentes, los cuales estaban distribuidos en un personal para biblioteca, dos para tareas de servicio, y un encargado para Departamento Alumnos.

Un agente en departamento alumnos no representaba mayor dificultad en el diario desempeño de las tareas ya que la primera matrícula fue de veinticinco alumnos. Todas las tareas de área eran desarrolladas manualmente, para ello se contaba con formularios de planilla de regularidades, donde figuraban los alumnos inscriptos por materia que se entregaba a cada cátedra, formularios de actas de exámenes donde figuraban los alumnos para rendir examen final según su condición de regulares o libres. Las mismas junto con un libro de actas se entregaban a los docentes para el desarrollo del cometido. También había formularios de trabajos prácticos, donde figuraban los alumnos en condiciones de realizar prácticas hospitalarias. Se llevaba registro y archivo de legajos, confección de libreta universitaria, se recibían solicitud de equivalencias de materias, y tramitación de las actuaciones para la expedición de diploma de Enfermero.

En ésta Escuela solo se completaba el primer ciclo (tres años) donde el alumno recibía el diploma de Enfermero Universitario. A partir del año 2011 se amplió hasta completar quinto año y acreditar el título de Licenciado en Enfermería. También desde año 2010 se dicta el curso de Técnico en Instrumentación Quirúrgica, con una duración de dos años, otorgando el título de Técnico en Instrumentación Quirúrgica.

LA PROBLEMÁTICA Y LA ESTRUCTURA

En la actualidad el Departamento Alumnos, cuenta con un jefe de departamento que reviste la característica de estabilidad laboral, dos auxiliares administrativos uno de los cuales es estable y el otro es contratado por la UNT, y un empleado que fue provisto por el municipio de la localidad de Aguilares.

A partir del período lectivo 2016 esta Institución cuenta con una población estudiantil de 1500 alumnos inscriptos y reinscritos.

Pág. Nº 3

El creciente número de alumnos hace que la prestación del servicio administrativo se recienta ya que las tareas aumentaron considerablemente, produciendo demoras y errores, desorganización y falta de coordinación.
La Facultad de Medicina aporto un sistema informático y pagina web para el trámite de las materias en cuanto al cursado, inscripción y exámenes, lo que alivio la atención al público por ventanilla.
Una vez que el alumno ingresa a la carrera, se procede a la recepción de la documentación pertinente y a la confección de la solicitud de ingreso bajo firma del alumno. Este trámite es personal y ocupa toda una jornada laboral, donde todo el personal de área debe suspender el trabajo interno para dedicarse a esta tarea.
Las labores habituales no pueden ser interrumpidas durante el periodo de ingreso por el grado de prioridad que representan como lo son: desarrollo del calendario de exámenes, cargas de notas, atender las demandas de pedidos de constancias, solicitudes de títulos, solicitudes de pedido de readmisión para todo alumno que teniendo una inactividad superior a los cinco años se presenta en ventanilla con la intención de culminar su carrera.
En los meses posteriores baja la intensidad de la atención personalizada, pero aumenta las diferentes cargas de trabajos internos que ya contaban con un atraso considerable donde se debe destacar y priorizar los pedidos de trámite de título que no debieran permanecer en la oficina por más de una semana, y que por ser unas de las carrera del área de salud, la demanda de enfermeros es muy alta, por lo que los egresados necesitan tener pronto despacho a sus pedidos.
El jefe del Departamento Alumnos elevó a la superioridad varios pedidos para aumentar el personal administrativo, como también medios tecnológicos sin tener hasta el momento repuesto alguna.

MARCO TEÓRICO: ELEMENTOS DEL DISEÑO

Las organizaciones deben contar con una estructura organizacional de acuerdo a todas las actividades o tareas que pretenden realizar, que le permita establecer sus funciones y departamentos con la finalidad de producir sus servicios o productos, mediante un orden y un adecuado control para alcanzar sus metas y objetivos.
El diseño organizacional representa los resultados de un proceso de toma de decisiones que incluyen la creación de funciones, procesos y relaciones formales en la organización o en parte de ella, debe tenerse en cuenta múltiples factores como el medio ambiente, el
Pág. Nº 4 comportamiento de los seres humanos dentro y alrededor de la organización, los factores tecnológicos, económicos y políticos que afectan el entorno de la organización. 1 1 Adam Smith. La riqueza de las naciones, Edición de Carlos Rodríguez Braun. 1776
Cualquier intento de bosquejar un diseño sin disponer de un método sistemático tiene pocas probabilidades de éxito. Solamente con una metodología clara que permita comprender la tarea de cada uno de los integrantes y coordinar todas entre sí, es posible obtener buenos resultados.
El éxito de un proceso de diseño radica en la compresión de sus elementos como parte de un todo que se influyen mutuamente.
Desde el punto de vista empresarial, es importante señalar la importancia de tener un buen diseño organizacional de la empresa. Esto es esencial para que el producto llegue a los clientes como la empresa quiere que llegue.
Es por ello que toda empresa debe tener claro una serie de puntos básicos que ha de aplicar:
Estrategia: Es la guía para el diseño. Se debe conocer con que elementos se cuenta y el medio donde se trabaja para que la institución alcance los objetivos para establecer el diseño que permita maniobrar hacia el futuro, se puede decir entonces que la estrategia es:

- Un planeamiento, una guía, una dirección que implica la fijación de objetivos y la manera de alcanzarlos.
- Un modelo que coordina las acciones atreves del tiempo.
- Una perspectiva ó visión de la organización. Las acepciones modelos y perspectiva son las más apropiadas para el desarrollo del tema de diseño.

Estructura: Es la forma de dividir, organizar y coordinar las actividades de la institución, los procesos que se van a utilizar para la realización del producto ó servicio. La tarea de diseño no solo debe contemplar la división del trabajo y la asignación de las funciones, sino también ocuparse del estudio de las causas y condiciones por las cuales se transforman las entradas en resultados.

Gente: Colocar a las personas en el lugar en que sus cualidades sean productivas es la manera de asegurar la optimización de los recursos humanos. El diseño debe procurar un equilibrio entre el aporte del personal para cada tarea, su capacidad, estabilidad laboral, condiciones de bienestar y salubridad.
Pág. Nº 5

*Tecnología***:** La tecnología tiene un papel fundamental en toda organización. En una institución académica constituye un soporte vital para optimizar el desarrollo de las diferentes funciones. En este sentido la tecnología ahorra tiempo al agilizar el proceso del flujo de trabajo, permitiendo una expedición rápida y precisa de trámites del alumno como constancias de diverso tipo, así también con la utilización de la página web evita la concentración en ventanilla de departamento alumnos.

Henry Mintzberg define a la estructura de la organización como "el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas"2. Esta definición comprende dos aspectos, por un lado, como diferenciar las tareas, y por otro como integrarlas, mediante la coordinación, para alcanzar los objetivos definidos previamente. La diferenciación y la integración son elementos claves de la estructura organizativa.

2 Mintzberg Henry. Diseño de Organizaciones Eficientes.1ª.ed, Bs.As.: El Ateneo 1998

La forma más simple de estructurar una organización es la de tipo lineal, que se caracteriza por establecer una relación directa y única autoridad y responsabilidad entre el supervisor y los subordinados. La comunicación es formal y las decisiones están centralizadas en la alta dirección. Las relaciones de línea constituyen en forma directa a los objetivos de la organización. Dichas relaciones son de fácil comprensión y es relativamente fácil implementarlas cuando se trata de una organización pequeña y estable

En Departamento alumnos no existe una estructura formal ya que no existe un organigrama como tampoco un manual de procedimientos. El personal de ésta área percibe como real una estructura presunta, donde se acostumbraron a trabajar en un ambiente de estrés y desorden, concibiendo ésta situación como normal.

EL TRABAJO EXPLORATORIO: METODOLOGIA

El método de investigación se basó en 30 encuestas anónimas realizadas a estudiantes de ésta Institución a través de un cuestionario previamente diseñado en base a la problemática que se plantea.

Las preguntas fueron orientadas a los años que cursa en la Institución, tramites que habitualmente realiza, con qué grado de urgencia fueron resueltos, opinión acerca del desempeño de Departamento Alumnos y consejos útiles para mejorar la prestación del servicio administrativo.

Otro método de investigación empleado fue la Observación Directa a los empleados del Departamento Alumnos, tratando de pasar lo más inadvertido posible. Se evaluó el desempeño, en la realización de las tareas como carga de notas y destreza en la utilización del Sistema Informático de Alumnos, atención al proceso de desarrollo de expedientes, así como también la resolución a los diferentes tramites que gestiona el alumnado.
Fue de gran utilidad encuestar a los alumnos, ya que ellos son los clientes principales de nuestra casa de estudio, y, por lo tanto su bienestar como su malestar son un patrón de medida eficaz para reflejar como se vienen desarrollando las tareas en el área.

ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENCUESTAS

Del relevamiento realizado a los alumnos que asisten a la Escuela de Enfermería Delegación Aguilares se observan las siguientes situaciones:
Según el grafico siguiente se observa que la permanencia de los alumnos en la Institución es variada, habiendo estudiantes con 9 años asistiendo a la Escuela.

0 os
9
1 años
Men
2 os
de 1
3 año
Anti
4 **gued**
ad
5 **en la**
Insti
6 **tuci**
ón
1 **Gráfi**
co
a **Nº 1**
ñ Repr
o esen
tació
2 n del
tiem
a po
ñ que
o el
s alum
a no
ñ curs
o a en
s la
3 Insti
tució
4 n

a
ñ
o
s
5

a
ñ
o
s
6

a
ñ
o
s
7

a
ñ

Ante la pregunta de qué año se encuentra cursando correspondiente al plan de estudio, la mayoría se concentra entre el 1º y 2º año de la carrera y algunos alumnos solo asisten para rendir materias.
Pág. Nº 7

0 6 2 º año de **se** **2** Representación
8 º año No cuart **encu** año de cursado del
2 10 3 Cursa o y **entra** alumno
12 º año solo quint **cursa**
4 14 4 rinde o año **ndo**
1 º año mate **Año** **Gráfi**
º año 5 rias **que** **co Nº**

La información del siguiente grafico es importante ya que se observa que la mitad de los alumnos concurren a Departamento Alumnos solamente una vez por semana y solo un 10% concurre todos los días.

Una vez por semana 50 %
Dos o tres veces por semana 27 %
Todos los días 10 %
No Responde 10 %
No muy seguido 3 %

Alumnos que van a Departamento

Alumnos Gráfico Nº 3

Frecuencia que el alumno concurre a Departamento.

Alumnos

Los alumnos encuestados declararon realizar los siguientes trámites en Departamento alumnos: *Certificado Parcial de Estudios, Certificaciones de plan PROG.R.ES.AR, Confección de libreta Universitaria, Constancia de título en trámite, Pedido de mesas especiales, Inscripción en materias, Inscripción para rendir examen, Turno para tramitar la tesis, Otros trámites y Consultas varias.*

El trámite más solicitado es el pedido de certificación del plan PROG.R.ES.AR. Es un programa de respaldo a estudiantes de la Argentina que otorga el ANSES a los alumnos de bajos recursos para que puedan solventar sus estudios Universitarios. A través de un formulario que

el alumno pide en la oficina de Administración Nacional de la Seguridad Social, se dirige a Departamento Alumnos de esta Escuela para que el encargado del área refrende sus datos como estudiante, así como también su condición reviste a la fecha, si es alumno Regular o Libre. Generalmente es un trámite sencillo que no representa mayores demoras en su expedición. El caudal de estos pedidos está supeditado al período que la Anses tiene dispuesto para recepcionar los formularios.
Con respecto a la demora para gestionar un trámite en Departamento Alumnos, la mayoría dice que fue atendido a la brevedad, siendo lo ideal la satisfacción del cliente al 100%, por lo que se deberá solucionar el porcentaje de insatisfacción que muestra el grafico siguiente

EL TRAMITE FUE ATENDIDO A LA BREVEDAD?

Gráfico Nº 4 Representación de la celeridad de la atención

La opinión de los alumnos con respecto al desempeño del Departamento, es variada, por lo que habrá que mejorar la prestación del servicio a la brevedad.

DESEMPEÑO DE DEPARTAMENTO ALUMNOS

Gráfico Nº 5

Representación del desempeño de Dpto. Alumnos

Los comentarios realizados por los alumnos de manera espontánea se dividieron en **Opiniones positivas y negativas**. Y se transcriben a continuación:

Comentarios con opinión positiva: *Eficiencia en resolver problemas y conocimiento actualizado del mismo, Es bueno, pero creo que falta un poco más de organización, Las veces que concurrí a la Institución me atendieron y solucionaron mi problema y contestaron mi consulta, Muchas veces hay muchos chicos para realizar consulta o duda y se demoran, Muy amable la atención al alumnado, Muy buena atención, Por la buena atención y trato recibido, Porque cada vez que tengo alguna duda siempre me la contestan en ese momento, Porque la mayoría de los trámites, y particularmente me los pudieron concretar o responder lo que pedí, Siempre me solucionan los trámites que debo hacer, Lograron solucionar mis pedidos, Por la buena atención cuando uno hace una consulta, Porque hasta el momento no tuve inconvenientes con los tramites, y el trato es bueno, Porque me atendieron con cordialidad y solucionaron mi problema, Siempre me atienden bien es un buen lugar donde puedo sacarme las dudas sobre algunos trámites y el personal es muy amable*

Comentarios con opinión negativa: *Mala atención del personal, Porque en varias oportunidades me trataron con mala voluntad, y me atendieron con pocas ganas, es decir una mala atención al público, Siempre se encuentran ocupados aunque no se encuentren personas en el lugar de atención, muchas veces somos atendidos con mala voluntad, si preguntamos algo no tenemos una respuesta concreta, siempre la misma respuesta volver mañana.*

Falencias expresadas por los alumnos: *A veces hacen el trabajo de manera mecánica, Algunas veces se producen falta de coordinación entre los empleados, pero son muy pocas las falencias, Creo que las demoras en subir las notas al sistema, por ahí se necesitan y no están, En épocas de ingresos todos los trámites se ponen lentos por falta de personal, Falta de recursos materiales, Mala atención del personal, también cuando necesito un formulario que me llenen no me atienden bien, y además no está bien completado por lo que tengo que regresar y me atienden mal, Mejorar la atención mejorar la información en lo referente a exámenes parciales e información sobre las clases y horarios, Muchas veces no atienden nuestras consultas y nos dicen que vengamos más tarde, no dan muchas respuestas ni soluciones, la espera siempre es larga., No reciben telefónicamente consultas, y algunas personas no pueden llegar por ciertos motivos, Poca atención al público, Poca atención al público y nada por la tarde, Pocas ganas de trabajar, Preferencias para con algunos alumnos, como inscripción a exámenes fuera de fecha o inscripciones a cursados también fuera de fecha, Se requiere de más personal y horarios porque hay chicos que viajan.*

Mejoras propuestas por los alumnos: *Agregando más personal, sería más rápido, Capacitando al personal no solo en cuestiones administrativas, deben tener también*

Pág. Nº 10

conocimientos ejemplo sobre vacunas ya que son ellos quienes reciben los papeles que nos requieren en primer año(por ejemplo), Con atención durante las tardes, con consultas a pedidos y diligenciamiento rápido de su personal, Con más personal, Con mucha capacitación, Con una atención más específica con cada alumno, Considero que las tramitaciones funcionan bien, pero se podrían optimizar la calidad con respecto al trabajo en equipo, Contar con más personal, Cuando tengamos algo para la firma que no nos manden a otro lugar, Deberían incrementar la atención, buen trato a los alumnos, porque somos personas con necesidades y ellos se encuentran para dar soluciones en lo posible, capacitando al personal porque existe cierto déficit., Los trámites se llevan a cabo a tiempo, pero en los días de inscripciones por ejemplo debería haber algún método para que no se tarde tanto y se pueda separar dependiendo el trámite que viene a realizar, Mas horarios de atención mañana y tarde, capacitando más al personal sobre la calidad de atención al público, también tener conocimiento sobre vacunas, ya que me pidieron el carnet de vacunación, y teniéndolo completo me dijeron lo contrario, Mas personal con voluntad de trabajo, agilidad y habilidad para los tramites. En cuanto a la biblioteca doña Inés tiene muy mala atención, hay mucha espera para que abra. No cumple los horarios, Mayor atención por las tardes, Mayor cantidad de personal dedicado a su tarea, Mejor distribución en las funciones de cada integrante del equipo, Mejorar la atención al público, mejorar la atención de la biblioteca por favor., Prestando más atención al público, ampliando horarios y respetando cada consulta, Repito que cada trámite que solicité, lo solucionaron en el momento, Se opondría más personal de modo que se dividirían las tareas, Siendo más amables y pacientes, Teniendo cada año de cursado alguien que tramite diferentes trámites, Un encargado para 1er año, otro de 2do, y otro de 3ro para mayor rapidez, Tratando de satisfacer las dudas y o trámites a realizar.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación logró demostrarse cómo en los últimos años se acrecentó la insatisfacción del alumnado, así como también se observó al personal de área altamente estresado e insatisfecho.

Se observó que los alumnos, que tienen una permanencia de tres a nueve años en la Institución ven como bueno el desempeño del Departamento Alumnos aunque demandan una mejor organización y consideran que se podría mejorar el trabajo del área

De los alumnos encuestados con una permanencia menor a tres años demuestran descortesía en la atención al público, reclamando más personal y capacitación a los mismos.

Pág. Nº 11

Se infiere que a medida que pasan los años, aumenta la población estudiantil acrecentándose las tareas del área, y, el hecho de no contar con un ordenamiento en las mismas acorde a su personal y recursos tecnológicos se producen diversos inconvenientes.
Aunque el 80% de los encuestados manifestó que sus trámites fueron atendidos a la brevedad, se destaca que la mayoría de éstos no demandan mayor esfuerzo en su realización, como ser, emisión de constancias de alumnos regulares, certificaciones de Plan PROG.R.ES.AR, certificado parcial de estudios, certificados de título en trámite. Hay que corregir el 17% de insatisfacción de los alumnos.
Se observa que las tareas se desarrollan priorizando todos aquellos pedidos que el alumno exige se de pronto despacho, y que no demandan largos procesos en su expedición.
Es necesario encontrar un equilibrio en el tipo de tareas que se desarrolla, así como los recursos materiales y humanos con los que se cuenta.

PROPUESTAS

Por ello se propone una división ordenada, sistemática y coordinada de las tareas entre las personas que posee el área según se expone a continuación caracterizando al personal con una letra.
ASIGNACION DE TAREAS AL PERSONAL "**A"**
Atención al Público: El agente designado en atención al público deberá contar con un PC a su disposición. Deberá estar informado de todo lo relacionado con el desarrollo académico de la Institución; como también actualizaciones de transparente, consulta de notas, recepción de diferentes trámites y expedición de certificado parcial de estudio, constancia de alumno regular, certificaciones del plan PRO.GRE.SAR. En los días que no se atiende al público y se llevan a cabo trabajos internos este agente deberá tener el control y el seguimiento de los archivos y completarlos tal como sería el caso de los alumnos que vienen con cambio de sede desde la escuela central.
ASIGNACION DE TAREAS AL PERSONAL **"B"**
Proceso y expedición de expediente: El personal que cumpla esta función deberá contar con una PC a su disposición, tener el conocimiento de la reglamentación vigente, plazos para recepción y expedición de expedientes según la ley de procedimientos administrativos. Los trámites a realizar serán; proceso de tramitación y consumar un expediente de trámite de título. Procesos de tramitación y conclusión de un expediente de equiparación de materia. Proceso de tramitación y conclusión de expedientes de readmisión a una carrera. Proceso de tramitación y conclusión de legalización de programas y planes de estudios para aquellos alumnos que deseen continuar sus estudios superiores en otras universidades del país.
Pág. Nº 12

ASIGNACION DE TAREAS AL PERSONAL **“C”**

Exámenes, promociones y planillas varias: El personal que cumpla esta función deberá tener pleno conocimiento de todo lo referente al sistema de correlatividad de materia para su cursado y para exámenes finales y promocionales (a pesar que se cuenta con un sistema informático de control de estas situaciones). Deberá generar planillas de regularidades que serán provista a los docentes de cada catedra. Armado de las mesas de exámenes, ordinarias, especiales y extraordinarias respetando el calendario académico proporcionado al inicio de cada ciclo lectivo. Generar actas de exámenes y recepción de las mismas en cada uno de los cometidos con el correspondiente control para que las actas sean llenadas de forma correcta. Confección de exámenes promocionales y posterior entrega al docente y su recepción también deberá tener el control correspondiente. Archivo de actas de exámenes y de planillas de regularidad y mantenimiento del mismo. Fomentar el cumplimiento estricto por parte del docente en el llenado de actas de exámenes de acuerdo a las normativas vigentes.

ASIGNACIONDE TAREAS AL PERSONAL **“D”**

Jefe del departamento alumno: el jefe de departamento alumnos actúa como supervisor de todas las tareas que desempeñan sus empleados. Debe haber una comunicación fluida de este y sus dirigidos. Deberá atender las diferentes dudas. Para ello deberá tener un conocimiento amplio de todas las leyes, decretos relacionados con todas las funciones del área. Deberá coordinar todas las tareas en un clima de cordialidad, respeto y autoridad hacías sus dirigidos procurando que estos se sientan cómodos y proveer todo cuanto necesitaren para que las tareas sean desarrolladas normalmente.

Organigrama propuesto.

Jefe de
departamento
alumnos
Atencion al Publico
Examenes,
Promociones y
Planillas Varias
Procesos y
expedición de
expediente

Gráfico Nº 6 Organigrama de Distribución de las tareas por función

Con el objeto de evitar en el empleado una rutina única y mecánica en la función propuesta se plantea una la rotación anual en cada división de las funciones. De esta manera se estimulara

Pág. Nº 13

al empleado a tener un conocimiento general de todas las tareas del Departamento Alumnos, creando en este una visión de autodiseño ante futuras contingencias.

Bibliografía

Adam Smith. La riqueza de las naciones, Edición de Carlos Rodríguez Braun. 1776
Mintzberg Henry. Diseño de Organizaciones Eficientes.1ª.ed, Bs.As.: El Ateneo 1998
Pág. N

Desarrollo organizacional diferenciador de cambio, competitividad, innovaciòn y estrategia social "perspectiva academica de instituciones de educaciòn superior de la ciudad de Santiago de Cali

Autor: Romero Palacios, Wilson Eduardo ; Jara Vargas, María Del Pilar ; Narváez Díaz , Carlos Augusto (UNICUCES)

Resumen: Los diferenciadores estratégicos de cambio social elementos esenciales para la gerencia de las organizaciones del nuevo milenio, muchos autores han abordado el tema, ***Goodman & Kurke (1982)*** "destacan la existencia de un significado común que se presenta en las distintas acepciones existentes del cambio, con independencia, la cual consiste en hacer algo diferente, lo que se puede cambiar, puede ser diferente, que pueden ser diferentes, actitudes, creencias, comportamiento de los individuos, pautas de interacción de roles o grupos, organizaciones, individuos, organizaciones, estrategias, el cambio siempre es la alteración de un estado a otro" en este orden todos los cambios en la Gestión de la Administración de Empresas son enfocados desde lo regional a lo internacional, esto permite en esta investigación apropiarse de los diversos conceptos que se integran en la organización así como sus fases, proceso del desarrollo organizacional, la importancia de la crítica al modelo de la estructura y hacer análisis de los distintos modelos del desarrollo organizacional e identificar las ventajas y desventajas de cada uno para visualizar cuál es el más conveniente para aplicar en una organización enfocados en el DESARROLLO ORGANIZACIONAL DIFERENCIADOR DE CAMBIO, COMPETITIVIDAD, INNOVACIÒN Y ESTRATEGIA SOCIAL "PERSPECTIVA ACADEMICA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÒN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CALI"

Palabras clave: Competitividad, Innovación, Estrategia Social, Mejoramiento, Desarrollo

Texto completo:

INTRODUCCION

El desarrollo estratégico organizacional como diferenciador involucra a los lineamiento gerenciales como la relación permanente y retroactiva con los entorno sociales, económicos, culturales, demográficos y especialmente en su sentido más concreto, es decir, referido al sector o la industria donde se encuentra inmersa la organización, el DO se ha reconocido como un océano cada vez más creciente y dinámico que recibe contribuciones desde varias disciplinas entrelazadas, en líneas generales y específicas, el mismo es una consecuencia derivada de múltiples factores, que obligan a las organizaciones a adaptar su funcionamiento a las condiciones cambiantes del entorno, desde el enfoque sistémico, según Ludwing von Bertalanffy, el DO no busca solucionar situaciones de conflicto organizacional o intenta solucionar prácticas organizacionales, sino producir teorías y formulaciones conceptuales para aplicaciones prácticas en la realidad empírica. Para este caso se tienen en cuenta cuatro (4) pilares principales, los cuales fueron definidos por vez primera por H. I. Ansoff, autor del pensamiento estratégico y deben de involucrarse en los cambios a las organizaciones en referencia**,** dichos elementos

estratégicos son:



Fuente: Gestión Presupuestal. Romero Palacios Wilson E.2014

1.- Campo de actividad: Comprende y abarca el conjunto de productos y mercados que constituyen la actividad económica actual de la empresa. Las posibles combinaciones determinan las llamadas "unidades de negocio" importantes para el análisis de la información y gestión administrativa.

2.- Vector de crecimiento:

Es el conjunto de combinaciones posibles entre productos, servicios y mercados actuales o nuevos en los que la empresa puede basar su desarrollo.

3.-Ventaja competitiva:

Se refiere a las características diferenciadoras de la empresa sobre la competencia que bien reducen sus costos o diferencian mejor sus productos, o sus servicios por lo que pueden defender y mejorar su posición competitiva, la dirección administrativa deberá de realizar análisis su gestión de costos, su reconocimiento y valoración de los mismos para el desarrollo del diferenciador del cambio social real, ético y responsable.

4.- Efecto sinérgico:

Este cuarto pilar sobre el efecto expansivo que produce una adecuada combinación de los elementos de la estrategia o de ella con las acciones ya existentes en la organización, de forma que puede producir que el todo sea mayor que la suma de las partes, aquí los cambio de la gestión administrativa, generar esa sinergia organizacional en todas a la áreas.

Todos los elementos anteriores, sirven para entender el alcance de la estrategia y de la dirección estratégica que se la lleva a cabo, en una organización, y su efecto estratégico en la gestión administrativa, teniendo en cuenta que la dirección estratégica representa una forma de planificar, dirigir y controlar los problemas estratégicos de la organización y buscar su adaptación ante los retos del cambio del entorno como esta ocurre con la gestión administrativa.

La estrategia de cambio organización, desde la mirada de la gestión administrativa, es el lazo común entre las actividades de la organización y las relaciones producto, mercado, servicios, finanzas que define la naturaleza esencial de los negocios en que actúa la organización y los negocios que proyectan para el futuro, a pesar de su multiplicidad de orígenes todas parecen articularse de manera implícita en la identificación de una necesidad, un diagnóstico, una intervención y la elaboración de un plan de acción siendo estos elementos características y

diferenciadores estratégicos. Aspectos que de manera decisiva aportan al desarrollo y consolidación en la confianza del hacer organizacional y empresarial (López, 2010)

En tal sentido, lo grupal involucra, entre otros aspectos, los siguientes para el desarrollo efectivo de esta investigación:

Reconocer la esencia del mundo académico, la comunidad académica de las diferentes Instituciones de Educación Superior del municipio de Santiago de Cali cuya fuente principal de riqueza es la diversidad, heterogeneidad, pluralismo en pensamiento, visiones, metas y formas de concebir la generación de conocimiento, su aplicación y su articulación con la formación y la extensión en relación a los programas de Administración de Empresas, buscar el promover procesos de apropiación directa de la Comunidad Académica de los programas de Administración de Empresas de las diferentes Instituciones de Educación Superior del municipio de Santiago de Cali como pilar principal para generar un sistema con mayor probabilidad de sostenibilidad y fortalecimiento permanente hacia el futuro, provocar espacios para los debates académicos sobre elementos: enfocados en el desarrollo organizacional, económico e innovación, tres (3) escenarios necesarios para crear aproximaciones compartidas del futuro de la gestión contemporánea.

Propiciar reflexiones sobre la relación en doble sentido universidad-sociedad en toda su magnitud, pero con el mayor número de elementos e información posible que permita pensar desde y hacia la sociedad el potencial de interacción y beneficio mutuo, y asegurar etapas de construcción abiertas, donde se pudiera prever una amplia participación de toda la Comunidad Académica así como de la sociedad externa a de las diferentes Instituciones de Educación Superior del municipio de Santiago de Cali, donde se imparten competencia en la actividad administrativa.

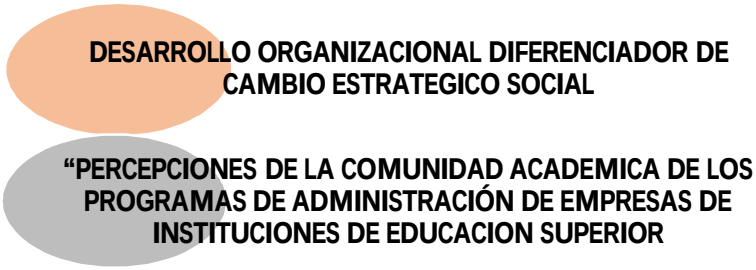
El DO como diferenciador estratégico de cambio organizacional aparece en la voluntad de la dirección en situaciones particulares, en concreto se presenta una disfuncionalidad, oportunidad de mejora o de negocio que debe ser tratada; en tales circunstancias las observaciones suelen ser más o menos del tipo “queremos tener mejores competencias” o “incrementar algo que no funciona apropiadamente”

MATERIAL Y MÉTODO

Para la consecución de los objetivos propuestos se estructuró un diseño no experimental y transversal, en la medida que no se manipulan variables y sus datos se recogen en un mismo tiempo. Para ello, se empleó un cuestionario con respuesta dicotómica, aplicado a una muestra de 1000 personas pertenecientes de la comunidad académica en seis universidades. Considerándose el nivel descriptivo, basado en el análisis de frecuencias para la interpretación de los resultados

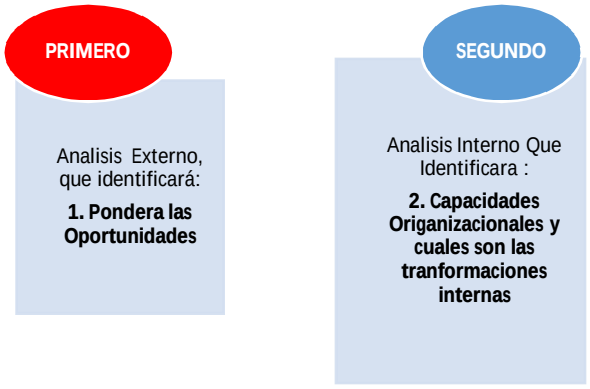
RESULTADOS

El entorno organizacional esencialmente dinámico presenta oportunidades y amenazas que serán interpretadas por los directivos a partir de sus percepciones y valoraciones; la visualización de los condicionantes del entorno dependerá enteramente de que las mismas atraviesen determinados filtros.



Fuente: Elaboración propia

Es decir que la elección de una determinada estrategia, en principio, estará condicionada por dos (2) análisis elementales para las organizaciones:

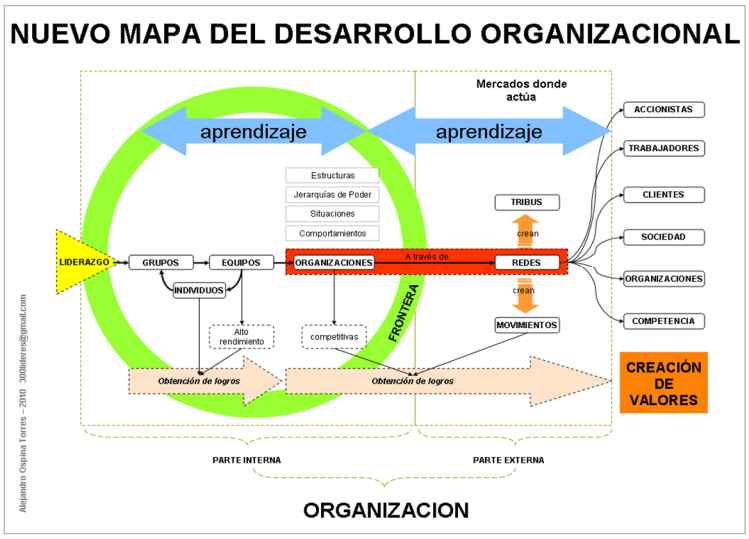


Fuente: Elaboración propia

El proceso del desarrollo organizacional para la gestión administrativa será entonces, aquel que permita adecuar los factores internos de la organización, de forma tal que se puedan alinearse con la estrategia organizacional, ya sea mejorando el desempeño o bien mejorando disfuncionalidades.

El proceso estratégico en sí, aunque de apariencia lineal es en realidad cíclico, circular y retroalimentado además de constante, ya que nuevos cambios alimentan nuevos análisis y nuevas implementaciones, es luego de repasar las definiciones clásicas que se pueden encaminar el análisis de los fundamentos basados con la relación de las visualizar cuál es el más conveniente para aplicar en una organización enfocados en las “percepciones de la comunidad académica de los programas de administración de Empresas de instituciones de educación superior de la ciudad de Santiago de Cali sobre desarrollo organizacional un diferenciador de cambio estratégico organizacional”

El desarrollo Organizacional es una respuesta al cambio cuya finalidad estratégica es transformar, cambiar actitudes, creencias, valores y estructura organizacional de tal modo que estas se puedan adaptar a nuevos desafíos y al rápido cambio más coherente con las exigencias del entorno o de los diferentes grupos de interés y mantener la consistencia de la organización, de la empresa, garantizando su sostenibilidad.



Fuente: Grafico Alejandro Ospina Torres.2010

Las organizaciones y a las personas que trabajan en ellas mediante el uso de la teoría y la praxis de un cambio planificado, hoy en día las organizaciones se enfrentan a muchos amenazas y oportunidades, a retos de un ambiente de constante sinergias, de una creciente competencia, las demandas cambiantes de los usuarios, los cambios en la regulación del sector, y el constante reto de mantener la organización a través de la correcta alineación de la estrategia, la cultura, el clima organizacional y los procesos.

Es decir, una organización es un sistema estructurado en el cual interactúan las personas para alcanzar sus metas, para lograr sus propósitos, toda organización requiere de cuatro funciones básicas, sin considerar su giro o sector:

- **Operación.**

  Actividades requeridas para llevar a cabo el proceso de creación de productos y servicios satisfactorios para el cliente o usuario, incluidos los usuarios de la información administrativa.

- **Mercado.**

Actividades necesarias para ubicar la organización y sus productos o servicios ante sus clientes, el estudio de la competencia o proveedor del servicio alternativo que afectan la información administrativa.

- **Finanzas.**

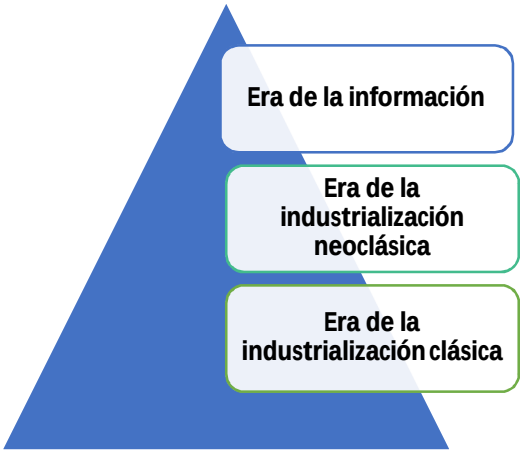
Actividades diseñadas e implantadas en la organización para garantizar su salud financiera, tanto en lo referente a utilidades, rentabilidad, como al uso eficiente de los recursos disponibles, los cuales deberá de presentarse gerencialmente bajo la normatividad internacional de la información financiera.

- **Personal.**

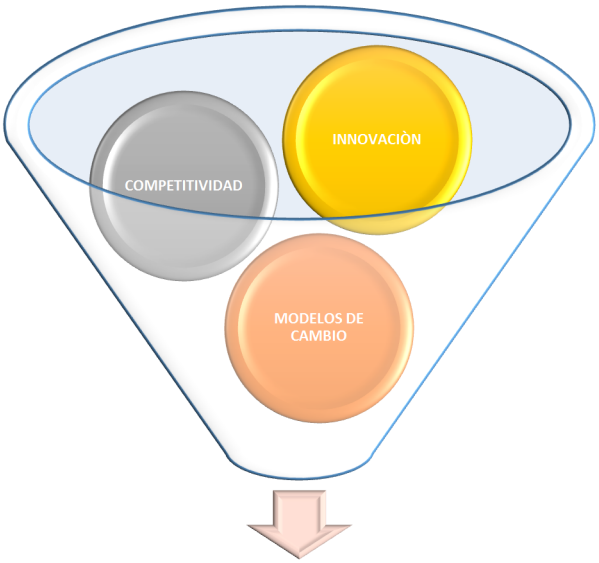
Actividades que la organización necesita ejecutar para garantizar el desarrollo permanente de las personas que la integran.

Constantemente, las organizaciones sufren cambios y transformaciones, ya sea con la penetración de nuevas o diferentes tecnologías, modificando y adaptando portafolios de productos o servicios, con la modificación del comportamiento humano o con el cambio de sus procesos internos y externos.

En el transcurso del siglo XX, las organizaciones han pasado por tres etapas distintas de cambio y transformación:



Fuente. Romero, Jara & Narváez (2015).



Fuente: Elaboración propia

Para las organizaciones son necesarias los ejes que van en función del cambio, tan es así que uno de los pilares fundamentales de las organizaciones del siglo XXI, son los modelos de cambio, la estrategia social, la competitividad y Innovación.

- **Innovación**: entendida como el proceso en que el ser humano cambia o transforma el conocimiento adquirido mediante la creatividad y la imaginación. En la realidad organizacional el modelo no dista de la percepción individual. Es por eso que la tercera edición del manual de OSLO define innovación como "la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa o de la organización"[190].

- **Competitividad:** Existen diferentes herramientas que le permiten a las organizaciones ser más competitividad, podríamos enunciar, las estrategia de innovación en procesos de gestión humana, de desarrollo de capital humano, de retención. Aguilera, Gonzales y Rodríguez (2011) analizaron las variables que intervienen para el crecimiento y la competitividad; entre las que se encuentran las ventas, los esfuerzos comerciales, inversión y publicidad, calidad, RRHH, uso de tecnología de información y comunicación , automatización de procesos e innovación.

- **Modelos de Cambio:** para gestionar el cambio organizacional es impajaritable identificar las razones por las que una organización debe cambiar, entre ellas se puede enunciar factores tecnológicos, humanos, culturales. En la actualidad las organizaciones deben enfocarse en cambios dinámicos que la apunten a las dinámicas de la globalización, identificando el poder que tienen los clientes en función de las nuevas tecnológicas y el proceso de cambio permanente que conlleve a procesos de mejoramiento continuo. Los modelos de cambio existen para contribuir a la gestión del cambio de las organizaciones y a la efectividad de los procesos en los cuales siempre estarán las personas haciendo parte

[190] Manual de Oslo pag. 58

de esta construcción continua. Los modelo hacen referencia a la gestión gerencias para la toma de decisiones eficientes

Por último y no menos importante se encuentra la estrategia social, esta que le apunta a la construcción de conocimiento compartido que impacte en la generación de redes sociales efectivas y a su vez permiten articularse al plan estratégico de la organización.

Las herramientas de desarrollo organizacional son efectivas en las escuelas suburbanas de la clase media, ¿pero también los son en las escuelas de los barrios urbanos?, se ha demostrado que las técnicas del desarrollo organizacional incrementan la productividad en las organizaciones de negocios del sector privado; ¿pueden hacer lo mismo en una burocracia?, es probable que se encuentre que ciertas técnicas o determinados tratamientos son específicos para una situación, mientras que otros tendrán una aplicación más universal, para el caso de la investigación en DO, se trabaja sobre una población de mil (1.000) estudiantes de los programas académicos de Administración de Empresas de seis (6) Instituciones de Educación Superior del municipio de Santiago de Cali, así:

Corporación Universitaria Centro Superior UNICUCES, Universidad Libre, Universidad Santiago de Cali USACA, Universidad del Valle, Institución Universitaria Antonio José Camacho IUAJC y Universidad Cooperativa de Colombia UCC.



POBLACION	
UNIVERSIDAD LIBRE	**289**
CORPORACION UNIVERSITARIA CENTRO SUPERIOR UNICUCES	**220**
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI	**200**
UNIVERSIDAD DEL VALLE	**110**
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	**96**
INSTITUCION UNIVERSITARIA ANTONIO JOSE CAMACHO	**85**
TOTAL	**1000**

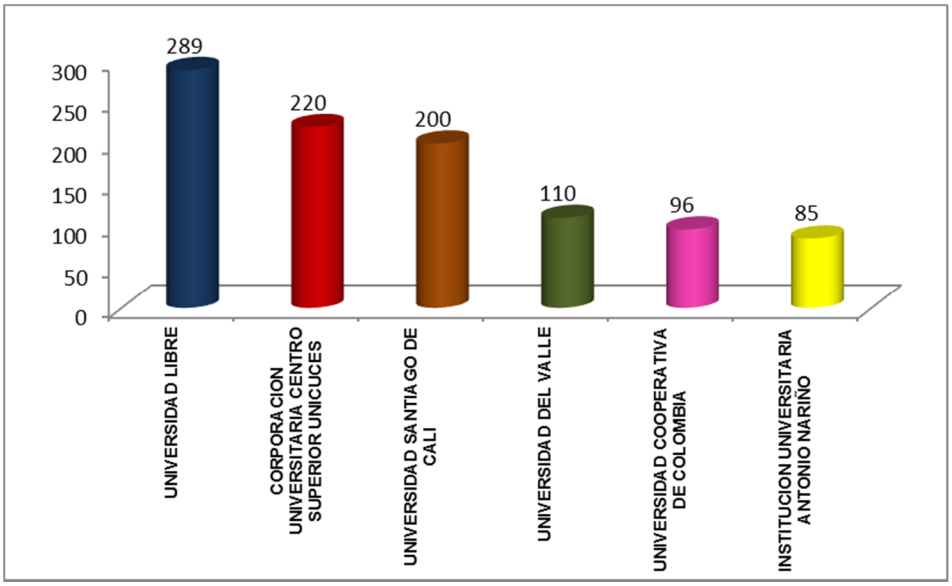


Tabla No 1. Distribución de la población participante por IES.

Poblacion	Frecuecias	Porcentaje Participacion	INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR											
			UNIVERSIDAD LIBRE UNILIBRE SECCIONAL CALI		CORPORACION UNIVERSITARIA CENTRO SUPERIOR - UNICUCES		UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI-USACA		UNIVERSIDAD DEL VALLE UNIVALLE		UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA -UCC CALI		INSTITUCION UNIVERSITARIA ANTONIO JOSE CAMACHO-IUAJC	
			Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Hombres	431	43%	106	37%	96	44%	104	52%	50	45%	40	42%	35	41%
Mujeres	569	57%	183	63%	124	56%	96	48%	60	55%	56	58%	50	59%
TOTALES	1.000	100%	289	100%	220	100%	200	100%	110	100%	96	100%	85	100%

Fuente Autores. 2015

A partir del diagnóstico planteado anteriormente y de las discusiones realizadas por el grupo de expertos, se establecieron el objetivo principal y los específicos de la agenda, las metas, alcance, retos y perspectivas desde la visión de los planes de desarrollo; igualmente, se definieron las temáticas donde se proponen focalizarse y los aspectos potenciadores e inhibidores de la misma, posterior a la divulgación y discusión de los avances con la comunidad de investigadores en las diferentes Instituciones Educación Superior se presentan cambios importantes en este capítulo que van desde la mejora en la redacción como la propuesta de nuevos elementos que posterior a la discusión con el grupo de expertos se incluyeron en este apartado

DISCUSIÓN

Desde la mirada de los procesos de Desarrollo Organizacional, a la luz de la gestión administrativa, la adecuación de factores internos, como estrategia organizacional, permite enfrentar aquellas dos tipos de fuerzas, que podrían ser por un lado amenazas, pero por otro lado oportunidades.

Estas fuerzas pueden ser exógenas (externas) o endógenas (internas) a la organización.

- Las fuerzas exógenas provienen del ambiente, como nuevas tecnologías, cambios en los valores de la sociedad, o nuevas oportunidades o limitaciones del ambiente. Estas fuerzas externas generan la necesidad de introducir cambios dentro de la empresa.

- Las fuerzas endógenas que crean la necesidad de cambiar las estructuras y el comportamiento, provienen del interior de la organización y son producto de la interacción de sus participantes y de las tensiones provocadas por la diferencia de objetivos e intereses.

Si se pretendiese medir las fuerzas externas a la par de las fuerzas internas, cabe esperarse que los mercados globalizantes marcaran la pauta para la gestión de estrategias internas a las organizaciones. Se trata de reconocer la necesidad de ajustes organizacionales a los mercados "itinerantes", por parafrasear a las comunicaciones.

En la era de la globalización de los mercados, es claro que las pautas exógenas adquieren marcada trascendencia en la imposición de pautas y vías de ajustes organizacionales, de tal forma que se logren adaptar a las diferentes exigencias y estándares establecidos en los diferentes sectores, que establecen compromisos y estrategias de negociaciones para la sostenibilidad en el mercado global.

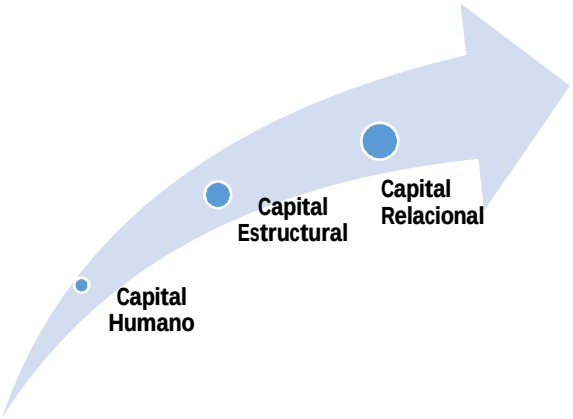
La comunidad académica encuestada, en función del Desarrollo Organizacional, reflejan dicha apreciación, por cuanto consideran la necesidad de adaptar a la organización y su cultura nuevos lineamientos estratégicos. Sin embargo, se sustenta en la necesidad de cambios de actitud, en mejorar la calidad de las relaciones humanas que permita generar confianza y un clima solidario, a la vez que facilite un clima de confianza para enfrentar los nuevos retos actuando en equipo.

En este sentido, las fuerzas internas deben ser asumidas como una estrategia que permita el cambio planeado para mejorar la eficacia de las organizaciones, dadas las exigencias de las fuerzas externas como una dinámica inaplazable a la cual se debe incluir.

Dicho lo anterior, se hace imperiosa la necesidad de recurrir a tópicos en los que los beneficios derivan tanto de la innovación, como del conocimiento; dos componentes de vital importancia para los nuevos mercados y en donde las herramientas contables resultan inadecuadas para registrar su valor, como intangibles.

Siguiendo a Bontis, Dragonetti, Jacobsen y Ross (1999), citados por Sánchez, Melián y Hormiga (2007), empresas como Skandia, Dow Chemicals y el Canadian Imperial Bank se percatan de que las herramientas no dan cuenta de los activos intangibles, siendo estos de gran utilidad para estas organizaciones, popularizándose de esta manera el término de Capital Intelectual y comenzándose a crear herramientas que permitan medir su valor.

El capital intelectual es definido como el conjunto de recursos organizativos intangibles de carácter estratégico que incluye valores y tecnologías que no figuran en los estados financieros de la empresa, Edvinsson y Malone (1997) y Ordóñez De Pablos (2003) lo categorizan en tres tipos:



Quinn y Mintzberg (1991) identifican cinco definiciones de estrategia:

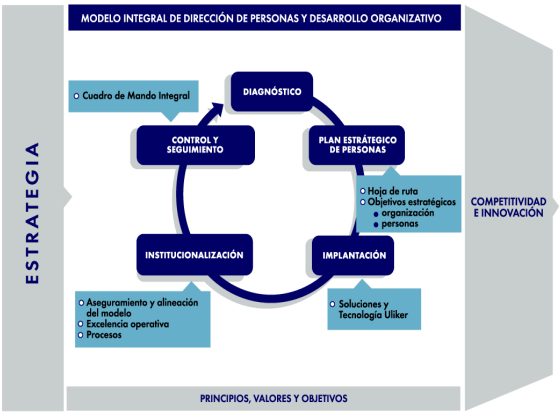
1. la estrategia como plan, es un curso de acción que funciona como guía para el abordaje de situaciones; este plan precede a la acción y se desarrolla de manera consciente;

2. la estrategia como pauta de acción, funciona como una maniobra para ganar a un oponente;

3. la estrategia como patrón, es un modelo en un flujo de acciones; se refiere al comportamiento deseado y, por tanto, la estrategia debe ser consistente con el comportamiento, sea esta intencional o no;

4. la estrategia como posición; la estrategia es una posición con respecto a un medio ambiente organizacional y; funciona como mediadora entre la organización y su entorno; v) la estrategia como perspectiva, corresponde a una visión más amplia; implica que no sólo es una posición sino que también es una forma de percibir el mundo; la estrategia es un concepto, una abstracción en la mente de los actores.

Para Romero, (2014) el concepto de Responsabilidad Social Empresarial RSE, y el DEO debe ser dinámico y capaz de adaptarse a la visión que tienen sus grupos de interés, y para ello la organización debe tener la capacidad de identificar sus expectativas, la estrategia como mecanismo para el logro de competitividad e innovación basado en principios y valores.



Fuente: www.uliker.com

- De las 9 preguntas realizadas en hombres y mujeres pertenecientes a las Instituciones de Educación Superior, se evidencio que el 58% son respuestas positivas lo que implica una percepción de como una organización puede mejorar sus posibilidades de éxito para potencializar sus componentes de manera más efectiva.
- Con relación al 42% de las respuestas restante que fueron negativas, se percibe en el hecho de que los sujetos no comparten ni comprenden como la organización puede mejorar y potencializar los componentes del DO.
- El grupo de investigadores ha analizado seis (6) problemas importantes a los que se enfrenta la investigación sobre el DO en referencia a las percepciones del comunidad académica de la UNICUCES: la impresión de las definiciones y conceptualizaciones concernientes a la investigación del DO, los problemas relacionados con la validez interna y externa, la falta de una teoría de apoyo que guíe la investigación, los problemas con la medición del cambio de actitudes y los problemas sobre el empleo de métodos de la ciencia tradicional para estudiar los programas del DO. En este momento, estos problemas no parecen insuperables, aun cuando siguen afectando los esfuerzos de la investigación.
- Los autores identificaron que de las seis IES, el 57% evidenciaron que el DO está orientado a maximizar el potencial del recurso humano, identifican entonces que el principal objetivo es unificar todo ese potencial y canalizarlo en actividades que redunden en incrementos de productividad y, por consiguiente, beneficios tanto para los colaboradores como para los empresarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burke, P. (1993). *Formas de Hacer Historia.* Madrid: Alianza.

Carmona, S. (2004). Accounting History Research and its Diffusion in and International

Jara, M.P., Narváez, C.A. & Romero, W.E. (2015) Desarrollo Organizacional. UNICUCES

Jara, M.P., Narváez C.A. & Romero, W.E (2016) Evaluación Estratégica de la Administración Logística de los Puertos Secos en dos Contextos

López, G. (2010e). La Confianza Elemento Dinamizador del Éxito Organizacional y Empresarial en la Perspectiva Teorética del Paradigma Ecológico,

Romero, W.E. (2014) Responsabilidad Social y Corporativa. Cali (Colombia): UNICUCES

Goodman y Kurke (1982). Estudios sobre el cambio en las organizaciones: informe sobre el estado de la literatura. En C. Ramió y X. Ballart (Editores). Teoría de las organizaciones. 441 - 477. México: Ministerio para las Administraciones Públicas. Imprenta Nacional del Boletín del Estado.

Mintzberg, H. y Quinn, J.B. (1991). El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos. México: Prentice Hall Hispanoamérica, s.a.

Edvinsson y Malone (1997). El capital intelectual. Bogotá: Norma

Ordóñez de pablos, P. (2003): Gestión del conocimiento y capital intelectual: Estudio de casos. En Ventura, J. y Ordóñez de Pablos, P. (ed.): Aprendizaje organizativo y capital intelectual: nuevos desafíos para la empresa. pp. 131-153

Sánchez, E.J., Melián, A. y Hormiga, E. (2007). El concepto de capital intelectual y sus dimensiones. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa. Vol. 13 (2), pp. 97-111. Recuperado de http://www.aedem-virtual.com/articulos/ie dee/v13/132097.pdf.

Evaluación del Impacto de la Capacitación Sistematizada de los Trabajadores Nodocentes de la Universidades Nacionales

Autor: Pérez, Cristina ; Lopez, Karina (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Universidad Nacional de Luján)

Resumen: En la actualidad, el concepto de gestión se vincula fuertemente con la idea de anticiparse a los procesos, a la puesta en marcha de estrategias que apuntan a una toma de decisiones participativa, ágil y pertinente para mejorar las funciones propias de las instituciones, en este caso de la Universidad.

En este concepto de Gestión Universitaria encontramos el disparador para pensar en la necesidad de capacitación que el mismo requiere, y en este sentido, tratándose de la gestión en la Educación Superior nos planteamos cómo, cuándo y dónde los trabajadores de las Universidades, encuentran respuestas a la hora de gestionar en sus ámbitos laborales, y es así que en el presente trabajo abordamos la capacitación de los trabajadores Nodocentes de las Universidades Nacionales en el plano de la Gestión Universitaria, tanto a nivel de capacitación laboral como en la profesionalización disciplinar.

Se considera oportuna la investigación, teniendo en cuenta que la temática se plantea en el marco de dos trabajos de tesis, uno de ellos en la Licenciatura en Gestión Universitaria de la Universidad de Luján, y el otro en la Maestría en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ambos en etapa de proyecto.

Palabras clave: Gestión - universidad - nodocente - convenio colectivo – capacitación.

Texto completo:

Introducción

El primer antecedente formal de programa vinculado a la formación laboral de los trabajadores Nodocentes del sistema universitario se halla en el año 1999, Resolución MCyE N° 1281/99. Entre una serie de reformas legislativas de flexibilización laboral impulsadas por el Poder Ejecutivo Nacional, desde el Ministerio de Cultura y Educación se lanza hacia las Universidades Nacionales un Programa de Reforma y Reestructuración laboral del sector Nodocente para ser tratado y acordado por la Comisión Paritaria de Nivel General, integrada por el CIN -Consejo Interuniversitario Nacional- y la FATUN –Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales-. Durante su ejecución dicho programa trasladó al ámbito de las Comisiones Paritarias Particulares la discusión respecto de la necesidad de formación y desarrollo del personal Nodocente, toda vez que dicha reforma conllevaba asignación presupuestaria a cada Universidad para el desarrollo de políticas ciertas en la materia.

Ello, en parte, explica el inicio de una corriente que prácticamente en todas las Universidades avanzó de los trabajadores hacia las autoridades, fomentando y reclamando el derecho a la capacitación en todo el país, teniendo en ese movimiento una crucial participación las asociaciones sindicales de base al promover las políticas que en la materia impulsaba la FATUN; y desarrollar otras ajustadas a las características de cada Universidad. A su vez otros programas dispuestos por el Ejecutivo, por ejemplo FOMEC –Fomento de la Calidad- que dotaban a las instituciones universitarias de equipamiento informático en reemplazo de elementos obsoletos tal como la máquina de escribir, introdujeron nuevas tecnologías, lo que a su vez provocaba grandes cambios en los modos habituales de desarrollo de las tareas de los trabajadores.

Además, en la misma década se encamina un rediseño de procesos internos a partir del desarrollo e implementación de sistemas informáticos integrados que requerían actualización de los saberes del personal, cuando no la incorporación de personal técnico-profesional. Esta breve referencia, procura dar cuenta del surgir de una corriente orientada a la formación laboral destinada a los trabajadores Nodocentes del Sistema Universitario Nacional, cuestión que nace más por necesidad que por observancia de los derechos de los trabajadores a la adquisición de conocimientos y herramientas que posibiliten no solo el cumplimiento de sus tareas de modo eficiente, sino el desarrollo de su capacidad creativa e innovadora.

Política de capacitación de recursos humanos en las Universidades Nacionales

La Federación Argentina de Trabajadores de las Universidades Nacionales –FATUN- inicia el trabajo que, diez años más tarde, dió como resultado un primer Convenio Colectivo de Trabajo para el sector. Durante su desarrollo, en vigencia del Decreto Nacional 1007/95 “marco de la Negociación Colectiva en las Universidades Nacionales”, regulatorio de la Ley Nº 24.185 de Negociaciones Colectivas de Trabajo para el personal de la Administración Pública (1992), y suscrito el Acuerdo Plenario del CIN Nº

182/95 por el cual las Universidades Nacionales unifican su representación y asumen la parte empleadora en la negociación colectiva del sector Nodocente, las partes fueron integrando a ese primer Convenio Colectivo aspectos no solo vinculados a la relación de trabajo, sino también a la carrera y promoción laboral, incluyéndose un capítulo destinado a la capacitación.

En el año 2006 a partir de la homologación de este primer Convenio Colectivo de Trabajo para el Personal Nodocente de las Instituciones Universitarias Nacionales, acordado por el CIN y FATUN, Decreto PEN N° 366/06, la capacitación de los trabajadores Nodocentes del sistema universitario deja de ser una necesidad, aún reconocida por la parte empleadora de la relación laboral, en este caso las autoridades de cada universidad, y la parte trabajadora, asociaciones sindicales signatarias del Convenio Colectivo, para convertirse en un derecho irrenunciable del conjunto de trabajadores y una obligación de las instituciones, definida como el conjunto de procesos de formación destinados al personal Nodocente, orientados a mejorar sus condiciones de trabajo y al adecuado funcionamiento de la administración universitaria, teniendo en cuenta objetivos como por ejemplo proporcionar competencias específicas para afrontar los nuevos desafíos laborales, potenciar habilidades, conocimientos y experiencia, reducir los requerimientos de supervisión y otorgar mayor autonomía para la toma de decisiones, mejorar las oportunidades de promoción y progreso, propendiendo al desarrollo pleno de su carrera dentro de la institución, proporcionar mayor seguridad, satisfacción en el trabajo y realización personal. A partir de allí, resulta de interés analizar el desarrollo de la capacitación destinada a los trabajadores Nodocentes, desde el año 2006 a la actualidad, en las Universidades que integran el Sistema de Educación Superior de gestión pública Nacional.

En las reflexiones finales del artículo "La Gestión Universitaria en el Siglo XXI", Antonio Donini y Ana María C. de Donini (2002:27), sintetizan algunas afirmaciones y proponen algunas orientaciones respecto de la necesidad de que la Universidad Argentina avance en un proceso de transformación hacia una organización inteligente, junto a la necesidad de comprender la gradualidad del cambio cultural, que implica en ello una transformación institucional.

Asimismo el mencionado artículo hace referencia a la necesidad de comprender las características y resistencias propias de las instituciones Universitarias y, por último reflexionan sobre "la necesidad de una capacitación específica para adquirir las competencias que requiere la Gestión Universitaria", y menciona respecto de la disciplina de la Gestión Universitaria que la misma forma parte de un núcleo formativo y un campo de investigación y análisis algo resistido por la comunidad Universitaria de tradición académico disciplinaria, que toma estas ofertas de capacitación como "recetas tecnocráticas y un avance del gerencialismo empresarial en los claustros Universitarios".

El antecedente con mayor presencia en la actualidad, y que se viene consolidando desde el año 2000, es el que da origen a la creación de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, creada en el marco de los acuerdos oportunamente realizados entre la Federación Argentina de Trabajadores de las Universidades Nacionales y la Secretaría de Políticas Universitarias.

Tal acuerdo integraba la formación de los nodocentes de todas las universidades nacionales considerando que el trabajador nodocente desarrolla su práctica laboral en un espacio cuya especificidad está dada por la centralidad del conocimiento, la autarquía, el cogobierno y la autonomía, hecho que enfatiza que toda analogía con otro tipo de organización social impide aprehender la compleja trama de relaciones que la vertebran, constituyéndose en una institución donde se entrecruzan las lógicas de producción de conocimiento, las operaciones administrativas, contables, evaluativas, etc., excediendo el alcance que proveen esquemas que simplifican su análisis reduciéndolo a sofisticadas técnicas de control que miden eficacia y eficiencia pero desestiman el alto peso simbólico de las relaciones entre Universidad, Sociedad y Estado.

La Tecnicatura en Gestión Universitaria fue el hecho disparador para que el mismo Sindicato de la FATUN al reconocer la consolidación de la carrera, en pos del alto porcentaje de graduación, iniciara en las universidades nacionales y para los nodocentes Técnicos en esta disciplina, el desafío de emprender el

cursado de los tramos de grado, con el lanzamiento de la Licenciatura en Gestión Universitaria, la cual cuenta con un alto nivel de graduación entre los nodocentes de las universidades argentinas.

En la actualidad se cuenta con Técnicos y Licenciados en Gestión Universitaria, y son los Sindicatos de base de cada universidad, adheridos a la FATUN, quienes se replantean planes curriculares de estos tramos de formación, y quienes asisten a los Congresos organizados y financiados en el mismo marco sindical, con el claro objeto de debatir respecto de la disciplina y de los nuevos paradigmas en la gestión de las universidades en el país, en momentos de crisis.

La Maestría en Gestión Universitaria creada en la Universidad Nacional de Mar del Plata en 1999 bajo la dirección del Dr. Roberto Vega es un caso único en Argentina y el Cono Sur, con siete promociones de Especialistas y Magister en Gestión Universitaria, cursada en la actualidad, en octava cohorte de ese posgrado; y como último antecedente podemos decir que se edita virtualmente la revista "Gestión Universitaria", bajo la dirección del Dr. Jorge Narváez de la Universidad Nacional de La Matanza.

En función de estos antecedentes y de la inclusión en el Convenio Colectivo de Trabajo de la capacitación del trabajador como un derecho laboral, es que nos propusimos llevar a cabo un estudio exploratorio en la Región Bonaerense, en términos de las regiones de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, del desarrollo que tuvo la política de capacitación del sector nodocente en distintas universidades nacionales de esa región.

La capacitación dirigida a los trabajadores nodocentes en el ámbito de la Gestión Universitaria

La capacitación laboral es un proceso integral orientado al incremento de aptitudes y conocimientos en búsqueda de mayores niveles de excelencia en el desempeño de las funciones de los trabajadores. Para el logro de tal fin, resulta fundamental la participación y el compromiso de todos sus actores, ya que su desarrollo les posibilita repensar críticamente las estructuras, procesos y acciones institucionales. Esta visión amerita ofrecer espacios para que los propios actores Universitarios puedan apropiarse de los saberes y habilidades necesarios tanto para comprender mejor la especificidad de la organización Universidad como para involucrarse efectivamente en los procesos y rutinas institucionales con eficiencia. La Universidad representa el más alto nivel en la producción y la transmisión de conocimientos, por lo tanto, no puede estar ajena a la formación y/o actualización permanente de los saberes de sus trabajadores, así como a sus trabajadores les corresponde involucrarse en los procesos que les permitan desempeñarse en una gestión a la altura de las necesidades de una institución que es generadora de conocimiento.

Para iniciar un proceso de evaluación de la situación en el Sistema Universitario Nacional, resulta necesario indagar respecto de la manera en que se desarrolló la capacitación destinada al personal nodocente en las universidades nacionales. Para ello, la presente propuesta procura un primer análisis del CPRES Bonaerense, desde la perspectiva de la implementación de actividades de formación destinadas a los trabajadores que promuevan el crecimiento personal y el mejor desempeño de funciones, conforme lo establece el Título 8 del Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector No Docente de las Instituciones Universitarias Nacionales celebrado por el Consejo Interuniversitario Nacional y la Federación Argentina de Trabajadores de las Universidades Nacionales, homologado por Decreto PEN N° 366/06.

Uno de los aspectos relevantes de la convención colectiva es que posibilita a las comisiones paritarias particulares, integradas en cada universidad por las autoridades políticas y el sindicato de base de trabajadores, definir ajustes que adecuen la norma a las particularidades e idiosincrasia de cada institución.

En función de ello, al abordar el análisis del desarrollo de la capacitación en cada universidad, surgen interrogantes respecto de la adaptación que cada institución pudo haber hecho; los roles asumidos

por cada parte en la negociación; la existencia de programas; la cantidad de actividades ofrecidas en el período; sus destinatarios; la disposición de recursos; la motivación de los trabajadores; unidad política y/o sector administrativo que gestiona y administra la capacitación; así como donde o en quién se aloja la toma de decisiones.

De este modo, se podrán obtener datos confiables que muestren el tratamiento que cada institución ha dado al tema, y en consecuencia la observancia del derecho de los trabajadores a la capacitación permanente.

El acceso a la información que posibilite el desarrollo del trabajo se prevé a través de las asociaciones sindicales de base de cada universidad, los responsables de unidades administrativas de gestión y administración del personal y los propios trabajadores. A su vez, se proyecta observar el registro de información del Centro de Estudios de los Trabajadores de las Universidades Nacionales –CETUN- que coordinada la secretaría de capacitación de FATUN, quien resulta, hasta el momento, el único órgano que posee información concentrada del desarrollo de la capacitación laboral en las instituciones universitarias. No obstante, al provenir ella de una de las partes que integran la relación laboral, dicha información no da muestra total del desarrollo de la temática en las instituciones. Por tanto y en función de ello, con el desarrollo del estudio se aspira reunir y ordenar datos integrales que expongan el real tratamiento que las instituciones universitarias que integran la muestra han dado, hasta el momento, a la capacitación de sus trabajadores, y poner esa información a disposición de unidad de negociación colectiva de nivel general.

Metodología

El desarrollo del presente proyecto de investigación integra dos trabajos correspondientes a tesis en la disciplina gestión universitaria, uno radicado en la Universidad Nacional de Luján y otro en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Cada uno de dichos proyectos abordará el análisis de un nivel de capacitación destinada al personal nodocente y de ese modo se prevé analizar la evolución en el sistema de la capacitación laboral y el desarrollo de la capacitación de grado y posgrado disciplinar.

El universo de análisis es el sector nodocente de las universidades que integran la muestra: Universidada Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Luján.

La propuesta es una investigación exploratoria de tipo cuali-cuantitativa, mediante la cual se aspira relevar e integrar datos que den muestra del tratamiento, grado de desarrollo y adecuación a la legislación que cada universidad nacional que integra la muestra ha dado hasta ahora a la capacitación de los trabajadores nodocentes, a partir de la homologación del primer Convenio Colectivo de Trabajo del sector; así como medir el grado de impacto que ha tenido el Sindicato de la Federación Argentina de los Trabajadores de las Universidades Nacionales en la conformación de la Gestión Universitaria como disciplina, a través de la formación de sus profesionales Técnicos y Licenciados en Gestión Universitaria.

Objetivo General:

Analizar el desarrollo de la capacitación destinada a los trabajadores nodocentes en las universidades nacionales del CPRES Bonaerense, en observancia a lo determinado por el convenio colectivo de Trabajo del sector.

Objetivo Específico:

Conocer el grado de impacto que ha tenido el sindicato de la Federación Argentina de los Trabajadores de las Universidades Nacionales en la conformación de la gestión universitaria como disciplina, a través de la formación de sus profesionales (Técnicos en Gestión Universitaria y Licenciados en Gestión Universitaria).

Muestreo estratificado

El muestreo se integra con tres universidades del CPRES Bonaerense, incluidas las Universidades de procedencia de las autoras, las cuales juntos a la Universidad de Mar del Plata se han determinado comparables entre sí por sus características equivalentes: año de creación, cantidad de nodocentes, cantidad de estudiantes y tamaño; y han sido seleccionadas de modo que ninguna de tales variables interfiera en el análisis propuesto.

Cuadro N° 1 Muestra

REGION CPRES	UNIVERSIDAD NACIONAL	AÑO DE CREACIÓN	CANTIDAD DE NODOCENTES	CLASIFICACIÓN	
				CANTIDAD ESTUDIANTES	TAMAÑO
Bonaerense	del Centro de la Pcia. de Buenos Aires	1974	705	13554191	Mediana
	Mar del Plata	1975	873	23184192	Mediana
	Luján	1974	795	18588193	Mediana

Operacionalización

Cuadro N° 2 Variables de análisis

Variables	Dimensiones	Indicadores
Capacitación laboral	Formalización	Reglamentación

[191] Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias (2013)

[192] Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias (2013)

[193] Anuario Estadístico Universitario - Departamento de Estadísticas Institucionales UNLu (2016)

		Programas
	Diseño de actividades	Creación
		Aprobación
		Aplicación
	Actividades de formación	Tipo de actividad
		Cantidad de horas de cada tipo de actividad
		Cantidad de actividades en los últimos 5 años por tipo.
		Cantidad de actividades en los últimos 5 años por tramo.
		Cantidad de actividades en los últimos 5 años por agrupamiento
	Certificación	Tipo
Recursos	Financieros	Porcentaje del presupuesto universitario destinado
	Tiempo	Cantidad de horas para el desarrollo de actividades dentro de la jornada laboral
	Personal	Cantidad de Nodocentes asignados a la gestión y administración de la capacitación
	Medios	Recursos materiales
		Recursos técnicos

Variables	**Dimensiones**	**Indicadores**

Educación Superior en Gestión Universitaria	Oferta	Procedencia
		Nivel
		Origen

Recolección de datos:

A partir del listado de variables que se pretende medir, dimensiones e indicadores determinados, la recolección de datos se proyecta a través de encuesta autoadministrada a los trabajadores, con opción de anonimato; revisión de antecedentes formales en la institución a partir de la revisión de material normativo y actuaciones; y entrevistas a autoridades institucionales y, en su caso, responsable de la gestión y administración de la capacitación.

Encuesta:

A los fines de la economía de recursos, se proyecta el diseño de una encuesta, con el objeto de relevar la mayor cantidad de datos de cada variable de análisis. Para su desarrollo se definirá una muestra de trabajadores Nodocentes.

Entrevistas:

Se proyectan encuestas semi estructuradas centradas en el fenómeno en estudio con los responsables de la toma de decisiones relativas al problema de análisis, ya sea autoridad institucional, unidad política, miembros de la comisión paritaria, en su caso a ambas partes y/o responsable de planta permanente.

Revisión:

La revisión de los antecedentes normativos y actuaciones referentes a la capacitación, se realizará, previo contacto y acuerdo de fecha, en cada institución parte de la muestra. Tal revisión se efectuará entre los años 2006-2016.

Resultados esperados

En el avance de los proyectos planteados, se espera como resultado final, optimizar todos aquellos esfuerzos que se vienen realizando en torno a la capacitación nodocente implementada a través de políticas de la Federación Argentina de los Trabajadores Nodocentes.

Y es de esperar también, que en esta optimización de los diferentes desarrollos realizados en las universidades nacionales para sus trabajadores nodocentes en cuanto a capacitación laboral y profesional, se pueda visualizar el impacto que éstas políticas han tenido en la disciplina de la Gestión Universitaria,

con el fin de coordinar acciones y seguir consolidando la formación de sus actores en pos de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en el país.

Referencias

Acuerdo Plenario del CIN Nº 182/95

Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias (2013)

Anuario estadístico institucional - Departamento de Estadísticas Educativos - UNLu (2016)

de Donini,A.M.; Donini, A.O. (2002) Desafíos de la Sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas. La Universidad en el Siglo XXI

Convenio Colectivo de Trabajo para el personal de las instituciones universitarias nacionales. Decreto PEN N° 366/06.

Cuadro N° 1 Muestra. Fuente: elaboración propia

Cuadro N° 2 Variables. Fuente: elaboración propia.

Decreto Nacional 1007/95 "marco de la Negociación Colectiva en las Universidades Nacionales"

Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo.* Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.

Ley Nº 24.185 de Negociaciones Colectivas de Trabajo para el personal de la Administración Pública

Pain, A. (2001). *Capacitación Laboral.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Riquelme, G. (2006) La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común/Tercer siglo/ año 2/ número 5/ Educación y Trabajo,* 68-75.

Exploración de los Riesgos Psicosociales en el trabajo asalariado y Gestión de Recursos Humanos en la Universidad

Autor: Neffa, Julio César (CONICET-CEIL-UNLP)**; Denda, Elena M.** (FCE-UNLP)

Resumen: El presente trabajo presenta los aspectos teóricos básicos sobre los que se construyó y administró la "Encuesta sobre condiciones y medio ambiente de trabajo y factores de riesgos psicosociales en el trabajo asalariado aplicable en Argentina" a un sector de los trabajadores no docentes de la UNLP. Los primeros resultados de ese trabajo de campo acaban de ser publicados y se continúa trabajando sobre los mismos. En ese camino los investigadores y auxiliares de investigación continúan enriqueciendo el análisis, a partir de sus disciplinas de base. Una de las dimensiones que estamos explorando es la que refiere a la lectura que de esos resultados pueden hacer quienes tienen la responsabilidad de gestionar el capital humano de las universidades. (Neffa, J. C, 2003, Neffa,J. C, 2016 y Neffa J. C. y Denda E, 2017)

Este ensayo es una invitación a considerar la exploración de las percepciones de los trabajadores sobre ellos mismos y su ambiente de trabajo, como instrumento apto para promover una mayor competitividad emocional de las organizaciones, que redunda positivamente en la salud de los trabajadores y de las universidades.

Palabras clave: trabajo - CyMAT - riesgos psicosociales- gestión.

Texto completo:

Introducción

Esta propuesta se apoya en las posiciones teóricas que se han desarrollado en una publicación reciente (Neffa, 2016) y que entienden la movilización en la situación de trabajo de las tres dimensiones de los seres humanos: física, psíquica y mental, están íntimamente relacionadas entre sí y cuyo funcionamiento articulado propende a la conservación de la salud y la prevención de los riesgos. Entendiendo al trabajo como actividad humana voluntaria orientada hacia una finalidad, como un valor y asumiendo que el trabajo en sí mismo no es generador de enfermedad pero es su estructura física, psíquica y emocional la que recibe los impactos de las condiciones y organización del trabajo. Justamente son estas condiciones materiales, simbólicas y relacionales las que nos llevan a considerar el análisis de los RPST desde las percepciones de los trabajadores como un tema de gestión.

Los resultados del trabajo de investigación realizado en relación al colectivo laboral de los "no docentes" de la UNLP nos permiten postular la utilidad de investigar esos aspectos para la gestión de las organizaciones universitarias y para las organizaciones profesionales que los representan[194].

Merece destacarse que el trabajo surgió a partir de las inquietudes del gremio y que para la realización del trabajo de campo se contó además con el apoyo de las autoridades de la Universidad. En ambos casos, la colaboración fue completa y representa una forma auspiciosa de tratar los aspectos relacionados con la gestión de personal.

Desarrollo

Metodología del trabajo de investigación

[194] Esta ponencia es el resultado del PID 11/E121: "Una dimensión poco estudiada de las CyMAT: los riesgos psicosociales en el trabajo asalariado" (2012-2013) y el PID 11/E141, "Riesgos Psicosociales en el trabajo (RPST). Análisis de su impacto sobre la salud de los trabajadores, las organizaciones, y los sistemas de salud y seguridad social" Director: NEFFA, Julio César, Co-directora DENDA, Elena – SE CYT -Instituto de Investigaciones administrativas de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de La Plata. Los miembros del equipo que llevaron adelante los PID como encuestadores y analistas de los datos relevados fueron: ALUSTIZA, Pablo Ezequiel (responsable del procesamiento de datos), SUAREZ MAESTRE, Andrea; FARIAS, María Rosa; HENRY, María Laura; CASSINI, Julieta; AMADO, Yazmín; BOSTAL, María Cecilia; CARRARI, Jenifer; FLORÍN, Fanny de la Merced; GALEANO, Patricia; GRAVELLONE, Mariana; MALLEVILLE, Sofía; REGUERA, Ana Julia; RUBBINI, Nora Inés; RUIZ, Paula Andrea.

Se aplicó la triangulación entre métodos mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos sobre el mismo problema de investigación para concebir el instrumento de recolección de información.

La elección de las dimensiones y variables a relevar se hizo a partir de la definición de RPST propuesta por Gollac (2013): “son los riesgos para la salud, física, psíquica, mental y social engendrados por los determinantes socioeconómicos, la condición de empleo, la organización y el contenido del trabajo y los factores relacionales que intervienen en el funcionamiento psíquico y mental de los trabajadores”.

Se seleccionó la encuesta como instrumento de relevamiento y en ella se incluyeron las dimensiones cuantitativas y cualitativas del fenómeno bajo análisis: las percepciones de los trabajadores no docentes respecto de su trabajo. Las preguntas se agruparon en los siguientes ejes:

1- Intensidad y demandas de la organización, riesgos del medio ambiente y tiempo de trabajo

2- Exigencias emocionales y control de las emociones

3- Grado de autonomía y control sobre su trabajo,

4- Conflictos éticos y de valores

5- Relaciones sociales y de trabajo

6- Estabilidad y seguridad en la situación de trabajo y el empleo

La encuesta permitió cuantificar la frecuencia de los factores de riesgos presentes en los puestos de trabajo elegidos y su grado de prevalencia, a partir de la percepción y vivencias manifestadas por los trabajadores. La elaboración de la encuesta y su administración y análisis fueron desarrollados durante dos trabajos de PID de la UNLP y se contó con importantes antecedentes internacionales y la colaboración de varios especialistas que capacitaron a los integrantes de los respectivos equipos, dictando seminarios en la Facultad de Ciencias Económica de la UNLP (Michel Gollac, Thomas Coutrot y Christophe Dejours).

No pudo contarse sin embargo con estudios ergonómicos sobre los edificios, las instalaciones, los medios de trabajo, la medición de los riesgos del medio ambiente de trabajo y la observación de la actividad desarrollada. No se contó con el aporte de un ergónomo, un ingeniero y un médico del trabajo, lo que hubiera enriquecido el análisis.

La perspectiva cualitativa fue incorporada en el diseño de la encuesta y en el análisis de los resultados. En el primer caso se efectuaron “Talleres de visualización” que permitieron a grupos de trabajadores para "objetivar lo subjetivo", manifestar los sentimientos y percepciones de la

vida de trabajo cotidiana. Por su parte, la encuesta incluyó preguntas abiertas, los comentarios de los trabajadores encuestados y las observaciones de los encuestadores que resultaron de gran utilidad en la etapa de análisis y que abren nuevos y fecundos interrogantes.

La muestra

Para la determinación de la muestra se tomaron en consideración la diversidad de funciones y tareas desarrolladas y las diversas modalidades de organización interna de cada una de las Unidades, así como las diferencias en el tamaño de las unidades y de las áreas al interior de las mismas. El análisis de esos datos nos permitieron arribar a la conclusión de que para nuestros propósitos y tomando en consideración los recursos disponibles, podíamos enfocar el trabajo de campo en las Facultades que desarrollan sus actividades en el 68 % de los edificios y terrenos de la UNLP y ocupan al 80% de su personal no docente, además de incluir a todos los órganos de gobierno del sistema.

Para la elección de los individuos que compusieron la muestra se eligió una selección aleatoria cuya composición por grupos ocupacionales y categorías es homóloga a la composición del total de la dotación no docente.

La encuesta se aplicó a una muestra de 351 trabajadores seleccionados sobre una fuente considerada válida por todos los interesados que fue la nómina de los agentes incluidos en la liquidación de sueldos del mes de setiembre de 2013.

Por sus características de voluntaria, anónima y confidencial, ningún trabajador respondente puede ser identificado.

Fue administrada por encuestadores debidamente formados. Su duración fue de aproximadamente 40-50 minutos y se llevó a cabo siempre en los lugares y horarios de trabajo en lugares proporcionados por las respectivas unidades que garantizaban la privacidad.

Factores demográficos

La Universidad analizada está compuesta por 17 unidades académicas en las que se dictan: 7 ciclos Preuniversitario, 17 de Pregrado; 131 de Grado; 3 Ciclos de Complementación Curricular y 167 de postgrado (Total 325)

Asimismo esas unidades académicas incluyen 154 centros, laboratorios e institutos. El total de alumnos de grado supera los 100.000, con un leve decrecimiento a partir de 2013 (aprox. 5 %) La dotación de personal no docente de planta permanente es aproximadamente de 2.200 personas para las unidades académicas mencionadas y para las dependencias centrales y autoridades

superiores (Presidencia y Secretarías)

El 98,6 % de los encuestados se identifican como trabajadores públicos de planta permanente. El 99% posee nacionalidad argentina. El 51 % son mujeres y el 49%, varones.

La estratificación con respecto a la edad de los encuestados es la siguiente:

- 15,4% "55 años o más".
- 66,4% "35 a 54 años",
- 18,2% "26 a 34 años".

Un reducido porcentaje de los encuestados (17,1%) ha sido, o es directivo o delegado sindical.

Los resultados

Eje 1: demandas psico-sociales de la organización, la intensidad del trabajo, la carga física del trabajo ejecutado y percepción de su salud.

Los trabajadores no docentes de la UNLP tienen estabilidad en el empleo, predominan los que ejecutan tareas administrativas y los profesionales. Un tercio de ellos tiene otro empleo.

Es una población adulta, casi el 80% tiene más de 35 años. Se observa la paridad en cuanto a los sexos.

Tienen un alto nivel de instrucción, pues sólo el 13,9% no ha terminado la escuela secundaria. En el 53% de las familias los ingresos provienen de dos o más personas.

Un 21,1% de los encuestados se ocupa del cuidado de otros miembros de la familia de mayor edad, enfermos, discapacitados.

La jornada de trabajo es reducida y sólo un cuarto de los encuestados hacía horas extraordinarias. Solo un 3% de los encuestados tiene que trabajar de noche pero no siempre se pagan horas extras o reciben una compensación en horas o francos compensatorios y lo mismo sucede con los que hacen guardias.

Un 29,1% declaró que trabaja más horas que lo que le corresponden, pero por lo general no reciben una compensación monetaria aunque la mitad de esos trabajadores recibe francos compensatorios. Un 21,4% ha debido llevar trabajo para hacer en su domicilio. La diagramación de los horarios de trabajo les permite al 85,7% compartir fuera de la jornada momentos de ocio o realizar otras actividades con familiares y amigos.

En cuanto a los riesgos del medio ambiente de trabajo, el 42,4% percibía un mal estado de los sanitarios, un 33,8% trabaja sin vista al exterior; el 18% sufría el hacinamiento, un 25,7% no tenía

una buena iluminación, el 32,4% tenía que respirar humo o polvos, un 22,2% trabajaba en contacto con productos peligrosos, el 28,7% estaba expuesto a riesgos infecciosos, un 40% corría el riesgo de herirse o accidentarse y un 17,6% mostraba señales de una pérdida de la capacidad auditiva. Con respecto al uso de elementos de protección personal el 45,6% contestó que la UNLP no se los proveía, pero por otra parte el 45,9% que los había recibido no los usaba en permanencia. Predominan las posturas sedentes para el 80,7% de los encuestados y un 26,2% debe permanecer en una postura incómoda sin poder cambiar de posición o trabajar en un ambiente con poco espacio para moverse; un 35,6% debe efectuar a pie desplazamientos largos y frecuentes y un 30% debe llevar o desplazar cargas pesadas.

En cuanto a la carga mental, su trabajo requiere estar atentos para el 53,8% de los encuestados y un 42,5% debe leer letras o cifras muy pequeñas, mal impresas, mal escritas, un 19,9% debe examinar objetos muy pequeños, detalles muy finos y un 42,4% debe trabajar con pantallas de computadoras sin protección, pequeñas, o con teclados incómodos.

Un 49,1% de los encuestados declaró que “Siempre” o “A veces” hay suciedad en el ambiente de trabajo (pero no se especificó cuáles espacios), un 32,5% trabajaba en un ambiente húmedo, casi el 30% trabajaba expuesto a corrientes de aire, un 44% percibía malos olores, un 36,8% trabaja soportando temperaturas elevadas, un tercio trabajaba con bajas temperaturas.

El 69,1% de los encuestados manifestó que su ritmo de trabajo está dado por la dependencia inmediata respecto del trabajo de uno o varios compañeros y el 49,4% afirmó que su ritmo de trabajo está dado por normas de producción a cumplir o plazos a respetar en un corto espacio de tiempo de una hora o menos, y para el 78,6% su ritmo de trabajo está dado por normas de producción o plazos a respetar en un día o más.

Para el 49,9% su ritmo de trabajo está dado por los controles o vigilancias permanentes (o al menos cotidianos) ejercidos por los jefes y/o los superiores, el ritmo está dado por un sistema de control o seguimiento informatizado, para un 44,9%. El ritmo de trabajo está dado por el rimo de una máquina para el 19,9% y en otros casos por restricciones y exigencias técnicas para el 17,5%. Sólo para el 26,8% su ritmo de trabajo está dado por los propios tiempos y prioridades de los encuestados. El 61,9% estaba siempre o a veces obligado a apurarse en su trabajo y el 82,3% es frecuentemente interrumpido en su trabajo para hacer otra tarea que no estaba prevista originalmente y el 31,1% consideraba que eso era un aspecto negativo.

El 54,4% indicó que "Sí" tiene que alcanzar metas predeterminadas pero tienen la posibilidad de modificarlas, conversando a solas con el superior o con los compañeros, solo un 18,2% respondió que lo hacía sólo y por su propia iniciativa. Un 38,1% tenía dificultades para alcanzar las metas pero la mayoría podía efectuar cambios en los plazos fijados para realizar el trabajo. El 68,9% respondió que en los últimos 12 meses "No", recibió alguna formación o información sobre

los riesgos que su trabajo puede ocasionar en su salud o en su seguridad y sólo el 23,5% la recibió del sindicato. No quedó claro para la mitad si los trabajadores consideraban que existía un servicio de medicina del trabajo. Sólo el 12,5% tenía la obligación de hacer una visita médica periódica a dicho servicio, aunque casi un tercio, el 30,4%, nunca hizo una visita o consulta con un médico del trabajo de la Universidad luego del ingreso. El 81,4% respondió que durante los últimos 12 meses no percibió que el médico del trabajo, el Ingeniero de Higiene y Seguridad o el encargado de la prevención visitaran su lugar de trabajo.

El 73,5% indicó que su estado de salud era "Bueno", el 23,6% "Muy bueno", y solo el 1,4% "Malo".

Luego de un arduo día de trabajo, el 53,8% de los encuestados indicó que siente la necesidad y trata de realizar algún deporte o actividad física y el 61,7% siente necesidad de pasar tiempo con algún entretenimiento o su hobby preferido luego de la jornada de trabajo. El 19,8% siente la necesidad y trata de tomar alguna medicación, calmante o droga, el 16,4% respondió que toma medicamentos para la acidez y mio-relajantes, el 9,4% del total toma psicofármacos durante la jornada laboral o luego de concluirla y el 35,2% toma analgésicos luego de la jornada de trabajo El 23,4% piensa que con el correr del tiempo su trabajo puede afectar negativamente su salud. El 46,4%, respondió que varias veces en el año ha ido a trabajar sabiendo que no debía hacerlo por estar enfermo.

Eje 2. Exigencias emocionales

Las exigencias emocionales requieren poner en acto la capacidad de entendimiento (evaluación) de la situación objetiva y subjetiva de otras personas, y en consecuencia acomodar la propia conducta para satisfacer esa demanda, o poder establecer un vínculo con ellas.

Siendo que la muestra tomada contiene a personal de todas los agrupamientos, es interesante el porcentaje de encuestados que realiza como parte de sus tareas la actividad de atender público, entendiendo como tal a usuarios, pacientes, alumnos, clientes, proveedores, empleados de otras empresas u organizaciones: el 82,6% de los encuestados SÍ atiende público, mientras un 17,4% No. Dicho contacto es mayoritariamente cara a cara o telefónicamente es decir, directo El control emocional o producción de las emociones aceptables para interactuar con el usuario, se impone al trabajador como una carga adicional a las demandas cognitivas y comportamentales.

El nivel de autonomía sobre la tarea se percibe por los encuestados, con limitaciones dadas por las indicaciones de los superiores que dicen lo que hay que hacer (más del 30% indicó que siempre y el 48% "a veces") y por órdenes, consignas o guías de acción precisas (45% respondió "siempre" y el 43,8% "a veces"). Sin embargo, las mismas no responden, en el mayor de los

casos, a procedimientos de calidad estrictos (certificados ISO, acreditación de calidad total, u otras de carácter legal): el 56,8% respondió que "nunca" debe seguir este tipo de instrucciones, aunque un 28,8% indicó que "siempre" lo hace. Independientemente de su nivel educativo, indican que pueden organizar su trabajo a su conveniencia.

Por consiguiente podemos decir que, circunscribiéndonos a estas variables de medición, si bien los encuestados experimentan en general autonomía, la misma es menor para aquellos en funciones menos jerarquizadas y a veces para aquellos con menor nivel educativo.

Frente a una situación imprevista, los casos correspondientes al nivel administrativos manifiestan poder resolverla por sí mismos en mayor proporción que lo indicado por los trabajadores de puestos operativos y profesionales y técnicos.

La mitad de los encuestados dijo que nunca se aburre en el trabajo, aunque un 45% dijo que a veces. Solo el 5% expresó aburrirse siempre. La sensación de aburrimiento varía sin embargo según la función desempeñada. Se aburren más a menudo aquellos con funciones operativas, administrativas o profesionales. De entre aquellos que se desempeñan en funciones de coordinación y dirección son menos quienes experimentan aburrimiento en el trabajo.

Respecto a las posibilidades de los trabajadores para participar en las decisiones que atañen a la organización de su trabajo, la mitad de los trabajadores encuestados (50,7%) dice tener desacuerdos (siempre o a veces) con sus superiores sobre la manera de realizar correctamente su trabajo pero a su vez la gran mayoría (75% siempre y 18% a veces) expresa que ante esos desacuerdos puede conversar el tema con sus superiores.

Eje 4. Conflictos éticos o de valor

La relación con el eje de conflictos éticos amplía la comprensión de las situaciones anteriores; uno de los indicadores es la calidad impedida, es decir la imposibilidad de desarrollar un trabajo de calidad. Un tercio de los encuestados informa que en ocasiones o siempre, le sucede esto por falta de elementos, pero el 40% lo atribuye a la presión para terminar una tarea. Estas condiciones de trabajo es posible que afecten negativamente a la confianza en las relaciones interpersonales.

Supera el tercio la cantidad de encuestados que expresan que deben contrariar sus creencias o principios durante la realización de su trabajo habitual. El 25% de los encuestados consideró que a veces ha debido hacer acciones que considera reprochables (p.e. esconder información) De estos resultados, surgieron pistas para profundizar el estudio de funciones en las que impactan simultáneamente varios factores y relacionarlas con conductas tales como el consumo de mio-relajantes, las migrañas, el abandono de expectativas de carrera por no poder sostener la

responsabilidad asumida y porque la persona no percibe que la organización le brinde una oportunidad de reubicación, que en muchos casos sólo se considera posible abandonando la unidad académica.

Eje 5. Relaciones sociales en el trabajo

Las tensiones se manifiestan en las relaciones con los compañeros de trabajo, no por tener miedo (reconocido por el encuestado) pero sí por tener que esconder sus propias opiniones y los problemas personales porque no se encuentra contención en el espacio de las relaciones intersubjetivas. Así, un porcentaje significativo manifiesta vivir situaciones de tensión en sus relaciones sociales con los compañeros de trabajo, de manera ocasional (38,2 %); un 41,4 % expresa que a veces tiene que esconder o fingir sus emociones, y un 49% guardar sus opiniones.

Resulta significativo que el 36% indicó que "Siempre" su ritmo de trabajo está dado por la dependencia inmediata respecto del trabajo de uno o varios compañeros, el 33,1% respondió "A veces" (69,1% en total)

Otro aspecto a tener en cuenta es el clima laboral que originan ciertas tácticas de mando, que tienen como efecto principal “intoxicar” las relaciones interpersonales entre los compañeros, producen una atmósfera de desconfianza, rivalidad, desinterés por el otro o excesivo interés para obtener algún beneficio, falta de reconocimiento.

Con relación a la violencia, si bien no se trata de un fenómeno extendido, algunos resultados indican la necesidad de profundizar el análisis para identificar ámbitos específicos en los que tiene lugar; llama la atención en particular que las mayorías de las situaciones percibidas como violentas son adjudicadas a personas de la propia organización. El siguiente cuadro muestra los valores obtenidos:

Al indagar sobre las causas atribuidas por quienes padecen esas formas de violencia, lo más llamativo es la reticencia a responder o la respuesta “no sabe”. Por eso, es posible interrogarse acerca de la generación respuestas defensivas. Estos son los datos:

SUFRIMIENTO PADECIDO (N 351)	NO	Sí - Persona/s de la organización	Sí - Cliente/s, usuario/s, paciente/s	Sí - Otra/s persona/s	No sabe
Ignorado	288	48	5	8	2
Impedido hablar	312	29	2	6	2
Ridiculizado	333	11	3	2	2
Críticas injustas a su trabajo	271	53	7	5	15
Tareas inútiles	301	39	3	4	4
Saboteo trabajo	320	26	0	1	4
Enfermo mental	333	12	0	1	5
Insultos	308	29	6	4	4
Acoso sexual	343	0	1	1	6
Agresión	341	1	2	1	6
Bromas o burlas	326	16	1	5	3

Gráfico 1. Percepciones sobre situaciones de sufrimiento en el trabajo.
Fuente: Neffa-Denda: 2017

Eje 6. Estabilidad y seguridad en la situación de trabajo y el empleo

En el marco de la investigación realizada en la UNLP no se detectó que éste fuera uno de los factores de riesgo más grave para la salud de los trabajadores.

La encuesta no indica la existencia de un sentimiento de inseguridad o temor en la pérdida del empleo, por tratarse de empleados públicos, de planta permanente, o con contratos registrados con buena relación salarial. No obstante cuando se consulta respecto a la permanencia en el mismo empleo hasta la jubilación y el deseo de hacerlo aparecen “alarmas” que muestran dificultades, o insatisfacciones, que primordialmente se dan entre los administrativos, por falta de reconocimiento de la labor realizada y que no han logrado cambios de posición en la estructura y no han tenido posibilidad de ascensos sea por falta de concursos o de planes de carrera. Esto genera una falta de expectativas, y cierto malestar e insatisfacción que provoca a lo largo del tiempo falta de interés o compromiso con la tarea.

En cuanto a la incertidumbre respecto del futuro y de los cambios que se puedan generar en el trabajo, los datos indican que mayormente no se han producido cambios, y en los casos que sí han ocurrido, la visión de los mismos ha sido positiva por parte de los trabajadores.

Con relación a la percepción de la influencia que se pueda ejercer sobre los cambios, pudimos observar que mayormente quienes vivenciaron cambios, fueron informados previamente de los mismos. De esta forma se reduce la sensación de inquietud o incertidumbre respecto de ellos. A su vez, también tuvieron la oportunidad de realizar consultas. No obstante, la opinión respecto a si pudieron ejercer o no influencia en esos cambios, se encuentra dividida. El 40% percibe que sólo es un espectador que tiene información pero no puede actuar, y el resto cree que sí pudo

ejercer algún tipo de influencia.

Conclusiones

A modo de conclusión, es posible considerar que la encuesta provee información útil para contribuir a la comprensión de la Universidad en toda su complejidad sin representar una visión totalizadora sino complementaria de otros enfoques. Asimismo, la metodología es factible de ser aplicada en otros ámbitos organizacionales como ya ha sido realizado por otros equipos de investigación.

Las variables analizadas y la riqueza de las percepciones relevadas representan una oportunidad para un trabajo fundamentado de los actores de la vida universitaria y un punto de partida para la elaboración y orientación de las estrategias requeridas para contribuir a aumentar la capacidad de las Universidades para mantener calidad en tiempos de cambios.

Una base que hace poderosa la herramienta planteada es la posibilidad de interpretación de los datos por parte de los propios actores que comparten el mismo capital simbólico, cultura y espacio relacional.

Para usar palabras de alguien más calificado que los autores de este trabajo nos permitimos recordar las palabras de Emile Durheim:

Es raro encontrar una institución a la vez tan uniforme y tan diversa; es identificable en todas sus formas, pero en ningún lugar es idéntica a la forma que adopta en otro sitio. Esta unidad y diversidad constituyen la prueba final del grado en que la universidad fue el producto espontáneo de la vida medioeval, pues sólo las cosas vivientes pueden simultáneamente retener su identidad y moldearse y adaptarse a una gran variedad de circunstancias y ambientes. (Clark, 1983:15)

Bibliografía

Ansoleaga E., Toro J. (2014) Cuando las Demandas Emocionales Resultan Inevitables. En Revista Psicología: Organizações e Trabalho, 14(2), abr-jun 2014, pp. 180-189 ISSN 1984-6657 • Recuperado de http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index180

Cordone, H.; Giraudo, E.; Korinfeld, S; Neffa, J.C. (1987) Condiciones y medio ambiente de trabajo en Argentina.. Vol.1. Aspectos teóricos y metodológicos, 2. La situación por sectores específicos, 3. Nuevas dimensiones de las CyMAT. Buenos Aires. Ed. CEIL-Hvmanitas,

Dejours Christophe (1998) “El factor humano”. Buenos Aires. Lumen-Humanitas

Dejours, Christophe y Gernet, I. (2014) “Psicopatología del trabajo” Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Durheim, Emile, citado por Clark, Burton (1983) El sistema de Educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México D.F. Universidad Autónoma Metropolitana.

Giraudo E., Korinfeld, S., Mendizábal, N. Equipo (2015) CyMAT del CEIL-PIETTE-CONICET. "Relación trabajo-salud: Un campo permanente de reflexión e intervención" Trabajo presentado en el Concurso Bialet Massé. Ministerio de Trabajo Prov. De Bs. As.

Gollac, Michel (2013) Los riesgos psicosociales en el trabajo. Seminario Internacional. La Plata. UNLP, CEIL, Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

Manucci, Marcelo (2016) "Competitividad Emocional. Cinco fórmulas para ampliar la capacidad emocional de las organizaciones y transformar el desempeño colectivo" Buenos Aires. Ediciones B Argentina SA

Neffa J.C. (2003) "El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Asociación trabajo y sociedad". CEIL/PIETTE-CONICET. Lumen Humanitas Recuperado de http://www.conicet.gov.ar/new_scp

Neffa J.C. (2015) "Los riesgos psicosociales en el trabajo. Una contribución a su estudio". CEIL-CONICET, CITRA-CONICET-UMET, FCE-UNLP, FCE-UNND, Dpto. de Economía y Administración UNM. Recuperado de http://www.conicet.gov.ar/new_scp

Neffa J.C. Denda, E. (Coord.) (2017) "Trabajo y salud de los no docentes de la UNLP. Los riesgos psicosociales en el trabajo y su prevención". ISBN 978-950-34-1513-9 Edulp, Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62261/Documento_completo.pdf

---

Innovaciones en la formación para el ejercicio profesional: recorrido y desafíos actuales en la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria de la UBA

Autor: Durantini Villarino, Cecilia Lorena ; Rebello, Gabriel ; Zaba, Stella Maris
(Universidad de Buenos Aires)

Resumen: Este trabajo tiene el propósito de relatar la experiencia desarrollada en la UBA con la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria creada en el año 2006 para responder a la demanda de formación, actualización y jerarquización de los trabajadores nodocentes.

A 10 años de la implementación, la Secretaria de Asuntos Académicos se modificó con el objeto de actualizar contenidos, promover la articulación curricular, el uso de tecnologías, abrir el campo de las prácticas profesionalizantes a nuevas experiencias institucionales de los trabajadores, e intentar encontrar espacios de enseñanza diferentes.

Este desafío llevó a generar condiciones que permitan ensayar y evaluar nuevas modalidades de formación para favorecer las conexiones entre conocimiento técnico disciplinar, conocimiento en

la acción y, reflexión sobre y en la acción que se asocian a las prácticas efectivas (Schön, 1992). Es una tarea compleja cruzada por lógicas políticas, organizativas, administrativas, laborales, académicas, formativas, grupales y personales.

Se presenta los principales cambios implementados en el nuevo Plan, y cómo se fueron resolviendo las primeras experiencias en cuanto al desempeño efectivo del alumnado en las prácticas profesionalizantes, las cuales interrogan las dificultades asociadas a las tensiones entre el cumplimiento de las normas institucionales y la atención a la especificidad del plan.

Palabras clave: Profesionalización nodocente, Reforma curricular, Articulación con prácticas.

Texto completo:

1. Antecedentes de la formación para el personal no docente en la UBA

La formación de los trabajadores universitarios no docentes es, sin duda una necesidad institucional para mejorar los sistemas de gestión y procesos internos de la universidad. La complejidad adquirida por las actividades académicas, de administración y de gestión requiere de habilidades y aptitudes que permitan al personal no docente desempeñarse con los saberes y destrezas adecuadas, para desarrollar sus tareas de acuerdo a los requerimientos actuales y contribuir a mejorar las condiciones en las que funcionan las áreas de docencia, investigación y extensión y, por ende, redundar en el incremento de la calidad de la oferta educativa.

Es un desafío en sí mismo llevar adelante tareas que hacen a la conducción, administración y planificación de instituciones masivas, de un enorme tamaño, que las hace casi únicas - por éstas características - en el mundo. La autonomía de la UBA ha hecho que gran parte de su personal directivo haya surgido de personas cuyo vínculo preexistente se dio a partir de su pertenencia a la misma; en virtud de su condición de docente, graduado o estudiante de la Universidad.

Esto se evidencia más claramente en universidades como la UBA, en la cual la cantidad de actores que intervienen en la gestión es sumamente alta, hecho que en nuestro país se complejiza aún más por la particular tradición de autonomía y cogobierno de nuestras universidades.

Para encarar este complejo desafío, ha habido diversas experiencias anteriores para la formación de agentes en gestión de la universidad, sobre todo orientadas a los aspectos pedagógicos, curriculares y organizacionales de las instituciones Universitarias. Entre ellas se puede mencionar: el Programa Unigestiones para el nivel de posgrado y la experiencia de la TAGU.

La demanda que la Asociación del Personal de la Universidad de Buenos Aires (APUBA) venía planteando desde hacía algún tiempo encontraron eco en el año 2005 en el Consejo Superior de la

Universidad de Buenos Aires. Se conformó una comisión con miembros de la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA), con el mandato de diseñar una carrera en administración universitaria. La SAA venía de implementar una experiencia similar y muy exitosa dirigida a empleados del Congreso Nacional: la Tecnicatura en Administración y Practicas Legislativas a partir de un convenio firmado entre ambas instituciones.[195]

Se definió una curricula con una estructura de alrededor de 2500 horas y de tres años de desarrollo que brindara una formación sólida en administración y gestión, cuidando particularmente de mantener un equilibrio entre asignaturas teóricas que permitieran abordar temas y problemáticas amplias y otras que apuntasen a desarrollar competencias laborales más específicas.

Como punto de partida se reconocía que los potenciales interesados en cursar esta carrera configuraran una población muy heterogénea, dado que se trataba de adultos con antecedentes de formación muy diversa entre sí. Las diferencias de edad entre los destinatarios también hacía suponer situaciones desparejas en cuanto al tiempo transcurrido desde la finalización del secundario y la incorporación a esta carrera De allí que resultaba importante considerar la inclusión de algunas asignaturas o talleres niveladores y articuladores, en Matemáticas, Metodología de Estudio y Comprensión y Producción de Textos.

Por lo tanto, se diseñó una currículo que tuviera primero capacidad de articular y nivelar y que reuniera un conjunto de teorías y técnicas que permitiera la formación de técnicos con los conocimientos generales y las habilidades prácticas concretas para desempeñarse en instituciones universitarias, en áreas administrativas o en tareas bajo la supervisión de docentes e investigadores, con una acabada comprensión de los factores institucionales involucrados. Es decir, desarrollar una capacidad diagnóstica crítica basada en fundamentos técnicamente defendibles.

En síntesis, a la hora de definir los programas de las asignaturas del plan de estudios, se consideró que estos debían:

1. Ofrecer un conjunto de conocimientos básicos y críticos de la materia.

2. Permitir la identificación de situaciones prácticas en las cuales aplicar dichos conocimientos.

3. Promover la realización de análisis diagnósticos y la generación de propuestas de mejora.

Finalmente, a fines de ese año, el 14 de diciembre de 2005, fue aprobada la creación de la

[195] El diseño de la carrera estuvo a cargo de una comisión mixta conformada por miembros del Rectorado, de la Secretaría de Asuntos Académicos y de APUBA.

Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria (TAGU) (Res. (CS) 6149/05. a partir de una propuesta presentada por APUBA, con el fin de ofrecer una alternativa de educación superior para el personal no docente de la Universidad de Buenos Aires.

Con dependencia del Rectorado, en la Secretaria de Asuntos Académicos, los objetivos del Programa fueron:

- Formar técnicos universitarios con conocimientos teóricos y de manejos de tecnologías de gestión y administración adecuados para el ejercicio de su tarea.
- Mejorar la posibilidad de inserción laboral, de movilidad intra institucional y de promoción escalafonaria del personal no docente de la Universidad.
- Optimizar la utilización de recursos (humanos, financieros y de infraestructura) a fin de aumentar la eficiencia y la calidad educativa.
- Responder a las necesidades que plantea la Universidad argentina actual

El dictado de los cursos combinaba las modalidades presencial y a distancia. El campus virtual se utiliza desde el año 2008 y paulatinamente se fueron incorporando aulas virtuales para cada materia y un espacio de Coordinación Académica para información y comunicación con los alumnos.

El plan de estudios incluía 3 niveles de inglés y el Seminario de Aplicación Profesional donde los alumnos deben desarrollar un proyecto de aplicación en el ámbito laboral.

2. **Evaluación y reforma del plan de la Carrera**

Después de 10 años de existencia, la Secretaria de Asuntos Académicos y la Coordinación Académica de la TAGU, con la colaboración de especialistas, y el sindicato se trabajó en una reforma del Plan de Estudios.

El objetivo de la reforma encarada apuntaba a alcanzar una mayor articulación entre las asignaturas del programa, la focalización de los contenidos en la gestión universitaria y promover la siempre necesaria actualización curricular. Asimismo, se buscaba fortalecer y darle mayor peso al análisis de las problemáticas universitarias más actuales, incorporando nuevas asignaturas que profundizaran el estudio de las organizaciones públicas y de talleres orientados que se aboquen al debate de las líneas de acción en curso, en temas presupuestarios y de gestión de la docencia, la investigación, la extensión y los servicios de salud.

A partir del planteo de la necesidad de realizar cambios en el Plan de Estudio de la TAGU con el fin de adecuarlo a las nuevas normas nacionales de validez nacional de los títulos y de la propia Universidad (Resolución (CS) Nº 6551/13) se realizaron las siguientes acciones:

- Encuentros en Mesa de Trabajo con docentes de la Tecnicatura para evaluar diferentes aspectos: contenidos, procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación y característica del alumnado**.**
- Encuesta a los alumnos de la TAGU, con el objetivo de evaluar cada asignatura y la implementación de la Tecnicatura.
- Encuesta a los graduados sobre el impacto de la formación recibida.

En el marco de la evaluación de la carrera llevada a cabo durante el 2014 se realizó la Primer Encuesta a Graduados de TAGU. Se encuestaron al 50% de los egresados: 96 de los entonces 180. Se constato que el 50% continúo capacitándose o cursando estudios superiores, y la totalidad manifestó su deseo de continuar en otro proyecto que APUBA y la SAA se planteaban en este marco: la creación de la Licenciatura de Administración y Gestión Universitaria.

En las mesas de trabajo con docentes y por áreas, se identificaron las principales problemáticas que atravesaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas mesas de trabajo, tuvieron como objetivo principal relevar situaciones que no se estuvieran ajustando a los objetivos del futuro Plan de estudio. Este proceso duró aproximadamente un año.

Con respecto al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes se realizaron las siguientes acciones:

- Curso: Incorporación de Tecnologías en la enseñanza.(CITEP)
- Seminarios Internos de Integración y secuenciación de contenidos en el que participaron diferentes docentes de la TAGU para articular los contenidos en cada una de las materias según áreas de conocimiento afines.
- Seguimiento y análisis de los Programas para adaptarlos a los contenidos propios de gestión universitaria.
- Nueva organización de los horarios de las asignaturas respetando el Convenio con APUBA, el cual le permite al trabajador no docente la ausencia un dia laboral paa cursar la tecnicatura.
- Nuevo Calendario Académico y normas de evaluación.

Asimismo, esta etapa de evaluación contemplaba analizar la situación de los alumnos. Indudablemente, el nivel de exigencia, la carga horaria y demás requisitos académicos sumados a sus responsabilidades laborales en la UBA representan un esfuerzo importante para los estudiantes que en ocasiones los obliga a desistir de continuar los estudios superiores.

Al mismo tiempo, se realizaban reuniones periódicas con el Consejo Académico de la TAGU. Este Consejo Académico, está conformado por la Secretaria de Asuntos Académicos, representantes designados de las Unidades Académicas intervinientes, de UBAXXI, y de APUBA.

El proceso concluyó con la aprobación del nuevo Plan de estudio por Res. (CS) Nª 3333/2015.

3. **Características generales de la nueva carrera**

La carrera tiene una duración de 3 años y 1680 horas de duración. Esta conformada por 26 unidades curriculares cuyo dictado es responsabilidad compartida por CUATRO (4) Unidades Académicas de la Universidad -Ciclo Básico Común, Facultades de Ciencias Económicas, de Ciencias Sociales y de Derecho- y el Programa UBA XXI dependiente del Rectorado.

El plan de estudios se conforma por 23 asignaturas obligatorias y comunes a todas las orientaciones, 3 talleres obligatorios: 1 teórico práctico y 2 orientados e intensivos -de acuerdo con la orientación elegida por el estudiante- y las Prácticas Profesionalizantes.

Los talleres orientados a cursarse en tercer año de la carrera tienen la finalidad de permitir un acercamiento de la formación en 3 orientaciones: a) Gestión y Administración de Servicios de Salud, b) Gestión y Administración Presupuestaria y de Recursos Humanos y c) Gestión Académica e investigación.

4. **La interdisciplinariedad como eje y estrategia**

En la TAGU, el dictado de las asignaturas está a cargo de equipos docentes provenientes de las 4 unidades académicas mencionadas. Esta participación le otorga a la curricula el enfoque interdisciplinario fundamental para la formación de técnicos en administración universitaria, a la vez que fortalece la relación de esta nueva carrera con el ámbito académico y con la comunidad universitaria en general. La interdisciplinariedad funciona como eje y estrategia, define su estructura y le otorga una determinada perspectiva.

Por un lado, estas unidades académicas están involucradas en la gestión de la TAGU fundamentalmente a través de su representación en el Consejo Académico, un espacio de evaluación académica sistemática que permite detectar los aspectos de la administración que deben atenderse prioritariamente.

Por otra parte, y por la misma participación de estas facultades, en la carrera confluyen profesores todos de gran experiencia y trayectoria en la Universidad, pero con diferentes formaciones, diferentes modalidades de trabajo en el aula,

También los alumnos aportan a la conformación de un espacio plural: provienen de un universo de 13402 trabajadores no docentes distribuidos en 13 Facultades, un Ciclo Básico Común con casi una decena de sedes en el ámbito metropolitano, hospitales, colegios secundarios, etc. Representan el 28% del universo de todos los trabajadores no docentes de las universidades nacionales. Trabajan, además, en áreas muy diversas: ya sea académicas, contables, de mantenimiento, laboratorios, asistenciales, entre otras.

Hay evidentemente una tensión entre profesores con un conocimiento profundo en el área de su especialidad pero a veces con un conocimiento recortado de la universidad, trabajando en el aula con estudiantes que traen saberes previos por su experiencia laboral y las más de las veces con un gran compromiso con la universidad.

Es una particular asimetría de conocimiento entre alumno/docente; que nos hace reflexionar sobre la necesidad de respetar la experiencia e integrar los conocimientos académicos para abordar el análisis institucional. Significa un desafío para todos los actores involucrados: el cuerpo docente, los estudiantes, las autoridades académicas: cómo trabajar esa tensión de manera de no anularla ni exacerbarla, pero sí saberla encauzar para que actúe como una energía que potencie la experiencia del aprendizaje, que sostenga un proceso participativo de construcción del conocimiento de la institución universitaria

5. **La concepción de gestión universitaria en el Plan de estudio.**

Los procesos de reforma y construcción de un programa de gestión universitaria debe asumir la noción de *gestión* (lat. *gestio*, *nis*, etimológicamente: "acción de llevar a cabo", derivado del verbo *gerere*). Es decir, la gestión institucional excede a la gestión organizacional. No es una tecnología neutra ni una tarea de ingeniería: es una labor de preservación y proyección en el tiempo de los elementos que hacen que la organización sea efectivamente una institución que involucra a muy diversos actores y que encuentra su razón de ser en los fines a los que sirve y en los resultados que alcanza.

La comprensión de la universidad como “institución”, hace referencia a reglas, expectativas de comportamiento, identidades y lazos que dan unidad a una realidad por demás diversa y dispersa. Como institución, la universidad es un universo simbólico que brinda comprensión a la acción, configura el pensamiento y estructura la vida cotidiana, con mitos que

contribuyen a hacer comprensible la realidad, pero que a la vez la construyen y la cristalizan. Este universo es producto de la historia institucional, está cargado emocionalmente y sus contenidos determinan los criterios de legitimidad de las formas y estilos de gobierno, de sus políticas y la apreciación de las contribuciones. (Martínez Nogueira, 2000; Clark, 1991)

La gestión universitaria así entendida consiste en la construcción, trasmisión y concreción de una visión acerca de los fines y del perfil institucional. Se manifiesta en el ejercicio de las responsabilidades de gobierno y en la coherencia entre la estrategia, las acciones y los impactos. Debe asegurar la calidad y la eficiencia y la convergencia entre lo permanente de la misión y funciones y las exigencias de acomodación a lo contingente. Se despliega en las respuestas a los desafíos contextuales. Atiende a temas críticos como la deserción, la calidad educativa, la inserción regional, la articulación entre docencia, investigación y extensión o la relación entre los recursos, matrícula y plantel docente, el planeamiento y la evaluación de procesos, resultados e impactos (Martínez Nogueira, 2000)

La gestión institucional así entendida incluye tanto el gobierno como la administración, el sentido y la orientación del conjunto institucional.

Desde este punto de vista, carecería de sentido hablar de una *gestión en sí*, así como también sería contraproducente asumir la validez universal de cualquier metodología o técnica de gestión. Ello no implica negar la posibilidad de experimentación con metodologías o técnicas de gestión surgidas en otros tipos de instituciones y /o de actividades sociales. Sin embargo, dicha experimentación debe tener siempre como eje y como mira lo específico y lo central de la institución de educación superior: la producción, transmisión y apropiación del conocimiento. Esta producción y transmisión presuponen y requieren amplios márgenes de incertidumbre y, por ende, una gran flexibilidad y una amplia disponibilidad de los procesos de planificación, gestión y evaluación.

Teniendo en cuenta las prerrogativas de la autonomía universitaria- se coinciden en entender la gestión como el conjunto de estrategias dirigidas por personas y cuerpos colegiados, que determinan el desarrollo institucional en un entorno “cuasi-normal”; con esto se refiere a las condiciones institucionales mínimas que permiten la realización de rutinas y ritos de la organización, sin que medien factores internos ni externos que trastoquen, en forma abrupta, el estatus o, por lo menos, la zona de comodidad de los protagonistas del destino universitario. (Lopera Palacio, 2004)

La gestión universitaria no se reduce a la constatación de la utilización de ciertas tecnologías administrativas, a la apreciación de sus normas y estructuras o a la determinación de coeficientes de eficiencia y efectividad. La gestión universitaria siempre deberá considerar diversos planos, poniendo en juego marcos normativos, teorías organizacionales y metodologías

de indagación que abarquen: a) la *concepción de universidad* y de sus contribuciones básicas como ámbito de manipulación del conocimiento y de formación de personas, su explicitación, coherencia con lo operativo y su grado de comprensión y aceptación por la comunidad universitaria, b) los *desafíos* y las *restricciones contextuales* que condicionan la aceptación y la viabilidad social, política y técnica de sus aspiraciones, c) las *estrategias* y las *políticas* institucionales, senderos y criterios a través de los cuales la institución concreta su visión, d) los *modelos organizacionales,* con sus normas regulatorias y diseños que gobiernan la distribución y el ejercicio de capacidades decisorias y el diseño derivado de la diferenciación estructural y la especialización funcional, y e) los *modelos de gestión,* construidos a partir de diseños y de procesos en que se movilizan identidades, valores, sentidos, estilos, decisiones y recursos, y f) los productos, resultados e impactos de sus actividades.(Martínez Nogueira, 2000)

6. La implementación y puesta en marcha: el Campo de las Prácticas Profesionalizantes

Entre los múltiples desafíos que plantea la implementación del nuevo Plan de Estudios, este trabajo focaliza sobre el Campo de las Prácticas Profesionalizantes a partir de la evaluación de las primeras experiencias llevadas a cabo en las unidades curriculares que lo componen.

La Coordinación Académica tiene como meta la mejora de los procesos de gestión y administración de la universidad mediante la actualización de los conocimientos técnicos especializados y la reflexión y puesta en valor de los conocimientos de la práctica y el compromiso de formación permanente de los nodocentes para contribuir al aseguramiento de la calidad, la relevancia, la pertinencia y la eficiencia de la universidad en sus tareas de docencia, investigación y extensión.

Se apunta a establecer diálogos, puentes, articulaciones, identificar tensiones y cuestionar los contenidos conceptuales y metodológicos de las diferentes disciplinas en relación con la práctica profesional a partir del abordaje de situaciones y casos reales. El encuadre general de trabajo promueve el taller como metodología de intercambio y debate de perspectivas, circulación de información, socialización y reflexión sobre las experiencias, análisis y elaboración colectiva del conocimiento. También como un espacio de generación grupal e individual de productos transferibles a las áreas de desempeño. Esta metodología entra en sinergia con el fortalecimiento de las actividades directas dentro y fuera de la universidad, en organismos oficiales vinculados al quehacer educativo o científico. Se impulsa el enriquecimiento de las propuestas de enseñanza enmarcadas en estas líneas con el diseño y desarrollo de diferentes dispositivos y herramientas que integren un fuerte componente virtual gracias al asesoramiento del Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía de la UBA. Actualmente, algunas

asignaturas y talleres están avanzando en la incorporación de Usina, una herramienta de simulación de casos para vincular el conocimiento académico y la práctica profesional.

Entre otras experiencias, en el transcurso del 2017, un grupo de alumnos participó del Lanzamiento del Portal de Información de Ciencia y Tecnología, otro visitó la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (SPU), se entrevistaron invitados especializados y produjeron organigramas, manuales y glosarios técnicos. También se publicó el Cuaderno virtual "La universidad y sus protagonistas. Historia oral y memoria. Un acercamiento desde las voces de los nodocentes" en el Sitio "Programa y Memoria. 200 años en la UBA"[196].

Con este marco común, el Taller Teórico Práctico de las Prácticas Profesionalizantes[197] propone elaborar un proyecto de intervención coherente, viable y evaluable para mejorar la gestión y/o administración universitaria mediante la síntesis y aplicación de los conceptos, principios y habilidades de gestión adquiridos durante la carrera. Para lo cual ofrece acompañamiento, seguimiento y profundización del proceso de la práctica profesional en situaciones, casos o problemas reales a partir de la propia experiencia de gestión.

Los Talleres de las Orientaciones en las áreas de Salud, Académica y de Investigación y Gestión de Recursos Presupuestarios y Humanos están a cargo de profesores que ocupan cargos de gestión en las mismas áreas con el propósito de dinamizar y enriquecer la movilización de conocimientos específicos a un área desde tareas, posiciones y perspectivas complementarias que hacen al quehacer cotidiano de la misma. En general, se busca que los talleres generen encuentros directos y simulaciones de situaciones reales que brinden oportunidades de conocer y comprender la organización, estructura y dinámica de las tareas de gestión universitarias en el área. Así como permitan poner a prueba la capacidad de resolución práctica y asistencia técnica en sus áreas de incumbencia[198].

Las Prácticas Profesionalizantes se organizan en dos etapas. La primera etapa se basa en la reconstrucción y reflexión sobre el recorrido académico como estudiante de la Tagu y sobre el recorrido laboral como nodocente en la universidad, y en el análisis de las articulaciones entre ambos. Para lo cual se trabaja con herramientas de observación, entrevista, recopilación documental y relatos autobiográficos en propuestas grupales e individuales con el acompañamiento de un docente tutor[199].

Los alumnos que aprobaron los talleres de la orientación elegida pueden optar por otra modalidad para cumplir con la primera etapa de las prácticas. Ésta consiste en realizar prácticas diagnósticas en un campo real de desempeño y construir instrumentos, informes o propuestas de

196 (http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=6&s=68).

197 Basado en el Programa de la Prof. Stella Maris Zaba a cargo de esta unidad curricular.

198 Basado en Programa del Prof. Sergio Trippano y la Prof. Brenda Frydman .

199 Basado en Programa del Prof. Damián Tornese.

mejora bajo la supervisión del profesor tutor. Actualmente se está desarrollando esta experiencia en la Dirección General de Recursos Humanos donde un grupo de alumnos debe recabar información para la revisión y ajuste del organigrama del área, que habían diseñado durante el cursado del taller[200].

La segunda etapa de las Prácticas Profesionalizantes[201]se dirige a la integración de las habilidades, técnicas y destrezas adquiridas durante la carrera mediante la sistematización de los contenidos de las materias a partir de un modelo teórico correspondiente con la teoría de la organización vigente. Se busca que los alumnos pongan en juego, mejoren y complejicen su capacidad para relevar la realidad organizacional universitaria, diagnosticarla y proponer soluciones, acordes al ámbito de la carrera. El producto es la presentación de un trabajo escrito con el relevamiento, el diagnóstico y la propuesta de solución de una situación real referente al ámbito administrativo o de gestión universitarios como resultado de un proceso de formulación, revisión, ajuste, evaluación y mejora hasta la versión final.

Cabe aclarar que dentro del Programa existe en el segundo año un Taller prácticas profesionalizantes, que tiene como propósito la realización de un Proyecto de intervención y mejora de la gestión en su ámbito laboral, que muchos alumnos ponen en práctica con el aval de sus autoridades, o simplemente ya vienen intentando mejoras en la gestión y con el proyecto pueden articular los conocimientos adquiridos en las diversas materias con la posibilidad de plasmarlo en un proyecto de intervención y mejora. En la mayoría de los casos se presentan proyectos del tipo: elaboración de nuevos manuales de procedimientos, informatización de los procesos para buscar mayor eficiencia y efectividad en las unidades académicas, reorganización del sector y hasta creación de nuevas áreas que se ocupen de tareas especificas inexistentes, entre otros.

Para repensar, interrogar, evaluar y mejorar las propuestas desarrolladas, favorecer la sinergia entre ellas y con los campos de la formación en su conjunto y dinamizar las fases de implementación con miras a consolidar los espacios de trabajo potentes y las experiencias exitosas, se introducen a continuación aportes conceptuales, reflexiones y herramientas considerados de especial relevancia en esta temática.

7. **Claves y herramientas para repensar las Prácticas y la Profesionalización**

El término “práctica” (del latín tardío como *practĭcus* 'activo', 'que actúa') aparece en el

200 Basado en la propuesta de la Prof. Sara Zeigner a cargo del Taller de Gestión de Recursos Humanos.

201 Basado en el Programa del Prof. Víctor Maesschalck a cargo de esta unidad curricular

diccionario de la Real Academia Española como adjetivo que califica bien la utilidad de un conocimiento, comportamiento o instrumento, bien el nivel de destreza, manejo o ejercicio de una capacidad o facultad por parte de un sujeto en un campo conforme a determinadas reglas u orientaciones. Asimismo, designa tanto el modo de operar como el ejercicio que debe realizarse bajo la dirección de un maestro durante cierto tiempo para habilitar el desempeño público de una profesión. Como adverbio se aplica al desarrollo de ideas, planes y proyectos en la realidad. Los usos del término iluminan las dimensiones que se articulan y tensionan alrededor de la noción de prácticas en el marco de la formación de quienes están actualmente en funciones, como técnicos en gestión y administración universitaria.

Desde la línea francesa en pedagogía de la formación profesional, Barbier aborda las relaciones entre trabajo, formación, capacitación, profesionalización y análisis de las prácticas. Define la práctica como un proceso de transformación de una realidad en otra mediante la intervención de un operador humano. La identificación de una práctica requiere determinar el tipo de realidad que transforma (mental, material, componente identitario, etc.) y las operaciones que esta transformación implica. Las prácticas se acompañan de representaciones del sujeto actuante, del entorno y de la acción, de afectos de placer y satisfacción narcisista como de sufrimiento, y de esquemas y rutinas de actividad. (Barbier, 2007)

Desde su perspectiva, el análisis de las prácticas constituye una herramienta clave en los contextos de formación continua para adultos con experiencia profesional que se interesan por el desarrollo y fundamentación de sus competencias.

En la Tagu esta herramienta se incorpora de manera sistemática y específica en el marco de la primera etapa de las Prácticas Profesionalizantes a través de dispositivos como la autobiografía académica, la trayectoria profesional, las líneas de tiempo personales y organizacionales, entre otros. No obstante, el análisis de las prácticas constituye una estrategia básica de trabajo dentro del Campo de las Prácticas. Aunque también se la utiliza como vía de abordaje de los contenidos o actividad de partida para el intercambio con diferentes énfasis y nivel de profundidad. Con lo cual, el análisis de las prácticas estaría operando como herramienta específica y como eje transversal de la formación.

En su clásica obra, Schön (1992) plantea que las prácticas se estructuran en formas particulares de unidades de actividad y son modeladas social e institucionalmente de manera que repiten tipos de situaciones. Una comunidad de prácticos comparte tradiciones, convenciones, medios, lenguajes e instrumentos de acción distintivos, y un sistema de valores que sirven de referencia para interpretar las situaciones, formular objetivos y determinar la conducta profesional aceptable. Sus miembros se diferencian por especializaciones, experiencias, perspectivas y estilos de actuación. Los prácticos construyen y mantienen los mundos que corresponden a su

conocimiento profesional y a su habilidad. Están en transacción con el mundo de su práctica, definiendo los problemas que surgen en las situaciones de la práctica y adaptando las situaciones para ajustar la estructura de los problemas a fin de hacer operativos sus roles y esquemas de acción.

En la Tagu, la enseñanza está desafiada a desestructurar las resistencias que opone la comunidad de prácticos constituida por los no docentes, a revisar críticamente los diagnósticos consuetudinarios, los propios instrumentos y sistemas de significado para poner a prueba, buscar y mejorar el quehacer cotidiano. No obstante, una de las contribuciones que valoran docentes y estudiantes reside precisamente en los marcos conceptuales y técnicos adquiridos para interrogar y anticipar, buscar o imaginar alternativas a los modos de funcionamiento establecidos. Es entonces cuando la actualización de las capacidades para el ejercicio de la práctica de los sujetos entra en tensión con las culturas institucionales y los contextos y marcos de trabajo.

La competencia en la práctica se define como aquella por la cual los prácticos son capaces de responder a las demandas de la práctica, de manejar las zonas indeterminadas donde emergen las situaciones singulares, inciertas, conflictivas. Un componente central en esta definición de la competencia, junto al conocimiento teórico y técnico, es el arte profesional que integra el arte de definición del problema, arte de su puesta en práctica y arte de la improvisación.

Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica a partir de la reflexión con los materiales de esas situaciones rehace su mundo práctico con arte profesional. Por consiguiente, siguiendo a Schon, las prácticas efectivas articulan el conocimiento técnico disciplinar, el conocimiento en la acción tácito y dinámico que produce los resultados esperados en las situaciones “normales”; la reflexión sobre la acción que permite construir formulaciones acerca del conocimiento tácito y la reflexión en la acción. Esta última se moviliza ante situaciones conflictivas, inciertas o inesperadas, y cuestiona la estructura de suposición del conocimiento en la acción llevando al planteo de nuevos problemas o estrategias de acción y a la experimentación in situ.

El concepto de profesionalización se ha utilizado, de acuerdo a Barbier (2007), en tres direcciones. La más antigua procede de la sociología de las profesiones, interesada por el proceso de nacimiento y estructuración de los grupos sociales organizados autónomos, el control del acceso a una profesión y su ejercicio. La segunda se relaciona con la ingeniería de la formación, es decir, con los dispositivos por los cuales se busca desarrollar las competencias en el ejercicio de la profesión mediante el estudio profundo de las ocupaciones correspondientes. La tercera definición se relaciona con la formación integrada al trabajo mediante el análisis de las

prácticas basado en la propia experiencia profesional. La intención es transformar las capacidades en relación a una transformación continua de actividades.

En esta última línea pueden enmarcarse las conceptualizaciones de Barbier sobre los procesos de transferencia y movilización. La transferencia se asocia al desplazamiento, la puesta a disposición de una realidad producida en un campo en el espacio de otro. La movilización que la acompaña designa la utilización que se hace en un campo dado de una realidad producida en otro.

Estas nociones aportan a la revisión de las asignaturas y talleres del Campo de las Prácticas Profesionalizantes con foco en la experimentación y mejora de propuestas que faciliten la transferencia de herramientas conceptuales y técnicas y de competencias adquiridas en la formación al campo de desempeño. Por ejemplo, el análisis y simulación de casos reales, las actividades directas en los lugares de ejercicio profesional concretos y la generación de productos tangibles y viables. Lo cual conduce al tema de la evaluación del impacto, es decir, el potencial de la transferencia y los condicionantes que inciden en el grado y tipo demovilización que se produce en el campo real de las prácticas. Los factores estructurales, los estilos de funcionamiento, la receptividad de los actores, el nivel de riesgo y amenaza que la introducción de una novedad active en los mandos superiores y su capacidad para liderar procesos de cambio dinamizados por las personas a su cargo se conjugan de manera particular en cada espacio organizacional, más allá de las políticas y marcos normativos establecidos. Cabe advertir que los resultados negativos de esta ecuación suscitan diferentes niveles de frustración, resignación y descreimiento en los alumnos que los profesores deben contribuir a elaborar.

La mirada sobre la transferencia de saberes y problemas del campo de desempeño al campo de la formación aporta a la construcción de este último como un espacio privilegiado para el planteo, análisis y evaluación de escenarios, gracias a su distancia de las urgencias del quehacer cotidiano. La ampliación de las capacidades de lectura, previsión y proyección de situaciones se verá favorecida bajo condiciones pedagógicas que promuevan la emergencia y el abordaje de materiales reales suficientemente significativas para movilizar los contenidos de aprendizaje.

Estas cuestiones introducen la problemática del diseño y desarrollo de los dispositivos didácticos, de su secuenciación en estructuras de simultaneidad y alternancia y de la gestión de las articulaciones entre enseñanza, formación y profesionalización al interior de cada uno de ellos dentro de un proyecto como el que plantea la Tagu.

Barbier caracteriza la cultura de la enseñanza como la transmisión de un conocimiento por parte de un profesor, para su apropiación por los alumnos. La enseñanza se ocupa de poner a disposición la teoría en un contexto declarativo. Por eso debe incorporar la actualización del

conocimiento que imparte. La cultura de la formación se centra en la producción de capacidades transferibles a las situaciones de trabajo partiendo de la solución de problemas. El estudiante evalúa su utilidad en base a la lógica de la actividad y de los espacios de la actividad. A esta cultura le corresponde seguir la evolución de la sociedad para identificar nuevas capacidades y campos de actividad. En la cultura de la profesionalización, el alumno se transforma en profesional por el ejercicio eficaz de la actividad. Para Barbier la pedagogía de la profesionalización debe tener como objetivo la reflexión y el autoanálisis del trabajo. En esta línea, el análisis de las prácticas aparece como una herramienta significativa para, por ejemplo, comparar el trabajo prescrito, lo que realmente se hace y lo que se dice que hace y revisar la imagen que de si mismo se da a sí mismo el trabajador. (Barbier, 2007)

Desde esta perspectiva, la profesionalización como práctica educativa privilegia el desarrollo de competencias que se produce por la transformación mutua de la acción y el actor en un proceso que moviliza la definición de proyectos de sí y de proyectos de acción. El compromiso del sujeto con el proyecto educativo ofrecido se fortalece cuando está vinculado con dinámicas de diferenciación identitaria en curso, dinámicas de confirmación identitaria dirigidas a la búsqueda de marcas de reconocimiento de un recorrido o dinámicas de adquisición identitaria para pertenecer a un grupo de referencia. La heterogeneidad de la población destinataria de la Tagu en cuanto a edad, categoría ocupacional, recorrido académico, nivel de conocimientos y antigüedad en la institución multiplica exponencialmente la complejidad que se deriva de estas dimensiones desafiando ampliamente la imaginación pedagógica de los docentes y la coordinación.

Se coincide en este punto con el abordaje de la profesionalidad más que como un punto de llegada, como un proceso que combina experiencias de formación con experiencias de intervención cuyos resultados surgen del interjuego entre dimensiones organizacionales, sociales, de funcionamiento institucional, de los procesos de trabajo y de la articulación cognitiva entre conocimientos de distinta naturaleza (Testa y otros, 2009).

Con lo cual, el seguimiento y análisis de las trayectorias de los estudiantes de la Tagu puede arrojar material de interés para captar aspectos naturalizados de las interrelaciones entre sujeto y organización, aprehender las configuraciones profesionales de los administrativos nodocentes en la institución y para identificar la emergencia de nuevos itinerarios de profesionalización en el marco de las políticas universitarias.

Para finalizar, los aportes de Schön (1992) permiten definir algunos interrogantes y ejes claves en la revisión, evaluación y mejora de las experiencias que se están llevando a cabo en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios. Entre ellos, ¿cómo contribuir a reflexión sobre la acción?, ¿cómo enriquecer la reflexión sobre y en la acción mediante el conocimiento

técnico y disciplinar?, ¿cómo ayudar a construir el propio repertorio de competencias y habilidades? Se ha intentado dar cuenta de algunos de los caminos que se están construyendo y sobre todo de las vicisitudes, incertidumbres, planes y experimentaciones que las prácticas con arte, en las zonas indeterminadas de la realidad profesional, conllevan.

Referencias

- Barbier, Jean Marie (2007) Políticas de investigación, formación, capacitación para el trabajo, Conferencia Universidad de Talca
- Barbier, J. M y Galatanu, O. (2000). *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis.*
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. (1996, a). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En C. Blanchard Laville y D. Fablet (comp.) *L' Analyse des pratiques professionnelles* (pp 27-49). París: L' Harmattan.
- Clark, Burton, (1994) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.*UAM-Azcapotzalco, México.
- Ibarra, Eduardo y Rondero, Norma, (2001) La gobernabilidad universitaria entre en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad. Revista de la Educación Superior en Línea. Num. 118. Abril – Junio- México.
- Lopera, Palacio, C. M. (2004) Antinomias, Dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 9. Numero 22. PP. 617- 635. México.
- Nosiglia, C. y Rivadeneira, C. (2007) Cambios en el gobierno y en la gestión universitaria a partir de las nuevas regulaciones contenidas en la Ley de Educación Superior Nº 24.521. Estudio de Casos.VII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria de América del Sur 29 , 30 de Noviembre y 1 de Diciembre de 2007, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales- Universidad Nacional de Mar del Plata
- Martinez Nogueira, Roberto**,** (2000)La evaluación de la gestión universitaria, CONEAU. Disponible en: htpp//www.coneau.edu.ar
- Schon, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: Buenos Aires

Testa, Julio; Figari, Claudia, Spinosa, Martín (2009) Saberes, intervenciones y clasificaciones profesionales : nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros. En Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales. Vol. I. Clacso: Buenos

Aires

La aplicación del Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios: algunas incidencias en la carrera académica

Autor: Nosiglia, María Catalina ; Trippano, Sergio; Mulle, Verónica (Universidad de Buenos Aires)

Resumen: Históricamente, las diversas normas legales que fueron sancionadas por el Estado para regular las universidades establecieron -con diferentes alcances y características- criterios para regular la carrera académica de los docentes universitarios, esto es, definiciones acerca de cómo se debía estructurar el ingreso, la selección, la renovación y permanencia de los docentes en estas instituciones.

En la actualidad, la aprobación reciente del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT), homologado por Decreto N° 1246/15, significó un cambio respecto de la tradicional forma en que se reguló la carrera académica en Argentina, ya que implicó una negociación colectiva a nivel nacional en la que participaron el Consejo Interuniversitario Nacional -integrado por rectores de universidades nacionales- como representación unificada de la parte empleadora, y las entidades sindicales, federaciones que nuclean a los gremios docentes de todo el país, como representantes de los empleados.

El CCT -que se aplica a todas las universidades nacionales con excepción de la Universidad de Buenos Aires que revocó su adhesión al procedimiento- introdujo innovaciones en el régimen para la permanencia en los cargos docentes, el ascenso y promoción, la cobertura de vacantes y la situación de los docentes interinos, algunas promovidas por los gremios docentes.

Con respecto a este último punto, el CCT plantea en su artículo 73 que las universidades -a través de la Comisión Negociadora de nivel particular- deberán disponer los mecanismos para la incorporación de los docentes interinos con una antigüedad de 5 años o más a la "carrera docente", esto es, al mecanismo de evaluación periódica para la permanencia en los cargos. El objetivo de este trabajo es analizar qué mecanismos establecieron las universidades que comenzaron a implementar esta cláusula del CCT y comparar las diferentes estrategias que desarrollaron las instituciones.

Palabras clave: políticas públicas, universidad, carrera académica, gremios docentes.

Texto completo:

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACYT 20020130100202BA que aborda el tema: "La regulación de la profesión académica en las Universidades Nacionales: el caso de la Universidad de Buenos Aires". El estudio del caso se realiza a partir de un marco

general que analiza las características de la carrera académica de los docentes en las universidades públicas argentinas, considerando las leyes que regularon el nivel universitario desde una perspectiva histórico política, las recientes propuestas de los gremios docentes en la materia y su impacto en las regulaciones actuales en el conjunto del sistema universitario.

Históricamente, las diversas normas legales que fueron sancionadas por el Estado para regular las universidades establecieron -con diferentes alcances y características- criterios para regular la carrera académica de los docentes universitarios, esto es, definiciones acerca de cómo se debía estructurar el ingreso, la selección, la renovación y permanencia de los docentes en estas instituciones.

A partir de la década de los ´80, algunas instituciones comenzaron a modificar sus Estatutos, introduciendo lo que genéricamente se denominaba carrera docente. En la década de los ´90, con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), se estableció que las universidades nacionales tienen la potestad de definir el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente, con la salvedad de que en el caso del ingreso, el mismo debe realizarse por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. La norma también otorgaba a las universidades la atribución de fijar su régimen salarial y de administración del personal, promoviendo la diversificación salarial.

En la actualidad, la aprobación reciente del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT), homologado por Decreto N° 1246/15, significó un cambio respecto de la tradicional forma en que se reguló la carrera académica en Argentina, ya que implicó una negociación colectiva a nivel nacional en la que participaron el Consejo Interuniversitario Nacional -integrado por rectores de universidades nacionales- como representación unificada de la parte empleadora, y las entidades sindicales, federaciones que nuclean a los gremios docentes de todo el país, como representantes de los empleados.

El CCT -que se aplica a todas las universidades nacionales con excepción de la Universidad de Buenos Aires que revocó su adhesión al procedimiento- introdujo innovaciones en el régimen para la permanencia en los cargos docentes, el ascenso y promoción, la cobertura de vacantes y la situación de los docentes interinos, algunas promovidas por los gremios docentes.

Con respecto a este último punto, el CCT plantea en su artículo 73 que las universidades -a través de la Comisión Negociadora de nivel particular- deberán disponer los mecanismos para la incorporación de los docentes interinos con una antigüedad de 5 años o más a la “carrera docente”, esto es, al mecanismo de evaluación periódica para la permanencia en los cargos. El objetivo de este trabajo es analizar qué mecanismos establecieron las universidades que comenzaron a implementar esta cláusula del CCT y comparar las diferentes estrategias que desarrollaron las instituciones. Para ello, se relevaron las actas paritarias y estatutos de 15 universidades que recientemente avanzaron sobre acuerdos con las representaciones gremiales

de nivel local para la implementación del artículo 73 del CCT.

La carrera académica universitaria desde la perspectiva de las políticas públicas

Las políticas públicas como objeto de estudio

El estudio de las políticas públicas comprende el análisis de los productos de la acción estatal y su relación con la complejidad del entorno, donde intervienen actores, organizaciones e instituciones. En este sentido, el análisis de las políticas públicas involucra: a) el estudio del Estado, b) el proceso de elaboración y ejecución de las políticas, y, c) su relación con la sociedad, la que en definitiva, si no siempre las demanda, por lo menos es receptora de las mismas.

Para Weber (1997), el Estado es la institución que posee el monopolio de la coacción física; es un aparato, basado en un fundamento legal -el Derecho- que ejerce, con un mayor o menor grado de éxito, la dominación al interior de un territorio.

Asimismo, el Estado está conducido por una/s fuerza/s política/s, que en definitiva maneja/n el aparato y le otorga/n una direccionalidad signada por determinados valores y lineamientos ideológicos (una expresión de estas fuerzas son los partidos políticos). En este sentido, siguiendo a Isuani (1985) el Estado puede representarse como un escenario de compromisos y negociaciones entre diferentes fuerzas políticas, en el que deben mediarse los diferentes intereses de ellas, y las políticas públicas pueden entenderse como la síntesis -o en otras palabras, el acuerdo- de los intereses de las fuerzas políticas que participan en la conducción y gobierno del Estado.

Para el autor, las políticas públicas cumplen tres funciones: a) asegurar el orden y la armonía social: esta función se orienta a prevenir, reducir y eliminar conflictos, en particular aquellos que amenazan la estabilidad social, y se desarrolla regulando el comportamiento de los actores, asignando recursos materiales para mitigar las consecuencias socio-económicas negativas y desarrollando un sistema de símbolos para fortalecer los sentimientos de pertenencia colectiva; b) crear condiciones para la acumulación: esta función es netamente económica y se vincula al marco jurídico, la infraestructura y la intervención directa para la ampliación del proceso de acumulación; y c) obtener apoyo político: esta función es puramente política, y se relaciona a la utilización de la política como instrumento para consolidar o ampliar el apoyo político.

De acuerdo a las precisiones teóricas de Meny y Thoenig (1992) y de Kauffer Michel (2002), es posible distinguir tres modelos teóricos de análisis sobre las políticas públicas y el Estado: a) aquel que, desde un enfoque funcionalista, entiende que las políticas públicas surgen de una

demanda social, a partir de la que los decisores políticos -los cuales son racionales y cuentan con el conocimiento del contexto y las previsiones posibles del impacto de las decisiones- optan por la decisión óptima y más acertada; b) otro que, desde una perspectiva marxista, interpreta que las políticas públicas constituyen el reflejo de los intereses de los grupos dominantes, ya que el Estado es instrumento al servicio de una clase o de grupos específicos; y c) un tercero que, desde la mirada neocorporativista, sostiene que las políticas públicas son traducciones de los equilibrios y desequilibrios que se establecen entre el Estado y la sociedad, enfocando el análisis en la distribución de poder entre los diferentes grupos sociales y en las interacciones entre los actores que se producen a partir de cómo éstos se organizan en función de sus intereses sectoriales.

Para Oszlak y O´Donnell (1982: 6) las políticas públicas se insertan en una "estructura de arenas" que está atravesada por relaciones de poder, influencia, negociación y cooptación, que lejos de tratarse de vínculos unidireccionales, generan una trama de relaciones entre los diferentes actores sociales que por momentos puede parecer contradictoria y difusa. El estudio de las políticas públicas supone recuperar "el proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas".

La política pública se entiende como la secuencia y resultado de actividades emanadas de la autoridad pública, investida de legitimidad gubernamental, desde que identifica un problema hasta su actuación o evaluación (Pedró y Puig, 1990; Torruella, 2000). En este sentido, se trata de "un conjunto de objetivos, decisiones, acciones e inacciones que lleva a cabo un gobierno para abordar asuntos públicos. La política pública es una tarea colectiva que incorpora conjuntamente la iniciativa social y la gubernamental" (Nosiglia, 2008: 5).

Las políticas públicas se materializan en un conjunto de prácticas y normas. Para comprender la dinámica de una política pública, es preciso identificar un conjunto de etapas o fases que intervienen en el proceso de las mismas: la identificación de un problema, fijación de la agenda, formulación de las soluciones, toma de decisiones, implementación o ejecución del programa de actuación, finalización de la actuación y evaluación (Torruela, 2000). Cabe destacar que ese esquema es analítico y no constituye un proceso monolítico en la consecución de fases, sino que, en cada momento se producen reajustes que inciden en las definiciones que se producen en fases anteriores, debido a la intervención de los actores y a los factores imponderables que se suscitan en función de los contextos cambiantes y lo amplios márgenes de incertidumbre.

En el proceso de configuración de una política pública, los actores sociales y políticos inciden en las diferentes etapas. Acuña (2007) entiende el concepto de actor como sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica, lo que implica la capacidad de identificar intereses, definir objetivos en función de los mismos, diseñar un curso de acción para alcanzar

estos objetivos y contar con relativa autonomía para implementar dicho curso de acción. El autor advierte que los actores que inciden en el gobierno educativo no están circunscriptos al ámbito estatal, sino que son organizaciones que representan a categorías de individuos en términos de su rol dentro del sistema educativo (docentes, padres, alumnos, funcionarios, etc.). Asimismo, no todos los grupos afectados por una decisión de gobierno educativo se constituyen como actores, dado que la condición de actor requiere poder.

Para Oszlak (2009) los actores son clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos, individuos estratégicamente ubicados en un sistema de poder. El autor destaca que la cuestión hace al actor, tanto en el Estado como en la sociedad civil. O bien el actor es creado, como ocurre cuando el Estado decide implementar un nuevo curso de acción y establece una nueva agencia gubernamental; o bien es "activado" en la sociedad cuando el Estado u otro actor plantean la cuestión.

No siempre son los actores directamente involucrados los que inician una acción (por desconocimiento, falta de poder, etc.); a menudo son otros actores (partidos políticos, unidades estatales) los que las inician, ya sea por necesidad de apoyo político u otros intereses.

Desde la perspectiva de Merhy (1992: 46), actores son "aquellos individuos o grupos que ocupan una posición estratégica en el sistema de decisiones y que responden, en el proceso de formación de políticas, por las funciones de articulación del campo cognitivo y del campo del poder. En tanto mediadores son quienes definen los temas de debate y el marco intelectual en el cual se desarrollan las negociaciones, alianzas y conflictos que sustentan la toma de decisiones".

En síntesis, las políticas públicas son un espacio de negociación y conflicto entre los diferentes actores que intervienen y los intereses que persiguen. No obstante, una vez definido el curso de la acción estatal, a través de la normativa jurídica respectiva, las decisiones establecidas son prescriptivas, por lo tanto, obligan.

Una aproximación a la definición del problema de la carrera académica

En términos genéricos, la carrera académica refiere al conjunto de reglas y dispositivos o mecanismos institucionales que delimitan las modalidades de ingreso, selección, promoción, ascenso, permanencia y baja de los cargos docentes en las diferentes instituciones universitarias (Nosiglia, Trippano y Mulle, 2012).

Históricamente, la regulación sobre este tema estuvo dado por las leyes nacionales y los estatutos universitarios. Mientras las primeras fueron menos prescriptivas, el Estado delegaba en las universidades la fijación las reglas a las que se adecuaría la carrera académica, a través de su normativa institucional.

Desde la sanción de la primera ley universitaria en 1885, la carrera académica fue un tema de discusión. La Ley N° 1597, conocida como ley Avellaneda, estableció como mecanismo de acceso a los cargos de profesores la designación por parte del Poder Ejecutivo a través de una terna que aprobaba el Consejo Superior a propuesta de las Facultades. Si bien este fue el criterio adoptado, el proyecto original establecía el concurso de oposición y la duración de la designación de los profesores titulares por el lapso de 8 años. Durante el debate del proyecto de Ley, este punto fue objeto de amplia discusión y abundantes argumentos sobre posiciones encontradas[202]. Esta ley estableció además que el Poder Ejecutivo tenía la potestad de destituir profesores, pero no fijó criterios en cuanto a los mecanismos de renovación ni periodicidad de las designaciones docentes.

A nivel nacional, la Ley 13.031 de 1947 incorporó como requisito previo a la conformación de las ternas elevadas al Poder Ejecutivo para designar profesores titulares, la realización de un "concurso de méritos, aptitudes técnicas, títulos, antecedentes y trabajos", a cargo de comisiones asesoras compuestas por profesores de la universidad. Con posterioridad, el Decreto-ley 6.403/55 fijó como mecanismo excepcional para la designación de profesores titulares el llamado a concurso de títulos y antecedentes, pero como sostiene Cantini (1997), no definió con claridad el trámite final de la designación. A partir de 1955 todos los cargos docentes de estas instituciones serían cubiertos exclusivamente por las universidades (leyes 17.245, 20.654 y 22.207) (Cantini, 1997).

Una década después, la Ley 17.245 de 1967 estableció para todas las universidades nacionales el concurso para el acceso a los cargos de profesores y de auxiliares docentes -lo que reflejaba lo aprobado en distintos estatutos de diferentes instituciones universitarias nacionales-, duraciones de las designaciones en los respectivos cargos y un mecanismo de renovación a través de un concurso, con posterior confirmación en el cargo.

Con la reapertura de la democracia, el proceso de normalización llevado a cabo por el gobierno constitucional a partir de 1983, puso en vigencia los estatutos de la década del ´60 y, de este modo, el concurso de oposición y antecedentes como vía de ingreso y los mecanismos de periodicidad y renovación en cada una de las instituciones universitarias continuaron vigentes.

Sin embargo, es también a partir de la década de los ´80 que algunas instituciones universitarias comenzaron a modificar los mecanismos de renovación y la periodicidad en las designaciones docentes. Algunos de estos cambios fueron promovidos por gremios de docentes universitarios de base, en las universidades en las que tenían representación, en pos de defender la estabilidad

[202] Dada la extensión de este trabajo no es posible profundizar sobre este punto. Para un análisis de este debate véase Rodríguez Bustamante, N. (1985) Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda. Ediciones Solar, Buenos Aires y Groisman, E. (1995) La Ley Avellaneda y los Estatutos Universitarios de la UBA -1886-, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC-UBA.

de los puestos de trabajo, lo que se tradujo en la incorporación de lo que genéricamente se denominó “carrera docente” en los estatutos. Es así que entre 1986 y 1988, algunas instituciones universitarias -como la Universidad Nacional de Rosario o la de San Juan-, modificaron sus estatutos manteniendo el ingreso a la docencia por concurso público de oposición y antecedentes, pero modificando el mecanismo de periodicidad y renovación. Aunque los nuevos criterios y mecanismos establecidos no fueron homogéneos, en general se introdujo la evaluación periódica de los docentes mediante la presentación de informes que se sometían a juicio de algún tipo de comité o jurado. Este mecanismo supone como principio general que, hasta tanto las evaluaciones no resulten negativas (la cantidad y sus características depende de cada mecanismo construido), el docente permanece en su cargo.

A partir de la década de los ´90, los mecanismos que se plantearon para la regulación de la carrera académica plantearon diversas tensiones, que también reconfiguraron el peso relativo de los actores que intervienen en el escenario universitario.

Por un lado, la LES de 1995 delegó en las universidades la atribución de fijar su régimen salarial y de administración del personal, promoviendo la diversificación salarial de los docentes universitarios. Esta disposición fue parte de un conjunto más amplio de medidas, relacionadas con la introducción de mecanismos de mercado “híbrido” (Naishtat, 2004) que buscaban fomentar la competencia interinstitucional e intrainstitucional, a partir de la introducción de relaciones de oferta y demanda a los tradicionales patrones de intercambio de prestigio académico. Esta política tuvo escaso impacto en el conjunto del sistema, sólo algunas pocas instituciones -como la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de General Sarmiento, por ejemplo- adoptaron medidas de pago diferencial para atraer docentes o definición de perfiles diferenciados para la docencia. Este fenómeno se debe a varios motivos. En primer lugar, la mayoría de las universidades se mostraron reactivas a incluir disposiciones en ese sentido en la organización de su cuerpo docente; en segundo lugar, las paritarias docentes a nivel nacional tuvieron un peso importante en la negociación de los salarios docentes y en la posibilidad de fijar disposiciones homogéneas a nivel central, como por ejemplo, el régimen de cargas horarias de las dedicaciones docentes y de compatibilidad (Decreto N° 1470/1998); en tercer lugar, el Estado en un contexto de restricción financiera, no aportó los fondos necesarios para promover de manera efectiva estos cambios.

Por otro lado, durante esta década los gremios docentes intentaron, a través de los diversos acuerdos paritarios docentes, incorporar reglas acerca de la carrera académica. La estrategia de negociación de convenios colectivos de trabajo para el caso docente se instala en las universidades nacionales a través de normas vinculadas al presupuesto nacional. Las leyes N° 24.447 del año 1995 y N° 24.938 del año 1998 establecen que las universidades fijan su régimen

salarial y de administración de su personal, por lo tanto, asumen la representación del sector empleador en el desarrollo de negociaciones colectivas de trabajo (reguladas por leyes N° 23.929 y 24.185). Asimismo, estas normas establecen que en el nivel general las Universidades Nacionales deberán unificar su representación mediante la celebración de un acuerdo que establezca los alcances de la misma.

Este proceso se reglamenta a través del Decreto N° 1007 de 1995, que regula el procedimiento de negociación colectiva en las Universidades Nacionales, estableciendo dicha negociación a nivel general y a nivel particular, y definiendo que el Consejo Interuniversitario Nacional se constituirá como parte empleadora a los fines de representar la parte empleadora (art. 3) .

Siguiendo los procedimientos fijados en la normativa citada precedentemente, en 1998 se homologa un acuerdo referido a obligaciones docentes, perfeccionamiento docente, carga horaria, régimen de incompatibilidades, planta docente, estructura salarial y cuota de solidaridad, arribado por el Consejo Interuniversitario Nacional y los sectores gremiales que representan al personal docente (Decreto N° 1470/1998). Los gremios docentes firmantes fueron la Federación Universitaria de Docentes de la Universidad Nacional Tecnológica, la Unión de Docentes Argentinos y la Federación Nacional de Docentes Universitarios. Este acuerdo es el antecedente más cercano al Convenio Colectivo que se aprobó recientemente, no sólo en términos cronológicos, sino por la naturaleza de su contenido, que incluye cuestiones como la carga horaria de las dedicaciones docentes y el régimen de incompatibilidades, temas que exceden aspectos salariales.

Precisamente, durante mucho tiempo, los acuerdos paritarios refirieron básicamente a cuestiones salariales y otros aspectos menores, tanto para los docentes universitarios cuanto para los pre-universitarios de las universidades nacionales.

El Convenio Colectivo firmado en el año 2012, y que fue homologado recién en 2015, introdujo cláusulas que explícitamente definieron mecanismos de permanencia y promoción en los cargos docentes, así como excepciones en las reglas de ingreso para los docentes interinos.

En este escenario, los órganos colegiados de gobierno de las universidades como actores pierden capacidad para definir las características de la carrera académica de sus docentes -primero porque se les impone desde afuera la descentralización, luego porque se establecen mecanismos homogéneos para la carrera docente-, al tiempo que otros actores se tornan interlocutores privilegiados en la negociación y con ello acumulan poder, este es el caso de los gremios.

Al mismo tiempo, al delegar en el Consejo Interuniversitario Nacional el rol de negociación laboral, se otorga a los órganos ejecutivos una atribución que históricamente recayó en los

Consejos Superiores de las instituciones -en los que en su forma tradicional se encuentran representados docentes, estudiantes, graduados y, más recientemente, no docentes- cuando fijaban los reglamentos para la carrera académica de los docentes.

Los gremios de docentes universitarios como actores estratégicos

La conformación de sindicatos de docentes de nivel universitario es un proceso que tiene un desarrollo relativamente tardío si se lo compara con la agremiación docente de otros niveles del sistema educativo. Precisamente, las primeras asociaciones de maestros registran antecedentes desde fines del siglo XIX, tales como la formación del Centro Unión de Normalistas en 1886, fundado por profesores normalistas de Paraná y Buenos Aires; la creación de la Asociación de Profesores Normalistas en 1889 y de la Liga de Maestros de San Juan en 1892; la constitución de "El Magisterio. Asociación de Protección Mutua" en la ciudad de Buenos Aires hacia 1896 (Gindin, 2010). En los años siguientes se fundan nuevas asociaciones provinciales y locales de maestros y en la primera década del siglo XX, surgen asociaciones de profesores secundarios que sentaron la tendencia a organizarse de manera independiente de los maestros de escuela primaria. Recién hacia 1954 se crea la Unión Docentes Argentinos (UDA) y en 1973 se conforma la Confederación de trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Los movimientos magisteriales en sus orígenes tuvieron una orientación mutualista destinada a desarrollar acciones de ayuda mutua o a propiciar su sociabilidad y recreo (Nuñez, 1990).

Las primeras organizaciones sindicales universitarias provienen de docentes de las carreras de ciencias exactas, y en particular, de investigadores del CONICET, que se organizaron en asociaciones de base por Facultad o Departamento hacia la década de los ´70. Por ejemplo, en 1971 se creó la Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Ciencias Exactas (ADIFCE) en la Universidad Nacional de La Plata, que dará lugar dos años después a la formación de la comisión promotora de una asociación para los docentes de toda la universidad, ADULP, que no llegó a crearse hasta después de gobierno de facto de 1976.

Hacia el año 1973, tras diferentes reclamos que dieron lugar a diversos movimientos, ya se encontraban formadas asociaciones en algunos departamentos de la Universidad Nacional del Sur, y se habían creado la Coordinadora de Asociaciones Docentes Universitarias de Buenos Aires, la Federación de Asociaciones de Profesores de la Universidad Tecnológica Nacional y la Federación de Docentes Universitarios de Córdoba. En 1975 se comienza a gestar la asociación gremial docente de Río Cuarto.

El golpe de Estado de 1976 frenó el desarrollo de los sindicatos[203], proceso que se reanudaría en la década de los ´80. Entre 1981 y 1984, se gestó la Asociación de Docentes Universitarios del Comahue, se creó la Asociación de Docentes Universitarios San Luis (ADU) y se fundaron las asociaciones docentes de la mayoría de las universidades existentes en el momento, incluyendo las asociaciones gremiales docentes por facultad en la UBA nucleadas en una Coordinadora Interfacultades de Docentes de la UBA (CIDUBA).

La agremiación tardía en el sector universitario -en comparación con la de los docentes del resto del sistema educativo- puede explicarse, en parte, porque el sistema de educación superior comienza a tener un crecimiento sustantivo en la matrícula a partir de la segunda mitad del siglo XX, especialmente durante el período de transición democrática, y la expansión se mantuvo de manera sostenida en las décadas siguientes hasta la actualidad. Esto tuvo como correlato un crecimiento en la cantidad de docentes que comenzaron a desarrollar esta profesión en la universidad. Desde la perspectiva de Chiroleu (2002) el crecimiento del cuerpo docente creó un vasto mercado académico, esto es, un conjunto de posiciones regidas por las leyes de la oferta y la demanda, con condiciones de trabajo y mecanismos específicos que regulan su ingreso y renovación. La autora sostiene que la ampliación del cuerpo docente obedeció, en parte, a la expansión de la matrícula, pero también en algunos casos, a las dificultades de los profesionales para insertarse en el mercado ocupacional -ya sea por las propias características de sus profesiones o por la falta de dinamismo de aquél- lo que produjo que se volcaran a la universidad como espacio principal de trabajo. La cantidad de cargos docentes del sistema universitario público argentino pasó de 52.639 en 1982, a 91.546 en 1988, es decir que casi se duplicó en tan sólo cuatro años. Diez años después, la cantidad de cargos docentes llegaba a 102.314 (año 1998) y en la actualidad hay 169.703 cargos en instituciones universitarias nacionales (año 2013)[204].

Por otra parte, una cuestión que también está involucrada en este proceso de agremiación tardía es la constitución de la profesión académica y la identidad de los docentes universitarios, que en su matriz deviene de una doble pertenencia: por un lado, la disciplina académica y por otro, la institución universitaria. Desde la perspectiva de Schwartzman (1993), la profesión académica no es una, sino varias profesiones, y esto se debe fundamentalmente a una cuestión vinculada al desarrollo histórico de las universidades. En la tradición anglosajona, la idea de profesión

[203] La interrupción de este desarrollo se produjo en el marco de un conjunto de medidas de intervención a las universidades y ocupación violenta de los establecimientos, profesores separados de los claustros con prohibición de ejercer la docencia en cualquier nivel educativo, y la acción represiva ilegal ejercida en las diferentes esferas de la vida social.

[204] Los datos fueron extraídos de Chiroleu (2002) para los años 1982 a 1998; el último dato oficial disponible corresponde al año 2013 y fue tomado del Anuario de Estadísticas Universitarias 2013, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

académica está emparentada con el origen corporativo de las universidades, como conjunto de profesores. Mientras que en la tradición francesa, el profesor como tal no es un profesional, sino un funcionario del Estado. A diferencia del contexto europeo, en América Latina las profesiones liberales tradicionales (medicina, derecho, ingeniería) son más importantes que la profesión académica, ya que "a la inversa de la situación en que es la universidad la que crea y legitima la profesión, son los profesionales los que van a enseñar a la universidad y forman a la gente: es la profesión la que legitima la universidad" (Schwartzman, 1993: 43).

Desde el punto de vista jurídico, las asociaciones sindicales se definen como organizaciones que tienen por objeto la defensa de los intereses de los trabajadores y pueden estar constituidas por trabajadores de una misma actividad o actividades afines; trabajadores de un mismo oficio, profesión o categoría, aunque se desempeñen en actividades distintas; trabajadores que prestan servicios en una misma empresa (Ley Nacional N° 23.551, año 1988). La creación de sindicatos en Argentina es absolutamente libre a partir de su inscripción como tal. Sin embargo, no cualquier sindicato inscripto puede representar a los trabajadores. Del conjunto de los sindicatos inscriptos, sólo al más representativo se le reconoce, además, la personería gremial, es decir la representación del sector ante los empleadores y el Estado, la firma de convenios colectivos y la declaración de huelgas.

La organización de la actividad sindical se estructura en diferentes grados de representación, por ello las asociaciones pueden asumir tres formas: a) sindicatos o uniones, que son las organizaciones de primer grado que afilian directamente a los trabajadores, y a su vez, pueden tener un alcance local (sindicatos de base) o un carácter provincial o nacional (uniones); b) federaciones: son las organizaciones de segundo grado, agrupan asociaciones de primer grado y pueden tener diferente alcance territorial (provincial, nacional); c) confederaciones: son organizaciones de tercer grado (por sector o centrales), que agrupan sindicatos o federaciones[205].

En la actualidad, existen más de 40 sindicatos de docentes universitarios de primer grado, los que se organizan en tres federaciones: la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), la Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios Histórica (CONADU-H) y la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN). La primera es la más antigua, fundada en 1984 con el nombre de Confederación Nacional de Docentes Universitarios, aprueba su estatuto en 1985 con la participación de representantes de 24 universidades: la Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Luján, Entre Ríos, Litoral, Nordeste, Misiones, Tucumán, Jujuy, Salta, San Juan, Cuyo, Comahue, La Pampa, Centro de la Provincia

[205] La ley argentina no contempla que las organizaciones de tercer grado puedan afiliar directamente trabajadores, pero en el caso de la CTA, sus estatutos permiten que los trabajadores puedan afiliarse directamente.

de Buenos Aires, Sur, Patagonia San Juan Bosco, San Luis, Rosario, Río Cuarto, Córdoba, La Plata, Mar del Plata y Santiago del Estero.

La CONADU-H surge como una partición de la CONADU original, que se cristaliza en 1998 cuando, en el marco del Congreso Ordinario para la elección de autoridades, no se logra establecer la conducción de la Confederación[206]. En el año 2000 se conforma una Mesa Nacional Coordinadora de Asociaciones de Base de CONADU en Buenos Aires, en la que participaron 18 asociaciones de base: Buenos Aires, Tucumán, Cuyo, San Juan, La Plata, Comahue, Patagonia Austral, Catamarca, Jujuy, La Rioja, Litoral, Misiones, Nordeste, Quilmes, La Matanza, Lanús, IUNA y Córdoba. Éste constituye el antecedente de la CONADU-H que finalmente se funda en el año 2001 y adquiere su personaría gremial en 2008.

En el año 2005, la CONADU sufre una nueva fractura que deriva en la creación de FEDUN, inicialmente conformada con representantes de ocho gremios de docentes universitarios.

En la actualidad, la CONADU aglutina 21 asociaciones sindicales de primer grado; CONADU-H, 24; y FEDUN, 31.

El Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, homologado por Decreto N° 1246/15, fue firmado en representación de las entidades gremiales por las federaciones FEDUN, CONADU, CONADU-H, FAGDUT, CTERA y UDA.

El Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios

El proceso de aprobación del Convenio

En el año 2015 se firmó el acuerdo de convenio colectivo y fue homologado a través del Decreto del PEN N° 1246/2015. El Convenio Colectivo está dividido en dos partes, una para docentes universitarios y otra para docentes pre-universitarios. En el caso de los docentes universitarios, en sus 75 cláusulas se regulan los requisitos de ingreso, el carácter del personal docente, las categorías, las funciones, las cargas horarias de las dedicaciones; los derechos, deberes, prohibiciones e incompatibilidades y el régimen disciplinario; las criterios de las remuneraciones, las licencias, justificaciones y franquicias y las condiciones y ambiente de trabajo. El CIN estableció oportunamente que: “el proyecto de convenio que resulte de la negociación colectiva será puesto a consideración del Comité Ejecutivo y será comunicado a cada una de las Instituciones Universitarias Nacionales a los efectos que cada una pondere la adecuación de la propuesta a sus normas estatutarias, en el marco de los principios y derechos de autonomía

[206] Cabe señalar que la Federación de Asociaciones Gremiales Docentes de la Universidad Tecnológica Nacional (FAGDUT), una de las entidades firmantes del Convenio Colectivo de Trabajo actualmente vigente, ya se había desvinculado de CONADU en el año 1997. No obstante, en algunas de las facultades regionales de la UTN se fueron organizando otros sindicatos que tienen adhesiones a las 3 federaciones existentes en la actualidad.

universitaria. En caso de observar una situación de controversia y/o discordancia entre las normas estatutarias y las contenidas en el proyecto de convenio de las que resulte la afectación de su autonomía, la Institución Universitaria deberá, dentro del plazo de veinte (20) días hábiles de notificado, formular expresa y fundada reserva de la imposibilidad de aplicación de las cláusulas convencionales señaladas por afectar el Estatuto vigente indicando cuáles son las normas afectadas" (Acuerdo Plenario del CIN N° 748/2010).

De acuerdo con este procedimiento, 34 instituciones universitarias realizaron oportunamente diversas reservas frente al proyecto de convenio. La mayor parte de las objeciones estuvieron referidas a aquellos artículos vinculados con la permanencia por evaluaciones periódicas, la promoción por concurso cerrado para el caso de jefes de trabajos prácticos y el ingreso a la carrera docente para los docentes interinos con cinco años de antigüedad como mínimo.

Cabe destacar que algunas instituciones universitarias ya habían implementado regímenes de evaluaciones periódicas para la permanencia en los cargos e incluso algunas fijaron este mecanismo para el ascenso a cargos docentes de mayor jerarquía. En otro trabajo en el que se analizaron los regímenes de carrera docente que definieron las universidades nacionales en Argentina, principalmente a partir de la sanción de la LES y previo a la homologación del Convenio Colectivo, concluíamos que la cuestión central que había sido transformada en las reglamentaciones de la carrera docente es el tema de la permanencia en los cargos, pues se ha tendido a sustituir los concursos de renovación por mecanismos de evaluación periódica de desempeño, afectando de cierto modo el principio de periodicidad en las cátedras -la duración de la designación en el cargo por un lapso de tiempo determinado y susceptible de renovación- (Nosiglia, Trippano y Mulle, 2012).

Esto explica, en parte, por qué sólo algunas universidades formularon reservas y por qué, en los casos en los que fueron presentadas, las observaciones no son similares cuando se compara entre instituciones. Con respecto al artículo 73 específicamente, fueron 18 instituciones las que lo cuestionaron[207].

De igual modo, el convenio fue homologado a través del decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1246/2015 y las reservas formuladas no fueron consideradas.

La implementación del Artículo 73 del CCT en las universidades nacionales

El artículo 73 establece que las Instituciones Universitarias Nacionales, a través de la Comisión Negociadora de Nivel Particular, "dispondrán los mecanismos para la incorporación a carrera

[207] Las Universidades Nacionales de Avellaneda, Catamarca, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Chaco Austral, Entre Ríos, Formosa, San Martín, La Matanza, del Litoral, Lomas de Zamora, Mar del Plata, del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Tres de Febrero y la Tecnológica Nacional.

docente de los docentes que revistan como interinos, y que a la firma del presente convenio tengan cinco o más años de antigüedad en tal condición, en vacantes definitivas de la planta estable" y para aquellos que "tengan entre dos y cinco años de antigüedad, las universidades deberán cumplir con el procedimiento establecido en el artículo 11", esto es, concurso público y abierto de antecedentes y oposición para el ingreso a la carrera docente.

A efectos de analizar cómo fue implementada esta cláusula, se relevaron las actas paritarias y los estatutos universitarios de 15 universidades nacionales (ver detalle en cuadro I). Los casos seleccionados incluyen instituciones tradicionales, de reciente creación y nuevas, y se ubican en diferentes regiones del país. Los casos no pretenden ser representativos, sino que consisten en un primer relevamiento que se irá ampliando en futuros trabajos, considerando que se trata de una política que actualmente está en desarrollo.

Cuadro I. Casos de análisis

Institución	**Normativa relevada**
Universidad Nacional de Quilmes	-Acta paritaria del 14 de marzo de 2017
Universidad Nacional de Villa Mercedes	-Adenda al Acta paritaria 1/2016, 2/2016 y 4/2016, del 1 de marzo de 2017 -Resolución Rector Nº 191/17
Universidad Nacional de San Luis	-Ordenanza AU Nº 1/14 que reforma el Art. 175 del estatuto universitario.
Universidad Nacional de Mar del Plata	-Acta paritaria del 13 de septiembre de 2016
Universidad Nacional de La Rioja	-Acta paritaria del 28 de julio de 2016
Universidad Nacional de Santiago del Estero	-Estatuto universitario aprobado en 2013 -Resoluciones Consejo Superior Nº 118/15 y 145/15
Universidad Nacional de Rosario	-Acuerdo paritario s/f
Universidad Nacional de Tierra del Fuego	-Acta paritaria del 1 de marzo de 2016
Universidad Nacional de Córdoba	-Estatuto universitario reformado en 2016
Universidad Nacional de Cuyo	-Acta paritaria del 29 de octubre de 2014 y rectificatoria del 18 de noviembre de 2014.
Universidad Nacional de La Plata	-Acuerdo paritario s/f
Universidad Nacional de Entre Ríos	-Acta paritaria del 27 de octubre de 2015
Universidad Nacional del Nordeste	-Acta acuerdo 15 de Diciembre de 2015 -Resolución Consejo Superior Nº 1128/16

Universidad Nacional de La Pampa	-Acta paritaria Nº 9 del 7 de diciembre de 2016. -Resolución Consejo Superior Nº 476/2016
Universidad Nacional de Luján	-Acta Nº 3 del 26 de abril de 2016

Fuente: elaboración propia

Del análisis realizado se observa que en las universidades se plantearon estrategias diferentes para resolver la situación de los docentes interinos que cuentan con cierta antigüedad dentro de la institución. Las formas diversas en que se plasmó el artículo 73 del CCT en cada universidad dan cuenta de los procesos de negociación que se producen en cada ámbito con los diferentes actores que intervienen.

Entre los casos relevados, pueden distinguirse dos mecanismos: a) la incorporación "automática" de los docentes interinos como docentes ordinarios o regulares; b) una instancia de concurso cerrado o mecanismo de evaluación al aspirante que ocupa el cargo en carácter interino, lo que supone la postulación por parte del docente y, en algunos casos, se requiere explícitamente la presentación de un plan de trabajo relativo al cargo (Mar del Plata, Nordeste, Quilmes).

Las universidades que fijaron el primer mecanismo tomaron diferentes criterios para establecer la antigüedad docente: la mayoría lo aplicó a docentes con 5 o más años de antigüedad (Rosario, Tierra del Fuego, Córdoba, Luján), pero otras lo adoptaron para docentes con dos años o más de antigüedad (La Rioja) o de forma indiferenciada a todos lo que revistieran en carácter interino al año 2014 (Santiago del Estero).

En el caso del segundo mecanismo, también el criterio adoptado en torno a la antigüedad en el cargo varía: la mayoría toma una antigüedad de 5 años o más para dar el derecho a concurso cerrado (Quilmes, San Luis, Cuyo, La Plata, Entre Ríos, Nordeste, Mar del Plata); en un caso, con más de 4 años (La Pampa) y en otro, con sólo 2 años de antigüedad en el cargo (Villa Mercedes). En este último caso, probablemente al tratarse de una institución de reciente creación (año 2009), esto haya incidido en el rango de antigüedad adoptado.

Muy pocos casos definen las características del concurso cerrado: sólo en dos casos se explicita que el mecanismo de concurso cerrado es de antecedentes y oposición (San Luis, Mar del Plata) y en otro que se realiza una entrevista al aspirante (Quilmes).

Por último, sólo dos casos explicitan el mecanismo de concurso público y abierto de antecedentes y oposición para los docentes interinos con menos de 5 años de antigüedad (San Luis, Mar del Plata), lo que funciona como resguardo a efectos de dejar reservado ese procedimiento para los docentes con menos antigüedad.

Conclusiones

La política universitaria relativa a la carrera académica supone dos niveles de definición: un primer nivel de carácter central -plasmado en lo que las leyes universitarias fijaron en esta materia, y más recientemente en lo que estableció el CCT a nivel nacional- y un segundo nivel de orden local, en el que cada institución define particularidades en base a lo que la regla general permite o no impide.

Los gremios han tenido participación en los niveles locales con diversa capacidad de incidencia según las instituciones, pero la sanción de un CCT a nivel nacional que contiene cláusulas que definen aspectos de la carrera académica -como la permanencia en los cargos, la promoción o la situación de los docentes interinos-, da cuenta de cómo los sindicatos docentes se convirtieron en un actor estratégico, en términos de Oszlak (2009) y Merhy (1992), dada su posición en el sistema de poder y su capacidad de incidir en el sistema de decisiones.

Con respecto a la aplicación del artículo 73, las universidades adoptaron diferentes formas de resolver la situación de los docentes interinos que encuadraban en dicho artículo. La manera diversa de implementar esta cláusula muestra las medicaciones institucionales que se producen en ese nivel, el que también supone un espacio de negociación.

Como se observó, algunas instituciones adoptaron mecanismos de incorporación “automática” de los docentes interinos como docentes ordinarios o regulares, mientras que otras desarrollaron concursos cerrados o mecanismos de evaluación con diferentes características. Estas formas de ingreso a la docencia entran en tensión con lo establecido por la LES, que fija en su artículo 51 el concurso público y abierto de antecedentes y oposición como mecanismo para ingresar a la carrera académica.

En este sentido, una cuestión que deja abierta este punto es si la incorporación “automática” como ingreso a la carrera académica consistirá en una excepción, un mecanismo extraordinario devenido de la aplicación del CCT o si, en el tiempo, se instalará como una regla de funcionamiento. De concretarse este segundo escenario, los concursos públicos y abiertos de antecedentes y oposición tenderán a extinguirse, pues ya no son requisito para la renovación de los cargos y dejarían de serlo para el ingreso a la carrera académica.

Referencias

ACUÑA, C. (2007) La gobernabilidad de los sistemas educativos: una metodología para su análisis y mejoramiento. Fundación CEPP, Buenos Aires.

CANTINI, J. L. (1997) La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales. Serie Estudios. Academia Nacional de Educación.

CHIROLEU, A. (2002) “La profesión académica en Argentina”. En: Revista (Syn)thesis N°7.

GINDIN, J. (2010) “Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX”. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010. Mimeo.

ISUANI, E. (1985). Los orígenes conflictivos de la seguridad social argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

KAUFFER MICHEL, E. (2002). Las políticas públicas: algunos apuntes generales. Revista Ecofronteras. N° 16. México. Disponible en: http://cgpp.app.jalisco.gob.mx/images/ppapuntes.pdf (Consultado: 23/03/2010)

MENY, I. y THOENIIG, Jean Claude (1992).Las políticas públicas, España: Ariel.

MERHY, E. (1992) La Salud Pública como Política, San Pablo: Hucitec.

NAISHTAT, F. (2004) “La democracia universitaria hoy: en busca de la comunidad perdida”. Revista Pensamiento Universitario, N° 11. Buenos Aires.

NOSIGLIA, C. (2008). La política educativa como política pública. Coloquio permanente de Políticas Educativas. Mesa redonda internacional: “Las políticas y lo político en el campo educativo”. Universidad Nacional de la República-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo. Mimeo

NOSIGLIA, M. C.; TRIPPANO, S. y MULLE, V. (2012) “Gestión académica: las transformaciones en la carrera docente de las Universidades Nacionales en Argentina”. Ponencia presentada en el XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria “Gestión de la Internacionalización, la Vinculación y la Cultura en la Educación Superior”. Veracruz, México. 14 al 16 de noviembre (ISBN: 978-987-544-483-6).

NUÑEZ, I. (1990) Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte. Santiago de Chile: UNESCO/REDUC.

OSZLAK, O. (2009) "Implementación participativa de Políticas públicas: Aportes a la construcción de un marco analítico". En: Belmonte A. (et. al.) Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y Sociedad Civil, Volumen II, CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, Buenos Aires. Disponible en: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1753.pdf (Consultado: 20/09/2017)

OSZLAK, O. y O’ DONNELL, G. (1982). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo. N° 1. Caracas.

PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. España: Paidós.

PUELLES BENITEZ, M. (1996). Política de la educación y políticas educativas: una aproximación teórica. XI Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Universidad del País Vasco. San Sebastián.

RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, N. (1985) Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda. Ediciones Solar, Buenos Aires y Groisman, E. (1995) La Ley Avellaneda y los Estatutos Universitarios de la UBA -1886-, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC-UBA.

SCHWARTZMAN, S. (1993) La profesión académica en América Latina. En: McLauchlan de Arregui (ed) Educación Superior en América Latina: políticas comparadas. Lima: Grade, 1993.

TORRUELA, Q. (2000). “El análisis de las políticas públicas”. En CASTRO, R. (coord.). Temas clave de Ciencia Política. Barcelona: Ediciones Gestión.

WEBER, M. (1997) Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

La precariedad laboral de los docentes de Derecho en las universidades privadas paraguayas a partir de la legislación

Autor: Barrios Cáceres, Gladys Margarita (Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Campus Itapúa. Encarnación. Paraguay)

Resumen: Se pretende abordar la inserción de los docentes universitarios a la carrera de Derecho, desde su modalidad de contratación hasta la estabilidad laboral especial, derivada de la especificidad de la labor docente superior, para señalar las condiciones bajo las cuales se adquiere tal derecho y que lo distinguen de la estabilidad laboral prevista para otros trabajadores dependientes en la legislación paraguaya. Se partirá del tipo de vinculación contractual, derivado de la conceptualización legal de la docencia como profesión, contenida en la Ley de Educación Superior, para luego señalar las peculiaridades de capacitación de los docentes de Derecho y de los factores que la determinan. Se abordará la estabilidad laboral del docente de Educación Superior con énfasis en la evaluación de desempeño docente como condición de dicha permanencia y como mecanismo de aseguramiento de la calidad académica para finalmente delinear algunas conclusiones a modo de recomendaciones

Se ha segmentado el estudio, teniendo en cuenta que el 87% de las universidades habilitadas en el país son de gestión privada y la carrera de derecho es una de las más masificadas. Se ha excluido deliberadamente a los docentes de universidades públicas porque las relaciones laborales de ese sector cuentan con normativa diferente cuya consideración excede los límites propuestos para este trabajo.

Palabras clave: Docentes de Derecho- evaluación de desempeño docente- flexibilización laboral- precariedad- Ley de Educación Superior

Texto completo:

Introducción

En Paraguay, entre 1.993 y 2013 las relaciones laborales de los docentes universitarios así como las de todos los demás profesores de institutos de enseñanzas privadas de los demás niveles educativos del país estaban sujetas fundamentalmente a las disposiciones del Código Laboral, pues si bien existía una Ley de Universidades vigente, la misma no contenía normas especiales

aplicables a los docentes universitarios, sino que establecía que las categorías de la docencia universitaria, así como sus deberes, atribuciones y su forma de selección, deberían establecerse en los Estatutos de cada Universidad (Art. 12 Ley 136/93)

La Ley Nº 1264 del año 1998 "General de Educación" dedicó una sección (VI, cap. II) a la educación Superior (Arts. 47 a 53) y previó disponer que "el ejercicio de la profesión docente se regirá por las normas de la presente ley y por las del Estatuto del Personal de la Educación" (que se promulgó recién 3 años después), y si bien esta última ley establecía que las relaciones de trabajo entre empleadores y educadores sean éstos de gestión pública o de gestión privada se regirían supletoriamente por ella, en los casos no consagrados en la Ley General de Educación, la Ley del Funcionamiento Público y el Código Laboral, según el ámbito, también focalizaba expresamente desde su primer artículo normativo, su ámbito de aplicación al disponer que la misma regula el ejercicio de la profesión de educador en los niveles de educación inicial, escolar básica y media del Sistema Educativo Nacional, que se ejerza en establecimientos, centros o instituciones educativas públicas o privadas, o sea *excluyendo* expresamente a la educación superior y por ende a sus docentes

Así, durante dos décadas, las relaciones entre los docentes universitarios y las universidades concernientes a la prestación subordinada y retribuida de la actividad laboral intelectual no presentaron distinción regulatoria alguna respecto a cualquier otro trabajador dependiente no calificado. Situación modificada recién desde el 2 de agosto de 2013 con la promulgación de la Ley de Educación Superior Nº 4995/13

A partir de la vigencia de la mencionada Ley de Educación Superior los mecanismos de selección, promoción, evaluación e incluso desvinculación docente han sufrido algunas modificaciones que requieren ser consideradas mediante una hermenéutica sistemática de todo el espectro normativo que actualmente regula la docencia que sea capaz de armonizar la protección jurídica de la labor docente con la calidad académica del sistema nacional de educación superior.

Desarrollo

1. **La docencia universitaria en la carrera de derecho del sector privado: entre la precarización y la perpetuidad**

Según la UNESCO[208] la categoría "personal docente de enseñanza superior" comprende a todas las personas que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar y/o realizar estudios académicos o investigaciones, y/o a prestar servicios educativos a los estudiantes o la comunidad en general.

[208] UNESCO (1997) Recomendación relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior, disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

En Paraguay, el nivel superior o terciario está constituido por las universidades, los institutos superiores y los institutos de formación profesional del tercer nivel, los que comprenden a su vez, a los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales (Art. 3. Ley 4995/13) Por su parte, el subsistema universitario que hasta 1990 estaba conformado sólo por la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Católica, actualmente ha crecido hasta abarcar 54 universidades (muchas de ellas con varias sedes, filiales o campus en todo el país) de las cuales sólo 7 son de gestión pública y 47 son de gestión privada.

La errónea creencia de que la carrera de Derecho no requiere de mayor infraestructura ni recursos, asociada a la constante demanda por la titulación de abogado, hicieron que la mayoría de las universidades privadas habiliten la carrera, generándose para los abogados que quieran ejercer la docencia, un campo de desempeño laboral complementario al ejercicio liberal de la profesión, o de la función pública jurisdiccional, pues de conformidad al Art. 254 de la Constitución Nacional, los magistrados no pueden ejercer, mientras duren en sus funciones, otro cargo público o privado, remunerado o no, salvo la docencia o la investigación científica, a tiempo parcial. Igual restricción tiene el Fiscal General del Estado (Art. 267 C.N.), los agentes fiscales (Art. 270 C.N.), el Defensor del Pueblo (Art. 278 C.N.), el Contralor General de la República y el Sub-contralor (Art. 284 C.N.), los funcionarios públicos (Art. 62 ley Nº 1626 de la Función Púbica) los Defensores Públicos (Art. 56 inc 7 de la ley 4423/11)

En Paraguay existen, a la fecha, más de 43.300 abogados matriculados por la Corte Suprema de Justicia, lo que representa aproximadamente el 0,72% de la población total del país (1 abogado por cada 138 habitantes). No se cuenta con información oficial de la cantidad de docentes universitarios que actualmente se encuentran vinculados a las carreras de Derecho en las universidades privadas, pero según un informe del Viceministerio de Educación Superior, del año 2012, había un total de 19.534 docentes de universidades oficiales y privadas.

1.1. Flexibilidad laboral: puerta abierta a la precariedad

Desde una visión jurídica, se define al empleo precario por su oposición al empleo típico. Éste se caracteriza por su duración indeterminada con un sólo empleador reconocible. Por el contrario, el empleo precario se caracteriza porque afecta la naturaleza del contrato y la identificación del empleado. Empleo precario es aquél que se aleja de las formas típicas de empleo asalariado

El mecanismo de ingreso docente preponderante en las universidades privadas del país es mediante contratación -civil o laboral- por tiempo determinado, que puede extenderse por el tiempo necesario para el desarrollo del módulo, o bien por el semestre o año académico según la modalidad del dictado de la cátedra respectiva. La remuneración es por hora-cátedra de clases efectivamente dictadas

La flexibilización laboral en la contratación docente de nivel superior es expresamente introducida en nuestro sistema por la Ley 4995/13, al establecer en su Art. 42 in fine que: “En su calidad de *profesionales independientes*, los profesores podrán ser contratados por diferentes periodos, de acuerdo con la duración de los cursos para los que son contratados”

Siguiendo a Mónica Marquina (2013) podemos afirmar que la docencia universitaria es efectivamente una profesión porque: 1- desarrolla su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal (conocimiento científico humanístico y tecnológico), 2- el acceso y la promoción de la profesión se encuentran reguladas a través de normas, 3- regula la adquisición de conocimiento y habilidades para formar parte de otras profesiones modernas y 4- porque los académicos reconocen como única autoridad para juzgar la calidad de su trabajo a los propios pares.

Pero la docencia universitaria es una profesión académica, diferente de la profesión científica, en cuanto que esta última se refiere a la creación de conocimiento que no necesariamente se realiza en una universidad, mientras que la primera es realizada siempre en el ámbito universitario, es decir ***vinculada*** *o* ***dependiente*** de una institución, por lo que resulta inconcebible el ejercicio independiente de esta profesión. Es esta incorporación en la organización llamada “universidad”, el elemento definitorio de la dependencia, pues el docente no es el titular de los poderes de dirección de la institución en la que desempeña su actividad, y aún su participación en la gestión no excluye la dependencia. Permítaseme una breve digresión: La función de gestión universitaria, entendida como administración o gobierno universitario, si bien es llevada adelante por académicos normalmente electos del plantel docente, no es una función que en puridad pueda considerarse docente (más allá de las normativas o interpretaciones vinculantes que sostengan lo contrario)

Correspondería distinguir la identidad disciplinar del docente universitario de su calidad docente, por ejemplo, la profesión de abogado permite el ejercicio independiente de dicha profesión, lo que no puede confundirse con la profesión docente del abogado que enseña o investiga en la facultad de Derecho, que *nunca* es independiente. Es decir que el hecho de que la tarea docente la ejecute un profesional abogado, que se desempeña como tal en forma independiente, no impide que dicha tarea sea de carácter laboral

La necesidad económica preexistente del trabajador no constituye un elemento esencial de la conceptualización de la relación de dependencia laboral del docente universitario de derecho, tampoco lo es la dependencia técnica, ya que la universidad se caracteriza por ser una burocracia profesional, en la que los integrantes de la base organizacional tienen igual o mayor capacidad técnica que los del ápice estratégico, sino que se debe observar la llamada dependencia jurídica que está dada por el elemento objeto de la incorporación del docente a la estructura orgánica de una institución universitaria privada y por el elemento subjetivo, por el cual

la institución aprovecha el esfuerzo personal ajeno a cambio de una remuneración y el trabajador lo cede a cambio de percibir una contraprestación. A partir de estos elementos se configura la dependencia laboral de todo docente universitario al igual que cualquier otro profesional académico

En el sistema educativo paraguayo, “es educador profesional la persona que posea título habilitante en cualesquiera de las ramas del saber humanístico, científico y tecnológico, que se dedique en forma regular a alguna actividad docente en establecimientos, centros o instituciones educativas o de apoyo técnico - pedagógico a la gestión educativa, y que se halle matriculado” (Art 2 Ley 1725 Que Establece el Estatuto del Educador)

Siendo el docente universitario de una institución privada un trabajador dependiente y por tanto sujeto del Derecho Laboral de conformidad al Art. 2 inc b) del Código Laboral no podría ser contratado como prestador de servicio independiente, es decir, mediante contrato civil, como parece permitirlo el Art. 42 in fine de la Ley de Educación Superior, la que viene a introducir una flexibilización laboral que, en el mejor de los casos y sin desvirtuar la naturaleza laboral de la relación, introduce la contratación por tiempo determinado que impide ganar antigüedad al docente agudizando la precarización del ejercicio de la docencia universitaria ya existente. Corresponde remarcar que el Código del Trabajo contempla el mínimo de garantías y derechos en beneficio de los trabajadores que no puede alterarse en detrimento de éstos (Art. 5 C.T.)

En la realidad, la vinculación docente de derecho en instituciones privadas, se da en la mayoría de los casos, mediante contrato civil de servicios, en el que los abogados expiden factura contable por su remuneración, sobre cuyo valor no tributan, pues de conformidad al Decreto Nº 1.030/13 que reglamenta el impuesto al valor agregado (IVA) establecido en la ley N° 125/91 y sus modificaciones, los servicios de docencia están exonerados del Impuesto al Valor Agregado en todos los casos en que los mismos sean prestados exclusivamente a las entidades educativas de enseñanza inicial y preescolar, escolar básica, media, técnica, terciaria o universitaria, reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura o por Ley, en el marco de actividades curriculares o extracurriculares. Esta modalidad priva del derecho al seguro social obligatorio y la jubilación docente, y exonera a las universidades privadas del aporte patronal a dicho seguro social, equivalente al 16,5 % del importe mensual del salario del docente.

Así, el proceso de precarización se manifiesta a través de aspectos económicos (bajos ingresos), aspectos sociales (no recibir capacitación) y aspectos jurídicos (no recibir aportes a la seguridad social, poseer un contrato de trabajo por tiempo determinado) que se complementan y confluyen en un proceso dinámico.

Y no es que los abogados no sepan que el tipo de contrato celebrado (“de servicio” docente) oculte una realidad de dependencia del trabajo intelectual que realizan en las universidades, así como saben que si el mismo se realiza en forma ininterrumpida año tras año resulta irrelevante

los contratos por tiempo determinado sucesivos suscriptos, pues la ley laboral protegerá dicho trabajo y reconocerá la antigüedad laboral demostrada, por aplicación del principio general de primacía de la realidad.

Tal vez la razón por la que se toleren estos contratos desventajosos sea que la docencia universitaria es vista por los profesionales del derecho como un medio de ingreso complementario, accesorio, aunque bajo en relación a su fuente principal de ingreso, y en el caso de los funcionarios públicos, como la única ocupación permitida simultáneamente a su función en el ámbito jurisdiccional

Pero si la remuneración es tan exigua en relación a la calidad y cantidad de la tarea docente, por qué los abogados estarían interesados en conservar dicho trabajo precario? Podríamos decir que por una parte, si bien es poco, representa un ingreso regular que al menos los abogados independientes no reciben en el ejercicio de su profesión, y porque además de la remuneración los abogados reciben otras compensaciones no monetarias pero igualmente apetecibles, asociadas a la profesión como serían por ejemplo, la posibilidad de ampliar su red de contactos profesionales, o de acumular puntaje adicional para los concursos realizados por el Consejo de la magistratura, por el relativo prestigio de la docencia universitaria, por el reconocimiento social o por sincera vocación

Por su parte, la gran mayoría de las universidades privadas tampoco implementan el escalafón docente, pese a que la ley de Educación Superior vigente desde hace 3 años dispone que “en todos los casos, e acceso al ejercicio de la docencia y de la investigación se hará por concurso público de oposición de títulos, méritos y aptitudes, en el que se valorará preferentemente la producción científica, el grado de actualización de sus conocimientos y competencias y su experiencia profesional.” (Art. 39) y como docente universitario (Art. 41) y la razón fundamental de esta irregularidad es de índole presupuestaria

Respecto a la permanencia de los docentes en las universidades, el informe mencionado del Viceministerio de Educación Superior, que cuenta con datos proveídos por de 44 universidades oficiales y privadas, indica que de 19.534 docentes con diversos grados académicos, 15.243 (78%) dedican horas cátedras a la docencia; 3.463 (17,7%) lo hace a medio tiempo y solo 828 (4,2%) se dedica exclusivamente a la docencia.

Casi todos los abogados-docentes ejercen la profesión independiente u ocupan un cargo en la administración de Justicia, lo que constituye la fuente principal de sus ingresos; y gracias a ello cuentan con contacto con el ámbito laboral tan apreciado por las instituciones y sus actores, quienes tienen buena percepción en general de su plantel docente. Sin embargo, por imposición legal parecería que dichos profesionales están condenados, por esa misma razón, a permanecer fuera del escalafón, ya que el Art. 42 de la LES expresamente advierte que “los profesionales que quisieran combinar el ejercicio de la docencia superior con el ejercicio profesional podrán hacerlo

también, en calidad de profesores contratados. En tal caso, no será necesario someterse a concurso público de oposición para ser contratados"

Los llamados "profesores taxis" o profesores horas-cátedras, es decir, aquellos con muy baja permanencia institucional constituyen la regla en las universidades privadas, observándose al mismo tiempo un marcado "pluri-empleo" docente, pues se enseña en varias instituciones o muchas asignaturas en una misma institución, impidiendo la especialización requerida como experticia académica. Lejos se está aún de que las universidades privadas cumplan con el deber de un mínimo de 30% (treinta por ciento) respecto del total del plantel docente conformado por profesores de tiempo completo. El proceso que la ley previó que podía realizarse de manera gradual, considerando como plazo máximo para cumplir con el requisito exigido un período de 3 (tres) años a partir de la promulgación de la presente Ley (o sea este año)

Aunque la modalidad contractual aparentemente favorece la desvinculación docente sin responsabilidades indemnizatorias por parte de las instituciones (cuestionable según lo ya expuesto) paralelamente se observa que algunos contratos docentes son renovados año tras año en forma sucesiva e ininterrumpida generándose la acumulación de antigüedad laboral que dará derecho a estabilidad laboral. Dicha permanencia, que puede ser vista como beneficiosa por el docente, quien si bien no cuenta con mejora salarial al menos de esta manera tiene cierta previsibilidad en sus ingresos, al mismo tiempo provoca un relativo estancamiento institucional en su proceso de mejora continua, toda vez que cuenta con los mismos docentes no actualizados ni escalafonados o a tiempo completo

A pesar de la precariedad detectada, vemos que, en el caso de los abogados, el tipo de vinculación laboral no perjudica tanto a los docentes en forma personal como en realidad sí lo hace con las instituciones empleadoras, pues los profesionales así incorporados no desarrollan verdadero sentido de pertenencia, no se empoderan de los objetivos institucionales ni alinean sus proyectos personales con ellos, no se sienten parte de la misión ni comparten la visión de las carreras en las que dictan clases.

Esta situación deberá ser analizada a profundidad por los gestores académicos de las carreras de derecho de las universidades privadas para que éstas decidan qué tipo de plantel docente desean

Pues en este escenario los abogados no se ven incentivados a invertir en capacitación de postgrado strictu sensu (maestrías y doctorados) ya que la utilidad formativa de dichos programas, a diferencia de la especialización, se centra en el desempeño académico más que en el profesional y la academia no retornará la inversión con mayor remuneración o mayor estabilidad (ante la falta de implemen-tación efectiva del escalafón docente)

1.2. Externalidades de la selección de magistrados: La capacitación de los docentes de Derecho

A partir del tipo de vinculación docente, de la falta de incentivos a la permanente y la baja diferenciación salarial por falta de aplicación efectiva de un sistema de escalafonamiento, es fácil entender por qué 12.163 (80,02%) docentes universitarios en el sistema de Educación Superior de Paraguay, solo poseen título de grado, 1.915 (13.24%) realizaron masterados, 1.138 (6,55%) son doctores y solo 27 (0,18%) poseen PHD (Philosophiae Doctor).

Esta situación de base hace muy improbable que se concreten las metas programáticas de la Ley de Educación Superior tendientes a elevar la capacitación docentes de todo el sistema, en el tiempo esperado por el Art. 96 que pretendió en el 2013 que a partir de los 5 (cinco) años de la promulgación de la presente Ley, (o sea 2018) todas las universidades e Institutos Superiores deberán contar con un mínimo de 10% (diez por ciento) de profesores con título de magíster del plantel docente y 3% (tres por ciento) con título de postgrado de doctor y a partir de los 10 (diez) años de la promulgación de la presente Ley, con un mínimo de 15% (quince por ciento) de profesores con título de magíster y 5% (cinco por ciento) con título de postgrado de doctor; mientras que a partir de los 15 (quince) años de la promulgación de la presente Ley, deberán contar con un mínimo de 20% (veinte por ciento) de profesores con título de magíster y 7% (siete por ciento) con título de postgrado de doctor

Esta ambiciosa pretensión no podrá lograrse si las instituciones no cumplen su deber legal de formar los recursos humanos necesarios para la docencia y la investigación, y propender al perfeccionamiento y actualización de los graduados (Art. 24 inc. e) Ley 4995/13) y probablemente no sientan la necesidad de hacerlo si la misma ley de Educación Superior estipula que para ejercer la docencia y la investigación en la educación superior universitaria, se deberá contar con: a. Título de grado académico registrado en el Ministerio de Educación y Cultura y b. Capacitación pedagógica en educación superior, entre otros

La expresión “título de grado académico” de la norma referida, no puede entenderse comprensiva de todos los niveles formativos de grado y postgrado, puesto que cuando la ley de Educación Superior quiere referirse a postgrado lo hace expresamente, como por ejemplo cuando afirma en el Art. 33, que la autonomía de las universidades implica fundamentalmente: ...d) Otorgar títulos de pre-grado, grado y postgrado, o cuando aclara que “para acceder a un programa de postgrado, es necesario posees previamente un título de grado” (Art. 64) al respecto se puede sostener que la ley fue muy permisiva descuidando su intención de forzar mejoras en el sistema nacional de educación superior.

En el ámbito del Mercosur, el Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Partes del Mercosur, del 14 de junio

de 1999[209], define como “títulos de grado aquellos obtenidos en cursos con una duración mínima de cuatro años y dos mil setecientas (2700) horas cursadas, y títulos de post grado tanto a los cursos de especialización con una carga horaria presencial no inferior a las trescientas sesenta (360) horas, como a los grados académicos de maestría y doctorado”

Dicho acuerdo regional exige que “los postulantes de los Estados Partes del MERCOSUR deberán someterse a las mismas exigencias previstas para los nacionales del Estado Parte en que pretenden ejercer actividades académicas”, ante lo cual los docentes paraguayos sin postgrado se hallan en situación de abierta desventaja respecto a sus pares regionales.

Vemos que la pretendida promoción del desarrollo armónico de la Región, en el campo científico-tecnológico, considerada como fundamental para responder a los desafíos impuestos por la nueva realidad socio-económica del continente, así como el intercambio de académicos entre las instituciones de educación superior de la Región para el mejoramiento de la formación y de la capacitación científica, tecnológica y cultural, y para la modernización de los Estados Partes, tiene como base sistemas de educación superior muy asimétricos, sobre todo considerando las exigencias para el ejercicio de la docencia universitaria, sobre todo del Brasil.

Por su parte los indicadores evaluativos implementados en el marco del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación para las carreras de grado universitario por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay (ANEAES), referidos a la evaluación del plantel docente, son de tipo cualitativos y no cuantitativos que permitan discriminar, en cada institución la cantidad “adecuada” de docentes con formación de postgrado o con alto desarrollo en el área de su especialidad respecto al total de docentes de la carrera (f)

3.2.2. Contar con un cuerpo docente con calificaciones adecuadas para el desempeño de las actividades planificadas.	a) Existe coherencia entre la formación, nivel académico y contenidos programáticos de las actividades docentes.
	b) Se evidencia cantidad de docentes capacitados en enseñanza universitaria en relación al total
	c) Se evidencia coherencia entre la formación, la experiencia y los contenidos programáticos de las disciplinas que dictan.
	d) Existe coherencia entre la experiencia en investigación, el desarrollo tecnológico y los contenidos programáticos de la carrera

[209] Ratificado por Ley Nº 3304, 11-09-2007, disponible en http://www.bacn.gov.py/MzM1Ng==&ley-n-3304

	e) Existe evidencia de la satisfacción de docentes y estudiantes acerca de la adecuación del cuerpo docente.
	f) Cantidad de docentes con formación de postgrado o con alto desarrollo en el área de su especialidad respecto al total de docentes de la carrera.

Fuente: ANEAES

La ANEAES deberá adecuar inmediatamente su instrumento de evaluación en relación a los docentes, para estar acorde a la exigencia de calificación pretendida por la Ley de Educación Superior, de lo contrario, su obligatoriedad no movilizará a las universidades hacia la consecución de la ratio legis de la Ley Nº 4995

El Consejo de la Magistratura concede puntaje adicional a las actividades simultáneas y compatibles de los postulantes, como la docencia con el ejercicio de la profesión o de la docencia con el trabajo realizado en el Sistema de Justicia, lo que constituye otra razón de peso para el ejercicio compartido de la docencia con la profesión o la función pública. Se concede además puntaje adicional al ejercicio de la docencia en carreras acreditadas por Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación Superior (ANEAES)

Los criterios de selección, evaluación de méritos y aptitudes para la elección de postulantes y para la conformación de ternas por el consejo de la magistratura están influyendo también en las decisiones de capacitación de los abogados y correlativamente en la oferta de cursos de muchas carreras de derecho de universidades privadas.

La ponderación dada por el Consejo de la Magistratura a cursos que ni siquiera son de nivel de Postgrado como un diplomado, por ejemplo, acumulado al puntaje asignado a la carrera Pos-título de Notariado, totalizan 45 lo que es casi equivalente al valor asignado al título académico máximo de doctor en Derecho (50 puntos). Igual puntaje al del doctorado es asignado a la formación inicial básica en la Escuela Judicial (360 horas) Evidentemente el sistema de evaluación del Consejo de la Magistratura está diseñado para medir un perfil profesional para el desempeño de la función jurisdiccional y no académica, pero también resulta evidente que las universidades privadas no pueden competir con el Poder Judicial como empleador y deben resignarse a conformar su plantel docente con abogados que han seguido esa trayectoria formativa

Lo que la ley sí exige a los candidatos a docentes es capacitación pedagógica. Además el Consejo de la Magistratura valora con 20 puntos el curso de Didáctica Universitaria (que es práctica común que cada universidad cuente con dicha oferta) y ANEAES evalúa dicha capacitación, por lo que así alineadas las ventajas de tal formación es regla que los abogados

que hacen docencia universitaria cuenten con dicha capacitación



Fuente: Diario Ultima Hora. domingo 29 de julio de 2012 disponible en http://www.ultimahora.com/un-estudio-revela-que-universidades-estan-llenas-profesores-taxi-n548684.html

Las carreras de Derecho que se imparten en el país, sobre todo en las instituciones de gestión privada, se centran en la docencia de grado, con pobre transferencia o vinculación con el medio y casi ningún proyecto institucional de investigación. Esta situación debe cambiar cuanto antes, para ello un eje estratégico central de las instituciones debe constituir la conformación de un plantel docente más capacitado, productivo y comprometido que prestigie la carrera y eso no se logrará con profesores débilmente acoplados y con pobre formación de postgrado. Las instituciones requieren establecer claramente sus estándares de calidad docente y en base a ello, formar expertos en las distintas áreas de derecho y no conformarse con una formación residual derivada del perfil valorado por el Consejo de la Magistratura.

Esto obviamente no excluye la responsabilidad de los docentes en su propia capacitación, pues como recomienda la Unesco, “el personal docente de la enseñanza superior debe intentar alcanzar los niveles más altos que sea posible en su labor profesional, ya que su condición depende en gran medida de ellos mismos y de la calidad de sus logros. De allí que la Ley de Educación Superior contemple a la actualización y capacitación docente como un derecho y como un deber (Art. 45 inc. e y 46 inc d)

Autores como Sarramona (1998) recalcan como característica definitoria de la profesionalidad

docente el compromiso de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y las habilidades que le son propios, al concordar con Imbernón (1994) que “la profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo, orientada hacia un mejor servicio a la sociedad”

2. Estabilidad de los docentes universitarios en la legislación laboral paraguaya

La Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior de 1997, sugiere a los países miembros que garanticen que los docentes de la enseñanza superior que conserven su empleo tras rigurosas evaluaciones sólo puedan ser despedidos por razones profesionales y siguiendo la debida tramitación.

El Art. 44 de la Ley 4995/13 estipula que: “Los docentes e investigadores de la educación superior tienen derecho a la estabilidad laboral conforme a la legislación vigente, según sean universidades públicas o privadas, y cumplir con los siguientes requisitos: a. Mantenerse actualizados sobre los avances científicos y teóricos en su área del saber. b. Mantenerse actualizados sobre los avances de las técnicas más modernas de enseñanza de la educación superior; así como de los conocimientos de las evoluciones científicas. c. Producir y publicar trabajos de investigación de carácter científico sobre el área de su especialidad, de acuerdo con las reglamentaciones de cada institución. Los requisitos mencionados serán evaluados por cada una de las instituciones de educación superior, donde desempeñan su labor los profesores e investigadores, a través de concursos públicos y abiertos por oposición, que periódicamente serán convocados para mantenerse en su categoría o promocionarse en la categoría superior. Los profesores contratados se regirán por lo establecido en las cláusulas de sus respectivos contratos

Esta disposición viene a constituir una novedad dentro del sistema jurídico nacional al introducir una estabilidad laboral distinta a la contenida en el Código del Trabajo, en virtud del cual “El trabajador que cumple diez años ininterrumpidos de servicios con el mismo empleador, adquiere estabilidad en el empleo, y solo podrá terminar su contrato en los siguientes casos: 1) Que el empleador comprobase previamente, en forma fehaciente, la existencia de alguna justa causa legal de despido imputada al trabajador; 2) Que el trabajador cuya reposición fue ordenada decida substituir la misma por la doble indemnización a que se refiere el Art. 97°; y, 3) Que el trabajador se haya acogido a la jubilación, de conformidad con la Ley.”

Ahora bien, recordemos que la estabilidad laboral que prevé la Ley de Educación Superior se aplica únicamente a los profesores escalafonados y no a los profesores contratados por

tiempo determinado, quienes no tienen posibilidades de adquirir ese derecho de naturaleza laboral, cuando inicialmente se niega al docente su calidad de "profesional dependiente" y se lo categoriza como prestador de servicios docentes, conforme se desprende de una interpretación textual de la ley referida.

La estabilidad laboral posee dos expresiones: la estabilidad de entrada y la de salida. La estabilidad laboral de entrada se centra en el momento inicial de la relación laboral y vincula la duración del contrato con la naturaleza de las labores. En tal sentido, implica una relación causal entre la naturaleza permanente o temporal de las labores para las que se contrata con la duración indefinida o a plazo fijo del contrato que se debe suscribir para llevarlas a cabo, pues el contrato de trabajo por naturaleza posee vocación de permanencia, siendo su duración proporcional a la causa que lo motivó. En consecuencia, si se transgreden las reglas de contratación temporal o se continúa prestando servicios una vez concluido el contrato temporal, el ordenamiento jurídico entiende que se ha producido una desnaturalización de la contratación temporal y dispone que la relación laboral pase a ser de duración indefinida. Por su parte, la estabilidad laboral de salida, ubicada al final de la relación laboral, implica la permanencia del vínculo laboral salvo que se produzca una causa justa que permita terminarlo, de allí que tenga como consecuencia la prohibición del despido arbitrario o injustificado

La estabilidad laboral de entrada y la de salida tienen relaciones muy estrechas si las enfocamos desde la perspectiva integral del derecho al trabajo que conducen a cautelar ambas esferas para que el derecho sea efectivo. Dicho de otro modo, si se protege una dimensión pero se deja amplios márgenes de libertad en la otra, el derecho quedará a merced de conductas que lo hagan ineficaz, como parece ocurrir con el caso de la contratación de los docentes de Derecho por parte de las universidades privadas

Paradójicamente el mismo Estado que no tutela la estabilidad laboral de la mayoría de los docentes universitarios de Derecho que no estar escalafonados emprende actualmente un programa de "desprecarización laboral" en el ámbito público, que busca la inclusión de unos 5.000 contratados a planta permanente para dar la estabilidad laboral y el acceso a todos los beneficios que goza un funcionario nombrado[210]

La evaluación de desempeño docente como condición de permanencia docente

La evaluación docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente, la cual orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es

[210] IP. Agencia de Información Paraguaya, en http://www.ip.gov.py/ip/?p=76771

lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser. (Valdez, 2000 citado por Chaparro, G., Romero, L., et al, 2008). En este sentido, los mismos autores señalan que este proceso debe caracterizarse por ser formativo y sumativo a la vez, en el que se propicie la construcción de conocimientos a partir de los desempeños docentes reales, con la finalidad de alcanzar cambios que lleven a un deber ser, en el que se tengan en cuenta saberes, habilidades, competencias, actitudes y valores entre otros.

La evaluación docente se constituye en una estrategia de las instituciones de educación superior que busca medir los desempeños de los profesores en términos del cumplimento de su labor misional y contractual en el marco de las funciones de docencia (relativas a saber enseñar, saber la disciplina, saber evaluar a los estudiantes, reconocer la pedagogía y las didácticas entre otros aspectos) además de la saber investigar para transformar a nivel micro o macro las realidades sociales.

En materia de evaluación de la docencia universitaria las tendencias son tres:

1. **Orientada a resultados** siendo la evaluación de la docencia parte de la evaluación institucional, relacionada con el control o rendición de cuentas. Este tipo de evaluación es efectuada, generalmente, por agencias o por pares externos a las instituciones, tomando de base las autoevaluaciones institucionales.

2. **Orientada a la formación** como un proceso formativo sistemático y permanente, operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas.

3. **Orientada al desarrollo los recursos humanos**, ya que se vincula las políticas institucionales con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc.

En Paraguay, la evaluación de desempeño docente en las universidades es una práctica aún no consolidada. En las instituciones que la implementan se observa que la misma no es sistemática, o se realiza sobre la base exclusiva de las opiniones de los estudiantes, y no está orientada a la toma de decisiones ni a acciones de mejora concretas. Los docentes no participan en el diseño del instrumento ni opinan previamente sobre la pertinencia de los indicadores en base a los que serán evaluados

Por su parte, el proceso de evaluación institucional que ANEAES llevará adelante a todas las universidades del país, se encuentra aún en fase experimental, habiéndose inscripto voluntariamente 4 universidades a la experiencia piloto que servirá para ajustar operativamente el proceso.

La acreditación de carreras universitarias en Paraguay es, según la Ley N° 2072/03, de carácter voluntario; sin embargo el mismo texto legal agrega que es obligatorio para las carreras de derecho, medicina, odontología, ingeniería, arquitectura e ingeniería agronómica y para aquellas

carreras que otorguen títulos que habiliten para el ejercicio de profesiones cuya práctica puedan significar daño a la integridad de las personas o a su patrimonio (Art. 2) De tal ambigüedad sólo puede deducirse que el proceso es realmente obligatorio, aunque tampoco está prevista ninguna sanción legal en caso de inobservancia, lo que explicaría la razón por la cual sólo 16 universidades de las 56 existentes en el país tienen al menos una carrera acreditada

ANEAES entiende que la evaluación es "un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa" (Ruiz 1996)[211]

Sostiene además que "la evaluación debe hacerse de forma integral y comprender el análisis de todos los elementos involucrados en el nivel a analizar, sea este institucional, de carreras de grado o cursos de postgrado. Los datos recogidos serán cualitativos y cuantitativos" y que "el proceso de evaluación debe tener un patrón de comparación, estableciendo un estado deseable contra el cual contrastar el objeto de la evaluación. Estos parámetros de comparación tienen un componente disciplinar, sobre todo en cuanto a evaluación de carreras de grado o cursos de postgrado se refiere. Se contemplan para ellos patrones reconocidos para la formación profesional en determinados campos o disciplinas, independientemente al contexto en que se desarrolla el proyecto académico"

El modelo está estructurado mediante cinco dimensiones: 1. Organización y Gestión, 2. Proyecto Académico, 3. Personas, 4. Recursos, y 5. Impacto. La evaluación de los docentes se encuentra en el componente 3.2. y abarcan los siguientes criterios e indicadores:

Criterios **La carrera debe:**	**Indicadores**
3.2.1. Contar con la cantidad, dedicación y composición adecuada de docentes.	a) El cuerpo docente de la carrera se organiza según su dedicación horaria.
	b) La carrera cuenta con asignación, distribución y proporción de la dedicación horaria a las diferentes actividades académicas.
	c) La distribución de profesores está basada en el nivel

[211] Ruiz, José M. Cómo hacer una Evaluación de Centros Educativos. Narcea S.A. Ediciones. 3ª. Edición. Madrid, 1996

Criterios **La carrera debe:**	**Indicadores**
	académico de los mismos, según áreas de conocimiento.
	d) La carrera cuenta con cantidad de docentes de todas las categorías, expresadas en horas equivalentes de tiempo completo de 40 horas semanales, con respecto al número de alumnos de la carrera.
	e) Existe cantidad adecuada de docentes en procesos de enseñanza en laboratorios con respecto al número de alumnos de cada curso.
	f) Existe número de secciones existentes por cada cátedra y la cantidad de alumnos por sección, con discriminación por curso.
3.2.2. Contar con un cuerpo docente con calificaciones adecuadas para el desempeño de las actividades planificadas.	g) Existe coherencia entre la formación, nivel académico y contenidos programáticos de las actividades docentes.
	h) Se evidencia cantidad de docentes capacitados en enseñanza universitaria en relación al total
	i) Se evidencia coherencia entre la formación, la experiencia y los contenidos programáticos de las disciplinas que dictan.
	j) Existe coherencia entre la experiencia en investigación, el desarrollo tecnológico y los contenidos programáticos de la carrera
	k) Existe evidencia de la satisfacción de docentes y estudiantes acerca de la adecuación del cuerpo docente.
	l) Cantidad de docentes con formación de postgrado o con alto desarrollo en el área de su especialidad respecto al total de docentes de la carrera.
3.2.3 Aplicar con integridad procedimientos pertinentes de selección, evaluación y	a) Existe evidencia de un plan de carrera docente.
	b) Los procedimientos de selección, evaluación y promoción del personal docente se encuentran

Criterios **La carrera debe:**	**Indicadores**
promoción del personal docente	difundidos y aplicados con eficacia e integridad.
	c) Los procesos de evaluación del personal docente contemplan la opinión de los alumnos
	d) Existen mecanismos adecuados de perfeccionamiento del personal docente.

Fuente: ANEAES

El modelo de ANEAES aún no contempla evaluación cuantitativa acorde a la Ley de Educación Superior, en cuanto a calificación docente y permanencia institucional, lo que será de difícil cumplimiento en el plazo previsto teniendo en cuenta que sólo en las siete universidades púbicas existentes en el país existen algunos profesores de tiempo completo, no así en las 47 universidades de gestión privada (aún en las acreditadas), en las que la regla es que el plantel esté constituido en su totalidad por profesores contratados por horas-cátedras

Aun así, la meta-evaluación realizada por ANEAES sobre la evaluación que las instituciones realicen de su plantel docente es un factor externo que contribuye a la instauración de la cultura de la evaluación y que bien capitalizada por las instituciones hará que los docentes no vean sólo el aumento de exigencias laborales que los procesos de acreditación traen consigo sino también la oportunidad de mejora en sus condiciones laborales, traducido en contrataciones más ventajosas, incentivos, capacitación y estabilidad

Corresponde distinguir sin embargo que cuando la Ley de Educación Superior condiciona la estabilidad laboral de los docentes universitarios a evaluaciones periódicas para mantenerse en su categoría o promocionarse a una categoría superior, se refiere a profesores escalafonados y siempre mediante concursos públicos y abiertos. Llegados a este punto se hace necesaria la consideración de experiencias de países cercanos para evaluar si -más allá de las buenas intenciones legislativas- resultará práctico y eficaz dicho mecanismo: en Uruguay y Argentina por ejemplo se va cambiado de concursos públicos y abiertos hacia las evaluaciones periódicas o reválidas para la permanencia en el cargo docente

Un caso paradigmático de tal cambio, -relatado por Oscar E. Defelippe[212]-, fue el de la Universidad de Luján que modificó su normativa institucional para sujetar la estabilidad y permanencia de los docentes al desempeño acorde a las funciones asignadas, esto es, la *reválida* en el cargo, y por el otro, previó que aquella también podía garantizarse a través de la promoción en el cargo siguiente en el escalafón, en ambos casos, previa evaluación de desempeño positiva

La metodología implementada era la siguiente: Al ingresar a la carrera, los docentes debían presentar un plan de actividades de docencia, investigación y/o extensión. Transcurrida la mitad del período de vigencia de la designación, los docentes debían presentar un informe de lo actuado y un nuevo plan de actividades para la segunda parte del período. Concluido el período de designación, el docente es evaluado para obtener la reválida de su cargo por una comisión integrada por tres miembros académicos, uno de los cuáles como máximo o como mínimo, según el cargo de que se trate, debe ser docente de la Universidad; por un representante del claustro estudiantil; por un representante del claustro de graduados y por un representante del consejo directivo del departamento académico al que pertenece. En el caso que la evaluación de la comisión resulte positiva, el docente tendrá estabilidad en el cargo. Si no obtuviera la reválida de su cargo, puede desempeñarse por un año más, debiendo obligatoriamente someterse a una nueva evaluación al año siguiente. Si la segunda evaluación es positiva, el docente mantiene el derecho a la permanencia en el cargo hasta completar el plazo de duración que corresponda. En caso que resulte negativa, pierde el derecho a la permanencia en la carrera docente y dicho cargo será llamado a concurso abierto, pudiendo presentarse el docente evaluado negativamente.

Esta experiencia resulta muy similar a la experimentada por el sistema judicial nacional al vencimiento de los períodos para los cuales fueron nombrados los magistrados y que inicialmente obligaba a concursar y a someterse nuevamente a exámenes de competencia a los magistrados en ejercicio cuando se postulaban para el mismo cargo por un nuevo período, hasta que se consideró como mejor alternativa la inclusión automática de los magistrados en ejercicio, en la terna confeccionada por el Consejo de la Magistratura y a ser elevada a la Corte Suprema de Justicia para la elección correspondiente, en el que se evaluaba la gestión jurisdiccional del magistrado postulante con mandato fenecido

De conformidad al Art. 33 inc k de la Ley de Educación Superior, la autonomía de las

[212] https://www.facebook.com/dr.cavalieri/posts/128829787272535

universidades implica la facultad de establecer de acuerdo con sus estatutos, el régimen de acceso, permanencia y promoción de educadores e investigadores del nivel superior, valorando preferentemente la calificación académica, los méritos y competencias de los postulantes, por tal motivo, las universidades deberán adecuar sus estatutos y reglamentos con el objeto de garantizar la estabilidad laboral en el régimen de carrera docente y establecer las condiciones de permanencia en el cargo de quienes tengan un desempeño acorde a las funciones asignadas, evaluando previamente el método más eficaz que logre armonizar la calidad académica con el respeto al docente, como actor fundamental de dicha calidad

Conclusiones

Es cierto que las universidades, al igual que las demás organizaciones de servicios, dependen del factor humano, pues su actuación es determinante de la calidad de la organización, pero también es cierto que "las leyes son un determinante esencial para explicar el funcionamiento de cada sistema de educación superior, puesto que establecen el marco básico de desenvolvimiento de las distintas instituciones"[213] es por eso que la calidad de las universidades está tan íntimamente relacionada con la calidad de sus actores y a su vez, con las normas que regulan su gestión.

Hemos visto que la Ley de Educación Superior vino a incorporar nuevas reglas respecto a los mecanismos de selección, promoción, evaluación e incluso desvinculación docente y que si bien esto representa cierto avance legislativo respecto a la inexistencia anterior de una ley específica que regule el sub-sistema de educación superior, aún queda mucho por hacer para sostener el mejoramiento de la formación y de la capacitación científica, tecnológica y cultural del docente universitario y por ende de la sociedad, si paralelamente el Estado Paraguayo no desarrolla políticas públicas tendientes a tal fin, si las instituciones no alinean sus objetivos y planes a dichas políticas y si los docentes abogados no se comprometen con su crecimiento profesional en miras a la Academia

Cualquier propuesta que pretenda mejorar la calidad docente debería definir al menos un objetivo general como punto de partida y definir el perfil de docente que se pretende en relación con dicho objetivo y a partir de allí implementar mecanismos de selección adecuados, políticas para generar incentivos para formar recursos humanos e incrementar la productividad científica de la institución, mecanismos para asegurar la permanencia docente, así como su especialización creciente, sobre todo considerándose que en el ámbito del Derecho, y en el contexto de nuestro país, no será fácil captar a docentes-abogados de tiempo completo y con máximos niveles de formación de Postgrado.

[213] Doberti, J. Tópicos sobre el Financiamiento para el Debate de una Ley de Educación Superior

La Ley de Educación Superior necesitará reformas y ajustes, y los claustros docentes de Derecho debieran liderar en la Academia el debate sobre las normas constitutivas del sistema nacional de Educación Superior, las políticas públicas y la planificación estratégica de las universidades, sobre todo en lo relacionado con la docencia, para que los cambios sean estructurales, sistemáticos y de mayor impacto

Las universidades privadas requieren ser cada vez más competitivas y lo serán en la medida que mejoren su calidad institucional, para ello deberán reestructurar su marco normativo y organizacional, en materia de recursos humanos, planificando la diversificación de las categorías docentes, en búsqueda de un sano equilibrio entre los profesionales-docentes y los académicos-docentes.

Las carreras de Derecho, es decir, sus directivos y gestores académicos, deberán adoptar modalidades contractuales atrayentes que logren retener a los mejores docentes, que les brinde exclusividad y permanencia adecuada, que impida el recorrido por distintas instituciones y asignaturas, deberán detectar las reales necesidades de capacitación de los docentes, conforme a las peculiaridades del proyecto académico institucional, y promover la actualización y capacitación de postgrado, con políticas transparentes y eficaces de incentivos, asignando recursos en forma estratégica

La capacitación de los abogados-docentes no debe quedar descuidada por las carreras, bajo el pretexto de que ella constituye un deber personal del docente. Así como un concurso externo, como el del Consejo de la Magistratura, incide en la orientación de dicha capacitación, las universidades también pueden lograrlo, ofreciendo mejores condiciones laborales que supongan seguridad y estabilidad. No sólo se trata de asignar fondos presupuestarios, que en las universidades privadas del país provienen exclusivamente de los aranceles de los estudiantes, sino de gestionar en forma creativa nuevas fuentes de financiación, involucrar a las asociaciones docentes, en la tarea compartida de formación y crecimiento profesional

La evaluación de desempeño docente es un proceso necesario, casi indispensable para el mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje que protagonizan los docentes. Por ello mismo se requiere lograr la participación activa de los mismos en el diseño de los estándares e indicadores en base a los cuales serán evaluados, la oportuna comunicación de los resultados y el compromiso compartido de las acciones de mejora

Se ha visto la influencia positiva de la evaluación con fines de acreditación de ANEAES sobre las 5 dimensiones observadas, entre las que se encuentra la dimensión personas (que incluye a los docentes), y teniendo en consideración que en el presente año deberán renovarse por primera vez las acreditaciones obtenidas por las carreras de Derecho, resultará muy oportuna la adecuación de los indicadores de evaluativos del Modelo Nacional hacia los parámetros

cuantitativos introducidos por la Ley de Educación Superior, respecto a la proporción mínima requerida de cualificación y perma-nencia del plantel docente.

El país necesita de buenos docentes de Derecho, que no sólo busquen fuentes complementarias de ingresos, sino que se sientan parte de un proyecto nación, que estén llamados a aportar al fortalecimiento de la democracia y del Estado de Derecho, y resulta imposible formar masa crítica de ciudadanos si se cuenta con docentes que ni siquiera gozan de los derechos que ellos mismos deben enseñar a defender

Referencias

-Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E y Jaime, L (2008). Evaluación del desempeño docente. Vicerrectoría Académica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

-Chiavenato, I (2000) Administración de Recursos Humanos. Ed. McGraw-Hill. México D.F.

-Etala, C (2004) Interpretación y aplicación de las normas laborales. Ed. Astrea. Buenos Aires

-Marquina, M. (2013) “Hay una profesión académica argentina? Avances y Reflexiones sobre un objeto en construcción. Revista Pensamiento Universitario. Año 15. Nº 15. Marzo. Buenos Aires.

-Parrino, M.C y Efron, M (2006) “Nuevas tendencias en la gestión del personal académico en las instituciones de educación superior de la Argentina” en Aportes al debate sobre la Gestión Universitaria III. 102-115. Buenos Aires

-Sarramona, J, Noguera, J y Vera, J. (1998) ¿Qué es ser Profesional Docente? Revista de Teoría de la Educación, vol. 10, 1.998. Universidad de Salamanca. Salamanca

-Ley Nº 213/93. **Que establece el Código. Laboral** Biblioteca y Archivo Central del Congreso Nacional, Asunción, Paraguay. 15 de junio de 1993 http://www.bacn.gov.py/MjYwOA==&ley-n-213

-Ley 1264/98 **General de Educación.** Biblioteca y Archivo Central del Congreso Nacional, Asunción, Paraguay. 14 de mayo de 1998. http://www.bacn.gov.py/Mzc2Ng==&ley-n-1264

-Ley 1725/01 **Que establece el Estatuto del Educador.** Biblioteca y Archivo Central del Congreso Nacional, Asunción, Paraguay. 13 de setiembre de 2001. http://www.bacn.gov.py/ampliar-leyes-paraguayas.php?id=769

-Ley N° 2072/03 **De creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.** Biblioteca y Archivo Central del Congreso Nacional, Asunción. 9 de enero de 2003 http://www.bacn.gov.py/MjYzNg==&ley-n-2072

-Ley Nº 4995/13. **Ley de Educación Superior**. Biblioteca y Archivo Central del Congreso Nacional, Asunción, Paraguay. 2 de agosto de 2013 http://www.bacn.gov.py/buscador-de-leyes-paraguayas

trabajo de docentes universitarios. Resultados de investigación

Autor: Arraigada, Mariana C. ; Pujol Cols, Lucas (UNMDP-FCEYS)

Resumen: En una colaboración entre el grupo GIPSIL (Grupo de Investigación en psicología laboral) de la Fac. de Psicología de la UNMDP, y el Grupo de Investigación de Análisis del Sistema Universitario de la FCEyS de la UNMDP, se estudia la exposición a riesgo psicosocial de los docentes de la UNMDP como actores estratégicos en la creación, mediación y difusión del conocimiento académico. Aplicando un instrumento de elaboración propia, batería de mediciones usando la escala UWES (The Utrecht Work Engagement Scale, de Schaufeli & Bakker (2003) y de una versión reducida del Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo CoPsoQ-istas 21, adaptación del Cuestionario Psicosocial de Copenhague, 2000) se obtuvieron resultados en base a una muestra de 161 docentes universitarios de la UNMDP.

El marco general de esta investigación es el modelo de demandas y recursos laborales (DRL) bajo el paradigma de la salud ocupacional positiva bajo la concepción de salud integral brindada por la OMS (Organización Mundial de la Salud): un concepto más positivo de salud "Un estado de bienestar total que incluye un bienestar físico, mental y social, y no la mera ausencia de enfermedad o trastornos" (OMS, 1948, p.100)

Palabras clave: Salud laboral- docentes- conocimiento académico- universidad

Texto completo:

Introducción

Condiciones de trabajo y bienestar laboral: un compromiso social

Hoy en día este compromiso no debe asumirlo sólo el sector privado. El sector público, en este caso la Universidad Pública, también tiene la responsabilidad no solo de brindar condiciones de trabajo saludables sino también tomar un rol activo en la protección de la salud laboral de su capital humano. En este sentido se toma la definición de salud integral brindada por la OMS (Organización Mundial de la Salud): un concepto más positivo de salud, tal y como se propone desde la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948:100): "Un estado de bienestar total que incluye un bienestar físico, mental y social, y no la mera ausencia de enfermedad o trastornos".

Para el abordaje interdisciplinario propuesto entre las disciplinas de la Administración (Gestión Universitaria) y de la Psicología, se aplica La Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (PSOP) como paradigma de abordaje que busca la generación y ampliación de modelos teóricos potentes que permitan considerar el papel de los recursos personales en la explicación del desarrollo del bienestar y malestar psicosocial.

Desarrollo

Demandas y recursos laborales (Modelo DRL) como modelo de estudio de las condiciones de

trabajo

Durante las últimas cinco décadas, la cuestión sobre qué causa estrés en el trabajo y qué motiva a la gente ha recibido mucha atención por parte de los investigadores (Bakker & Demerouti, 2013:309). El modelo DRL (Demandas-Recursos laborales) fue desarrollado para estudiar la situación del empleado ante el balance dado por los requerimientos del puesto y la organización y los elementos con que cuenta para responder a ellos, así como también el efecto que ese balance o desbalance genera.

La teoría de Demandas y Recursos laborales (DRL), supone una extensión del modelo de Demandas y Recursos laborales, y a su vez se inspira en las teorías del diseño del trabajo y del estrés laboral. Las *demandas laborales* hacen referencia a aquellos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes fisiológicos y psíquicos (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli., 2001:500-501). Aunque no sean necesariamente negativas pueden suponer un obstáculo cuando requieren un esfuerzo elevado y la persona no se encuentra suficientemente recuperada (Meijman & Mulder, 1998:52-55). Los *recursos laborales* se refieren a los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que pueden: reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados; ser decisivos en la consecución de los objetivos del trabajo y estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker, 2011; Bakker & Demerouti, 2007:108-110).

Los factores psicosociales de riesgo laboral

Desde una perspectiva de gestión organizacional todo abordaje de estos factores debe estar orientado a la prevención y para esto es necesario identificar y localizar los riesgos psicosociales para el diseño e implementación de medidas preventivas.

El concepto de factores psicosociales hace referencia a aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido de trabajo y la realización de la tarea, y que tienen capacidad para afectar tanto al bienestar o a la salud del trabajador como al desarrollo del trabajo (Escribá & Cárdenas, 2000:506-508). La relación entre la organización del trabajo y la salud no parece tan evidente como la que existe entre otros factores de riesgo (el ruido, por ejemplo) y la salud. Los efectos de la organización del trabajo son más intangibles e inespecíficos, y se manifiestan a través de procesos psicológicos conocidos popularmente como estrés e incluyen diversos aspectos de la salud, tanto física como mental y social. (Moncada, Llorens & Kristensen, 2002:121)

Según el ISTAS (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de Barcelona, España) (Moncada, Llorens, Andrés, Moreno & Molinero, 2014:25) en prevención de riesgos laborales,

denominamos *factores psicosociales* a aquellos factores de riesgo para la salud que se originan en la organización del trabajo y que generan respuestas de tipo: *Fisiológico* (reacciones neuroendocrinas); *Emocional* (sentimientos de ansiedad, depresión, alienación, apatía, etc.); *Cognitivo* (restricción de la percepción, de la habilidad para la concentración, la creatividad o la toma de decisiones, etc.) y *Conductual* (abuso de alcohol, tabaco, drogas, violencia, asunción de riesgos innecesarios, etc.) que son conocidas popularmente como "estrés" y que pueden ser precursoras de enfermedad en ciertas circunstancias de intensidad, frecuencia y duración. La forma en que se desarrollan, está relacionada con recursos personales tales como la autoestima y la autoeficacia. La actividad laboral promueve o dificulta que las personas ejerzan sus habilidades, experimenten control e interaccionen con las demás para realizar bien sus tareas, facilitando o dificultando la satisfacción de sus necesidades de bienestar (Siegrist & Marmot, 2004:1470-73).

Se puede estudiar la prevención de riesgos laborales desde 3 dimensiones (Moncada et *alt*, 2014):

- **Exposición**: lo que habrá que identificar, localizar y medir en la evaluación de riesgos
- **Origen**: sobre lo que actuar para eliminar, reducir o controlar estas exposiciones
- **Efecto**: enfermedad o trastorno de salud que se pretende y debe evitar

Como se observa en la figura 1 entendemos que:

- los ***factores psicosociales***: representan la *exposición***,**
- la ***organización del trabajo*** el *origen,*
- y el ***estrés*** el precursor o antecesor del *efecto a prevenir.*

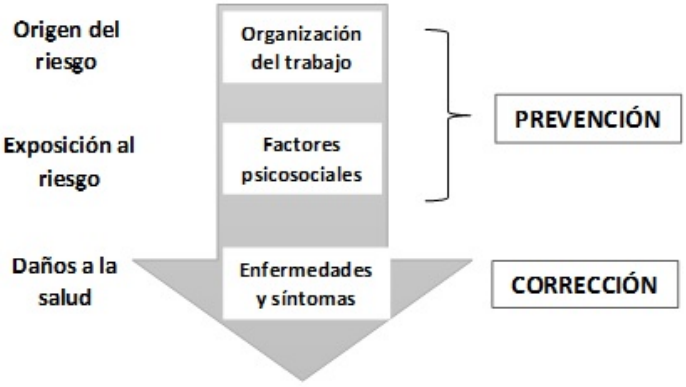


Fig. 1 Organización del trabajo, Factores Psicosociales y Salud (Moncada, Llorens & Andrés, 2014)

Como se observa en la figura 1, en términos de prevención de riesgos laborales los factores psicosociales representan la exposición (o sea: lo que habrá que identificar, localizar y medir en

la evaluación de riesgos), la organización del trabajo el origen de ésta (o sea: sobre lo que habrá que actuar para eliminar, reducir o controlar estas exposiciones), y el estrés el precursor o antecesor del efecto (enfermedad o trastorno de salud) que se pretende y debe evitar.

Existen evidencias científicas suficientes que identifican cuatro grandes grupos de riesgos psicosociales:

1. el exceso de exigencias psicológicas del trabajo: por ejemplo, hay que trabajar rápido o de forma irregular, el trabajo requiere que escondamos los sentimientos, requiere callarse la opinión, tomar decisiones difíciles y de forma rápida (R. Karasek, 1979:290-292; J. Johnson & Hall. E., 1988:1340-1341; J. Siegrist, 1996:30);

2. la falta de influencia y de desarrollo en el trabajo: por ejemplo, no tenemos influencia ni margen de autonomía en la forma de realizar nuestro trabajo, el trabajo no da posibilidades para aplicar nuestras habilidades y conocimientos o carece de sentido, no podemos adaptar el horario a las necesidades familiares, no se puede decidir cuándo se hace un descanso (R. Karasek, 1979:290-292; J. Johnson & Hall. E., 1988:1340-13413)

3. la falta de apoyo social y de calidad de liderazgo: hay que trabajar aislado/a, sin apoyo de los superiores o compañeros y compañeras, con las tareas mal definidas o sin la información adecuada y a tiempo (R. Karasek, 1979:290-292; J. Johnson & Hall. E., 1988:1340-13413); y

4. las escasas compensaciones del trabajo: por ejemplo, falta de respeto, inseguridad contractual, cambio de puesto o servicio contra nuestra voluntad, trato injusto, inexistencia de reconocimiento en el trabajo, bajo salario.

El ISTAS ha clasificado las dimensiones psicosociales del trabajo y, aunque todas constituyen una entidad conceptualmente diferenciada y operativamente medible, en su conjunto forman parte del mismo constructo psicosocial y son interdependientes en función de las muy diversas realidades de la organización y las condiciones de trabajo

Las dimensiones se presentan integradas en grandes grupos de Factores (Moncada et *alt*, 2014):

1. Exigencias psicológicas: se refieren al volumen de trabajo relacionado al tiempo disponible para realizarlo y a la transferencia de sentimientos en el trabajo. ***Dimensiones psicosociales***: exigencias cuantitativas, exigencias emocionales, exigencia de esconder emociones (Trabajo emocional) y exigencias cognitivas
2. Control sobre el trabajo: se refiere al margen de autonomía en la forma de realizar el trabajo y a las posibilidades que se dan de aplicar las habilidades y conocimientos y desarrollarlos. ***Dimensiones psicosociales***: influencia, posibilidades de desarrollo, control sobre los tiempos a disposición, sentido del trabajo y compromiso.

3. Inseguridad sobre el futuro: se refiere a la preocupación por los cambios de condiciones de trabajo no deseados o la pérdida del empleo.
4. Apoyo social y calidad de liderazgo: apoyo de los superiores o compañeros y compañeras en la realización del trabajo, con la definición de tareas, o la recepción de información adecuada y a tiempo. ***Dimensiones psicosociales:*** posibilidades de relación personal, apoyo social de compañeros, apoyo social de superiores, calidad de liderazgo, sentido de grupo, previsibilidad, claridad de rol y conflicto de rol
5. Conflicto trabajo-familia se refiere a la necesidad de responder simultáneamente a las demandas del empleo y del trabajo doméstico y familiar. ***Dimensión psicosocial***: doble presencia
6. Estima se refiere al trato como profesional y persona, al reconocimiento y al respeto que obtenemos en relación al esfuerzo que realizamos en el trabajo

Bajo el esquema del Modelo DRL, los factores psicosociales podrían actuar como demandas (en caso de convertirse en potenciadores de las demandas) o como recursos (en caso de convertirse en amortiguadores de otras demandas). Las consecuencias perjudiciales sobre el bienestar del trabajador que se derivan de una situación en la que se dan unas condiciones psicosociales desfavorables son el estrés, la insatisfacción laboral, problemas de relación o desmotivación laboral. Respecto al desarrollo del trabajo puede observarse absentismo, aumento de la conflictividad laboral, abandonos voluntarios de la empresa por parte de los trabajadores, baja productividad, etc (Grau, 2005)

Un recurso catalizador positivo del bienestar laboral

Si bien desde hace mucho se está utilizando el término “engagement”, tanto desde su denominación anglosajona como desde su traducción literal (Compromiso), hace varios años investigadores españoles y holandeses han desarrollado un nuevo constructo (construcción teórica que se desarrolla para resolver un cierto problema científico) que representa mucho más que una actitud como es el compromiso. A partir del “work engagement” o “engagement con el trabajo” definen la relación que tiene el empleado exclusivamente con su tarea (independientemente de su estado de satisfacción con el ambiente, con sus superiores / subordinados / pares, con la organización, etc.).

(Work Engagement) o *Engagement con el trabajo* tiene una traducción al español que es complicada ya que al día de hoy no se ha encontrado un término que abarque la total idiosincrasia del concepto, sin caer en repeticiones, simplezas o errores.

Representa *“un estado mental positivo, de realización*, relacionado con el trabajo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2002:74) y que está ampliamente relacionado con la salud psicofísica de los trabajadores. Este

constructo y su relación con la salud laboral está ampliamente documentado por la ciencia. Posibles impactos positivos del engagement en el trabajo están relacionados con actitudes positivas concernientes a la organización, como satisfacción en el trabajo, comprometimiento organizacional y baja rotación (Demerouti et al., 2001:510; Schaufeli, Taris & Van Rhenen,2003), y también a comportamientos organizacionales positivos, como iniciativa personal y motivación hacia el aprendizaje (Sonnentag, 2003:520), trabajar horas extras, y comportamiento proactivo. Sin embargo, hay algunos indicadores de que el engagement es relacionado positivamente a la salud, o sea, bajos niveles de depresión y estrés (Schaufeli, et alt. 2003) y quejas psicosomáticas (Demerouti et al., 2001). Finalmente parece que el engagement en el trabajo está relacionado positivamente a performance en el trabajo.

3.-La profesión académica como trabajo

Desde el punto de vista de la gestión estratégica se señala que la universidad es una organización compleja, es un conjunto de personas que comparten una filosofía y visión acerca de los propósitos institucionales y procuran lograr un conjunto articulado de objetivos, para lo cual adoptan una determinada estructura a fin de dividir las tareas y lograr su integración por medio de nuevas formas de coordinación que evidentemente forman parte de un sistema. La complejidad es un enfoque que, según Etkin considera a la organización como un espacio donde coexisten fuerzas contrapuestas tales como el orden y desorden, la razón y sinrazón, las armonías y disonancias, entre otras (Etkin, 2006:125). El académico es un "actor social e institucional específico, pues la experiencia no parece contender de manera adecuada, con las peculiaridades de un oficio con ethos diversificados de manera aguda" (Gil Antón, 2000:113). Clark, mencionado por Chiroleu (2002:41-45), caracteriza a la profesión académica como "rara" pues la diversidad de disciplinas que la integran la dotan de una heterogeneidad poco compatible con la construcción de lógicas más o menos cerradas y normas comunes.

Existen diferentes realidades respecto de la profesión académica en los distintos contextos mundiales. Por ejemplo, como menciona Fanelli, en países centrales de habla inglesa que abrevan de la misma cultura académica, se entiende que los profesores universitarios constituyen la matriz de la cual surgen todas las otras profesiones, la profesión de las profesiones. Esto sumado al hecho que las características del trabajo cambian, ya que en dichos casos los académicos cuentan con una oficina y cumplen funciones adicionales al dictado de clase, con dedicaciones exclusivas. "En nuestras universidades (argentinas), ha predominado la figura del profesor con baja dedicación horaria en la actividad de enseñanza y cuya ocupación principal (su verdadera profesión) es el ejercicio de su profesión liberal." (García de Fanelli, 2008:3). En los últimos años pareciera que se ha invertido la situación que caracterizaba a la universidad tradicional, en la cual las prácticas académicas complementaban y legitimaban

carreras profesionales desarrolladas en el propio mercado ocupacional. La docencia universitaria se constituye así, en una categoría residual, formada por graduados de todas las disciplinas y muy especialmente de aquéllas cuyo campo ocupacional extrauniversitario resulta más recortado y complejo.

Así es que surge un nuevo tipo de profesional que no necesariamente "vive para la cultura o el conocimiento", sino que "vive de la cultura" (Brunner,1987:20).

Particularidades del trabajo docente

En el servicio educativo, se presenta la necesidad de controlar y manejar las emociones y sus manifestaciones a través de medios formales e informales por parte de los trabajadores, muchas veces reprimiéndolas (Mann, 1997:5-6), donde es requerido que los empleados mantengan una cierta conducta emocional aun cuando estén interiormente en conflicto. Cuando dicho conflicto es consecuencia de la represión de emociones o simulación de otras emociones distintas a las que verdaderamente sienten, ese esfuerzo se denomina *demanda emocional.*

Por ejemplo, la tarea docente tiene un alto nivel de demanda emocional ya que no solamente está en contacto directo con el usuario del servicio sino que está casi la totalidad del tiempo en dicho contacto. La presencia de obstáculos y altas demandas en el trabajo junto con la falta de facilitadores y recursos para afrontarlos tiene como consecuencia la aparición del malestar docente. De hecho, la presencia de obstáculos tiene efectos directos sobre el bienestar docente, produciéndose altos niveles de ansiedad y depresión (García & Llorens, 2003:26). Por otro lado, la presencia de altas demandas produce un incremento del burnout a corto plazo, que influye a su vez en un incremento de la ansiedad docente (Llorens, Cifre, Salanova, & Martínez, 2003:14-15) Respecto de las demandas percibidas en un estudio con docentes de escuelas secundarias en España, se obtuvo la siguiente información: las fuentes de estrés que los profesores consideran más importantes son, por orden de importancia: (Salanova et alt., 2003:12-15):

1. La cantidad de trabajo que les "sobrepasa" ya sea por falta de tiempo o de exceso de tareas,

2. La sobrecarga de tipo emocional (se les exige que se impliquen a nivel personal con los alumnos, padres, sociedad... en relaciones que son conflictivas),

3. Ambigüedad de rol o grado en el que el profesor no tiene claro cuál es su rol como docente, qué se espera de él/ella por parte del Centro, los alumnos, los padres y la sociedad en general,

4. Conflicto de rol o grado en el que el profesor percibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos laborales,

5. Falta de apoyo social por parte de compañeros, centro, etc.

6. Desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los alumnos,

7. Obstáculos técnicos como problemas en el material didáctico y fallos y/o averías en la infraestructura y/o instalaciones.

Metodología

Este trabajo de campo fue realizado en el marco del proyecto de investigación "Estudio de riesgos psicosociales en docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata y su relación con la Satisfacción Laboral" del grupo GIPSIL (Grupo de Investigación en psicología laboral) de la Fac. de Psicología de la UNMDP, dirigido por la Mg. Ana Isabel Redondo, con colaboración del Grupo de Investigación de Análisis del Sistema Universitario, dirigido por la Mg. Mariana Foutel.

Técnicas de investigación utilizadas

Instrumentos

- Para la evaluación del nivel de engagement se administró el **Utrecht Work Engagement Scale (UWES)**. Este instrumento evalúa Vigor, Dedicación y Absorción como componentes del Engagement. Wilmar Schaufeli y Arnold Bakker (2003; 2006) desarrollan este test y lo presentan en varios idiomas; entre ellos Español, bajo el nombre de "Encuesta de Bienestar y Trabajo".

- Para el estudio de las demandas laborales se utilizará la adaptación de la herramienta de evaluación y prevención de los riesgos psicosociales CoPsoQ al idioma español (ISTAS-21). **El CoPsoQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire)** es un instrumento internacional para la investigación, la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales desarrollado por el Instituto Nacional de Salud Ocupacional de Dinamarca en el año 2000. Esta versión corta consta de 38 ítems y una escala likert de cinco opciones (Siempre, Muchas veces, Algunas veces, Sólo alguna vez, Nunca), que evalúan seis grupos de factores de riesgo para la salud en el trabajo, de naturaleza psicosocial: exigencias psicológicas; doble presencia; control sobre el trabajo; apoyo social y la calidad de liderazgo; estima; inseguridad sobre el futuro (Moncada, Llorens, & Kristensen, 2004)

Muestra

Los cuestionarios fueron administrados a una muestra aleatoria compuesta por docentes de las diferentes unidades académicas que componen la Universidad Nacional de Mar del Plata, estratificada de acuerdo al: (a) jerarquía del cargo, (b) la dedicación y (c) antigüedad en la docencia.

La composición real de la muestra es la siguiente

Unidad académica donde se desempeña	Frecuencia	Porcentaje
Arquitectura	7	4%
Cs. Agrarias	5	3%
Cs. Económicas	87	54%
Cs. Exactas	3	2%
Cs. de la Salud	6	4%
Derecho	2	1%
Humanidades	25	16%
Ingeniería	3	2%
Psicología	18	11%
Más de una unidad académica	5	3%
Total	161	100%

Tabla 1. Composición de la muestra por unidad académica. Fuente: elaboración propia

Jerarquía del cargo

Cargo docente actual	Frecuencia	Porcentaje
ATP	60	37%
Adjunto	35	22%
Asociado	3	2%
Becario	17	11%
JTP	35	22%
Titular	11	7%
Total	161	100%

Tabla 2. Composición de la muestra por jerarquía del cargo. Fuente: elaboración propia

Dedicación

Dedicación	Frecuencia	Porcentaje
Exclusiva	42	26%
Parcial	17	11%
Simple	102	63%
Total	161	100%

Tabla 3. Composición de la muestra por dedicación. Fuente: elaboración propia

Antigüedad docente (en años)

Media	16,16
Desviación estándar	9,94
Mínimo	1,00
Máximo	40,00

Tabla 4. Composición de la muestra por antigüedad docente. Fuente: elaboración propia

Resultados obtenidos

1.-Exposición a riesgos psicosociales en el trabajo

De la medición de los riesgos psicosociales del trabajo, si bien los resultados finales aún se encuentran en procesamiento en su etapa de estudio complejo de variables combinadas, se presentan a continuación los resultados básicos obtenidos.

Factor 1: Exigencias psicológicas

Grado de exposición	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (situación favorable)	16	10%
Medio (situación intermedia)	68	42%
Alto (situación desfavorable)	77	48%
Total	161	100%

Tabla 5. Resultados Factor exigencias psicológicas. Fuente: elaboración propia

A través de estos resultados donde el 48% de la muestra marca un grado de exposición a exigencias psicológicas altas se puede ver una percepción por parte de los docentes universitarios marcada por una experiencia de vulnerabilidad.

Factor 2: Control sobre el trabajo

Grado de exposición	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (situación favorable)	135	84%
Medio (situación intermedia)	20	12%
Alto (situación desfavorable)	6	4%
Total	161	100%

Tabla 6. Resultados Factor control sobre el trabajo. Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran una percepción de los individuos de bajo grado de exposición, por lo cual este factor en la muestra estudiada no constituiría a la fecha un riesgo psicosocial del trabajo.

Factor 3: Inseguridad sobre el futuro laboral

Grado de exposición	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (situación favorable)	75	47%
Medio (situación intermedia)	64	40%
Alto (situación desfavorable)	22	14%
Total	161	100%

Tabla 7. Resultados Factor inseguridad sobre el futuro laboral. Fuente: elaboración propia

En el ámbito universitario docente de la UNMDP se encuentra vigente una OCS 690/93 (ordenanza de Consejo Superior) que establece la modalidad de contratación denominada "carrera docente", por la cual los docentes regulares concursados entran en un régimen de estabilidad laboral. En el 2005 se introdujo la reforma a dicha norma (OCS 493/05) que estableció el régimen de Reválidas docentes, proceso por el cual los docentes deben realizar un coloquio frente a un jurado evaluador de su desempeño y desarrollo de carrera por el período evaluado. Sin embargo esta reválida no pone en riesgo la continuidad en el cargo, excepto se obtenga un dictamen no satisfactorio de la misma y que no sea subsanado en el plazo de 1 año. Hasta la Reforma del Estatuto de la UNMDP que tuvo lugar a través de la RAU 001/2013 (Resolución de Asamblea Universitaria), existía la figura de docente "interino", la cual designaba al docente en el cargo por un año, pudiendo ser renovable indefinidamente. Esto ocasionó numerosas situaciones de irregularidad laboral para docentes a los cuales se les renovó su cargo interino por muchos años pero sin ser regularizados, por lo que no entraban en la denominada carrera docente. Con la modificación del estatuto de la universidad se eliminó esta modalidad de contratación. Para los docentes que ya tenían esta situación al momento, se diseñaron diferentes procesos de regularización por concursos dispuestos por cada unidad académica en particular. Dado el fin de esta situación de inestabilidad laboral, no es de extrañar que la percepción de los docentes en este factor sea como se puede ver predominantemente baja con un 47%.

Factor 4: Apoyo social y calidad del liderazgo

Grado de exposición	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (situación favorable)	53	33%
Medio (situación intermedia)	63	39%
Alto (situación desfavorable)	45	28%
Total	161	100%

Tabla 8. Resultados Factor apoyo social y calidad del liderazgo. Fuente: elaboración propia

Al analizar los resultados de este factor, podemos ver la diversidad de valores obtenidos, siendo muy difícil realizar un diagnóstico.

Factor 5: Doble presencia

Grado de exposición	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (situación favorable)	4	2%
Medio (situación intermedia)	32	20%
Alto (situación desfavorable)	125	78%
Total	161	100%

Tabla 9. Resultados Factor doble presencia. Fuente: elaboración propia

Este factor refiere a las exigencias sincrónicas, simultáneas, del ámbito laboral y del ámbito doméstico - familiar. Son altas cuando las exigencias laborales interfieren con otras actividades, generalmente familiares. Sin embargo, en el ámbito académico gran parte de los docentes tienen otras actividades profesionales además de la académica, en el ejercicio independiente de su profesión o como empleados. Muchas veces esta "exigencia simultánea de presencia" se da entre dos ámbitos laborales distintos: la universidad y el otro trabajo y no necesariamente con la familia. De todas formas este debería ser un factor a profundizar respecto de su composición cualitativa para poder describirlo de una manera más precisa.

Factor 6: Estima

Grado de exposición	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (situación favorable)	46	29%
Medio (situación intermedia)	60	37%
Alto (situación desfavorable)	55	34%
Total	161	100%

Tabla 10. Resultados Factor estima. Fuente: elaboración propia

Bajo la denominación Estima se consideran el respeto, el reconocimiento, y el trato justo que obtiene el empleado a cambio del esfuerzo invertido en el trabajo. En este factor ocurre algo similar al factor Apoyo Social y calidad de Liderazgo, ya que es un componente mayormente relacionado con el desempeño operativo de la tarea que se encuentra enmarcado principalmente en las condiciones que se desarrollan dentro de cada cátedra, nuevamente vemos los valores ampliamente distribuidos en las categorías presentadas. Sería recomendable profundizar en los factores específicos a través de un estudio cualitativo.

El Engagement con el trabajo

Al estudiar la relación psicológica que las docentes desarrollan con su tarea se obtuvieron de manera preliminar los siguientes resultados:

Engagement	
Media	5,47
Desviación estándar	0,93
Mínimo	2,78
Máximo	7,00

Tabla 11. Resultados engagement con el trabajo. Fuente: elaboración propia

Siendo la valuación máxima de la escala de engagement con el trabajo de 7 puntos, una media de 5,47 implica un nivel de engagement con el trabajo promedio alto, lo que refleja que la relación que mantienen los docentes con su trabajo genera en ellos un estado mental positivo y de realización a través del mismo. Esto no es sólo positivo en sí mismo (como resultado de bienestar en relación a la tarea, su sentido y su desempeño) sino también porque el engagement funciona como recurso personal amortiguador de las demandas. Por lo tanto altos niveles de engagement se constituyen en protectores contra los riesgos psicosociales, aunque esto no asegura que sean suficientes para neutralizar dichos riesgos y evitar que se produzcan los daños. Esto dependerá de la magnitud de dichos riesgos y de la existencia de otros recursos personales y laborales para hacer frente a éstos.

Discusión y conclusiones

En base a los resultados obtenidos se pueden identificar algunos factores psicosociales con resultados claros. Ellos son: exigencia psicológica

Factores psicosociales que indican vulnerabilidad: exigencia psicológica y doble presencia

Respecto de la exigencia psicológica se registra que casi la mitad de la muestra percibe una exposición alta. Esto muestra una alta percepción por parte de los docentes de demandas para no involucrarse en la situación emocional (o gestionar la transferencia de sentimientos) que se deriva de las relaciones interpersonales que implica el trabajo, como plantean Moncada, Llorens y Andrés " especialmente en aquellas ocupaciones en la que se prestan servicios a las personas y se pretende inducir cambios en ellas (por ejemplo: que sigan un tratamiento médico, adquieran una habilidad…), y que pueden comportar la transferencia de sentimientos y emociones con éstas (Moncada et alt.,2014:9). Sin embargo para corroborar esta posible explicación sería necesario conducir una investigación cualitativa especifica.

En relación con el factor de doble presencia, también destacamos que en el ámbito académico gran parte de los docentes tienen otras actividades profesionales además de la académica, en el ejercicio independiente de su profesión o como empleados, generando posiblemente esta "exigencia simultánea de presencia" se da entre dos ámbitos laborales distintos: la universidad y el otro trabajo. Debería profundizarse el estudio de este factor respecto de su composición

cualitativa para poder describirlo de una manera más precisa, pero constituye un factor de riesgo ya que obtuvo el 78% de las respuestas con la calificación ALTO.

Factores psicosociales que no presentan niveles de riesgo: control sobre el trabajo e inseguridad sobre el futuro

En relación al control sobre el trabajo, los resultados muestran una percepción de los individuos de bajo grado de exposición; como se explicó respecto del cambio normativo a través del cual se están regularizando situaciones de inestabilidad laboral estructurales, no es de extrañar que la percepción de los docentes en este factor sea como se puede ver predominantemente baja con un 47%.

Ambos factores presentados resultados mayormente bajos, por lo que a la fecha de medición no representan riesgos expuestos.

Factores psicosociales que no pueden precisarse por la distribución atomizada de resultados: apoyo social y calidad de liderazgo y estima.

Como se propuso al presentar los resultados, estos dos factores mostraron valores ampliamente distribuidos entre las categorías no pudiendo identificar uno marcadamente predominante. Ambos factores están estrechamente determinados por las condiciones de desarrollo social del subgrupo “cátedra”, si bien podría haber una influencia en términos de análisis de la unidad académica, la participación en el desarrollo operativo de las tareas que involucra el trabajo docente universitario no es tan marcada. En este caso para una mayor profundización y búsqueda de posibles factores comunes entre cátedras sería recomendable realizar una investigación cualitativa.

Dado que respecto del engagement con el trabajo el resultado obtenido fue ALTO y que, como se indicara anteriormente, esto constituye un recurso personal que podría actuar como amortiguador de las demandas laborales generadas por este tipo de trabajo emocional. Sin embargo, sería interesante también profundizar el estudio del rol que juega este constructo como mediador entre los individuos y dichas demandas.

Conclusiones finales y Perspectivas y desafíos para la Gestión Universitaria

Como se expuso desde el principio, desde el enfoque de las organizaciones saludables se sostiene que la salud laboral no implica solamente la ausencia de enfermedad en los empleados sino que requiere la aplicación de acciones que desarrollen el capital humano interno y externo de las organizaciones. Para esto es necesario aplicar sistemas y modelos de gestión tanto de los riesgos como de aquellos factores que pueden no solo evitar o disminuir dichos riesgos, sino que además pueden generar recursos personales y organizaciones para lograr mejorar la calidad de vida y el bienestar laboral.

La disciplina de la administración tiene así el gran desafío pero también la magnífica oportunidad de ser la propulsora y materializadora de todas advertencias y recomendaciones de otras disciplinas que de no implementarse quedan en meras expresiones de deseo. Este desafío se incrementa en las organizaciones de gestión pública dados los, no siempre tan ágiles, sistemas y procedimientos preestablecidos.

Los profesionales de la gestión universitaria no sólo tienen la posibilidad sino la responsabilidad social de ejecutar o influir en las decisiones empresariales tanto para generar consciencia de estas necesidades humanas y sociales sino también para diseñar, implementar y gestionar la permanencia de sistemas y modelos de gestión que implementen acciones concretas para realmente lograr la mejora de las condiciones de trabajo de las personas en las organizaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model Of Work Engagement. Current Directions
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). La teoría de las demandas y recursos laborales. Journal of Work and Organizational Psychology, 29, 107-115
- Bakker, A. B. Y Demerouti, E. (2013). The Job Demands-Resources Model: State Of The Art. Journal Of Managerial Psychology, 22, 309-328
- Brunner, J. (1987). Universidad y Sociedad en América Latina, Azcapotzalco, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco.
- Chiroleu, A. (2002). Revista (Syn)Thesis, Vol 7, Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, 2002, págs. 41 a 52.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. Y Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands Resources Model Of Burnout. Journal Of Applied Psychology, 86, 499-512
- Escribá V. & Cárdenas M. “Estresores laborales y bienestar psicológico. Impacto en la enfermería hospitalaria”. 23:506-11. Revista ROL Enfermería. 2000.
- Etkin, J. (2006): Gestión de la complejidad en las organizaciones. Ed. Granica, Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. (2008). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Buenos Aires, Argentina.: CEDES (Centro de estudios de Estado y Sociedad).
- García, M. y Llorens, S. (2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? VIII Jornades de Foment de la Investigació en ciéncies Humanes i Socials. Universitat Jaume I. Castellón, mayo de 2003.
- Gil Antón, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? Revista electrónica de investigación educativa, vol.2, n°1, Universidad Autónoma de Baja California
- Johnson JV, Hall EM (1988). Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: A cross sectional study of a random sample of the Swedish working population. Am J Public Health 1988; 78:1336-1342.
- Karasek R. Job demands, job decission latitude and mental strain: implications for job redesign. Admins Sci Q 1979; 24:285-308.
- Llorens, S., Cifre, E., Salanova, M., & Martínez, I. (2003). Burnout in University Teachers: a gender differential study. 11th European Congress on Work and Organizational Psychology. Lisboa (Portugal), 14-17 mayo.
- Mann, S. (1997). Emotional labor in organizations. Leadership and organization development journal, 18, 4-12.

- Meijman, T. F. Y Mulder, G. (1998). Psychological Aspects Of Workload. En P. J. Drenth, H. Thierry, & C. J. De Wolff (Eds.), Handbook Of Work And Organizational Psychology (2nd Ed., Pp. 5-33). Hove, Uk: Erlbaum
- Moncada S, Llorens C, Andrés R, Moreno N y Molinero E: Manual del método CoPsoQ-istas21 (versión 2) para la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales en empresas con 25 o más trabajadores y trabajadoras. VERSIÓN MEDIA Barcelona: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud, 2014.
- OMS. (1948). Preamble to the constitution of the World Health Organization. Official records of the World Health Organization, n°2 (pág. 100). Ginebra: World Health Organization.
- Salanova, M., Cifre, E., Martínez, I.M. & Llorens, S. (2007). Caso a caso en la prevención de los riesgos psicosociales. Metodología WONT para una organización saludable. Bilbao: Lettera publicaciones.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma. V. & Bakker, A.B. (2002a). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. Journal of Happiness Studies, 3, 71-92.
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Van Rhenen, W. (2003). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? Aguardando publicação.
- Siegrist J. Adverse health effects of high-effort/low reward conditions. J Occup Psychol 1996; 1: 27-41.
- Siegrist J, Marmot M. Health inequalities and the psychosocial environment -two sceintific challenges. Soc Sci Med 2004; 58:1463-73.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior (2003): A new Look at the interface between non-work and work. Journal of Applied Psychology, 88, 518-528.

Cambio organizacional: Sistema de Gestión y Evaluación de Resultados por Equipos

Autor: Cachela, Ana María (UNC)

Resumen: Se trata de presentar un proyecto formulado en el marco de un proceso de cambio organizacional, en una de las Secretarías Rectorales de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el período comprendido entre los años 2013-2016. Este proyecto estuvo alineado a uno de los ejes programáticos definido en la Planificación Estratégica denominado: Desarrollo de Recursos Humanos. Para su implementación se propuso una experiencia piloto en cuatro áreas de la Secretaría, dos de las cuatro áreas participantes desertaron, continuando las dos restantes, se avanzó en la definición de los procesos clave, en el análisis y definición de los perfiles de puestos y en el caso de esta última se concluyó con el diseño de un Sistema de Gestión de Recursos Humanos.

Analizando los sistemas de evaluación de desempeño en las universidades nacionales se deduce que son de carácter individual, que se mide el desempeño de las personas, y de ser satisfactorio se reconoce y se premia, en algunos casos, con una bonificación, en otros se les reconoce con promociones, reconocimientos institucionales y valoraciones para participar en procesos de concursos, en otras estos sistemas no se implementan, por múltiples causas, tal es el caso que se presenta.

Palabras clave: gestión-evaluación-resultados-indicadores-equipos

Texto completo:

Introducción

¿La gente no hace bien las cosas porque no sabe o porque no quiere? ¿Son sus esfuerzos y sus capacidades las necesarias para alcanzar los objetivos que esperan las autoridades? Partimos del supuesto general de que los empleados quieren hacer bien las cosas, lo que necesitan es que se verifiquen, se midan, se evalúen y se dirijan sus esfuerzos; necesitan la aprobación, reconocimiento o desaprobación de los superiores. Entonces nos preguntamos: ¿qué importancia tiene evaluar resultados y desempeño? ¿Para qué sirve? ¿Qué sentido tiene? Las dinámicas de transformación instaladas desde las políticas públicas en nuestro país y en el resto de América Latina desde hace ya veinte años en organismos públicos han puesto en valor "la tarea de rendir cuentas" como aporte a la mejora y a la calidad de las instituciones. En el caso específico de la Educación Superior se insiste en la acreditación y evaluación de la calidad del servicio que se brinda. Actualmente esto ya forma parte de la cultura de las instituciones y es aceptado por la comunidad académica. Todo indica que se transita un camino de no retorno y que paulatinamente se ha ido tendiendo a una cultura de evaluación institucional.

Desarrollo

En el caso de que se trata, se parte de una Secretaría reorganizada internamente, con una nueva estructura organizacional consistente en la relación de una matriz conformada por la estructura funcional y una por proyectos, todo ello en cumplimiento de la Planificación Estratégica formulada para el período de gobierno 2010-2013, por Res. Nº 131/2010.

Diagnóstico situacional

De acuerdo con el informe de Gestión del Dr. Obeide (2016:1-4) en el año 2010 la Secretaría de Planificación y Gestión Institucional (SPGI) se avocó a la realización de un diagnóstico de los procesos de la gestión administrativa de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Advertía entonces relevantes debilidades:

- Una profunda brecha tecnológica en la praxis administrativa.
- Estructuras organizacionales y procedimientos informales, legitimados por los usos y costumbres, arraigados por años y transmitidos a las nuevas generaciones de trabajadores, desconociendo en muchos casos la racionalidad de origen.
- Ausencia de un análisis permanente y colectivo de las prácticas de trabajo y de los procedimientos, para su constante adaptación y mejoramiento.

- Áreas administrativas focalizadas en sus tareas específicas, sin una visión transversal y holística de los procesos, lo cual, sumado a la inexistencia de canales formales de comunicación y coordinación, generaba compartimentos estancos, atrapados en la repetición de usos incuestionados, produciendo y reproduciendo de este modo un escenario de *statu quo*.
- Inexistencia de una explícita asignación de responsabilidades y de la autoridad requerida consecuente, en todos los niveles administrativos, lo cual contribuía a una generalizada inseguridad jurídica de los actores intervinientes, así como a la imposibilidad de generar las decisiones pertinentes para los necesarios cambios en esta materia.
- Búsqueda e implementación en diversas dependencias universitarias u oficinas, de soluciones administrativas aisladas, de variada factura técnica y sin integración sistémica.
- Insuficientes recursos humanos calificados para la atención de las crecientes y más complejas demandas de la administración universitaria.
- Legislaciones internas exiguas en esta materia, con vacíos normativos en aspectos clave, sin una perspectiva integrada y sistémica de la gestión universitaria.

Este estado de cosas, situaba a la UNC en un estadio institucional *pre-burocrático*, caracterizado por la ausencia de normas explicitadas, la inexistencia de prácticas, responsabilidades y niveles de autoridad administrativa formalizados. Ello redundaba en:

- Una baja calidad de los servicios administrativos prestados, tanto a actores internos como externos.
- Una generalizada ineficiencia en la aplicación de los recursos públicos a la gestión administrativa universitaria.
- La escasez de información pertinente a las acciones administrativas cotidianas, así como a la toma de decisiones de las autoridades universitarias y a la publicidad y transparencia de los actos de gobierno.
- Condiciones de debilidad en el resguardo y custodia de la información crítica de la Universidad, en la constitución de las garantías mínimas para el cumplimiento de los derechos y obligaciones de los actores involucrados, en la prevención de actos ilícitos que afectasen la institución universitaria.

De esta manera, la UNC transitaba una situación de inseguridad jurídica, de riesgo institucional, insostenible en el largo plazo. Un cambio de la magnitud que se requería, insumiría sin dudas un plazo superior al de una gestión rectoral, de manera que resultaba urgente iniciar las acciones en tal sentido.

La SPGI, por su papel y posición en la organización de la Universidad, estaba llamada a desempeñar la conducción y coordinación de este proceso de cambio. Sin embargo, esta Secretaría era parte constitutiva del precario estado organizacional descripto, a lo que debe adicionarse el hecho de que no se disponía de sustanciales recursos financieros adicionales con este fin específico. Estas debilidades impulsaron la realización de importantes cambios internos en la SPGI a los fines de potenciar en todo lo posible la efectividad de su trabajo.

De esta manera, se inició una labor colectiva de planificación institucional, se revisó y reformuló la estructura funcional, se instituyó una estructura por proyectos, se capacitó al personal y se propiciaron nuevas habilidades y competencias. La dinámica interna de trabajo cambió así sustancialmente: se superó el tradicional y rígido modelo burocrático, jerárquico, verticalista y piramidal, por un modelo que favorece múltiples canales de interacción y comunicación entre los agentes, en sentidos verticales, horizontales y oblicuos, con variadas instancias formales de tratamiento de los temas, de coordinación y decisión. Se neutralizaron de este modo las conocidas disfunciones burocráticas, generando un clima de efervescencia de ideas y aportes, de compromiso con los objetivos institucionales, de aplicación de los mejores esfuerzos de los trabajadores; un clima de trabajo que permitió, en el proceso mismo de cambio, el aprendizaje, el crecimiento colectivo y el descubrimiento de los talentos y capacidades del personal.

En este marco, la SPGI dio inicio a un conjunto de proyectos de revisión y mejora de todos los campos sustantivos de la gestión administrativa: contratos de personal, convenios, licitaciones, obra pública, patrimonio universitario, facturación y banca electrónica, sistema integrado de contabilidad, diseño de la estructura presupuestaria de la UNC, gestión del personal, sistemas integrados de información. Desde la concepción misma de cada uno de los proyectos, se entendió que el objetivo no se agotaba en la implementación de una nueva herramienta informática. Además del muy importante salto cualitativo que se produjo en esta materia en todos los campos mencionados, se consideraron todas las dimensiones pertinentes para garantizar el éxito de la implementación y la sustentabilidad de los cambios: definición de roles, procedimientos y métodos, capacitación del personal de todas las dependencias universitarias, atención de los aspectos culturales y políticos enraizados en las prácticas históricas, consideración de los desarrollos normativos requeridos.

Este proceso de implementación, fue llevado a cabo con la convicción de que requería un trabajo colectivo que involucrara a las dependencias de la UNC. Las especificidades de las muy heterogéneas unidades que componen la Universidad, tornaban imprescindible la consulta y la labor conjunta de adaptación en cada caso. Un trabajo totalmente inédito y de gran magnitud, en una institución tan vasta y compleja, que fue afrontado por el personal de la SPGI en conjunto

con personal de las dependencias. En este proceso, todas las unidades involucradas debieron encontrar los modos de interacción y ejecución de cada proyecto, sin desatender sus tareas habituales.

Marco Teórico y Normativo de la Gestión y Evaluación por Resultados en la Administración Pública Nacional y en la Universidad Nacional de Córdoba.

Los proyectos se formularon con la metodología de Marco Lógico. De acuerdo con Edgar Ortegón, Juan Francisco, Pacheco Adriana Prieto (2005:13), esta metodología es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas. Puede utilizarse en todas las etapas del proyecto: en la identificación y valoración de actividades que encajen en el marco de los programas país, en la preparación del diseño de los proyectos de manera sistemática y lógica, en la valoración del diseño de los proyectos, en la implementación de los proyectos aprobados y en el monitoreo, revisión y evaluación del progreso y desempeño de los proyectos.

En cuanto al marco teórico consultado para la formulación del proyecto, se mencionan: trabajos de investigación de la Administración Pública Nacional (APN), material bibliográfico de la CEPAL, ponencias y conferencias presentadas en Jornadas Universitarias e Interinstitucionales, organizadas con el fin de intercambiar conocimientos y experiencias relacionadas con la Gestión y Evaluación por Resultados.

Dado que los antecedentes, investigaciones y experiencias consultadas refieren a la gestión por resultados en el ámbito estatal, ámbito del que dependen las Universidades Nacionales, se incorporaron algunos términos propios de la APN:

Evaluación en organismos públicos: en el ámbito público la evaluación se relaciona estrechamente con el proceso de planificación y programación institucional. En este sentido, la posibilidad de pronunciarse sobre los *resultados (lo que se logró)* asume la existencia de *objetivos (lo que se esperaba lograr)*, los cuales deben ser establecidos en términos de *metas*, concretas, posibles y susceptibles de ser medidas a través de *indicadores*.

Objetivos Estratégicos y metas: a partir de problemas o de situaciones críticas detectadas se formulan objetivos pasando a estado positivo el enunciado de los problemas, constituyéndose en la contracara u opuestos, refiriendo a las metas como instancias intermedias en la consecución de los objetivos.

Indicadores en la Administración Pública: el Instituto Latinoamericano y del Caribe de

Planificación Económica y Social define a los indicadores como instrumentos de medición asociados al comportamiento de objetivos funcionales a la rendición de cuentas.

Indicadores de Resultado: tal como se define en párrafos anteriores el indicador es la medida cuantitativa o cualitativa que permite conocer el comportamiento de una variable. El indicador de resultado es la característica que se añade o elimina como expresión de logro, se puede expresar cuantitativa o cualitativamente. A su vez emiten información sobre la actuación pública en la generación de productos.

Resultaría de interés en la Administración Pública medir, por ejemplo, cuántos recursos (humanos, económicos, físicos) se necesitan para obtener un determinado producto. Ej. medir cuánto tiempo demora un proceso de compra o licitación o cuànto se demora en un pago o en el caso de la universidad cuánto demora en expedir un título y finalmente cuál es el grado de satisfacción de los usuarios que en nuestro caso son los alumnos.

Indicadores de Desempeño: en cuanto a estos indicadores se puede decir que están orientados al mejoramiento de la gestión y a la toma de decisiones. Los indicadores de desempeño miden la eficacia, eficiencia y economía de los productos y servicios. A su vez estos indicadores están asociados a aspectos cualitativos.

Evaluación Organizacional o Institucional: Es la capacidad de una entidad pública o privada, para cumplir con las funciones asumidas o con nuevos planes de acción y apunta a definir las cualidades estructurales y de funcionamiento de la organización por comparación con un modelo deseable previamente definido. Tiene como propósito apoyar a la toma de decisiones para lograr mejores resultados, gestionar eficaz y eficientemente sus procesos, apoyar la rendición de cuentas a usuarios y a otros grupos de interés, además para fines de formulación presupuestaria asignando recursos al cumplimiento de objetivos. CEPAL

Evaluación de Procesos o Formativa: Se realiza durante el ejercicio de la gestión gubernamental y tiene que ver con el uso de los recursos para el cumplimiento de objetivos, el ajuste a la programación de la generación de los productos, entre otros aspectos.

Evaluación de Resultados o conclusiva: El propósito de este tipo de evaluación es proporcionar la información necesaria para poder hacer una valoración global sobre los resultados de un programa y sobre su utilidad en la medida que el programa tenga objetivos claros y medibles será más factibles juzgar sus resultados. Esta clase de evaluación requiere que haya pasado un intervalo suficiente de tiempo desde la adopción del programa, de forma que su organización y actividades hayan alcanzado una cierta estabilidad.

El Marco Normativo considerado está vigente en nuestro país y reglamentan la Modernización del Estado en Entes centralizados y descentralizados, además de otras leyes específicas de la

Educación Superior, que reglamentan las actividades desarrolladas en nuestras Universidades Nacionales.

Las leyes analizadas fueron la 24.156/92, 24195/93, 24521/95 y la Ley 24629/96, el decreto 103/2001 y 434/2016.

Antecedentes

En la Universidad Nacional de Córdoba los antecedentes relacionados con la evaluación de resultados fueron: la Foja de Calificaciones de la UNC procuró dotar a la administración de un medio idóneo que reflejara de manera acabada el desempeño de los agentes y que permitiera no solo obtener un orden de mérito, sino también acentuar la impresión de que todo esfuerzo en el servicio o capacitación, por parte de quien lo preste, será rigurosamente tenido en cuenta al momento de considerar su actuación (Res. Rec. 112/89).

Este sistema se implementó en el marco del escalafón 2213/87 y fue considerado como una "experiencia piloto" entre los años 1989 y 1996 con el objetivo de adecuar los mecanismos y adquirir la experiencia necesaria a fin de convertir al sistema de calificaciones en un *régimen de rutina.* Con posterioridad se reglamentó esta modalidad con el propósito de transparentar la tarea, a raíz de los inconvenientes detectados en las primeras experiencias.

Los factores en los que se evaluaba al personal eran responsabilidad, criterio, nivel de conocimiento en relación a la tarea asignada, iniciativa, eficiencia, capacidad de planeamiento y organización del trabajo, espíritu de superación, cooperación, corrección personal y capacidad de conducción.

Esta fue la única experiencia de evaluación implementada por la UNC anterior al nuevo Convenio Colectivo de Trabajo aprobado por decreto 366/06. Se desconocen las causas de su interrupción dado que el último periodo evaluado fue el año 1996.

Posteriormente en el año 2010 el Laboratorio de Hemoderivados, a través de la Dirección Ejecutiva, le propuso a las autoridades de la UNC el abono de un incentivo no bonificable, no permanente y selectivo, a todos los agentes que: hayan alcanzado las metas *objetivamente mensurables* fijadas previamente por la dirección a la que pertenecen (con autorización de la Dirección Ejecutiva) y que hayan cumplido con el desempeño mínimo fijado en la reglamentación dictada a tal fin.

En este último caso la evaluación de desempeño individual está asociada a un sistema de gestión por resultados.

Proyecto de un Sistema de Gestión y Evaluación de Resultados por Equipos

En el marco de las actividades realizadas, durante el proceso de cambio implementado en la Secretaria de Planificación y Gestión Institucional, se dicta la Resolución. Nº 137/2012, esta aprueba el Sistema de Gestión Directiva contemplando la creación y definición de áreas que intervendrán en la toma decisiones directivas además de establecer las funciones de responsabilizacion pertinentes en cada caso. Se definieron también las misiones y funciones de cada área. Alineado en un todo al Sistema de Gestión Directiva, se formulò el proyecto del Sistema de Gestión y Evaluación de Resultados por Equipos.

Propósito

Lograr diseñar un Sistema Integrado de Gestión y Evaluación de Resultados en Equipos de trabajo de la Secretaría de Planificación y Gestión Institucional.

Productos

- Sensibilización, Capacitación y Formación Directiva Gerencial (convenio con INAP) experiencia piloto en la SPGI.
- Definir procesos clave por áreas.
- Relevamiento Estructura Organizacional.
- Sistema de Evaluación por Resultados: metodología a definir.
- Implementación prueba piloto sistema de Evaluación por resultados por áreas / equipo (prueba piloto en SPGI)
- Normativa que regule el reconocimiento al mérito.

Fines

- Implantar una cultura de “rendir cuentas” en la Secretaría
- Implantar el ejercicio de trabajar en equipo
- Evaluar resultados en equipos de trabajo de Secretaria.
- Reconocer y premiar el merito

El proyecto contemplada las siguientes fases:

1ª Fase: Comprendía el análisis y diagnóstico de las áreas. Se proponía identificar los procesos y a los responsables de cada proceso. Sensibilizar y capacitar a los agentes involucrados,: responsable de área y personal operativo a su cargo, en temas relacionados con la formulación de planes.

2ª Fase: Comprendía el Diseño de Planes Directivos alineados a la Planificación Estratégica. Se proponía diseñar planes operativos, diseño de actividades necesarias para el cumplimiento de los resultados esperados.

Nota: dos de las áreas que participaron del proyecto cumplieron con esta Fase. Fue realizado

con el acompañamiento de expertos en Calidad, previo a la elaboración de Planes se analizaron y rediseñaron los procesos.

3ª Fase: En esta fase se proponía, la definición y seguimiento de Indicadores de Resultados y Desempeño posibles.

Nota: estas definiciones requerían de acuerdos entre el Personal directivo y el personal Operativo, ya que cambiar las prácticas de trabajo y demanda fundamentalmente de *"compromiso" tanto de Directivos como de los agentes a su cargo***.**

4ª Fase Esta fase implicaba el análisis de alternativas informáticas para implantar el monitoreo, seguimiento y evaluación; quedó inconcluso.

Nota: este sistema debería monitorear el desarrollo de las operaciones por áreas/ equipos y también el desempeño de los Directivos.

5° Fase: Exposición de resultados, retroalimentación y corrección de desvíos.

Nota: En el desarrollo del Sistema de Gestión de Recursos Humanos se han cumplimentado las distintas fases.

Técnicas utilizadas

Las técnicas utilizadas fueron:

- El relevamiento mediante encuestas de los procesos de trabajo desarrollados en cada una de las Áreas.
- Diseño y Análisis de Puestos efectuada mediante relevamiento con entrevistas personalizadas.

Formularios utilizados

Se tomaron como antecedentes los formularios utilizados en el Ministerio de Planificación General para el análisis de procesos, además se diseñaron formularios para el sistema de gestión, se registraron en el sistema.

Resultados

El Sistema de Gestión contemplo todas las fases anteriormente descriptas, además, para su diseño fueron consideradas las Normas ISO/IRAM 9001/2008, su puesta en marcha y su desarrollo y continuidad se conservó hasta el año 2016.

A continuación se transcribe una tabla que detalla la correspondiente codificación de los procedimientos, instructivos y registros analizados y descriptos.

Procesos:

1 – Documentos

2 - Gestión Directiva

3 - Gestión de Recursos

4 - Realización

5 - Herramientas para la Mejora

Tabla 1: Codificación para Procedimientos, Instructivos y Registros del Sistema de Gestión de Recursos Humanos .*Fuente: elaboración Equipo Recursos Humanos-UNC*

Procedimientos generales	**Instructivos**	**Registros**
PG 1.01 Control de Documentos		RG 1.01.001 Control de documentos RG 1.01.002 Listado de documentos adicionales
PG 1.02 Control de Registros		RG 1.02.001 Control de registros
PG 2.01 Actividades Directivas	I 1.01.01 Gestión por proyectos I 1.01.02 Administración de Buzón de sugerencias	RG 2.01.001 Revisión de planificación RG 2.01.002 Encuesta usuario RG 2.01.003 Comentarios, sugerencias y reclamos RG 2.01.004 Seguimiento comentarios, sugerencias y reclamos- RG 2.01.005 Resultados encuesta satisfacción usuarios (serían los informes) RG 2.01.006 Desarrollo institucional: formulación de líneas de acción RD 2.01.001 Estructura del sistema de gestión RD 2.01.002 Política de calidad RD 2.01.003 Planificación anual

PG 2.02 Comunicación interna		RG 2.02.001 Acta de reunión RG 2.02.002 No lo diga, escríbalo RG 2.02.003 Constancia asistencia a reunión
PG 2.03 Estructuras y Funciones		Organigrama - funciones y responsabilidades
PG 3.01 Recursos Humanos	I 3.01.01 Proceso de inducción I 3.01.02 Gestión de personal I 3.01.03 Registro de asistencia	RG 3.01.001 Actividades de capacitación RG 3.01.002 Evaluación de las actividades de capacitación RD 3.01.001 Grilla de polivalencia RD 3.01.002 Perfil del Puesto RD 3.01.003 Plan de Capacitación RG 3.01.01 Registro de licencia externos RG 3.01.02 Registro de ingreso a aulas virtuales RG 3.01.03 Registro de licencias
PG 3.02 Administración	I 3.02.01 Infraestructura, patrimonio y bienes de uso I 3.02.02 Ejecución presupuestaria I 3.02.03 Compras I 3.02.04 Ingresos	RG 3.02.001 Formulario de Pedidos de bienes y servicios RG 3.02.002 Planilla de seguimiento de formulario de pedidos
PG 3.03 Ambiente de trabajo		RG 2.02.001 Acta de reunión RG 2.02.002 No lo diga, escríbalo
PG 4.01 Recursos Humanos Realización	I 4.01.01 Realización de eventos	RG 4.01.01 Solicitud autorización eventos

		RG 4.01.02 Cronograma eventos RG 4.01.03 Lista de chequeo RG 4.01.04 Asistencia necesidades disertantes RG 4.01.06 Matriz de responsabilidades RG 4.01.07 Encuesta de satisfacción de eventos
	I 4.01.02 Programa educación para adultos	RG 4.01.05 Programación actividades año lectivo RG 4.01.08 Solicitud estado de avance RG 4.01.09 Listado egresados año lectivo RG 4.01.10 Registro de paseos RG 4.01.11 Registro asistencia de paseos RG 4.01.12 Relevamiento de necesidades (actividades extracurriculares) RG 4.01.50 Encuesta satisfacción actividades extracurriculares RG 4.01.54 Encuesta para alumnos de PEA RG 4.01.55 Encuesta para tutores de PEA RG 4.01.56 Encuesta relación tutor alumno RG 4.01.60 Datos Programa de Educación de Adultos RG 4.01.61 RG 4.01.62 RG 4.01.63
	I 4.01.03 Solicitud de Insumos y materiales	RG 4.01.13 Solicitud de materiales

		RG 4.01.51 Movimiento de materiales (pendiente)
	I 4.01.04 Pago de capacitaciones y servicios de terceros	RG 4.01.14 Seguimiento de pagos RG 4.01.15 Contratos vigentes RG 4.01.50 Rendición anual RG 4.21.26 Planilla de presupuesto para todos los Programas
	I 4.01.05 Realización de relevamientos	RG 4.01.40 Cronograma del relevamiento RG 4.01.41 Planilla de registro de encuestados (pendiente)
	I 4.01.06 Actualización técnico profesional I 4.01.xx Administración de las inscripciones	RG 4.01.16 Encuesta final de satisfacción de alumnos RG 4.01.17 Encuesta conocimientos previos RG 4.01.18 Informe del capacitador RG 4.01.19 Planilla de resultados finales de curso RG 4.01.20 Formularios de autorización RG 4.01.21 Presupuesto Capacitación (a elaborar) RG 4.01.22 Formulario propuesta de capacitación RG 4.01.23 Planificación 1º y 2º cuatrimestre (google docs) RG 4.01.24 Plantilla mails modelos (google docs) RG 4.01.25 Formulario distribución de roles RG 4.01.27 Registro entrega de documentos de carpeta capacitador

		RG 4.01.28 Nota Reserva aula en dependencias RG 4.01.29 Constancia de asistencia al curso RG 4.01.39 Constancia provisoria de aprobación de curso RG 4.01.58 Formulario entrega encuestas de satisfacción
	I 4.01.07 Solicitud de producción de comunicaciones I.4.01.18 Administración del buzón de sugerencias	RG 4.01.30 Solicitud de producción de comunicaciones RG 4.01.31 Registro de producción de comunicaciones RG 4.01.32 Registro de pedidos web al CICI RG 4.01.xx Formulario de sugerencias y reclamos RG 4.01.xx Registro de recepción de comentarios y sugerencias RG 4.01.xx RG 4.01.xx Registro de recepción de

		reclamos.
	I 4.01.08 Programa de Orientación Institucional	RG 4.01.33 Cronograma de dictado POI RG 4.01. 34 Planificación anual del Programa de Orientación RG 4.01 35 Lista de chequeo Programa Orientación RG 4.01.36 Encuesta Programa de Orientación
	I 4.01.09 Desarrollo y soporte técnico	RG 4.01.37 Formulario pedidos/requerimientos SGA RG 4.01.38 Seguimiento pedidos/requerimientos SGA RG 4.01.46 Formulario pedido /requerimiento soporte técnico de RR.HH.
	I 4.01.10 Organización acto académico	
	I 4.01.11 Diseño de cursos a distancia	RG 4.01.42 Formulario para seguimiento de diseño del curso a distancia RG 4.01.43 Formulario de control previo a cada dictado del curso a distancia. RG 4.01.44 RG 4.01.45 RG 4.01.22 Formulario propuesta de capacitación RG 4.01. Instructivo para cursos a distancia RG 4.01. Etapas de diseño del curso a distancia RG 4.01. Formulario para seguimiento de diseño del curso a distancia RG 4.01. Formulario de

		control previo a cada dictado del curso a distancia
	I 4.01.12 Referente web	RG 4.01.54 Formulario para solicitudes web (CICI)
	I 4.01.13 Administración, seguimiento y evaluación del PMCCG	RG 4.01.47 Registro de administración, seguimiento y evaluación. RG 4.01.48 Encuesta de opinión sobre el PMCCG (personal directivo) RG 4.01.64 Encuesta de opinión sobre el PMCCG (personal operativo) RG 4.01.49 Formulario de descripción de puestos RG 4.01.51 Informe de avance-final profesional y listados de participación del personal. RG 4.01.52 Planificación y cronograma semestral RG 4.01.53 Chek list PMCCG RG 4.01.57 Identificación de procedimiento RG 4.01.59 Entrevista relevamiento de reconocimiento percibido y proyecto laboral
	I 4.01.14 Articulación con referentes	RG 4.01.
	I 4.01.15 Actualización y mantenimiento servidor Moodle	
	I 4.01.16 Asistencia técnica plataforma Moodle.	
	I 4.01.17 Proceso Programa Formación Directiva	
PG 5.01 Procesos	I 5.01.01 Gestión de	RG 5.01.01 Seguimiento

para la Mejora	Indicadores	de Indicadores RG 5.01.02 Planilla de resultados anual
PG 5.02 No conformes		
PG 5.03 Auditorías		
PG 5.04 Acciones Correctivas	I 5.04.01 Causa - Acción - Prevención	RG 5.04.01 Formulario CAP
PG 5.05 Acciones Preventivas	I 5.04.01 Causa - Acción - Prevención	RG 5.04.01 Formulario CAP

Conclusiones

A lo largo de la implementación del proyecto se observó que la evaluación del desempeño individual por sí sola no es la metodología más efectiva para la medición de resultados. Es por ello que, este tipo de proyectos requiere para su viabilidad, además de una Asistencia Técnica Externa, y de un proceso sensibilización y de capacitación intensivo destinado al personal directivo previo a su implantación. Estos han sido algunos de los factores que obstaculizaron el desarrollo. Estos factores, no difieren de los obstáculos que se presentaron en la APN al momento de intentar implantar el modelo de gestión por resultados, el más importante de ellos, el factor cultural. Resistencias propias de una cultura burocrática tradicional centrada en el cumplimiento de normativas antes que en los objetivos y resultados de la gestión.

Estas propuestas, al momento de su implementación, demandarán a futuro, de la definición de un sistema de premios y castigos para los "responsables de los procesos", siempre en función de los resultados que obtengan. Este reconocimiento no necesariamente debería ser de carácter pecuniario, podría tratarse de promociones entre categorías, de acceso a programas de capacitación específicos, actividades de recreación y otros tipos de compensaciones existentes en organismos de las Administración Pública Nacional y de otras Universidades Nacionales. Para lograrlo, habría que analizar la viabilidad de un Programa de Reconocimiento al Mérito, en el marco de una *Política de Recursos Humanos, una política de estado, sustentable en el tiempo, que supere las criticidades que producen los cambios de gestión.*

Retomando la *idea de reconocer el mérito,* y tal como lo afirma el Lic. Gustavo Montenegro en las conclusiones obtenidas en las Jornadas Universitarias de Gestión por Resultados:

A pesar del reconocimiento pecuniario que algunas Universidades Nacionales poseen, estos sistemas no logran mejorar la performance de la totalidad de agentes dado que"…los estándares que afectan el desempeño no son sólo una variable individual, sino que tienen que ver con un contexto más amplio y complejo que involucra a varios actores".

Referencias

Balliart, Xavier, (2006). Como evaluar programas y servicios públicos, Biblioteca digital del INAP, Madrid.

Bonnefoy, Juan y Cristóbal Marianela Arnijo (2005) Instituto latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, ILPES, Naciones Unidas, CEPAL.,

Fantoni, Mariano (2011) El Presupuesto en el SENASA**,** Presupuesto Ejercicio 2011 y Trienio 2011-2013, Jornadas Interinstitucionales de Gestión por Resultados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba

García, Susana (2010) *Gestión y Evaluación de Resultados ¿Cómo Evaluar?,* Universidad Nacional de San Martín, Jornadas Universitarias de Gestión por Resultados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba

Giglione, Marisa (2010), Gestión y Evaluación de Resultados ¿Cómo Evaluar?**,** Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Jornadas Universitarias de Gestión por Resultados, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba

Iacoviello, Mercedes y Zuvanic, Laura.( ) Desarrollo e integración de la gestión de RRHH en el Estado en América Latina

Lagar, Miguel, Natalia Conti, (2011). El enlace entre la gestión por Procesos y la Gestión por Proyectos, como metodología para el análisis de problemas. Jornadas Interinstitucionales de Gestión por Resultados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Montenegro, Gustavo (2010) Conclusiones de las Jornadas de Gestión por Resultados de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Córdoba.

Ortegón Edgar, Pacheco, Juan Francisco, Prieto, Adriana (2005), "Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas". Repositorio CEPAL ISSN 1680-886X.

Osorio, Alfredo, (2007). Secretaría de la Gestión Pública, SGP. La Gestión Pública por Objetivos y Resultados. Dirección de Planeamiento y Reingeniería Organizacional (DIPRO).

11-Carrera docente y Evaluación de desempeño

O orientador educacional e a disciplina na escola: contribuindo para a formação do cidadão na educação tecnológica

Autor: Feitosa, Wesley Gomes (Lauretae International Universities, UNINORTE-Brasil)**; Gazel, Welleson Feitosa** (Universidade Paulista , UNIP-Brasil)**; Brito, Charles Ribeiro de** (Lauretae International Universities, UNINORTE-Brasil)**; Mendonza, María Víctoria Quíñónez** (Universidad Columbia del Paraguay - UCP-Paraguai)

Resumen: Ao falarmos em orientador educacional entendemos como princípios e processos da organização escolar. Mas, hoje, orientação educacional vai além deste princípio, pois seu papel é de um agente integrador e articulador das ações encaminhadas com vistas a uma orientação democrática em que todos fazem parte do processo de mudanças organizacionais e pedagógicas de uma escola. Por acreditar que o orientador educacional é aquele que busca desenvolver, promover e facilitar as relações de cooperação entre a instituição, a família e a comunidade, cuja profissão é cheia de desafios, é que se buscou este tema para ser desenvolvido nesta presente pesquisa. O objeto de estudo é discutir a importância do orientador educacional e a disciplina na escola como fator cooperador a formação do cidadão em educação tecnológica.

Palabras claves: Orientação Educacional. Disciplina Escolar. Formação do Cidadão.

Texto completo:

Introdução

A Orientação Educacional percorreu um longo caminho junto com a educação tecnológica, suas funções, ações e objetivos acompanharam os modelos de Educação e de educando de cada época.

Atualmente percebe-se que o modelo de Educação tecnológica é um modelo inovador, em que as escolas buscam a formação profissional de um aluno cidadão crítico, pensante capaz de participar ativamente dentro da sociedade e no campo profissional.

A orientação, hoje está mobilizada com outros fatores que não apenas é unicamente cuidar e ajudar os “alunos com problemas”. Há, portanto necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de orientação voltada para a construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente como um ser pensante e formador de opiniões e práticas tecnológicas.

Para promover essa formação, as escolas buscam um ensino-aprendizagem que atenda essas necessidades. Sabe-se que o aprendizado é o meio mais eficaz para o desenvolvimento do ser humano, para tanto deve ser adequadamente organizado e é o professor quem passa a ser a pessoa guia que dirige e promove o conhecimento para os educandos na formação profissional.

É nesse momento que entra o papel do orientador educacional tecnológico que a partir do conhecimento da realidade escolar, do aluno e sua realidade, busca atender professores e alunos para um melhor desenvolvimento nesse processo de ensino-aprendizagem em educação

profissional.

Hoje, percebe-se que se amplia o pensamento sobre o educando, pois nossa sociedade vem evoluindo e em consequência exige um cidadão capaz de estar preparado para todas essas mudanças. E sabendo que a escola de ensino regular tecnológico busca alcançar a plena formação do educando, preparando para o trabalho e cidadania, procurou-se identificar o papel do orientador educacional tecnológico em consonância com a disciplina escolar e sua contribuição para essa formação especifica.

Orientador Educacional Tecnológico

Ao falar do orientador educacional tecnológico, entendemos como um processo dinâmico, contínuo e sistemático, estando integrada em todo o currículo escolar sempre encarando o aluno como um ser global que deve desenvolver-se harmoniosa e equilibradamente em todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional, profissional e vocacional. Esta profissão está integrada a orientação pedagógica e docente, na qual busca um processo cooperativo que movimente a escola, a família e a criança para a investigação coletiva da realidade na qual todos estão inseridos.

A O.E.T atua no educando, através de técnicas adequadas às diferentes faixas etárias, com a finalidade de orientá-lo na sua formação integral, levando-o ao conhecimento de si mesmo, de suas capacidades e dificuldades oferecendo-lhe elementos para um ajustamento harmonioso ao meio escolar e social em que vive.

Segundo MAIA (1995) diz que “o O.E. se justifica como o necessário auxílio para os alunos[...]” , em que pudesse ajudá-los a “[...] optar adequadamente por curso e/ou orientações.”

Mas hoje, para melhorar esse pensamento GRINSPUN (2001) menciona que “o papel do Orientador Educacional na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção do seu desenvolvimento”.

Dessa forma, a visão que se tem do Orientador Educacional é muito mais ampla, do que nos tempos remotos, em que se pensava apenas em orientar o educando devido aos seus problemas, ou na parte profissional e vocacional.

Agora, os desafios são grandes para este profissional, uma vez que o O.E. vem sendo extinto de sua real função, chegando a ser confundido com a função de coordenador pedagógico e/ou gestor da escola. As DCN em parecer aprovado em 13.12.2005, reduz quase que a 100% a O.E. à área de serviços e apoio escolar, o que em breve se extinguirá.

Importante ressaltar que o O.E. difere da função de coordenador pedagógico, gestor e professor, seu real papel é de cuidar da formação de seus alunos, para a escola e para a vida. MAIA (1995) robustece que “o papel do O.E, ‘profissional da neutralidade’, seria o desvelamento das aptidões que o indivíduo possui naturalmente, independente de sua condição de classe.

A importância deste profissional em todas as escolas é de suma importância, pois suas principais funções são voltadas a atividades existenciais, terapêuticas e de recuperação. A primeira função deverá atender educandos que precisam e querem orientação pessoal não apenas na vida escolar, mas na vida particular auxiliando em situações problemas, dúvidas, inseguranças e incertezas. A segunda função está voltada aos educandos com dificuldades de estudo ou de comportamento cujos casos precisam de uma assistência mais assídua e especializada. E, a terceira e não mais importante função refere-se aos educandos que apresentam um déficit definido de aprendizagem e que precisa de recuperação. Esta atividade deve ser exercida em parceria com a Supervisão Escolar. A recuperação não tem somente o objetivo de levar o educando a alcançar certas notas, mas pesquisar junto aos educandos as causas que os levaram a este estado de desinteresse, desorganização, conflito, desajuste e mau funcionamento na escola dentre outros.

Daí a importância deste Orientador Educacional na vida da escola, estamos vivendo hoje, a fase crítica, em que se vê o aluno como uma toda sua realidade, seu momento. A Orientação está sempre do lado do aluno, ajudando-o a compreender que naquele momento assinalado ele está vivendo a sua própria vida.

A prática da disciplina reflexiva dentro da escola

Atualmente nossa cultura social está imersa numa multiplicidade de fatos que elevam o índice de alunos a uma conduta indisciplinar nas escolas, prejudicando posteriormente a sociedade como um todo. No século passado afazeres cotidianos, que pareciam simples, para a contemporaneidade se tornaram complexos, pois são difíceis de realizarem, tais como: estabelecer horários para as refeições das crianças; o momento certo para dormir e levantar; limitar os canais e os programas de televisão para os educandos assistirem; planejar atividades recreativas para as crianças, ou seja, limitar com quais objetos e em que espaços devem brincar; regular os horários das brincadeiras. Estas despercebidas regras nos fazem seres humanos modernos, acompanhados com os novos hábitos sociais, a era da tecnologia, onde tudo deve ser feito de forma rápida e prática

De acordo com AQUINO (p.97, 1996):

[...] Podemos inferir, portanto, que o problema da (in) disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tão pouco à escola, já que, na nossa sociedade, elas são as principais agencias educativas. Por esta razão, [...] A família, entendida como primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influencia sobre a criança e ao adolescente.

Diante disso cabe aos coordenadores pedagógicos e a toda equipe técnica da educação e aqueles que simpatizam desta linha de pensamento democrático - organizacional, refletirmos sobre essa questão no que tange a disciplina escolar. Vejamos o seu significado, segundo o dicionário Aurélio: “Disciplina é regime de ordem imposta ou consentida; ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização” (2000). Partindo dessa conceituação, é notório que as escolas do Brasil necessitam adotar a disciplina ou um conjunto de regras pré-estabelecidas nas realizações das atividades cotidianas dentro das instituições pedagógicas. Assim, entendemos que o processo ensino aprendizagem ocorrerá com um maior rendimento no comportamento dos educandos e no desenvolvimento intelectual dos mesmos. É interessante discorrer sobre os postulados de Vygostky na interpretação de AQUINO , (1996)

Por um lado nos leva a reconhecer que a escola não pode se eximir de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina. Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam as expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores, e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta (ações voluntariamente controladas na linguagem de Vygostky).

Conforme as contribuições de Vygostky para uma análise da questão disciplina é importante para o orientador pedagógico trazer para um trabalho em conjunto com os docentes e os dissidentes um projeto voltado as questões valorativas do próprio ser aluno e do ser humano em geral. Este orientador deve estar numa contínua busca as redes culturais afetivas e sociais que circulam a escola na qual ele esta inserido. Isto é, o orientador pedagógico tende-se a uma mobilização emancipadora, que visa à construção e reconstrução de ações que promovam as regras disciplinares, observamos o que diz PASCOAL (2008)

Hoje, alem de conhecer o contexto sócio econômico e cultural da comunidade, bem como a realidade social mais ampla, o orientador educacional pode ser um profissional da educação encarregado de desvelar as forças e contradições presentes no cotidiano escolar e que podem interferir na aprendizagem.

O desempenho das rotinas do profissional orientador está sem dúvida comprometido com as múltiplas facetadas do meio moderno, o qual dependerá de uma inovação dentro do processo de aprendizagem, produzindo a eficácia na disciplina escolar. Destacando que se colocarmos a disciplina dentro da sala de aula e em todo espaço pedagógico, de forma consentida e discutida entre os alunos e a coordenação, obteremos um novo fazer pedagógico prazeroso nas nossas escolas. A intencionalidade desse artigo compreende-se dentro de umas regras inovadoras cuja tarefa é redimensionar os conteúdos, os horários de entrada e saída da escola, as idas ao banheiro, as recreações no pátio, as práticas esportivas e toda uma conjuntura de atividades concedidas no espaço escolar, articulando-as ao jogo do processo ensino aprendizagem embutido na disciplina. Portanto, idealiza-se um procedimento potencializador para uma almejada cidadania. Nesse sentido, mostra-se o ponto de vista de BALESTRO (2005) “A prática dos orientadores deve estar vinculada às questões pedagógicas e ao compromisso ético de contribuir na construção de uma escola democrática, reflexiva e cidadã”.

Nossos discentes não precisam necessariamente ver a escola como um local deliberativo e nem tão pouco rigoroso e extremista, embora esteja acontecendo circunstâncias que indicam essas situações. As notícias dos jornais, dos rádios, citam abundantemente casos de agressões físicas dolosas, ao ponto de chegar a homicídio ente alunos versus professores, pais com os alunos. Ou seja, esperamos chegar a esta altura de violência para podermos tomar uma iniciativa de conscientização e de disciplina realista? Nossas escolas estão carentes de humanidade, de respeito, de solidariedade, e de limite. Porém, só podemos considerar a realização factual de uma disciplina, quando esta não é imposta, mas sim negociada e flexibilizada (AQUINO, 1996)

É sabido que a instituição escolar na maioria das vezes é idealizadora do governo vigente, aflorando nos sujeitos sociais a irritabilidade de uma força castradora de direitos, constitucionais, negando-os aos cidadãos, pois, nesse sentido a cidadania ocorre somente se o que se diz ator da sociedade buscar no seu tempo e no seu espaço, dentro das relações de forças antagônicas, a superação emancipadora de estar sendo indivíduo humanizado. Infere-se, dessa forma, a busca de uma disciplina dialética, observe o pensamento de AQUINO (1996): “A disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetivas entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal. ”

Em resumo o papel do orientador educacional não se trata somente de questões burocráticas e meras colaborações norteadoras, contudo transpõe a uma contribuição de uma amplitude política coesa, em harmonia democrática para a construção de uma coletividade mais autônoma e legitima, procedendo em um dado momento histórico do nosso século.

A cidadania é um termo associado à vida em sociedade, é uma conexão em que todos devem ter seus direitos e deveres iguais. Ser cidadão é ter e desempenhar essa cidadania, tendo direita a vida, a liberdade, a igualdade, enfim, é ter direitos civis, políticos e sociais dentro de um país.

O cidadão, no passado, estava relacionado a um membro respeitável, com poderes na comunidade, com direito à participação política. Com o passar dos anos, o cidadão passou a compreender todo o membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais universais.

Segundo DIMENSTEIN (2000) “cidadania é a síntese das conquistas dos direitos obtidos pelos homens, orientados por um princípio básico: todos são iguais perante a lei, independente de raça, cor, sexo, religião e nacionalidade”.

Portanto, são várias as atitudes que caracterizam a prática da cidadania. Ao analisar o modelo de sociedade em que vivemos, os acontecimentos que estão estancados em todo o país, fazem com que todos reflitam, se realmente vive-se em cidadania.

A teoria sobre cidadania está bem elaborada, mas na prática o que acontece é o oposto, a desigualdade entre pessoas, a violência constante, a saúde precária oferecida às pessoas, as diferentes classes sociais, o preconceito, a competitividade, o desemprego e a desestrutura da família são algumas das conseqüências do mundo globalizado, que mudam a visão do papel de cidadão.

Atualmente o que a sociedade exige das escolas é a capacitação e a instrumentalização dos educandos para estarem preparados a um mundo de competições onde os conhecimentos é que predominam.

Ao trabalhar as questões de cidadania dentro das escolas, deve-se partir da visão das dificuldades e barreiras encontradas para o exercício da cidadania. A educação para a cidadania não é e nem pode ser apresentada como uma disciplina, ela surge das disciplinas (transversalidade) e ao mesmo tempo está presente nelas e também em todas as atividades desenvolvidas dentro da escola.

É justamente nesse momento que a educação, que é um direito de todos, deve proporcionar um ensino que atenda as necessidades do individuo preparando-os para encarar esse mundo em constante transformação e que possa viver como cidadão.

Considerações Finais

Há algo de fundamental no trabalho do orientador educacional hoje, além do comprometimento com os problemas de ensino aprendizagem, é preciso lutar para que a escola não perca a dimensão humana. Devemos cada vez criar oportunidades para alunos, pais e professores discutirem questões presentes no dia-a-dia, com isso conseguiremos soluções sobre as conseqüências que os façam caminharem nessa ou naquela direção e transformar nossos alunos e cidadãos de respeito, com ética e bons costumes. Pois, segundo FREIRE (1996), "o orientador pode e deve criar oportunidade de debates e troca de experiências na escola". Com esta atitude a educação produzirá homens críticos e conscientes das suas possibilidades e limites dentro da sociedade.

Referências

Aquino, Gropa, Julho.(org).(1996) Indisciplina na escola: alternativos teóricos e práticas. São Paulo, Summus.

Balestro,M(2004,2005) A trajetória e a prática da orientação educacional. Revista Prospectiva n.28.

Dimenstein, Gilberto. (2000) Aprendiz do futuro: cidadania hoje a amanhã. 9. ed. São Paulo: Ática.

Freire, Paulo.(1996) Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática Educativa. Paz e Terra, São Paulo.

Grinspun, Mírian Paura Sabrosa Zippin. (2001) A prática dos orientadores educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Maia, Eny Maria; Garcia, Regina Leite.(1995) Uma Orientação nova para um nova escola. Loyola, São Paulo.

Pasqual, Miriam; Honorato Eliane Costa e Albuquerque, Fabiana Aparecida. (2008) O Orientador educacional no Brasil. Educ.rev. [online]. n.47,PP. 101-120.ISSN 0102-4698.

La profesión académica en Argentina: un estado del arte

Autor: Moore, Florencia (Instituto Tecnológico de Buenos Aires)

Resumen: El objetivo de este trabajo consiste en presentar una discusión bibliográfica sobre la docencia universitaria como profesión, caracterizada por el ejercicio de las actividades de la enseñanza e investigación. Para ello, se realizó una revisión y sistematización de los principales estudios empíricos y perspectivas teóricas que abordan esta temática en el ámbito internacional y en la región. Para comenzar, se describen los procesos de cambio que está atravesando la profesión académica en la Argentina (en la última década) en el marco de políticas públicas que incidieron sobre su configuración/regulación. Luego se desarrollan tanto las perspectivas

conceptuales basadas fundamentalmente en el enfoque internalista de Burton Clark (1983;2004) y en el nuevo institucionalismo de la Sociología de las organizaciones (Powell y DiMaggio, 1991), como los estudios empíricos que se enmarcan dentro de estas y otras teorías. Finalmente, se presentan las conclusiones y se mencionan líneas posibles y vacantes de investigación para profundizar la temática abordada.

Palabras claves: Educación Superior-políticas públicas- profesión académica-revisión bibliográfica.

Texto completo:

Introducción

En las últimas décadas, la profesión académica se encuentra atravesando múltiples transformaciones, vinculadas a las reformas de los sistemas de educación superior que tuvieron lugar en los años noventa. El efecto de las mismas sobre la actividad de los académicos en los países industrializados es, comparativamente, muy diferente a la situación de los países de América Latina. Tal como lo expresa Marquina y Lamarra (2008) refiriéndose a las condiciones del trabajo académico, “en el primer mundo este rol es desempeñado por grupos acotados de personas que están por encima de la media de ingresos de sus respectivas sociedades, que dedican todo su esfuerzo a esa tarea, y que cuentan con condiciones de trabajo óptimas para el desarrollo de sus actividades”. (p.2)

En cambio, en los países de América Latina, la mayoría de los profesores tienen una dedicación simple o incluso son contratados por horas. Además, por lo general, ejercen esta tarea en forma paralela a la de su profesión liberal de base (abogado, contador, médico, ingeniero, entre otros) o en forma complementaria con otros trabajos. Esto tiene que ver con el bajo nivel de los salarios. Si bien, en los últimos años, se llevaron a cabo modificaciones y actualizaciones en este aspecto, tendientes a generar una mayor “homogeneización salarial”, la misma aún sigue siendo baja en comparación con los salarios de los académicos de los países centrales.

Otro elemento diferenciador está vinculado con la relación de dependencia de los países de América Latina y/o de la “periferia” en términos de Altbach (2004) con respecto a los países centrales, en cuanto a que son estos últimos quiénes definen las tendencias, requisitos de presentación de trabajos científicos y criterios/perfil del trabajo académico en general, entre otros parámetros. Esto supone que los cambios en la profesión académica de los países desarrollados impactan sobre la configuración de la misma en los países de la región, ya sea de manera directa y/o indirecta, y en función del contexto particular e historia de cada uno de ellos.

En este sentido, una de las tendencias internacionales de las últimas décadas ha sido la de instalar un perfil/modelo de académico caracterizado por un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de la "performatividad". Entiendo por tal, la productividad en el plano de la investigación. Esta trajo aparejado diversas consecuencias, y reacciones por parte de las universidades. En el caso de la Argentina, y tal como lo expresa Marquina y Lamarra (2008) en su texto, "la actividad académica comenzó a ser evaluada a partir de los criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces se limitada a algunas disciplinas específicas (p.8)

En este escenario, el objetivo de este trabajo es presentar una amplia revisión bibliográfica sobre el tema de la profesión académica a nivel internacional y regional, haciendo foco en las transformaciones de la misma y su impacto en la Argentina.

Contextualización y particularidades de la profesión académica en Argentina

En la Argentina, la docencia universitaria como profesión, caracterizada por el ejercicio de las actividades de la enseñanza e investigación (Rovelli,2016), se encuentra atravesando un profundo y gradual proceso de transformación, el cual se ve incentivado tanto por procesos externos como internos a las instituciones. En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un gran crecimiento de la matrícula estudiantil lo cual trajo aparejado una gran expansión del cuerpo de profesores, junto con la creación y diversificación de nuevas instituciones universitarias para poder atender a dicha demanda. Este proceso supuso la conformación de un amplio y heterogéneo mercado académico, "con nuevas formas de división y organización de la producción del conocimiento y un fuerte énfasis en las peculiaridades propias de los campos disciplinares" (Chiroleu, 2002). De allí se desprende que uno de los rasgos principales de la profesión académica es, en términos de García de Fanelli, su pronunciada heterogeneidad.

Ahora bien, dicha caracterización al interior de la profesión se debe a varios aspectos. Uno de ellos tiene que ver con las disciplinas, las cuales junto el establecimiento, constituyen las dos fuentes principales de generación de identidad de los académicos. Según Clark (1983), la identidad debe concebirse com una construcción histórica, y se define como el conjunto de representaciones comunes a partir de las cuales los sujetos de un determinado campo disciplinar se reconocen como pertenecientes al mismo, y a su vez, diferentes de otros. Tal como lo expresa García de Fanelli (2008), basándose en el trabajo de Clark, la dimensión disciplinaria fragmenta a la profesión y ello se manifiesta en los valores, propias trayectorias, historia, códigos, hábitos y prácticas.

En línea con este pensamiento, Becher (2001) refiere a los campos disciplinares como "tribus" vinculadas con sus territorios cognoscitivos, y en este sentido, plantea que existe una gran variedad de "culturas disciplinarias", las cuales se incrementan en forma continua, generando una mayor complejidad en los sistemas nacionales de Educación Superior. Siguiendo a Bourdieu

(1983), se constituye así un campo académico con reglas particulares de consagración y ascenso y una lógica propia de funcionamiento, en la cual no resultan ajenas las pugnas por la obtención de la legitimidad cultural (citado en Chiroleu, 2002). A través de la noción de "campo intelectual", al cual compara con un campo magnético, sostiene que los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole una estructura específica en un momento dado del tiempo.

Asimismo, argumenta que, en tanto espacio social, no es un espacio neutro de relaciones interindividuales, sino que está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos situados en posiciones diversas." (Ibídem, p.9) En esta misma línea, plantea que un campo posee propiedades e intereses particulares que los definen como tal, y que, en consecuencia, lo distingue de otros campos. Para su funcionamiento, se requiere que "haya algo en juego y gente dispuesta a jugar," que posea intereses vinculados con la existencia de dicho campo y que "esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego" (Ibídem, p. 89). Entendiendo por tal concepto, el conjunto de técnicas, referencias, creencias, propiedades que dependen de la historia de la disciplina, de su posición en la jerarquía de las disciplinas, y que son a la vez condición de que funcione el campo y producto de dicho funcionamiento, en términos del autor.

Tal es así, que ciertas disciplinas gozan de mayor poder político y prestigio que otras, ya sea de manera implícita o explícita y/o según un determinado momento histórico. Esta situación redunda en mayores beneficios, como la obtención de mayores recursos para investigar y/o desarrollar otras tareas académicas. No obstante, el hecho de que predomine una tendencia hacia la segmentación en el campo académico ha generado discusiones en relación a si la profesión académica constituye una sola profesión o si comprende diversos grupos profesionales.

Sin embargo, Suasnábar (1999) pone en cuestión esta afirmación y sugiere que el carácter fragmentado del campo y las lógicas individualistas que la regulan no son únicamente expresión de las características disciplinares. En su opinión, las universidades argentinas se encuentran atravesadas por continuas rupturas e inestabilidades políticas, así como intervenciones del poder político, las cuales también afectaron-afectan el desarrollo de la profesión académica en el país.

Otro aspecto que provoca divergencias al interior de la profesión académica, tiene que ver con el sector (universitario o terciario, público o privado) en el cual los profesores universitarios ejercen su trabajo. En la Argentina, ser profesor de determinadas universidades públicas (por ejemplo, de la Universidad de Buenos Aires-UBA) reviste un mayor reconocimiento-prestigio en comparación con aquellos que trabajan en universidades privadas.

Asimismo, se observan diferencias entre los profesores cuyas funciones están centradas fundamentalmente en la enseñanza y en tareas de tipo administrativas: "localistas", de aquellos que además de ejercer la docencia, generan y transfieren conocimientos (función de investigación) y poseen diversos contactos en el ámbito nacional e internacional: "cosmopolitas", en términos de Becher (y/o "reproductores" y "productores" de bienes simbólicos, en función de las categorías de análisis de Bourdieu).

Además, según Enders (2006) existe otro tipo de particularidad- que a la vez actúa de elemento diferenciador entre los docentes universitarios- y que está vinculado a los distintos tipos de categoría (cargos docentes). En el caso de Argentina, y a diferencia de los países industrializados, tiende a predominar una organización del trabajo académico de tipo piramidal. Este esquema supone un ordenamiento de responsabilidades y compromisos, siendo el "profesor

titular" el máximo nivel jerárquico que se puede alcanzar, "reflejo de las más altas capacidades como persona y como profesional académico dentro de una o más áreas de conocimiento"[214]. Luego, le siguen las categorías de "profesor asociado" y la de "profesor adjunto", y así, hasta llegar a la base de la estructura. Esta última se encuentra conformada por aquellos docentes que están en etapa de formación en la carrera académica, tales como: el "ayudante de trabajos prácticos" y el "ayudante-alumno", quienes se encargan de colaborar con aquellas tareas que les asignan sus superiores.

En línea con el planteo anterior, Bourdieu (1983) sostiene que dentro del campo de producción de bienes simbólicos se da una distinción entre: aquellos académicos que monopolizan el capital específico, "que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo", los cuales tienden a priorizar estrategias de conservación y a defender la ortodoxia, y aquellos que disponen de menos capital, por lo general, los que recién ingresan, es decir, los más jóvenes, los cuales se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la herejía. (p.90)

También, se expresa otra diferencia al interior de la profesión académica y que tiene que ver las categorías de los cargos docentes, esto es el tipo de contrato de empleo que establecen los profesores universitarios con las instituciones en las cuales trabajan. En el caso de la Argentina, existen tres tipos de contrato: 1) regulares/ordinarios, que aseguran estabilidad y permanencia en el puesto, 2) "contrato", por períodos específicos de tiempo o incluso por horas cátedra, y 3) los "ad honorem" (sin remuneración). Estos últimos, están desempeñados por docentes que están iniciando su carrera docente/académica. Los mismos se han incrementado en las últimas décadas, lo cual expresa un deterioro en las condiciones de trabajo de aquellos que ejercen la profesión.

Por su parte, Altbach (2002) refiere a la gran disparidad/heterogeneidad en los niveles de formación de los académicos, puntualmente en lo que respecta a países en vías de desarrollo (periferia). En líneas generales, observa que hay una minoría de profesores con altos niveles de formación, que han obtenido su título de doctor en el exterior, y, como contraparte, una gran mayoría con bajos niveles de formación. Argumenta que estos últimos constituyen la base del sistema y se caracterizan por tener escasas oportunidades de ascenso/promoción en lo que respecta a la carrera docente/académica.

En este punto, cabe señalar que, en el caso de la Argentina, a partir de la reforma de la Educación Superior de los 90, se diseñaron políticas públicas y se pusieron en marcha programas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y la eficiencia institucional. En este contexto, en 1995, se sancionó la Ley de Educación Superior, la cual dio lugar a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Dicho organismo, "tiene a su cargo numerosas tareas en su misión de asegurar la calidad de las instituciones públicas y privadas y de los programas de grado y posgrado que ellas dictan" (García de Fanelli, 2011) Esto supuso la creación de normativas e instrumentos para adelante dichas tareas y relevar datos respecto del "cuerpo académico" (por ejemplo: máximo grado académico obtenido, dedicación horaria semanal, así como cantidad de cargos docentes, o del desarrollo de la función de "investigación", entre otros aspectos que hacen al funcionamiento de las carreras y de la institución en general. Al ser públicos los resultados obtenidos de dichos procesos, los mismos inciden sobre la reputación y prestigio de la universidad, y, en consecuencia, sobre el funcionamiento organizacional.

[214] Reglamento Docente (2015) grado, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

En relación a ello, uno de los efectos de la política global de aseguramiento de la calidad implementada por la CONEAU, tuvo que ver con cambios y mejoras en la titulación académica en el cuerpo de profesores de las universidades, así como también en el aumento de las dedicaciones docentes, es decir, un mayor número de profesores con dedicación exclusiva (Corengia, 2015). De hecho, un rasgo que caracteriza a la profesión académica de la argentina y que la distingue de otros países de Europa, Estados Unidos y de América Latina, es que "la mayor parte de los docentes se desempeña con dedicación simple y es muy bajo el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva", con lo cual la observación anterior da cuenta de una leve mejora, al respecto.

Además, y acompañando esa política, en una etapa más reciente de la Educación Superior, se puso en marcha una política de incentivos económicos y de financiamiento gubernamental de la función de Investigación y Desarrollo (I+D), con el objetivo de favorecer el aumento de las actividades de investigación en las universidades, así como también contribuir a la formación de recursos humanos altamente calificados. En relación a ello, se promovió la incorporación de Investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en las universidades y se mejoraron las condiciones e insumos para la realización de tareas investigativas en las mismas.

De hecho, los indicadores de Ciencia y Tecnología en cuanto a cantidad de personal dedicado a actividades de I+D (investigadores, becarios y personal de apoyo y técnicos) muestran un significativo aumento durante el período 2001-2011, "concentrados en su mayoría en los organismos públicos de Ciencia y Tecnología y en las universidades públicas" (Corengia et al, 2014)-. Por último, cabe señalar que durante este período se produjo un notable incremento en la cantidad de becas de estudios doctorales y postdoctorales, "ascendió de 4.713 en 2006 a 8.801 en 2011" (…) y el número de investigadores casi se duplicó entre 2003 y 2011, pasando de 3.677 a 6.939" (CONICET, 2013)

Perspectivas conceptuales y estudios empíricos sobre profesión académica

En el ámbito internacional, los estudios que toman como objeto de estudio a la educación superior se concentran en los siguientes ejes: 1) el desarrollo de la educación masiva, 2) el lugar del gobierno en los asuntos universitarios, y, 3) la diferenciación e integración de sistemas, este último vinculado a la expansión de instituciones y niveles, personal y recursos (Clark, 1998). De este modo, se pone el foco en los efectos que tienen los aspectos macro y-o del contexto más amplio en la naturaleza y trabajo de los académicos, dejando de lado otras dimensiones/variables que forman parte de lo que sucede al interior/trama de las universidades.

Según este autor, hay dos dimensiones que son centrales para entender las transformaciones que está atravesando la profesión académica en las últimas décadas. Una de ellas es la organización del conocimiento en forma de asignaturas (crecimiento académico sustantivo), ya que se auto expanden y operan como una fuerza independiente, provocando dificultades tanto en la organización de la institución universitaria como también en el ámbito de gobierno del sistema. Otra variable tiene que ver con las formas internas de organización universitaria y el modo en que las mismas abordan los cambios (organización universitaria innovadora) en la institución.

En este sentido, es de destacar un estudio que realizó en 1983 sobre las condiciones de trabajo de los académicos en Estados Unidos, ya que a través del mismo demostró que los

cambios en la profesión académica son generados principalmente por la expansión del conocimiento, debido a la lógica disciplinaria que predomina en las mismas.

En este sentido, Becher (1993; 2001) también en línea con el planteo de Clark, sostiene que la profesión académica es similar a una confederación de tribus, en la cual cada disciplina tiene su propio "idioma", procesos de socialización y normas específicas. En este sentido, plantea que "las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determina disciplina, están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas" (citado en Adrogué et al, 2014)

No obstante, también argumenta que los académicos provenientes de disciplinas diversas comparten ciertos compromisos y valores comunes en relación al conocimiento y a las propias prácticas (Becher, citado en Chiroleu 2002). Cabe mencionar como antecedentes de trabajo sobre el profesorado universitario, los estudios realizados durante los años 70 por Bourdieu (1975;1983) y Geertz (1976)

Por su parte, Becher y Trowler (2001) plantean que, a partir de las reformas de la Educación Superior durante los años 90, se estableció y generalizó el requerimiento de "performatividad" investigadora, provocando cambios en la naturaleza y condiciones de trabajo de los académicos. Otros estudios analizaron el impacto de estas reformas en la dinámica entre individuos y distintos tipos de disciplinas e instituciones, así como el significado/repercusión que tienen dichas interacciones en las identidades académicas (Henkel, 2000).

En contraposición al enfoque internalista de Burton Clark (1983;2004), estos autores explican los cambios que se dieron en las organizaciones a partir de fuerzas externas**.** Esta visión se enmarca dentro del nuevo institucionalismo de la sociología de las instituciones (Powell y DiMaggio, 1991). En líneas generales, dicho enfoque plantea que las transformaciones que tienen lugar en las organizaciones, como resultado de las presiones que ejerce el entorno sobre las mismas, conducen a una mayor homogeneidad organizacional. Argumentan que esto se debe a fuerzas isomorfas desencadenadas por el marco legal ("isomorfismo coercitivo"), la incertidumbre del entorno y la búsqueda de legitimidad ("isomorfismo mimético") y por las comunidades profesionales ("isomorfismo normativo").

En esta línea de trabajo, uno de los principales referentes a nivel internacional es Philip Altbach, proveniente de Estados Unidos, quien viene realizando diversas investigaciones[215] sobre las transformaciones recientes en la profesión académica en su país y en perspectiva comparada. En líneas generales, sostiene que en los países en vías de desarrollo (entre los cuáles refiere a diversos países de Latinoamérica), hay un deterioro en las condiciones de trabajo de los académicos**,** que se expresa en: a) un aumento significativo de profesores que trabajan "part-time", b) una mayor ambigüedad en los términos y asignaciones de los cargos/puestos "full time", c) muy baja participación de los docentes en asuntos de gobierno de las instituciones, d) limitaciones en el desarrollo de la carrera docente/académica y en el diseño de programas académicos dentro de las universidades, e) muy baja remuneración, entre otras problemáticas. Asimismo, argumenta que los profesores dedican una mayor cantidad de tiempo a actividades de docencia, y, en consecuencia, le destinan poco tiempo a desarrollar otro tipo de tareas vinculadas a la profesión (por ejemplo: tareas de investigación, etc.). Por último, y refiriéndose a

[215] Altbach, P. (2000). The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives. Center for International Higher Education. Lynch School of Education, Boston College. Disponible en: http://www.bc.edu/cihe/publications
Altbach, P. (Coord.) (2004). El Ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo. México. Cultura Universitaria /Serie Ensayo 77. Universidad Autónoma Metropolitana

la profesión académica en general, plantea que existen diferencias entre la situación de los países del norte con respecto a los países de la periferia, ya que, por su condición de desigualdad, las transformaciones han adoptado otros matices/problemáticas.

Siguiendo el enfoque de Powell y DiMaggio (1991) que citamos anteriormente, Altbach (2002) sostiene que hay tendencias y fenómenos del contexto más amplio: la globalización, masificación y privatización de la Educación Superior, procesos de evaluación y rendición de cuentas, entre otros, que han impactado en la profesión académica, ejerciendo distintos tipos de efectos y/o consecuencias según los contextos (norte-periferia), el tipo de institución, las disciplinas, entre otras dimensiones.

Paradójicamente argumenta que esta situación coincide con un fuerte compromiso por parte de los profesores universitarios con sus roles principales de: enseñanza, investigación, transferencia/extensión. En la actualidad, y en el marco del proyecto CAP: "The changing Academic Profession: An International Perspective", el autor ha conformado una red internacional de estudios para seguir ahondando sobre este tema a nivel internacional.

Lo que tienen en común aquellos estudios que ponen el foco en el aspecto disciplinario (Burton Clark, 1983; 2004) con aquellos que se centran en tendencias del contexto más amplio y/o presiones del entorno para abordar los cambios en la naturaleza del trabajo de los académicos, es que ambas perspectivas conciben a estos sujetos como actores claves para el análisis del sistema universitario de un país (Clark, 1987).

En lo que respecta a América Latina, la literatura sobre Profesión académica ha ido ganando terreno en las últimas décadas, particularmente en México (Gil Antón 2000; García Salord, 2001; Aboites, 2004; entre otros) en consonancia con la consolidación del campo de la Educación Superior como objeto de estudio. En líneas generales estos trabajos pusieron el foco en el proceso de constitución del oficio académico y su diversificación en distintos roles institucionales, así como también en el impacto de las políticas de reforma en las condiciones de trabajo y carrera académica, en las últimas décadas. Cabe mencionar al respecto, el estudio de García Salord (2001) ya que la autora hace hincapié en las diferencias que se dan a nivel generacional entre los académicos más "jóvenes" y aquellos con mayor trayectoria en el ámbito académico. En este sentido expresa: "cada generación representa una articulación particular entre una trayectoria individual (social, escolar y profesional) y una historia institucional, cada una es el espacio de constitución y diferenciación del rol académico" (p.4).

En Chile, también se encuentran estudios que abordan este tema. Uno de ellos es el trabajo de Bernasconi (2009), a través del cual describe el proceso de profesionalización de la academia y la institucionalización del rol de investigador. Es interesante recuperar la hipótesis de su trabajo, ya que plantea que en la actualidad los investigadores están tendiendo a ejercer un mayor control en las instituciones, debido principalmente a que el concepto de académico está cada vez más vinculado a la posesión del título de doctor, situación que se ve reforzada/ por políticas y regulaciones del trabajo del académico que tienden a legitimar esta concepción/visión de lo que implica ser un profesor, en detrimento de otras visiones. Como antecedente de este trabajo, se encuentra el trabajo de Berríos **(**2008), que comparte esta visión y argumenta que la carrera académica en dicho país tiende a pensarse desde un modelo único e "ideal" basado en la producción de conocimiento, a pesar de que en las trayectorias de los profesores universitarios aún persisten otras funciones, basadas en la docencia y en la gestión, "que no se encuentran bien reflejadas en ese modelo y mantienen con él una posición subordinada." (p.41)

Centrándonos en el contexto local, es decir en Argentina, los estudios sobre "Profesión Académica" se encuentra en pleno proceso de auge y constitución. De hecho, y basándonos en

un trabajo recientemente publicado por Marquina (2008), los datos recopilados en forma sistemática sobre profesores universitarios son de carácter incipiente y aun no se han llevado a cabo estudios empíricos de carácter nacional. En sus palabras, los escasos trabajos que se encuentran disponibles son de carácter exploratorio, otros se basan en casos institucionales o disciplinares específicos. [216]

Otros autores (Suasnábar, 1999; Chiroleu, 2002; Prati y Prego, 2007) coinciden en señalar que aún no se han desarrollado trabajos que contemplen en forma integral a la profesión académica, y/o que hayan puesto el énfasis en caracterizar al cuerpo de profesores, la naturaleza de sus comportamientos y orientaciones en función de las transformaciones recientes en dicho campo. Según Chiroleu (2002), la mayoría de los estudios desarrollados hasta el momento se centran en aspectos pedagógicos, unos pocos se centran en las condiciones laborales de los docentes universitarios (Llomovate, y Wischnevsky, 1997; Barco,1997 y Lucangioli, A, 1997), otros refieren a modelos de articulación académica (Suasnábar, 1997), y/o efectúan estudios puntuales sobre el ejercicio de la docencia en ciertas carreras. Los únicos datos disponibles sobre personal docente se encuentran en los informes de evaluación externa de la CONEAU (fuente…)

Dentro de los trabajos empíricos, es de destacar el proyecto: "The Changing Academic Profession" iniciado durante los años 90 por la Carnegie Foundation For the Advancement of Teaching, ya que a través del mismo se aplicó una encuesta estandarizada a docentes de 21 países, entre ellos, la Argentina. En este caso, un equipo de especialistas de la UNTREF y de la UNGS, bajo la dirección de R. Fernández Lamarra y M. Marquina, aplicaron la encuesta a 2400 docentes de universidades nacionales. Tal como lo expresa Claverie (2012), los resultados de este trabajo aportaron datos valiosos para contextualizar socio-históricamente el problema de la profesión académica en la Argentina, en comparación con Brasil y México. A su vez, y desde una visión macro-estructural, contribuyeron a describir características generales de la profesión académica y desafíos que enfrenta la misma en la actualidad.

Otro proyecto de investigación vinculado a este tema, fue aquel que realizó un grupo de investigadores y becarios del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), entre los años 2006 y 2008, dirigido por Ana García de Fanelli. El mismo analiza las políticas públicas e institucionales destinadas a los académicos de la Argentina, centrándose en la relación entre profesión académica y esquema de incentivos en las universidades nacionales. Los resultados del mismo dan cuenta de las significativas transformaciones que han afectado a la profesión en las últimas décadas, identificando como una de las tendencias principales la acentuación de la heterogeneidad en dicho campo, "más allá de las fragmentaciones clásicas generadas por la pertenencias disciplinar o por los modelos de organización por cátedras o departamentos"[217]. Asimismo, señalan que estos cambios se evidencian en la "estructura ocupacional" de los docentes universitarios, entendiendo por tal concepto: "los cargos y distribución según categoría, dedicación horaria y tipo de contrato" (García de Fanelli, 2009) así como también en el esquema de incentivos (ya sea de tipo monetario o simbólico) que perciben los docentes-investigadores.

También, los trabajos de Claverie (2009; 2012), quien, siguiendo la misma línea de investigación, realizó un análisis de los mecanismos formales e informales de carrera docente que regulan las condiciones de acceso, permanencia y promoción a los cargos de docentes

[216] García de Fanelli (2009); Prego y Pratti (2007); Marquina (2006); Marquis (2004); Araujo (2003), Chiroleu (2002); Seone, Suasnábar y Deldivedro (1999)

[217] Rovelli, Laura I. (2010) Reseña

universitarios. Los resultados de su trabajo muestran la presencia de "barreras invisibles" en la carrera docente, que se vinculan con la organización de tipo piramidal (por "cátedras") que predomina en las universidades, así como también con otros elementos de carácter cultural, político y estructural. En este sentido, la autora identifica fallas en la evaluación del desempeño de los docentes y en la transparencia de los concursos, entre otras de las problemáticas principales. Por último, refiere a las universidades como "burocracias profesionales", lo que conlleva a dificultades en relación a la implementación de planes/políticas de cambios y mejoras en relación al objeto de estudio analizado.

Cabe mencionar también el trabajo de Rovelli (2012) en el cual aborda los procesos de migración interinstitucional de jóvenes investigadores, desde "las universidades más tradicionales del área metropolitana de Buenos aires hacia las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y General San Martín"[218] (UNQ, UNGS, UNSAM) localizadas en el área metropolitana de Buenos aires, asociados a las posibilidades de movilidad en la carrera académica, reconocimiento profesional, estabilidad en el cargo, recompensas tanto materiales como simbólicas, entre los motivos más destacados. La posibilidad de formación profesional junto con el desarrollo de investigaciones científicas, es otro de los atractivos que menciona la autora en relación a los procesos de movilidad y ventajas que presentan los nuevos entornos institucionales elegidos por los sujetos, objeto de estudio del presente trabajo. Estos movimientos de los académicos que recién comienzan con el desarrollo de sus carreras expresan cambios vinculados con el concepto/tipo de perfil de académico con el cual se identifican, que coincide con las tendencias que se vienen manifestando en el ámbito internacional. Asimismo, la autora desarrolló un estudio exploratorio- durante el 2016-sobre regímenes de carrera docente/académica en el sistema universitario nacional, tomando en consideración las siguientes variables: acceso/ingreso; retiro/egreso; permanencia y promoción. Sus conclusiones permiten ilustrar la heterogeneidad que rige en cuanto a los criterios establecidos para la permanencia y promoción en la carrera docente, que convive con un amplio consenso respecto a los mecanismos de acceso por concurso abierto público y abierto de antecedentes y oposición continúa (Rovelli, 2016:174)

Por último, cabe destacar el análisis que realizaron recientemente Marquina y Rebello (2013) en torno al impacto que tuvieron las políticas-regulaciones de los años 90 en el trabajo de los académicos, sus prácticas y mecanismos de socialización. Argumentan que las mismas coadyuvaron a promover e instalar un nuevo perfil de académico, que se caracteriza por tener un alto nivel de formación de posgrado y por generar/transferir conocimientos científicos, en lugar de estar centrado únicamente en tareas de enseñanza. En este sentido, argumentan que el trabajo de los académicos empezó a ser evaluado en mayor medida en base a la productividad en investigación, a partir de la introducción de distintos tipos de incentivos/reconocimientos a dicha actividad.

Asimismo, plantean que esta situación trajo aparejado la constitución de un grupo y/o círculo de "elite académica," al cual pertenecen solo una minoría: aquellos "académicos" que lograron adaptarse y responder a los nuevos requerimientos, quienes, a su vez, manifiestan un mayor nivel de satisfacción con respecto a su profesión. En contraposición, sostienen que una gran mayoría (en general, los jóvenes que están iniciándose en la carrera académica) quedan por fuera de este círculo.

En síntesis, y según estos autores, el riesgo de este modelo es que promueve una mayor

[218] Rovelli (2012) Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires", Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales, Año XIV, N15

competencia entre los académicos por obtener el éxito individual, y, por otra parte, aquellos sujetos que no logran forman parte del "círculo de elite" quedan relegados-excluidos. Esta situación, a la vez, puede provocar un bajo nivel de compromiso e involucramiento con la institución y con la profesión académica en general.

Conclusiones

La exhaustiva revisión bibliográfica y estudios empíricos relevados sobre profesión académica a nivel internacional y regional, da cuenta de que, si bien presentan ciertas similitudes-que atraviesan todos los campos de conocimiento e instituciones-existen importantes diferencias, que tienen que ver con las características de los sistemas de Educación Superior de cada país, marco regulatorio, agencias gubernamentales, historia, institución de pertenencia y disciplina, entre otros aspectos, entre otros aspectos que inciden sobre la configuración de la tarea de los académicos.

Asimismo, las investigaciones sobre la temática evidencian que es un campo de estudio en pleno auge y proceso de constitución. En lo que respecta a América Latina, se observa una mayor producción en México y Brasil, mientras que en el resto de los países aún es de carácter incipiente. De hecho, en el caso puntual de Argentina, no existen estudios de alcance nacional (Marquina y Lamarra, 2008), constituyéndose un área de vacancia que amerita un mayor nivel de desarrollo y producción de conocimiento, al respecto.

Esto se debe, en parte, a que los únicos datos que se encuentran disponibles respecto a profesores universitarios comenzaron a elaborarse/construirse en forma sistémica a partir de la última década. En este sentido, cabe señalar que solo se encuentra disponible información de los profesores que se desempeñan en el sector público, la cual puede obtenerse fundamentalmente a través de la base de datos del Sistema de Información Universitaria (SIU) del Ministerio de Educación, MINCYT, Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y base de datos del CONICET.

En lo que respecta al sector privado, la información estadística aún es nula (Marquina, 2008). No obstante, se pueden obtener ciertos datos del cuerpo académico de las instituciones a través de fuentes secundarias, tales como los informes de evaluación externa realizados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), así como también de las bases de datos de las propias instituciones.

Tal como observamos en el desarrollo del presente trabajo, la producción sobre el tema se caracteriza por ser de carácter exploratorio, y remite a determinados casos institucionales y/o disciplinares (por lo general, pertenecientes al sector público del sistema universitario argentina). Los mismos se centran en analizar aspectos puntuales vinculadas a la profesión, entre ellos: la estructura ocupacional, características generales y desafíos de la profesión, nivel de satisfacción, mecanismos formales e informales que se ponen en juego en la carrera docente/académica, modelos de regímenes de carrera docente/académica, por mencionar algunos ejemplos.

En este sentido, el presente ensayo busca ser una contribución en cuanto al estado del arte de la profesión académica, y un posible disparador de futuras líneas de investigación que promueva el desarrollo de estudios en profundidad, tanto en el sector público como privado del sistema universitario argentino.

Referencias

- Aboites Aguilar, H. (1999) La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En Rueda, Mario y Landesman, Monique, ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? Pensamiento universitario. Tercera Época N 88. CESU**.**
- Altabach, Philip G. (Ed.) 2002. The Decline of the Guru: The academic Profession in Developing and Middle-Income Countries. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education, Boston College.
- Altabach, Philip G. (2000) The changing academic workplace: comparative perspectives. Center for International Higher Education. Lynch School of Education, Boston College. Disponible en: http://www.bc.edu/cihe/publications.
- Altabach, Philip G. and Lionel Lewis (1996). The academic profession in international perspective. In The International academic profession: Portraits of fourteen countries, edited by Philip G. Altbach. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the advancement of Teaching.
- Araujo, M. Sonia (2014) La Evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. Revista de la Educación Superior, Vol. XLIII (4); No.172, octubre-diciembre del 2014. ISSN: 0185-2760 (p.55-77)
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). Academic tribes and territories. Second edition. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- Bernasconi, Andrés (2009) Gestión del cuerpo académico en las univeridades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado. Ponencia presentada al Seminario Internacional “El future de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes”, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento
- Berríos, Paulina (2008) Normas y percepciones sobre la carrera académica en Chile. Calidad en la Educación 28:39-52
- Becher, Tony (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en Revista Pensamiento Universitario, Año I, (noviembre-diciembre), Bs.As.
- Boyer, E.; Altabach, P. Y Whitelaw, M.J. (1994). The Academic Profession. An International Perspective. A special report. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ.
- Bourdieu, Pierre (1974) “El campo científico”, en Redes (Revista de estudios sociales de la Ciencia), Vol. I, N2, Universidad Nacional de Quilmes/CEA-UBA, dic. 1994 (pp. 131-60)
- Chiroleau, Adriana (2002)” La Profesión Académica en Argentina. Revista (Syn) Thesis,

UERJ, V.7, p.41-52.

- Clark, B. (1998) “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías de análisis para la investigación en educación superior”, en Revista Perfiles Educativos Nro, 81 CESU-UNAM, México.
- Clark, B. (1987) The academic life: small worlds, different worlds. Princeton, Carnegie Foundation for advaced of Teaching.
- Clark, B. (1992) El sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen, México.
- Crup (2003) Historia de las universidades argentinas de gestión privada. Ed. Dunkuen**.**
- Cox, C. (2011), “Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe.” Presentación. Reunión regional ministerial: Principales desafíos de la educación en América Latina y el Caribe, Buenos aires, 12 y 13 de mayo de 2011
- Garcia de Fanelli, Ana y Balan, Jorge (1994) “Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas. Documento CEDES/106. Bs.As.
- Fernández Lamarra, N. (2003) La Educación Superior Argentina en Debate. Situación, problemas y perspectiva. Buenos Aires, EUDEBA-IESALC/UNESCO
- García Salord, S. (2001) “Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad.” En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril, Vol.6, No.11, pp 15-31
- Gil Antón, M. (2000). Los académicos en los noventas: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?” Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 2, no. 1 http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html
- Henkel, Mary (2000) Academic Identities and Policy Change in higher Education. London& Philadelfia, Jessica Kinsgley Publishers.
- Landesmann, Monique (2001) “Trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. Revista Mexicana de Investigación Educativa 11:33-61
- Marquina, M. Y Fernández Lamarra, N. (2008) “La profesión académica en Argentina. Explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Marquina, M. (2015) La Profesión Académica en Argentina: Principales características a partir de políticas recientes. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marquis, C. (2004) “Universidades y Profesores en Argentina: Cambios y retos.” En P. Altbach (Coord.) El ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo. Cultura Universitaria / Serie Ensayo 77. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Parra Sandoval, María Cristina (2009). “La Profesión Académica en Venezuela: pasado,

presente y futuro", ponencia presentada en Ponencia presentada al Seminario Internacional "El future de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes", Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Prego, C. Y Prati, M. (2007). "Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades." En: P. KROTSCH, A. CAMOU Y M. PRATI, Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América Latina. Pp.267-308.Prometeo. Buenos Aires.
- Schwartman, S. (1993) "Policies for higher education in Latin America: the context." Higher Education 24 (1): 9:20

Suasnábar, C. et al. (1999) "Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP. En: G. Tiramonti, C. Suasnabar y V. Seone: Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional. Serie Estudios e Investigaciones, No 38, pp.47-66. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

La carrera docente en la Universidad de Buenos Aires: los concursos de auxiliares en las distintas unidades académicas

Autor: Nosiglia, María Catalina; Rebello, Gabriel; Zaba, Stella Maris (Universidad de Buenos Aires)

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar las configuraciones de la carrera docente de las distintas unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires a partir de reglas específicas vigentes y la opinión de actores institucionales claves sobre su implementación, las intervenciones de los grupos interesados y los problemas presentes. Este documento forma parte de la investigación en curso "La regulación de la profesión académica en las Universidades Nacionales: el caso de la Universidad de Buenos Aires" radicada en el IICE, que tiene como objetivo central estudiar la regulación de la carrera académica de los docentes de la Universidad de Buenos Aires.

Palabras claves: Normativa universitaria, carrera académica, concursos.

Texto completo:

1. Introducción: Carrera docente y profesión académica

Como punto de partida se propone una definición operativa provisional para esta presentación: se entiende la carrera docente universitaria como el conjunto de reglas y dispositivos o mecanismos

institucionales que delimitan el tránsito laboral del docente por la institución (las modalidades de ingreso, selección, promoción, ascenso, permanencia y baja). En el nivel universitario además, la carrera docente contempla las funciones de docencia, extensión e investigación y transferencia científico- tecnológica y existe autonomía para la fijación de la misma a nivel de la universidad y las unidades académicas. En una definición amplia, Musselin considera como académicos a los profesionales que realizan su actividad de docencia e investigación en la universidad (Musselin, 2010). Sin embargo, bajo este concepto se contempla un conjunto de opciones. En términos de Kuri:

> no todos los miembros de las comunidades disciplinarias son parte de la profesión académica, para ello, además del conocimiento y dominio del campo de conocimiento se requiere estar adscrito a algún tipo de institución académica y desarrollar en ella las funciones asignadas a los académicos como profesión (…) por otro lado, tampoco todo integrante de los establecimientos académicos, aun siendo parte de la profesión académica, se encuentra involucrado necesariamente en la empresa de producir nuevo conocimiento en su disciplina, pues forman parte de la profesión académica también quienes se dedican exclusivamente a la docencia (Grediaga Kuri, 2003; citado por Marquina, 2012).

En un trabajo previo, se señalaron las tres tendencias actuales en la definición de la carrera académica: a) la mencionada como reglas laborales que regulan el tránsito; b) como un proceso institucional de desarrollo de la planta docente en tanto recursos humanos con el objetivo de incrementar la calidad académica; y c) como un sistema de formación y capacitación de los docentes (Nosiglia y otros, 2012).

Una perspectiva de acercamiento al estudio de la profesión académica es el de los mecanismos que la regulan. Existe una combinación entre "reglas explícitas o implícitas, formales o informales, originadas en relaciones de autoridad e instancias de negociación o sostenidos por pautas culturales, con diferente capacidad sancionatoria" (Belmartino, 1999)". La producción entre los actores de reglas comunes surge de la interacción de la regulación institucional (normativa) y la situacional, que proviene del reajuste generado por las estrategias y acciones de los propios actores en la producción activa y autónoma de reglas de juego. Esta combinación deriva en una gran heterogeneidad en la profesión en la que intervienen distintos planos (la disciplina, la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente) los que determinan las condiciones de trabajo, el prestigio y la orientación de la profesión (Altbach y Antón 2004).

Un tema recurrente en el análisis de la profesión académica es el de la influencia del campo disciplinar en la definición de la misma. A pesar de compartir un *ethos* común las diferencias entre los

grupos disciplinares pueden ser significativas. El trabajo académico no se organiza burocráticamente sino de forma asociativa, mediante la relación y el intercambio colegiado entre los profesores. Se pueden distinguir así "tribus y territorios académicos" en los cuales puede observarse una asociación entre las formas de conocimiento (características cognitivas) y las comunidades de conocimiento (características sociales) asociadas con ellas. (García de Fanelli, 2008, Clark 1983). Esta referencia al grupo disciplinar entra en conflicto con la lealtad a la institución donde se interactúa con otros académicos de diferentes disciplinas bajo el paraguas de reglas y valores de pertenencia diferentes. (Marquina, 2012).

Para el caso de América Latina y aplicable a la Argentina, se presentan particularidades. En primer lugar, las universidades públicas de la región han sido estructuradas bajo el modelo de gobierno, con mayoría del claustro de profesores en los órganos colegiados de gobierno. El claustro de profesores que brinda acceso pleno a la participación política es el menos numeroso frente a las otras categorías de auxiliares docentes. Por otra parte, la dedicación parcial de la mayoría de los docentes lo que limita la tarea en gran parte a enseñar. Esto implica que la docencia universitaria en algunas disciplinas se realiza más por búsqueda de prestigio que de retribución material, dado los bajos salarios complementados con otras actividades profesionales. (Nosiglia y Trippano, 2015)

Como otro rasgo del caso argentino propio de la tradición reformista, el concurso docente ha ocupado un lugar central como mecanismo de regulación. En un trabajo previo se señala la existencia de algunas cuestiones controvertidas en torno del mismo, de las estructuras académicas y salariales:

a) se observa un grupo significativo de docentes que revisten en situación de interinos, esto es, cuya contratación se realiza a consideración de los espacios de gestión y la recomendación del titular de cátedra, que puede asumir el rol de empleador;

b) el retraso en la realización de concursos, torna rígida las estructuras de cátedra, afectando negativamente los incentivos hacia el desarrollo de carreras (García de Fanelli, 2008);

c) si bien las escalas salariales son uniformes, desde 1993, la creación del programa de incentivos a Docentes-Investigadores, introdujo elementos diferenciadores en base a una categorización por participación en la investigación.

En Argentina, se sancionó recientemente un Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios (Decreto Pen 1246/15), subscripto por las universidades nacionales a excepción de la UBA. En el mismo se mantuvo el mecanismo tradicional de ingreso por concurso pero se introduce la permanencia por evaluaciones periódicas. Se pasa de la "periodicidad de la cátedra" a una suerte de "periodicidad de la evaluación". Aunque luego de un interinato de más de cinco años se da la regularidad automática es decir sin concurso como cláusula transitoria. Estos cambios manifiestan la crisis de la figura

del concurso, con señalamientos de diversos tipos: operativo (vinculados al crecimiento de las universidades); político (limita o amplía la participación política en los órganos de gobierno); y académico (tribus académicas, grupos con intereses particulares). Si bien la UBA no ha participado de dicho convenio, firmó uno propio cuyo contenido incluye nuevos desafíos y posibles conflictos que no se analizan en este trabajo dado el escaso tiempo transcurrido desde su sanción (Resolución CS 2793/15).

2. Aspectos metodológicos

El presente trabajo expone resultados parciales del proyecto de investigación UBACYT: "La regulación de la profesión académica en las Universidades Nacionales: el caso de la Universidad de Buenos Aires" cuya hipótesis central postula que las regulaciones formales sobre la carrera académica fueron implementadas con diferencias en las distintas unidades académicas intermediadas por las distintas culturas disciplinares, relaciones de poder entre los actores, características organizacionales y percepciones de los mismos docentes sobre su situación de trabajo.

Metodológicamente, el análisis de los cuerpos normativos es uno de los instrumentos básicos de la investigación en política educativa, que deviene tanto de la impronta del derecho en los orígenes de la disciplina, como de la comprensión actual de la producción del marco legal como momentos de cristalización de las relaciones de poder. En producciones previas del equipo de investigación (Nosiglia, Tríppano y Mülle, 2012), se presentaron los hallazgos correspondientes al análisis comparativo de la carrera docente en un total de 40 universidades nacionales. En el caso de la UBA su complejidad requiere contrastar el análisis de la normativa general con el análisis comparativo entre las distintas unidades académicas.

Para examinar la normativa se clasificó el contenido de la norma en bloques temáticos que serán presentados analizándolos en relación a la distancia entre la normativa general y la de las unidades académicas. Posteriormente la reagrupación temática permitirá analizar las lógicas subyacentes a los documentos. Como estrategia complementaria de trabajo se realizaron entrevistas a actores claves. Se entrevistó a Secretarios o Subsecretarios Académicos de las unidades académicas que componen la UBA con el objetivo de analizar la opinión de los mismos tanto de los reglamentos de concursos generales y específicos de las unidades académicas como de las demandas y conflictos que presentaban los actores en torno a estas regulaciones. Las entrevistas semi-estructuradas indagaron sobre la situación de los concursos de profesores y auxiliares en su unidad académica, las acciones llevadas a cabo por su gestión, los problemas que se presentaron, los obstáculos institucionales para el funcionamiento, la participación

de los actores, sus reclamos y sus opiniones en torno de los sistemas de concursos y la política académica de la universidad y el contexto.

3. Sanción del marco normativo de los concursos de auxiliares docentes

El marco regulatorio que ordena el ejercicio de la docencia se conforma por el Estatuto de la UBA, las Resoluciones del Consejo Superior y las Resoluciones de los Consejos Directivos de cada unidad académica. En el mismo se presenta como distinción básica la diferencia entre profesores y auxiliares docentes. El artículo 36 del Estatuto de la UBA, que permanece sin modificaciones desde la normalización universitaria en 1983, determina que los profesores regulares son aquellos que constituirán el principal núcleo de la enseñanza e investigación dentro de la universidad. Según la norma "sobre ellos recae la responsabilidad del cumplimiento de los fines de la Universidad". Estos son los que constituyen un claustro propio con mayor representación en los órganos de gobierno. Mientras que para los auxiliares docentes, el Estatuto prevé tres categorías a las que se accede por concurso: a) jefe de trabajos prácticos; b) ayudantes primeros; y, c) ayudantes segundos (art. 65, Estatuto Universitario). En el reglamento general elaborado por el Consejo Superior no consta la descripción de sus tareas y sólo se especifican las duraciones para los cargos (3 años para JTP y auxiliares de primera y hasta 2 para auxiliares de segunda) así como la caducidad de los cargos interinos al realizarse los concursos.

Para la categoría de profesor, el concurso se convierte en un elemento central definitorio de la carrera académica. La designación se realiza por concurso, mecanismo que deberá asegurar la publicidad de los antecedentes de los aspirantes y de los dictámenes de los jurados, la imposibilidad de discriminación y/o favoritismo localista, y el juicio de los antecedentes, la versación de los candidatos y su capacidad como docentes e investigadores sea realizado por jurados de autoridad e imparcialidad indiscutible. (Mulle, Rivadeneira y Rodríguez, 2015). En términos del Estatuto:

> El llamado a concurso periódico para el nombramiento de los profesores regulares tiene por objeto crear un ambiente que estimule la más intensa actividad intelectual y la mayor preocupación por la eficacia de la enseñanza. (Estatuto art. 45)

La normativa para la realización de los concursos de profesores fue analizada en un trabajo previo (Nosiglia, Trippano, Rebello y Zaba, 2017). Su realización a iniciativa de las unidades académicas se

encuentra centralizada a nivel universidad. En 2012 se sanciona texto ordenado del reglamento general de concursos para la provisión de cargos de profesores regulares de la Universidad (Res. CS 4362/12).

Desde la recuperación de la democracia, la normativa para la realización de los concursos de auxiliares ha sufrido modificaciones. La Resolución del Consejo Superior 2036/87 establece un marco normativo general para la realización de los concursos de auxiliares docentes para toda la universidad. Plantea en su artículo 1° que los concursos se realizarán siguiendo a la misma o a otras normas sobre carrera docente sancionadas por el Consejo Superior a propuesta de las Facultades. Esto dará lugar a la sanción e normas específicas para cada unidad académica. Los temas contemplados por esta resolución son: declaración de concurso como mecanismo de ingreso a la carrera, realización de concursos por grupos de asignaturas o áreas departamentales, requerimiento de investigación para las dedicaciones superiores a la simple, convocatoria por los consejos directivos a iniciativa de los decanos, composición de jurados y veedores, causales de recusación para jurados y aspirantes, dictámenes: rubros a contemplar, impugnaciones, duración. Con posterioridad a la sanción, fueron incorporados como modificaciones en los años 1988, 1997 y 2010: incorporación de las encuestas a estudiantes, caducidad de las designaciones interinas con los concursos, modificación del plazo de designación de los ayudantes segundos.

Entre 1988 y 2009, 8 de las 13 facultades sancionan resoluciones propias de concursos de auxiliares. De estas, sólo 3 son sancionadas en el Consejo Superior. En el año 2010, mediante la Resolución C.S. 1305/10 se modifica el último artículo del marco general, formalizando el mecanismo por el cual las facultades reglamentarán el marco general para someter su aprobación al Consejo Superior de la universidad. Quedó establecido que los reglamentos específicos de cada unidad académica deben ser aprobados por este órgano en base a criterios comunes generales, dejando un margen de libertad para que cada unidad académica establezca sus aspectos particulares (Resoluciones CS N° 2036/87 y 1305/2010). Con posterioridad y hasta el año 2016 las 5 facultades restantes y el Ciclo Básico Común aprueban sus correspondientes normas, siendo 4 las que se sancionan en el Consejo Superior.

Tabla 1. Normativa de concursos de auxiliares vigentes para las unidades académicas de la UBA

Unidad académica	Normativa vigente
Agronomía	Res. CS 4726/12

Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Res. CD 99/07
Ciencias Económicas	Res. CS 3572/11 y CD 1422/11
Ciencias Exactas y Naturales	Res. CD 28/09 y CD 2521/12
Ciencias Sociales	Res. CD 1646/03, Res. D 4225/05 y Res. D 2090/07
Ciencias Veterinarias	Res. CD 842/03 y modificatoria (CD 1184/04, 147/14)
Derecho	Res. CS 3382/15
Farmacia y Bioquímica	Res. CS 2684/99 y modificatoria CS 160/10
Filosofía y Letras	Res. CD 3403/12 y modificatoria 4581/12
Ingeniería	Res. CD 1507/88 y modificatorias (CD 1228/89, CD 2858/91, CD 5889/94, CD 7640/96, CD 627/98 y CD 781/14)
Medicina	Res. CD 720/06
Odontología	Res. CS 4753/16
Psicología	Res. CS 6195/97 y modificatoria (CS 2124/07, CS 820/10), CD 493/97
Ciclo Básico Común	Res CS 5707/16

Como puede observarse, en algunas unidades académicas, hay dinamismo en el cambio de las normas. Se consultó a los informantes clave los motivos de estos diferentes ritmos en los cambios. En el caso de las unidades académicas con mayor profusión de normas, indicaron que cuando los actores formulan a través de los consejeros reclamos puntuales por los obstáculos que aparecen en el funcionamiento, intentan convertirlos en resoluciones para salvarlos. En otros casos donde la normativa se puso a discusión, se intentó avanzar con normativa propia pero al detectar mecanismos que no eran compatibles con la norma general de la UBA, se tuvo que volver a atrás y hacer nuevos cambios.

4. Sobre la iniciativa y forma general de los concursos

Otro eje para analizar la normativa y el funcionamiento es el de considerar cómo están reguladas las definiciones de las decisiones políticas respecto de los concursos. El sistema de concurso para el ingreso y la renovación es valorado por todos los entrevistados como la manera más transparente y democrática,

que garantiza la calidad de los postulantes. Sin embargo, aclaran que si bien el concurso es el mecanismo más adecuado, esto no es garantía suficiente para la selección de un buen docente. Se señala a su vez que si bien se cuenta en algunos casos con nuevos mecanismos de evaluación permanente de la carrera docente (informes periódicos y evaluaciones de los alumnos) en general estos instrumentos no son suficientemente valorados en los concursos.

La resolución general de la universidad establece que el ingreso de los auxiliares en cualquier categoría se efectúa por concurso y los concursos serán convocados por grupos de asignaturas o áreas departamentales, determinando además el área de investigación para las dedicaciones superiores. Corresponde al Consejo Directivo de cada Facultad convocará a los concursos a iniciativa del Decano.

En lo referente a la inscripción al destino de los llamados, se encuentra más diversidad en los reglamentos de las unidades académicas. Algunas señalan que los llamados pueden realizarse por asignatura y por cátedra, no sólo por área o departamento. Asimismo, algunas unidades académicas plantean la posibilidad de reasignación de los auxiliares según necesidades institucionales: cambios de planes de estudio, para cubrir demanda de alumnos.

Si bien el mecanismo de decisión de los concursos se mantiene en todos los casos en el Consejo Directivo de la Facultad con participación del Decano (por mención explícita o por omisión y remisión a la norma general), dos facultades (Exactas y Filosofía y Letras) plantean el envío directo de la nómica de pedidos de los departamentos a los consejos, mientras que otras dos (Económicas y Agronomía) incluyen la consulta de los decanos a los directores de departamento. En solo un caso (Derecho) el organismo de consulta es la Dirección de Carrera Docente.

5. Articulación de los concursos con la carrera docente

Como se señaló, las normas de la UBA prevén tres categorías de auxiliar docente. En el reglamento general elaborado por el Consejo Superior sólo se especifican las duraciones para los cargos así como la caducidad de los cargos interinos al realizarse los concursos. Algunos de los reglamentos locales como Ingeniería y Ciencias Económicas avanzan en la definición de los cargos y tareas asignadas a ellos, mientras que en la mayoría no se detallan. Unas de las dificultades mencionadas por algunos entrevistados es el lapso de tres años de duración de los concursos de auxiliares que es considerado

escaso. Sin embargo otros secretarios académicos lo juzgan adecuado y consideran positivo por contar con una norma que los regula.

Los concursos de renovación reciben un tratamiento específico en algunas unidades académicas mediante mecanismos diferenciados tales como un llamado especial del cargo que se renueva (Agronomía) o la continuidad de los cargos por evaluación de desempeño (Filosofía y Letras). Asimismo, aparecen en algunos reglamentos la posibilidad de emitir un dictamen sugiriendo la promoción y la obligación de llamar a concurso de los cargos regulares vencidos similar al de los profesores (Veterinaria).

Sólo en el caso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se plantea la obligación de sustanciar los concursos de JTP antes que los de auxiliares de las mismas áreas.

6. La evaluación: normas y actuación de los jurados

En el reglamento general de concursos se establece: composición de los jurados, designación por parte del Consejo Directivo, y motivos de excusación y recusación para jurados y para aspirantes. En las normas de las unidades académicas proponen diferencia en la composición y designación: la incorporación de jurados automáticos (profesores de las cátedras que se concursan o del departamento), la incorporación de un auxiliar docente regular (Agronomía). En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras se propone como mecanismo la constitución de jurados a partir de bancos de evaluadores que comprenden a los diferentes claustros de las elecciones: profesores, graduados y estudiantes

Las disposiciones generales de la universidad establecen que los elementos de juicio que debe contener el dictamen del jurado son: antecedentes docentes, antecedentes científicos y profesionales; prueba de oposición; calificaciones, títulos, estudios y otros antecedentes; las encuestas oficialmente puestas en práctica por los CD a nivel de alumnos y docentes sobre las características y los resultados obtenidos en el dictado y cursado de cada materia. El concurso prevé además de la evaluación de los antecedentes de los candidatos y la realización de una prueba de oposición.

La distinción entre evaluación de antecedentes, entrevista y oposición: en la mayoría de los reglamentos aparece indicaciones específicas respecto de algunos o todos estos dispositivos como forma de evaluación de los aspirantes. Todas las unidades académicas cuentan además con un reglamento específico para la prueba de oposición –diferente del propio de concurso- que señala normas como su duración, carácter público, elección de tema, etc. Tanto para la entrevista como para la oposición (cuando son entendidas como distintas o como la misma) los reglamentos de concurso fijan la propuesta de los

temas, su elección o sorteo, los plazos de publicidad, el formato de oposición (clase, actividad práctica, evaluación escrita) y su duración. Los criterios de evaluación, están fijados de forma dispar, encontrándose un grado máximo de formalidad en la existencia de tablas de puntajes para los rubros específicos y su operativización.

Una dimensión recurrente en los relatos de los actores claves es la tensión en los concursos entre la búsqueda de objetividad de la norma y el margen de poder y discrecionalidad en la actuación de los jurados. Los entrevistados coinciden en señalar que el jurado tiene en la práctica la última decisión y que cuando no se cuenta con criterios estandarizados la evaluación, se pueden cometer arbitrariedades. Muchos de los consultados plantean que los Consejos Directivos en general respetan los dictámenes de los jurados limitando en la práctica su papel como un órgano de control. Los entrevistados de unidades académicas en las que se utilizaron grillas de evaluación señalan que estas acciones fueron beneficiosas para el mecanismo del concurso de auxiliares y esto es un factor que aceleró los tiempos de concursos. En estos casos es cuando rige más la lógica de la especialidad y las profesiones. En aquellas carreras donde el antecedente profesional juega un rol importante, los jurados pueden no tener en cuenta este aspecto, lo que para algunos entrevistados perjudica la elección final del mejor candidato.

7. Perfil institucional y funcionamiento de los concursos

En el discurso de los entrevistados el significado atribuido a las características propias de cada unidad académica atraviesa el conjunto de los problemas. Se señala, por ejemplo, que en las facultades en que la cátedra tiene mucho peso como organización institucional existe una alta influencia de sus propios profesores en la definición del concurso y los jurados. En las que funcionan por departamentos quienes deciden sobre los cargos es el departamento.

La dimensión de cada unidad académica es señalada como característica influyente en los concursos. En algunas unidades académicas el número de concursos ha aumentado recientemente para regularizar la planta docente. Esto llevó en algunos casos establecer beneficios temporales para intentar asegurar la permanencia en los cargos. Esto fue resuelto en los Consejos Directivos para minimizar las resistencias de los docentes interinos a los concursos quienes buscan legitimar la permanencia de muchos años en el cargo.

En términos generales los entrevistados no manifiestan que haya habido actores institucionales que se opusieran a las reglamentaciones o su implementación. Con respecto a las impugnaciones, son vistas

como muy excepcionales. Se señala que los consejos directivos suelen resolver en la mayoría de las veces a favor de los aspirantes.

En el plano normativo, la idiosincrasia de las facultades se refleja en las diferencias entre la norma general y la particular de cada unidad académica. Los reglamentos van desde la replicación textual, hasta el establecimiento de criterios divergentes con la norma general. Por una parte se encuentra el necesario grado de generalidad de la norma de la universidad, la que además debe respetar el funcionamiento de características muy diferentes de las unidades académicas. La diferencia se debería en estos casos a la necesidad de adecuar a cada realidad institucional los principios generales.

Un aspecto interesante relacionado con las características propias de las unidades académicas es el del desarrollo de la dimensión administrativa en la normativa de los concursos. A efectos de poder operativizar los concursos hay en los reglamentos una profusión de artículos destinados a fijar los procedimientos. El grado máximo de presencia de esta lógica está en la inclusión en algunos reglamentos de los mismos formularios a utilizar para las inscripciones y evaluaciones. Este nivel de desagregación resulta beneficioso para las áreas administrativas encargadas de realizar los concursos, pero su inclusión rigidiza el cambio de decisiones que son del ámbito administrativo porque requiere su modificación mediante el procedimiento político de una resolución nueva. La selección de los Jurados plantea dificultades también desde lo administrativo. Mientras más competitivo sea el concurso, la unidad académica debe cuidar más la conformación del jurado. A su vez, para los cargo de auxiliares docentes en donde se presentan muchos aspirantes es difícil encontrar jurados dispuestos a evaluar a tantos aspirantes.

8. Conclusiones preliminares

La utilización del análisis de la normativa en conjunto con las entrevistas ha permitido avanzar en hipótesis tanto de las lógicas que han dado lugar al establecimiento de reglas de juego como del funcionamiento de las mismas y la cercanía distancia que los actores mantienen con dichas reglas. Un primer elemento a señalar es el alto grado de legitimidad del que gozan los concursos aun cuando en el caso de los auxiliares docentes la continuidad y extensión con la que se realizan no hace posible alcanzar a un número mayor.

La realización de los concursos constituye un aspecto clave dentro de la UBA para la estructuración de la carrera docente. Tal es así que las formas alternativas de organización que se discuten en la agenda

política, centradas en vincular continuidad y promoción con formas de evaluación periódica del desempeño no aparece prácticamente ni en la normativa ni en las opiniones de los actores claves.

El concurso como instancia de evaluación específica de carácter cualitativo y sostenido por la actuación de los jurados expertos goza de una visión positiva como valor general. Los esfuerzos desde las unidades académicas están centrados en adecuarlos a las características especiales de cada campo disciplinar y profesional. La objetivación por medio de grillas y escalas busca en este caso ser un sostén mejor de los juicios de pares aportando objetividad, dando lugar a la visión de la producción de normativa al respecto como una oportunidad de mejoramiento institucional. Esta normativa además muestra en su contenido la existencia de distintas lógicas (jurídica, administrativa, disciplinar, institucional) que sirven de indicadores de la complejidad de los concursos y la dificultad para llegar a un funcionamiento satisfactorio para todos los interesados.

Sin embargo y como se señaló en otro trabajo preliminar (Mulle, V., Rivadeneira, C. Rodríguez) y como fuera ratificado por las entrevistas y análisis de las normas, las particularidades que tiene el concurso público, de antecedentes y oposición al interior de la UBA, nos muestra que el concurso no constituye un mecanismo homogéneo. Las diferencias señaladas a lo largo del trabajo muestran criterios construidos para la evaluación de los docentes que se adoptan en cada unidad académica. Dichas divergencias estarían expresando grados de autonomía debido a la organización en facultades, disciplinas con diferente socialización académica y el tamaño de las unidades, entre otros aspectos que deberían profundizarse en posteriores trabajos.

El reglamento general aprobado por el Consejo Superior en el 2010 es escasamente prescriptivo; y durante el período donde los reglamentos aprobados por las facultades solamente eran comunicados al Consejo Superior se generaron heterogeneidades diversas: reglamentos altamente prescriptivos frente a otros escasamente prescriptivos, criterios diferentes vinculados a la valoración de los antecedentes, formas diferentes de oposiciones, etc. A esto se suma que en el tiempo algunas cuestiones vinculadas con las actuales agendas promovidas por los gremios docentes fueron incluidas en diversos reglamentos: concursos cerrados para docentes con determinada antigüedad en los interinatos.

Esta diversidad en los concursos que refleja la diversidad idiosincrática de base que caracteriza a las unidades académicas de la UBA y da una impronta más compleja a la articulación de políticas académicas generales posee un carácter un tanto ambiguo para los actores claves: por una parte se reivindica la identidad de la propia unidad académica y la necesidad de adecuar la evaluación a la misma, pero por otro subsiste la pregunta sobre el resto de la institución y la duda sobre si al realizar los concursos de forma

muy local no se está alejando de alguna suerte de patrón más universal y paradigmático de evaluación objetiva.

También deberían ampliarse el número de entrevistados incluyendo docentes y gremios docentes así como, el contenidos de las entrevistas para relevar opiniones de distinto grupo de actores e indagar más en profundidad porque se tomaron las decisiones diferenciales entre las unidades académicas.

9. Referencias

Altbach, P. G., & Antón, M. G. (2004). El ocaso del gurú: La profesión académica en el tercer mundo (Vol. 77). Universidad Autónoma Metropolitana.

Belmartino, S. (1999): *Nuevas reglas de juego para la atención médica en la Argentina. ¿Quién será el árbitro?* Lugar editorial, Buenos Aires.

Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. Edit. Nueva Imagen. Universidad Autónoma de México**.**

García De Fanelli, A. y Moguillansky, M. (2008): "La carrera académica desde la perspectiva de los docentes". En: García de Fanelli, A.: Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidad. CEDES, Buenos Aires.

Marquina, M. (2009) "Docencia y gobierno universitario: tensiones del pasado y del presente". En: CHIROLEU, A. Y MARQUINA, M.: A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marquina, M. (2012) "La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes". En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (Coord.) *El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Buenos Aires.

Musselin, C. (2010) *Les universitaires*. PUF, Paris.

Mulle, V., Rivadeneira, C. y Rodríguez, C. (2015): la regulación de la carrera académica en la Universidad de Buenos Aires: un estudio normativo. XI Coloquio Internacional de Gestion Universitaria, Mar del Plata, Argentina.

Nosiglia, M. C.; Trippano, S. y Mulle, V. (2012) "Gestión académica: las transformaciones en la carrera docente de las Universidades Nacionales en Argentina". Ponencia presentada en el XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria "Gestión de la Internacionalización, la Vinculación y la Cultura en la Educación Superior". Veracruz, México.

Nosiglia, M. C.; Trippano, S.; Rebello, G. y Zaba, S.M. (2017) Concursos y carrera docente: el caso de las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires, en congreso La Universidad como objeto de Investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Carrera docente; cien años después.

Autor: Pickenhayn, Jorge ; Coca, Mónica (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: El presente trabajo recorre aspectos de la historia de la cátedra universitaria para abordar la actualidad de la carrera docente en las instituciones de enseñanza superior. Se exponen en él los principios académicos que valorizan la condición de los profesores, particularmente en ámbitos democráticos proyectados hacia la educación superior popular, libre y gratuita. En este contexto se discuten las bases sutiles de la reforma universitaria de 1918 y su evolución en Argentina, afectada por embates de varias dictaduras. Cumplida esta exposición se comenta la historia de la carrera docente en la Universidad Nacional de San Juan. Este estudio de caso culmina en el presente, cuando se está gestando un hito significativo que marcará un antes y un después en la vida académica de la institución. Se resumen finalmente las características esenciales del articulado para una futura ordenanza de carrera docente en la Universidad, sus discusiones en el Consejo Superior y los debates gremiales propios de un proceso de cambio que significará la renovación y perfeccionamiento en sus claustros.

Palabras claves: carrera docente; reforma universitaria; normativa.

Texto completo:

De la Edad Media a la docta Córdoba

Antes de Boloña, la primera Universidad organizada que se desarrolló en el Siglo XI (tal vez un siglo antes), los profesores más capacitados del Medioevo comenzaron a agruparse para defender las disciplinas de que eran considerados especialistas. Formaban cofradías burguesas primitivas que se inspiraban en las normas de asociación de artesanos y artistas. En aquellos gremios también había maestros y discípulos; también se promovían difíciles pruebas de aprendizaje; también existía un paso marcado de graduación. Entre los gremios, ya fueran ebanistas, pintores o toneleros, esta marcha culminaba con la realización de una obra maestra. Para los profesores, alcanzar el cenáculo de la confirmación académica era un logro obtenido después de defender y demostrar una tesis. Cada grupo de especialistas reconocía diez adalides y entre ellos señalaba uno, el más antiguo, para que ejerciera la autoridad. Ese número, de inspiración cabalística, y la ligazón de la antigüedad con la conducción, dan origen a la remota figura del decano. Con los años, éstos fueron convocándose en torno a los primeros rectores, que no eran otros que los más pudientes de los alumnos, capaces de sostener estas cofradías ofreciendo apoyo financiero u obteniendo canonjías y protección al grupo, gracias a sus vínculos con la nobleza. Casos como Oxford (1096) de la que se desprende poco después Cambridge (1208), París (1150), Módena (1175) y Salamanca (1218) marcan el comienzo de un proceso en evolución, en que los sabios consolidan su prestigio y definen la justificación de su mecenazgo. Ese mundo de erudición consagrada (del mismo modo como se consagraba un perfumista al obtener un aroma reconocido por sus maestros como obra maestra) era el mundo de la Universitas, una comunidad proyectada más allá del conocimiento fundado en la experiencia, una institución destinada a la formulación de leyes y al ejercicio de la meditación teórica, pero también un antecedente original del ejercicio práctico de profesiones como la medicina, la arquitectura o el derecho: hablamos de las nacientes de la ciencia y la tecnología.

Es complicado dar un salto desde la cuna de Occidente hasta la América colonial. Más difícil resulta explicar la permanencia de la institución universitaria en un lapso de siete siglos. Lo cierto es que en Córdoba, en 1613, los jesuitas crean la primera universidad en lo que mucho después sería la Argentina. Las diferencias con Boloña no eran abismales. Se mantenía el prestigio de los sabios como piedra fundante, aunque ya comenzaba a llamárselos científicos. Habían cambiado algunas disciplinas, pero no todas. La condición de profesor empezaba a formar cadenas profesionales, a menudo ligadas con la sangre. Como en las escribanías, las cátedras se organizaban como feudos y pasaban de padres a hijos.

Todavía más complicado resultaría argumentar por qué motivos esta estructura rígida se conservó -y podría agregarse: se profundizó- ya iniciado el Siglo XX, mientras los argentinos festejaban el Centenario, rodeados de la opulencia ficticia de una economía agroexportadora. Era el tiempo de la Gran Guerra y en el que empezaba a gestarse la más violenta crisis económica. El mundo no tenía tiempo para pensar en sus universidades. Aún con estas condiciones poco favorables se produce en el empedrado de la calle Obispo Trejo, que lleva el nombre del primer rector de la Universidad de Córdoba, un proceso revolucionario (del que estamos por cumplir cien años) que desembocará en la denominada Reforma del Dieciocho. Éste es el comienzo de la concepción de la docencia universitaria como carrera profesional, inspirada en principios de libertad volcada hacia adentro, en el mismo seno de los claustros. En este movimiento, básicamente estudiantil, nacen los concursos, tal como hoy se los concibe, para promover periódicamente el ascenso de los más capaces, los más estudiosos, los mejor formados. La pólvora quemada en Córdoba se expandió por América y llegó a los sitios más remotos. Es asombrosa su fuerza renovadora si se considera que se produjo cincuenta años antes del

movimiento conocido con el nombre de Mayo Francés. Los postulados reformistas fueron también inspiradores de la feliz irrupción de la política y la ideología en las aulas. Sin duda esta fuerza generadora renovó en pocas semanas lo que había tardado siglos en entrar en crisis.

Los tiempos modernos (o cómo esquivar las dictaduras).

Lamentablemente principios tan nobles como los del Dieciocho no fueron suficientes para sembrar en la comunidad una vocación profunda de defensa por la democracia naciente. Después de la Ley Sáenz Peña se produjo en el país la elección de Hipólito Yrigoyen. Podía esperarse que los reformistas defendieran la democracia recién ganada. Pero no fue así. La marca que dejaron personajes nefastos del pasado, como Rivadavia, Mitre o Roca volvió a aflorar en un golpe de estado anti popular perpetrado por Uriburu. Es triste recordar que algunos líderes cordobeses, como Deodoro Roca, olvidando el impulso dado por Yrigoyen a la Reforma, tildaron al caudillo popular de "déspota ridículo, doblado en apóstol" (Sánchez Viamonte, 1930 apud Salcedo, 2017). La libertad no solo se consigue; después hay que defenderla. Así como muchos líderes universitarios estuvieron al servicio de la causa popular y fueron sus mártires, otros no supieron estar a la altura de la historia.

Sin embargo, la herencia del Manifiesto Liminar de Córdoba no fueron los hombres sino la causa en sí: su ideología, la solidez institucional. Y allí estaba la carrera docente: un potente instrumento de crecimiento para toda Latinoamérica. Esa causa permanecería en superficie durante los gobiernos populares y en forma subterránea durante los tiempos de dictadura. En 1966, por ejemplo, cuando se produjo el atropello conocido como "La Noche de los Bastones Largos" la dictadura abolió los concursos universitarios. Durante una dictadura aún peor, la de Videla, una de las listas más nutridas de muertos y desaparecidos fue la de profesores universitarios. Entre 1966 y 1983 debieron emigrar los académicos más valiosos debido a las persecuciones de que fueron objeto. La carrera docente, que había logrado fuertes caudales de legitimación se transformó en un famélico hilo de agua. Pero no desapareció del todo. Las universidades se habían multiplicado y crecieron claustros donde nadie lo podía imaginar.

Durante el gobierno de Alfonsín se volvió a soldar, no sin esfuerzo, la trama académica. Hubo nuevamente concursos y periodicidad en el marco de la libertad de cátedra. Sin embargo no terminaba de organizarse la condición de profesor a través de oportunidades de ascenso escalonado y promociones por evaluación. La docencia universitaria como profesión sujeta a la confrontación periódica es algo que recién comienza a adquirir un perfil definido en Argentina la última década. Y esto está ocurriendo hoy porque la Educación Superior, y más particularmente las Universidades Nacionales, están alcanzando un nivel de madurez que les permite poner en funcionamiento los mecanismos de autoevaluación institucional sometidos a contralor externo, que por un lado les permite y por otro las induce a generar sus propios modelos de carrera …Pero no hacia afuera como ocurre con las ofertas de grado y posgrado, sino hacia adentro, en el mismo núcleo de las cátedras, promoviendo el cumplimiento de los objetivos de docencia ligados a los otros dos elementos del trípode en que se asientan: la investigación y la extensión. El ejercicio democrático ya es un hecho, por el probado funcionamiento de consejos y la presencia de dirigentes surgidos del voto efectivo de la comunidad universitaria. Ahora se hace imprescindible coronar este proyecto con claustros consolidados.

Por eso es tan importante la carrera docente.

Elementos fundantes.

El espíritu de la carrera docente en Argentina nació con la Reforma. Como queda dicho, nunca dejó de estar presente, aún en los peores momentos de represión. Siempre hubo un "Villa Manuelita no se rinde" en un rincón escondido, allí donde dictaba clase el profesor progresista con algunos alumnos cómplices o en aquellos libros de la biblioteca donde la requisa de los represores no supo llegar. A este espíritu los docentes le agregaron acción política -expresada con participación en los cuerpos colegiados- y combativa -a través de la intervención sindical-. El último factor fundante se basa en la necesidad de consolidar la profesión del docente universitario. Por eso es tan importante asegurar reglas claras que permitan regir la vida académica.

En este contexto adquieren importancia dos factores institucionales que convergen en la definición de un programa común. Por un lado, los organismos legislativos de las universidades -más concretamente sus Consejos Superiores-; por otro los sindicatos docentes.

Estos últimos, en el nivel nacional, dieron el primer paso. Tras una negociación realizada con el Consejo Interuniversitario Nacional se produjo en 2014 el Convenio Colectivo de Docentes Universitarios, firmado por los gremios CONADU, CONADU Histórica, FEDUN, UBA, CTERA y FAGDUT. Allí aparecen las bases de una carrera docente renovada.

Se trata de una normativa que tiene como objeto lograr el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la inclusión educativa, la investigación, la extensión, la vinculación tecnológica, la creación, la transferencia de conocimiento, el voluntariado universitario, el compromiso social universitario y toda otra actividad considerada sustantiva siempre en el marco del reconocimiento efectivo de los derechos y obligaciones laborales de los profesores.

En cuanto a la instancia legislativa, muchos Consejos Superiores de Universidades Nacionales han realizado efectivos avances en favor de sus respectivas carreras docentes, lo que generó reformas estatutarias que requirieron la realización de extensas reuniones de consejeros y el aval definitivo de las Asambleas Universitarias, órganos máximos de gobierno en las casas de altos estudios.

Entre todos estos elementos axiomáticos domina una idea central que no es otra que la apertura de un camino que asegure, en libertad, un tránsito desde el ingreso hasta el retiro del docente. Para ello es importante tener presente que un auténtico universitario no sólo es docente: también es investigador, creador artístico, extensionista. Pero además (esto es primordial) es artífice de la gestión en su propia casa, a través de su participación institucional activa y permanente.

Finalmente, hay algo que tiene proyecciones éticas. A todo docente que se sienta parte del proyecto universitario de su país le preocupan las bases morales en que se sustenta su legitimidad para asumir la cátedra. La esencia de esta deontología profesional reside en el reconocimiento que espera de sus alumnos. Es muy difícil ejercer autoridad ante quienes se transmite conocimiento (a los que, además, se evalúa constantemente) si en lo personal no se ha confirmado el ingreso, permanencia y promoción, por vía del concurso.

Concursar es responder a las expectativas de la sociedad que se pregunta lícitamente qué debe saber aquél del que todos quieren aprender. Como observa Alliaud, enseñar no es producir una simple bajada al aula a partir de la capacitación recibida o de la planificación de una clase.

"El saber al que nos referimos -dice- es aquél que constituye una herramienta para la acción y es

la práctica su fuente de referencia y legitimación. A través de distintos procedimientos (sistematización, crítica, confrontación, conceptualización) este tipo de saber transforma el 'arte' o la 'experiencia' en algo que puede enseñarse o aprenderse." (2013: 87)

Es en esta búsqueda en que las universidades deben ocuparse cuando se proponen la selección de sus equipos académicos.

Otro de los puntos clave que es necesario tener en cuenta para la formación de cuadros docentes es la búsqueda de compromisos para lograr un necesario equilibrio entre equidad y calidad, dos desafíos que a veces aparecen en tensión pero que no deben considerarse excluyentes uno del otro (Brisson y Vívori, 2011: 73). El verdadero objetivo es común: lograr una universidad masiva que a la vez aspire alcanzar los niveles más altos.

La carrera docente en la Universidad Nacional de San Juan.

En el segundo semestre de 2016 tras intensas sesiones de búsqueda de consenso y trabajo de una comisión ad hoc del Consejo Superior, convocada por el Rector y coordinada por la Vicerrectora, se votó el proyecto de Carrera Docente para San Juan. Se trata de una estructura de Ordenanza que en el presente se encuentra en discusión paritaria. Tras ello queda aún un camino importante. En primer lugar será necesario producir cambios en el Estatuto Universitario, para lo que habrá de convocarse la Asamblea Universitaria. Luego se requerirá una tarea ardua de actualización de las principales ordenanzas que permitirán definir alcances y procedimientos; algo parecido al proceso de reglamentación de las leyes, posterior al momento en que se las promulga.

La operación en su conjunto requiere asimismo una instancia complementaria de acciones propias de la transición de un modelo a otro. La base original del proceso de normalización iniciado en San Juan en 1983 concebía una regularización basada en concursos abiertos con jurados combinados (locales y externos) y periodicidad de siete años. Con posterioridad se aprobó la permanencia de la designación por concurso de regulares (entonces denominados ordinarios) y finalmente la instauración de un control de gestión para renovar la vigencia de las designaciones. Los interinatos crecieron por la realización deficitaria de concursos y prosperaron los cargos transitorios, categoría hoy suspendida.

Como lo señala el informe de evaluación externa producido por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, el plantel docente estaba compuesto en 2015 por un 30% de cargos transitorios o reemplazantes, un 36% de cargos interinos y apenas un 34% de cargos concursados, lo que permitía en ese momento diagnosticar "una dinámica de crecimiento del plantel docente débil y al mismo tiempo su envejecimiento" (CONEAU, 2015: 61)

El nuevo modelo de carrera docente tiene que comenzar en un marco de regularización que demande la reconversión de los casos del pasado sin desvirtuar la exigencia de evaluación que ello implica. Por este motivo se realizan negociaciones paritarias que promueven a interinos y suplentes a una futura incorporación a la carrera. En cada caso, los avances deben ser convalidados en el foro del Consejo Superior.

Algunos aspectos, como la duración de este período de transición o la participación del estamento alumnos en concursos cerrados o abiertos de docentes, continúan siendo motivo de debate desde el sector gremial. No obstante ello, discutidos estos aspectos, la ordenanza estará lista para su aprobación final. De este modo podrá imponerse el nuevo modelo que representará

una profunda reforma con resultado promisorio.

La carrera docente parte de ciertas condiciones mínimas que trascienden el mero cumplimiento de un examen psicofísico. Son factores limitantes:

- haber sido condenado por delito doloso, hasta el cumplimiento de la pena de privación de la libertad, o el término previsto para su prescripción;
- haber sido condenado por delito en perjuicio de cualquier institución universitaria nacional o de la administración pública nacional, provincial o municipal;
- encontrarse inhabilitado para el ejercicio de cargos públicos;
- haber sido sancionado con exoneración o cesantía en cualquier institución universitaria nacional, o de la administración pública nacional, provincial o municipal; mientras no sea rehabilitado conforme lo previsto a los tiempos establecidos por la legislación vigente que resulte aplicable; con excepción de los exonerados o cesanteados por la dictadura militar, y
- haber incurrido y/o sido cómplices en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el art. 36 de la Constitución y el título 10 del Código Penal, aún cuando se hubieran beneficiado por el indulto o la condonación de la pena.

De aquí en adelante toda exigencia corresponde al esfuerzo y mérito de cada postulante, dentro de un marco de derechos vinculados con la libertad.

Comentarios del articulado.

El proyecto de carrera docente impulsado por la Universidad Nacional de San Juan consta de 83 artículos en 6 capítulos, incluidos en un primer anexo normativo, al que se suman otros cuatro que contienen: curriculum académico, formato del informe docente, instrumentos para la evaluación y áreas de conocimiento por Facultad evaluada.

A continuación se esboza un breve abstract de contenidos con la intención de caracterizar los principales aspectos que propone la Universidad para el desarrollo de su carrera (Figura 1).

Capítulo 1: Contiene las consideraciones generales, incluyendo las funciones propias de la actividad académica, las bases de reglamentación para el ingreso, permanencia, promoción y

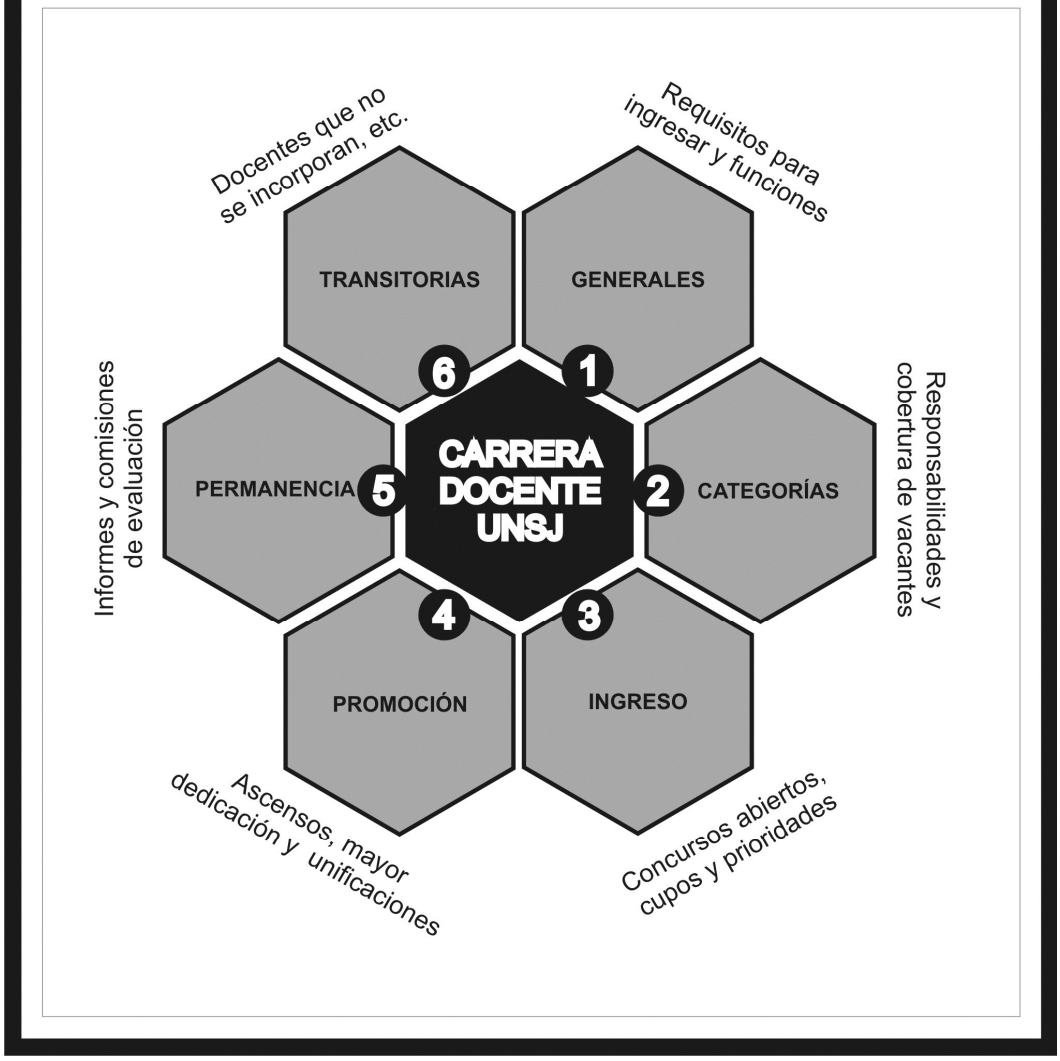


Figura 1. Carrera docente en la Universidad Nacional de San Juan

cobertura de vacantes (que más adelante se exponen en detalle), la habilitación presupuestaria de cargos y los requisitos de ingreso.

Capítulo 2: Enuncia las categorías (profesor titular, asociado, adjunto, jefe de trabajos prácticos y ayudante), las dedicaciones (exclusivo, semi-exclusivo y simple) y las responsabilidades por categoría. Establece además las pautas para cubrir vacantes cuando el llamado a concurso es definitivo. Cuando no lo es, define la promoción (si el candidato es único) y por un concurso cerrado (si los aspirantes son varios).

Capítulo 3: Establece las pautas de ingreso a la carrera, por concurso abierto de antecedentes y oposición en el marco de lo que señalan el Estatuto, el Convenio Colectivo y las Ordenanzas específicas en vigencia. También define que el Consejo Superior marcará, en función de la

disponibilidad presupuestaria, el cupo mínimo de cargos a concursar. Se dará prioridad al llamado en cátedras de los primeros años, teniendo en cuenta áreas de conocimiento por cátedra o programa de investigación.

Capítulo 4: Habla de la promoción, estableciendo como modalidades, tres tipos (ascenso de categoría, aumento de dedicación y proceso de unificación de cargos). En el primer caso se requiere un concurso público y abierto de antecedentes y oposición (siendo excepción el caso del paso de ayudante a JTP que se hace por concurso público y cerrado). Para el aumento de dedicación se pide un concurso público interno de antecedentes y oposición cuando hay más de un candidato. La unificación, finalmente, es un derecho del docente en tanto responda a la equivalencia entre dedicaciones (1 exclusivo = 2 semiexclusivos = 4 simples). También se marcan en este capítulo las diferencias entre concursos abiertos (similares a los vigentes), internos (que se circunscriben a los miembros de la carrera que revistan en un área y a quienes se les evalúa curriculum tipo CVAr, y plan de trabajo expuesto en un coloquio) y prueba cerrada (restringida a un único docente pero igualmente pública). Se promueve asimismo la forma en que se realizarán los llamados, la constitución de la comisión evaluadora de concursos cerrados y otros aspectos procedimentales.

Capítulo 5: Expresa que la permanencia en la carrera docente está sujeta a evaluaciones periódicas individuales según la modalidad de informe, cada cuatro años. Para ello se instituyen Comisiones Evaluadoras a propuesta de una Comisión Coordinadora y un sistema de encuesta estudiantil. La Comisión de Evaluación debe analizar la documentación presentada por el docente y emitir un único dictamen sobre su desempeño. La evaluación es cualitativa y por mayoría. El resultado se expresa en términos de Satisfactorio o No Satisfactorio con dictamen fundado. El docente que obtenga una evaluación negativa, tendrá una segunda instancia en un plazo no menor a un año ni mayor a 24 meses, a través de la modalidad de reválida. Esta consiste en un coloquio conjuntamente con la valoración de la documentación presentada por el docente. Si la evaluación es positiva se anulará el primer resultado, pero en caso de obtener dos evaluaciones negativas consecutivas, el cargo será llamado a concurso público y abierto de antecedentes y oposición. Hay especificaciones respecto a los coloquios, formularios a aplicarse en todos los tipos de evaluación (particularmente reflejados en los anexos II a V) y condiciones de integración, funcionamiento de las comisiones y causales de recusación.

Capítulo 6: Incorpora cláusulas transitorias. Una de ellas establece que “el docente que actualmente reviste en carácter de regular podrá optar por ingresar al presente régimen de Carrera Docente. El que no se incorpore, continuará siendo evaluado en su permanencia por la normativa vigente al momento de la sanción de la presente norma. El docente que se incorpore comenzará a ser evaluado cuando haya alcanzado los tres años de antigüedad desde que ingresa a la Carrera Docente”. Otro artículo importante señala que “todos los docentes que adquieran el carácter de regulares a partir de la aprobación de la presente norma, quedan incorporados como miembros a la Carrera Docente”.

Proyecto académico y universidad popular

La Universidad Nacional de San Juan ha creado su propia genealogía. Varias generaciones que se formaron y crecieron en democracia permiten definir una búsqueda hacia los orígenes. Para ello, en un segmento ininterrumpido de 34 años, autoridades votadas en todos sus estamentos han querido elegir la mejor tradición ligada al pueblo que la inspira y hacia el que vuelca sus esfuerzos académicos.

A la tradición de libertad inspirada por el reformismo, se suman otros propósitos que la definen como una institución laica y gratuita. No son objetivos fáciles de proteger. Ante todo si lo que se pretende es ofrecer excelencia con equidad; amplia apertura con exigencia y nivel.

Una universidad popular debe convocar a los jóvenes con igual o más fuerza que una institución privada. Pero no por el lucro que pueda significar un alumno más, sino por los derechos que se pretende sumar con cada miembro nuevo de la comunidad a quien se sirve.

Para ello es necesaria una gestión democrática con participación de todos en el gobierno. Pero eso no es suficiente. La línea de fuego de una universidad está marcada por los profesores, en ejercicio de la docencia, la investigación, la creación y la extensión, proyectadas en el máximo nivel. Pero también para ayudar, para dar sustento, para hacer crecer a la comunidad donde se desenvuelve.

En esas claves se define el valor fundamental de la carrera docente. En ellas están cifrados los perfiles de cada uno de los trabajadores de la educación; esos que harán que los resultados puedan hacerse visibles.

Con un cálculo sencillo puede demostrarse el impacto que la Universidad produce en la Provincia de San Juan. En números redondos hay 20.000 alumnos y 5.000 docentes (a esta suma hay que agregar el personal de apoyo y los egresados) que sirven a unos 700.000 habitantes. Incluyendo las familias que integran este grupo, se puede afirmar por cuenta baja que uno de cada diez sanjuaninos pertenece a esta comunidad universitaria. Esto, más que un halago, debería ser motivo de preocupación. Hay mucho por hacer y son fuertes las expectativas puestas en la institución.

La carrera docente no es entonces un simple propósito. Es una obligación y una respuesta hacia quienes, desde distintos lugares y con distintas esperanzas de clase, piensan cotidianamente que la Universidad es la oportunidad de crecimiento que esperan.

Sólo el funcionamiento inteligente de este modelo puede dar firmeza al crecimiento calificado de la masa crítica de profesores para que la población estudiantil obtenga una formación especializada y eficaz.

En forma indirecta, además, los mecanismos de una carrera docente que asegure justo equilibrio y respeto de los derechos profesionales, se transforman en un reaseguro para las bases democráticas que sustenta el proyecto universitario.

En las vísperas de un aniversario secular, los postulados reformistas -hoy considerados clásicos- cobran un valor renovado, precisamente porque demuestran que siguen vigentes las dificultades de ayer a las que entonces se atacaba. Además, hay en ellos nuevas respuestas para los problemas de hoy. Nos referimos centralmente al compromiso emancipador que la sociedad le reclama a los claustros.

San Juan, 20 de septiembre de 2017.

Bibliografía citada.

Alliaud, Andea “Formar buenos en la artesanía de enseñar” (2013). En Terigi, Flavia “Saberes

docentes: Qué debe saber un docente y por qué", Buenos Aires, Santillana, VII Foro Latinoamericano de Educación, pp. 85 a 92.

Brisson, María Eugenia y Vívori, Ana, Coord. (2011) "Objetivos de desarrollo del Milenio: Contribuciones de las Universidades Nacionales. Relevamiento 2011", Buenos Aires, Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, p. 73

CONEAU, (2015) "Universidad Nacional de San Juan. Informe de Evaluación Externa", Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, p. 61.

Salcedo, Elio Noé (2017) "El reformismo y el golpe del 6 de septiembre de 1930". San Juan, Revista de la U. Crónicas de la Reforma Universitaria

Sánchez Viamonte, Carlos (1930) "El último caudillo", Buenos Aires, Editorial Claridad. Epílogo de Deodoro Roca, p. 67 y ss.

Los procesos de acreditación de carreras de grado y sus incidencias en la profesión académica de universidades privadas de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de casos.

Autor: Rivadeneira, Carolina Elvira ; Rodriguez, Camila; Fuksman, Brian Uriel (Universidad de Buenos Aires)

Resumen: En el presente trabajo se analiza la incidencia de los procesos de evaluación externa en las condiciones de trabajo de los docentes que se desempeñan en universidades privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires. La elección de dicha jurisdicción se debe a la mayor concentración de instituciones universitarias privadas, lo cual constituye un escenario de competencia interinstitucional por captar tanto la matrícula como el personal académico, según datos del Anuario Estadístico 2013 de la Secretaría de Políticas Universitarias.

El artículo se enmarca en un proyecto de investigación UBACYT que estudia específicamente el caso de la Universidad de Buenos Aires, y se denomina: "La regulación de la profesión académica en las Universidades Nacionales: el caso de la Universidad de Buenos Aires". La hipótesis de la que se parte y que guía esa investigación sostiene que las regulaciones formales de la carrera académica fueron implementadas con variantes en las diferentes unidades académicas de la UBA mediadas por las características organizacionales, las culturas disciplinares, las relaciones de poder entre los actores intervinientes y las percepciones de los docentes sobre su tarea. En este caso, nos interesa investigar las incidencias que tuvieron los procesos de acreditación de carreras de grado desarrollados por la CONEAU en el campo de la profesión académica que se desempeña en universidades privadas de la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras claves: Universidad, profesión académica, evaluación, acreditación.

Texto completo:

Introducción

En el presente trabajo se analiza la incidencia de los procesos de evaluación externa en las condiciones de trabajo de los docentes que se desempeñan en universidades privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires. La elección de dicha jurisdicción se debe a la mayor

concentración de instituciones universitarias privadas, lo cual constituye un escenario de competencia interinstitucional por captar tanto la matrícula como el personal académico, según datos del Anuario Estadístico 2013 de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Es importante destacar que este artículo se enmarca en un proyecto de investigación UBACYT que estudia específicamente el caso de la Universidad de Buenos Aires, y se denomina: "La regulación de la profesión académica en las Universidades Nacionales: el caso de la Universidad de Buenos Aires". La hipótesis de la que se parte y que guía esa investigación sostiene que las regulaciones formales de la carrera académica fueron implementadas con variantes en las diferentes unidades académicas de la UBA mediadas por las características organizacionales, las culturas disciplinares, las relaciones de poder entre los actores intervinientes y las percepciones de los docentes sobre su tarea. En este caso, nos interesa investigar las incidencias que tuvieron los procesos de acreditación de carreras de grado desarrollados por la CONEAU en el campo de la profesión académica que se desempeña en universidades privadas de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir del análisis exploratorio se halló que la mayoría de los compromisos de mejora demandaron a las instituciones el incremento de las dedicaciones docentes para actividades de investigación y que, debido a la significativa heterogeneidad inter-institucional, en algunos casos dicho requerimiento incidió negativamente en las condiciones del trabajo académico de los docentes que se desempeñan en las carreras comprendidas en el artículo 42 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, que no constituyen profesiones reguladas por el Estado. En dicho escenario se registró una estratificación de la profesión académica.

Para explorar las relaciones entre los procesos de acreditación, la profesión académica y el sistema de educación privada, resulta necesario, en primer lugar, precisar algunas de sus características más relevantes.

La profesión académica

Con respecto a la profesión académica, Clark (1992) señala su carácter heterogéneo donde se entrecruzan las disciplinas y la dimensión institucional. De hecho, los profesores poseen una doble pertenencia: disciplinar e institucional. La primera estructura modos de pensar e interpretar la realidad que son relativamente compartidos por profesores que se desempeñan en diversas instituciones. La segunda, en contraste, refiere a una cultura institucional particular que enmarca un conjunto de reglas explícitas o implícitas que regulan la interacción de profesores de distintas disciplinas pero que se desempeñan en una misma universidad. Cabe aclarar que, tal como lo expresa Grediaga Kuri (2003) *"No todos los miembros de las comunidades disciplinarias son*

parte de la profesión académica, para ello, además del conocimiento y dominio del campo de conocimiento se requiere estar adscrito a algún tipo de institución académica y desarrollar en ella las funciones asignadas a los académicos como profesión (…) por otro lado, tampoco todo integrante de los establecimientos académicos, aun siendo parte de la profesión académica, se encuentra involucrado necesariamente en la empresa de producir nuevo conocimiento en su disciplina, pues forman parte de la profesión académica también quienes se dedican exclusivamente a la docencia." (Grediaga Kuri, 2003; citado por Marquina, 2010).

En relación a la pertenencia disciplinar previamente referenciada, resulta relevante referir al estudio de Becher (1993) quien sostiene que, pese a que la profesión académica comparte aspectos comunes, las diferentes especialidades y sub-especialidades disciplinarias configuran disímiles formas de transitar los procedimientos de iniciación, patrones de interacción social, procesos de especialización y de movilidad y cambio. A partir de distinguir disciplinas "centrales" o predominantes, el autor construye una taxonomía que asocia la naturaleza del conocimiento con una agrupación disciplinaria y define cuatro tipos: dura-pura (ciencias puras), blanda-pura (humanidades y ciencias sociales puras), dura-aplicada (tecnologías), blanda-aplicada (ciencias sociales aplicadas).

En América Latina la profesión académica posee características específicas que la diferencian de otras tradiciones europeas. Schwartzman (1993) argumenta que la profesión académica se encuentra vinculada al desarrollo histórico de las universidades de cada país y explica que mientras que en la tradición anglosajona la profesión académica está emparentada con el origen corporativo de las universidades, en la tradición francesa el profesor como tal no es un profesional, sino un funcionario del Estado. En contraste, en América Latina las profesiones liberales tradicionales (medicina, derecho, ingeniería, entre otras) poseen un mayor grado de importancia que las denominadas profesiones académicas ya que son las primeras las que concurren a la universidad para enseñar y ofrecer una formación profesional. A su vez, el autor distingue, a partir de esta configuración singular latinoamericana, cuatro tipos de profesores que desarrollan actividades académicas en la universidad: a) el investigador científico, cuya identidad está asociada a la disciplina y no a la institución, tiene estudios de doctorado y movilidad nacional o internacional; b) el profesor empleado del Estado, que concentra sus tareas en la actividad docente y no realiza investigación c) el profesor del sector privado, cuya identidad está asociada más a su actividad profesional liberal que a su desempeño como profesor y, por lo tanto, su dedicación a la docencia es parcial; y d) el docente free-lance, cuya estabilidad laboral es más endeble y su salario se compone de dedicaciones parciales desarrolladas en diferentes instituciones.

En nuestro país la profesión académica asumió rasgos singulares que la diferencian de los

restantes países latinoamericanos. Tal como señala Chiroleu (2002), la heterogeneidad intra e interinstitucional, las sucesivas rupturas instituciones, así como la expansión no planificada del cuerpo docente como producto del fenómeno de la masificación universitaria constituyeron factores que afectaron al campo de la profesión académica. En un trabajo elaborado por Fernández Lamarra y Perez Centeno (2007) que relevó las condiciones de trabajo académico, identificaron que la mayor parte de los docentes se desempeñan con dedicación simple. Entre 1989 y 2005 la proporción de docentes en las universidades públicas con dedicación exclusiva pasó del 10,4% al 12,9% mientras que los docentes con semi-exclusiva se mantuvo en el orden del 22%. Aquella tendencia también se encuentra presente en las universidades privadas donde en un trabajo desarrollado por Barsky, y Gimenez (2007) se estimaba que para el mismo período el 70% de los profesores poseían una dedicación simple lo que indica que las instituciones enfatizan las actividades de docencia. A su vez, observaron que muchos de aquellos profesores se desempeñaban en múltiples instituciones tanto públicas como privadas.

Si bien se mencionaron algunas de las dimensiones que atraviesan a la profesión académica argentina, en este trabajo se focalizará el análisis sobre los procesos de acreditación de carreras de grado y sus incidencias para los profesores que se desempeñan en universidades privadas.

Las políticas de evaluación y acreditación universitaria

Con el fin de contextualizar la emergencia de aquellas políticas en la región cabe señalar que la tradicional configuración mayoritariamente estatal y con fuerte autonomía institucional de los sistemas universitarios latinoamericanos se modificó a partir de un amplio proceso de masificación que devino en un escenario de significativa heterogeneidad institucional dada tanto por la expansión del sector privado como por la propia diferenciación interinstitucional del sector estatal. Durante el período 1990-1999 se crearon 10 instituciones públicas y 25 privadas. En relación a dicha expansión, Fernandez Lamarra y Cóppola (2007) argumentan que la organización de los procesos de regulación en casi todos los países latinoamericanos a través de sistemas de acreditación y de aseguramiento de la calidad se originaron como una estrategia de regular el fenómeno de la masificación. Gómez (2014) argumenta que la evaluación de la calidad en la educación universitaria constituyó un tema central en la agenda de reformas. No obstante, aquella nueva relación entre el Estado y las universidades se caracterizó, desde sus inicios, por un escenario de conflictos donde la discusión por los alcances de la autonomía universitaria fue reeditado.

En dicho escenario el Estado Nacional elaboró un diagnóstico del sistema universitario argentino como estrategia para impulsar la reforma. Se identificaron como falencias la expansión indiscriminada de la matrícula especialmente en las carreras profesionales, la baja calidad de la formación, las altas tasas de deserción, baja dedicación de los profesores tanto a la docencia como a la investigación, insuficiente formación de posgrado en el cuerpo académico, entre otras. Desde entonces, el Ministerio de Cultura y Educación diseñó diversas políticas como fueron la firma de convenios en 1993 con universidades nacionales para implementar procesos de evaluación institucional, la implementación del Programa de Incentivos a los docentes-investigadores en 1994 cuyo fin fue promover el incremento de las dedicaciones en investigación que supuso la categorización de los profesores en cuatro clases, también en 1994 se crea la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) que constituyó la primera experiencia en acreditación sistemática y generalizada. La anterior política se articuló con la creación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) en 1995 ya que la acreditación de los posgrados constituyó una condición necesaria para acceder a financiamiento proveniente de dicho fondo destinado a universidades estatales y mediante proyectos concursables agrupados en tres tipos: a) disciplinarios; b) de biblioteca y c) de desarrollo institucional.

Las anteriores intervenciones se enmarcaron en 1995 bajo el Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES), cofinanciado por el Banco Mundial y que se gestionó desde la recientemente creada Secretaria de Políticas Universitarias (SPU). Entre sus objetivos centrales se hallaron la reforma y ordenamiento del marco legal de la educación superior y la implementación de las políticas de evaluación y acreditación. De hecho durante el mismo año se sanciona la Ley de Educación Superior (Ley Nº 24.521) que regulará al conjunto del sistema superior tanto universitario como no-universitario y, entre otras cuestiones relevantes, crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como un organismo autónomo y descentralizado que tiene a su cargo la misión de desarrollar las evaluaciones externas de las universidades públicas y privadas, acreditar las carreras de grado que otorgan títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado (Artículo 43), acreditar las carreras de posgrado y evaluar los proyectos de creación de universidades públicas y privadas así como dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria.

Desde entonces y según el Informe Estadístico de Evaluación y Acreditación en Argentina elaborado por la CONEAU, durante el período 1997-2016 el organismo ha realizado 1225 evaluaciones de carreras de grado en funcionamiento, 62 proyectos de creación de carreras de grado, 5354 evaluaciones de carreras de posgrado. Además, ha realizado un total de 120 evaluaciones institucionales externas.

Dada la magnitud y la institucionalización de las políticas de evaluación y acreditación universitaria, resulta relevante explorar sus incidencias en el campo de la profesión académica en general y en las universidades privadas en particular.

El sistema universitario privado en Argentina

En primer lugar, debemos mencionar que se trató de un largo proceso de marchas y contramarchas que se extendió durante todo el siglo XX. Considerando que el abordaje de este proceso excede los alcances de este trabajo, haremos mención a las cuestiones más relevantes. En 1910 se crea la primera universidad de iniciativa privada y confesional, la Universidad Católica de Buenos Aires, sin embargo, sus títulos académicos no fueron reconocidos por el Estado lo que forzó su cierre en 1922. Durante tres décadas las iniciativas privadas fueron resistidas por el sector estatal hasta que en 1955, a partir del golpe de estado que derrocó al segundo gobierno de Perón, se sanciona el Decreto-Ley 6403 que, además de establecer la autonomía de las universidades estatales para la designación de los profesores que hasta entonces eran designados por el Poder Ejecutivo, dispuso en su artículo 28 la facultad del sector privado para crear universidades y expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a una reglamentación que se debía dictar oportunamente. No obstante, aquel artículo no fue reglamentado y permaneció estancado hasta que durante el gobierno de Frondizi se sanciona la Ley N 14.557 (1958), que habilitó la creación de universidades privadas, aunque también fijó que sus graduados debían rendir un examen público a cargo de organismos estatales a los fines de obtener la matrícula profesional. Esta ley tuvo una veta restrictiva que suscitó, no obstante, resistencias provenientes de las universidades públicas. Fue en el marco de dicha normativa que durante el período 1955-1967 se crearon 9 universidades de las cuales 4 fueron católicas denotando una alianza entre la Iglesia y sectores del liberalismo. En 1967 se dicta la Ley 17.604 que habilita la autorización provisional de las universidades privadas, que lograrían así la facultad de emitir títulos habilitantes. Transcurrido quince años, aquella autorización se tornaría definitiva.

Sin embargo, fue a partir del gobierno de Menem que se desarrolla una rápida expansión del sector privado donde solamente entre 1989 y 1995 se crean 24 instituciones de las cuales 19 eran laicas y con mayor ligazón con sectores empresariales denotando así, un modelo y política institucional divergente a lo previamente existente.

Una década después dicho proceso de expansión se desaceleró. Al respecto, cabe mencionar que a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 se exigió que toda iniciativa privada que se proponga crear una universidad, debe obtener primero una autorización provisoria la cual se obtiene mediante un informe favorable de la CONEAU la cual evalúa el proyecto institucional y su viabilidad. Una vez obtenida la autorización provisoria, la CONEAU realiza un

seguimiento sexenal y finalmente puede habilitar el reconocimiento definitivo. Sobre esto último se destaca que durante el período 1997-2017 sobre un total 120 solicitudes de autorizaciones provisorias, únicamente 22 han obtenido un informe de autorización provisoria favorable.

En la actualidad el sistema universitario privado está conformado por 49 universidades y 15 institutos universitarios. Barsky y Corengia (2017) advierten la significativa diferenciación del sector donde conviven universidades "seculares de elite" con mayores niveles arancelarios y mayor cantidad de profesores de dedicación completa con otras universidades profesionistas con dedicaciones docentes bajas y escasa investigación. Barsky y otros (2016) elaboraron una tipología de las universidades privadas de acuerdo al grado de desarrollo de sus actividades de investigación que oscila entre "Universidades de investigación" con un modelo institucional inspirado en el estadounidense con docentes de posgrado-investigadores y dedicaciones exclusivas mientras que en el otro polo se hallan "universidades con asignación de baja prioridad a los procesos de investigación". Como se verá a continuación, cuando se analicen el contenido de los dictámenes de acreditación de carreras de grado, se podrá observar que dado que los mismos han privilegiado la formulación de compromisos que procuran incrementar las dedicaciones en investigación del cuerpo académico, esto configurará un escenario crítico para el segundo tipo de universidades ya que se verán presionadas a destinar recursos escasos para financiar proyectos de investigación a los fines de lograr transitar favorablemente los procesos de evaluación externa.

Resultados

En un primer apartado, se analizarán y clasificarán los dictámenes de acreditación de carreras de grado ofertadas por universidades de privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires a los fines de identificar cuáles compromisos debieron asumir las instituciones como resultado de los procesos de evaluación y acreditación desarrollados por la CONEAU y que, por lo tanto, se hipotetiza han tenido incidencias tanto positivos como negativos en las condiciones de trabajo de los docentes que se desempeñan en el sector privado.

En un segundo apartado y tras la categorización de los dictámenes previamente referenciados, se optó por seleccionar tres casos de universidades privadas de la Ciudad de Buenos Aires a los fines de evaluar y explorar sus impactos.

Por último, se presentan las tendencias halladas, aunque cabe señalar que, dado el carácter exploratorio de esta investigación, tales tendencias no debieran ser generalizadas.

<u>El contenido de los dictámenes de acreditación de carreras de grado ofertadas por universidades</u>

privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires:

En primer lugar, se explicita el interés por estudiar las universidades privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires ya que es en dicha jurisdicción donde se concentra la mayor cantidad de universidades e instituciones universitarias privadas disponiendo un escenario de competencia interinstitucional por captar tanto la matrícula como al personal académico (según el Anuario Estadístico 2013 de la Secretaría de Políticas Universitarias al año 2013 se contabilizaban 31 instituciones universitarias y reúne el 46,7% de la matrícula de pregrado y grado del total del sector privado – 183.797 estudiantes sobre un total de 393.132 en todo el país).

En cuanto al procedimiento mediante el cual la CONEAU evalúa y acredita las carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado (Artículo 43 de la Ley Nº 24.521), el mismo consiste en un informe de autoevaluación realizado por la carrera en donde la universidad analiza su situación actual y valora el grado de cumplimiento de los estándares que fueron previamente establecidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades. Además, en caso de que la institución detecte déficits o el incumplimiento de alguno de los estándares, puede formular planes de mejoramiento a los fines de subsanar en el plazo máximo de seis años las problemáticas observadas. A continuación, la CONEAU conforma un comité de pares que complementa el informe de autoevaluación con una evaluación externa. El resultado de aquel proceso es un dictamen en donde los pares evaluadores juzgan si la carrera cumple con los estándares y estiman la factibilidad de los planes de mejoramiento propuestos por la institución. Los resultados posibles pueden ser de cuatro tipos: a) acreditación por seis años cuando la carrera cumple con los estándares; b) acreditación por tres años cuando la carrera cumple con los estándares, pero aún no tiene un ciclo completo de dictado; c) acreditación por tres años cuando la carrera no cumple con todos los estándares pero ha propuesto estrategias de mejoramiento que los pares evaluadores consideran adecuados y factibles (en dicho caso, dichos planes se convierten en “compromisos” y la institución deberá hacer una rendición de cuentas una vez transcurridos los tres años para lograr un nuevo dictamen que extienda la acreditación de la carrera por otros tres años; o d) la no acreditación de la carrera cuando esta no cumple con el perfil previsto y los planes de mejoramiento no se consideran factibles. La última de las resoluciones les impide a las universidades la inscripción de nuevas cohortes hasta tanto la carrera se presente a una nueva convocatoria obligatoria de acreditación y logre adecuarse a los estándares formalizados.

Es por este carácter punitivo y vinculante que Guaglianone (2012) sostiene que los procesos de acreditación de carreras de grado han tenido un mayor impacto en contraste con los procesos de evaluación institucional. Además, sostiene que los mismos han producido la aceleración de los procesos de cambio en las carreras a partir de la necesidad de cumplir con los estándares. En el

caso de las instituciones públicas, aquellos procesos le posibilitaron, además, acceder a financiamiento estatal para lograr el cumplimiento de los compromisos asumidos. En contraste, aunque las universidades privadas también están obligadas a participar periódicamente en procesos de evaluación institucional, es visible el incumplimiento generalizado de dichos plazos. Al respecto, la autora argumenta que su implementación se debió más a razones políticas y estratégicas ya que en ocasiones las instituciones no pueden desarrollar determinados cambios debidos a la creciente conflictividad interna mientras que estos, ocasionalmente, son facilitados mediante el aval de un actor externo y un proceso que permite dar una direccionalidad a la política institucional.

Clasificación de los compromisos formalizados en los dictámenes de acreditación:

Para evaluar las incidencias que han tenido los procesos de acreditación se han relevado 170 dictámenes correspondientes a carreras de grado de universidades privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires durante el período 2000-2016. Cabe señalar que todas las instituciones que poseen carreras sujetas a los procesos de evaluación y acreditación fueron incluidas en la muestra.

En primer lugar, se observa que, del total de 170 dictámenes, 125 correspondieron a la primera fase de acreditación de un ciclo determinado (pudiendo ser el 1º o 2º ciclo). Sobre aquel subtotal, 39 carreras (31,2%) lograron acreditar por un ciclo completo (6 años), otras 84 carreras (67,2%) acreditaron por tres años con compromisos de mejoramiento y, por lo tanto, debieron volver a evaluarse transcurrido los tres años y rendir cuentas al comité de pares en cuanto al grado de cumplimiento de los compromisos asumidos; y 2 carreras (1,6%) constituyeron proyectos de creación de carrera y lograron una acreditación provisoria conforme a la normativa.

De lo anterior se advierte que la mayoría de las carreras evaluadas acreditaron por tres años con compromisos y esto supuso la formalización de compromisos de mejoramiento que las universidades debieron gestionar y cumplimentar.

Se destaca que la totalidad de las carreras que acreditaron por tres años con compromisos lograron extender su acreditación por el ciclo completo transcurridos los tres años de la evaluación inicial. Por lo tanto, resulta razonable inferir que las universidades han cumplimentado los compromisos formalizados ante la CONEAU y que dichas políticas y estrategias institucionales han impactado en las múltiples dimensiones de la carrera siendo la profesión académica una de ellas. Se destaca el carácter inferencial en torno a la probabilidad del cambio efectivo ya que Marquina (2015) advierte sobre las tensiones inherentes a la arena evaluativa y

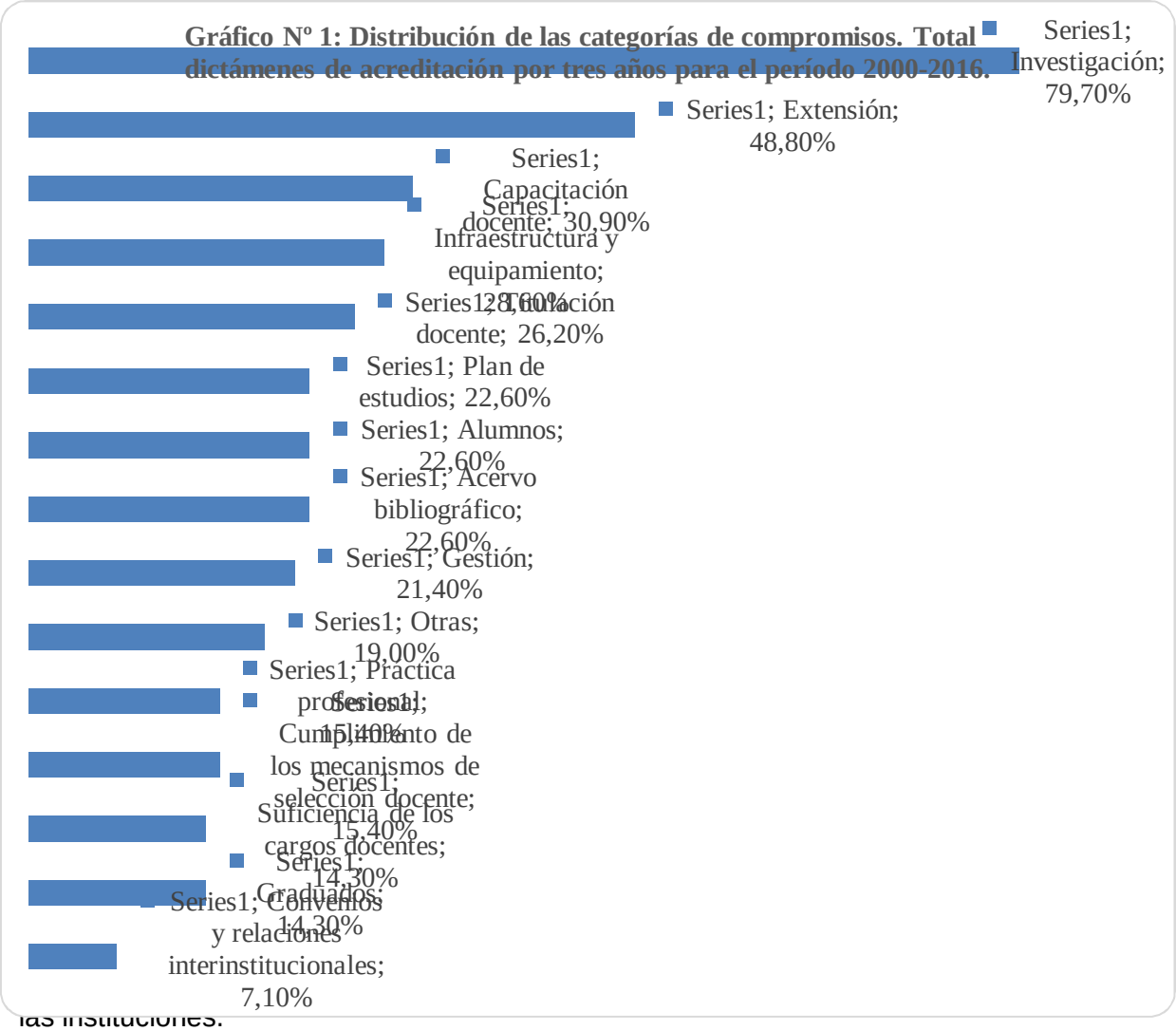
las interacciones entre los actores involucrados. Sobre esta cuestión, identifica que determinadas instituciones evaluadas que consideran a dichos procesos como un requisito de control burocrático tienden a simular los cambios a los fines de evadir el carácter punitivo de la no-acreditación. Sin embargo, cuando el compromiso es factible de ser medido objetivamente, las capacidades institucionales de simular tal cambio son reducidas significativamente.

Tras lo expuesto, se prosiguió por clasificar los compromisos formalizados en los 84 dictámenes de carreras que acreditaron por tres años a los fines de evaluar sus contenidos y, de esta manera, medir en un segundo momento sus incidencias en la profesión académica.

Categorías de los compromisos formalizados en los dictámenes de acreditación
a) Investigación: demandó el incremento de las dedicaciones docentes destinadas al desarrollo de proyectos de investigación vinculados a la carrera.
b) Extensión: demandó el incremento de las dedicaciones docentes destinadas al desarrollo de proyectos de extensión vinculados a la carrera.
c) Capacitación docente: requirió a la gestión de la carrera que desarrolle políticas de capacitación disciplinar y pedagógica destinadas al cuerpo académico.
d) Titulación de los docentes: requirió la incorporación de una mayor proporción de docentes con título de posgrado y/o el desarrollo de políticas para promover su formación académica (becas para el cursado de carreras de posgrado).
e) Cumplimiento de los mecanismos de selección docente: demandó a la institución que generalice los mecanismos de selección docente formalizados en su estatuto o resoluciones complementarias.
f) Suficiencia de cargos docentes: demandó la creación de nuevos cargos docentes a los fines de mejorar la relación docente/alumno en determinadas asignaturas.
g) Plan de estudios: requirió la adecuación de los programas curriculares y/o la implementación de los planes de transición en caso de que el plan de estudios haya sido modificado recientemente
h) Alumnos: requirió el desarrollo de políticas destinadas a mejorar los niveles de rendimiento académico e incrementar la tasa de graduación,
i) Graduados: demandó el desarrollo de políticas destinadas al claustro de graduados tales como su seguimiento o la oferta de cursos de formación continua.
j) Gestión: requirió la adecuación de la estructura de gestión o la incorporación de nuevas funciones a los fines de asegurar el correcto desarrollo de las actividades académicas.
k) Acervo bibliográfico: requirió la adquisición de obras bibliográficas en distintos soportes.
l) Infraestructura y equipamiento: demandó la adecuación de dicho componente a los fines de asegurar el correcto desarrollo de las actividades académicas.

m) Convenios y relaciones institucionales: requirió la firma de convenios con instituciones externas a los fines de asegurar el correcto desarrollo de las actividades académicas en general.
n) Práctica profesional: requirió la adecuación de la cantidad y calidad de los ámbitos de práctica a los fines de garantizar dicho tipo de formación a la totalidad de los alumnos.
o) Otras:

El siguiente gráfico representa la proporción de cada una de las categorías para el total de los 84 dictámenes que resolvieron la acreditación por tres años con compromisos de mejoramiento:



eron
s el
abe
ades
enor
ción
s de

Se advierte entonces que los procesos de acreditación de carreras de grado han formalizado mayoritariamente compromisos dirigidos al desarrollo de políticas que impactaron directamente en las condiciones de trabajo de la profesión académica: requerimiento de incrementar dedicaciones en investigación y extensión, ofrecerles instancias de capacitación disciplinar y pedagógica o incentivar la formación de posgrado del cuerpo académico.

Además, resulta fundamental destacar que no se observan diferencias significativas en la

Del análisis del gráfico se advierte que las dos categorías de compromiso más recurrentes fueron investigación (79,7%) y extensión (48,8%) las cuales demandaron a las instituciones el incremento de las dedicaciones docentes destinadas al desarrollo de ambas actividades. Cabe señalar que casi la totalidad de los dictámenes que valoraron la insuficiencia de las actividades de extensión también evaluaron como insuficiente las actividades de investigación. En menor grado, aunque con una proporción significativamente elevada, las categorías de capacitación docente (30,9%) y titulación docente (26,2%) también fueron formalizadas como compromisos de las instituciones.

Se advierte entonces que los procesos de acreditación de carreras de grado han formalizado mayoritariamente compromisos dirigidos al desarrollo de políticas que impactaron directamente en las condiciones de trabajo de la profesión académica: requerimiento de incrementar dedicaciones en investigación y extensión, ofrecerles instancias de capacitación disciplinar y pedagógica o incentivar la formación de posgrado del cuerpo académico.

Además, resulta fundamental destacar que no se observan diferencias significativas en la proporción de cada categoría entre las distintas carreras y períodos que transitaron los procesos de acreditación. Lo anterior constituye una cuestión central ya que tal como señala Becher (1993), los distintos campos profesionales y disciplinares poseen divergentes tradiciones de investigación ya que algunas priorizan el ejercicio liberal de la profesión en detrimento de otras actividades. No obstante, a todas las carreras y campos profesionales se les demandó mayoritariamente el incremento de las dedicaciones en investigación lo cual supuso una dificultad para las instituciones universitarias.

Los dictámenes de acreditación de carreras de grado y sus incidencias en la profesión académica: El análisis de tres casos de universidades privadas.

En este apartado se evaluará únicamente las incidencias de los procesos de acreditación de carreras de grado en la profesión académica y no se considerarán otras dimensiones afectadas como fueron los alumnos, graduados, infraestructura, gestión, entre otras.

El análisis de tales incidencias supone la valoración de los efectos conseguidos tanto positivos como negativos independientemente de los objetivos inherentes a los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria (Gómez, 2000).

A tales fines se procuró considerar a las instituciones en su conjunto con el fin de identificar eventuales modificaciones en las carreras cuyas profesiones no se encuentran reguladas por el Estado y, por lo tanto, están exentas de participar en los procesos periódicos de acreditación universitaria.

Para evaluar los cambios se consideraron tres indicadores que guardan relación con las cuatro categorías de compromisos más recurrentes (investigación, extensión, titulación docente y capacitación docente). Aquellos indicadores fueron comparados entre las distintas carreras ofertadas por la institución siendo: a) dedicación del cuerpo académico; b) proporción de títulos de posgrado del cuerpo académico y c) existencia de cursos de capacitación pedagógica y/o disciplinar destinados al cuerpo académico. Se analizaron los dictámenes de acreditación de carreras de grado de las tres universidades seleccionadas junto con los informes de evaluación institucional externa elaborados por la CONEAU durante el período 2015-2017. La información contenida en dichos documentos públicos fue posteriormente triangulada a los fines de comparar cada uno de los indicadores entre las distintas carreras.

La opción por las tres instituciones seleccionadas se debió a que estas han transitado recientemente un proceso de autoevaluación institucional por lo que resulta factible acceder a información pertinente para evaluar los impactos. Cada una constituye un caso que, siguiendo la formulación de Neiman y Quaranta (2006) constituyen recortes empíricos sobre una realidad social más amplia con el fin de aproximarse a la comprensión de un tema o problema de investigación. Es por este motivo, que las tendencias presentadas en este avance de investigación de ninguna manera debieran ser generalizadas, sino que resulta fundamental continuar con el proceso investigativo incorporando nuevos registros empíricos.

A continuación, se presenta un cuadro que contiene información relevante sobre cada caso:

Cuadro Nº 1: indicadores relevantes de las tres universidades privadas seleccionadas

Institución	Año de creación	Cant. estudiantes de pregrado y grado. Año 2013	Cant. estudiantes de posgrado. Año 2013	Cant. carreras de grado acreditadas. Período 2000-2016
Argentina John F. Kennedy	1964	8.737	297	7
IU. CEMIC	1997	451	123	2
Maimónides	1990	12.644	1.372	7

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos de CONEAU y el anuario de estadísticas universitarias del año 2013.

Del análisis del cuadro se advierte que los tres casos presentan significativas diferencias: desde su contexto socio-histórico de creación, la cantidad de su matrícula, la existencia de una oferta de posgrado consolidada o la cantidad de carreras del artículo 43. Además, estos cuatro casos se diferencian, naturalmente, según sus propias tradiciones históricas, su mayor o menor desarrollo

de actividades de investigación, sus estructuras de gestión o modelos institucionales en general. Estas últimas cuestiones no serán abordadas en profundidad en este artículo ya que exceden los alcances de la actual instancia de investigación.

Caso Nº 1: Universidad Argentina John F. Kennedy.

La institución inicia sus actividades académicas en 1964 y desde entonces se configuró como una institución no confesional, humanista y con un perfil no elitista el cual queda evidenciado por su política arancelaria accesible (Informe Final de Evaluación Externa, año 2016). La universidad dispone de instalaciones distribuidas en distintos puntos de la Ciudad de Buenos Aires y también del Gran Buenos Aires, particularmente en Lanús y San Isidro.

Actualmente, al año 2017, posee una amplia oferta académica contabilizando un total de 10 carreras de pregrado, 21 de grado y 8 de posgrado. El 33% de sus carreras de grado corresponden a profesiones reguladas por el Estado.

En cuanto a sus respectivos dictámenes que resolvieron acreditar las carreras por tres años y con compromisos de mejoramiento, sobre un total de 8 dictámenes relevados, las categorías mayoritarias y vinculadas directamente a la dimensión de la profesión académica fueron investigación, extensión y titulación docente (todas con una proporción del 75%). Acto seguido, sus carreras y tras una segunda evaluación donde se verificaron el grado de cumplimiento de los compromisos, los pares evaluadores dictaminaron extender por otros tres años la acreditación hasta completar su ciclo. Por lo tanto, se infiere que la universidad ha gestionado el incremento de las dedicaciones docentes así como la promoción de la formación de posgrado del cuerpo académico.

Ahora bien, cuando se procura evaluar sus incidencias en el conjunto de las carreras se observa el escenario que sigue. Cabe aclarar que se incluyeron únicamente las carreras cuyos datos se originaron durante el bienio 2011-2012 a fin de que puedan ser comparados con los datos globales de la institución.

Cuadro N° 2: Distribución cargos docentes según dedicación. UAJFK

Carrera	Año del dato	Cantidad cargos	Menor a 9 hs	De 10 a 19 hs.	De 20 a 29 hs	De 30 a 39 hs	Mayor a 40 hs
Arquitectura	2012	52	40,40%	50%	7,70%	1,90%	0%
Química	2011	57	17,50%	43,80 %	22,80 %	12,40 %	3,50%
Lic. Sistemas	2011	121	38%	28,10	23,10	8,20%	2,60%

				%	%		
Total universidad	**2012**	**1044**	**79,90%**	**15,90 %**	**3,30%**	**0,90%**	**No informa**

Fuente: elaboración propia a partir de los dictámenes de acreditación de las carreras de grado y el Informe final de evaluación institucional externa

Con respecto al indicador relativo a la dedicación del cuerpo académico, se advierte que las carreras acreditadas poseen una mayor proporción de dedicaciones superiores a las 20 horas cuando se las compara con el promedio global de la institución. Resulta importante advertir que, aunque las tres carreras incluidas poseen divergentes tradiciones profesionales que la vinculan en diverso grado con las actividades académicas de investigación y/o extensión, en todas las carreras se gestionó el incremento de las dedicaciones docentes.

No se evalúo el indicador referido a la titulación académica ya que no se cuentan con los datos globales de la institución.

Por su parte, en relación a la existencia de cursos de capacitación pedagógica y/o disciplinar destinados al cuerpo académico, en el Informe de evaluación externa se indica que desde el año 2000 se implementa el Programa de Carrera Docente orientado al desarrollo de las competencias docentes. Aquel curso de carácter gratuito para los docentes de la institución ha contado, al año 2012, con la participación del 75% del cuerpo académico de toda la universidad. Por lo tanto, se observa que dicha política ha impactado positivamente para el conjunto de los docentes que se desempeñan en todas las carreras y no únicamente para las “carreras del artículo 43”.

Caso Nº 2: Instituto Universitario Centro de Educación Médica e Investigaciones Clínicas.

La institución obtuvo su autorización provisoria en 1997 y su origen se encuentra asociado a la fundación del CEMIC en 1958 el cual desde sus inicios recibió alumnos provenientes de la carrera de Medicina de la UBA. No obstante, desde su conformación como institución educativa autónoma fue generando una oferta académica propia y centrada en el área de las ciencias de la salud.

Actualmente, al año 2017, oferta un total de 5 carreras de grado, una especialización en docencia universitaria en ciencias de la salud y cuantiosas carreras de especialización y residencias médicas. Sus carreras de grado sujetas a los procesos de acreditación son Medicina y Enfermería.

A la fecha únicamente se disponen de los dictámenes de acreditación de la carrera de Medicina ya que los de Enfermería se encuentran en curso. En su primera fase la carrera no pudo ser acreditada por la totalidad del ciclo ya que al momento de su evaluación no contaba con un período de dictado completo, pero durante el segundo ciclo de evaluación la misma fue

acreditada por tres años con compromisos de modo que se formalizaron planes de mejoramiento cuya incidencia en la profesión académica puede ser evaluado.

De la comparación entre aquel dictamen de acreditación y el informe final de evaluación institucional externa se construyeron los cuadros que siguen:

Cuadro N° 3: Distribución de profesores según su titulación académica. IU CEMIC

Carrera	Año del dato	Cantidad profesores	Pregrado o Grado	Especialista	Magister	Doctor
Medicina	2014	225	43,50%	42,20%	5,40%	8,90 %
Total universidad	2015	395	58,00%	30,00%	3,00%	9,00 %

Fuente: elaboración propia a partir de los dictámenes de acreditación de las carreras de grado y el Informe final de evaluación institucional externa

Cuadro N° 4. Capacitaciones pedagógicas ofrecidas al cuerpo académico. IU CEMIC

Carrera	Año del dato	% de profesores capacitados sobre el total de la unidad medida
Medicina	2014	43%
Total universidad	2015	16%

Fuente: elaboración propia a partir de los dictámenes de acreditación de las carreras de grado y el Informe final de evaluación institucional externa

Por un lado, se observa una mayor proporción de titulaciones de posgrado en la carrera de Medicina si se la compara con los datos globales. No obstante, esto puede deberse más a una característica propia del campo profesional.

Sin embargo, si se observan diferencias significativas con respecto al indicador referido a la cantidad de docentes capacitados. Cabe señalar que durante el último ciclo de acreditación de Medicina los pares evaluadores formularon una recomendación vinculada a asegurar la formación en docencia superior (mayor a 50 horas) y, aunque las “recomendaciones” no suponen compromisos para la institución, es frecuente observar que las carreras gestionen planes de mejoramiento para dar curso a dichas recomendaciones.

Con respecto a las dedicaciones docentes, como los valores presentados en el informe de autoevaluación elaborado por CONEAU no resultan consistentes, no se pueden comparar los datos.

Caso Nº 3: Universidad Maimónides.

La institución obtiene la autorización provisoria para su funcionamiento y al año siguiente inicia sus actividades académicas con la apertura de las carreras de Medicina y Odontología. Aunque en sus orígenes las carreras vinculadas a la rama de las ciencias de la salud resultaron predominantes, hacia fines de la década de su creación, la universidad diversificó su oferta tanto de grado como de posgrado. Actualmente, al año 2017, posee una amplia oferta académica contabilizando un total de 31 carreras de grado, 1 de pregrado y 35 posgrados.

Con respecto a sus carreras sujetas a los procesos de acreditación, de las 7 que fueron evaluadas y a la fecha se dispone de su correspondiente dictamen, 3 han logrado acreditar en alguno de sus ciclos por seis años (Ciencias Biológicas, Medicina y Odontología) mientras que las restantes carreras han acreditaron por 3 años con compromisos de mejoramiento (Bioquímica, Farmacia, Ingeniería en Sistemas de Información y Psicología).

Del análisis de los dictámenes de aquellas cuatro carreras se desprende que en todos los casos se evaluó como deficitaria las dedicaciones docentes en investigación. Las carreras de Bioquímica y Farmacia han completado su segunda fase de evaluación y tras verificar el cumplimiento de los compromisos de mejora, han logrado extender su acreditación por el ciclo completo. Por lo tanto, resulta razonable afirmar que la Institución ha gestionado el incremento de las dedicaciones docentes en ambas carreras.

Ahora bien, cuando se procura evaluar la incidencia de dicho indicador en el conjunto de carreras que oferta la UM se observa la situación que sigue. Cabe señalar que se comparan únicamente aquellos datos correspondientes al bienio 2013-2014.

Cuadro N° 5: Distribución cargos docentes según dedicación. UM

Carrera	Año del dato	Cantidad cargos	Menor de 20 hs.	De 20 a 29 hs.	Mayor a 30 hs.
Ciencias biológicas	2013	58	48%	-	42%
Psicología	2013	87	77%	10,3%	12,7%
Total universidad	**2014**	**1.791**	**36,4%**	**47%**	**16,6%**

Fuente: elaboración propia a partir de los dictámenes de acreditación de las carreras de grado y el Informe final de evaluación institucional externa

Contrariamente a lo observado en los otros dos casos, la UM se caracteriza por poseer un cuerpo académico con dedicaciones docentes elevadas que contemplan el desarrollo de actividades de

investigación y de docencia de modo que no se registran divergencias significativas entre las carreras del artículo 43 y 42. Además, cabe señalar que del total de cargos docentes, el 67,3% corresponden a la Facultad de Ciencias de la Salud siendo la rama disciplinar que posee una amplia oferta de carreras de posgrado las cuales requieren de un cuerpo académico con titulaciones de posgrado así como la consolidación de las actividades de investigación.

Conclusiones o discusión abierta

A partir del análisis exploratorio de los tres casos seleccionados se registró que los procesos de evaluación externa han tenido incidencias en las condiciones de trabajo de los docentes que se desempeñan en universidades privadas radicadas en la Ciudad de Buenos Aires que se tradujeron, en la mayoría de los casos, en el incremento de las dedicaciones mayoritariamente asociadas a tareas de investigación, incremento de oportunidades para participar en programas de capacitación y de formación de posgrado.

Ahora bien, del análisis de los dictámenes de acreditación que supusieron compromisos de mejora para el conjunto de universidades privadas, se advierte un escenario problemático. Aunque las instituciones pueden diferenciarse de acuerdo a la tipología de Barsky y Corengia (2017) y, a su vez, las propias pertenencias disciplinares de los profesores divergen en torno a su mayor o menor grado de participación en actividades de investigación (Becher, 1993), el 79,7% de los dictámenes de acreditación demandaron a las universidades el incremento de las dedicaciones docentes en investigación.

Esto demandó al conjunto de las instituciones destinar recursos en la gestión de las carreras cuyas profesiones se encuentran reguladas por el Estado con el fin de dar cumplimiento a los compromisos formalizados y así lograr la acreditación de sus carreras. Aquellas universidades que podrían ser caracterizadas, de acuerdo a la tipología, como universidades profesionalistas, con dedicaciones docentes bajas, una mejor oferta de posgrado y escasa investigación fueron las que mayores dificultades debieron afrontar para lograr el dictamen favorable de los pares evaluadores. Ahora bien, en algunos casos, la reasignación estratégica de recursos significó la configuración de una estratificación entre las carreras del artículo 43 y las del 42 donde en estas últimas no se desarrollaron políticas para el incremento de las dedicaciones docentes en igual magnitud que las primeras.

Dado el carácter exploratorio de esta línea de investigación que se enmarca en un proyecto más amplio que procura analizar los procesos de regulación de la profesión académica, las conclusiones que aquí se presentan no debieran ser generalizadas, sino que resulta fundamental continuar profundizando en el análisis empírico. No obstante, es importante señalar la preocupación por la segmentación observada entre los docentes que se desempeñan en carreras

cuyas profesiones se encuentran reguladas por el Estado de las que no se encuentran sujetas a ningún proceso de evaluación externa que las considere de manera focal. Los procesos de acreditación han tenido incidencias positivas y negativas en la regulación de la profesión académica. Es necesario, entonces, indagar cómo atenuar o subsanar el fenómeno hallado y en un escenario de significativa heterogeneidad institucional.

Referencias bibliográficas

Barsky, O., & Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Libros del Zorzal.

Barsky, O., & Corengia, Á. (2017). La educación universitaria privada en argentina. *Debate Universitario*, *5*(10), 31-70.

Barsky, O.,, Corengia, Á., Fliguer, J., & Michelini, G. (2016). La investigación en la universidad privada argentina. *Debate Universitario*, *4*(8), 63-90.

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario*, *1*(1), 56-77.

Chiroleu, A. (2002): *La Profesión académica en Argentina.* Revista (Syn)Thesis, Vol 7, Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil. 41-52.

Clark, B. R. (1992). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.

Fernández Lamarra, N., & Cóppola, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero,.

Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2007). Necesidades de formación docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el contexto de la educación superior argentina. *Buenos Aires: Universidad de Barcelona/AECI*.

García Salord, S., Grediaga Kuri, R., Landesmann Segall, M., & Padilla González, L. E. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993/2002. *Sujetos, Actores y procesos de Formación Colección Estados del conocimiento de la investigación educativa en la década de los*, *90*, 115-229.

Gómez, L. G. (2000). La evaluación ex-post o de impacto: un reto para la gestión de proyectos de cooperación internacional al desarrollo. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, (29).

Gómez, J. (2014). *El impacto de los mecanismos de evaluaciòn institucional y acreditaciòn de carreras en la calidad del sistema universitario.* Trabajo presentando en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina.

Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad en la educación*, (36), 187-217.

Marquina, M. (2015). La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina.

Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, *1*, 213-237.

Schwartzman, S. (1993). La profesión académica en América Latina. *Grades-Notas para el Debate*, (10), 41-58.

12-Sistemas de información y toma de decisiones

La Responsabilidad Social y el Factor Humano en la Gestión de los Sistemas de Información

Autor: Aballay, Alicia Ester (Universidad Nacional de San Juan)**; Carestia, Nirva Ana** (Universidad Nacional de San Juan)

Resumen: La Responsabilidad Social (RS) formula un nuevo paradigma que muestra un panorama global de los actores de las organizaciones y sus demandas. Si se instrumenta mediante una visión sistémica permite alinear sus principios y objetivos con los desafíos que impone la asunción de un comportamiento ético a nivel interno y externo. Es en los espacios de actuación de las personas que componen la organización donde se puede observar cómo se desarrollan actividades y se manifiestan valores que llevan o no al logro de objetivos con eficacia y eficiencia.

Los sistemas de información cumplen un rol esencial proveyendo de recursos fundamentales para la toma de decisiones y posibilitando el logro de la misión y de los objetivos organizacionales. Estos mismos sistemas pueden ser diseñados para integrar los principios, las prácticas y materias fundamentales de Responsabilidad Social definidos en la norma internacional IRAM-ISO 26000 (2010).

El factor humano, protagonista de todos los procesos organizacionales, requiere de una formación integral en materia de Responsabilidad Social que le permita comprometerse con un comportamiento ético y transparente que contribuya al desarrollo sostenible de la institución.

Palabras claves: Responsabilidad Social, Sistemas de Información, Factor Humano.

Texto completo:

Introducción

Según la asociación de empresas y profesionales de la Responsabilidad Social empresaria de España, "la Responsabilidad Social de las Organizaciones es el fenómeno voluntario por el que busca conciliar el crecimiento y la competitividad, integrando al mismo tiempo el compromiso con el desarrollo social y la mejora del medioambiente" (Forética, 2015).

En la búsqueda de sistemas de gestión para el logro efectivo de objetivos, se han estudiado nuevos

caminos mediante reunión y consenso internacional de diferentes organizaciones, obteniendo como fruto la Guía de Responsabilidad Social ISO 26000 (2010). Esta se relaciona con gestión estratégica de calidad en cuanto busca la mejora del desempeño organizacional y representa una de las múltiples opciones de conducción de sistemas. Sin embargo, ser responsables y asumir compromiso social es la manera de actuación a nivel mundial por la que las organizaciones pueden cumplir con la misión y contribuir al desarrollo sostenible.

Vallaeys (2009:4), expone que la Responsabilidad Social universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

En la actualidad las tecnologías de la información y comunicación han generado cambios en los enfoques de conducción de las organizaciones, sus sistemas de información y en las necesidades de los usuarios de servicios. Los encargados de obtener, comunicar y agregar valor a la información comparten cualidades, en diferente grado y según las especialidades. Es importante que se atienda a los principios de Responsabilidad Social en el desarrollo y uso de los sistemas de información.

En cuanto a la gestión de organizaciones, hoy se orienta a reducir los niveles jerárquicos, la participación de los miembros, el trabajo en equipo y cambios en la cultura hacia el desarrollo de valores y la creación de una visión compartida. El nuevo paradigma directivo se caracteriza por la colaboración entre los actores, la tercerización y la mayor autonomía en niveles bajos de la organización.

Los directivos deben formular planes, organizar recursos materiales, técnicos, financieros, administrativos y humanos; dirigir personas y realizar un proceso de control. Todo ello conlleva el manejo de un caudal de información continua que se sistematiza para la toma de decisiones. Así, en los procesos de control, se verifica el cumplimiento de lo planificado y ante la detección de desviaciones, se pueden analizar causas y encontrar la solución de errores y problemas, contribuyendo a la mejora de la organización y de los sistemas de información.

La norma de Responsabilidad Social, ISO 26000 , es una guía para interpretar y satisfacer intereses, explícitos e implícitos, de todos los actores en cada actividad organizacional. En este sentido, se plantean nuevos retos relacionados con la formación integral, el respeto al medio ambiente y el compromiso con la sociedad de la que forman parte, lo que conlleva compromisos que deberán asumir las organizaciones, frente a un ambiente turbulento (2010:4).

Es fundamental adherirse a la Responsabilidad Social iniciar el camino del cambio, aplicando y monitoreando su incorporación en objetivos, políticas y programas. Las competencias organizacionales

que incluyan el respeto a los sectores partícipes, son esenciales para el desempeño efectivo. Contribuye a la calidad institucional de las universidades donde involucra la formación de los recursos humanos en todos los estamentos y niveles del sistema.

Desarrollo

Según la norma ISO 26000 (2010:4), la RS es la responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que:

- / Contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad.
- / Tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas.
- / Cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento.
- / Esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones.

En cuanto a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un concepto que se escucha cada vez más en las instituciones de educación superior y en discusiones sobre ciudadanía y servicio a la comunidad. En un marco en el que las relaciones entre las instituciones y la sociedad se están transformando, la universidad, desde su misión académica centrada en la formación e investigación para el desarrollo de conocimientos, está promoviendo una mayor implicación hacia las necesidades de la sociedad, a lo que se denomina Responsabilidad Social Universitaria (Martí, 2008:1). Domínguez la describe como la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos (2009:37).

Para entender la RSU, cabe abordar otro concepto similar que le precede: la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Existen múltiples conceptos, por lo que se citan algunos autores: Domínguez señala que la Responsabilidad Social es el conjunto de obligaciones y compromisos que se derivan de los impactos que la actividad de las organizaciones produce en los ámbitos social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos. Surge en un contexto en el que la sociedad demanda cambios en los negocios para que se involucren cada vez más en los problemas sociales. Dado que las universidades son también organizaciones que tienen impactos de diversa naturaleza en la sociedad y comunidades, la reflexión sobre Responsabilidad Social se traslada también al mundo universitario (2009:37).

Adela Cortina, una reconocida especialista en temas de ética, en el artículo "Ética en la empresa, no sólo Responsabilidad Social", reseña la amplia difusión del tema de la Responsabilidad Social empresaria y las distintas iniciativas locales e internacionales tendientes a impulsarla, también pasa revista a la creación de departamentos específicos en las empresas y de índices de "eticidad" (2005:40-49).

Cortina se pregunta si la Responsabilidad Social es sólo una cuestión de marketing o una convicción profunda. Afirma que la empresa prudente intuye que, si tiene en cuenta los intereses de los afectados en el diseño de sus estrategias, también aumentará el beneficio de los accionistas (2005). La Responsabilidad Social no consiste ya en la mera filantropía, sino en que las decisiones tengan en cuenta los intereses de todos los afectados por ellas; en cierta medida es la idea de influencia social que menciona Drucker en su libro "La gerencia." (2000:216).

Cortina propone que la Responsabilidad Social debe asumirse como una herramienta de gestión, como una medida de prudencia y como exigencia de justicia. Para llevar esta consigna a la práctica, la cuestión debe formar parte de las decisiones de todos los días; la buena reputación se gana con las buenas prácticas, no con un marketing social que puede convivir con salarios injustos, mala calidad de producto, empleos precarios, procesos contaminantes e incluso violación de derechos básicos. Encarar el desafío es descubrir, que dentro de la propia actividad se puede trabajar para la construcción de capital social y redes de confianza y cooperación (2005:40-49).

La Responsabilidad Social genera un paradigma nuevo que muestra un panorama global de los actores de las organizaciones y sus demandas. Es un modelo de gestión que se orienta al compromiso de organizaciones como la universidad, con todos los sectores partícipes, los cuales deben ser identificados, ya que juegan un rol definido y tienen sus propios intereses.

Los principios de la Responsabilidad Social se pueden instrumentar mediante una visión sistémica para permitir el alineamiento con objetivos y enfrentar los desafíos que impone la asunción de comportamiento ético, a nivel interno y externo. Las personas que acompañan con su esfuerzo cotidiano la búsqueda de objetivos, deben formarse en nuevas líneas de actuación para obtener los resultados deseados en las dimensiones económica, social y ambiental.

Materias Fundamentales de la norma ISO 26000

Las directrices de Responsabilidad Social se encuadran en principios elaborados para guiar organizaciones de cualquier naturaleza o dimensión, reunidos en la norma ISO 26000, los cuales comprenden: rendición de cuentas, transparencia, comportamiento ético, respeto a los intereses de las partes interesadas, respeto al principio de legalidad, respeto a la normativa internacional de comportamiento y respeto de los derechos humanos (2010).

Con el fin de comprender la importancia de la norma para los líderes, se enfatiza en el detalle de principios como el de comportamiento ético, ya que la organización debe adoptar valores como la honestidad, equidad e integridad asumiendo el compromiso de tratar el impacto de sus actividades y decisiones en los intereses de las partes involucradas con la organización (ISO 2600, 2010:12).

Los principios, las prácticas y materias fundamentales de Responsabilidad Social definidos en la norma internacional IRAM-ISO 26000 cumplen un rol fundamental de guía, lo que permite su incorporación en el diseño y la evaluación de los sistemas de información (García, 2012).

Los temas de la ISO 26000 no se utilizarán de igual manera por todos los tipos de organizaciones, sin embargo, todas las materias fundamentales resultan pertinentes de una u otra forma. Las materias son: gobernanza de una organización, derechos humanos, prácticas laborales, medio ambiente, prácticas justas de operación, asuntos de consumidores y participación activa y desarrollo de la comunidad (2010:23).

Se detallan las materias fundamentales relacionadas con el ámbito de los sistemas de información y el factor humano en las organizaciones.

68. ***Gobernanza de una organización***

Es el sistema por el cual una organización toma e implementa decisiones para lograr sus objetivos. Puede incluir, tanto mecanismos formales basados en estructuras y procesos definidos, como mecanismos informales que surjan en conexión con la cultura y los valores de la organización, a menudo bajo la

influencia de personas que lideran la organización. La gobernanza de la organización es una función fundamental de las organizaciones de todo tipo, dado que constituye el marco para la toma de decisiones.

Los sistemas de gobernanza varían, dependiendo del tamaño y el tipo de organización y del contexto ambiental, económico, político, cultural y social en el que opera. Estos sistemas están dirigidos por una persona o grupo de personas (propietarios, miembros, integrantes u otros) que tienen la autoridad y responsabilidad de perseguir los objetivos de la organización

La gobernanza de la organización es el factor más importante para hacer posible que una organización se responsabilice de los impactos de sus decisiones y actividades y para integrar la Responsabilidad Social en toda la organización y sus relaciones

69. ***Derechos humanos***

Son los derechos básicos que le corresponden a cualquier ser humano por el hecho de serlo. Hay dos amplias categorías de derechos humanos. La primera categoría concierne a derechos civiles y políticos e incluye derechos tales como el derecho a la vida y a la libertad, la igualdad ante la ley y la libertad de expresión. La segunda categoría concierne a derechos económicos, sociales, y culturales e incluye derechos como el derecho al trabajo, el derecho a la alimentación, el derecho al máximo nivel alcanzable de salud, el derecho a la educación y el derecho a la seguridad social.

70. ***Prácticas laborales***

Comprenden todas las políticas y prácticas relacionadas con el trabajo que se realiza dentro, por o en nombre de la organización, incluido el trabajo subcontratado. Las prácticas laborales se extienden más allá de la relación de una organización con sus empleados directos o de las responsabilidades que una organización tenga en un lugar de trabajo de su propiedad o que esté bajo su control directo.

Las prácticas laborales incluyen reclutamiento y promoción de trabajadores; procedimientos disciplinarios y de resolución de reclamaciones; transferencia y traslado de trabajadores; finalización de la relación de trabajo; formación y desarrollo de habilidades; salud, seguridad e higiene industrial, y cualquier política o práctica que afecte a las condiciones de trabajo, en particular, la jornada laboral y la remuneración.

Las prácticas laborales incluyen también el reconocimiento de las organizaciones de trabajadores y la representación y participación, tanto de organizaciones de trabajadores como de empleadores, en negociaciones colectivas, diálogos sociales y consultas tripartitas.

Las políticas que incluyen Responsabilidad Social deben atender los intereses de los trabajadores y de sus familias, respetando condiciones de trabajo y situaciones particulares, para que la eficiencia y eficacia se manifieste en los hechos y resultados organizacionales.

71. ***Medio ambiente.***

Las decisiones y actividades de las organizaciones invariablemente generan un impacto en el medio ambiente, con independencia de dónde se ubiquen. Estos impactos podrían estar asociados al uso que la organización realiza de los recursos, la localización de las actividades de la organización, la generación de contaminación y residuos y los impactos de las actividades de la organización sobre los hábitats naturales.

Para reducir sus impactos ambientales, las organizaciones deberían adoptar un enfoque integrado que considere las implicaciones directas e indirectas de carácter económico, social, de salud y ambiental de sus decisiones y actividades. Se deben señalar los aspectos específicos del ambiente que se ven afectados

por la actividad.

72. ***Prácticas justas de operación***

Se refieren a la conducta ética de una organización en sus transacciones con otras organizaciones. Incluyen las relaciones entre organizaciones y agencias gubernamentales, así como, entre organizaciones y sus socios, proveedores, contratistas, clientes, competidores y las asociaciones de las cuales son miembros.

Los asuntos relacionados con las prácticas justas de operación se presentan en los ámbitos de anticorrupción responsable en la esfera pública, competencia justa, comportamiento socialmente responsable, relaciones con otras organizaciones y en el respeto a los derechos de la propiedad.

73. ***Participación activa y desarrollo de la comunidad***

La participación activa, ya sea de manera individual, o a través de asociaciones que busquen aumentar el bien público, ayuda a fortalecer la sociedad civil. En este sentido, cabe señalar la importancia de la interrelación entre los componentes del medio y la organización, independiente de su dimensión y naturaleza.

Las organizaciones que se involucran de manera respetuosa con la comunidad y sus instituciones, reflejan valores democráticos y cívicos, y los fortalecen. El manejo eficaz de la información puede generar puentes de colaboración entre los actores externos y la organización mejorando el desempeño organizacional.

Se observa que el enfoque de Responsabilidad Social comprende aquellas decisiones que está en condiciones de tomar una organización con el objetivo de ejercer influencia en mejoras sustanciales de su desenvolvimiento económico, social y ambiental, empoderando a su público interno y estableciendo un honesto canal de diálogo-escucha con el resto de sus públicos de interés.

Sistemas de Información, Factor Humano y Responsabilidad Social

Los sistemas de información desempeñan un rol fundamental en el logro de los objetivos de supervivencia como de crecimiento de las organizaciones. Su conducción bajo estándares internacionales, contribuyen a que la gestión se desarrolle de forma efectiva. Los líderes son los encargados de guiar a las personas con un soporte que brinde solidez a sus decisiones. Es esencial el estudio de sistemas de información en organizaciones universitarias de argentina, para crear planes y ver la implementación de normas, que incluyan las de Responsabilidad Social, en forma programada en las diferentes áreas y unidades académicas.

En el discurso directivo se insiste en la necesidad del aporte y compromiso individual con la empresa. La empresa enfocada en la búsqueda de la eficiencia, solo toma los valores que se refieren a virtudes personales como la dedicación plena al trabajo, la mayor productividad, la responsabilidad por la tarea, el respeto a las normas, la lealtad a la conducción. Se postergan las referencias a la responsabilidad de los niveles directivos en la tarea de superar las desigualdades o necesidades insatisfechas en la propia empresa.

La Responsabilidad Social es una forma de gestión que se puede asociar con los principios de calidad total ya que conlleva una visión totalizadora para su incorporación en las decisiones y accionar organizacional.

Cabe considerar, de acuerdo con lo expresado por Jorge Etkin, (2012:169) que el orden de las instituciones (familia, escuela, aparato estatal) incluye valores y creencias sostenidos en la vida cotidiana y

ello atraviesa la organización. Este orden no es una fuerza unilateral porque la organización también educa y controla las ideas que se consideran deseables en su ámbito. La frase "nuestro modo de pensar aquí" refleja esta influencia corporativa.

Por otra parte, en el interior de la organización, también están los códigos y creencias que los individuos construyen en sus grupos de trabajo. Hay aquí una fuente de ambigüedades en cuanto a lo considerado deseable en el medio social respecto de los intereses de la organización.

La llamada cultura de cada organización, se impregna con los planes oficiales, su sola existencia no la acredita como un aporte al bienestar general. En la realidad, la cultura de empresa expresa distintos modos y climas de trabajo. Modelos donde predomina el ambiente de competencia-colaboración, confianza-temor, ayuda confrontación, aprendizaje-rutina, tolerancia-sumisión. En la cultura organizacional se instalan ciertos valores dominantes o excluyentes, alineados con las prioridades y decisiones de gobierno. Y también existen valores "disidentes" o "resistencias" al orden establecido. Son brechas de insatisfacción, fuentes de crisis y tensiones en una realidad compleja.

Según Idalberto Chiavenato la cultura organizacional es un conjunto de valores, creencias, tradiciones y modos de ejecutar las tareas que, de manera consciente o inconsciente, cada organización adopta y acumula con el tiempo, y que condiciona fuertemente el pensamiento y el comportamiento de sus miembros (2012:119).

Es necesario analizar en el terreno de la universidad la cultura organizacional, gestionando la construcción de una visión compartida, donde las estrategias educativas, deben seguir un modelo, contemplando los valores sociales. Asimismo, es válido el estudio de los principios y propósitos institucionales considerando que, en organizaciones con fines de lucro, se plantea la cuestión de hasta dónde las estrategias competitivas pueden avanzar por sobre los principios éticos, que la sociedad ha legitimado e incorporado en sus rasgos culturales. Cuando se utiliza la idea de valores en la empresa como un recurso funcional a los intereses de un grupo dominante en la organización, se los distancia del concepto del bienestar general y ello es una fuente de tensiones en las relaciones con el contexto.

A los fines de contemplar al ser humano como mediador valioso en los cambios hacia una cultura organizacional basada en valores de Responsabilidad Social, es dable señalar que las normas se aplican a cada organización en particular y a cada grupo de interés de la misma, no se trata de un modo único de hacer las cosas.

En este sentido, en toda la institución educativa es indispensable analizar el entorno de las organizaciones y buscar el alineamiento de las personas que forman parte de la misma con los principios que señalan el rumbo organizacional. Así se crea un ambiente que permite enlazar los valores en un sistema integrador de la actuación de todos los miembros.

En el campo de la universidad, el factor humano conforma grupos y requiere de interacciones entre sectores partícipes para el logro de metas. Se espera que la RSU tenga un contenido movilizador, suscite una convergencia entre los actores sociales, contribuyendo a construir un sentido nuevo a la reflexión sobre los temas claves de la comunidad (Martí, 2008:1-2). Para ello, es necesario realizar modificaciones tanto en los programas académicos como en actividades vivenciales.

La proyección social de las Universidades no es sólo una acción externa, sino que tiene incidencia académica a través de la introducción de cambios en el currículo y en las pedagogías. Una mayor pertinencia y un currículo basado en competencias, contribuye a la proyección social al reafirmar saberes

prácticos y no exclusivamente teóricos como respuesta a problemas concretos (Domínguez, 2009:44).

La autora María de Jesús Domínguez Pachón describe diferentes formas en las que una universidad puede ayudar a la sociedad y las clasifica en cuatro tipos:

1. Promoción de impactos positivo en el entorno inmediato: Implica la creación de centros universitarios al servicio de la comunidad, como clínicas.

2. Promoción de un impacto comunitario: Son actividades a realizar en instalaciones de la comunidad para atender una necesidad del colectivo.

3. Actividades de asistencia técnica.

4. Actividades para el fortalecimiento de instituciones mediante el voluntariado: La universidad se contacta con instituciones en las que alumnos pueden ayudar de forma voluntaria (2009:47).

Los sistemas de información son un eslabón esencial para la efectividad organizacional, un artífice en los planes, decisiones y acciones que permiten el desarrollo normal de las actividades, para lo cual se deberán diseñar sistemas que estén alineados con la misión y visión formulada. Los objetivos y las normas encauzan a las personas a recorrer el camino trazado por los directivos, por lo que es necesario que el espíritu de la Responsabilidad Social se traduzca en pautas de comportamiento presentes en principios y códigos de conducta para toda la organización. Además los planes deben acompañarse de herramientas de gestión y apoyo de la dirección para que los conductores faciliten el tránsito de las personas hacia los objetivos, cumpliendo sus funciones, asumiendo valores, trabajando con motivación sostenida, todo lo cual facilita minimizar las desviaciones, en medio de los cambios.

El factor humano representa un recurso esencial, una fortaleza para la organización. Las competencias esenciales de las organizaciones y la gestión de sistemas de información deben estar enlazadas a su cuidado, formación integral y desarrollo. La formación del personal brinda un espacio para la reflexión y plantea interrogantes sobre las ambivalencias presentes en el quehacer diario, pero también dinamiza el desarrollo de valores en el marco de la Responsabilidad Social, dando a cada uno su lugar.

García y Dolan, expresan que La Dirección por Valores (DPV) es "un marco global para rediseñar continuamente la cultura de la empresa de forma que se generen compromisos colectivos para proyectos nuevo e ilusionantes". Es un planteamiento que introduce a la persona dentro del pensamiento directivo en la teoría y en la práctica (1993:5).

Todo liderazgo o gobierno de la empresa o sistema social en general, opera mediante valores. Se pueden representar como el armazón de las estrategias diseñadas para alcanzar la visión de la empresa. La DPV facilita el liderazgo para la construcción de un deber ser colectivo y unas reglas libremente elegidas y asumidas. Así se logra un gran valor transformador que introduce coherencia a todo lo largo y ancho de la empresa.

Es una herramienta conceptual idónea para relacionar e integrar la dirección estratégica con la gestión de recursos humanos. Es de utilidad en el manejo de problemas cotidianos con sus colaboradores, cualquiera sea el tamaño y el sector de todo tipo de organización.

"La Dirección por Valores", puede emplearse entonces, para orientar la conducta hacia los objetivos esperados; en ese camino se pueden hacer operativas guías generales, como las señaladas por las normas ISO 26000 (2010).

En virtud de poder realizar un diagnóstico organizacional, Si bien no se persiguen objetivos económicos, en la universidad puede existir una visión reduccionista de la misma, centrada en el logro de resultados cuantificables en términos económico-financieros sin poner la actividad al servicio del hombre. "Se deben tener en cuenta necesidades materiales y las exigencias intelectuales, morales, espirituales de todo hombre, de todo grupo de hombres; así el empresario, siguiendo sus métodos y leyes propias, servirá de forma eficiente contribuyendo al desarrollo del bien común" (Juan Bernardo, 1993:4).

El bien común es un conjunto de condiciones de la vida social que posibilitan a los hombres el logro de los objetivos individuales y organizacionales en total armonía. El directivo debe favorecer el progreso técnico, el espíritu de innovación, la iniciativa, la motivación de cuantos integran la organización.

El comportamiento organizacional deberá encauzarse hacia el bien común, en búsqueda del desempeño responsable, donde la conducta se regule por normas éticas. El diálogo es un elemento central e indispensable del pensamiento ético de los hombres aún en medio de tensiones, enfrentamientos o situaciones conflictivas, buscando acercar a las partes mediante la negociación.

Otro concepto es que la empresa es un grupo social constituido por personas libres que organizadas de acuerdo a un modelo organizacional, que establece jerarquías y actividades de diferente naturaleza, cooperan entre sí para producir bienes y servicios con fines de intercambio económico. En este concepto se considera al hombre como centro de la actividad económica de la empresa. Es un concepto antropológico que lleva implícita la participación de los trabajadores que conforman una comunidad de personas en pos de objetivos comunes. Es así que se entiende que la conducta ética en la empresa se concibe como un fenómeno propio del ser humano.

La característica esencial de la Responsabilidad Social es la voluntad de las organizaciones de producir los cambios que posibiliten incorporar objetivos sociales y ambientales en la toma de decisiones y la de rendir cuentas de los impactos del desarrollo de su actividad tanto dentro como fuera de la misma.

Atentos que la empresa desenvuelve su actividad en una sociedad de organizaciones donde la interrelación entre factores internos y externos y los cambios continuos que la afectan, se puede definir a la empresa como: una organización del trabajo ordenada a la creación de riquezas, que beneficia y contribuye a la realización de sus integrantes y sirve a la comunidad en la que se inserta.

Los principios de Responsabilidad Social brindan los estándares a definir para comenzar a edificar el comportamiento ético en la organización. Representan los pilares que, respetados por los partícipes de la vida institucional, ayudan a moldear el comportamiento humano alrededor de valores compartidos.

Conclusiones

La información, producto de sistemas que unen personas y tecnologías, debe tener un flujo continuo y exige adoptar por parte de los gestores, las metodologías necesarias para afrontar los requerimientos de los usuarios, Además los sistemas de información deben contemplar el cumplimiento de los principios de Responsabilidad Social.

El enfoque de Responsabilidad Social incorpora pautas de comportamiento que llevan a un cambio cultural ya que debe sostenerse en valores y creencias compartidos por los miembros de la organización.

La sinergia del esfuerzo conjunto moviliza la producción del cambio de actitud de las personas. Además, orienta la actividad que se realiza en todos los niveles y ámbitos, hacia la consecución de ideales de mejora continua y respeto por valores e intereses de todos los sectores partícipes.

La gobernanza de la organización, encarnada por la Dirección de la organización es el factor fundamental para guiar los sistemas componentes hacia el desempeño con efectividad. Es hacer posible que una organización se responsabilice de los impactos de sus decisiones y actividades estableciendo la Responsabilidad Social en toda la organización y sus relaciones. Para que una organización implemente los lineamientos que le permita ser socialmente responsable, debe contar con los siete principios de la Responsabilidad Social.

El desempeño efectivo se logra con los miembros que asuman un compromiso hacia una conducta que respete principios éticos viabilizados en valores instrumentales y finales que definen a cada organización en el medio social. Es responsabilidad de cada organización identificar cuáles de las materias fundamentales resultan importantes para ser utilizadas por la organización, a través de sus propias consideraciones y del diálogo con las partes interesadas, tanto a nivel interno como externo.

El enfoque sistémico integra, une subsistemas en un todo haciendo viable la implementación de la Responsabilidad Social. Esta mirada totalizadora exige que la gestión de la información se realice para todos los niveles y unidades, estudiando y definiendo los procesos organizacionales, analizando la necesidad de crear o de mejorar en forma continua áreas o centros de sistemas, considerando que se conforman grupos humanos alrededor de procesos.

La información, recurso vital para toda la organización, deberá atender estándares y requisitos demandados por las partes interesadas, lo que se puede lograr siguiendo pautas de Responsabilidad Social.

Los sistemas de información gestionan los procesos y apoyan la toma de decisiones de las organizaciones, posibilitando el logro de su misión y de sus objetivos; las personas que conforman los equipos de trabajo deben ser formados para integrar la Responsabilidad Social dentro de su manera de operar. Para realizar esta tarea es necesario comprender su importancia, identificar y atender a los sectores interesados en la vida de las organizaciones.

La formación de las personas en valores compartidos dan sentido y moral al esfuerzo por el trabajo bien hecho. Entre los cuales se logra el orgullo por hacer las cosas bien, el sentido de la profesionalidad, la expectativa de relación directa entre el esfuerzo por mejorar procesos y la recompensa. En definitiva, aplicando la dirección por valores se da sentido al trabajo de alto rendimiento, pudiendo armonizar sus lineamientos con los de la Responsabilidad Social.

Los sistemas de información que incorporan los lineamientos de Responsabilidad Social, propician el

involucramiento de las personas en toda la organización. Tienen impreso el sello de los principios y prácticas que permiten seguir los procesos eficientemente para la satisfacción de los usuarios. Orientar el comportamiento es la misión de los responsables de sistemas, para que el plan que se desarrolle haga operativos objetivos en pos de valores finales. El propósito es lograr resultados que refuercen las conductas eficaces y eficientes mediante la combinación entre tecnología, recursos y sistemas que distingue a las organizaciones exitosas.

Referencias

Bernardo, Juan D. (1993). Ética de los negocios. Buenos Aires. Ediciones Macchi.

Cortina Orts, Adela. (2005). Ética de la empresa, no sólo responsabilidad social, en Revista de empresa: La fuente de ideas del ejecutivo, ISSN 1579-8763, Nº. 11, 2005, págs. 40-49, recuperado de: https://diarioresponsable.com/opinion/16786-adela-cortina-sin-empresas-eticas-no-hay-una-buena-sociedad.

Chiavenato, Idalberto. (2012). Comportamiento Organizacional, Buenos Aires. Mc. Graw-Hill. 8° edición.

Debeljuh, Patricia (2009). Ética Empresarial: En el núcleo de la Estrategia Corporativa, Buenos Aires, Cengage Learning, Argentina, 2009.

Domínguez Pachón, María Jesús. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Humanismo y Trabajo Social, Vol. 8, (pp. 37-67). Recuperado de www.redalyc.org/pdf/678/67812869001.pdf

Drucker, Peter (2000), La Gerencia, Buenos Aires. Editorial Ateneo.

Etkin, Jorge (2012). Brechas éticas en las organizaciones. Buenos Aires. Cengage Learning,

Forética. (2015). Asociación de empresas y profesionales de la Responsabilidad Social empresarial / sostenibilidad. España y Latinoamérica. Recuperado de http://scyr.es/portfolio-item/foretica/

García, M., Carestia, N. Aballay, A., Pérez Villa, J. (2012). La Responsabilidad Social y los Sistemas de Información. La Plata. Recuperado http://41jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/190_SIE_2012.pdf

García, Salvador y Shimon Dolan, (1997) La Dirección por Valores. Madrid. Mc. Graw-Hill.

Martí Noguera, Juan J. et al. (2008). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana. 18 (2008): 1-13. Dialnet. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501815

Norma Internacional ISO 26000 (2010). Guía de Responsabilidad Social. Sitio web de ISO. https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:26000:ed-1:v1:es:sec:4./

Vallaeys, François. (2009). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria. Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú.

La gestión de la información académica: el caso de la Universidad de Buenos Aires

Autor: Nosiglia, María Catalina (Universidad de Buenos Aires)**; Januszevski, Sebastián** (Universidad de Buenos Aires)

Resumen: Los cambios transcurridos en el sistema universitario argentino en la década del '90 en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior supusieron una tensión sobre la disponibilidad y calidad de información, tanto a nivel de las instituciones como a nivel sistémico. Por una parte, la complejidad y especificidad de las universidades como organización representó una serie de aspectos a considerar en las políticas adoptadas para la mejora de dicha información. Por otra parte, las características del sistema universitario argentino conllevaron el diseño de políticas específicas y particulares, que resultaron en una serie de medidas que involucraron el diseño de mecanismos de recolección y sistematización de información, el desarrollo de sistemas de información y soporte a la gestión especialmente diseñados para las instituciones que componen el sistema y la creación de órganos específicos de desarrollo y soporte de dichos sistemas. El presente trabajo aborda los aspectos específicos de las universidades como organización, describe las características generales de las políticas desarrolladas en el sistema de educación superior en materia de información y analiza el caso de la Universidad de Buenos Aires en materia de gestión de la información académica en los últimos años.

Palabras claves: Gestión de la información, organización, universidad.

Texto completo:

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es caracterizar las políticas universitarias en Argentina referidas a los sistemas de información académica y su gestión y como se implementaron en la Universidad de Buenos Aires.

En primer término, caracterizaremos los principales aportes teóricos conceptuales en el campo de la universidad como organización y su gestión destacando la gestión de los sistemas de información académica.

En particular, abordaremos como caso de estudio a la Universidad de Buenos Aires, destacando sus particularidades organizacionales. En particular, analizaremos como se fue reconstruyendo y reconfigurando, desde hace seis años, el sistema de información académica. Finalmente, destacaremos qué cuestiones faltan resolver y sus dificultades para implementarlas.

2. Aportes teórico-conceptuales para el análisis de la organización y gestión universitaria

2.1. La universidad como organización compleja

La universidad como organización posee un conjunto de características propias de toda organización compleja moderna en términos de su gobierno y administración. Sin embargo, la universidad no es una empresa común, sino que tiene su especificidad por ser una organización orientada a la producción y transmisión de conocimientos articulados en disciplinas. Asimismo, como característica de las universidades reformistas se sumó la función de extensión universitaria.

La universidad como toda organización compleja persigue objetivos, divide el trabajo para la consecución de los mismos y arbitra mecanismos de coordinación a través de su estructura formal. Posee órganos de gobierno y mecanismos para la toma de decisiones y una administración burocrática. Pero posee ciertas características distintivas ya que trabaja en una alta dosis de incertidumbre porque producto de las tareas que realiza la enseñanza y la investigación. Raramente tienen una sola misión y existen grandes controversias en el establecimiento de jerarquías. Por lo cual no sólo hay ambigüedad sino conflictividad en su esclarecimiento de los objetivos. Otra característica que cabe mencionar es que son organizaciones en donde se "procesan personas". La característica singular es que los "clientes", alumnos en formación, participan u opinan activamente de los procesos de decisión institucional. Con respecto a sus recursos humanos, estos pertenecen en su mayor parte a la categoría de profesionales. Este tipo de trabajador demanda autonomía en el trabajo dado su considerable conocimiento y "experticia", la lealtad y el reconocimiento de autoridad se establece con respecto a sus propios pares, lo que produce tensiones entre los valores profesionales y las expectativas burocráticas de los administradores. Por último, si bien las universidades conquistaron y lucharon por mantener cierto nivel de autonomía, los cambios de las últimas décadas en términos de las exigencias por responder a las demandas crecientes de diferentes públicos y de rendir cuentas de su accionar ante el Estado, promovieron cambios en la relación Estado-universidad-sociedad que implicaron una mayor exposición frente al contexto (Nosiglia, 1999).

El carácter de esta compleja organización, en donde se cruzan líneas de autoridad, profesionales que demandan autonomía, "clientes" que presionan por participar de las decisiones, objetivos ambiguos y tecnologías holísticas ofrecen una imagen descripta por Cohen y March, como una "anarquía organizada" (Cohen y March, 1974). Si bien en algunos puntos la descripción de la universidad como organización anárquica puede ser exagerada, llama la atención sobre la complejidad en el ejercicio de la autoridad en la adopción de decisiones sobre asuntos fundamentales que hacen al funcionamiento del sistema de educación superior y de los establecimientos universitarios en particular.

Según expresa Clark, autor de referencia insoslayable para el análisis de la universidad como organización, la materia prima en torno a la que se organiza la actividad universitaria es el conocimiento. El trabajo

académico se organiza sobre la base de la manipulación del conocimiento- descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación-, siendo sus tecnologías principales la investigación y la enseñanza. Las dimensiones destacadas por Clark para caracterizar la organización universitaria son: cómo se divide el trabajo, las creencias que sostienen sus miembros y las formas y niveles de la autoridad. Clark identifica tres formas básicas de autoridad académica con subdivisiones a su interior: la autoridad basada en la disciplina - personalista y colegiada profesoral-, la autoridad basada en el establecimiento - patronato y burocrática institucional y, la autoridad basada en el sistema- burocrática y política gubernamental y oligarquía académica pansistémica (Clark, 1992)

Por su parte, Baldridge y otros, distinguen tres modelos de gobierno académico: el burocrático, caracterizado por la existencia de una burocracia legal racional apoyada en el cargo y la autoridad del cuerpo; el colegial que es cooperativo, no jerárquico en la toma de decisiones, predomina la autodeterminación del cuerpo docente y, el político, que se caracteriza por la existencia de múltiples grupos de interés, en permanente conflicto de poder desde perspectivas y valores contrapuestos. Además, destaca que cada modelo supone estilos diferentes de toma de decisión y liderazgo (Baldridge y otros, 1991).

Esta distinción de tipos, modelos y niveles de autoridad es en términos analíticos, ya que en la realidad, se encuentran diferentes combinaciones de éstos dependiendo de la tradición histórica y cultural de cada tipo de institución y cada sistema nacional.

2.2. La gestión universitaria

Entendemos la gestión como el quehacer que hace a la dirección y al sentido de la institución universitaria, concebida como unidad, en términos estructurales. Una unidad que se construye en la identificación de diferentes planos de reflexión mutuamente vinculables (las diferentes facetas de ese quehacer) y que tiene como principales protagonistas a los sujetos que la conforman y sus relaciones (Alonso Bra y Fernández Lamarra, 2004).

Martinez Nogueira (2000), identifica tres dimensiones de la gestión universitaria :a) las funciones administrativas, referidas a la captación, ordenamiento, afectación y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los fines organizacionales; b) la dimensión del gobierno, atribuciones de los órganos y decisiones efectivas que se adoptan como consecuencia de esas atribuciones y c) las a idea de gobernabilidad como capacidad de hacer efectivas las decisiones y de preservar la unidad institucional, refiere a los procesos de implementación, a las respuestas y consecuencias de las políticas institucionales y a los niveles de legitimidad y consenso alcanzados. A las tres anteriores dimensiones, De Vries e Ibarra

Colado (2004), incluyen una cuarta dimensión: el liderazgo.

Algunos desafíos que se le presentan a la gestión universitaria según diversos autores (Martinez Nogueira, De Vries e Ibarra Colado, Perez Lindo, entre otros) están representados por los cambios tanto al interior de las universidades como organización como en el contexto: cambios radicales en la organización, producción y diseminación del conocimiento; cambios en la dialéctica autonomía/control entre la universidad, el estado y el mercado; incremento permanente de la demanda por educación superior; necesidad de continua actualización de contenidos y conocimiento en función de las necesidades del mercado de trabajo y variedad de especializaciones y especificidades disciplinares; tensión entre los recursos necesarios para la actualización de conocimiento y las limitaciones presupuestarias; pérdida de reconocimiento social como mecanismo de distribución de status ante la multiplicación de espacios que compiten y la dificultad de inserción de graduados.

Asimismo, se plantean otros desafíos por cuanto: se tensiona la unidad de sentido institucional con la complejización de las tareas de la institución y la diversidad de actores involucrados; la autonomía de la vida académica se tensiona con los requerimientos vinculados a la predictibilidad y previsión necesarias propias de toda institución; las lógicas internas y los patrones académicos de funcionamiento se tensionan en relación con la visualización y expectativa social de vehículo hacia la inclusión en el mercado productivo y provisión de prestigio social; las regulaciones y convalidaciones externas comunes a todo el sistema universitario se tensionan con la especificidades de los grupos y comunidades académicas; la misión se encuentra sujeta a las diferentes visiones, perspectivas e intereses de los actores involucrados en relación con la jerarquización de objetivos y la definición de prioridades; las decisiones emanadas de los distintos ámbitos colegiados se tensionan con las negociaciones constantes, la lentitud y las dificultades para la previsión, en tensión asimismo con la concreción de una visión de largo plazo; la capacidad de procesamiento se tensiona con criterios extraorganizacionales (profesionales, políticos y académicos) para la evaluación de sus procesos y productos; la diversidad de los liderazgos basados en jerarquía, posiciones burocráticas, prestigios académicos, inserción política y redes sociales y profesionales se tensionan con los requisitos de unidad de conducción y legitimación de las decisiones; por último, las exigencias de autonomía y respeto de las lógicas internas se tensionan con la dependencia respecto a las autoridades de política universitaria y presupuestaria, las relaciones con el mercado educativo y de trabajo, entidades profesionales, gobiernos locales, familias, la comunidad científica y demás organizaciones empresariales y sindicales.

En la década de los ‘90 partir del triunfo del pensamiento neoliberal; la emergencia del enfoque de la nueva gerencia pública (*New Public Management*) como paradigma dominante de la reforma de los modelos tradicionales de gestión y administración del sector público; y la peculiar configuración del

contexto de la educación superior en América Latina cuestionan y desafían modos tradicionales de organización y administración universitaria

Particularmente para el tema que nos ocupa, la corriente de la Nueva Gestión Pública (NGP) fue adoptada y cobra impulso en los años 90 a partir de las recomendaciones de diferentes organismos supranacionales, como el Banco Mundial, el BID y el FMI.

Sin desconocer, a nuestro juicio, la importancia de la información para la toma de decisiones cabe destacar que en este contexto, se crea el sistema de información universitaria (SIU). En el año 1995 el Ministerio de Educación y la recientemente creada Secretaria de Políticas Universitarias firman un Préstamo con el BIRF denominado Programa de Reforma del Educación Superior que entre sus componentes financiables estaba el desarrollo SIU[219]

2.3. La gestión de la información

Como señalan Hua y Herstein (2013), la gestión de la información en el marco de los sistemas de educación depende de tres factores: la producción de datos e información en los tiempos requeridos y con el grado necesario de confiabilidad; la integración y difusión entre áreas; y el efectivo uso de datos e información en la toma de decisiones vinculadas con las políticas educativas. En el caso de la gestión de la información al interior de las instituciones reviste características similares, con el agregado de la especificidad que poseen las universidades como organizaciones en términos generales y, en particular, el sistema de educación superior argentino.

En el caso del sistema universitario argentino la necesidad de información sistemática, homogénea, normalizada e íntegra se instaló no sólo por las necesidades vinculadas a la reforma de los mecanismos de asignación presupuestaria anteriormente mencionados, sino también por otros mecanismos que fueron parte de la reforma de la década del '90 como la implementación de los procesos de evaluación y acreditación, para los cuales la información se tornó un elemento indispensable. El conjunto de los aspectos y dispositivos implementados en la reforma del sistema de educación superior (modificaciones en las lógicas de la gestión institucional, cambios en los componentes vinculados con la asignación presupuestaria, etc.) tensionaron la disponibilidad de información y los mecanismos de registro.

[219] El préstamo del BIRF para el financiamiento del Proyecto de Reforma de la Educación Superior (Appraisal Report WB-13935-AR) puede describirse sintéticamente alrededor de tres grandes ejes: el cambio del marco jurídico regulatorio en materia de creación de nuevas instituciones y carreras tanto en el sector público como privado, la implementación de cambios en el gobierno de las instituciones y la implementación de mecanismos evaluación de la calidad; el incentivo a las iniciativas e inversiones que impulsen la eficiencia y calidad de las universidades; y la reorientación de los criterios de asignación presupuestaria y diversificación de fuentes de financiamiento de las instituciones de educación superior.

Asimismo, los aspectos vinculados con la complejidad organizacional de las instituciones universitarias constituyeron elementos centrales en materia de gestión de la información. Como señalan Nogueira y Góngora (2000) y en los puntos anteriores del presente trabajo, los atributos organizacionales específicos de las universidades en general y en particular de la Universidad de Buenos Aires (distribución del poder, modalidad de la toma de decisiones, complejidad en materia de gestión, estructuras fracturadas, convivencia de distintas lógicas internas, etc.) resultan componentes explicativos tanto en lo referido a los mecanismos de relevamiento como a la producción de información.

La paulatina informatización de los procedimientos administrativos en todas las dimensiones de gestión produjo progresivamente la existencia de bases de datos que concentraron información referida a las dimensiones de gestión de las instituciones. No obstante, la disponibilidad de información a partir de las diferentes dimensiones de gestión no garantiza necesariamente la posibilidad de producir información que permita dar cuenta de las múltiples funciones de la universidad como institución hacia su interior, en relación con el sistema y en relación con el tejido socioproductivo. En términos de gestión de la información, es posible distinguir dos grandes áreas de gestión de la información: por una parte, la información orientada a dar cuenta de una dimensión de gestión (por ejemplo, información específica correspondiente a la gestión financiera, información específica referida a la gestión académica en términos de cantidad de estudiantes, información específica referida a la gestión de recursos humanos en términos de cantidades de docentes, investigadores y personal de apoyo); por otra parte, la información orientada a dar cuenta de las funciones de la universidad, en términos de docencia, investigación y extensión.

Sobre todo en la segunda es donde se tensionan los mecanismos de relevamiento y registro, procesamiento e integración de la información, por cuanto dar cuenta de las funciones y las acciones desarrolladas conlleva el cruce de información proveniente de diferentes dimensiones de gestión, cuyos datos fueron registrados en general en relación a las necesidades de la dimensión de gestión pero no necesariamente en relación a la necesidad de producción de información. La generación de indicadores constituye un ejemplo: un indicador como el costo por alumno implica la necesidad de que el registro de los datos vinculados a la producción del indicador (ejecución presupuestaria, actividades docentes, costos vinculados como los referidos a infraestructura y mantenimiento, etc.) contengan la información que permita interrelacionar los datos.

Es necesario resaltar que los modos de registro de los datos se encuentran frecuentemente vinculados a la cultura institucional del uso de información como insumo para la planificación, monitoreo y toma de decisiones en materia de políticas, tanto sistémicas como institucionales. Por diferentes motivos (calidad y disponibilidad de la información existente, prioridad de otras racionalidades, etc.) el uso de información

no se encuentra fuertemente asentado en las culturas institucionales y en los procesos de toma de decisiones. Como resultado, los sistemas de información operan como soporte a la gestión -y en algunos casos los propios sistemas son parte de los procedimientos administrativos que hacen a la gestión-pero no en todos los casos registran información que resulta necesaria para dar cuenta del funcionamiento institucional en forma integrada.

3. Las políticas universitarias referidas a la gestión de la información académica

3.1. Las políticas a nivel del sistema

Los diagnósticos preliminares sobre el sistema de educación superior universitaria en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior develaron la falta de información confiable sobre el sistema universitario, a tal punto que resultaba complejo contabilizar con un grado de exactitud suficiente la cantidad de estudiantes universitarios. Parte de este escenario fue la realización en 1994 del Primer Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales que históricamente concentraron aproximadamente entre el 75 y 80% de los estudiantes universitarios totales. Este censo, a iniciativa del Consejo Interuniversitario Nacional y de la recientemente creada entonces Secretaría de Políticas Universitarias y aprobado mediante Acuerdo Plenario CIN N° 147/94 tuvo como objeto fundamental "compilar información actualizada y confiable sobre la cantidad y distribución de alumnos, el tipo y grado de avance en las carreras que cursan y sus características sociales y demográficas a la fecha del Censo"[220].

La falta de información confiable sobre el sistema de educación superior universitario estuvo fuertemente vinculada al marco de la implementación de nuevos mecanismos de asignación presupuestaria que precisaron información no solamente referida a la matrícula, sino a todas las dimensiones de gestión, incluyendo recursos humanos, infraestructura y otras dimensiones. Tal como señala el reporte del Banco Mundial, información básica como cantidad de ingresantes, estudiantes y egresados, composición de la matrícula por disciplina o composición del cuerpo académico no estaba disponible. Además de que la información se encontraba limitada a lo que proveyeran las universidades, el diagnóstico realizado concluyó que: en primer lugar, muy poca información estaba disponible sobre el sector privado y sobre otros niveles educativos; en segundo lugar la información no era recogida en forma regular y homogénea; y en tercer lugar, la calidad de los datos no era suficiente para operar como insumos en la toma de decisiones.

En base a este diagnóstico, las políticas de mejora se orientaron a través del PMSIU (Programa de Mejora del Sistema de Información Universitaria) y del SIU como organismo al desarrollo de sistemas de

[220] Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales 1994, CIN/SPU/INDEC.

información que dieran soporte a las diferentes dimensiones y áreas de gestión de cada institución. Paulatinamente se desarrollaron para el sistema de educación universitario diversos sistemas de soporte a la gestión -académica, económico financiera, de recursos humanos, entre algunas dimensiones-, especialmente orientados a las particularidades de las universidades como organizaciones, de tal manera de mejorar los mecanismos de registro de la información de base desde el nivel operativo. Asimismo se desarrollaron sistemas informáticos de relevamiento de datos en forma sistémica, y sistemas especialmente orientados a necesidades de las instituciones y del sistema universitario. En función de la mejora de la calidad y disponibilidad de los datos e información, además de crearse bases estadísticas a nivel del sistema de educación superior universitario, la mejora de los sistemas de información de soporte a la gestión supuso el fortalecimiento de la gestión a nivel institucional.

Paulatinamente y con diferentes grados de avance y resultados los sistemas desarrollados por el SIU fueron siendo incorporados en las instituciones, a diferentes ritmos y bajo diferentes racionalidades. La heterogeneidad interinstitucional e intra-institucional del sistema de educación superior supuso diferentes ritmos de avance en la materia por un conjunto de factores distintos: escala y asimetría de las instituciones, coexistencia de diferentes esquemas organizacionales (facultades, departamentos, escuelas, institutos, etc.), coexistencia de diferentes racionalidades (administrativas, técnicas, burocráticas y políticas) y diversidad de inercias institucionales, algunas más proclives y otras menos a la incorporación de estos sistemas.

3.2. Las acciones desarrolladas desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires en materia de gestión de la información

Además de las características descriptas aplicable a todo tipo de organización universitaria, la UBA, tanto por su matriz histórica institucional como por su dimensión, posee características y desafíos propios. Por una parte, la coordinación por parte del Rectorado y Consejo Superior de las acciones de cada una de sus facultades es siempre conflictivo ya que se manejan con un grado alto de autonomía. Asimismo, el diseño e implementación de políticas producidas desde las secretarias del rectorado tienen que contar con la voluntad de las unidades académicas para implementarlas.

La UBA integrada por 13 facultades, un ciclo básico común, más de 50.000 ingresantes por año y más de 290.000 estudiantes, una oferta académica de 100 carreras de pregrado grado y 127 titulaciones terminales, 463 posgrados, múltiples institutos de investigación propios de la UBA y de dependencia compartida con otros organismos como CONICET configuran una organización de alta complejidad en los cuales la información fluye a través de múltiples canales, muchas veces insuficientemente conexos en

materia de gestión de la información.

La Universidad de Buenos Aires reviste características singulares en el sistema universitario argentino. El primer rasgo que la distingue es la escala de la institución: en un sistema constituido por más de 120 instituciones, la UBA concentra aproximadamente el 17% del total de los estudiantes universitarios, y es una de las tres megauniversidades de Latinoamérica. El segundo rasgo que la distingue es un rasgo constitutivo de la universidad, y es la dispersión institucional, en términos tanto geográficos como de gobierno, por cuanto como fue mencionado anteriormente, existe una alta autonomía en las unidades académicas. El tercer rasgo es la complejidad de los trayectos educativos, debido tanto a estructuras académicas y administrativas segmentadas (Ciclo Básico Común, facultades, etc.) como una fuerte heterogeneidad de trayectos (convivencia de distintos tipos de ofertas académicas que complejizan el seguimiento de dichas trayectorias educativas). El cuarto rasgo es la superposición y yuxtaposición en términos normativos, por cuanto existen complejos marcos normativos que componen parte del sentido de la información. El quinto rasgo es la heterogeneidad intrainstitucional, que impacta en la coexistencia en las diferentes dependencias de distintos sistemas de información como de distintos criterios de registro y relevamiento de información[221].

En virtud de estos rasgos la gestión de la información, especialmente lo referido a los mecanismos de relevamiento y unificación de información institucional, cobra características particulares. Sintéticamente, pueden diferenciarse dos aspectos relacionados con la gestión de la información: el primer componente obedece a dar respuesta a la dispersión y heterogeneidad, por cuanto -especialmente en lo referido a la gestión académica- tanto los sistemas de soporte en los cuales se registra la información de información como los criterios de registro de los datos son heterogéneos entre las facultades. El segundo componente obedece a integrar información correspondiente a diferentes áreas de gestión con la información proveniente de la gestión académica con el fin de integrar la información hacia la producción de indicadores.

Las acciones realizadas en los últimos seis años se vincularon en primer lugar al análisis de la información existente en los sistemas de unificación de información a nivel institucional, dado que si bien existían sistemas mecanismos de unificación de información provenientes de las diferentes unidades académicas, se realizó la revisión y redefinición de definiciones operativas y mecanismos de verificación y consistencia de la información existente. En segundo lugar, se generaron pautas de integración y consistencia que tuviesen en cuenta todos los componentes vinculados con la información (componentes referidos a la

[221] Es necesario señalar que, en el caso de la UBA, la informatización de los procedimientos administrativos y de gestión se llevó adelante con anterioridad a que los sistemas estandarizados en el ámbito universitario (sistemas SIU) adquirieran la madurez necesaria para dar cuenta de la escala de la UBA y además en forma fragmentada en las diferentes unidades académicas.

estructura académica, al marco normativo y a definiciones estandarizadas en el sistema de educación universitario). En tercer lugar, se generaron sistemas de consulta específicos estadísticos con una definición de variables que respondieran a las estructuras académicas y normativas. En cuarto lugar, se comenzó desde el año 2016 el trabajo de rediseño de sistemas de información que permitieran unificar no sólo variables académicas sino variables sociodemográficas básicas, permitieran dar cuenta de las especificidades académicas y administrativas existentes en las unidades académicas y posibilitaran el análisis unificado de los trayectos académicos hacia el estudio de cohortes. Asimismo, se comenzó el estudio preliminar de la generación de indicadores, la cual es en parte dependiente de que la información proveniente de las diferentes dimensiones de gestión permita los cruces necesarios de datos.

3.3. Un horizonte a conquistar: las políticas a futuro

Los rasgos de la organización institucional anteriormente mencionados así como las características institucionales en términos de descentralización de la UBA revisten una particular importancia en la gestión de la información. En relación a ello, las líneas pueden describirse en torno a tres ejes: la homogeneización de los sistemas de gestión académica, la mejora de los sistemas de unificación de información, y la progresiva generación de indicadores confiables.

En lo referido al primer eje, paulatinamente se incrementa la cantidad de unidades académicas que se encuentran en proceso de implementación de los sistemas estandarizados de gestión académica (sistemas SIU). Los sistemas de gestión que operan al interior de cada unidad académica o dependencia presentan diferentes características tanto técnicas como en la información que registran. La homogeneidad de sistemas de gestión académica -independientemente de que operen al interior de cada dependencia- permite disponer de bases de información y parámetros de procesamiento uniformes, incrementando tanto la integridad como la confiabilidad de los datos, elementos indispensables en los procesos de generación de información.

En segundo lugar, los sistemas de unificación de información deben poder dar respuesta a la dispersión de los trayectos académicos, los cuales como mínimo involucran tres espacios: el cursado del Ciclo Básico Común (el cual curricularmente es parte de las carreras), el posterior ingreso y cursado en la unidad académica correspondiente, y por último la expedición del título. Dar cuenta de los trayectos académicos y alcanzar estudios de cohortes globales y no estrictamente muestrales implica vincular la información proveniente de al menos esos tres espacios institucionales.

Por último, la generación de indicadores fehacientes y confiables constituye uno de los grandes desafíos, el cual es un desafío también a nivel sistémico. Indicadores como duración real de las carreras, tasas de

egreso, o costo por alumno aún requieren ser complementados con otras fuentes de datos y mecanismos de producción de información, sean mediante estudios muestrales específicos o relevamientos ad-hoc. Aún con las dificultades que implican los desafíos planteados, progresivamente la información cobra importancia en la gestión institucional y en la definición de políticas, y el mejoramiento de la calidad de la información disponible debe considerar tanto las características organizacionales, los aspectos técnicos, administrativos y normativos involucrados, las relaciones de la universidad con los actores externos, y los requerimientos de información tanto internos como externos.

Bibliografía

Baldridge, Victor et al (1991). Alternative Models of Governance in Higher Education. En: Petersen, M (org.) Organization and governance in higher education. Edit. ASHE, Reader series, Ginn Press, Massachussets.

Clark, Burton (1992). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Visión, México

Fernández Lamarra, N. Y Alonso Bra, M. (2002). "La gestión universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa". En N. Colossi y Marti Dias de Souza Pinto (Org.) Estudos e Perspectivas em Gestäo Universitaria, Nova Letra, Blumenau, SC, Brasil, 2004. (DIGITAL)

Hall, Richard (1996). Estructuras, procesos y resultados. Prentice Hall, México, sexta edicación.

Hua, H. y Herstein, J. (2003), Education Management Information Systems (EMIS): Integrated Data and Information Systems and Their Implications in Educational Management. Annual Conference of Comparative and International Education Society, New Orleans, EEUU. Disponible en www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_188.pdf

Ibarra Colado, E. (2001) "La Universidad y sus dilemas: ¿De la universidad empresarial a la gobernabilidad participativa? En "Las ciencias sociales, Universidad y Sociedad. Temas para una agenda de posgrado". UNAM. México.

Ibarra Colado, E. y Rondero López, N. (2001) La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad. En: Revista ANUIES, abril-junio, México.

Martínez Nogueira, Roberto. La gobernabilidad y el gerenciamiento de la universidad: desafíos para su

reforma. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro: La universidad como objeto de investigación, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, noviembre de 1997.

Martínez Nogueira, N. (2000) Evaluación de la Gestión Universitaria. Informe preparado para la CONEAU.

Nosiglia, María C. (1999).La Universidad como organización. Aportes de la administración para su estudio .En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. nº 12. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Impacto ambiental de la virtualización de las carreras de grado

Autor: Zanfrillo, Alicia Inés; Esteban, Alejandra María; Artola, María Antonia (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Resumen: La virtualización de la educación superior propone una solución a la demanda de infraestructura áulica necesaria para cubrir la creciente actividad académica así como el desarrollo pleno de las misiones y funciones de las instituciones de educación superior. A pesar de constituirse en la última década en la opción preferida para el apoyo de la enseñanza presencial, el estudio de la implementación de la educación virtual ofrece reducidos abordajes sobre su impacto ambiental. La falta de información sobre la sostenibilidad de esta actividad deja abierto el interrogante sobre la necesidad de desarrollar prácticas compensatorias a fin de mitigar sus efectos.

El propósito de nuestro trabajo es aplicar indicadores internacionales a fin de determinar la sostenibilidad ambiental de la virtualización de espacios curriculares correspondientes al último año de una carrera de grado en una universidad argentina de gestión pública. En el marco del Programa "Tecnología y Responsabilidad Social" de las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Económicas y Sociales (UNMdP) se presentan los resultados de la investigación empírica estableciendo una reducción de la emisión directa de gases efecto invernadero por la disminución de movilidad docente y estudiantil en oposición al incremento de emisiones indirectas por consumo energético y acceso a internet.

Palabras claves: educación superior - sostenibilidad ambiental - educación virtual - cambio climático - carreras de grado

Texto completo:

Introducción

El aumento de la población y el desarrollo de la economía mundial amenazan la supervivencia de millones de personas y especies por las alteraciones provocadas en el medio ambiente. La actividad humana deja una huella en el planeta que trae como consecuencias el calentamiento global, la disminución de la biodiversidad, el agotamiento de la biocapacidad y la contaminación ambiental. La alteración del clima global se debe al incremento de los gases efecto invernadero –GEI– tales como dióxido de carbono y

metano (Intergovernmental Panel on Climate Change –IPCC-, 2014), que provocan el aumento de la temperatura planetaria ocasionando el cambio climático (Chassoul, Marín, Morales y Fallas, 2017). Las problemáticas enunciadas dan cuenta de las dificultades para compatibilizar el equilibrio ecológico y el desarrollo económico (Artaraz, 2002). Esta dicotomía ha llevado a nuevas concepciones terminológicas que van más allá de la perspectiva cuantitativa con un enfoque de crecimiento a la adopción de una perspectiva cualitativa que involucre la explotación de las potencialidades (Daly, 1997).

A fin de reunir el equilibrio en el uso de los recursos y la equidad respecto de su distribución en respeto del medio físico se integran factores sociales, económicos, culturales, políticos y ecológicos en la búsqueda de sostenibilidad (Gallopin, 2002). El actual concepto de desarrollo sostenible tiene sus antecedentes en las diferentes percepciones ambientales de los '70 surgidas de las corrientes de pensamiento del siglo XIX sobre la destrucción de los recursos naturales a partir de la Revolución Industrial y de los efectos sociales negativos que trajo aparejados (Pierri, 2005). Bajo un alcance global se define por primera vez en el Informe Brundtland (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1988) el concepto de desarrollo sostenible como la satisfacción "… de las necesidades actuales sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras en satisfacer sus propias necesidades". En la actualidad supone tanto un enfoque normativo como una estrategia, es decir provee una perspectiva para comprender la realidad a través de una serie de objetivos de desarrollo sostenible –ODS– y una metodología para abordar la resolución de problemas de carácter complejo emergentes de las interacciones entre "… la economía mundial, la sociedad global y el medio ambiente físico" (Sachs, 2014).

Pierri (2005) resume las teorías que abordan la definición del desarrollo sustentable según se priorice una de las dimensiones del concepto por sobre otras. La dimensión económica se enfatiza en la teoría ambientalista moderada con un crecimiento económico ceñido a límites enmarcados en la conservación ambiental y el sostenimiento de condiciones sociales mínimas. Otra teoría antropocéntrica es la humanística crítica o eco–desarrollista que resalta la dimensión social y favorece el cambio en la sociedad centrado en la redefinición de las necesidades humanas a través de un uso responsable de los recursos naturales. La dimensión ambiental se destaca desde la teoría ecologista conservacionista por una perspectiva ecocéntrica a diferencia de las dos anteriores antropocéntricas, enrolándose en posición más extrema sosteniendo un estancamiento del crecimiento económico y poblacional.

Enmarcar las actividades de las organizaciones en una u otra teoría que privilegian un aspecto por sobre los otros no implica desconocer la multidimensionalidad inherente al impacto de sus acciones. Considerar el enfoque conceptual bajo el cual se definen las relaciones estratégicas entre los diferentes actores implica reconocer el ingreso de la concepción de lo viviente en los procesos productivos (Foucault, Davidson, & Burchell, 2008). La redefinición de las misiones y funciones de las organizaciones centradas

en el respeto por el medio ambiente y la biodiversidad extiende hacia los procesos de la vida el nuevo reto que ya había anunciado Foucault en los '70 en su concepción de biopolítica pues afecta no solo a la conciencia e ideas sino al cuerpo extendiéndose así a las relaciones sociales y al medio físico. En términos de la ecopolítica (Rutherford, 1999) se establece una definición de lineamientos que superen las etapas superficiales de investigación correspondientes a la maximización del potencial humano o los resultados económicos hacia la atención del planeta y la redefinición de las necesidades humanas sobre él.

Según la teoría sobre desarrollo sostenible que se aborde así será el conjunto de métricas disponibles para registrar el impacto de las acciones de la sociedad sobre el entorno (Pierri, 2005). La concepción ambientalista moderada se basa en el IWI (Índice de Enriquecimiento Inclusivo o PBI "verde" creado en 2012 en la Cumbre Río+20 para medir la riqueza medioambiental de las naciones) mientras que en la teoría humanística se emplearon (1) el HDI (el Índice de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) es un indicador sintético de los logros medios obtenidos en las dimensiones del desarrollo humano –como una vida larga y saludable, la adquisición de conocimientos y el acceso a un nivel de vida digno– y (2) la EF (la huella ecológica) es un indicador del impacto ambiental generado por la demanda humana sobre los recursos existentes en relación con la capacidad ecológica del planeta para la generación de dichos recursos. El indicador Huella Ecológica –HE– proporciona la medición para el impacto ambiental ausente en las métricas anteriores atendiendo a la cantidad de recursos naturales empleados para el consumo de la vida humana (y sus desechos) en función de los recursos planetarios disponibles.

Un indicador que mide el desempeño ambiental de las organizaciones en su componente energético es la huella de carbono –HC–. Cuantitativamente identifica la cantidad de emisiones de GEI que son liberadas a la atmósfera como consecuencia del desarrollo de cualquier actividad tanto de organizaciones como de individuos identificando las fuentes de emisiones. La HC contempla los GEI definidos en el Protocolo de Kioto: dióxido de carbono, metano, óxido nitroso, hidrofluorocarbonos, perfluorocarbonos (PFC) y hexafluoruro de azufre midiéndose en toneladas equivalentes de dióxido de carbono (Frohmann, Mulder, Olmos y Herreros, 2012). La HC corresponde a todas las emisiones directas –aquellas que la organización controla en sus procesos productivos como consumo eléctrico, combustibles fósiles y embalajes– y las emisiones indirectas –las que surgen de fuentes no controladas por la organización como el transporte y reciclado del producto cuando se encuentra en poder del consumidor– (Frohmann et al., 2012).

La incidencia de los GEI en el calentamiento global es diversa, acentuándose unos por sobre otros dependiendo la actividad humana que se realice y el sector económico en el cual se inscriba. A nivel global, los GEI generados por la actividad humana responden a cinco componentes principales: el 65% de dióxido de carbono se emite por el uso de combustibles fósiles y procesos industriales, el 16% de metano

por actividades agrícolas, gestión de residuos y uso de la energía entre otros, el 11% de dióxido de carbono por deforestación y otros usos de la tierra, 6% de óxido nitroso principalmente por actividades agrícolas y 2% de gases fluorados por procesos industriales (IPCC, 2014). La clasificación de la emisión de GEI en sectores económicos define seis agrupamientos: (1) el 25% para la electricidad y la producción de calor, (2) un 24% en agricultura, silvicultura y otros usos de la tierra, (3) la industria con el 21%; (4) el transporte con el 14%, (5) otros usos de las energías con el 10% y (6) el 6% para la construcción (IPCC, 2014).

Las universidades resultan cada vez más conscientes de los impactos producidos por la generación y emisión de GEI contemplando políticas de sostenibilidad en su quehacer ya sea que contribuyan en forma articulada con los organismos gubernamentales o a través de acciones específicas para minimizar estos efectos promoviendo hábitos y conductas saludables, participando en jornadas y campañas de sensibilización. Entre las experiencias en este sentido destaca el Plan de Desarrollo Sostenible de la Universidad de Santiago de Compostela que define un conjunto de medidas tendientes al compromiso y respeto ambiental de la comunidad universitaria en el desarrollo del quehacer académico y de investigación bajo parámetros sostenibles (López Álvarez & Blanco Heras, 2008).

En el desarrollo de sus misiones fundamentales las Instituciones de Educación Superior –IES– generan un impacto en el ambiente desde el consumo energético requerido por el traslado de los integrantes de la comunidad universitaria para cumplir sus funciones en las actividades académica, de gestión, vinculación con el medio o investigación hasta los recursos que se emplean para el desarrollo de dichas actividades. Algunos de los impactos resultan fácilmente identificables a través de los residuos correspondientes a cada proceso así como los desechos tecnológicos procedentes de la renovación impuesta por los requerimientos de software o la obsolescencia programada. Otros se localizan en la contribución al cambio climático por la emisión de gases efecto invernadero a partir del uso de fuentes energéticas tanto en el acceso a la institución como durante su estancia en ella implicando el uso de estas energías para iluminación, calefacción y transporte vehicular.

La evaluación de los efectos ambientales del quehacer universitario está adquiriendo relevancia en el número de instituciones extranjeras que se suman a la medición de la HC y de los GEI en procesos específicos. Esta conciencia ambiental sin embargo no se ha trasladado aún a nuestro país en la institucionalización de indicadores que den cuenta de los efectos de la vida académica excluyendo de esta forma a la gestión universitaria de exponer los resultados de sus acciones más allá de las dimensiones tradicionales. La ausencia de la consideración sobre los efectos de las acciones de la institución sobre el medio físico puede observarse tanto en la falta del componente ambiental en el conjunto de métricas empleadas para evaluar el impacto de su quehacer expuesto a través de rankings universitarios en índices

como el *QS World University Rankings* y el *Cybermetrics University Ranking*. A nivel internacional, existen destacadas experiencias que evalúan el accionar de la universidad en su ambiente como en Colombia y Chile a través de la elaboración de memorias de sostenibilidad o balances sociales, sin embargo, es una práctica que aún no se refleja en el *ethos* universitario de nuestro país.

En consonancia con el crecimiento de la población mundial, la matrícula universitaria argentina se encuentra en franco ascenso en particular en los períodos signados por crisis socio–económicas de las últimas décadas como la salida de la convertibilidad y la crisis del 2008, con más de 2.250.000 personas que acceden a la educación superior entre estudiantes y nuevos inscriptos para el año 2013 y una tasa bruta de educación superior del 51% en el 2001 al 77% para la población de 20 a 24 años para 2013 (Ministerio de Educación de la Nación, 2013). En la Universidad Nacional de Mar del Plata –UNMdP–, la incorporación del ingreso irrestricto en el año 2015 se erige como una oportunidad de democratización del acceso a la educación superior para toda la comunidad, manifestándose en un incremento para la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales del 30% de su matrícula.

Este aumento en la cantidad de inscriptos tiene su impacto directo en el desplazamiento de los estudiantes para cursar sus estudios. Según su nivel socio–económico, con más del 50% emergente de escuelas privadas y con niveles de escolarización terciario y superior de los padres para el cursado de una carrera profesionalista, se estiman valores de acceso al transporte público por encima del 60% según la presentación efectuada por las agrupaciones estudiantiles ante el Concejo Deliberante de la Municipalidad del Partido de General Pueyrredon para la consecución de la gratuidad del boleto (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 2011; Diario La Capital – Mar del Plata, 2014).

Esta situación lleva a un mayor desplazamiento en automóviles propios o de terceros para el estudiantado con un incremento del efecto invernadero y de la temperatura media mundial por la mayor presencia de dióxido de carbono en la atmósfera debido a las emisiones de los vehículos en los recorridos hacia y desde la Facultad que deben realizar los estudiantes diariamente (IPCC, 2014). Nuestro trabajo se plantea en el desarrollo de la medición de las emisiones de uno de los GEI, el dióxido de carbono, sujeto a las actividades de movilidad y asistencia a clase –iluminación, uso de equipamiento informático por el docente– para comparar con una situación futura donde el traslado sea eliminado y el gasto energético y de acceso a internet se descentraliza, quedando a cargo de los usuarios, y por lo tanto también, las emisiones de gases.

Metodología

Se desarrolla una investigación de tipo cuantitativa con técnicas de observación directa y análisis de fuentes secundarias. A través de un estudio descriptivo se propone analizar el impacto de la virtualización

del primer cuatrimestre del 5to. año de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP en la generación de uno de los gases de efecto invernadero causante del cambio climático, el dióxido de carbono (CO_2). Se adopta la metodología de cálculo desarrollada por López Álvarez & Blanco Heras (2008) que considera desde la perspectiva ambiental a la universidad " … como un sistema integrado dentro de su entorno, con entradas asociadas al consumo de recursos naturales: agua, materiales (construcción de edificios), papel y combustibles fósiles (energía eléctrica, energía calorífica, movilidad) y salidas (producción de residuos)" centrado el análisis en las emisiones producidas por transporte (movilidad docente y estudiantil) y energía eléctrica.

El análisis se desarrolla en dos etapas, en la primera se realiza un estudio de la situación actual –sin virtualizar– y en la segunda del consumo energético bajo el supuesto de la virtualización sobre los espacios curriculares del primer cuatrimestre del 5to. año de la carrera de grado. En ambos casos se consideran las categorías de iluminación, equipo informático y conexión a internet en el consumo de energía eléctrica y el traslado en automóvil para la movilidad (Tabla N°1). Se establecen los parámetros de cálculo para las dos etapas basados en la recopilación de información disponible en el calendario académico de la Facultad (70 días de clase con 2 encuentros semanales por asignatura y 2 docentes por cada comisión), los registros sobre inscripciones en los sistemas informáticos (240 estudiantes inscriptos en el primer cuatrimestre del 5to. año y una asignación de 16 docentes) y sobre infraestructura, estos últimos a través de observación directa (140 luminarias en un total de 8 aulas asignadas).

La estimación sobre la emisión de dióxido de carbono se realiza multiplicando el consumo energético por el factor de emisión referido a la energía eléctrica (Leiva Mas, Rodríguez Rico & Martínez Nodal, 2012).

Emisión de CO_2 = Factor de conversión * (consumo de energía eléctrica)

Tabla N°1: *Composición de las emisiones de dióxido de carbono por consumo energético según los escenarios de virtualización de la enseñanza. FCEyS-UNMdP – 2017.*

Fuente: Elaboración propia

Escenario	Ámbito de aplicación	Emisiones por consumo energético			
		Iluminación	Equipo informático	Conexión a internet	Traslado en vehículo automotor
Actual	Aulas	X	X	-	-
	Movilidad docente	-	-	-	X
	Movilidad estudiantil	-	-	-	X
	Hogar (docente)	-	-	-	-
	Hogar (estudiante)	-	-	-	-
Futuro	*Aulas*	-	-	-	-

	Movilidad docente	-	-	-	-
	Movilidad estudiantil	-	-	-	-
	Hogar (docente)	*X*	*X*	*X*	-
	Hogar (estudiante)	*X*	*X*	*X*	-

En el cálculo de la situación actual, se analiza el consumo energético efectuado en los espacios áulicos asignados a las materias del 5to. año de la carrera de Contador Público en la sede de la Facultad en el Complejo Universitario Manuel Belgrano por el uso de luminarias y de equipamiento informático por el docente en el desarrollo de su actividad así como el consumo de combustible por traslados en vehículos automotores. Para el cálculo del consumo energético se dispone del número de comisiones según asignación áulica semanal y la distribución de luminarias en cada aula (Tabla N° 2, Tabla N° 3). Se estima para la movilidad docente y estudiantil una distancia promedio desde su hogar hasta la Facultad de 4 km. es decir un recorrido total de 8 km para el trayecto de ida y vuelta con porcentajes de uso del 40% para los estudiantes (Informe de Autoevaluación Institucional, 2011; Diario La Capital-Nota FUA Boleto Estudiantil, 2014).

Se considera para los vehículos en Argentina un factor de emisión entre 190 y 230 g CO_2/km según utilicen Gas Natural Comprimido –GNC–, *diesel* o nafta adoptando un valor promedio 210 g CO_2/km.[222]. La frecuencia del transporte público se mantiene independiente de esta variación en el número de usuarios que emplean el servicio por lo cual no se considera una disminución en su frecuencia.

Para la determinación de la situación futura en el uso de energía eléctrica se supone el consumo en el hogar de estudiantes y docentes, con el empleo de una lámpara de bajo consumo de 11 watt. En este caso, la emisión de CO_2 por consumo eléctrico, para Argentina en el año 2015 es de 0.535 tnCO_2/Mwh[223]. Para la estimación de las emisiones del consumo generado por el equipo informático se supone que un tercio de los estudiantes y docentes emplean una computadora de escritorio y dos tercios una *notebook–netbook–tablet* (CESSI, 2012; ENTIC, 2015; INTI, 2017). Se estima un consumo de 150 w para una PC de escritorio o portátil y 250 w para un monitor por hora (Gelenbe y Caseau, 2015). La estimación del acceso a internet para los hogares de docentes y estudiantes una emisión de CO_2 de 0,02 g/s por conexiones domiciliarias (72 g/h).

[222] Argentina no cuenta con una normativa ni controles para limitar las emisiones CO_2 de los vehículos. Las filiales automotrices argentinas no informan sobre las emisiones de CO2. Los vehículos en Argentina están equipados con motores menos eficientes que los europeos, por lo tanto son más contaminantes.

[223] El factor de emisión de CO_2 para el consumo eléctrico se basa en el margen operativo (MO). El MO se calcula a través del método simple, se define como el promedio ponderado de las emisiones por unidad de generación de energía de todas las plantas que generan para el sistema, sin incluir las unidades de generación de bajo costo (hidroeléctrica y nuclear).

Tabla N°2: *Distribución semanal de comisiones correspondientes a las asignaturas dispuesta por el plan de carrera según aulas y horarios*

Fuente: Elaboración propia

Asignatura	Hs.	Días	Aula	Horario		Comisión
Impuestos II	6	martes y viernes martes y viernes martes y viernes miércoles y viernes	12 y 11 11 y 6 12 8 y 6	14.30 17.30 19.30 8	17.30 20.30 22 10.30	6 11 12 1
Información para Control Gerencial	6	lunes jueves	13 2 y 15	17.30 18	19.30 21	11 11 y 12
Empresas en Crisis. Títulos de Crédito	4	lunes miércoles	1 13	19.30	22	11

Tabla N°3: *Distribución semanal de comisiones por asignaturas según aulas y horarios*

Fuente: Elaboración Propia

Aula	N° de luminarias[224]	Hs. semanales	Total (w)
1	30	2,5	75
2	16	3	48
6	16	11	176
8	24	5	120
11	16	12	192
12	16	16	256
13	36	6,5	234
15	16	3	48
Total		**59**	**1149**

Resultados

La investigación sobre la sostenibilidad de la enseñanza virtual se realiza en dos etapas: la primera

[224] Tubos fluorescentes de 40 watt.

propone la medición de la situación actual en términos de consumo energético en las aulas de la facultad así como en la movilidad de docentes y estudiantes que se trasladan en el cumplimiento de su actividad académica diaria en el primer cuatrimestre del último año de la carrera de Contador Público en la FCEyS. La segunda etapa estima un escenario sobre dichos consumos a partir de la virtualización de los espacios curriculares de dicho cuatrimestre para el año 2017. En el análisis se consideran las emisiones directas –iluminación y equipo informático en la institución– y las indirectas –transporte para estudiantes y docentes, conexión a internet, iluminación y equipo informático en los hogares– (Alvarez & Heras, 2008) (Tabla N°4).

Tabla N°4: *Situación actual de la composición de las emisiones de CO_2 para el primer cuatrimestre del 5to. año de la carrera de Contador Público de la FCEyS-UNMdP – 2017.*

Fuente: Elaboración propia

Tipo de consumo	**Emisiones por consumo (cuatrimestral)**					
	Factor ponde-ración	**Factor contami-nación**	**Consumo por unidad**	**Unidades de consumo**	**Período de consumo**	**Tn CO_2**
Emisiones directas						
Iluminación	1	0,535 gr CO_2/wh	40 w	1149h/sem	16 sem	**0,3934**
Equipo Informático	1	0,535 gr CO_2/wh	(150+250) w/D	16 D	64 h	**0,2191**
Emisiones indirectas						
Conexión a Internet	--	--	--	--	--	--
Traslado en vehículo automotor E	0,4	210 gr CO_2/km	8 km/día E	240 E	70 días	**11,2896**
Traslado en vehículo automotor D	0,8	210 gr CO_2/km	8 km/día E	16 D.	32 días	**0,6881**
Total de las emisiones [tn de CO_2]						**12,5903**

En los resultados del estudio de la situación actual se observa una emisión elevada de dióxido de carbono para el transporte automotor con el 95% de las emisiones totales. Así las emisiones indirectas definidas en el transporte automotor empleado por docentes y estudiantes se sitúan como el principal factor en la generación de gases efecto invernadero para la comunidad, situación coincidente con la contribución del transporte en la emisión de dichos gases a nivel global del 14%. Respecto del resto de las emisiones, cabe señalar que las luminarias ya han sido reemplazadas por aquellas que ofrecen un óptimo rendimiento y la facultad sigue una política de cuidado ambiental impulsado por las unidades de gestión junto con los

grupos de investigación sobre la temática basado en buenas prácticas en el uso racional de los recursos naturales.

En la segunda etapa del estudio se aborda el escenario definido por la simulación de la virtualización de los espacios curriculares del primer cuatrimestre de 5to. año de la carrera de grado de Contador Público. Los consumos que se presentan son solamente indirectos, considerando la distinción entre estudiantes y docentes a nivel domiciliario en el empleo de energía eléctrica, sin contemplar el consumo por uso de transporte en este escenario (Tabla N°5). Las emisiones de dióxido de carbono –medidas en toneladas– tienen una mayor representación en el consumo energético por el uso de equipamiento informático con el 61,6% para docentes y estudiantes diferenciando la proporción de incidencia en el total.

Tabla N°5: *Situación futura de las emisiones de situación futura para el primer cuatrimestre del 5to. año de la carrera de Contador Público de la FCEyS-UNMdP – 2017.*

Fuente: Elaboración propia

Tipo de consumo	**Emisiones por consumo (cuatrimestral)**					
	Factor ponde-ración	**Factor contami-nación**	**Consumo por unidad**	**Unidades de consumo**	**Período de consumo**	**Tn CO_2**
Emisiones indirectas						
Iluminación E	1	0,535 gr CO_2/wh	11 w/E	240 E	160 h	**0,2260**
Iluminación D	1	0,535 gr CO_2/wh	11 w/D	16 D	160 h	**0,0151**
Equipo Informático E	0,67	0,535 gr CO_2/wh	150 w/E	240 E	160 h	**4,7936**
	0,33	0,535 gr CO_2/wh	(150+250) w/E	240 E	160 h	
Equipo Informático D	0,67	0,535 gr CO_2/wh	150 w/D	16 D	160 h	**0,3196**
	0,33	0,535 gr CO_2/wh	(150+250) w/D	16 D	160 h	
Conexión a Internet E	1	72 gr CO_2/h	10 h/sem.E	240 E	16 sem	**2,7648**
Conexión a Internet D	1	72 gr CO_2/h	10 h/sem. D	16 D	16 sem	**0,1843**
Traslado en vehículo automotor	--	--	--	--	--	**--**
Total de las emisiones [tn de CO_2]						**8,3033**

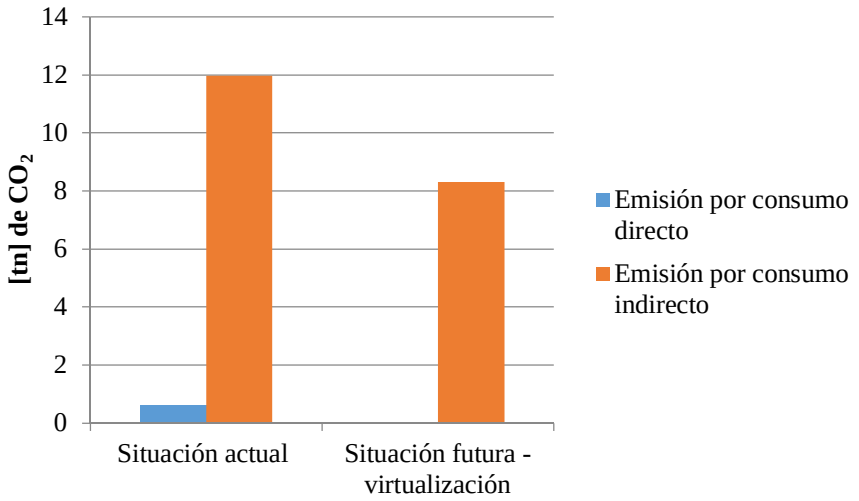
El escenario futuro presenta consumo solamente de energía eléctrica, dos terceras partes del mismo corresponden a iluminación y conexión a la red eléctrica de los equipos informáticos, revelando una situación de interés sobre la identificación de la matriz energética a fin de orientar la misma a energías

renovables y atender así a la sostenibilidad de los recursos empleados en esta categoría. Además, la conexión a internet representa la tercera parte del gasto energético, indicando también la necesidad de reconocer proveedores y sitios que expliciten el uso de energías limpias a fin de comprometer a un consumo sostenible en un ciclo completo.

En el escenario futuro se observa que los mayores consumos provienen del segmento estudiantil, dado el mayor número de personas que se engloban en dicha categoría. En forma comparativa entre ambos escenarios se registra una reducción del 34% por la virtualización del 5to. año de la carrera de Contador Público. El uso de energía eléctrica indirecto se incrementa al trasladar el proceso de enseñanza–aprendizaje al domicilio de estudiantes y docentes pero se ve compensado por la falta de necesidad de movilidad de los distintos actores (Gráfico N° 1). Del análisis se desprende que la variable más contributiva en la emisión de gases efecto invernadero es el uso de transporte, en este caso el traslado en automóvil efectuado por los docentes y estudiantes en el desarrollo de la actividad académica.

Gráfico N°1: *Distribución de las emisiones de CO_2 según escenarios*

Fuente: Elaboración propia



Conclusiones

A partir de la necesidad de adoptar una actitud responsable sobre el impacto de las acciones por la actividad humana sobre el ambiente, unido al incremento de la matrícula en un 30% en la FCEyS de la UNMdP desde el año 2015 debido al ingreso irrestricto, la demanda áulica resulta un desafío que reclama estudios no sólo para la propuesta de soluciones sino para evaluar sus efectos bajo la perspectiva ambiental. Si bien resulta un indicador del tipo primario, la medición de las emisiones de carbono para

uno de los procesos del quehacer académico brinda una primera aproximación sobre las consecuencias de la implementación de la propuesta permitiendo determinar objetivamente su grado de sostenibilidad atendiendo a una perspectiva que incluye un ciclo de vida ampliado.

La virtualización del primer cuatrimestre del 5to. año de la carrera de Contador Público conlleva una reducción de los efectos dañinos en el medio físico por emisión de gases contaminantes. La disminución de los traslados de estudiantes y docentes en vehículos propios o de terceros hacia la facultad no es superada por el aumento de emisión que produce trasladar el proceso de enseñanza–aprendizaje a los hogares, considerando los consumos adicionales de energía, de equipos tecnológicos y de conexiones a internet.

Esta propuesta está enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible Nro. 11, que implica *l*ograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. Para alcanzar dicho objetivo se plantean distintas metas una de ellas es hasta el 2020 *"aumentar considerablemente el número de ciudades y asentamientos humanos que adoptan e implementan políticas y planes integrados para promover la inclusión, el uso eficiente de los recursos, la mitigación del cambio climático y la adaptación a él…".* La virtualización facilita la flexibilización del proceso de enseñanza–aprendizaje, brinda sostenibilidad a políticas inclusivas como el ingreso irrestricto y permite la reducción de las emisiones de dióxido de carbono.

Se cree fundamental consolidar la política de concientización en la comunidad universitaria frente a la magnitud de la problemática ambiental y su contribución en la reducción de los efectos del calentamiento global por causas antrópicas a través de la construcción de buenas prácticas no solo sustentadas en el uso racional de los recursos naturales sino además, a través del estudio de la sostenibilidad de los procesos organizativos.

Referencias bibliográficas

Alvarez, N. L., & Heras, D. B. (2008). Metodología para el Cálculo de la huella ecológica en universidades. Santiago de Compostela. Recuperado de: http://www.premioconama.org/conama9/download/files/CTs/987984792_NL%F3pez.pdf

Artaraz, M. 2002. Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. Ecosistemas, 11(2)2002/2. Recuperado de: http//www.aeet.org/ecosistemas/022/informe1.htm

CESSI (2014). Reporte anual sobre el Sector de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina Recuperado de: file:///C:/Users/-/Downloads/opssi_junio_2015_reporte_datos_2014.pdf.

Chassoul, M.J.; Marín, R; Morales, M. A. & Fallas, M.F. (2017). Cuantificación de gases de efecto invernadero en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia, 15(1), p. 69-77.

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1988). *Nuestro futuro común.* Informe Brundtland.

Madrid: Alianza.

Cybermetrics University Ranking. Ranking web de universidades.

Daly, H. (1997). Criterios operativos para el desarrollo sostenible. In: Daly, H.; Schutze, R. (ed.) *Crisis ecológica y sociedad.* Valencia, Germania, 15-23.

Diario La Capital – Mar del Plata (2014). Presentan proyecto para implementar el boleto universitario gratuito. Recuperado de: http://www.lacapitalmdp.com/presentan-proyecto-para-implementar-el-boleto-universitario-gratuito/

Echeverría, J. (2013). Evaluar las innovaciones y su difusión social. Isegoría, (48), 173-184. Recuperado de: http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/816

ENTIC (2015). Informe preliminar sobre indicadores básicos de acceso y uso. Resultados de mayo-julio de 2015 Recuperado de http://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/entic_10_15.pdf

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2011). Informe de Autoevaluación Institucional. Recuperado de: https://eco.mdp.edu.ar/auto

Foucault, M; Davidson, A. & Burchell, G. (2008). The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France, 1978-1979. Palgrave Macmillan.

Frohmann, A., Mulder, N., Olmos, X., & Herreros, S. (2012). Huella de carbono y exportaciones de alimentos: Guía práctica. Recuperado de: http://repository.eclac.org/handle/11362/4013

Gallopín, G. C. (2003). Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico. CEPAL. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/handle/11362/5763

Gelenbe, E., & Caseau, Y. (2015). The impact of information technology on energy consumption and carbon emissions. Ubiquity, 2015(June). Recuperado de: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2755977

Instituto Nacional de Tecnología Industrial (2017).Uso eficiente de energía | Uso residencial - Artefactos Eléctricos. INTI. Recuperado de: http://www.inti.gob.ar/energia/index.php?seccion=uResidencial

Intergovernmental Panel on Climate Change (2014). *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change*. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Edenhofer, O.; Pichs-Madruga, R., Sokona, Y. (eds.). New York: Cambridge University Press. Recuperado de: http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg3/

Leiva Mas, J. L., Rodríguez Rico, I. L., & Martínez Nodal, P. (2012). Cálculo de la huella ecológica en universidades cubanas. Caso de estudio: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Afinidad, 69(557), pp. 30-34. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/afinidad/article/view/268345

Ministerio de Educación de la Nación (2013). Estadísticas de Estadísticas Universitarias - Argentina 2013. Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf

---

13-Impacto social, evaluación de la calidad y eficacia de la universidad

Análisis y discusión del concepto de calidad de la educación superior

Autores: Partal, Rosana Claudia (Universidad Provincial del Sudoeste); **Gorjup, María Tatiana** (Universidad Provincial del Sudoeste); **Vigier, Hernán Pedro** (Universidad Provincial del Sudoeste).

Resumen: El objetivo del trabajo es identificar qué indicadores de calidad de la educación superior demuestran la dimensión social, vinculados a la pertinencia e inclusión, y la eficacia de la Universidad. Para esto se realiza una revisión del concepto de calidad de la educación superior en relación a sus perspectivas de análisis y se describen las características de los rankings universitarios existentes. A partir de ello, se identifican los indicadores de calidad para cada dimensión de las instituciones de educación superior, considerados por dos de los rankings más relevantes, ARWU y THE. Los mencionados rankings hacen una evaluación de las universidades respecto a la excelencia de sus dimensiones o al cumplimiento de estándares altos. Estos utilizan una metodología criticada por distintos autores aunque ello no ha frenado su uso y la proliferación en el mundo. Del análisis realizado sobre los rankings se observa que el concepto de calidad en el que se basan, no contempla aspectos relacionados a la dimensión social. Se concluye que la dimensión social enfocada en la pertinencia e inclusión, no se incluye en las evaluaciones de calidad de las universidades, aunque resulte una preocupación en los documentos provenientes de organismos internacionales.

Palabras clave: calidad de la educación superior, universidad, impacto social de la educación superior, eficacia de la educación superior

Texto completo:

Introducción

Con el fin de identificar los indicadores de calidad de la educación superior que demuestren la dimensión social y la eficacia de la Universidad en Argentina, se presentará una revisión sobre el concepto de calidad de la educación superior, impacto social y eficacia cuando lo relacionamos con la Universidad.

De la revisión de la literatura sobre calidad de la educación superior se puede evidenciar que el concepto tiene historia y no se lo puede considerar como algo atemporal y absoluto. Tampoco se mide como hace medio siglo atrás, momento en que la Universidad dejó de ser un ámbito "cerrado" donde no era analizada ni por el Estado ni por la Sociedad. A partir del fenómeno de la globalización, en la educación superior surge o se incrementan una serie de situaciones derivadas de la misma (Rasco, 1999; Rodríguez, 2010). Entre ellas encontramos: altas tasas de escolarización obligatoria; presencia de una administración educativa centralizada que traía aparejada una burocracia considerable encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos. Además, la existencia de leyes de educación obligatoria, disminución o desaparición del financiamiento incremental; la proliferación de universidades y otras instituciones (mayoritariamente las privadas), y la realización de funciones básicas de las universidades por otras instituciones. Este último punto ha provocado la competencia, por lo que exige a las universidades ser competitivas, demostrar su **calidad**, pero ahora a través de su **acreditación** (Cabrera, 2005).

Además, a estas situaciones se suma la desconfianza mostrada por la sociedad y el Estado, sobre la pertinencia de las universidades. Esto trae como consecuencia la necesidad de establecer un nuevo sistema de relaciones de la Universidad, con la sociedad y el Estado, basado en la rendición de cuentas de la primera (Poggi, 2008; De Vincenzi, 2013).

De esta manera, el concepto de calidad ha sufrido una transformación en pos de la incorporación de lo que la sociedad estaba exigiendo: "una forma diferente de Universidad". Ya no como lugar donde se acumula el conocimiento universal sino que ese conocimiento sea aplicado al entorno social, que sea pertinente y que provoque un impacto (Cabrera, 2005). Tal es así que, a partir de la creación de la Ley de

Educación Superior 24.521/95 (en adelante LES) y con ella la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante CONEAU), en Argentina, la calidad era asimilada a la evaluación externa y acreditación. Éstas establecidas como 2 procesos obligatorios para las universidades por períodos establecidos en la LES (Pugliese, 2000; Cabrera, 2005; Pires & Lemaitre, 2008). En ese momento, hubo una resistencia de las universidades a ser evaluadas, entre otra cosas, por no contar con experiencias respecto a cómo llevar adelante los procesos de evaluación dentro de la Institución. Esta situación a lo largo de los años fue cambiando el eje de la discusión hacia un plano teórico, no solo en Argentina sino también en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe. Principalmente, a partir de las acciones impulsadas por la Organización de las Nacionales Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) y otras organizaciones a través de las que se discuten las experiencias de los países así como los principales conceptos (Pires & Lemaitre, 2008; Cabrera, 2005). En este contexto, ya no se discute si se evalúa o no la educación superior; las deliberaciones respecto a la evaluación de la calidad se relacionan con la búsqueda del cómo resulta más efectiva.

Si bien existen diversas definiciones de calidad en la literatura actual, tal y como se expondrá en la próxima sección, en el presente trabajo se pretende determinar aquella que sea la más conveniente para su evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto social. En este sentido, no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social (Cabrera, 2005).

Análisis sobre el concepto de calidad de la educación superior

Los modelos de gestión universitaria no son independientes del fenómeno y definición de calidad que se utilice. En este sentido, Harvey y Green (1993) establecen que la calidad en primer término, significa cosas diferentes para distintas personas y, en segundo término, establecen que la calidad es relativa a los "procesos" o "resultados". Siguiendo con lo anterior, los autores dividen las distintas conceptualizaciones de calidad en 5 dimensiones interrelacionadas. Así encontramos que la calidad puede ser vista como: algo **excepcional**, como la **perfección**, como **objetivo o propósito**, como **valor por el dinero** y como **transformadora**. Además, afirman que la determinación de los criterios para evaluar la calidad en la educación superior, depende de las diferentes concepciones de calidad que adopten las partes interesadas (De la Orden Hoz, 1997; Lamarra, 2004; Albornoz, 2005; Chaves, 2009). A continuación se describirá y discutirá el concepto de calidad desde distintos puntos de vista propuestos en la clasificación de Harvey y Green (1993).

Calidad de la educación superior vinculada a la rendición de cuentas

Esta dimensión implica la vinculación de la calidad con la eficiencia económica, con el rendimiento de una inversión. En el centro de este enfoque está la idea de rendición de cuentas (en inglés: *accountability*): *una mayor eficiencia económica deriva en una mayor calidad*.

Según Poggi (2008), el concepto (de amplio desarrollo en el mundo anglosajón) proviene del ámbito financiero del sector privado y se ha extendido al sector público para dar cuenta de los resultados de organismos y programas sostenidos con fondos públicos. El autor referencia a O´Donnell (1998) quien define la rendición de cuentas horizontal en los distintos sectores de un Estado como *"…un factor importante para el funcionamiento democrático, lo que exige la transparencia en la elaboración de las decisiones colectivas"* (Poggi, 2008: 2). En el nivel macro de un sistema educativo, la *rendición de cuentas* se asienta en el reconocimiento de los grados en que un sistema cumple con las finalidades sociales que se le ha encomendado.

En Argentina y en pleno siglo XXI, para la asignación de fondos públicos incrementales a las Universidades Públicas incluidas en el Sistema de Educación Universitaria Nacional, se aplica una metodología aprobada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Esta metodología está basada en los siguientes indicadores: los alumnos por carrera (nuevos inscriptos y reinscriptos, clasificados por cantidad de materias aprobadas al año anterior); la tasa de reinscripción en el primer año; la localización y la duración

de las carreras; la distribución de la planta docente por dedicación; los docentes incentivados (clasificados por área del conocimiento); los metros cuadrados edificados y de espacio verde; las dependencias clasificadas según nivel de gestión; los gastos en niveles preuniversitarios; el presupuesto en función de salud, ciencia y técnica, y los cursos de ingreso.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que los indicadores mencionados para la asignación de fondos públicos responden a datos específicamente cuantitativos y perfectamente calculables. No se hace alusión a ninguno que induzca a las universidades a llevar adelante políticas de inclusión o de pertinencia, entre otras que no se evidencian. Según Osuna Carrillo de Albornoz (2009), cuando se pretende vincular la financiación universitaria a la mayor o menor calidad de las Universidades, es necesario ponderar cuidadosamente los indicadores que permitirán obtener un grado de calidad objetivo. Asimismo, es importante destacar el estudio llevado a cabo por Harvey y Williams (2010) sobre las prácticas de aseguramiento de la calidad producidas durante los últimos 15 años en diferentes países. En el mismo se concluye que los sistemas de aseguramiento de la calidad no han mejorado realmente la educación superior, sobre todo, cuando los procesos de evaluación están vinculados a ejercicios de rendición de cuentas (Rodríguez Ponce et. al. 2012; De Vincenzi, 2013; Mur Villar et. al. 2014; Pedraja-Rejas et. al. 2014).

Calidad de la educación superior como carácter excepcional o de excelencia

La noción de *calidad como algo excepcional* se asocia al concepto de que la calidad es algo especial. En este sentido se presentan tres variaciones. En primer lugar, la noción tradicional de calidad como condición de distinción (basada en la exclusividad), que siguiendo a De la Orden Hoz (1997) no puede ser evaluada, ni medida, ni contrastada, razón por la que al momento de evaluar la calidad de la educación superior no resulta aplicable. En segundo lugar, una visión de la calidad como materializada en la excelencia (es decir, superando elevados estándares). En tercer lugar, una noción más débil de calidad excepcional, que exige alcanzar un conjunto de estándares mínimos (Harvey & Green 1993; De la Orden Hoz, 1997).

Es de destacar, que la *excelencia* suele emplearse como sinónimo de calidad; y, se puede decir que existen dos visiones de *excelencia*: una que implica "cero defectos" y otra que implica "superar estándares". Este enfoque no da importancia al proceso, sino a los insumos y productos (o resultados) obtenidos (Harvey & Green, 1993).

En el contexto de la educación superior, si se recurre a los premios Nobel para dar conferencias, laboratorios bien equipados con los aparatos científicos más actualizados, mejores alumnos, mejores profesores, etc., entonces se producirán excelentes resultados y, por lo tanto, se alcanzaría una mayor calidad. Es decir, la calidad de salida está en función de la calidad de entrada (Harvey & Green 1993). En este sentido, la excelencia se juzga a menudo por la reputación de una institución y por el nivel de sus recursos (Astin, 1990; González & Espinoza, 2008). *Estos suelen ir vinculados de manera que, un alto nivel de recursos respalda la reputación y una buena reputación atrae más recursos.*

Si observamos las transformaciones producidas en las Universidades como resultado de las reformas políticas de los 90´, podemos vincular directamente una preocupación prioritaria por la "*calidad – excelencia- académica*". En términos generales, la calidad en el marco de la educación superior se orientó a "*la necesidad de establecer políticas de admisión, fortalecimiento de áreas más desarrolladas de investigación, jerarquización del cuerpo docente, implementación de mecanismos de acreditación y evaluación institucional, etc.*" (Fernández Lamarra & Brá, 2004:13). Se trataba de establecer criterios de restricciones al acceso y crecimiento hacia el interior de las instituciones universitarias, procurando delimitar un segmento de *excelencia*. En Argentina, la LES hace alusión al término excelencia en los siguientes términos: "*garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema*", sin dar mayores detalles u orientaciones a qué se refiere con "excelencia" (art.4° inc.d, Ley de Educación Superior).

Pero a pesar de este impulso inicial de reforma, el panorama de la educación superior en América Latina -en general- y en Argentina –en particular-, no sufrió cambios significativos (de Donini & Donini, 2003). De esta manera, la calidad se reconoce como un término relacionado con la *excelencia,* que se comprende como el logro de las metas y misiones de las Instituciones. Están basadas en estándares públicamente aceptados que responden a la responsabilidad e integridad de las mismas (Lamarra, 2007).

A partir de lo anterior, se observa que se relaciona a la calidad educativa con los conceptos de excelencia y rendición de cuentas (León, 2003; Cabrera, 2005; García, et al. 2014). Pero… ¿la *excelencia* es un indicador de calidad? y si fuera así, ¿cómo se mediría? El concepto de calidad como excelencia basado en la definición tradicional, es equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, etc., aplicable en una educación superior de elite. Y, sin embargo, la educación superior latinoamericana se enfrenta al fenómeno de la masificación que es un reto que requiere una respuesta que no sea la de excluir a amplios sectores poblacionales que no forman parte de la elite (Cabrera, 2005).

Calidad de la educación superior como "cultura de la calidad"

Esta dimensión se centra en procesos y establece especificaciones que hay que cumplir perfectamente. Esto implica la concepción de cero defectos y hacer las cosas bien la primera vez. Este concepto está vinculado a la "*cultura de calidad*" que supone que todo miembro de una institución de educación superior es responsable de la calidad; democratiza la calidad y la relativiza (De la Orden Hoz, 1997). Bajo este enfoque, la calidad no sólo está vinculada a las exigencias de quienes reciben el servicio, sino que también está garantizada en cada etapa en la producción o entrega (Oakland, 1992). En este contexto, desde los cuerpos de conocimiento vinculados a la gestión se han planteado diferentes modelos para medir la calidad de una organización independientemente del tipo de organización (empresas, instituciones educativas, etc.) (Sánchez, 2005; Armengol & Aníbal, 2010). Entre estos modelos se destacan: el modelo ISO 9000, el modelo Deming, basado en las teorías de Control de la Calidad Total (TQC) o de Control de la Calidad en toda la Empresa (CWQC); métodos Total Quality Management (TQM); el modelo EFQM de Excelencia (Fundation for Quality Management, Europa) basada en la mejora de la Gestión; entre otros.

Calidad de la educación superior como objetivo o propósito

Derivado de la dimensión presentada más arriba, en este caso la calidad está vinculada a la percepción de que "*el cliente es soberano*", un aspecto que en el contexto de la educación superior exige establecer precisiones sobre quién es el cliente. En este caso, la calidad es definida en términos de que una Institución cumpla los objetivos que ha establecido, es decir con su misión (Harvey & Green, 1993; De la Orden Hoz, 1997; Amengol & Aníbal, 2010). Y, el concepto de calidad se relaciona con las salidas o resultados, y no con el proceso.

Desde esta perspectiva se deduce que el cumplimiento de los objetivos institucionales y de la misión, deriva en una mayor calidad. Esta noción está bastante alejada de la idea de calidad como algo especial, distintivo, elitista, que confiere un estatus o que es difícil de alcanzar. Es una definición funcional de calidad, más que excepcional. Pero, si bien la máxima medida de perfección "cero defectos" puede ser excelente como una definición de calidad, corre el riesgo de que si el producto no responde a su propósito, entonces su perfección sea irrelevante (Harvey & Green, 1993).

Calidad de la educación vinculada a la transformación de las capacidades de los estudiantes

Desde esta perspectiva, la calidad radica en el desarrollo de las capacidades del estudiante y en la capacitación para su propia transformación. En el marco de la Educación Superior, lo anterior se traduce en un cambio cualitativo del profesor o la institución que produce un impacto sobre el estudiante ya que "lo transforma". De este modo, la calidad radica en el valor agregado que se aplica sobre el estudiante, en términos del incremento del conocimiento, de las capacidades y de las destrezas. También, en la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, dándole la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en procesos que le afectan (incremento de lucidez,

confianza en sí mismo, pensamiento crítico, etc.) (Harvey & Green, 1993; De la Orden Hoz, 1997). En este contexto, el papel de las instituciones de educación superior en términos de calidad, a través de los profesores, tiende a lograr que los alumnos participen plenamente en el proceso de aprendizaje y contribuyan. Y, de esta forma, que se conviertan en responsables de crear, entregar y evaluar el producto (Muller y Funnell, 1992).

En este punto Harvey & Green (1993) concluyen que los estudiantes se encuentran en el centro del proceso de aprendizaje, y por el cual dicho proceso es evaluado. Se coloca al alumno en el foco central, desplazando el énfasis de las medidas de valor agregado o añadido de mejora al empoderamiento. Es decir, permitir que los propios alumnos tengan el poder de influir en su propia transformación. En otras palabras, *desde esta perspectiva una institución tendrá más calidad, cuando logre que los estudiantes protagonicen su propio proceso de transformación.*

Una vez presentadas las dimensiones desde las que se ha contemplado la calidad de la educación superior (Harvey & Green, 1993), a continuación se plantean y discuten las nuevas dimensiones. En las mismas se vincula la calidad de la educación superior con la eficacia y eficiencia, con la pertinencia y la inclusión.

Nuevas tendencias en la concepción de la calidad de la educación superior

Como en otros ámbitos -y principalmente debido al creciente papel del mercado como regulador de los sistemas- la evaluación y acreditación de la calidad de servicios se trasladó progresivamente hacia los debates públicos y dentro del propio campo de la educación superior. Sin embargo, al hablar de educación y aprendizajes, persisten aun numerosas discusiones acerca sobre qué se entiende por "*calidad*". Las tensiones se generan en relación a esta idea tratando de consensuar, aún a nivel de las instituciones, gobierno, y contexto global, cómo se definirán los parámetros de lo que se considera una educación superior de calidad y equitativa (Claverie et al. 2008). Desde este punto de vista, la calidad de la educación superior incorpora aspectos vinculados a la equidad e inclusión.

En el documento UNESCO (2007:9), se afirma: "*La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia*". En la definición del documento de la UNESCO (1998), en la que se sintetiza el espíritu de otras definiciones, la calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) debe ser evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la *misión, los planes y proyectos* que de una institución se deriven son evaluados en cuanto a la *pertinencia* (Ser); el *funcionamiento* (Quehacer) es evaluado en términos de *eficiencia*; y lo *logros y resultados* son evaluados en cuanto a su *eficacia* (Deber ser) (Lamarra, 2005).

A continuación, se presentan los conceptos de calidad de la educación superior en términos de eficacia y eficiencia.

Calidad de la educación superior vinculada a la eficacia y a la eficiencia

Se definen la *eficacia y eficiencia* como dos atributos básicos de la educación de calidad para todos, que deben incorporar y representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Asimismo, es necesario identificar en qué medida se es eficaz en el logro de los objetivos vinculados al derecho a una educación de calidad para toda la población. En este sentido, es necesario analizar en qué medida la educación pública es eficiente, respetando el derecho del ciudadano en términos de que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido (OREALC/UNESCO Santiago, 2013).

En la misma línea, De la Orden Hoz (1997) toma como premisa que la calidad de la educación vendría definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de Universidad o de un plan de estudios conducentes a un título. El autor define la calidad de la educación superior como *funcionalidad,* como la coherencia entre, por un lado, los inputs, procesos, productos y

metas, y por otro, expectativas y necesidades sociales. Y, define la calidad de la educación superior como *eficacia o efectividad*, como la coherencia entre inputs y procesos y, por otro lado, como producto.

Podemos decir que estas definiciones de calidad de la educación superior vinculadas a *eficacia y eficiencia* han redundado en una evolución del concepto, pues poco tienen que ver con la excelencia y con el concepto de rendición de cuentas. Los distintos autores citados en esta sección, nunca dejan de lado los conceptos de la demanda social como derecho del ciudadano, pertinencia, equidad, relevancia, funcionalidad y coherencia (Gautier, 2007)

Calidad de la educación superior en relación a la pertinencia

En la literatura consultada, se visualiza una importante referencia teórica en la consideración de la *pertinencia* como un elemento fundamental de la calidad.

Según la UNESCO (2007: 41): "*La **pertinencia** de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas … exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad…".* A partir de esta definición se desprenden una serie de indicadores de pertinencia, al momento de evaluar si una Institución de Educación Superior es pertinente y por ende tiene calidad. Estos indicadores son: la diversidad de su pedagogía, la flexibilidad de su modelo académico para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y a su entorno social y cultural, entre otros.

Respecto a la evaluación de la pertinencia de la educación superior, la UNESCO (2007) establece que debe realizarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las Instituciones y lo que éstas hacen. Para lograrlo, las Instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones con el mundo del trabajo, deben orientarse a largo plazo con los objetivos y necesidades sociales y, en particular, al respeto de las culturas y a la protección del medio ambiente. Pérez Juste (2005) cuando define la calidad se refiere a formar integralmente al ser humano, y ello atendiendo a las circunstancias del *aquí* y del *ahora.* Esto es lo que permite concretar la idea de una educación de calidad en dos conceptos básicos, los *de personalización y de pertinencia social*.

De este modo se definen la *pertinencia social y la calidad*, bajo el supuesto de que la educación superior para ser pertinente se mueve en diferentes sentidos. Uno es la calidad y la funcionalidad institucional; en este sentido, se refiere a cómo se percibe el cumplimiento de las funciones de la universidad que fueron asignadas por la sociedad. El otro representa la pertinencia de la Institución, en términos de la formación de competencias genéricas que la universidad brinda (Coronado-García & Estévez-Nenninger, 2016).

De lo expuesto se puede decir que es imprescindible determinar la complejidad y los alcances de la pertinencia, principalmente atendiendo al contexto de la sociedad del conocimiento. Esto es esencial para avanzar en la construcción de un concepto de pertinencia, más acorde con las nuevas realidades al que está sometido el Sistema Universitario Argentino. (Tünnermann Bernheim, 2006). Cuando se aborda el tema de la pertinencia en la educación superior, se tiende a reducir el concepto de pertinencia a las respuestas que ésta debe dar a las demandas de economía o del sector laboral, o profesional. Sin lugar a dudas, la educación superior debe atender estos requerimientos, pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más amplia. De lo anterior se deriva la importancia de que la educación superior tenga en cuenta a los desafíos, los retos y demandas que impone la sociedad en su conjunto (Tünnermann Bernheim, 2006).

Esto obliga a la educación superior, y por ende a las instituciones que la imparten –que actúan en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información-, a replantearse sus objetivos, su misión y sus funciones.

Calidad de la educación superior vinculada a la inclusión

La UNESCO (2007) define la *educación inclusiva* como la *educación para todos*. Parte del supuesto de que existe una necesidad real de respetar la diferencia, ya sea por cuestiones étnicas, culturales, de género,

edad, capacidad o procedencia, entendiendo las diferencias humanas como naturales y que contribuyen a la riqueza de todas las sociedades. En consecuencia, deben estar reflejadas en los sistemas educativos que tienen la obligación de asegurar oportunidades de participación para todo el alumnado, y así aprender de forma conjunta. En este documento se establece que,

> *Calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisociables. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación* (UNESCO, 2007: 8).

Los rankings y la medición de la calidad de la educación superior

La presente sección se enfoca en la medición de la calidad de la educación superior y, para ello, se analizan los rankings que se publican actualmente para posicionar a las Universidades, según su rendimiento.

En este marco, existe un antes y un después de la aparición del *Ranking Shangai* en 2003 (en adelante ARWU - Academic Ranking of World Universities) elaborado por la Shangai Jiao Tong University de China. Este ranking jerarquiza 500 universidades de todo el mundo y está basado en indicadores cuantitativos de producción científica. Más tarde, aparecieron otros rankings como el Webometrics Ranking of World Universities en 2004 elaborado por el Cybermetrics Lab (CCHS), un grupo de investigación perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España. Webometrics jerarquiza a más de 4000 universidades de todo el mundo a partir de la presencia de sus páginas web. Por su parte, el Times Higher Education- QS Word Universities Ranking (en adelante THE), realiza una de las clasificaciones internacionales de universidades más conocidas e influyentes. Tiene un enfoque mayormente comercial, en términos de la venta de publicidad asociada a la publicación del ranking, la oferta de servicios de consultoría para lograr mejores posiciones en la clasificación y la promoción de sus propios proveedores de datos. Además, la generación y venta de servicios de información especializados (Ordorika & Gómez, 2010; Delgado-López-Cózar; 2012).

Estos rankings tienen efectos en el mundo académico y están condicionando las políticas universitarias (Hazelkorn, 2015). Siguiendo a Garrido Gallardo (2017), el interés que despiertan actualmente los rankings en el contexto de las universidades, es consecuencia directa de la prioridad que se otorga a la excelencia como objetivo de la misma.

Los rankings surgen con el fin de orientar a los estudiantes a elegir la Institución donde seguir sus estudios superiores. Además, para informar a los directivos de la universidad sobre sus fortalezas y debilidades en todos los ámbitos de su actividad (docencia, investigación, transferencia de conocimiento, gestión e infraestructura), saber qué mejorar y con quiénes compite. También, proveen información a los responsables de la política educativa, ya sea nivel internacional, nacional o regional, que colaboran en la toma de decisiones (planificación estratégica de instituciones o titulaciones, o en la financiación de las mismas). Y además brindan elementos de prestigio institucional que han sido utilizados, entre otros aspectos, para publicidad de las instituciones privadas y para la negociación de subsidios en las públicas (Ordorika & Gómez, 2008).

Los rankings universitarios se diferencian principalmente por la metodología que utilizan, la cual ha sido criticada por varios autores (Ordorika & Gómez, 2010; Hazelkorn, 2015; Martínez Rizo, 2011), lo que no ha desalentado su proliferación. Asimismo, varios autores destacan que generan una percepción distorsionada que equipara el posicionamiento en los rankings con una evaluación totalizadora de la calidad de las instituciones en todos sus ámbitos de desempeño (Marginson y Van der Wende, 2006; Espeland y Sauder, 2007; Hazelkorn, 2007 y 2008; Ordorika & Gómez, 2010; Martínez Rizo, 2011).

No es objeto de este trabajo realizar un análisis exhaustivo de los rankings universitarios existentes; se toman dos de los rankings más relevantes en el ámbito académico, el ARWU y el THE para evaluar los indicadores que se contemplan al momento de posicionar a una institución universitaria a nivel global.

Tabla 1. ***Indicadores del ranking ARWU***

Dominio	Criterio y ponderación	Observaciones
Calidad de la educación	Egresados con Premio Nobel o Medalla Fields (10%)	De pregrado o posgrado; si uno estudió en varias ies todas reciben puntos. Más peso recientes
Calidad del profesorado	Académicos con Premio Nobel o Medalla Fields (20%)	Si uno trabaja en varias ies todas reciben puntos. Más peso recientes. No claro qué es "trabajar en"
	Académicos muy citados (20%)	De lista de 250 más citados en c/u de 21 áreas de Thomson Scientific
Productividad de investigación	Papers Nature y Science (20%)	5 últimos años; no cuenta para ies de ciencias sociales; peso según rango de autor
	Total papers publicados (20%)	En la base de datos de Thomson Scientific; se da doble peso a los de ciencias sociales
Productividad	Total de los 5 criterios previos entre profesores fte (10%)	fte = Full Time Equivalent. Si no se tiene el dato este criterio se ignora

Fuente: Billaut *et al.* 2009

Tabla 2. ***Indicadores del ranking THE***

Factor	Descripción	Ponderación	Observaciones
Investigación de excelencia	Citas de artículos publicados por personal de la institución entre total de personas	20%	Según bases de datos de Scopus-Elsevier
Docencia de excelencia	*Ratio* de estudiantes por profesor	20%	Pobre pero disponible
Enfoque internacional	% de profesorado de otros países	5%	Según datos de cada institución
	% de alumnado de otros países	5%	
Acceso a empleo egresados	Opiniones de académicos según encuesta	40%	Cualitativos; valen 50% del total
	Idem de empleadores de egresados	10%	

Fuente: Baty (2009)

Si se presta atención a la ponderación de cada indicador respecto a la valoración total de los dos rankings presentados en las Tablas 1 y 2, estas ponderaciones no están justificadas desde una perspectiva científica. Los mismos se basan exclusivamente en las opiniones de las organizaciones que elaboran la herramienta, sin más explicaciones. En cambio, es esperable que cuenten con una fundamentación teórico-empírica principalmente en lo que se refiere al impacto de cada indicador (Ordorika & Gómez, 2010). Más allá de la ponderación otorgada a cada indicador, podría cuestionarse *¿qué miden estos rankings*? *¿qué deberían medir*? y *¿qué concepto de calidad de la educación superior contemplan?*

En respuesta al primer interrogante y, teniendo en cuenta los indicadores del ranking ARWU, es posible apreciar que el objetivo es posicionar mejor a la institución que tiene calidad en las dimensiones de docencia e investigación. En este caso, la calidad se encuentra relacionada con el cumplimiento de estándares altos reconocidos a nivel mundial. Siguiendo a Ordorika & Gómez (2010) lo que realmente se están midiendo es el conocimiento y el (re)conocimiento de la institución, pero no su calidad, si

consideramos la calidad como un concepto multidimensional. Por su parte, los indicadores del ranking THE posicionan mejor a las instituciones que demuestran excelencia en las dimensiones de docencia e investigación, en las relaciones internacionales y que mejor posicionan a sus graduados en el mundo laboral. Aquí se vincula la calidad a la excelencia meramente.

A partir de lo anterior, se vislumbra que los rankings no tienen en cuenta el tamaño de la Institución ni su ámbito geográfico (nacional o internacional), tampoco la dimensión social. Por todo esto, se podría cuestionar si es útil comparar universidades de diferente tamaño y que pertenecen a contextos económicos, sociales y culturales tan distintos (Delgado et al. 2012).

Conclusiones

Las universidades han sufrido un cambio de paradigma que estuvo dado por los diferentes cambios socio-culturales, económicos e históricos. En ese marco, pasaron de tener que rendir cuentas a la sociedad, cómo y en qué se gastan sus recursos, a tener que cumplir con ciertos estándares establecidos por el Estado. Además, a proponerse la excelencia como meta para poder figurar en los rankings de universidades mundiales, entre los cambios fundamentales a lo que se han dedicado distintos autores abocados a la temática de la gestión universitaria.

Además, se suman los documentos de organismos a nivel global, como la UNESCO, que convocan a distintos actores de la educación del mundo con el fin de introducir los conceptos de inclusión, pertinencia, impacto social, entre otros, relacionados a la calidad de la educación superior. Estos documentos son teóricos y hasta el momento no se visualizan aplicaciones prácticas (evaluaciones institucionales, la elaboración de ranking, estándares definidos por el Estado), que contemplen la dimensión social entre las dimensiones clásicas de la Universidad (vinculadas a docencia, la investigación, la ciencia y tecnología, y la extensión),

De la revisión de la literatura sobre la calidad universitaria, se encuentra que la definición de calidad emerge como un atributo que sólo puede comprenderse asociada a valores y significaciones socialmente construidas en diversos contextos nacionales e históricos y a través de distintos ideales paradigmáticos (Bambozzi, 2011). En este contexto, la calidad de la educación superior se define como un concepto complejo y multidimensional que no puede desprenderse de su relación con los objetivos y actores del sistema universitario. En este sentido, aparece la noción de pertinencia, que articula la calidad con las expectativas colectivas, producto tanto de las necesidades sociales como de los requerimientos de un país en términos de su desarrollo.

A partir de lo anterior, se plantean los siguientes interrogantes: *¿Cuál o cuáles son los conceptos de calidad de la educación superior que predominan actualmente? ¿Qué impacto tiene la incorporación de la dimensión social en la discusión sobre el concepto de calidad de la educación superior y sobre su medición?* La respuesta a los mismos, se plantea como el principal objetivo en futuras investigaciones.

Referencias

Albornoz, M. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mimos para todos los actores escolares? http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332.

Armengol, L., & Aníbal, M. (2010). Calidad en la enseñanza en la educación superior (Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Económicas).

Astin, A. (1990) Assessment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE Assessment Forum, Assessment 1990: Accreditation and Renewal. Washington, D.C: AAHE.

Bambozzi, E. (2011). Calidad educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba. *Revista de Educación*, *2*(2), 97-108.

Cabrera, V. A, (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional, Dirección de Postgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Coronado-García, M. A., & Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Pertinencia social de una universidad pública en México, desde la visión de estudiantes, empleadores y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *7*(20).

Claverie, J., González, G., & Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 2.

Chaves, O. P. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 26, 1-citation_lastpage.

De la Orden Hoz, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 3(1-2).

De Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. Revista iberoamericana de educación superior, 4(9), 76-94.

de Donini, A. M. C., & Donini, A. (2003). La gestión universitaria en el siglo XXI Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas.

Delgado López-Cózar, E., Robinson-García, N., & Torres-Salinas, D. (2012). Manipular Google Scholar Citations y Google Scholar Metrics: simple, sencillo y tentador.

Espeland & Sauder (2007). "Rankings and Reactivity: How public measures recreate social worlds", American Journal of Sociology, vol. 113, núm. 1, pp. 1-40.

Fernández Lamarra, N., & Cóppola, N. (2007). Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fernández Lamarra, N. (2007). Evaluación y acreditación de la educación superior en Argentina.

Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: situación, problemas y perspectivas. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?. Bogotá: Fundación Compartir.

Gautier, E. (2007). Educación de calidad: comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Garrido Gallardo, M. Á. (2017). El mito del ranking universitario.

González, L. E., & Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. Calidad en la Educación, 28, 247-276.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment & evaluation in higher education, 18(1), 9-34.

Hazelkorn, E. (2012). Cómo se cocinan los rankings universitarios. How to cook the university rankings. Dendra médica, 11(1), 43-58.

Hazelkorn, E. (2015). Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence. Springer.

Lamarra, N. F. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Revista iberoamericana de educación, 35, 39-71.

Lamarra, N. F., & Brá, M. A. (2004). La gestión universitaria en la Argentina: una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. Estudos e perspectivas em gestão universitária. Blumenau: Nova Letra, 21-34.

Lamarra, N. F. (2005). Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en américa latina. Situación, problemas y perspectivas. Seminário Regional: Las Nuevas Tendências de la Evaluación y la Acreditación em América Latina Y el Caribe, Buenos Aires.

León, A. (2003). Estructura y administración de la docencia universitaria de pregrado. Educere, 7(23).

Marginson, S. & Van der Wende (2006), To Rank or to be Ranked: The impact of global rankings in Higher Education, University of Twente-Centre for Higher Education Policy Studies.

Martínez Rizo, Felipe. (2011) Los rankings de universidades: una visión crítica. Revista de la educación superior, 40(157), 77-97.

Mur Villar, N., Casanova González, M., Iglesias León, M., González Deben, M., Zerquera Álvarez, C., & Gil León, M. (2014). Consejo de carreras universitarias: un espacio para gestionar la calidad académica en las universidades médicas. MediSur, 12(5), 693-699.

Müller, D. y Funnell, P. "Exploring learners perceptions of quality." Ponencia presentada Conferencia Quality in Education, Universidad de York, 1992.

Oakland, J.S. (1992). A T.Q.M. model for education and training. Keynote specch to the AETT conference on Quality in Education. University of York. 6-8 April.

O'Donnell, G. A. (1998). Horizontal accountability in new democracies. Journal of democracy, 9(3), 112-126.

Ordorika, I., & Gómez, R. R. (2008). Comentarios al Academic Ranking of World Universities 2008. Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, 1(1).

Ordorika, I. y Gómez, R. R. (2010). "El ranking Times en el mercado del prestigio universitario, en Perfiles Educativos, Vol. xxxii, N° 129, pp. 8-25.

OREALC/UNESCO Santiago (2013). Para América, O. R. D. E. Latina y el Caribe: Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

Osuna Carrillo de Albornoz, E. (2009). Calidad y financiación de la universidad. Revista de Investigación en Educación, 6, 133-141.

Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2014). Análisis del impacto de los recursos organizativos sobre la calidad de las universidades: un estudio cuantitativo del caso chileno. Interciencia, 39(10), 697.

Pires, S., & Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In Conferencia regional de educación superior.

Poggi, M. (2008). De la rendición de cuentas a las responsabilidades. Dossier de la Revista El monitor de la Educación, 5(17).

Pugliese, J. C. (2000). La calidad en el sistema universitario argentino. Colección Aula Abierta. La Calidad educativa en un mundo globalizado, intercambio de experiencias y perspectivas. Universidad de Alcalá de Henares, 161-180.

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. Educación XX1, (8).

Rodríguez Ponce, E., Gairín Sallán, J., & Rodríguez Gómez, D. (2012). La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: evidencia empírica desde Chile.

Tünnermann Bernheim, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior.

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción París-5–9 de octubre de 1998.

UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37.

UNESCO (2007) Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo, Buenos Aires, Argentina.

Villarroel, C. (2003). Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana. La evaluación y la acreditación en la educación superior en américa latina y el caribe, 263.

Anuario Estadísticas ISSN 1850-7514 Organismo responsable: Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Efectos del proceso de Evaluación de Calidad de las Instituciones de Formación Inicial de Oficiales de las Fuerzas Armadas

Autores: Doulián, Natalia (Universidad Nacional de Lomas de Zamora); **Guerrini, María Victoria** (Universidad Nacional de Lomas de Zamora).

Resumen: El objetivo de este trabajo es identificar los principales efectos e impactos producidos en la implementación de evaluaciones institucionales de las Unidades Académicas de formación de Oficiales de las Fuerzas Armadas en el año 2015. Para realizar este análisis, se consideran los principales ejes estructurantes del modelo evaluativo, la perspectiva adoptada, las modalidades de su implementación –actores participantes, metodologías- y los cambios operados en la base del sistema en los aspectos institucionales, de plan de estudios, cuerpo académico y otros verificados en los informes de autoevaluación, evaluación externa y planes de mejoramiento. Los efectos e impactos pueden ser observados en tres niveles: a. el nivel del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas y su articulación con las instancias de gestión de la política pública para el sector: la Subsecretaría de Formación del Mindef; b. el nivel de la Gestión de cada una de las Unidades Académicas como componentes de las respectivas Instituciones Universitarias y, a partir de 2015 de una única Universidad, la UNDEF. c. el nivel de los cambios operados en la base: la incorporación de estos ámbitos a las lógicas del sistema universitario, la implementación de reformas de planes de estudio y de cultura institucional impulsadas por el Mindef para la modernización, profesionalización y democratización de la formación de oficiales.

Palabras clave: evaluación –formación de oficiales – calidad

Texto completo:

Introducción

En la actualidad, el sistema de formación de los recursos humanos para la política de Defensa Nacional se encuentra en el marco de una doble regulación: por un lado, aquella que se vincula estrictamente con la formación específicamente militar -y que ha servido históricamente al desarrollo de la carrera profesional de los cuadros de las Fuerzas Armadas- y por otro, y al mismo tiempo, al conjunto de normas y prácticas que regulan la vida universitaria, de presencia más reciente en la vida de estas instituciones y que proviene del ámbito educativo de nivel universitario. (Ministerio de Defensa, 2015)

Al hablar del concepto de calidad, Adolfo Stubrin (2010) manifiesta que "cuando el particular al que nos referimos es una actividad social –ya sea una acción, una relación o una institución- su calidad es lo que tiene de intransferible, tal vez, su identidad" (pág. 69). En este marco, el sistema educativo de la Defensa adquiere algunas especificidades que entendemos deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar dispositivos de evaluación de calidad para la mejora. A este respecto, el Modelo de Evaluación se plantea desde un enfoque basado en una mirada global hacia la mejora de la calidad del Sistema Educativo de la Defensa apoyada en la comprensión de su complejidad, ya que reconoce especificidades e integraciones

propias de la formación militar y, a la vez, la necesaria articulación con el Sistema Educativo Nacional. Esto implica promover un modelo de cambio planificado que se inicia con la formación inicial de Oficiales y se irradia hacia la formación de Suboficiales y hacia la formación de posgrado de Oficiales, considerando un criterio de homogeneidad en los estándares de calidad: al interior del Sistema Educativo de la Defensa y con el Sistema Educativo Nacional.

Con la intención de institucionalizar las reformas producidas, desde el Ministerio de Defensa, a través de la Subsecretaría de Formación, se han realizado numerosos esfuerzos tendientes a la articulación de ambas lógicas para la modernización y mejoramiento de la calidad de la formación de los recursos humanos de las Fuerzas Armadas. Estos esfuerzos se realizaron en consonancia con los lineamientos que surgen, para la formación militar, de la Directiva de Política de Defensa Nacional y su actualización establecida en el Decreto PEN 2645/14. Con este marco de actuación, se han llevado a cabo desde el año 2007 un conjunto de reformas en la formación inicial de los oficiales de las Fuerzas Armadas que han abarcado nuevos planes de estudios, transformaciones en las prácticas pedagógicas, regímenes de estudio, gestión institucional y estilos de enseñanza, con el fin de crear condiciones de trabajo académico propias de la educación universitaria. (Ministerio de Defensa, 2015)

Como resultado de ese proceso, se aprobaron las resoluciones MD 1648/10 (que aprueba pautas para la modernización de la formación profesional básica de los oficiales de las FFAA) y los nuevos Planes de estudios MD 1371/11 y MD 20/11, a partir de las cuales se impulsaron procesos de reforma integral en las tres instituciones de formación de oficiales de cada una de las Fuerzas. En diciembre de 2012 se realizó la primera evaluación de los nuevos planes de estudios con el objetivo de analizar su implementación y los resultados concretos.

En el entendimiento de que la calidad de la formación debe sostenerse en procesos de innovación y mejora continuos, se desarrolló el "Modelo de Calidad para el Sistema Educativo de la Defensa" que se orienta a promover una cultura de la evaluación de las instituciones que facilite el diseño e implementación de estrategias adecuadas para dinamizar los cambios necesarios y que pueden potenciar los procesos de toma de decisiones para la mejora.

El proceso de elaboración del Modelo de Evaluación de la Calidad

En mayo de 2014, la Subsecretaría de Formación convocó a representantes de todas las Unidades Académicas de las Fuerzas Armadas al Seminario/Taller "Hacia un modelo de evaluación de la calidad para la mejora del Sistema Educativo de la Defensa". El objetivo de la actividad era propiciar debates y establecer consensos entre los actores del Sistema Educativo de la Defensa en torno a un conjunto de lineamientos, criterios y procedimientos metodológicos de un modelo de evaluación para la mejora de la calidad.

Se diseñó para el Seminario un documento-borrador que actuó como base para, por un lado, debatir sobre los criterios y atributos de calidad del sistema educativo universitario de la Defensa y, por otro, para la construcción colaborativa del modelo de evaluación de la calidad, que oriente las acciones futuras tanto en el ámbito de la Subsecretaría de Formación como en el de las propias instituciones formadoras.

El Seminario/Taller se realizó el 05 de mayo desde las 09 hs y hasta las 18.30 hs. En el bloque de la mañana se contó con paneles de expertos en el área tanto del sistema universitario nacional como del sistema educativo de la Defensa. En el bloque de la tarde, se realizó, en formato taller, el debate y discusión del documento borrador. En base a los aportes realizados por los representantes del sistema educativo de la Defensa, el equipo Técnico consolidó el documento "Hacia un modelo de evaluación de la calidad del sistema educativo de la Defensa". En dicho documento figuran los Criterios para la evaluación

de la calidad del sistema educativo de la Defensa.

Dichos criterios, fueron diseñados teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. La formación académica está articulada en todo su desarrollo con las trayectorias profesionales (sistemas de promoción y ascenso en la carrera militar).

2. La formación es integral y así debe ser entendida, como un todo en el que los aspectos teóricos y la formación práctica en el campo constituyen un único proceso formativo. Esta perspectiva tiene implicancias centrales para la consideración de los planes de estudio, el proceso de formación y los perfiles y formas de trabajo de los cuerpos docentes, de los cuales los instructores forman parte.

3. La formación de los cuadros de las Fuerzas Armadas se realiza a partir de tipos de titulaciones pertenecientes al nivel superior universitario y no universitario.

4. Los tramos de la formación inicial en Defensa no han tenido un desarrollo conjunto entre las Fuerzas, sino que hasta la actualidad, a pesar de los esfuerzos realizados y salvo algunas excepciones, se mantienen en compartimientos estancos. Esta situación genera solapamientos de oferta, desaprovechamiento de recursos que pueden ser compartidos y, en definitiva, pérdida de una perspectiva transversal y "conjunta" a la formación en Defensa, especialmente en el caso de la formación de suboficiales y ofertas de posgrado.

5. La producción de conocimiento científico y tecnológico para la Defensa se ha desarrollado históricamente dentro de las fuerzas pero por fuera de las instituciones que realizan la formación. En ellas, las actividades de I + D tienen un bajo grado de desarrollo, poca cantidad de proyectos y grupos de investigación, tal como lo señalan los informes de la CONEAU.

6. La asignación de responsabilidades para los cargos de gestión educativa en las instituciones de formación en sus diversas instancias, se realiza, en muchos casos, sin tener en cuenta las competencias y saberes específicos que conlleva el ejercicio de dichos cargos. Sería necesario avanzar en la definición de perfiles profesionales y de formación necesarios para el cumplimiento de esos roles y los modos y criterios con los que se operacionalizan las designaciones. (Ministerio de Defensa, 2015: 24)

El Modelo de Evaluación de la Calidad para el sistema educativo de la Defensa

El Modelo de Evaluación de la Calidad mantiene las dimensiones clásicas propuestas por la CONEAU, realizando los ajustes necesarios que contemplen las particularidades del Campo de la Defensa. A continuación se presentarán por Dimensión algunos de los criterios más relevantes, relacionados específicamente con el campo de la Defensa:

a. *Contexto institucional de la formación en Defensa*

- Se insertan en el marco de las políticas del Estado Nacional ejecutadas por el Ministerio de Defensa y las prioridades y líneas estratégicas por él definidas para las Fuerzas Armadas argentinas que habilitan la responsabilidad, en lo que a educación se refiere, del Jefe de Estado Mayor Conjunto y los Jefes de Estado Mayor de las respectivas Fuerzas a tenor de lo previsto por la Ley Nº 23554 de Defensa Nacional.
- Consolidan el requerido perfil técnico profesional del personal militar así como también construyen y

fortalecen el indispensable concepto y sentido de ciudadanía y de servicio público del mismo, sustentado en los valores y normas de conducta que encierra la propia condición militar y la concepción democrática de la Defensa Nacional.

b. *Misión y proyecto institucional. Gobierno y gestión*

- Los proyectos institucionales son congruentes con los objetivos y la misión de cada una de las instituciones que componen el sistema educativo de la Defensa y consideran aspectos transversales y en apoyo a la acción militar conjunta.

- La misión y el proyecto institucional, los objetivos de formación y los perfiles profesionales de la oferta académica de cada una de las instituciones que componen el sistema son conocidos y aceptados por las comunidades educativas de cada Unidad Académica y se encuentran reflejados en el ámbito de las mismas.

- Las políticas institucionales de los componentes del sistema se enmarcan en las políticas del Ministerio de Defensa y se nutren de la capacidad institucional para formular diagnósticos con una visión de mediano y largo plazo y en el contexto de un planeamiento estratégico al servicio del desarrollo del instrumento militar.

- Los sistemas informáticos tienen la capacidad de brindar información adecuada para la toma de decisiones y el control de gestión, no solo al interior de las instituciones sino a las autoridades nacionales responsables de la Defensa Nacional.

c. *Docencia*

- Las estructuras de gestión académicas y las ofertas académicas de las instituciones guardan congruencia con el proyecto institucional en cada caso.

- Los docentes de las instituciones de formación están integrados en un único cuerpo académico (profesores e instructores militares de las carreras de grado) cuyos perfiles y formación son adecuados para el desarrollo de las actividades formativas.

- El cuerpo docente de las instituciones de formación en defensa permite, por su cantidad, dedicación y formación cumplir adecuadamente las actividades de docencia, investigación y extensión.

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una única instancia integrada y articulada entre la formación teórica y la práctica profesional.

- El seguimiento del desempeño profesional efectuado por cada Fuerza retroalimenta al Sistema Educativo con información para la mejora.

- Existe articulación de la docencia con la investigación, la extensión y la transferencia al interior de las Fuerzas Armadas y al conjunto de la sociedad favoreciendo proyectos de carácter dual.

- Los planes de estudio se ajustan a las resoluciones ministeriales correspondientes.

- Los docentes implementan prácticas que propician la formación profesional, es decir que adhieren al enfoque de formación basada en competencias.

d. *Investigación y desarrollo*

- Las instituciones educativas llevan adelante líneas y proyectos de investigación y desarrollo pertinentes a las prioridades establecidas en las políticas de Defensa Nacional.
- Existe articulación de la investigación y desarrollo con las actividades de docencia, extensión, producción de tecnología y transferencia.

e. *Extensión, producción de tecnología y transferencia*

- Las instituciones llevan adelante líneas y proyectos de extensión, producción de tecnología y transferencia pertinentes a las prioridades establecidas en las políticas de Defensa Nacional.

- Existen condiciones de generación de programas de extensión, producción de tecnología y transferencia acorde con los objetivos de la institución y las prioridades de la Defensa Nacional.

f. *Integración e interconexión del sistema de formación en defensa*

- Se promueve la generación de proyectos conjuntos (de docencia, investigación o extensión) entre las instituciones que componen el sistema de formación en Defensa, o de foros comunes (centros culturales, bibliotecas, publicaciones que abarquen toda la institución universitaria).

- Se promueve la cooperación con otras instituciones o entidades nacionales o extranjeras para el desarrollo de la docencia, investigación y extensión.

- Se desarrollan acciones de cooperación institucional, es decir se promueve la vinculación con otras institucionales universitarias del país y del exterior para favorecer articulaciones o movilidad estudiantil / docente que reporten beneficios relacionados con el incremento de la calidad educativa para ambas partes.

g. *Bibliotecas. Centros de documentación. Publicaciones*

- Existen convenios y/o acuerdos que especifican los criterios de confidencialidad y acceso a la información de la defensa, en función de las Políticas establecidas por el Poder Ejecutivo Nacional y en cumplimiento de la Ley Nacional de Repositorios Digitales.

Los efectos del Modelo de Evaluación de la Calidad

La cuestión de la evaluación de la calidad de la formación inicial de los oficiales de las Fuerzas Armadas supone un desafío que es necesario abordar en toda su complejidad. Los modelos de calidad, y su posterior evaluación, deben ajustarse a los objetivos de la política educativa y de la Defensa Nacional: en este caso, lograr el perfil de formación en las dimensiones técnico-militar y ciudadana bajo el concepto de servicio público profesional que implica la condición militar en un marco de concepción democrática de la Defensa nacional.

El Modelo de Evaluación es la base para la elaboración de documentos e instrumentos de recolección que permitió realizar el proceso de evaluación institucional en las tres instituciones de formación inicial de los Oficiales de las Fuerzas Armadas: Colegio Militar de la Nación, Escuela Naval Militar, Escuela de Aviación Militar.

Asimismo, la evaluación incluye como una dimensión clave la reflexión sobre su finalidad o los usos de los resultados, de las consecuencias implicadas en su instrumentación tanto como del proceso de evaluación mismo o meta evaluación (Araujo, 2007). En este marco, se pueden rastrear los efectos que tuvo la

construcción del Modelo en tres niveles diferenciados:

- En el primer nivel se observa la conformación de un escenario plural que habilitó la mirada transversal y conjunta de las tres instituciones, a ser destacado como elemento inédito en el plano nacional e internacional.

- En el segundo nivel, se observa la necesidad de ajustes en los modos de gestión institucional para el aseguramiento de la calidad de la formación en el nuevo contexto.

- En el tercer nivel, se pueden observar resistencias, así como la existencia de proyectos de innovación para la articulación horizontal y vertical del curriculum, entre otras iniciativas.

En el primer nivel, se destacan los efectos en el *ámbito del diseño y la gestión de la política pública educativa en Defensa* y los actores relevantes del sistema educativo de la Defensa. Esta política se caracteriza por desarrollarse en el marco de un entramado institucional complejo que implica, por una parte, a los actores de la política educativa de las propias Fuerzas Armadas, y por otro, a un actor central que es el propio poder estatal. Este último, por lo menos desde 2007 a la fecha –momento en que se crea la Subsecretaría de Formación del MINDEF en cuya órbita se desarrolla el sistema educativo de las fuerzas armadas- se ha conformado como tal a partir de un lineamiento central de política institucional que es el "gobierno civil de la Defensa".

En este *primer nivel* se observa la conformación de un escenario plural que habilitó la mirada transversal y conjunta de las tres instituciones, a ser destacado como elemento inédito en el plano nacional e internacional. En el nivel del sistema educativo, se destaca la incorporación de las metodologías de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado desarrolladas en el sistema universitario argentino y su adaptación o traducción al objeto de análisis que es la formación de Oficiales de las Fuerzas Armadas. La generación de un espacio de producción del modelo evaluativo con la participación de representantes de las esferas educativas de las tres fuerzas, funcionarios del Ministerio de Defensa y la convocatoria a evaluadores del sistema universitario nacional otorgó al proceso y sus resultados un importante respaldo de consenso. Asimismo, se posibilitó por primera vez la mirada transversal y "conjunta" a la formación de los Oficiales, que ha tenido un desarrollo histórico diferenciado en el ámbito cerrado de cada una de las fuerzas.

En segundo lugar, analizamos el nivel de la **gestión de cada una de las Unidades Académicas de Formación** como componentes de las respectivas Instituciones Universitarias y, a partir de 2015 de una única universidad, la UNDEF. En este *segundo nivel,* se observa la necesidad de ajustes en los modos de gestión institucional para el aseguramiento de la calidad de la formación en el nuevo contexto de reformas. En el nivel de las unidades académicas, se han verificado importantes cambios en sus estructuras de gestión con la incorporación de nuevas oficinas de gestión académica en algunos casos, así como el fortalecimiento de las existentes en otros, con el objetivo de enfrentar dos desafíos: asegurar la calidad de la formación universitaria y, al mismo tiempo, lograr su articulación con los espacios de formación específicos del "ámbito militar".

Al nivel de los cambios operados en la base, *el tercer nivel* se vincula con la incorporación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Defensa a las prácticas y lógicas propias del sistema universitario y con la implementación de reformas de planes de estudio y de cultura institucional impulsadas por el Mindef para la modernización, profesionalización y democratización de la formación de oficiales de las tres fuerzas. Si bien se registran diferencias entre las instituciones se puede observar la emergencia de proyectos de innovación para la articulación horizontal y vertical del curriculum, estudios –teniendo en cuenta los espacios curriculares académicos y los "militares-, el abordaje del ejercicio de la docencia y su especificidad en este contextos y la apertura al sistema universitario y científico tecnológico nacional.

Referencias

Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En: KROSTCH, P., CAMOU, A. y PRATI, M (2007) Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Argentina: Prometeo.

Ministerio de Defensa (2015). La Calidad de la Formación Inicial de Oficiales. Diseño e implementación de un modelo de evaluación. Argentina: Ministerio de Defensa.

Stubrin, A. (2010). Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana. Argentina: Eudeba

---

Eficacia externa de la formación en enfermería del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

Autores: Herrera Soledad Inés (Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Departamento de Administración Pública. Viedma. Provincia de Río Negro. Argentina); **Ginestet María Constanza** (Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Departamento de Administración Pública. Viedma. Provincia de Río Negro. Argentina).

Resumen: La presente ponencia expone los avances de uno de los ejes de trabajo del Proyecto de Investigación "Economía y organizaciones públicas en tiempos globalizados: Río Negro 2001 - actualidad", de la Universidad Nacional del Comahue - Centro Universitario Regional Zona Atlántica (UNCO - CURZA). Está enmarcada en el campo de estudio de la economía de la educación y de la eficacia externa del sistema educativo universitario. El objetivo es analizar la relación educación universitaria – empleo de los graduados en enfermería de la UNCO – CURZA. Inicialmente trata aspectos conceptuales y teorías explicativas sobre el desajuste educación adquirida – empleo. En base a la metodología de investigación cualitativa, concluye que existe una correspondencia entre el tipo de formación y el puesto de trabajo pero un desajuste entre la complejidad de este último con el nivel de conocimientos y habilidades de los graduados en enfermería. El fenómeno de la sobreeducación es más acentuado en el primer empleo y tiende a disminuir con el aumento de la experiencia laboral.

Palabras clave: Eficacia externa; Evaluación; "Over education"; Economía de la educación; Enfermería.

Texto completo:

La eficacia externa de la educación

La Economía de la Educación estudia las elecciones de las personas y/o sociedades relacionadas con el saber y los conocimientos, en presencia de recursos escasos y limitados.

Quizás, una de las definiciones más generales sobre ella se encuentra en el clásico libro

de Cohn y Geske (1990):“ La economía de la educación es el estudio de cómo los hombres y la sociedad eligen, con o sin necesidad del uso del dinero, emplear los recursos productivos escasos para producir diversos tipos de formación, el desarrollo de conocimientos, habilidades, carácter, etc. -especialmente por medio de la educación formal - a través del tiempo para ser distribuida entre las distintas personas y grupos en la sociedad (Morduchowicz A : 2004: 26).

La equidad, la eficiencia y la eficacia del sistema educativo son temáticas de su incumbencia. En cuanto a la primera, se enfoca en el acceso a la educación y a la distribución de los beneficios netos de la educación en la sociedad[225]. Por su parte, la eficiencia asignativa es la correcta elección de combinación de factores dados los precios y la función de producción, mientras que la eficiencia técnica mide la relación óptima entre factores y producto.

El presente trabajo se enmarca en el estudio de la eficacia externa del sistema educativo universitario, que “analiza en qué medida la educación permite a cada uno ser útil a la sociedad y obtener beneficios de la formación adquirida”[3] (UNESCO - Banco Mundial - UNICEF: 2014:230). Este eje temático constituye una de las líneas de estudio del Proyecto de Investigación “Economía y organizaciones públicas en tiempos globalizados: Río Negro 2001 - actualidad” de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica - UNCO - CURZA -. Se enfoca además en las dimensiones económica e individual de la eficacia externa, ya que trata la relación entre educación superior y mercado de trabajo a nivel de comportamiento individual.

En la tabla 1, se presentan las dimensiones analíticas de la eficacia externa según se estudie el impacto económico o social por un lado, y si es a nivel individual o colectivo por el otro. La dimensión económica trata, por ejemplo, la inserción y la productividad de los egresados en el mercado de trabajo, como así también la contribución de la educación al crecimiento económico. Por su parte, la dimensión social aborda aspectos de educación relacionados con la salud de la población, protección del medio ambiente, participación en la vida cívica, entre otros. Ambos impactos de la educación pueden ser analizados a nivel individual[226] o colectivo[227].

Tabla 1: Las cuatro dimensiones analíticas de la eficacia externa de la educación[228]

	Dimensión económica	Dimensión social
Dimensión de materia	-Participación en el mercado de trabajo :	Modificación de comportamientos en individual
	- Productividad del trabajo - Ingresos -Ahorro	-Reproducción (planificación familiar, fecundidad, prevención de ETS, etc.) - Salud maternal e infanto - juvenil

[225] Entre regiones, sexos o grupos socio-económicos por ejemplo. 3 Traducido del idioma francés por los autores.

[226] Por ejemplo si una persona con una mayor formación obtiene mejores ingresos que aquella con una menor

[227] Si las sociedades con un mayor nivel educativo de su población tienen más crecimiento económico o si obtienen mejores resultados en indicadores de salud son algunos ejemplos de la dimensión colectiva

[228] Traducido del francés por los autores

-Comportamientos de riesgo (alcohol, tabaco, comportamientos sexuales de riesgo)

-Educación de niños

-Participación en la vida cívica

-Protección del medio ambiente Dimensión

-Crecimiento económico -Evoluciones demográficas

-Capacidad de producción (crecimiento de la población, transición colectiva

nacional demográfica, tasa de dependencia

(innovación, adaptación o demográfica)

utilización de nuevos saberes) -Estado sanitario de la población

-Desigualdad (esperanza de vida, cobertura de

-Ingresos del Estado (fiscales) vacunas, tasa de mortalidad)

-Competitividad internacional -Adaptación a la utilización de nuevas

-Desempleo tecnologías

-Preservación del medio ambiente para

las generaciones futuras

-Cohesión social

-Criminalidad

Fuente: UNESCO - Banque Mondiale - UNICEF (2014). Guide Méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation. Volume 1.

El objetivo del trabajo es indagar sobre la inserción laboral de los graduados de enfermería del Centro Universitario Regional Zona Atlántica perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue[229] y si además existe un desajuste entre la formación recibida y el empleo. Dos tipos de no correspondencia pueden presentarse: cuando el egresado en enfermería ocupa un puesto de trabajo que requiere otro tipo de formación o si ejerce una ocupación cuya complejidad está por encima[230] de sus conocimientos y habilidades o por debajo de los mismos.[231] En Argentina, esta temática fue abordada por Gallart M.A (2001) que analizó la sobreeducación y la subeducación para todos los niveles educativos en el Gran Buenos Aires, por Perez P. (2005) que midió la sobreeducación de los trabajadores urbanos argentinos para el

[229] En el marco de un convenio firmado entre el Gobierno de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue, comenzó a dictarse en el año 2007 la Licenciatura en Enfermería en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica, que otorga los títulos de enfermero y Licenciado en Enfermería.

[230] A este fenómeno se lo conoce como "infraeducaión" o "undereducation" en inglés.

[231] En este caso se lo llama "sobreeducación" y en inglés "overeducation".

período 1995 - 2003 y por Herrera S. (2013) en relación a las personas ocupadas con título de educación superior de la Comarca Viedma – C. de Patagones.

En la literatura no hay consenso en cuanto a si estos desajustes son transitorios o permanentes en el tiempo. Las teorías del "capital humano" y "de la movilidad profesional"[232] sostienen que es un fenómeno de corto plazo. La primera de ellas desarrollada a partir de los trabajos de Becker (1962,1964) y Mincer (1974) considera que la productividad de un individuo es función creciente de su dotación de capital humano - educación formal, experiencia - ceteris paribus. En un mercado de competencia perfecta, si el crecimiento de la oferta laboral de egresados universitarios es mayor al de la demanda, el empleo aumentará a costa de un menor salario. En el largo plazo las empresas van a adaptar su tecnología de producción mientras que los trabajadores revisarán su plan de inversión en educación y el desajuste desaparecerá. La "teoría de la movilidad profesional"[233] afirma que durante los primeros años de la vida activa de las personas, estas aceptan los desajustes con la expectativa de ser promovidas a mejores puestos de trabajo o acordes con su formación. En el caso de la sobreeducación por ejemplo, se aceptarían empleos que requieren menos calificaciones para compensar una menor dotación de otras formas de capital humano, como la experiencia laboral. Desde esta perspectiva, los individuos sobreeducados tienen mayores probabilidades de ascender en una empresa o lograr un empleo mejor en otra.

Para otros autores, en cambio, los desajustes entre la formación y empleo se mantienen en el largo plazo. Duncan y Hoffman (1981), Hartog y Oosterbeek (1988) y Rumberger (1987) sostienen que las empresas no adaptan fácilmente sus técnicas de producción a los cambios relativos de los factores. En presencia de técnicas de producción fijas, los niveles de productividad y los salarios estarían fijados por las características del empleo y no por las del trabajador. En el modelo de "competencia por los puestos de trabajo" desarrollado por Thurow (1975), la productividad y el salario dependen también de las características del puesto de trabajo[234]. En relación al fenómeno de la sobreeducación, este modelo plantea que es un sustituto de la formación específica en la empresa y de la experiencia. En ese contexto, la sobreeducación es una necesidad del trabajador para competir y permanecer con empleo o insertarse en el mercado laboral. Al aumentar la oferta de graduados universitarios los trabajadores con una mayor educación desplazarán a aquellos menos calificados de los puestos de trabajo. Por su parte, la teoría "credencialista" o de la "certificación" [235] también considera que los desajustes formación - empleo son permanentes. En un mercado de trabajo donde existe información asimétrica, el título educativo obtenido es una señal de las capacidades de los trabajadores que permite a los empleadores identificar y seleccionar a los más habilidosos o aptos.

En la actualidad, hay consenso en que la teoría del capital humano y la de la certificación no son mutuamente excluyentes pero existen discrepancias en la importancia relativa que cada una de las teorías asigna a la relación educación-ingresos. Un enfoque intermedio es el de la "teoría de la asignación de los trabajadores entre los puestos de trabajo" cuyos referentes son

[232] "Career mobility"en inglés.

[233] Rosen (1972) y Sicherman y Galor (1990) son algunos referentes

[234] El trabajador recibe el mismo salario en presencia de desajuste y de correspondencia

[235] Conocida también como "screening theory", fue desarrollada a principios de los años '70 por autores como Arrow (1973) y Wiles (1974).

Tinbergen (1956), Sattinger (1980) y Hartog (1981). Desde esta perspectiva, el desajuste entre oferta y demanda de conocimientos y habilidades se originaría en la heterogeneidad de los trabajadores y de empleos, siendo un fenómeno permanente.

Metodología y resultados

Desde los inicios de la carrera de enfermería en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue - CURZA - en el año 2007 y a la fecha, la matrícula osciló entre 265 y 361 alumnos (Tabla 2), representando una cantidad significativa en relación al total del Centro Universitario, que se aproxima a los 1500 alumnos por año académico[236]. Cabe destacar que en los comienzos de la Licenciatura en Enfermería con acreditación intermedia de "Enfermero", se registró una gran cantidad de ingresantes al ser una carrera nueva y existir una demanda de esa profesión en el mercado laboral local. En años posteriores y especialmente a partir del año 2012 hubo una merma del número de nuevos alumnos y un amesatamiento, coincidiendo con una mayor oferta académica en enfermería de otras instituciones[237] y la apertura de nuevas carreras de las Ciencias de la Salud como la Licenciatura en Kinesiología de la Universidad Nacional de Río Negro.

En cuanto a los egresados de enfermería, representan el 22 % del total del Centro Regional Zona Atlántica en el período 2010 y 2016, registrándose el porcentaje más alto en el año 2013 (42.2%) y el más bajo en el 2015 (10.7 %). La tendencia decreciente en el número de egresados mantendría una relación estrecha con el número de ingresantes en años anteriores. En el año 2012 se modificó el plan de estudios, principalmente en la estructura y organización de contenidos para responder a las necesidades y características del alumnado, hecho que explica el marcado incremento de graduados en el año 2013.

Tabla 2. Alumnos matriculados de enfermería. Años 2007- 2016

Año Académico	Ingresantes	Reinscriptos	Total de alumnos activos
2007	335		
2008	119	146	265
2009	93	172	265
2010	128	200	328
2011	80	237	317
2012	80	244	324

[236] Incluye las carreras de Administración Pública, Ciencia Política, Gestión de Empresas Agropecuarias, Lengua y Comunicación Oral y Escrita, Arte y Sociedad, Psicopedagogía, Administración de Sistemas y Software Libre, Desarrollo Web y Gestión de Recursos Humanos

[237] En la localidad de Patagones la Universidad Pcial del Sudeste ofrece la Licenciatura en Enfermería, la Universidad Maimónides por ejemplo brinda un ciclo a distancia para la obtención del mismo título en dos años mientras que el Instituto Provincial de Administración Pública - IPAP- ofrece de forma virtual la Tecnicatura Superior en Enfermería.

2013	121	240	361
2014	74	257	331
2015	64	224	288
2016	89	202	291

Fuente: Secretaría Académica. Centro Regional Universitario Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue.

Tabla 3. Total graduados del CURZA - UNCO y de enfermería

Año	Graduados CURZA	Egresados enfermería	Porcentaje de egresados de enfermería respecto del total de egresados del CURZA (%)
2009	67		
2010	92	27	29,3
2011	114	30	26,3
2012	84	17	20,2
2013	102	43	42,2
2014	111	20	18,0
2015	123	25	20,3
2016	75	8	10,7
Total	**768**	**170**	**22,1**

Fuente: Secretaría Académica. Centro Regional Universitario Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue

La metodología de investigación utilizada es la cualitativa y el análisis es de tipo descriptivo, en la medida que se caracterizan hechos o comportamientos. El relevamiento[238] de información se basó en entrevistas semi - estructuradas a los egresados con título[239] de enfermero a partir del año 2009. Las preguntas estuvieron enfocadas en indagar las características de los egresados, la inserción laboral y la existencia o no de correspondencia

[238] La etapa de relevamiento no ha finalizado y se exponen los resultados provisorios. A la fecha son 19 las entrevistas realizadas de un total de 170 graduados entre los años 2009 y 2016

[239] La certificación de esta formación requiere tres años, mientras que la Licenciatura en Enfermería cinco años.

entre formación y empleo. Hay básicamente dos formas de detectar y de medir este desajuste. Una objetiva que relaciona los requerimientos de los puestos de trabajo con las características de los individuos[240] y otra subjetiva, utilizada en este estudio, que consiste en preguntar directamente a los trabajadores sobre la relación existente entre su educación y la requerida por el empleo (Duncan & Hoffman 1981).

Surge de las entrevistas realizadas que los egresados de la carrera de enfermería son principalmente mujeres[241] y que residen en la actualidad en Viedma y Zona Atlántica. La mayor parte de los graduados (80 %) trabajó durante todos los años de duración de la carrera y en el sector privado, en ocupaciones no relacionadas con la enfermería[242]. Un poco más de la mitad de los entrevistados lo hizo entre 4 a 6 horas diarias mientas que el resto más de 6 horas.

La edad más frecuente al momento del ingreso a la universidad fue mayor a 22 años y los años promedio para la obtención del título de enfermero es de 3,77 años. Solamente el 36 % de los entrevistados obtuvo el título en término y según el plan de estudios.

Se observa en la mayoría de los egresados con trabajo y al momento de finalizar sus estudios que:

- Los que tenían una ocupación relacionada con enfermería, continuaron en el mismo empleo. Los que trabajaban en el sector público obtuvieron un mayor ingreso por el título al existir un reconocimiento a la certificación, mientras que los que lo hacían en el sector privado no.

- Aquellos cuyos empleos no se relacionaban con la enfermería, luego de recibidos dejaron esos puestos y pasaron a desempeñarse como enfermeros, obteniendo en general un ingreso mayor tanto en el sector público como en el privado.

Respecto de los egresados que al momento de terminar sus estudios no tenían un empleo, casi todos ingresaron al mercado laboral antes del año. Entre las principales dificultades señaladas para insertarse se encuentran: que el Estado no incorporaba gente nueva, la existencia de oferta de graduados en enfermería no sólo del CURZA - UNCO sino también del Instituto Provincial de Administración Pública[243] y que el sector privado ofrecía trabajos

[240] Por ejemplo Rumberger (1987) y Herrera (2013) utilizan los Clasificadores o Diccionarios ocupacionales mientras que Verdugo y Verdugo (1989) comparan la media de años de educación de una ocupación con la del trabajador (método estadístico).

[241] El 75.8 % de los egresados son de sexo femenino y el 24.2 % masculino

[242] Dos tercios de los entrevistados aproximadamente.

[243] El Instituto Provincial de Administración Pública - IPAP- ofrece de forma virtual la Tecnicatura Superior en Enfermería. EL IPAP se organiza como tal a partir del decreto 01/07 que ratifica el Convenio Marco suscripto el 28 de Marzo de 2007 entre el Gobierno de la Provincia de Río Negro, la Unión del Personal Civil de la Nación, Seccional Río Negro (UPCN) y el Consejo Provincial de la Función Pública

temporarios y de baja remuneración.

En función de esta información, es posible que haya una segmentación del mercado laboral de enfermería en Viedma y la Zona Atlántica de Río Negro. La teoría de los mercados segmentados[244] supone que el mercado laboral se encuentra dividido en un sector primario y otro secundario. El primario ofrece estabilidad laboral, salarios altos y buenas condiciones laborales como podría ser por ejemplo el sector público rionegrino. En cambio, en el segundo segmento existe inestabilidad laboral, escasas posibilidades de promoción y los salarios se determinan por la oferta y la demanda., como puede ser por ejemplo el sector privado y específicamente en relación al cuidado de personas a domicilio. Según esta teoría, se encontrarían en el segundo segmento los grupos de trabajadores más desfavorecidos, tales como las minorías raciales, los inmigrantes, las mujeres, jóvenes y en nuestro caso aquellos que no tienen un apoyo político o sindical para ingresar en la salud pública.

También puede afirmarse que existe una correspondencia entre el tipo de formación y el puesto de trabajo. Sin embargo, el 75 % de los entrevistados coincide en que existe un desajuste entre la complejidad del puesto de trabajo y el nivel de los conocimientos y habilidades adquiridos. La sobreeducación es más frecuente al insertarse como enfermeros en el mercado laboral y tiende a disminuir con el aumento de la experiencia laboral. Este desajuste del nivel de formación con la complejidad del primer empleo es explicado por la teoría del emparejamiento[245] al no existir información perfecta en el mercado de trabajo y por la teoría de movilidad al considerar que los trabajadores aceptan temporalmente puestos que requieren un nivel de formación menor para acumular experiencia y tener más probabilidades de acceder a un puesto mejor dentro de esa organización (movilidad interna) o fuera de ella (movilidad externa).

Los resultados obtenidos demuestran además que las personas que obtuvieron el título de enfermero perciben mayores ingresos que con un nivel de formación inferior, aspecto resaltado por la teoría del capital humano que considera que la productividad y los ingresos de un individuo son función creciente de su dotación de capital humano. Por último, cabe destacar que casi la totalidad de los entrevistados inició pero no finalizó aún la

Licenciatura en enfermería con lo cual la escolarización es vista como una forma de favorecer la inserción laboral y de obtener mejores ingresos en el corto plazo, aunque sea incierta la obtención del título en el largo plazo.

En función de las primeras evidencias expuestas en el presente trabajo de investigación iniciado en el corriente año, surgen interrogantes y líneas futuras de investigación relacionadas con las temáticas de “género - trabajo - educación” y de “planificación educativa”. En cuanto a la primera, si bien el aumento de la presencia de la mujer en el mercado laboral es una tendencia a nivel mundial y principalmente en el sector servicios como es la Salud, cabría preguntarse si el desajuste entre la formación y el empleo es mayor en el caso de las egresadas que en los egresados en enfermería y si las características de la inserción laboral y del empleo varían según el sexo. Además, la sobreeducación no solo tiene implicancias para el sector privado y el trabajador al generar efectos negativos en la productividad, insatisfacción, ausentismo y estrés laboral sino también para el Estado, en tanto es uno de los principales empleadores de los graduados en enfermería. En materia de políticas públicas, el desajuste entre la formación y el empleo constituye una ineficiente asignación de recursos que plantea un desafío a la

[244] Piore (1975) es uno de sus principales referentes.

[245] “ Job Maching” en inglés

planificación educativa[246]. Requiere indagar en la diversificación de la oferta pública/privada, universitaria/terciaria, presencial/ distancia y Nacional/ Provincial, en la pertinencia de la formación en relación a las perspectivas de la economía, como así también en los mecanismos utilizados para mejorar los resultados de calidad, inserción y pertinencia de la formación. En relación a la eficacia externa,

> En general se concluye este análisis de la eficacia externa de la educación con un análisis de las estrategias que conduzcan a una mejor valorización de los egresados del nivel superior en el mercado de trabajo. La atención debe enfocarse en primer lugar en el arbitraje entre cantidad y calidad-pertinencia de los servicios ofrecidos. Reflexionar sobre un mecanismo de regulación y de financiamiento más eficaz y equitativo que permita resolver esta situación será muy instructivo. Asimismo, cuestionamientos sobre la profesionalización de la enseñanza superior, la participación de las empresas y la pertinencia de la oferta de formación en relación a las perspectivas económicas deberán ser abordados[247] (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF: 2014: 115)

[246] "A los efectos de asignar recursos al sector, a la planificación o en el lenguaje más reciente a la programación educativa, se le suelen asociar cuatro enfoques diferentes: a) el fundamentado en los requerimientos de mano de obra, b) el derivado de la demanda social por educación, c) el sustentado en la tasa de retorno de la educación y, d) el análisis de costo-efectividad. El primero y el tercero se basan en concepciones teóricas sobre el funcionamiento de la sociedad y la economía. El segundo, en cambio, no puede asociarse a una teoría en particular; más bien, se trata de una cuestión fáctica sobre la que los gobiernos deben operar. En cuanto al cuarto, surgió frente a la insatisfacción y/o imposibilidad de asignar valores monetarios a los resultados educativos" (Morduchowicz A : 2004: 80).

[247] "Il est courant de conclure cette analyse de l'efficacité externe par une analyse des stratégies pouvant conduire à une meilleure valorisation des sortants du supérieur sur le marché du travail. L'attention doit être portée en premier lieu sur un arbitrage renouvelé entre la quantité et la qualité-pertinence des services offerts. Des réflexions sur un mécanisme de régulation et de financement, plus efficace et plus équitable, permettant de résorber cette situation seront très instructives. De même, des questionnements sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur /implication des entreprises ou de la pertinence de l'offre de formation par rapport aux perspectives de l'économie devront être menées". (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF: 2014: 115)

Bibliografía

Alba Ramirez A (1993). Mismatch in the Spanish Labor Market. Overeducation?. *The Journal of human Resources.* Volume 28, Number 2. 259-278. Published by The University of Wisconsin Press.
USA

Becker G (1962*).* Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis .*The* Journal of Political Economy. University of Chicago Press. Volume (Year): 70. 9 - 49

----------(1964) Human Capital*.* 1st ed. *Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.* New York

Becker G.S and Chiswick B. R (1966). Education and the Distribution of Earnings. *American Economic Review*. Volume 56. 358 -369

Behrman Jere (1996). Measuring the effectiveness of schooling policies in Developing Countries : revisiting issues of methodology. *Economics of Education Review*. Vol 15 Nº 4. 345-364

Birsdall N (1996). Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much or Too Little?. *Economics of Education Review*. Vol 15 N° 4, 407 - 419.

Blaug M (1987). The correlation between education and earnings: what does it signify?. *The Economics of Education and the Education of an Economist*. N.Y University Press.

Davis D (1992). Credentialism. *The Encyclopedia of Higher Education*. Volume II. Analytical Perspectives. Pergamon Press. 871- 877

De Meulemeester J.L , Denis R (1995) A Causality Analysis of the Link Between Higher Education and Economic Development. *Economics of Education Review*. Vol 14, N° 4. 351 - 361.

Dolton P.J and Vignoles Anna (1997). Graduate Overeducation: A European Perspective. *Higher Education in Europe*. Vol XXII, N 4. Unesco. 475 - 484

Duncan G and Hoffman S. (1981). The incidente of wage effects of overeducation*. Economics of Education Review* 1 (1) 75-86.

Gallart, M.A (1989). The diversification of the educational field in Argentina. *IPPE Research Report nº 73.* International Instituto for Educational Planning. Paris

---------- (2001). Educación y empleo en el Gran Buenos 1991-1999. *Serie Fondo de*

Investigaciones. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Programa MECOVI ARGENTINA. BID - BM- CEPAL. Buenos Aires.

Groot W and Van Den Brink H. (1997). Allocation and the returns to over - education in the UK. *Education Economics*. Vol 5, No 2. 169-183

Hartog J and Oosterbeek H.(1988) Education, Allocation and Earnings in the Netherlands :

Overschoooling?. *Economics of Education Review*. Vol 7. No2,. Pergamon Press. Great Britain. 185194

Herrera Soledad Inés (2013). Sobreeducación en el mercado laboral: el caso de graduados con estudios superiores en la Comarca Viedma - Carmen de Patagones*.* V Congreso Internacional de Investigación Educativa, la investigación educativa en el contexto latinoamericano. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, 30, 31 de Octubre y 1 de Noviembre del 2013. ISBN 978-987-604-339

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1997). La calificación ocupacional y la educación formal entre 1991 y 1995: ¿ una relación difícil? *Serie estructura ocupacional 4.* Ministerio de Economía, Obras y Servicios Públicos. Argentina.

Mincer J . (1974) Schooling, Experience and Earnings. Columbia University Press for National Bureau of Economics Research. New York.

Montoya Diaz M.D, Machado L. (2008) Overeducation e undereducation no Brasil : Incidência e retornos. *Estudos Econômicos*. Vol 38, no 3. São Paulo. 431-460. Recuperado de http://www.revistas.usp.br/ee/article/dowload/35946/38663

Morduchowicz A (2004). Discusiones de economía de la educación. Ed. Losada S. A. Buenos Aires,

Argentina. ISBN: 950-03-9331-X. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150777so.pdf.

Pérez, P (2005). Sobre - educación en el mercado de trabajo argentino en un período de desempleo masivo (1995 - 2003)- Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Nacional de Estudios del
Trabajo. Buenos Aires. Recuperado de http:// www.aset.org/congresos/ 7/11024.pdf

Rosen, S(1972). Learning and experience in the labor market. *Journal of Human Resources.* Vol 7, 326-342

Rumberger R (1981). The rising incidente of overeducation in the U.S. Labor Market. *Economics of Education Review*. Vol 1, no3 : 293-314.

Thurow, L (1975). Generating Ineaquality : Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy. *New York Basic Books*

Tsang M C. and Levin H. (1985). The economics of overeducation. *Economics of Education Review*.

Vol 4 No 2. Great Britain. 93-104

Tsang M. C.(1987). The impact of underutilization of Education on Productivity : A case study of U.S. Bell Companies. *Economics of Education Review*, Vol 6 N 3. Great Britain. 239 – 254.

UNESCO -Banque Mondiale – UNICEF (2014).Guide Méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation. Volume 1. ISBN : 978-92-806-4716-7. Recuperado de http:// www.unicef.org/education/files/vol1fr.pdf

Salas M (2002). Cuatro décadas de la economía de la educación. Revista de educación, número 328.

España. 427-449. Recuperado de http://mecd.gob.es/dctm/revista-de-education/articulosre228/re3282310861.pdf

---------- (2004). La relación educación – economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios. Revista de Educación, número 334. España. 259-278. Recuperado de http:// www-revistaeducacion.mec.es/re334/re334:16-pdf

Verdugo R and Verdugo N. (1993). The impact of surplus schooling on earnings. Some Additional

Findings. *The Journal of Human Resources*. Volume 28, number 4. Published by The University of

Wisconsin Press. 629 – 643

El trabajo colaborativo en procesos de autoevaluación en el contexto universitario

Autores: Espinoza, Alvaro Mora (Universidad Nacional, Costa Rica); **Vitoria, Satya Rosabal** (Universidad Nacional, Costa Rica); **Montano, Virginia Cerdas** (Universidad Nacional, Costa Rica).

Resumen: La autoevaluación en contextos de la educación superior. tradicionalmente está relacionada con sistemas de acreditación de las carreras y de las unidades académicas de las universidades, fundamentada en parámetros y variables establecidos como estándares unificados por organismos nacionales e internacionales, que en muchos casos no son debidamente concertados y socializados con los distintos actores intervinientes, para un logro más integrado de los resultados de calidad pretendidos.

Dar sentido y funcionalidad a la autoevaluación en el marco de las políticas educativas de las universidades tanto públicas como privadas, para mantener ofertas curriculares que respondan a las demandas del contexto, es una responsabilidad ética de sus académicos y administrativos.

Por lo anterior se propone en este documento, la descripción de la evaluación llevada a cabo en la carrera de Administración Educativa de la Universidad Nacional de Costa Rica y el cómo se orienta hacia un trabajo colaborativo entre los diferentes actores sociales. Asimismo, se comparten acciones importantes que han favorecido el éxito de la experiencia, no solo para el cumplimiento de ciertos parámetros determinados desde "afuera" de la carrera, sino brindando a sus miembros la posibilidad de aportar y dar un sentido unificado al mejoramiento y calidad académica desde el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, autoevaluación, cohesión, identidad, calidad, mejoramiento.

Texto completo:

Introducción

La Universidad Nacional de Costa Rica es una institución pública de educación superior, al servicio de la formación de los profesionales en distintas áreas del conocimiento, requeridos por la sociedad costarricense.

Su fundación data de 1973, aunque su génesis se remonta a la Escuela Normal Superior destinada a la formación de educadores desde 1914. La consigna en la que se dinamizan sus acciones académicas y administrativas es la de ofrecer una educación superior de calidad a los sectores que integran la sociedad, principalmente a los más necesitados. Su lema es "La Universidad Necesaria", lo que reafirma su compromiso con los sectores excluidos de la población.

El impacto social de la Universidad como lo sugiere Segura Bonilla, O. (2010) se ve reflejado en los esfuerzos para sostener ofertas académicas que respondan a las necesidades actuales de la sociedad, promoviendo la investigación, la extensión, los programas permanentes de actualización, la producción académica, la autoevaluación y la acreditación entre otros.

El compromiso de la Universidad por mantener una oferta competitiva y que responda a las demandas societarias actuales, ha dado como resultado la promoción de espacios de diálogos permanentes en torno a la academia, la calidad y la eficiencia de sus cometidos.

Por lo anterior, el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional a la cual pertenece la División de Educación para el Trabajo, Unidad Académica responsable de la formación de Orientadores y Administradores Educativos, es que se han planteado desafíos de mejoramiento bajo principios humanistas promulgados por la Universidad, por ende, de excelencia, calidad y eficiencia.

Los desafíos de mejoramiento y calidad de la oferta educativa han llevado a sus académicos a plantearse sistemas colaborativos en donde se desarrollen estrategias de autoevaluación, acreditación y mejoramiento. Lo anterior responde a la misión que promueve la Institución, la cual expresa que la Universidad Nacional forma profesionales humanistas con actitud crítica y creativa, contribuyendo con la democracia que desde hace más de 100 años se vive en Costa Rica, a su vez contribuye a la sustentabilidad ecosocial y a una convivencia pacífica, y solidaria, dando mayor énfasis a la atención de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Los espacios de diálogo que se han logrado instaurar en el equipo académico, estudiantil, de autoridades y comunidad laboral activa de la División de Educación para el Trabajo, desde de la autoevaluación para el mejoramiento continuo, han sido parte de un trabajo ético, comprometido y sistemático, que permiten el poder compartir algunos elementos importantes para favorecer equipos críticos constructivos y creativos que se propongan metas conjuntas, y así responder de manera efectiva a las demandas de las sociedades a las universidades.

Desarrollo

La Universidad Nacional promueve como parte de su visión, ser un referente por su excelencia académica, por la innovación en su quehacer y compromiso social tanto a nivel nacional como regional, a su vez que sirve como modelo de manejo de su autonomía. El diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, así como el pensamiento crítico, son líneas de acción sustantivas a través de los diferentes Programas que se promueven y que llegan a los sectores más necesitados, promoviendo mayor equidad de acceso para contribuir con la justicia social del país.

En este orden, tanto la visión como la misión de una organización carecen de sentido si solo se quedan en el discurso, se hace necesario entonces darles vida a través de las prácticas cotidianas con el fin de que adquieran significado para sus miembros, coincidiendo con lo planteado por Bolívar, Botía (2012). En consecuencia, de esta identidad depende el impacto que se genere en la sociedad, toda vez que primero se impacta en la conformación del equipo de trabajo, para que este sea extendido hacia grupos sociales a los cuales va direccionada la propuesta.

De acuerdo con los aportes de Uribe, M. (2005) la capacidad del equipo de concretizar una política institucional dependerá no solo de cómo se planteen las nuevas propuestas, sino la vivencia diaria, los espacios de diálogo que se puedan generar para establecer valores compartidos y la legitimación de los mismos.

Es bajo esta misión y visión desde donde se toma el desafío de llevar la autoevaluación en la Carrera de Administración Educativa de la Universidad Nacional.

Fuente: elaboración propia

El desarrollo de la experiencia inicia en el 2014, bajo el objetivo de "Desarrollar el proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Administración Educativa, para el mejoramiento de la carrera, tanto en el área administrativa como curricular". (SIA, p.1: 2014). Se parte de una idea compartida con académicos y autoridades, así como la necesidad de responder a necesidades reales que demanda el contexto actual a la Carrera de Administración Educativa; la cual tiene entre sus metas la formación de los profesionales que gestionan los centros educativos del país.

El papel que juegan los egresados de este Plan de Estudios es de mucha relevancia para el país, ya que va a depender de estos profesionales en gran medida, el rumbo que tomen los centros educativos y por ende la respuesta a las necesidades de la sociedad en este caso de la sociedad costarricense. Aunado por supuesto a la política educativa vigente y a las características de la estructura magisterial correspondientes.

De esta forma, se elige el equipo directivo de la autoevaluación, el cual tiene entre sus características personas con buenas relaciones interpersonales y que han demostrado capacidad de liderar procesos de diálogo e innovación.

La clarificación de las metas tanto para el equipo directivo, así como para el resto del equipo académico, es sustantivo para iniciar este tipo de acciones, ya que dependerá en gran medida de esta claridad el que las personas se sientan cómodas para participar, no se sientan juzgadas, ni controladas.

Cuando se cuenta con este primer punto de partida claro con el equipo directivo y de académicos, se promueve la tarea de la búsqueda de evidencias desde el trabajo colaborativo con los diferentes actores sociales: académicos, estudiantes regulares, estudiantes egresados, empleadores y personas en puestos claves, a fin de recolectar la información y de esta manera hacer una lectura lo más apegada a la realidad.

En este aspecto tal y como lo indican Puig, J., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. (2003) la participación conjunta de todos los involucrados, es sustantiva para el éxito y efectividad de las metas trazadas. La mirada de cada uno de sus participantes permite visualizar un escenario de la Carrera, mucho más contextualizada a la realidad que se vive; al mismo tiempo que se generan otros beneficios como el fortalecimiento el equipo de trabajo de los académicos, ya que los resultados que se develan en el desarrollo son asumidos como una responsabilidad compartida.

Por otro lado, para los estudiantes, tanto para los que están en formación como para los egresados, se sienten que tienen un espacio de diálogo abierto en donde pueden externar sus pensares y sentires de manera que puedan contribuir al mejoramiento de la Carrera, así como a la formación de los futuros directivos en educación. Este tipo de actos aporta entonces, identidad y credibilidad a los participantes.

Así las cosas, generar sentido en el desarrollo de la autoevaluación con miras a la mejora activa, no solo se plantea en términos de brindar una mejor oferta educativa -más efectiva para las necesidades de la sociedad actual-, sino que plantea un reto para el equipo de académicos y autoridades que conforman la Carrera, ya que un proceso de autoevaluación sin una trasformación interna de sus miembros es una dimensión criterial que se desea superar en el ámbito universitario.

La transformación del equipo hacia la instauración de una cultura de mejora para así dar cabida a la innovación como una acción permanente de la Carrera, es una de las metas que superan lo técnico y lo intersubjetivo de la autoevaluación. Los espacios de diálogo abiertos para la reflexión, respecto a lo que se hace, es de suma importancia; sin embargo, también es trascendental identificar las condiciones en las que se está accionando la oferta y qué alternativas reales se tienen para modificar o cambiar lo existente.

En las acciones colaborativos, una persona puede aportar más en comunidad que en un trabajo individual. Se coincide con Salazar Penagos, N. (2011) quien señala que la sinergia que se genera cuando se brindan espacios de diálogo para la reflexión de nuestro propio quehacer, es un elemento sustantivo para la mejora continua en los contextos universitarios

En esta propuesta de trabajo colaborativo para el mejoramiento de su oferta educativa, surge otro elemento de gran relevancia: el liderazgo, como parte sustantiva para favorecer una cultura

organizacional propicia para el cambio y la innovación. Fullan, citado por Pozner, (2007) señala que "liderar una cultura, significa crear una cultura de cambio, no sólo una estructura. No significa adoptar una innovación tras otra, significa generar la capacidad de buscar, de valorar de manera crítica y de incorporar selectivamente nuevas ideas y prácticas." (p.21)

De esta forma, las propuestas de mejoramiento deben de responder a necesidades reales sentidas por sus miembros en relación con la consulta permanente y abierta de los diferentes actores sociales, que permita la toma de decisiones viables y oportunas con el fin de anticipar problemas que puedan debilitar de alguna forma la enseñanza y aprendizaje integral que se oferta.

Es así como la autoevaluación de una carrera con miras a la mejora debe de sensibilizar a todos los participantes sobre la importancia de conocer los alcances de su realidad académica, sin filtros ni maquillaje alguno y desde una mirada crítica, para que a partir de la valoración real de las condiciones existentes, se puedan exponer las ideas y las propuestas innovadoras que conlleven un mejoramiento significativo y por ende, a una cultura organizacional de cambio.

Por otro lado, desde este mismo enfoque de análisis, un liderazgo democrático compartido y transformacional, como lo mencionan Lussier, R. y Achua, C. (2016) es el que puede permitir resultados positivos para este tipo de acciones, pues es bajo este estilo de liderazgo desde donde se accionan los espacios de diálogo permanentes, las reflexiones sobre el servicio docente y administrativo que se brinda, además de tener la oportunidad de rendir cuentas sobre las acciones que se realizan y cumplir con una de las demandas éticas para el caso de las universidades estatales (como entes que accionan su quehacer con el dinero del erario público). En este sentido, Figuerola, N. (s.f.), refiere que la construcción de un trabajo colaborativo se da cuando hay claridad en la gestión, en los logros obtenidos. Existe apertura para ser escuchado y ser valorado, todo ello favoreciendo una cultura de compromiso y responsabilidad compartida.

Salazar (2006), hace referencia en un estudio sobre liderazgo transformacional, que "El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras, sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla." (P.5)

El liderazgo transformacional permite que los miembros de la organización sean capaces de reconocer sus aciertos y desaciertos, en el tanto se favorezcan espacios de diálogo para la reflexión de su quehacer, orientado hacia la mejora. Como lo expresa Landi, N. y Palacios M. (2010) "Encontrar espacios de participación y de reflexión con diferentes miradas enriquece las posibilidades de mejora." (P.162)

El trabajo colaborativo invita a los participantes a construir juntos propuestas en espacios democráticos, mediante la combinación de esfuerzos, en donde cada persona aporta de acuerdo con sus fortalezas y habilidades más desarrolladas; esto implica un trabajo en equipo en donde sus miembros se conocen muy bien, generando una cohesión de grupo que trasciende lo individual. Lo más importante en estos equipos, es que exista una visión común, de ahí se derivan otros aspectos relevantes como el compromiso, la sinergia, la identidad al objeto de estudio y una comunicación fluida.

En un trabajo colaborativo se rompen las estructuras verticalizadas -tan comunes en las organizaciones o equipos de trabajo tradicionales-, por el contrario, si se quiere promover este tipo de cultura para el mejoramiento de una carrera universitaria, se necesita una horizontalidad en la postura de cada uno de sus miembros, donde no se lucha por ser escuchado y que su aporte sea el que prevalezca, sino más bien que los diferentes puntos de vista enriquezcan un discurso final común y consensuado. Cada aporte es válido desde el punto de vista de argumentos académicos y son analizados entre el equipo de una manera constructiva y a la vez crítica.

Al respecto Chiavenato (2002), citado por Jiménez (2009) señala que, en el trabajo colaborativo, los aportes de sus miembros deben ser asumidos desde una dimensión crítica y constructiva, que el resultado del trabajo sea más que aportes individuales, una cohesión de grupo. Esta para que cuando se deleguen las responsabilidades que se deben de cumplir, cada uno pueda asumir una participación informada. Lo anterior permitirá el establecimiento de relaciones socio-afectivas positivas, favoreciendo de esta manera una cultura colaborativa.

Los resultados positivos obtenidos de esta experiencia para avanzar en el mejoramiento de la Carrera emergen precisamente de los espacios de diálogo generados para este fin, principalmente entre los académicos de la Carrera inicialmente y posteriormente con los demás actores intervinientes. Estos espacios propician la reflexión académica a partir de puntos de interés comunes, en donde el objetivo principal es el análisis del estado de la situación actual, con la finalidad de transformar en fortalezas las debilidades encontradas desde una realidad objetiva para todos.

El trabajo inicia con la toma de conciencia de los participantes acerca de la importancia de evaluar las acciones académicas que se desarrollan, partiendo de que no se puede llegar a mejorar lo que no se conoce y, sobre todo, que el propósito de esta intervención no es para atribuir responsabilidades per se (y que las acciones se conviertan en amenazas); sino por el contrario, el desarrollo de mejoras en la academia que traerán necesariamente beneficios para todos los involucrados.

Puntos importantes del proceso

En este tipo de trabajos colaborativos es de suma importancia, destinar tiempo al inicio de ellos para la sensibilización de sus miembros. En fase del desarrollo es de gran relevancia clarificar las metas y los objetivos que se deseen desarrollar. De ello depende la disposición para la participación por parte de cada uno de los miembros del equipo.

Seguidamente, la revisión de las diferentes posturas paradigmáticas para asumir la autoevaluación con miras a la mejora se hace necesaria; esto a pesar de que las universidades tienen un departamento curricular los cuales dictan políticas y directrices sobre cómo debe de orientarse su quehacer académico. El cuestionamiento crítico es fundamental para los contextos universitarios, en el sentido que no se deben de asumir las políticas y directrices como recetarios, sino que se debe de generar una cultura de diálogo en todos los ámbitos. Lo anterior permite aportar y mejorar la gestión curricular y administrativa, en el tanto haya apertura para escuchar las voces de las personas que están accionando las políticas emanadas. En contextos democráticos, la gestión debe de habilitar puentes de realimentación de sus cometidos académicos para asegurarse de que se fortalezca la identidad de la organización y puedan aparecer liderazgos emergentes que se fortalezcan en diferentes áreas y campos del saber.

Un aspecto primordial para promover el trabajo colaborativo, en este tipo de acciones, es el empoderamiento de cada uno de los participantes de lo que conlleva la autoevaluación, sus etapas y espacios donde formarán parte. Si cada persona conoce el camino a seguir, las metas son concretas y viables, tienen claro los momentos, espacios y tareas de su participación, minimizará la incertidumbre del colectivo y generará en consecuencia un ambiente más armonioso y positivo.

Otro de los puntos importantes es la rendición de cuentas y la comunicación abierta, a fin de que todos sus miembros puedan estar informados y tomar las decisiones oportunas para redireccionar lo planteado.

Por otro lado, la recolección de datos a través de estrategias diversas como: reuniones, talleres, cenas académicas, juego de roles, charlas, entrevistas, cuestionario, entre otras metodologías, son parte importante de la dinámica que se implementa. En estos espacios de recolección de datos se hace necesario un ambiente armonioso, en donde los participantes no se sientan amenazados, ni sancionados por lo que piensan o sienten en relación con el objeto de estudio. La capacidad de los académicos de no reaccionar a la defensiva sobre lo que se esté evaluando, es de gran relevancia. En este punto, la capacidad de escucha es una habilidad necesaria.

Finalmente, una vez que se obtuvieron los resultados de la autoevaluación realizada, se hizo necesario abrir espacios de análisis y diálogo para analizar los aciertos y desaciertos, brindando un panorama de lo que acontece en la carrera y fijando la atención en detalles que pueden permitir un fácil planteamiento para el mejoramiento y que no se vinculan a procesos extensos o complicados. En estos espacios de reflexión es importante que el miembro del equipo académico se vincule a la búsqueda de soluciones conjuntas y viables. Es en este punto de la autoevaluación, donde se consolida el plan de mejoramiento, que inevitablemente involucra al 100% de sus miembros.

Las redes de apoyo se hacen necesarias en este tipo de procedimientos, por lo que a partir de este

punto la intencionalidad de mejora es parte de la unidad académica y no solo de la Carrera. Aquí es donde se toman decisiones para entrar en el sistema de acreditación, rediseño del plan de estudios, reorganización administrativa, modalidades de graduación, entre otros aspectos.

Seguidamente se destacan algunas lecciones aprendidas desde la conceptualización misma de lo que debe ser la calidad, radicada en la autoevaluación y que se consideran importantes para compartir a la comunidad de aprendizaje en el ámbito universitario.

La autoevaluación como cultura colaborativa

En este apartado se presentan algunos acercamientos que contrastan la experiencia desde los marcos conceptuales y estratégicos, que presupone la autoevaluación en el contexto universitario y que aporta aprendizajes importantes de reflexión para el mejoramiento continuo que demanda la educación superior.

En la autoevaluación en los contextos universitarios, los parámetros y las variables con las que se determinan las oportunidades de cambio, deben ser necesariamente materializados y practicados de forma continua y permanente, no solamente para cumplir con un estándar internacional requerido por un organismo de acreditación, sino porque el concepto de cambio implica dinamismo y exige que los diversos actores involucrados en el mismo, tengan una actitud propositiva y constructiva permanente y constante.

La autoevaluación vista integralmente, favorece en definitiva la participación de estudiantes, administrativos y académicos como un todo, ya que supone un ejercicio de autorregulación y autorreflexión crítica sobre cómo se está haciendo academia y cómo podría hacerse.

Tal y como se define clásicamente la autoevaluación, CEIPA. (2014) supone una evaluación sobre sí mismo, sobre las condiciones y habilidades que se tienen y sobre la forma en que se desarrolla el quehacer, que en esta experiencia se enmarca en el quehacer académico que ha tenido la Carrera de Administración Educativa de la Universidad Nacional de Costa Rica y su papel principal de institución formadora de directivos en educación.

Ahora bien, la autoevaluación permite replantear la esencia misma del quehacer universitario, la acción sustantiva sobre la que se enmarca la academia, todo en pos de la mejora continua. Sin embargo, para poder realizar una autoevaluación propicia y pertinente, se debe tener un nivel de reflexión y de conocimiento aceptable por parte de todos los actores involucrados, que permita conocer con claridad cuáles son las necesidades a satisfacer y qué cambios son los que se deben de gestionar para lograr resultados positivos y de avanzada. Se recalca la necesidad de una red de comunicación efectiva, que permita una participación informada.

El estar abiertos a la crítica constructiva, al pensamiento diverso y a la reflexión, son constantes que deben ser concientizadas por todos y cada uno de estos actores, de forma tal que la autoevaluación sea un verdadero preámbulo de la calidad como principio general de la academia en particular. Una reflexión que genere mecanismos para alcanzar el desarrollo sostenible de la carrera, con acciones y resultados de gestión, investigación, docencia y extensión, acordes con los llamados de la sociedad. No se puede cambiar la oferta educativa hacia dimensiones críticas si sus propios miembros carecen de las mismas capacidades que se proponen desarrollar.

Coincidiendo con lo aportado por Molano, A. (2016). Los procesos de autoevaluación en el contexto universitario deben de promover un análisis que apunte a contrastar comportamientos, formas, actitudes y modos en que se forma epistemológicamente a un estudiante, así como todo lo que ello conlleva para lograr esa formación (metodológica y práctica). El conocer las debilidades y fortalezas de lo que se hace y actuar en consecuencia, es una responsabilidad que se tiene como universidad, para con sus estudiantes y para con la sociedad en general y debe de ser un compromiso ético y permanente.

Para algunos sectores académicos opuestos a la acreditación y por ende de la autoevaluación como parte de ella, quizá sea importante que consideren que estas acciones pueden efectivamente transformarse, de dimensiones criteriales a acciones con significado y funcionalidad para sus actores sociales. Que no necesariamente tenemos que seguir apuntando al cumplimiento de indicadores de logro

y de evidencias de manera mecánica y despojada de sentido para sus miembros. A partir de esta experiencia sea ha operado un aporte relevante para el crecimiento de sus participantes, desde los espacios de diálogo para la reflexión sobre el quehacer diario, con miras al mejoramiento.

Si bien es cierto la autoevaluación es una etapa de los sistemas acreditativos de las carreras según los estándares internacionales ya dados, siendo la autoevaluación el objeto de estudio que explora, analiza, diagnostica, verifica, describe y valora su realidad, en cada una de sus estructuras orgánica, académica y administrativa, se considera que la autoreflexión debe ir más allá de ser un requisito para una acreditación; es decir, debe trascender el mero formalismo y el puntual cumplimiento de indicadores para lograr la certificación, para entronizarse como parte del pensamiento y de la cultura organizacional.

Para las acreditaciones oficiales, la autoevaluación constituye el proceso mediante el cual la carrera o carreras, contrastan sus propósitos, acciones y logros con la misión, los objetivos y los principios propuestos por la universidad y la carrera. Además, de manera muy especial (obligatoria y particularmente significativa), analiza y evalúa su quehacer a la luz de los estándares, los criterios de calidad y los elementos teórico-metodológicos establecidos oficialmente por el ente acreditador (que en Costa Rica se denomina SINAES que es el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior), previamente consensuados con las instituciones adherentes de educación superior y que son internacionalmente reconocidos y aceptados. Sin embargo, más allá de responder a estos estándares de calidad se visualiza la autoevaluación como una oportunidad de reflexionar sobre el quehacer de la carrera y el aporte en una dimensión integral de sus actores en la formación del estudiantado. Además de analizar la coherencia entre las políticas educativas, principios y valores que promueve la universidad y el perfil de salida que se está logrando.

Solamente alcanzando una identificación plena del quehacer diario de una Carrera, con los estándares de calidad que deben imperar en pro de una formación integral del estudiante y ajustada a las necesidades que demandan estos y la sociedad en general, podrá permear el mero cumplimiento y la "imposición" de ciertos parámetros que no necesariamente son los queridos por los actores involucrados.

Por ello, en las fases de la autoevaluación destaca la sensibilización que ello va a implicar, la decisión de entrar en ésta y el compromiso general y particular que se adquiere, así como la institucionalización y el apoyo que soportarán estos en la dinámica de la unidad académica o de la carrera, así como el liderazgo colectivo que se debe asumir.

Si se parte de una sociedad plural y democrática, la enseñanza de calidad debe ser un paralelismo que contempla las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades particulares. La calidad se puede lograr mediante una autoevaluación permanente, que facilite atender, respetar, valorar e implementar las mejoras continuas que demande constantemente el quehacer académico. La responsabilidad que se le asigna a las universidades como instituciones formadoras de los futuros profesionales de un país, es una tarea compleja, por lo que la revisión permanente de su quehacer es una necesidad imperante.

La autoevaluación como estrategia ordinaria para el logro de la excelencia, permitirá con responsabilidad replantearse colectiva y constantemente, la pertinencia de la carrera y el modo en que se están brindando los servicios y los cursos que conformen la malla curricular y si los estándares que se han trazado responden a esa excelencia planteada.

La autoevaluación debe ser asumida como una forma de autoconocimiento voluntario, como herramienta para la autorregulación, para la reflexión individual y colectiva, como apoyo colectivo a la gestión y a la toma de decisiones, y como un medio que facilite el cambio sustancial para el mejoramiento continuo de la oferta académica. Indudablemente lo dicho, replantea el modelo de administración de la carrera, toda vez que la participación colectiva y activa, es fundamental para el logro de los resultados.

Esta mística colectiva de trabajo permite sin lugar a dudas. la motivación y el incentivo de un mejor aprendizaje integral por parte de actores involucrados, logrando en consecuencia una mayor pertinencia de la carrera en la sociedad.

El valor de la autoevaluación es innegable, en el tanto conceptualiza una forma de actuar, una forma de relacionarse con la realidad de las cosas, una aceptación de que siempre existirán debilidades

que superar en virtud de los cambios que impone una realidad circundante y viva, especialmente la educativa. Por ello, la autoevaluación va unida a los planes de mejoramiento continuo, programados según las posibilidades reales de las unidades académicas para lograr el ajuste con la realidad y necesidades demandadas y su pertinencia y sobre todo, mejoras significativas que difieran de los paradigmas tradicionales de pequeños cambios que no operan resultados distintos, así como a la satisfacción plena de las necesidades de una carrera en particular.

El análisis particular de lo que debe ser la carrera y de lo que el momento demande, debe guiar esa mística de cambio permanente en la academia. Es una responsabilidad y una acción conjunta de todos en la unidad académica en sintonía con un objetivo común de calidad de la carrera que se imparte; en ello radica la diferencia con algunos de los procesos de acreditación imperantes en la actualidad en nuestras universidades latinoamericanas, máxime cuando se involucran otros actores externos como los pares internacionales que podrían tener criterios con realidades y necesidades distintas a las que evalúan.

Por tanto, el trabajo colaborativo en los contextos universitarios puede aportar una redirección de la autoevaluación y acreditación que se solicita, como parte de la demostración pública del cumplimiento de estándares de calidad en muchas de las universidades del planeta. Es por ello que se considera de relevancia el desarrollo de habilidades, de pensamiento crítico y creativo para redireccionar estos procesos en la búsqueda de resultados positivos, no solo desde una dimensión cuantitativa, sino desde una dimensión cualitativa, que aporte elementos relevantes en los vínculos relacionales de los actores sociales que vivencian este tipo de experiencias.

Referencias

Bolívar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.

Figuerola, N. (s.f.) Liderazgo Transaccional y Transformacional: Las dimensiones del Liderazgo. Recuperado de: https://articulosbm.files.wordpress.com/2011/10/liderazgo-transaccional-y-transformacional.pd

Institución Universitaria CEIPA. (2014). *Modelo Institucional de Autoevaluación.* Obtenido de Educación Diferente: http://www.ceipa.edu.co/sitio/sites/default/files/images/Modelo%20de%20Autoevaluacion_2014-version7-Abril%202014.pdf

Jiménez González, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. Educación, 33(2).

Landi, N. E., & Palacios, M. E. (Mayo-Agosto de 2010). *La autoevaluación institucional y la cultura de la participación.* Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación. N°53: http://rieoei.org/rie53a07.htm

Lussier, R. y Achua, C. (2016). *Liderazgo: teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Sexta Edición. México: CENGAGE Learning Editores.

Molano, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia, 12*(1), 55-70.

Pozner, P. (2007). El Directivo docente: líder de la gestión educativa. In Conferencia Foro.

Puig, J., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. (2003). *Cómo fomentar la participación en la escuela.* Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Salazar Penagos, N. (2011). *Repensando el Concepto de Participación: Herramienta didáctica SED-UD*. Secretaria de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia.

Recuperado de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/col_privados/praes/herramienta/participacion.pdf

Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional: modelo para organizaciones educativas que aprenden. UNIrevista, 1(3), 1-12.

Segura Bonilla, O. (2010). *Universidad y desarrollo: Desafíos en el siglo XXI*. Primera edición. Heredia, Costa Rica: Impreso por Publicaciones e impresiones de la Universidad Nacional.

Sistema de Información Académica (SIA) (2014). Proyecto de Autoevaluación de la Carrera de Administración Educativa. Universidad Nacional Autónoma. Costa Rica

Uribe, M. (2005) El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. *Revista PRELAC, 1.* En *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Santiago, Chile:OREALC/UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf

---

Factores motivacionales que inciden en el ingreso de estudiantes a la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación de la Universidad Nacional

Autores: Vargas, Oscar Castro (Universidad Nacional, Costa Rica); **Gómez Salgado, Mercedes** (Universidad Nacional, Costa Rica); **Guevara Hernández, Derian** (Universidad Nacional, Costa Rica).

Resumen: El presente trabajo de investigación surge a raíz del cuestionamiento relacionado con la necesidad de contar con indicadores cualitativos en el proceso de autoevaluación de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Al ser los indicadores cualitativos de origen social, se focaliza en los elementos motivacionales y transicionales del estudiantado al momento de ingresar a la carrera de Orientación. Con el propósito de obtener la información requerida, se aplicó un instrumento dirigido al colectivo estudiantil de primer ingreso de los años 2014, 2015 y 2016. Dentro de los resultados más importantes indican que la motivación primordial para estudiar esta carrera es por factores tales como la superación personal, deseo de concretar su proyecto de vida, autorrealización y tener calidad de vida. Por otro lado, la influencia para el ingreso y permanencia del colectivo estudiantil en la universidad es la familia, la cual se constituye en la principal red de apoyo. Estos resultados, dentro del proceso de autoevaluación de la carrera constituyen un insumo importante relacionado con el impacto social de la misma, ya que permite una contextualización del plan de estudios, adecuándolo a las necesidades de la población que está cursando la carrera.

Texto completo:

Introducción

Durante la última década, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) se ha comprometido fuertemente con la gestión de la calidad, como proceso que implica la autoevaluación y que en muchos casos lleva a la acreditación de las diversas carreras que en ella se imparten, y en otros casos, dicho proceso va direccionado a lograr un mejoramiento en la calidad de las carreras.

La UNA, dentro de su Plan de Mediano Plazo 2017-2021, ha planteado la importancia de "Promover relaciones dialógicas y recíprocas para el fortalecimiento del liderazgo nacional e internacional de la Universidad, por su innovación y compromiso con los sectores sociales, especialmente, aquellos

vulnerables y en riesgo de exclusión educativa y social." (Plan de Mediano Plazo, 2017-2021), ante ese objetivo estratégico, las acciones de autoevaluación de las carreras, permiten no sólo tener una visión actual de las mismas, sino también re-orientarlas para que tengan un impacto social, transversalizado por la excelencia y el compromiso social.

Los procesos de autoevaluación han consolidado la cultura de la calidad universitaria, conceptualizando ésta como "un conjunto de principios, estructuras y procesos, que le permiten fomentar y resguardar el mejoramiento continuo. La calidad está relacionada con la evaluación, la gestión y la acreditación". Sánchez Molina, Hernández Salazar (2004:166). Este mejoramiento continuo ha favorecido que a nivel universitario, se haya logrado la acreditación de 21 carreras (19 de grado y 2 de posgrado) y que aunado a ello existan 45 procesos de autoevaluación, generando insumos importantes para lograr el impacto social esperado de las carreras de la "Universidad Necesaria".

Como parte de este proceso reflexivo que implica la autoevaluación, se consideran las dimensiones de relación con el contexto, recursos, proceso educativo y resultados; elementos valorados por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, agencia acreditadora nacional. La valoración de estos rubros posibilita generar "propuestas concretas de mejoramiento continuo que le permitirán a la carrera superar sus debilidades y vigorizar sus fortalezas para garantizar altos niveles de calidad de la educación que ofrece." SINAES (2009:22)

Estas propuestas, que son producto de todos los componentes y criterios valorados, permiten realizar modificaciones en la gestión universitaria, mediante una toma de decisiones, que surge a partir de un proceso participativo y realista, considerando a las diversas poblaciones relacionadas con la carrera evaluada, a saber, estudiantes, personal académico, personal administrativo, personas graduadas y empleadores.

Reflexionando acerca de la gestión universitaria, ésta es concebida como "el elemento básico que permite la consecución o no de sus propósitos, objetivos que se ven enmarcados en un panorama de competitividad creciente, que genera choques entre la nueva situación y las culturas aprendidas a lo largo de la historia universitaria en cada uno de los países." Duque Oliva (2009:2)

Es por lo tanto que para alcanzar una adecuada gestión universitaria, se debe considerar un sin número de variables socio-económicas, con el fin de que se logre una acción positiva y transformadora en la sociedad. Acá radica la importancia de los procesos de autoevaluación para el mejoramiento y la acreditación de carreras. Los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras llevan implícitas estrategias en innovación y mejoramiento buscando impactar el quehacer de las Unidades Académicas. Cada evaluación interna sugiere nuevos enfoques y temas a explorar que tienen como propósito promover y potenciar cambios en el medio de la diversidad para cada programa acreditado.

Cabe resaltar que se ha evidenciado que la excesiva cuantificación de indicadores deja de lado la invaluable valoración y aportes de elementos cualitativos hacia una calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia de formación en colectivos estudiantiles, tales como la motivación por ingresar a estudiar una carrera universitaria, expectativas y deseos de superación, temores y ansiedades al ingresar a la universidad, entre otros factores. Como parte de los procesos de autoevaluación, la generación de información se produce mediante la aplicación de instrumentos a diversos colectivos participantes: estudiantes de primer ingreso y regulares, docentes, administrativos, empleadores y graduados.

En relación con la población estudiantil de primer nivel es relevante indagar aspectos relacionados con las razones motivacionales que los impulsaron ingresar a una carrera universitaria: intereses en el área de estudio, posibilidad de obtener un empleo, influencia familiar, prestigio de la Escuela, prestigio de la Universidad Nacional, recomendaciones de grupos de pares, modelado de una persona profesional en Orientación, entre otros. Así como, la importancia de conocer las razones que contribuyen a la permanencia del colectivo estudiantil en la casa de enseñanza de Educación Superior.

Es por esta razón, que se plantea determinar los factores motivacionales que impulsan al colectivo

estudiantil a ingresar a la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación de la Universidad Nacional. La respuesta a esta interrogante será insumo importante en un futuro para ser considerado al momento de autoevaluar el Plan de Estudios en dicha carrera, abriendo una puerta relacionada con el impacto social de la carrera a nivel nacional.

La carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación fue autoevaluada durante el período comprendido entre 2012-2014, obteniendo la acreditación por el Sistema Nacional de Acreditación en Estudios Superiores en el año 2015. Fecha en que se iniciaron las acciones respectivas para el cumplimiento del Compromiso de Mejoramiento, el cual está enfocado a responder a los criterios evaluativos de dicha agencia acreditadora nacional.

Todo proceso que tenga como propósito aspirar a la calidad y excelencia en la Educación Superior no se debe imponer, sino debe ser parte de toda una cultura, en la que participen estudiantes, académicos y en la que se consideren aspectos relacionados con la familia, la condición socioeconómica, la motivación de las personas formadoras y otros criterios que permitan potenciar en calidad cada Plan de Estudios, cumpliendo los estándares de exigencia, de internacionalización e innovación, además, generando el fin último de la educación "transformar al ser humano en el contexto en que este se desenvuelve".

Es por ello que como producto del proceso de autoevaluación y cumplimiento del Compromiso de Mejoramiento, es pertinente analizar los factores motivacionales generados durante el proceso de transición entre la educación secundaria y la universitaria que conlleva a una persona formarse en la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación, específicamente en la Universidad Nacional de Costa Rica.

Gimeno Sacristán (citado por Magadan y Palma, 2015:53) hace referencia a la transición como "el proceso de redefinición de la estructura curricular", estableciendo la existencia de dos tipos de transiciones, las sincrónicas y las diacrónicas. Corominas, E. e Isus, S. (1998:160) citan al mismo autor, indicando

> "Las transiciones sincrónicas que ocurren por el hecho de participar en diversos ámbitos simultáneamente (soporto el trabajo porque me espera la vida de familia o huyo de la escuela para hallarme a mí mismo practicando deporte) y las transiciones diacrónicas que dibujan nuestra línea de progreso, nuestra biografía."

Por lo tanto, en el momento en que un o una estudiante desee ingresar a cursar estudios superiores, en este caso específico la carrera de Orientación, debe considerar

> "Los elementos contextuales (tales como cambios de institución escolar, de ambiente, de cultura escolar, entre otros), elementos personales (relaciones personales y/o familiares, motivación, la forma de percibirse a uno mismo) y elementos curriculares y de aprendizajes (cambios en la práctica educativa, criterios de evaluación, "éxito o fracaso" escolar, cambios en los contenidos, niveles de exigencia". (Magadan y Palma, 2015:54)

Así mismo, Corominas, E. e Isus, S. (1998) mencionan que la transición secundaria-universidad implica no sólo pruebas de admisión, sino también todo el proceso de adaptación a los estudios universitarios. Es por esto que la transición diacrónica contempla motivación como uno de los factores que influyen el rendimiento académico y la tasa de deserción.

Aunado a lo mencionado por los autores anteriores, Almeida, Barca-Lozano, Brenlla-Blanco, Peralbo-Uzquiano y Porto-Rioboo (2012) consideran que existe un estilo motivacional, característico del colectivo estudiantil, que lo hace afrontar tareas de estudio y aprendizaje, el cual está integrado por "creencias, habilidades, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta". Almeida et al (2012:1) considerándose éste como una meta académica, de las cuales, para este estudio se tomaron en cuenta aquellas relacionadas con la consecución de recompensas externas, que son influidas por motivaciones internas (curiosidad, retos, aprendizaje, entre otros) y por las motivaciones externas (aprobación de padres, juicios positivos, entre otras)

Por su parte, Schunk (citado por Gálvez, 2006:88) define la motivación como "un estado o condición interna que activa, dirige y mantiene un comportamiento", por lo que existen diferentes tipos de motivación, como lo ha mencionado Almeida et al. (2012) el hecho de que un o una estudiante tome la decisión de ingresar a la universidad, formarse en la Carrera de Orientación y para muchos casos alejarse de su familia, son ejemplos clásicos de un proceso de motivación intrínseca como extrínseca.

Método

El método de generación de la información que se planteó es el cualitativo dado el tipo de información requerida para el estudio.

Participantes

El colectivo participante forma parte de una muestra de estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional de los años 2014, 2015 y 2016. Las personas participantes conformaron un total de 70 estudiantes que corresponde a un 54% de la población consultada. De los cuales un 85,71% son mujeres y un 14,29% hombres, de edades comprendidas entre los 18 años y más de 22 años de edad. Provienen en su mayoría de zona urbana, como por ejemplo San José, Alajuela, Heredia y Cartago. Sin embargo, hay estudiantes que provienen de zonas rurales como Pococí, Naranjo, León Cortés, Paquera y Buenos Aires.

De las personas participantes el 90% procede de la modalidad secundaria diurno y 10% de la modalidad nocturna. El 85,71% se formó en colegio público, un 7,14% en colegio privado y el restante 7,14% en otros (privado subvencionado por el Estado). Del total, el 88,57% procede de un sistema de educación formal, un 4.29% de bachillerato por madurez, el 4,29% se abstiene a la respuesta y el 2,86% de educación abierta. Por otro lado, el 85,71% proviene de un colegio académico, el 7,14% de un técnico vocacional y el restante 7,14% de otros, como rural, artístico y experimentales bilingües.

Del estudiantado, un 91,43% presenta un ingreso a la carrera por medio del proceso regular de admisión, el 5,71% como cambio de carrera, un 1,43% por reconocimiento o equiparación de cursos y el 1,43% por convenio específico.

Cabe resaltar que un 75.71% de la población encuestada participó en el Taller de Inducción a la Carrera de Orientación entre los años 2014 al 2016.

Instrumentos de Evaluación

Se aplicó el instrumento acerca de la percepción de los y las estudiantes de nuevo ingreso, el cual fue proporcionado por el Proceso de Seguimiento, Evaluación y Acreditación de la Universidad Nacional y modificado por la Comisión de Gestión de Calidad de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura de Orientación.

El instrumento consta de 64 preguntas, combinando preguntas abiertas y preguntas cerradas. También cuenta con ítems con respuestas de Escala tipo Likert de 5 opciones con extremos de muy buena (MB) a muy mala (MM).

Los primeros 37 ítems corresponden a información general, relacionada con datos sociodemográficos, las siguientes 23 preguntas conciernen a datos acerca de la información recibida para la vida universitaria y los procesos de inducción. Seguidamente 5 ítems que indagan acerca de las variables familiares. El instrumento finaliza con dos preguntas abiertas que permiten obtener información para mejorar el proceso de inducción a la carrera de Orientación de la Universidad Nacional.

Variables

Las variables para realizar este estudio se detallan a continuación:

Variable I: Sociodemográficas.

Las cuales por su naturaleza no es necesario operacionalizarlas. Sin embargo, son relevantes, porque

permiten caracterizar mejor a la población. Para el presente estudio se tomaron en consideración: la edad, el género, el país de procedencia, provincia y cantón de procedencia, provincia en la cual reside en tiempo lectivo, sistema educativo de procedencia, colegio y tipo de colegio de procedencia, año de ingreso a la carrera de Orientación, modalidad de ingreso, orden de prioridad en la escogencia de carrera, posee empleo o no y si labora cuál es la jornada de trabajo.

Variable II: Motivación Interna.

Definición conceptual: se entenderá por motivación interna toda aquella curiosidad, retos y aprendizaje propuesto por Almeida et al. (2012) que impulsa a una persona a ingresar a una carrera universitaria.

Definición operacional		
Motivación interna		
Indicadores	**Sub-indicadores**	**Criterios de medición**
Factores que impulsan a la población estudiantil a iniciar su proceso de formación en la carrera de Orientación en la Universidad Nacional.	Superación	• Proyecto de vida • Autorrealización • Calidad de vida
	Conocimiento	• Preparación profesional
	Crecimiento	• Surgir como profesional
Definición instrumental		
Instrumento de autoevaluación para estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Orientación.		

Variable III: Motivación Externa.

Definición conceptual: se entenderá por motivación externa la aprobación de progenitores, juicios positivos entre otras. Almeida et al. (2012) indica si el estudiante durante su proceso de elección vocacional e inicio de estudios superiores cuenta con el apoyo del grupo primario.

Definición operacional		
Motivación externa		
Indicadores	**Sub-indicadores**	**Criterios de medición**
Factores que impulsan a la población estudiantil a iniciar su proceso de formación en la carrera de Orientación en la Universidad Nacional.	Influencia externa	Familia
Definición instrumental		
Instrumento de autoevaluación para estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Orientación.		

Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados, se tomó en cuenta cada variable, sus sub-indicadores y criterios de medición.

En la variable "**motivación interna**" se destacan tres sub-indicadores, a saber: ***superación***, entendida como el proyecto de vida, la autorrealización y la calidad de vida a la que aspira el grupo de estudiantes que tiene como reto estudiar en la carrera de Orientación en la Universidad Nacional, el ***conocimiento***, entendida como la preparación profesional que desea alcanzar el estudiantado y el ***crecimiento*** concebido como el surgir como profesional en la disciplina de la Orientación.

En el primer indicador "**superación**" se obtiene como resultado que el colectivo estudiantil expresa un deseo de "salir adelante", "tener un futuro mejor", "desarrollo personal, cumplimiento de metas", "una satisfacción personal, así como la búsqueda de una mejor calidad de vida", "el deseo de superación

personal y profesional", es congruente con lo indicado por Maslow (citado por Angarita, 2007) relacionado con la necesidad de estima, quien señala que existe, una inferior compuesta por "necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, y dignidad; y otra superior, que determina la necesidad de respeto de sí mismo, incluyendo sentimientos como confianza, competencia, logro, maestría, independencia y libertad" Angarita (2007: 3). Lo que permite inferir que las personas buscan una superación en donde la calidad de vida se vea influenciada de forma positiva, por ende el factor motivacional intrínseco en este sub-indicador corresponde al sentimiento de logro por medio de una carrera universitaria, en este caso específico la carrera de Orientación.

En relación con el sub-indicador "**Conocimiento**", el colectivo estudiantil indicó que "el estudio es una herramienta indispensable para la vida", "la educación superior es la llave que abre toda una gama de posibilidades no solamente laborales, sino también en cognición", "porque en la universidad se adquieren más conocimientos", "tener un mejor conocimiento", esto es validado por Gimeno Sacristán (citado por Magadan y Palma, 2015) al referirse a las transiciones diacrónicas, comprendiendo entonces el estudiantado la necesidad de ingresar a la universidad para poder cumplir esa transición y como medio para lograr el progreso y superación de vida. Esto se convierte en un estilo motivacional sugerido por Barca-Lozano et al. (2012) ya que existe toda una intencionalidad por parte del estudiantado en ingresar a la universidad para formarse en una carrera que le permita desarrollar habilidades que favorezcan su crecimiento personal.

Con respecto al sub-indicador "**Crecimiento**" de la variable motivación interna, el colectivo estudiantil indicó, "tengo muchas metas y proyectos por realizar en mi vida y pienso que la educación contribuye en la realización de estas", "tener mejores oportunidades de trabajo", "el deseo de autorrealización personal, mediante el estudio de una carrera de interés y de oportunidad de servir", "el deseo de crecer y ayudar a los demás", visto desde Maslow (citado por Angarita, 2007) esto se puede representar como el deseo de autorrealización, en donde el mismo la describe como "el cumplimiento del potencial personal a través de una actividad específica" (Angarita, 2007:3) de esta forma queda claro el deseo del estudiantado de obtener un crecimiento profesional con el fin de obtener respuesta a su necesidad de autorrealización, utilizando como medio la formación universitaria y para este caso específico la carrera de Orientación.

Por su parte, en la variable "**motivación externa**" destaca el sub-indicador "***Influencia externa***", específicamente la familia como la principal red de apoyo que recibe el estudiantado y en otros casos la persona profesional en Orientación de la institución y los amigos. En este particular expresaron "la orientadora del colegio y mis padres, más las redes de apoyo como amigos y conocidos", "mi familia somos mis dos hijos y yo, quiero estudiar para una mejor preparación y un mejor futuro para mis hijos", "Por influencia de familiares que no viven en mi hogar pero han estudiado en la Universidad Nacional, además de mi gran interés por superarme como persona y en el ámbito educativo", "Primero la motivación de mi familia de no hacer lo mismo que ellos, de quedarse sin estudiar profesionalmente y segundo mi deseo de cumplir la meta de lograr un título universitario por mi satisfacción personal", "La motivación de mis padres, para ser profesional y salir adelante en lo que quiera hacer". "Primeramente me impulsó mi familia a salir adelante, además para poder tener una mejor calidad de vida", la motivación externa como se denota es mayoritariamente del sistema familiar, formando parte de los diferentes tipos de motivación que ha mencionado Almeida et al. (2012), motivación que colabora a mantener un comportamiento y obtener un logro, para este caso el éxito universitario.

Conclusiones

Una de las principales motivaciones para una gran mayoría de estudiantes cuando concluyen la educación secundaria es ingresar a la educación superior. Cuando su aspiración además es formarse en una institución de educación superior pública debe realizar una prueba de admisión y alcanzar la nota requerida en la carrera en la que desea formarse.

La Universidad Nacional ofrece la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Orientación desde el año 1973 y a la fecha cuenta con una importante demanda del estudiantado que desea prepararse en una carrera

que además de contar con una larga trayectoria en este centro de enseñanza, en el año 2015 recibió la acreditación del Sistema Nacional de Acreditación en Estudios Superiores, lo que la hace ser más atractiva para sus aspirantes y la convierte en un reto por alcanzar cada vez más altos niveles de excelencia y calidad por parte de la gestión de la carrera y por parte de las personas encargadas de la formación.

Quienes aspiran a ingresar a la carrera de Bachillerato y Licenciatura en la disciplina de Orientación lo hacen motivadas y motivados principalmente por factores tales como la superación personal, deseo de concretar su proyecto de vida, autorrealizarse y tener calidad de vida. Así mismo, aspiran prepararse profesionalmente y para ello es imprescindible que alcancen conocimientos sólidos, fundamentados en una disciplina como la Orientación que cuenta con un cuerpo teórico, metodológico e instrumental que le garantiza al colectivo estudiantil una formación acorde con las necesidades de un contexto cada vez más cambiante. Aunado a ello quienes ingresar a la carrera tienen como propósito alcanzar un crecimiento profesional que les posibilite obtener un empleo en el que puedan poner en práctica todas aquellas competencias generales y específicas desarrolladas durante su proceso de formación y manifestar actitudes personales que han sido favorecidas también en el transcurso de la formación.

No cabe duda que una de las mayores y más decisivas influencias para el ingreso y permanencia del colectivo estudiantil en la universidad es la familia, la cual se constituye en la principal red de apoyo. También intervienen amistades y conocidos pero en menor medida.

En síntesis, inciden factores motivacionales internos y externos en la decisión de ingresar a un centro de enseñanza superior, aunado al impacto que pueda generar las expectativas y la formación que el colectivo estudiantil recibirá durante su proceso formativo, en contraste con los procesos de mejoramiento y autoevaluación de la carrera.

Referencias Bibliográficas

Almeida, L. S., Barca-Lozano, A., Peralbo-Uzquiano, M. & Porto-Rioboo, A. M. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, *28*(3), 848-859.

Angarita, J. R. Q. (2007). TEORÍA DE LAS NECESIDADES DE MASLOW

Corominas, E. &Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de investigación educativa, 1998, 16*(1), 155-184.

Duque Oliva, Edison Jair, La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales [en línea] 2009, 19 (Sin mes): [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819025003> ISSN 0121-5051

Magadan, M. y Palma, G. (2015). Transiciones de orientaciones curriculares en el trayecto final de formación en escuelas secundarias públicas y privadas de Caleta Olivia. *Anales de Psicología, 28*(3), 49-81.

Sánchez-Molina, Virginia; Hernández-Salazar, Carlos. Gestión de la calidad universitaria: UNA visión desde la experiencia. Revista Electrónica Educare, [S.l.], p. 163-176, dec. 2004. ISSN 1409-4258. Available at: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1178>. Date accessed: 28 july 2017.

SINAES (2009) Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.

Universidad Nacional de Costa Rica (2017). Plan de Mediano Plazo 2017-2021.

Impacto del proceso de acreditación en las carreras de Informática. Evaluación de los déficits y compromisos de un ciclo de acreditación

Autores: Gei, Anabella Karina (Universidad Nacional de Luján); **Maldonado, María Eugenia** (Universidad Nacional de Luján); **Risiglione, María Laura** (Universidad Nacional de Luján).

Resumen: Las carreras de Informática de la Argentina participan de los procesos de acreditación. Estos procesos son mecanismos para garantizar la calidad académica, mediante el cumplimiento de estándares mínimos que involucran a carreras definidas como de interés público. Para estas carreras, se llevó a cabo un ciclo de acreditación. Este trabajo surge del análisis de las resoluciones ministeriales, en particular de las carreras acreditadas por tres años. La cuestión central fue evaluar los déficits de las carreras y abordar los compromisos de mejora propuestos por las instituciones. La clasificación y la posterior cuantificación de los compromisos permitieron sistematizar y jerarquizar los problemas que deben resolver las unidades académicas. Casi la mitad de los compromisos asumidos se vincularon a las dimensiones Cuerpo Académico e Investigación y este porcentaje se elevó al 65% al incluir la dimensión Infraestructura y equipamiento. Las instituciones demostraron un grado de autoconocimiento tal que les permitió identificar sus problemas y elaborar planes de mejora para revertirlos.

Palabras clave: acreditación - informática - computación - evaluación – compromisos

Texto completo:

Introducción

El objetivo del presente trabajo es analizar, a partir de la *Resolución Ministerial* N° 786/09, los resultados de los procesos de acreditación de las carreras de Informática de todas las Universidades, tanto públicas como privadas. En particular, se estudian los déficits detectados y los compromisos asumidos. La información de cada una de las carreras y los resultados de los procesos de acreditación a los que se presentaron se obtuvieron a partir de Resoluciones emitidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), disponibles en su sitio web oficial. A la fecha se llevó la primer fase del primer ciclo de acreditación, con sus dos fases completas, aunque , a la fecha, 20 carreras ya han cumplido la segunda fase.

Desarrollo

Marco Normativo y procedimientos para las acreditaciones de las carreras de grado en la Argentina

Los procesos de evaluación y acreditación son mecanismos que intentan garantizar la calidad académica de las carreras, en el marco del cumplimiento de los estándares de calidad plasmados en las resoluciones ministeriales.

Las carreras que participan de estos procesos de acreditación son aquellas que han sido declaradas de interés público e incorporadas por el Ministerio de Educación en el artículo 43° de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

La Ley establece, en su artículo 43º, que *"Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:*

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios

sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos".

Quien lleva adelante la gestión de los procesos de acreditación en Argentina es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

Esta agencia, realiza la gestión de los procesos de evaluación de todo lo que compone el sistema universitario, es decir, acreditaciones de grado, posgrado e institucionales, tanto de universidades públicas como privadas.

La CONEAU es entonces quien tiene a su cargo el desarrollo técnico de los procesos de acreditación. Éstos se organizan en función de convocatorias dirigidas a diferentes disciplinas.

La organización de los procesos esta normada por la Ordenanza CONEAU N° 058/11, la cual establece las siguientes fases: autoevaluación, actuación del comité de pares y la decisión final por parte de la CONEAU

El proceso de acreditación puede arrojar 3 posibles resultados, a saber:

1. Acreditación por un período de seis años, para aquellas carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares.

b) Acreditación por un período de tres años para aquellas carreras que:
- Reúnan el perfil previsto, pero no tengan un ciclo completo de dictado y, por lo tanto, carezcan de egresados;

- A pesar de no haber logrado el perfil previsto por los estándares, presentan elementos suficientes para considerar que el desarrollo de los planes de mejoramiento permitirá alcanzarlo en un plazo razonable;

c) No acreditación, para aquellas carreras que:

- No cumplan con los criterios de calidad previstos y cuyos planes de mejoramiento sean considerados no factibles o insuficientes para poder alcanzar el perfil de calidad fijado en la resolución ministerial.

En todos los casos las carreras podrán presentar un recurso de reconsideración dentro de los plazos establecidos en la Ordenanza CONEAU N° 058/11.

En los casos en que la acreditación fuese otorgada por 3 años, una vez cumplido el plazo de validez, se organiza la segunda fase de la convocatoria originaria, la cual tiene por objetivo verificar el cumplimiento de los compromisos de mejoramiento y evaluar la marcha de la carrera a la luz del perfil de calidad establecidos por los estándares. En caso de que la evaluación resulte favorable, se extiende la acreditación por otros 3 años; en caso contrario, la carrera no acredita.

Metodología

La base de información utilizada para analizar el resultado de los procesos de acreditación fueron las resoluciones emitidas por la CONEAU para todas las carreras de Informática en el marco de la Resolución Ministerial N° 786/08 (Licenciatura/Ingeniería en Sistemas de Información, Licenciaturas en ciencias de la computación, Ingeniería en computación, Ingeniería/Licenciatura en informática).

En particular se enfoca el análisis a la situación de las carreras que acreditaron por tres años en el primer ciclo con la condición de que "no cumple con el perfil de calidad definido en la resolución ministerial, pero presenta planes de mejoramiento adecuados que pueden transformarse en compromisos".

Con esta información se cuantificaron los resultados de la primera fase del primer ciclo de acreditación para establecer la situación inicial de este trabajo. Luego, se realizó una sistematización temática de los compromisos asumidos por las instituciones ante la CONEAU y luego se cuantificaron, para establecer una situación inicial que sirva de referencia cuando finalicen las segundas fases del proceso y de esta manera inferir a futuro el grado de cumplimiento de los compromisos asumidos.

Universo de Carreras analizadas

El total de Universidades que dictan carreras de Informática, en sus diferentes títulos del país asciende a 114, según datos de la CONEAU. Sin embargo, sólo se tuvo acceso a 109 de las resoluciones, siendo éste el universo de las carreras analizadas. Estas 109 carreras corresponden a 93 unidades académicas, 41 de gestión privada y 52 de gestión pública.

La Tabla N° 1 resume la información de las universidades relevadas, indicando el tipo de gestión, las unidades académicas involucradas y el número de resolución CONEAU resultante en cada caso.

Carrera	Institución	Gestión	Unidad Académica	Resolución
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional Rosario	676/11
Ingeniería en Sistemas	Universidad Católica de Córdoba	Privada	Facultad de Ingeniería	660/12
Ingeniería en Sistemas	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Pública	Facultad de Ciencias Exactas	932/11
Ingeniería electrónica con orientación en Sistemas Digitales	Universidad Nacional de San Luis	Pública	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas Naturales	661/08
Ingeniería en Sistemas	Universidad Nacional de Chilecito	Pública	Universidad Nacional de Chilecito	767/13
Ingeniería en Sistemas	Universidad Nacional de Chaco Austral	Pública	Rectorado	358/13
Ingeniería en Sistemas	Universidad Nacional de La Pampa	Pública	Facultad de Ingeniería	1221/12
Ingeniería en Sistemas	Universidad de la Marina Mercante	Privada	Facultad de Ingeniería	646/12
Ingeniería en Sistemas	Universidad CAECE	Privada	Departamento de Sistemas – Subsede Mar del Plata	136/12
Ingeniería en Sistemas	Universidad CAECE	Privada	Departamento de Sistemas – Sede Central	134/12
Ingeniería en Sistemas	Universidad Nacional de La Rioja	Publica	Departamento Académico de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	476/12
Ingeniería en Sistemas	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Publica	Caleta Olivia	1222/12
Ingeniería en Sistemas	Universidad Nacional del Sur	Publica	Departamento de Ciencias e Ingeniería	959/11

			de la Computación	
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional Resistencia	029/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional Villa María	031/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional Tucumán	678/11
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional Santa Fe	677/11
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional San Francisco	034/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional		Facultad Regional Rosario	45/16
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional		Facultad Regional Mendoza	32/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Publica	Facultad Regional la Plata	1227/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional		Facultad Regional Delta	674/11
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional		Facultad Regional Córdoba	033/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional Concepción del Uruguay	675/11
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Tecnológica Nacional	Pública	Facultad Regional Buenos Aires	030/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad del Centro Educativo Latinoamericano	Privada	Facultad de Química	670/11
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Maimónides	Privada	Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Empresariales	027/12
Ingeniería en Sistemas de Información	Universidad Católica de La Plata	Privada	Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología	921/11
Ingeniería en Sistemas Informáticos	Universidad Abierta Interamericana	Privada	Facultad de Tecnología Informática. Buenos Aires	1048/12
Ingeniería en Sistemas Informáticos	Universidad Abierta Interamericana	Privada	Facultad de Tecnología Informática. Rosario	1049/12
Licenciatura en Análisis de Sistemas	Universidad Nacional de Salta	Publica	Facultad de Ciencias Exactas	696/11
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de Chilecito	publica	Universidad Nacional de Chilecito	766/13
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	publica	Unidad Académica Rio Gallegos	930/11
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de Rio Negro	publica	Sede Atlántica	420/13

Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de Jujuy	publica	Facultad de Ingeniería	1230/12
Licenciatura en Sistemas	Universidad de Morón	privada	Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación, y Técnicas Especiales	258/12
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de La Plata	Pública	Facultad de Informática	1108/11
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de Entre Ríos	publica	Facultad de Ciencias de la Administración	759/11
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	publica	Escuela de Tecnología	763/11
Licenciatura en Sistemas	Universidad Argentina John F. Kennedy	privada	Escuela de Sistemas	643/12
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de Lanús	publica	Departamento Desarrollo Productivo y Tecnológico	1089/12
Licenciatura en Sistemas	Universidad CAECE	privada	Departamento de Sistemas - SubSede Mar del Plata	135/12
Licenciatura en Sistemas	Universidad CAECE	privada	Departamento de Sistemas – Sede Central	133/12
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de La Rioja	publica	Departamento Académico de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	475/12
Licenciatura en Sistemas	Universidad Nacional de La Rioja	publica	Sede Universitaria Chamical	477/12
Licenciatura en Sistemas (Orientación Calidad del Software) (USH)	Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Ex Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - Sede Ushuaia)	Pública	Instituto de Desarrollo Económico e Innovación	694/11
Licenciatura en Sistemas (Orientación Planificación, Gestión y Control de Proyectos Informáticos) (TW)	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	publica	Facultad de Ingeniería - Sede Trelew	693/11
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Nacional de Luján	publica	Rectorado	833/13
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad de Belgrano	privada	Facultad de Tecnología Informática	390/12
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Champagnat	privada	Facultad de Informática Sede Central	861/12

Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Nacional de San Juan	publica	Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	263/12
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Nacional de Santiago del Estero	publica	Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías	1225/12
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Nacional del Nordeste	Pública	Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura	265/12
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Nacional de Misiones	publica	Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales	362/13
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Adventista del Plata	privada	Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración	754/11
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad del Salvador	privada	Facultad de Ciencias de la Administración. Sede centro	955/11
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad del Salvador	privada	Facultad Ciencias de la Administración - Sede Campus Ntra. Sra. del Pilar	957/11
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Autónoma de Entre Ríos	privada	Facultad de Ciencia y Tecnología Sub-Sede Concepción del Uruguay	545/12
Licenciatura en Sistemas de Información	Universidad Autónoma de Entre Ríos	privada	Facultad de Ciencia y Tecnología Sub-Sede Oro Verde	546/12
Licenciatura en Informática y desarrollo de software	Universidad del Aconcagua	Privada	Facultad de Cs Sociales y Administrativas	191/13
Ingeniería Informática	Universidad Argentina de la Empresa	Privada	Facultad de Ingeniería y Cs Exactas	105/11
Licenciatura en Informática	Universidad Atlántida Argentina (MDP)	Privada	Facultad de Ingeniería	46/16
Ingeniería en Informática				49/16
Ingeniería en Informática	Universidad Austral	Privada	Facultad de Ingeniería	131/12
Ingeniería en Informática	Universidad de Belgrano	Privada	Facultad de Tecnología Informática	390/12
Ingeniería Informática	Universidad Blas Pascal	Privada	Vicerrectorado de Asuntos Académicos	418/13
Ingeniería en Informática	Universidad Nacional de Catamarca	Pública	Facultad de Tecnología y Cs Aplicadas	671/11
Ingeniería en Computación	Universidad Católica de Córdoba	Privada	Facultad de Ingeniería	661/12
Ingeniería en	Universidad Católica de Salta	privada	Facultad de Ingeniería	692/11

Computación				
Ingeniería en Informática	Universidad Católica de Santiago del Estero	privada	Departamento de Rafaela	922/11
			Facultad de Matemática	924/11
			Departamento de San Salvador	1228/12
Ingeniería Informática	Universidad Católica de Santa María	privada	Facultad de Cs Físico matematicas e Ingeniería	137/12
Licenciatura en Ciencias de la Computación	Universidad Nacional del Comahue	publica	Facultad de Informática	672/11
Ingeniería en Computación	Universidad Nacional de Córdoba	publica	Facultad de Cs Exactas, Físicas y Naturales	1107/11
Licenciatura en Cs de la Computación				1226/12
Ingeniería en Informática	Instituto de Enseñanza Superior del Ejercito	privada	Escuela Sup Técnica Grl Div Manuel N Savio	1103/11
Lic en Tecnología Informática	Escuela Arg de Negocios	privada		975/14
Ingeniería en Informática	Universidad FASTA	privada	Facultad de Ingeniería	12229/12
Ingeniería en Informática	Instituto Aeronáutico	privada	Facultad de Ingeniería	297/12
Ingeniería Informática	Instituto Tecnológico Bs As	privada	Escuela de Ingeniería	1104/11
Ingeniería en Informática	Universidad Nacional de Jujuy	publica	Facultad de Ingeniería	1220/12
Ingeniería en Informática	Universidad Nacional de la Matanza	publica	Departamento de Ingeniería	028/12
Licenciatura en Informática	Universidad Nacional de la Plata	publica	Facultad de Informática	1109/11
Ingeniería en Informática	Universidad Nacional del Litoral	publica	Facultad de Ingeniería y Cs Hídricas	673/11
Ingeniería en Informática	Universidad de Morón	privada	Facultad de Informática, Cs de la Computación y Técnicas especiales	259/12
Ingeniería en Informática	Universidad Nacional del Noroeste	publica	Escuela de Tecnología	762/11
Licenciatura en Informática	Universidad de Palermo	privada	Facultad de Ingeniería	190/13
Ingeniería en Informática				189/13
Ingeniería en Informática	Universidad de Mendoza	Publica	Facultad de Ingeniería sede San Rafael	296/12
Ingeniería en Informática			Facultad de Ingeniería	299/12

Ingeniería en Computación			Facultad de Ingeniería	300/12
Licenciatura en Cs de la Computación	Universidad Nacional de Rio Cuarto	publica	Facultad de Cs Exactas, fisicoquímicas y naturales	389/12
Licenciatura en Cs de la Computación	Universidad Nacional de Rosario	publica	Facultad de cs exactas, ingeniería y agrimensura	1224/12
Licenciatura en Cs de la Computación	Universidad Nacional de San Juan	publica	Facultad de Cs Exactas, Físicas y Naturales	264/12
Licenciatura en Informática	Universidad Nacional de la Patagonia san juan Bosco	publica	Facultad de Ingeniería - Sede comodoro Rivadavia	699/11
			Facultad de Ingeniería - Sede pto madryn	695/11
Licenciatura en Cs de la Computación	Universidad Nacional de San Luis	publica	Facultad de Cs físico matemáticas y naturales	647/12
Ingeniería en Informática	Universidad del Norte santo tomas de Aquino	privada	Facultad de Ingeniería	359/13
Ingeniería en Computación	Universidad Nacional del Sur	publica	Departamento de Cs e ingeniería	959/11
Licenciatura en cs de la Computación				960/11
Ingeniería en Computación	Universidad Nacional de Tres de Febrero	publica	Secretaria Académica	2017-34
Licenciatura en Informática	Universidad Nacional de Tucumán	publica	Facultad de cs exactas y tecnología	697/11
Ingeniería en Computación				698/11
Ingeniería en Sistemas Informáticos	Universidad Abierta Interamericana	privada	Facultad de Tecnología Informática (bs as)	1048/12
			Facultad de Tecnología Informática (rosario)	1049/12
Ingeniería en Informática	Universidad del Centro de estudios macroeconómicos de arg	privada	Departamento de Ingeniería	132/12
Ingeniería en Informática	Universidad del Salvador	privada	Facultad de Cs de la Administración (Centro)	958/11
			Facultad de Cs de la Administración (Pilar)	956/11

Tabla N°1: Universo de Instituciones analizadas - (Elaboración propia)

Del análisis surgieron dos situaciones posibles: carreras que acreditaron por seis años y las que acreditaron por tres años. Se continúa el trabajo con este conjunto de carreras, cuyos planes de mejora

quedaron plasmados en las resoluciones como compromisos.

A partir de la lectura de las Resoluciones indicadas en la Tabla n° 1, se clasificaron y sistematizaron los compromisos asumidos por las carreras que acreditaron por 3 años. Se establecieron siete dimensiones y para cada una de ellas se definieron ítems en los que se pudieran agrupar los compromisos asumidos. El resultado de este trabajo se presenta en la tabla 2.

DIMENSIÓN	***COMPROMISO***
Cuerpo académico	Favorecer la pertinencia del cuerpo académico
	Adecuar cuerpo académico en cargos y/o dedicación
	Adecuar la planta docente a la Ley de Educación Superior
	Promover formación de postgrado
	Promover mecanismos de evaluación periódica
	Promover formación y actualización profesional
	Garantizar registros de antecedentes públicos
	Promover la participación en actividades de docencia, investigación y extensión
Investigación	Incrementar del número de proyectos vinculados al área
	Incrementar producción de la investigación
Infraestructura y centros de documentación	Mejorar la disponibilidad de infraestructura y equipamiento áulico
	Mejorar la disponibilidad de infraestructura de biblioteca
	Incrementar el acervo bibliográfico
	Promover el mantenimiento de instalaciones
	Implementar de normas de seguridad
	Incorporar/capacitar el personal técnico.
Plan de Estudios	Adecuar contenidos
	Favorecer la Integración vertical y horizontal
	Implementar planes de estudio y de transición
	Implementar PPS
	Incorporar/profundizar e actividades de formación práctica
	Otros
Vinculación/Extensión	Incrementar el número de proyectos vinculados al área
	Formalizar convenios para el desarrollo de estas actividades
Contexto institucional	Adecuar/mejorar organización administrativa
	Mejorar aspectos de Gestión/Gobierno
	Mejorar aspectos de Gestión académica
	Crear/Mejorar Sistemas y registros de información
Estudiantes y graduados	Implementar estrategias de retención
	Mejorar/ favorecer la participación de estudiantes en investigación, docencia y extensión
	Mejorar/ favorecer seguimiento y registro de graduados
	Implementar políticas de formación de graduados
	Incrementar la tasa de graduación

Tabla N °2: Sistematización de compromisos asumidos por las carreras (elaboración propia)

Resultados

Primer Ciclo de Acreditación, primera fase.

La primera fase del primer ciclo de acreditación de Informática se inició en el año 2008 y las primeras resoluciones de acreditación datan de 2008, completándose el proceso en 2011 para algunas universidades. En esa oportunidad se presentaron 114 carreras, 26 de las cuales acreditaron por 6 años, 83 acreditaron por 3 años con compromisos de mejora y 5 sin información.

Análisis de los compromisos de mejora asumidos por las carreras

En este trabajo se pretende abordar de manera integral los compromisos asumidos por las carreras de Informática con el fin de jerarquizar los problemas que deben resolver las carreras acreditadas por 3 años en el primer ciclo de acreditación. Si el análisis se realiza por dimensión evaluada, los resultados pueden observarse en el Gráfico N°1.

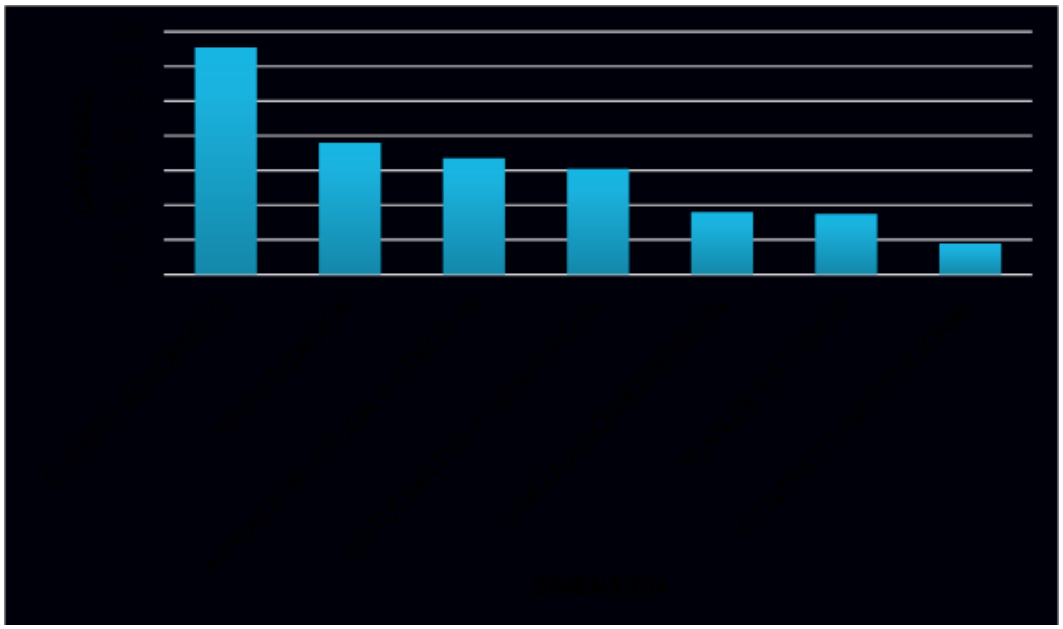


Gráfico Nº 1: cantidad de compromisos por dimensión evaluada (elaboración propia)

Se observa que casi la mitad de los compromisos asumidos por las unidades académicas, 49%, están vinculados a las dimensiones Cuerpo Académico e Investigación y este porcentaje se eleva al 65% si se incluye la dimensión Infraestructura y centros de documentación.

En el caso de la dimensión Cuerpo Académico los compromisos vinculados con la necesidad de adecuar la suficiencia del plantel docente representan el 12% del total y alcanzan a 50 carreras. En esta dimensión se destaca también la necesidad de promover la formación de posgrado de los docentes, que representa un 5,4% de los compromisos y alcanza a 23 carreras.

Con respecto a la dimensión Investigación, el compromiso referido a incrementar el número de

proyectos vinculados a la disciplina representa el 13% de los compromisos totales y alcanza a 54 carreras. Este compromiso se repite con un impacto del 6% para las funciones de extensión y vinculación. Otro compromiso de importancia en esta dimensión es el de Incrementar la producción de los proyectos de investigación (5% de los compromisos totales)

En cuanto a la dimensión Infraestructura y equipamiento la mayor cantidad de compromisos asumidos se relacionan con la necesidad de incrementar el acervo bibliográfico, con un porcentaje del 6% de los compromisos asumidos, alcanzando a 26 carreras, seguido por el compromiso de mejorar la disponibilidad de infraestructura y equipamiento informático (5%)

Con respecto al resto de las dimensiones, en el caso de Alumnos y graduados, la necesidad de promover la participación de los estudiantes en actividades de investigación y extensión representa el 7% de los compromisos y alcanza a 30 carreras. La cuantificación completa de los compromisos se muestra en el Gráfico N° 2.

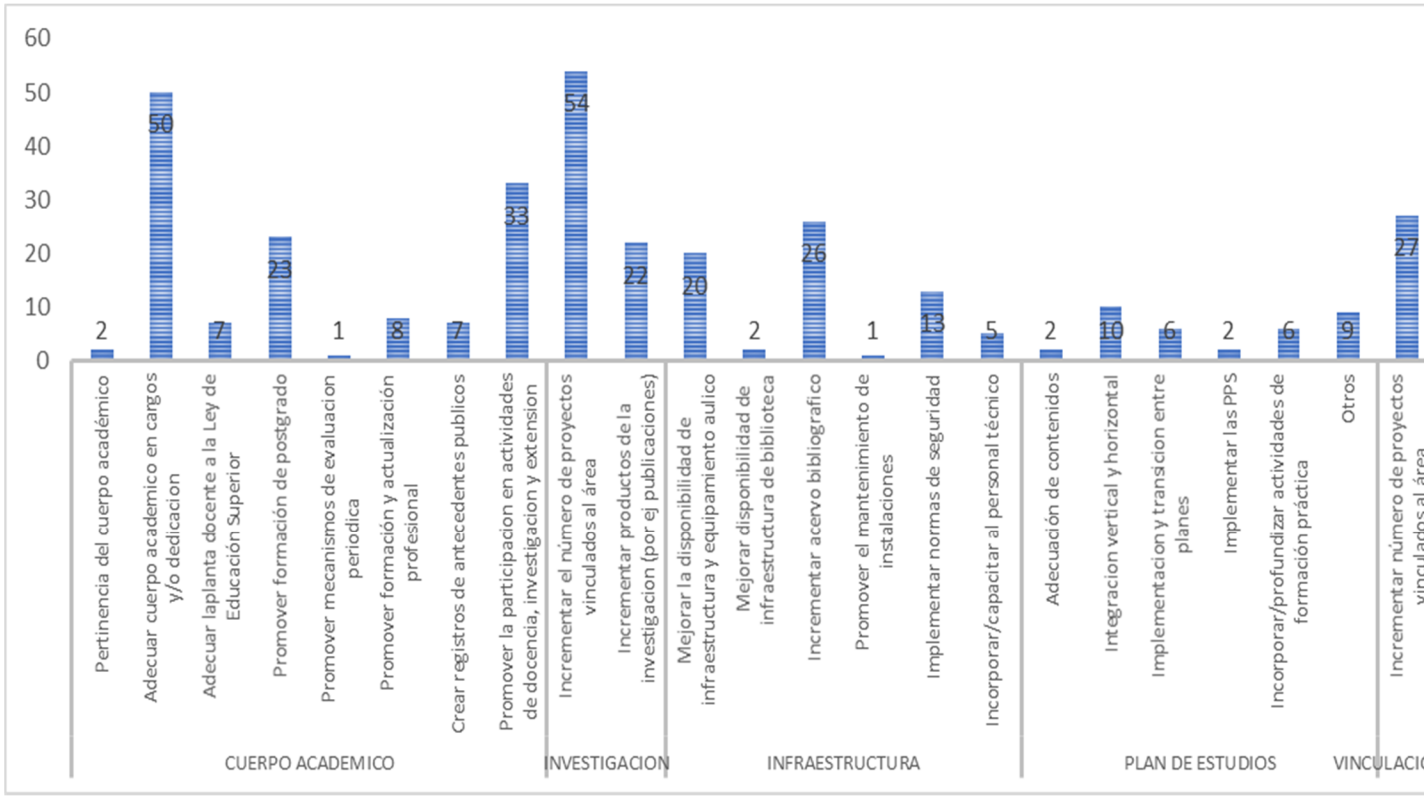


Gráfico N ° 2: Cuantificación de los compromisos por dimensión evaluada (elaboración propia)

Conclusiones

Una primera conclusión que surge claramente para los autores de este trabajo es que las carreras que se someten a estos procesos poseen un grado de autoconocimiento tal que les permite identificar sus problemas y elaborar planes de mejoras para revertirlos.

Otra conclusión tiene que ver con la cantidad de desvíos respecto a la RM 786/08 que presentaron las carreras al iniciar el primer ciclo de acreditación, evidenciados por los compromisos asumidos por las instituciones. En conjunto las carreras analizadas que acreditaron por tres años presentaron 424

compromisos de mejora, con mucha dispersión, el promedio es de 5,1 compromisos por carrera, bastante menor al promedio de compromisos en las carreras de ingeniería (15 por carrera). Un análisis de Pareto de esos compromisos indica que cuatro de las siete dimensiones analizadas concentran casi el 80% de ellos. Estas dimensiones son Cuerpo Académico (adecuar la suficiencia de los equipos docentes en cargos y/o dedicaciones), Investigación (incrementar número de proyectos disciplinares y su producción) y en Infraestructura y equipamiento (sobre todo informático) y Alumnos y Graduados (promover la participación de estudiantes en actividades de Investigación y extensión).

Resulta importante la cantidad de compromisos asumidos, y será objeto de un estudio posterior, evaluar si las instituciones demuestran en la segunda fase del primer ciclo tener capacidad de revertir los desvíos y cumplir total o parcialmente con ellos. A la fecha se han publicado las resoluciones de 20 carreras que lograron extender sus acreditaciones por otros 3 años.

¿Significará esto que los procesos de acreditación logran vencer la natural inercia y resistencia al cambio de este tipo de instituciones? ¿O en verdad lo que logra esto es la disponibilidad de financiamiento para implementar planes de mejora? Los procesos venideros y la capacidad de sostener las mejoras y superar el mero cumplimiento de los estándares de calidad seguramente ayudarán a responder estos interrogantes.

Referencias

Argentina. Honorable Congreso de la Nación Argentina (1995). Ley de Educación Superior N°24521. Publicada en el Boletín Oficial del 10-ago-1995. Número: 28204.

Argentina. Ministerio de Educación (2008). Resolución Ministerial N°786.

Argentina*. Ordenanza CONEAU 058/11.*

Argentina. Resoluciones CONEAU N°: 676/11, 660/12, 932/11, 979/15, 661/08, 207/15, 1212/15, 767/13, 358/13, 1221/12, 646/12, 136/12, 134/12, 476/12, 1222/12, 959/11, 029/12, 031/12, 678/11, 677/11, 034/12, 45/16, 32/12, 1227/12, 674/11, 033/12, 675/11, 030/12, 670/11, 027/12, 921/11, 1048/12, 1049/12, 696/11, 1179/15, 766/13, 930/11, 978/15, 420/13, 1230/12, 258/12, 1108/11, 759/11, 1176/15, 763/11, 1171/15, 643/12, 1089/12, 135/12, 133/12, 475/12, 477/12, 694/11, 714/13, 693/11, 1177/15, 833/13, 390/12, 861/12, 263/12, 1225/12, 265/12, 362/13, 754/11, 975/15, 955/11, 2017-00029850, 957/11, 2017-00029505, 545/12, 546/12, 191/13,105/1,970/15, 46/16, 49/16, 131/12, 390/12, 418/13, 671/11, 661/12, 692/11, 1174/15, 922/11, 976/15, 924/11, 977/15, 1228/12, 137/12, 672/11, 1107/11, 1226/12, 1103/11, 975/14, 12229/12, 297/12, 1104/11, 1220/12, 028/12, 1109/11, 673/1, 259/12, 762/11, 190/13, 189/13, 296/12, 299/12, 300/12, 389/12, 1224/12, 264/12, 699/11, 1172/15, 695/11, 1178/15, 647/12, 359/13, 959/11, 980/15, 960/11, 2017-34, 697/11, 180/15, 698/11, 1169/15, 1048/12, 1049/12, 132/12, 958/11, 2017-39, 956/11, 2017-50.
Disponibles en: http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones. [Fecha de consulta agosto a setiembre de 2017].

Argentina. Oloriz, M, Gei, A. (2008): "Los Procesos de Acreditación de Carreras de Ingeniería en Argentina: Análisis de los compromisos asumidos y los cambios efectivamente aplicados". VIII Coloquio de Gestión universitaria de América del Sur. (Asunción-Paraguay)

Argentina. Gei, A; Maldonado, M. E; Risiglione M.L. (2015):"Impacto del proceso de acreditación en las carreras de Ingeniería en Alimentos. Evaluación del grado de cumplimiento de planes de mejora en dos

ciclos consecutivos de acreditación". XV Coloquio de Gestión universitaria de América del Sur. (Mar del Plata – Argentina)

Argentina. Gei, A; Maldonado, M. E; Risiglione M.L. (2016): "Impacto de los procesos de acreditación en las carreras de Ingeniería Industrial de la República Argentina.". IV Congreso Iberoamericano de Gobernanza Universitaria. (Concepción-Chile)

Impacto regional en la probabilidad de terminar estudios superiores en Argentina

Autores: Calderón, Mónica Iris (UNCUYO - Facultad de Ciencias Económicas); **Zeballos, Wilson Daniel** (UNCUYO - Facultad de Ciencias Económicas).

Resumen: El sistema educativo de nivel superior en Argentina muestra que cada año ingresan nuevos aspirantes con la esperanza de convertirse en futuros profesionales en variados rubros, aunque sólo algunos de ellos conseguirán alcanzar el objetivo. El presente trabajo pretende poder identificar los determinantes más importantes que favorecen la consecución de un título de nivel superior, tratando de capturar posibles diferencias regionales para Argentina. Se piensa que es relevante analizar el nivel superior argentino teniendo en cuenta todas las regiones que lo componen, observando si existe alguna incidencia en el pronóstico de las probabilidades, el pertenecer a una u otra zona geográfica. Para estimar las predicciones es necesario realizar un análisis econométrico que permita conocer las probabilidades de terminar o no estudios superiores. A su vez, comprobar la influencia de los factores en las estimaciones probabilísticas. Para poder llevar a cabo el cotejo, se utilizarán los datos de la Encuesta Permanente de Hogares, que es suministrada por el INDEC. En la investigación se pretende detectar las características personales de los individuos encuestados, de su entorno y espacio geográfico, a fin de asociarlos a la mejora o no de la probabilidad de conseguir el éxito en la consecución de los estudios superiores.

Palabras clave: probabilidad- regional - terminar - estudios superiores

Texto completo:

Introducción

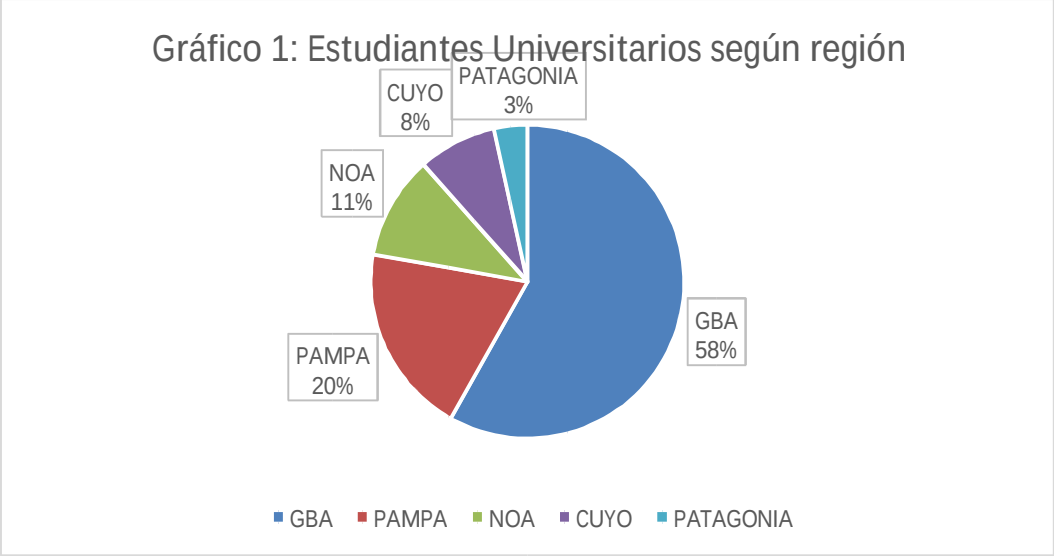
El sistema educativo de nivel superior en Argentina muestra que cada año ingresan nuevos aspirantes con la esperanza de convertirse en futuros profesionales en variados rubros, aunque sólo algunos de ellos conseguirán alcanzar el objetivo. Lo cierto es que parte de ese alumnado que logra insertarse en el campo de los estudios superiores, con el paso del tiempo y por diferentes razones, no consiguen finalizar su carrera, y termina desertando del sistema. El presente trabajo pretende poder identificar los determinantes más importantes que favorecen la consecución de un título de nivel superior, tratando de capturar posibles diferencias regionales para Argentina. Se piensa que es relevante analizar el nivel superior argentino teniendo en cuenta todas las regiones que lo componen, observando si existe alguna incidencia en el pronóstico de las probabilidades, el pertenecer a una u otra zona geográfica. Para estimar las

predicciones es necesario realizar un análisis econométrico que permita conocer las probabilidades de terminar o no estudios superiores. A su vez, comprobar la influencia de los factores en las estimaciones probabilísticas. Para poder llevar a cabo el cotejo, se utilizarán los datos de la Encuesta Permanente de Hogares, que es suministrada por el INDEC. En la investigación se pretende detectar las características personales de los individuos encuestados, de su entorno y espacio geográfico, a fin de asociarlos a la mejora o no de la probabilidad de conseguir el éxito en la consecución de los estudios superiores. Cabe destacar que la información a utilizar, corresponde los principales aglomerados del país, para el periodo 2007-2015.

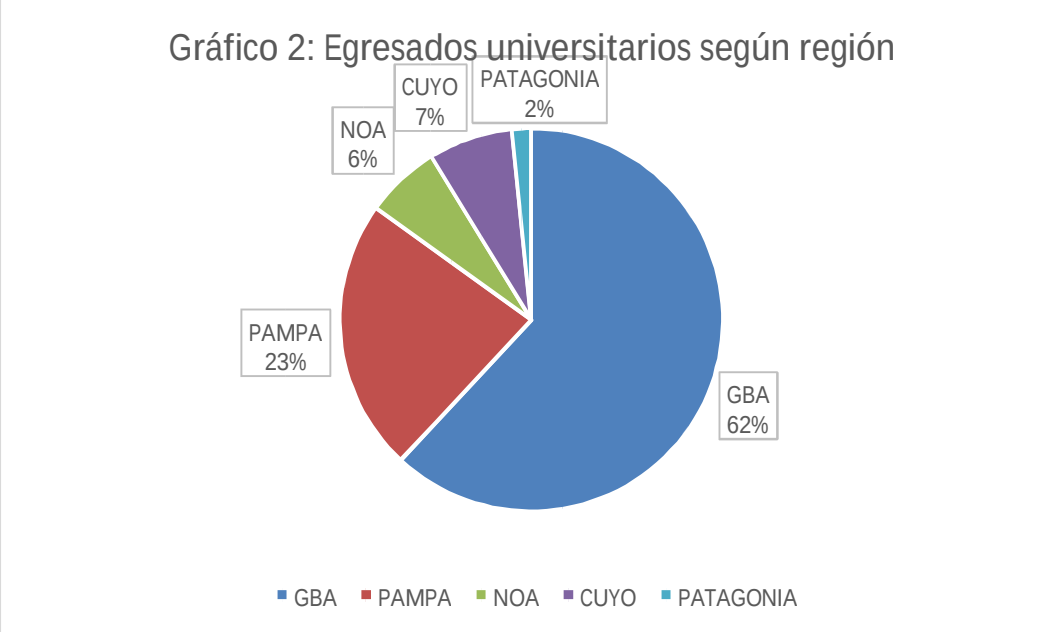
A partir de la aplicación del modelo PROBIT, las diferentes inclusiones de variables consideradas como relevantes para explicar el modelo, resultaron ser significativas. La predicción de las distintas probabilidades permite observar que la región de la Patagonia es la que presenta mayor probabilidad de terminar estudios superiores; esto puede estar asociado al hecho de que la relación de los porcentajes de estudiantes universitarios y egresados son los más bajos del país. Les siguen GBA y Cuyo con porcentajes un poco más bajos. En estos casos la cantidad de personas es mayor a la anterior. En tanto que la zona Pampeana y el NOA aparecen algo relegados respecto al resto. Asimismo, las estimaciones para Argentina como un todo, indicaron que a menor edad de las personas, en el modelo, los factores personales (o factores propios) son preponderantes; mientras que a mayor edad, los factores exógenos (o estructurales derivados del hogar) de cada individuo como la composición familiar, juegan un rol decisivo. En tanto que, al indagar sobre la situación conyugal, los resultados arrojaron que quienes contaban con una pareja se veían beneficiados respecto de los solteros. Surge de los pronósticos que las mujeres estudian y egresan en mayor proporción que los varones.

Marco estadístico global de las regiones

El objetivo de la investigación es cuantificar las diferencias regionales en Argentina para las probabilidades de terminar estudios universitarios. Para ello se brinda un panorama sobre algunas estadísticas de las personas que estudian por región y los egresados de las mismas. En el gráfico 1 se observa, como es esperable que el 58% de los estudiantes corresponden al Gran Buenos Aires (GBA), también se concentra el mayor número de universidades del país (más de 40 establecimientos públicos y privados). En segundo lugar, aparece la región Pampeana con el 20%, la cual aglomera las provincias de Córdoba, Santa Fe, La Pampa y Entre Ríos. Con porcentajes menores aparece la región NOA (11%) que incluye las provincias de Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, Salta y Jujuy; le sigue Cuyo (8%) con las provincias de Mendoza, La Rioja, San Juan y San Luís; la región con menor porcentaje de estudiantes de nivel superior es la Patagónica puesto que se trata de las provincias menos pobladas de Argentina, esto es Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego; el mismo alcanza sólo el 3%.



Fuente: Elaboración propia en base a Anuario de Estadísticas Universitarias 2011



Fuente: Elaboración propia en base a Anuario de Estadísticas Universitarias 2011

En el mismo sentido se presenta en GBA el mayor número de egresados, el gráfico 2 revela un porcentaje de 62. Conserva el segundo lugar la región Pampeana con un 23% de los egresados del país. Un aspecto interesante respecto de los egresados es el cambio en el orden de importancia de unas regiones respecto a otras. En este gráfico 2, Cuyo queda en tercer lugar con un 7%; seguido por NOA con el 6% pasando al cuarto lugar respecto a gráfico anterior. La región Patagónica apenas alcanza el 2% en sus valores de egreso. Esta descripción permite establecer la tendencia en cuanto a las probabilidades de terminar estudios superiores, puesto que en principio el contexto regional condicionada por la oferta educativa hace que las

posibilidades de ingresar, permanecer y egresar sean mayores según a la región a la que se pertenece.

A modo de indicador de eficacia ya se puede observar que las regiones con centros urbanos socioeconómicamente más importantes presentan mejores resultados en cuanto a la relación porcentaje de egresados respecto a porcentajes de estudiantes.

Interpretación econométrica del modelo PROBIT

Si bien para los modelos PROBIT no se puede diferenciar la influencia individual de los coeficientes asociados a las variables independientes, sino solamente la significatividad estadística de los mismos. En las estimaciones de estos para las distintas regiones, arrojaron resultados que muestran disparidad en las significatividad de las variables al pasar de una región a otra, esto podría estar indicando que existen diferencias entre los territorios considerados que implican variación al cambiar de uno a otro.

En el cuadro 1 se presenta una estimación probabilística general a través de un modelo PROBIT que incluye diferentes factores considerados como relevantes para la explicación de la terminación de una carrera de nivel superior incluyendo variables cualitativas como explicativas de las distintas regiones del país. Como se puede observar en el cuadro 1 todas las variables resultaron significativas para explicar el modelo. Un dato curioso que arroja la regresión es que los coeficientes estimados para cada una de las regiones son negativos. En cuanto al resto de los coeficientes muestran un comportamiento esperado respecto a su signo según lo indica la literatura complementaria abordada.

Cuadro 1: Estimación por PROBIT según regiones

> probit y edad sexo ecivil actividad edujefe decilgrup Reg_GBA Reg_NOA Reg_CUYO Reg_PAMPEANA Reg_PATAGÓNICA, noconstant

Variables	Coeficiente	Valor Crítico	P-valor
Edad	0,0978 *	13,17	0,000
Sexo	0,2938 *	6,81	0,000
Estado Civil	-0,3674 *	-7,64	0,000
Actividad	1,2205 *	23,53	0,000
Nivel ed. Jefe de hogar	0,0450 *	3,06	0,002
Grupo decíl de ingreso	0,0459 *	5,38	0,000
Región GBA	-4,1979 *	-16,77	0,000
Región NOA	-4,4450 *	-17,56	0,000
Región Cuyo	-4,2285 *	-16,85	0,000

Región PAMPEANA	-4,4092 *	-17,78	0,000
Región PATAGÓNICA	-4,0626 *	-16,1	0,000

* indica coeficientes significativos

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 2 se muestra el *output* de la regresión; para el caso de la variable Edad, se puede notar que fue significativa para casi todas las regiones con signo positivo, la excepción fue Cuyo donde no presentó relevancia estadística; siguiendo con las otras áreas se ve que la región Pampeana y GBA presentan los coeficientes más altos (0,12 y 0,13) mientras que las demás un tanto más bajas al 0,10 en promedio. Se podría pensar que el factor psicológico que implica mayor responsabilidad y madurez del alumno al incrementar su edad, es de mayor impacto en las primeras regiones, CABRERA, L. et al (2006).

En el caso de la variable Sexo los aglomerados GBA, NOA, Cuyo y la región Pampeana son las significativas; mientras la Patagonia no lo es. En Cuyo es donde el coeficiente es notablemente superior al resto con el (0,47), seguidos por el NOA (0,34), GBA (0,30) y Pampeana (0,23). Esto mostraría que las mujeres presentan mayor probabilidad de permanencia y posterior finalización de sus carreras en las regiones mencionadas, con una magnitud diferente según a la zona geográfica en que se encuentran. Consideraciones similares se encuentran en los estudios de FERREYRA (2007), DI GRESIA (2009), DAVIS (2015), entre otros.

Cuadro 2: comparación de estimaciones

Región / Variable	GBA	NOA	CUYO	PAMPEANA	PATAGÓNICA
Edad	0,1326 * (z=7,14)	0,0743 * (z=4,58)	0,0347 (z=1,76)	0,1234 * (z=10,04)	0,0889 * (z=3,80)
Sexo	0,3006 * (z=2,73)	0,3438 * (z=3,71)	0,4298 * (z=3,68)	0,2256 * (z=3,26)	0,2260 (z=1,58)
Estado civil	-0,3052 * (z=-2,44)	-0,4839 * (z=-4,59)	-0,5155 * (z=-4,01)	-0,2685 * (z=-3,44)	-0,4025 * (z=-2,73)
Actividad	1,0166 * (z=6,27)	1,4166 * (z=12,75)	1,3020 * (z=10,33)	1,2173 * (z=14,54)	1,0075 * (z=6,12)
Educación jefe hogar	0,1254 * (z=3,38)	-0,0167 (z=-0,51)	0,0568 (z=1,47)	0,0365 (z=1,50)	0,0500 (z=1,15)
Grupo decil de ingreso	0,0253 (z=1,14)	0,0866 * (z=4,40)	0,0562 * (z=-2,37)	0,0232 (z=1,74)	0,0929 * (z=3,48)

* indica coeficientes significativos

Fuente: Elaboración propia

El Estado Civil se presenta significativo en todas las regiones. Los coeficientes resultan ser

negativos en la totalidad de los casos relevantes, en donde sobresalen las regiones de Cuyo (-0,67); NOA (-0,48); con valores más bajos están la Patagonia (-0,40), GBA (-0,30) y Pampeana con el (-0,27). Tal como fue definida la variable para la estimación, se estaría dando el caso en que estar en pareja incrementa las chances de terminar los estudios superiores con sus respectivas diferencias según las regiones, esto asociado al factor denominado emocional que implica que el estudiante recibe la contención y aliento de su pareja ayudando a que pueda desempeñar con éxito sus estudios superiores, FERREYRA (2007).

Para la variable Actividad, en todos los casos resultó tener significatividad con coeficientes relativamente altos. NOA presentó la mayor magnitud con el (1,42) mientras que Pampeana fue de (1,22); y Cuyo (1,13). No ocurre así con GBA (1,02) y la Patagonia (1,01) donde sus coeficientes son menores al resto. Dado esto podría pensarse que el poseer un empleo y estar dentro del sistema educativo de nivel superior, favorece o incrementa las chances de terminar la carrera, en mayor magnitud en el NOA seguida por las demás. SALAS VELASCO (2003) encuentra los mismos resultados, dado que el trabajo del estudiante actuaría como un incentivo en la culminación de los estudios.

En el caso de la Educación del jefe de hogar, parece mostrarse como una variable poco relevante a nivel regional ya que sólo GBA resultó estadísticamente significativa con coeficiente positivo. La misma estaría indicando que en dicha región se presenta el efecto del fomento intergeneracional, donde el mayor nivel de enseñanza alcanzado por el adulto responsable termina trascendiendo en la educación de sus hijos, ya sea en mayor insistencia a que estudien, mayor seguimiento o en un mejor contexto de fomento, ALBERT VERDÚ
(1998).

La variable Decil representa la posición relativa del ingreso familiar per cápita respecto al aglomerado al cual pertenece el hogar, se presenta como relevante para las regiones Patagónica y NOA con (0,09). Está ligada al poder adquisitivo, lo cual indica que poseer mayores ingresos favorece a la finalización de los estudios superiores. En este caso las tres regiones mencionadas previamente son las que presentan este componente. Como se podía esperar, en la Patagonia se hace relevante esta variable, siendo que en dicha región se presentan los mayores ingresos per cápita del país y el número de establecimientos universitarios es el más bajo, a diferencia del gran número de GBA. Al haber relativamente pocas universidades para tan extensa región, se hace comparativamente más dificultoso el acceso a ellas. Esta apreciación se hace según lo informado en el Anuario de Estadísticas Universitarias (2011), es de esperar que el nivel socioeconómico tenga relevancia. Asimismo, CARD (1993) menciona que la proximidad del establecimiento de enseñanza respecto a la población demandante de educación superior, es un factor importante a tener en consideración.

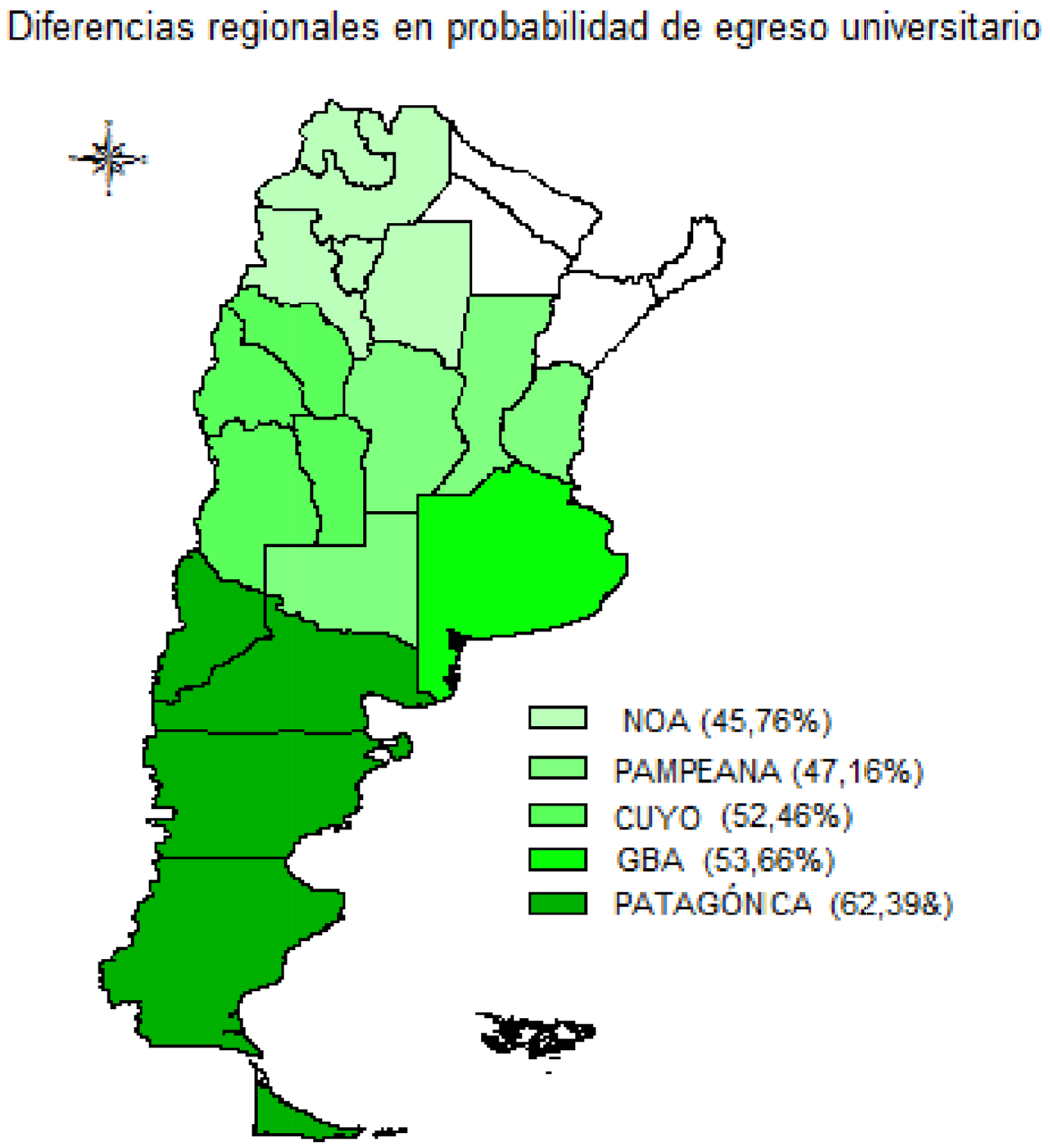
Es válido hacer un comentario sobre la exclusión de la región del noreste: si bien el trabajo trata sobre las diferencias regionales en la probabilidad de egresar del nivel superior, se ha tenido que omitir la región del noreste argentino (NEA) debido a la falta de información precisa que se desprende de la EPH, y en algunos casos hasta carencia de datos estadísticos relevantes. Los cambios implementados en la metodología de medición de esta fuente de información provista por el INDEC a partir del tercer trimestre de 2013 y los consecutivos hasta parte del 2014, dan muestra de que se afectaron los números correspondientes a los aglomerados que componen el NEA. Asimismo la ampliación de la base muestral presentó dificultades con respecto a la clasificación de la información lo cual resultó en datos que terminaron siendo poco precisos o que terminan siendo irrelevantes, ARAKAKI, A. (2016).

Análisis de las probabilidades estimadas

Hasta ahora, se realizó un análisis de cada una de las variables que explican la probabilidad de concluir estudios superiores, a continuación a partir del resultado del cuadro 1 se calculan las probabilidades propiamente dichas de terminar los estudios superiores para las

distintas regiones que componen el mapa de Argentina, controlando el resto de las variables explicativas con sus valores promedios.

Cartograma 1



Fuente: elaboración propia en base a datos de EPH - INDEC

El cartograma 1 permite visualizar las distintas probabilidades; la región de la Patagonia es la que presenta mayor probabilidad de terminar estudios superiores; esto puede estar asociado al

hecho de que la relación de los porcentajes de estudiantes universitarios y egresados son los más bajos del país. Es decir quienes logran iniciar carreras universitarias tienen mayor probabilidad de enfocarse para permanecer y egresar de las mismas. Los siguen GBA (53,66%) y Cuyo (52,46%) con porcentajes un poco más bajos. En estos casos la cantidad de personas es mayor a la anterior. En tanto que la zona Pampeana (47,16%) y el NOA (45,76%) aparecen relegados respecto al resto.

Conclusiones

La decisión de continuar con una formación profesional está ligada a los conceptos de demanda educativa por consumo o por inversión en capital humano; aunque las investigaciones predominan en esta última principalmente. Al momento de acceder al nivel superior los costos de oportunidad toman relevancia considerable. Los costos directos que se están dispuestos a afrontar están ligados en su mayoría a la condición socioecómica de la familia del individuo. Mayor disponibilidad de fondos económicos o acervo cultural permite a la persona poder acceder a mayor nivel de educación con mayor calidad, como lo refleja el cotejo econométrico realizado; al igual que la consecución de la graduación se concentra en las familias en mejor posición económica representados por los deciles de ingreso. La EPH cuenta con información diferenciada de los principales aglomerados del país de los que se extrajeron los más importantes o relacionados con la persistencia en la educación superior. La realización del filtrado de datos fue necesario para tener datos más precisos. Al revisar la literatura sobre la metodología implementada por la EPH se toma la resolución de excluir a la región del noreste argentino (NEA) por considerarse poco estable debido a los importantes cambios en las envolventes de dicha región; la exclusión de NEA alcanza los porcentajes estadísticos sobre el número de estudiantes y egresados en Argentina

Antes de interpretar los modelos de probabilidad estimados se realizó una descripción estadística, a partir de los anuarios de la SPU, para observar las posibles diferencias regionales en Argentina en cuanto a porcentajes de estudiantes y egresados. Como era esperable el mayor peso en ambos indicadores lo presenta la región del Gran Buenos Aires; seguido por la región Pampeana. Ambos aglomeran más del 80% de los que estudian y egresan en el país. El tercer lugar, en cuanto a estudiantes le corresponde a NOA seguido por Cuyo; la relación se invierte al ver los porcentajes de graduados. Si se tiene en cuenta la baja densidad poblacional de la Patagonia se comprueba que el porcentaje de estudiantes y egresados es el menor de Argentina.

A partir del análisis empírico de los modelos PROBIT aplicados, las diferentes inclusiones de variables consideradas como relevantes para explicar el modelo, resultaron ser significativas para la mayoría de los grupos etarios. Las estimaciones indicaron que a menor edad de las personas, en el modelo, los factores personales (o factores propios) son preponderantes, es decir, la propia motivación de la persona desempeña un papel importante. Mientras que a mayor edad, los factores exógenos (o estructurales derivados del hogar) de cada individuo como la composición familiar, juegan un rol decisivo. Para los más jóvenes son significativos el sexo, el estado civil y la actividad laboral; en tanto que para los más grandes en edad (>25 años) son explicativos la educación formal del jefe familiar y el grupo socioeconómico representado por el decil de ingreso que además de tener relevancia en las estimaciones, se pudo ver que los individuos con mejor posición económica tienen mayor presencia y egreso del nivel superior respecto de sus pares de menores recursos económicos.

Asimismo, se puede concluir que mientras mayor nivel de adultez se es más responsable y la

capacidad de relacionarse con su entorno es mejor, es decir que lo denominado como componente psicosocial adquiere relevancia. Similares conclusiones fueron realizadas por FERREYRA (2007) cuando expresa:

> *"…uno también podría plantearse que a causa precisamente de esas mayores responsabilidades sean los alumnos más grandes los más motivados, aprovechando al máximo cada minuto invertido en estudiar y por tanto muestren mejor rendimiento…"*

En tanto que al indagar sobre la situación conyugal, los resultados arrojaron que quienes contaban con una pareja se veían beneficiados respecto de los solteros, esto se puede explicar por el lado del aspecto emocional y la contención que genera la pareja, sobre el individuo de la muestra, que alienta a que este pueda ser persistente y desempeñarse en sus estudios.
Respecto a este tema también FERREYRA (2007) menciona:

> *"Una de las hipótesis discutidas es que los alumnos casados serían personas felices y con mayor contención afectiva por lo cual, tal vez posean mayor capacidad de concentración para incorporar nuevos conocimientos."*

Sobre lo mismo, GIOVANOLI (2002) indica que los solteros pueden tener mayor riesgo de desertar respecto a los casados:

> *"… existe también el efecto del "costo de oportunidad del tiempo", supuestamente menor para los solteros que para los casados, que juega incrementando el riesgo de abandono. Este último efecto sería el que domina."*

Para el periodo seleccionado (2007-2015) se muestra que las mujeres estudian y egresan en mayor proporción que los varones. Esto también se comprueba desde el modelo probabilístico. Aunque esto no es una novedad, diferentes estudios revelan que el género femenino perteneciente a los estratos medios y altos es más favorecido para la dedicación al estudio y las profesiones; especialmente en las carreras relacionadas con la educación y la atención de la salud (magisterio, enfermería). Distinta es la situación de las mujeres pobres que sufren mayor desatención abocadas fundamentalmente a tareas domésticas. En la presente investigación se hace el análisis de quienes acceden a la universidad que en un porcentaje importante pertenece a los estratos medios y altos; por ello los deciles muy bajos (1, 2, 3) prácticamente se encuentran excluidos.

A partir de los resultados obtenidos de la estimación describen los factores que más repercuten en la finalización de los estudios superiores pero la otra cara de la moneda son aquellos que no alcanzan a hacerlo y quedan en el camino. Se pueden generar cuestionamientos a partir de lo obtenido anteriormente, sobre las posibles políticas que las instituciones pueden tener en consideración para lograr mejorar la eficiencia educativa.

Referencias bibliográficas

ALBERT VERDÚ, C. (1998). La persistencia en la Consecución de un Título Universitario. La Demanda de Educación Superior en España 1977-1994. Recuperado el 24 de mayo de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/39131503_La_demanda_de_Educacion_Superior_ en_Espana_1977-1994. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Salamanca, España. Centro de Publicaciones.

ARAKAKI, A. (2016). Cambios recientes en la Encuesta Permanente de Hogares. Análisis de

las actualizaciones de las proyecciones poblacionales y muestra maestra. Recuperado el 15 de Junio de 2017 de http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/02/CEPED-DT22-Arakaki.pdf

CABRERA, L. et al (2006). El Problema del Abandono de los Estudios Universitarios. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. (pp. 171-195)

DAVIS, K. (2015). Access and Equity: California Master Plan For Higher Education and Disadvantaged Student Success. Recuperado el 7 de Julio de 2015 de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557142.pdf. Faculty of California State Polytechnic University Pomona. California.

DI GRESIA, L. (2009). Educación Universitaria: Acceso, Elección de Carrera y Rendimiento. (Tesis Doctoral). Recuperado el 2 de junio de 2016 de www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctorado/tesis/tesis-di-gresia.pdf&ved=0ahUKEwiBzYzsmYLOAhWCGZAKHQOrAOkQFggdMAE&usg=AFQjCNGDOvtj9xB0ko-he2ujogDXLsB1_g. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

ENCUESTA PERMANENTE DE HOGARES. INDEC. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de http://www.indec.gov.ar/bases-de-datos.asp.

FERREYRA, M. (2007). Determinantes del Desempeño Universitario: Efectos Heterogéneos en un Modelo Censurado. (Tesis de Maestría). Recuperado el 3 de julio de 2016 de http sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33436/Documento_completo.pdf?sequence=1. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

GARCÍA DE FRANELLI, A. (2014). Rendimiento Académico y Abandono Universitario: Modelos, Resultados y Alcances de la Producción Académica Argentina. Centro de Estudios de Estado y Sociedad- Revista Argentina de Educación Superior. Volumen 8. Recuperado el 26 de mayo de 2016 de http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf.

GIOVAGNOLI, P. (2001). Determinantes de la Deserción y Graduación Universitaria. (Tesis de Maestría). Recuperado el día 26 de mayo de 2016 de http sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33436/Documento_completo.pdf?sequence=1. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

GUJARATI, D. y PORTER, D. (2010). Modelos de regresión de respuesta cualitativa. En Econometría (Quinta edición, pp. 566-580). D.F., México. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

SALAS VELASCO, M. (2003). Educación Superior y Mercado de Trabajo. España. Editorial Grupo Editorial Universo

---

Influencia de las capacidades profesionales de los egresados de la carrera de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú, en la inserción y desempeño laboral, periodo 2013 al 2015.

Mendoza Aquino, Julio César ; Cantero Lusardi, Willian Yuyil ; Rojas Aquino**, Arnaldo Antonio ; Cuevas**, Myriam Flor

Resumen: Resumen

El trabajo, fue realizado con el objetivo de analizar si las capacidades profesionales influyen en el Desempeño Laboral y la Captación de Empleos de los egresados de la carrera de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad nacional de Caaguazú. Los problemas que generaron el estudio se resumen en: el desafío encontrar un perfil profesional para incorporación en las empresas ya sea privadas como públicas, acertar una persona quien sea realmente correcta y apta para un cargo, hoy día es considerada toda una fortuna el talento humano. Para abordar el tema y responder a los objetivos se procedió a la revisión de literatura existente y la realización de un trabajo de campo. La metodología utilizada en lo que respecta al tipo y nivel de investigación es de carácter cuali-cuantitativo y descriptivo, el diseño de investigación es del tipo transversal; la población de estudio está compuesta por todos los egresados de la FCE (UNC@); La muestra es de tipo no probabilística y abarca un subgrupo tipo sujetos voluntarios, para lo cual se encuesto a 100 egresados y 10 empleadores. Tras el terminó del trabajo, se pudo comprobar que las capacidades influyen en el desempeño laboral y captación de empleos de los egresados de la carrera de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad nacional de Caaguazú.

Palabras clave: Inserción laboral, perspectiva laboral.

Texto completo:

Introducción

El estudio sobre la inserción laboral de los graduados de la Carrera de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú, constituyen un estudio muy importante para la sociedad de la Ciudad de Coronel Oviedo, sin embargo no han sido muchos los estudios que han abordado este tema en particular.

El análisis de la inserción laboral se trata de un tema complejo que aborda una amplia variedad de cuestiones como la educación, la empresa, la motivación, entre otras. El trabajo tiene como objetivo principal, exponer la cantidad de graduados de la carrera insertados laboralmente en la ciudad de Coronel Oviedo desde el año 2013 al 2015, para la realización del estudio se realizó una encuesta a una cantidad de 100 personas, pertenecientes a los egresados de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú.

El estudio contempla nueve capítulos conducentes a enmarcar los conceptos necesarios para la comprensión del tema: el primero se encarga de los aspectos introductorios al tema a investigar cómo ser título del trabajo, objetivo general y específicos, planteamiento del problema y justificación de la investigación, los capítulos dos, tres, cuatro y cinco abarcan lo referente a los antecedentes históricos del tema de estudio, las bases teóricas de la economía, la situación laboral de los jóvenes universitarios y los jóvenes y la inserción laboral en América Latina entre otros.

El capítulo seis corresponde al rigor metodológico a tener en cuenta para este caso de estudio de carácter no experimental, transaccional, no probabilístico con una muestra de tipo sujetos voluntarios.

Y por último los capítulos restantes el de análisis y resultados donde se prueba los objetivos de estudio, el de conclusiones donde se determinó que los egresados aspiran a un trabajo digno y bien remunerado ya que las tres cuarta parte de los encuestados han afirmado que existe una perspectiva laboral mucho mayor antes de ser graduados. Todos estos componen el trabajo de investigación realizado para el presente período.

Desarrollo

1. Inserción laboral

La sociedad contemporánea se encuentra sometida a constantes y aceleradas transformaciones que afectan al mercado laboral, un ejemplo de ello, es el aumento de la población económicamente activa (PEA), la cual tuvo una tasa de crecimiento anual del 2.73% entre el 2000 y 2010 a nivel nacional, otro de los cambios actuales fue el aumento de la población femenina activa que tuvo una tasa de crecimiento entre el 2000 y 2010 de 3.15% anual, asimismo, se agrava la flexibilización de las relaciones laborales, la desigualdad en el grado de desarrollo de las diferentes regiones y una competitividad creciente a nivel internacional, entre otros vaivenes. (Pérez, 2002).

Estos cambios generan nuevos patrones de operatividad y exigencias en torno a las dinámicas laborales. Blanco, considera que estos cambios han transformado el mercado laboral en uno que se pudiera considerar como un mercado laboral globalizado, diferenciado y especializado en el que la eventualidad, la precariedad y el paro son problemáticas constantes evitando la estabilidad y el pleno empleo de los jóvenes en el mundo de trabajo. (Blanco, 2005).

En relación con lo anterior, el hecho de acceder a una ocupación es cada vez más complejo siendo un momento clave la inserción laboral la cual es "el acceso al empleo y el desarrollo de trayectorias laborales que han de desembocar en teoría, en una inserción laboral plena, donde se adquiere un trabajo a tiempo total, estable y acorde con la formación adquirida" (Figuera, 2001).

Asimismo, es la etapa cuando un individuo potencializa y demuestra sus aptitudes como estrategia para la obtención de un trabajo. Fournet, asevera que la inserción laboral es un proceso con cierta duración de tiempo "hablar de inserción no está referido a la simple descripción del período que separa la decisión de entrar en la vida activa y el primer empleo, sino a la realización de un proyecto: la inserción no es un acontecimiento cuasi-instantáneo, sino un proceso más o menos lento" (Fournet, 2002).

Asimismo, Romero, agrega que se debe considerar la capacidad de saber mantenerse laboralmente para considerar una plena inserción: "la inserción laboral incluye tanto la incorporación de la persona a un puesto de trabajo como el mantenimiento del mismo. Actualmente, dentro de la problemática del paro y de la inserción, hay que tener en cuenta ambos factores, ya que, además de la dificultad para encontrar un trabajo, el otro gran problema reside en la capacidad para mantenerlo". (Romero, 2004).

1. Factores que impactan en el proceso de la inserción laboral

La inserción laboral es un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, desde las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral originándose un encuentro efectivo entre la empleabilidad y la ocupabilidad. (Bisquerra, 2003)

La empleabilidad se refiere a la probabilidad de inserción laboral mediante las características que presentan las personas que buscan una vacante. Otra definición describe la empleabilidad como "la oportunidad del trabajador a acceder a un empleo que cumpla con sus expectativas, con su formación y con su trayectoria profesional", (Orgemer, 2002). Por otra parte, la ocupabilidad hace referencia a la posibilidad de inserción dependiendo de las oportunidades en el mundo laboral. En resumen, la empleabilidad está enfocada en la persona y su aprendizaje y la ocupabilidad está enfocada al contexto (Blanco, 2005).

Montané, señala que la inserción puede optimizarse interviniendo en los procesos de inserción del individuo a emplearse (empleabilidad) y mejorando las ofertas de empleo (ocupabilidad), el autor

determina que la valoración del bagaje del demandante, las características del mercado y las operatividades, son factores ineludibles para llevar a cabo el proceso de inserción. Donde el bagaje del sujeto a trabajar, las técnicas y procesos para la inserción, trabajan para lograr cubrir con las exigencias del mercado laboral. (Montané, 2003)

2. **Características Metodológicas**

La investigación es de tipo cuali-cuantitativa porque se busca describir, comprender y representar de manera porcentual el fenómeno estudiado. Sampieri (2010).

La investigación es de nivel descriptivo porque solo se detallan los hechos tal cual como se producen. Sampieri (2010).

La investigación es de carácter no experimental porque estudia los hechos en forma natural sin manipular las variables. Es retrospectivo porque se estudian hechos del pasado. Sampieri (2010).

La población está constituida por todos los egresados de la Carrera de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú durante el año 2013 – 2015. La muestra es de tipo no probabilística y abarca un subgrupo de tipo Sujetos voluntarios, la misma fue seleccionada a criterio del investigador obedeciendo al carácter arbitrario del tipo de muestreo para lo cual se encuestará a 100 (cien) egresados de la carrera estudiada y 10 (diez) empleadores de los mismos.

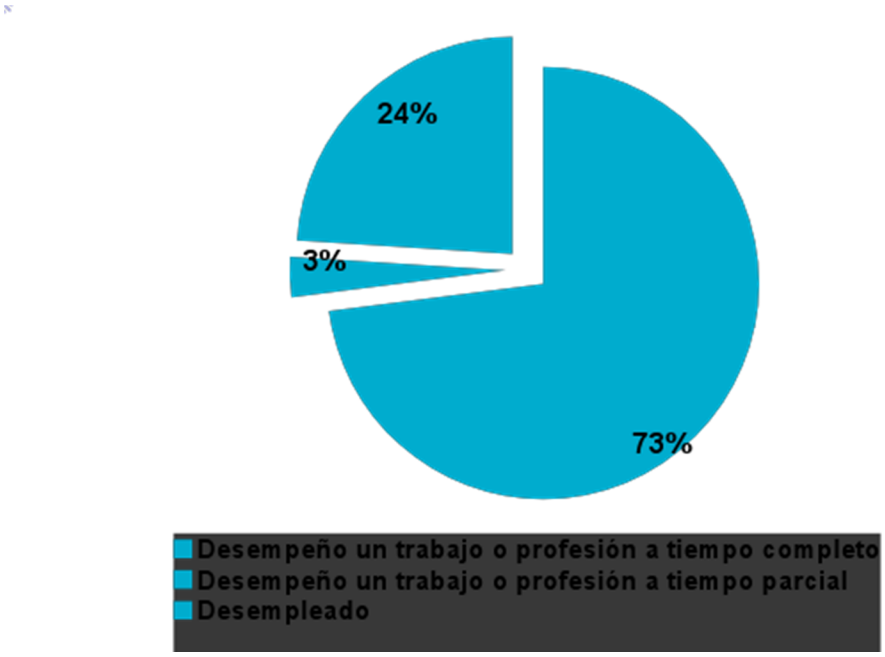
Resultados

Tabla 1 – Situación laboral de los egresados

Variables	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Trabajo o profesión a tiempo completo	73	73%
Trabajo o profesión a tiempo parcial	3	3%
No trabaja	24	24%
Total	**100**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 1 – Situación laboral de los egresados



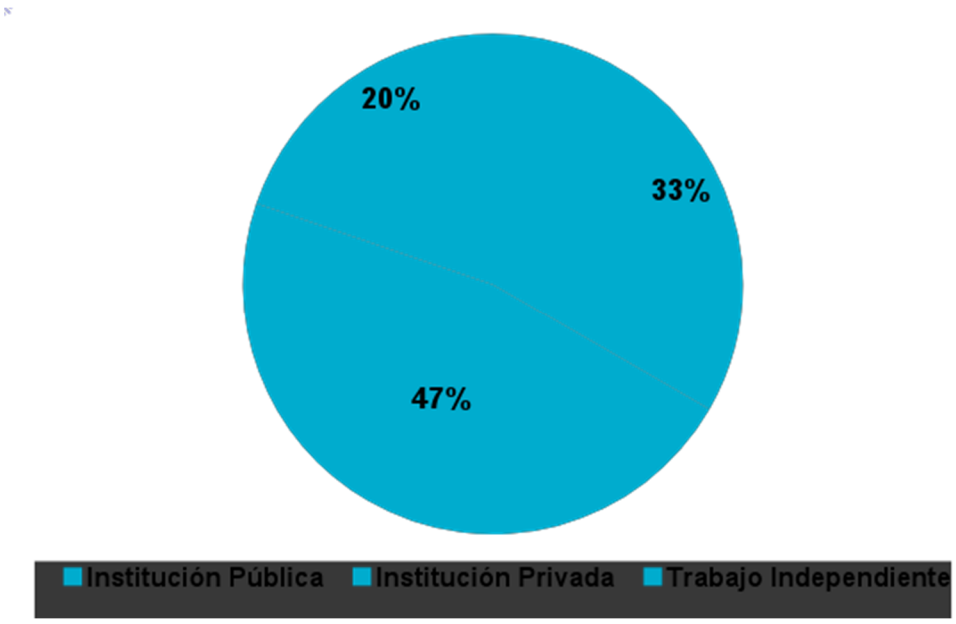
En cuanto se consultó en que situación laboral se encontraban actualmente el 73% han afirmado que desempeñan un trabajo o profesión a tiempo completo, otros 3% desempeñan a tiempo parcial y un 24% afirmo que es desempleado.

Tabla 2 – Tipo de institución donde se desempeñan los egresados

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Institución Privada	36	47%
Institución Pública	25	33%
Trabajo Independiente	15	20%
Total	**76**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 2 - Tipo de institución donde se desempeñan los egresados



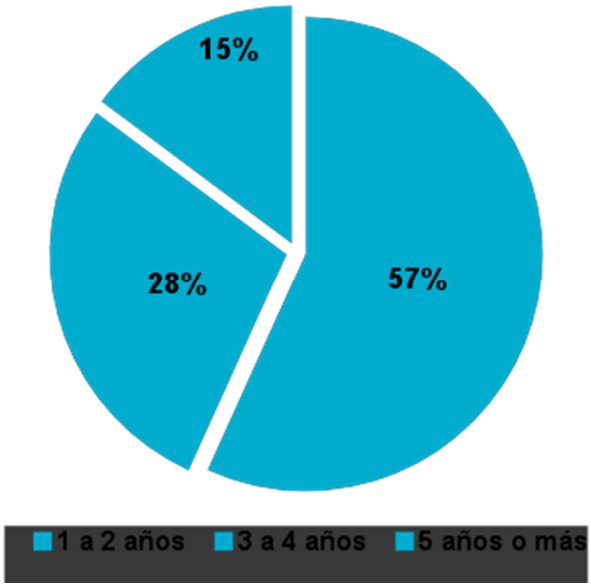
El 47% de los egresados encuestados han dicho que pertenecen a una institución privada, un 33% a instituciones públicas y otros 20% afirmaron tener trabajos independientes.

Tabla 3 - ¿Cuánto tiempo hace que trabajas?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
1 a 2 años	44	57%
3 a 4 años	21	28%
5 años o más	11	15%
Total	**76**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 3- ¿Cuánto tiempo hace que trabajas?



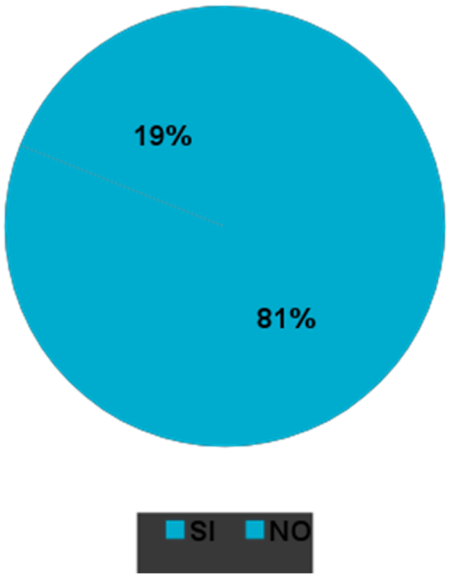
Cuando se consultó si cuanto tiempo hace que viene trabajando el 57% afirmaron el tiempo de estar trabajando entre 1 a 2 años, otros 28% entre 3 a 4 años y un 15% 5 años o más.

Tabla 4 - ¿Crees que te ha servido tu título profesional para conseguir trabajo?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	81	81%
No	19	19%
Total	**100**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 4 -¿Crees que te ha servido tu título profesional para conseguir trabajo?



El 81% de los egresados encuestados de la FCE UNC@ han afirmado que el titulo recibido han servido para conseguir trabajo, mientras que el 19% no consideran los mismo ya que no les sirvió para conseguir trabajo.

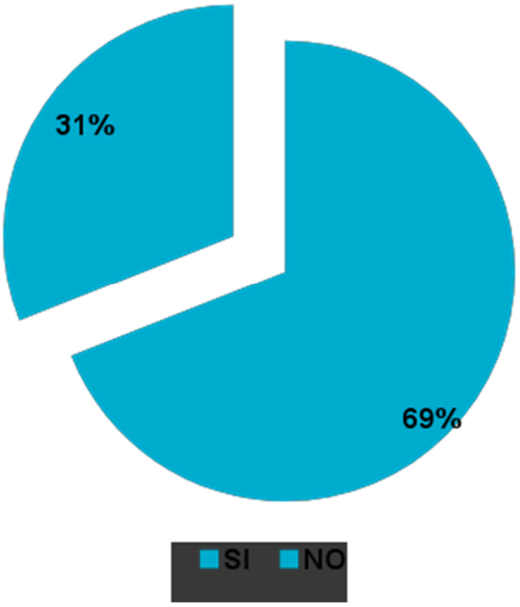
Tabla 5 – En base a los conocimientos recibidos en la Facultad. ¿Te sientes más competitivo que los demás profesionales de tu área?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Si	69	69%
No	31	31%

Total	**100**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 5 - En base a los conocimientos recibidos en la Facultad. ¿Te sientes más competitivo que los demás profesionales de tu área?



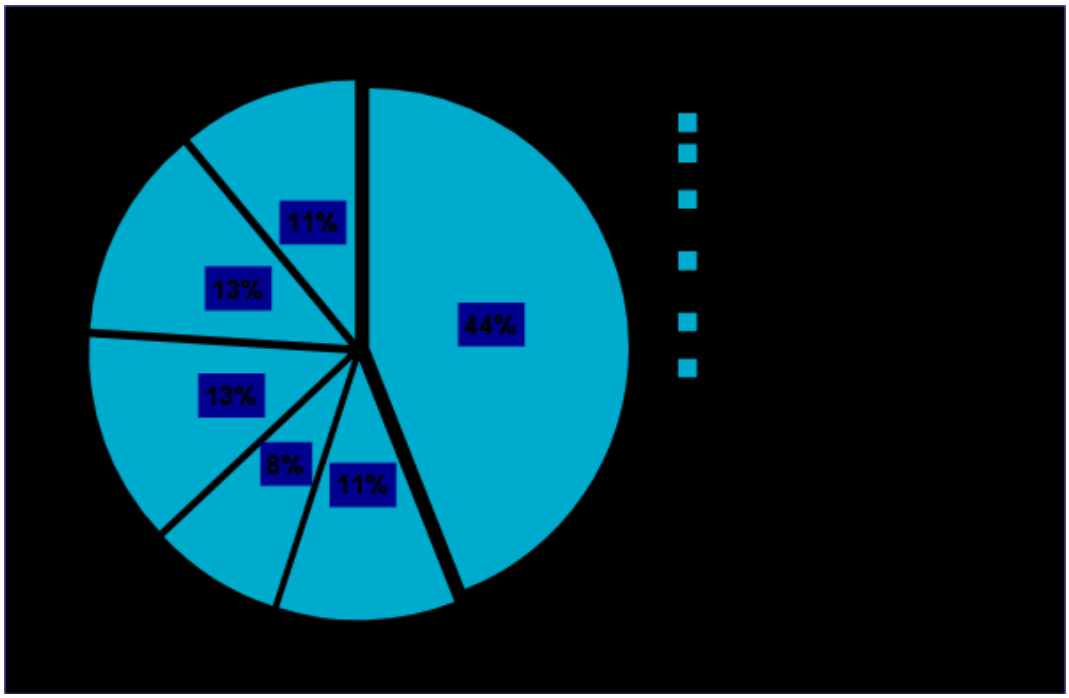
Del total de los encuestados el 69% afirma estar mejor preparado que la competencia, y que dicha preparación lo torna más competitivo, mientras que el 31% no afirma esto.

Tabla 6 - ¿A qué problemas se enfrentó para encontrar empleo?

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Falta de experiencia	44	44%
Saturación del mercado	11	11%
Baja valoración de la titulación obtenida	8	8%
Dificultad en el proceso de selección	13	13%
Trabajos pocos motivadores	13	13%
Otros	11	11%
Total	**100**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 6- ¿A qué problemas se enfrentó para encontrar empleo?



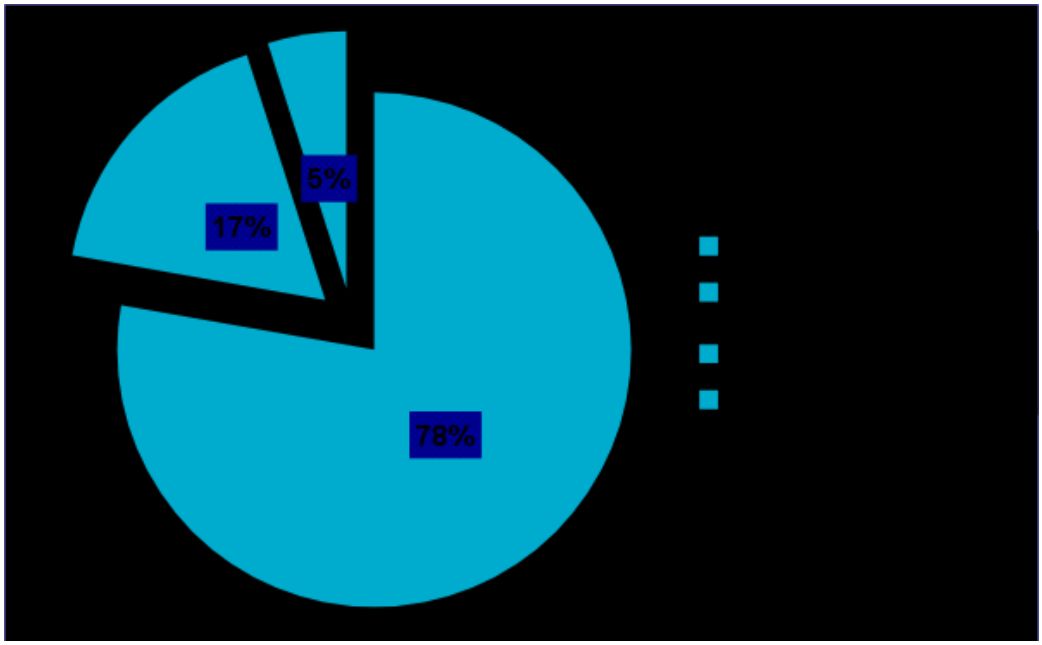
Cuando se consultó a los egresados si cual fue los problemas a que se enfrentó para encontrar empleo y el 44% han afirmado que es la falta de experiencia, un 13% se enfrentó a la dificultad en el proceso de selección, otro 13% a trabajos poco motivadores, un 11% a la saturación del mercado, un 8% a la baja valoración de la titulación obtenida y un11% por otros problemas.

Tabla 7 –Forma accedieron al empleo

Variables	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Relaciones personales	59	78%
Presentación personal o envío de CV	13	17%
Respuesta a anuncio de trabajo	4	5%
Agencia de empleos	0	0%
Total	**76**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 7 –Forma accedieron al empleo



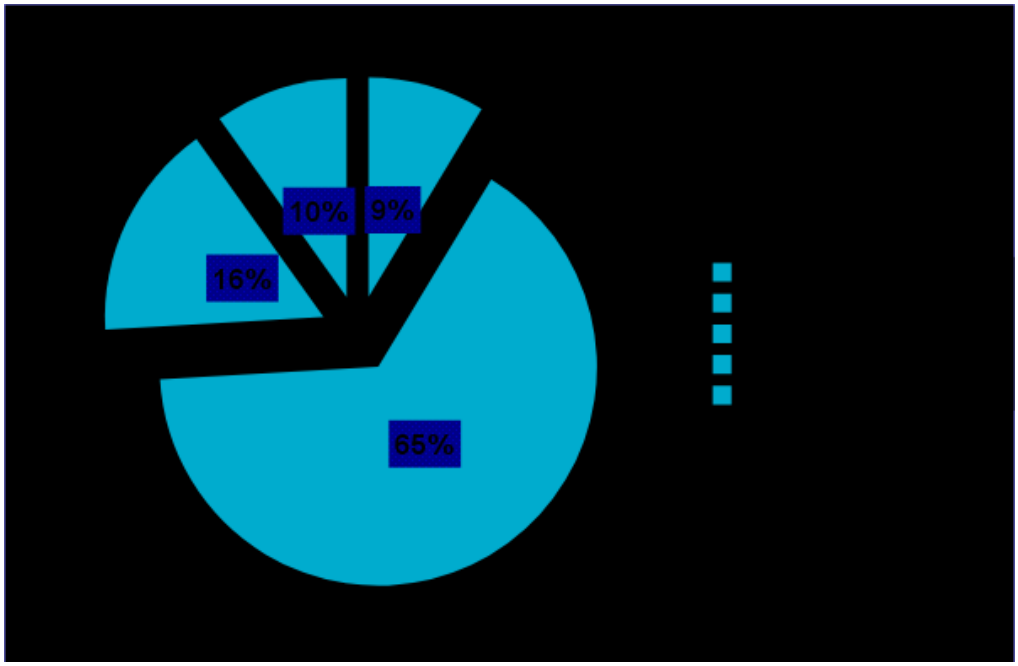
Cuando se consultó a los encuestados si cual fue el modo en que encontró su empleo actual el 78% ha respondido a través de relaciones personales, otros 17 % a través de presentación personal o envío de CV, mientras que el 5% a través respuesta a anuncio de trabajo.

Tabla 8 – Valoración de satisfacción del empleo actual

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Bastante satisfecho	12	16%
Muy satisfecho	8	10%
Satisfecho	49	65%
Poco satisfecho	7	9%
Nada satisfecho	0	0%
Total	**76**	**100%**

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 8- Valoración con la satisfacción del empleo actual



Del total de los egresados encuestados el 65% se encuentran satisfechos con su empleo actual, un 16% bastante satisfechos, otro 10% muy satisfechos y mientras que 9% se encuentran poco satisfechos con su empleo actual.

Conclusiones

El objetivo principal de la investigación era analizar si las capacidades profesionales influyen en el Desempeño Laboral y la Captación de Empleos de los egresados de la carrera de Ciencias Contables de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad nacional de Caaguazú, para tal efecto se procedió al análisis planteado en el capítulo primero y se pueden realizar las siguientes conclusiones.

Respondiendo al primer objetivo específico que buscaba "conocer las razones por las que las empresas contratan a los graduados de la Facultad de Ciencias Económicas ", para el período de estudio se pudo identificar el objetivo a través de las respuestas obtenidas con preguntas abiertas hechas por la investigadora y se destacan las siguientes: Se pudo conocer que las razones por las que las empresas prefieren a los graduados de la FCE es por el entusiasmo y motivación con las que llegan con el deseo y ganas de aprender más y hacerse valer en su trabajo. Porque los graduados quieren destacarse y se esfuerzan al máximo en todo los que se les mande.

Para el objetivo segundo de la investigación que planteaba " identificar si existe buen desempeño de sus funciones de los egresados de la Facultad de Ciencias Económicas " se obtuvo el siguiente resultado a través de preguntas abiertas hechas por la investigadora, las respuestas obtenidas de manera a

responder tal objetivo es la siguiente los Contadores egresados de la FCE de la Universidad Nacional de Caaguazú realizan un buen desempeño de sus funciones, demostrando una mayor capacidad de generar compromiso, y tienen un interés, dinamismo y motivación elevado.

Para el objetivo tercero que planteaba "conocer el índice comparado de incorporación de los egresados de la Facultad de Ciencias Económicas, en empresas privadas y públicas" gracias a la encuesta realizada a egresados de la FCE de la UNC@ se puede concluir que el 47% de los egresados pertenecen a instituciones privada, un 33% a instituciones públicas y otros 20% afirmaron tener trabajos independientes. Por lo que el índice de incorporación en empresas privadas es mayor que el resto.

Por todo lo expuesto, se acepta la hipótesis de investigación planteada.

Referencias

- Abdala, E. J. (2005). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva.* Montevideo:: CINTERFOR/OIT.
- Blanco, J. (2005). *El Prácticum en los Estudios Pedagógicos.* México: Ed.
- Bunk, G. (2002). *"La transmisión de las competencias de la formación y Perfeccionamiento profesionales", Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.* Madrid.
- Calvo, M. (2005). *Formador ocupacional, formador de formadores.* España: Mad.: Ed.
- Figuera, P. (2001). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo,.* Barcelona: : EUB.
- Fontana, M. (2003). *Formación y orientación laboral.* Barcelona: : ED. Akal. .
- García Montalvo, J. (2005). *Los graduados universitarios y el mercado laboral: el ajuste temporal y competencial entre egresados y puestos de trabajo. .* Madrid: : Mimeo.
- Gómez, M. (2000). *El mercado de trabajo para los jóvenes universitarios recientes. .* Argentina: Caseros: Universidad de Tres de Febrero.
- González, J. y. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Final Repport. Phase One.* Bilbao: : Universidad de Deusto.
- Hawes, G. y. (2005). *Construcción de un perfil profesional.* México: Ed.
- Martínez, M. R. (2000). *"Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral".* Madrid.: Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, núm. 25.
- Mason, W. S. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* NY: Ed.
- McConnell, C. R. (2006). *Economía Laboral Contemporánea.* España. : McGrawHill,.
- Mertens, L. (2001). *Labour Competence: Emergence, Analytical Frameworks and Institutional Models. .* Montevideo:: Cinterfor/ILO.
- Montané, J. (2003). *Orientación ocupacional.* Barcelona: CEAC.

- Orgemer, G. (2002). *Enciclopedia de los Recursos Humanos.* Madrid: : Artegraf.
- Pérez, E. (2002). *Programa De Formació Per A La Inserció Laboral.* Barcelona: : CEAC.
- Romero, V. P. (2004). *Inserción Ocupacional. .* Barcelona: Altamar.
- Sampieri, H. (2010). Metodología de la investigación. México; McGraw Hill.
- Santomé, N. (2004). *Información y orientación para la inserción laboral. El mercado de trabajo.* España:: Ideas Propias.

La Calidad de la Educación Superior: Opiniones y Mediciones. Un abordaje estadístico

Autores: Colombo, Ma. de la Paz (Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Económicas); **Mollo Brisco, Gabriela F** (Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Económicas).

Resumen: Las universidades se posicionan como pilares fundamentales en los cuales se sustenta un nuevo modelo de sociedad y, por ello, asegurar la calidad de la educación superior, se transforma en una dimensión ineludible sobre la cual trabajar. Sin embargo, pese a la proliferación de estudios sobre ésta, aún existen dificultades para arribar a una única conceptualización de la misma. Este trabajo pretende avanzar en la identificación de aquel concepto de calidad educativa con el que los docentes de universidades públicas argentinas se sienten más representados y cuáles perciben que son sus factores determinantes. Así también se espera constatar si existe o no relación entre los conceptos declarados y los reales subyacentes. Para lograr el objetivo se encuestaron a 1085 profesores. Los resultados, arribados luego de la aplicación de diferentes modelos estadísticos, evidencian que, en su mayoría, los encuestados adhieren a una noción de calidad moderna e innovadora –vinculada al poder transformador de la educación universitaria- y consideran que son los factores relacionados con su mismo claustro los que más impactan sobre la misma. Finalmente se pudo corroborar que no parece existir asociación entre los conceptos de calidad reales y los declarados por estos actores fundamentales del sistema universitario.

Palabras clave: calidad educativa, educación superior, gestión universitaria, determinantes de la calidad, universidad.

Texto completo:

Introducción

La permanente expansión de la matrícula universitaria así como un contexto global, interrelacionado e interdependiente, competitivo y cambiante, le demanda actualmente a las Instituciones de Educación Superior un rol activo y proactivo para hacer frente a un modelo de sociedad fundado sobre las bases del saber y el conocimiento. En este marco, asegurar la calidad de la enseñanza se transforma en una dimensión ineludible a abordar si se espera que las universidades sean capaces de dar respuesta efectiva a estas a necesidades. Sin embargo, un primer obstáculo se presenta dado que, por tratarse de un concepto polisémico y pluridimensional, existen dificultades para arribar a una conceptualización del término "calidad" -y a una definición de sus factores determinantes- que logre homogeneizar o congregar las opiniones de todos los agentes involucrados en el proceso formativo.

El presente trabajo se propone presentar un análisis descriptivo construido a partir de las opiniones y percepciones de profesores de universidades públicas argentinas acerca de lo que es la calidad de la enseñanza universitaria así como de los elementos que la condicionan. Asimismo se busca constatar si los

conceptos declarados y los reales subyacentes en estos docentes sobre la misma se hallan en sintonía o se encuentran en conflicto pues, resulta imperativo, precisar un punto de partida realista que permita comenzar a avanzar sobre programas y estrategias específicas erigidas sobre bases, nociones y visiones compartidas y consensuadas que permitan orientar la acción hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Se ha considerado que las percepciones los docentes permiten una aproximación cualitativa a la medición y evaluación de los determinantes bajo análisis, lo cual es definitivamente útil para el diseño de políticas tendientes a optimizar este aspecto del sistema educativo universitario. En este marco, parece justo y razonable atribuirles, un grado de conocimiento y una capacidad de análisis tales que les sitúan en condiciones idóneas para interpretar con acierto cuáles son las variables que actúan como factores de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El artículo se encuentra organizado en tres apartados: el primero plantea el marco conceptual sobre el que se trabajó a lo largo de la investigación y a partir de cual se operativizaron las distintas variables bajo análisis; los objetivos del estudio y la metodología a la que se recurrió para darles respuesta. En una segunda parte del trabajo se exponen los resultados a los cuales se ha arribado en relación a: las *concepciones de calidad universitaria* a las que mayoritariamente adhieren los encuestados, a los *factores determinantes* de la misma percibidos como los más relevantes y a la *existencia de asociación (o no) entre los mencionados conceptos y los condicionantes de la calidad* en el contexto de la educación superior. Por último, en la tercera sección, se detallan las reflexiones finales y se dejan planteados una serie de interrogantes para iniciar una discusión sobre esta temática, abierta y constructiva.

Desarrollo

Marco Teórico

El debate sobre la calidad de la educación superior se instala fuertemente en Latinoamérica a partir de los años 90 y se materializa por medio de la creación sistemática de organismos responsables de evaluar y acreditar la gestión y las carreras universitarias. Específicamente en Argentina se instaura en 1996 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), luego de ser promulgada la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.251) la cual aún se halla vigente.

En las décadas subsiguientes a este hecho, la producción de material académico referido al estudio de la calidad de la enseñanza superior se volvió vasta y prolífica. Los estudios que más han trascendido sobre estas cuestiones centraron sus análisis en el impacto que produjeron los distintos procesos orientados al aseguramiento de la calidad sobre las mismas Universidades, pero no lograron generarse piezas motivadoras de debate sobre aquello que subyace y resulta el eje vertebrador del origen de estos órganos de evaluación y control que es el concepto específico de "calidad educativa". Entre los antecedentes más reconocidos en la temática se encuentran a nivel internacional los trabajos de Harvey y Williams (2010), Laokkola (2010) y Lemaitre y Zenteño (2012) y para el caso argentino los trabajos de García de Fanelli (2004) y Camou (2007).

Si bien estas producciones han suministrado resultados con un alto valor académico, aún existe una deuda pendiente en lo que se refiere a un planteo serio e intercambio de ideas y discusión sobre qué es lo que se entiende por Calidad Universitaria. Como punto de partida debe tenerse en cuenta que resulta difícil reconocer en el término calidad, tal y como éste se maneja habitualmente, una categoría acotada y definida con precisión. Calidad universitaria es, ante todo, un concepto complejo y multidimensional que no puede desprenderse de su relación con los objetivos y actores del sistema universitario. La complejidad en la definición de este término se encuentra directamente asociada a la complejidad de las instituciones de educación superior de las cuales justamente se pretende medir la calidad. García de Fanelli (2005) indica con presión los cuatro aspectos en los que se expresa esta complejidad:

1) La multiplicidad de los objetivos a los que sirve (e.g. enseñanza, investigación, extensión, desarrollo local), (2) el proceso decisorio altamente atomizado, producto de la naturaleza de su misión primaria (la transmisión y producción de saber experto en diversos campos disciplinarios), la autonomía académica e

institucional y la estructura colegiada de los órganos de gobierno, (3) la coordinación de la política de educación superior compartida en grado variable entre el Estado, el mercado y los grupos de interés diversos que integran la organización universitaria (Clark, 1983; Bourdieu, 1988) y (4) la diferenciación institucional y diversificación de programas y actividades que actúan como fuerzas centrífugas en los procesos de construcción de la acción colectiva. (García de Fanelli, 2005)

A partir de lo mencionado, este trabajo se propone evidenciar que existe una importante brecha entre aquello que se piensa que es la calidad (concepto) -y que por tal debe primar en una Universidad- y el modo en que se materializa ese concepto en las prácticas habituales. Ahora bien, en función de esto, se vuelve necesario considerar el significado, o mejor aún, los significados que puede adoptar el término calidad en el ámbito universitario.

En este sentido, la exposición más completa y aceptada de los conceptos que puede adoptar la calidad en la educación superior es la de Harvey y Green (1993). En el Cuadro Nº 1 se exponen de manera resumida aquellas nociones de calidad desarrolladas por estos autores así como sus principales características.

Cuadro N° 1: **Concepciones de Calidad de la Educación Superior y sus características**

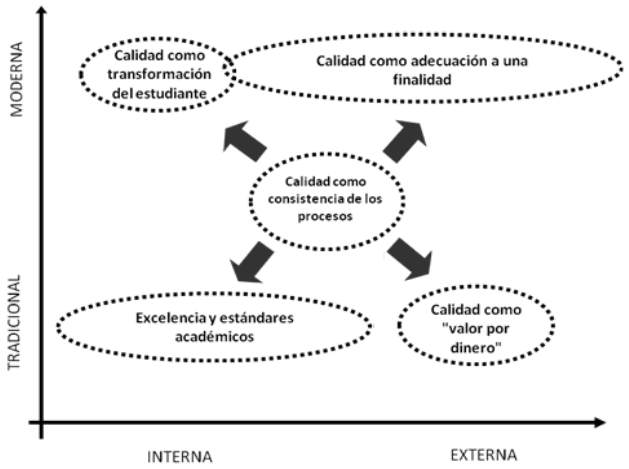
CONCEPCIÓN DE CALIDAD Y SUS CARACTERÍSTICAS
La calidad como *excepcional*
Visión tradicional de la calidad: basada en la distinción y la exclusividad; las universidades personalizan la calidad.
Visión de la calidad ligada a la excelencia: Superación de unos estándares muy altos. Para conseguir la excelencia en los resultados se requiere lo mejor: mejores profesores, mejores alumnos, mejores infraestructuras, etc. Este enfoque no da importancia al proceso.
Visión de la calidad consistente en el cumplimiento de unos estándares mínimos. La calidad según este enfoque es atribuida a todos los que cumplen esos estándares. Supone implícitamente que los estándares son objetivos.
La calidad como *perfección o consistencia*
Se relaciona con la idea de cero defectos, con hacer las cosas bien la primera vez. Supone intrínsecamente la existencia de una cultura de la calidad. La universidad se compone de nódulos y es responsabilidad de cada nódulo que su output cumpla los requisitos del *input* del proceso siguiente.
La calidad como *adecuación a una finalidad*
La calidad se concibe como el ajuste a un propósito. En este enfoque la calidad se juzga por el output, no por el proceso. Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. Relaciona la calidad con la funcionalidad.
La calidad es definida en términos de que la institución cumpla los objetivos que ha establecido, es decir, su misión.
La calidad como *valor por dinero*
La calidad se relaciona con la eficiencia económica, con el rendimiento de una inversión. En el centro de este enfoque está la idea de rendición de cuentas o *accountability*.
La calidad como *transformación*
La calidad radica en desarrollar las capacidades del estudiante y en capacitarle para su propia transformación. Este enfoque va más allá de los cambios que pueden operar a nivel académico e incorpora nociones asociadas a la ética y al compromiso social y ciudadano.

Fuente: Adaptado de Barrenetxea, 2005

Estos cinco conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993) pueden ser ordenados en el plano generado por dos dimensiones (Gráfico Nº 1). El eje horizontal representa el grado en que cada noción de calidad se deriva de un referente interno a la institución o, de algún modo, externo (ajeno) a él. El eje vertical propone una división diferente de los conceptos de calidad. La parte inferior de dicho eje reúne las definiciones tradicionales sobre Gestión de la Calidad (tanto en el ámbito específico de las instituciones

universitarias como en el más general de la gestión empresarial) mientras que, en la parte superior de este eje se refleja una visión más moderna del fenómeno.

Gráfico Nº 1: Los conceptos de calidad de Harvey y Green en un espacio bidimensional



Fuente: López Armengol, M. A. y Colombo, M. P. (coords.), 2011

Objetivos

O1: Identificar a qué concepto de calidad educativa adhieren los docentes de universidades públicas argentinas.

O2: Identificar cuáles son los factores determinantes de la calidad educativa que resultan más relevantes según los docentes de universidades públicas argentinas.

O3: Identificar si existe algún tipo de asociación entre los diferentes conceptos de calidad educativa y los factores indicados como determinantes de la misma.

Metodología

El ***tipo de diseño*** que se llevó adelante para esta investigación es de tipo cuantitativo (descriptivo y explicativo). La ***unidad de análisis*** fueron los docentes de universidades públicas argentinas y el *objeto de estudio,* sus opiniones respecto a:

- El concepto de calidad educativa con el que se identifican.
- Los factores que consideran determinantes de la calidad educativa.

En cuanto a la ***muestra*** construida, la carencia de un padrón o censo que contuviera la totalidad de los profesores universitarios de instituciones públicas de carácter presencial en Argentina hizo imposible la realización de algún tipo de muestreo probabilístico en términos estrictos. En vista de este inconveniente, se procedió al armado de una base de datos con la cual trabajar. La población sobre la cual se efectuó el muestreo fue 170.929 cargos docentes de 40 universidades públicas nacionales (datos actualizados al 2016) según la información sobre el profesorado publicada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Con estos datos, se procedió como si se realizase un muestreo estratificado para una población infinita y se definió una muestra de 1100 casos. Recurriendo a diferentes fuentes de información, se logró confeccionar un padrón con 6263 profesores de Universidades Públicas Nacionales Argentinas, de los cuales, 1085 profesores respondieron satisfactoriamente el cuestionario enviado.

La ***estrategia de relevamiento*** por la cual se optó fue la utilización de un cuestionario cerrado auto administrado on line. El envío de la encuesta se efectuó en forma personalizada, a través de correos electrónicos dirigidos exclusivamente a cada encuestado, donde se incluía una breve explicación del proyecto y la invitación a participar. El cuestionario empleado se encontraba conformado por tres grandes bloques:

El primero orientado al análisis de las conceptualizaciones de la calidad. Para tal fin se indagó sobre el

grado de identificación de los encuestados con diversas definiciones propuestas de la misma. Para esto se recurrió a la operativización de los conceptos planteados por Harvey y Green (1993) y desarrollados oportunamente:

- **CO:** Calidad entendida como el cumplimiento de ciertos objetivos y de estándares académicos y científicos establecidos.
- **CTC**: Calidad entendida como el desarrollo de capacidades en el estudiante para avanzar en su propia transformación y para la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
- **CASM**: Calidad entendida como el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución, comprensivamente también de la satisfacción de las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde trabajarán los egresados así como las de todos aquellos involucrados: profesores, instituciones, sociedad, etc.
- **CE**: Calidad entendida como la consecución de la eficiencia (obtención de los mejores resultados con el menor uso de recursos).

El segundo de los bloques de la encuesta se encontraba orientado al análisis de los factores que afectan la mejora de la calidad de la educación universitaria. Se tomaron cuestiones referidas a aspectos del profesorado, otras asociadas a la propia institución y finalmente algunos vinculados a los estudiantes universitarios Se detallan a continuación cada uno de los 18 factores propuestos:

- ***Grupo 1 - Factores vinculados al Profesorado****:* motivación del profesor, capacidad de comunicación del profesor, conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo, participación del profesor en actividades de investigación, coordinación entre profesores, formación pedagógica actualizada del profesor, utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia y rigor en la selección de los profesores.
- ***Grupo 2 - Factores vinculados a la Institución Universitaria:*** exigencia en el ingreso a los alumnos a la facultad, capacitación brindada por la institución a los profesores, existencia de servicios de apoyo adecuados, coordinación de contenidos entre la educación secundaria y la universitaria, agilidad para la gestión de trámites y procesos administrativos y existencia de mecanismos de evaluación de los profesores.
- ***Grupo 3 - Factores vinculados a los Estudiantes:*** vocación del alumno por la carrera elegida, compromiso y actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso, conocimientos generales del alumno a su ingreso a la universidad y participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario.

Por último, el *tercer bloque* del cuestionario englobaba lo que se conoce habitualmente como variables de control.

Para el procesamiento de datos se utilizó estadística descriptiva (para dar respuesta a los Objetivos 1 y 2) y análisis de correlación (para dar respuesta al Objetivo 3). Todos los análisis se llevaron a cabo por medio del programa estadístico SPSS.

Resultados

El concepto de calidad de la enseñanza universitaria

Tal como se ha mencionado anteriormente, el estudio realizado indaga sobre la opinión de los profesores universitarios acerca de modos alternativos de definir el concepto de calidad. En una primera instancia durante el relevamiento se les solicitó que expresaran el nivel de identificación personal con cada una de las cuatro definiciones de calidad oportunamente detalladas (ver apartado de Metodología). Los resultados obtenidos se presentan en el Tabla Nº 1 que se detalla a continuación.

Tabla N° 1: Adhesión a los diferentes conceptos de calidad educativa. Análisis de frecuencias absolutas y relativas

CONCEPTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CO	586	54%
CTC	948	87%
CASM	556	51%
CE	230	21%

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de los datos expuestos en el tabla precedente surge que los docentes de las instituciones bajo análisis se encuentran más identificados con concepciones que se construyen a partir de referencias internas, que con aquellas nociones que se pueden considerar externas al ámbito de la educación. Particularmente, en función a los resultados obtenidos, los profesores universitarios parecerían identificarse principalmente con la definición asociada a la conceptualización más moderna de calidad, las cual se encuentra relacionada al poder transformador de la educación universitaria (la necesidad de formar estudiantes con capacidades para avanzar en su propia transformación y para asumir un compromiso social).

Así entonces, en función a lo antes mencionado, parecería ser que los encuestados consideran incuestionable la necesidad de promover una formación que se concentre en el desarrollo humano integral de los estudiantes atendiendo no sólo las dimensiones cognitivas sino también las sociales y valorativas. Una formación que cultive el pensamiento crítico e independiente y, a su vez, la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida procurando para ello desarrollar capacidades que les permitan a los estudiantes avanzar en su propio aprendizaje y en su formación como personas comprometidas con la sociedad y la comunidad en la que se encuentran insertos.

Los factores determinantes de la calidad de la educación superior

En esta sección se analizarán las respuestas de los encuestados al ser indagados sobre la influencia de determinados factores sobre la calidad de la educación universitaria. Los factores que se utilizaron a los fines de este trabajo son 18 agrupados en tres categorías: los referidos al profesorado, los que se encuentran asociados la institución universitaria y los vinculados con los propios estudiantes (ver apartado de Metodología). En el Tabla Nº 2 se puede observar los 18 factores mencionados, sus agrupamientos y las frecuencias absolutas y relativas de cada uno de ellos.

Tabla Nº 2: Adhesión a los diferentes factores determinantes de calidad educativa. Análisis de frecuencias absolutas y relativas

ETIQUETA	FACTOR DETERMINANTE	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS
FIPM	**Motivación** del profesor	1006	93%
FIPC	Capacidad de **comunicación** del profesor	1007	93%
FIPK	**Conocimiento** del profesor sobre las materias a su cargo	1020	94%
FIPP	Formación **pedagógica** actualizada del profesor	679	63%
FIPI	Participación del profesor en actividades de **investigación**	696	64%
FIPA	**Coordinación** entre profesores	1001	92%
FIPT	Utilización de plataformas **tecnológicas** de apoyo a la docencia (campus virtual o plataformas similares)	455	42%
FIIP	Rigor en la selección de los **profesores**	790	73%
PROMEDIO FACTORES RELACIONADOS CON EL PROFESOR		77%	
FIII	Exigencia en el **ingreso** de los alumnos a la facultad	379	35%
FIIC	**Capacitación** brindada por la facultad o la universidad a los profesores	671	62%
FIIS	Existencia de **servicios** de apoyo adecuados (biblioteca, gabinete de computación, equipamiento, etc.)	878	81%
FIIA	**Coordinación** de contenidos entre la educación secundaria y la universitaria	770	71%
FIIT	Agilidad para la gestión de **trámites** y procesos administrativos	668	62%
FIIE	Existencia de mecanismos de **evaluación** de los profesores (por parte de alumnos, de la UA u otras instit.)	351	32%
PROMEDIO FACTORES RELACIONADOS CON LA INSTITUCIÓN		57%	
FIAV	**Vocación** del alumno por la carrera elegida	812	75%
FIAC	**Compromiso** y actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso	796	73%
FIAK	**Conocimientos** generales del alumno a su ingreso en la universidad	604	56%
FIAP	**Participación** activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	929	86%
PROMEDIO FACTORES RELACIONADOS CON LOS ESTUDIANTES		72%	

Fuente: Elaboración propia

Para la interpretación de la información suministrada se recurrirá a la noción de calidad educativa propuesta por IESALC/UNESCO (González y Galindo, 2004), definida como "*la adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia entre la intencionalidad (o superestructura), la organización (o estructura) y las condiciones de trabajo (o infraestructura) de una universidad*". Como surge de lo detallado, esta definición contempla tres dimensiones a considerar en el análisis estructural de una universidad:

- La superestructura: la cual refiere al núcleo rector de una institución. Incluye misión, visión, objetivos, finalidades, perfil del egresado y modelo educativo.
- La estructura: la cual refiere a la organización académica de la institución y a los actores (alumnos y profesores) del proceso educativo. Incluye los planes de estudio, las líneas y proyectos de investigación, las acciones de extensión y transferencia y de difusión de conocimiento.
- La infraestructura: la cual alude a los recursos materiales, financieros y servicios (acervo bibliográfico, cómputo, otros).

Continuando con el análisis a partir de este concepto es posible observar que, los factores que los docentes valoran como más significativos para la calidad educativa universitaria, son los referidos a la estructura. Es decir, aquellos factores que hacen referencia al cuerpo docente y a los estudiantes (principales actores dentro de proceso educativo).

La calidad universitaria y sus determinantes: posibles asociaciones

A fin de ampliar el alcance del trabajo se buscó identificar si existe asociación entre las diferentes conceptualizaciones de la calidad educativa y los factores determinantes de la misma. Como premisa inicial se partió de la hipótesis de que cada concepto de calidad educativa se encuentra específicamente asociado a algunos factores particulares. Ahora bien, para evaluar y dar respuesta a esta hipótesis de trabajo se optó por realizar un análisis de correlación de Pearson para así corroborar si realmente esto se evidencia en las respuestas de los profesores encuestados. Hipótesis planteadas:

- H1: Los diferentes conceptos de calidad se hallan asociados con diferentes tipos de factores relacionados con la calidad educativa.

- H0: Los diferentes conceptos de calidad no se hallan asociados con diferentes tipos de factores relacionados con la calidad educativa.

En la tabla que se presenta a continuación se expone un análisis de correlaciones para intentar determinar la existencia de asociación o no entre cada una de las nociones de calidad universitaria y los diferentes factores considerados como condicionantes de la misma. (Tabla Nº 3).

Tabla Nº 3: Análisis de Correlaciones de Pearson entre los conceptos de calidad educativa y los factores determinantes de ésta

Correlación de Pearson																	
Concepto	FIPM	FIPC	FIPK	FIPP	FIPI	FIPA	FIPT	FIIP	FIII	FIIC	FIIS	FIIA	FIIT	FIIE	FIAV	FIAC	FIAK	FIAP
CO	0,047	0,037	0,024	,085**	0,027	0,023	,147**	0,047	,079**	,063*	,074*	,098**	0,043	,184**	,062*	0,017	,074*	0,028
CTC	0,000	-0,009	-0,014	,153**	0,017	0,046	,081**	0,036	-0,001	,096**	,098**	,069*	,076*	,091**	0,042	0,009	0,035	0,050
CASM	0,039	0,007	-0,005	,092**	0,032	0,035	,130**	0,038	,061*	,126**	,099**	,124**	,086**	,150**	0,051	0,034	,098**	0,042
CE	0,050	0,013	0,036	,107**	0,044	,066*	,130**	0,033	,088**	,064*	0,057	0,034	0,039	,147**	0,046	0,017	0,054	0,026

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

De los datos obtenidos se evidencia que, salvo algunas pocas excepciones, no existen diferencias entre los factores que se correlacionan con los distintos conceptos de calidad. Básicamente y a partir de la lectura de la Tabla Nº 3, surgen 4 factores que presentan una correlación significativa (aunque con diferentes niveles de significación) para los 4 conceptos de calidad (la formación pedagógica actualizada del profesor, la utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia, la capacitación brindada por la institución a los profesores y la existencia de mecanismos de evaluación de los profesores). A su vez, existen otros 4 condicionantes que, también con diferentes niveles de significación, presentan correlación con 3 de las 4 definiciones de calidad propuestas (la exigencia en el ingreso de los alumnos a la facultad, la existencia de servicios de apoyo adecuados, la coordinación de contenidos entre la educación secundaria y la universitaria y la agilidad para la gestión de trámites y procesos administrativos).

En síntesis entonces, existirían 8 de los 14 factores que se correlacionan positivamente con los 4 conceptos de calidad educativa. Este resultado a priori pondría en duda la aceptación de la hipótesis de trabajo. En otros términos, los resultados obtenidos permitirían inferir que existe una disociación entre los conceptos de calidad con los que los profesores declaran identificarse (en adelante *Conceptos Declarados*) y los que subyacen a la lección de los factores determinantes de la misma (en adelante *Conceptos Reales*).

Ahora bien, a fin de obtener resultados más robustos que permitan aceptar o rechazar la H1 con un mayor nivel de confianza, se precedió a aplicar un modelo de regresión logística en el que se tomó como variable dependiente (secuencialmente) a cada uno de los conceptos de calidad educativa y como variables independientes los factores determinantes de ésta. La regresión logística es un tipo de análisis de regresión utilizado para predecir el resultado de una variable categórica (entiéndase como aquella que puede adoptar un número limitado de categorías) en función de las variables independientes o predictoras. En la regresión logística subyace el principio de que, a través de las variables independientes, se intentará predecir la probabilidad que ocurra algo sobre la probabilidad que no-ocurra. De este modo, los estadísticos obtenidos a través de la regresión logística señalarán si las variables independientes resultan buenas predictoras o explicadoras del evento dependiente. En la Tabla Nº 4 se exponen los resultados obtenidos para cada una de las regresiones logísticas realizadas y en la Tabla Nº 5 se presentan los R-cuadrado de Cox y Snell, y R-cuadrado de Nagelkerke para cada una de ellas.

Tabla Nº 4: Regresiones logísticas para cada uno de los conceptos de calidad educativa. Variables independientes que explican o predicen a la variable dependiente

CO	CTC	CASM	CE
FIPM	FIPM	FIPM	FIPM
FIPC	FIPC	FIPC	FIPC
FIPK	FIPK	FIPK	FIPK
FIPP	FIPP**	FIPP	FIPP*
FIPI	FIPI	FIPI	FIPI
FIPA	FIPA	FIPA	FIPA
FIPT*	FIPT	FIPT*	FIPT*
FIIP	FIIP	FIIP	FIIP
FIII	FIII	FIII	FIII*
FIIC	FIIC	FIIC*	FIIC
FIIS	FIIS*	FIIS	FIIS
FIIA*	FIIA	FIIA*	FIIA
FIIT	FIIT	FIIT	FIIT
FIIE**	FIIE	FIIE**	FIIE**
FIAV	FIAV	FIAV	FIAV
FIAC	FIAC	FIAC	FIAC
FIAK	FIAK	FIAK	FIAK
FIAP	FIAP	FIAP	FIAP

**. Significacion en el nivel 0,01.

*. Significación en el nivel 0,05.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: R-cuadrado de Cox y Snell, y R-cuadrado de Nagelkerke

CONCEPTO	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
CO	0,054	0,072
CTC	0,039	0,074
CASM	0,052	0,070
CE	0,042	0,065

Fuente: Elaboración propia

Del análisis conjunto de las Tablas Nº 4 y Nº 5 se puede concluir que los factores determinantes de la calidad no actúan como predictores del tipo de concepto de calidad educativa al que adhiere un docente de universidad pública (*Concepto Declarado*). Esto se observa, por un lado, en el hecho de que los R cuadrados (los cuales indican la parte de la varianza de la variable dependiente explicada por el modelo), son considerablemente bajos, lo cual implicaría que las variables independientes no logran explicar adecuadamente a la variable dependiente. Es decir, particularmente en este caso, esto significaría que los factores que subyacen al *Concepto Real* (variables independientes) no explican al *Concepto Declarado* (variable dependiente) para ninguno de los cuatro conceptos.

Por otro lado, las variables independientes que surgen como significativas (es decir explicativas de cada concepto en particular) se presentan para dos o más de los *Conceptos Declarados*, dando cuenta de que no existe asociación específica entre los *Conceptos Reales* y los *Conceptos Declarados*. Para poder aceptar la hipótesis inicial de trabajo, los resultados obtenidos deberían haber arrojado para cada modelo (de las definiciones de calidad), factores determinantes significativos diferentes. Por tal motivo, dado que esto no se cumple, se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula.

Conclusiones o discusión abierta

El abordaje del tema de la calidad de la educación superior rara vez es desapasionado y objetivo. No cabe duda de que la adhesión a determinado concepto de calidad depende en gran parte de las convicciones, las ideas e intereses de los diferentes actores que participan del proceso educativo. Sin embargo, los resultados obtenidos a lo largo del presente trabajo han permitido exponer un tema sensible y el cual, si bien puede ser abordado en ámbitos reducidos y de confianza, no suele ser discutido en espacios académicos y científicos formalizados.

Los resultados son precisos y evidencian que los docentes adhieren mayoritariamente al concepto de calidad que se presenta como el más moderno e innovador, es decir a aquel que juzga a la calidad de la enseñanza en función de su capacidad para dar lugar a un proceso de transformación y autotransformación permanente del estudiante. Se trata del modelo de calidad más ambicioso y desafiante. Otros estudios precedentes, desarrollados por este mismo equipo de investigación, han permitido concluir que estamentos como el de los gestores universitarios y el de los alumnos, también perciben a esta definición de calidad como la más representativa de sus ideales y más cercana a sus expectativas. Estos resultados no son sorprendentes ya que acompañan un proceso de reflexión a nivel nacional en el que se encuentran en constante cuestionamiento y revisión los parámetros más rígidos de evaluación impuestos por las agencias certificadoras de calidad (específicamente CONEAU para el caso de Argentina).

Con el firme propósito de avanzar en términos prácticos y continuar en el camino iniciado, se procuró identificar y precisar cuáles eran los aspectos tangibles o más concretos (factores) ya sea referidos al funcionamiento de la institución universitaria, al proceso de enseñanza y aprendizaje, o a sus protagonistas, que se asociaban con cada una de las distintas definiciones de calidad, para así poder encausar las estrategias en programas específicos que condujesen a alcanzar la tan anhelada educación para la transformación. Si embargo, el análisis efectuado a partir de las respuestas de los profesores, no arrojó los resultados esperados sino que, por el contrario, echó por tierra la hipótesis o premisa básica sobre la que se sustentó el trabajo.

A partir del diagnóstico planteado se hace posible inferir entonces que, existe entre los docentes universitarios argentinos, un discurso muy arraigado sobre aquello que se considera calidad educativa, el cual se halla teñido de concepciones modernas, más cualitativas y humanísticas de ésta, en las que se afirma la centralidad del alumno en su propio proceso de enseñanza y se defiende una formación de profesionales orientada a la ética, la responsabilidad civil y el compromiso con el medio y la sociedad que los rodea. Sin embargo, este relato (sincero o no) tiene su contracara la cual queda en evidencia en la elección de los determinantes más concretos sobre los que los encuestados consideraban que debería trabajarse para que se pueda hablar de calidad en sus respectivos ámbitos universitarios. La información relevada y analizada en relación a los factores considerados como los más relevantes y de mayor impacto sobre la calidad reveló que son privilegiados aquellos que implican cuestiones fácilmente mensurables, visibles y susceptibles de ser controladas –generalmente vinculadas a la evaluación y al de ciertos estándares académicos clásicos (en la Tabla N° 4, se refleja que el factor que más explica a 3 de los 4 conceptos de calidad es el de la existencia de mecanismos de evaluación a los docentes).

A modo de cierre del trabajo y con miras a generar un debate más genuino y enriquecedor, creemos fundamental y un paso hacia adelante que nuevas ideas sobre lo que es la calidad de la enseñanza universitaria estén aflorando entre el cuerpo docente de las Instituciones de Educación Superior dado que esto, necesariamente significa un avance en lo que respecta a varias décadas de concebir a la calidad únicamente en términos de medición, evaluación y control. Pero, de todos modos, esto es necesario pero no suficiente en virtud de los resultados obtenidos, es ineludible hacer hincapié del riesgo que implicaría si la discusión no se profundiza y, las nociones mencionadas quedan reducidas a una ideología discursiva que perpetúa (consciente o inconscientemente) modelos demagógicos y programas de aseguramiento de la calidad, parciales y mal implementados. La inconsistencia entre lo declarado y lo real, nos plantea una nueva oportunidad a los docentes universitarios para revisar y repensar hacia donde debemos dirigir nuestros esfuerzos para construir el futuro que imaginamos para la educación de nivel suprior.

Bibliografía
Barrenetxea, M. (2005) "Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea", Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Bilbao.
Camou, Pedro (2007), "Los 'juegos' de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad", en Antonio Camou, Pedro Kotsch y Marcelo Prati (coords.) Evaluando la evaluación. Políticas, instituciones y actores en Argentina y América Latina, Buenos Aires, Editorial Prometeo, pp. 29-68.
García de Fanelli, Ana (2004), "La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales", en Los desafíos de la universidad argentina, Buenos Aires, Editorial. Siglo XXI, pp. 287-304.
Harvey, L. y Green, D. (1993), 'Defining quality', Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1), pp. 9–34.
Harvey, L. y Williams, J. (2010), "Fifteen years of quality in higher education", en Quality in higher education, Reino Unido, Routledge, Taylor and Francis Group, vol. 16, núm 1, pp. 2-33.
Lemaitre, M. José y M. Elisa Zenteño (2012), Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012, Santiago de Chile, CINDA.
López Armengol, M. A. y Colombo, M. P. (coord.) (2011). "Hacia una Educación Superior de Calidad (Volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México. (Proyecto CESPUALE)". Editorial EDULP (Editorial de la Universidad Nacional de La Plata). La Plata, Argentina.
Loukkola, T. (2010), "Examining quality culture: part 1. Quality assurance processes", en Higher Education Institutions, Bruselas, European University Association.

La demanda de competencias laborales en el uso de las tics y la formación universitaria. Argentina y un acercamiento a los primeros datos en la Provincia de Catamarca

Autores: Fernández, Natalia (Universidad Nacional de Catamarca); **Juri, Rosana** (Universidad Nacional de Catamarca); **Rodríguez, Gustavo** (Universidad Nacional de Catamarca).

Resumen: Este análisis se enmarca dentro de un proyecto de investigación denominado "Desarrollo de competencias digitales y la apropiación social de la cultura tecnológica", que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca. Una de las líneas de este trabajo elabora un mapa de situación regional acerca de la percepción de la demanda laboral con relación a las competencias adquiridas por los profesionales en el uso de las TICs durante su formación universitaria. Con el objeto de agrupar e identificar las opiniones acerca de cuáles son las competencias necesarias este trabajo presenta un compendio de opiniones de diferentes organizaciones y actores sociales: Instituto Nacional de Educación Tecnológica INET, Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos, y Clúster Tecnológico Catamarca que enmarcan y definen una aproximación a las mismas. El enfoque estratégico aplicado se enmarca en una metodología desde lo exploratorio y descriptivo del objeto de estudio. Los resultados alcanzados son contrastados con marcos teóricos genéricos acerca

de las competencias TIC, con el objetivo de retroalimentar el subsistema de educación superior aportando sugerencias acerca de cuáles podrían ser las nuevas habilidades que la universidad debería incorporar en su currícula

Palabras clave: Competencias Laborales, Necesidades TICs, Clúster Tecnológico Catamarca.

Texto completo:

Introducción

Actual - Demanda de Competencias Tecnológicas

Entendemos por competencia a la "combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores apropiadas en una situación particular".

Implementar la "enseñanza por competencias" en la educación universitaria supone que el egresado deberá formarse en diferentes etapas de aprendizaje de modo de desarrollar habilidades, destrezas y valores que la sociedad y el mundo profesional requiere en este nuevo siglo. Éste nuevo modelo requiere que se cambie el objeto de estudio, lo que va a afectar la función del docente, "la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor "sabe" como de lo que "planifica" como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que "hace" para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje". (de Miguel, 2003:19)

La periodista Débora Slotnisky en su libro "Transformación Digital", del año 2016, entrevista a parte del sector empresarial nacional con el objetivo de analizar el "déficit de profesionales" (2016: 60) que encuentran las empresas. En las entrevistas realizadas a los empresarios podemos encontrar afirmaciones como "hay una brecha muy importante entre los alumnos que prepara la facultad y los profesionales que necesitan las empresas" (2016: 61) o "dentro del campo de la informática, el conocimiento avanza de manera exponencial y la universidad no puede hacerlo de la misma manera" (2016: 63), también ante la pregunta de la periodista si existe alguna universidad referente en el mundo en estos temas la respuesta del empresario es "No existe ninguna en todo el mundo, ya que los métodos de enseñanza están ligados a la época de las primeras revoluciones industriales: se considera que todos los alumnos son iguales y que deben adquirir los mismo conocimientos al mismo tiempo." (2016: 64).

El 17 de agosto de 2016 la CESSI[248] a través del OPSSI[249], realizó la primera encuesta de opinión para conocer qué piensan los empresarios del sector sobre las propuestas universitarias relacionadas con la informática y su percepción sobre la preparación de los egresados que se incorporan a la industria. "Según los resultados del relevamiento, el 71% considera que las carreras informáticas deberían estar más especializadas y un 73% reflexiona que las ciencias duras no específicas no contribuyen a la formación de los

[248] Cámara de la Industria Argentina del Software y Servicios informáticos. http://www.cessi.org.ar
[249] Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos. http://www.cessi.org.ar/opssi

profesionales.

Los encuestados destacaron también que las carreras no tendrían que extenderse más de 4 años (82%) y algunos consideran que las universidades públicas forman mejores profesionales en informática (36%).

Otras observaciones ponen de manifiesto que el 68% de los encuestados considera que los egresados universitarios no salen suficientemente preparados para trabajar en la industria, y el 91% percibe que los contenidos de las carreras están desactualizados. Por último, el 77% argumentó que ciertas tareas que necesitan ser cubiertas pueden ser realizadas tanto por ingenieros como por licenciados, sin que uno de esos títulos sobresalga frente al otro."[250]

Existe en nuestro país una real presión desde las demandas sociales, más precisamente del sector productivo y económico hacia las Universidades que ya puede ser identificado cuantitativamente. Una tendencia que en los países desarrollados ya había sido identificado en los años 90s "El nuevo imperativo económico necesita del conocimiento, y se fue a buscarlo donde se encontraba organizado: en las universidades. Quizás esto represente sólo un accidente histórico, pero lo cierto es que por ahora las universidades pasan a tener un papel estratégico en el desarrollo económico, aun cuando nadie duda que muy pronto quizás surgirán otros espacios que competirán con las universidades en la producción de conocimientos. De hecho, esto está comenzando a suceder, no sólo en la producción de conocimientos (especialmente los científicos y tecnológicos) sino también en la formación estrechamente relacionada con la dimensión vocacional o de especialización, a través de la creación de universidades corporativas. (Véase Wiggenhom 1990; y Eurich 1986)". (García Guadilla; 1996, 116)

Perspectivas - Demandas Competencias Tecnológicas al 2020

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica INET, presentó el informe denominado Demanda de Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina (2016), que busca estudiar y comprender en profundidad la dinámica, las tendencias y las potencialidades de los sectores productivos que tienen mayor representatividad en la estructura productiva argentina, con el objetivo de identificar cual será la configuración de la demanda de personal técnico hacia el próximo quinquenio en las distintas regiones del país.

Para determinar las demandas de las capacidades técnicas con miras al 2020 el estudio se nutre de la visión de expertos sectoriales y de la formulación de encuestas y entrevistas dirigidas a empresas de todas las regiones de Argentina y a partir de este escenario, propone pensar las políticas educativas de perfil técnico para adecuar la realidad de la educación y la generación de capacidades a los requerimientos presentes y futuro del sector productivo nacional.

Las empresas encuestadas (897 en total en todo el país), manifiestan la existencia de una brecha entre las habilidades demandadas por el mercado y las adquiridas por los estudiantes en el sistema educativo. Las empresas también sostienen que el currículo está

[250] Publicación completa: http://www.cessi.org.ar/ver-noticias-el-71-de-los-empresarios-del-sector-ti-consideraque-las-carreras-informaticas-deberian-estar-mas-especializadas-2036 Última visita el 02 de Agosto de 2017.

desactualizado respecto al avance tecnológico en las industrias. Y sobre este último punto destaca que cuando se producen cambios en la currícula, éstas llevan años en poder mostrar sus resultados.

Otro de los desafíos identificados por las empresas está referido a las habilidades socioemocionales: el mercado laboral demanda trabajadores que combinen la formación técnica específica y especializada y que además cuenten con habilidades que aporten ideas innovadoras en un ambiente de desarrollo incierto.

En base a las encuestas realizadas a las empresas participantes en este informe, se presenta un listado de habilidades blandas necesarias hacia el 2020, las que se pueden a continuación.

Instituto Nacional de Educación Tecnológica. INET

Síntesis de las Habilidades Blandas al 2020

Habilidades Críticas	Habilidades Emergentes
Gestión de la calidad	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	*Manejo de herramientas informáticas*
Predisposición a adaptarse a nuevas tecnologías	*Predisposición a adaptarse a nuevas tecnologías*
Manejo de herramientas informáticas	Gestión de la calidad
Responsabilidad y compromiso	Responsabilidad y compromiso
Habilidades "Cuello de botella"	**Habilidades Declinantes**
Iniciativa	Destreza manual
Visión estratégica	Capacidad de análisis
Entrenamiento y Formación de equipos	
Motivación	

Fuente: Demanda de capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina. INET. (2016).

Demanda de Competencias Tecnológicas en Catamarca.

El Clúster Tecnológico Catamarca se constituyó en 2016 como una sociedad civil sin fines de lucro definiendo entre otros objetivos: fortalecer, impulsar, organizar, con sus asociados toda actividad de desarrollo tecnológico (TIC); brindar apoyo técnico y económico; instrumentar innovaciones tecnológicas para mejorar la producción del sector tecnológico; mantener una política articulada con organismos tanto a nivel nacional, provincial, municipal y entidades intermedias y privadas y universidades nacionales, provinciales o privadas relacionados en la actividad tecnológica.

Participan de este clúster profesionales de las TICs de Catamarca, empresas proveedoras de software y hardware, instituciones relacionadas con el área tecnológica, como las Facultades de Tecnología y Ciencias Aplicadas y de Ciencias Económicas y de Administración de la UNCA, organismos provinciales y nacionales relacionados con las

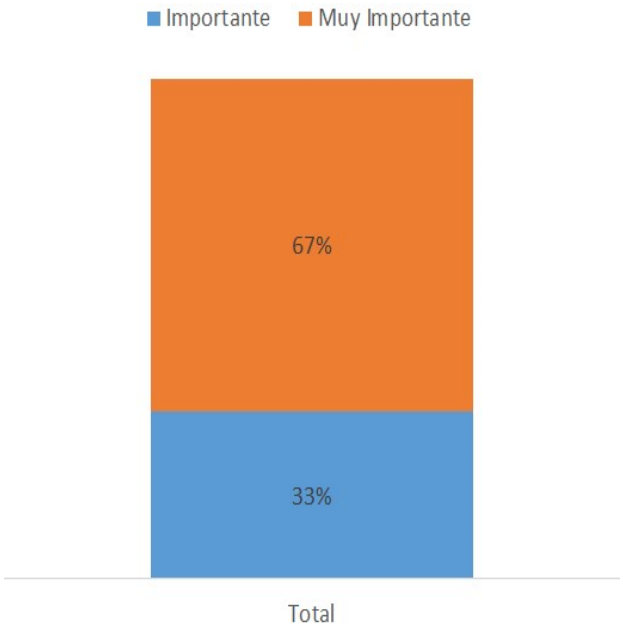
TICs (Secretaría de CyT, INTA, INTI, etc).

Una de las principales actividades que se realizó una vez constituida esta organización fue la detección de las demandas referidas a las capacidades que los propios integrantes del clúster tecnológico identificaban como necesarias para lograr desarrollar el sector. De esta manera realizó una encuesta con miras a la provisión de capacitaciones dirigidas, donde se obtuvieron 172 respuestas.

Presentamos a continuación algunas de ellas:

Gráfico N°1: Sector Público. Grado de importancia que le dan las Instituciones Públicas a las

herramientas tecnológicas.

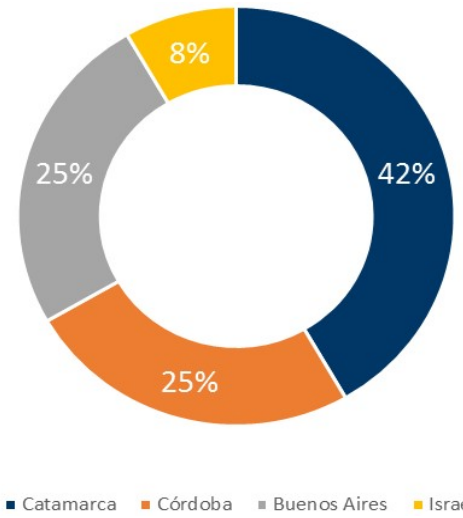


Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico 03. Relevamiento Consultor 2: Mgtr. Diego Eduardo Maturi.

A los entrevistados se le consultó respecto al grado de importancia que tiene la actualización y modernización de las herramientas tecnológicas en el sector público. Al respecto el 67% lo consideró “Muy importante”, mientras que el 33% restante cree que es “Importante”.

Gráfico N°2: Sector Público. ¿Dónde adquieren los equipamientos informáticos, programas o

servicios TIC?



Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico 07. Relevamiento Consultor 2: Mgtr. Diego Eduardo Maturi.

Ante la consulta del origen de los equipos y servicios TIC adquiridos por los organismos, el 42% respondió que sus proveedores eran de Catamarca. No obstante, el 58% restante, estuvo distribuido de la siguiente manera: Buenos Aires (25%), Córdoba (25%), Israel (8%). Este último caso, corresponde a los proveedores del sistema de datos de la tarjeta de transporte SUBE, referenciado como proveedor del organismo regulador del transporte de la provincia de Catamarca.

Gráfico N°3: Sector Público. Demanda Laboral en relación con las competencias necesarias

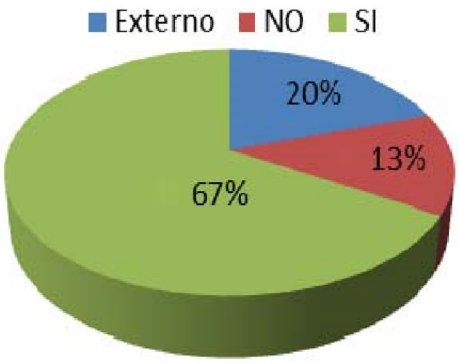
en el uso de TICs de Catamarca Capital. Necesidades.



Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico 10. Relevamiento Consultor 2: Mgtr. Diego Eduardo Maturi

En el gráfico N°3 se observan las respuestas a la consulta respecto q qué es lo que hace falta para contribuir al desarrollo del sector TIC. La mayoría de las respuestas tuvieron las siguientes devoluciones: Falta de profesionales, promoción y capacitación del sector.

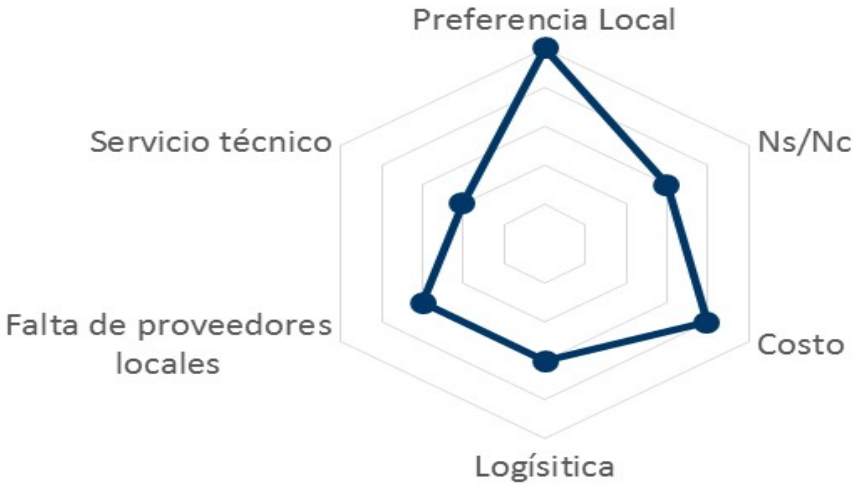
Gráfico N°4: Sector Público. Demanda Laboral en relación con las competencias necesarias en el uso de TICs de Catamarca Capital. Sector Público. Personal capacitado en TICs en la institución.



Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico 05. Relevamiento Consultor 2: Mgtr. Diego Eduardo Maturi.

El 67% de los encuestados mencionaron tener personal capacitado en Tecnologías de la Información y Comunicación dentro de sus instituciones. El 20% respondió que utilizan personal externo a la entidad, y el 13% comentó que no dispone.

Gráfico N°5: Sector Público. Razones por las que adquiere o no adquiere productos TIC en la provincia de Catamarca.



Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico 08. Relevamiento Consultor 2: Mgtr. Diego Eduardo Maturi.

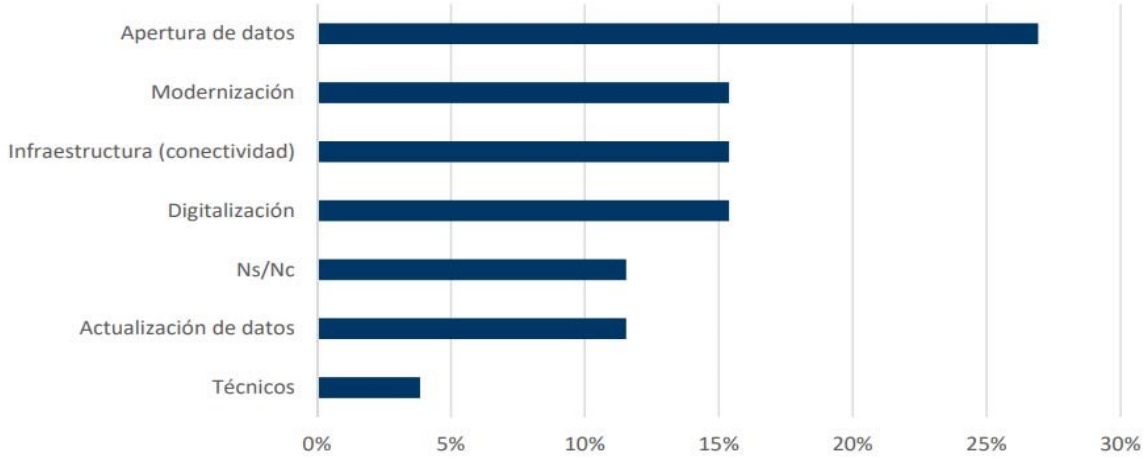
En el gráfico N°5 se les consultó respecto a las razones por las cuales adquirían o no productos tecnológicos en Catamarca. Al respecto se podrían mencionar dos ejes de

resultados: positivos y negativos. En el primero se identifican aquellas respuestas en favor de las compras catamarqueñas en las que se encuentran respuestas relacionadas a las categorías “Preferencia Local” y “Servicio Técnico”. El primero de los casos fue el que más respuestas obtuvo del total consultado.

Del lado de las respuestas negativas, se relacionan con quienes no compran en Catamarca productos o servicios TIC. Al respecto se ubican las categorías “Falta de proveedores locales”, “Logística” y “Costo”. Si tuviésemos que realizar una división del gráfico anterior, son todas las categorías que se encuentran en el eje inferior. La distribución de las mismas fue equitativa en comparación con el eje superior.

Los entrevistados que no supieron la respuesta fueron tabulados con la categoría “No sabe / No contesta”.

Gráfico N°6: Sector Público. Problemas que pueden resolverse por medio de herramientas tecnológicas. Necesidades.



Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico 09. Relevamiento Consultor 2: Mgtr. Diego Eduardo Maturi.

Según la opinión de los entrevistados, la apertura de datos es el principal problema que puede resolverse con herramientas tecnológicas. Le siguen la Modernización del Estado, temas relacionados a Infraestructura, principalmente a la conectividad de la provincia; y a la digitalización de los datos.

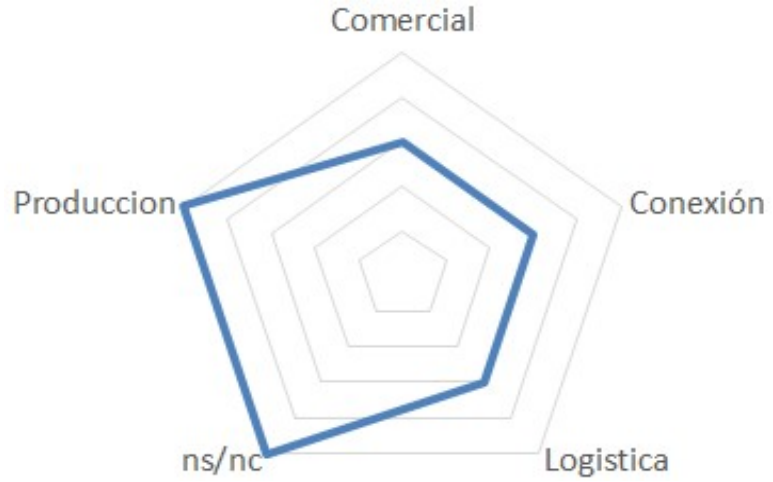
Gráfica N°7: Sector Privado. Importancia e influencia de incorporación de TIC en la empresa.

3. ¿Qué nivel tiene de importancia la incorporación de TICs en su empresa?		4. ¿De qué forma considera que la incorporación de TICs influye en su empresa?	
Alto	50%	Competitividad/ Productividad	100%
Medio	35%	Competitividad/ Productividad	86%
		Irrelevante	14%
Bajo	15%	Competitividad/ Productividad	33,3%
		Irrelevante	33,3%
		ns/nc	33,3%

Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico07. Relevamiento Consultor 4: Lic. Elena Paola Herrera

De las encuestas realizadas en el marco de la creación del Clúster Tecnológico de Catamarca las empresas que participaron respondieron su nivel de importancia e influencia del uso de las TICs demostrando que el 50 % considera un alto nivel, el 35% respondió un nivel medio y el 15 % un nivel bajo de importancia, pero también podemos observar que dentro de los que respondieron un nivel alto de importancia la competitividad y productividad tuvo un efecto positivo de influencia por la utilización de las Tics.

Gráfico N°8: Sector Privado. Demanda Laboral en relación con las competencias necesarias en el uso de TICs de Catamarca Capital. Necesidades.

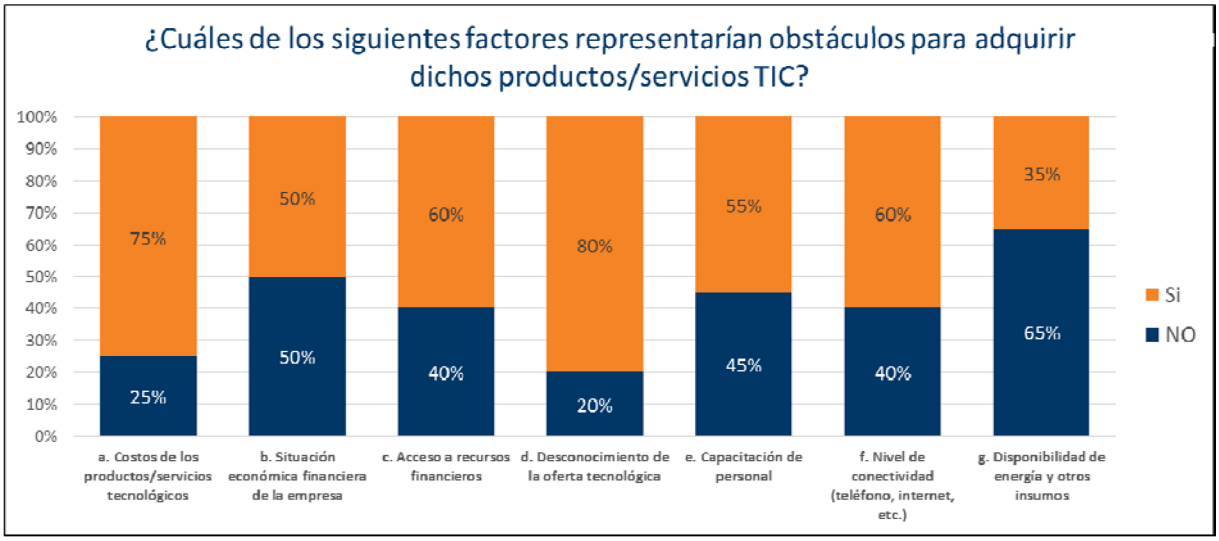


Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico05. Relevamiento Consultor 4: Lic. Elena Paola Herrera.

En el gráfico N°8 la mayoría considera que al adquirir un nuevo producto/servicio tecnológico resolvería necesidades/problemas de Producción, aunque también la otra mayoría no sabe o no dieron respuesta.

Gráfica N°9: Sector Privado. Demanda Laboral en relación con las competencias necesarias

en el uso de TICs de Catamarca Capital. Obstáculos en su desarrollo.



Fuente: Clúster Tecnológico Catamarca. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Gráfico06. Relevamiento Consultor 4: Lic. Elena Paola Herrera.

Lo planteado en el gráfico 9 respecto de los obstáculos que impiden adquirir productos y servicios tecnológicos, es un importante indicador de los factores que tienen las empresas para implementar más tecnológicas, se puede observar que los costos de los mismos es un factor limitante del 75%, al igual que el desconocimiento de la oferta representa el 80% de un factor de obstáculo, y continúa el 60% para el acceso a recursos financieros y el nivel de conectividad respectivamente. El 55% representa las empresas que tienen obstáculos en la capacitación de personal y el 35% en la disponibilidad de energía y otros insumos.

Conclusiones del Clúster Tecnológico: la principal y recurrente debilidad detectada es la baja actitud emprendedora existente. Surge de esta manera una demanda concreta efectuada a las instituciones de educación superior, en cuanto a la necesidad de incluir en el curriculum la necesidad de brindar formación sobre emprendedurismo. Otras demandas orientadas a la universidad se refieren a la escasa vinculación existente entre universidad-gobierno-sector privado y la necesidad de brindar más posibilidades de formación en el área tecnológica.

Surgen también demandas acerca de la necesidad de generar oportunidades de desarrollo del sector privado. Se detecta también un bajo nivel de conocimiento de la potencialidad de las herramientas tecnológicas, basado en la creencia de que las TICs no son consideradas una herramienta para el desarrollo económico-productivo.

La lista de las debilidades detectadas en la encuesta continúa con la escasa capacidad para integrar equipos de trabajo, la falta de compromiso a la hora de entregar en tiempo y forma el producto solicitado, motivado en gran medida por restricciones de orden cultural y por la informalidad del sector. Es de destacar que actualmente en la provincia el principal

demandante de servicios TIC es el sector público, seguido por la agroindustria, el comercio, la industria y la construcción. A partir de las características de la provincia habría que considerar como nuevos mercados el sector turístico y el sector de la salud.

Conclusiones

La misión de la universidad es formar individuos con capacidad de enfrentar los problemas de la comunidad en donde se desarrolla, entonces, este cambio de paradigma supone, no solo modificaciones en los contenidos curriculares, sino también en la práctica educativa.

Roberto Vega propone rediseñar la currícula universitaria estructurándola en ciclos, que admitan una gradual reorientación del alumno, desde bases suficientemente amplias hasta porciones cada vez más específicas de conocimiento. También propone que la Universidad instrumente un sistema de educación permanente, presencial y a distancia. Resulta de esto, insoslayable, "que para emprender este tipo de acciones será menester producir una amplia reforma estructural". (2009:108).

Por otro lado la enseñanza por competencias estimula en el alumno un aprendizaje activo y contextualizado, fomenta su autonomía y su motivación. Esto generará flexibilizar la currícula en lo referido a contenidos, recursos, metodologías, evaluación, espacios, horarios, etc. Zavala enuncia "Al plantearnos la enseñanza de competencias, lo que estamos intentando es facilitar la capacidad de transferir unos aprendizajes, que generalmente se han presentado descontextualizados, a situaciones cercanas a la realidad, lo que representa una redefinición del objeto de estudio".(Zavala, Arnau; 2007:42)

Este cambio de paradigma nos lleva del concepto que tenemos en la formación netamente académica (el saber) a una formación procedimental (el saber hacer).

¿Corresponde a la Universidad satisfacer esta necesidad o le corresponde a otras Instituciones que forman la Educación Superior?

¿Debe pasar la Universidad de generar pensadores a generar hacedores?

La formación transversal utilizando la tecnología no como una asignatura dentro de una carrera sino como dentro de cada asignatura en toda la carrera ¿puede ayudar realmente a la incorporación de la lógica informática en el futuro profesional?

Propuesta práctica:

La reforma estructural que propone Vega podría llevarse a cabo manteniendo la formación académica tradicional universitaria incorporando en todas las asignaturas el uso de las herramientas informáticas actuales y futuras. Con el objetivo de que el conocimiento en el uso de las TICs se incorpore constantemente, de esta manera la absorción del alumno permitirá crear, junto con la formación de la disciplina elegida, la lógica informática que la demanda laboral necesita.

Esto equivale al ingreso a la docencia de nuevas generaciones, la capacitación de las generaciones docentes anteriores y la voluntad política de los funcionarios de apoyar, incentivar, y dirigir las nuevas prácticas.

Bibliografía

Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol 3. Nº 2, Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. La Revista Venezolana de Educación v.9 n.31. Caracas: Meridad.

Cámara de la Industria Argentina del Software y Servicios informáticos (2016). "Primera encuesta de opinión para conocer qué piensan los empresarios del sector sobre las propuestas universitarias relacionadas con la informática". Recuperado de http://www.cessi.org.ar/ver-noticias-el-71-de-losempresarios-del-sector-ti-considera-que-las-carreras-informaticas-deberian-estar-mas-especializadas2036

García Guadilla, Carmén (1996) Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina, Caracas: Nueva Sociedad.

Herrera, Elena Paola. -Consultor- (2017) Importancia e influencia de incorporación de TIC en la empresa. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Relevamiento. San Fernando del Valle de Catamarca: Clúster Tecnológico Catamarca.

INET. (2016). Demanda de capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina.
Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21_Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf

Maturi, Diego Eduardo. -Consultor- (2017) Importancia e influencia de incorporación de TIC en la empresa. Componente 2: Consultoría para la Elaboración del Plan Estratégico. Relevamiento. San Fernando del Valle de Catamarca: Clúster Tecnológico Catamarca.

Monique Denyer, Jacques Furnémont, Roger Poulain, Georges Vanloubbeeck (2007). Las competencias en la educación, un balance. pp 17-44. Evaluación del dominio de competencias. México: Fondo de Cultura Económica. Capítulo V.

Pedraz, Miguel V. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. Murcia.

Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? Innovación Educativa nº 20, 77-88.

Slotnisky, Débora. (2016). Transformación digital: cómo las empresas y los profesionales deben adaptarse a esta revolución. Buenos Aires: Distal.

Vega, Roberto Ismael (2009). La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control. Buenos Aires: Biblos.

Yániz Alvárez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. Educación Siglo XXI, nº 24, 17-34.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). Enseñar competencias a partir de situaciones problemas reales. En: 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Buenos Aires: Graó.

Autores: Montañez, Silvia S. (Universidad Nacional de San Juan. Facultad Ciencias Sociales); **Luccato, María A.** (Universidad Nacional de San Juan. Facultad Ciencias Sociales); **Aballay, Vanesa** (Universidad Nacional de San Juan. Facultad Ciencias Sociales).

Resumen: La ponencia expone avances del proyecto de investigación "Analizando trayectorias de la UNSJ: un estudio sobre su expansión en los Valles sanjuaninos", que se desarrolla actualmente en el marco de CICITCA (UNSJ) y tiene como objetivo general "*explorar el proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan, en los valles sanjuaninos, caracterizando la especificidad de sus procesos formativos".*

La perspectiva epistémica adoptada coincide con el *"enfoque estructural*" o el modo de pensamiento *"relacional*" que lleva a caracterizar todo elemento del campo por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema del que obtiene su sentido. Las estrategias se resuelven en dos momentos: a) uno descriptivo, cuyo foco se ubica en historizar procesos y prácticas académicas y b) uno comprensivo: centrada en comprender la visión de los miembros sobre la problemática.

Refiere a algunas de las inquietudes que se articulan con *las miradas que los miembros de la comunidad de la Delegación están construyendo sobre la institución universitaria*: con más de dos años de su localización y puesta en acción, la presencia de la misma es desconocida por la mayoría de la población e, incluso, por varias de las organizaciones e instituciones de la comunidad.

Palabras clave: expansión universitaria - Delegación – institucionalización - proceso formativo

Texto completo:

Introducción

La expansión de la Universidad Nacional de San Juan desde su sede en la capital provincial hacia las zonas más alejadas del territorio provincial se inicia paulatinamente entre 1995/96, con la primeras tecnicaturas localizadas en la ciudad de San José de Jáchal, por iniciativa de las Facultad de Ingeniería: "Técnico Universitario en Agroindustrias" a desarrollarse en el Departamento Jáchal y "Técnico Universitario en Explosivos y Voladuras", "Técnico Universitario en Beneficio de Minerales" y Técnico Universitario en Muestreo Exploratorio" a desarrollarse en el Departamento Iglesia.

Progresivamente se fueron implementando varias tecnicaturas más, desde las facultades de Ingeniería, Ciencias exactas, Sociales y Filosofía a solicitud de miembros de los gobiernos municipales. En ese proceso, en el año 2012 se crea el Programa de Expansión de la Educación Superior, en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias. Resolución Nº 1366/2012/M.E. En base a un diagnóstico especial realizado por la UNSJ, en diciembre de 2013 se firma un Convenio Marco entre la UNSJ (Secretaría de Políticas Universitarias), el Gobierno de la provincia de San Juan y el Municipio de Jáchal, con la finalidad de constituir un ámbito académico en la localidad de San José de Jáchal, provincia de San Juan.

Si bien desde 2012 se proyectaba un Programa de expansión que otorgara un sentido de unidad al proceso, es en 2014, por Ordenanza 033/14/CS cuando se concreta la creación de la Unidad Académica "Delegación valles sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan", que comprende a los departamentos de Jáchal, Iglesia, Valle fértil y Calingasta de la provincia de San Juan. Con asiento Administrativo y Académico en San José de Jáchal, Villa Cabecera del departamento Jáchal.

La trayectoria de la UNSJ insertándose en los Valles sanjuaninos, también tiene su correlato en una serie de criterios planteados por la Evaluación Externa de CONEAU en 2013, respecto a la necesidad de "orientar la investigación hacia las necesidades del medio", como parte de un proceso de expansión de la oferta educativa en la región. En relación con ello, se proponía "revisar la política de ingreso de estudiantes, su fundamentación y objetivos para dotarla de mayor capacidad de reconocimiento de trayectos realizados en cualquiera de las cinco Facultades" y "planificar académicamente la apertura de

cohortes y de nuevas carreras de grado y posgrado, asegurando el aprovechamiento de los recursos que se destinan a la formación" lo cual habilita analizar nuevas experiencia formativas como instancias no ancladas en las sedes de las cinco facultades y con sus "tradicionales" ofertas.

El problema y su propuesta de análisis

La institucionalización de la Delegación implica, por representar una experiencia inédita en nuestra Universidad, una serie de rupturas respecto al modo histórico con el que se "hacía la UNSJ". Todo ello involucra reconocer un modo de mirar lo universitario diferente a cómo lo veníamos analizando. Involucrará incorporar para el análisis aportes teóricos que den cuenta de lo diverso y específico de este proceso.

Sintetizando el *diagnóstico* sobre la Región que comprende la Delegación conformada, deben resolverse los siguientes tópicos:

a) detener la emigración, evitar el desarraigo, respetar el localismo;

b) atenuar el aislamiento físico;

c) igualdad de oportunidades para toda la población de las diferentes localidades y parajes.

Es ineludible, en consecuencia, abordar un estudio que analice la formación integral del educando. Desde la ruptura del pensamiento fragmentario se considera pertinente indagar sobre alguno de los siguientes aspectos:

a. ingreso/desgranamiento/ egreso.

b. mallas curriculares flexibles, que articulen la extensión y la investigación..

c. articulación con el nivel secundario y otras de nivel superior, a través de las actividades de extensión y actividades prácticas.

d. el sistema de ingreso y seguimiento de los alumnos.

Por ello, analizar la institucionalización de la de Delegación, de la oferta académica desplegada, su diversificación y los modos en que se cristalizan los trayectos formativos de los estudiantes, las prácticas docentes, los procesos administrativos y los soportes normativos que los sostienen, resultan indispensable. En este sentido, los aportes provenientes de los estudios de territorialización e identidad constituyen claves para comprender lo universitario en la Delegación -a sus agentes y práctica- no como simples reflejos del "centro académico decisional", sino como un proceso de institucionalización imbricado en las dinámicas sociales propias de la Delegación. Todo ello, en pos de conocer las expectativas y demandas de las comunidades en la formación de recursos humanos, detectar demandas económicas y sociales regionales, recuperar patrimonios, entre otras inquietudes. En este marco, se propuso el proyecto de investigación "Analizando trayectorias de la UNSJ: un estudio sobre su expansión en los Valles sanjuaninos", que tiene como *finalidad generar propuestas destinadas a proyectar políticas universitarias en el corto y mediano plazo.*

El objetivo general del mismo es *explorar el proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan, en los valles sanjuaninos, caracterizando la especificidad de sus procesos formativos.*

El proceso metodológico

La perspectiva epistémica adoptada en esta investigación coincide con el *"enfoque estructural*", o estrictamente, el modo de pensamiento *"relacional*" que lleva a caracterizar todo elemento del campo por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema del que obtiene su sentido y su función.
El proceso se funda en las siguientes orientaciones teórico-metodológicas:
a) el fenómeno objeto de estudio se percibe como parte de una totalidad, es decir, no sólo en sus relaciones internas sino con el contexto. Metodológicamente, esto implicará integrar la información referida al objeto con informaciones relativas a otros contextos sociales que inciden en él, que lo revelan o explican;

b) al instituirse el campo de las prácticas educativas universitarias en la dualidad de la estructura, se tiene presente la dimensión histórica del espacio de relaciones.

En cuanto a la estrategia metodológica, para abordar cada uno de los objetivos se seguirán simultánea y complementariamente, procedimientos que responden a las siguientes dos instancias:

A. Un momento descriptivo, cuyo foco se ubica en historizar procesos y prácticas académicas. Se utilizarán especialmente datos secundarios.

B. Una instancia comprensiva: centrada en comprender la visión de los miembros sobre la problemática. Se utilizarán especialmente, datos primarios: grupos focales y entrevistas en profundidad.

Una estrategia imprescindible en el objeto a construir, fue la *observación no participante*. Se ha recurrido además, a solo efecto de ayuda (o contrastación) al uso de la fotografía como elemento que pueda aportar información complementaria, no visualizada. Avanzar en la investigación implicó ampliar los recursos para la recolección y producción de información incorporando herramientas audiovisuales dado la propuesta comprensiva del trabajo. Producir un texto científico sobre "el proceso de institucionalización de la UNSJ en la Delegación Jáchal", desde un lenguaje fílmico es un nuevo desafío para la investigación sociológica.

Las trayectorias de la Delegación. Algunas pistas del proceso de institucionalización

Al iniciarnos en la comprensión de los nuevos modos institucionales de la universidad estatal, identificamos procesos constitutivos de lo institucional que se dirimen entre aquellas prácticas sociales instituyentes y aquellas que reproducen las lógicas prácticas de la academia. En este proceso vemos emerger, desde los intersticios de las relaciones interpersonales, los procesos históricos que dieron origen a la nueva institución en este espacio social, y sus intentos de instituirse en "un lugar", en término de De Certeau (1996:109).

Apropiación y arraigo se manifiestan a través de elementos materiales, pero también ideales y con fuerte valor simbólico. Desde este contexto y sus prácticas, se proyecta el proceso de institucionalización de esta singular sede universitaria, en espacios urbanizados de los departamentos alejados de la capital provincial.

Así, se expresan en la no reproducción -idéntica y automatizada- de un servicios educativo "del Centro" en la Delegación. En este lugar, donde lo universitario anhelado parece ser recibido con pasiva complacencia, aparecen prácticas de apropiaciones multi-direccionales; prácticas que hablan de una nueva institucionalidad.

Los nuevos desafíos que hoy se propone la UNSJ aspirando consolidarse como una institución ***para*** el territorio debieron ser estudiados recuperando las voces de sus actuales alumnos:

a. respecto al servicio universitario instalado las apreciaciones refieren precisamente, a las limitaciones que se les impusieron:

"Yo elegí esta carrera porque quería estudiar, quería tener un título universitario para trabajar, ósea no quería trabajar sin un título por una cuestión mía trabajar con un título, no es mi vocación realmente pero es lo que ofreció el departamento en ese momento la universidad entonces lo elegí, lo tome…"

"…a mí porque es lo que ofrecía la Universidad acá y aparte porque me gustaba, te termina gustando, a mí me termino gustando….

"….lo único que había era el profesorado nada más y la otra carrera que hay en San Isidro que es turismo, pero ninguna carrera así universitaria…"

"….nosotros queríamos que se hiciera la licenciatura… hablamos con el rector, con el vicerrector, con todo el mundo y esperaban ellos una masa crítica porque se va a volver a dictar esta carrera entonces que se reciban los chicos que van a empezar… nosotros preguntamos si se podía hacer y fue propuesta nuestra hacia ellos, ósea no vino una propuesta de la universidad hacia nosotros, nosotros le propusimos a ellos que si se podía hacer…"

"… me parece porque es la primera vez que la Universidad ofrecía una carrera que. …. y hay muchos que se metieron por no quedarse sin hacer nada, no muy convencidos de la carrera, sino más bien

porque es la primera vez que la universidad ofrecía algo…"

"Allá cuando fuimos a la reunión nos dijeron que carreras de grado no, que por ahora sólo tecnicaturas. Bueno, entonces está bien, que traigan esas carreras, tecnicaturas, un poco de variedad…"

"Y es lo que hay. Y la mayoría de la gente se va a lo que hay. No porque les gustes sino por… por no perder tiempo y… Si porque no hay oferta… Eso estaría bueno, que vayan rotando las carreras.(…) Por ejemplo, que los que se reciben de acá puedan llegar a tener una salida económica en la universidad, o sea, como ayudante de cátedra o algo así también…"

b. las prácticas administrativas (inscripciones, certificados, trámites personales, etc.), representan una dimensión central desde la que los estudiantes *identifican lo institucional (la UNSJ) expresada en la Delegación*. El ajuste o desajuste de las mismas a sus necesidades académicas, representa la visibilización de las exigencias inmanentes y constitutivas de ese campo.

"… es como que vemos nosotros que no hay mucha responsabilidad por la parte de San Juan, (…) ayer teníamos una mesa y que C. también tenía que rendir y teníamos la mesa a las tres de la tarde y nos avisaron eran las cuatro y media y no nos avisaron que el martes recién vamos a tener para rendir" "Si, el tema administrativo es un proceso, eso estamos en el comienzo, en algún momento eso se va a consolidar, se va a poner sólido, eso ya se va a arreglar…."

En expresiones de la encargada de las actividades administrativas de la Delegación:

"Además a los chicos que vienen de lejos como de Iglesia, de San Juan yo les tengo que ayudar a que se ubiquen, buscarles estadía cerca de acá, les doy una guía y los oriento como tienen que presentar las cosas. Y aunque parezca gracioso ellos me adoptan como una madre, cualquier duda que se les plantea vienen y me lo consultan, por eso digo que aquí soy multifunción,…".

Lo que sucede que en Sociales (FACSO) se caracteriza que al tener tantos alumnos a veces hay problemas de conectividad, por ejemplo como ocurrió que los alumnos de Administración pública no se podían inscribir online, porque el problema con el SIU era en sede central , entonces para darle solución a los alumnos y asegurarles la inscripción a mesas de examen yo efectúo la inscripción manualmente y esto le llega al coordinador de la carrera en San Juan y el la lleva al departamento de alumnos para hacer la inscripción en la facultad"

c. en relación con la *apropiación* del servicio por la comunidad, se revela cierta "***invisibilidad***"

En las entrevistas con los alumnos aparece cuestiones vinculadas por lo edilicio, es decir la necesidad de contar con un edificio, pero también con la necesidad de contar con una estructura administrativa que responda a sus necesidades y que no sea el producto de las decisiones que se toman en la sede central (facultades y/o Rectorado) y justamente la cuestión que surge también como muy interesante es la historia de constitución de la Delegación y la posibilidad de lo universitario en Jáchal y el reclamo de los jachalleros:

"Los jachalleros venimos dolidos, queremos llevarnos una buena noticia, queremos llevarnos a Jáchal la carrera de Música Popular", dijo ante los consejeros Alberto Rey, músico de aquel departamento del norte, quien había asistido junto con otros jóvenes jachalleros al Consejo para presenciar el tratamiento de la carrera." (Consejo Superior de la UNSJ/2016)

"Cuando se habla que Jáchal avanza se trata de esto, de educar (nos). De pensar en el futuro sin mezquindades políticas y como estadistas. Sin privarle la posibilidad a cientos de jachalleros y jachalleras que estudien en la Universidad. La Red Nacional de Residentes Jachalleros le pedimos a usted Intendente CPN Miguel Ángel Vega, considere el efectivo pedido que la UNSJ le hace para poder instalar una sede en Jáchal. Sería un grave error dejar pasar esta construcción que va más allá de lo edilicio, sino que se centra en la educación de un pueblo. Al fin y al cabo, un pueblo educado es libre, soberano y dueño de sus propios destinos. No nos opongamos a eso jamás. Fraternal abrazo. Siempre pensando en Jáchal.

"… también, a mí me gustaría que se cree como una cultura en el pueblo, como una mentalidad

universitaria. Que los chicos sepan que hay una universidad y que pueden acceder, pero que también se responda con responsabilidad. Porque por ahí también hay casos en lo que los chicos creen que todavía está en un secundario, y no le toman la importancia que debería ser. Pero yo también creo que eso depende también de cada uno y de la familia…"

Las familias que tienen un hijo estudiante universitario, sí. Ellos saben la importancia de la universidad…(…) Es como que todavía no,…todavía no está… Hay gente que no sabe que esta es la universidad.

"Es más, en un pedido que le hicieron al Rector decían, cuándo va a venir la Universidad y él les decía ya está, ya está acá. Y el periodista le decía no ***, no la universidad*** *le decían,* ***el edificio;*** *la gente hasta que no vean el edificio no ven a la universidad. Esto fue en un medio de comunicación en una nota al Rector y él siempre se acuerda y por eso dice que hace falta esa parte que tiene que ver con la cuestión de la identidad, a la gente no le basta con las carreras que se están dictando y un edificio alquilado o cedido por el Ministerio de Educación,* ***no.*** *Necesitan la infraestructura para tener esa idea de completitud de identidad, que la Universidad ya está acá en Jáchal.*

En suma, proponer formación superior académica, que tenga un encuadre político estratégico local, es también un aspecto destacado de la actividad que cumple la UNSJ en los departamentos alejados sanjuaninos. Hoy el edificio propio está construyéndose. Asimismo, además de las carreras que se están dictando, ya se comenzó a dictar la Tecnicatura Universitaria en Agroindustria con una con una matrícula de 30 alumnos. Esta carrera se dicta en la Escuela Agrotécnica Manuel Belgrano (de Jáchal) por las prácticas de laboratorio que requiere la carrera. La carrera de Música se va desarrollando con éxito y ya se está armando una nueva base de datos de nuevos aspirantes a este profesorado, con la propuesta de que comience una nueva cohorte. La Delegación también ya ha tenido dos grupos de egresados de la Tecnicatura en Administración Pública, en abril y en agosto del corriente año.

Ulteriores análisis

No obstante el progresivo avance de la institución universitaria en el territorio definido para la Delegación de la Valles Sanjuaninos (los departamentos de Jáchal, iglesia, Valle Fértil y Calingasta), la misma sólo parece ser ***visible*** para los miembros directos de la institución. La mayoría de los integrantes de la comunidad desconocen la localización de la Sede central muy próxima a la plaza departamental de Jáchal y también las ubicadas en los otros departamentos. Una pauta cardinal fue el acto de inauguración de la carrera de Profesorado en Música con Orientación en Música Popular, realizado en la Casa de la Historia y la Cultura del Bicentenario, ubicada en la Plaza 9 de Julio del Barrio Fronteras Argentinas de Jáchal, al cual asistió el rector de la UNSJ; la decana de la FFHA y el decano de la Facultad de Ciencias Sociales, entre otras autoridades de las facultades y secretarías de esta casa de altos estudios. Contó con la participación del intendente del departamento del norte, los cuerpos de banderas de la FFHA y sólo de dos establecimientos educativos de Jáchal. La presencia de miembros y organizaciones de la comunidad sólo se limitó a familiares de los egresados que fueron distinguidos en dicho evento.

Persisten en el proceso de construcción del objeto de conocimiento una sucesión de interrogantes que nos ubican como miembros de la misma academia, en posiciones frágiles para vigilar epistémicamente las cuestiones: ¿qué sentido tiene un "servicio urbano" trasladado a "lo rural? ¿Un servicio concebido de calidad es eminentemente urbano?, ¿Bastará la condición de igualdad, de hacer lo más urbanamente posible la universidad en la Delegación?. Los posteriores análisis comprometerán considerar si estas prácticas se aproximan a "líneas de fuga" que pueden conducir fuera del callejón sin salida del autoconfinamiento. Fuga y éxodo no son aquí algo negativo, una reacción a algo, sino que están ligadas a un poder constituyente, a una nueva organización, una nueva fundación e institución (Raunig. G, 2006). De entrada, este movimiento de fuga advierte sobre los formatos que van conformando las prácticas instituyentes; las cuales, por principio, no se dejan estructurar ni confinar, en tanto es institución en el sentido de ser un poder constituyente.

Bibliografía

Araujo, S. M. (2011) "Balance de los sistemas de evaluación universitaria en la región. Impactos y desafíos. En Servetto, A., Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp. 115- 133) Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba

Brunner, J. J. (1990) Educación superior en América latina: cambios y desafíos. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Chiroleu, A. "Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina". En Revista *Política universitaria* (pp. 26-31). IEC- CONADU.

De Certeau, M. (1996) La Invención de lo Cotidiano. México. Ed. Iberoamericana

De Sousa Santos, B. (2005) "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". CEIICH-UNAM. México

Encuentro Regional (setiembre 2013) "Políticas de integración de estudiantes universitarios. Explorando nuevas respuestas". San Juan. Argentina. Universidad Nacional de San Juan.

Ezcurra, A. M. (2007) "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitaria". En *Cuadernos de pedagogía universitaria 2*. Pró-Reitorìa de Graducación. Universidad de Sao Paulo.

Garcia Salord, S.(2011) "¿Existe hoy la universidad pública?. En Servetto, A., Saur, D. (Comps.). *Sentidos de la universidad* (pp. 211-236). Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Gluz, N. (Ed.). (2011) Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Buenos Aires. Argentina: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. México. Universidad de Guadalajara: Imago mundo.

Iriarte, A. y Ferrazzino, A. (2009) Los jóvenes argentinos, la universidad pública y la estructuración de sus proyectos en un contexto de exclusión y cambios epocales. En Romo Beltran, R. y Correa, N. (comps.) *Educación en América latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública* (pp. 121-136). México. Universidad de Guadalajara: Imago mundo.

Mollis, M. (2011) "La evaluación universitaria: entre una crisis de sentido y la responsabilidad social para el cambio". En Servetto, A., Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.47-62). Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Montañez S., Guevara H., Negri C., Demartini M., Manchinelli L.; Belelli S. (2010*) Mirando la universidad desde las prácticas docentes y la formación de los alumnos*. En revista N° 3. IISE. FACSO. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

Raunig, G. (2006) Prácticas instituyentes. Fugarse, instituir, transformar. Traducción de Gala Pin F. y Mèlich Bolet, G., revisada por Barriendos, J.

SAN JUAN, septiembre de 2017

Responsabilidad Social Universitaria

Autores: Didier, Sandra Noemí (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Lomas de Zamora)

Resumen: Desde comienzos del siglo XXI la gestión de "Responsabilidad Social" fue cobrando gran relevancia en las organizaciones denominada "RSE", en la actualidad gran cantidad de organizaciones ya la implementaron como parte importante de su gestión.

En Argentina fueron surgiendo entidades que colaboran en la difusión e implantación de una gestión de "Responsabilidad Social", es decir generar mayor conciencia y respecto por el

cuidado del medio ambiente, los recursos naturales y en pos de cubrir las demandas y las necesidades de la sociedad en su conjunto.

En este contexto las Universidades también se plantean su aplicación por medio de la implementación de una gestión de Responsabilidad Social Universitaria “RSU”.

El presente ensayo tiene por finalidad responder los siguientes interrogantes: “Responsabilidad Social” ¿Cómo fue surgiendo en las organizaciones en general y en el ámbito universitario en particular?; ¿A que nos referimos cuando hablamos de “Responsabilidad Social Universitaria”?

Para ello se presentará una breve descripción del tratamiento de la “Responsabilidad Social”.

Luego se explicará todo lo referente a la “Responsabilidad Social Universitaria” su origen y evolución, las dimensiones que la componen, sus principios, sus características y los *stakeholders* (grupos de interés) con los que interactúan.

Por último, se presentará algunos datos estadísticos de cuanto conocen acerca de la gestión de “Responsabilidad Social”, estudiantes universitarios de la “Generación Y” de algunas universidades argentinas.

Palabras clave: “Responsabilidad Social”, Universidad, Responsabilidad Social Universitaria”, Principios y Grupos de Interés.

Texto completo:

INTRODUCCIÓN

Se podría decir que la responsabilidad social siempre ha estado presente de manera implícita y fue pasando por diferentes estados al igual que la humanidad, es decir manifestándose en diversas formas y evolucionando a la par de la sociedad. Algunos autores remonta sus orígenes a mediados del siglo XX, pero recién a comienzos del siglo XXI con el avance de la globalización y en particular en 2010 con la publicación de las normas ISO 26000 se reavivó el debate acerca de las empresas socialmente responsables haciéndose extensivo a todos las instituciones y en particular a las universidades.

El concepto de Responsabilidad Social surge en el ámbito empresarial, luego se extiende a las demás organizaciones, diversos autores en el ámbito de la administración, de la gestión de personal y de la educación, coinciden en la importancia de incluir una gestión de la Responsabilidad Social en todas las instituciones, cobrando mayor importancia la demanda social de que las universidades gestionen con un énfasis socialmente responsable surgiendo la así la denominada “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU). En la actualidad nos encontramos transitando la denominada
“sociedad del conocimiento”, en este contexto debido a la globalización y el vertiginoso avance tecnológico, es innegable que uno de los temas de creciente interés tanto a nivel internacional como a nivel local corresponde a la inquietud por el cuidado del medio ambiente y la gestión de

Responsabilidad Social (Sustentabilidad), Didier Sandra N. (2014)[251].

Por ello el presente trabajo intentará responder a los siguientes interrogantes:

- ¿A que nos referimos cuando hablamos de Responsabilidad Social (RS)
- ¿A que nos referimos al hablamos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)?

Para dar respuesta a estas interrogantes se presentará la información estructurada de la siguiente manera:

En el **CAPÍTULO I:** Se presenta el concepto de Responsabilidad Social, la definición de Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

Luego se presenta un breve recorrido acerca del surgimiento, desarrollo y evolución, es decir cómo fue evolucionando el concepto hasta llegar a la actualidad. Para una mejor comprensión se presentan los principios de la Responsabilidad Social en el ámbito de las organizaciones en general.

En el **CAPÍTULO II:** Se expone brevemente todo lo referente a la Responsabilidad Social en las universidades (RSU), concepto que en la última década fue cobrando mayor relevancia en la gestión de las universidades a nivel internacional y de manera incipiente en Argentina. Se comienza haciendo un breve recorrido por el concepto de Responsabilidad Social y sus implicaciones para la universidad. Para ello se analiza desde la perspectiva del autor José Días Sobrinho, el concepto de calidad, pertinencia y responsabilidad social en la universidad. Para su mejor comprensión se presenta un breve resumen del surgimiento del concepto, principios y valores que guían a la Universidad Socialmente Responsable, A continuación se presenta los cuatro ejes que guían el accionar de las Universidades hacia una gestión socialmente responsable. Luego a partir de un análisis teórico, se nuestra un cuadro resumen de los *stakeholders,* "los grupos de interés" que podrían interactuar con las universidades que gestionan con un modelo de RSU. Luego se presenta un breve análisis de algunos referentes en el tema presentado en el Proyecto Tuning de América Latina.

En el **CAPÍTULO III:** Se presenta algunos datos cuantitativos respecto de la percepción de un grupo de estudiantes universitarios argentinos, acerca de la gestión de Responsabilidad Social por parte de las instituciones[252].

Por último y a modo de cierre se presenta las conclusiones generales de lo que se entiende por Responsabilidad Social Empresaria (RSE) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y una reflexione a donde estamos parados en la actualidad.

[251] (Didier Sandra N, 2014) TESIS DE MAESTRIA "Gestión moderna de Responsabilidad Social Empresaria Interna un modelo para atraer, motivar y fidelizar a los "Talentos de la Generación Y".

[252] Encuesta "La voz de la "Generación Y" 2014" elaborada y utilizada en el trabajo de campo Tesis de Magister (Didier Sandra N, 2014) la muestra es aleatoria simple, individuos hombre y mujeres de entre 18 y 35 años que asisten a universidades públicas y privadas radicadas en G.B.A y C.A.B.A. del cual se logró obtener una muestra representativa de 428 respuestas.

CAPITULO I: RESPONSABILIDAD SOCIAL

Surgimiento del concepto de Responsabilidad Social:

Según Camacho et al (2005) los inicios del concepto de Responsabilidad Social se remontan a comienzos del siglo XX, aproximadamente en 1920 bajo el concepto de "filantropía empresarial".

De acuerdo con Etcheverry (2005) el término responsabilidad social "es originario del mundo anglosajón a partir de 1960, pero recién ha cobrado relevancia a partir de las discusiones y críticas sobre las consecuencias sociales relacionadas con la globalización".

Concepto de Responsabilidad Social Empresaria [253]

Puede considerarse que la Responsabilidad Social Empresaria es una estrategia empresarial que busca integrar sus esfuerzos al logro de maximizar sus beneficios, articulando e integrando voluntariamente acciones y compromisos a través de la aplicación sistemática de recursos, con la finalidad de respetar y promover los derechos de las personas, el crecimiento de la sociedad y el cuidado del medioambiente. Este compromiso se traduce en acciones concretas, que buscan el beneficio de todos los grupos involucrados en las actividades de la empresa: accionistas, trabajadores, proveedores, distribuidores y la comunidad en su conjunto, tratando de alcanzar un mejor desempeño y en busca de lograr sostenibilidad. Para una mejor comprensión se presenta las tres principales definiciones de Responsabilidad Social Empresaria (RSE):

Definición de la Organización internacional del trabajo:

El concepto de Responsabilidad Social Empresaria nace junto a la noción de empresa moderna. Hace referencia a una nueva manera de hacer negocios, en la cual las empresas tratan de encontrar un estado de equilibrio entre la necesidad de alcanzar objetivos económicos, financieros y de desarrollo; y el impacto social o ambiental de sus actividades.

Desarrollo del concepto de Responsabilidad Social y su Evolución: [254]

En la **década del 50** comenzó el concepto de la Filantropía, luego **en los ´60** surge el enfoque sistémico, en la década del ´70 avanza la teoría Neoclásica.

Recién en la **década del ´80** nos acercamos más a lo que conocemos hoy con la "Teoría de los

[253] Tesis Didier Sandra N, 2014) TESIS DE MAGISTER *"Gestión moderna de Responsabilidad Social Empresaria Interna un modelo para atraer, motivar y fidelizar a los "Talentos de la Generación Y". concepto elaborado a partir de le lectura de diversos autores y la información extraída de la Web:*http://rse.xunta.es/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=17&lang=es

[254] T Didier Sandra N, 2014) TESIS DE MAGISTER *"Gestión moderna de Responsabilidad Social Empresaria Interna un modelo para atraer, motivar y fidelizar a los "Talentos de la Generación Y".*

Stakeholders": Que dice que las empresas interactúan en un sistema interdependiente donde se vinculan con diversos grupos de interés; los grupos primarios: accionistas, inversores, clientes, proveedores, empleados; los grupos secundarios: gobiernos/Estados y comunidades, medio ambiente. Si bien la expresión surge entre la **década del `50 y `60** en Estados Unidos, se desarrolla recién en Europa en `90.

En la **década del 90** aparece la "Teoría de la ciudadanía Corporativa": La responsabilidad social empresaria es entendida como un proceso mediante el cual la empresa se desarrolla y administra sus relaciones con sus stakeholders. Aquí también cobra relevancia la "Teoría de la licencia para operar": La sociedad proporciona a las empresas la licencia para operar y por ende estas deben satisfacer sus necesidades; comenzando una etapa de "Instalación de la RSE" con la adaptación de prácticas globales, cambios tecnológicos y relaciones con la comunidad.

En el **año 2000** se produce una etapa de crisis, la cual impulsa una etapa de expansión de la RSE destacándose por la búsqueda legitimidad social a través de alianzas, experiencias de articulación público/privadas e incorporación de los grupos de interés.

A partir del **2010** cobra relevancia el desarrollo Sustentable: Redescubrimiento del Estado, discusión de los modelos de desarrollo con demanda de más y mejor Estado. Nuevos formas articulación entre la Sociedad civil/ el Estado/ el Sector privado.

LA SUSTENTABILIDAD se caracteriza por: [8]

- El compromiso con iniciativas voluntarias que van más allá de lo exigido por la legislación y por las obligaciones contractuales adquiridas.
- Su integración en la gestión y estrategia organizacional.
- El desarrollo de acciones beneficiosas para los diversos grupos de interés con los que la organización se relaciona.
- La obtención simultánea de beneficios financieros, sociales y ambientales mejora de la competitividad de la organización.

De lo expuesto podemos comprender que el término "RS" se refiriere al buen gobierno de la organización, el cual implica una gestión ética, sostenible del conjunto de compromisos voluntarios para gestionar su impacto en el ámbito laboral, social, ambiental y económico, tratando de hacer compatibles el objetivo financiero tradicional de obtención del máximo beneficio con la generación de beneficios para el conjunto de la sociedad.

Los principios de la Responsabilidad Social [9]	
Voluntariedad	Su adopción por parte de las empresas es voluntaria, más allá de sus obligaciones legales. La organización adquiere el compromiso de integrar criterios laborales, sociales, económicos y ambientales en su gestión, involucrando los grupos de interés.
Creación de Valor	Debe contribuir a generar valor para todos los grupos de interés, lo que repercutirá en la mejora de la empresa a medio y largo plazo. Su gestión debe hacerse teniendo en cuenta la viabilidad económica de la empresa a corto y largo plazo y con el rigor de una inversión económica.
Transversalidad e Integración	Deben involucrar a todos los niveles de la empresa, en todos los sectores donde ésta desarrolla sus actividades y sobre todos los procesos productivos, integrando en la aplicación de las políticas de RSE a todos los grupos de interés que se vean afectados por las actividades de la empresa. La RSE busca la mejora continua y la eficiencia del proyecto empresarial.
Adaptabilidad	Las políticas de RSE deben estar adaptadas al contexto y realidad de la sociedad en la que opera la empresa, es decir, que considere las particularidades de la naturaleza y tamaño del negocio, el ámbito geográfico de operación sin olvidar al entorno donde desenvuelve.
Transparencia	La asunción de responsabilidad social por parte de las empresas presupone su voluntad y adecuada transparencia, dando a conocer a los diferentes grupos de interés, internos y externos, la labor que realizan en los diferentes ámbitos de actividad empresarial, con el objetivo de dar credibilidad a dicha gestión.
Ámbito Interno y Externo	La RSE trata, de conseguir organizaciones económicamente rentables, respetuosas con el entorno y socialmente responsables, tanto en su ámbito interno como en el externo, teniendo en cuenta a los distintos grupos de interés (personal, clientela, accionistas, entidades proveedoras, ambiente, derechos humanos y demás.
Implicación del personal	Promoviendo el aprendizaje y la formación, mejorando la organización del trabajo, garantizando la igualdad de oportunidades y la inclusión social, todo con el objetivo de mejorar la competitividad, la creación de empleo y las condiciones de trabajo y contribuir a un desarrollo sostenible.

[8] T Didier Sandra N, 2014) TESIS DE MAGISTER *"Gestión moderna de Responsabilidad Social Empresaria Interna un modelo para atraer, motivar y fidelizar a los "Talentos de la Generación Y". concepto elaborado a partir de le lectura de diversos autores y la información extraída de la Web:*http://rse.xunta.es/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=17&lang=es

[9] Cuadro elaborado (Didier S, 2015) a partir de información extraída de la página Web: (Xunta de Galicia, 2013). http://rse.xunta.es/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=17&lang=es

CAPITULO II: RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Concepto de Responsabilidad Social Universitaria

Podría identificarse como los primeros antecedentes de la Responsabilidad Social Universitaria el surgimiento del concepto de extensión universitaria en la década del 50. En 1949 durante el primer Congreso de Universidades Latinoamericanas se redefinió el quehacer universitario más allá de lo académico en: docencia e investigación. Un año más tarde, durante la Primer Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, se conceptualiza el término de Extensión Universitaria[255] en función a su naturaleza, contenido y finalidad, de allí que la extensión universitaria se propone vincular a todo el pueblo con la universidad. En 1972 la Unión de Universidades de América Latina en la Segunda Conferencia de Difusión Cultural y Extensión
Universitaria, declaró que: "las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones." Tünnermann (2003)

Luego mediante la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, emitida en París en 1998 aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior y avalada por la (UNESCO)[256] estableció que entre las misiones y valores de la educación superior se encuentra la de formar graduados altamente cualificados, que participen activa y responsablemente en la sociedad, estableciendo además una serie de valores que podrían considerarse como los antecedentes más cercamos de la cita responsabilidad social universitaria. El año 2009 la UNESCO ratificó dichos objetivos y misiones añadiendo la importancia de contribuir desde la educación superior al desarrollo sostenible.

La Responsabilidad Social y sus implicaciones para la universidad

Para comenzar a entender de qué estamos hablando comenzaremos por exponer las interrogantes que expone (Velasco Rafael)[257] ¿ese compromiso social de la universidad debe plasmarse en actividades concretas como el de promover actividades comunitarias por parte de los estudiantes, la formación de profesionales y de la calidad de las investigaciones y de los programas de extensión y de cierta actividades de proyección social? o se trata más bien un eje vertebrador de las funciones específicas de la universidad: Docencia, investigación, extensión y gestión?

Para comenzar es importante recordar como lo expresa (DIAZ SOBRINHO) que la educación es un bien público, derecho de todos y deber del estado, con esto se afirman dos cosas de fundamental importancia:

- Todos tienen derecho a la educación, siendo el estado el responsable en brindar una educación de calidad;
- La educación NO es un bien negociable, aunque pueda ser impartida también por actores privados. No puede convertirse en un bien de interés comercial, debe ser un instrumento

[255] la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas mediante las cuales se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, los datos y los valores culturales que existen en todos los grupos sociales.

[256] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

[257] Lic. Rafael Velasco, Rector de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. "El compromiso social como eje de la gestión universitaria"

de profundización de los valores democráticos que fortalezca la soberanía y la identidad Nacional.

Se entiende que al ser pública tiene que ser de calidad para todos, por lo tanto son beneficiosas las instituciones de Educación superior que promuevan y aseguren la calidad de las Instituciones de Educación Superior, de acuerdo a las demandas de la sociedad.

¿Pero cómo definimos CALIDAD?

En este aspecto (DIAZ SOBRINHO) aclara que no hay una definición satisfactoria, pero que es básico incluir la calidad con la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social y la diversidad cultural. Pues la calidad no es un concepto aislado, adquiriendo significado con sus finalidades sociales. Debe tenerse en cuenta el compromiso público y el papel social de las instituciones de educación superior. En autor distingue expone que existe una pugna entre dos paradigmas de calidad: uno económico y otro "Social".

"El ECONÓMICO: Criterios que pretenden ser objetivos y universales, valorando el rigor científico y los aspectos cuantitativos medibles identificados con términos y esquemas económicos (índice de desarrollo, rentabilidad, costo beneficio, eficiencia, rendimiento de inversión, tasa de crecimiento, tiempo de formación, rendimiento estudiantil, etc."

"EL SOCIAL": "sin negar la importancia de muchos de los aspectos anteriores, considera también relevante realidades políticas, sociales, institucionales y de los sistemas educativos, las dimensiones cualitativas como actitudes éticas, valores cívicos, insertando la educación superior en estrategias nacionales y regionales de consolidación democrática, desarrollo sostenible, de la ciudadanía y de la economía, respetando identidades culturales e ideales de cohesión de los pueblos."

De acuerdo con (DIAZ SOBRINHO) será considerada de alta calidad una educación superior que esté realmente comprometida con los valores de una sociedad específica y que la calidad de la educación

superior está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo integral de los individuos, con especial atención en los más necesitados y la integración de los marginados, entendiendo como prioritario que se requiere de un amplio incremento cuantitativo y cualitativo de la escolaridad de la población, para lograr un verdadero desarrollo humano y social y que para ello se necesitan políticas públicas de aumento de la equidad y de disminución de la pobreza. Continuando con la concepción presentada por autor entendiendo que la educación de calidad y la construcción de la ciudadanía, es decir de sujetos socialmente responsables bebe ser enmarcada y comprendida dentro de una concepción de educación superior como bien público.

La Universidad Socialmente Responsable

Las universidades estatales realizan un servicio público de educación superior mediante sus tres funciones: Docencia, Investigación y Extensión.

Las Universidades NO pueden quedarse alejadas de la reflexión sobre Responsabilidad Social, ellas también son organizaciones, que a través de sus principales propósitos: formación humana y profesional (propósito académico) y construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación) tienen impactos específicos distintos a los generados por las empresas.

Estos cuatro Impactos son los ejes, que guían el accionar de las Universidades hacia una gestión socialmente responsable

Impacto en el funcionamiento organizacional	Impactos educativos	Impactos cognoscitivos y epistemológicos	Impactos sociales

Otras aproximaciones teóricas de la responsabilidad social universitaria:

TEORÍA	POSTULADO	ORIENTACIÓN HACIA LA RSU
Agencia	Conflicto de intereses entre la administración y la universidad	Rendición de cuentas
Stakeholders	Satisfacción de expectativas de los grupos de interés	Modelos de gestión socialmente responsables
Legitimidad	Contrato social entre las universidades y la sociedad	Mejora de la imagen y reputación social
Institucional	Presión ejercida por los organismos internacionales	Política de responsabilidad social
Recursos y capacidades	Reto de la diferenciación	Estrategias de responsabilidad social

Fuente: Larrán y Andrades (2015)

Según Domínguez P. De Jesús M. (2009:47,48) Existen diferentes formas en las que una universidad puede ayudar a la sociedad y lo clasifica en cuatro tipos:

1. **Promoción de impactos positivo en el entorno inmediato:** Implica la creación de centros universitarios al servicio de la comunidad, como clínicas.
2. **Promoción de un impacto comunitario:** Son actividades a realizar en instalaciones de la comunidad para atender una necesidad del colectivo.
3. **Actividades de asistencia técnica.**
4. **Actividades para el fortalecimiento de instituciones mediante el voluntariado:** La universidad se contacta con instituciones en las que alumnos pueden ayudar de forma voluntaria.

La Responsabilidad Social Universitaria y sus Principales Grupos de Interés

Los compromisos asumidos con los grupos de interés guían el accionar responsable de las actividades que se realizan en la universidad y los que se encuentran dirigidos tanto a los miembros de la comunidad universitaria como a la sociedad en general.

¿Cuáles son los principales grupos de Interés?

En general la Universidad, a través de sus responsables, interactúa con estudiantes, proveedores, con el personal (docente y administrativo) y con la sociedad en su conjunto tratando comprender, dar respuesta y satisfacer sus necesidades.

En primera medida podríamos dividir el ámbito interno y el externo:

Dentro de la comunidad universitaria	En su relación con el entorno
Nos encontramos con los estudiantes, los profesores, los investigadores y el personal de administración y servicios.	Los empresarios, profesores de enseñanza secundaria, proveedores, empresas, Asociaciones, municipios, entre otros.

De acuerdo con Domínguez P. De Jesús M. (2009:44) es fundamental apreciar que "La proyección social de las Universidades no es sólo una acción externa, sino que tiene incidencia académica a través de la introducción de cambios en el currículo y en las pedagogías… Una mayor pertinencia y un currículo basado en competencias, contribuye a la proyección social al reafirmar saberes prácticos y no exclusivamente teóricos como respuesta a problemas concretos".

De acuerdo con el análisis de la bibliografía en la materia y las páginas Web consultadas podría establecerse los siguientes grupos de Interés:

GRUPOS DE INTERÉS	INTERESES EN LA UNIVERSIDAD
LOS ESTUDIANTES	· Quienes esperan recibir una educación de calidad conforme con las necesidades técnicas profesionales requeridas en la actualidad y que estén guiadas por valores éticos.
ADMINISTRACIONES PÚBLICAS	· Quienes requieren el cumplimiento de las normativas y la colaboración en el desarrollo

	de las políticas públicas.
LAS EMPRESAS Y LAS INSTITUCIONES.	· Quienes demandan que la oferta educativa sea más centrada en la práctica y el conocimiento aplicado con la finalidad de cubrir oportunamente las necesidades sociales y laborales.
El PERSONAL	· Docentes auxiliare y administrativos: Ellos esperan una gestión pertinente de las condiciones profesionales, personales y humanas dentro de las cuales se desarrolla su trabajo, su formación y promoción.
·	Libertad de asociación y derechos de negociación
·	Información y transparencia
·	Seguridad y salud laboral
ENTIDADES PROVEEDORAS	· Interesados en establecer relaciones de permanencia, confianza y colaboración para lograr extender el compromiso con el desarrollo sostenible.
·	Condiciones contractuales justas.
El AMBIENTE	· Racionalización del consumos de recursos
·	Utilización de energías limpias
COMUNIDADES LOCALES	· Creación de empleo
·	Integración y desarrollo regional
OTROS INSTITUCIONES EDUCATIVOS	· Con quienes se hace preciso estrechar colaboración para facilitar la movilidad de los estudiantes y promover proyectos conjuntos tanto docentes como de investigación.
EL TERCER SECTOR	· Ellos están dispuesto a trabajar de manera conjunta y conseguir sinergias que permitan mejorar el bienestar de la sociedad.

En los últimos años a nivel internacional y en relación a las declaraciones de la UNESCO (19982009), se ha notada una mayor conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones de educación superior, en pos de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio de la comunidad. En este sentido la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO en 1998, en su artículo 6.b señalaba, entre otros aspectos que “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el

[13] Cuadro de elaboración propia a partir de datos estudiados en diferentes páginas Web de universidades que realizan en la actualidad una gestión de RSU entre otras se cita la siguiente. http://www.nebrija.com/catedras/catedra-desarrollo-sostenible/ http://www.unizar.es/unidad_calidad/calidad/memoriaCalidad07/pdf/01_3.pdf
deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados" (UNESCO, 1998: 24).

Responsabilidad Social Universitaria según lo analizado en el Proyecto Tuning de América Latina.

El concepto tradicional de "extensión" universitaria se vio enriquecido o reemplazado por el concepto de "Responsabilidad Social Universitaria" (RSU), lo cual implicó una transformación de las estructuras. En este sentido, la docencia, la investigación, la extensión y la gestión procuraron iniciar ese proceso de implicación responsable hacia la sociedad.

(De la Cruz y Sasia 2008) expresa que si se observan los ámbitos de acción de la universidad en el contexto de las sociedad, resulta claro que desde el punto de vista económico, da respuesta a las demandas del mercado laboral, forma a los futuros profesionales, y contribuye a la generación de conocimiento e investigación, desarrollo e innovación, además la universidad participa, en la esfera pública, en la construcción de ciudadanía, en la observación de la realidad social.

En concordancia con las ideas de François Vallaeys, Cristina de la Cruz y Pedro Sasia (2009), es importante entender que a la gestión socialmente responsable en la universidad como un eje transversal que articula los diferentes ámbitos.

(Vallaeys et al., 2009) nos dicen que la responsabilidad social debe lograr colorear y capitalizar a toda la universidad. Uno de sus valores más importantes es precisamente la coherencia institucional, que significa a la vez coincidencia entre la acción y el discurso institucional y consistencia entre todas las áreas de la universidad (que no haya contradicción entre lo que hace un área y lo que hace otra). Por lo tanto, el proceso de responsabilidad social alcanza los cuatro ámbitos de la universidad: organizacional, educativo, del conocimiento y social.

En esta visión, la RSU parte de examinar el currículum oculto de la universidad, para revisar los valores éticos que implícita o explícitamente se incorporan a la formación profesional; y desarrolla un movimiento de reforma integral que incluye la participación de estudiantes y docentes en iniciativas sociales, así como el desarrollo de investigaciones orientadas al desarrollo sostenible.

CAPÍTULO III: Algunos datos cuantitativos respecto de la percepción de un grupo de estudiantes universitarios argentinos, acerca de la gestión de Responsabilidad Social por parte de las instituciones

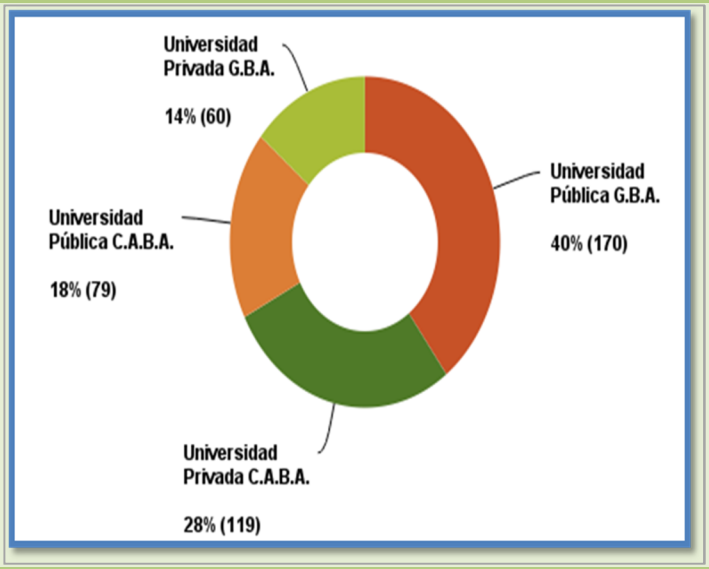
Encuesta acerca de la percepción de la Responsabilidad Social en las universidades

Argentinas[258]:

ENCUESTA “LA VOZ DE LA GENERACIÓN Y 2014”. En el presente ensayo se presentan solo algunos datos relevantes que se consideran pertinentes a fin de aportar al presente análisis.

El 64% de los encuestados reside en G.B.A. y el 43% en C.A.B.A. Siendo el 58% son mujeres y el 42% barones.

Figura 9. Universidad a la que asisten

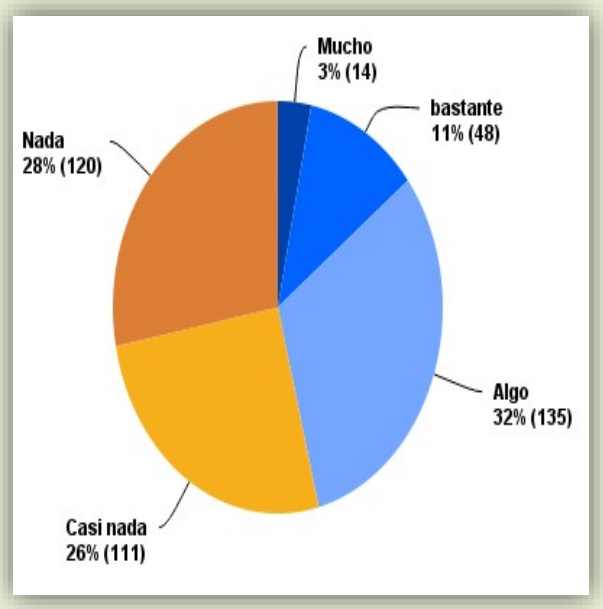


- ✓ El 40 % Informo que asisten a una universidad pública ubicada en G.B.A.
- ✓ El 28 % Afirmo queasisten a universidades privadas ubicadas en C.A.B.A
- ✓ El 18 % Informo que concurren a universidades públicas ubicadas en C.A.B.A.
- ✓ El 14 % restante indico que asiste a universidades privadas ubicadas en G.B.A.

Fuente: Elaboración propia/ Encuesta “La voz de la Generación Y 2014”

Figura 44. ¿Conoces qué acciones realizan las Empresas Socialmente Responsables "RSE"?

[258] Encuesta “La voz de la “Generación Y” 2014” elaborada y utilizada en el trabajo de campo Tesis de Magister (Didier Sandra N, 2014) LA MUESTRA ES ALEATORIA SIMPLE, individuos hombre y mujeres de entre 18 y 35 años que asisten a universidades públicas y privadas radicadas en G.B.A y C.A.B.A. del cual se logró obtener una muestra representativa de 428 respuestas.



Este grafico muestra cuanto conocen los jóvenes de la “Generación Y” al concepto de “RSE”.

Solo el 14% manifestó saber de qué se trata la gestión de “RSE”.

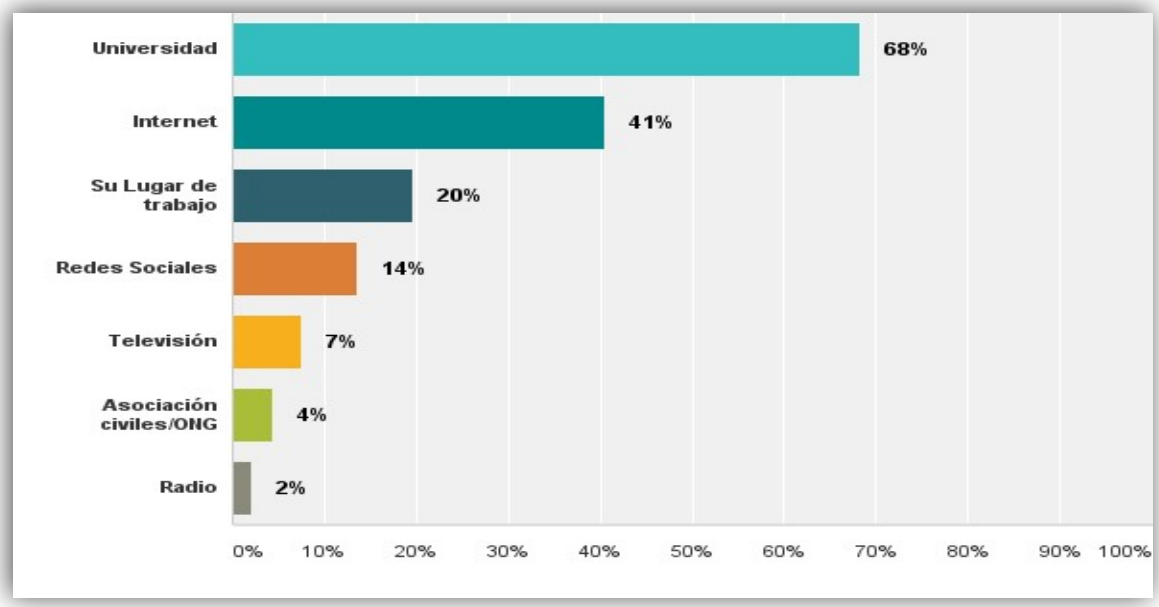
El 28% manifestó no conocer de qué se trata.

El 32% eligió la opción solo conozco algo acerca de la “RSE”.

El 26% manifestó conocer casi nada.

Fuente: Elaboración propia/ Encuesta “La voz de la Generación Y 2014”

Figura 46. Medio de comunicación donde los "Gen Y" se informaron acerca de RSE



Fuente: Elaboración propia/ Encuesta "La voz de la Generación Y 2014"

Al consultarles mediante qué medio de comunicación se informaron acerca de la existencia y de la gestión de RSE, (teniendo en cuenta que de los 428 encuestado, tan solo 296 manifestaron conocer el concepto).

De estos últimos según muestra la **figura 46**

En primer lugar posicionaron como principal fuente de información acerca la gestión de RSE a las universidades.

En segundo puesto ubicaron como fuente de información a los sitios de internet.

En tercer lugar indicaron que se informaron en su lugar de trabajo.

Luego mencionaron como fuentes de información a las redes sociales, la televisión, a las asociaciones civiles a las ONG y por medio de la radio.

CONCLUSIONES

La Responsabilidad Social desde una perspectiva internacional se caracteriza por la inclusión de los aspectos de voluntariedad, sociales, éticos y ecológicos, siendo tratado por diversas organizaciones mundiales tales como: OCDE, ONU y la organización ISO, quien ha desarrollado el estándar internacional ISO 26000/2010 para dar uniformidad a los conceptos de la responsabilidad social y sus implicaciones en el ámbito de las organizaciones.

Como se menciona a lo largo del trabajo, la Responsabilidad Social surge a partir de un conjunto de obligaciones y compromisos derivados de los impactos de la actividad que dichas organizaciones producen en los ámbitos social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos. Además surge en un contexto donde la sociedad demanda cambios en las maneras de gestionar los negocios, solicitando que las instituciones se involucren en las demandas sociales. Por ende las universidades como toda organización también tiene impacto de diversa naturaleza en la sociedad y comunidades, por lo que deben realizar una gestión socialmente responsable en su accionar.

La Responsabilidad Social Universitaria si bien parece ser una adaptación de los modelos de Responsabilidad Social empresarial, no lo es, en realidad la Universidad es una organización con fines específicos, siendo sus aspectos fundamentales: La Formación, la investigación, el desarrollo y la internacionalización, entre otros. También es diferente en lo que respecta a sus actores tanto internos como externos que la integran, siendo sus grupos de interés distintos a los que se relacionan con las empresas.

En lo referente la Responsabilidad Social Universitaria se encontró diversos enfoques y conceptualizaciones, pero todos coinciden en la importancia del impacto universitario en la sociedad, es decir el rol de la universidad en la construcción de una mejor sociedad y la

importancia del fortalecimiento de la relación de la universidad con la sociedad.

“La educación en el siglo XXI” invita a la universidad a ser más solidaria y poner mayor énfasis en el servicio a la comunidad, es decir debe intervenir a través de acciones significativas y sostenibles.

En relación al presente se concluye que en el actual contexto Argentino todavía queda mucho por hacer y avanzar tanto en materia de RS, como en lo que respeta a la RSU. Se podría decir que la RSE tiene un nivel de maduración mayor con respecto a la todavía incipiente implementación en los planes estratégicos de las universidades argentinas la inclusión de un modelo de Universidad Socialmente Responsable. De lo expuesto se desprende que la RSU como componente de la Innovación Social Responsable, es quien invita a renovar y profundizar la misión que la universidad tiene hacia la sociedad.

Es recomendable el continuar desarrollando la sensibilidad hacia el camino que proyecta la RSU y en relación a las expectativas, puestas en la enseñanza superior, los estudiantes y futuros profesionales quienes son los interesados en adquirir conocimientos de calidad e impregnado de principios éticos. Así profesores, investigadores, estudiantes, personal administrativo y egresados de la Universidad deberían participan en la ejecución de los proyectos e iniciativas de proyección social, con el propósito de articular la docencia, la investigación y la proyección social.

Todo lo antes mencionado buscando lograr sinergia entre la formación académica, la gestión institucional y participación social asegurado así un clima ético en la Universidad y la afirmación en la vida cotidiana y académica de los valores de solidaridad y desarrollo sostenible.

Para concluir es interesante destacar que la encuesta realizada a fines de 2014, los jóvenes de la “Generación Y” mostraron que todavía queda mucho por hacer; es una buena oportunidad tanto para las empresas, como para las universidades en aprovechar las características de estos jóvenes y continuar implementando políticas de innovación socialmente responsable.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, V. (Volumen 14, Marzo/Abril 2009). Choque de generaciones: Para que las diferencias sumen. WOBI Content Team.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (2002). Decenio de las Naciones Unidad de la Educación para el Desarrollo Sostenible, recuperado de: http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/sectoreducacion/decenios-de-las-nnuu.html
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES)
  (2012). Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. México, recuperado de: http://www.academica.mx/sites/default/files/inclusion_responsabilidad_social.pdf
- CAMACHO, I., FERNÁNDEZ, J., MIRALLES, J. (2005) "Ética de la empresa".
- CANEDA, Manuel Carneiro *"Guía de responsabilidad social interna y recursos humanos*" elaborada para el Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Sevilla. (2008).
- COMISIÓN EUROPEA (2001). Libro Verde: "*Fomentar un Marco Europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas",* Bruselas.
- COMUNICA. RSE. (2011). *"La RSE en los Recursos Humanos"* informes.
- DIDIER, Sandra N. (2014) TESIS DE MAESTRIA *"Gestión moderna de Responsabilidad Social Empresaria Interna un modelo para atraer, motivar y fidelizar a los "Talentos de la "Generación Y".*
- DOMÍNGUEZ PACHÓN, DE JESÚS María. "Responsabilidad social universitaria". Humanismo y trabajo social. 8 (2009): 37-67. Redalyc. Web. junio 2017.
- ETCHEVERRY, Raúl (2005) "Corporate Social Responsibility", Penn State International Law Review, Vol. 23, Nº3.
- IARSE, Conferencia Internacional (21 de Abril de 2010). "Rumbo a una Economía Sustentable e Inclusiva". Buenos Aires, Argentina.
- INSTITUTO ETHOS. (2007). *"Indicadores ETHOS de Responsabilidad Social Empresarial".*
- Larrán, M. y Andrades, J. (2015). "Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos", Revista Iberoamericana de Educación Superior, VI (15), pp. 91-107.
- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA. Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). 2013 Universidad de Deusto Bilbao.
- STURZENEGGER, A., & FLORES VIDAL, Mariano, G. S. (Abril de 2003). Hacia una Cultura de la Responsabilidad Social Empresaria en Argentina. Obtenido de comunidar.org.ar.

- TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Caracas (2008). Capitulo III. DIAS SOBRINHO, José. Calidad Pertinencia y Responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña.
- TÜNNERMANN, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI, Unión de Universidades de América Latina.
- UNESCO (2009): Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

VALLAYES, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización, Revista Iberoamericana de Educación Superior, 12 (V) pp. 105-117.

14-Gestión del bienestar de la comunidad universitaria

14-Gestión del bienestar de la comunidad universitaria

Transición del Estado de Salud Autopercibida por Estudiantes Universitarios

Autor: Elias Adriana; Arias Nilda Noemi; Sánchez Fabiana (Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina)

Resumen: La autopercepción del estado de salud es la percepción que tiene una persona de sí misma respecto a su salud. Es un fenómeno de carácter subjetivo, difícil de medir, pero de gran utilidad. Se centra en el concepto de ausencia o presencia de enfermedad. Los adolescentes y jóvenes poseen características propias de la edad, con demandas sociales y acontecimientos vitales estresantes valorados y percibidos intensamente produciendo respuestas comportamentales de riesgo para la salud. **Objetivo:** Evaluar la Transición del Estado de Salud Autopercibida por estudiantes de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia de la Universidad Nacional de Tucumán (FBQyF). **Material y Métodos:** Diseño: Epidemiológico Descriptivo de Corte Transversal. Población accesible: 243 estudiantes que concurrieron a la FBQyF de la UNT en el período 2014-2017. Instrumento de Medición: Formulario SF-36. **Resultados**: Sexo: 69% Femenino. Edad: 24±4años. Percepciones en las últimas 4 semanas: 10% salud Regular/Mala; 27% Casi siempre/siempre cansados; 4% con limitaciones en tareas laborales debidas al dolor corporal. 18% perciben que su salud actual respecto al año anterior es Mala/Regular. **Conclusión**: se detectaron alumnos con signos de conductas de riesgo para la salud como el consumo de comidas rápidas, pocas horas de descanso, falta de actividad física, entre otras.

Palabras claves: Percepción, Salud, Estudiantes, SF-36

Texto completo: Introducción

La autopercepción del estado de salud es la percepción que tiene una persona de sí misma respecto a su salud. Es un fenómeno de carácter subjetivo y de particular interés, difícil de medir, pero de gran

utilidad. La percepción de la salud se centra en el concepto de ausencia o presencia de enfermedad. Su estudio brinda la oportunidad de evaluar de forma directa e indirecta las diferentes formas de entender o percibir la salud por una Persona; empleando cuestionarios y/o encuestas de carácter multidimensional referidos a posibles manifestaciones de eventos negativos y positivos para la salud. Dentro de una gran variedad de cuestionarios de salud se destaca el cuestionario Short Form–36, diseñado por Ware en 1992. SF-36 evalúa la salud, en el último mes, desde las limitaciones percibidas, considera 5 preguntas respecto a la Salud General (SG); y una pregunta adicional que evalúa la transición en salud en el último año (Tabla 1). Diferentes estudios refieren que la edad de un individuo es un factor importante en la construcción personal de éste concepto; las creencias, valores, normas, conocimientos y comportamientos combinados influyen directamente en el mismo. Los adolescentes y jóvenes poseen características propias de la edad, con demandas sociales y acontecimientos vitales estresantes valorados y percibidos intensamente produciendo respuestas comportamentales de riesgo para la salud. Los jóvenes presentan un estilo de vida no saludable, caracterizado por la constante exposición del organismo a riesgos potenciales que promueven el desarrollo de enfermedades crónicas (Rodríguez Soriano, 2009). En el año 2011 Intra M.V. y colaboradores publicaron un estudio sobre conductas de riesgo y salud de estudiantes universitarios argentinos, con resultados que refieren un elevado porcentaje de estudiantes que mantienen creencias positivas sobre su estado de salud, aunque presenten numerosas conductas de riesgo como el consumo de comidas rápidas, pocas horas de descanso, falta de actividad física, consumo de tabaco, consumo de alcohol y de drogas. La Universidad Nacional de Tucumán (UNT) posee aproximadamente 61.632 alumnos (CIN, Anuario 2014-2015), de ellos el 69% (42.526) con edad menor a 24 años, presumiblemente con conductas de riesgo para su salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define como Universidad Promotora de la Salud a “la que incorpora el fomento de la salud a su proyecto, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan”. Contar con información actual respecto a la transición del Estado de Salud Autopercibida por estudiantes de la UNT permitirá poseer información válida y confiable, sustento para el diseño de actividades centradas en la promoción de conductas saludables y prevención de Enfermedades No Transmisibles.

Objetivo

Evaluar la Transición del Estado de Salud Autopercibida por estudiantes de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia de la Universidad Nacional de Tucumán (FBQyF).

Material y Métodos

Metodología

Diseño: Epidemiológico Descriptivo de Corte Transversal.

Población

Población Objetivo: estudiantes que concurren a la Universidad Nacional de Tucumán. Población accesible: 243 estudiantes de FBQyF que cursaron las asignaturas de Bioestadística, Estadística durante el primer cuatrimestre de los períodos académicos 2014-2017, y completaron voluntariamente el cuestionario SF-36 colocado en la página de la Cátedra de Bioestadística: https://sites.google.com/site/bioestadisticafbqfunt/

Consideraciones éticas:

Se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria. La encuesta fue autoadministrada asegurando el anonimato.

Instrumentos de medición:

Del cuestionario SF-36, validado en FBQyF por Elias y col. en 2015, se seleccionaron preguntas de Funcionamiento Físico (FF), Vitalidad (VT), Dolor Corporal (DC) y Salud General (SG), y la pregunta adicional *PA* (Tabla 1)

Tabla 1: Estado de Salud General cuestionario SF-36

	Preguntas				
PA	En general. Respecto al año anterior, dirías que tu salud es: Peor; Igual; Mejor				
SG					
SG1	Diría que su salud es: Excelente, Muy buena, Buena, Regular, Mala				
	¿Cómo le parece cada una de las siguientes afirmaciones?				
		Totalmente cierta	Bastante cierta	Bastante falsa	Totalmente falsa
SG2	Me parece que me enfermo más fácilmente que otras personas				
SG3	Estoy tan sano como cualquiera que conozco				
SG4	Creo que mi salud empeorara				
SG5	Mi salud es excelente				
	Actividades que usted puede hacer durante un día normal ¿Su estado de salud actual lo/la limita en estas actividades?				
FF	Actividades Físicas		No, no me limita para nada	Sí, me limita poco	Sí, me limita mucho
FF1	Actividades moderadas, tales como mover una mesa, empujar una aspiradora, jugar a los bolos, o jugar al futbol				
FF2	Caminar una cuadra				
FF3	Bañarse o vestirse				
VT	¿Cuánto tiempo durante las últimas cuatro semanas...				
		Nunca/Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Casi Siempre/Siempre
VT1	¿Se ha sentido agotado/a?				
VT2	¿Se ha sentido cansado/a?				
Dolor Corporal	¿Cuánto ha dificultado el dolor su trabajo normal (incluyendo tanto el trabajo fuera del hogar como las tareas domésticas)?				
	Nada en Absoluto	Un poco	Moderadamente	Bastante	Extremadamente

Fuente: Castillo et. al. (2004). Valoración del Índice de Salud Sf-36

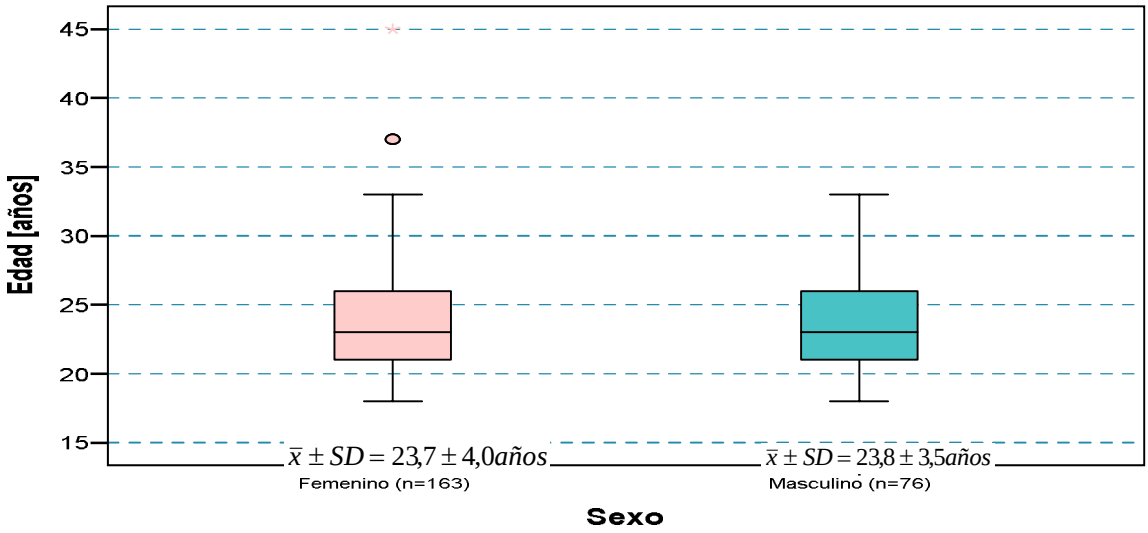
Técnicas Estadísticas Empleadas

La información se recopiló en una planilla Excel a través de Google Docs para luego ser procesada estadísticamente utilizando los programas Excel 2013, SPSS 24, SigmaPlot 12 e InfoStat 2010. El estudio Estadístico consistió en técnicas del Análisis Exploratorio de Datos. Se analizaron Asociaciones y Homogeneidad con el Test χ^2 al 5% de significación.

Resultados

Características de los alumnos analizados

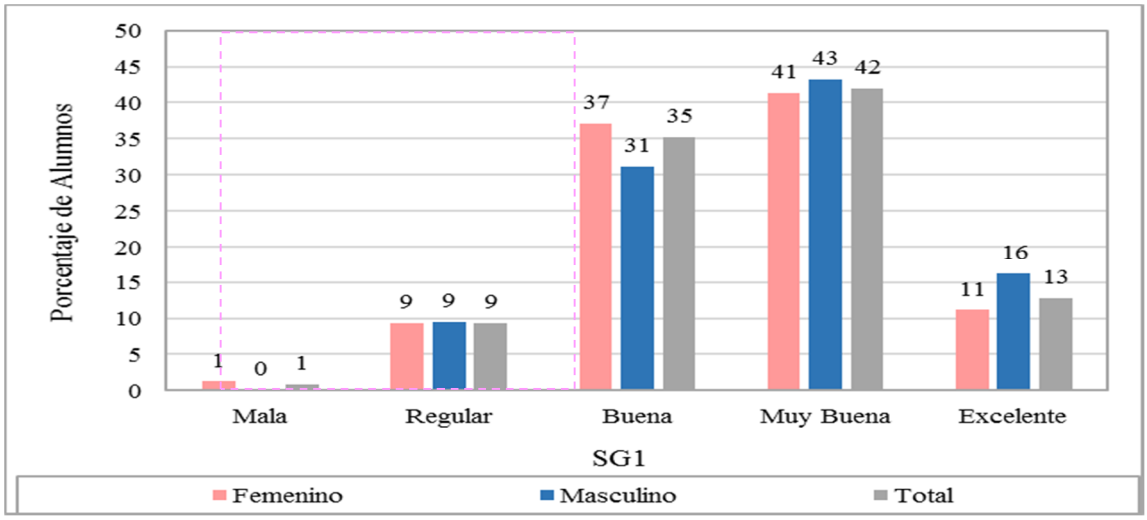
Gráfico 1: Distribución de Edad discriminada por Sexo



Fuente: Datos de Recopilación propia. 69% Sexo Femenino. Sin diferencias significativas en Edad (Test T, p=0,730)

Percepción de Salud General

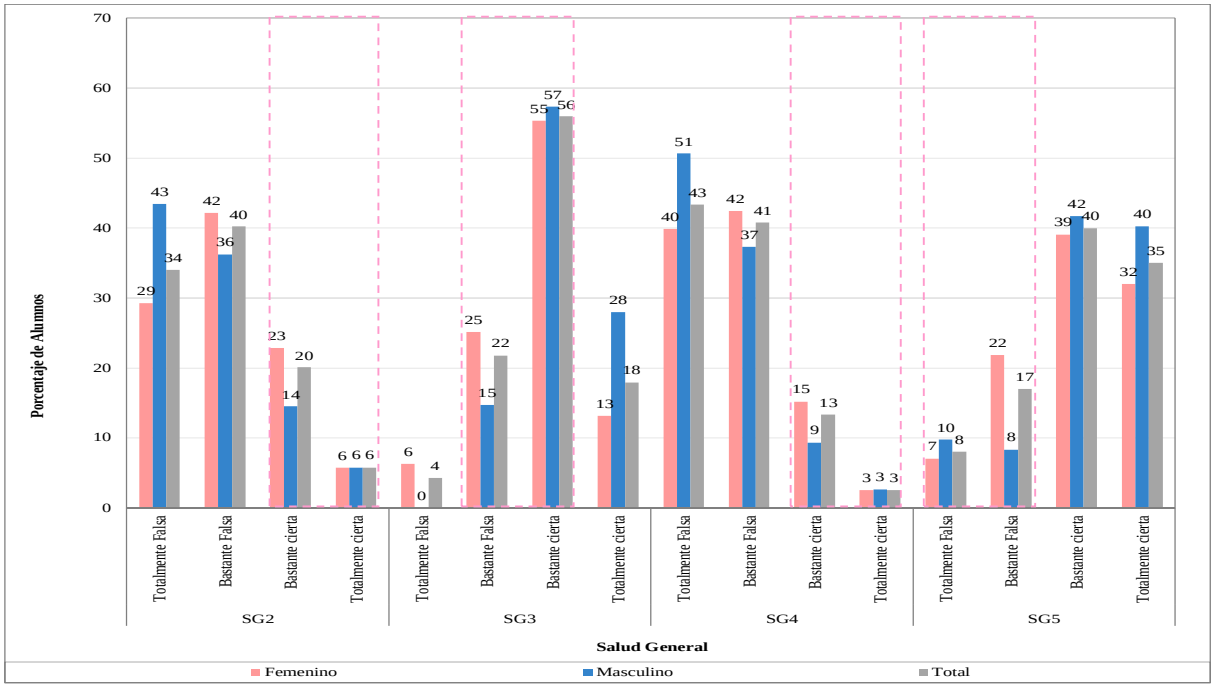
Gráfico 2: Distribución Porcentual de Percepción de Salud General (SG1) en las últimas 4 semanas discriminados por Sexo.



Fuente: Datos de Recopilación propia. Sin diferencias significativas en los porcentajes de alumnos según respuesta a SG1 al comparar por Sexo (χ^2, p=0,642)

El 10% de los alumnos refirieron percibir su salud como Mala/Regular en las últimas 4 semanas.

Gráfico 3: Distribución Porcentual de Percepción de Salud General (SG2, SG3, SG4 y SG5) en las últimas 4 semanas discriminados por Sexo.

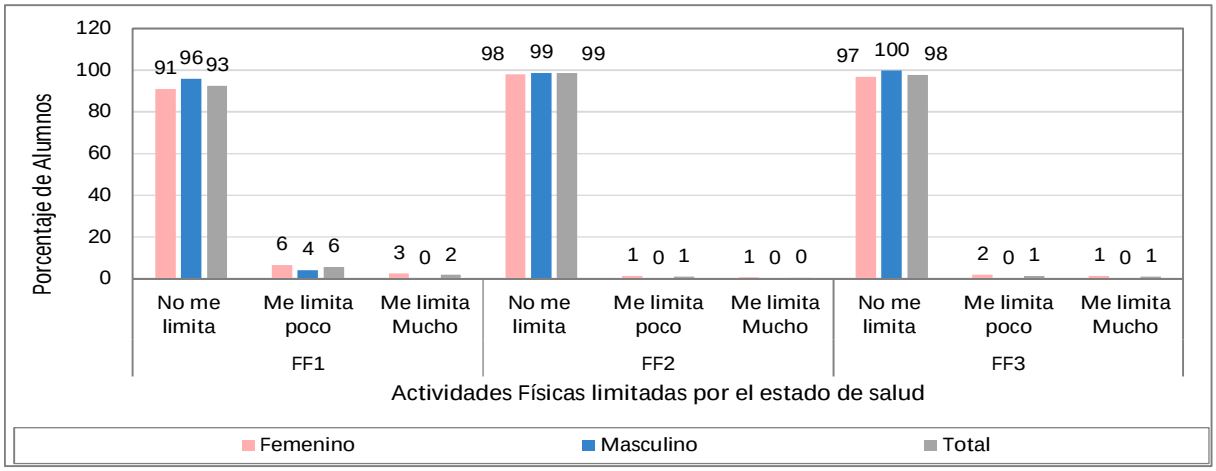


Fuente: Datos de Recopilación propia. SG2: Me parece que me enfermo más fácilmente que otras personas. SG3: Estoy tan sano como cualquiera que conozco. SG4: Creo que mi salud empeorara. SG5: Mi salud es excelente.

Con asociación significativa SG3 con Sexo (χ^2, p=0,004); sin asociación significativa de SG2, SG4 y SG5 con Sexo (χ^2, p=0,191; p=0,391; p=0,095). El 31% de las alumnas refirieron que era Totalmente Falsa/Bastante Falsa la afirmación "Estoy tan sano como cualquiera que conozco". El 25% del total de

alumnos refirieron que era Falsa/Bastante Falsa la afirmación “Mi salud es excelente”.

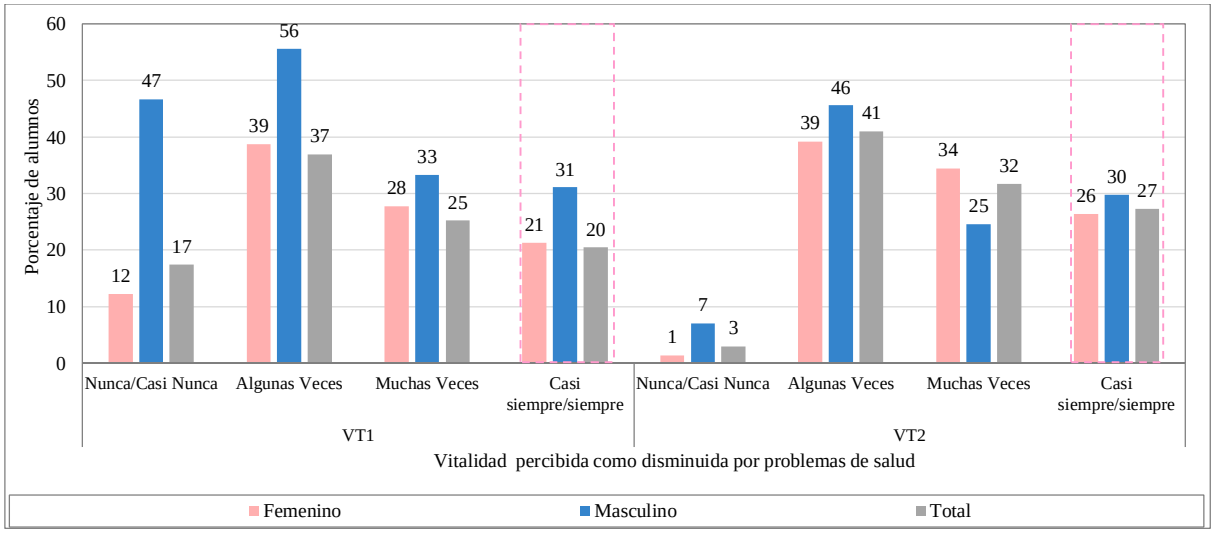
Gráfico 4: Distribución Porcentual de Percepción de Actividades Físicas limitadas por el estado de salud en las últimas 4 semanas discriminados por Sexo.



Fuente: Datos de recopilación propia. FF1: Actividades moderadas, tales como mover una mesa, empujar una aspiradora, o jugar al futbol; FF2: Caminar una cuadra; FF3: Bañarse o vestirse.

Sin asociación significativa entre FF1, FF2 y FF3 con sexo (▪2, p=0,337; p=0,557; p=0,490). Dos alumnas refirieron tener actividades físicas muy limitadas por su estado de salud.

Gráfico 5: Distribución Porcentual de Percepción de Vitalidad disminuida por el estado de salud en las últimas 4 semanas discriminados por Sexo.

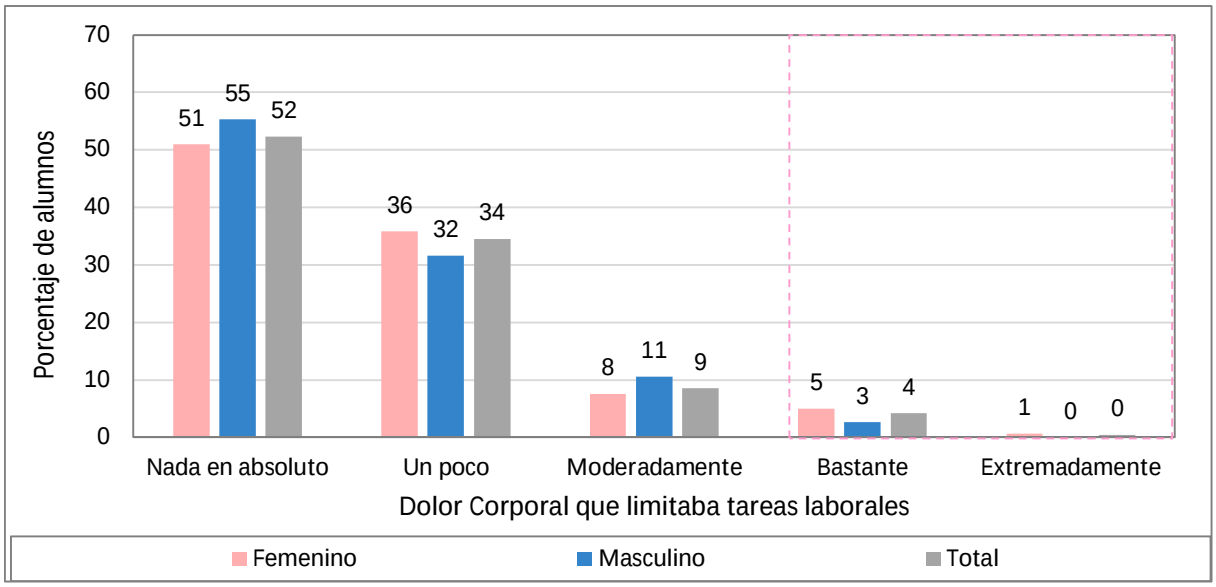


Fuente: datos de recopilación propia. VT1: Se sintió agotada/o; VT2: Se sintió cansada/o.

Con asociación significativa entre sexo y VT1 (▪2, p=0,030) sin asociación con VT2 (▪2, p=0,106).

El 31% de los alumnos refirieron estar Casi siempre/siempre agotados. El 27% del total de alumnos refirieron estar Casi siempre/siempre cansados.

Gráfico 6: Distribución Porcentual de Percepción de Dolor Corporal que ha dificultado su trabajo normal por el estado de salud en las últimas 4 semanas discriminados por Sexo.

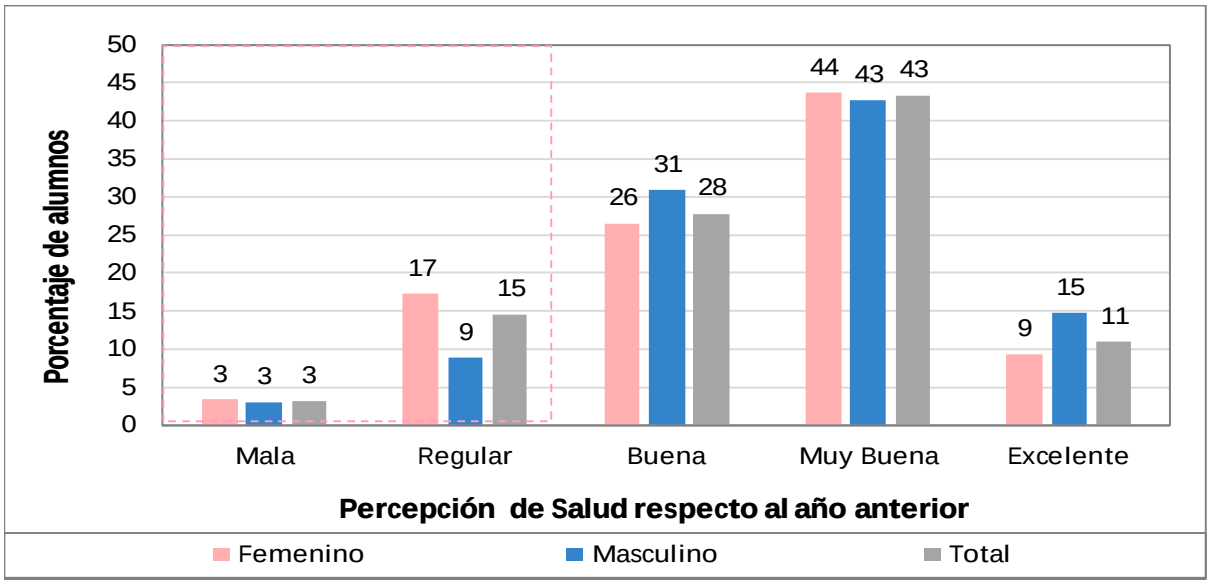


Fuente: Datos de recopilación propia.

Sin asociación significativa entre frecuencia de limitaciones en tareas laborales por dolor corporal percibido en las últimas semanas (χ^2, p=0,705).

El 4% del total de alumnos refirieron tener limitaciones en tareas laborales debidas a dolor corporal percibida en las últimas semanas.

Gráfico 7: Distribución Porcentual de Percepción de Salud General actual respecto al año anterior discriminados por Sexo.



Fuente: Datos de recopilación propia.

Sin asociación significativa entre frecuencia de limitaciones en tareas laborales por dolor corporal percibido en las últimas semanas (▪2, p=0,422).

El 18% del total de alumnos perciben que su salud actual respecto al año anterior es Mala/Regular

Discusión

En este estudio se consideró al fenómeno de autopercepción del estado de salud como la percepción que tiene una persona de sí misma respecto a su salud, con carácter subjetivo respecto al proceso salud-enfermedad. No se evaluaron causas de enfermedad, se analizó la presencia de signos de deterioro de salud como agotamiento, cansancio, entre otros. Se aplicó el cuestionario SF-36 validado en el año 2015 en alumnos de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia de la Universidad Nacional de Tucumán. A partir del análisis de los resultados y de su proyección al total de alumnos menores de 24 años que concurren a la UNT (42.526) es posible considerar que: 1 de cada 10 alumnos perciben su salud Regular/Mala; 3 de cada 10 alumnos refieren estar Casi siempre/siempre cansados; 4 de cada 100 limitaciones en tareas laborales debidas al dolor corporal y 2 de cada 10 percibieron que su salud actual respecto al año anterior es Mala/Regular. Es decir que, en alumnos de FBQyF, se detectaron signos que advierten sobre la presencia de conductas de riesgo para la salud como el consumo de comidas rápidas, pocas horas de descanso, falta de actividad física, entre otras, resultados similares reportados en otros estudios multidisciplinares nacionales e internacionales. Desde una perspectiva global es posible considerar al formulario SF-36 como una herramienta metodológica sencilla, no invasiva y útil para detectar tempranamente y a tiempo posibles enfermedades no transmisibles como la diabetes, la hipertensión y la depresión a través de la presencia de signos de enfermedad. Finalmente cabe destacar que al hallar alumnos con hábitos y conductas individuales no saludables es menester realizar, en el ámbito universitario, promoción de salud para disminuir los factores de riesgo, y mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios.

Referencias

Castillo Ioseba Iraurgi; Póo Mónica; Márkez Alonso Iñaki. (2004). *Valoración del Índice de Salud Sf-36 Aplicado a Usuarios de Programas de Metadona. Valores de Referencia para la Comunidad Autónoma Vasca.* Rev Esp Salud Pública; 78: 609-621

Consejo Interuniversitario Nacional, CIN. (2016). *Anuario 2014 – 2015*. Pag. 104. Recuperado en: http://www.cin.edu.ar/archivo-anuario/

Elias A. Sued, C.; Arias NN; Fernández A. (2015). *Validación del Formulario SF-36 para la Valoración del Estado de Salud de Estudiantes Universitarios. Argentina. San Miguel de Tucumán*. Libro. Resumen. Congreso. XVII Reunión de Investigación en Ciencias de la Salud.

Intra M.V, Roales J.G., San Pedro E.M. (2011). *Cambios en las conductas de riesgo y salud en estudiantes universitarios argentinos a lo largo del período educativo*. Intenational Jounal of Psychology and Psychlogical Therapy. 11(1): 139-147

Rodríguez Soriano N.Y.; Ríos S., Lozano Treviño L.R., Alvrez Gasca M.A. (2009). *Percepción de Jóvenes Universitarios respecto a su salud: conductas y contexto de riesgo*. Enseñanza e Investigación en Psicología.14(2): 245-260

Vio F, Lange I. *Guía para universidades promotoras de la salud y otras instituciones de educación superior* [documento en Internet]. Santiago: Ministerio de Salud; 2006. Recuperado en: http://www7.uc.cl/ucsaludable/img/guiaUSal.pdf

Ware JE, Sherbourne CD. (1992). The MOS 36-item short form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. Med Care; 30: 473- 83.

Transición del Estado de Salud Autopercibida por Estudiantes Universitarios

Autor: Elias Adriana; Arias Nilda Noemi; Sánchez Fabiana (Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina)

Resumen: El Estrés Académico (EA) y los niveles de Ansiedad detectados en alumnos universitarios han sido y son de gran interés en estudios de rendimientos académicos. Altos niveles de Ansiedad podrían afectar en la percepción individual de situaciones normales como estresantes afectando la capacidad para resolver problemas académicos. Por otra parte, cuando el Estrés Académico (EA) está presente las emociones productoras de absentismo, irritabilidad, depresión, problemas de concentración, de aislamiento social y pensamientos autodestructivos están activadas. **Objetivo**: Evaluar Niveles de Ansiedad y de EA. **Material y Métodos**: Estudio Exploratorio Descriptivo, observacional de corte Transversal. Población Accesible: 59 estudiantes de FBQyF de la UNT. Instrumentos de Medición: Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI); Inventario SISCO.

Resultados: Sexo biológico: 83% Femenino. Edad promedio: 24±2 años. Ansiedad Estado Alto: 64%. Intensidad Severa de EA: 19%. Con frecuencia Siempre de EA: 10%. Con asociación significativa entre Intensidad Severa y Demandas del Entorno académico. **Conclusión**: es posible considerar que 1 de cada 10 alumnos podrían presentar síntomas relacionados con depresión, problemas de salud, aislamiento social y presencia de pensamientos autodestructivos. En éste sentido cobra importancia el apoyo académico que podría brindarse desde las Tutorías para desarrollar y acrecentar las técnicas de afrontamiento al EA.

Palabras claves: Ansiedad Estado. Ansiedad Rasgo. Estrés Académico. SISCO. STAI

Texto completo:

Introducción

El Estrés Académico y los Niveles de Ansiedad observados en alumnos universitarios han sido y son de gran interés en estudios de rendimientos académicos.

Es importante entender que la ansiedad es una sensación o un estado emocional ante determinadas situaciones y que constituye una respuesta habitual a diferentes situaciones cotidianas estresantes, cuando sobrepasa cierta intensidad, supera la capacidad adaptativa, convirtiéndose en patológica (Bojorquez De La Torre, J.D. 2015). Altos Niveles de Ansiedad podrían afectar en la percepción individual de situaciones normales como estresantes provocando manifestaciones comportamentales que incidirían en la capacidad para resolver problemas cotidianos y académicos. Es posible diferenciar entre dos aspectos importantes a tener en cuenta, entre Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo. La ansiedad Estado se puede considerar como la ansiedad transitoria producida por un estado emocional momentáneo y la

ansiedad rasgo como la ansiedad persistente caracterizada por la personalidad (Spielberger, 1972). Los alumnos con altos niveles de ansiedad rasgo perciben las situaciones y contextos evaluativos como más amenazantes que aquellos otros que presentan menores niveles de ansiedad-rasgo (Ries F., 2012).

Respecto al Estrés Académico (EA) es posible definirlo como “una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos” (Berrío García, 2011). Esta definición contempla los aspectos Sistémico-Cognitivo y el de Persona – Entorno. En diferentes estudios realizados por el Doctor en Ciencias de la Educación Arturo Barraza Macías, desde el año 2003, plantea al Estrés Académico como aquel que se presenta en los estudiantes frente a estímulos considerados estresores y sus manifestaciones físicas, psicológicas y comportamentales que podrían indicar un desequilibrio sistémico. En su modelo Sistémico-Cognitivo (SISCO) considera como estímulo/estresor a la autopercepción de las demandas académicas: competitividad grupal; sobrecargas de tareas; exceso de responsabilidad; interrupciones del trabajo académico; ambiente físico desagradable; falta de incentivos; tiempo limitado para hacer el trabajo; problemas o conflictos

con los compañeros; evaluaciones; tipo de trabajo que se pide; y como respuesta diferentes manifestaciones físicas, Psicológicas y Comportamentales.

Las principales manifestaciones del estrés pueden ser clasificadas en tres niveles de acuerdo a su intensidad (Tabla 1).

Tabla 1: Manifestaciones Físicas, Psíquicas y Comportamentales esperadas según Intensidad del Estrés Académico autopercibido

Intensidad del Estrés	**Manifestaciones**
Leve	Irritabilidad y Ansiedad Insomnio Posibles problemas de concentración
Moderada	Aumento de las horas de absentismo académico Sentir fatiga sin razón Indiferencia e Indecisión Aumento en el consumo de alcohol, tabaco, …
Severa	Depresión Problemas de salud Aislamiento social y presencia de pensamientos autodestructivos

Fuente: Informe de Cepyme Aragón. España. Detección de riesgos psicosociales en la Pyme. El estrés. Accesible en: http://www.conectapyme.com/gabinete/p3/recursos/contenidopdf/ Nivel_2.pdf

Al considerar de manera conjunta los Niveles de Ansiedad y del Estrés Académico será posible analizar en forma conjunta las características personales del alumno y su respuesta a un estímulo académico.

Objetivos: Evaluar Niveles de Ansiedad y de Estrés Académico. Analizar asociaciones entre Ansiedad y Estrés Académico.

Material y Métodos

Metodología

Diseño Metodológico: Estudio Exploratorio Descriptivo, observacional de corte Transversal

Población: Estudiantes de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia (FBQyF) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Población Accesible: 59 Estudiantes de FBQyF que cursaron las asignaturas de Bioestadística, Estadística e Informática durante el primer cuatrimestre del período académico 2017, y completaron voluntariamente el cuestionario colocado en la página de la Cátedra de Bioestadística: https://sites.google.com/site/bioestadisticafbqfunt/

Consideraciones éticas:

Se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria. La encuesta fue autoadministrada asegurando el anonimato.

Instrumentos de medición:

En el presente estudio se emplearon dos cuestionarios:

- Inventario de Ansiedad Estado /Rasgo (STAI) propuesto por Charles D. Spielberger en su libro "Anxiety and Behavior" publicado en el año 1966; adaptado y validado en español por diferentes autores (Anexo, Tabla 1)
- Inventario de Estrés Académico SISCO definido y validado por Arturo Barraza Macías en el año 2006 (Anexo, Tabla 2)

Inventario de Ansiedad Estado /Rasgo (STAI)

En el inventario STAI se contemplan 40 preguntas que evalúan la presencia e intensidad de ansiedad frente a diferentes situaciones, algunas de ellas consideradas como productoras de manifestaciones negativas y otras como protectoras o positivas. Cada pregunta es valorada en su intensidad considerando una escala Likert con 4 niveles:

$$valoración = \begin{cases} 0 \quad si \quad respuesta = Casi.Nunca \\ 1 \quad si \quad respuesta = A.Veces \\ 2 \quad si \quad respuesta = A.Menudo \\ 3 \quad si \quad respuesta = Casi.Siempre \end{cases}$$

Las primeras 20 preguntas evalúan Ansiedad Estado (STAI-AE) y las siguientes 20 evalúan Ansiedad Rasgo (STAI-AR). Para la evaluación se deben sumar los puntajes asignados considerando algunos de ellos positivos y otros negativos. Para simplificar y homogeneizar el criterio de asignación de los niveles de ansiedad estado y rasgo es posible definir los índices $IDARE_{AE}$ e $IDARE_{AR}$:

$$IDARE_{AE} = \sum STAIAE_{P.NEG.} - \sum STAIAE_{P.POSIT.} + 50$$

Los posibles valores de IDAREAE pertenecen al rango [20 – 80]. Para la asignación de los diferentes niveles de ansiedad fue posible definir:

$$IDARE_{AE} = \begin{cases} Bajo \quad si \quad 20 \le IDARE_{AE} \le 29 \\ Medio \quad si \quad 30 \le IDARE_{AE} \le 44 \\ Alto \quad si \quad 45 \le IDARE_{AE} \le 80 \end{cases}$$

Para STAI-AR se definió:

$$IDARE_{AR} = \sum STAIAR_{P.NEG.} - \sum STAIAR_{P.POSIT.} + 35$$

Los posibles valores de IDAREAR se encuentran en el rango [0 – 100]. Para la asignación de los diferentes niveles de ansiedad fue posible definir:

$$IDARE_{AR} = \begin{cases} Bajo \quad si \quad 0 \le IDARE_{AR} \le 37 \\ Medio \quad si \quad 38 \le IDARE_{AR} \le 49 \\ Alto \quad si \quad 50 \le IDARE_{AR} \le 100 \end{cases}$$

Inventario de Estrés Académico SISCO

El inventario SISCO se basa en Modelo Sistémico-Cognoscitivista compuesto por preguntas que evalúan estresores y manifestaciones físicas, psicológicas, comportamentales y técnicas de afrontamiento. En el inventario la primera pregunta es de control evalúa la presencia de situaciones de nerviosismo y la segunda su intensidad, sólo si la respuesta es positiva se evalúa la pregunta 3, compuesta por 8 items valorados en una escala Likert de 1 a 5 (siendo 1 Nunca y 5 Casi Siempre) (Barraza Macias A., 2008)

La intensidad del Estrés Académico se evalúa considerando la suma de los valores de las respuestas (mínimo=1, máximo=45) y los percentiles P25 y P75:

$$Intensidad.EA = \begin{cases} Leve & si & 1 \le EA \le 11 \\ Moderada & si & 12 \le EA \le 34 \\ Severa & si & 35 \le EA \le 45 \end{cases}$$

La frecuencia del Estrés Académico se evalúa considerando la suma de los valores de las respuestas (mínimo=1, máximo=45) y los percentiles P20, P40, P60 y P80:

$$frecuencia.EA = \begin{cases} Nunca & si & 0 \le AE \le 9 \\ Rara.Vez & si & 10 \le AE \le 18 \\ A\lg unas.Veces & si & 19 \le AE \le 27 \\ Casi.Siempre & si & 28 \le AE \le 36 \\ Siempre & si & 37 \le AE \le 45 \end{cases}$$

Estudio Estadístico

Se emplearon técnicas del Análisis Exploratorio de Datos (EDA). Se realizaron estudios uni y bivariados. Para el estudio de asociaciones se empleó el Test ·2 al 5% de significación. Los programas utilizados fueron Excel 2013 y SPSS vs 24.

Resultados

El análisis de las respuestas contemplo el estudio de las características epidemiológicas de los alumnos participantes, el análisis de Ansiedad Estado-Rasgo y de Estrés Académico, finalmente se analizaron asociaciones.

Características Epidemiológicas

Tabla 2: Distribución Porcentual de Sexo Biológico. Edad Promedio Discriminado por Sexo

Sexo Biológico	**Nº de alumnos (%)**	**Edad (Promedio ± SD)**
Femenino	49 (83%)	23,6±2,8 *
Masculino	10 (17%)	22,5±2,7
Total	59 (100%)	23,6±2,10

Fuente: Datos de recopilación propia. *Sin diferencias Significativas (Test T, p=0,286)

Se observa feminización en las carreras que se dictan en FBQyF, 83% de sexo femenino. La edad promedio de los alumnos fue de aproximadamente 24±2 años.

De los 59 alumnos 4 refirieron no presentar nerviosismo en el último semestre, por lo que el análisis de Ansiedad y de Estrés Académico se realizó sobre 55 alumnos.

Análisis de Ansiedad Estado-Rasgo

Tabla 3: Distribución Porcentual de Ansiedad Estado - Rasgo

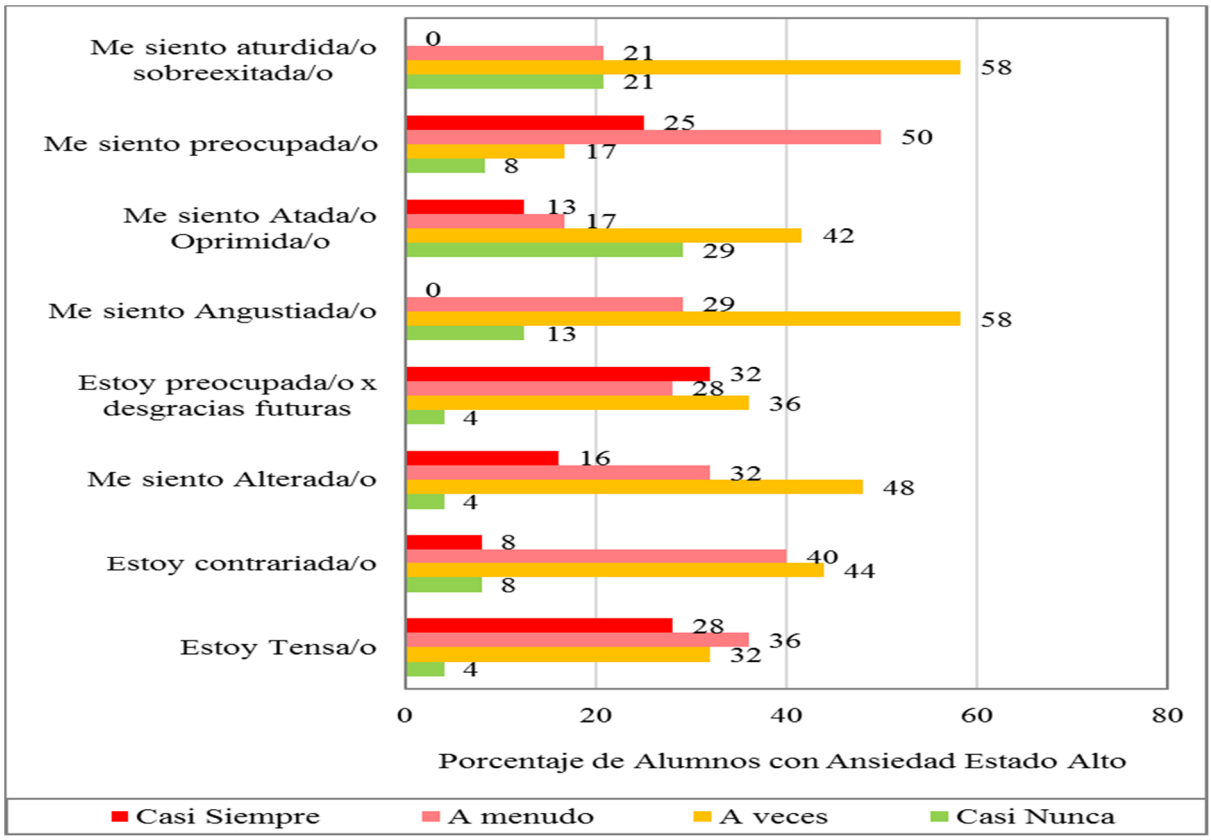
Nivel de Ansiedad	**IDARE $_{AE}$**	**IDARE $_{AR}$**
	Nº de Alumnos (%)	**Nº de Alumnos (%)**
Bajo	1 (2%)	10(18%)
Medio	8 (14%)	25(46%)
Alto	46 (84%)	20(36%)
Total	55 (100%)	55(100%)

Fuente: Datos de recopilación propia.

Al analizar en forma conjunta entre $IDAR_{AE}$ con $IDARE_{AR}$ en el 44% de los alumnos se observó concordancia entre los diferentes niveles de ansiedad en el 56% (31) restante se observaron niveles de ansiedad estado elevados respecto a los niveles de ansiedad rasgo.

De los 31 alumnos con niveles de $IDAR_{AE}$ > $IDARE_{AR}$ (discordantes) el 81% (25) presentaron niveles altos de Ansiedad Estado.

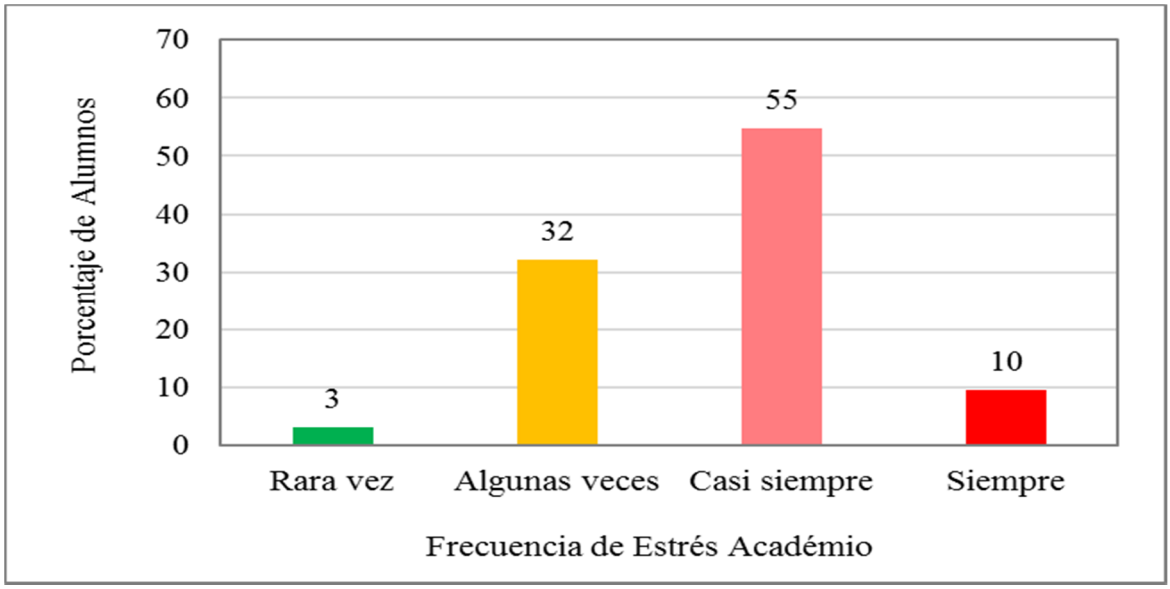
Gráfico 1: Distribución porcentual de aspectos negativos de $IDARE_{AE}$ Alto (n=25).



Fuente: Datos de recopilación propia

Mayores porcentajes de porcentajes detectados, en el nivel de ocurrencia Casi Siempre, en "preocupación por desgracias futuras" (32%), "Estar tenso" (28%), "preocupación" (25%).

Gráfico 2: Distribución porcentual de Frecuencia de EA autopercibido (n=31).

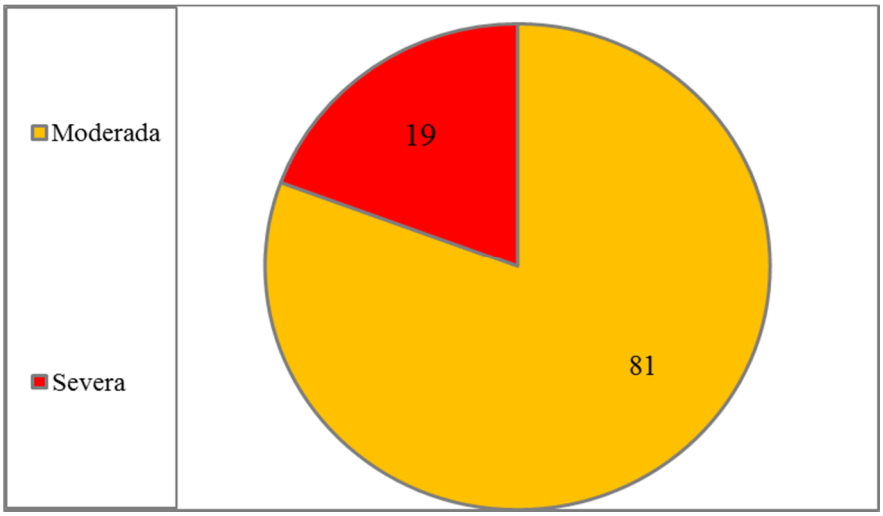


Fuente: datos de recopilación propia.

Respecto a la Frecuencia del EA autopercibido: 55% con frecuencia Casi Siempre y el 10% (n=3) con

frecuencia Siempre (EA-crónico).

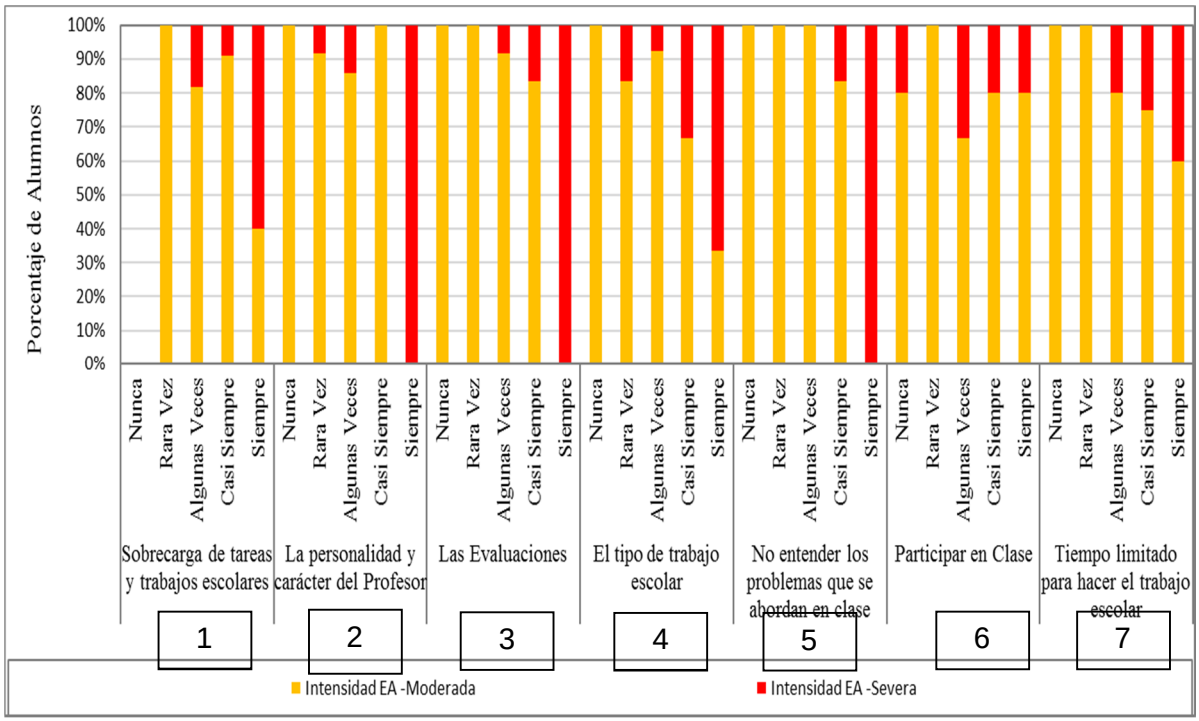
Gráfico 3: Distribución Porcentual de Intensidad de EA (n=31)



Fuente: datos de recopilación propia.

El 19% (n=6) de los alumnos presentaron Intensidad Severa de Estrés Académico.

Gráfico 4: Distribución porcentual de las Demandas del Entorno Académico



Fuente: Datos de recopilación propia. Con asociación significativa entre Intensidad de EA con Demandas del Entorno Académico (χ^2, p2=0,007; p3=0,006; p5<0,001)

Los alumnos con Intensidad Severa de EA (n=6) presentaron mayores porcentajes en 1) La personalidad y carácter del Profesor, Las Evaluaciones y no entender los problemas que se abordan en clase (100%), 2) El tipo de trabajo escolar solicitado (75%) y 3) sobrecarga de tareas y trabajos escolares (60%).

Discusión y Conclusión:

Se analizaron en forma conjunta los Niveles de Ansiedad y de Estrés Académico autopercibido detectándose casos con niveles de Ansiedad transitorios cuyas manifestaciones principales fueron la de preocupación. Los 31 alumnos con niveles de $IDAR_{AE} > IDARE_{AR}$

presentaron EA con intensidad Moderada o Severa. Los estímulos académicos detectados en el 100% de los alumnos con Intensidad severa del EA fueron "La personalidad y carácter del Profesor", "Las Evaluaciones y no entender los problemas que se abordan en clase". Respecto a la frecuencia de EA el 65% con frecuencia de Casi Siempre/ Siempre, de éste porcentaje el 10% (n=3) con EA crónico. Si extrapolamos éste porcentaje al total de alumnos que concurren a FBQyF es posible concluir que 1 de cada 10 alumnos podrían presentar síntomas relacionados con depresión, problemas de salud, aislamiento social y presencia de pensamientos autodestructivos. Según el Dr. Barraza Macías las técnicas de afrontamiento a estímulos académicos percibidos como estresores, como son la elaboración de un plan para realizar las tareas académicas, la búsqueda de información o la verbalización de la situación que los preocupa reduciría el desequilibrio percibido modulando la intensidad del EA. En éste sentido cobra importancia el apoyo académico que podría brindarse desde las Tutorías para desarrollar y acrecentar éstas técnicas.

Referencias

Barraza, A. (2007a). *Estrés académico: un estado de la cuestión*. Revista Electrónica Psicologíacientífica.com. Disponible en: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-232-1-estres-academico-un-estado-de-la-cuestion.html

Barraza, A. (2007b). *El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno*. Revista Internacional de Psicología, 8(2).

Recuperado de: http://espanol.geocities.com/aguilera99/volumen68.htm

Barraza, A. (2007c). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico*. Revista

Electrónica Psicologíacientífica.com. Recuperado de: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1- propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html

Barraza Macías A. (2008). *El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras:*

un diseño de diferencia de grupos. Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá Colombia) /26(2): 270-289.

Barraza Macías A. (2009). *La relación persona-entorno como fuente generadora de estrés académico*. Psicología Educativa. Recuperado de: http://www.psicologiacientifica.com/persona-entorno-relacion-estres-academico/

Barraza Macías A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del Orientador educativo: el papel de las Estrategias de afrontamiento. Revista Visión Educativa Iunaes. Nueva Época.5(11):36-44

Berrío García Nathaly, Mazo Zea Rodrigo. (2011). Estrés Académico. Revísta de Psicología de la Universidad de Antioquía. 3(2):

Bojorquez De La Torre, J.D. (2015). *Ansiedad y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. Tesis para optar al grado Académico de Maestro En Salud Pública. Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Porres. Lima. Perú. Recuperado de: http://www. repositorioacademico.usmp.edu.pe/ bitstream/usmp/2247/1/bojorquez_jd.pdf

Informe de Cepyme Aragón, España. *Detección de riesgos psicosociales en la Pyme. El estrés*. Accesible en: http://www.conectapyme.com/gabinete/p3/recursos/contenidopdf/ Nivel_2.pdf

Ries F.; Castañeda Vázquez, C.; Campos Mesa M.; Del Castillo Andrés O. (2012). *Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas*. Cuadernos de Psicología del Deporte.12(2): 9-16

Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and Behavior: Theory and research on anxiety*. Spielberger (Ed.) New York: Academic Press. pp. 3-22.

Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety Behavior: Anxiety as an emotional state. Spielberger* (Ed.), New York: Academic Press. pp. 23-49.

ANEXO

Tabla 1: **INVENTARIO DE ANSIEDAD ESTADO-RASGO (STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY; STAI)**

Nº		**Casi Nunca**	**A veces**	**A Menudo**	**Casi Siempre**
1	Me siento Calmada/o				
2	Me siento Segura/o				
3	Estoy Tensa/o				
4	Estoy Contrariada/o				
5	Me siento Cómoda/o				
6	Me siento Alterada/o				
7	Estoy Preocupada/o x desgracias futuras				
8	Me siento Descansada/o				
9	Me siento Angustiada/o				
10	Me siento Confortable				
11	Tengo Confianza en mí misma/o				
12	Me siento Nerviosa/o				
13	Estoy Desasosegada/o				
14	Me siento Atada/o, oprimida/o				
15	Me siento Relajada/o				
16	Me siento Satisfecha/o				
17	Me siento Preocupada/o				
18	Me siento Aturdida/o y sobreexcitada/o				
10	Me siento Alegre				
20	En este momento siento bien				
21	Me siento bien				
22	Me canso rápidamente				
23	Siento Ganas de llorar				
24	Me gustaría Ser tan feliz como otros				
25	Pierdo oportunidades por no decidirme pronto				
26	Me siento Descansada/o				
27	Soy una persona Tranquila/o, serena/o y sosegada/o				
28	Veo que las dificultades se amontonan y no puedo c/ellas				
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia				
30	Soy feliz				
31	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente				
32	Me falta confianza en mí misma/o				
33	Me siento segura/o				
34	No suelo afrontar las crisis o dificultades				
35	Me siento Triste (melancólica/o)				
36	Estoy Satisfecha/o				

37	Me Rondan y molestan pensamientos sin importancia				
38	Me afectan tanto los desengaños que no puedo olvidarlos				
39	Soy una persona Estable				
40	Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales me pongo tensa/o y me agito				

Fuente: Spielberger, C.D. (1972). Accesible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psclinic/evaluacion/Proyecto%20Apoyo%20EPC%202006/INSTRUMENTOS%20EVALUACION/TRASTORNOS%20DE%20ANSIEDAD/EVALUACION%20GENERAL%20DE%20LOS%20TRASTORNOS%20DE%20ANSIEDAD/ESCALA%20DE%20ANSIEDAD%20ESTADORASGO%20(STAI)/STAI_P.pdf

Tabla 2: Inventario de Estrés Académico SISCO

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo? **Sí** ☐ **No** ☐

***En caso de seleccionar la alternativa "SI", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas**

2. ¿Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo donde (1) es poco y (5) mucho?

1	**2**	**3**	**4**	**5**
Nunca	Rara Vez	Algunas Vece	Casi Siempre	Siempre

3. ¿Con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones?

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
1.-La competencia con los compañeros de grupo					
2.-Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3.- La personalidad de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
4-El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos mapas conceptuales, etc)					
5.- No entender los problemas que se abordan en clase					

6.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc)					
7.- Tiempo limitado para hacer el trabajo					
8.- Otra (especifique):					

Fuente: Barraza Macías A. (2008)

Los primeros pasos de la gestión de riesgos de desastres en la utic – fernando de la mora

Autor: Silvero, Mirtha Alfonso de (Universidad Tecnológica Intercontinental. Paraguay)

Resumen: El propósito de esta investigación acción participativa es la de iniciar el proceso de la Gestión de Riesgos de Desastres (GRD) en la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) – Fernando de la Mora utilizando como diagnóstico la investigación realizada en el año 2015.

Para la formación de capacidades en la GRD se han llevado a cabo diversas acciones como Charlas de Sensibilización sobre el tema, un Curso de Seguridad Escolar de tres días de duración, que tuvo como apoyo a varias instituciones nacionales e internacionales, un taller de Formación del Comité de Seguridad Institucional, Taller de Capacitación para Brigadas, Taller de Primeros Auxilios y un Taller de uso de extintor.

Se ha logrado la creación de un Comité de Seguridad que ha esbozado el Plan de seguridad Institucional y se han conformado las brigadas que darán la primera respuesta en caso de un evento adverso y tendrán la misión de transferir sus conocimientos a los demás miembros de la Comunidad Educativa.

Se ha conformado un grupo humano interesado en el tema de la Gestión de Riesgos y este trabajo será la base para la realización de otras actividades dentro de la Sede, y por qué no en otras sedes de la UTIC.

Palabras claves: Investigación Acción Participativa - Gestión del Riesgo - Prevención – Mitigación – Brigadas

Texto completo:

Introducción

Según la investigación “Diagnóstico de la Gestión de Riesgos de Desastres en la UTIC - Fernando de la Mora”, realizada en el año 2015 se ha podido detectar que esta institución posee un nivel de riesgo físico moderado por poseer algunas vulnerabilidades mínimas que deben ser corregidas y un nivel de riesgo antrópico alto, ya que existe desconocimiento de temas fundamentales en el recurso humano que ha sido tomado como muestra (autoridades).Este trabajo se realizó con la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP) que tuvo como principal objetivo el desarrollo de las primeras

acciones de la Gestión de Riesgos de Desastres (GRD) en esta Sede.

Cabe destacar que el 8 de marzo de 2015 la UTIC se incorporó como miembro de la Red de Universidades de América Latina y el Caribe en la Reducción de Riesgos de Desastres Capítulo Paraguay (REDULAC/RRD) que "es una comunidad de conocimiento y práctica que respeta y colaboradora con las políticas y estrategias regionales, subregionales y nacionales del sector de educación y en general del tema de gestión del riesgo y reducción de desastres en las Américas"(www.redulac.net)

La metodología IAP es una investigación sumamente importante porque permite, en base al 1° paso: del diagnóstico realizado, iniciar el 2° paso: que es la planificación de las acciones, luego ir al 3° paso que es la ejecución de lo planificado, luego se llegar al 4° paso: que es la evaluación de las acciones que permitirá a su vez ir al 5° paso que es la retroalimentación de las acciones para luego llegar al 6° paso que es la replanificación de las acciones que seguirán. Este siglo se repetirá hasta que lleguen a cumplirse todos los objetivos propuestos.

> La IAP en América Latina emergió a principios de los años sesenta en el marco de la denominada modernización social y se insertó en el proceso de la planificación social y educativa. Hacia fines de la misma década y durante los 70 adquiere fuerza específica al ser vinculada desde las Ciencias Sociales - como expresión de la inserción y el compromiso de los intelectuales- con los movimientos populares y los procesos de transformación política. En los ochenta se revitalizó en un contexto donde predominaban regímenes dictatoriales, o se iniciaban procesos de democratización, y en donde se consolidaban estilos de desarrollo concentradores y excluyentes; y finalmente, en nuestros días vuelve a ser instalada como mecanismo que, a través de la participación, reproduce gobernabilidad y facilita procesos de desarrollo e integración social. (Contreras O, R. 2002.P.10)

El objetivo general de este trabajo es la de: Desarrollar las principales acciones de la Gestión de Riesgos de Desastres en la UTIC – Fernando de la Mora, y como objetivos específicos se determinan los siguientes:

- Identificar las acciones prioritarias en la capacitación del recurso humano sobre la GRD.
- Sensibilizar sobre la GRD a las autoridades y docentes de la UTIC – Fernando de la Mora.
- Desarrollar capacidades sobre la GRD a los miembros de la institución
- Establecer un cronograma de acciones a corto, mediano y largo plazo en el cuanto a la GRD.
- Demostrar capacidades de GRD durante la simulación y simulacros realizados.
- Reconocer el alcance de la Legislación vigente con relación a la GRD.

Los resultados de esta investigación permiten iniciar los primeros pasos en la Gestión de Riesgos, que conllevará a optimizar las fortalezas y oportunidades así como prever acciones que conlleven a eliminar o minimizar las debilidades y amenazas y su importancia radica en el desarrollo de las capacidades de referentes de la institución que pudieran ser agentes transmisores a los demás

miembros de los aspectos fundamentales que hacen a la Reducción de Riesgos de Desastres y por sobre todo conocer los recursos con que cuenta la Sede y saber cómo usarlos, además de iniciar el proceso de la creación de una Institución de Educación Superior segura y resiliente, acorde a la Política Nacional de Gestión y Reducción de Riesgos y el Plan Nacional de Educación para la Gestión de Riesgos de nuestro país.

Esta investigación se realizó entre los meses de abril a noviembre de 2016 en la Sede Central de la UTIC – Fernando de la Mora, involucrando en la misma a directivos, coordinadores, representantes de docentes, personal no docentes y de alumnos de esta institución.

La principal limitación consistió en la disponibilidad de los miembros, acorde a sus múltiples actividades, para la realización de las actividades.

Desarrollo

Antecedentes de la investigación

El antecedente principal de este trabajo de investigación es una investigación descriptiva, de la misma investigadora, realizado en el año 2015.

Los principales resultados de este trabajo, basado en las dos observaciones, una encuesta a directivos y al informe técnico de un especialista técnico bombero, afirman que la UTIC – Sede Fernando de la Mora posee un nivel riesgo físico moderado y de alto riesgo antrópico, ya que existen algunas vulnerabilidades que necesitan ser corregidas como la falta de mayor cantidad de señalización luminiscente, la necesidad de aumentar las luces de emergencia, la falta de implementación de un sistema de alarma (visual y acústica), la optimización de las dos bocas de incendios (cambio del modelo de doblado y cambio de cerradura), la seguridad del techo del último nivel, la necesidad de contar con un lugar como enfermería, la visualización de números telefónicos de emergencia y la de capacitación y el inicio de la capacitación del recurso humano.

Bases Legales

El marco de Sendai para la Reducción de Riesgos 2015 -2030, propone como Objetivo General lograr el siguiente resultado en los próximos 15 años:

“La reducción sustancial del riesgo de desastres y de las pérdidas ocasionadas por los desastres, tanto en vidas, medios de subsistencia y salud como en bienes físicos, sociales, culturales y ambientales de las personas, las empresas, las comunidades y los países”.

El Marco está guiada por 12 principios, teniendo en cuenta las circunstancias nacionales y de conformidad con la legislación nacional, así como las obligaciones y compromisos internacionales, entre estos se puede mencionar la prioridad que hace referencia a la educación:

> *e) La reducción y la gestión del riesgo de desastres depende de los mecanismos de coordinación en los sectores y entre ellos y con los actores pertinentes a todos los niveles, y requiere la plena participación de todas las instituciones ejecutivas y legislativas del Estado a nivel nacional y local, y una articulación clara de las responsabilidades de los actores públicos y privados, incluidas las empresas y el sector académico, para asegurar la comunicación mutua, la cooperación, la complementariedad en funciones y rendición de cuentas y el seguimiento;*

Según este principio la academia es un actor clave, pues en su rol formador de profesionales que, con sus trabajos, construyen la sociedad de toda nación.

> ***La Prioridad 3. Invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia***
>
> *Las inversiones públicas y privadas para la prevención y reducción del riesgo de desastres mediante medidas estructurales y no estructurales son esenciales para aumentar la resiliencia económica, social, sanitaria y cultural de las personas, las comunidades, los países y sus bienes, así como del medio ambiente. Estos pueden ser factores que impulsan la innovación, el crecimiento y la creación de empleo. Esas medidas son eficaces en función del costo y fundamentales para salvar vidas, prevenir y reducir las pérdidas y asegurar la recuperación y rehabilitación efectivas.*

Lograr comprender que reduciendo el riesgo se logra comunidades desarrolladas es sumamente importante, y la academia juega un papel fundamental.

Bases teóricas

La IAP tiene sus orígenes en el trabajo pionero de Kurt Lewin (1946, c.p. Balcazar, 2003), quien propuso inicialmente el nexo entre investigación y acción, basado en su experiencias con comunidades y grupos religiosos en los Estados Unidos, quienes despliegan un gran espíritu de auto ayuda para de tratar de solucionar los problemas y atender a las necesidades de los miembros de la comunidad. El método de Lewin partía de la teoría psicosocial y proponía combinar teoría y práctica en la investigación-acción a través del análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Por otra parte, Lewin estaba interesado en examinar los efectos de varias modalidades de acción social, con la intención de desarrollar una teoría psicosocial, elevando así el papel del psicólogo social como agente de intervención y cambio.

Metodología

La ejecución y puesta en marcha de este trabajo de investigación acción participativa, resultó exitosa gracias al apoyo y compromiso de la Dirección de Sede que aprobó el anteproyecto, remitiéndose luego a la Vicerrectoría de Investigación que también ha aprobado el trabajo.

Se ha tomado como población en estudio a toda la sede Fernando de la Mora, donde para la etapa de sensibilización se realizó en los tres turnos participando en el turno mañana: 38, turno tarde: 23 y turno noche: 43 totalizando un total de 104 miembros de la comunidad educativa.

Resultados

Entre las principales acciones desarrolladas se pueden mencionar

Actividades	**Tiempo**
Sensibilización para la comunidad educativa	Marzo a abril/2016
Entrega de materiales digitales para la biblioteca	Mayo/2016

Curso de Seguridad Escolar	13 al 15 de 09/16
Taller para Formación de Brigadas	29/09/2016
Capacitación a miembros de las brigadas	17/11/2016
Taller de uso de extintores	21/12/2016
Taller de primeros auxilios básicos	21/12/2016

Tabla N° 1 – Principales actividades realizadas

La Sensibilización de los miembros de la comunidad educativa

Se realizó en los tres turnos participando en el turno mañana: 38, turno tarde: 23 y turno noche: 43 totalizando un total de 104 miembros de la comunidad educativa, entre directivos, docentes, personal no docente, administrativos y alumnos. Durante esta charla se ha procedido a responder consultas y dudas sobre la importancia de la Gestión y Reducción de riesgos.

También se ha procedido a entregar una biblioteca digital con más de 240 materiales informativos en formato digital, así como un libro Comunidad Educativa Segura. Guía para la implementación del Plan Institucional de Gestión y Reducción del Riesgo proveído por la Dirección Gral. de Gestión Social y Equidad Educativa del Ministerio de Educación y Cultura.

Curso de Seguridad Escolar (CUSE)

El CUSE se ha realizado los días 13, 14 y 15 de setiembre de 2016 en la UTIC Sede Fernando de la Mora sito en Atyrá casi Cptán Rivas de la citada ciudad del Departamento Central.

La Directora de Sede**,** Lic. Asunción Beatriz Figueredo, coordinó las actividades previas como envío de notas recibiendo el apoyo de varias personas como la Abog. Estela Maris Martínez Galván, quienes junto a la investigadora (Coordinadora Metodológica del mencionado curso) han realizado las acciones previas. La distribución de los participantes por institución es como sigue:

N°	Instituciones	Cantidad de participantes
1	IPS – INGAVI	1 (uno)
2	Policía Nacional	1 (uno)
3	Secretaría de Emergencia Nacional	1 (uno)
4	UTIC	12 (doce)
5	SNPP	2 (dos)
6	Junta Nacional de Bomberos Voluntarios	1 (uno)
7	Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”	1 (uno)
8	Intercool	1 (uno)
Total		20 (veinte)

Tabla N° 2. Instituciones y cantidad de participantes

Este curso no podría desarrollarse sin el apoyo de los instructores voluntarios de la Red Nacional de Gestión de Riesgos y Desarrollo del Paraguay, personas que donan su tiempo y a quienes se ha

solicitado su apoyo para el desarrollo de las 10 (diez) lecciones, durante los tres días, así como la Dirección de Gestión Social y Equidad Educativa del MEC ha apoyado con la nominación de instructores.

También han contribuido con la provisión de los materiales: trabajo previo, material del participante, material de referencia y material de distribución para los participantes la Agencia Norteamericana USAID/OFDA.

La Secretaría de Emergencia Nacional, institución rectora de la Gestión y Reducción de Riesgos es la responsable del CUSE, aportó útiles para los participantes, la convocatoria a los instructores y certificación de los participantes que han aprobado el Curso.

Varias instituciones han apoyado este curso y ellas son el Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña", con su equipo de Gestión de Riesgos y equipamiento para la realización del Simulacro de evacuación, la Policía Nacional y Junta Nacional de Bomberos Voluntarios de Fernando de la Mora y de Limpio han apoyado para la realización del simulacro.

Cabe destacar que cada lección tiene una evaluación, basada en los objetivos de desempeño de cada lección. Es destacable el apoyo de los voluntarios del Equipo de Gestión de Riesgos del ISE, para el entrenamiento de las brigadas.

En cuanto a los desafíos para la UTIC, sede Fernando de la Mora, a partir de este curso son: sensibilizar a los demás sectores de la institución, para un trabajo institucional en el tema de la educación para la GRD, la redacción final del Plan de seguridad institucional, la conformación de las brigadas de la UTIC – Fernando de la Mora, el equipamiento de la institución de todo lo que implica una institución segura, la provisión de los equipos para el simulacro como chalecos, conos, megáfonos y otros, el equipamiento con botiquines a cada piso, la señalización de las salidas de emergencia, la continuidad de este trabajo a nivel país, la conformación el Equipo de Gestión Institucional (EGI) entre otros.

Formación del Comité de Seguridad Institucional

El 29 de setiembre de 2016, en horas de la tarde, se realizó la jornada para la conformación del Equipo de Gestión Institucional y elaboración del Plan de Seguridad Institucional (PSEINS). Estuvieron presentes 25 personas, miembros de la Comunidad Educativa.

En esta oportunidad se realizó una capacitación sobre: la importancia del Plan de Seguridad Institucional y la conformación de las brigadas.

Cabe destacar que un "Plan de Seguridad es el conjunto de acciones, guiadas por objetivo específicos, destinados a la reducción del riesgo así como a la preparación de la comunidad educativa, para responder adecuadamente a eventos adversos". (USAID. 2013)

Además, se vio la necesidad de conformar un Comité de Seguridad Escolar, Equipo de Seguridad, Equipo de Gestión institucional (EGI), se puede elegir el nombre que se crea conveniente. Este grupo será responsable de la estrategia de reducción del riesgo y de la Estrategia de Respuesta para la Atención de Emergencias.

Las funciones básicas de este Comité son: establecer, dirigir, ejecutar y evaluar la organización, el desarrollo del plan, y responsabilizarse de todas las situaciones de emergencia que se presenten en el centro educativo las principales funciones de las brigadas que se conformarían en esta sede.

Taller de Capacitación de brigadas

El viernes 17 de noviembre de 2016, se realizó el taller de capacitación para los miembros del Comité de Seguridad con el apoyo de la Vol. Diana Colmán. El Objetivo general del taller fue: Entrenar a personas para actuar ante un Evento Adverso (Emergencia o Desastre) y como objetivos específicos se tuvieron los siguientes: a)Entrenar a las Brigadas de : Vigilancia, Evacuación, Rescate y Primeros Auxilios, Comunicación Psicosocial e Incendio, con sus miembros respectivos. b) Generar un ambiente concienciado en la prevención.

Denominación	Función Principal
3.1- Evacuación	Guiar a las personas en las zonas seguras.-
3.2- Rescate	Rescatar a las personas atrapadas y brindar las primeras atenciones.-
3.3- Vigilancia	Cortar con el suministro de la energía eléctrica e inhabilitar los ascensores, etc.; clausurar el paso de entradas y salidas, evitando el ingreso a personas extrañas, a fin de no acontecer eventualidades u otro evento adverso.
3.4- Incendio	Apagar o evitar la propagación de el/los incendio/s.-
3.5- Comunicación	Asistir a las personas en las atenciones o contención emocional.

Tabla N° 3. Función principal de las Brigadas. Diana Colmán

Principales acciones realizadas y a realizar: a) Conformación de las brigadas.b) Capacitación de las Brigadas. c) Curso Taller de Primeros Auxilios Básicos. d) Taller de uso de Extintores. e) Completar el equipamiento Institucional: con más extintores, arena en el estacionamiento y reserva de tanque de agua. f) Prácticas periódicas calendarizadas; Simulacros: Parcial o Total. g) Determinar el lugar u oficina para los encuentros de los Coordinadores de las Brigadas. h) Completar las indumentarias por Brigada; discriminada por color.-

Entre los temas pendientes: elaborar el formato de Comunicación entre los miembros de las Brigadas y más capacitación por brigada.

a) Se elaboró un listado de los posibles miembros que integrarán por Brigada; las copias del listado quedó en los archivos de la Dirección de Sede, que se encargará de emitir una invitación dirigida a los que figuran en el mismo.

Taller de Primeros Auxilios

El día miércoles 21 de diciembre de 2016, en la sala de reunión 106 se llevó a cabo el taller de Primeros Auxilios Básicos a cargo del Lic. Volun. Guido Alonso, desarrolló primeramente el concepto de Primeros Auxilios. Han participado del encuentro 19 personas de distintos departamentos. El taller se realizó de 14:15 a 16:00 h.

Primeramente se desarrolló el concepto de primeros auxilios, haciendo uso de la indagación previa que realizó a través de la técnica torbellino de ideas y apoyado en su diapositiva.

Seguidamente se hizo hincapié a los elementos que se debe contar para apoyar a una persona herida o accidentada, considerando que la protección personal es imprescindible y que muchas veces no nos damos cuenta que estamos con una herida, minúscula e invisible; y por ese lugar se puede contraer enfermedades muy graves como el SIDA. En caso de no contar con estos elementos se puede improvisar usando bolsas de polietileno y pañuelos como tapabocas.

También explicó el profesional de la importancia de conocer los primeros auxilios básicos en caso de una emergencia, tomar el liderazgo y encomendar las tareas a realizar, a cada persona que se acerque al lugar y hacerse algunas preguntas claves.

Ante una persona herida o desmayada aplicar dos procedimientos fundamentales:

1. Nivel de Conciencia: preguntar nombre, edad, domicilio, etc.
2. Aplicar el CAB, por sus siglas en inglés.

- C = circulación
- A = Abrir vías aéreas
- B = Buscar Respiración.

Para la búsqueda de la respiración se debe detectar el pulso. Se realizó la práctica de la palpación del pulso en diversas partes del cuerpo. Se ha realizado la aplicación del CAB entre los participantes. Seguidamente se procedió al desarrollo de la Evaluación y manejo de situaciones de emergencias ante tres escenarios:

- Atragantamiento:
- Una persona que sufrió un paro cardiaco
- Inmovilización de persona golpeada

Se procedió a realizar algunas demostraciones con los participantes.

Taller de Uso de Extintor

El taller, desarrollado por el Bombero Profesional Pierre Florentín, inicia dando una explicación sobre el concepto de incendio y los elementos que se requieren para iniciar el fuego.

Incendio: El surgimiento de un incendio implica que la ocurrencia de fuego fuera de control, con riesgo para los seres vivos, las viviendas y cualquier estructura. El uso del extintor solo debe ser cuanto inicia el fuego, nunca se apagará el fuego de grandes proporciones. Para estos casos se debe recurrir a los bomberos.

Los elementos para que se produzca el fuego debe contarse son calor, combustible pertinente y oxígeno.

Extintor: es un aparato que contiene un agente extintor del fuego, el cual puede ser proyectado y dirigido sobre el fuego por la acción de una presión interna, destinado a sofocar un fuego incipiente o controlado hasta la llegada de personal especializado, nunca deben utilizarse para fuegos muy grandes, ya que con un extintor no sería suficiente. (www.expower.es)

Seguidamente se desarrolla sobre los tipos de extintores, luego se procede a la parte práctica.

Conclusiones

Al culminar este trabajo de investigación acción se puede afirmar que se ha logrado cumplir con el Objetivo Gral del trabajo, pues se han propiciado actividades que permitieron el desarrollo de las principales acciones de la Gestión de Riesgos de Desastres en la UTIC – Fernando de la Mora tales como: el manejo de conceptos básicos tales como vulnerabilidad, amenaza, riesgo, recursos, plan de seguridad institucional, resiliencia entre otros.

Las acciones prioritarias en la capacitación del recurso humano sobre la GRD fueron: Charlas de sensibilización realizada en los tres turnos y para los distintos miembros de la Comunidad Educativa, un Curso de Seguridad Escolar apoyados por la Secretaría de Emergencia Nacional, Ministerio de Educación y Cultura, Policía Nacional, Junta Nacional de Bomberos de Fernando de la Mora y Limpio que permitió la Capacitación de veinte personas; tanto de la UTIC como miembros de la Comunidad, Taller de Formación del Comité de Seguridad donde las personas se han comprometido a seguir apoyando el trabajo que proyecte a la Seguridad Institucional, Taller de Capacitación para brigadas donde las personas miembros del Comité han iniciado el Plan de Seguridad Institucional y se han detectado las principales vulnerabilidades y amenazas de la Sede, Taller de Primeros Auxilios donde se han practicado acciones concretas para apoyar a las personas en riesgo y Taller de Uso de Extintores donde se ha practicado el uso del extintor.

La sensibilización sobre la GRD a las autoridades y docentes de la UTIC – Fernando de la Mora, se ha realizado con las diversas actividades mencionadas y entrega de materiales bibliográfico impreso y en formato digital.

El desarrollo de las capacidades sobre la GRD a los miembros de la institución se irá evidenciando con el tiempo, realizando simulaciones y simulacros por lo menos una vez al año, donde se pondrán en práctica los conocimientos adquiridos en cuanto al uso de extintor o primeros auxilios básicos.

Se ha realizado un plan de acciones a corto, mediano y largo plazo en cuanto a la GRD en la Sede Fernando de la Mora y basados a las situaciones vividas en los talleres y curso realizadas

Recomendaciones

Al culminar este trabajo se puede recomendar que este tipo de investigación acción pueda ser desarrollada en todas las Sedes de la UTIC, de tal forma a evidenciar las principales debilidades y amenazas pero al mismo tiempo reconocer los recursos disponibles.

Otra recomendación, principalmente propuesto por los participantes es que prosigan los talleres de formación, con los demás miembros para que se pueda seguir fortaleciendo las capacidades.

Referencias

Contreras O, R. (2002). John Durston y Francisca Miranda. (Compiladores). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Naciones Unidas. Evaluación Global sobre la Reducción del Riesgo de Desastres. GAR. 2015.

Naciones Unidas. (2015). Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo. 2015-2030. Sendai. Japón.

Ministerio de Educación y Cultura. Plan Nacional de Educación para la Gestión de Riesgos. 2011.

REDULAC. http://www.redulac.net/

Secretaría de Emergencia Nacional. Política Nacional de Gestión y Reducción de Riesgos. 2014. Disponible en: http://www.sen.gov.py/pagina/60-marco-legal.html

USAID/OFDA/LAC. (2013). Material de Referencia. Curso de Seguridad Escolar.

http://www.expower.es/extintor-fuego.htm. QUE ES UN EXTINTOR ANTI INCENDIOS. Consultado el 27 de dici

---

15-Gestión del conocimiento

El pensamiento crítico en la formación profesional universitaria: controversias y perspectivas en el contexto de la educación superior de paraguay

Autor: Estigarribia, Marta Isabel Canese de (Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Filosofía. Conacyt. Paraguay)

Resumen: El Pensamiento Crítico es la condición cognitiva esencial para enfrentar cambios, aportar soluciones a los problemas de la sociedad y tomar decisiones correctas en situaciones controvertidas. El principal desafío de la Educación Superior en la Era del Conocimiento es enseñar a pensar de forma crítica a los futuros profesionales. Este estudio tiene el objetivo de analizar los diversos enfoques teóricos del Pensamiento Crítico, las controversias suscitadas entre las diversas corrientes del pensamiento, y las perspectivas de su desarrollo en el escenario actual de la Educación Superior, en Paraguay. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica y documental sobre el desarrollo del pensamiento crítico, de las obras de Kant, Marx, Vigotsky, Freire, Giroux, y los autores contemporáneos Facione, Paul, Elder, Isaza y Ennis. A partir de la comparación de conceptos, posiciones y enfoques, se plantean consideraciones sobre la posición estratégica y las perspectivas del Pensamiento Crítico en la formación profesional universitaria, en el escenario de la Educación Superior en Paraguay.

Palabras claves: Criterio, universidad, conocimiento, actitudes, habilidades.

Texto completo: Introducción

El principal desafío de la Educación Superior en la Era del Conocimiento, de acuerdo a las declaraciones de las últimas conferencias mundiales de la UNESCO, es desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico en los futuros profesionales. En Paraguay, el pensamiento crítico se menciona en los documentos, planes, guías, programas, resoluciones y normativas vigentes de la Educación Superior; sin embargo, persisten dudas, prejuicios y controversias en cuanto a su conceptualización, sus características y sus enfoques, para su implementación efectiva en la docencia universitaria. La gestión universitaria en las

instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, observa con desconfianza el desarrollo efectivo del pensamiento crítico en la comunidad educativa universitaria. Y esa desconfianza no solo se manifiesta en el ámbito de la alta gestión universitaria, sino también entre los directivos, docentes y funcionarios. El resultado es un sistema de formación profesional que promueve un pensamiento uniforme, basado en la repetición y en la memoria, incapaz de responder a las demandas de una sociedad y un mundo cambiante, que necesita transformarse.

Este estudio tuvo el objetivo general de analizar los conceptos, enfoques y controversias suscitadas entre las diversas corrientes del Pensamiento Crítico, con la finalidad de aportar fundamentos teóricos para su implementación efectiva en la formación profesional universitaria, en el escenario actual de la Educación Superior en Paraguay. El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación titulado "El Pensamiento Crítico en la Formación Profesional", que se desarrolla actualmente en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. Los objetivos específicos del presente estudio fueron los siguientes: clarificar los conceptos del pensamiento crítico aportados por los investigadores; comparar los diversos enfoques y controversias suscitados en la construcción de las teorías del pensamiento crítico; y seleccionar los enfoques teóricos pertinentes al desarrollo del Pensamiento Crítico en la formación profesional universitaria, en el contexto de la Educación Superior de Paraguay. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico y documental, a partir de la revisión de los aportes teóricos de Kant, Marx, Horkheimer, Adorno, Vigotsky, Fromm, Freire, y los autores contemporáneos Facione, Paul, Elder, Ennis, además de las declaraciones procedentes de organismos de referencia en el tema.

Para evaluar el estado del conocimiento del tema, fueron revisados algunos estudios recientes sobre el pensamiento crítico en la Educación Superior. Se destaca entre ellos el estudio publicado en México por Martí Vilar, Vargas Villamizar, Moncayo Quevedo y Martí Noguera (2014), titulado "La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la Educación Superior". Este artículo presenta una reflexión acerca de la importancia de la formación profesional para el desarrollo de la conciencia ciudadana autónoma, conectando el pensamiento crítico con el desarrollo moral en la educación superior.

El artículo publicado por Meza (2014), del Instituto Tecnológico de Costa Rica, titulado "Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior", presenta reflexiones a partir de los planteamientos de uno de los educadores críticos de mayor impacto de todos los tiempos, y realiza inferencias sobre sus implicaciones para la educación superior.

El artículo publicado por Olivares y Heredia (2012), titulado "Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de

educación superior", compara los niveles de pensamiento crítico obtenidos con el Test California de Destrezas de Pensamiento Crítico (CCTST-2000) de Facione (2000) por estudiantes de salud formados con la técnica didáctica Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con alumnos de la misma escuela que no fueron expuestos a esta técnica didáctica. Señala el estudio que la revisión bibliográfica mostró poca relación de la técnica ABP con el pensamiento crítico, pero los resultados de este estudio muestran mayores niveles del mismo en los estudiantes que se formaron en ambientes educativos que consideran el ABP.

En Paraguay, se cuenta con pocos estudios sobre el tema, entre los cuales se menciona la publicación del ciclo de conversatorios realizados por Base -IS (2015), que reúne las ponencias presentadas y los debates que se suscitaron. Comprende los aportes de diversos intelectuales, desde diferentes disciplinas, sobre el análisis de la realidad, los intentos de transformación y la recuperación de las ideas libertarias, artísticas, educativas, comunicativas y antropológicas, con el compromiso de vitalizar el pensamiento crítico en Paraguay. Otra publicación con características similares constituye el libro "Pensamiento Paraguayo", obra colectiva publicada a partir de la experiencia de un ciclo de estudios y debate (Silvero y Cáceres Mercado, 2011).

1. La crítica en la construcción del conocimiento humano

El vocablo crítica procede de la palabra griega *κρίσις*, que significa discernir, y se aplica con el sentido de separar, diferenciar o evaluar una idea de modo a cuestionar y tomar una posición. En las raíces de la cultura occidental, la crítica se expresa por medio del *logos*, que significa palabra, aplicada en la búsqueda de la verdad; en oposición al *mythos*, que también significa palabra, pero que contiene un sentido mágico, sobrenatural. La crítica, para los primeros filósofos griegos, era una nueva forma de encontrar explicaciones a los fenómenos y predecir tendencias futuras, que se opuso a la arbitrariedad del mito.

Entre los pensadores críticos destacados históricamente, desde la antigüedad, no se puede dejar de mencionar a Sócrates, con la ironía y la mayéutica como estrategias; Descartes y su propuesta de la duda metódica; Kant y sus estudios críticos de la razón; Nietzshe, y su sospecha a la moral, las costumbres y la religión; Marx, y sus críticas a la economía y la política; Freud, que cuestiona el enfoque del estudio de la naturaleza humana, entre otros. Immanuel Kant (1724 - 1804), en sus obras: Crítica de la razón pura (Kant, 2002) y Crítica de la razón práctica (Kant, 2001), es considerado el fundador del pensamiento crítico como línea de investigación y discusión filosófica. Su aporte más importante se encuentra en el ámbito de la epistemología, introduciendo la idea de evaluar las condiciones de valor en la construcción del conocimiento humano. Su objeto de estudio no es el

conocimiento en sí, sino el proceso de razonamiento y los límites de la razón humana. Para Kant (2002), la crítica de la razón es el camino para refinar el pensamiento y ampliar los procesos de construcción del conocimiento. Karl Marx (1818-1883) otorga al pensamiento una nueva cualidad y una nueva misión: transformar el mundo. Marx critica a los filósofos y científicos anteriores que solamente se preocuparon de interpretar al mundo, cuando que la verdadera misión de la ciencia es tener un alcance práctico en el mundo real (Marx, 1975).

El siglo XX es considerado por algunos autores como el siglo de oro del pensamiento crítico, con el desarrollo de ideas políticas, sociales y culturales transformadoras. Surge entonces la Teoría Crítica, impulsada por Adorno, Habermas, Horkheimer, Fromm, Marcuse y otros integrantes de la Escuela de Frankfurt. En la segunda mitad del siglo, según Ornella (2014: 89), el pensamiento crítico tuvo tres ámbitos de desarrollo: 1) el marco de confrontación y riesgo de destrucción global, debido a la guerra fría entre los bloques socialista y capitalista; 2) los movimientos universitarios imbuidos en las ideas críticas de los intelectuales: anarquismo, existencialismo, marxismo, y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; 3) los movimientos libertarios de los años sesenta y setenta, que exigían en varios países del mundo paz, democracia, educación y libertad de expresión.

A partir de 1930, Horkheimer tomó como punto de referencia la situación contradictoria del desarrollo del sistema capitalista. Su ensayo titulado *Teoría tradicional y crítica*, tuvo gran influencia en el desarrollo de las ideas en los otros miembros del círculo de la Escuela de Frankfurt, generando la integración de la filosofía de la historia, la economía política, la teoría de la cultura y la psicología, con bases teóricas fundadas en el materialismo histórico-dialéctico. Eric Fromm investigó las causas que llevan a los trabajadores y a los ciudadanos en general, a someterse a regímenes autoritarios, vinculando ideas del psicoanálisis desarrolladas por Freud con la sociología marxista. Marcuse complementó estas ideas y las relacionó con la eliminación de los elementos utópicos, transformadores, de la cultura burguesa, en el sistema capitalista totalitario. Adorno caracterizó a la cultura de masas, y su vulnerabilidad ante la manipulación social (Frankenberg y Moreira, 2009).

Posteriormente a la Segunda Guerra Mundial, la teoría crítica tuvo un período de decadencia. La devastación de la guerra y la emigración de sus integrantes quebraron los lazos que vinculaban a los miembros del círculo. En ese momento, Habermas busca nuevas orientaciones a la teoría crítica, dirigiéndose a la hermenéutica y el análisis del discurso, rescatando los objetivos originales de la teoría crítica: la emancipación intelectual, la liberación y la crítica al positivismo. Estudia la intersubjetividad, mediatizada por el lenguaje, replanteando el paradigma materialista del marxismo, y formula su *Teoría de la Acción Comunicativa* (Frankenberg y Moreira, 2009). Al final del siglo XX, estos espacios de desarrollo del pensamiento crítico fueron desapareciendo, y la década de los noventa se

inicia con un pensamiento uniforme y fragmentado. Sin embargo, y por formar parte de la naturaleza humana, el pensamiento crítico vuelve a surgir y a manifestarse en otros espacios.

Edgar Morin (2000), introduce un nuevo concepto: el pensamiento complejo, a partir de la vinculación transdisciplinaria de las diversas áreas del conocimiento con las nuevas disciplinas que surgen en el siglo XXI: la cibernética, la informática, teoría de sistemas y la física cuántica, entre otras. Propone una nueva definición del pensamiento, pensamiento abierto y flexible, que se proyecte hacia la comprensión de la complejidad del mundo real. Identifica las condiciones actuales de la vida del ser humano, como unidad compleja, en oposición al reduccionismo del pensamiento vigente.

2. El Pensamiento Crítico en la Educación Superior del Siglo XXI

La formación profesional universitaria, tradicionalmente enfocada al estudio de contenidos y técnicas durante siglos, en las últimas décadas se plantea como prioridad el desarrollo de competencias, que tiene como componente esencial el pensamiento crítico (Di Doménico, 2015). Esas competencias requieren de la integración de los conocimientos, las habilidades y las actitudes en la acción práctica. En ese nuevo paradigma, el pensamiento crítico es considerado por algunos autores como el propósito más importante de la Educación Superior en la actualidad (Hatcher, 2013). En efecto, el informe “La Educación Superior en el Siglo XXI”, de la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998, señala enfáticamente en su artículo 9, titulado “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”, que las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados provistos de sentido crítico, capaces de analizar los problemas de la sociedad (UNESCO, 1998). Y la siguiente declaración reafirma su importancia, señalando en el apartado 21 de su comunicado oficial que los criterios de calidad de la educación superior deben reflejar particularmente la meta de cultivar el pensamiento crítico (UNESCO, 2009).

La importancia del pensamiento crítico en la educación superior y la construcción del conocimiento científico ha sido señalada por múltiples autores contemporáneos. Ennis (2013) lo define como una capacidad adquirida que permite el razonamiento reflexivo, y se centra en la toma de decisiones. Para Faccione (2007), y Paul y Elder (2005), el pensamiento crítico comprende las habilidades de análisis, interpretación, evaluación, inferencia y autorregulación, que se desarrollan a partir de predisposiciones o actitudes de apertura mental y flexibilidad. Para Tobón (2013), la educación debe garantizar la mediación del desarrollo de las habilidades metacognitivas, para que los ciudadanos puedan valorar,

observar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que les permitan transformarse y transformar su contexto. Coinciden los autores mencionados en que el pensamiento crítico es un juicio autorregulado, propositivo, y que requiere de la interpretación, el análisis y otras habilidades esenciales en la construcción del conocimiento (Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda, 2016).

La definición y características del Pensamiento Crítico fueron objeto de un encuentro organizado por la Asociación Filosófica Americana (APA259) en 1990, que brindó como resultado una declaración conocida mundialmente como el Informe Delphi-APA. Esta declaración es el resultado de un fructífero debate en el que participaron 46 expertos de Estados Unidos y Canadá, investigadores de renombre en diversas disciplinas del conocimiento del área de las humanidades, las ciencias naturales, las ciencias sociales y la educación, organizado por la Asociación Filosófica Americana (APA). La declaración titulada: *Pensamiento Critico: Una declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa* (The California Academia Press, Millbrae, Canadá, 1990), tuvo gran repercusión a nivel mundial. Su importancia radica en el consenso logrado por encima de posturas, corrientes del pensamiento e ideologías.

El pensamiento crítico siempre está abierto a la generación de dudas y a la problematización de lo existente. De acuerdo con Ornelas (2014), no todo pensamiento cuestionador es pensamiento crítico. Para distinguirlo de otras formas de pensamiento que cuestionan lo establecido, se deben considerar algunos acuerdos semánticos que permiten identificarlo con propiedad. Según la misma autora: “El objetivo del pensamiento crítico conlleva a la transformación, evolución y desarrollo del ser humano y su entorno (...) poniendo en cuestión el pensamiento establecido que sirve de soporte a las relaciones de poder (...)” (Ornelas, 2014: 87). En contrapartida, lo instituido se resiste, se defiende porque busca la permanencia, y por ese motivo el pensamiento crítico es visto como un peligro por el pensamiento instalado. En el extremo opuesto del pensamiento crítico, se encuentra al “(…) tipo de pensamiento que puede adjetivarse como acrítico, dócil o domesticado” (Ornelas, 2014:87).

3. Enfoques y controversias en el estudio del Pensamiento Crítico

De acuerdo con Isaza (2012), dos serían las corrientes actuales del pensamiento crítico en el ámbito universitario: la corriente de la Pedagogía Crítica (PC), con bases teóricas neomarxistas, y el Movimiento Pensamiento Crítico (MPC), con bases teóricas neoliberales,

259 American Philosofical Association (APA), fundada em 1900 para promover el intercambio de ideas entre filósofos, fomentar la actividad creativa y académica, entre otros objetivos.

que cuestiona el conocimiento establecido y busca ampliar las competencias de investigación e innovación científica. La primera corriente sostiene que el pensamiento crítico es la condición intelectual que permite desafiar y transformar la realidad. Los principales pensadores que aportaron a la conceptualización y la construcción teórica de esta corriente fueron Paulo Freire, Henry, Giroux, Peter McLaren, y en Paraguay, Ubaldo Chamorro. Para esta corriente, el pensador crítico tiene como condición principal la conciencia crítica de los propios procesos de pensamiento y sus consecuencias en la acción transformadora. Considera al diálogo como la principal herramienta para el desarrollo educativo, comunicativo y social de este tipo de pensamiento. Identifica a la esperanza, mediatizada por el lenguaje de posibilidades, es el elemento que moviliza individual y colectivamente esa construcción (Freire 1993, Giroux 2003).

Esta corriente pone énfasis en la persona como ser social, y la interacción social como ámbito privilegiado del pensamiento. Sus fundamentos teóricos y epistemológicos se encuentran en la teoría interaccionista de Lev Vigotsky (1896-1934), que destaca la importancia del entorno social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento, desde una postura socio-histórica. Agrega al debate la categoría conciencia, que le permite al sujeto pensar sobre el propio pensamiento, categoría que retoma Paulo Freire (2006) al diferenciar la conciencia crítica de la conciencia ingenua. Vigotsky critica los enfoques atomistas que pretenden descomponer en elementos mínimos los procesos superiores de pensamiento, con el objeto de estudiarlos de forma controlada (Vigotsky apud Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda, 2016).

Si bien la formulación de Vigotsky (1978) y su planteamiento histórico-cultural del desarrollo del pensamiento tiene ya casi 100 años, sus postulados no pierden vigencia. Para Enrique García, Vigotsky considera que la influencia de la sociedad en la formación de la mente, los modos de pensar y los contenidos de lo que pensamos, son mucho más que creencias y actitudes (García, 2010). Las estructuras cognitivas, en su parecer, si bien traen ciertas predisposiciones innatas, son alteradas por el entorno social y cultural. El dinamismo de las funciones mentales superiores se manifiesta en el desarrollo de los procesos del pensamiento, que para Vigotsky no son comunes a todas las personas, sino que su desarrollo depende del contexto social en el que la persona se desarrolla.

La corriente denominada Movimiento de Pensamiento Crítico (MPC) se basa en la racionalidad aristotélica, y concibe a este tipo de pensamiento a partir del manejo instrumental de ciertas habilidades cognitivas. Los pensadores de esta corriente señalan la importancia del desarrollo de la autonomía intelectual, desde un punto de vista que pretende deslindarse de las ideologías orientadas al cambio radical. Caracterizan al pensador crítico como una persona capaz de razonar juiciosa y adecuadamente, de interpretar y evaluar argumentos, y que cuenta con determinadas predisposiciones, como la curiosidad, la integridad, la humildad, la empatía, fé en el razonamiento, equidad y apertura para considerar las posiciones de otros.

La definición del concepto del pensamiento crítico que goza de mayor popularidad en el campo educativo universitario del mundo occidental es, según Hawes (2003), la definición de Robert Ennis. Para ese autor, el Pensamiento Crítico es todo "pensamiento razonable y reflexivo enfocado en decidir qué creer o hacer" (Ennis, 1991: 6). En estudios posteriores a esa definición, Ennis amplia ese concepto señalando que el pensamiento crítico constituye una matriz compuesta por dos dimensiones: habilidades y predisposiciones (Ennis, 2013). El pensador crítico es capaz de realizar un proceso deliberativo eficiente y de tomar buenas decisiones, contando como recursos personales a las habilidades y las actitudes o predisposiciones que orientan ese proceso. Las habilidades constituyen el componente cognitivo, y las actitudes el componente emocional; ambos componentes actúan de forma integrada (Nieto&Saiz, 2011).

Para Ennis (2013), el pensamiento crítico es un proceso individual complejo, orientado a la acción. Sus estudios siguen la línea de la declaración de expertos conocida como Informe Delphi-APA(1990), y los estudios de Facione (2007). Distingue dos tipos de actividades esenciales en su desarrollo: las disposiciones y las capacidades. Las disposiciones consisten en actitudes individuales, como la apertura mental, los sentimientos, el reconocimiento del otro, entre otras. Las capacidades del pensamiento crítico, para Ennis, son quince: centrarse en el problema, analizar los argumentos, formular preguntas y responderlas, juzgar la credibilidad de una fuente, observar y juzgar informes derivados de la observación, deducir y juzgar deducciones, inducir y juzgar deducciones, emitir juicios de valor, definir términos, juzgar definiciones, identificar los supuestos, decidir una acción a seguir y poder interactuar con los demás, integrar disposiciones, proceder ordenadamente y adecuadamente en cada situación, percibir los sentimientos y conocimientos de otros, y comunicarse de forma apropiada en la discusión o presentación oral. A partir de estas determinaciones, el pensamiento crítico se vuelve medible y controlable en cada individuo, y

los diversos autores que siguen este enfoque generan instrumentos para ese fin.

Las capacidades cognitivas básicas, susceptibles de ser medidas según Ennis (1991), comprenden la clarificación, la fundamentación y la inferencia. Las habilidades metacognitivas que intervienen en la construcción del pensamiento crítico son la suposición y la integración. Mediante la suposición se formulan las premisas, posturas, proposiciones o hipótesis que pueden ser el punto de partida en la búsqueda del conocimiento; mientras que la integración permite articular los argumentos para defender una decisión. Complementando a las anteriores, Ennis identifica a las habilidades auxiliares o procedimientales, que permiten seguir los pasos de una investigación de forma ordenada, emplear estrategias de comunicación, etc. A estas habilidades, se agregan algunas recientemente identificadas por Ennis (2013), como la de aplicar las matemáticas, los gráficos, los conocimientos previos, o conocimientos provenientes de conclusiones anteriores, en un proceso investigativo.

4. Perspectivas del Pensamiento Crítico en la Educación Superior, en Paraguay

La trayectoria de la educación universitaria en América Latina se desarrolla en una doble tensión: la primera, generada por las políticas y los programas impulsados desde el Estado, de arriba hacia abajo; y la opuesta, generada por los movimientos universitarios estudiantiles y de docentes. Estos movimientos han luchado contra las políticas gubernamentales, denunciando su distanciamiento de las demandas sociales, y su pobre contribución para generar avances en las tareas básicas que constituyen la misión de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión. (Acevedo, 2006) El pensamiento crítico latinoamericano enfrenta doble desafío: la necesidad de desprenderse del positivismo y las teorías exógenas, y de plantear una opción soberana, que pueda construir la autonomía intelectual de los pueblos latinoamericanos. Con esos cuestionamientos y oposiciones, la dimensión contextual regional adquiere una importancia vital en la construcción del pensamiento crítico y de núcleos de pensamiento autónomo en Paraguay.

El enfoque histórico-cultural está presente desde los orígenes del pensamiento crítico latinoamericano, por la necesidad de vincular la teoría crítica al contexto social, y de oponerse al pensamiento nortecéntrico. Lander (2000) señala la importancia de las contribuciones de Paulo Freire y sus seguidores, integradas en la concepción de comunidad cultural, participación y saber popular, mediante la movilización de la conciencia ingenua hacia una conciencia crítica. Con los fundamentos de la Filosofía de la Liberación, de construcción propiamente latinoamericana, estos autores emprenden una teoría crítica

dialógica que busca desarrollar el pensamiento social crítico. Señalan que la dependencia del saber se debe no solo a la elitización del conocimiento, sino también a la canonización del conocimiento como producto individual, negando las fuentes del saber colectivo del que se nutre.

Bialakowsky, Lusnich y Bossio (2014: 73) proponen cinco ejes orientadores del pensamiento crítico latinoamericano, basándose en las ideas de Freire: diálogo, saber colectivo, masa y pueblo, politicidad y reapropiación. El diálogo, a partir de la propuesta de Freire (2006), integra al sujeto con la sociedad y la naturaleza. El diálogo implica también el reconocimiento de la comunidad colectiva como productora social del saber. En esa construcción, se evidencia el liderazgo de las masas como protagonistas, y no como observadoras. Por eso señala que lo político está vinculado los procesos de pensamiento, para lograr la soberanía del saber. Reapropiación del saber implica el descubrimiento y la conquista del campo del saber enajenado, como un espacio intelectual que es a la vez un espacio soberano de resistencia al pensamiento único impuesto.

Freire (2006) plantea que enseñar no es transferir conocimientos, es enseñar a pensar acertadamente. Advierte que se debe evitar la práctica educativa simplista, de facilidades, incoherente, que no promueve la capacidad para imaginar, cambiar o transformar la realidad. Para explicar su teoría, realiza una analogía con la actividad bancaria, presentando su Teoría de la Concepción Bancaria de la Educación. Este tipo de educación, que deposita, transfiere o transmite valores y conocimientos del docente al estudiante para que los mismos lo archiven en su mente, corta todas las posibilidades de un desarrollo del pensamiento crítico. El docente siempre es el que sabe, y el alumno el que se somete a su saber, promoviendo relaciones de poder que consolidan el elitismo y el autoritarismo en la gestión del conocimiento. Este modelo educativo tradicional en las aulas latinoamericanas mantiene un modelo de sociedad dependiente y una mentalidad acrítica, dócil y obediente, incapaz de construir saberes que le permitan transformarse.

En Paraguay, el pensamiento crítico fue objeto de todo tipo de persecuciones, represiones y discriminaciones, que dejaron huellas en la práctica de la gestión y la docencia universitaria. La dictadura del Gral. Stroessner (1954-1989) dejó una herencia de prejuicios y mitos muy arraigados hasta la actualidad, inculcando la uniformidad de las ideas y la concepción única, inmutable de la realidad nacional. La sociedad paraguaya se adaptó, sumisa y resignada, al pensamiento único que se difundió en las aulas de todos los niveles educativos (Elías y Segovia, 2011). Sin embargo, en la docencia universitaria y los movimientos estudiantiles el pensamiento crítico siempre estuvo presente, aún en los momentos más duros de represión y persecución.

En el siglo XXI, la educación paraguaya se enfrenta a nuevos desafíos: “Los docentes

nos encontramos ante nuevos desafíos en la educación, el contexto actual se caracteriza por una marcada pluralidad que exige de nosotros superación de imágenes hegemónicas y de visiones estándares" (Amaral, 2011:271). El pasaje de la dictadura a la construcción de la democracia significó un gran cambio en los modos de pensar y actuar en la sociedad, y en la universidad: "La diversidad de opiniones, ideologías, creencias, según la misma autora, hace que la vieja receta de que todos los males se podrían solucionar con una sola receta ya no es viable"(Amaral, 2011:271).

5. Consideraciones finales

El análisis de los diversos enfoques teóricos del Pensamiento Crítico, permitió identificar los consensos y controversias suscitadas entre las principales corrientes del pensamiento. El enfoque del Movimiento Pensamiento Crítico aporta la identificación de las habilidades y disposiciones que caracterizan al pensador crítico, y destaca su importancia en la formación del investigador científico. Su línea de acción es individualista, mediante el desarrollo de herramientas de control de las habilidades y disposiciones identificadas. Su presencia en las universidades paraguayas es aún incipiente, llega con los procesos de control de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo de competencias para la investigación científica.

El enfoque histórico cultural, con fundamentos del materialismo histórico dialéctico, aborda la conceptualización y el desarrollo del pensamiento crítico de forma contextualizada y colectiva. No concibe al pensamiento desligado del contexto, ni de los procesos de transformación de la sociedad. Este enfoque se encuentra históricamente muy arraigado en la docencia y en los movimientos estudiantiles de las universidades paraguayas, resistiendo a los embates de la represión que trató de imponer un pensamiento único.

Desde una visión prospectiva, este análisis permite identificar la posición estratégica que debe conquistar el pensamiento crítico en la Educación Superior, en el contexto actual de Paraguay. Esa posición debe partir de la revisión y resignificación del enfoque histórico-cultural, sus principios, sus planteamientos y las obras de sus propulsores durante los siglos XX y XXI en Paraguay, a los que deben sumarse los aportes y consensos más recientes. Con esa perspectiva, la conjunción de enfoques y posiciones en el marco de la teoría crítica con bases epistemológicas histórico-culturales

debe orientar el debate y la construcción de nuevas prácticas en la formación científica del profesional universitario. Al concluir este estudio, se recomienda la realización de estudios que aporten nuevos conocimientos para el diseño de proyectos curriculares y estrategias didácticas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en la formación científica de

los profesionales universitarios, en el contexto de la Educación Superior en Paraguay.

Referencias Bibliográficas

Acevedo Tarazona, Álvaro (2006). Una heurística para el estudio de la historia de las reformas y conflictos en la universidad latinoamericana. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2006, pp. 103-113 Universidad de Caldas Manizales, Colombia Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116843006.

Amaral, M. (2011). *Esbozo de una Ética Docente*. In: Silvero, J.M. y Cáceres Mercado, S. (comp.) *Pensamiento Paraguayo. Cuatro años de filosofía en el CCEJS*-Centro Cultural de España-Juan de Salazar. Asunción: Ediciones y Arte.

APA - Asociación Filosófica Americana (1990).*Pensamiento Crítico: Una Declaración De Consenso De Expertos Con Fines De Evaluación E Instrucción Educativa. "El Informe Delphi", Comité Preuniversitario de Filosofía.* The California Academia Press, Millbrae, Canada.

Base-IS (2015). Pensamiento Crítico en el Paraguay. Memoria del Ciclo de Conversatorios 2015. Asunción: Arandurã Editora.

Bialakowsky, A.; Lusnich, C., y Bossio, C. (2014) Más allá del Neoliberalismo. Pensamiento Crítico Latinoamericano y Movimientos al Intelecto Colectivo. Revista Horizontes Sociológicos. AAS. Año 2. N.º 4. Julio -Diciembre 2014. Pag. 70-88.

Di Doménico, C. (2015). Formación de Psicólogos. Aristas de la calidad. *Psiencia, 7*(1), 124-132.

Elías, R., & Segovia, E. (2011). La educación en tiempos de Stroessner. *LA Riart. La educación en el Paraguay independiente*, 173-206.

Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy, 14(1)*, 5-24.

Ennis, R. (2013). *The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities.* Illinois: Critical Thinking. Recuperado de http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, *23*, 56. Recuperado el 3 de agosto de 2015, de: http://www.insightassessment.com.

Frankenberg, Günter y Moreira, Luiz (2009). *Teoría Crítica.* Jürgen Habermas, 80 anos.

Direito e Democracia, Rio de Janeiro, pp. 1-18.

Freire, P. (2006) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la Práctica educativa. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García, Enrique (2010). Biblioteca Grandes Educadores. Vigotsky: La construcciòn històrica de la psique. Primera edición. México D.F.: Trillas.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu

Hatcher, D. (2013). Is critical thinking across the curriculum a plausible goal? En D. Mohammed, &. M. Lewiński (Eds.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)* (pp. 1-16). Ontario, Canadá: OSSA.

Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria.* Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.

Isaza, A. (2012). El pensamiento crítico en la Ley de Educación Superior. *Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre Educación Superior en Colombia*, 33.

Kant, E. (2007). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. México: Editorial Porrúa.

Kant, I. (2002). Crítica de la razón pura (Traducción de J. Rovira Armengol). *Barcelona: Ediciones Folio*.

Kant, I. (2001). Crítica de la razón práctica, trad. *Dulce María Granja, Universidad Autónoma Metropolitana/Porrúa, México*.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*, volumen 1.

Martí Vilar, M., Vargas Villamizar, O. H., Moncayo Quevedo, J. E., & Martí Noguera, J. J. (2014). La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la Educación Superior. *Brazilian Geographical Journal, 2014, vol. 5, num. 2, p. 398-414*.

Marx, K. (1975). *El capital: crítica de la economía política: libro primero*. Siglo Veintiuno.

Meza, L. G. (2014). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, *10*(1).

Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda (2016). *Estrategia Didáctica para desarrollar el Pensamiento Crítico.* REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Vol. 2015). Paris: Seuil.

Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and Dispositions of Critical Thinking: Are They Sufficient? *Anales de Psicología,27*, 202-209.

Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, *17*(54), 759-778.

Ornelas Huitrón, Ana María de los Ángeles (2014). *Vaivenes del pensamiento crítico universitario en la era digital*. México: Revista Docencia Universitaria, Vol. 15, Diciembre de 2014.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguia para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas.* Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico*.*

Sanstrock, J. (2006) Psicología de la Educación. México: MacGraw-Hill.

Silvero, J.M. y Cáceres Mercado, S. (2011) *Pensamiento Paraguayo. Cuatro años de filosofía en el CCEJS*-Centro Cultural de España-Juan de Salazar. Asunción: Ediciones y Arte.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Bogotá: Eco Ediciones

UNESCO, 2009. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009..

UNESCO, 1998. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre de 1998. Paris: UNESCO

Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Las Ciencias Sociales y el compromiso ambiental en el siglo XXI

Autor: Mengo, Renee Isabel (UTN. Facultad Regional Córdoba)

Resumen: Los cambios ambientales globales, comprendido el cambio climático, están estrechamente ligados a otras crisis sociales, políticas y económicas, que van desde la pobreza hasta la desigualdad, pasando por el descontento social. Las consecuencias de la interacción de esos cambios y crisis se están extendiendo rápidamente por todo el mundo y afectan ya a los sistemas en los que se basa nuestra vida, así como a nuestros medios de subsistencia y modos de vivir. Las sociedades humanas tienen que encontrar soluciones para proteger las riquezas que les prodiga la Tierra y salvaguardar la equidad social y el bienestar para todos. En la búsqueda apremiante de esas soluciones, los conocimientos de

las Ciencias Sociales son indispensables para comprender las causas y las consecuencias de los cambios ambientales globales, y también para elaborar con conocimiento de causa, soluciones más eficaces, equitativas y perdurables que permitan superar los problemas actuales y abrir paso a un futuro sostenible.

Desde un necesario cambio educativo integral, se presenta la oportunidad para las Ciencias Sociales en su nueva agenda temática, sentar las bases de una conciencia social con impacto y transformación en lo ambiental, es la aspiración del presente ensayo. -

Palabras claves: Medioambiente – Ciencias Sociales – Conocimiento - Concientización

Texto completo: Introducción

La educación necesaria para el siglo XXI

El mundo es hoy muy distinto al que conocieron muchas de las generaciones que conviven en el planeta. La ciencia y la tecnología, el progreso social y la aparición de nuevos valores sociales configuran la realidad actual, y afecta directamente a los modos de vida, culturas, enfoques y aportes de solución para adaptarse a lo que es el presente.

En educación, esto implica saltar desde la perspectiva de los ***contenidos*** al paradigma del desarrollo de ***habilidades y competencias multidimensionales*** que son aplicables a todos los contextos de la vida que tocará vivir y que ya estamos viendo. El uso de herramientas digitales, redes sociales y demás formatos de aprendizaje informal, habla de los modos con los que los estudiantes de hoy están aprendiendo en un mundo donde la información es ilimitada.

Este enfoque implica que el cambio educativo es más que nunca fundamental, ya que la formación y validación de habilidades implica enseñar a pensar y seguir aprendiendo autónomamente y la aplicación de los contenidos a contextos y desafíos de la vida real. Se trata de formar de habilidades y competencias de un modo integral, con la incorporación de contenidos nuevos como conciencia global, alfabetismo en economía, negocios y emprendimiento, cultura cívica, sanitaria y medioambiental y competencias como la adaptabilidad al cambio, flexibilidad, autonomía, capacidad de iniciativa, liderazgo, responsabilidad, productividad y capacidad para trabajar en grupos diversos, interdisciplinarios y transculturales.

En este contexto, dinámico e interdependiente, se presenta el desafío para las Ciencias Sociales, en busca de su resignificación, con aportes desde la identidad que la caracteriza, para dar a conocer y aproximar ideas, proyectos y resolución de problemas a la compleja situacional ambiental que involucra a lo local, regional y planetario.

Sin dejar su rol en el presente, con nueva agenda temática y cambios metodológicos, como es la aplicación del pensamiento crítico, una de las necesarias habilidades del presente siglo, que permite razonar correctamente, tomar decisiones informadas y autónomas y resolver problemas complejos en un mundo cambiante, junto al complemento de las TIC, hacen de esta importante área de formación en todos los niveles educativos, desempeñar un decisivo protagonismo en la concientización del tema ambiental, siendo el objetivo del presente ensayo.

Desarrollo

Las Ciencias Sociales y la problemática ambiental

En base a lo precedente, y, por el necesario cambio en la educación, para adaptarnos al presente, nos preguntamos:

¿Cuál es el compromiso de las Ciencias Sociales con la problemática ambiental del presente?

El ensayo es de carácter reflexivo y descriptivo y parte de lo que sostiene la Unesco en su Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2013260 - Cambios ambientales globales que… Los cambios ambientales globales, comprendido el cambio climático, están estrechamente ligados a otras crisis sociales, políticas y económicas, que van desde la pobreza hasta la desigualdad, pasando por el descontento social. Las consecuencias de la interacción de esos cambios y crisis se están extendiendo rápidamente por todo el mundo y afectan ya a los sistemas en los que se basa nuestra vida, así como a nuestros medios de subsistencia y modos de vivir. Las sociedades humanas tienen que encontrar ahora soluciones para proteger las riquezas que les prodiga la Tierra y salvaguardar la equidad social y el bienestar para todos. En la búsqueda apremiante de esas soluciones, los conocimientos de las Ciencias Sociales son indispensables para comprender las causas y las consecuencias de los cambios ambientales globales, y también para elaborar con conocimiento de causa soluciones más eficaces, equitativas y perdurables que permitan superar los problemas actuales y abrir paso a un futuro sostenible, a fin de producir conocimientos que sirvan para resolver los problemas ambientales más apremiantes de nuestros días. El Informe aboga por unas Ciencias Sociales transformadoras en:

74. Ser más audaces en el encuadre y reinterpretación del cambio ambiental global como problema social;
75. Se muestren más eficaces en la tarea de integrar las observaciones de las ciencias sociales en la elaboración de medidas que permitan solucionar los problemas del mundo real;
76. Estén dotadas con un mayor número de especialistas para centrar su atención en el cambio ambiental global; y
77. Ser diferentes en el modo de pensar y practicar la investigación que coadyuve a la empresa de afrontar los enojosos desafíos que se planteados hoy en día al desarrollo sostenible.

El Informe aborda la cuestión del cambio ambiental global, al sostener que pueden acarrear consecuencias graves para el bienestar y la seguridad de la población del mundo entero. Muchos reconocen ya que la situación es apremiante porque esos cambios influyen en otras

260 El Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2013 – Cambios ambientales globales ha sido elaborado por el Consejo Internacional de Ciencias Sociales (CICS) y lo han publicado conjuntamente el CICS, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO. Noviembre 15, de 2013. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/resources/reports/world-social-science-report-2013/ [Consultado el 10 de julio de 2017].

crisis sociales, económicas y políticas, y las agravan. La pobreza, la desigualdad y el descontento en el plano social y político crean vulnerabilidades muy diversas y opciones desiguales para reaccionar ante el cambio ambiental y darle una respuesta. El desafío que debe afrontar hoy la sociedad es la consecución de un mundo sostenible, aportando respuestas eficaces a los actuales procesos interdependientes de cambio ambiental y social.

Se hace un llamamiento enérgico y dirigido a los especialistas en Ciencias Sociales para que intensifiquen la investigación sobre las causas, vulnerabilidades y repercusiones humanas del cambio ambiental, y para que contribuyan a preparar las respuestas que exige la crisis de la sostenibilidad. Si las sociedades quieren mantener o establecer esta seguridad, así como buscar y lograr conjuntamente la sostenibilidad, o que se impone es una honda transformación social.

Las Ciencias Sociales ocupan una posición excepcional para esclarecer qué es lo que esto significa, y también para clarificar el papel que la ciencia puede desempeñar en el hallazgo de soluciones. Las características de las realidades globales actuales constituyen otras tantas razones evidentes para que las ciencias sociales intensifiquen su compromiso con la investigación de esas realidades y reciban más atención. Sus conocimientos son indispensables para entender mejor las causas y repercusiones del cambio ambiental global, y también para elaborar con conocimiento de causa soluciones más eficaces, más equitativas y duraderas a fin de afrontar los problemas que se plantean hoy en día en materia de sostenibilidad.

Para actuar en respuesta al cambio ambiental global, es imperativo comprender que se debe hallar un “espacio seguro y justo para la humanidad” al que deben dirigirse las vías encaminadas a la sostenibilidad que se hayan trazado en su seno. Ese espacio está circunscrito por los límites planetarios y sociales dentro de los cuales la humanidad puede seguir prosperando sin poner en peligro la resiliencia del planeta Tierra, y el bienestar y la seguridad de sus habitantes actuales y venideros.

Para evaluar las opciones en materia de políticas de sostenibilidad en diferentes contextos, un método eficaz puede consistir en centrarse en tres aspectos: la dirección (esto es, hacia dónde se va y quién encabeza la acción); la diversidad (es decir, propiciar soluciones múltiples); y la distribución (o sea, salvaguardar el aprovechamiento compartido de ese espacio justo y seguro).

Cada vez se espera más que las Ciencias Sociales desempeñen un papel en el análisis de los problemas urgentes vinculados al cambio ambiental global y en la propuesta de soluciones para resolverlos.

Se sabe que la Tierra cuenta ya con 7.347 millones de habitantes261. La humanidad posee un poder económico y tecnológico capaz de alterar el planeta y de provocar cambios que, de múltiples maneras complejas, generan repercusiones que inciden sobre ella. Todavía queda mucho por aprender acerca de las consecuencias del cambio ambiental, que se van manifestando progresivamente en los contextos sociales, económicos, políticos y culturales específicos que forman el marco de vida de las poblaciones del planeta. Unos cuantos grados de calentamiento de la Tierra afectarán de muy distinta manera a las comunidades humanas, según que sean desarrolladas y ricas, pobres o indígenas.

Las Ciencias Sociales deben contribuir a dilucidar los procesos a través de los cuales el

261 Disponible en: http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL (2015). [Consultado el 14 de julio de 2017].

cambio ambiental global afecta a las sociedades humanas, y ayudar a éstas a que puedan dar una respuesta a esos procesos con acciones adaptadas a los contextos específicos de que se trate. La creación de sentido se produce porque cada ser humano está arraigado y sumergido en entornos sociales y culturales que refuerzan determinados valores y cosmovisiones e impugnan o rechazan otros. Todavía queda mucho por aprender sobre la manera en que el cambio ambiental y socio técnico afectará a nuestros modos de creación de sentido, y también sobre la manera en que se producirá la interacción de esos procesos sociales con las experiencias y psicologías personalizadas.

Los problemas y desafíos ambientales concretos que afrontan las sociedades -escasez de agua, pérdida de biodiversidad, transición a una sociedad de baja intensidad carbónica, seguridad alimentaria y mejor preparación contra fenómenos extremos- constituyen retos comunes para toda la ciencia, y requieren, por lo tanto, que la acción científica y el establecimiento de prioridades se lleven a cabo de forma conjunta.

Un primer paso importante para las Ciencias Sociales es reivindicar el papel que les corresponde en el encuadre del problema del cambio ambiental. Algunos autores del Informe concluyen sus colaboraciones, en repetidas ocasiones, insistiendo en que no se pueden aprehender cabalmente los problemas suscitados por el cambio ambiental global, si no se entienden los factores humanos del cambio. Tampoco se pueden juzgar esos problemas sin comprender lo que representan para las personas interesadas y sin entender en qué contextos se producen.

Las investigaciones desde las Ciencias Sociales ponen de manifiesto la serie de fuerzas y de dinámicas históricas que actúan a distintos niveles de la organización social generando vulnerabilidad. Contribuyen a representar las opiniones de los grupos y personas a los que no se escucha y presentan diagnósticos sociales de situaciones que dan cuenta de los aspectos subjetivos, sistémicos y culturales del comportamiento humano.

Las Ciencias Sociales diseccionan dilemas aparentemente insolubles y ayudan a percibir de qué manera las personas interpretan el mundo que les rodea. Contribuyen a fundamentar campañas orientadas hacia la modificación de comportamientos, así como a concebir programas de educación y adquisición de autonomía eficaces. Los especialistas en ciencias sociales ponen de manifiesto las posibilidades de hacer participar a los jóvenes, y también las maneras de romper los círculos viciosos de la pobreza, la marginación y la degradación del medio ambiente.

Se aboga por que las Ciencias Sociales participen en la solución de los problemas globales más de lo que lo ha hecho hasta ahora, y también se preconiza que los especialistas en ciencias sociales encabecen la colaboración con los responsables de la adopción de decisiones con mayor frecuencia que antes. Aunque el concurso de los ingenieros, biólogos, expertos en salud pública e hidrólogos seguirá siendo necesario en lo referente al cambio ambiental global, los especialistas en Ciencias Sociales tienen que llegar a desempeñar un papel importante en la búsqueda de soluciones útiles para las personas y para nuestro planeta.

En concreto, los cambios ambientales globales comprendido el cambio climático, están estrechamente ligados a otras crisis sociales, políticas y económicas, que van desde la pobreza hasta la desigualdad, pasando por el descontento social. Las consecuencias dela interacción de esos cambios y crisis se están extendiendo rápidamente por todo el mundo y afectan ya a los sistemas en los que se basa nuestra vida, así como a nuestros medios de subsistencia y modos de vivir. Las sociedades humanas tienen que encontrar soluciones

para proteger las riquezas que les prodiga la Tierra y salvaguardar la equidad social y el bienestar para todos. En la búsqueda apremiante de esas soluciones, los conocimientos de las ciencias sociales son indispensables para comprender las causas y las consecuencias de los cambios ambientales globales, y también para elaborar con conocimiento de causa soluciones más eficaces, equitativas y perdurables que permitan superar los problemas actuales y abrir paso a un futuro sostenible. El rol transformador desde las Ciencias Sociales apunta a:

• Ser más audaces en el encuadre y reinterpretación del cambio ambiental global como problema social.

• Mostrar más eficaces en la tarea de integrar las observaciones de las ciencias sociales en la elaboración de medidas que permitan solucionar los problemas del mundo real.

• Dotar con un mayor número de especialistas para centrar su atención en el cambio ambiental global.

• Ser diferentes en el modo de pensar y practicar la investigación que coadyuve a la empresa de afrontar los enojosos desafíos que se planteados hoy en día al desarrollo sostenible.

Los problemas ambientales argentinos

Para relacionar el documento citado con la delicada situación ambiental de la República Argentina, se hace referencia a dos artículos periodísticos nacionales, en donde se exponen los cambios de las últimas décadas y las urgentes soluciones que se necesitan para rectificar la situación. Aquí, las Ciencias Sociales deben contribuir a su análisis, difusión y concientización.

El primer artículo de marzo de 2017, fue publicado con motivo del apagón planetario como expresión de alerta ambiental. El segundo de octubre de 2016, hace referencia a la degradación ambiental, sus causas y consecuencias actuales. En ambos hay elementos comunes al tema de alerta ambiental para la Argentina.

/ Cambio climático y contaminación, la mayor deuda ambiental argentina[262]

El avance de la frontera agropecuaria sobre los bosques, el retroceso de los glaciares por la mega minería, la pérdida de biodiversidad y la generación creciente de residuos ponen en rojo el semáforo ambiental del país. Para concientizar sobre estos temas locales y los problemas ambientales mundiales, al igual que en 10.000 ciudades, mañana desde las 20, se apagarán las luces de hogares, comercios y edificios públicos durante una hora.

262 Ensinck, Maria Gabriela. Cambio climático y contaminación, la mayor deuda ambiental argentina Viernes 24 de marzo de 2017. Disponible en: https://www.cronista.com/economiapolitica/Cambio-climatico-y-contaminacion-la-mayor-deuda-ambiental-argentina-20170324-0043.html [Consultado el 16 de julio de 2017].



Grafico 1. Fuente el Cronista.com

La décima edición de "La hora del Planeta" se celebrará mañana, a partir de las 20, en más de 10.000 ciudades del mundo, para generar conciencia sobre el cambio climático y los problemas ambientales globales. La iniciativa, que comenzó en 2007 en Sydney, Australia, promueve apagar las luces de hogares, comercios y edificios públicos durante una hora para simbolizar que gobiernos, empresas y ciudadanos pueden trabajar juntos para la conservación del hábitat. En la Argentina, la actividad es coordinada por la Fundación Vida Silvestre, entidad que elaboró un "semáforo ambiental" para destacar avances y retrocesos en el tratamiento de los principales problemas ambientales del país y que tiene estos datos destacados:

Sojización: El 18% de la superficie mundial sembrada con soja está en la Argentina. El verde cultivo pasó de ocupar 5 millones de hectáreas en los 90, a 18 millones dos décadas después. Con su avance, se perdieron 7 millones de hectáreas de bosques nativos y más de 1 millón de pastizales naturales.

Mega minería: La minería a gran escala y a cielo abierto es una actividad altamente contaminante. Para extraer un gramo de oro es preciso remover 4 toneladas de roca, consumir 380 litros de agua, 43,6 kwh de electricidad (similar al consumo semanal de un hogar argentino medio), 1 kg de explosivos y 850 gramos de cianuro. La actividad cuenta con beneficios especiales, como la doble deducción fiscal, techo del 3% de regalías que pagan a las provincias y estabilidad impositiva por 30 años. A estos beneficios se sumó, el año pasado, la quita de retenciones a las exportaciones del sector.

Basura: Cada año, 14 millones de toneladas de residuos van a parar a rellenos sanitarios, aunque mayormente a basurales clandestinos. El 50% de estos desechos podría reutilizarse o reciclarse. Enterrar la basura no sólo es ambientalmente cuestionable (por las filtraciones

que se producen a las napas de agua), sino antieconómica, dado que dejan de aprovecharse materiales para el proceso productivo. En tanto, la Ley de Basura Electrónica, y la Ley del Envase aguardan ser tratadas en el Congreso.

Cambio climático: El aumento de la temperatura global y la mayor frecuencia de eventos extremos están acentuando problemas como inundaciones en la zona central del país, sequías en la región de Cuyo, aumento de enfermedades tropicales como el dengue y zika, y la amenaza de pérdida de zonas costeras por el aumento del nivel de los océanos. Argentina ratificó el acuerdo climático de París en diciembre de 2015. Para cumplir sus compromisos de reducción de emisiones de gases de invernadero, debe moderar el consumo de agua y energía, evitar la deforestación, la contaminación y reducir la generación de residuos. En tanto, es urgente implementar un "plan nacional de adaptación", que incluya planificación urbana y productiva, y un protocolo de respuesta ante desastres.

Océanos: Cumplen un rol fundamental como reguladores de la temperatura atmosférica y encargados de la absorción de gases de invernadero. Argentina tiene más de 5000 km de costa. Sin embargo, esta fuente de recursos naturales está amenazada por la acidificación provocada por el cambio climático, la contaminación derivada del volcado de efluentes, y la sobrepesca.

Energía: La matriz energética argentina está basada en un 87% en combustibles fósiles como el petróleo y el gas. Desde 2010, las importaciones de combustible superan a las exportaciones. Proyectos de extracción de combustibles no convencionales como Vaca Muerta, prometen revertir el déficit a costa de un daño ambiental difícil de calcular. La nueva ley de energías renovables, prevé pasar de menos del 2% del consumo eléctrico actual basado en fuentes limpias (solar, eólica, biomasa), al 8% a fines de este año y llegar al 20% en 2025. La licitación de proyectos por más de 1000 MW de renovables lanzada en 2016, debe complementarse con un uso eficiente de la energía para reducir el consumo sin afectar el crecimiento.

Producción limpia: La producción limpia implica un uso racional de materias primas, insumos, agua y energía; la utilización de materiales renovables y menos tóxicos; la disminución de residuos y emisiones de gases de invernadero (GEI); y del impacto ambiental del producto durante su ciclo de vida.

Consumo responsable: A nivel global, están apareciendo grupos que promueven una economía de ciclo cerrado y baja en carbono, como las‘empresas B, cuya función es utilizar los mecanismos de mercado para promover beneficios económicos, ambientales y sociales, y la economía colaborativa, basada en el intercambio de productos y servicios entre consumidores, apoyados en internet y las redes sociales.

2. La degradación ambiental le cuesta a la Argentina el equivalente al 8% de su PBI[263]

263 Rocha., Laura. La degradación ambiental le cuesta a la Argentina el equivalente al 8% de su PBI. 27 de

Así lo asegura un informe técnico realizado por el Banco Mundial264 que destaca que la contaminación del aire, los usos del suelo y la deforestación son las principales causas.



2. Inundaciones en Gral. Villegas. Foto: Diego Lima. LA NACION /

El costo de la degradación ambiental de la Argentina representa el 8 por ciento del PBI anual. La contaminación del aire, los usos del suelo y la pérdida de masa forestal son los mayores causantes. Así lo indica Argentina un Análisis Ambiental del País, un estudio realizado por el Banco Mundial (BM) sobre la condición del medio ambiente y el aprovechamiento de los recursos naturales.

El informe, que se dio a conocer fue elaborado por expertos y consultores del organismo multilateral de créditos, sostiene que las erogaciones por la contaminación del aire equivalen aproximadamente al 1,8% del PBI; mientras que la degradación de las tierras, asciende al 3,6 por ciento.

"Además, el estudio muestra que entre 2001 y 2014, Argentina perdió más del 12% de sus bosques (el doble que el promedio mundial)", apunta. El estudio aclara que "no tiene la intención de abarcar todos los desafíos y se limita a los problemas más importantes atinentes a la gestión y degradación ambiental".

Respecto de lo que se destina en materia de presupuesto a la gestión ambiental, el análisis del BM indica que el gasto del gobierno nacional en gestión ambiental se ha ido incrementando durante los últimos años hasta alcanzar alrededor de 1,7% del gasto público

---

octubre de 2016. Disponible en:
http://www.lanacion.com.ar/1950992-la-degradacion-ambiental-le-cuesta-a-la-argentina-el-equivalente-al-8-de-su-pbi. [Consultado el 25 de julio de 2017].

264 Banco Mundial. Argentina. Análisis ambiental del país. Octubre de 2016. Disponible en:
http://documentos.bancomundial.org/curated/es/552861477562038992/pdf/109527-REVISED-PUBLIC-AR-CEA-An%C3%A1lisis-Ambiental-de-Pa%C3%ADs-Segunda-Edici%C3%B3n.pdf**.** [Consultado el 30 de julio de 2017].

total, o alrededor de 0,4% del PBI. "Sin embargo ese gasto es significativamente inferior al promedio de los países de la OCDE", asegura. Aquí también aclara que la mayor parte de las facultades para regular el medio ambiente se encuentran en manos de las provincias "aunque las restricciones presupuestarias reducen su efectividad".

Según el informe, casi un tercio del gasto del gobierno nacional se usa para la limpieza de la Cuenca Matanza-Riachuelo, un tercio para la infraestructura de suministro de agua, saneamiento y control de inundaciones y un 4% para la protección de ecosistemas. El Banco Mundial trabaja actualmente en conjunto con el Gobierno con un proyecto de US$ 718 millones para la recuperación de la cuenca Matanza-Riachuelo y un nuevo proyecto de US$ 200 para fortalecer la gestión de la ciudad de Buenos Aires contra el riesgo de inundaciones.

Uso del suelo

El uso del suelo y la actividad agrícola ocupan buena parte del estudio. Entre 2001 y 2014, la Argentina perdió más del 12% de sus zonas forestales, lo que equivale a perder un bosque del tamaño de un campo de fútbol cada minuto, y se compara con una pérdida de cubierta forestal del 7,4% en Brasil, y de 6,3% en el mundo. Durante ese mismo período, la Argentina se posicionó novena en la pérdida de cubierta forestal a escala global, y en la provincia de Santiago del Estero se dieron los mayores niveles de desmonte en el mundo. Casi toda la deforestación (93%) ocurrió en el norte de la Argentina", indica.

El fondeo para la ley de protección de bosques es un reclamo de varias ONG locales. Para el ejercicio del año 2017, ya se discute en el Congreso, se asigna sólo el 3,8% de los recursos necesarios para dar cumplimiento a la norma. Se trata de la peor asignación presupuestaria desde 2010. La propuesta del Poder Ejecutivo le asigna al fondo de la ley sólo $ 270 millones cuando, según los denunciantes, debería darle al menos $ 7000 millones.

En el trabajo, que se presentó junto a funcionarios nacionales, detalla que el principal motor de la deforestación en las últimas décadas ha sido la expansión continua de la agricultura a escala industrial, en especial para la producción de soja, que experimentó un incremento notable en la superficie cultivada.

"El uso de agroquímicos ha aumentado y plantea riesgos para la salud humana y el medio ambiente, por eso deben aplicarse salvaguardas ambientales adecuadas a lo largo de toda la cadena de valor. El uso de agroquímicos en la Argentina se ha incrementado en un 1000% en los últimos 20 años, de 26.000 toneladas en 1992 a 256.000 toneladas en 2011".

El sector minero también está presente en el trabajo: "El sector sufre de una gestión deficiente del medio ambiente así como de una aplicación insuficiente de las reglas correspondientes, lo que dejó un legado de subproductos dañinos, residuos y cierres de minas difíciles. La minería en la Argentina es una industria relativamente nueva y el país tiene experiencia limitada en materia de cierre de minas y su limpieza. Años de aplicación laxa de las prácticas y normas de gestión ha resultado en una acumulación indeseable de desechos sólidos y líquidos dañinos asociados con la extracción y el procesamiento, entre otros, del uranio, y la generación de relaves y mineral de baja ley".

El mayor desastre natural

El cambio climático y las inundaciones también forman parte del balance ambiental del informe. "Las inundaciones son el mayor desastre natural que amenaza a la Argentina, y representan el 60% de los desastres naturales y el 95% de los daños económicos. En tanto las inundaciones ribereñas y urbanas tienen raíces comunes, su extensión e impacto económico son diferentes. Las inundaciones ribereñas suceden mayormente en el Norte y Centro de la Argentina, en especial a lo largo de la cuenca del Río Paraná. La deforestación en las cuencas altas, una infraestructura deficiente de drenaje en el área rural, y mayores precipitaciones contribuyen a un riesgo acrecentado de sufrir inundaciones ribereñas. La superposición de mapas de deforestación e inundaciones ribereñas pueden sugerir una correlación entre la distribución espacial de ambos fenómenos".

El trabajo sostiene que el 90% de la población argentina reside en áreas urbanas y los desafíos ambientales se refieren principalmente a la contaminación del aire y agua, el deficiente manejo de los residuos, y la exposición a riesgos naturales, en especial los anegamientos urbanos.

"Un mayor uso de vehículos y embotellamientos de tránsito extremos son las principales fuentes de contaminación del aire urbano", asegura y detalla que la cantidad de autos que circulan se ha sextuplicado en los últimos 25 años: la flota pasó de 2 millones en 1990 a 12 millones en 2014.

El costo del impacto de la contaminación del aire en la sociedad se estima en un 1,8% del PBI. La cardiopatía isquémica, las infecciones del tracto respiratorio inferior y la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC) se vinculan con una calidad deficiente del aire y se encuentran entre las cuatro principales causas de pérdida de años de vida por muerte prematura.

Conclusión

Entre los complejos problemas del mundo actual, el aspecto ambiental, cobra una dimensión particular, por lo que no se puede ser indiferente ante el mismo. Hay que informarse y diseñar programas de investigación y de enseñanza en todos los niveles educativos que ayuden a tomar conciencia y a enfrentar la situación del presente, lo que es imposible sin un mínimo de optimismo, de convicción de que se puede abordar, con la esperanza de que puedan resolver.

En relación con la temática expuesta, y en la búsqueda de solución del problema, el cambio educativo es fundamental, ya que la formación y validación de habilidades implica enseñar a pensar y seguir aprendiendo autónomamente, con aplicación de los contenidos a contextos y desafíos de la vida real. Se trata de formar de habilidades y competencias de un modo integral, con la incorporación de contenidos nuevos como conciencia global, alfabetismo en economía, negocios y emprendimiento, cultura cívica, sanitaria y medioambiental y competencias como la adaptabilidad al cambio, flexibilidad, autonomía, capacidad de iniciativa, liderazgo, responsabilidad, productividad y capacidad para trabajar en grupos diversos, interdisciplinarios y transculturales.

Aquí es donde se resignifican las Ciencias Sociales por el aporte de conocimientos indispensables sobre las causas y consecuencias del cambio ambiental global, así como

sobre las soluciones más eficaces, equitativas y duraderas, para afrontar los desafíos planteados a la sostenibilidad en el presente y pensando en el futuro de quienes vendrán.

La identificación de las situaciones problemáticas y la elaboración y aplicación de soluciones ayudaría a la sociedad a repensar la configuración y la trayectoria de los sistemas sociales, a cuestionar esos sistemas, a establecer un vínculo entre las percepciones heteróclitas de los elementos impulsores del cambio, y a fundamentar y suscitar acciones para una transformación deliberada.

Las Ciencias Sociales deben contribuir a una redefinición fundamental del cambio ambiental para que éstos se consideren un problema social, en vez de físico solamente. Un cambio transformador de este tipo permitirá contribuir al desarrollo de una nueva ciencia del cambio global y de la sostenibilidad, centrada en la elaboración y aplicación de soluciones.

La situación ambiental actual en la República Argentina, debiera ser una temática transversal común a todos los ciclos educativos y en particular a las distintas áreas del "Conocimiento", para analizar el estado de la cuestión, sentar conciencia de la dimensión de la problemática y preservar a futuro. Es la obligación de quienes gestionamos el conocimiento, para profundizar críticamente lo que se ha descripto.

En un momento en el que el cambio ambiental obligan a la sociedad a afrontar importantes crisis causadas por el hombre, y que el mundo se esfuerza por encontrar un camino que le conduzca a un futuro más seguro y sostenible, no es posible permanecer al margen de esas crisis ni de los esfuerzos para superarlas, tal como lo expresó la Directora General, de la UNESCO Irina Bokova, al dar a conocer el informe: "Las Ciencias Sociales contribuyen críticamente a ayudarnos a entender, imaginar y crear un futuro más sostenible para todos" .

Bibliografía

-Capel, Horacio. (2007). Las Ciencias Sociales en la solución de los problemas del mundo actual. Discurso inaugural del IX Coloquio Internacional de Geocrítica, 2007**.** Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24501.htm

-Cátedra Héctor Sejenovich. (2015) Ciencias Sociales y Medio Ambiente. PROGRAMA - Primer cuatrimestre del 2015. Facultad de Ciencias Sociales - Carrera de Sociología. Universidad de Buenos Aires.

-Consorcio de Habilidades Indispensables para el siglo XXI. 21st Century Student Outcomes

Disponible en: http://www.21stcenturyskills.org

- Delgado Ramos, GC -Comp-. (2010). *Ecología Política de la minería en América Latina. Aspectos socioeconómicos, legales y ambientales de la mega minería*. México: UNAM. Cap de Galafassi, G. "Megaminería en Patagonia, Argentina: saqueo y nuevos cercamientos en un renovado proceso de acumulación por desposesión." (Pp 449 a 482).

-Gilly, A y Roux, R (2009). Capitales, tecnologías y mundos de la vida. El despojo de los

cuatro elementos, En Arceo, Enrique y Basualdo, Eduardo (comp.). *Los condicionantes de la crisis en America Latina*, CLACSO, Buenos Aires.

-Hernández Carretero, Ana Mª; García Ruíz, Carmen Rosa; de la Montaña Conchiña, Juan Luis. Edit. (2015). Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. PDF. Universidad de Extremadura. 2015.
Disponible en:
http://www.um.es/dicso/es/wpcontent/uploads/Gomez_C._J._Rodriguez_R._y_Simon_Ma_M._22.pdf

-Luna Scott1, Cynthia. (2015). El futuro del aprendizaje. ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? Disponible en:
http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234807S.pdf

- Merlinsky, Gabriela (2013) -comp.- Cartografías del conflicto ambiental en Argentina.

Buenos Aires: Ciccus. Disponible en:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140228033437/Cartografias.pdf

-Reboratti, C (2010). "Un mar de Soja: la nueva agricultura en Argentina y sus consecuencias" en *Revista de Geografía Norte Grande*, Nº 45, Santiago de Chile, pp.63 - 76.

Brasil

1-Gestión de la enseñanza en Instituciones de Educación Superior

2-Gestión de la investigación en Instituciones de Educación Superior

3-Gestión de la extensión en Instituciones de Educación Superior

Uso de ferramentas computacionais para o auxílio do ensino: o estudo de caso da engenharia de produção

Autor: Palhares, Rafael de Azevedo (Universidade Federal Rural do Semi-Árido); **Santos, Darlly Dayanne da Silva dos** (Universidade Federal Rural do Semi-Árido); **Vasconcelos, Natália Veloso Caldas de** (Universidade Federal Rural do Semi-Árido)

Resumen: A inserção das ferramentas computacionais no processo de ensino e

aprendizagem tem sido cada vez mais vista e discutida nos diversos âmbitos educacionais. Neste sentido, o presente artigo tem como principal objetivo apresentar o estudo de caso referente à adequação da ferramenta computacional Matlab no processo de ensino/aprendizagem no curso de Engenharia de Produção. Logo, conceitos referentes a esta área serão discutidos e resolvidos com o uso desta ferramenta. Os dois conceitos discutidos são: Curva ABC e Lote Econômico de Compra (LEC) e, desta forma partir da aplicação da Curva ABC o grau de importância de diversos itens podem ser identificados de modo que os itens prioritários possam receber maior atenção e cuidados perante a organização. O LEC auxilia os gestores na quantidade ideal de compra, esta aplicação relaciona custos operacionais e financeiros bem como a quantidade demandada do produto a ser comprado a fim de minimizar os custos totais. Como resultados serão exibidos a construção das interfaces com o usuário e descrição das linhas de código dos algoritmos e resolução dos problemas com o uso da ferramenta. Logo, o auxílio das ferramentas computacionais no processo de ensino/aprendizagem aos conceitos da Engenharia de Produção será revelado neste trabalho.

Palabras claves: Ensino, Aprendizagem, Engenharia de Produção, Matlab, Ferramenta computacional.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O ensino é uma atividade coletiva, as salas de aula compreendem um conjunto de alunos frente aos docentes transmitindo conhecimentos, porém, a aprendizagem é uma prática individualista, onde cada aluno contempla seu método, estimulo e ritmo próprio. As metodologias educacionais adotada nos cursos de Engenharia ainda apoiam-se em um padrão formal, não considerando estas individualidades na aprendizagem.

De acordo com Belhot & Neto (2006) o intuito da engenharia de produção no setor industrial é a eficiência no tocante a utilização dos recursos de modo com que os requisitos e expectativas dos clientes sejam atendidos. Esta abordagem pode ser paralelamente discutida em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo estes autores, fazendo analogia com o processo de transformação, o engenheiro (aluno formando) considerado como o produto final, o aluno recém-ingresso na graduação como o insumo que alimenta o processo do ensino-aprendizagem e a disciplinas curriculares sendo os agentes transformadores, embasam a preparação técnica do engenheiro que relacionará o conhecimento angariado no decorrer deste processo com as tomadas de decisões frente aos problemas encontrados no mercado.

O intuito no ensino de engenharia apoia-se na estrutura curricular lecionada, porém dispondo de pouco contato com a resolução de problemas reais existentes no mercado, isto acarreta em uma deficiência no desempenho da atuação profissional dos alunos recém-incorporados ao mercado.

Diante do que foi abordado, o presente artigo tem o intuito de apresentar a partir de um estudo de caso, como a ferramenta computacional Matlab pode apoiar o processo de aprendizagem no auxílio de disciplinas originalmente teóricas. Este estudo justifica-se a partir da importância deste para a sociedade não somente acadêmica, mas como também a corporativa, de modo que a aplicação de problemas reais sejam discutidos na academia e solucionados de forma otimizada com o uso da ferramenta, significa uma capacitação diferenciada no tocante aos profissionais formados a partir desse método de ensino.

Na seção sequente, o levantamento teórico e conceitos referentes às ferramentas computacionais no ensino, bem como o software Matlab abordado no trabalho são explanados. Na terceira seção, em seguida, a classificação dos procedimentosmetodológicos é definida. Na quarta seção, será exposta a resolução de

problemas pertinentes a Engenharia de Produção apoiadas pelo software Matlab. A quinta e ultima sessão, discorre as considerações finais bem como as recomendações de trabalhos futuros. Por fim, as referências bibliográficas são exibidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica será desenvolvida considerando dois escopos. Inicialmente serão apresentados conceitos de ferramentas computacionais e do Matlab, que será a ferramenta que foi abordada neste estudo. Em um segundo momento será apresentado os conceitos de Engenharia de Produção que serão aplicados junto à ferramenta Matlab. Desta forma é de extrema importância o entendimento destes dois campos teóricos para a compreensão devida da aplicação.

2.1 FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS

De acordo com Coelho Neto e Imamura (2005) os avanços tecnológicos e a procura por alternativas em aprimorar a qualidade do ensino, fomentaram a inserção das ferramentas computacionais neste âmbito. Os benefícios pedagógicos incorridos com a aplicação destas ferramentas são notórios, desde que o seu uso seja executado de forma planejada e adequadamente qualificada. É ressaltado que não são todas as ferramentas no ensino que se aplicam ao atendimento de determinados propósitos educacionais.

É primordial que os docentes não somente detenham de recursos e tecnologia, mas também tenham discernimento no tocante ao seu uso de forma assertiva.

Para Coelho Neto e Imamura (2005) entender e dominar as ferramentas são a primeira etapa para o êxito desta relação do docente com a aprendizagem dos discentes. A desacertada utilização das ferramentas computacionais pode ser completamente reversa ao objetivo pela qual estas foram incorporadas ao processo educacional. Obter um aprofundado conhecimento da ferramenta adotada possibilita a exploração de todas as potencialidades do software, que podem ser de renome ou não.

Coelho Neto e Imamura (2005) revelam que existem diversas ferramentas computacionais para o ensino e aprendizagem que são disponibilizadas na web, estas são classificadas como freewares e sharewares. Os softwares educacionais freewares são disponibilizados e podem ser usados livremente, os softwares sharewares são disponibilizados gratuitamente, porém com um tempo determinado, onde a partir de então o usuário deverá obter licença para prosseguir com a utilização do software. Existem também os softwares pagos, também conhecidos como softwares proprietários ou privativos.

De acordo com Silveira (2004) estes tipos de software são modelos de desenvolvimento e distribuição apoiados em licenças que restringem o seu uso, esta licença deve ser comprada para que a disponibilização do software seja possível. A ferramenta Matlab classifica-se como um software prioritário

2.2 MATLAB

Segundo Tonini e Couto (1999), o Matlab é um programa de ótima execução designado para realizar cálculos com matrizes, na qual sua abreviação é do nome MATrixLABoratory, com uma capacidade de funcionar tanto como uma calculadora ou uma linguagem de programação cientifica (pascal, Celsius, etc.). No entanto, os comandosdoMatlab se parecem mais com os que se costuma escrever nas expressões algébricas, facilitando a utilização do mesmo. Hoje, o Matlab é determinado como um programa comunicativo e uma linguagem de programação para informativa técnica e cientifica, incluindo a competência de realizar cálculos, visualizar gráficos e programar.

O Matlab teve sua primeira versão no ano de 1970 por Clever Moler e foi composta nas Universidades do Novo México e Stanford, linguagem foi esquematizada em especifico para tratar de cálculos com matrizes e matemática (ALVES; MARRA; NERYS, 2007).

No ano de 1984 foi criada uma parceria com Steve Bangert e o engenheiro Jack Little, na qual a detentora dos direitos autorais foi constituída (a MathWorks), assim o Matlab foi escrito novamente com a linguagem C. O programa acabou se tornando uma invenção líder na área de computação numérica e cientifica, devido ser perfeito para prática de projetos complexos e ser espaço integrado de modelagem de sistemas e algoritmos (CHAIA; DAIBERT, 2017).

De acordo com Alves, Marra e Nerys (2007), o Matlab está disponível para quase todos os sistemas operacionais ultimamente em uso: Macintosh, Windows 95 e NT, Linux, UNIX da Sun, IBM e Open VMS. As suas funções mais utilizadas se resumem a: cálculos matemáticos; modelagem, simulação e composição de protótipos; analise simulação e composição de dados; desenvolvimento de algoritmos; gráficos científicos e de engenharia; desenvolvimento de aplicações, contendo a preparação de interfaces gráficas com o usuário.

Moreira e Sousa (2010) afirmam que o Matlab tem varias vantagens com relação às outras linguagens computacionais convencionais, que resolvem problemas técnicos. Dentre elas, pode ser destacadas:

- Por se tratar de uma linguagem interpretada, o Matlab é fácil de ser usado;
- O software tem uma independência de plataforma, devido a ter suporte em variados sistemas operacional, como por exemplo: Linux e Unix;
- Possui funções predefinidas, por sua biblioteca conter muitas funções predefinidas, que expõem soluções avaliadas e empacotadas para muitas tarefas;
- O Matlab é um programa excelente para visualizar dados técnicos, por possuir desenhos independentes de dispositivos diferentemente da maior parte das linguagens de computador;
- O programa tem a capacidade de projetar programas aprimorados de análise de dados, que podem ser utilizados por usuários que não possua experiência. Pois nele contém uma ferramenta que admite ao programador criar uma interface gráfica de usuário (GUI - *GraphicalUser Interface*).

2.3 CONCEITOS DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Os conceitos que serão abordados abaixo: Curva ABC, Lote Econômico de Compra (LEC) e Previsão da Demanda são do arcabouço teórico do curso de Engenharia de Produção e serão aplicados na ferramenta Matlab posteriormente, para isto é necessário conhecer suas variáveis e definições.

2.3.1 Curva ABC

Segundo Dias (2005), a curva ABC é uma ferramenta de importância para um gestor, pelo motivo de através da sua aplicação é identificado os itens que necessitam de maior atenção e cuidados apropriados, e é por meio dessa ordem de itens por grau de importância que se considera a curva ABC.

Refere-se a uma identificação estatística de elementos, fundamentada no princípio de Pareto, na qual a importância dos elementos é avaliada pelas quantidades usadas e seu valor. Essa ferramenta também pode ser usada para classificar clientes, analisando assim suas compras e a lucratividade correspondente a elas (PINTO, 2002).

De acordo com Dias (1995), em decorrência de uma classificação ABC aparecerão divisões de grupos, onde esses ficarão em três tipos:

- Tipo A: itens que são classificados como mais importantes e deverão ter certa atenção particular.

- Tipo B: itens que se encontram em estado intermediário, menos importante que o A e mais importante que o C.
- Tipo C: itens que foram classificados como menos importante, na qual não requer muita atenção.

2.3.2 Lote econômico de compra (LEC)

O lote econômico é a quantidade adequada de aquisição para a reposição do estoque de certo item, na qual o seu custo total de compra e de estocagem seja mínimo para o momento de pedido. Esse princípio é aplicável tanto para abastecer a manufatura para o estoque, denominando-se o lote econômico de produção, como também para reposição de estoque em compras do mercado, denominando-se lote econômico de compras (GONÇALVES, 2004).

Gitman (2002) afirma que o lote econômico de compra considera diversos custos operacionais e financeiros envolvidos, no intuito de definir a quantidade do pedido minimizando os custos totais de estocagem.

Para o cálculo do lote econômico de compra (LEC) alguns princípios são considerados. É levado em consideração o *trade-off* de custo de estoque e custo de pedido. Considerando também que os pedidos são entregues em um único período (GRAEML; PEINADO, 2007).

Segundo Dias (2005) e Gonçalves (2005) o calculo do LEC é dada conforme fórmula1.

$$LEC = \sqrt{\frac{2 * C_o * D}{C_i}} \quad (1)$$

Suas variáveis têm os seguintes significados:

LEC = Lote econômico de compra

C_p = Custo de emitir e colocar um pedido

D = Demanda (em unidades)

C_m = Custo de manutenção de estoque

Para que o calculo seja feito de forma correta, é necessário que as variáveis estejam no mesmo período, caso contrario ocorrerá equívocos no resultado.

3 METODOLOGIA

Nesta etapa do estudo a pesquisa será classificada quanto sua natureza, objetivos, abordagem e procedimentos.

De acordo com Gil (1991) a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de caráter exploratório, envolvendo um intenso estudo sobre o objeto principal de estudo, explicitando-o a fim de criar hipóteses. A classificação de sua natureza é tida como aplicada, para isso, a mesma propõe-se na exibição da ferramenta computacional Matlab no apoio ao processo de aprendizagem e resolução de problemas da Engenharia de Produção.

De acordo com Deslauriers (1991) a abordagem da pesquisa é tida como de cunho qualitativo, o objetivo da amostra é a exibição e capacidade da produção de novas informações aprofundadas e ilustrativas. A Figura 1 a seguir, exibirá o esquema metodológico da pesquisa.

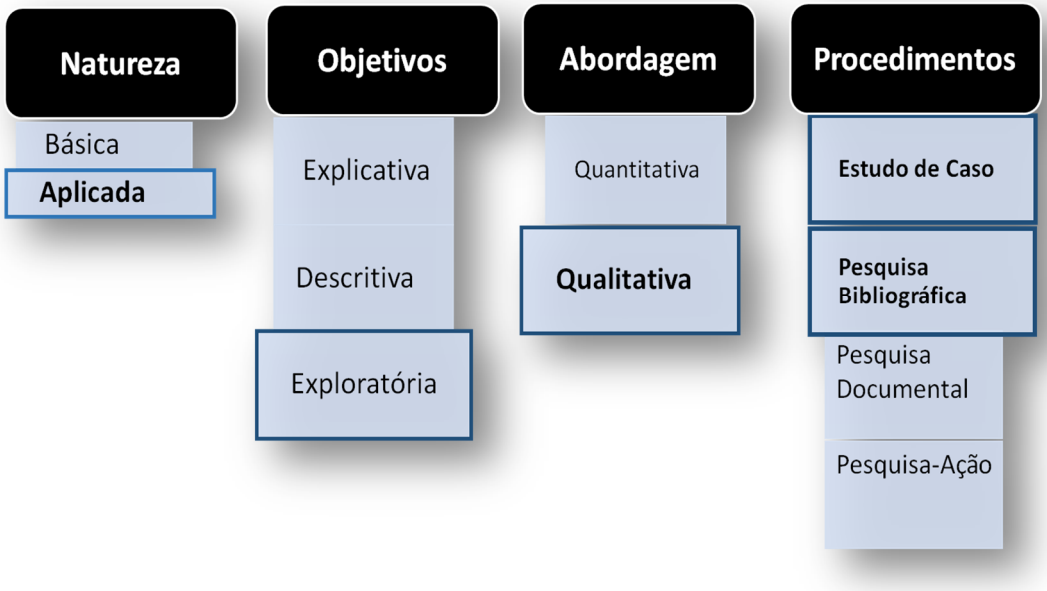
O procedimento da pesquisa foi elaborado por dos tipos, sendo estes; Pesquisa bibliográfica e Estudo de caso.

Lakatos e Marconi (2003) consideram a pesquisa bibliográfica como um levantamento geral sobre os já existentes na área, para apoiar esta pesquisa, trabalhos nas áreas de ferramentas computacionais no ensino e o estudo do software Matlab foram cruciais.

Yin (2001) ressalta que o estudo compreende a um aprofundado levantamento do objeto estudado de modo com que um extenso conhecimento das condições reais e fenômenos abordados sejam obtidos.

A figura 1 aglutina as classificações designadas conforme as características da pesquisa.

Figura 1 - Procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: Autoria Própria (2017)

Na seção seguinte finalmente serão apresentados os resultados da aplicação dos conceitos de Engenharia de Produção aliado ao uso da ferramenta computacional Matlab, demonstrados nas seções anteriores.

4 RESULTADOS

Nesta seção será apresentada a aplicação de conceitos de Engenharia de Produção com o uso da ferramenta computacional Matlab. Para cada aplicação será mostrada duas figuras, considerando a primeira para demonstrar a interface de entrada, e a segunda para revelar a configuração de saída. Além das figuras também será exposto os código do programa, composto pelas linhas de programação computacional para que o software desenvolvido possa executar os cálculos necessários.

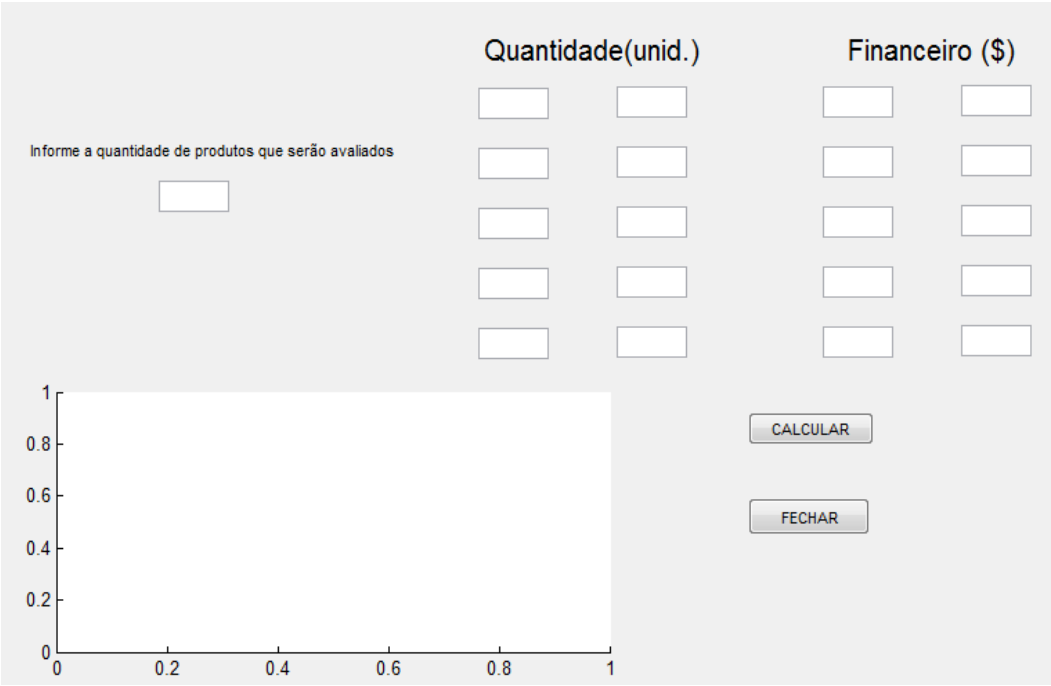
4.1 Curva ABC

A primeira aplicação é a da Curva ABC, onde será desenvolvida a interface com o usuário bem como as linhas de código do programa, para que o programa possa ser utilizado pelos usuários.

Na figura 2 é demonstrada toda a interface com o usuário. É possível identificar os campos: inserir a quantidade de produtos que serão avaliados, quantidade em unidades de

cada produto que será avaliado, e valor financeiro de cada unidade. Também é possível visualizar o gráfico que será plotado.

Figura 2–Entrada – Programa Curva ABC



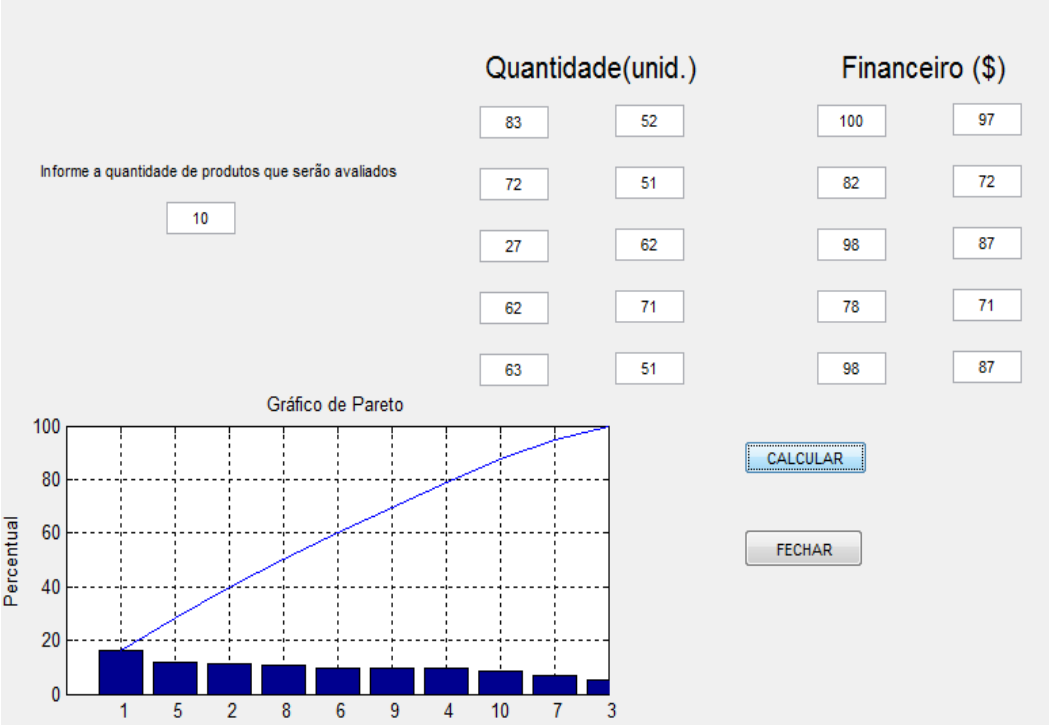
Fonte: Autoria Própria (2017)

O programa é desenvolvido em duas fases, inicialmente a interface com o usuário e posteriormente as linhas de código. As linhas de código estão apresentadas abaixo. As variáveis são coletadas conforme o usuário insere, são alocadas conforme as letras de a à t, ou seja, são 20 variáveis coletadas, correspondente as quantidades e valores financeiros dos dez produtos avaliados. As quantidades e valores financeiros são multiplicados. Na linha 5 é formado o vetor “result” que corresponde aos resultado obtidos nas linhas 3 e 4. Na linha 6 é calculado o valor total, somando todos os valores do vetor “result”. Na linha 7 é feita a divisão para identificar o percentual de cada produto. Na linha 9, o gráfico de pareto é plotado. As linhas em sequencia correspondem a características do gráfico, como título, linhas de grade e nomes no eixo X e Y.

```
function pushbutton1_Callback(hObject, eventdata, handles)
1 a=str2num(get(handles.edit1,'string'))
2 ... t=str2num(get(handles.edit20,'string'))
3 v1=a*k
4 ... v10=j*t
5 result=[v1;v2;v3;v4;v5;v6;v7;v8;v9;v10]
6 total= sum(result(:))
7 z=total\result
8 z=z*100
9 pareto(z,10)
10 grid on
11 xlabel('Produtos')
12 ylabel('Percentual')
```

13 title('Gráfico de Pareto')

Figura 3–Saída – Programa Curva ABC



Fonte: Autoria Própria (2017)

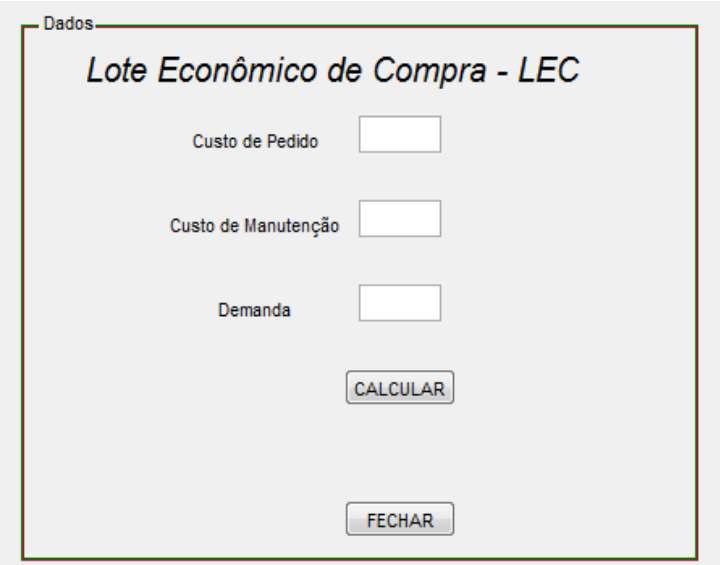
O resultado exibido ao usuário será conforme mostrado na figura 3. A avaliação dos produtos após executar os comandos descritos será mostrada no gráfico conforme a participação e importância de cada um deles.

4.2 Lote econômico de compra (LEC)

A segunda aplicação refere-se aos problemas que requerem o cálculo de Lote Econômico de Compra (LEC). Seguindo o mesmo procedimento do programa desenvolvido anteriormente, o gráfico de interface com o usuário será inicialmente elaborado e posteriormente as linhas de código do programa serão inseridas, deste modo, o programa gerará o resultado esperado pelos usuários.

A figura 4 revela a interface com o usuário. Os campos que compreendem o programa podem ser facilmente identificados. O usuário deverá inserir nos devidos campos os valores financeiros, referente ao custo de Pedido e Manutenção, bem como a quantidade de produtos. Em uma situação contrataria o resultado gerado não será satisfatório ao problema. Feito isto, clica-se no botão Calcular para que o programa forneça a solução esperada.

Figura 4–Entrada – Programa Lote Econômico de Compra



Fonte: Autoria Própria (2017)

As linhas de código estão apresentadas abaixo. As variáveis nas quais coletaram as informações inseridas pelos usuários são nomeadas neste programa como: CP para Custo de Pedido; CM para Custo de manutenção; e D para Demanda.

Na linha 4, uma nova variável denominada como LEC, receberá o resultado da expressão matemática, que relaciona as variáveis inseridas pelo usuário de acordo com a fórmula (1) do LEC exibida anteriormente. O comando “sqrt” é utilizado para obter a raiz quadrada do resultado gerado na expressão matemática entre parênteses. Na linha 6, o código inserido informa que este resultado obtido na variável LEC deverá ser apresentado ao usuário no campo edit4 após o calculo, conforme é revelado na Figura 5.

```
function pushbutton1_Callback(hObject, eventdata, handle
1 CP=str2num(get(handles.edit1,'string'))
2 CM=str2num(get(handles.edit2,'string'))
3 D=str2num(get(handles.edit3,'string'))
4 LEC=sqrt((2*CP*D)/CM )
5 set(handles.edit4,’String’,LEC)
```

Figura 5–Saída – Programa Lote Econômico de Compra



Fonte: Autoria Própria (2017)

Analisando sob o ponto de vista do discente, a aplicação dos conceitos através da ferramenta permite ampliar o conhecimento visto que é uma nova abordagem de resolver os problemas que são apresentados de maneira trivial em sala de aula, outra grande vantagem da resolução de problemas através de ferramentas computacionais é redução de custos que a simulação agrega em ambientes organizacionais.

5 CONCLUSÃO

A resolução de problemas teóricos em ferramentas computacionais tem diversos benefícios, entre eles o tempo de resolução e a redução de custos. O tempo de resolução devido à rapidez com que se chega aos resultados através de uso de softwares. Considerando a redução de custos no sentido de se evitar a tomada de decisão equivocada devido a falta de informação.

Após a aplicação dos problemas de Engenharia de Produção e obtenção de soluções através do uso de programas, o presente estudo tem seu objetivo atingindo no tocante a exemplificar uma situação seja real ou teórica, através de ferramentas computacionais, buscando também uma maneira de utilizar estas para apoiar o ensino.

Como sugestão para trabalhos futuros podemos considerar uma próxima etapa deste estudo, questionar os alunos participantes de disciplinas que utilizam a ferramenta, visando analisar a satisfação dos clientes, neste caso os discentes, com relação ao uso desta ferramenta em sala de aula e questionando também o uso desta no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

TONINI A. M. e COUTO, R.G.M. "**Ensinando Geometria Analítica com uso do MATLAB**," Departamento de Ciências Exatas e Tecnologia do Centro Universitário de Belo Horizonte / DECET - UniBH.

ALVES, A. C. B.; MARRA, E. G.; NERYS, J. W. L. **INTRODUÇÃO AO PROGRAMA "MATLAB" COM APLICAÇÕES**. 2007. 81 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Goiás& Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

BELHOT, R. V.; NETO, J. D. O. **A solução de problemas no ensino de engenharia**. In: XIII Simpósio de Engenharia de Produção, 2006. Bauru.

CHAIA, A. V.; DAIBERT, M. R. **Mini Curso Introdução ao MATLAB**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/getproducao/files/2013/05/Apostila-Mini-Curso-MATLAB-GET-EP1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

COELHO NETO, J.; IMAMURA, M. M. **Uma Abordagem dos Tipos de Ferramentas Computacionais Utilizados para Auxiliar o Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. In: II Semana de Computação da UEL - II SECOMP, 2005, Londrina. II Semana de Computação. Londrina: UEL, 2005.

DESLAURIERS J. P. **Research Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

DIAS, M. A. P. - **Administração de Materiais:** resumo da teoria, questões de revisão, exercícios, estudos de casos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, M. A. P. **Administração de materiais:** princípios, conceitos e gestão. 5 ed. São Paulo:

Atlas, 2005.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GITMAN, L. J. **Princípios de Administração de Financeira**. 7ª Edição. São Paulo: Editora Harbra, 2002.

GONÇALVES, P. S. **Administração de materiais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

GRAEML, A. R.; PEINADO, J. **Administração da Produção** (Operações Industriais e de Serviços). Curitiba: UnicenP, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, A. C.; SOUSA, H. T. **Apostila Matlab. 2010**. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABMtkAB/apostila-matlab>. Acesso em: 07 jun. 2017.

PINTO, C. V. - **Organização e Gestão da Manutenção**. 2. ed. Lisboa: Edições Monitor, 2002.

SCHROEDER, W. **ANÁLISE E PREVISÃO DE DEMANDA DE PEÇAS DE MAQUINÁRIO AGRÍCOLA**. 2014. 78 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SILVEIRA, S. A. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

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

A evasão aparente entre engenharias sob a ótica da análise de redes sociais

Autor: Silva Miranda Júnior, Newton da (Universidade de Brasília - UnB); **Cabello, Andrea Felippe** (Universidade de Brasília - UnB); **Hoffmann, Valmir Emil** (Universidade de Brasília - UnB)

Resumen: Embora muito se ressaltem as altas taxas de deserção acadêmica nos cursos de engenharia, as evasões aparentes pouco são evidenciadas, mesmo sendo parte do fenômeno. Dessa forma, o presente estudo aborda a evasão aparente entre habilitações da grande área de conhecimento das engenharias por meio da Análise de Redes Sociais - ARS. Como objetivo geral, descreveu-se essa rede por meio das métricas de densidade e grau de centralidade, analisando-se o fluxo migratório dos 259 casos de transferências internas de alunos entre as 15 habilitações de engenharia, no período de 2012 a 2016, na Universidade de Brasília. Entre os resultados, a rede densa e os rumos dos fluxos migratórios entre os cursos sugerem uma propensão de o aluno de engenharia apenas mudar de habilitação entre as possíveis na instituição, permanecendo na área. As engenharias mecânica, elétrica e produção despontaram como as mais buscadas. Por outro lado, engenharias criadas mais recentemente na instituição tenderam a perder alunos dentro da rede. As evidências do estudo permitiram concluir que o aluno, embora incerto quanto à habilitação, possuiu a área de conhecimento como certa.

Palabras claves: Ensino Superior; Evasão Aparente; Análise de Redes Sociais; Engenharias

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca evasão no ensino superior são numerosos, sendo expressiva a quantidade de publicações tanto na literatura internacional quanto nacional. Os modelos seminais mais utilizados foram propostos por Spady (1970) e Tinto (1975). Se desde a década em que tais estudos foram publicados a evasão já despontava como um problema a ser entendido e enfrentado, ainda hoje trata-se de um problema vivenciado por diversos cursos superiores, especialmente entre as engenharias (ALVES; MANTOVANI, 2016; SANTOS; LAGE JUNIOR; RIBEIRO, 2015).

O modelo do processo de abandono de Spady (1970 aborda, de modo geral, a decisão do aluno entre permanecer ou evadir de determinada Instituição, após ponderar os benefícios e custos de cada cenário. O ato de permanecer na Instituição, contudo, não implica necessariamente continuar no mesmo curso de graduação em que se deu o ingresso. Por sua vez, o ato de evadir não significa o abandono do ensino superior. No primeiro caso, situa-se a mudança de curso dentro de uma mesma Instituição, por exemplo. A evasão, dessa forma, revela variadas facetas, como o abandono do ensino superior como um todo, a saída de uma determinda instituição ou a troca de um curso de graduação por outro, sendo esses dois últimos casos denominados como espécies de evasão aparente (VELLOSO; CARDOSO, 2008).

O modelo de Tinto (1975), por sua vez, associa a evasão no ensino superior à falta de integração do estudante ao sistema social e acadêmico da instituição. A integração está relacionada, sobremodo, ao grau de comprometimento do estudante e da instituição. Meyer e Marx (2014) citam o comprometimento do aluno como fator crucial à permanência na área das engenharias. Ao se considerar a evasão como saída definitiva sem conclusão do curso de origem ou pela perspectiva da consequente geração de vaga ociosa por tal desligamento, seja de um curso ou de uma instituição (ALVES; MANTOVANI, 2016), pode-se estar superestimando as taxas relacionadas a esse fenômeno, além de, conforme salientam Tosta, Abreu e Fornaciari (2016), possivelmente tratar de modo não diferenciado as espécies de evasão, conforme Lobo (2012): evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema como um todo.

Em outras palavras, por não ser recorrente a distinção entre a evasão propriamente dita - abandono do ensino superior e a evasão aparente - saída de uma instituição ou troca de um curso por outro, observa-se, em alguns estudos, um descompasso entre a ocorrência de um subtipo com as causas associadas a ele, quando em verdade estão mais associadas a outros subtipos. Dessa forma, aquilo que genericamente se considera como evasão - propriamente dita, pode ser nada mais do que evasão aparente (VELLOSO; CARDOSO, 2008).

Neste interim, abordando a evasão aparente, o objetivo geral do presente estudo foi descrever e caracterizar a rede de mudanças de curso entre as habilitações em engenharia na Universidade de Brasília, no período entre o primeiro semestre de 2012 ao primeiro semestre de 2016, tendo como lócus de estudo a Universidade de Brasília. Foram abordados 259 casos distintos de transferência interna de alunos. Ademais, buscou-se analisar o efeito da política institucional de mudanças de curso na rede das engenharias e averiguar a influência da variável tempo de existência da habilitação sobre os fluxos migratórios de entradas e saídas de alunos entre os vértices da rede.

Entre as justificativas desse estudo, destaca-se o elevado e histórico índice de deserção acadêmica dentro da grande área de conhecimento das engenharias (RIOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2001), assim como a necessidade de as intituições de ensino superior compreenderem melhor os fatores que contribuem à baixa permanência de alunos

nessa grande área de conhecimento (MEYER; MARX, 2014). Ao se abordar a evasão de curso ou aparente, busca-se contribuir ao campo com evidências de que o aluno embora seja considerado evadido para as estatísticas oficiais, ele pode estar cursando outra habilitação na mesma instituição.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Fatores associados à evasão entre as engenharias

A escolha por uma especialidade de engenharia não é tarefa fácil. Comparando à carreira médica, Shivy e Sullivan (2005) afirmam que o estudante interessado em cursar engenharia enfrenta o mesmo dilema daqueles estudantes de medicina que precisam optar por uma especilidade. A diferença, segundo essas autoras, é que o estudante de medicina tem a oportunidade de ter algum contato com as diversas especialidades durante o internato, diferentemente do estudante de engenharia cuja decisão pela especialidade deve ser anunciada na admissão (SHIVY; SULLIVAN, 2005).

Entre as consequências dessa escolha precipitada está a evasão, a qual implica em perdas de investimentos e de reputação para instituições de ensino (MOLLER-WONG; EIDE, 1997), prejuízos de ordem pessoal aos alunos (SHIVY; SULLIVAN, 2005), ociosidade entre docentes, funcionários, bem como de equipamentos e de espaço físico (SANTOS; LAGE JUNIOR; RIBEIRO, 2015).

As evasões entre as engenharias ocorrem, geralmente, nos períodos iniciais da graduação (SOUZA; LEITE; BITTAR, 2016; MEYER; MARX, 2014; MOLLER-WONG; EIDE et al., 1997), podendo-se, assim, ser caracterizada como prematura, conforme classificação de Lopera (2008). Tanto estudos internacionais quanto nacionais evidenciam esse ponto por meio dos mais variados métodos e técnicas de investigação. Pouco se relata, contudo, o destino desses alunos evadidos, tendendo-se a sublinhar somente as altas taxas de evasão entre as engenharias.

Os fatores associados à evasão nessa área do conhecimento são diversificados, sendo que englobam questões sócio-econômicas, institucionais e vocacionais e/ou pessoais (MEYER; MARX, 2014; REIS; CUNHA; SPRITZER, 2012). Entre as sócio-econômicas, podem ser citadas: inserção precoce no mercado de trabalho; a formação insuficiente em exatas; desempenho insatisfatório nas avaliações iniciais; mercado de trabalho desfavorável. Entre as institucionais: carga alta de estudos; mau relacionamento professor-aluno; corpo docente sem vocação para ensinar; ausência de matérias com aplicação prática; concentração excessiva de matérias básicas; estrutura insuficiente em laboratórios.

Por seu turno, entre as vocacionais ou pessoais, citam-se: baixo desempenho; escolha precipitada da carreira; falta de apoio familiar; não atendimento das expectativas dos estudantes por parte do curso; baixa motivação para estudar engenharia; desconhecimento dos aspectos concerntes ao curso de engenharia; incompatibilidade entre a carga exigida de estudos com afazeres pessoais, familiares e profissionais (SOUZA; LEITE; BITTAR, 2016; MEYER; MARX, 2014; PAURA; ARHIPOVA, 2014; REIS; CUNHA; SPRITZER,2012; SILVA; MAINIER; PASSOS, 2006; VASCONCELOS; ALMEIDA; MONTEIRO, 2009).

Não fica claro, entretanto, à qual espécie de evasão tais fatores se referem: abandono do ensino superior, saída da grande área de conhecimento das engenharias, mudança de habilitação dentro dessa área ou possível combinação dessas duas últimas espécies. Também é importante se considerar que o ingresso na área de engenharia não necessariamente corresponde à primeira opção ou ao interesse do estudante na área

(SOUZA et al., 2016). Esses autores constataram, na universidade abordada por eles, a ocorrência de ingresso numa habilitação de engenharia motivado pela baixa concorrência do curso no Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Vislumbra-se que, dessa forma, que o ingresso em alguma habilitação de engenharia também pode ser uma comportamento estratégico por parte do estudante.

O Quadro 1 sintetiza os fatores associados à evasão entre as engenharias, segundo a literatura consultada.

Quadro 1 - Fatores associados à evasão entre as engenharias

Fatores associados à evasão nas engenharias		**Referências**
Sócio-econômicos	Inserção precoce no mercado de trabalho	Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2009); Curi, Neves e Barros (2010).
	Formação insuficiente em exatas	Silva, Mainier e Passos (2006); Reis, Cunha e Spritzer (2012).
Conjunturais	Mercado de trabalho desfavorável	Souza, Leite e Bittar (2016).
Vocacionais o pessoais	Desconhecimento do programa das engenharias	Reis, Cunha e Spritzer (2012); Meyer e Marx (2014); Souza, Leite e Bittar (2016).
	Não atendimento das expectativas; frustração com a área escolhida	Reis, Cunha e Spritzer (2012); Meyer e Marx (2014).
	Escolha precipitada da carreira	Meyer e Marx (2014)
	Ausência de apoio familiar	Souza, Leite e Bittar (2016)
	Falta de motivação para estudar engenharia	Paura e Arhipova (2014)
	Desempenho insatisfatório	Reis, Cunha e Spritzer (2012); Meyer e Marx (2014).
	Incompatibilidade com afazeres pessoais, familiares e profissionais	Santos, Lage Junior e Ribeiro (2015)
Institucionais	Estrutura insuficiente dos laboratórios	Santos, Lage Junior e Ribeiro (2015)
	Incompatibilidade entre a carga de estudos com afazeres pessoais, familiares e profissionais	Meyer e Marx (2014); Santos, Lage Junior e Ribeiro (2015)
	Relacionamento professor-aluno negativo	Silva, Mainier e Passos (2006)
	Corpo docente sem vocação para ensinar	Souza, Leite e Bittar (2016)
	Ausência de matérias com aplicação prática	
	Concentração excessiva de matérias básicas	

Fonte: pesquisa dos autores

2.2 Os cursos de engenharia na Universidade de Brasília

A criação da Politécnica de Paris, em 1975, na França, foi o marco para a organização dos cursos de engenharia, especialmente no Brasil (OLIVEIRA, 2005).

Inicialmente com tímida quantidade e contando com apenas habilitações tradicionais de engenharia na década de 1930, tais como civil, mecânica e elétrica (OLIVEIRA, 2005), a quantidade de cursos de engenharia no Brasil cresceu gradativamente. A formação em engenharia no Brasil passou por mudanças, sobremodo, a partir da década de 1980, deixando de ser focada apenas na vertente tecnológica e buscando ser mais abrangente ao envolver habilidade de gestão (OLIVEIRA, 2005; AMORIM, 2016).

As primeiras engenharias da UnB foram criadas na década de 1970 nas seguintes habilitações: civil, elétrica, florestal e mecânica. Por outro lado, as habilitações mais recentemente criadas foram a aeroespacial e química. No total, são oferecidas atualmente 15 habilitações nas graduações voltadas à engenharia, ofertadas em dois *campi*: no *campus* Darcy Ribeiro, o central da UnB, e no *campus* Faculdade Gama (FGA). No primeiro *campus* são disponibilizadas as habilitações em: Ambiental, Civil, Computação, Produção, Redes De Comunicação, Elétrica, Florestal, Mecânica, Mecatrônica e Engenharia Química. Por seu turno, no *campus* FGA são oferecidas as habilitações em Aeroespacial, Automotiva, Energia, Software e Eletrônica.

Abordando a evasão e retenção nos cursos de engenharia de uma universidade pública federal brasileira, Rios, Santos e Nascimento (2001) argumentam em favor de um maior investimento no ciclo básico, haja vista a potencial contribuição para se diminuir a evasão nessa área de conhecimento. No contexto da UnB, há um ciclo básico de engenharia em todas as habilitações, composto por disciplinas generalistas envolvendo cálculo, física, química, entre outras necessárias à formação inicial. Todavia, no *campus* FGA esse ciclo básico é comum a todas as habilitações. Somente após cursado com aprovação é que o estudante encontra-se apto a escolher entre as habilitações ofertadas naquele *campus*. Ou seja, primeiro se cursa a formação básica e após se escolhe a habilitação. Diferentemente, no *campus* Darcy Ribeiro a habilitação já é escolhida na inscrição do vestibular ou SISu e, ocorrendo a aprovação para o curso, o aluno irá cursar a formação básica nele.

Em média, são necessários 258 créditos-aula para a formação em engenharia na UnB, sendo a quantidade máxima exigida para a habilitação em engenharia mecatrônica. Entre todas as habilitações, apenas engenharia de produção é ofertada no turno noturno, sendo as demais de período integral. A Tabela 1 apresenta as informações de todas as habilitações em engenharia da instituição abordada.

Tabela 1 - Dados das habilitações em engenharia da UnB

Curso de graduação	Ano de criação	Turno	Créditos exigidos
Engenharia Aeroespacial	2012	Diurno	262
Engenharia Ambiental	2010	Diurno	260
Engenharia Automotiva	2008	Diurno	259
Engenharia Civil	1979	Diurno	262
Engenharia de Computação	2009	Diurno	252
Engenharia de Energia	2008	Diurno	255
Engenharia de Produção	2009	Noturno	240
Eng. de Redes de Comunicação	1997	Diurno	250
Engenharia de Software	2008	Diurno	240
Engenharia Elétrica	1979	Diurno	262
Engenharia Eletrônica	2008	Diurno	257

Engenharia Florestal	1974	Diurno	258
Engenharia Mecânica	1979	Diurno	262
Engenharia Mecatrônica	1997	Diurno	274
Engenharia Química	2012	Diurno	264

Fonte: Sistema de graduação - SIGRA/UnB

2.3 As mudanças de curso na Universidade de Brasília

As mudanças de curso na Universidade de Brasília, definidas como a "autorização dada ao estudante regular de graduação para ter alterado o vínculo com seu curso de ingresso na Universidade para um curso de sua escolha" são regulamentadas pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UnB n. 138/2010.

De maneira geral, a mudança de curso via transferência interna não requer, no contexto da Universidade de Brasília, a realização de provas de conhecimentos. De modo geral, a seleção é realizada pela verificação de cumprimento de requisitos elencados nos editais e pela análise curricular dos inscritos.

As vagas disponíveis nos editais semestrais de mudança de curso, desmembradas nos turnos diurno e noturno quando o caso, são provenientes das vagas ociosas geradas no semestre anterior pelo não preenchimento das vagas ofertadas nos exames de seleção, a exemplo do vestibular e Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Os editais também informam os requisitos e regras de admissibilidade à participação no processo. Nos editais correspondentes ao período analisado no presente estudo, para solicitar a mudança de curso de graduação, exigiu-se do aluno estar regularmente matriculado na universidade e cumulativamente:

a. Ter aprovação em disciplinas do curso de destino, obrigatórias ou optativas, no total de 24 créditos;
b. Integralização das disciplinas dos dois primeiros períodos da grade curricular do curso de origem.

A seleção entre os candidatos é norteada por uma fórmula matemática que parte do desempenho do estudante nas disciplinas obrigatórias e optativas cursadas por ele no curso de destino, sendo que as obrigatórias possuem maior peso. O modelo adotado pela instituição permite que alunos transitem entre as grades curriculares de cursos diferentes daquele em que se dá o ingresso. O não atendimento dos requisitos listados implica em eliminação do candidato do processo de seleção de mudança de curso. Salienta-se também que a nota obtida quando da aprovação no exame de seleção de ingresso na instituição não é levada em consideração para nenhum fim no processo seletivo de mudança de curso, tampouco se o ingresso se deu por cotas ou não.

3. METODOLOGIA

O presente estudo de caso, de enfoque quantitativo, empregou a técnica da Análise de Redes Sociais - ARS com o objetivo geral de se descrever e caracterizar a rede de mudanças de curso entre as habilitações em engenharia na Universidade de Brasília, desmembrado nos específicos de se analisar o efeito da política institucional de mudanças de curso na rede das engenharias e averiguar a influência da variável tempo de existência da habilitação sobre os fluxos migratórios de entradas e saídas de alunos entre os vértices da rede.

Os dados analisados são de natureza secundária extraídos da página eletrônica da

instituição e se referem ao período do primeiro semestre de 2012 ao primeiro semestre de 2016, abragendo uma amostra de 259 casos distintos. Trata-se de mudanças de curso em que o processo seletivo ocorre internamente na instituição entre os estudantes que já possuem vínculo com algum curso de graduação e estavam regularmente matriculados. Ou seja, as mudanças de curso realizadas por meio de novos exames de seleção, a exemplo de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, não foram consideradas.

A escolha da UnB se justifica pela considerável quantidade de habilitações em engenharias ofertadas por ela à sociedade, as quais somam 15, além de ser umas das principais instituiçpes de ensino superior do país. A análise de redes, assim como as métricas inerentes a ela, tais como densidade e grau de centralidade, foram realizadas com suporte dos programas Ucinet 6 e Netdraw, desenvolvidos por Borgatti, Everett e Freeman (2002). As demais análises recorreram à estatística descritiva. Em termos operacionais da abordagem em Análise de Redes Sociais, uma rede é composta por vértices e arestas. Os 16 vértices representaram as diferentes habilitações de engenharia e o ciclo básico em engenharia. As arestas, que conectam os vértices, simbolizaram as interações do fluxo migratório de entradas e saídas de alunos por meio das transferências internas. Os demais termos próprios da metodologia adotada de ARS são explicados no decorrer do estudo.

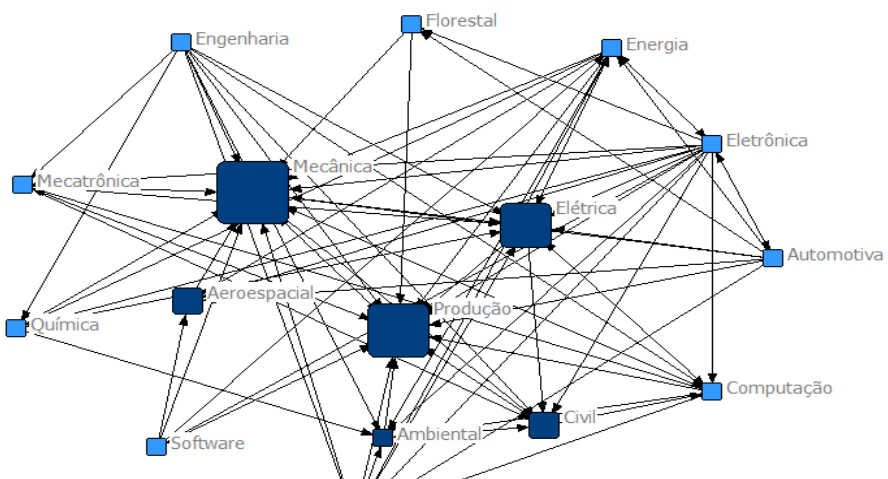
4. RESULTADOS

4.1 A rede de mudanças de cursos entre as habilitações em engenharia

Nessa seção, objetivou-se descrever e caracterizar a rede de mudanças de curso entre as habilitações em engenharia na Universidade de Brasília. As seguintes perguntas de pesquisa nortearam essa etapa: *Como ocorreram as interações entre as habilitações de engenharias via transferência interna? Qual foi a densidade e quais foram os vértices centrais da rede? O aluno oriundo de engenharia tendeu a permanecer ou abandonar a área de conhecimento das engenharias?*

A rede de mudanças de cursos entre as habilitações em engenharia é apresentada na Figura 1. O tamanho diferenciado dos vértices indicam o fluxo líquido, obtido pela diferença entre a quantidade de entradas e a quantidade de saídas de alunos entre as habilitações de engenharia via transferência interna, conforme será informado mais adiante na Tabela 2. As arestas são assimétricas, isto é, o a quantidade de alunos que saíram de um curso A rumo ao curso B (A→B) não corresponde, necessariamente, à quantidade de saídas de B em direção a A (B→A). As cores subdividem os vértices em dois grupos: as engenharias com quantidade de entradas maior que saídas (azul escuro) e as engenharias em que a quantidade de saídas superou a de entradas (azul claro), conforme Figura 1.

Figura 1 – Rede de mudanças de cursos entre as habilitações das engenharias (1º/2012 ao 1º/2016)



Fonte: dados da pesquisa

Entre todos os 259 alunos que saíram de alguma habilitação em engenharia via transferência interna no período analisado, 215 (83%) tiveram como destino alguma outra habilitação na própria área de conhecimento das engenharias. Para se caracterizar as ligações entre os vértices da rede, procedeu-se ao cálculo da métrica densidade. Trata-se de uma métrica que calcula a razão entre as ligações existentes em relação às potenciais entre os vértices de uma rede (PRELL, 2012). Operacionalmente, antes do cálculo dessa métrica, procedeu-se à dicotomização dos dados, conforme sugerido por Everton (2012). O valor encontrado foi de, aproximadamente, 33%. Esse valor indica que entre as ligações potenciais da rede, mais de um terço delas foram estabelecidas, isto é, pode-se dizer que a rede é densa.

Esses resultados sinalizam que os fluxos de transferências internas de alunos entre as habilitações em engenharias existe e é expressivo, o que deixa a entrever que, diante a oportunidade de mudança de curso de graduação, o aluno de engenharia tende a permanecer na área. Essas evidências tornam menos rígidos os argumentos de que o abandono de engenharia se dá, sobremodo, por dificuldades de acompanhamento das disciplinas básicas dessa área de conhecimento (BRESSAN; MÓDOLO, 2011).

No intuito de se verificar se as interações na rede das engenharias se deram dispersamente entre as variadas habilitações ou de maneira concentrada em algumas delas, calculou-se o grau de centralidade, que é uma métrica voltada a apurar a variedade de vértices com os quais um dado vértice interage (EVERTON, 2012). Essa interação, na rede de mudanças de cursos entre as engenharias, poderia ser de dois tipos: pelo recebimento de alunos provenientes de outras habilitações - centralidade de entrada, ou pela perda de alunos para outras habilitações - centralidade de saída. A centralização encontrada da rede para o grau de entradas de 57,3% e para o grau de saídas de 64,4%. Embora a diferenção entre esses números não seja significativa, pode-se dizer que os fluxos migratórios de entradas são mais concentrados do que os de saídas, sendo, assim, indícios iniciais de que há preferências por determinadas habilitações entre os alunos transferidos internamente na rede analisada.

Na Tabela 2 são informados as quantidades de entradas e de saídas no acumulado bruto do período estudado, assim como o fluxo líquido (quantidade de entradas - quantidade de saídas). Também são informados os graus de centralidade e de saída, expressos em termos de quantidade de origens (número de cursos distintos de onde vêm os alunos) e quantidade de destinos (número de cursos distintos para onde vão os alunos). Por fim, na última coluna é informado o acumulado de vagas ociosas ofertadas no período analisado pelas diferentes engenharias.

Tabela 2 - Fluxo líquido e Grau de Centralidade de entrada e saída dos vértices da rede das engenharias

Cursos de graduação	Fluxo líquido	Grau de centralidade	
		Entradas	Saídas

				Centralidade de	Normatizado NrmInDeg	Quantidade de destinat.	do. NrmOutDe
Engenharia (ciclo básico)*	0	45	-45	0	0	9	60.000
Engenharia Aeroespacial	7	1	6	4	26.667	1	6.667
Engenharia Ambiental	6	3	3	7	46.667	2	13.333
Engenharia Automotiva	2	25	-23	1	6.667	8	53.333
Engenharia Civil	15	6	9	7	46.667	3	20.000
Engenharia de Computação	9	12	-3	5	33.333	6	40.000
Engenharia de Energia	4	26	-22	4	26.667	8	53.333
Engenharia de Produção	48	5	43	13	86.667	3	20.000
Engenharia de Redes	7	12	-5	5	33.333	4	26.667
Engenharia de Software	5	5	0	1	6.667	4	26.667
Engenharia Elétrica	43	7	36	9	60.000	4	26.667
Engenharia Eletrônica	3	26	-23	2	13.333	14	93.333
Engenharia Florestal	2	5	-3	2	13.333	2	13.333
Engenharia Mecânica	57	7	50	12	80.000	4	26.667
Engenharia Mecatrônica	5	23	-18	4	26.667	4	26.667
Engenharia Química	2	7	-5	3	20.000	3	20.000

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

O curso com maior grau de centralidade de entrada na rede foi engenharia de produção, com grau normatizado de 86.667. De todas as possibilidades entre os vértices da rede, apenas duas habilitações de engenharia não registraram perda de alunos para engenharia de produção via transferência interna no período analisado: aeroespacial e química. Equivale a dizer que da variedade de habilitações em engenharia listadas, 86,6% delas perderam alunos para engenharia de produção. Essa habilitação destacou-se também por, embora tenha sido criada na instituição há menos de uma década, foi bastante demanda entre os candidatos à mudança interna de curso.

Afora o interesse pela habilitação em produção estar possivelmente relacionado ao fato de esse curso proporcionar conhecimento técnico, científico e de gestão (BITTENCOURT; VIALI; BELTRAME, 2010), outros fatores tornam essa habilitação peculiar na instituição abordada. Considerando que entre os motivos apontados por Barbosa, Mezzomo e Loder (2011) para a evasão de alunos de engenharia estava a frustração com a

tentativa de ajuste de horário, o maior fluxo de alunos em direção a engenharia de produção talvez pode estar relacionado ao fato de ser a única habilitação ofertada pela UnB no turno noturno. Conforme Curi, Neves e Barros (2010), ao longo da formação acadêmica é natural que haja ingresso no mercado de trabalho, o que potencialmente pode prejudicar o rendimento acadêmico ou a dificuldade em compatibilizar a grade horária do curso com a jornada de trabalho.

No que concerne à centralidade de saída (ver Tabela 2), o maior valor foi observado em engenharia eletrônica, com o grau de centralidade de saída normatizado de 93.333. Equivale a dizer que engenharia eletrônica interagiu com 93,3% dos vértices da rede, ou seja, perdeu alunos via transferência interna para a totalidade das demais engenharias, com exceção apenas dela mesma e a formação básica em engenharia, o que não faria sentido. Esses resultados deixam a entrever que o aluno que mudou de curso tendo como origem engenharia eletrônica, embora indecido quanto a esse curso, tinha como certa a grande área de conhecimento das engenharias, sendo possível também se imaginar que o aluno transferido preferia qualquer outra habilitação que não eletrônica. O destino mais recorrente desses alunos foi engenharia elétrica, o que leva-se a acreditar que, por eletrônica ser uma especialização de elétrica (OLIVEIRA et al., 2013), os alunos transferidos daquele curso tenham preferido uma formação mais generalista, a exemplo dessa última.

De modo geral, e ainda de acordo com a Tabela 2, há dois grupos de cursos entre os vértices da rede das engenharias: aqueles em que a quantidade de entradas de alunos via transferência interna foi menor que a quantidade de saídas (resultado líquido negativo) e aqueles com quantidade de entradas maior do que a de saídas (resultado líquido positivo). As habilitações de engenharia com maiores resultados negativos foram, respectivamente, automotiva (-23), eletrônica (-23) e energia (-22), ao passo que as habilitações com maiores resultados positivos foram, respectivamente, mecânica (50), produção (43) e elétrica (36).

Salienta-se o resultado obtido para a Engenharia - formação básica (-45), a qual é ofertada no campus FGA. Embora não se trate de um curso de graduação, optou-se por incluir os dados relativos a ela nesse estudo, haja vista que se observou uma migração considerável de alunos oriundos dela rumo às engenharias ofertadas no campus Darcy Ribeiro. Em números, essa migração foi observada em 46 casos, 21% do total de 215 mudanças de curso entre os vértices da rede das engenharias. Esses valores levam a se entrever a possibilidade de ocorrência de efeito trampolim. Em geral, as engenharias do campus Darcy Ribeiro são mais concorridas nos exames de seleção do que aquelas da FGA e, dessa forma, poderia estar havendo comportamento estratégico por parte do estudante: ingresso em cursos menos concorrido visando a permuta ao curso desejado (BRASIL, 1997; CUNHA; TUNES; SILVA, 2001).

4.2 O efeito da política institucional de mudanças de curso na rede das engenharias

A finalidade da política institucional de mudanças de curso no âmbito da Universidade de Brasília, conforme editais abordados nesse estudo, foi preencher as vagas ociosas geradas nos semestres anteriores. Como se trata de uma política envolvendo apenas estudantes já vinculados a algum curso de graduação da instituição, é notável que, metaforicamente, as mudanças de curso representam uma espécie de dança das cadeiras. Em outras palavras, o quantitativo de vagas ociosas pode oscilar para mais, em caso de o curso ter mais abandonos do que ingressos, ou para menos, quando há menos abandonos do que ingressos de estudantes via transferência interna.

Com o objetivo de se analisar o efeito da política institucional de mudanças de curso

na rede das engenharias, apurou-se o saldo de vagas ociosas de cada vértice da rede e, na sequência, da rede como um todo. Diferentemente dos dados referentes às interações da rede das engenharias, nessa seção os dados se referiram às interações entre todos os 77 cursos de graduação participantes da política institucional de mudança de curso. Para ser considerado participantes, bastava o curso ter ofertado alguma vaga em algum dos editais do período analisado nesse estudo.

Assim, essa seção foi norteada, sobremodo, pelas seguintes perguntas de pesquisas: *A rede de engenharias, em sua totalidade, amenizou ou agravou seu quadro de vagas ociosas com a política institucional de mudanças de curso? Quais áreas do conhecimento interagiram com área das engenharias e como se deu o impacto desse fluxo migratório de ingresso e saída de alunos em cada habilitação? Não obstante, há algum padrão nesses fluxos migratórios em relação ao tempo de existência das habilitações na instituição?* Inicialmente, apresenta-se a Tabela 3, em que é informada a quantidade de vagas antes e após as mudanças de curso, no período de abrangência desse estudo, para as habilitações de engenharia da UnB.

Tabela 3 - Vagas ociosas antes e após as mudanças de curso entre os vértices da rede das engenharias

Cursos de graduação	Total de vagas ociosas (acumulado do período 1º/2012 ao 1º/2016)		
	Antes (*)	Após (**)	Variação
Engenharia (ciclo básico)*	164	210	28%
Engenharia Aeroespacial	61	56	-8,2%
Engenharia Ambiental	112	109	-2,7%
Engenharia Automotiva	60	85	41,7%
Engenharia Civil	31	15	-51,6%
Engenharia de Computação	95	96	1,1%
Engenharia de Energia	65	87	33,8%
Engenharia de Produção	102	51	-50%
Engenharia de Redes	147	158	7,5%
Engenharia de Software	38	41	7,9%
Engenharia Elétrica	59	20	-66,1%
Engenharia Eletrônica	78	101	29,5%
Engenharia Florestal	123	126	2,4%
Engenharia Mecânica	112	47	-58%
Engenharia Mecatrônica	122	138	13,1%
Engenharia Química	69	62	-10,1%
Total da rede das engenharias	1438	1402	-2,5%

(*) Acumulado de vagas não preenchidas nos exames de seleção - a exemplo de vestibulares e Sisu e, por conseguinte, ofertadas nos editais de mudanças de curso.
(**) Saldo de vagas obtido após o resultado líquido (entradas – saídas) das mudanças de curso.
Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

Conforme se percebe pelo total agregado de vagas antes e após as mudanças de curso, houve uma redução de 2,5% das vagas ociosas na área das engenharias. Equivale a

dizer que o efeito da política institucional de mudanças de curso foi, de modo geral, positivo para a área das engenharias, havendo mais entradas do que saídas de alunos dessa área em relação às demais.

As áreas do conhecimento de Ciências Agrárias e Exatas registraram juntas o maior percentual (86%) de evasões de aluno via transferência interna rumo às Engenharias, sendo Física e Matemática os cursos com maiores frequências de casos. Essas evidências vão ao encontro dos resultados do estudo de Portilho e Pedroza (2008) na UnB com alunos que evadiram do curso de Física, em que se constatou que o estudante estrategicamente ingressava nesse curso a fim de cursar disciplinas de exatas e melhor se preparar ao vestibular para uma vaga nas engenharias, o que pode ser denominado como efeito trampolim (BRASIL, 1997). Na sequência ficaram as áreas Artes, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (9%) e Ciências Biológicas e da Saúde (5%).

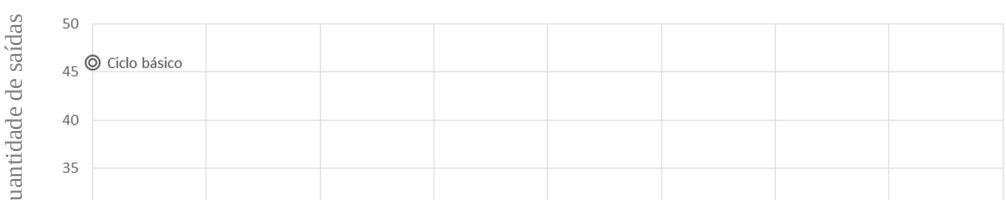
O destino mais recorrente dos alunos que abandonaram alguma habilitação da área das engenharias também foi Ciências Agrárias e Exatas (52%). Entretanto, percebeu-se um relativo equilíbrio com a área de Artes, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (43%). Na sequência com menor percentual ficou a área de Ciências Biológicas e da Saúde (5%). Os cursos de graduação com maiores frequências foram Matemática, Administração e Economia.

Quanto ao impacto do fluxo migratório das transferências internas sobre cada uma das habilitações de engenharias, conforme a última coluna da Tabela 3, o maior preenchimento de vagas se deu em engenharia elétrica, com redução de 66,1%, ao passo que em engenharia automotiva observou-se o maior crescimento de vagas ociosas, com aumento de 41,7%. Significa dizer que se por uma lado a política institucional de mudanças de curso atingiu sua finalidade em algumas habilitações, por outro lado, o efeito para outras foi o inverso daquele esperado: maior número de vagas ociosas.

As engenharias consideradas como tradicionais por Oliveira (2005) foram as que mais se beneficiaram, no acumulado, pelo preenchimento das vagas ociosas. Além da habilitação em elétrica informada acima, na sequência estiveram mecânica e civil com reduções de, respectivamente, 58% e 51,6%. Entre aquelas que sofreram o efeito oposto da finalidade da política institucional de mudança de curso, além da habilitação em automotiva já informada, também estiveram energia e eletrônica com, respectivamente, 33,8% e 29,5% de aumento de vagas ociosas.

Essas engenharias são, coincidentemente, ofertadas no campus FGA, o que se leva a entrever que talvez essas evasões possam estar relacionadas a fatores institucionais, conforme discutido na fundamentação teórica. Não obstante, buscou-se averiguar a influência da variável tempo de existência da habilitação sobre os fluxos migratórios de entradas e saídas de alunos transferidos internamente na UnB. Dessa forma, o gráfico de dispersão apresentado na Figura 2 exibe um panorama dos vértices pertencentes à rede das engenharias constratando a quantidade de entradas (eixo horizontal) e de saídas (eixo vertical), por meio de transferência interna, no acumulado do período analisado. As habilitações foram agrupadas entre aquelas com idade de criação na instituição próxima ao tempo de existência na UnB e aquelas criadas ao longo das últimas duas décadas, conforme legenda da Figura 2.

Figura 2 - Dispersão entre as quantidades de saídas e entradas entre os vértices da rede das engenharias





Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa

É possível se perceber que as engenharias criadas há mais tempo ficaram localizadas próximas ao eixo horizontal, o que significa que a quantidade de saídas delas, nos processos de transferência interna, foi no geral menor em relação às engenharias criadas mais recentemente na instituição. Retomando os dados presentes na Tabela 1, nota-se que quanto mais recente a criação do curso de graduação, maior tendeu a ser a evasão de curso por transferência interna no período analisado. Conforme ressaltado anteriormente, o curso de engenharia de produção se destaca entre aqueles com quantidades expressivas de entradas. Ademais, conforme salientado, a quantidade expressiva de ingressos na habilitação em produção pode estar associada ao fato de ser a única ofertada no período noturno.

5. CONCLUSÃO

A mudança de curso é, metaforicamente, uma dança das cadeiras no contexto da instituição abordada: ao mesmo tempo em que gera ociosidade também atua como mecanismo de preenchimento de vagas ociosas. Entretanto, nos dados da educação superior brasileira, a mobilidade acadêmica, de que é exemplo a mudança de curso, não é diferenciada da evasão real (VELLOSO; CARDOSO, 2008).

Um olhar para a mudança de curso tão somente como abandono do curso de origem pode levar à superestimação dos números que informam a evasão no ensino superior brasileiro, além de que deixa de lado a discussão acerca de um possível superdimensionamento da oferta de vagas no ensino superior (QUEIROZ; QUEIROZ, 2004) sendo que, quanto às engenharias, nos últimos anos tem se aumentado a quantidade de cursos acompanhado de crescente evasão (TOSTA; ABREU; FORNACIARI, 2016). Ademais, a mudança de curso pode ser vista também como processo de maturidade vocacional do estudante (MAGALHÃES; REDIVO, 1998; TERESA; SBARDELINI, 2001).

O presente estudo buscou descrever e caracterizar a rede de mudanças de curso entre as 15 habilitações em engenharia na Universidade de Brasília, as quais são ofertadas em dois distintos *campi*: Darcy Ribeiro e FGA. Constatou-se que se trata de uma rede densa

permeada de insterações entre os vértices pertencentes a ela. Ou seja, o aluno de engenharia que mudou de curso via transferência interna na UnB no período entre o 1º/2012 ao 1º/2016 tendeu a permanecer na grande área do conhecimento das engenharias. Leva-se a concluir, por conseguinte, que embora houve dúvidas quanto à habilitação, o aluno estava seguro quanto à escolha pela área das engenharias.

As engenharias com maiores fluxos de ingressos de alunos foram as habilitações em Mecânica, Elétrica, Produção e Civil, respectivamente. Com exceção de engenharia de produção, as demais são tidas como formações tradicionais na área das engenharias, conforme Oliveira (2005). Conclui-se, dessa forma, que a maior busca por essas habilitações possa ser explicada pelo prestígio social ou talvez melhor alocação no mercado de trabalho. Por outro lado, os maiores fluxos de saída ocorreram em Automotiva, Eletrônica e Energia.

Embora Rios, Santos e Nascimento (2001) argumentam em favor de um maior investimento no ciclo básico, considerando-se a potencial contribuição dele na redução da evasão nas engenharias, constatou-se grande fuga de alunos da formação básica do *campus* FGA, via transferência interna, em direção às habilitações do *campus* Darcy Ribeiro. A recorrência desse fluxo migratório entre tais *campi* levou-se a considerar a ocorrência de comportamento estratégico do estudante: no intuito de estudar no campus Darcy Ribeiro, o ingresso no campus FGA, de menor concorrência nos exames de seleção, seria apenas uma ponte de acesso ou efeito trampolim.

Em relação ao objetivo específico de se analisar o efeito da política institucional de mudanças de curso na rede das engenharias, ficou evidenciado que de modo geral houve redução da quantidade de vagas ociosas nessa área do conhecimento no cenário pós mudanças de curso, no período analisado. Mais houve ingresso do que saída dessa área, de modo geral, devido a migração de alunos de Ciências Agrárias e Exatas para ela. Por outro lado, as saídas de alunos oriundos da área de engenharias, via transferência interna, ocorreu também rumo aos cursos de Ciências Agrárias e Exatas.

Quanto às habilitações, o efeito da política institucional de mudança de curso teve maior efeito na habilitação de Elétrica, a qual alcançou redução de 66,1% de suas vagas ociosas geradas pelo não preenchimento de alunos aprovados em exames de seleção (a exemplo de vestibulares e Sisu). A habilitação em Automotiva, por outro lado, apresentou efeito oposto ao pretendido por aquela política: crescimento de vagas ociosas, com aumento de 41,7%, devido à fuga de alunos desse curso via transferência interna no período analisado.

Por fim, quanto ao último objetivo específico de se averiguar a influência da variável tempo de existência da habilitação sobre os fluxos migratórios de entradas e saídas de alunos entre os vértices da rede, ficou aparente uma preferência pelas habilitações mais tradicionais, ou seja, aquelas criadas há mais tempo na instituição. Entre as principais contribuições desse estudo estão os indícios de que a saída de uma engenheria não está condicionada, necessariamente, ao abandono dessa área de conhecimento, podendo ser apenas uma mudança de habilitação área. Nesse sentido, as evasões entre engenharias podem estar relacionadas à busca por melhores salários ou até mesmo identificação pessoal com outra habilitação (REIS; CUNHA; SPRITZER, 2012), considerando-se que devido à similaridade curricular estudantes podem perceber as habilitações da engenharia mais de maneira similar do que dissimilar (SHIVY; SULLIVAN, 2005).

Ademais, quanto aos fatores que relacionam o abandono nas engenharias à dificuldade de o aluno acompanhar as disciplinas da área, não parece ser uma verdade entre os casos abordados nesse estudo. Se assim fosse, esperar-se-ia, dessa maneira, que diante a oportunidade de migrar para uma outra área do conhecimento, o fluxo de evasão

das engenharias seria bastante frequente. Hipótese essa não suportada pelos resultados desse estudo. Entre as limitações do estudo, salienta-se que foram analisadas somente as mudanças de cursos provenientes de transferência interna, não englobando possíveis alunos que mudaram de habilitação de engenharia por meio de novo exame de admissão. Como agenda de pesquisa, sugerem-se abordagens qualitativas com os alunos que optaram pela transferência interna, a fim de se conhecer fatores relacionados a tal decisão. Não obstante, apurar a evasão aparente nas demais instituições de ensino superior possibilitaria saber se os resultados aqui encontrados são projetáveis à área de conhecimento das engenharias ou uma realidade da instituição estudada.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; MANTOVANI, K. L. Identificação do perfil dos acadêmicos de engenharia como uma medida de combate à evasão. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 35, p. 26-36, 2016.

AMORIM, M. L. Qual Engenheiro? – Uma Análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 35, n. 1, p. 25-35, 2016.

BARBOSA, P. V.; MEZZOMO, F.; LODER, L. L. Motivos de Evasão no Curso de Engenharia Elétrica: realidade e perspectivas. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Blumenau. **Anais...** Blumenau: COBENGE, 2011.

BITTENCOURT, H. R.; VIALI, L.; BELTRAME, E. A Engenharia de Produção no Brasil: um panorama dos cursos de graduação e pós-graduação. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 29, n. 1, p. 11-19, 2010.

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.

BRESSAN, G. M.; MÓDOLO, D. L. Motivação para o ensino de disciplinas básicas nos cursos de engenharia. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Blumenau. **Anais...** Blumenau: COBENGE, 2011.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, vol. 24, n. 1, pp. 262-280, 2001.

CURI, R. C.; NEVES, D. V.; BARROS, S. Evasão no curso de engenharia civil ocasionado pela dupla jornada de trabalho. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: COBENGE, 2010.

EVERTON, S. F. Disrupting dark networks. Naval Postgraduate School, Monterey, California. Cambridge, 2012.

LOBO, M. B. Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior Cadernos**, v. 25, p. 1-23, 2012.

LOPERA, C. Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. **Borradores de Investigación**, v. 95, n. 26, 2008.

MAGALHÃES, M.; REDIVO, A. Re-opção de Curso e Maturidade Vocacional. **Revista Brasileira de Orientadores Profissionais**, v. 3, n. 1, p. 7-28, 1998.

MEYER, M.; MARX, S. Engineering dropouts: A qualitative examination of why undergraduates leave engineering. **Journal of Engineering Education**, v. 103, n. 4, p. 525-548, 2014.

MOLLER-WONG, C.; EIDE, A. An engineering student retention study. **Journal of Engineering Education**, v. 86, n. 1, p. 7-15, 1997.

OLIVEIRA, V. F. Crescimento, evolução e o futuro dos cursos de engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 2, p. 3-12, 2005.

OLIVEIRA, V. F. et al. Um estudo sobre a expansão da formação em engenharia no Brasil. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 32, n. 3, 2013

PAURA, L.; ARHIPOVA, I. Cause Analysis of Students' Dropout Rate in Higher Education Study Program. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 109, p. 1282-1286, 2014.

PORTILHO, O.; PEDROZA, A. C. Um estudo da evasão no curso de graduação em física da UnB. Relatório à comissão de graduação do Instituto de Física. Brasília: ago. 2008. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/gra/agenda/relatorio_ a_comissao_de_graduacao.pdf. Acesso em agosto de 2016.

PRELL, C**. Social network analysis**: history, theory & methodology. Los Angeles: Sage, p. 263, 2012.

QUEIROZ, F. C.; QUEIROZ, J. V. Acesso E Permanência No Ensino Superior Brasileiro - Há Superdimensionamento Da Oferta? In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária, Florianópolis, 2004. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2004.

REIS, V. W.; CUNHA, P. J.; SPRITZER, I. M. Evasão no ensino superior de engenharia no Brasil: um estudo de caso no CEFET/RJ. In: XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém, 2012. **Anais...** Belém: COBENGE, 2012.

RIOS, J. R.; SANTOS, A. P.; NASCIMENTO, C. Evasão e Retenção no ciclo básico dos cursos de engenharia da Escola de Minas da UFOP. In: XXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Porto Alegre, 2001. **Anais...** Porto Alegre: COBENGE, 2001.

SANTOS, N. V.; LAGE JUNIOR, M. L.; RIBEIRO, M. L. Evasão no curso de engenharia de produção da Universidade Federal de Goiás - regional catalão. In: XXXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Fortaleza, 2015. **Anais...** Fortaleza: ENEGEP, 2015.

SBARDELINI, E. T. Identidade profissional e opção universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas , v. 5, n. 1, p. 91-93, 2001.

SHIVY, V. A.; SULLIVAN, T. N. Engineering students ' perceptions of engineering specialties. **Journal of Vocational Behavior**, v. 67, p. 87-101, 2005.

SILVA, R. R.; MAINIER, F. B.; PASSOS, F. B. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 261-277, 2006.

SOUZA, C. C.; LEITE, J. P.; BITTAR, L. B. Evasão de discentes do curso de engenharia de petróleo da universidade federal fluminense. In: XLIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Natal. **Anais...** Natal: COBENGE, 2016.

SPADY, W. G. Dropouts in higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, n. 1, p. 64-85, 1970.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TOSTA, M. R.; ABREU, L. C.; FORNACIARI, J. R. Por que eles desistem? Análise da evasão no curso de Engenharia da Produção. In: XXXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção, João Pessoa, 2016. **Anais...** João Pessoa: ENEGEP, 2016.

VASCONCELOS, R.; ALMEIDA, L. S.; MONTEIRO, S. O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In: VI International Conference on Engineering and Computer Education, Buenos Aires, 2009. **Anais...** Buenos Aires: ICECE, 2009.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. In: 31a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2008. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008.

Evasão no curso de graduação em administração: um estudo de uma instituição pública federal do norte do brasil.

Autor: Aandrade, Denise (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Silva, Rosália Maria Passos da** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Arenas, Marlene Valerio Dos Santos** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Souza, Wander Pereira de** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Figueiredo, Meire Darc Dantas de** (Fundação Universidade Federal de Rondônia)

Resumen: Os estudos sobre a permanência de alunos nos cursos de graduação têm demonstrado elevado índice de desistência desde o primeiro ano, isso devido a inércia das instituições de ensino superior em criar mecanismos para minimizar essa situação. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo realizar um levantamento da desistência de alunos no curso de Graduação em Administração de uma Instituição de Federal de Ensino Superior (IFES). Para atingir aos objetivos propostos foi realizada uma pesquisa descritiva, tendo como procedimento o estudo de caso e uma abordagem quantitativa. Os dados foram coletados através de entrevista e relatórios do Sistema Integrado de Gestão Universitária (SINGU). Os resultados apontaram que o maior índice de desistência ocorre no último ano do curso e se relaciona ao fato de o aluno não apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso-Monografia. Diante do resultado apresentado pode-se sugerir que o Departamento de Administração, ao qual o curso está vinculado, deve rever seu projeto pedagógico, em especial as práxis educacionais, a formação continuada de seus docentes e a gestão da desistência buscando alternativas para fixação desses alunos no percurso e conclusão do curso.

Palabras claves: Graduação. Evasão. Gestão da permanencia

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A evasão é um dos problemas que afetam as instituições educacionais nacionais e internacionais. Em se tratando do ensino público, o agravante é o desperdício de recursos públicos, sejam sociais ou financeiros com estudantes que não concluem o curso, evadindo a partir do primeiro ano e, por consequência excluindo a oportunidade daquele que pretende se transformar em um profissional com as qualificações necessárias ao mercado de

trabalho.

Várias são as razões levantadas por pesquisadores sobre as causas que têm contribuído para a evasão, como as apresentadas por Filho *et al.* (2007), que relacionam com questões de ordem acadêmica, as expectativas dos estudantes em relação à sua formação e sua integração com a instituição a qual está vinculado, entendendo os autores que tais fatores desestimulam o aluno a concluir o curso.

Com o intuito de combater a evasão, no Brasil foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - REUNI, que dentre seus objetivos incluiu a permanência de alunos na educação superior (BRASIL, 2007), e que foi aderido por todas as Instituições Federais de Ensino Superior, observa-se que essas instituições permanecem inertes sobre a gestão da evasão.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral realizar um levantamento da evasão no curso de Graduação em Administração referente às matrículas realizadas no período de 2007 a 2011, como contribuição para que a instituição possa rever suas políticas educacionais no sentido de gerir a evasão e propor medidas necessárias à sua minimização. Para tal, buscou-se: 1) identificar o número das matrículas realizadas no período de 2007 a 2011; 2) classificar o resultado das matrículas de acordo com a situação acadêmica do aluno em 2017; 3) relacionar o percentual da situação acadêmica às matrículas realizadas.

O período do estudo inicia em 2007 em virtude de a última revisão do Projeto Pedagógico do curso ter sido realizada em 2006 e, portanto, no ano seguinte já ter havido às adaptações curriculares de migração tanto para a nova grade do curso quanto àquelas constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração emanadas do Conselho Nacional de Educação.

O término do período de matrículas, no caso 2011, se deu em virtude de o prazo máximo para integralização do curso ser de seis anos. Assim, seria o ano de 2016 o prazo máximo para os alunos integralizarem o curso.

Embora o Departamento de Administração tenha reformulado o Projeto do curso com observância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN´s) e as peculiaridades locais, não há registro de normas ou procedimentos voltados para a redução da evasão no curso. No período em estudo, das 222 matrículas realizadas, 94 alunos concluíram o curso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração foram elaboradas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), com contribuições do Conselho Federal de Educação e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração. A partir de sua edição, ocorrida em 2005, as instituições de ensino superior deveriam observar seu conteúdo na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é preparar o profissional para o mercado de trabalho em uma perspectiva neoliberalista. Assim os conteúdos devem abranger uma formação que revele a assimilação de novas informações e apresente flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

No entanto, na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Administração as instituições devem ainda se atentarem para a criação de políticas educacionais capazes de minimizar a evasão, presente nos diversos níveis de ensino.

2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRAFUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

As diretrizes e bases da educação nacional foram estabelecidas na da Lei 9.394/96, abrangendo dois níveis: a educação básica e a educação superior. Em nível de educação

superior a Lei contempla os cursos de graduação, os programas de pós-graduação e os cursos sequenciais. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Superior instituiu, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, Bacharelado, conforme disposições contidas na Resolução nº 01/2004-CNE/CES a serem cumpridas pelas instituições de ensino superior quando da organização curricular deste.

De acordo com a Resolução, a organização do curso ocorre por meio do projeto pedagógico, que abrange o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico, como conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e por meio da utilização de tecnologias inovadoras. Poderiam ainda admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Administração, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

Em relação ao perfil do formando espera-se que obtenha capacidade e aptidão para a compreensão de questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2004).

Baseado no perfil do formando, a Resolução 01/2004-CNE/CES listou competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, adquiridas por meio do conhecimento construído, com foco no processo de tomada de decisão, envolvendo ainda a reflexão e atuação crítica sobre a esfera de produção, ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade de aprender e de transferir conhecimentos.

Após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração e o Conselho Federal de Administração, solicitaram alterações na Resolução 01/2004-CNE/CES alegando que se tornasse mais claro às Instituições de Ensino Superior, que ministram cursos de graduação em Administração, a extinção das habilitações, o prazo de transição para a adaptação dos cursos à luz das DCN's de Administração, e a revogação da Resolução CFE nº 02, de 04/10/1993, que fixou os mínimos de conteúdos e duração dos cursos de Graduação em Administração.

As instituições apresentaram como justificativas de alteração do parágrafo 2º, Artigo 2º, que previa admitir linha de formação específica, a existência de inúmeras habilitações com várias denominações, acarretando conflito no ensino do curso, confundindo o próprio curso. As solicitações das instituições foram acatadas pela Câmara de Ensino Superior e em 04 de julho de 2005 foi emitida a Resolução nº 04/2005-CNE/CES, alterando o parágrafo 2º, incluindo o parágrafo 3º no Artigo 2º, bem como incluindo o Artigo 12º nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração:

> Art. 2º
> § 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.
> § 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.
> Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando

> revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004 (BRASIL, 2005).

2.2 EVASÃO

A evasão é um problema que atinge as instituições brasileiras de ensino superior. Em se tratando das instituições públicas afetam os recursos investidos sem o devido retorno. Para as instituições privadas há uma perda significativa de receita. Em ambas as situações, podem causar uma perda significativa de recursos que poderiam ser investidos na estruturação física e pedagógica dos cursos.

Estudos apontam que o índice de evasão é maior no primeiro ano do curso, tendendo a diminuir nos períodos seguintes. Em geral é refletida pela falta de recursos financeiros por parte dos estudantes, no caso da iniciativa privada, mas também de suas expectativas em relação à sua formação tanto nas instituições públicas quanto nas privadas e tem como consequência, além da perda de recursos financeiros, a ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Em pesquisa sobre evasão, Braga, Peixoto e Bogutich (2003) apresentaram suas causas como resultado da decisão do aluno ou pela combinação de fatores econômicos, sociais e pessoais, sua necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, dificuldades relacionadas ao currículo escolar, professores e organização da instituição.

Gaioso (2005) realizou um estudo sobre a evasão na perspectiva do aluno, em uma instituição de ensino superior no período de 2000 a 2003, apontando suas causas como relacionadas à falta de orientação vocacional, imaturidade do estudante, reprovações sucessivas, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de trabalho, ausência de laços afetivos na universidade, ingresso na faculdade por imposição familiar, casamentos e nascimento de filhos não planejados. Moraes e Theóphilo (2006) identificaram como uma das causas da evasão o modo como as disciplinas eram ministradas, não atendendo às expectativas dos alunos.

A conquista por uma vaga em uma universidade é motivo de orgulho para o estudante, mas muitas vezes lhe falta um conhecimento sólido sobre a carreira, o curso e o significado de estar em uma universidade (RODRIGUES, 1997).

Em seu estudo sobre evasão Maia (1984) afirma que o ingressante possui uma visão romântica da universidade, sendo seu entusiasmo perdido em virtude dos desafios a serem vencidos, como possibilidades de trabalho, condição financeira, qualidade do ensino, exigências curriculares, dentre outras.

Tinto (1975) é considerado um dos maiores pesquisadores sobre permanência e evasão universitária, sendo sua teoria utilizada no embasamento de vários estudos sobre o tema. Em 1975 o autor observou que a maioria dos estudos norte-americanos sobre evasão não explicavam o motivo pelo qual ela ocorria nem como se dava o processo, apenas descrevia a evasão. Esse fato o motivou a realizar um estudo sobre as razões e características que resultam na evasão, sugerindo que os alunos que se sentem integrados social ou economicamente na instituição apresentam menor probabilidade de evadir, alertando que os alunos totalmente integrados socialmente podem evadir devido ao fato de priorizarem atividades extracurriculares e negócios que as atividades acadêmicas.

No que se refere à gestão da evasão pelas instituições de ensino superior, pesquisa realizada por Cunha, Tunes e Silva (2001) aponta que embora as instituições de ensino tenham conhecimento dos índices alarmantes de evasão, as universidades não têm dispendido o esforço necessário para estudar e minimizar suas causas.

Apesar do lançamento, no Brasil em 2007, do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI (BRASIL, 2007), que dentre suas diretrizes incluía a redução da taxa de evasão, ocupação das vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, ainda há elevados índices de evasão no ensino superior.

De acordo com o Relatório do MEC/INEP (BRASIL, 2009) o percentual de concluintes de 2008 que ingressaram em 2005 foi de 57,3% e relaciona o fato à retenção, evasão e

mobilidade dos estudantes entre cursos e instituições, mas ressalta que a evasão indica falhas no processo de ensino-aprendizado.

3 METODOLOGIA

Para atingir aos objetivos propostos foi realizada uma pesquisa descritiva que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), as mesmas são utilizadas pelos pesquisadores sociais para atuação prática, aproximando-se das pesquisas exploratórias quando proporcionam uma nova visão do problema.

Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa quantitativa pois recorre à linguagem matemática para descrever as interações entre variáveis ou causas de um fenômeno (FONSECA, 2002).Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de caso que, entre as diversas finalidades elencadas por Gil (2002), destaca-se como um dos propósitos descrever a situação do contexto em que está ocorrendo a investigação.

O universo pesquisado compreendeu os 222 alunos matriculados no curso de Graduação em Administração da IES no período de 2007 a 2011.

Para a coleta dos dados foi utilizada entrevista com a responsável pelo Departamento de Administração para obtenção da situação acadêmica dos alunos matriculados no período em estudo, bem como com os dados coletados na Diretoria de Registro Acadêmico (DIRCA) por meio do Sistema Integrado de Gestão Universitária (SINGU).

4 RESULTADOS

O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Administração foi reformulado em 2006, sendo observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso. Para tanto, em 2007 ocorreu as adaptações curriculares de migração para a nova grade do curso.

A carga horária total do curso é de 3.160 horas, distribuídas em oito semestres, que corresponde a oito períodos de curso. O prazo mínimo para integralização é de oito semestres, e o prazo máximo, doze semestres. Expirado o prazo de integralização o aluno é desligado do curso.

A partir do segundo período várias disciplinas possuem pré-requisito e, em caso de reprovação o aluno não poderá matricular-se em disciplinas com pré-requisito não cumprido. Como consequência, o aluno não consegue concluir o curso no período mínimo de integralização. Para minimizar os impactos das reprovações é permitido ao aluno cursar a disciplina em outro curso ou outra instituição e aproveitar seu conteúdo, desde que a carga horária seja igual ou superior e o conteúdo compatível em 75%, no mínimo.

No período de 2007 e 2008 foram ofertadas 40 vagas para cada ano, sendo expandida para 50 vagas a partir de 2009. As matriculadas realizadas entre 2007 a 2011 totalizaram 222, conforme distribuição apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das matriculas no período de 2007 a 2011

Período	Quantidade de alunos
2007	40
2008	40
2009	50
2010	44
2011	48

Total de matrículas	**222**

Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico DIRCA/SINGU

Das 222 matriculas realizadas entre 2007 a 2011 apenas 94 alunos concluíram o curso. Os desistentes totalizaram 109 alunos. O período de 2008 apresentou maior quantitativo de formados e 2011 o de maior número de desistentes, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Situação acadêmica dos alunos matriculados entre 2007 e 2011

Período	Matrículas	Formados	Desistentes	Transferidos	Ativos
2007	40	18	21	1	-
2008	40	25	15	-	-
2009	50	23	23	-	4
2010	44	14	24	-	6
2011	48	14	26	-	8
Total	**222**	**94**	**109**	**1**	**18**

Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico DIRCA/SINGU

Embora o prazo mínimo de integralização do curso de Graduação em Administração seja de quatro anos, se observa que a maioria dos alunos não conseguiu concluir o curso ao término desse período ou não concluiu o curso no prazo máximo de integralização, que é de seis anos, conforme apresentação na Tabela 3.

Tabela 3 - Alunos formados

Alunos formados	Período de formatura							
	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
2007	9	4	3	-	1	1	-	**18**
2008	-	13	8	2	1	1	-	**25**
2009	-	-	4	6	6	4	3	**23**
2010	-	1	-	2	6	3	2	**14**
2011	-	-	-	-	6	3	5	**14**
Total geral								**94**

Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico DIRCA/SINGU

A Tabela 4 apresenta o percentual da carga horária cumprida pelos desistentes. A maioria dos desistentes cumpriu entre 91% a 97% da carga horária. O não cumprimento do

restante da carga horária está relacionado, em geral, à reprovação nas disciplinas que tem como objetivo orientar o aluno no preparo da monografia. Essas disciplinas são oferecidas no oitavo período do curso e possuem carga horária de oitenta horas cada uma.

Ao contrário do estudo de Silva Filho (2007), onde o autor apresenta que a maior evasão ocorre no primeiro ano do curso, os dados coletados demonstraram sua elevação no último ano do curso.

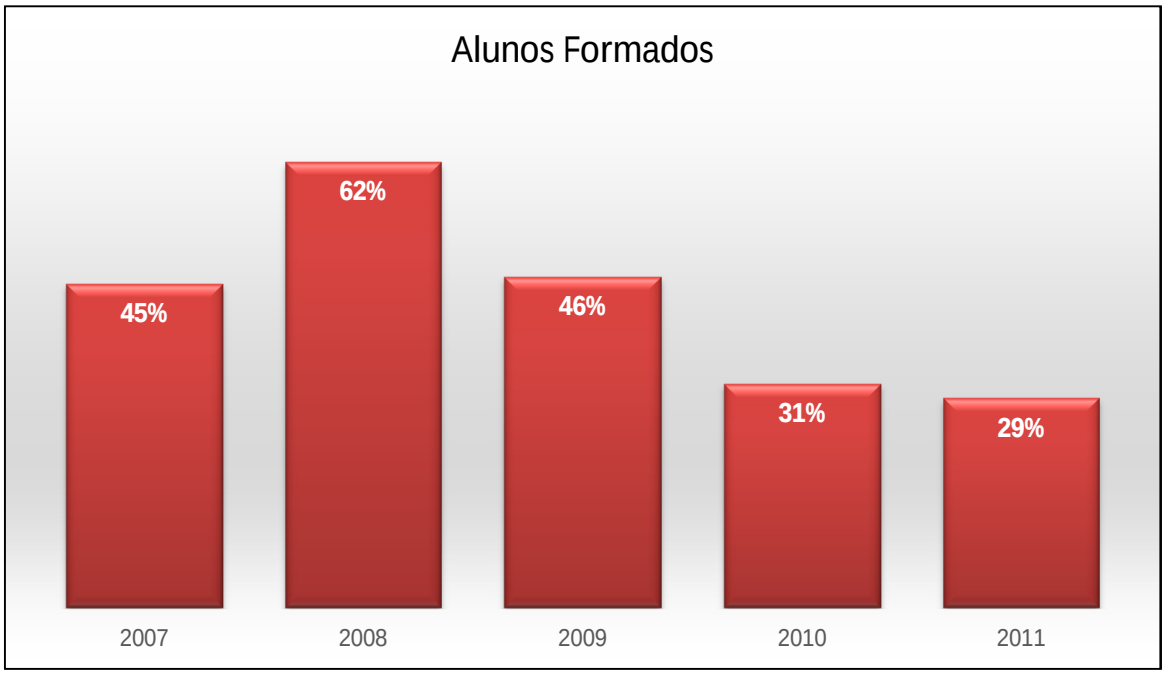
Tabela 4 - Percentual de cumprimento de carga horária

Período	Percentual de carga horária cumprida pelos desistentes										
	0%	De 1 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	De 61 a 70	De 71 a 80	De 81 a 90	De 91 a 97
2007	1	2	1	3	5	3	1	-	-	-	4
2008	3	-	-	-	1	-	1	1	1	-	7
2009	4	1	3	-	2	2	1	2	-	2	5
2010	-	4	3	1	1	1	1	2	1	-	6
2011	3	3	2	2	3	1	2	-	1	2	6
Total	11	10	9	6	12	7	6	5	3	4	28

Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico DIRCA/SINGU

O Gráfico 1 apresenta um comparativo entre os percentuais de alunos formados no período de 2007 a 2011. Apesar de no período de 2009 o número de vagas ter sido elevado para cinquenta vagas, observa-se a diminuição do número de alunos que concluíram o curso. Destaca-se ainda que a partir de 2009 ocorreu uma diminuição gradativa no número de alunos formados.

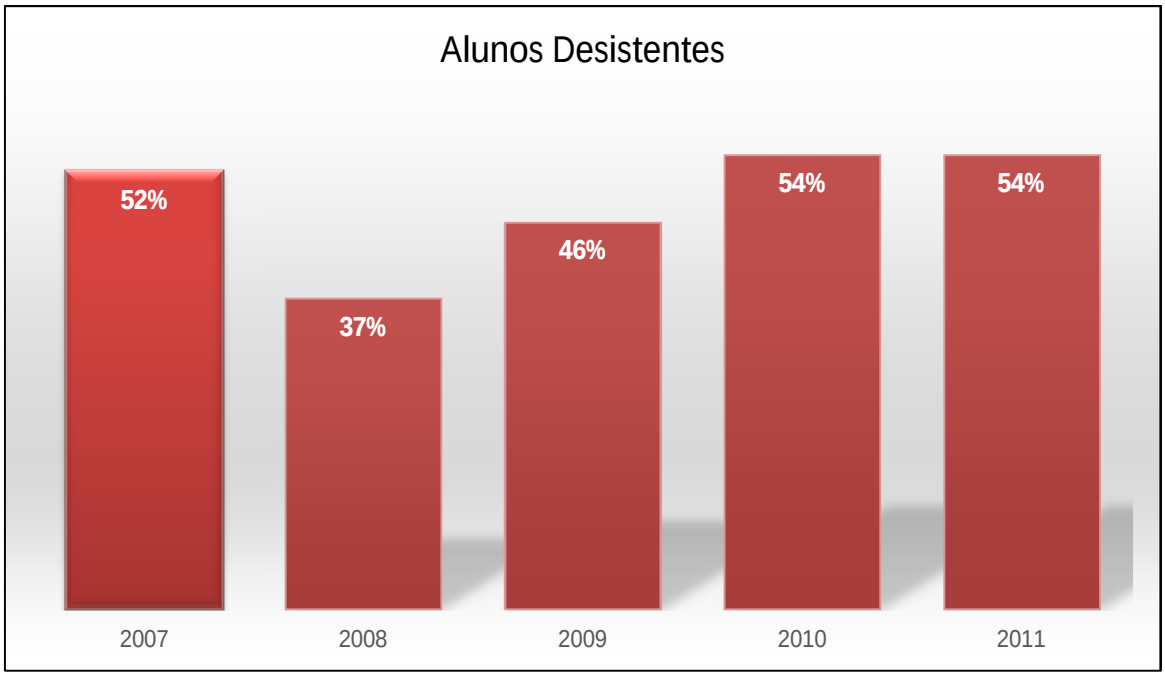
Gráfico 1 - Comparativo entre alunos formados no período de 2007 a 2011



Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico DIRCA/SINGU

O Gráfico 2 apresenta um comparativo dos percentuais de desistência no período de 2007 a 2011. Observa-se a crescente desistência por parte dos alunos, podendo as causas podem estarem relacionadas às dificuldades do cumprimento do currículo escolar, conforme apontado no estudo de Braga *et al*.(2003), mas devem ser melhor investigados.

Gráfico 2 - Alunos desistentes em relação às matrículas realizadas



Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico DIRCA/SINGU

Portanto, pode-se inferir que a desistência se dá em virtude de o acadêmico não conseguir concluir as disciplinas relacionadas à monografia já que os mesmos integralizaram de 91 a 97% do curso, mas se faz necessário buscar as causas relacionadas a essa desistência, se é dificuldade em escrever o trabalho de concluso do curso, de se relacionar com o orientador ou outras razões que desmotivaram o aluno.

No levantamento dos dados realizados na Diretoria de Registro Acadêmico (DIRCA) foram observadas algumas inconsistências no Sistema Integrado de Gestão Universitária (SINGU), uma vez que vários alunos já formados (que realizaram a colação de grau), no sistema encontravam-se como desistentes. Foi possível constatar essa informação ao confrontar o SINGU com o controle elaborado pelo Departamento de Administração.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de realizar um levantamento sobre a situação da desistência no curso de Graduação em Administração em uma Instituição Federal de Ensino Superior no Norte do País.

Diante dos dados coletados o objetivo de realizar um levantamento sobre a situação da desistência no curso de Graduação em Administração foi alcançado, demonstrando que a evasão não é gerenciada pela IES, pois não há registros do seu acompanhamento pelo Departamento de Administração.

A evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural e econômico em que a instituição está inserida. Para que haja mudanças institucionais que minimizem a

evasão, necessário se faz desenvolver uma reflexão sobre a relação entre currículo, formação continuada, evasão, e seus vários significados. Essa medida contribuiria qualitativamente para consolidaras atividades de ensino associadas ao campo de currículos dos cursos e de desempenho de docentes e discentes.

Portanto, o presente estudo demonstra, de forma clara e objetiva, a necessidade de articulação entre os diversos Departamentos Acadêmicos na elaboração de ações operacionais, pedagógicas e administrativas visando a retenção de alunos.

As dificuldades e limitações encontradas na pesquisa foram em razão das informações disponibilizadas no sistema acadêmico (SINGU) não refletir a realidade, sendo necessário confrontar com controles manuais no Departamento de Administração, realizado pela chefe do departamento da gestão anterior.

Como sugestão para outras pesquisas, o aprofundamento na questão dos motivos da evasão/desistência, por meio de uma pesquisa com os acadêmicos desistentes para verificar a real causa da evasão e com isso poder implantar alterações pedagógicas para elevar o sucesso do curso.

REFERÊNCIAS

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. do C. L.; BOGUTCHI,T. F. A evasão no ensino superior brasileiro**:** o caso da UFMG.**Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. **Presidência da República**. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 04 ago.2017.

_____. **Ministério da Educação.** Resolução nº 04/2005-CNE/CES de 04 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf . Acesso em 27 jul.2017.

_____. **Ministério da Educação.** Censo da Educação Superior 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 30 ago.2017.

CUNHA, Aparecida; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. **Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido**. In: Química Nova, São Paulo, v. 24, nº 1, p. 262-280, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

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

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolarna educação superior no Brasil.** 2005. Dissertação (Mestrado emEducação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UniversidadeCatólica de Brasília, Brasília, 2005.

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

MAIA, M. de F. **A evasão no 3º grau:** a quem interessam as razões? Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: 1984.

MORAES, J. O.; THEÓPHILO, C. R. **Evasão no ensino superior**: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros & UNIMONTES. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 2006. São Paulo: USP, 2006. Disponível em http://www.congressousp.fipecafi.org/anais/artigos32006/370.pdf . Acesso em: 03 ago.2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas

da pesquisa e do trabalho científico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, L. C.. **Rituais na Universidade**. São Paulo: Cmu Unicamp, 1997.

SILVA FILHO, R. L. L. e*t al*. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>. Acesso em: 25 jul.2017.

TINTO, V. Dropoutfromhighereducation: a theoreticalsynthesisofrecentresearch. ReviewofEducationalResearch, 1975.

Estratégia das “preleções de conteúdos específicos”: metodologia facilitadora da aprendizagem para o enade

Autor: Aguiar Filho, Armando Sérgio de (ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA DO BRASIL - SOEBRAS); **Costa, Maria do Carmo Teixeira** (ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA DO BRASIL - SOEBRAS)

Resumen: O ambiente educativo convive com contínuas mudanças, demandando estudos sistemáticos para a criação de novos modelos de gestão e concepção de teorias inovadoras a serem aplicadas às estratégias de gestão e às metodologias de ensino-aprendizagem. Este estudo busca ressaltar a estratégia das ‘preleções de conteúdos específicos’, desenvolvida como metodologia facilitadora da aprendizagem para estudantes do curso de Gestão de Recursos Humanos a serem submetidos à verificação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes/2015. Trata-se de pesquisa descritiva e qualitativa com resultados quantitativos, obtidos pela coleta de dados em questionário com respostas em cinco itens da Escala de Likert. Os resultados estão delineados em gráficos que trazem as opções de escolha dos respondentes, favorecendo a estratégia das “preleções de conteúdos específicos” como metodologia facilitadora da aprendizagem. A conclusão da pesquisa mostra que, na percepção dos estudantes participantes, a estratégia utilizada pela instituição de ensino superior permitiu enriquecer e tornar significativa a aprendizagem, gerando segurança e domínio sobre o conteúdo ministrado.

Palabras claves: Aprendizagem significativa. Educação superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Metodologias ativas. Preleções de conteúdos específicos.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Marca o contexto educacional brasileiro em meados de 2016, a influência do mercado sobre a pedagogia universitária, exigindo permanente reformulação de estratégias, capacitação de recursos humanos, flexibilização das metodologias de aprendizagem e a intensificação da competitividade, segundo argumenta Morosini (2000). As instituições responsáveis pela educação superior no país estão atuando num mercado concorrencial amplo, cujo diferencial se instala na obediência aos parâmetros ditados pelo Ministério da Educação (MEC) e verificados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segundo Nicolini (2015, p.4), “De forma mais abrangente o SINAES se propõe a analisar as instituições, os cursos superiores e o desempenho dos estudantes, por intermédio das

atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em cada instituição de ensino superior". O alcance de índices elevados nas avaliações oficiais demonstra a posição e a qualidade do curso ministrado pela Instituição de Ensino Superior (IES), sendo, também, fator de sobrevivência, em face à concorrência. As IES se organizam como podem, de modo a construir "mecanismos estratégicos que garantam a exequibilidade do desenvolvimento do sistema e criem um novo fluxo para a avaliação superior no País" (MARINHO-ARAUJO, 2004 *apud* NICOLINI, 2015).

Considerando a avaliação do desempenho dos estudantes concluintes de cursos, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as IES buscam harmonizar, de forma integrada, a aprendizagem do conteúdo programático regular do período em curso, com outras atividades letivas para fortalecer os conhecimentos obtidos em períodos anteriores. Procedimentos metodológicos criativos e inovadores são especialmente desenvolvidos para melhorar e tornar mais expressiva a nota dos estudantes na avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Essa necessidade de alcançar índices que constatem a aderência da IES aos preceitos da legislação e dos marcos regulatórios, faz com que elas se esforcem em traçar estratégias facilitadoras de aprendizagem para os estudantes que irão ser submetidos à avaliação do ENADE.

Ao longo dos anos, gradativamente, várias estratégias pedagógicas foram desenvolvidas pelas IES e sendo transformadas em ações educativas, tendo em vista amenizar os impactos produzidos pelos resultados do ENADE aplicado pelo MEC/INEP. Algumas instituições optaram por focar na utilização de instrumentos eletrônicos como recurso de aprendizagem, outras se debruçaram na elaboração de textos e resumos. Segundo Pacheco e Panceri (2010), outras IES ainda se deram à confecção de questões com metodologia semelhante a do ENADE, aplicando provas simuladas e fornecendo orientação para o preenchimento do questionário econômico. Algumas, ainda, realizaram provas de conhecimentos e promoveram palestras, para que os alunos relembrassem os conteúdos programáticos já ministrados.

Sabe-se que "Tais ações pedagógicas buscaram, fundamentalmente, contribuir para aprimorar o desempenho do estudante neste exame, assim como instrumentalizar docentes acerca de uma cultura relativa à construção diferenciada e qualificada de questões". (PACHECO ; PANCERI, 2010, p. 59). Tão grande a variedade de ações criadas em face ao ENADE, que se torna difícil especificar todas elas.

A pergunta de partida para esta pesquisa está apoiada na inquietação dos estudantes quanto à eficácia das ações pedagógicas desenvolvidas pela IES, para uma turma de concluintes de Curso Superior Tecnológico de Gestão de Recursos Humanos, no segundo semestre de 2015, em Faculdade localizada na Capital de Minas Gerais. Para manter anônimo o nome da IES, doravante, ela será identificada pelas letras XYZ.

A estratégia das "preleções de conteúdos específicos" foi capaz de promover o domínio sobre o conteúdo e fortalecer o conhecimento dos estudantes para o enfrentamento do ENADE, em 2015?

Como objetivo geral optou-se por 'Analisar a importância das "preleções de conteúdos específicos", programadas como facilitadoras da aprendizagem, tendo em vista a preparação

dos estudantes para o ENADE/2015". Para o alcance dos resultados, foram traçados objetivos intermediários que permitiram desenvolver ações integradas, para:

- Conhecer a percepção dos concluintes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos;
- Validar a estratégia metodológica da "preleção de conteúdos específicos" adotada pela IES XYZ;
- Apresentar o resultado da pesquisa realizada com os estudantes, em nível de detalhamento permitido pelos gráficos consolidados, e
- Ressaltar as "preleções de conteúdos específicos", sugerindo outras estratégias metodológicas significativas e facilitadoras de aprendizagem.

Justifica-se este estudo pelo interesse dos que buscam compreensão sobre o impacto das exigências do SINAES na dinâmica de funcionamento da IES, de forma geral com relação às inovações metodológicas ou tecnológicas impostas pelo mercado educacional e de forma restrita à academia, professores, monitores e especialistas da educação. Esta pesquisa também serve como elemento de incentivo às especificidades das ações pedagógicas, desencadeando fatores motivadores à comunidade acadêmica, autoridades, consultores e pesquisadores. Seus resultados destinam-se, também, àqueles que estejam envolvidos com as contínuas mudanças absorvidas pela IES, em face à transformação pela qual cada uma passa, devido à necessidade de estabelecer novos procedimentos metodológicos, para promover o incentivo ao ensino-aprendizagem, em face às avaliações do ENADE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Visando assegurar procedimentos sistemáticos e regulatórios em todo o país, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe, em seu artigo 9º, mais precisamente no item II, as orientações para a criação de um sistema de avaliação do ensino superior.

O SINAES surgiu pela lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), visando a melhora e o aumento da eficácia das instituições de ensino, promovendo a qualidade, a valorização e a efetividade acadêmica e social das instituições de ensino superior (INEP, 2009).

Segundo Polidori (2009, p. 445) "O objetivo do SINAES é assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país". Para a autora, o SINAES se sustenta a partir de três consistentes pilares, a saber: "(1) avaliação institucional; (2) avaliação de cursos e (3) avaliação do desempenho dos estudantes". Sendo constituídos como processos distintos o primeiro e o segundo merecem a avaliação *in loco* da autoridade federal de educação, complementado pelas informações oriundas da Comissão Própria de Avaliação (CPA), estruturada internamente em cada IES.

O processo que atende ao terceiro pilar foi constituído a partir do ENADE, como forma de aferição da aprendizagem propiciada pela IES aos seus alunos. É reconhecido como o mais complexo deles, pois é utilizado para compor o parecer final sobre a qualidade do ensino ministrado no curso da IES. Considera-se uma temeridade constituir um indicador com base

nas respostas dos alunos, principalmente se for considerado que, além do resultado da avaliação pontual, há o questionamento aos alunos sobre a infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos, programações e outras atividades letivas.

As questões ligadas à avaliação pelo ENADE estão aquém da possibilidade de se estabelecer um juízo de valor que traga conformidade à aprendizagem de todos os atores que dela participam. Compreender a complexidade do processo de avaliação é importante para a função de acompanhamento do desempenho da IES, embutida no mérito da qualidade referenciada e desejada pelo mercado, como produto final.

Em 24 de agosto de 2009, foi publicada a Portaria MEC N° 821 (BRASIL, 2009) definindo procedimentos para o ciclo de avaliação do SINAES. Esta instrução normativa alterou percentuais instituídos na Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008 (MEC, 2008), que passaram a ter a seguinte composição: Conceito Preliminar de Curso (CPC): Insumos (40%), sendo: 20% para a titulação de doutores; 5% para a titulação de mestres; 5% - regime de trabalho docente parcial ou integral; 5% a infraestrutura; 5% questão pedagógica; e ENADE (60%), sendo: 15% o desempenho dos concluintes; 15% o desempenho dos ingressantes e 30% o Índice de Diferença de Desempenho (IDD). A introdução de indicadores de qualidade como o CPC e o Índice Geral de Curso (IGC), concentra-se nas informações fornecidas pelos estudantes e pelas IES, sendo grande parte delas passadas pelo Sistema E-MEC constituído para facilitar registros. (INEP, 2009, p. 327).

Os dados colocados no sistema são interpretados de forma dedutiva, com base, ainda, nas informações constantes na home page da IES, disciplinada pela portaria de criação do E-MEC, em seu art. 32, § 2º (BRASIL, 2008).

Paralelamente à preocupação com o atendimento às exigências do Estado, as IES também se preocupam em envolver mais os docentes e discentes com o uso de novas tecnologias, reinventando métodos e ressaltando as qualidades que o estudante traz consigo. O ensino não pode mais ser disciplinar, pois o estudante deve ir além da enciclopédia, Além dos saberes adquiridos ele deve responder a múltiplos estímulos socioemocionais, que fazem dele um representante da cidadania. Os cuidados e a ênfase do ensino devem ir além do cognitivo, abrindo caminhos para o desenvolvimento da autonomia, confiança em si próprio e o gosto pela criatividade, inovação e empreendedorismo (MASETTO, 2003).

2.2 A ESTRATÉGIA DA “PRELEÇÃO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS”

Para Rodrigues et al. (2004, p. 609) a preleção é a “Exposição de uma matéria perante um auditório; discurso didático, lição”. Habitualmente, os professores prelecionam, lecionam ou realizam preleção a fim de transmitir conhecimentos, usando a lição para estimular seu discurso didático e educativo, ou conferência, seguido da realização de uma atividade para reforçar a aprendizagem. Masetto (1992), considerando as situações típicas de sala-de-aula, onde os professores buscam identificar condições facilitadoras para a aprendizagem, relacionou vários itens capazes de propiciar melhores condições para a compreensão da lição, a saber:

- Segurança, abertura à crítica e às propostas dos alunos, capacidade de diálogo;
- Incentivo à participação e capacidade de coordenação das atividades;

- Clareza e objetividade na transmissão de informações;
- Competência específica em sua área de conhecimento;
- Preocupação com o aluno e seus interesses;
- Coerência entre o discurso e a ação;
- Relacionamento pessoal e amigo;
- Competência didática;
- Paixão pela docência. (MASETTO, 1992, p. 25).

Na preleção estima-se que o professor consiga manter a concentração do estudante para com o assunto para que ele "se manifeste na atitude de mediação pedagógica, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno". (MASETTO, 2003, p. 47). Já Marin, Silva e Souza (2003) confirmaram por pesquisa, que as atitudes e os significados percebidos pelos estudantes, nas relações com seus professores, vivenciadas no interior das IES, são assimilados, principalmente devido ao respeito e em consideração às relações interpessoais. Em seus próprios discursos os participantes ressaltavam mais compreensão em relação aos conteúdos explorados na preleção, elevando a curiosidade e o interesse pelo momento da aula e a satisfação na realização de tarefas diferentes da prática tradicional (MASETTO, 2003), como por exemplo: interpretação coletiva de filme. A estratégia evidenciou a contribuição da preleção para uma aprendizagem significativa e na formação de estudantes críticos, ativos, comprometidos e autônomos.

O cognitivismo de Ausubel (1980) *apud* Moreira e Masini (1982), mostra que a formação de significados no nível da consciência dá origem à compreensão do mundo dos significados, onde importantes entidades dinâmicas foram pontos de partida para outros significados. Segundo Ausubel (1980), a explicação teórica para o processo de aprendizagem significativa, faz-se pela relação entre o conhecimento novo na interação com os conhecimentos disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo.

> Para Ausubel (1980), aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. [...]. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel (1980) vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo. (MOREIRA ; MASINI, 1982, p. 7).

Os novos conhecimentos passam a ser desenvolvidos agregando valores mais significativos, em interação com os já existentes, trazendo ao estudante benefícios teóricos indiscutíveis: o uso de recursos instrucionais potencialmente significativos para a motivação e a predisposição em relembrar e reaprender ou aprender novamente.

Para Moreira e Masini (1982, p. 2), o estudante pode assumir postura ativa com a expansão e aprofundamento da compreensão, podendo conscientemente atribuir significado aos objetos e situações, tornando-se responsável, motivado e participante nessa nova oportunidade de aprendizagem. Os autores observam que a aprendizagem facilita o

entendimento da disciplina, com base nos conteúdos específicos propostos para a preleção, aproveitando a visão de que aprender uma matéria de maneira significativa é aprender seus conceitos, termos, e também dominar suas ferramentas, instrumentos e procedimentos, para novas associações e discriminações. Identificado que o conhecimento prévio fortalece a retenção de significados em uma oportunidade de recordação, observa-se que os rígidos conceitos, quando apresentados de forma didática, porém sem abrangência, não leva ao estudante a comodidade da compreensão. Ao contrário, reafirma que a aprendizagem mecânica (bancária), onde o professor transmite o conteúdo e o estudante o assimila por força do hábito, já não produz efeito para o estudante de nível superior. (MOREIRA ; MASINI, 1982).

Segundo Moreira e Masini (1982, a aprendizagem significativa surge como uma alternativa para a efetivação do processo ensino-aprendizagem para adultos do nível superior, expressa pela metodologia de aprendizagem crítica-emancipatória e participativa (pedagogia universitária). O repasse de conhecimentos proporciona a (re) construção dos mesmos, considerando as concepções e a bagagem cultural já acumulada e trazida pelos estudantes, no momento da preleção de conteúdos específicos.

Marin, Silva e Souza (2003), relatam que a preleção pode ser considerada ideal, pois permite um tempo suficiente para o processo dialógico-crítico do saber. Para eles, o aprendizado, a partir da preleção de conteúdos específicos, retoma conceitos já estudados em sala-de-aula podendo, inclusive, assumir a interdisciplinaridade. A preleção apresenta-se como oportuna para os estudantes fazerem novas conexões, questionando, formulando hipóteses e sugerindo alternativas de solução para questões colocadas na preleção. Esses autores ressaltam em suas pesquisas que, para os estudantes, a postura do professor deve estar mais próxima e unida ao aluno, mais afetiva, fugindo do padrão tradicional. O professor atual lança questões, problematizando situações, e auxilia o estudante com as respostas, motivando-os a ilações e incursões com os conteúdos, harmonizando a turma para o entrosamento e a participação. A figura do professor promove mudanças no ambiente, seja em relação à aprendizagem interativa e colaborativa, seja quanto à interdisciplinaridade do conhecimento. (MASETTO, 2003).

Em síntese, para a efetivação da aprendizagem significativa o docente que irá fazer a preleção de conteúdo específico, organiza sua temática envolvendo a matéria e prepara sua exposição, com apoio em dramatizações, imagens, experiências vivenciadas, laboratórios, oficinas dentre outros recursos instrucionais, selecionados para dinamizar suas apresentações. Para Masseto (2003), os questionamentos sobre o conteúdo objeto da preleção demonstram que os estudantes se tornam mais participativos e que aprovam a mudança de paradigma no ensino superior, mediante o uso de novas metodologias de aprendizagem e das inovações tecnológicas.

Segundo Moreira e Masini (1982), a preleção utilizada com o objetivo de facilitar a aprendizagem significativa pode vir a ser a metodologia ativa e o modelo mais adequado para a pedagogia universitária. A preleção torna-se um momento de comunicação entre professor e alumos, onde a exposição de ideias se diferencia de uma aula tradicional. Essencial que os estudantes tenham conhecimentos prévios sobre o conteúdo, para que sejam mantidos os aspectos dialógicos e críticos da compreensão de novos conhecimentos, com foco nas diretrizes da avaliação à qual os estudantes serão submetidos, ou seja, neste caso o ENADE.

3. METODOLÓGIA

O conjunto de procedimentos adotados contribuiu para revelar aspectos importantes do objeto de estudo, representado pelas “preleções de conteúdos específicos”, utilizadas para facilitar a aprendizagem e aplicadas em uma turma de estudantes concluintes de curso, habilitados à realização do ENADE/2015. A abordagem utilizada, consoante a taxonomia da metodologia científica, caracteriza-se como uma investigação dedutiva, analítica e descritiva usando a coleta de opiniões por meio de questionário, cujos dados se posicionam numa das cinco dimensões na escala de Likert, sendo também uma pesquisa quantitativa. Segundo Roesch (2013, p. 149), “Na pesquisa de caráter quantitativo, normalmente os dados coletados são submetidos à análise estatística, com a ajuda de computadores (se o número de casos pesquisados ou o número de itens for pequeno, costuma-se utilizar uma planilha para codificação manual dos dados)”.

A amostra foi composta por vinte e seis estudantes do 4º período do Curso Superior de Tecnológia em Gestão de Recursos Humanos, distinguidos de forma intencional e de conveniência por acessibilidade. A técnica de amostragem utilizada neste levantamento não permitiu controlar o erro amostral. Foi aplicado questionário com sete questões e cinco opções de resposta, observando o intervalo de intensidade entre 1. Fraco; 2. Sofrível; 3. Regular; 4. Bom, e 5. Ótimo.

A coleta foi realizada em 23 de novembro de 2015, disponibilizando aos respondentes 20 min para o preenchimento das sete questões. Segundo Andrade (2005, p. 152), “a coleta de dados constitui uma etapa importantíssima da pesquisa de campo, mas não deve ser confundida com a pesquisa propriamente dita. Os dados de interesse da investigação serão analisados, interpretados e representados graficamente”, a fim de permitir a discussão dos resultados. Fávero et al (2009) ressaltam que a análise compreende a capacidade de sumarizar o volume de informações recebidas, possibilitando identificar as graduações mais escolhidas, assim como observar variáveis latentes, para uma correta interpretação dos dados.

> A análise e interpretação constituem dois processos distintos, mas interrelacionados. Esses processos variam significativamente, de acordo com o tipo de pesquisa. Para a análise é importante organizar, classificar e extrair as respostas para a formulação de resultados e para interpretar busca-se um sentido mais abrangente, capaz de estabelecer relações entre o resultado encontrado e conhecimentos anteriores adquiridos. (ANDRADE, 2005, p. 154).

Para o tratamento dos dados foram utilizadas técnicas quantitativas, especificamente de estatística descritiva, processada pelo aplicativo Excel da ferramenta Windows, permitindo gerar gráficos representativos das respostas. Dos questionários apresentados aos trinta e quatro alunos da turma do 4º período, vinte e seis foram devolvidos preenchidos, representando um aproveitamento de 76,47%.

A IES XYZ tem localização privilegiada, no Centro de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais/Brasil, e oferece à sociedade educação de excelência em cursos de Bacharelado e Tecnológico em diversas áreas de Gestão. Ela foi criada no século XX e o seu projeto pedagógico habilita os estudantes para o trabalho em empresas ou para

gerenciar seu próprio empreendimento, sendo capazes de lidar com o novo. Sua preocupação está relacionada ao bem-estar, à qualidade do ensino e ao crescimento constante dos estudantes. As instalações abrigam, além das salas de aulas, amplos laboratórios, auditórios, espaços individuais e coletivos para estudos e biblioteca, dentre outros.

O Curso Superior de Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos, campo desta pesquisa, tem duração de quatro semestres letivos e prepara profissionais para desenvolver estratégias relacionadas à gestão dos recursos humanos nas organizações e atuar de forma consistente e empreendedora no mercado de trabalho. O curso foi reconhecido pela qualidade de ensino, e o corpo docente qualificado com especialistas, mestres e doutores, tendo recebido o conceito quatro na escala do MEC (vai até cinco), na última avaliação institucional.

A proposta do curso é de constante sintonia com o mercado de trabalho, para desenvolver profissionais competentes, aptos a atender às necessidades específicas desta área de gestão na atividade empresarial. No curso os estudantes aprendem a desenvolver suas habilidades humanísticas, analíticas e técnicas e a criar políticas de gestão de recursos humanos, e a propor, a partir da elaboração de projetos, a inovação das organizações. Recebendo o diploma os profissionais poderão ocupar cargos de Direção, Gerência ou Supervisão em empresas públicas ou privadas, atuando no planejamento e gerenciamento das subáreas, tais como: recrutamento e seleção, cargos e salários, avaliação de desempenho, treinamento e desenvolvimento, clima organizacional e programas de qualidade de vida.

Aos Cursos de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos já foram aplicadas provas do ENADE nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015. O curso da IES XYZ participou de três dessas aplicações, em 2009, em 2012 e em 2015. À época todas as orientações foram normatizadas por Portaria do INEP, com as definições das competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliadas e todas as especificações necessárias à realização da prova.

4. RESULTADOS

Inicia-se a seguir a apresentação dos resultados alcançados, sua análise e discussão, considerando as respostas emitidas pelos estudantes às sete questões que envolvem a temática do ENADE. A amostra desta pesquisa é caracterizada por vinte e três estudantes do sexo feminino e três do sexo masculino. A maioria (14) com idade entre 30 e 39 anos. Dez estão na faixa entre 20 e 29 anos e os dois têm entre 40 e 59 anos. Dos vinte e seis respondentes, dezoitos nasceram no interior do Estado de Minas Gerais e oito são nascidos na capital, Belo Horizonte. Todos os estudantes participantes da pesquisa são beneficiados com algum tipo de incentivo financeiro. Foram identificados cinco tipos de financiamento obtidos pelos estudantes: Próprios da IES XYZ (21), Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) (8), Programa Universidade para Todos (ProUni) (3) e Permuta (1). O número total supera o de respondentes por que alguns estudantes são beneficiados com dois tipos de benefícios.

A IES campo da pesquisa desenvolveu estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem, em face ao enfrentamento do ENADE. Todos os estudantes matriculados no

4º período de qualquer curso tecnológico de gestão e no 8º período do curso de bacharelado em Administração participaram das “preleções de conteúdos específicos”, marcadas com antecedência pela Coordenação dos Cursos.

Um professor, detentor de *expertise* no conjunto de matérias da disciplina, é designado a apresentar determinado conteúdo da matriz curricular de forma condensada, para que os estudantes recordassem o tema, os conceitos e pudessem fazer articulações com as questões formuladas no ambiente das ‘preleções’.

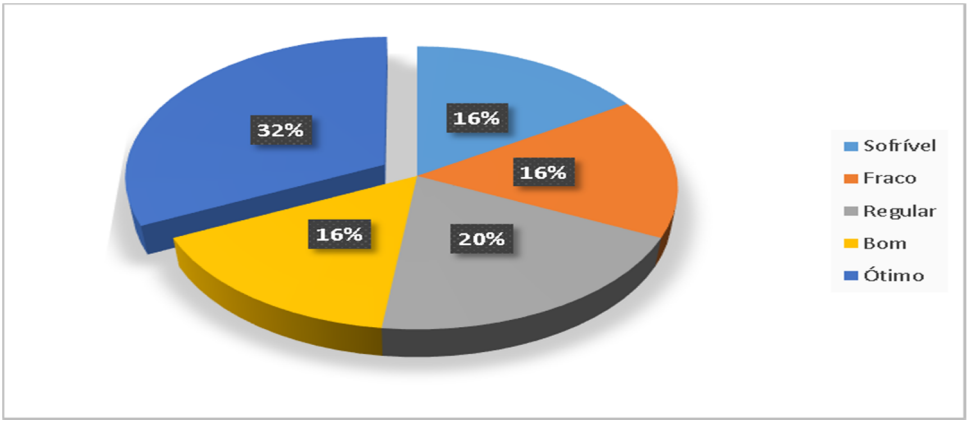
No segundo semestre de 2015, a Coordenação de Cursos organizou seis “preleções de conteúdos específicos”, iniciando-se a partir do dia 1º de setembro. Nesse dia foram apresentados conteúdos de Direito Trabalhista, Planejamento Estratégico e de Recrutamento e Seleção, distribuídos durante os quatro horários de aulas. Em 30 de setembro, a segunda apresentação destacou os Benefícios Sociais e de Cargos e Salários. No dia 7 de outubro a terceira preleção apresentou Gestão de Carreiras e de Remuneração Estratégica. Em 27 de outubro, conteúdos ligados à Cultura Organizacional e Direito Trabalhista. A quinta “preleção de conteúdos específicos” apresentou matérias relativas à Economia Internacional e Cargos, Salários e Remuneração, em Plano de Cargos e Salários. A última preleção desenvolvida segundo a metodologia facilitadora de aprendizagem para o ENADE, e apresentada pela Coordenação de Cursos, revelou conteúdos referentes ao Treinamento e Desenvolvimento e de Qualidade de vida no trabalho.

Paralelamente às “preleções de conteúdos específicos”, foram gerados cronogramas de ação para apresentar temas de “formação geral” e oficinas de “Português”. Aos alunos participantes dessas ações foram oferecidas cinco horas representativas das Atividades Complementares mais o certificado de participação. Tanto as “preleções de conteúdos específicos” quanto às ‘ações de formação geral e oficinas de Português’, visavam repassar os conteúdos divulgados pelas Portarias do MEC, que estabeleciam para cada curso o perfil desejado do egresso, as competências e habilidades necessárias para desenvolver processos e atividades profissionais e o referencial dos conteúdos curriculares.

A primeira questão do formulário de pesquisa questionava: “Se sente motivado (a) a participar dos ‘aulões’ disponibilizados pela Coordenação de Curso”. Manifestaram-se positivamente, quanto a motivação 48% dos respondentes, em somatório dos graus bom e ótimo. 20% manifestaram motivação regular, 16% fraco e outros 16%, sofrível. A concentração nos graus positivos vem corroborar citação de Moreira e Masini (1982), quando argumentam que conscientemente os estudantes tornam-se responsáveis, motivados e participantes das oportunidades de aprendizagem ofertadas.

O GRÁFICO 1 a seguir demonstra a distribuição da pontuação dos estudantes pelos graus apresentados na Escala de Likert.

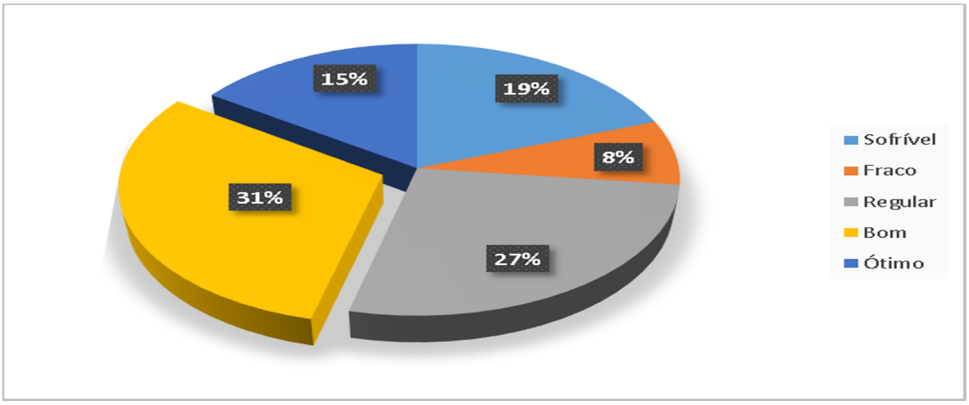
Gráfico 1 - Motivação em participar das “preleções de conteúdos específicos”



Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que a pesquisa se deu *ex-post-facto,* as questões foram formuladas para os benefícios alcançados, mediante a autoavaliação. O GRÁFICO 2 mostra as respostas, quando os estudantes responderam “Se a “preleção de conteúdos específicos” aumentou o grau de comprometimento com o estudo para o ENADE”. Os respondentes em maioria (31%) consideraram seu comprometimento com o ENADE bom e 15% ótimo, enquanto 27% regular. Outros 27% manifestaram comprometimento fraco ou sofrível. Masseto (2003) comentou em sua pesquisa, que ações facilitadoras da aprendizagem influenciaram na formação de estudantes críticos, ativos, comprometidos e autônomos.

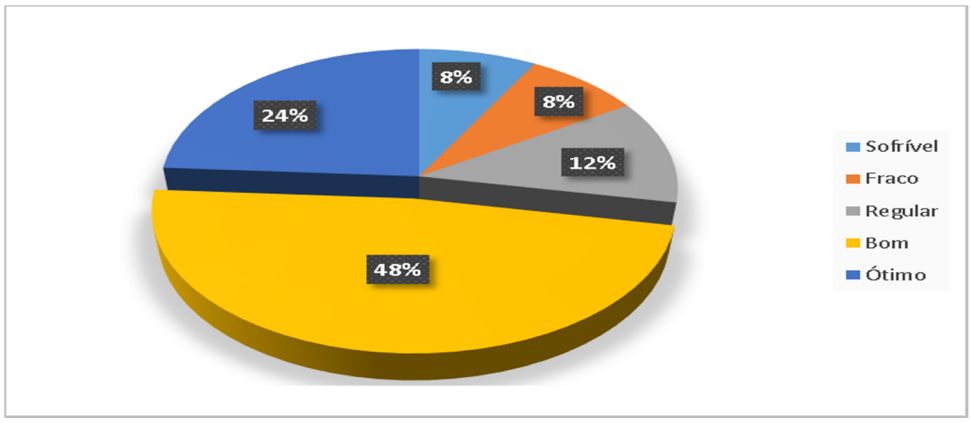
Gráfico 2 - Comprometimento com o estudo para o ENADE



Fonte: Dados da pesquisa.

O GRÁFICO 3 demonstra a posição do questionamento “Após as “preleções de conteúdos específicos” o estudante reconhece melhoria na aprendizagem em comparaqção com o passado”. Esta questão buscou descobrir se os conhecimentos prévios adquiridos quando a disciplina foi ministrada pela primeira vez, auxiliaram na aprendizagem durante as preleções. Conforme posicionamento de Ausubel (1980), o conhecimento novo se associa ao antigo, tornando-se significativo. Nesta questão (48%) registraram bom para o reconhecimento de melhoria na aprendizagem, seguida de 24% que julgaram-na ótima. Manifestaram melhria regular 12%, e 8% para fraco, seguuido de 8% para sofrível, em relação ao reconhecimento da melhoria na aprendizagem.

Gráfico 3 - Reconhecimento da melhoria na aprendizagem em comparação com o passado

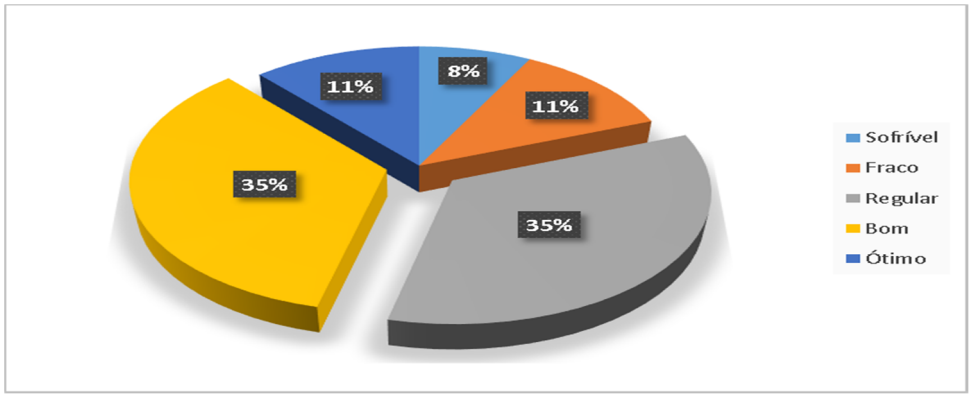


Fonte: Dados da pesquisa.

Para as respostas demonstradas no GRÁFICO 4, foi perguntado ao estudante se “Após os ‘Aulões’ sua motivação em adquirir conhecimentos por conta própria aumentou”. Conforme explanou Masseto (2003), espera-se que o estudante, ao perceber significado na aprendizagem adquirida na preleção, se motive e torne-se curioso e interessado em adquirir outros conhecimentos.

Foram obtidas as seguintes graduações para essa resposta, mostrando o grau de aderência dos estudantes a motivação: 35% consideraram ótimo e percentual idêntico foi registrado junto ao grau bom. 11% foi o percentual para o grau regular e idêntico percentual para fraco, seguido de 8% para sofrível a motivação para adquirir conhecimentos por conta própria.

GRÁFICO 4 - Aumento da motivação em adquirir conhecimentos por conta própria



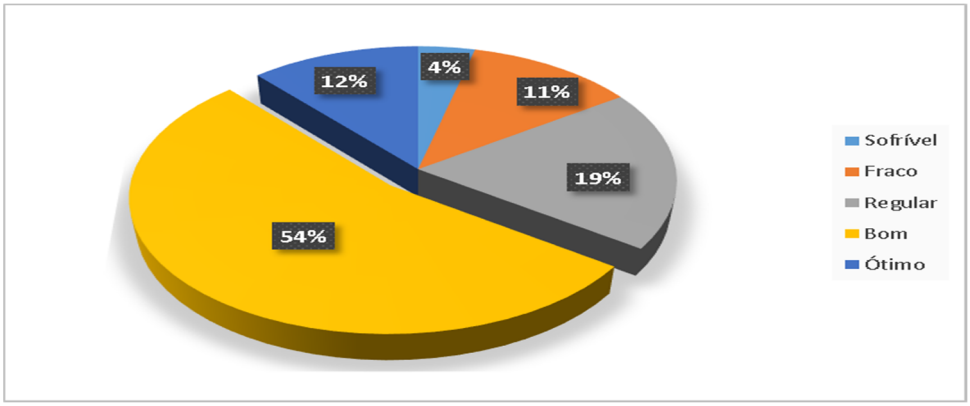
Fonte: Dados da pesquisa.

O GRÁFICO 5 demonstra que 12% consideraram ótimo o grau de ampliação da compreensão e 54% dos respondentes concordaram que sua compreensão sobre as temáticas abordadas ampliou. Discordando da pergunta 19% julgaram regular a ampliação da compreensão, assim como 11% acharam que foi fraca a ampliação e 4% relataram sofrível.

A reapresentação de temas e conceitos tende a tornar a compreensão mais significativa, conforme interpretaram Moreira e Masini (1982), sobre citações de Ausubel (1980). Visando confirmar esse pressuposto teórico, foi perguntado ao estudante se “Após os Aulões ampliou a sua compreensão sobre as temáticas abordadas ”. Moreira e Masini (1982) argumentam

que o conhecimento dá origem à compreensão do mundo dos significados, e os conhecimentos acumulados tornam-se importantes e dinâmicas instâncias, servindo de ponto de partida para outros conhecimentos significativos.

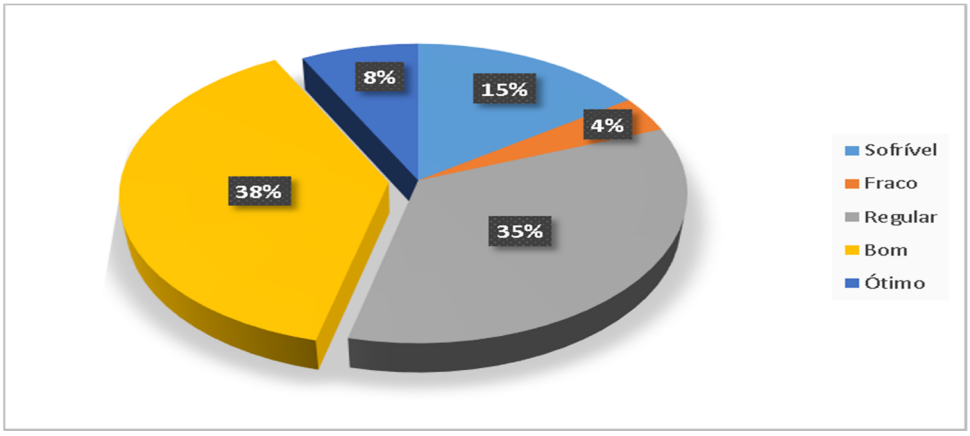
Gráfico 5 - Ampliação da compreensão sobre as temáticas abordadas



Fonte: Dados da pesquisa.

O GRAFICO 6 a seguir, expressa as respostas dos estudantes, quando lhes foi perguntado se “Após os ‘Aulões’ melhorou seu relacionamento com professores e colegas”. O objetivo dessa questão foi o de corroborara os resultados das pesquisas de Marin, Silva e Souza (2003) e Masseto (2003), nas quais esses autores se interessam pelas questões de relacionamentos interpessoais mais respeitosos e afetivos entre alunos e professores. Os respondentes manifestaram aderência à questão e 8% consideraram ótimo o grau de melhora no relacionamento. Proximamente aos 38% que optaram pelo bom seguem os 35% que escolheram o regular para qualificar a melhora no seu relacionamento com professores e colegas, seguidos por 4% que consideraram fraco o grau de melhoria e 15% que relataram melhoria sofrível.

Gráfico 6 – Melhoria no relacionamento com professores e colegas

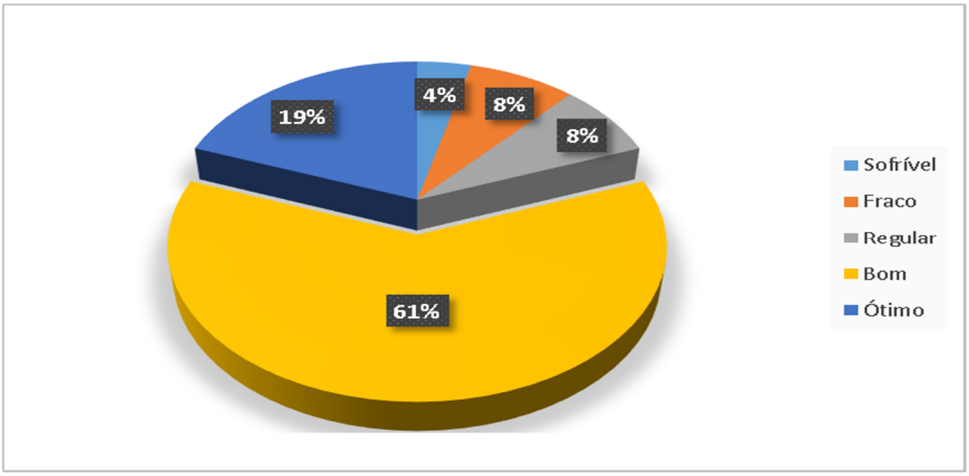


Fonte: Dados da pesquisa.

Como última questão apresentada aos estudantes, formulou-se a pergunta “Após os ‘Aulões’ considera que absorveu um pouco mais de conhecimento”. Os dados estão detalhados no

GRÁFICO 7 acima. Reconhecidamente, 19% dos respondentes julgaram que mais conhecimento foi ótimo, 61% acreditaram que foi bom, enquanto 8% acharam regular, outros 8% relataram que foi fraco e 4% sofrível. Destaca-se positivamente na resposta à última questão o somatório dos graus ótimo e bom, perfazendo o total de 80%, levando à inferência de que a estratégia das 'preleções de conteúdos específicos', enquanto metodologia facilitadora da aprendizagem, atendeu plenamente aos objetivos propostos pela Coordenação de Cursos. Este questionamento abrangente foi formulado com intenção de reconhecer se a estratégia das preleções, enquanto metodologia para facilitar a aprendizagem, em face ao ENADE, melhorou de forma global o conhecimento dos estudantes.

Gráfico 7 - Conhecimento absorvido após as preleções de conteúdos específicos



Fonte: Dados da pesquisa.

4.1. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Após a análise dos dados coletados constatou-se que os respondentes apresentavam domínio de conteúdo e conhecimento abrangente da temática, devido à oportunidade propiciada pela nova metodologia utilizada na IES XYZ, e relevantes as contribuições para a aprendizagem e preparação para o ENADE. Expõe-se em síntese, que o reconhecimento da melhoria da aprendizagem, considerando os valores agregados aos conhecimentos do passado, após as preleções, alcançou 72% das respostas positivas, bem como a consideração de melhoria da compreensão sobre a temática, com 66%. Esses dados corroboram a questão final sobre o conhecimento absorvido após as preleções de conteúdos específicos, que alcançou 80%, confirmando os aspectos teóricos ditados por Ausubel (1980).

O comprometimento com o estudo e a motivação para participar ficaram respectivamente com 46% e 48%. Resultado inesperado teve-se a resposta ligada à afetividade, onde 19% dos respondentes marcaram 4% para fraco e 15% para sofrível. Os resultados não se ajustam ao que os autores afirmaram em suas pesquisas, onde houve melhorias no relacionamento interpessoal. Nesta pesquisa essa informação não foi ratificada, pois os resultados obtidos mostraram 46% para a melhoria nas relações, mas, dos restantes 54%, 35% consideraram que a melhoria deixa a desejar.

O uso da metodologia da ‘preleção de conteúdos específicos’ auxiliou na aprendizagem, dotando o aluno de segurança em sua preparação e fortalecendo seu compromisso e autonomia, embora não tenha proporcionado melhoria nas relações entre docente e discente, na IES XYZ. A introdução dessa metodologia permitiu, também, uma postura mais mediadora e reflexiva por parte do professor, incentivando os estudantes a criarem significados para a produção dos seus saberes.

Tendo em vista a mudança do foco no ensino para o incentivo à aprendizagem centrada no estudante, e para se tornar mais significativa sugerem-se estratégias pedagógicas para introduzir, juntamente com as “preleções de conteúdo geral e específicos”, outras metodologias ativas como: os jogos empresariais, os planos de ação, interpretação coletiva de filmes, os jogos on-line, estudos de caso, o aprendizado autodirigido (Self-directed Learning (SDL), aprendizado baseado em problemas (BPL), aprendizado baseado em times (TBL), sala de aula invertida, dentre outras metodologias inovadoras.

Repensar a avaliação do ENADE tornou-se um desafio para as IES, que nesse momento buscam quebrar a ideia de que essa avaliação é perda de tempo e dinheiro e só traz resultados negativos, pois foge do modelo tradicional de provas aplicadas até então. O professor tem que desenvolver seu novo papel de ‘ponte’, ajudando o estudante a passar de um estado de inércia para o estado ativo do desejo de aprender.

6. CONCLUSÃO

As IES têm enfrentado um ambiente turbulento e competitivo e por isto desenvolvem esforços criativos e inovadores para preparar os futuros profissionais, que, inclusive, irão atuar nesse ambiente. Estratégias são criadas para levar ao estudante a melhor forma para a sua aprendizagem. A pergunta de pesquisa está ligada às atividades letivas desenvolvida pela IES XYZ, para facilitar a aprendizagem de seus alunos em face ao ENADE. Foi questionada a aplicação da estratégia “preleção de conteúdos específicos”, como facilitadora da aprendizagem.

O objetivo geral foi analisar a importância das preleções, enquanto metodologia facilitadora da aprendizagem, tendo em vista a realização da prova do ENADE, em 2015. Para a sua concretização, aplicou-se questionário a vinte e seis estudantes matriculados no 4º período do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos. Foram atingidos os objetivos específicos, pois foi possível (1) conhecer a percepção dos concluintes e (2) validar a estratégia da “preleção de conteúdos específicos” adotada pela IES. O tratamento, análise e discussão dos dados permitiram (3) apresentar em gráficos o resultado da pesquisa e (4) sugerir outras estratégias metodológicas facilitadoras de aprendizagem.

Uma primeira conclusão importante desta pesquisa foi a confirmação da efetividade das ações pedagógicas implementadas na IES. Essa confirmação torna-se ainda mais relevante, quando se refere à opinião dos estudantes que consideraram positiva a estratégia da preleção de conteúdos específicos desenvolvida pela Coordenação de Cursos na IES XYZ, ampliando a aprendizagem. A segunda foi a constatação de que há uma grande diferença nos interesses, visões e prioridades presentes nas percepções dos estudantes sobre suas próprias formas de aprendizagem. Finalmente, a terceira conclusão traz à tona as dificuldades pessoais dos estudantes, principalmente no que se refere à afetividade, o que os torna distantes, com relacionamentos poucos afetivos com docentes e colegas.

Novos procedimentos acadêmicos para facilitar a aprendizagem terão foco de atenção especial na pedagogia universitária, visto que a melhoria no desempenho dos estudantes é de interesse de toda a comunidade acadêmica. Foi feita à IES XYZ sugestão de metodologias ativas de aprendizagem, como: os jogos empresariais, os planos de ação, os jogos on-line, aprendizagem autodirigida (Self-directed Learning (SDL)), estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas (BPL), interpretação coletiva de filme, para diversificar as criativas e inovadoras práticas acadêmicas.

Finalizando, recomenda-se o aprofundamento da pesquisa, buscando conhecer a percepção de estudantes em face as metodologias aplicadas em outras Faculdades, a fim de detectar especificidades do fenômeno e permitir a análise de tendências e percepções generalizadas, conhecendo ações pedagógicas capazes de agregar maior valor à aprendizagem e a auxiliar os estudantes no enfrentamento da prova do ENADE.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

AUSUBEL, D. P. ; NOVAK, J. D. ; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana. 1980.

BRASIL. Ministério da Educação - **Portaria MEC n° 821**, de 24 de agosto de 2009. Define os procedimentos para o primeiro ciclo de avaliação do SINAES e altera percentuais instituídos na Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008. Brasília (DF): Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação - **Portaria Normativa MEC n° 4**, de 5 de agosto de 2008. Define os procedimentos para a avaliação do SINAES. Brasília (DF): Imprensa Oficial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N. 10 861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília (DF): Imprensa Oficial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Brasília (DF): Imprensa Oficial, 1996.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados**: modelagem multivariada para a tomada de decisão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SINAES**: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes. **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003.

MARINHO-ARAUJO, C. M. O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 9, n.4, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**: Tese (e prática) de livre docência. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003

MOREIRA, Marco; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. **IN:** _____ (Org.). Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação. Brasília: INEP, 2000.

NICOLINI, Alexandre Mendes (Org.); ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de ; TORRES, Adriana Amadeu Garcia . **Padrão ENADE**: análise, reflexões e proposições à luz da taxonomia de Bloom. São Paulo: Atlas, 2015.

PACHECO, Leandro Kingeski ; PANCERI, Regina. ENADE 2010 e algumas ações pedagógicas junto ao curso de serviço social. **Caderno Acadêmico Tubarão**, v. 2, n. 2, p. 57-73, jul. / dez. 2010.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira**: provão, sinaes, idd, cpc, igc e.... outros índices. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba (SP), v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

RODRIGUES, Diego, NUNO, Fernando, POZZOLI, Thererza. **Larousse escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

ROESCH, Silvia Maria Azevedo (Org.). **Projeto de estágio e de pesquisa em administração**.

3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

Características e fatores de sucesso no curso técnico de finanças do instituto federal de rondônia

Autor: Aguiar, Joao Batista Texeira de (Instituto Federal de Rondônia (IFRO); **Neto, José Moreira da Silva** (Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Resumen: Este trabalho teve como objetivo analisar as características de sucesso dos egressos do Curso Técnico de Finanças do IFRO no período de 2013 a 2016 que contribuíram para que eles obtivessem êxito na sua conclusão. Constitui uma pesquisa social aplicada, baseada no estudo de caso específico, cujo caráter é exploratório e descritivo. Dentre as singularidades dos egressos identificadas destacam-se: 45,17% têm até 25 anos, 84% são mulheres e 55% têm curso superior, sugerindo perfis de indivíduos que: puderam dedicar um maior tempo aos estudos, se alinham a um movimento mais amplo de ascensão do gênero na busca por maior espaço e por já estarem inseridos no mercado tendem a atribuir uma maior importância relativa a capacitações. 77% estudam e/ou trabalham, 48% acham que o trabalho tem relação com a formação e 68% acham que as exigências do mercado são inferiores as da formação, sinalizando dados importantes para responder a questão principal da pesquisa. 94% avaliaram a instituição e a infraestrutura como ótimas ou boas, 90% avaliaram o curso técnico como ótimo ou bom, 71% avaliaram os conhecimentos como ótimos ou bons, 97% avaliaram a qualificação dos professores como ótima ou boa, 94% consideraram o nível de aprendizagem alto ou muito alto e tem grande interesse em continuar atuando na área financeira.

Palabras claves: Egressos. Características pessoais. Empregabilidade. Formação técnica. Continuidade dos estudos.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A concepção fundamental que orienta os processos didático-pedagógicos das instituições de ensino responsáveis pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTM) no Brasil é qualificar seus alunos de acordo com as demandas do mundo do trabalho, de modo a facilitar, por um lado, a inserção desses profissionais e, por outro contribuir para o aumento da produtividade das organizações empresariais interessadas.

O Curso Técnico de Finanças Subsequente ao Ensino Médio, na modalidade presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, (Curso Técnico de Finanças do IFRO) vem disponibilizando aos indivíduos desta capital, a oportunidade de qualificar-se tecnicamente numa das áreas mais estratégicas para a sobrevivência e crescimento das organizações empresariais; dada a importância que passou a adquiriu as finanças, contemporaneamente.

Para Ferguson (2009), a ascensão e o poder que o dinheiro conquistou na contemporaneidade, no âmbito das economias de mercado, impressionaria até mesmo o mais entusiástico dos monetaristas. Mas, Sayad (2015), adverte que o dinheiro continua sendo muito pouco compreendido, e sua gestão inadequada tem atrapalhado mais do que ajudado as empresas gerarem as riquezas necessárias ao ser humano moderno. No âmbito desse contexto situacional, a pesquisa buscou respostas para a seguinte questão: que características e fatores melhoraram o desempenho acadêmico dos egressos desse curso técnico em questão e contribuíram para que eles obtivessem sucesso na sua conclusão?

No que tange as expectativas, almeja-se produzir informações capazes de subsidiar ações de gestão educacional, bem como a implementação de procedimentos didático-pedagógicos, capazes de melhorar os desempenhos dos futuros demandantes, cujo sentido é aumentar suas chances de conclusão do curso, bem como ampliar suas oportunidades de inserção e permanência no mercado de trabalho. Por sua vez, espera-se produzir informações capazes de auxiliar a implementação de medidas capazes de amenizar o elevado grau de evasão e/ou retenção verificado nesse curso, principalmente levando em consideração o contexto de prevenção defendido pelo Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. ME/SETEC, 2014.

Neste sentido, o presente do trabalho visa investigar as características e os fatores de sucesso dos egressos do Curso Técnico de Finanças do IFRO que melhoraram seus desempenhos e contribuíram para que eles obtivessem êxito na sua conclusão. Para atingir tal objetivo, analisou-se um amplo espectro de singularidades desses estudantes, matriculados no período de 2013 a 2016 que, direta ou indiretamente, contribuíram para melhorar seus desempenhos acadêmicos e auxiliaram na conclusão desse curso técnico dentro do prazo regimental previsto. Dentre estas singularidades as características pessoais e as características relacionadas a: empregabilidade, a qualidade da formação e a continuidade dos estudos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O paradigma que norteia as ações de gestão educacionais no âmbito da EPTM abrange um escopo de relações entre as instituições de ensino e as organizações empresariais, cujas raízes históricas remetem ao surgimento e consolidação das distintas fases evolutivas da Revolução Industrial. Segundo Alves (2012, p. 15):

> À medida que produção de bens cresceu, se especializou e empregou mais tecnologia, passou a depender da formação de mão de obra capaz de acompanhar tal especialização. A tarefa de formar mão de obra, até então, realizada no próprio ambiente de trabalho, passou a ser exercida, gradativamente pelas escolas.

Este processo evolutivo e gradual teria demarcado historicamente o surgimento de uma modalidade específica de educação, cujo foco, centrado no "saber fazer", apresentou a tendência de aproximar as atividades teóricas próprias das escolas às atividades práticas características das empresas, e, neste sentido, teria revolucionado tanto a forma quanto o conteúdo dos processos pedagógicos de escolarização tradicional, particularmente da EPTM, no sentido de deixar de ser "uma forma de universalizar a informação e o conhecimento e constituir-se num modo de preparação dos indivíduos para exercerem um papel nos processos produtivos desencadeados pela Revolução Industrial" (ALVES, 2012, p. 15).

No Brasil, a EPTM apresenta uma trajetória evolutiva centenária, sendo que ao longo desse processo muitas mudanças foram implementadas visando uma melhor adequação dessa modalidade de ensino às reais necessidades do mercado de trabalho. Segundo Ferreira (2007), uma explicação para a atribuição dessa missão às instituições de ensino responsáveis pela EPTM no país, teria sido a necessidade de formar trabalhadores, cujos perfis profissionais deviam atender as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, que passaram a necessitar de mão de obra qualificada de acordo com os parâmetros fordistas.

Por sua vez, ainda que a concepção fundamental que balize as ações didático- pedagógicas da EPTM, mormente seus currículos continuem sendo a formação de trabalhadores, diplomados e

aptos tecnicamente a ingressarem no mercado de trabalho; os parâmetros dessa profissionalização passaram a exigir um aprofundamento qualitativo dessa formação, no sentido de se articular de forma sistemática, a formação teórica realizada pelas escolas às atividades práticas realizadas pelas empresas (SETEC/MEC, 2009).

Deste modo, as relações socioeconômicas e políticas que permeiam as ações de gestão educacional e os processos didático-pedagógicos das instituições responsáveis pela EPTM constituem espaços de relações dinâmicas, onde as mudanças são constantes e contínuas, tornando necessária a adoção de estratégias capazes de adaptar sua lógica e seu sentido às transformações que estão se processando no mundo do trabalho, igualmente, em constantes mutações (SETEC/MEC, 2009).

Nesta perspectiva, os processos educacionais realizados no âmbito da EPTM pautam-se pela formação do trabalhador cidadão, entendido como um sujeito contextualizado nos ambientes de trabalho em que atua. Neste sentido, para além da capacitação técnico-profissional, busca-se habilitar o trabalhador para desempenhar suas atividades laborais de forma competente e propositiva; fornecendo um suporte de conhecimentos, que lhe possibilite compreender as relações sociais de produção em sua totalidade (SETEC/ME, 2009).

Isso implica a superação de desafios consideráveis ditados por ambas realidades: da EPTM e das empresas, que caracterizam-se por apresentar interesses e dinâmicas distintas, porém, convergentes. Razão pela qual, para ofertar o Curso Técnico de Finanças do IFRO nesta capital, necessitou-se identificar junto aos agentes econômicos locais e regionais os interesses e as demandas por capacitação. Para tanto, realizou-se em Porto Velho, entre setembro de 2011 e fevereiro de 2012, a Pesquisa de Atividade Econômica Regional (PAER). A PAER consistiu no estudo dos Arranjos Produtivos Locais (APL's), cujo sentido foi mapear os interesses das empresas, mediante a construção de um diagnóstico socioeconômico contextualizado, bem como a identificação de tendências de desenvolvimento local e regional (IFRO/PAER, 2012).

Por outro lado, o Curso Técnico de Finanças do IFRO constitui-se numa inovação, uma vez que busca introduzir uma área, antes restrita ao nível de graduação no âmbito da EPTM. Isto, por sua vez, implica à organização de currículos capazes de sintetizar as questões fundamentais desta área técnica, que devem ser apreendidas por discentes do nível médio de ensino, e cuja aplicabilidade represente vantagens efetivas para as empresas, cujo sentido é contribuir para o aumento de suas produtividades, potencializando, assim, a capacidade das empresas de ampliarem suas margens de lucratividade.

2.1. SOBRE O CURSO TÉCNICO DE FINANÇAS DO IFRO.

Segundo o art. 1º da Resolução nº 43, de 05/09/12, o Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia resolveu: "aprovar o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Finanças do IFRO [...]" (CONSUP/IFRO, 2012, p. 1).

Dentre as justificativas apresentadas para a criação deste curso, consta um extrato de uma pesquisa realizada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em Rondônia, no ano de 2007, que apontou:

> Uma taxa de falências de micros e pequenas empresas nos dois primeiros anos de existência de 20,3%. Tal estudo ainda aponta que a maioria das empresas pesquisadas tem necessidade de profissionais qualificados que deem suporte para as áreas financeira, tributária, organizacional, contábil, planejamento, entre outras (CONSUP/IFRO, 2012, p. 12).

Por sua vez, os dados da PAER, sinalizavam um cenário mercadológico alvissareiro para os futuros Técnicos de Finanças. Ao mesmo tempo, em que o IFRO, assumindo seu compromisso social de ofertar ensino, pesquisa e extensão, iniciaria suas atividades suprindo uma importante lacuna de qualificação de técnica, formando habilidades específicas que o mercado de trabalho local e regional

estava demandando. Além disso, segundo a PAER, o setor de serviços possui um peso significativo em Porto Velho, representando uma participação equivalente a 83%. Razão pela qual os gestores do IFRO optaram por atuar no Eixo de Gestão e Negócios, sendo o único *campus* a especializar-se nessa área tecnológica, em Rondônia (IFRO/PAER, 2012).

O Eixo Gestão e Negócios, contudo, representa uma área estranha, historicamente, as demais áreas de atuação das instituições federais de ensino profissional, responsáveis pela EPTM no Brasil. Vale dizer, essas instituições centenárias desenvolveram expertise nas áreas industrial e agrícola, que constituem setores onde as tecnologias tendem a facilitar as aplicabilidades. O IFRO – Porto Velho Zona Norte representa, portanto, uma exceção à regra.

Deste modo, em sintonia com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (ME/SETEC/DEPET, 2012), o Curso Técnico de Finanças do IFRO pertence ao eixo gestão e negócios, possui carga horária de 1.150 horas, regime de matrícula semestral, horário noturno, requisito de acesso por processo seletivo específico, integralização mínima de 3 e máxima de 6 semestres, turmas de 40 vagas, e o concluinte adquire habilitação de Técnico de Finanças.

Por sua vez, considera-se o conjunto de leis e normas que regem a EPTM no Brasil, excessivo e complexo, sendo que o seu cumprimento representa desafios à parte. Além disso, segundo Souza (2012), a EPTM nacional constitui um campo de disputas, cujos desdobramentos têm provocado mudanças contínuas, às vezes abruptas e aceleradas dificultando ainda mais tanto os processos de organização e planejamento quanto às próprias ações de operacionalização das mesmas, fazendo como que, na maioria dos casos, os resultados esperados estejam sempre aquém dos planejados.

Outra ordem de desafios segundo Souza (2012) é a busca de uma integração entre o universo dos conhecimentos teóricos e práticos, que vêm sendo perseguido há décadas. Significando dizer que, levando em consideração os princípios que regem a EPTM, a montagem de cursos técnicos voltados para o atendimento das demandas do mercado constituem desafios relativamente complexos. Nessa perspectiva, considera-se que os egressos já engajados no mercado constituem elementos importantes para auxiliar os processos de integração entre as dinâmicas das instituições de ensino e das empresas.

2.2. SOBRE A CATEGORIA DOS EGRESSOS

A problemática dos egressos vem sendo debatida no âmbito da EPTM a partir das duas últimas décadas. Trata-se, pois, de um tema relativamente recente, que começou a ganhar importância no contexto de recrudescimento do debate sobre as relações entre educação e trabalho, tendo como referência as mudanças que estão se processando no mundo do trabalho, patrocinadas pela globalização dos mercados e pelos avanços da ciência e da tecnologia.

Para efeito desta pesquisa "egresso é o aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma". Já a empregabilidade "é entendida como um conjunto de características do trabalhador, que permite sua inserção no mundo do trabalho" (SETEC/ME, 2009, p. 12).

As pesquisas precedentes, todavia, têm abordado as questões relacionadas às distintas modalidades de abandono estudantil, tais como evasão e/ou retenção, em que se discute suas causas, efeitos e implicações. Não obstante, neste estudo optou-se pelo direcionamento do foco da pesquisa para o mapeamento das características e fatores de sucesso do Curso Técnico de Finanças do IFRO, ainda que seus indicadores apresentem números sensivelmente menores, se comparados aos indicadores das distintas modalidades de fracasso estudantil, conforme mostraram os dados da pesquisa, explicitados mais adiante.

Esse direcionamento do foco da pesquisa para as características de sucesso dos egressos deste curso justifica-se, dentre outros motivos, pelo fato deles terem transitado por todo o percurso acadêmico subjacente, chegando ao final com um acúmulo de informações, não somente sobre o curso, mas sobre as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas, tanto no ambiente

interno quanto externo à instituição de ensino, que pode ter influenciado suas decisões de permanecer na instituição de ensino e, por conseguinte, contribuído para que esses estudantes obtivessem êxito na conclusão do curso em questão.

3. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa buscou-se embasamento metodológico na obra de Gil (2012), posto tratar-se de uma pesquisa social aplicada. Sobre a tipologia da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso específico, que se caracteriza pelo caráter exploratório e descritivo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo iniciou-se por um levantamento bibliográfico das obras pertinentes, seguido da revisão das obras pertinentes sobre o tema, cujo propósito foi definir o problema da pesquisa. Em seguida, fez-se uma análise documental, para identificar os egressos a serem entrevistados, bem como diagnosticar as condições socioeconômicas que teriam justificado a oferta do curso técnico em questão.

Ato contínuo fez-se uso da aplicação dos questionários utilizados na Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realizada por uma equipe de pesquisadores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tal escolha justifica-se pelo pioneirismo e abrangência dessa pesquisa, que passou a ser uma espécie de referência para os demais estudos sobre o tema. Fez-se, contudo algumas adequações, visando atender os objetivos da pesquisa, sendo que a coleta dos dados foi realizada pelo próprio pesquisador.

Foram selecionados os egressos do Curso Técnico de Finanças do IFRO oriundos das turmas de 2013, 2014, e 2015, que obtiveram êxito na sua conclusão durante o período de 2013 a 2016. Analisou-se as primeiras 4 (quatro) turmas que iniciaram o curso, cabendo frisar que as mesmas possuíam 40 (quarenta) alunos cada, correspondendo a um total de 160 discentes, 100% matriculados. Porém, apenas 31(trinta e um) egressos, ou seja, 19,37% concluíram o curso, enquanto que 129 (cento e vinte e nove) deles, isto é, 80,63% evadiram e/ou ficaram retidos em alguma disciplina, durante o período considerado na pesquisa.

4. RESULTADOS

Dentre as características e fatores de sucesso dos egressos investigados destacaram-se: algumas de suas características pessoais e os fatores relacionados: a empregabilidade, a qualidade do curso técnico e a continuidade dos estudos.

4.1. SOBRE A DISPONIBILIDADE EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Inicialmente, buscou-se identificar dentre o total de egressos, aqueles dispostos a participar da pesquisa. Conforme mostram os dados do Quadro 1, dos 31 diplomados do Curso Técnico de Finanças do IFRO, 100,00% aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 1 – Total de entrevistados

Total de entrevistados		
Aceitaram Participar	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Não	0	0,00%
Sim	31	100,00%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

4.2. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Em seguida buscou levantar informações sobre as características pessoais egressos do curso técnico, objetivando mapear as evidências que melhoraram seus desempenhos e contribuíram para que eles obtivessem êxito na sua conclusão dentro do prazo previsto.

4.2.1. A Faixa Etária

Nesta questão buscou-se obter informações sobre a faixa etária dos egressos, cujo objetivo foi identificar a tipologia de idades dos alunos que frequentaram o curso técnico em questão, nos termos do Quadro 2.

Quadro 2 - Faixa Etária dos Egressos

Faixa Etária dos egressos		
Faixa Etária	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Até 20 anos	1	3,23%
De 20 a 25 anos	13	41,94%
De 25 a 30 anos	4	12,90%
De 30 a 35 anos	4	12,90%
De 35 a 40 anos	5	16,13%
De 45 a 50 anos	3	9,68%
Acima de 50 anos	1	3,23%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do Quadro 2 observa-se que 45,17% dos diplomados têm até 25 anos. Por sua vez, estendendo as idades até 30 anos, esse percentual sobe para 58,07%. Isso mostra um quantitativo significativo de alunos com idade relativamente baixa que pode ter favorecido seus desempenhos e ampliado suas chances de êxito na conclusão do curso.

4.2.2. A Questão do Gênero

Neste item buscou-se identificar a natureza do gênero predominante entre os egressos do curso técnico, cujo objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre as características pessoais dos diplomados desse curso, nos termos do Quadro 3.

Quadro 3 – Gênero dos Egressos

Gênero dos egressos		
Gênero	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Masculino	5	16,13%
Feminino	26	83,87%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mostram os dados do Quadro 3, observa-se um predomínio absoluto do sexo feminino (84%). Esse fato corrobora os dados levantados pela pesquisa nacional sobre egressos realizada pela SETEC/ME (2009), que também identificou uma participação expressiva de mulheres (68%), quando os cursos de qualificação profissional enquadram-se na área/eixo gestão e negócios, como é o caso do Curso Técnico de Finanças do IFRO.

4.2.3. O Nível de Escolaridade

Neste tópico, buscou-se averiguar o nível de escolaridade dos egressos do curso técnico em questão, cujo sentido foi ampliar o conhecimento sobre as características relacionadas aos respectivos graus de escolarização dos diplomados, nos termos do Quadro 4.

Quadro 4 – Nível de Escolaridade

Nível de Escolaridade		
Nível de Escolaridade	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Apenas o médio completo	14	45,16%
Superior incompleto	10	32,26%
Superior completo	7	22,58%
Pós-graduação	0	0,00%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Como espelham os dados do Quadro 4, um número significativo dos diplomados possuem um nível de escolaridade média relativamente alta, uma vez que todos eles já concluíram o ensino médio e 54,83% estão cursando ou já concluíram algum curso superior na mesma área da qualificação técnica adquirida, conforme será indicado mais adiante.

4.3. CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS À EMPREGABILIDADE.

Sobre as características relacionadas à empregabilidade, a pesquisa buscou identificar especificidades dos egressos do Curso Técnico de Finanças do IFRO que melhoraram seus desempenhos e contribuíram para que eles obtivessem sucesso na sua conclusão, a saber: a ocupação profissional; a relação entre o trabalho atual e a formação técnica e o nível de qualificação técnica exigida pelo mercado, em relação à formação técnica adquirida.

4.3.1. A Ocupação Profissional

Na primeira questão relacionada à empregabilidade buscou-se levantar informações sobre a ocupação profissional dos egressos, cujo objetivo foi evidenciar as atividades atuais que esses jovens desenvolvem, nos termos do Quadro 5.

Quadro 5 – Ocupação atual dos Egressos

Ocupação atual dos egressos		
Ocupação atual	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Apenas Trabalhando	9	29,03%
Trabalhando e estudando	11	35,48%
Apenas Estudando	4	12,90%
Não está trabalhando e nem Estudando	7	22,58%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Como evidenciam os dados do Quadro 5, as respostas dos diplomados permitiram construir o seguinte quadro situacional: 35,48% disseram que estão trabalhando e estudando; 29,03% responderam que estão apenas trabalhando e 13,35% disseram que estão apenas estudando. Isto significa que a maioria dos diplomados (77,41%) está trabalhando e/ou estudando, trata-se, pois, de jovens que parecem atribuir uma importância relativamente grande as oportunidades de qualificação profissional disponível.

4.3.2. A Relação entre o Trabalho Atual e a Formação Técnica

Nesta questão, o objetivo foi averiguar se existe relação entre as atividades desenvolvidas profissionalmente pelos egressos e a formação técnica adquirida no curso técnico em questão, nos termos do Quadro 6.

Quadro 6 – A relação entre o trabalho atual e a formação técnica

Relação entre o trabalho atual e a formação técnica		
Atua na Área	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Sim, totalmente	3	9,68%
Sim, parcialmente	8	25,81%
Não	20	64,52%
Não sabe	0	0,00%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo os dados do Quadro 6, as respostas dos diplomados mostram a seguinte situação percentual: 48,39% responderam positivamente, sendo que tal relação se dá nos seguintes termos: 25,81% disseram que é fortemente relacionada; 22,58% disseram que é fracamente relacionada.

Mas, 16,12% disseram que não existe relação alguma e 32,26% disseram que não sabe ou não opinou.

4.3.3. O Nível de Exigência do Mercado em Relação à Formação Técnica

Nos termos do Quadro 7, procurou-se levantar informações sobre o nível de exigência profissional do mercado de trabalho em relação ao nível da qualificação técnica adquirida pelos egressos do curso técnico em questão.

Quadro 7 – Nível de exigência do mercado em relação à formação técnica

Nível de exigência do mercado em relação à formação técnica		
Formação Exigida	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Inferior a Recebida	2	6,45%
Compatível com a Recebida	8	25,81%
Superior a Recebida	21	67,74%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo mostram os dados do Quadro 7, as respostas dos diplomados permitiram a construção dos seguintes percentuais: 27,81% disseram que o nível de exigência do mercado de trabalho é inferior à formação técnica adquirida; enquanto que a maioria (64,52%) afirmou que esse nível de exigência é compatível com a formação técnica adquirida no curso técnico.

4.4. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS À QUALIDADE DA FORMAÇÃO TÉCNICA.

Sobre a qualidade da formação técnica, os aspectos selecionados para avaliação foram: a instituição de ensino; a infraestrutura; o curso técnico em questão; os conhecimentos teóricos; os conhecimentos práticos e a qualificação dos professores, nos termos do Quadro 8.

Quadro 8 - Avaliação de aspectos acadêmicos e institucionais

Avaliação de aspectos acadêmicos e institucionais							
Aspectos Avaliados	Ótimo(a)	Bom(a)	Regular	Ruim	Péssima	Não opinou	Total
Instituição de ensino de modo geral	21	8	2	0	0	0	31
Infraestrutura geral da instituição	20	9	2	0	0	0	31
O Curso Técnico em Finanças do IFRO	11	17	3	0	0	0	31
Os conhecimentos teóricos da formação	8	19	4	0	0	0	31
Os conhecimentos práticos da formação	6	11	9	4	1	0	31
A qualificação dos professores	21	9	1	0	0	0	31
SOMA (Valores absolutos)	87	73	21	4	1	0	186
SOMA (Valores relativos (%))	46,77%	39,25%	11,29%	2,15%	0,54%	0,00%	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do Quadro 8, as respostas dos diplomados espelham um quadro situacional que pode ser assim sintetizado: (Instituição de ensino) 93,55% acham ótima ou boa e apenas 6,45% regular; (Infraestrutura Geral) 93,55% acham ótima ou boa e apenas 6,45% regular; (Curso Técnico de Finanças do IFRO) 90,32 acham ótimo ou bom e apenas 9,67% regular; (Conhecimentos teóricos) 87,10% acham ótimos ou bons e apenas 12,90% regulares; (Conhecimentos práticos) 54,84% acham ótimos ou bons, 29,03% regulares, 12,90% ruins e 3,22% péssimos; (Qualificação dos professores) 96,77% acham ótima ou boa e apenas 3,22% regular.

4.5. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS À CONTINUIDADE NOS ESTUDOS.

No que refere as características relacionadas à continuidade nos estudos, utilizou-se o questionário para identificar nas respostas dos egressos, evidências que tendem a atribuir uma importância relevante à formação educacional de modo geral e, particularmente à qualificação técnico-profissional, o que pode ter contribuído para a melhora de seus desempenhos e contribuído para o sucesso na conclusão do curso técnico em questão. Tendo em vista esses objetivos, avaliou-se os seguintes aspectos:

4.5.1. O Nível de Aprendizado no Curso Técnico

Nesta questão buscou-se identificar informações pertinentes relacionadas ao nível de aprendizagem adquirida pelos egressos do curso técnico em questão, durante o processo de formação, nos termos do Quadro 9:

Quadro 9 – Nível de Aprendizado

Nivel de Aprendizado		
Aprendizado	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Muito Baixo	0	0,00%
Baixo	0	0,00%
Médio	9	29,03%
Alto	20	64,52%
Muito Alto	2	6,45%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do Quadro 9, as respostas dos diplomados mostraram um nível de aprendizado bastante elevado, nos seguintes termos: 70,97% consideraram alto; 6,45% muito alto; 29,03% médio; 0,00% baixo ou muito baixo. Trata-se de dados que estão em sintonia com o excelente nível de avaliação que os entrevistados atribuíram aos aspectos relacionados à qualidade do Curso Técnico em Finanças do IFRO. O que, por sua vez, constituem informações relevantes para responder a questão principal da presente pesquisa.

4.5.2. Se o Egresso está Cursando ou já Concluiu Algum Curso de Superior

Nesta questão o objetivo foi saber se os egressos do curso técnico em questão estão cursando ou já concluíram algum curso de nível superior, seja na instituição que ministrou o curso técnico ou noutra instituição de ensino, nos termos do Quadro 10.

Quadro 10 – Se o egresso está cursando ou já concluiu algum curso superior

O Egresso está cursando ou já concluiu algum curso superior		
Respostas	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Não	16	51,61%
Sim	15	48,39%
Total	31	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mostram os dados do Quadro 10 quase metade (48,39%) dos diplomados disse que estão cursando ou já concluíram algum curso superior. O que, por sua vez, implica considerar que se trata de estudantes que possuem um bom nível de formação geral, posto que 100% deles possuem o ensino médio completo. Esse diferencial qualitativo, que pode ter melhorado seus desempenhos acadêmicos durante a realização do curso, e contribuído para que eles obtivessem sucesso na sua conclusão. Vale ressaltar ainda, que o fato de estarem dando continuidade aos estudos, denota uma preocupação latente que esses estudantes parecem atribuir à qualificação, particularmente a EPTM, para a construção de uma carreira profissional exitosa; sendo que esse dado é muito importante para responder a questão principal da pesquisa, já devidamente explicitada.

4.5.3. A Relação entre as Áreas do Curso Superior e Técnico

Nesta questão o objetivo foi identificar a tipologia de relação existente entre a área do curso técnico em questão e a área do curso superior que o egresso está cursando ou já concluiu, nos termos do Quadro 11.

Quadro 11 – A relação entre as áreas do curso superior e técnico

A relação entre as áreas do curso superior e técnico		
Relação com o curso técnico	Valores Absolutos	Valores Relativos %
Fortemente relacionada com a área do curso técnico	10	45,45%
Fracamente relacionada	2	9,09%
Não tem nenhuma relação com a área profissional do curso técnico	4	18,18%
Não sabe/Não Opinou	6	27,27%
Total	22	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do Quadro 11, os diplomados responderam que existe sim relação entre as áreas de ambos os cursos: superior e técnico, sendo que tal relação pode ser assim explicitada: 32,26% afirmaram que as áreas são fortemente relacionadas e 6,45% declararam que são fracamente relacionadas. Trata-se, igualmente, de uma característica relevante para os objetivos da pesquisa, uma vez que representa um perfil de estudante, cuja persistência em continuar se qualificando na mesma área técnica deve ser visto como um diferencial qualitativo. O que

possivelmente pode ter favorecido seu desempenho durante o percurso do curso técnico, e contribuído para que eles obtivessem sucesso na sua conclusão.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar as características dos egressos do Curso Técnico de Finanças do IFRO no período de 2013 a 2016 que contribuíram para que eles obtivessem sucesso na sua conclusão. Para tanto, analisou-se um espectro de características, a saber: características pessoais e diversos fatores relacionados à: empregabilidade, qualidade da formação e continuidade dos estudos.

No âmbito das características pessoais dos egressos do curso, a primeira a ser realçada refere-se ao fato de tratar-se de estudantes que possuem idade até 25 anos (45,17%), sinalizando tratar-se de indivíduos que estão buscando inserção no mercado de trabalho e, em razão disso, tendem a valorizar as oportunidades de qualificação profissional. Sugere também que, por tratar-se de indivíduos que ainda residem com os pais, não são os responsáveis diretos pela manutenção das famílias, o que lhes possibilita condições mais favoráveis de dedicação aos estudos. Por sua vez, estendendo a faixa etária até 30 anos, verifica-se um percentual de 58,07% sugerindo um perfil de indivíduos que, muito embora já estejam engajados no mercado de trabalho, tendem a atribuir uma importância relativamente maior às oportunidades de qualificações que lhes possibilitem crescer profissionalmente nas áreas em que atuam. Tais características, portanto, podem ter favorecido os respectivos desempenhos acadêmicos e contribuído para o sucesso na conclusão do curso técnico em questão.

Uma segunda característica pessoal dos egressos do curso, diz respeito ao fato da maioria absoluta deles (84%) ser constituído de mulheres. Trata-se de uma informação importante que se alinha, coerentemente, com um movimento mais amplo de ascensão desse gênero na busca por espaços no mercado de trabalho. O que, em tese, explicaria a concentração de esforços relativamente grande das mulheres na busca por maiores e melhores qualificações profissionais. Por sua vez, outra informação que confirma essa tendência, diz respeito ao seguinte fato: em relação ao total de alunos inicialmente matriculados no curso, o percentual de mulheres foi de 68%. Entretanto, no âmbito dos diplomados, esse percentual sobe para 84%, indicando um aumento de 19% de mulheres que concluíram o curso.

Uma terceira característica pessoal a ser realçada refere-se ao nível de formação educacional dos egressos: 55% estão cursando ou já concluíram curso superior, e 100% deles possuem o ensino médio completo. Trata-se, pois, de uma especificidade importante para responder a questão da pesquisa, uma vez que implica considerar que esses jovens possuem um nível educacional relativamente alto que pode ter favorecido seus desempenhos acadêmicos e contribuído para que eles obtivessem sucesso na conclusão do curso técnico.

No que tange as características relacionadas fator empregabilidade, cabe destacar três aspectos importantes: no primeiro, quando questionou-se sobre a existência de relação entre o trabalho que os egressos realizam e a formação técnica adquirida, quase metade deles (48%) respondeu afirmativamente; no segundo, quando se questionou o nível da formação técnica em relação às exigências do mercado, 92% dos egressos responderam que a formação adquirida foi equivalente e/ou superior às exigências do mercado de trabalho. Portanto, tais informações permitem afirmar que os egressos do curso, possuem características que tenderam a favorecer seus desempenhos acadêmicos e contribuíram para que eles obtivessem sucesso na conclusão do curso técnico em questão.

No que diz respeito ao fator qualidade da formação técnica, as respostas dos

egressos espelharam as seguintes informações relevantes: instituição de ensino, 93% avaliaram como ótima ou boa; infraestrutura, 93% avaliaram como ótima ou boa; curso técnico em questão, 90% avaliaram como ótimo ou bom; conhecimentos teóricos, 87% avaliaram como ótimos ou bons; conhecimentos práticos, 55% avaliaram como ótimos ou bons; qualificação dos professores, 97% avaliaram como ótima ou boa. Tais informações são, igualmente, importantes para responder tanto a questão da pesquisa quanto seus objetivos. Cabe, portanto, frisar que os excelentes níveis de avaliações que os egressos fizeram a *posteriori,* de aspectos importantes relacionados à qualidade do curso podem ter influenciado, direta ou indiretamente, seus desempenhos e contribuído para que eles obtivessem êxito na sua conclusão dentro do prazo previsto.

Quanto ao fator continuidade dos estudos, as respostas dos egressos, igualmente, evidenciaram informações relevantes para responder tanto a questão da pesquisa quanto seus objetivos, espelhando um quadro motivacional específico de indivíduos que, tende a atribuir uma importância relativamente grande à processos de qualificação, particularmente de EPTM. Senão vejamos: 71% dos egressos afirmaram que o nível de aprendizado foi alto ou muito alto; 48% deles afirmaram que estão cursando ou já concluíram curso superior e 32,% afirmaram que o curso superior é da mesma área do curso técnico. Tais informações, portanto, pode ter contribuído para melhorar os respectivos desempenhos e contribuído para que estes discentes obtivessem sucesso na conclusão do curso técnico em questão.

Dentre as múltiplas informações produzidas pela pesquisa, cabe destacar, no âmbito da avaliação da qualidade do curso técnico em questão, que, dentre os fatores analisados, àquele que apresentou o pior indicador de avaliação, segundo a opinião dos egressos foram os conhecimentos práticos da formação. Vale dizer, exatamente aquele aspecto, que, em princípio, atribui especificidade a modalidade de educação denominada EPTM. Nesse sentido, cabe lembrar que o curso técnico em questão foi criado para atender a uma demanda específica de qualificação técnico-profissional, cuja característica principal, sinalizada pelas respostas dos inúmeros agentes econômicos que participaram da PAER, foi exatamente a necessidade de qualificação de profissionais, aptos em termos de qualificação prática na área de finanças, para ingresso imediato no mercado de trabalho local e regional.

Desse modo, espera-se que tais informações possam subsidiar a implementação de ações de gestão educacional, bem como o desenvolvimento de processos didático-pedagógicos capazes de melhorar a qualidade dos conhecimentos práticos dos futuros demandantes desse curso técnico, no sentido de aumentar, não somente suas chances de conclusão, mas principalmente que amplie as oportunidades inserção profissional no mercado de trabalho local e regional na área de finanças.

No que tange a limitações da pesquisa, a escolha dos egressos como fonte de informação para analisar as características de sucesso do curso técnico em questão foi adequada, porém, o fato de termos identificado um percentual tão expressivo de evasão e/ou retenção neste curso reduziu relativamente o peso conclusivo das informações produzidas. Isto, por sua vez, aponta para a necessidade, igualmente importante, de estudos que analisem as causas, efeitos e implicações deste fenômeno estudantil tão grave, que vem afetando fortemente os indicadores de eficiência, eficácia e efetividade das instituições de ensino como um todo, particularmente as responsáveis pela EPTM no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. do R. R. **Educação Profissional e Absorção no Mercado de Trabalho:** Um Estudo com Egressos dos Cursos Técnico em Metalurgia do IFMG. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Mineira de Educação e Cultura - Faculdade de Ciências Empresariais (FUMEC), Belo Horizonte, MG, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GUIMARÃES, Maria Angélica Miranda; SALLES, Mara Telles. **O Acompanhamento de Egresso como Ferramenta de Inserção no Mercado de Trabalho**: In: XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão (XII CNEG), Rio de Janeiro, set/2016. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0309_8.pdf>. Acesso em 03/01/2017.

FERGUSON, N. **A Ascensão do Dinheiro**. A História Financeira do Mundo. São Paulo: Editora Planeta, 2009.

IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Pesquisa de Atividade Econômica Regional (PAER), para Instalação do Campus Porto Velho Zona Norte**. Porto Velho, Rondônia, IFRO/PAER, 2012. Mimeografado.

_____. Resolução nº 43, de 05 de novembro de 2012. **Dispõe sobre o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Finanças Subsequente ao Ensino Médio, IFRO** - Porto Velho Zona Norte. Rondônia, CONSUP/IFRO, 2012.

ME - Ministério da Educação, CNE - Conselho Nacional de Educação, CEB - Câmara Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: ME/CNE/CEB, 2012.

ME - Ministério da Educação; SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Orgs.: PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado. Brasília: ME/SETEC, 2009.

_____. Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: ME/SETEC, 2014.

ME - Ministério da Educação, SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, DPET - Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. 2ª ed. 2012. Brasília: ME/SETEC/ DPET, 2012.

SAYAD, J. **Dinheiro, Dinheiro**: inflação, desemprego, crises financeiras e bancos. São Paulo: Editora Portfólio Penguin, 2015.

SOUZA, L. B. **Reforma e Expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Anos 2000**. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Aplicabilidade da matriz gut para identificação dos processos críticos: o estudo de caso do departamento de direito da universidade federal de santa catarina

Autor: Alves, Rosangela (Universidade Federal de Santa Catarina); **Kinchescki, Geovana Fritzen** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Silva, Viviane Regina da** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Vecchio, Humberto Pereira** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Oliveira, Cláudio Ladeira de** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Cancelier, Mikhail Vieira de Lorenzi** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: Este artigo tem por objetivo identificar os principais processos críticos do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina e classificá-los quanto

a sua gravidade, urgência e tendência sob a ótica da matriz GUT. O estudo se caracteriza como exploratório-descritivo como base em uma metodologia triangulação de dados como estratégia de integração dos métodos qualitativos e quantitativos no processo de pesquisa. Por intermédio da ferramenta denominada Matriz GUT, foram elencados todos os processos críticos executados pela secretaria administrativa do Departamento de Direito e definidos os 5 (cinco) processos prioritários para análise da pesquisa, sendo eles: Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD); Efetuar procedimentos administrativos (PA) para contratação de professores efetivos; Realizar PA para contratação de professores substitutos; Executar PA para viabilização de avaliação de estágio probatório dos docentes, e Atendimento da Comunidade Interna e Externa. Além disso, sua aplicabilidade evidenciou os problemas críticos do setor e auxiliará a equipe no processo de tomada de decisões futuras.

Palabras claves: Gestão Universitária. Processos Críticos. Matriz GUT.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O sucesso de uma organização depende de sua capacidade de planejamento, bem como, da habilidade de responder aos desafios e exigências da sociedade. Com as constantes mudanças que vêm ocorrendo, principalmente, no campo da ciência e da tecnologia, planejar e tomar decisões nas organizações é uma tarefa eminentemente complexa, razão pela qual, a compreensão dos processos de trabalho revela-se essencial para o gestor.

De acordo com Belfort (2007), no âmbito organizacional a incerteza é um dos grandes desafios, pois antecipar e preparar-se para futuro, significa lidar com o novo, reagir ao inesperado, adaptar-se ou mesmo provocar uma mudança. Neste contexto, a identificação das atividades críticas num ambiente organizacional auxiliará os gestores na elaboração do Planejamento Estratégico e consequentemente na tomada de decisão.

O objetivo desta pesquisa é identificar os principais processos críticos do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina e classificá-los sob a ótica da matriz GUT, metodologia que qualifica problemas e define prioridades.

Por meio desta ferramenta é possível analisar os problemas prioritários, com base na gravidade, urgência e tendência, considerando o que esses problemas podem representar para o ambiente organizacional, uma vez que a matriz GUT busca responder às seguintes perguntas: o que devemos fazer primeiro? Por onde começar?

Para o alcance do objetivo deste artigo, foram realizadas entrevistas não estruturadas com o chefe do Departamento de Direito, atual e anterior, e reuniões com as servidoras técnicas administrativas do setor utilizando o método de observação direta. O artigo está estruturado em seções que tratam sobre concepções de Universidade, Gestão por processos, Matriz Gut, metodologia e resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE

Na literatura encontramos diversos autores e concepções, contudo, é unânime, entre os que teorizam o tema Universidade, que o seu objetivo maior é o de ser transmissora do saber. Apesar de tratar-se de uma instituição secular, com diferentes características e objetivos ao longo da história proporcionou à sociedade moderna um exemplo ímpar de uma instituição genuinamente democrática.

À luz dos acontecimentos históricos, Souza (2009, p. 30) apresenta a sequência

cronológica dos modelos de Universidades: a) Universidade Francesa, cuja finalidade era a estabilidade política do estado; b) Universidade Alemã; voltada integralmente para a pesquisa; c) Universidade Inglesa, este modelo tinha como foco a aspiração do indivíduo ao saber; d) Americana, este modelo teve como pretensão o progresso da sociedade, para tanto, apresenta como instituição democrática a serviço geral da nação; e) Soviética; caracterizada como um instrumento de formação profissional, cujo objetivo era a construção de uma sociedade comunista.

Considera-se que as primeiras universidades foram idealizadas para desempenhar o papel de guardiãs e transmissoras do conhecimento, da cultura. O seu desenvolvimento histórico ocorreu entre os séculos XII e XVIII e a missão primordial era o ensino, sendo que durante todo esse período existiram para atender exclusivamente a esses propósitos.

Concomitantemente com o desenvolvimento, entendido como um processo de mudanças socioeconômicas, a Universidade circundada pelas transformações históricas, e tendo que acompanhar as inovações e seus processos e estruturas, adaptando-se às diferentes realidades, no contexto global, são instituições dedicadas à produção e transmissão de conhecimento, funções que são exercidas, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão (SILVA, 2013).

Percebe-se que a função essencial que a universidade vem desempenhando ao longo de sua existência, sem dúvida, é a de ser uma escola superior de ensino. Dentre as diversas concepções, observa-se que alguns elementos são comuns nas respectivas definições, quais sejam:

> A universidade é instituída pela sociedade como entidade promotora do bem comum; 2) seu objetivo é dominar, ampliar e difundir o saber humano; 3) sua produção científica deve estar voltada para o aproveitamento dos recursos nacional e para o estudo de sua realidade social, promovendo a criatividade cultura autônoma; 4) tal resultado só será possível pelo desenvolvimento agudo de sua função crítica (FRAGOSO; FILHO, 1984, p.14).

No Brasil, no entanto, até 1920, consta que inúmeras iniciativas foram infrutíferas na criação de uma Universidade, apesar de já existirem muitos estabelecimentos de ensino superior. Ao comentar a questão, Luckesi (2003, p. 33,34) descreve que até 1808, o ensino superior era cursado, pelos brasileiros, nas Universidades Europeias. “Portugal não permitia, apesar dos esforços dos jesuítas, a criação de uma universidade” na Colônia. Com a vinda da Família Real, em 1808, surgiram os primeiros locais para o ensino superior. A partir desta época começam as faculdades e escolas superiores, mas não uma universidade. Em 1808, foi criada a Faculdade de Medicina da Bahia; em 1854, as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife. Em 1874 foi criada a Escola Militar e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Somente no ano de 1920, por meio do Decreto nº 14343, de 07 de setembro institui-se a Universidade do Rio de Janeiro, atualmente, denominada Universidade do Brasil. (LOUREIRO,1974).

No Brasil, de acordo com a Constituição Federal (1988) as universidades são Instituições de Ensino Superior que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”(BRASIL, 1988).

Diante da evolução, tanto do ensino, como das estruturas das Instituições Universitárias, estas precisam adaptar-se para fazer frente à complexidade da Sociedade Contemporânea. Neste sentido, a seguir tratar-se-á da gestão por processos, metodologia que resulta no desempenho organizacional.

2.2 GESTÃO POR PROCESSOS

É importante mencionar que encontramos na literatura autores que utilizam a terminologia gestão de processos, ao passo que outros usam gestão por processos, que

será adotado neste estudo. Sordi (2014), entende que a gestão de processos possui uma abrangência parcial, enquanto a gestão por processos, é uma abordagem administrativa sistêmica, pois envolve diferentes áreas da organização. A fim de compreender a gestão por processos torna-se essencial conceituar processo, à luz dos especialistas. Na visão de Davenport (1994), processo representa um conjunto de atividades estruturadas e medidas destinadas a resultar num produto especificado para um determinado cliente ou mercado.

Por sua vez, Harrington (1993), define processo como uma ação que recebe uma entrada *(input*), transforma (agregando valor) e gera uma saída *(output*). Esse mesmo entendimento é destacado por Cruz (2011), ao destacar que o processo envolve a introdução de insumos, denominados inputs ou entradas, num ambiente envolto por procedimentos, normas e regras, que ao processarem os insumos, convertem-se em resultados, ou seja, outputs ou saídas, que serão encaminhados aos usuários do processo. Desta forma, pode-se dizer que os processos representam as atividades necessárias para administrar ou conduzir uma organização.

Ao tratar o processo Juram (1995, p.16) concebe o termo como "uma série sistemática de ações direcionadas para a consecução de uma meta". Observa-se que esse conceito, para o autor, permite uma aplicação em todas as atividades da organização e não apenas nos processos produtivos.

Na perspectiva de Bergue (2011) o conceito de processo é complexo, entretanto é fundamental quando se pensa o trabalho. Neste sentido, no âmbito dos processos de trabalho, na gestão, o conceito envolve a racionalização, a eficiência, a produtividade.

De maneira geral as organizações públicas necessitam constante evolução em seus modelos burocráticos, aperfeiçoar seus desempenhos, buscar ferramentas que lhes tornem mais eficientes, eficazes. De acordo com Escrivão Filho e Perussi Filho (2010, p. 10), cabe destacar que o conceito de burocracia teve sua origem em Max Weber, o qual formulou um "tipo ideal" de organização estruturada na utilização de instrumentos normativos, fundamental à racionalização das tarefas administrativas.

As organizações necessitam estar frequentemente se reestruturando, adequando-se às mudanças de um mundo que está permanentemente em constante transformação.

Araujo (2009), ao comentar a gestão por processos, enfatiza que é uma metodologia pela qual o trabalho é realizado de forma otimizada melhorando significativamente cada etapa do processo.

A evolução e a propagação da gestão por processos traz a perspectiva das organizações como um conjunto de processos internos e externos que devem ser entendidos e mapeados, de maneira que as atividades não sejam definidas segundo a função dos departamentos, mas de acordo com as ações que proporcionarão maior valor agregado à organização, bem como, aos serviços prestados.

Diante de novos desafios, a universidade precisa se preparar para dar maior atenção à gestão de pessoal, propiciando condições adequadas para que seus colaboradores desenvolvam suas funções de maneira harmoniosa e eficaz, num clima de colaboração mútua, por meio de ações dirigidas para o sucesso da instituição. Para se alcançar uma gestão de pessoal condizente com as reais necessidades da universidade, é imprescindível que se respeite a especificidade da instituição, pois trata-se de uma instituição complexa, com objetivos múltiplos e especializados, visando a criação e difusão do conhecimento (GRILLO, 2011).

Bergue (2011) afirma que uma das primeiras reações do gestor público, ao se dar conta da falta de servidores, seja por motivo de aposentadoria ou outro, aliado ao aumento da demanda, é dar início a reposição de recursos humanos, buscando a reposição ou a ampliação do quadro técnico administrativo, resultando na expansão do aparelho administrativo (estrutura) e por consequentemente custo de manutenção.

Entretanto, considerando que no serviço público, muitas vezes, a opção de contratação está fora do alcance, por questões orçamentárias, resta ao gestor redesenhar os processos de trabalhos. Nesse contexto, segundo Bergue (2011, p. 499, 500) a análise das condições de trabalho, aqui refere-se aos métodos e processos organizacionais, tem por finalidade reconhecer as etapas, ou seja, "as atividades críticas, os gargalos, e

especialmente as atividades do processo, que não agregam valor ao produto ou o fazem de forma menos eficiente". Especificamente, no setor público, o autor, salienta que em face das especificidades deve-se levar em consideração, o conteúdo do trabalho.

2. 3 MATRIZ GUT

De acordo com Bastos (2014) a técnica GUT foi desenvolvida por Kepner e Tregoe, especialistas na solução de questões organizacionais. O objetivo desta técnica é orientar decisões mais complexas, para tanto é empregada para definir as prioridades dadas às diversas alternativas de ações.

Hékis et al (2013, p.23) afirmam que essa ferramenta responde racionalmente às questões "o que devemos fazer primeiro?", e "por onde devemos começar?". Assim, a matriz GUT atua diretamente nesse aspecto. Num primeiro passo é necessário qualificar os problemas, e na sequência atribuir uma pontuação correspondente as variáveis estabelecidas na matriz, cujo objetivo é priorizar as ações de forma racional, levando em consideração a Gravidade, Urgência e Tendência de um determinado problema.

Idêntica concepção é reforçada por Chiavenatto (1999), que afirma ser uma metodologia que qualifica problemas e consequentemente define prioridades, bem como, as estratégias a serem adotadas no sentido das ações a serem implementadas.

Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2015), afirma que a matriz Gut é uma ferramenta essencial para o planejamento estratégico, considerando que seus resultados fornecem suporte para a formulação de estratégias, sendo um complemento da análise SWOT, (Strengths ,Weaknesses,Opportunities, Threats).

Daychoum (2011), a define como uma ferramenta que serve para priorizar os problemas e tratá-los. Para tanto, considera os fatores Gravidade, Urgência e Tendência, e para cada qual atribui uma pontuação numa escala de 1(um) a 5 (cinco), em que Gravidade diz respeito a não resolução do problema, e indica o impacto, principalmente, em relação aos resultados, e processos que surgirão em longo prazo. A urgência é a variável relacionada com a disponibilidade de tempo necessário para resolução de determinada situação, a Tendência analisa a tendência ou o padrão da evolução, redução ou eliminação do problema.

Quadro 1: Matriz GUT

MATRIZ GUT				
Pontos	**G**	**U**	**T**	**G xU x T**
	Gravidade Consequência se nada for feito.	**Urgência Prazo para tomada de decisão.**	**Tendência Proporção do problema no Futuro.**	
5	Os prejuízos ou dificuldade são extremamente graves	É necessária uma ação imediata.	Se nada for feito, o agravamento da situação será imediato.	5x5x5 125
4	Muito Graves.	Com alguma urgência.	Vai piorar em curto prazo.	4x4x4 64

3	Graves	O mais cedo possível	Vai piorar em médio prazo.	3x3x3 27
2	Pouco Graves.	Pode esperar um pouco.	Vai piorar em longo prazo	2x2x2 8
1	Sem gravidade	Não tem pressa	Não vai piorar ou pode até melhorar	1x1x1 1

Fonte: Daychoum, (2011)

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta características que permitem classificá-lo como um estudo exploratório-descritivo, pois procura relatar a realidade vivida por servidores de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Segundo Gil (2010, p. 29) a pesquisa exploratória "tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses".

Inicialmente a pesquisa traz uma fundamentação teórica baseada no levantamento bibliográfico já existente na literatura, permitindo maior conhecimento sobre o tema a ser estudado. O presente estudo utilizou-se da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1979; NAVARRO; DIAS, 1994) dos documentos oficiais da Universidade Federal de Santa Catarina, tais como o Regimento Geral da UFSC (2017b); o Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019) (UFSC, 2017f); o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da UFSC (2017a); o calendário acadêmico do primeiro da UFSC 2017 (UFSC, 2017d) e o Regimento Interno do Departamento de Direito da UFSC (2017e).

Quanto aos procedimentos técnicos para coleta de dados primários, importa evidenciar que os autores se utilizaram do método de observação direta, bem como do método de entrevista não estruturada com o Chefe do Departamento de Direito, atual e anterior e reuniões com as servidores técnico-administrativos do setor. Esta pesquisa define-se como estudo de caso (YIN, 2001), pois se reporta a um recorte específico da análise do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Neste contexto importa evidenciar que os autores são formados por 03 (três) servidores técnicos-administrativos, sendo duas administradoras, localizadas no Departamento de Direito, e uma Assistente em Administração da Coordenadoria de Apoio Administrativo do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Complementarmente, este artigo teve a participação de 03 (três) professores doutores do Departamento de Direito da UFSC, dentre eles Chefe do Departamento de Direito da UFSC, atual e anterior, e o Coordenador do Observatório de Direitos da Personalidade e Inovação.

Pode-se inferir que o presente artigo possui um corpo de autores com ampla experiência prática em gestão universitária de modo que a coleta de dados primários foi simplificada pelo fácil acesso às informações do Departamento de Direito da UFSC. Os autores se utilizaram da metodologia de triangulação de dados (KELLE, 2001), como estratégia de integração dos métodos qualitativos e quantitativos no processo de pesquisa, a fim de descrever um retrato mais holístico e completo do fenômeno de estudo, por intermédio da complementaridade, validação mútua e da descoberta de paradoxos e contradições do Departamento de Direito da UFSC sob a ótica da Matriz GUT.

4 RESULTADOS

4.1 Estudo de Caso: Os processos críticos do departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina sob a ótica da matriz GUT

A Universidade Federal de Santa Catarina criada pela Lei nº 3.849, de 18 de Dezembro de 1960, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia. (UFSC, PDI 2015-2019).

Em relação à estrutura, a UFSC possui onze centros de ensino no campus de Florianópolis e com adesão em 2007 ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), expandiu -se com a instalação de quatro novos campus no interior do Estado: Araranguá; Curitibanos; Joinville e Blumenau.

A base da pesquisa está relacionada ao Departamento de Direito da UFSC, que mantém os Cursos de Graduação em Direito (Diurno e Noturno); de Pós-Graduação - Programa de Mestrado Acadêmico; Profissional e Doutorado.

Quanto à criação do Curso de Direito, cabe destacar que este é a continuidade da Faculdade de Direito de Santa Catarina, fundada em Florianópolis no dia 11 de fevereiro de 1932 e incorporada à UFSC quando de sua criação. Em janeiro de 1997 o Centro de Ciências Jurídicas passou a dispor de prédio próprio dentro do Campus Universitário, sendo concentrados os departamentos existentes do curso de Direito, em um único, denominado Departamento de Direito (DIR). Este é uma subunidade, do Centro de Ciências Jurídicas/CCJ, ao qual compete o exercício das atribuições previstas no Estatuto e Regimento Geral da Universidade, na área do Direito, além de outras arroladas no seu Regimento. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2004).

A partir de uma análise quantitativa dos dados primários do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, constatou-se o registro de 62 (sessenta e dois) professores efetivos e 10 (dez) professores substitutos no primeiro semestre de 2017. Neste mesmo período foram registrados 506 (quinhentos e seis) alunos no turno matutino e 514 (quinhentos e quatorze) no período noturno. Destaca-se ainda a ocorrência do registro de 54 (cinquenta e quatro) discentes procedentes de outras instituições de ensino que se dirigiram ao Departamento de Direito da UFSC a fim de obter matrícula na modalidade de “Disciplina Isolada” no primeiro semestre de 2017. Também, observou-se que 09 (nove) alunos intercambistas originários de outros países também se dirigiram ao Departamento no primeiro semestre de 2017 a fim de garantir alterações de matrícula no curso de Direito da UFSC. Faz-se necessário destacar que para atender todo este quantitativo de público interno do Departamento de Direito juntamente com a comunidade externa da UFSC foram designadas para o quadro de técnicos administrativos apenas 2 administradoras imediatamente subordinadas ao Chefe do Departamento de Direito.

As atribuições dos Departamentos estão estabelecidas no Regimento Geral da UFSC no Capítulo IV, Art. 26:

> I - elaborar as normas do seu funcionamento, atendidas as diretrizes fixadas pelo Conselho Universitário;
> II - eleger o Chefe e o Subchefe;
> III - aprovar o Plano de Aplicação dos Recursos;
> IV - aprovar o Plano de Trabalho do Departamento;
> V - ministrar o ensino das disciplinas a ele pertinentes;
> VI - promover o desenvolvimento da pesquisa, em articulação com o ensino e a extensão;
> VII - apreciar a relotação, admissão ou afastamento dos servidores docentes e técnico-administrativos;
> VIII - promover e estimular a prestação de serviços à Comunidade, observando a orientação geral do Conselho Universitário;
> IX - orientar e fiscalizar todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como estágios supervisionados dos alunos no âmbito do Departamento, nos diversos níveis de estudos universitários, de acordo com as normas estabelecidas;
> X - examinar, decidindo em primeira instância, as questões

> suscitadas pelos Corpos Docente e Discente, encaminhando ao Diretor da Unidade, informados e com parecer, os assuntos cuja solução transcenda suas atribuições;
> XI - deliberar sobre os pedidos de afastamentos de servidores docentes e técnico-administrativos para realização de estudos no País e no exterior;
> XII - exercer outras atribuições previstas por Lei, Regulamento, Estatuto e Regimento da Universidade e no seu próprio Regimento.
> § 1º As decisões do Departamento serão tomadas sempre pela maioria dos membros presentes, obedecido o disposto no art. 2º deste Regimento. Em caso de urgência e inexistindo quorum para o funcionamento, o Chefe do Departamento poderá decidir ad referendum do Departamento, ao qual a decisão será submetida dentro de trinta dias.
> § 2º Persistindo a inexistência de quorum para nova reunião, convocada com a mesma finalidade, será o ato considerado ratificado.
> § 3º É facultado ao Departamento deliberar mediante colegiados especiais, sendo a composição e as atribuições desses colegiados definidas de acordo com critérios estabelecidos no Regimento do Departamento. (UFSC, 2017).

Considerando que o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), possui um único Departamento e que o fluxo de processos é numeroso, acreditou-se ser oportuno apresentar a lista de processos críticos, pois a administração deve estar orientada para quebrar paradigmas, tendo como princípios básicos a evolução do pensamento administrativo e o desenvolvimento de metodologias administrativas que sejam capazes de sustentar o processo de mudança evolutiva (OLIVEIRA, 2009).

Como ferramenta para a construção de nossa pesquisa foi utilizada a Matriz GUT, a fim de apresentar, pontuar e classificar os processos críticos do Departamento de Direito. Abaixo segue a Matriz GUT para melhor visualização dos processos:

Quadro 2: Processos Críticos do Departamento de Direito da UFSC à Luz da Matriz GUT

Nº	PROCESSOS CRÍTICOS	GRAVIDADE	URGÊNCIA	TENDÊNCIA	TOTAL	PRIORIDADE
1	Realizar os procedimentos administrativos atrelados ao Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD)	5	5	5	125	1
1.1	Coletar informações dos professores sobre o horário de disciplina	5	4	5	100	1
1.2	Viabilizar a documentação para a contração, renovação de contrato ou desligamento dos professores substitutos	5	4	5	100	1

1.3	Realizar procedimentos administrativos para viabilizar a designação da comissão do Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD)	5	4	5	100	1
1.4	Efetuar procedimentos administrativos para viabilizar consolidação do Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD)	5	4	5	100	1
1.5	Expedir lista frequência das disciplinas e entrega do diário de classe para os professores	3	4	5	60	8
1.6	Executar procedimentos administrativos para viabilizar o afastamento de longa duração para docentes	3	4	2	24	16
1.7	Efetuar procedimentos administrativos para viabilizar o afastamento de curta duração dos docentes	2	3	3	18	20
1.8	Realizar procedimentos administrativos para viabilizar o afastamento dos docentes (licença para tratamento de interesses pessoais, licença para tratamentos de saúde, etc.)	3	4	4	48	8
1.9	Executar procedimentos administrativos para viabilizar férias dos docentes	2	4	3	24	18
2	Efetuar procedimentos administrativos para contratação de professores efetivos	5	4	5	100	2

3	Realizar procedimentos administrativos para contratação de professores substitutos	5	4	5	100	3
4	Executar procedimentos administrativos para controle da frequência dos técnicos-administrativos do setor	3	4	3	36	11
5	Efetuar procedimentos administrativos para viabilização de matrículas das disciplinas isoladas	3	4	5	60	7
6	Proceder à digitação Notas*/e alterações no Sistema de Controle Acadêmico de Graduação (CAGR)	3	4	4	48	9
7	Realizar Procedimentos administrativos para viabilização de matrículas dos alunos procedentes de intercâmbio	5	4	3	60	6
8	Executar procedimentos administrativos para viabilização de avaliação de estágio probatório dos docentes	4	4	5	80	4
9	Efetuar impressão das provas para os alunos a pedido dos professores	2	4	5	40	10
10	Registrar os documentos oficiais no Sistema de Processos Administrativos (SPA)	3	4	3	36	13
11	Elaborar documentos oficiais	3	4	3	36	12

12	Secretariar reuniões dos Colegiados Pleno e Delegado do Departamento de Direito	3	4	3	36	14
13	Atualizar o site do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) com assuntos pertinentes ao departamento de direito	3	4	3	36	15
14	Atender a comunidade interna e externa (telefone, e-mail, presencial)	5	3	5	75	5
15	Realizar Procedimentos administrativos para viabilização da progressão funcional dos docentes	3	4	2	24	19
16	Arquivar documentos administrativos	3	2	2	12	21
17	Atualizar a lista de contatos dos docentes (escaninhos, e-mails, telefones, endereços e demais dados pessoais)	2	2	3	12	22
18	Realizar o controle e manutenção de material expediente	2	1	2	4	23
19	Efetuar procedimentos administrativos sobre os pedidos de afastamentos de servidores técnico-administrativos para realização de estudos no País e no exterior	3	4	2	24	17

Fonte: Os autores (2017)

À luz dos arcabouços teóricos preconizados por Daychoum (2011) e Chiavenatto (1999), sabe-se que a Matriz GUT se caracteriza como um instrumento de gestão administrativa utilizado para escalonar a gravidade, a urgência e a tendência das atividades executadas por uma organização, de modo contribuir para a dimensionar os problemas e definir as prioridades, auxiliando na construção de um Planejamento Estratégico e

consequentemente corroborando com o processo de tomada de decisão.

No Quadro 2, intitulado “Processos Críticos do Departamento de Direito à luz da Matriz GUT”, pode-se observar que os processos críticos elencados pelos autores são exclusivamente aqueles executados pela Secretaria Administrativa do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Logo, não estão incluídas neste quadro todas as competências dos Departamentos da UFSC descritas no Regimento Geral da UFSC (2017b), mas tão somente àquelas concernentes às atividades administrativas e burocráticas do Departamento de Direito. Complementarmente, para construir o quadro supramencionado, os autores se utilizaram do calendário acadêmico do primeiro e segundo semestre dos cursos de graduação e pós-graduação semestrais de 2017 (UFSC, 2017d) para complementar a descrição dos processos críticos concernentes às atividades administrativas atribuídas aos departamentos da UFSC. Há de se destacar ainda, que a eleição dos processos críticos, a atribuição de pontuação na matriz GUT e a eleição de prioridades elencadas no Quadro 2 se deu a partir do método de observação direta, bem como de entrevista não estruturada com o Chefe de Departamento de Direito, atual e anterior, e reuniões com servidoras técnicas-administrativas da secretaria administrativa do departamento de Direito.

Conceitualmente, o Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD), em conformidade com o artigo 16, da Resolução nº053/CEPE/95, de 31 de agosto de 1995 (UFSC, 2017c), é definido como “o instrumento de planejamento semestral das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de formação e de administração a serem realizadas pelos docentes nele lotados”. Dentre todos os processos críticos elencados no Quadro 2, percebe-se que o Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD) destaca-se como o processo mais crítico. Por se tratar de um processo que demonstra um maior nível de gravidade, urgência e tendência, dentro do PAAD, foram relacionadas na Matriz GUT, nos itens 1.1 ao item 1.9 os seus principais sub-processos os quais também foram valorados em sua maioria em maior grau.

O PAAD recebeu a pontuação mais elevada pois foi considerado que, se o planejamento das atividades do Departamento não ocorrerem dentro dos prazos estabelecidos serão graves as consequências para o Curso de Direito da UFSC, tanto no curto quanto a médio prazo. Como consequências negativas da falta de priorização do PAAD dentre as atividades administrativas do Departamento de Direito da UFSC, podem ocorrer por exemplo a falta de contratação de professores, a impossibilidade dos alunos de realizarem suas matrículas, a indisponibilidade de vagas nas turmas, o não agendamento de salas de aula para ministração das disciplinas, a falta de planejamento do horário das disciplinas, dentre outras.

É possível observar, a partir da análise do Quadro 2 que os processos críticos número 2 e 3, respectivamente intitulados “Efetuar procedimentos administrativos (PA) para contratação de professores efetivos” e “Realizar PA para contratação de professores substitutos” se caracterizam como processos críticos extremamente graves para o Departamento de Direito, tendo em vista que atingem diretamente a atividade fim da universidade. Destaca-se neste cenário que tais processos possuem uma urgência controlável dentro dos prazos regimentais. No entanto, se não forem resolvidos com celeridade, irão causar danos imediatos às atividades acadêmicas do departamento, tais como a falta de professores para ministrar aulas durante o período letivo dos alunos.

Na quarta posição de criticidade de processos do Departamento de Direito, têm-se o item de número 8 (oito), intitulado “Executar PA para viabilização de avaliação de estágio probatório dos docentes”. Na perspectiva dos gestores em consonância com o ponto de vista adotado pelas servidoras técnico-administrativas, concluiu-se que tal atividade é considerada crítica na medida em que possui o grau máximo de gravidade e um elevado índice de urgência. Este entendimento se dá devido ao fato de que a não tramitação do processo dentro dos prazos estabelecidos na legislação específica, poderá afetar o Planejamento, causando prejuízos no que tange ao retrabalho das atividades. Importa destacar que a não realização da avaliação de estágio probatório poderá resultar em outros desdobramentos administrativos.

Por fim, a partir da análise do Quadro 2 é possível perceber que a quinta prioridade identificada pelos autores constitui-se no “Atendimento da Comunidade Interna e Externa”. Este processo crítico foi identificado pelos autores como detentor de um grau máximo de gravidade e de tendência, possuindo ainda um índice intermediário de urgência. Importa esclarecer que o não cumprimento da atividade de atendimento à comunidade interna pode trazer prejuízos ao Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD) e afetar o desempenho das atividades fins da universidade.

Os demais processos críticos apresentados na matriz GUT se destacam por apresentar uma pontuação considerável porém eles podem esperar para serem realizados dentro do prazo estipulado sem grandes prejuízos ao Departamento.

5 CONCLUSÃO

Para fins de contextualização e dimensionamento quantitativo do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, o presente estudo apontou o registro dos seguintes dados no primeiro semestre de 2017: a) O quadro de docentes é formado por 62 (sessenta e dois) professores efetivos e 10 (dez) professores substitutos, totalizando 72 professores; b) O quadro de discentes é composto por 506 (quinhentos e seis) alunos matriculado no período matutino e 514 (quinhentos e quatorze) no período noturno; 54 (cinquenta e quatro) discentes, procedentes de outras instituições matriculados na modalidade de “Disciplina Isolada” e 09 (nove) alunos intercambistas, oriundos de diversos países; c) O quadro de servidores técnicos-administrativos é formado por 2 (duas) administradoras imediatamente subordinadas ao Chefe do Departamento.

A partir da análise da aplicação da Matriz GUT no Departamento de Direito, verificou-se a existência de 19 (dezenove) processos críticos com 9 (nove) sub processos concernentes ao Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD).

Constatou-se que os 5 (cinco) principais processos críticos de maior prioridade para o Departamento de Direito são: Planejamento e Acompanhamento das Atividades Docentes (PAAD); Efetuar procedimentos administrativos (PA) para contratação de professores efetivos; Realizar PA para contratação de professores substitutos; Executar PA para viabilização de avaliação de estágio probatório dos docentes, e Atendimento da Comunidade Interna e Externa

A aplicabilidade da matriz GUT nos processos críticos do Departamento de Direito proporcionou aos gestores e aos servidores técnico-administrativos a possibilidade de dimensionar os problemas e mapear as prioridades, de modo que também se caracterizou como um instrumento capaz de facilitar a construção do Planejamento Estratégico do Departamento e auxiliar no processo de tomada de decisão.

O planejamento com base em previsões, segundo Bergue (2011, p. 425) é o mais utilizado pela administração pública, pois, por meio deste, é possível definir as condições futuras de operação, constituindo-se um “elemento indissociável do que se possa entender por administração ou gestão”.

É sabido que muitos outros processos executados numa organização não considerados críticos também são relevantes. Um dos renomados teóricos da administração, Fayol (1981, p.26), em sua teoria afirmou que administrar também é prever. Este autor, sustenta que “prever é perscrutar o futuro e traçar o plano de ação”.

Neste sentido, apesar da pesquisa não tratar da análise quantitativa dos Servidores Técnicos Administrativos localizados no setor, acredita-se, ser relevante mencionar para que os gestores possam repensar a questão, já que esse item, apesar de não ser incluído como um fator do processo crítico, foi observado, considerando que a equipe técnica é composta por duas administradoras, ou seja, em relação ao total de docentes do primeiro semestre 2017, acima identificados, o percentual de técnicos-administrativos corresponde a 2,77 (dois, virgula setenta e sete), para atendimento, acompanhamento, execução das atividades arroladas.

Assim, para que o Departamento de Direito possa continuar realizando suas atividades com eficiência, eficácia e efetividade, sugere-se a ampliação do número de

servidores técnicos-administrativos, à luz do entendimento de Bergue (2011) ao relatar a preocupação do gestor público, em dar início à reposição de recursos humanos, quando da alta demanda das atividades em função das aposentadorias ou outros motivos, muito embora, este autor afirme que é possível redesenhar os processos.

Na pesquisa, a opção por redesenhar os processos, aparentemente, parece não ser a solução, considerando a quantidade de atividades elencadas como processos críticos mencionados no quadro 2.

Por essa razão, sugere-se outros estudos nessa direção, não somente em relação à aplicabilidade da matriz GUT, mas acrescentando-se como um possível problema a escassez de técnicos-administrativos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. C. G. **Organizações, Sistemas e Métodos e as Tecnologias de Gestão Organizacional**. Volume 2. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, M. **Ferramentas da Qualidade** - Matriz Gut, 2014. Disponível em http://www.portal-administracao.com/2014/01/matriz-gut-conceito-e-aplicacao.html. Acesso em 06/08/2017.

BERGUE, S. T.**. Modelos de gestão em Organizações públicas:** Teorias e Tecnologias gerenciais para análise e transformação organizacional. Caxias do Sul, RS: Edusc, 2011.

BELFOR, A. **Estratégia em Condições de Incerteza**. 2007. Disponível em: <http://www.macroplan.com.br/Documentos/ArtigoMacroplan2010211174954.pdf> Acesso em: 08 jun 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2010

CARVALHO, C.P. SENNA, N.N. Planejamento Estratégico. Estudo De Caso No Mercado De Farmácia De Manipulação. Enegep XXXV, Fortaleza 2015, anais.

CHIAVENATO, I. **Princípios da Administração**: o essencial em teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. **Planejamento estratégico:** fundamentos e aplicações. 2. ed. Rio de janeiro: Elsevier, 2009.

CRUZ, T. **Sistemas, Métodos & Processos**: administrando organizações por meio de processos de negócios. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DAYCHOUM, M.. **40 Ferramentas e Técnicas de Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Brasport, 2011.

DAVENPORT, T. **Reengenharia de Processos**. São Paulo: Campus, 1994.

ESCRIVÃO, F. E.; PERUSSI, F. S. (org). **Teorias da Administração**: Introdução ao estudo do administrador. São Paulo: Saraiva, 2010.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1981.

FRAGOSO FILHO, C.. **Universidade e Sociedade**. Campina Grande: Edições Grafset, 1984.

FREITAS, O. de G. et al. **Reestruturando o modelo de universidade pública brasileira para atender aos novos desafios gerenciais**. In XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária (CIGU). Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata - Argentina, 2015. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136255/104_00273.pdf, Acesso em 03 ago. 2017

GIL, A. C.. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRILLO, A. N. **Gestão de Pessoas**: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis, 2001.

HARRINGTON, H. J. **Aperfeiçoando Processos Empresariais.** . São Paulo: MakronBooks, 1993 Disponível em https://pt.scribd.com/document/71563367/APERFEICOANDO-PROCESSOS-EMPRESARIAS. Acesso em 03 ago. 2017.

HÉKIS et al. **Análise GUT e a gestão da informação para tomada de decisão em uma empresa de produtos orgânicos do Rio Grande do Norte**. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/tec/article/view/4485>. Acesso em 04 ago. 2017.

JURAM, J. M. **Juran Planejando para a qualidade**. São Paulo: Pioneira, 1995.

KELLE, U. **Sociological Explanations Between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods**. V.2. N.1. 2001. Disponível em http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966/2109. Acesso em 01 de ago 2017.

LOUREIRO, M. A. S. (Coord.). **Historia das universidades.** São Paulo: Estrela Alfa, 1974.

LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA N. **Fazer Universidade**: uma Proposta Metodológica. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NAVARRO, P.; DIAZ, C. Análisis de Contenido. In: **Métodos y técnicas de Investigación em Ciencias Sociales**. Editores: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. Editorial Síntesis Madrid. 1994.

OLIVEIRA, D. P. R. **Administração de processos**: conceitos, metodologia, práticas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, F. M. . **Universidade e Compromisso Social:** a prática da Universidade Federal de Santa Catarina no Núcleo de Estudos da Terceira Idade. Dissertação de Mestrado em Administração/UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103497>. Acesso em 06 ago. 2017

SORDI, J. O. **Gestão por processos**: uma abordagem da moderna administração. 4º ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SOUZA, I. M. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras:** uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: < http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Irineu-Souza.pdf>. Acesso 24/06/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da UFSC, 2004.** Disponível em < http://ccj.ufsc.br/files/2014/09/Curr%C3%ADculoDirUFSC-2004-projetopedag%C3%B3gico.pdf>. Acesso em 30 jul. 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Regimento Geral.** Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177812/Regimento_Geral,acesso em 31 jul. 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 053/CEPE/1995, de 31/08/1995**. Estabelece normas para distribuição das atividades do magistério superior para fins de elaboração do plano de atividades do departamento. Disponível em: < http://den.prograd.ufsc.br/files/2016/05/Resolucao-053-CEPE-95-PAAD.pdf>. Acesso em 06 ago. 2017c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 56/2016/CUn, de 25 de outubro de 2016.** Estabelece o Calendário Acadêmico do primeiro e segundo semestre dos cursos de graduação e pós-graduação semestrais de 2017. Disponível em: < http://propg.ufsc.br/files/2016/12/R56CUn2016-Calend%C3%A1rio-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-2017.pdf>. Acesso em 06 ago. 2017d

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 002/CCJ/2002 de 20 de dezembro de 2002.** Regimento Interno do Departamento de Direito. Disponível em: <http://ccj.ufsc.br/files/2016/07/Regimento-do-Departamento-de-Direito-2003-Resolu%C3%A7%C3%A3o-002-CCJ-2002.pdf>. Acesso em 06 ago. 2017e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2017**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis : UFSC, 2015. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>. Acesso em 06 ago. 2017f.

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

Intenção empreendedora e empreendedorismo acadêmico: uma análise bibliométrica no contexto da gestão universitária

Autor: Araújo Dutra, Lelayne de (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **Queiroz, Jamerson Viegas** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **Furukava, Marciano** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **Costa, José Alfredo Ferreira** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **Silva, Christian Luiz da** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Resumen: Face as transformações no mundo acadêmico, a universidade passou a incorporar como terceira missão, além das tradicionais ensino e pesquisa, o papel empresarial. Nesse contexto, as intenções empresariais tornaram-se fundamentais para compreender o empreendedorismo, sendo bastante estudada ao longos dos últimos anos. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica internacional nos temas intenção empreendedora e empreendedorismo acadêmico, a fim de diagnosticar a sua contribuição e evolução no meio. A metodologia inclui a análise de artigos acerca do assunto do estudo na base de dados Web of Science, em que a partir da revisão dos artigos publicados até Julho de 2017, foram selecionados 103 relevantes para essa

pesquisa e com uso de ferramentas de Excel e do Software VOS Viewer tornou-se possível concluir que o campo do conhecimento relacionado a intenção empreendedora tem crescido exponencialmente, especialmente a partir de 2014. Observa-se ainda que o grau de cooperação entre os autores é significativo, entre aqueles que possuem maior destaque encontram-se Linan F e Fayolle A. Quanto ao o país com maior número de publicações, a Espanha tem destaque com cerca de 32% do total analisado.

Palabras claves: Intenção empreendedora; Empreendedorismo acadêmico; Estudo Bibliométrico.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Para Welch (2011) " ... O ensino superior é universalmente reconhecido como um pilar chave na construção das novas economias do conhecimento do século XXI". Nesse contexto, a sociedade de hoje conhecida também como a sociedade do conhecimento (ETZKOWITZ, 2013; AUDRETSCH, 2014), tem desafiado cada vez mais as universidades a demonstrarem a sua contribuição junto ao desenvolvimento econômico e social.

Em resposta, ao longo das últimas décadas, a universidade passou a incorporar como terceira missão, além das tradicionais ensino e pesquisa, o papel empresarial (SAM, SIJDE, 2014; ETZKOWITZ, 2003), reconhecendo o poder da educação empreendedora na transformação da sociedade e buscando, portanto, incentivar o desenvolvimento social e econômico dos seus arredores através de treinamento de criação de empreendimentos e desenvolvimento de empreendedorismo (SÁNCHEZ & SAHUQUILLO, 2017).

Schumpeter em 1934 identificou o empreendedorismo como um dos fatores mais importante para o crescimento da sociedade e a geração de emprego, desde então, ele configura-se como um objeto de interesse entre os pesquisadores (ROY, et al., 2017) e como uma maneira de proporcionar alternativa para uma maior quantidade de indivíduos adentrarem ao mercado de trabalho, por intermédio de empresas que geram novos empregos e contribuem para a elevação da arrecadação de tributos (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010) e que se origina na motivação pessoal de um indivíduo (SÁNCHEZ & SAHUQUILLO, 2017). O desafio é saber como promover as competências e habilidades empreendedoras necessárias nos indivíduos, a fim de que eles possam atuar nesse cenário em que passam a ser protagonistas de atividades e ações empreendedoras (SOUZA, 2015).

Nesse contexto, as universidades têm visado cada vez mais reforçar o empreendedorismo do aluno, buscando melhor atendê-los na criação do próprio negócio, facilitando o conhecimento e transferência de tecnologia (KURATKO, 2005). Nos Estados Unidos, a história do Massachusetts Institute of Technology (MIT) oferece inúmeros exemplos de como uma grande instituição acadêmica alcançou significativo impacto empresarial nos seus primeiros 155 anos. Especialmente com a formação do Centro de Empreendedorismo do MIT em 1990, a Universidade tem apresentado crescente ênfase. Naquela época, por exemplo, o MIT ofereceu apenas um curso de empreendedorismo enquanto que no ano letivo de 2014-2015, as ofertas de empreendedorismo incluíram um total de 63 cursos (ROBERTS, et al. 2015).

Nessa vertente, as intenções empresariais são fundamentais para compreender o empreendedorismo (SCHLAEGEL & KOENIG, 2014), pois correspondem ao primeiro passo no processo de descoberta, criando e explorando oportunidades (GARTNER, et al, 1994; KOLVEREID, 2016). Diversas pesquisas tem sido desenvolvidas com foco na intenção empreendedora (LIÑÁN & FAYOLLE, 2015; SOUZA, 2015; SCHLAEGEL & KOENIG, 2014) e vários estudos (LORTIE & CASTOGIOVANNI, 2015; LIÑÁN & FAYOLLE, 2015; MIRANDA, MERA & RUBIO, 2017; entre outros) empregaram e confirmam a utilidade da Teoria do

Comportamento Planejado (TPB), desenvolvida por Ajzen (1991), a qual busca prever e explicar o comportamento do indivíduo em contextos específicos.

Diante de tantos estudos realizados acerca da intenção empreendedora e do empreendedorismo acadêmico, torna-se relevante acompanhar a evolução desses temas como objeto de investigação no meio acadêmico. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica internacional a fim de compreender o comportamento da produção cientifica no que diz respeito aos anos, autores e periódicos com maior número de publicações, além dos artigos mais citados na literatura e ainda a relação entre as palavras mais recorrentes e rede de autores.

Buscando alcançar o objetivo foi realizado uma pesquisa descritiva, quantitativa, com método dedutivo e aplicação da técnica bibliométrica em artigos da base de dados Web of Science no período máximo disponível na base, 1945 até Julho de 2017, mês esse em que foi realizado a busca. Após exclusão dos artigos que estavam fora do escopo estabelecido, foram selecionados 103 trabalhos e a partir de ferramentas do Excel e do software VOS Viewer se tornou possível tratar dados e obter as conclusões necessárias.

O presente artigo está organizado em seis seções, iniciado por essa abordagem introdutória. Em seguida, a seção 2 apresenta uma revisão da literatura, na qual são estudados o empreendedorismo e a intenção empreendedora. A seção 3, metodologia, aborda os meios de pesquisas empregados durante o atual estudo. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos na seção. 4. Posteriormente, na seção 5, encontram-se as considerações finais do estudo, além de sugestões para possíveis trabalhos futuros e, finalmente, na seção Referências, são apresentadas as bibliografias utilizadas na pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EMPREENDEDORISMO

A consideração do empreendedorismo como resultado de um processo cognitivo é amplamente compartilhada hoje. Vários pesquisadores apontaram que a decisão de se tornar empreendedor é complexa, e é o resultado de processos mentais embaraçados (LIÑÁN, 2008). Por contribuir para o desenvolvimento social e econômico, o empreendedorismo tem se mostrado um dos assuntos mais discutidos no meio acadêmico.

Conforme Souza et al. (2017), na literatura, encontram-se estudos nos mais diversos âmbitos e datados desde o século XVIII que retratam o caso do empreendedorismo. No âmbito acadêmico, nos anos 1940 foram criadas disciplinas e pesquisas voltadas para o empreendedorismo na Harvard Business School (COOPER, 2005) e, nos anos 1950, fundada a instituição da International Council for Small Business.

O empreendedorismo foi caracterizado como uma nova entrada em mercados competitivos, como fundação de negócios, introdução de novos produtos e globalização (MILLER, 2011). Ainda não há um consenso sobre a definição do termo empreendedorismo, o qual é encontrado na literatura com diferentes aplicações em diversas áreas. No Quadro 1, encontram-se alguns conceitos identificados na revisão bibliográfica.

Autor	Conceito
Drucker (1974)	Empreendedorismo é: prática; visão de mercado; evolução.
Schumpeter (1988)	Empreendedorismo é um processo de ‘‘destruição criativa’’, através da qual produtos ou métodos de produção existentes são destruídos e substituídos por novos.
Fillion (1999)	“Empreendedor é uma pessoa que cria, desenvolve e realiza visões”.
Dornelas (2001)	O termo empreendedorismo é derivado do francês entrepeneur e significa aquele que assume riscos e que começa algo novo.

Sarkar (2008)	Empreendedorismo é um fenômeno social que pode gerar transformação, melhoria e crescimento sustentável para organizações, indivíduos e sociedades.

Quadro 1: *Conceitos de empreendedorismo. Fonte: A autora*

Percebe-se que apesar de distintos, os conceitos de empreendedorismo possuem ponto comum no que se relaciona aos termos criação e transformação.

Há duas abordagens distintas relacionadas a formação do empreendedorismo, uma delas a de Brockhaus & Horwitz (1986) a qual defende que os empreendedores já nascem com essa habilidade, enquanto que Drucker (2006) entende que o empreendedorismo é um processo de aprendizagem, influenciados pelo ambiente, sendo portanto, criado.

Outros autores como Liñán (2008) unificam essas duas visões e entendem que a intenção de se tornar um empreendedor depende da atitude pessoal dos indivíduos, do controle perceptível sobre o comportamento da criação firme e da pressão social percebida para se tornar (ou não) um empresário.

Nesse contexto, (DAVIDSSON & HONIG 2003; LIÑÁN & SANTOS, 2007) argumentaram que os valores sociais e as crenças sobre o empreendedorismo afetarão os antecedentes motivacionais de Intenção). A presente pesquisa irá seguir explorando a intenção empreendedora do indivíduo.

2.2 INTENÇÃO EMPREENDEDORA

Em estudo bibliométrico realizado em literatura internacional entre os anos de 1999 e 2015 acerca da intenção empreendedora, Souza (2015) concluiu que a bibliografia tem evidenciado uma série de modelos para explicar a relação entre as características pessoais do indivíduo e suas intenções empresariais, em que a maioria deles utilizam como base: o Modelo do Evento Empresarial (SHAPERO, 1982) e a Teoria do Comportamento Planejado - TPB (AJZEN, 1991). Este, por sua vez, se transformou no modelo dominante das relações atitude-comportamento até os dias de hoje (ARMITAGE & CHRISTIAN, 2003; SCHLAEGEL, KOENIG, 2014).

No contexto do empreendedorismo, tem-se que um novo negócio surge ao longo do tempo e envolve um planejamento considerável e, portanto, o empreendedorismo é exatamente o tipo de comportamento planejado (BIRD, 1988) para o qual os modelos de intenção são adequados (SAEED, et al., 2015).

Liñán e Fayolle (2015) e Lortie e Castogiovanni (2015) em seus respectivos estudos de meta-análises corroboraram com a predominância da Teoria do Comportamento Planejado nos estudos acerca da intenção empreendedora.

Acerca da TPB, Ajzen (1991), destaca que:

> "Como na teoria original da ação racional, um fator central na teoria do comportamento planejado é a intenção do indivíduo de realizar um dado comportamento. As intenções são assumidas para capturar os fatores motivacionais que influenciam um comportamento e são indícios de como as pessoas estão dispostas a tentar, de quanto esforço elas estão planejando exercer a fim de realizar o comportamento".

Com mais ênfase, Bagozzi, Baumgartner e Yi (1989) assumem a intenção empreendedora como o melhor preditor do comportamento planejado, particularmente quando esse comportamento é raro, difícil de observar ou envolve atrasos de tempo imprevisíveis (BIRD 1988; KRUEGER & BRAZEAL, 1994).

Em síntese, no modelo TPB, o comportamento de uma pessoa é imediatamente determinado pela intenção de executar (ou não executar) esse comportamento (MIRANDA,

et al. 2017) o qual, para Ajzen (2002) é guiado por crenças comportamentais, normativas e de controle.

Krueger e Brazeal (1994) e Bird (1988) também argumentam de forma semelhante e mais especifica que a intenção empreendedora é formada pela interação entre características pessoais, suas necessidades, percepções, valores, crenças, variáveis sócio demográficas e o ambiente.

Dessa forma, tem-se que a formação de intenção empreendedora (IE) para realizar um comportamento é determinada por três variáveis independentes: a atitude pessoal (AP), as normas subjetivas (NS), e o controle comportamental percebido (CP), em que a relação entre esses três elementos e a intenção crescem proporcionalmente, e que por sua vez, preveem o comportamento (AJZEIN, 1991).

A variável atitude face ao comportamento permite determinar o momento favorável ou não favorável para um determinado comportamento, já a variável normas subjetivas refere-se à própria percepção que um indivíduo tem sobre a comunidade que o rodeia, determinando o seu comportamento, enquanto que a CP reflete o grau de percepção de controle individual, levando o indivíduo a ter também um determinado comportamento (SOUZA, 2015). O modelo da Teoria do Comportamento Planejado é apresentado na Figura 1 e posteriormente são contextualizadas as variáveis explicativas da intenção empreendedora.

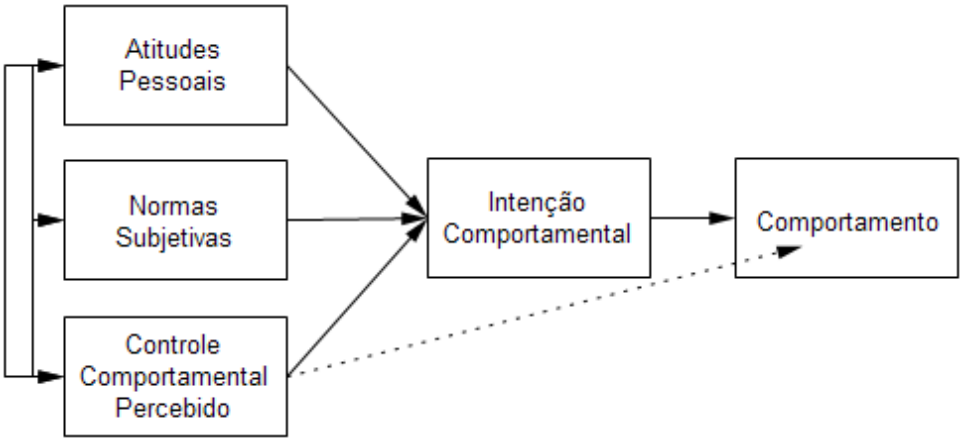


Figura 1 *- Modelo da Teoria do Comportamento Planejado.*

Fonte: Adaptado do modelo Ajzen (1991)

2.1.1. A influência da Atitude Pessoal na Intenção empreendedora

Entende-se por atitude pessoal, o grau em que o indivíduo detém uma avaliação pessoal positiva ou negativa sobre empreender, incluindo não apenas considerações afetivas, mas também avaliativas Liñán e Chen (2009), em síntese refere-se à impressão que o indivíduo tem sobre ser um empreendedor.

Para Schlaegel e Koenig (2014), um aumento dessa atitude deve ter uma influência positiva sobre o desejo do indivíduo de realizar os comportamentos relacionados à fundação da própria empresa e alcançar o objetivo de se tornar um empreendedor. As pessoas destinam esforço e tempo ao empreendedorismo se perceberem que essa atividade é positiva e profissionalmente estimulante, ou se possuem consciência do potencial de comercialização de suas pesquisas (GOETHNER et al., 2012). Além de ter o potencial de proporcionar benefícios comerciais às suas pesquisas.

Logo, atitudes mais favoráveis justificam percepções mais favoráveis da conveniência dos comportamentos relacionados ao objetivo de se tornar empresário (SCHLAEGEL & KOENIG, 2014). Conclui-se portanto, que as atitudes positivas em relação

ao empreendedorismo afetarão positivamente a atratividade pessoal de iniciar o próprio negócio, e alguns estudos têm concluído que as atitudes desempenham o papel mais importante na explicação das intenções (PAÇO et al., 2011).

2.1.2. A influência do controle do comportamento percebido na Intenção empreendedora

O controle comportamental percebido (CP) é visto como a percepção da facilidade ou dificuldade de iniciar um novo negócio e sua capacidade em empreender (SAEED, et al. 2015; LIÑÁN & CHEN, 2009; AJZEN 2002), semelhante aos conceitos de viabilidade percebida (SHAPERO & SOKOL, 1982) e de auto-eficácia de Bandura (1997), na medida em que estão preocupados com a capacidade percebida de realizar um comportamento (AJZEN, 2002).

Como atitude e a norma subjetiva, o controle comportamental percebido pode ser medido a partir perguntas diretas acerca da capacidade de realizar um comportamento ou indiretamente com base em crenças sobre a capacidade de lidar com fatores específicos de inibição ou facilitação (AJZEN, 2002).

É importante ressaltar ainda a influência direta do controle comportamental percebido na variável do comportamento como um preditor, em que Ajzen (1991, 2002) fundamentou-se na ideia de que ao manter a intenção constante, um maior controle percebido irá aumentar a probabilidade de que se desempenhe diretamente o comportamento com sucesso.

Em geral, a literatura tende a concordar que as percepções de controle são positivamente relacionadas com a intenção de se tornar um empreendedor (SCHLAEGEL & KOENIG, 2014).

2.1.3. A influência das Normas subjetivas na Intenção empreendedora

Tem-se que variável norma subjetiva refere-se a pressão social exercida sobre o indivíduo para tornar-se ou não um empreendedor, proveniente do círculo social em que vive. Os valores e normas mantidos por esses indivíduos e essa pressão social influenciam diretamente a intenção de um indivíduo em realizar um dado comportamento (AJZEIN, 1991).

Para (SCHLAEGEL & KOENIG, 2014), a norma subjetiva inclui as expectativas percebidas de pessoas relevantes que influenciam o indivíduo na realização do comportamento alvo (pressão social, desejos familiares e desejos dos amigos). A percepção de um indivíduo sobre as expectativas positivas acerca do início de um empreendimento próprio irá encorajá-lo a formar percepções favoráveis em relação aos comportamentos necessários para alcançar o objetivo de se tornar empreendedor e consequentemente as expectativas negativas criarão percepções desfavoráveis da conveniência desses comportamentos.

Outros estudos no âmbito do empreendedorismo acadêmico também consideraram que o ambiente social exerce influência na intenção empreendedora do indivíduo (OBSCHONKA et. al., 2015; BERCOVITZ & FELDMAN, 2008 ; DING & STUART, 2006).

2.1.4. A influência das Normas subjetivas na Atitude pessoal e no Controle do comportamento percebido

Poucos estudos que analisam a correlação entre as normas subjetivas com as atitudes e entre as normas com o controle comportamental percebido são encontrados na literatura. Os destaques são para os Liñán (2008) e Liñán & Chen (2009) os quais são utilizados como referência no modelo aplicado no presente artigo.

Linãn e Chen (2009) obtiveram entre os resultados do seu estudo que a principal influência das normas subjetivas foram exercidas através de seus efeitos na atitude pessoal e no controle do comportamento percebido, obtendo caminhos significativos para as

respectivas hipóteses testadas. Podendo haver razões, portanto, para considerar que as normas subjetivas possuem efeito tanto na atitude pessoal quanto no controle comportamental percebido.

Quando os indivíduos percebem que as pessoas as quais consideram relevantes aprovariam sua decisão de se tornarem empreendedores, elas seriam mais atraídas por essa opção e se sentiriam mais capazes de realizá-la de forma satisfatória

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como descritiva com abordagem quantitativa e aplicação da técnica bibliométrica, a qual conforme Oliveira et al. (2013) se constitui como um recurso precípuo para transmissão da produção científica, em que sua finalidade é alcançada mediante a aplicação de uma técnica capaz de medir a influência dos pesquisadores ou periódicos, permitindo traçar o perfil e suas tendências, além de evidenciar áreas temáticas.

Araújo (2006), de opinião semelhante, afirma que a bibliometria configura-se como uma técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico, que promove o controle bibliográfico com o objetivo de conhecer o tamanho e as características dos acervos.

A técnica bibliométrica, permite portanto, sistematizar a contribuição de um determinado tema para a literatura, com foco na quantidade de conteúdo, permitindo maior transparência e organização, além de contribuir para melhores resultados e tomada de decisões por aqueles que estudam o assunto.

A fim de realizar o levantamento de artigos necessário à presente pesquisa bibliométrica, utilizou-se a base de dados Web of Science devido a sua credibilidade e quantidade de publicações disponíveis, com a busca direcionada para as palavras-chave "Entrepreneurial Intention" e "Entrepreneurial Intent" com recurso booleano “or” entre essas duas, combinado com o recurso “e” para a palavra- chave “Academic Entrepreneurship”. O período selecionado para a pesquisa se constituiu de todos os anos existentes na base de principal coleção do web os Science, limitado ao mês de Julho de 2017, por ser o mês em que a busca foi executada. Apenas artigos de revista foram considerados, por serem reconhecidos como um conhecimento validado (PODSAKOFF et. al., 2005).

Foram obtidos na pesquisa um total de 181 artigos, e após a leitura dos resumos, permaneceram aqueles trabalhos que possuem o escopo alinhado com os temas intenção empreendedora e empreendedorismo acadêmico, totalizando 103. Posteriormente, esses artigos foram quantificados por meio da utilização de planilha Excel, da ferramenta NodeXL e do software de análise bibliométrica VOS Viewer, em que foram desenvolvidos tabelas, gráficos, rede de palavras e grafo dos autores. Os resultados são apresentados de forma descritiva na próxima sessão.

4. RESULTADOS

A pesquisa realizada na base de dados Web of Science com as palavras-chave "Entrepreneurial Intention" (or) "Entrepreneurial Intent" (and) “Academic Entrepreneurship” gerou um total inicial de 181 artigos. Buscando adequação com os interesses da presente pesquisa, foi realizada leitura dos resumos de cada trabalho, e consequentemente excluídos um total de 78 artigos, restando portanto 103 trabalho. Esses artigos selecionados foram então tratados a partir de planilha Excel, em que tornou-se possível tratar os dados e realizar as análises que seguem.

4.1 PUBLICAÇÕES POR ANO

Apesar da busca ter incorporado o período de 1945 a Julho de 2017, apenas identificou-se publicação a partir do ano 2006. O Gráfico 1 abaixo apresenta a evolução das publicações ao longo dos anos, em que é perceptível o crescimento dos temas na literatura,

especialmente a partir de 2014. Em 2016 foi observado o maior número, totalizando 29 publicações e há uma tendência de crescimento em 2017 que até o mês de Julho consta com 19 artigos.



Gráfico 1 – *Distribuição anual dos artigos.*
Fonte: A autora

4.2 DISTRIBUIÇÕES DOS ARTIGOS POR PERIÓDICOS

Das revistas que publicaram as pesquisas, a que possui maior destaque é a International Entrepreneurship and Management Journal com 10 artigos, seguida pela revista Journal Of Small Business Management e Education and Training, com 5 publicações cada, e Journal Of Small Business and Enterprise Development e Intangible capital com 4 artigos cada uma. Essas cinco revistas em conjunto representam 27% do total de trabalhos na temática "Entrepreneurial Intention" (or) "Entrepreneurial Intent" (and) “Academic Entrepreneurship”. Percebe-se que há uma considerável distribuição dos temas pelas diversa revistas existentes. O Quadro 2 apresenta os 16 primeiros periódicos por ordem de publicações.

REVISTA	**Total de Publicações**
INTERNATIONAL ENTREPRENEURSHIP AND MANAGEMENT JOURNAL	10
JOURNAL OF SMALL BUSINESS MANAGEMENT	5
EDUCATION AND TRAINING	5
JOURNAL OF SMALL BUSINESS AND ENTERPRISE DEVELOPMENT	4
INTANGIBLE CAPITAL	4
SMALL BUSINESS ECONOMICS	3
INTERNATIONAL JOURNAL OF ENTREPRENEURIAL BEHAVIOUR RESEARCH	3
AMFITEATRU ECONOMIC	3
SOUTHERN AFRICAN BUSINESS REVIEW	2
SOCIAL BEHAVIOR AND PERSONALITY	2
REVISTA DE PSICOLOGIA SOCIAL	2
PROFESIONAL DE LA INFORMACION	2
POLISH JOURNAL OF MANAGEMENT STUDIES	2
JOURNAL OF BUSINESS RESEARCH	2
INTERNATIONAL JOURNAL OF GENDER AND ENTREPRENEURSHIP	2
ACADEMIA REVISTA LATINOAMERICANA DE ADMINISTRACION	2

Quadro 2 - Revistas com maior número de publicações.

Fonte: A autora

4.3 PAÍSES COM MAIOR PRODUTIVIDADE DE ARTIGOS

Ao analisar os países com maior produtividade nas temáticas estudadas nessa pesquisa, percebe-se que a Espanha se destaca entre os outros, apresentando um valor expressivo de 33 artigos publicados, o que representa 32% do total de trabalhos que fizeram parte dessa revisão. Seguido pela Alemanha com 8 publicações, Estados Unidos, Romênia e França com 7 trabalhos cada. Esses 5 países geram 60% das publicações. O Gráfico 2 apresenta o mapeamento de 24 nações por total de artigos publicados.

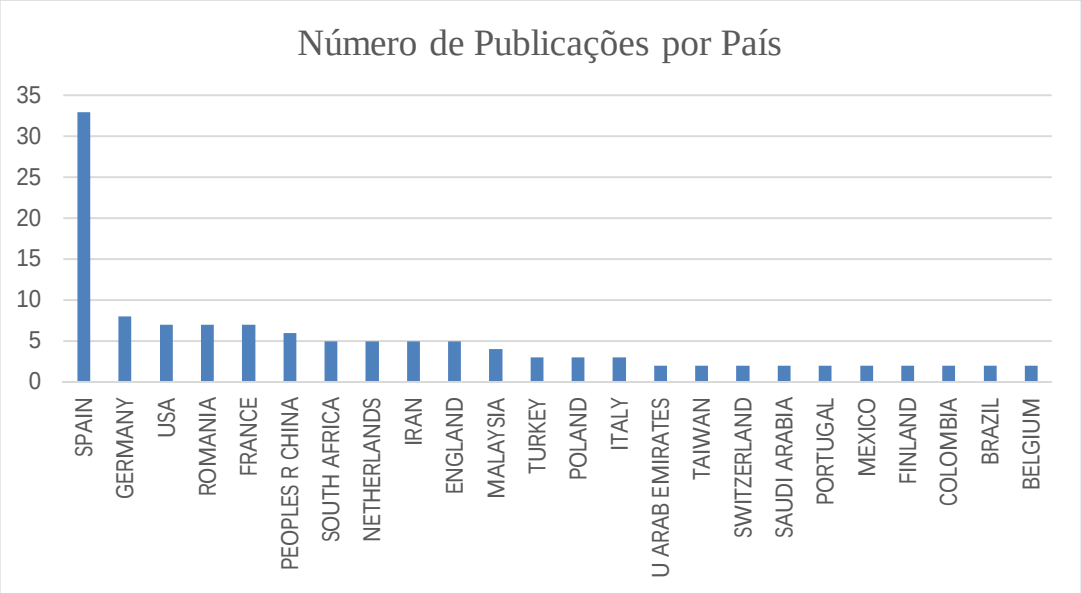


Gráfico 2- Publicações por países.
Fonte: A autora

4.4 AUTORES COM MAIS PUBLICAÇÕES

Verificando os pesquisadores que mais publicam sobre o assunto, tem-se que a maior produtividade é do autor Linan F. com seis publicações, seguido por Fayolle A. com quatro. No Gráfico 3, pode-se visualizar os 19 investigadores que mais tem publicado sobre o assunto, com base no Web Of Science.

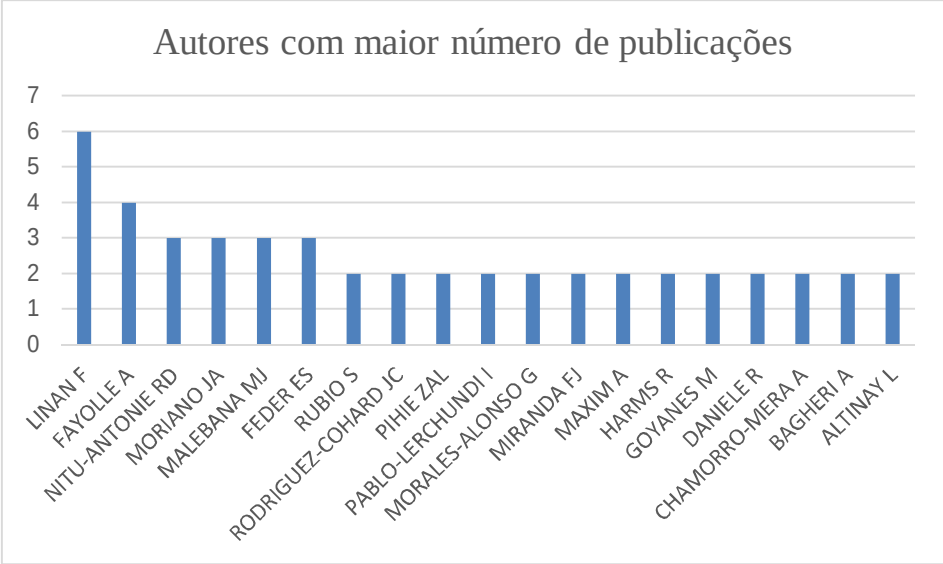


Gráfico 3 - Publicações por autores.
Fonte: A autora

4.5 REDE DE AUTORES

A fim de organizar os artigos selecionados, foi criada uma nova tabela no Excel com os dados dos autores, ano de publicação e título do trabalho, e a partir de então foram exportadas as referências utilizadas em cada trabalho. Posteriormente, por meio de fórmulas do Excel e auxilio da ferramenta Node XL tornou-se possível criar o grafo que envolve todas essas citações. A Figura 2 apresenta como essas citações se relacionam por meio da numeração dos artigos, a qual segue a ordem do ano de publicação mais antigo ao mais recente. A lista completa de artigos não foi incluída devido a restrições de espaço, mas está disponível mediante solicitação aos autores.

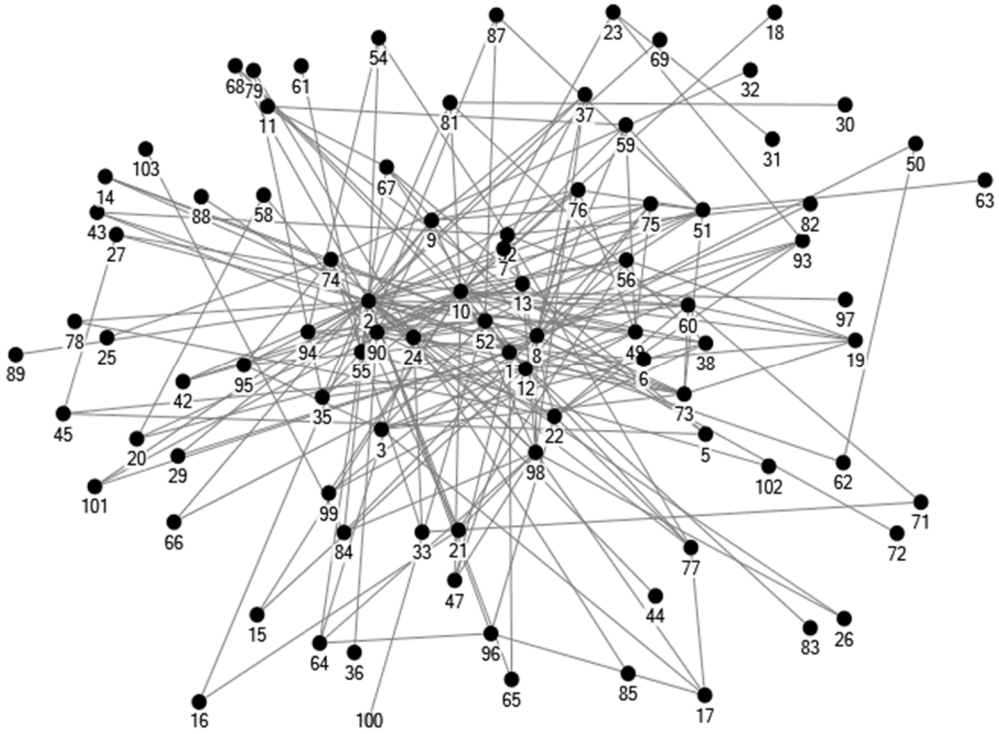


Figura 2 - Rede de autores.
Fonte: A autora

Tem-se que as citações refletem a interconexão entre os pesquisadores e as conjunções entre as diferentes concepções científicas (KRAUS et. al., 2014), portanto, a sua análise revela os nomes centrais que demonstram reconhecimento no meio acadêmico. Para Xi et at. (2013), a frequência das citações é uma indicação da sua importância e do valor qualitativo do documento, logo é fundamental ao pesquisador conhecer os nomes que são referência no assunto de interesse. O Quadro 3 apresenta os autores mais centrais da rede, no qual é possível perceber semelhança com os autores que compõe Gráfico 3, com maior número de publicação na área.

Número	Autores
1	Hmieleski, KM; Corbett, AC
2	Souitaris, V; Zerbinati, S; Al-Laham, A
7	Romero, I; Petrescu, RM; Balalia, AE
8	Linan, F; Rodriguez-Cohard, JC; Rueda-Cantuche, JM
10	Linan, F; Urbano, D; Guerrero, M
12	Moriano, JA; Gorgievski, M; Laguna, M; Stephan, U; Zarafshani, K
13	Diaz-Casero, JC; Ferreira, JJM; Mogollon, RH; Raposo,

	MLB
24	Fayolle, A; Linan, F
52	Linan, F; Fayolle, A
90	Teixeira, AAC; Forte, RP

Quadro 3 - Autores centrais da rede de citações.
Fonte: A autora

4.6 ARTIGOS MAIS CITADOS

A partir da seleção dos 103 artigos, foi possível obter por meio do relatório de citações da base de dados Web os Science, os artigos mais relevantes em termos de citações que o trabalho recebeu. O Quadro 4 apresenta os 10 artigos mais citados da revisão bibliográfica, em que percebe-se que o trabalho mais citado ao longo dos anos foi oublicado em 2017, e foi citado expressivamente 295 vezes, com título “Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources”.

Ranking	**Artigo**	**Ano de Publicação**	**Total de citações**
1	Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources	2007	295
2	Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain	2011	82
3	Proclivity for improvisation as a predictor of entrepreneurial intentions	2006	82
4	Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education	2011	58
5	The future of research on entrepreneurial intentions	2014	53
6	A Cross-Cultural Approach to Understanding Entrepreneurial Intention	2012	53
7	The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intention: Hysteresis and Persistence	2015	37
8	Tourism Students' Entrepreurial Intentions	2010	35
9	The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention	2014	25
10	University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation	2011	25

Quadro 4- Artigos mais citados.
Fonte: A autora

4.7 REDE DE PALAVRAS

As análises de palavras mais citadas nos artigos foram realizadas utilizando o software VOS Viewer, nos campos de título e resumo. Inicialmente, foram selecionadas os termos com mais de 12 ocorrências. A partir de então, o software identificou um total de 31 palavras, as quais foram selecionadas e agrupadas em 3 clusters. A Tabela 1 demonstra as dez palavras mais referenciadas nos textos avaliados e em seguida, na Figura 3 é possível verificar a rede das 31 palavras selecionadas, a relação entre elas é possível identificar na medida em que estão mais próximas, com destaque mais nítido para aquelas com maior recorrência, que conforme VAN ECK e WALTMAN (2010), quanto mais importante um item,

tanto maior será a sua escrita e o seu círculo representativo.

Palavra	Ocorrência
Entrepreneurial Intention	100
Paper	44
Theory	42
Attitude	42
Factor	37
Analysis	32
Purpose	31
Impact	29
Entrepreneurshio Education	25
Survey	25

Tabela 1- Número de ocorrências por palavra.
Fonte A autora

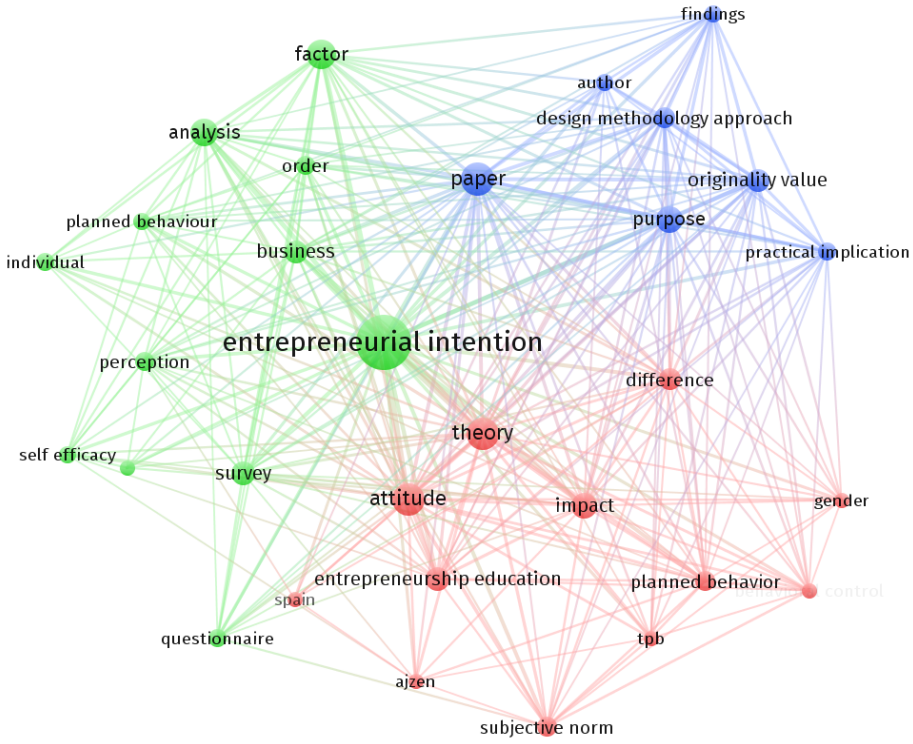


Figura 3 - Rede de Palavras.
Fonte: A autora

A Figura 3, apresenta a conexão entre os termos, proporcionando a divisão em grupos denominados clusters. Na pesquisa, foram identificados três clusters, cada um representado por uma cor, e agregando todos os itens considerados semelhantes. Essa análise fornece suporte às pesquisas para selecionar os termos adequados na busca.

Ao analisar os dados, verifica-se as palavras citadas na Tabela 1, são as mais representadas na Figura 3, confirmando o alinhamento. Avaliando os clusters, percebe-se que o agrupamento em vermelho é formado por palavras relacionadas com as variáveis que contribuem para a formação da intenção empreendedora conforme a Teoria do comportamento planejado do de Ajzen. O agrupamento verde consiste em termos relacionados a intenção empreendedora em si. O agrupamento do cluster azul não foi identificado.

5. CONCLUSÃO

A intenção empresarial e o empreendedorismo acadêmico de forma geral se constituem de duas áreas que tem apresentado crescimento na literatura acadêmica, e apesar da evolução ainda não expressam sinais de saturação na área do conhecimento, sendo a pesquisa necessária para o avanço da compreensão nesta área.

Com base em 103 publicações da Web of Science, o presente estudo bibliométrico fornece uma visão geral do campo de pesquisa da combinação dos temas "Entrepreneurial Intention" (or) "Entrepreneurial Intent" (and) “Academic Entrepreneurship”, além de identificar pontos significativos durante todo o período investigado. A abordagem de pesquisa foi implementada utilizando a ferramenta de análise VOS Viewer, a Node XL além de planilhas de Excel de modo a analisar estatisticamente a literatura.

A partir dos resultados gerados por essas ferramentas, foi possível verificar os anos com maior número de publicações, com destaque para 2016 com 29 publicações; as distribuições dos artigos por periódicos, em que a revista International Entrepreneurship and Management Journal se apresenta com o melhor ranking; os países com maior produtividade de artigos, sendo a Espanha o país com maior desenvolvimento de trabalhos na área e os autores com mais publicações, em que Liñan F. surge em primeiro lugar.

Quanto à forma como os autores se relacionam entre si, conclui-se que, há uma conexão intensa entre os mais experientes na área, formando uma rede pouco dispersa com novos autores, em que percebe-se uma tendência de poucos pesquisadores como referências mundiais. Nos 10 artigos mais centrais da rede de autores, apresentados no Quadro 3, tem-se a presença de Liñan F. em quatro deles, coerente com o número de publicações que este autor apresenta frente aos demais.

O artigo mais citado corresponde a um dos mais antigos da pesquisa, intitulado como “Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resourcese”, nesse campo é relevante destacar que, conforme Acedo & Casillas (2007), a publicação citada regularmente deve ser considerada como um conhecimento científico importante que é usado como base para uma maior elaboração.

Por fim, foi gerada a rede de palavras que obtiveram maior recorrência a partir dos títulos e resumos dos artigos revisados, com destaque para a intenção empreendedora, a qual é o tema central dessa pesquisa.

Conclui-se dessa forma, que os resultados deste estudo oferecem oportunidades para futuras pesquisas, na medida em que sintetiza diversas informações uteis ao pesquisador, especialmente aqueles que estão iniciando o contato com os temas estudados, e que a intenção empreendedora entre os estudantes universitários se constituem em duas áreas que, tem apresentado crescimento no âmbito acadêmico, apesar de no Brasil ainda não ser tão explorado.

Além disso, observa-se um potencial para que a pesquisa da intenção empreendora alinhada ao empreendedorismo acadêmico contribua para o desenvolvimento de iniciativas educativas mais eficazes e direcionadas para o desenvolvimento e exploração das habilidades dos universitários, e consequentemente da sociedade.

Quanto a sugestões de trabalhos futuros, observa-se a possibilidade de utilizar outras bases de dados de forma a ampliar a visão da literatura, além de acrescentar outros documentos como capítulos de livros na análise. Além de uma investigação mais detalhada em estudos comparativos entre os trabalhos que consideram a análise de citações e as metas-análises.

REFERÊNCIAS

AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational behavior and human decision processe**s, v. 50, n. 2, p. 179 -211, 1991.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, v.12, n.1, p. 11-32, 2006.

AUDRETSCH, D. B. From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. **The Journal of Technology Transfer**, v. 39, n. 3, p. 313-321. 2014.
BAGOZZI, R. P.; BAUMGARTNER, J.; YI, Y. An Investigation into the Role of Intentions as Mediators of the Attitude-Behavior Relationship. **Journal of Economic Psychology**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 1989.
BERCOVITZ, J.; FELDMAN, M. Academic entrepreneurs: Organizational change at the individual level. **Organization Science**, v.19, n. 1, p. 69-89, 2008.
BIRD, B. Implementing entrepreneurial ideas: the case for intentions. Academy of Management Review, v. 13, n. 3, p. 442-454, 1988.
BIRD, B. The operation of intentions in time: The emergence of the new venture. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v.17, n.1, p. 11-20, 1992.
DING, W.; STUART, T. When do scientists become entrepreneurs? The social structural antecedents of commercial activity in the academic life sciences. **American Journal of Sociology, v.** 112, n. 1, p. 97-144, 2006.
ETZKOWITZ, H. Anatomy of the entrepreneurial university. **Social Science Information**, v. 52, n. 3, p. 486-511. 2013.
ETZKOWITZ, H. Innovation in innovation: the triple helix of university-industry-government relations. **Social Science Information**, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003.
ETZKOWITZ, H.; RANGA, M. Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. **Industry and Higher Education**. v. 27, n.3, p. 237-262, 2013.
FARIAS, S. A. de; SANTOS, R. da C. Modelagem de equações estruturais e satisfação do consumidor: uma investigação teórica e prática. **Revista Administração Contemporânea.** Curitiba, v. 4, n. 3, p. 107-132, 2000.
GEM 2015 - Global Entrepreneurship Monitor. Relatório Executivo - Empreendedorismo no Brasil 2015. Curitiba: IBPQ, 2015. 178p. 22ed.
GOETHNER, M. OBSCHONKA, M. SILBEREISEN, R.K. Cantner, U. Scientists' transition to academic entrepreneurship: Economic and psychological determinants. **Journal of Economic Psychology**, v.33, n.3, p. 628-641, 2012.
GUERRA, M.J.; GRAZZIOTIN, Z.J.. Educação empreendedora nas universidades brasileiras. In: LOPES, R.M. A. (Orga.). Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Cap. 4. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.
IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística, Indicadores IBGE - Contas Nacionais Trimestrais: Indicadores de Volume e Valores Correntes, 1º tri/2017.
KOLVEREID, L. Preference for self-employment prediction of new business start-up intentions and efforts. **The International Journal of Entrepreneurship and Innovation**, v. 17, n. 2, p. 100-109, 2016.
KRAUS, S., FILSER, M., O'DWYER, M., & Shaw, E. (2014). Social entrepreneurship: an exploratory citation analysis. **Review of Managerial Science**, v.8, n.2, p. 275-292.
KRUEGER, N.; BRAZEAL, D. Entrepreneurial Potential and potential entrepreneurs. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, V. 18, n. 3, 91-104, 1994.
KURATKO, D. The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n.5, p. 577-597, 2005.
LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e Mercantilização em Meio à Tormenta Político - Econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador v. 9, n. 1, p.14-24, 2017.
LIÑÁN, F.; CHEN, Y. Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 33, n. 3, p. 593-617, 2009.
LIÑÁN, F.; FAYOLLE, A. A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v.11, n.4, p. 907-933, 2015.
LINAN, Francisco. Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions? **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 4, n. 3, p. 257-272, 2008.
LORTIE, J.; CASTOGIOVANII, G. The theory of planned behavior in entrepreneurship research: what we know and future directions. **International Entrepreneurship and**

Management Journal, v. 11, n. 4 , p. 935-957, 2015.
MIRANDA, F. J.; MERA, A. C.; RUBIO, S. Academic entrepreneurship in Spanish universities: An analysis of the determinants of entrepreneurial intention. **European Research on Management and Business Economics,** V. 23, n. 2, p. 113-122, 2017.
MORAES, Romildo de Oliveira; et al. Gestão Estratégica de Custos: Investigação da Produção Científica no Período de 2008 a 2012. In: Congresso Brasileiro De Custos, Uberlândia. Anais. São Leopoldo: Associação Brasileira de Custos, 2013.
OBSCHONKA, M.; SILBEREISEN, R.K.; CANTNER, U.; GOETHNER, M. Entrepreneurial self-identity: Predictors and effects within the theory of plann ed behavior framework. **Journal of Business and Psychology**, v. 30, n. 4, p. 773-794, 2015.
OLIVEIRA, J. M. de; RIBEIRO, F. de S. A Empresa Júnior e a Formação De Empreendedores. Anais do XXIII Seminário Nacional de Parques Tecnológicos e Incubadoras de Empresas, Recife; ANPROTEC, 2013.
PAÇO, A.; FERREIRA, J.; RAPOSO, M.; RODRIGUES, R.; DINIS, A. Behaviours and entrepreneurial intention: Empirical findings about secondary students. **Journal of International Entrepreneurship**, v.9, p. 20 - 38, 2011.
PENNAROLA, F.; PISTILLI, L. From College to Consulting Through the Main Door: when IT Skills Make a Difference for Junior Enterprise Students. **Thirty Seventh International Conference on Information Systems,** Dublin 2016.
PODSAKOFF, P.; MACKENZIE, S.; BACHRACH, D.; PODSAKOFF, N. The influence of management journals in the 1980s and 1990s. **Strategic Management Journal**, v. 26, p. 473-488, 2005.
ROBERTS, E. B.; MURRAY, F.; KIM, J. D. Entrepreneurship and Innovation at MIT: Continuing Global Growth and Impact. Cambridge MA: Massachusetts Institute of Technology, December 2015. Disponível em SSRN: https://ssrn.com/abstract=2772695
SAM, C.; SIJDE, P. V. D. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. **Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 891 - 908, 2014.
SÁNCHEZ, V. B.; SAHUQUILLO, C. A. Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education. **European Research on Management and Business Economics**. , v.22, n.2 , p. 63-122, 2017.
SCHLAEGEL, C.; KOENIG, M. Determinants of Entrepreneurial Intent: A Meta -Analytic Test and Integration of Competing Models. **Entrepreneurship Theory and Practice**. v. 38, n. 2, p. 291 - 332, 2014.
SHAPERO, A.; SOKOL, L. Social dimensions of entrepreneurship. In Kent, C.A., Sexton, D.L. e Vesper, K.H. (eds.): **Encyclopedia of entrepreneurship**. Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ), 1982.
SOUZA, R. dos. S. Intenção Empreendedora: Validação De Modelo Em Universidades Federais De Mato Grosso Do Sul, Brasil. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Pós Graduação em Administração, Universidade Nove de Julho, 2015.
VAN ECK, N. J., WALTMAN, L. Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. **Scientometrics**, v. 84, p. 523-538, 2010.
WELCH, M. The evolution of the employee engagement concept: communication implications. **Corporate Communications: An International Journal**, v.16, n.4, p. 328-346, 2011.

Portais online de egressos: o caso das ies catarinenses

Autor: Arnoni, Thais Hoffman (Universidade Federal de Santa Catarina); **Cabra,Thiago Luiz de Oliveira** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Pacheco, Andressa Sasaki Vasques** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O presente artigo tem por objetivo verificar quais práticas de gestão de egressos estão sendo implementadas no universo das Instituições de Educação Superior de Santa

Catarina. A pesquisa foi realizada de junho a julho de 2017, através da verificação dos portais online. Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa é de natureza aplicada, de abordagem predominantemente quantitativa, descritiva quanto aos fins e quanto aos meios, estudo de caso, bibliográfica e documental. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram sites institucionais (e-MEC e das IES) e fontes bibliográficas. Os conceitos principais que deram sustentação à pesquisa foram gestão de egressos e portal de egressos. Como resultado da pesquisa, verificou-se que, em um universo de 113 IES em Santa Catarina, apenas 40 delas têm portal de egressos online, representando um percentual de 35% da população estudada. Quanto às funcionalidades mais verificadas, em ordem de maior incidência: a apresentação do programa de acompanhamento aos egressos, cadastro dos egressos e benefício de descontos em cursos da IES, depoimentos dos egressos, utilização da Biblioteca com benefício do empréstimo de livros e por fim, pesquisa com egressos.

Palabras claves: Gestão universitária; Gestão de egressos; Portal de egressos.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A gestão de egressos é uma área ainda pouco desenvolvida na gestão universitária brasileira, mas de grande relevância para a gestão das IES pois, segundo Machado (2001), os egressos são uma importante fonte de informação sobre o mercado constantemente modificado, permitindo à IES realizar alinhamento de seus cursos com a realidade enfrentada na ponta.

A gestão deste público também é contemplada na legislação quando, a partir da promulgação da lei dos SINAES, foram instituídas 10 dimensões institucionais nos processos avaliativos das IES (BRASIL, 2004). A nona dimensão, trata das políticas de atendimento aos estudantes - mas no seu desdobramento nos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa, que subsidia os atos de credenciamento e transformação da organização acadêmica presencial, esta dimensão está incluída no eixo 3 - Políticas Acadêmicas - que além do atendimento aos estudantes, reforça a necessidade de Política e ações de acompanhamento dos egressos, bem como atuação dos egressos da IES no âmbito socioeconômico - entendendo por egresso aquele aluno que cursou e concluiu um curso superior (INEP, 2014).

Uma das formas de se fazer a gestão deste público é através de portais de egressos, pois, segundo Machado (2010) sistematizar a gestão dos egressos permite aos gestores universitários uma tomada de decisão mais assertiva a respeito do planejamento dos cursos, seja nas questões didáticas ou de conteúdo, com foco no perfil profissional proposto.

Assim, o objetivo deste estudo é verificar quais práticas de gestão de egressos estão sendo implementadas no universo das Instituições de Educação Superior de Santa Catarina. Para atendimento deste objetivo, verificamos quais as IES em Santa Catarina ofertam cursos presenciais, separamos as IES por organização acadêmica, e por fim, os sites institucionais e o portal de egressos online das IES, resultando em um quantitativo de 40 IES com portais de egressos online. Observados os portais de egressos, verificamos as funcionalidades de cada portal. Por fim, tabulamos também, as funcionalidades mais recorrentes.

Na sequência, apresentamos a base teórica que forneceu subsídios para a análise apresentada neste trabalho, seguida dos procedimentos metodológicos adotados, análise dos resultados, conclusões e referências utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção abordaremos os conceitos de gestão de egressos e portal de egressos online, que deram sustentação à esta pesquisa.

2.1 GESTÃO DE EGRESSOS

Um dos principais fatores de interesse das IES no acompanhamento dos egressos são a participação deste público nos processos avaliativos como, por exemplo, o da Autoavaliação Institucional, bem como a inserção destes no mercado profissional.

Há de se considerar outros aspectos no acompanhamento dos egressos, como os apontados por MICHELAN, L. S. et al. (2009, p.):

> (...) verifica-se três principais possibilidades de relacionamento com o egresso: Vínculo Institucional; Retorno; e Marketing Institucional. O Vínculo Institucional tem finalidade e integrar o egresso junto a IES, tendo como conseqüência um melhor posicionamento social e profissional tanto dos formados como dos atuais alunos, assim considera-se possibilidades de: congregação de ex-alunos; reatar laços de amizades do passado; grupo de relacionamento de profissionais; participação em eventos técnicos e científicos; o egresso palestrar para novos alunos; participação em bancos de currículos e oportunidades; acesso aos bancos de currículos na IES; informações sobre cursos de pós-graduação e de cursos de atualização.

Sobre a questão do vínculo, Queiroz e Paula (2016) afirmam que a IES precisa estabelecer com o egresso um relacionamento de forma que ele sinta-se um “sempre aluno”, despertando sentimento de pertença. Assim, ao sentir-se parte, e mais envolvido na rotina da IES, desenvolve uma postura mais ativa e colaborativa com a Instituição.

Ainda sobre vínculo institucional, Madruga (2006) e Dias (2003) apontam o marketing de relacionamento como uma ferramenta de interação com o cliente/aluno importantíssima em agregar valor e desenvolver relacionamentos duradouros, fidelizados, com trocas relacionais de sucesso. Desta forma, ao criar relacionamento com o egresso, espera-se que ele sinta-se envolvido e parte importante da IES.

É preciso romper a barreira cultural dos egressos da não participação deles nos processos da IES, bem como de manutenção dos dados atualizados, conforme nos aponta Teixeira e Maccari (2014). O desafio está em dar visibilidade às conquistas apontadas pelos egressos e reforçar a validade de suas contribuições.

Assim, uma das formas de estabelecer este relacionamento com os egressos é através de portais virtuais, como canal aberto de comunicação.

2.2 PORTAL DE EGRESSOS ONLINE

Os portais virtuais são é uma das tentativas de acompanhamento de egressos utilizadas pelas IES. Teixeira e Maccari (2014) comentam que, apenas implementar um sistema estático não é suficiente para obtenção de resultados, principalmente pelo fato de que ainda não se tem, no Brasil, uma cultura de relacionamento entre instituição e egressos. Afirmam ainda que, para além do sistema, precisa-se criar procedimentos que façam o egresso compreender a importância de sua participação na rotina da IES de modo que se sinta parte ativa.

É preciso considerar também os apontamentos de Barnard e Rensleigh (2008) apud Teixeira e Maccari (2014), que tão desafiador quanto manter relacionamentos com egressos, é definir conteúdo para os portais *online* de egressos, pois é preciso trazer informações genéricas o bastante para serem entendidas e, também personalizadas o suficiente para gerar interesse no público alvo.

A respeito da utilização da estratégia de portais,

> As universidades do sul do país parecem ter sido mais propensas a

> desenvolver o “Portal do Egresso”. O mesmo ocorreu em relação às universidades particulares. Um primeiro ponto de recomendação seria o de promover sistemas harmonizados de coleta e de tratamento das informações no âmbito dos Estados, o que também permitiria uma maior homogeneidade dos mercados de trabalho. No que diz respeito ao segundo ponto, as instituições privadas, mais sujeitas à concorrência, têm a tendência de se mostrar mais próximas de seus formandos e mais sensíveis às condições de inserção dos ex-alunos. No entanto, o aparente baixo nível de utilização das informações poderia sugerir uma abordagem de tipo marketing. Por outro lado, as instituições federais parecem se mostrar bastante conservadoras quanto a esse aspecto, pois raras são aquelas que oferecem tal portal. (PAUL,2015)

Teixeira e Macarri desenvolveram uma pesquisa em 2014 onde analisaram em 13 instituições de Educação Superior (3 brasileiras e 10 estrangeiras), os portais de egressos a fim de verificar benefícios e ações de interação, que contemplam desde ações de comunicação da associação através das redes sociais, até socialização de conteúdo.

Na pesquisa, ainda apontam a importância da criação de uma Associação de Egressos, sendo esta, responsável pela gestão dos egressos.

A Figura 1 apresenta o resultado dos benefícios identificados nas IES pesquisadas, fazendo um comparativo da abrangência dos benefícios ofertados pelas IES nacionais e Internacionais.

Figura 1: Benefícios ofertados pelas associações de egressos

Benefícios	IES Nacionais	IES Internacionais
Acesso à biblioteca	33%	90%
Acesso à capela	0%	20%
Acesso ao *fitness center*	0%	60%
Acesso ao perfil dos outros egressos	33%	90%
Cursos gratuitos	0%	20%
Desconto em outros cursos	0%	50%
Descontos em produtos ou serviços (empresas parceiras)	33%	30%
Divulgação de vagas	66%	90%
E-mail para a vida	0%	80%
Eventos exclusivos para egressos	66%	100%
Eventos sobre gestão	0%	30%
Periódicos da IES (acesso ou desconto)	0%	70%
Programas de cartão de crédito	0%	20%
Programas de viagens	0%	20%
Serviços de carreira	0%	90%

Fonte: Teixeira ; Maccari (2014)

Por fim, os autores sugerem aspectos a se considerar na criação dos portais, como os descritos: menu sem cadastro (descrição da associação de egressos, notícias e eventos) e

menu restrito a alunos e egressos (conta de email, comunidade virtual/fórum, cadastro e consulta de pesquisas, cadastro de informações do egresso, biblioteca virtual, consulta perfil, oportunidades profissionais). (CABRAL; PACHECO, 2015)

3. METODOLOGIA

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa é de natureza aplicada, de abordagem predominantemente quantitativa, descritiva quanto aos fins e quanto aos meios, estudo de caso, bibliográfica e documental.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas fontes secundárias (sites institucionais e fontes bibliográficas).

A pesquisa buscou verificar quais IES em Santa Catarina dispõe de Portal de Egressos e listar suas funcionalidades.

Para definir o universo a ser pesquisado foi realizada uma busca no site e-MEC, no período compreendido entre junho e julho de 2017, em pesquisa avançada, utilizando filtro: todas as IES de Santa Catarina e ensino presencial. Obteve-se uma tabela com 113 instituições de Educação Superior. A partir desta informação, foram levantados os sites institucionais de todas as IES, e por fim, portal de egressos.

Para localização dos portais, fez-se uma busca no Google®, com a palavras chave: “nome da IES” + “egressos”. Quando não localizado desta forma, utilizou-se a ferramenta de busca do site institucional de cada IES, com as palavras chave: “egressos” ou “ex-alunos” ou “diplomados”.

Após localização dos portais, foi verificada as funcionalidades de cada portal, e por fim, as principais funcionalidades verificadas.

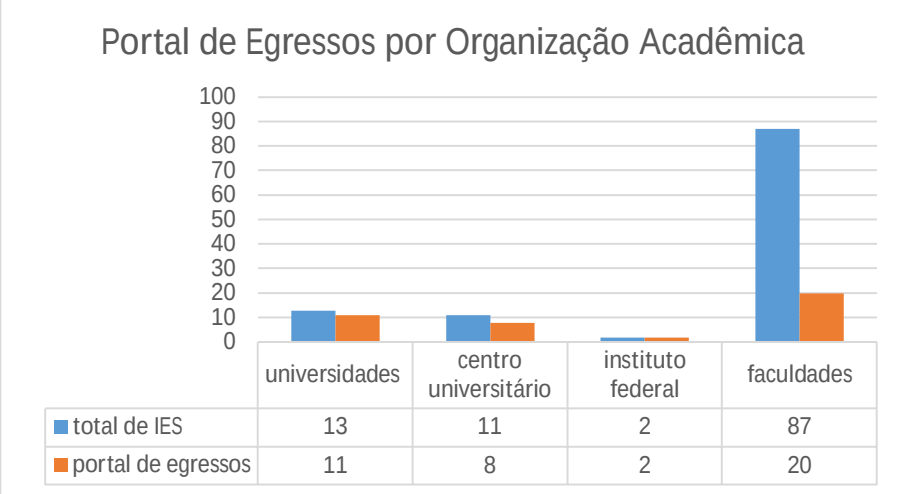
4. RESULTADOS

A partir da pesquisa foi possível verificar 113 Instituições de Educação Superior em Santa Catarina que ofertam cursos presenciais. Em relação à organização acadêmica, verificou-se que 77% das IES são Faculdades, 11,5% são Universidades, 9,7% são Centros Universitários e 1,8% são Institutos Federais.

Ao observamos os sites institucionais e portais de egressos, obtivemos um quantitativo de 40 instituições, constituindo 35% do total de IES de Santa Catarina. Houveram dois casos de portal em construção.

Na figura 2, organizamos a quantidade de IES por organização acadêmica que possuem portais de egressos.

Figura 2: Portais por Organização Acadêmica



Fonte: dados coletados dos autores

Em relação a distribuição de IES com Portal de Egressos, destaca-se os Institutos Federais, com 100% deles com portais, seguidos de 77% das Universidades com portais, em seguida os Centro Universitários com 74% deles com portais, e com menor percentual, as Faculdades com 23% de IES com portais, embora em dados numéricos, as Faculdades representam o maior número de IES e também o maior número de portais.

No quadro 1 estão apresentados os dados coletados nos portais de egressos de cada IES. Na pesquisa verificou-se que algumas Instituições pertencem à Mantenedoras[265] com mais de uma Mantida[266], representando na tabela uma repetição dos portais e das suas funcionalidades.

No quadro apresenta os dados coletados pelos autores nos sites de cada IES e estão apresentados da seguinte forma: nome da IES ou Sigla, o tipo de organização acadêmica, o endereço do portal de egressos online verificado e as funcionalidades percebidas na pesquisa.

Vale esclarecer que, embora se tenha optado pela utilização do termo egresso na pesquisa, verificamos, também, o uso dos termos ex-aluno e diplomado.

Quadro 1: IES X Portal de Egressos X Funcionalidades

Instituição(IES)	**Organização Acadêmica**	**EGRESSOS**	**O que tem no portal?**
UNIBAVE	Centro Universitário	http://unibave.net/egresso/index.php	cadastro, depoimento/ enviar depoimento, consulta egressos
UNIBAVE COCAL DO SUL	Centro Universitário	http://unibave.net/egresso/index.php	cadastro, depoimento/ enviar depoimento, consulta egressos
CATÓLICA EM JARAGUÁ	Centro Universitário	http://egressos.catolicasc.org.br/	apresentação do programa/ depoimentos/ benefícios (desconto e biblioteca)/ cadastro/ calendário de eventos/ contato
CATÓLICA EM JOINVILLE	Centro Universitário	http://egressos.catolicasc.org.br/	apresentação do programa/ depoimentos/ benefícios (desconto e biblioteca)/ cadastro/ calendário de eventos/ contato
UNIFEBE	Centro Universitário	http://www.unifebe.edu.br/site/egresso/	por onde andam/ fique por dentro/ cadastro
FACVEST	Centro Universitário	http://www.unifacvest.net/egressos	existe uma aba no site mas lá consta apenas um texto sobre o Perfil profissional e acompanhamento dos egressos da FACVEST - e não há

[265] Mantenedoras - pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente;

[266] Mantida - instituição de ensino superior que realiza a oferta da educação superior (conforme definição constante no quadro de conceitos de referência para as bases de dados do Ministério da Educação sobre educação superior, contido na Portaria 40 de 12 de dezembro de 2007)

			descrição de nenhuma ação
USJ	Centro Universitário	http://usj.edu.br/portal-do-egresso/	apresentação/ cadastre-se/ depoimentos/ egressos e destaque
AVANTIS	Faculdade	http://avantis.edu.br/portal-do-egresso/	em construção
BARDDAL	Faculdade	http://sistema.uniesp.edu.br/egresso	cadastro/ avaliação do curso e da IES/ apresentação do programa
FUCAP	Faculdade	https://docs.google.com/forms/d/1gFUoPrUAIdl23ugk-sNs6f1sIq1Sj56XAEyTJ4KhT5M/viewform?edit_requested=true	Canal de relacionamento com o egresso - formulário drive com questionário
CESUSC	Faculdade	http://www.cesusc.edu.br/portal/universo-cesusc/clube-de-egressos	clube do egresso/ benefícios (desconto, biblioteca, oportunidades de trabalho)/ cadastro
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Faculdade	http://www.celer.com.br/egresso	apresentação/ benefícios (biblioteca, descontos)/ contato/ vagas de emprego/ eventos/ depoimentos
FACULDADE DE ITAPIRANGA	Faculdade	**http://www.faifaculdades.edu.br/egressos.php**	Sou sempre FAI/ atualização da formação gratuitamente/ acesso a infraestrutura da IES/ biblioteca/ encontro de egressos (palestras, sorteio de brindes, bolsas de pós)/ Bate papo com a direção
FASC	Faculdade	http://www.fasc.edu.br/aluno/acompanhamento_egresso_apresentacao.asp	apresentação/ cadastro/ endereço eletrônico/ promoção de eventos
FATTEP	Faculdade	http://www.fattep.com.br/content.php?Itemid=15	questionário egresso/ questionário empregador
FACULDADE ENERGIA DE ADMINISTRAÇÃO E	Faculdade	http://www.fean.com.br/_egresso/index.php	apresentação/ cadastro/ egressos da FEAN

NEGÓCIOS			
FACULDADE FAE BLUMENAU	Faculdade	http://fae.edu/	Programa de relacionamento com o ex-aluno/ cadastro/ clube de vantagens (benefícios e descontos)/ grupo no linkedin/ o ex aluno pode usufruir do Núcleo de Relações Internacionais e o Núcleo de Empregabilidade e Empreendedorismo
FACULDADE GUILHERME GUIMBALA	Faculdade	http://www.ace.br/egresso.asp	Cadastro
FACULDADE LEONARDO DA VINCI - SANTA CATARINA	Faculdade	https://portal.uniasselvi.com.br/egressos	cursos livres e de nivelamento gratuitos/ descontos/ serviços disponíveis (biblioteca, aluguel de DVD, uso de laboratórios, encaminhamento a vagas de emprego)/ orientações sobre o mercado de trabalho (etiqueta profissional, como montar seu currículo)/ depoimentos/ clube ex-academia
UNIASSELVI	Centro Universitário	https://portal.uniasselvi.com.br/egressos	cursos livres e de nivelamento gratuitos/ descontos/ serviços disponíveis (biblioteca, aluguel de DVD, uso de laboratórios, encaminhamento a vagas de emprego)/ orientações sobre o mercado de trabalho (etiqueta profissional, como montar seu currículo)/ depoimentos/ clube ex-academia
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU	Faculdade	https://portal.uniasselvi.com.br/egressos	cursos livres e de nivelamento gratuitos/ descontos/ serviços disponíveis (biblioteca, aluguel de DVD, uso de laboratórios, encaminhamento a vagas de emprego)/ orientações sobre o mercado de trabalho (etiqueta profissional, como montar seu currículo)/ depoimentos/ clube ex-academia
FACULDADE METROPOLITANA DE	Faculdade	https://portal.uniasselvi.com.br/egressos	cursos livres e de nivelamento gratuitos/ descontos/ serviços disponíveis (biblioteca, aluguel de DVD, uso de laboratórios,

GUARAMIRIM			encaminhamento a vagas de emprego)/ orientações sobre o mercado de trabalho (etiqueta profissional, como montar seu currículo)/ depoimentos/ clube ex-academia
FACULDADE METROPOLITANA DE RIO DO SUL	Faculdade	https://portal.uniasselvi.com.br/egressos	cursos livres e de nivelamento gratuitos/ descontos/ serviços disponíveis (biblioteca, aluguel de DVD, uso de laboratórios, encaminhamento a vagas de emprego)/ orientações sobre o mercado de trabalho (etiqueta profissional, como montar seu currículo)/ depoimentos/ clube ex-academia
FACULDADE SÃO LUÍS	Faculdade	http://www.faculdadesaoluiz.edu.br/intranet/egressos/	depoimento/ cadastro
FACULDADE SATC	Faculdade	http://www.institucional.satc.edu.br/egresso	Cadastro
FACULDADE SINERGIA	Faculdade	http://www.sinergia.edu.br/ensino/graduacao-sinergia/egressos/	Desconto/ biblioteca/ Contratação para atuar na própria instituição como professores e/ou funcionários/Convites para participação em eventos promovidos pela instituição/ Convites a relatarem suas experiências profissionais com as turmas ativas oportunamente/ Orientação dos professores para ingressarem em cursos stricto sensu.
UDESC	Universidade	http://200.19.104.23/dominios/cav/www16/egressos/ + http://www.esag.udesc.br/?id=481	Cadastro (lages)/ consulta egresso (esag)
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	Faculdade	http://www.ies.edu.br/aluno/acompanhamento_egresso_apresentacao.asp	apresentação/ cadastro/ endereço eletrônico/ promoção de eventos

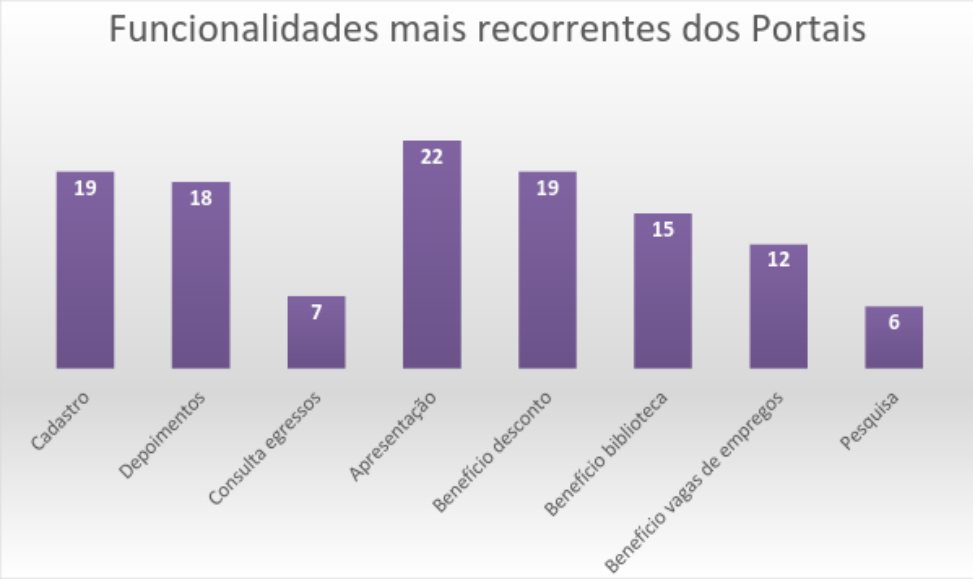
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	http://ifc.edu.br/extensaoestagio/coordenacao-de-egressos/	aba no site sobre a coordenação de egressos - sem informação nenhuma
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	https://limesurvey.ifsc.edu.br/index.php/685554?lang=pt-BR	observatório de egressos - pesquisa
INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO - BOM JESUS	Faculdade	http://www.ielusc.br/portal/?EGRESSOS	sou egresso/ apresentação/ objetivos/ coleta de dados/ egressos/ benefícios (oportunidades de emprego, facilidades nas matrículas de seus filhos na Educação Básica e descontos na mensalidade da Academia Bonja)
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	Universidade	http://www.uniarp.edu.br/home/egresso/portal-do-egresso/	apresentação/ depoimentos
UNOCHAPECÓ	Universidade	https://www.unochapeco.edu.br/egresso	egresso uno/ atuação na universidade/ parcerias (benefício fidelidade)/ ações da CPA
UNIVILLE	Universidade	http://www.univille.edu.br//pt-br/maisuniville/egresso/index/879031	relatório de pesquisas com egressos/ política de acompanhamento de egressos/ banco de oportunidades/ cadastro egresso/ Você na Univille/ Benefícios (descontos, academia, biblioteca, espaço para divulgação da sua empresa)
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	Universidade	https://www.unc.br/portal-do-diplomado/	Programa de diplomados Unc/ Benefícios e Vantagens (descontos), a sua história na Unc/ Cadastro/ Saiba mais dos nossos egressos - grupo no linkedin
UNESC	Universidade	http://www.unesc.net/portal/capa/index/95/	Notícias e informes da Unesc/ Pesquisa com egressos/ Descontos/ Biblioteca/ Divulgação de Vagas de emprego/ Divulgação de cursos

UNOESC	Universidade	http://www.unoesc.edu.br/diplomados/cadastro	Atualize seu cadastro/ Curso e benefícios(descontos)/ Veja a foto da sua turma/ Calendário de formaturas/ Depoimentos/ Cursos de interesse/ Contato
UNIVALI	Universidade	http://www.univali.br/vida-no-campus/portal-do-egresso/Paginas/default.aspx	Vantagens e Benefícios (descontos, cursos de instrumentos musicais, empréstimo na biblioteca, uso de espaços desportivos e acadêmica, publicação de livro, email e mega email.
UFSC	Universidade	http://www.egressos.ufsc.br/	Cadastro/ todos os egressos/ depoimentos/ egressos de destaque/ notícias
FURB	Universidade	http://www.furb.br/web/1571/servicos/central-de-ex-alunos/apresentacao/balao/1572	Associados e renovação (boleto)/ central de ex-alunos/ Vantagens (biblioteca, desconto, vagas de emprego e estágios, acesso aos classificados FURB)/ Profissionais formados/ contato

Fonte: dados coletados dos autores

Após verificação de cada portal, reunimos as funcionalidades mais recorrentes, como pode ser visto na figura3.

Figura 3: Funcionalidades mais recorrentes



Fonte: dados coletados dos autores

Observa-se com mais destaque, a apresentação do programa de acompanhamento aos egressos das IES observado em 22 das instituições. Foi verificado um caso em que há a apresentação do programa mas não há descrição de ação.

A opção de cadastro dos egressos e benefício de descontos em cursos da IES aparecem em segundo lugar, observadas em 19 IES, em ambos os casos. Em 18 IES foi observado depoimentos dos egressos, e em 15 delas, observou-se a opção de utilização da Biblioteca com benefício do empréstimo de livros.

Vale destacar que em apenas 6 das IES foi possível observar pesquisa com egressos, embora, na literatura, essa seja uma das maiores contribuições dos egressos para as IES.

Destaca-se também, verificado em apenas uma das IES com Associação de egressos, o recolhimento de taxa semestral para ter acesso aos benefícios.

Verificou-se também, no caso de uma Universidade, portais e ações diferenciadas por campus, o que pode sugerir a falta de uma política institucionalizada unificada para acompanhamento de egressos.

É importante ressaltar que não fez parte desta pesquisa verificar a aplicação das políticas de acompanhamento das IES nem verificação da participação dos egressos nos portais.

5. CONCLUSÃO

A gestão de egressos é uma prática ainda em construção no âmbito da gestão universitária brasileira, em comparação com as práticas de gestão de egressos adotadas em Instituições estrangeiras, como as norte-americanas, evidenciadas no estudo de Teixeira e Maccari (2014).

Este artigo teve por objetivo verificar quais práticas de gestão de egressos estão sendo implementadas no universo das Instituições de Educação Superior de Santa Catarina, a partir dos portais institucionais.

A pesquisa revelou que, das 113 IES em Santa Catarina ofertantes de ensino presencial, apenas 35% delas possui portal online de egressos. As faculdades representam o maior quantitativo de IES pesquisadas, porém, proporcionalmente são as que menos apresentam política de acompanhamento de egressos a partir de portais.

Foram verificadas 40 IES com portais de egressos e, em cada um deles, observadas as funcionalidades. Com mais destaque, observou-se em ordem de representação os seguintes itens: apresentação do programa de acompanhamento aos egressos das IES, opção de cadastro dos egressos, benefício de descontos em cursos da IES, depoimentos dos egressos, utilização da Biblioteca com benefício do empréstimo de livros e pesquisa com egressos. As ações relativas à carreira e empregabilidade não foram verificadas em número significativo de IES.

Não foi objeto desta pesquisa a verificação da aplicabilidade das propostas, nem a participação dos egressos, ficando desta forma, como sugestão para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

Acesso em: 01 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: 01 de setembro de 2016.

BRASIL. **Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf>. Acesso em

CABRAL, T. L. O; PACHECO, A. S. V. **As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise dos portais online de egressos.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 15, 20015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136252/104_00267.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DIAS, Sérgio Roberto. **Gestão de marketing.** São Paulo: Saraiva, 2003

EMEC. **Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no Sistema Federal de Educação**. Disponível em: <emec.mec.gov.br> Acesso em: 01 de junho de 2017.

INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

INEP. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial).** 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis.** Revista de Contabilidade e Finanças - USP, São Paulo, n. 37, p. 73-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://goo.gl/gJwJft>. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

MACHADO, Antônio de Souza. **Acompanhamento de egressos: caso CEFET-PR - unidade de Curitiba.** Florianópolis, 2001. x, 143 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.

MADRUGA, Roberto. **Guia de implementação de marketing de relacionamento e CRM.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MICHELAN, L. S.; HARGER, C. A.; EHRHARDT, G.; MORÉ, R. P. O. **Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/xKSTWF>. Acesso em: 15 de setembro 2016.

QUEIROZ, Tatiana Pereira. **O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PRKWC/disserta__o_tatiana_pereira_queiroz___02_09_14___vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de junho 2017.

TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos; MACCARI, Emerson Antônio. **Proposição de um plano de ações estratégicas para associações de alunos egressos baseado em benchmarking.** Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU. Florianópolis, Brasil, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131917/2014-260.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jul. 2017

Responsabilidade social e extensão universitária: um estudo de caso na universidade federal do amazonas

Autor: Bastos, Fernando Clemente Cunha (UNIVALI); **Marchi, Adriela de** (UNIVALI); **Lima, Cristhiane Martins** (UNIVALI); **Borges, Felipe** (UNIVALI); **Orso, Lidinei Eder** (UNIVALI)

Resumen: O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos *stakeholders* sobre as ações de Extensão da Universidade Federal do Amazonas sob a ótica da Responsabilidade Social Universitária (RSU) e teve como referencial teórico o modelo proposto por Carroll (1991) e os princípios e valores da RSU descritos por De La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006). O estudo é caracterizado por uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória com abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de pesquisa, o estudo de caso. Como principais contribuições deste estudo, pode-se elencar o desenvolvimento de novos conhecimentos para a academia acerca da responsabilidade social vinculadas às universidades e sua conexão intrínseca com a extensão universitária, bem como pontuar a importância das interpretações sobre as ações extensionsitas, por parte dos *stakeholders* internos e externos da UFAM, envolvidos com a extensão universitária, em relação às dimensões da Responsabilidade Social contextualizada no âmbito das universidades.

Palabras claves: Responsabilidade Social. Extensão Universitária. Teoria dos *Stakeholders.* Instituição de Ensino Superior.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A responsabilidade social configura-se como conceito que tomou, na segunda metade do século XX, na agenda econômica e empresarial, e posteriormente, política e social, inúmeras perspectivas de aplicação e entendimento, sobretudo, com aproximação no campo

do assistencialismo, filantropismo e propaganda (FURLANI, 2005; BOLLAN; MOTTA, 2008). A partir do início deste século, o conceito de RS se expandiu para a busca de solução de questões de natureza social e ambiental das comunidades locais (ASHLEY, 2005; ASHLEY ; FERREIRA; REIS, 2006). Na atualidade, a RS se estende às organizações públicas e organizações não governamentais (ONGs), alcançando as instituições de ensino superior (IES), públicas e privadas (DUCCI, 2012; DURHAN, 2005; VALLAEYS; CRUZ; SASIA, 2009), fazendo emergir um importante segmento de intervenção na sociedade contemporânea, o da Responsabilidade Social Universitária (RSU).O termo Responsabilidade Social Universitária (RSU) tornou-se foco de pesquisas no Brasil no início da primeira década do século XXI, quando as IES privadas aplicaram em suas estratégias de propaganda, o discurso da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) difundido no país pelo Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social.

Considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988) como a base de sua missão na sociedade, e a articulação de diferentes campos de conhecimento como um de seus pressupostos, a Universidade configura-se como instituição-chave para o desenvolvimento de projetos que resultem na transformação de cenários. A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária pois coloca como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético (MOITA, ANDRADE, 2013).

A extensão foi a última dimensão a surgir no contexto universitário, influenciada por três movimentos: pelas universidades populares iniciadas na Europa, na segunda metade do século XIX, as quais tinham como prerrogativa disseminar o conhecimento técnico à população não universitária; o modelo de extensão norte-americano, com a proposta de prestação de serviço e; posteriormente, pelo Manifesto de Córdoba na Argentina em 1918, influenciado pelos discentes que reivindicavam a missão social da universidade.

Segundo Serrano (2013), Rays (2003) e Moita e Andrade (2013), as práticas institucionais por meio do próprio fazer extensionista e das normatizações universitárias necessitam melhor dispor-se diante das funções acadêmica, social e articuladora da universidade, não sendo considerado um desafio pequeno, visto que o plano nacional de extensão está distante de ser uma realidade plena nas universidades brasileiras. Dessa forma, a extensão universitária desempenha a função de socialização do conhecimento junto à comunidade externa, num processo de ação comunitária visando sua autonomia.

O desenvolvimento de ações de extensão no processo de formação discente e no aprimoramento técnico-científico de docentes e técnico-administrativos contribui para uma formação cidadã e para o fortalecimento de políticas públicas que atendam às reais necessidades das populações envolvidas. Nesta direção, a Pró - Reitoria de Extensão e Interiorização - PROEXTI da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desencadeou um amplo e gradativo processo de discussão com a comunidade acadêmica sobre a necessidade de definição de diretrizes para uma Política de Extensão própria, que constitui-se em instrumento crucial para a consolidação da extensão como “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (FORPROEX, 1987, p.11).

O objetivo do nosso estudo é analisar a percepção dos *stakeholders* sobre as ações de Extensão da UFAM, sob a ótica da Responsabilidade Social e será apresentado da seguinte maneira, com as definições sobre a responsabilidade social corporativa e universitária, seus conceitos e perspectivas, a extensão universitária, as influências históricas que a

caracterizaram, e, os principais acontecimentos normativos, conceitos, características e evolução no Brasil, finalizando com sua relação com a Teoria dos *Stakeholders.* Após, expomos a metodologia da pesquisa, e na sequência, a seção de discussão e análise dos dados. Finalmente, as conclusões do nosso estudo empírico onde apresentaremos proposições com base em nossos achados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Responsabilidade Social Corporativa

Um dos autores pioneiros sobre a Responsabilidade Social Corporativa (RSC) foi Howard Bowen, que em sua obra de 1953 a define como aquela que "se refere às obrigações dos empresários de buscar determinadas políticas, de tomar certas decisões ou de seguir linhas de ação desejáveis em termos de objetivos e valores para a nossa sociedade, (CARROLL, 1999, p. 270). Em um ambiente altamente complexo e competitivo, que cada vez mais precisa responder adequadamente as contínuas exigências impostas pela sociedade, a responsabilidade social corporativa (RSC) é referida como uma estratégia de diferenciação considerável. O que vem ao encontro da definição de Archie B. Carroll (1979, p. 500): "Responsabilidade social dos negócios envolve as expectativas da sociedade em relação às organizações, nos aspectos econômico, legal, ético e discricionário [filantrópico], em dado momento no tempo. " Já o marco conceitual da década de 1970 foi à publicação da obra *The Social Responsibilities of Business: Company and Community por Heald* (apud GARCIA; LOPES, 2013). Muito embora Heald não fornecesse uma definição da construção da RSC, sua compreensão do termo abordou as definições apresentadas na década de 1960 sugerindo que pessoas de negócios deveriam ter significativas preocupações com Filantropia Corporativa e com as relações com a comunidade. Em 1979, Carroll propôs uma definição de quatro dimensões da RSC: Dimensões Econômica, Financeira, Ética e Filantrópica, embutidas em um modelo conceitual de *Performance Social Corporative* (RSC). Com a continuidade de suas pesquisas, Carroll (1991) volta a discutir seu modelo de 1979, desta vez em forma de pirâmide, com o componente econômico na base, seguido pelos componentes ético, legal e por último o filantrópico substituindo o discricionário. Os estudos acerca da RSC, nos anos 2000, continuam a aprimorar os modelos teóricos e de desempenho social corporativo, como por exemplo o trabalho dos autores Schwartz e Carroll (2003) que atualizaram o modelo da pirâmide de Carroll (1991), a substituindo por um diagrama de *Veen*, com o objetivo de simplificar o entendimento das relações entre os componentes, a partir de então denominadas dimensões econômica, ética e legal da RSC, pontuando a inter-relação existente entre elas. A partir do fenômeno da RSC surgem as primeiras discussões de Responsabilidade Social Universitária (RSU). No próximo item explicitaremos o surgimento das Universidades e seu alinhamento com os conceitos de Responsabilidade Social no âmbito da IES (Instituição de Ensino Superior).

2.2 Responsabilidade Social no contexto do Ensino Superior

As primeiras universidades institucionalizadas que se tem registro são a Universidade de Bolonha, na Itália, criada em 1088; a Universidade de Oxford, no Reino Unido, criada em 1096; e a Universidade de Paris, na França, criada em 1150 e oficializada em 1200 (SIMÕES, 2013). Na América

Latina as universidades começaram a ser instaladas no século XVI com forte predominância do modelo europeu, por receber deste continente muitas informações, tanto na área de profissionalização técnica do indivíduo, quanto na área de formação voltada às atividades científicas. Já no século XX as influências do modelo norte americano não passaram despercebidas à medida que inovaram nos níveis de formação superior e foram melhores assimiladas pelas universidades latinas (WANDERLEY, 1985; ROSSATO, 2005).

Buarque (2006, p. 5) discorre sobre a trajetória histórica da universidade brasileira ao afirmar que "enquanto os demais países da América criavam suas universidades já nas primeiras décadas depois do descobrimento, no Brasil o ensino superior era relegado aos poucos filhos de ricos que podiam estudar na Europa", pois a metrópole portuguesa proibiu a criação de universidades no Brasil, e mesmo depois da independência, nossa elite dirigente ainda esperou cem anos para criar a primeira universidade.

A primeira universidade criada no Brasil foi a Escola Universitária Livre de Manáos em 1909, no Amazonas, depois passou a ser conhecida como Universidade de Manáos, Com a decadência da economia da região, após a queda do Ciclo da Borracha, a Universidade se desintegrou em cursos superiores isolados. Porém, no dia 12 de junho de 1962, foi refundada e rebatizada com o nome de Universidade do Amazonas (BRITO, 2011; JEZINE, 2001). Já em 1912, surgiu no Paraná outra universidade, apenas três anos depois a instituição encerrou suas atividades. Em 1920 surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, através de um decreto assinado pelo Presidente Epitácio Pessoa, esta universidade deu origem à Universidade Federal do Rio de Janeiro (SILVA, 2010). Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, a instituição foi criada com a união de seis Instituições de Ensino Superior (IES) já consolidadas. Devido à forma em que foi criada, a USP já nasceu adulta, em plena atividade profissional, docente e de produção científica (CAMPOS, 2004). No ensino superior, conforme Calderón, Pedro e Vargas (2011), a responsabilidade social é tratada na literatura através dos traz os termos RSU (Responsabilidade Social Universitária) e RSES (Responsabilidade Social no Ensino Superior), nesta pesquisa o termo adotado será RSU. No Brasil, a RSU surgiu com o processo de institucionalização do mercado de Educação Superior, no início da primeira década do século XXI, quando houve a incorporação por parte das IES privadas como estratégia de publicidade e propaganda, semelhante às empresas.Com a criação em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) que inclui o item Responsabilidade Social (RS) como uma das dez dimensões de avaliação das IES, representando 5% da nota final, a questão da RS das IES ganha novos contornos e grande relevância tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas (CALDERÓN, 2005; INEP, 2014).

Ainda segundo (2006), a RSU diz respeito aos deveres que a universidade tem para com a sociedade que a financia, principalmente na procura de soluções para os principais problemas sociais, a necessidade de uma melhor distribuição de renda e a criação de mecanismos de promoção social de setores historicamente marginalizados. Apesar de acreditar na RSU como um compromisso entre a universidade e a sociedade, o autor reconhece que este fenômeno ficou em evidência a partir das tendências delineadas pelas estratégias de propaganda das instituições de ensino superior do setor privado, uma consequência direta da expansão da responsabilidade social empresarial e do terceiro setor.

De acordo com Medeiros Jr. (2004) a tríade ensino, pesquisa e extensão é considerada o alicerce para a universidade desenvolver ações sociais que valorizam o ser humano e contexto social. Furlani (2005) argumenta que a função genuína das IES é a

promoção do desenvolvimento científico e tecnológico do país, o qual é essencial para o desenvolvimento. Atualmente, percebe-se consenso na ideia de que as IES (particularmente as universidades) podem ultrapassar os limites de sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2008) relatam que a finalidade da universidade é definida pelo pleno exercício da crítica fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão. Pode-se elencar através do Quadro 1, os conceitos de Responsabilidade Social Universitária definidos em estudos internacionais sobre o tema, a saber:

Quadro 1 - Conceitos de Responsabilidade Social Universitária

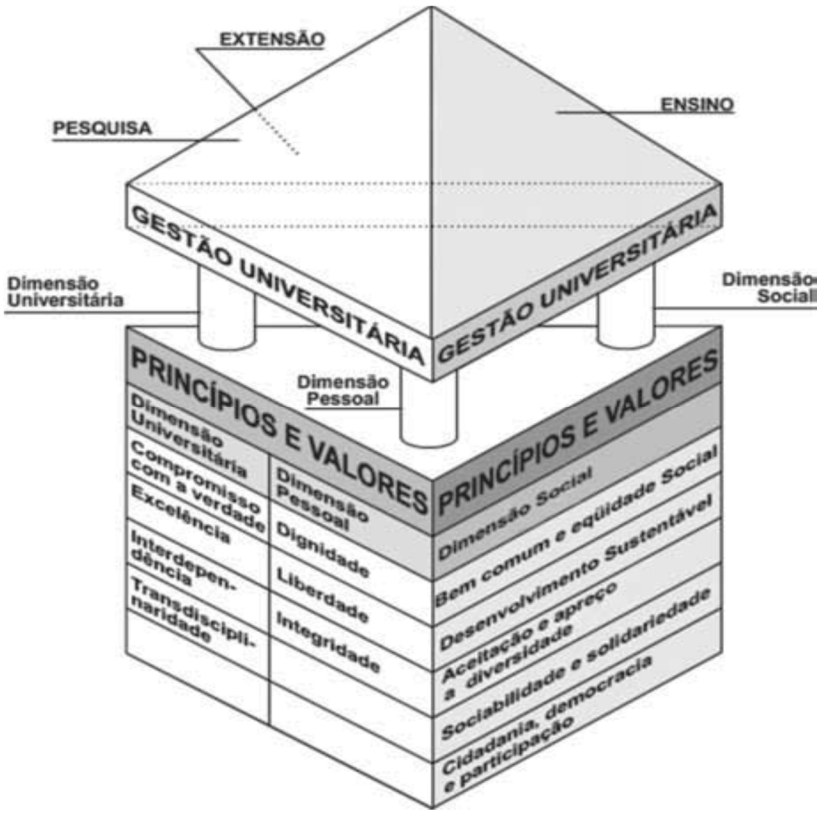
Autor (Ano)	Conceitos de Responsabilidade Social Universitária:
De La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006)	A capacidade da Universidade de divulgar e implementar um conjunto de princípios gerais e valores específicos, por meio de quatro processos-chave na Universidade, como a gestão, ensino, pesquisa e extensão universitária. Respondendo socialmente para a comunidade universitária e para o país onde é inserida.
Calderón (2006)	Diz respeito aos deveres que a universidade tem com a sociedade que a financia, referindo-se principalmente à procura de soluções para os principais problemas sociais, à necessidade de uma melhor distribuição de renda e à criação de mecanismos de promoção social de setores marginalizados.
Barroso Tanoíra (2007)	Deve contribuir para melhorar o social pela formação correta dos alunos em habilidades, em termos valores éticos na sua relação com os outros e em relação ao meio ambiente. E também de organizar ações para melhorar a qualidade de vida para os moradores da comunidade em que atuam.
Vallaeys (2008)	É uma política de melhoria contínua da Universidade para reunião da missão social, eficaz por meio de quatro processos: Gestão ética ambiental e da instituição; Formação de cidadãos responsável e solidária; Produção e Disseminação conhecimento socialmente relevante; participação social na promoção de um desenvolvimento mais humano e sustentável.
Pérez-Domínguez (2009)	Deve ser entendida como uma mudança paradigma gradual, não radical e definitiva. Além disso, não olhando a dispersão do conhecimento, buscando a inteligência emocional dentro das especialidades e diálogo interdisciplinar.
Tetřevová (2010)	Representa uma superestrutura de responsabilidade da gestão da universidade, onde a gerência e os funcionários da universidade se comportam da maneira que eles não só cumprem as atividades econômicas da universidade e da própria missão social, mas também facilitam o cumprimento das intenções e objetivos de todos os *stakeholders.* Ao mesmo tempo, pode também ser vista como uma propositada e gratificante comunicação entre a universidade e os seus *stakeholders*.
Ysunza Breña; Molina (2010)	É realizar um conjunto de ações que são resultantes de um projeto institucional cometido de forma explícita e com força em valores e princípios que visam o bem estar dos seres humanos e consolidação de uma sociedade mais justa e equilibrada, com metas de longo prazo que permitem alcançar as condições necessárias e suficientes para que este planeta Terra seja um lar confortável para as futuras gerações.
Aldeanueva Fernández (2011)	Promover a contribuição das universidades para o desenvolvimento econômico e social das sociedades que mantêm a unidade, além de dar o retorno do conhecimento para a sociedade.
Saravia (2012)	É combinar com a responsabilidade individual responsabilidades institucionais. Isso inclui tanto a responsabilidade dos membros individuais de cada organização, que é em relação à sua posição no meio dela, a responsabilidade institucional da organização para as consequências resultantes do desenvolvimento da sua atividade.
Moscoso Durán;	Como uma política de qualidade ética da gestão da Universidade que procura alinhar pelo menos quatro processos (gestão, ensino, pesquisa, extensão) com a

Vargas Laverde (2013)	missão da universidade, valores e compromisso social, por meio da realização da coerência institucional, transparência e participação toda comunidade universitária (autoridades, estudantes, docente e de investigação e administração e serviços).
Ribeiro; Magalhães (2014)	Configura-se como uma alternativa de modernização, que permite a busca constante de redefinição da gestão socialmente responsável e crítica permanente sobre a maneira de pensar e adotar os processos educativos; forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação e as necessidades locais, nacionais e globais, ou seja, o elo entre o conhecimento gerado institucionalmente e os impactos na sociedade em termos de desenvolvimento.

Fonte: Marchi (2015, p. 28-29).

Apontamos através deste quadro ilustrativo, o extenso número de abordagens e definições referentes a RSU, porém as abordagens que orientarão esta pesquisa são os estudos de Calderón (2006) e suas definições da Pirâmide da Responsabilidade Social e os de De La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006) que norteiam os princípios e valores da RSU, perfazendo um alinhamento com os principais construtos do Modelo da Pirâmide da RSC de Caroll (1991). O modelo da Pirâmide Institucional da RSU descrita por Caldéron (2006), ilustra que a universidade deve ser considerada como uma grande pirâmide de base triangular. Embora sendo uma única construção, possui uma base e três faces entrelaçadas na sua essência, conforme observamos na Figura 1:

Figura 1 - Pirâmide institucional



Fonte: Calderón (2006, p. 17)

Calderón (2006) explica que as faces visíveis da pirâmide representam o ensino, a pesquisa e extensão erguidas numa base representada pela gestão universitária. E

> acrescenta que gestão universitária é o conjunto de processos e estruturas administrativo-gerenciais que possibilitam à universidade atingir sua missão institucional. Jiménez De La Jara *et al.* (2006), explica que os princípios e valores da RSU, constituem os alicerces da pirâmide, são luzes orientadoras, são guias para o comportamento humano, são fundamentais e permanente em uma universidade socialmente responsável. Os princípios e valores da RSU são estruturados em sistema, que podem ser classificados em três níveis: pessoal, social e universitário. E que cada nível possui indicadores que podem ser utilizados como uma ferramenta de gestão relacionada com a responsabilidade social universitária.

No entanto, Caldéron (2006) ressalta as peculiaridades e especificidades das IES públicas que se perpetuou através de uma complexa infraestrutura, de relações baseadas no corporativismo e no clientelismo, da forte influência política que conduz o processo decisório das instituições federais que ministram o ensino superior. Afirma ainda que nasce um grande desafio a ser superado, pois, ao comparar as técnicas administrativas adotadas pelas IES privadas com as burocráticas estruturas das universidades públicas, surgem atritos entre as regras sugeridas pelos experientes executivos em responsabilidade social da rede de ensino privada com as práticas adotadas por docentes e técnicos que atuam nas universidades públicas (CALDÉRON, 2006). Portanto, deve existir a adoção de uma de uma postura cautelosa que considere as características, demandas e pontos de vista do corpo docente, das autoridades acadêmicas das IFES que viabilizam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, por se tratarem de universos completamente distintos (COSTA; NOGUEIRA, 2010; FERREIRA; LEOPOLDI, 2013; SILVA *et al.*, 2012).

O tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo central da RSU, de certa forma, define o papel da Universidade como espaço de produção e difusão do saber, contribuindo para o desenvolvimento: científico, social, político, econômico e cultural (VALLAEYS, 2008). A política que instrumentaliza a Universidade precisa atender o compromisso social, privilegiando atividades de ensino, pesquisa e extensão que tenham aplicação direta ao contexto social, tendo em vista a superação dos problemas encontrados em seu entorno social (RIBEIRO, 2014).

2.3 Extensão Universitária: evolução histórica e conceitual

Alguns autores, como Jezine (2001) e Rocha (2001) consideram as primeiras escolas gregas, com suas aulas abertas ao público, como os primeiros movimentos de uma extensão universitária, porém apresentavam suas aulas abertas a poucos, e ainda em torno de um conhecimento pouco transformador da realidade. A extensão universitária também teve um caráter religioso, na chamada Universidade Medieval, com as ações educativas principalmente praticada pelos jesuítas (SAMPAIO, 2004).

As primeiras atividades de extensão universitária, oficialmente registradas, surgiram na Inglaterra em decorrência da Revolução Industrial: na Universidade de Oxford em 1845, e Cambridge, em 1871, com atividades de uma preparação técnica às diferentes camadas sociais e não somente à formação das elites, logo se expandido para as regiões deconcentração operária em Londres (JEZINE, 2001). Diferentemente do que ocorreu na Inglaterra e nos Estados Unidos, na América Latina, as práticas das ações sociais da Universidade vieram não dos seguimentos dos docentes ou gestores da mesma, mas de uma organização dos estudantes para “colocar a extensão universitária em evidência, com a criação de Universidades Populares em várias nações latino-americanas” (NETO *et al*, 2002, p.

149). Oficialmente a extensão universitária no Brasil foi institucionalizada através do Decreto nº 19.851, de 11/4/1931 que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro (NOGUEIRA, 2005), porém as primeiras manifestações ocorreram entre 1911 e 1917 nas Universidade Livre de São Paulo e Universidade de Manáos, com a realização de conferências e semanas abertas ao público, e, em 1920, com atendimentos da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, coincidindo com a criação do ensino universitário no país (JEZINE, 2001; FORPROEX, 2012).

A ponte entre a universidade e a sociedade é mediada por meio da extensão universitária, é por meio desta que a universidade tem concretizado sua relação com a sociedade e mostrado suas pesquisas e suas ações de ensino. A universidade, enquanto instituição pública, passou a ser discutida, através da sociedade civil e de segmentos universitários "[...]cobrando dela o **compromisso** com setores menos favorecido da população. A extensão é, então, resgatada como um meio através do qual a universidade vai cumprir sua **função social** [...] (NOGUEIRA, 2005, p. 11, grifo nosso).

É também através da extensão que a universidade tem a oportunidade de levar até a comunidade, os conhecimentos de que é detentora, os quais são produzidos com a pesquisa e que normalmente divulgam o ensino. É uma forma de a universidade socializar e democratizar o saber científico, de modo a este não se traduzir em privilégio apenas da minoria da população (universitária), mas difundido também à comunidade não acadêmica, consoante os próprios interesses dessa mesma comunidade (PAULA, 2013).

Silva (2011) explicita que muitas das atividades de extensão universitária serviram, e ainda servem como reveladora da abertura da Universidade para as comunidades. Se analisarmos com cuidado, veremos que algumas propostas funcionam como as políticas sociais compensatórias, suficientes para acalmar os conflitos sociais existentes em seu entorno.

2.4 Síntese da Teoria dos *Stakeholders*

O termo "*stakeholder*" surgiu pela primeira vez na administração através de um memorando interno da *Stanford Research Institute* (SRI) em 1963, e foi criada para generalizara noção de acionista como o único grupo, a quem a gestão precisa ser sensível (FREEMAN, 1984).

Os *stakeholder*s são caracterizados por Freeman (1984, p. 46) como "qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pelos objetivos organizacionais". Portanto, pode-se entender como *stakeholders* os acionistas, os credores, os gerentes, os funcionários, os fornecedores, o governo, os clientes, a comunidade local, as empresas concorrentes, os parceiros ou qualquer outro agente que possua participação nos objetivos da organização.

No Brasil a expressão tem sido traduzida como "parte interessada", "grupo de interesse" ou "público de interesse" (LANGRAFE; FISCHMANN; MEIRELLES, 2016). Com relação às organizações do setor público, Bryson (1995) alega que a avaliação do desempenho das organizações públicas somente pode ser considerada quando as expectativas dos *stakeholders* são atingidas. (Beach, 2009) afirma que a teoria dos *stakeholders* tem se mostrado útil para organizações sem fins lucrativos, como é o caso das universidades, pois essas organizações apresentam uma quantidade de *stakeholders* superior às organizações empresariais tradicionais (FALQUETO, 2012).

Jongbloed, Enders e Salerno (2008), esclarecem que no caso específico das

universidades, os vínculos com seus grupos de interesses são diferentes, pois mesmo instituições de um mesmo ramo e que se relacionam com o mesmo público, terão dinâmicas diferenciadas em razão da forma como as relações são gerenciadas.

Mainardes *et al.* (2010) realizou um estudo em que identificou, através de análise bibliográfica, os *stakeholders* envolvidos nas instituições de ensino e sua influência na gestão de universidades. No quadro 2, podemos verificar um resumo dos principais estudos que se referem aos *stakeholders* das universidades:

Quadro 2 - Estudos que delimitam os *stakeholders* das IES

Investigação	***Stakeholders* das Instituições de Ensino Superior**
Conway, Mackay e Yorke (1994)	Primários - alunos; Secundários - entidades pagadoras, autoridades de educação; Terciários - organismos de acreditação, ex-alunos, empregadores, pais.
Kotler e Fox (1995)	Fundações, ex-alunos, comunidade local, público em geral, mídia de massa, estudantes potenciais, alunos matriculados, órgãos fiscalizadores, pais de alunos, gestão e funcionários, corpo docente, conselho universitário, concorrentes, fornecedores, comunidade empresarial e órgãos governamentais.
Sandison (1996)	Alunos ou estudantes, professores, pessoal administrativo, pessoal de serviço, fornecedores, pais, governo, comércio e indústria, e outros sistemas de ensino.
Owlia e Aspinwall (1997)	Alunos, pais de alunos, empregadores, membros da universidade, governo, sociedade em geral.
Reavill (1998)	Alunos e familiares, empregadores, funcionários e professores, fornecedores de bens e serviços para a universidade, o setor do ensino secundário, outras universidades, o comércio e a indústria, a nação, o governo, os contribuintes locais e nacionais, ordens profissionais.
Macfarlane e Lomas (1999)	Estudantes, empregadores, associações profissionais, governo, comunidade acadêmica e sociedade em geral.
Rosenberg (2000)	Alunos, ex-alunos, pais de alunos, empregadores, órgãos governamentais, professores, funcionários, comunidade local.
Duderstadt (2001)	Internos: alunos, corpo docente, funcionários, conselho diretivo; Externos: governo, comunidades locais, público em geral, mídia, políticos.
Amaral e Magalhães (2002)	Alunos, pais, empregadores, estado, sociedade, as próprias instituições deensino superior (em relação ao sistema).
Zait (2006)	Estudantes do ensino médio (futuros candidatos da universidade), atuais estudantes universitários, ex-alunos, professores universitários, empregadores e opinião pública em geral.
Pachuashvili(2007)	Alunos e seus pais, colegas, instituições internacionais, organizaçõesdoadoras, oligarquia acadêmica, grupos religiosos, comunidadeempresarial, organismos de acreditação, partidos políticos e outros gruposde interesse.
Slantcheva (2007)	Autoridades estatais (agências de acreditação, governo, legisladores);profissionais e grupos empresariais (sindicatos e conselhos provinciais,instituições religiosas); estudantes (pais, conselheiros); instituições rivais;doadores e fundações; organizações internacionais e associações; quadro cultural (potenciais alunos, conselheiros do ensino secundário, alunos, pais, mídia, vizinhos, comunidade).
Stadler (2007)	Internos: Dirigentes e docentes das IES.

Jongbloed, Enders e Salerno (2008)	Internos: estudantes, funcionários, comunidade de pesquisadores e gestão; Externos: comunidades de pesquisa, ex-alunos, empresas, movimentos sociais, organizações de consumidores, governos e associações profissionais.
Matlay (2009)	Internos: alunos, pessoal docente e de investigação, os administradores e gerentes. Externos: pais, alunos e empresários, bem como vários representantes de empresas, comércio, entidades profissionais, governo e comunidade.
*Silva (2010)	*Internos:* gestores (reitores), docentes, discentes. Externos: comunidade do entorno, concorrentes e fornecedores.
*Melo (2011)	Internos: gestores (reitores), representantes docentes (colegiado) e representantes discentes (diretórios acadêmicos). Externos: fornecedores, comunidade local.
*Aamir *et al.*(2014)	Internos: estudantes e funcionários. Externos: pais, investidores e comunidade local.
*Marchi (2015)	Internos: gestores, docentes, discentes e servidores administrativos.
*Vieira (2015)	Internos e externos: representantes do CONSUNI.
*Langraffe, Fischmann e Meirelles (2016)	Internos: corpo discente, corpo técnico-administrativo, corpo docente; Externos: mercado de trabalho, ex-alunos, meio ambiente, Ministério da Educação e fornecedores.

Fonte: Adaptado de Mainardes *et al.* (2010); Falqueto (2013).

As organizações públicas, neste caso, as universidades devem buscar conhecer seus *stakeholders* e o que os mesmos esperam das instituições como resultado Mainardes *et al.* (2010) ressalta ainda que devido a estrutura burocrática e descentralizada das universidades, torna-se especialmente difícil identificar e entender a relação existente entre seus grupos de interesses.

3 METODOLOGIA

Dentre as diversas metodologias utilizadas para classificar uma pesquisa, de acordo com YIN (2005), este trabalho pode ser classificado como um estudo de caso único no que tange os procedimentos técnicos a serem utilizados e quanto aos seus objetivos pode ser classificado como descritivo com abordagem qualitativa. O presente estudo classifica-se como qualitativo porque permitirá analisar soba ótica dos stakeholders as ações de Responsabilidades Social Universitária.

A pesquisa foi documental (Relatórios de Gestão Anuais, boletins internos da instituição, PDI e site da instituição, seguindo o protocolo de pesquisa , por se tratar de uma técnica valiosa que desvenda aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRE, 1986). Portanto, a pesquisa utilizou-se de dados secundários, observando os processos organizacionais e configurações estratégicas voltadas para ações de Responsabilidade Social Universitária e aplicando a técnica de análise de conteúdo para as entrevistas com os gestores e beneficiários das ações de extensão universitária. À medida que os documentos que amparam a pesquisa foram sendo analisados, as informações resultantes receberam classificação nas respectivas categorias de análise, de acordo com a interpretação dos pesquisadores, por meio da técnica de análise de conteúdo.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 O Objeto de estudo: A Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Em 1909 surgiu a primeira instituição de ensino superior do país, a Escola Universitária Livre de Manáos, e em 12 de junho de 1962 o então presidente João Goulart, assina a Lei Federal 4.069-A, que cria a sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manáos, a Universidade do Amazonas. Em 2002 a Universidade recebeu a denominação de Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por disposição da Lei nº. 10.468.

A UFAM oferece, atualmente, 96 cursos de graduação e 39 de pós-graduação stricto sensu credenciados pela Capes. São ao todo 31 cursos de Mestrado e 8 de Doutorado. Em nível de Pós-Graduação Lato Sensu, são mais de 30 cursos oferecidos anualmente. No que se refere à Extensão, são mais de 600 projetos que beneficiam diretamente a população e 17 grandes programas extensionistas. Entre os alunos dos cursos regulares de graduação ministrados em Manaus e no interior do Estado e dos cursos de graduação conveniados, a Universidade reúne mais de 20 mil estudantes.

4.2 A Análise das ações de Responsabilidade Social Universitária da UFAM, sob a ótica dos *stakeholders*

Na análise de conteúdo dos entrevistados ficou demonstrado a preocupação em captação de recursos financeiros para os Programas de extensão, parcerias com instituições públicas e privadas e os resultados gerados para a IES sob o ponto de vista econômico observados nas seguintes falas do Gestor 1: *"[...] criamos na PROEXTI um departamento voltado exclusivamente para assessorar projetos com auto sustentação , que é o DARPEX, por outro lado como somos uma instituição pública, a gente pudesse captar esses recurso financeiros através de parcerias com empresas"*. Esta afirmação corrobora com o que diz Caldéron (2006, p.26) sobre ser responsabilidade da Universidade "Criar políticas extensionistas financeiramente viáveis, com projetos sérios e consistentes, enraizados nas atividades de ensino e de pesquisa, com uma estrutura gerencial ágil e pró-ativa". Os gestores da PROEXTI, ressaltam a importância de parcerias entre empresas como a Petrobrás e do Pólo Industrial de Manaus (PIM), no sentido de equipar laboratórios da Faculdade de Tecnologia e devolver os serviços para a comunidade externa a custos baixos, conforme relata o Gestor 2: *" O ideal é que a gente convença cada vez mais o empresariado porque se formos comparar com outros países é o mundo empresarial que desenvolve parcerias com as universidades[...]"*. As declarações do gestor 2 são bem contundentes ao afirmar que o mundo empresarial precisa firmar parcerias no intuito de fomentar pesquisas e projetos que melhorem a sociedade, porém reconhece também que na atual conjuntura econômica do país, os empresários sentem - se receosos em investir nas universidades (DUCCI, 2012; GOERGEN, 2006).

Os novos delineamentos dados à questão da RS nas universidades, se devem, ao início da operacionalização do SINAES, que trata da responsabilidade social como sendo "a contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural" (BRASIL, 2004). Segundo Valleys (2006), a universidade deve realizar uma reflexão acadêmica sobre si mesma, considerando sua responsabilidade no contexto do entorno social e devendo deixar de se colocar à margem das questões sociais.

5 CONCLUSÕES

Para que a Universidade possa ser compreendida como socialmente responsável, precisa primeiramente que o tripé que a sustenta, ensino, pesquisa e extensão, esteja articulado e seja indissociável, no cotidiano prático da universidade. Porém, a base desse tripé deve estar apoiado em conceitos éticos, legais, de sustentabilidade econômica e ambiental, pois sua função é em prol da produção de novos conhecimentos científicos e da ampliação e desenvolvimento de ações que venham ao encontro das demandas sociais, especialmente daquelas do entorno da universidade (VALLEYS; CRUZ; SASIA, 2009). Significa também pensar em uma Instituição que promova e discuta conceitos de responsabilidade social entres todos os seus *stakeholders*, nos âmbitos interno e externo, e sobretudo, ofereça um ensino inovador e de qualidade que promova não só a formação acadêmica e profissional de seus alunos, como também possa ser orientado para a resolução de problemas sociais concretos, através da extensão universitária como uma forma de sistematização do conhecimento acadêmico, contribuindo ainda para sua formação de cidadania e de solidariedade (CALDÉRON, 2016; VALLEYS, 2014;VILARREAL, 2014).

Este estudo buscou analisar a percepção dos *stakeholders* sobre as ações de Extensão da UFAM, sob a ótica da Responsabilidade Social e teve como referencial teórico, o modelo proposto por Carroll (1991) e pelos princípios e valores da RSU descritos por De La Jara, Fontecilla e Troncoso (2006). No que diz respeito às lacunas e limitações do presente estudo, foram investigados apenas os gestores da PROEXTI e de alguns programas de extensão, o que pode fazer prevalecer a percepção deste grupo específico, foi dado também maior ênfase aos *stakeholders* externos de apenas um Programa de extensão. Outro ponto de limitação desta pesquisa foi o fato de ser estudo de caso único, realizado em uma instituição de ensino superior pública, como também o direcionamento da pesquisa apenas para o tripé *Extensão*, ou seja os resultados obtidos e compilados não podem ser generalizados a todos os *stakeholders* da IES.

REFERÊNCIAS

AAMIR, A.; REHMAN, S. U. M.; RASHEED, F. Influence of social responsibility on university reputation case study of King Saud University (KSU) Saudi Arabia. **International Journal of Academic Research**, v. 6., n. 2, mar. 2014.

ABREU, C. B. **Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior**. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Fortaleza, Fortaleza/CE.

ÁGUIA, J. C. **Avaliação do grau de percepção dos alunos em relação às ações de responsabilidade social de uma instituição de ensino superior**. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

ALDEANUEVA FERNÁNDEZ, I. Responsabilidad Social em la Universidad: Sociedade casos y propuesta de despliegue. 2011. 453f. **Tesis Doctoral** - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Málaga, Málaga, 2011.

ALIGLERI, L. M. **A adoção de ferramentas de gestão para a sustentabilidade e a sua relação com os princípios ecológicos da empresa**. 2011. 178f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, SP, 2011.

ALZYOUD, S. A.; BANI-HANI, K. Social Responsibility in higher education institutions:

aplication case from the middle east. **European Scientific Journal**, v.11, n.8, mar.2015.

ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva,2002.

BARROSO TANOÍRA, F. G. Responsabilidad social empresarial y sugerencias para su aplicación em instituciones educativas. **Investigación Universitaria Multidisciplinar**, v. 6, n. 6, p. 48-54, 2007.

BOLLAN, V.; DA MOTTA, M. V. Responsabilidade Social no Ensino Superior. In: **Responsabilidade Social**. São Paulo: ABEMES, v.3, 2008.

BRASIL. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília ,DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, v. 23, n.34, p. 13-28, abr., 2005.

_____. Responsabilidade Social Universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior, v.24, n.36, p.8-22, 2006.

CALDERÓN, A. I.; PESSANHA, J.; SOARES, V.L. Educação superior: construindo a extensão nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

CALDERÓN, A.I. PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface**, v. 15, n. 39, out. /dez. 2011.

CALDERON, A. I.; G., CLEBER F.; BORGES, R. M. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 653-679, 2016.

CARROLL, A. B.A. Three Dimensional Model of Corporate Performance. **Academy of Management Review**, v.3, p. 497-505, 1979.

_____. Corporate Social Responsibility.**Vital Speeches of the Day**. v. 49, n.19, p. 604-632, 1983.

_____. The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. **Business Horizons**, p. 39-48, 1991.

_____. Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construct. **Business and Society**, v.38 , n.3, p.268-295, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, SP, v. 10, n. esp., p. 67-93, jul. 2008.

DONALDSON, T.; PRESTON L. The stakeholders theory of the corporation: concepts, evidences e implications. **Academyof Management Rewiew**, v.20, n.1, p. 65-91, dez.1995.

DUARTE, J. S. As contribuições da extensão universitária para o processo de aprendizagem, a prática da cidadania e o exercício profissional. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, DF, 2014.

DURHAM, E. A responsabilidade social das instituições de ensino superior. **Estudos**, v.22, n.34, p.13-27, 2005.

EIRÓ-GOMES, M., DUARTE, J. Que públicos para as relações públicas?.**Actas dos III SOPCOM**, v.2, p.453-61, dez. 2005.

FALQUETO, J. M. Z.; HOFFMANN, V. E.; GOMES, R. C.. A influência dos *Stakeholder*s na implantação do Planejamento Estratégico em uma Instituição Pública de Ensino Superior. In: XXXVII Encontro da ANPAD, 9, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013. p.1-17.

FARIA, A. A.; HEMAIS, M. W.; GUEDES, A. L. M. Responsabilidade Social Corporativa: construindo uma perspectiva pró-governo. **FACES Revista de Administração**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3 p. 105-122 jul./set. 2008.

FERREIRA, A.; LEOPOLDI, M. A. A Contribuição da universidade pública para a inovação e o desenvolvimento regional: a percepção de gestores e pesquisadores. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 60-82, jan. 2013.

FORPROEX. I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: UNB, 1987.

FREEMAN, R. E.; McVEA, J. A. Stakeholder approach to strategic management. In: HITT, M.; FREEMAN, E.; HARRISON, J. **Handbook of strategic management.** Oxford: Blackwell Publishing, 2000. p. 189-207.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIEDMAN, A. L.; MILES, S. **Developing Stakeholder Theory. Journal of Management Studies**, v.39, n.1, p.1-21, dez. 2006.

LANGRAFE, T.F.; FISCHMANN, A.A.; MEIRELES, F.R. Desempenho Social Corporativo em Instituições de Ensino Superior: a percepção dos gestores sobre os stakeholders. *In:* **ENCONTRO NACIONAL ANPAD** , XL ENANPAD, 2016, Costa do Sauípe-BA. **Anais...** Costa do Sauípe-BA: ENANPAD, 2016.

LOHN, V. M. **Sistemática para seleção de projetos de responsabilidade social com impacto no negócio das instituições de ensino superior**. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LYRA, F. R. **Percepção dos stakeholders sobre a responsabilidade social corporativa do parque Beto Carrero World.** 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Biguaçú/SC.

MALDONADO DE GUEVARA, C. C.; GARCIA RAMOS, J. M.; GIMÉNEZ ARMENTIA, P. La formación de la responsabilidade social em la universidad. **Revista Complutense de Educación**, v.18,n.2, mar.2007.

MAINARDES, E. W. *et al.* Categorização por importância dos stakeholders das universidades. **Revista Ibero-americana de Estratégia,** v. 9, n. 3, p.4-43, 28 jan. 2010.

MALHOTRA *et al.* **Introdução a Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MOSCOSO DURÁN, F.; VARGAS LAVERDE, J. La Responsabilidad Social Universitaria: más allá de la proyección y extensión social, em mirada a la experiencia de la Universidad EAN de Colombia. **Recherches em Sciences de Gestion**, n. 98, p. 83- 106, set 2013.

MOZATTO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e Desafio. **Revista Administração Contemporânea - RAC**, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul. / ago. 2011.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas da Extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte**: Ed. UFMG, 2005.

NOGUEIRA, R. A. A. **Responsabilidade social da universidade**: um estudo dos egressos do doutorado em educação da Universidade Federal da Bahia. 2010. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

OLIVA, E. J. D. La gestión de la Universidad como elemento básico del sistema universitário: **Innovar**, Especial Educación, Bogotá, Vol. 19, p.25-42, nov. 2009.

OLIVEIRA, C. H. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas reflexões acerca da relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte, MG, 2004**. Anais...**Belo Horizonte, 2004, p.1-9.

OLIVEIRA, E. C. **Responsabilidade social**: um estudo avaliativo dos programas nas Faculdades de Tecnologia e Ciências – FTC de Itabuna-BA. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional Multidisciplinar em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) – Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2009.

PAULA, J. A. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul ./nov. 2013.

PAVÃO, YEDA M. P. **A capacidade de gestão dos *Stakeholders* e o ambiente organizacional:** relações e impactos no desempenho das cooperativas no Brasil. 2012. 225f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2012.

PERNALETE, M. T.; ORTEGA, M. **T. Responsabilidad social de la universidad: Retos y perspectivas.** Buenos Aires: **Paidós.** 2010.

PINTO, M. M. Responsabilidade Social Universitária: o caso da Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: **EDUNISC**, 2012.

PUCCI, B. **A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão.** Impulso, Piracicaba, p.

33-42, 1991.

RIBEIRO, R. C.; MAGALHÃES, A. M. A formação do professor na relação ética da teoria com a prática: uma questão de Responsabilidade Social Universitária. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.25-43, jul./dez. 2013.

_____. Política e Responsabilidade Social na Universidade: conceito s e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 42, p. 133-156, 2014.

ROSETTO, M. R. C. A. **Instituições de ensino superior e responsabilidade social**: um estudo sobre as representações de lideranças da educação superior brasileira. 2011. 131f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAMPAIO, O. B. Contextualização Histórica da Extensão e Seus Reflexos na Sociedade Brasileira. Anais... Encontro de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande. III. Campina Grande, 2004.

SANCHEZ-FERNANDEZ, M.D; LÓPEZ-PORTILLO, H.; GUTIERREZ-PADILLA,C. O futuro professional socialmente responsável: Universidade de Guanajuato. 2015.

SANFORD, C. **The responsible business:** reimagining sustainability and success. San Francisco: Jossey-Bass. 2011.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAVIA, F. The Social Responsibility of the University. The experience of the welfare department, of the Faculty of Economics, University of Buenos Aires. 2012.

SCHWARTZMAN, J. Responsabilidade social no ensino superior. **Estudos**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior, v. 22, n. 34, p. 47-53, abr. 2005.

SEBINELLI, R. M. M. G. **Política de Extensão Universitária**: o debate nacional e a experiência da Universidade Estadual de Campinas. 2004.178f.Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. 2014.

VALLAEYS, François. Responsabilidad Social Universitaria": uma nueva sociedade de gestión ética e inteligente para las universidades. **Revista educación superior y Sociedade:** nueva época. Venezuela, serie 13, n. 2, p. 193-220, set. 2008.

VALLAEYS, F.; CRUZ, C. de la; SASIA, P. M. **Responsabilidad social universitaria:** manual de primeros pasos. México: McGraw-Hill Interamericana, 2009.

VANIN, G. R. Universidade na Comunidade. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 6.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

YSUNZA BREÑA, M.; MOLINA, J. Principios Éticos y Responsabilidad Social em la Universidad. **Administración y organizaciones**, México, v.12, n.24, p. 11-21, jun 2010.

Indicadores de pesquisa científica como ferramenta para a gestão da universidade

Autor: Biava, Luísa (Universidade Federal de Santa Catarina); **Pagani, Camila** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Oliveira, Gabriela Costa de** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O presente artigo teve como objetivo determinar indicadores relacionados à pesquisa científica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com base nas políticas institucionais e nacionais concernentes à gestão da pesquisa nas universidades. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de cunho qualitativo e quantitativo. A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, buscando-se dados que versam sobre a pesquisa científica no âmbito das universidades brasileiras, além de documentos e sistemas institucionais da UFSC e do CNPq. O estudo permitiu identificar que a gestão da pesquisa na UFSC é realizada por meio de uma estrutura consolidada e que a instituição possui objetivos definidos para a pesquisa científica. Os indicadores mostram um elevado número de produção científica, com evidência à grande quantidade de produção bibliográfica, principalmente advinda dos bolsistas de produtividade em pesquisa.

Palabras claves: Indicadores; pesquisa; produção científica; universidade.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A universidade, enquanto instituição de produção e divulgação de conhecimento, contribui diretamente para o desenvolvimento da sociedade. Com seus pilares de ensino, pesquisa e extensão, a universidade é um ambiente complexo e dinâmico no qual a gestão precisa considerar o papel de buscar resultados para a sociedade.

Nesse contexto, Meyer Jr (2014) defende que as práticas de gestão necessitam de maior atenção e interpretação no âmbito das universidades, dando ênfase nos procedimentos adotados e nos resultados deles decorrentes. O ambiente universitário de criatividade e inovação mostra-se propício para a busca por soluções, transformações, experiências e resultados, trazendo à tona a necessidade de identificar as práticas atuais de gestão, a fim de gerar aprendizado e fortalecer os estudos nessa área. Além disso, é preciso disseminar uma política, uma estrutura e uma cultura que estimulem os gestores a buscarem novas ações para a melhoria da gestão universitária.

No Brasil, de acordo com Cruz (2004), o ambiente acadêmico tem concentrado as discussões a respeito da importância da pesquisa científica e tecnológica. Portanto, faz-se necessário refletir acerca do papel da universidade na geração de conhecimento e na contribuição para o desenvolvimento do país.

Para Buarque (2003), é dentro da própria instituição que se faz necessário discutir o papel da universidade, analisando-se não só os pequenos problemas, mas também questões mais amplas. Para tanto, a universidade tem um papel importante ao criar as bases científicas e tecnológicas e recuperar a sintonia com outras formas de conhecimento e as demandas da realidade social.

Diante da importância da pesquisa científica para a universidade e da necessidade de

encontrar elementos para a gestão dessa atividade essencial para a instituição, este artigo tem como objetivos identificar as políticas nacionais relacionadas à pesquisa nas universidades; conhecer as políticas, a estrutura e o funcionamento da pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e apresentar indicadores da pesquisa e da produção científica dos pesquisadores da UFSC no ano de 2016.

2 A PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL

Segundo Durham (1998), até a década de 1920 a pesquisa no Brasil sujeitou-se a institutos de pesquisa, muitos deles direcionados a interesses do país, a exemplo do Instituto Agronômico de Campinas e o Instituto Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro. A autora destaca o surgimento, nesse período, da proposta de se aliar a pesquisa ao ensino por meio das universidades. Duas universidades foram pioneiras nesse modelo, a Universidade do Distrito Federal, já extinta, e a Universidade de São Paulo.

A luta pela autonomia universitária, reflexo também da influência da Reforma de Córdoba, ganhou força nas décadas de 1940 e 1950, apesar de a prática ser mais complexa. As universidades multiplicaram-se, porém baseadas na formação profissional, sem a preocupação com a pesquisa e mesmo com a produção de conhecimento (FÁVERO, 2006). A partir da década de 1950, houve uma maior valorização das universidades e elas passaram a fazer parte do cenário de debates e reinvindicações no país.

Na década de 1960, tem-se a criação de duas importantes instituições federais de apoio à pesquisa e à pós-graduação: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo Durham (1998), neste período

> a pesquisa estruturou-se em função da nova organização departamental das universidades, da institucionalização da pós-graduação, incentivada pela CAPES e pelo apoio financeiro fornecido pelo CNPq. Na década seguinte, a generalização do tempo integral ou do regime de dedicação exclusiva criou condições ainda mais favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa nas universidades públicas (DURHAM, 1998, p.1).

Essa realidade não se aplicou a todas as universidades e, por consequência, a pesquisa não se consolidou em todas as instituições. Porém, o fato é que houve uma alteração no contexto da produção científica no país, especialmente com a consolidação de grupos de pesquisa (DURHAM, 1998). Os grupos de pesquisa, por meio de cursos de pós-graduação, deram ainda mais visibilidade às universidades.

Ainda na década de 1960, há um crescimento visível no número de instituições privadas. Apesar disso, segundo Durham (1998), a pesquisa não correspondia às prioridades dessas instituições, já que financeiramente a atividade não contribuía consideravelmente para sua manutenção. Apenas mais recentemente as instituições privadas passaram a criar núcleos de pesquisa e a captar recursos para essa finalidade.

De acordo com Guimarães (2002), a pesquisa científica foi introduzida nas universidades com a pós-graduação a partir de meados dos anos 60, consolidando-se na década de 1970 graças à atuação e ao fomento da CAPES. Ainda, segundo o autor, na década de 1970 houve um visível crescimento do parque científico e tecnológico brasileiro, "que teve como base institucional principal as universidades públicas e como *locus* privilegiado os programas de pós-graduação" (GUIMARÃES, 2002, p. 43). Tal fato se deve ao contexto em que se situava o país, de crescimento baseado no nacional-desenvolvimentismo. O autor destaca também que se tornou cada vez mais fundamental a criação de estruturas universitárias, em especial pró-reitorias e câmaras de pós-graduação, destinadas a dialogar com agências.

A partir dos anos 2000, as formas de fomento à pesquisa no Brasil ganharam nova perspectiva. Isso porque, além do aumento de recursos, foram desenvolvidos políticas e

programas de fomento, o que tornou necessária a criação de estruturas institucionais para operacionalizá-los (GUIMARÃES, 2002).

As universidades têm grande visibilidade no que concerne à pesquisa e à produção de conhecimento científico e tecnológico diante da sociedade como um todo. Assim, as pessoas, as organizações e a sociedade podem usufruir dessa capacidade de produção de conhecimento legítimo e aplicável às demandas do país.

> Nos últimos 20 anos, especialmente em decorrência do crescimento do número de cursos de doutorado, a pesquisa passou a ocupar um espaço de grande visibilidade na universidade brasileira. Aliás, também fora da universidade, na imprensa e no imaginário da população, como consequência da aceleração da revolução científico tecnológica nos países centrais. E, com isso, é cada vez maior o acúmulo de dificuldades na relação entre a pesquisa, esse "corpo estranho histórico", e as demais atividades universitárias. Enquanto o "corpo estranho" tinha dimensões modestas, o convívio pôde ser tolerado. Tendo crescido de tamanho e importância, a convivência tornou-se bem mais complexa (GUIMARÃES, 2002. p.45).

Isso porque a universidade é um sistema em transformação que envolve relações entre diferentes setores complexos – poder público, sociedade, o próprio meio acadêmico – os quais, juntamente com o avanço científico e tecnológico, tornam evidente a necessidade da produção de pesquisa na universidade. A articulação entre pesquisa e ensino carece de condições básicas e de fomento por parte do poder público (FRANCO, 1997).

Para Almeida-Filho (2007), a missão social da universidade deve ser de atender as demandas da própria sociedade e de contribuir efetivamente para o seu progresso, tornando-se atuante e crítica. De acordo com o autor, a universidade tornou-se uma instituição social de grande complexidade, ocupando uma importante posição na busca pelo desenvolvimento social sustentável.

Nesse sentido, Santos (2011), defende o incentivo a novas formas de pesquisa, ações que promovam a democratização do bem público e do bem universitário, ou seja, a contribuição da universidade para a análise coletiva das questões nacionais e mundiais, no âmbito social, político, produtivo e tecnológico. Para tanto, os projetos de pesquisa devem envolver não só a comunidade universitária, mas os diferentes setores da sociedade, principalmente aqueles que possam se beneficiar dos seus resultados.

A pesquisa universitária deve ser considerada como um importante patrimônio social, cultural e econômico que precisa ser preservado e aperfeiçoado constantemente, sendo necessário, para isso, um conhecimento intenso e crítico da realidade da pesquisa nas universidades, assim como das ideias e mitos que a envolvem (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1986). Enquanto instituição social, a universidade reflete pensamentos, culturas e demandas da sociedade e como tal, deve considera-la em suas ações em ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Schwartzman e Castro (1986) destacam a importância da pesquisa universitária como um dos elementos fundamentais do sistema científico, cuja análise de sua influência no ambiente institucional e na sociedade em geral é necessária para melhor conhecer a realidade da educação superior. Corroborando com isso, Demo (2017) aborda o papel da universidade e a necessidade de discutir-se esse papel dentro da própria instituição, tanto do ponto de vista científico quanto da educação, na busca por profissionais pesquisadores, que produzem conhecimentos e sejam capazes de elaborar ideias próprias. Ideias estas aplicáveis na teórica e na prática.

Nesse sentido, a gestão da pesquisa e da produção tecnológica no contexto acadêmico "resulta em novos conhecimentos passíveis de se transformarem em tecnologias comercializáveis" (GARNICA e TORKOMIAN, 2009, p. 626) e em produtos socialmente aplicáveis. Diante disso, na visão de Santos *et al*. (2004), faz-se necessário discutir o papel que cada instituição desempenha nesse sistema. Como a pesquisa científica e tecnológica foi historicamente restringida às universidades e às organizações do governo, o setor

empresarial foi afastado. Esse contexto levou ao entendimento de que apenas universidades fazem pesquisa e desenvolvimento no Brasil.

É preciso, pois, discutir que papel deve-se esperar da relação entre universidade e empresa na realização do desenvolvimento tecnológico. Santos *et al*. (2004) defendem a inclusão da participação cidadã plena na ciência e na tecnologia como um objetivo complexo e que precisa ser discutido. Isso porque, de um lado, a sociedade enxerga a universidade como única desenvolvedora de conhecimento; e de outro, o ambiente acadêmico tem resistência para se abrir à discussão pública de suas atividades e pesquisas.

Em contrapartida, de acordo com Melo (2002), a complexidade da sociedade e a pressão que a universidade recebe para responder às suas necessidades urgentes tornaram possível o desenvolvimento de organismos facilitadores com o objetivo de favorecer as relações entre universidade e sociedade. Fazem parte desse processo intermediador as fundações universitárias, os centros de inovação, as estruturas de transferência de tecnologia, os centros de pesquisa cooperativa, os parques tecnológicos, entre outras organizações.

Além disso, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2017), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, além de instituir que as universidades deverão se integrar - enquanto instituições de pesquisa - ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, traz as finalidades da educação superior em seu 43º artigo. Entre as intenções principais estão:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2017).

Faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE) do Brasil, o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010), documento editado pela CAPES com a finalidade de deliberar diretrizes, estratégias e metas para desenvolver as propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

De acordo com o PNPG (BRASIL, 2010), a pesquisa científica configura-se como núcleo da pós-graduação. Portanto, é papel das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa ligar pós-graduação e pesquisa e aplicar os resultados de suas investigações no desenvolvimento de ciência e tecnologia, que, alinhado ao setor público e privado, torna-se

uma ferramenta para o desenvolvimento econômico e social.

2.1 A Produção Científica no Brasil

Para Serra, Fiates e Ferreira (2008), a pesquisa científica e a publicação e divulgação de seus resultados são essenciais para uma carreira acadêmica concretizada. Isso envolve principalmente a produção científica, em especial a publicação bibliográfica. Segundo os autores, “os artigos publicados em revistas científicas são por excelência os meios pelos quais a comunidade científica divulga e agrega conhecimento a uma determinada área” (SERRA, FIATES e FERREIRA, 2008, p. 35).

Ainda na visão dos autores, os artigos publicados em periódicos e revistas científicas apresentam-se como requisitos importantes para a progressão na carreira de professores e pesquisadores, assim como podem ser utilizados como ferramentas de gestão e de avaliação. Nesse sentido, faz-se necessário existir uma política de fomento e apoio à pesquisa, com estruturas adequadas para a realização de pesquisas e acesso a bases de dados de publicações nacionais e internacionais.

Consequentemente, a partir do momento em que a produção científica começou a ser utilizada como ferramenta de avaliação da capacidade de pesquisa, a produtividade acadêmica passou a ser questionada com relação aos seus impactos na ciência e na sociedade. De acordo com Soares e Casa Nova (2015), ainda na primeira metade do século XX, diversos cientistas passaram a criticar as práticas acadêmicas.

No Brasil, as publicações científicas realizadas por professores e alunos são utilizadas como indicadores na avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), orientada pela CAPES, que realiza a avaliação dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e atribui conceitos aos programas (SOARES e CASA NOVA, 2015). É a própria CAPES que controla a qualidade da produção científica, já que auxilia o governo na formulação de políticas de pós-graduação desenvolvidas no país, fomenta estudos e pesquisas, assim como desenvolveu o sistema *Qualis*, o qual classifica os periódicos científicos com base em critérios de análise. Nesse sistema, os periódicos são classificados como A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (VARGAS, FÉLIX e MATOS, 2004).

Além da concentração da produção científica do país em programas de pós-graduação, embora houvesse, a partir da Reforma Universitária de 1968, a proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já na graduação, as autoras Hilu e Gisi (2011) constataram também tal concentração em universidades públicas, “expondo a pouca participação das universidades particulares na produção efetiva” (HILU e GISI, 2011, p. 5665).

Para Vargas, Félix e Matos (2004), é por meio da publicação que pesquisadores tornam público o resultado alcançado em suas pesquisas e trabalhos científicos, para que a comunidade acadêmica e a própria sociedade possam se beneficiar do conhecimento produzido, assim como permite que o meio científico discuta, critique, avalie, pesquise e estude sobre a produção científica. Na visão dos autores, a avaliação da CAPES auxilia a gestão das instituições de ensino superior, na medida em que permite o melhor remanejamento de recursos, estimula a capacitação dos docentes, auxilia no desenvolvimento de novos laboratórios e novos projetos de pesquisa.

Hilu e Gisi (2011), entretanto, alertam que, apesar de ser reconhecido como o mais sofisticado da América Latina, este instrumento de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, dadas algumas de suas possíveis fragilidades, pode gerar uma espécie de “produtivismo”, motivo pelo qual ele tem recebido críticas. Este fato, segundo as autoras, evidencia a necessidade de aprimoramento constante deste sistema.

Na visão de Sebastián (2003), o público-alvo das produções científicas é variado e diferente de acordo com a área de conhecimento. Uma das finalidades é estabelecer uma comunicação com os próprios pares da comunidade científica, já que as universidades latino-americanas são cada vez mais pressionadas com relação à aplicação de suas pesquisas em curto prazo no âmbito local e também pelas avaliações externas, as quais medem a produtividade e a qualidade da pesquisa em função das publicações e citações.

Nesse sentido, de acordo com Bozu e Herrera (2009), o papel do docente de ensino

superior está relacionado a um modelo interdisciplinar em que ensino e pesquisa se unem na ação educacional. Nesse processo, destaca-se a produção de conhecimento e inovação e a sua consequente divulgação, sendo necessário o envolvimento efetivo dos professores não só na pesquisa como no ensino e no incentivo aos estudantes para participação em pesquisas científicas. Martins (2009) e Maccari *et al.* (2009) corroboram essa perspectiva ao destacarem a importância do quesito Corpo Docente na avaliação da CAPES, uma vez que os demais quesitos são diretamente influenciados por uma boa atuação individual do docente no tocante à produção intelectual e à formação de discentes.

Apesar de a produção científica no país encontrar-se em franca ascensão nos últimos anos, o "Relatório UNESCO sobre Ciência 2010" traz a informação de que a produção nacional está concentrada em instituições consideradas de excelência, e de que os pesquisadores estão distribuídos de forma assimétrica nas regiões (UNESCO, 2010). Além disso, o relatório destaca que tais pesquisadores são, em sua maioria, compostos por acadêmicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo caracterizou-se como um estudo exploratório, uma vez que buscou na bibliografia pesquisada e nos documentos selecionados obter mais informações a respeito da pesquisa e da produção científica no Brasil. Após a análise do referencial teórico, foi realizada uma pesquisa descritiva, a qual se baseia na análise e na descrição de um fenômeno (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

Desse modo, a pesquisa aqui descrita foi realizada com base na análise documental, considerando-se dados que versam sobre a pesquisa científica no âmbito das universidades brasileiras, como o Plano Nacional de Pós-Graduação, documento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de documentos institucionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Estatuto da Universidade e a Resolução de Pesquisa da UFSC.

A pesquisa foi realizada em instituição específica, configurando-se assim como um estudo de caso, o qual torna possível o extenso e minucioso conhecimento do fenômeno investigado. De acordo com Yin (*apud* GODOY, 2006, p. 133), no estudo de caso os dados podem ser obtidos a partir de "seis fontes de evidência - documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos". Utilizando essas formas diversas de coleta de dados, o processo de análise e interpretação pode abranger modelos variados.

A coleta de dados foi realizada por meio dos sistemas de gestão da pesquisa na UFSC, assim como com a utilização de dados extraídos do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) e da Plataforma Lattes, banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017), padrão nacional de registro da produção acadêmica de estudantes e pesquisadores do Brasil. Utilizaram-se ainda dados obtidos através de software específico que permitiu o levantamento quantitativo necessário a identificação dos indicadores de pesquisa, objetivo deste trabalho.

Coletados os dados dos sistemas, a análise foi feita de forma quantitativa e, para a análise da produção científica, foram levados em conta, como base de dados, os registros de produção dos docentes da UFSC disponibilizados na Plataforma Lattes referentes ao ano de 2016, o que totalizou um universo de 10.949 registros.

O estudo limitou-se a analisar os dados relativos ao ano de 2016 e, além disso, a análise é limitada às informações adicionadas pelos próprios pesquisadores na Plataforma Lattes, já que o sistema se configura como uma base de dados de autopreenchimento, assim como os sistemas de registro dos projetos e grupos de pesquisa. Portanto, os projetos, as produções e os grupos não cadastrados nos sistemas, até o momento da coleta de dados deste trabalho, não foram considerados na análise.

4 A PESQUISA CIENTÍFICA NA UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição pública criada em 1960, tem na pesquisa uma atividade indissociável do ensino e da extensão, com o objetivo de produzir e ampliar conhecimento (UFSC, 2015).

Na UFSC, a pesquisa científica é desenvolvida por servidores docentes e técnico-administrativos em educação, nos respectivos departamentos e órgãos suplementares de vínculo, com o auxílio de alunos de graduação e de pós-graduação, os quais são estimulados a participar das atividades de pesquisa na universidade.

De acordo com a Resolução Normativa n.º 47/CUn/2014, de 16 de dezembro de 2014, os projetos de pesquisa realizados na UFSC abrangem propostas de investigação com período de duração estipulados, objetivos gerais e específicos, procedimentos metodológicos e resultados esperados, visando o desenvolvimento ou ampliação de conhecimentos por meio da produção de ciência e tecnologia. Além disso, para caracterizar-se como atividade de pesquisa, é fundamental que o trabalho gere produção intelectual, podendo caracterizar-se como produção científica, desenvolvimento tecnológico, artístico, técnico, cultural, esportivo, pedagógico ou outros procedimentos acadêmicos (UFSC, 2014).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC para os anos de 2015 a 2019, documento que estabelece os objetivos e metas da instituição para o próximo quinquênio, traz, com relação à área da pesquisa, os quatro principais objetivos da UFSC (UFSC, 2015): tornar possível o estabelecimento de estruturas inovadoras de pesquisa; fortalecer o contexto da pesquisa de qualidade na instituição; consolidar a inserção regional da UFSC e sua responsabilidade social na área da pesquisa; expandir a internacionalização das atividades de pesquisa.

Para atingir os objetivos estabelecidos, o PDI (UFSC, 2015) define metas, as quais envolvem a atualização das normas relacionadas às atividades de pesquisa; a celebração de acordos de cooperação com maior agilidade e transparência; o estímulo aos grupos de pesquisa; a organização de laboratórios e estruturas de pesquisa; o aumento do número de pesquisadores envolvidos em grandes projetos; a ampliação de programas de iniciação científica; o desenvolvimento de fundos de apoio; o fomento ao gerenciamento das informações dos sistemas de pesquisa; entre outras.

Cabe destacar o objetivo 10 do PDI (UFSC, 2015, p. 42), “promover a implantação de estruturas inovadoras de pesquisa”. Ele se refere às metas relacionadas à estrutura de apoio administrativo e técnico aos projetos de pesquisa institucionais; ao fortalecimento das pesquisas realizadas nas unidades e nos *campi*; à integração entre pesquisa, ensino e extensão; e ao estímulo de pesquisas que tenham como propósito o desenvolvimento de tecnologias com comprometimento social.

Já, o objetivo 11, “fortalecer o ambiente institucional da pesquisa de qualidade” (UFSC, 2015, p. 42), apresenta metas como promover a pesquisa assim como apoiar a sua execução e consequente divulgação, com foco na produção bibliográfica de qualidade. Além disso, visa apoiar pesquisas individuais e em equipe, que integrem departamentos, unidades e diferentes grupos de pesquisa já consolidados na universidade; fortalecer os instrumentos e sistemas de avaliação das atividades de pesquisa.

No objetivo 12, “fortalecer a inserção regional e a responsabilidade social da UFSC na área da pesquisa” (UFSC, 2015, p. 43), destacam-se as metas de consolidação da transferência de conhecimento e de tecnologia para a sociedade e estímulo a pesquisas que abranjam a comunidade e que tenham impacto social.

Para o último objetivo da perspectiva pesquisa, “ampliar a internacionalização das atividades da UFSC” (UFSC, 2015, p. 43), ressaltam-se as ações voltadas ao fomento da cooperação entre instituições do país e com instituições internacionais, a fim de formar redes de pesquisa; estimular a participação da comunidade universitária em eventos científicos no exterior; e aumentar a publicação em revistas de referência internacional.

É possível perceber no Plano de Desenvolvimento Institucional (UFSC, 2015) a ênfase nos projetos de pesquisa e na consolidação dos grupos de pesquisa da universidade, assim como no aumento do número de pessoas envolvidas em projetos e grupos, incluindo

os novos *campi* da universidade. Também são destaques os sistemas de informação utilizados para a gestão das atividades de pesquisa, uma vez que a Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSC tem o papel de desenvolver e manter sistemas que concentrem os projetos e os resultados das pesquisas realizadas na UFSC.

Com base nesses objetivos apresentados, principalmente os relacionados ao incremento dos grupos de pesquisa, ao apoio a projetos, à ampliação de divulgações e publicações dos resultados das pesquisas realizadas na universidade, ao aumento de pessoas envolvidas em pesquisa, serão apresentados a seguir os indicadores da pesquisa científica realizada da UFSC no ano de 2016 que vão ao encontro destes objetivos.

4.1 Indicadores da pesquisa científica na UFSC

Os indicadores de pesquisa apresentados, com base na estrutura e nos objetivos relacionados à pesquisa na UFSC, incluem os números da produção bibliográfica do ano de 2016, assim como o número de bolsistas de produtividade em pesquisa e tecnologia do CNPq, o número de projetos de pesquisa registrados nos sistemas de gerenciamento de projetos da universidade, o número de grupos de pesquisa registrados no diretório do CNPq, entre outros.

O primeiro indicador apresentado é o número de produções bibliográficas, relativo ao ano de 2016, extraído dos currículos Lattes dos pesquisadores da UFSC (Tab.1).

Tabela 1- Produção Bibliográfica em 2016

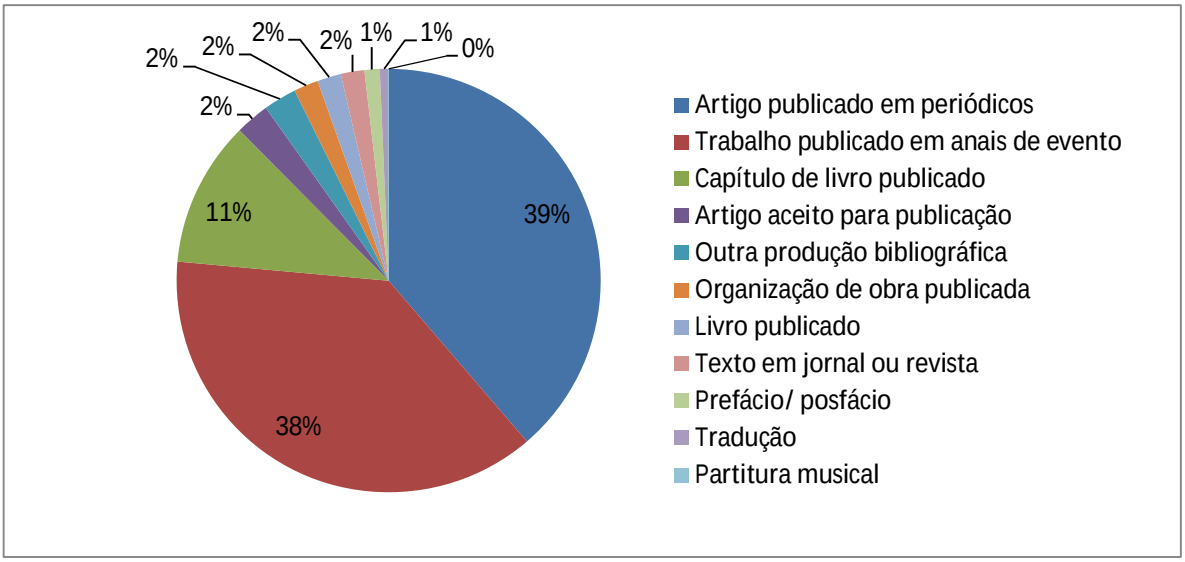
Produção Bibliográfica	**Número**	**Porcentagem**
Artigo publicado em periódicos	4236	39%
Trabalho publicado em anais de evento	4132	38%
Capítulo de livro publicado	1219	11%
Artigo aceito para publicação	282	3%
Outra produção bibliográfica	276	3%
Organização de obra publicada	209	2%
Livro publicado	199	2%
Texto em jornal ou revista	194	2%
Prefácio/ posfácio	130	1%
Tradução	71	1%
Partitura musical	1	0%
Total	**10949**	**100%**

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados do CNPq, 2017

É possível perceber que do total, 10.949 produções, o maior número é representado pelos artigos publicados em periódicos (39%), seguido dos trabalhos publicados em eventos e dos capítulos de livro, os quais totalizam 88% da produção bibliográfica de 2016. Os dados vão ao encontro dos objetivos estabelecidos no PDI (UFSC, 2015), que buscam a promoção da pesquisa e o apoio a sua execução e consequente divulgação, com foco na produção bibliográfica de qualidade, assim como o aumento da publicação em revistas de referência internacional.

O gráfico 1 traz a representação das porcentagens relativas a cada tipo de produção bibliográfica. Em consonância com o que Vargas, Félix e Matos (2004) colocam, de que é por meio da publicação que pesquisadores tornam público o resultado alcançado em suas pesquisas a fim de que a comunidade acadêmica e a própria sociedade possam se beneficiar do conhecimento produzido, é possível perceber a alta porcentagem de artigos publicados em periódicos (39%) e de trabalhos publicados em anais de evento (38%).

Gráfico 1 - Porcentagem das produções bibliográficas em 2016



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do CNPq, 2017

Para realizar-se uma análise da produção bibliográfica específica dos pesquisadores de destaque na universidade, a tabela 2 apresenta o número de bolsistas de Produtividade em Pesquisa - PQ (1A, 1B, 1C, 1D, 2, SR), de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora - DT, de Apoio Técnico à Pesquisa, e de Desenvolvimento Tecnológico Industrial. Essas bolsas fazem parte de programas de apoio e fomento à pesquisa do CNPq e são concedidas a pesquisadores que se destacam pelo mérito científico e pela relevância de suas pesquisas (CNPq, 2017).

Tabela 2 - Bolsas do CNPq

Categoria	**Quantidade**
Produtividade em Pesquisa 1A	23
Produtividade em Pesquisa 1B	45
Produtividade em Pesquisa 1C	42
Produtividade em Pesquisa 1D	69
Produtividade em Pesquisa 2	239
Produtividade em Pesquisa SR (Sênior)	7
Produtividade Desen. Tec. Extensão Inovadora	20
Apoio técnico à pesquisa	25
Desenvolvimento Tecnológico Industrial	16
Total	**486**

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados do CNPq, 2017

A UFSC contabilizou em 2016 o número de 2.316 docentes de ensino superior (UFSC, 2017b), o que representa que 18% (425) dos professores receberam bolsa de produtividade em pesquisa. Nos bolsistas de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora, que totalizam 20 docentes, a produção técnica (360) se destaca mais que a produção bibliográfica (176), sendo o maior número de produção técnica os trabalhos técnicos (320). Em contrapartida, os bolsistas de Produtividade em Pesquisa destacam-se pelo número de produções bibliográficas, como se pode perceber na tabela 3.

Tabela 3 - Produção bibliográfica bolsistas PQ CNPq 2016

Produção Bibliográfica Bolsistas PQ	**PQ**	**Porcentagem**
Artigo publicado em periódicos	1780	50%

Trabalho publicado em anais de evento	1095	30%
Capítulo de livro publicado	353	10%
Artigo aceito para publicação	74	2%
Outra produção bibliográfica	94	3%
Organização de obra publicada	70	2%
Livro publicado	33	1%
Texto em jornal ou revista	35	1%
Prefácio/ posfácio	46	1%
Tradução	15	0%
Partitura musical	0	0%
Total	**3595**	100%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do CNPq, 2017

Em relação ao total de produção bibliográfica, apresentado na tabela 1 (10.949), os bolsistas PQ representam 33%, com 3.595 produções, em que se destacam, assim como no todo, os artigos publicados em periódicos, os trabalhos em anais de evento e os capítulos de livro. Portanto, a partir dos números obtidos, é possível perceber que os bolsistas PQ representaram 18% dos docentes da UFSC, mas produziram 33% da produção bibliográfica de 2016.

Com relação ao número total de artigos publicados em periódicos, que foi de 4.236, os bolsistas PQ publicaram 1.780 artigos, ou seja, 42% da produção relacionada à publicação de artigos em periódicos científicos podem ser atribuídos aos bolsistas de produtividade em pesquisa.

Assim, parte-se para uma análise da qualidade dessa produção, com base nos critérios Qualis da Capes (VARGAS, FÉLIX e MATOS, 2004). Na tabela 4, é possível perceber que 27% do total de artigos publicados foram em periódicos A1 e 21% em A2, o que, então, demonstra que as publicações são realizadas principalmente em periódicos mais qualificados. Da mesma forma acontece com os artigos dos bolsistas PQ, em que se destacam 38% em periódicos A1 e 23% em A2.

Tabela 4 - Artigos publicados em periódicos em 2016 (total e bolsistas PQ)

Qualis	**Total de artigos**	**% artigos**	**Artigos PQ**	**% PQ**
A1	1152	27%	669	38%
A2	895	21%	404	23%
B1	849	20%	305	17%
B2	431	10%	123	7%
B3	251	6%	68	4%
B4	222	5%	60	3%
B5	91	2%	28	2%
C	47	1%	24	1%
Sem estrato	298	7%	99	6%
Total	**4236**	100%	**1780**	100%

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados do CNPq, 2017

Outro indicador utilizado como ferramenta para a gestão da pesquisa é o número de grupos de pesquisa registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), o qual se constitui em uma base de dados que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país. Com as informações constantes no DGP, o CNPq consegue descrever

o perfil geral da atividade científico-tecnológica no país (CNPq, 2017).

Assim como o CNPq analisa a atividade científica do Brasil, a UFSC acompanha os grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos. A Tabela 5 mostra os dados dos grupos de pesquisa certificados pela UFSC no ano de 2016, por grandes áreas do conhecimento. É possível perceber o número expressivo de grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias.

Tabela 5 - Grupos de Pesquisa por Grande Área

Grande Área	**2016**
Ciências Agrárias	35
Ciências Biológicas	48
Ciências da Saúde	79
Ciências Exatas e da Terra	73
Ciências Humanas	125
Ciências Sociais Aplicadas	111
Engenharias	107
Linguística, Letras e Artes	54
Outras	1
Total	**633**

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados do CNPq, 2017

Os números demonstram a consolidação dos grupos de pesquisa comentada por Durham (1998) e evidenciam as metas da UFSC para a pesquisa, as quais envolvem o estímulo aos grupos de pesquisa que atuem em todas as áreas do conhecimento (UFSC, 2015).

Esses grupos podem ser formados por pesquisadores, estudantes, técnicos e colaboradores estrangeiros. Além disso, podem existir instituições parceiras que integram as atividades dos grupos de pesquisa da UFSC. A Tabela 6 abaixo traz os números de participação e de linhas de pesquisa dos grupos em 2016. No último ano, estavam registradas 12.095 participações em grupos de pesquisa, entre pesquisadores, estudantes, técnicos, colaboradores e instituições. O trabalho desses grupos totalizam 2.573 linhas de pesquisa.

Tabela 6 - Participação em grupos de pesquisa

Perfil	**2016**
Pesquisadores	4249
Estudantes	6822
Técnicos	294
Colaboradores estrangeiros	150
Instituições parceiras	580
Total de participantes	**12095**
Linhas de pesquisa	**2573**

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados do CNPq, 2017

As participações nos grupos de pesquisa estão relacionadas ao apoio às pesquisas em equipe, a fim de integrar departamentos, unidades e diferentes grupos de pesquisa; às ações voltadas ao fomento da cooperação entre instituições do país e com instituições internacionais, a fim de formar redes de pesquisa; e ao aumento dos números de docentes, técnicos e discentes envolvidos em projetos de pesquisa (UFSC, 2015).

Com relação aos objetivos de fomento ao gerenciamento das informações dos sistemas de pesquisa e ao fortalecimento das pesquisas realizadas nas unidades e nos

campi (UFSC, 2015), a Tabela 7 apresenta o número de projetos realizados durante os anos de 2013 a 2016, separados pelas unidades acadêmicas. É possível ressaltar o aumento gradual da quantidade de projetos cadastrados pelos quatro *campi* da UFSC nos últimos anos, como pode ser observado no *campus* de Araranguá, que em 2013 realizou 75 projetos e no ano de 2016 passou a desenvolver 159 projetos de pesquisa.

Tabela 7 - Projetos de pesquisa realizados/em andamento por Unidade

UNIDADE	PROJETOS DE PESQUISA REALIZADOS/EM ANDAMENTO			
	2013	**2014**	**2015**	**2016**
Araranguá	75	105	106	159
Blumenau	1	45	71	112
Colégio Aplicação	1	1	1	9
Curitibanos	83	123	121	134
Centro de Ciências Agrárias	294	279	279	286
Centro de Ciências Biológicas	447	383	371	366
Centro de Comunicação e Expressão	280	280	284	285
Centro de Ciências Jurídicas	71	63	56	59
Centro de Ciências da Saúde	527	581	569	505
Centro de Desportos	14	25	32	37
Centro de Ciências da Educação	173	175	162	160
Centro de Filosofia e Ciências Humanas	282	257	269	302
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas	200	221	225	206
Centro Socioeconômico	180	187	183	175
Centro Tecnológico	866	836	729	670
Gabinete da Reitoria	1	0	0	2
Joinville	84	93	111	152
Pró-Reitorias	6	4	3	3
TOTAL	**3585**	**3658**	**3572**	**3622**

Fonte: elaborada pelas autoras a partir de dados do Sigpex, 2017

Os números registrados no sistema também se apresentam em consonância com os objetivos estipulados no PDI (UFSC, 2015), relacionados ao fortalecimento dos instrumentos e sistemas de gerenciamento e avaliação das atividades de pesquisa, assim como ao estabelecimento de políticas de apoio às pesquisas nos novos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville.

Nesse contexto, dentre os principais objetivos relacionados à pesquisa científica estabelecidos pelo PDI e levando em consideração os números de produção, de projetos e de grupos de pesquisa, pode-se perceber a relação com os objetivos de fortalecer o contexto da pesquisa de qualidade na instituição e de aumentar o número de pesquisadores envolvidos em projetos científicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivos identificar as políticas nacionais relacionadas à pesquisa nas universidades, conhecer as políticas, a estrutura e o funcionamento da pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina, assim como apresentar indicadores da

pesquisa científica na instituição, envolvendo a produção bibliográfica de 2016, os grupos e os projetos de pesquisa realizados.

Foi possível identificar que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1994, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz as finalidades da educação superior e a importância da pesquisa científica como base para as atividades da universidade. Assim como o Plano Nacional de Pós-Graduação, documento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que traz as diretrizes, objetivos e metas para a pós-graduação e a pesquisa nas universidades, enfatizando a importância da pesquisa para a formação em nível superior.

Com relação à gestão da pesquisa na UFSC, foi realizada análise de documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual aborda os objetivos e metas da gestão da universidade, além do estatuto da UFSC, que estabelece o funcionamento e a estrutura da instituição, e a Resolução de Pesquisa.

Com base nos objetivos e metas estabelecidos pelo PDI da UFSC, elencou-se indicadores relacionados à pesquisa científica na universidade, a partir dos quais foi possível concluir que a universidade possui números expressivos de produção bibliográfica, principalmente advinda dos bolsistas de produtividade em pesquisa. Com relação às publicações científicas, destaca-se a qualidade dos artigos em periódicos, sendo 27% em periódicos A1.

Vale destacar também o amadurecimento da pesquisa nos novos *campi* da UFSC, com base no incremento do número de projetos no ano de 2016 em relação a 2013, o que demonstra um estímulo ao fortalecimento da pesquisa nessas unidades, convergindo aos propósitos da instituição, previstos no PDI.

A partir do presente estudo, foi possível constatar que a gestão da pesquisa na UFSC é realizada por meio de uma estrutura consolidada e que a instituição possui políticas que visam ao apoio e à consolidação da pesquisa científica de qualidade, proporcionando uma maior visibilidade, reconhecimento e democratização do conhecimento produzido pela universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar Monteiro de. **Universidade Nova**: Textos Críticos e Esperançosos. Brasília: UnB / EDUFBA, 2007.

BOZU, Zoia; HERRERA, Pedro José Canto. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**. Pontevedra, España: Educación, v. 2, n. 2, p. 87-97, 2009. Disponível em: < http://webs.uvigo.es/refiedu/index_es.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1994. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO. Paris: UNESCO. 23-25 de junho de 2003.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <http://cnpq.br/>. Acesso em: 08 jul. 2017.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. A universidade, a empresa e a pesquisa que o país precisa. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; *et al.* (Org.). **Ciência, tecnologia e sociedade**: o desafio da interação. Londrina: IAPAR, 2004.

DEMO, Pedro. Política científica e educacional na universidade. **Ensino Superior no Século XXI**: Aprender a Aprender. Disponível em <http://pucrs.br/reflexoes/encontro/2001-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

DURHAM, Eunice R. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo, NUPES, Documento de trabalho, v. 9, p. 98, 1998. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 08 jul. 2017.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org). **Universidade, pesquisa e inovação**: o Rio Grande do Sul em perspectiva. Passo Fundo: Ediupf, Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

GODOY, Arilda Schimidt. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais** - paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 4. p. 115-146.

GARNICA, L.; TORKOMIAN, A. L. Gestão de tecnologia em universidades: uma análise do patenteamento e dos fatores de dificuldades e de apoio à transferência de tecnologia no Estado de São Paulo. **Gestão & Produção**, v. 16, n. 4, p. 624-638, 2009.

GUIMARÃES, Reinaldo. Pesquisa no Brasil: a reforma tardia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 4, p. 41-47, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n4/13574.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

HILU, Luciane; GISI, Maria Lourdes. Produção Científica no Brasil: um comparativo entre as universidades públicas e privadas. In **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, PUC-PR**. Curitiba, 7-10 de nov. 2011, p. 5664-5672. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5221_3061.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

MACCARI, Emerson Antonio; *et al*. A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no Sistema de Avaliação da CAPES. **Revista de Gestão USP**. São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, Out-Dez. 2009. Disponível em < http://www.spell.org.br/documentos/ver/5302/a-gestao-dos-programas-de-pos-graduacao-em-administracao-com-base-no-sistema-de-avaliacao-da-capes>. Acesso em: 19 ago. 2017.

MARTINS, Cibele Barsalini; Maccari, Emerson Antônio. **Desempenho dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração Ciências Contábeis e Turismo no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MELO, Pedro Antônio de. Conjecturas sobre a cooperação universidade/empresa em universidades brasileiras. *In*: COLOSSI, Nelson, *et al*. **A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul**. Blumenau: Nova Letra, 2002.

MEYER Jr, Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**. 2014 jan./dez., 2 (1), 12-26.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PROPESQ. Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina.

Disponível em <propesq.ufsc.br>. Acesso em: 08 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Lucy Woellner dos.; *et al*.(Org.). **Ciência, tecnologia e sociedade**: o desafio da interação. Londrina: IAPAR, 2004.

SEBASTIÁN, Jesús. **Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2003.

SERRA, Fernando A. Ribeiro; FIATES, Gabriela Gonçalves; FERREIRA, Manuel Portugal. Publicar é difícil ou faltam competências? O desafio de pesquisar e publicar em revistas científicas na visão de editores e revisores internacionais. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo: Mackenzie, v. 9, n. 4, p. 32-55, Jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&-pid=S1678-69712008000400004>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SIGPEX. Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão. Disponível em < http://sigpex.sistemas.ufsc.br/>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SOARES, Sandro Vieira; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. Pesquisadores brasileiros que publicam em periódicos internacionais: qual sua formação acadêmica? In COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15, 2015, Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: INPEAU, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136224/103_00043.doc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 jul. 2017.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. (Orgs.) **Pesquisa Universitária em questão**. Campinas: UNICAMP, Ícone, São Paulo – CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1986.

UFSC. Estatuto Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://orgaosdeliberativos.ufsc.br/>. Acesso em 27 jul. 2017.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Resolução Normativa n°47/Cun/2014. Dispõe sobre a atividade de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina. De 16 de dezembro de 2014.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019. 2015. Disponível em <http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <www.ufsc.br>. Acesso em: 01 ago. 2017b.

UNESCO. Relatório UNESCO sobre Ciência 2010. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189883por.pdf>. Acesso em 19 ago. 2017.

VARGAS, Getúlio; FÉLIX, Grasiely Cachoeira; MATOS, Marilú Luiza de. Uma Análise da Evolução Quantitativa da Produção Científica da Universidade Federal de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4, 2014, Florianópolis, 2004. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: INPEAU, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86001>. Acesso em: 02 jul. 2017.

O ensino de empreendedorismo: diretrizes institucionais do instituto federal de santa catarina

Autor: Bondan, Girlane Almeida (IFSC); **Franzoni, Christine Bencciveni** (UFSC); **Franzoni, Ana Maria Bencciveni** (UFSC)

Resumen: A expansão definitiva do ensino de empreendedorismo foi na década de 1980 em virtude de críticas que começaram a proliferar envolvendo lacunas na formação em gestão, assim como a expansão de periódicos especializados sobre o tema. Em uma das abordagens identificadas, há menção de que o estímulo ao empreendedorismo, que está entre as finalidades do Instituto Federal de Santa Catarina, apresenta-se como uma dessas possibilidades. O objetivo deste estudo é identificar como se apresenta o tema empreendedorismo no Instituto Federal de Santa Catarina evidenciando as diretrizes de atuação nos principais documentos institucionais. A metodologia utilizada para o presente estudo se deu pela análise documental, buscando o contexto e a abordagem onde o empreendedorismo estaria inserido na instituição. Este tema visa possibilitar a contínua troca de informações e conhecimento com o mundo do trabalho, conduzindo o aluno para a continuidade de sua formação nos diferentes níveis de ensino. A ausência desta temática em outros documentos institucionais, para além do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, demonstra as divergências teóricas dentro da instituição.

Palabras claves: Ensino de empreendedorismo, institutos federais, documentos institucionais.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O empreendedorismo cada vez mais adquire força no Brasil. Inicialmente considerado como um fenômeno associado à criação de empresas, o empreendedorismo, mais recentemente, teve seu significado ampliado para manifestações humanas voltadas à realização de novos projetos organizacionais, independentes ou vinculados a uma organização já existente.

Atualmente, são difundidos estudos sobre o empreendedorismo, que tratam o fenômeno sob as mais variadas abordagens - indivíduos empreendedores, equipes empreendedoras, organizações empreendedoras e sociedades empreendedoras - usando conceitos de disciplinas também diversas, tais como Economia, Psicologia, Sociologia, Administração e Engenharia (GIMENEZ, FERREIRA e RAMOS, 2008).

O objetivo deste estudo é identificar como se apresenta o tema empreendedorismo no Instituto Federal de Santa Catarina evidenciando as diretrizes de atuação nos principais documentos institucionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A origem e o significado dos termos empreendedorismo e empreendedor

O termo empreendedorismo deriva do termo francês *entrepreneur* (euse), traduzido para o inglês pelo termo *entrepreneurship*, que, por sua vez, deriva do termo latino *imprehendere*, ou *prehendere*, tendo seu correspondente “empreender” para a língua portuguesa (COAN, 2011).

O dicionário Petit Robert procura situar o verbete francês desde sua origem, por volta

de 1430. Nessa época, o empreendedor era entendido como a pessoa que empreendia um negócio, como, por exemplo, a criação de determinada empresa, que traria grande crédito ao empreiteiro, à academia e à nação. Posteriormente, em 1614, o termo passou a designar a pessoa responsável pela execução de determinado trabalho - um especialista em matéria de construção, por contrato com uma empresa (COAN, 2011). Neste caso, fazia contrato de serviços de carpintaria, pintura, encanador, entre outros.

Com o tempo, o termo também passou a designar a pessoa que dirige uma empresa que coloca em movimento diversos insumos, tais como, recursos naturais, trabalho e capital, tendo em vista produzir ou fornecer bens e serviços. O "entrepreneur" pode ser um patrão, agricultor, artesão, comerciante ou um industrial (ROBERT, 1996).

Para Leite (2000), o termo *entrepreneur* pode ser traduzido na íntegra por empreendedor ou empresário; aquele que abre um negócio por conta própria e corre todo tipo de riscos. Essa compreensão, associada à ideia de negócios, contudo, apesar de bastante difundida, parece não ser a utilizada por parte considerável dos dicionários da língua portuguesa, mais conhecidos e anteriormente apresentados.

O verbete empreendedor, nos dicionários de língua portuguesa, tem definições relativamente diferentes do vocábulo francês. O mais comum é identificar o empreendedor como alguém ativo, arrojado, diligente, dinâmico, trabalhador, que se aventura em realizar tarefas difíceis, ou fora do comum. O verbete não está, necessariamente, relacionado à empresa ou a negócios, pois ser empreendedor pode significar: realizar, tentar, arriscar, resolver, experimentar, delinear, ensaiar, tentar colocar em prática algo laborioso, conforme Aurélio (2009), Fernandes (1999), Houaiss (2003), Michaelis (2011) Larousse (1999).

O termo também é utilizado para designar o criador de uma empresa, notadamente no campo econômico. Filion (1999) procura unir várias concepções em torno do que seja o empreendedor e o situa como um visionário, "uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões" (p. 19).

Quadro 1 - Conceitos empreendedorismo e empreendedor

Autor	**Empreendedorismo e Empreendedor**
MCCLELLAND, 1961, citado por AVENI, 2014, p. 27-28.	O empreendedor se diferencia de outros agentes econômicos por sua necessidade de realização. Os empreendedores buscam objetivos desafiantes, têm preocupação com qualidade e gostam de resolver problemas.
FILION, 1991 citado por FILION, 2009, p.19-21.	O campo do empreendedorismo pode ser definido como aquele que estuda os empreendedores. Enquanto o empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões.
LEITE, 2002, p.1.	Empreendedorismo é comportamento, segundo Drucker; é inovação, na visão schumpteriana, e revela, sobretudo, um sujeito com uma forte necessidade de realização, líder, dinâmico, flexível diante das mudanças, dotado da capacidade de assumir riscos calculados, de excelente percepção e com grande visão para o aproveitamento das oportunidades, conforme McClelland. Ser empreendedor significa ter capacidade de iniciativa, imaginação fértil para conceber as ideias, flexibilidade para adaptá-las, criatividade para transformá-las em uma oportunidade de negócio, motivação para pensar conceitualmente, e a capacidade para ver, perceber a mudança como uma oportunidade, levando a sério a gestão de seu negócio.
LIBERATO, 2007, p. 1.	Empreendedorismo [...] pressupõe, acima de tudo, a realização do indivíduo por meio de atitudes de inquietação, ousadia e proatividade na sua relação com o mundo. Define-se, também, como o tipo de comportamento que favorece a interferência criativa e realizadora no meio, em busca de um crescimento pessoal e coletivo, através do

	desenvolvimento da capacidade intelectual para investigar e solucionar problemas, tomar decisões, ter iniciativa e orientação inovadora, competências essas cada vez mais exigidas na formação profissional e valorizadas no mundo do trabalho.
HISRICH *et. al*., 2009, p.29-30.	É um processo de criar algo novo, com valor, dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação e da independência financeira e pessoal.
AVENI, 2014, p. 42.	O empreendedor, hoje em dia, é uma pessoa com alguma característica pessoal de motivação, de conhecimentos e com experiências de trabalho organizado ou experiências de tentativas de empreendimentos. Ele vive em um ambiente empreendedor ou favorável ao empreendedorismo e percebe oportunidades de mercado conseguindo se organizar para desenvolver praticamente uma oferta para um novo mercado ou novos clientes.
GOMES *et.al*., 2014, p. 157-158.	Para o termo "empreendedorismo" os autores têm elaborado seus conceitos, relacionando-os com o resultado da ação do empreendedor ou como sendo um processo contínuo que tem como ator principal o próprio empreendedor. Já para "empreendedor", os autores pesquisados apresentam seus conceitos com características pessoais de um indivíduo. Assim, o termo está geralmente associado ao comportamento desse indivíduo.
SOUZA, 2014, p. 13.	Ser empreendedor é mais do que criar novos negócios, novos produtos, novas oportunidades, é um estilo de vida, uma decisão de vida. Decisão de agir, de buscar a felicidade, a sua realização pessoal, seus sonhos de tomar em suas mãos as rédeas da sua vida e do seu destino e, ao tomar essa atitude, tem como consequência o sucesso pessoal e profissional.

Fonte: (CONSONI, 2016, p. 71)

Os estudos realizados por Filion (1999), Leite (2002) e Hashimoto (2010) identificaram que os pioneiros no campo do empreendedorismo foram os economistas, com destaque para Cantillon (1755), Say (1803, 1815, 1816, 1839) e Schumpeter (1928).

De acordo com Filion (1999), Cantillon era considerado individualista, sem filiação a correntes de pensamento, mas preocupado com as questões econômicas e com a necessidade de racionalização como os europeus. Já Say, segundo Filion (1999) era economista, e foi reconhecido como o pai do empreendedorismo por dar os primeiros passos nesse campo de estudo. Para Say, empreendedores são pessoas que correm riscos, porque investem seu próprio dinheiro. Compram matéria-prima por certo preço, com o objetivo de processá-la e revendê-la por um preço ainda não definido (SAY *apud* FILION, 1999).

Na ótica de Cantillon (*apud* FILION, 1999), os empreendedores eram pessoas que aproveitavam as oportunidades com a perspectiva de obterem lucros, assumindo riscos intrínsecos. Say (*apud* FILION, 1999) fazia distinção entre empreendedores e capitalistas e entre os lucros de cada um. Nesta prática, associou os empreendedores à inovação e os considerava como os agentes da mudança. Say também já relacionava as qualidades e motivações do empreendedor. Para ele, o empreendedor "tem um conjunto de qualidades morais, capacidade de julgamento, continuidade e perseverança, conhecimento do mundo e dos negócios, coordenação e administração" *(apud* AVENI, 2014, p. 21).

Todavia, para Aveni (2014), foi no século XVIII que houve a necessidade de definir o agente econômico de maneira diferente, em virtude da forte mudança no paradigma econômico, decorrente da Revolução Industrial. Nesse momento, para ele, "o empreendedor, além das empresas comerciais, começa a vislumbrar oportunidades de negócio lucrativo também na produção industrial" (AVENI, 2014, p. 16).

Mais tarde, Schumpeter (1928), já no século XX, foi quem lançou os moldes do

empreendedorismo tal como é mais conhecido atualmente, associando-o claramente à inovação e ao aproveitamento de oportunidades. Nesse contexto, Filion (1999), citando Schumpeter (1929), afirma que:

> a essência do empreendedorismo está na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios [...] sempre tem a ver com criar uma forma de uso dos recursos nacionais, em que eles sejam deslocados de seu emprego tradicional e sujeitos a novas combinações. Esse autor ainda comenta que depois de Schumpeter, outros estudiosos continuaram trabalhando sobre empreendedorismo, porém, às vezes, nem aparecem nos modelos clássicos de desenvolvimento econômico. E foi a recusa dos economistas em aceitar modelos não quantificáveis que acabou levando este universo do empreendedorismo a voltar-se para os comportamentalistas ou behavioristas, em busca do conhecimento sobre motivação e o comportamento do empreendedor (FILION, 1999, p. 7).

O primeiro comportamentalista a mostrar interesse pelos empreendedores foi Weber (1930), quando identificou o sistema de valores como um elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor. Weber via os empreendedores como inovadores, pessoas independentes, cujo papel de liderança nos negócios inferia uma fonte de autoridade formal (AVENI, 2014).

Todavia, o autor que realmente deu início às contribuições das ciências do comportamento para o empreendedorismo foi David C. McClelland, na década de 1950, quando começou a estudar a história em busca de explicações para a ascensão e o declínio das civilizações. Sua principal contribuição teve origem ao despertar para a presença de heróis na literatura. Para ele, as gerações seguintes tomariam esses heróis como modelos e tenderiam a imitá-los em seu comportamento. Ou seja, ele observou que o povo, treinado sob tal influência, desenvolvia grande necessidade de realização, fazendo-o associar essa necessidade aos empreendedores (CONSONI, 2016, p. 67).

A necessidade de realização em si ou de motivação para a realização, poder e afiliação foram os objetos de estudos de McClelland, sendo, ao primeiro, dada maior ênfase. Apesar de mais tarde serem criticados por se limitarem a certos setores de atividade econômica e pela sua simplicidade, tais constatações deram origem aos estudos nessa área (FILION, 1999).

Foi, contudo, somente nos anos 1980 que o campo do empreendedorismo ganhou essa característica multidisciplinar tão importante, que cresceu e se espalhou por quase todas as ciências humanas e gerenciais, atraindo economistas, comportamentalistas, engenheiros, especialistas em finanças, especialistas em gerenciamento, especialistas na área de marketing, sujeitos interessados no estudo da criação de novos empreendimentos etc., cada um trazendo sua contribuição para esse campo de estudo (CONSONI, 2016).

Filion (1999), quase duas décadas depois, esclarecia que essa característica multidisciplinar explicava uma aparente confusão que se costuma fazer sobre o tema, pois refletia a lógica e as culturas divergentes dessas disciplinas.

Já Hisrich *et.al*. (2009, p. 30) afirmam que “cada definição é um pouco restritiva, uma vez que existem empreendedores em todas as áreas - educação, medicina, pesquisa, direito, arquitetura, engenharia, serviço social, distribuição e governo.” Hashimoto (2010, p. 8), por sua vez, reforça as falas de Filion (1999) e Hisrich *et al* (2009), afirmando que “é mais fácil compreender o conceito de empreendedorismo do que encontrar uma forma de defini-lo em palavras”.

Diante do exposto, dada sua amplitude, nesta pesquisa será utilizado, como referência, o conceito de empreendedorismo compilado por Consoni (*apud* SOUZA, 2012), que afirma:

> ser empreendedor é mais do que criar novos negócios, novos

> produtos, novas oportunidades, é um estilo de vida, uma decisão de vida. Decisão de agir, de buscar a felicidade, a sua realização pessoal, seus sonhos de tomar em suas mãos as rédeas da sua vida e do seu destino e, ao tomar essa atitude, tem como consequência o sucesso pessoal e profissional (p. 13).

Como mencionado, não se negam os outros conceitos, mas, para fins desta pesquisa, se acredita que este seja o ideal, uma vez que amplia o conceito para além do meio empresarial e comercial.

2.2 Formação empreendedora

A escola, e de forma complementar a empresa, apresentam um papel fundamental na formação do indivíduo, possuindo uma proposta tríplice para o estudo: o aluno desenvolve habilidades e adquire conhecimentos sobre temas específicos; desenvolve habilidades conceituais gerais e habilidades e atitudes pessoais que também podem ser facilmente utilizadas em tudo o que se faz (NASSIF et al., 2011).

Abreu e Masetto (1990), afirmam que os adultos aprendem muito mais com experiências da vida e com atividades centradas em problemas relevantes para suas vidas. Assim, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o seu objeto tenha significância ao aprendiz. Logo, como resultado do aprendizado haveria a mudança de comportamento, focada em objetivos reais, prescindindo de feedback e baseada no bom relacionamento interpessoal.

Oliveira Neto e Pinto (2010) contam que, de maneira geral, os meios de formação acadêmica e profissional na área técnica têm como metodologia didático-pedagógica posturas cujo enfoque prevê, para o aluno egresso de seus domínios, a obtenção de um emprego formal em empresas estatais ou privadas. Reforçam ainda que, até a década de 1980 eram estes os pensamentos que orientavam as questões da educação tanto no Brasil, quanto em outros países.

Pouca ou nenhuma ênfase, ou estímulo, foi destinado para orientar os estudantes a considerarem a opção de criar um negócio próprio. É natural que tenhamos um forte condicionamento do nosso meio cultural para considerar, em primeiro lugar, a ‘caça ao emprego’ sonhado (SANTOS, 1995).

Já na visão de Souza (2001), a formação do empreendedor passa pela aquisição de conhecimento e habilidades, experiências, capacidade criativa e inovadora. Essa autora refere-se ao desenvolvimento do perfil empreendedor como sendo a capacitação da pessoa para criar, conduzir e implementar o processo criativo, de elaborar novos planos de vida, de trabalho, de estudo, de negócio, sendo com isso responsável pelo seu próprio desenvolvimento, pelo de sua organização e da comunidade. Nessa perspectiva, surge a questão central de como realizar essa capacitação, ou seja, como desenvolver competências empreendedoras? Questão essa que desafia a universidade, o setor produtivo e o próprio Estado a estabelecerem novas formas de relações, e a desenvolverem, novas Metodologias de ensino.

2.3 Histórico da formação empreendedora

O início do ensino de empreendedorismo teve origem nos Estados Unidos com Myles Mace lecionando o primeiro curso de empreendedorismo em fevereiro de 1947, na Escola de Administração de Harvard (KATZ, 2003). Importante destacar a intencionalidade da criação desse curso, completamente diferente dos objetivos atuais: qualificar ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial para o mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito a geração do auto emprego, visto que sua economia estava em transição devido ao colapso da indústria de armas (VESPER e GARTNER, 1997).

No entanto, a disseminação dos cursos de empreendedorismo ou oferta de disciplinas nesse campo por parte dos programas de graduação e pós-graduação nos

Estados Unidos ocorreu vagarosamente. Nas décadas que se seguiram, o tema empreendedorismo não entrou em moda, reflexo da baixa extensão das atividades empreendedoras do período. Durante as décadas de 1950 e 1960, o número de corporações *per capita* mostrou um constante declínio, com um aumento apenas de grandes corporações, seguido pelo decréscimo de faculdades e universidades que incluíam o empreendedorismo em seus currículos (VESPER e GARTNER, 1997; SEXTON e BOWMAN, 1984).

Wyckham (1989 apud GUIMARAES, 2002) menciona os seguintes problemas: na época havia uma grande dependência financeira das universidades em relação às grandes empresas, que financiavam pesquisas, doavam equipamentos e bolsas de estudo etc.; e, por fim, afirma que o sistema de promoção de docentes nas universidades restringia a geração de disciplinas voltadas para criação de empresas.

Apenas em 1970, as universidades e escolas de negócios começaram a aumentar seus cursos voltados para o ensino de empreendedorismo, totalizando 16 universidades apresentando estes cursos em suas grades curriculares. Vesper e Gartner (1997) enfatizam que é difícil pontuar exatamente as razões desse crescimento, mas que a razão mais provável estava relacionada a freada na queda do número de corporações *per capita*, voltando a crescer a abertura de novos negócios.

A expansão definitiva do ensino de empreendedorismo foi na década de 1980 em virtude de críticas que começaram a proliferar envolvendo lacunas na formação em gestão, assim como a expansão de periódicos especializados sobre o tema. Guimarães (2002, p. 7) destaca, ainda, como um dos fatores preponderantes a expansão do ensino de empreendedorismo nas disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação norte-americana o Small Business Administration - SBA[267].

Em 1994, cerca de 120 mil estudantes americanos estavam realizando cursos de empreendedorismo ou gestão de pequenos negócios, em uma infraestrutura que saltou para a casa de 2.200 cursos, oferecidos em pelo menos 1.600 faculdades, 100 centros especializados, além da criação de 44 jornais acadêmicos em língua inglesa sobre o tema (KATZ, 2003).

O ensino de administração e o de empreendedorismo no Brasil data de período bem mais recente se comparado aos norte-americanos e europeus, devido a sua tardia industrialização que somente a partir de 1950 apresentou um crescimento mais exponencial.

Nesse contexto, vem a ser importante destacar que o ensino de empreendedorismo estava inserido no campo da administração como uma subárea e, recentemente, está sendo estudado como campo específico de conhecimento, porém com seus conceitos e metodologias ainda em fase de consolidação e formação, sem haver um consenso dentre os autores (HENRY, HILL e LEITH, 2005).

Isso ocorre, principalmente, pelos diferentes significados de *empreendedorismo* empregados, por uma variedade de diferentes cursos de empreendedorismo e por diferentes formas com que o rótulo empreendedorismo é usado pelas universidades na promoção de diferentes agendas. Desse modo, encontrar um razoável caminho para padronizar programas e cursos de empreendedorismo é um verdadeiro desafio (VESPER e GARTNER, 1997).

A introdução de cursos voltados para o empreendedorismo justificou-se pela crescente conscientização e tomada de posição por parte das universidades, no sentido de proporcionar aos seus discentes competências que lhes deem condições de conseguir um emprego, assim como de sobreviver nesta sociedade altamente competitiva.

Dessa forma, na década de 1980, com a crise dos empregos e a busca das corporações por empregados que detivessem o perfil empreendedor, houve o início da inserção dos cursos de empreendedorismo, ao passo que os pesquisadores percebiam que

---

[267] [...] instituição cuja missão e apoiar e estimular o desenvolvimento das pequenas empresas, por meio do programa Small Business Institute Program – SBI. Iniciado em 1972, no Texas Tech University, o programa oferecia suporte financeiro as universidades interessadas em organizar cursos nos quais, em uma das atividades obrigatórias, os alunos atuariam, sob a supervisão de professores, como consultores de pequenas empresas.

era necessário formar um profissional capaz de atuar na sua área, mas que ao mesmo tempo tivesse conhecimentos para criar seu próprio negócio. Era preciso transformar o conhecimento que está na universidade em produto ou serviço. Mas para isso e preciso desenvolver nos alunos suas capacidades empreendedoras para que possam vir a desenvolver as boas ideias (SOUZA et al., 2005).

Segundo Souza et al. (2005), a criação de uma metodologia para o desenvolvimento dessa competência envolve bem mais que a aquisição de conhecimentos, mas o aprender a aprender, a ser, a fazer e, principalmente, a conviver.

Fazem parte ainda dos princípios da formação empreendedora: aprender a compreender o mundo, analisando e definindo as diferentes facetas do seu contexto individual e institucional; comunicação e colaboração em contexto competitivo; raciocínio criativo e resolução de problemas encarando a vida em uma perspectiva criativa; domínio pessoal, processo no qual é desenvolvido o autoconhecimento e o auto desenvolvimento; pensamento sistêmico, possibilitando clareza na percepção do todo e das relações entre as partes; liderança, tratada muito mais como uma característica adquirida, envolvendo duas direções, à vontade e a determinação e o conhecimento acumulado em um dado setor, incluindo a aquisição de uma série de competências distintas (SOUZA, 2001).

Considerando a diversidade de conceitos existentes sobre competências, para fins desse estudo, será utilizado o seguinte conceito “as competências são conhecimentos, habilidades e atitudes que agregam valor econômico para a organização e valor social ao indivíduo. Portanto, elas emanam em um espaço de interação entre as pessoas e seus saberes e capacidades e demandas das organizações no campo dos processos de trabalho essenciais e relacionais” (NASSIF et. al. 2011, p. 4).

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o presente estudo foi por meio de coleta de dados referentes ao empreendedorismo nos principais documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional, Regulamento Didático Pedagógico do IFSC e o Plano de Gestão da Reitora Maria Clara, atual gestão. A metodologia se deu por análise documental, buscando o contexto e a abordagem onde o empreendedorismo estaria inserido na instituição.

4. RESULTADOS

4.1 O tema Empreendedorismo no IFSC

O Plano de Desenvolvimento Institucional, principal documento de planejamento da instituição, que se caracteriza pela participação da comunidade na construção do documento, traz alguns aspectos sobre o empreendedorismo, contextualizando as atividades finalísticas institucionais, instituída pela lei de criação dos institutos federais: “VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008), trazendo novamente nos seus objetivos esse mesmo artigo da lei.

Menciona ao abordar a pesquisa, que essa se faz regulada por documento próprio e que versa: “Articular com o NIT parcerias com a sociedade para a concretização de projetos que envolvam pesquisa, desenvolvimento tecnológico, inovação e empreendedorismo.” (PDI, 2014) Destaca mais adiante, que uma das políticas da pesquisa na instituição é “fortalecer a inovação e o empreendedorismo” (PDI, 2014)

O documento aborda, no item que versa sobre os temas institucionais, ao falar sobre a inserção profissional do aluno ”o estímulo ao empreendedorismo, que está entre as finalidades do Instituto, apresenta-se como uma dessas possibilidades. Este tema visa possibilitar a contínua troca de informações e conhecimento com o mundo do trabalho,

conduzindo o aluno para a continuidade de sua formação nos diferentes níveis de ensino. A instituição deve criar estratégias de acompanhamento dos egressos para monitorar a inserção profissional de seus alunos." (PDI, 2014, p.3.3)

No plano da atual gestão, Maria Clara Reitora 2015-2019, que está à frente do IFSC até o ano de 2019, o empreendedorismo foi citado como ação de destaque no âmbito da atuação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, conforme é possível ler a seguir:

1) Realizar eventos, capacitações e parcerias com instituições de apoio e fomento ao empreendedorismo;
2) Incentivar e fomentar iniciativas empreendedoras de alunos por meio de programas internos;
3) Realizar parcerias com incubadoras e demais atores da cadeia de inovação, incentivando a criação de novas empresas e ampliação das oportunidades de emprego e renda do egresso;
4) Incentivar ações de economia solidária e economia criativa.

Como se pode observar, o tema Empreendedorismo está evidenciado na política da atual gestão, o que demonstra a importância da temática para a instituição e para os gestores. Nesse sentido, considerando o ensino de empreendedorismo, a partir do principal documento de planejamento institucional, o PDI, o currículo é "interdisciplinar, que atende ao desenvolvimento das competências traçadas a partir de situações concretas das diferentes áreas profissionais, visando a promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e perceber o aluno como uma totalidade" (PDI, 2014).

Os componentes curriculares são ofertados em módulos e cada módulo prevê o desenvolvimento de competências. Essa organização está orientada pelas diretrizes e pelos documentos oficiais da instituição.

O Instituto Federal de Santa Catarina por meio do seu documento de planejamento, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, orienta sucintamente a forma de elaboração dos Projetos Pedagógicos de curso: PPCs. Inicialmente a orientação esclarece que os PPCs devem ser concebidos respeitando "as mesmas concepções de educação, ensino, pesquisa, extensão e gestão que permeiam todas as atividades da instituição, respeitando as peculiaridades de cada oferta educativa" (PDI, 2014).

O documento aponta ainda que "os PPCs devem ser elaborados e implementados para a busca do desenvolvimento de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – dos sujeitos, de forma coerente com as diretrizes da educação profissional e tecnológica, as diretrizes nacionais e demais documentos oficiais" (PDI, 2014).

O regulamento didático pedagógico (RDP) não faz menção ao tema empreendedorismo. A elaboração dos PPCs fica a cargo dos câmpus, e o grupo responsável pela elaboração dos projetos, quais sejam, o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante ou equivalente, escolhem quais componentes curriculares devem fazer parte do currículo, cuja oferta do Empreendedorismo pode aparecer ou não no formato de componentes curriculares.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho foi conduzido de forma a, inicialmente, identificar a abordagem do tema empreendedorismo nos documentos institucionais. Observa-se que faz-se necessário que o empreendedorismo esteja mais difundido em outras frentes e não somente de forma isolada e pontual como se apresenta.

O Empreendedorismo não pode ser visto como apêndice ou tema secundário, pois figura em posição de destaque na lei de criação dos Institutos quando abordado como uma das atividades finalísticas da instituição, no entanto quando nos deparamos com a prática, é visto de um lado amparado por teorias preconceituosas frente ao tema, desconsiderando que o empreendedorismo

pode ser uma alternativa para a inclusão e usado como estratégia para tornar os alunos protagonistas no combate às questões limitantes do mercado e de outro lado, a visão superficial, limitada às questões empresariais, desprovidas do caráter agregador e transformador da sociedade em que vivemos.

A ausência desta temática em outros documentos institucionais, para além do PDI, demonstra as divergências teóricas dentro da instituição.

O processo de adaptação do projeto do curso para a formação por competências, com destaque para a observância de estímulos ao desenvolvimento das competências empreendedoras, e, paralelamente, trazendo a ideia de que o IFSC invista em projetos alternativos que insiram o discente no universo do empreendedorismo, se configurarão em grandes avanços para que, mesmo o discente atuando como funcionário de uma empresa, saiba o valor das suas ações, e, com isso, se sinta preparado para protagonizar a sua atuação em qualquer contexto que trabalhe, seja abrindo um novo negócio ou não.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesquisa** [online]. *2006*, vol.36, n.129, pp.637-651.

AMARAL, Erico; AVILA, Barbara G.; TAROUCO, Liane M. R. Aspectos teóricos e práticos da implantação de um laboratório virtual no OpenSim. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 23., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sbie, 2012. v. 1, p. 1 - 5. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbie/2012/0096.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

AVENI, Alessandro. **Empreendedorismo contemporâneo**: Teorias e Tipologias. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 15 jan. 2015.

CARVALHO, L. M. C.; VIANA, A. B. N.; MANTOVANI, D. M. N.. O papel da FAPESP no ecossistema empreendedor do Estado de São Paulo. In: **Racef,** [s.l.], v. 7, n. 1, p.84-101, 11 mar. 2016. FUNDACE. Disponível em: http://dx.doi.org/10.13059/racef.v7i1.168. Acesso em 15 de março de 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSONI, Deizi Paula Giusti. **COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS: ESTUDO DE CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO INTENSIVA EM CONHECIMENTO**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Ufsc, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/?p=2125>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo v.34, n.2, p.05-28, abril/junho, 1999.

GIMENEZ, F. A. P.; FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C. Configuração Empreendedora ou Configurações Empreendedoras? Indo um pouco além de Mintzberg. In: **Anais XXXII Encontro ANPAD**, FGV DIREITO RIO, 2008. Disponível em:

http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO-C2571.pdf Acesso em: 25 de março de 2016.
HARASIM, L. **On-line education**: a new domain. In: MASON, R; KAYE, A. (Ed.). Mindweave: communication, computers and distance instruction. Oxford: Pergamon, 1989.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**, 2014.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Conclusão. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7ª São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA, E. C. L. de. A disseminação da cultura empreendedora e a mudança na relação universidade – empresa. In: Souza, E. C. L.de (org.). **Empreendedorismo**: competência essencial para pequenas e médias empresas. Brasília: ANPROTEC, 2001.

SOUZA, E. C. L. de; CASTRO-LUCAS, C. de S.; ASSIS, S. de A. G.; ZERBINI, T. Métodos, técnicas e recursos didáticos de ensino do empreendedorismo em IES brasileiras. In: SOUZA, E. C. L. de; GUIMARÃES, T. de A. G. (Org.). **Empreendedorismo além do plano de negócio**. 1ed. São Paulo: Atlas, 2005, v. 1, p. 200-216.

SOUZA, E. C. L. de; CASTIONI, R. (Org.). **Institutos federais**: os desafios da institucionalização. Brasília: Unb, 2012. 221 p.

A formação do administrador e a sua orientação profissional para o mercado de trabalho: a percepção dos acadêmicos de uma universidade privada do interior do rio grande do sul

Autor: Caliari, Leonardo (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA); **Moreira, Martiele Gonçalves** (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA); **Borges, Sávio Costa** (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA); **Cerqueira-Adão, Sebastião Ailton da Rosa** (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA)

Resumen: Compreendendo a expansão do ensino superior no país, a complexidade da função de administrador e a necessidade das universidades formarem administradores capacitados para o mercado de trabalho, este estudo teve como objetivo analisar a percepção dos acadêmicos de uma Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul a respeito das ações desenvolvidas pela instituição no que se refere à formação e orientação do administrador para o mercado de trabalho. Quanto à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, do qual foram realizadas entrevistas com acadêmicos egressos de uma Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul, sendo estas entrevistas via e-mail e guiadas por um roteiro estruturado. Nos resultados foi possível visualizar a percepção dos entrevistados em relação à formação profissional proporcionada pela universidade, sendo que um ponto de relevância nesse estudo é o fato de que, embora a instituição possua preparação voltada ao mercado de trabalho, ainda resta um caminho de aproximação a ser trilhado pela mesma, como forma de proporcionar maior familiaridade dos

seus formandos com a atuação profissional. Tal fato se dá visto que, com esta pesquisa foi possível observar alguns pontos de insatisfação quanto ao aprendizado adquirido ao longo do Curso de Administração, inclusive no que tange à relação teoria e prática.

Palabras claves: Formação do Administrador; Universidade Privada; Mercado de Trabalho;

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Depois da Reforma do Ensino de 1968, que com a Lei 5.540 possibilitou o aumento de vagas nas universidades, o controle do Estado nas universidades opublicas e a formação profissional para o desenvolvimento econômico, tem-se que um outro momento importante para a expansão da educação superior no Brasil, se deu a partir de 1990 com o crescimento do número de universidades, cursos e vagas no ensino superior, objetivando suprir o déficit nesta área. Nesta época as opções para um jovem ingressar em um curso superior se restringiam, na maior parte dos Estados brasileiros, às vagas ofertadas pelas universidades públicas (RIO-BRANCO; HELAL, 2012).

Aliado a esta expansão, Araújo (2011) destaca que as Instituições de Ensino Superior devem estar atentas para acompanhar as exigências vigentes do mercado de trabalho e suas mudanças, para assim, desenvolverem nos acadêmicos as competências essenciais para que este profissional que está sendo formado possa agir de acordo com as novas demandas do mercado.

Dessa forma, no que se refere especificamente ao ensino de graduação em Administração no Brasil, este ficou caracterizado, desde o seu surgimento, por trazer tecnologias de gestão, baseadas na visão norte-americana, vindo a suceder em uma desvinculação das atividades de ensino e pesquisa (NICOLINI, 2003).

Em paralelo, houve uma crescente oferta de cursos de Administração no Brasil, bem como em outras localidades do mundo, sendo que em 2015 no Brasil, as universidades privadas formaram 83% dos bacharéis em administração e 91% dos tecnólogos conforme dados da Pesquisa Nacional do Conselho Federal de Administração (CFA, 2015).

Lopes (2006) destaca como questão fundamental para as universidades que formam administradores a necessidade de prover as competências de gestão fundamentais ao exercício profissional do administrador, diante de um contexto de relações sistêmicas e complexas, de incertezas e descontinuidades, que é o mercado de trabalho.

Dessa forma, o perfil do administrador pode ser influenciado pela visão e perspectivas da Universidade em que este terá sua formação. Sendo assim, este artigo investigará a realidade de uma Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul tendo como pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos acadêmicos de uma Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul a respeito das ações desenvolvidas pela instituição no que se refere à formação e orientação do administrador para o mercado de trabalho?

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a percepção dos acadêmicos de uma Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul a respeito das ações desenvolvidas pela instituição no que se refere à formação e orientação do administrador para o mercado de trabalho.

Como forma de alcançar o objetivo, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: a) Traçar o perfil sócio demográfico dos acadêmicos de administração da Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul; b) Compreender as ações da Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul que buscam a inclusão dos acadêmicos de administração no mercado de trabalho; c) Identificar a noção que os acadêmicos possuem sobre o elo entre a formação em administração e o mercado de

trabalho.

Frente ao crescente número de universidades privadas, percebe-se um aumento da oferta de administradores ao mercado de trabalho, consequente de um considerável número de cursos de administração no país. Posto isso, esse estudo torna-se relevante, pois tem o intuito de compreender como essa massa de estudantes que se formam no curso de administração está sendo preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

Melo e Borges (2007) reforçam a importância desse estudo ao entenderem que os jovens universitários no período de transição entre a condição de estudante para um trabalhador profissional merece ser investigada, sendo um grupo diferenciado dos demais que estão nesta mesma situação, tornando-se importante identificar os desafios vivenciados por estes jovens na busca e manutenção de um emprego. Sendo assim, a seguir, apresenta-se o arcabouço teórico necessário para construir o embasamento deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este referencial está divido em dois grandes blocos, que facilitarão o entendimento sobre o assunto aqui tratado. O primeiro tópico refere-se ao ensino superior privado no Brasil, apresentando um breve histórico do mesmo. Em seguida apresenta-se um panorama da formação de administradores.

2.1 O Ensino Superior Privado no Brasil

Para compreender-se a origem e o caminho do ensino superior no Brasil, parece necessário verificar-se os primórdios da nação, ainda na época colonial. Segundo Teixeira (2005), no início do século XIX, a Universidade de Coimbra era a fonte do ensino superior para os brasileiros, onde esses iam estudar. Ainda segundo o autor, foram mais de 2.500 jovens brasileiros graduados em Coimbra, nos três séculos iniciais do processo.

Nesse caminho, Martins (2002) aponta que as primeiras instituições brasileiras de ensino superior foram fundadas no Brasil ainda no século XIX, através da família real portuguesa. Estas instituições foram as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro.

Já na realidade do século XX, mais especificamente na década de 1990, há uma forte expansão do ensino superior brasileiro. Tal crescimento das instituições de ensino superior objetivou preencher as lacunas que existiam na educação do país, visto que na época havia restrições para ingressar no ensino superior, dado que as vagas eram oferecidas, em sua maioria, por instituições públicas (RIO-BRANCO; HELAL, 2012).

Sampaio (2011) destaca que entre as décadas de 1960 e 1980, houve um significativo aumento do número de matrículas no ensino superior, sendo que de 200 mil matrículas deu-se uma expansão para 1,4 milhão de matriculados. A autora ainda refere que na década de 1980, o setor da educação privada representava 63% do total das matrículas e 77% dos estabelecimentos de ensino superior no país, ultrapassando, em números, a representatividade do setor público.

De acordo com Barreyro (2008, p.28) “são instituições públicas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e privadas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Ainda conforme a autora, as instituições privadas podem ser categorizadas de duas formas: as particulares com fins lucrativos, e as sem fins lucrativos.

Para tanto, as instituições foram criadas com intuito de atender as necessidades dos

alunos, no que se refere à sincronia entre formação e as novas configurações do mercado de trabalho, proporcionando conhecimentos válidos para que o discente consiga se sentir preparado quando esse ingressar no mercado de trabalho (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001).

Neste sentido, o currículo acadêmico dos cursos superiores, elaborado pelas instituições de ensino, precisa atender aos anseios, expectativas e objetivos dos estudantes que optaram pelo curso, além de levar em consideração o que o mercado de trabalho compreende como fundamental ao profissional em formação (ARAÚJO, 2011).

No Brasil, no que tange às discussões sobre o ensino superior, cabe destacar um fenômeno de massificação referente à oferta de cursos, consequência da grande expansão, sobretudo do ensino privado no nível de graduação. Ressaltam-se, ainda, o surgimento de políticas educacionais com fins de ampliar o acesso às universidades públicas federais, tais como os programas PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundos de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), e também os financiamentos para o estabelecimento de novas instituições de ensino superior (RIO-BRANCO; HELAL, 2012).

Os dados do Censo do Ensino Superior (2013), o mais recente disponível, mostram um comparativo entre as universidades privadas e as demais universidades que engloba, federais, estaduais e municipais. A seguir tem-se o quadro 01 com esta ilustração.

Quadro 1 - Comparativo de universidades públicas e particulares no Brasil

Número de Instituições de Educação Superior						**Total**
			UNIVERSIDADES	**CENTROS UNIVERSITÁRIOS**	**IFs e CEFETs**	
Ano Censo	**Categoria Administrativa**	**Sub Categoria Administrativa**				
2013	PÚBLICA	FEDERAL	62	0	40	106
		ESTADUAL	38	1	0	119
		MUNICIPAL	11	9	0	76
		Sub Total	**111**	**10**	**40**	**301**
	PRIVADA	PRIVADA	84	130	0	2.090
		Total	**195**	**140**	**40**	**2.391**

Fonte: Inep, 2013.

A partir do quadro 1, percebe-se que o ensino universitário privado possui um número maior de instituições comparado ao ensino universitário público. Dessa forma, depreende-se que o ensino privado forma um número superior de indivíduos, porém, necessita-se compreender de que forma essa formação ocorre, o que vai ao encontro do proposto neste estudo. E, ao considerar o curso de Administração, é pertinente saber de que maneira está se dando a formação destes acadêmicos visando a sua preparação ao mercado do trabalho. Nesse contexto, a seguir tem-se o próximo tópico que abordará a formação do administrador no Brasil.

2.2 A Formação do Administrador no Brasil

As características peculiares da Administração como segmento de atuação profissional demandam dos pesquisadores a necessidade de se refletir sobre os paradigmas existentes nas estruturas, nos métodos e nas técnicas utilizadas durante o processo de formação dos administradores, visto que se trata de um conjunto teórico em processo de construção que se apropria pragmaticamente de outras ciências, sejam elas exatas e/ou humanas (LOPES, 2006).

Neste sentido, ainda conforme o autor supracitado, a Administração é caracterizada pela sua complexidade, sendo esta correlata à dinâmica dos ambientes organizacionais e da exigência de uma maior subordinação dos seus princípios teóricos aos contextos de sua aplicação prática, principalmente quanto às especificidades dos sistemas organizacionais.

O propósito do curso de administração é formar profissionais que possuam as competências e habilidades necessárias para exercer seu papel em mercados extremamente competitivos e de constantes transformações. Além disso, as instituições de ensino buscam desenvolver técnicas e práticas vivenciadas, além de incentivar o espírito empreendedor do discente (LISBOA, 2015).

Portanto, compreendendo a complexidade do mercado empresarial e das organizações, Maximiano (2011) menciona que administradores competentes são recursos sociais relevantes e que devem ser ressaltados, visto que organizações bem administradas influenciam positivamente na qualidade de vida da sociedade como um todo.

Ao longo do curso superior em administração, as competências necessárias para o administrador devem ser desenvolvidas, sendo que a instituição de ensino deve atribuir ao estudante uma função de contribuir para o enriquecimento das abordagens e temáticas desenvolvidas ao longo de sua formação. Por ser considerado complexo, estudar o contexto organizacional provoca certa dificuldade na sua compreensão, e nisso faz-se necessário que o estudante interaja ativamente no seu próprio processo de formação, para assim construir um pensamento crítico que lhe proporcionará uma maior compreensão do fenômeno organizacional e da administração (NICOLINI, 2003).

O contexto organizacional sofreu várias transformações ao longo do tempo, e, ao mesmo tempo, o ensino de administração no Brasil precisou adaptar-se aos cenários vivenciados. No quadro 2 é apresentado um esquema referente a evolução do ensino de Administração no Brasil, desde sua criação na década de 1930 até a sua consolidação e perspectivas futuras.

Quadro 2 - Evolução do Ensino de Administração no Brasil

PERÍODO:	**CONTEXTO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO:**
1931	Regulamentação do curso de Administração. Fato este ocorrido devido ao desenvolvimento (tardio) do capitalismo no Brasil e que gerou uma necessidade de preparar profissionais especializados para administrar as indústrias que se instalavam no país.
Década de 1950	Após o estabelecimento de um novo Governo Vargas, a política no Brasil priorizou o desenvolvimento econômico e social, e neste contexto o ensino de administração se estruturou influenciado pela Fundação Getúlio Vargas e, principalmente, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, criada em 1954. Com um currículo especializado em administração, o modelo de ensino desta escola traduziu o contexto evidenciado no Brasil neste período, contexto em que empresas estatais e estrangeiras se instalavam no país.

1960-1990	Com o estímulo do Governo Militar e do “Milagre econômico”, a sociedade brasileira privilegiou as grandes empresas (multinacionais e estatais). Neste cenário, o ensino de administração expandiu-se aceleradamente, visto que o curso e a profissão de administração foram regulamentados.
Década de 1990	Após dois anos de Governo Collor e as intensas transformações que projetavam o Brasil internacionalmente, uma reforma na regulamentação foi realizada com a finalidade de orientar as instituições de ensino para formar administradores capacitados para as novas demandas das organizações.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Nicolini (2003).

No Quadro 2, pode-se observar que o curso de administração foi regulamentado no ano de 1931 em solo brasileiro, fato esse impulsionado pelas ideias capitalistas que começavam a se espalhar pelo país. A partir disso, estando inserido num período desenvolvimentista, o ensino de administração foi ganhando novos espaços, o que culmina em um cenário onde esse interage com uma sociedade industrial, da qual precisa ser estudada e compreendida, sendo isso fundamental para compreender os novos rumos para a formação de administradores frente a um ambiente organizacional complexo e um mundo globalizado.

Apesar de ressaltada a importância das instituições de ensino formarem bons administradores para o mercado de trabalho, Rio-Branco e Helal (2012) destacam que há certo desequilíbrio no que tange a oferta de postos de trabalho para o administrador e a demanda por parte dos trabalhadores. Neste caso, os motivos deste desequilíbrio são: o número de formandos ser cada vez maior; dos formandos de demais cursos disputarem mercado com os administradores; e da quantidade de vagas para gestores não crescer na mesma proporção que a oferta de profissionais administradores.

Neste contexto, ainda segundo os autores supracitados, tem-se como consequência o fato de que uma significativa parcela dos administradores formados: esteja desempregada; esteja empregada em função mais simples e/ou ocupações pouco relacionadas à sua formação de administrador; ou, ainda, seja assalariada com uma remuneração abaixo do mercado, em comparação com outras profissões de nível superior.

Com isso, percebe-se a importância de se estudar a formação do administrador e compreender os obstáculos decorrentes neste processo de capacitação de profissionais para o mercado de trabalho. Dito isto, após apresentado o referencial teórico que sustenta este estudo, passa-se à seção em que será demonstrado o percurso metodológico adotado para responder os objetivos da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa, pretendeu descrever como se dá relação entre a formação, em universidades particulares, de discentes de administração e sua preparação para o mercado de trabalho. Devido o perfil jovem dos universitários, esta pesquisa adotou uma coleta de dados online, visando uma maior participação e facilitação na pesquisa.

Segundo Flick (2009) as entrevistas online podem ser de forma síncrona, onde pesquisado e pesquisador devem estar online simultaneamente em forma de bate papo, ou de forma assíncrona, no qual o pesquisador formula as perguntas envia aos possíveis respondentes e estes em outro momento respondem e enviam as respostas. Para esta pesquisa, então, adotou-se as entrevistas online assíncronas.

Os e-mails foram enviados para oito concluintes do curso de Administração de uma Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Estes foram alguns dos concluintes da última turma de 2016 e que disponibilizaram seus e-mails. Após duas tentativas de contato, obtiveram-se quatro respostas validadas para compor as análises deste estudo.

As análises das entrevistas ocorreram de forma interpretativa, analisando cada uma das entrevistas em particular e também por meio de comparações, quando existissem. Para fins de esclarecimento da pesquisa e anonimato dos respondentes, os entrevistados serão nomeados como E1, E2, E3 e E4, além de que o nome da instituição de ensino também não será apresentado, sendo apenas denominada como Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Com isso, após apresentado o percurso metodológico, o próximo tópico irá apresentar as análises dos resultados deste estudo.

4. RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados da pesquisa, apresenta-se o perfil dos entrevistados, as ações da universidade quanto à formação dos administradores, o preparo para o mercado de trabalho e por fim, analisa-se o que os discentes percebem sobre a formação que obtiveram e sua relação com o mercado de trabalho.

4.1 Perfil dos Entrevistados

Este tópico pretende abordar o primeiro objetivo específico, a saber: Traçar o perfil sócio demográfico dos acadêmicos de administração da Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul;

Os respondentes desta pesquisa são todos jovens, entre 22 e 24 anos. Possuem somente a graduação, resultado este que pode ser verificado devido a recente conclusão do curso, pois são discentes que se formaram em 2016, sendo que, curiosamente, a pesquisa foi respondida apenas por homens.

Quando perguntados se trabalhavam durante a graduação houve dois que responderam que sim, e os outros dois que não. Onde, três destes trabalhavam em organizações de serviços e um de forma autônoma. Sobre os aspectos socioeconômicos dos entrevistados, dois continuaram estudando, um está desempregado e um está trabalhando em um empresa privada.

Por fim, ao serem questionados sobre qual ramo gostariam de trabalhar, dois dos entrevistados informam que gostariam de trabalhar no setor público e os outros dois em trabalhos autônomos. Para melhor entendimento e resumo do perfil dos entrevistados, apresenta-se o quadro 3 com as respostas correspondentes.

Quadro 3: Perfil dos respondentes.

Entrevistado:	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
Idade	22	22	22	24
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Trabalhava durante a graduação?	Sim	Não	Não	Sim
Aspectos socioeconômic	Desempregado	Continua Estudando	Continua Estudando	Empregado em Empresa

os dos entrevistados				Privada
Em que ramo de atuação você gostaria de trabalhar?	Trabalho Autônomo	Emprego em Instituição Pública	Emprego em Instituição Pública	Trabalho Autônomo
Em quais destas áreas você já trabalhou:	Organização de Serviços (Hospital, Clínicas, Consultórios, Consultorias...)	Organização de Serviços (Hospital, Clínicas, Consultórios, Consultorias...)	Autônomo	Organização de Serviços (Hospital, Clínicas, Consultórios, Consultorias...)
Nível de Ensino	Graduação (Ensino Superior)	Graduação (Ensino Superior)	Graduação (Ensino Superior)	Graduação (Ensino Superior)

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Percebe-se que, como a pesquisa resultou em poucos entrevistados, as respostas não foram muito diversificadas. Pode-se traçar um perfil semelhante entre os entrevistados, onde sempre há ao menos dois que se encontram na mesma situação. Mesmo havendo muitas semelhanças entre as respostas, torna-se relevante observar que o curso de Administração possui discentes com realidades e perspectivas bem traçadas.

Sendo assim, passa-se para o próximo tópico com o intuito de compreender a relação entre estes ex-acadêmicos e as ações promovidas pela universidade em que estudavam.

4.2 Percepções dos acadêmicos quanto às ações da Universidade voltadas à inserção no mercado de trabalho

Neste tópico pretende-se tratar sobre o segundo objetivo específico, sendo ele, compreender as ações da Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul que buscam a inclusão dos acadêmicos de administração no mercado de trabalho. Sendo assim, a seguir elaborou-se um quadro com as questões relacionadas ao segundo objetivo específico e as respostas de cada discente para estes questionamentos.

Quadro 4: Questões sobre as ações da Universidade.

Questão:	**Entrevistado 1**	**Entrevistado 2**	**Entrevistado 3**	**Entrevistado 4**
Você acredita que a universidade conseguiu preparar os alunos para	Sim. Através dos ensinos e da	Teoricament e sim, porém, faltou	Sim. Através da qualificação	Sim, através do incentivo dos

o mercado de trabalho? De que forma?	qualificação dos professores.	conciliar com a prática empresarial.	dos professores.	professores.
Você percebe algum direcionamento por parte da universidade para alguma área específica do mercado de trabalho?	Não percebeu.	Não percebeu.	Não percebeu.	Não percebeu.
Você considera suficientes as ações desenvolvidas pela sua Universidade na formação de administradores? Por quê?	Sim. A forma como as ações são aplicadas são excelentes e garantem um bom aprendizado.	Não, pois faltou integração entre teoria e prática.	Sim, porém acredita que a integração entre teoria e prática precisa melhorar.	Sim, pois cumpre as exigências do MEC.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Analisando o quadro 4, constata-se que os respondentes possuem perfis muito próximos, o que tende a refletir nas respostas desta segunda sessão. Quando questionados se a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, por parte da universidade, foi adequada, todos afirmam que sim. Uns vão indicar que a qualidade e imparcialidade dos professores foi um fator decisivo, bem como a metodologia de ensino aplicada. Porém, há uma discordância nesse último ponto, sendo que E2 concorda que houve uma boa preparação, mas observa que faltou maior integração entre a teoria e a prática durante os anos na universidade.

Conforme Araújo (2011) o currículo das instituições devem contemplar os diversos pontos que atendam as expectativas dos alunos, como também abranger assuntos relevantes para esses alunos no que se refere ao mercado de trabalho. Dessa forma, haveria a integração total entre as teorias e a prática, considerando ainda o que os alunos esperam do curso que escolheram.

O segundo questionamento refere-se ao direcionamento, ou maior influência, que pode haver por parte da universidade a algum setor específico do mercado de trabalho do administrador. Constatou-se nas respostas que todos os alunos entrevistados interpretaram esta questão vinculando as ações da universidade diretamente ao papel do professor. Dessa forma, nenhum entrevistado sentiu esse tipo de direcionamento, e ainda refletem que durante todo o curso os professores foram bastante imparciais.

Quanto à formação de administradores, três dos entrevistados afirmam que as ações desenvolvidas pela universidade em prol da formação de um profissional na área de administração foram suficientes, sendo que um deles menciona que foram excelentes. Porém, o E2 afirma que não foram suficientes e alega, mais uma vez, a não integração entre teorias e prática.

Percebe-se, de forma geral, que tem apenas um entrevistado que se mostra um pouco insatisfeito com a formação desta universidade privada do interior do Rio Grande do Sul, os demais se mostram satisfeitos. Um ponto em comum mencionado por todos em algum momento das entrevistas, foi a qualidade dos professores e também a junção dos assuntos teóricos com situações práticas, o que se percebe que é de suma importância para todos os entrevistados. No tópico a seguir, será verificado como os entrevistados percebem

a relação da sua formação com o mercado de trabalho.

4.3 Percepção dos acadêmicos quanto a relação da sua formação com o mercado de trabalho

Neste tópico são analisados os resultados referentes ao objetivo específico 3, sendo este identificar a noção que os acadêmicos possuem sobre o elo entre a formação em administração e o mercado de trabalho.

Ao serem questionados se, após a conclusão do curso de administração, estariam preparados para inserir-se no mercado de trabalho, os entrevistados mencionaram que as teorias administrativas que lhes foram apresentadas durante o curso proporcionaram uma visão abrangente da função do administrador, tal como menciona E4 em sua resposta. No entanto, vale destaque à advertência de E2 quanto a complexidade existente na função do administrador, e que com isso ele não se sente preparado e acaba ficando inseguro para realizar esta função, visto que em apenas 4 anos um curso de administração não é capaz de aprofundar o contexto dinâmico das organizações.

> Sim, pois no decorrer do curso, pude observar as mais diversas teorias administrativas, e, consequentemente, as ações que o administrador pode promover para o seu desenvolvimento profissional. [...] E toda essa teoria quando colocada em conjunto com a prática das organizações, através do estágio, preparou-me para o mercado de trabalho (E4).

> Totalmente preparado não. A administração é uma área muito ampla. Isso acaba gerando uma insegurança de que a gente sabe menos do que o suficiente e não vai conseguir responder às perguntas dos clientes. Mesmo se eu lembrasse de todo conteúdo dado durante os quatro anos de faculdade, ainda faltaria muita coisa que o administrador deve saber no dia-a-dia da sua profissão (E2).

A complexidade do curso de administração, mencionada pelo entrevistado, vai ao encontro do que Lopes (2006) menciona em seu estudo, de que a Administração está correlata à dinâmica dos ambientes organizacionais e da exigência de uma maior subordinação dos seus princípios teóricos aos contextos de sua aplicação prática, principalmente quanto às especificidades dos sistemas organizacionais.

Devido a esta complexidade, estudar o contexto organizacional proporciona certa dificuldade na sua compreensão, e nisso, na concepção de Nicolini (2003), faz-se necessário que o estudante interaja ativamente no seu próprio processo de formação, para assim construir um pensamento crítico que lhe proporcionará uma maior compreensão do fenômeno organizacional e da administração. Neste sentido, vale destacar a ressalva feita por E2 quanto à falta de comprometimento dos alunos no que se refere a participar das atividades propostas pela universidade para integrar teoria e prática, conforme pode ser evidenciado no trecho a seguir.

> A universidade sim, mas o problema são os alunos. É difícil tu fazer projetos que envolvam toda uma turma, sendo que parte dela não participa. Houve a possibilidade de ouvir diversos empreendedores e gestores, o que poderia ser considerado uma integração boa entre a universidade e as empresas, [...] uma integração entre a teoria e a prática. Mas eu acho que seria necessário mais, com todos os alunos envolvidos em um processo de gestão. Só que isso é muito difícil de

acontecer (E2).

O trecho apresentado corresponde à resposta de E2 para o questionamento quanto a proximidade entre a universidade e as organizações, mais especificamente se os entrevistados consideram suficiente esta proximidade de tal forma que proporcione aos acadêmicos uma maior familiaridade com o mercado de trabalho. Os demais entrevistados apresentaram opiniões diferenciadas entre si, visto que E1 e E4 responderam que sim, porém E3 se opõe a esta visão, sendo que para ele o mercado de trabalho sempre esteve longe da sala de aula, não havendo a parte prática, apesar de a teoria ter sido muito bem aplicada.

Ainda em relação à integração entre teoria e prática, os entrevistados foram questionados se houve durante a graduação esta integração, e, caso positivo, se perceberam que isto foi relevante na sua preparação para o mercado de trabalho. Nas respostas evidencia-se uma contraposição de ideias, visto que E1 e E4 responderam que sim, através dos exemplos práticos e do acompanhamento do fluxo diário de uma empresa em que estes vivenciaram, enquanto E2 e E3 afirmaram não ter ocorrido esta integração.

A integração entre teoria e prática faz-se necessária para que as universidades formem profissionais capacitados à função de administrador, e com isso, assim como Maximiano (2011) menciona, administradores qualificados são recursos sociais relevantes, visto que organizações bem administradas influenciam de maneira positiva na qualidade de vida da sociedade.

Neste sentido, retomando a observação de Nicolini (2003) quanto à necessidade do estudante participar ativamente no seu próprio processo de formação, os entrevistados foram questionados se, durante a vida acadêmica, buscaram e/ou realizaram cursos de formação externa, tendo em vista uma melhor preparação para o mercado de trabalho. Como resposta ao questionamento, E2, E3 e E4 afirmaram que já realizaram cursos de aperfeiçoamento, sendo a maioria cursos online como, por exemplo, os do SEBRAE, tendo como propósito ampliar os temas propostos em sala de aula e com temas relacionados à gestão de pessoas, gestão de custos, planejamento estratégico, gestão de investimentos, dentre outros.

Como questão de fechamento para a entrevista, perguntou-se aos acadêmicos se o curso de administração foi a sua primeira opção de vestibular ou se pretendia realizar outra graduação. Para E3 e E4 o curso de administração foi a primeira opção, visto que buscavam entender o funcionamento das orgamizações, bem como buscavam qualificação para o mercado de trabalho, enquanto E1 pretendia ingressar em outro curso e E2, apesar de se formar em administração, afirma que a escolha pelo curso se deu para obedecer um desejo dos pais ao invés de uma escolha pessoal.

Após apresentados e analisados os resultados das entrevistas, passa-se as considerações finais deste estudo, retomando os objetivos e apresentando limitações e sugestões para novas pesquisas.

5 CONCLUSÃO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a percepção dos acadêmicos de uma Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul a respeito das ações desenvolvidas pela instituição no que se refere à formação e orientação do administrador para o mercado de trabalho. De forma a possibilitar responder a este objetivo geral, estruturaram-se como objetivos específicos: traçar o perfil sócio demográfico dos acadêmicos de administração da Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul; compreender as ações da Universidade privada do interior do Rio Grande do Sul que buscam a inclusão dos acadêmicos de administração no mercado de trabalho; e identificar a noção que os acadêmicos possuem sobre o elo entre a formação em administração e o mercado de trabalho.

Por meio de entrevistas realizadas com egressos do curso de administração de uma Universidade privada do interior Rio Grande do Sul, atingiu-se o objetivo deste estudo, o qual possibilitou visualizar a percepção dos profissionais sobre como a universidade os preparou para a vida profissional. Um ponto de relevância para esse estudo é o fato de que, embora a instituição possua preparação voltada ao mercado de trabalho, ainda resta um caminho de aproximação a ser trilhado pela mesma, como forma de proporcionar maior familiaridade dos seus egressos com a atuação profissional, visto que, com este estudo foi possível observar alguns pontos de insatisfação quanto ao aprendizado adquirido no curso de administração, principalmente no que tange à relação teoria e prática.

Em face do público alvo reduzido nesta pesquisa qualitativa, indica-se como limitação o fato de não ter se conseguido acesso a um número maior de egressos, o que possibilitaria outras comparações e percepções acerca do tema. Também em consideração a esse ponto, sugerem-se novas pesquisas que objetivem identificar essa percepção dos egressos a respeito da sua preparação acadêmica para o mercado de trabalho em outras instituições privadas, como forma de observar semelhanças que possam ser alvo de estratégias pedagógicas a serem adotadas pelas instituições de ensino superior, a fim de qualificar o ensino e a formação de administradores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fábio Francisco de. Expectativas para o desenvolvimento e a formação do administrador no mercado globalizado: Um estudo de caso em uma universidade brasileira. **FACEF PESQUISA**, Franca, v.14, n.2, p. 207-224, 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. MEC, Ministério da Educação, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CFA, Conselho Federal de Administração. **Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Profissional de Administração**, 2015. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/acoes-cfa/pesquisa-nacional/1-cfa-2015-relatorio-tecnico-v-ii-apresentacao.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2017.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Etty Guerra de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v.4 n. 1, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

INEP. **Censo da Educação superior 2013.** Sinopse Estatística. Brasília, 2013. Disponível em: http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo. Acesso em: 07 de Junho de 2017.

LISBOA, Teresinha Costa. **A Formação do Administrador no Brasil**: Competências e habilidades. Lisboa, Portugal, 2015.

LOPES, Paulo da Costa. A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n.2, p. 187-201, 2006.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 376-395, 2007.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

RIO-BRANCO, Raisa.; HELAL, Diogo Henrique. Mercado de trabalho e a formação do administrador em uma IES pública em Recife-PE. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 2, p. 50-66, 2012.

SAMPAIO, Helena. O Setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp.** n.4, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil:** Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Editora UFRJ, 2005.

A produção acadêmica docente no âmbito do sistema nacional de avaliação da educação superior (sinaes)

Autor: Carvalho, Alexey Universidade Anhanguera de São Paulo

Resumen: No contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras estão vivendo um paradoxo que envolve a pesquisa e a produção acadêmica docente. Nas avaliações institucionais recai apenas sobre as Universidades a exigência da pesquisa, porém, nas avaliações de curso é exigida a produção dos docentes independentemente do tipo de IES a qual o curso está vinculado. O presente artigo é baseado em uma pesquisa mais ampla que compôs a tese de doutoramento do autor e tem como objetivo apresentar e discutir o arcabouço legal que envolve a pesquisa e a produção acadêmica nas IES brasileiras, assim como, suscitar a discussão de possíveis melhorias para o aprimoramento do SINAES. Foram estudados os principais marcos legais regulatórios da Educação Superior brasileira e os aspectos que envolvem a pesquisa acadêmica. Foi possível evidenciar que a legislação atual promove uma incongruência entre a distinção de organização das IES e os indicadores previstos nos instrumentos de avaliação do SINAES. Assim como, ficou patente que a configuração atual do sistema desestimula a produção acadêmica docente na graduação e favorece para que haja uma dissociação de ensino e pesquisa, fazendo-se necessária a discussão de ajustes que possam ao menos minimizar esses impactos. Dessa forma, busca-se contribuir para as discussões sobre o aprimoramento do SINAES e para a valorização da atividade de pesquisa na graduação em todos os tipos de IES.

Palabras claves: Produção Acadêmica, Pesquisa, Educação Superior, SINAES, Avaliação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído no Brasil, pela Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 e ao longo do tempo tem passado por algumas transformações, visando seu aprimoramento, que e o fazem hoje um sistema confiável e robusto. Ocorre que, no que tange à pesquisa e em especial à produção acadêmica docente, o contexto legal que envolve a Educação Superior brasileira, incluindo o SINAES, leva as Instituições de Ensino Superior (IES) a viver um paradoxo.

Isso se dá, pois da maneira como o SINAES está estruturado, por meio de seus instrumentos de avaliação padronizados, de um lado, não há a cobrança, nas avaliações institucionais da pesquisa e da produção acadêmica, para Faculdades e de Centros Universitários, recaindo apenas às Universidades essa exigência; mas de outro lado, cobra a produção dos docentes, nas avaliações de curso, que ocorrem da mesma forma, independentemente do tipo de IES ao qual estão vinculados.

Entendendo que a prática da pesquisa na graduação pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, contribuir para o desempenho do docente, para a aprendizagem do estudante e, consequentemente, para a qualidade formação, defende-se que é preciso tratar a produção acadêmica de forma adequada no âmbito do SINAES.

Especialista em avaliação na Educação Superior, Dias Sobrinho (2000, p.50) afirma

que “ensinar sem pesquisar afasta da realidade; pesquisar sem ensinar esclerosa; pesquisar ou ensinar sem vinculação com o meio elitiza”, reforçando a relevância da pesquisa para a atuação docente e sua indissociável relação com a atividade de ensino

Este artigo é baseado em uma pesquisa mais ampla que compôs a tese de doutoramento do autor e tem como objetivo apresentar e discutir o arcabouço legal que envolve a pesquisa e a produção acadêmica nas IES brasileiras, assim como, suscitar a discussão de possíveis melhorias para o aprimoramento do SINAES.

Para atingir os objetivos propostos é feita uma pesquisa bibliográfica acerca do contexto legal que envolve a avaliação da Educação Superior brasileira, buscando-se situar os principais marcos regulatórios e suas respectivas funções, em articulação com o SINAES. É feito ainda, um resgate dos aspectos da pesquisa e produção acadêmica na Educação Superior brasileira e sua inserção no âmbito do SINAES. Com base nas discussões apresentadas, são sugeridos alguns ajustes nos instrumentos de avaliação que podem servir para o aprimoramento do SINAES e contribuir para a valorização da pesquisa e da produção acadêmica no âmbito da graduação em todos os tipos de IES.

2. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES

As primeiras experiências envolvendo a Educação Superior brasileira, surgiram em 1976 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), envolvendo cursos e programas de pós-graduação. Em 1985, surgiu no MEC uma proposta de avaliação da Educação Superior vinda do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), com uma concepção regulatória, posteriormente, em 1993 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com adesão voluntária e trazendo em seu bojo a autoavaliação (MEC, 2007). Além dessas iniciativas, várias outras, com perspectivas diversas surgiram ao longo do tempo e auxiliaram nas discussões que culminaram em 14 de abril de 2004, com a Lei Nº. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES se apresenta “com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). O SINAES tem por finalidades:

> a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Em seu artigo 3º. o Decreto No. 5.773 de 9 de maio de 2006, estabelece que “as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES” (BRASIL, 2006).

O papel da supervisão é zelar pela conformidade e qualidade da oferta, enquanto a regulação dar-se-á pela emissão dos atos autorizativos de funcionamento de cursos e IES, já os processos de avaliação subsidiam tanto a supervisão como a regulação. A avaliação, a regulação e a supervisão da Educação Superior são regidas por um conjunto que envolve leis, decretos e portarias. O Quadro 1, a seguir, apresenta um síntese dos principais marcos regulatórios.

Quadro 1 - Marcos regulatórios da Educação Superior

Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988
Plano Nacional da Educação - PNE Lei No. 13.005 de 25 de junho de 2014
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei No. 9.394 de 20 de dezembro de 1996
Lei do SINAES Lei No. 10.861 de 14 de abril de 2004
Decreto No. 5.773 de 9 de maio de 2006
Portaria Normativa MEC No. 40 12 de dezembro de 2007 Consolidada e republicada em 29 de dezembro de 2010

Fonte: elaborada pelo autor, baseado em INEP (2015).

Dada a amplitude da legislação citada no Quadro 1, é apresentada uma breve síntese dos objetivos de cada uma delas e sua respectiva articulação. A Constituição Federal (CF), nos artigos 205 ao 214, no tocante à Educação, define-a como direito de todos e dever do Estado, reforça a autonomia universitária, define a atuação da iniciativa privada e dispõe sobre a organização geral dos níveis de Educação.

Ao PNE, por sua vez, cabe o disposto no artigo 214 da CF: fixar diretrizes, objetivos, metas e estratégias que visem a assegurar a melhoria e o desenvolvimento da Educação em todos os níveis, promovendo, em especial, sua qualidade. O PNE de 2014 trata a Educação Superior nas metas 12 e 13, contemplando as questões relativas à ampliação do acesso, assegurada sua qualidade e por meio do aumento da titulação dos docentes e do aperfeiçoamento do SINAES.

A LDB traz as diretrizes gerais e bases da Educação com o arcabouço fundamental e conceitual, organizando o que é definido na CF. Nesse contexto, o SINAES vem para assegurar o processo nacional de avaliação nos termos do artigo 9º. Incisos VI, VIII e IX da LDB, complementado pelo Decreto No. 5.773 de 2006 que especifica as funções dos entes envolvidos nos processos de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos. Por fim, seguindo o disposto na legislação mencionada e com o objetivo de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados à regulação, à supervisão e à avaliação da Educação Superior, a Portaria Normativa MEC No. 40, de 2007, institui o sistema *e-mec*, que define seu fluxo de trabalho e o gerenciamento das informações. Nele, a tramitação dos processos passa a ser feita, exclusivamente, de forma eletrônica.

O SINAES assenta-se sobre três pilares fundamentais: 1) Avaliação das instituições; 2) Avaliação dos cursos e 3) Avaliação dos Estudantes. Em seu artigo 3º. parágrafos 2º. e 3º., dispõe sobre a avaliação das instituições:

> Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco. [...] A avaliação das instituições de Educação Superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Em seu artigo 4º. parágrafos 1º. e 2º., dispõe sobre a avaliação de cursos:

> A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.[...] A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Sobre a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, o artigo 5º. define:

> será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. [...] O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

As avaliações têm por objetivo gerar conceitos e indicadores para subsidiar os atos autorizativos de regulação previstos no artigo 10º. do Decreto No. 5.773/2006. Neste, estão previstos o credenciamento e o recredenciamento de IES; bem como, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Para a realização das avaliações *in loco* dos atos relativos à avaliação institucional, é utilizado o Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Este, por sua vez, subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Em sua última versão, de Agosto de 2014 (INEP, 2014), está organizado em cinco eixos que contemplam as dez dimensões definidas no SINAES, apresentadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Eixos e dimensões da avaliação institucional

Eixo	Dimensão
Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8 - Planejamento e Avaliação
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição
Eixo 3 – Políticas Acadêmicas	Dimensão 2 - Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade Dimensão 9 - Políticas de Atendimento aos Discentes
Eixo 4 – Políticas de Gestão	Dimensão 5 - Políticas de Pessoal Dimensão 6 - Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10 - Sustentabilidade Financeira
Eixo 5 – Infraestrutura Física	Dimensão 7 - Infraestrutura Física

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação institucional INEP (2014)

Em cada um dos indicadores das dimensões são atribuídos conceitos de 1 a 5, da seguinte forma: 1 - quando o indicador avaliado configura um conceito que não existe, não há ou não está relacionado; 2 - quando o indicador avaliado configura um conceito insuficiente; 3 - quando o indicador avaliado configura um conceito suficiente; 4 - quando o indicador avaliado configura um conceito muito bom ou muito bem; e 5 - quando o indicador avaliado configura um conceito excelente; podendo ser atribuído, ainda, não se aplica (NSA), quando não for aplicável. Além dos indicadores dos eixos citados, são avaliados dezoito requisitos legais e normativos, para os quais é atribuído "sim" para atendido e "não" para não atendido ou NSA.

Os indicadores relativos à pesquisa, dentro da avaliação institucional, são tratados nos eixos 2, 3 e 4, que serão detalhados no Quadro 4, na parte de pesquisa e produção acadêmica, no âmbito do SINAES.

Nos atos relativos às avaliações de curso é utilizado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância. Em sua última versão, de Junho de 2015 (INEP, 2015), o instrumento está organizado em três dimensões: Dimensão 1 - Organização Didático-pedagógica; Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial; e Dimensão 3 - Infraestrutura. Nos indicadores das dimensões são atribuídos conceitos de 1 a 5, da mesma forma que o Instrumento de Avaliação Institucional (INEP, 2014), tendo, além deles, dezessete requisitos legais e normativos.

Os instrumentos ficam disponíveis de forma eletrônica no sistema *e-mec* e trazem os referenciais de qualidade que devem ser considerados pela comissão de especialistas, os avaliadores, quando das visitas *in loco*, para atribuição dos conceitos em suas respectivas dimensões, para os quais deverá haver uma justificativa. Dentre os vários documentos que são analisados quando das visitas *in loco*, dois deles são essenciais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em todas as avaliações, e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), quando da avaliação do curso.

Nas avaliações *in loco* de IES, considerando sua autoavaliação, para fins de credenciamento e recredenciamento, é atribuído o Conceito Institucional (CI), enquanto nas avaliações de curso de graduação para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento é atribuído o Conceito de Curso (CC).

O SINAES leva em consideração para os indicadores de qualidade, de acordo com a Portaria Normativa MEC No. 40/2007 (MEC, 2010), além dos resultados das avaliações e do ENADE, as informações do censo e do cadastro da Educação Superior; dos conceitos da CAPES, quando aplicáveis; e outros considerados pertinentes, de acordo com a CONAES. Tendo em vista que, o foco do artigo é a graduação, os indicadores relacionados à Pós-graduação, gerados pela CAPES, ficam fora do escopo.

Os indicadores de qualidade dos cursos e IES estão disponíveis para consulta pública no *e-mec* e são divulgados em uma escala de 1 a 5, anualmente o INEP emite nota técnica ou portaria com as devidas explicações sobre o detalhamento do cálculo dos indicadores. O Quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese dos indicadores de qualidade.

Quadro 3 - Indicadores de Qualidade da Educação Superior

Conceito Preliminar de Curso (CPC) É calculado com base na avaliação de desempenho de estudantes (ENADE), corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos.

Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) O IGC é resultado da média ponderada pelo número de alunos, dos CPC da graduação no triênio de referência e dos Conceitos da CAPES dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* da IES, que os possuírem.
Conceito ENADE Com base no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é calculado um conceito para cada curso da IES de cada município, levando em consideração o desempenho dos estudantes nas provas de formação geral e componente específico de cada área.

Fonte: elaborada pelo autor, baseado na Portaria 40/2007 (MEC,2010).

O ENADE tem passado por ajustes em cada edição. Originalmente deveria ser aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes dentro do ciclo avaliativo, porém, com a Portaria Normativa MEC Nº 8 de 15 de abril de 2011 (MEC, 2011), passou a ser aplicado apenas aos estudantes concluintes e a nota dos ingressantes passou a ser extraída dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar de não constituir o rol de indicadores amplamente divulgados, o cálculo do conceito ENADE leva em consideração o Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) que, com base no perfil do estudante, compara o desempenho de ingressantes e concluintes de um mesmo curso. O IDD é um indicador relevante no processo de avaliação do estudante, porém, sua análise a partir da Portaria No. 8 de 2011, fica comprometida, uma vez que não se tem o resultado do ingressante, mas sim, informações baseadas no ENEM, que tem outra característica e outra finalidade.

3. PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para entender os aspectos que envolvem a pesquisa e a produção acadêmica nas IES, é necessário resgatar a origem da pesquisa na Universidade, suas mudanças ao longo do tempo e seu contexto atual, à luz da legislação vigente e do SINAES.

Um grande marco para a pesquisa, no Brasil, foi a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Segundo Masetto (2003), a criação da USP trouxe consigo duas bandeiras, buscando quebrar os paradigmas vigentes nos cursos superiores brasileiros: 1) a integração das diferentes áreas do saber e do conhecimento; e 2) a produção de pesquisas por parte dos docentes e estudantes. Isso se devia à necessidade de se fazer pesquisa e de produzir conhecimento sobre e para os problemas da realidade brasileira. Dessa forma, a USP formaria o pesquisador, o cidadão e o profissional.

Como precursora de uma nova visão de Universidade e de formação superior, a USP trouxe consigo mudanças na organização curricular, na atuação docente e na metodologia de ensino. A estrutura curricular deveria ensinar a pesquisar, produzir trabalhos científicos e acadêmicos com a orientação de professores-pesquisadores. Ao docente, além de ministrar aulas, caberia pesquisar, produzir conhecimento, discutir com seus pares e divulgar os resultados de suas pesquisas. O foco do seu trabalho passaria a ser a orientação dos seus estudantes, com metodologia que permitisse a interação entre o estudante e o professor-orientador, com investigações e estudos cooperativos, em pequenos grupos, de acordo com Masetto (2003).

Outro importante marco da pesquisa na Educação Superior foi sua institucionalização no âmbito da Universidade, no final da década de 1960, pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL,1968), conhecida como lei da Reforma Universitária, que preconizava:

> Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o

> desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.
> Art. 2º. O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em Universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Sua importância está no fato de ter situado a pesquisa dentre os objetivos do ensino superior e instituir sua indissociável relação com o ensino, que seria ratificado e explicitado no artigo 207 da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL,1988): "As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), dispõe, em seu artigo 45, que "A Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização". Mesmo, não fazendo referência às possíveis categorias de organização, define em seu artigo 52, que as Universidades:

> são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Pode-se dizer que a omissão das categorias de organização, na LDB, negligencia, de certa forma, a questão da pesquisa, uma vez que acaba ligando-a apenas com a Universidade e contribuindo para uma distinção entre as instituições de ensino e as de pesquisa. Mesmo estabelecendo, em seu artigo 45, que dentre suas finalidades, o ensino superior deve: "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia" (BRASIL, 1996). Dessa forma, apesar de definir que o ensino superior, em geral, deve incentivar a pesquisa, na prática, a cobrança recai apenas sobre a Universidade.

As categorias de organização das IES são definidas pelo Decreto nº 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006), em seus artigos 12 e 13:

> as instituições de Educação Superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - Faculdades; II - Centros universitários; e III - Universidades. [...] a instituição será credenciada originalmente como Faculdade. O credenciamento como Universidade ou Centro Universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

A categoria específica de Centro Universitário é regulada pelo Decreto nº 5.786 de 2006 (BRASIL, 2006a) que dispõe em seu artigo 1º.:

> Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. [...] que atendam aos seguintes requisitos: I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II - um terço do corpo docente, pelo

> menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Na prática, os Centros Universitários gozam da mesma autonomia das Universidades dentro de seus municípios sede, porém, sem ter o compromisso específico com a pesquisa, uma vez que por definição se caracterizam pela "excelência do ensino". Essa disparidade, em certa medida, decorre do parágrafo 2º. do artigo 54 da LDB que dispõe que: "Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa" (BRASIL, 1996, grifo nosso). O que contribui novamente para distinguir instituições de ensino e de pesquisa.

É questionável, ainda, o caráter reducionista da legislação, mesmo considerando todos os indicadores relativos à avaliação e comuns às demais IES. Atrelar, no caso dos Centros Universitários, "excelência do ensino" a ter em seu quadro um quinto do corpo docente em regime de tempo integral e um terço do corpo docente com titulação em Pós-graduação *stricto sensu*, como se, o regime de trabalho e a titulação garantissem, por si só, "excelência de ensino".

Percebe-se pela legislação disposta, que existe um contrassenso na Educação Superior brasileira, que impele fortemente para que haja uma distinção entre instituições de ensino e de pesquisa. Outra distinção se explicita entre público e privado, ou seja, Universidades públicas *versus* Faculdades particulares, com exceção dos Centros Universitários, como foi apresentado, negligenciando a importância da pesquisa na graduação, em todas as categorias de IES.

O reflexo dessa política é constatado por Masetto (2003, p.22), lembrando que apesar do crescimento e desenvolvimento da pesquisa na Pós-graduação, não houve, da mesma forma, efeitos na graduação. Segundo ele:

> os cursos de graduação vêm-se dedicando, a valorizar a pesquisa mediante, principalmente, três caminhos: o desenvolvimento do ensino com pesquisa, do ensino por projetos e da introdução das tecnologias da informação e comunicação (informática e telemática) como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão das informações.

Em adição ao exposto, Severino (2007, p.266), lembra que, há uma tomada de consciência, em todos os setores acadêmicos, acerca da necessidade de se utilizar práticas efetivas de construção do conhecimento no ensino de graduação. Porém, segundo ele, ainda há resistências advindas ou da acomodação ou da ausência de projetos e de gestores universitários. Assim, é preciso lutar contra essas situações, ressaltando que: "não se trata, [...], de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa", ou seja, "ensinar pela mediação do pesquisar".

Com relação à regulação da Educação Superior, mesmo não havendo a cobrança explícita da pesquisa das demais categorias que não a Universidade, o instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2015) definido pelo SINAES aplicado nas avaliações *in loco*, trata igualmente o curso avaliado, independente da categoria da IES em que é ofertado. Assim, um determinado curso é avaliado da mesma forma, seja ele ofertado por uma Faculdade, Centro Universitário ou Universidade. E, em todos os casos, é exigido que o corpo docente que compõe o curso, tenha produção acadêmica nos últimos três anos.

4. PESQUISA E PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DO SINAES

No contexto da avaliação da Educação Superior, é importante situar a pesquisa acadêmica ou a produção acadêmica, considerando especificamente a graduação e os marcos regulatórios que envolvem o SINAES. Os instrumentos de avaliação institucional e de curso (INEP, 2014; 2015) definem pesquisa da seguinte forma:

> A pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. A pesquisa como atividade regular também pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.

A atividade de pesquisa é definida pelo instrumento de avaliação institucional (INEP, 2014), como sendo ”toda atividade que seja desenvolvida por meio de ações de pesquisa, em grupos de pesquisa institucionalizados, organizadas por cursos de graduação e de pós-graduação seguindo a política das IES”.

Diante do que é entendido por pesquisa e atividade de pesquisa nos instrumentos de avaliação, cabe destacar alguns pontos importantes como o da sistematicidade e o da institucionalização da pesquisa. Observa-se que grande parte da IES definem suas políticas de pesquisa em seu PDI, ou seja, estão declaradas, porém, na prática, de acordo com sua realidade, a institucionalização efetiva, bem como a sistematicidade dessas atividades não ocorre de fato, ou apenas por iniciativas estanques, sem continuidade e por sua vez não são incorporadas pela comunidade acadêmica.

Isso inibe a consolidação de uma cultura de pesquisa, em função de sua pouca valorização. Muitas vezes, os membros da comunidade acadêmica não contribuem para as pesquisas, por não estarem habituados a ser inquiridos ou por desconhecerem que, ao responder uma pesquisa podem contribuir para melhoria de suas próprias condições e que suas respostas poderão trazer nova visão à temática tratada.

Os instrumentos de avaliação institucional e de curso (INEP, 2014; 2015) definem para fins de avaliação da produção que:

> Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, material didático institucional, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem *Qualis* e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.

Verifica-se, assim, que existe uma grande abrangência quanto ao que pode ser considerado como produção acadêmica, ou seja, de que muito do que se trabalha no processo de ensino e aprendizagem, atividades e projetos, podem ser transformados em produção efetiva.

O Quadro 4, a seguir, apresenta uma síntese dos indicadores e seus respectivos critérios de avaliação constantes no instrumento de avaliação institucional relacionados à pesquisa e à produção acadêmica.

Quadro 4 - Indicadores relacionados à pesquisa na Avaliação Institucional

Indicador	Critério de Análise
2.4 Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	Quando há coerência entre o PDI e as atividades previstas/implantadas de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.

3.4 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	Quando as ações acadêmico-administrativas de pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão previstas/implantadas, em conformidade com as políticas estabelecidas.
3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.	Quando as ações de estímulo às produções acadêmicas e sua difusão estão previstas/implantadas, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: incentivo a publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais; bolsa de pesquisa/iniciação científico-tecnológica; grupos de pesquisa e auxílio para participação em eventos.
3.10 Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente.	Quando os programas de apoio ao discente estão previstos/implantados, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: participação/realização de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística).
4.5 Sustentabilidade financeira.	Quando as fontes de recursos previstas/executadas atendem ao custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão, em conformidade com o PDI.
4.6 Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.	Quando o planejamento financeiro (orçamento com as respectivas dotações e rubricas) previsto/executado está relacionado com a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão, em conformidade com o PDI.

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação institucional (INEP, 2014).

De acordo com o Quadro 4, apresentado, é possível notar que a avaliação institucional, de forma ampla, abrange vários dos aspectos relacionados à pesquisa e à produção acadêmica, desde suas políticas, envolvimento docente e discente, divulgação e até a sustentabilidade financeira. Cabe destacar que, nos atos de credenciamento de instituições, as ações relativas aos indicadores devem estar previstas no PDI, enquanto nos atos de recredenciamento a IES deve apresentar evidências de que essas ações estão sendo executadas ou implantadas.

Especificamente nos itens acerca das políticas relativas à pesquisa 3.4, 3.6 e 3.10, o instrumento não traz uma avaliação objetiva, mas subjetiva, quando menciona, por exemplo, que “estão implantadas ações de estímulo às produções acadêmicas”. Observa-se que não é considerado o resultado da ação implantada, quantos docentes foram beneficiados, por exemplo, quantos discentes foram envolvidos, dentre outros aspectos. A IES deverá evidenciar as ações realizadas, porém, como há nenhuma métrica definida, fica a critério do avaliador a atribuição do conceito.

Para que as políticas de fato tenham o efeito e a aplicação adequada nas IES, seria necessário que o instrumento exigisse que fosse comprovada a eficácia dessa política e não apenas um indicativo do grau em que está implantada.

O Quadro 5 apresenta uma síntese dos indicadores e seus respectivos critérios de avaliação, relacionados à pesquisa e à produção acadêmica, constantes no instrumento de

avaliação de cursos.

Quadro 5 - Indicadores relacionados à pesquisa na avaliação de cursos

Indicador	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas no âmbito do curso.
1.5. Estrutura curricular.	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade. Considerar como critério de análise a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC.
1.11. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática.	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, promovendo a relação teoria e prática, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de Educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos
1.13. Trabalho de conclusão de curso (TCC).	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação. Obrigatório para os cursos que contemplam TCC no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.	Quando pelo menos 50% dos docentes têm X produções nos últimos 3 anos. (X varia em um intervalo de acordo com o conceito)
3.21. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).	Quando existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando e homologado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Fonte: elaborada pelo autor baseado no instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2015).

O indicador de políticas institucionais, no âmbito do curso (1.2), busca avaliar se as políticas da instituição, definidas em seu PDI, incluindo as que tratam da pesquisa e da produção acadêmica, estão previstas quando for um ato de autorização de curso ou implantadas quando se tratar de um ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso. Trata-se também de um indicador subjetivo, uma vez que não define critérios de análise para avaliar os resultados que determinada política tem no âmbito do curso, o que contribui, muitas vezes, para que a política definida seja inócua.

No caso do indicador de estrutura curricular (1.5), não é explícita uma vinculação direta com atividade de pesquisa, mas ao se tratar de interdisciplinaridade, por exemplo, pode-se dizer que a atividade de pesquisa, quando devidamente implementada, estruturada, sistematizada e aderente à estrutura curricular, contribui positivamente na avaliação desse indicador.

O estágio curricular e o trabalho de conclusão de curso são grandes oportunidades para despertar no estudante o gosto pela pesquisa e fazer com que os trabalhos realizados sejam produções acadêmicas efetivas e relevantes, com devidas publicações. A avaliação do estágio curricular e sua relação teoria e prática (1.11) é considerada como critério apenas para os cursos de licenciatura, o que poderia ser expandido para os demais cursos que tivessem estágio obrigatório, de forma a contribuir para a qualidade do estágio e para produção acadêmica. A forma como os indicadores relativos ao estágio e TCC estão dispostos no instrumento de avaliação não avaliam a efetividade desses importantes componentes, que muitas vezes são realizados pró-forma, sem agregar valor à formação do estudante ou para desenvolver suas habilidades de pesquisa.

Diferentemente de outros indicadores subjetivos que foram apresentados, no caso da avaliação da produção acadêmica docente, o indicador é objetivo e com métrica definida no item 2.14. Neste, é considerada toda produção docente dos últimos três anos. Convém destacar que o indicador considera que pelo menos metade dos docentes tem produção. Desta feita, não basta dentro de um curso, ter um pesquisador ou um grupo específico de pesquisadores, é preciso que ao menos metade do corpo docente vinculado ao curso realize pesquisa sistematicamente para atingir a nota satisfatória no indicador.

Cabe, ainda, outra reflexão: supondo uma Universidade que cumpra os requisitos mínimos exigidos, tenha um terço de seu corpo docente em regime de tempo integral e atribua apenas a esses docentes as atividades de pesquisa, ainda assim, poderia não atingir uma nota satisfatória nesse indicador em todos os cursos, o que novamente reforça a necessidade de políticas e estratégicas de incentivo à produção acadêmica que abarquem todos os docentes em atuação nas IES.

Na dimensão de infraestrutura (3.21), é analisada especificamente, a presença e atuação do CEP, considerando as pesquisas que envolvem seres humanos. A presença desse indicador no instrumento de avaliação de cursos é inadequada, já que deveria constar no instrumento de avaliação institucional e não de cursos.

De forma geral, foi possível evidenciar que os aspectos relacionados à pesquisa e à produção acadêmica estão presentes nos instrumentos de avaliação institucional e de curso, sendo cobrados e avaliados periodicamente pelo INEP. No caso específico da produção acadêmica docente, muito se pode avançar, pois não bastam as políticas estarem declaradas pelas IES em seus PDIs, mas é necessário vontade e ação institucional de forma sistemática e constante para desenvolver uma cultura de pesquisa, para sua posterior incorporação e consolidação junto à comunidade acadêmica. Assim, considera-se que a avaliação poderia ser mais eficaz e contribuir para a produção acadêmica, se analisasse os resultados das políticas e ações, não apenas sua declaração e formalização em documentos institucionais.

5. CONTRIBUIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DO SINAES

Para que o SINAES, por meio das avaliações institucionais e de curso, possa contribuir para a melhoria da produção acadêmica docente na graduação, podem ser

realizadas algumas adequações e ajustes, nos instrumentos de avaliação, de forma que, as políticas, as estratégias e as ações relativas à pesquisa e à produção acadêmica docente, possam ser efetivamente avaliadas por seus resultados. Da forma como figuram atualmente alguns dos indicadores dos instrumentos de avaliação, com critérios subjetivos, há, além de uma falta de transparência, margem para diferentes interpretações, como também, abrem caminho à criação de um simulacro de políticas internas nas IES, que pouco tem efetividade no estímulo à pesquisa e à produção acadêmica docente.

Por isso, são sugeridas, a seguir, algumas das possíveis alterações nos atuais instrumentos de avaliação institucional (INEP, 2014) e avaliação de cursos (INEP, 2015), tomando-se como base o exposto nos Quadros 4 e 5, que trazem os principais indicadores relativos à pesquisa e à produção acadêmica docente, nos respectivos instrumentos.

No instrumento de avaliação institucional (INEP, 2015), o indicador 3.4, "Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural", cujo critério de análise considera apenas se as ações estão implantadas em conformidade com as políticas. Nesse caso, sugere-se transformar o critério de análise em objetivo, com parâmetros de mensuração dos resultados e das políticas, de forma a considerar, dentre outros aspectos, o número de projetos ou trabalhos desenvolvidos, o número de discentes e docentes envolvidos nas ações. Para isso, será preciso que sejam informados, para fins de avaliação, os dados básicos dos projetos em desenvolvimento na IES, como título, área a qual pertence, cursos ao qual está vinculado, docentes e estudantes envolvidos, por exemplo, podendo, assim, serem verificados pelos avaliadores, quando da visita *in loco*.

Os itens 3.6 e 3.10, relacionados às políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas e aos programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente. Sugere-se, que sejam adotados critérios de análise objetivos, com parâmetros acerca da sistematicidade e da frequência dos eventos de difusão da produção acadêmica, estudantes beneficiados pelas políticas, áreas ou cursos envolvidos, dentre outros, que possam evidenciar a difusão das produções e a participação dos estudantes.

No instrumento de avaliação de cursos (INEP, 2014), o item 1.2, relativo às políticas institucionais no âmbito do curso, visa verificar a implantação das políticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso. Sugere-se seu desmembramento em três: 1) políticas de ensino no âmbito do curso; 2) políticas de extensão no âmbito do curso; e 3) políticas de pesquisa no âmbito do curso. Utilizando-se, especificamente, nos casos de pesquisa e de extensão, parâmetros mensuráveis, que tragam informações dos projetos em desenvolvimento no curso, temas trabalhados, docentes e estudantes envolvidos, por exemplo, podendo, assim, serem verificados pelos avaliadores, quando da visita *in loco*.

No item 3.21, relacionado à existência e funcionamento do Comitê de Ética em Pesquisa, sugere-se que este indicador seja transferido para o instrumento de avaliação institucional (INEP, 2015), uma vez, que não faz sentido avaliar o CEP, que é um órgão institucional, somente na avaliação de cursos. Podem ainda, serem inseridos critérios objetivos relativos à composição e atuação do CEP.

As sugestões apresentadas visam contribuir com o aprimoramento do SINAES, para que, por meio de indicadores objetivos, possam trazer maior transparência ao processo de avaliação de instituições e de cursos. Como também, fazer com que, de fato, as políticas de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica docente, deixem de estar apenas declaradas em documentos institucionais e produzam resultados efetivos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das exposições e discussões apresentadas, pôde-se verificar que a pesquisa e a produção acadêmica docente na graduação, no contexto da avaliação da Educação Superior brasileira, trazem consigo pontos controversos, passíveis de aprofundamento, bem como, investigações futuras de outros pontos de vista.

Foi possível evidenciar que a legislação em vigor promove uma incongruência entre a

distinção de organização das IES e os indicadores previstos nos instrumentos de avaliação do SINAES, pois mesmo sendo a produção docente uma exigência legal, prevista nas avaliações de curso para todas as categorias de organização de IES (Faculdades, Centros Universitários e Universidades), nas avaliações institucionais, a cobrança da pesquisa recai apenas nas Universidades.

Ficou patente que a configuração atual do sistema além de não valorizar, desestimula a produção acadêmica docente na graduação e favorece para que haja uma dissociação de ensino e pesquisa, criando um contrassenso na própria legislação, pois deixa a pesquisa em desigualdade com os demais aspectos da formação avaliados.

Muito mais que criticar ou julgar o atual sistema, buscou-se trazer elementos que possam servir de contributo e subsídio para as discussões do sistema como um todo, provocar a reflexão e trazer à tona a necessidade de mudanças, considerando a pesquisa e a produção acadêmica, como aliadas a uma formação de qualidade, uma das finalidades precípuas do SINAES.

Acredita-se ainda que, as sugestões de ajuste nos instrumentos de avaliação propostas, são importantes para ao menos minimizar a discrepância entre o ensino e a pesquisa, em especial na graduação, pois enquanto o SINAES mantiver a atual tímida ou quase inexistente cobrança, não haverá por parte das IES mudanças nesse sentido. Assim, espera-se, de algum modo, sensibilizar os órgãos regulatórios e gestores de políticas públicas para analisarem possíveis alterações no sistema atual, trazendo melhorias ao sistema de avaliação e à Educação Superior brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto No. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mai. 2006.

BRASIL. **Decreto No. 5.786, de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 mai. 2006a.

BRASIL. **Lei No. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 1968.

BRASIL. **Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei No. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: jun. 2015. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf. Acesso: 14 mai. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)**. Brasília, DF: ago. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf. Acesso: 14 mai. 2017.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa No. 8, de 15 de abril de 2011**. Consolida disposições sobre indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa No. 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior no sistema federal de Educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Consolidada e republicada em 29 de dezembro de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2010.

MEC. Ministério da Educação. **SINAES - Sistema Nacional de avaliação da educação Superior: da concepção a regulamentação.** 4. ed. ampl. Brasília, DF: INEP, 2007.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

Novas formas de organização no setor público e suas consequências para a educação à distância: uma revisão sistemática de literatura

Autor: Colle, Alexandre Bittencourt (Universidade federal de santa catarina); **Beck, Gabriela Guichard de Lima** (Universidade federal de santa catarina); **Nishiyama, Mario Augusto** (Universidade federal de santa catarina)

Resumen: O presente estudo de caso pretende realizar uma revisão sistemática da literatura científica sobre o tema da gestão no setor público e educação à distância. Por conseguinte, pretende também entender a trajetória da educação a distância permitindo absorver suas diferentes faces e sua relação com diferentes contextos educacionais, auxiliando na previsão do futuro, diante do contexto educacional que se apresenta o país. Nesse sentido, foram analisados trabalhos de pesquisa (Dissertações) da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo desta pesquisa consiste em identificar a lacuna teórica sobre o tema de gestão da educação à distância em instituições de ensino superior do setor público. A natureza desta pesquisa é básica, classifica-se como qualitativa, uma vez que não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Quanto aos fins, possui caráter descritivo. Quanto aos meios, será utilizada a Pesquisa Bibliográfica. A amostra será composta por seis

dissertações na área de Educação à Distância dos cursos de Mestrado em Administração e Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados serão referências bibliográficas e pesquisa documental como fonte de dados primários. Paralelamente neste artigo serão revisados aspectos sobre EAD desde um histórico mundial e brasileiro, as diferentes definições sobre EAD apresentadas, assim como os aspectos positivos e negativos destacados nos trabalhos analisados. Por fim, será apresentada uma discussão sobre o cenário atual e perspectivas futuras da EAD no Brasil.

Palabras claves: Educação à Distância, Serviço Público, Alternativa.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A Educação possui como finalidades preparar os indivíduos para o exercício de uma profissão, incentivar a prática científica e civilizar, ou seja, preparar as pessoas para a vida, formando a sua consciência político-social, para que exerçam a cidadania. Soma-se a isso o fato de que se vive hoje na sociedade do conhecimento, na qual o capital intelectual é cada vez mais valorizado. Este capítulo apresenta a contextualização do tema Educação à Distância, bem como seu histórico no mundo e no Brasil e seus objetivos.

Atualmente o paradigma distância quando relacionado com o tema educação, não é principalmente o geográfica, mas o econômico, o cultural, o ideológica e o tecnológico. Uma das expressões claras de democratização digital se manifesta na possibilidade de acesso à Internet e em dominar o instrumental teórico para explorar todas as suas potencialidades. Apesar das resistências, a década de 1990 foi muito significativa para a educação brasileira quando, no dia 10 de fevereiro de 1998, o Decreto nº 2.494 - substituído, em 19 de Dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622 - regulamentou o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no dia 7 de abril daquele mesmo ano, através da Portaria nº 301/98, o Ministro da Educação e do Desporto estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação, completou-se o primeiro e fundamental passo de inserção concreta da Educação à Distância no sistema educacional brasileiro. O fato de a EAD estar presente no ensino superior brasileiro apenas a partir de 1998 provocou um hiato no país em relação à investigação de como se processa a aprendizagem nesta modalidade, de quais formas de organização metodológica, de uso de diferentes suportes tecnológicos ou de mecanismos para se exercer a tutoria de apoio aos alunos, e de como avaliar a aprendizagem destes para efetivamente se chegar aos resultados de uma formação universitária de qualidade. Desde então, o assunto vem sendo tratado com insistente frequência nos diversos espaços em que se encontram educadores e instituições, com maior, menor ou nenhuma experiência, mas todos buscando caminhos de atuação em projetos nessa área. A reboque deste assunto são referenciadas algumas pesquisas realizadas sobre o tema: expondo o assunto, evidenciando o objetivo da pesquisa desta investigação, que tem o intuito de fazer uma revisão sistemática da literatura científica sobre a gestão no setor público e a educação à distância, possibilitando ao leitor subsídios para inferências científicas ou mesmo esbarrar em lacunas teóricas, bem como são apresentados os materiais utilizados para o desenvolvimento desta.

Por fim, seguem a metodologia da pesquisa utilizada, a análise dos dados e as conclusões na visão dos pesquisadores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação à distância (Educação à Distância) surge no contexto social como uma

alternativa capaz de conciliar os diversos interesses da sociedade em geral com suas necessidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional. Tecnicamente, Aretio (1994, p. 39, tradução dos autores) conceitua Educação à Distância dizendo que ela é:

> (...) um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

A possibilidade de atendimento a um público diverso no tempo e no espaço e a oportunidade de ofertar projetos que conjugam variabilidade de recursos e técnicas de aprendizagem, conferem à Educação à Distância quesitos que vão ao encontro das necessidades da sociedade atual.

É notável o estímulo à oferta de cursos à distância, principalmente por parte do Estado, demostrado nas palavras do art. 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 – "(...) O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades ensino, e de educação continuada. (...)". A partir dessa base legal, a Educação à Distância começa a emergir com força no País, movida em grande parte pelas iniciativas do Governo Federal decorrentes principalmente do Decreto 5622/05, que passou a ofertar a possibilidade de acesso à educação superior àquelas pessoas que antes eram impedidas por questões geográficas, pela ausência de oferta ou mesmo pelos altos custos dos cursos presenciais.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação à distância predispõe uma série de peculiaridades as quais resultam em uma ruptura com os métodos tradicionais. O contato face a face é mediado por materiais didáticos que auxiliam o estudante a adquirir conhecimento ao longo dos programas de aprendizagem. "A sala de aula, na escola do futuro, deixou de ser o locus exclusivo de aprendizado" (NISKIER, 1999, P.155).

Inicialmente, os contatos na educação à distância eram realizados unicamente através de correspondência. Hoje, devido, não somente à evolução dos recursos tecnológicos, mas também à crescente demanda pela Educação à Distância, as ferramentas que medeiam a comunicação entre estudantes e Instituição têm proporcionado novas formas de realizar o ensino-aprendizagem à distância.

Neder (2009) entende que o pensar da educação à distância impõem que ultrapassemos a ideia de que esta seja apenas um meio, um modo, uma modalidade, um sistema. Precisa-se pensá-la, antes de tudo, como possibilidade de uma (res) significação da educação escolar. A autora completa afirmando que, como dimensão de uma pedagogia política, a Educação à Distância pode contribuir para a transgressão de paradigmas da escola tradicional, que não têm contribuído para a educação de um sujeito coletivo, autônomo, crítico e comprometido com mudanças sociais.

A utilização da educação à distância pelas Instituições não é de um passado tão distante. No final do século XIX, Instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa ofereciam cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico (LITWIN, 2001). Em 1822, a Universidade de Chicago criou um curso por correspondência e, no início do século XIX, a Instituição de ensino Calvert, em Baltimore, desenvolveu um curso para o ensino primário nessa modalidade. Já em 1903, era possível identificar 39 Universidades dos Estados Unidos que ofereciam cursos à distância. No entanto, somente no final da década de 1960 surgiram as Universidades exclusivamente dedicadas à Educação à Distância.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

O distanciamento físico entre aluno e professor é requisito essencial na construção de um conceito para a Educação à Distância. O próprio Ministério da Educação (Brasil, 2011b) e autores como Aretio (2002), Rumble (2003) e Moore e Kearsley (2007) adotam essa concepção e apresentam conceito que orientam o desenvolvimento de estudo na área.

No Brasil, essa modalidade de ensino também não é algo novo. A telecomunicação teve seu início no país em 1923, com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por um grupo de membros da Academia Brasileira de Ciências. Em 1936, a emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, que criou em 1937, o Serviço de Radiofusão Educativa (DÍAZ BORDENAVE, 1987).

Entre os anos de 1966 e 1974, nove emissoras de televisão educativa foram instaladas e na década de 1970, a Portaria nº 408 regulamentou o Decreto nº 236, estabelecendo horários obrigatórios de utilização de emissoras em benefício da educação. (NISKIER, 1999)

Desde então, o crescimento da educação à distância tem revelado números surpreendentes. Segundo Preti (2009), no ano de 1995, existia apenas uma Instituição de ensino superior credenciada no Brasil, a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Mugnol (2009) pondera que tal como a educação na sua forma tradicional, sempre foi um desafio para o Estado brasileiro, também o é a Educação à Distância.

Na educação à distância encontra-se uma variedade de cursos e Instituições que oferecem qualificação desde níveis técnicos até graduações e pós-graduações. Isto amplia muito o campo de atuação e leva oportunidade de aprendizado a pessoas em locais que não teriam chances de conquistar este novo mundo ao utilizar o ensino presencial. A educação à distância é vista como o elemento de união de pessoas que se encontram em locais distintos, mas que podem se relacionar em tempo real, ou por mensagens para promover a disseminação do conhecimento. A vontade de aprender e crescer profissionalmente depende de cada pessoa, mas o que não se pode negar é que hoje em dia existem muitas alternativas para o ingresso em uma Instituição e realização de um curso que possibilite a obtenção e conquista de novos caminhos. A educação à distância veio para acabar com as barreiras existentes no desenvolvimento educacional profissionalizante no Brasil. A Educação a Distância (EaD) é considerada, segundo o decreto Decreto-Lei n° 2.494, de 10/2/1998 como, “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados (...)”. A legislação em educação à distância atual mostra avanços significativos.

O cenário atual da educação à distância vem passando por transformações a partir de um contexto de mudanças de valores, em que a diversidade cultural é presente, tendo um significado maior em sua contextualização, de saberes e conhecimentos, assumindo um papel importante na sociedade vigente, na qual a globalização gera uma necessidade de comunicação e informação sem fronteiras. Por outro lado, na academia, o debate da educação à distância e seu impacto sobre novas formas organizacionais não passou despercebido. Trabalhos como RIBEIRO (2002), que discute a necessidade de reformulação da estrutura de formação de professores para a educação à distância, bem como, o trabalho de DACOREGGIO (1999) que propões novas formas de relacionamento pela ação comunicativa na gestão do ensino à distância, são exemplos de trabalhos que procuram enriquecer a literatura científica sobre educação à distância concomitantemente à análise de sobre novas formas organizacionais necessárias para dar suporte a esta nova forma de ensino. Além disso, outros trabalhos destacam-se por empreender análise sobre novas formas de educação à distância e as suas especificidades organizacionais (HANSEN, 2003; CAMELO; ALVES, 2001). Por fim, cabe destacar também a pesquisa de MOURA (2001) por empreende uma análise em profundidade do ambiente em que se dá a educação à distância. A partir da literatura científica, verifica-se que a educação à distância expõe a organização pública a novos desafios organizacionais. No caso das instituições de ensino públicas, a modalidade de educação à distância significou a oferta de um novo serviço público e, por conseguinte, implicou na necessidade de uma reorganização da estrutura administrativa e organizacional. Ou seja, o pressuposto básico da distância física entre o

aluno e o professor na educação à distância obrigou que as instituições de ensino adaptassem a sua estrutura organizacional para se adequarem às necessidades desta nova modalidade de ensino.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir da análise da literatura científica sobre o tema da Educação à Distância, constatou-se que, não obstante a evolução da literatura científica no debate de novas formas organizacionais juntamente com esta modalidade de ensino, os estudos reformam somente os aspectos da mudança organizacional e não adentram o tema da avaliação de desempenho. Nesse sentido, destaca-se que ainda há a necessidade de mais pesquisas que abordem o tema do desempenho das novas formas organização frente ao desafio da educação à distância. Além disso, salienta-se também a ausência de pesquisas que tracem distinção entre o desempenho de organizações públicas e privadas no campo da educação à distância.

Diante deste cenário, este trabalho se baseia e se justifica por considerar a pouca quantidade de trabalhos científicos conciliando o tema de Educação à distância, gestão organizacional e desempenho no setor público não representam a impertinência do tema ou a impossibilidade de contribuição prática ou teórica, mas o contrário, significa a possibilidade de identificar uma lacuna teórica e o potencial de se realizar uma contribuição teórica.
Assim, questões relacionadas ao desempenho de organizações do setor público na promoção da educação à distância surgem nesta pesquisa, sendo estas:

(I) quais competências foram desenvolvidas pelas organizações públicas para se adaptarem ao ensino à distância?;

(II) quais foram as metodologias de pesquisa empregadas nas pesquisas sobre o tema;

(III) qual foi desempenho observado nos cursos de educação à distância nas organizações públicas?;

(IV) quais são as limitações metodológicas que pesquisas neste tema apresentaram?

3. METODOLOGIA

A natureza da pesquisa é básica. Objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.

A pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Quanto aos fins, possui caráter descritivo. Neste tipo de pesquisa se descreve as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Quanto aos meios, será utilizada a Pesquisa Bibliográfica. Essa é usada quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet.

Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados serão referências bibliográficas e pesquisa documental como fonte de dados primários.

A revisão de literatura iniciou-se com o estudo de trabalhos sobre gestão pública em instituições de ensino superior na modalidade de educação à distância em bases de dados nacionais (SPELL e SCIELO), entretanto, nestas pesquisas preliminares, identificou-se a

inexistência de trabalhos específicos que conciliassem estes temas sob a forma de artigo.

Assim, foram utilizadas base de dados com teses e dissertações constantes no catálogo da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. As consultas realizadas procuraram abranger retrospectivamente até o ano de 2017. Além disso, as palavras-chaves utilizadas foram: “educação à distância”, “avaliação de desempenho”, “Instituições de ensino superior” e “setor público”. Os filtros foram aplicados no Título, resumo e palavra-chave.

Após a análise dos resultados, constatou a existência de seis pesquisas alinhadas com o tema:

1. Dissertação de mestrado: desenvolvimento de competência virtual individual: um estudo com formandos do curso de administração/Educação à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Ariane Rodrigues Pereira, 2013.

2. Dissertação de mestrado: competências docentes na educação à distância: estudo de caso no curso de tecnologia em processos gerenciais. Fernando Ramos Lengler, 2014.

3. Dissertação de mestrado: causas para a evasão dos alunos do curso de graduação à distância em ciências econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Jair Napoleão Filho, 2013.

4. Dissertação de mestrado: desafios na gestão de cursos Educação à Distância: Um estudo de caso nos cursos de Administração à distância da UFSC. Lenio Gnecco Júnior. 2012.

5. Dissertação de mestrado: flexibilidade na gestão de cursos superiores à distância. Sirlene Silveira de Amorim Pereira. 2013.

6. Dissertação de mestrado: avaliação e qualidade para a educação superior à distância de Santa Catarina: Desafio do SINAES. Rafael Pereira Ocampo Moré. 2012.

4. RESULTADOS

No que diz respeito ao desempenho dos cursos na modalidade à distância, a pesquisa “desenvolvimento de competência virtual individual: um estudo com formandos do curso de administração/EaD da Universidade Federal de Santa Catarina apresenta a análise da contribuição do curso de administração EaD, ofertado pela UFSC, no tocante ao desenvolvimento de competência virtual individual - CVI para o futuro administrador. A investigação contou com as categorias de análise: auto eficácia virtual AEV, habilidade social virtual-HSV e habilidade com mídia virtual HMV; que são abstrações que compõem o construto CVI propostos por Wang e Haggerty (2011). Constata-se nesta pesquisa limitações relacionadas à natureza da pesquisa (básica ou aplicada) utilizadas para a realização das mesmas. Ainda em relação ao aspecto metodológico, foi possível verificar que em todos os elementos da amostra utilizou-se a pesquisa aplicada, com a realização de questionários. A seguir seguem alguns apontamentos:

Ainda em relação ao desempenho apresentado, na dissertação “causas para a evasão dos alunos do curso de graduação à distância em ciências econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina”, percebe-se que a amostra foi grande demais (350) alunos. A mesma foi composta por alunos evadidos do curso de Educação à Distância em ciências econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina, o que contribui para uma precariedade na confiabilidade de cadastros de e-mails para envio das correspondências.

Nesse sentido, vale ressaltar que os questionários foram aplicados em diversos polos, tendo como consequência uma distância grande entre o pesquisador e sua amostra. Apenas 71 elementos da amostra responderam o questionário. A aplicação da ferramenta em questão tem, por sua vez, algumas limitações como ausência de confiabilidade nas informações prestadas pelo voluntário, impedem que o pesquisado solicite auxílio quando o mesmo não compreende alguma questão, não se sabe em que momento o questionário é respondido, e principalmente, caso o pesquisado queira acrescentar alguma opinião em determinada pergunta, isso não é possível. Não foi realizado um pré-teste do questionário

para correção de possíveis erros de interpretação e compreensão. Demonstra-se aí uma limitação metodológica.

No que diz respeito à dissertação “competências docentes na educação à distância: estudo de caso no curso de tecnologia em processos gerenciais” percebe-se como fator crítico que não foram enviadas questões abertas para o público discente, e sim apenas para os docentes, impedindo que os alunos expusessem contribuições espontâneas para a pesquisa. Cadastros de e-mails desatualizados também são apontados como limitações da natureza da pesquisa. Por fim cabe ressaltar que a quantidade de questões (53) é considerada exaustiva demais para garantir a confiabilidade nas informações.

Já na análise da dissertação “desenvolvimento de competência virtual individual: um estudo com formandos do curso de administração/Educação à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina” cabe analisar que um número de questionários foi enviado para alunos já formados do curso supracitado, o que contribui para uma precariedade no alcance dessa parte da amostra, é possível notar esse fato, pois a amostra composta de 196 alunos foi respondida por apenas 24. Isso também torna a amostra relativamente pequena para obtenção de conclusões. Conclui-se que é possível ocorrer falta de crédito nos questionários enviados por e-mail devido à distância entre pesquisador-pesquisado.

Na aplicação dessa pesquisa, também foi verificado que a entrevista foi aplicada apenas no público docente, e não nos alunos. Mais uma vez identifica-se a falta de oportunidade dos alunos de exporem suas sugestões para o trabalho. A quantidade de perguntas também é exaustiva, totalizando 47 questões. Salienta-se que o período dos alunos que abrange a amostra é pequeno (2012/2013).

O objetivo da dissertação “desafios na gestão de cursos Educação à Distância: Um estudo de caso nos cursos de Administração à distância da UFSC” foi analisar quais eram os principais desafios, estabelecidos com base no marco regulatório (dimensões, organização institucional, corpo social, infraestrutura física e tecnológica e requisitos legais) e analisados por todos os atores envolvidos neste sistema (instituição, pólos de apoio presenciais, coordenador de curso, professor, tutor, aluno, e equipe de suporte técnico-administrativo), visando obter a percepção destes sobre essa questão. As principais conclusões destacam que a as dimensões de gestão foram validadas pela maioria dos atores, que acrescentaram mais três; gestão do conhecimento, gestão para a excelência e gestão da evasão escolar, totalizando quatorze desafios na gestão de cursos à distância na percepção dos atores envolvidos. A importância percebida em relação aos desafios na gestão ocorreu de forma diferente por cada grupo de ator e os limites e potencialidades passam pela compreensão do papel de cada ator na composição desse sistema, na integração entre os mesmos e na busca pela excelência em gestão de cursos à distância.

Já a dissertação intitulada “flexibilidade na gestão de cursos superiores à distância” traça um paralelo entre a modalidade flexível de educação e a consequência da gestão tradicional e arcaica ferindo tal flexibilidade. O método aplicado nessa investigação utilizou como estratégia o estudo de caso. Como conclusão do estudo foi identificada que a flexibilidade existe na percepção dos pesquisadores, entretanto se desconhece alternativas que possam elevar esse nível de flexibilidade para patamares que sejam percebidos de forma comum por todos os atores envolvidos nesse processo. O pesquisador evidenciou ainda que a necessidade de elevar entendimentos acerca da flexibilidade didático pedagógica está em constante estudo e desenvolvimento.

E por fim a dissertação “avaliação e qualidade para a educação superior à distância de Santa Catarina: Desafio do SINAES” analisou os elementos estruturantes do SINAES assim como suas relações com a garantia de qualidade dos cursos de graduação na modalidade à distância. Para tanto o pesquisador identificou e delineou os referenciais de qualidade do Ministério da Educação, os instrumentos de avaliação de cursos, a perspectiva dos coordenadores de cursos de graduação na modalidade à distância e a percepção dos representantes do MEC, do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Os resultados apresentados nesta dissertação demonstram que, apesar do avanço do sistema de avaliação, este não consegue cumprir com o objetivo de assegurar a qualidade de cursos na modalidade à distância.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar a relação de experiências e trabalhos em desenvolvimento no país, na modalidade de EAD, procurou sobretudo pontuar, com algumas citações, a trajetória dessa histórica inovação educacional no Brasil. Fez parte deste trabalho apresentar em uma síntese histórica, que contempla mais de um século, a EAD no Brasil. Muitas de pessoas construíram esta história desde o início em 1904 até nossos dias. Hoje a EaD está em um momento decisivo de sua história no Brasil, momento este para consolidar e garantir cada vez mais o seu crescimento em qualidade e quantidade de pessoas envolvidas, com esta modalidade de ensino no País. Esta pesquisa buscou também compreender e analisar a gestão e o planejamento de cursos em instituições de educação a distância na Universidade Federal de Santa Catarina. Sendo possível interpretar que a educação à distância – mesmo regulamentada - não fica imune de ser vitimada por mitos e mistificações. Paradoxalmente, tanto os que a proclamam como panaceia dos males educacionais, quanto os que a consideram como estratégia de segunda classe para "dar impressão" de atendimento aos excluídos de sempre, promovem sua desclassificação.

A primeira verdade da EAD é que ela, por tudo e em tudo, é a mesma EDUCAÇÃO de que sempre tratamos e que sempre concebemos como direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado Democrático, política pública básica e obrigatória para ação de qualquer nível de governo, conteúdo e forma do exercício profissional de educadores.

A Educação a Distância é uma forma de fazer Educação e, portanto, como Educação, está necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural.

Pode-se concluir que os apontamentos analisados e supracitados não se distanciam muito entre as pesquisas, pois a natureza utilizada foi a mesma (aplicada) com a execução de questionários. As limitações que esta escolha apresenta são bem fáceis de ser definidas.

A aplicação de questionários requer um número apropriado de pesquisados, que seja tangível o alcance dos mesmos. Porém, pelo fato de possibilitar abranger um número grande da amostra, gera uma distância significativa entre as partes, o que tende a resultar numa precariedade de retorno. Alguns problemas como cadastros desatualizados, spams, trocas de e-mails são inerentes a esta natureza de pesquisa.

Na aplicação dos questionários não é possível medir exatamente em que momento do seu dia o pesquisado irá se dispor a responder aquelas questões, e também não é possível se certificar de que estado emocional o mesmo se encontra naquele momento, fato esse que vem a influenciar na resposta das questões.

Além disso, o questionário com perguntas fechadas não permite que o pesquisado exponha uma série de contribuições que por ventura possam surgir no momento das respostas. A quantidade de perguntas que vai compor a ferramenta supracitada também é fator crucial no momento de sua criação. É fato que número de questões e também extensão das mesmas causam um desconforto no pesquisado, mais uma vez contribuindo para a não veracidade nas informações coletadas.

Por fim, o ritmo das pesquisas é incompatível com o acelerado crescimento desse tipo de aprendizagem em organizações. Além disto, a produção é dispersa e fragmentada, tornando difícil a comparação entre os resultados dos estudos e lento o avanço do conhecimento sobre aprendizagem à distância em organizações, constatando-se que o tema de Gestão de Educação à distância em organizações do setor público apresenta uma lacuna teórica com potencial para ser explorado, não sendo encontrado na literatura científica evidências de um alinhamento entre Gestão, Desempenho, Setor Público e Educação à Distância percebendo-se a existência de uma lacuna teórica, que pode ser explorada em futuras pesquisas. Além disso, verifica-se que as limitações metodológicas apresentadas nas pesquisas analisadas reforçam a necessidade de uma abordagem metodológica diferenciada para realizar uma contribuição teórica no campo da gestão da educação à distância no setor público.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo Garcia. Educación a distancia. Bases conceptuales. In*: Educación a distancia hoy.* Madrid: Universidad de Educación a Distância. 1994, p. 39.

ARETIO, Lorenzo Garcia. *La educación a distancia - de la teoria a la pratica*. Barcelona/Espanha: Ariel Educación, 2002.

CAMELO, M. A.; ALVES, J. B. M. *Ambiente em realidade virtual para usuários de educação à distância: estudo da viabilidade técnica.* 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

DACOREGGIO, M. S. *Ação docente: uma ação comunicativa - um olhar para o ensino superior presencial e à distância.* 1999. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1999.

Díaz Bordenave, Juan (1987). *Qué es la comunicación rural.* México: Carrasquilla.

FILHO, J. N. *Causas para a evasão dos alunos do curso de graduação à distância em ciências econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina.* 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

HANSEN, P. *Adaptações de um modelo de ensino à distância para pessoas com necessidades especiais: paralisia cerebral.* 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

JÚNIOR, L. G. *Desafios na gestão de cursos Educação à Distância: Um estudo de caso nos cursos de Administração à distância da UFSC.* 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

LENGLER, F. R. *Competências docentes na educação à distância: estudo de caso no curso de tecnologia em processos gerenciais.* 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

LITWIN, E. *Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.* Porto Alegre: Artmed. 2001.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância:* uma visão integrada - Edição especial ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORÉ, R. P. O. *Avaliação e qualidade para a educação superior à distância de Santa Catarina: Desafio do SINAES.* 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

MOURA, E. N. *Ambientes de educação à distância: um estudo de caso.* 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

MUGNOL, Márcio. *A educação a distância no Brasil:* conceitos e Fundamentos. Rev. Diálogo Educ. [internet]. 2009 [citado maio/ago] v. 9, n. 27, p. 335-349. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

NEDER, M. L. C. *A formação do professor a distância*. 1. ed. Cuiabá: Editora da UFMT, 2009.

NISKIER, Arnaldo. *Educação à distância:* a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. 2. ed. São

Paulo: Loyola, 1999.

PEREIRA, A. R. *Desenvolvimento de competência virtual individual: um estudo com formandos do curso de administração/Educação à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina.* 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

PEREIRA, S. S. A. *Flexibilidade na gestão de cursos superiores à distância.* 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

PRETI, O. *Educação a distância:* fundamentos e políticas. Cuiabá: UFMT, 2009.

RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância.* Brasília, Unesco, 2003.

RIBEIRO, S. F. *A formação de professores em exercício através de educação à distância: perspectivas da Universidade do Estado da Bahia.* 2002. 105 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

WANG, Y. HAGGERTY, N. *Individual virtual competence and its influence on work outcomes.* Journal of Management Information System, 2011.

Crescimento dos mestrados profissionais na universidade federal de santa catarina (ufsc)

Autor: Conto, Sabrina Fonseca de (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC));
Nunes, Rogério da Silva (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC))

Resumen: O Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Este artigo tem como objetivo analisar o crescimento dos Mestrados Profissionais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Investiga os Mestrados Profissionais no Brasil desde a publicação do Parecer n° 977/65, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Utiliza como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, exploratória, com abordagem qualitativa e elementos de estudo de caso. Os resultados apresentam que o número de cursos de Mestrados Profissionais na UFSC aumentou consideravelmente a partir de 2009 e representam hoje 24% do total de cursos de mestrado da instituição, contando com 515 alunos regularmente matriculados no último ano. Por fim, é possível concluir que este aumento ocorreu após a caracterização do Mestrado Profissional, a partir da publicação da Portaria Normativa MEC Nº 17, de 28 de dezembro de 2009 e que o número de alunos matriculados nos cursos de Mestrado Profissional na UFSC mais que dobrou nos últimos cinco anos.

Palabras claves: Mestrado profissional. Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-graduação. Formação de nível superior.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo

de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (BRASIL, 2014).

Esta modalidade de mestrado precisa levar em consideração os problemas empíricos das realidades de serviço ao estruturarem seu currículo e selecionarem seu corpo docente, sendo necessário flexibilizar sua carga horária, seu cronograma de aulas e sua metodologia de encontros conforme a demanda, sob o risco de não corresponderem às expectativas da política estruturante que criou as condições de possibilidade de sua existência (FICSHER, 2005).

Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Consequentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos (BRASIL, 2014).

Essas especificidades do Mestrado Profissional exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam feitos com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos. Para garantir a qualidade dos Mestrados Profissionais, critérios operacionais e normas são necessários para dirigir e controlar sua implantação e desenvolvimento. A autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional são obtidos a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação conduzidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de acordo com as exigências previstas em legislação específica. (BRASIL, 2014).

É desejável que o currículo de um Mestrado Profissional seja desenhado tendo por referência as demandas concretas de um grupo de interesse, mas sem se perder no utilitarismo de mercado e sempre constituindo um ponto de tensão, um meio-termo entre as questões de relevância puramente científica e aquelas de relevância social. O grande mérito do Mestrado Profissional seria garantir uma formação focada no mercado de bens e serviços, sem perder o compromisso com uma qualificação científica de alto nível, antes, comprometido com uma proposta de ciência aplicada, em atendimento à política de flexibilização da pós-graduação brasileira (BRASIL, 2010; FISHER, 2005).

A presente pesquisa justifica-se pela escassez de estudos sobre o crescimento dos Mestrados Profissionais no Brasil e pela verificação do aumento de cursos nesta modalidade na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na última década.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar o crescimento dos Mestrados Profissionais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversos autores identificam a origem da pós-graduação no Brasil no modelo de cátedras adotado nas primeiras universidades brasileiras na década de 1930. Para Balbachevsky (2005), as universidades conseguiram naquela época atrair professores estrangeiros, alguns em missões acadêmicas e outros como refugiados no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial. O modelo que se estabeleceu era de uma relação tutorial entre o professor catedrático e um pequeno número de discípulos, que também atuavam como auxiliares de ensino. Era, portanto, uma iniciativa de poucas instituições, reservada a uma restrita quantidade de participantes.

Apenas em 1965, através do Parecer nº 977, o Ministério da Educação reconheceu tais atividades como um novo nível de ensino, além dos bacharelados. As principais características da

pós-graduação brasileira foram fixadas pelo Parecer Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, definindo o formato básico da pós-graduação brasileira através da diferenciação entre Mestrado e Doutorado (BALBACHEVSKY, 2005).

Com a reforma da educação superior, ocorrida em 1968, a pós-graduação tornou-se uma atividade semiautônoma, vinculada aos recém-criados Departamentos (BALBACHEVSKY, 2005).

2.2 CRIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL

O Mestrado Profissional no Brasil foi regulamentado com a publicação da Portaria Nº 080, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais e dá outras providências (BRASIL, 1998). Mesmo tendo sido regulamentados na década de 90, há três décadas, os Mestrados Profissionais já tinham sido previstos no Parecer n° 977/65, do Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE). O referido Parecer define que: "o mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional". (BRASIL, 1965).

Conforme o Artigo 2º da Portaria Nº 080, será enquadrado como Mestrado Profissionalizante o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições: estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1998).

Cabe destacar que o Artigo 6º da Portaria Nº 080/1998 resolve, que os Mestrados Profissionais possuem vocação para o autofinanciamento, ou seja, devem explorar iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades (BRASIL, 1998).

A caracterização do Mestrado Profissional encontra-se na Portaria Normativa MEC Nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre essa modalidade no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo seu texto, o Mestrado Profissional deve focar temas de interesse público, visando o desenvolvimento socioeconômico e cultural do País, através da difusão, produção e aplicação do conhecimento, do método e da redação científicos na solução de problemas específicos do mundo do trabalho e do sistema produtivo de bens e serviços, em uma perspectiva de pesquisa aplicada direcionada à inovação de tecnologias, produtos e processos, no setor privado ou público, à procura de maiores eficácia e eficiência das organizações, com o consequente aumento de sua produtividade (BRASIL, 2009).

Em março de 2017, através da Portaria Nº 389, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a modalidade de Doutorado Profissional (BRASIL, 2017).

2.2 HISTÓRICO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO BRASIL

As Universidades pioneiras na iniciativa de implantação dos cursos de Mestrado Profissional no Brasil foram: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) com a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) e a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) (FISCHER, ANDRADE, 2003).

No Quadro 1 pode ser observado que atualmente, existem 772 cursos de Mestrado Profissional reconhecidos pela CAPES distribuídos nas cinco regiões do Brasil, sendo a maior concentração na região sudeste, com 376 cursos, seguido pela região sul com 155, a região nordeste com 144 cursos, a região centro-oeste com 50 e a região norte com 47 cursos (BRASIL, 2017).

Quadro 1 - Cursos de Mestrado e Doutorado reconhecidos pela CAPES por região do Brasil

Região	Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP
CENTRO-OESTE	509	297	162	50
NORDESTE	1204	721	339	144
NORTE	322	193	82	47
SUDESTE	3050	1520	1154	376
SUL	1387	764	468	155
Totais	6472	3495	2205	772

Fonte: Adaptado de CAPES (2017).

No Quadro 2, é possível observar que 75 cursos de Mestrado Profissional da região sul, estão no estado do Rio Grande do Sul, correspondendo a quase 50% dos cursos ofertados na região. Seguido por Santa Catarina com 41 cursos e pelo Paraná com 39.

Quadro 2 - Cursos de Mestrado e Doutorado reconhecidos pela CAPES na região Sul

UF	Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP
PR	493	296	158	39
RS	634	330	229	75
SC	260	138	81	41
Totais	1387	764	468	155

Fonte: Adaptado de CAPES (2017).

No Quadro 3, é possível perceber que os cursos de Mestrado Profissional são distribuídos principalmente nas seguintes áreas: Interdisciplinar, com 98 opções; seguida pela área de Ensino, com 76 cursos; Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo totalizam 75; Educação apresenta o total de 45 cursos existentes; e Saúde coletiva com 39 cursos (BRASIL, 2017).

Quadro 3 - Cursos de Mestrado e Doutorado reconhecidos pela CAPES por área de avaliação

Área de Avaliação	Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	249	109	65	75
ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA	52	31	21	0
ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN	91	49	26	16
ARTES / MÚSICA	87	52	28	7
ASTRONOMIA / FÍSICA	106	59	45	2
BIODIVERSIDADE	236	139	91	6
BIOTECNOLOGIA	101	52	40	9
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	110	65	34	11
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	90	50	32	8
CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	68	37	21	10
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	370	204	146	20
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	153	84	36	33
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	113	59	50	4
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	132	66	58	8
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III	65	35	29	1
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA	33	18	12	3
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	116	65	35	16

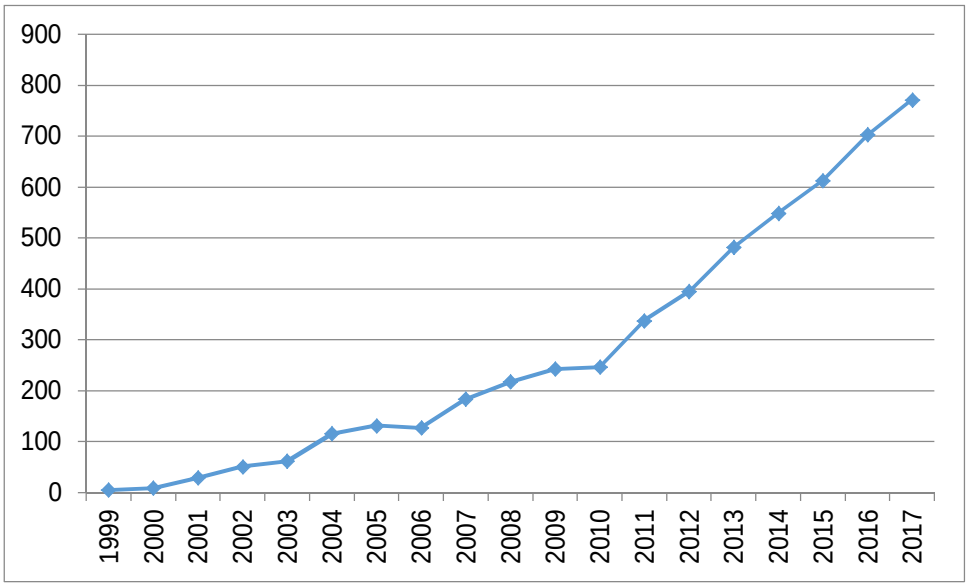
DIREITO	137	98	34	5
ECONOMIA	97	51	29	17
EDUCAÇÃO	249	130	74	45
EDUCAÇÃO FÍSICA	102	62	37	3
ENFERMAGEM	111	51	37	23
ENGENHARIAS I	178	98	56	24
ENGENHARIAS II	144	83	47	14
ENGENHARIAS III	185	98	58	29
ENGENHARIAS IV	130	74	42	14
ENSINO	177	68	33	76
FARMÁCIA	102	57	38	7
FILOSOFIA	71	44	25	2
GEOCIÊNCIAS	98	54	41	3
GEOGRAFIA	99	61	35	3
HISTÓRIA	112	62	40	10
INTERDISCIPLINAR	457	241	118	98
LETRAS / LINGUÍSTICA	248	147	92	9
MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	87	50	31	6
MATERIAIS	54	30	20	4
MEDICINA I	172	77	72	23
MEDICINA II	177	88	74	15
MEDICINA III	81	33	36	12
MEDICINA VETERINÁRIA	131	73	49	9
NUTRIÇÃO	43	28	12	3
ODONTOLOGIA	165	78	63	24
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	64	37	18	9
PSICOLOGIA	145	84	54	7
QUÍMICA	117	68	46	3
SAÚDE COLETIVA	125	48	38	39
SERVIÇO SOCIAL	53	34	19	0
SOCIOLOGIA	86	50	33	3
ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	103	64	35	4
Totais	6472	3495	2205	772

Fonte: Adaptado de CAPES (2017).

Verifica-se no Quadro 3 que os cursos de Mestrado Profissional correspondem à aproximadamente 12% do total de cursos de pós-graduação oferecidos no Brasil (BRASIL, 2017).

No Gráfico 1 está apresentado o crescimento dos Mestrados Profissionais no Brasil a partir de 1999, após a publicação da Portaria Nº 080/1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais.

Gráfico1 - Crescimento dos cursos de Mestrado Profissional no Brasil



Fonte: Adaptado de CAPES (2017).

Para Barros et al. (....), a modalidade Mestrado Profissional é apoiada pela CAPES de forma tímida, embora tenha sido considerada estratégica para o governo. No Seminário "Para Além da Academia - a pós-graduação contribuindo para a sociedade", realizado em 2005, o foco da discussão foi o Mestrado Profissional e o objetivo foi analisar os modos pelos quais a pós-graduação efetua a transferência de conhecimento científico de alto nível para a sociedade.

Com relação aos critérios de avaliação, o Seminário apresentava a preocupação com a qualidade dos Mestrados Profissionais, apontando:

- A avaliação deveria ser feita pela CAPES, com o mesmo nível de exigência dos Mestrados Acadêmicos;
- A avaliação deveria seguir critérios distintos dos utilizados pelos Mestrados Acadêmicos;
- A Avaliação deveria ser feita por uma comissão específica;
- A avaliação deveria fundamentar-se na ideia de terminalidade destes cursos;
- A avaliação deveria ser bianual, ao invés de trianual.

3. METODOLOGIA

Quanto a sua abordagem, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GOLDENBERG, 1999).

Em relação aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e exploratória.

Estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento (VERGARA, 2013).

A pesquisa exploratória procura proporcionar uma maior familiaridade com o problema tornando-o explícito. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as publicações relacionadas aos Mestrados Profissionais, e também pesquisa documental, por meio da Internet, com o levantamento das leis, portarias e regras que regulamentam os Mestrados Profissionais, assim como do levantamento dos Mestrados Profissionais do Brasil e da UFSC.

4. RESULTADOS

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada pela Lei nº 3.849 de 18 de dezembro de 1960, sancionada pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira (NECKEL; KÜCHLER, 2010). Ao ser constituída como Universidade, a UFSC contou com as seguintes faculdades: Direito, Farmácia e Odontologia, Filosofia, Medicina, Engenharia e Serviço Social na qualidade de agregada (NECKEL; KÜCHLER, 2010).

A UFSC começou em 2009 a sua expansão para o interior, com a criação de três novos campi - Joinville, Araranguá e Curitibanos. Em 2014, começaram as atividades do campus Blumenau (UFSC, 2017).

Por meio da análise das publicações relacionadas aos Mestrados Profissionais e da pesquisa realizada em documentos disponíveis na Internet, no site da CAPES, da UFSC e Ministério da Educação, foi possível constatar que os Mestrados Profissionais no Brasil tiveram início na década de 70, inclusive na UFSC, que teve o seu primeiro curso de Mestrado Profissional em Direito iniciado em 1974, ou seja, antes da publicação da Portaria Nº 080, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais e dá outras providências, mas já apoiado no Parecer n° 977/65.

O maior crescimento dos Mestrados Profissionais no Brasil ocorreu após a publicação da Portaria Normativa MEC Nº 17, de 28 de dezembro de 2009. O que também pode ser verificado na UFSC, que até 2009 possuía somente um curso de Mestrado Profissional em andamento.

A UFSC localiza-se na região sul, a segunda região do Brasil com mais cursos de Mestrado Profissional, com um total de 155 cursos, sendo 41 em Santa Catarina e 20 na UFSC, o que corresponde a aproximadamente 50% dos cursos oferecidos no estado.

Atualmente a UFSC conta com 87 Programas de pós-graduação que oferecem 65 cursos de Mestrado Acadêmico, 57 cursos de Doutorado Acadêmico e 20 cursos de Mestrado Profissional (UFSC, 2017).

O número de alunos regularmente matriculados na pós-graduação *stricto sensu* em 2016 era de 7.649, sendo 515 nos cursos de Mestrado Profissional, o que representa aproximadamente 7% do total. Se considerarmos os crescimento entre os anos de 2012 e 2016 o número de alunos matriculados nos cursos de Mestrado Profissional na UFSC mais que dobrou, passando de 246 para 515 (UFSC, 2017).

Quadro 4 - Cursos de Mestrado Profissional ofertados pela UFSC por ano de início

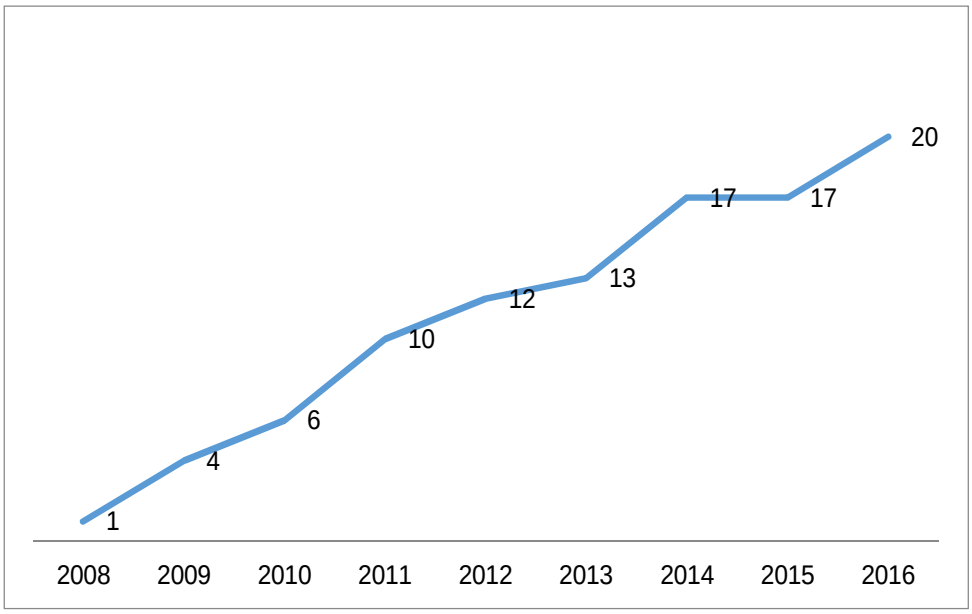
Mestrado Profissional	Campus Sede	Ano de Início
Direito	Florianópolis	1974
Farmacologia	Florianópolis	2009
Agroecossistemas	Florianópolis	2009
Gestão do Cuidado em Enfermagem	Florianópolis	2009
Engenharia Ambiental	Florianópolis	2010
Administração Universitária	Florianópolis	2010
Perícias Criminais Ambientais	Florianópolis	2011
Cuidados Intensivos e Paliativos	Florianópolis	2011
Multidisciplinar em Saúde	Florianópolis	2011
Saúde Mental e Atenção Psicossocial	Florianópolis	2011
Métodos e Gestão em Avaliação	Florianópolis	2012
Letras	Florianópolis	2012
Matemática em Rede Nacional	Florianópolis	2013
Ensino de Física	Araranguá	2014
Ensino de Física	Florianópolis	2014
Desastres Naturais	Florianópolis	2014
Ensino de História	Florianópolis	2014
Ensino de Física	Blumenau	2016
Informática em Saúde	Florianópolis	2016

Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação	Florianópolis	2016

Fonte: Adaptado de UFSC (2017).

No Quadro 4 é possível observar os cursos de Mestrado Profissional ofertados pela UFSC, o ano de início e o Campus em que se localizam.

Gráfico2 - Crescimento dos cursos de Mestrado Profissional na UFSC



Fonte: Elaborado pela autora a partir de UFSC (2017).

Até o ano de 2008 a UFSC possuía somente um curso de Mestrado Profissional, criado em 1974, novos cursos nesta modalidade foram criados somente a partir do ano de 2009, conforme demonstrado no Gráfico 2 (UFSC, 2017). Também é possível verificar que os anos que apresentaram maior crescimento no número de cursos de Mestrado Profissional na UFSC foram 2011 e 2014, com a criação de quatro cursos em cada um dos anos (UFSC, 2017).

Quadro5 - Cursos de Mestrado Profissional na UFSC por área de avaliação

Área de Avaliação	Nº de MPs na UFSC
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	2
ASTRONOMIA / FÍSICA	3
BIODIVERSIDADE	1
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	2
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	1
DIREITO	1
ENFERMAGEM	2
ENGENHARIAS I	1
HISTÓRIA	1
INTERDISCIPLINAR	2
LETRAS / LINGUÍSTICA	1
MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	1
MEDICINA I	1
SAÚDE COLETIVA	1

Fonte: Adaptado de CAPES (2017).

No Quadro 5 é possível perceber que os cursos de Mestrado Profissional na UFSC

estão distribuídos nas seguintes áreas: Astronomia/física, com três opções, seguida pelas áreas Administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo; Ciências Ambientais; Enfermagem e Interdisciplinar com dois cursos cada e as áreas Biodiversidade; Ciências Biológicas II; Direito; Engenharias I; História; Letras/Linguística; Matemática/probabilidade e estatística; Medicina I e Saúde coletiva com um curso cada.

O que demonstra que das cinco áreas com o maior número de cursos de Mestrados Profissionais no Brasil, a UFSC está presente em três delas, a saber: Interdisciplinar; Administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo e Saúde coletiva.

5. CONCLUSÃO

O histórico dos cursos de Mestrado Profissional no Brasil e na UFSC apresenta o processo de expansão e a diversidade temática desta modalidade.

Percebe-se a partir dos resultados obtidos que o maior crescimento no país e na UFSC, ocorreu após a caracterização do Mestrado Profissional, a partir da publicação da Portaria Normativa MEC Nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre essa modalidade no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É possível perceber que há um aumento no número de Mestrados Profissionais na UFSC a partir de 2009, com exceção do Mestrado Profissional em Direito que iniciou na década de 70. Atualmente os Mestrados Profissionais representam 24% do total de cursos de mestrado da instituição.

O número de alunos regularmente matriculados nos cursos de Mestrado Profissional na UFSC, aumentou de 246 em 2012 para 515 em 2016, representando aproximadamente 7% do total de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no último ano.

No Brasil ocorreu uma aceleração na criação de novos cursos nesta modalidade, também a partir de 2009. Em 2008 a UFSC contava com somente um curso e no Brasil existiam 218, já em 2016 a UFSC possuía 20 cursos e no Brasil totalizavam-se 703.

É importante destacar a precariedade da regulamentação dos Mestrados Profissionais, tendo em vista o elevado número de cursos já existentes. Os Mestrados Profissionais não podem ser ignorados, pois representam uma quantidade significativa de matrículas na pós-graduação brasileira. Portanto é necessária a criação de uma regulamentação específica, que os distingam dos cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMANN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **RBPG**, Brasília, v.2, n.4, p. 124-138, jul.2005.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965.** Disponível em:<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2339-pareceres>. Acesso em: 06 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plataforma Sucupira.** Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados

profissionais e dá outras providências.Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Capes nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Disponível em: <http://www. https://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Mestrado Profissional**: o que é?Brasília, DF: Capes, 2014. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **MEC institui modalidade de doutorado profissional**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília, DF: Capes, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 25 jul. 2017.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica.**RBPG**, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74>. Acesso em: 31 jul. 2017.

FISCHER, T; ANDRADE, C. *Opportunities and risks in training managers: a narrative of the Brazilian experience with professional master's programs*. **Business Education and Emerging Market Economies**: Trends and Prospects Conference, USA, november 7, 2003.

GOLDENBERG, M.**A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa (Org.). **UFSC 50 anos**: trajetórias e desafios. Florianópolis: UFSC, 2010. 480 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Departamento de Planejamento e Gestão da Informação**. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/>. Acesso em: 19 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Estrutura UFSC**. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/>. Acesso em: 28 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação**. Disponível em: <http://propg.ufsc.br/>. Acesso em: 28 jul. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 94 p.

Plano político pedagógico dos cursos de ciências contábeis do município de porto

velho: um estudo analítico de conteúdo

Autor: Costa,Gleimiria Batista da (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Pereira, Maria do Socorro Barbosa** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Nantes, Rosalina Alves** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Araújo, Bruna Lívia Timbó de** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Santos, Gilberto Aparecido dos** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Magro, Eleonice Dal** (Fundação Universidade Federal de Rondônia)

Resumen: Em face à demanda de profissionais com habilidades inovadoras no aporte teórico e prático na área de Ciências Contábeis, e em acompanhamento ao avanço tecnológico profissional e crítico, este estudo analisou o conteúdo curricular dos cursos das graduações presenciais em Porto Velho, sendo as instituições: Fatec, Faro, Uniron, Fimca, São Lucas e Unir (Porto Velho), sendo a última a única pública neste estudo. O problema de pesquisa se voltou à forma como estão distribuídas as unidades de conhecimento nos currículos a serem analisados, para a compreensão do perfil de profissional que a instituição pretende lançar ao mercado em questão. Com o objeto de realizar uma análise de conteúdo, os Projetos Pedagógicos dos cursos mencionados foram observados com base em variáveis como carga horária e Unidades de Conhecimento Comum (UCC), privilegiando uma abordagem qualitativa acerca do campo de atuação constantes no conteúdo curricular dos projetos. Os resultados apontam que a Instituição FIMCA possui a maior carga horária correspondente a 3.280 horas, seguida da FARO (3.033), UNIR (1285 de teórica e 1715 de prática), São Lucas, Uniron e FATEC (2.850 horas de formação básica e 120 horas de formação profissional) com 3000 horas de carga total.

Palabras claves: Ensino universitário. Perfil Profissional. Plano Pedagógico. Ciências Contábeis.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação expressa os principais parâmetros para a ação educativa, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Está em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado. O PPC de graduação deve estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los ao exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos.

Desta maneira o ensino de graduação, voltado para a construção do conhecimento, não pode orientar-se por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e sequenciada de conteúdos confinada aos limites da sala de aula, onde o ensino tem por base a exposição submissa aos conteúdos descritivos. O PPC é um documento de orientação acadêmica onde constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

No caso dos cursos de Ciências Contábeis, o Conselho Nacional de Educação, com base na Resolução CNE 10 de 16 de dezembro de 2004, indica que os bacharelados deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do

Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam campos interligados. Neste contexto, o projeto apresentado, pode revelar possibilidades de compreender os conteúdos oferecidos nos cursos presenciais em Porto Velho, a ponto de subsidiar novas possibilidades em reformulações futuras, bem como a observação mais crítica no tocante ao currículo que tenha que estar em acordo com a evolução tecnológica e social, uma vez que a contabilidade e os "controllers" são dependentes e também criam a dependências de tal evolução.

O presente estudo, tem como principal objetivo, de observar as diferentes formas de perfil e formação pretendida ao graduando nos projetos elaborados em um único espaço geográfico de demanda educacional. O currículo tem como significado um caminho a ser percorrido. Currículo é uma proposta educacional feita por uma instituição que se responsabiliza por sua fundamentação, implementação e avaliação. As Instituições de Ensino Superior (IES) obedecem a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definida pelo órgão maior nos assuntos de ensino em território nacional, o Ministério da Educação (MEC), que regulamenta os princípios e objetivos do ensino superior através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) através da Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004.

O currículo é um importante elemento constitutivo do PPC que deve estar em consonância com o perfil do egresso, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), cujo aperfeiçoamento implica a consideração dos resultados dos processos da avaliação. Para garantir a permanente atualização do PPC, provocando e estimulando o fazer pedagógico científico, responder às necessidades regionais e nacionais, hoje a estrutura curricular deve ser construída a partir da base mínima, indispensável para a formação profissional. Os processos de diversificação e flexibilização curricular possuem autonomia universitária, mas devem encontrar seus limites tanto nos projetos pedagógicos quanto nos mecanismos de avaliação institucional.

Ao estudar os currículos dos cursos de Ciências Contábeis oferecidos em um município, é possível observar a relevância do que se é ofertado e, ainda, publicizar as diferentes formas de ofertas e seus componentes, a fim de comparar possibilidades mais completas ou robustas de cursos com base em seus componentes curriculares, o que pode indicar ainda, a preocupação de determinado curso com o perfil de profissional a ser introdução no mercado de trabalho. Por este motivo, este trabalho também se alinha e valoriza às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pois sabe-se que o PPC e sua grade curricular devem seguir as orientações das diretrizes curriculares nacionais (DCNs). As DCNs, apesar de flexíveis e com mais liberdade na organização dos currículos, apontam as orientações que devem ser fundamentalmente adotadas em todas as instituições de ensino do País. As DCNs orientam o perfil do formando egresso, as competências e habilidades gerais e específicas, os conteúdos curriculares, os estágios e atividades complementares, a organização do curso que deve ter um Projeto Pedagógico construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino aprendizagem.

Também as DCNs apontam orientações referentes tanto ao acompanhamento e avaliação da implantação e desenvolvimento das DCNs, como das avaliações dos alunos e do processo de ensino aprendizagem.

A importância do PPC reside ainda no próprio reconhecimento ou renovação do curso. O instrumento de avaliação dos cursos de graduação do MEC/CONAES/INEP de 2006 (Portaria n.o 563, 2006) esclarece que a articulação entre o PPI, PDI, PPC e o Currículo, este último como elemento constitutivo do PPC, será avaliada respeitando-se as características da organização acadêmica das IES e da região onde se localizam, conforme preconiza a legislação em vigor. A avaliação dos cursos de graduação, um dos componentes principais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é um procedimento utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas. Outro dos principais componentes do SINAES é a Avaliação Institucional. Por isso, é de suma importância o próprio estar a par de sua

estrutura enquanto promotor de ensino, bem como, colocar discente e demais docentes nessa ciência. E este projeto, pretende elevar a ciência sobre o projeto pedagógico, não tendo apenas em foco o seu próprio curso interno, mas sim a realidade dos demais, mesmo estes sendo modelos de instituições privadas de ensino.

Outra importância de compreender o próprio e os demais PPCs, é a possibilidade de construção dos diversos planos de ensinos adequados e atualizados, documentos finais aplicados aos acadêmicos com atenção ao perfil do profissional que se quer formar no País e na região. Planos de ensinos que permitam o processo de construção do saber a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento; mediada pela permanente interação com a realidade pela diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA EMPÍRICA

O presente estudo buscou contextualizar aspectos teorizados na obra de Miguel Zabalza, psicólogo e pedagogo, que analisa a universidade como um cenário e seus atores e a legislação específica dos cursos de ciências contábeis nessa arena que se apresenta e seus enfoques que merecem ser considerados para a efetiva gestão, autor referenciado considera que "a universidade é um espaço de tomadas de decisões formativas" (Zabalza, 2009) e em seus estudos considerou a legislação espanhola.

2.1. Lei 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consubstanciada na Constituição da República, marcada pelo exercício supremo de democracia, em seu artigo 43 descreve as finalidades da educação superior, destacando o estímulo para a criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a diplomação para o desenvolvimento da sociedade; o incentivo para a pesquisa e investigação científica buscando o desenvolvimento; a necessidade da divulgação através de publicações entre outras ações a serem estimuladas e promovidas com esses objetivos.

2.2. Resolução CNE/CES 10 de 16/12/2004

Essa Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, em seu artigo segundo determina a organização curricular para os Cursos de ciências contábeis por meio de Projeto Pedagógico e os aspectos determinados, tais como: perfil profissional, componentes curriculares, sistemas de avaliação, estágio, atividades complementares entre outras; e permite que os projetos pedagógicos ofertem linhas de formação específicas nas diversas áreas de contabilidade para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

2.3. Portaria MEC/CONAES/INEP 563/2006

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. E uma das atribuições da CONAES é avaliar os cursos de graduação, um de seus instrumentos a Portaria n.o 563/2006 esclarece que a articulação entre o PPI, PDI, PPC e o Currículo, este último como elemento constitutivo do PPC, será avaliada respeitando-se as características da organização acadêmica das IES e da região onde se localizam, conforme preconiza a legislação em vigor. A avaliação dos cursos de graduação, um dos componentes principais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é um procedimento utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas. Outro dos principais componentes do SINAES é a Avaliação Institucional.

2.4. Do cenário universitário e seus protagonistas

Interessante estudo desenvolvido por Miguel Zabalza ao considerar o ensino universitário um cenário e seus atores, relacionou em cinco capítulos definindo o papel de cada um dos protagonistas: a sociedade do conhecimento, as estruturas organizacionais, professores universitários, formação do docente universitário e por fim os alunos universitários.

Apoia-se nas pesquisas do referido autor, por considerar que as forças sociais impõem mudanças nas universidades, ao observar que a legislação normatiza e exige perfis a serem assumidos pela universidade. As concepções de universidade sofreram mudanças e hoje assume uma função social, transformando-se na "sociedade do conhecimento", com uma nova cultura e missão (Zabalos, 2009).

Interessante destaque se dá para a reflexão de Zabalza: "Ninguém pode entender com clareza o que ocorre nas universidades e, menos ainda, pode pretender fazer propostas válidas para seu aprimoramento sem considerar como estão organizadas e como funcionam". (2009, p.68).

Considerando essas bases que fundamentam questões a serem pesquisadas, busca-se o método que melhor se adequa para que se alcancem os resultados da pesquisa.

3. METODOLOGIA

A pesquisa e seus recortes instrumentais contou com análise documental de dados com base na análise de conteúdo dos projetos indicados anteriormente. Utiliza-se dessa forma de análise, pois Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Desse modo, os projetos foram analisados na perspectiva instrumental. Para Flick (2009), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas. Dessa forma, a análise de conteúdo se vem mostrando como uma das técnicas de análise de dados mais utilizada no campo da administração no Brasil, especialmente nas pesquisas qualitativas (DELLAGNELO & SILVA, 2005). Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), "o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas".

As análises foram feitas de acordo com três fases defendidas por Bardin, conforme exposto: A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas:

(a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto;

(b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado;

(c) formulação das hipóteses e dos objetivos;

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, com a utilização do aplicativo ATLAS TI 8.0, para a devida identificação dos achados da pesquisa. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação

e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

4. RESULTADOS

Para obtenção dos resultados foi feita uma categorização dividida em oito tópicos, sendo eles: Carga horária total (formação Básica + formação profissional); Matriz curricular por semestre; Perfil profissional do egresso; Formação pretendida; Conteúdo que envolva tecnologia e inovação; Variáveis teórica de cada currículo; Variáveis prática de cada currículo; e Ementário para verificação de similaridade da disciplina de contabilidade por semestre.

Na categoria Carga Horária total identificamos que dos 06 (seis) cursos oferecidos de forma presencial na cidade de Porto Velho/RO, a Instituição FIMCA possui a maior carga horária, correspondendo a 3.280 horas/aula, seguida da FARO (3.033), UNIR (1285 de teórica e 1715 de prática), São Lucas, Uniron e FATEC (2.850 horas de formação básica e 120 horas de formação profissional) com 3000 horas de carga total.

Observamos que o plano pedagógico de algumas faculdades não apresentam detalhamento quanto às horas de formação básica e formação profissional no item de referência de carga horária total.

No que diz respeito ao item perfil profissional do egresso na leitura dos 06 plano pedagógico do curso vizualizamos uma identidade marcante de desenvolver habilidades teóricas e práticas voltadas para as exigências que se impõe o mercado de trabalho, tanto com atuação no setor privado, como também na área pública, priorizando a realidade local da profissão contábil.

No plano pedagógico do Centro Acadêmico São Lucas observamos uma ênfase maior em suprir as carências locais do Estado de Rondônia com foco no contexto socioeconômico e político.

Na leitura do perfil profissional do egresso e formação pretendida, em todos os planos observamos uma equivalência de alcançar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética. De forma que acaba havendo uma confusão, que não possibilita uma distinção exata do perfil do egresso e sua formação final.

No item da categorização que envolva Inovação nos conteúdos programáticos dos planos pedagógicos em análise, constatamos que somente nos planos pedagógicos das faculdades FATEC e São Lucas contemplam em suas ementas a palavra INOVAÇÃO, com destaque para a São Lucas que dispõe de uma disciplina optativa no oitavo período chamada Criatividade e Inovação. Na FATEC a disciplina que contém em seu conteúdo programático a palavra INOVAÇÃO (mudança e inovação no mundo contemporâneo) faz parte da disciplina Sociologia aplicada à organização no quarto período, com uma carga horária de 60 horas.

Nos planos Pedagógico da UNIRON, FIMCA, FARO e UNIR não visualizamos a palavra inovação por todo o seu texto.

No que diz respeito ao conteúdo de tecnologia nos planos políticos pedagógicos, destaca-se o da UNIR que dispõe de uma mapa estratégico do conhecimento no curso com destaque para as unidades Administração e Instrumentais às Ciências Contábeis (disciplinas: Sistema de informação e "Accountability" Empresarial com 40 horas, Sistema de Informação e "Accountability" Governamental com 40 horas e Comunicação Oral e Escrita também com 40 horas) e Centro Acadêmico São Lucas (Tecnologia da Informação E-Doc no segundo período de 40 horas, Tecnologia da Informação SPED Fiscal no quarto período de 40 horas, Tecnologia da Informação Sped contábil no quinto período com 40 horas). As duas instituições, portanto, possuem mais disciplinas e conteúdos que abordam o termo "Tecnologia".

A FATEC oferece as disciplinas organização sistemas e métodos no segundo período com carga horária de 60 horas e sistema de informação contábil também no segundo período com 60 horas. A FARO no terceiro período dispõe da disciplina Comunicação Empresarial e no quarto período com a disciplina Sistemas de Informações contábeis, aborda conteúdos relacionados a tecnologia. A FIMCA oferece somente a disciplina Atividade de Tecnologia e Gestão no segundo período com 40 horas. A UNIRON possui

somente a disciplina Prática em laboratório IV com 60 horas que aborda tecnologias relacionadas à implantação de sistemas de informações contábeis em organizações empresariais.

No que diz respeito às variáveis teóricas de cada currículo, observamos que a instituição FATEC é a que mais possui predominância em disciplinas e conteúdos que abordam aspectos teóricos com 24 ocorrências da palavra "teoria" (páginas 18, 22, 23, 28, 35, 36, 49, 50, 51, 61, 62, 68, 70, 73, 80, 84 87, 101, 102, 105, 114, 116, 118 e 120) no plano político pedagógico. Na sequência a UNIR com 20 ocorrências (páginas 3, 9 a 21, 33, 36, 39, 40, 42 e 43). A FARO com 12 (páginas 17, 22 a 34). São Lucas com 14 (páginas 27, 29, 31, 33, 34, 36, 51, 69, 70, 71, 72, 78, 80 e 95). FIMCA com 8 (páginas 29, 35, 41, 43, 55, 58, 63 e 67) e UNIRON com 5 (7, 10, 11, 12 e 22).

Já no que tange às variáveis práticas visualizamos a UNIR com o maior número de disciplinas e conteúdos programáticos voltados para a prática do curso com 40 ocorrências (páginas 4, 9 a 48); seguida da FATEC com 28 (18, 23, 28, 31, 39, 42, 64, 66, 68, 73, 74, 75, 80, 84, 92, 101, 103, 105, 107, 114, 118, 120, 122, 125 e 126); Uniron com 21 (páginas 7 a 28); São Lucas 14 (24 a 30, 69, 75, 79, 81, 84, 89, 111 e 112); FIMCA 12 (29, 33, 36, 52, 63, 66, 70, 74, 75, 77, 78 e 87) e FARO também 12 (7, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 36, 39, 41, 44 e 45).

5. CONCLUSÃO

O perfil profissional do egresso das universidades encontrado, em três são bem semelhantes. O graduado em Ciências Contábeis da FATEC deve apresentar um perfil que possibilite ao desenvolvimento e aplicação aos aspectos conceituais e analíticos da contabilidade para a compreensão das transformações do mundo dos negócios e da tecnologia, bem como selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas no processo de gestão e controle gerencial para tomar decisões, quanto dos alunos da FARO, os profissionais dotados de competências e habilidades, que viabilizem aos agentes econômicos, o pleno cumprimento de sua responsabilidade de prestar contas da gestão perante a sociedade com as seguintes especificações:

- Profissional que exerce, com ética e proficiência, as atribuições que lhes são prescritas através de legislação específica;
- Conhecer métodos para coletar, reunir, sumarizar e analisar dados contábeis/financeiros;
- Ter capacidade de raciocínio conceitual e analítico relativo à Contabilidade;
- Capacidade de assumir riscos e livre iniciativa para negócios na área contábil;
- Fornecer informações que auxiliem no processo de tomada de decisão do usuário contábil, nos campos da atividade privada e púbica;

Ter capacidade de raciocínio qualitativo e quantitativo contábil e atuarial, na geração de informações financeiras patrimoniais e governamentais, com âmbito nacional e internacional. Já o perfil dos alunos da FIMCA no seu PPC, espera-se que todo aluno formado pelas Faculdades Integradas Aparício Carvalho - FIMCA, tenham competência para:

- Pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões, com disposição e responsabilidade para assumir riscos e propor soluções criativas;
- Filtrar e separar, na grande massa de informações disponíveis, o útil do inútil, discernindo entre o importante e o supérfluo, com autonomia para dar continuidade, ao longo de toda vida, ao seu processo de aprendizado;
- Viver e trabalhar com efetividade e confiança em uma sociedade de informação, dentro de uma comunidade global, respeitando e valorizando as diferentes culturas;
- Obter formação técnica e científica para atuar na área contábil das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional em consonância com as demandas mundiais, nacionais e regionais;
- Adquirir uma sólida cultura geral e espírito enlevado, transcendendo a mera formação para o exercício de uma profissão;

- Trabalhar em grupo respeitando e valorizando os diferentes pontos de vista, beneficiando –se deles e colaborando para a integração das diferenças em prol de um bem-estar coletivo sempre em construção;
- Exercitar a solidariedade e a alteridade, seja individualmente, seja coletivamente, assumindo sua responsabilidade social, como egresso do ensino superior;
- Colaborar na construção do saber e para repassar o conhecimento às comunidades científicas e leigas, contribuindo com os cidadãos nos seus direitos de acesso e uso da informação;
- Comunicar-se com bom uso do português, com vocabulário rico e baseado em uma compreensão profunda da linguagem e da condição humana.
- O egresso do Curso deverá ser um profissional com um conjunto de competências, traduzidas em conhecimentos, habilidades e atitudes, que o capacite a atuar na gestão das organizações do sistema público ou privado.
- Para os alunos São Lucas, com relação aos conhecimentos, pretende-se que o educando saiba utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuarias, que são práticas acadêmicas e profissionais esperadas para o desenvolvimento do educando.

Quanto a UNIR O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar uma formação profissional que revele, entre outras, as seguintes competências e habilidades:

- Utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis;
- Demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- Elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- Aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- Desenvolver, com motivação e permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- Exercer suas responsabilidades com claro domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, para viabilizar aos agentes econômicos e administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional, o pleno cumprimento de suas tarefas concernentes ao gerenciamento, controles e prestação de contas à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial,
- Revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais decorrentes da tecnologia da informação;
- Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos

Enquanto que para UNIRON perfil do Egresso no Curso de Ciências Contábeis é do desenvolvimento de competências e Habilidades na formação profissional que revele a capacidade de :

- Utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis;
- Aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais decorrentes da tecnologia da informação;
- Desenvolver, com motivação e permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.
- Transmitir e receber informações, se comunicando de forma verba

Ao final constatou-se que as matrizes curriculares têm um número positivo de similaridades nos conteúdos e nas horas aulas, que existem também as diferenças nos conteúdos sendo alguns mais completos no âmbito das teorias e outros conteúdos mais completos no âmbito das práticas não trazendo prejuízos notáveis aos alunos.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BRANCO, José Corsino Raposo Castelo. **O profissional contábil na era do conhecimento**. AESPI, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf Acesso em: 29 jun. 2017.

Flick, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed.

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

LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Ministério da Educação (MEC).** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em 29 jun. 2017.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A Evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

UNIR, **Resolução nº 287/CONSEA**, de 4 de agosto de 2012. Disponível em: < http://www.prograd.unir.br/menus_arquivos/1850_resolucao_278__consea.pdf> Acesso em: 4 de ago. de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 10 de 16 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf Acesso em: 02 de ago. de 2017.

SINAES. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **MEC/CONAES/INEP de 2006** (Portaria n.o 563, 2006). Disponível em: < http://www.uesb.br/cpa/downloads/legislacao/PortariaMEC563_21fevereiro2006.pdf > Acesso em: 29 jul. 2017.

FIMCA, **Plano Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da Faculdades Integradas Aparício Carvalho.** Disponível em: http://www.fimca.com.br/curso.asp?id_curso=12 . Acesso em: 10 jun. 2017.

UNIRON, **Plano Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da Uniron**. Disponível em: http://www.uniron.edu.br/graduacao/ciencias-contabeis/ . Acesso em 10 jun. 2017.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Artmed Editora, 2009.

Plano pedagógico do curso de ciências contábeis: um estudo analítico de conteúdo da uniron e fimca

Autor: Cruz, Aline Rondon da (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Costa, Gleimiria Batista da** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Araújo, Bruna Lívia Timbó de** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Câmara, Jackson Balthazar de Arruda** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Lima, Aline Maiara Silva** (Fundação Universidade Federal de Rondônia)

Resumen: O presente estudo teve como objetivo analisar e identificar as variáveis do plano politico pedagógico e currículo do curso de Ciências Contábeis em duas instituições superiores da região do norte do Brasil, sendo elas: a União das Escolas Superiores de Rondônia - UNIRON e a Faculdades Integradas Aparício Carvalho - FIMCA. Buscou-se também observar qual o perfil e a formação pretendida para o graduando, analisando a carga horária e conteúdos oferecidos no curso de Ciências Contábeis das instituições em questão. Realizou-se uma análise documental, investigou-se também o conteúdo das variáveis teóricas e práticas de cada currículo, bem como o ementário de seus componentes. A pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo através da análise documental comparativa. Os dados foram coletados a partir de um levantamento documental disponível na rede mundial de computadores e contato direto com os coordenadores de cada instituição (via e-mail e visita *in-loco*), os quais foram alinhados com o objeto da pesquisa. Ao final constatou-se que as matrizes curriculares têm um número positivo de similaridades nos conteúdos e nas horas aulas e que por mais que tenham divergências não existem prejuízos notáveis aos alunos.

Palabras claves: Plano Pedagógico; Matriz Curricular; UNIRON; FIMCA.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação são condições essenciais para que os profissionais sejam inseridos no mercado, todavia o estudo científico deve ser realizado com responsabilidade, por profissionais qualificados e seguindo as determinações do órgão central de educação do país - Ministério da Educação - MEC. Fonseca (2002, p.11) afirma que a ciência se caracteriza por um conjunto de modelos de observações, identificações, descrições, investigações experimentais e explanações teóricas dos fenômenos.

O Conselho Nacional de Educação afirma que a definição dos componentes curriculares dos cursos de graduação é poder discricionário de cada Instituição de Ensino Superior - IES, bem como a estruturação da matriz curricular e das atividades que serão contempladas no decorrer do semestre letivo (MEC, 2015). Assim sendo constata-se que cada IES tem sua liberdade de atuação e de coordenar o andamento dos seus cursos de graduação.

O Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Faculdades Integradas Aparício Carvalho - FIMCA tem como objetivo geral preparar profissionais na área contábil e gerencial, aptos a atuar no mercado de trabalho formal, convencional e especial nos seus diversos níveis de atuação. A formação profissional deve envolver os conhecimentos técnico e social. (PPC FIMCA, 2014). Formar profissionais generalistas, competentes e éticos em todas as áreas do conhecimento (saúde, humanidades, tecnologia e artes), para atuarem, de forma cidadã, no mundo do trabalho, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais. (Guia Acadêmico – FIMCA 2011).

O Curso de Ciências Contábeis da União das Escolas Superiores de Rondônia - UNIRON, tem como objetivo apresentar ao discente egresso, subsídios para gerir e fazer uso da aprendizagem abrangente, e não apenas o desenvolvimento de conhecimento empírico. (PPC, 2015)

Esta pesquisa foi realizada em duas redes de ensino superior privada, no município de Porto Velho, ambas oferecem o curso de Ciências Contábeis, com duração de quatro anos e possuem missões semelhantes no que tange ao perfil do egresso, assim sendo para lastrar este estudo partiu-se do seguinte problema de pesquisa: Qual das instituições estudadas possui um Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis em maior consonância com o perfil de egresso ideal para o atual mercado de trabalho?

A presente pesquisa teve como objetivo geral a observação dos perfis e da formação pretendida aos graduandos no momento da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis na União das Escolas Superiores de Rondônia - UNIRON e na Faculdades Integradas Aparício Carvalho - FIMCA. No intuito de atingir o objetivo geral pré-estabelecido delimitou-se três objetivos específicos, sendo eles: analisar a carga horária e o conteúdo oferecidos no Projeto Pedagógico dos Cursos em questão; comparar possíveis nuances semelhantes entre um documento e outro, com base em quesitos específicos; e investigar as variáveis teórico e prática de cada currículo, bem como o ementário de seus componentes para verificação de similaridade ou confronto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assim sendo podemos contatar que é de competência da União realizar toda a gestão dessas IES, todavia não é matéria específica o detalhamento da execução de cada curso. Ainda analisando a LDB constata-se que as IES são compostas por diversos tipos de instituições como: as universidades federais e estaduais, faculdade mantidas pela iniciativa privada, os órgãos federais e estaduais de educação.

A educação superior tem como principais finalidades o estimulo da criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, promover a divulgação de conhecimentos culturais, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular nacionais e regionais, promover a extensão e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica (LDB, 1996).

As IES possuem algumas regalias no modo de gerir e coordenar a execução de cada curso, porém a LDB determina que na educação superior o ano letivo regular será independente do ano civil, tendo no mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo. É de autonomia de cada universidade criar, organizar e extinguir cursos e programas de graduação, fixar os currículos dos seus cursos e programas, estabelecer planos, programas e projetos de pesquisas científicas, fixar o número de vagas de acordo com cada capacidade institucional, entre outros aspectos

a. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O Projeto Pedagógico do curso é peça fundamental para que as IES possam estabelecer a organização curricular. No Curso de Ciências Contábeis foi instituído por meio da Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, e deve ser composto dos seguintes aspectos: perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades, componentes curriculares integrantes, sistemas de avaliação do estudante e do curso, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, monografia, projeto de iniciação cientifica ou projeto de atividade, regime acadêmico de oferta e outros aspectos que tornem consistentes.

Outros pontos que são de extrema importância para um Projeto Pedagógico é a

presença dos objetivos gerais de forma contextualizada (inserção institucional, política, geográfica e social), condições objetivas de oferta e a vocação do curso, carga horaria das atividades a serem ofertadas, formas de interdisciplinaridade, modos de integração entre teoria e prática, incentivo à pesquisa, concepções e composições das atividades de estagio curricular supervisionado, concepções e composições das atividades complementares (RESOLUÇÃO CNE/CES 10, 2004).

Um dos princípios básicos da educação no Brasil é a continuação desta, assim sendo, é possível haver uma integração entre os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* no mesmo Projeto Pedagógico, desde que seja observada as respectivas linhas de formação e modalidades.

b. CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possuir um egresso com capacidade para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização; apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas (RESOLUÇÃO CNE/CES 10, 2004).

Ainda com base na resolução que norteia a formação profissional no Brasil, constata-se que o profissional deverá possuir competências e habilidades para compreender e utilizar linguagem e terminologias das Ciências Contábeis e Atuariais; ser dotado de visão sistêmica e interdisciplinar no desempenho da atividade contábil, elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho de sus usuários, aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis, desenvolver a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, exercer suas responsabilidade com domínio das funções, honrar com a ética profissional e outros aspectos.

Com base na Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007, o curso de graduação em Ciências Contábeis deverá ser composto por no mínimo três mil horas e ser concluído no limite mínimo de quatro anos.

i. **Proposta de Componentes Curriculares por Eixo Temático**

A Fundação Brasileira de Contabilidade - FBC publicou uma Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis que foi subdividido em matriz curricular, eixos temáticos, fluxo do curso e outros aspectos. No quadro 01 encontra-se expressa as disciplinas que compõem cada um dos eixos temáticos, bem como as principais áreas de conhecimento e a carga horária total de cada eixo.

QUADRO 01 - Divisão por Áreas do Conhecimento

Ordem	Disciplinas	Áreas do Conhecimento	Quantidade de Carga Horária

Eixo 01	**Formação Básica**: Matemática; Métodos Quantitativos Aplicados; Matemática Financeira; Comunicação Empresarial; Economia, Administração, Instituições de Direito Público e Privado; Direito Comercial e Legislação Societária; Direito Trabalhista e Legislação Social; Direito e Legislação Tributária; Ética e Legislação Profissional; Filosofia da Ciência; Metodologia do Trabalho Científico; Psicologia Organizacional e Tecnologia da Informação.	Administração, Economia, Direito, Métodos quantitativos, matemática e estatística.	900 h/aula
Eixo 02	**Formação Profissional**: Contabilidade Básica; Estrutura das Demonstrações Contábeis; Contabilidade Societária; Teoria Geral da Contabilidade; Perícia, Avaliação e Arbitragem; Contabilidade Avançada; Contabilidade de Custos; Apuração e Análise de Custos; Auditoria; Controladoria; Gestão de Finanças Públicas; Contabilidade Aplicada ao Setor Público; Planejamento e Contabilidade Tributária; Contabilidade Internacional; Responsabilidade Social; Análise de Projetos e Orçamento Empresarial; Análise das Demonstrações Contábeis; Empreendedorismo; Mercado de Capitais; Finanças Empresariais; Sistemas de Informação Gerencial.	Atividades atuariais e quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares aos setores público e privado.	1.680 h/aula.
Eixo 03	**Formação Teórico-Prática**: Estágio de Iniciação Profissional; Metodologia de Pesquisa; Trabalho de Conclusão de Curso; e Atividades Complementares.	Curricular supervisionado, atividades complementares, estudos independentes, conteúdos optativos, práticas em laboratórios de informática usando softwares atualizados para contabilidade.	420 h/aula.

Fonte: Adaptado de Carneiro (2009).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo comparativo, que utilizou como método de coleta de dados a análise de discurso e documental, que segundo Bardin (2006, p.38) é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Desse modo, os projetos a serem estudados e posteriormente analisados terão uma perspectiva instrumental.

Flick (2009), corrobora afirmando que "a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas". Assim sendo, foi feito uso dessa ferramenta para melhor interpretar o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do curso de Ciências Contábeis de cada uma das instituições estudadas.

As análises foram feitas de acordo com as três fases defendidas por Bardin (2006): a pré-

análise, que é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais (leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; e referenciação dos índices e elaboração de indicadores).

Na segunda fase foi realizada a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação), identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro). Na terceira fase foi realizado o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme orienta a metodologia desenvolvida por Bardin (2006).

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico a respeito da legislação vigente, bem como nas principais teorias que são abordadas no que tange a estrutura do Projeto Pedagógico de Curso. Utilizou-se como fonte dados a Matriz Curricular Nacional, o Plano Pedagógico do Curso - PPC, entrevista semiestruturada realizada com os coordenadores de cada curso, gravada e posteriormente transcrita e realizada uma analise de discurso.

Os dados foram analisados de forma agrupada pela presença de semelhança em seus conteúdos e também de forma separada de acordo com divergências encontradas nas informações documentais. No decorrer do estudo surgiu a necessidade de categorizar os eixos de análise, sendo eles: carga horária total (formação Básica + formação profissional); matriz curricular por semestre; perfil profissional do egresso; formação pretendida; conteúdo que envolva tecnologia e inovação; variáveis teóricas de cada currículo; variáveis prática de cada currículo; e ementário para verificação de similaridade da disciplina de contabilidade por semestre.

4 RESULTADOS

Após a aplicação de todos os procedimentos metodológicos descritos no tópico anterior, foram encontrados os resultados a seguir. Um dos aspectos abordados foi a adequação do Projeto Pedagógico dos dois cursos estudados com os eixos temáticos descritos por Carneiro (2009), sendo eles: Formação Básica, Formação Profissional e Formação Teórico-Prática. Assim sendo, pode-se afirmas que ambas as instituições (UNIRON e FIMCA) encontram-se em consonância com a Resolução CNE/CES n.º 10/04, bem como é explicitado pelo autor.

A carga horária é o somatório do número de horas destinadas ao desenvolvimento das unidades didáticas, considerando os tempos presenciais, não presenciais, tempos destinados à avaliação da aprendizagem e à retificação. A partir deste entendimento fez-se uma análise comparativa das duas instituições no que tange a quantidade de horas por período, bem com a quantidade de disciplina ministrada.

QUADRO - 02 Matriz Curricular por Semestre

Períodos Equivalentes 4 anos	**Número Total de Disciplinas por Período**		**Carga Horária Total**	
Semestres	**Teóricas/Práticas**	**Teóricas/Práticas**	**Total de horas**	**Total de horas**
	UNIRON	**FIMCA**	**UNIRON**	**FIMCA**
1º Período	06	08	320 h	400 h
2º Período	05	07	320 h	400 h
3º Período	05	06	320 h	400 h
4º Período	06	07	320 h	400 h
5º Período	06	08	320 h	400 h

6º Período	05	08	320 h	400 h
7º Período	07	07	440 h	400 h
8º Período	10	08	640 h	480 h
TOTAL	**50**	**59**	**3.000h**	**3.280h**

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Analisando os dados constante no quadro acima pode-se inferir que a UNIRON oferece um valor inferior de horas aulas em comparação a FIMCA, dando uma diferença total de 280 horas aulas a menos. Todavia não foge o padrão estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 2/07, que estabelece no mínimo 3.000 horas/aula, portanto as duas instituições atendem as perspectivas do curso.

Outro aspecto abordado foi o comparativo dos conteúdos das disciplinas da matriz curricular com enfoque nas variáveis teóricas e práticas, subdivididas em dez unidades de conhecimento comum e foram distribuídas dentro de cada currículo separadamente, expressadas no quadro 3 a seguir.

QUADRO - 03 Total de horas das disciplinas por Unidade de Conhecimento.

Unidade de Conhecimento	**UNIRON**	**FIMCA**
	Horas	**Horas**
Administração (ADM)	180h	240h
Contabilidade Geral Aplicada (CGA)	660h	1000h
Controladoria (CLA)	180h	200h
Direito (DIR)	240h	240h
Economia (ECO)	120h	160h
Estagio Laboratório e Atividades em Rede (ELA)	840h	520h
Evidencia Contábil (ECT)	300h	240h
Humanísticas & Social (H&S)	180h	240h
Instrumentais as Ciências Contábeis (ICC)	180h	360h
Teoria da Contabilidade (TCT)	120h	40h
Total	**3000h**	**3280h**

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Na faculdade UNIRON, das dez unidades de conhecimento sete tem uma carga horária menor que da Faculdade da FIMCA. Dentre as três unidades maiores, duas são da área da contabilidade: Evidencia Contábil (ECT) e Teoria da Contabilidade (TCT), já a terceira está na área das variáveis práticas que é a disciplina de Estágio Laboratório e Atividades em Rede (ELA), com destaque para 320 horas/aulas a mais que na FIMCA.

Observa-se que as instituições estão atuando para atingir o objetivo macro determinado pela Resolução CNE/CES nº 10/04, que o profissional deve ser operário de suas habilidades colocando em prática suas competências, sendo a Interdisciplinaridade uma peça importantíssima nesse papel. As duas instituições contemplam ainda a disciplina que atende a questões regionais como Contabilidade Social e Contabilidade do Agronegócio.

No quadro 04 encontra-se expresso o comparativo das ementas de acordo com grau de semelhança das disciplinas que estão diretamente relacionada com a área de conhecimento do curso. Os resultados dos conteúdos dos ementários do currículo do curso de Ciências Contábeis, das instituições UNIRON e FIMCA foram comparados com base nas disciplinas técnicas da área da Contabilidade, por semelhanças.

Quadro 04 Ementário de Conteúdos Semelhantes

Disciplina	**UNIRON**	**FIMCA**

	DISCIPLINA/EMENTARIO	DISCIPLINA/EMENTARIO
PRIMEIRO PERÍODO	**1. Contabilidade e Mercado de Trabalho – 60h** **Ementa**: A ciência contábil. Aspectos históricos e conceituais. O núcleo conceitual básico da contabilidade. O profissional da contabilidade. Aspectos Sociais. Atuação, especialidades e mercado de trabalho.	**1. Teoria da Contabilidade I- 40h** **Ementa**: Fundamento científico da contabilidade. Noções preliminares: campo de atuação da contabilidade. Finalidade das informações contábeis. Planificação e estruturação contábil. Ativo, Passivo e Patrimônio Líquido. Procedimentos contábeis básicos. Aspectos contábeis legais e societários. Problemas contábeis diversos. Princípios e convenções. **2. Contabilidade I – 80h** **Ementa:** Noções preliminares; estática patrimonial; Noções de procedimentos contábeis básicos; As variações patrimoniais líquidas; Operações com mercadoria; o balanço; ativo imobilizado e o problema das amortizações contábeis diversas.
SEGUNDO PERÍODO	**1. Contabilidade I – 120h** **Ementa**: Introdução ao estudo da Ciência Contábil, Patrimônio e Variações Patrimoniais, Plano de Contas e Procedimentos de Escrituração. Registro de operações.	**1. Contabilidade II – 80h** **Ementa:** Exame da mensuração do resultado: mensuração do núcleo, receitas e despesas; demonstração da posição financeira: problemas da mensuração de ativos, passivos e patrimônio dos acionistas.
TERCEIRO PERÍODO	**1. Contabilidade II – 90h Teóricas e 30h Práticas.** **Ementa:** Noções preliminares; estática patrimonial; Noções de procedimentos contábeis básicos; As variações patrimoniais líquidas; Operações com mercadoria; o balanço; ativo imobilizado e o problema das amortizações contábeis diversas.	**1. Contabilidade Intermediaria – 80 h.** **Ementa**: Operações Financeiras Diversas. Folha de Pagamento, provisões e leis trabalhistas. Avaliação de investimentos societários; demonstração de origens e aplicações de recursos; demonstração de fluxo de caixa. Licitações e Contratos. **2. Contabilidade de Custo- 80h.** **Ementa**: Conceito sobre a Contabilidade de Custos; Elementos de Custos; Material; Mão-de-Obra; Gastos Gerais de Fabricação; Custos Diretos e Indiretos, Custos Fixos e Variáveis, Custo de Fabricação; Custos dos Produtos Vendidos; Estoques; Inventário de Materiais; Definições Técnicas e Práticas sobre Métodos de Custeios; os Métodos de Custeios na Contabilidade Financeira.

QUARTO PERÍODO	**1. Teoria da Contabilidade – 60h.** **Ementa:** Harmonização e Padronização Contábil no Brasil. Estrutura Conceitual Básica da Contabilidade. Reconhecimento e mensuração de ativos, passivos, receitas e despesas, ganhos e perdas. Capital físico, financeiro e sua manutenção. Princípios de Contabilidade. Características Qualitativas das Demonstrações Contábeis. **2. Contabilidade Social e Ambiental – 60h** **Ementa**: Balanço Social: Cronologia e Modelos; Sustentabilidade Social e Ambiental; Questões Ligadas a Sustentabilidade: Princípios Ambientais, Educação Ambiental, Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental; Demonstração do Valor Adicionado; Legislação Aplicada e NBC T 15.	**1. Contabilidade Tributária – 40h** **Ementa:** Introdução, conceito, princípios e normas básicas, Legislação. Contabilidade Tributária Aplicada, Planejamento fiscal e tributário, Coordenação de créditos e débitos de impostos, gerenciamento de impostos, incidentes as operações mercantis, industriais e serviços realizados pelas empresas. **2. Analise das Demonstrações Contábeis I – 80h** **Ementa**: A Contabilidade como Linguagem dos Negócios. Elementos Fundamentais para Análise das Demonstrações Financeiras. Estrutura das Demonstrações Financeiras. Introdução à Análise de Contas e Balanço, Principais Quocientes, Análise Vertical e Análise Horizontal. Avaliação do Desempenho financeiro Empresarial Através dos Índices Financeiros; relatório de índices de posicionamento e desempenho financeiro da empresa
QUINTO PERÍODO	**1. Análise das Demonstrações Contábeis – 60h** Análise vertical e horizontal. Índices de Liquidez. Índices de Endividamento. Índices de rentabilidade. Prazos médios de renovação de estoques, recebimento de vendas e pagamento de compras. Ciclo operacional e financeiro. Análise do capital de giro. **2. Contabilidade e Planejamento Tributário – 60h** Proporcionar a compreensão do sistema tributário brasileiro; compreensão do funcionamento dos tributos cumulativos e não cumulativos, distinguir os mecanismos de elisão da prática de evasão e entender os mecanismos de controle e prática contábil. **3. Prática Contábil em Laboratório I – 60h** **Ementa**: Qualificar os alunos em	**1. Contabilidade Societária- 40h** **Ementa:** Estrutura conceitual básica da contabilidade; investimentos temporários; contas a receber; estoque; despesas antecipadas; ativo imobilizado. Ativo diferido; Exigíveis; patrimônio líquido; DRE, Relatório da Administração. **2. Contabilidade Avançada – 80h** **Ementa:** Concentração e extinção de sociedades: Definição; cisão: parcial e total, compensação de prejuízos fiscais, dissolução, liquidação e extinção. Fusão, incorporação, participação extinta, processo de reorganização. Equivalência Patrimonial. **3. Analise das Demonstrações Contábil II – 40h** **Ementa**: Conceito, definição e interpretação dos principais índices que identificam a situação econômica/financeira e patrimonial da entidade. Análise comparativa dos balanços patrimoniais em: valores relativos, percentual, moeda constante e em números índices. Análise por número índice. Análise dos quocientes de liquidez e análise quociente endividamento. Margem de garantia. Grau das imobilizações. Análise dos estoques. Análise, quociente de atividade. Análise, quociente de rentabilidade. Outros quocientes. Mercado de capitais, ações. Ponto de

	procedimentos operacionais relativos à abertura de empresas, operação em sistemas informatizados, bem como elaborar demonstrativos fiscais.	equilíbrio. **4. Contabilidade de Agronegócio - 40h** **Ementa:** Vantagens de escrituração contábil. Empresa Rural. Escrituração Contábil das empresas agrícolas. Orçamentos agrícolas. Custos da Produção agrícola. Resultado das explorações agrícolas. Contabilidade de Sociedades cooperativas. Novos projetos agropecuários. Sustentabilidade de empresa. Recursos naturais e sociedade rural. Responsabilidade sócio ambiental. **5. Contabilidade do Terceiro Setor – 40h** **Ementa:** Aspectos conceituais do terceiro setor. Aspectos tributários e fiscais. Receita. Custos. Despesas. Investimentos. Planejamento, execução e controle (PDCA) em organizações do terceiro setor. Orçamento na organização do terceiro setor. Orçamento por atividade na organização do terceiro setor. Execução orçamentária. Controle e "*feedback*". Relatórios gerenciais. Tópicos especiais na controladoria das organizações do terceiro. setor.
SEXTO PERÍODO	**1. Contabilidade Avançada -90h teórica e 30h práticas** **Ementa:** Conduzir o futuro profissional a um contato mais amplo com conceitos contábeis aplicados a grandes corporações e grupos empresariais, mediante estudo e análise dos aspectos mais avançados da Contabilidade **2. Prática Contábil em Laboratório II – 60h práticas** **Ementa:** Apuração de Impostos e Escrituração Fiscal através de software Contábil; Procedimentos na Área de Departamento De Pessoal; Folha de Pagamento; Férias; Rescisão com utilização de software Contábil. **3. Contabilidade de Custo – 60h** **Ementa:** Proporcionar à acadêmica aptidão para atuar no campo da contabilidade de custos, voltada para fins de avaliação, controle de estoques e conhecimento dos instrumentos de sistemas de custos.	**1.Pesquisa Sobre Sistema de Informações Contábeis na Empresa - 40h** **Ementa:** Técnicas de pesquisa contábeis; Análise de estrutura de sistemas contábeis; Análise de eficiência e eficácia de sistemas contábeis; Identificação de tipos de sistema contábeis. **2.Contabilidade Governamental – 40h** **Ementa:** Introdução à contabilidade pública; Abordagens: quantitativas e qualitativas; Sistemas e planificação de contas; escrituração e demonstrações contábeis. Sistema de Controle Internos e Externos. Licitações. **3.Contabilidade Internacional – 40h** **Ementa**: Operações Financeiras Diversas. Folha de Pagamento, provisões e leis trabalhistas. Avaliação de investimentos societários; demonstração de origens e aplicações de recursos; demonstração de fluxo de caixa. Licitações e Contratos.

SÉTIMO PERÍODO	**1.Contabilidade Pública- 60 h** **Ementa:** Compreender os mecanismos e instrumentos contábeis das entidades públicas. Pretende-se também aplicar a prática contábil no setor público, por meio de aprendizado teórico-prático. **2. Prática Contábil em Laboratório III - 60 h práticas** **Ementa:** Procedimentos na Área do Imposto de Renda (anual): elaboração de declarações do Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas e Física; Elaboração da declaração de Imposto de Renda Pessoa Jurídica utilizando as informações das demonstrações geradas; DCTF Declaração de Débitos e Créditos Tributários Federais; DACON Demonstrativo de Apuração de Contribuições Sociais; Procedimentos na área de Auditoria; Análise das Demonstrações.	**1.Contabilidade Gerencial I 40 h** **Ementa:** Origem da contabilidade, conceitos contábeis básicos. Princípios e convenções contábeis. Ativo. Passivo. Despesas. Receitas. Procedimentos básicos: escrituração e registros. Sistemas contábeis. Técnicas e operações contábeis. Demonstrações contábeis. Análise de questões. Relatórios contábeis. Visão global dos conceitos e técnicas contábeis financeiros. Elaboração, interpretação e análise de relatórios gerenciais. Aplicação das teorias de custo no controle planejamento e tomada de decisões. Estudo de alternativas de investimentos.
OITAVO PERÍODO	**1.Tópicos Especiais em Contabilidade – 60 h** **Ementa:** Conceito, objeto e Campo de Aplicação; Plano de Contas; Composição do Patrimônio Público; Variações Patrimoniais; Ativo Imobilizado; Ativo Intangível; Registros Contábeis Típicos da Administração Pública; Demonstrações Contábeis. **2. Perícia Contábil – 60 h** **Ementa:** Desenvolver conhecimentos teóricos e práticos das atividades de Perito Contábil, Árbitro e mediador como funções inerentes ao profissional da Contabilidade. **3. Prática Contábil em Laboratório IV- 60h**	**1.Contabilidade Ambiental – 40horas** **Ementa**: Conceito de recursos e de impactos ambientais. Mensurações de recursos e de impacto ambiental. Planificação contábil e contabilização. Demonstrações contábeis evidenciando a utilização de recursos e os impactos que esta utilização causa ou venha causar no meio ambiente. Meio ambiente e responsabilidade social. **2.Contabilidade Gerencial II – 40h** **Ementa**: Conceitos básicos de Governança Empresarial. Conceitos básicos de Governança Corporativa. Conceitos básicos de Governança de Negócios. Conceitos básicos de Controladoria Empresarial. Conceitos básicos de integração conceitual e sistêmica entre a Governança Empresarial e a Controladoria Empresarial. **3. Perícia Contábil – 40 h** **Ementa**: Introdução ao estudo da prova contábil. A Perícia Contábil. Conceito, Tipos e Finalidades.

	Ementa: Capacitar os alunos a respeitos de tecnologias relacionadas à implantação de sistemas de informações contábeis em organizações empresariais	O Perito Judicial Contábil. Técnica de trabalho pericial. Quesitos. O Laudo Pericial. A Perícia Judicial Contábil Aplicada. Remuneração do trabalho pericial; Perspectiva da perícia contábil. Relatórios de Perícias.
Total	**19 Disciplinas = 1.140 horas**	**29 Disciplinas = 1.160 horas**

***O ementário corresponde à relação ou ao resumo dos conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas.**

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Nos currículos estudos e comparados foram encontradas algumas diferenças de ordem cronológica no período que são ofertadas as disciplinas, na carga horária e nos nomes dado as disciplinas. Nos ementários alguns dos conteúdos estão para mais outros para menos, tanto em horas quanto em conteúdos.

Na Faculdade UNIRON foi encontrado um total de horas/aula de disciplinas na área da Contabilidade de 1.140 sendo elas distribuídas em práticas e teóricas, permitindo que em todos os semestres tenha pelo menos uma disciplina desta área. Já na faculdade FIMCA este somatório foi de 1.160 horas/aulas também possuindo pelo menos uma das disciplinas oferecida por semestre.

Na instituição UNIRON as disciplinas Prática Contábil em Laboratório I, II, III e IV, são realizadas em laboratórios, com acesso aos sistemas usados na rotina de trabalho, o desempenho dessas atividades permite aos alunos um contato direto com a informática, sabe-se que é através da tecnologia que se alcança as informações e a obrigatoriedade das disciplinas acaba sendo importante para a formação do aluno. Elas são ofertadas a partir do quinto período com uma carga horária de 60 horas/aula por semestre.

Diante da estrutura os discentes tornam-se capacitados e munidos de informações teóricas e práticas voltadas para uma visão de mundo, e o mais importante conhecendo o modo de se buscar as informações. Todavia a Faculdade FIMCA não apresenta uma obrigatoriedade de cursas disciplinas em laboratórios, porém destaca-se com a presença das disciplinas de Contabilidade Gerencial I e II, que permite o desenvolvimento a criatividade dos graduandos no mercado de trabalho com base em conceitos de governança que encontram-se ausentes na UNIRON.

Outro quesito interessante de se observar é a divergência no quantitativo de disciplinas, pois na UNIRON há um total de 19 (1.140 horas/aula) enquanto que na FIMCA há um total de 29 (1.160 horas/aula).

O Plano Pedagógico contempla ainda as atividades complementares do currículo, durante a análise constatou-se que a instituição UNIRON contempla 160 horas/aula e a FIMCA contempla 120 horas/aula, para realização de atividades práticas. Portanto verificamos a importância das disciplinas de tecnologia e inovação e as mesmas devem estar contida nos conteúdos curriculares de forma direta e indireta, a importância das ferramentas para alcançar os conhecimentos teóricos e práticos vai depender de qual maneira estão sendo utilizadas as ferramentas.

5 CONCLUSÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, toda Instituição de ensino e obrigado ter um Plano Pedagógico do Curso – PPC, este documento

esclarece qual formação do futuro graduado.

O Curso de Graduação em Ciências Contábeis, das instituições estudadas, tem como objetivo geral preparar profissionais na área contábil/gerencial, aptos a atuar no mercado de trabalho formal, convencional e especial nos seus diversos níveis de atuação. Percebe-se por meio da pesquisa realizada que as Instituições de Ensino Superior FIMCA e UNIRON, possuem uma divisão de seus PPC's em três categorias, sendo elas: formação dos professores, gestão administrativa e a proposta curricular. A matriz curricular é responsável por esclarecer o que será ministrado durante o curso, qual será a forma de avalição da aprendizagem, e como está distribuída o tempo em relação às horas/aula.

Com a pesquisa realizada percebeu-se que os PPC's estão em consonância com a legislação vigente, atendendo aos quesitos propostos nas Resoluções do Câmara de Educação Superior - MEC, ou seja, os egressos saem com capacidade para aplicar adequadamente a legislação inerente as funções de contador, exercer cm ética e proficiência as atribuições de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implantações organizacionais, entre outras habilidades e competências.

Concluímos também que na leitura do perfil profissional do egresso e formação pretendida, em todos os planos observados há uma equivalência de alcançar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética, não podendo ser diferenciado claramente qual o perfil do egresso de cada uma das instituições.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

CARNEIRO, J. D. (coordenador) et al. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis.** 2ª ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf> Acesso em: 29 um. 2017.

Flick, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a ed., J. E. Costa, Trad. São Paulo: Artmed.

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

GUIA ACADÊMICO FIMCA. Disponível em: < http://www.fimca.com.br/PortoVelho/Site/Guia-Academico/>. Acesso em: 5 de ago. 2017.

LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Ministério da Educação (MEC). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em 29 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Nota Técnica nº 793/2015-CGLNRS/DPR/SERES/MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17472-nt-n793-2015-grade-curricular&Itemid=30192 Acesso em: 5 de ago. 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CES 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf> Acesso em: 4 de ago. 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf Acesso em: 4 de ago. 2017.

SINAES. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. MEC/CONAES/INEP de 2006 (Portaria n.o 563, 2006). Disponível em:

http://www.uesb.br/cpa/downloads/legislacao/PortariaMEC563_21fevereiro2006.pdf Acesso em: 29 jul. 2017.

Plano Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da Faculdades Integradas Aparício Carvalho. Disponível em: http://www.fimca.com.br/curso.asp?id_curso=12 . Acesso em: 10 jun. 2017,

Plano Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da Uniron. Disponível em: http://www.uniron.edu.br/graduacao/ciencias-contabeis/ . Acesso em 10 jun. 2017.

Desempenho acadêmico e evasão: um comparativo entre discentes cotistas e não cotistas em um curso de administração

Autor: Dário, Amalia Borges (Universidade Federal de Santa Catarina); **Nunes, Rogério da Silva** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Ribas, Ruy Tadeu Mambrini** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: A introdução de uma política com reserva de vagas, formalizada em 2012, tem sido motivo de muita controvérsia nas universidades públicas, embora com escassa análise com relação a desempenho acadêmico e evasão. A Universidade Federal de Santa Catarina já possuía uma política de reserva de vagas antes da vigência da Lei 12.711/2012 e o objetivo deste trabalho é comparar o desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas em um Curso de Graduação em Administração (presencial) para os ingressantes anteriores à obrigatoriedade provocada pela legislação de 2012. Para tal, a pesquisa utilizou-se de uma abordagem quantitativa, analisando todos os ingressantes através do concurso vestibular para o curso no período 2008-2012, tanto os estudantes do diurno quanto do noturno. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017 e universo foi de 942 ingressantes. Os resultados sugerem que o desempenho acadêmico médio do grupo cotista é menor que o de não cotistas. Com relação à evasão, considerando abandono e desistência como critérios, a média do grupo cotista é maior que a do grupo não cotista.

Palabras claves: Avaliação. Cotas. Desempenho acadêmico. Evasão. Administração universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, durante as últimas décadas, houve um amplo crescimento do número de vagas no ensino superior. Em 2007, por exemplo, o número de matrículas na educação superior foi de 4.880.381, enquanto que em 1991 eram 1.565.056 - um crescimento acima de 311% (INEP, 2016). Essa expansão trouxe, além do maior número de matrículas nas instituições de ensino superior (IES), a necessidade do aprimoramento da gestão universitária tendo em vista a limitação dos recursos.

Este crescimento nominal foi oportunizado por diversas políticas de acesso: Exame Nacional do Ensino Médio; Sistema de Seleção Unificada; Programa Universidade para Todos; Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Políticas de Ações Afirmativas. Além do acesso, algumas dessas ações visam também reduzir desigualdades sociais estabelecidas historicamente no Brasil; como é o caso das políticas afirmativas.

As políticas de ações afirmativas visam, em caráter provisório, incentivar grupos historicamente desfavorecidos e reparar a exclusão socioeconômica vivenciada por eles, assim apresentam natureza compensatória. De acordo com Souza e Brandalise (2016), essas ações devem proporcionar a diversificação de culturas e uma maior representatividade aos grupos minoritários, além de defender o multiculturalismo.

As cotas, política que reserva vagas para ingresso no ensino superior público, foram convertidas em política pública nacional em 2012 a partir da Lei nº. 12.711. Entretanto, iniciativas começaram desde 2003 pela pioneira postura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 2008 essa ação já era realidade em mais de 20 universidades federais (MIELKI et al., 2008).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a política de cotas foi estreada no vestibular de 2007 para ingressantes em 2008, mas sua discussão começou na instituição em 2001 (UFSC, 2007; MIELKI et al., 2008). Para o período de 2008 a 2012, enquanto a política de cotas não era nacionalmente compulsória, a UFSC destinava 30% das vagas do vestibular, em cada curso, para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas (20%) e para candidatos autodeclarados negros que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas (10%). Também foi implementado acesso diferenciado a candidatos pertencentes aos povos indígenas (UFSC, 2007).

Em um cenário cada vez mais exigente e competitivo de educação superior, a administração universitária, apesar do seu forte aspecto político (PASCUCI et al., 2016), carece de dados institucionais para alicerçar decisões que viabilizem o melhor uso de seus recursos. Dessa forma, a avaliação de suas políticas exerce papel essencial nesse processo, haja vista ser um instrumento para a melhoria da eficiência dos gastos, da qualidade da gestão e do controle social alcançado por meio de publicidade (RAMOS e SCHABBACH, 2012).

Para Costa e Castanhar (2003, p. 972), o propósito da avaliação é orientar os gestores na tomada de decisão, "*orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa*". Em tal perspectiva, o INEP (2006) aponta que as pressões ocasionadas pelos sistemas de avaliação podem gerar mudanças comportamentais e de gestão nas IES. Além disso, o processo avaliativo proporciona à instituição autoconhecimento, oferecendo dados para repensar e redesenhar seus processos.

Não obstante, em que pesem diversos estudos desenvolvidos na área de avaliação da educação superior no tocante a desempenho acadêmico e evasão (p.ex. DAVOK, BERNARD, 2016; PEIXOTO et al., 2016; QUEIROZ et al., 2015; TRESOLDI et al., 2015), os gestores da educação superior demandam informações e diagnósticos relacionados às importantes transformações ocorridas nas últimas décadas para a tomada de decisão. Apesar da dificuldade em generalizar os achados em virtude das diferenças metodológicas adotadas, a avaliação institucional dos programas é importante para auxiliar a gestão universitária.

Assim, diante da importância dos processos avaliativos em políticas públicas e da escassa investigação acerca do desempenho e da evasão na UFSC, depara-se com o seguinte problema de pesquisa: existe diferença de desempenho e de evasão entre discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC? Visando responder a esta questão, define-se como objetivo de estudo analisar o desempenho acadêmico, a partir do índice de aproveitamento acumulado (IAA), e a evasão dos discentes cotistas e não cotistas do curso

de Administração da UFSC.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Além das políticas nacionais, cada instituição, consoante sua autonomia, pode estabelecer políticas próprias de ações afirmativas. Estudo publicado em 2011 identificou que, das 59 instituições federais de educação superior, 64% adotavam alguma ação afirmativa. Dessas, 73% aderiram à reserva de vagas (SOUSA e PORTES, 2011).

O termo ação afirmativa é utilizado de maneira similar entre os diferentes autores. Para Oliven (2007, p. 30),

> refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

Na UFSC, ações afirmativas foram introduzidas em 2007:

> O "Programa de Ações Afirmativas" da Universidade constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na Universidade (UFSC, 2007).

A política de cotas que estreou aos ingressantes da UFSC em 2008 não sofreu avaliações, tampouco a instituição dispõe de dados divulgados acerca do programa ao longo do tempo. A reserva de vagas ocorreu com 30% das vagas do vestibular, em cada curso. A divisão era de 20% para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas e 10% para candidatos autodeclarados negros que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas. Também havia o acesso diferenciado a candidatos pertencentes aos povos indígenas (UFSC, 2007).

Além do planejamento e implementação, as políticas públicas devem ser periodicamente avaliadas. Tal medida se faz necessária a fim de promover sua permanência ao longo do tempo frente aos diversos desafios impostos. Entretanto, conforme Costa e Castanhar (2003), o histórico brasileiro apontava para o desinteresse de avaliação dos programas públicos. Contudo, a partir de uma conjuntura econômica desfavorável, cresceu a necessidade de se obter maior eficiência e maior impacto dos investimentos públicos. Por isso, a avaliação se torna um instrumento fundamental de gestão.

Para Baggi e Lopes (2011), a avaliação não é mera atividade de coleta e divulgação de dados. Isoladamente ela não provoca as transformações necessárias para a melhoria da qualidade da educação. Ela é um meio para viabilizar mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão universitária, nas definições curriculares e de suma importância para a estruturação da educação superior.

Nesse contexto, a expansão do ensino superior brasileiro, a partir do incentivo por programas governamentais, despertou o interesse de investigar os resultados de tais programas visto que, além de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, visam contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e para o combate a situações de repetência e evasão. Nesse sentido, a UFSC demonstra, desde 2004, preocupação em relação à análise dos índices de evasão por meio do seu Plano de Desenvolvimento

Institucional. (UFSC, 2004).

Desse modo, a gestão universitária deve apresentar a compreensão básica dos dados a respeito desses fenômenos a fim de analisar as possíveis causas e, dessa forma, assimilar os fatos que contribuem para a identificação dos problemas visando adotar medidas institucionais capazes de solucioná-los.

Em relação ao desempenho acadêmico e evasão do ensino superior, estudos com os mais diversos delineamentos metodológicos foram realizados, alguns com recortes metodológicos peculiares.

Os estudos relacionados à evasão apresentam conceitos divergentes, todavia, nem sempre excludentes. O que é unanime em relação ao tema é a consciência de que este fenômeno se torna um problema no sistema educacional.

> A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciaram, mas não terminaram seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO et al., 2007, p. 642).

Para Bueno (1993), evasão ocorre com a postura ativa do aluno que se desliga do curso sob sua responsabilidade. Ristoff (1995) a entende como o abandono dos estudos, enquanto a migração do estudante para curso diverso é entendida como mobilidade, isto é, a troca de curso, para o autor, não é considerada evasão. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996, p. 15) definiu este fenômeno como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”.

Além disso, a referida Comissão (BRASIL, 1996, p. 16) distinguiu o fenômeno em

> **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
>
> **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
>
> **evasão do sistema:** quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (grifo do autor).

Para fins deste estudo, conforme procedimentos metodológicos a seguir, considerou-se evasão o desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, a partir de sua postura ativa. Vale destacar a dificuldade em generalizar achados relacionados à evasão tendo em vista as peculiaridades de cada metodologia adotada, além da falta de unanimidade em relação ao conceito (BRASIL, 1996). Poucos são os estudos quantitativos relacionados ao tema (MOROSINI et al., 2012).

De acordo com Silva Filho et al. (2007), a taxa de evasão brasileira nos cursos superiores não difere muito das taxas internacionais. Seu estudo, baseado nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), identificou uma evasão anual média nacional, para os anos entre 2000 e 2005, de 22%. “A evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%” (SILVA FILHO et al., 2007, p. 647). Vale destacar que essa taxa média inclui universidades, centros universitários e faculdades. Quanto às universidades, isoladamente, a taxa de evasão para o período foi de 19%.

Nesse mesmo estudo, os autores buscaram correlacionar os índices de evasão com a

demanda em alguns cursos. Eles identificaram uma correlação negativa, assim, quanto maior a concorrência entre candidato/vaga nos concursos vestibulares, menores são os índices de evasão verificados (SILVA FILHO et al., 2007).

Um estudo realizado na Universidade de Brasília (UnB) identificou que os alunos cotistas apresentam evasão menor em comparação aos alunos não cotistas, ou seja, “os cotistas se evadem menos que os não cotistas, exatamente o oposto do que prediziam algumas das críticas ao sistema de reserva de vagas (CARDOSO, 2008, p. 99). Entretanto, esse fenômeno é de complexa análise por haver diversidade no comportamento da evasão por área de conhecimento, por curso, opção (bacharelado ou licenciatura) e de acordo com o perfil do aluno (GILIOLI, 2016). No entanto, no estudo de Cardoso (2008), essas diferenciações não foram analisadas. Além disso, a “incidência de evadidos também varia conforme a etapa do curso, sendo mais comum no primeiro ano, mas também com relativa intensidade no segundo ano” (GILIOLI, 2016, p. 49).

Mendes Junior (2013) também identificou que, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a evasão dos não cotistas é superior a dos discentes cotistas. 15,6% dos não cotistas abandonaram a universidade no primeiro ano da graduação enquanto que os cotistas apresentaram uma evasão cerca de três vezes menor (5,8%). O autor destacou a importância de a instituição também se preocupar com a permanência dos alunos não contemplados com ingresso diferenciado. A maior evasão dos não cotistas foi detectada no curso de oceanografia, apresentando 69% de desistência no primeiro ano; para os cotistas, o curso de química apresentou maior abandono (26%).

Ainda na UERJ, a diferença entre os dois grupos cai quando analisada a evasão entre o segundo e o quarto ano de graduação, corroborando com os achados de Gilioli (2016). Contudo, ela se mantém favorável aos cotistas, que continuam apresentando menores taxas de evasão - 32,8% contra quase 40% dos não cotistas. Destaca-se o fato de a evasão ser maior, para primeiro ano de graduação, nos cursos considerados de alta dificuldade (MENDES JUNIOR, 2013).

Em outro estudo relacionado à evasão, Davok e Bernard (2016) consideraram a mobilidade para a definição de evasão e para composição da amostra. Os cursos de ciências da saúde apresentaram o menor índice - 19,6%, sendo a maior evasão identificada nos cursos de ciências exatas e da terra, representando 58,8%. Isoladamente, o curso com maior índice de evasão foi Licenciatura em Física (83,2%). A média de evasão encontrada na instituição foi de 38,2%, divergindo dos achados de Silva Filho (2007).

Em relação ao desempenho acadêmico, no estudo quantitativo de Peixoto et al. (2016), quando os alunos são comparados de forma conjunta, identificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos cotistas e não cotistas. Estes apresentam um coeficiente de rendimento 6,81% superior ao dos cotistas. Tal resultado corrobora com os achados de Mendes Junior (2013) que identificou uma diferença de rendimento 6,5% superior para não cotistas. Entretanto, “apesar de obterem um resultado inferior em termos de notas médias, os cotistas estão se formando a taxas maiores que o grupo não beneficiado” (MENDES JUNIOR, 2013, p. 56).

Peixoto et al. (2016) identificaram uma redução da diferença no desempenho acadêmico quando comparado os escores dos melhores cotistas com os dos melhores não cotistas, isto é, os desempenhos se aproximam. Quando analisado em função do curso, os autores constataram que a diferença se mostra de forma complexa e multifacetada; a depender do curso, a diferença pode ser irrelevante, bastante expressiva, ou ainda, se inverter. O desempenho dos cotistas é superior em cursos predominantemente das áreas de artes e humanidades e nos cursos de baixa ou média demanda social; enquanto não cotistas apresentam melhor desempenho acadêmico nos cursos das áreas de exatas e biológicas e, em sua maioria, cursos de alta demanda social.

Em estudo realizado por Queiroz et al. (2015) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também foi identificado uma defasagem entre o desempenho de cotistas e não cotistas. O

desempenho dos candidatos da ampla concorrência (os não beneficiados por ingresso diferenciado) foi significativamente maior quando comparado aos discentes ingressantes pelo programa de ação afirmativa da UFU e pela lei nacional de cotas.

Os resultados apontados não devem ser indistintamente generalizados, tendo em vista as peculiaridades metodológicas. Porém, conforme demonstrado, as evidências disponíveis apontam de forma consistente para uma lacuna entre desempenho acadêmico e evasão. Por um lado, cotistas apresentam maior diplomação por evadirem em menor grau, em média, apesar do menor desempenho acadêmico. Por outro, não cotistas atingem maior desempenho acadêmico, porém com menor índice de diplomação. Assim, resta compreender a dinâmica desses fenômenos para subsidiar a gestão universitária.

3. METODOLOGIA

Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi delineada sob dois critérios básicos: quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, e quanto aos meios, classifica-se como estudo bibliográfico, documental e estudo de caso (MARCONI, LAKATOS, 2003; VERGARA, 2010). Para cumprir sua trajetória, utilizou-se a abordagem quantitativa.

Os dados secundários utilizados foram disponibilizados pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC), de forma censitária, a partir da base do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR). Os parâmetros (filtros) aplicados no sistema para a coleta de dados foram: ingressantes no curso de Administração (diurno e noturno) entre 2008 e 2012, forma de ingresso, situação acadêmica e índice de aproveitamento acumulado (IAA). Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017.

A delimitação do período justifica-se por ser a fase não compulsória da política de cotas. Assim, pode-se avaliar a política institucional de reserva de vagas na UFSC de forma objetiva a partir dos dados quantitativos. Além disso, alicerçado na avaliação preliminar dessa ação afirmativa, pode-se extrair informações capazes de beneficiar e incrementar o programa na instituição.

Com o propósito de contribuir para a discussão e aprofundamento do tema, bem como para servir de fonte para pesquisadores e/ou instituições governamentais, este estudo de caráter preliminar optou, por conveniência, pelo curso de Administração para realização de um pré-teste da coleta em um projeto que pretende analisar todos os cursos da instituição.

Para este período, a forma de ingresso apresentada no CAGR é dividida entre classificação geral, escola pública e autodeclarados negros. Assim, os ingressantes das categorias escola pública e autodeclarados negros abrangem o grupo dos cotistas. Importante destacar que esta classificação não inclui os acadêmicos oriundos de transferências, convênios, Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou outra forma que não seja o concurso vestibular.

Em relação à situação acadêmica, o Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) segrega os discentes nas seguintes categorias: abandono, desistência, eliminado, formado, jubilado, regular, trancado, transferido e troca de curso.

Conforme a situação acadêmica, os discentes serão agregados para apurar as análises. As categorias de alunos regulares e com matrícula trancada foram apresentadas como situação acadêmica “Ativo”. Por evadidos, entende-se a soma dos acadêmicos cadastrados na categoria abandono e desistência[268]. Por fim, os acadêmicos classificados em “Mobilidade” representam a reunião dos transferidos e dos que realizaram troca de curso[269]. Aos

[268] Abandono ocorre quando o acadêmico não desiste formalmente do curso, porém não mantém vínculo com a instituição por meio de matrícula e desistência é a situação formalizada de renúncia do seu vínculo com a UFSC.
[269] Transferido é o estudante que finaliza seu vínculo com a UFSC e realiza sua matrícula em outra IES e troca de curso ocorre quando o acadêmico modifica seu vínculo com a UFSC alterando seu curso de origem.

discentes classificados como formado, jubilado e falecido não foram utilizadas novas categorias já que sua nomenclatura, além de autoexplicativa, não comporta agregação.

Quanto ao significado dos termos empregados, entende-se por IAA o quociente entre o somatório de pontos obtidos (notas das disciplinas) e a carga horária matriculada (UFSC, 1997). Em relação a este índice, cabe destacar que o filtro aplicado no CAGR só contempla IAA superior à zero (0) para que os casos de reprovação por frequência insuficiente e ausência de notas no sistema não influenciem o índice de desempenho.

Para prognóstico da evasão, foram consideradas as seguintes categorias de situação acadêmica: abandono e desistência. Portanto, utilizou-se o conceito de evasão como desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, a partir de sua postura ativa. Assim, os discentes com matrícula trancada não foram concebidos como evasão devido à possibilidade de retorno; e as categorias "transferido" e "troca de curso" foram compreendidas como mobilidade.

A análise dos dados foi realizada por meio do software Excel, utilizando-se estatística descritiva. Salienta-se que, para a realização da pesquisa, presume-se a validade dos dados fornecidos pela SeTIC e que os dados são confiáveis e livres de erros no registro em cada instância administrativa responsável.

4. RESULTADOS

A população de ingressantes no curso de Graduação em Administração (presencial) no período 2008-2012 foi de 942 estudantes, por meio de concurso vestibular. A distribuição é de 473 ingressantes no diurno (N=473) e 469 no noturno, com predominância de ingressantes do gênero masculino, perfazendo 58,49% da população (551 discentes).

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos discentes por tipo de ingresso e gênero. Em função da legislação vigente no período, que reservava 30% das vagas aos estudantes autodeclarados negros e advindos de escolas públicas, o predomínio de acesso ao curso ocorreu por meio da ampla concorrência (classificação geral). Assim, a maior parte dos discentes (73,14%) não usufruiu de ingresso diferenciado.

Em relação aos cotistas, apesar de a política de ações afirmativas da UFSC destinar 30% das vagas a eles - 20% para escolas públicas e 10% para autodeclarados negros (UFSC, 2007) -, o preenchimento se mostrou aquém da reserva de vagas (oferta *versus* matrícula). Os discentes cotistas representaram 26,86% dos ingressantes, isto é, mais de 3% das vagas reservadas ao ingresso diferenciado foram preenchidas por meio da classificação geral. Na categoria escola pública, as vagas ofertadas foram quase integralmente preenchidas (19,96%). Porém, a categoria de autodeclarados negros ficou abaixo do destinado, preenchendo apenas 6,90% das vagas. Tragtenberg (2010) presumiu que o não preenchimento das vagas reservadas na UFSC durante esta política institucional de ações afirmativas ocorreu devido ao aumento das notas mínimas no concurso vestibular.

Tabela 1 - Distribuição dos discentes do curso de Administração, ingressantes na UFSC entre 2008 e 2012, por tipo de ingresso e gênero.

Tipo de ingresso	Feminino	Masculino	Total Geral
Ampla concorrência	264 (38,32)	425 (61,68)	689 (100)
Autodeclarado negro	34 (52,31)	31 (47,69)	65 (100)
Escola pública	93 (49,47)	95 (50,53)	188 (100)
Total discentes	**391 (41,51)**	**551 (58,49)**	**942 (100)**

NOTA: os números entre parênteses correspondem às percentagens em relação ao total da

linha.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Os dados relacionados à ocupação das vagas destinadas aos cotistas reforçam os achados do estudo realizado por Azevedo et al. (2011). Os autores avaliaram o preenchimento das vagas destinadas aos cotistas na UFSC, para o período de 2008 a 2010, e demonstraram que as vagas reservadas aos provenientes de escolas públicas têm sido preenchidas em quase sua totalidade. Entretanto, as vagas reservadas aos autodeclarados negros apresentam descompasso entre oferta e matrícula, "uma vez que os candidatos autodeclarados negros acabam por não alcançar a nota mínima exigida no concurso vestibular" (AZEVEDO et al., 2011, pg. 9).

Para analisar a evasão dos discentes, optou-se por uma distribuição conjunta entre tipo de ingresso e situação acadêmica, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos discentes do curso de Administração, ingressantes na UFSC entre 2008 e 2012, entre tipo de ingresso e situação acadêmica.

Situação acadêmica	**Ampla concorrência**	**Autodeclarado negro**	**Escola Pública**	**Total**
Ativo	138 (20,03)	19 (29,23)	51 (27,13)	208 (22,08)
Evadido	157 (22,79)	20 (30,77)	38 (20,21)	215 (22,82)
Falecido	1 (0,15)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,11)
Formado	371 (53,85)	25 (38,46)	97 (51,60)	493 (52,34)
Jubilado	1 (0,15)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,11)
Mobilidade	21 (3,05)	1 (1,54)	2 (1,06)	24 (2,55)
Total Geral	**689 (100)**	**65 (100)**	**188 (100)**	**942 (100)**

NOTA: os números entre parênteses correspondem às percentagens em relação ao total da coluna.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Observa-se que a evasão da população atingiu 22,82% do total de ingressantes no período, sendo que o grupo com o maior percentual de evasão foi o segmento de discentes cotistas autodeclarados negros - 30,77% dos ingressantes autodeclarados negros evadiram do curso.

Aos ingressantes no curso por meio da ampla concorrência (classificação geral), a evasão correspondeu a 22,79%, enquanto que aos ingressantes de escolas públicas foi de 20,21%. Entretanto, quando se analisa os cotistas agregando-os em um único grupo, observa-se uma taxa de evasão de 22,92% do total de ingressantes cotistas - valor ligeiramente maior em comparação aos discentes da ampla concorrência.

Portanto, entre os discentes cotistas e não cotistas, a maior taxa de evasão no curso de Administração da UFSC durante a política institucional de reserva de vagas ocorreu no grupo de cotistas, isto é, aos ingressantes que contaram com entrada diferenciada no ensino superior. Apesar de pequena diferença entre os grupos, esses dados não corroboram com os achados de Cardoso (2008), Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e Mendes Junior (2013).

Alguns autores, entre eles Cardoso (2008) e Azevedo et al. (2011), supõem que menores

taxas de evasão dos cotistas estão atribuídas a uma maior valorização do acesso ao ensino superior e ao maior poder de enfrentamento de adversidades. Contudo, para o curso de Administração da UFSC, essa premissa parece não ser verdadeira.

Em relação ao gênero, dos 215 discentes evadidos, 143 eram do gênero masculino. Desse modo, 66,51% dos acadêmicos que desistiram ou abandonaram o curso de Administração da UFSC, entre 2008 e 2012, eram homens. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) encontraram igual manifestação no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros.

Pesquisa realizada na Universidade do Estado de Santa de Santa Catarina (UDESC) demonstrou que a evasão nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas ultrapassa 37% (DAVOK; BERNARD, 2016). Entretanto, os autores consideraram para o cálculo da evasão as transferências e as trocas de curso - entendida aqui como mobilidade. Por isso, reitera-se a dificuldade em exercer comparações tendo em vista as diferentes metodologias e concepções aplicadas. Contudo, o estudo identificou para o curso de Administração uma taxa de evasão de 17,7% para o período de 2008 a 2010.

Ainda a respeito da evasão, avaliou-se sua relação com o desempenho acadêmico dos grupos cotistas e não cotistas, conforme Tabela 3. Os discentes cotistas evadidos apresentaram IAA médio de 4,41 (desvio padrão 1,68), enquanto que os não cotistas apresentaram IAA médio de 4,83 (desvio padrão 2,32 - representando uma maior dispersão). Logo, os acadêmicos evadidos ingressantes por meio da classificação geral apresentaram índice de aproveitamento acumulado superior ao dos cotistas.

Tabela 3 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio dos discentes cotistas e não cotistas evadidos do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão
Ampla concorrência	**157**	**4,83**	**2,32**
Cotistas	**58**	**4,41**	**1,68**
Autodeclarado negro	20	4,60	1,45
Escola Pública	38	4,31	1,80
Total Geral	**215**	**4,71**	**2,17**

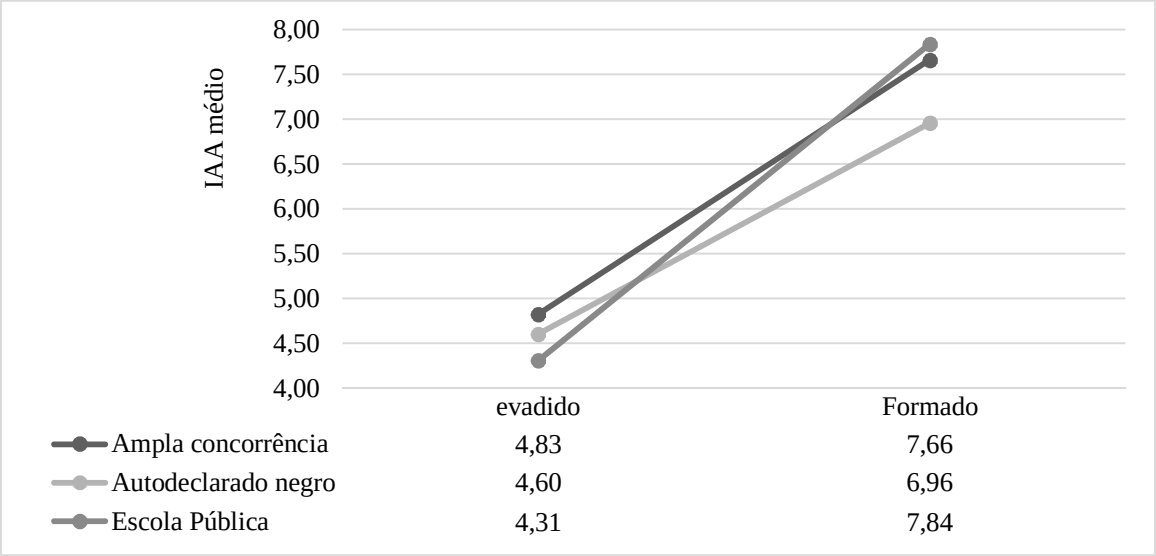
Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Quando os discentes evadidos são comparados à população (IAA médio 6,61 e desvio padrão 1,83, conforme Tabela 4), nota-se uma lacuna ainda maior entre as performances. Entretanto, é imperativo destacar o caráter inicial desta pesquisa quantitativa, predominantemente descritiva, apresentando-se como um levantamento preliminar e, portanto, não se pode inferir se o desempenho acadêmico é determinante da evasão.

O Gráfico 1 ilustra a comparação entre o desempenho de discentes evadidos e formados. Observa-se que o IAA médio dos cotistas formados do segmento escola pública é ligeiramente superior ao IAA dos formados ingressantes por meio da classificação geral. Essa redução de diferença entre os grupos, no caso de conclusão da graduação, sugere que a diferença entre o desempenho dos cotistas e não cotistas diminui no final do curso. No entanto, o desempenho dos discentes evadidos apresenta uma maior variação entre cotistas e não cotistas.

Não se pode afirmar ou atribuir a evasão dos discentes de Administração da UFSC ao desempenho acadêmico, entretanto, observa-se que o desempenho dos formados é bastante superior ao dos evadidos.

Gráfico 1 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio entre discentes evadidos e formados do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.



A partir da análise do IAA, conforme a Tabela 4, observa-se que o desempenho acadêmico dos discentes ingressantes por meio da ampla concorrência é superior quando comparado aos discentes cotistas. A maior diferença é encontrada para o segmento de cotistas autodeclarados negros.

Tabela 4 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão
Ampla concorrência	**689**	**6,71**	**1,82**
Cotistas	**253**	**6,33**	**1,85**
Autodeclarado negro	65	5,60	1,62
Escola Pública	188	6,59	1,86
Total Geral	**942**	**6,61**	**1,83**

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Quando a análise não distingue o segmento de cota do qual ocorreu o ingresso, observa-se um IAA médio de 6,33 (desvio padrão 1,85) para os cotistas. Assim, a partir da análise conjunta dos tipos de ingresso, os cotistas apresentaram desempenho ligeiramente menor quando comparados aos ingressantes da classificação geral (ampla concorrência). Peixoto et al. (2016) também identificaram uma defasagem entre o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na Universidade Federal da Bahia.

O maior IAA médio no curso de Administração da UFSC apresenta o seguinte perfil, conforme apresentado na Tabela 5: mulheres ingressantes por meio da ampla concorrência. Para todos os tipos de ingresso, o gênero feminino apresentou maior desempenho (com os menores desvio padrão, indicando menor dispersão nos dados).

Tabela 5 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio por gênero e tipo de ingresso dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Gênero	Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão	Terceiro quartil
Feminino	Ampla concorrência	264	7,29	1,59	8,27
	Autodeclarado negro	34	6,01	1,51	7,35
	Escola pública	93	7,23	1,38	8,18
	Feminino Total	**391**	**7,16**	**1,57**	**8,22**
Masculino	Ampla concorrência	425	6,36	1,86	7,64
	Autodeclarado negro	31	5,16	1,59	6,55
	Escola pública	95	5,95	2,04	7,67
	Masculino Total	**551**	**6,22**	**1,90**	**7,60**
Total Geral		**942**	**6,61**	**1,83**	**7,92**

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Quando analisada a parte superior da população (terceiro quartil), identifica-se uma redução na diferença entre os desempenhos - tanto para o gênero masculino quanto para o feminino. Esses dados sugerem que o desempenho dos melhores acadêmicos cotistas se aproxima do desempenho dos melhores não cotistas. Tal resultado corrobora os achados de Peixoto et al. (2016) e Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011).

Em linhas gerais, não cotistas, ou seja, discentes ingressantes por meio da ampla concorrência do curso de Administração da UFSC, apresentaram um desempenho acadêmico (IAA médio) superior ao dos discentes cotistas. No entanto, com relação à evasão, ingressantes através das cotas reservadas aos egressos da escola pública apresentaram o menor abandono e desistência do curso.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho buscou comparar o desempenho acadêmico, a partir do índice de aproveitamento acumulado, e a evasão dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC durante o período da política institucional de reserva de vagas (2008 a 2012). Caracteriza-se por ser um levantamento preliminar, predominantemente descritivo, que serviu como pré-teste para uma pesquisa que contemple os resultados da instituição em todos os cursos de graduação que oferece.

A comparação entre os grupos deve ser compreendida como um fenômeno complexo e o estudo não explorou características específicas de cada grupo, mas os resultados sugerem que existe diferença entre os grupos cotistas e não cotistas com relação à evasão e ao desempenho acadêmico no curso de Administração da UFSC.

O grupo dos cotistas exibe um IAA médio relativamente menor - tendência identificada em outros estudos (PEIXOTO et al., 2016; QUEIROZ et al., 2015). Os ingressantes por reserva de vagas (cotistas) apresentam, em relação à evasão, um maior índice de abandono e desistência. Cabe destacar que os cotistas autodeclarados negros apresentam maior taxa de evasão e o menor IAA médio do curso. Portanto, são os cotistas do segmento escola pública que elevam a média do IAA e abaixam a média de evasão do grupo cotista em comparação aos ingressantes da ampla concorrência. Tais diferenças encaminham análises posteriores que venham a se realizar para um tratamento diferenciado entre os segmentos definidos na política de cotas. E o mesmo vale para uma investigação posterior com relação a diferenças entre gêneros.

Deve ser realçado o caráter preliminar do estudo, e a análise quantitativa aqui apresentada precisa ser expandida, tanto do ponto de vista de indicadores e suas possíveis correlações,

quanto para outros cursos da instituição.

A metodologia de cálculo e a definição de evasão permanecem como tema a ser discutido quando se buscar expandir o a pesquisa para outras instituições de educação superior. No caso da UFSC, aproveitou-se que as avaliações das disciplinas são emitidas em notas, no intervalo 1 a 10, mas tal procedimento não é universal e, portanto, a comparação de desempenhos entre as instituições ainda é de difícil encaminhamento ou generalização.

Por fim, é necessário ressaltar que avaliar o desempenho acadêmico e a evasão na educação superior faz parte da gestão universitária e propicia um importante diagnóstico com relação à concepção de educação que a instituição se propõe a ofertar e os resultados que tal concepção alcança. No entanto, ainda há que se destacar a disparidade de indicadores e parâmetros como métrica para medir tal alcance e a interferência que outras variáveis exercem sobre o desempenho acadêmico e a evasão, não contemplados no atual estudo. Portanto, há a necessidade de aprofundamento do tema buscando resultados em outros cursos e em outras instituições, sem deixar de considerar que os dados merecem interpretação e análise contextualizada que possibilitem identificar fatores motivadores e permitam que a gestão universitária disponha de subsídios para a tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. I. N. et al. O acesso à UFSC à luz da teoria da gestão social: uma perspectiva das cotas e da evasão. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, INPEAU, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/30818>. Acesso em: 6 dez. 2016.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional do ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. 35 p.

BUENO, J. L. A Evasão de Alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:** uma análise do rendimento e da evasão. Março 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set.out. 2003.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

GILIOLI, R. S. P. Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. 2016. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso

em: 10 nov. 2016.

GUIMARÃES, A. S.; COSTA, L.; ALMEIDA FILHO, N. **Inclusão social nas universidades brasileiras:** o caso da UFBA In: AS CORES DA DESIGUALDADE. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. v. 1. p. 19-41.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Evolução da Educação Superior: Graduação 1991/2007.** Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Modelos Institucionais de Ensino Superior.** In: EDUCAÇÃO EM DEBATE. Brasília: INEP, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES JUNIOR, A. A. F. **Três ensaios sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro:** acesso, progressão e simulações de diferentes políticas de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/Monografia-Alvaro_Mendes.pdf Acesso em: 14 nov. 2016.

MIELKI, A. C.; BIONDI, A.; HAMMES, D.; ROSSI, A. Cotas avançam nas universidades públicas de norte a sul do país. **Revista Adusp**, julho 2008.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. **A evasão na educação superior no Brasil:** uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Faculdade de Educação - FACED, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/8762> Acesso em: 11 nov. 2016.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, 61, n. 1, 2007. 29-51.

PASCUCI, L.; MEYER JUNIOR, V.; MAGIONI, B.; SENA, R. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 37-59, jan. 2016.

PEIXOTO, A. L. A. et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016

QUEIROZ, Z. C. L. S. et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, maio/ago. 2015.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, Out. 2012.

RISTOFF, D. **Evasão:** Exclusão ou Mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A Evasão no ensino superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SOUSA, L. P.; PORTES, É. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Estudos RBEP**, Brasília, 92, n. 232, 2011. 516-541.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-

438, Jul. 2016.

TRAGTENBERG, M. H. R. Programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: resultados preliminares. **Revista GUAL,** vol. 3(1), p. 144-159, 01. Dez. 2010.

TRESOLDI, T.; SIMÕES, L. J.; NABARRO, E.; POLIDORI, M. M. Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Porto Alegre, 2015. **Anais...** Porto Alegre, 2015.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2004-2009.** Florianópolis, SC, 2004. 610 p. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2004-2009.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. **Resolução nº 017/CUn, de 30 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC. Regulamento dos Cursos de Graduação. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/leis.nsf/0325638e006c665f8325632d006a99b5/d795a29a3834ad8483257863005001 29/$FILE/Res 17-CUn-1997.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

_____. **Resolução Normativa nº 008/CUn, de 10 de julho de 2007**. Cria o "Programa de Ações Afirmativas" da Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Ações Afirmativas. Florianópolis, SC, Disponível em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/2716_R008CUN2007.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do peer instruction

Autor: Ferreira, Eliane Duarte (Faculdade Capivari); **Kempner-Moreira, Fernanda** (Faculdade Capivari)

Resumen: A eficácia das metodologias tradicionais de ensino tem sido questionada, especialmente diante de pessoas cada vez mais conectadas e gerações cada vez mais tecnológicas. Emerge, então, as chamadas metodologias ativas de aprendizagem como forma de suprir essa demanda crescente pela efetividade do processo ensino-aprendizagem. Uma delas é o Peer Instruction desenvolvido pelo professor Eric Mazur na década de 1990. Este artigo tem como objetivo relatar duas experiências docentes na aplicação do Peer Instruction como elemento de Metodologias Ativas de Aprendizagem em uma faculdade privada de Santa Catarina. Para isso, o estudo utilizou uma revisão sistemática da literatura em busca de outros relatos de experiência já publicados, como forma de apresentar as principais contribuições do método para o processo de ensino-aprendizagem. Após a análise dos resultados da revisão sistemática, as autoras apresentaram seus relatos de experiência e realizaram uma comparação com os estudos já publicados, o que levou à percepção de que o *Peer Instruction* é uma metodologia de fácil aplicação e com resultados bastante satisfatórios, especialmente se realizados os ajustes necessários ao contexto de cada disciplina e a observação dos desafios apresentados.

Palabras claves: Metodologias Ativas de Aprendizagem, *Peer Instruction*, Ensino Superior.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos têm influenciado a vida em todos os seus aspectos, incluindo o processo de ensino-aprendizagem. As novas gerações não se adaptam mais aos

métodos tradicionais de ensino, onde o professor era o centro das atenções e a aprendizagem era entendida como um processo passivo por parte dos alunos. Cada vez mais os professores precisam adotar novas metodologias para apreender a atenção de seus estudantes. É neste contexto que emergem as metodologias ativas de aprendizagem.

Entendendo que o ator principal do ensino-aprendizagem é o aluno, essas metodologias o trazem para o centro do processo, tirando-o do papel passivo para ser o responsável pela sua evolução no conhecimento, enquanto que o professor assume a responsabilidade de auxiliar essa evolução como um mentor, orientando e auxiliando nas dificuldades que o aluno encontrar.

As metodologias ativas são compostas por várias técnicas que possibilitam essa "inversão" de papeis entre professor-aluno. Uma delas é o *Peer Instruction*, compreendido como instrução por pares, focaliza o momento da aprendizagem na interação entre os estudantes para a solução de um problema. Desenvolvido pelo professor Eric Mazur da Universidade de Harvard na década de 1990, esse método tem se mostrado uma ferramenta produtiva de aprendizagem, especialmente no ensino superior.

Este artigo tem como objetivo relatar duas experiências docentes na aplicação do *Peer Instruction* como elemento de Metodologias Ativas de Aprendizagem em uma faculdade privada de Santa Catarina. Para isso, o estudo utilizou uma revisão sistemática da literatura em busca de outros relatos de experiência já publicados, como forma de apresentar as principais contribuições do método para o processo de ensino-aprendizagem.

A estrutura deste documento é composta por esta introdução, onde são apresentados o contexto e o objetivo do artigo; do referencial teórico que trata das metodologias ativas e, especificamente, do *Peer Instruction*; da metodologia com a classificação e o método utilizado na construção do artigo; das análises e resultados, bem como a experiência pessoal de docentes do ensino superior privado; e, por fim, das considerações finais.

2. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

As metodologias ativas despontaram como forma de aprendizado na educação formal a partir do movimento escolanovista surgido no final do século XIX, vista como a primeira escola antagônica a escola tradicional em razão da fundamentação no movimento de renovação do ensino (LIMA, 2017). Este movimento propunha um novo formato na relação ensinar-aprender, com métodos mais dinâmicos que envolviam a participação do aluno, com um formato diferente das metodologias tradicionais em que o professor detinha a centralidade em sala de aula, tanto física quanto na fonte de conhecimento, em que o aluno como sujeito de aprendizagem limitava-se a escutar, ler, decorar e repetir (LIBÂNEO, 2016).

A discussão dos processos de ensino-aprendizagem ganharam força especialmente por causa das modificações do mundo contemporâneo, como as velocidade na produção do conhecimento, que estabeleceram "validade" para as verdades científicas; a influência da tecnologia e dos meios de comunicação que aumentou a quantidade e a velocidade das informações a que somos expostos diariamente; a configuração de nova organização do espaço-tempo social, impondo a adoção de postura crítica sobre a sociedade e o papel do homem neste contexto (MITRE et al, 2008).

As metodologias ativas, com um formato peculiar de integração, rompem a concepção tradicionalista da tríade professor - aluno - conhecimento, abrindo espaço para novas dinâmicas de aprendizagem, em que os sujeitos professor e aluno são integrantes e atuantes nesse processo, que compõe tanto o ato de ensinar, quanto o ato de aprender, uma parceria deliberada e consciente para a construção do saber (KLEIN, 2013; LIMA, 2017).

No entanto, Gouvêa et al (2017) alertam que, para evitar a aprendizagem mecânica, usualmente aplicada na escola tradicional, é importante que os professores criem condições

para que os alunos realizem seus estudos de modo ativo. Esta proposição é ratificada por Freire (2013) ao considerar que na educação de adultos, a aprendizagem é impulsionada pela superação de desafios, com a resolução de problemas e com a construção de conhecimentos novos, a partir de conceitos e experiências anteriores.

Mitre et al (2008) corroboram ao afirmar que a educação não é o resultado de um depósito de conhecimento, mas uma troca em que deve-se valorizar a participação coletiva, a reflexão, a criticidade, o reconhecimento do contexto. Enfatizam que é necessário inovar também no processo ensino-aprendizagem, transformando a educação em uma integralidade entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, a fim de alcançar o resultado necessário para a mudança da sociedade como um todo. Para os autores, deve-se levar a sério o processo ensino-aprendizagem como ferramenta para a autonomia, a liberdade e a solução de problemas, o que requer a estruturação de métodos eficazes de ensino aprendizagem.

Porém, muitas vezes o tempo despendido para elaboração de estratégias dessas metodologias acaba se tornando um entrave para a utilização do método. É necessário por parte do professor o envolvimento de pesquisa tempo, aplicação de testes, adaptação para a quantidade de alunos em sala de aula, como também para a quantidade de turmas que o professor atende.

Contudo, existem formas de contornar esses problemas. Heppner (2007), assim como Stanley e Porter (2002), propõem soluções de auxílio aos professores para trabalhar em grandes classes: dividi-las em turmas menores e promover discussões entre grupos são ideias que proporcionam resultados satisfatórios. Como apoio para a utilização de metodologias ativas o projeto MERLOT (2017) - *Multimedia Educational Rasoure for Learning and Online Teaching* - é um programa da Universidade do Estado da Califórnia, o qual opera com um sistema de parcerias com instituições de ensino, sociedades profissionais e da indústria, que oferece mais de trezentas atividades de sala de aula revisadas por pares online.

Ainda sobre esse aspecto, Bruner (2006) sugere que além do envolvimento e comprometimento dos alunos, se faz necessário que as metodologias ativas envolvam representações construídas sobre o mundo e estudadas também por meio de narrativas. Essas representações traduzem a interface entre o indivíduo e o social, e permitem uma maior conexão entre modo de pensar e interesses das pessoas, numa determinada cultura.

César et al (2017) enfatizam que a utilização dessas metodologias motiva os alunos a obter seu próprio processo de aprendizagem, favorecendo a busca de informações para a resolução de problemas profissionais do dia a dia além de mudanças no modo de agir e pensar a fim de interagir em espaços com interesses, potencialidades e habilidades diversificadas (FREITAS et al.,2015; GUEDES-GRANZOTTI et al., 2015).

2.3 PEER INSTRUCTION

O *Peer Instruction*, também denominado instrução por pares, é um tipo de metodologia pedagógica muito utilizada como ferramenta de aprendizagem das metodologias ativas, cujo objetivo é envolver os alunos em atividades cooperativas de discussão de conteúdos para a efetivar a aprendizagem. Foi desenvolvido pelo físico, Eric Mazur, que estava ensinando uma unidade física introdutória para calouros em Harvard, (BUTCHART, HANDFIELD, RESTALL, 2009). É considerada uma técnica simples e eficaz que permite ao professor trabalhar aulas mais interativas, envolventes e práticas.

Num contexto geral, essa técnica exige que cada aluno compreenda os conteúdos disponibilizados previamente e explique ao seu par o seu entendimento sobre o assunto. A instrução por pares é considerada uma forma de aprendizagem cooperativa, porque o conhecimento é compartilhado em pequenos grupos, focado em um único objetivo e envolve todos os alunos da classe (MAIER, KEENAN, 1994; SCHMUCKER, HÄSELER, 2015).

O *Peer Instruction* é um método que pode ser utilizado em todas as turmas,

independentemente do tamanho, e com todos os conteúdos. O que ocorre é planejamento e adaptação para que se tenha eficácia. De forma geral, o professor divide o tempo de aula entre palestras curtas e conceituais. As questões são de múltipla escolha acerca do assunto a ser discutido, chamados de conceitos (SCHMUCKER, HÄSELER, 2015). Butchart, Handfield e Restall (2009) demonstram um formato da técnica baseados nas suas experiências em sala de aula, apresentados na tabela 1:

Tabela 1: Etapas do *Peer Instruction*

Etapas	Ações
1º etapa	Os conceitos sobre um tema são apresentados por um curto período de tempo, em no máximo 15 minutos sem interrupção.
2º etapa	Exibição de uma questão de múltipla escolha sobre o tema apresentado.
3º etapa	Os alunos são informados que tem 3 minutos para ler e responder a questão.
4º etapa	Os alunos escolhem a alternava que consideram corretas, levantando simultaneamente flash cards com as letras A, B, ou C.
5º etapa	O professor avalia a respostas e informa a classe sobre a distribuição geral de respostas.
6º etapa	Se a maioria dos alunos escolheu a resposta certa, o professor confirma e passa para a próxima questão.
7º etapa	Caso ocorra grande divergência nas respostas, o professor deve estabeler um tempo de aproximadamente 2 minutos para que cada aluno defenda sua respostas com o colega ao seu lado.
8º etapa	Depois trazer as discussões sobre as resposta a classe então escolhe novamente a resposta. A classe então vota a respostanovamente e voltamos para a etapa 5.
9º etapa	Se a proporção de alunos com a resposta certa aumentou após a discussão, o professor pode confirmá-la e passar para o próximo tópico ou questão. Se não, o professor pode querer explicar a resposta certa antes de passar.

Fonte: Adaptado de Butchart, Handfield e Restall (2009).

A tabela 1 descreve as nove etapas realizadas pelos professores em sala de aula. Os autores relatam como procederam para realizar o método desde a exposição dos conteúdos, ao tempo sugerido para assimilação, defesa da resposta de cada aluno até chegar na construção do conhecimento propriamente dito.

Mazur (2015) ressalta que o *Peer Instruction* foge do conceito tradicional de dar uma aula detalhada, mas consiste em apresentar de forma curta os pontos-chave do conteúdo, seguidos de pequenas questões conceituais para promover a interação entre os estudantes e focar a atenção deles nos conceitos fundamentais da disciplina.

Vale ressaltar, que o modelo apresentado por Butchart, Handfield e Restall (2009), é constituído por *flash cards*, ou seja, os alunos recebem cartões resposta com as opções de letras A, B, C. Nesta descrição os autores deixam claro que o método é bastante acessível em relação ao custo, uma vez que, não foi necessária aplicação nenhum tipo de tecnologia. No entanto, existe a possibilidade de gamificar o método, utilizando a estratégia dos jogos utilizando ferramentas *online* como o Socrative ou o Kahoot!, por exemplo.

A instrução por pares mostrou-se bem-sucedida na melhoria do aprendizado dos estudantes em diversas disciplinas como física (CROUCH, MAZUR, 2001), matemática (PILZER, 2001), filosofia (BUTCHART, HANDFIELD, RESTALL, 2009) e fisiologia (RAO, DiCARLO, 2000). Os autores atestaram que o uso dessa pedagogia aumentou o entendimento do conteúdo, melhorou a satisfação dos alunos e maximizou a eficiência no aprendizado em sete universidades dos EUA.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica, que utilizou como técnica de pesquisa a revisão sistemática da literatura (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011) e o relato de experiência. Como o objetivo era identificar relatos de experiência a pesquisa realizada na base de dados *Scopus* no dia 25 de junho de 2017, utilizou o protocolo de busca: "*peer instruction*" AND "*experience*" em títulos, resumos e palavras-chave de artigos científicos, procedimento que retornou 27 documentos.

Após a leitura dos resumos, foram selecionados 10 artigos que apresentavam relatos de experiência no uso do Peer Instruction como metodologia ativa de aprendizagem, os quais foram lidos na íntegra e a análise é apresentada na sessão seguinte.

Além da revisão sistemática da literatura, as autoras relataram suas experiências no uso da metodologia em uma instituição de ensino superior privada de Santa Catarina. A primeira autora leciona as disciplinas de Marketing e Gestão de Marketing nos cursos de Hotelaria, Processos Gerenciais e Administração, e a segunda leciona as disciplinas de Gestão de Pessoas, Gestão da Produção e Planejamento e Controle da Produção, nos cursos de Administração e Engenharia de Produção. Realizou-se, então, uma breve comparação entre as experiências das autoras com o método e as análises obtidas na revisão sistemática.

4. ANÁLISES E RESULTADOS

4.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

A revisão sistemática da literatura indicou que, dos 27 artigos resultantes da primeira busca, apenas 10 traziam contribuições acerca de experiências com a utilização da metodologia *Peer Instruction* (PI). A leitura destes documentos indicou que a metodologia tem sido bem aceita tantos pelos docentes como pelos acadêmicos, que apontam diversas vantagens em sua utilização. Um resumo da análise dos documentos é apresentado na tabela 2.

Tabela 2: Resultado da revisão sistemática

Título	Autores	Ano	Periódico	Palavras-chave	Objetivo
The integration of a student response system in flipped classrooms	Hsiu-Ting Hung	2017	Language Learning & Technology	Blended Learning and Teaching, Collaborative Learning, Speaking	O presente estudo incorpora um sistema de resposta do aluno (SRS) como um meio para envolver os alunos na sala de aula capotou e promover a aprendizagem ativa.
Engineering students' experiences of interactive teaching in calculus	Maria Weurlander, Mikael Cronhjort, Lars Filipsson	2017	Higher Education Research and Development	Aprendizado ativo, Ensino de cálculo, Educação de engenharia, ensino superior, Instrução de pares, Envolvimento dos alunos, métodos de ensino	O objetivo do estudo foi explorar as experiências dos alunos sobre esse método.
A multi-institutional study of peer instruction in introductory computing	Leo Porter, Dennis Bouvier, Quintin Cutts, Scott Grissom, Cynthia Lee, Robert McCartney, Daniel Zingaro, Beth Simon	2016	ACM Inroads	Não consta	Este artigo informa sobre um conjunto de adoções de PI com uma ampla gama de parâmetros de classe e tipos de instituições.
Response switching and self-efficacy in Peer Instruction classrooms	Kelly Miller, Julie Schell, Andrew Ho, Brian Lukoff, Eric Mazur	2015	American Physical Society	Não consta	Neste estudo, analisamos a resposta comutação de um semestre de um curso introdutório de eletricidade e magnetismo ensinado com a utilização do *Peer Instruction* na Harvard University.
Student Diversity, Peer Instruction and Classroom Response Systems: Some Lessons	Stephan Schmucker, Sönke Häseler	2015	Turkish Online Journal of Educational Technology	Não consta	Este artigo mostra como os sistemas de resposta de sala de aula, usando os chamados 'respondedores', podem ser empregados para enfrentar este desafio.

Using Electronic Response Systems in Economics Classes	Sucharita Ghosh, Francesco Renna	2014	The Journal of Economic Education	Sistema de resposta eletrônica, aprendizagem interativa, instrução entre pares, tecnologia	Neste artigo, apresentamos a pedagogia de ensino de pares e revisamos comentários preliminares recebidos de estudantes em economia, bem como estudantes de outras disciplinas na Universidade de Akron que foi exposta a esta pedagogia docente.
Guided and Team-Based Learning for Chemical Information Literacy	Jeffery L. Loo	2013	Journal of Academic Librarianship	Alfabetização em informação química; Instrução de alfabetização de informações; Aprendizagem ativa; POGIL; Aprendizagem baseada em equipe; Aprendizagem guiada	Este artigo documenta uma abordagem para a entrega de instrução de alfabetização em informação química usando técnicas de aprendizagem ativas em uma única sessão de pesquisa - uma abordagem denominada aprendizagem orientada e baseada em equipe.
Using Peer Instruction to teach Philosophy, Logic and Critical Thinking	Sam Butchart, Toby Handfield, Greg Restall	2009	Teaching Philosophy	Não identificado	Esperamos convencê-lo de que PI tem um enorme potencial para melhorar o ensino e a aprendizagem em filosofia e muitos outros assuntos de humanidades também.
Peer Instruction versus Class-wide Discussion in large classes: a comparison of two interaction methods in the wired classroom	David J. Nicol, James T. Boyle	2003	Studies in Higher Education	Não consta	Este estudo compara os efeitos de cada sequência sobre as experiências de aprendizagem dos alunos em engenharia em uma universidade do Reino Unido.
Peer Instruction: Ten years of experience and results	Catherine H. Crouch, Eric Mazur	2001	American Association of Physics Teachers	Não consta	Relatamos dados de dez anos de ensino com *Peer Instruction* nos cursos de base de cálculo e álgebra introdução à física para não especialistas

Fonte: as autoras (2017).

Crouch e Mazur (2001) em seu artigo sobre os dez anos da experiência com o PI relatam que o desempenho dos alunos em relação aos métodos tradicionais de ensino melhorou drasticamente. Schmucker e Häseler (2015) enfatizam que o PI é uma ferramenta simples que auxilia os professores a avaliar os alunos e adaptar seu ensino. Nicol e Boyle (2003) sugerem que o PI é um método que facilita o uso do diálogo e da discussão, mesmo em turmas com grande número de alunos. Os resultados dos estudos de Hung (2017) apontam o PI como uma vantagem adicional na motivação para a interação e a comunicação dos alunos com o professor e seus pares em sala de aula.

Ghosh e Renna (2014) apresentam essa motivação dos alunos como uma das principais vantagens no uso do PI, ressaltando que essa metodologia pode ser adaptada a qualquer conteúdo, visão corroborada por Butchart, Handfield e Restall (2009) que utilizaram o método na filosofia. Além disso, exaltam as melhorias significativas nas habilidades de pensamento crítico dos estudantes por meio da interação e do *feedback* que aumentam a compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo.

Em estudo na Universidade de Harvard, Muller et al (2015) analisaram a diferença entre as primeiras respostas e as respostas depois da discussão por pares, enfatizando que é preciso que o professor precisa fornecer mais suporte para as questões mais difíceis, fornecendo pistas, aumentando o tempo para discussão ou garantindo um emparelhamento eficaz - alguém que acertou discute com quem não acertou. Importante descoberta também é o nível da auto eficácia dos alunos também influencia na segunda resposta, sendo que os alunos com baixo nível de auto eficácia tem maior propensão a mudar a resposta, mesmo que a primeira esteja correta.

Loo (2013) levanta alguns desafios no uso do PI, especialmente relacionados ao planejamento e preparação da atividade, à motivação dos alunos para garantir a participação e um clima positivo que motivasse o envolvimento colaborativo nas atividades de aprendizado. Porter et al (2016) apontam a necessidade de reflexão sobre o uso do PI a fim de apresentá-lo como uma ferramenta que irá auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Weurlander, Cronhjort e Filipsson (2017) ressaltam que é importante manter um diálogo contínuo entre estudantes e professores para ajustar a metodologia ao ambiente de aprendizagem, pois, apesar de muitos serem beneficiados com métodos diferentes, alguns não se adaptam tão bem.

4.2 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A primeira autora deste artigo utilizou o PI com os alunos do terceiro semestre do curso de Administração na disciplina de OSM - Organização Sistemas e Métodos. A turma contava com cerca de 30 alunos, os quais foram instruídos previamente acerca do uso de uma técnica de metodologia ativa. Para essa atividade foi utilizada a ferramenta *online* SOCRATIVE.

O conteúdo foi disponibilizado com uma semana de antecedência via sistema acadêmico da Faculdade para que os alunos lessem e anotassem as possíveis dúvidas e suas contribuições sobre o assunto. Previamente a professora elaborou 10 questões de múltipla escolha com as alternativas de respostas A, B, C, D, sendo que, apenas uma alternativa era considerada correta. O tempo total da atividade foi de aproximadamente 45 minutos.

O desenvolvimento da atividade aconteceu, em um primeiro momento, com a distribuição do tempo para cada atividade. Os primeiros 15 minutos de aula foram destinados à introdução ao tema, explicação de conceitos e exemplos práticos. Cada aluno foi instruído a responder individualmente em um tempo máximo de 2 minutos e as respostas foram sendo publicadas através de projetor para que toda a classe visse os resultados gerais. Depois da avaliação dos resultados foi sugerido que cada aluno defendesse para o colega posicionado ao seu lado o motivo que o levou a escolher esta resposta. Para esta atividade, foi disponibilizado o tempo de 3 minutos. Novamente a questão foi apresentada e os alunos, com base nas defesas das respostas, responderam novamente, mantendo ou alterando a sua resposta. Foi realizada uma análise sobre o percentual de erros e acertos e, por fim, apresentada a resposta certa.

Após a realização do método relata-se as seguintes observações:

a) O método foi bem recebido pelos alunos, que se sentiram motivados a participar.
b) O método despertou a competitividade sadia entre a classe, que se esforçou para acertar as respostas.
c) Apesar do interesse e da participação da maioria, alguns alunos demonstraram falta de habilidade para trabalhar com a ferramenta *online*.
d) Por se tratar de uma ferramenta *online* em alguns momentos houve lentidão nas respostas em virtude da internet.

Como forma de melhoria na utilização da técnica, a próxima aplicação terá a utilização de *flashcards*, para que se possa mensurar até que ponto a tecnologia colabora ou atrapalha, uma vez que o acesso rápido à internet é fundamental para o bom desempenho da ferramenta Socrative. Outra opção a ser testada é que as questões de múltipla escolha sejam elaboradas pelos próprios alunos, como forma de propiciar maior dinamismo, competitividade e envolvimento.

De uma forma geral, o método foi muito bem aceito pelos alunos que demonstraram interesse em participar. Houve alguns depoimentos como: “é muito bom aprender brincando” ou “ o tempo passou e não percebemos” e ainda “a aula de hoje foi muito motivadora”. Com esses depoimentos é possível observar que muito se tem ainda a melhorar, mas que estamos no caminho certo.

A segunda autora aplicou o PI na disciplina de Planejamento e Controle da Produção na turma de Engenharia de Produção em duas oportunidades. Na primeira os 25 alunos foram instruídos a ler um texto deixado no sistema acadêmico com uma semana de antecedência. Foram elaboradas 5 questões na ferramenta *online* Kahoot!, que gamifica o processo, com tempo de resposta e pontuação ao final de cada etapa. O Kahoot! Dinamiza bastante a aula, seja pela música que o acompanha, que gera certo suspense, seja pelo aumento do espírito competitivo dos alunos.

No dia da aula os alunos primeiramente responderam às perguntas individualmente, gerando um *score* individual. Para cada questão o aluno tinha 1 minuto para responder. Em seguida, foram orientados a se reunirem em equipes de, no máximo, 4 integrantes, e responderem novamente as questões, após discussão e consenso da resposta correta pela equipe por, no máximo, 4 minutos. Houve um aumento no percentual de acertos em relação à resposta individual.

A segunda aplicação foi após uma prova teórica, desta vez utilizando a ferramenta *online* Socrative. Na aula seguinte à prova os alunos foram convidados a responderem novamente as questões que ficaram entre 30% e 70% de acerto entre a turma, o que totalizou 4 questões a serem trabalhadas. A primeira resposta era individual e os alunos tinham até 2 minutos para responder. O resultado foi bastante semelhante à prova teórica. Em seguida os alunos se reuniram em equipes de, no máximo, 4 integrantes e discutiram novamente cada questão, devendo responder uma alternativa para a equipe após discussão e consenso. Nesta etapa o percentual de acerto aumentou em relação às respostas individuais.

De forma geral as duas aplicações foram bem-sucedidas, gerando nos alunos uma interação que, segundo os mesmos, possibilitou um aprendizado mais efetivo. A recepção dos mesmos foi bastante positiva, gerando afirmações do tipo “essa aula foi muito legal” ou “faz mais vezes, professora”. Algumas considerações podem ser feitas:

a) Quando o texto foi deixado no sistema foi preciso motivar os alunos para a leitura, já que os mesmos não têm o hábito de estudar o conteúdo antes das aulas.
b) Os alunos demonstraram interesse pelo método, sinalizando que as metodologias ativas realmente são bem aceitas pelos acadêmicos.
c) A ferramenta Kahoot!, apesar de se apresentar mais dinâmica, não se mostrou a mais adequada para o PI, sendo o Socrative aparentemente mais ajustado, mesmo em sua versão gratuita.

d) Ao responder individualmente os alunos se demonstraram mais “apressados” em responder do que interessados em acertar, o que se inverteu nas respostas em grupo.
e) Observou-se, durante a resposta em grupo, que alguns alunos lideraram as discussões, às vezes induzindo a resposta de colegas menos participativos.
f) Os próprios alunos relataram que, muitas vezes, por falta de argumentos, alteraram a resposta correta individual por uma resposta errada para a equipe, o que sugere que há a necessidade de entendimento do conteúdo para poder argumentar na discussão.

A metodologia mostrou-se bastante eficiente, devendo ser aplicada mais vezes, mas não repetidamente como em algumas instituições de ensino superior brasileiras. Deve ser mesclada com outras metodologias ativas e, por que não, com o método tradicional também. Constatou-se a necessidade de adaptação do instrumento a ser utilizado ao conteúdo a ser ministrado.

4.3 DISCUSSÃO

A metodologia do *Peer Instruction* não é complexa, beirando a simplicidade, mas gera resultados positivos, conforme enfatizaram Schmucker e Häseler (2015). Tanto as experiências obtidas pelos autores da revisão sistemática (CROUCH, MAZUR, 2001) quanto as experiências das autoras com o PI mostraram-se positivas tanto para os professores quanto para os alunos. Pode-se inferir que a maior riqueza do PI esteja no fato de instigar os alunos a estudarem, refletirem e argumentarem sobre os conteúdos alvo (NICOL, BOYLE, 2003; HUNG, 2017), fato que motiva o acadêmico e o torna ator principal no processo de ensino-aprendizagem, o que se apresenta como a melhor forma de efetivar esse processo, refletido em expressões como “faz mais vezes, professora” ou “a aula de hoje foi muito motivadora”.

Foi possível comprovar que o desempenho dos alunos melhorou em relação aos métodos tradicionais de ensino, especialmente pelo dinamismo da aula - o aluno não fica passivamente “assistindo” o professor “dar aula”, bem como pelo aumento do percentual de acertos após a discussão em grupo, conforme Muller et al (2015) e a observação da segunda autora. Outra percepção da segunda autora e dos autores Butchart, Handfield e Restall (2009) foi a de que o conteúdo pode (e deve) ser adaptado ao conteúdo a ser ministrado.

Outra semelhança com a revisão sistemática da literatura foi a percepção das autoras de que há uma diferença entre a primeira e a segunda resposta, em parte explicada pela falta e argumentação dos alunos, outra pelo nível de auto eficácia (MULLER et al, 2015), também traduzido pelas autoras como liderança.

Entre os desafios ressalta-se a motivação dos alunos para a leitura prévia e para a discussão em equipe (LOO, 2013) e o ajuste da metodologia ao conteúdo ministrado (WEURLANDER, CRONHJORT, FILIPSSON, 2017) e à associação com outras metodologias ativas e tradicionais de ensino-aprendizagem, formando um complexo sistema de educação para que o aluno seja motivado à aprendizagem por diferentes ferramentas, o que aumenta a possibilidade de atingir as diferentes formas do aluno aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os alunos não se contentam apenas com as metodologias tradicionais de ensino. O avanço tecnológico tem refletido em acadêmicos mais conectados, mais dinâmicos e mais dispostos a participar do processo. O artigo se propôs a apresentar o relato de experiência das autoras com a aplicação do *Peer Instruction* em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, comparando com experiências coletadas por meio de uma revisão sistemática de literatura.

Constatou-se que a metodologia PI é simples de ser aplicada e mostra-se atraente, despertando interesse de alunos e professores. Propicia maior interação entre os acadêmicos, que podem exercitar seu poder de argumentação e liderança, bem como

amplia a eficiência no processo de ensino-aprendizagem, constatada pelo aumento do percentual de acerto após a discussão em equipes.

Apesar de algumas instituições adotarem o PI como metodologia oficial de ensino, a recomendação é que seja utilizada em conjunto com outras metodologias ativas e tradicionais de aprendizagem, o que amplia o escopo de alcance do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade**,** Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p.121-136, ago. 2011.

BRUNER, J. Sobre a teoria da instrução. São Paulo: PH Editora, 2006.

BUTCHART, S.; HANDFIELD, T.; RESTALL, G. Using Peer Instruction to Teach Philosophy, Logic, and Critical Thinking. Teaching Philosophy, v. 32, n. 1, p. 1-40, 2009.

CÉSAR, C.P.H.A.R. et al. Active teaching methodologies in health area: Comparison between the oral and written speeches of college students. Bioscience Journal, v. 33, n. 1, p. 219-224, jan./fev. 2017.

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer Instruction: Ten years of experience and results. American Journal of Physics American Journal of Physics American Journal of Physics Manual American Journal of Physics AIP Conference Proceedings, v. 69, n. 9, p. 970-977, 2001

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, C. M.; et al. Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 117-130, 2015.

GHOSH, S. Banker on board and innovative activity. Journal of Business Research, v. 69, n. 10, 2016.

GOUVÊA, E.P.; et al. Pesquisa-ação: o uso de metodologia ativa na atualização do saber de um docente, Revista Educação, Gestão e Sociedade, v. 7, n. 26, jun. 2017.

GUEDES-GRANZOTTI, R.B.; et al. Active Methodologies and Practice of Teaching in the Community: its importance in the formation of the Speech Language Therapist and Audiologist, Disturbios Comum, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 369-374, jun. 2015.

HEPPNER, F. Teaching the large college class: A guidebook for instructors with multitudes. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

HUNG, H. the Integration of a Student Response System in Flipped. Language Learning & Technology, v. 21, n. 1, p. 16-27, 2017.

KLEIN, A.M. O uso da aprendizagem baseada em problemas e a atuação docente. Brazilian Geographical Journal, v. 4, n. 1, p.288-298, jul./dez. 2013.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2016.

LIMA, V.V. Constructivist spiral: an active learning methodology. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017.

LOO, J. L. Guided and Team-Based Learning for Chemical Information Literacy. Journal of Academic Librarianship, v. 39, n. 3, p. 252-259, 2013.

MAIER, M.H.; KEENAN, D. Teaching tools: cooperative learning in economics, Economic Inquiry, v. 32, n. 2, p. 358-361, abr. 1994.

MAZUR, E. Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MERLOT: Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching. Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching. Disponível em: <https://www.merlot.org/merlot/index.htm>. Acesso em: 01 jun. 2017.

MILLER, K. et al. Response switching and self-efficacy in Peer Instruction classrooms. Physical Review Special Topics - Physics Education Research, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2015.

MITRE, S.M.; et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

NICOL, D. J.; BOYLE, J. T. Peer instruction versus class-wide discussion in large classes: a

comparison of two interaction methods in the wired classroom. Studies in Higher Education, v. 28, n. 4, p. 458-473, 2003.
PILZER, S. Peer Instruction in Physics and Mathematics, PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies, v. 11, n. 2, p. 185-192, ago. 2001.
PORTER, L. et al. A Multi-institutional Study of Peer Instruction in Introductory Computing. Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education - SIGCSE '16, v. 7, n. 2, p. 358-363, 2016.
RAO, S.; DiCARLO, S.E. Peer Instruction improves performance on quizzes, Advances in Physiology Education, v. 24, n. 1, p. 51-55, 2000.
SCHMUCKER, S.; HÄSELER, S. Student diversity, peer instruction and classroom response systems??? Some lessons. Turkish Online Journal of Educational Technology, v. 2015, p. 508-516, 2015.
STANLEY, C.; PORTER, E. Engaging large classes: strategies and techniques for college faculty. Bolton, MA: Anker Publishing Company, 2002.
WEURLANDER, M.; CRONHJORT, M.; FILIPSSON, L. Engineering students' experiences of interactive teaching in calculus. Higher Education Research & Development, p. 1-14, 2016.

Colóquio internacional em gestão universitária: uma maneira de conhecer as universidades.

Autor: Juarez Bortolanza (UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná); **Besen, Fabiola Graciele** (UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná); **Araujo, Tercio Vieira de** (UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná); **Junior, Valdir Serafim** (UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná); **Cescon, Jose Antonio** (UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná); **Andrade, Marcos** (UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

Resumen: A origem da universidade ocorrida nos primórdios teve na Europa sua consolidação como instituição aos moldes vistos nas universidades da atualidade. Na América chegou em meados do milênio passado, por sua vez, no Brasil só foi constituída no início do século XX. Entretanto, a universidade sempre esteve em conflito em sua forma e finalidade institucional diante dos inúmeros interesses a ela envolvidos. Este trabalho propõe apresentar mecanismos de interação entre universidades ao aprimoramento do Ensino Superior em prol de atenuar as constantes divergências entre as instituições e suas finalidades e propósitos. Os Colóquios são uma oportunidade de interagir entre universidades, pesquisadores professores, estudantes, e apresentar oportunidades e/ou soluções às problemáticas das universidades. Para tal, fez-se uso de um estudo bibliométrico identificando artigos e autores da produção científica apresentada nos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária na América Latina, entre os anos de 2000 a 2016 para melhor conhecer a importância destes eventos. A pesquisa se caracteriza como quantitativa, do tipo descritivo, bibliográfico e documental e a técnica de pesquisa utilizada é o levantamento bibliométrico. Assim o proposto foi atendido diante dos dados apresentados e delineamentos dos trabalhos científicos existentes nos Colóquios, e sua forma de acontecimento, sendo uma possível oportunidade de atender as demandas existentes as Universidades.

Palabras claves: Universidade, Bibliometria, pesquisas científicas, Colóquios.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um breve resgate da educação superior desde os primórdios e sua trajetória pela Europa e América e posteriormente sua implantação no Brasil. O sistema educacional e, consequentemente o contexto histórico do Ensino Superior no Brasil, são de

relevada complexidade tanto da ordem de sua criação quanto de sua composição estrutural.

Há praticamente duas décadas na primeira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO em 1998, foram abordadas as grandes questões da educação e documentadas as grandes tendências da educação superior para o século XXI. Segundo a UNESCO, as universidades necessitam estar abertas às novas exigências, a estudos com maior flexibilidade e preparar os estudantes para: "serem capazes à inovação, à criatividade, de enfrentar a incerteza; sejam dotados de meios para que possam aprender ao longo de toda a vida; formem a base de diversas competências profissionais, especialmente nas novas tecnologias, entre outros" (UNESCO, 1999. p. 331).

“Se acusa a la universidad de no ser eficiente, de dilapidar recursos, de reiterar in necesariamente ofertas académicas, de no planificar sus acciones y otra serie de acusaciones em las que siempre hay una cuota de verdad, que no es posible ignorar” (VEGA, 2009).

A universidade é a instituição social e laica do mundo ocidental mais duradoura e contínua em sua grande capacidade de preservar sua solidez estrutural e de se renovar continuamente, sem, entretanto, se afastar de seus princípios essenciais (DIAS SOBRINHO, 2005). A solidez que atravessa os tempos se deve a duas características contraditórias. De um lado a universidade guarda uma forte tendência a resistir as mudanças e de assegurar a unidade, por outro ela representa uma grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas que vão surgindo da abertura à diversidade (DIAS SOBRINHO, 2005).

Este artigo busca apresentar mecanismos onde diversos atores possam interagir no encontro de oportunidades para o aprimoramento do Ensino Superior. O envolvimento da academia, por meio de seu corpo docente e discente, com trabalhos relacionados ao Ensino Superior, constitui uma forma de identificar e equacionar as demandas emergentes do sistema educacional e principalmente o ensino superior em constante mutações o que justifica o presente estudo. Pois, a educação superior tem provado sua viabilidade e habilidade para transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade (UNESCO, 1998)

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Berço Universitário

Estudiosos apontam a origem da universidade para a época helênica, quando no ano 387 antes de Cristo, o grande filósofo Platão, da Grécia, criou a Academia, no bosque de Academos, nos arredores de Atenas (REALE, 2008). A Universidade de Alexandria, no antigo Egito, era composta por 13 salões de aula com capacidade para 5.000 estudantes (LULAT, 2005), uma Biblioteca e um Museu, sendo assim designada como a primeira instituição que mais se aproxima do conceito de universidade (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). As obras da biblioteca tinham como propósito refletir os valores de sua época, ou seja, dar apoio a difusão do saber grego clássico para o Oriente (MEY, 2004). A educação grega, por sua vez, ainda no Século IV A.C., congregava um conjunto complexo de estudos com curso de retórica, filosofia e medicina (BREVIÀRIO, 2013) sendo o método utilizado na escola conhecido como preceptorado coletivo, por estar incumbido da formação completa dos jovens a eles confiados (BREVIÁRIO, 2013).

Posteriormente na Idade Média, ocorreu a criação da universidade na Europa, que se pareciam com as escolas atenienses de Platão e Aristóteles, respectivamente a *Academia* e o *Liceu*, anteriores à instituição alexandrina (RUEGG, 1996). A universidade europeia conservou essencialmente a estrutura medieval até o século XVII quando ocorreu e houve a influência da Revolução Científica, após esse período, se consolidando até o século XIX, período que desencadeou a denominada Revolução Universitária, a partir da qual a universidade passa a ser o local por excelência de realização de pesquisa científica (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

As universidades e os produtos imediatos das suas atividades constituem a grande realização da Idade Média na esfera intelectual. Sua organização, suas tradições, seus estudos e seus exercícios influenciaram o progresso e o desenvolvimento intelectual da

Europa (RASHDALL, 1895).

2.2 Pioneirismo Universitário

A primeira universidade no ocidente criada em 1808, foi em Bolonha onde a Universidade de Bolonha se constitui *lo Studium di Bologna nasce dagli studenti e per gli studenti.* O *Stadium* nasceu dos estudantes para os estudantes (UNIBO, 2017). Durante as guerras mundiais, seus gestores buscaram se aproximar de países mais avançados tecnologicamente, o que permitiu que, ainda hoje, a instituição seja considerada A *l'Alma Mater* e considerada uma das líderes do sistema universitário europeu (BREVIÀRIO, 2013; UNIBO, 2017).

A palavra *Universitas* designava inicialmente a comunidade de alunos e mestres, cujo termo "universidade" vem da criação da Universidade de Bolonha (UNIBO, 2017). A instituição era designada por *Studium*, mas com o tempo, contudo, *Universitas* passou a adquirir a conotação atual para universidade e *Studium* se referia a uma faculdade ou a um conjunto delas (SERRÃO, 1983).

A Universidade de Paris sem registro preciso de sua fundação, mas estima-se que suas atividades iniciaram em 1096 (PARIS, 2017), tornou-se o foco intelectual do Ocidente medieval e fez-se como modelo para as demais universidades (VERGER, 2001). A universidade parisiense torna-se não apenas um exemplo, mas por formar um novo profissional, o profissional da cultura, cujo trabalho é o estudo, a ciência, o saber e conforme aponta Verger (2001) não seria ousado afirmar que se forma um novo personagem social vinculado ao saber: o doutor. Essa figura e essa função continuam a existir nas universidades da atualidade.

> Nesse período, o currículo das diversas universidades era composto pelas chamadas artes liberais e pela filosofia. As sete artes liberais eram divididas em duas etapas, o *trivium – composto pela* gramática, a retórica e a lógica e o *quadrivium*, compreendendo, a geometria, a aritmética, a música e a astronomia (SERRÃO, 1983). Só aqueles que concluíam o estudo das artes liberais eram admitidos ao estudo da filosofia, considerada a culminação dos estudos ou à medicina. (SERRÃO, 1983)

Com a fundação d`La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em 12 de maio de 1551 nos conventos de Cuzco, principal cidade peruana no século XVI, iniciou a história da universidade na América (UNMSM, 2017). A Universidade começou a operar em 02 de janeiro de 1553, na casa do capítulo do Convento do Rosário da Ordem Dominicana, com estudos de Artes e Teologia (UNMSM, 2017). La Universidad Nacional Mayor de San Marcos é a única da América que teve suas atividades continuadas sem interrupções.

2.3 Ensino Superior na América Latina e no Brasil

As universidades da América Latina seguiram os moldes das universidades europeias, sendo o modelo francês a que mais identificou as universidades latino americanas implantadas. A influência europeia aos poucos começou a esmorecer por não haver conciliação entre o ensino profissional e as atividades de pesquisa científica. No Século XIX, a forte expansão do ensino superior na América do Norte exerceu pressão nas universidades da América Latina (ROSSATO, 2005). As universidades dos Estados Unidos proporcionaram inovação na formação dos cientistas e nos cursos de doutoramento habilitando-os para as atividades universitárias e desta maneira se diferenciando do modelo europeu (WANDERLEY, 2003).

Com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, começa a estruturação do núcleo de

ensino superior no Brasil, fortemente controlado pelo Estado e orientado para a formação profissional. (SAMPAIO, 1991). As primeiras escolas superiores, criadas em 1808 perduraram até 1934, com um modelo de ensino voltado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (SAMPAIO, 1991). A presença e controle do Estado no ensino era de tal magnitude que chegava a determinar as instituições a serem criadas, seus objetivos, o estabelecimento do curriculum e os próprios programas das instituições de ensino superior (SAMPAIO, 1991). Um exemplo pode ser constatado na carta de Lei de 1810, onde consta as especificações dos livros e tratados nos quais os docentes deveriam se basear para a redação obrigatória de seus compêndios (ADORNO,1988; SAMPAIO, 1991).

E neste lastro de cenário que as universidades e/ou o Ensino Superior transitou para galgar a sua conjuntura atual, tanto na sua composição acadêmica pedagógica como na sua expansão de acesso como mecanismo de cunho social.

O desafio atualmente está em sistematizar e unificar o sistema de ensino superior estruturado para que as 2.364 IES existente no Brasil em 2016 possam atender em paridade de igualdade com as renomadas universidades mundiais a população brasileira. Essas IES geram desafios diante de sua pluralidade, pois a sua maioria, 2069 (87,4%) são instituições privadas, enquanto que 295 (12,6%) são públicas (INEP, 2016). Destas, 295 IES públicas 107 (35,9%) são federais, 128 (39,6%) são da alçada dos estados e, cabendo 68 (24,5%) das IES estão no âmbito dos municípios (INEP, 2016).

Somente no ano de 2016 as 2.364 IES ofertaram um total de 8.027.297 vagas para estudantes entrantes no ensino superior, das quais 6.142.149 correspondem vagas novas e outras 2.362.789 vagas remanescentes, vagas estas disponíveis nos 33.501 cursos que compõem as IES, nas mais variadas oportunidades de conquistar um curso superior. (INEP, 2016).

Entre as 2.364 IES; 195 são universidades das quais 107 são públicas e destas 63 são federais; 149 são Centros Comunitários; 1980 são faculdades e; 40 são IF e CEFET. (INEP, 2016)

2.4 O INPEAU E A UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC é uma das 63 Universidades Federais no Brasil. A UFSC compreende uma comunidade de aproximadamente 50 mil pessoas, dentre eles cerca de 5.500 professores e técnico-administrativos em Educação e mais de 40 mil estudantes de graduação e pós-graduação. A UFSC está composta por 106 cursos de graduação presencial e outros 13 Cursos de Graduação a distância. Nos programas de Pós-Graduação contempla 28 cursos de Especialização, 64 Cursos de Mestrado, 18 Cursos de Mestrado Profissionalizante e 55 Cursos de Doutorado (UFSC EM NÚMEROS, 2016).

A UFSC está organizada em 11 em Centros de Ensino entre os quais está o **Centro Socioeconômico (CSE)** que integra 4 departamentos sendo um deles o Departamento de Ciências da Administração (CAD). O Departamento de Ciências da Administração oferta cursos de Capacitação, Aperfeiçoamento, Graduação e Especialização, tanto na modalidade presencial quanto a distância; Mestrado Profissionalizante em Gestão Universitária, Mestrado Acadêmico em Administração e Doutorado Acadêmico em Administração e em Gestão Universitária (CAD, 2017).

O CAD presta inúmeras atividades a toda comunidade acadêmica e civil e no encontro de expandir as potencialidades das universidades um grupo de Pesquisadores formado por docentes e técnico-administrativos do Departamento de Ciências da Administração constituíssem em 1988 um Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – NUPEAU. Entretanto, diante de novos desafios e dinâmicas da atualidade, em 15 de março de 2004 mediante a PORTARIA Nº 106/GR/2004 passa a ser “Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária” (INPEAU) e tem como finalidade se constituir como um instrumento facilitador e de apoio ao desenvolvimento de estudos, pesquisas, e atividades de extensão na área de Gestão Universitária.

O INPEAU consiste num agente promotor de mudanças e desenvolve trabalhos de aprimoramento na formação de potencialidades aos profissionais das Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas.

Assim, entre 25 a 27 de outubro de 2000, por intermédio do Programa de Pós-graduação em Administração da UFSC e sob a coordenação do atual INPEAU e, em cooperação com a Universidade Nacional de Mar Del Plata, Argentina, foi promovido em Florianópolis, o I Colóquio Internacional cujo tema versou sobre Gestão Universitária na América do Sul. Com vistas a estabelecer intercâmbio científico e cultural entre os países da América do Sul, além de identificar e analisar problemas comuns às suas gestões universitárias, foi atendido e agraciado com autoridades acadêmicas de países como a Colômbia, Venezuela, Paraguai, Argentina e Uruguai e de praticamente todas as regiões brasileiras, caracterizando a importância e relevância do Colóquio já em sua primeira edição (INPEAU, 2017).

A troca de experiências foi um dos pontos altos nas apresentações científicas. Palestrantes ilustres desses países trouxeram uma mostra fiel da situação vivida por suas instituições, confirmando necessidades e anseios comuns entre os países. A discussão de temas relevantes como políticas, estruturas, qualidade, avaliação e processo de mudança em IES deixou claro quanto o intercâmbio entre essas Instituições pode contribuir para a melhoria da gestão universitária.

2.5 Colóquio Internacional de Gestão Universitária

O Colóquio Internacional de Gestão Universitária é o exemplo de uma parceria que deu resultados positivos. O projeto, resultante de um acordo inicial de cooperação que reuniu a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Administração (CPGA) e do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), no Brasil, e a Maestria en Gestión Universitaria da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP), da Asociación de Especialistas em Gestión de la Educación Superior (AEGES), na Argentina, em 2000, tem contribuído para o despertar de uma nova visão sobre a universidade nas Américas (INPEAU, 2017).

O Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, assim denominado a partir de 2014, constitui uma potencial forma de internacionalização dos conhecimentos, comunicação e comunhão entre instituições universitárias, intercâmbio de aprendizagens e vivências do ensino superior em seus mais vastos campos de atuação e interação bem como proporcionar aproximação entre professores, alunos das próprias instituições e com os demais participantes de outras IES.

Uma síntese do potencial destes pode ser apreciada no Tabela 01, que retrata as 16 edições já realizadas com a descrição dos locais da promoção do evento, os temas que instigaram as linhas dos trabalhos, a quantidade de participantes e de apresentações de trabalhos oficialmente apresentados em suas edições.

Tabela 01 - Edições dos Colóquios (I - XVI)

COLÓQUIO	LOCAL	TEMA	PARTICIPANTES	APRESENTAÇÕES
I	Florianópolis - Brasil	A Gestão Universitária na América do Sul	220	40
II	Mar del Plata - Argentina	A Universidade em Tempos de Crise	265	90
III	Buenos Aires - Argentina	Políticas e Gestão Universitária em Contextos de Crises	345	122
IV	Florianópolis - Brasil	Alianças Estratégicas, Integração e Gestão Universitária	480	174
V	Mar Del Plata -	Poder, Governo e Estratégia em	320	253

	Argentina	Universidades da América do Sul		
VI	Blumenau - Brasil	Mudanças e Perspectivas na Gestão Universitária	224	150
VII	Mar Del Plata - Argentina	Mobilidade, Governabilidade e Integração Regional	260	156
VIII	Assunção - Paraguai	A Gestão Universitária e a Garantia da Educação Superior como Direito Humano e Bem Público	352	80
IX	Florianópolis - Brasil	Expansão da Educação Superior: Experiências e Perspectivas	300	188
X	Mar Del Plata - Argentina	Balanço e Perspectivas da Educação Superior na América do Sul	260	241
XI	Florianópolis - Brasil	Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social	350	220
XII	Veracruz - México	Gestão da Internacionalização, da Cooperação e da Cultura na Educação Superior	327	-
XIII	Buenos Aires - Argentina	Desempenho Acadêmico e Eficácia Social da Universidade	-	384
XIV	Florianópolis - Brasil	A Gestão do Conhecimento e os novos modelos de Universidade	-	440
XV	Mar Del Plata - Argentina	Desafios da Gestão Universitária no Século XXI	-	300
XVI	Arequipa - Peru	Gestão da Pesquisa e Compromisso Social da Universidade	-	280

Fonte: INPEAU (2017).

A alternância dos CIGU entre as universidades participantes em países diferentes a cada ano, proporciona uma integração maior aos participantes e entre as Universidades, para conhecer novas realidades e experiências diferentes contribuindo ao aprendizado dos participantes. Entre os 16 CIGU realizados, Florianópolis e Mar Del Plata sediaram 5 eventos cada, Buenos Aires sediou 2 enquanto Blumenau – SC/BR, Assunção – Paraguai, Vera Cruz – México e Arequipa no Peru acolheram 1 evento cada.

A quantidade de participantes diante da indisponibilidade de dados oficiais não foi registrada na Tabela 01, todavia a quantidade expressiva de apresentações de 3130 artigos publicados demonstra a consistência e importância do evento,

As temáticas escolhidas para os eventos devem-se, principalmente a análise da realidade regional e do processo de mudanças estruturais contínuas ocorridas na educação superior em todo o mundo, e mais especialmente nas Américas, na última década (INPEAU, 2017).

A partir de 2014, o evento passou a denominar-se: ***Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU.***

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se como descritiva, visto que descreveu as características quantitativas dos artigos publicados nos anais do Colóquio Internacional de Gestão Universitária em todas as suas edições. Para Andrade (2002), a pesquisa descritiva preocupa-se em observar, registrar, analisar classificar e interpretar os fatos, sem interferir neles, e considerando que os resultados não apresentam potencial de extrapolação usual para outros temas e objetos similares concluiu-se que se trata de uma pesquisa de natureza pura.

Conduzida sob o método dedutivo, a pesquisa buscou em dados e informações gerais, compreensões específicas sobre as distinções e qualidades dos artigos por ora publicados, consistindo assim da apropriação de uma abordagem quantitativa, pois empregou uso de quantificação, técnica bibliométrica e de estatística descritiva em sua coleta e tratamento dos dados, pois segundo Beuren et al (2006, p.92) a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados.

A técnica de pesquisa utilizada foi o levantamento bibliométrico, pois o estudo é quantitativo e tem parâmetros de análise definidos para medir e quantificar o os resultados. Para Guedes e Borshiver (2005), a bibliometria é uma ferramenta estatística que permite mapear, analisar e fazer inferências sobre a informação coletada, a partir de diferentes indicadores de tratamento e gestão da informação.

O objeto da pesquisa compreende os artigos publicados em todas as edições dos colóquios, I ao XVI, cujos dados extraídos dos mesmos representam a população deste estudo.

O quantitativo de (i) colóquio, (ii) ano de realização, (iii) autor do artigo e (iv) título do artigo, foram coletados nos dados cadastrados nos anais dos CIGU, resultando em 3144 artigos. Entretanto, frente a inconsistência nos dados coletados, apontados pelas ferramentas e técnicas utilizadas para apreciar e identificar os referidos artigos, identificou-se a existência de duplicidade em alguns artigos, que com os devidos ajustes totalizou em 3.130 artigos, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 - Comparativo dos totais de artigos antes e após a eliminação das duplicidades

Colóquios	**Total de artigos**

	Antes dos ajustes	Após ajustes
I Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	32	32
II Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	84	84
III Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	115	115
IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	176	175
V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	247	247
VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	153	153
VII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	155	155
VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	73	71
IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	176	176
X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	257	255
XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	226	224
XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas	115	112
XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas	383	382
XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária	440	440
XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária	258	257
XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária	254	252
Total de artigos	**3144**	**3130**

Fonte: RI - UFSC (2017)

A tabulação compreendeu a contagem das variáveis: quantidade de artigos e quantidade de autores, e na sequencia o agrupamento por colóquio, ano de realização e país de realização, e finalizando com a totalização da quantidade de artigos e quantidade de autores por país de realização.

Para transcrição e organização dos dados coletados foi utilizado o software *Microsoft Excel 2013* ©, e posteriormente foram exportados para o software *MYSQL Front 6.0* (em uma versão de avaliação) que é de um SGBD - Sistema de gerenciamento de banco de dados, para realização das contagens e agrupamentos dos dados.

Em outro procedimento para a devida tabulações dos autores, foi identificada nova inconsistência, desta vez relativa a forma de nominação dos autores, por exemplo "Letícia Rueda" e "L. Rueda", se trata do mesmo autor, porém não identificado desta forma pelo software. Portanto, fez-se uma verificação minuciosa de cada nome que apresentavam essa inconsistência e seu devido ajuste, resultando em uma base final de 5.592 autores distintos.

4 - ANÁLISE DE DADOS

A abordagem da Tabela 03 com a descrição dos Colóquios e os países de realização dos mesmos, a quantidade de artigos aprovados e apresentados relacionados aos temas de cada evento bem como a quantidade de autores. Tais dados podem suprir inúmeras informações para melhor conhecer a amplitude e força propulsora dos eventos para as Universidades nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tripé básico das universidades.

Tabela 3 - Dados dos Colóquios

Colóquio	País de Realização	Ano	Qtd. Artigos	Qtd. Temas	Qtd. Autores
I	Brasil	2000	32	7	53
II	Argentina	2001	84	10	136
III	Argentina	2003	115	11	194
IV	Brasil	2004	175	9	300
V	Argentina	2005	247	11	517
VI	Brasil	2006	153	0	353
VII	Argentina	2007	155	13	137
VIII	Paraguai	2008	71	10	147
IX	Brasil	2009	176	10	367
X	Argentina	2010	255	9	507
XI	Brasil	2011	224	8	563
XII	México	2012	112	14	279
XIII	Argentina	2013	382	10	1000
XIV	Brasil	2014	440	10	1119
XV	Argentina	2015	257	11	642
XVI	Perú	2016	252	10	645

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstra a Tabela 03, a Argentina lidera em quantidade de realizações dos CIGU, sete ao todo, seguido pelo Brasil, com 6 e correspondendo ao México, Paraguai e Peru um evento a cada país, demonstrado a abrangência do evento na América Latina.

Outro dado importante para ser considerado contempla a quantidade de artigos aprovados e apresentados nos CIGU, num total de 3130 trabalhos com cunho científico e validade considerável de serem apreciados, pois correspondem a pesquisas e propostas, visões, estudos que tratam das universidades e de possibilidades em melhor atender as suas populações, bem como ao Ensino Superior.

Em relação a quantidade de autores o expressivo número de 6.959, não necessariamente representa esse quantitativo de novos autores, uma vez que vários publicaram, trabalharam, pesquisaram em conjunto e participaram em vários trabalhos simultaneamente, o que demonstra parceria, integração, troca de conhecimentos e dados, ajudas, amizades, solidariedade, bem como laços de inúmeros vínculos entre os participantes/autores dos Colóquios. A quantidade de autores de forma individualizada corresponde a 5.492, mesmo assim muito expressiva a participação e publicação em parcerias.

Segundo a UNESCO (1.998; 2012), a própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem que proceder a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que a sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade.

Esse entendimento destas perturbações mundiais em que vive a sociedade atualmente passa a ser possivelmente atendido nos trabalhos apresentado por esse conjunto de pesquisadores e estudiosos em seus trabalhos científicos apresentados em forma de artigos nos CIGU. Os Colóquios se tornam um campo fértil de debates e entendimento de inúmeras facetas da realidade atual, e com direcionamentos e alternativas plausível de serem apreciadas para o Ensino Superior e assim atender as demandas sociais.

A tabela 04 estratifica e oportuniza um olhar mais específico e oportuno na identificação de participantes em cada país, relacionando a quantidade de artigos e a quantidade de autores de que fizeram acontecer o sucesso dos Colóquios.

Tabela 04 - Artigos e autores de cada País

País	Colóquios	Artigos	Autores
Brasil	6	1200	2755
Argentina	7	1495	3133
México	1	112	279
Paraguai	1	71	147
Peru	1	252	645

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, a Argentina promotora de 7 colóquios tem um quantitativo de 1.495 artigos apresentados por 3.133 autores, seguido pelo Brasil que sediou 6 eventos e nos mesmos foram apresentados 1.200 artigos por 2.755 autores, na sequência o Peru teve 252 artigos apresentados por 645 autores, o México com 112 trabalhos de 279 autores e o Paraguai que teve 71 artigos construídos por 147 autores.

O GEPES (2007) recorre a obra do prof. Pedro Goergen, o qual enfatiza uma crise tridimensional em que passam as universidades: “crise conceitual, contextual e textual. A crise conceitual é vista por Goergen como a crise do conceito "universidade", a qual permite o uso deste termo de forma genérica, sem correspondência a uma ideia. A crise contextual diz respeito à relação da universidade com uma sociedade em dinâmicas e profundas transformações pela ciência, tecnologia, globalização econômica, globalização cultural, instabilidade do mercado de trabalho, entre outras transformações. A crise textual está relacionada ao desafio que a universidade enfrenta para preparar profissionais e pesquisadores éticos”. (GEPES, 2007. p. 281-282)

Parte dessas dimensões são consideradas, tratadas, debatidas, discutidas e por vezes apresentadas oportunidades de superar tais debilidades, nos trabalhos relacionados nos grandes temas que envolvem os Colóquios. Os autores em geral são professores, acadêmicos, estudiosos, pesquisadores que participam dos CIGU e estão diretamente vinculados a tais problemáticas e buscam um bem comum e nova possibilidades à Universidade. A atenção das políticas públicas a que abrange e contempla as Universidades, por vezes não tem a mesma visão ou propósito, que pode proporcionar hiatos entre o desejado pelos participantes dos Colóquios apontadas em seus trabalhos e a realidade das forças e ações das políticas públicas a quem as universidades estão submetidas.

Os Colóquios potencializam os autores em seus conhecimentos e segundo as palavras de Helen Clark, administradora do PNUD “Em nosso mundo, conhecimento é poder, e a educação empodera. Ela é parte indispensável da equação do desenvolvimento. Ela tem valor intrínseco - que se estende muito além do econômico - para empoderar as pessoas a determinar o próprio destino. É por isso que a oportunidade de ser educado é central para o avanço do desenvolvimento humano” (UNESCO, 2017, pg. 13).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nova ordem mundial em gestação, apresentada pela UNESCO (2012) faz distinção entre potencialidade aos países periféricos como o Brasil que deveria “preparar seu capital humano para o novo desenvolvimento, através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade” enquanto que os países centrais (desenvolvidos) responderiam pela produção em ciência, tecnologia e inovação, elementos constitutivos da então incipiente “sociedade do conhecimento”.

O caminho tortuoso percorrido pela Universidade no Brasil, não configura a persistência nessa posição de estar vinculado aos tatames de instituições e determinantes internacionais, mas buscar trajetos mais propícios a seus interesses e que se encontrem com aos mundialmente em curso pelas melhores universidades reconhecidas, por meio de procedimentos e atitudes positivas e ativas como o CIGU.

O objetivo deste trabalho em apresentar mecanismos de interação e aprimoramento do ensino superior foi atendido nas tabelas contidas neste estudo, pois a partilha de aprendizados e experiências nos CIGU em vários países, com temas abrangentes e capitais

e pertinentes a realidade atual, a comunhão dos 5.492 autores envolvidos que interagiram, dialogaram, partilharam experiências, vivências e trocaram informações e conhecimentos sobre as temáticas apresentadas são imensuráveis de qualquer forma de valor a ser considerada.

A riqueza de conteúdos nos respectivos 3.130 artigos por ora apresentados podem e estão frutificando de forma continuada em cada um dos participantes, os quais por sua vez disseminam essas oportunidades nos meios que os cercam, proliferando assim o bem social do evento a que o mesmo se propõe.

Outros dados podem ser estratificados no conjunto de informações contidas nestes eventos e que certamente podem enriquecer ainda mais o valor destes conceituados colóquios.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S., — **Os Aprendizes do Poder,** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.1988.

ALMEIDA, L. B. **Estado da arte da pesquisa contábil: um estudo bibliométrico de periódicos nacional e internacionalmente veiculados entre 2003 e 2007.** RIC - Revista de Informação Contábil, 3(3), p. 94-116 2009.

ANDRADE, M.M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARAÚJO, C.A. **Bibliometria: evolução histórica e questões atuais.** Em questão, Porto Alegre, v.12, n.1, p.11-32, jan/jun 2006.

BARRETO, A.L. FILGUEIRAS, C. A. L.. **Origens da Universidade Brasileira.** Quím. Nova vol.30 no.7. São Paulo, 2007. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422 0 07000700050>. Acesso em 05 jun de 2017.

BEUREN, I.M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BREVIÁRIO, Á.G. **História do ensino superior mundial**. Disponível em: < http://historia do ensinosuperiormundial.blogspot.com.br/2013/01/>. Acesso em 10 Jun. 2017.

CAD - Departamento de Ciências da Administração. **Histórico.** Disponível em: http://portal.cad.ufsc.br/historico/Acesso em 15 ago 2017.

CAFÉ, L.; BRASCHER. M. **Organização da Informação e Bibliometria.** Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2008

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOS SANTOS, L.L; CREMASCO, D. J; FILHO, C.P.; NETO, J.M S.; SIENA, O. **Estudo bibliométrico sobre gestão universitária: a produção científica nos últimos dez anos.** XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA - CIGU. 2015.

ESPEJO, M. M. S. B., CRUZ, A. P. C., LOURENÇO, R. L., ANTONOVZ, T., FILGUEIRAS, C. A. L., **Havia Alguma Ciência no Brasil Setecentista**? Química Nova, v. 21, n. 03, 351-353, 1998

GEPES **-** GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCACAO SUPERIOR**. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do**

conhecimento? Educação e Sociedade. 2007, vol.28, n.98, pp.281-285.

GIL, A.C.; **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. **Bibliometria:** uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: CINFORM VI. UFBA, Salvador - 2005.

HORNINK, N.; HORNINK, G. G. **O marketing educacional no ensino superior: levantamento dos trabalhos apresentados nos Colóquios Internacionais de Gestão Universitária.** Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle.br/handle/ 123456789/97681. Acesso em: 02 Ago. 2017

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.** - Brasília, DF: Inep, 2016. 590 p.

INPEAU - Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária.**Colóquios.** Disponível em: http://portal.inpeau.ufsc.br/coloquios/ Acesso em: 02. Ago. 2017.

MARCELO, J. F., & HAYASHI, M. C. P. I. (2013). **Estudo bibliométrico sobre a produção científica da área da sociologia da ciência.** Informação & Informação, 18(3), p. 138-153. DOI: http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2013v18n3p138

MEY, E.S.A. **Bibliotheca Alexandrina**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 1, n. 2, p.71-91, jan./jun. 2004. Acessado em 10 Junho. 2016.

PARIS. **Université Paris-Sobornne. Lettres et civilisation.** Disponível em:http://www.paris - sorbonne.fr/>. Acesso em 20 Jul. 2017.

PRICE, Derek de Solla. **O desenvolvimento da ciência**: análise histórica, filosófica, sociológica e econômica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

RASHDALL, H**. What is a university? In: The Universities of Europe in the Middle Ages.** (1895). London: Oxford, 1952.

REALE, G. **História da filosofia antiga III - Os sistemas da era helenística***. Loyola. 2008.*

SAFANELLI, A.S.; CATAPAN, A.H.; ROCHA, P.R.Z.;SOUZA, M.V. **E-learning e capital intelectual: uma análise bibliométrica.** Disponível em: https://repositorio.ufsc

SAMPAIO, H**. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SERRÃO, J. V.; **História das Universidades,** Lello & Irmão: Porto, 1983.

SILVA, M.B. de; GRIGOLO, T.M. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II.** Caderno Pedagógico. Florianópolis: UDESC, 2002.

UFSC. **Relatório de Gestão - 2016**. Acessível em: < http://dpgi.seplan.ufsc.br. Secretaria de Planejamento e Orçamento. Departamento de Planejamento e Gestão da Informação. Florianópolis, 2017.

UFSC. **UFSC EM NÚMEROS - 2016**. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/ufsc-em-numero. Acesso em 02 Ago. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação -

1998. (Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998). Disponível em http :// www.direitoshumanos.usp.br/index.php /Direito-a-Educa%C3%A%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visaoacao.html Acesso em 15 de Jul. 2016.

_____ **Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Brasília: Unesco -CRUB, 1999.**

_____ **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década.** Organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. - Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p.

_____ **Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images /0024/002456/245656POR.pdf. Acesso em 02 Ago. 2017.

UNIBO **- Università di Bologna: La Nostra Storia.** Disponível em:<http://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia>. Acesso em 02 Jul 2017.

UNMSM. **La Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. Disponível em: http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/historia#historia>. Acesso em 25 Mai 2017.

VEGA, R.I. **La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control.** Buenos Aires. Biblos, 2009.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. **O Que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

Método para elaboração de programas de disciplinas a partir de competências: habilidades, atitudes e conhecimentos

Autor: Jung, Carlos Fernando (Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT); **Backes Dörr, Carine Raquel** (Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT)

Resumen: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por finalidade desenvolver um método para facilitar a elaboração de programas de disciplinas de cursos superiores de graduação. O método tem por princípio estabelecer uma relação dedutiva a partir das competências necessárias à execução de tarefas e solução de problemas que o futuro profissional irá ser demandado no mercado, habilidades, atitudes e conhecimentos. O estudo resultou em mapas conceituais que demonstram de forma didática a utilização do método. O Método foi utilizado e testado por docentes de todos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior localizada no Vale do Paranhana, RS, e demonstrou ser efetivo para os objetivos propostos na pesquisa. Os resultados iniciais mostram que o Método desenvolvido possui uma importante contribuição que reside no fato de possuir uma etapa onde o professor poderá propor um diferencial para ser trabalho na disciplina.

Palabras claves: Método, Programa, Disciplinas, Competências, Mercado

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre o papel das instituições de ensino superior na formação de futuros

profissionais para o mercado de trabalho tem sido um processo contínuo. Ao longo do tempo diferentes métodos para aprendizagem têm sido utilizados por instituições em nível internacional. Algumas priorizam formatos tradicionais, como aulas presenciais expositivas e outras introduzem novas abordagens metodológicas. As tendências de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências adquirem cada vez mais importância (JANÉR, 2016).

Uma importante questão que tem se apresentado aos que buscam se inserir no mercado de trabalho é ter qualificação profissional como requisito para a empregabilidade (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009). Para Guimarães dos Santos (2013), isto significa uma necessidade de aproximação entre ensino e trabalho.

O profissional egresso do ensino superior tende a ser idealizado pela sociedade e pelo mercado de trabalho, que ao concluir o ensino superior devem utilizar as teorias assimiladas durante os anos da qualificação profissional de uma forma objetiva para a prática do mundo empresarial (SANTIAGO, 2016). Trevisan (2000) afirma que para se obter sucesso no mercado de trabalho é necessário buscar o conhecimento e estabelecer uma harmonia entre a teoria e prática. Sem esta relação não será possível alcançar uma satisfatória inclusão no mercado de trabalho.

Neste cenário, instituições de ensino superior ainda envolvidas com modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, provavelmente, terão poucas condições de criar um paradigma totalmente novo. O máximo que poderão realizar nessas condições é melhorar o processo, com algumas pequenas alterações, mas dificilmente será possível propor algo novo. Isto se deve a estarem com a visão e missão dominadas pelo velho paradigma - estabilidade e sobrevivência. Isto nada mais significa do que manter a gestão dentro de certos limites. De forma mais simplificada significa manter “tudo como está” e que “sempre deu certo”. No entanto, trata-se de uma questão de tempo para que não sobrevivam frente as demandas atuais do mercado.

As organizações anteriormente possibilitavam aos trabalhadores um crescimento a longo prazo. Atualmente, a realidade é diferente. Os vínculos profissionais e as relações entre os trabalhadores e as empresas estão temporárias e exigem uma resposta mais rápida às necessidades (SANTIAGO, 2016). Em síntese, exigem resultados mais imediatos quando da contração do profissional. Em sintonia, o aluno do ensino superior deve ser preparado levando-se em conta as competências exigidas pelo mercado. O “saber fazer” passa a ser condição prioritária do processo de ensino-aprendizagem.

A própria formação de futuros cientistas, que essencialmente tem por excelência “entender o como e por que”, na última década passou por transformações. Corroborando, Jung (2004) já afirmava que o cientista contemporâneo deverá possuir capacidade criativa para a geração de ideias a partir da percepção de problemas contextuais, e utilizar o método científico nos procedimentos necessários à aquisição de novos conhecimentos destinados à solução desses problemas.

Desta forma, torna-se importante (re)pensar a forma de elaboração das estruturas curriculares e, em especial, dos programas das disciplinas que integram estas estruturas. As instituições de ensino superior podem contribuir ainda mais para maior efetividade à inserção do egresso no mercado através de um projeto pedagógico flexível e aberto a mudanças. Essa necessidade de mudança de paradigma é corroborada por Oliveira (2007) quando refere que o capital fundamental das empresas passou a ser o conhecimento aliado à sua estratégia competitiva e aos processos de produção. Mas, para isto é necessário serem promovidas mudanças no processo de gestão acadêmico-pedagógico, métodos e meios de ensino-aprendizagem.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por finalidade desenvolver um método para facilitar o raciocínio quando da elaboração do programa de disciplinas de cursos superiores de graduação. O método tem por princípio estabelecer uma relação dedutiva a partir das competências necessárias à execução de tarefas e solução de problemas que o futuro profissional irá ser demandado no mercado, habilidades, atitudes e conhecimentos. Foram propostos mapas conceituais que demonstram de forma didática a

utilização do método. Na sequência, foram realizadas atividades com docentes de uma instituição de ensino superior localizada no Vale do Paranhana, RS, para aplicar e avaliar os resultados do método proposto. O restante deste artigo está estruturado da seguinte forma: a seção 2 apresenta o referencial teórico, a seção 3 a metodologia, a seção 4 os resultados e a seção 5 traz as conclusões do estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CURRÍCULOS PARA FORMAÇÃO SUPERIOR

As atividades referentes à prática de egressos de cursos superiores de graduação têm cada vez mais interfaces com outras áreas, dentro e fora do sistema produtivo, e exigem um amplo conhecimento e competências para atuar sobre a realidade socioeconômica com a finalidade de aumentar a qualidade e produtividade (IEL, 2006).

A formação de profissionais está baseada no cumprimento satisfatório de um currículo. Este é constituído por conteúdos, atividades e carga horária. O currículo é o caminho que será trilhado pelo ingressante no ensino superior para tornar-se um profissional preparado a enfrentar os desafios do mercado de trabalho (BAZZO; PEREIRA e LINSIGEN, 2000). Sob essa perspectiva, a concepção de um currículo merece toda a atenção da direção, coordenação e professores de instituições de ensino superior. Essa concepção deveria possuir embasamentos teóricos e, também pressupostos voltados a questões relacionadas ao desenvolvimento de competências necessárias a futura atuação do egresso no mercado.

Ao examinarem-se as questões curriculares referentes ao processo de ensino-aprendizagem, em particular quando da elaboração de disciplinas, constatam-se determinadas características que afirmam a existência de modelos curriculares que não levam em consideração as demandas de mercado. Neste caso, refere Chassot (2001, p.151) que: “Os doutos nas diferentes câmaras examinam os novos currículos, trocam os nomes das disciplinas, rearranjam grades, organizam tabelas de equivalência, estabelecem pré-requisitos e por fim celebra-se um novo currículo”. No entanto, Maccariello, Novicki e Castro (1999) referem que a ação pedagógica deve estar vinculada ao contexto social e às práticas sociais, pois, caso contrário, tende a ser uma atividade tecnicista, alienada e alienante, não referida à totalidade.

Bazzo, Linsigen e Pereira (2003) afirmam que o sistema tradicional de ensino capacita o aluno em “conteúdo” para solução de problemas focados no âmbito de determinada especialidade profissional, mas, não tem conseguido desenvolver as competências para a aplicação do conhecimento na solução de problemas e demandas dos setores produtivos. Nesse sentido, os resultados de pesquisas realizadas por Leitão (2001) demonstraram que posteriormente a um longo período de estagnação, o ensino necessita mudanças profundas nas questões relativas ao perfil desejado do egresso, nas diretrizes curriculares e metodologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem.

2.2 COMPETÊNCIAS – HABILIDADES, ATITUDES E CONHECIMENTO

Fleury e Fleury (2004) referem que competências são um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos que um indivíduo possui e devem ser canalizadas de maneira virtuosa a atividade produtiva visando melhorar a qualidade e rentabilidade das organizações. Corroborando, Paquay et al. (2001) referem que em uma organização as competências representam um importante diferencial ao efetivo exercício das atividades profissionais.

Os meios de vantagem competitiva, tais como tecnologia e mão-de-obra de baixo custo, já não se revelam suficientes para se obter uma posição de destaque no mercado (Pucik, Thichy e Barnett (1992), Prahalad, Hamel (1990) e Bartlett, Ghoshal (1987). Os indivíduos e as correspondentes competências é que constituem elementos de diferenciação estratégica das organizações.

Para Santos (2001), competência não é apenas um conjunto de conhecimentos e habilidades para a realização de uma atividade (saber fazer), mas também atitudes, valores

e características individuais vinculadas a obtenção de um satisfatório desempenho no trabalho (saber agir e querer fazer). Neste sentido, Perrenoud (2000) salienta que a competência é a capacidade de processar, mobilizar e gerenciar diversos recursos para enfrentar um determinado tipo de situação gerada em determinada atividade profissional. Corroborando, Rodriguez et al. (2002) e Carvalho (2002) afirmam que competência é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Cabe assinalar que a competência do indivíduo depende do contexto social e organizacional. Depende tanto de um indivíduo quanto do outro, ou seja, depende do coletivo. A competência deve ser vista, portanto como um fator sistêmico antes de ser entendida ao nível individual (DEJOURS, 1997).

Autores como Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2005) também reforçam esta percepção de que a competência é uma resultante da combinação de múltiplos fatores: saber, saber-fazer, saber-agir e querer-fazer, sendo capazes de propiciarem respostas efetivas aos desafios advindos do contexto social e profissional. Assim, o resultado obtido pelo indivíduo nas atividades desempenhadas torna-se fundamental para verificar uma efetiva competência.

Por sua vez, habilidade, enquanto conceito caracteriza-se pelas ações e reações advindas do sistema cognitivo para tratar com situações e problemas (ALMEIDA, 1998). Estas podem ser de diferentes naturezas e não é absoluto o campo conceitual para tratar a questão. As habilidades cognitivas são capacidades que contribuem para tornar o indivíduo competente, permitindo a interação simbólica deste com o ambiente (VERNON, 1950).

Estudo de habilidades visa conhecer o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano e os seus principais produtos, ou seja, as características psicológicas do ser humano, em suas diversas idades, ao longo de seu ciclo vital e como estas influenciam nas ações do dia a dia. (LIMA, 1990). Gatti (1997) refere que as habilidades formam a estrutura fundamental da pessoa permitindo a esta discriminar entre objetos, fatos ou estímulos, identificar e classificar conceitos, levantar e/ou construir problemas, aplicar regras e resolver problemas. As habilidades estão na base dos processos mentais cada vez mais complexos na direção da construção/reconstrução de estratégias cognitivas.

O referencial permite inferir que as competências são compostas por quatro importantes elementos, a saber: (i) conhecimentos (adquiridos de maneira formal e informal), (ii) habilidades, (iii) atitudes, e (iv) resultados (produção resultante das ações). Tal afirmação encontra sustentação na análise dos conceitos propostos pelos vários autores citados neste trabalho e por Jung et al (2010), ver Figura 1.

Figura 1 – Síntese do referencial sobre elementos que compõe as competências

AUTORES	ELEMENTOS
Le Boterf (1995); Parry (1996); Perrenoud (2000); Zafirian (2001); Hipólito (2001); Santos (2001); Conde (2001); Paquay *et al.* (2001); Rodriguez *et al.* (2002);Carvalho (2002); Fleury e Fleury (2004)	**Conhecimentos** (saber)
Thurstone (1938); Guilford (1967); Cattel (1971); Prahalad e Hamel (1990); Horn (1991); Carroll (1993); Le Boterf (1995); Parry (1996); Dejours (1997); McGrew e Flanagan (1998); Perrenoud (2000); Zafirian (2001); Hipólito (2001); Santos (2001); Conde (2001); Rodriguez *et al.* (2002); carvalho (2002); Fleury e Fleury (2004); Moehrle *et al.* (2005)	**Habilidades** (saber fazer)
Parry (1996); Perrenoud (2000); Zafirian (2001); Paquay *et al.* (2001); Hipólito (2001); Rabaglio (2001); Santos (2001); Rodriguez *et al.* (2002); Carvalho (2002); Fleury e Fleury (2004)	**Atitudes** (saber agir e querer agir)
Hipólito (2001); Santos (2001); Ubeda (2003); Fleury e Fleury	

(2004); Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2005)	**Resultados** (obter resultados)

Fonte: Adaptado de Jung et al (2010)

Trist (1978), Pasmore (1988) e Hendrick e Kleiner (2000) através de estudos ampliaram a visão acerca das relações do homem com o meio e permitem um entendimento sistêmico acerca dos fatores que podem afetar as competências. Estes autores propuseram subsistemas sóciotécnicos que podem interferir, em especial, no desenvolvimento das habilidades e na assimilação do conhecimento, por consequência, nas competências dos indivíduos, a saber: (i) Ambiental, que abrange todos os elementos externos aos limites da organização que variam de meio para meio; (ii) Social, constituído por grupos informais como a comunidade e a família, e formais como os colegas de trabalho, fornecedores, clientes etc., sendo que dessas relações surge o senso de identidade e o propósito do trabalho, seleção e trocas a partir dos comportamentos; (iii) Técnico, formado pela infraestrutura física, equipamentos, instrumentos, informações científicas e tecnológicas, recursos e insumos existentes em níveis: individual, setorial e organizacional; e (iv) Organizacional, que é definida a partir dos outros três e pela interação entre eles, sendo considerados como elementos constituintes: a natureza do trabalho, a forma e peculiaridades do processo de gestão, a variedade das atividades e tarefas e suas respectivas significâncias.

Hendrick e Kleiner (2000) ao considerarem a influência dos subsistemas organizacional, técnico, social e ambiental no desenvolvimento das competências e processos de gestão, bem como, a interação com o somatório dos conhecimentos, habilidades, atitudes e resultados dos indivíduos afirmaram que a efetividade é um fenômeno sistêmico.

3. METODOLOGIA

3.1 QUESTÕES NORTEADORAS

Modelos tradicionais de ensino-aprendizagem tem por princípio que o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo, pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada em instituições de ensino (LEÃO, 1999). Reforçando, Mizukami (1986) afirma que é atribuído ao indivíduo um papel irrelevante na construção e aquisição do conhecimento, sendo exigido que este memorize enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos pelo professor. O indivíduo é pouco desafiado a pesquisar, pensar e propor soluções a partir de problemas.

Um professor formado com base nestes modelos tende a repetir, muitas vezes com excelência, estas práticas no processo de ensino-aprendizagem. Isto deve-se ao fato de que este professor desde o ensino fundamental e médio até a conclusão dos estudos em nível superior somente conheceu um modelo tradicional. Desta forma, o indivíduo considera como únicos e possíveis os métodos tradicionais que comtemplam uma aprendizagem baseada na acumulação, memorização e assimilação sistemática de conhecimentos. Tais práticas vêm acompanhadas de métodos de avaliação baseados na verificação apenas dos “conteúdos ministrados”. Assim é habitual o aluno perguntar: “quais conteúdos vão ser cobrados na prova”, “até onde devo estudar para a prova”, “qual nota necessito nesta prova para passar por média”. Em síntese, ministra-se e estuda-se conteúdos, logo, espera-se nas avaliações que grande parte dos conteúdos foram assimilados, já que foi estabelecido um mínimo desejado denominado de “média para aprovação”.

A partir deste cenário pode-se propor as seguintes questões norteadores para esta investigação: *Mas quanto o aluno efetivamente se tornou “competente” para a solucionar futuros problemas no mercado e será capaz para pensar, propor e desenvolver inovações, considerando que apenas foram avaliados “conteúdos” ministrados e não as habilidades*

(saber fazer)? Não seria mais efetivo um aprendizado que tenha por princípio gerador do processo as competências necessárias ao exercício profissional? Como fazer com que o professor (re)pense a prática tradicional de elaborar o programa da disciplina do conteúdo existente na ementa para a competência, e passe a elaborar com uma nova perspectiva sendo da competência para o conteúdo necessário?

Com base no referencial teórico apresentado parte-se da premissa de que para obter-se as competências necessárias é indispensável que o processo de ensino-aprendizagem comtemple não somente os conteúdos, mas o desenvolvimento das habilidades e o estímulo e a prática de atitudes que facilitem este processo.

Tais questões e referencial foram o ponto de partida para a proposição de uma pesquisa que teve por finalidade desenvolver um método para facilitar a elaboração de programas de disciplinas de cursos de graduação. Este método tem por princípio as "competências" necessárias para o futuro exercício profissional do egresso, levando em conta quais habilidades devem ser desenvolvidas para tornar competente o indivíduo e, na sequência, quais conteúdos são fundamentais para serem trabalhadas as habilidades.

O método proposto possibilita derivar a partir das competências não somente as habilidades, atitudes e conhecimentos, mas, viabiliza estabelecer uma relação com as metodologias para aprendizagem e procedimentos de avaliação necessários.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo e desenvolvimento do método foi realizado em uma instituição de ensino superior localizada no Vale do Paranhana, RS. Esta instituição possui um Núcleo de Inovação Acadêmica - NIA que inicialmente identificou a necessidade de serem propostas novas estratégias para aperfeiçoar o processo didático-pedagógico. O diagnóstico efetuado revelou que o processo, salvo algumas iniciativas existentes em determinados cursos, se caracterizava como tradicional, ou seja, baseado na proposição de conteúdos obrigatórios constantes nas diretrizes curriculares do MEC - Ministério da Educação somados aos sugeridos pela instituição como complementares à formação.

Foram realizadas três reuniões pelo NIA que contou com a participação da Vice Direção de Graduação, Coordenadores de Curso e Professores de diferentes áreas do conhecimento convidados. Nestas reuniões foram propostas discussões baseadas em um modelo básico proposto por Jung et. al (2010), ver Figura 2, nas questões propostas e no referencial teórico constantes neste artigo.

Figura 2 - Modelo sistêmico que representa as interações entre os subsistemas e os elementos que constituem as competências



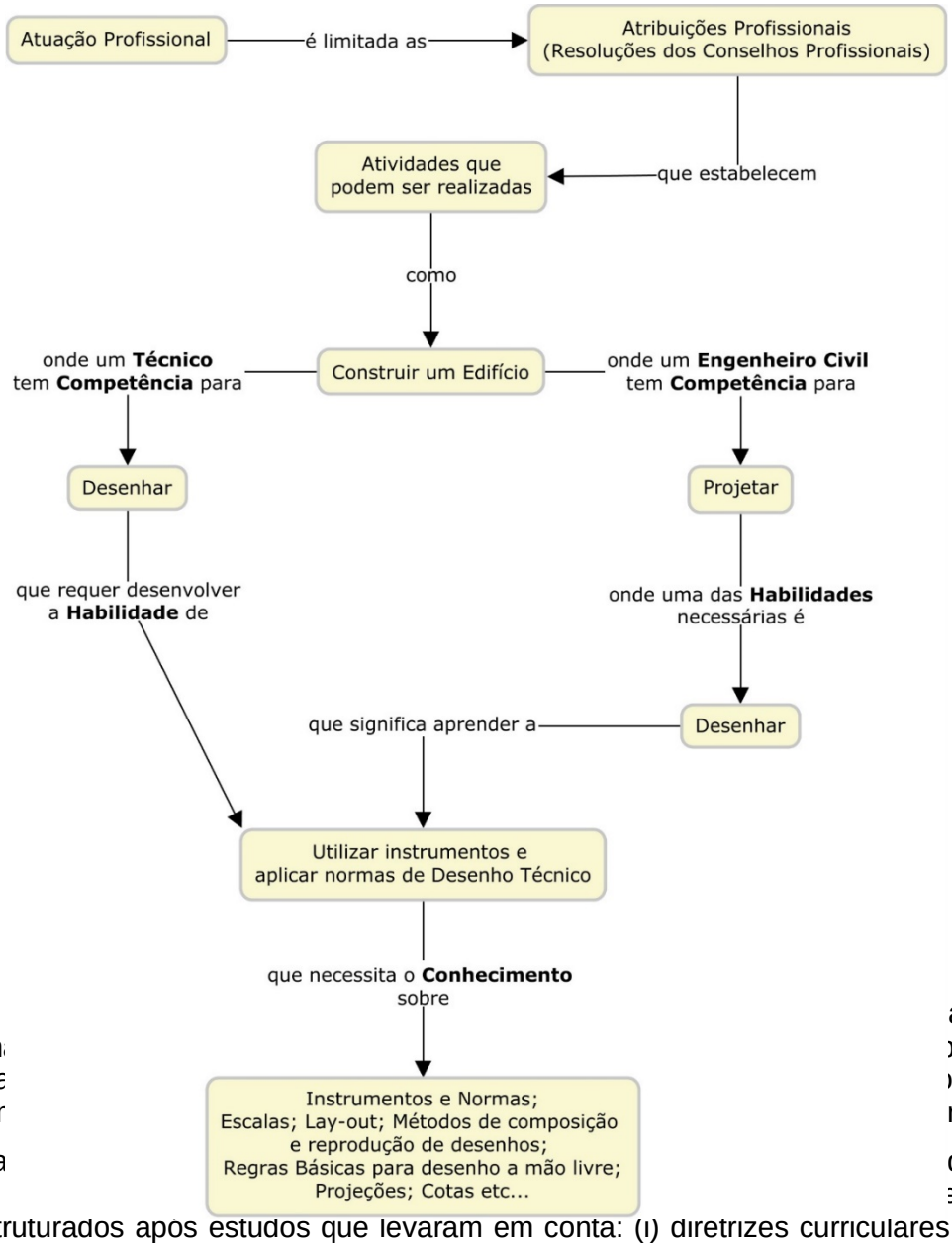
Fonte: Jung et al (2010)

O resultado inicial apontou para a necessidade de ser proposto um método para facilitar o raciocínio para a elaboração de programas de disciplinas tendo por princípio as competências necessárias ao exercício profissional do egresso.

A primeira dificuldade levantada pelo grupo de trabalho foi de como demonstrar a diferença entre competência e habilidade. A percepção inicial do NIA em trabalhos anteriores com os professores da instituição demonstrou que existiam dúvidas de como efetuar tal diferenciação. Foi constatado que grande parte dos docentes gostaria de ter "quadros" prontos onde nestes estariam prescritas as competências e habilidades para dar sequência no estabelecimento dos conteúdos, metodologias e procedimentos de avaliação.

Como a finalidade da proposição era "fazer pensar de forma não convencional" e facilitar processo de elaboração para que o docente por si próprio fosse capaz de diferenciar competência e habilidade, foi proposto um mapa conceitual para elucidar esta questão, ver Figura 3.

Figura 3 - Mapa conceitual que exemplifica a diferenciação entre competência e habilidade

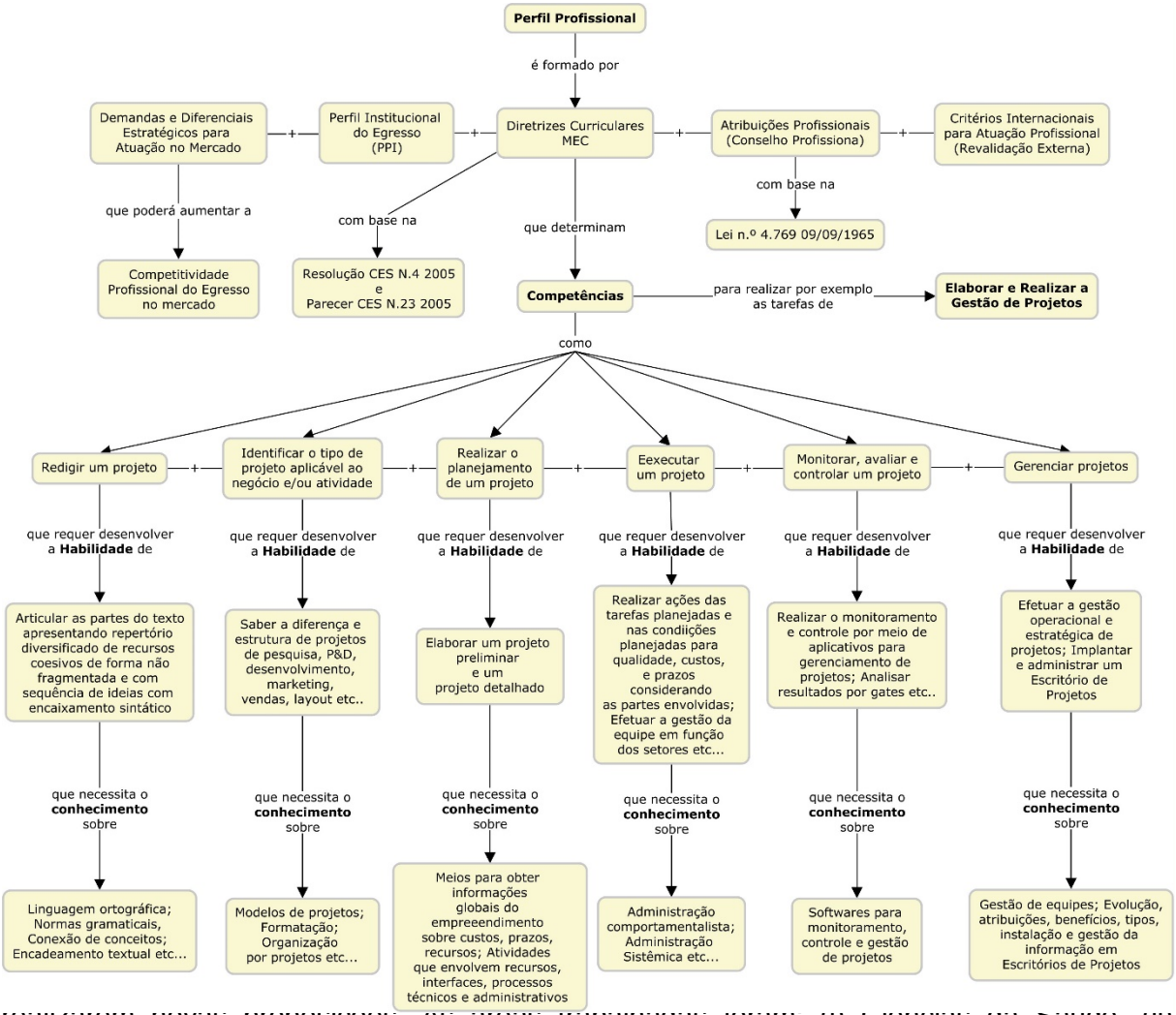


O atribuição profission petência e vice-versa indivíduo conheça r ramente.

Na diferentes áreas do es mapas foram estruturados após estudos que levaram em conta: (i) diretrizes curriculares do MEC,

(ii) Leis e resoluções sobre as atribuições profissionais, (iii) PPI - Projeto Pedagógico Institucional, (iv) PPC - Projeto Pedagógico do Curso, e (v) referencial teórico. Como exemplo é apresentado o mapa conceitual elaborado para o Curso de Administração, ver Figura 4.

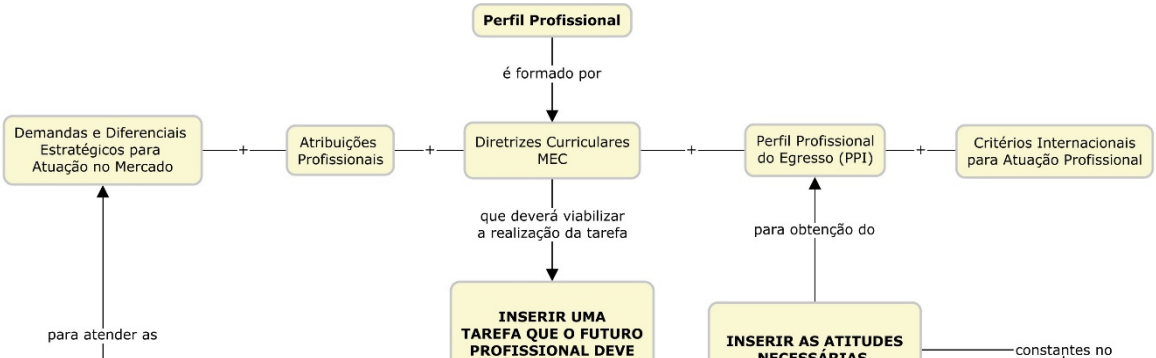
Figura 4 - Mapa conceitual do Método desenvolvido com exemplo para o Curso de Administração



realizarem novas proposições. As áreas trabalhadas foram: (i) Ciências da Saúde, (ii) Ciências Humanas, (iii) Ciências Sociais, (iv) Engenharias e (v) Ciências Exatas.

O resultado das reuniões contribuiu para o aperfeiçoamento de um segundo mapa conceitual que foi elaborado e apresentado também nestas reuniões. Este segundo mapa tem por finalidade servir como auxílio para compreensão e exercitar o uso do método desenvolvido, ver Figura 5.

Figura 5 - Mapa conceitual do Método desenvolvido destinado a exercitar a aplicação



Após a apresentação do Método a partir dos exemplos por áreas do conhecimento (Mapa Conceitual – Figura 4) foi demonstrado como utilizar o Método com todas as relações existentes e derivadas das competências, habilidades e conhecimentos (Figura 5). O Método proposto facilita o raciocínio dedutivo e favorece a sistematização que é proposta por etapas correlacionadas.

Pode-se observar na Figura 5 que o processo inicia quando o professor tendo a documentação a disposição como PPI, PPC, Leis e Resoluções do respectivo Conselho Profissional e informações sobre o mercado propõe uma tarefa que poderá ser realizada no mercado de acordo, em especial, com as atribuições profissionais. Na sequência, insere uma competência indispensável à realização desta tarefa. Depois pensa em uma habilidade que deve ser desenvolvida para tornar competente o indivíduo à realização desta tarefa. Posteriormente relaciona os conteúdos necessários ao desenvolvimento desta habilidade. Com base na habilidade proposta estabelece as metodologias para aprendizagem e os processos de avaliação que serão utilizados.

Um importante ponto do Método desenvolvido reside no fato de possuir uma etapa onde o professor poderá propor um diferencial para ser trabalho na disciplina. Para propor um diferencial, inicialmente o professor deve conhecer quais metodologias, procedimentos e material que são utilizados em disciplinas similares em outras instituições àquela que leciona. Lecionar com qualidade não significa ter um diferencial. Todos podem estar lecionando com qualidade em várias instituições e nenhum possuir um diferencial.

Assim, propor um diferencial significa “fazer algo novo” em relação aos demais. Identificar demandas e necessidades no mercado em relação ao profissional desejado pode oportunizar ao professor a proposição de um diferencial. Por exemplo, se existir três professores em instituições diferentes lecionando a mesma disciplina na qual uma competência se refere ao aluno saber elaborar um texto científico, e um deles passar a desenvolver a habilidade de utilizar um software para organizar e classificar a bibliografia, este estará oferecendo um diferencial em relação aos outros dois.

4. RESULTADOS

Após a capacitação dos coordenadores de cursos e professores dos NDE – Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos para o uso do Método foi planejada uma atividade com todos docentes da instituição. Esta atividade foi planejada para ser possível o aprendizado e aplicação do Método pelos professores. Também teve por finalidade produzir resultados iniciais para uma posterior avaliação do Método pelo NIA – Núcleo de Inovação Acadêmica.

Foram programadas reuniões durante dois dias, com duração de duas horas cada com o corpo docente da instituição. Inicialmente um membro do NIA fez a apresentação do Método e propôs a atividade a ser desenvolvida, ver Figura 6.

Figura 6 - Apresentação do Método e proposição da atividade ao corpo docente da instituição



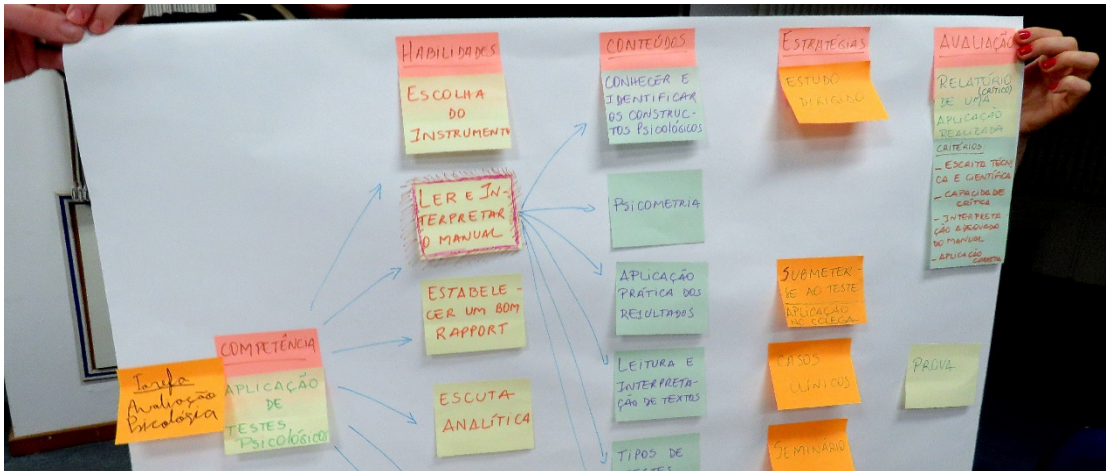
gru dos
dif rso
participaram em todos os três dias, e a função era multiplicar o aprendizado recebido. Cada grupo pensou em conjunto em uma tarefa que o futuro egresso realizaria no mercado e, a partir desta, em uma competência iniciando a aplicação do Método, ver Figura 7.

Figura 7 - Grupo de professores discutindo e realizando a aplicação do Método



resu o e
mon

Figura 8 - Apresentação elaborada por um dos grupos após aplicação do Método



Na sequência, no final de cada reunião, os grupos apresentaram os resultados após a aplicação do Método e explicaram cada etapa a todos colegas participantes, ver Figura 9.

Figura 9 – Professores de um dos grupos apresentando os resultados a todos participantes



desenvolver um método para facilitar o raciocínio quando da elaboração do programa de disciplinas de cursos superiores de graduação. O método tem por princípio estabelecer uma relação dedutiva a partir das competências necessárias à execução de tarefas e solução de problemas que o futuro profissional irá ser demandado no mercado, habilidades, atitudes e conhecimentos. O estudo resultou em mapas conceituais que demonstram de forma didática a utilização do método.

Foram realizadas cinco reuniões com todos coordenadores e professores dos Núcleos Docentes Estruturantes de cada curso de graduação de uma instituição de ensino superior localizada no Vale do Paranhana, RS, para apesentar o método desenvolvido. A atividade teve por finalidade capacitar para aplicação do método tornando-os multiplicadores.

O Método foi aplicado pelos docentes de todos cursos de graduação da instituição piloto e demonstrou ser efetivo para os objetivos propostos na pesquisa.

Os resultados iniciais indicam que o Método desenvolvido possui uma importante contribuição que reside no fato de possuir uma etapa onde o professor poderá propor um diferencial para ser trabalho na disciplina.

As discussões e aplicações realizadas pelos docentes oportunizaram reconhecer que cada competência poderá implicar em ser trabalhada por uma ou mais disciplinas ao longo do curso. Tal constatação mostra a importância de trabalhos interdisciplinares.

Sugere-se que novas aplicações do Método sejam realizadas com diferentes grupos de professores e em outras instituições de ensino superior. Os resultados poderão contribuir para a melhoria contínua e aperfeiçoamento do Método desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Teorias da inteligência**. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1998.

BAZZO, W.A.; PEREIRA, L.T.; LINSINGEN, I.V. **Educação tecnológica:** enfoques para o ensino de engenharia. Florianópolis: EDUFSC, 2000.

BAZZO, W. A; LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, L. T. V. (Org.) **Introdução aos estudos CTS**: (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2003.

CARVALHO, H. A. Implantação da gestão da qualidade em projetos de pesquisa e desenvolvimento em instituições de ensino superior. **Dissertação** (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 2 ed. Ijuí: UNIIJUÍ, 2001.

DEJOURS, C. **O fator humano**. Rio de janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências:** um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GATTI, B. A. **Habilidades cognitivas e competências sociais.** Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO, 1997.

GUIMARÃES DOS SANTOS, G. P. Juventude, Trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, Jr; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional:** juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 73-88.

HENDRICK, H.; KLEINER, B. **Macroergonomics:** An introduction to work system design. London: Human Factors & Ergonomics Society, 2000

JUNG, C. F.; AMARAL, F.G.; WEINDORFER, A.; CATEN, C. S. T. Uma Síntese Conceitual Acerca de Competências Individuais e Organizacionais que Podem Influenciar o Desempenho de Pesquisadores. **Anais.** ADM 2010 - Congresso Internacional de Administração, Ponta Grossa, PR, 2010.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999.

LIMA, E. S. **Do indivíduo e do aprender:** Algumas considerações a partir da perspectiva interacionista, Belo Horizonte: Edu, 1990.

JANÉR, L. **A preparação profissional em um mundo de mudanças.** Disponível em: http://www.administradores.com.br/noticias/academico/a-preparacao-profissional-em-um-mundo-de-mudancas/115073/. Acesso em: 27 Jul 2017.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa & desenvolvimento:** aplicada a novas tecnologias, produtos e processos. Rio de Janeiro: Axcel Book's, 2004.

LEMOS, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun., p. 368-384, 2009.

OLIVEIRA, V. F. Graduação em engenharia: retrospectiva, atualidade e perspectivas. **Apresentação.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia. Porto

Alegre: UFRGS, 2007.

RODRIGUEZ, D.; PATEL, R.; BRIGHT, A.; GREGORY D.; GOWING, M. K. Developing competency models to promote integrated human resource practices. **Resource Management**. v. 41, n. 3 , 309 - 324, 2002.

PASMORE, W. A. **Designing effective organizations**: The sociotechnical systems perspective. NY: Wiley, 1988.

SANTIAGO, P. E. de S., Ensino superior e mercado de trabalho: a dificuldade dos profissionais do ensino superior para entrar no mercado de trabalho. Revista PLUS FRJ: **Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde da Faculdade Regional Jaguaribana**, p. 43-8, nº 1, ago/2016

SANTOS, A. C. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 36, n. 2, abr/jun, 2001.

VERNON, P. E. **The structure of human abilities**. London: Methuen, 1950.

TREVISAN, A. M **Empresários do Futuro - Como os jovens vão conquistar o mundo dos negócios**, 4ª Edição. Editora Infinito, 2000.

TRIST, E. L. On Socio-technical Systems. In: William A. Pasmore and John J. Sherwood (eds), **Socio-Technical Systems:** A Sourcebook, LaJolla CA:University Associates Inc., 43-57, 1978.

IEL - INSTITUTO EUVALDO LODI. **Inova engenharia:** propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil. Brasília: IEL.NC/SENAI.DN, 2006.

MACCARIELO, M. C. M. M.; NOVICKI, V.; CASTRO, E. M. N. V. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, J. (Org.) **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. S„o Paulo: EPU, 1986.

PAQUAY, L.; LEOPLOD, P.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências? 2 ed.. PortoAlegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PUCIK, W.; THICHY, N. M.; BARNETT, C. K. **Globalization and human resource Management:** creating and leading the competitive organization. New York: John Wiley, 1992.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. Q. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, May./June, 1990.

BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. The myth of the generic manager: new personal competencies for new management roles. **California Management Review**, v. 40, n. 1, p. 93-116, 1987.

Oferta e divulgação de cursos em uma instituição de ensino pública federal: a ferramenta guia de cursos do ifsc

Autor: Kuba, Cristina Missao Borille (Instituto Federal de Santa Catarina); **Albano, Geisa Golin** (Instituto Federal de Santa Catarina); **Garlet, Nadia** (Instituto Federal de Santa Catarina)

Resumen: Diante da endêmica transformação do ensino profissional e tecnológico no decorrer das últimas décadas no Brasil, as formas de comunicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) com seus públicos estratégicos precisaram passar por uma reavaliação para melhor alcançá-los. O objetivo desse trabalho foi analisar a criação do sistema online desenvolvido pelo IFSC para ser acessível a todos e levar as informações mais facilmente aos potenciais alunos. Tal sistema, denominado Guia de Cursos, teve sua construção iniciada em 2013 por meio de um grupo de trabalho que orientou a nova arquitetura de informação e o desenvolvimento da ferramenta. Analisando seu desempenho, concluiu-se que a estratégia mostrou-se adequada para possibilitar que a comunidade externa conhecesse todos os cursos ofertados pela instituição de forma fácil e acessível, e também do ponto de vista gerencial pela facilidade de atualização por parte de todos os envolvidos no processo.

Palabras claves: IFSC, Divulgação, estratégia de comunicação, guia de cursos.

Texto completo:

2. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina é uma instituição pública, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, com 107 anos de história. Atualmente, possui 22 unidades (ou câmpus) em 20 cidades do Estado de Santa Catarina. Além delas, também possui a Reitoria e o Centro de Formação e Referência em EaD, uma estrutura administrativa com 24 endereços.

No perfil institucional descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019, o IFSC é descrito como uma instituição pública que tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense. É juridicamente uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Inserida nesse contexto histórico e jurídico, o IFSC estabeleceu sua missão, no PDI 2015-2019, como "promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural". E como visão "ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFSC, 2015).

Dessa forma, considerando o alcance geográfico da instituição, e sua missão institucional, este trabalho teve como objetivo geral analisar a criação do Guia de Cursos do IFSC, que se propôs como forma de divulgação para os cursos da instituição, atendendo às necessidades dos potenciais alunos. E, com isso, avaliar se a proposta cumpre efetivamente a necessidade de se ter uma forma de divulgação online que ajude a formar que ajude a melhorar o reconhecimento da instituição, a partir da divulgação dos seus cursos de forma acessível.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. HISTÓRICO DO IFSC

Considera-se importante a apresentação do histórico do IFSC para contextualizar as mudanças pelas quais a instituição passou e que foram ampliando sua atuação na educação

profissional brasileira, além da necessidade de modificar seus processos internos para se adaptar às novas realidades.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina iniciou suas atividades como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina em 23 de setembro de 1909 quando o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566. Nessa época, o IFSC era uma instituição que oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, tipografia, encadernação, pautação, carpintaria, escultura e mecânica. Anos depois, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina passou a se designar Liceu Industrial de Florianópolis, por meio da Lei nº 378, de 1937.

Era um período de muitos acontecimentos na ordem política, econômica e social do Brasil - a "Era Vargas". Os Liceus estavam destinados a oferecer ensino profissional em todos os ramos e graus, bem como previa a instituição de novos Institutos para a propagação desta modalidade de ensino por todo o território do país.

A década de 1940 foi marcada pela participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e pelo impulsionamento da industrialização brasileira e, consequentemente, da demanda por mão de obra qualificada. Houve ainda a Reforma Capanema, um conjunto de Decretos-leis que reorganizaram o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Assim, o Liceu Industrial de Florianópolis se transformou em Escola Industrial de Florianópolis, pelo Decreto nº 4.127 de 23 de fevereiro de 1942, com a oferta de diversos cursos na área industrial e mestria.

Essa nomenclatura durou pouco, pois, em 1965, passou a se chamar Escola Industrial Federal de Santa Catarina, já com o status de autarquia federal, com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Em 1968, a nomenclatura passou a ser Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETFSC, cuja especialização de oferta era de cursos técnicos de segundo grau. Isto ocorreu em paralelo à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, por meio do Decreto 5.692.

A lei federal de nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, condicionando o ato à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro. Assim, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET-SC em 27 de março de 2002, quando foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o decreto de criação. Depois da mudança para CEFET-SC, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu (especialização).

Até esta fase havia apenas uma unidade da rede federal que hoje compõe o IFSC, a unidade Florianópolis. A partir do plano de expansão lançado em 2006, o CEFET-SC implantou mais três unidades: Florianópolis-Continente, Joinville e Chapecó. Entretanto, em abril de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que consistia no alinhamento ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), incluindo a reorganização da educação profissional com a adoção do modelo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Nesse contexto, em setembro de 2008, foi sancionada a Lei 11.741 que alterou a LDB com mudanças introduzidas já no título do capítulo denominado de "Da Educação Profissional e Tecnológica". Ou seja, estabeleceu a educação profissional e tecnológica, que além do ensino médio passa integrar os diferentes níveis e modalidades de educação, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

A transformação de CEFET-SC em IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina se consolidou a partir do processo de integração das escolas da rede federal com a aprovação da Lei 11.892/2008. Essa lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A partir de 2008 a instituição passou a fazer parte da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, dessa forma, entre outras, possui como finalidades a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; bem como o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Nesse contexto, são institucionalizadas formas de criação, aprovação, oferta e divulgação de cursos.

2.2 HISTÓRICO DE OFERTA DE CURSOS NO IFSC

O histórico de oferta de cursos no IFSC acompanhou os contextos histórico e econômico da sociedade. Assim, nas décadas de 1970 a 1980, a então Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC), oferecia cursos de estradas, saneamento, eletrônica, eletrotécnica, telecomunicações, refrigeração e ar condicionado. Já na década de 1990, começou a oferecer cursos de informática, têxtil e enfermagem.

Na transformação de ETF-SC para CEFET-SC, a oferta foi diversificada e foram incluídos os cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu. Na continuidade, em sua fase de expansão, a oferta passou a incluir cursos de turismo e hospitalidade com a inauguração da unidade continental de Florianópolis. E em Itajaí iniciou-se a oferta de Técnico em Pesca, o primeiro curso na área marítima do país.

Após a lei de criação dos institutos federais e com a ampliação de unidades pelos planos de expansão da rede federal, a oferta no IFSC ficou categorizada por eixos tecnológicos de acordo com os arranjos produtivos locais de instalação de cada unidade. Em Santa Catarina, são sete eixos industriais claramente identificados: agroindustrial, eletro-metal-mecânico, mineral, florestal, têxtil, vestuário e tecnológico.

Na oferta de seus cursos, o IFSC precisa atender o que consta no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e de Cursos Superiores. Tais catálogos categorizam os eixos tecnológicos, nomes e cargas horárias dos cursos (MEC, 2016).

2.2.1 A criação de cursos e suas ofertas no IFSC

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) foram definidas, além das questões legais, as concepções norteadoras gerais de educação e de educação profissional e tecnológica, bem como de ensino, pesquisa, extensão e gestão da instituição. Há uma parte específica que descreve os referenciais para os projetos pedagógicos de cursos que devem respeitar as mesmas concepções norteadoras estabelecidas neste documento (IFSC, 2015).

Um curso é formalizado através de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que deve ser elaborado e implementado para a busca do desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes dos sujeitos de forma coerente com as diretrizes de educação profissional e tecnológica, as diretrizes nacionais e demais documentos oficiais.

A construção de um PPC deve primar pela coerência dos itinerários formativos e os arcos ocupacionais. É um documento de construção coletiva da unidade proponente com as concepções educativas pautadas pela identidade profissional. Para Veiga (2004, p.25):

> O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

A instituição possui procedimentos, estratégias e instâncias de aprovação de um PPC. Dentre os procedimentos encontra-se a formalização do PPC contendo, no mínimo, a justificativa de oferta, perfil profissional e competências, sistema de avaliação, nível de escolaridade e matriz curricular.

Além disso, na primeira instância de aprovação - Colegiado do Câmpus – o PPC se manifesta como demanda dos arranjos produtivos locais e de construção coletiva do corpo docente e técnico daquela unidade. Na instância seguinte, o PPC segue para análise, emissão de parecer e aprovação do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, que possui como uma de suas competências regulamentar e emitir parecer sobre os processos autorizativos de cursos e demais ofertas educativas do IFSC (IFSC, 2013).

Em alguns casos, como oferta de cursos técnicos, superiores e pós-graduação, há a necessidade da instância máxima, ou seja, a apreciação pelo Conselho Superior – CONSUP. Neste caso, a competência do CEPE é analisar os projetos pedagógicos dos cursos do IFSC e submetê-los ao Conselho Superior (IFSC, 2013).

Após aprovação nas instâncias e publicação de resolução de autorização de oferta, o curso segue os trâmites institucionais de oferta de ingresso e divulgação.

2.1 A DIVULGAÇÃO DOS CURSOS DO IFSC

A divulgação dos cursos ofertados pelo IFSC é bastante variável de acordo com o campus e com o tipo de curso ofertado. Essa diferença acontece principalmente pelas características locais de cada cidade e pela estrutura de recursos humanos disponível em cada câmpus. Câmpus maiores, como Florianópolis, têm uma estrutura no organograma somente para cuidar do ingresso. Já em locais como Urupema, praticamente todos os servidores se envolvem nesse processo.

Da mesma forma, as estratégias variam de cidade para cidade. Nas menores, utiliza-se muito o carro de som e o rádio, e as ações de panfletagem em eventos específicos. Já nas cidades maiores, são mais utilizadas mídias como outdoor e ações em escolas.

Mais recentemente, as estratégias para se chegar aos diversos públicos passam pela contratação de espaços em redes sociais e ferramentas de busca, como o *google*. Pode-se, dessa forma, segmentar os públicos tornando a comunicação cada vez mais estratégica. Os espaços eletrônicos, todavia, funcionam como uma vitrine, em que o usuário é levado para um link externo, geralmente para o site de quem fez a sua contratação.

Tais estratégias, no entanto, precisam ser reforçadas por um site acessível, atrativo e de fácil usabilidade, propagando uma imagem positiva da instituição e com informações completas sobre os cursos, já que o site é o local final de comunicação antes da inscrição. Ele pode fazer com que os possíveis candidatos se interessem pelo IFSC e queiram estudar lá, ou que desistam por desinteresse ou mesmo por não encontrarem as informações desejadas.

Assim, o site precisa reforçar a identidade da instituição e facilitar o contato dos possíveis candidatos. A construção das estratégias de comunicação que irão fortalecer/consolidar a imagem de uma instituição faz parte do marketing institucional. Esse tipo de marketing não está relacionado diretamente ao produto e/ou serviço da instituição, mas ao reforço de valores e conceitos (VAZ, 2003). Segundo o autor, o marketing institucional busca “vender” a empresa como um todo, por meio de seus atributos e da construção da sua imagem.

O marketing institucional trabalha, então, com os conceitos de identidade e imagem da organização. A identidade está relacionada ao que a organização efetivamente é, faz e diz: sua organização, seu histórico, seu patrimônio, as atividades que desenvolve, os serviços e produtos que oferece; enquanto a imagem está relacionada ao que se passa no imaginário de seus públicos, como eles percebem o comportamento da organização. É a maneira como o público entende o que a instituição está transmitindo (TORQUATO, 1985; GRAY, BALMER, 1998; KUNSCH, 2003). O objetivo do marketing institucional, nesse

contexto, é alinhar a identidade à imagem da organização, fazendo que o que público perceba e entenda da organização, seja aquilo que ela realmente é.

A identidade é a forma como a organização se mostra ao mundo por meio dos múltiplos canais de comunicação dirigidos disponíveis para se relacionar com seus públicos internos e externos e um dos canais que pode ser utilizado para esta comunicação é o website institucional. Esrock e Leichty (2000) defendem que o site corporativo é, tal qual seu logotipo, uma identificação icônica da organização, que apresenta sua identidade. Os autores defendem ainda que o website deve ser visto como um ato intencional de comunicação para apresentar as múltiplas faces da organização aos seus mais variados públicos.

Gray e Balmer (1998) complementam essa visão ao afirmar que a identidade da organização se traduz em uma imagem na mente de seus consumidores por meio de uma série de mecanismos e canais de comunicação, entre os quais pode ser incluído o website institucional.

A respeito da importância do website, Connolly-Ahern e Broadway (2007) afirmam que as estratégias para construção de imagem institucional não podem estar dissociadas de um website, já que este possibilita a comunicação com os mais variados públicos. Além disso, o website é uma ferramenta de comunicação de baixo custo e alto impacto.

Brunner e Boyer (2008) apontam ainda que a internet se tornou um padrão na vida das pessoas, e que os websites têm se tornado ferramentas-chave de marketing e relações públicas para as instituições de ensino alcançarem esse público. Os autores apontam que para a disputa pelos melhores alunos, professores e até mesmo recursos para as universidades, a projeção da imagem por meio do website é ferramenta fundamental.

Assim, a criação de uma ferramenta que atendesse às necessidades dos possíveis alunos e facilitasse o acesso destes ao IFSC era fundamental. Essa ferramenta deveria fornecer informações completas sobre os cursos ofertados (local de oferta, vagas, turno, atuação do profissional) e deveria ser online para que pudesse estar vinculada ao processo de inscrição, que também é online.

2.3.1 A ferramenta guia de cursos do IFSC

Com a expansão do IFSC e a consolidação de novos câmpus, as estratégias para se comunicar e divulgar os cursos da instituição encontravam-se ultrapassadas, inefetivas e pouco satisfatórias para a comunidade interna e externa. As pessoas usavam o telefone para ligar e tentar entender os diferentes níveis de formação e inúmeros cursos distribuídos por 22 câmpus. Centenas de novos cursos eram criados sem que a Diretoria de Comunicação (Dircom) os conhecesse. Os câmpus criavam os cursos, o CEPE aprovava a oferta, e o Departamento de Ingresso (DEING) publicava o edital de seleção.

O IFSC contava com muitos canais diferentes de relacionamento com seus públicos em que, na sua maioria, divulgava informações sobre os cursos da instituição de forma duplicada ou triplicada, e com fontes de dados múltiplos.

Cada câmpus da instituição fazia à sua maneira a divulgação dos seus cursos. Os sites dos câmpus não tinham padronização entre si, nem sob a ótica visual, nem sob a ótica da fonte de informação. Além disso, havia o Portal do Ingresso, administrado totalmente pelo Departamento de Ingresso da instituição, fazendo com que a Diretoria de Comunicação atuasse de forma paralela à divulgação daquele departamento.

4. METODOLOGIA

A metodologia para esse trabalho tem caráter exploratório-descritivo, de natureza qualitativa, constituída de estudo de caso por meio de observação participante e análise documental. Embora não possibilite a generalização da pesquisa, o estudo qualitativo traz informações detalhadas sobre um processo específico.

Para Yin (2001), o estudo de caso utiliza-se de muitas técnicas das pesquisas históricas, mas acrescenta como uma de suas fontes de evidência, a observação direta. Sobre a observação participante, está é uma técnica que permite entender melhor o contexto e o acontecimento, gerando conhecimento por meio da interação entre o pesquisador e o meio estudado, o que proporciona uma visão detalhada do que está acontecendo (QUEIROZ et al., 2007). Como complemento, a análise documental permite avaliar documentos do processo, como fonte paralela de conhecimento, permitindo contextualizar as informações. (MOREIRA, 2005).

5. RESULTADOS

Assim, como procedimentos técnicos adotados para obtenção dos resultados, o trabalho iniciou com a unificação das fontes de divulgação. Dessa forma, em 2013 foi criado um grupo de trabalho no IFSC em que participaram servidores da Diretoria de Comunicação, do Departamento de Ingresso e da Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC).

Esse grupo se reuniu por cerca de três meses discutindo diferentes modelos de divulgação dos cursos, incluindo consultas e análises a portais de outras instituições. O grupo desenvolveu algumas práticas para compreender e elaborar a arquitetura da informação e, a partir dela, algumas definições foram criadas, como por exemplo: a) eliminar o portal do ingresso, por ser entendido como um espaço que, pela alta densidade de informações, mais confunde do que ajuda as pessoas a entenderem os cursos do IFSC; b) criar um sistema de busca em que o usuário encontre a informação por diferentes caminhos; c) construir páginas únicas de cada curso da instituição, propiciando a divulgação dos diferentes locais de oferta e suas especificidades; d) incluir os servidores dos câmpus como fontes de conteúdo, a fim de facilitar e otimizar a inserção de informações.

Com o apoio da Dircom e da DTIC, em 2014 iniciou-se o projeto do Guia de Cursos. Considerando os objetivos descritos acima, paralelamente trabalhou-se em busca de uma solução para a página inicial (homepage), onde aconteceriam as buscas, incluindo informações do câmpus em que o curso é ofertado, do nível de formação e do nome do curso, e da página única para cada curso.

A Coordenadoria de Programação Visual, setor da Diretoria de Comunicação, construiria a arquitetura da informação, o wireframe[270] das interfaces, e o projeto gráfico de ambos. A DTIC desenvolveria todo o sistema com base nas especificações da Dircom.

Duas formas de se buscar e filtrar a informação seriam projetadas no sistema Guia de Cursos, pelo tipo de curso ou pelo câmpus de interesse. A motivação para esse desenvolvimento veio da necessidade de se melhorar a usabilidade do sistema, possibilitando que o usuário escolhesse a melhor forma de interagir com a interface.

---

[270] Rute (2014) descreve wireframes como sendo uma representação de baixa fidelidade de um design e deve mostrar claramente: os principais grupos de conteúdo (o quê?); a estrutura da informação (onde?); uma descrição e visualização básica da interface e interação do usuário (como?). Wireframes não são apenas caixas meio sem sentido desenhadas em p&b, embora pareçam exatamente isso. Considere-os como o esqueleto do seu design e lembre-se que os wireframes devem conter a representação de todas as partes importantes do produto final. 'Representação' é um termo crucial aqui, que te ajuda a encontrar a fidelidade certa - e equilíbrio de velocidade de desenvolvimento. Você não pode mergulhar em muitos detalhes, mas, por outro lado, você precisa criar uma representação sólida do produto final que não sentirá falta de nenhuma parte importante. Você está definindo um caminho para todo o projeto e para as pessoas com quem você trabalha (desenvolvedores, designers gráficos, redatores, gestores de projetos - todos eles precisam de wireframes bem-feitos). Na verdade você está criando o mapa de uma cidade. Cada rua é representada no mapa, porém de uma forma bastante simplificada. Você consegue sentir a arquitetura da cidade ao olhar um mapa, mas não pode ver sua beleza.

Usabilidade é o termo que define a eficácia, eficiência e satisfação que o usuário tem em utilizar uma interface. Eficácia está relacionada à tarefa que deve ser executada. Eficiência está ligada ao gasto de recursos para se atingir a eficácia. Satisfação está na ação subjetiva de esforço mental e atitudinal diante de um produto.

Jacob Nielsen, conhecido no meio acadêmico como o "pai da usabilidade", definiu leis de usabilidade, livremente traduzidas por Frederick van Amstel em 2003, a saber:

1) feedback: o sistema deve informar continuamente ao usuário sobre o que ele está fazendo. 10 segundos é o limite para manter a atenção do usuário focalizada no diálogo.
2) falar a linguagem do usuário: a terminologia deve ser baseada na linguagem do usuário e não orientada ao sistema. As informações devem ser organizadas conforme o modelo mental do usuário.
3) saídas claramente demarcadas: o usuário controla o sistema, ele pode, a qualquer momento, abortar uma tarefa, ou desfazer uma operação e retornar ao estado anterior.
4) consistência: um mesmo comando ou ação deve ter sempre o mesmo efeito. A mesma operação deve ser apresentada na mesma localização e deve ser formatada/apresentada da mesma maneira para facilitar o reconhecimento.
5) prevenir erros: evitar situações de erro. Conhecer as situações que mais provocam erros e modificar a interface para que estes erros não ocorram.
6) minimizar a sobrecarga de memória do usuário: o sistema deve mostrar os elementos de diálogo e permitir que o usuário faça suas escolhas, sem a necessidade de lembrar um comando específico.
7) atalhos: para usuários experientes executarem as operações mais rapidamente. Abreviações, teclas de função, duplo clique no mouse, função de volta em sistemas hipertexto. Atalhos também servem para recuperar informações que estão numa profundidade na árvore navegacional a partir da interface principal.
8) diálogos simples e naturais: deve-se apresentar exatamente a informação que o usuário precisa no momento, nem mais nem menos. A sequência da interação e o acesso aos objetos e operações devem ser compatíveis com o modo pelo qual o usuário realiza suas tarefas.
9) boas mensagens de erro: linguagem clara e sem códigos. Devem ajudar o usuário a entender e resolver o problema. Não devem culpar ou intimidar o usuário.
10) ajuda e documentação: o ideal é que um software seja tão fácil de usar (intuitivo) que não necessite de ajuda ou documentação. Se for necessária a ajuda, deve estar facilmente acessível on-line.

Quanto à conceituação visual do projeto, duas correntes foram estudadas: a flat design, ou design plano, e o skeumorfismo. Flat design representa a principal tendência em técnicas de design de interfaces Web e ganhou força há cerca de 3 ou 4 anos com as grande empresas de tecnologia Google, Apple e Microsoft. O flat design é uma oposição ao skeumorfismo. Skeumorfismo é o estilo gráfico de se representar interfaces utilizando metáforas de objetos reais, como, por exemplo, uma estante de livros para exibir títulos de leitura ou uma lixeira semelhante ao objeto real. Esse estilo era utilizado no início da Web e buscava aplicar uma metáfora da realidade no mundo virtual. Os estudiosos, entretanto, verificam que o skeumorfismo vem caindo em desuso pelo fato de os usuários já não se comportarem mais como iniciantes e já possuírem uma curva superior de aprendizado na utilização de interfaces gráficas. Outro ponto ressaltado por Horvath (2013) no blog Uxdesign, é que muitos usuários mais jovens não entendiam representações antiquadas como disquetes, por exemplo, utilizadas como ícone de "salvar".



Figura 1: Exemplo de skeumorfismo. Lupa, chapéu de detetive, selo postal, boia, lixeira.

Fonte: Interface do MACOS X Public Beta. Apple (2000).



Figura 2: Exemplo de Flat Design.

Fonte: Interface do iOS 7. Apple (2014).

Alguns estudos foram necessários, como por exemplo, a utilização da técnica projetual de cardsorting. Ela foi aplicada à equipe do IFSC que compôs o grupo de trabalho:

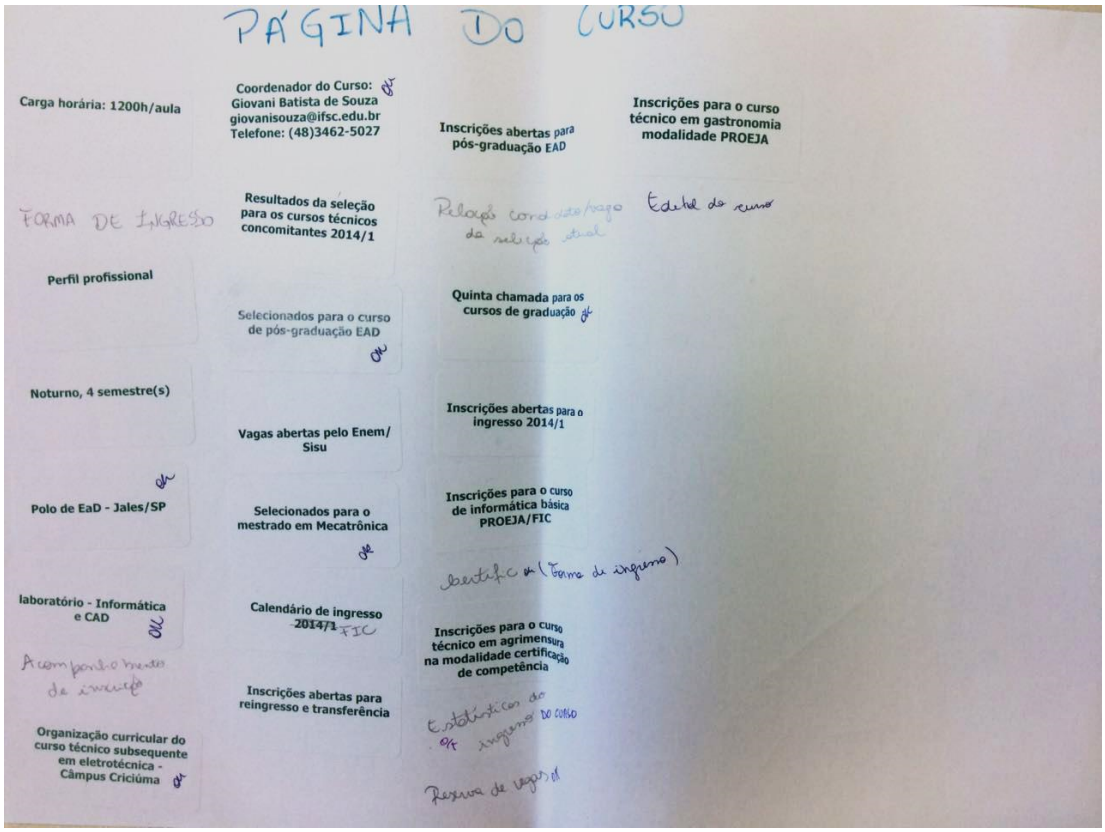


Figura 3: Resultado do cardsorting aplicado ao grupo de trabalho composto por servidores do IFSC.

A técnica do cardsorting consiste em distribuir cartões com informações sobre o

sistema ou portal, e solicitar aos participantes que ordenem tais informações por ordem de relevância para o grupo ou para o próprio participante.

Na sequência, foi elaborado um mapa de arquitetura da informação, e um wireframe inicial para a página de cada curso.

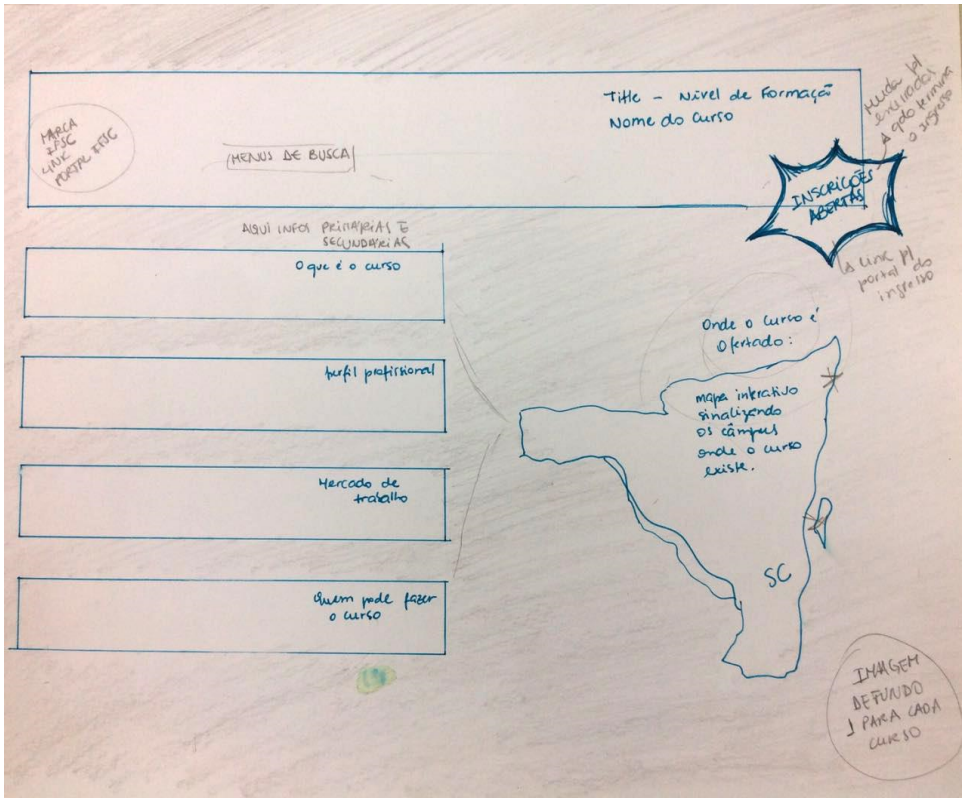


Figura 4: Primeiro Wireframe da página modelo de curso.

Para o Guia de Cursos, dois modelos de interfaces foram projetadas: a página inicial, em que é possível fazer a busca de cursos e o modelo de página de curso, que apresenta, separadamente, cada curso do IFSC. A interface gráfica foi criada em consonância com a linguagem visual de outros materiais e interfaces gráficas da instituição, bem como fontes e cores institucionais, pertencentes à identidade visual do IFSC.

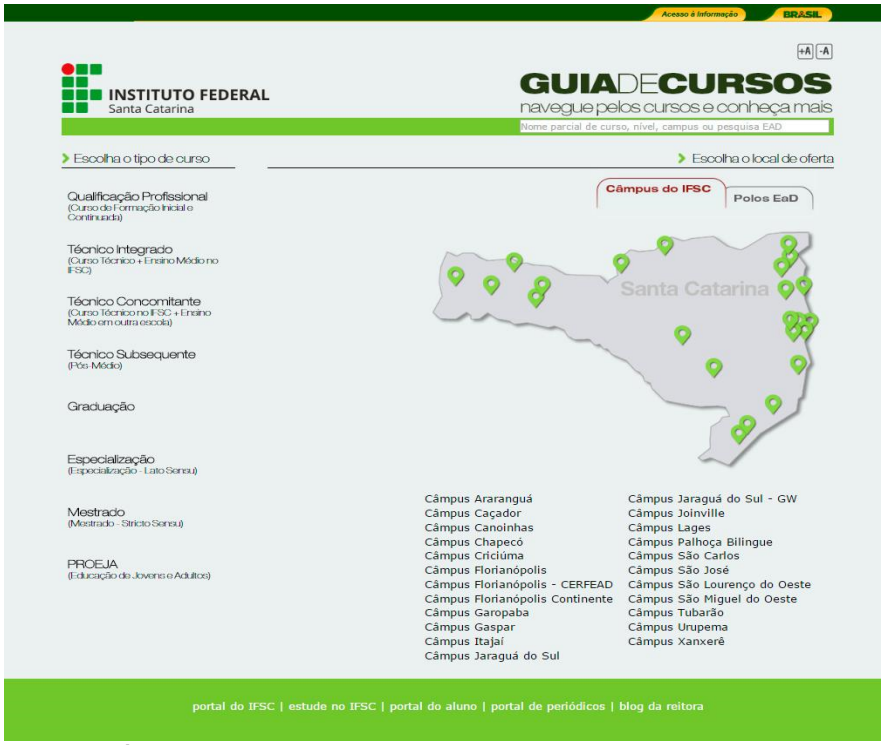


Figura 5: Página Inicial do Guia de Cursos do IFSC. Interface de busca.

Na interface, o usuário se depara com duas formas de acesso. A primeira, localizada à esquerda da tela, solicita que o usuário inicie sua busca de curso pelo nível de formação.

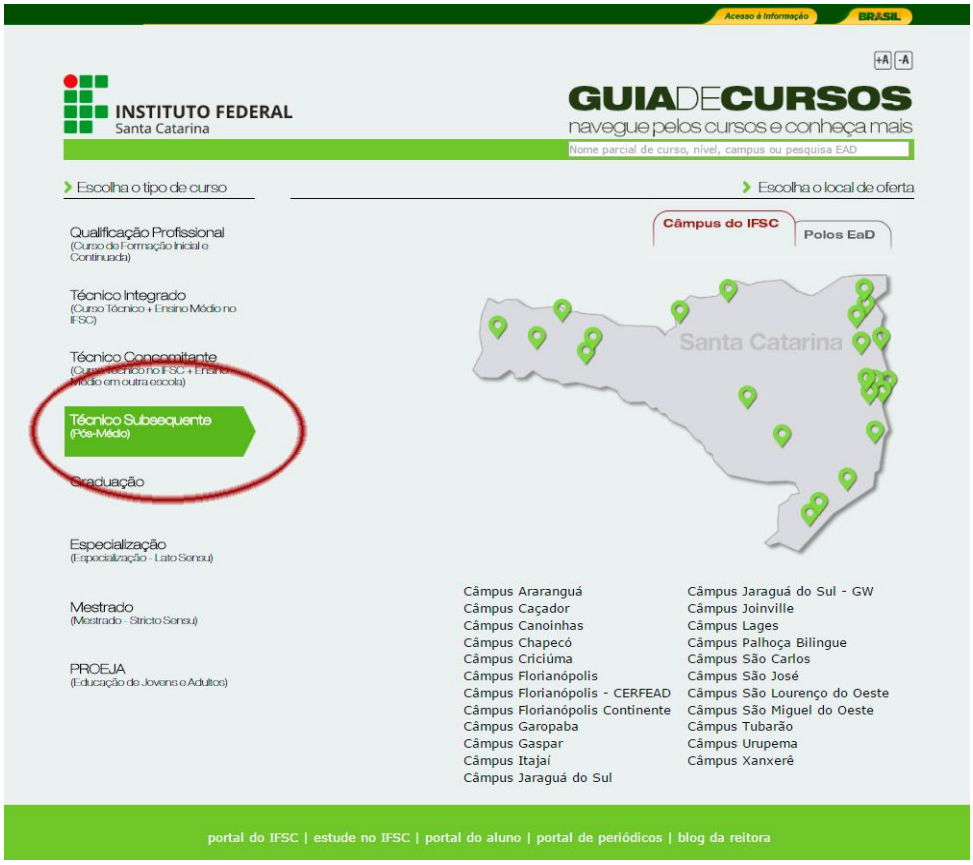


Figura 6: Página Inicial do Guia de Cursos do IFSC. Escolha por nível de formação.

Ao fazer a escolha do nível de formação, o sistema responde com uma lista de cursos separada por câmpus.

A segunda forma de busca é localizada na área central da interface, em que aparece um mapa interativo com legenda. Ao sinal de mouse over (passando o mouse em cima da tela), as localidades mudam de cor e são destacadas na legenda. Ali, é possível clicar e selecionar um câmpus no qual se deseja estudar. Há a possibilidade de clicar na aba "polos EaD", onde são apresentadas as localidades nas quais há polo presencial de cursos na modalidade de Educação a Distância. Ao escolher uma localidade, é apresentada a lista de cursos dividida por níveis de formação.

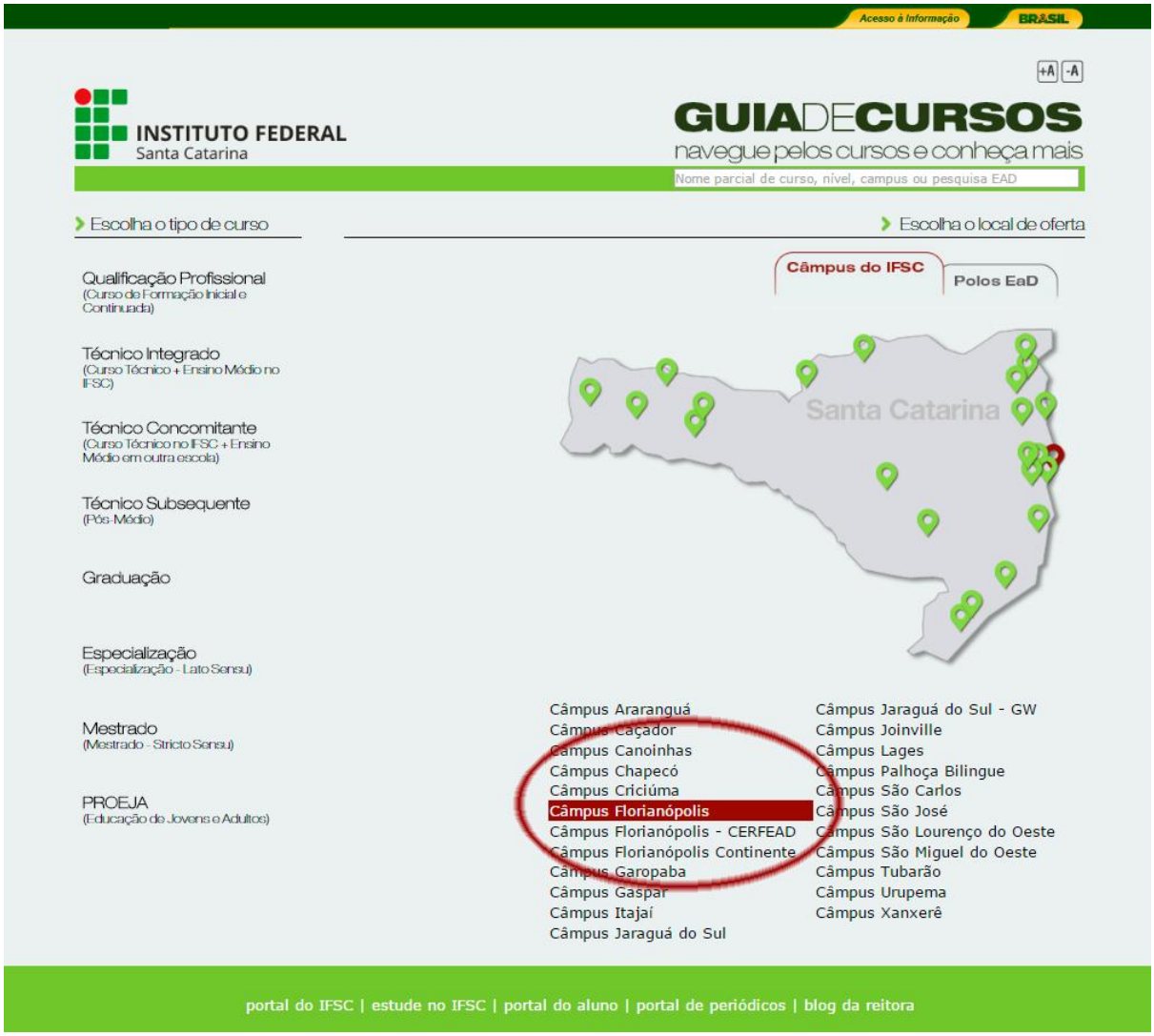


Figura 7: Página Inicial do Guia de Cursos do IFSC. Escolha por campus.

A terceira forma de se encontrar a informação é por meio da ferramenta de busca, localizada no topo da tela, que faz a busca automatizada a partir de uma palavra chave.

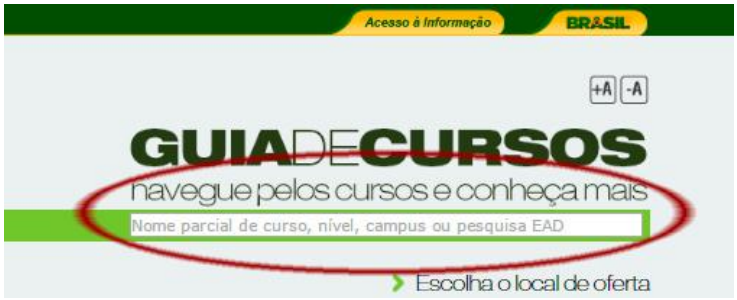


Figura 8: Página Inicial do Guia de Cursos do IFSC. Campo de busca.

A página modelo para cada curso do IFSC foi projetada de forma a otimizar tempo e retrabalho, pautando duas formas de inserção de conteúdo: uma coluna da esquerda, em que a Coordenadoria de Jornalismo faria os textos principais sobre o curso - aqueles que não variam conforme o câmpus de oferta, e a coluna da direita, dados preenchidos exclusivamente pelo coordenador de cada curso.



Figura 9: Página do curso Técnico Concomitante em Têxtil. Modelo de página de curso.

O projeto está no ar desde 2014 no endereço https://curso.ifsc.edu.br/ e substituiu o antigo Portal do Ingresso, tendo os procedimentos relativos à inscrição no processo seletivo migrados para o Portal do IFSC.

6. CONCLUSÃO

A construção do Guia de Cursos do IFSC se mostrou efetiva para atingir os objetivos que foram propostos. A partir dele, servidores da instituição, coordenadores de curso, jornalistas, programadores visuais e toda a equipe da Comunicação, além de servidores da Pró-Reitoria de Ensino, passaram a ter uma fonte única de informações dos cursos da instituição, para todos os fins, sejam de divulgação ou apenas de controle.

Além disso, o processo de atualização da ferramenta - com a participação dos coordenadores de cada curso - mostrou-se eficaz para garantir a atualidade e a precisão das informações, além de distribuir a carga de trabalho entre os servidores.

Para o usuário externo do IFSC, o Guia de Cursos tornou-se uma plataforma robusta, que mostra a abrangência da instituição pelo estado de Santa Catarina, a expansão das diferentes áreas tecnológicas em que o IFSC atua, e a diversidade de ofertas. Para outros Institutos Federais, o Guia de Cursos tornou-se referência, a medida que recebemos pedidos formais para a cessão do código fonte do sistema criado, um deles já implementado pelo Instituto Federal de Goiás (http://cursos.ifg.edu.br/).

Em processo de construção do novo Portal do IFSC, iniciado em 2015, o Guia de Cursos foi mantido, com adaptações no seu layout e estrutura para se adaptar ao novo padrão conceitual, mas com a mesma lógica de busca e atualização já existente. Tal manutenção baseou-se nos estudos realizados com os públicos da instituição e que ajudaram a construir a nova arquitetura de informação do Portal.

Após a implantação do novo Portal, em 2017, é interessante que novos estudos sejam realizados para avaliar a efetividade da divulgação dos cursos no novo modelo e as possíveis alterações necessárias para atender aos objetivos de comunicação do canal.

REFERÊNCIAS

AMSTEL, F. van. **As 10 heurísticas de Nielsen**. Disponível em <http://www.usabilidoido.com.br/as_10_heuristicas_de_nielsen_.html>. Acesso em 17 nov. 2016.

BRUNNER, B.R.; BOYER,L. Internet presence and historically black colleges and universities: Protecting their images on the World Wide Web?. Public Relations Review, v.34, p.80-82, 2008.

CONNOLLY-AHERN , C.; BROADWAY, C. The importance of appearing competent: An analysis of corporate impression management strategies on the World Wide Web. **Public Relations Review**. V.33, p.343-345, 2007.

ESROCK, S.L.; LEICHTY, G.B. Organization of Corporate Web Pages: Publics and Functions. **Public Relations Review**. v.26, n.33, p.327-344, primavera 2000.

GRAY, E.R.; BALMER, J.M.T. Managing Corporate Image and Corporate Reputation. **Long Range Planning**. V.31, n.5, p.695-702, 1998.

HORVATH, E. **Flat Design x Skeumorfismo**: tendência ou necessidade? Disponível em: <http://www.uxdesign.blog.br/design-visual/flat-design-skeumorfismo/>. Acesso em 17 nov. 2016.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em <http://pdi.ifsc.edu.br> . Acesso em 30 de julho de 2017.

_____. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE**. Disponível em <http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=83> Acesso em 30 de julho de 2017.

KUNSCH, M.M.K. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. 4ª ed. rev. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> . Acesso em 30 de julho de 2017.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge;

BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. Enferm**. UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007

RUTE, A. **Wireframe, protótipo e mockup** – Qual a diferença? Disponível em <https://anarute.com/wireframe-prototipo-e-mockup-qual-a-diferenca/>. Acesso em 17 nov 2016.

TORQUATO DO REGO, F. G. Estratégias de comunicação nas empresas modernas. In: **III Congresso Brasileiro de Comunicação Empresarial**. São Paulo: Aberje, 1985.

VAZ, G. N. **Marketing** institucional: o mercado das idéias e imagens. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Papirus: Campinas, 2004.

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

Como o estudo da avaliação da atividade extensionista pode trazer contribuições significativas para a extensão institucional

Autor: Kuba, Cristina Missao Borille (Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC)

Resumen: Este trabalho tem o objetivo de analisar o processo de avaliação da atividade extensionista feita por servidores, no contexto da política institucional de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Assim, o referencial teórico é apresentado em contextos sobre políticas públicas de extensão e em uma abordagem institucional que remete ao estudo de caso do trabalho. E inclui também o processo de avaliação institucional de atividade extensionista. A metodologia de pesquisa escolhida é do tipo descritiva, em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso pela escolha específica do IFSC. Os procedimentos técnicos adotados para a investigação foram a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a aplicação de um questionário semi-estruturado em uma entrevista presencial. Os principais resultados apresentados demonstram que o relatório final , por mais detalhado que possa estar, nem sempre consegue traduzir toda a realidade da execução e dos resultados do projeto. Como recomendação ampliar a pesquisa e o estudo no campo de avaliação de impacto produzido pelos projetos de extensão, bem como quanto aos tipos de impactos produzidos, se incluso ou não, os possíveis desdobramentos, ou seja, ações que frutificaram pela realização do projeto na mesma comunidade.

Palabras claves: Extensão. Relatório. Avaliação da extensão.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O autor americano Clark Kerr, em sua obra Os usos da Universidade, ao prospectar cenários para diversas épocas educacionais americanas, introduziu a visão de universidade como multiversidade, uma instituição pluralista em vários sentidos e com vários propósitos. É uma instituição que serve a muitos públicos (docentes, alunos, servidores, agências de fomento, comunidade) e possui muitas estruturas, sejam físicas, corporações de alunos, de

docentes e de servidores, comunidade externa, agências de fomento, governo e atores políticos. A extensão é enxergada como o elo que liga a universidade à comunidade para a resolução de seus anseios (KERR, 2005).

O modelo americano influenciou a construção do modelo brasileiro de universidade, principalmente após reformas de 1960, quando o modelo de universidade de pesquisa científico- tecnológica chegou ao Brasil. Nessa época, convidados pelo Presidente Juscelino Kubitschek a desenhar um novo modelo de educação superior para a Universidade de Brasília - UnB, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, conceberam-na para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil. O diferencial no projeto original da UnB foi uma influência realmente muito forte do modelo flexneriano de universidade, ou seja, do pragmatismo norteamericano com uma adaptação em superação dos defeitos do sistema departamental norte-americano, ajustando-o a uma realidade menos especializada e mais carente de recursos (ALMEIDA FILHO, 2007).

Retomando o cenário e o autor americano, em sua obra, Kerr (2005), foi apresentado alguns desafios da universidade para o período de 1990 a 2015. Um deles é específico para a extensão como uma das partes do tripé da indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão). Quer dizer a universidade deve pensar em uma maior integração com a comunidade externa para ampliar suas fronteiras, melhor se relacionarem com governos e atores políticos, implantar escolas e trabalhar com escolas do Estado por meio dos serviços da extensão e estações experimentais. A extensão ganharia espaço em virtude das necessidades de reformas pelas quais a universidade de pesquisa passava (KERR, 2005).

Esses desafios não são tão diferentes assim no Brasil. Corroborando com essa ideia de maior espaço para a extensão na universidade, o autor Renato Janine Ribeiro, ao escrever o prefácio do livro Universidade Nova, do professor Naomar de Almeida Filho, faz uma analogia da extensão como sapo e, pesquisa, como príncipe. Essa significação não é à toa. As universidades começaram a se consolidar como instituições de pesquisa praticamente desde o seu surgimento. A extensão, por outro lado, é mais recente na história mundial, iniciando no modelo de universidade americana. Enquanto a tradição era na consolidação do modelo europeu, principalmente o alemão, com priorização da universidade da pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2007; KERR, 2005).

Por que a extensão foi classificada como sapo? Porque a pesquisa é aquela que descobre, inventa, cria. E, a extensão, era entendida como mera difusora do conhecimento, aquela que transmite conhecimento para quem está fora da universidade. Para uma boa universidade é importante que a articulação entre o sapo e o príncipe seja bem próxima, a ponto da universidade não se fechar em si mesma e deve possuir clareza sobre o que é sociedade e para qual e da qual ela vive, com o intuito de converter o sapo em príncipe (ALMEIDA FILHO, 2007).

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. A reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão, com implicações no currículo e carreiras dos docentes, e concebê-las com uma participação ativa da construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. Esta é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental dos ministérios. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado (SANTOS, 2008)

Contudo, a extensão, embora possua muitos desafios futuros, tem a sua consolidação marcada como parte integrante do tripé universitário e como uma função relevante de ampliar as fronteiras da universidade na sociedade, uma vez que no artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) há o estabelecimento de que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma a extensão se consolidou como garantia do Estado.

Os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, incluindo o de Santa Catarina (IFSC), foram criados pela Lei 11.892/2008 e, como instituição de ensino superior também têm o tripé universitário. Em seus regimentos os institutos têm como uma das finalidades desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

A extensão universitária ou extensão tecnológica (feita pelos institutos federais) é um caminho que propicia desenvolver uma formação completa por meio de interação dialógica entre a instituição e a sociedade e permite a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, dada a sua relevância, o objetivo deste trabalho o de analisar o processo de avaliação da atividade extensionista feita por servidores, no contexto da política institucional de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC,

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EXTENSÃO

No Brasil, a extensão universitária, passou a existir a partir da aprovação da Lei 5.540/68, que dentre outras inovações, implementou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A intenção da lei era a de promover uma reforma no ensino superior brasileiro, por isso extinguiu a cátedra (ícone do pensamento e do comportamento conservador na universidade); introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores; criou a estrutura departamental; dividiu o curso de graduação em duas partes - ciclo básico e ciclo profissional; criou o sistema de créditos por disciplinas; instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório (BRASIL, 1968). Mas foi na promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 207, ao estabelecer que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que a extensão se consolidou como garantia do Estado. Assim iniciaram os trabalhos para a elaboração de políticas públicas que consolidassem esses princípios de forma prática e institucional na educação formal brasileira (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em termos político-administrativos, o desenvolvimento de uma sociedade resulta de decisões formuladas e implementadas por governos de estados, em conjunto com as demais forças da sociedade, sobretudo a força do mercado. Para que as políticas públicas representem ações e mudanças efetivas, seus agentes precisam de teorias e modelos que os auxiliem a pensá-las e operacionalizá-las, como instrumentos práticos, uma vez que somos seres guiados por orientações teóricas, de forma consciente ou não (HEIDEMANN, 2006).

Todavia, há diferença entre política e política pública. Heidemann (2006) ao comparar política com o conceito de política política argumenta que tudo o que diz respeito à vida coletiva das pessoas, em sociedade e em suas organizações, seu conjunto de processos, métodos e expedientes usados por indivíduos e grupos de interesse para influenciar, conquistar e manter o controle, a segunda, é um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, que se refere à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, no âmbito de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria ao alcance dos mesmos atores. Em síntese, política pública inclui ao mesmo tempo dois elementos-chave: a ação e a intenção (HEIDEMANN, 2006).

É adequado salientar o processo de constituição de uma política pública que ocorre de forma desdobrada em estágios, tais como: o estabelecimento ou a montagem da agenda que é quando os problemas chegam a atenção dos governos; a formulação da política que é o modo como as propostas de política são formuladas dentro dos governos; a tomada de decisão política que é quando os governos adotam um curso de ação ou de inação; a implementação da política ou seja quando os governos dão curso efetivo a uma política; e, por fim, a avaliação da política que trata dos processos pelos quais tanto os atores estatais como os societários monitoram os resultados das políticas, podendo resultar daí uma reconceituação dos problemas e das soluções político-administrativas (HOWLETT, 2013).

Nessa configuração, que pode não seguir essa sequência linear, pode-se inferir que nem sempre se implanta uma política pública de forma célere. O tempo precisa ser relativizado considerando-se os atores e interesses envolvidos que montam a agenda. Já na etapa de avaliação de políticas, o autor, argumenta que é fundamental que ela tenha efetivamente o poder de produzir mudanças nas políticas. É uma etapa que verifica o funcionamento na prática e os meios que são empregados para que os objetivos sejam atendidos (HOWLETT, 2013).

Assim após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) em termos de políticas públicas educacionais, após um longo período de ampla discussão, é aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9394 (BRASIL, 1996), que acerca do tripé universitário, apresenta no capítulo da educação superior, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição, como uma finalidade de promover a extensão, aberta à participação da população.

Como uma diretriz da LDB (BRASIL, 1996), as universidades, entendidas como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, também se caracterizam, entre vários aspectos como o de estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Na sequência das políticas públicas educacionais brasileiras, há o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), com validade decenal, cujas diretrizes incluem, dentre outras, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria da qualidade da educação, à promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país. Essas diretrizes possuem metas e estratégias para alcançá-las. Uma das mais importantes metas que dizem respeito à extensão é a meta nº 12 de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta (dentro do período de vigência do plano e no cumprimento das metas) e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Como uma das estratégias de cumprimento dessa meta há: assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

As metas estabelecidas no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) originaram-se de processo histórico de demandas anteriores, quando o PNE 2010 já havia a questão emergencial e estratégica para o desenvolvimento do país em aumentar as matrículas no ensino superior público. O Brasil chegou em 2008 com apenas 10% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior quando a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é de 30% até 2010. O setor privado era o responsável por mais de 80% da oferta de vagas, mas com altas taxas de ociosidade e inadimplência, cujo resultado de aumento da oferta de vagas não coincidir com o aumento de matrículas (dados do INEP, 2005), ante a impossibilidade de a população arcar diretamente com os custos da educação superior privada (ALMEIDA FILHO, 2007).

Assim, o papel da extensão é relevante na contribuição do cumprimento das metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) devido ao seu alcance junto à comunidade, além das fronteiras da universidade. Dessa forma torna-se importante estratégias que possam medir o impacto causado pela extensão.

2.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO

A bibliografia sobre avaliação é vasta, uma vez que muitos são os modelos e técnicas a serem aplicadas. Para este trabalho não há pretensão de escolha do modelo mais adequado, pois o enfoque é no processo de avaliação do IFSC. De toda forma há alguns pontos de vista de autores de políticas públicas que são explorados para fundamentação do trabalho.

Um dos modelo de avaliação de impacto é utilizado para avaliação de projetos

sociais. Nesse caso se aplicaria a temática extensão, uma vez que os projetos sociais também a compõe.

A avaliação de impacto prevê que o início é por um estudo preliminar, com monitoramento de indicadores de modo eficiente e objetivos claros previamente definidos. Ou seja que a avaliação de impacto é uma atividade que deve ser realizada no decorrer do ciclo do projeto. Para a autora Roche (2002) há 4 tipos de avaliação: externa, interna, mista e participativa. A avaliação externa é positiva devido a imparcialidade em relação ao projeto e sua escolha se justifica pelo conhecimento da metodologia de avaliação. Por outro lado, pode ocorrer demasiada valorização na metodologia em detrimento do conhecimento da situação focalizada pelo projeto. Já na avaliação interna, esse ponto negativo tenderia a não ocorrer porque os avaliadores internos possuem maior conhecimento acerca do projeto, ainda que possam, eventualmente, ter um risco de não imparcialidade. Nessa medida, a solução seria a avaliação mista que é executada por ambos os indivíduos com fins a minimizar as dificuldades encontradas. Ou a avaliação participativa cujo foco é a diminuição existente entre o avaliador e o beneficiário do projeto (ROCHE, 2002).

Segundo a concepção do autor argentino Vega (2009) a avaliação de impacto como um método a ser utilizado pela universidade, pois permitiria mensurar os reflexos das ações tomadas pela universidade que refletem diretamente na sociedade. Ainda que seja difícil de estabelecer quais seriam os indicadores, quais seriam os mais confiáveis a se utilizar em determinado cenário. Sugere que antes de consultar a sociedade, a universidade deve analisar os seguintes indicadores de parâmetros: a) práxis da política e qualidade da gestão; b) demandas culturais; c) situação educacional; d) situação das políticas públicas; e) qualidade urbana; f) eficácia produtiva. É importante que o modelo avaliativo responda perguntas quanto ao nível que se avalia, responsabilidade primária da avaliação, foco do que se quer avaliar, variáveis e tempo estimado para avaliação (VEGA, 2009).

Outra corrente de pensamento para avaliação de projetos sociais defende a avaliação por triangulação de métodos que difere da avaliação participativa urna vez que o conjunto de elementos e procedimentos propostos é mais abrangente e complexo visto que reúne a presença do avaliador externo, as abordagens qualitativas e quantitativas, bem como a análise do contexto, das relações, da história, das representações e a participação (MINAYO, 2005).

Contudo, na área de gerenciamento de projeto, há várias etapas e, um projeto depois de alcançar ou vir a terminar de forma antecipada por decisão da equipe executora, requer encerramento, cujos indicadores foram definidos e organizados no início do projeto. A técnica exige que sejam coletados dados durante a execução do projeto para que no momento de realizar a avaliação desses indicadores seja possível retirar deles um grande número de informações. Surge, assim, a necessidade de se levantar os resultados do projeto, com indicadores coesos para divulgá-los de forma clara para toda a sociedade. Evidencia-se desta forma que a prática da avaliação seja participativa envolvendo a organização e seus participantes para que haja amadurecimento e aprofundamento na cultura de gerenciamento de projetos e na avaliação desenvolvida por estas organizações (CHIANCA; MARINO; SCHIESARI, 2001).

O processo de avaliação permite verificar a eficiência do projeto em termos do seu desempenho durante a execução e, também, a eficácia do mesmo em função dos impactos gerados e da contribuição do projeto para a sociedade (CHIANCA; MARINO; SCHIESARI, 2001).

A prestação de contas no encerramento do projeto precisa ser maior do que a ação de enviar um relatório com o detalhamento dos resultados e a correta aplicação dos recursos. Há a necessidade de ampla transparência. Atitude essa que a sociedade exige e que esta poderá ser transmitida com sucesso por meio da correta divulgação. (CHIANCA; MARINO; SCHIESARI, 2001).

É importante salientar que da avaliação pode se extrair as lições aprendidas, ou seja, o simples fato de produzir informações ao longo do projeto não significa que a avaliação e o encerramento serão bem executados, pois do que adianta documentos se não há intérpretes ou armazenamento adequado. É importante viabilizar a divulgação e o acesso de todos os dados gerados por meio das ações das organizações, sejam em projetos ou não, com o objetivo de garantir parte do sucesso de futuras atuações com as lições aprendidas no

passado (CHIANCA; MARINO; SCHIESARI, 2001).

Já na área de extensão há entendimento de que os indicadores de extensão são indicadores sociais, por sua finalidade, pois são subsídios às atividades de planejamento público e formulação de políticas educacionais universitárias. Nesse contexto, os indicadores de extensão para as universidades e institutos federais têm sido discutidos e consolidados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) como forma de institucionalizar e reconhecer as atividades de extensão, tanto em âmbito de cada instituição, quanto nacionalmente. Na prática, cada instituição estabelece seus indicadores conforme sua capacidade e organização. Demonstra com isso um grande desafio para as instituições na busca de garantir a consolidação de todos os indicadores possíveis, considerando quantidades, variedades e polissemias de ações e atividades de extensão (JANNUZZI, 2006).

A autora argumenta que o indicador social passou por um desenvolvimento contínuo, conceitual e metodológico, como forma de monitoramento do bem-estar e das mudanças sociais, permitindo uma análise informacional da realidade mais contextualizada e passível de comparação de uma realidade social a partir dos anos 60. Sendo assim é um recurso utilizado para tornar concreta uma ideia abstrata ou um conceito importante da realidade de uma família, um grupo, uma região, etc, uma vez pode quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato. (JANNUZZI, 2006).

3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho para se alcançar o objetivo de analisar o processo de avaliação da atividade extensionista feita por servidores, no contexto da política institucional de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é a pesquisa qualitativa.

Quanto aos fins a pesquisa é descritiva porque seus dados foram analisados de forma indutiva.

A pesquisa é do tipo estudo de caso pela escolha específica do processo de avaliação de prática extensionista no IFSC. Segundo Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Quanto aos procedimentos técnicos foram adotados para a investigação a revisão bibliográfica e documental, bem como um questionário semi-estruturado para a entrevista.

A pesquisa bibliográfica consiste na obtenção de dados através de fontes secundárias, ou seja, a coleta de dados pode ser feita em materiais publicados como: livros, periódicos científicos, revistas, jornais, teses etc. Já a pesquisa documental fundamenta-se na coleta de dados em documentos de arquivos públicos ou privados, documentos pessoais ou documentos institucionais (OTANI; FIALHO, 2011).

Para a entrevista foi selecionado um projeto de servidor que recebeu fomento do edital APROEX 01/2016 e que executou integralmente o projeto, incluindo o relatório final de prestação de contas.

Após, os dados coletados foram analisados no contexto do objetivo deste trabalho, cujas conclusões são apresentadas a seguir.

4 RESULTADOS

Ao se transpor uma política pública para a prática, sua materialização pode ocorrer por meio do estabelecimento de políticas institucionais a respeito da mesma temática. Nesse contexto, a exemplificação será da política institucional de extensão feita no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Com base na lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), seção II, art. 6º, ressalta-se que as atividades de extensão devem beneficiar a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. Assim, a extensão, no IFSC, é entendida como um processo

educativo, cultural e científico que, articulada de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, viabiliza a relação entre o IFSC e a sociedade.

O IFSC é uma instituição com 22 unidades espalhadas pelo Estado de Santa Catarina, acrescida de sua Reitoria e de uma unidade Centro de Referência em Formação e EaD. Possui como missão “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”. E, neste contexto, possui como visão “ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A política institucional de extensão do IFSC está materializada em diversos documentos. Em nível macro há o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSC, 2014) que reforça que conjunto de atividades de extensão deve promover a articulação entre os saberes (acadêmico, científico e tecnológico) e a realidade socioeconômica e cultural da região.

No âmbito da Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas - PROEX do IFSC há duas resoluções que desdobram em níveis operacionais de execução a extensão feita na instituição. A primeira é a Resolução nº 40/2016/CS (IFSC,2016) que estabeleceu que os 10% devem ser em atividades de extensão em áreas de grande pertinência social, até o ano de 2024, conforme prevê o PNE 2014-2024 (BRASIL,2014). A segunda é a Resolução nº 61/2016/CS (IFSC,2016) que regulamenta as atividades de extensão, entendida como um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre o IFSC e a sociedade de forma indissociável ao ensino e à pesquisa.

No cumprimento de sua missão e das políticas de extensão, o IFSC, possibilita a realização de atividades de extensão dos seguintes tipos: programa, projeto, curso, evento e produto. Essas atividades passam por um processo avaliativo e, após, se aprovadas, são registradas na Diretoria de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas (PROEX) do IFSC.

Especificamente o tipo projeto de extensão há as seguintes formas de origem: a) por edital fomentado com recursos da PROEX ou com recursos da unidade; b) por fluxo contínuo; c) quando houver a anuência da instituição na participação de um edital externo.

Para a etapa de avaliação de projetos de extensão por edital fomentado com recursos da PROEX, a técnica utilizada é a mista, ou seja, com avaliadores externos do banco de cadastro prévio e com avaliadores internos da equipe técnica da Diretoria de Extensão ou Comitê de Extensão, constituído em portaria.

Como o foco deste trabalho se restringe a análise da atividade de extensão do tipo projeto de extensão por edital fomentado com recursos da PROEX, verificou-se a existência da Resolução nº 24/2014/CS (IFSC, 2014) que regulamenta o Programa de Apoio a projetos de Extensão (APROEX) com os seguintes objetivos: a) viabilizar a participação de discentes e servidores do IFSC no processo de interação entre o IFSC e a sociedade, por meio de atividades acadêmicas que contribuam para o acesso ao saber; b) desenvolver ações institucionais que contribuam para a diminuição das desigualdades sociais, difusão artístico-cultural, incentivo as práticas esportivas e promoção da saúde; c) promover a interação transformadora entre o IFSC e os demais setores da sociedade; d) contribuir para a formação profissional e cidadã de estudantes do IFSC, em seus diferentes níveis, mediante a sua participação no desenvolvimento de projetos de Extensão; e) apoiar os processos educativos que estimulem a geração de trabalho e renda e a emancipação cidadã na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; f) fortalecer a institucionalização das atividades de Extensão no âmbito dos Câmpus do IFSC.

Até dezembro de 2016, a submissão de projetos para fomento do APROEX ocorria pela plataforma Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGPROJ), disponibilizada gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC), cujo processo de avaliação era composto com um questionário que avaliava itens tais como: a) se o projeto tem como público-alvo a comunidade externa e se ela tem participação ativa no projeto; b) a motivação ou a demanda presente na justificativa do projeto; c) se o projeto apresenta relação com a atividade de pesquisa ou de ensino no processo formativo; d) se os objetivos estão em conformidade com

a linha de extensão proposta; e) se os objetivos e a metodologia estão definidos com clareza; f) se há previsão de desenvolvimento de produtos de extensão; g) se o método de avaliação e acompanhamento propostos estão adequados; h) se o projeto apresenta viabilidade de execução e se a carga horária estabelecida está de acordo; i) se há a previsão de parceria com outras instituições públicas ou privadas para o desenvolvimento do projeto; j) se o plano de trabalho do aluno envolvido no projeto e o cronograma de atividades estão adequados; j) considerações finais (IFSC,2016).

Conforme edital do APROEX 01/2016, após concluído o projeto de extensão, o coordenador e o aluno extensionista deveriam entregar relatório final das atividades também proposto na plataforma SIGPROJ com as seguintes informações: a) caracterização do projeto, incluindo resumo; b) informações sobre o público-alvo mencionando o quantitativo de público atingido e o percentual de público atingido em relação ao pretendido; c) objetivos propostos e objetivos realizados com a indicação do percentual de alcance dos mesmos; d) resultados da ação em termos de melhoria de infraestrutura, integração acadêmica, integração com as áreas de conhecimento e capacitação técnica-científica e descrição de resultados efetivos e eficientes; e) descrição dos impactos científico, tecnológico, ambiental, econômico e social; f) se gerou produtos e a natureza dos mesmos, tais como produção bibliográfica ou produção cultural; g) descrição e comprovação da aplicação dos recursos financeiros; h) descrição das mudanças ocorridas e dificuldades enfrentadas; i) conclusões e perspectivas; j) bibliografia utilizada; l) sugestões; m) dados da equipe; n) avaliação geral é um processo de autoavaliação do coordenador do projeto de extensão.

A partir da entrega dos relatórios finais eram extraídos os indicadores de extensão para prestação de contas institucional, principalmente quanto ao relatório de gestão a ser entregue aos órgãos de controle externos. Além disso, a entrega do relatório final, não insere o nome do servidor em lista de pendência com a PROEX para ser contemplado em outro edital de fomento caso seja aprovado.

A partir de janeiro de 2017 tanto a submissão de propostas quanto de relatórios passaram a ser feitos por meio do sistema integrado de gestão acadêmica, SIGAA, que incluiu como uma das etapas para finalização de um projeto a avaliação do relatório final pelo Comitê de Extensão, formalmente constituído.

Após essa etapa revisão documental, foi realizada a entrevista com o questionário semi-estrutura cujas respostas foram transcritas aqui. Esse questionário semi-estruturado teve a intenção de investigar a etapa do relatório final de execução de projeto de extensão não em termos de seus resultados, mas em termos de processo, como ocorreu a construção do relatório, se houve banco de dados de aprendizagem.

Nesse sentido, as questões formuladas foram: a) no seu ponto de vista que objetivos tem o relatório final de execução do projeto de extensão? b) de acordo com a sua concepção de avaliação de que poderiam ser medidos os reais impactos causados no público-alvo pela execução do seu projeto de extensão? c) durante a execução do projeto de extensão estava prevista etapa de avaliação. Na sua concepção de avaliação o relatório final incorporou os resultados obtidos na avaliação com o público impactado?

O respondente da pesquisa é servidor do IFSC, atualmente lotado em unidade de Florianópolis, mas a execução do projeto ocorreu em 2016 no município de Tubarão-SC. O projeto com o título Protegendo-se de ameaças de segurança da informação em uma escola pública foi executado em parceria com uma escola estadual ao lado da unidade do IFSC no município.

Quanto a primeira questão o respondente acredita que o relatório final do projeto de extensão tem um caráter positivo, porque é possível relatar os resultados e as dificuldades encontradas. Pois ao escrever o projeto imaginou efetuar o levantamento de demandas e, quando essa etapa ocorreu na execução as necessidades mais importantes da escola eram diferentes das planejadas que necessitou de replanejamento das soluções.

Já, na segunda questão, o respondente acredita que os impactos no público-alvo foram significativos, principalmente quanto ao conhecimento técnico aplicado, a formação de pessoal da escola, as soluções de segurança da informação aplicadas e o laboratório montado.

Como resposta à terceira questão, o respondente afirmou que, por mais que se detalhe no relatório final nem sempre a realidade é totalmente refletida. Acredita que uma

entrevista como esta ajuda a compreensão como de fato ocorreu a execução do projeto. Em relação a avaliação feita pela público-alvo acredita que foi possível perceber os impactos pelos agradecimentos recebidos da comunidade. Acredita também que a execução do projeto em parceria com a escola possibilitou desdobramentos de outras ações. Entretanto são resultados posteriores à etapa de relatório final.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a analisar o processo de avaliação da atividade extensionista feita por servidores, no contexto da política institucional de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.

Como uma das etapas dos procedimentos metodológicos foi construído um questionário semi-estruturado com a intenção de investigar a etapa do relatório final de execução de projeto de extensão não em termos de seus resultados, mas em termos de processo, como ocorreu a construção do relatório. E se isso gerou algum banco de aprendizagem para a extensão da instituição.

Até dezembro de 2016, a submissão de projetos para fomento do APROEX ocorria pela plataforma Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGPROJ), disponibilizada gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC) e, a partir de janeiro de 2017, passou a ser pelo sistema integrado de gestão - SIGAA, adquirido e implantado pelo IFSC. Essa mudança incluiu como uma das etapas para finalização de projeto de extensão a avaliação do relatório final pelo Comitê de Extensão. Isso significa que não foi possível identificar a existência ou não de banco de aprendizagens formal considerando que com a utilização da plataforma SIGPROJ a etapa de avaliação do relatório final não era obrigatória.

Nos resultados verificou-se que nem sempre o relatório final, por mais detalhado que possa estar, consegue traduzir toda a realidade da execução e resultados do projeto. Além disso, há outros desdobramentos *a posteriori* que podem não ser relatados.

Assim, como possível recomendação, seja ampliar a pesquisa e o estudo no campo da avaliação de impacto produzido pelos projetos de extensão, bem como quanto aos tipos de impactos produzidos, se incluso ou não, os possíveis desdobramentos, ou seja, ações que frutificaram pela realização do projeto na mesma comunidade.

Contudo, o objetivo deste trabalho pode ser considerado atingido por trazer significativas inferências e informações acerca do processo de avaliação da extensão. Enquanto servidora pesquisadora da temática há a percepção pela observação empírica de que o caminho, embora longo, possa trazer muitas contribuições para a extensão e para a instituição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova**: textos críticos e esperançosos. Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Lei Básica da Reforma Universitária.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Belém: Basa, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CHIANCA, Thomaz; MARINO, Eduardo; SCHIESARI, Laura. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo: Global, 2001.

IFSC, **Resolução nº 61/2016**. Disponível em <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao61_2016_extensao.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2017.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI** (2014). Disponível em <http://pdi.ifsc.edu.br >. Acesso em 15 de junho de 2017.

IFSC. **Resolução nº 40/2016/CS**. Disponível em <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/extensao/consup_resolucao40_2016_curricula riza%C3%A7ao_extens%C3%A3o.pdf> Acesso em 14 de junho de 2017.

HEIDEMANN, Francisco G. **Políticas Públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3ª Edição, 2014.

HOWLETT, Michael. **Política Pública:** seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

JANNUZZI, Paulo de M. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Editora Alínea/PUC-Campinas, 2006

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, 2008.

ROCHE, Chris. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs**: aprendendo a valorizar as mudanças. São Paulo: Cortez, ABONG; 2002.

VEGA, Roberto Ismael. **La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control.** (Investigaciones y Ensayos). Buenos Aires: Biblos, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Avaliação da extensão enquanto realidade em movimento pela cultura institucional

Autor: Kuba, Cristina Missao Borille (Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC)

Resumen: Este trabalho tem o objetivo de analisar comparativamente os indicadores de extensão do IFSC com os dados em processo de avaliação institucional e com os indicadores elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão - FORPROEX. Assim, o referencial teórico é apresentado em contextos sobre cultura e sobre avaliação, tanto numa abordagem mais macro quanto na abordagem institucional que remete ao estudo de caso do trabalho. Desta forma, a metodologia de pesquisa escolhida é do tipo descritiva porque seus dados foram analisados de forma indutiva. A abordagem é qualitativa do tipo estudo de caso pela escolha específica do IFSC, enquanto que os procedimentos técnicos adotados para a investigação foram a revisão bibliográfica e a documental. Nesse contexto, como resultados apresentados foi feita a análise comparativa dos dados coletados documentalmente e na bibliografia do FORPROEX. Os principais resultados da análise comparativa demonstra que a avaliação da extensão é um processo em construção tanto em nível de fórum quanto institucional. Há preocupação e cuidado com a participação coletiva dos interessados no processo de elaboração de indicadores e definição de que avaliar. Ou seja a avaliação da extensão necessita ser parte relevante na avaliação institucional.

Palabras claves: Avaliação. Extensão. Cultura.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre universidade há a vertente de que a universidade é uma instituição social e exprime uma sociedade baseada em determinada estrutura e modo de funcionamento da sociedade como um todo. Desta forma, a relação entre sociedade e universidade, desde o seu surgimento, pós Revolução Francesa, é entendida sob o ponto de vista de que a universidade pública é uma instituição social, cuja ação e prática social é fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições num princípio de diferenciação. Isso lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. E o fato de ser estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores concedem reconhecimento e legitimidade internos a ela. Essa concepção de universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático (CHAUÍ, 2003).

Entretanto, na concepção de universidade como organização há implícito uma relação de prestação de serviços. E assim regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. É uma universidade operacional estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003).

O que é percebido aqui são duas construções de realidades sociais em momentos históricos distintos que se modificam pelo processo cultural que as construíram.

Assim ao se falar em cultura é necessário refletir sobre as duas concepções do tema, com todos os seus aspectos da realidade social e também em uma visão alternativa, compreendendo tendências de pensar a vida e a sociedade na qual a natureza e a realização individual são enfatizadas e que tem por temas a ecologia, o corpo, a imagem, as relações sociais, alimentação e espiritualidade. É, pois, uma dimensão do processo social, da vida em sociedade a partir de uma construção histórica (SANTOS, 2006).

Na obra A Cultura no mundo líquido moderno é possível estudar a cultura como originária de um processo histórico das condições financeiras das sociedades que produziram a estratificação das classes sociais. E que hoje - mundo líquido moderno - a cultura não serve só a estratificações e divisões da sociedade, mas a um mercado de consumo orientado para a rotatividade (BAUMAN, 2003).

Desta forma, não há como falar em universidade sem falar sobre cultura ou sobre o processo histórico em que está inserida. E por conseguinte não há como desconsiderar o processo histórico da cultura de avaliação das universidades. Cada vez mais fortemente presente.

Nesse contexto, das instituições serem avaliadas por índices de produtividade também por outras razões que não possuem foco neste momento da pesquisa, a cultura da

avaliação foi se estabelecendo em diferentes níveis, desde a institucional até a formulação de indicadores por áreas temáticas.

Assim, como servidora pública de uma instituição de educação, lotada na Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas, tenho interesse na temática extensão, por isso a escolha por estudar o que fundamenta a extensão feita no Brasil.

Por isso, a proposta desse trabalho relaciona a concepção de universidade como instituição social e a cultura inerente da construção coletiva que a circunda e a incorpora, bem como a cultura da avaliação presente nas instituições de ensino superior. O objetivo deste trabalho é analisar comparativamente os indicadores de extensão do IFSC com os dados em processo de avaliação institucional e com os indicadores elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão - FORPROEX.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Muitas são as perspectivas quando se trata de avaliação. Desde os processos de aprendizagem, seja acadêmica, científica, esportiva ou artística. Da mesma forma que há avaliação de âmbito institucional, de desempenho individual e por áreas temáticas de atuação das instituições.

A bibliografia sobre este tema é vasta, mas dentre as concepções de avaliação há de que é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados dita por Tyler (1950), considerado um dos pais da temática. Nessa concepção avaliação está fortemente ligada a objetivos. Assim, um programa, currículo ou instituição é bem avaliado ou avaliada se os objetivos expressos foram atendidos, o que diminui os questionamentos que porventura o avaliador pudesse fazer (DIAS; RISTOFF, 2003).

O professor Dilvo I. Ristoff (2003), inclusive, pesquisou e selecionou diversas definições sobre avaliação em sua obra Avaliação e compromisso público. Além de Tyler, há a definição de Cronbach (1963) de que “avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisões”. Já Stufflebeam (1983) afirmou que a avaliação educacional é o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional, por isso é um estudo para a tomada de decisões. Seu uso deve ser proativo, quando para aperfeiçoar um programa, por exemplo. Ou retroativo quando for para julgar o seu valor.

Quanto à avaliação institucional, a visão de Dias Sobrinho (1995), é de que se trata de um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. E de acordo com a sua perspectiva avaliação pode ser entendida como controle ou emancipação. Na perspectiva de controle é quando o Estado se utiliza da sua função de avaliador de forma exarcebada da dimensão de burocrático-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização.

Nesse sentido, a participação do Estado nos indaga a analisar a avaliação de acordo com a concepção de universidade. Enquanto instituição social, a avaliação instaura a reflexão e o questionamento, ou seja, a produção de sentidos. Entretanto, a universidade enquanto organização, a avaliação é vista como regulação e controle, prescinde de qualquer exercício de reflexão e de interrogação: os sentidos já são dados que se completam em si mesmos (da eficiência, do êxito, do lucro e seus meios, planejamento, a administração eficaz...). Assim só resta a medição. Mas a avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos. A lógica, nesse viés, não pode ser de mero controle, uma vez que a instituição produz em seu conjunto ações sociais e educativas (DIAS SOBRINHO, 2003).

Em contraposição ao mero controle, a avaliação de instituição de educação superior precisa ser concebida como um amplo processo de conhecimento, interpretação, juízo de valor, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais das instituições. O caminho, nesse contexto, é uma avaliação

institucional educativa formativa, comprometida com as necessidades e interesses públicos de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, de forma democrática e participativa. Além de formativa, a avaliação deve ser global e contínua, para que haja a compreensão de conjunto da universidade, como passo necessário para a construção e consolidação de sua qualidade, de acordo com os requisitos éticos do desenvolvimento social (DIAS SOBRINHO, 2003).

Em termos de níveis, a avaliação de instituição de educação superior, possui dois: nacional e o de cada instituição. Em nível nacional a avaliação é organizada pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com legislação e procedimentos próprios. Em nível institucional, Dias Sobrinho (2003) sugere um processo avaliativo composto por três dimensões essenciais: a) autoavaliação ou avaliação interna; b) avaliação externa; c) reavaliação ou meta-avaliação. Assim, a continuidade da fundamentação teórica desse trabalho prevê o estudo do sistema de avaliação proposto pelo MEC e prevê o processo avaliativo que acontece no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

2.1.1 Sistema Nacional da Educação Superior

Atuação do Estado-Avaliador que acredita que a base da mudança seja por meio da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência. Embora no Brasil as instituições de educação superior tenha a sua autonomia protegida constitucionalmente, por vezes as discussões sobre a vocação da universidade se perdem em função de colocarem energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos (CUNHA; FERNANDES, FORSTER, 2003).

Nos processos avaliativos já existentes no Brasil, o em vigor é Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes cujas finalidades incluem a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Pelo objetivo e finalidades, o SINAES (BRASIL, 2004), é uma materialização de uma política educacional centrada na avaliação com vistas aos valores democráticos.

É, pois, um sistema que combina regulação e avaliação educativa, em suas dimensões externa e interna, com responsabilidade compartilhada ao Estado e das instituições, e que interessa, sobretudo, à população que tem o direito de contar com um sistema educativo que cumpra com os anseios da sociedade. Dessa forma, apresenta uma concepção de avaliação que procura articular a dimensão interna e externa, a comunidade acadêmica com membros da sociedade, as instâncias institucionais com as nacionais e internacionais (VASCONCELOS, 2015).

2.2 REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Uma vez que o avaliador externo oficial das instituições de educação superior é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) convém explicitar a concepção de avaliação institucional que este órgão possui. Nesse viés, a avaliação institucional é um dos componentes do SINAES (2004) e está relacionada com a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (VASCONCELOS, 2015).

Na avaliação institucional, considerada pelo INEP, o objeto de análise é o conjunto

de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma instituição de educação superior; dentre outros aspectos, ensino, pesquisa e extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação etc. Quanto aos sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidada ou designada. E, por fim, quanto aos processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (VASCONCELOS, 2015).

Para Barriga (2015) a avaliação institucional costuma realizar-se mediante um processo de autoavaliação que se complementa com uma avaliação externa. Esta pode ser uma atividade profunda e importante, como pode ser uma atividade simplista, isto porque envolve a concepção global que a avaliação assume, como sua realização vence a inércia institucional ou acontece de forma que demonstre as informações de funcionamento da instituição, não como uma descrição, mas como uma condição de oferecer uma interpretação de seus principais acertos, bem como dos problemas e desafios que deve enfrentar no curso e médio prazo.

Diante desse panorama à instituição de educação superior cabe refletir o que aspira da avaliação, já que a prática avaliativa é um caminho volta, embora não seja a salvadora de todos os problemas.

Uma das alternativas de avaliação seria a concepção de avaliação formativa, provavelmente também a mais difícil de realizar, uma vez que possui como uma meta detectar os pontos de conflitos existentes de uma instituição e identificar que estratégias se pode adotar para melhorar os problemas. Seu objetivo é identificar mecanismos e ações que tendem melhorar a instituição numa concepção de avaliação como processo (BARRIGA, 2015).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 207 estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, incluindo o de Santa Catarina (IFSC), foram criados pela Lei 11.892/2008, como as universidades possuem as mesmas prerrogativas das universidade. Em seus regimentos os institutos têm como uma das finalidades desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Desta forma, a extensão também é quesito relevante na avaliação institucional.

2.3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO

No Plano Nacional de Extensão (1999), a extensão é entendida como parte indispensável do pensar e fazer universitários, assumindo-se, assim, uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades.

Para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX, 2012) como política nacional de educação deve-se pensar na contribuição das ações extensionistas para a produção do conhecimento e a formação de estudantes, professores e técnicos administrativos e sua efetividade para a transformação da instituição de educação superior. E para isso dependem da construção de um sistema de informações e de indicadores (sistema de monitoramento e avaliação) que permitam a avaliação das ações extensionistas.

Nessa perspectiva é importante mensurar a contribuição oferecida pelas ações extensionistas para a produção e transmissão do conhecimento e transformação social. Como parâmetros para a avaliação da extensão, tendo em vista as especificidades das instituições de educação superior e a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão foram definidas as dimensões; a) políticas de gestão; b) infraestrutura; c) relação universidade e sociedade; d) plano acadêmico; e) produção acadêmica. Além é preciso contemplar as categorias que devem organizar o sistema, os indicadores (quantitativos e

qualitativos) com os respectivos procedimentos metodológicos e as possíveis fontes de informação para sua produção, levando-se em conta que a avaliação nacional da extensão universitária deve ser centrada no processo, em razão da própria natureza da extensão (FORPROEX, 2012).

No ano de 2012, o FORPROEX, produziu a Carta de Manuas contendo 12 metas de agenda estratégica, sendo uma delas a incorporação da extensão universitária no processo de avaliação da Educação Superior, com definição de indicadores, metodologias e instrumentos, e apoio à implantação de sistemas de informação e gestão informatizados no conjunto das instituições.

Para o FORPROEX (2001) e, considerando as peculiaridades de cada instituição, a avaliação da extensão deve abordar três níveis inter-relacionados: a) o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão; b) o impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades; c) os processos, métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão. No caso de compromisso institucional é verificado por meio do grau de formalização da extensão, a definição clara das políticas institucionais, com explicitação de metas e prioridades, a conceituação e tipologia das atividades, a existência de sistema de informação, o montante orçamentário, o grau de valorização nas carreiras docente e técnico-administrativo, a existência de programas institucionais de fomento de atividades de extensão, a interação da extensão com o ensino e com a pesquisa.

Em termos de aspectos quantitativos, o FORPROEX (2001) elencou alguns indicadores tais como o número de projetos desenvolvidos, o público estimado, o número de eventos realizados, o público beneficiado, tipos de cursos de extensão realizados, número de certificados expedidos, número de produtos elaborados, prestação de serviço realizada e número de municípios atendidos em ações extensionistas.

Diante desse contexto, o FORPROEX (2001), compreende que a avaliação da extensão deve estar inserida na avaliação institucional, integrada às demais áreas do fazer acadêmico, cujo modelo deve ser concebido com modelo e realidade próprios. Como um dos pressupostos é ser contínua e processual, ser qualitativa e quantitativa, realizada pela comunidade universitária e pela sociedade.

O FORPROEX (2016), nesse movimento de elaboração de indicadores para avaliação da extensão, criou em 2015 um grupo de trabalho interinstitucional com esse objetivo que, em 2016, apresentou o relatório de conclusão com a proposta de definir um conjunto de indicadores para a extensão universitária brasileira automaticamente adequável a qualquer instituição de educação superior. O relatório reconhece as múltiplas particularidades das instituições (universidades, institutos federais, centros de educação) para que o documento fosse uma referência e pudesse ser utilizado como apoio por diferentes instituições, uma vez que os resultados apresentados pertencem a uma construção coletiva. Assim, o FORPROEX (2016), acrescentou que os resultados não podem ser considerados como acabados, mas parte de um processo contínuo de pensar a avaliação da extensão e que deva fazer parte da avaliação institucional das instituições públicas de ensino superior.

4 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho para se alcançar o objetivo de analisar comparativamente os indicadores de extensão do IFSC com os dados em processo de avaliação institucional e com os indicadores coletados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão - FORPROEX é a pesquisa qualitativa.

Quanto aos fins a pesquisa é descritiva porque seus dados foram analisados de forma indutiva. A pesquisa descritiva abrange várias possibilidades tais como estudos descritivos e correlatos, estudos de casos, análise documental, estudos causais comparativos, dentre outros (TRIVINOS, 1987).

A pesquisa é do tipo estudo de caso pela escolha específica do processo de avaliação de prática extensionista no IFSC já que é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real,

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2010).

O estudo de caso parte de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procura manter-se constantemente atento a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática proposta (TRIVINOS, 1987).

Quanto aos procedimentos técnicos foram adotados para a investigação a revisão bibliográfica e documental.

No caso do procedimento técnico de pesquisa bibliográfica é um processo que consiste na obtenção de dados através de fontes secundárias, ou seja, a coleta de dados pode ser feita em materiais publicados como: livros, periódicos científicos, revistas, jornais, teses etc. Enquanto que o procedimento técnico de pesquisa documental fundamenta-se na coleta de dados em documentos de arquivos públicos ou privados, documentos pessoais ou documentos institucionais (OTANI; FIALHO, 2011).

5 RESULTADOS

O estudo de caso deste trabalho é o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e nesse sentido, diante dos documentos públicos da instituição, procurou-se contextualizar suas práticas e concepções acerca do tema avaliação institucional.

É uma instituição com 22 unidades espalhadas pelo Estado de Santa Catarina, acrescida de sua Reitoria e de uma unidade Centro de Referência em Formação e EaD. A sua missão é a de promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural. Enquanto sua visão é ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFSC, 2014).

No IFSC a concepção de avaliação institucional está materializada no capítulo 13 do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que para ser acompanhado e avaliado conta com diferentes ferramentas de gestão, tais como os Colegiados que são instrumentos integradores que facilitam a comunicação, a coordenação e o controle dos elementos diferenciados que compõem o Instituto. Nessa vertente, outra ferramenta importante é a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com função autônoma em relação à administração da instituição e os órgãos colegiados, sendo responsável pela execução do processo de autoavaliação institucional, exercendo papel fundamental no processo de avaliação e acompanhamento do plano estratégico da instituição (IFSC, 2014).



Fonte: PDI IFSC 2015-2019

Diante da análise deste ciclo é possível identificar que a avaliação institucional ocupa um espaço de relevância, tanto quanto outros documentos institucionais e de gestão. Esses dados, informações e conhecimentos disponibilizados nos documentos possibilitam a qualificação da etapa de diagnóstico institucional, imprescindível para subsidiar o processo de planejamento, tanto no nível estratégico, como nos níveis tático e operacional (IFSC, 2014).

Nesse contexto, a CPA é de extrema importância na execução de seu trabalho de forma autônoma. O organograma da CPA é constituído por uma Comissão Central, composta por representantes do corpo docente, representantes do corpo técnico-administrativo, representantes do corpo discente e um representante da sociedade civil, e por comissões locais nos câmpus e na Reitoria. As comissões locais dos câmpus são compostas por quatro representantes: um docente, um discente, um técnico administrativo e um membro da sociedade civil. A comissão local da Reitoria é composta por quatro representantes dos servidores em atuação na Reitoria (IFSC, 2014).

A concepção de autoavaliação institucional, para a CPA, é um processo de caráter diagnóstico, formativo e de compromisso coletivo, que tem por objetivo identificar o perfil institucional e o significado de sua atuação por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, observados os princípios do SINAES e as singularidades do IFSC (2014).

Por conseguinte, a avaliação institucional observa as mesmas dimensões estabelecidas pelo SINAES. Nesse trabalho, em especial, será utilizada a fundamentação teórica para análise de contexto da extensão que está contemplada na dimensão dois que trata da política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e para a gestão, e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades (IFSC, 2014).

Na Resolução nº 61/2016/CS/IFSC, que é a regulamentação de atividades de extensão, no art. 8º, há descrição de que as atividades de extensão seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT), publicadas em 2012 pela Câmara de Extensão do Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e que perseguirá o cumprimento dos respectivos indicadores e priorizando a concepção de extensão enquanto dimensão de indução do desenvolvimento local, regional e nacional (IFSC, 2016).

Ainda na mesma resolução, em seu art. 18º, prevê que a Diretoria de Extensão do fará a gestão do sistema integrado de gestão do módulo extensão com o objetivo de assegurar o reconhecimento acadêmico para fins de avaliação de desempenho dos docentes, técnicos e discentes. Além disso, os registros das atividades de extensão comporão os indicadores de Extensão do IFSC para prestações de contas e demais documentos institucionais (IFSC, 2016).

Considerando os indicadores quantitativos elencados pelo FORPROEX (2001) correspondiam ao número de projetos desenvolvidos, ao público estimado, ao número de eventos realizados, ao público beneficiado, aos tipos de cursos de extensão realizados, aos número de certificados expedidos, aos número de produtos elaborados, à prestação de serviço realizada e ao número de municípios atendidos em ações extensionistas.

No relatório de gestão do IFSC referente ao ano 2016, que integra as informações prestadas aos órgãos de controle, observa-se certo alinhamento dos indicadores da extensão da instituição em relação aos indicadores do FORPROEX.

Desta forma, os indicadores quantitativos apresentados no ano de 2016, o IFSC desenvolveu 409 projetos de extensão, 834 ações de extensão (atividades de extensão de curta duração) e 3 programas de extensão (APROEX, Mulheres Sim e IFSC + Ativo). Essas atividades envolveram em 2016 a participação nos projetos de extensão o número de 1.499 servidores (dentre eles 1.086 docentes e 413 técnicos administrativos) e 1.103 alunos (como membros das equipes executoras). O tipo evento está inserido no quantitativo de projetos e ações. Quanto aos cursos de extensão houve a realização de 1 curso de prática extensionista (IFSC, 2017).

A extensão do IFSC, apresentou como um dos resultados de destaque para a

extensão em 2016 a revisão participativa das diretrizes das atividades. Segundo o relatório de gestão (IFSC,2017) essa mudança foi necessária para adequar o texto de 2013 à realidade atual do Instituto. Apresentou como algumas das motivações, a implantação do SIGAA, a desburocratização, o caráter educativo e o alinhamento às diretrizes do FORPROEX. Essa resolução foi submetida ao Conselho Superior do IFSC que a aprovou e passa a vigorar a partir de 2017 (IFSC, 2016).

Entretanto, em setembro de 2016, o FORPROEX, no seu relatório do grupo de trabalho interinstitucional para elaboração de indicadores de avaliação da extensão, estabeleceu 52 indicadores divididos em 16 objetivos estratégicos

Assim, como resultados deste trabalho, verifica-se, pela análise comparativa, que a avaliação da extensão é um processo em construção tanto em nível de fórum quanto institucional. Há preocupação e cuidado com a participação coletiva dos interessados no processo de elaboração de indicadores e definição de que avaliar.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a analisar comparativamente os indicadores de extensão do IFSC com os dados em processo de avaliação institucional e com os indicadores elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão - FORPROEX, na perspectiva do movimento da realidade pela cultura estabelecida.

Nos resultados verificou-se que a avaliação da extensão é um processo em construção tanto em nível de fórum quanto institucional. Isto posto que o FORPROEX (2016) acrescentou que os resultados apresentados no relatório de 2016 que não poderia considerá-los como acabados, mas parte de um processo contínuo de pensar a avaliação da extensão e que deva fazer parte da avaliação institucional das instituições públicas de ensino superior.

Em nível institucional, conforme proposto pela CPA, a avaliação é um processo de caráter diagnóstico, formativo e de compromisso coletivo, que tem por objetivo identificar o perfil institucional e o significado de sua atuação por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, observados os princípios do SINAES e as singularidades do IFSC (2014).

Desta forma, observa-se que o IFSC é uma instituição que se mantém alinhada aos movimentos nacionais nas discussões de consolidação da extensão seja por sua participação enquanto parte da rede no CONIF ou no FORPROEX.

Porém, pelo relatório apresentado pelo FORPROEX em setembro de 2016, observa-se que há um caminho longo para a construção de um sistema de avaliação da extensão que consolide todas as dimensões de uma instituição.

Além disso, a cultura da avaliação é um processo a ser consolidado como prática diária com participação coletiva na instituição da mesma forma que a extensão caminha para sua qualificação. Muitos são os desafios do gestor.

Contudo, a avaliação da extensão necessita ser parte relevante na avaliação institucional porque é na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão que a missão institucional se concretiza e que se produz a articulação entre ciência e sociedade e produz desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, Angel Díaz. **A avaliação no marco das políticas para a educação superior**. Desafios e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 30

dez. 2008.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2014.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 15 abr. 2004.
CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em 01 de junho de 2017.

CUNHA, M. I., FERNANDES, C. M. & FORSTER, M. M. **Perspectivas para o ensino e a docência universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil**. Revista Avaliação, Campinas, SP, 8, (1): 11-26, mar./2003.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis: Insular, 2003.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 1999.

_____. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária.** Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus, BA: UESC, 2001.

_____. **Carta de Manaus 2012.** Disponível em < https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-06-28-31o-Encontro-Nacional-Manaus.pdf> Acesso em 9 de julho de 2017.

_____. **Pesquisa de Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária**. Disponível em:<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Relatorio_Final_IBEU.pdf> Acesso em 10 de julho de 2017.

IFSC. **Relatório de Gestão de 2016**. Disponível em < http://www.ifsc.edu.br/arquivos/sic/RG_2016-IFSC.pdf> Acesso em 10 de julho de 2017.

_____. **Resolução nº 61/2016**. Disponível em <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao61_2016_extensao.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014)**. Disponível em <http://pdi.ifsc.edu.br >.Acesso em 15 de junho de 2017.

INEP. **Avaliação Institucional.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/avaliacao-institucional> Acesso em 11 de julho de 2017.
OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2011.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Natália Veloso Caldas de. **Avaliação do ensino superior sob a ótica dos egressos**. Curitiba: Appris, 2015.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Produtividade e visibilidade científica dos docentes efetivos do curso de administração do campus da unemat de tangará da serra - mato grosso / brasil

Autor: Leitner, Camyla Piran Stiegler Silva (UNEMAT - Universidade do estado de mato grosso); **Amorim, Layla Lorrana Ribeiro da** (UNEMAT - Universidade do estado de mato grosso); **Lima, Ana Maria de** (UNEMAT - Universidade do estado de mato grosso); **Sznitowski, Adelice Minetto** (UNEMAT - Universidade do estado de mato grosso); **Baggenstoss, Salli** (UNEMAT - Universidade do estado de mato grosso)

Resumen: A pesquisa científica é um meio pelo qual o pesquisador colabora diretamente para o desenvolvimento da ciência. Por ela o conhecimento é atualizado e difundido. Na universidade é um trabalho relevante, pois além de ser uma forma de gerar conhecimento é através da pesquisa que os docentes se mostram presentes no fazer ciência, assim buscou-se entender a importância da produtividade científica dos docentes em uma universidade. O presente estudo objetivou mapear as produções científicas registradas no *Currículo Lattes* dos professores efetivos do curso de Administração da UNEMAT - Campus Tangará da Serra -MT- nos últimos três anos. Para responder tal objetivo, a metodologia utilizada foi qualitativa observando a produtividade dos docentes com base nas categorias do *Currículo Lattes.* Através da análise dos dados levantados, foi possível verificar que os docentes produziram uma quantidade significativa de trabalhos, porém, são poucos os que se enquadram nos critérios da CAPES (*Qualis*), o que dificulta a implantação de um mestrado na área, como anseia a universidade.

Palabras claves: Ensino Superior; Produção Científica; Periódicos.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A educação é essencial para a evolução do ser humano e propicia caminhos para a busca constante de melhoria na qualidade de vida. No campo de trabalho da educação, profissionais pesquisadores dedicam parte de seu tempo na busca de soluções de problemas de ordem social, econômica ou cultural.

A produção científica é uma forma de constatar essa dedicação, uma vez que, tem crescido as publicações em quantidade e qualidade anualmente. Nas universidades é parte essencial do processo de desenvolvimento, pois, é uma das formas de avaliar o corpo docente, ou seja, quanto mais trabalhos científicos os pesquisadores publicam, significa que mais produtivos esses pesquisadores são.

A produtividade docente é medida conforme a natureza de suas produções, que podem ser trabalhos completos, resumos expandidos, eventos ou trabalhos resumidos em eventos, a nota é considerada de acordo com o âmbito em que a publicação foi realizada, publicações internacionais possuem nota maior.

Se as produções são artigos publicados ou aceitos para publicação em periódicos, o processo de avaliação é diferenciado. Isso porque, a nota é condicionada ao *Qualis* atribuído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desse modo, a nota será de acordo com o estrato que o periódico obteve, que são eles: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C sendo que A1 é a maior nota e as demais vão baixando em ordem decrescente.

Ainda podem ser livros publicados ou aceitos para publicação, organização de livros, capítulos de livros publicados ou aceitos para publicação e patentes, dentre esses considera-se de maior relevância os livros publicados ou aceitos e as patentes, com isso nota-se o leque de possibilidades que um pesquisador tem para tornar-se produtivo e reconhecido pela comunidade científica. Nesse contexto, a atuação profissional no ensino superior é um canal de produtividade acadêmica /científica.

O ensino superior tem com propósito formar cidadãos conscientes e capazes de contribuírem com os meios nos quais estão inseridos assim como capacitar pessoas que solucionem problemas nas diferentes áreas do conhecimento.

Para que isso ocorra às universidades devem seguir a legislação, que segundo o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, e manter igualdade em tratamento nessas funções básicas, ao contrário estarão ferindo o preceito legal. (MOITA; ANDRADE, 2009, p.269).

Com a premissa de formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho e considerando que o município de Tangará da Serra é uma cidade que se constitui como Polo Regional, foi criado o campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 02 de abril de 1995. Atualmente o campus de Tangará da Serra conta com um quadro de 194 professores e 67 técnicos administrativos, esse quadro muda a cada ano, pois os docentes procuram estar sempre se qualificando em busca de qualidade nos serviços que prestam.

Dentre os cursos, o bacharelado em Administração oferecido, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Administração UNEMAT/Tangará da Serra - MT foi reconhecido pela portaria 856/98 SEDUC/MT em 23 outubro de 1998 e tem sido avaliado a cada cinco anos.

Atualmente o departamento de Administração conta com 16 (Dezesseis) docentes efetivos e 14 (Quatorze) interinos os quais contribuem para o reconhecimento e inovação do ensino da Administração, sendo que os efetivos terão suas produções científicas como objeto dessa pesquisa.

Reconhecendo a importância da pesquisa no tripé da Universidade, verificou-se a necessidade de um levantamento da produção científica dos professores efetivos do curso de Administração da UNEMAT campus de Tangará da Serra – MT graduados na área, no que se refere às categorias: artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/ organizados, capítulos de livros publicados, trabalhos publicados em anais de eventos, no período de três anos.

A universidade enquanto instituição exige cada vez mais que esses pesquisadores produzam e gerem conhecimento e ensino de qualidade para os seus alunos. Assim, torna-se relevante procurar entender como e onde os profissionais pesquisadores da área de Administração estão publicando suas produções. Nesse sentido pergunta-se: Qual a produtividade e visibilidade científica dos professores efetivos do curso de Administração do campus da UNEMAT em Tangará da Serra nos últimos três anos?

Para responder a essa problemática estabeleceu-se como o objetivo geral mapear as produções científicas registradas no *Currículo Lattes* dos Professores Efetivos do Curso de Administração da UNEMAT Campus Tangará da Serra -MT nos últimos três anos.

Tal objetivo desdobrou-se em quatro objetivos específicos, a saber: levantar as produções científicas registradas no *Currículo Lattes* dos professores efetivos do curso de Administração nos últimos três anos; classificar as produções científicas nas seis categorias do *Currículo Lattes*; examinar a forma de colaboração no desenvolvimento das pesquisas e publicações dos trabalhos: autoria única ou múltipla; qualificar as publicações dos professores do curso de Administração de acordo com a relevância científica das mesmas para os padrões nacional e internacional.

Essa pesquisa colaborou para uma reflexão sobre a contribuição das produções científicas na qualificação do curso de Administração na UNEMAT, câmpus de Tangará da Serra-MT.

O método da pesquisa foi de estudo de caso com abordagem qualitativa. As técnicas de coletas de dados foram pesquisa bibliográfica e documental. A primeira embasou-se em publicações sobre o tema produção científica e para a segunda utilizou-se o *Currículo Lattes* para analisar as publicações de julho de 2012 a julho de 2015. O grupo de análise constituiu-se 16 professores efetivos e atuantes no curso de Administração da UNEMAT câmpus de Tangará da Serra.

As categorias de análise referentes as produções científicas dos professores envolveram: artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/ organizados, capítulos de livros publicados, trabalhos publicados em anais de eventos, resumos expandidos e resumos publicados. Os dados foram coletados em julho de 2015.

2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A produção científica é uma atividade importante dentro das universidades, visto que é por meio dos trabalhos gerados pelos docentes que o conhecimento é distribuído a sociedade.

E mais, o avanço da ciência se dá através de pesquisas, que podem ser realizadas por empresas que trabalham com pesquisa ou pelas universidades uma vez que a pesquisa se dá em longo prazo e as empresas buscam por resultados imediatos ou em curto prazo.

Nas universidades, a pesquisa é desenvolvida pelo corpo docente e discente, buscando ampliar o conhecimento e contribuir para o crescimento de toda a sociedade envolvida; depois de desenvolvidas as pesquisas essas são estruturadas como produções científicas, que para Witter (1996, apud SANTILONE *et al*., 2012, p.87):

> Produção científica é a forma pela qual a universidade ou instituição de pesquisa se faz presente no saber-fazer-poder-ciência; é a base para o desenvolvimento e a superação da dependência entre países e entre regiões de um mesmo país; é o veículo para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes de um país; é a forma de se fazer presente não só hoje, mas também amanhã; [...] e este rol pode ir longe mas, seja qual for o ângulo que se tome por referência, é inegável o papel da ciência na vida das pessoas, das instituições dos países. Pode-se afirmar que alguma produção científica está ligada à maioria, quase totalidade das coisas, dos eventos, dos lazeres com que as pessoas se envolvem no cotidiano.

Para Macias e Chapula (1998) "a pesquisa é desenvolvida em um contexto de troca, no qual a publicação de seus resultados apresenta três objetivos: divulgar descobertas científicas, salvaguardar a propriedade intelectual e alcançar a fama", ou seja, além de permitir à sociedade mudança de hábitos, melhoria de processos de trabalho e garantia de qualidade de vida, também possibilita que o pesquisador tenha sua propriedade intelectual registrada e reconhecida pela sociedade, o que se faz importante para o desenvolvimento de novas pesquisas.

A produção científica é classificada em tipos, que por sua vez são identificadas por características que se diferenciam umas das outras. Segundo Guinchat e Menou (1994), as produções:

> Diferenciam-se por suas características físicas e intelectuais. Entende-se como características físicas de um documento o seu material, natureza, peso, tamanho, apresentação, forma de produção, possibilidade de consulta direta, periodicidade, entre outras. Já como características intelectuais podem ser consideradas os seus objetivos, conteúdo, assunto, tipo de autor, fonte, forma de difusão, acessibilidade, originalidade, entre outras.

De acordo com Junior (2006, p.20) quanto a divulgação, "esses documentos encontram-se divididos em canais formais e informais de comunicação", dentre os canais formais estão os livros, anais de eventos, periódicos, revistas, relatórios, patentes, etc. Já canais informais são: as conversas informais, telefone, fax, *e-mail*, correio, visitas técnicas as instituições, dentre outras, que serão abordadas mais adiante com detalhes. Para que a divulgação seja realizada, são feitas avaliações prévias dessas produções, seguindo critérios pré-estabelecidos (JUNIOR, 2006, p. 29).

A pesquisa é o resultado de uma indagação que trará comprovação da veracidade de um determinado fato, sendo ela componente do tripé ensino, pesquisa e extensão que formam a base estruturante das universidades. Segundo Davidovich (2005, apud JUNIOR, 2006, p. 16), "É por meio da pesquisa que se promove o avanço do conhecimento e a formação crítica e criativa dos estudantes".

Já a produção científica é o resultado da pesquisa realizada, e é por esta e sua divulgação que a comunidade tomará conhecimento de tal pesquisa, desse modo pesquisa e produção científica estão interligadas, uma vez que uma complementa a outra, segundo Souza e Paula (2002):

> A produção científica do curso compreende a produção docente e discente. A produção científica docente, nacional e/ou internacional, é verificada em termos de qualidade, volume e regularidade, quanto aos diferentes tipos de veículos utilizados para publicação, participação em congressos, e produção técnica e/ou artística, buscando se coerência com a área de concentração do curso; a produção discente compreende as teses e dissertações (qualidade e volume), publicações associadas e similares.

Desenvolver uma produção científica de qualidade com alto grau de relevância pode trazer benefícios, como reconhecimento do autor da pesquisa e implantação de um mestrado na universidade, para isso são realizadas as avaliações para determinar a qualidade do trabalho pelas agências reguladoras.

Segundo Muller (2005, apud GUEDES *et al*, p.2) visibilidade científica " É o grau de exposição e evidência de um pesquisador ante a comunidade científica", ou seja, a visibilidade acontece quando os trabalhos e ideias de um determinado pesquisador tornam-se de fácil acesso, o que ainda segundo o autor, aumenta as chances de serem recuperados, lidos e citados. Essa visibilidade é promovida pelos veículos de comunicação que possuem características físicas ou intelectuais.

Os canais de publicações podem ser diversos, entre eles o livro. Para Junior (2006) livro é um conjunto de folhas impressas e reunidas em um volume encadernado, segundo o dicionário Aurélio dentre outros significados cita que o livro é "o que serve de instrução".

Já os periódicos surgiram da necessidade de comunicação rápida e precisa que fosse de alcance amplo e que permitisse a troca de ideias rápidas e critica entre os cientistas.

A legitimidade e a validade das informações é fruto da avaliação dos pares representado pelo editor de periódico e o conselho editorial, e é um dos veículos mais importantes nos dias de hoje em relação à comunicação da ciência (JUNIOR, 2006, p.21).

Os anais "podem ser considerados como a compilação de trabalhos apresentados em conferências, congressos, relatórios e publicados sob forma textual" (JUNIOR 2006, p. 21).

As patentes por sua vez, são direitos adquiridos por um determinado tempo que permite ao inventor proibir quem quer que seja de utilizar da sua invenção seja para qual for o fim sem sua autorização, esses direitos são cedidos pelo governo e como troca o inventor permite a publicação da mesma (GUINCHAT; MENOU, 1994).

Ainda como canais formais podem ser citados: as teses, que são trabalhos apresentados a fim de obter um grau universitário, e ainda as bases de dados e os periódicos eletrônicos que passaram a integrar o canal de comunicação formal mais recentemente (JUNIOR, 2006, p.22).

Como referencia, Kostoff (1996, apud FREITAS, 1999) aponta que são publicados em média cinco mil artigos por dia de trabalho no mundo todo, além de mais mil documentos de patentes, o que mostra a importância de uma ferramenta de análise eficiente de avaliação destas publicações.

O aumento de publicações a princípio se deu pela concorrência de bolsas de financiamento a pesquisa, que provocou uma alta competividade e acabou dificultando o trabalho dos próprios pesquisadores, uma vez que as bibliotecas e os bancos de dados ficaram cada vez mais cheios.

Nota-se a importância da avaliação levando em consideração o tempo gasto em leitura, e em busca de informações reais e relevantes aos pesquisadores. Para se ter uma ideia Witter (1990) " a busca de informação é uma atividade corrente em ciência, consumindo de 20 a 25% do tempo do pesquisador".

Além disso, a avaliação da produção científica para Bufrem (1996, apud FREITAS, 1999) "É fundamental para que os órgãos de pesquisa e seus participantes possam ter uma atitude crítica e reflexiva na busca de soluções de problemas, além de distribuir de forma mais consequente os recursos para a ciência, [...] ajudar com o norteamento do financiamento de pesquisa, [...] diagnosticar razões de crescimento desigual, diferenças de *input-output,* e até prever medidas de correção".

A qualidade da produção científica é considerada quando a universidade tem interesse de se expandir, ou seja, oferecer outros cursos ou até mesmo na criação de uma pós-graduação, mestrado, doutorado, etc. Para isso a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), realiza avaliação dos cursos existentes levando em consideração a qualidade dos trabalhos realizados por cada curso, buscando assegurar profissionais especializados e de qualidade. A seguir será abordado com mais detalhes sobre a CAPES.

A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o órgão federal responsável pela avaliação dos cursos (CAPES, 2014). Foi criada em 11 julho de 1951, com o objetivo de assegurar a existência de profissionais especializados em quantidade e qualidade suficientes para atender necessidade dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país. Com a crescente industrialização surgiu a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores nas diversas áreas de atividade.

O órgão desempenha papel importante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. As atividades da CAPES podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas, como pode-se observar a seguir:

- Avaliação da pós-graduação stricto sensu;
- Acesso e divulgação da produção científica;
- Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- Promoção da cooperação científica internacional.
- Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

A CAPES se aperfeiçoa a cada ano, passados 57 anos de sua criação o Congresso Nacional aprovou por unanimidade a Lei n° 11.502/2007. Homologado, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou-se a nova CAPES que além de coordenar o sistema de pós-graduação, passa a fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A partir de então são implementados uma série de programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras (CAPES, 2014).

O processo de avaliação da CAPES foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados, como resultado disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção nos periódicos (CAPES, 2014).

Para tanto a CAPES desenvolveu a avaliação dos periódicos de acordo com sua classificação que é realizada em sete estratos: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, sendo o estrato de classificação A1 o maior peso e o estrato C o menor (ERDMANN, 2009).

Segundo Erdmann et. *al* (2009), "Esses periódicos refletem a ciência e a tecnologia que sustentam determinada área, o perfil e a competência de seus principais cientistas/pesquisadores [...]. ".

Estes são também conhecidos como revista científica, que é um meio de publicação seriada e com periodicidade definida, nos países em desenvolvimento também tem como função estabelecer e implementar critérios de qualidade para a realização e divulgação de pesquisas, ajudar a consolidar as áreas de pesquisas, constituir-se como "depósitos" das informações de interesse da comunidade, treinar revisores e autores em análise e critica, com um simples objetivo, melhor a qualidade da ciência (ERDMANN et al, 2009).

Para tanto as bases podem ter valorização diferentes entre si, devido as suas particularidades e sua relevância em determinadas áreas; na área da Administração os pesquisadores indicam a *Web of Science* como uma das principais bases de dados da área (ERDMANN et al, 2009). A publicidade individual das produções dos profissionais se dá nos *Currículos Lattes*, banco de dados visualizados por diversos países.

2.1 Currículo Lattes

O *Currículo Lattes* foi criado em meados dos anos 80. O interesse pela criação se deu pela preocupação dos dirigentes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em ter um formulário padronizado para registros dos currículos dos pesquisadores brasileiros.

Segundo dados obtidos por meio da plataforma *lattes*, os objetivos deste formulário eram, além de permitir a avaliação curricular do pesquisador, a criação de uma base de dados que possibilitasse a seleção de consultores e especialistas, e a geração de estatísticas sobre a distribuição da pesquisa científica no Brasil.

Inicialmente o sistema foi denominado de banco de currículos, contava com formulários de captação de dados em papel e etapas de enquadramento e digitação de dados em um sistema informatizado.

No decorrer dos anos o sistema passou por diversas mudanças, até que em 1999 o CNPq lançou e padronizou o *Currículo Lattes* como formulário de currículo a ser utilizado no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e CNPq.

Desde então aumentou sua abrangência, sendo utilizado pelas principais universidades, institutos, centros de pesquisas e fundações de amparo à pesquisa dos estados como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos.

Em 2002 foi desenvolvido uma versão em língua espanhola, e o CNPq juntamente com a Bireme/OPAS, criou a rede Scienti, essa rede inicialmente era formada pelas organizações nacionais de ciência e tecnologia e outros organismos internacionais, que tinha como objetivo promover a padronização e a troca de informação, conhecimento e experiências entre os participantes na atividade de apoio a gestão da área científica e tecnológica em seus respectivos países.

Para incentivar a criação das bases nacionais de currículos, o CNPq passa a licenciar gratuitamente o software e fornecer consultoria técnica para implantação do *Currículo Lattes*, nos países da América Latina. Desse modo o *Currículo Lattes* foi implantado em países como a Colômbia, Chile, Equador, Peru, Argentina, Portugal, Moçambique e outros.

Já em julho de 2005, foi criada a comissão para avaliação do *Lattes*, sendo composta por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de avaliar, reformular e aprimorar a plataforma, corrigindo assim possíveis desvios e promovendo aperfeiçoamento da ferramenta.

2.2 Profissão Administração

Muito se ouve falar em administrar/gerenciar no dia-a-dia; administrar recursos, pessoas, materiais, processos de trabalho, etc., e muitas pessoas, por vezes buscam por fórmulas exatas que resolvam os problemas diários nas organizações sem gerar grandes transtornos, sem ao menos saber qual a essência do administrar.

Mais afinal o que é Administração? Para Drucker (2010) "Administrar significa assumir tarefas. Significa disciplina. Mas significa também gente", ainda para Drucker (2010) "A Administração é trabalho. Na realidade, é o trabalho específico da sociedade moderna, o trabalho que distingue a nossa sociedade das anteriores".

Drucker (2010) ainda ressalta que a Administração é uma disciplina jovem, do século XX, das organizações modernas; afirma que a Administração nasceu junto com elas, através dos problemas que surgiam diariamente nas indústrias.

Segundo Faria (2002), a estruturação da Administração como Ciência se deu durante a Revolução Industrial, cujo período histórico foi marcado pela implementação da produção em massa e do império capitalista, assim como se estruturava também o que passou a ser conhecido como linha de produção, a diversificação dos produtos e o crescimento de índices de consumo.

Assim, estudiosos buscaram formas de minimizar os problemas de produção, propondo a Abordagem Clássica da Administração, tendo a tarefa "de substituir o empirismo e a improvisação pelo aspecto científico, bem como da necessidade de se conseguir melhorar rendimento, em face da competição e concorrência reinantes" (FARIA, 2002, p. 21).

O administrador tem como papel planejar, organizar, dirigir e controlar, desse modo Drucker (2010) afirma que "Sem organização, não haveria Administração. Mas sem Administração poderia haver apenas um amontoado de gente, não uma organização", fica claro a importância de uma Administração eficiente em qualquer empresa.

A Administração surgiu da necessidade de organizar pessoas, e de como motivá-las a trabalhar para produzir mais, segundo Drucker (2010) "Como disciplina escolar, a Administração começou também a ser ensinada no período entre as duas guerras mundiais. Na década de 1930, a

Harvard Business School criou cursos de Administração – embora voltados primordialmente a Administração da produção. ".

O administrador tornou-se, portanto, peça chave para conduzir uma organização, buscando ter uma visão ampla de todo o cenário em que está envolvido, procurando diariamente melhorar seus processos de trabalho a fim de alcançar resultados cada vez melhores.

2.3 Curso de Administração na UNEMAT

O curso de Administração da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) campus universitário de Tangará da Serra, Mato Grosso, de acordo com seu PPP foi reconhecido através da portaria 856/98 SEDUC/MT e publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 23.10.98, pelo prazo de 03 anos, o qual tem sido avaliado constantemente.

Segundo PPP o curso vem ao longo dos anos buscando aperfeiçoar-se de modo a atender a comunidade interna e externa com qualidade no ensino, pesquisa e extensão, atendendo às especificidades e demandas regionais.

Do período do reconhecimento do curso em 10/98 até 2015, várias modificações vêm ocorrendo tanto no aspecto de infraestrutura, quanto na organização didática pedagógica.

O atual número de professores qualificados e em qualificação é significativo em relação aos números de 2006. O número de alunos diplomados mantém-se regular a cada ano, comprovando que o Curso oferece condições adequadas para o ensino, pesquisa e extensão.

Ainda em relação ao PPP, o curso de Administração da UNEMAT teve seu início em março de 1990, que no momento era oferecido por uma instituição privada, o Centro de Ensinos Superiores de Tangará da Serra (CESUT) e ministrado pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Tangará da Serra (FACCATS). No ano de 1995 especificamente no mês de abril ocorreu a transferência de mantenedora, passando o Curso de Administração do CESUT para a responsabilidade da UNEMAT, conforme a deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, através do processo nº 23001.002008/94.

Com a encampação do CESUT pela UNEMAT, a partir de 04 de abril de 1995, o Curso de Administração adotou nova política de ensino de acordo com os objetivos da nova mantenedora, e em setembro de 1995 foi instituído o Departamento de Curso de Administração Campus Universitário de Tangará da Serra.

Conforme dados do PPP em 2000, o Departamento de Administração adotou política de qualificação docente e seus professores iniciaram cursos de mestrado e doutorado na área de Administração e afins.

Em 2006 a Universidade realizou Concurso para preenchimento de vagas, entre os cursos contemplados esteve o curso de Administração, passando assim a ter seu quadro de professores efetivos quase completo.

Em 2008 foi ofertada uma turma de Mestrado em Engenharia da Produção direcionado aos professores de Administração, através de programa Minter em Engenharia da Produção, em convênio com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no qual sete professores do departamento de Administração de Tangará da Serra se qualificaram em nível de mestrado, e três começaram doutoramento na área de Administração e de Engenharia de Produção e um na área de ciências sociais aplicadas.

Em 2010 mais uma professora entra para doutorado através do programa Dinter em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em 2011 mais dois professores ingressaram no programa de Dinter UFPE/UNEMAT em Economia. Atualmente a universidade conta no quadro docente três doutores e até 2017 mais quatro se qualificam a nível de doutorado na Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) por meio de um programa de Dinter.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do levantamento de dados nos *Currículos Lattes* dos professores do curso de Administração foi possível sistematizar um quadro com as categorias:

- Artigos Completos Publicados em Periódicos – (ACPP);
- Livros Publicados/ Organizados – (LP/O);
- Capítulos de Livros Publicados – (CLP);
- Trabalhos Publicados em Anais e Eventos – (TPAE);
- Resumos Expandidos – (RE);
- Resumos Publicados – (RP);

A Tabela 1 quantifica os tipos de produções científicas dos professores. Destaca-se que o resultado obtido se refere aos últimos três anos. Observou-se que foi publicado o total de cento e dezoito (118) trabalhos, distribuídos nas categorias aqui abordadas.

Nota-se que do total de docentes, 75% são responsáveis pelas produções que foram realizadas nos últimos três anos, observa-se ainda que 31,25% produziram mais de dez trabalhos neste período, isso leva a refletir que o maior número de publicações está em menos da metade do corpo docente efetivo que produz na referida universidade.

Ainda com vistas nos dados da Tabela 1 possível notar que esses pesquisadores produzem uma média de 39,33 trabalhos por ano. O volume de produção pode ser considerado bom se esses trabalhos possuírem *Qualis*, caso contrário não possuem muito valor perante a CAPES.

Para a implantação de um mestrado em uma universidade além de outros critérios, é considerada a produção intelectual do corpo docente existente na instituição. A avaliação dessas produções é realizada pela CAPES, que considera critérios qualitativos e quantitativos definidos pela área de avaliação para um programa com nota 3 no caso de propostas de mestrado (CAPES, 2013, p. 8).

Ainda para implantação, é observada em especial a distribuição das produções entre os professores do núcleo permanente, levando em conta apenas as produções dos últimos três anos que antecedem a apresentação da proposta sendo que cada tipo de produção é pontuado de forma diferente, considerando ainda, que trabalhos completos em anais, resumos ou outras formas de publicação em congressos não serão computados para o cálculo de pontos (CAPES 2013, p.17).

Institucionalmente os docentes têm seu desempenho avaliado a cada três anos pela Comissão Permanente de Avaliação Docente (COPAD) que além de outros critérios são pontuados por sua produtividade científica.

Tabela 1- Levantamento das Publicações Científicas de Cada Professor

Professor	ACPP	LP/O	CLP	TPAE	R.E	R.P	Total
A. M. S.	1	-	-	11	2	-	14
A. R. V.	1	-	-	-	-	-	1
A. F. J.	-	-	-	-	-	-	0
A. M. L.	2	-	-	13	-	-	15
A. G. F.	2	-	-	6	-	-	8
A. X. M.	1	-	-	-	-	-	1
A. F. A. L.	-	-	-	5	1	2	8
C. P. S. L.	1	-	-	14			15
E. R.	-	-	-	-	-	-	0
L. L.	1	-	-	15	2	-	18
L. V. L. G.	-	-	-	1	2	-	3

L. A. P.	-	-	-	-	-	-	0
M. G.	-	-	-	-	-	-	0
O. E. O.	1	-	-	-	-	-	1
S. B. S.	4	-	6	10	5	-	25
R. M. C.	-	-	-	9	-	-	9
Total	14	0	6	84	12	2	118

No caso de livros e capítulos, por exemplo, é considerada a classificação atribuída ao livro pela área ou estimativa da classificação. Nestes casos, será considerado que o livro está classificado no estrato que foi a moda da distribuição de classificação realizada pela área do triênio anterior.

A produção tecnológica também é considerada na avaliação da produtividade docente. Esses são agrupados em três classes típicas para a área. A classe 1 mais relevante e de maior grau de dificuldade para sua produção, classe 2 é o intermediário em termos de relevância e dificuldade de produção e o último seria a classe 3. Os tipos de produções são considerados em cada classe da seguinte forma:

- Classe 1: Publicações tecnológicas em periódicos; Registros de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstre o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo; Desenvolvimento de produtos, processos e técnicas; Protótipo para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos; Consultoria para organizações públicas/privadas; e assessoria técnica para organizações públicas/privadas.
- Classe 2: Produção de programas de mídia; Manuais de operação técnica, protocolo e experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica; Produção artística; Modelo de gestão; e tecnologia de gestão.
- Classe 3: Desenvolvimento de aplicativos e matérias didáticos e instrucionais, estudos de casos, jogos; Realização de pesquisa de mercado, e relatório técnico.

Não são computados para o cálculo de pontos de produção os trabalhos completos em anais, resumos ou outras formas de publicação em congressos (CAPES, 2013, p.17).

Contudo, observou-se que a maioria dos docentes possuem maior produtividade em trabalhos publicados em anais de eventos que representam 71,19% de todas as publicações levantadas, seguido por artigos completos publicados em periódicos 11,86%, resumos expandidos 10,17%, capítulos de livros publicados 5,08% e resumos publicados 1,69%.

Os eventos científicos assumem um papel de grande importância no processo da comunicação científica na medida em que a transmissão de ideias e fatos novos chega ao conhecimento da comunidade científica de maneira mais rápida que aquelas veiculadas pelos meios formais de comunicação (LACERDA *et al*, 2008, p.131).

A implantação de um mestrado é papel da universidade e interesse do departamento em questão, nota-se uma necessidade em reorganizar os interesses desse quadro docente de modo que esclareça os objetivos em relação a produtividade científica tanto para a universidade quanto para o departamento, de forma que essas pesquisas e publicações dessas pesquisas contribuam de fato para o alcance dos objetivos traçados.

Após a coleta das tipologias documentais levantadas através do *Currículo Lattes*, foi possível verificar a colaboração entre autores quando da publicação de sua produção científica.

Utilizando-se a classificação sistematizada na Tabela 1 foi possível classificar a colaboração entre os autores nas produções científicas. Em ordem decrescente a análise possibilita identificar que as publicações com cinco autores representam 25,42%, três autores 24,58%, quatro autores 21,19%, dois autores 19,49%, um autor representam 8,47% e com seis autores ou mais 0,85%.

Com base nesses dados é possível observar que 91,53% das publicações realizadas são publicadas em autoria múltipla isso é quase que a totalidade dos trabalhos, restando apenas 8,47% por autoria única.

A afirmação de Muller (2005) leva a refletir que trabalhos com autorias múltiplas pode possibilitar ao pesquisador uma maior visibilidade perante a comunidade científica/acadêmica. Diante disso, é possível observar na Tabela 4 que a forma de colaboração para publicação de trabalhos mais utilizada pela maioria dos docentes é autoria múltipla.

Visibilidade científica é conhecida como o grau de exposição e evidência de um pesquisador diante da comunidade científica, ou seja, a visibilidade acontece quando os trabalhos e ideias de um determinado pesquisador tornam-se de fácil acesso, o que ainda segundo o autor, aumenta as chances de serem recuperados, lidos e citados (MULLER, 2005, apud GUEDES et al, p.2).

Como menciona Meadows (1999, apud SANTILONE et al., 2012, p.14) "a colaboração nas pesquisas dá maior visibilidade e pode ser medida pelas citações e tende a ser de melhor qualidade".

Sobre a qualificação dos trabalhos publicados nos últimos foi revelado que três trabalhos possuem *Qualis*, sendo um B1 seguido por B3, B3 e B5, isso representa 3, 39% do total de trabalhos realizados pelos docentes.

Esse dado mostra uma carência na publicação de trabalhos em periódicos classificados no *Qualis*, sendo essa quantia pequena em relação ao total de produções.

Tendo em vista que a produção intelectual é um dos critérios avaliados para implantação de um mestrado. Dentro do conjunto que caracteriza o desempenho dos mestrados, a pesquisa e a consequente produção científica de docentes e alunos são consideradas como os indicadores mais relevantes na determinação do padrão de qualidade dos cursos, daí a importância da base *Qualis*.

Para a avaliação deste item é calculado a pontuação média anual por docente permanente da produção bibliográfica publicada sob a forma de artigos em periódicos qualificados no *Qualis,* livros e capítulos de livros devidamente avaliados por comitê de avaliação (CAPES, 2013 p.8).

Segundo a CAPES (2013, p. 9) a produção intelectual deverá preencher critérios quantitativos e qualitativos mínimos definidos pela área de avaliação para um programa de nota 3 no caso de propostas de mestrado.

Apesar de ter uma quantidade pequena de trabalhos publicados em periódicos foi possível observar que a maioria das publicações é na área da Administração, representando 66,95% enquanto as publicações em outras áreas representam apenas 33,05%.

Esse resultado é importante do ponto de vista da CAPES, que exige que a produção intelectual do corpo docente envolvido deve guardar estreita relação com a proposta, área de concentração e/ ou linhas de pesquisa (CAPES, 2012 p.9).

Quadro 1 - Quadro Resumo dos Resultados

Total de docentes efetivos	16
Total de trabalhos	118
Média anual de trabalhos	39,33
Docentes que produzem – 75%	Docentes que não produzem – 25%
Trabalhos em anais de eventos	71,19%
Artigos completos	11,86%
Resumos expandidos	10,17%
Capítulos de livros	5,08%
Resumos publicados	1,69%
Colaboração mais utilizada para pesquisas	Autoria múltipla – 91,53%
Cinco autores	25,42%
Três autores	24,58%
Quatro autores	21,195
Dois autores	19,49%
Um autor	8,47%
Seis autores	0,85%
Trabalhos com relevância cientifica (B1, B3, B3, B5)	3,39%
Área de publicação	

Administração – 66,95%	Outras áreas – 33,05%

Significa que as produções devem estar condizentes com a proposta de mestrado que a universidade for implantar e com a área em que o mestrado estiver ligado, o Quadro 1 mostra que os pesquisadores apesar de produzirem diferentes tipologias documentais, em colaboração ou autoria única, priorizam a área da Administração que é a área em que estão envolvidos.

Desse modo a preocupação maior está na pequena quantidade de trabalhos com relevância científica segundo os padrões da *Qualis*/CAPES, pois esta é a referência de qualidade das pesquisas e produções utilizada nacionalmente como indicador do padrão de qualidade das publicações e, consequentemente, das pesquisas realizadas pelos professores do curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção científica é um meio pelo qual o conhecimento é gerado, atualizado e difundido, uma vez que o professor do ensino superior não só reproduz, mas também produz conhecimento. Foi possível evidenciar que não basta produzir, mas sim, produzir trabalhos científicos com qualidade e relevância científica.

Publicar em periódicos classificados pela CAPES, via indicador *Qualis*, demonstra que a pesquisa tem relevância e reconhecimento perante a comunidade científica, favorecendo a visibilidade do trabalho, do pesquisador e consequentemente uma boa avaliação dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Diante disso, o problema de pesquisa foi respondido, pois levantou-se a atual situação do quadro de publicações dos docentes, evidenciando assim a produtividade e visibilidade desses pesquisadores perante a comunidade acadêmica e científica, sendo possível notar que, apesar de um número significativo de trabalhos, são poucos os que possuem relevância perante *Qualis*/CAPES.

Com relação ao objetivo geral que era mapear as produções científicas registradas no *Currículo Lattes* dos professores efetivos do curso de Administração da UNEMAT campus de Tangará da Serra – MT foi alcançado, haja vista que as pesquisas dos docentes foram levantadas e mapeadas, separando as publicações conforme as tipologias: artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/ organizados, capítulos de livros publicados, trabalhos publicados em anais e eventos, resumos expandidos e resumos publicados.

Tal objetivo desdobrou-se em quatro objetivos específicos, sendo o primeiro levantar as produções científicas registradas no *Currículo Lattes* dos professores efetivos do curso de Administração nos últimos três anos, tal objetivo foi atendido, pois identificou-se a quantidade e tipos de pesquisas por professores.

O segundo objetivo específico foi classificar as produções científicas nas seis categorias do *Currículo Lattes*, também foi atendido, pois os trabalhos foram levantados e classificados conforme as categorias do *Currículo Lattes* (artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/ organizados, capítulos de livros publicados, trabalhos publicados em anais e eventos, resumos expandidos e resumos publicados), observando que os trabalhos publicados em anais e eventos representam 71,19% de todas as produções dos professores, seguidos por artigos completos publicados em periódicos 11,86%, resumos expandidos 10,17%, capítulos de livros publicados 5,08% e resumos publicados 1,69%.

Com o terceiro objetivo, pretendeu-se examinar a forma de colaboração no desenvolvimento das pesquisas e publicações dos trabalhos (autoria única ou múltipla), foi atendido, pois identificou-se que há maior frequência de para pesquisas publicadas com cinco autores, representando um percentual de 25,42% dos trabalhos realizados e por três autores com 24,58% que somados configuram a metade de todos os trabalhos.

E por fim, o quarto objetivo foi qualificar as publicações dos professores do curso de Administração de acordo com a relevância científica das mesmas para os padrões nacional e internacional, que também foi atendido demonstrando a carência na publicação de pesquisas com relevância científicas classificadas pela *Qualis*/CAPES, pois apenas 3,39% do total das publicações com base na CAPES, demonstram a qualidade dada a cada tipo de produção, sendo que os estratos A1, A2 e B1 são considerados os melhores, B2, B3, B4, B5, regulares e C o pior. Observa-se, portanto,

que apenas quatro professores possuem trabalhos com *Qualis/*CAPES, sendo que em sua grande maioria, ainda estão em níveis regulares em termos de qualidade perante a CAPES (B1, B3, B3 e B5).

Entender a dinâmica que envolve a produtividade dos docentes foi essencial para compreender a importância que a produção de trabalhos de qualidade traz tanto para os pesquisadores quanto para universidade.

Diante do exposto, observa-se que no cenário em que se encontra em relação a qualidade da produtividade dos docentes não é possível implantar um mestrado no curso de Administração, mas, embasadas nos dados apresentados, algumas medidas poderão ser tomadas para que o quadro atual se reverta e mude esse cenário. O caminho ideal será focar nas publicações em periódicos que possuam classificação *Qualis*.

Houve limitação na coleta de dados realizada no *Currículo Lattes*, pois alguns destes não estavam atualizados embora a coordenação do curso tivesse solicitado.

Quanto a sugestões para posteriores pesquisas, sugere-se estudar a rede de pesquisadores que a universidade forma com outras universidades, pois estas impactam na avaliação da CAPES na implantação de programas em nível de mestrado, bem como outros indicadores que possam afetar tal ação, como revisões bibliométricas.

Sugere-se também, com base nos critérios de avaliação para programas de mestrado da CAPES, que se faça um levantamento dos demais critérios junto ao curso, o que pode contribuir para um planejamento estratégico visando o mestrado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução á Metodologia do Trabalho Científico: Elaboração de Trabalhos na Graduação**. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CAPES, Fundação. 2014. Disponível em: http://www.CAPES.gov.br. Acesso em: 06 maio 2015.

COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DRUCKER, Peter F. **Introdução à Administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FARIA, José Carlos. **Administração**: Teorias e Aplicações. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

FREITAS, M. H. A.. Avaliação da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional,** Campinas, v. 2, n.3, p. 211-228, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUINCHAT, C.; MENOU, M. Os tipos de documentos. In: ___. **Introdução geral às ciências e técnicas de informação e documentação**. Brasília: - IBICT, 1994.

JUNIOR, Antônio Carlos da Silveira. **Avaliação da Produtividade Científica em Universidades a convergência entre os Critérios de Avaliação Universitários e os da CAPES**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LATTES, Plataforma. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/. Acesso em: 03 junhos 2015.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cientometria e sua perspectiva nacional e internacional**. Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.27, n. 2, p. 134-140, 1998.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra

de. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação.** Revista Brasileira de Educação, V.14, N. 41, MAIO/AGO 2009.

MUELLER, S. P. M. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, B. S. et al (Org.). **Fontes de Informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte, 2000a. v. 1, p. 97-103.

PICININ, Claudia Tânia. **Análise da Produção Técnico-Científica dos Bolsistas de Produtividade do CNPq: A Engenharia de Produção no Triênio 2007-2009**. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

PINTO, Vera Regina Ramos; JUNIOR, Mario Divo Motter. **Uma Abordagem Histórica sobre o Ensino da Administração no Brasil.** Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, V.6, N.4, out/ dez 2012.

QUALIS, CAPES. 2010. Disponivel em: http://*Qualis*.CAPES.gov.br. Acesso em: 06 maio 2015.

SANTILONE, M. A. et al. **Mapeamento da Produção Científica dos Docentes Vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação Credenciados pela CAPES.** Revista CRB-8 Digital, São Paulo, V.1, N.5, JANEIRO 2012.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisas Científica**. Niterói: Impetus, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, E. P.; PAULA, M. C. S. *QUALIS*: a base de qualificação dos periódicos científicos utilizada na avaliação CAPES. **INFOCAPES**, Brasília, v.10, n.2, p. 6-24, 2002.

STREHL, Leticia. **O Fator de Impacto do ISI e a Avaliação da Produção Científica: Aspectos Conceituais e Metodológicos**. Revista Ci. Inf., Brasilia, V.34, N.1, Janeiro/Abril, 2005.

WITTER, Geraldina Porto. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca da informação. **Estudos de Psicologia**, 1, 6-30. 1990

Perfil metodológico de pesquisas elaboradas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras: uma análise de publicações feitas pela revista ciências da administração

Autor: Linhares, Alessandra de Jacobsen (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)); **Conto, Sabrina Fonseca de** (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)); **Conto, Sabrina Fonseca de** (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)); **Guimarães, Vânessa da Rosa** (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)); **Silva, Wanessa Caroline da** (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC))

Resumen: O objetivo do presente estudo é verificar a metodologia aplicada em pesquisas realizadas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras e publicadas pela Revista de Ciências da Administração (RCA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2011 a 2015. A citada Revista tem como objeto o desenvolvimento de temas na área de administração e áreas correlatadas. Neste contexto, este estudo analisa as metodologias empregadas nas pesquisas relatadas por tal periódico, utilizando, para tanto, a pesquisa bibliográfica, documental e descritiva, com abordagem qualitativa, além de elementos de estudo de caso. Os resultados obtidos indicam que, apesar do esforço dos autores na abordagem dos mais variados temas, a metodologia empregada por eles não apresenta diversidade significativa, havendo prevalência dos estudos com abordagem qualitativa e com objetivos exploratórios ou descritivos, o que se constitui em características típicas de pesquisas na área das ciências sociais aplicadas, em que se enquadra a Administração. Por fim, este artigo expõe a amplitude da metodologia científica, apesar de revelar a predileção para a adesão a métodos e técnicas típicas da abordagem qualitativa,

confirmando a tendência apontada pela teoria para à área de estudo a que se referem os artigos analisados – a Social aplicada.

Palabras claves: Pesquisa científica. Metodologia científica. Instituições de Ensino Superior. Periódicos científicos. UFSC.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O interesse e o uso crescente da metodologia científica confirmam que as estratégias recomendadas para o planejamento e os processos de pesquisa conduzem o pesquisador ao conhecimento. Tudo em consonância com critérios exigidos pelos qualificadores de pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (BRASIL, 2017), por exemplo.

De outro modo, cabe destacar que promover métodos que norteiem os processos e atividades de pesquisa e que agilize o acesso rápido a soluções, capturando e garantindo que conhecimentos valiosos não se percam, além de fomentar melhores práticas de pesquisa, este é o desafio do pesquisador na atualidade. Neste contexto, as instituições de ensino superior, em particular as universidades, tem desempenhado um papel significativo, posto que é neste ambiente em que a maior partes das pesquisas é efetivada. Como recordam Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 16),

> a universidade, a pesquisa e o acesso ao conhecimento e à produção de novas informações evoluem a grandes passos. Voltados anteriormente à formação profissional para ingresso no mercado de trabalho, os cursos superiores, hoje, respondem a múltiplas demandas da sociedade de nosso tempo, e os cursos de pós-graduação exploram praticamente todas as áreas do conhecimento. Multiplicam-se, igualmente, as agências de fomento, os institutos, as fundações e as empresas que investem em pesquisa, todos estes pautados pela excelência dos projetos e pela produtividade do pesquisador.

O processo de pesquisa, contudo, exige o uso de métodos, uma vez que o conhecimento científico é caracteristicamente racional e produzido de maneira sistemática (FLICK, 2009). Desse modo, a metodologia científica não mais configura como coadjuvante, nem como mais uma disciplina, mas sim, como procedimentos sistemáticos e racionais, sendo base para formação de pesquisadores, pois orienta tanto a prática, como as ideias. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p.17), a metodologia nasce da concepção sobre o que pode ser realizado e a partir da "tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como lógico, racional, eficiente e eficaz".

O presente estudo tem como finalidade analisar a metodologia aplicada em pesquisas realizadas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras e publicadas pela Revista de Ciências da Administração (RCA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2011 a 2015. A RCA (2017) tem como foco divulgar produções científicas em ciências da administração e áreas afins. Sua periodicidade é quadrimestral, a primeira publicação ocorreu em 1998 e seu acesso é gratuito. O periódico (RCA, 2017) é fomentado pelo Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nesse sentido, o estudo busca responder às seguintes questões: Que procedimentos metodológicos foram abordados nessas pesquisas? Quais procedimentos metodológicos são os mais e menos utilizados nos artigos analisados?

Esta pesquisa justifica-se perante o esforço empenhado pela metodologia científica em oportunizar a superação de desafios, a destreza para auxiliar na transformação de ideias em problemas de pesquisa, por desenvolver competências, gerar aprendizado, impactar e implementar permanentemente as formas de pesquisa frente ao dinamismo interdisciplinar,

uma vez que trabalha com elementos em diferentes áreas.

O estudo aborda os elementos fundamentais para seu entendimento, ou seja, o método empregado para elaboração deste artigo, sua fundamentação, a análise dos dados e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento do conhecimento humano está associado à capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente as práticas de suas pesquisas. Compactuando com o exposto, Rampazzo (2005) define método como um conjunto de etapas, ordenadamente disposto, a ser vencido na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para alcançar determinado fim. E metodologia (do grego *methodos* + *logia*) significa “o estudo do método”.

Na próxima seção, apresentam-se aspectos conceituais relacionados à metodologia científica.

2.1 A METODOLOGIA CIENTÍFICA

O método científico é uma ferramenta fundamental e específica para diferenciar as mais diversas obras do saber científico. Importante salientar que nem toda obra que busca cuidar o emprego do método científico pode ser identificada como ciência (MARCONI; LAKATOS, 2007). Marconi e Lakatos (2007, p.83) ainda concluem “que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos”.

Durante muito tempo, estudiosos procuraram um método universal que fosse extensível a todo caso e a qualquer campo do conhecimento, porém, há alguns anos, verificou-se esta impossibilidade, devido à diversidade de métodos existentes, tendo cada um as suas peculiaridades (FLICKE, 2009). Diante da variedade de métodos que podem ser utilizados no desenrolar de uma trajetória científica, cada um com suas características específicas e aplicabilidades próprias, é importante classificá-los e ordená-los com base em critérios. Neste contexto, ressalta-se que o saber científico exige que o pesquisador saiba fazer escolhas, opções metodológicas pertinentes ao seu estudo (RIBAS; OLIVO, 2016).

Em conformidade com o exposto anteriormente, a fundamentação teórica deste estudo tem por objetivo demonstrar para o leitor as técnicas, os métodos e os instrumentos utilizados na formulação de uma pesquisa científica, principalmente, ao que se faz referencial na área da Administração.

Quando se trata de Técnicas de Raciocínio, lista-se quatro formas a serem abordadas, estas referentes ao método indutivo, o método dedutivo, o hipotético-dedutivo e o dialético. Em verdade, as técnicas de raciocínio se tornam importantes, pois, se configuram como “[...] uma forma de organizar o raciocínio da pesquisa, que é pressuposto básico para a existência de qualquer tipo de Ciência experimental [...]”, pois sem esse artifício a própria “[...] concepção de Ciência estaria limitada a um conhecimento sem possibilidade de comprovação ou verificação”. (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2004, p. 65).

Conforme Mezzaroba e Monteiro (2004), a fundamentação do método indutivo consiste na observação de um objeto ou fenômeno específico, para que, partindo deste, sejam alcançadas conclusões gerais ou universais, ou seja, neste método, o pesquisador parte de dados particulares, e na proporção que estes vão sendo averiguados, permite-se inferir uma verdade mais ampla, utilizando as próprias premissas que serviram de alicerce.

A indução, de outro modo, é um processo mental em construção, partindo de dados particulares, e a medida que vão sendo analisados, são constatados e, dessa forma, verifica-se uma verdade mais ampla do que as contidas nas partes iniciais examinadas, por isso é um procedimento generalizador (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 46), o método dedutivo é uma técnica argumentativa, não caracterizando uma forma metodológica. Na opinião destes autores, a técnica dessa argumentação consiste em construir estruturas lógicas, por meio do relacionamento entre antecedente e consequente, entre hipótese e tese, entre premissas e conclusão. Em virtude disso, a indução irá aumentar o conteúdo das premissas, sem concluir com precisão os resultados, por isso, à medida que busca objetivar a certeza do

produto ela prejudica a ampliação do conteúdo (MARCONI; LAKATOS, 2007).

O método hipotético-dedutivo, por sua vez, possui similaridade tanto ao processo dedutivo quanto ao processo indutivo. Em comum ao processo dedutivo verifica-se o procedimento racional que transita do geral para o particular, porém, em se tratando do método indutivo averigua-se que o procedimento é experimental como sua condição fundante. Sobre o assunto, Mezzaroba e Monteiro (2004, p. 68) recordam que, na perspectiva hipotético-dedutiva, "o pesquisador seleciona uma teoria de base ou elementos teóricos para marcar seu ponto de partida, partindo destes, formula hipóteses que serão verificadas no transcorrer de sua atividade indagativa". Já, Gil (2008, p. 12) afirma que, "enquanto no método dedutivo procura-se a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la".

Por fim, o método dialético tem sua origem na antiguidade clássica, podendo ser descrita como uma arte dialética, advindo do campo do diálogo, na qual a capacidade de argumentação e contra argumentação está em tópicos, cuja demonstração típica de raciocínios analíticos não é possível. Verifica-se que no modelo dialético não há evidências, mas existe a possibilidade de ser um campo opinável, desde que elas sejam fundamentadas e sustentadas por uma argumentação sólida (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2004). Dessa forma, conclui-se que se trata de um modelo complexo, contínuo e dinâmico, na qual teses e antíteses alternam-se na formação de sínteses (RIBAS; OLIVO, 2016).

Em um próximo nível de análise, tem-se que a natureza da pesquisa pode se subdividir em básica e aplicada. A pesquisa básica caracteriza-se por ser um tipo de estudo sistemático motivado pela curiosidade intelectual, sendo também chamada de pesquisa pura (ZANELLA, 2009). Segundo Ferrari (1982), a pesquisa básica busca contribuir, entender e explicar os fenômenos. A pesquisa aplicada, em contrapartida, caracteriza-se por buscar a solução de problemas concretos, práticos e operacionais. É também chamada de pesquisa empírica pelo fato da necessidade de o pesquisador ir a campo, para conversar com as pessoas e presenciar relações sociais (ZANELLA, 2009). Para Ferrari (1982, p. 171), "não obstante a finalidade prática da pesquisa, ela pode contribuir teoricamente com novos fatos para o planejamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos setores do conhecimento".

Quanto à perspectiva, o estudo pode ser longitudinal ou transversal. Segundo Richardson (1999), o estudo de corte longitudinal consiste na coleta de dados de uma mesma amostra ao longo do tempo, enquanto que, no estudo de corte transversal, os dados são coletados em um ponto no tempo, com base em uma amostra selecionada para descrever uma população nesse determinado momento.

Em relação à abordagem das pesquisas, estas podem ser de duas formas: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, possuindo esta última suas subdivisões, como se apresenta a seguir.

A pesquisa quantitativa se preocupa com a representatividade numérica, utiliza-se medição objetiva e quantificação, verifica-se nela a presença do emprego de dados estatísticos, na coleta de dados tem por finalidade medir as relações entre variáveis. Além disso, quando retrata os resultados quantifica-os, transformando-os em dados estatísticos. Muito utilizado em pesquisas que medem opiniões, atitudes e preferências como comportamentos (ZANELLA, 2009).

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem. Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007) chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Partindo dessa perspectiva, Bryman (1992) defende a idéia de que uma estratégia de pesquisa qualitativa é mais indicada para a análise de fenômenos sociais, e, portanto, mais alinhada às Ciências Sociais, já que seus praticantes poderão estar mais próximos às pessoas que estão investigando e ficarão menos propensos a lhes impor estruturas conceituais impróprias.

Com relação aos seus fins, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, descritiva, explicativa, metodológica e intervencionista.

A pesquisa exploratória proporciona ao pesquisador obter maiores informações sobre determinado assunto, facilitando a delimitação do tema de trabalho e a definição dos objetivos, e ainda, provoca a formulação das hipóteses da pesquisa, as quais a investigação pode resultar na descoberta de um novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente (ANDRADE, 1999). Para Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa explicativa preocupa-se com os porquês dos fatos ou fenômenos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que contribuem ou determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer dos fatos e fenômenos. Consequentemente, envolve o pesquisador em um nível mais elevado de responsabilidade para com os resultados obtidos. (SANTOS, 2007). Este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas por meio dos resultados oferecidos (GIL, 2002).

A pesquisa metodológica refere-se ao tipo de pesquisa voltada para a inquirição de métodos e procedimentos adotados como científicos. "Faz parte da pesquisa metodológica o estudo dos paradigmas, as crises da ciência, os métodos e as técnicas dominantes da produção científica". (DEMO, 1994, p. 37). A pesquisa metodológica está associada aos caminhos, formas, maneiras e procedimentos utilizados para atingir determinado fim (VERGARA, 2007).

Por fim, a pesquisa intervencionista, considerada como uma vertente da pesquisa-ação, é referenciada como uma técnica que pode produzir resultados relevantes, pois o seu objetivo é juntar a teoria com a prática, utilizando-se da técnica de estudar o objeto em sua prática cotidiana, mas com o propósito de gerar contribuições teóricas relevantes (WESTIN; ROBERTS, 2010). A pesquisa intervencionista não se satisfaz apenas na explicação do que se está sendo estudado, mas pretende interferir de alguma forma na realidade, no dia-a-dia do seu objeto de pesquisa (VERGARA, 2007).

Referenciando as pesquisas quanto aos seus meios, estas podem ser verificadas de algumas formas, que são analisadas na sequência.

Durante algum tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que servia apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é utilizado como delineamento para a investigação de um fenômeno dentro de seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (YIN, 2001). Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002).

Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. (ARAÚJO *et al*., 2008). Seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões (GIL, 2002).

A pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam a pesquisa-ação e a pesquisa participante como sinônimas. No entanto, a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional e técnico e a pesquisa participante envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante (GIL, 2002).

A pesquisa participante é um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, sendo que o mesmo só será construído junto aos participantes. O pesquisador se incorpora ao grupo, confunde-se com ele e, por isso, enfrenta dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo e ser influenciado (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma

hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2010).

No entanto, a pesquisa de campo não deve ser confundida com a simples coleta de dados, é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado (FERRARI, 1982).

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (documental, participante) (FONSECA, 2002).

Já, a pesquisa de laboratório caracteriza-se como estudo experimental, no qual o investigador cria uma situação isolada em um ambiente artificial (FACHIN, 2006).

O objetivo da pesquisa de laboratório depende daquilo que se propôs alcançar, deve ser previamente estabelecido e relacionado com determinada ciência ou ramo de estudo. As técnicas utilizadas também variam de acordo com o estudo a ser feito. Quatro aspectos devem ser levados em consideração: objeto, objetivo, instrumental e técnicas (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A pesquisa documental

> trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográ- fica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

São considerados, assim, na pesquisa documental, documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, ordem régia, etc., e os documentos jurídicos oriundos de cartórios, registros gerais de falência, inventários, testamentos, escrituras de compra e venda, hipotecas, atestados de nascimentos, casamentos, óbitos, entre outros (FACHIN, 2006).

A pesquisa *ex-post facto* é uma pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses; aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; modificar e clarificar conceitos (LAKATOS; MARCONI 2010).

A pesquisa-ação é

> um tipo de pesquisa social baseado na experiência, que é planejada e desenvolvida, sendo associada a uma ação ou à solução de um problema coletivo, no qual os investigadores e os participantes circunstanciais estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (VERGARA, 2006, p. 203).

A pesquisa-ação pressupõe a inserção num determinado ambiente que se quer investigar. Ela seria de alguma forma uma investigação participante. Isso significa que toda pesquisa-ação tem um cunho participativo, mas a pesquisa participante não é necessariamente uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real, na qual os investigadores interferem com consciência. Os partícipes desempenham um papel ativo. As variáveis, de seu lado, não são isoláveis, posto que todas elas interfiram no que está sendo observado.

Para Maxwell (1996, p. 75-76), a triangulação “reduz o risco de que as conclusões de um estudo reflitam enviesamentos ou limitações próprias de um único método” pelo que

conduz a “conclusões mais credíveis”. Vergara (2006), de forma sintética, afirma que a triangulação pode ser vista a partir de duas óticas: a estratégia que contribui com a validade de uma pesquisa; e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista.

Outra dimensão a ser tratada em uma pesquisa diz respeito à sua delimitação, que compreende definir os sujeitos (informantes), a população e a amostra. População, para Steveson (1981), é conceituada como o universo da pesquisa, pois é o todo pesquisado, do qual se pode extrair uma parcela representativa que será examinada - a amostra. Conclui-se, com esta afirmação, que amostra é parte integrante da população. A amostra, em conformidade com o foi exposto no parágrafo anterior, é “uma pequena parte de algo ou de uma quantia, com a pretensão de mostrar a qualidade, estilo ou natureza do todo” (TURATO, 2003, p. 351). Com relação técnica de seleção dos integrantes de uma amostra, destacam-se dois tipos de amostragem: a probabilística e a não probabilística. Para Mattar (2007), a amostragem probabilística é aquela em que cada elemento da população tem uma chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para compor a amostra; e a amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisar ou do entrevistador no campo.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, ressaltam-se o questionário, a entrevista e a observação.

O questionário é formado por perguntas ordenadas, sendo possíveis em três formas as descritivas, comportamentais e preferenciais, cada uma delas com suas características próprias. As descritivas descrevem o perfil dos participantes, pode ser em relação à renda, idade, escolaridade e profissão; as comportamentais buscam conhecer o comportamento em relação ao padrão de consumo, comportamento social, econômico, pessoal, entre outros, já o preferencias estão relacionados a avaliação de opiniões de alguma condição ou circunstância que tem relação com a problemática da pesquisa (ZANELLA, 2009).

O pré-teste refere-se ao teste do questionário (entrevista) em uma pequena amostra de entrevistados, com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais. A melhor maneira de efetuar o pré-teste é de maneira pessoal, para poder compreender melhor as atitudes e reações dos entrevistados, as respostas devem ser codificadas e analisadas, através desse resultado poderá haver uma nova adequação nos instrumentos utilizados na realização da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A entrevista, para Lakatos e Marconi (1991), é uma técnica muito utilizada para pesquisas qualitativas. Já, Minayo (1996) diz que tal técnica também pode ser utilizada, em pesquisas quantitativas quando se pretende retratar dados de censos, estatísticas, entrevista com pessoas. A entrevista nada mais é que um encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto (ZANELLA, 2009).

Um dos tipos de entrevista encontrado na literatura é a focalizada, que, para Gil (2008), embora tenha um tema em foco, é dada liberdade ao entrevistado quanto às respostas que dará, porém, quando este se desvia do assunto em pauta, esforça-se para sua retomada. Este tipo de entrevista é bastante utilizado em situações experimentais, objetivando explorar experiências vividas em condições precisas.

Para Nogueira (1968), o questionário, quando aplicado por ocasião de uma entrevista, é denominado de formulário.

Já, a observação subdivide-se em simples, sistemática, participante e não participante. A observação assistemática é aquela que segue os objetivos da pesquisa sem se ater a um plano específico e rígido. Este tipo de observação é também chamado de não estruturada (ZANELLA, 2009). A observação sistemática apresenta uma estrutura pré-determinada e segue um plano específico na sua aplicação. Este tipo de observação é também chamado de observação estruturada (ZANELLA, 2009). Na observação participante, o observador “assume, pelo menos até certo ponto”, afirmam Selltiz et al. (1972, p. 232), o papel de um membro do grupo e participa de sua atuação. E, por fim, na observação não participante o pesquisador atua como espectador atento, conforme apontado por Richardson *et al*. (2007). É uma técnica indicada para estudos exploratórios (SELLTIZ *et al*., 1972).

Os diários são um registro realizado pelos usuários, da quantidade e tipo de canais

da informação em um determinado período (CUNHA, 1982). Igualmente são consideradas as histórias da vida, que buscam obter informações sobre experiências íntimas dos sujeitos.

A próxima seção apresenta a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo ora relatado. E, após, são trazidos e analisados os resultados obtidos com a pesquisa realizada.

3 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, a abordagem utilizada é a qualitativa, embora se utilize de métodos quantitativos de análise dos dados. A abordagem qualitativa busca dar significado aos fatos observados, o pesquisador se propõe a participar, a compreender e a interpretar as informações que ele seleciona, obtidas a partir de sua pesquisa. Já, na pesquisa quantitativa, parte-se do pressuposto de que o pesquisador possui conhecimento sobre o objeto de estudo e suas características, para poder, então, testá-las ou verificá-las.

Para Oliveira (2013), a pesquisa qualitativa pode ser considerada um processo de reflexão e análise da realidade, utilizando métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo no seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Quanto aos fins, o presente estudo é considerado descritivo, pois não tem a intenção de provar, mas sim, descrever os resultados obtidos com a análise das publicações da RCA.

Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 32),

> [...] a descrição constitui a habilidade de fazer com que o outro veja mentalmente aquilo que o pesquisador observou. Em outras palavras, a descrição deve ser suficientemente precisa para que o interlocutor, ou o leitor, seja capaz de visualizar exatamente aquilo que o pesquisador observou.

Quanto aos meios, este artigo envolveu estudo de caso e pesquisa bibliográfica, pois foram necessários elementos que permitissem aos pesquisadores primeiramente fazer um levantamento teórico sobre metodologia de pesquisa, a consulta em administração e as metodologias mais utilizadas. Na pesquisa bibliográfica, foram analisados os artigos publicados na RCA, no período de 2011 a 2015, totalizando cinco anos. Este periódico existe desde 1998, mas os pesquisadores optaram por este período, considerando-se a acessibilidade ao periódico em meio impresso. A citada pesquisa tem como uma das suas finalidades divulgar pesquisas elaboradas pela comunidade acadêmica de instituições de ensino superior, sobretudo, de docentes e discentes de programas de pós-graduação relativos á área das Ciências Sociais Aplicadas.

Desta forma, a estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, por se tratar de uma revista científica e suas publicações. Foram analisados 192 artigos científicos, sendo três números de cada volume, com exceção do volume 17 de 2015, que conta com um número a mais devido à edição especial. Foram lidos e analisados o resumo e os procedimentos metodológicos das referidas publicações, com vistas a classificar os artigos publicados quanto à abordagem utilizada e aos objetivos propostos. Posteriormente, foram geradas tabelas para melhor visualização dos dados coletados.

Sendo assim, a análise quantitativa juntamente com a fundamentação teórica é basilar para a contextualização dos constructos de pesquisa, que é abordado na sequência.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

A partir da leitura dos artigos publicados na RCA, entre o período de 2011e 2015, e, com a verificação quanto às suas abordagens e objetivos, foi realizado um levantamento quantitativo, apresentado na Tabela 1, quanto à abordagem, e, na tabela 2, quanto aos objetivos.

Tabela 1 - Classificação dos artigos da RCA quanto à abordagem (2011-2015)

ANO/ABORDAGEM	2011	2012	2013	2014	2015

QUALITATIVA	20	66,7%	19	63,3%	27	60,0%	30	66,7%	35	83,30%
QUANTITATIVA	7	23,3%	9	30,0%	14	31,1%	11	24,4%	5	11,90%
QUALITATIVA/ QUANTITATIVA	3	10,0%	2	6.7%	4	8,9%	4	8,9%	2	4,80%
TOTAL	**30**	**100,0**	**30**	**100,0**	**45**	**100,0**	**45**	**100,0**	**42**	**100,0**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando-se os dados constantes na Tabela 1, verifica-se que a abordagem metodológica utilizada nos estudos da RCA no período analisado é predominantemente qualitativa, pois 66,7% dos artigos publicados, em 2011, foram referentes a este tipo de estudo. O mesmo acontecendo com aqueles artigos publicados, em 2012, cujo percentual foi de 63,3%. Em 2013, 2014 e 2015, o número de artigos publicados na Revista foi maior e o uso da abordagem qualitativa aumentou proporcionalmente. Por outro lado, os estudos quantitativos foram de 11,9% a 30%, restando ainda, os trabalhos com abordagem quali-quanti, que obtiveram percentuais de 4,8% a 10% naquele período.

Analisando o total de artigos publicados no período, as pesquisas de abordagem qualitativa totalizaram 68,2%, seguidas das pesquisas quantitativas (24%) e quali-quanti (15%), acompanhando, desta forma, a tendência de cada ano. Os resultados obtidos quanto à abordagem escolhida pelos pesquisadores (tabela 1) confirma, em verdade, a tendência apontada por Bryman (1992), para o qual a abordagem qualitativa é mais condizente ao estudo de fenômenos sociais.

Na Tabela 2, observa-se o levantamento com relação à classificação dos artigos quanto aos objetivos.

Tabela 2 - Classificação dos artigos da RCA quanto aos objetivos (2011-2015)

OBJETIVOS/ ANOS	**2011**		**2012**		**2013**		**2014**		**2015**	
EXPLORATÓRIA	15	50,0%	9	30,0%	17	37,8%	14	31,1%	20	47,6%
DESCRITIVA	8	26,7%	12	40,0%	12	26,7%	22	48,9%	19	45,2%
EXPLICATIVA	1	3,3%	0	0,0%	3	6,7%	1	2,2%	0	0,0%
METODOLÓGICA	2	6,7%	0	0,0%	3	6,7%	0	0,0%	0	0,0%
INTERVENCIONISTA/AÇÃO	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%
EXPLORATÓRIA/ DESCRITIVA	4	13,3%	9	30,0%	8	17,8%	4	8,9%	2	4,8%
DESCRITIVA/ EXPLICATIVA	0	0,0%	0	0,0%	2	4,4%	3	6,7%	1	2,4%
TOTAL	**30**	**100,0**	**30**	**100,0**	**45**	**100,0**	**45**	**100,0**	**42**	**100,0**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar a Tabela 2, verifica-se a predominância nos estudos com objetivos exploratórios e descritivos, intercalando-se entre si. Em 2011, a maior parte dos estudos tinha objetivos exploratórios (50%); em 2012, a maioria foi de estudos descritivos (40%); em 2013, novamente, estudos exploratórios foram a maioria (37,8%); em 2014, 48,9% foram pesquisas descritivas. Em 2015, a RCA apresentou quase a mesma quantidade de estudos exploratórios e descritivos, (20 e 19, respectivamente), obtendo os percentuais de 47,6% e 45,2%, respectivamente.

Analisando as publicações de todo o período, verifica-se novamente a mesma tendência, ou seja, predominância de estudos exploratórios (39%), seguidos das pesquisas descritivas (38%) e exploratório-descritivas (14%). Com menor freqüência, as pesquisas do objetivo descritivo-explicativas (3,12%), metodológicas (2,6%) e, por último, pesquisas intervencionistas ou pesquisa-ação (0,5%).

Desta forma, os resultados apontam para a predominância da abordagem qualitativa nos estudos da RCA, bem como dos objetivos exploratórios e descritivos. São estudos que,

em sua maioria, envolvem pesquisa bibliográfica e documental, estudo de caso e pesquisa de campo.

Evidenciou-se que, de modo geral, os artigos demonstram características e tendências com relação às publicações acadêmicas sobre a área da administração.

5 CONLCUSÃO

É nas universidades que o vínculo entre pesquisador e sociedade se fortalece, em função de existir a pesquisa e extensão, de forma institucionalizada incentivando as publicações. Sendo assim, este estudo foi realizado com o objetivo de mensurar a produção científica de IES, por meio de um periódico da UFSC, mais precisamente, considerando-se artigos publicados na Revista de Ciências da Administração (RCA).

O resultado obtido na investigação sugere a predominância da pesquisa qualitativa na produção científica da área da Administração, na análise da RCA. Assim, a partir dos resultados, pode-se inferir que tal fato é uma característica desta área do conhecimento, por se tratar de uma ciência social aplicada, que tem como foco de investigação, na maior parte das vezes, o comportamento humano.

Outra característica apontada por este artigo é a preferência dos autores consultados pela pesquisa descritiva e exploratória, por se tratarem de métodos de investigação das práticas e vivências sob os mais diversificados enfoques e perspectivas. A pesquisa descritiva encarrega-se de observar, registrar e analisar os fatos. A exploratória descreve e relaciona situações existentes entre seus elementos.

Toda pesquisa científica necessita de qualidade e relevância para atingir seus objetivos. E, sendo a administração uma ciência social aplicada, definida como a arte de direcionar e propor caminhos para a concretização de ações que levem a humanidade a excelência,por meio do alcance de suas metas e objetivos, justificam-se as opções metodológicas realizadas pelos autores analisados.

As atividades de pesquisa no meio acadêmico atuam como mediadoras entre a teoria e a prática, proporcionando aos discentes e docentes o entendimento do dia a dia, e a construção de diferentes críticas para o desenvolvimento das ciências. A metodologia científica, enquanto disciplina, é o “caminho” a se seguir para elaborar uma pesquisa científica, sem esquecer as normas técnicas.

Por fim, pode-se afirmar que a metodologia científica participa do desenvolvimento do conhecimento humano, pois é entendida como guia para que qualquer assunto possa ser desenvolvido, estudado, analisado cientificamente pelo homem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1999.

ARAÚJO, Cidália et al.Estudo de caso: métodos de investigação em educação. **Instituto de Educação e Psicologia,** Universidade do Minho, 2008.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (Capes). MEC: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRYMAN, Alan. **Quantity and quality in social ressearch.** London: Routledge, 1992.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Murilo Bastos. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. **Revista de Biblioteconomia,**Brasília, 1982.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FACHIN, Odilia. F**undamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica.**São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

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

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia cientifica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTAR, Fauze Nagib. **Pesquisa de marketing**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAXWELL, Joseph Alex. **Qualitative research design**: an interactive approach. 3. ed.[S.l]:Sage. 1996.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Claúdia Servilha. **Manual da metodologia em direito.** São Paulo:Saraiva, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social:** introdução às suas técnicas.São Paulo: Nacional, 1968.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 2005.

RCA - **Site da Revista de Ciências da Administração**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Revista de Ciências da Administração**. Florianópolis: Ed. da UFSC,1998-. Quadrimestral.

RIBAS, Ruy Tadeu Manbrini; OLIVO, Luís Carlos Cancellier. Adoção de métodos científicos como componente metodológica e sua explicitação nas dissertações publicadas entre 2010 e 2014 de um programa de pós-graduação em administração. **Revista de Ciências da Administração,** v. 18, n. 44, p. 81-90, abril 2016.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____.**Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

STEVENSON, William. **Estatística aplicada à administração.** São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

TRIVIÑOS, Antonio Nibaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis: vozes, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____.**Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WESTIN, O.; ROBERTS, H. I. Interventionist research: the puberty years: an introduction to the special issue. **Qualitative Research in Accounting & Management**, v.7, n.1, p. 5-12, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

ZANELLA, Cleunice. Metodologia de estudo de pesquisa em administração. **Fascículo de Metodologia Científica, UFSC/MEC/CAPES/PNAP**, Florianópolis, 2009.

Formação acadêmica e desenvolvimento tecnológico: estudo comparativo entre projetos pedagógicos de cursos de graduação em engenharia de controle e automação

Autor: Linhares, Alessandra de Jacobsen (Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária); **Fiori, Carla Rosani Silva (**Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária)

Resumen: As Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. O documento Estratégica Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI), para o período 2016-2019, apresenta objetivos e metas para o Brasil que demandam uma qualificação técnica da força de trabalho dos brasileiros, para que possam ser atingidos. A partir da leitura do documento, entende-se oportuno realizar, em julho de 2017, pesquisa bibliográfica e descritiva, com base em cinco

categorias de análise que permitiram a comparação entre dois projetos pedagógicos (PPCs) do Curso de Engenharia de Controle e Automação, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no *campus* Blumenau, e pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), no *campus* Charqueadas. Os resultados demonstram estreita semelhança entre os projetos, voltados à vocação da região: os setores têxtil e o metal mecânico, respectivamente. Destaca-se que os objetivos dos cursos centram-se na formação acadêmica sólida e no desenvolvimento do espírito empreendedor nos estudantes, de tal forma que estejam preparados para a inovação tecnológica que o País tanto necessita.

Palabras claves: Ensino Superior. Formação acadêmica. Engenharia de Controle e Automação. UFSC. IFSul.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho estudou-se o documento denominado Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI), para o período 2016-2019, o que motivou conhecer um pouco mais sobre o fundamental papel das instituições de ensino superior (IES) na formação de profissionais que estejam adequadamente preparados para atuar em áreas correlatas, os quais são indispensáveis para o atingimento das metas propostas e aprovadas no documento citado.

A ENCTI 2016-2019 configura-se como um documento de orientação estratégica de médio prazo para a implementação de políticas públicas na área de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I); norteia ações voltadas ao desenvolvimento nacional, por meio de iniciativas que valorizem o avanço do conhecimento e da inovação. Tem ênfase focada na excelência científica e tecnológica, na consolidação da indústria inovadora e na capacidade de enfrentar, com conhecimento, desafios impostos à sociedade no citado setor. O objetivo da política é a garantia de um País que caminhe rumo a participar de uma ciência de classe mundial, removendo as barreiras à inovação e facilitando atores públicos e privados a trabalhar em conjunto pela inovação produtiva (BRASIL, 2016).

A partir da leitura do relatório ENCTI entende-se que o enfrentamento das barreiras ao desenvolvimento tecnológico, desafio posto mundialmente, requer o aprimoramento dos instrumentos legais frente às mudanças aceleradas na produção do conhecimento científico, no desenvolvimento de novos produtos, processos e serviços.

No Brasil, o quadro de ajustes é marcado por avanços recentes em três iniciativas legais, que demandam regulações específicas para que tenham eficácia (BRASIL, 2016), quais sejam:

a) a Emenda Constitucional nº 85/2015 (BRASIL, 2015), que confere compromisso do Estado com o tema; institucionalizou o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), sob o regime de colaboração entre os estados, com a intenção de conferir maior integração nas políticas do setor, aumentando a coerência das iniciativas e potencializando os resultados dos recursos públicos investidos;
b) a Lei nº 13.243/2016 (BRASIL, 2016), que reduz os entraves burocráticos enfrentados na pesquisa científica, admite novas possibilidades de articulação entre atividades inovadoras empresariais e as infraestruturas laboratoriais e de pessoal nos institutos de pesquisa; promoveu alterações na Lei de Inovação -Lei nº 10.973/2004 (BRASIL, 2004) -, entre outras, normalizou as relações entre pesquisadores, instituições de pesquisa e empreendedores, estabelecendo parâmetros que minimizam conflitos de interesse;
c) a Lei nº 13.123/2015 (BRASIL, 2015a), , chamada Lei da Biodiversidade, que modificou a produção científica e tecnológica; define o acesso ao patrimônio genético e ao conhecimento tradicional associado e normatiza a repartição de benefícios; desburocratiza processos e estimula o desenvolvimento sustentável e a pesquisa científica, associada à biodiversidade.

Considerando-se a existência de base legal, os objetivos e metas a serem atingidos,

traçados como desafios nacionais para CT&I como descritos na ENCTI (2016), torna-se relevante buscar conhecer ações adotadas pelas Universidades e pelos Institutos Federais as quais interferem, contribuem e impulsionam o desenvolvimento tecnológico e econômico da região onde estão inseridos.

Isto posto, configura-se como problema de pesquisa discutir de que forma as IES estimulam e capacitam seus discentes ao empreendedorismo. As perguntas de pesquisa a serem respondidas com o estudo são: as Universidades e os Institutos Federais podem ser considerados referências às comunidades para a solução de problemas e à inovação tecnológica? Quais são os mecanismos pedagógicos propostos pelas instituições para a formação do estudante empreendedor?

Entende-se que dentre as muitas áreas do conhecimento, o ensino da Engenharia, em seus muitos segmentos, tem um significado de destaque quanto ao desenvolvimento tecnológico e à inovação. Assim, buscou-se estabelecer um levantamento de dados junto a Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Engenharia de Controle e Automação, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – *campus* Blumenau, em Santa Catariana -, e pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – *campus* Charqueadas, no Rio Grande do Sul.

O objetivo deste estudo é descrever, a partir da comparação, com base em cinco categorias de análise, os PPCs dos cursos de Engenharia de Controle e Automação, sendo estes considerados importantes meios de fomento ao empreendedorismo em seus estudantes e à promoção do desenvolvimento regional.

O presente artigo está organizado em capítulos sendo que o primeiro trata da introdução; o segundo apresenta a fundamentação teórica sobre o tema, abordando a relação das instituições de ensino superior com o governo e com o mercado; o terceiro aborda a metodologia adotada para o estudo e apresenta a caracterização das instituições que se constituem como objeto do estudo; a quarta seção apresenta a discussão e resultados; e, por último, as conclusões do estudo e as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Lei nº 9.496/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 1º: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p.1).

Neste sentido amplo, concebe-se que as organizações UFSC e IFSul passam a ser tratadas como IES.

As IES no Brasil, sejam públicas ou privadas, podem ser classificadas de diversas formas e recebem diferentes denominações. No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa e de forma sintética, com base na LDB, o sítio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil apresenta as seguintes definições (BRASIL, 2017, p.1):

> Universidade: trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.[...]Institutos Federais: são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e as Escolas Técnicas. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia para efeitos regulatórios equipara-se a universidade

tecnológica.

Uma das formas para que as IES cumpram sua missão e função social é a interiorização e desconcentração dos grandes centros urbanos. Assim, para Gumbowsky e Salomon (2014, p.1),

> a desconcentração geográfica tem permitido ao jovem a oportunidade de cursar o ensino superior na sua própria cidade ou em cidades próximas evitando-se o êxodo de jovens para os grandes centros urbanos. Esta política de desconcentração do ensino superior, especificamente no estado de Santa Catarina, não representa um fato inovador. Já nas décadas de 1960 e 1970 o ensino superior foi interiorizado com objetivo de contribuir para o desenvolvimento das diferentes regiões com a participação da sociedade organizada.

Além da expansão, por meio da interiorização, conforme mencionado pelos autores citados (GUMBOWSKY; SALOMON, 2014), as IES são chamadas a despertar e promover o empreendedorismo em seus estudantes. Para tanto, os PPCs devem estar alinhados às demandas das regiões onde estão inseridos.

Os Arranjos Produtivos Locais (APLs), tema que vem adquirindo crescente interesse, contribuem para a economia da inovação e para o desenvolvimento econômico. Este crescente interesse se origina das mudanças ocorridas no ambiente competitivo das empresas nas últimas décadas. Como consequência, também os sistemas produtivos vêm passando por enormes transformações. Em contrapartida, há a necessidade por parte das empresas de readequação, envolvendo a reestruturação de seus processos produtivos. Além disso, essas transformações acabam afetando o próprio processo de desenvolvimento econômico do país (BUENO, 2006).

Neste sentido, as IES passam a ter papel cada vez mais relevante, desde a oferta de cursos que atendam as demandas dos APLs, assim como no desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão que proporcionem as condições para o desenvolvimento.

Os APLs são constituídos de grandes corporações e micro e pequenas empresas, para as quais a força de trabalho, formada nas IES deve estar qualificada, não somente para as questões de desenvolvimento tecnológico e inovação, mas, também, para a continuidade e maturidade das empresas onde atuam.

Estudos demonstram que, no Brasil, há maior concentração de empresas de micro e pequenas empresas. “As micro e pequenas empresas - MPE's - respondem por 98% do mercado empresarial brasileiro e, dada essa relevância, a sua análise se faz necessária para compreensão de seu significado e importância para o desenvolvimento econômico nacional” (GABRIEL, 2009, p. 1). É diante desta perspectiva que o ensino, a pesquisa e a extensão se constituem em agentes promotores de desenvolvimento, na medida em que sejam cada vez mais adequados aos APL´s.

Nesta direção, encontra-se as reflexões de Safanelli *et al* (2012), pelas quais consideram que as instituições de ensino são um meio para o desenvolvimento regional e é nisso que apostam os países mais pobres, pois, além de formarem as futuras elites, estas instituições são responsáveis por pesquisas que procuram a solução dos seus problemas mais graves, como a fuga do ciclo de pobreza e subdesenvolvimento em que se encontram. Ademais, a qualificação profissional voltada à economia da região é capaz de empregar as pessoas sem que estas se desloquem a outras regiões como os grandes centros urbanos, além de cobrir vagas em aberto neste mercado de trabalho. “Entretanto, não basta que a faculdade seja capaz de despertar o espírito empreendedor nos seus alunos, ela deve dar sustentação suficiente para que aumente as chances de sucesso destes novos empreendedores” (2012, p. 7).

Os estudos de Safanelli *et al* (2012, p. 11) ensinam igualmente que o conhecimento e a formação acadêmica, a socialização, o envolvimento dos interessados, aliados aos cursos específicos em cada setor contribuem para o sucesso dos empreendimentos, tanto nos novos quanto nos já existentes, posto que

> [...] constatou-se que as instituições de ensino possuem grande ligação com o desenvolvimento da região, pois, despertam a sociedade para a participação no seu próprio desenvolvimento, pode levar ao crescimento profissional, à melhora dos salários e, ainda, pode servir de meio para a

busca de respostas a problemas regionais.

No contexto da inovação, de outro modo, percebe-se que o acesso de um empreendedor a certos tipos de oportunidade, que podem vir a se tornar inovações, é canalizado e viabilizado por sua rede de relacionamentos, pela educação recebida pelo indivíduo, sobretudo a educação superior, conforme discutido por Costa, Barbosa e Silva (2011, p.4), pois

> deve-se incentivar o empreendedorismo dentro das universidades, local em que o conhecimento norteia todas as ações, pois as chances de criação de produtos e processos inovadores serão bem maiores. Empreendedorismo e Inovação não existem sem conhecimento, que por sua vez, nasce dos investimentos em educação. Consequentemente, as universidades assumem um papel fundamental neste processo.

Afirmam, ainda (2011, p. 5), que uma universidade que almeja assumir um perfil empreendedor deveria ter como meta primária a criação de um setor interativo capaz de atuar como um núcleo de empreendedorismo. E complementam que

> São várias as ações que podem auxiliar no desenvolvimento do empreendedorismo dentro das universidades: criação de disciplinas que estejam voltadas a este tema, tanto na graduação quanto na pós-graduação; incentivo à criação de empresas juniores e incubadoras de empresas; sistema de consultoria envolvendo os docentes e discentes das universidades e o setor produtivo.

No que se refere aos institutos federais, Jantsch e Azevedo (2009, p. 8) analisam o documento intitulado "Concepções e princípios para os IFETs" (2008) e destacam que a perspectiva é de que se ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais, a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, a superação da visão compartimentada dos saberes, e que se construam projetos pedagógicos que promovam a interação disciplinar e interdisciplinar. Sendo assim, Jantsch e Azevedo (2009, p. 8), diante de uma análise crítica, apresentam os questionamentos:

> Haveria a possibilidade de se definir uma carga horária mínima para nortear um projeto pedagógico de curso de nível superior? Em havendo, quais seriam os pressupostos teórico-metodológicos indispensáveis para todo curso superior, independente do seu enfoque ser científico ou tecnológico, considerando a formação do homem para uma sociabilidade para além da redução mercadológica (e, enfim, para além do capital)?

Coaduna-se a esta realidade o que é trazido pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25/06/2014, e pela Lei nº 10.172, de 9/01/2001, especificamente quanto à educação superior, em que se encontra a finalidade da universidade (BRASIL, 2014; 2001). Segundo essas leis, tal IES tem por finalidade produzir e disseminar o conhecimento, sendo que a importância que se deve dar às IES, mormente à universidade, aos centros de pesquisa e aos institutos federais erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca, tende a ser cada vez mais a base do desenvolvimento científico e tecnológico, e este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais (WOLF*et al*, 2011). Afinal,

> uma instituição de ensino empreendedora não é somente aquela que incluiu em seu projeto pedagógico disciplinas ou cursos de empreendedorismo, mas, sobretudo, aquela que adota como instituição, um novo paradigma educacional, tornando-se, ela mesma, uma instituição empreendedora (WOLF *et al*, 2011, p. 8)..

De acordo com Roczanski (2016, p. 10)o processo que gera inovações é complexo e a inovação tecnológica vem sendo incentivada no Brasil, de maneira tímida, desde a década de 90, sendo calcada no conhecimento desenvolvido pelas universidades. A partir dos anos 2000, se intensificaram as discussões do tema inovação para o desenvolvimento do País, alicerçada na relação universidade e empresa.

Neste sentido destaca-se como marco legal para a inovação no Brasil: a Lei da Inovação, Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto nº 5.563, de 11 de outubro

de 2005, e a Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, chamada como Lei do Bem, regulamentada pelo Decreto nº 5.798, de 7 de junho de 2006.

Com relação à Lei da Inovação (BRASIL, 2004), verifica-se que esta abrange três vertentes, a saber: constituição de ambiente propício às parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas; estímulo à participação de instituições de ciência e tecnologia no processo de inovação; e incentivo à inovação na empresa.

No que concerne à Lei do Bem (BRASIL, 2005), tem como objetivo estimular as empresas a desenvolverem internamente atividades de pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica, quer na concepção de novos produtos e/ou na agregação de novas funcionalidades ou características ao produto ou processo; conquistar e manter mercados em um mundo globalizado pelo aumento da produtividade e da competitividade de produtos e serviços de empresas brasileiras baseado em conhecimento tecnológico próprio.

No Brasil, as políticas públicas para Ensino Superior estão sendo desenvolvidas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, que estabeleceu seis pilares (ESTEVES *et al*, 2013), quais sejam: a) visão sistêmica da educação; b) territorialidade; c) desenvolvimento; d) regime de colaboração; e) responsabilização; e f) mobilização social.

De acordo com Esteves *et al* (2013), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, busca conferir um papel estratégico às Universidades e Institutos Federais, em especial do setor público, para o desenvolvimento econômico e social, possibilitando a expansão e interiorização das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007).

Silva (2015, p. 14) relata, em seu estudo a publicação de Chamadas Públicas, elaboradas em conjunto pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), voltadas à Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT), e considera a iniciativa extremamente louvável, uma vez que o cenário do fomento de projetos de pesquisa e inovação tem sido vivificado predominantemente no âmbito das universidades e institutos de pesquisa. E a autora acrescenta que

> Além de propiciar um contato direto com o mundo produtivo e arranjos sociais e culturais, contribui para o fomento da formação do quadro de servidores e alunos das Instituições, tendo como base a pesquisa e a inovação. Compreendendo a natureza, as finalidades, a complexidade, a capilaridade e a potencialidade das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica Tecnológica, pode-se afirmar que iniciativas similares a estudada, podem revelar-se em importante instrumento para a consolidação de uma cultura institucional voltada à pesquisa e inovação, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Tonelli e Zambalde (2006) citam Etzkowitz e Leydesdorff (2004), que se referem ao modelo da tripla hélice de relações entre as esferas Universidade-Empresa-Governo, e afirmam que as universidades estão passando por uma segunda revolução. Segundo os autores, essa revolução se refere ao fato de que, as pesquisas passam a ser orientadas para as necessidades de se contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento econômico, especialmente das regiões. Em outras palavras, além das duas missões básicas ensino e pesquisa, na segunda revolução, as universidades incorporam a missão institucionalizada de contribuir para a resolução de problemas práticos da sociedade e, também, do mercado.

Refletindo sobre as competências individuais para construir uma instituição voltada para a inovação, Boher *et al* (2014) compreendem que uma das mais intrigantes, tanto do ponto de vista de pesquisa acadêmica quanto do ponto de vista da prática de negócios, seja a relativa à capacidade empreendedora, ou seja, identificar e aproveitar oportunidades por meio da criação de novos negócios. Diante dessa realidade, os autores fazem o seguinte questionamento:

> Mas como ensinar e desenvolver empreendedorismo? A Engenharia parece ser uma boa resposta. A Engenharia é, em essência, uma disciplina —translacional, ou seja, que faz a ponte (tradução) entre o conhecimento

> acadêmico puro e o mundo —real das aplicações. A Engenharia lida com tecnologia, a qual, por definição, realiza este papel de aplicação do conhecimento científico puro para resolução de problemas e atendimento das necessidades humanas. Na Engenharia, a interação com o mundo real das empresas, dos clientes e dos problemas do dia-a-dia é a base para a pesquisa e o ensino. Engenheiros são, portanto, tradutores, ou seja, interpretadores de linguagens díspares, de práticas e saberes distintos, porém complementares. Engenheiros são, neste contexto, agentes facilitadores e integradores. Em outras palavras, engenheiros são uma excelente matéria-prima de empreendedores (BOHER *et al,* 2014, p. 2).

Por meio do referencial bibliográfico acerca do tema deste estudo, encontram-se desdobramentos que possibilitam ampliar o debate, no entanto, acredita-se que os posicionamentos até aqui registrados fundamentam a proposta e as discussões a serem realizadas.

Na sequência, apresenta-se a metodologia adotada, além da caracterização das instituições e regiões objeto do estudo, e o documento denominado Mapa do Ensino Superior no Brasil.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada é estabelecida como pesquisa bibliográfica e documental, oportunizando acesso a publicações disponíveis em websites do Governo Federal e publicações elaboradas e publicadas por diversos autores da área; Trata-se, ainda, de uma pesquisa descritiva, pois procurou identificar os PPCs dos cursos de graduação em duas instituições de ensino superior, por meio de seus websites (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007; GIL, 2012).

Caracteriza-se, também, como estudo de caso, pois tem ênfase nos PPCs de graduação em Engenharia de Controle e Automação, ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – *campus* Blumenau, em Santa Catarina, e pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – *campus* Charqueadas, no Rio Grande do Sul -. Acerca deste tipo de pesquisa, Yin (2015) lembra que o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes.

Quanto ao método de pesquisa, é realizado no período compreendido entre 15 e 30 de julho de 2017, a partir de dados coletados junto aos sítios eletrônicos do governo e das instituições, portanto, aborda os aspectos do levantamento de dados quantitativos. Quanto ao procedimento de análise, utiliza-se o método comparativo, o qual tem por finalidade verificar similitudes e explicar divergências entre os objetos pesquisados. O método comparativo "permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 107).

Na sequência; apresentam-se as categorias de análise para o estudo comparativo entre os PPCs dos cursos:

1	Objetivos do curso – eixo de formação
2	Justificativa para a criação do curso
3	Perfil do egresso
4	Inserção no mercado de trabalho
5	Organização curricular

As categorias de análise foram estabelecidas a partir dos PPCs, considerando-se sua significância e representatividade, e são elementos comuns nos projetos nas IES.

Por fim, cabe ressaltar que a proposta de análise comparativa não tem por objetivo qualificar qualquer um dos PPCs, mas sim, tão somente, descrever projetos de cursos, em duas instituições de ensino diferentes: uma universidade e um instituto federal; em dois estados: Santa Catarina e Rio grande do Sul, porém que possuem semelhanças em seus objetivos, ou seja, a

formação acadêmica sólida e o desenvolvimento do espírito empreendedor nos estudantes, de tal forma que estejam preparados para a inovação tecnológica que o País tanto necessita.

3.1Caracterização do Estudo

Apresenta-se a caracterização das cidades e regiões onde estão localizados os *campi* da UFSC e do IFSul, bem como os dados apresentados no Mapa do Ensino Superior no Brasil, edição de 2016, com base em informações disponibilizadas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e CNPq, e publicado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP).

3.1.1 A Universidade Federal de Santa Catarina – *campus* Blumenau

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fundada em 18 de dezembro de 1960, tem o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Sua comunidade é constituída por cerca de 50 mil pessoas, entre docentes, técnico-administrativos em Educação e estudantes. São aproximadamente 5.500 docentes e técnicos-administrativos que atuam em atividades cujos resultados são referência no Brasil e Exterior (UFSC, 2017).

É uma Universidade pública e gratuita, com sede em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Possui outros quatros *campi* fora da sede: Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau. Todos os novos *campi* foram instituídos com recursos do REUNI, do Ministério da Educação (MEC), em um processo de interiorização da Universidade para outras regiões em Santa Catarina (UFSC, 2017).

Com relação à inovação na UFSC, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC estabelece que

> A globalização e os desafios econômicos, políticos, culturais, ambientais e sociais da atualidade, tanto em âmbito nacional como internacional, exigem a construção de conhecimentos inovadores. Estas inovações são necessárias nos campos da ciência, da tecnologia e das relações com a sociedade em geral. Além disso, os novos movimentos sociais precisam encontrar na universidade espaços de comunicação e de construção do conhecimento. A universidade é a instituição indicada para enfrentar estes desafios por ser formadora de pessoas e construtora de novos conhecimentos, além de lugar de expressão cultural e artística (UFSC, 2015, p. 33).

O *campus* Blumenau foi inaugurado em 2013, oferecendo os cursos de Engenharia Têxtil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Matemática e Química. Estrutura-se em eixos que trabalham de forma articulada, objetivando formar profissionais com perfil adequado para o atendimento das demandas sociotécnicas da mesorregião do Vale do Itajaí. Essa estrutura está fundamentada nas necessidades de inter-relação entre os cursos dos eixos de formação tecnológica e educação, ciência e tecnologia (UFSC, 2017).

O *campus* está localizado na mesorregião do Vale do Itajaí, região que aglutina a maior concentração habitacional do Estado de Santa Catarina, já que, segundo dados do Censo realizado em 2010, o contingente populacional corresponde a 24% da população de Estado, sendo que 88% desta população se encontram em áreas urbanas (UFSC, 2013).

A participação desta mesorregião no Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de Santa Catarina é de 30%, o que a coloca como a região mais rica do Estado, segundo o Boletim Regional do Mercado de Trabalho, elaborado pela Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação, do Estado de Santa Catarina. Em termos do Valor Acionado Bruto, a participação do setor de serviços é de 66%, o da indústria é de 30% enquanto que a participação do setor agropecuário é de 4%. Ainda segundo este estudo, a maior concentração de trabalhadores do Vale encontra-se na indústria de transformação, que, segundo dados de 2010, contava com cerca de 200 mil

trabalhadores, o que representava cerca de 24% dos trabalhadores ocupados da região (UFSC, 2013).

3.1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grande – *campus* Charqueadas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado a partir do CEFET-RS, mediante Lei n°11.892, de 29 de dezembro de 2008 (IFSUL, 2017).

O IFSul, cuja sede administrativa está localizada em Pelotas/RS, é formado por 14 *campi*, que são: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado, Gravataí, Jaguarão e Novo Hamburgo. Caracterizado pela verticalização do ensino, oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como, articula a educação superior, básica e tecnológica (IFSUL, 2017).

A Instituição reúne elementos singulares para a definição de sua identidade, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade (IFSUL, 2017).

No que tange à inovação no IFSUL, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSul estabelece que

> O Instituto Federal Sul-rio-grandense, como produtor de conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como disseminador de práticas culturais, está sendo desafiado a estabelecer relações de parcerias que ampliem e qualifiquem o fluxo de conhecimento e práticas de interesse regional. A interação entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense e os arranjos produtivos locais necessita avançar na aplicação de ciência e tecnologia para a promoção de inovações que permitam aumentar a produção e competitividade destes arranjos e o desenvolvimento social da comunidade (IFSUL, 2014, p. 24).

O *campus* Charqueadas está localizado no município de Charqueadas, na Região Metropolitana de Porto Alegre, a 57km da Capital Gaúcha. O município tem área territorial de 216.512km², densidade demográfica de 163,13 hab/km² e uma população de 35.000 habitantes, conforme dados do Censo 2010. Está entre os nove municípios que integram a Região Carbonífera do Rio Grande do Sul: Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Butiá, Charqueadas, Eldorado do Sul, General Câmara, Minas do Leão, São Jerônimo e Triunfo. Estes municípios fazem parte da Associação dos Municípios da Região Carbonífera – ASMURC, e contam com uma população de, aproximadamente, 172.000 habitantes (IFSUL, 2015).

Com referência à infraestrutura, a região apresenta rodovias de acesso como a BR 290 e BR 116, além das RS 470, 709 e 401, possuindo um total de 308,91 km de rodovias estaduais (IFSUL, 2015).

3.1.3 Alguns dados relativos ao ensino de Engenharia no Brasil

O ensino de Engenharia, em suas diferentes ramificações, constitui-se em uma demanda permanente e crescente no Brasil, pois representa, entre outros cursos e áreas de formação, um importante mecanismo para a promoção do desenvolvimento nacional.

Neste sentido, apresentam-se dados que demonstram a evolução histórica de matrículas, ingressantes e concluintes dos cursos de Engenharia, sejam na UFSC, no IFSul e no Brasil, de modo geral.

Dados disponíveis no PDI da USFC, relativos ao ano de 2014, registram um quantitativo de 28.319 matrículas presenciais e de 2.415 matrículas em educação a distância em cursos de graduação, totalizando 30.734 matrículas (UFSC, 2015).

No que se refere ao IFSul, e aos dados informados pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) para Relatório de Gestão, publicado em 2016, no tocante ao número de matrículas, apresenta que, “em dezembro de 2015, os dados de ensino, sob a supervisão da PROEN, apresentaram um quantitativo de 13.095 matrículas nos cursos técnicos (7.956 presencial e 5.139 a distância) e 2.608 matrículas nos cursos de graduação” (IFSUL, 2016, p. 29).

O desenvolvimento nacional e a melhoria da qualidade de vida da população estão intrinsecamente relacionados à expansão da educação superior e a ampliação de suas formas de acesso. Entende-se que a oferta de cursos de Engenharia tenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento, posto que

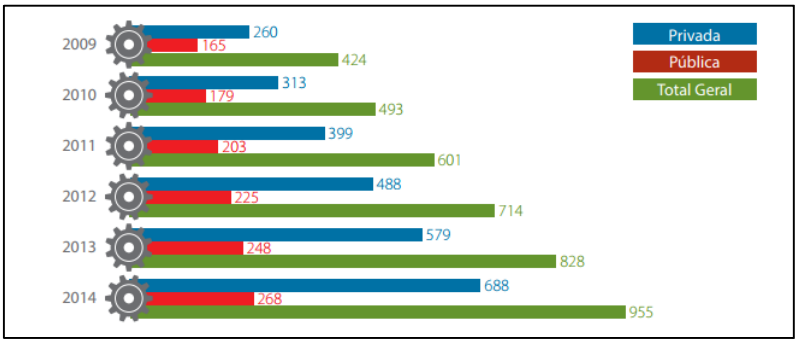
> ao ofertar ensino de Engenharia, o IFSul visa contribuir na ampliação de oportunidade de acesso ao ensino superior, especialmente em turno noturno, oferecendo alternativas para reduzir os problemas da desigualdade das oportunidades de acesso e da qualidade do ensino. Serão priorizados, para a formação acadêmica, os valores democráticos como princípios fundamentais à educação, à produção de conhecimento, à ética, aos valores humanos consolidados em razão de ações que permitam uma integração efetiva entre o aluno e a sociedade, com expressiva quantidade de atividades laboratoriais (IFSUL, 2014, p.42).

Para uma maior contextualização da evolução do ensino de Engenharia, apresentam-se os dados registrados no documento Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado em 2016. O documento registra, entre outras informações, dados históricos relativos ao ensino de Engenharia, coletados em bases de dados de órgãos do Governo Federal. Por se tratar de documento publicado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), ele permite estabelecer um comparativo entre os setores privado e público.

Segundo consta no relatório da SEMESP (2016, p. 22), o “engenheiro é o profissional cuja função por excelência é traduzir novas ideias e tendências do mercado em novos produtos e processos, constituindo-se ator fundamental de um ecossistema inovador”. Neste sentido, o SEMESP revela um interesse especial na quantidade e qualidade dos engenheiros disponíveis no País e na importância de contabilizar dados e fazer análises capazes de informar gestores públicos das áreas de inovação, educação, ciência e tecnologia e gestores privados de empresas e a própria comunidade de engenheiros sobre a história recente, a situação atual e os possíveis caminhos a se seguir em termos de formação e inserção desses profissionais no mercado de trabalho brasileiro (2016).

A figura 1, a seguir, demonstra que o percentual total de matrículas em cursos de Engenharia cresceu constantemente, quando comparados os totais registrados em 2009 e em 2014.

Fig. 1: Matrículas - Cursos de Engenharia Brasil(em milhares)

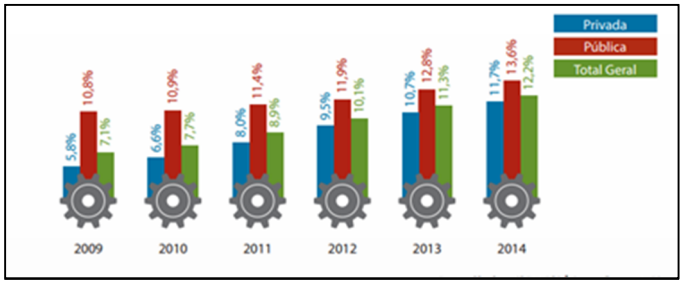


Fonte: Adaptado de SEMESP (2016).

A figura 2 demonstra que, na rede pública, o percentual de matrículas em cursos de Engenharia em relação ao percentual total de matrículas de todos os outros cursos no país ficou em 13,6%, maior que em 2013, quando se registrou 12,8% (SEMESP, 2016).

Fig. 2: Percentual de Matrículas em Cursos de Engenharia em Relação ao Total de

Matrículas no Brasil



Fonte: Adaptado de SEMESP (2016).

Ainda de acordo com os dados do SEMESP (2016), a participação das matrículas em cursos de Engenharia nas IES Privadas do Brasil obteve um crescimento considerável durante os últimos 14 anos. Em 2000, o percentual de matrículas na rede privada era de 50,4% e, na pública, de 49,6% (SEMESP, 2016). Já, no ano de 2014, esse percentual atingiu o valor de 72%, na rede privada, e de 28%, na pública (SEMESP, 2016).

Além disso, o quantitativo de estudantes matriculados em Engenharia de Controle e Automação em IES privadas, ano de 2014, era de 24.342 matrículas, com 11.360 ingressantes (SEMESP, 2016), em que o incremento no número de matrículas nas IES privadas, no período estudado, está fortemente relacionado às possibilidades de acesso e financiamento aos estudantes, notadamente ao que se refere ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e às bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Importante destacar que não apenas o número de matrículas teve um crescimento expressivo no período compreendido entre 2000 a 2014, mas, também, houve crescimento no número de engenheiros empregados no Brasil, passando de 124 mil para 278 mil (SEMESP, 2016). Esse é um dado convergente a uma das categorias de análise do presente estudo, qual seja: inserção no mercado de trabalho. Embora seja reconhecida a necessidade dos profissionais para o desenvolvimento da ciência, no que tange à pesquisa, e para o desenvolvimento regional, no que diz respeito às condições de mercado, é imperativo que essa mão de obra qualificada pelas instituições de ensino superior seja efetivamente absorvida pelo mercado.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A presente seção apresenta uma análise comparativa, a partir da descrição das variáveis predefinidas para estudo, nos dois PPCs de Engenharia de Controle e Automação, na UFSC e no IFSul.

Assim, as duas de IES em análise permitem a comparação aqui proposta, considerando-se que oferecem ensino em nível de graduação, realizam pesquisa e extensão, são públicas federais e tem estrutura *multicampi*.

O curso da UFSC – ofertado no *campus* Blumenau/SC -, teve sua criação no ano de 2013. A primeira turma iniciou no semestre letivo 2014/1. O curso tem duração mínima de 10 semestres e máximo de 18 semestres letivos. O estudante deverá ter disponibilidade para atendimento ao curso de forma integral, compreendendo atividades nos turnos matutino e vespertino. A UFSC disponibiliza 100 vagas por ano, sendo 50 vagas/semestre.

O curso do IFSul – ofertado no *campus* Charqueadas/RS -, teve seu início em 2015. A primeira turma iniciou no semestre letivo 2015/1. O curso tem duração mínima de dez semestres e máximo de 20 semestres letivos. O curso é oferecido no turno da noite, na modalidade presencial e em regime semestral. O IFSul disponibiliza 40 vagas por ano, sendo 20 vagas/semestre.

A seguir, são comparadas similitudes e/ou divergências entre os PPCs de Engenharia de Controle e Automação, nas duas instituições pesquisadas (quadros 1 a 5).

Quadro 1 – Descrição dos objetivos nos PP dos cursos, das instituições estudadas.

CATEGORIA DE	PP DO CURSO DE ENGENHARIA	PP DO CURSO DE ENGENHARIA

ANÁLISE	DECONTROLE E AUTOMAÇÃO, NA UFSC	DECONTROLE E AUTOMAÇÃO, NO IFSUL
Objetivos do curso	Formar um profissional (engenheiro ou professor): ▪ com olhar voltado para todas as realidades, com atitude cooperativa; ▪ de integração social, de visão social e que busca a inclusão social de todos; ▪ ético; ▪ capaz de trabalhar em equipes e com modelos de decisão democrática.	Formar um profissional: ▪ com condições de acompanhar as transformações dos processos produtivos; ▪ capaz de contribuir no desenvolvimento social e tecnológico, com formação técnica e humanística; ▪ ético, crítico e solidário; ▪ comprometido com o meio ambiente e sua formação continuada.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos na UFSC e no IFSul, organizado pela autora, 2017.

Quanto aos objetivos do curso (quadro 1), percebem-se propostas semelhantes, com forte apelo ao desenvolvimento social e tecnológico das regiões onde estão inseridos. A UFSC apoia o curso em três eixos (formação tecnológica; educação, ciência e tecnologia; desenvolvimento regional e interação social) (UFSC,2013) e o IFSul visa a instrumentalizar os sujeitos para projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados, considerando tendências, perspectivas mercadológicas, viabilização de produtos e novas tecnologias (IFSUL, 2015).

Quadro 2 – Descrição das justificativas para a criação nos PP dos cursos, das instituições estudadas.

CATEGORIA DE ANÁLISE	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NA UFSC	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NO IFSUL
Justificativa para a criação do curso	▪ O setor produtor de equipamentos e software para a automação e usuário das tecnologias ligadas a esta área, mostram a vitalidade do Controle e Automação, o grande potencial nele existente e, também, as grandes necessidades em termos de uma mão de obra especializada para poder viabilizar todo este potencial.	▪ A Região conta o grupo Arranjo Produtivo Local Polo Naval do Jacuí (APL), constituído de empresas da região, organizações públicas e privadas voltadas para a formação e capacitação de recursos humanos. ▪ Integra-se ao processo de verticalização do ensino na área de processos industriais sendo mais uma opção para os alunos oriundos dos cursos técnicos em Mecatrônica, Eletroeletrônica e Informática do *Campus*.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos na UFSC e no IFSul, organizado pela autora, 2017.

Quanto às justificativas para a criação do curso (quadro 2), nota-se que a proposta do IFSul traz uma preocupação com a verticalização do ensino, o que se entende ser natural, uma vez que a Instituição teve origem em um CEFET e que mantém os cursos de nível técnico, no mesmo eixo de formação da Engenharia de Controle e Automação (IFSUL, 2015).

Theis, Meneghel e Bagattolli (2004) destacam a formação continuada de recursos humanos qualificados para o setor produtivo regional entre as várias possibilidades de uma região desenvolver-se economicamente. E acrescentam que muitas instituições vêm ampliando sua presença mediante a geração de conhecimento relevante para a economia regional e se tornando

atores fundamentais na sustentabilidade dos processos de acumulação desse conhecimento.

A criação dos cursos de Engenharia de Controle e Automação, tanto no *campus* Blumenau quanto no *campus* Charqueadas é convergente às características e demandas regionais, embora sejam segmentos econômicos distintos: indústria têxtil e indústria metal mecânica, respectivamente.

Quadro 3 – Descrição do perfil do egresso nos PP dos cursos, das instituições estudadas.

CATEGORIA DE ANÁLISE	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NA UFSC	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NO IFSUL
Perfil do egresso	Sólida formação técnico-científica e profissional geral, que o capacite a: ▪ absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas. Ter potencialidade para: ▪ atuar em todos os setores que produzem e utilizam automação; ▪ exercer ação integradora, podendo ser considerado como um Engenheiro de Sistemas; ▪ ser proativo e comprometido na solução de problemas sociais.	Sólida formação técnico-científica e profissional geral, que o capacite a: ▪ absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas. Exige competências para: ▪ atuar com disciplina, criatividade, raciocínio lógico e aplicação do conhecimento.; ▪ desenvolver, gerenciar e executar a manutenção de sistemas automatizados e operação; ▪ possuir uma postura empreendedora levando em consideração os fatores e cultura locais da comunidade em que está inserido.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos na UFSC e no IFSul, organizado pela autora, 2017.

Quanto ao perfil do egresso (quadro 3), as propostas são muito semelhantes. Embora na proposta do IFSul esteja explicitada competência esperada do profissional para possuir uma postura empreendedora (IFSUL, 2015), a proposta da UFSC registra que o egresso deve ter potencialidade para ser proativo e comprometido na solução de problemas sociais (UFSC, 2013).

Assim, nas palavras de Costa, Barbosa e Silva (2011), o conhecimento está atrelado, em sua maioria, às instituições de ensino superior. São essas instituições que preparam os indivíduos para um pensamento empreendedor e inovador.

Quadro 4 – Descrição das inserções no mercado de trabalho no PP dos cursos, das instituições estudadas.

CATEGORIA DE ANÁLISE	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NA UFSC	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NO IFSUL
Inserção no mercado de trabalho	Grande leque de atividades sociotécnicas. São campos de atuação: ▪ Setor Têxtil ▪ Prestação de serviços na concepção de sistemas informatizados; ▪ Cooperativas e incubadoras de cooperativas ▪ Serviços públicos: em processo de	Amplo pela grande transformação e crescimento de novas tecnologias. São campus de atuação: ▪ Indústria de transformação: usinas e siderúrgicas; ▪ Indústria naval; ▪ Indústria de equipamentos hospitalares; ▪ Prestação de serviços: serviços de

	automação; ▪ Refino e exploração de petróleo; ▪ Química e Petroquímica; ▪ Mineração; ▪ Aeronáutica; ▪ Automação Portuária; ▪ Transportes, com o controle de tráfego; ▪ Automotiva.	manutenção e projetos; ▪ Indústria metal-mecânica; ▪ Montadoras: manutenção robótica e industrial.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos na UFSC e no IFSul, organizado pela autora, 2017.

No que se refere à inserção no mercado de trabalho (quadro 4), os projetos pedagógicos focalizam as áreas específicas, de acordo com as características geográficas e econômicas de localização dos *campi* objetos desse estudo.

Na proposta apresentada pela UFSC, além do setor industrial têxtil, são citadas outras áreas industriais e setores não industriais, como os de automação agrícola, predial, sanitária e ambiental, de tráfego urbano, da logística e outras, comerciais e de serviços, constituindo-se em importantes campos de atuação (UFSC, 2013).

Da mesma forma, a proposta do IFSul, além de elencar atividades voltadas à região carbonífera, inclui como campo de atuação do egresso os processos auxiliados por computador (CAD) e recursos de máquinas mecânicas de Comando Numérico Computadorizado (CNC); programas de usinagem (CAM), incorporados em Sistemas de Manufatura Flexível (FMS) na Manufatura Integrada por Computador (CIM) (IFSUL, 2015).

Quando Safanelli *et al* (2012) afirmam que as universidades são meios para o desenvolvimento regional, destacam também que cursar uma graduação continua sendo vista como uma forma de garantir um bom emprego para o futuro e, por meio do diploma, muitos esperam estabilizar-se financeiramente. E asseveram: "Contudo, apenas o diploma não significa uma boa formação ou qualificação, já que, muito depende da qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições" (2012, p. 6).

Quadro 5 – Descrição da organização curricular nos PP dos cursos, das instituições estudadas.

CATEGORIA DE ANÁLISE	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NA UFSC	PP DO CURSO DE ENGENHARIA EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE, NO IFSUL
Organização curricular	▪ Duração do Curso: 10 semestres ▪ Prazo máximo para a integralização: 18 semestres ▪ Carga horária em disciplinas obrigatórias: 3.240h ▪ Disciplinas optativas obrigatórias: 828h ▪ Trabalho de conclusão de curso (TCC): 72h ▪ Estágio supervisionado: 396h ▪ Atividades acadêmico-científico-culturais: 144h **Total: 4.680 horas-aula**	▪ Duração do Curso: 10 semestres ▪ Prazo máximo de integralização: 20 semestres ▪ Carga horária em disciplinas obrigatórias: 3.645h ▪ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): 30h ▪ Estágio Curricular obrigatório: 360h ▪ Atividades Complementares: 120h **Total do Curso: 4.155h**

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos na UFSC e no IFSul, organizado pela autora, 2017.

Comparando-se a organização curricular das duas IES (quadro 5), nota-se diferença para maior na carga horária projetada para disciplinas obrigatórias no IFSul; e, maior na carga horária

destinada ao TCC, na proposta da UFSC. Quanto às atividades complementares, nota-se carga horária relativamente semelhante, com diferença de apenas 24 horas entre os dois projetos, sendo maior na proposta da UFSC.

Como visto nas categorias definidas para a análise comparativa neste estudo, os dois PPCs dos cursos guardam entre si características muito semelhantes, com propostas para uma efetiva contribuição ao empreendedorismo, à inovação tecnológica e desenvolvimento local e na região onde estão inseridos.

Os dois cursos estão em andamento, uma vez que as primeiras turmas de graduados devem ocorrer em no segundo semestre letivo de 2018 e 2019, respectivamente na UFSC – *campus* Blumenau -, e no IFSul – *campus* Charqueadas.

5 CONCLUSÕES

O desenvolvimento econômico, tecnológico e social de uma nação está particularmente relacionado à sua infraestrutura educacional, capacidade técnica instalada, formação continuada de seus profissionais, nas mais diversas áreas do conhecimento, e constantes destinações de financiamentos públicos e privados.

As IES no Brasil, a exemplo do que ocorre em outros países em desenvolvimento, sofrem as consequências do atraso na regulamentação legal (os marcos legais para o incentivo à inovação datam da década de 2000), bem como com a descontinuidade de políticas públicas para o setor.

Quando se toma conhecimento de um documento como a ENCTI (BRASIL, 2016), para o período 2016-2019, observa-se o quanto são amplas as metas traçadas, assim como o quanto o País necessita de profissionais capacitados para que os objetivos possam ser atingidos.

Neste sentido, entendeu-se como oportuno estudar dois projetos pedagógicos de cursos, com distinções quanto à classificação acadêmica-administrativa, aos estados federativos e à vocação econômica regional; e com semelhanças quanto à oferta do mesmo curso de graduação – Engenharia de Controle e Automação -, e à adesão ao programa de interiorização da educação, o REUNI.

Como demonstrado na seção que apresentou a discussão e resultados, as categorias analisadas guardam fortes semelhanças nos PPCs. Percebe-se a preocupação das IES em oferecer uma formação acadêmica que possibilite aos estudantes o conhecimento técnico necessário à competitividade do mercado, especialmente no que tange à inovação e desenvolvimento tecnológico, assim como quanto à sua atuação profissional, voltada ao compromisso com a sociedade e com o meio ambiente.

O engenheiro é o profissional que, como afirmado por Boher *et al* (2014), faz a ponte (tradução) entre o conhecimento acadêmico puro e o mundo real das aplicações. Neste sentido, o currículo dos cursos de engenharia precisa adequar-se com vistas a dar respaldo à formação desses profissionais.

Para tanto, é necessário que a formação dos professores de engenharia esteja, também, alinhada ao mesmo objetivo. Os estudantes podem ter papel ativo no seu aprendizado, compartilhando a responsabilidade do ensino com professores, mas, para isso, é preciso um ambiente motivador, colaborativo e facilitador (BOHER *et al*, 2014).

Cabe relatar aqui as afirmações de Wolf *et al* (2011) sobre instituição de ensino empreendedora, posto que tais autores a compreendem não somente como sendo aquela que incluiu, em seu projeto pedagógico, disciplinas ou cursos de empreendedorismo, mas, sobretudo, aquela que adota, como instituição, um novo paradigma educacional, tornando-se, ela mesma, uma instituição empreendedora.

As IES em qualquer região constituem-se em elementos essenciais para o desenvolvimento econômico, social e melhoria da qualidade de vida das comunidades, uma vez que possibilita o aproveitamento das potencialidades locais.

Quando se trata da implantação de um *campus* de IES pública, os benefícios são ainda maiores, pois, de forma gratuita, promove o ensino, dissemina a cultura da pesquisa, do

empreendedorismo e da inovação, proporcionando o desenvolvimento baseado em atividades intensivas em conhecimento.

Importante destacar que os PPCs, sob o ponto de vista das categorias de análise, não apresentam divergências significativas que possam explicitar, a priori, suas diferenças básicas: ser um curso acadêmico, na UFSC e um curso tecnológico, no IFSul.

Considera-se válida a realização de outros estudos, especialmente, a partir do acompanhamento das primeiras turmas de egressos, de tal forma que possa ser avaliada a inserção dos profissionais no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BOER, Fernanda G. de; CATEN, Carla S.; PAULA, Istefani C. de; KORMANN, Rafael; CORTIMIGLIA, Marcelo N.; SILVA FILHO, Luiz C. P. da. Reestruturação do modelo de ensino de um curso de Engenharia de Produção buscando fomentar a inovação e o empreendedorismo. In: **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária.** Florianópolis, dez/2014. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131415> Acesso em 01 ago. 2017

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em 01 ago. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015**. Atualiza o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc85.htm> Acesso em 01 ago. 2017

_____**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro, de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Disponível em: <http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso em: 01 ago. 2017

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 01 ago 2017.

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Lei da Inovação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm> Acesso em: 30 jul. 2017

_____. **Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005**. Lei do Bem. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm> Acesso em; 30 jul. 2017

_____. **Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015**. Lei da Biodiversidade. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm> Acesso em 01 ago. 2017.

_____. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016**. Promove alterações na Lei de Inovação. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm > Acesso em 01 ago. 2017

_____. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Divisão de Temas Educacionais** (DCE). Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html> Acesso em 01 ago. 2017

_____. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. 2016-2019**. Brasília: 2016.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 01 ago. 2017

BUENO, Ana M. **Arranjos produtivos locais: análise da caracterização do APL de Ponta Grossa com base nos indicadores.** Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Área de Concentração: Gestão Industrial, do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, do Campus Ponta Grossa, da UTFPR, 2006. Disponível em <http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/dissertacoes/arquivos/34/Dissertacao.pdf> Acesso em 27 jun. 2017

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Danilo de M., BARBOSA, Francisco V. e SILVA, Claudio H. P. da. Empreendedorismo e inovação: o papel da educação superior nas economias mundiais. In:**XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis, dez/2011. Disponível em<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/32854> Acesso em 03ago.2017.

ESTEVES, Paulo C. L.; SILVA, Solange M. da; SILVA, Juarez B.; BASSANI, Jandir; LIBRELON, Diogo. Universidade como centro de um sistema regional de inovação: o caso do campus Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina. In: **XIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária nas Américas**. Buenos Aires, Argentina, nov/2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116155> Acesso em 30 jul. 2017

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GUMBOWSKY, Argos; SALOMON, Mauri A. Contribuições da educação superior para o desenvolvimento local: análise da Universidade do Contestado no município de Canoinhas, Santa Catarina. In: **XIV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária**. Florianópolis, dez/2014. Disponível em<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131932> Acesso em 02ago.2017

IFSUL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Plano de Desenvolvimento institucional (PDI) 2014-2019. 2014. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/plano-de-desenv-institucional/item/85-pdi> Acesso em 27 jul. 2017

_____. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Prestação de contas ordinária Anual. Relatório de gestão do exercício de 2016**. Pelotas, 2017. Disponível em: <www.ifsul.edu.br/2016/item/download/8441_d5101c8ca399bd4f6a8abf6adb8fbc00>Acesso em 28 jul. 2017

_____. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Curso superior em Engenharia de Controle e Automação**. 2015. Disponível em:

<http://portal2.ifsul.edu.br/proen/adm/documento_projeto/CH_CH.ECA_3_PPC_Engenharia_de_Controle_e_Automacao_CC.pdf> Acesso em 27 jul 2017.

JANTSCH, Ari P.; AZEVEDO, Luiz A. Expansão da educação tecnológica de nível superior no Brasil e rendição ao mercado. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, nov/2009. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/37172> Acesso em 30 jul. 2017

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ROCZANSKI, Carla R. M. O papel das universidades para o desenvolvimento da inovação no Brasil. In: **XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitaria**. Arequipa, Peru, nov/2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171283/OK%20-%20101_00528.pdf?sequence=1> Acesso em 02 ago. 2017

SAFANELLI, Arcângelo dos Santos; KLAES, Luiz Salgado; MARQUES, Roberto Salatiel Rodrigues; KLEIN, Heloise. Desafios da educação na atualidade e os reflexos de instituições de ensino no desenvolvimento regional**.** In: **XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**, Veracruz, México, nov/2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97660>Acesso em 03ago.2017

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil. 2016**. Disponível em < http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2016/> Acesso em 01 ago. 2017

SILVA, Silvana F. P. e. Fatores propulsores para o desenvolvimento da pesquisa e da inovação na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Mar del Plata, Argentina, dez/2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136162> Acesso em 01 ago. 2017

THEIS, I. M.; MENEGHEL, S. M.; BAGATTOLLI, C. Transferência de conhecimento para o setor produtivo em escala regional: o caso da FURB. In: **IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, dez/2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35694> Acesso em 01 ago. 2017

TONELLI, Dany L.; ZAMBALDE, André L. O ideal e o real: contribuições da teoria da Tripla-Hélice de relações universidade-governo-empresa Versus a prática da geração de inovações na universidade. In: **VI Colóquio Internacional de Gestão Universitária na América do Sul**. Blumenau, nov/2006. Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/68070> Acesso em 28 jul. 2017

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Florianópolis: UFSC, 2015.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Engenharia de Controle e Automação**. Campus Blumenau. Disponível em: <http://automacao.blumenau.ufsc.br/files/2014/05/ppc_automacao.pdf> Acesso em 27 jul. 2017

WOLF, Sérgio M; MACHADO, Elizandra; MELO, Michelle B. de; FRANZONI, Ana M. B.; CANDIDO, Marcondes da S. Intraempreendedorismo em instituições de ensino público: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. In: **XI Colóquio Internacional de Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis, dez/2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26139/5.33.pdf?sequence> Acesso em 01 ago. 2017

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Estratégias para o êxito de um projeto institucional de extensão: resultados do "Curso de Aperfeiçoamento em Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde: Programa Academia da Saúde"

Autor: Lobo, Eduardo (UFSC); **Dalmau, Marcos Baptista Lopez** (UFSC); **Ramos, Alexandre Moraes** (UFSC); **Estevão, Cláudia Leal** (LabGestão/UFSC); **Bunn, Denise Aparecida** (LabGestão/FEESC/UFSC)

Resumen: Alinhado à área temática de Gestão do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em Instituições de Educação Superior, e a partir do objetivo 4 da edição XVII do Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, que pretende repensar estratégias de desenvolvimento para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão em universidades americanas, propõe-se este artigo. O objetivo principal deste trabalho é destacar as estratégias, as características e os principais resultados do "Curso de Aperfeiçoamento em

Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde: Programa Academia da Saúde", executado como projeto de extensão pelos Departamentos de Ciências da Administração e de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina - CAD/DEF/UFSC, em atendimento ao Ministério da Saúde para a oferta da edição 2015-2016. Trata-se de um projeto de extensão com resultados significativos para a sociedade. A gestão do projeto nos âmbitos institucional e operacional também é abordada. Define-se a metodologia como qualitativa, documental e estudo de caso. Quanto aos resultados do curso, destacam-se os índices de permanência e a qualidade dos materiais produzidos pelos alunos. Como principal conclusão, observa-se que o desenho instrucional alinhado às estratégias de produção de material didático, assim como o perfil dos tutores e a adequação dos conteúdos, contribuíram significativamente para o êxito do projeto e a ampliação de vagas, de 600 para 750 alunos, na edição de 2017.

Palabras claves: Extensão universitária, EaD, promoção da saúde, academia da saúde.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2015, o Departamento de Ciências da Administração - CAD/UFSC e o Departamento de Educação Física - DEF/UFSC submeteram o projeto de um curso de aperfeiçoamento na modalidade a distância com 180 horas ao Ministério da Saúde, em atendimento ao **Chamamento Público 2015 - Iniciativas Educacionais Aplicadas à Vigilância em Saúde**, na área temática da promoção da saúde.

A justificativa inicial do projeto de extensão reiterava que a promoção da saúde, por meio de ações intersetoriais, representa a principal estratégia da gestão pública para o enfrentamento da transição epidemiológica atual. A mudança de um quadro epidemiológico baseado em doenças infectocontagiosas para outro com maior carga de doenças crônicas não transmissíveis como obesidade, diabetes, hipertensão levaram a um redirecionamento das políticas públicas de saúde, no sentido de induzir políticas e programas para a promoção da saúde, especialmente na Atenção Básica, que tenham o Sistema Único de Saúde - SUS como "porta de entrada" (BRASIL, 2011).

Ainda como justificativa, tem-se que a publicação da Política Nacional de Promoção de Saúde - PNPS (BRASIL, 2006) foi um marco para as diretrizes dessa nova forma de pensar a Promoção da Saúde e de atender às demandas da população. A PNPS tem norteado as ações da Promoção de Saúde e direcionado a aplicação de seus recursos no País (BRASIL, 2006). Duas proposições atuais, criadas a partir dos princípios da PNPS, são o Programa Academia da Saúde - PAS (BRASIL, 2011) e o Programa Saúde na Escola - PSE (BRASIL, 2007). Esses Programas objetivam promover a saúde em ambientes comunitários e escolares tendo como suporte as ações das Unidades Básicas de Saúde - UBS e dos Núcleos de Apoio a Saúde da Família - NAFS nos territórios; ou seja, o modelo lógico tem como "porta de entrada" o atendimento do SUS em consonância com as necessidades e urgências do território.

Observa-se que o Ministério da Saúde, como exemplo de políticas públicas, tem lançado editais periódicos para desenvolvimento e implementação do PAS e do PSE. Há registros que cerca de quatro mil municípios, de diferentes estados brasileiros, foram contemplados com os recursos para implementação do PAS (BRASIL, 2011); e 4.864 municípios brasileiros aderiram ao PSE (BRASIL, 2007). Ambos os programas apresentam problemas no plano de gestão e direcionamento de ações.

Sabe-se que, nos municípios brasileiros, há demanda de capacitação para a gestão dos projetos propostos pelas políticas públicas do governo federal. Nesse cenário, percebe-se o estímulo à implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, que apresenta como eixo central articular a Educação Permanente em Saúde e a gestão de pessoas por competências para a organização das ações de educação no Ministério da Saúde e fortalecer a gestão da Educação Permanente em Saúde de forma compartilhada e participativa, no âmbito desse Ministério. As diretrizes dessa política deixam evidente a

necessidade de se elaborar projetos de capacitação para os gestores públicos, pactuando com eles meios, estratégias e ferramentas de gestão de forma que tenham subsídios tanto para propor projetos do PAS e do PSE quanto para atingir seus objetivos.

Assim, julgou-se à época que, em observância aos ditames estabelecidos pela PNPS, os fundamentos do Plano de Trabalho submetido se coadunavam com as diretrizes dessa política, pois estavam focados em atender às necessidades institucionais do Ministério da Saúde ao contribuírem para a capacitação, a atualização profissional e o desenvolvimento de seus servidores no atendimento das demandas emergentes.

A partir desse cenário, propõe-se este trabalho em sintonia com a área temática de Gestão do ensino, da pesquisa e da extensão em Instituições de Educação Superior, e a partir do objetivo 4 da edição XVII do Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, que pretende repensar estratégias de desenvolvimento para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão em universidades americanas.

O objetivo principal é destacar as estratégias, as características e os principais resultados do "Curso de Aperfeiçoamento em Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde: Programa Academia da Saúde" - edição 2016. A seguir, na fundamentação teórica, traz-se alguns dos conceitos da Educação a Distância - EaD e algumas reflexões acerca do tema.

2. A Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS e o *design* instrucional do curso

Observa-se que a **PNPS**, revisada em 2014 por meio de um processo participativo e democrático, teve seu objetivo, seus princípios, seus valores e suas diretrizes reformulados e atualizados, visando à equidade, à melhoria das condições e modos de viver e à afirmação do direito à vida e à saúde. Dessa forma, fortalecer a discussão da PNPS no âmbito dos serviços se faz necessário, e o **PAS** se configura como espaço estratégico para isso. O Programa adota uma concepção ampliada de saúde, reconhecendo o impacto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais sobre a qualidade de vida da população. No âmbito do SUS, tem como objetivo principal a promoção da saúde, a produção do cuidado e o estímulo a modos de vida saudáveis.

O **Curso de Aperfeiçoamento em Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde: Programa Academia da Saúde** é uma estratégia do Ministério da Saúde para mobilizar, sensibilizar e capacitar gestores e trabalhadores da saúde para o desenvolvimento de ações de promoção da saúde na Atenção Básica. A edição 2015-2016 do curso seria uma oportunidade para gestores e profissionais refletirem sobre o Programa em seus territórios e fortalecerem a utilização dos polos de forma a ampliar e a qualificar a oferta de ações e práticas de promoção da saúde. Desenvolvido a partir de uma parceria do Ministério da Saúde com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por meio dos Departamentos de Ciências da Administração – CAD e de Educação Física – DEF, e executado pelo Laboratório de Produção de Recursos Didáticos para Formação de Gestores – LabGestão/CAD/CSE/UFSC, objetivou uma formação que auxiliasse a prática e o cotidiano dos profissionais e gestores do SUS. Esperava-se que estes se tornassem multiplicadores de conceitos e estratégias de promoção da saúde, solidificando o compromisso do SUS com a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros.

A promoção da saúde, por meio de ações intersetoriais, representa a principal estratégia da gestão pública para o enfrentamento da transição epidemiológica atual. A mudança de um quadro epidemiológico baseado em doenças infectocontagiosas para um com maior carga de doenças crônicas não transmissíveis como obesidade, diabetes, hipertensão levaram a um redirecionamento das políticas públicas de saúde, no sentido de induzir políticas e programas para a promoção da

saúde, especialmente na Atenção Básica, que tenham o SUS como sua "porta de entrada" (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, a publicação da PNPS (BRASIL, 2006) foi um marco para as diretrizes dessa nova forma de pensar a promoção da saúde e de atender às demandas da população. A PNPS tem norteado as ações da promoção de saúde e direcionado a aplicação de seus recursos no País (BRASIL, 2006). Duas proposições atuais, criadas a partir dos princípios da PNPS, são o PAS (BRASIL, 2011) e o PSE (BRASIL, 2009). Esses Programas objetivam promover a saúde em ambientes comunitários e escolares tendo como suporte as ações das UBS e dos NAFS nos territórios; ou seja, o modelo lógico tem como "porta de entrada" o atendimento do SUS em consonância com as necessidades e urgências do território.

Esse cenário estimulou a implementação da PNPS, que apresenta como eixo central articular a Educação Permanente em Saúde e a gestão de pessoas por competências para a organização das ações de educação no Ministério da Saúde e fortalecer a gestão da Educação Permanente em Saúde de forma compartilhada e participativa, no âmbito desse Ministério. As diretrizes dessa política deixam evidente a necessidade de se elaborar projetos de capacitação para os gestores públicos, pactuando com eles meios, estratégias e ferramentas de gestão de forma que tenham subsídios tanto para propor projetos do PAS e do PSE quanto para atingir seus objetivos.

São objetivos específicos do PAS: capacitar gestores para atuar na captação e implementação do Programa Academia da Saúde nos municípios brasileiros; capacitar profissionais e gestores para administrar as ações no Programa Academia da Saúde nos municípios brasileiros; e contribuir para a melhoria da gestão das atividades desempenhadas nos municípios contemplados com os PAS.

Assim, em observância aos ditames estabelecidos pela PNPS, os fundamentos do Plano de Trabalho aqui apresentado se coadunam com as diretrizes dessa política, pois estão focados em atender às necessidades institucionais do Ministério da Saúde ao contribuírem para a capacitação, a atualização profissional e o desenvolvimento de seus servidores no atendimento das demandas emergentes, destacando-se como objetivo principal do curso qualificar o quadro funcional do SUS vinculado ao PAS de todo o Brasil, por meio da EaD.

O curso destinou-se a profissionais de nível superior, efetivos ou temporários, das Secretarias Municipais que atuavam prioritariamente na gestão, na coordenação, no apoio técnico ou no desenvolvimento direto das atividades do PAS; das Secretarias Estaduais que atuavam na supervisão ou no apoio técnico no PAS; e do Ministério da Saúde que atuavam na supervisão ou no apoio técnico no PAS. A estratégia de ensino-aprendizagem adotada foi a EaD; e a estrutura curricular, dividida em Módulos, contemplou o seguinte conteúdo programático:

a) **Introdução à Educação a Distância.**
b) Promoção da Saúde: histórico do paradigma, contribuições das Conferências Internacionais e Perspectiva dos Determinantes Sociais da Saúde (DSS).
c) Promoção da Saúde como Política.
d) O Programa Academia da Saúde.
e) Planejamento do Programa Academia da Saúde.
f) Planejamento do Programa Academia da Saúde: na prática.

Quanto à certificação, cada Módulo tinha carga horária específica - 10 h, 20 h, 30 h, 50 h -, totalizando 180 h. Os alunos que realizaram parcialmente o curso receberam certificados de capacitação de acordo com o somatório de horas de aproveitamento de cada

Módulo. Apenas aqueles que concluíram todos os módulos com aproveitamento mínimo de 75% receberam o certificado de aperfeiçoamento de 180 horas.

Sabe-se que a modalidade a distância oferece novas possibilidades de práticas educativas e sociais em razão de suas características e de sua forma de organizar o ensino, a aprendizagem e os processos formativos profissionais. Essa modalidade baseia-se em:

- Mediação pedagógica que garanta as condições necessárias à efetivação do ato educativo a partir da participação efetiva do corpo docente e dos tutores a distância, concebida na proposta pedagógica.
- Implementação de rede que garanta a comunicação entre os sujeitos do processo educativo.
- Produção e organização de material didático apropriado à modalidade.
- Processos de orientação e de avaliação próprios.
- Monitoramento do percurso do estudante.
- Criação de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) que favoreça o processo de estudo dos estudantes e disponibilize todos os conteúdos programáticos desenvolvidos para cada um dos módulos oferecidos. Nessa esteira, o ambiente *web* torna-se não somente mais uma fonte para estudos individualizados como também proporciona diversas funcionalidades para avaliação e interatividade entre os atores envolvidos no processo, sejam eles docente e estudante, tutor e estudante e estudante e estudante.

A metodologia adotada foi baseada no processo de ensino-aprendizagem focado no conceito de construção do conhecimento por meio de experiências e práticas que atendam às necessidades de desenvolvimento dos alunos. Durante a realização do curso, os alunos contaram com a equipe pedagógica e de tutores e com eles mantiveram contato por correio eletrônico (*e-mail*) e telefone, com o objetivo de esclarecer suas dúvidas, aprofundar conceitos específicos ou receber orientação pedagógica. Quanto às mídias, o curso também contou com material impresso (livro), videoaulas expositivas e participação em discussões por meio de fóruns e *chats*.

O aluno percorreria um caminho desde a análise da sua vivência, passando pela sistematização dos conhecimentos que já possuía e pelo relacionamento desses conhecimentos com os campos teóricos apresentados nos diferentes módulos, até chegar à compreensão do tema e à sua reflexão, revendo os vínculos entre teoria e prática anteriormente construídos.

Os recursos didático-pedagógicos utilizados para compor a proposta metodológica foram: **Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA)**: plataforma com interface amigável que favorece, por meio de *chats*, de fóruns e de outras atividades, a interação entre estudantes, tutores e professores; **livro**: material impresso com linguagem dialógica e conteúdo programático adaptado para atender às necessidades do aluno, permitindo-lhe a leitura do conteúdo quando e onde ele desejar; **videoaulas**: aulas gravadas visando complementar o conteúdo programático abordado no livro. Essas aulas são disponibilizadas no AVEA do curso, permitindo ao aluno assisti-las no momento em que desejar; **tutoria:** durante o período de realização do curso, os alunos contam com tutores exclusivos que cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, coletando informações sobre cada um dos participantes e, principalmente, estimulando-os e auxiliando-os diante de qualquer dificuldade de forma a mantê-los motivados e bem orientados até o final do curso. Cada aluno contou com um tutor responsável por oferecer *feedback* sobre o seu desempenho, além de dar orientações e de proporcionar discussões relativas ao conteúdo programático estudado. A tutoria passou a ser parte constitutiva da modalidade a distância, ocupando um lugar fundamental no desenvolvimento de cursos nessa forma de fazer educação: “Cabe à tutoria, portanto, a mediação pedagógica entre os alunos e os meios necessários para a efetivação da conversação didática.” (CATAPAN *et al*., 2009).

Com relação ao processo de avaliação de aprendizagem em EaD, embora se sustente em princípios análogos aos da educação presencial, sabe-se que aquele requer tratamento e considerações especiais em alguns aspectos. Primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da EaD deve ser obter dos alunos não a capacidade de reproduzir ideias ou informações, mas a capacidade de produzir e reconstruir conhecimento, de

analisar e de posicionar-se criticamente diante das situações concretas que lhes são apresentadas; e, segundo, porque no contexto da EaD o aluno não conta, comumente, com a presença física do docente. Por isso, é necessário desenvolver método de estudo individual e em grupo para que o e possa: buscar interação permanente com os colegas, professores e tutores todas as vezes que sentir necessidade; obter confiança e autoestima diante do trabalho realizado; e desenvolver a capacidade de análise e de elaboração de juízos próprios.

O trabalho do conteudista, ao organizar o material didático do curso, é levar o estudante a questionar aquilo que julga saber e, principalmente, a questionar os princípios subjacentes a esse saber. Nesse contexto, a relação teoria-prática coloca-se como imperativo no tratamento dos conteúdos selecionados para o curso, e a relação intersubjetiva e dialógica entre professor-estudante mediada por textos torna-se fundamental.

No que diz respeito à avaliação do aluno, os professores e os tutores devem estar atentos e fazer o registro dos seguintes aspectos: produção escrita, método de estudo, participação nas atividades a distância, acompanhamento e compreensão do conteúdo proposto, capacidade de posicionamento crítico-reflexivo diante das abordagens trabalhadas e frente à prática profissional (dimensão cognitiva), e realização de estudos de caso e de pesquisa a partir de proposições temáticas relacionadas ao seu campo de formação profissional.

A avaliação no processo de construção de conhecimento deve ser um instrumento que possibilite a identificação do desenvolvimento de competências, de atitudes e de habilidades e que forneça elementos para as orientações necessárias, as complementações e o enriquecimento do aluno.

Outro processo de avaliação adotado corresponde ao critério de reação dos alunos ao curso. Para essa demanda, é disponibilizado espaço no AVEA para o aluno avaliar continuamente todos os processos (material didático, atendimento da tutoria, praticidade do AVEA *etc*.).

Para que o Ministério da Saúde pudesse acompanhar todo o processo de desenvolvimento do curso e também o desempenho dos alunos, foi disponibilizada aos responsáveis uma senha especial de acesso ao curso no AVEA. A cada módulo do curso, foi entregue um relatório completo com o desempenho de cada aluno.

3. METODOLOGIA

Define-se a metodologia adotada para a confecção deste trabalho como qualitativa, documental e estudo de caso. A partir dos dados registrados ao longo da implementação do projeto em questão pela equipe executora, pela coordenação, pela supervisão, pela tutoria e pelos demais gestores, foram sistematizados relatórios diversos, como: relatório de cumprimento de objeto enviado pela coordenação geral à fundação interveniente; relatórios acadêmicos, com dados sobre ensino, permanência, aproveitamento; relatório operacionais, contemplando a análise das métricas como o número de alunos por tutor. Tais relatórios foram sintetizados em um relatório final, entregue ao Ministério da Saúde, e deram origem a este trabalho.

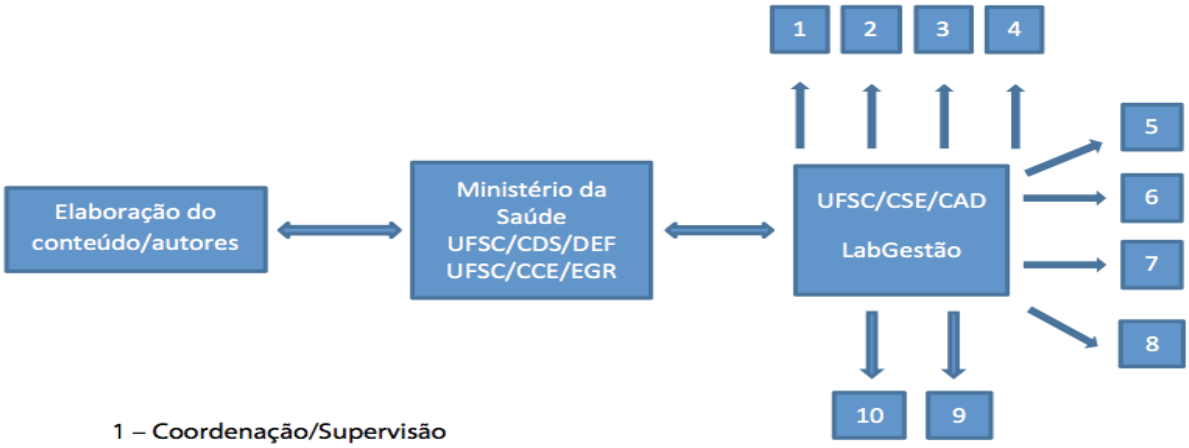
Assim, com uma abordagem qualitativa, pelo uso dos documentos produzidos ao longo da execução do projeto, e enfocando especificamente os resultados do curso, de modo a construir conhecimento acerca da EaD como projeto de extensão, no âmbito da gestão universitária, configurou-se o estudo de caso.

4. RESULTADOS

Inicialmente cabe relatar que, para a edição de 2015-2016 do “Curso de Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde: Programa Academia da Saúde”, foram utilizados como base os conteúdos das versões anteriores do curso fornecidos pelo Ministério da Saúde. Essa condição prevista no edital facilitou a produção dos materiais do curso em termos de cronograma, pois já se contou com material desenvolvido; entretanto, não permitiu maior aprofundamento no conteúdo.

Com relação às parcerias para a implementação do projeto, a figura a seguir ilustra os principais *players*: autores externos à UFSC; equipes do Ministério da Saúde e da UFSC (CAD, DEF e EGR); e LabGestão, com dez equipes modulares.

Figura 1: Parcerias para a implementação do projeto



1 – Coordenação/Supervisão
2 – Designer Gráfico
3 – Designer Instrucional
4 – Revisão
5 – Diagramação
6 - Tecnologia
7 – Audiovisual
8 – Tutoria
9 – Avaliação
10 – Impressão e distribuição

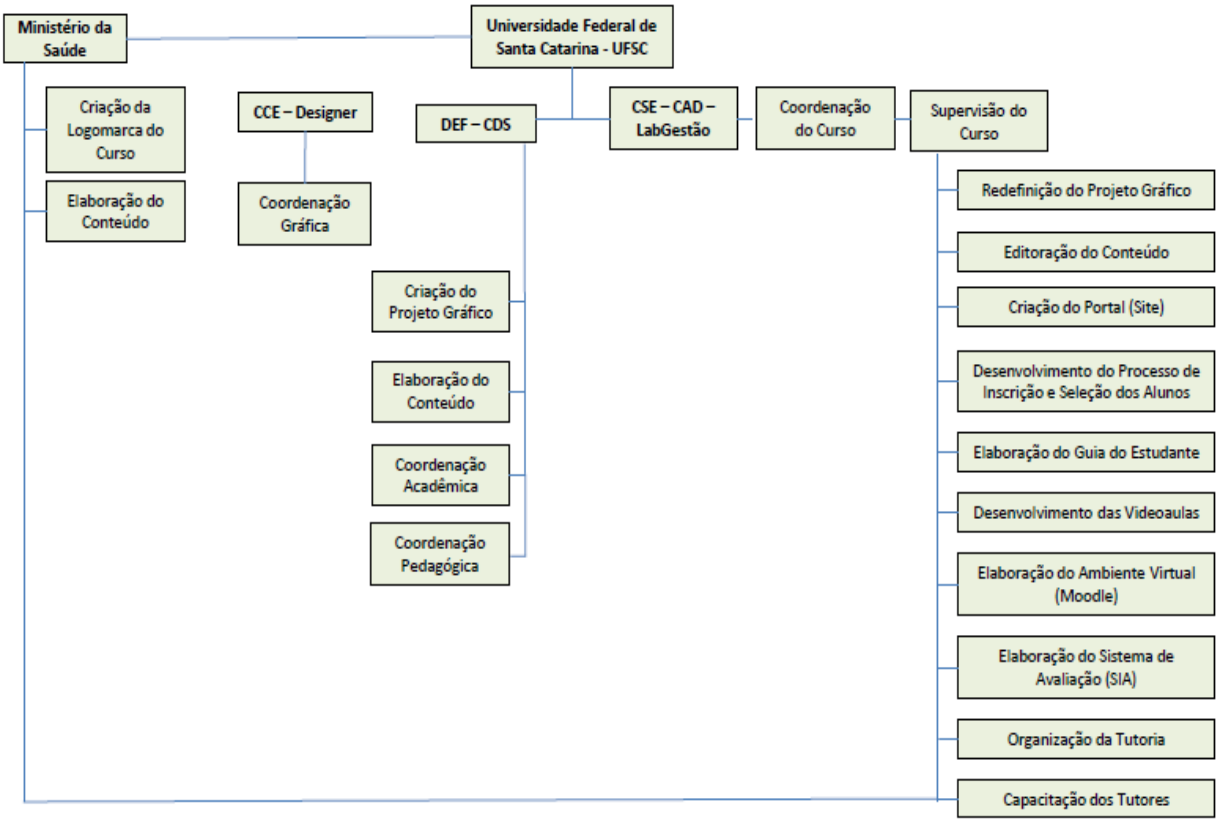
Fonte: Relatório... (2016, p. 9)

Com relação ao **perfil dos alunos**, um dos pontos críticos para o sucesso de qualquer programa de EaD, pode-se reportar que, para o projeto em questão, foi definido como alvo: profissionais de nível superior, efetivos ou temporários, de Secretarias Municipais, atuando na gestão e/ou na coordenação e/ou no apoio técnico e/ou no desenvolvimento direto das atividades do PAS e/ou similar; profissionais de nível superior, efetivos ou temporários, de Secretarias Estaduais atuando na supervisão e/ou no apoio técnico no PAS e/ou similar; e profissionais de nível superior, efetivos ou temporários, do Ministério da Saúde atuando na supervisão e/ou gestão do PAS e/ou similar.

O **conteúdo programático** constitui-se de cinco Módulos, divididos em Unidades, sendo elaborado por uma equipe pedagógica com professores da área de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e profissionais do Ministério da Saúde, que discutiu as modificações e/ou as adaptações necessárias no conteúdo e na abordagem do curso.

A Figura 2 ilustra as estratégias e as ações adotadas para o **desenvolvimento do curso**. Destaca-se as atividades a cargo da supervisão do curso como redefinição do projeto gráfico; elaboração do conteúdo; criação do portal; processo de inscrição e de seleção dos alunos; elaboração de guia do aluno; elaboração e produção de videoaulas; ambiente virtual e sistema de avaliação; organização da tutoria e seleção e capacitação de tutores.

Figura 2: Estrutura para implementação do curso



Fonte: Relatório... (2016, p. 19)

Dessa forma, uma vez concluída a fase de pré-produção e de produção dos materiais didáticos do projeto, parte-se para a fase de delivery, a entrega do curso, e, para isso, o **acompanhamento da tutoria** teve papel fundamental.

Conforme ilustra a Figura 3, a Coordenação do LabGestão/CAD/UFSC e a supervisão de tutoria do projeto, em parceria com a Coordenação de conteúdo e com a supervisão pedagógica, se relacionaram com 12 tutores, selecionados e capacitados para o atendimento dos 608 alunos que iniciaram o curso.

O LabGestão, em sintonia com a equipe gestora do Ministério da Saúde, definiu a **programação** do curso considerando, por exemplo, as datas de início do curso; os fóruns e os *chats;* as datas de abertura das atividades no AVEA; o fim do período de envio das atividades no AVEA; o período de recuperação; os feriados e os recessos; e as datas de regularização de atividades.

Figura 3: Relações da tutoria com a gestão do projeto



Fonte: Relatório... (2016, p. 34)

O principal destaque desse projeto está nos 370 alunos que concluíram o curso, o que representa aproximadamente 61% de permanência. O Quadro 1 ilustra o quantitativo de alunos em razão da carga horária cursada com aprovação. Percebe-se também que 10,9% dos alunos matriculados desistiram ao cumprir a primeira disciplina do curso, o que pode significar um desacordo entre a expectativa do aluno e a realidade e as exigências do curso. Há um senso comum de que as práticas de EaD são mais facilitadas, o que não se confirma objetivamente na prática.

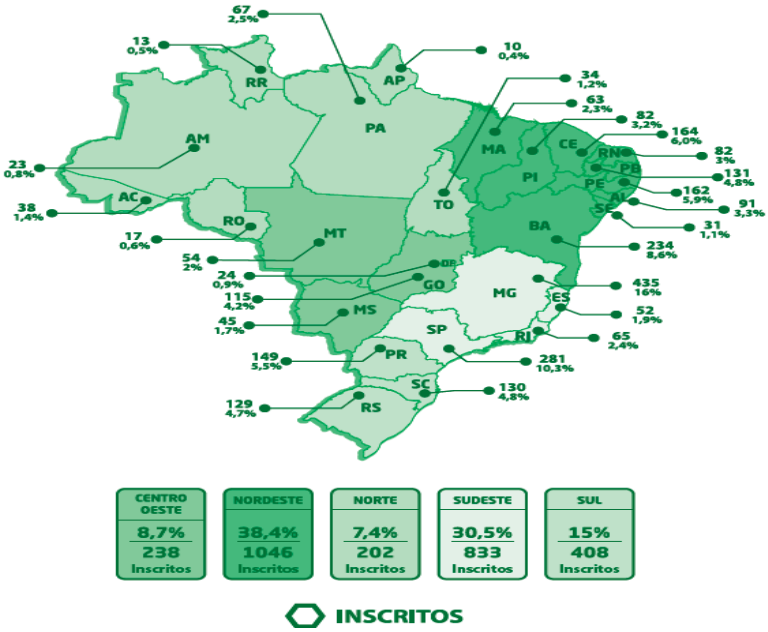
Quadro 1: Número de alunos *versus* carga horária cursada e aprovada

Carga	Número de Estudantes	(%)
180 horas	370	60,9%
160 horas	2	0,3%
150 horas	34	5,6%
140 horas	2	0,3%
130 horas	5	0,8%
110 horas	2	0,3%
100 horas	12	2,0%
80 horas	4	0,7%
60 horas	1	0,2%
50 horas	18	3,0%
40 horas	1	0,2%
30 horas	66	10,9%
20 horas	2	0,3%

Fonte: Relatório... (2016, p. 102)

Um dos indicadores adotados pela coordenação do curso foi o número de candidatos inscritos por região, conforme a Figura 4. Destaca-se que foram 2.727 inscritos para 600 vagas, 4,54 candidatos por vaga, o que claramente demonstrava que havia um levantamento de demanda bem configurado e um público-alvo bem mapeado pelo Ministério da Saúde.

Figura 4: Número de inscritos por região

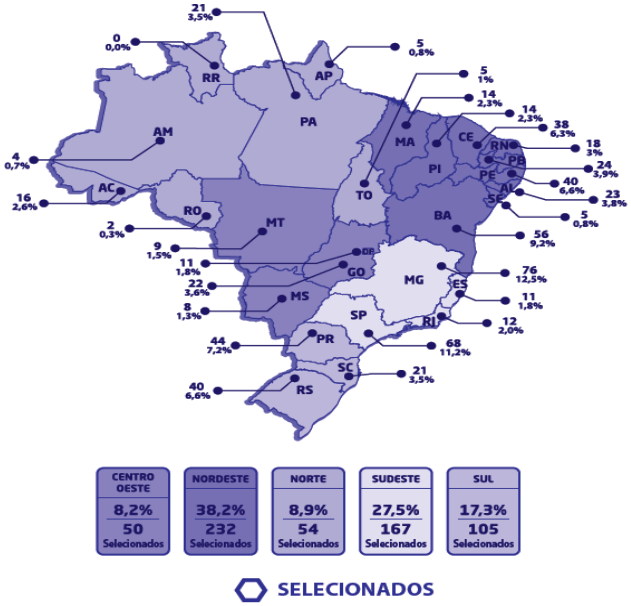


Fonte: Relatório... (2017, p. 103)

Na Figura 4, destaca-se a maior procura pelo curso na região Nordeste do país (38,4%), seguida da região Sudeste (30,5%), e a menor procura na região Norte (7,4%).

Foram selecionados 608 alunos, 8 a mais em razão de um empate técnico e ainda de modo a minimizar os efeitos da evasão. O número de candidatos aprovados por região, conforme a Figura 5, manteve os percentuais dos inscritos, ou seja, a região Nordeste atendeu 38,2% dos selecionados, seguida da região Sudeste com 27,5%.

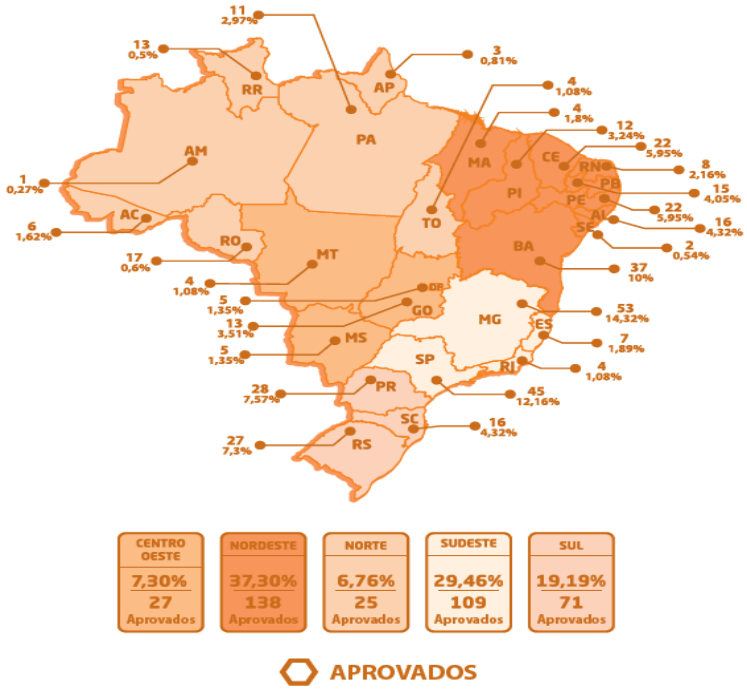
Figura 5: Número de selecionados por região



Fonte: Relatório... (2017, p. 104)

Conforme citado anteriormente neste trabalho, foram aprovados 370 alunos. A Figura 6 ilustra a dispersão geográfica dos aprovados. Estatisticamente, foi mantida a dispersão dos selecionados, ou seja, a região Nordeste atendeu 37,3% dos selecionados, seguida da região Sudeste com 29,46%.

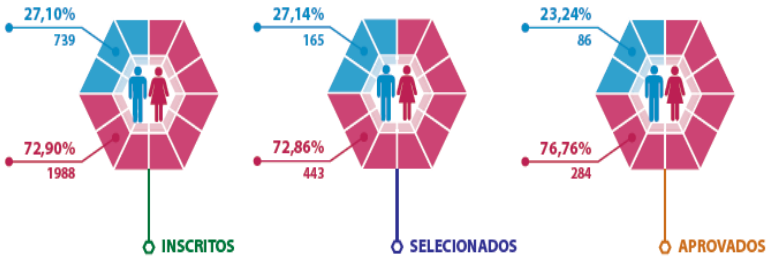
Figura 6: Número de aprovados por região



Fonte: Relatório... (2017, p. 105)

Com relação ao gênero dos candidatos inscritos, selecionados e aprovados, a Figura 7 demonstra que os percentuais se mantiveram próximos.

Figura 7: Candidatos por gênero (inscritos, selecionados e aprovados)

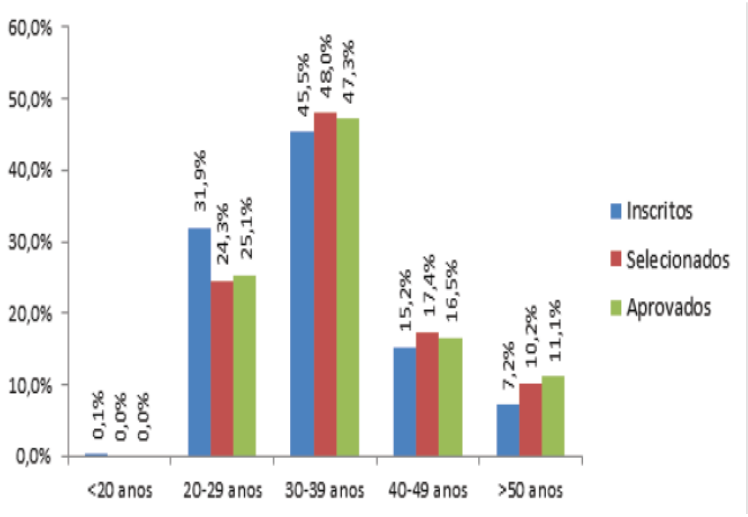


Fonte: Relatório... (2017, p. 106)

Segundo a literatura sobre EaD, o perfil ideal do público de cursos nessa modalidade trata-se de adultos, com pelo menos o ensino médio completo, e não considera diferenças de gênero.

A Figura 8 ilustra a faixa etária média dos inscritos, selecionados e aprovados. Destaca-se que mais de 45% dos candidatos (em todos os casos) se enquadra entre 30 e 39 anos de idade. Outro destaque interessante é o percentual de 11,1% de concluintes com mais de 50 anos de idade.

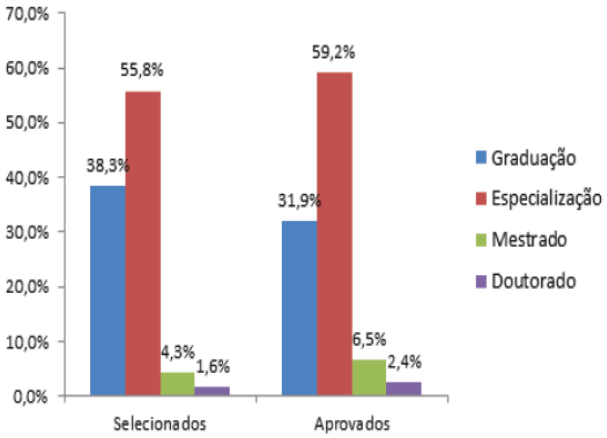
Figura 8: Faixa etária dos candidatos (inscritos, selecionados e aprovados)



Fonte: Relatório... (2016, p. 106)

O grau de escolaridade dos selecionados e dos aprovados também foi analisado, e a Figura 9 ilustra os percentuais. O destaque maior se dá sobre o percentual de especialistas concluintes, 59,2%. Esse número, associado à questão da idade dos alunos concluintes, pode indicar que, além da maturidade e da vivência de um adulto, a maturidade acadêmica também impacta na conclusão de um curso na modalidade a distância.

Figura 9: Grau de escolaridade dos candidatos (selecionados e aprovados)



Fonte: Relatório... (2016, p. 107)

Outra característica importante que pode ter contribuído para o sucesso do curso, entenda-se o percentual de permanência no curso, é a aderência da área de formação de graduação ao conteúdo e abordagem do curso. O Quadro 2 apresenta os percentuais por área de conhecimento dos concluintes/aprovados, destacando-se os percentuais para os cursos da área da saúde.

Quadro 2: Área de Formação - Aprovados

Administração	9	2,43%
Assistente Social	24	6,49%
Educação Física	74	20,00%
Enfermagem	91	24,59%
Fisioterapia	54	14,59%
Biologia	3	0,81%
Biomedicina	3	0,81%
Ciências contábeis	1	0,27%
Nutrição	29	7,84%
Farmácia	2	0,54%

Fonte: Relatório... (2017, p. 108)

O Quadro 3 ilustra o tempo de atuação dos concluintes do curso no PAS. Observa-se que a maioria (39,73%) atua há menos de um ano no projeto. Pode-se inferir que o pouco tempo de atuação não teria uma influência decisiva para o sucesso do programa, pois ao contrário, mais de 60% dos concluintes atuavam no programa há no máximo dois anos.

Quadro 3: Tempo de Atuação no Academia da Saúde

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
menos de 1 ano	147	39,73%
de 1 a 2 anos	100	27,03%
de 2 a 3 anos	59	15,95%
de 3 a 4 anos	24	6,49%
mais de 5 anos	40	10,81%
Total	**370**	**100,00%**

Fonte: Relatório... (2016, p. 113)

A seguir, tem-se as principais conclusões sobre o curso e as ponderações para as próximas edições, a partir das lições aprendidas nesse projeto de extensão.

5. CONCLUSÃO

Depois de aplicado o curso, analisados os questionários de avaliação respondidos pelos alunos, entrevistados os tutores e também consideradas as discussões com a equipe de tutoria, de operacionalização e de gestão do Programa, podem ser apontadas as conclusões sobre o curso e as oportunidades de melhoria para as próximas edições dele:

- Para garantir o sucesso de aprovação por parte dos alunos, estes precisam participar efetivamente do curso, resolver as atividades propostas e interagir com os tutores e os colegas; e, por parte da gestão do curso, oportunizar maior aplicação prática dos conteúdos e mais exemplos.
- Com relação ao material instrucional, poderão ser produzidos vídeos pelos alunos com foco nas melhores práticas e nos casos de sucesso nas Academias da Saúde em todo o território nacional.
- Os conteúdos foram classificados como muito densos, e a disciplina de Introdução a Educação a Distância (IEaD) pode ter a sua metodologia modificada.
- Houve uma interrupção do curso no final do ano de 2016 que foi considerada negativa, pois criou uma descontinuidade nas atividades.

As principais sugestões e modificações possíveis para as próximas edições do curso são apresentadas resumidamente a seguir:

- Criar mais situações reais em vídeos, com exemplos que deixem o conteúdo mais próximo da realidade do profissional, principalmente dos Módulos I, II e III – mais denso e cansativo.
- Planejar exemplos de como implementar o Programa Academia da Saúde – Módulo V.
- Rever a questão do perfil dos estudantes.
- Evitar a revisão das atividades com o curso em andamento – estabelecer a estrutura das atividades antecipadamente.
- Mesclar questões de múltipla escolha com questões abertas.
- Explorar as muitas opções de atividade disponibilizadas pelo AVEA.
- Mostrar o desempenho que cada um teve na atividade.
- Rever a questão das mudanças de cargos de confiança – a rotatividade nos cargos gerou desistências.
- Incluir um Módulo sobre Prestação de Contas e Elaboração da Proposta.

Na ótica institucional e das políticas públicas para as áreas da Saúde e da Educação, pode-se afirmar que os resultados do "Curso de Aperfeiçoamento em Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde: Programa Academia da Saúde", desenvolvido pela Universidade federal de Santa Catarina, por meio da parceria de três Departamentos de Ensino e de um laboratório de produção de recursos didáticos para a formação de gestores, foram atingidos com indicadores de qualidade que permitiram a expansão e a continuidade do projeto.

Em 2017, o curso foi reeditado e está em andamento com 742 alunos em aula, pois, conforme foi relatado neste documento, há demanda e um projeto consistente e adequado a essa demanda, com resultados perceptíveis. Indicadores de permanência superiores a 60% em EaD são um ponto de atenção positivo e demonstram que as estratégias adotadas para a execução desse projeto institucional de extensão lograram êxito.

Assim, destacam-se o apoio institucional, as parcerias entre os departamentos da UFSC; a atuação do LabGestão; as demais estratégias indispensáveis na EaD, como seleção, perfil e capacitação de tutores; a atuação das coordenações acadêmica e pedagógica, sempre próximas da tutoria e da produção dos conteúdos; a gestão enxuta, eficiente e eficaz; e, principalmente, as relações profissionais e sinérgicas com a equipe do Ministério da Saúde.

REFERÊNCIAS

CATAPAN, Araci Hack *et al*. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: Filosofia/EaD/UFSC, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF:** Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. 160 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

BRASIL. **Portaria n. 719, de 7 de abril de 2011**. Institui o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. 2011b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manuais Técnicos de Implantação do Programa Academia de Saúde**: infraestrutura dos polos. v. 2. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de**

Promoção da Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. **Portaria n. 2.681, de 7 de novembro de 2013**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2681_07_11_2013.html>. Acesso em: 28 set. 2016.

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO (CAD). **Portaria n. 003 CAD/CSE, de 20 de fevereiro de 2013**. Disponível em: <http://labgestao.ufsc.br/portal/labgestao/wp-content/uploads/sites/3/2016/03/Portaria-de-Criacao-LabGestao.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.

RELATÓRIO final do Curso de Aperfeiçoamento em Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde: Programa Academia da Saúde. Florianópolis: CAD, 2016.

STALIANO, Pamela; ARAUJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. Promoção da Saúde e prevenção de doenças: um estudo com agentes comunitários de saúde. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 1, p. 43-51, jan./jun. 2011.

Gestão do conhecimento científico em universidades: mapeamento dos processos de desenvolvimento de projetos

Autor: Martinelli, Suélen Ghedini (Universidade Federal de Santa Maria); **Corrêa, Angela Cristina** (Universidade Federal de Santa Maria); **Junior, Vitor Francisco Schuch** (Universidade Federal de Santa Maria); **Lopes, Luis Felipe Dias** (Universidade Federal de Santa Maria)

Resumen: A gestão de projetos tem se constituído em um tema de extrema importância na atualidade, pois permite que as organizações possam atingir seus objetivos de forma mais eficiente, eficaz e efetiva, contudo, estudos relacionados à temática de gestão de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas universidades ainda são pouco significativos. Destaca-se que a produção do conhecimento é um produto caro para a universidade, pois ao desenvolver um projeto de ensino, pesquisa ou extensão, há a necessidade de recursos de diversos tipos, por isso, espera-se que a produção científica gere resultados qualificados, que permitam à universidade cumprir com sua função social. Este trabalho, que integra um dos módulos do sistema de gestão para a sustentabilidade do conhecimento científico em universidades, foi desenvolvido com o intuito de mapear a gestão dos projetos na UFSM campus Palmeira das Missões. A coleta de dados foi realizada com coordenadores de projetos da referida instituição e a análise foi realizada através de estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados do mapeamento revelaram alguns aspectos negativos relacionados às etapas de Elaboração, Registro, Execução e Avaliação dos projetos, bem como, desconhecimento de procedimentos e normativas institucionais de gestão de projetos.

Palabras claves: Universidades. Produção do Conhecimento. Projetos. Gestão.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento tem papel fundamental no desenvolvimento da sociedade e as

Universidades constituem-se no principal *lócus* de produção e disseminação do conhecimento científico, sendo esta a função social destas instituições. Por meio do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão as universidades podem operacionalizar a gestão do conhecimento, gerar inovações e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e sustentável.

Mas, para que o conhecimento gerado pelos projetos contribua com a própria instituição e com a sociedade, é necessário que esteja alicerçado por processos de gestão qualificados. Corrêa (1998) destaca que gerenciar de forma eficiente os processos internos da organização viabiliza a melhoria das atividades como um todo, pois a geração disseminação do conhecimento de forma qualificada depende da estrutura organizacional da universidade e da eficácia no gerenciamento das atividades meio e fins de forma integrada.

A gestão de projetos assume, portanto, papel de destaque na geração de melhores resultados para as organizações. Encontram-se na literatura diversos estudos e metodologias de gestão de projetos voltados ao meio empresarial, por outro lado, estudos sobre modelos e instrumentos para o desenvolvimento de projetos de cunho científico nas universidades são ainda pouco significativos.

Considerando estas questões é relevante a discussão sobre os processos de produção do conhecimento nas Universidades, como forma de gerar subsídios e diretrizes para melhoria na sistemática de gestão de projetos de geração de conhecimento científico. Para tanto, buscando mecanismos para qualificar a gestão de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas universidades realizou-se este estudo com o objetivo de mapear a gestão dos projetos registrados no Gabinete de Projetos do Campus Palmeira das Missões, unidade universitária da Universidade Federal de Santa Maria.

Este artigo é proveniente de uma dissertação de mestrado que buscou desenvolver uma Modelagem Piloto de um Sistema de Gestão para a Sustentabilidade do Conhecimento em Universidades. Tal modelagem é composta por três módulos: o mapeamento do processo de desenvolvimento de projetos, a avaliação dos níveis de divulgação do conhecimento produzido e a avaliação das dimensões da sustentabilidade do conhecimento. Neste estudo aborda-se especificamente o módulo mapeamento do processo de desenvolvimento de projetos e a dimensão Competência de Gestão, que compõem o terceiro módulo do sistema.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma, apresenta-se inicialmente a Introdução do tema abordado, posteriormente, o referencial teórico onde são apresentados os seguintes assuntos: a Gestão de Projetos, a Universidade Federal da Santa Maria, o Campus de Palmeira das Missões e, por fim, a Gestão de Projetos na UFSM. A terceira seção apresenta a Metodologia, a quarta seção a Modelagem do Sistema de Gestão para a Sustentabilidade do Conhecimento em Universidades. A quinta seção os resultados da pesquisa e a sexta seção as considerações finais do estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A GESTÃO DE PROJETOS

Para Maximiliano (2014) o projeto é um empreendimento que, na maioria das vezes, possui início e fim pré-determinados. Sua missão principal é a geração de resultados que respondam a uma demanda ou oportunidade, seja do presente ou do futuro. Para cumprir com os resultados do projeto é necessário o controle do tempo, dos custos, riscos e qualidade e, embora os projetos sejam temporários, seus resultados são duradouros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa considera-se a conceituação projeto estabelecida no artigo 2º da Resolução nº 016/2010 da UFSM: “projeto é um conjunto de ações processuais de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico com objetivo bem definido, prazo determinado e dentro dos limites de um orçamento”.

A gestão de projetos é fundamental para as organizações, tanto que, na literatura, encontram-se diversos estudos e metodologias de gestão de projetos voltados ao meio empresarial. Contudo, Moutinho, Kniess e Junior (2013) destacam que no Brasil ainda são incipientes os estudos relacionados à gestão de projetos no ambiente público, acadêmico e de pesquisa. As particularidades deste ambiente, com a ampla participação de

pesquisadores e alunos de pós-graduação, têm reflexos na forma como a gestão de projetos é abordada.

Moutinho e Kniess (2012) destacam que a cultura de projetos de P&D é uma realidade que está presente também nas universidades públicas brasileiras, tendo em vista que as mesmas precisam constantemente angariar recursos financeiros junto aos órgãos de externos de fomento para garantir o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa.

Gerenciar as atividades de P&D é uma tarefa complexa, conforme explicam Moutinho, Kniess e Junior (2013), pois os pesquisadores e equipes envolvidas possuem especialidades em determinadas áreas, entretanto, não se preocupam com questões referentes a cronogramas e orçamentos dos projetos, pois sua prioridade está no avanço do estado-da-arte.

Resultados de uma pesquisa realizada por Ribeiro, Moraes e Ruiz (2010, p. 8), sobre as dificuldades na execução de projetos financiados pela FINEP, evidenciam diversos entraves relacionados à gestão, tais como:

> Má elaboração de projetos; Atraso na liberação de recursos por parte da FINEP; Atraso na importação; Atraso na licitação; Atraso nas obras; Entraves burocráticos; Paralisações de ordem institucional (greves); Dificuldade para elaborar pedidos de remanejamento financeiro; Frequentes pedidos de remanejamento financeiro; Dificuldade para elaboração de relatórios técnicos; Dificuldade na quantificação de dados; Modificação das metas aprovadas; Dificuldade de interação entre instituições; Alterações nas equipes executoras e, Falta de experiência do coordenador em gestão de projetos.

Estudo realizado por Terribili Filho, Bortoleto Nery e Bentancor (2015) também evidencia alguns problemas na gestão de projetos de instituições de ensino, como por exemplo, falta de financiamento evidente, falta de procedimentos padronizados, mudanças de escopo sem prévia aprovação, os planos não são atualizados periodicamente, não há controle por meio de indicadores durante a execução dos projetos, os profissionais que coordenam projetos não possuem formação específica tampouco prática em gestão de projetos, falta de um plano de comunicação e de um planejamento de resposta aos riscos.

Nesse sentido, faz-se necessário que sejam realizados estudos abordando a temática de gestão de projetos que geram conhecimento científico nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas, pelo seu caráter e função social de gerar e disseminar conhecimentos para a sociedade.

Abordando o enfoque dos projetos desenvolvidos nas universidades, Corrêa (1998) sugere a elaboração de um Programa de Gestão e Transferência de Ciência e Tecnologia, como primeiro passo na busca da qualidade da produção científica. Que contemple as demandas da região geográfica onde a universidade está inserida e tenha como missão apoiar o desenvolvimento e transferência da C&T. O programa deve ter o suporte de um Escritório de Gestão e Transferência em C&T, que seja estruturado com profissionais capazes de planejar, organizar, controlar e difundir a informação de forma integrada e sistêmica, tanto no ambiente interno como externo.

2.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi criada pela Lei n. 3.834-C de, 14 de dezembro de 1960. A UFSM foi a primeira universidade fundada em um município do interior, as demais universidades federais até então existentes, estavam localizadas apenas nas capitais dos estados. (PDI UFSM, 2016)

Atualmente a estrutura da UFSM é composta por doze Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e o Centro de Tecnologia (CT). As outras três unidades são: o Campus de Palmeira das Missões, o Campus de Frederico Westphalen e o Campus de Cachoeira do Sul. A Instituição possui ainda duas unidades de ensino médio, técnico e tecnológico: o

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.

A missão da UFSM é “construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável” e sua visão “ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável”. (PDI UFSM, 2016, p.87)

2.3 O CAMPUS DE PALMEIRA DAS MISSÕES

Para contextualizar o ambiente de estudo, inicialmente, é abordado o histórico do Centro de Educação Superior Norte do RS (CESNORS), tendo em vista, que até o dia 1º de outubro de 2015, o campus de Palmeira das Missões fazia parte desta unidade.

O CESNORS foi criado no ano de 2005 por meio da Resolução 014/2005 e as suas atividades acadêmicas iniciaram em outubro de 2006. Localizava-se na região norte do Rio Grande do Sul, nas cidades de Frederico Westphalen, unidade sede do centro, e Palmeira das Missões. Entre os objetivos da implantação do CESNORS, conforme a Resolução nº 014/2005, estavam: impulsionar o desenvolvimento da região norte do estado do Rio Grande do Sul, buscando à expansão da educação pública superior, proporcionar o acesso à educação pública superior a uma parcela maior da população.

Após nove anos da implantação do CESNORS houve uma proposta de reestruturação administrativa deste Centro. Sendo assim, no dia 1º de outubro de 2015, em reunião extraordinária o Conselho Universitário, foi aprovado o projeto de separação e criação da UFSM *campus* Palmeira das Missões. Destaca-se que atualmente o Campus de Palmeira das Missões conta com 7 cursos de graduação: Administração (diurno), Administração (noturno), Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Enfermagem, Nutrição e Zootecnia.

2.4 A GESTÃO DE PROJETOS NA UFSM

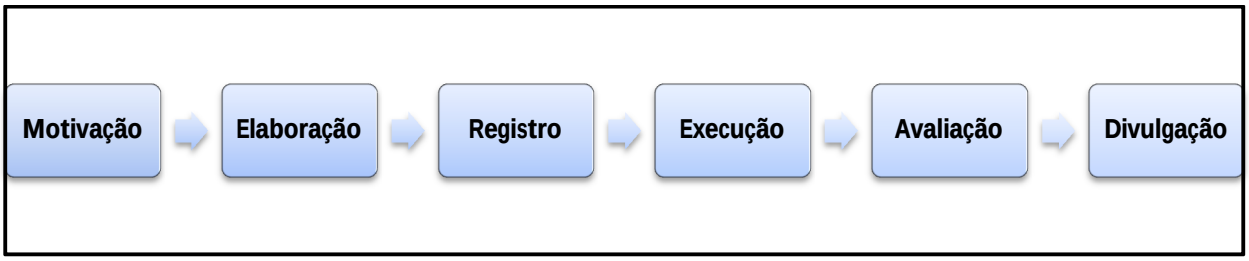
A produção e desenvolvimento de projetos na Universidade Federal de Santa Maria ocorrem mediante o registro dos projetos, em um sistema web da instituição. A formalização do projeto, que ocorre na etapa do registro, é necessária para uniformizar, sistematizar e atualizar as informações das atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional desenvolvidas na UFSM.

Na estrutura de cada unidade universitária há um órgão, responsável pelo apoio técnico operacional aos coordenadores de projetos, denominado Gabinete de Projetos (GAP). A institucionalização dos Gabinetes de Projetos na estrutura da UFSM ocorreu a partir da Resolução nº 0006/92. Corrêa at al (1994, p. 816) destacam que a institucionalização dos GAPs na UFSM visava a criação de um “(...) sistema administrativo com procedimentos integrados e uniformes, acompanhado de um planejamento estratégico com mecanismos de controle e avaliação e, com suporte de uma rede de informática”.

No âmbito da UFSM, o artigo 4º da Resolução 016/2010 estabelece que os projetos poderão ser registrados em uma das seguintes classificações principais: projeto de ensino, projeto de pesquisa, projeto de extensão e projeto de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. Além do registro, anualmente, todos os projetos registrados devem ser avaliados. A avaliação possibilita conhecer os resultados gerados pelo projeto.

Para esta pesquisa as etapas de desenvolvimento dos projetos na UFSM foram mapeadas para melhor avaliação dos problemas de gestão. Na Figura 1 é apresentado o esquema das etapas de desenvolvimento de projetos.

Figura 1 – Etapas do desenvolvimento de projetos na UFSM *campus* Palmeira das Missões.



Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução nº 016/2010 – UFSM.

Julgou-se relevante inserir no processo de mapeamento as etapas de motivação e divulgação, as quais dizem respeito aos aspectos que impulsionaram a elaboração do projeto e como o conhecimento produzido é disseminado.

3. METODOLOGIA

Em relação aos objetivos, a pesquisa foi classificada como exploratória de abordagem qualitativa e quantitativa e, em relação ao procedimento técnico, foi classificada como estudo de caso. Conforme Yin (2010) o estudo de caso permite estudar em profundidade objetos individuais ou coletivos, possibilitando o seu conhecimento ampliado e detalhado.

Conforme já mencionado, neste estudo apresenta-se o módulo mapeamento dos processos de desenvolvimento de projetos e a dimensão Competência de Gestão, referente ao módulo Sustentabilidade do Conhecimento. Dessa forma, para definição da população-alvo, primeiramente foram selecionados 63 servidores da UFSM campus Palmeira das Missões com projetos registrados no Gabinete de Projetos nas situações: *Em andamento*, *Renovado* e *Concluído/Publicado*, entre os anos de 2007 e 2015. Foram selecionados apenas os servidores ativos que estavam lotados no Campus de Palmeira das Missões e que não estavam em período de afastamento. Para a etapa que envolve a dimensão Competência de Gestão foram selecionados, 7 coordenadores com o maior número de projetos financiados no período 2013 a 2015, por área do conhecimento e pelo cargo do coordenador do projeto.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo, a partir de um questionário semi-estruturado. Este instrumento consistiu de questões de múltipla escolha e questões abertas a fim de mapear as *Etapas de Desenvolvimento dos Projetos* (*Motivação, Elaboração, Registro, Execução, Avaliação e Divulgação*), medidas por uma escala Likert de 5 pontos, em que os respondentes posicionaram-se entre discordo totalmente (1) e concordo totalmente (5). O questionário foi entregue aos 63 coordenadores de projetos com registro no GAP, conforme critérios estabelecidos na pesquisa, contudo, destes 55 foram respondidos. Para a coleta de dados da etapa de avaliação da sustentabilidade do conhecimento, o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada com roteiro pré-definido.

Destaca-se que antes da realização da coleta de dados a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com número CAAE 54480216.7.0000.5346.

Os dados das questões tipo likert foram analisados por intermédio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.0. Para verificar a configuração das *Etapas de Desenvolvimento dos Projetos*, foi utilizada a estatística descritiva de média e desvio padrão. Posteriormente os resultados foram inseridos em forma de quadros e tabelas. Para verificar a confiabilidade das escalas utilizou-se o alfa de cronbach. Para análise da etapa qualitativa as entrevistas foram transcritas e analisadas por meio de análise de conteúdo.

3.1 MODELAGEM PILOTO DO SISTEMA DE GESTÃO PARA A SUSTENTABILIDADE DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM UNIVERSIDADES

Apresenta-se neste tópico a concepção do sistema de gestão para a sustentabilidade do conhecimento em universidades, conforme Figura 1. Detalha-se basicamente os módulos abordados neste artigo, o mapeamento do processo de produção do conhecimento e a dimensão *Capacidade de Gestão*.

Figura 1 - Sistema de gestão para a sustentabilidade do conhecimento em Universidades: modelagem proposta.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O sistema está alicerçado na dimensão *Capacidade de Gestão*, que atua como base para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas do processo de produção e disseminação do conhecimento, pois a gestão é indispensável em todo e qualquer sistema, dessa forma, esta dimensão sustenta e orienta a produção e a divulgação do conhecimento.

A produção do conhecimento envolve as etapas processuais necessárias ao desenvolvimento de um projeto, que são: a *motivação*, aspecto inicial para o desenvolvimento de um projeto, a *elaboração*, etapa em que o coordenador desenvolve as ideias que nortearão seu projeto, o *registro*, que representa a formalização institucional do projeto, a *execução*, que se constitui na efetiva implementação e desenvolvimento das atividades do projeto, a *avaliação*, onde são verificados os resultados atingidos, e, por fim, a *divulgação*, em que o conhecimento gerado é disseminado para a sociedade e para a comunidade científica. Os procedimentos para a produção do conhecimento, desenvolvidos dentro de cada etapa, devem ser gerenciados buscando produzir o conhecimento de forma qualificada.

4. RESULTADOS

4.1 MAPEAMENTO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

Neste tópico são apresentados os resultados do mapeamento das etapas de desenvolvimento dos projetos no Campus de Palmeira das Missões. Inicialmente descrevem-se os resultados referentes ao perfil dos coordenadores de projetos que participaram da pesquisa e, em seguida, os resultados das etapas de desenvolvimento de projetos.

Quanto à função, 50 coordenadores de projetos ocupam o cargo de docentes e 5 ocupam o cargo de técnicos administrativos. Quanto à titulação, 42 respondentes são Doutores (76,36%), 9 possuem título de Pós-Doutorado (9,09%), 3 são Mestres (5,45%), 4 são Especialistas (7,27%) e 1 dos respondentes possui graduação (1,82%). Em relação ao tempo de trabalho na instituição 26 coordenadores estão a menos de 5 anos na instituição (56,52%) e 29 estão a mais de 5 anos (52,72%).

Quanto ao órgão de lotação, 32,73% dos respondentes estão lotados no

Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas e 25,45% estão lotados no Departamento de Ciências da Saúde, 10,91% no Departamento de Administração, 12,73% no Departamento de Alimentos e Nutrição, 10,91% Secretaria dos Cursos e 7,27% em outros departamentos.

Na Tabela 1 apresenta-se a confiabilidade das escalas, que foi avaliada por meio do coeficiente alpha de cronbach. Segundo Costa (2011, p. 90), os valores do alpha variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior serão a evidências de consistência interna e confiabilidade do conjunto de itens da escala.

Tabela 1 – Confiabilidade das Escalas.

ETAPAS	ALPHA DE CRONBACH	NÚMERO DE ITENS
Motivação para o Desenvolvimento de Projetos (MDP)	0,641	06
Elaboração do Projeto (EP)	0,668	10
Registro do Projeto (RP)	0,610	09
Execução do Projeto (ExP)	0,676	19
Avaliação do Projeto (AP)	0,626	08
Divulgação do Conhecimento (DC)	0,640	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que a etapa MDP apresentou α= 0,641, a etapa EP apresentou α= 0,668, a etapa RP α= 0,610, a etapa ExP α=0,676, etapa AP α= 0,626 e a etapa DC α= 0,640. Observa-se que em todas as etapas avaliadas o alpha de cronbach apresentou confiabilidade regular, pois os valores variaram entre 0,610 e 0,676. Conforme classificação apresentada por Costa (2011), valores de referência do alpha entre 0,600 e 0,699 possuem confiabilidade regular.

Na sequência apresenta-se a estatística descritiva das etapas de produção do conhecimento, especificando os valores de média e desvio padrão de cada variável que compõem as etapas. Inicialmente, na etapa de Motivação, utilizou-se o seguinte critério de análise: variáveis que apresentaram média ≤3,50 representam aspectos que não exercem influência na motivação para o desenvolvimento de projetos e variáveis com média ≥3,51 representam aspectos que influenciam a motivação para o desenvolvimento de projetos.

Quadro 1 – Etapa de motivação para o desenvolvimento de projetos.

Descrição da Variável	Li[a]	Ls[b]	Média	Desvio Padrão
O desenvolvimento de projetos possibilita maior realização na carreira.	2	5	4,51	0,74
O desenvolvimento de projetos possibilita realização pessoal e profissional.	3	5	4,56	0,60
O desenvolvimento de projetos possibilita gerar novos conhecimentos e solucionar problemas.	4	5	4,56	0,50
Desenvolvo projetos devido ao sistema de cobrança por produtividade.	1	5	**2,38**	1,17
O desenvolvimento de projetos representa a possibilidade de progressão na carreira.	1	5	3,63	1,08
O desenvolvimento de projetos possibilita a realização de trabalho multidisciplinar com outros colegas.	2	5	4,35	0,79

Fonte: Dados da pesquisa. Legenda: [a:] Limite Inferior. [b:] Limite Superior.

No Quadro 1 são descritos os dados referentes à etapa Motivação para o desenvolvimento de projetos. Observou-se que as motivações dos coordenadores respondentes da pesquisa estão ligadas especialmente a aspectos como realização pessoal e profissional com média 4,56 e desvio padrão 0,60 e a possibilidade de gerar novos conhecimentos e solucionar problemas com média 4,56

e desvio padrão 0,50. As variáveis ligadas à possibilidade de maior realização na carreira e a realização de trabalho multidisciplinar com outros colegas também obtiveram uma média elevada, 4,51 e 4,35 e desvio padrão 0,74 e 0,79, respectivamente.

A variável ligada à progressão na carreira apresentou média 3,63 e desvio padrão 1,08, indicando uma possível inclinação para não exercer grande influência na motivação dos coordenadores. O único aspecto que não exerce grande influência na motivação para o desenvolvimento de projetos é o sistema de cobrança por produtividade, que obteve média 2,38 e desvio padrão 1,17, ou seja, os coordenadores respondentes da pesquisa não desenvolvem seus projetos motivados pela necessidade de produção científica.

Para a análise dos dados relativos às etapas de desenvolvimento dos projetos *elaboração, registro, execução e avaliação* foram utilizados os seguintes critérios: variáveis que apresentaram média ≤3,50 representam aspectos negativos da gestão dos projetos e variáveis com média ≥3,51 representam aspectos positivos da gestão de projetos. Procurou-se representar os grupos em dois fatores, aspectos negativos e positivos da gestão, estabelecendo um limite meio, por isso, a escolha do valor 3,50 como limite entre os dois grupos.

Em relação à etapa Elaboração do Projeto, observa-se no Quadro 2 que os problemas de gestão estão relacionados aos procedimentos do Comitê de Ética, que obteve média 2,64 e desvio padrão 1,01. O treinamento para elaboração das propostas aos editais de financiamento internos e externos que também representa um aspecto problemático, pois apresentou média 1,65 e desvio padrão 0,84.

As demais variáveis desta etapa apresentaram médias acima do critério estabelecido, o que não as caracteriza como problemas de gestão. As maiores médias foram em relação ao conhecimento dos modelos de elaboração de projetos, com média 4,13 e desvio padrão 0,95. As demandas para a elaboração dos projetos partem das necessidades regionais, com média 3,96 e desvio padrão 0,83. O alinhamento dos projetos ao projeto pedagógico do curso de vinculação do coordenador, com média 3,91 e desvio padrão 0,77. O conhecimento sobre os conceitos de projeto de ensino, de pesquisa, de extensão e de desenvolvimento institucional, com média 3,87 e desvio padrão 1,01 e a variável o alinhamento dos projetos a missão, visão e objetivos institucionais expressos no PDI da UFSM, com média 3,76 e desvio padrão 0,91.

Quadro 2 – Etapa elaboração do projeto.

Descrição da Variável	Li[a]	Ls[b]	Média	Desvio Padrão
Conheço o conceito de projeto de ensino, de pesquisa, de extensão e de desenvolvimento institucional.	1	5	3,87	1,01
Conheço as normativas institucionais que orientam o desenvolvimento de projetos na UFSM.	2	5	3,53	0,91
As demandas para a elaboração dos meus projetos partem das necessidades regionais.	2	5	3,96	0,83
Conheço os modelos de elaboração de projetos da CEPEX/GAP.	1	5	4,13	0,95
O modelo de elaboração de projetos do GAP/CEPEX é simples e fácil.	1	5	3,53	1,01
Os procedimentos do Comitê de Ética (CEP e CEUA) são simples e fáceis.	1	5	**2,64**	1,02
Recebi treinamento da instituição para elaboração das propostas aos editais de financiamento internos e externos.	1	4	**1,65**	0,84
* Elaboro projetos apenas quando há editais de financiamento com inscrições abertas.	1	5	2,15	1,13
O(s) meu(s) projeto(s) estão alinhados a missão[1], visão[1] e	1	5	3,76	0,91

objetivos institucionais expressos no PDI da UFSM.				
O(s) meu(s) projeto(s) estão alinhado(s) ao projeto pedagógico do curso ao qual estou vinculado.	3	5	3,91	0,77

Fonte: Dados da pesquisa. [a] Limite Inferior. [b] Limite Superior.

Destaca-se que a variável relacionada ao conhecimento das normativas institucionais que orientam o desenvolvimento de projetos obteve média 3,53 e desvio padrão 0,91 e a variável o modelo de elaboração de projetos do GAP/CEPEX é simples e fácil obteve média 3,53 e desvio padrão 1,01. Apesar de apresentarem valores acima dos critérios estabelecidos, as variáveis possuem tendência para configurarem-se em problemas de gestão.

No Quadro 3 são apresentados os dados relacionados à etapa Registro do Projeto. Os principais problemas nesta etapa são a falta de orientação/treinamento sobre o processo de registro de projetos, que apresentou média 1,67 e desvio padrão 0,94. O desconhecimento sobre o manual de registro de projetos que obteve média 2,96 e desvio padrão 1,28. A variável as funcionalidades do módulo de registro de projetos no SIE são simples e fáceis que obteve média 2,53 e desvio padrão 1,02, e a variável conheço o significado das abas e campos de preenchimento do módulo de registro de projetos, com média 3,07 e desvio padrão 0,93.

Quadro 3 – Etapa registro do projeto.

Descrição da Variável	Li[a]	Ls[b]	Média	Desvio Padrão
Quando ingressei na instituição recebi orientações/treinamento sobre o processo de registro de projetos.	1	4	**1,67**	0,94
Realizo o registro de todos os meus projetos.	1	5	3,73	1,34
Conheço o manual de registro de projetos do SIE.	1	5	**2,96**	1,28
As funcionalidades do módulo de registro de projetos no SIE são simples e fáceis.	1	5	**2,53**	1,02
Conheço o significado das abas e campos de preenchimento do módulo de registro de projetos no SIE.	1	5	**3,07**	0,93
O registro do projeto é necessário para formalizar a produção científica da Unidade.	3	5	4,45	0,57
O registro do projeto é necessário para conhecer as atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional da Unidade.	4	5	4,56	0,50
A padronização do modelo de registro de projetos do GAP/CEPEX é importante e necessária.	1	5	4,44	0,76
Minha produção científica está vinculada ao(s) meu(s) projeto(s).	1	5	3,95	1,05

Fonte: Dados da pesquisa. [a] Limite Inferior. [b] Limite Superior.

Apesar dos problemas observados nesta dimensão os coordenadores compreendem a importância da formalização dos projetos, tendo em vista que a variável "o registro do projeto é necessário para conhecer as atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional da Unidade" apresentou média 4,56 e desvio padrão 0,50 e a variável "o registro do projeto é necessário para formalizar a produção científica da Unidade" obteve média 4,45 e desvio padrão 0,57. Destaca-se que a variável "a padronização do modelo de registro de projetos é importante e necessária" obteve média 4,44 e desvio padrão 0,76.

Por fim, a variável "minha produção científica está vinculada ao(s) meu(s) projeto(s)" obteve média 3,95 e desvio padrão 1,05, percebe-se que na maioria dos casos, a produção científica dos coordenadores está vinculada a projetos que estão registrados na unidade, entretanto, existem casos em que a produção científica dos coordenadores não está registrada, pois existem fatores intervenientes que muitas vezes impedem a formalização dos projetos. Destaca-se ainda que a variável "realizo o registro de todos os meus projetos" obteve média 3,73 e desvio padrão 1,34.

Infere-se que na maioria dos casos os coordenadores registram os projetos, entretanto, o elevado valor do desvio padrão desta variável pode indicar contrariedades.

O Quadro 4 apresenta os dados referentes à etapa Execução do Projeto. Os principais aspectos negativos relacionados à gestão dos projetos nesta etapa foram observados nas seguintes variáveis: "conheço os procedimentos de execução financeira dos projetos financiados pelos editais externos de agências de fomento" que obteve média 3,13 e desvio padrão 1,01, "conheço os procedimentos de execução financeira dos projetos financiados pelos editais internos da UFSM" que obteve média 3,15 e desvio padrão 0,94. Ambas as variáveis indicam que a maioria dos coordenadores não conhece os procedimentos no que tange a gestão de recursos financeiros dos projetos financiados, seja pelos editais internos ou externos, essa informação sinaliza para a necessidade de fornecer um suporte mais efetivo aos coordenadores em relação às questões financeiras.

Outra questão importante apontada como aspecto negativo diz respeito às variáveis relacionadas a estruturas físicas, materiais e equipamentos. Verificou-se, que a variável "a UFSM *campus* Palmeira das Missões dispõe de estrutura física para a execução dos projetos" obteve média 3,11 e desvio padrão 1,15. A variável "a UFSM *campus* Palmeira das Missões dispõe de equipamentos e materiais suficientes para a execução dos projetos" apresentou média 2,89 e desvio padrão 1,00. Destaca-se que por ser um campus novo na estrutura da UFSM sua estrutura física ainda não está totalmente consolidada, por isso estes aspetos dificultam o desenvolvimento de projetos de forma mais efetiva.

Quanto ao órgão de suporte aos projetos, o Gabinete de Projetos, destaca-se que a variável "o GAP possui recursos humanos e estrutura administrativa suficiente para auxiliar na etapa de execução dos projetos" obteve média 3,24 e desvio padrão 1,01. Infere-se que o fato do GAP contar com apenas um servidor pode prejudicar a qualidade do trabalho, por isso, é necessário fortalecer o setor. Estes dados podem ser confirmados também pelo fato de que a variável "para atender as especificidades da UFSM *campus* Palmeira das Missões o GAP deveria ter uma atuação diferenciada" obteve média 3,65 e desvio padrão 0,90. Nota-se, portanto, que os coordenadores entendem a atuação estratégica do GAP no suporte ao desenvolvimento dos projetos.

Destaca-se que a variável "a equipe/grupo dos projetos que participo e/ou coordeno recebeu capacitação e treinamento para a execução das atividades dos projetos" obteve média 2,64 e desvio padrão 1,18, as respostas mínima e máxima variaram entre 1 e 5, indicando que em sua maioria os participantes dos projetos não têm uma capacitação inicial, o que seria um aspecto negativo, pois especialmente para os alunos de graduação seria importante desenvolver ações que pudessem orientá-los sobre o que é um projeto de ensino, pesquisa ou extensão e sobre a sua atuação no projeto.

Quadro 4 – Etapa execução do projeto.

Descrição da Variável	Li[a]	Ls[b]	Média	Desvio Padrão
Para atender as especificidades da UFSM *campus* Palmeira das Missões o GAP deveria ter uma atuação diferenciada.	1	5	3,65	0,90
Conheço os procedimentos de execução financeira dos projetos financiados pelos editais externos de agências de fomento.	1	5	**3,13**	**1,01**
Conheço os procedimentos de execução financeira dos projetos financiados pelos editais internos da UFSM.	1	5	**3,15**	**0,94**
A equipe/grupo dos projetos que participo e/ou coordeno recebeu capacitação e treinamento para a execução das atividades dos projetos.	1	5	**2,64**	**1,18**
A UFSM *campus* Palmeira das Missões dispõe de estrutura física para a execução dos projetos.	1	5	**3,11**	**1,15**
A UFSM *campus* Palmeira das Missões dispõe de equipamentos e materiais suficientes para a execução dos projetos.	1	5	**2,89**	**1,00**
O GAP possui recursos humanos e estrutura administrativa	2	5	**3,24**	**1,01**

suficiente para auxiliar na etapa de execução dos projetos.				
Acompanho a execução das metas físicas do meu projeto semestral ou anualmente.	2	5	3,89	0,80
Executo meus projetos com a colaboração de alunos de graduação.	1	5	4,51	0,60
Executo meus projetos com a colaboração de alunos de pós-graduação.	1	5	**2,45**	**1,42**
Executo meus projetos com a colaboração de colegas de outras áreas da instituição.	1	5	3,75	1,08
Executo meus projetos com a colaboração e parcerias de colegas de outras instituições.	1	5	**3,18**	**1,40**
Executo meus projetos com a colaboração e parcerias de colegas de outras instituições de educação superior em âmbito nacional.	1	5	**3,05**	**1,41**
Executo meus projetos com a colaboração e parcerias de colegas de outras instituições de educação superior em âmbito internacional.	1	5	**2,16**	**1,28**
Executo meus projetos com a colaboração e parcerias de organizações privadas em âmbito nacional.	1	5	**2,15**	**1,17**
Executo meus projetos com a colaboração e parcerias de organizações privadas em âmbito internacional.	1	3	**1,62**	**0,73**
Executo meus projetos com o financiamento de órgãos de fomento em âmbito nacional.	1	5	**2,76**	**1,40**
Executo meus projetos com o financiamento de programas de cooperação internacional.	1	5	**1,69**	**0,92**
Costumo seguir o cronograma estabelecido nos meus projetos.	2	5	3,93	0,81

Fonte: Dados da pesquisa. [a] Limite Inferior. [b] Limite Superior.

Com relação às variáveis ligadas às equipes que compõem os projetos destaca-se que várias apresentaram médias abaixo da estabelecida na pesquisa, entretanto, isso não representa necessariamente um problema de gestão, mas contribui para apresentar um panorama de como se configuram as equipes dos projetos, em termos de colaboradores internos e externos. Nesse sentido, a instituição deve encontrar formas de estimular e ampliar a rede de colaboradores nos projetos, pois a troca de conhecimentos é positiva para os resultados finais.

Verifica-se, portanto que a execução dos projetos com a colaboração de alunos de pós-graduação obteve média 2,45 e desvio padrão 1,42. Com a colaboração e parcerias de colegas de outras instituições obteve média 3,18 e desvio padrão 1,40. Com a colaboração e parcerias de colegas de outras instituições de educação superior em âmbito nacional apresentou média 3,05 e desvio padrão 1,41. Com a colaboração e parcerias de colegas de outras instituições de educação superior em âmbito internacional obteve média 2,16 e desvio padrão 1,28. Com a colaboração e parcerias de organizações privadas em âmbito nacional obteve média 2,15 e desvio padrão 1,17. E com a colaboração e parcerias de organizações privadas em âmbito internacional obteve média 1,62 e desvio padrão 0,73. Infere-se que os valores elevados de desvio padrão de algumas variáveis estão ligados ao fato de que alguns projetos, mesmo que a minoria, têm participação destes públicos atuando como colaboradores e/ou parceiros.

Por outro lado, as variáveis "executo meus projetos com a colaboração de alunos de graduação" obteve média 4,51 e desvio padrão 0,60 e a variável "executo meus projetos com a colaboração de colegas de outras áreas da instituição" obteve média 3,75 e desvio padrão 1,08. Esses dados demonstram que a participação destes públicos na execução dos projetos é mais efetiva, destaca-se ainda que a participação dos alunos de graduação é um aspecto positivo, pois os projetos contribuem para a sua formação acadêmica e profissional.

Com relação ao financiamento dos projetos, as variáveis "executo meus projetos com o financiamento de órgãos de fomento em âmbito nacional" obteve média 2,76 e desvio padrão 1,40 e a variável "executo meus projetos com o financiamento de programas de cooperação internacional"

obteve média 1,69 e desvio padrão 0,92. Observa-se que os financiamentos de editais nacionais e internacionais têm tido pouca contribuição na execução dos projetos no Campus de Palmeira das Missões. Faz-se necessário, portanto, criar estratégias e estimular a captação de outras fontes de recursos no âmbito da Unidade.

As variáveis consideradas como aspectos positivos da etapa de execução dos projetos estão ligada ao fato de que os coordenadores acompanham a execução das metas físicas do meu projeto semestral ou anualmente (média 3,89 e desvio padrão 0,80) e costumam seguir o cronograma estabelecido nos projetos (média 3,93 e desvio padrão 0,81). Destaca-se que o acompanhamento da execução dos projetos é importante para saber se os resultados estão sendo alcançados conforme previsto e verificar necessidade de alterações.

O Quadro 5 apresenta os dados referentes à etapa de Avaliação do Projeto. Observa-se que os principais problemas de gestão na avaliação dos projetos estão relacionados a aspectos como o desconhecimento do manual de avaliação de projetos no SIE com média 3,13 e desvio padrão 1,11. O desconhecimento sobre o preenchimento das abas do módulo de avaliação de projetos no SIE, com média 3,15 e desvio padrão 1,02. Além do desconhecimento sobre as normativas institucionais que orientam sobre medidas restritivas da não avaliação dos projetos que apresentou média 3,00 e desvio padrão 1,04.

Quadro 5 – Etapa avaliação do projeto.

Descrição da Variável	Li[a]	Ls[b]	Média	Desvio Padrão
Conheço o manual de procedimentos para avaliação de projetos no SIE.	1	5	**3,13**	1,11
Conheço o significado das abas e campos de preenchimento do módulo de avaliação de projetos no SIE.	1	5	**3,15**	1,02
Tenho conhecimento sobre os impactos da avaliação de projetos no cálculo do IDR do Centro.	1	5	3,56	1,12
Avalio anualmente os meus projetos pela importância deste procedimento para gestão da universidade.	1	5	3,80	0,90
* Avalio os projetos apenas por necessidade de enquadramento no período dos editais de financiamento.	1	5	2,73	1,09
Conheço as medidas restritivas (resoluções e legislação) para a não avaliação dos projetos.	1	5	**3,00**	1,04
A avaliação dos projetos é importante para conhecer os resultados do projeto e o conhecimento gerado.	1	5	4,22	0,85
A chefia do Departamento/Setor cobra a avaliação anual de projetos.	1	5	**2,78**	1,24

Fonte: Dados da pesquisa. [a] Limite Inferior. [b] Limite Superior.

A variável com a menor média, 2,78, está relacionada ao fato de que as chefias não cobram a avaliação de projetos dos coordenadores lotados no departamento/setor. Esta variável apresentou o maior desvio padrão 1,24, indicando que não há unanimidade nas respostas e que possivelmente em algum departamento/setor a avaliação é cobrada ou no mínimo informada pelas chefias. A partir do diagnóstico deste problema, verifica-se a necessidade de uma maior divulgação e orientação para que as chefias repassem aos servidores lotados nos departamento informações sobre a avaliação dos projetos.

Apesar destes problemas os coordenadores têm consciência da importância desta etapa, pois a variável: avalio anualmente os meus projetos pela importância deste procedimento para gestão da universidade apresentou média de 3,80 e desvio padrão 0,90. Além disso, verifica-se que os coordenadores consideram a avaliação importante para conhecer os resultados do projeto e o conhecimento gerado, pois esta variável apresentou a maior média 4,22 e o menor desvio padrão 0,85, indicando um possível consenso de opiniões.

A variável relacionada aos conhecimentos dos coordenadores sobre os impactos da avaliação de projetos no cálculo do Índice de Distribuição de Recursos (IDR) do Centro obteve média de 3,56, embora pelos critérios da pesquisa não represente um aspecto problemático para a gestão, o desvio padrão foi de 1,12, o segundo maior em relação às variáveis, além disso, as respostas mínima e a máxima variaram entre 1 e 5. Infere-se, portanto que alguns servidores não têm conhecimento suficiente sobre o fato de que os projetos avaliados durante o ano contribuem para o maior volume de recursos financeiros distribuídos ao campus, nesse sentido, é necessário melhorar a informação em relação a este procedimento.

A análise dos dados da etapa de Divulgação do Conhecimento, apresentada no Quadro 6, teve o intuito de diagnosticar as principais formas de divulgação do conhecimento gerado pelos projetos e os possíveis problemas relacionados à etapa. Considerou-se que médias ≤3,51 caracterizam os principais meios de divulgação do conhecimento, bem como, os aspectos problemáticos. Médias ≤3,50 caracterizam os meios de divulgação do conhecimento com importância secundária e os aspectos positivos da gestão.

Quadro 6 – Etapa divulgação do conhecimento.

Descrição da Variável	Li[a]	Ls[b]	Média	Desvio Padrão
Divulgo internamente (aos colegas, gestores, alunos) na instituição, as atividades que desenvolvo nos meus projetos.	1	5	3,53	1,04
Divulgar o conhecimento gerado pelos projetos é importante para dar retorno à sociedade daquilo que se produz na universidade.	4	5	4,58	0,49
Possuo estratégias de divulgação dos resultados dos meus projetos.	1	5	**3,50**	1,18
O principal meio de divulgação dos resultados dos meus projetos é a apresentação em eventos (congressos, simpósios, seminários).	1	5	3,98	0,86
O principal meio de divulgação dos resultados dos meus projetos é a publicação em periódicos.	2	5	3,78	0,87
O principal meio de divulgação dos resultados dos meus projetos é por meio de palestras.	1	5	**3,00**	1,06
O principal meio de divulgação dos resultados dos meus projetos são os eventos internos da UFSM, especialmente a JAI.	1	5	**3,33**	1,21
Minha produção científica é divulgada ao público-alvo dos meus projetos.	1	5	3,60	0,95
Minha produção científica contribui com o público-alvo dos meus projetos.	2	5	3,85	0,77
Os resultados dos meus projetos são divulgados de maneira eficaz aos potenciais usuários.	2	5	3,55	0,85

Fonte: Dados da pesquisa. [a] Limite Inferior. [b] Limite Superior.

Em relação aos aspectos problemáticos da etapa de divulgação do conhecimento observou-se, que a variável "possuo estratégias de divulgação dos resultados dos meus projetos" obteve média de 3,50 e desvio padrão 1,18. Esse dado pode sinalizar para a existência de uma heterogeneidade quanto ao fato dos coordenadores adotarem estratégias para divulgar os resultados dos projetos, alguns podem estar realizando este planejamento, enquanto que outros não. Torna-se relevante, portanto, incluir o aspecto da estratégia de divulgação ao se desenvolver um projeto, para ter claro como o conhecimento chegará aos potenciais usuários e à comunidade científica da área.

A variável "divulgar o conhecimento gerado pelos projetos é importante para dar retorno à sociedade daquilo que se produz na universidade" apresentou a maior média da dimensão, 4,58 e

desvio padrão 0,49, além disso, as respostas mínima e máxima variaram entre 4 e 5. Esse dado evidencia que os coordenadores de projetos compreendem a importância de divulgar o conhecimento produzido na universidade. A variável "minha produção científica contribui com o público-alvo dos meus projetos" também obteve uma média elevada, 3,85 e desvio padrão 0,77. Verifica-se também que na avaliação dos coordenadores os projetos estão produzindo resultados voltados ao público alvo.

A variável "minha produção científica é divulgada ao público-alvo dos meus projetos" obteve média 3,60 e desvio padrão 0,95, e a variável "os resultados dos meus projetos são divulgados de maneira eficaz aos potenciais usuários" obteve média 3,55 e desvio padrão 0,85. Nota-se que os coordenadores entendem a importância da realizar a divulgação dos resultados dos projetos ao público alvo, contudo, muitas vezes essa divulgação não é tão eficaz, pois apesar da variável ter apresentado uma média acima do limite estabelecido na pesquisa, há uma tendência para se caracterizar como um aspecto problemático na gestão dos projetos. Observou-se também que na variável "divulgo internamente (aos colegas, gestores, alunos) na instituição, as atividades que desenvolvo nos meus projetos" a média foi de 3,53 e desvio padrão 1,04.

Com relação às formas de divulgação adotadas pelos coordenadores para disseminar os resultados dos projetos destaca-se que as principais, elencadas pelos coordenadores, são os eventos científicos, com média 3,98 e desvio padrão 0,86, as publicações em periódicos, com média 3,78 e desvio padrão 0,87. As formas de divulgação que apresentaram uma importância secundária foram as palestras, que obteve média 3,00 e desvio padrão 1,06, e os eventos internos da UFSM, especialmente a JAI, que apresentou média 3,33 e desvio padrão 1,21.

4.2 DIMENSÃO COMPETÊNCIA DE GESTÃO

A dimensão competência de gestão é a dimensão meio, que atua como um elemento de suporte e integração dos processos da universidade no que tange à produção e disseminação do conhecimento e, além disso, contribui para a sustentação das dimensões fim, norteando o conhecimento sustentável.

A primeira questão desta dimensão verificou se os coordenadores de projetos conhecem as normativas institucionais que orientam a gestão dos projetos na UFSM. De modo geral, os coordenadores sabem da existência das normativas, mas não propriamente o que cada uma orienta. Consultam as Resoluções quando há necessidade de algum esclarecimento ou recorrem ao apoio do GAP. O aprendizado sobre os procedimentos relativos aos projetos ou outros processos que envolvem os projetos ocorre na prática.

A segunda questão buscou verificar se o suporte recebido da instituição sobre os procedimentos relativos ao desenvolvimento de projetos é suficiente. Os coordenadores destacam que recebem apoio, principalmente do GAP. Contudo, comentam que não receberam nenhuma instrução formal quando ingressaram na instituição sobre o desenvolvimento dos projetos.

Na terceira questão da dimensão verificou-se se os projetos estão alinhados aos instrumentos de gestão da universidade, como PDI, PPI e PPC. Constatou-se, pelos depoimentos dos coordenadores que a maioria, ao registrar um projeto, não procura verificar o que está expresso nestes instrumentos. O alinhamento se dá muito mais de uma forma inconsciente do que propriamente pelo fato do coordenador, no momento da elaboração do projeto, verificar as normativas institucionais.

Na quarta questão foi perguntado aos coordenadores se os departamentos ou setores onde os mesmos estão lotados realizam planejamento de metas e ações visando a geração do conhecimento à sociedade através dos projetos. Observou-se nos relatos, que nos departamentos não se costuma realizar planejamentos formais sobre o desenvolvimento dos projetos. As ações desenvolvidas nos projetos são, na maioria das vezes, ações individuais, não existindo mecanismos de verificação do que está sendo realizado no Departamento pelos servidores, isso implica no desconhecimento do trabalho que outros colegas realizam.

Na última questão da dimensão foi perguntado aos coordenadores se eles adotam alguma ação visando a eficiência, eficácia e efetividade do conhecimento gerado pelos projetos. Observou-se que a maioria das práticas não são ações formalizadas ou

conscientemente pensadas para a melhoria da eficiência, eficácia e efetividade. Contudo, os coordenadores buscam a partir dos projetos, aumentar as publicações e divulgar os resultados, contribuir com a formação do aluno e com a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi mapear a gestão dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na UFSM campus Palmeira das Missões. A partir dos resultados foram identificados alguns aspectos que precisam ser corrigidos pela instituição, por isso, é essencial observar as particularidades no desenvolvimento destes projetos nas instituições de ensino para melhoria da gestão dos processos.

Observa-se também que alguns resultados encontrados em outras pesquisas realizadas por Ribeiro, Moraes e Ruiz (2010), Moutinho Kniess e Junior (2013) e Terribili Filho, Bortoleto Nery e Bentancor (2015) também foram diagnosticados neste estudo. Em relação as etapas de desenvolvimento dos projetos alguns resultados relacionados aos estudos citados são: falta de treinamento para o encaminhamento de editais de financiamento, desconhecimento do manual de registro e avaliação de projetos e desconhecimento das normativas de gestão, ou seja, relacionados a procedimentos de gestão. Dificuldades relacionadas aos procedimentos de execução financeira dos projetos, falta capacitação para as equipes, infraestrutura insuficiente para a execução de alguns projetos.

Em relação à dimensão da sustentabilidade *Competência de Gestão* verifica-se que embora os coordenadores considerem que seus projetos estão alinhados ao PDI, PPI e PPC não consultam tais instrumentos ao registrar um projeto. Não existe planejamento no departamento para gestão de projetos e não são utilizados indicadores de eficiência, eficácia e efetividade dos resultados.

Um ponto que merece destaque é a etapa Motivação para o Desenvolvimento de Projetos, verificou-se que os coordenadores desenvolvem projetos por questões ligadas à realização pessoal e à possibilidade de construir novos conhecimentos e pouco relacionam-se ao sistema de cobrança por produtividade. Além disso, é destaca-se etapa de Divulgação do conhecimento, constatou-se que os coordenadores não possuem estratégias para divulgar os resultados gerados pelos projetos.

O mapeamento dos processos de gestão dos projetos constitui-se na primeira etapa de diagnóstico do panorama da produção do conhecimento, a partir destes resultados a instituição pode verificar aspectos positivos e negativos e traçar estratégias busca de melhorias na gestão dos projetos e, consequentemente, dos resultados da produção e disseminação do conhecimento. Sugere-se que estudos futuros sejam realizados em outras instituições de ensino superior, como forma de subsidiar a gestão de projetos de acordo com as particularidades de outras realidades.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, A. C. et al. **Institucionalização de gabinetes de projetos (GAPs) – UFSM**. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, XVIII, 1994, São Paulo/SP. **Anais...** Coord. SBRAGIA, R.; MARCOVITCH, J.; VASCONCELLOS, E. 1994, p. 816-829.

_____ **A divulgação da produção científica como um item de controle da qualidade da pesquisa.** 1998. 115 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998. Disponível em: <http://www.sigmees.com.br/files/dissertacao_mestrado_angela_c_correa.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017.

Costa, F. J. (2011) Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda.

MAXIMIANO, A.C. A. **Administração de projetos:** como transformar ideias em resultados, 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2014.

MOUTINHO, J. A.; KNIESS, C. T.; JUNIOR, R. R. A influência da gestão de projetos de P&D em universidades públicas na definição do modelo de um escritório de gerenciamento de projetos. **Gestão e Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 29, n. 85, p. 35-46, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/1830> Acesso em: 31 jul. 2017.

MOUTINHO, J. A.; KNIESS, C. T. Contribuições de um escritório de gerenciamento de projetos em um laboratório de P&D de uma universidade pública. **Gestão e Regionalidade**, São Paulo, v. 3, n. 2, p 282-293, mai./ago. 2012. Disponível em: <www.revistagep.org/ojs/index.php/gep/article/view/116> Acesso em: 31 jul. 2017.

RIBEIRO, E. H.; MORAES, J. R.; RUIZ, A. U. Identificação e caracterização de dificuldades na execução de projetos de P&D financiados pela FINEP. In: Congresso Nacional de Excelência em Gestão, VI, 2010. Niterói. **Anais...** Disponível em: <http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg6/anais/t10_0214_1004.pdf> Acesso em: 31 jul. 2017.

TERRIBILI FILHO, A.; BORTOLETO NERY, A. C.; BENTANCOR, A. L.
Gestión de proyectos de innovación en las instituciones educativas privadas en San Pablo. **REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, Chile v. 14, n. 27, p. 85-103, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345006> Acesso em: 30 jul. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/pdi/images/DocPDI/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017.

YIN, R. Estudo de caso: **planejamento e métodos.** 4ª ed. São Paulo: Bookman, 2010.

Caracterização das ações de extensão de um campus de uma ifes: panorama, desafios e oportunidades

Autor: Martinelli, Suélen Ghedini (Universidade Federal de Santa Maria); **Muller, Andressa Petry** (Universidade Federal de Santa Maria)

Resumen: A extensão universitária tem importância significativa, seja por seu potencial de transformação e interação com a sociedade, seja por sua capacidade de propiciar a aplicação prática dos conhecimentos produzidos na universidade, sendo assim, a área de extensão deve ser gerenciada buscando tornar os resultados das ações mais efetivos. Nesse sentido, este estudo teve o intuito de caracterizar as ações de extensão registradas no Gabinete de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria Campus Palmeira das Missões, como forma de apresentar um panorama para identificação de problemas, desafios e buscar mecanismos para melhoria da gestão. A pesquisa caracterizou-se quanto como descritiva e, quanto à abordagem, caracterizou-se como quantitativa, o procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso. Para operacionalização da pesquisa foi realizada análise documental de dados por meio dos relatórios de projetos gerados pelo Gabinete de Projetos do Campus de Palmeira das Missões. Os resultados demonstram que o diagnóstico dos projetos de extensão é relevante para traçar um panorama e verificar problemas para melhoria da gestão, observou-se a necessidade de fortalecer a extensão, pois os projetos de

pesquisa ainda são predominantes, além disso, a busca de fontes de financiamento para extensão constitui-se como uma estratégia fundamental.

Palabras claves: Universidade; Projetos; Extensão; Gestão.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A gestão se estabelece como um meio para atingir os objetivos das instituições, nesse sentido, não só as instituições privadas como as públicas devem adotar ferramentas de gestão que possibilitem atingir seus objetivos e melhorar constantemente suas ações. Nesse cenário, as universidades também tem buscado adotar diversas práticas de gestão para consecução de seus objetivos, buscando articular todas as suas atividades de forma planejada.

Por ser uma instituição cuja função precípua é a produção e disseminação de conhecimentos para a sociedade, as universidades necessitam priorizar de forma igualitária a gestão das áreas de ensino, pesquisa e extensão para comprimento de seus objetivos. A própria Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 207 o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Mas, embora haja esta determinação Constitucional, muitas vezes a extensão acaba sendo relegada ao segundo plano. Conforme destaca Lima (2015), nota-se um consenso nas universidades públicas em relação a maior valorização da pesquisa, em segundo lugar do ensino e por último da extensão. O autor ressalta que esta ordem, pesquisa-ensino-extensão, tem sido unanime no meio acadêmico, entretanto, alerta que a universidade não deve apenas produzir conhecimentos, mas também deve torná-lo acessível.

Neste artigo aborda-se mais especificamente a extensão universitária, haja vista sua função social de levar o conhecimento produzido nas universidades, por meio da pesquisa e do ensino, à sociedade. O objetivo do estudo foi caracterizar as ações de extensão registradas no Gabinete de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria Campus Palmeira das Missões, tendo em vista que a identificação de um panorama inicial sobre as ações de extensão desenvolvidos na universidade constitui-se em um importante passo para que os gestores possam verificar os problemas e pontos positivos, para criar estratégias de melhoria na gestão dos projetos de extensão, bem como, nortear as decisões.

Kerzner (2007) destaca que o processo de formulação de estratégias nas organizações envolve algumas etapas importantes, inicialmente a organização deve realizar a análise do ambiente externo, verificar as mudanças conjunturais e identificar as oportunidade e ameaças, deve analisar também seu ambiente interno, identificando suas forças e fraquezas. Bernheim e Chauí (2008) destacam que o planejamento estratégico tem sido inserido como tarefa habitual da administração universitária, para melhorar a gestão da educação superior, para obtenção de melhores resultados em relação as suas funções básicas de docência, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, o levantamento prévio de informações sobre as ações de extensão torna-se relevante para fornecer um diagnóstico geral sobre os projetos desenvolvidos na instituição, buscando verificar gargalos, criar ações estratégicas para fortalecimento desta área no âmbito organizacional e promover uma gestão de projetos mais eficaz.

O estudo está estruturado em cinco partes, inicialmente apresenta-se a Introdução do assunto abordando, em seguida a Fundamentação Teórica que sustenta o estudo onde são apresentados os temas: Gestão e Planejamento nas Universidades, a Extensão Universitária e a Gestão de Projetos de Extensão, também é apresentando no referencial teórico um apanhado geral sobre a UFSM e o Campus de Palmeira das Missões, instituição pesquisada, além do gerenciamento de projetos no âmbito desta instituição. Na sequência apresenta-se a Metodologia utilizada para realização da pesquisa, os Resultados e, por fim, as Conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 GESTÃO E PLANEJAMENTO NAS UNIVERSIDADES

O contexto de rápidas mudanças tem exigido das universidades mudanças nas suas formas de gestão, de acordo com Ribeiro (2014), neste cenário o conhecimento também torna-se dinâmico e não linear e passa a ser exigido das universidades adaptação às mudanças sociais, trazendo à gestão universitária diversos desafios, sejam relacionados a compromissos da instituição tanto em termos educacionais como em termos sociais.

Bolzan, Lorentz e Madruga (2012) destacam que devido aos processos de mudança, tornou-se crucial a gestão estratégica nas organizações. Nesse sentido, o planejamento estratégico apresenta-se como uma ferramenta, que busca direcionar as ações da organização e estabelecer níveis de excelência para a qualidade de seus serviços, seja por meio dos planos, numa perspectiva de curto prazo ou na definição de estratégias de longo prazo.

O planejamento estratégico é uma ferramenta crucial para a administração de toda e qualquer organização, pois possibilita definir as diretrizes e orientações para as ações organizacionais contemplando a perspectiva de curto, médio ou longo prazo. Santos et al (2009, p. 3) destaca que "a falta de planejamento de longo prazo nas universidades públicas brasileiras tem levado seus gestores a gastar a maior parte do tempo na solução de problemas do cotidiano, em detrimento de projetos de desenvolvimento institucional".

Para Meyer Jr e Mangolim (2006) o fato das universidades não possuírem estratégias adequadas, pode acarretar em alguns problemas, como perda da competitividade, alunos, recursos e prestígio ocasionando até mesmo o comprometimento de seu futuro. Os autores destacam que independente da forma como é concebida, seja por meio do processo de planejamento, proveniente da dinâmica da organização, ou da criatividade e visão de seus gestores, o que não se pode negar é que a formulação e implementação de estratégias constitui-se em um elemento central na atual gestão das universidades.

Uma das primeiras etapas para a realização do planejamento nas organizações públicas, conforme destacam Bolzan, Lorentz e Madruga (2012), é traçar o referencial estratégico da instituição, definindo a missão, visão e valores, deve-se também realizar a análise estratégica do ambiente externo e interno e a avaliação estratégica, por meio da definição de diretrizes, indicadores e metas, esse processo resulta no desenho do mapa da instituição.

Santos et al (2009, p.7) alertam que "de nada adianta promover a melhoria de um dos níveis da Universidade, se os demais não estiverem igualmente desenvolvidos". Por ser um sistema aberto, vários outros subsistemas constituem as universidades, assim qualquer alteração realizada em alguma das partes pode ter consequências em outra parte ou no todo. Nesse sentido os autores destacam que a importância do processo de planejamento estratégico institucional ser integrado, como forma de implantar e desenvolver a prática da reflexão e ação estratégica em todos os níveis da Universidade.

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo aborda-se especificamente a extensão nas universidades, sua caracterização e potencialidade de interação com a sociedade. Para Assunção e Stracini (2016, p. 2) "a extensão universitária, um dos eixos que compõe o tripé da formação universitária brasileira, conjuntamente com o ensino e a pesquisa, tem buscado se consolidar ao garantir sua legitimidade no âmbito da universidade e o seu reconhecimento na sociedade".

Cardenuto et al (2016) comentam que, quando se pensa a extensão ligada às IES vem à mente ações extencionistas ofertadas à sociedade, muitas vezes com caráter assistencialista. Contudo, os autores alertam que a extensão universitária forma profissionais-cidadãos, permite uma aproximação maior da sociedade e possibilita a produção do conhecimento na superação das desigualdades sociais existentes. Além disso, é uma prática acadêmica que liga as atividades de ensino e de pesquisa às demandas da sociedade.

De acordo com a Política Nacional de Extensão (2012), o conceito de extensão pode ser definido da seguinte forma:

> É o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Conforme também encontra-se expresso na Política Nacional de Extensão (2012), a extensão é a correlação entre a Universidade e a sociedade, que possibilita o fortalecimento da Universidade, a democratização do conhecimento acadêmico, assim como a transferência desse conhecimento por meio do compartilhamento de saberes com as comunidades. Ela é considerada uma forma de interagir por meio do diálogo, trazendo inúmeras possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública.

Rodrigues et al (2013) destacam a importância da extensão não só para a aproximação entre a Universidade e a sociedade, mas além disso, na formação acadêmica, pois possibilita que o aprendizado em sala de aula seja aplicado na prática, visto que, no momento em que há o contato entre o aluno e a sociedade, são gerados benefícios para ambas as partes.

Na mesma linha de pensamento Cardenuto et al (2016) destacam que a extensão possibilita ao aluno enriquecer o próprio conhecimento, tornar-se um ser mais crítico, com capacidade de organizar as ideias e torná-las concretas, a partir de novas concepções, novos costumes ou novos padrões comportamentais. Além disso, as práticas extensionistas permitem aos alunos o desenvolvimento da personalidade e de qualidades como cooperação, colaboração e ampliação da socialização.

Campani, Silva e Parente (2016) também destacam a questão da interdisciplinaridade promovida pela extensão, as autoras consideram que a extensão universitária seria um espaço institucional da interdisciplinaridade, pois permite a união de diferentes áreas do conhecimento para busca do mesmo objetivo, multiplicando o diálogo entre a teoria-prática e ampliando os espaços de ensinar e aprender.

É importante destacar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de *2014*, estabelece como meta que até 2024 as IES deverão assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

Esta determinação legal contida no PNE 2014-2024 traz um enorme desafio às IES, pois além das questões operacionais de tal estratégia, haverá necessidade de maior volume de recursos para consecução das atividades, bem como, exigirá que o corpo docente e técnico administrativo que, estarão envolvidos nos projetos de extensão, sejam capacitados e tenham conhecimento sobre o que de fato é a extensão universitária.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES

Os projetos de extensão desenvolvidos nas universidades constituem-se em uma forma de formalizar e operacionalizar as atividades extensionistas, por isso, é de extrema importância que os mesmos sejam gerenciados de forma correta, possibilitando que as ações de extensão sejam desenvolvidas plenamente cumprindo com seus objetivos e não sejam meramente ações assistencialistas.

Cardenuto et al (2016) orientam que a Universidade deve encontrar meios de aproximação e integração da comunidade dentro e fora da instituição, para atingir este objetivo são desenvolvidos os projetos extensionistas. Por meio dos projetos é possível ampliar os conhecimentos, relacionar a teoria com uma prática educativa de forma mais ativa, isso, consequentemente, proporciona aos acadêmicos a vivência e a busca de

soluções aos reais problemas da sociedade.

Apesar dos benefícios advindos do desenvolvimento de projetos de extensão nas universidades é importante atentar para alguns problemas. Em estudo realizado por Lima (2015), com professores extensionistas, foi verificado que, apesar de os professores, realizarem há anos atividades de extensão, revelaram possuir dificuldades em implementar ações profissionais indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, também foi diagnosticado que a maioria dos projetos de extensão foram criados sem a participação da sociedade, ou seja, de dentro para fora da universidade.

Na referida pesquisa Lima também detectou que alguns professores, ao longo de sua carreira docente, seja por exigência institucional ou dos órgãos de fomento, criam linhas de pesquisa e dentro destas elaboram projetos de extensão baseados no que aprenderam em sua trajetória acadêmica. Assim, os projetos de extensão acabam se relacionando mais à linha de pesquisa do docente do que propriamente de demandas da sociedade.

Em um estudo com graduandos de um curso de Enfermagem que participaram de projetos de extensão, Oliveira e Almeida Júnior (2015) detectou que na percepção dos alunos alguns projetos eram desenvolvidos a partir de métodos assistencialistas e em outros casos consideravam que a participação nos projetos se resumia a oportunidade de praticar na comunidade o que foi visto em sala de aula.

Destaca-se também o estudo de Martinelli (2016) relativo à sustentabilidade do conhecimento científico em universidades, os autores verificaram, em entrevista com coordenadores de projetos da UFSM campus Palmeira das Missões, que os mesmos não buscam se apropriar das normativas institucionais que orientam a gestão de projetos na UFSM, como exemplo a Resolução nº 025/2008 que orienta o desenvolvimento de ações de extensão na referida instituição, na pesquisa os coordenadores comentaram que sabem da existência das normativas, mas não exatamente o que cada uma determina.

Considerando essas questões é importante atentar para a melhoria da gestão dos projetos de extensão nas universidades. Lima (2015) faz um alerta sobre a necessidade de se construírem projetos através de maior diálogo com os diversos setores da sociedade, para que se possa estimular a produção de novos conhecimentos e viabilizar a (re)construção da universidade. Oliveira (2015) também alerta que a formação acadêmica profissional deve permitir uma visão mais abrangente e voltada para a realidade social onde os alunos estão inseridos, sendo que neste ponto os projetos de extensão tem uma contribuição extremamente importante.

Cardenuto et al (2016) comentam sobre as possibilidades criadas com a implantação dos projetos de extensão. Destacam que as IES passam a interagir com a comunidade, participam e vivenciam seus problemas procurando formas de superá-los e melhorar sua situação seja no contexto sócio-política ou econômica. Nesse contexto, as instituições tornam-se um lócus de pessoas mais críticas sobre o seu real papel na sociedade, por meio da troca de experiências vividas e das aprendizagens multidisciplinares. Assim, os autores concluem que, as ações extensionistas tem o intuito de promover o fortalecimento da sociedade, focando nos setores menos privilegiados, através do seu compromisso social e da busca pelo progresso da sociedade como um todo.

2.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é uma Instituição de Ensino Superior, fundamentada como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação, foi a primeira universidade federal criada fora de uma capital, sendo que suas atividades iniciaram em 1960.

Atualmente a UFSM conta com 12 Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), Centro de Tecnologia (CT), além da Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins-RS e os campus de Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões.

Segundo o PDI UFSM (2016) a universidade oferece 113 cursos de graduação e 94 Cursos de Pós-Graduação, sendo eles: 30 de doutorado, 55 de mestrado e 9 de especialização, além de um Programa de Pós-Doutorado. O corpo discente é constituído por 26.377 estudantes, totalizando no

ensino presencial, 19.707 na graduação, 4.400 na pós-graduação e 2.270 na educação básica e técnica. No ensino a distância, são 1.052 estudantes de graduação, 706 de pós-graduação e 938 na educação básica e técnica. Também conta com 4.731 servidores, onde 1.798 são docentes permanentes de nível superior e 148 da educação básica, técnica e tecnológica, além de 2.785 técnicos administrativos em educação. (PDI UFSM 2016)

2.5 O CAMPUS DE PALMEIRA DAS MISSÕES DA UFSM

Especificamente, em relação ao Campus de Palmeira das Missões, Unidade analisada neste estudo, destaca-se que foi criado em 06 de outubro de 2015, possuindo atualmente sete cursos de graduação, sendo eles: Administração diurno, Administração noturno, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Enfermagem, Nutrição e Zootecnia, além do curso de Mestrado em Agronegócios. O Campus de Palmeira das Missões localiza-se no norte do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Palmeira das Missões.

Ressalta-se que a implantação do Campus ocorreu em outubro de 2006, a partir do projeto de expansão das universidades federais, contudo, de 2006 até 2015 o Campus de Palmeira das Missões estava vinculado ao Campus de Frederico Westphalen, constituindo uma única Unidade Universitária denominada Centro de Educação Superior Norte do RS (CESNORS), passando a ser denominada UFSM campus Palmeira das Missões, em 2015, a partir da separação das duas unidades.

2.6 A GESTÃO DE PROJETOS NA UFSM

A produção e desenvolvimento de projetos na Universidade Federal de Santa Maria ocorrem mediante o registro dos projetos em um sistema próprio da instituição. A formalização do projeto, que ocorre na etapa do registro, é necessária para que haja a uniformização, sistematização e atualização das informações das atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional que são desenvolvidas na universidade. Também é uma forma de proporcionar aos gestores mecanismos para acompanhar o que está sendo produzido e disseminado em termos de conhecimento na instituição.

Destaca-se que na estrutura de cada Unidade Universitária da UFSM há um órgão responsável pelo apoio técnico operacional aos coordenadores de projetos, denominado Gabinete de Projetos (GAP). O GAP é considerado na estrutura da UFSM um órgão suplementar setorial, sendo que no Regimento Geral da UFSM, artigo 84, está estabelecido que aos GAPs competem funções de suporte ao ensino, pesquisa, extensão e serviços nos termos do regimento da unidade a que se subordinam e do seu respectivo regimento.

A institucionalização dos Gabinetes de Projetos na estrutura da UFSM ocorreu a partir da Resolução nº 0006/92. Corrêa et al (1994, p. 816) destacam que o projeto de Institucionalização dos GAPs – UFSM visava a criação de um "(...) sistema administrativo com procedimentos integrados e uniformes, acompanhado de um planejamento estratégico com mecanismos de controle e avaliação e, com suporte de uma rede de informática".

Em relação à área de extensão destaca-se que a UFSM possui uma resolução interna que estabelece normas de regulamentação, registro e avaliação das ações de extensão, a Resolução 025/2008. O artigo 2º desta normativa institucional orienta que,

> [...] as ações de extensão como escopo e resultado de práticas acadêmicas devem estar voltadas à qualificação do desenvolvimento humano e ao enfrentamento resolutivo de problemáticas da realidade, visando à permanente interação pró-ativa da Universidade com a sociedade, sendo elas desenvolvidas para atender às demandas expressas oriundas da sociedade e/ou para estender produtos acadêmicos da Universidade.

De acordo com a Resolução 025/2008, artigo 7º, as ações de extensão podem ser

classificadas como: Programas, Projetos, Cursos, Eventos, Prestação de Serviços ou Produtos. Destaca-se também que a UFSM possui Editais Internos de fomento ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão. Especificamente em relação ao Edital de incentivo aos projetos de extensão, o FIEX - Fundo de Incentivo à Extensão, destaca-se que o mesmo visa à concessão de bolsas e auxílio financeiro (custeio) aos projetos de extensão da UFSM. Os recursos do programa provêm da Instituição e são repassados aos Centros de Ensino, responsáveis pelo processo de seleção, concessão e execução.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada para operacionalizar a pesquisa. Quanto à caracterização a pesquisa é classifica-se quanto aos objetivos como descritiva. Quanto ao tipo classifica-se como quantitativa, segundo Chizzotti (2009), o objetivo deste tipo de estudo é medir previamente as variáveis estabelecidas, identificando e analisando sua relação com outras variáveis, a partir da equiparação estatística e frequência da ocorrência. E quanto ao procedimento técnico, classifica-se como estudo de caso, tendo em vista que envolve o estudo a fundo de objetos individuais ou coletivos, permitindo o conhecimento detalhado e ampliado sobre o mesmo. (Yin, 2010)

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, a partir de dados secundários coletados nos relatórios dos projetos registrados no Gabinete de Projetos da UFSM campus Palmeira das Missões, bem como, dados dos Editais de fomento da UFSM, os relatórios compreenderam o período 2006 a 2017. Para análise de dados, as informações obtidas foram tabuladas no software Windows Excel 2010 e, após a compilação, os dados foram inseridos em tabelas e apresentados na forma de quantidades relativas e percentuais.

4. RESULTADOS

A partir deste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, inicialmente com um panorama geral de todos os projetos registrados na UFSM campus Palmeira das Missões e, posteriormente, analisa-se especificamente as ações de extensão e as formas de financiamento no âmbito da instituição pesquisada.

Na Tabela 1 é possível verificar que entre 2006 a 2017 foram registrados 905 projetos na UFSM campus Palmeira das Missões, sendo em sua maioria de pesquisa, totalizando 620 projetos que representam 68,5% do total. A área de extensão vem em segundo lugar com 203 projetos registrados, representando 22,4% do total. Em seguida os projetos de Ensino, que totalizam 77 e 8,5% do total. Por último os projetos de Desenvolvimento Institucional, com 5 projetos registrados representando apenas 0,6% do total.

Tabela 1 – Classificação dos projetos entre 2006 a 2017.

Classificação principal	Quantidade	Percentual
Ensino	77	8,5%
Pesquisa	620	68,5%
Extensão	203	22,4%
Desenvolvimento Institucional	5	0,6%
TOTAL	**905**	**100%**

Fonte: Sistema de Informações para o Ensino – SIE.

A partir dos dados da Tabela 1, pode-se verificar que a pesquisa ainda se sobressai, sendo que a área de extensão é deixada em segundo plano. Destaca-se, entretanto, que o Campus de Palmeira das Missões é relativamente novo na estrutura da UFSM, possui apenas 10 anos de existência, por isso, a extensão também está em processo de consolidação. Neste caso é necessário

que os gestores atentem para estas informações para que a área da extensão seja mais valorizada, visto seu potencial de interação com a sociedade o que pode proporcionar à universidade uma oportunidade de estabelecer uma relação mais sólida junto à comunidade em seu entorno.

Na Tabela 2 é possível verificar especificamente as ações de extensão registradas por departamento, do período de 2006 a 2017. Observa-se que os departamentos com maior número de registros são: Ciências da Saúde, com 85 projetos e 41,9% do total, Zootecnia e Ciências Biológicas com 54 projetos e 26,6% do total, Administração com 26 projetos e 12,8% do total e Alimentos e Nutrição com 21 projetos e 10,3% do total. Os demais setores administrativos e o Departamento de Ciências Econômicas respondem juntos por 8,4% do total de ações de extensão registradas na UFSM campus Palmeira das Missões.

Tabela 2 – Projetos de extensão por departamento/setor entre 2006 a 2017.

Departamento/Setor	Quantidade	Percentual
Departamento de Administração	26	12,8%
Departamento de Alimentos e Nutrição	21	10,3%
Departamento de Ciências da Saúde	85	41,9%
Departamento de Ciências Econômicas	3	1,5%
Direção	8	3,9%
Secretaria Administrativa	1	0,5%
Secretaria dos Cursos	1	0,5%
Secretaria dos Departamentos	2	1,0%
Vice-Direção	2	1,0%
Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas	54	26,6%
TOTAL	**203**	**100,0%**

Fonte: Sistema de Informações para o Ensino – SIE.

Destaca-se que os projetos registrados na Direção do Campus, na Secretaria dos Departamentos, na Vice-Direção, na Secretaria Administrativa e na Secretaria dos Cursos, são projetos coordenados por servidores técnicos administrativos em educação. Nos demais Departamentos mencionados na Tabela, os coordenadores são docentes.

A partir destes dados é importante observar que existem algumas áreas com uma dificuldade maior para desenvolver ações de extensão, por isso, os gestores devem diagnosticar quais as dificuldades e potencialidades de cada área do conhecimento e buscar construir estratégias para melhorar estes números.

Na Tabela 3 o enfoque se dá nos projetos de extensão por situação, do período de 2006 a 2017. É possível perceber que as ações de extensão na situação Concluído/Publicado são a maioria totalizam 109 e 53,7% do total. Observa-se que os projetos que efetivamente estão sendo desenvolvidos atualmente no Campus de Palmeira das Missões totalizam 55 ações de extensão, contabilizando as situações Em andamento e Renovado, que juntas respondem por 27,1% do total. Verifica-se que há uma quantidade pequena de ações em desenvolvimento, demonstrando que pode haver problemas que impedem a realização de um maior número de ações de extensão na instituição.

Tabela 3 – Projetos de extensão por situação entre 2006 a 2017.

Situação	Quantidade	Percentual
Cancelado	13	6,4%
Cancelado Res. 016/2010	10	4,9%

Concluído/Publicado	109	53,7%
Em andamento	31	15,3%
Em trâmite para registro	6	3,0%
Indeferido	5	2,5%
Renovado	24	11,8%
Suspenso	5	2,5%
Total	**203**	100,0%

Fonte: Sistema de Informações para o Ensino – SIE.

Também pode-se visualizar na Tabela 3 a existência das situações Cancelado, com 13 projetos e Cancelado Res. 016/2010, com 10 projetos. Os projetos Cancelados referem-se às situações em que o coordenador registra o projeto, contudo, por algum motivo não desenvolve as ações previstas, um dos casos é quando o coordenador submete o projeto para um edital de financiamento e, em não sendo aprovado, realiza o cancelamento em virtude da não obtenção de recursos. No caso da situação Cancelado Res. 016/2010, refere-se aos projetos não avaliados por mais de dois anos. Destaca-se que na UFSM a Resolução nº 016/2010 estabelece a avaliação anual dos projetos registrados no sistema, sendo que se o coordenador não avaliar o projeto por dois anos o mesmo é automaticamente cancelado.

Outras situações verificadas na Tabela 3 referem-se às ações Em trâmite para registro com 6 projetos e 3,0% do total, esta situação ocorre quando o projeto ainda não concluiu o trâmite de registro no sistema. Observa-se também as situações Indeferido e Suspenso, ambos com 5 projetos representando 2,5% do total. Destaca-se que os projetos Indeferidos são aqueles que não foram aceitos em algumas instâncias de análise, seja pela chefia do coordenador do projeto, pelo Gabinete de Projetos ou da CEPEX – Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão. Já os projetos Suspensos, são aqueles que iniciaram as atividades, mas, por algum motivo, tiveram que parar por certo período, dentre alguns dos motivos em que ocorre a suspensão cita-se os casos de encerramento do financiamento do projeto ou afastamento do coordenador. No caso da Suspensão o projeto pode ser reativado.

Na Tabela 4 abordam-se as ações de extensão por área temática, no período de 2006 a 2017. Destaca-se que no sistema de registro de projetos da UFSM as subclassificações dos projetos de extensão por área temática seguem a Resolução nº 025/2008 que regulamenta as ações de extensão no âmbito da UFSM, tal Resolução estabelece as seguintes áreas: Artes e Letras, Comunicação, Cultura, Desenvolvimento Regional, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Esportes, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho. diferentemente da Política Nacional de Extensão.

Verifica-se, portanto, que algumas áreas expressas na Resolução 025/2008 não estão contempladas nos projetos registrados no Campus de Palmeira das Missões, uma das justificativas para esta situação é as áreas dos cursos de graduação presentes atualmente na estrutura do Campus. Destaca-se também neste ponto a necessidade de uma análise mais apurada para verificar os motivos da predominância e da não existência de projetos em determinadas áreas.

Tabela 4 – Projetos por áreas temáticas entre 2006 a 2017.

Áreas Temáticas	**Quantidade**	**Percentual**
Comunicação	2	1,1%
Cultura	4	2,1%
Desenvolvimento Regional	32	16,9%
Educação	26	13,8%
Meio Ambiente	17	9,0%
Saúde	95	50,3%

Tecnologia e Produção	10	5,3%
Trabalho	3	1,6%
TOTAL	**189**	**100,0%**

Fonte: Sistema de Informações para o Ensino – SIE.

Outro ponto a ser observado na Tabela 4 é que foram contabilizados 189 projetos, número diferente dos 203 projetos mencionados nas Tabelas 2 e 3, isso deve-se ao fato de que em alguns projetos mais antigos não foi informada a área, visto que o sistema, na época, não obrigava este registro.

No geral, observa-se que as áreas temáticas, em ordem decrescente da quantidade de projetos de extensão registrados no GAP da UFSM campus Palmeira das Missões foram: Saúde com 95 projetos representando 50,3%, Desenvolvimento Regional com 32 projetos representando 16,9%, Educação com 26 projetos representando 13,8% do total, Meio Ambiente com 17 projetos representando 9,0%, Tecnologia e Produção com 10 projetos representando 5,3% do total, Cultura com 4 projetos representando 2,1%, Trabalho com 3 projetos representando 1,6% e Comunicação com 2 projetos representando 1,1%.

Conforme já mencionado, verifica-se que as áreas temáticas com maior número de projetos estão ligadas aos cursos de graduação existentes no Campus de Palmeira das Missões. Os cursos de Nutrição e Enfermagem são da área da saúde o que complementa as informações da Tabela 2, onde constam as ações de extensão registradas em cada Departamento, sendo que os Departamentos de Ciências da Saúde e Alimentos e Nutrição respondem juntos por 52,2% do total das ações de extensão registradas.

Aborda-se na Tabela 5 o número de ações de extensão que foram submetidas e contempladas no Edital FIEX, Edital de fomento às ações de extensão da UFSM, no período entre 2013 e 2017. Destaca-se que as informações referem-se a um período menor devido ao fato de que o Campus de Palmeira das Missões não contava com o Gabinete de Projetos anterior ao ano de 2013 e pelo fato das informações não constarem no Sistema de Editais da UFSM em período anterior.

O Edital FIEX permite a inscrição de ações de extensão classificadas como Programas ou Projetos, conforme a Resolução nº 025/2008 da UFSM a definição de programa e projeto é a seguinte:

> Programa: conjunto de ações de caráter articulado, de médio e/ou longo prazo, com clareza de diretrizes e orientadas a um objetivo comum, articulando projetos e outras ações existentes (cursos, eventos, prestação de serviços e produção acadêmica), inclusive de pesquisa e ensino;
> Projeto: conjunto de ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo bem definido e prazo determinado, sendo que o projeto pode estar vinculado a um programa (forma preferencial) ou ser registrado como ação sem vínculo;

É possível perceber que foram submetidos no período analisado 63 ações de extensão, classificadas como Programas e Projetos, sendo que no total houve 41 ações contempladas nos Editais, ou seja, que receberam financiamento. Verifica-se, portanto, que houve 65% de ações aprovadas, considerando a soma de todos os períodos analisados.

Percebe-se ainda que 2013 foi o único ano em que houve o mesmo número de ações submetidas e aprovadas, somando 7 no total, sendo 1 programa e 6 projetos. Nos demais períodos analisados, sempre houve maior número de submissões do que de ações contempladas. Com base nestas informações pode-se inferir que há uma necessidade maior de recursos para atender todas as ações de extensão no Campus de Palmeira das Missões, neste caso seria importante o desenvolvimento de ações para busca de outras fontes de financiamento, bem como, parcerias com instituições.

Tabela 5 – Número de projetos submetidos e contemplados no Edital FIEX entre 2013 a 2017.

ANO	AÇÕES DE EXTENSÃO SUBMETIDAS			AÇÕES DE EXTENSÃO CONTEMPLADAS		
	Programa	Projeto	Total	Programa	Projeto	Total
2013	1	6	7	1	6	7
2014	7	11	18	1	10	11
2015	0	9	9	0	5	5
2016	7	11	18	4	6	10
2017	6	5	11	5	3	8
Total	**21**	**42**	**63**	**11**	**30**	**41**

Fonte: Sistema de Editais da UFSM e Gabinete de Projetos do Campus de Palmeira das Missões.

Outro importante Edital de financiamento das ações de extensão no Campus de Palmeira das Missões tem sido o Edital PROEXT – Programa de Extensão Universitária, do Ministério da Educação (MEC). Na Tabela 6 são apresentados dados sobre as ações de extensão financiadas por este Edital, no período compreendido entre 2011 e 2016, destaca-se que no ano de 2012 e 2017 o MEC não laçou o Edital PROEXT, por isso, na tabela não são apresentados dados referentes a estes anos.

Verifica-se que no período analisado, ao todo, foram submetidas 18 ações de extensão, 12 classificadas como Programas e 6 classificadas como Projetos, sendo que destas, houve 7 ações contempladas no Edital PROEXT, demostrando uma relação de 38,9% de aprovações em relação às submissões. Dentre as ações contempladas, 5 foram Programas e 2 foram de Projetos. Destaca-se ainda que no ano de 2016 houve o maior número de ações financiadas pelo Edital, totalizando 2 Programas e 1 Projeto.

Tabela 6 – Ações de extensão submetidas e contempladas no Edital PROEXT/MEC entre 2011 a 2016.

ANO	AÇÕES DE EXTENSÃO SUBMETIDAS			AÇÕES DE EXTENSÃO CONTEMPLADAS		
	Programa	Projeto	Total	Programa	Projeto	Total
2011	2	0	2	1	0	1
2013	2	1	3	0	0	0
2014	2	2	4	1	1	2
2015	4	1	5	1	0	1
2016	2	2	4	2	1	3
Total	**12**	**6**	**18**	**5**	**2**	**7**

Fonte: Ministério da Educação.

Considerando o cenário de parcos recursos vivenciados pelas Universidades no Brasil a busca de fontes de financiamento externas é de extrema importância. Por isso, o Edital PROEXT é uma forma de obtenção de financiamento que permitiu o desenvolvimento das atividades de extensão no Campus de Palmeira das Missões estreitando laços com a comunidade.

Na Tabela 7 é possível verificar os dados referentes aos alunos bolsistas de extensão do Edital FIEX da UFSM e PROEXT MEC, observa-se que alguns cursos possuem um número reduzido de alunos bolsistas de extensão, por isso, é necessário que a gestão observe de maneira mais efetiva os problemas que impedem a participação dos alunos em projetos ou relativos à restrição de projetos submetidos aos editais em determinadas áreas.

Tabela 7 – Bolsistas de Extensão por curso entre 2007 e 2016.

Curso	FIEX	Percentual	PROEXT	Percentual
Administração	8	11,3%	5	23,8%
Ciências Biológicas	14	19,7%	2	9,5%
Ciências Econômicas	1	1,4%	0	0,0%

Enfermagem	17	23,9%	0	0,0%
Nutrição	20	28,2%	0	0,0%
Zootecnia	11	15,5%	14	66,7%
TOTAL	**71**	**100%**	**21**	**100%**

Fonte: Sistema de Informações para o Ensino.

Observa-se ainda que no período analisado os bolsistas FIEX foram alunos dos seguintes cursos: 8 alunos do curso de Administração representando 11,3% do total, 14 alunos do curso de Ciências Biológicas representando 19,7%, 1 aluno do curso de Ciências Econômicas representando 1,4% do total, 17 alunos do curso de Enfermagem representando 23,9% do total, 20 alunos do curso de Nutrição representando 28,2% do total e 11 alunos do curso de Zootecnia representando 15,5% do total.

Em relação ao alunos bolsistas PROEXT verifica-se que foram alunos dos seguintes cursos: 5 alunos do curso de Administração representando 23,8% do total, 2 alunos do curso de Ciências Biológicas representando 9,5% e 14 alunos do curso de Zootecnia representando 66,7% do total. Nos demais cursos não houve alunos bolsistas PROEXT.

Ressalta-se novamente a importância das bolsas de extensão para a formação do aluno, por isso, é importante que todos os cursos desenvolvam projetos em que os alunos possam atuar de complementar o aprendizado.

5. CONCLUSÃO

Este estudo teve o objetivo de caracterizar as ações de extensão registradas no Gabinete de Projetos da UFSM campus Palmeira das Missões, como forma de subsidiar a gestão, a partir de um diagnóstico sobre número de projetos, situações dos projetos, departamentos em que há projetos de extensão registrados, bem como, apresentar um panorama dos recursos financeiros dispendidos para as ações de extensão.

Foi possível verificar que os projetos de pesquisa ainda são a maioria, a extensão fica em segundo plano, conforme revelam outros estudos já realizados sobre o tema. Observou-se também que existe uma heterogeneidade em relação ao registro de projetos por departamento, sendo que alguns se sobressaem enquanto em outros as ações de extensão registradas e desenvolvidas são poucas. Observa-se também a necessidade de fortalecer as ações de extensão, tendo em vista seu caráter transformador. A extensão permite uma maior aproximação com a comunidade, bem como, possibilita o desenvolvimento dos acadêmicos. Nesse cenário as bolsas de extensão dos editais de financiamento, são de extrema importância para desenvolvimento dos alunos que atuam em projetos.

Os dados quantitativos permitiram um panorama geral dos projetos de extensão, mas observa-se que algumas informações mais apuradas serão necessárias para construir a elaboração de um planejamento estratégico com ações e diretrizes para operacionalização desta área no âmbito da instituição pesquisada.

Destaca-se que este estudo buscou apresentar uma visão abrangente e quantitativa em relação aos projetos de extensão, o que pode se caracterizar como uma limitação. Nesse sentido, estudos qualitativos são necessários como forma de complementar o diagnóstico da área de extensão na instituição pesquisada e permitir a criação de estratégias mais consistentes para melhoria das atividades de gestão dos projetos. Por isso, sugere-se que sejam realizados estudos futuros sobre a gestão dos projetos na visão dos coordenadores, alunos, gestores e demais participantes das ações de extensão.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, R. P. S.; STRACINI, M. M. Uma reflexão crítica sobre a extensão universitária da UNIFESP: uma análise teórico-metodológica a partir da experiência dos programas e projetos de

extensão cadastrados na Pró-reitoria de Extensão entre 2009-2013. In: Jornada de Extensión del Mercosur, V, 2016. Buenos Aires/Argentina, **Anais...** Disponível em: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/54.pdf> Acesso em: 25 jul. 2017.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento:** cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior, Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf> Acesso em: 25 jun. 2017.

BOLZAN, C. I. M.; LORENTZ, M. H. N.; MADRUGA, L. R. R. G. Análise da evolução do Plano de Desenvolvimento Institucional na UFSM. In: Fórum Internacional ECOINOVAR, 1, 2012. Santa Maria. **Anais...** Disponível em: <http://ecoinovar.com.br/cd/artigos/ECO073.pdf> Acesso em: 25 jun. 2017.

CAMPANI, A.; SILVA, R. M. G.; PARENTE, P. M. M. A contribuição da extensão universitária para uma docência inovadora na universidade. In: Seminário Internacional Educação e Inclusão, IV, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%205_Formacao%20Docente_pag%2036.pdf > Acesso em: 07 jul. 2017.

CARDENUTO, R. M. et al; As atividades de extensão como compromisso social: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). In: Colóqui Internacional de Gestão Universitária – CIGU, XVI, 2016. Arequipa/Peru. **Anais...** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171083/OK%20-%20101_00366%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 07 jul. 2017.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, A. C. et al. **Institucionalização de gabinetes de projetos (GAPs) – UFSM**. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, XVIII, 1994, São Paulo/SP. **Anais...** Coord. SBRAGIA, R.; MARCOVITCH, J.; VASCONCELLOS, E. 1994, p. 816-829.

KERZNER, H. **Gestão de projetos:** as melhores práticas. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Xe3yFG_81_UC&printsec=frontcover&dq=gest%C3%A3o+de+projetos&hl=pt-BR&sa=X&ei=G1ssVcGeJYaEsAXdh4HYAg&sqi=2&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=gest%C3%A3o%20de%20projetos&f=false> Acesso em: 13 abr. 2015.

LIMA, L. F. Contribuições dos projetos de extensão na ação profissional dos professores universitários. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 20, n. 2, p. 47-65. 2015. Disponível em: <http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1012/795> Acesso em: 27 jul. 2017.

MARTINELLI, S. G. **Modelagem de um sistema de gestão para a sustentabilidade do conhecimento em universidades:** um desenho para o Gabinete de Projetos da UFSM Campus Palmeira das Missões. 2016. 272 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9632> Acesso em: 04 ago. 2017.

MEYER JR, V.; MANGOLIM, L. Estratégia em universidades privadas: estudo de casos. In: Encontro ANPAD, 30, 2006. Salvador. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-esoa-0582.pdf > Acesso: 19 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Presidência da República**. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em:

01 jul. 2017.

OLIVEIRA, F. L. B.; ALMEIDA JÚNIOR, J. J. Extensão universitária: contribuições na formação de discentes de Enfermagem. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, Vitória, 17(1): 19-24, jan-mar, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/12445/8655> Acesso em: 01 ago. 2017.

RENEX – REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3> Acesso em: 04 jul. 2017

RIBEIRO, R. M. C. Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV, 2014, Porto/Portugal. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro_GT2_integral.pdf> Acesso em: 25 jul. 2017.

RODRIGUES, A. L. L. et al. **Contribuições da extensão universitária na sociedade. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n.16, p. 141-148, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/494/254> Acesso em: 04 jul. 2017.

SANTOS, J. L. S., et al. Modelo de planejamento estratégico em uma universidade pública brasileira: desenvolvimento e implementação na Universidade Federal de Alagoas. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, IX, 2009. Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/44283/Modelo%20de%20planejamento%20estrat%C3%A9gico%20em%20uma%20universidade%20p%C3%BAblica%20brasileira%20Desenvolvimento%20e%20imple.pdf?sequence=1>Acesso em: 14 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Consulta Resoluções**. Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/e84a9edd-263f-4822-a470-46c5905c6ece.pdf> Acesso em: 31 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da UFSM**. Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/d526dcf3-df9c-4d04-ae38-022695bef98c.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/pdi/images/DocPDI/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf> Acesso em: 03 jul. 2017.

YIN, R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4° ed. São Paulo: Bookman, 2010

Estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis da universidade federal de rondônia, *campus* de porto velho: percepção dos graduandos

Autor: Melo, Aline Fagundes de (Universidade Federal de Rondônia); **Souza, Raísa Gabrielle Marques de** (Universidade Federal de Rondônia); **Lima, Juocerlee Tavares Guadalupe Pereira de** (Universidade Federal de Rondônia); **Santos, Gilberto Aparecido dos** (Universidade Federal de Rondônia)

Resumen: A presente pesquisa objetivou verificar quais as principais estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas na educação contábil e que proporcionam maior eficácia ao aprendizado, na percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis. A pesquisa se caracteriza quanto ao objetivo como descritiva, quanto à abordagem de problema como quali-quatitativa, quanto aos procedimentos realizou-se pesquisa bibliográfica e levantamento de dados com aplicação de questionário. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Rondônia - UNIR-localizada no *Campus* José Ribeiro Filho em Porto Velho. Foi considerado sujeito da pesquisa os alunos dos cursos de Ciências Contábeis. Através da análise de frequência e Ranking Médio os resultados mostram que as estratégias que geram maior eficácia para o aprendizado são: Aula Expositiva, Leitura/Estudo Dirigido, Trabalho em Grupo/Seminário, Discussão/ Debates/Grupos de oposição, Aulas com vídeo, Método do caso/estudo de caso, Aula pratica e de Laboratório e Aprendizagem experimental/ Estágio. Tais resultados foram convergentes com os estudos abordados no contexto do trabalho.

Palabras claves: Estratégias; Processo de ensino-aprendizagem; Educação contábil.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

No cenário atual, estruturado a partir das constantes incertezas e rápidas mudanças, observa-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) que são responsáveis pela formação dos profissionais, precisam estar atentas ao processo de ensino e aprendizagem, para garantir a qualidade da educação superior e a formação de profissionais capacitados para o exercício da profissão e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade (SILVA; MELO, 2010; GARCIA; TORRES, 2016), uma vez que o ambiente competitivo faz com que o mercado de trabalho passe a requerer profissionais qualificados.

De acordo com Cittadin e Laesker (2010), nos cursos de Ciências Contábeis esta situação não é diferente, uma vez que o contador tem conquistado um papel de destaque na gestão das organizações. Diante deste contexto, ressalta-se que as práticas pedagógicas devem ser aprimoradas, visando proporcionar o desenvolvimento de uma série de competências inerentes à área contábil e afins.

No intuito de aprimorar suas teorias e práticas as IESs têm investido na reconstrução das estratégias de ensino, passando a ser uma preocupação mais transparente por parte dos sujeitos interessados no desenvolvimento da educação, criação e aplicação de novas metodologias de ensino que diretamente contribuam para melhoria efetiva do processo de aprendizagem. Segundo Costa, Pfeuti e Nova (2014), a busca de estratégias de ensino-aprendizagem (ou modalidades didáticas) são recursos utilizados no cotidiano da IESs, para assegurar aos estudantes alternativas que auxiliem atingir seus objetivos de aprendizagem. Dessa forma, cabe essas instituições a tarefa de decidir de que maneira o conhecimento pretendido chegará ao aluno, enfatizando mecanismos de dependência ou de independência em relação à figura do professor. Para Nossa (1999), a melhoria na qualidade de ensino não depende somente das mudanças curriculares e estruturais das Instituições de Ensino Superior, mas, principalmente, da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na capacidade de formar bons profissionais e não apenas informá-los sobre alguns conteúdos.

Para Mazzioni (2013) e Leal e Borges (2016), o domínio exclusivo das estratégias de ensino não é suficiente para enfrentar todas as situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os autores relatam que vários estudiosos apontam a relevância dos conhecimentos didáticos e apresentam as principais estratégias de ensino apontadas com maior frequência pelos estudiosos na área educacional (BORDENAVE; PEREIRA, 2002; LOPES *et al*., 2003; MASETTO, 2003; ANASTASIOU; ALVES, 2004; VIEIRA; VIEIRA, 2005; GIL, 2006; PILLETI, 2006; RANGEL, 2008;).

Para esses autores, ao aplicar as estratégias de ensino apresentadas, é importante verificar o objetivo de cada uma delas para o processo de aprendizagem do respectivo conteúdo. No caso específico de ciências contábeis, Boyce (2004) argumento que o processo de ensino-aprendizagem ainda tem a visão tradicional e se manifesta em uma abordagem que se baseia em técnicas de ensino passivo e se concentra na transferência de um corpo discreto de conhecimento processual, incluindo um conteúdo técnico-regulatório cada vez maior. Nesse sentido, considera-se que no ensino de contabilidade as estratégias utilizadas devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Assim, o papel do docente torna-se cada vez mais importante para a educação contábil, principalmente, no que se refere à escolha dos métodos de ensino aplicados em sala de aula que podem ou não serem facilitadores no processo educacional. Deste modo, avaliar frequentemente a metodologia empregada e optar pela mais adequada, a determinada disciplina, possibilita o aprimoramento e enriquecimento do conteúdo proposto, sendo necessário, que as estratégias sejam delineadas de acordo com o perfil dos alunos, os recursos disponíveis e os objetivos predefinidos.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou responder ao seguinte questionamento: Quais são as principais estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas na educação contábil e que proporcionam maior eficácia ao aprendizado, na percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis? Assim, para se atender a questão de pesquisa, propôs-se o seguinte objetivo geral: verificar as principais estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas na educação contábil e que proporcionam maior eficácia ao aprendizado, na percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

O estudo se justifica pela relevância em identificar as estratégias e técnicas de ensino apontadas pelos discentes como mais eficazes para a educação contábil, o que poderá contribuir para a discussão sobre a temática e principalmente, proporcionar aos gestores acadêmicos possibilidades de análise sobre as estratégias e técnicas de ensino utilizadas. O resultado poderá contribuir ainda para a busca da qualidade do ensino superior de contabilidade evidenciando problemas que tangem a sua atual situação e comparando-os com literatura já existente sobre o tema em questão. Além disso, tem-se uma contribuição para a epistemologia do conhecimento na área, que poderá influenciar pesquisadores e professores a produzirem mais pesquisas sobre essa temática e refletirem sobre as estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem por eles adotadas, tendo em vista uma abordagem de estudo desejada para os alunos.

Esta pesquisa está estruturada em cinco seções iniciando está introdução. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica, em que são apresentadas as teorias de aprendizagem, uma abordagem sobre o processo de ensino-aprendizagem e as estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem, em seguida apresenta alguns estudos anteriores que relatam os resultados encontrados referentes ao assunto pesquisado. A terceira seção apresenta o método e os procedimentos da pesquisa. A quarta seção traz os resultados da pesquisa. Na quinta seção, apresentam-se as conclusões da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIAS DE APRENDIZAGEM

O processo de educação tem passado por transformações, que permite descobertas que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim haverá não somente os aspectos técnicos que são considerados elementos básicos ao estudo da didática aplicada em sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem depende de dois indivíduos que se relacionam entre si, um para ensinar e outro para aprender, sendo respectivamente o professor e o aluno. Esses dois atores fazem parte do processo pedagógico, no qual a aprendizagem por parte do aluno é o resultado do trabalho e o esforço do professor, que para ensinar é necessário estar preparado, tanto com o conhecimento a ser administrado como ter diferentes estratégias e técnicas para que isso

ocorra. Segundo Lima, Kroenke e Hein (2010), a partir do momento em que o professor detecta dificuldades no aprendizado por parte do aluno, o mesmo articula caminhos com técnicas de aprendizagem para aplicar em sala de aula e facilitar o processo.

De acordo com Lima, Kroenke e Hein (2010), as teorias de aprendizagem fazem parte do direcionamento dos professores, para uma determinada área, na qual são elaboradas técnicas e sistemas de formas individuais, particulares, para resolver problemas ou tirar dúvidas. Os docentes necessitam buscar teorias de aprendizagem como modelos de ensino para estimular os alunos a aprenderem. Essas teorias muitas vezes são criadas para fazer com que o aluno aprenda.

Para Staub (2004 *apud* LIMA; KROENKE; HEIN, 2010), o conceito de aprendizagem inclui vários significados e algumas definições como o condicionamento, que está relacionada às modificações que acontecem ao aluno após o aprendizado, também está relacionada aos estímulos para resolver problemas, esse processo favorece o crescimento, amadurecimento na aprendizagem, explorando também novos significados e estruturas cognitivas.

Assim, a literatura tem apontado cinco (5) principais abordagens teóricas de renomados filósofos da educação, sobre a temática ensino-aprendizagem, como a Teoria Comportamentalista, a Teoria Humanista, a Teoria Construtivista e a Teoria sociocultural (LIMA; KROENKE; HEIN, 2010; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Conforme Ostermann e Cavalcanti (2011), o criador do Behaviorismo metodológico chamado de Comportamentalismo é John B. Watson (1878-1958), possuindo como principal teórico Skinner, o objetivo Skinneriano é o estudo científico do comportamento. Para Lima e Kroenke e Hein (2010), revelam que através do comportamento cotidiano o aluno recebe estímulo para que tenha mudanças por meio do aprendizado e que essas experiências provocam mudanças no comportamento já existente.

Ainda sob o ponto de vista de Ostermann e Cavalcanti (2011), a teoria Humanista pertencente a Carl Rogers (1902-1987), sustenta que o aluno deve ser tratado como ser humano, com sentimentos, emoções e que tenha objetivos para o futuro, não apenas com comportamento e capacidade cognitiva, esta abordagem defende que a figura do professor deve ser real, ou seja, deve agir com sinceridade criando uma relação firme e segura, isso faz com que o aluno esteja seguro que não irá ser cobrado ou avaliado, desse modo supõe-se que o discente será criativo e autoconfiante.

A abordagem Construtivista está relacionada com assimilação mental, que se desenvolve quando o aluno busca construir uma ideia que o ajude na pratica da realidade, através do pensamento a ação se constrói, tendo como principal autor Jean Piaget (1896-1980), de acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011), só acontece aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação, quando a assimilação gera experiências, forças e novos pensamentos para sair da acomodação.

Na abordagem sociocultural, destacando-se Lima, Kroenke e Hein (2010), o aluno e o professor são transformados em sujeitos do processo educacional, ou seja, o conhecimento transmitido pelo professor vai ajudar o educando e o conhecimento do discente colabora com o do docente, que esse processo se realiza de forma reciproca. O teórico responsável é Paulo Freire (1921-1997), que defende que o aluno já vem com certa bagagem de conhecimento da mesma maneira que o professor. Essa troca de experiência transforma a realidade e se reflete na sociedade (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

2.2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para Itoz e Mineiro (2005), a didática é um conjunto de conhecimentos técnicos usados na transmissão de conteúdo. Entretanto, esse conceito tem mudado para o questionamento, no qual proporciona a reflexão, a crítica. É um dos elementos que influenciam o processo de ensino aprendizagem no qual o professor deve estar preparado para o tipo de aluno, da cultura que vai encontrar, e aplicar dinâmica. Portanto o professor deve se planejar, se perguntando: o que vou fazer? Para quem vou fazer? E como vou fazer para que o discente aprenda e transmita o que aprendeu?

Costa, Pfeuti e Nova (2014) corroboram com Itoz e Mineiro (2005), argumentando que a didática significa buscar caminhos para os problemas das práticas pedagógicas. Essa busca resulta nas teorias de ensino aprendizagem que são técnicas utilizadas pelos professores em sala de aula.

A contextualização abstrata segundo Costa, Pfeuti e Nova (2014), junta prática a teoria fazendo com que o aluno aplique seu conhecimento na vida real, e que o método voltado às aulas práticas possibilitam ao aluno enfrentar problemas, estimular o raciocínio e a imaginação, para chegar às soluções. A aprendizagem ativa relaciona o conhecimento à prática, por meio de encorajar o aluno a escrever e tomar nota de tudo que foi exposto em sala, por meio de matérias visuais, e a utilização das tecnologias, jogos, simulações de problemas e estudos coorporativos. Destacam-se também as aprendizagens voltadas aos alunos do Ensino Superior, como aula expositiva, estudo de casos, discussões em grupos, entre outras. O professor que determina como vai ministrar as aulas e qual método irá utilizar, ao utilizar as novas tecnologias nas aulas de contabilidade os professores proporcionam aos alunos habilidade de análise, de tomadas de decisões, e também nas comunicações, que são pouco usuais na disciplina de contabilidade.

Para Luckesi (1994), existem quatro tipos de abordagens de aprendizado segundo a tipologia de Convington, as quais se referem aos tipos de alunos:

a) *Super esforçados*. São alunos autoconfiantes, bons estudantes, muito ansiosos e eles estudam muito tempo;

b) *Orientados para o Sucesso*. São autoconfiantes e bons, têm baixa ansiedade e um tempo médio de estudo;

c) *Evitam o Fracasso*. São os que têm dúvidas, sobre si mesmos, um pouco de dificuldade para estudar, ansiedade alta e utilizam pouco tempo para o estudo; e

d) *Aceitam o Fracasso*. Os alunos têm dúvidas sobre sua capacidade, um pouco de dificuldade de compreensão, ansiedade baixa e utilizam pouco tempo para estudar.

2.3 ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A palavra estratégia segundo Mazzioni (2013) esteve ligada as artes da guerra, pois um bom exército deveria ter planejamento das ações de como combater seus inimigos, estratégias de sair à frente nas guerras.

Atualmente está relacionada ao ambiente empresarial e também entrou nas Universidades por meio das estratégias de Ensino Aprendizagem, hoje um bom docente deve possuir estratégias de ensino, saber administrar uma aula para que os discentes aprendam, devem proporcionar a curiosidade, a criatividade o interesse desses alunos pelo conteúdo administrado.

Luckesi (1994) argumenta que para se atingir os objetivos, as estratégias de ensino devem estar ligadas aos procedimentos de ensino, que são selecionados, construídos e mediados pelas propostas pedagógicas e metodológicas das Instituições de Ensino Superior. Para o procedimento ensino-aprendizagem vários fatores influenciam nos resultados esperados pelos professores, tais como as condições das estruturas da IES, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos e os recursos disponíveis utilizados para administração das aulas.

Mazzioni (2013) esclarece que os objetivos que se pretende chegar, contam com as considerações e procedimentos de ensino aplicados aos educandos, esses procedimentos são escolhidos, analisados e considera também as habilidades necessárias para a execução da proposta pelo professor.

A seguir no Quadro 1 será apresentado um paralelo entre as estratégias de ensino proposto pela literatura de diferentes áreas e a proposta de ensino proposta na área da contabilidade (MAZZIONI, 2013; LEAL; BORGES, 2016).

Quadro 1. Comparativo das Estratégias de Ensino.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PROPOSTAS	
(ANASTÁSIO; ALVES, 2004)	**(BORDENAVE; PEREIRA, 2002; LOPES *et al.*, 2003; MASETTO, 2003; PILLETI, 2006; GIL, 2006; RANGEL, 2008; VIEIRA; VIEIRA, 2005)**
Estratégias de Ensino	**Aprendizagem em Contabilidade**
Aula expositiva dialogada	Aula expositiva
Estudo de texto	Leitura
Portfólio	
Tempestade cerebral	Discussão e Debate
Mapa conceitual	
Estudo dirigido	Estudo dirigido
Lista de discussão por meio informatizado	Diálogos Sucessivos
Soluções de problemas	Dinâmica de Grupo
Philips 66	
Grupo de observação e verbalização. GO/GV	Grupo de Verbalização e Observação. GO/GV
Dramatização	Dramatização
Seminários	Seminários
Estudo de caso	Estudo de caso
Júri simulado	Estágio
Simpósio	Simpósio
Painel	Painel Integrado
Fórum	
Oficina (laboratório ou workshop)	Aulas Práticas e de Laboratório
Estudo de meio	Estudo de meio
Ensino com pesquisa	Ensino com pesquisa
	Debate em Sala de Aula
	Ensino por Projetos
	PBL (aprendizagem baseada em problema)
	Formulação de Questões
	Relato de Experiências
	Aulas com Vídeo
	Mesa Redonda
	Instrução Programada
	Ensino com Projeto
	Jogos/Simulações
	Visitas Técnicas e Excursões
	Escritório, laboratório e empresa-modelo
	Estudo de Texto

Fonte: Elaborado pelos autores, de acordo com Mazzioni (2013) e Leal e Borges (2016).

Considerando o paralelo das estratégias de ensino-aprendizagem elaboradas por Mazzioni (2013) e por Leal e Borges (2016), observa-se que as estratégias utilizadas pelos profissionais docentes na área da contabilidade não são diferentes, apenas em algumas nomenclaturas, mas são em quantidade maiores em relação as da área da pedagogia. Portanto, as estratégias devem partir do docente, com meios e técnicas para facilitar o ensino-aprendizagem.

Conforme Anastasiou e Alves (2004) o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, ou seja, deverá estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento. Leal e Borges (2016) corroboram com Anastasiou e Alves (2004), apresentado 12 (doze) estratégias de ensino, apresentadas a seguir no Quadro 2.

Quadro 2. Características das Estratégias de Ensino.

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
Ensino com Pesquisa	Permite a iniciativa de informações; contato com diferentes fontes de informação; selecionar, analisar e coletar dados e levantar informações para comprová-las; fazer um relatório e pronunciar o seu resultado (MASETTO, 2003).
Ensino por Projetos	Tem como objetivo que o aluno "aprenda a propor o encaminhamento e desenvolvimento de determinada situação [...] organizando um sistema de acompanhamento de avaliação [...], de tal forma que a realização e integração das várias etapas apresentem o projeto concluído" (MASETTO, 2003, p. 106).
Estudo de Textos	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2003).
Leitura	O professor indica textos para a leitura, mas requer que esses textos sejam didáticos e de poucas páginas para assim haver melhor compreensão e motivação (MASETTO, 2003).
Estudo do Meio	É o ato de estudar sob a supervisão de um professor que possa sanar as dúvidas que venham a surgir (ANASTASIOU; ALVES, 2003).
Dramatização	Requer que os alunos desenvolvam a empatia, a capacidade de desempenhar papéis de outros e de analisar situações de conflito no ponto de vista de todos envolvidos (MASETTO, 2003; ANASTASIOU; ALVES, 2003).
Dinâmica de Grupo	Desenvolve a capacidade de estudar em equipe, de discutir e debater, gerando relatório dos resultados obtidos (MASETTO, 2003).
Visitas Técnicas e Excursões	Feitas integradas com o conteúdo exposto em sala de aula, em que os alunos observam e registram os dados coletados e emitem relatórios para discussão (MASETTO, 2003).
Ensino em Laboratório	A aula em laboratório visa à eficiência na aprendizagem, atrelada com o conteúdo já ministrado (MASETTO, 2003).
Estágio	Uma estratégia essencial para o aprendizado do aluno, o qual ele aplica na prática profissional (MASETTO, 2003).
Simpósio	Desenvolvido mediante um tema proposto, de diferentes pontos de vista sobre o assunto, por especialistas sobre o assunto, e, ao término da exposição, é aberta para os participantes, com perguntas aos especialistas (RANGEL, 2008).
Seminário	Essa estratégia envolve a reunião de um grupo de pessoas para aprofundar em uma determinação tema, com a orientação de uma ou várias pessoas (ANASTASIOU; ALVES, 2003; VIEIRA; VIEIRA, 2005).

Fonte: Adaptado de Leal e Borges (2016).

Pode-se observar no Quadro 2, inúmeras estratégias de ensino, de acordo com a literatura (MASETTO, 2003; ANASTASIOU; ALVES, 2003; VIEIRA; VIEIRA, 2005; RANGEL, 2008; LEAL; BORGES, 2016), entretanto, no ensino contábil, por se tratar de uma área vocacional, as estratégias de ensino devem se alinhar com a atenção diária dos alunos (BOYCE, 2004).

2.4 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE A TEMÁTICA

Tem havido crescente preocupação acadêmica e científica, nacional e internacional sobre o processo de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis, como pode-se observar através dos estudos de Mazzioni (2013), Nganga *et al.* (2013), Leal e Borges (2016) e Ferreira, Almeida e Araújo (2017).

Mazzioni (2013) objetivou compreender as estratégias de ensino mais significativas a partir da perspectiva dos alunos com aquelas utilizadas pelos professores de graduação em Ciência Contábeis no qual os resultados apontam uma harmonia entre as estratégias preferenciais dos discentes com a dos docentes, quais seja, a aula expositiva dialogada e a resolução de exercícios e seminários.

O objetivo do artigo de Nganga *et al.* (2013) foi identificar as estratégias de ensino utilizadas nos cursos de licenciatura de Pedagogia e Graduação em Ciências Contábeis no âmbito da Universidade Federal do Paraná e na Universidade Estadual de Maringá sob o ponto de vista dos discentes, em ambas instituições os resultados caracterizam-se por aulas expositivas e resolução de exercícios com dinâmicas de soluções de problemas e utilização de projetor multimídia.

O estudo Leal e Borges (2016), no qual o objetivo constitui-se em identificar sob a óptica dos discentes de graduação em Ciências Contábeis, as estratégias de ensino aplicadas na educação contábil na área de Contabilidade Gerencial e que gera maior eficácia ao aprendizado. Os resultados demonstram que os discentes consideram mais significativos os trabalhos realizados, a ser: Trabalhos em Grupo; Leituras/Estudos dirigidos e Aulas expositivas, tais resultados são convergentes com os estudos correlatos a respeito da temática em questão.

Ferreira, Almeida e Araújo (2017) demonstraram a percepção dos alunos do Curso Ciências Contábeis da Universidade Federal do Tocantins (UFT) sobre os métodos de ensino aplicados no curso. O resultado aponta que os métodos mais utilizados pelos professores são a aula expositiva e o trabalho em grupo, e os que mais contribuem e despertam interesse no processo de ensino aprendizagem são as aulas práticas/laboratório, debate, aula expositiva dialogada e trabalho em grupo.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como descritiva. Segundo Gil (2008, p. 42), esse tipo de pesquisa "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento entre variáveis". Quanto aos procedimentos realizou-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, visto que este tipo de estudo procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. De acordo com Fonseca (2002, p.32) "a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*". Para a abordagem do problema foram aplicados tanto métodos qualitativos, como os quantitativos. Assim, seguindo a abordagem de Creswell (2009), a presente pesquisa é de abordagem quali-quantitativa, uma vez que se concentra na compreensão do problema utilizando concomitantemente, os dois métodos.

Em relação aos procedimentos técnicos, foi realizado levantamento (*survey*) de dados por meio da aplicação de um questionário. A partir da revisão da literatura e, principalmente, do levantamento de estudos anteriores, foram identificadas as principais estratégias de ensino, o que resultou na adaptação do instrumento de pesquisa utilizado no estudo de Miranda, Leal e Casa Nova (2012), Nganga *et al.* (2013) e Leal e Borges (2016) para a elaboração de um questionário. De acordo com Gil (2005, p. 128) "é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito a pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." O referido questionário foi constituído por perguntas abertas e fechadas, e algumas delas em escala *Likert* de 5 pontos. Assim o questionário foi dividido em quatro partes: (I) caracterização dos alunos (II) processo de ensino-aprendizagem (III) identificação das estratégias de ensino conhecidas, utilizadas e consideradas de maior eficácia no ensino da contabilidade; (IV) razões (motivos) e fatores que influenciam a escolha das estratégias de ensino.

Na primeira parte do questionário se procurou fazer a caracterização dos alunos a partir das seguintes características: sexo; faixa etária; experiência ou não na área contábil; período que está cursando. Na segunda parte, tratou-se do processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente sobre o que mais auxilia na assimilação do conteúdo das disciplinas e se a desatenção dos alunos está associada com o método utilizado pelo professor. Por outro lado, foram questionados sobre os recursos didáticos utilizados com maior frequência pelos professores. Na terceira parte do questionário se procurou identificar as técnicas de ensino conhecidas, utilizadas e consideradas de maior eficácia no ensino. Para a quarta parte do questionário, solicitou-se aos alunos, que na percepção dos mesmos,

marcassem uma ou mais alternativas que justificam às razões quanto a escolha de estratégias que geram maior eficácia e quais fatores influenciam na decisão dos docentes na escolha das estratégias de ensino.

Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de frequência (relativa e absoluta) para cada quesito avaliado. Por outro lado, utilizou-se a técnica de *Ranking* Médio (OLIVEIRA, 2005), para uma pergunta, cujo dados foram obtidos por meio da escala tipo *Likert* de 5 pontos. Para o cálculo do Ranking Médio (RM) utilizou-se as médias ponderadas obtidas através das respostas em escala *Likert* (1-5), para cada quesito analisado, de acordo com as seguintes fórmulas:

$$MP = \sum(fi.Vi) \quad (1)$$

Sendo que:

MP = Média Ponderada

Fi = Frequência observada de cada resposta para cada item

Vi = Valor de cada resposta

$$RM = MP/n \quad (2)$$

Sendo que:

RM = Ranking Médio

n = Número de respondentes

Após as análises os dados foram tabulados e plotados para maior análise e interpretação.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Rondônia - UNIR - localizada no Campus José Ribeiro Filho em Porto Velho, foi considerado sujeitos da pesquisa os alunos dos cursos de Ciências Contábeis. O questionário foi aplicado aos alunos regularmente matriculados no segundo semestre de 2016, neste semestre constam-se os períodos impares, cujo curso tem duração de 4 anos. A inclusão dos elementos na pesquisa se deu por acessibilidade, condicionada ao contato com os estudantes que estiveram presentes no dia em que se realizou a investigação. A coleta de dados ocorreu no mês de novembro/2016, nos dias 24,25 e 28, tendo sido o questionário aplicado em sala de aula. Estima-se um total de150 alunos matriculados nos períodos, a estimativa de deu da seguinte forma, considerando que nem todos os alunos que egressa no mesmo período se formam juntos e todo início do segundo semestre entra na instituição 50 alunos e com base nas turmas anteriores estima-se que 30% desses alunos desistem logo no primeiro período. Portanto a amostra do estudo é composta de 73 alunos, o que corresponde a 48,67% da população investigada.

4. RESULTADOS

Na primeira parte da análise dos dados, apresenta-se a caracterização dos alunos que participaram da pesquisa. A tabela 1 evidencia os resultados quanto ao sexo, idade, experiência no mercado e distribuição por período matriculado.

Tabela 1. Caracterização dos alunos.

Sexo	Frequência	%	Experiência contábil	Frequência	%
Feminino	27	36,99%	Sim	41	56,16%
Masculino	46	63,01%	Não	31	42,47%
Total	**73**	**100%**	Não respondeu	1	1,37%
			Total	**73**	**100%**
Idade dos alunos			**Período no curso**		
Até 20 anos	14	19,18%	1º período	14	19,18%

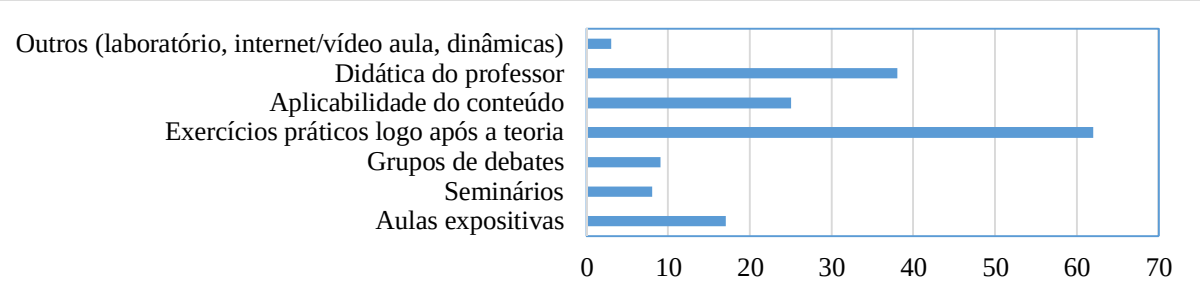
21-30 anos	43	58,90%	3º período	18	24,66%
31-40 anos	10	13,70%	5º período	13	17,81%
41-50 anos	6	8,22%	7º período	28	38,35%
Mais	-	-	**Total**	**73**	**100%**
Total	**73**	**100%**			

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que 63,01% dos respondentes são do gênero masculino. Quanto à idade de maior frequência, é o intervalo de 21 e 30 anos (58,90%), e 56,16% dos estudantes já possuem experiência na área contábil. Ressalta-se que o período que tem mais alunos é o 1º período, porém número de respondentes não foi como esperado, pois apenas 14 alunos se dispuseram a responder.

Após o perfil dos respondentes, verificou-se sobre o processo de ensino-aprendizagem que mais auxilia na assimilação do conteúdo. Os resultados foram apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1. Processo de ensino-aprendizagem que mais auxilia na assimilação do conteúdo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se no Gráfico 1 que quase a totalidade dos pesquisados indicaram mais de um processo de ensino em conjunto. Para os alunos o processo que mais auxilia na assimilação de conteúdo é os exercícios práticos, com 62 escolhas (38,27%), logo após a teoria (38,27%) em seguida a didática do professor (23,46%). Na alternativa outras temos as opções laboratório, internet/vídeo aula, dinâmicas que correspondem (1,85%). De acordo com Mazzioni (2013), a maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos de sua plateia reaja com maior ou menor interesse e contribui no modo como a aula transcorre.

Questionou-se aos alunos se a desatenção dos mesmos está associada com o método utilizado pelo professor, nesta questão foi respondida somente uma alternativa, como se observa na Tabela 2, analisada através do Ranking Médio.

Tabela 2. *Ranking Médio* sobre a associação entre a desatenção dos alunos e o método utilizado pelo professor.

Dificuldades	**Ranking Médio**	**Grau de Concordância**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Desatenção dos alunos está associada com o método utilizado pelo professor	**3,52**	**2**	**17**	**1**	**47**	**6**

Legenda: 1 Descordo Totalmente; 2: Discordo Parcialmente; 3 Neutro; 4: Concordo Parcialmente; e 5: Concordo Totalmente

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado na Tabela 2 ilustra que apesar da divisão das opiniões, maior parte dos alunos objeto da pesquisa consideram que a desatenção dos alunos está associada com o método utilizado pelo professor, com um Ranking Médio de 3,52. Esse resultado converge com a literatura (BOYCE, 2004; ITOZ; MINEIRO, 2005). São várias as estratégias de ensino que são utilizadas pelos educadores para ministrar os conteúdos, mas é necessário entender os significados de tais estratégias para,

assim, direcionar o estudo. Dessa maneira, o método de ensino tem que proporcionar uma sinergia eficiente e eficaz do docente com o educando, promovendo melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir será apresentado os recursos didáticos que são utilizados com maior frequência pelos professores no curso de Contabilidade, através da Tabela 3.

Tabela 3. Recursos didáticos.

Recursos didáticos utilizados	Frequência	%
Data show	63	35,20%
Quadro branco	49	27,37%
Laboratório de informática	1	0,57%
Retroprojetor	3	1,68%
Apostilas	27	15,08%
Artigos	20	11,17%
Visitas às empresas	4	2,23%
Auditórios	-	-
Trabalho extraclasse	12	6,70%
Total		**100%**

Fonte: Dados da pesquisa.

A definição do uso de determinada estratégia de ensino-aprendizagem considera os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdo. A Tabela 3 demonstra a indicação por parte dos alunos de quais recursos didáticos são mais utilizados pelos professores da área contábil. Percebe-se que o recurso mais utilizado é o Data show, seguido do quadro branco o que ajuda a ressaltar o uso de exercícios práticos logo após a teoria citado na Tabela 3. O uso do laboratório de informática é o recurso que o professor usa com menor frequência.

A terceira parte do questionário consiste na identificação das técnicas de ensino conhecidas, utilizadas e consideradas de maior eficácia no ensino da contabilidade, como demonstra a Tabela 4.

Tabela 4. Estratégias de ensino conhecida pelo aluno e utilizada pelo professor.

	Conhecida pelo aluno		Utilizada pelo professor	
Estratégias	**Frequência**	**%**	**Frequência**	**%**
Aula expositiva	**59**	**8,59%**	**57**	**12,97%**
Leitura/ Estudo dirigido	**58**	**8,44%**	**45**	**10,25%**
Discussão/ Debates/Grupos de oposição	**56**	**8,15%**	**47**	**10,71%**
Trabalhos em grupos/Seminário	**57**	**8,30%**	**55**	**12,53%**
Estudo do meio	15	2,18%	9	2,05%
Aula pratica e de Laboratório	36	5,24%	17	3,87%
Aprendizagem experimental/ Estágio	31	4,51%	3	0,68%
Visitas técnicas e Excursões	28	4,08%	11	2,51%
Painel integrado	11	1,60%	4	0,91%
Formulação de questões	30	4,37%	25	5,69%
Método do caso/estudo de caso	39	5,68%	29	6,61%
Relato de experiência	19	2,77%	21	4,78%
Aulas com vídeo	42	6,11%	35	7,97%
Mesa redonda	20	2,91%	6	1,37%
Simpósio	17	2,47%	2	0,46%
Dramatizações	17	2,47%	2	0,46%
Instrução programada	13	1,89%	5	1,14%
Ensino com projeto	18	2,62%	9	2,05%
PBL (Ensino Baseado em Problemas)	17	2,47%	5	1,14%

Jogos/ Simulações em laboratório	28	4,08%	10	2,28%
Grupo de verbalização e observação	16	2,33%	5	1,14%
Diálogos sucessivos	22	3,20%	11	2,51%
Ensino com pesquisa	31	4,51%	21	4,78%
Outros (não identificados)	6	0,87%	4	0,91%
Outros (resenha)	1	0,16%	1	0,23%
Total		**100%**		**100%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto na Tabela 4, as estratégias mais conhecidas pelos alunos coincidem com aquelas utilizadas no ensino da educação contábil, sendo as maiores frequências para: Aula Expositiva, Leitura/Estudo Dirigido, Trabalho em Grupo/Seminário, Discussão/ Debates/Grupos de oposição, Aulas com vídeo e Método do caso/estudo de caso. Observa-se que as 6 estratégias mais conhecidas pelos alunos têm representatividades de 44.83%. Sendo as mais utilizadas pelos professores 61,04%. As estratégias de ensino com menor grau de conhecimento e menos utilizadas nas aulas referem-se a: resenhas, outros que não foram identificados pelos alunos, Instrução Programada, Dramatização, Painel Integrado e estudo do meio. Importante destacar, que a estratégia Aprendizagem experimental/ Estágio é conhecida pelos alunos (4,51%), mas apenas 0,68% indicaram que essa estratégia é utilizada no ensino da educação contábil.

Os estudantes foram questionados sobre quais as estratégias de ensino geram maior eficácia para o aprendizado na educação contábil. A Tabela 5 demonstra os números totais de estratégias escolhidas e a porcentagens de cada uma. Os resultados, conforme Tabela 5, evidenciam 22 estratégias escolhidas múltiplas vezes. A mais frequente foi a Aula expositiva, com uma frequência relativa de 12,86%, seguida de Aula Prática e de Laboratório com 10,33% e Discussão/Debates/Grupos de oposição, com frequência relativa de 8,5%. Destaque também para Aprendizagem Experimental/Estágio, com frequência relativa de 7,82% e Leitura/ Estudo dirigido, com 7,36%. Importa destacar que essas 6 (seis) estratégias, representam 46,87%. Já as estratégias que geram menor eficácia para o aprendizado (menos de 10 escolhas) foram: Grupo de verbalização e observação, Dramatizações, Simpósio, Instrução Programada, Diálogos sucessivos, Mesa redonda e PBL. Todas essas estratégias representam 8,05% do total das escolhas. A única estratégia que não teve nenhuma escolha foi Painel integrado.

Tabela 5. Estratégias mais significativas para o ensino da educação contábil**.**

Estratégias mais significativas	Frequência	%
Aula expositiva	**56**	**12,86%**
Leitura/ Estudo dirigido	**32**	**7,36%**
Discussão/ Debates/Grupos de oposição	**37**	**8,50%**
Trabalhos em grupos/Seminário	**31**	**7,13%**
Estudo do meio	14	3,22%
Aula pratica e de Laboratório	**45**	**10,33%**
Aprendizagem experimental/ Estágio	**34**	**7,82%**
Visitas técnicas e Excursões	19	4,37%
Formulação de questões	18	4,14%
Método do caso/estudo de caso	26	5,98%
Relato de experiência	14	3,22%
Aulas com vídeo	23	5,29%
Mesa redonda	7	1,61%
Simpósio	4	0,92%
Dramatizações	4	0,92%
Instrução programada	5	1,15%
Ensino com projeto	15	3,45%
PBL (Ensino Baseado em Problemas)	7	1,61%
Jogos/ Simulações em laboratório	15	3,45%

Grupo de verbalização e observação	3	0,69%
Diálogos sucessivos	5	1,15%
Ensino com pesquisa	21	4,83%
Total	**435**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Tais resultados (TABELA 5) Nsão convergentes com os estudos de Miranda, Leal e Casa Nova (2012), Mazzioni (2013), Nganga *et al.* (2013), Leal e Borges (2016) e Ferreira, Almeida e Araújo (2017). Esses resultados sinalizam que as estratégias de ensino contábil devem ser mais interativas, ao ponto de haver uma participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Questionou-se aos participantes quais razões justificam a eficácia das estratégias de ensino utilizadas na educação contábil. Sendo marcada uma ou mais alternativas que estão apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6. Razões de escolha que justificam a eficácia das estratégias de ensino utilizada na educação contábil.

Razões que justificam a eficácia das estratégias de ensino	Frequência	%
Facilita o aprendizado	**64**	**17,02%**
Auxilia na fixação do conteúdo	**46**	**12,23%**
Aproxima teoria a prática	**53**	**14,10%**
Motiva aprendizado	**40**	**10,64%**
Desperta o interesse	**47**	**12,50%**
Proporciona interação aluno/professor	29	7,71%
Possibilita troca de experiência	29	7,71%
São as técnicas mais usadas	5	1,33%
São dinâmicas	28	7,45%
Estimula a criatividade	13	3,46%
Estimula novas pesquisas	22	5,85%
Outros	-	-
Total	**376**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se através da Tabela 6 que as razões que os alunos consideram para a escolha das estratégias mais eficazes para o ensino da educação contábil são as que: facilitam o aprendizado, com 17,02% de frequência relativa, aproxima a teoria da prática, com 14,10%, desperta o interesse com 12,50%, auxilia na fixação do conteúdo, com 12,23% e motiva aprendizado com 10,64%. Importa salientar que essas 5 (cinco) alternativas representam cerca de 66% em relação ao total de escolhas. Também foram questionados aos estudantes quais fatores eles consideram que influenciam na escolha das estratégias de ensino pelo docente da área da educação contábil. A Tabela 7 apresenta os resultados encontrados.

Tabela 7. Fatores de influência na escolha das estratégias de ensino.

Fatores de influência na escolha das estratégias de ensino	Frequência	%
Experiência didática do professor	**53**	**30,64%**
Objetivos educacionais	**34**	**19,65%**
Tempo disponível	**28**	**16,18%**
Estrutura de assunto/ Tipo de aprendizado	**30**	**17,34%**
Condições físicas da sala	15	8,67%
Tipos de alunos da sala	12	6,94%
Outros (egocentrismo)	1	0,58%
Total	**173**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar através dos resultados expostos na Tabela 7 que os alunos consideram que os principais fatores que influenciam na escolha das estratégias de ensino na educação contábil, pelos professores, são: experiência didática do professor, com frequência relativa de 30,64%, os objetivos educacionais definidos pelos professores, com frequência relativa de 19,65%, a estrutura do assunto/tipo de aprendizado, com frequência relativa de 17,34% e tempo disponível para a aula, com frequência relativa de 16,18%. Os resultados encontrados são convergentes com as abordagens propostas por Luckesi (1994), e Mazzioni (2013).

No geral, o resultado do estudo converge com a literatura (LUCKESI, 1994; ITOZ; MINEIRO, 2005; MIRANDA; LEAL; CASA NOVA, 2012, MAZZIONI, 2013; NGANGA *et al*., 2013; LEAL; BORGES, 2016; FERREIRA; ALMEIDA; ARAÚJO, 2017).

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa objetivou verificar quais as principais estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem utilizada na educação contábil e que proporcionam maior eficácia ao aprendizado, na percepção dos alunos do curso. O resultado aponta que o recurso mais utilizado é Data show, seguido quadro branco o que ajuda a ressaltar o uso de exercícios práticos logo após a teoria. Identificou-se ainda que as estratégias mais conhecidas coincidem com aquelas utilizadas no ensino da educação contábil pelos professores, e que geram maior eficácia para o aprendizado, sendo: Aula Expositiva, Leitura/Estudo Dirigido, Trabalho em Grupo/Seminário, Discussão/Debates/Grupos de oposição, Aulas com vídeo, Método do caso/estudo de caso, Aula pratica e de Laboratório e Aprendizagem experimental/ Estágio. Por outro lado, o resultado indica que as razões que os alunos consideraram para a escolha das estratégias mais eficazes são as que facilitam o aprendizado, e aproxima teoria da prática.

O trabalho evidenciou ainda que a desatenção dos alunos está associada com o método utilizado pelo professor, pois a didática é um dos elementos que influenciam no processo de ensino aprendizagem no qual o professor deve estar preparado para o tipo de aluno, de cultura que vai encontrar, e aplicar dinâmicas, pois as estratégias e técnicas utilizadas no ensino são instrumentos muito importantes para o desenvolvimento do ensino na educação contábil, porém o professor e aluno serão sempre os responsáveis pelo "resultado final" da aprendizagem. Espera-se que este trabalho contribua para que professores e gestores educacionais conheçam as estratégias ministradas e aquelas que oferecem maior eficácia no ensino da educação contábil, assim, esses possam analisar e planejar as estratégias de ensino compatíveis com os objetivos educacionais propostos para as disciplinas específicas da área. Sugere-se, para futuras pesquisas, a expansão da amostra envolvendo um maior número de instituições de ensino públicas e particulares que oferecem o curso de Ciências Contábeis com o propósito de investigar, por meio de entrevistas em profundidade, os motivos da escolha das estratégias de ensino aplicadas na educação contábil.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BOYCE, G. Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. Critical **Perspectives on Accounting**, v. 15, n. 4-5, p. 565-586, 2004.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

CITTADIN, A.; LAESKER, R. **O perfil dos docentes do curso de ciências contábeis da Unesc e suas estratégias metodológicas.** 2010. Seminário de ciências sociais aplicadas**.** Disponível em:http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1416/1343. Acesso em: 11 jul. 2016.

COSTA, S. A. da. PFEUTI, M. de Las M. CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e sua relação com o envolvimento dos alunos. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 2, n. 1, p. 59-74, jan./abr. 2014.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3rd ed. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2009.

FERREIRA, R. S.; ALMEIDA, J. B.; ARAÚJO, W. G. Métodos de Ensino Aplicados no Curso de Ciências Contábeis: percepção de alunos da Universidade Federal do Tocantins (UFT). **CIAIQ 2017**, v. 1, 2017.

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

GARCIA, M. R. V.; TORRES, A. A. G. Compromisso social da universidade no Brasil: um panorama histórico. *In*: XVI COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR. **Anais**...Arequipa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171046/OK%20-%20103_00499.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 jul. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ITOZ; C, MINEIRO, M. Ensino-Aprendizagem da Contabilidade de Custos: Componentes, Desafios e Inovação Prática. **Enfoque Reflexção Contabil,** v. 24, n. 2 jul./dez. 2005.

LEAL, E. A.; BORGES, M. P. de P. Estratégias de ensino aplicadas na área da contabilidade gerencial: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis. **Revista Ambiente Contábil**, v. 8. n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2016.

LIMA, I. V.; KROENKE, A.; HEIN, N. Análise de atributos relacionados ao sucesso na aprendizagem de estudantes do curso de Ciências Contábeis. 2010.**Revista Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 101-122, jan./jun. 2010.

LOPES, A. F.; AZAMBUJA, J. Q.; VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E.; SOUZA, M. L. R.; FELTRAN, R. C. L. **Técnicas de ensino**: por que não? São Paulo: Papirus, 2003.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. C. Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? In: COIMBRA, C. L. **Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis**. São Paulo: Atlas, 2012.

NGANGA, C. S. N.; FERREIRA, M. A.; NETO, E. B. M. N.; LEAL, E. A. L. Estratégias e técnicas aplicadas no ensino da contabilidade gerencial: um estudo com docentes do curso de ciências contábeis. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília**,** 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ108.pdf. Acesso em 11 out. 2016.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos, São Paulo, FIPECAFI**, nº 21, mai./ago.1999.

OLIVEIRA, L. H. Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. **Notas de Aula**.

Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Administração e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas**. São Paulo: Papirus, 2008.

SILVA, F. M. D.; MELO, P. A. D. Universidade e Compromisso Social: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina. *In*: X COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR. **Anais**...Mar del Plata, 2010.

VIEIRA, R. M; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2005.

Plano pedagógico do curso de ciências contábeis: um estudo analítico de conteúdo da unir e faro

Autor: Melo, Naara Galvao de (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Costa, Gleimiria Batista da** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Araújo, Bruna Lívia Timbó de** (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Câmara, Jackson Balthazar de Arruda** (Fundação Universidade Federal de Rondônia)

Resumen: O objetivo do presente estudo é analisar e identificar as variáveis do Plano Pedagógico do curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Rondônia - UNIR e na Faculdade de Rondônia - FARO. Buscou-se observar as diferentes formas e perfis de formação dos graduandos de cada uma dessas instituições, com base no estudo da carga horária, conteúdos oferecidos nos cursos e demais informações constantes no PPC. A pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo através da análise documental comparativa. Os dados foram coletados a partir de um levantamento documental disponível na rede mundial de computadores e através de entrevista com os coordenadores de cada instituição (via e-mail e visita *in-loco*), os quais foram alinhados com o objeto da pesquisa e permitiu que fosse realizada uma análise de discurso. Durante a realização da pesquisa encontrou-se dificuldade na busca de informações no portal eletrônico das instituições, pois estes possuem informações bastante restritas e por vezes incompletas. Percebe-se que os sites dos cursos não estão sendo atualizados com frequência e que as ferramentas disponíveis não aten público-alvo.

Palabras claves: Plano Pedagógico; Matriz Curricular; UNIR; FARO.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

É importante sabermos um pouco da história do surgimento da Contabilidade, pois de certa forma ela acompanha a história do próprio ser humano, da própria humanidade, vez que o desejo de controlar o que possui, nasceu com o homem. Iudicibus (2010) afirma que a noção intuitiva de conta, portanto de contabilidade, é tão antiga quanto a origem do Homo sapiens.

Já faz parte da essência do homem cuidar daquilo que lhe pertence. Antigamente os controles existiam com a finalidade de manter os patrimônios. Portanto a Contabilidade existe pela necessidade de registrar e controlar aquilo que o homem quer deixar como herança a sua geração futura. O curso de graduação em Ciências Contábeis nas universidades vem para atender a demanda que o mercado precisa. Assim sendo esta pesquisa justifica-se pela real necessidade de entender e analisar se os cursos ofertados no município de Porto Velho corroboram com a real necessidade, bem como com o profissional ideal projetado no Plano Pedagógico do Curso.

A formação profissional da FARO se dá por meio de um processo ensino-aprendizagem dinâmico e inovador, que se consubstancia em um conjunto de conhecimentos indissociáveis articulados em torno de uma estrutura curricular flexível, que não obedece a uma sequência hierárquica, possibilitando assim, uma melhor compreensão e intervenção da realidade. Objetiva ainda materializar os princípios da formação profissional que se constituem como aspectos inovadores do processo de articulação entre as dimensões de ensino, iniciação científica e extensão (FARO, 2011).

Na UNIR tem como objetivo do seu PPC a busca por uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los ao exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Tem um ensino de graduação voltado para a construção do conhecimento, não podendo orientar-se para uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e sequenciada de conteúdos confinada aos limites da sala de aula, onde o ensino tem por base a exposição submissa aos conteúdos descritivos (UNIR, 2006).

O presente estudo permitiu uma análise minuciosa de todos os aspectos constantes no Projeto Pedagógico dos cursos e na matriz curricular das disciplinas ofertadas, de forma comparativa. Ao final espera-se ter mapeado quais os principais objetivos e qual o perfil do profissional de cada uma das instituições estudas objetivou formar com a elaboração de tal documento. Para lastrear este estudo delimitou-se um objetivo geral e três objetivos específicos, demonstrados a seguir.

A presente pesquisa teve como objetivo geral a observação da matriz curricular e da estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Rondônia - UNIR e na Faculdade de Rondônia - FARO. No intuito de atingir o objetivo geral pré-estabelecido delimitou-se três objetivos específicos, sendo eles: analisar a carga horária e o conteúdo oferecidos no Projeto Pedagógico dos Cursos em questão; comparar possíveis semelhanças entre os documentos, com base em quesitos específicos; e investigar o ementário de seus componentes para verificação de similaridade ou confronto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item será abordado os principais aspectos teóricos que nortearam e deram embasamento para que pudesse ser desenvolvida a pesquisa e realizadas as análises propostas nos objetivos. Permeando pelos conceitos básicos das instituições de Ensino Superior, normas e legislações que direcionam a atuação destas, bem como elementos essenciais que devem estar contidos em um Plano Pedagógico de Curso.

2.1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

As Instituições de Ensino Superior - IES são orientadas e supervisionadas pelo órgão máximo de Educação no Brasil, o Ministério da Educação - MEC. Para que pudesse ser melhor estabelecidos tais procedimentos houve a promulgação da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e nela consta que a União juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios irão “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (LDB, 1996, art. 9, inciso IX).

Continuando o estudo sobre a LDB observa-se que a União é responsável pela gestão das IES, porém o detalhamento da execução de cada curso fica a cargo de cada instituição, desde eu sejam obedecidos preceitos básicos, como por exemplo a determinação do ano letivo que deverá ser regular e independente do ano civil, tenho no

mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo. Essas e outras normas básicas são ditadas pela LDB.

Sabe-se também que é de autonomia de cada instituição criar, organizar e extinguir cursos e programas de graduação, fixar os currículos dos seus cursos e programas, estabelecer planos, programas e projetos de pesquisas científicas, fixar o número de vagas de acordo com cada capacidade institucional, entre outros aspectos (LDB, 1996)

A Faculdade de Rondônia - FARO é uma Instituição que reúne experiência, qualidade e compromisso educacional, ao longo de 29 anos de trabalho, foi fundada pelo Decreto Ministerial nº. 96.977/88, tendo o curso de Ciências Contábeis como o primeiro aprovado, reconhecido pela portaria do Ministério da Educação - MEC nº. 607 de 31/05/95 (FARO, 2017).

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é a única universidade pública de Rondônia. Foi criada em 1982 pela Lei nº 7011, de 08 de julho, após a criação do estado pela Lei Complementar nº 47, de 22 de dezembro de 1981. O curso de Ciências Contábeis da UNIR foi criado em 1980 com uma abordagem mais "fiscalista" e ortodoxa, visando atender a carência de profissionais com esse perfil na região (PPC UNIR, 2006).

2.2. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O Projeto Pedagógico do Curso - PPC é o primeiro passo que uma IES tem que dar para que seja alcançado o objetivo de ofertar o curso, pois é através dele que são estabelecidas as normas e organização curricular necessária. No Curso de Ciências Contábeis, o PPC foi instituído por meio da Resolução CNE/CES nº 10/04, e deve ser composto dos seguintes aspectos:

> I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; II – componentes curriculares integrantes; III - sistemas de avaliação do estudante e do curso; IV - estágio curricular supervisionado; V - atividades complementares; VI - monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade - como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - como componente opcional da instituição; VII - regime acadêmico de oferta; VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 10/2004).

O PPC dos cursos de Ciências Contábeis de todo o Brasil deverá ser composto de uma estrutura básica, sendo ela: objetivos gerais de forma contextualizada (inserção institucional, política, geográfica e social), condições objetivas de oferta e a vocação do curso, carga horaria das atividades a serem ofertadas, formas de interdisciplinaridade, modos de integração entre teoria e prática, incentivo à pesquisa, concepções e composições das atividades de estagio curricular supervisionado, concepções e composições das atividades complementares (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 10/2004).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo qualitativo comparativo, utilizando como metodologia a análise documental, que segundo Bardin (2006, p.38) é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Desse modo, os projetos a serem estudados e posteriormente analisado terão uma perspectiva instrumental.

Flick (2009), corrobora afirmando que "a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas". Assim sendo, foi feito uso dessa ferramenta para melhor interpretar o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do curso de Ciências Contábeis de cada uma das instituições.

As análises foram feitas de acordo com três fases defendidas por Bardin (2006): a pré-análise que é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais (leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação

das hipóteses e dos objetivos; e referenciação dos índices e elaboração de indicadores).

Na segunda fase foi realizada a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação), identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro). Na terceira fase foi realizado o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme orienta a metodologia desenvolvida por Bardin (2006).

Os dados foram analisados de forma agrupada pela presença de semelhança em seus conteúdos e também de forma separada de acordo com divergências encontradas nas informações documentais. No decorrer do estudo surgiu a necessidade de categorizar os eixos de analise, sendo eles:

- Carga horária total (formação Básica + formação profissional);
- Matriz curricular por semestre;
- Ementário para verificação de similaridade da disciplina de contabilidade por semestre.

4. RESULTADOS

Neste tópico será abordado os principais aspectos encontrados na comparação entre os cursos. No quadro abaixo as diferenças de Carga Horária entre as faculdades são expressadas de forma detalhada para que possa realizar um comparativo.

Quadro 01 - Comparativo de Matriz Curricular - UNIR e FARO

Períodos Equivalentes 4 anos	Matriz Curricular Semestral			
	Número Total de Disciplinas		Carga Horaria Total	
Semestres	Teóricas/Praticas	Teóricas/Praticas	Total de horas	Total de horas
	FARO	UNIR	FARO	UNIR
1º Período	06	07	330h	400h
2º Período	05	08	330h	400h
3º Período	05	07	330h	400h
4º Período	05	07	330h	400h
5º Período	06	08	330h	400h
6º Período	07	09	450h	400h
7º Período	06	08	510h	360h
8º Período	06	06	510h	240h
TOTAL	**46**	**60**	**3.120h**	**3.000h**

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Do Primeiro ao Quinto período, a UNIR possui 70horas/aula a mais, em cada período, do que a FARO, porém a partir do sexto período a FARO tem 470hs/aula, no total, a mais do que a UNIR. Observa-se também que a UNIR têm o total de 60 disciplinas em sua Matriz Curricular, enquanto a FARO possui 46.

A Fundação Brasileira de Contabilidade - FBC publicou uma Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis que foi subdividido em matriz curricular, eixos temáticos, fluxo do curso e outros aspectos. Havendo dentro deste eixo temático uma subdivisão: Formação Básica, Formação Profissional e Formação Teórico-Prática. No quadro 02 encontra-se expressa as disciplinas que compõem o segundo eixo.

Quadro 02 - Eixo 2 - Formação Profissional

Disciplinas	Áreas do Conhecimento	Quantidade de Carga Horária
Formação Profissional: Contabilidade Básica; Estrutura das Demonstrações Contábeis; Contabilidade Societária; Teoria Geral da Contabilidade; Perícia, Avaliação e Arbitragem; Contabilidade Avançada; Contabilidade de Custos; Apuração e Análise de Custos; Auditoria; Controladoria; Gestão de Finanças Públicas; Contabilidade Aplicada ao Setor Público; Planejamento e Contabilidade Tributária; Contabilidade Internacional; Responsabilidade Social; Análise de Projetos e Orçamento Empresarial; Análise das Demonstrações Contábeis; Empreendedorismo; Mercado de Capitais; Finanças Empresariais; Sistemas de Informação Gerencial.	Atividades atuariais e quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares aos setores público e privado.	1.680 h/aula.

Fonte: Adaptado de Carneiro (2009).

Com base nessa classificação apresentada no quadro 02, surgiu a necessidade de detalhar de forma minuciosa e compara as ementas das disciplinas constantes nesse eixo de formação profissional. O quadro a seguir, compara por período, somente as disciplinas contempladas no eixo de Formação Profissional, e têm também por objetivo comparar as ementas das Disciplinas propostas pelas Faculdades.

Quadro 03 - Comparativo do Ementário - UNIR e FARO

Disciplina	Ementário para verificação de similaridade da disciplina na área de contabilidade por semestre	
	FARO	UNIR
	DISCIPLINA/EMENTARIO	DISCIPLINA/EMENTARIO
PRIMEIRO PERÍODO	Não nenhuma disciplina do Eixo de Formação Profissional	**1.Matemática Aplicada ás ciências Contábeis - 80h** Ementa**:** Revisão. Conjuntos. Funções. Limites. Derivadas. Aplicações do estudo das derivadas. Integração. **2.Evolução do Pensamento Contábil – 40h** Ementa: Pensamento contábil: primórdios, evolução e contemporaneidade; evolução do conceito e dos procedimentos contábeis nos continentes: europeu, americano, latino-americano, no Brasil e em Rondônia; perspectivas e estado da arte das Ciências Contábeis. **3.Contabilidade Introdutória -80h** Ementa: Noções preliminares. Estática patrimonial

		– o balanço. Procedimentos contábeis básicos segundo o método das partidas dobradas. As variações do patrimônio líquido. Operações com mercadorias. Balanço Patrimonial e demonstração de resultado – aspectos contábeis legais e societários. Problemas contábeis diversos. Ativo imobilizado e o problema das amortizações. Tópicos especiais na introdução de procedimentos contábeis.
SEGUNDO PERÍODO	**1. Contabilidade I – 66h** Ementa: Aspectos conceituais. Objeto e objetivos da Contabilidade. Usuários da Contabilidade. Teoria do Débito e Crédito. Equação Patrimonial. Estrutura Conceitual da Contabilidade: Princípios e Convenções. Fatos Contábeis. Estrutura do Plano de Contas. Partidas dobradas. Demonstrações Contábeis. Livros Obrigatórios e Livros Auxiliares. Estruturação das Demonstrações Contábeis a partir do registro de operações.	**1.Estatística Aplicada as Ciências Contábeis I – 40h** Ementa: Conceitos básicos. Séries estatísticas. Medidas de tendência central. Medidas separatrizes. Medidas de dispersão. Medidas de assimetria e curtose. Probabilidade. Cálculo de probabilidades. **2.Informática aplicada a Contabilidade - 40h** Ementa: A organização. Processamento de dados e sistemas de informação contábil-financeiros. Ciências contábeis, banco de dados e sistemas. Histórico: processamento de dados. O computador: hardware. O computador: software. Processamento de dados: soluções. Microprocessador – microinformática. Sistemas operacionais. Entendendo sistemas operacionais e ambiente gráfico. Entendendo processadores de texto. Entendendo planilhas de cálculos. Entendendo gerenciadores de banco de dados. Entendendo apresentação em PowerPoint. Usando a Internet. Tópicos especiais relativos às inovações tecnológicas computacionais – contemporâneas. **3.Contabilidade Empresarial – 80h** Ementa: A contabilidade e o contador. Relatórios contábeis. Balanço patrimonial: grupos de contas. Aspectos sobre a situação financeira versus situação econômica. Regime de contabilidade: apuração de resultados. Demonstração do resultado do exercício (DRE). Aspectos sobre a estrutura conceitual básica da contabilidade. Demonstração de fluxo de caixa e demonstração de lucros e prejuízos acumulados (Integração das demonstrações). A contabilidade por balanços sucessivos: uma metodologia mais prática para entender os registros contábeis. Balancete: apuração de resultado e levantamento do balanço (aspectos contábeis). Ativo circulante e realizável a longo prazo. Estoques. Ativo permanente. Passivo exigível (resultados de exercícios futuros). Patrimônio Líquido. Demonstração de lucros ou prejuízos acumulados e demonstração das mutações do patrimônio líquido. Demonstração do fluxo de caixa: demonstração do fluxo financeiro. Demonstração de origens e aplicações de recursos (DOAR). Demonstração do valor agregado, notas

		explicativas e outras evidenciações. **4.Núcleo fundamental e Princípios da Contabilidade - 40h** Ementa: Núcleo fundamental da Contabilidade; Elementos da Estática e da dinâmica patrimonial; Princípios e normas da contabilidade; Simulações de fatos empresariais com compatibilização de elementos, princípios e fundamentos contábeis.
TERCEIRO PERÍODO	**1. Contabilidade II – 66h** Ementa: Critérios de avaliação de estoques nas empresas comerciais; Operações com mercadorias; Noções de correção monetária do Balanço; Balanço Patrimonial; Provisão Imposto Renda; Distribuição do resultado do exercício; Noções de reservas; Provisões.	**1.Estatística Aplicada as Ciências Contábeis II – 80h** Ementa: Variável aleatória discreta unidimensional. Modelos teóricos discretos de probabilidade. Variável aleatória discreta bidimensional. Variável aleatória contínua unidimensional. Modelos teóricos contínuos de probabilidades. Inferência estatística. Estimação. Testes de significância. Tópicos especiais sobre estatística inferencial. **2.Contabilidade Intermediária – 80h** Ementa: Estoques aspectos gerais de mercadorias: comércio. Estoques de indústria: produtos. Folha de pagamento. Operações bancárias. Operação para créditos de liquidação duvidosa. Adiantamentos. Aquisição de bens por intermédio de consórcio. Despesas de exercício seguinte. Depreciação, exaustão e amortização. Outras previsões contábeis. Matriz e filiais: centralização versus descentralização. Demonstração de origens e aplicações de recursos (DOAR). Técnicas de elaboração de fluxo de caixa. Notas explicativas. Desenvolvimento de exercícios (Estudo de casos) com a geração de todas as demonstrações contábeis (balanço patrimonial, demonstração de resultado do exercício, demonstração de mutação do patrimônio líquido, demonstração de origens e aplicações de recursos, demonstração de fluxo de caixa e notas explicativas). **3.Abordagens em Teoria da Contabilidade – 40h** Ementa: Introdução às abordagens contábeis; abordagem aos métodos e procedimentos; abordagem econômica; abordagem financeira; abordagem fiscal; abordagem social e ambiental; abordagem à evidenciação; abordagem à comunicação e retroalimentação.

QUARTO PERÍODO	**1. Contabilidade Societária – 66h.** Ementa**:** Demonstrações contábeis, legislação societária. Ativo circulante e seus componentes. Ativo permanente: avaliação de imobilizado e sua amortização; ativo diferido. Passivo exigível de curto e longo prazo. Resultado de exercícios futuros e patrimônio líquido; reservas, reavaliação. Investimentos; equivalência patrimonial. Novo Projeto de Lei das S/A. **2.Contabilidade de Custos – 66h** Ementa: Introdução à contabilidade de custos. Custeio por absorção. Ciclo contábil. Custos indiretos de fabricação. Materiais diretos. Mão-de-obra direta. Custo Fixo, Lucro e Margem de Contribuição. Contribuição Marginal e Limitações na Capacidade de Produção. Custo Variável. Influência dos Custos Fixos e dos Custos Variáveis. Margem de Contribuição, Custos Fixos e Retorno sobre o Investimento. Fixação de Preço de Venda. Relação Custos/Volume/Lucro. Implantação de Sistema de Custos.	**1.Processamento Contábil e Fiscal- 40h** Ementa: Revisão das obrigações tributárias e fiscais. Revisão do planejamento relativo às operações de escrituração contábil e fiscal. Atividade de compreensão e manuseio das ferramentas: hardware e software (aplicativo contábil-fiscal). Trabalho com as práticas contábil-fiscais – Simulação de casos. Emissão e análise de relatórios contábil-fiscais. Operações de ajustes. Emissão de relatórios contábeis e fiscais - Finais. Reunião para reflexões Conclusivas **2.Análise de Contas e Balanço – 40h** Ementa: Necessidade e importância da estrutura, análise e interpretação das demonstrações contábeis. Sistema de informação contábil e os princípios de contabilidade. Análise das contas. Estruturas das demonstrações contábeis. Introdução análise de balanços: análise horizontal e análise vertical. Tópicos especiais da análise de balanços. **3.Teoria da Contabilidade Societária – 40h** Ementa: Noções Introdutórias. As necessidades de informação e o modelo de plano de contas. Revisão dos princípios Fundamentais de contabilidade. Disponibilidades. Investimentos temporais. Contas a receber. Estoques. Ativos especiais e despesas antecipadas. Realizável a longo prazo. Investimento – método de custo. Investimento – método de equivalência Patrimonial. Ativo imobilizado. Ativo diferido. Passivo exigível: conceitos gerais, empréstimos e financiamentos. Debêntures, fornecedores e obrigações fiscais. Outras obrigações. Provisões para imposto sobre a renda e contribuição Social. Resultados de exercícios futuros. Patrimônio líquido. Reavaliação. Demonstração de resultado de exercício. Receitas da Vendas. Custo dos produtos vendidos e dos serviços prestados. Despesas operacionais. Demais contas de resultado e lucro por ações. Demonstração dos lucros ou prejuízos acumulados. Demonstração das mutações do patrimônio líquido. Demonstração das origens e aplicações dos recursos. Demonstração dos fluxos de caixa. Notas explicativas. Relatório da administração. **4.Mensuração e Contabilização- 80h** Ementa: A contabilidade de custos, a contabilidade financeira e a contabilidade gerencial. Terminologia

		contábil básica. Princípios contábeis aplicado a custos. Algumas classificações e nomenclaturas aplicadas a custos. Esquema básico da Contabilidade de custos (Simples). Esquema básico da contabilização de custos (departamentalização). Critério de rateio Dos custos indiretos. Custos baseado em atividades (ABC) abordagem inicial. Aplicação dos custos indiretos de Produção. Materiais diretos. Mão de obra direta. Problemas especiais de produção por ordem. Problemas especiais de produção contínua. Produção conjunta e problemas fiscais na avaliação de estoques industriais. **5.Contabilidade em Organizações de Terceiros – 40h** Ementa: aspectos conceituais do terceiro setor. Constituição e funcionamento de organização do terceiro setor. A tributação do terceiro setor. O sistema de contabilidade para organização do terceiro setor. Contabilização de eventos econômicos no terceiro setor. Exemplo prático em conformidade com o modelo normativo. Evidenciações contábeis na organização do terceiro setor.
QUINTO PERÍODO	**1. Análise das Demonstrações Contábeis – 66h** Ementa: Estruturação das demonstrações contábeis, para efeito de análise. Métodos e técnicas usuais para cálculos e interpretação de indicadores das estruturas patrimonial e operacional. Índices verticais e Horizontais, indicadores financeiros e econômicos. Limitações das demonstrações financeiras para Análise econômico-financeira.	**1.Processamento de Subsistemas contábeis e Empresariais – 40h** Ementa Sistema de controle financeiro – caixa. Sistema de controle de estoques. Sistema de controle de contas a receber e a pagar. Sistema de controle de ativo permanente. Tópicos especiais de controle contábil e empresarial **2.Teoria da Consolidação Contábil de Organizações Ligadas – 40h** Ementa: Aplicações de recursos em títulos e valores mobiliários e outros ativos. Avaliação de investimentos permanentes pelo Método de equivalência patrimonial. Consolidação das demonstrações contábeis. Sociedades controladas em conjunto – "Joint Ventures". Investimentos permanentes em coligadas, suas equiparadas e controladas no exterior. Transações entre partes relacionadas. Restaurações societárias – incorporação, fusão e cisão de empresas. Dissolução, Liquidação e Extinção de sociedades. Reavaliação de ativos**.** **3.Contabilidade governamental – 80h** Ementa: Contabilidade das instituições públicas: conceitos, funções, regimes, fatos, livros contábeis, método de partidas dobradas, fiscalização e controle interno. Entidades públicas: conceito,

		classificação e administração. Instrumento de planejamento: plano plurianual, lei de diretrizes orçamentária, lei orçamentária anual, reserva de contingência e contabilização das contribuições ao regime próprio da previdência. Receitas. Despesas. Execução orçamentária. Execução financeira. Execução patrimonial. Dívidas. Limites, exigências legais e recursos vinculados. Plano de contas e lançamentos contábeis: conceito, legendas e convenções, modelo de plano de contas e lançamentos contábeis. Lançamento de fatos Contábeis independentes da execução orçamentária. Lançamentos de encerramento do sistema orçamentário. Lançamentos de encerramento do sistema financeiro. Lançamentos de encerramento do sistema patrimonial – contas de Resultado. Razonetes. Balanços e consolidações. Análise de bancos.
SEXTO PERÍODO	**1. Contabilidade Gerencial - 66h** Ementa: Conceito e objetivos da contabilidade gerencial para tomada de decisão; relatórios gerenciais; fluxo de Caixa como peça de tomada de decisão; e rateio dos custos com reciprocidade. Formação de preços.	**1.Métodos e Técnicas de Pesquisa aplicada ás Ciências Contábeis-40h** Ementa: Natureza da ciência social. Métodos das ciências sociais. Pesquisa social. Formulação do problema. Construção de hipóteses. Delineamento da pesquisa. Uso da biblioteca. Operacionalização das variáveis. Amostragem na pesquisa Social. Observação. Entrevista. Questionário. Escalas Sociais. Testes. Utilização de documentos. Análise e interpretação. Relatório da pesquisa. Tópicos especiais em pesquisas sociais. **2.Contabilidade internacional – 40h** Ementa: Características da informação contábil nacional e internacional. Balanço patrimonial. Demonstração do resultado. Demonstração das mutações do patrimônio líquido. Demonstração do fluxo de caixa. Notas explicativas. Resumo das normas Internacionais de contabilidade. Principais divergências nos critérios. **3.Contabilidade de agronegócios – 80h** Ementa: Atividade do Agronegócio. Forma jurídica de exploração. Fluxo contábil no agronegócio. Novos projetos no agronegócio e os gastos de melhorias. Depreciação, exaustão e amortização no agronegócio. Planificação contábil na atividade do Agronegócio. Contabilidade no agronegócio. Custos: mensuração e contabilização no agronegócio. Responsabilidade fiscal e tributos no agronegócio. Relatórios contábeis e sociais no agronegócio. **4.Processamento Contábil Governamental -40h** Ementa: Serviços eletrônicos integrados na

		administração pública. Diretrizes e conceitos de integração do sistema de operações e informações contábeis como o sistema de orçamento público – governamental. Práticas contábeis governamentais simuladas em software específico. Geração de relatórios contábeis e orçamentários por meio de software especializado. Análise e interpretação das demonstrações contábeis e orçamentárias simuladas. Tópicos especiais sobre as práticas contábeis na organização pública.
SÉTIMO PERÍODO	**1.Contabilidade Avançada 66 h** Ementa: Demonstração de valor agregado. Balanço social. Valor econômico agregado. Relatórios da Administração: Elaboração, publicação e republicação de Demonstrações Contábeis. Operações entre Matriz e Filiais. Fusão, Incorporação, Consolidação de Balanços, Cisão, Transformação e Liquidação de Entidades: Aspectos Contábeis. **2. Pratica Contábil -66h** Ementa: Constituição De empresa. Rotinas trabalhistas. Principais operações na empresa. Planilha mento contábil. **3. Auditoria contábil-66h** **(Não consta ementa no PCC)** **4. Contabilidade Aplicada no Setor Público - 66h**	**1.Projeto de Pesquisa em Ciências Contábeis-40h** Ementa: Contexto em que o tema se situa. Justificativa da escolha do tema. Questão crítica - problema que pretende pesquisar e oferecer compreensão, meios e/ou esclarecimentos para solução. Objetivos: geral e específicos a serem alcançados com a pesquisa ao tema. Métodos e técnicas que pretende utilizar na pesquisa. Alguns conceitos de importantes autores que fundamentam às abordagens do tema. Cronograma de atividades para a pesquisa. Tópicos especiais sobre pressupostos e princípios que devem nortear o desenvolvimento da pesquisa objeto do tema escolhido. **2.Teoria Contábil do Lucro - 40h** Ementa: Noções introdutórias. Breve revisão teórica e prática nas demonstrações financeiras. Método de correção monetária Tradicional. Contabilidade em nível geral de preços. Contabilidade de acordo com o método de moeda de poder aquisitivo Constante. Contabilidade de acordo com os princípios do custo corrente corrigido. Conversão de acordo com os princípios Do custo corrente corrigido. Conversão de demonstrações financeiras para moeda estrangeira - SFAS 52. Lucro Distribuível. Lucro contábil. Lucro real para o IR. Lucro sobre investimentos.

OITAVO PERÍODO	**1.Perícia Contábil -66h** Ementa: Introdução ao estudo da prova contábil. A perícia contábil, conceitos, tipos e finalidades. O perito judicial contábil. Técnicas de trabalho pericial. Quesitos. O laudo pericial. A perícia judicial contábil aplicada. **2. Contabilidade Ambiental – 66h** Ementa: Evolução da contabilidade ambiental. Contabilidade e Gastos ambientais. Ativos ambientais. Passivos Ambientais. Evidenciação de Gastos ambientais.	**1.Perícia Contábil Arbitragem Patrimonial-40h** Ementa: Aspectos introdutórios da perícia contábil. Perícia contábil – prerrogativas do contador. Perícia contábil. Área de abrangência da perícia contábil. Exercício profissional da função de perícia contábil. Perito-contador e perito-contador assistente. Normas, regulamento e legislação do perito. Quesitos. Laudo Pericial. Remuneração de trabalho pericial. Processo. Sentença. Prova pericial. Perícia como prova judicial. Características básicas da arbitragem patrimonial. Processo de arbitragem. Parecer – relatório da arbitragem. **2.Proficiência em Fundamentos e Práticas Contábeis- 40h** Ementa: Prova 1 – Conhecimento sobre teoria da contabilidade. Prova 2 – Conhecimento sobre contabilidade geral e aplicada. Prova 3 – Conhecimento sobre evidenciações contábeis (análise de balanças, auditoria, perícia e reestruturação de Empresa). Prova 4 – Demonstrações contábeis e notas explicativas. Plano de recuperação e orientação de discentes que apresentaram conhecimento insuficiente.

*O ementário corresponde à relação ou ao resumo dos conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Analisando os dados apresentados constata-se que na FARO no primeiro período não há nenhuma disciplina voltada para o Curso de Ciências Contábeis, já na UNIR constata-se a presença de três, totalizando 200 horas/aula. No segundo período o fato se repete de forma parcial, enquanto na FARO tem apenas uma disciplina (66 horas/aula), na UNIR tem quatro com o mesmo quantitativo de 200 horas/aula. Nesses dois primeiros semestres houve uma disciplina em comum entre elas, com base na ementa pode-se fazer esta inferência, que a Disciplina de Contabilidade I da FARO é a mesma de Contabilidade Introdutória na UNIR.

Do terceiro ao quinto período a FARO apresenta o total de cinco disciplinas (264 horas/aula), enquanto a UNIR tem quinze (600 horas/aula) sendo ofertadas, havendo apenas uma disciplina com similaridade de conteúdo na ementa.

A partir do sexto período começa a haver uma maior similaridade, enquanto a Faro possui o total de seis disciplinas específicas da área contábil, a UNIR apresenta oito matérias. Outro fato que deve ser levado em consideração é a carga horária total do Eixo de Formação Profissional constante na FARO e na UNIR, sendo aquela um total de 1.326 horas/aula e esta 1.360 horas/aula. Assim sendo, constata-se que nenhuma das duas instituições está de acordo com o indicado pela Fundação Brasileira de Contabilidade que sugere um total de 1.680 horas/aula.

A UNIR, possui em sua Matriz Curricular, a disciplina de Contabilidade Internacional, disciplina essa muito importante para o egresso, pois no ano de 2005, o Brasil optou em aderir as regras internacionais de contabilidade havendo grandes mudanças no fazer contábil, bem como uma convergência nas normas. Já a FARO não possui em sua grade curricular tal disciplina. Outras duas disciplinas bastante relevante para o profissional contábil são as de Auditoria Contábil e Contabilidade Aplicada ao Setor Público que estão presentes na UNIR e ausentes na FARO.

No final da análise contatou-se que a disciplina de Perícia Contábil está presente nos dois cursos, porém na UNIR há aspectos como a Arbitragem Patrimonial que não é contemplado na ementa da FARO. Assim sendo infere-se que no que tange ao eixo de Formação Profissional a UNIR tem uma grade curricular mais completa e que com base nessa análise, forma profissionais com um conhecimento maior sobre grande parte dos aspectos e habilidades que pode desenvolver no decorrer de sua carreira.

Um aspecto importante a ser abordado é que a UNIR não apresenta disciplinas optativas, enquanto que a FARO possui em sua Matriz Curricular, três dessas disciplinas, Tecnologia da Informação, Libras e Gestão Ambiental, com carga horária de 33h/aula cada.

5. CONCLUSÃO

Com base nos dados coletados na pesquisa e após as análises comparativas, podemos considerar que o resultado do curso de Ciências Contábeis nas duas Instituições de ensino superior é satisfatório, e estão em conformidade com o que recomenda o parecer do CNE nº 329/04, que o curso deve ter carga horária mínima de 3000h, e política de tempo máximo de Integralização do CONDEP.

Foi observado nas duas Instituições que os objetivos do curso é formar cidadão com competência e habilidade para cumprir com responsabilidade as atribuições que lhe são prescritas. O perfil do egresso foi trabalhado para atender especificamente a Região Norte, dando a eles um ensino de qualidade e habilitando-os para o mercado de trabalho.

Em comparação a Matriz Curricular dos Cursos, a UNIR tem 60 disciplinas, vinte e sete destas especificamente da área contábil, enquanto a FARO tem 46 no total de sua grade, com apenas dezesseis na área contábil. Todavia um ponto que pode-se observar é que ambas possuem quase 50% (cinquenta por cento) de suas disciplinas voltadas para a área principal do curso, corroborando assim com o objetivo de seus respectivos PPC's.

Foi encontrada no PCC da FARO, disciplinas que não constavam na Matriz Curricular do Curso, assim como foi encontrado na Matriz do curso, disciplinas que não constavam as Ementas no PCC, devendo ser adequado tais aspectos, pois o PPC é fator norteador para a sociedade e para os alunos que pretendem ingressar no curso.

De modo geral sugere-se que os dois cursos façam adequações em seus Projeto Pedagógico do Curso, devendo observar o que rege as Resoluções do CNE/CES específicas do Curso de Ciências Contábeis, bem como as sugestões propostas pela Fundação Brasileira de Contabilidade, pois será através dos PPC's que as instituições irão ter maior visibilidade e poder alcance o perfil do egresso que o mercado de trabalho espera.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

CARNEIRO, J. D. (coordenador) et al. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis.** 2ª ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

FARO, **Histórico da Faculdade de Rondônia**. Disponível em: http://www.faro.edu.br/pagina.php?pagina=1 Acesso em: 4 ago. 2017.

Flick, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a ed., J. E. Costa, Trad. São Paulo: Artmed.

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

IUDÍCIBUS, S. de. **Análise de balanços**. 10.ed. SÃO PAULO: Atlas, 2010.

LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Ministério da Educação (MEC). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 29 jun. 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CES 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf> Acesso em: 4 de ago. 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf Acesso em: 4 de ago. 2017.

SINAES. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **MEC/CONAES/INEP de 2006** (Portaria n. º 563, 2006). Disponível em:

http://www.uesb.br/cpa/downloads/legislacao/PortariaMEC563_21fevereiro2006.pdf Acesso em: 29 jul. 2017.

FARO, **Plano Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Rondônia**, 2011.

UNIR, **Plano Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da Fundação Universidade Federal de Rondônia**. Disponível em: http://www.cienciascontabeis.unir.br/?page_id=55 Acesso em 15 jun. 2017.

A relevância do laboratório multiusuário de estudos em biologia para a produção científica da ufsc: percepção dos coordenadores de pós-graduação do ccb

Autor: Nunes, Heliete (Universidade Federal de Santa Catarina); **Souza, Irineu Manoel de** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Guimarães, Fernanda** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Pavanati, André** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O objetivo deste trabalho foi avaliar a relevância do Laboratório Multiusuário de Estudos em Biologia (LAMEB), para o desenvolvimento da produção científica da Universidade Federal de Santa Catarina. O LAMEB, vinculado ao Centro de Ciências Biológicas (CCB), foi criado em 2008 com o propósito de dar suporte à pesquisa do CCB e da UFSC, abrigando um conjunto de equipamentos multiusuários de alta tecnologia. Para tanto, realizou-se como procedimento metodológico uma pesquisa bibliográfica, documental e por meio de questionário, com abordagem qualitativa. Trata-se também de uma pesquisa descritiva. Participaram dessa pesquisa, todos os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação do CCB. Os resultados da pesquisa indicam que o uso da estrutura do LAMEB, por meio de seus equipamentos de alto custo e de ponta, eleva a qualidade e quantidade da pesquisa científica, dando visibilidade a publicação científica gerada pelos Programas de Pós-Graduação do CCB.

Palabras claves: Gestão Universitária. Pesquisa. Laboratório Multiusuário. CCB. UFSC.

1. **Texto completo:**
   INTRODUÇÃO

A universidade é uma instituição que tem papel importante na transmissão do saber para com a sociedade que busca aperfeiçoar seu conhecimento. Ela contribui para o desenvolvimento da própria sociedade. Na era industrial a universidade desempenhou um papel secundário, fornecendo pessoal qualificado e pesquisa básica (ETZKOWITZ; ZHOU, 2007), no entanto, hoje a universidade deve apresentar um papel de liderança, de políticas locais e também inovador em direção a uma abordagem mais arrojada (COOKE et al, 2007).

Ao mesmo tempo, a universidade precisa também preservar a sua orientação aberta e de longo prazo na pesquisa acadêmica (OLIVEIRA, 2008).

Neste século XXI, a gestão das organizações passou a fazer parte da constituição dos fenômenos sociais, econômicos e culturais devido à agilidade e rapidez com que ocorrerem as transformações tecnológicas e a evolução da humanidade (LEE, KANG e LEE, 2005). Assim a ciência e tecnologia assumem papel relevante nas universidades e na sociedade.

Com a expansão das universidades brasileiras no século XX, surge a UFSC que foi criada através da Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960, sendo oficialmente instalada em março de 1962. Com a reforma universitária, foram extintas as faculdades e a universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa por meio do Decreto 64.824, de 15 de julho de 1969 (UFSC, 2015). Como órgão máximo, a universidade possui o Conselho Universitário, a quem compete definir as diretrizes políticas da Universidade. A Reitoria é o centro administrativo da universidade, sendo composta por dez secretarias e sete Pró-Reitorias que, em conjunto com o Gabinete do Reitor, são responsáveis pela administração da UFSC (UFSC, 2016).

Buscando contribuir para o fortalecimento da pesquisa na UFSC, o Laboratório Multiusuário de Estudos em Biologia (LAMEB) vinculado ao Centro de Ciências Biológicas (CCB) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) faz parte da política do CCB de privilegiar estruturas multiusuárias de pesquisa e ensino.

O LAMEB foi criado com base na política deste centro de ensino em propiciar, principalmente, estruturas multiusuárias de pesquisa. O LAMEB tem por finalidade maior elevar a qualidade da pesquisa científica e da inovação, provendo aos grupos de pesquisa do CCB e da UFSC um ambiente dotado de uma infraestrutura moderna de alta capacidade, tecnologicamente atual e de fácil acesso. Além disso, desempenha atividades atreladas ao ensino, pesquisa e extensão.

A criação do LAMEB deu-se no ano de 2008 e, desde então, o LAMEB abriga um conjunto de equipamentos de alta tecnologia adquiridos com recursos financeiros oriundos de diferentes projetos institucionais. Sua origem foi calcada na necessidade de aquisição de equipamentos de alto custo, inexistentes na UFSC e, por vezes, no Estado de Santa Catarina, que atendesse ao interesse de várias linhas de pesquisa.

Assim, o presente artigo tem como objetivo avaliar a relevância do LAMEB na produção científica da UFSC, como uma forma de identificar o valor da pesquisa, no meio acadêmico e a percepção dos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação do CCB quanto à importância da estrutura multiusuário.

Trata-se de um tema de alta relevância para a UFSC e para a sociedade uma vez que tais estruturas maximizam o uso racional do recurso financeiro, permitem a obtenção de um parque de equipamentos modernos e de alto custo, viabilizam o desenvolvimento de pesquisas na fronteira do conhecimento e, sobretudo, contribuem para formação de recursos humanos de qualidade. A viabilidade deste trabalho foi possível em razão os pesquisadores atuarem no ambiente desta universidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresenta-se as contribuições teóricas dos autores que auxiliaram na definição dos principais conceitos utilizados no trabalho. Com isso, buscou-se fundamentar os pressupostos teóricos acerca dos temas envolvidos, relacionados à universidade, gestão

universitária, pesquisa, Centro de Ciências Biológicas (CCB) e UFSC.

2.1 O PAPEL DA UNIVERSIDADE

As universidades são definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil – LDB/1996 como "instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" (BRASIL, 1996). A referida lei ainda traz três aspectos que caracterizam as universidades, quais sejam:

> *I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; II - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).*

As Universidades Federais são instituições complexas considerando a diversidade e quantidade de públicos que com ela se relacionam, a multiplicidade de objetivos, a variedade de formação de seus recursos humanos; os diversos tipos de tecnologia das quais se utilizam, e a infraestrutura que as constituem (SANTOS et al., 2009). Além dessas peculiaridades, por serem públicas, somam-se a essas características fatores como "[...] a profusão de normas emanadas pelos poderes centrais, as pressões políticas, a escassez de recursos e a lentidão do processo decisório burocrático" (SANTOS et al., 2009, p. 2).

"A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo" (CHAUI, 2003, p.5). É executora de múltiplas tarefas que requerem uma organização diferenciada nas funções de ensino, pesquisa e extensão. A organização universitária, tendo cultura e racionalidade próprias, não pode ser confundida com uma empresa. A Universidade vai além da simples transmissão do conhecimento e habilitações, pois faltando a construção deste conhecimento haverá apenas treinamento e não formação. Hoje se exige não apenas pessoas treinadas, mas pessoas que "saibam pensar, aprendam a aprender, o que é inviável sem a competência insubstituível de construir conhecimento" (DEMO, 1994).

As universidades, de fato desenvolvem papel de destaque no avanço dos conhecimentos, no fortalecimento da economia e no desenvolvimento dos países, são instituições complexas por suas condições de instituições especializadas, com objetivos diversificados e imprecisos (BALDRIDGE et al., 1977).

Reafirmando o importante papel da universidade para o desenvolvimento do País, Lopes (2010, p. 57), diz que:

> "As universidades devem desempenhar papel importante no desenvolvimento da ciência e da cultura no País ao lado das instituições independentes de pesquisa, e em consequência devem ser dotadas de pessoal docente da mais alta qualificação científica, e de bibliotecas e equipamentos de laboratórios em constante renovação".

Teixeira (1976) considera a universidade um centro de saber destinado a aumentar o conhecimento humano, alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens; uma escola de formação de profissionais e de elaboração e transmissão da cultura brasileira.

Melo (2002) afirma que as universidades podem contribuir com a sociedade de diversas maneiras, desde as necessidades básicas e vitais até o desenvolvimento de tecnologia de ponta, gerando melhoria da qualidade de vida da população. Para o mesmo autor, as universidades enfrentam grandes exigências em relação à definição de seus princípios e finalidades, em relação à sua estrutura e posicionamento frente as demandas sociais, algo que talvez nunca tenha acontecido antes na história.

2.2 A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As Instituições de Ensino Superior (IES) focam na busca constante pelo conhecimento e pela cientificidade das produções. O que não se pode negar, é que a forma como é feita a Gestão das Universidades tem se modificado, impelidos principalmente por forças externas do mercado. Tem-se observado um acentuado crescimento no número destas instituições nas duas últimas décadas. Como todas as demais organizações, as IES têm demonstrado interesse em se qualificar, não só nas suas relações de ensino e aprendizagem, mas também na forma de gestão dos processos administrativos que envolvem uma IES (INEP, 2010).

A universidade deve estabelecer uma administração que permita "responder com rapidez as exigências do ambiente interno e externo, na busca do cumprimento dos objetivos organizacionais e sociais mais amplos" (MEYER JUNIOR, 1993).

Segundo Schlickmann (2013, p. 52), após analisar os conceitos de administração e de universidade, definiu administração universitária, com base no conceito de Stoner e Freeman (2000), como "processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros das organizações de educação superior e de usar os recursos disponíveis para atingir os objetivos".

O ato de administrar pressupõe o envolvimento de pessoas que consigam trabalhar em conjunto, efetivando estratégias com os pontos fortes e tornar irrelevantes os pontos fracos. Drucker (1993, p. 196) salienta ainda que "[...] a nossa capacidade de contribuir para a sociedade depende não somente de nossas próprias habilidades, dedicação e desempenho, mas também da administração das organizações nas quais trabalhamos".

Os autores Schmitz e Bernardes (2008, p. 3) apontam que as universidades são instituições necessárias, tendo como "missão os caminhos do desenvolvimento do país", uma vez que são "organizações complexas não só por sua condição de instituição especializada, mas principalmente pelo fato de executar tarefas múltiplas". Diferencia-se de outras organizações por duas razões: uma, por utilizar métodos de trabalho diferentes, pois "cada tarefa está relacionada com ensino, pesquisa e extensão"; a outra, por apresentar um "modelo de gestão, anárquica, colegiada, política e burocrática".

A concepção de gestão surgiu em diferentes momentos históricos, na realidade concreta dos diversos setores da sociedade (RIBEIRO, 2013). Para as organizações/instituições, a gestão é uma ferramenta de grande valor e são os gestores responsáveis pela tomada de decisões que podem impactar de maneira positiva ou negativa no espaço que está sob sua responsabilidade (GOMES et al, 2013).

Meyer Júnior (2014, p. 24) explica que as universidades requerem administradores com iniciativas e sem medo de errar, "na busca das melhores práticas e melhores resultados e que reúnam as habilidades de combinar a experiência, a arte, a ciência de administrar e liderar um sistema tão complexo que tem desafiado tantas gerações de administradores".

Dessa forma e diante de sua complexidade, as universidades têm buscado formas para tornarem-se uma estrutura mais eficiente e eficaz à sociedade de modo geral.

2.3 A PESQUISA NAS UNIVERSIDADES

Chagas Filho (2010, p.12), compreende ciência como sendo “a busca do saber, isenta de toda injunção política, econômica, filosófica e religiosa”, na qual satisfaz a “curiosidade natural do homem, ou então a conquista de elementos necessários ao seu bem-estar espiritual, moral e material”.

O mesmo autor se manifesta ainda afirmando que a pesquisa científica “é o mecanismo operacional desta busca de conhecimentos”. Em sua visão, a pesquisa universitária não é somente aquela desenvolvida em seus laboratórios, mas sim aquela que se consegue realizar em todos os setores do conhecimento. Por essa ótica de pesquisa científica, Chagas Filho, não é muito casual quando descreve que universidade “é uma instituição de pesquisa e porque pesquisa, ensina” (2010, p.14).

Para Lopes (2010, p.56), assim como ocorre nos países desenvolvidos do mundo inteiro, a universidade deve primar pela,

> “criação de conhecimento novo através da pesquisa científica, das especulações e estudos em todos os domínios da ciência pura e aplicada, tecnologia, literatura, artes, filosofia e da formação dos cidadãos capazes a exercerem funções especializadas em todas as áreas da ciência, da tecnologia, das humanidades, e das diversas profissões através do conhecimento do patrimônio cultural e científico da humanidade, da prática e do estudo das realizações e problemas do Brasil”.

Esse contexto cria expectativa para a aplicação dos resultados alcançados com as pesquisas científicas, e que os mesmos tenham aplicabilidade junto a atividades da sociedade, agindo como uma das ferramentas de transformação da mesma.

Para Chagas Filho (2010, p. 13), o que importa à pesquisa na universidade “não é somente a pesquisa de laboratório, a pesquisa das ciências Exatas e naturais, a pesquisa quantificável, mas a pesquisa que se realiza em todos os setores do conhecimento”. Menciona ainda que o ensino universitário deve estar diretamente associado a pesquisa para motivar a criação de seus alunos.

Para que uma pesquisa científica seja realizada é preciso algo mais que simplesmente a vontade do pesquisador, é preciso ter recursos humanos, financeiros e econômicos e conhecimento sobre o assunto que será pesquisado.

Essas reflexões nos levam a questionar qual o verdadeiro papel da pesquisa na universidade, ressaltando a importância da pesquisa como elemento adequado de assegurar a cultura de um povo e a sua independência.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e por meio de questionário, com abordagem qualitativa, tratando-se ainda de uma pesquisa descritiva.

O procedimento metodológico segue as definições de Vergara (2010), que propõe que uma pesquisa seja classificada quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, uma pesquisa é classificada como descritiva, quando “expõe características de determinada população ou determinado fenômeno” (VERGARA, 2010, p. 42). Neste sentido, a pesquisa é descritiva, já que tem como objetivo avaliar a relevância do LAMEB para a produção científica da UFSC, na percepção dos Coordenadores de Pós-Graduação do CCB.

Quanto aos meios, o estudo abrangeu duas modalidades: a Pesquisa bibliográfica e a Pesquisa documental. A Pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2010), tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito e publicado sobre determinado assunto, em livros, jornais, revistas, pesquisas, monografias, teses e dissertações. Logo, se pesquisou em diversos livros e artigos as concepções dos autores quanto o papel da universidade, a gestão universitária e pesquisa nas universidades. A Pesquisa documental, definida por Marconi e Lakatos (2010), refere-se à utilização de fontes primárias e secundárias, como documentos de arquivos públicos, relatórios de pesquisa, documentos oficiais e documentos jurídicos. Neste caso, foram consultados relatórios, site do LAMEB e do CCB, planilhas de registro de pesquisa e outros documentos a respeito do objeto de estudo, onde estão disponibilizados dados correspondentes a produção científica do CCB por intermédio do uso do LAMEB.

Segundo Gil (2002), uma pesquisa, quanto aos seus procedimentos técnicos, pode ser classificada como pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

Segundo Roesch (2013, p.142), “o questionário não é apenas um formulário, ou um conjunto de questões listadas sem muita reflexão. O questionário é um instrumento de coleta de dados que busca mensurar alguma coisa”.

O questionário foi aplicado aos dez Coordenadores de Pós-Graduação do CCB, enviado por e-mail, com 10 perguntas objetivas de múltipla escolha e questões fechadas. A coleta de dados ocorreu durante o mês de julho de 2017, elaborado com perguntas que buscou abordar os seguintes tópicos: o perfil do gestor; a estrutura de pesquisa do LAMEB, a contribuição do LAMEB para a pesquisa e a produção científica do CCB com o apoio da estrutura do LAMEB.

Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa foram os dez Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação do CCB, a saber: PPGBCD - Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e do Desenvolvimento; PPGFAP - Programa de Pós-Graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas; PPGBQA - Programa de Pós-Graduação em Bioquímica; PPGBTC- Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia e Biociências; PPGMCF - Programa de Pós-Graduação em Multicêntrico em Ciências Fisiológicas; PPGECO - Programa de Pós-Graduação em Ecologia; PPGFMC - Programa de Pós-Graduação em Farmacologia; PGN - Programa de Pós-Graduação em Neurociências; PPA - Mestrado Profissional em Perícias Ambientais; PROFBIO - Mestrado Profissional em Ensino de Biologia.

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa obtidos na coleta de dados com os Coordenadores de Pós-Graduação do CCB.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico apresenta-se a caracterização da UFSC, do CCB e do LAMEB, bem como a análise descritiva dos dados coletados. O procedimento de análise compreende a descrição das respostas obtidas por meio dos questionários respondidos pelos dez

Coordenadores de Pós-Graduação do CCB/UFSC. Dos sujeitos de pesquisa selecionados, 100% tiveram participação efetiva imprimindo sua percepção como gestores.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) E DO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB)

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - é uma IES de natureza federal, criada pela Lei 3849, de 18/12/1960, vinculada ao Ministério da Educação e, inicialmente, agrupou as faculdades de direito, medicina, filosofia, odontologia, farmácia, ciências econômicas, engenharia industrial (química, mecânica e metalúrgica) e serviço social (BIAZUS, 2004). Com a reforma universitária realizada em 1969, a UFSC adquiriu a estrutura administrativa atual. As faculdades deram lugar às unidades universitárias com a denominação de centros, os quais agregam os departamentos. A Universidade Federal de Santa Catarina tem por missão "produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida". E, tem, entre seus valores, ser administrada e planejada, com estratégias eficientes e efetivas de gestão (UFSC, 2016).

A UFSC oferece à comunidade 106 cursos de graduação, 55 cursos de doutorado e 82 cursos de mestrado, sendo 64 cursos do mestrado acadêmico e 18 do mestrado profissional (UFSC, 2016). Com tal estrutura, a UFSC vem se consolidando como uma das mais importantes universidades do Brasil, sendo que este reconhecimento deve-se à qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas em seus cinco campi: Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville. São onze Centros de Ensino no campi Florianópolis, dentre eles o CCB.

O Centro de Ciências Biológicas da UFSC foi criado em 1976, a partir de uma estrutura preexistente no Centro de Estudos Básicos (CEB). O CCB é uma unidade de ensino, pesquisa e extensão da UFSC, cujas atividades abrangem os mais variados aspectos das Ciências da Vida, incluindo estudos de: Biologia, Saúde, Agricultura e Zootecnia, Biotecnologia e Meio ambiente. O CCB é constituído por oito Departamentos: Biologia Celular, Embriologia e Genética; Bioquímica; Botânica; Ciências Fisiológicas; Ciências Morfológicas; Ecologia e Zoologia; Farmacologia; e Microbiologia, Imunologia e Parasitologia. Contempla o curso de graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Quanto aos cursos de Pós-graduação, o CCB é responsável atualmente por dez programas de Pós-graduação e colabora com um programa juntamente com o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) e com o Centro de Educação (CED).

O CCB possui em seu quadro cerca de 85 (oitenta e cinco) STAEs e 180 (cento e oitenta) servidores docentes. Respondem diretamente à Direção do Centro, além dos departamentos e Coordenadorias dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, os seguintes setores: laboratório multiusuário (LAMEB), Unidade de Conservação Ambiental (UCAD), Núcleo de Estudos do Mar (NEMAR), Núcleo Imagine, Museu Fritz Plaumann, Coordenadoria de Pesquisa, Coordenadoria de Extensão e Secretaria Integrada de Pós-graduação (RIBEIRO, 2017).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO LABORATÓRIO MULTIUSUÁRIO DE ESTUDOS EM BIOLOGIA

O LAMEB foi criado em 2008 com a ideia de alocar em um espaço único os equipamentos adquiridos com recursos de projetos institucionais que estavam alocados em laboratórios de diferentes pesquisadores. Com isso, diferentes espaços foram sendo

criados, cada um organizado e gerenciado pelos técnicos que ali foram alocados. Estes espaços foram sendo denominados de LAMEB I, LAMEB II, etc. Esta fragmentação e a necessidade de operação dos equipamentos unicamente pelos técnicos levou a uma série de problemas aos usuários pois a pesquisa científica não pode, de forma geral, ser desenvolvida com hora marcada. Somente no ano de 2015, com a aquisição de novos equipamentos e a demanda crescente de usuários, houve uma reorganização estrutural e funcional que unificou as diferentes unidades do LAMEB em uma única unidade, vigente até hoje.

Atualmente, esta estrutura multiusuário beneficia inúmeros pesquisadores e linhas de pesquisa ao abrigar equipamentos variados, de alto custo e complexidade, mantidos e operados por uma equipe de técnicos especializados na área biomédica e biológica, todos servidores da UFSC e possuidores de pós-graduação. Esta equipe está ligada a uma coordenadoria administrativa que apoia o gerenciamento juntamente com seu presidente.

Dos motivos que impulsionaram a reorganização do LAMEB, encontra-se a necessidade de maximizar o acesso dos usuários, docentes e demais pesquisadores aos equipamentos. Isso pauta-se na filosofia de trabalho da Câmara de Pós-Graduação (CPG) do Centro de Ciências Biológicas da UFSC, segundo a qual, tem-se por meta congregar e agregar competências assim como o uso compartilhado de espaços e equipamentos destinados à pesquisa científica.

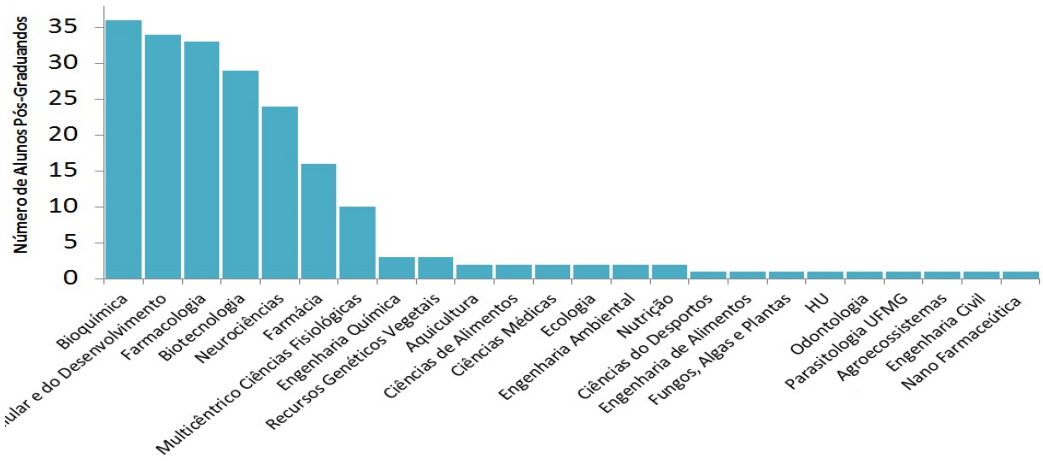
Os usuários são devidamente treinados e credenciados pelo corpo técnico do laboratório, denominados usuários credenciados possuindo livre acesso às salas, inclusive fora do horário de atendimento do corpo técnico. Os chamados usuários eventuais, internos ou externos à instituição, possuem acesso unicamente em horário comercial e são obrigatoriamente atendidos pelo corpo técnico.

O atendimento a dez programas de Pós-Graduação atualmente, assim como o atendimento a aproximadamente 600 estudantes se revela como sendo uma forte vocação do CCB/UFSC para a pesquisa e para o ensino, sendo estes números ligeiramente menor que o número de alunos de graduação em Ciências Biológicas atendidos pelo Centro.

Ressalta-se que atualmente, o CCB é o segundo centro com maior produtividade científica na UFSC, o quadro de docentes possui competência em diversas áreas do conhecimento das Ciências Biológicas, abrangendo inclusive as Ciências da Saúde e Agrárias, dentre seus 160 docentes, cerca de 98% possuem título de Doutor e, destes, 30% são bolsistas de produtividade científica do CNPq.

No Gráfico 1 podemos observar o número expressivo de 24 Unidades vinculadas a UFSC e externa a ela, que utilizam a estrutura do LAMEB para realizar suas pesquisas.

Gráfico 1: Pós-Graduação que utilizam o LAMEB



Fonte: Relatório LAMEB/CCB 2016

4.3 RELEVÂNCIA DO LABORATÓRIO MULTIUSUÁRIO DE ESTUDOS EM BIOLOGIA NA PESQUISA E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CCB/UFSC

De acordo com a pesquisa realizada identificou-se o perfil desses gestores evidenciando a faixa etária compreendida entre 31 a 40 anos, registrado dois sujeitos, entre 41 a 50, quatro respondentes, 51 a 60 três e acima de 61 anos, apenas uma pessoa. Desses sujeitos seis são do sexo masculino e quatro correspondentes ao sexo feminino. Todos os participantes são detentores do título de doutor.

Em relação aos conceitos dos Programas de Pós-Graduação junto a CAPES, órgão responsável pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu - Doutorado e Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional - no Brasil, os mesmos obtém a seguinte classificação: Fungos, Algas e Plantas (Mestrado e Doutorado) - conceito 3; Ecologia (Mestrado e Doutorado), Neurociências (Mestrado e Doutorado), Multicêntrico em Ciências Fisiológicas (Mestrado e Doutorado), Mestrado Profissional em Farmacologia, Mestrado Profissional em Perícias e Mestrado Profissional em Ensino de Biologia - conceito 4; Bioquímica (Mestrado e Doutorado) - conceito 5 e Farmacologia (Mestrado e Doutorado) - conceito 7. Nota-se que a Pós-Graduação do CCB apresenta um padrão de qualidade respeitável, apresentando avaliações ditas como “Bom” e “Muito Bom”, de acordo com os critérios da CAPES.

Constatou-se que a estrutura do LAMEB foi idealizada com o objetivo de dar suporte aos pesquisadores da UFSC, em especial aos do CCB, no desenvolvimento de suas pesquisas científicas e tecnológicas, onde num único espaço se concentra equipamentos de alto culto e elevada complexidade. Busca-se assim, disponibilizar serviços confiáveis por meio da equipe técnica especializada que abriga o LAMEB. Nesse sentido, buscou-se verificar se a estrutura do LAMEB é utilizada e qual sua importância para os Programas de Pós-graduação do CCB. Dentre os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação do CCB, que responderam o questionário, sete Programas afirmam que utilizam a estrutura do LAMEB para desenvolver sua pesquisa, e três não utilizam dessa estrutura. Quanto a importância do LAMEB para o desenvolvimento da pesquisa no CCB e na UFSC, houve unanimidade dos Coordenadores em afirmar a grande relevância desse espaço para a pesquisa.

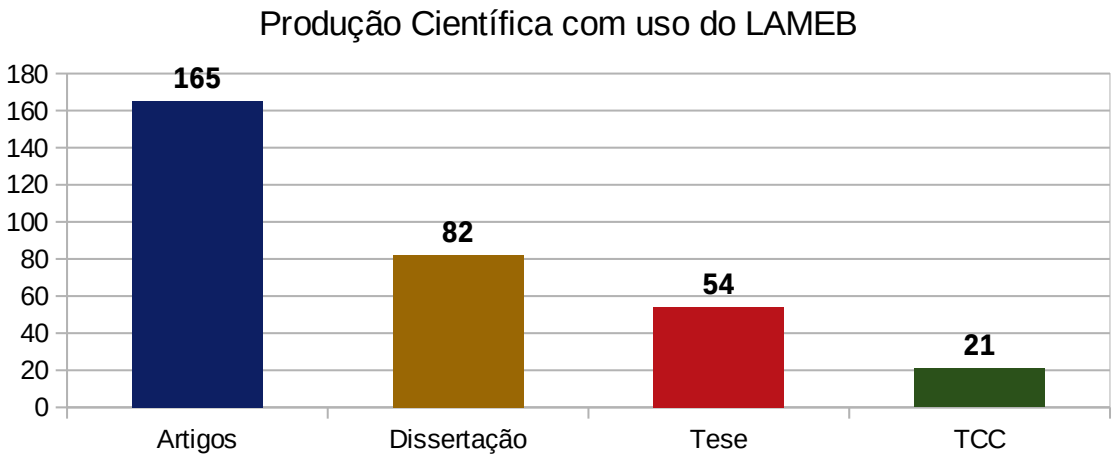
A análise das respostas dos questionários aplicados revelou a satisfação com a

atuação do corpo técnico-administrativo que integram a estrutura do LAMEB no atendimento de seus usuários, onde oito avaliaram o grau de satisfação sendo “ótimo” e dois, como “bom”.

No tocante a existência de dificuldades à pesquisa encontrada na estrutura do LAMEB, os respondentes apontaram como causa desses problemas, os seguintes aspectos: i) recursos insuficientes para o custeio e manutenção dos equipamentos, que ao longo dos anos e pelo uso apresentam desgastes naturais; ii) necessidade de aquisição de novos equipamentos para manter a competitividade da pesquisa e iii) pouca disponibilidade de horário para utilização de alguns equipamentos devido a grande demanda.

Os respondentes declaram que o uso da infraestrutura do LAMEB proporcionou a seguinte produção científica: 165 artigos científicos em periódicos, 82 dissertações de mestrado, 54 teses de doutorado e 20 TCC (tese de conclusão de curso), registrado no período compreendido entre 2010 a 2017, conforme demonstra o Gráfico 2. Pode-se com isso, afirmar ser de grande importância a manutenção desse espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

Gráfico 2: Produção Científica resultante com o uso do LAMEB - 2010 a 2017



Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto ao entendimento dos Coordenadores de Pós-Graduação do CCB referente a política do Centro em privilegiar estruturas multiusuárias para o desenvolvimento da pesquisa, seis respondentes afirmaram que essa estrutura contempla a política de pesquisa e ensino do Centro de Ciências Biológicas, enquanto que três respondentes afirmam que contempla parcialmente.

Os resultados da pesquisa apontam como benefício, tanto para a UFSC quanto para o CCB, a importância da implantação de um Laboratório Multiusuário, em especial o de Estudos em Biologia, destacando aspectos como: 1) as estruturas multiusuárias vieram para ficar, devendo ser melhoradas, incentivadas e incorporadas na cultura dos pesquisadores do amanhã; 2) a ciência forte passa por juntar forças em prol de excelentes estruturas comuns; 3) atualmente jovens pesquisadores iniciam suas carreiras devido a estas estruturas multiusuárias, não mais existindo espaço para o individualismo exacerbado dentro de uma estrutura pública; 4) racionalidade de recurso financeiro, materiais e recursos humanos; 5) organização de equipes multidisciplinares; 6) incremento das pesquisas e trabalhos de conclusão de curso (graduação, mestrado e doutorado); 7) viabilização de publicação de artigos científicos de relevância internacional; 8) melhoria na capacidade de

desenvolvimento de pesquisa com elevado patamar tecnológico; 9) democratização do acesso a novas tecnologias; 10) maior controle de qualidade da pesquisa gerada; 11) oportunização de grupos emergentes; 12) implantação da cultura de trabalho em grupo e em rede, visando o fortalecimento dos grupos de pesquisa e consequentemente a melhoria da qualidade e competitividade dos projetos desenvolvidos; 13) agregação de competências; 14) incremento na qualidade dos formandos pelos Programas de Pós-Graduação; 15) otimização de espaço, custos e infraestrutura; 16) evitar duplicação de equipamentos científicos adquiridos em projetos de pesquisa, economizando em manutenção e mão de obra especializada para conserto dos mesmos; 17) benefício para os professores recém-contratados, na disponibilidade de infraestrutura adequada no desenvolvimento da pesquisa; 18) possibilidade da universidade prestar serviços para outras entidades, revertendo na manutenção de seus equipamentos e na compra de insumos; 19) estratégias de políticas institucionais para renovar o parque de equipamentos do LAMEB.

Por fim, Os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação do CCB afirmam que as pesquisas realizadas, por meio do LAMEB, trazem contribuições para a sociedade, destacando os seguintes aspectos: 1) desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada; 2) compreender melhor os aspectos relacionados ao choque séptico, com vistas a diminuir a mortalidade desse quadro que é da ordem de 50%; 3) formação de recursos humanos qualificados em metodologias modernas de pesquisa; 4) possibilidade de desenvolvimento de projetos complexos com elevado grau de sofisticação tecnológica; 5) treinamento de usuários em metodologias modernas; 6) desenvolvimento de ciência competitiva e geração de conhecimento científico em área de fronteira da ciência; 7) possibilidade de gerar tecnologias inovadoras para o desenvolvimento de negócios (startups); 8) prestação de serviço para outras Instituições de Ensino Superior da grande Florianópolis; 9) atender a demanda de indústrias de base biotecnológica; 10) demonstração dos efeitos de diferentes estressores ambientais e nutricionais na reprodução e no desenvolvimento embrionário; 11) realização de pesquisa científica nas diferentes áreas da humanidade, proporcionando a sociedade seus benefícios; 12) estudos para o controle da obesidade, diabetes, câncer, menopausa e depressão, dando suporte para a pesquisa clínica nessas áreas; 13) melhoria da qualidade ambiental e saúde ecossistêmica; 14) produção científica tem grande implicação nos indicadores da atividade científica, exercendo relevante papel no avanço da ciência e da tecnologia do país; 15) publicação de artigos científicos e depósito de propriedade intelectual.

Do que foi apresentado neste trabalho, observou-se que esta pesquisa reforça as discussões levantadas pelos teóricos. Percebeu-se no decorrer da análise de dados que a universidade deve primar pela pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento.

5. CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo avaliar a relevância do LAMEB na produção científica da UFSC, como uma forma de identificar a sua relevância na pesquisa, no meio acadêmico e a percepção dos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação quanto à importância dessa estrutura multiusuária.

O cumprimento do objetivo dessa pesquisa fica evidenciado na declaração dos Coordenadores de Pós-Graduação do CCB, que afirmam existir a possibilidade de mostrar os resultados das pesquisas por meio das publicações de seus trabalhos, muitos deles proporcionado através da infraestrutura do LAMEB. Num curto período de oito anos, publicou-se um número expressivo de 322 trabalhos científicos, entre artigos, dissertações, teses e TCC, mostrando a necessidade e importância desse espaço para a realização da pesquisa. Outro ponto positivo foi a participação de 100% dos Coordenadores respondentes

ao questionário aplicado, preocupados em registrar sua percepção e contribuir para a melhoria da estrutura multiusuária do CCB/UFSC.

Após análise dos resultados da pesquisa realizada junto aos Coordenadores de Pós-Graduação, ficou clara a grande importância do desenvolvimento da pesquisa dentro da universidade, havendo consenso entre eles que o maior desafio hoje é manter o funcionamento de uma estrutura multiusuária adequada às práticas da pesquisa. A implantação do LAMEB veio a contribuir na melhoria dessas práticas.

Assim, entende-se que a UFSC, por meio do LAMEB, está colaborando com a sociedade quando permite e incentiva a pesquisa na busca de novos conhecimentos e soluções para os problemas que permeiam o dia a dia das pessoas, proporcionando a satisfação das necessidades humanas, principalmente aquelas relacionadas ao mundo moderno e tecnológico, trazendo desenvolvimento para a ciência bem como para toda a sociedade.

Os projetos de pesquisas desenvolvidos na universidade com a participação do CCB, vem contribuindo em benefício dá e para a sociedade, abrangendo aspectos como: apoio a pesquisa básica e aplicada; melhora no aspecto relacionado a detenção de doenças; qualificação dos recursos humanos; desenvolvimento de projetos complexos com elevado grau de sofisticação tecnológica; competitividade e geração de conhecimento científico; gerar tecnologias inovadoras para o desenvolvimento de negócios (startups); apoio à indústria de base biotecnológica; transformação de conhecimento em produtos; apoio a formulação de políticas públicas, entre outros.

Dessa forma, atingiu-se o objetivo da pesquisa, contudo recomenda-se pesquisas futuras sobre a temática envolvendo todos os pesquisadores do referido Centro de Ensino.

REFERÊNCIAS

BALDRIDGE, J. V.; CURTIS, D. V.; ECKER, G. P.; RILEY, G. L. **Alternativa modelos de governança no ensino superior**. In: RILEY G. L.; BALDRIDGE, J. V. Governando organizações acadêmicas: novos problemas, novas perspectivas. Berkeley: McCut chan Publishing Corporation, 1977.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no Curso de Ciências Contábeis**. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

CARUSO, Francisco; TROPER, Amós. **Reflexões sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (artigo inserido no livro: Chagas Filho, Carlos. CS-005/73: Pesquisa e Universidade) (artigo inserido no livro: Lopes, José Leite. CS-007/85: Reflexões sobre a Universidade) (artigo inserido no livro: Tiomno, Jayme. CS-011/85: Ciência, Universidade e Desenvolvimento).

CHAUI, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. 2003. Disponível em: <http:www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.

DEMO, Pedro. **Pesquisa como definição essencial da vida acadêmica**. Barbarói, v.2, p. 27-43, 1994.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **As novas realidades: no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo**. 3. ed São Paulo: Pioneira, 1993. 239 p.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU. C. **Iniciador regional de inovação: a universidade empreendedora em vários modelos de hélice tripla**. Documento de tema da Triple Helix 6ª Conferência, Cingapura. 2007.

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

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

GOMES, Maria Ângela do Nascimento; ARAUJO, Djair Cesario de; MARTINS, Simone; FARONI, Walmer. Sentidos e Implicações da Gestão Universitária para Gestores Universitários. **Revista GUAL**. Florianópolis, v.6, n.4, p.234-255, Edição Especial. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) , 2010. http://www.inep.gov.br/

LEE, K. C.; LEE, S.; KANG, I. Measuring knowledge management performance. **Information & Management.** v. 42, n. 3, p. 469-482, mar. 2005.

LAKATOS Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, P. A. de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MEYER JR., V. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, ano IV, n. 10, set, 1993.

_____. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**, Paraná, v.2, n.1, p. 12-26, 2014.

OLIVEIRA, S.C. **Sobre a interação universidade-empresa no desenvolvimento de software: um estudo de caso no Recife**. Tese (Doutorado) - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Emanuele Jacques dos Santos. **Análise Organizacional do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina sob a Perspectiva dos Gestores**. Dissertação (Mestrado), Mestrado Profissional em Administração do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, M. E.S. **A Gestão Universitária: um estudo na Universidade Federal do Pará, de 2001 a 2011. 2013.** 290p. Tese (Doutorado), Instituto de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos.** Colaboração Grace Vieira Becker, Maria Ivone de Mello. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SANTOS, J. L. S.; FREITAS JÚNIOR, O. de G.; VARVAKIS, G.; BARBIRATO, J. C. C. **Modelo de planejamento estratégico em uma universidade pública brasileira: desenvolvimento e implementação na Universidade Federal de Alagoas**. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/>. Acesso em 02 ago 2017.

SCHMITZ, A. L. F.; BERNARDES, J. F. **Atitudes empreendedoras e desafios da gestão universitária.** 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/. Acesso em: 05 de ago 2017.

SCHLICKMANN, R. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis, SC.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Planejamento e

Orçamento. Departamento de Planejamento e Gestão da Informação. **Relatório de gestão 2016**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/pdi-2015-2019/,> Acesso em 24 de jul de 2017.

_____. **Laboratório Multiusuários em Estudos de Biologia**. Disponível em: <http://lameb.ccb.ufsc.br/>. Acesso em 11 de jul de 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Critérios de sustentabilidade adotados pela fundação universidade federal de rondônia na contratação dos serviços de limpeza e conservação

Autor: Oliveira Rodrigues, Sidney de (Fundação Universidade Federal de Rondônia); **Arenas, Marlene Valerio dos Santos** (Fundação Universidade Federal de Rondônia)

Resumen: As compras públicas sustentáveis, conhecidas também como licitações sustentáveis ou compras verdes, tratam de minimizar os impactos ambientais e sociais no processo de compras do governo. A inclusão de critérios e práticas de sustentabilidade pelo poder público nas aquisições de bens e contratações de serviços realizadas pelos governos dos três entes da Federação deve objetivar a diminuição da degradação dos recursos naturais para gerações presente e futura. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de implantação de critérios socioambientais nos editais de contratação de serviço de limpeza e conservação na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), tendo como objetivos específicos identificar os editais publicados, analisar seus critérios de sustentabilidade no concernente à preservação do meio ambiente, observando-se a necessidade da redução do impacto gerado, ainda verificando se o órgão cumpre a legislação vigente, se há a adoção de novas tecnologias e investigar a fiscalização do destino final dos rejeitos. Esta pesquisa faz parte de um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), é uma pesquisa descritiva, qualitativa, documental *online,* no período de 2014 e 2015. Com isso observou-se que a Universidade adota em seus editais os critérios de sustentabilidade previstos pela legislação supracitada, porém constatou-se fragilidade na fiscalização das obrigações sustentáveis da contratada previstas no contrato, devido à falta de pessoal, segundo a gestora do contrato.

Palabras claves: Licitações sustentáveis. Serviços de Limpeza. Fiscalização.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, devido às diversas mudanças no planeta, tanto em aspectos econômicos como climáticos, líderes de diversos países estão buscando meios para reduzir a influência do ser humano no meio ambiente, sem aumentar custos, tanto que a administração pública de todas as esferas, deram início ao diálogo sobre a licitação sustentável.

Desse modo, busca-se de maneira global, agir de modo a reparar o uso desordenado dos recursos naturais praticados no passado, como aplicar modos racionais de utilização de recursos do meio ambiente. Uma das formas mais eficientes é a mudança da cultura de aquisição de bens e serviços por parte do poder público. No caso do Brasil, instituir a prática de critérios sustentáveis na compra de bens e prestação de serviços, nos processos licitatórios.

Uma das dificuldades para programar a licitação sustentável é a falta de informação ao fazer a escolha do produto ou serviço menos agressivo ao meio ambiente. Com isso, existem diversos requisitos ou ferramentas primordiais para uma compra sustentável, entre as quais ser menos poluentes, ser reciclável, ser atóxica, consumir menos energia ou a combinação desses de todos esses requisitos.

Diante dessa mudança de postura de vários países a respeito da utilização de recursos do

meio ambiente e seus impactos, os constituintes previram na Carta Magna, a busca pela defesa do meio ambiente e a livre concorrência como princípios que regem a atividade econômica do País; também a obrigatoriedade de licitar ao realizar aquisição de bens e serviços na administração pública.

A Lei nº 8.666/93 que regulamentou este dispositivo constitucional prevê critérios de sustentabilidade que devem ser aplicados em seus certames. A questão mobilizadora desse estudo é: "A UNIR tem sempre presente nos procedimentos licitatórios de bens e serviços em geral critérios de sustentabilidade e preservação do meio ambiente nos editais que permitam não só a aquisição de bens serviços sustentáveis, como também o acompanhamento e fiscalização de práticas que não agridam ao meio ambiente, ou que ao menos minimizem os impactos ambientais de suas atividades?

Baseando-se nesses aspectos, o presente artigo tem como objetivo analisar compras públicas sustentáveis da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), acerca da prestação dos serviços de limpeza e conservação, com foco na adoção de critérios de sustentabilidade ambiental nos editais de licitação. Trazendo como objetivos específicos: identificar os editais publicados referentes aquisição serviços de limpeza e conservação; verificar se nos editais de licitação é dado preferência por produtos de baixo impacto ambiental e utilizados critérios de sustentabilidade e preservação do meio ambiente; mapear quais os critérios de sustentabilidade na aquisição de serviços de limpeza e conservação; verificar se é observada a necessidade de não geração, de redução, de reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, preferência por produtos reciclados e recicláveis, mapear se o órgão cumpre a legislação pertinente de preservação e proteção ao meio ambiente, mediante uma fiscalização efetiva das obrigações impostas à contratada e se há uma efetiva fiscalização da destinação final ambientalmente adequada dos rejeitos.

Este artigo é composto desta introdução, referencial teórico quanto aos princípios constitucionais e contextualização de compras sustentáveis, procedimentos metodológicos, análise dos resultados respondendo aos objetivos geral e específicos e por fim as considerações finais.

2. REVISÃO TEÓRICA E CONCEITUAL

Os princípios norteadores da administração pública brasileira encontram-se expressos no *caput* do art. 37 da Constituição Federal. Após a promulgação da EC 19/1998, passaram a ser cinco os princípios explícitos no texto constitucional, a saber: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, sendo que este último foi acrescido pela referida emenda, como apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Princípios da Administração Pública

Princípios	Conceito
Legalidade	Representa a consagração da ideia de que a administração pública só pode ser exercida de acordo com a previsão legal.
Impessoalidade	Atuação administrativa impede que o ato administrativo seja praticado visando a interesses do agente ou de terceiros, devendo ater-se a atender as necessidades da sociedade.
Moralidade	Torna jurídica a exigência de atuação ética dos agentes da administração pública. A moral administrativa liga-se à ideia de probidade e de boa-fé.
Publicidade	Apresenta uma dupla acepção em face do sistema decorrente da Constituição de 1998, a saber: (a) exigência de publicação em órgão oficial como requisito de eficácia dos atos administrativos; (b) exigência de transparência da atuação administrativa.

Eficiência	Aferição do alcance de resultados, com ampliação da autonomia administrativa de entidades e órgãos públicos.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em MEDAUAR (2000)

O objetivo do princípio da eficiência é assegurar que os serviços públicos sejam prestados com adequação às necessidades da sociedade que os custeia. A eficiência, aliás, integra o conceito legal de serviço público adequado (Lei 8.987/1995, art. 6.º, § 1.º).

A ideia de eficiência aproxima-se da economicidade, princípio expresso no art. 70, *caput*, da Constituição, referente ao controle financeiro da administração pública. Busca-se o atingir os objetivos traduzidos pela boa prestação de serviços, do modo mais simples, mais rápido, e mais econômico, melhorando a relação custo/benefício da atividade da administração.

Segundo Mazza (2012), a eficiência seria a forma pela qual se pratica a função administrativa. Já a eficácia versa a respeito dos meios e instrumentos aplicados pelo agente. Assim, o princípio da eficiência tange sobre o dever da boa gestão administrativa e de aplicar a melhor solução legal e ética, mais efetiva à realização da finalidade administrativa, buscando a maior eficácia possível às ações do Estado.

Corroborando com esse pensamento, Luchi e Carneiro (2006) apontam procedimento eficiente como o uso adequado de recurso disponível para concretização de um objetivo e eficácia como procedimento que atinge os efeitos esperados e metas a que se propôs.

O Estado como grande executor de políticas públicas deve buscar que a eficiência de suas ações esteja atrelada ao desenvolvimento sustentável, como preconiza a Lei 8.666/1993 e alterações, para tanto, foi necessário conceituar o que são compras sustentáveis.

2.1 CONCEITUANDO COMPRAS SUSTENTÁVEIS

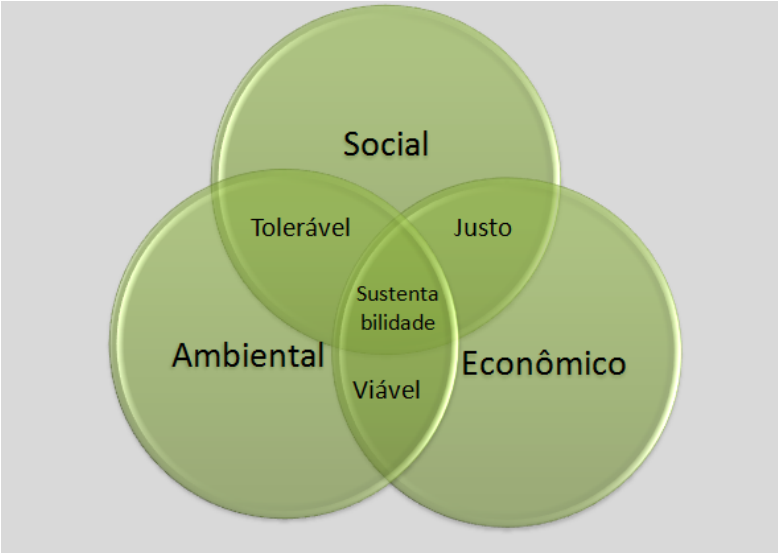
Existem diversas compreensões do significado de sustentabilidade, sendo expressiva a definição oficial da Organização das Nações Unidas oriunda do Relatório *Brundland*[271], que considera o Desenvolvimento Sustentável como aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem a suas necessidades e aspirações.

Nesse mesmo sentido Sachs (1993), afirma que a sustentabilidade baseia-se em garantir recursos para próximas gerações, promovendo igualdade social e a redução da pobreza, onde é de grande benefício para os setores produtivos futuramente. Assim as cidades podem se desenvolver de maneira sustentável.

Contudo, de acordo com Curi (2011), só faz sentido pensar em Desenvolvimento Sustentável quando aspectos ambientais, sociais e econômicos são levados em consideração. Neste contexto, entende-se que o Desenvolvimento Sustentável promove a interação entre esses aspectos, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Conceito de sustentabilidade

[271] http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/OFuturoqueQueremos_rascunho_zero.pdf



Fonte: Curi (2011)

A seguir o Quadro 2 especifica as questões levantadas no conceito de sustentabilidade.

Quadro 2 - Descrição conceitual da sustentabilidade.

Dimensões da sustentabilidade	Característica da dimensão
Ambiental	Abrange as relações entre o homem e o meio ambiente na perspectiva de desenvolvimento sustentável.
Econômica	Envolve o uso de recursos naturais visando à obtenção de riquezas.
Social	Abrange um conjunto de interações, demandando a cooperação entre os indivíduos.
Viável	Parâmetro para a gestão da interação entre a dimensão ecológica e econômica.
Justo	Modelo para a interação entre os elementos de natureza social e econômica.
Tolerável	Categoria de tolerância indispensável para a interação entre os elementos de natureza ecológica e social.
Sustentável	Envolve o resultado da utilização consciente de recursos naturais de forma a suprir a necessitada da geração atual sem comprometer as gerações futuras.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em Curi (2011)

Para que se atinja a sustentabilidade é necessário que exista equilíbrio entre as condições apresentadas no Quadro 2. Cada componente precisa ser analisado como prioritário na tomada de decisões, para que as ações tenham base uma estratégia de antecipar e prevenir.

Neste aspecto, o Poder Legislativo Federal buscando garantir o Desenvolvimento Sustentável, elaborou a Lei nº 12.349/2010, que resultou na alteração na Lei Geral das Licitações e Contratos, Lei nº 8.666/93, no qual foi inserido como um dos pilares do processo licitatório é o desenvolvimento nacional sustentável.

Expõe Simão & Siena (2009, p. 83) que "as formulações das leis devem estar de acordo com os anseios da população dentro de um conceito aceitável para o desenvolvimento sustentável, além

de clarificar de como cada recurso está sendo aplicado".

A referida norma além de ser uma lei federal, também é uma lei nacional, ou seja, parte é de cunho geral valendo para todos os entes públicos das três esferas e parte é aplicável somente à União. No tocante ao desenvolvimento sustentável, aplicam-se por força do artigo 1º da Lei Geral das Licitações e Contratos, também nas licitações estaduais e municipais. Assim, cabe nos processos licitatórios municipais à promoção do desenvolvimento sustentável, porém muitos municípios ainda não regulamentaram como a Administração Pública deverá promover esse desenvolvimento.

Embora, o Decreto Federal nº 7.746/2012 estabeleça critérios, práticas e diretrizes gerais para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável por meio das contratações realizadas apenas pela administração pública federal, tende-se que este deva ser aplicado provisoriamente a todos os entes estaduais e municipais, enquanto não haja regulamentação deste tema, a fim de que se cumpra a previsão do disposto do artigo 3º da Lei nº 8.666/1993, em que "a licitação destina-se a garantir (...) a promoção do desenvolvimento nacional sustentável".

O Decreto Federal nº 7.746/2012 estabelece diretrizes gerais para a promoção do desenvolvimento sustentável exigidas nas contratações públicas: menor impacto sobre recursos naturais como flora, fauna, ar, solo e água; preferência para materiais, tecnologias e matérias-primas de origem local; maior eficiência na utilização de recursos naturais como água e energia; maior geração de empregos, preferencialmente com mão de obra local; maior vida útil e menor custo de manutenção do bem e da obra; uso de inovações que reduzam a pressão sobre recursos naturais; e origem ambientalmente regular dos recursos naturais utilizados nos bens, serviços e obras.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva em que se adota um conjunto de métodos na condução de uma investigação. Segundo Gil (2002), por método pode-se entender o caminho, a forma o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando a análise de conteúdo, para análise dos editais e entrevista, de modo a enfrentar empiricamente a estratégia requerida para a sustentabilidade com foco em licitações sustentáveis.

Quanto à análise de conteúdo afirma Bardin (2006), ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações através de meios sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens com a intenção de analisar o conteúdo e inferir conhecimentos relativos às condições de produção.

Em relação à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois envolve interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, parte de um processo de reflexão e análise da realidade.

De acordo com Costa (2001, p. 62), "a pesquisa documental *online* é aquela que se realiza através de documentos oficiais, sejam, atas, memorando, editais ou outros obtidos por meio eletrônicos em portais oficiais."

A pesquisa documental *online* analisou os editais, no lapso temporal de 2014 a 2015, com base nas diretrizes gerais para a promoção do desenvolvimento sustentável, previstas no Decreto Federal nº 7.746/2012, Instrução Normativa 02/2008 e Instrução Normativa 03/2010.

Para complementar a obtenção dos dados, optou-se para realização das entrevistas semiestruturada, pois de acordo com Costa (2001, p. 38), "os questionários podem ser elaborados com perguntas abertas ou fechadas, em uma linguagem simples e objetiva".

A entrevista semiestruturada foi realizada no horário comercial e na prefeitura do *campus* da Fundação Universidade Federal de Rondônia, com a prévia concordância da servidora que atualmente é responsável por gerir e fiscalizar o contrato firmado entre a empresa e a Instituição. A pesquisa foi realizada em 02 de maio de 2017 com a atual gestora e responsável pela fiscalização do contrato.

4. RESULTADOS

Neste tópico pode-se confrontar a teoria com os dados obtidos na pesquisa. Os resultados e a análise dos dados da pesquisa foram elaborados com base na análise dos editais e na coleta de informações por meio de entrevista semiestruturada aplicada visando atender aos objetivos específicos propostos. Para tanto, a análise dos dados será disposta em resposta a cada um dos objetivos específicos.

Em resposta aos objetivos específicos que buscou identificar os editais publicados de contratação de serviços de limpeza e conservação pela UNIR. Por meio da pesquisa *online*, constatou-se que não houve certames sob o objeto da pesquisa no lapso temporal fixado nesta pesquisa. Assim, buscou-se em anos anteriores, e o único edital para essa finalidade data do exercício de 2012, com a publicação do Edital nº 52/2012 que se deu por meio de pregão eletrônico, do tipo menor preço global, que originou o processo nº 23118.002434/2012-74 sendo o interessado a Diretoria de Administração e Serviços Gerais, que celebrou contrato com a empresa Araúna Serviços Ltda. com prazo máximo de 60 meses, portanto a única licitação em vigor.

A UNIR cumpre o que prevê as instruções normativas 02/2008 e 03/2009, da Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão acerca dos critérios sustentáveis a serem adotados pela contratante.

O artigo 15 da Instrução Normativa nº 02, de 30 de abril de 2008, dita o que deve constar no termo de referência ou projeto básico para contratação de serviços continuados ou não, quando se refere a conter os critérios ambientais, se houver. Nesse aspecto, a UNIR cumpre a referida instrução.

A Instrução Normativa nº 03, de 15 de outubro de 2009, prevê em seu artigo 42, " Deverão constar do Projeto Básico na contratação de serviços de limpeza e conservação" e especifica "exigências de sustentabilidade ambiental na execução do serviço, conforme o disposto no anexo V" da Instrução Normativa. No referente a exigências sustentáveis previstas pela Instrução nº 03 no concernente a previsão no Projeto Básico, a UNIR cumpre a instrução, visto que essas especificidades são tidas no Edital de licitação.

Para atender os objetivos específicos, também foi necessário verificar se o edital 52/2012 atende a legislação vigente, isto é, se prevê os termos das Instruções Normativas nº 01, de 19 de janeiro de 2010, do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, que tratam sobre os critérios de sustentabilidade ambiental no que se refere a contratação de serviço de conservação e limpeza, como mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Comparativo entre previsão legal e o edital 52/2012

DISPÕE A LEGISLAÇÃO	Edital 52/2012
A contratação de prestação de serviços será sempre precedida da apresentação do Projeto Básico ou Termo de Referência, que deverá ser preferencialmente elaborado por técnico com qualificação profissional pertinente às especificidades do serviço a ser contratado, devendo o Projeto ou o Termo ser justificado e aprovado pela autoridade competente. Art. 15 O Projeto Básico ou Termo de Referência deverá conter: e) critérios ambientais adotados, se houver	Prevê
Altera a Instrução Normativa nº 02, de 30 de abril de 2008. Art. 42. Deverão constar do Projeto Básico na contratação de serviços de limpeza e conservação, além dos demais requisitos dispostos nesta IN: III – exigências de sustentabilidade ambiental na execução do serviço, conforme o disposto no anexo V da Instrução Normativa.	Prevê
Use produtos de limpeza e conservação de superfícies e objetos inanimados que obedeçam às classificações e especificações determinadas pela ANVISA.	Prevê
Adote medidas para evitar o desperdício de água tratada, conforme instituído no Decreto nº 48.138, de 8 de outubro de 2003.	Prevê.
Observe a Resolução CONAMA nº 20, de 7 de dezembro de 1994, quanto aos equipamentos de limpeza que gerem ruído no seu funcionamento.	Prevê

DISPÕE A LEGISLAÇÃO	Edital 52/2012
Forneça aos empregados os equipamentos de segurança que se fizerem necessários, para a execução de serviços	Prevê
Realize um programa interno de treinamento de seus empregados, nos três primeiros meses de execução contratual, para redução de consumo de energia elétrica, de consumo de água e redução de produção de resíduos sólidos, observadas as normas ambientais vigentes;	Prevê
Realize a separação dos resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, na fonte geradora, e a sua destinação às associações e cooperativas dos catadores de materiais recicláveis, que será procedida pela coleta seletiva do papel para reciclagem, quando couber, nos termos da IN/MARE nº 6, de 3 de novembro de 1995 e do Decreto nº 5.940, de 25 de outubro de 2006.	Prevê
Respeite as Normas Brasileiras – NBR publicadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas sobre resíduos sólidos.	Prevê
Preveja a destinação ambiental adequada das pilhas e baterias usadas ou inservíveis, segundo disposto na Resolução CONAMA nº 257, de 30 de junho de 1999.	Prevê

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Analisando o edital e o projeto básico para contratação dos serviços de limpeza e conservação, necessário foi verificar quais os critérios de sustentabilidades foram exigidos na contratação.

Verificou-se que o edital que regeu a licitação do serviço, possui um item denominado "Adoção de critérios de sustentabilidade ambiental", que estabelece as ações e providências da contratada concernente às práticas que serão desenvolvidas a respeito do descarte dos resíduos sólidos, o recolhimento na forma de coleta seletiva e a destinação para as cooperativas e associações que tratam os materiais recicláveis, através da elaboração ou adoção de manuais que tratem do correto descarte dos materiais.

Também estabelece a respeito da utilização dos recursos disponíveis, quanto ao uso racional destes recursos e a reduzir a poluição ao meio ambiente. Busca programar também a utilização de máquinas e equipamentos elétricos com baixo consumo de energia, além de serem utilizados equipamentos com baixo ruído.

Outro ponto importante que o edital prevê como obrigações da contratada é a implantação de programa que visa treinar seus colaboradores, buscando reduzir os consumos de energia elétrica, água e de acumulação de resíduos.

A aplicação dos critérios de sustentabilidade também prevê entre outras ações, lavagem com água de reuso e também águas de chuva, poços cuja água seja certificada de não contaminação e outros, fornecimento aos colaboradores os equipamentos de segurança necessários para a execução de serviços, e o correto descarte de lâmpadas fluorescentes e frascos de aerosol em geral.

Quanto à política que a UNIR adota no que se refere à produção de resíduos sólidos percebeu-se que de acordo com Termo de Referência do contrato, o lixo deverá ser retirado duas vezes ao dia, sendo acondicionados em sacos plásticos e armazenado em local adequado sendo posteriormente retirado com destino ao aterro sanitário pela Eco Porto (empresa responsável pelo recolhimento dos resíduos sólidos. Há ainda Comissão para Descarte dos Resíduos do Laboratório, que elabora os planos de descarte dos rejeitos produzidos.

Quanto à política de redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos observou-se que a UNIR disponibiliza lixeiras para coleta seletiva em diversos pontos no *Campus*. Porém na prática todo o material destina-se ao aterro sanitário devido ainda não haver comissão instituída que vise à elaboração dos planos de coleta seletiva dos demais resíduos produzidos.

Não foi identificado planejamento ou estabelecimento de metas para aquisição, observados a viabilidade econômica e a oferta de mercado. Já quanto à adoção de critérios para aquisição de produtos que contenham os atributos de durabilidade, eficiência energética, redução no uso de

insumos, utilização de fontes renováveis de energia, a servidora entrevistada não conseguiu responder, entende-se que não são fiscalizados tais critérios.

Quanto à fiscalização efetiva das obrigações impostas à contratada e os critérios de sustentabilidade que são previstos em termo de referência, edital e contrato, segundo a servidora entrevista, devido a falta de pessoal e acúmulo de serviço, impossibilita a efetiva fiscalização das obrigações da contratada concernentes a sustentabilidade, dando-se prioridade às questões trabalhistas e quantidade/frequência da execução do serviço, como pode ser observado no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Comparativo entre previsão legal e fiscalização dos contratos pela UNIR

DISPÕE A LEGISLAÇÃO	UNIR CUMPRE E/OU NÃO CUMPRE
Fiscalização efetiva das obrigações impostas à contratada, a respeito dos critérios de sustentabilidade previstos no edital.	Não cumpre.
O órgão cumpre a legislação pertinente de preservação e proteção ao meio ambiente, mediante uma fiscalização efetiva das obrigações impostas a contratada e se há uma efetiva fiscalização da destinação final ambientalmente adequada dos rejeitos.	Não cumpre.
Se há nos editais critérios estabelecidos para logística reversa e a fiscalização até o destino final dos rejeitos	Não cumpre.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Ainda sobre a efetiva fiscalização, com relação à destinação final dos rejeitos, foi informado que devido ao acúmulo de serviço, não é possível a devida fiscalização quanto à destinação dos rejeitos. Mais uma vez afirmou que as prioridades são dadas às questões trabalhistas e quantidade/frequência da execução do serviço.

Por último foi perguntado quais as dificuldades que a UNIR e até que ponto conseguem implementar as compras públicas sustentáveis, considerando o grau de conhecimento além da capacitação dos servidores do setor. A servidora entrevistada se julga capaz para prestar essas informações, visto que a coordenação onde é lotada é responsável pela fase após a licitação, após a contratação da empresa, e designada como fiscal do contrato e das obrigações da contratada descritas no edital e projeto básico.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa é uma parte do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) que teve como objetivo norteador a análise das compras públicas sustentáveis da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especificamente a contratação de prestação dos serviços de limpeza e conservação, por meio dos editais publicados, se continham seus critérios de sustentabilidade no concernente à preservação do meio ambiente, redução do impacto gerado pela contratação do serviço, bem como a fiscalização do destino final dos rejeitos de acordo com a legislação vigente.

O objetivo geral e específicos foram alcançados, com a análise do Edital 52/2012 e do Processo 23118.002434/2012-74, onde foi possível fazer análise do Projeto Básico/Termo de Referência do processo licitatório e por meio da entrevista com a servidora, gestora do contrato, obter informações quanto a fiscalização do cumprimento das obrigações da contratada.

Dessa maneira, os objetivos deste artigo foram superados, de forma a evidenciar-se as práticas sustentáveis da UNIR nos seus certames, mas constatou-se deficiência da instituição na fiscalização das referidas práticas na execução do serviço.

As dificuldades encontradas na pesquisa se referem tão somente as informações que a servidora, gestora do contrato, não conseguiu responder quanto à fiscalização do contrato e destinação dos resíduos sólidos até a destinação final.

Nesse sentido, sugerem-se novas pesquisas acerca dos critérios de sustentabilidade,

focando-se na efetiva da fiscalização da empresa contratada, de acordo com o que está previsto nos editais tornando uma prática comum da UNIR, a adoção de práticas sustentáveis em todos os âmbitos.

Sugere-se ainda, um estudo relacionado às necessidades de pessoal nesta Universidade, visto que mesmo com previsão legal e adoção de todos os critérios previstos em legislação vigente desde o edital até a efetiva contratação, ainda assim não se dispõe de pessoal suficiente para uma efetiva fiscalização de tais critérios, gerando acúmulo de trabalho, tornando o contrato suscetível a erros.

Interessante também um estudo comparativo entre as duas instituições de ensino superior federais, para verificar as boas práticas, se existirem que possam ser adotadas.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BRASIL, Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acessado em 12/12/2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm> acessado em 18/02/2017.

BRASIL, Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8987cons.htm >. Acessado em 18/04/2017.

BRASIL, Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acessado em 03/02/2017.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instrução Normativa nº 02, de 30 de abril de 2008. Dispõe sobre regras e diretrizes para a contratação de serviços, continuados ou não. <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/11%20-%20IN%2002%2030-04-08.pdf/view> Acessado em 22/05/2017.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instrução Normativa nº 03, de 15 de outubro de 2009. Altera a Instrução Normativa nº 02, de 30 de abril de 2008. <http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/ORGAOS/Min_Div/MPOG_IN_03_09.html> Acessado em 22/05/2017.

BRASIL, Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima - PNMC e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12187.htm> Acessado em 03/02/2017.

BRASIL, Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>. Acessado em 19/05/2017COMPRAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS. Disponível em: <http://www.comprassutentaveis.net/>. Acesso em: 05 de janeiro. 2017

BRASIL, Lei nº 12.349, de 15 de dezembro de 2010. Altera as Leis nºs 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1º do art. 2º da Lei nº11.273, de 6 de fevereiro de 2006. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2010/lei/l12349.htm > Acessado em 29/03/2017.

BRASIL, Decreto nº 7.404, de 23 de dezembro de 2010. Regulamenta a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7404.htm>. Acessado em 28/03/2017.

BRASIL, Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acessado em 26/05/2017.

BRASIL, Decreto nº 7.746, de 05 de junho 2012. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública - CISAP. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7746.htm> Acessado em 17/04/2017.

COSTA, M.A. F. Da; COSTA, M.de F. B. da. Metodologia da Pesquisa: conceitos e Técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

CURI, Denise. Gestão ambiental. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 4a Ed. 2002.

LUCHI, J. S. P; CARNEIRO, T. C. J.. Análise de eficiência e eficácia do pregão presencial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – ENEGEP, XXVI , 2006, Fortaleza.

Mazza, Alexandre. Manual de direito administrativo.São Paulo: Saraiva, 2012.

MEDAUAR, Odete. Direito Administrativo moderno: de acordo com a e.c. 19/1998. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2000.MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Licitação e contrato administrativo*. Editora Revista dos Tribunais, 1977.

MOURA, Adriana Maria Magalhães de, O papel das compras públicas sustentáveis na economia verde, Brasília, Revista Desafios do Desenvolvimento 2012, Ano 9, Edição 72. <http://www.ipea.gov.br/desafios/index. php?option=com_content&id=2746:catid=28&Itemid=23 > Acessado em 22/03/2017.

SACHS, Ignacy. Estratégias de Transição para do século XXI – Desenvolvimento e Meio Ambiente. São Paulo: Studio Nobel – Fundação para o desenvolvimento administrativo, 1993.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Vértice, 1993. SÃO PAULO (Estado).

SIMÃO, Rogério. SIENA, Osmar. Desenvolvimento Sustentável na Agricultura e Indicadores de Sustentabilidade: Uma Visão Geral. Revista Saber Científico, Porto Velho, p. 80 - 97, jul./dez., 2009. Disponível em: <http://revista.saolucas.edu.br/index.php/resc/article/download/107/pdf406 >. Acesso em: 9 de Abr. de 2014.

A gestão do curso de graduação em ciências contábeis da universidade federal de santa catarina

Autor: Oliveira Souza Aragão, José Euzébio de (Universidade Federal de Santa Catarina); **Zuccolotto, Paulo Antonio da** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Graça Lima** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Bovério, Maria Aparecida** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Pereira, Vanessa Terra** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar de que forma ocorre a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. Por meio de um estudo de caso, feito a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e orientação descritiva, são expostos breves históricos sobre o surgimento das universidades, o ensino superior no Brasil, até chegarmos ao curso de graduação em Ciências Contábeis da UFSC. Os resultados de pesquisa indicam a existência de uma forma complexa de administração e gestão dos cursos de graduação da UFSC, aliada ao complexo sistema social em que as organizações universitárias estão inseridas. Ponderou-se que a complexidade desta estrutura promove muitas vezes embargos para que as atividades acadêmicas e administrativas de um curso de graduação possam ser atingidas de uma forma totalitária e exitosa.

Palabras claves: Gestão Universitária, Universidade, Curso de graduação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As universidades são instituições seculares que necessitam caminhar em consonância com os anseios e demandas da sociedade contemporânea. Estar atenta as transformações globais assegura que a disseminação do conhecimento continue ininterrupta, e a liberdade do saber prospere.Conforme Chauí (2003), a universidade como uma instituição social deve exprimir de maneira combinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

Trata-se de uma organização multifacetada. Conforme Morin (2005, p. 15), “a universidade tem uma missão e uma função transecular que vão do passado ao futuro por intermédio do presente; tem uma missão transnacional que conserva, porque dispõe de uma autonomia que a permite efetuar esta missão”.

Em vista dessa consonância da universidade com os anseios da sociedade, temos a insuspeita importância da educação como caminho do conhecimento e, muito mais que isso, caminho da formação cidadã da população.

No ano de 2007, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI -política pública de incentivo a democratização do acesso ao ensino superior, que tinha como objetivo o aumento das vagas de ingresso e a diminuição das taxas de evasão em cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2007).

Tendo como meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007c, art. 1º), o REUNI configurou-se uma ação de reformulação do ensino superior brasileiro.

Imersas num ambiente de incertezas sociais, políticas, econômicas, as Universidades precisam se preocupar em aliar seu desempenho educacional, com criação de novas vagas de ingresso, redução de taxas de evasão, com uma gestão universitária de qualidade, que responda de maneira satisfatória as demandas externas.

Por sua singularidade, as universidades não costumam aceitar a réplica de técnicas usadas de forma satisfatória em outras organizações. As universidades são vistas como um tipo diferente de instituição, que está em constante aperfeiçoamento, e exige dos servidores

docentes, técnicos administrativos e demais gestores recursos intelectuais, e atualização e revisão de antigas técnicas. (MORITZ et. al., 2012).

A gestão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, regulamentada pela Resolução nº 17/CUn/97, de 30 de setembro de 1997, acompanha a complexidade vista nas organizações universitárias de forma conjunta.A estrutura e administração dos cursos por muitas vezes não ocorre de forma a contemplar a gestão universitária e o foco no desempenho acadêmico (UFSC, 1997).

Neste sentido, definiu-se como problema de pesquisa no presente estudo: Como ocorre a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina?

Para responder o referido problema, elegeu-se o seguinte objetivo: Analisar como ocorre a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina.

O cumprimento do referido objetivo deu-se com o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos: Conhecer a estrutura e o funcionamento dos cursos de graduação da UFSC; Identificar as atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas no curso de graduação em Ciências Contábeis; Propor ações para aprimorar a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis.

A presente pesquisa justificou-se dada sua importância para a gestão universitária, possibilitando a aplicação prática da mesma. Trata-se de uma pesquisa oportuna, pois atualmente no âmbito da UFSC e de outras IFES muito se tem discutido sobre a administração dos cursos de graduação.

A pesquisa foi viabilizada com relativa facilidade, em razão de o pesquisador atuar como servidor técnico administrativo da secretaria dos cursos de graduação do Centro Socioeconômico da UFSC, respondendo pela coordenadoria de Ciências Contábeis.

Este artigo está estruturado com a introdução, a fundamentação teórica, a metodologia e apresentação e análise de dados. O último capítulo contém a conclusão da pesquisa.

- **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

a. Gestão Universitária

De acordo com a Constituição Federal as universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.''(BRASIL, 1988).

Conforme a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, atribuições como: fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio (BRASIL, 1996).

Enquanto área de estudo, de acordo com Colossi (2004, p.21), a Gestão Universitária preocupa-se com:''a estrutura, o funcionamento e o comportamento de pessoas e grupos que atuam nas organizações universitárias. A análise da estrutura e do funcionamento organizacional focaliza fatores tais como missão e objetivos, tamanho, sistemas hierárquico e de comunicações, métodos e procedimentos em organizações universitárias. ''

Para Schlickmann (2009):

> a Administração Universitária constitui um campo difícil de ser delineado. Deveria ser um subcampo de estudos do campo da

> Administração. [...] A dificuldade em se administrar a universidade é reflexo da dificuldade de administrar uma organização qualquer. Aqueles que a administram, baseados em teorias e modelos de gestão desconhecem que a própria empresa não é equilíbrio, mas desequilíbrio. Não é estabilidade, mas instabilidade. Não é harmonia, mas conflito. Não é simplicidade, mas complexidade. (SCHLICKMANN, 2009)

Embora existam semelhanças entre a gestão de outras instituições e a gestão universitária, as universidades apresentam características peculiares. Conforme Souza (2010, p.18), ‘’é preciso romper com modelos do passado, deixar de lado as teorias burocráticas tradicionais e propor novas teorias, novas soluções criativas, capazes de dotar as instituições universitárias de competências necessárias às demandas de gestão nesse novo ambiente. ’’

Como instituições seculares, as universidades são ambientes complexos. Atentando para seu interior são notórios os elementos que fomentam essa complexidade: “ambiguidade de objetivos, tecnologia indefinida, grupos de interesse, poder compartilhado, a imensuralidade do valor agregado” (MEYER; LOPES, 2015, p. 42).

Na conjuntura contemporânea em que a Universidade está inserida, responder as demandas sociais, políticas, tecnológicas e educacionais da sociedade reforça o quão complexa é a gestão universitária. Nesse ambiente, a atitude de negligenciar a gestão é observada na indicação de cargos de diretoria, nos cargos políticos e na administração amadora. As pessoas escolhidas para ocupar cargos de gestão não possuem preparação formal ou adequada experiência para assumirem funções gerenciais. (MEYER; SERMANN; MANGOLIM, 2004)

2.2. Gestão dos Cursos de Graduação

As universidades por meio da gestão democrática dos cursos de graduação, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), devem elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; e zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente (BRASIL, 1996).

A coordenação dos cursos, nos termos da referida lei, deve informar aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará (BRASIL, 1996).

A LDB, Lei nº 9.394/96 estabelece ainda que o docente nas instituições públicas de educação superior é obrigado ministrar no mínimo oito horas semanais de aulas, tendo ainda a obrigação de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; e ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos. (BRASIL, 1996)

De acordo com Andrade (2001), o coordenador de curso tem um papel estratégico na

função política - dar estímulo aos docentes e ter uma postura de defesa do curso; na função administrativa - supervisionar a infraestrutura física e tecnológica necessária para o curso; na função acadêmica - construção do projeto pedagógico; e na função institucional, - gerir a relação do curso com a instituição e organizar a avaliação do curso.

Infere-se assim que a qualidade do curso de graduação está intimamente ligada a qualidade da gestão da coordenação do curso, pois trata-se de uma ação extremamente complexa.

- **METODOLOGIA**

Quanto a natureza, este estudo classifica-se como pesquisa aplicada, pois tem como objetivo a aplicação prática, afim de solucionar problemas específicos. Conforme Hair Jr. et al. (2005, p. 32), a pesquisa aplicada tem como motivação "[...] a tentativa de resolver um determinado problema enfrentado por uma certa organização".

Quanto a classificação, o presente artigo enquadra-se como estudo de caso, pois o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo. De acordo com Yin (2001, p. 27), '' O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes".

O estudo de caso foi feito a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", e documental, em decorrência da obtenção de informações nas legislações pertinentes.

No presente estudo foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, de cunho descritivo. Conforme Vergara (2000), a pesquisa descritiva expõe as particularidades de determinada população ou fenômeno, estabelece conexões entre variáveis e define sua natureza. Já a pesquisa qualitativa é a atividade investigativa que situa o observador no mundo, envolve caráter interpretativo e consiste em um conjunto de práticas e materiais que tornam o mundo visível. (FLICK, 2009).

- **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

4.1. Caracterização da UFSC e do CSE.

O Campus Reitor João David Ferreira Lima, no bairro Trindade, Florianópolis, é a sede da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde a sua fundação em 1960. Abriga os órgãos administrativos centrais e principais setores da UFSC e ocupa área superior a 20 milhões de metros quadrados. No bairro Itacorubi localiza-se o Centro de Ciências Agrárias (CCA), distante 3,6 km da sede.

Com o compromisso de ser uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, a UFSC tem como objetivo promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Possui mais de 30 mil estudantes matriculados em 103 cursos de graduação presenciais e 14 cursos de educação à distância.

A Universidade está estruturada em Departamentos, coordenados por Unidades. As Unidades Universitárias serão os Centros. O ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, envolvidos em cada curso ou projeto, serão desenvolvidos sob a responsabilidade dos Departamentos de um mesmo ou de diferentes Centros, responsáveis pelos respectivos campos de estudos, de acordo com o Estatuto (UFSC, 78).

A Administração Superior será efetivada pela mediação de Órgãos Deliberativos Centrais, Órgãos Executivos Centrais e Órgãos Executivos Setoriais.

Atualmente fazem parte dos Órgãos deliberativos Centrais o Conselho Universitário; a Câmara de Graduação; a Câmara de Pós-Graduação; a Câmara de Pesquisa; a Câmara de Extensão; e o Conselho de Curadores.

O Conselho Universitário é o órgão máximo deliberativo e normativo, competindo-lhe definir as diretrizes da política universitária, acompanhar sua execução e avaliar os seus

resultados, em conformidade com as finalidades e os princípios da instituição.

Dos Órgãos Executivos centrais fazem parte: a Reitoria; a Vice-Reitoria; as Pró-Reitorias e as Secretarias.

A Reitoria será exercida pelo Reitor, eleito nos termos da legislação vigente, para um mandato de quatro anos, permitida uma recondução.Dentre suas atribuições está representar a Universidade em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar todas as suas atividades; convocar e presidir o Conselho Universitário, cabendo-lhe nas reuniões, também, o voto de qualidade; promover o planejamento das atividades da Universidade, bem como a elaboração da proposta orçamentária, para exame e aprovação pelos órgãos competentes; conferir graus e assinar diplomas relativos aos Cursos de Graduação e Pós Graduação; administrar as finanças da Universidade, de conformidade com o orçamento; praticar atos pertinentes ao provimento, afastamento temporário e vacância dos cargos do pessoal da Universidade; firmar acordos e convênios entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou privadas nacionais, estrangeiras ou internacionais, depois de aprovados pelos órgãos competentes.

Os Órgãos Executivos Setoriais são compostos pela Diretoria de Campus Fora de Sede e a Diretoria Administrativa de Campus Fora de Sede.

A administração nas Unidades será efetivada pelos Órgãos Deliberativos Setoriais: Conselhos das Unidades e Departamentos.

O Conselho da Unidade é o órgão máximo deliberativo e consultivo da administração das Unidades Universitárias. Compete ao Conselho da Unidade desempenhar as atribuições estabelecidas em lei e as que forem definidas no Regimento Geral da Universidade e no Regimento da Unidade, além de opinar sobre a destituição de Chefe ou Subchefe de Departamento.

Os Departamentos, como subunidades universitárias, constituem a menor fração dos Centros, para todos os efeitos de organização administrativa, didático científica, bem como de distribuição de pessoal. Os Departamentos desenvolverão atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito de suas áreas específicas

Fazem parte dos Órgãos Executivos Setoriais, as Diretorias de Unidades e as Chefias de Departamentos.

O Centro Socioeconômico (CSE) é um dos quinze centros de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Oferece cursos de graduação, na modalidade presencial, em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Relações Internacionais e Serviço Social. Mestrados acadêmicos em Administração, Contabilidade, Economia, Relações Internacionais e Serviço Social, e mestrado Profissional em Administração Universitária. Conta ainda com doutorado acadêmico em Administração, Contabilidade, Economia e Serviço Social.

Estão regularmente matriculados no CSE cerca de 6 mil alunos, sendo 2 mil de cursos a distância, distribuídos em: Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

As decisões referentes ao Centro de Ensino são tomadas pelo Conselho da Unidade, que atualmente tem a seguinte composição: Direção do CSE, Chefias de Departamento, Coordenadores de curso de graduação, Coordenadores de curso de pós-graduação, representantes dos Servidores Técnico-Administrativos, representantes discentes, Coordenador de Pesquisa, Coordenador de Extensão, **Representante do CSE na Câmara de Ensino e Graduação, Representante do CSE na Câmara de Pós-Graduação, Representante do CSE na Câmara de Pesquisa, Representante do CSE na Câmara de Extensão e Representante do CSE no Conselho Universitário.**

4.2. A estrutura e funcionamento dos cursos de graduação da UFSC.

Os cursos de graduação da UFSC têm vínculo com a Unidade de Ensino que possuem maior afinidade. A coordenação didática e a integração de estudos de cada Curso

de Graduação serão efetuadas por um Colegiado, composto por um presidente, representantes dos Departamentos de Ensino, representantes docentes indicados pela Unidade de Ensino, representantes do corpo discente e um ou mais membros de associações, conselhos ou órgãos de classe regionais ou nacionais.

A Coordenação dos Cursos de Graduação, conforme Resolução 18 (UFSC, 2004), será exercida por professores em regime de 40 horas com dedicação exclusiva e, facultativamente, de tempo integral. Poderão se candidatar às funções de Coordenador e Subcoordenador de Curso os professores integrantes da carreira do magistério superior que ministrem aulas no mesmo, desde que tenham mais de três anos de efetivo exercício na Universidade e estejam lotados em Departamentos das Unidades Universitárias às quais o Curso está vinculado e que sejam responsáveis por carga horária igual ou superior a 10% (dez por cento) do total necessário à integralização curricular.

Compete ao Coordenador do Curso, dentre outros, analisar e decidir os pedidos de transferência e retorno; decidir sobre pedidos de complementação pedagógica e exercícios domiciliares; validar disciplinas cursadas em outras instituições, obedecida a legislação pertinente; verificar o cumprimento do currículo do curso e demais exigências para a concessão de grau acadêmico aos alunos concluintes; decidir sobre pedidos de colação de grau em caráter de excepcionalidade; promover a integração com os Departamentos; instaurar processo disciplinar em razão de denúncias que envolvam integrante do corpo discente.

Os Departamentos, como subunidades universitárias, constituem a menor fração dos Centros, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica, bem como de distribuição de pessoal. Os Departamentos desenvolverão atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito de suas áreas específicas. Para que possa ser implantado, o Departamento deverá ter:

I - no mínimo quinze docentes;

II - disponibilidade de instalações e equipamentos.

Ao Departamento compete elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino, pesquisa e extensão aos docentes nele lotados e praticar todos os atos que lhe são inerentes. O conjunto de disciplinas afins, que não reúna o número de docentes necessários à formação de um Departamento, deverá ser distribuído, respeitado o critério de afinidade, entre os já existentes

4.3. Atividades Acadêmicas e Administrativas desenvolvidas no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFSC

Integrante dos Órgãos Executivos Centrais da Administração Superior da UFSC, a Pró Reitoria de Graduação - PROGRAD - é o setor responsável por auxiliar o reitor em suas tarefas executivas na área da educação superior de graduação e da educação básica.

Destacam-se entre suas atribuições o planejamento das atividades acadêmicas, a contratação e avaliação dos docentes, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos, a supervisão do processo seletivo para fins de matrícula inicial nos cursos de graduação, a coordenação das atividades de estágios, monitoria e apoio pedagógico.

A PROGRAD considera o envolvimento dos colegiados e dos núcleos docentes estruturantes dos cursos para o desenvolvimento de políticas que visem à elevação dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação.

O Núcleo Docente Estruturante - NDE - de um curso de graduação, regulamentado pela resolução 01/CONAES/2010 constitui-se de grupo de docentes, com *atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.*

A coordenação didática e a integração de estudos de cada Curso de Graduação são efetuadas por um Colegiado, de acordo com a Resolução 17 (UFSC, 97).

O Colegiado do curso é constituído de: um presidente, que é o Coordenador do curso

de graduação, representantes dos departamentos de ensino, representante docente indicado pela Unidade de Ensino, representantes do corpo discente, além de representantes de associações e órgãos de classe. A representação docente e dos órgãos de classe faz jus ao mandato de dois anos, a representação discente de um ano.

As reuniões são convocadas pelo presidente, ou atendendo pedido de um terço dos seus membros, de forma ordinária.

Caberá ao Colegiado estabelecer o perfil profissional e a proposta pedagógica do curso, deliberar sobre pedidos de prorrogação de prazo para conclusão do curso, elaborar seu regimento, analisar e avaliar o currículo do curso e suas alterações, dentre outros.

O currículo pleno será elaborado pelo Colegiado do Curso, ouvidos os Departamentos e o Conselho da Unidade, e aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação, abrangerá uma seqüência de disciplinas e/ou blocos de disciplinas, ordenadas por meio de pré-requisitos, quando didaticamente recomendável.

A duração do curso será fixada em horas-aula e a carga horária, mínima e máxima, por período letivo, será determinada pelo Colegiado do Curso, observados os prazos mínimo e máximo de integralização do currículo, fixada pelo Conselho Nacional de Educação.

O graduando em Ciências Contábeis da UFSC deverá além de cumprir as disciplinas obrigatórias do Currículo atual (2006/1), cursar 144 horas de disciplinas optativas dentre as do rol do Currículo e 144 horas de disciplinas optativas livres, podendo ser do rol do Currículo ou não, desconsiderando as disciplinas desportivas.

Ainda para conclusão e integralização do Currículo deverão ser cumpridas 320 horas de atividades complementares. Estas terão como objetivo aproximar o acadêmico da realidade social e profissional; reconhecer a prática de estudos e atividades independentes dos estudantes; incentivar o envolvimento do estudante no mundo acadêmico.

As Atividades Complementares abrangem os seguintes grupos:

I - Atividades de iniciação à docência, de pesquisa e extensão.

II - Eventos assistidos e atividades de interesse social.

III - Publicações e apresentações de trabalhos em eventos.

IV - Vivências profissionais e acadêmicas.

V - Cursos e disciplinas.

Durante toda a graduação o acadêmico terá acompanhamento do secretário do curso, servidor responsável pelas atividades administrativas do curso de graduação. A secretaria de cursos do CSE atua de forma integrada, ou seja, o secretário do curso de Ciências Contábeis atende qualquer acadêmico que traga sua demanda, seja ela do curso de Administração, Economia, Relações Internacionais, Serviço Social ou de cursos fora do Centro. Este fato enseja num nível elevado de resposta das solicitações trazidas, haja vista a secretaria de cursos atende nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Para fins de expediente interno, como portarias de transferências e retornos, procedimentos de formatura, despachos com o Coordenador, o secretário de cada curso responde diretamente pelo seu curso, porém, para fins de expediente externo, qualquer atendimento diário, o secretário atende todos os cursos.

O acompanhamento, muitas vezes, inicia antes mesmo de um aluno ingressar no curso. O secretário do curso recebe centenas de estudantes com uma gama de dúvidas farta, tentando saber em que curso ele terá maior êxito e conseguirá melhor sucesso de acordo com suas valências.

Após aprovação no vestibular, o ato inicial do acadêmico é a confirmação da matrícula presencial na Secretaria de Cursos. Neste momento, o servidor responsável faz a autenticação dos documentos comprobatórios exigidos no edital do processo seletivo, e atesta que o acadêmico é um estudante regular do curso. São informados também todos os procedimentos facilitadores do melhor uso do Campus Universitário, como acesso ao

Restaurante, Biblioteca, Laboratórios de Informática e pesquisa, e como é feito o cadastro socioeconômico de estudantes vulneráveis.

O aluno calouro tem sua matrícula nas disciplinas da primeira fase do curso feita de forma automática no seu ingresso, porém estudantes veteranos, a partir da segunda fase, realizam sua matrícula de forma individual, no Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR). Existem três etapas de matrícula de veteranos, duas feitas diretamente no CAGR, e a terceira, o ajuste excepcional, feita diretamente na Secretaria de Cursos. Até o ano de 2015, o ajuste excepcional era feito por ordem de chegada na Secretaria, fato que privilegiava estudantes que estivessem com menor número de compromissos durante o dia, e ocasionava filas gigantes que, muitas vezes, iniciavam na mesa do servidor e percorriam boa parte dos corredores do Centro Socioeconômico.

Atualmente, a Secretaria de Cursos, juntamente com o Núcleo de Informática do CSE, criaram um formulário online para o ajuste excepcional. Nele, os acadêmicos preenchem as disciplinas que precisam incluir e excluir no referente semestre, e fazem observações pertinentes ao seu pedido, como quebra de pré requisitos. O formulário fica aberto por um período de tempo, ao final do prazo ele é fechado, e o secretario do curso analisa os pedidos, verificando com o Coordenador do Curso possíveis quebras de pré requisitos, solicitando ao Chefe de Departamento aumento de vagas em disciplinas lotadas, e o mais importante, realizando a última etapa do ajuste sem filas, maximizando o tempo dos alunos com suas demandas diárias, e verificando de uma forma mais ampla e justa, haja vista, os critérios para inclusão não são mais por ordem de chegada, mas por Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA).

Até quarenta e cinco dias após o início do semestre é possível solicitar o trancamento do semestre, mediante apresentação de declaração negativa de débitos com a Biblioteca Universitária. O período máximo de trancamento são quatro semestres.

Antes de iniciar o semestre é realizado o cadastro de turmas para o semestre seguinte. A secretaria solicita aos departamentos a confirmação de horários das disciplinas ministradas e a confirmação dos professores desses departamentos. Após a confirmação, a secretaria realiza o cadastro das disciplinas com as alterações solicitadas.

Todo o semestre a UFSC pública em seu site, através do Departamento de Administração Escolar, o Edital de transferências e retornos. As vagas podem ser preenchidas por alunos da UFSC que queiram trocar de turno no próprio curso, trocar de curso, ou retornarem após abandono (transferência interna), alunos de outras instituições de ensino queiram ingressas na UFSC (transferência externa), e alunos já formados em outro curso de Ensino Superior (retorno de graduado).

É dado todo o suporte e esclarecimentos aos estudantes que, mesmo regulares da UFSC, por um período de tempo saem para cursar disciplinas em outras instituições, casos das modalidades de Intercâmbio, quando as disciplinas são cursadas fora do país, e mobilidade acadêmica, disciplinas cursadas dentro do país.

A Coordenadoria de estágios é responsável pela barganha entre as empresas que necessitam de estagiários na área contábil e os acadêmicos de Ciências Contábeis da UFSC. A Coordenadoria de Trabalho de Conclusão de curso responde por todas as demandas da disciplina obrigatória de TCC, sendo que o acadêmico pode concluí-la na forma de TCC ou artigo.

Na conclusão da graduação, o acadêmico entrega na Secretaria de Cursos a documentação exigida para confecção do seu diploma. O secretario analisa o controle curricular e referenda, juntamente com o Coordenador do Curso, a integralização do curso. Neste momento a documentação é entregue à Divisão de Registro e Expedição de Diploma, setor responsável pela lavratura e registro do diploma. Com a lista final de formandos e os diplomas registrados, é repassado e acertado com a Coordenadoria de Eventos o checklistda cerimônia de colação de grau. São comunicadas as listas finais de formandos, e a relação de homenageados. Após participar da colação, recebe o acadêmico, o título de bacharel em Ciências Contábeis.

5. CONCLUSÃO

O papel social e a relevância que as universidades proporcionaram nos últimos séculos a sociedade são indiscutíveis. Em termos de Brasil, as mudanças e legados são mais recentes, embora possam ser vistas características que remontam a contextualização histórica das primeiras universidades.

O presente artigo teve como objetivo identificar como ocorre a gestão em um curso de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. Alcançando a universidade desde as suas funções primárias, no primeiro momento desse estudo é verificada a complexidade de gestão de uma instituição universitária, desde a administração dos órgãos centrais, até a chegada aos órgãos setoriais, trazendo a vivência de um curso de graduação.

A análise de dados e os resultados destacam a gama de setores e processos com os quais um curso de graduação transita, apontando desde a legislação pertinente, passando pela estrutura e rotinas diárias. Observa-se que a demanda de um único acadêmico ocasiona um grande ciclo, que percorre e mobiliza diversos setores e servidores.

Por fim, espera-se, que este trabalho, tenha contribuído para a melhor visualização da gestão de um curso de graduação, trazendo a dimensão de seu arcabouço e a complexidade de suas rotinas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O coordenador gestor: o papel dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração frente às mudanças**. São Paulo: Makron, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007d.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htmAcesso em: 17 .08.2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB **- Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 No.24. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002. Acesso em 17.08.2017

COLOSSI, Nelson; PINTO, Marli Dias de Souza (Org.). **Estudos e perspectivas em gestão universitária.** Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, 2004.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MEYER, Victor; LOPES, Maria Cecilia Barbosa. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE.BR,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.40-51, jan./mar. 2015. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/1679-395117485. Disponível em: 14 . Acesso em: 18.08.2017.

_____; SERMANN, Lúcia I.C.; MANGOLIM, Lúcia. Planejamento e gestão estratégica: viabilidade nas IES. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2004, Florianópolis. **Anais**... . Florianópolis:

Repositório da UFSC, 2004. p. 1 - 10. Disponível em: Acesso em: 18.08.2016.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: Os Sete Saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 104 p. Organizadores: Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho.

MORITZ, M. O. et al. **A implantação do Planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina**. Revista GUAL, Florianópolis, v.5, n.1, jan./fev./mar./abr, 2012

SCHLICKMANN, R. **Administração universitária: em busca de uma epistemologia.** In: IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009.

SOUZA, Irineu Manoel de. Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In: **Reflexões sobre a administração universitária e ensino superior.** SILVEIRA, Amélia; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza (Coord.). Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010. p. 17 - 48.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, **Resolução 17**, de 30 de setembro de 1997. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre.: Bookmam, 2001.

O perfil das empresas juniores da universidade federal de santa catarina

Autor: Oliveira Squariz, Gabriela Cordeiro de (Universidade Federal de Santa Catarina); **Amante, Claudio José** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O presente estudo objetivou traçar o perfil das Empresas Juniores (EJs) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tendo em vista que esta foi a percussora na fundação de EJs no Sul do Brasil e, atualmente, apresenta o maior número destas no estado. Empresa Júnior é uma associação civil sem fins lucrativos composta por alunos universitários, sob a coordenação de docentes. A metodologia empregada foi com base na abordagem qualitativa e quantitativa através da coleta de dados em bibliografias e relatórios, e a posterior elaboração de levantamentos, utilizando a técnica descritiva. As informações obtidas evidenciaram que o Movimento Empresa Júnior (MEJ) está presente em muitas áreas na Universidade, porém ainda é um movimento que precisa ser fortalecido no âmbito da UFSC, por meio de ações e políticas institucionais que estimulem a atuação das EJs existentes e para o surgimento de novas.

Palabras claves: Crescimento, Movimento Empresa Júnior, Universidade.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As EJs Brasileiras surgiram em 1987 e podem ser definidas como uma associação civil que tem como objetivo a realização de projetos e serviços que visam o desenvolvimento do país aliada à formação de profissionais capacitados e comprometidos com esse objetivo. As EJs são constituídas por grupos de alunos que estão cursando a graduação em instituições de

ensino superior (BRASIL JÚNIOR, 2007).

A UFSC foi a percussora do MEJ no Sul do Brasil e, hoje, possui 25 EJs e 6 iniciativas, e é a instituição com a maior representatividade do estado. A primeira surgiu em 1990, denominada "Ação Júnior" do Centro Socioeconômico formada pelos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais, antes mesmo da criação da Federação das Empresas Juniores do Estado de Santa Catarina (FEJESC) em 1994 (UFSC, 2014).

Sangaletti & Carvalho (2014) afirmam que o contato com essas associações durante a graduação é o grande diferencial na vida acadêmica, pois possibilita ao aluno o crescimento baseado na junção de teoria e prática, através da introdução das suas próprias ideias em projetos, do trabalho em equipe e de atividades que levam ao desenvolvimento de diversas competências e habilidades.

Diante do crescimento e fortalecimento do MEJ no Brasil e na UFSC, e devido à importância que as EJs representam na vida acadêmica, verificou-se a necessidade da realização de um levantamento dessas associações na UFSC, com os respectivos cursos envolvidos, a fim de diagnosticar possibilidades e oportunidades de crescimento e fortalecimento para o MEJ na UFSC.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na fundamentação teórica são apresentadas teorias complementares em bibliografias acerca dos temas abordados e em relatórios elaborados pela Brasil Júnior e FEJESC que apresentam uma contextualização a respeito do MEJ Brasileiro. Secundário a isso, trabalha-se em um levantamento das EJs da UFSC e são apresentadas as considerações finais.

2.1 O MOVIMENTO EMPRESA JÚNIOR (MEJ)

Relatos apontam que o surgimento do MEJ ocorreu na França em meados de 1967, através da necessidade de realizar estudos de mercado ou enquetes comerciais nas empresas e a partir da década de 80, o modelo francês se espalhou internacionalmente (BRASIL JÚNIOR, 2010).

Matos (1997) acrescenta que esse processo deu-se por iniciativa dos estudantes quando perceberam a importância de complementar os conhecimentos teóricos adquiridos na academia, dando origem a uma estrutura denominada Empresa Junior.

Empresa Júnior é uma associação civil sem fins lucrativos, constituída de estudantes universitários, sob a coordenação de docentes (LAUFEUILLE, 1997).

No Brasil, a chegada do MEJ ocorreu através de João Carlos Chaves, Diretor da Câmara de Comércio Franco-Brasileira, que orientava alunos de Administração da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo a fundarem a primeira EJ do Brasil, a Empresa Júnior – EJFGV (BRASIL JÚNIOR, 2016).

Sangaletti & Carvalho (2014) citam que a Câmara de Comércio França-Brasil convidou jovens interessados em implantar uma EJ em suas faculdades. O anúncio resultou nos anos seguintes, no surgimento das três primeiras Empresas Juniores do Brasil: FGV Jr – Fundação Getúlio Vargas, Júnior FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado e Poli Júnior – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

A promulgação da Lei nº 13.267 que passou a regulamentar as EJs do Brasil em 06 de abril de 2016, foi um importante marco para a história do MEJ no Brasil. A lei menciona diversos objetivos que estas possuem, dentre eles:

> (...) estimular o espírito empreendedor e promover o desenvolvimento técnico, acadêmico, pessoal e profissional de seus membros associados, por meio de contato direto com a realidade do mercado de trabalho, desenvolvendo atividades de consultoria e de assessoria a empresários, e empreendedores com a orientação de professores e profissionais especializados (BRASIL, 2016).

Além do aspecto mencionado acima, a lei passou a reconhecer a Empresa Júnior como uma ação de extensão: "As atividades da Empresa Júnior serão inseridas no conteúdo acadêmico da instituição de ensino superior preferencialmente como atividade de extensão" (BRASIL, 2016).

A pesquisa Censo & Identidade, elaborada pela Brasil Júnior (2015), mostra que 73% das EJs estão vinculadas a uma Instituição de Ensino Pública Federal conforme mostra a Figura 1.

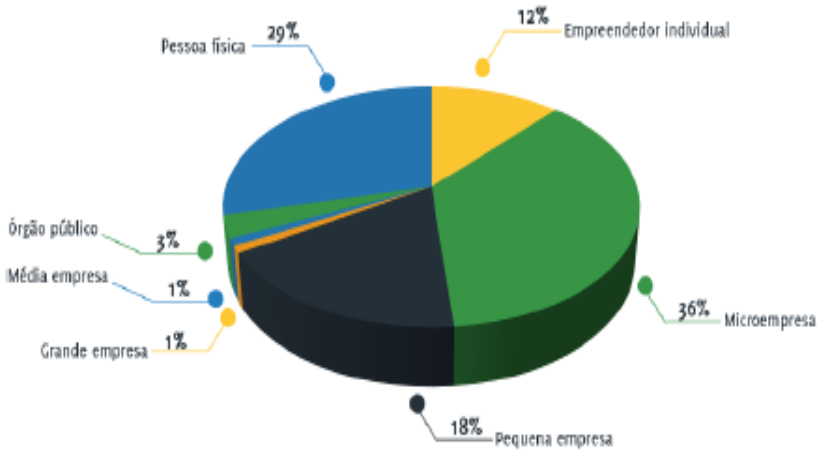


Figura 1: Clientes das Empresas Juniores
Fonte: Brasil Júnior, 2015.

A pesquisa ainda aponta para uma evolução de 42% do número de projetos das empresas respondentes a Figura 2.



Figura 2: Número de projetos das empresas respondentes
Fonte: Brasil Júnior, 2015

Consequentemente, as EJs Brasileiras tiveram um crescimento de 50% no faturamento no ano de 2016, e chegaram a margem de R$ 11,1 milhões de reais e 4.900

projetos comerciais, um avanço de 80% em comparação a 2015.

A quantidade de EJs confederadas também aumentou para 440, chegando a 217 EJs de alto crescimento, totalizando mais de 15 mil empresários juniores.

Sangaletti & Carvalho (2014, p. 7) afirmam que "na experiência acadêmica, ultrapassar o conhecimento teórico adquirido, procurando maneiras pelas quais este pode ser aplicado na sociedade de forma prática, pode ser considerado um dos mais importantes desafios da vida universitária".

3. METODOLOGIA

Optou-se pela realização da pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo descritiva, pois objetivou traçar, da melhor forma possível, o perfil das Empresas Juniores da UFSC de acordo com os cursos de graduação envolvidos em cada uma.

O método utilizado foi o qualitativo e quantitativo:

> A relação entre quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa" (MINAYO, 1993, P. 247).

Giddens (2012) cita que o método misto (quantitativo e qualitativo) propicia uma pesquisa com uma melhor e maior compreensão do tema estudado.

O método qualitativo foi adotado para o levantamento de informações em bibliografias e documentos, e quantitativo, para a interpretação de gráficos e quadros a fim de uma melhor precisão e confiabilidade do estudo.

As pesquisas descritivas visam, principalmente, a descrição das características de uma população específica ou fenômeno ou, então, a relação entre variáveis (GIL, 2002).

O estudo possui caráter documental e bibliográfico, pois fez uso de documentos e bibliografias para apresentação do tema e levantamento de informações a respeito das EJs existentes na Universidade.

Segundo Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica é a melhor forma para coletar as melhores referências sobre o tema e é considerada uma fonte indispensável; a pesquisa documental, também denominada de fontes primárias, refere-se apenas a documentos, na forma escrita ou não.

A elaboração dos Quadros 1 e 2 se deu através de informações obtidas pela FEJESC e em documentos da UFSC. No decorrer do trabalho ainda foram utilizados demais artigos publicados e trabalhos já realizados no tema, e na Lei nº 13.267/2016.

Os materiais mencionados podem ser obtidos em acervos na internet e na biblioteca da UFSC.

4. RESULTADOS

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional, a UFSC foi fundada em 18 de dezembro de 1960 e possui uma trajetória dedicada à formação do ser humano. O reconhecimento social que recebe a coloca entre as melhores universidades do país e da

América Latina – resultado do empenho e dedicação dos seus discentes, servidores docentes e técnico-administrativos (UFSC, 2014).

A UFSC foi a pioneira na fundação de Empresas Juniores no Sul do Brasil em 1990 e desde 2010, regulamenta a criação, o reconhecimento e o funcionamento de suas EJs através de normativas.

Atualmente, vigora a Resolução nº 90/CUn/2017 que, além de realizar as funções citadas, normatiza o papel do Comitê Gestor das Empresas Juniores que foi criado em 2012 e é composto pelo pró-reitor de graduação, pró-reitor de extensão, pró-reitor de assuntos estudantis, dois professores que atuam nas áreas administrativa e/ou contábil e jurídica, um professor representante da Unidade Universitária que possua o maior número de empresas juniores e dois representantes discentes das EJs.

O referido comitê tem a finalidade de acompanhar as atividades exercidas pelos alunos participantes das EJs e buscar que estas estejam institucionalizadas, obedecendo a Resolução.

Hoje, a UFSC possui 25 EJs que encontram-se presentes em 14 centros de ensino de 15 existentes na instituição, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Empresas Juniores da UFSC

CENTRO DE ENSINO	NOME		CRIAÇÃO	CURSOS	ENDEREÇO ELETRÔNICO
CCA	**1**	ANALIZE	2012	Agronomia, Zootecnia e Aquicultura	http://analize.cca.ufsc.br/
CCB	**2**	Simbiosis	2004	Biologia	simbiosisej.com.br
CCE	**3**	Comunica!	2010	Jornalismo	https://www.comunicajr.com/
	4	Uipi	2011	Design	http://www.uipi.ufsc.br/
CCJ	**5**	Locus Iuris	2013	Direito	http://www.locusiuris.ufsc.br/index.php
CCS	**6**	Nutri Jr.	1995	Nutrição	http://nutrijr.com/
	7	Qualifon Jr.	2015	Fonoaudiologia	https://www.facebook.com/qualifonjr/
CED	não possui				
CFH	**8**	Tétis	2009	Oceanografia	http://tetisej.wixsite.com/tetis
CFM	**9**	Reação Jr.	2015	Química, Física e Matemática	http://www.reacaojr.ufsc.br/index.php
CSE	**10**	Ação Júnior	1990	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais	http://acaojr.com.br/
CTC	**11**	Autojun	1997	Engenharia de Controle e Automação	https://www.facebook.com/autojunufsc/
	12	C2E	1993	Engenharia Elétrica e Eletrônica	http://c2e.ufsc.br/
	13	Caltech	2004	Ciência e Tecnologia de Alimentos	https://www.caltechconsultoria.com/

	14	CONAQ	1992	Engenharia Química e Engenharia de Alimentos	http://conaq.com.br/
	15	EJEP	1991	Engenharia de Produção	http://ejep.com.br/
	16	EJESAM	1993	Engenharia Sanitária e Ambiental	http://ejesam.ufsc.br/
	17	EPEC	1992	Engenharia Civíl	http://epec-ufsc.com.br/
	18	I9 Consultoria	1995	Engenharia Mecânica	http://eji9consultoria.com/
	19	Pixel	2013	Ciências da Computação e Sistemas de Informação	http://www.ejpixel.com.br/
ARA	**20**	Emfisio Jr.	2015	Fisioterapia	http://emfisiojr.esy.es/
	21	EJEC	2015	Engenharia de Computação	http://ejec.co/
	22	ENEjr	2012	Engenharia de Energia	http://enejr.com.br/
BLN	**23**	Integre Jr.	2015	Engenharia de Materiais,Têxtil e Automação	http://integrejr.wixsite.com/integre
CBS	**24**	CONEVA Jr.	2014	Agronomia, Ciências Rurais, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária	http://conevajr.ufsc.br/
JOI	**25**	ESATI	2013	Engenharias Aeroespacial, Automotiva, Ferroviária e Metroviária, Mecatrônica, Naval, de Insfraestrutura, de Transportes e Logística	http://esati.paginas.ufsc.br/2013/08/11/esati-escritorio-de-apoio-tecnologico-intermodal/

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Segundo o Guia de Cursos (2017) a UFSC possui 86 cursos, que serão listados no Quadro 2 conforme a existência ou não de EJs.

Quadro 2: Cursos de Graduação da UFSC

CURSOS DE GRADUAÇÃO UFSC			
Possuem Empresa Júnior		**Não possuem Empresa Júnior**	
1	Administração	**1**	Animação
2	Agronomia	**2**	Antropologia
3	Agronomia - Curitibanos	**3**	Arquitetura e Urbanismo

4	Ciências Biológicas
5	Ciências Contábeis
6	Ciências da Computação
7	Ciência e Tecnologia de Alimentos
8	Ciências Econômicas
9	Design
10	Design de Produto
11	Direito
12	Engenharia Automotiva - Joinville
13	Engenharia Aeroespacial - Joinville
14	Engenharia Civil
15	Engenharia de Controle e Automação
16	Engenharia de Alimentos
17	Engenharia de Aquicultura
18	Engenharia de Computação - Araranguá
19	Engenharia de Controle e Automação - Blumenau
20	Engenharia de Energia - Araranguá
21	Engenharia de Infraestrutura - Joinville
22	Engenharia de Materiais - Blumenau
23	Engenharia de Produção Civil
24	Engenharia de Produção Elétrica
25	Engenharia de Produção Mecânica
26	Engenharia de Transportes e Logística - Joinville
27	Engenharia Elétrica
28	Engenharia Eletrônica
29	Engenharia Ferroviária e Metroviária - Joinville
30	Engenharia Florestal - Curitibanos
31	Engenharia Mecânica
32	Engenharia Mecatrônica - Joinville
33	Engenharia Naval - Joinville
34	Engenharia Química
35	Engenharia Sanitária e Ambiental
36	Engenharia Têxtil - Blumenau
37	Física
38	Fisioterapia - Araranguá
39	Fonoaudiologia
40	Jornalismo
41	Matemática - Bacharelado
42	Matemática - Licenciatura
43	Medicina Veterinária - Curitibanos
44	Nutrição
45	Oceanografia
46	Química
47	Relações Internacionais

4	Arquivologia
5	Artes Cênicas
6	Bacharelado Interdisciplinar em Mobilidade - Joinville
7	Biblioteconomia
8	Ciência da Informação
9	Ciências Sociais
10	Cinema
11	Educação Física
12	Enfermagem
13	Engenharia de Materiais
14	Farmácia
15	Filosofia
16	Geografia
17	Geologia
18	História
19	Letras - Língua Alemã
20	Letras - Língua Espanhola
21	Letras - Língua Francesa
22	Letras - Língua Inglesa
23	Letras - Língua Italiana
24	Letras - Libras
25	Letras - Língua Portuguesa
26	Matemática - Licenciatura - Blumenau
27	Medicina
28	Meteorologia
29	Museologia
30	Odontologia
31	Pedagogia
32	Psicologia
33	Química - Licenciatura - Blumenau
34	Secretariado Executivo
35	Serviço Social
36	Tecnologias da Informação e Comunicação - Araranguá

49	Sistemas de Informação	
50	Zootecnia	

Fonte: UFSC (2017)

Diante do levantamento realizado, constatou-se que de 86 cursos de graduação, 50 possuem uma Empresa Júnior e dos 36 restantes, apenas 8 contam com iniciativas de EJs, o que significa que já existe um movimento do curso em criar uma associação desse tipo.

Porém, ainda há 28 cursos que não são representados em nenhuma EJ. Destes, 11 são pertencentes ao Centro de Comunicação e Expressão, 8 ao Centro de Filosofia e Humanas, 4 ao Centro de Educação, 3 ao Centro de Ciências da Saúde, 2 ao Centro Tecnológico, 1 ao Centro de Desportos, 1 ao Centro Socioeconômico, 1 ao Centro de Araranguá, 2 ao Centro de Blumenau e 1 ao Centro de Joinville.

O Centro de Ensino com a maior representatividade é o Centro Tecnológico, possuindo 9 EJs na área de Engenharias, portanto, contempla 12 cursos somente em Florianópolis e 13 nos demais centros da Universidade que estão localizados em outras cidades.

O Centro de Educação conta com apenas 1 iniciativa de EJ dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Ciência da Informação, e nenhuma EJ.

A fim de estimular o fortalecimento das EJs existentes e o surgimento de novas, a UFSC pode planejar estratégias e ações que visam uma maior e efetiva participação de seus alunos e professores em EJs, principalmente naqueles centros que apresentam um número muito baixo ou nenhuma representação.

Recentemente, a Pró-Reitoria de Extensão lançou um edital para apoio das EJs, oferecendo um valor de até R$ 1500,00 para cada equipe utilizar na forma de impressão de materiais.

O Comitê Gestor das Empresas Juniores (CGEJ) pode desempenhar ações no sentido de orientar as iniciativas de EJs, para o alcance do reconhecimento institucional e a PROEX, em conjunto com a Secretaria de Inovação, planejar eventos e encontros com a participação de jovens empreendedores e profissionais experientes no sentido de discutir temas relevantes da área e oferecer capacitações aos membros das EJs.

Finalmente, um fator a ser pensado é a criação de um espaço do tipo *coworking* onde as EJs tenham a possibilidade de se reunir diariamente em um ambiente inspirador e inovador, para o planejamento e a realização de projetos de forma conjunta e multidisciplinar.

5. CONCLUSÃO

Conforme os dados apresentados, o MEJ é um movimento que tem apresentado sinais evidentes de crescimento em todo o Brasil e é possível perceber as mudanças significativas que este representa, tanto na vida pessoal do acadêmico quanto profissionalmente. As bibliografias apontam que o acadêmico que passa pela experiência de atuar em uma EJ durante a graduação, pode adquirir habilidades e um maior grau de maturidade profissional, portanto, concorrer a maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Porém, o MEJ ainda precisa ser fortalecido no âmbito da UFSC, para tanto, os alunos e professores, através do apoio da Universidade, devem trabalhar de forma conjunta,

buscando novos conhecimentos e experiências que poderão ser utilizados para o sucesso de suas EJs.

Para as Universidades, as EJs são um dos exemplos de projetos que podem ocorrer entre universidade e empresas de modo a levar o conhecimento produzido no interior da academia, ao alcance e desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.267, de 6 de abril de 2016. **Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13267.htm> Acesso em: 4 mar. 2017.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS JUNIORES – BRASIL JÚNIOR. **Conceito Nacional de Empresas Juniores** (2007). Disponível em: <http://www.brasiljunior.org.br/category/8-arquivos-gerais?download=2%3Acnej> Acesso em: 4 mar. 2017.

_____. **DNA Júnior: conhecendo o MEJ** (2010). Disponível em: <http://www.brasiljunior.org.br/crie-sua-ej> Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Relatório do Censo 2015** (2016). Disponível em: <https://www.brasiljunior.org.br/portal-da-transparencia> Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Relatório do Identidade 2015** (2016). Disponível em: <http://www.brasiljunior.org.br/portal-da-transparencia> Acesso em: 25 fev. 2017.

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

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Franco de. **A Empresa Júnior no Brasil e no Mundo:** o conceito o funcionamento a história e as tendências do movimento EJ. São Paulo: Martin Claret, 1997.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz,** v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

SANGALETTIi, C. & CARVALHO, G. Introdução ao Movimento Empresa Junior. In NETO, L. M. et. al. (Org.), **Empresa Junior: espaço de aprendizagem**Florianópolis: UFSC, 2004. p. 6-14.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Dispõe sobre o Regimento das Empresas Juniores da Universidade Federal de Santa Catarina.** Resolução n. 90, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://empresasjuniores.paginas.ufsc.br/> Acesso em: 2 fev. 2017.

____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019** (2015). Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/pdi-2015-2019/> Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **Guia de Cursos de Graduação** (2017). Disponível em: <http://vestibular2017.ufsc.br/guia-de-cursos/> Acesso em: 20 ago. 2017.

A gestão do curso de graduação em ciências contábeis da universidade federal de santa catarina

Autor: Oliveira, Diogo Félix de (Universidade Federal de Santa Catarina); **Brasil, Gabriela Martins** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar de que forma ocorre a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. Por meio de um estudo de caso, feito a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e orientação descritiva, são expostos breves históricos sobre o surgimento das universidades, o ensino superior no Brasil, até chegarmos ao curso de graduação em Ciências Contábeis da UFSC. Os resultados de pesquisa indicam a existência de uma forma complexa de administração e gestão dos cursos de graduação da UFSC, aliada ao complexo sistema social em que as organizações universitárias estão inseridas. Ponderou-se que a complexidade desta estrutura promove muitas vezes embargos para que as atividades acadêmicas e administrativas de um curso de graduação possam ser atingidas de uma forma totalitária e exitosa.

Palabras claves: Gestão Universitária, Universidade, Curso de graduação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As universidades são instituições seculares que necessitam caminhar em consonância com os anseios e demandas da sociedade contemporânea. Estar atenta as transformações globais assegura que a disseminação do conhecimento continue ininterrupta, e a liberdade do saber prospere.Conforme Chauí (2003), a universidade como uma instituição social deve exprimir de maneira combinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

Trata-se de uma organização multifacetada. Conforme Morin (2005, p. 15), “a universidade tem uma missão e uma função transecular que vão do passado ao futuro por intermédio do presente; tem uma missão transnacional que conserva, porque dispõe de uma autonomia que a permite efetuar esta missão”.

Em vista dessa consonância da universidade com os anseios da sociedade, temos a insuspeita importância da educação como caminho do conhecimento e, muito mais que isso, caminho da formação cidadã da população.

No ano de 2007, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI -política pública de incentivo a democratização do acesso ao ensino superior, que tinha como objetivo o aumento das vagas de ingresso e a diminuição das taxas de evasão em cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2007).

Tendo como meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007c, art. 1º), o REUNI configurou-se uma ação de reformulação do ensino superior brasileiro.

Imersas num ambiente de incertezas sociais, políticas, econômicas, as Universidades precisam se preocupar em aliar seu desempenho educacional, com criação de novas vagas de ingresso, redução de taxas de evasão, com uma gestão universitária de qualidade, que responda de maneira satisfatória as demandas externas.

Por sua singularidade, as universidades não costumam aceitar a réplica de técnicas usadas de forma satisfatória em outras organizações. As universidades são vistas como um tipo diferente de instituição, que está em constante aperfeiçoamento, e exige dos servidores docentes, técnicos administrativos e demais gestores recursos intelectuais, e atualização e revisão de antigas técnicas. (MORITZ et. al., 2012).

A gestão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina,

regulamentada pela Resolução nº 17/CUn/97, de 30 de setembro de 1997, acompanha a complexidade vista nas organizações universitárias de forma conjunta.A estrutura e administração dos cursos por muitas vezes não ocorre de forma a contemplar a gestão universitária e o foco no desempenho acadêmico (UFSC, 1997).

Neste sentido, definiu-se como problema de pesquisa no presente estudo: Como ocorre a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina?

Para responder o referido problema, elegeu-se o seguinte objetivo: Analisar como ocorre a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina.

O cumprimento do referido objetivo deu-se com o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos: Conhecer a estrutura e o funcionamento dos cursos de graduação da UFSC; Identificar as atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas no curso de graduação em Ciências Contábeis; Propor ações para aprimorar a gestão do curso de graduação em Ciências Contábeis.

A presente pesquisa justificou-se dada sua importância para a gestão universitária, possibilitando a aplicação prática da mesma. Trata-se de uma pesquisa oportuna, pois atualmente no âmbito da UFSC e de outras IFES muito se tem discutido sobre a administração dos cursos de graduação.

A pesquisa foi viabilizada com relativa facilidade, em razão de o pesquisador atuar como servidor técnico administrativo da secretaria dos cursos de graduação do Centro Socioeconômico da UFSC, respondendo pela coordenadoria de Ciências Contábeis.

Este artigo está estruturado com a introdução, a fundamentação teórica, a metodologia e apresentação e análise de dados. O último capítulo contém a conclusão da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

a. Gestão Universitária

De acordo com a Constituição Federal as universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.''(BRASIL, 1988).

Conforme a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, atribuições como: fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio (BRASIL, 1996).

Enquanto área de estudo, de acordo com Colossi (2004, p.21), a Gestão Universitária preocupa-se com:''a estrutura, o funcionamento e o comportamento de pessoas e grupos que atuam nas organizações universitárias. A análise da estrutura e do funcionamento organizacional focaliza fatores tais como missão e objetivos, tamanho, sistemas hierárquico e de comunicações, métodos e procedimentos em organizações universitárias. ''

Para Schlickmann (2009):

> a Administração Universitária constitui um campo difícil de ser delineado. Deveria ser um subcampo de estudos do campo da Administração. [...] A dificuldade em se administrar a universidade é reflexo da dificuldade de administrar uma organização qualquer. Aqueles que a administram, baseados em teorias e modelos de

> gestão desconhecem que a própria empresa não é equilíbrio, mas desequilíbrio. Não é estabilidade, mas instabilidade. Não é harmonia, mas conflito. Não é simplicidade, mas complexidade. (SCHLICKMANN, 2009)

Embora existam semelhanças entre a gestão de outras instituições e a gestão universitária, as universidades apresentam características peculiares. Conforme Souza (2010, p.18), ‘’é preciso romper com modelos do passado, deixar de lado as teorias burocráticas tradicionais e propor novas teorias, novas soluções criativas, capazes de dotar as instituições universitárias de competências necessárias às demandas de gestão nesse novo ambiente. ’’

Como instituições seculares, as universidades são ambientes complexos. Atentando para seu interior são notórios os elementos que fomentam essa complexidade: “ambiguidade de objetivos, tecnologia indefinida, grupos de interesse, poder compartilhado, a imensuralidade do valor agregado” (MEYER; LOPES, 2015, p. 42).

Na conjuntura contemporânea em que a Universidade está inserida, responder as demandas sociais, políticas, tecnológicas e educacionais da sociedade reforça o quão complexa é a gestão universitária. Nesse ambiente, a atitude de negligenciar a gestão é observada na indicação de cargos de diretoria, nos cargos políticos e na administração amadora. As pessoas escolhidas para ocupar cargos de gestão não possuem preparação formal ou adequada experiência para assumirem funções gerenciais. (MEYER; SERMANN; MANGOLIM, 2004)

2.2. Gestão dos Cursos de Graduação

As universidades por meio da gestão democrática dos cursos de graduação, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), devem elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; e zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente (BRASIL, 1996).

A coordenação dos cursos, nos termos da referida lei, deve informar aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará (BRASIL, 1996).

A LDB, Lei nº 9.394/96 estabelece ainda que o docente nas instituições públicas de educação superior é obrigado ministrar no mínimo oito horas semanais de aulas, tendo ainda a obrigação de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; e ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos. (BRASIL, 1996)

De acordo com Andrade (2001), o coordenador de curso tem um papel estratégico na função política - dar estímulo aos docentes e ter uma postura de defesa do curso; na função

administrativa - supervisionar a infraestrutura física e tecnológica necessária para o curso; na função acadêmica - construção do projeto pedagógico; e na função institucional, - gerir a relação do curso com a instituição e organizar a avaliação do curso.

Infere-se assim que a qualidade do curso de graduação está intimamente ligada a qualidade da gestão da coordenação do curso, pois trata-se de uma ação extremamente complexa.

3. METODOLOGIA

Quanto a natureza, este estudo classifica-se como pesquisa aplicada, pois tem como objetivo a aplicação prática, afim de solucionar problemas específicos. Conforme Hair Jr. et al. (2005, p. 32), a pesquisa aplicada tem como motivação "[...] a tentativa de resolver um determinado problema enfrentado por uma certa organização".

Quanto a classificação, o presente artigo enquadra-se como estudo de caso, pois o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo. De acordo com Yin (2001, p. 27), '' O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes".

O estudo de caso foi feito a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", e documental, em decorrência da obtenção de informações nas legislações pertinentes.

No presente estudo foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, de cunho descritivo. Conforme Vergara (2000), a pesquisa descritiva expõe as particularidades de determinada população ou fenômeno, estabelece conexões entre variáveis e define sua natureza. Já a pesquisa qualitativa é a atividade investigativa que situa o observador no mundo, envolve caráter interpretativo e consiste em um conjunto de práticas e materiais que tornam o mundo visível. (FLICK, 2009).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. Caracterização da UFSC e do CSE.

O Campus Reitor João David Ferreira Lima, no bairro Trindade, Florianópolis, é a sede da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde a sua fundação em 1960. Abriga os órgãos administrativos centrais e principais setores da UFSC e ocupa área superior a 20 milhões de metros quadrados. No bairro Itacorubi localiza-se o Centro de Ciências Agrárias (CCA), distante 3,6 km da sede.

Com o compromisso de ser uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, a UFSC tem como objetivo promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Possui mais de 30 mil estudantes matriculados em 103 cursos de graduação presenciais e 14 cursos de educação à distância.

A Universidade está estruturada em Departamentos, coordenados por Unidades. As Unidades Universitárias serão os Centros. O ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, envolvidos em cada curso ou projeto, serão desenvolvidos sob a responsabilidade dos Departamentos de um mesmo ou de diferentes Centros, responsáveis pelos respectivos campos de estudos, de acordo com o Estatuto (UFSC, 78).

A Administração Superior será efetivada pela mediação de Órgãos Deliberativos Centrais, Órgãos Executivos Centrais e Órgãos Executivos Setoriais.

Atualmente fazem parte dos Órgãos deliberativos Centrais o Conselho Universitário; a Câmara de Graduação; a Câmara de Pós-Graduação; a Câmara de Pesquisa; a Câmara de Extensão; e o Conselho de Curadores.

O Conselho Universitário é o órgão máximo deliberativo e normativo, competindo-lhe definir as diretrizes da política universitária, acompanhar sua execução e avaliar os seus

resultados, em conformidade com as finalidades e os princípios da instituição.

Dos Órgãos Executivos centrais fazem parte: a Reitoria; a Vice-Reitoria; as Pró-Reitorias e as Secretarias.

A Reitoria será exercida pelo Reitor, eleito nos termos da legislação vigente, para um mandato de quatro anos, permitida uma recondução.Dentre suas atribuições está representar a Universidade em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar todas as suas atividades; convocar e presidir o Conselho Universitário, cabendo-lhe nas reuniões, também, o voto de qualidade; promover o planejamento das atividades da Universidade, bem como a elaboração da proposta orçamentária, para exame e aprovação pelos órgãos competentes; conferir graus e assinar diplomas relativos aos Cursos de Graduação e Pós Graduação; administrar as finanças da Universidade, de conformidade com o orçamento; praticar atos pertinentes ao provimento, afastamento temporário e vacância dos cargos do pessoal da Universidade; firmar acordos e convênios entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou privadas nacionais, estrangeiras ou internacionais, depois de aprovados pelos órgãos competentes.

Os Órgãos Executivos Setoriais são compostos pela Diretoria de Campus Fora de Sede e a Diretoria Administrativa de Campus Fora de Sede.

A administração nas Unidades será efetivada pelos Órgãos Deliberativos Setoriais: Conselhos das Unidades e Departamentos.

O Conselho da Unidade é o órgão máximo deliberativo e consultivo da administração das Unidades Universitárias. Compete ao Conselho da Unidade desempenhar as atribuições estabelecidas em lei e as que forem definidas no Regimento Geral da Universidade e no Regimento da Unidade, além de opinar sobre a destituição de Chefe ou Subchefe de Departamento.

Os Departamentos, como subunidades universitárias, constituem a menor fração dos Centros, para todos os efeitos de organização administrativa, didático científica, bem como de distribuição de pessoal. Os Departamentos desenvolverão atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito de suas áreas específicas

Fazem parte dos Órgãos Executivos Setoriais, as Diretorias de Unidades e as Chefias de Departamentos.

O Centro Socioeconômico (CSE) é um dos quinze centros de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Oferece cursos de graduação, na modalidade presencial, em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Relações Internacionais e Serviço Social. Mestrados acadêmicos em Administração, Contabilidade, Economia, Relações Internacionais e Serviço Social, e mestrado Profissional em Administração Universitária. Conta ainda com doutorado acadêmico em Administração, Contabilidade, Economia e Serviço Social.

Estão regularmente matriculados no CSE cerca de 6 mil alunos, sendo 2 mil de cursos a distância, distribuídos em: Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

As decisões referentes ao Centro de Ensino são tomadas pelo Conselho da Unidade, que atualmente tem a seguinte composição: Direção do CSE, Chefias de Departamento, Coordenadores de curso de graduação, Coordenadores de curso de pós-graduação, representantes dos Servidores Técnico-Administrativos, representantes discentes, Coordenador de Pesquisa, Coordenador de Extensão, **Representante do CSE na Câmara de Ensino e Graduação, Representante do CSE na Câmara de Pós-Graduação, Representante do CSE na Câmara de Pesquisa, Representante do CSE na Câmara de Extensão e Representante do CSE no Conselho Universitário.**

5.2. A estrutura e funcionamento dos cursos de graduação da UFSC.

Os cursos de graduação da UFSC têm vínculo com a Unidade de Ensino que possuem maior afinidade. A coordenação didática e a integração de estudos de cada Curso

de Graduação serão efetuadas por um Colegiado, composto por um presidente, representantes dos Departamentos de Ensino, representantes docentes indicados pela Unidade de Ensino, representantes do corpo discente e um ou mais membros de associações, conselhos ou órgãos de classe regionais ou nacionais.

A Coordenação dos Cursos de Graduação, conforme Resolução 18 (UFSC, 2004), será exercida por professores em regime de 40 horas com dedicação exclusiva e, facultativamente, de tempo integral. Poderão se candidatar às funções de Coordenador e Subcoordenador de Curso os professores integrantes da carreira do magistério superior que ministrem aulas no mesmo, desde que tenham mais de três anos de efetivo exercício na Universidade e estejam lotados em Departamentos das Unidades Universitárias às quais o Curso está vinculado e que sejam responsáveis por carga horária igual ou superior a 10% (dez por cento) do total necessário à integralização curricular.

Compete ao Coordenador do Curso, dentre outros, analisar e decidir os pedidos de transferência e retorno; decidir sobre pedidos de complementação pedagógica e exercícios domiciliares; validar disciplinas cursadas em outras instituições, obedecida a legislação pertinente; verificar o cumprimento do currículo do curso e demais exigências para a concessão de grau acadêmico aos alunos concluintes; decidir sobre pedidos de colação de grau em caráter de excepcionalidade; promover a integração com os Departamentos; instaurar processo disciplinar em razão de denúncias que envolvam integrante do corpo discente.

Os Departamentos, como subunidades universitárias, constituem a menor fração dos Centros, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica, bem como de distribuição de pessoal. Os Departamentos desenvolverão atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito de suas áreas específicas. Para que possa ser implantado, o Departamento deverá ter:

I - no mínimo quinze docentes;

II - disponibilidade de instalações e equipamentos.

Ao Departamento compete elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino, pesquisa e extensão aos docentes nele lotados e praticar todos os atos que lhe são inerentes. O conjunto de disciplinas afins, que não reúna o número de docentes necessários à formação de um Departamento, deverá ser distribuído, respeitado o critério de afinidade, entre os já existentes

5.3. Atividades Acadêmicas e Administrativas desenvolvidas no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFSC

Integrante dos Órgãos Executivos Centrais da Administração Superior da UFSC, a Pró Reitoria de Graduação - PROGRAD - é o setor responsável por auxiliar o reitor em suas tarefas executivas na área da educação superior de graduação e da educação básica.

Destacam-se entre suas atribuições o planejamento das atividades acadêmicas, a contratação e avaliação dos docentes, a análise dos projetos pedagógicos dos cursos, a supervisão do processo seletivo para fins de matrícula inicial nos cursos de graduação, a coordenação das atividades de estágios, monitoria e apoio pedagógico.

A PROGRAD considera o envolvimento dos colegiados e dos núcleos docentes estruturantes dos cursos para o desenvolvimento de políticas que visem à elevação dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação.

O Núcleo Docente Estruturante - NDE - de um curso de graduação, regulamentado pela resolução 01/CONAES/2010 constitui-se de grupo de docentes, com *atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.*

A coordenação didática e a integração de estudos de cada Curso de Graduação são efetuadas por um Colegiado, de acordo com a Resolução 17 (UFSC, 97).

O Colegiado do curso é constituído de: um presidente, que é o Coordenador do curso

de graduação, representantes dos departamentos de ensino, representante docente indicado pela Unidade de Ensino, representantes do corpo discente, além de representantes de associações e órgãos de classe. A representação docente e dos órgãos de classe faz jus ao mandato de dois anos, a representação discente de um ano.

As reuniões são convocadas pelo presidente, ou atendendo pedido de um terço dos seus membros, de forma ordinária.

Caberá ao Colegiado estabelecer o perfil profissional e a proposta pedagógica do curso, deliberar sobre pedidos de prorrogação de prazo para conclusão do curso, elaborar seu regimento, analisar e avaliar o currículo do curso e suas alterações, dentre outros.

O currículo pleno será elaborado pelo Colegiado do Curso, ouvidos os Departamentos e o Conselho da Unidade, e aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação, abrangerá uma seqüência de disciplinas e/ou blocos de disciplinas, ordenadas por meio de pré-requisitos, quando didaticamente recomendável.

A duração do curso será fixada em horas-aula e a carga horária, mínima e máxima, por período letivo, será determinada pelo Colegiado do Curso, observados os prazos mínimo e máximo de integralização do currículo, fixada pelo Conselho Nacional de Educação.

O graduando em Ciências Contábeis da UFSC deverá além de cumprir as disciplinas obrigatórias do Currículo atual (2006/1), cursar 144 horas de disciplinas optativas dentre as do rol do Currículo e 144 horas de disciplinas optativas livres, podendo ser do rol do Currículo ou não, desconsiderando as disciplinas desportivas.

Ainda para conclusão e integralização do Currículo deverão ser cumpridas 320 horas de atividades complementares. Estas terão como objetivo aproximar o acadêmico da realidade social e profissional; reconhecer a prática de estudos e atividades independentes dos estudantes; incentivar o envolvimento do estudante no mundo acadêmico.

As Atividades Complementares abrangem os seguintes grupos:

I - Atividades de iniciação à docência, de pesquisa e extensão.

II - Eventos assistidos e atividades de interesse social.

III - Publicações e apresentações de trabalhos em eventos.

IV - Vivências profissionais e acadêmicas.

V - Cursos e disciplinas.

Durante toda a graduação o acadêmico terá acompanhamento do secretário do curso, servidor responsável pelas atividades administrativas do curso de graduação. A secretaria de cursos do CSE atua de forma integrada, ou seja, o secretário do curso de Ciências Contábeis atende qualquer acadêmico que traga sua demanda, seja ela do curso de Administração, Economia, Relações Internacionais, Serviço Social ou de cursos fora do Centro. Este fato enseja num nível elevado de resposta das solicitações trazidas, haja vista a secretaria de cursos atende nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Para fins de expediente interno, como portarias de transferências e retornos, procedimentos de formatura, despachos com o Coordenador, o secretário de cada curso responde diretamente pelo seu curso, porém, para fins de expediente externo, qualquer atendimento diário, o secretário atende todos os cursos.

O acompanhamento, muitas vezes, inicia antes mesmo de um aluno ingressar no curso. O secretário do curso recebe centenas de estudantes com uma gama de dúvidas farta, tentando saber em que curso ele terá maior êxito e conseguirá melhor sucesso de acordo com suas valências.

Após aprovação no vestibular, o ato inicial do acadêmico é a confirmação da matrícula presencial na Secretaria de Cursos. Neste momento, o servidor responsável faz a autenticação dos documentos comprobatórios exigidos no edital do processo seletivo, e atesta que o acadêmico é um estudante regular do curso. São informados também todos os procedimentos facilitadores do melhor uso do Campus Universitário, como acesso ao

Restaurante, Biblioteca, Laboratórios de Informática e pesquisa, e como é feito o cadastro socioeconômico de estudantes vulneráveis.

O aluno calouro tem sua matrícula nas disciplinas da primeira fase do curso feita de forma automática no seu ingresso, porém estudantes veteranos, a partir da segunda fase, realizam sua matrícula de forma individual, no Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR). Existem três etapas de matrícula de veteranos, duas feitas diretamente no CAGR, e a terceira, o ajuste excepcional, feita diretamente na Secretaria de Cursos. Até o ano de 2015, o ajuste excepcional era feito por ordem de chegada na Secretaria, fato que privilegiava estudantes que estivessem com menor número de compromissos durante o dia, e ocasionava filas gigantes que, muitas vezes, iniciavam na mesa do servidor e percorriam boa parte dos corredores do Centro Socioeconômico.

Atualmente, a Secretaria de Cursos, juntamente com o Núcleo de Informática do CSE, criaram um formulário online para o ajuste excepcional. Nele, os acadêmicos preenchem as disciplinas que precisam incluir e excluir no referente semestre, e fazem observações pertinentes ao seu pedido, como quebra de pré requisitos. O formulário fica aberto por um período de tempo, ao final do prazo ele é fechado, e o secretario do curso analisa os pedidos, verificando com o Coordenador do Curso possíveis quebras de pré requisitos, solicitando ao Chefe de Departamento aumento de vagas em disciplinas lotadas, e o mais importante, realizando a última etapa do ajuste sem filas, maximizando o tempo dos alunos com suas demandas diárias, e verificando de uma forma mais ampla e justa, haja vista, os critérios para inclusão não são mais por ordem de chegada, mas por Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA).

Até quarenta e cinco dias após o início do semestre é possível solicitar o trancamento do semestre, mediante apresentação de declaração negativa de débitos com a Biblioteca Universitária. O período máximo de trancamento são quatro semestres.

Antes de iniciar o semestre é realizado o cadastro de turmas para o semestre seguinte. A secretaria solicita aos departamentos a confirmação de horários das disciplinas ministradas e a confirmação dos professores desses departamentos. Após a confirmação, a secretaria realiza o cadastro das disciplinas com as alterações solicitadas.

Todo o semestre a UFSC pública em seu site, através do Departamento de Administração Escolar, o Edital de transferências e retornos. As vagas podem ser preenchidas por alunos da UFSC que queiram trocar de turno no próprio curso, trocar de curso, ou retornarem após abandono (transferência interna), alunos de outras instituições de ensino queiram ingressas na UFSC (transferência externa), e alunos já formados em outro curso de Ensino Superior (retorno de graduado).

É dado todo o suporte e esclarecimentos aos estudantes que, mesmo regulares da UFSC, por um período de tempo saem para cursar disciplinas em outras instituições, casos das modalidades de Intercâmbio, quando as disciplinas são cursadas fora do país, e mobilidade acadêmica, disciplinas cursadas dentro do país.

A Coordenadoria de estágios é responsável pela barganha entre as empresas que necessitam de estagiários na área contábil e os acadêmicos de Ciências Contábeis da UFSC. A Coordenadoria de Trabalho de Conclusão de curso responde por todas as demandas da disciplina obrigatória de TCC, sendo que o acadêmico pode concluí-la na forma de TCC ou artigo.

Na conclusão da graduação, o acadêmico entrega na Secretaria de Cursos a documentação exigida para confecção do seu diploma. O secretario analisa o controle curricular e referenda, juntamente com o Coordenador do Curso, a integralização do curso. Neste momento a documentação é entregue à Divisão de Registro e Expedição de Diploma, setor responsável pela lavratura e registro do diploma. Com a lista final de formandos e os diplomas registrados, é repassado e acertado com a Coordenadoria de Eventos o checklistda cerimônia de colação de grau. São comunicadas as listas finais de formandos, e a relação de homenageados. Após participar da colação, recebe o acadêmico, o título de bacharel em Ciências Contábeis.

6. CONCLUSÃO

O papel social e a relevância que as universidades proporcionaram nos últimos séculos a sociedade são indiscutíveis. Em termos de Brasil, as mudanças e legados são mais recentes, embora possam ser vistas características que remontam a contextualização histórica das primeiras universidades.

O presente artigo teve como objetivo identificar como ocorre a gestão em um curso de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. Alcançando a universidade desde as suas funções primárias, no primeiro momento desse estudo é verificada a complexidade de gestão de uma instituição universitária, desde a administração dos órgãos centrais, até a chegada aos órgãos setoriais, trazendo a vivência de um curso de graduação.

A análise de dados e os resultados destacam a gama de setores e processos com os quais um curso de graduação transita, apontando desde a legislação pertinente, passando pela estrutura e rotinas diárias. Observa-se que a demanda de um único acadêmico ocasiona um grande ciclo, que percorre e mobiliza diversos setores e servidores.

Por fim, espera-se, que este trabalho, tenha contribuído para a melhor visualização da gestão de um curso de graduação, trazendo a dimensão de seu arcabouço e a complexidade de suas rotinas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O coordenador gestor: o papel dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração frente às mudanças**. São Paulo: Makron, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007d.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htmAcesso em: 17 .08.2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB **- Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 No.24. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002. Acesso em 17.08.2017

COLOSSI, Nelson; PINTO, Marli Dias de Souza (Org.). **Estudos e perspectivas em gestão universitária.** Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, 2004.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MEYER, Victor; LOPES, Maria Cecilia Barbosa. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE.BR,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.40-51, jan./mar. 2015. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/1679-395117485. Disponível em: 14 . Acesso em: 18.08.2017.

_____; SERMANN, Lúcia I.C.; MANGOLIM, Lúcia. Planejamento e gestão estratégica: viabilidade nas IES. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2004, Florianópolis. **Anais**... . Florianópolis:

Repositório da UFSC, 2004. p. 1 - 10. Disponível em: Acesso em: 18.08.2016.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: Os Sete Saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 104 p. Organizadores: Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho.

MORITZ, M. O. et al. **A implantação do Planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina**. Revista GUAL, Florianópolis, v.5, n.1, jan./fev./mar./abr, 2012

SCHLICKMANN, R. **Administração universitária: em busca de uma epistemologia.** In: IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009.

SOUZA, Irineu Manoel de. Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In: **Reflexões sobre a administração universitária e ensino superior.** SILVEIRA, Amélia; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza (Coord.). Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010. p. 17 - 48.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, **Resolução 17**, de 30 de setembro de 1997. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre.: Bookmam, 2001.

Organização do ensino na educação superior: compreensões a partir do pensamento complexo

Autor: Pereira, Sabrina Amaral (Universidade Federal do Rio Grande- FURG); **Souza, Neusiane Chaves de** (Universidade Federal do Rio Grande- FURG); **Borges, Daniele Simões** (Universidade Federal do Rio Grande- FURG); **Cofferri, Fernanda Fátima** (Universidade Federal do Rio Grande- FURG); **Tauchen, Gionara** (Universidade Federal do Rio Grande- FURG)

Resumen: No presente artigo temos como objetivo compreender a organização do ensino docente universitário a partir dos conceitos de programa e estratégia do pensamento complexo. Nossa preocupação foi a de entender como os docentes planejam e conduzem as situações didáticas a serem efetuadas com os estudantes. Trata-se de uma pesquisa com 10 docentes universitários, com os quais realizamos uma entrevista. Para isso foram feitas duas perguntas aos docentes: “O que lhe serve de referência para o seu fazer? Como você organiza os processos de ensino?” e utilizamos o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para análise. A partir do DSC podemos refletir sobre a organização do ensino em dois momentos: no tempo que antecede uma situação didática; e outro a própria situação didática, como agem e se organizam no decorrer do processo. No primeiro momento a ordem encontra-se mais presente, portanto com características predominantes de programa, enquanto no segundo momento é marcado pela estratégia, no qual o docente precisa levar em consideração o contexto da sala de aula, o do estudante e do momento social-histórico. Além disso, precisa considerar a constante presença da incerteza, dos imprevistos oriundos das situações que irão se apresentar na aula, bem como dos questionamentos dos estudantes.

Palabras claves: Ensino. Docência. Pensamento complexo. Estratégia. Programa.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A docência universitária, como destacado por diversos pesquisadores (ZABALZA, 2004, GIL, 2007, TAUCHEN e FÁVERO, 2014) é uma tarefa complexa que envolve o desempenho de múltiplas funções, como o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão. Na presente discussão, abordaremos questões relacionadas ao ensino. De acordo com Anastasiou (2012), quando fazemos referência ao ensino tratamos de duas dimensões, uma utilização intencional e uma de resultado. A primeira trata do planejamento e organização do professor, enquanto a segunda trata da apropriação do conhecimento pelo aluno. Deste modo, as ações de ensino começam muito antes do momento da sala de aula, pois exigem um planejamento e uma organização, pois se a meta do professor "se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, [...] na direção do apreender, segurar, apropriar, agarras, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender" (p. 19). Portanto, quando um docente assume uma disciplina, precisa assumir diferentes decisões, como, a definição dos objetivos, os conteúdos, quais estratégias e recursos a serem utilizados, entre outros (GIL, 2007).

Assim, consideramos o planejamento e a organização do ensino uma atividade complexa e desafiadora que envolve mecanismos de ordem (o conteúdo, plano de ensino), desordem (incertezas), interação (docente-discente) e organização. Além disso, é importante destacar que essa organização e planejamento são contínuos ao longo de todo o processo de ensino, ou seja, não se restringem somente ao momento que antecede a situação didática, mas no próprio transcorrer, como também ao final, pelo processo de avaliação. Portanto, podemos pensar na organização do ensino como um processo recursivo e retroativo de organização e reorganização constante, tendo também relação com a formação dos docentes, bem como o com direcionamento de suas ações.

Neste sentido, o pensamento complexo de Morin (2010) nos faz refletir que nossas ações podem ser movidas mais por mecanismos de ordem, ou seja, estabelecemos um programa (sequência, etapas) de ações a serem desenvolvidas para obtermos um determinado objetivo, ou, de outra forma, essas ações podem estar pautadas na estratégia, estabelecendo posturas inventivas e reconhecendo as incertezas e mudanças nas situações e consequentemente nas próprias ações. Por mais que, segundo Morin (2010, p. 203) o programa e a estratégia possam "ser duas faces do mesmo fenômeno", o predomínio de uma ou outra influencia nos resultados da ação. Ações baseadas somente em programas se comportam como máquinas pré-programadas, desempenhando uma sequência de atividades previamente definidas em um contexto de poucas variações. Já o contexto da estratégia permitem ações inventivas, em um cenário variado de acontecimentos, no qual as aleatoriedades e incertezas retroalimentam ações novas.

Deste modo, temos no presente artigo o objetivo de compreender a organização do ensino docente a partir dos conceitos de programa e estratégia no pensamento complexo. Nossa preocupação foi a de entender como estes docentes universitários planejam e conduzem as situações didáticas a serem efetuadas com os estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo pauta-se na perspectiva da complexidade. No sentido de pensarmos e agirmos sobre/no mundo considerando a grande trama de relações que se estabelecem, sem buscarmos uma hiperespecialização, que aniquila a natureza relacional do universo físico, biológico e antropológico (MORIN, 2011). Não está em questão a busca por uma verdade única e incontestável, pois o pensamento complexo fomenta-se da incerteza[272], de uma consciência inquieta, curiosa e reflexiva, a partir da qual o "sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência de seu próprio pensamento"

[272] "Seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos" (MORIN, 2011, p. 35).

(MORIN, 2008, p. 29), tornando-se, simultaneamente, operador e objeto do conhecimento.

A complexidade nos convida a pensarmos o conhecimento a partir de outra noção, que comporta diversidade e multiplicidade. Como "um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social" (MORIN, 2012, p. 18). Nessa perspectiva, as ideias de ser, de indivíduo, de sujeito são reintegradas ao seu próprio conhecimento, permitindo, deste modo, a construção de conhecimentos situados, refletidos e problematizados. Logo, sua construção é dependente e relacionada aos instrumentos materiais e cognitivos daquele que lhe opera. Além do mais, conhecer é um processo dinâmico e sem uma delimitação concreta, pois "conhecer é negociar, trabalhar, discutir, dabater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão" (MORIN, 2010, p. 104).

Assim, compreendemos, a partir do pensamento complexo, que nossas ações orientam-se de acordo com o programa informacional que obtemos ao longo dos episódios e processos experenciados em nossas vidas, que nos permite processar uma atividade cognitiva na resolução dos problemas (MORIN, 1999). Estas ações acontecem num contexto que envolve ordem, desordem e organização, no qual a ordem em excesso seria um limitador da ação e a desordem em demasiado seria a espera pelo imprevisto. Podemos dizer, então, que nossas decisões são organizadas de acordo com as nossas "[...] certezas (ordem), das incertezas (desordem, eventualidades) e das nossas aptidões para organizar o pensamento (estratégias cognitivas, roteiro de ação)" (MORIN, 2010, p. 220).

Portanto, podemos pensar a organização do ensino como um processo que envolve a constituição de vida dos docentes (suas experiências, formação acadêmica, etc.) e o direcionamento de suas ações. Tais ações podem ser mais diretivas, movidas preferencialmente pela ordem, exigindo menos autoorganização do docente, ou mais dinâmicas, reconhecendo a desordem (os imprevistos) e, portanto, a contínua necessidade de autoorganização da prática de ensino.

Neste sentido, essas ações podem ser vistas como um programa, preestabelecidas (ordem, certeza), ou seja, ocorrem num contexto de poucas variações, onde o planejado deve ser seguido do início ao fim. Neste caso, as eventualidades e as desordens não são desejadas, pois desestabilizam o programa, o qual não se modifica, pois nega a existência de imprevistos. Por outro lado, pela capacidade de realizar escolhas e de elaborar estratégias ao passo que nos deparamos com diferentes condições, as ações podem ser realizadas num contexto que assume a mudança, isto é, onde temos a habilidade de modificar o caminho que havia sido talvez pensado e planejado até mesmo no decorrer do processo.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa foi realizado em dois momentos: a delimitação dos sujeitos da pesquisa e a obtenção dos discursos; e o método de análise destes discursos. Em um primeiro movimento, foram delimitados os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, os quais deveriam ter a titulação de doutorado e ter mais de cinco anos de experiência na docência universitária. A partir disso, foram convidados docentes da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Obtivemos o interesse de 10 docentes a participar da pesquisa, com os quais realizamos uma entrevista, a fim de compreender, por meio dos discursos, o pensamento coletivo em relação à organização do ensino. Para chegarmos à discussão pretendida, realizamos duas perguntas aos docentes: "O que lhe serve de referência para o seu fazer? Como você organiza os processos de ensino?".

Em um segundo movimento do percurso metodológico, transcrevemos as entrevistas e constituímos o *corpus* da pesquisa. Para análise desse material foi utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre e Lefèvre, 2005). Esta técnica é de cunho qualitativo e permite por meio do "sujeito-que-fala", o desafio de buscar o pensamento da opinião coletiva. Constituindo assim, na interação das diversas "vozes" dos sujeitos, um discurso sobre um determinado tema que expresse o pensamento coletivo.

Para isso, foi realizada uma leitura atenta ao *corpus* (as entrevistas), da qual foram selecionadas primeiramente as Expressões-chave (EC), representando trechos das falas mais significativos; depois as Ideias centrais (IC), que manifestam a síntese do sentido do conteúdo discursivo das EC; posteriormente estabeleceram-se as Ancoragens (AC) para por fim construir o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Assim, da análise das respostas dos docentes entrevistados emergiu o DSC, a partir do qual abordaremos questões relacionadas a organização do ensino e desenvolvimento da situação didática em diálogo como os conceitos de programa e estratégia na perspectiva da complexidade de Edgar Morin (2008).

4. RESULTADOS

DSC - Organização do ensino: programa ou estratégia?

Primeiramente, penso nas atividades de ensino que terei no semestre seguinte. Também tomo como referência as ementas das disciplinas. Nelas vêm os conteúdos e os tópicos, os quais podem ter a ordem modificada, pois temos autonomia nesta organização, mesmo porque, só o que a instituição nos fornece não dá conta. Assim, procuro buscar livros contextualizados à profissão, pois geralmente na ementa os conceitos vêm separados, mas eu tento relacioná-los. O livro é essencial na organização dos conteúdos, dele eu retiro um esqueleto do que eu tenho que falar naquela aula e os tópicos principais. Tento inserir o que eu sei daquele assunto e depois então eu vou preenchendo com outras informações que estão no livro. Posso dizer ainda que organizo os processos de ensino a partir das leituras que fiz/faço ao longo da minha trajetória e das próprias experiências em ministrar as mesmas disciplinas em semestres anteriores. Claro, eu tenho uma formação acadêmica que é bastante útil para a minha referência, planejo meus Planos de Curso, dadas algumas experiências que tive em quase vinte anos como professor em universidades. Assim, a minha formação é fundamental para desempenhar e organizar o fazer didático. Portanto, é a partir do meu histórico teórico-metodológico que constituo minha aula, e este histórico é apenas um começo, um alicerce visto que as disciplinas são verdadeiros processos, sendo assim outras dimensões e estruturas vão sendo agregadas. Neste contexto, também analiso os objetivos que eu tenho no meu processo de ensino, pensando nos resultados que pretendo ter com aquele grupo. Vou costurando cada ano de um jeito diferente, conforme o fio

Penso que isso tudo que a gente traz precisa ser colocado na perspectiva do sujeito que está lá, senão a gente fica só no ensino e esquece da aprendizagem. Eu sempre procuro me atualizar acerca dos conteúdos que irei ministrar, buscando oferecer um panorama crítico dos mais recentes debates sobre os temas de minhas disciplinas. Assim, também organizo os meus processos de ensino levando em conta a interação com os colegas. Frequentemente também troco informações com colegas de outras instituições e pesquiso novas abordagens pedagógicas para a aplicação em sala de aula. Eu penso no que eles precisam saber e no que os meus colegas professores esperam que eles saibam nos semestres seguintes. Eu não tenho tido muito tempo para me dedicar as minhas aulas, mas eu vejo que é importante você conseguir diversificar. Também escuto o aluno, se algum faz uma pergunta sobre um assunto específico, eu vou por aquele caminho. Se ninguém faz pergunta, eu vou por outro caminho ou eu mesmo faço a pergunta daquilo que eu quero falar. Não é tão formal e nem tão “engessado”. Assim, além do domínio dos conteúdos o professor precisa do correto manejo das técnicas da didática, propiciando uma aula na qual o aluno passa por uma experiência, organizando junto com eles os trajetos metodológicos que buscam alcançar a formação. Apesar disso, tem aquela aula que é mais chata mais teórica que também precisa existir, mas você pode mesclar aulas expositivas, leituras, atividades escritas. Assim, tento fazer de tudo um pouco, por exemplo, eu trabalho um pouco de teoria e também de prática, as minhas aulas são expositivas, dialogadas, discutidas, há resolução de problemas e de exercícios, mas é um trabalho difícil.

no
pa
situ
co

das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação [...]. Faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino" (FUSARI, 2008, p.47). Isto é, seu trabalho não se restringe ao momento compartilhado com os alunos, inicia anteriormente, num momento de planejamento e organização. Todavia, compreendemos que o processo de planejamento e organização não se finaliza, acontece também no decorrer do processo da situação didática. Visto que, o trabalho pedagógico estabelecido é interacional e relacional, ou seja, é construído no conjunto das interações entre docentes e estudantes no momento da aula (Cordeiro, 2007).

Portanto, como nos diz Schmitz (2000), precisamos atribuir à educação o seu real valor, pensá-la como algo importante na formação do sujeito, algo que não pode simplesmente ser realizado de forma improvisada. "E sendo a educação, [...] uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério" (ibid, p.101).

Desse modo, iniciaremos a discussão pelos aspectos tomados como referência ao fazer pedagógico. Nesta pesquisa evidenciamos três temas principais: os documentos oficiais, a trajetória pessoal e formativa e a interação com os pares.

Na organização do ensino universitário, para o estabelecimento de qualquer disciplina é necessário a formalização de um documento, no qual está a ementa, ou seja, os objetivos, os conteúdos e a bibliografia pertinentes as competências a serem desenvolvidas no decorrer da referida disciplina. De maneira geral, esta é a primeira referência de ensino utilizada pelos docentes. Pelas características peculiares a sua organização, poderíamos observar este documento com um programa, ou seja, uma sequência de informações (passos) a serem seguidas, para qualquer que sejam os sujeitos. Assim, nesta perspectiva, observamos a ordem, como uma das bases para a organização do ensino. Nos docentes pesquisados compreendemos que eles tomam como ponto de partida um olhar atento às recomendações institucionais, bem como a consulta em livros e demais referências que abordam os conteúdos indicados pelas ementas.

No entanto, esclarecem que não é um caminho único, isto é, realizam a consulta para ter tais informações como um ponto de partida. A partir das recomendações organizam a situação didática atentos às modificações e adaptações indispensáveis para a realização de atividades que consideram adequadas e produtivas. Informam que possuem autonomia para adaptar, reorganizar e complementar conforme necessário. Nesta ação, reconhecemos a mobilização das estruturas cognitivas destes docentes, a fim de estabelecerem estratégias de planejamento e organização da situação didática.

Do mesmo modo, reconhecemos que nossas ações são construídas nas experiências e aprendizados ao longo das nossas vidas. Portanto, a capacidade de, com base em um programa, estabelecermos diferentes formas de ação,é resultado da estrutura cognitiva construída em nossa trajetória pessoal e formativa. Neste contexto, os docentes também deram destaque à importância da formação, ou seja, declaram que adotam as experiências formativas como bases para suas práticas pedagógicas. Destacam que os conhecimentos oriundos da formação acadêmica são úteis e são utilizados como referência. Citam inclusive, não somente a importância dos saberes conceituais, mas dos conhecimentos didáticos na hora de organizar sua prática. Além disso, a experiência ao longo das aulas também serve como referência, a aula mediada em uma turma acaba servindo de parâmetro para a organização de situações didáticas no mesmo curso ou em outros contextos futuros. Assim, a trajetória acadêmica também serve de referência para os docentes.

Ainda precisamos considerar que para exercer o magistério superior é preciso prestar concurso referente a uma área específica do conhecimento, a qual precisa estar de acordo com a formação inicial e a pós-graduação do docente. Deste modo, ao ingressar nesta carreira o sujeito assume disciplinas, que costumam ser ofertadas a cada semestre ou ano, servindo uma experiência de base para a outra. No entanto, estas mesmas disciplinas são ministradas para diferentes cursos de graduação e em diferentes contextos. Isso implica

uma versatilidade e intensa atualização por parte destes docentes, em relação à seleção dos conteúdos, bem como, levar em conta os conhecimentos que serão necessários as próximas disciplinas do decorrer de cada curso. Portanto, os docentes explicam que não se limitam às suas próprias experiências, mas também consideram as experiências dos colegas como uma referência no seu fazer pedagógico. Consideram o diálogo com os seus pares um fator importante para a organizarem as situações didáticas. Além disso, eles não se restringem à interação com colegas da mesma instituição, se beneficiam do fácil acesso à informação e pesquisam outras experiências em diferentes contextos.

Considerando isso, observamos que as referências para a organização do ensino têm como base fundamental a ordem (documentos oficiais, livro didático, projeto pedagógico, etc.), ou seja, parte de um programa inicial. No entanto, desde já reconhecemos que esta se fundamenta na estratégia, visto a importância das adaptações e reorganizações necessárias a cada turma e/ou situação. Sendo essas ações, influenciadas pela formação e trajetória acadêmica dos docentes, bem como, a sua constante atualização e interação com os pares.

Em relação à organização do ensino no decorrer da situação didática, percebemos que os docentes não buscam uma organização estática. Esclarecem que há flexibilidade: deve haver uma escuta - uma atenção especial aos interesses e perguntas dos estudantes. Aproximarmo-nos assim, das ideias de Moraes (2009), para este autor um ensino significativo toma como ponto de partida o contexto do estudante, ou seja, para chegarmos a novas aprendizagens precisamos partir do que já foi aprendido, levando em conta não somente os interesses e anseios, mas também o cenário social onde se encontram os sujeitos aprendentes. Nesta perspectiva, precisamos conhecer a realidade do grupo com o qual trabalhamos, o que

> implica começar as aulas possibilitando aos alunos se expressarem sobre os fenômenos e conceitos a serem trabalhados, fazendo emergir perguntas e dúvidas relacionadas aos conhecimentos que já possuem, problemas e perguntas para os quais gostariam de ter respostas, mas ainda não as têm. Essas perguntas e questionamentos serão então base para o planejamento de atividades de ensino e aprendizagem (ibid, p. 65).

No DSC os docentes compartilham conosco que a partir das perguntas realizadas pelos estudantes o rumo das discussões e aprendizagens pode modificar-se, portanto, “não é tão formal e nem tão engessado”. Um ensino atento à voz dos estudantes aproxima-se de um sistema educativo fundado na religação, uma reforma do ensino necessária de acordo com as ideias de Morin (2013). Neste caso, as ações tomadas modificam-se de acordo com as inter-retroações vivenciadas no ambiente educacional, podendo diferenciar-se das intenções iniciais do docente. Um ensino nesta perspectiva

> ensinaria, também, que em um mundo incerto, toda decisão implica desafio e demanda estratégia, ou seja, a capacidade de modificar a ação em função de acontecimentos aleatórios constatados ou de informações obtidas no decorrer do percurso (ibid, p. 194).

Segundo Morin (2013), ainda precisamos estar atentos, não só a um ensino contextualizado à luz dos conhecimentos prévios dos estudantes e de sua realidade. Precisamos de um ensino no qual a informação seja situada, isto é, deve ser discutida a partir do seu contexto, fazendo referência ao sistema do qual faz parte.

Os professores, quando fazem referência a organização dos processos de ensino, como a situação didática transcorre, explicitam que tentam diversificar as ações. Há momentos de exposição, de leitura, de escrita, de diálogo, de prática, entre outras ações, que em conjunto configuram um desafio mais audacioso ao docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino na universidade exige do profissional da educação uma ação diferenciada, quando comparada aos modelos tradicionais. “O professor universitário precisa

atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina" (ibid, p. 165). Desta forma, é necessário ter conhecimento sobre conteúdos a serem trabalhados, mas também ter conhecimento sobre os diferentes procedimentos que podem ser utilizados de acordo com a natureza do conteúdo.

Anastasiou e Alves (2012) nos explicam que o trabalho docente não abrange apenas um conteúdo, mas trata também de um processo que envolve pessoas na construção de um conhecimento. Cada conteúdo tem uma lógica interna, portanto, a aprendizagem do mesmo passa pela escolha de procedimentos mentais e operacionais do pensamento. O professor deve assumir uma ação fundada na estratégia, "no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ibid, p. 76)".

5. CONCLUSÃO

A partir de nossos resultados concordamos com Tardif e Raymond (2000) e Cunha (2004), os quais nos ajudam a entender que os saberes docentes fundamentam-se em fontes diversas, num tempo e espaço que interliga a prática e a reflexão teorizada. Os professores universitários mostraram reconhecer a importância dos saberes didáticos, o que muitas vezes é desconsiderado em detrimento dos saberes específicos da área de atuação do profissional que se forma. Neste contexto, destacamos que o DSC nos possibilita compreender a organização da ação docente como um processo de permanente reconstrução, que por mais que se tenha um planejamento anterior, a organização da ação também se faz no encontro entre o professor e o aluno.

Diante disso, podemos pensar a organização do ensino como um processo complexo retroativo e interacional, desde o seu planejamento até a própria situação didática, o qual exige programa, método, teoria, ordem, desordem, movidas pela estratégia. Neste sentido, Morin (2010) nos diz que em toda organização há uma ordem, a qual mantém a estrutura de um sistema. No entanto, "a organização não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e a produza", ou seja, a ordem é relativa e relacional, comportando a ideia de interação. Portanto, a organização demanda também o diálogo com a desordem, ou seja, as aleatoriedades, as incertezas, a qual coopera para a ordem organizacional promovendo a auto-organização dos fenômenos vivos.

Neste contexto, podemos admitir o programa como ordem, ou seja, uma sequência de ações previamente determinadas, no qual não são consideradas as variações que possam ocorrer, pois estas desestabilizam este "sistema". Por outro lado, a estratégia admite a mudança, em casos onde a aleatoriedade e o imprevisto encontram-se presentes, temos a desordem. Portanto, na organização do ensino precisamos admitir o programa (ordem) e a estratégia (desordem) como duas faces do mesmo fenômeno. Segundo, Morin (2010) "a organização não é instituição, mas uma atividade regeneradora e geradora permanente em todos os níveis, e que se baseia na computação, na elaboração das estratégias, na comunicação, no diálogo".

Portanto, podemos pensar em um modelo dialógico entre ordem, desordem, interação, organização, programa e estratégia, na organização do ensino, no qual todos os elementos estão mutuamente imbricados e relacionados, em um movimento recursivo e retroativo, revelando a sua complexidade. Primeiramente em um contexto mais de ordem, e, portanto com características predominantes de programa, reconhecemos os referencias (referencial teórico, sequência de conteúdos, documentos oficiais), e depois já mais próximo da estratégia, consideramos o planejamento, o qual irá considerar os objetivos de ensino e aprendizagem. Este primeiro movimento está mais relacionado aos momentos que antecedem a situação didática. Em relação ao próprio momento da situação didática, percebemo-lo marcado pela estratégia, no qual o docente precisa levar em consideração o contexto da sala de aula, o do estudante e do momento social-histórico em que estamos inseridos. Além disso, precisa considerar a constante presença da incerteza, dos imprevistos oriundos das situações que irão se apresentar na aula, bem como dos questionamentos dos estudantes. Assim, ainda aqui reconhecemos a importância do método disposto pelo docente, este, como discutido anteriormente, alicerçado na compreensão do pensamento

complexo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville: UNIVILLE. 2012.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville: UNIVILLE. 2012.

CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em julho de 2017.

LEFÈVRE, F. e LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Liber Livros Editora. 2005.

GIL, A. C. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C. (Org). **Temas de Pedagogia; diálogos entre didática e currículo**. São Paulo. Cortez. 2012.

MORAES, R. Educar pela pesquisa: possibilidades para uma abordagem transversal no ensino de Química. **Acta Scientiae**. V 11, n 1, p62- 72. 2009.

MORIN, E. **A via: para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro. Bertrand 2013.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da didática**. 7 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. Docência e Gestão da profissionalização na educação superior. In: TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. (Orgs). **Docência e Políticas na Educação superior.** Curitiba. Editora CRV. 2014.

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

Gestão visual de programas e projetos de extensão universitária: uma experiência para a conquista da autonomia das mulheres

Autor: Queiroz, Fernanda Cristina Barbosa Pereira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN); **Furukava, Marciano** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN); **Falcao, Paulo Roberto** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN); **Queiroz, Jamerson Viegas** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN); **Brasil, Deusimar Freire** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN); **Jesus, Lidiane Freire de** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

Resumen: O presente artigo tem como objetivo apresentar o uso da ferramenta Trello para a gestão do programa de extensão “Mulheres conquistando autonomia econômica: ações

para inserção e permanência das mulheres do Rio Grande do Norte no mundo do trabalho. O presente trabalho focou em ferramentas para responder o problema de pesquisa que norteou a investigação: Como utilizar a tecnologia para gerenciar programas e projetos de extensão universitária? . A fundamentação teórica foi pautada em debater como os programas e projetos de extensão podem ser gerenciados com o uso das tecnologias da informação. No tocante aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, tendo como público-alvo alunos, professores, assessores e técnicos, usuários do Trello em um programa de extensão da UFRN financiado com recursos do Governo Federal . Os resultados encontrados evidenciam que o uso das ferramentas do Trello na gestão de projetos acadêmicos é uma importante ferramenta de sistematização e organização das tarefas, contribuindo de forma determinante para o sucesso dos programas e projetos, entretanto possui uma dependência dos líderes das equipes para manter atualizado o registro de tarefas e para motivar as pessoas a colaborarem

Palabras claves: Extensão Universitária, Gestão de programas e projetos, Tecnologia da Informação

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As boas práticas de gestão estão cada vez mais vêm sendo utilizadas pelas organizações universitárias públicas ou privadas. Essas práticas viabilizam uma gestão voltada para a conquista de uma cultura que permite o envolvimento de todos os colaboradores para o alcance dos objetivos institucionais. Neste contexto, os desafios de conciliar todos os envolvidos e, concomitantemente, atender as exigências legais demandam que os gestores assumam o papel de liderança para garantir a sobrevivência das organizações.

Tem-se que a liderança foca em auxiliar as pessoas a caminharem juntas e atingirem as metas dos projetos. Para auxiliar os líderes, a gestão da qualidade, a tecnologia da informação e o gerenciamento de projetos são grandes aliados no alcance de melhores resultados organizacionais.

A gestão da qualidade promove a busca pela eficácia e eficiência dos processos garantindo que a organização forneça aos clientes boas práticas de atendimento, relacionamento e satisfação de seus produtos. Por outro lado, a tecnologia da informação dinamiza o processo de gerenciamento e disseminação das informações dentro das empresas através de coletas mais eficientes, o estreitamento com fornecedores e clientes e a utilização da informação como “arma” de sobrevivência. Por fim, o gerenciamento de projetos traz a percepção e importância de cada atividade em particular levando em consideração os prazos, metas e os envolvidos.

No campo da extensão universitária, a gestão de projetos utilizando a tecnologia da informação é bem apropriada, uma vez que a atividade acadêmica demanda que o extensionista esteja em permanente contato com a sociedade e muitas vezes não se encontra no ambiente universitário, o que justifica a necessidade de compartilhar informações e delegar funções com membros da atividade, evitando assim a ociosidade de algumas pessoas ou até mesmo o retrabalho.

O presente trabalho focou em ferramentas para responder o problema de pesquisa que norteou a investigação: Como utilizar a tecnologia para gerenciar programas e projetos de extensão universitária? Tem-se como objetivo apresentar o uso da ferramenta Trello para a gestão do programa de extensão “Mulheres conquistando autonomia econômica: ações para inserção e permanência das mulheres do Rio Grande do Norte no mundo do trabalho.

Gerenciar as atividades de extensão requer compromisso, trabalho em equipe e uma estrutura que permita uma interação dinâmica entre os envolvidos no projeto. Neste trabalho será abordado um caso na gestão de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o olhar voltado para a importância de boas práticas gerencias aliada aos princípios da gestão da qualidade, da tecnologia da informação e do gerenciamento de projetos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 GESTÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS DE EXTENSÃO

A Extensão Universitária sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação entre a Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2010). As formas de participação na extensão universitária envolvem desde a participação em atos públicos, palestras, cursos e eventos diversos, até intervenções mais diretas, como a formulação e execução de programas e projetos que atendam às necessidades percebidas (SANTOS e LISBOA, 2005). Como bem explicado por Brasil (s.d.):

> "a extensão é parte de um processo que visa melhorar a qualidade de vida do grupo social. Nesse sentido, é fundamental que este grupo seja demandante das ações a serem trabalhadas; caso contrário há grande probabilidade de retorno à condição inicial após o final do trabalho de extensão. Esta condição coloca o primeiro pressuposto a ser considerado: a intensa preocupação com o estabelecimento de um processo participativo. Propomos ações com base conceitual em formato de rede como forma de otimizar o processo participativo. Este formato favorece também abordagens de natureza holística, sistêmica, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar".

Tem-se assim a interação de pessoas com diversas habilidades e conhecimentos que atuam em conjunto, de modo colaborativo, para planejar e desenvolver ações de melhoria para os grupos envolvidos. As IES desenvolvem projetos de extensão executados por meio da interação com os diversos setores da sociedade, com a participação de docentes, servidores técnicos e alunos, visando trocas e compartilhamento do conhecimento por meio de ações de caráter educativo, social, artístico, cultural, científico e tecnológico e que tratem de temáticas como meio-ambiente, direitos humanos, saúde, trabalho, comunicação, extensão tecnológica para transferência e difusão de tecnologia, dentre outras (UFRN, 2016).

Por programas de extensão entende-se o conjunto de ações coerentemente articuladas ao ensino, à pesquisa e/ou produção cultural, integradas às políticas institucionais da Universidade e direcionadas às questões relevantes da sociedade, com caráter estruturante, regular e continuado (UFRN, 2008). Os programas normalmente são formadas por projetos, cursos, eventos, produtos ou prestação de serviço).

Cardenuto et al (2016) evidenciam que com a implantação dos projetos de extensão, as IES interagem com a comunidade, participando e vivenciando seus problemas mais contundentes, buscando a superação das contradições da realidade sócio-política e econômica. Para Vargas (2016, p. 7) projeto é um empreendimento não repetitivo, caracterizado por uma sequência clara e lógica de eventos, com início meio e fim, que se destina a atingir um objetivo claro e definido, sendo conduzido por pessoas.

O PMBOK (PMI, 2008 p. 11) define projeto como "um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo". Por apresentar uma característica temporal todo projeto deve possuir um início e um término bem definidos. Cada projeto vai ser responsável por atender alguma demanda, objetivo ou necessidade que precisa ser alcançada. Mediante aos objetivos, cada projeto vai apresentar um caráter singular uma vez que vai gerar resultados específicos.

A norma NBR ISO 10006 (Diretrizes para Qualidade de Gerenciamento de Projetos) define projeto como "um processo único, consistindo de um grupo de atividades coordenadas e controladas com datas para início e término, empreendido para alcance de um objetivo conforme requisitos específicos, incluindo limitações de tempo, custos e recursos". De acordo com (CLELAND, 2012, p.15) "um projeto consiste na combinação de recursos organizacionais reunidos para criar uma coisa que não existia antes e que vai

proporcionar uma capacidade de desempenho superior à formulação e execução de estratégias organizacionais".

Segundo Vargas (2016) os projetos podem ser aplicáveis, praticamente, em todas as áreas do conhecimento humano, abrangendo as questões administrativas, estratégicas e operacionais bem como na vida pessoal de cada um.

O gerenciamento de projetos possibilita que os gerentes foquem seus esforços no monitoramento do desempenho, nas prioridades, superem as adversidades e sejam flexíveis as mudanças. Ainda fornece mais controle para os gerentes e os concede ferramentas e técnicas comprovadas que auxiliam na liderança das equipes e garantam o cumprimento dos objetivos dentro do prazo e orçamento estipulados (HARPER-SMITH E DERRY, 2011).

Ainda segundo os autores, o gerenciamento de projetos não necessariamente é responsável por executar as ações e tarefas advindas do escopo do projeto, contudo agir na administração e/ou organização nele especificadas.

2.2 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

As organizações operam em ambientes de crescente e acentuada competição, o que exige agilidade, flexibilidade e inovação, tendo a informação como suporte essencial na elaboração e execução das estratégias organizacionais. Beuren (1998, p.23) afirma que "informações são dados coletados, organizados, ordenados, aos quais são atribuídos significados e contexto". Os dados podem ser considerados e discutidos separadamente, ao passo que, a informação deve ser discutida no contexto de usuários e responsáveis por determinadas decisões. Sendo assim, a informação representa dados em uso, e esse uso implica em um usuário (PEREIRA, 1999).

A tecnologia da informação mediante as tendências globais e novas exigências vem se adaptando as necessidades das empresas e almejando prestar o máximo de comodidade para os clientes. Isso implica no desenvolvimento de ferramentas, acessórios e dispositivos que tragam uma maior interatividade com o público e forneça mais praticidade para as organizações.

Com o avanço da tecnologia da informação, o uso de sistemas, softwares ou aplicativos disponíveis nos computadores, tablets ou smartphones possibilitam que os objetivos e as estratégias das organizações ou grupos sem alcançados. Dentro desta perspectiva, o uso da tecnologia da informação auxilia a elaboração e a execução dos projetos de extensão universitária.

Segundo Turban (2013) uma tendência estrategicamente importante nas tecnologias ao redor do mundo é o crescente desenvolvimento de aplicativos interativos. Os aplicativos conseguem conectar, comunicar, colaborar e são agentes comerciais em tempo real e a distância. Para o autor, a capacidade de alcance e resposta que os aplicativos fornecem se deram graças a uma série de fatores, dentre eles estão: a integração das telecomunicações, da Internet, das comunicações digitais em banda larga, o alto desempenho alcançado pelos dispositivos móveis e pela digitalização dos arquivos de mídia.

2.2.1 Ferramenta de Gerenciamento Visual de Projetos

A tecnologia da informação possibilita o comunicação, distribuição e acompanhamento de atividades pelos membros dos projetos de forma ágil, segura e eficiente.

Existem várias ferramentas de gerenciamento de projeto como o Freedcamp, Producteev, Asana e o Trello. Em função da simplicidade de uso, gratuidade e gestão visual do projeto serão fornecidas mais informações a respeito do Trello.

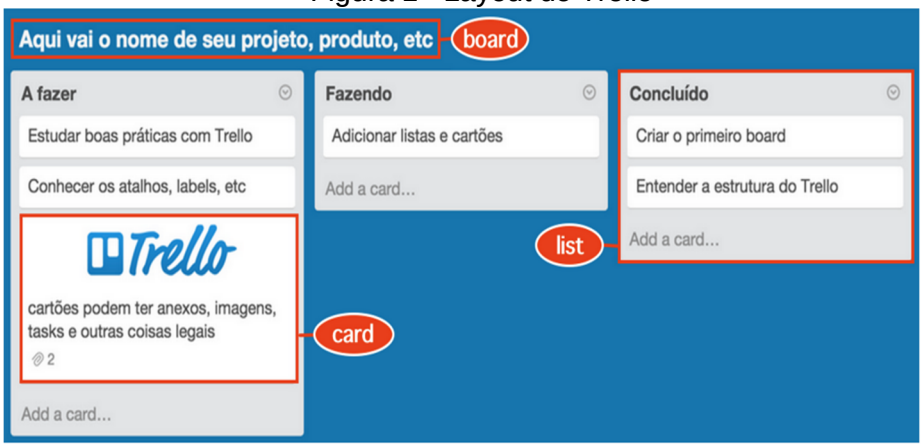
O Trello é essencialmente é uma ferramenta de gerenciamento de projetos que permite um controle através de listas versáteis de acordo com a necessidade do usuário. Nele qualquer atividade pode ser gerenciada pelo seu uso prático e de fácil entendimento. Trata-se de uma ferramenta online que pode ser acessada de qualquer navegador, ou seja, possui uma interface que flui em qualquer sistema operacional.

Possui uma versão para língua portuguesa e, além da possibilidade de utilizá-la nos computadores, os usuários também podem ter acesso pelos celulares, tablets e/ou smartphones mediante o aplicativo da ferramenta que pode ser adquirido, gratuitamente, pelas lojas virtuais. Portanto, é tangível a possibilidade do acesso sem nenhum custo para os membros do projeto

O Trello basicamente em seu layout possui três estruturas principais, conforme ilustrado na figura 1:

- *Board: o nome do projeto, produto ou aquilo que precisa ser monitorado e gerenciado;*
- *Cards: são os cartões do Trello que podem conter imagens, anexos, etc.;*
- *List*: são as listas que vão representar algum status ou categoria para referenciar alguma situação ou estado.

Figura 1 - Layout do Trello



Fonte: Blog do Trello

Realizadas as considerações a respeito da importância da gestão visual de projetos em geral e especificamente a respeito do uso do Trello, a seguir serão descritas a metodologia do trabalho.

3. METODOLOGIA

No que se diz respeito à finalidade, esta pesquisa é descritiva e explicativa uma vez que descreve a situação apresentada no gerenciamento do projeto e detalha a problemática existente em função da dimensão do projeto que envolve 10 regiões distintas do Rio Grande do Norte e vários subprojetos ou atividades.

Quanto aos meios, se trata de uma pesquisa-ação uma vez que os pesquisadores participaram ativamente enquanto sujeitos da organização e gestores do projeto na discussão, análise e implementação da proposta de melhoria da gestão visual. A coleta dos dados ocorreu pela análise da atividade por meio do mapeamento dos processos conforme

os objetivos expostos no programa. Como o programa MCA encontra-se em desenvolvimento, os resultados preliminares serão descritos conforme as estratégias propostas e descrevendo os projetos que estão em andamento.

A equipe do programa de extensão MCA é composta por aproximadamente trinta pessoas, sendo quatro docentes, uma assessora técnica contratada, dois alunos de mestrado, uma aluna de doutorado e aproximadamente vinte alunos de diversos cursos de graduação. Todos os membros foram cadastrados no Trello, passaram por um treinamento para que conhecessem a funcionalidade do sistema e avaliaram as vantagens e desvantagens do uso do software.

O programa MCA está sendo voltada ao fortalecimento da política pública de autonomia econômica e trabalho das mulheres, a partir de quatro estratégias distintas que se inter-relacionam: (a) estratégia 1: Levantar informações, principalmente de fontes secundárias, sobre a oferta e demanda de ações para o trabalho e autonomia econômica das mulheres.; (b) estratégia 2: Articular parceiros para promoção da autonomia econômica das mulheres; (c) estratégia 3: Formação temática com as mulheres e técnicas/de organizações públicas e privadas que desenvolvem ações de apoio ao trabalho das mulheres; (d) estratégia 4: Incentivar a inserção de mulheres jovens nos cursos de graduação em áreas tecnológicas, historicamente ocupadas por homens.

A seguir foram criados os boards, em diferentes cores, conforme os projetos do programa MCA de modo a executar as quatro estratégias propostas. Cada board representava um projeto, ou meta do programa MCA que deveria ser alcançada. Os membros foram alocados nas diversas atividades para que descrevessem, por meio das listas, as atividades que estavam previstas ou sendo executadas nos cartões.

Utilizou-se a as cores para agrupar as atividades por afinidades. Sendo que os boards de cor verde estão relacionados à estratégia 1) levantar informações, principalmente de fontes secundárias, sobre a oferta e demanda de ações para o trabalho e autonomia econômica das mulheres. A cor vermelha foi utilizada para agrupar os territórios que fazem parte da estratégia 2) articular parceiros para promoção da autonomia econômica das mulheres.

Aqueles de cor azul referem-se à estratégia 3) Formação temática com as mulheres e técnicas de organizações públicas e privadas que desenvolvem ações de apoio ao trabalho das mulheres e finalmente a estratégia 4) incentivar a inserção de mulheres jovens nos cursos de graduação em áreas tecnológicas, historicamente ocupadas por homens, foi desenvolvida utilizando a cor cinza. Optou-se também por construir boards que auxiliassem a secretaria do projeto, com as atividades de comunicação e mídias e secretaria.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1 PROGRAMA DE EXTENSÃO MULHERES CONQUISTANDO AUTONOMIA: AÇÕES PARA O TRABALHO E AUTONOMIA ECONÔMICA DAS MULHERES NO RIO GRANDE DO NORTE"

O programa de extensão "Mulheres Conquistando Autonomia: ações para o trabalho e autonomia econômica das mulheres no Rio Grande do Norte" (MCA) tem como objetivo fomentar ações com gestores públicos e atores da sociedade civil visando fortalecer a presença e a participação das mulheres no mundo do trabalho, numa perspectiva crítico-feminista. O programa está em desenvolvimento, desde dezembro de 2015 com previsão de término em março de 2018, por meio da captação de recursos oriundos de um Termo de Execução Descentralizada da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A previsão é atender a mil mulheres, considerando os organismos municipais de políticas para as mulheres, câmaras técnicas territoriais de mulheres, grupos produtivos formais e informais de mulheres rurais e urbanas, com destaque para as mulheres catadoras de materiais recicláveis, garantindo as condições de participação com recortes de raça, etnia e de geração.

- **Projetos da Estratégia 1**: Levantar informações, principalmente de fontes secundárias, sobre a oferta e demanda de ações para o trabalho e autonomia econômica das mulheres

Em relação à estratégia 1, foram levantadas informações de fonte secundárias durante a execução do programa MCA. Os dados e informações ficaram armazenadas nas nuvens com acesso por meio dos serviços de armazenagem Dropbox e Google Drive.

- **Projetos da estratégia 2:** Articular parceiros para promoção da autonomia econômica das mulheres

A equipe do programa criou dez projetos de acordo com os territórios informados na Tabela 1 a seguir. Cada projeto é executado em um território diferente e envolve o planejamento e execução de atividades em, no mínimo três momentos distintos na comunidade.

Tabela 1 - Mulheres envolvidas nos projetos de acordo com os territórios

Territórios	Cidade	Pessoas envolvidas
Assu/Mossoró	Mossoró	24
Sertão do Apodi	Severiano Melo	25
Alto Oeste	Alexandria	22
Seridó	Caicó	35
Potengi	São Paulo do Potengi	18
Trairi	Jaçanã	34
Agreste Litoral Sul	Nova Cruz	20
Metropolitana Natal	Natal	19
Mato Grande	João Câmara	28
Sertão Central Cabugi e Litoral Norte	Lages	25

Fonte: Elaborada pelos autores

No primeiro momento foi realizada uma oficina diagnóstica para identificar junto às mulheres o que é autonomia econômica, o que é preciso para a conquista da autonomia, quem pode ajuda-las a serem mulheres autônomas. De posse desses dados, a equipe do projeto fez as análises e elaborou um relatório que foi encaminhado ao território para conhecimento e discussão. No segundo momento, a equipe do território voltou para o campo para discutir com as mulheres envolvidas quais as ações informadas anteriormente eram prioritárias para o alcance da autonomia. E finalmente, após a priorização a equipe do projeto auxiliou as mulheres a elaborarem um plano de ação para que as atividades definidas pudessem ser executadas.

Os planos de ação elaborados na etapa anterior e a análise dos dados primários permitiram identificar parceiros locais, regionais, nacionais e internacionais que podem auxiliar as mulheres na inserção no mercado de trabalho e busca por autonomia econômica.

Neste sentido foram identificados grupos, projetos e/ou setores nas Universidades públicas do Rio Grande do Norte como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Semi Árido (UFERSA) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), as Instituições de Ensino Superior Privadas como Universidade Potiguar, Centro Universitário Facex, Centro Universitário do Rio Grande do Norte, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, as secretarias do Governo Estadual e Ministérios do Governo Federal, além de atividades desenvolvidas no SEBRAE, SENAI, SESC e FIERN

- **Projetos da estratégia 3:** Formação temática com as mulheres e técnicas/de organizações públicas e privadas que desenvolvem ações de apoio ao trabalho das mulheres

O programa MCA definiu a importância de ministrar oficinas com as mulheres auxiliar na promoção da autonomia econômica. Cada oficina prevista foi entendida como um projeto que tem uma equipe para organizar a infraestrutura do evento, o transporte das pessoas, a divulgação, a realização das oficinas, a emissão de certificados e a elaboração do relatório final. As oficinas planejadas foram: oficinas sobre trabalho e autonomia econômica das mulheres; oficina sobre Cooperativismo; oficina sobre Economia Solidária; oficinas de acesso às políticas públicas; oficinas sobre logística reversa de resíduos de equipamentos eletrônicos. Essas oficinas estão sendo realizadas e a expectativa é que mais de seiscentas mulheres sejam beneficiadas.

- **Projetos da estratégia 4:** Incentivar a inserção de mulheres jovens nos cursos de graduação em áreas tecnológicas, historicamente ocupadas por homens.

As ações referentes ao projeto 4 estão previstas para iniciar.

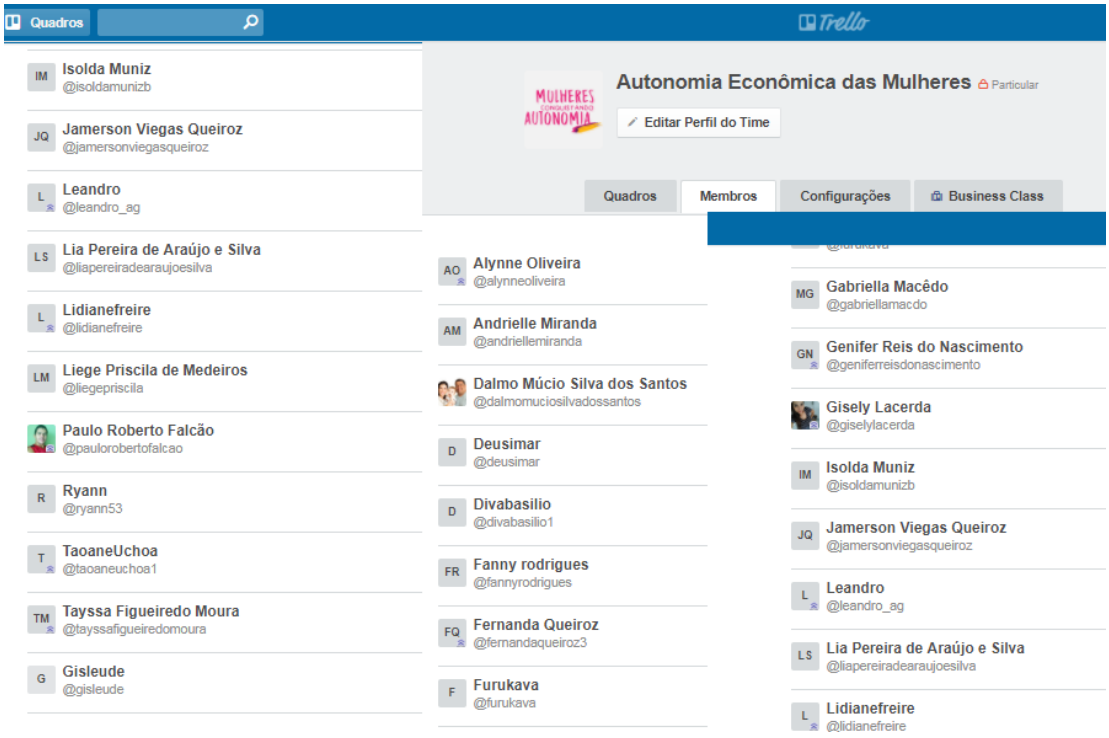
- **Projetos diversos:** Produtos, Cooperativa de Reciclagem e Secretaria

Esses projetos compreendem as ações que demandaram equipes para gestão do programa MCA e o desenvolvimento de produtos como cartilhas, vídeos e livros previstos para serem elaborados com o desenvolvimento do projeto. Além destes, durante a execução do programa na comunidade do Planalto em Natal surgiu a demanda para a criação de um projeto que não estava planejado que consiste no auxílio à comunidade na criação de uma cooperativa de reciclagem.

4.2 GESTÃO VISUAL DO PROGRAMA DE EXTENSÃO

Tendo como base as especificidades do programa MCA e seus diversos projetos, a ferramenta foi customizada a fim de atingir os objetivos de planejamento e controle e garantir uma maior disseminação e compartilhamento das informações, fazendo assim que todos soubessem de suas respectivas funções e atividades diárias e evitando o retrabalho.

Figura 2 - Membros do Time do programa MCA



Fonte: Elaborado pelos autores

A seguir no programa MCA foram criados diversos boards. Cada board consistiu em uma atividade prevista no programa, ou seja, um projeto constituído por uma equipe que executa as ações definidas. Sendo assim, para cada projeto foi elaborado um board específico para detalhar ações pertinentes em caráter particular.

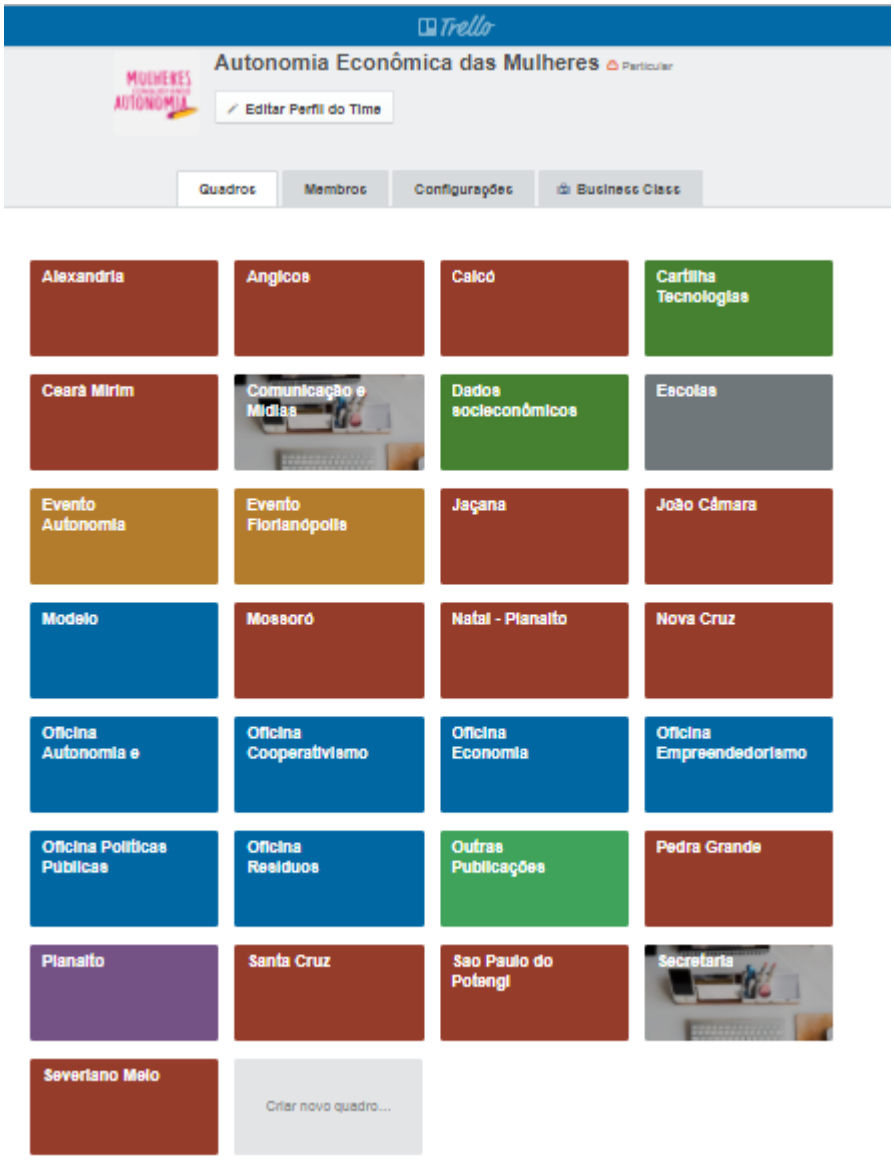
Os boards de cor verde estão relacionados à estratégia 1) levantar informações, principalmente de fontes secundárias, sobre a oferta e demanda de ações para o trabalho e autonomia econômica das mulheres e compreendem os produtos que estão sendo elaborados, como cartilhas e livro o a gestão dos dados secundários.

A cor vermelha foi utilizada para agrupar os territórios que fazem parte da estratégia 2) articular parceiros para promoção da autonomia econômica das mulheres. Inicialmente estavam previstos dez territórios, contudo, em função de demanda da sociedade, o programa está desenvolvendo projetos em Alexandria, Angicos, Caicó, Ceará Mirim, Jaçanã, João Câmara, Morrosó, Natal, Nova Cruz, Pedra Grande, Santa Cruz, São Paulo do Potengi e Severiano Melo.

Aqueles de cor azul referem-se à estratégia 3) Formação temática com as mulheres e técnicas/de organizações públicas e privadas que desenvolvem ações de apoio ao trabalho das mulheres. Nesta perspectiva, foram criados os projetos de oficina de Autonomia e Política Públicas, Cooperativismo, Economia Solidária, Empreendedorismo e Resíduos Sólidos. No que diz respeito a estratégia 4) incentivar a inserção de mulheres jovens nos cursos de graduação em áreas tecnológicas, historicamente ocupadas por homens, estão sendo elaborados projetos utilizando a cor cinza.

Optou-se também por construir boards que auxiliassem a secretaria do projeto, com as atividades de comunicação e mídias e secretaria e também para o planejamento e execução do projeto de criação de uma associação ou cooperativa de reciclagem.

Figura 3 - Boards (projetos) do programa MCA



Fonte: Elaborado pelos autores

Dentro de cada board foram distribuídas quatro listas que forneciam o status de cada atividade, detalhando as ideias, o que fazer, o que estava fazendo e o que foi finalizado. Esse controle é acompanhado pelos coordenadores do projeto. Assim, o status de cada lista está vinculado à categoria pertinente a ela que se encontra na movimentação e distribuição dada pela ferramenta.

Figura 4 - Exemplo da distribuição das Listas para a atividade Planalto.



Fonte: Elaborado pelos autores

Os boards representam as atividades do projeto que são formadas por listas. As listas por sua vez são compostas de cartões que mostram as atividades conforme os status pré-definidos. Outro ponto significativo do Trello que auxiliar na gestão dos projetos é o manuseio dos cartões, uma vez que cada cartão será movimentado à medida que o status da atividade sofrer alteração. Com um simples arrastar do mouse ou um clique na tela do smartphone, a ferramenta permite que os cartões deslizem e percorram todo o quadro. O usuário, por sua vez, movimenta os cartões nas respectivas listas de seu status atual.

Outra vantagem da ferramenta é seu sistema de notificações. Assim que a atividade é gerada, o membro responsável receberá a notificação imediatamente. O sistema de notificação permite que o membro seja marcado em comentários, na tarefa em si e dentro do aplicativo, graças às notificações "*push*" do celular. Essa última opção, muito comum na maioria das redes sociais, facilita a comunicação entre os membros da equipe. Por fim, existe a opção de ser notificado pelo e-mail e pela área de trabalho do computador conforme os cartões vão sendo movimentados e para facilitar a comunicação entre os membros.

Em decorrência dessas várias opções de notificações, os membros da equipe não podem reclamar que as informações não estão sendo repassadas e que não sabe o que deve fazer em determinado dia de atividade do projeto, sobretudo porque estavam fora da Universidade realizando atividades de campo. Tem-se ainda que com a realização das tarefas é possível elaborar ao final dos projetos relatórios detalhados.

Entre as vantagens do uso do Trello para a gestão de programas e projetos de extensão, destacadas pela equipe do programa de extensão MCA esta a possibilidade de melhor visualização do que é necessário ser realizado, possibilitando melhor controle (prazos, checklist) das tarefas. Foi relatada também a simplicidade no manuseio e praticidade do software, a possibilidade de armazenamento na nuvem e a possibilidade de se trabalhar um número ilimitado de membros.

Ainda como pontos fortes, a equipe destacou a possibilidade de uso off-line e de customizar o software de acordo com a realidade do usuário, a disponibilidade de um sistema de notificações eficiente e a possibilidade de integrar o Google drive e Dropbox.

As desvantagens informadas pela equipe destacam a necessidade de atualização constante das demandas e que a falta de uso do software pelos membros da equipe para informar as tarefas causa o abandono geral. Para alguns membros do projeto, a comunicação entre os membros não é tão eficaz e alguns informaram que não tem o costume de abrir o aplicativo com frequência. Outro ponto fraco listado é que o Trello é que o mesmo não possibilita o controle da duração das tarefas e não é possível fazer a dependências de fatores entre as tarefas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sabendo do elevado crescimento experimentado pelo setor de ensino superior privado, principalmente na década de 90, e das IES públicas nos últimos 10 anos, é notório o descompasso entre a aprovação de editais e projetos e a dificuldade para executá-los no prazo previsto no cronograma de execução física e financeira.

Sabe-se que a utilização de sistemas que controlam e ajustam as infinitas demandas necessárias para execução dos projetos, combinadas com as variáveis temporais e financeiras são de vital importância para o sucesso dos projetos. Destaca-se aqui o Trello, utilizado nesta pesquisa e que se mostrou extremamente eficaz no controle do programa de extensão mulheres conquistando autonomia econômica.

Com relação aos objetivos propostos pelo trabalho é factível afirmar que todos eles foram cumpridos, na medida em que foi desenvolvido e aplicado um método que possibilitou identificar as contribuições do curso do Trello na gestão do programa de extensão da UFRN.

Cabe apontar que o artigo identificou as principais ferramentas e metodologias do Trello e como o sistema pode auxiliar na gestão dos projetos. Por outro lado, observa-se a existência de algumas limitações do modelo, decorrentes da necessidade de atualização constante das demandas associadas com a falta de uso do software pelos membros da equipe para informar as tarefas, levando como consequência ao seu abandono geral.

O método mostrou-se capaz de auxiliar nas respostas dos objetivos propostos, além de ter respondido ao problema de pesquisa, na medida em que conseguiu demonstrar as fragilidades para executar projetos de extensão e como o uso de uma ferramenta pode contribuir para o sucesso do projeto.

Dentre as principais vantagens apontadas pela pesquisa no uso da ferramenta do Trello na gestão de projetos estão: a melhor visualização do que é necessário ser realizado, gerando um controle mais efetivo (prazos, checklist) das tarefas; a simplicidade e praticidade no manuseio do software; a possibilidade de armazenamento na nuvem e de se trabalhar com um número ilimitado de membros.

Ainda como pontos fortes, a equipe destacou a possibilidade de uso da ferramenta off-line, customizando-o conforme a realidade do usuário, através da disponibilidade de um sistema de notificações eficiente integrando , ainda, o Google drive e Dropbox.

Por fim, conclui-se que estes resultados evidenciam a importância do uso de ferramentas de gestão de processos no controle de programas e projetos de extensão, sugerindo como propostas para trabalhos futuros a ampliação destes métodos em outras atividades das IES.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, Alberto Luiz; ALBERTIN, Rosa Maria de Moura. **Tecnologia de Informação e Desempenho Empresarial**: as dimensões de seu uso e sua relação com os benefícios de negócio. 2ed. - São Paulo: Atlas, 2009.

BEUREN, Ilse Maria. **Gerenciamento da Informação:** um recurso estratégico no processo de gestão empresarial. São Paulo: Ed. Atlas, 1998

BRASIL, Deusimar Freire. **Técnicas de extensão com comunidades rurais**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=711166&kev. Acessado em 01 de novembro de 2014 as 23h50min.

CARDENUTO, R.M; TRILHA, C,C,S; PACHECO, F; OLIVIERA, M.M'MACIEL, W.A. **As atividades de extensão como compromisso social: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e na fundação universidade do estado de Santa Catarina (UDESC).** XVI Coloquio Internacional de Gestão Universitária. Arequipa. Peru, 2016

CARPINETTI, Luiz Cesar Ribeiro. **Gestão da Qualidade**: conceitos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

CARVALHO, Marlly Monteiro de... [et al]. **Gestão da Qualidade**: teoria e casos. Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2005.

CLELAND, David I.; IRELAND, Lewis R. **Gerenciamento de Projetos**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE

EDUCAÇÃO
Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2010 (Coleção Extensão Universitária; v. 7).
HARPER-SMITH, Patrick; DERRY, Simon. **Via expressa para o sucesso em Gerenciamento de Projetos**. Porto Alegre - RS: ARTMED EDITORA S.A., 2011.
LUCINDA, Marco Antônio. **Qualidade**: fundamentos e práticas para cursos de graduação. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.
PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da Qualidade**: teoria e prática. 2ed - São Paulo: Atlas, 2010.
PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão Estratégica da Qualidade**: princípios, métodos e processos. São Paulo, Atlas, 2008.
PEREIRA, F.C.B. ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA NAS UNIVERSIDADE FEDERAIS: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. 1999 Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
PMI. **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos**. Guia PMBOK®. Quarta Edição - EUA: Project Management Institute, 2008.
POSSÍVEL. Revista Extensao, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 3-35, 2005.
RESENDE, Denis Alcides; ABREU, Aline França de. **Tecnolofia da Informação Aplicada a Sistemas de Informação Empresarias**: o papel estratégico da informação e dos sistemas de informação nas empresas. 3ed - São Paulo: Atlas, 2003.
SANTOS, E. T.; LISBOA, T. K. UM MUNDO SEM VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER É SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária.
TURBAN, Efraim. **Tecnologia da Informação para Gestão**: em busca do melhor desempenho estratégico e operacional. 8ed. - Poto Alegre: Bookman, 2013.
UFRN, Resolução n.º 53/2008, de 15 de abril de 2008. Dispõe sobre as Normas que Regulamentam as Ações de Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
UFRN, Resolução n.º 61/2016, de 15 de dezembro de 2016. Disciplina o relacionamento entre a UFRN e a Fundação Norteriograndense de Pesquisa e Cultura - FUNPEC e estabelece os procedimentos operacionais, orçamentários e financeiros de projetos acadêmicos desenvolvidos com a finalidade de dar apoio à Universidade
VARGAS, Ricardo Viana. **Gerenciamento de Projetos**: Estabelecendo diferenciais competitivos. 8ed - Rio de Janeiro: Brasport, 2016.

Universidade/empresa/governo o tripé da inovação: estudo de caso nas fundações de apoio da UFSC

Autor: Ramos, Magda Camargo Lange (Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC); **Campos, Rogério Antônio** (Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC); **May, Paulo Roberto** (Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC); **Boiani, Estela Mafra, Sonia Maria** (Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC); **Cruz, Aquiles Gilberto** (Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC)

Resumen: O objetivo desse artigo é Investigar se as Fundações de Apoio da UFSC apresentam um programa de interação Universidade, Empresa e Governo que proporcione condições para inovação numa sociedade baseada no conhecimento. As referidas Fundações são de direito privado cuja finalidade é dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e, também das Instituições de Pesquisa, que obtiveram junto ao Ministério da Educação o credenciamento como Fundação de Apoio. Hoje, a Universidade assume um papel relevante para o desenvolvimento econômico e social, especialmente na formação de empregos, inovação, modos de produção e sustentabilidade, o que é variável em diversas sociedades de acordo com as tradições acadêmicas. A Universidade, Empresa e governo que adota o modelo da Hélice Tríplice, são consideradas inovadoras por buscarem a inovação organizacional e tecnológica, cujo modelo é visto também, como uma estratégia no que tange à sensibilização aos problemas

sociais locais e de projetos de extensão social.

Palabras claves: Universidade. Empresa. Governo. Modelo Hélice Tríplice.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 70 as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) começaram a criar as Fundações de Apoio com a intenção de obter maior autonomia administrativa, especialmente no gerenciamento no âmbito das atividades de pesquisa, extensão e inovação. Através das referidas Fundações, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram a atuar com mais liberdade na área de compras, incluindo importações, contratação de pessoal e prestação de contas, proporcionando maior agilidade e uma melhor qualidade nos serviços prestados, tornando-se um importante instrumento de captação de recursos cujo principal objetivo são as atividades de pesquisa, extensão e inovação. Fato esse, considerado de grande importância, levando-se em conta as crescentes dificuldades de recursos de OCC (Outras despesas Correntes e Capital) e para a contenção salarial que as Instituições estão vivenciando

No contexto atual cabe ressaltar que existem mais de 100 (cem) Fundações ligadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), contribuindo significativamente na captação de recursos extras firmando convênios com o setor privado, principalmente aqueles oriundos da prestação de serviços e do oferecimento de cursos de extensão. Os recursos obtidos através destes convênios não passam pelos orçamentos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo receitas e despesas contabilizadas somente nas Fundações de Apoio, que são objeto de permanente acompanhamento através de auditorias pelo Tribunal de Contas da União e outros órgãos de fiscalização.

Diante disto, as Fundações de Apoio tem um papel muito importante no desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e inovação nas Instituições de Ensino Superior (IFES), considerando a agilidade em muitos de seus processos. De modo geral, a comunidade acadêmica tem percebido as Fundações de Apoio, como instrumentos eficazes para o gerenciamento de recursos humanos e materiais, destinados a projetos e programas elaborados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sem a tradicional burocracia do setor público.

Nesse contexto, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), exercem o papel de criadoras e disseminadoras de conhecimento, apresentando-se como agentes de práticas de desenvolvimento e responsabilidade social, existindo uma cobrança por parte da sociedade bem maior do que elas já vêm realizando, ou seja, o processo de compartilhamento do conhecimento produzido que deverá ser compartilhado com o ambiente externo.

Portanto, as Fundações de Apoio tem como objetivo principal dar suporte às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento científico e inovação tecnológica de interesse das IFES, e do setor privado, criando condições propícias para que as IFES estabeleçam relações com o ambiente externo, ou seja, Universidade, Empresa e Governo.

Para se obter a relação Universidade e Empresa é preciso que seja feita a estruturação e organização do contexto acadêmico para contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Inicialmente, é necessário que o ambiente acadêmico seja receptivo ao perfil empreendedor e isso acontece, por meio da formação dos alunos, suas publicações, produções acadêmicas, incubação de empresas e relação com *startups.* Portanto, a interação Universidade e Empresa é uma maneira de acelerar o ritmo inovativo da

sociedade, trazendo benefícios tanto para o meio empresarial, quanto para o meio acadêmico (SANTOS; KOVALESKI; PILATTI, 2008, p. 78).

Após, é de suma importância, que a transferência de tecnologia seja feita através de escritórios dentro das universidades efetuando consultas, contratos e pesquisas, relacionando a universidade com a indústria. Dessa forma, a universidade, por intermédio desse escritório, potencializa a aptidão de desenvolver patentes, licenças e comercialização de propriedade intelectual. E, finalmente num último momento, o conhecimento e a tecnologia são transferidos para uma empresa e é desacoplado da universidade por um empreendedor (ETZKOWITZ, 2013, p. 51).

Dessa forma, a universidade, utilizando-se de recursos próprios, deve se atentar às tecnologias patenteáveis para que quando forem licenciadas, possam chegar à sociedade com maior rapidez (AVILA DE MATOS; KOVALESKI, 2009, p. 10).

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Considerando o exposto, o problema de pesquisa do referido estudo é: As Fundações de Apoio da UFSC apresentam um programa de interação, Universidade, Empresa e Governo que proporcione condições para inovação numa sociedade baseada no conhecimento?

1.2 OBJETIVO GERAL:

Investigar se as Fundações de Apoio da UFSC apresentam um programa de interação Universidade, Empresa e Governo que proporcione condições para inovação numa sociedade baseada no conhecimento.

1.2.1 Objetivos Específicos:

Caracterizar a UFSC e as Fundações de Apoio;

Propor a implementação de um programa de empreendedorismo inovador utilizando o Modelo da Hélice Tríplice, se necessário for, na UFSC, Fundações de Apoio, Empresas e Governo.

1.DESENVOLVIMENTO

A seguir, apresenta-se o embasamento teórico sobre o contexto temático deste artigo, sustentado por conceitos de estudiosos renomados da área.

1.1 AS FUNDAÇÕES E SEU APOIO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão pode cobrir uma vasta área que atinge grupos sociais populares e suas organizações, movimentos sociais, comunidades locais ou regionais, governos, setor público e setor privado.

Além desses parceiros existe também, outra área que tem a sociedade como destinatária e, para que a extensão cumpra este papel é necessário evitar que ela seja direcionada para atividades rentáveis, ou seja, arrecadar recursos extra-orçamentários.

Neste caso, existe a privatização da universidade, e, para evitar que isso aconteça, as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão social e da discriminação social de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (SANTOS, 2003).

Uma extensão universitária consiste na definição e execução de projetos e programas com envolvimento das comunidades, movimentos sociais, organizações populares, ONG's, no enfrentamento de problemas cuja solução pode se beneficiar dos resultados da pesquisa e da extensão.

Sob esse aspecto, os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção de conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao serviço pela via do mercado.

A luta contra a mercantilização e transnacionalização da universidade só é possível com a construção de uma alternativa que marque socialmente a utilidade social da universidade, mas, sobretudo que formule essa utilidade de modo contra-hegemônico (SANTOS,2003).

A seguir, apresenta-se a legislação que ampara e rege as Fundações de Apoio.

2.2 LEGISLAÇÃO QUE REGE AS FUNDAÇÕES DE APOIO

2.2.1 Fundações de apoio

Como já citado anteriormente, as Fundações de Apoio são de direito privado que têm por finalidade dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e também das Instituições de Pesquisa, que obtiveram junto ao Ministério da Educação o credenciamento como Fundação de Apoio.

Para que assuma a natureza de fundação privada e seja, portanto, sujeita às regras da Lei n. 8.958/94, deverá ser constituída a partir da destinação de patrimônio privado ou público doado mediante Lei.

De acordo com Guimarães (2004), as Fundações de Apoio deverão, entre outras medidas, buscar adequar-se à Lei n° 8.958/94 para restringir seus objetivos de atuação, bem como, utilizar-se das exceções conferidas (pagamentos de bolsas e dispensa do processo licitatório), em razão do papel relevante que assumem junto às IFES e a comunidade. Não obstante a rápida análise da Lei sob apreço, fica evidente que o legislador considera as atividades dessas Fundações relevantes para a ampliação da oferta de Educação nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Utiliza-se a definição de fundações de apoio às IFES empregada pelo Ministério da Educação, órgão de cadastramento daquelas, contida no domínio eletrônico da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação -MEC/SESU (1999, p.32).

> As Fundações de Apoio são instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa. Devem ser constituídas na forma de fundações de direito privado, sem fins lucrativos e serão regidas pelo Código Civil Brasileiro. Sujeitam - se, portanto, à fiscalização do Ministério Público, nos termos do Código Civil e do Código de Processo Civil, à legislação trabalhista e, em especial, ao prévio registro e credenciamento nos Ministérios da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia, renovável bienalmente. As Fundações de Apoio não são criadas por lei nem mantidas pela União. O prévio credenciamento junto aos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia é requerido em razão da relação entre as instituições federais e as fundações de apoio ser de fomento ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo função das fundações dar suporte administrativo e finalístico aos projetos institucionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Vergara (2007), quanto aos tipos de pesquisa, sugere dois critérios para sua categorização: **Quanto aos fins** e **quanto aos meios** utilizados:

Quanto aos fins, a presente pesquisa é classificada como descritiva, pois segundo Triviños (2009), permite ao investigador ampliar sua experiência em relação a um determinado problema.

Ajusta-se nos padrões de uma pesquisa aplicada, que tem como objetivo dar origem

a conhecimentos e contextualizá-los com a realidade social, educacional, científica e tecnológica, de forma a ajudar na solução de problemas específicos.

Quanto aos fins, caracteriza-se como descritiva que de acordo com Gil (2002,p.43):

"[...] tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população".

Trata-se **quanto aos meios,** de uma pesquisa aplicada, por ser alicerçada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, objetivando "gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos". (SILVA et al 2001, p.20).

A pesquisa aplicada, segundo Leopardi (2002, p.119) visa resolver ou contribuir com os problemas práticos, procurando soluções para problemas concretos. Portanto, na referida pesquisa, e de acordo com embasamentos teóricos efetuados foi complementado por um estudo de caso nas Fundações de Apoio da UFSC, FAPEU, FEESC, FEPESE e FUNJAB, identificando se as mesmas apresentam um programa de interação Universidade, Indústria e governo que proporcione condições para inovação numa sociedade baseada no conhecimento.

Caracteriza-se como Estudo de Caso, que Segundo Gil (2010), é identificado pela análise profunda e exaustiva de uma determinada realidade, de maneira a possibilitar o seu amplo e detalhado conhecimento.

Neste trabalho, pretendem-se buscar a partir da pesquisa documental e bibliográfica, realizada em manuais, publicações científicas disponibilizadas pela UFSC e pelas Fundações de Apoio da UFSC, FAPEU, FEESC, FEPESE e FUNJAB, para obter uma maior familiaridade com o problema desta pesquisa que é identificar se as Fundações de Apoio da UFSC apresentam um programa de interação, Universidade, Indústria e governo que proporcione as IFES condições para inovação numa sociedade baseada no conhecimento. A pesquisa documental foi contemplada, por meio de materiais que de acordo com Gil (2002, p.45), "[...] não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados".

4 ESTUDO DE CASO-UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC

No dia 12 de março de 1962, foi instalada a Universidade de Santa Catarina (UFSC) em um ato solene com a participação do Reitor Professor João David Ferreira Lima, o Governador do Estado de Santa Catarina, o Arcebispo Metropolitano, o Presidente do Tribunal de Justiça, entre outras "ilustres" personalidades, tendo como local o Teatro Álvaro de Carvalho, centro de Florianópolis para a solenidade de instalação.

Em 16 de setembro de 1961, o Prof. João David Ferreira Lima é então nomeado primeiro reitor da Universidade e em seu discurso, falou sobre a difícil incumbência de coordenar a criação da Universidade Federal no estado de Santa Catarina, destacando, principalmente, o papel social das universidades.

Oficialmente após a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, a Universidade passou a chamar-se de Universidade Federal de Santa Catarina. Em 18 de dezembro de 1960, o presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, através da Lei nº 3.849 federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte e criava a Universidade Federal de Santa Catarina. Ao ser instituída como Universidade Federal de Santa Catarina, a UFSC contou com as seguintes faculdades: Direito, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Medicina, Serviço Social e Engenharia.

Em 1966, dava-se início a construção de prédios para os cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Industrial, Filosofia, Ciências e Letras, além de projetos de construção do Centro de Desportos.

Em 1967 a UFSC, inicia um plano de reestruturação com a criação de departamentos e mudanças nas estruturas dos centros. Com a criação do Centro de Estudos Básicos

(CEB), que contaria com 15 departamentos: Biologia, Matemática, Física, Química, Geografia, Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, Teologia, Língua e Literatura Estrangeiras, Língua e Literatura Vernáculas, Biblioteconomia e Documentação, Artes e Audiovisuais. Já os centros, além do CEB, estariam dispostos da seguinte maneira: Biomédico, Sócio-Econômico, Tecnológico, de Educação, de Desportos e Agropecuário, ao fim da década, a Reitoria seria transferida para o prédio onde se localiza atualmente, projetado para fazer parte das Engenharias.(www.ufsc.br,2017).

Atualmente a UFSC é constituída por 11 Centros de Ensino, 1 Hospital universitário e 03 campis:

Quadro 1: Estrutura Administrativa da UFSC

CENTROS	Nº de Cursos de Graduação	Nº de Curso de Pós-raduação	Local
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	04	04	Florianópolisis
Centro de Ciências Biológicas (CCB)	10	10	Florianópolis
Centro de Comunicação e Expressão (CCE)	07	06	Florianópolis
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)	01	01	Florianópolis
Centro de Ciências da saúde (CCS)	06	06	Florianópolis
Centro de Desportos (CDS	02	02	Florianópolis
Centro de educação (CED)	03	03	Florianópolis
Centro de Filosofia e Ciências humanas (CFH)	09	09	Florianópolis
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM)	07	02	Florianópolis
Centro Socioeconômico (CSE)	05	06	Florianópolis
Centro Tecnológico (CTC)	13	12	Florianópolis
Campi de Araranguá			Araranguá
Campi de Curitibanos			Curitibanos
Campi de Joinville			Joinville
Hospital Universitário (HU)			Florianópolis

Fonte: Adaptado de www.ufsc.br (2017)

4.1 FUNDAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA UFSC E SUA ATUAÇÃO NO APOIO A PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, CIENTÍFICO

4.1.1 Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária - FAPE

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária - FAPEU teve a sua criação aprovada pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em novembro de 1976, para atender as necessidades crescentes de captação de recursos financeiros e apoiar o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade.

Foi legalmente instituída pela UFSC como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, nos termos da escritura pública lavrada em 28 de setembro de 1977 no 1º Tabelionato de Notas da Comarca de Florianópolis, e registrada em 6/7/1999 sob o número de ordem 005429 no Livro A 30, à folha 26, no Cartório de Registro de Títulos, Documentos, Pessoas Jurídicas e Outros Papéis da Comarca de Florianópolis, com sede e foro na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, e prazo de duração indeterminado. Seu estatuto foi publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 11 de novembro de 1977, sob a direção do ilustre Professor Colombo Machado Salles, presidente da Diretoria Provisória da Fundação. Reconhecida de utilidade pública municipal (Lei nº 1618, de 28/11/1978) e estadual (Lei nº 5.513, de 28 de fevereiro de 1979), e registrada e credenciada no Ministério da Educação e do Desporto e no Ministério da Ciência e Tecnologia como fundação de apoio da UFSC pela

portaria conjunta nº 31 MEC/MCT, de 13 de março de 2012, nos termos da Lei Federal nº 8.958/94, regulamentada pelo Decreto nº 7423/2010.

4.1.2 Fundação de Estudos e Pesquisa Socioeconômicos - FEPESE

A FEPESE - Fundação de Estudos e Pesquisas Sócio-econômicos, fundada em 26 de outubro de 1977 por 70 (setenta) professores da Universidade Federal de Santa Catarina das áreas de economia, administração e ciências contábeis, com o objetivo de coordenar e executar pesquisas, ensinar e prestar serviços de interesse comunitário na área econômica e social e aperfeiçoar professores e alunos do Centro Sócio Econômico e das demais áreas da Universidade Federal de Santa Catarina.

A Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos "FEPESE" é uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, de utilidade pública municipal (Lei Nº 1.750 de 20/11/1980) e estadual (Lei Nº 13.150 de 29/11/2004), qualificada como instituição de apoio à Universidade Federal de Santa Catarina, nos termos da Lei Federal Nº 8.958/94, regulamentada pelo Decreto Nº 7.423 de 31 de dezembro de 2010, registrada e credenciada no MEC/MCT pela portaria conjunta sob o nº 14/2012 de 3 de janeiro de 2012, bem como no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), estando também qualificada para prestar serviços em projetos financiados pelo BID. A FEPESE é reconhecida por sua reputação ético profissional, e por tratar-se de uma instituição sem fins lucrativos os saldos, oriundos dos serviços prestados a outras organizações, são destinadas à Universidade Federal de Santa Catarina, para aplicação nos programas de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional na sociedade catarinense.

4.1.3 Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina - FEESC

A Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina - FEESC, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, regida pelo disposto no Código Civil Brasileiro e na Lei nº 8.958/94, foi instituída pela Centrais Elétricas de Santa Catarina - CELESC, em 18 de maio de 1966. A FEESC é credenciada por ato conjunto dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia e Inovação como fundação de apoio à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, incluindo-se dentre as suas atividades o gerenciamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. Além disso, desde novembro de 2012 está autorizada a atuar como fundação de apoio ao Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.

4.1.4 Fundação José Arthur Boiteux

Fundação José Arthur Boiteux (Funjab) foi criada em 31 de maio de 1958 por professores da antiga Faculdade de Direito de Santa Catarina e, com o passar dos anos, tornou-se uma importante instituição de apoio à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É a mais velha das fundações de apoio, sendo instituída, inclusive, antes mesmo da UFSC existir. Segundo a gerente da Funjab.

A fundação é um órgão incentivador de pesquisas e estudos na área jurídica, mas sua atuação é bem mais ampla. "Ao longo dos anos a Funjab veio amadurecendo e investindo em qualidade. A fundação gerencia projetos de pesquisa, ensino e extensão da UFSC, realiza concursos públicos municipais e estaduais, cuidando da arrecadação de inscrições e fazendo a gestão de toda a parte logística, e promovendo atividades e cursos de pós-graduação e edição de livros e revistas com produção dos professores de Ciências Jurídicas da universidade", explica.Totalmente consolidada, a Funjab possui uma estrutura que permite que os projetos por ela executados sejam bem sucedidos, obedecendo a um processo autônomo e muito bem gerenciado, que sua base na transparência e é norteado por princípios estabelecidos em seu planejamento estratégico e com base em sua missão e visão.

5. PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO MODELO DA HÉLICE TRÍPLICE PARA A UNIVERSIDADE E EMPRESAS

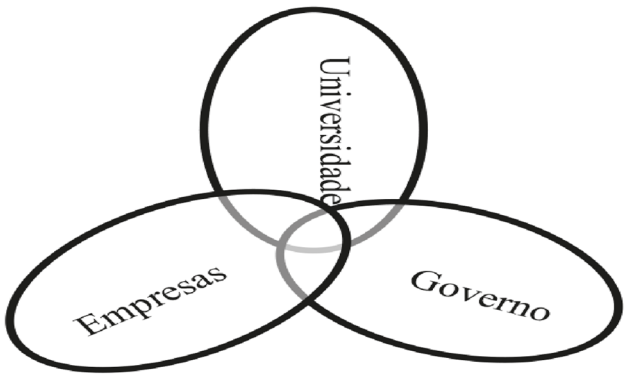
As profundas mudanças vividas no ambiente competitivo e dinâmico que são as Universidades, estabelecem novas exigências quanto à orientação e às formas de intervenção dos distintos agentes econômicos, governamentais, de ensino e da sociedade em geral.

O conhecimento científico tem sido considerado um dos pilares que sustentam o desenvolvimento industrial, julgado por alguns como o insumo mais importante na geração de desenvolvimento econômico (ETZKOWITZ ; LEYDES - DORFF, 2000).

O papel de uma Instituição de Ensino e Pesquisa, além de proporcionar o desenvolvimento acadêmico e gerar conhecimento aos discentes, também influencia consideravelmente no setor econômico. Vale dizer que existe uma dicotomia, ou até uma transição, de uma universidade pesquisadora para uma universidade empreendedora.Importa salientar que a universidade é fonte de tecnologia, assim como de recursos humanos e conhecimentos que podem (ou devem) transplantar esses esforços diretamente no desenvolvimento econômico (ETZKOWITZ, 2013, p. 38).

O Modelo da Hélice Tríplice segue um caminho estratégico na inserção da Universidade na sensibilização aos problemas sociais locais, de projetos de extensão social. Tais demandas podem surgir de Prefeituras e Governos Estaduais, os quais contam com o apoio e conhecimentos teóricos e técnico-metodológicos das universidades (SENHORAS, 2008, p. 147).

Figura 1- Hélice Tríplice



Fonte: Etzkowitz e Leydesdorff (1998)

Embora muitas Universidades não tenham a finalidade empreendedora, acredita-se que cada vez mais a associação entre o ensino ea pesquisa com o desenvolvimento econômico é latente. Paulatinamente, as Universidades buscam o empreendedorismo como forma de agir diretamente no mercado, o que pode gerar tanto cooperação, como competição. Significa que as ações empreendedoras das universidades devem ter o cuidado de ao mesmo tempo, serem importantes para a economia (especialmente a local), como também para a formação dos discentes e do ethos acadêmico (ETZKOWITZ, 2013, p. 40).

Entende-se, então, que a Universidade contribui com o Modelo da Hélice Tríplice por

meio da apropriação do conhecimento, bem como dos recursos humanos eventualmente disponíveis (alunos e professores).

Entretanto para Luengo e Obeso (2013, p. 390) a cooperação das universidades para promover a inovação é positiva, contudo alguns estudos têm mostrado estagnação na cooperação entre universidade e empresa, especialmente pelas barreiras ou falta de diretrizes para firmar essa cooperação.

Na visão de Etzkowitz (2013, p. 41), a Universidade atual vive uma segunda revolução acadêmica, uma vez que a primeira revolução é datada a partir da transição de uma instituição de ensino para uma de pesquisa. Anteriormente a isso, havia a universidade medieval enquanto o foco era preservação e transmissão de conhecimentos. Atualmente, contudo, a universidade assume um papel relevante para o desenvolvimento econômico e social, especialmente na formação de empregos, inovação, modos de produção, e sustentabilidade, o que é variável em diversas sociedades de acordo com as tradições acadêmicas

Desta feita, a cooperação entre Universidade e Empresa pode acarretar diferentes resultados para as mesmas, tendo em vista o nível de satisfação da cooperação. A pesquisa envolvida e os benefícios para a universidade e a empresa, em relação entre esses agentes, determinam o grau de satisfação, bem como a vontade de continuar ou não com a cooperação (SEGATTO-MENDES; SBRAGIA, 2002, p. 62).

No Brasil, o empreendedorismo se juntou à universidade como incentivo aos discentes para se dedicarem à inovação.

Já na Europa, a comercialização da pesquisa aparece como missão do governo nacional de cima para baixo (*top-down*), havendo treinamento de estudantes para formação de empresas (*startups*), ao invés de aguardar a iniciativa de professores.

Para Etzkowitz (2013, p.50), o desenvolvimento da relação entre a universidade e a Empresa deve ser feita a partir da estruturação e organização do meio acadêmico para contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Primeiramente, trata-se de permitir que o ambiente acadêmico seja propício a um perfil empreendedor, por meio de formação de alunos, publicações, produção acadêmica, incubação de empresas e relação com startups. Ademais, a interação universidade empresa é um meio de acelerar o ritmo inovativo da sociedade, trazendo benefícios tanto para o meio empresarial, quanto para o meio acadêmico (SANTOS; KOVALESKI; PILATTI, 2008, p. 78)

Em um segundo momento, faz-se importante que a transferência de tecnologia seja realizada por meio de escritórios de ligação dentro das universidades que façam consultas, contratos e pesquisas, relacionando a universidade com a indústria. Após isso, a universidade, por meio desse escritório, desenvolve a aptidão de desenvolver patentes licenças e comercialização de propriedade intelectual. E, por fim num último estágio, o conhecimento e a tecnologia são transferidos para uma empresa e desacoplado da universidade por um empreendedor (ETZKOWITZ, 2013, p. 51).

Significa que a Universidade, utilizando-se de recursos próprios, deve se atentar às tecnologias patenteáveis para quando forem licenciadas, possam chegar à sociedade com maior rapidez (AVILA DE MATOS; KOVALESKI, 2009, p. 10).

Por outro lado a universidade empreendedora transicional, opera com metas de formulação de problemas de pesquisa que ocorrem dentro de grupos de pesquisa acadêmica, criando mecanismos organizacionais como por exemplo, escritórios de patentes e de ligação, apresentando um modelo de inovação linear assistido, com mecanismos de transferência em contraposição à universidade de pesquisa clássica. (ETZKOWITZ, 2009, p. 53).

As características mais importantes da Universidade empreendedora madura não considera atividades econômicas e sociais como fontes “externas”, mas sim como partes de

um fluxo bidirecional da atividade acadêmica, colocando o conhecimento em prática. A Universidade se torna uma extensão de parques tecnológicos, institutos de pesquisa e grupos empresariais; situando as salas de aula próximas aos laboratórios e incubadoras. (ETZKOWITZ, 2009, p. 53).

Neste sentido, verifica-se a importância para as Universidades e Empresas da compreensão e da imersão ao Modelo da Hélice Tríplice a fim de desenvolverem um efetivo sistema de inovação, sendo necessário, também, o interesse do governo para colaborar com os interesses do empresariado e organizações privadas (LUENGO; OBESO, 2013, p. 397).

Verifica-se que as Empresas formam um tecido produtivo que se inter relacionam, buscando novos conhecimentos, informações e atividades inovadoras e tecnológicas para se destacarem em competitividade. As Empresas se alimentam de diferentes fontes de informação para suprirem suas necessidades em atividades inovadoras, sendo que tais fontes são heterogêneas das quais devem identificar quais informações precisam (LUENGO; OBESO, 2013, p. 389).

Ao buscar novas informações e conhecimentos, bem como explorar novas tecnologias e atividades inovadoras as Empresas, entram em uma rede de cooperação que, ao mesmo, também é imbuída de competição.

Trata-se da “competição”, em que o equilíbrio cooperativo dos agentes produtivos deve estar em consonância com a natural competitividade do mercado (BRANDENBURGER; NALEBUFF, 2011)

No Modelo da Hélice Tríplice a interação da Empresa e da Universidade deve existir por meio de uma relação organizada, devendo haver um fluxo contínuo de pessoas e conhecimentos na direção da universidade à empresa e vice-versa. O intercâmbio de conhecimentos e a utilização de espaços e pessoas para aprimoramento da pesquisa e do negócio fortalecem a interação, contanto que haja definição rigorosa do que se pretende cambiar (ETZKOWITZ, 2009, p. 62).

As empresas ao serem beneficiadas pelo desenvolvimento tecnológico de produtos e serviços por meio de pesquisa acadêmica, também contribuem para o processo de aprendizagem dos acadêmicos, havendo reciprocidade de esforços (AVILA DE MATOS; KOVALESKI, 2009, p. 22).

Neste sentido, Etzkowitz (2002, p. 62) informa que nos EUA a realidade de comercialização do conhecimento é evidente, eis que os escritórios de transferência de tecnologia inseridos nas universidades realizam o comércio de patentes a empresas (o que pode ser visto de forma ampla no MIT e Stanford).

No entanto, dentre as práticas universitárias que aproximam o caráter empreendedor e a aproximação da relação universidade-empresa são as Empresas Juniores e as Agências de Inovação. As primeiras se caracterizam em absorver o sentido da Hélice Tríplice ao aliar a teoria acadêmica com a prática empresarial, ocasionando, muitas vezes, em novos negócios a partir das incubadoras de empresas das universidades (SENHORAS, 2008, p. 146).

A Universidade ou Empresa dentro do modelo da Hélice Tríplice é aquela baseada em inovação organizacional e tecnologia, inserida em uma rede de agentes produtivos, tais como as empresas, entidades de ensino e pesquisa, e agências governamentais. Diante disso, as interações das empresas muitas vezes são associadas a clusters para o aprimoramento do negócio e desenvolvimento de novas tecnologias (ETZKOWITZ, 2009, p. 71).

A primeira coisa que um negócio moderno faz é criar um departamento de pesquisa, sendo que o sustento dessas organizações vai depender de seu sucesso e de suas melhorias. Atualmente, além da pesquisa interna, as organizações estão buscando no

ambiente externo, como nas universidades, inventores independentes e engenheiros de consultoria e organizações de pesquisa contratadas para satisfazer as necessidades da Empresas, assim como das Universidades (ETZKOWITZ, 2009, p.73 - 74).

6. PROPOSTA DO MODELO HÉLICE TRÍPLICE PARA O GOVERNO

O desenvolvimento econômico e social baseado no conhecimento, a partir da concepção da Hélice Tríplice, é entendido por meio da compreensão dos modelos de GovernoS existentes, sejam eles pendentes a uma tradição *laissez-faire*, sejam para um modelo estatista. Desta forma, uma sociedade mais ou menos dependente das ações do governo podem ser inseridas no entendimento da Hélice Tríplice como forma de adequar os meios de produção e buscar o desenvolvimento econômico e social (ETZKOWITZ, 2009, p. 83).

O papel do Governo é o de alavancar o processo de cooperação entre setores produtivos e instituições de ciência e tecnologia (SEGATTO-MENDES; SBRAGIA, 2002, p. 60). O Estado, com seu papel regulador, promulgou diversas leis de incentivos fiscais, subvenção econômica, facilitação de patentes e transferência de tecnologia, bem como critérios de ganhos econômicos aos pesquisadores.

A Lei de Inovação Federal (Lei nº 10.973/04), a partir do qual os Estados elaboram suas próprias leis estaduais, devendo criar os próprios Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT) nas ICT, para a gestão da inovação, e políticas de propriedade intelectual e de transferências de tecnologias (SENADO, 2012).

Observa-se que o papel do governo em decisões e questões estratégicas ocorre de forma descentralizada, eis que deixar a coordenação da hélice tríplice a um governo central é limitadora. Portanto, faz-se importante a participação de agentes locais e regionais, com a contribuição da Universidades e das Empresas, no processo da interação da hélice tríplice. Isso significa, então, uma força concentrada no âmbito territorial para que a sinergia tenha resultados concretos (ETZKOWITZ, 2009).

Desta forma na opinião de Senhoras, (2008, p.142), existe uma lógica de descentralização organizada de atividades de inovação e desenvolvimento de tecnologias, tendo em vista as necessidades e demandas locais ou regionais. Por isso, trata-se de uma pró-atividade dos agentes locais preocupados com a agenda de ordem social local.

A pesquisa no Brasil iniciou-se de forma mais intensa na década de 1970 sobre uma tradicional estrutura montada por um governo militar, e a partir de 1980 com o surgimento das incubadoras nos moldes norte-americanos, abriram-se espaços para o desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação por meio de iniciativas locais. (ETZKOWITZ 2013, p. 88).

Sendo assim, o movimento que antes era retratado como “de cima para baixo”, tornou-se “de baixo para cima” tendo em vista o apoio de ações de universidades, a compreensão das diferenças regionais, o fortalecimento de centros de pesquisas, e pelo desempenho de toda sociedade, sendo o governo nacional apenas uma das várias fontes de apoio.

Portanto as Universidades são instrumentos de ligação entre o Governo e a Empresa, essencialmente por uma iniciativa conjunta entre governo federal e estadual para o desenvolvimento regional, tendo em vista o movimento contemporâneo de uma economia baseada no conhecimento. O próprio governo federal estimula a associação de o que pode demandar desenvolvimento de pesquisas e tecnologias, ocasionando uma prática interdisciplinar necessária do docente e a complementação acadêmica do discente por meio, inclusive, empresas em redes de cooperação por meio da liberação de recursos públicos para convênios com instituições de ensino local, a fim de transferir conhecimentos e

capacitar os empreendedores em gestão e processos para um novo posicionamento estratégico, com foco em inovação (SCHREIBER et al, 2013, p. 788).

O Modelo da hélice tríplice permeia no equilíbrio de uma ação mais ou menos intensa do Governo ao interagir com os demais atores locais, respeitando-se a complexidade das características que influem nessa relação.

De acordo com Etzkowitz (2013, p. 103). O Governo pode promover a inovação por meio de ações de as quais sejam:

a) Oferecimento de segurança às empresas pelo governo por meio de garantias específicas;

b) Adequação do sistema fiscal para incentivar a inovação, tais como créditos fiscais de P&D ou incentivos especiais;

c) Elaboração de leis e normas para regulamentar o comportamento do mercado e questões monetárias;

d) Valer-se do sistema jurídico para garantir, ao mesmo tempo, a propriedade intelectual às universidades de pesquisas desenvolvidas por financiamento público, bem como o incentivo à transferência de tecnologia às empresas para o desenvolvimento econômico e social;

e) Oferecimento de financiamento (capital de risco público) para pesquisa básica para um modelo linear de inovação. Desta forma, segundo Etzkowitz, (2013, p. 104). A formatação ideal da hélice tríplice consiste na relação das três esferas as quais uma assume o papel da outra, sendo que as iniciativas aparecem tanto de forma lateral, como de cima para baixo ou de baixo para cima, tendo a sociedade civil como a base do modelo nos quais os atores das três esferas especialmente a nível regional adotem um sistema de políticas de cooperação.

Cabe destacar, que para Etzkowitz (2009), pertence ao Governo o compromisso de fornecer recursos, financiar pesquisas e fomentar o empreendedorismo organizacional como forma de incentivo à criação de novas empresas. Assim, o modelo de atuação da Hélice Tríplice sugere a consolidação do papel do governo, trabalhando em conjunto com a universidade e com a indústria, projetando as ações de inovação. Quando o governo atua isoladamente nas ações referentes à Hélice Tríplice, as ideias e iniciativas tendem a ser limitadas, pois o governo pode agir incorporando os outros agentes e gerir suas atividades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho de pesquisa foi Investigar se as Fundações de Apoio da UFSC apresentam um programa de interação Universidade, Empresa e Governo que proporcione condições para inovação numa sociedade baseada no conhecimento.

Verificou-se que as Fundações de Apoio são instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa.

A UFSC possui 4 Fundações de Apoio que são: FAPEU, FEESC, FEPESE e FUNJAB.

Constatou-se que as profundas mudanças vividas no ambiente competitivo e dinâmico que são as Universidades, estabelecem novas exigências quanto à orientação e às formas de intervenção dos distintos agentes econômicos, governamentais, de ensino e da sociedade em geral.

Entende-se, então, que a Universidade contribui com o Modelo da Hélice Tríplice por meio da apropriação do conhecimento, bem como dos recursos humanos eventualmente disponíveis (alunos e professores).

Finalizando, as Universidades são instrumentos de ligação entre o Governo e a Empresa, essencialmente por uma iniciativa conjunta entre governo federal e estadual para

o desenvolvimento regional, tendo em vista o movimento contemporâneo de uma economia baseada no conhecimento. O próprio governo federal estimula a associação de o que pode demandar desenvolvimento de pesquisas e tecnologias, ocasionando uma prática interdisciplinar necessária do docente e a complementação acadêmica do discente por meio, inclusive, empresas em redes de cooperação por meio da liberação de recursos públicos para convênios com instituições de ensino local, a fim de transferir conhecimentos e capacitar os empreendedores em gestão e processos para um novo posicionamento estratégico, com foco em inovação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999 . Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <**http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codl egi=321**>. Acesso em: 12 junho de 2017.

BRANDEUBUR; NALEBUFF. **Cidade sustentável utopia ou realidade?** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

CARVALHO, V. S. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário**. RJ: WAK, 2002.

CARVALHO, Célia Christina Silva. **Universidade como agente de desenvolvimento local: um estudo do papel da Universidade Estadual de Feira de Santana nos municípios de Amélia Rodrigues e Santo Estêvão de 2003 a 2007**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

AVILA, ; KOVALESKI, P. En**volvimento e natureza**: estudos para a sociedade sustentável. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CZELUSNIAK .V. A , Cordeiro. P.V.M., Dergint. D.E.A, **Contribuições dos quadros teóricos da Tríplice Hélice e dos Estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade para Políticas de Inovação Tecnológica na América Latina**, 2015.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice Tríplice**: universidade-indústria-governo: inovação em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ETZKOWITZ, H. **Reconstrução criativa** : hélice tripla e inovação regional. Rio de Janeiro: Inteligência Empresarial/CRIE/COPPE/UFRJ, n. 23, 2013.

GIL, A.C . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.175 p.GIL, A.C . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, A. **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.**Empreendedorismo.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

JACOBI, P.R. Diálogo, sustentabilidade e utopia. In. SEGURA, Denize de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública**. São Paulo, FAPESP, 2001.

ETZKOWITZ; P. ; LEYDES, M.; DORF. A. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a refle- xão. In: CAVALCANTI, C. (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas Públicas** . São Paulo: Cortez, 2000.

LEOPARDI, W. **Aprendizagem e classificação social**: um desafio aos conceitos. Forum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC/SISU. **Inovação organizacional e tecnológica** . São Paulo: Thomson Learning, 1999. SÁBATO, J.; BOTANA, N. La ciência e la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. Revista de la Integración. p. 15-36, 1968.

SANTOS, L. G. Apresentação. In: RUIZ-LÓPEZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2003.

SCHREIDER, S. É preciso ir à luta. **Revista Veja**, n. 2059, p.11-15, maio, 2013. SENHORAS, Elói Martins. As redes do desenvolvimento econômico e social no sistema de ensino superior brasileiro. Liinc em Revista, v. 4, n. 1, 2008..

SEGATTO, A. ; MENDES, C. ; SBRAGIA P. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: EPU/EDUSP., 2002.

SILVA, A. C. da. Et al. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, maio/ago. 2001.

SHREIDER, I.. **Relação universidade-empresa: processo de transferência de tecnologia nas empresas catarinense** - Florianópolis: imprensa universitária, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, S. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

Predição do desempenho acadêmico final pela performance no primeiro ano do ensino superior: um estudo de caso no curso de graduação em administração de uma universidade federal

Autor: Ribas, Ruy Tadeu Mambrini (Universidade Federal de Santa Catarina); **Dário, Amalia Borges** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Hermann, Ingo Louis** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Costa, Alexandre Marino** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O presente estudo procura verificar a validade preditiva do desempenho acadêmico de um estudante ao final do primeiro ano do ensino superior para a tendência de seu desempenho ao longo de todo o ensino superior, até a conclusão. A intenção de estudo que se coaduna com tal objetivo surge da preocupação com a criação de indicadores que permitam um diagnóstico antecipado dos casos de estudantes que tenham tendência a baixo desempenho, permitindo assim, atuação tempestiva da gestão universitária no sentido de intervir com ações de gestão acadêmica ativa para tratar dos casos antes que se consolidem ou agravem. Para a realização da análise foi feito estudo de caso incidente sobre os dados dos ingressantes no Curso de Graduação em Administração de uma Universidade Federal no ano de 2009. Selecionados os sujeitos, realizaram-se operações de correlação entre o desempenho no primeiro ano e na conclusão do curso para verificar se aquele fator prediz este. O estudo, quali-quantitativo, com ênfase na segunda componente do título metodológico, identificou que existe relevante correlação entre as variáveis, apontando que - ao menos para o caso em tela - o desempenho no primeiro ano seria suficiente para indicar a tendência de desempenho global.

Palabras claves: Validade preditiva. Desempenho acadêmico. Gestão acadêmica. Gestão Universitária

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes é item importante na pauta da gestão de uma Universidade, sobretudo para aqueles atores e setores diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem e seus mais diversos reflexos.

Quer dizer, no âmbito institucional o acompanhamento do tema poderá informar a gestão sobre o estado do desempenho dos estudantes da Universidade como um todo, em certas áreas do conhecimento ou acerca do desenvolvimento dos estudantes em determinado curso, do aproveitamento que os discentes apresentam em relação a uma grade curricular, à didática ou técnicas pedagógicas de determinados docentes e em diante.

Em suma, é possível algo como realizar acompanhamento do sucesso de um projeto pedagógico ou, ao menos, de verificar o alinhamento entre ingressantes e, posterior, discentes, com a estrutura de um curso e tal procedimento pode subsidiar sobremaneira a tomada de decisão, seja no campo administrativo ou em alterações notadamente acadêmicas.

De forma mais específica, no entanto, o tema pode ser relacionado ao acompanhamento mais individualizado do desempenho dos discentes, à verificação das condições de cada um deles ao longo de um ciclo formativo ou mesmo de um grupo, uma turma, em período igualmente selecionado. Aqui, o processo pode servir para apoiar ações mais específicas, intervenções em cenários mais específicos e limitados, mas igualmente importantes.

É deste segundo campo que o presente artigo pretende tratar, tendo em mente preocupações com o acompanhamento do desempenho acadêmico do corpo discente de forma individualizada para que seja possível, por exemplo, a identificação de talentos destacáveis ou de estudantes que encontrem (efetiva ou potencialmente) dificuldades escolares no ensino superior para que se possa realizar intervenção tempestiva no caso.

Outro item caro em nossa preocupação é o fator temporal. Quando se refere a possibilidade de uma ação tempestiva, o que se quer dizer é que dificuldades acadêmicas devem ser percebidas antecipadamente ou, no limite, imediatamente quando ocorrem, para que ações direcionadas ao problema sejam eficazes.

Explica-se: quando a dificuldade ou o baixo desempenho já repercutiram em evasão seja por desistência, trancamento de curso ou cancelamento da matrícula pela própria instituição de ensino superior pela extrapolação do tempo limite para a integralização curricular é tarde para que a gestão universitária atue na retenção do estudante em seus bancos. De outra sorte, mesmo que o estudante chegue à conclusão do curso, pode ser situação de que o faça com baixo aproveitamento, tendo alcançado os patamares mínimos necessários para a titulação mas com baixo desempenho ao longo de todo o curso. Em ambos cenários o risco é o de percepção tardia dos casos que, assim, serão perdidos pela omissão institucional e, neste ponto, nada (ou muito pouco) pode ser feito para reverter ou remediar as consequências.

A questão fundamental, então, é a de diagnosticar, tão cedo seja possível, casos que tendem ao baixo desempenho - por qualquer razão que seja, e este não é o objeto do presente estudo - para que ações de apoio ou reforço pedagógico (ou outro que se mostre necessário em investigação de outra natureza) sejam implementadas; para que instâncias com esta finalidade sejam acionadas a auxiliar determinado estudante antes que consolide uma trajetória de baixo desempenho que, como argumentado, pode repercutir em consequências negativas para ele e para a Universidade.

Tendo esta preocupação em mente que se desenha, o presente estudo que quer verificar a possibilidade de predição do desempenho global de um estudante a partir dos resultados que alcança logo no início de seu ciclo formativo no ensino superior. A hipótese de trabalho é, então, a de que é possível diagnosticar a tendência do desempenho acadêmico de um estudante no ensino superior com base no desempenho inicial que apresenta quando ingressa em seu curso de escolha.

É, por tanto, que a intenção do breve artigo que se lança adiante será a de verificar a validade preditiva do desempenho do primeiro ano do ensino superior de um estudante para o desempenho global que tende a alcançar quando de sua conclusão.

Meta excessivamente larga, no entanto, precisa ser recortada pela natureza e (pouca) extensão do presente estudo que mais intenciona servir como piloto das possibilidades (futuras) de realização de estudos amplos do objetivo supramencionado. Desta forma, muito mais modesto será o objetivo deste artigo que investigará a relação entre o desempenho acadêmico de estudantes ingressantes no Curso de Graduação em Administração de uma Universidade Federal no ano de 2009 ao término do primeiro ano e ao final do Curso. Assim, o que se quer é verificar se há relacionamento entre as duas variáveis o que indicaria que - ao menos naquele caso - teria sido possível antecipar tendências de bom ou mau desempenho acadêmico já no primeiro quarto do Curso.

Havendo necessidade de justificar o recorte, o ano de ingresso foi selecionado por distar do presente momento o ponto médio entre os extremos mínimo e máximo do período previsto para integralização curricular dos ingressantes. Em outras palavras, a seleção do ano foi feita de forma a permitir que fossem computados aqueles que levaram um pouco mais que o tempo mínimo para concluir o curso que o mínimo possível sem que se expanda excessivamente este lapso temporal para o período máximo o que obrigaria um estudo com dados datados de aproximadamente uma década, o que parece demasiado distante.

Sobre o Curso de Graduação em Administração, a escolha se deu por interesse específico na área - por critério autoral, portanto - e pelo fato de contar com grande número de ingressantes anualmente. É que, na Universidade em questão, rigorosamente são dois os Cursos de Administração, diurno e noturno, com ingressos semestrais de 50 estudantes em cada turno, num total de 200 estudantes por ano.

Finalmente, a Instituição selecionada para a análise, por razão ética, não será explicitamente identificada, bastando a menção de que se trata de uma Universidade Federal brasileira.

Em resumo, então, o que efetivamente se objetiva com o estudo seguinte é verificar a correlação entre o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no ano de 2009 do Curso de Graduação em Administração em uma Universidade Federal (a) ao final do primeiro ano e (b) no momento da conclusão do curso, com fins de verificar se, ao menos neste caso específico, aquele fator é preditor deste, o que indicaria a possibilidade de seu uso como item de acompanhamento dos gestores acadêmicos, identificando em período inicial do ciclo formativo os estudantes com tendência a maior ou menor desempenho, permitindo intervenção tempestiva de gestores acadêmicos em cada caso.

2. ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E SUA IMPORTÂNCIA

O acompanhamento do desempenho acadêmico é tema que vai ganhando espaço na pauta dos gestores universitários, sobretudo para aqueles incumbidos do gerenciamento de áreas afeitas ao processo de ensino-aprendizagem. É que mais e mais torna-se evidente a conexão do item com uma série de desafios que se colocam à gestão universitária.

Mezzari e demais autores (2013) asseveram que a evasão tem se tornado, mais e mais, preocupação presente para os responsáveis por instituições de ensino vez que a ocorrência de casos em que um estudante inicia mas não chega ao final do Curso gera desperdícios de toda sorte, dos quais destacam aqueles de cunho social, acadêmico e econômico.

Neste sentido, diversos são os estudos que conectam a reprovação ou o mau desempenho com desistência declarada, exclusão por abandono tácito ou qualquer outra classe de evasão pela ruptura marcada do vínculo com o Curso ou com seu enfraquecimento até que se extinga com o passar de algum tempo. Assim, em que pese as causas de evasão ou desempenho deficitário ao longo de um ciclo formativo no ensino superior sejam variadas e dificilmente resumidas em apenas um item, são vários os autores que identificam o baixo desempenho ou reprovações iniciais como fatores determinantes numa trajetória acadêmica decadente (BARDAGI; HUTZ, 2009).

Aqui, embora diversos estudos sejam desenvolvidos acerca de temas relacionados com a avaliação da educação superior e, neste contexto, do desempenho acadêmico - e em diversos casos a relação com a evasão - (DAVOK, BERNARD, 2016; TRESOLDI et al, 2015) os gestores ainda carecem de diagnósticos prontos ou, ao menos, indicadores, informações, ferramentas, que permitam uma administração acadêmica mais ativa, capaz de antecipar os problemas e neles agir de pronto, sem que ocorra o agravamento de situações contornáveis se endereçadas tempestivamente.

É que explicar desempenho acadêmico demanda amplo volume e disponibilidade de dados e, no mais das vezes, sofisticados procedimentos estatísticos. A interpretação dos resultados de tais testes, também, nem sempre é acessível ou de fácil compreensão e a percepção de tendências ou estimativas pode tornar-se igualmente desafiadora (COTTA, 2001).

É diante deste cenário que vale explorar a capacidade ou validade preditiva de dados mais acessíveis, que demandem menor tratamento estatístico e que possuam alta correlação com os parâmetros que se queira antecipar para que o processo, finalmente, possa subsidiar a atuação do gestor universitário que se depare com desafios na administração acadêmica em uma instituição de ensino superior.

É neste sentido que vale, antes de seguir na verificação de eventual indicador que represente avanço na questão, esclarecer, com brevidade, a validade preditiva e seu significado

2.1. VALIDADE PREDITIVA

Silva (2006) ao tratar de indicadores de desempenho e voltados à verificação de realizações educacionais afirma que se alguma relação existir, ela sempre existirá em determinada dimensão, podendo ser, assim, mensurada. Tendo isto em mente, a medida a ser tomada no presente estudo é a da validade preditiva, que é o atributo de existência de relação entre duas variáveis quando há distanciamento temporal entre a coleta de uma informação e a verificação de sua validade com relação a outra variável, que só mais tarde se consolida (PASQUALI, 2009).

Desta forma, a validade se refere ao nível com que a informação inicial é útil para inferências futuras. No caso da validade preditiva, o apelo é para a verificação da existência de um relacionamento substancial, relevante, entre os resultados obtidos, no caso deste estudo, entre o desempenho acadêmico de um primeiro momento e o alcançado posteriormente conforme critério externo pertinente (SIMÕES, 2005). Em outros termos e especificamente no campo educacional - como é o caso da situação em tela - a validade preditiva será definida pela relação entre a pontuação em um momento e a performance posterior, futura, de um mesmo estudante conforme critérios estabelecidos como válidos para mensurar dito desempenho (SANTROCK, 2011).

A determinação da validade preditiva, então, se dá, no caso, pela análise de correlações e determinações em equações de regressão que testam a interação entre as variáveis numéricas que expressam (a) o desempenho obtido quando da conclusão do primeiro ano do Curso de Graduação e (b) o desempenho global do mesmo sujeito quando do término do ensino superior. O grau de relação entre estas variáveis é que determina a validade preditiva de uma (a) em relação à outra (b) (SILVA; MACEDO; SILVA, 2013).

3. METODOLOGIA

Visto o conceito de validade preditiva e compreendida a relevância deste aspecto, na medida em que é atributo dos testes que são capazes de traçar correlação entre desempenho obtido, um parâmetro antecedente, e performance posterior, pela existência de correlação de certa intensidade entre as variáveis, a verificação que se realizará persegue esta meta já declarada.

Assim, para a realização deste estudo, consulta aos registros do sistema de gestão das informações acadêmicas de uma Universidade Federal brasileira foi conduzida com fins de identificação de todos os ingressantes na Graduação em Administração do ano de 2009 na instituição em comento. Individualizados os ingressantes - e preservada a identidade de cada um deles, realizando-se toda a pesquisa e posterior tratamento de dados sem identificação específica do perfil de qualquer destes estudantes sobre os quais incidiu o estudo - procedeu-se em consulta aos dados acadêmicos de cada um deles ao longo da trajetória acadêmica que percorreram.

Cumpre, então, explicitar os procedimentos metodológicos pelos quais foi possível conduzir a análise proposta. Como mencionado, a rigor, quando se fala de Graduação em Administração para a Universidade em comento, são dois os cursos - diurno e noturno. Os estudantes egressos de ambos ciclos fazem jus à mesma titulação, de bacharel em Administração. Há que se considerar, porém, algumas variações menores nos currículos encarados por cada grupo. A diferença mais se dá, no entanto, na distribuição de algumas disciplinas ao longo do tempo na grade, sem alterações das matérias encaradas no primeiro ano ou quando da integralização.

Desta forma, para os fins deste estudo, a diferença curricular não impacta nos indicadores selecionados para análise de correlação e os mais variados recortes podem ser feitos, então, com os dados. Assim, os dados puderam ser separados em diversos estratos, considerando-se os ingressantes em um turno ou outro, na primeira ou segunda entrada anuais e diversos cruzamentos entre tais cenários.

Os parâmetros utilizados para a medição foram o Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA) ao final do primeiro ano e no momento da integralização curricular do Curso, de sua conclusão, portanto. Assim, é possível verificar a existência (ou não) de relação entre o desempenho quando do término do primeiro ano e em sua conclusão, verificando se aquele escore é preditor deste último, atestando a hipótese aventada de que seria ferramenta importante para intervenções tempestivas da gestão.

Vale esclarecer que o Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA) expressa a somatória do produto da nota obtida em cada disciplina pela carga horária referente a cada uma delas tudo, finalmente, dividido, também proporcionalmente, por toda a carga horária cursada pregressamente, retornando o desempenho global de um estudante até determinado ponto de sua trajetória acadêmica. Pelo balanceamento do Índice ao longo do tempo é ele mesmo que tem que ser usado no estudo vez que é o oficialmente utilizado pela Instituição e que não sofrerá distorções indevidas pelo decurso temporal.

Em relação à população do estudo, serão, inicialmente, os 200 estudantes ingressantes no ano de 2009 no Curso de Administração e que alcançaram sua conclusão até o início do ano de 2017. Desta forma, a seleção representa a totalidade dos possíveis "participantes" de tal análise. Trata-se de critério autoral, como explicitado, encontrando sustentação no conceito de amostragem dita não-probabilística por Gil (2008). Vergara (2013) acrescenta ainda que a escolha da amostra frente ao eventual universo foi realizada por tipicidade, já que os sujeitos são selecionados por sua representatividade, que neste caso, é total frente à população-alvo, em análise de perspectiva transversal, realizando recorte específico na linha do tempo e estudando-o pormenorizadamente.

Materialmente, a pesquisa foi feita calculando-se, com uso do MS Excel, a correlação (Coeficiente de Correlação de Pearson - r ou ρ) entre as variáveis "x" (IAA do primeiro ano) e "y" (IAA de conclusão do Curso). Cabe o destaque que o número resultante, nesta operação, é sempre contido no intervalo entre -1 e 1, casos extremos em que resta demonstrada a

plena correlação negativa ou positiva. Sendo o centro deste espectro, o resultado 0 representa inexistência de correlação entre as variáveis confrontadas. Ainda, calculou-se, com suporte do mesmo *software*, o Coeficiente de determinação de regressões lineares (R^2) que, variando entre 0 e 1, aponta em que percentual o modelo linear explica a evolução relacionada dos valores, se ajusta a evolução contínua das variáveis. (MUKAKA, 2012; HINKLE, WIERSMA, JURS, 2003).

Ainda, em relação à classificação da pesquisa, tem-se que, quantos aos fins, trata-se de um estudo descritivo já que se ocupa de explicitar características de uma população selecionada, não necessariamente explicando plenamente os fenômenos descritos mas com análise que serve de base para eventuais explicações (VERGARA, 2013). Quanto aos meios, a pesquisa enquadra-se como um "estudo de caso" pois intenciona, com base nas informações levantadas e analisadas, classificar as comunidades específicas estudadas entre determinados tipos ideais suficientemente conhecidos (GIL, 1991).

Exatamente estas são as intenções do estudo: a partir dos coeficientes obtidos em operações matemáticas, classificar os resultados, e portanto, as comunidades que a eles deram origem, nos estratos estabelecidos pela literatura que, com exaustivo estudo da questão, estipula valores para cada um dos "tipos ideais" mencionados.

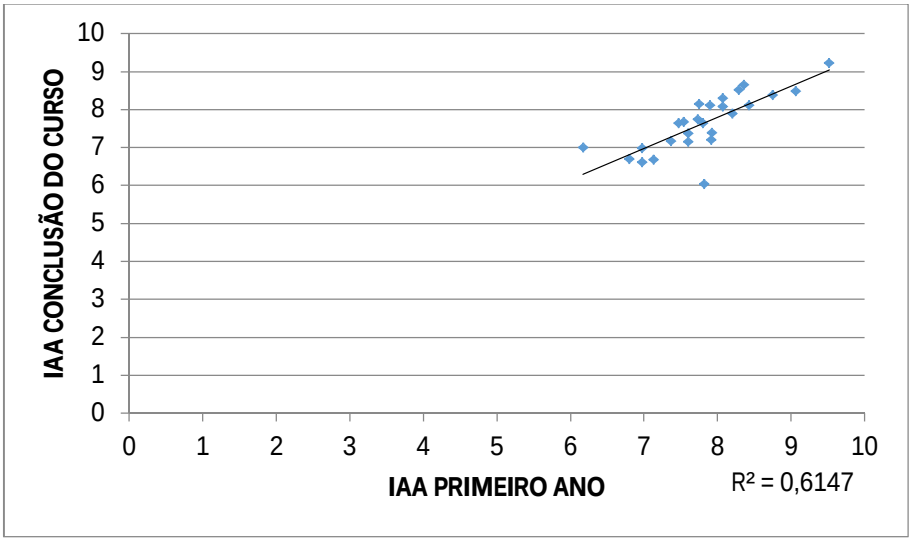
Finalmente, ainda em relação à metodologia, o estudo se serviu da concepção "quali-quantitativa" de pesquisa por congregar traços compartilhados e transitar por linhas típicas dos métodos qualitativo e quantitativo (MARCONI; LAKATOS, 2007).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pela disponibilidade dos dados e, conforme exposição anterior, a possibilidade de uma série de cruzamentos sem riscos de incorrer em equívocos, vários foram os tratamentos feitos, a título de exercício, na busca pela consistência (ou não) dos resultados encontrados.

Quando analisados apenas os estudantes que ingressaram no primeiro semestre em turno noturno, 26 concluíram o Curso até o início do ano de 2017, momento de estudo. Para este cenário, ao coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final foi de 0.7840 (r = 0.7840) com um modelo linear ajustando-se ao avanço contínuo das variáveis em 61% dos casos (R^2 = 0.6147), conforme plotagem:

Figura 1 - Coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre em turno noturno.

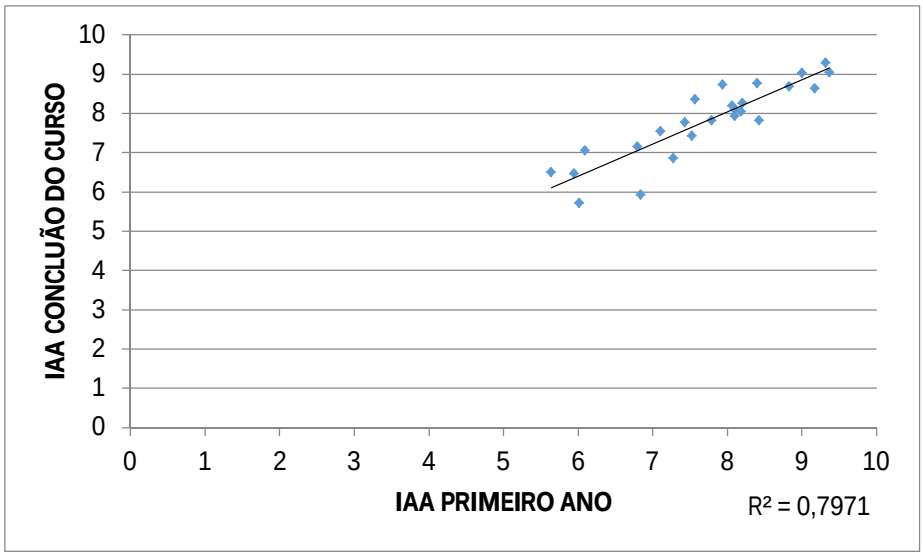


Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Tomados para análise os estudantes ingressantes no primeiro semestre em turno diurno, tem-se que 25 concluíram a grade curricular até o presente tempo e que, para esta

amostra, o coeficiente de correlação obtido da oposição das variáveis selecionadas foi de 0.8928 (r =0.8928) com ajuste de uma reta neste modelo em 79% das situações (R^2 = 0.7971). A representação de forma gráfica ajuda a visualizar os itens:

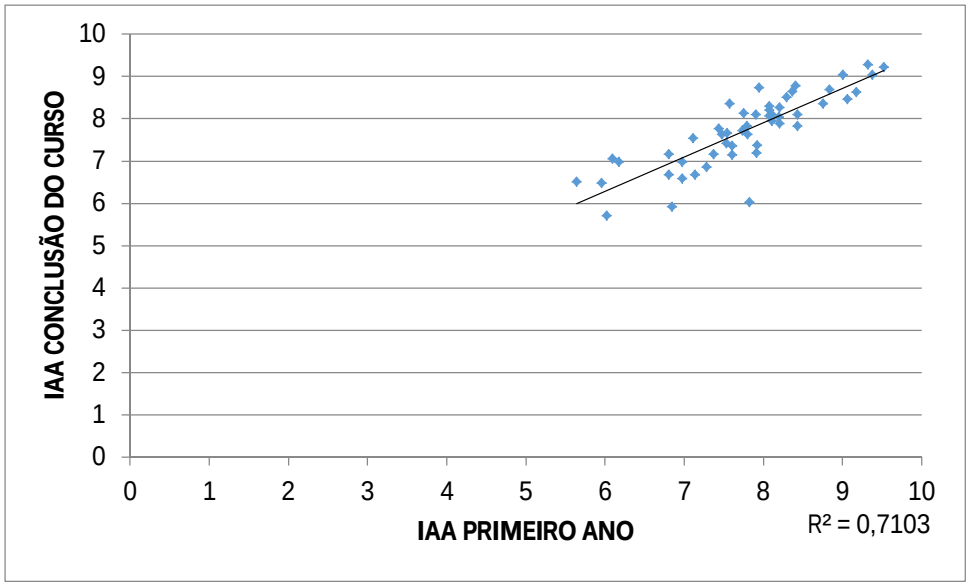
Figura 2 - Coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre em turno diurno.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Levando-se em conta o conjunto de ambos os turnos, para os estudantes ingressantes do primeiro semestre na Graduação em Administração da Universidade analisada, 51 ao total, a correlação é resumida pelo índice de 0.8427 (r = 0.8427) com ajuste linear em 71% dos casos (R^2 = 0.7103) e pelo gráfico seguinte:

Figura 3 - Coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre em ambos os turnos.

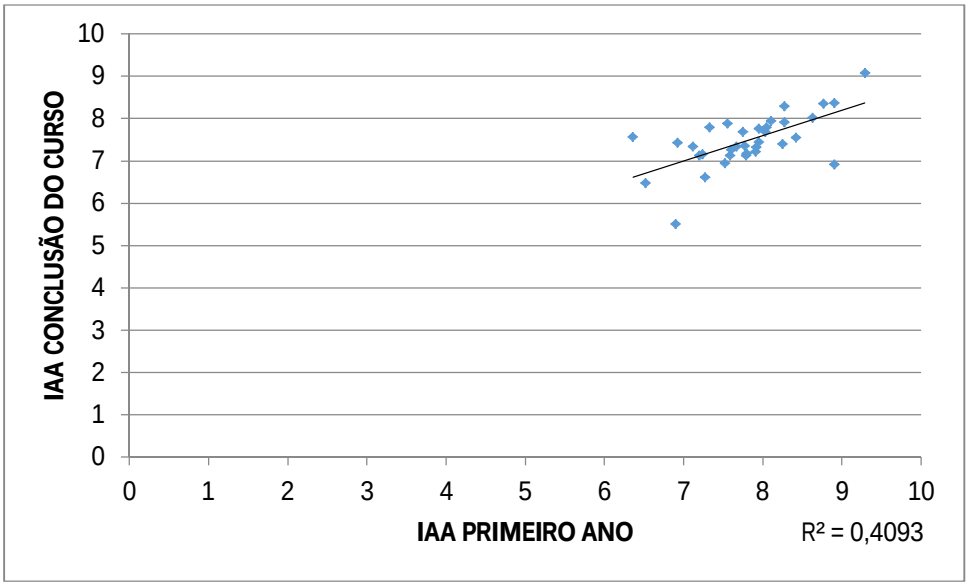


Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Quando tomados para estudo os que ingressaram no segundo semestre do Curso noturno, 34 foram os concluintes dos quais puderam ser tomados os dados. Nesta amostra o coeficiente de correlação encontrado entre as variáveis em comento foi 0.6397 (r = 0.6397)

com ajuste de uma reta neste modelo para 41% das situações (R^2 = 0.4093). O grupo é graficamente representado da maneira seguinte:

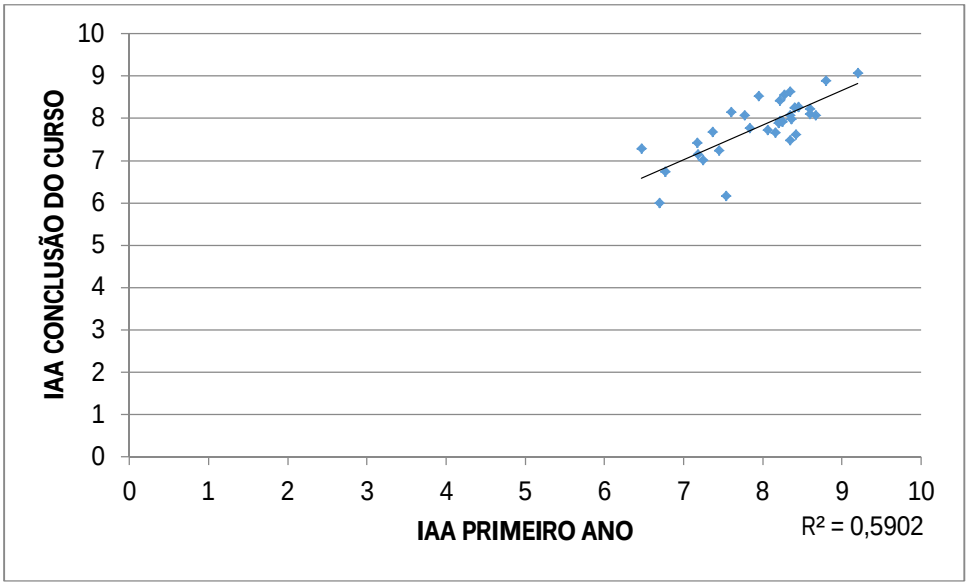
Figura 4 - Coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final dos estudantes que ingressaram no segundo semestre em turno noturno.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Ainda, foram analisados os dados dos estudantes que iniciaram o Curso diurno no segundo semestre. Aqui, 33 concluíram a Graduação em Administração e as operações de regressão incidentes sobre tal público retornaram coeficiente de correlação de 0.7682 (r = 0.7682) com avanço linear dos pontos numa reta teórica em 59% dos casos (R^2 = 0.5902). A demonstração gráfica permite ver a dispersão:

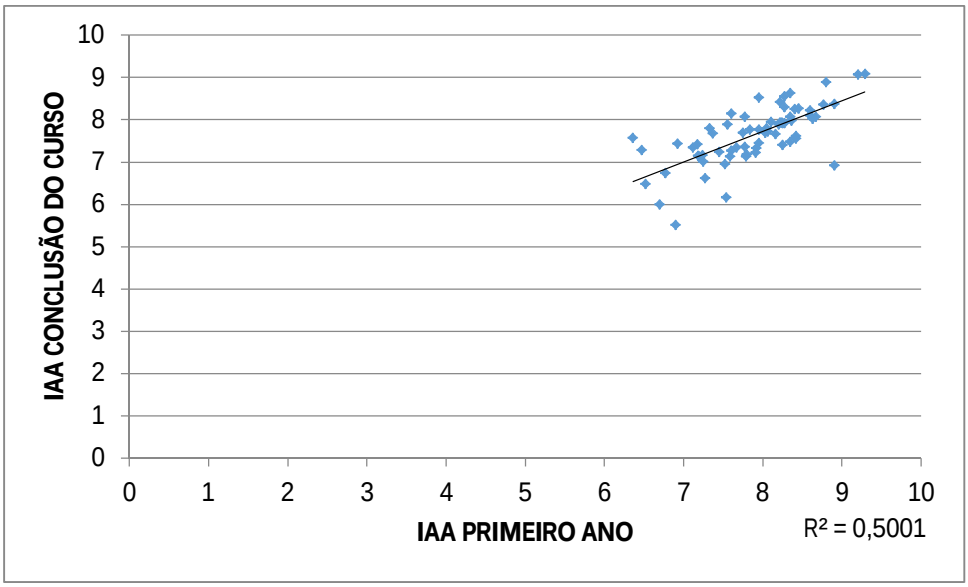
Figura 5 - Coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final dos estudantes que ingressaram no segundo semestre em turno diurno.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Somados os dois turnos, para os discentes que iniciaram a Graduação no segundo semestre do ano de 2009 e que lograram concluí-lo até o momento, 67, a confirmar da soma entre os dois itens anteriores, o coeficiente de correlação obtido foi de 0.7071 (r = 0.7071) com ajuste linear em metade dos casos (R^2 = 0.5001). Para tal conjunto o gráfico se dá conforme demonstração abaixo:

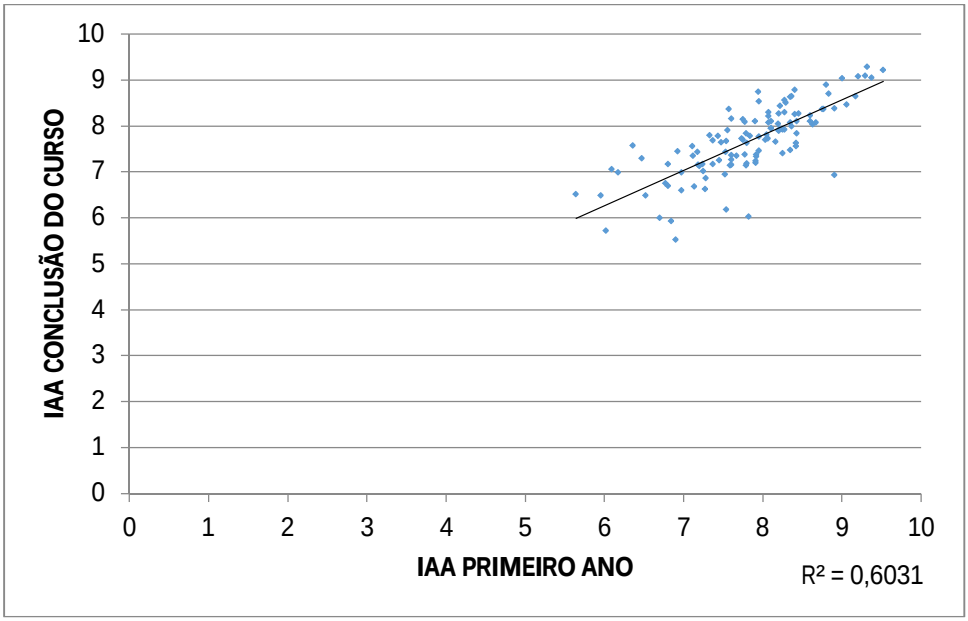
Figura 6 - Coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final dos estudantes que ingressaram no segundo semestre em ambos os turnos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Finalmente, quando a operação é realizada a partir dos registros acadêmicos de todos os estudantes que ingressaram no Curso de Administração da Universidade em estudo no ano de 2009 e que finalizaram seus estudos até o tempo da presente análise, um total de 118, a correlação entre o desempenho no primeiro ano e ao final do curso é da ordem de 0.7765 (r = 0.7765) com ajuste de um modelo linear para 60% dos casos (R^2 = 0.6031), conforme representação gráfica:

Figura 7 - Coeficiente de correlação entre o desempenho do primeiro ano e o final de todos os estudantes que ingressaram em 2009.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

É com todos os coeficientes obtidos em cada uma das incidências dos cálculos realizados que se pode tirar conclusões conforme a proposta e a metodologia definidas para este artigo. É que a partir de tais índices que se pode enquadrar os recortes feitos em um determinado “tipo ideal”, procedimento próprio dos estudos de caso, feito sempre com base em um critério de referência, de definição destes ditos “tipos”. Ainda, na busca por critérios de classificação entre os “tipos”, há que se considerar a existência de pluralidade de valores

e significados atribuídos por cada um dos autores que estabelecem regras de classificação para as hipóteses de correlação entre variáveis.

Nesta toada, Hatcher (2003) faz proposta de guia para interpretação da força de correlação entre duas variáveis com base no valor absoluto do coeficiente percebido, sendo o sinal (positivo ou negativo) indicativo da direção desta relação. Para o autor um coeficiente de .00 significa não haver relação; .20 relação fraca; .50 relação moderada; .80, relação forte; e 1.00 relação perfeita.

Hinkle, Wiersma e Jurs (2003), de outra forma, apresentam distinta escala de interpretação, em que coeficientes entre .00 e .30 representam correlação ínfima, se existente; entre .30 e .50 correlação existente mas baixa; entre .50 e .70 correlação existente e moderada; entre .70 e .90 correlação existente e alta; e entre .90 e 1.00 correlação existente e muito alta. Os sinais, diferente não poderia ser, também indicam se a relação é direta ou inversa.

Qualquer que seja o manual selecionado, é possível notar que oferecem interpretação bastante próxima dos valores, com faixas de classificação distintas mas de acordo com uma mesma lógica (e similaridade métrica, inclusive) de julgamento. É diante destes referenciais que se torna possível revisitar os índices obtidos como resultado das operações feitas e retirar significados dos numerais encontrados.

O que se tem, então, é que, em todas incidências de estudo, a correlação entre o índice de desempenho acadêmico ao final do primeiro ano e no momento da conclusão do ensino superior é existente e, relevante, alta, forte. A mera revisão dos coeficientes, de posse dos referenciais supramencionados, permite tal interpretação e os gráficos possibilitam visualização ainda mais clara do diagnóstico independente do recurso aos coeficientes correlacionais.

5. CONCLUSÃO

Realizada a pesquisa e vistos seus resultados, pode-se perceber existência de forte correlação entre as variáveis estudadas, resumida pelos coeficientes de correlação encontrados (r) sempre elevados e acompanhados de numerais igualmente consideráveis para os coeficientes de determinação (R^2), que indica, ainda, a evolução linear do avanço contínuo entre as variáveis em relevante parcela dos casos.

Os achados deixam claro que - para os sujeitos estudados - o desempenho acadêmico do primeiro ano seria forte preditor da tendência e da consolidação da performance acadêmica que alcançariam ao término do curso. A análise dos pontos nos gráficos de dispersão mostra linearidade considerável na medição, conforme modelos desta natureza (CRESPO, 2009), deixando claro que as variáveis não apenas se relacionam, mas o fazem não ao acaso nem por modelos extremamente sofisticados. (GLASS; STANLEY, 1970; HOFFMANN; VIEIRA, 1987).

Pode-se afirmar, portanto, que o monitoramento dos resultados obtidos pelos estudantes do Curso e período em análise seria, se não suficiente - pela inexistência de relação perfeita (r = 1), a rigor, existente, de toda forma, nas ciências sociais, mais em abstrações teóricas que em casos concretos - extremamente relevante para antecipar o desempenho que alcançariam ao longo do curso até o seu final.

Tal achado, é verdade, é restrito ao grupo de estudo. A análise feita, como se deixou claro, não tem intenções de extrapolar suas conclusões para universos maiores ou gerar enunciados gerais. De qualquer forma, há um indicativo de que, em ao menos um caso, neste que aqui foi analisado, o desempenho acadêmico inicial é forte preditor da performance futura, sugerindo que - na realização de outros e mais amplos estudos neste sentido - tal métrica possa ser incorporada em ferramentas, práticas, ações da gestão acadêmica de uma Universidade, com fins de monitorar o desempenho estudantil, diagnosticar antecipadamente tendências e atuar tempestivamente no sentido de corrigir rotas erráticas ou fomentar, fortalecer, ações que recuperem desempenho e evitem evasão.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *PSICO-USF*. V. 14, n.1, p. 95-105, jan-abr, 2009.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Revista do Serviço Público (RSP), 52, n. 4, 2001. 89-111.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. 19. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2009. xi, 218 p

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Avaliação (Campinas), Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1991. 159p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. XVI, 200p.

GLASS, Gene V.; STANLEY, Julian C. **Metodos estadisticos aplicados a las ciencias sociales**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, c1970. xvi, 597p.

HATCHER, Larry. **Step-by-step basic statistics using SAS**: student guide. Cary: SAS Institute, 2003. x, 692p

HINKLE, Dennis E. WIERSMA, William. JURS, Stephen G. **Applied statistics for the behavioral sciences**. 5 th. ed. Boston: Houghton Mifflin, 2003.

HOFFMANN, Rodolfo; VIEIRA, Sonia. **Analise de regressão**: uma introdução a econometria. 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 1987. 379p.

MEZZARI, Adelina; et al. Estratégias para detecção precoce de propensão à evasão. *Revista Iberoamericana de Educação a Distância*. V. 16, n. 2, p. 147-175, 2013.

MUKAKA, M. A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, Malawi, v. 24, n. 3, p. 69-71, 2012. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3576830/>. Acesso em: 23 jan. 2017.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo (SP), v. 43, dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000500002>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SANTROCK, John W. **Educational Psichology**. 5 ed. New York (NY): McGraw-Hill , 2011. 584 p.

SILVA, José Aparecido da. Se alguma coisa existe, ela existe em certa quandidade e pode ser mensurada: o valor preditivo dos Exames Vestibulares. São Paulo, 11 de julho de 2006. Disponível em: < http://mesaredonda2.blogspot.com.br/2006/07/se-alguma-coisa-existe-ela-existe-em.html>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SILVA, Roseane Patrícia Araújo; MACÊDO, Larissa Cristina Bazilio de; SILVA, Izabela Lorena Ribeiro da. Avaliação das características psicométricas dos questionários utilizados nos periódicos da área contábil: um estudo longitudinal compreendido no período 2003-2012. XX Congresso Brasileiro de Custos, Uberlândia (MG), nov. 2013. Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/124/124>. Acesso em 18 jan. 2017.

SIMÕES, Mário R. Potencialidades e limites do uso de instrumentos no processo de avaliação psicológica. *Psicologia, Educação e Cultura*. Colégio Internato dos Carvalhos, Portugal, v. IX, dez. 2005, p. 237-263. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5261/1/2005_PEC_2.pdf#page=11>. Acesso

em 17 jan. 2017.

TRESOLDI, T.; SIMÕES, L. J.; NABARRO, E.; POLIDORI, M. M. Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Porto Alegre, 2015. Anais... Porto Alegre, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 94 p.

Processo de seleção das incubadoras de base tecnológica de universidades públicas brasileiras: uma análise a partir dos editais

Autor: Ribeiro, Ana Maria Simões (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); **Lima Barros, Ludmila Bandeira** (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); **Rocha, Rudimar Antunes da** (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Resumen: O presente trabalho objetivou responder “Quais são os critérios dos processos de seleção, nos editais e chamadas públicas das incubadoras de base tecnológicas de universidades públicas brasileiras”. Para tal, foi realizada uma pesquisa documental com análise de conteúdo nos editais de seleção de 39 incubadoras de base tecnológica de instituições de ensino superior públicas do Brasil. O presente trabalho apresenta contribuições para a teoria das incubadoras universitárias por possibilitar um maior entendimento do processo de seleção envolvido na incubação, algo ainda incipiente na literatura. A pesquisa também é pertinente do ponto de vista prático, já que pode servir de parâmetro para novas incubadoras universitárias estabelecerem seus processos seletivos, bem como para possíveis candidatos às empresas incubadas, entenderem os critérios esperados pelas IBT. Limitações ainda permanecem, tais como as relacionadas à falta de informação na página da *internet* em algumas das organizações.

Palabras claves: Incubadora de empresas de base tecnológica. Incubadora universitária. Análise de editais.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As incubadoras de base tecnológica, ou IBT, tem um papel central na conjuntura dos mercados baseados em tecnologia e flexibilidade. Estas organizações, muitas vezes mantidas ou apoiadas por universidade públicas, trabalham para inserir empresas inovadoras no mercado e incentivar o empreendedorismo, principalmente entre os jovens (MIAN, 1997; IACONO E NAGANO, 2014). Neste cenário, as IBT têm recebido um foco especial, por universidades e centros de pesquisa, no contexto brasileiro (LALKAKA, 2001).

O programa de incubação, pelos quais passam as empresas nascentes, busca desenvolvê-las por meio de treinamentos, consultorias e geração de negócios, para que se tornem aptas à inserção no mercado (BERGEK; NORRMAN, 2008). Para tal, geralmente é realizado um processo de seleção, a fim de avaliar quais são os empreendimentos mais promissores e adequados à realidade da incubadora e da Universidade ou demais instituições às quais elas possam estar vinculadas (BERGEK; NORRMAN, 2008).

Uma vez que o sucesso das empresas incubadas e da própria incubadora decorre do processo de incubação (ZOUAIN; SILVEIRA, 2006), a seleção revela-se como um processo essencial para garantia de um desempenho favorável. As divulgações do processo e das regras da seleção costumam ser feitas por meio de editais e chamadas públicas, publicados em *websites* e redes sociais das incubadoras e das instituições de ensino superior (IES). Os critérios de seleção podem variar de uma incubadora para outra (STOROPOLI; BINDER; MACCARI, 2013), mas, costumam apresentar pontos semelhantes como avaliação da

viabilidade técnica, de gestão e mercadológica, caráter inovador, qualidade do plano de negócios, entre outros (LUMPKIN; IRELAND, 1988).

Considerando a importância econômica das incubadoras universitárias de base tecnológica, tendo em vista que estas impulsionam a comercialização de inovações, promovem novas tecnologias, fortalecem o sistema nacional de inovação, diminuem a taxa de mortalidade de pequenas empresas que agregam ao produto interno bruto (PIB), portanto colaborando com o crescimento econômico (DE NEGRI; CAVALCANTE, 2013; IACONO E NAGANO, 2014); nota-se a relevância de estudos que busquem compreender o funcionamento deste tipo de organizações.

Apesar da relevância das incubadoras universitárias de base tecnológica e da importância do processo de seleção para o sucesso dessas organizações, não foi encontrado nenhum estudo realizado com o anseio de analisar os editais de seleção deste tipo de organização. Sendo assim, chega-se a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais são os critérios dos processos de seleção, nos editais e chamadas públicas das incubadoras de base tecnológicas de universidades públicas brasileiras”. E como objetivos espera-se identificar as incubadoras de base tecnológica das universidades públicas brasileiras e analisar e comparar suas características com as apresentadas pela literatura e entre as próprias incubadoras.

Com a análise dos documentos, espera-se entender melhor o funcionamento e características básicas das incubadoras universitárias e o que elas levam em consideração para aprovar ou não a participação de empresas em seus programas. A pesquisa apresenta uma contribuição teórica, nas áreas de estudo de incubadoras de empresas de base tecnológica e gestão universitária, principalmente ligada à promoção de inovação e tecnologia. Para os gestores das incubadoras o trabalho pode servir para ajuda-los a estruturar e melhorar seus processos de seleção e para as empresas candidatas à incubação, pode ajudá-las a conhecer mais sobre as expectativas das organizações.

2. REFENCIAL TEÓRICO

As incubadoras de empresas são entidades que promovem empreendimentos inovadores. Por meio da provisão de infraestrutura e suporte gerencial, eles fornecem os recursos necessários para que os empreendedores selecionados transformem suas ideias em negócios, prontos para serem inseridos no mercado (ANPROTEC, 2017). O surgimento deste tipo de organização data de 1959, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, no entanto começaram a se popularizar na década de 80 (AERTS; MATTHYSSENS; VANDENBEMPT, 2007). Antes do estabelecimento das incubadoras, as organizações semelhantes predecessoras possuíam foco apenas tecnológico ou apenas empresarial, já as incubadoras se diferenciam por concentrarem-se em ambos simultaneamente (AERTS; MATTHYSSENS; VANDENBEMPT, 2007).

Grande parte dos autores divide a evolução das incubadoras em três gerações distintas: a) a primeira geração, a qual predominou até o final da década de 1980, oferecia, sobretudo, estrutura compartilhada de baixo custo, configurando um tipo de condomínio de empresas; b) nos anos 1990, os serviços foram expandidos na segunda geração, passando a fornecer também consultorias para atuar de forma mais direta no desenvolvimento das empresas; c) a geração atual iniciou-se no final dos anos 1990, com foco na geração de redes e ambientes de colaboração entre as organizações, acumulando ainda os benefícios das gerações anteriores (LALKAKA, 2002; AERTS; MATTHYSSENS; VANDENBEMPT, 2007).

Quanto aos tipos, as incubadoras se dividem em três modelos, de acordo com o setor de atuação das empresas participantes do processo de incubação: a) as de base tecnológica, relacionadas ao desenvolvimento de tecnologia; b) as de setores tradicionais do mercado, que comercializam produtos e serviços já consolidados; e c) as mistas, que abrigam ao mesmo tempo as empresas de base tecnológica e as de setores tradicionais (RAUPP; BEUREN, 2008).

O processo de incubação tem como principal objetivo o suporte para que os

empreendedores participantes transformem suas ideias em empresas prontas para o mercado (CAULLIRAUX, 2001). Durante este período, as empresas incubadas recebem suportes para que possam se desenvolver, por meio de treinamentos e capacitações (BERGEK; NORRMAN, 2008). O tempo de incubação pode variar bastante, mas costuma durar, em média, três anos, compostos por três fases: a) pré-incubação, com a preparação técnica para a gestão do empreendimento; b) incubação, no momento no qual a empresa passa a aproveitar as instalações físicas e demais serviços da incubadora; e c) pós-incubação, quando a empresa se torna graduada (IACONO; NAGANO, 2014).

O Brasil tem atualmente 369 incubadoras em operação, 2.310 empresas incubadas e 2.815 empresas graduadas, gerando mais de 53 mil postos de trabalho (ANPROTEC, 2017), mas estes indicadores são inferiores aos de países desenvolvidos, como Estados Unidos. O Brasil, assim como o México, a Argentina, a África do Sul, a Índia e a China, ocupa posição intermediária no cenário global, por ter um sistema nacional de inovação considerado imaturo (DA CUNHA LEMOS; CÁRIO; DE MELO, 2015). Um sistema nacional de inovação (SNI) é formado por uma rede de organizações públicas e privadas, na qual as atividades e interações iniciam, importam, modificam e promovem tecnologias (RAPINI, 2007; DE NEGRI; CAVALCANTE, 2013). Ele é dividido em três esferas principais: governo, empresas e universidade, e a dinâmica entre estes agentes é denominada por Etzkowitz *et al.* (2005) como tripla hélice. Compreender essa configuração se faz importante, uma vez que o ambiente nacional influencia de forma considerável as organizações, podendo estimular, facilitar, retardar ou impedir as atividades de inovação dentro das instituições (FREEMAN, 1991).

As incubadoras de base tecnológica (IBT) assistem empresas que têm como atividade principal o desenvolvimento de novos produtos, serviços ou processos, em que a tecnologia tem papel central em gerar diferencial competitivo (ZOUAIN; SILVEIRA, 2006). Em especial, no Brasil, as IBT se mostram relevantes, principalmente porque grande parte das pequenas e novas empresas deste setor não sobrevive aos primeiros cinco anos de vida e as incubadoras diminuem consideravelmente, este índice de mortalidade (ETZKOWITZ; DE MELLO; ALMEIDA, 2005). As micro e as pequenas empresas representam cerca de 27% do Produto Interno Bruto (PIB) no país, pelos dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2017) e, ao que parece, quando são consideradas as especificidades das pequenas empresas que lidam com alta tecnologia e inovações, os seus índices de fracassos podem ser ainda maior do que o das empresas de mercados tradicionais (ENGELMAN *et al*., 2013).

2.1 INCUBADORAS UNIVERSITÁRIAS

A maioria das incubadoras de empresas está vinculada a uma instituição mantenedora, funcionando, muitas vezes, como programa de um setor ou unidade da instituição matriz (ARANHA, 2002). Grande parte dessas instituições mantenedoras é composta por instituições de ensino superior (IES), principalmente universidades. Com o objetivo de participar mais ativamente do desenvolvimento econômico regional, estas instituições ampliam o seu papel de ensino e pesquisa quando desenvolvem um projeto de incubação (MIAN, 1997), atuando para inserir empresas inovadoras no mercado e incentivar o empreendedorismo entre os jovens (LALKAKA, 2002).

Ao se mencionar as incubadoras de base tecnológica, sabe-se que a maioria delas foi originada de projetos desenvolvidos em universidades e centros de pesquisa (IACONO; NAGANO, 2014), reforçando o papel das IES no contexto tecnológico, já que as universidades possuem uma ligação bem próxima com as incubadoras (BAÊTA; CHAGNAZAROFF; GUIMARÃES, 1999). Os serviços oferecidos para empresas emergentes de tecnologia em uma incubadora universitária costumam diferir daqueles oferecidos aos empreendedores de empresas não tecnológicas em bairros afastados de grandes instituições de ensino e pesquisa (AL-MUBARAKI; BUSLER, 2010). Dessa forma, autores apontam que devem ser criados ajustes entre o que as incubadoras oferecem e as necessidades das incubadas, para que as suas expectativas sejam atendidas (VANDERSTRAETEN *et al*., 2014).

Muitas IES são conhecidas pelo seu programa de investimento em incubadoras (CHANDRA; CHAO; ASTOLPHO, 2014). Para as incubadoras, ter como instituição mantenedora, uma universidade, proporciona várias vantagens, uma vez que os serviços e a reputação oferecidos pela universidade beneficiam todo o processo de incubação. Outros benefícios ainda podem ser destacados, tais como: utilização de espaços da universidade para reuniões e pontos de encontros com clientes das incubadas; fortalecimento da marca da incubadora e das incubadas pela associação à marca da universidade; fonte de recursos humanos de qualidade para a incubadora e incubadas; programas universitários de transferência de tecnologia; estrutura dos centros de pesquisa e centros tecnológicos; atração de candidatos para o programa de incubação; entre outros (MIAN, 1996; CHAN; LAU, 2005; CLARK *et al.,* 2005).

Para que a incubadora possa usufruir plenamente da relação com a universidade, a organização deve ter legitimidade dentro da instituição de ensino e incluí-la em suas estratégias de branding (AABOEN, 2009). Além disso, devem ser geradas contrapartidas para o investimento da universidade. De acordo com Mian (1997), são contribuições para a mantenedora: oportunidades de emprego e formação para seus estudantes; envolvimento do corpo docente como consultores/empreendedores; a extensão do propósito universitário de interesse comunitário, nacional e internacional no projeto; além de outros impactos positivos que vão de encontro com a missão primária da universidade de educação e formação.

Porém, apesar das vantagens, no Brasil as restrições burocráticas são muitas e pode haver muitas dificuldades para acessar investimentos e recursos públicos, em se tratando de universidades públicas, que são as de maior renome (LALKAKA, 1996). No entanto, mesmo com as restrições, o governo e a universidade, como investimentos de ordem pública, demandam a prestação de contas de seus gastos bem como a demonstração de resultados que justifiquem a aplicação de recursos do governo, além de terem de se adaptar a demandas políticas (LALKAKA, 1996; AL-MUBARAKI; BUSLER, 2010; AGNETE ALSOS *et al.,* 2011). Nessa interação, uma comunicação aberta e metas compartilhadas claramente definidas entre as partes interessadas são um pré-requisito para o sucesso do relacionamento entre IES e incubadoras (AL-MUBARAKI; BUSLER, 2010).

2.2 SELEÇÃO DAS INCUBADAS

O sucesso das incubadoras está diretamente ligado a um bom relacionamento destas com as empresas incubadas, tendo como propósito criar relações com seus clientes em potencial (AABOEN, 2009). Esses clientes (empresas incubadas), quando coerentes com o processo de incubação são importantes *stakeholders*, já que são diretamente afetados pela atividade central da incubadora, têm papel fundamental em convencer os financiadores a manter os aportes e contribuem para atrair candidatos para as seleções futuras, através da divulgação de seus sucessos (AGNETE ALSOS *et al.,* 2011).

O relacionamento com as incubadas começa a partir de um processo seletivo bem-sucedido que conte com as melhores e mais adequadas empresas para a organização. Para tanto é necessário empenhar um grande esforço para a atração dessas candidatas em potencial (AABOEN, 2009; ANDERSON; AGNETE ALSOS *et al*., 2011; AL-MUBARAKI, 2012). A seleção das empresas que serão vinculadas às incubadoras, representa um momento decisivo para o sucesso do projeto, já que se refere às decisões sobre quais empreendimentos serão aceitos e quais serão rejeitados (BERGEK; NORRMAN, 2008). Vários são os critérios apontados pela literatura, que podem ser usados para selecionar os empreendimentos, como: habilidades técnicas, de gestão, de marketing e financeiras dos sócios das empresas; projeção de taxa de crescimento; rentabilidade, liquidez; o tamanho atual da empresa; qualidade do plano de negócios; a criatividade e singularidade do produto/serviço; entre outros (LUMPKIN IRELAND, 1988).

Concluído o processo de seleção, as candidatas selecionadas passam a ter outro tipo de relacionamento com a incubadora. As empresas incubadas se tornam aquelas que se beneficiam diretamente dos serviços oferecidos pela organização em particular (ANDERSON; AL-MUBARAKI, 2012), uma vez que as IBT fornecem serviços para ajudar

essas empresas a atingir seu potencial (AGNETE ALSOS *et al.,* 2011). Durante a interação com as incubadas, o desafio é entregar serviços que estejam alinhados com o que foi combinado entre as partes, de forma que tanto as empresas quanto a incubadora fiquem satisfeitos (AABOEN, 2009), indicando, assim, o sucesso do processo de incubação (VANDERSTRAETEN *et al*., 2014).

3. METODOLOGIA

Para responder à pergunta de pesquisa proposta optou-se pela abordagem mista ou quali-quantitativa, com horizonte de tempo transversal (quando os dados são coletados considerando um momento específico). A pesquisa qualitativa fundamenta-se em análises sem a utilização de instrumentos estatísticos e tem por base os conhecimentos teóricos e empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade (ZANELLA, 2009). Já a pesquisa quantitativa testa hipóteses a partir de medição numérica e análise estatística para estabelecer padrões (SAMPIERI *et al*., 2006), isto é, quantifica os resultados fundamentada em amostras representativas da população (ZANELLA, 2009). A junção das duas abordagens foi escolhida para o presente trabalho com a finalidade de análise abrangente do objeto investigado, uma vez que possibilita lidar com problemas complexos que necessitam dos dois tipos de investigações (CRESWELL, 2007).

O objetivo do estudo tem caráter descritivo, uma vez que busca expor características de determinada população, a fim de descrever o objeto de estudo, suas características, fatos, fenômenos e problemas, com a maior exatidão possível (GIL, 1991). A pesquisa descritiva pode também estabelecer correlações entre variáveis, sem necessariamente explicar os fenômenos (VERGARA, 2000) e sem manipulá-los (HEERDT; LEONEL 2007).

Para a coleta dos dados, foi utilizada a pesquisa documental, considerando que os documentos são importantes fontes de dados (GODOY, 1995). Foram observadas as informações contidas nos editais de seleção, chamadas públicas, *websites* das incubadoras e das universidades, além das páginas das incubadoras nas redes sociais. Em estudos desse tipo deve o pesquisador buscar tornar os dados coletados nos documentos analisados em informações significativas e válidas, sistematizando-as em busca de padrões, tendências ou relações para realizar inferências, podendo tais análises incluir contagens de frequência, medidas de tendência central e medidas de dispersão (HAIR *et al*., 2005).

A análise de conteúdo foi utilizada para extrair as informações dos dados coletados, tal escolha se justifica por ser esta uma das técnicas mais adotadas na pesquisa documental e a mais adequada a esta pesquisa, tendo em vista que auxilia na sistematização e análise das informações contidas nos documentos. Com base na técnica supracitada, os dados são estudados levando em consideração as categorias previamente construídas, as quais representam os objetivos da pesquisa.

A população do presente trabalho consiste nas incubadoras de base tecnológica vinculadas a uma instituição de ensino superior pública que tenha, no mínimo, três anos de existência e disponibilize informações pela *internet*. As escolhas feitas para a amostra são justificadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Justificativas para delimitação da amostra

Opção	Justificativa
Vinculação a uma IES pública	Nas incubadoras universitárias públicas é mais provável a presença da configuração de tripla hélice, entre governo, empresas e universidade (ETZKOWITZ *et al.*, 2005). Essas características compõe um conjunto mais homogêneo, do que se fossem incluídas as IES privadas que não dependem da esfera governamental.
Atuação superior a três	O processo de incubação dura em média três anos

anos	(IACONO; NAGANO, 2014) e incubadoras mais novas podem não ter publicado nenhum edital ainda.
Dados presentes em *webpages*	Foi adotado para garantir a realização da coleta de dados por meio digital, uma vez que a localização das incubadoras inviabilizaria visitas presenciais, tendo em vista que estas se encontram distribuídas por todas as regiões do país. Ademais, acredita-se que as incubadoras de base tecnológica possuem dados complementares suficientes para análise pela *web*.

Fonte: elaborado pelos autores (2017)

Para identificar as incubadoras da amostra, foram utilizados os seguintes meios: a) listagem das universidades federais, estaduais e institutos federais; e b) pesquisa no Google® feita com o nome de cada IES, acrescida da palavra incubadora. Em caráter de conferência, foi utilizada como base a pesquisa realizada por Machado (2010), sobre as incubadoras de base tecnológicas brasileiras, para verificar se a pesquisa realizada, conforme os meios acima mencionados, contemplou todas as incubadoras brasileiras apontadas por Machado (2010). Após as inserções, chegou-se a 51 incubadoras.

4. RESULTADOS

Com base na metodologia definida, os dados foram coletados e analisados no período compreendido entre os meses de junho e julho de 2017. Das 51 incubadoras escolhidas para pesquisa, 38 delas disponibilizavam os dados necessários nas páginas da *internet*. A fim de coletar os dados das 13 restantes, foram enviados correios eletrônicos com uma breve explicação da pesquisa e o pedido de colaboração; dentre os 13 contatos realizados, apenas um retorno positivo foi obtido, o qual foi incluído na análise. Sendo assim, 39 incubadoras participaram da pesquisa, totalizando uma amostra de aproximadamente 76,5% da população. No Quadro 2 segue a relação das organizações analisadas, apresentadas conforme a região do país.

Quadro 2 - Incubadoras da amostra

Região Sudeste	
MG	CIAEM; INBATEC; INCULTEC; TEC Campos; Nascente; IEBT; INDETEC; IBT do Critt; INCETEC; INEMONTES; INCIT
RJ	TEC Campos; IETEC; COPPE/UFRJ; INEAGRO
SP	INCAMP; CIETEC
Região nordeste	
AL	INCUBAL
CE	INCUBADORA; INCUBAUECE
PE	INCUBATEC; ISA
PI	INEAGRO
PB	ITCG
RN	INOVA; ITNC
Região Sul	
PR	INTUEL; Incubadora UFPR; INTEG; IUT
RS	ITSM; CEI; CEI; ITACA
Região centro-oeste	
DF	MULTINCUBADORA
GO	CEI; INCUBADORA 3D; PROIN.UEG

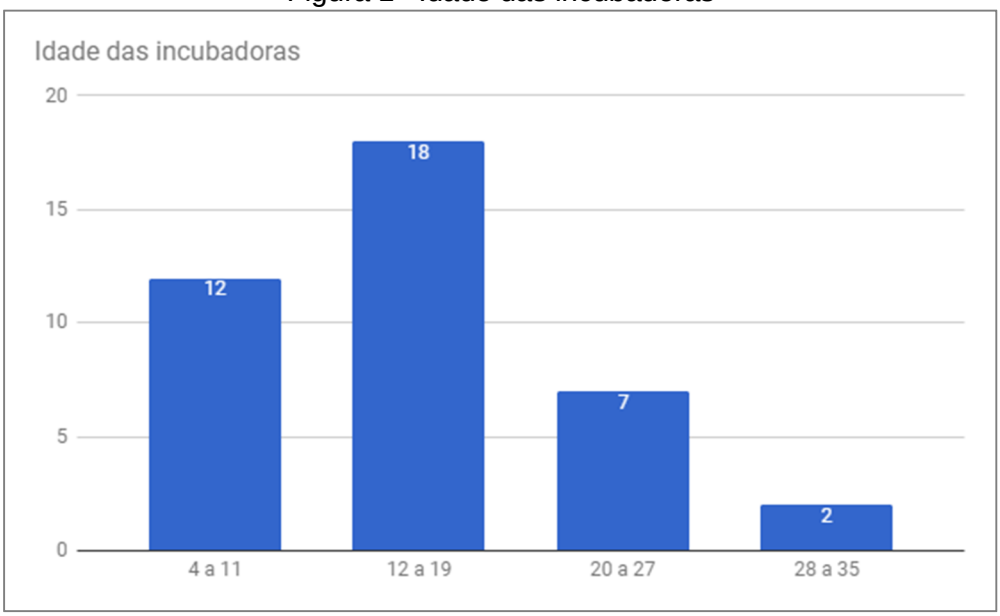
MS	PIME
Região norte	
AM	AYTY
PA	PIEBT

Fonte: elaborado pelos autores (2017)

A partir do levantamento realizado, foi possível observar que o maior número de incubadoras de universidades públicas encontra-se no Sudeste (aproximadamente 43% do total de incubadoras), seguido do Nordeste, Sul, Centro-oeste e Norte. Dentre todas as incubadoras da amostra, 79,5% pertencem a instituições de ensino federais (universidades e institutos federais) e os 20,5% restantes de universidades estaduais. A nível estadual, o estado de Minas Gerais tem destaque, com o maior número de incubadoras universitárias (28% do total das incubadoras), o que pode ser explicado pelo fato desse estado ter também o maior número de universidades federais do país.

Dentre as incubadoras participantes da pesquisa, 17 possuem até 10 empresas já graduadas, 15 incubadoras possuem entre 11 e 30 empresas graduadas e quatro apresentam mais de 30 empresas que já concluíram o processo de incubação. Quanto ao período de existência das incubadoras, a sua maioria (46%) possui entre 12 a 19 anos de atuação, destacando que apenas duas incubadoras possuem mais de 28 anos de existência, como pode ser visualizado na figura 1.

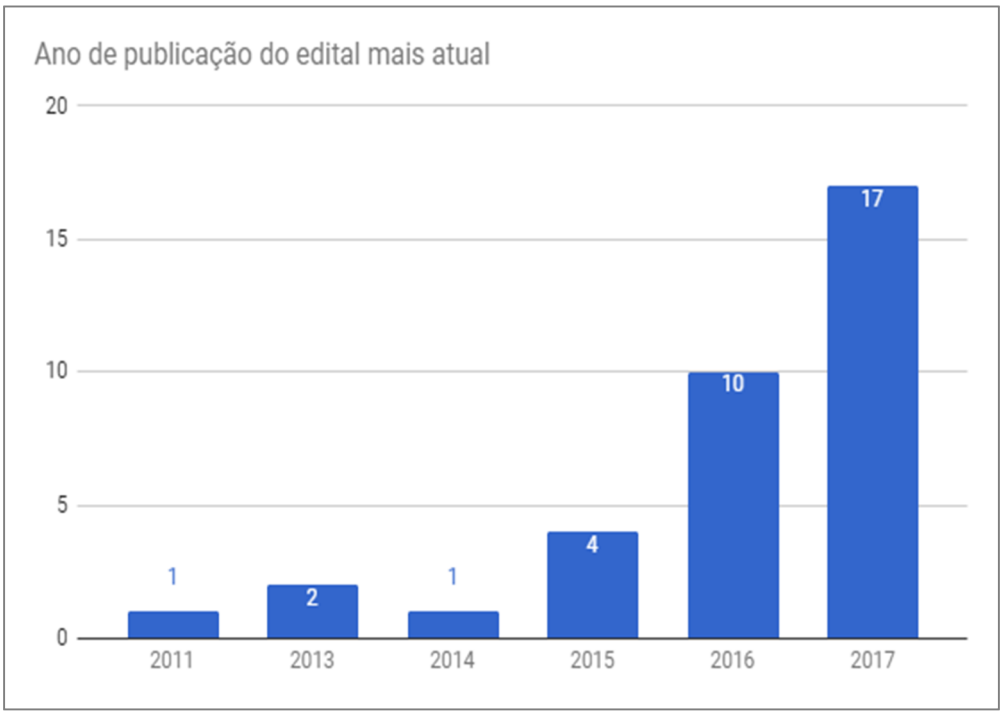
Figura 1 - Idade das incubadoras



Fonte: elaborado pelos autores (2017)

Para a análise dos editais, foram feitas buscas nas páginas da *internet* das incubadoras e das IES, em busca do último edital lançado. Os arquivos de editais encontrados foram lidos na íntegra, assim como anexos (quando existentes). Grande parte das incubadoras possuíam editais lançados recentemente, no ano de 2017 (17 incubadoras), porém quatro incubadoras possuíam os últimos editais lançados entre 2011 e 2014, como pode ser verificado na figura 2. Os motivos identificados com relação a não existência de editais recentes se referem a: a) utilização de regras pré-determinadas para seleção, portanto os editais acabam por não ter validade; b) a indisponibilidade de novas vagas.

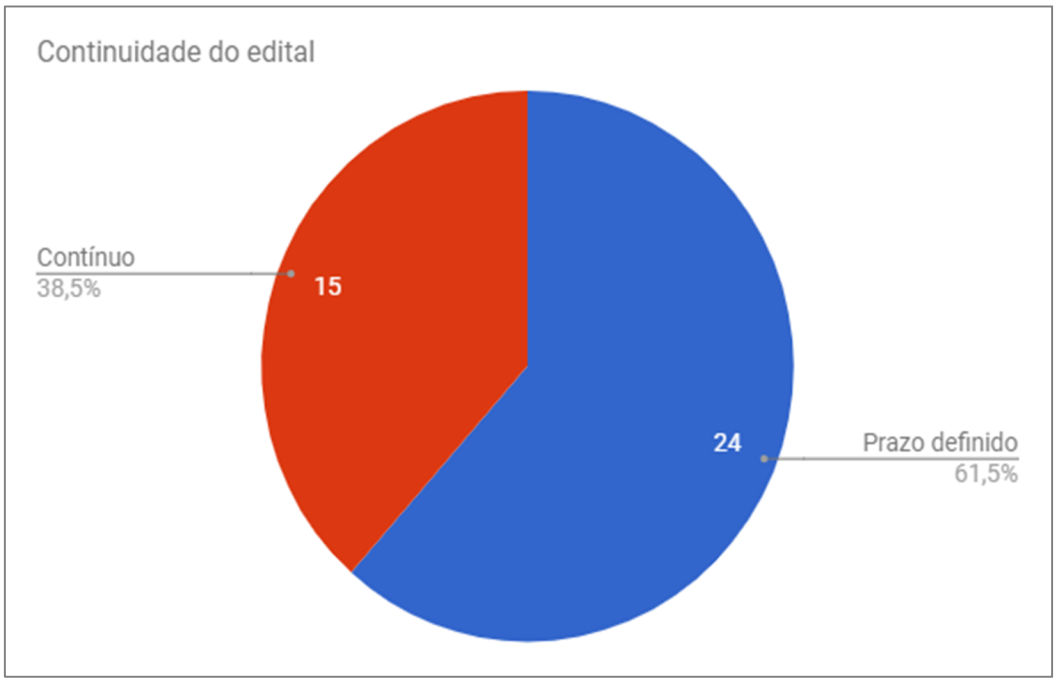
Figura 2 - Ano de publicação do edital



Fonte: elaborado pelos autores (2017)

A partir da análise, foi possível identificar que há dois tipos de editais, os de fluxo contínuo e os de prazo definido. Os editais de fluxo contínuo caracterizam-se pela não existência de prazo ou vagas bem definidas, de modo que os candidatos podem enviar sua inscrição a qualquer momento, com base nas instruções previamente fornecidas, assim, as empresas candidatas vão sendo avaliadas conforme o surgimento de vagas; e os editais de prazo definido, os quais geralmente estipulam vagas e períodos para envio dos documentos e divulgação dos resultados. A maioria dos editais da amostra é de prazo definido (61,5%), conforme exposto na figura 3.

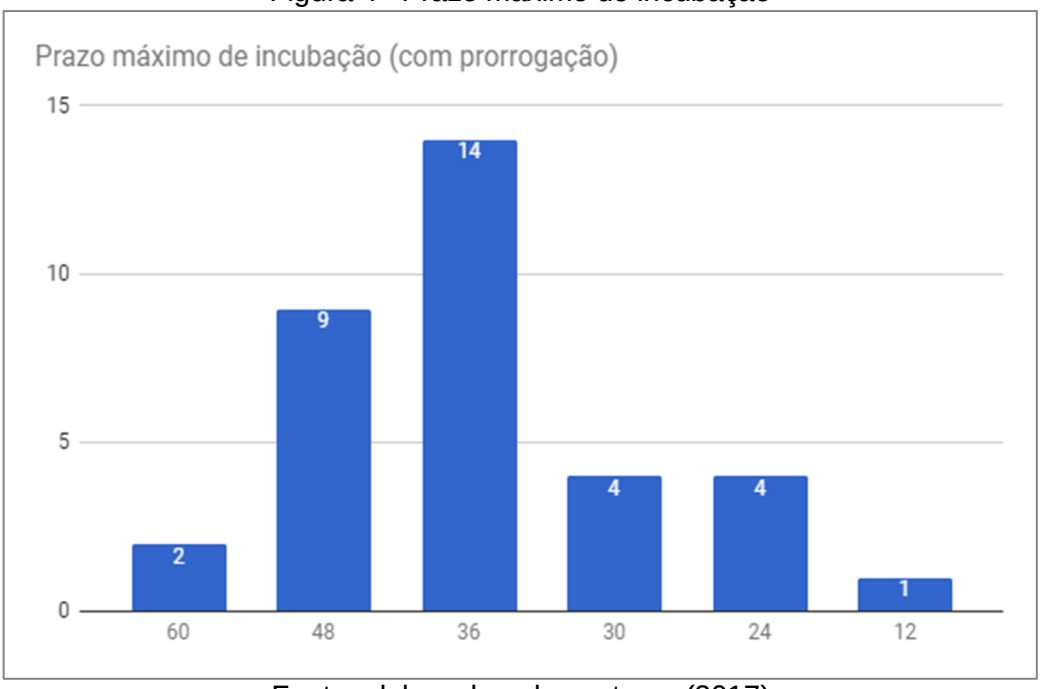
Figura 3 - Continuidade do edital



Fonte: elaborado pelos autores (2017)

Outro indicador importante é o tempo de incubação, referente ao período máximo no qual as empresas podem receber os serviços e benefícios das incubadoras. Como o objetivo é que as empresas se tornem aptas para a inserção no mercado, o interessante é que estas fiquem incubadas o menor tempo possível, com o maior aproveitamento. Para as incubadoras analisadas, a média do tempo de incubação divulgada nos editais foi 36 meses. Esse valor é compatível com o apresentado na literatura, que costuma apontar três anos (36 meses) como o tempo médio de incubação (IACONO; NAGANO, 2014). Na figura 4 está a relação dos tempos de incubação analisados.

Figura 4 - Prazo máximo de incubação



Fonte: elaborado pelos autores (2017)

O tempo de incubação padrão pode ou não oferecer a possibilidade de prorrogação. A prorrogação ocorre quando uma empresa, por motivos variados, não consegue se inserir no mercado em tempo hábil. Quando isso acontece, a incubadora pode (mediante análise

das justificativas) aumentar o tempo de permanência da empresa no programa. Dos editais analisados 24 eram prorrogáveis (dos quais quatro não definiam o prazo máximo da prorrogação) e 15 não informavam a possibilidade de prorrogação.

Os critérios e requisitos de seleção foram analisados por meio de leitura integral dos editais e posteriores agrupamentos das informações conforme similaridade. Utilizou-se a literatura especializada como base, uma vez que os critérios encontrados se assemelham aqueles descritos na teoria (LUMPKIN EIRELAND, 1988; STOROPOLI; BINDER; MACCARI, 2013) e alguns deles apareceram em grande parte das incubadoras. O resumo dos critérios e o número das incubadoras que os apresentam em seus editais seguem no Quadro 3.

Quadro 3 - Análise dos critérios

Potencial modernizador, de inovação e tecnologia	37	Qualidade da estruturação do plano	10
Viabilidade Econômica/Financeira	34	Estágio atual e tempo necessário para o desenvolvimento	8
Viabilidade Técnica	29	Sustentabilidade e impacto ambiental e social.	7
Potencial Mercadológico	29	Adequação dos interesses da incubadora	7
Capacidade gerencial e vocação empreendedora do(s) candidato(s)	29	Modelo de gestão da empresa	7
Capacidade técnica, Formação acadêmica e experiência profissional do(s) empreendedor(es);	23	Entrega correta de toda a documentação	6
Impacto na sociedade e economia local	20	Parcerias já firmadas para o desenvolvimento do produto/serviço;	3
Potencial de interação com outros projetos da IES e da incubadora	18	Potencial de geração de Propriedade Intelectual;	1
Disponibilidade de tempo e comprometimento do(s) gestor(es)	14	Potencial de Internacionalização	1
Sustentabilidade financeira para desenvolvimento da proposta	11		

Fonte: elaborado pelos autores (2017)

Por se tratarem de incubadoras de base tecnológica, quase todas (37) exigem que as candidatas tenham projetos com potencial modernizador, de inovação e tecnologia. As viabilidades econômica, técnica e mercadológica também apareceram na maioria dos critérios/ ou dos editais, seguidas pela capacidade gerencial e vocação empreendedora do(s) candidato(s). Os critérios definidos pelas incubadoras demonstram o que estas organizações buscam em seus candidatos, focando na possibilidade de crescimento, retorno do investimento e predisposição para se tornarem autônomas posteriormente e sobreviverem, quando terminado o período de incubação.

O critério “Potencial de interação com outros projetos da IES e da incubadora” deixa evidente o caráter universitário dessas incubadoras. Das 39, 18 incubadoras (46%) se preocupam em garantir que as selecionadas terão afinidade com algum projeto desenvolvido dentro da universidade, visando parcerias e colaborações futuras que possam fortalecer tanto incubadora, quanto universidade e empresas incubadas. Outro critério utilizado por 20 incubadoras é o potencial de impacto na sociedade e economia local, que pode fortalecer o papel da própria universidade nesse sentido.

5. CONCLUSÃO

Com o objetivo de responder quais são os critérios de seleção dos editais e chamadas públicas de seleção das incubadoras de base tecnológicas de universidades públicas brasileiras, foi realizada uma pesquisa documental com análise de conteúdo nos editais de seleção divulgados pelas organizações e pelas IES em páginas da *internet*. Foram lidos 39 editais de seleção e seus anexos, na íntegra, para identificar suas particularidades. A partir da análise realizada foi possível perceber que as características gerais e os critérios de seleção identificados nas incubadoras universitárias brasileiras se assemelharam com as apresentadas na literatura internacional.

O presente trabalho apresenta contribuições para a teoria das incubadoras universitárias uma vez que realiza uma análise dos critérios de seleção utilizados pelas incubadoras, possibilitando um maior entendimento do processo envolvido na incubação dentro das IES, algo ainda incipiente na literatura. A pesquisa também é pertinente do ponto de vista prático, uma vez que pode servir de parâmetro para novas incubadoras universitárias estabelecerem seus processos seletivos, bem como para possíveis candidatos a empresas incubadas, entenderem melhor os critérios esperados pelas IBT.

Limitações ainda permanecem, tais como as relacionadas à falta de informação na *internet* em algumas das organizações, as quais possuíam *websites* desatualizados ou sem informações suficientes, o que dificultou a análise, bem como a realização da análise apenas do último edital, de modo que o presente trabalho não se preocupou em identificar se os critérios de seleção utilizados palas incubadoras permaneceram os mesmos ao longo da publicação de editais diversos.

REFERÊNCIAS

AABOEN, Lise. Explaining incubators using firm analogy. **Technovation**, v. 29, n. 10, p.657-670, 2009.

AERTS, Kris; MATTHYSSENS, Paul; VANDENBEMPT, Koen. Critical role and screening practices of European business incubators. **Technovation**, v. 27, n. 5, p. 254-267, 2007.

AGNETE ALSOS, Gry; HYTTI, Ulla; LJUNGGREN, Elisabet. Stakeholder theory approach to technology incubators. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 17, n. 6, p.607-625, 2011.

AL-MUBARAKI, Hanadi Mubarak; BUSLER, Michael. Business incubators: Findings from a worldwide survey, and guidance for the GCC states. **Global Business Review**, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2010.

AL-MUBARAKI, Hanadi; BUSLER, Michael. Business incubators models of the USA and UK: A SWOT analysis. **World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development**, v. 6, n. 4, p.335-354, 2010.

ANPROTEC. Disponível em: http://anprotec.org.br/site/menu/incubadoras-e-parques/. Acesso em: 12/05/2017

ARANHA, José Alberto Sampaio. **Modelo de gestão para incubadoras de empresas: implementação do modelo**. Rede de Incubadoras do Rio de Janeiro, 2002.

BAÊTA, Adelaide Maria Coelho; CHAGNAZAROFF, Ivan Beck; GUIMARÃES, Tadeu Barreto. O Desafio da Estratégia de Parcerias para a Inovação Tecnológica: o caso da incubadora da Fundação Biominas. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 1, p. 121-133, 1999.

BERGEK, Anna; NORRMAN, Charlotte. Incubator best practice: A framework. **Technovation**, v. 28, n. 1, p. 20-28, 2008.

CAULLIRAUX, Heitor Mansur *et al*.. Modelo de gestão para incubadoras de empresas: uma

estrutura de indicadores de desempenho. 2001.

CHAN, K. F.; LAU, Theresa. Assessing technology incubator programs in the science park: the good, the bad and the ugly. **Technovation**, v. 25, n. 10, p. 1215-1228, 2005.

CHANDRA, Aruna; CHAO, Chia-An; ASTOLPHO, Evelin Cristina. Business incubators in Brazil: does affiliation matter?. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 23, n. 4, p. 436-455, 2014.

CLARK, W. A., CZUCHRY, A. J., ANDREWS, W. D., Woodruff, M. L., Lawrence, D. A. Establishing a technology-based business incubator at a regional university: A conceptual framework and case-study. Portland, OR, United States: American Society for Engineering Education, Chantilly, United States, 2005.

CRESWELL, John W. Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

DA CUNHA LEMOS, Dannyela; FERRAZ CÁRIO, Silvio Antônio; DE MELO, Pedro Antônio. Processo de interação universidade-empresa em Santa Catarina para o desenvolvimento inovativo: o caso da UFSC, Furb, Udesc e Univali. **Revista de Ciências da Administração**, v. 17, n. 43, 2015.

DE NEGRI, Fernanda; CAVALCANTE, Luiz Ricardo. Sistemas de inovação e infraestrutura de pesquisa: considerações sobre o caso brasileiro. 2013.

ENGELMAN, Raquel; FRACASSO, Edi Madalena. Contribuição das incubadoras tecnológicas na internacionalização das empresas incubadas. **Revista de Administração**, v. 48, n. 1, p. 165-178, 2013.

ETZKOWITZ, Henry; DE MELLO, Jose Manoel Carvalho; ALMEIDA, Mariza. Towards “meta-innovation” in Brazil: The evolution of the incubator and the emergence of a triple helix. **Research Policy**, v. 34, n. 4, p. 411-424, 2005.

FREEMAN, Christopher. Networks of innovators: a synthesis of research issues. **Research policy**, v. 20, n. 5, p. 499-514, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.

HAIR JR, Joseph F. et al. Análise Multivariada de dados. Traduçao: Adonai Schlup Sant ‘Anna e Anselmo Chaves Neto. 2005.

HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. **Metodologia da pesquisa**: livro didático. Palhoça: Unisul Virtual, 2007.

IACONO, Antonio; SEIDO NAGANO, Marcelo. Gestión de la innovación en empresas emergentes de base tecnológica: evidencias en una incubadora de empresas en Brasil. **Interciencia**, v. 39, n. 5, 2014.

LALKAKA, Rustam. Best practices in business incubation: Lessons (yet to be) learned. In: **International Conference on Business Centers: Actors for Economic & Social Development. Brussels, November**. 2001. p. 14-15.

LALKAKA, Rustam. Technology business incubators to help build an innovation-based economy. **Journal of Change Management**, v. 3, n. 2, p. 167-176, 2002.

LUMPKIN, James R; IRELAND, R. Duane. Screening practices of new business incubators: the evaluation of critical success factors. **American Journal of Small Business**, v. 12, n. 4, p.

59-81, 1988.

MACHADO, Raquel Engelman. Contribuição das incubadoras tecnológicas na internacionalização das empresas incubadas. 2010. 115 f. Dissertação (mestrado em administração) - Escola de administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

MIAN, Sarfraz A. Assessing and managing the university technology business incubator: an integrative framework. **Journal of business venturing**, v. 12, n. 4, p. 251-285, 1997.

MIAN, Sarfraz A. Assessing value-added contributions of university technology business incubators to tenant firms. **Research policy**, v. 25, n. 3, p. 325-335, 1996.

RAPINI, Márcia Siqueira. Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 37, n. 1, p. 211-233, 2007.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Compartilhamento do conhecimento em incubadoras brasileiras associadas à ANPROTEC. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 2, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: MCGraw-Hill Interamericana do Brasil LTDa, 2006.

SEBRAE. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/mt/noticias/micro-e-pequenas-empresas-geram-27-do-pib-dobrasil/. Acesso em: 17/05/2017

STOROPOLI, José Eduardo; PEREIRA BINDER, Marcelo; MACCARI, Emerson Antônio. Incubadoras de empresas e o desenvolvimento de capacidades em empresas incubadas. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, 2013.

VANDERSTRAETEN, Johanna et al. Incubator strategy, institutional context, and incubator performance: a moderated mediation analysis of Brazilian incubators. In: **Fourth Conference of the International Network of Business & Management Journals (INBAM), Barcelona, Spain. June 25-27, 2014**. 2014. p. 1-41.

VERGARA, Sylvia Constant. Começando a definir a metodologia. Projetos e relatórios de pesquisa em administração, v. 3, p.46-53, 2000.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.

ZOUAIN, Deborah Moraes; SILVEIRA, Aristeu Coelho da. Aspectos estratégicos do modelo de gestão em incubadoras de empresas de base tecnológica. **Cadernos Ebape. BR**, v. 4, n. 3, p. 01-14, 2006.

EVASÃO, RETENÇÃO E DIPLOMAÇÃO: OCORRÊNCIAS E MOTIVAÇÕES

Autor: Rios, Rafael (Universidade Federal de Santa Maria); **Costa, Vânia Medianeira Flores** (Universidade Federal de Santa Maria); **Bianchim, Bruna de Vargas** (Universidade Federal de Santa Maria); **Santos, Rita de Cássia Trindade dos** (Universidade Federal de Santa Maria); **Rodrigues, Aline Mendonça** (Universidade Federal de Santa Maria)

Resumen: Este estudo tem por objetivo analisar as ocorrências de evasão, retenção e colação de grau de estudantes de uma instituição federal de ensino. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, com uma abordagem quali-quantitativa, e de caráter

exploratório-descritivo. A organização objeto desse estudo foi uma instituição pública de ensino, multicampi, formada por dez unidades acadêmico-administrativas das quais participaram 543 estudantes. Para análise dos dados auferidos utilizou-se estatísticas descritivas e análise de conteúdo. Os resultados permitiram identificar que muitos fatores influem sobre a evasão, diplomação e retenção acadêmica. O sucesso e permanência dos estudantes podem estar atrelados a fatores pessoais, fatores didático-pedagógicos, desafios estruturais das cidades etc. Assim faz-se necessário o conhecimento, monitoramento e enfrentamento maciço dessas questões.

Palabras claves: Ensino Superior; Evasão; Retenção; Diplomação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso ao ensino superior nas instituições públicas é uma conquista que envolve diferentes atores sociais na busca pela qualificação profissional, disseminação do conhecimento e construção da cidadania. No Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) institucionalizado em 2007 vai ao encontro dessa perspectiva visando uma expansão democrática do acesso ao ensino superior especialmente do contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda.

Para Peixoto (2004), essa inclusão social de camadas desfavorecidas da população se tornou uma pauta prioritária para as políticas públicas no enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais do País. Nesse sentido, a educação é determinante no processo de construção da cidadania, por isso, deve-se prover aos indivíduos condições para a geração de empregos, qualificação com vistas à inserção no mercado de trabalho participando assim da riqueza coletivamente construída.

Para que essa inclusão aconteça, parece correto afirmar que ao mesmo tempo em que se busca proporcionar o acesso é preciso monitorar os resultados de sua implementação. Rios et al (2016) aponta que alguns fatores como didática pedagógica, questões pessoais dos estudantes, desafios estruturais das cidades influenciam na permanência e sucesso acadêmico. Os autores argumentam que não basta um investimento maciço em assistência estudantil sem um monitoramento e enfrentamento dessas questões.

Januzzi (2005) já salientava a importância do uso de indicadores sociais no ciclo de políticas públicas diante de demandas de interesse programático, pois permite ao longo do tempo a inferência de tendências e a avaliar efeitos de eventuais programas sociais implementados. Desse modo, apropriar-se dos índices de evasão e suas causas bem como a retenção e colação de grau dos estudantes das instituições públicas de ensino que se propõe a inclusão social de um público menos favorecido, evoca a responsabilidade da gestão na prática de monitoramento desses indicadores.

Reis e Matos (2012) defendem a importância do papel do gestor nas organizações públicas visto que cabe a esse a aplicação dos recursos públicos por meio de uma liderança eficaz e de qualidade. Desse modo, tendo presente a importância para a gestão universitária de dispor de informações pertinentes à sua finalidade educativa e de inclusão, o presente artigo tem por objetivo analisar as ocorrências de evasão, retenção e colação de grau de estudantes de uma instituição federal de ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No intuito de embasar teoricamente a proposta desse estudo em analisar as ocorrências de evasão, retenção e colação de grau de estudantes de uma instituição federal de ensino, a presente seção subdivide-se nos seguintes tópicos: o papel do gestor público e breves considerações acerca da evasão, retenção e colação de grau.

2.1 O PAPEL DO GESTOR PÚBLICO

Considerando a importância do gestor público na condução das políticas públicas, discorre-se, nesta subseção, sobre seu papel em um contexto de mudanças na administração pública brasileira. Cabe esclarecer, primeiramente, que um administrador ou gestor público é um servidor público investido de um cargo de gerenciamento. Muitos destes cargos são assumidos por profissionais de outras áreas (SOARES, OHAYON e ROSENBERG, 2009). Isto é, profissionais que nem sempre apresentam conhecimentos administrativos. Oliveira et al (1995) apud Soares, Ohayon e Rosenberg (2009, p. 2) defendem, contudo, que isso "não deve desestimular a busca de um melhor conhecimento sobre o trabalho do administrador, bem como suas habilidades e desempenho".

Isto posto, o gestor público assume um compromisso fundamental com a sociedade e com o desenvolvimento do país, ao se tornar responsável pelo bom funcionamento das organizações públicas. Albarello (2006, p. 52) explica que "a visão do administrador público se concentra na qualidade da prestação de serviços, sendo que os objetivos e respectivos resultados devem estar relacionados aos interesses sociais".

Para Barros (2009, p. 7), "o gestor público tem o papel de integrar sua equipe, exigindo eficiência e eficácia na prestação de serviços, agregando novos valores à administração pública em prol de serviços públicos de qualidade". No Quadro 1 são descritas as quatro etapas do ciclo de programas sociais propostas por Jannuzzi (2005) e como devem ser os indicadores em cada uma destas etapas. Observa-se que, no caso da avaliação, estes indicadores devem revelar a eficácia e a efetividade dos programas.

Quadro 1 - Etapas do ciclo de programas sociais

Etapa	Tipos e propriedades	Fonte de dados predominante
Elaboração do diagnóstico Indicadores que permitam "retratar" a realidade social	Amplo escopo temático Ampla desagregabilidade geográfica e populacional Validade de *Constructo* Boa confiabilidade	Censos demográficos Pesquisas amostrais
Formulação de programas E seleção de alternativas Indicadores que orientem objetivamente a tomada de decisão	Indicadores sintéticos Indicadores multicritérios Tipologias de situações sociais	Censos demográficos Pesquisas amostrais
Implementação/Execução Indicadores que permitam "filmar" o processo de implementação dos programas formulados e a eficiência	Esforço (insumos/processos) Atualidade/Regularidade Sensibilidade Especificidade	Registros administrativos Registros gerados nos procedimentos dos próprios programas
Avaliação Indicadores que permitam "revelar" a eficácia e efetividade social dos programas	Resultados e impactos Distância das metas (déficits sociais) Tipologias (boas práticas, etc)	Pesquisas amostrais Registros administrativos Grupos focais Pesquisas de egressos e de participantes no programa

Fonte: Jannuzzi (2005, p. 148).

Na avaliação de programas sociais (dentre as quais se inclui as políticas no âmbito da educação), Mourão (2007) também apontou ser importante a definição de indicadores, que devem ser objetivamente mensuráveis ou verificáveis, para de fato avaliar os resultados obtidos. Para essa autora, os indicadores são “medidas explícitas e objetivamente mensuráveis de mudanças induzidas” (p. 6). Cita ainda que existem vários critérios de avaliação, cada qual requerendo um enfoque diferente, como por exemplo, a eficiência, a eficácia e a efetividade. Rua (2009) realiza uma distinção conceitual entre eficiência, eficácia e efetividade, enquanto a primeira trata de processos, a segunda se ocupa de resultados, e a terceira por fim analisa impactos.

Como atribuições, Sachs, Lopes e Dowbor (2010) apud Reis e Matos (2012, p. 299) consideram que “o gestor público é o responsável por assessorar, planejar, tramitar nos processos deliberativos e decisórios, coordenar ações e avaliar programas e políticas públicas [...]”. Este compromisso do gestor público com a qualidade do serviço público é reflexo da Reforma Gerencial do Estado Brasileiro, que propõe a substituição do modelo burocrático pela moderna administração gerencial na administração pública.

Neste sentido, Rios (2011, p. 15) analisa que o conceito de foco no cliente foi transposto para a esfera pública como “administração voltada para o cidadão”. Conforme Bergue (2010 apud RIOS, 2011), o novo modelo de gestão pública abriu as portas para conceitos e práticas gerenciais, como gestão pela qualidade, produtividade, economicidade, racionalização, desempenho, prestação de contas, planejamento estratégico, gestão por programas, ouvidorias etc.

Com base em Rodrigues (2011, p. 46), o modelo dos ciclos (ou processos de gestão) das políticas públicas vem “sendo amplamente discutido pelos especialistas como forma simples de compreender o processo de formação das políticas”. Desse modo, as políticas públicas são vistas como um processo formado por diferentes etapas que implicam em sistemas complexos de decisões e ações que tem por finalidade atender as demandas e interesses da sociedade.

2.2 EVASÃO, RETENÇÃO E DIPLOMAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Gaioso (2005) explica que a retenção ocorre quando o aluno permanece na universidade por mais tempo do que o normal do curso. Já a evasão ocorre quando o aluno deixa o curso de graduação sem concluí-lo. Segundo Silva (2011) e Colvero e Jovino (2014), há três tipos de evasão no ensino superior: a microevasão (evasão do curso), a mesoevasão (evasão da instituição) e a macroevasão (evasão do sistema universitário).

Em outras palavras, para Colvero e Jovino (2014), na microevasão o aluno se desliga do seu curso e ingressa em outro curso na mesma instituição, o que gera um déficit apenas ao curso; na mesoevasão ocorre a perda definitiva do vínculo institucional, o que gera déficit não apenas para o curso, como também para a instituição de ensino; já na macroevasão ocorre o desligamento total com o sistema superior de ensino, pela saída ou abandono dos estudos.

Esse é um dos fenômenos alvo de preocupação do plano nacional de assistência estudantil (PNAES) que tem por objetivos democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar a desigualdade social e regional; agir preventivamente nas situações de retenção e evasão; viabilizar a igualdade de oportunidades, promover a inclusão social pela educação; e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico (Decreto nº 7.234/2010).

Silva, Benetti e Cabral (2015) alertam para a existência de uma diversidade de enfoques sobre o assunto da evasão por ser um fenômeno complexo influenciado por fatores internos e externos às instituições de ensino e que não se restringem só a aspectos acadêmicos. Cunha, Nascimento e Durso (2016) sustentam que a escolha e efetiva conclusão de um curso universitário afeta significativamente não só o estudante mas a sociedade que pode ter na evasão e insuficiência de retenção a perda de mais um profissional qualificado.

Para Cunha, Nascimento e Durso (2016), os investimentos despendidos na formação

de um estudante que possa vir a evadir acabam sendo perdidos sem possibilidade de retorno visto que outro estudante não poderá dispor do mesmo. Nesse sentido, considerando as possíveis perdas anuais em função da evasão dos estudantes e consequente agravamento do prejuízo social torna-se relevante investigar seus índices e causas bem como as práticas de retenção.

Além da relevância e atualidade do tema, tendo em vista que não se pode falar em sucesso na democratização de ensino sem um esforço paralelo para viabilizar a permanência dos alunos (RIOS, 2011), pretende-se adicionar novo ângulo a essa pesquisa: o olhar do administrador. Assim, comparando-se as pesquisas em áreas tais como Educação (MALACARNE, 1997; ARAÚJO e LEITE, 2011; FERNANDES, 2012; ALVES, 2013; ASSIS, 2013; RAMALHO, 2013; SINDER e PEREIRA, 2013), Psicologia Social (MOURÃO, 2007), pretende-se contribuir com os estudos na área de Administração e Gestão Pública ou Políticas Públicas (JANNUZZI, 2005; ARAÚJO e BEZERRA, 2007; ALVES, 2010; ALVES, 2011; ARAÚJO, 2011; RIOS, 2011; CARVALHO, 2013), considerando o papel estratégico deste profissional nas organizações, sejam públicas ou privadas.

3 MÉTODO

Com a finalidade de atender ao objetivo proposto nesta pesquisa de analisar as ocorrências de evasão, retenção e colação de grau de estudantes de uma instituição federal de ensino, considerou-se adequada a realização de um estudo de caso, com uma abordagem quali-quantitativa, e de caráter exploratório-descritivo.

Assim, quanto aos procedimentos, essa pesquisa trata-se de um estudo de caso definido por Yin (1990) como mais adequado quando se pretende a investigação do fenômeno dentro de seu contexto real. Quanto à abordagem do problema, classifica-se como quali-quantitativa, visto que, para Minayo (1994), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam. A organização objeto desse estudo foi uma instituição pública de ensino, multicampi, formada por dez unidades acadêmico-administrativas das quais participaram 543 estudantes.

Cabe destacar que esse trabalho é um recorte de dissertação, na qual consta a versão completa do instrumento de pesquisa, contudo para o objetivo desse estudo a coleta de dados foi realizada, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica em sites e documentos da instituição. Após foi aplicado um questionário semi estruturado com 24 questões abertas e fechadas referentes à trajetória acadêmica do estudante, conforme apresentado no Quadro 2, destinado aos beneficiários do Plano de Permanência no período 2009-2015.

Quadro 2 - Instrumento de pesquisa

Categoria/Subcategoria	Questões
Dados Específicos (perfil)	Idade
	Sexo
	Estado Civil
	Etnia
	Filhos
Evasão	Ocorrência e tipo de evasão
	Período da evasão
	Motivo da evasão
Diplomação	Tempo de conclusão do curso
	Primeiro emprego na área de formação
Retenção	Ocorrência de reprovação
	Motivo da reprovação
	Ocorrência de dificuldade de aprendizagem

	Descrição da dificuldade de aprendizagem
	Ocorrência de trancamento
	Motivo do trancamento
	Ocorrência de reopção
	Curso anterior a reopção
	Ocorrência da conclusão do curso optado

Fonte: Elaborado pelos autores.

A tabulação dos dados foi feita por meio *Microsoft Excel* procedendo-se primeiramente à análise de estatísticas descritivas e análise de conteúdo pelo método de Bardin (2009), partindo-se para interpretação e análise destes resultados e posteriormente as conclusões.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Nas primeiras cinco questões do questionário, agrupadas sobre dados específicos do perfil tem-se as questões idade, sexo, estado civil, raça/cor/etnia e filhos, apresentados na Tabela 1 a fim de delinear o perfil dos alunos respondentes.

Tabela 1 - Perfil dos alunos

Variável	Frequência	Percentual
IDADE		
até 25 anos	**300**	**55,25%**
26 a 30 anos	145	26,70%
31 a 35 anos	45	8,29%
36 a 40 anos	23	4,24%
acima de 40 anos	30	5,52%
Total	543	100,00%
SEXO		
Feminino	**326**	**60,04%**
Masculino	217	39,96%
Total	543	100,00%
ESTADO CIVIL		
Solteiro(a)	**429**	**79,01%**
Casado(a)	54	9,94%
União Estável	49	9,02%
Separado(a)	10	1,84%
Viúvo(a)	1	0,18%
Total	543	100,00%
RAÇA/COR/ETNIA		
Branca	**394**	**72,56%**

Parda	86	15,84%
Negra	41	7,55%
Amarela	3	0,55%
Indígena	2	0,37%
Não declarada	17	3,13%
Total	543	100,00%
FILHOS		
Não tenho	**453**	**83,43%**
Um	50	9,21%
Dois ou mais	40	7,37%
Total	543	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que os alunos beneficiários são em sua maioria: jovens de até 25 anos (55,25%), do sexo feminino (60,04%), solteiros (79,01%), brancos (72,56%) e sem filhos (83,43%). Cabe ressaltar que este perfil representa a população de beneficiários do Plano de Permanência da instituição, pelo alcance da amostra mínima calculada.

Também houve predominância destas características na pesquisa nacional: 75% dos universitários são jovens na faixa etária de até 24 anos, 53,5% dos estudantes são mulheres, 86,6% são solteiros, 54% são da raça/cor/etnia branca, e 90,8% não têm filhos (ANDIFES, 2011).

Sobre o perfil dos alunos beneficiários da insituição, chamou a atenção o elevado percentual de autodeclarados brancos. Esta situação se repetiu - muito embora em um percentual menor - na pesquisa nacional. No relatório da pesquisa nacional destaca-se, contudo, que o percentual de estudantes da raça/cor/etnia negra tem aumentado: de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010 (ANDIFES, 2011, p.22).

> Esta nova configuração é resultante, sobretudo, da institucionalização nestes últimos anos das várias políticas de inclusão, em especial das várias modalidades de ações afirmativas e também do programa de expansão das Universidades Federais. O aumento do universo de estudantes de raça/cor/etnia preta e parda, majoritariamente nas classes C, D e E, evidencia o importante papel dessas políticas na democratização do acesso à universidade pública (ANDIFES, 2011, p. 22).

A despeito disso, a pesquisa nacional traz um dado negativo, ao alertar para a diminuição da população indígena nas universidades: enquanto em 2004 era de 2%, em 2010 representava apenas 0,9% (ANDIFES, 2011, p.22).

Constata-se também no perfil que, apesar de 83,43% não terem filhos, 90 alunos (16,58%) possuem um ou mais filhos. Segundo a pesquisa nacional do perfil, o percentual de estudantes com filhos tem diminuído e reflete a mudança na configuração das famílias da sociedade brasileira, apresentada pelo Censo 2010 (ANDIFES, 2011, p. 24). Todavia, dentre os alunos com filhos, é elevado o percentual dos que utilizam os serviços de creche (43,4%) oferecidos pelas Universidades Federais, demonstrando a importância da universalização deste serviço (ANDIFES, 2011, p. 25).

4.2 EVASÃO

Sobre as questões relacionadas à evasão foram investigadas a ocorrência, o tipo de evasão e a motivação para tal. Na Tabela 2 estão elencadas as opções apontadas pelos estudantes que mais correspondia à sua realidade.

Tabela 2 - Ocorrência e tipo de evasão

Tipo de evasão	Frequência	% Total	% Evasão
Não se aplica	473	87,11%	-
Desligou-se de um curso e ingressou em outro curso na mesma instituição	22	4,05%	31,43%
Desligou-se para ingressar em outra instituição de ensino	**38**	**7,00%**	**54,29%**
Desligou-se totalmente do sistema superior de ensino, pela saída ou abandono dos estudos	10	1,84%	14,29%
Total	543	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Visualiza-se na Tabela 2 que em, 87,11% dos casos não ocorreu evasão. Dentre os casos de evasão, o maior índice (54,29%) se refere ao desligamento de alunos para ingressar em outra instituição de ensino (transferência externa). Na sequencia, os estudantes foram questionados sobre período de evasão, isto é, em que momento do curso o aluno evadiu. A partir das respostas sistematizadas verificou-se que em 87,48% dos casos não se aplica a evasão. Contudo, dentre os casos de evasão, constata-se que os momentos igualmente críticos são o início (48,53%) e o meio do curso (48,53%), que juntos representam 97,06% dos casos contra os 2,94% que ocorreram ao final do curso.

Por fim, o aluno deveria indicar os motivos da evasão. Verifica-se que houveram 73 respostas válidas (13,44%) e 470 em branco (86,56%), que deram origem às categorias que emergiram das respostas: Pessoal (42), Institucional (15), Cidade (8), Não se aplica (12) e Outros (2), conforme relatos representativos no Quadro 3.

Quadro 3 - Motivos para a evasão

Categoria	Subcategoria	Entrevistado	Relato
Pessoal	Financeiros	*E376; E430*	*Poucos recursos financeiros para se manter apenas estudando [...]*
	Familiar	*E322; E403*	*Distância do campus da minha terra natal*
	Falta de afinidade	*E293; E370*	*Desistência do curso por não ter se identificado com a profissão*
	Transferência	*E269; E319*	*Optei por uma universidade federal do meu estado (MG), eu já esperava voltar para meu estado quando ingressei. [...]*
	Distância	*E482*	*Por ter passado em concurso público, sendo obrigado a mudar de município e evadir do curso.*
	Reopção de	*E42*	*Troquei de curso na mesma instituição pois já era minha decisão antes mesmo de ingressar*

	curso		*[...]*
	Saúde	*E132*	*Depressão*
Institucional	Insatisfação curso e/ou instituição	*E19; E305*	*Professores, estrutura curricular, falta de incentivo a pesquisa, etc*
	Assistência Estudantil	*E325: E346*	*Falta de programas assistências a nível socioeconômico, bolsas, auxílios, trabalhos remunerados*
Cidade	Estrutura	*E363*	*Dificuldades na permanência na cidade, pois tudo era difícil moradia, ônibus até a universidade [...]*
	Falta trabalho	*E512*	*Por situação financeira, e poucas possibilidades de emprego na cidade [...]*

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, constata-se com as informações contidas no Quadro 3 verifica-se que dentre os motivos para evadir, a categoria pessoal revelou-se mais representativa com 42 ocorrências. Essas ocorrências se distribuíram nas subcategorias: financeiros (17), familiar (10), falta de afinidade com o curso e/ou com a profissão (5), transferência (4), distância (3), reopção de curso (3) e saúde do aluno (3), Dentro da subcategoria referente às dificuldades financeiras englobou-se a necessidade e a dificuldade em conciliar estudo com trabalho. Observou-se também a combinação desta subcategoria com questões como a falta de empresa na cidade do campus, a necessidade de sustentar os filhos ou a dificuldade de ser sustentado pela família. Destaca-se que reopção de curso e transferência são tipos de evasão, e não propriamente as motivações que levaram à evasão, que é a proposta da questão.

Furtado e Alves (2012) destacaram entre as variáveis mais relevantes para explicar a evasão, o município de residência e a sua provável associação com a distância do Campus. Tais fatores segundo os autores conteriam dois elementos: os custos de transportes e a facilidade de acesso. A distância, neste caso, pode estar revelando a capacidade financeira da família e/ou às condições familiares e de serviços públicos de educação para o desenvolvimento da formação do aluno. Complementar a isso, Cesar e Bruno-Faria (2013) apontam diferentes motivações para a evasão encontrados na literatura, dentre elas aspectos da vida pessoal ou familiar do estudante, aspectos relacionados à escolha e expectativa do ingresso com o curso e com a universidade, incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos.

Na categoria “Institucional” tem-se 15 ocorrências, nas subcategorias Insatisfação com o curso e/ou instituição (11) e Assistência Estudantil (5). Para Slhessarenko et al. (2014) a redução da evasão esta diretamente relacionada a adoção de estratégias que visem a melhoria da qualidade de ensino e serviços ofertados, assim como manter os estudantes dentro do sistema educacional. Os autores afirmam ainda que as causas de evasão relativas ao ambiente interno da instituição podem ser solucionadas por meio de capacitação da formação didático-pedagógica, através de programas de treinamento para os professores e da revisão curricular do curso adequando as disciplinas e seus enfoques de acordo com as necessidades dos alunos e do mercado de trabalho.

4.3 DIPLOMAÇÃO

No que tange à questão da diplomação, abordou-se o tempo de conclusão do curso pelo aluno e primeiro emprego na área de formação. Sobre a primeira questão verificou-se que os alunos que não concluíram o curso representam 62,80% e os formados somam 37,20% (22,47% na duração normal do curso; 6,81% em um semestre além da duração normal; e 7,92% em dois semestres além da duração normal). À primeira vista, o percentual

de não formados pode parecer negativo, contudo, os dados anteriores da pesquisa ajudam a esclarecer que, em sua maioria, se referem a alunos ainda em formação. Outro dado relevante foi o de que os alunos beneficiários estão conseguindo se formar na duração normal do curso (representam 22,47% do total de respondentes e 60,40% do total de formados. Na Tabela 3 descreve-se os resultados em relação ao tempo necessário para conseguir o primeiro emprego na área de formação após ter se formado.

Tabela 3- Primeiro emprego na área de formação

Emprego na área	Frequência	% Total	% na área
não se aplica	444	81,77%	-
até 6 meses	**58**	**10,68%**	**58,59%**
de 6 meses a 1 ano	17	3,13%	17,17%
de 1 ano a 2 anos	14	2,58%	14,14%
mais de 2 anos	10	1,84%	10,10%
Total	543	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos dados expostos na Tabela 5, evidencia-se que 81,77% dos alunos marcaram “não se aplica”, um percentual mais elevado do que o obtido na questão anterior (62,80%), pois possivelmente aos alunos em formação se somaram os alunos que ainda não conseguiram trabalho na profissão no qual se formaram. A despeito disto, observa-se também que o maior percentual de alunos conseguiu colocação em sua área em pouco tempo (em até 6 meses depois de formados), representando 10,68% em relação ao total de respostas e 58,59% em relação ao total de alunos que conseguiram o primeiro emprego na área de formação).

Em relação à Diplomação, a pesquisa mostra dados positivos: dentre os alunos formados, 60,40% conseguiram se formar na duração normal do curso e 58,59% conseguiram um emprego na área de formação em até 6 meses.

4.4 RETENÇÃO

Quanto à retenção, investigou-se sobre a ocorrência e motivo de reprovação, ocorrência e descrição da dificuldade de aprendizagem, ocorrência e motivo de trancamento bem como as questões relacionadas à reopção e conclusão de curso. Os resultados pertinentes a ocorrência de reprovação evidenciam que 32,60% dos alunos não apresentam reprovações no histórico, porém os alunos que apresentam algum tipo de reprovação somam 67,40% (46,22% por nota; 5,16% por frequência; e 16,02% por nota e por frequência), sendo um dado preocupante considerando os critérios acadêmicos para manutenção do aluno no Plano de Permanência:

> III. apresentar desempenho acadêmico satisfatório, obtendo aprovação em, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos créditos matriculados no semestre anterior, **e [273]não apresentar reprovação por frequência em nenhuma disciplina no semestre anterior** (Resolução nº 84/2014, Art. 14)

Isto é, além de provocar a retenção, a reprovação pode implicar no desligamento do Plano de Permanência, automático no caso de frequência e, no caso de reprovação por nota, se não for alcançado 60% de aproveitamento. Na sequência, os estudantes foram questionados sobre o motivo da reprovação. Foram obtidas 325 respostas (representam

[273] Grifo das autoras

59,85% do total de participantes da pesquisa), no Quadro 4 apresenta-se uma síntese dos relatos.

Quadro 4 - Motivos da reprovação

Categoria	Subcategoria	Entrevistado	*Relato*
Pessoal	Adaptação	*E449*	*Depressão, dificuldade de socialização, dificuldade de aculturação, dificuldade de ajustamento ao modelo de ensino.*
	Saúde	*E96*	*Transtorno de deficit de atenção diagnosticado e em tratamento.*
	Familiar	*E22*	*Nascimento de minha filha mais nova.*
		E165	*Doença na família e perda de um familiar.*
	Organização do tempo	*E514*	*Falta de organização nos estudos diários, acúmulo de matéria [...]*
	Financeiras	*E313*	*Condições Financeiras de ir ou de comprar o material requisitado para todas as disciplinas.*
	Dificuldade de conciliar	*E193*	*Tinha que me virar em estudar e trabalhar, cuidar da casa e da família*
	Base de ensino	*E120*	*Ensino básico muito fraco.*
	Faltou estudo	*E80*	*Falta de estudo suficiente*
Institucional	Administrativo	*E105*	*Greve da Biblioteca*
	Pedagógica	*E155*	*Carga horaria excessiva, conteúdo pesado.*
		E427	*Dificuldade em compreender a matéria e o professor.*
Cidade	Transporte	*E380*	*Horário do ônibus complicado.*
	Cultural	*E132*	*[...] a questão da discriminação.*
Outros	Tipo	*E474*	*Por nota.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificou-se também que as questões didático-pedagógicas lideraram as motivações para as reprovações. Cabe explicar que, nesta e em outras questões abertas, optou-se pela não indicação de frequência das respostas, pelo volume de respostas por questão (543) e o fato de que muitas respostas se enquadram em mais de uma categoria.

Sobre a ocorrência de dificuldade de aprendizagem, constatou-se que 58,93% consideram não possuir e 41,07% dos alunos manifestaram possuir alguma dificuldade de aprendizagem. Dentre os que sinalizaram positivamente nessa questão, identificou-se que novamente as questões didático-pedagógicas foram as mais citadas. No Quadro 5 apresenta-se algumas das principais dificuldades de aprendizagem relatadas.

Quadro 5 - Dificuldades de Aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Entrevistado	Relato

Pessoal	Adaptação	*E479*	*Por ter terminado o ensino médio a muito tempo tive um pouco de dificuldade [...]*
	Base de ensino	*E454*	*Ensino básico fraco, o qual refletiu no desemprenho acadêmico*
	Desmotivação	*E244*	*falta [...] mais dedicação minha [...]*
	Organização do tempo	*E242*	*Encontrar a forma mais correta de organizar minha rotina de estudos e conciliá-la com as aulas [...].*
	Dificuldade de conciliar	*E185*	*[...] mas estudar fora do horário de aula pra quem tem que trabalhar é quase impossível.*
	Deficiência física	*E5; E139*	*[...] por ser deficiente auditiva [...]*
	Linguagem	*E509*	*Leitura de textos acadêmicos, escrita acadêmica.*
	Cálculo/Exata	*E469*	*Principalmente em disciplinas que envolvem muitos cálculos.*
	Assimilação	*E74; E260*	*Dificuldade em fixar o conteúdo*
Institucional	Administrativo	*E346*	*por que horarios tanto de atendimento quanto de atividades extras são nos turnos manhã e tarde, justamente quando estamos trabalhando?*
	Pedagógica	*E65; E142: E145*	*Dificuldade de relacionamento com um(a) professor(a) [...] nem ele(a) sabia explicar matéria que aplicava.*
	Suporte	*E135*	*Não existe curso de nivelamento, e as monitorias so começaram depois que já teve ou está proxima às provas*
	Práticas/Estágio	*E204*	*excesso de slides em algumas aulas tornou mais complicado o entendimento do conteúdo e também por falta de aulas práticas.*
	Componentes curriculares	*E343*	*[...] algumas disciplinas bases [...] foram cortadas, e senti falta delas como base [...]*

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando analisada a ocorrência de trancamento total e/ou parcial pelos alunos constatou-se que 78,64% dos alunos não precisaram trancar a matrícula durante sua trajetória acadêmica. Aos alunos que responderam “sim” nessa questão, perguntou-se qual(is) o(s) motivo(s) do trancamento, considerando-se que o trancamento é um indicativo de retenção. Obteve-se 113 respostas válidas (20,81% do total de alunos participantes). Os dados apresentados no Quadro 6 indicam alguns motivos de trancamento, constata-se que não houve preponderância significativa de nenhuma das categorias/subcategorias.

Quadro 6 - Motivos do trancamento

Categoria	Subcategoria	Entrevistado	Relato
Pessoal	Pessoais	E40	*Por motivos religiosos, não faço aulas na sextas-feiras a noite [...]*

	Saúde	E231	*[...] de doenças, de minha parte e também por uma filha que nasceu prematura e necessitou de tratamento,em outra cidade.*
	Mobilidade/Intercâmbio	E82	*[...] participei do programa ciência sem fronteiras, logo tive de ficar um ano e meio fora do país.*
	Organização do tempo	E351	*Excesso de disciplinas durante o semestre, para não sair prejudicada em várias, optei por desistir de uma delas.*
	Dificuldade de conciliar	E265	*Trancamento total, pela relação trabalho/estudo.*
	Evitar desligamento no Plano de Permanência	E50; E520	*- não perder a bolsa;* *- não reprovar em mais disciplinas."*
	Distância	E124	*Não quis mais fazer a cadeira porque era de noite e eu morava afastada do centro.*
	Estágio	E434	*Estar tendo que trabalhar e estagiar cursando mais 7 disciplinas*
	Financeiros	E286; E512	*Falta de dinheiro devido ao falecimento da única pessoa que me auxiliava [...]*
	Transferência/Reopção	E376	*Transferência para outra Universidade.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, em relação à retenção, os dados indicam que os alunos que apresentam algum tipo de reprovação somam 67,40% (46,22% por nota, 5,16% por frequência e 16,02% por nota e por frequência), sendo um dado preocupante considerando os critérios acadêmicos de manutenção no Plano de Permanência, e como motivações destacam-se dificuldades didático-pedagógicas em relação aos docentes. Apesar disso, 58,93% afirmaram não possuir dificuldades de aprendizagem. Com os dados apresentados verificou-se também que 78,64% dos alunos não fizeram trancamento de matrícula e 91,16% não fizeram reopção.

Rissi e Marcondes (2009) indicam que os fatores que levam a evasão, retenção e/ou reprovação em cursos de graduação podem estar associados a questões internas e externas ao curso pretendido. Dentre os fatores internos os atores destacam às questões acadêmicas como currículos desatualizados, a falta de clareza no projeto pedagógico do curso, desinteresse do docente em se atualizar e, além destes, que são inerentes ao aluno e a Instituição. Já dentre os fatores externos citam a qualidade do ensino da educação básica e também aqueles relacionados à desvalorização profissional. Em função disso, esses autores comentam que a influência dos índices de retenção e reprovação na evasão e com isso salientam a necessidade de atentar-se projetos pedagógicos dos cursos que devem ser objetos de acompanhamento e de autoavaliação buscando verificar se os conteúdos e as disciplinas atendem a necessidade de formação profissional e cidadã dos acadêmicos.

5 CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo foi analisar as ocorrências de evasão, retenção e colação de grau de estudantes de uma instituição federal de ensino. Dessa forma, visando alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa. Os resultados obtidos revelaram um baixo percentual de ocorrência de evasão, mas que ainda podem ser minimizados. Dentre os casos de evasão, o maior índice se refere à transferência de alunos para outra instituição de ensino, e os momentos críticos para a evasão foram o início e o meio do curso. Dentre as causas apontadas pelos alunos, ressaltam-se as de cunho

pessoal, especialmente de ordem financeira e familiar.

Em relação a diplomação, os resultados demonstraram-se positivos, pois constatou-se que, dentre os alunos formados, a maioria concluiu o curso dentro do período estimado e conseguiu empregar-se na área de formação em até 6 meses. Já em relação à retenção, os resultados indicam uma situação mais preocupante, visto que a maioria dos alunos apresenta algum tipo de reprovação, seja por nota, frequência ou ambos. Dentre as motivações para a reprovação, destacam-se entre os estudantes dificuldades didático-pedagógicas em relação aos docentes. Esses dados carecem de atenção, pois a reprovação pode implicar em retenção e posteriormente na evasão e ambas as situações causam danos ao estudante e a sociedade. Ao estudante implica a manutenção no Plano de Permanência e a sociedade, os custos dos recursos dispendidos sem retorno.

Concluiu-se com o estudo que muitos fatores influem sobre a evasão, diplomação e retenção acadêmica. O sucesso e permanência dos estudantes podem estar atrelados a fatores pessoais, fatores didático-pedagógicos, desafios estruturais das cidades etc. Assim faz-se necessário o conhecimento, monitoramento e enfrentamento maciço dessas questões. Dessa forma, espera-se que essa pesquisa possa contribuir tanto para a atualização de dados e para a visualização de questões que carecem de estratégias de gestão pública, quanto para a expansão de pesquisas sobre a temática em meio cientifico. Constatou-se também, pelo volume considerável de participantes, que os alunos aderem quando se trata de avaliação na expectativa de produzir contribuições e melhorias. Sugere-se, com isso, que pesquisas futuras explorem essas questões em profundidade por meio de grupos focais que envolvam os acadêmicos e os gestores. Quanto às limitações da pesquisa, aponta-se a dificuldade na tabulação das questões abertas frente a quantidade de respostas obtidas.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, C. B. O papel do administrador na gestão pública. **Revista de Administração**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 9, p. 49-71, dez./2006. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeadm/article/view/878/1353>. Acesso em:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília/DF. 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, C. M. **Gestor público**: uma análise das principais competências requeridas nos dias atuais. 2009. 42 p. Trabalho de conclusão de curso (Curso Intensivo de Pós-Graduação em Administração Pública)-Fundação Getúlio Vargas, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.der.mg.gov.br/images/TrabalhosAcademicos/caetano%20magalhaes%20de%20barros%20monografia.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CESAR, C. E. F. da S.; BRUNO-FARIA, M. F. Causas da evasão em cursos de capacitação de técnicos em instituição de ensino superior. **Revista de Gestão Universitária da América Latina**, v. 6, n. 1, p. 287-309, jan. 2013.

COLVERO, R. B.; JOVINO, D. P. Evasão acadêmica nas IES do Brasil: uma análise do ano de 2010. **Revista Argentina de Educación Superior**, v. 6, n. 8, p. 62-85, jun. 2014.

CUNHA, J. V. A. da; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. DE O. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. **Advances in Scientific and Applied Accounting,** v.9, n. 2, p.141-161, maio/ago. 2016.

FURTADO, V.V.A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 10, n. 2, p. 115-129 jul/dez 2012.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

JANUZZI, P. de M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr/Jun. 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURÃO, L. Discussão metodológica sobre avaliação de programas sociais. In: XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira De Psicologia Social (ABRAPSO), 2007, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: Campus da UERJ, 2007. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_298.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2017.

PEIXOTO, M. C. L. (Org). **Universidade e Democracia**: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: E. UFMG, 2004.

REIS, R. C. S.; MATOS, C. R. N. Perfil do gestor público: elementos para formação e mudanças. In: 1ª Conferência Internacional de Estratégia em Gestão, Educação e Sistemas de Informação (I CIEGESI), 2012, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: Universidade Estadual de Goiás, 2012. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2016.

RIOS, R. **Avaliação do Programa Bolsas de Permanência da Universidade Federal do Pampa por seus usuários**. 2011. 92 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

RIOS, R.; COSTA, V. M. F.; SANTOS, L. A.; TOMAZZONI, G. C.; JANISSEK, J. A. Análise do plano de permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino superior brasileiras. In: XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária (CIGU), 2016, Arequipa. **Anais...**Arequipa: CIGU, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/171298> Acesso em: 9 jun. 2017.

RISSI, M. C.; MARCONDES, M. A. S. (orgs). **Estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação - 2009**. Relatório. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: < http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2017.

SILVA, L. H. S. **Ensino, Retenção e Evasão**. Rio de Janeiro, dez 2011. 1 diapositivo, color. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/2660073/>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SLHESSARENKO, M.; GONÇALO, C. R.; BEIRA, J. C.; CEMBRANEL, P. A evasão na educação superior para o curso de bacharelado em sistema de informação. **Revista de Gestão Universitária da América Latina**, v. 7, n. 1, p. 128-147, jan. 2014.

SOARES, V. B.; OHAYON, P.; ROSENBERG, G. O Perfil e a formação do administrador público: uma análise curricular em seis instituições de ensino superior do Brasil. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa Em Administração e Contabilidade, 2009, Curitiba. **Anais**... Curitiba: ANPAD, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPQ178.pdf>. Acesso em 15 ago. 2015.

SILVA, F C.; BENETTI, G. M. F.; CABRAL, T. L. O. Evasão no ensino superior: a produção científica no colóquio internacional de gestão universitária. In: XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária (CIGU), 2015, Mar del Plata – Argentina. **Anais...** Mar del Plata: CIGU, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135903> Acesso em: 9 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. Resolução nº 84, de 30 de outubro de 2014. **Aprova a Política de Assistência Estudantil**. Bagé, 2014. Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res._84_2014-Pol%C3%ADtica-de- Assist%C3%AAncia-Estudantilb.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2015.

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

Ambientalização curricular: percepção das coordenadoras dos cursos de jornalismo das universidades do piauí

Autor: Sousa, Elinara Soares Barros de (Universidade Federal do Piauí)

Resumen: A pesquisa tem como objetivo apreender a percepção das gestoras dos cursos de Jornalismo quanto à ambientalização curricular na formação profissional das universidades públicas do Piauí - Brasil. Para tanto, foram realizadas entrevistas com as coordenadoras dos três cursos para perceber como a questão é tratada pelas gestoras, levando em consideração as limitações do cargo. As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2015 e foi produzido um roteiro de questões-guia, sendo incluídos outros questionamentos quando necessário. Como resultado, percebeu-se que as coordenadoras possuem pouco conhecimento sobre as leis brasileiras que tratam da educação ambiental nas IES e que a percepção de ambientalização curricular é limitada à inclusão de uma disciplina de jornalismo ambiental. Há pouco incentivo para que os docentes abordem a questão nas aulas independente da inserção nas ementas das disciplinas e a elaboração de projetos de pesquisa e extensão que trabalhem de forma mais efetiva a temática ambiental.

Palabras claves: Gestão Sustentável; Ambientalização Curricular; Universidade; Jornalismo; Piauí.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O ser humano muda o meio em que habita através da constante utilização dos recursos naturais para transformar seu modo de vida e facilitar suas atividades. Isso ficou mais evidente com o sedentarismo, em que a espécie humana passa a dominar a natureza através do uso dos recursos naturais para a agricultura, pecuária e a industrialização, buscando incessantemente adaptar o meio ambiente ao seu bem estar.

As interferências antrópicas sobre a natureza acontecem a partir do momento em que o ser humano modifica de alguma forma o meio em que vive. A construção de um prédio, o desmatamento de uma floresta ou a derrubada de uma única árvore são ações que causam impactos ambientais. Segundo Adissi e Almeida Neto (2013, p.7), "o impacto deve ser entendido como uma alteração no valor de um determinado parâmetro ambiental ao longo do tempo, com relação ao seu valor, caso nenhuma atividade humana tivesse sido realizada".

Os impactos e consequências sofridos ao longo dos anos pela ação do ser humano sobre a natureza é uma preocupação que ficou mais evidente na sociedade a partir da década de 60 quando pôde ser percebido um número cada vez maior de movimentos sociais que tinham o meio ambiente como ponto de discussão.

Em decorrência disso, verifica-se preocupação constante com as questões ambientais. E tais como os movimentos sociais, as universidades possuem papel significativo nas discussões levantadas durante esse tempo. Além disso, faz-se necessário o destaque dos meios de comunicação como instrumentos importantes nas discussões trazidas por esses atores.

Diante disso, esta pesquisa traz uma relação entre universidade e jornalismo ao analisar a percepção das gestoras dos cursos sobre a formação ambiental que esses profissionais vêm recebendo das universidades públicas do estado do Piauí – Brasil: Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) (*campi* Teresina e Picos).

A escolha pelas duas universidades se deu a partir do que é posto pela Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que traz a caracterização de universidade no artigo 52:

> As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Além dessas características, o Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE-PI) estabelece em seu artigo 7º que as universidades estaduais devem ter os seguintes requisitos: funcionamento regular de programas de mestrado ou doutorado e atividade regular e indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à formação jornalística de nível superior no Piauí, percebe-se que está limitada a duas cidades: Teresina e Picos. Diante dessa informação é possível afirmar que há uma carência de instituições de nível superior para a formação do jornalista em todo o estado, o que acaba evidenciando concentração da oferta de cursos de formação superior de profissionais na área.

A formação do profissional de jornalismo voltou a ser pauta de discussão a partir da publicação da Resolução CNE/CES nº 01, de 27 de setembro de 2013, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo, que deixou de ser uma habilitação do Curso de Comunicação Social e passou a ser curso de bacharelado em Jornalismo. Com isso, foram realizadas diversas discussões sobre a importância da formação desses profissionais no Brasil.

As diretrizes curriculares publicadas trazem como uma das competências gerais do profissional de jornalismo a compreensão e valorização, a partir de uma perspectiva histórica e social, entre outras coisas do desenvolvimento sustentável nas competências e no eixo de formação humanística. Em decorrência disso, a organização dos currículos deve contemplar, no projeto pedagógico, seis eixos de formação: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial.

A partir das discussões sobre a formação do profissional de jornalismo e da inclusão do termo desenvolvimento sustentável nas novas diretrizes, destaca-se outra questão importante: a gestão do curso quanto à questão ambiental e consequentemente a busca por uma ambientalização curricular.

A presente pesquisa é apresentada a partir da relação existente entre meios de comunicação, meio ambiente e gestão universitária. Por isso, analisar a percepção dos gestores dos cursos de jornalismo é importante para avaliar como esses profissionais estão sendo formados pelas universidades brasileiras, o que afeta diretamente a qualidade desses profissionais no mercado de trabalho.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) na cidade de Tbilisi, capital da Geórgia, em 1977, foi produzido um documento como resultado das discussões, conhecido como Declaração de Tbilisi.

Nessa conferência foi discutida a importância da educação na mudança de comportamento, ressaltou ainda a necessidade de a dimensão ambiental ser incorporada de forma geral no sistema educativo, atuando de forma transversal ao não ser tratada em uma disciplina específica ou separada do contexto.

Segundo Mercado (2012, p.1141, tradução nossa) "[...] a inclusão da dimensão ambiental e a perspectiva de sustentabilidade não é uma opção, mas sim um imperativo dos tempos presentes com vista para o futuro das sociedades". Ou seja, não se trata de uma opção a abordagem da temática ambiental e a preocupação com as consequências causadas pelo atual modelo de desenvolvimento capitalista, mas sim de uma necessidade que surgiu ao decorrer do tempo e do contexto em que se vive. O que está em jogo é a questão de uma sustentabilidade a longo prazo e não algo imediatista como se viu até então.

Diante disso, percebe-se a importância da participação das IES no desenvolvimento sustentável, que foi definido em 1987 pelo Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991, p. 46) como "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades".

Segundo Costa (2012, p. 11) as "IES são órgãos privilegiados de propagação do conhecimento por meio de suas atividades de ensino e pesquisa, formando e orientando grande parte das pessoas que assumem cargos relevantes na sociedade". A autora ainda afirma que essas Instituições devem ser modelos de sustentabilidade para a sociedade.

Tauchen e Brandli (2006, p. 504) afirmam que existem duas vertentes de pensamento referente ao papel desempenhado pelas IES quanto ao desenvolvimento sustentável:

> A primeira destaca a questão educacional como uma prática fundamental para que as IES, pela formação, possam contribuir na qualificação de seus egressos, futuros tomadores de decisão, para que incluam em suas práticas profissionais a preocupação com as questões ambientais. A segunda corrente destaca a postura de algumas IES na implementação de SGAs [Sistemas de Gestão Ambiental] em seus campi universitários, como modelos e exemplos práticos de gestão sustentável para a sociedade.

E é a partir da segunda vertente que esta pesquisa se apresenta: analisar a percepção dos gestores de um curso quanto à questão ambiental.

Marcomin e Silva (2007) defendem que uma universidade ambientalmente responsável é capaz de modificar a sociedade, proporcionando uma economia social e ambientalmente mais sustentável, buscando preservar os limites ambientais e éticos de uma liberdade de mercado.

As universidades possuem responsabilidade social e devem se preocupar com a construção do desenvolvimento sustentável da sociedade. Diante disso, Tauchen e Brandli (2006, p. 503) afirmam que é necessário que as Instituições incorporem em suas gestões atitudes e práticas que buscam a sustentabilidade "seja para iniciar um processo de conscientização em todos os seus níveis, atingindo professores, funcionários e alunos, seja para tomar decisões fundamentais sobre planejamento, treinamento, operações ou atividades comuns em suas áreas físicas".

Segundo Marcomin e Silva (2007, p.3-4), a universidade brasileira é tradicionalmente composta por três pilares fundamentais como atividades-fim: ensino, pesquisa e extensão e sobre a inter-relação entre eles afirmam que "alguns autores consideram que elas estão indissoluvelmente ligadas e sua ação deverá ser mutuamente inclusiva".

Inclui-se mais um pilar como atividade-meio: gestão. Destaca-se que não se estabelece uma hierarquização nessa divisão, pois os três primeiros pilares são independentes entre si e possuem funções distintas.

Cabe destacar as discussões do termo ambientalização curricular. A palavra ambientalização não é tão comum, seja no meio acadêmico ou fora dele. Por se tratar de um neologismo da língua portuguesa, sua conceitualização em um dicionário ainda não está posta.

Quando se trata de ambientalização de uma universidade, deve acontecer a partir das categorias que compõem a instituição brasileira: docentes, técnicos-administrativos, discentes e prestadores de serviços. Não se deve limitar apenas à questão do ensino, mas ir além e trabalhar os pilares que constituem a IES.

Para Marcomin e Silva (2007, p.1), a ambientalização da universidade é possível com a participação de pessoas comprometidas e deve acontecer a partir de "mudanças de paradigma da Reitoria à sala de aula". Com isso, cada categoria que compõe a universidade é importante e somente com uma ação em conjunto pode haver mudanças de atitudes dentro e fora da sala: através de aulas, da elaboração de projetos de pesquisa e extensão e na área da gestão institucional.

O que se pode definir como ambientalização é o que Carvalho e Toniol (2010, p.29) afirmam como

> o processo de internalização da questão ambiental nas esferas sociais bem como na formação moral dos indivíduos. Este processo pode ser identificado tanto na emergência de questões e práticas ambientais como um fenômeno novo quanto na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que se transformam ao incorporar aspectos ambientais.

Quando se coloca o termo curricular na questão da ambientalização é necessário esclarecer que o currículo tratado neste trabalho não se refere somente ao PPC. Segundo Barba (2011, p.84), em um currículo são consideradas as "construções históricas, culturais e sociais da realidade associados ao conteúdo, à formação e à didática para a implementação dos mesmos". Ou seja, busca-se uma prática relacionando a realidade construída socialmente e o que a instituição espera de seu profissional.

A presente pesquisa está limitada à proposta de percepção das coordenadoras quanto à temática ambiental, por isso, não se pretende avaliar a ambientalização das instituições, mas sim a percepção das gestoras dos cursos de jornalismo. Ou seja, tem-se como objetivo apreender sobre gestão dos cursos de Jornalismo quanto à questão da temática ambiental durante a formação desses profissionais nas pelas universidades públicas do Piauí. Para tanto, foram realizadas entrevistas com as coordenadoras dos três cursos para perceber como a questão é tratada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

7. METODOLOGIA

O trabalho faz uso do método de abordagem qualitativo, baseado em uma pesquisa de campo e levantamento de dados os cursos de jornalismo das universidades públicas do Piauí.

Foram realizadas pesquisas na biblioteca Jornalista Carlos Castello Branco, localizada na UFPI. Além disso, foram utilizadas teses, dissertações, artigos publicados em revistas digitais e em anais de eventos disponíveis na Internet para se obter conhecimento do que foi produzido sobre o tema nos últimos anos, principalmente através do acesso às pesquisas recentes sobre a temática.

A técnica de pesquisa utilizada foi entrevista semiestruturada, que tem o objetivo de obter informações sobre a temática a partir da percepção dos entrevistados. Foram realizadas entrevistas com as três coordenadoras dos cursos nos meses de junho e julho de 2015. Para a realização das entrevistas foi produzido um roteiro de questões-guia, sendo incluídos outros questionamentos quando necessário.

Os dados foram obtidos durante as discussões para mudança do PPC para adequação à Resolução que determinou a alteração dos cursos de Comunicação Social/habilitação em Jornalismo para cursos de Bacharelado em Jornalismo. No entanto, os novos projetos pedagógicos não estão disponíveis nos sites institucionais das universidades. Com isso, não foi possível fazer uma comparação das informações apresentadas pelas coordenadoras com a atual realidade dos cursos.

Logo após a conclusão da coleta de dados, foram realizadas discussões levando em consideração as referências bibliográficas e os dados obtidos.

8. RESULTADOS

Os resultados obtidos com as entrevistas serão apresentados por instituição, ou seja, busca-se ter uma percepção da gestão que cada instituição possui e não a visão específica de um docente que está no cargo de gestor.

4.1 UNIVERSIDADE FEDRAL DO PIAUÍ - UFPI

A análise foi realizada sobre a percepção do gestor do curso de Jornalismo oferecido pela Universidade Federal do Piauí. No entanto, para melhor entendimento, é necessário ampliar o campo de visão e trazer à tona a estrutura organizacional em que o curso está inserido. Para tanto, foi necessário destacar a UFPI a partir do que é estabelecido pelo seu Estatuto e seu Regimento Geral.

A UFPI tem sua sede localizada no *Campus* denominado Ministro Petrônio Portella, na cidade de Teresina. A instituição possui ainda quatro *campi* instalados no interior do Estado, são eles: *Campus* Ministro Reis Veloso, localizado na cidade de Parnaíba; *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado na cidade de Picos; *Campus* Professora Cinobelina Elvas, localizado na cidade de Bom Jesus; e *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, instalado na cidade de Floriano.

Segundo os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) 2010-2014/2015-2019, a missão da Instituição constante no Estatuto da Universidade é:

> [...] propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional.

O seu estatuto estabelece no art. 3º que a universidade tem como objetivo "cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado" e possui como visão: "ser reconhecida como uma universidade de excelência na construção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e artístico, comprometida com o desenvolvimento socioeconômico, de modo inovador e sustentável" (PDI UFPI 2015-2019). Percebe-se nesse trecho o uso do termo sustentável vinculado diretamente ao desenvolvimento social e econômico, baseado nas ciências. Com isso, é possível afirmar que houve uma preocupação por parte da comissão responsável pela elaboração do PDI em destacar que a instituição busca formar profissionais responsáveis socialmente.

O curso de Jornalismo foi criado em junho de 1984 pela Resolução CONSUN/UFPI nº 01 de 29/11/1983 e teve a renovação de reconhecimento pelo Ministério da Educação através da Portaria n° 707 de 18/12/2013, DOU de 19/12/2013 com a denominação de Comunicação Social/habilitação em Jornalismo. O curso é ofertado somente na capital do Estado, no Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto" (CCE) localizado no *campus* Ministro Petrônio Portella.

O estatuto da UFPI (1973 atualizado, p.3) estabelece em seu artigo 4º que a Instituição é organizada com base em "departamentos reunidos em unidades denominadas Centros de Ciências e de Tecnologia, de coordenação setorial", sendo estabelecido no artigo 6º que o "Departamento será a menor parte da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal".

Diante dessa organização, o curso de graduação em Jornalismo é administrado academicamente por dois órgãos executivos: Departamento de Comunicação Social (DCS) e Coordenação do Curso de Comunicação Social (C-CCS), cada um com suas competências específicas estabelecidas pelo Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí, pelos artigos 36 e 39, respectivamente.

O Departamento de Comunicação Social conta com 18 professores efetivos, sendo doze doutores, dois mestres, três especialistas e um que não possui especificação da titulação no SIGAA. O departamento ainda possui em seu quadro de funcionários administrativo quatro técnicos, exercendo os seguintes cargos: dois assistentes em administração, um auxiliar em administração e um técnico em assuntos educacionais.

Os órgãos deliberativos do curso trazidos pelo regimento são: Assembleia Departamental e Colegiado de Curso. Quanto à Assembleia Departamental, o Art. 28 afirma:

> [...] é a primeira instância de deliberação em matéria didática e administrativa no âmbito de sua atuação sendo composta pelo Chefe de Departamento, como seu Presidente, pelos professores no mesmo lotados, por um representante dos servidores técnico-administrativos, lotado no Departamento e eleito por seus pares, com mandato de 2 (dois) anos, e pela representação estudantil, indicada na forma da lei, entre alunos matriculados no curso, com mandato de 01 (um) ano (REGIMENTO GERAL DA UFPI, 2000).

Já a composição do Colegiado de Curso, é estabelecido pelo artigo 30 do Regimento geral da UFPI (2000).

> I - pelo Coordenador, como seu Presidente; II - pelo Sub-Coordenador, como seu Vice-Presidente; III - por um representante docente por Departamento, que ministre disciplinas específicas do Curso, eleito, com o respectivo suplente, pelos seus pares, com mandato de 2 (dois) anos; IV - pela representação discente, nos termos da legislação em vigor, com mandato de 1 (um) ano.

Sobre a competência do Colegiado de Curso, o Regimento afirma que sua função é de decidir, em primeira instância, sobre organização e revisão curricular. No entanto, este órgão tem o auxílio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que foi normatizado através da Resolução CONAES nº 01, de 17 de junho de 2010. Segundo o Art. 1º da citada Resolução, o NDE atua na concepção, consolidação e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos, podendo destacar as atribuições definidas no Art. 2º, inciso II de "zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constante no currículo" e IV de "zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação".

Fazendo a análise do eixo gestão do curso de jornalismo da UFPI, foi realizada somente em relação às questões específicas do cargo de coordenadora. O primeiro questionamento realizado foi: atualmente, existe alguma disciplina que trate da questão ambiental no curso de comunicação/ jornalismo?

A esse questionamento a coordenadora respondeu que a temática não é abordada especificamente em uma disciplina obrigatória, mas que existe no atual projeto pedagógico uma disciplina optativa em que o docente pode adequar a ementa para a área e jornalismo científico e ambiental. No caso da disciplina citada pela coordenadora a escolha da temática parte do professor.

A segunda pergunta foi: o perfil do profissional de jornalismo formado por esta universidade está de acordo com o que estabelece a Plano Nacional de Educação Ambiental e as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental? A resposta foi negativa sobre o projeto em vigor, mas a gestora afirmou que estão sendo feitas reformulações para se adequar às diretrizes curriculares do curso de jornalismo e, consequentemente, "a gente vai adequar também a essas exigências curriculares que são mais amplas e vendo também a questão do que é pedido aqui na UFPI".

Quando questionada se conhece alguma experiência de ambientalização curricular nos cursos de jornalismo, a coordenadora afirmou que o conhecimento mais próximo disso foi a inclusão de uma disciplina denominada jornalismo científico e ambiental na grade curricular do curso de uma faculdade de Teresina. Com isso, percebe-se que ambientalização curricular é vinculada a oferta de uma disciplina específica sobre a temática, descaracterizando o tema como transversal. Com isso, o que se vê é uma visão reducionista da questão, não considerando as diversas facetas existentes e a impossibilidade de separar o ser humano do meio em que vive.

O quarto questionamento foi: quais as mudanças no projeto pedagógico em relação

às novas diretrizes curriculares do curso de Jornalismo e às diretrizes curriculares de educação ambiental? Até o momento da entrevista não tinha sido pensado como se dariam as alterações no novo PPC, se entraria como uma disciplina com ementa específica ou se a temática seria dissolvida em outras disciplinas.

Diante das respostas pode-se observar que não há discussão sobre a temática que parta da gestão do curso, não sendo incentivada a elaboração de projetos sobre o tema. Isso se deve também por falta de conhecimento da legislação que trata especificamente sobre educação superior e educação ambiental, fazendo com que o curso não se preocupe em atender às demandas existentes.

4.2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

A UESPI foi autorizada somente em 1993, através de um Decreto Federal sem número, de 25 de fevereiro, publicado no Diário Oficial da União (DOU) nº 38, Seção I, p. 2359, a funcionar como universidade na modalidade de sistema de multicampi, tendo sua sede em Teresina e sendo constituída por *campi* instalados nas cidades de Floriano, Picos, Parnaíba e Corrente.

O Estatuto da instituição foi implantado em 2005, o que trouxe como decorrência a realização de eleições diretas para os cargos de reitor e vice-reitor. Anteriormente o cargo era indicado pelo governador do estado, trazendo consequências negativas considerando a interrupção dos trabalhos realizados por uma gestão, conforme afirma Nogueira (2006, p. 95):

> De um modo geral, não há continuidade de uma gestão para outra, pois, a cada mudança de governo, mudam-se também os projetos, não havendo uma continuidade no que havia sido planejado. Portanto ocorrem momentos de continuidade e de descontinuidade nos projetos em andamento, seja pela monumentalidade que encerram (quase todos), seja pela interrupção do mandato reitoral do Prof. Dr. Jônathas Barros Nunes, em face da mudança de Governo, ao tomar posse o Governador Hugo Napoleão, período em que a UESPI teve como reitora *pro tempore* a Professora Maria do Socorro Cavalcanti.

A UESPI oferece dois cursos de Jornalismo: um no *Campus* Poeta Torquato Neto, localizado no bairro Pirajá, em Teresina; e outro no *Campus* Professor Barros Araújo, localizado na cidade de Picos.

Diferente da estrutura organizacional da UFPI, a UESPI determina em seu artigo 20 do Estatuto que a "Coordenação de Curso é a menor fração da estrutura universitária para efeitos de organização didático-científica", com isso os docentes do curso são lotados na coordenação e não há a estrutura de departamentos.

O parágrafo único do artigo 20 explica que o cargo de coordenador deve ser preenchido por docente de carreira após eleições diretas com mandato de dois anos, sendo permitida somente uma reeleição imediata.

Como órgão deliberativo o Estatuto estabelece que cada curso terá um colegiado. A composição é trazida no artigo 22 do Regimento Geral da instituição, sendo estabelecidos os seguintes componentes: coordenador como presidente; representante docente correspondente ao número de blocos do curso, eleito por seus pares; representante discente na proporção de trinta por cento do total de membros do colegiado.

O curso de Jornalismo do *campus* de Teresina foi criado no ano de 2002 e conta com sete professores efetivos na área de jornalismo, dois na área de Relações Públicas e dois professores substitutos. No entanto, um professor está afastado por assumir cargo de representação de classe.

Quanto à titulação, o quadro de pessoal docente efetivo é composto por um especialista, cinco mestres e um professor doutor. Os dois professores substitutos são mestres. Além disso, o curso conta com dois técnicos-administrativos lotados na coordenação.

Em Picos o curso de Comunicação Social é vinculado à diretoria do *campus,* que apresenta outros nove cursos: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Licenciatura em Letras Português, Pedagogia, Agronomia, Ciências Biológicas, Educação Física.

O curso de Jornalismo do *campus* de Picos foi autorizado pela Conselho Universitário (CONSUN) através da Resolução nº 38/2001 de 28 de janeiro de 2001, tendo sua primeira turma ingressado em 2002. Este foi o primeiro curso da área a ser instituído no interior do Estado.

O curso possui em seu quadro efetivo cinco docentes, todos com título de mestre, e nenhum técnico-administrativo.

A gestão do curso foi analisada a partir das respostas às entrevistas realizadas com as coordenadoras. Analisou-se somente os questionamentos específicos que foram realizados para as gestoras.

Quando perguntadas se "atualmente, existe alguma disciplina que trate da questão ambiental no curso de jornalismo" as duas coordenadoras responderam negativamente.

A coordenadora de Picos afirmou que há uma discussão para a inclusão nas alterações que estão sendo realizadas ao afirmar que está sendo pensado "nessa grade trabalhar alguma coisa com políticas públicas, uma coisa mais focada para legislação, porque a gente só tem uma disciplina de ética". Questões de políticas públicas e ambientais entraram como foco na disciplina proposta, além de serem contextualizadas no semiárido.

O segundo questionamento realizado para as coordenadoras foi: o perfil do profissional de jornalismo formado por esta universidade está de acordo com o que estabelece a Plano Nacional de Educação Ambiental e as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. O desconhecimento sobre a Lei 9795/99 foi decisivo nas respostas, pois a temática não é incentivada pelas coordenações dos cursos. A coordenadora do *campus* de Teresina afirma não ter visto nenhum trabalho que tenha como foco essa temática.

Quando questionadas se conhecem alguma experiência de ambientalização curricular nos cursos de comunicação a resposta também foi não. No entanto, o que se percebeu foi a limitação do termo à oferta de disciplina específica. A coordenadora de Picos afirmou ter verificado fluxogramas de cursos de Jornalismo em outras universidades e não encontrou nenhuma que trabalhe a temática. A coordenadora de Teresina corroborou ao afirmar que também não vê nenhuma disciplina que trate dessa temática na faculdade em que trabalha. O quarto questionamento realizado foi: Quais as mudanças no projeto pedagógico em relação às novas diretrizes curriculares do curso de Jornalismo e às diretrizes curriculares de educação ambiental? A coordenadora do *campus* Torquato Neto afirmou que a temática está sendo pensada durante a elaboração do projeto:

> A gente está produzindo agora o projeto pedagógico e uma coisa que a gente colocou foi conhecer essa realidade sócio, econômica, cultural, ambiental do nosso Piauí e do Brasil. Acho que isso vai permitir que o aluno tenha primeiro o conhecimento de questões ambientais e de todas essas áreas [...] que envolve o Piauí.

A coordenadora do *campus* de Picos confirmou que os docentes responsáveis pelas mudanças dos PPCs estão discutindo a inclusão da temática ambiental nas disciplinas e afirma que "a questão dos direitos humanos, a questão do meio ambiente propriamente dito, está sendo pensada e arquitetada para trabalhar como disciplinas [...] e não como disciplinas optativas até porque são exigências dos eixos". Nesse ponto pode-se perceber uma flexibilidade para mudança de ideia diferente em que possam ser trabalhadas temáticas além do que vem sendo feito atualmente. Com isso, a visão da coordenadora vai ao encontro da característica de ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade.

Diante disso, percebe-se que as gestoras dos cursos não trazem contribuições quanto à questão ambiental por não possuírem conhecimento da legislação específica sobre a inclusão da educação ambiental nos cursos superiores e isso traz como consequência a carência percebida nos três eixos de atividade-fim da universidade.

Além disso, é importante a participação das gestoras no incentivo das atividades realizadas pelos docentes, provocação e acompanhamento de como os professores tratam

da questão em sala de aula.

5 CONCLUSÃO

Quanto à gestão dos três cursos, o que se percebeu durante as entrevistas com as coordenadoras foi o pouco conhecimento sobre as leis que tratam da educação ambiental nas IES e que a ambientalização curricular é limitada à inclusão de uma disciplina de jornalismo ambiental. Com isso, há pouco incentivo para que os docentes abordem a questão nas aulas independente da inserção nas ementas das disciplinas e a elaboração de projetos de pesquisa e extensão que trabalhem de forma mais efetiva a temática ambiental.

Cabe destacar ainda que as alterações realizadas nos PPCs dos três cursos analisados não estão disponíveis nos sites das instituições, não sendo possível a análise se a temática passou a ser tratada mais especificamente no projeto pedagógico.

É necessário que os profissionais de jornalismo saiam da universidade com capacidade crítica para agir nas mais diversas situações que terá durante o exercício da profissão, por isso, é preciso estar atento à formação dos jornalistas, considerando seu papel social e a necessidade de se ter um olhar crítico sobre o meio ambiente e as questões que o envolve.

O que se percebe é que para que a temática seja discutida em sala de aula e abordada nas mais diversas disciplinas, é necessário que os docentes estejam capacitados para isso. E essa capacitação pode se dar durante a formação profissional ou através de realização de cursos. Além disso, é necessário ter capacitação e participação dos gestores, para que a cultura institucional seja modificada e as ações responsáveis sejam mais naturais e faça parte da vida de cada cidadão. No entanto, a realidade mostra que isso é um obstáculo que as universidades ainda devem ser ultrapassar.

Diante disso, é preciso que haja um posicionamento dos agentes envolvidos no processo de ambientalização curricular, ou seja, todas as categorias que constituem uma IES. É imprescindível também que haja mudanças nas ações dos alunos e na forma de percepção dos impactos de suas ações profissionais terão sobre o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ADISSI, Paulo José; ALMEIDA NETO, José Adolfo. A. Conceitos básicos da gestão ambiental. In: ADISSI, Paulo José; PINHEIRO, Francisco Alves; CARDOSO, Rosangela da Silva (orgs). **Gestão Ambiental de Unidades Produtivas**. São Paulo: Elsevier/Campus, 2013. p. 1-18.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 18 mai. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1° out. 2013 – Seção 1 – p. 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2017.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, Andrea Viviane de Oliveira. **Indicadores de sustentabilidade para instituições de ensino superior**: contribuições para a Agenda Ambiental PUC-Rio. 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Metrologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MARCOMIN, Fátima Elizabei; SILVA, Alberto Dias Vieira. A universidade sustentável: alguns elementos para a ambientalização do ensino superior a partir da realidade brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DOS PAÍSES LUSÓFONOS E GALICIA, 2007, Santiago de Compostela. **Anais eletrônicos**... Santiago de Compostela, 2007. Disponível em: <http://www.ceida.org/CD_CONGRESO_lus/documentacion_ea/comunicacions/EA_e_Universidade/DiasVieiradaSilvaAlberto_MarcomimElizabeti.html> Acesso em: 06 mai. 2017.

MERCADO, Maria Teresa Bravo. La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. **Revista Mexicana de Investigación Temática**, v. 17, nº 55, p. 1119-1146, 2012.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais:** Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Administração da FGV, 2006.

TAUCHEN, Joel; BRANDLI, Luciana Londero. A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. **Revista Gestão e Produção**, v.13, n.3, p.503-515, set.-dez. 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Regimento Geral**. Disponível em: <http://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/2013/07/resolucao%20e%20regimento%20da%20uespi.pdf> Acesso em: 25 mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Regimento Geral**. Resolução CONSUN n. 21, de 21 de setembro de 2000. Disponível em: <http://www.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/regimento_geral_ufpi.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Resolução CONSUN n. 2/2015, de 15 de julho de 2015. Disponível em: <http://ufpi.edu.br/arquivos_download/arquivos/PDI%20%202015_2019%20UFPI%20ultima%20versao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

Práticas gerenciais de comércio exterior: uma experiência de ensino

Autor: Souza, Izabel Regina de (Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC); **Zilli, Julio Cesar** (Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC); **Francisco, Thiago Henrique Almino** (Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC); **Souza, Abel Corrêa de** (Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC)

Resumen: A exportação é caracterizada pela remessa para fora de um país de bens ou serviços nele produzidos, constituindo-se como uma alternativa estratégica de desenvolvimento, que requer conhecimentos específicos e um ganho de experiências que pode propiciar maior competitividade em mercados globais. Desta forma, este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de ensino aplicada no Curso de Administração-Comércio Exterior da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, por meio da disciplina de Práticas Gerenciais de Comércio Exterior. Metodologicamente, caracteriza-se,

quanto aos fins, com uma pesquisa descritiva, e, quanto aos meios de investigação, como bibliográfica, documental e um estudo de caso. O estudo focou sua descrição na prática exportadora, por meio de dados secundários e com uma abordagem essencialmente qualitativa. Verificou-se que esta experiência de ensino proporciona aos acadêmicos uma aproximação com Pequenas e Médias Empresas - PME´s, por meio de reuniões e seminários, bem como o conhecimento para ambos, de todos os trâmites comerciais, documentais, aduaneiros e financeiros aplicados em um processo de exportação.

Palabras claves: Práticas Gerenciais, Exportação, UNESC, Competências.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

As barreiras geográficas deixaram de ser um obstáculo para inúmeras atividades que os indivíduos exercem, quer em suas relações pessoais, quer em virtude do desempenho dos relacionamentos estabelecimentos para o exercício profissional.

A internacionalização das empresas, independentemente do porte ou de seu segmento de atuação, tem se mostrado como uma alternativa eficaz para a obtenção de resultados que conduzam à expansão e, em alguns casos, à própria sobrevivência.

A participação das instituições de ensino superior neste processo, na condição de produtoras de conhecimento, tem se mostrado como um aliado essencial para a inserção e a consolidação de empresas neste mercado cada vez mais globalizado e competitivo.

Diversas têm sido as iniciativas no sentido de estimular e contribuir para que empresas iniciem o processo de exportação. Grande parte delas, em virtude da inexperiência e da ideia fixa de que o mercado internacional é feito somente para grandes corporações, acabam perdendo a oportunidade de buscar novos nichos de mercado.

O curso de Administração-Comércio Exterior da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), sempre atento aos movimentos da economia regional, nacional e internacional, no intuito de contribuir para a consolidação das empresas da região do sul de Santa Catarina, estampa em sua matriz curricular, a disciplina de Práticas Gerenciais em Comércio Exterior. Referida disciplina tem como propósito desenvolver nos acadêmicos, competências relacionadas aos conhecimentos na área de comércio internacional, possibilitando ao discente a oportunidade de entender as diversas problemáticas no contexto empresarial, apresentando as possibilidades de soluções com o auxílio de docentes.

O objetivo deste artigo é mostrar a sequência de atividades desenvolvidas durante o semestre, com a participação efetiva de docentes, discentes e empresários dispostos a ingressar no mercado internacional. Os resultados para o conjunto de participantes têm se mostrado satisfatórios uma vez que, os discentes colocam em prática os conhecimentos que foram adquiridos durante sua graduação, os empresários recebem consultoria gratuita para a possível inserção no mercado internacional e os professores se sentem recompensados por perceberem que seus ensinamentos na construção e disseminação de conhecimento, produziu resultados favoráveis.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção destaca aspectos relacionados com a formação do Bacharel em Administração a partir das suas competências, bem como uma visão da dinâmica do processo de internacionalização empresarial, via exportação.

2.1 A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS: UMA VISÃO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

No contexto brasileiro da educação superior, a formação profissional sempre esteve em pauta em virtude da dinâmica imposta ao modelo que se estabeleceu na gênese de seu surgimento. Esse modelo se estabeleceu em virtude das demandas que surgiram com os movimentos instalados para a constituição deste segmento educacional no Brasil, ao final

dos anos de 1880. As primeiras iniciativas à fundação da educação superior, embora influenciadas por modelos estrangeiros, foram bem-sucedidas em abarcar problemáticas do cenário social brasileiro, de modo que fosse possível aproveitar a construção deste modelo para aprofundar a discussão dos problemas sociais que envolviam o desenvolvimento de uma nação em desenvolvimento.

Sob a ótica das discussões encaminhadas por Morhy (2004), as influências do modelo português de educação superior foram importantes no sentido de estabelecer um padrão para as instituições, os quais são observados, pelo menos em parte, até o contexto atual. O que se proporcionou com esse movimento, contribuiu para fomentar uma dinâmica que proporcionava, pelo menos em algumas áreas, uma interação de "mão dupla" com a sociedade, com a participação direta da iniciativa privada nestes desdobramentos. Surgiu daí um modelo baseado na formação técnico-profissional e, sobretudo, pautada nas contribuições da livre iniciativa como detentora dos esforços para o desenvolvimento educacional.

A partir de todo este panorama, já em 1900 existiam diversas escolas especializadas em formação profissional, sendo que, dentre elas, destacavam-se as escolas de comércio que, posteriormente, deram origem ao curso de Administração. A intenção desta formação era proporcionar capacidades e condições para movimentar o comércio na época, permitindo uma interação com o desenvolvimento social, que naquele momento era urgente. Isso resultou em um incontável número de escolas que possuíam esse viés, fortalecendo as relações sociais e políticas dos profissionais com a sociedade.

Nos desdobramentos da evolução da educação superior, que teve este pano de fundo como cenário, a regulamentação da profissão do Administrador surge nos anos de 1940, por meio de esforços e influências proporcionadas pelo movimento que orientou as reformas universitárias, as quais também fortaleceram carreiras que se tornaram "tradicionais". E é neste movimento que se enquadra a carreira do Bacharel em Administração.

Foram diversos movimentos que ocorreram, sendo que todos se consolidaram na Resolução No. 04 de 13 de julho de 2005, que estabeleceu os atuais parâmetros para a formação do Bacharel em Administração. Entre os principais, encontram-se os as competências e demais características da formação deste profissional, sempre ancorada em atividades práticas e em movimentos que relacionam o curso com o seu contexto profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do Bacharel em Administração, portanto, foram os elementos que organizaram o perfil das atividades voltadas para a formação deste profissional e proporcionaram suporte a diversas atividades práticas que podem compor o Projeto Pedagógico do Curso.

No Art. 4º é onde estão os *motes* para tais aspectos, apresentando as principais competências da formação do egresso, explicitadas no excerto em destaque:

> I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência

> cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável; VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2005, p. 2)

Sob a ótica destes princípios, as diretrizes estabelecem um conjunto de competências que permitem o desenvolvimento de atividades práticas de alta complexidade, permitindo que o Bacharel em Administração tenha a condição de usufruir de todos os elementos necessários para o diálogo com os problemas de seu contexto e que possam inseri-lo em um ambiente em que seja possível potencializar as soluções disponíveis. As atividades práticas, nesse sentido, se estabelecem como desafios aos coordenadores de curso, os quais tem, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), a função de organizar as atividades práticas que dão condução e intensidade ao desenvolvimento de competências do Bacharel em Administração.

2.1 A DINÂMICA DA INTERNACIONALIZAÃO EMPRESARIAL

A internacionalização deve ser compreendida como a prática de qualquer operação internacional efetuada por uma organização, seja por meio da forma mais simples de exportação ou até o mais aprimorado meio de inserção no mercado internacional, com os estabelecimentos de alianças e aquisições entre diferentes nações (WRIGHT; KROLL; PARNEL, 2000).

De maneira abrangente, a internacionalização pode ser definida como um processo crescente e contínuo de envolvimento das operações de uma organização com empresas de outros países. Embora contenha a palavra “processo”, esta definição não indica que a internacionalização deva ser obrigatoriamente composta por características evolutivas por meio de etapas sequenciais rígidas e impositivas (GOULART; BRASIL; ARRUDA, 1996).

Das principais razões que fazem com que as empresas busquem alianças no exterior e iniciem um processo de internacionalização, pode-se citar: maiores lucros, ampliação de mercados, aumento da produção e produtividade, melhor utilização da capacidade instalada, aprimoramento da qualidade, incorporação de tecnologia, redução do custo de produção e *know-how* internacional (LOPEZ; GAMA, 2005).

Alguns outros benefícios importantes do comércio exterior são o aumento da competitividade interna, aumento do potencial de vendas dos produtos existentes, competitividade de custos no mercado interno, aumento do potencial para a expansão dos negócios, participação no mercado global, redução da dependência de mercados existentes e estabilização das flutuações de mercado sazonais (DALMORO, 2005).

Por outro lado, ao adentrar no comércio exterior, a organização inicia o desenvolvimento de uma cultura nova, o que a faz aprimorar suas rotinas organizacionais e administrativas. Ainda nesse sentido, uma das consequências consideradas inevitáveis do processo de internacionalização, a diversificação de mercados, é um fator capaz de levar a organização ao aperfeiçoamento de suas estratégias mercadológicas, adotando técnicas de comercialização e de produção inovadoras, passando a adotar planos estruturados de *marketing* de maneira mais profissional (LOPEZ; GAMA, 2005).

Tais fatores são capazes de fornecer uma contribuição à empresa no sentido de que essa tenha competitividade maior, tanto em nível internacional quanto no cenário de seu próprio mercado de atuação. Na verdade, a preocupação constante comum às organizações que atuam no comércio internacional, no que se refere à adequação de seus produtos aos mercados consumidores, faz com que se crie uma mudança das práticas de gestão, ocasionando um salto qualitativo em seus produtos, processos e serviços (LOPEZ; GAMA, 2005). Desse modo, pode-se considerar que a internacionalização traz vantagens inquestionáveis às organizações, do ponto de vista de aumento das vantagens competitivas, produtos e serviços com maior qualidade, redução de custos de

produção e, consequentemente, lucros superiores (SINA, 2008).

Vale ressaltar, que quando uma empresa se expande do mercado nacional para o mercado externo, sua administração passa a enfrentar não somente uma complexidade ambiental maior, como também as forças internacionais que atuam neste microambiente: forças político-legais, tecnológicas, econômicas e sociais (WRIGHT; KROLL; PARNEL, 2000). Frente a isso, é necessário ter em mente que existem diversas divergências entre competir no mercado externo e no mercado interno, que devem ser levadas em conta no momento do desenvolvimento de uma estratégia competitiva internacional. Estas diferenças estão relacionadas à questão do custo, às circunstâncias próprias dos mercados externos, às posições dos governos de outras nações, às metas, aos recursos e a capacidade da organização de supervisionar concorrentes estrangeiros (PORTER, 1986).

Desse modo, é importante entender que, para internacionalizarem-se, as organizações necessitam adotar estratégias competitivas adequadas a esse processo, como uma atitude competitiva, coordenação de atividades, concentração geográfica, mecanismos de gestão, desenvolvimento interno de competências dinâmicas, absorção e integração de conhecimento, relação com outras empresas (concorrentes, clientes, fornecedores) e capacidade de adaptação e articulação das diferentes condições locais (PRAZERES, 2012).

A escolha pela estratégia de internacionalização deve ser alvo de um estudo denso por parte da organização que pretende atuar no mercado externo, tendo em vista que somente a análise criteriosa de todas as variáveis envolvidas é que vão garantir o sucesso ou determinar o fracasso da internacionalização da empresa (PIPKIN, 2005). A partir deste contexto, o conhecimento de uma sistemática prática de um processo de exportação é dos fatores importantes para o sucesso de uma organização, aliado as competências necessárias de um profissional, favorecendo assim, o ingresso competitivo da organização no mercado internacional.

3 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2002), a metodologia caracteriza-se pelo detalhamento de todos os métodos aplicados na pesquisa. Neste sentido, este estudo caracteriza-se inicialmente, como uma pesquisa descritiva (CRESWELL, 2007), uma vez que apresenta um fluxo de atividades desenvolvidas durante a disciplina de Práticas Gerenciais de Comércio Exterior (Exportação e Importação) no Curso de Administração-Comércio Exterior da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, localizada no município de Criciúma - Santa Catarina / Brasil.

No que se refere aos meios de investigação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e um estudo de caso (VIANNA, 2001). O perfil bibliográfico está presente na contextualização sobre a formação do Bacharel em Administração sob a ótica das competências, bem como a dinâmica da internacionalização empresarial. Foi utilizado como documento, o plano de ensino da disciplina de Práticas Gerenciais de Comércio Exterior, ministrada na 5ª fase do curso de Administração-Comércio Exterior da instituição em estudo. O estudo de caso refere-se à apresentação de uma experiência de ensino aplicada uma única disciplina.

Utilizou-se para a apresentação e análise dos resultados uma abordagem essencialmente qualitativa (VERGAGA, 2000), por meio da descrição de todas as etapas desenvolvidas na disciplina.

4 RESULTADOS

Nesta seção são descritas as atividades desenvolvidas na Disciplina de Práticas Gerenciais de Comércio Exterior, com enfoque na prática exportadora.

4.1 PRÁTICAS GERENCIAIS DE COMÉRCIO EXTERIOR

A exportação caracteriza-se pela remessa para fora de um país de artigos ou serviços nele produzidos. Exportar é uma decisão empresarial, uma alternativa estratégica de desenvolvimento que requer conhecimentos específicos e um ganho de experiências que pode propiciar uma dimensão global a empresa que decide se inserir em mercados

estrangeiros. Com a experiência a empresa adquire competitividade e estímulo para ser mais eficiente e produtiva, melhorando seus processos, produtos ou serviços.

São vários os motivos que levam milhares de empresas a enfrentar o mercado internacional como, por exemplo: *i)* estratégia de desenvolvimento da empresa; *ii)* melhor utilização das instalações, alcançando as melhores economias de escala e melhorando a produtividade; *iii)* possíveis dificuldades de venda no mercado interno; *iv)* possibilidade de obter preços mais rentáveis; *v)* maior diversificação de riscos; *vi)* diversificação de mercados com consequente redução da dependência do mercado interno; *vii)* aperfeiçoamento de recursos humanos, pois normalmente, há mais treinamentos; *viii)* incorporação de tecnologia e aumento da capacidade inovadora; *ix)* melhoria na qualidade dos produtos, pois a empresa poderá ser forçada a adaptar a qualidade as exigências do mercado externo; e *x)* diminuição da carga tributária - a empresa pode compensar o recolhimento dos impostos internos, via exportação:

a) os produtos exportados não sofrem a incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI);

b) o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) tampouco incide sobre operações de exportação de produtos industrializados, produtos semielaborados, produtos primários ou prestação de serviço;

c) na determinação da base de cálculo da Contribuição para Financiamento da Seguridade Social (COFINS), são excluídas as receitas decorrentes da exportação;

d) As receitas decorrentes da exportação são também isentas da contribuição para Programa de Integração Social (PIS) e para o Programa de Formação do Patrimônio do Serviço Público (PASEP), e Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) aplicado as operações de câmbio vinculadas a exportação de bens e serviços tem alíquota zero.

Entre outros motivos que levam as empresas a buscarem o mercado internacional, os descritos acima já representam boas justificativas para se inserir no mercado internacional. Porém, para que as empresas possam se inserir no mercado externo, precisam se preparar, se capacitar e entender a sistemática básica para se manter no mercado e conseguir ser competitivo internacionalmente.

A sistemática do processo de exportação e/ou importação, exige do profissional de comércio exterior conhecimentos específicos da área para que todas as ações necessárias que o processo de exportação exige sejam elaboradas corretamente, pois cada erro pode custar muito caro para o exportador ou importador, ou mesmo para os prestadores de serviços envolvidos no processo.

E é neste ponto que a disciplina de práticas gerenciais de comércio exterior, procura explorar com os acadêmicos o conhecimento sistemático do processo de exportação. Para melhor prepará-los para o mercado de trabalho, a disciplina proporciona aos acadêmicos uma vivência prática semanalmente com os processos de exportação, e com os gestores das empresas interessadas em se inserir no mercado externo.

A disciplina está organizada em dezoito encontros, e neste período os acadêmicos aprendem e ensinam as particularidades do processo de exportação. No início do semestre, os professores da disciplina desenvolvem um material de divulgação, convidando Pequenas e Médias Empresas (PMEs) a participarem de um projeto denominado: Projeto Internacionalização de PMEs. O material apresenta os requisitos de participação e prazo de inscrição. A divulgação do material com o convite acontece pelas redes sociais, pela publicação do convite na página do curso de Administração e Comércio Exterior da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, por veículos de comunicação como: rádios e sites de informações regionais.

As empresas interessadas entram em contato por telefone ou *email*, e após enviar a ficha de inscrição no Projeto: Internacionalizações de PMEs estas empresas recebem a confirmação da homologação no projeto e aguardam a confirmação da participação. A escolha das empresas inscritas é realizada pelos professores da disciplina de práticas gerenciais de comércio exterior. Normalmente são escolhidas todas as empresas que atenderem aos critérios como: a) não ter feito nenhuma exportação até o momento; b) estar dispostas a participar de encontros com os acadêmicos em sala de aula (no mínimo 6 encontros durante o semestre), no período da aula; c) estar dispostas a receber um grupo de

acadêmicos em sua empresa para mostrar o produto ou serviço que predente exportar. Estas informações estão dispostas na ficha de inscrição. Com a confirmação das empresas inscritas, o projeto é iniciado.

No primeiro encontro com os acadêmicos e gestores das empresas participantes do projeto, os professores organizam os grupos de acadêmicos que irão trabalhar durante o semestre com as empresas. Cada empresa fica sob a responsabilidade de um grupo de acadêmicos que irá apresentar em cada encontro informações importantes para a empresa entender como funciona um processo de exportação. Todo trabalho tem o acompanhamento e supervisão dos professores da disciplina de Práticas Gerenciais de Comércio Exterior.

Cada passo ilustrado e descrito na Figura 1 é organizado e apresentado ao gestor da empresa participante. Vale salientar que antes de iniciar estes fluxos, os acadêmicos fazem uma visita na empresa para conhecer o produto que a mesma deseja colocar no mercado externo. Esta ação se faz necessária para que os acadêmicos possam direcionar melhor a pesquisa de mercado, fazer a classificação de mercadoria ou serviço a ser exportado. É imprescindível a clarificação de todas as informações acerca do produto ou serviço a ser exportado.

Na medida em que os acadêmicos avançam nos processos, estes vão sendo apresentados ao gestor da empresa participante. Concomitantemente ao desenvolvimento do processo e encontro com as empresas, os acadêmicos vão construindo um relatório com passo-a-passo do processo de exportação. Ao final do projeto o relatório é entregue as empresas participantes.

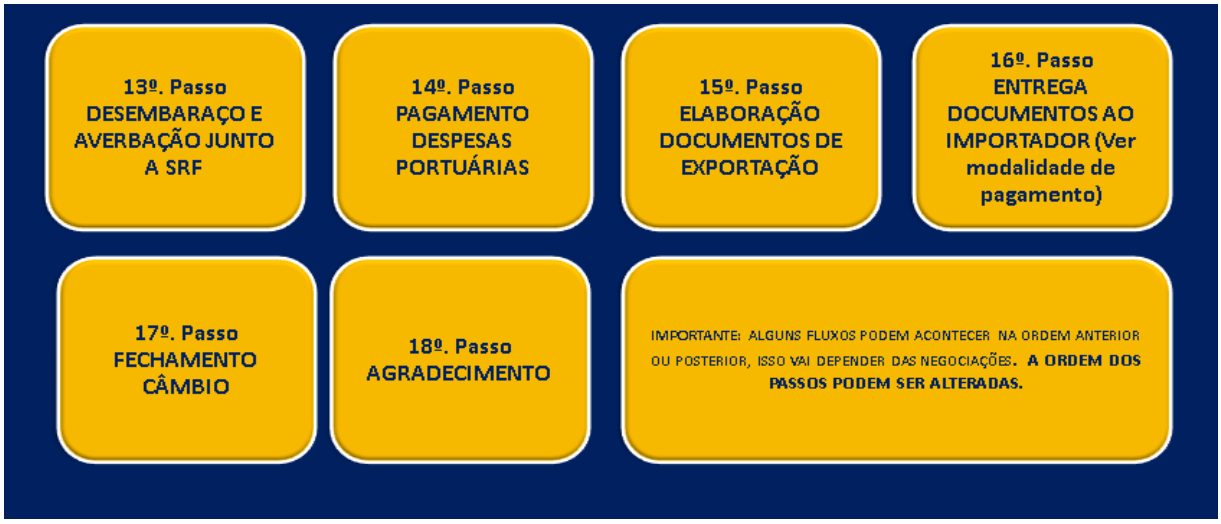
Figura 1 - Fluxo das atividades para o Processo de Exportação.

(continua)



Figura 1 - Fluxo das atividades para o Processo de Exportação.

(conclusão)



Fonte: Elaboração própria.

Para finalizar o projeto, o trabalho construído ao longo do semestre é apresentado em forma de seminário a todas as empresas participantes, aos professores e convidados. O relato dos gestores em cada final de trabalho tem demonstrando grande satisfação, pois passam a conhecer todos os trâmites importantes e necessários para se inserir no mercado externo, de forma processual e gratuita.

E quanto aos acadêmicos, o relato denota o sentimento de contentamento com o preparo para buscar uma colocação na área de comércio exterior. Para os professores, é gratificante ver o crescimento, a apropriação dos acadêmicos dos termos e processos de exportação. “É sem dúvida, um projeto que proporciona aos acadêmicos e gestores um conhecimento diferenciado”.

CONCLUSÃO

Na sociedade moderna, a utilização do conhecimento produzido nas universidades não pode ser exclusividade dos atores, principais e coadjuvantes, para benefício próprio. Neste sentido, compartilhar o conhecimento para promover o desenvolvimento, tanto econômico quanto social, vem se transformando num dos maiores desafios para as universidades.

Num passado recente, enclausurada em seus muros, a universidade passou a sentir a necessidade de aproximação com a sociedade, no sentido de disponibilizar suas experiências com os demais agentes, tomando para si, parte da responsabilidade de promover avanços que beneficiem as relações pessoais, econômicas e sociais neste mundo de acelerada queda de fronteiras geográficas.

As universidades comunitárias, por seu papel relevante de aproximação com os diversos públicos, têm sido forte esteio no desenvolvimento, disseminação e disponibilização do conhecimento, por meio de iniciativas que visem promover a inclusão de todas as camadas da população, independente de sua condição econômica ou social.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense, consciente de seu papel, vem buscando sistematicamente manter sintonia fina com todas essas ramificações, estabelecendo parcerias com entidades representativas de classe, projetos de extensão, cursos direcionados, enfim, um rol de atividades que no passado não faziam parte do arcabouço de interesses.

Neste sentido, o curso de Administração-Comércio exterior incluiu em sua matriz curricular, disciplinas intituladas Práticas Gerenciais para cada uma de suas grandes áreas: produção, recursos humanos, finanças e comércio exterior. Cada uma dessas disciplinas aborda essencialmente as práticas inerentes ao seu escopo, utilizando o conjunto de todos os conteúdos que foram estudados durante a integralização da matriz curricular.

Para dar mais subsídio ao egresso do curso no desempenho de suas atribuições, nesta disciplina são abordadas as diversas formas de negociação com potenciais compradores externos. Assim, os professores da disciplina desenvolvem um roteiro,

compartilham com os acadêmicos que, por sua vez, disseminam a ideia para empresas de micro e pequeno porte que estejam dispostas a aderir ao projeto e, posteriormente, ingressarem no disputado mercado internacional.

Trata-se de uma forma prática de estabelecer parcerias de tal forma que todos saem ganhando: a universidade cumpre seu papel de produzir e disseminar conhecimento, o corpo docente estabelece conexões entre teoria e prática, os acadêmicos conseguem colocar em prática os conteúdos adquiridos em sua formação e os empresários recebem apoio técnico e operacional para iniciar o processo de exportação.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALMORO, M. **Empreendedorismo internacional:** internacionalização como uma atividade empreendedora. Centro Universitário Univates**.** 2005 Disponível em: <www.inovates.com.br/admin/files/artigo/artigo enad empri.pdf?>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
GOULART, L.; BRASIL, H. V.; ARRUDA, C. **Internacionalização das empresas brasileiras.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

LOPEZ, J. M. C.; GAMA, M. 2. ed. **Comércio exterior competitivo**. São Paulo: Aduaneiras, 2005.

MOHRY, L. **Brasil**: universidade e educação superior. 2004.

PIPKIN, A. **Marketing Internacional:** uma abordagem estratégica. 2. ed. São Paulo: Aduaneiras, 2005.

PORTER, M.. **Técnicas para análise de indústrias e da concorrência.** Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PRAZERES, T. L. **Comércio internacional e protecionismo**: as barreiras técnicas na OMC. 5. ed. São Paulo: Aduaneiras, 2012.

RESOLUÇÃO, C. E. S. CNE nº 04 de 13 de julho de 2005–. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração**.

SINA, A. **Marketing global**: soluções estratégicas para o mercado brasileiro. São Paulo: Saraiva, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANNA, I. O. de A. **Metodologia do trabalho científico:** um enfoque didático da produção científica. São Paulo: EPU, 2001.

WRIGHT, P.; KROLL, M. J.; PARNEL, J. **Administração estratégica**: conceitos. São Paulo: Atlas 2000.

A formação empreendedora na administração: uma visão de docentes sobre os principais comportamentos empreendedores em um projeto pedagógico

Autor: Vefago, Yuri (Universidade do Extremo Sul Catarinense); **Francisco, Thiago Henrique Almino** (Universidade do Extremo Sul Catarinense)

Resumen: O trabalho preleciona contextualizar os comportamentos empreendedores que estão sendo desenvolvidos em um componente curricular obrigatório de um curso de Administração, no contexto de uma Universidade Comunitária Catarinense. Sob a ótica de uma investigação que se posiciona no paradigma qualitativo, o trabalho resgata conceitos que dialogam com a formação empreendedora e o desenvolvimento de competências, permitindo que se compreenda as oportunidades que o curso pode proporcionar aos seus egressos. As conclusões demostram que é possível fomentar a formação empreendedora e que ela é o caminho profícuo para a consecução dos objetivos que são delineados no projeto pedagógico do curso.

Palabras claves: Emprendedorismo. Administração. Projeto Pedagógico.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Atualmente o empreendedorismo é um campo de estudos fundamental para a criação de inovação, emprego e renda e, por esta razão, ele é tão evidenciado nos últimos tempos por autoridades e pesquisadores nas áreas de economia e administração (DORNELAS, 2005).

No curso de administração, a formação do acadêmico possui uma estrutura disciplinar que promove a construção de habilidades e competências significativas relacionadas ao ambiente coorporativo de grandes empresas.

A fragmentação do currículo do curso de administração das mais diversas áreas relacionadas ao funcionamento dos processos de uma empresa, como marketing, finanças, estratégia e outras, dá o parecer de que faltam eixos pedagógicos unificadores. Isso faz com que o aluno seja direcionado a uma função maior do ensino que seja a adapta-lo aos grandes modelos organizacionais e não focar em uma pedagogia com um cenário nacional mais realista.

Desta forma, o curso forma profissionais com visão gerencial, voltados a seguir regras e normas estimulando muito pouco o potencial criativo de seus acadêmicos, assim o aluno deve também possuir uma formação com visão empreendedora, habilitados a utilizar de sua capacidade visionaria para criação de inovações e aprimoramentos que contribuam para grandes avanços e mudanças significativas para a sociedade. Deste modo a educação empreendedora surge como uma abordagem importante para o estimulo de iniciativas de inovação, pois a educação é o fator principal responsável pelo desenvolvimento de um cidadão e consequentemente de um país.

A riqueza de uma nação é medida por sua capacidade de produzir. Por este fundamento acredita-se que o melhor recurso que uma nação dispõe para solucionar problemas sócio econômicos é a liberação da criatividade dos empreendedores, através da livre iniciativa, para produzir bens e serviços. O empreendedorismo será um grande aliado da universidade no alcance do alto desempenho da organização, com a liderança da excelência a tornando-a mais competitiva.

2 CONCEITOS CENTRAIS

Neste capítulo encontram-se os principais conceitos centrais que se envolvem com o paradigma defendido na pesquisa.

2.1 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

As percepções de Tatto (2001) indicam que a prática e o ensino de Administração estiveram sempre associados a busca pelas melhores práticas e desempenhos. Nos últimos anos, tem-se intensificado a consolidação desta área de estudo como uma das mais intensas, presente em todos os países e sendo opção de escolha de muitas pessoas.

Historicamente, se comparado com os Estados Unidos da America (EUA), os cursos de Administração no Brasil têm uma história muito curta. Nos EUA os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século XIX, com a criação da *Wharton School*, em 1881. Em 1952, ano em que se iniciava o ensino de Administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores por ano, em Administração. A evolução do curso se retrata como uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante e é neste sentido, isto é, na mudança e desenvolvimento da formação social brasileira, que deve-se buscar as condições e as motivações para a criação desses cursos (CFA, 2016).

Segundo Bencke e Gilioli (2013) o surgimento do ensino de administração no Brasil acontece num momento de discussão entra corrente realista e idealista, que utilizavam variadas formas de educar. O ensino de administração tinha como um de seus pilares a formação com base na racionalidade técnica e instrumental.

O Conselho Federal de Administração (CFA), destaca que o ensino de Administração no Brasil passou por dois momentos distintos, marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993, que culminaram com a apresentação da proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração. Na década de 40, o curso de Administração começou a ganhar contornos mais claros, foi nesse período que acentua-se a necessidade de mão de obra qualificada e, consequentemente, da profissionalização do Ensino de Administração.

Até 1960 existiam apenas dois cursos específicos ao ensino de Administração no Brasil, o da EBAP e a da EAESP, as duas eram da escola da Fundação Getúlio Vargas. Houve um grande avanço nos cursos de graduação, após 1960 abrangendo a quantidade de IES, matriculas e concluintes. É possível observar a enorme expansão em números de IES oferecendo Cursos de graduação, após 1990.

Tabela 2 - Resumo da evolução do Curso de Administração no Brasil.

ANO	IES	Matriculas	Concluintes
1960	31	N/I	N/I
1970	164	66.829	5.276
1980	247	134.742	21.746
1990	320	174.330	22.394
2000	821	338.789	35.658
2002	1.158	493.104	54.656
2003	1.710	576.305	64.792
2004	2.048	641.445	88.466

Fonte: Adaptado (Brasil,2016).

As perspectivas de Ramos (2004) justificam o aumento das escolas de Administração no Brasil como sendo um aspecto resultante dos interesses políticos, econômicos, sociais e de formação profissional.

O curso de Administração é o curso mais oferecido no Brasil, com sua formação considerada mais ampla comparando-se com os outros cursos oferecidos em território brasileiro. O formado sai preparado para realizar as mais diversas funções em diferentes tipos de empresas, não apenas como administrador, mas também poderá atuar nas áreas de contabilidade, marketing, propaganda entre outros.

2.1.1 Uma visão a partir das DCNs

As perspectivas de Oliveira (2005) destacam a importância das diretrizes curriculares, ao ressaltar a disposição sobre os pressupostos gerais voltados para a formação profissional e sua força na implementação de medidas inovadoras que percorrem, inevitavelmente, por uma avaliação do fazer universitário, com competência e qualidade. O

autor ainda ressalta, que segundo a Resolução n. 04 de 13/07/2005 (Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Administração) as diretrizes se apresentam de maneira articulada com outras ações ministeriais mais amplas direcionadas ao ensino superior brasileiro.

Ainda segundo Oliveira (2005) as diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, em consonância com a LDB (Lei das Diretrizes e Bases), buscam a garantia da organização curricular articulada juntamente com o projeto pedagógico, o que preserva a flexibilidade na formação de profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho, entendendo a graduação como etapa inicial da formação continuada.

De acordo com Brasil (2005) as diretrizes dos cursos de Administração trazem aspectos na Resolução n. 4 de 13 de julho de 2005 que configuram-se como referências ao Projeto Pedagógico a saber:

a) Definição do Perfil desejado do formando;
b) Competências e habilidades requeridas ao profissional de Administração;
c) Conteúdos curriculares;
d) Organização curricular;
e) Estágio curricular supervisionado (como componente curricular opcional);
f) Atividades complementares;
g) Acompanhamento e Avaliação;
h) Inclusão opcional do (trabalho de conclusão decurso, projetos, monografia).

A formação profissional proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração que estipula as competências e habilidades almejadas se caracteriza:

> Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos as seguintes competências e habilidades:
> I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no preciso produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
> II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
> III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
> IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
> V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
> VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
> VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
> VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais.

Portanto, relacionado ao perfil do profissional formado no curso de graduação em

Administração, a DCN define que a capacitação e aptidão para assimilar as questões cientificas, técnicas e econômicas da produção e de seu gerenciamento, estudado a níveis do processo de tomada de decisão, assim como desenvolver o gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptalidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005).

2.1.2 Os principais comportamentos empreendedores

De acordo com Dornelas (2005), nas últimas décadas houve um crescente aumento nos estudos que visam entender e encontrar padrões no comportamento e nas características dos empreendedores, o que fortalece a base de estudo para entender quais são as reais características de um líder. O que vai de encontro com as perspectivas de Allemand (2007) que também relata o crescente aumento de estudos e pesquisas na tentativa de entender as forças psicológicas e sociológicas que movem o empreendedor e que esses estudos científicos que analisam os comportamentos empreendedores buscam dimensionar comportamentos, ações e atitudes que diferenciem uma pessoas “comum” de uma pessoa de sucesso, estruturando essas características.

Sarkar (2005) ao identificar abordagens psicológicas do empreendedorismo que busca entre outras coisas verificar comportamentos e traços da personalidade dos empreendedorismo decisivos para o sucesso, características relacionadas a parte temperamental de um indivíduo e que tendem a se estabilizar ao longo do tempo.

Seguindo esta mesma perspectiva, Santos (2008) realizou em sua pesquisa o cruzamento de vários estudos psicológicos para identificação de traços e características empreendedoras latentes em indivíduos O autor inclui quatro delas, a saber:

a) Grau da adaptabilidade impulsividade

b) Intensidade de desejo de independência

c) Necessidade de realização na medida em que um indivíduo acredita que os resultados dos acontecimentos estão sob seu controle, em vez de serem obra do acaso

d) A sorte e outros fatores estão fora do controle do individuo

Gartener (1989) destaca que um estudo sobre os traços e características empreendedoras passa primeiramente por um estudo psicológico para depois partir para um estudo de empreendimento. Chiavenato (2005) destaca três características básicas do empreendedor, são elas:

Tabela 2 - características empreendedoras.

Características básicas do empreendedor	**Descrição das características**
Necessidade de Realização	Os empreendedores apresentam uma alta necessidade de realização em relação às pessoas população geral. Em muitos casos, o impulso torna-se evidente desde cedo, até mesmo na infância.
Disposição Para Assumir Riscos	O empreendedor assume vários risco ao iniciar seu próprio negócio: riscos financeiros, riscos familiares e riscos psicológicos. Contudo pessoas que possuem uma alta necessidade de realização também têm te moderadas propensões para assumir riscos. A preferência pelo risco moderado reflete a auto confiança do empreendedor.
Autoconfiança	Os empreendedores de sucesso são pessoas independentes que enxergam os problemas inerentes a um novo negócio, mas acreditam em suas habilidades para superá-los.

Fonte: Chiavenato, (2005).

Ao longo de seus estudos sobre aspectos comportamentais dos empreendedores, principalmente relacionados a motivação na realização de seus feitos, McClelland (1972) caracterizou os empreendedores como indivíduos únicos. Em sua teoria, o ser humano assimila três necessidades dominantes: a necessidade de realização, a necessidade de afiliação e a necessidade de poder.

Gouveia e Batista (2007) complementam McClelland (1972) ao discorrer sobre estas três necessidades. A necessidade de realização representa o reconhecimento pela execução de um feito. A necessidade de poder representa a amplitude no controle e influência sobre meios que o cercam, representa a autoridade e responsabilidade sobre os outros. Por último, a necessidade de afiliação representa a necessidade de estabelecer relacionamentos, muitas vezes com o objetivo de evitar conflitos e estabelecer poderosas amizades, com confiança e compreensão mútua; é uma necessidade social, de amizade e apoio, para o desenvolvimento de relacionamentos significativos com pessoas.

De acordo com Grossmann (2005), baseado nas teorias de McClelland sobre os comportamentos empreendedores, a consultoria norte americana Management Systems International -MSI, elaborou um projeto em que foram definidas as 10 características empreendedoras de empreendedores de sucesso. Após os testes, a UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development), através do PNUD (Programa das Nações unidas para o Desenvolvimento), fomentou a disseminação da metodologia através de convênios com países em desenvolvimento. O projeto foi nomeado de Empretec. O lançamento ocorreu oficialmente em 1988, na Argentina (SEBRAE, 2014). O objetivo da metodologia é estimular o desenvolvimento de empresários, mediante o estimulo de competências atribuídas traduzidas em 10 características empreendedoras que foram inseridas em três grupos afins.

Ao discorrer sobre sua teoria empreendedora (CCE - Características comportamentais empreendedoras), McClelland (1961) identifica um empreendedor a partir da utilização com certa frequência destas CCEs, conforme disposto no quadro a seguir:

Tabela 3 - Comportamentos empreendedores

Comportamentos	**Comentários**
Conjunto de Realização	Busca de oportunidade e iniciativa; Persistência; Correr riscos calculados; Exigência de qualidade e eficiência; Comprometimento.
Conjunto de Poder	Independência e Autoconfiança; Persuasão e rede de contatos.
Conjunto de Planejamento	Busca de informações; Estabelecimento de Metas; Planejamento e monitoramento sistemáticos.

Fonte: Elaborado Pela Autora da pesquisa.

Conforme estudo realizado através do Empretec, a tabela 3 mostra uma lista com característica dos comportamentos empreendedores. Segundo SEBRAE (2014), o conjunto realização estão situadas cinco características empreendedoras.

- Busca de oportunidade e iniciativa;
- Persistência;
- Correr riscos calculados;
- Exigência de qualidade e eficiência;
- Comprometimento;
- Conjunto de Planejamento;
- Estabelecimento de metas;
- Planejamento e monitoramento sistemático;
- Conjunto poder;

- Independência e autoconfiança.

Chiavenato (2005) ressalta o equilíbrio na mensuração das características empreendedoras de um indivíduo e a necessidade de disseminação de responsabilidades, ou seja, estas características precisam necessariamente estar distribuídas dentro da organização e não centralizadas apenas no empreendedor. O autor destaca a pontualidade das ações do empreendedor, que precisa se utilizar de planejamento e trabalhar com pontualidade e profundidade os seus objetivos.

3 MÉTODO

Este estudo caracterizou-se, segundo Vergara (2009), quanto aos fins por ser uma pesquisa descritiva. A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre as variáveis, envolvendo a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados como questionário e observação sistemática (GIL, 2002).

Quanto aos meios, bibliográfica e de pesquisa de campo. “A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA, 2009, p.43). Foram revisados autores da literatura sobre empreendedorismo, características comportamentais empreendedoras, perfil do empreendedor, competências empreendedoras. Ainda Vergara a pesquisa de campo é: “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (2009, p.43). Para a realização da pesquisa de campo será elaborado dois questionários um para alunos e o outro para educadores do curso de graduação em Administração de uma Universidade Comunitária.

4 RESULTADOS

4.1 A CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ESTUDO: UMA VISÃO GERAL SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E ESTUDANTES

Foi a partir de um marco normativo institucional, que se constituiu o curso de administração da universidade comunitária A, com a intenção de abordar questões sociais, técnicas, estratégicas e humanistas que envolvem a demanda de onde está situada. O curso deverá ser realizado com no mínimo 4 anos e no máximo 7, considerando o acréscimo de 100% subtraindo-se um ano deste quantitativo, na modalidade é presencial, os turnos são noturno ou matutino e sua carga horaria total será de 3.000 H/A. as vagas oferecidas são de 270 anualmente, sendo que a universidade possui autonomia para respectivos remanejamentos (PPC).

O seu objetivo geral é: “Formar Bacharéis em Administração com competências para atuar em um ambiente organizacional dinâmico e complexo, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente de inovação e competitividade”

Como consta em seu PPC os Objetivos específicos do curso:

a) Estimular a prática empreendedora, a autonomia, a pro atividade e o senso crítico.
b) Incentivar a investigação da ciência da Administração, desenvolvendo o raciocínio lógico, crítico e analítico.
c) Estimular a reflexão sobre as melhores práticas gerenciais.
d) Promover a interdisciplinaridade por meio de práticas didático-pedagógicas.
e) Observar constantemente os requisitos legais, normativos, regulatórios e de avaliação para a indução da qualidade do curso.
f) Contribuir com o estimulo a participação dos docentes e discentes na formação continuada
g) Articular e fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão com a participação de docentes, discentes, e comunidade externa.

h) Conscientizar o acadêmico para a importância do exercício da profissão na sociedade. Incentivar o acadêmico a participar, como profissional registrado, do Conselho Profissional

É perceptível a forte relação entre os objetivos específicos do curso e o empreendedorismo, bem como como a interdisciplinaridade através das diversas práticas pedagógicas de cada disciplina, estimulando a visão sistêmica do acadêmico, além do desenvolvimento dos raciocínios lógicos, crítico e analítico.

Com relação ao PCC do curso de administração da universidade comunitária A, constam em suas competências e habilidades para a formação do egresso no curso e que as mesmas estão alinhadas com a base nas DNC (Resolução Nº 4 de 13.06.2005 - Art.4º) e com os objetivos específicos do curso.

Tabela 4 - Competências e habilidades PPC

Objetivos Específicos do Curso	**Competências e Habilidades do Egresso (Perfil)**	**Diretrizes Nacionais - Resolução Nº 4 de 13.06.2005 (Art.4º)**
a) Estimular a prática empreendedora, a autonomia, a proatividade e o senso crítico;	a) Exercer a prática empreendedora, com iniciativa, criatividade, determinação, flexível às mudanças, de forma ética e consciente;	V) Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
	b) Agir de forma estratégica com visão sistêmica, equacionando problemas para aprimorar os processos de negociação e de tomada de decisão;	I) Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; III) Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
b) Incentivar a investigação da ciência da Administração, desenvolvendo o raciocínio lógico, crítico e analítico;	c) Estar comprometido com a investigação da ciência da Administração, desenvolvendo raciocínio lógico, crítico e analítico, diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;	IV) Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
c) Estimular a participação dos docentes e discentes na formação continuada;		
d) Ensinar e compartilhar as melhores práticas gerenciais;	d) Ter capacidade de exercer as melhores práticas gerenciais por meio da elaboração e implementação de projetos e da realização de consultoria;	VIII) Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.
e) Promover a interdisciplinaridade por meio de práticas didático-pedagógicas;		
f) Articular e	e) Integrar	VI) Desenvolver capacidade de

fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão com a participação de docentes, discentes; e comunidade externa;	conhecimentos práticos e teóricos no exercício pessoal e profissional;	transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
g) Intensificar o comprometimento dos docentes e dos discentes no processo do SINAES;		
h) Conscientizar o acadêmico para a importância do exercício da profissão na sociedade.	f) Desenvolver as habilidades de comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional;	II) Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
	g) Ter formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio socioambiental político, econômico e cultural.	VII) Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.

Fonte: Adaptado do PPC.

A partir do levantamento e análise, percebe-se que o curso em questão possui as ferramentas para propiciar o desenvolvimento de diversas habilidades que o mercado de trabalho exige, a saber:

a) Comunicação
b) Liderança
c) Visão de negócios
d) Organização
e) Empreendedorismo

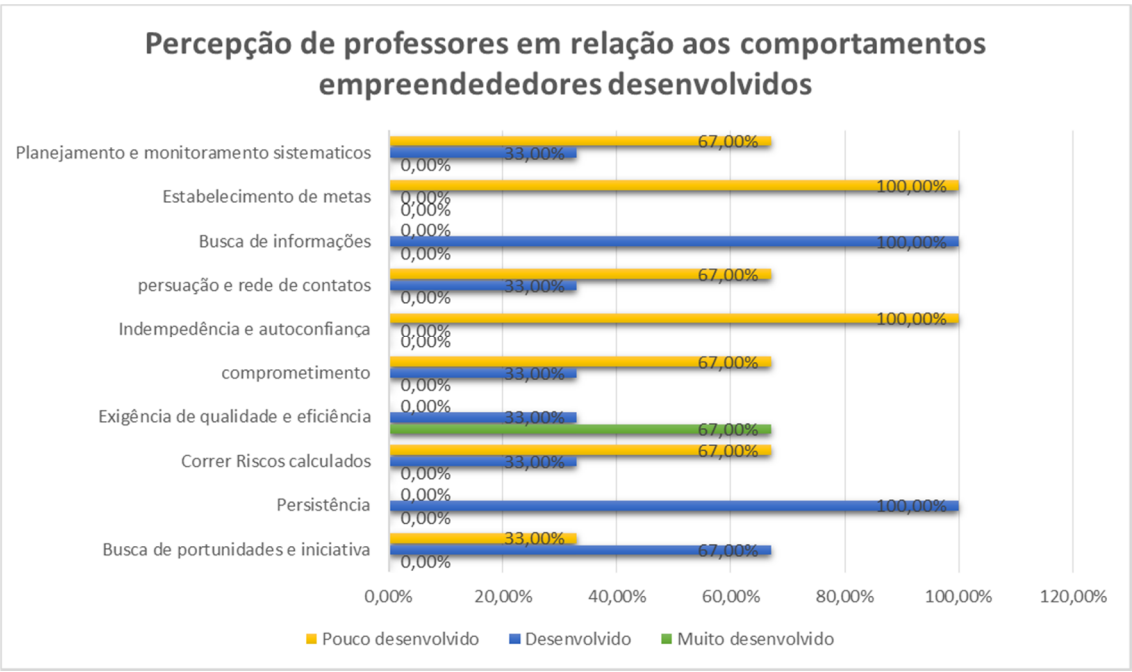
Habilidades que são trabalhadas durante a graduação, buscando-se a formação de profissionais capazes de exercer a função de administrador com excelência. As questões relacionadas ao empreendedorismo serão explanadas nas seções seguintes.

4.1.1 A percepção de professores em relação aos comportamentos empreendedores desenvolvidos na disciplina de empreendedorismo

Com o objetivo de sanar as questões relacionadas ao desenvolvimento dos comportamentos dos empreendedores, nesta seção será explanada estes resultados, a partir da percepção dos professores.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4 - comportamentos empreendedores: Professores



C abe destacar, entre os aspectos analisados, que 100% dos entrevistados consideram que os comportamentos relacionados a persistência e busca de informações como sendo de fundamental importância. A persistência representa a capacidade do aluno em superar obstáculos, com análise, mudança e insistência na correção de seus planos com o fim de superar os objetivos propostos (SEBRAE, 2014). A busca pelas informações representa o inconformismo e busca constante pelo conhecimento, pelas novas práticas e inovações, atento aos concorrentes e sobretudo atento a tudo que faça parte do seu ecossistema e possa de alguma forma interferir o seu negócio, seja positivamente ou negativamente (SEBRAE, 2014).

Os entrevistados consideram que o desenvolvimento de comportamentos de estabelecimento de metas e independência/confiança como pouco desenvolvidos. São esses comportamentos, que possibilitam ao empreendedor o desenvolvimento de autonomia, estabelecimento de metas e objetivos e pensamento de curto e de longo prazo.

Nesse sentido, 67% dos professores entrevistados consideram que os comportamentos de planejamento e monitoramento sistemáticos, persuasão e rede de contatos, e riscos calculados são pouco desenvolvidos. 33% consideram desenvolvidos estes comportamentos.

Com 67% das respostas, o único comportamento muito desenvolvido que está presente dos dez comportamentos empreendedores é o comportamento da qualidade e eficiência. Comportamento que possibilita ao acadêmico a característica de querer fazer mais e melhor. Assim como empreendedor que sempre se dispõe a melhorar seu negócio ou seus produtos. E 33% dos professores identificam esse comportamento como desenvolvido.

Deve-se salientar que esses resultados são sob a ótica dos professores da disciplina de empreendedorismo sobre os comportamentos empreendedores que foram ou estão em desenvolvimento. A seção seguinte está apresentada os resultados sob a ótica dos alunos.

5 CONCLUSÃO

Ao final deste estudo cabe lembrar o objetivo proposto inicial de verificar o desenvolvimento dos comportamentos empreendedores em alunos do curso de administração sob a ótica de professores e alunos. Neste capitulo, são relatadas as conclusões da pesquisa, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Como foi verificado no decorrer da seção anterior o curso de administração da

universidade comunitária A, apresenta em seu PPC a forte disseminação do empreendedorismo e o incentivo de desenvolvimento de competências habilidades empreendedoras, fato positivo para formação de possíveis empreendedores de sucesso. Pessoa (2008) afirma que o curso de administração, possui um papel estratégico no processo de formação de alunos empreendedores. Deste modo, buscam adotar estratégias de aprendizagem contextualizada para suprir as necessidades do mercado de trabalho, que exigem profissionais com competências empreendedoras.

Buscou-se identificar qual a percepção dos professores e alunos sobre o conceito de empreendedorismo. Os professores possuem uma visão que envolve algumas características de empreendedores como a busca de oportunidade e iniciativa, e também que o empreendedorismo é um estado de uma pessoa ser em seu ego. Os estudos de McCleeland confirmam que a necessidade de realização é a primeira necessidade identificada entre os empreendedores bem sucedidos e é a grande impulsionadora dos indivíduos na formação de um empreendimento.

Os alunos compreendem o conceito de empreendedorismo como a abertura de um novo negócio, inovação e busca de oportunidade. Os alunos possuem uma visão que relaciona o empreendedorismo com o âmbito empresarial. Filion (1999) identifica que uma das diferenças entre o empreendedor e o administrador que trabalham no âmbito empresarial é que o empreendedor define o objeto que vai determinar seu próprio futuro. Por esta razão é importante que sejam desenvolvidas características de empreendedoras para que se tornem visionários. Os empreendedores são visionários, e em função dessa característica, o empreendedor direciona as atividades para o aspecto estratégico das organizações, enquanto o administrador se limita e coordena as atividades diárias. Nem todos que se matriculam no curso de administração querem ser empreendedor, mas vários querem descobrir o mundo do empreendedor.

Sob a percepção do desenvolvimento dos comportamentos empreendedores na disciplina de empreendedorismo professores e alunos concordam que os comportamentos de a) persuasão e rede contatos b) independência e autoconfiança estão pouco desenvolvidas. Assim remete a necessidade de aprofundamento em técnicas que ajude a fortalecer o desenvolvimento dessas características. Os professores possuem uma visão mais ampla em relação a comportamentos poucos desenvolvidos além de persuasão e rede de contatos e independência e autoconfiança. Também são considerados pelos professores como comportamentos poucos desenvolvidos a) estabelecimento de metas b) correr riscos calculados c) independência e autoconfiança. Os alunos possuem uma percepção mais positiva sobre comportamentos empreendedores desenvolvidos na disciplina de empreendedorismo, porem percebem a necessidade de melhorias

A partir desses resultados fica clara a importância do desenvolvimento de comportamentos empreendedores serem desenvolvidos em alunos e desenvolver práticas que ajudem no fortalecimento desses comportamentos.

Quanto as limitações, pode se citar que a própria natureza da abordagem qualitativa traz consigo a limitação de não poder ser generalizada para outras realidades, estando restrita ao contexto investigado. Outro limitador está na realização deste estudo em apenas uma instituição de estudos, entretanto, isso não invalida a sua realização uma vez que se valeu de várias fontes de evidencias como alunos, professores, o projeto pedagógico do curso.

Para estudos futuros, é sugerida a continuação desta pesquisa a fim de aumentar a amostra de alunos, não somente do curso de administração, mas de outros cursos que possuem a disciplina de empreendedorismo em sua grade curricular, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento empreendedor.

REFERÊNCIAS

BENCKE, Fernando Fantoni; GILIOLI, Rosecler Maschio. **Ensino de Administração no Brasil, inovação ou não e Anísio Teixeira**: em busca do vazio, 2003. Disponivel em:<http://www.crars.org.br/cen/arquivos/Ensino%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 11 de Out. de 2016

BRASIL, MEC. **Cadastro e-emec.** Disponível em: http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos. Acesso em: 15 de Out. de 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração**: Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, 2005. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf> Acesso em: 07 de Out.de 2016.

CHIAVENATO, Idalberto,. **Empreendedorismo:** dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da administração**. Disponível em: http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao> Acesso em: 10 de Out. de 2016.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo:** transformando ideias em negócios. 2. ed. rev. atual Rio de Janeiro: Campus, 2005. 293 p.

GARTNER, W. B. "Who is an entrepreneur?" Is the wrong question. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 13, n. 4, p. 47-68, 1989.

GROSSMANN, Matthias. **The Impact Challenge: conducting impact assessmentsfor the Empretec Programm**e. University of Oxford and UNCTAD. United Kingdon, 2005.

McClelland. **Teoria comportamental empreendedora**,2007. Disponivel em: < http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/ralleman/Apostila%20sobre%20Teoria%20Comportamental%20Empreendedora/Apostila%20sobre%20Teoria%20Comportamental%20Empreendedora.pdf> Acesso em 06 de Out. de 2016.

MCCLELLAND. **Teoria comportamental empreendedora**,2007. Disponivel em: < http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/ralleman/Apostila%20sobre%20Teoria%20Comportamental%20Empreendedora/Apostila%20sobre%20Teoria%20Comportamental%20Empreendedora.pdf> Acesso em 06 de Out. de 2016.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de**. Empreendedorismo**: vocação, capacitação e atuação direcionadas para o plano de negócios. São Paulo: Atlas, 2014. 349 p.

RAMOS, C. **The development of MBAs and Business Schools in Latin América**. Business Leardership Review, vol. 1 ed. 2, Jun. 2004.

SANTOS, Paulo da Cruz Freire. **Uma escala para identificar potencial empreendedor**, 2008. Disponivel em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91191/247610.pdf> Acesso em: 06 de Out. de 2016

SARKAR, Soumodip. **O empreendedor inovador:** faça diferente e conquiste seu espaço no mercado. Rio de Janeiro: Campus, 2008. 265 p.

TATTO, Luiz. **Administração:** evolução, situação atual e perspectivas, 2001. Disponível em:< http://www.urutagua.uem.br//02tatto.htm> Acesso em: 10 de Out. de 2016

VERGARA, S. C**. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 10ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

As vantagens competitivas sustentáveis no combate a evasão: um estudo no âmbito de um curso de administração

Autor: Vefago, Yuri (Universidade do Extremo Sul Catarinense); **Francisco, Thiago Henrique Almino** (Universidade do Extremo Sul Catarinense); **Souza, Abel Corrêa de** (Universidade do Extremo Sul Catarinense)

Resumen: A visão baseada em recursos propõe uma condição para as organizações, na medida em que identifica as vantagens competitivas sustentáveis em um determinado contexto. Ela deriva da evolução dos conceitos da gestão estratégica e se articula com problemáticas que atingem o ambiente organizacional. Nesse contexto, percebendo um curso como uma unidade de negócio de uma determinada instituição e a evasão como um elemento do contexto, abre-se uma oportunidade para integrar os dois aspectos em um estudo. Nesse sentido, o artigo propõe o estudo das vantagens competitivas sustentáveis que são identificadas no âmbito do combate à evasão em um determinado curso de Administração, sob a ótica de seu NDE. Os conceitos centrais posicionam a pesquisa no âmbito de seu campo de desenvolvimento, tratando de temáticas relativas a estratégia, a visão baseada em recursos e a evasão. Por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretivista e descritiva, foi possível identificar que a matriz curricular, o corpo docente e a gestão profissional do curso são os principais elementos que determinam a eficácia no combate à evasão no contexto em que o curso é desenvolvido. Aos estudos futuros, recomenda-se a investigação sobre um conjunto de ações que possam atingir as questões endógenas e exógenas do processo, proporcionando a permanência do estudante com sucesso na educação superior.

Palabras claves: Estratégia. VRIO. Evasão.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de assuntos ligados a evasão em cursos de graduação no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES). O tema proposto mostra-se complexo e a desmistificação deste tema representa ponto chave para a resolução de uma problemática que tem um impacto significativo na perda de vantagem competitiva pelas IES.

Trata-se de um assunto que transborda as barreiras das IES e contempla desde aspectos internos da instituição até aspectos externos a instituição (sócio-econômico-político). Desta forma, existe a clara necessidade do envolvimento dos diversos atores envolvidos neste ecossistema para que seja possível a tomada de decisão em direção de ações corretivas para este fenômeno que assola grande parte das IES.

Dentro deste panorama, a utilização de ferramentas que fortaleçam e deem direcionamento para tomada de decisão dos gestores torna-se aspecto essencial deste processo. E discorrendo-se acerca de estratégia fica impraticável não se abraçar nos ensinamentos elucidados por Porter, que propõe que a partir da combinação das ferramentas SWOT e VRIO é possível identificar as vantagens competitivas sustentáveis dentro do objeto de estudo.

Nesse sentido, este estudo tem o objetivo de apresentar as vantagens competitivas sustentáveis que são percebidas pelos membros do NDE de um curso de Administração, sob a ótica da VRIO como base para a identificação destes elementos. Este estudo está estruturado de forma a seguir uma linha coesa que pretende, ao final, compreender o objeto de estudo e elucidar estratégias competitivas que serão de grande valia dentro do que se propõe. Inicialmente é necessário a compreensão dos dois pilares que darão sustentação para a sequência deste estudo: os principais assuntos ligados a estratégia competitiva e sobre principais contribuições ligadas a evasão e suas principais causas e também os principais estudos que tratam do tema evasão e suas principais causas. Posteriormente tem-se a apresentação da metodologia de estudo e apresentação dos resultados com as principais perspectivas e propostas acerca do objeto de estudo.

2 CONCEITOS CENTRAIS

Esta seção apresenta os conceitos centrais que dão base para a pesquisa, tratando dos elementos que envolvem a estratégia, a visão baseada em recursos e definições específicas do conceito de evasão.

2.1 AS DEFINIÇÕES DE ESTRATÉGIA

A palavra estratégia é comumente utilizada na administração, simboliza organização, planejamento a longo prazo, pontualidade na tomada de decisão e sobretudo representa o que qualquer administrador busca a todo custo: a previsão aproximada do comportamento apresentado pelo mercado.

A palavra estratégia tem origem na Grécia, vem do grego *stratègós, stratos*: exército e *ago*: liderança. É possível a partir de aqui fazer uma série de analogias com as ações tomadas pelos generais em busca da vitória em suas batalhas e guerras, com a luta constante de gestores que encontram mercados extremamente competitivos e buscam dia após dia a sobrevivência nos mercados. Se de um lado, os generais em seus campos de batalhas buscam encontrar os melhores locais para visualizar o campo de batalha para nortearem suas decisões, de outro, os gestores se encontram no mesmo paradigma onde devem sintetizar uma visão holística para que possam entender os mercados e os movimentos dos diversos atores a fim de tomarem as melhores decisões para que ao final exista a possibilidade de criar valor e/ou manter suas vantagens competitivas.

Esta visão é reforçada ao citarmos o livro A arte da Guerra, escrito por Sun Tzu, que afirma que conhecer a si mesmo, ao inimigo e ao campo de batalha são fatores fundamentais durante uma guerra. São fatores tão fundamentais que Sun Tzu afirma que ao possuir tais variáveis, o caminho da vitória fica muito mais claro. Os concorrentes, as organizações e os campos de batalhas (mercados) não são diferente, com o fluxo de volume de informações existentes, a organização de possuir, saber gerir e melhor trabalhar com esta informação possui um enorme poder sob o mercado e este pode credenciar-se com um dos grandes desafios da era muitas vezes elencada como era da informação.

Alday (2002) conceitua que no ramo empresarial, a estratégia pode ser utilizada para criar caminhos a partir do processo de busca e seleção. Busca que delimita focos de ação a partir da apropriação do conhecimento e posteriormente o enxugamento desta informação. Portanto, você estuda, busca, se apropria, filtra e abstrai apenas o essencial, que auxiliará na tomada de decisão pontual ao final do processo.

Ainda dentro das visões apresentadas por Alday (2002), que traz alguns questionamentos interessantes. O mesmo discorre acerca do real impacto da estratégia nas organizações, outrora um conceito tão abstrato que pode não produzir resultados imediatos em cenários que por sua vez cobram pragmatismo. O mesmo questiona sobre a real contribuição da estratégia para a produção de valor e real ganho de desempenho?

Porter (1998) destaca que a estratégia pode apresentar diversas definições. Dentre elas, destacam-se a exclusividade na realização de alguma ação, uma maneira única e aplicável por um período de tempo de se fazer alguma coisa, o qual o concorrente não possui capacidade para replicar e outra definição relaciona-se com o planejamento, com o plano a ser seguido pela organização que culminará no atingimento de algum objetivo ou meta.

A visão de Porter (1998) é reforçada por Mintzberg e Quinn (2001), que entendem estratégia como sendo um plano que integra as principais metas organizacionais, um plano que bem estabelecido, pode atingir o melhor desempenho de agentes fundamentais dentro da organização, dos recursos, das deficiências e das potenciais oportunidades existentes dentro da organização.

O trabalho desenvolvido por De Oliveira (2004) destaca a competitividade dos mercados e a crescente necessidade de planejamentos pontuais para a manutenção e/ou geração de vantagem competitiva. Cada vez mais torna-se necessário o entendimento acerca do contexto onde se atua, os mercados globalizados são marcados por muita competição e muita inovação e justamente esta inovação, muitas vezes confundida apenas como inovação de produto ou serviço, não é mais suficiente, existe a necessidade do monitoramento sobre todos os agentes envolvidos no contexto.

Visão que é partilhada por Quero (2008), que entende que este cenário globalizado é marcado pela reconfiguração das organizações em busca de eficiência e construção de vantagem competitiva, as organizações precisam compreender as nuances apresentadas pelo mercado e trabalhar em ações pontuais para que seja feita o reajuste dentro do tempo correto.

O trabalho de Teece (2010) exalta a importância da estratégia dentro de ambientes competitivos, saliente que a manutenção e eficiência dos modelos de negócios só se tornam reais a partir da constante análise e estratégia que propiciem a proteção desta vantagem ou valor criado. Em suma, o autor ainda complementa os conceitos apresentados por Porter e destaca que para um modelo de negócio criar um valor real para a organização e produzir uma vantagem competitiva ele precisa não somente expor a estrutura lógica dos negócios, mas deve ser aperfeiçoado e atender as necessidades específicas do cliente, não pode ser facilmente imitável, nem replicável pelos concorrentes e sobretudo, um modelo de negócios viável deve estar atento a fatores internos e externos relacionados aos atores que o envolvem.

2.2 A VISÃO BASEADA EM RECURSOS

Os estudos sobre estratégia e vantagem competitiva, tem evoluído a partir da dinâmica proposta pela sociedade do conhecimento e do movimento de renovação estratégica causada pelo forte impacto do conhecimento e da tecnologia. Esse contexto tem, cada vez mais, interferido na definição dos pontos fortes de uma determinada organização e na organização de suas debilidades, com a intenção de estabelecer ligações que possam alavancar suas intenções estratégicas. É nesse ambiente que surge a visão baseada em recursos (VRIO), defendida por Barney (1991) como ferramenta que contribui com a formulação da estratégia na medida em que propõe a relação entre recursos, capacidades e vantagens competitivas.

Sob a ótica do autor, Vallandro e Trez (2013) destacam que a VRIO compreende as organizações como um conjunto de fluxos de ativos intangíveis que diferencia uma firma de outra concorrente. A partir da interpretação proporcionada por Collis e Montgomery (1995), os autores salientam que isso permite com que a empresa consiga estabelecer suas vantagens competitivas a partir de um estudo aprofundado de seus recursos internos. Esse movimento indica a escolha das melhores estratégias que possam posicionar a empresa em um contexto competitivo, de modo que a gestão possa compreender as relações entre os concorrentes.

Em se tratando da VRIO, o trabalho de Penrose (1959) é considerando um dos pioneiros na medida em que apresenta essa abordagem e destaca que a evolução de uma organização ocorre por meio da gestão de suas capacidades, que podem ser internas ou externas. A partir das inferências do autor, torna-se possível, por meio da compreensão das relações entre as capacidades, conhecer os elementos que qualificam a dinâmica organizacional e orientam a escolha da estratégia. Esses recursos, na visão de Dierickx e Coll (1989), sistematizados por Walter e Damião da Silva (2008), a VRIO faz com que a

estratégia organizacional possa ser customizada a partir do desafio que é enfrentado pela organização.

Em virtude dessas discussões, Walter e Damião da Silva (2008) destacam a evolução da produção científica sobre o conceito que busca defini-lo como uma “teoria” formal, devido a possibilidade de usufruir de suas características em todos os contextos. Os autores destacam que os estudos sobre a temática têm evoluído sistematicamente desde 1997 e tem se consolidado no âmbito nacional por meio de sua aplicação em diversos contextos. De uma maneira geral, os autores defendem que a VRIO vem seguindo as diretrizes de Barney (1991), na medida em que um recurso com potencial para sustentar uma vantagem competitiva deve ter quatro características.

Um recurso valioso é aquele que permite explorar oportunidades, neutralizando as ameaças do ambiente competitivo da empresa. Outro ponto destacado pela VRIO é o caráter da raridade, destacando que isso demanda que empresas concorrentes tenham dificuldade de possuir tal recurso ou capacidade. Nessa mesma linha o autor defende que um dado recurso deve ser difícil de imitar e, por último, ele não deve ser estrategicamente substituível por outro recurso.

O quadro 01 ilustra um movimento deste processo:

Quadro 1 - VRIO:

QUADRO VRIO				
Tem VALOR?	**Tem RARIDADE?**	**É difícil de IMITAR**	**A empresa tem a devida ORGANIZAÇÃO?**	**Qual o RESULTADO?**
NÃO				**Desvantagem competitiva**
SIM	NÃO			**Igualdade competitiva**
SIM	SIM	NÃO		**Vantagem competitiva de curto prazo**
SIM	SIM	SIM	NÃO	**Vantagem competitiva desaproveitada**
SIM	SIM	SIM	SIM	**Vantagem competitiva de longo prazo**

Fonte: elaborada pelos autores.

Em vistas de sua contribuição, Walter, Baptista e Augusto (2008) destacam que este elemento é tratado sob diversas abordagens metodológicas, o que pode prejudicar seu entendimento como uma teoria. Contudo, os autores inferem que há contribuição da VRIO para o delineamento estratégico da organização. Prova disso, é o que se demonstra no trabalho de Walter e Damião da Silva (2008), já que os autores destacam que as diversas Keywords que estão por detrás dos estudos sobre estratégia e VRIO se articulam com as proposições de criação de valor na empresa, com a performance organizacional, com seu desempenho financeiro e, sobretudo, com seu desempenho competitivo.

Dessa forma, de acordo com a abordagem determinada pelos autores consultados, a VRIO atua no campo da estratégia como um elemento que permite a definição de diferenciais e vantagens competitivas consideradas sustentáveis a partir da capacidade da empresa de utiliza-las. Isso decorre de sua análise competitiva do ambiente, a partir de premissas pré-definidas, que fomentam a visão da empresa direcionada a partir daquilo que,

de fato, é aproveitado pela organização.

2.3 A EVASÃO COMO ELEMENTO NORTEADOR DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No entendimento de Silva Filho (2007) a evasão pode ser mensurada e assumir algumas faces, seja no curso ou em determinada área do conhecimento, que convergem em duas vertentes: variáveis internas e externas. É possível perceber que os índices de evasão adquirem proporções maiores em IES privadas, o que infere diretamente com fatores socioeconômicos que são muitas vezes negligenciados e, em suma, percebe-se a necessidade de estudos sistemáticos que colaborem com a redução dos índices de evasão e melhor direcionamento dos recursos financeiros, escassos e muitas vezes mal investidos.

A perspectiva de Morosini (2011) ressalta que a produção relacionada a evasão no contexto universitário é escassa, com predominância em estudos qualitativos. Morosini (2011) partilha da mesma visão de Silva Filho (2007) ao reforçar as questões econômicas como elementos relevantes para a evasão nos cursos de graduação, mas salienta, que este não é o principal fator que interfere na tomada de decisão quanto a evasão. Segundo Morosini (2011), o principal agente que interfere na evasão é justamente o acadêmico, que esbarra em questões como o grau de satisfação com o curso e instituição e questões pessoais que interferem na escolha do curso.

As visões apresentadas por Aparecida et al. (2011) vão de encontro com Morosini (2011) e reforçam a carência de estudos que abordem a temática da evasão no âmbito do contexto universitário. É percebida também a má qualidade de ensino oferecido pela IES como fator que interfere significativamente para evasão do aluno, porém, é salientado também, que a evasão pode assumir diversas faces frente o contexto em que a IES está inserida. Fato é, que existe a necessidade da confecção de estudos pontuais a partir da avaliação institucional, que propiciem a identificação das lacunas existentes, pois a partir destes pontos será possível traçar estudos mais profundos que darão vazão aos problemas encontrados.

A insatisfação para com o curso aparece novamente no trabalho de Dias, Theóphilo e Lopes (2010) como um dos fatores importantes da evasão e complementa o trabalho de Silva Filho (2007), os acadêmicos inicialmente estão fadados a optarem por seus cursos a partir de um conhecimento ainda falho e acabam reforçando a decisão de aderir pela evasão a partir da inconsistência dos cursos, que dentre os fatores, podem apresentar grade curricular pouco atrativa e o excesso de conteúdos teóricos sem a conciliação com exercícios práticos.

Lobo (2012) entende que a evasão e tudo que a permeia deve ser um pilar a ser discutido por todos os atores envolvidos na IES, deste gestores e professores até funcionários e acadêmicos representantes, de forma a trazer riqueza e variedade de perspectivas, que posteriormente assumem o *status* de insumo para o fortalecimento da tomada de decisão da IES. O que leva ao terceiro colocado por Lobo (2012), que se relaciona com a ação mais prática deste ato estratégico, que diz respeito a formação de equipe técnica responsável pelo estudo e acompanhamento dos fenômenos relacionados a evasão e, sobretudo que trabalha na interlocução entre os principais agentes envolvidos no processo de combate a evasão.

A visão de Aparecida et al. (2011) colabora com a visão de Lobo (2012) no que diz respeito ao planejamento, a autora entende que a utilização de metodologias de avaliação pode ser benéfica para redução da evasão. Existe a necessidade do estudo pontual das múltiplas causas que podem estar relacionadas ao ambiente em que a IES está inserida.

Portanto sob o ponto de vista estratégico, a evasão deve ser encarada sob as óticas do planejamento, da execução, do acompanhamento e da avaliação.

O que leva as contribuições apresentadas por Bittencourt e Mercado (2014), que destacam que as causas da evasão estão ligadas a dois pilares centrais, as causas endógenas (internas - problemas institucionais e didático pedagógicos) e exógenas (externas - sócio-político-econômico, características individuais e conjunturais). Os autores destacam que as causas endógenas são as que mais influenciam os estudantes no abandono dos cursos, evidenciando as deficiências institucionais e de planejamento dos cursos em si, que carecem que um aporte mais pontual na sua estruturação.

Portanto, a evasão deve ser encarada como um fenômeno complexo, que representa o abandono do ensino superior pelo acadêmico antes da sua conclusão. Ela pode assumir algumas faces e decorre de múltiplas razões, que estão diretamente ligadas ao ambiente em que a IES está inserida e, neste sentido, cada caso deve ser encarado de uma ótica diferente. O problema deve ser trabalhado a partir do nível tático, com ações estratégicas que permeiem os diversos núcleos dentro da IES a fim de disseminar mais rapidamente as ações para a correção do fenômeno em questão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida neste artigo abordou a problemática sob a ótica da visão interpretativista, proposta por Morgan (1980), e que permite com que o problema de pesquisa seja observado sob a ótica qualitativa. A pesquisa ocorreu ao longo do primeiro semestre do ano de 2017, considerando como entrevistados o grupo de professores que faz parte do Núcleo Docente Estruturante de um curso de Administração.

A partir dos princípios da VRIO estabelecidos pela literatura, aos participantes foi submetido um instrumento de pesquisa com 12 questões abertas, que posteriormente foram codificadas sob a ótica do que propõe Strauss e Corbin (2008). Isso permitiu com que os resultados pudessem ser transcritos e analisados para propor a base que se estabelece na apresentação dos resultados desta pesquisa. Ainda vale ressaltar o caráter descritivo e explicativo da pesquisa, considerando as proposições que se apresentam ao longo do texto que esclarece os resultados da pesquisa.

Sobre o curso que é objeto de estudo, vale ressaltar que nele há uma trajetória de mais de 40 anos de atividade, e que no ano de 2017, até o momento da produção deste material, contava com mais de 850 estudantes matriculados.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão discutidos os resultados da pesquisa, sob a ótica da plataforma teórica que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa.

4.1 A EVASÃO SOB A ÓTICA DOS ENTREVISTADOS

Ao longo desta pesquisa, a evasão mostrou-se um tema complexo, que carece de um aporte mais significativo e direcionado. Para este artigo, o conceito de evasão defendido é o de Bittencourt e Mercado (2014), que destacam a evasão como um processo que representa o abandono do curso ou da IES pelos acadêmicos em função de causas internas (institucionais) e externas (sócio-econômicos-políticos).

Os autores ressaltam que os materiais disponíveis são escassos e por vezes apresentam definições simplistas e, destarte, certamente o presente artigo contribuirá significativamente para o enriquecimento da literatura. Sob o ponto de vista da literatura a evasão centra-se em dois pilares, causas internas (endógenas) e externas (exógenas), com

maior incidência nas causas internas. Fato é que a evasão deve ter um aporte mais pontual principalmente pela IES, que deve direcionar seus esforços para manter o acadêmico que já está presente no curso e precisa de acompanhamento constante. Os estudos devem ser realizados de cima para baixo, com óticas indiretas e sobretudo diretas, de conselhos que atuem diretamente com o acadêmico e possuam uma visão mais próxima da realidade.

Os entrevistados desta pesquisa, ora membros NDE de um curso de Administração, serão identificados na sequência em que contribuíram com suas respectivas respostas, caracterizados como ENT1, ENT2, ENT3 e ENT4. Com relação ao perfil e a caracterização, também é valido destacar que todos compõem o NDE de um curso de graduação em Administração, com uma trajetória de 40 anos de funcionamento e que atualmente conta com mais de 800 alunos matriculados. Do ponto de vista da qualidade, o curso possui Conceito de Curso 4, obtido na avaliação *in loco* para Renovação de Reconhecimento que aconteceu em meados de 2016, e CPC 3, a partir da avaliação correspondente ao ciclo avaliativo de 2015.

A visão do ENT1 e ENT3 vão ao encontro com a perspectiva apresentada por Lobo (2012), que entende que a evasão enquanto problema que deve ser discutido em todos os níveis institucionais, sobretudo pelos gestores, pois a resolução do problema se dá pelo aporte inicial a partir do nível mais alto da instituição com o direcionamento gradual para os níveis mais baixos. Isso pode ser comprovado na fala do ENT1:

> *ENT1: A evasão é um evento que deve ser compreendido pelos gestores, pois causa impactos severos nos projetos pedagógicos. Ela é caracterizada como o abandono do curso e (ou) da IES, ocasionada por fatores institucionais e por fatores sociais que acometem o indivíduo.*

As visões apresentadas pelo ENT2 e ENT4, embora adequadas na perspectiva das causas, destoam da definição de Lobo (2012) e Bittencourt e Mercado (2014) pois estão focadas apenas na “parte final” do processo da evasão. Segundo os autores, é fundamental compreender o conceito do processo para ataca-lo com propriedade, estabelecendo ações coerentes com a identidade do curso e com o que é previsto pelo projeto pedagógico. Mesmo assim, sob ótica dos entrevistados, a evasão resulta no abandono do curso e/ou IES pelo acadêmico.

Dessa forma, considerando uma análise sistêmica e global das contribuições da entrevista, é possível categorizar a contribuição dos entrevistados sobrea evasão, definindo-a como o ato de abandono do curso de graduação, devido a questões pessoais e (ou) institucionais, que possuem pouco controle por parte dos gestores do curso de graduação e das instancias responsáveis pelo combate a este evento.

4.2 OS MOTIVOS DA EVASÃO SOB A ÓTICA DO NDE

A literatura que trata da evasão, embora escassa e polissêmica, permite que se produzam reflexões sobre suas causas e efeitos no âmbito da educação superior. De uma forma geral, os autores que a definem também tentam esclarecer suas causas, que na maioria das vezes são intrínsecas e extrínsecas. Sob a ótica deste princípio e considerando o que é defendido neste artigo, considera-se para a análise as definições de Bittencourt e Mercado (2014) que indicam a existência de aspectos endógenos e exógenos, que respectivamente guardam relações com a individualidade do sujeito e com a instituição.

Sob o prisma dos entrevistados, é possível identificar que há a percepção do que é a evasão no âmbito do curso em investigação. Para os membros do NDE, os aspectos

endógenos se relacionam com motivos vocacionais, aspectos de qualidade do curso, falta de adaptação em relação ao curso e falta de aderência com a linguagem dos professores. Nesse sentido, o ENT1 e o ENT3 destacam que ainda é importante salientar que a evasão, numa perspectiva endógena, ocorre a partir da ausência de identidade do acadêmico com o curso e da ausência de motivações no individuo para cursar aquela graduação. Neste caso, os objetivos pessoais são divergentes daqueles que são socializados no curso, fazendo com que o curso não tenha o significado esperado pelo sujeito. Outro ponto trazido pelos entrevistados, mais especificamente no âmbito do ENT2 e do ENT4, está no fato da ausência de engajamento do estudante em virtude da falta de informação na hora da escolha do curso. Entre outros aspectos, isso pode ser decorrente de uma pressão familiar ou social para o acesso à educação superior.

No que tange os elementos exógenos, que são inerentes à instituição, é possível identificar uma visão mais concreta da realidade, o que pode demonstrar que torna-se necessária a construção de ações no âmbito do NDE que possam compreender os motivos pessoais do estudante para se evadir. Ao identificar as contribuições da entrevista, é possível perceber que o destaque é para as questões econômicas, de saúde e das de ordem institucional.

Para o ENT1, as questões de ordem institucional são aquelas motivadas pela inoperância institucional ou pela burocracia, comum em instituições de grande porte. Em virtude da amplitude dos processos existentes neste tipo de modelo, há um grande distanciamento do estudante e também há a dificuldade de acompanha-lo para que ele usufrua das políticas institucionais. Isso também pode ser fruto, de acordo com a visão do ENT3 e do ENT4 da falta de socialização dessas informações perante o estudante.

Nos termos econômicos, as influências da atual crise econômica também são consideradas em se tratando das causas externas da evasão. Somado a uma condição institucional de inoperância de uma determinada política, na visão do ENT4 isso pode ser ainda mais problemático, já que pode contribuir para que muitos alunos se evadam sem o real conhecimento das causas. Já no que se refere a saúde, o ENT4 destaca que é o elemento externo sobre o qual menos se tem controle, já que é um fato que torna a evasão uma questão “de vida ou morte”.

Nesse sentido, com base nos principais motivos expostos pelo NDE, torna-se possível conhecer as vantagens competitivas do curso no combate à evasão.

4.3 AS VANTAGENS COMPETITIVAS DO COMBATE A EVASÃO: UMA VISÃO SOB A ÓTICA DOS PONTOS FORTES DESTACADOS

“Identificar as estratégias que podem compor um programa de combate à evasão em um curso de graduação em Administração” norteou as ações desenvolvidas nesta pesquisa e este capítulo busca elucidar os principais aspectos sob a ótica dos entrevistados.

Sob o panorama desta nova sociedade baseada no conhecimento, mais conectada e competitiva, a manutenção e/ou criação de vantagens competitivas sustentáveis, que depende da otimização dos pontos fortes da organização e minimização de suas fraquezas, tornou-se tarefa mais complexa e dispendiosa. Neste contexto, segundo Barney (1991) surge a VRIO, ferramenta que faz a interlocução entre recursos, capacidades e vantagens competitivas, que surgem a partir da análise dos pontos fortes originários da análise do ambiente externo de um determinado contexto.

Nesse sentido, procurou-se investigar as questões relativas a estes pontos, tendo o contexto da evasão como pano de fundo, com a intenção de compreender as vantagens competitivas sustentáveis de um determinado curso de Administração, sob a ótica dos

membros de seu NDE. Com base na investigação realizada, o retrato da análise ambiental, considerando, reitera-se, a evasão como pano de fundo, é exposta no Quadro 02:

Quando 02 – Análise SWOT:

ANALISE SWOT	
FORÇAS (S) ▪ **Matriz curricular**; ▪ Representatividade da marca; ▪ Profissionalismo na gestão da Universidade e do curso; ▪ Oferta de bolsas; ▪ Disponibilidade de variedade de turnos; ▪ **Incentivo a pesquisa e extensão**; ▪ **Qualidade do corpo de professores**;	**FRAQUEZAS (W)** ▪ Burocracia; ▪ Excesso de entraves institucionais; ▪ Dificuldade de identificação das causas da evasão com antecedência; ▪ Ausência de orientação técnica no combate a evasão; ▪ Baixa qualidade de alguns professores do quadro; ▪ Desvio de foco na agregação de valor do curso na visão do acadêmico;
OPORTUNIDADES (O) ▪ EaD; ▪ Profissionalização dos processos administrativos; ▪ Forte investimento em pesquisa e extensão; ▪ Aumento da demanda em função da necessidade de qualificação profissional;	**AMEAÇAS (T)** ▪ Alta burocracia; ▪ Concorrência ofertando cursos com preços mais atrativos; ▪ Cursos na modalidade EaD;

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando a literatura sobre a evasão, é possível perceber que a importância de cada ponto forte é identificada nas contribuições apresentadas pela literatura; é possível visualizar a clara lacuna existentes na IES, que podem ser otimizados dentro deste contexto de combate à evasão.

Uma matriz curricular bem planejada atrelado com a utilização de uma marca forte são aspectos verificados nas visões de Dias, Theóphilo e Lopes (2010), que destacam que a inconsistência dos cursos no que se refere o conteúdo pragmático e forma de apresentação combinado com a pouca experiência e momento de indecisão do acadêmico são pontos chave dentro de um cenário evasivo, o acadêmico muitas vezes inicia sua caminhada acadêmica buscando respostas e confirmação de que tomou a decisão certa e acaba esbarrando em variáveis que não condizem com a sua alçada, mas que deveriam suprir suas expectativas.

Seguindo esta perspectiva, o profissionalismo na gestão da Universidade e do Curso completa as perspectivas de Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e Aparecida et al. (2011) e é o pilar de todos os pontos fortes aqui elencados, pois a gestão efetiva destes dois pilares interferem em todos os processos subsequentes. Existe a necessidade do constante acompanhamento de todos os atores e variáveis envolvidas com a realidade da IES, conforme colocado por Lobo (2012), para que sempre de forma imediata, seja possível a tomada de decisão pontual.

As contribuições apresentadas por Bittencourt e Mercado (2014), acerca das causas exógenas e endógenas, vão de encontro com as oportunidades relacionadas a oferta de bolsas e disponibilidade de variedade de turnos. Muitos acadêmicos acabam esbarrando nestes aspectos, ora pois não conseguem sustentar altas mensalidades, ora por terem outras responsabilidades e por conta disso tenham que se envolver com outras atividades que convergem com horários limitados da IES.

A partir dos pontos fortes identificados, o NDE também contribuiu na identificação das vantagens competitivas sustentáveis a partir dos resultados da aplicação da Matriz VRIO, cujo resultado encontra-se no Quadro 03. Nela, foi possível perceber que os principais pontos fortes que tem valor, que são raros, difíceis de imitar e que são aproveitados pela organização são os seguintes: Matriz curricular, Incentivo a pesquisa e extensão e a qualidade do corpo docente.

Quadro 03 – Análise VRIO:

QUADRO VRIO					
O que?	**Tem VALOR?**	**Tem RARIDADE?**	**É difícil de IMITAR**	**A empresa tem a devida ORGANIZAÇÃO?**	**Qual o RESULTADO?**
Oferta de bolsas	SIM	NÃO			**Igualdade competitiva**
Disponibilidade de variedade de turnos	SIM	NÃO			**Igualdade competitiva**
Profissionalismo na gestão da Universidade e do Curso	SIM	SIM	NÃO		**Vantagem competitiva de curto prazo**
Qualidade do corpo docente	SIM	SIM	SIM	SIM	**Vantagem competitiva de longo prazo**
Incentivo a pesquisa e extensão	SIM	SIM	SIM	SIM	**Vantagem competitiva de longo prazo**
Matriz curricular	SIM	SIM	SIM	SIM	**Vantagem competitiva de longo prazo**

Fonte: elaborado pelos autores,

A qualidade do corpo docente e o incentivo a pesquisa e extensão complementam as contribuições apresentadas por Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e Aparecida et al. (2011), pois são fatores ligados diretamente ao planejamento. Negar estes dois pilares aos acadêmicos pode ser decisivo para desistência para o vislumbre de uma carreira acadêmica. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e Aparecida et al. (2011).

Sob a ótica do quadro 03, os elementos “Matriz curricular”, “Incentivo a pesquisa e extensão” e a “qualidade do corpo docente” são as vantagens competitivas sustentáveis, enquanto o profissionalismo na gestão da Universidade é uma vantagem competitiva de curto prazo, além da oferta de bolsas e variedade dos turnos como sendo uma igualdade competitiva. Dessa forma, torna-se possível, a partir das vantagens competitivas sustentáveis, ordenar estratégias endógenas e exógenas de combate à evasão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação desta nova concepção de mundo mais conectado atrelado a crescente busca pela capacitação via ensino superior por parte das pessoascolaborou para a criação de um cenário de extrema competição pela entrada nas mais diversas Instituições de Ensino Superior. Isso exigiu destas IES um novo método de gerenciar todos os atores envolvidos

neste processo, o que gerou uma série de problemas, dentre eles, um dos que causam a maior preocupação e relacionam-se com a evasão, objeto de estudo desta pesquisa, que teve como plano de fundo a identificação das vantagens competitivas sustentáveis relacionadas a evasão.

O cenário exibe um problema complexo, que se centraliza em causas endógenas (dentro da IES) e causas exógenas (fora da IES). Fato é que as IES precisam encarar o problema com uma abordagem pontual, existe a necessidade da compreensão de que é preocupante a crescente evasão pelos acadêmicos em virtude de aspectos que são inicialmente controláveis pela Universidade e que muitas vezes são negligenciados e resultam na oferta de cursos carentes de planejamento mais sólido e adequado ao ambiente da IES.

O estudo verificou que o que a literatura oferece acerca do tema ainda é insipiente e carece de estudos mais sólidos e profundos. Como já destacado, as causas centram-se em dois pilares, as causas **endógenas e exógenas**, que se referem respectivamente a problemas internos, como a matriz curricular pouco atrativa, corpo docente pouco dinâmico e muitas vezes despreparado, o excesso de burocracia e o excesso de conteúdos teóricos sem a conciliação com a prática. Além dos problemas externos a IES, que são de caráter político, econômico, social ou de escolhas pessoais do acadêmico, problemas que em primeira instancia fogem do controle da IES. Cabe ressaltar que sendo a evasão um tema complexo, ela pode assumir diversas faces que variam de acordo com o ambiente em que a IES pode estar inserida.

Dentre as vantagens competitivas sustentáveis, cabe ressaltar o profissionalismo na gestão da Universidade e do Curso, que de maneira eficiente pode desmistificar de forma macro, os problemas da IES, para que posteriormente seja possível as tomadas de ações mais pontuais e diretas. A qualidade do corpo docente e o planejamento efetivo da matriz curricular também apareceram como vantagens competitivas sustentáveis, sendo estes complementos da vantagem previamente aqui descrita. E por último o incentivo a pesquisa e extensão, que eleva o *status* da IES dento de um cenário de alta competição, que cobra das instituições de ensino mais criatividade e eficiência na escolha das melhores ferramentas que darão melhor preparo ao acadêmico e consequentemente auxiliará na diminuição da evasão pela satisfação do acadêmico.

Cabe ressaltar ainda, que o estudo contribuiu para o fomento de novas perspectivas acerca do objeto de estudo, o que abre espaço para que surjam novos estudos futuros, que permitam a investigação sobre um conjunto de ações que possam atingir as questões endógenas e exógenas do processo, proporcionando a permanência do estudante com sucesso na educação superior.

REFERENCIAS

ALDAY, Hernan E. Contreras. Estratégias empresariais. **Coleção Gestão Empresarial**, São Paulo, 2002.

APARECIDA, CRISTIANE; BAGGI, SANTOS; LOPES, DORACI ALVES. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. 2011.

BARNEY, Jay. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of management**, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Dropout in courses in distance education: case study of the UFAL/UAB's pilot Administration Distance Education Course. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014.

COLLIS, D.J.; MONTGOMERY, C.A. How do you create and sustain a profitable strategy?

Competing on resources. **Harvard Business Review,** v.73, n.4, p.118-128, 1995.

DE OLIVEIRA, Letícia. A estratégia organizacional na competitividade: um estudo teórico. **Revista eletrônica de administração**, v. 10, n. 4, 2004.

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

DIERICKX, I; COOL, K. Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage. **Management Science**, v.35, n.12, p.1504-1511, 1989.

FLEURY, Afonso CC; FLEURY, Maria Tereza Leme. Estratégias competitivas e competências essenciais

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos ger

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O Processo da Estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MOROSINI, Marília Costa et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: **Congresos CLABES**. 2011

MORGAN, Gareth. *Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory.Administrative. Science Quarterly*. Vol. 25. No 4. 1980.

QUERO, Luisa. Estrategias competitivas: Factor clave del desarrollo. **Negotium: revista de ciencias gerenciales**, v. 4, n. 10, p. 3, 2008.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

PENROSE, Edith T. The Theory of Growth of the Firm, London: Basil Blackwell, 1959.

Porter, M.E., 1998, 'Clusters and the new Economics of Competition', **Harvard Business Review**: November-December: 77-90

TEECE, David J. Business models, business strategy and innovation. **Long range planning**, v. 43, n. 2, p. 172-194, 2010.

VALLANDRO, L.F.J.; TREZ, G. Visão baseada em recursos, estratégia, estrutura e performance da firma: uma análise das lacunas e oportunidades de pesquisas existentes no campo da administração estratégica. **Análise-Revista de Administração da PUCRS**, v.24, n.1, p.79-91, 2015.

WALTER, Silvana A.; SILVA, ED da. Visão baseada em recursos: um estudo bibliométrico e de redes sociais da produção científica da área de estratégia do EnANPAD 1997-2007. **Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, Rio de Janeiro, RJ, ANPAD**, v. 32, 2008.

WALTER, Silvana Anita; DE PAULA BAPTISTA, Paulo; AUGUSTO, Paulo Otávio Mussi. Visão baseada em recursos: uma análise dos delineamentos metodológicos e da maturidade dessa abordagem na área de estratégia do EnANPAD 1997-2007. **Revista Ciências Administrativas ou Journal of Administrative Sciences**, v. 17, n. 1, 2014.

Relações do estilo cognitivo com a intenção empreendedora dos estudantes de administração

Autor: Verdinelli, Miguel Angel (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI); **Lizote, Suzete Antonieta** (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI); **Terres, José Carlos** (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI); **Camozzatto, Elen Sauer** (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI)

Resumen: A realidade econômica da atualidade tem incentivado o trabalho autônomo e em face da capacidade que manifestam os empreendedores torna-se importante estudar aspectos que os caracterizem. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a intenção empreendedora, a partir da visão da teoria do comportamento planejado (TCP) de Ajzen (1991), dos alunos concluintes do curso de administração de uma universidade comunitária de Santa Catarina e sua relação com seus estilos cognitivos, segundo o modelo de Allinson e Hayes (2012). Para atingir esse objetivo empregaram-se os seguintes métodos estatísticos: análise fatorial exploratória (AFE), análise fatorial confirmatória (AFC) e análise de variância (ANOVA). Os resultados obtidos indicam que os estudantes com estilo analítico foram os que demostraram possuir maior intenção empreendedora. E isso mesmo foi refletido quando se usou o gênero como preditor sendo os do sexo masculino que exibem maior intenção que as alunas. Paralelamente, o estilo que teve menor relação com a intenção, o quase intuitivo, que predominou entre as mulheres. Estudos desta natureza podem contribuir para definir novas ações na educação superior buscando estimular a formação de empreendedores como futuros agentes de inovação. Também, podem abrir novas perspectivas ao empreendedorismo.

Palabras claves: Intenção empreendedora. Estilos cognitivos. Relações. Graduandos

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Um empreendedor não tem seu perfil propriamente definido, este indivíduo deve obter características, tais como: disciplina, saber identificar os riscos, ter capacidade de planejamento, ser capaz de visualizar uma oportunidade de negócio antes de realizar um investimento, ser tolerável com os erros e buscar aprender com estes, ser um líder capaz de motivar e gerenciar pessoas e processos que envolvem uma organização (REIS; ARMOND, 2012). Para Kickul *et al*. (2009) a criação de negócio está atrelada a busca por oportunidades, ao planejamento para o novo empreendimento, a recursos, dentre outras questões. Neste contexto, conhecer melhor o perfil do empreendedor ou seu potencial empreendedor se configura com parte preponderante das influências as quais este indivíduo está exposto para a criação ou não do seu próprio negócio.

Com o intuito de compreender e conhecer o potencial empreendedor dos brasileiros algumas pesquisas empíricas foram realizadas com estudantes universitários (CULTI-GIMENEZ, 2006; PENZ *et al*., 2014), com comerciantes (VIEIRA *et al*., 2013), clientes e futuros empreendedores (FERREIRA; GIMENEZ; RAMOS, 2005; FREITAS *et al*., 2009), e ainda, com empresários (KORNIJEZUK, 2004). Os achados destas pesquisas apontam a presença do potencial empreendedor dentre os brasileiros.

Diante desse contexto a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as conexões entre o estilo cognitivo dos estudantes com sua intenção empreendedora, sob a influência do comportamento planejado, que declaram ter. Para realizar a análise das associações entre os referidos constructos irão se mensurar o estilo cognitivo, aferir a influência do comportamento planejado quanto as suas atitudes em relação ao empreendedorismo, normas subjetivas e controle comportamental percebido e, quantificar a intenção empreendedora.

As ideias que envolvem o empreendedorismo nas últimas décadas se intensificaram em função das transformações econômicas, as oportunidades surgidas com o movimento da globalização, a redução dos postos de trabalho e a mobilização dos profissionais em busca de novos espaços para exposição de seus talentos (FEUERSCHÜTTE; ALPERSTEDT; GODOI, 2012). Estudar as características psicossociais que perpassam o empreendedorismo, sobretudo a figura do empreendedor é uma linha de pesquisa de grande interesse dada atual situação econômica. Assim como as necessidades das organizações

de recrutar indivíduos que saibam aproveitar oportunidades no mercado globalizado (MORIANO; PALACÍ; MORALES, 2006)

Diante deste contexto surge a pergunta que norteia a presente pesquisa: Como se relacionam a o estilo cognitivo e a intenção empreendedora, sob a influência do comportamento planejado, dos estudantes do curso de Administração?

Com a finalidade de dar resposta ao questionamento que originou esta pesquisa estabeleceu-se como objetivo geral analisar as conexões entre o estilo cognitivo dos estudantes com a intenção empreendedora, sob a influência do comportamento planejado, que declaram ter. E como objetivos específicos: a) mensurar o estilo cognitivo (EC) segundo o modelo Allinson e Hayes (2012); b) aferir a influência do comportamento planejado (CP) quanto as suas atitudes em relação ao empreendedorismo, normas subjetivas e controle comportamental percebido sob a ótica de Ajzen (1991); e: c) quantificar a intenção empreendedora (IE) a partir da proposta de Liñan e Chen (2009).

Empreender pode significar transformação social, econômica e pessoal. Um ambiente propício para constatação do desejo latente de empreender são as Instituições de Ensino Superior, em especial as voltadas para o gerenciamento, como é curso de Administração. Desta forma, estudar o estilo cognitivo de uma pessoa é muito relevante para a seleção, colocação, treinamento, orientação e desenvolvimento profissional, além da composição de equipes e o gerenciamento de conflitos (ALLINSON; HAYES, 2012). Kickul *et al*. (2009) ressaltam que quando os indivíduos têm a possibilidade de se tornarem empreendedoras e pensarem sobre as diferentes competências necessárias para se criar um novo empreendimento, seus estilos cognitivos podem de fato promover uma autopercepção e inibir outros, reforçando os diferentes tipos de autoeficácia necessários neste processo.

Os estágios que envolvem a criação de um novo negócio como a procura de oportunidades, planejamento, recursos e implementação podem ser não lineares e interativos. Estes estágios podem ser percebidos pelos aspirantes a ser empreendedores por meio da lente de diferentes estilos cognitivos. Pouco se sabe sobre as maneiras pelas quais os estilos cognitivos facilitam ou inibem a capacidade desses indivíduos na sua intenção empreendedora quando se confrontam com os desafios associados às diferentes etapas do processo de criação do negócio (KICKUL *et al*., 2009).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresenta-se a fundamentação teórica que serve de base conceitual para o estudo, bem como as pesquisas empíricas sobre os temas abordados: estilo cognitivo e intenção empreendedora.

2.1 ESTILO COGNITIVO

No atual contexto organizacional, o ambiente exige das empresas uma maior qualificação de seus colaboradores. Devem ser proativos e que em conjunto com seus dirigentes, identifiquem as oportunidades e ameaças do mercado. Com relação a isso, pesquisadores e gestores têm procurado refletir sobre quais características podem contribuir para o desempenho organizacional e consequentemente a longevidade e sucesso da empresa. A partir dos estudos de Kirton (1976), Hayes e Allinson (1994), Hodgkinson e Sadler-Smith (2003) e Schlaegel e Koening (2014) surge a necessidade de estudar a utilização dos estilos cognitivos no contexto organizacional.

Na concepção de Kirton (1976), estilos cognitivos são diferenças individuais estáveis na preferência por modos de obter, de organizar e utilizar a informação na tomada de decisão. Desta forma, considera-se que eles influenciam a adoção de comportamentos na formulação de políticas e objetivos organizacionais, nas soluções de problemas e no processo de tomada de decisões. Gimenez (1998) orienta a importância de explorar escolhas estratégicas através da avaliação do papel exercido pelas características pessoais de tomadores de decisão em empresas. “Principalmente na pequena empresa o dirigente é normalmente o único responsável pela tomada de decisão, e a sua personalidade pode estar refletida em suas escolhas, afetando diretamente os rumos estratégicos da organização.” (FERREIRA; RAMOS, 2004).

Devido aos diferentes estilos cognitivos dos dirigentes, algumas organizações, mesmo enfrentando o mesmo ambiente competitivo e tendo semelhantes objetivos, seguem caminhos diferentes para alcançá-los (FERREIRA; RAMOS, 2004). A investigação da relação entre cognição e características individuais tem auxiliado o entendimento da relação entre cognição e estratégia e deve ser entendido como o segundo argumento comum da escola cognitivista (RAMOS; FERREIRA; GIMENEZ, 2011). Na concepção de Allinson e Hayes (2012) estilo cognitivo é a maneira preferida de recolha, processamento e dados de avaliação de um indivíduo. Ela influencia a forma como poderá ver os ambientes de informação, como se organizam e se interpretam, e como se integram as interpretações em modelos mentais e teorias subjetivas que guiam o comportamento.

Hayes e Allinson (1994) colocam que diferentes níveis de habilidades cognitivas podem levar a diferentes níveis de desempenho, estilos não têm relação com eficácia ou eficiência e podem ser julgados mais ou menos adequados a determinadas situações. “Uma pessoa está predisposta ou tem uma preferência por um modo de pensar ou de comportamento que irá cair em algum lugar ao longo de um *continuum.* Muitos, por conseguinte, visualizam a cognição intuitiva e analítica representando os polos de uma única dimensão”. (ALLINSON; HAYES, 2012).

Kirton (1976) postula que qualquer indivíduo pode ser colocado em um contínuo que vai desde uma abordagem extremamente adaptável à tomada de decisão, resolução de problemas e criatividade para uma abordagem extremamente inovadora. Considerando que o adaptador prefere um estilo cognitivo que se manifesta em fazer as coisas melhores, o estilo do inovador leva a fazer as coisas de forma diferente. Para Sadler-Smith (2000) podem ser identificadas as seguintes características relativas a estilos cognitivos: dizem respeito à forma em detrimento ao conteúdo do processamento da informação; podem ser identificados através de testes psicométricos; são estáveis ao longo do tempo; são bipolares e podem ser valorados diferencialmente, ou seja, estilos descrevem diferentes modos de processar informação ao invés de melhores modos de processar informação. Após a observação de que de forma caracteristica as pessoas produzem soluções qualitativamente diferentes para problemas aparentemente semelhantes, foi construído um inventário que distingue adaptadores de inovadores (KIRTON, 1976).

No entendimento de Kirton (1976), se nas organizações há pessoas com estilos tanto adaptador como inovador, e se essas características podem ser medidas, então seria útil explorar empiricamente a interação entre adaptadores e inovadores nas suas diversas configurações organizacionais. Como exemplo, assumiu que os adaptadores e inovadores trazem pontos de vista incomensuráveis e soluções diferentes a problemas administrativos e organizacionais. Tal conhecimento pode permitir uma melhor apreciação mútua e consequente cooperação entre aqueles com diferentes - e potencialmente igual de valiosos - modos de percepção e resolução de problemas. De acordo com as colocações apontadas sobre estilos cognitivos, existem diferenças na maneira como as pessoas captam eventos e fazem julgamentos. Assim, pode-se dizer que os estilos cognitivos podem exercer influência na formação e implementação da estratégia. (FERREIRA; RAMOS, 2004)

Com o objetivo de identificar a preferência por um estilo cognitivo, Kirton (1976) criou um instrumento denominado Kirton Adaption-Innovation Inventory (KAI) que já foi testado e validado, entre outros, por Goldsmith (1984), Kirton (1987), Foxall e Hackett (1992) e, Gimenez (2000). Os resultados do KAI variam entre um mínimo de 32 (extremo adaptador) e um máximo de 160 (extremo inovador) com média entre 95 e 96. Gimenez (2000) destaca que o objetivo da teoria de adaptação-inovação é auxiliar o sujeito a compreender sua preferência e a de outras pessoas, assim como seus possíveis comportamentos, o que, de certa forma, pode auxiliá-los a ter um desempenho mais eficiente.

Por sua parte, Allinson e Hayes (1996) desenvolveram o Índice de Estilo Cognitivo (Cognitive Style Index - CSI) que busca traçar um modelo cognitivo e de aprendizagem desenvolvido para ambientes organizacionais. Inicialmente o índice foi projetado para se utilizar com gerentes e grupos profissionais, porém tem sido aplicado com estudantes e gestores que ocupam cargos de gerência (ALLINSON; HAYES, 1996). O CSI compreende cinco estilos: os intuitivos, quase intuitivos, adaptativos, quase analíticos e analíticos. Sua diferenciação é feita com base na pontuação dada a 38 questões a serem respondidas como verdadeira, falsa ou incerta, que segundo um gabarito próprio criado pelos autores recebem

pontuações de 0, 1 ou 2 (ALLINSON; HAYES, 2012).

2.2 INTENÇÃO EMPREENDEDORA

As intenções, de acordo com Ajzen (1991) compreendem os fatores motivacionais que influencia o comportamento, são indicadores de quanto é forte a vontade de tentar, de quanto esforço o indivíduo pretende desenvolver para manifestar um comportamento. Diante dos diversos estudos sobre empreendedorismo, sobressaem-se aqueles que se propõem a investigar o desencadeamento do comportamento empreendedor. Fontenele, Brasil e Sousa (2012, p. 3) destacam que "é crescente o número de pesquisas relacionadas à intenção empreendedora, e que buscam identificar os constructos que mais influenciam na intenção empreendedora ou motivação empreendedora".

Thompson (2009) entende esse constructo como a convicção de autorreconhecimento que uma pessoa tem sobre si e que esta aspira criar um novo negócio. A pessoa conscientemente pretende fazê-lo em algum ponto no futuro. Entretanto esse ponto no futuro pode ser iminente, indeterminado ou nunca poderá ser alcançado. O autor afirma que, as pessoas com intenção empreendedora não precisam realmente criar um novo negócio porque alguns fatores pessoais ou circunstâncias ambientais podem se opor a isso. Em contrapartida, outras pessoas com intenção empreendedora podem avançar neste processo e serem empreendedoras nascentes, ou seja, que empreendem ações avançadas e criam formalmente uma nova empresa.

O grau de intensidade da intenção empreendedora nos indivíduos pode variar razoavelmente de pessoa para pessoa, e ainda variar para a mesma pessoa em diferentes pontos no tempo, dependendo das circunstâncias vivenciadas por este indivíduo. Fontenele, Brasil e Sousa (2012, p. 2) asseveram que "o uso de modelos de intenção empreendedora decorre do fato de que a opção para iniciar uma atividade empresarial é um comportamento planejado. Os indivíduos, em geral, analisam diversos fatores antes de empreender".

No campo teórico encontramos vários modelos que abordam a intenção empreendedora. Krueger e Carsud, em 1993, aplicaram de maneira pioneira no âmbito do Empreendedorismo a Teoria do Comportamento Planejado (TCP) de Ajzen (1991). A TCP prevê que o comportamento e a intenção de agir resultam da combinação de três condições: (i) atitude individual diante desse comportamento, (ii) da norma subjetiva que lhe é implícita e (iii) da percepção sobre o controle do comportamento em causa. Para Almeida (2005, p. 4) a TCP impôs-se como uma das mais difundidas teorias do comportamento humano no contexto das ciências sociais e, tem sido testado em vários estudos como modelo explicativo do comportamento humano, cujos resultados revelam capacidade explicativa satisfatória.

A teoria do comportamento planejado apresentada por Ajzen em 1991 acabou por ser um importante modelo de processo cognitivo de avaliação de intenção empreendedora (KOE *et al*., 2012). O modelo explica a complexidade da relação entre o comportamento humano e os determinantes que são relevantes. O mais importante é a identificação do comportamento humano como causa da intenção. De acordo com Ajzen (1991), a intenção de realizar um ato é afetada por três antecedentes: atitude, normas subjetivas e comportamento controlado. A atitude está relacionada a possíveis reações provocadas pela consumação de um comportamento, que pode ser preditor de determinadas consequências para o individuo. As normas subjetivas se correlacionam com crenças normativas ou relações sociais, é a percepção do individuo quanto ao julgamento da sociedade quanto às suas atitudes. Por fim, o comportamento controlado vem da facilidade ou dificuldade do individuo em realizar determinado comportamento, baseado em experiências passadas, impedimentos e obstáculos.

A partir disto, Liñan e Chen (2009) criaram um instrumento com o objetivo de mensurar a intenção empreendedora. Esses autores, adaptando o modelo desenvolvido por Ajzen (1991) para manifestação do comportamento humano em determinadas situações, desenvolveram o questionário de intenção empreendedora. Ao aplicar este instrumento em alunos de graduação de dois países de culturas bem diferentes, os autores concluíram que tem aplicabilidade em diferentes culturas.

Neste estudo, optou-se por testar o modelo e Liñan e Chen (2009) no contexto brasileiro para aferir a intenção empreendedora de estudantes universitários. Para os autores o instrumento de pesquisa voltado para a Teoria do Comportamento Planejado

(TCP) é composta por quatro subescalas, sendo elas: atitude em relação ao empreendedorismo, normas subjetivas, controle comportamental percebido e a intenção empreendedora.

3. METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa *survey* (BABBIE, 2003) foram colhidos junto aos estudantes do último ano de graduação no curso de Administração de uma universidade comunitária do Estado de Santa Catarina. Para tanto se utilizou um questionário de autopreenchimento organizado em três blocos. No primeiro se registraram os dados dos estudantes: sexo, período que cursavam e se trabalhavam além de estudar.

No segundo bloco se levantou o estilo cognitivo segundo o modelo de Allinson e Hayes (2012). O índice do estilo cognitivo é composto a partir das respostas dadas a trinta e duas (38) questões que são contestadas como verdadeira, falsa ou não sabe responder. E no terceiro bloco, segundo a proposição de Liñan e Chen (2009), se colheram dados sobre a intenção empreendedora por meio de questões que focam: 1) atitudes pessoais, com quatro itens; 2) normas subjetivas, ou seja, a percepção que os respondentes têm sobre as pressões sociais, com quatro itens; 3) controle comportamental percebido, com seis itens; e, 4) intenção empreendedora, com quatro itens.

Todos os instrumentos preenchidos foram organizados em uma planilha eletrônica Excel®, na qual se fez o pré-tratamento dos dados (HAIR Jr. *et al*., 2009). Identificaram-se os dados faltantes, que ao não superar o limite máximo admitido e por não se associar a nenhum padrão, optou-se por preencher as células vazias com o valor da mediana do indicador correspondente. A possível presença de *outliers* foi avaliada por meio da função gráfica *Box Plots* do software Statistica®, utilizando um coeficiente de 1,5 desvios.

Os métodos estatísticos a empregados foram análise fatorial exploratória (AFE), análise fatorial confirmatória (AFC) e análise de variância (ANOVA). Antes de realizar as análises fatoriais se calculou o coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensão do constructo intenção empreendedora e a correlação do item com a total, conforme o procedimento sugerido por Churchill Jr. (1979). Para definir os itens que refletem as distintas dimensões se consideraram cargas fatoriais acima de 0,6 e variância extraída maior do que 50%.

Com a finalidade de avaliar a normalidade da distribuição das variáveis geradas como os somatórios dos itens que refletem cada dimensão do constructo se efetuaram o cálculo da média, desvio padrão, assimetria e curtose (HAIR Jr. *et al.*, 2009). Segundo afirmam Finney e DiStefano (2006) os dados com coeficientes de até 2 de assimetria e até 7 de curtose, em módulo, podem ser considerados quase normais.

4. RESULTADOS

Os dados levantados com os estudantes do último ano do curso de Administração foram de 91 respondentes, sendo 47 alunos que cursavam o sétimo período e 44 o oitavo. Das 50 respondentes do sexo feminino, 26 cursavam o sétimo período e 24 o oitavo. Enquanto dos 41 alunos do sexo masculino 21 cursavam o sétimo e 20 o oitavo período. A maioria dos respondentes, 79 deles, trabalha além de estudar.

Depois de digitar os dados numa planilha Excel® se verificaram os dados faltantes. Para o bloco de intenção empreendedora se observaram onze dados omissos e como não mostravam nenhum padrão foram preenchidos com a mediana do item correspondente. Nas respostas dadas no bloco do estilo cognitivo se observaram seis dados faltantes, entretanto não se fez nenhum preenchimento, apenas se verificou *a posteriori* se o possível valor ia mudar o estilo que corresponderia ao aluno onde se verificou o dado omisso. Em nenhuma circunstância houve mudança do estilo, pois o somatório estava na faixa definida para o estilo.

Realizado o pré-tratamento dos dados a matriz foi importada para o *software* Statistica®. Com ele se avaliou a possível presença de *outliers* empregando a função gráfica *Box Plot*. Não foi constatado nenhum *outlier* usando um coeficiente de 1,5. A seguir se avaliou a possibilidade de efetuar a análise fatorial e para tanto se calcularam o alfa de Cronbach e a correlação do item com o total. O procedimento foi desenvolvido para cada

dimensão da intenção empreendedora e se constatou que para a dimensão atitudes o alfa foi de 0,920 e todos os itens tiveram correlações com o total maiores do que 0,75. Para a dimensão normas subjetivas o alfa de Cronbach foi de 0,861 e as correlações do item com o total foram todas maiores do que 0,47. Para o controle comportamental percebido o valor do alfa chegou a 0,847 e as correlações maiores do que 0,43. Por fim, para a dimensão intenção empreendedora do constructo o alfa chegou à 0,915 e as correlações do item com o total sempre foram maiores do que 0,74.

Confirmada a possibilidade de realizar a análise fatorial aos efeitos de verificar as cargas fatoriais e a variância extraída no caso da unidimensionalidade se efetuaram os procedimentos exploratórios para cada dimensão. Os resultados se apresentam no Quadro 1, onde constam também a variância explicada e qual a porcentagem do total.

Quadro 1 - Itens retidos com cargas fatoriais acima de 0,60 para cada dimensão

Variável	Fator 1
IE1	0,601
IE2	-0,859
IE3	-0,927
IE4	-0,935
Var Expl	2,834
% Var	70,86

Variável	Fator 1
At1	-0,871
At2	-0,916
At3	-0,911
At4	-0,894
Var Expl	3,228
% Var	80,71

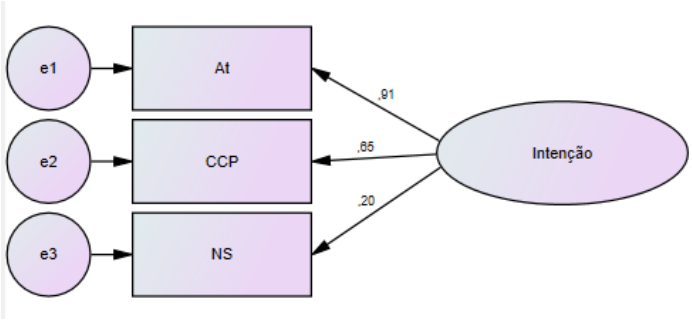
Variável	Fator 1
CCP1	-0,873
CCP2	-0,768
CCP3	-0,885
CCP5	-0,754
CCP6	-0,700
Var Expl	3,194
% Var	63,88

Variável	Fator 1
NS1	-0,900
NS2	-0,903
NS3	-0,916
NS4	-0,634
Var Expl	2,868
% Var	71,69

Legenda: IE - intenção empreendedora; At - Atitude; CCP - Controle comportamental percebido; NS - norma subjetiva.
Fonte: dados da pesquisa.

A continuação fez-se a análise fatorial confirmatória usando como antecedentes da intenção empreendedora aos somatórios das pontuações dadas aos itens retidos pela análise exploratória. O resultado que se exibe na Figura 1 demonstra que as três dimensões se relacionam positiva e significativamente com a intenção.

Figura 1 - Relação da intenção empreendedora com as atitudes (AT), controle comportamental percebido (CCP) e normas subjetivas (NS)



Fonte: dados da pesquisa.

Depois de realizada a análise confirmatória com os somatórios se calcularam as estatísticas descritivas dos mesmos para avaliar a normalidade. Constatou-se que a assimetria e a curtose tiveram valores próximos de zero, que corresponderiam à normalidade. Confirmada essa condição foi possível efetuar a análise de variância (ANOVA) para analisar de os estilos cognitivos se associam com a intenção empreendedora. Os valores das estatísticas descritivas se expõem na Tabela 1.

Tabela 1 - Valores da média, desvio padrão, assimetria e curtose para os somatórios das dimensões da intenção empreendedora

Variáveis	Média	Des pad	Assim.	Curtose
At	20,275	6,202	-0,882	0,431
CCP	18,868	6,291	-0,080	-0,397
NS	21,297	5,679	-0,788	0,293
IE	15,934	3,313	-0,552	0,443

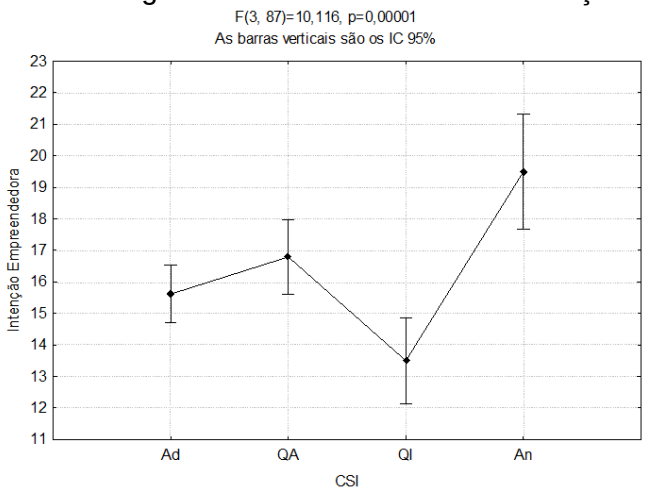
Legenda: IE - intenção empreendedora; At - Atitude; CCP - Controle comportamental percebido; NS - norma subjetiva.
Fonte: dados da pesquisa.

Realizados os cálculos do modelo de estilos cognitivos de Allinson e Hayes (2012) se confirmou que não houve entre os alunos representantes do estilo intuitivo. Caracterizados como quase intuitivos (QI) foram 18 alunos. Os adaptadores (Ad) foram os que estiveram mais representados, chegando a 39 estudantes, sendo os quase analíticos (QA) os segundos mais frequentes com 24 respondentes e os analíticos (An) foram 10.

Realizada a ANOVA usando como preditor categórico os estilos cognitivos e como variável dependente a intenção empreendedora se teve como resultado que os alunos analíticos são os que se autoavaliam com maior intenção, seguido pelos quase analíticos. Os resultados da comparação simultânea de apresenta na Figura 2.

O valor do F, com 3 graus de liberdade no numerador e 87 no denominador foi altamente significativo ($p<0.001$), pelo que no se pode aceitar a igualdade das médias na sua comparação simultânea. Assim sendo, se deu prosseguimento realizando os testes pareados pelo método de Tukey. Os resultados obtidos confirmam que na comparação a *posteriori* os alunos com estilo analítico possuem uma média de 19,50, significativamente maior do que a dos adaptadores (15,62) e dos quase intuitivos (13,50). Por sua vez, a média dos quase analíticos (16,79) é estatisticamente igual aquela dos analíticos e dos adaptadores, mas maior que a dos quase intuitivos.

Figura 2 - Comparação simultânea das médias da intenção empreendedora segundo os estilos cognitivos dos alunos de Administração



Legenda: Ad - adaptador; QA - quase analítico; QI - quase intuitivo; An - analítico.
Fonte: dados da pesquisa.

Todas essas comparações são exibidas na Tabela 2, que no corpo da mesma mostra os valores p segundo o teste de Tukey.

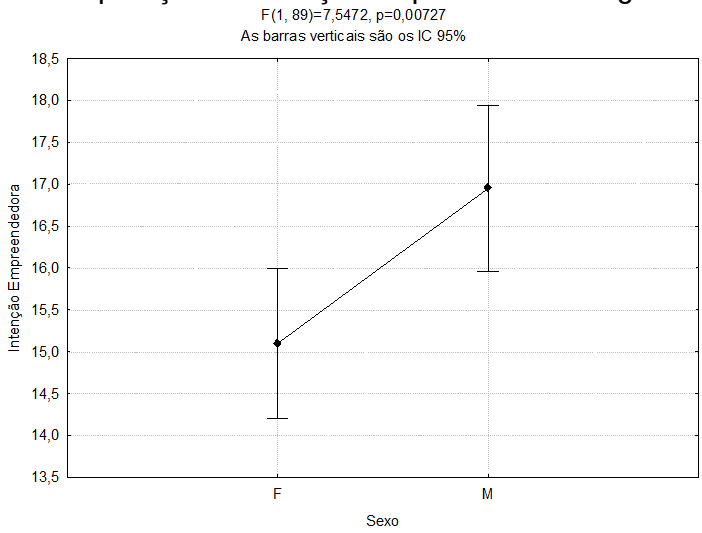
Tabela 2 - Comparações pareadas das médias da intenção empreendedora segundo o estilo cognitivo dos estudantes de Administração.

CSI	Ad	QA	QI	An
Ad		0,405	0,058	0,002
QA	ns		0,003	0,070
QI	ns	***		0,000
An	***	*	***	

Fonte: dados da pesquisa.
Legenda: ns = não significativo; * p<0,10; *** p<0,01

Quando se usou como preditor o período que o aluno estava cursando ou se trabalhava ou não as médias foram estatisticamente iguais. Já quando se usou o sexo do respondente as médias diferem significativamente, como se mostra na Figura 3.

Figura 3 - comparação da intenção empreendedora segundo o sexo



Legenda: F - feminino; M - masculino.
Fonte: dados da pesquisa.

A diferença que se observa em relação ao sexo se explica pelo número de estudantes que possuem estilo cognitivo analítico e quase intuitivo. Com o primeiro estilo há 7 homens e 3 mulheres e com estilo quase intuitivo há 13 mulheres e 5 homens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados podendo analisar as conexões existentes entre os estilos cognitivos dos estudantes do último ano de Administração com as intenções empreendedoras que declaram ter. Para tanto foi mensurado o estilo cognitivo pelo modelo de Allinson e Hayes (2012), que caracteriza cinco estilos: intuitivo, quase intuitivo, adaptador, quase analítico e analítico. Cabe destacar que não foi classificado nenhum dos respondentes como intuitivo e também o predomínio dos adaptadores.

A teoria do comportamento planejado de Ajzen (1991) pode ser evidenciada entre os participantes do estudo, confirmando que a intenção empreendedora é influenciada pelas atitudes, o controle comportamental percebido e as normas subjetivas. Foi nessa mesma ordem em que o comportamento planejado apresentou a influência.

Por sua vez, a intenção empreendedora teve relação com o estilo cognitivo. Nos dados levantados para o estudo foram os estudantes com estilo analítico os que demostraram possuir maior intenção. E isso mesmo foi refletido quando se usou o gênero como preditor, pois o número de estudantes do sexo masculino com estilo analítico foi mais do que o dobro de as alunas. Paralelamente, o estilo que teve menor relação com a intenção, o quase intuitivo, que predominou entre as mulheres.

No trabalho existiram limitações, dentre as quais cabe ressaltar que no curso de Administração a disciplina de empreendedorismo se ministra no regime de optativa e entre os alunos de ambos os períodos considerados havia estudantes que não tinham participado

dessas aulas. Acredita-se que esse possa ter sido um motivo pelo que não se observou diferenças entre as médias quando o preditor foi o período em que o respondente estava no curso. Futuramente, junto com os dados demográficos deve ser incluída uma pergunta a esse respeito.

Também se sugere para novas pesquisas sobre o tema a possibilidade de relacionar o estilo cognitivo ao desempenho do aluno e a intenção empreendedora com a autoeficácia empreendedora, uma vez que o papel das crenças e a autoconfiança ´podem influenciar na intenção.

REFERÊNCIAS

AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p.179-211, 1991.

ALLINSON, C. W.; HAYES, J. The cognitive style index: a measure of intuition-analysis for organizational research. **Journal of Management Studies**, v. 33, n. 1, p.119-135, 1996.

ALLINSON, C. W.; HAYES, J. **The cognitive style index:** technical manual and user guide. United Kingdom: Pearson, 2012.

ALMEIDA, F. J. R.; SOBRAL, J. B. A. Os condicionantes psicológicos e estruturais da informatização organizacional: um estudo sobre empresas portuguesas utilizando o modelo de equações estruturais. *In*: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)**, 2005.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CHURCHILL JR., G. A. A paradigm for developing better measures of marketing constructs. **Journal of Marketing Research**, v. 16, n. 1, p. 64-74, 1979.

CULTI-GIMENEZ, S.; COSTA, M. I.; SCHYPULA, A.; GIMENEZ, F. A. P. Comportamento empreendedor de alunos do curso de turismo. **Cadernos da Escola de Negócios**, v.4, n.4, 2006.

FERREIRA, J. M.; GIMENEZ, F. A. P.; RAMOS, S. C. Potencial empreendedor e liderança criativa: Um estudo com varejistas de materiais de construção da cidade de Curitiba/Pr. *In*: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)**, 2005.

FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C. Escolha estratégica e estilos cognitivos: uma correlação da tipologia de Miles e Snow e o modelo de Kirton. *In*: **Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP)**, 2004.

FEUERSCHÜTTE, S. G.; ALPERSTEDT, G. D.; GODOI, C. K. Empreendedorismo e competência: um ensaio sobre complementaridade e convergência dos constructos. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v.10, n.3, p.509-538, 2012.

FINNEY, S. J.; DiSTEFANO, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *In*: HANCOK, G. R.; MUELEER, R. O. **Structural equation modeling:** a second course. Charlotte, NC: Information Age Publ., 2006.

FONTENELE, R. E. S.; BRASIL, M. V. O.; SOUZA, A. M. R. Determinantes da intenção empreendedora de discentes em um instituto de ensino superior. In: **Anais do Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica**, 2012.

FOXALL, G. R.; HACKET, P. M. W. The factor structure and construct validity of Kirton adaption-innovation inventory. **Personality and Individual Differences**, v. 13, n. 9, p. 967-975, 1992.

FREITAS, A. A. F.; RIBEIRO, R. C. L.; BARBOSA, R. T.; PATRICIO, P. E. A. O potencial empreendedor de empreendedores informais clientes de programas de microcrédito: uma avaliação sob as perspectivas de capital humano e gênero. *In*: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)**, 2009.

GIMENEZ, F. A. P. Escolhas estratégicas e estilo cognitivo: um estudo de caso com

pequenas empresas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 27-45, 1998.

GIMENEZ, F. A. P. **O Estrategista na pequena empresa.** Maringá: [s.n.], 2000.

GOLDSMITH, R. E. Personality characteristics associated with adaption-innovation. **The Journal of Psychology**, v. 117, p. 159-165, 1984.

HAIR Jr., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM R. L. **Análise multivariada de dados**. 6ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAYES, J.; ALLINSON, C. W. Cognitive style and its relevance for management practice. **British Journal of Management**, v. 5, n. 1, p. 53-71, 1994.

HODGKINSONH, G. P.; SANDLER-SMITH, E. Complex or unitary? a critique and empirical re-assessment of the Allinson-Hayes cognitive style index. **Journal of Occupational & Organizational Psychology**. v. 76, n. 2, 2003.

KICKUL, J.; GUNDRY, L. K.; BARBOSA, S. D.; WHITCANCAK, L. Intuition versus analysis? testing differential models of cognitive style on entrepreneurial self-efficacy and the new venture creation process. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, v. 33, n. 2, p.439-453, 2009.

KIRTON, M. J. Adaptors and innovators: a description and measure. **Journal of Applied Psychology**, v. 61, n. 5, p. 622-629, 1976.

KIRTON, M. J. **Kirton adaption-innovation inventory**. 2. ed. Hatfield, UK: Occupational Research Centre, 1987.

KOE, W.; SA'ARI, J. R.; MAJID, I. A.; ISMAIL, K. Determinants of entrepreneurial intention among millennial generation. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 40, p. 197-208, 2012.

KORNIJEZUK, F. B. S. **Características empreendedoras de pequenos empresários de Brasília.** 2004. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação da Universidade de Brasília, 2004.

KRUEGER Jr., N. F; CARSRUD, A. L. Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 5, n. 4, p. 315-330, 1993.

LIÑÁN, F., CHEN, Y-W. Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, v.33, n.3, p.593-617, 2009

MORIANO, J. A.; PALACI, F. J.; MORALES, J. F. Adaptación y validación en España de la escala de autoeficácia empreendedora. **Revista de Psicologia Social**, v.21, n.1, p.51-64, 2006.

PENZ, D.; AMORIM, B. C.; NASCIMENTO, S.; SILEVIRA, A. Potencial empreendedor dos discentes do curso de administração de uma instituição de ensino superior privada a luz do Carland Entrepreneurship Index (Cei). *In*: **Anais do Encontro de Estudos em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE)**, 2014.

RAMOS, S. C.; FERREIRA, J. M.; GIMENEZ, F. A. P. Cognição do ambiente competitivo: um estudo dos constructos mentais utilizados por proprietários de pequenas empresas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 3, p. 392-412, 2011.

REIS, E. P.; ARMOND, A. C. **Empreendedorismo**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SADLER-SMITH, E. Validity of the cognitive style index: replication and extension. **British Journal of Management**, v. 11, n. 2, p. 175-182, 2000.

SCHLAEGEL, C.; KOENING, M. Determinants of Entrepreneurial intents: a meta-analytic test and integration of competing models. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, v. 38, n. 2, p. 291-332, 2014.

THOMPSON, E. R. Individual Entrepreneurial Intent: construct clarification and development of an internationally reliable metric. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, v.33, n.3, p.669-

694, 2009.

VIEIRA, S. F.; NEGREIROS, L. F.; MELATTI, G. A.; GIMENEZ, F. A. P.; SOUZA, J. F. C. F.; PELISSON, C. Formação de estratégias em micro e pequenas empresas do comércio de Londrina: uma abordagem sob a perspectiva das configurações**. Revista da Micro e Pequena Empresa**, v.7, n. 1, 2013.

Implantação do centro de inovação pedagógica e desenvolvimento profissional de docentes da unifebe - (cipd) do centro universitário de brusque, sc

Autor: Zunino, Heloisa Maria Wichern (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE/UNIFEBE)

Resumen: O presente trabalho discorre sobre a implantação do Centro de Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional de Docentes da UNIFEBE – CIPD do Centro Universitário de Brusque, SC. A sua gênese é a partir do trabalho de apoio e orientação ao docente, instituído em 2004 com o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE). Decorrente da sua evolução e necessidades, em maio de 2016, iniciou-se o processo de implementação do CIPD, com o objetivo de constituir-se em um espaço de apoio à gestão didático-pedagógica dos cursos de graduação da instituição, promovendo o desenvolvimento e aperfeiçoamento docente e oportunizando a introdução de práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas nos cursos de graduação, pós-graduação da UNIFEBE e outros níveis educacionais. Com base nos estudos de autores como Masetto, 2012; Moran, 2007; Perrenoud, 2000; e Pimenta e Anastasiou, 2010; alicerçamos a fundamentação teórica do trabalho. A metodologia seguiu um cronograma pautado na constituição da equipe de trabalho, definição dos eixos norteadores, reuniões de planejamento, aprovação nos conselhos internos e execução das atividades. Como resultados, destacam-se a realização da **formação continuada** de docentes; **Acompanhamento** de professores que apresentaram **Insuficiência didático-pedagógica; Orientação e correção dos planos de ensino;** Criação de **grupo de estudos sobre metodologias ativas** entre outras ações apontadas no decorrer do trabalho.

Palabras claves: apoio pedagógico, formação docente, metodologias ativas, inovação pedagógica.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O princípio da formação integral do ser humano constitui um aspecto fundamental da política educativa do Centro Universitário de Brusque/UNIFEBE. Esse princípio se reflete na missão institucional, que é: “Atuar no Ensino Superior desenvolvendo seres humanos comprometidos com a qualidade de vida”, assim como na visão, isto é, “Ser excelência na Educação Superior, atuando na produção e difusão do conhecimento para o bem comum”.

Para nortear a concretização desse princípio, emerge a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) as políticas de ensino, pesquisa e extensão da UNIFEBE, empreendidas a partir das Pró-reitorias de Ensino de Graduação (PROENG) e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (PROPPEX). Nesse sentido, em especial, para a

consolidação das políticas de ensino, ações convergentes são implementadas tomando-se como base diferentes atores que compõem a Pró-reitora de Ensino: Coordenadores de cursos, docentes, acadêmicos, funcionários técnico-administrativos e a assessoria pedagógica. Cada qual com seus papéis e responsabilidades perante a efetivação da missão institucional.

Dessa forma, o projeto tem como foco o trabalho da assessoria pedagógica como apoio aos docentes, visando à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Os primeiros registros das ações voltadas ao apoio docente advêm da criação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), pela Resolução nº 17/04 aprovada pelo CONSUNI em 27/10/04. O NAPE se constituiu como órgão de apoio didático-pedagógico, vinculado à Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROENG), formado por docentes do quadro da instituição, que atuavam nos cursos de graduação, em especial, o curso de Pedagogia, cujas competências foram assim definidas:

- Formação e aperfeiçoamento de docentes.
- Assessoramento dos profissionais da UNIFEBE nos processos de caráter pedagógico.

Os projetos ou programas de formação desenvolvidos pelo NAPE se instituíram a partir das necessidades diagnosticadas com a comunidade acadêmica ou orientados pelos resultados da avaliação institucional dos cursos da UNIFEBE. Além disso, os projetos desencadeados pelo NAPE contemplavam ações integradoras dos Cursos de Graduação e as formações docentes internas.

Sua gênese estava balizada em um projeto mais amplo e permanente. Teve um papel muito atuante em seu início, com forte contribuição nas discussões a respeito do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seus desdobramentos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPCs), Planos de Ensino (PE) e os novos paradigmas de avaliação para a UNIFEBE.

Entre os anos 2009 e 2012, o NAPE teve suas atividades reduzidas, cujas ações ficaram mais restritas e direcionadas apenas às formações docentes internas e orientação ao preenchimento do Plano de Ensino, com suas atividades centradas na PROENG.

Nesse contexto, a atual Administração Superior, desde o princípio de sua gestão (abril de 2011), demonstrou grande preocupação com a formação de docentes e com a qualidade de ensino na UNIFEBE. Assim, em 2012, reestruturou o trabalho e iniciou com um novo grupo de professores, intitulado de Equipe Multidisciplinar, a qual realizou atividades de apoio à PROENG sobre formação docente. No entanto, não havia clareza em seus objetivos e nem plano de ação integrado ao Planejamento Estratégico da Instituição e entre os membros que compunham a equipe. Constituía-se de ações isoladas e desconexas entre si e sem consonância com os antigos princípios do NAPE.

A partir do ano de 2013 criou-se a Assessoria Pedagógica, com o objetivo de desenvolver ações para contribuir com a melhoraria da qualidade de ensino, articuladas com as políticas de ensino da Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROENG) e o Planejamento Estratégico da UNIFEBE. Com a implementação da Assessoria Pedagógica se ratifica a importância do trabalho de apoio pedagógico ao docente, porém estava claro que para atingir os objetivos propostos, deveriam transcender o trabalho de assessoramento pedagógico sem se limitar à formação continuada e orientação aos planos de ensino.

Percebeu-se que os momentos de formação docente eram importantes, tinham uma boa participação, aceitação e avaliação, todavia na percepção da Pró-reitoria e da equipe da assessoria pedagógica, os temas trabalhados nas formações pouco reverberavam e refletiam nas práticas pedagógicas dos docentes e nos currículos dos cursos. A formação era um momento estanque. Em outras palavras, era necessário um conjunto de ações contínuas, que oferecessem apoio e suporte aos docentes no decorrer do semestre.

Assim sendo, esse anseio de ampliar os objetivos da assessoria pedagógica perdurou até meados de 2016, quando com o apoio e aprovação da Reitoria, iniciou-se o processo de constituição do Centro de Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional de Docentes (CIPD) da UNIFEBE, com o objetivo de constituir um espaço de apoio à gestão didático-pedagógica dos cursos de graduação da instituição, promovendo a inovação curricular e pedagógica dos cursos, o desenvolvimento e aperfeiçoamento docente e a introdução de práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas nos cursos de graduação, pós-graduação da UNIFEBE e outros níveis educacionais.

Sabia-se da necessidade de evoluir pedagogicamente e os desafios a serem enfrentados e, nessa perspectiva, encontra-se em Oliveira e Silva (2012, p.02), a ratificação do nosso pensamento. Segundo as autoras,

> a necessidade de repensar as questões relacionadas à formação continuada de professores, no tocante às demandas de uma formação voltada para a proposição de inovações pedagógicas que se refletem no âmbito dos currículos e das práticas docentes, tem sido um dos grandes desafios da formação de professores no âmbito atual, seja ela de dimensão inicial ou continuada.

Nesse sentido, o CIPD se propõe como coadjuvante das diversas práticas docentes cotidianas, estrategicamente pensada, mediante suporte por meio da realização constante de formação continuada dos docentes. Esse assessoramento está pensado para que os aspectos filosóficos, didáticos, pedagógicos e políticos, que integram os diversos processos de ensino e aprendizagem, possam estar presentes e interligados nas ações docentes concretas.

Dessa forma, o trabalho da Assessoria Pedagógica do CIPD constitui-se, prioritariamente, na orientação sistemática para a elaboração do planejamento, das metodologias e da avaliação, atuando nos seguintes eixos articuladores: Formação Continuada no Ensino Superior; Inovação Pedagógica; Formação Continuada na Educação Básica e Núcleo das Licenciaturas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de ensino superior da UNIFEBE consiste em aliar sólida formação profissional, que desenvolva os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para atender às exigências do mercado de trabalho, à formação de cunho humanístico, que colabore com a construção do ser humano integral, capaz de participar de modo ativo da vida social e política da sua comunidade, com ética e responsabilidade social.

Para consolidação da missão da UNIFEBE é competência da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROENG), como o órgão de coordenação acadêmica, implementar, orientar e coordenar as atividades de ensino de graduação e supervisionar o seu cumprimento.

Nesse aspecto, transpor a missão da UNIFEBE nas ações desenvolvidas cotidianamente na instituição e tê-las concretizadas na prática docente e refletidas no processo ensino aprendizagem, é um grande desafio para os dias atuais. Desenvolver a formação integral dos acadêmicos e comprometê-los com a qualidade de vida de seu entorno, é algo extremamente complexo e abrangente, e requer do docente muito mais do que conhecimento científico da disciplina (conteúdo) a ser ministrado e experiência profissional competente.

Para atuar com jovens cada vez mais interligados com o mundo globalizado e conectados com tecnologia de última geração ou no outro extremo, uma gama de alunos desinteressados, em que o único objetivo, é o diploma para atender às exigências de

mercado ou ascensão profissional, exige-se ainda do docente conhecimento didático, competência pedagógica e postura ética, ou, se apropriando de Moran (2007, p.10), "é necessário reinventar a educação".

O autor cuidou em mostrar que " as mudanças que estão acontecendo são de tal magnitude que implica reinventar a educação, em todos os níveis, de todas as formas. As mudanças são tais, que afetam a tudo e a todos: gestores, professores, alunos, empresas, sociedades, metodologias, tecnologias, espaço e tempo" (MORAN, 2007, p.10).

Atuar na docência nesse cenário marcado por incertezas, contradições e mudanças, é um dos grandes desafios da educação contemporânea, pois as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas e os avanços da ciência e a globalização estão requerendo cada vez mais do professor uma formação constante e a conscientização da profissionalidade docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) contribui com essa reflexão, quando afirma que a formação profissional de professores não se constrói somente mediante a participação em palestras, de conhecimentos e novas técnicas, mas o que tem mais significativo para a profissionalidade docente é a reflexão da própria prática. Novoa (1992), aponta que a formação passa por procedimentos de investigação, que estão articulados diretamente com as práticas educativas. Arrisca-se, assim, a afirmar que se desenvolve por meio da experimentação, da inovação e novos modos de trabalhos pedagógicos, adquiridos, construídos por meio de trabalhos em grupos, oficinas, discussões, de rever o velho para reconstruir o novo.

Nessa perspectiva, traz-se outro elemento importante, o qual se refere ao advento das tecnologias de informação e comunicação com a presença de todo aparato tecnológico, que se fazem presentes em nossas salas de aula, onde o acadêmico tem diariamente acesso à internet com novidades e notícias em tempo real.

De acordo com os estudos conduzidos por Dias (2014, p. 35) que, "nunca tivemos tantos canais de comunicação para disseminar informações, inclusive acervo bibliográfico das mais renomadas universidades do planeta, assim como a possibilidade, via *web*, de lermos os noticiários mais famosos e os artigos recentes que são publicados em periódicos conceituados, além dos *e-books*, não importando a distância territorial em que se encontram [...]." Portanto, o mundo mudou numa velocidade vertiginosa e a universidade e o docente não podem ficar à margem das transformações tampouco desprezar o uso das tecnologias em sala de aula.

Compreende-se que esse cenário é irreversível e é preciso estar alinhado a esses movimentos com a finalidade de contextualizar a realidade da universidade com a vivenciada pelos alunos, tornando o ensino mais próximo, conectado e condizente com o novo mundo, buscando promover a aprendizagem ativa e significativa. Tornar o aluno protagonista do seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, é fato que mudar essa realidade exige estudo, quebra de paradigmas e mudanças estruturais, pois "desde o seu início e até a sua atualidade a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência dos cursos superiores". (FARIA, 2010, p. 8)". Privilegiava-se apenas se o docente dominava o conteúdo e possuía experiência profissional.

Por esse motivo, atualmente, "encontramos docentes de diversas áreas profissionais que atuam na educação superior e que não necessariamente passaram por uma formação pedagógica para o exercício da docência. Os candidatos a docência, em sua maioria, ao ingressarem na universidade são avaliados pelo seu currículo lattes, e por provas didática e escrita. Nessa perspectiva, não há garantias que esse professor recém-ingressante - ou mesmo aquele professor já com experiência de ensino - tenha uma visão

ampla do papel da docência, ou seja, dos saberes e atribuições que envolvem essa nova "profissão."(ANDRADE e SILVEIRA, 2014, p.73)

Na UNIFEBE, essa realidade não era muito diferente, até que a partir de 2004, passou-se a contratar os docentes, por meio de Processo Seletivo. Além da análise do currículo, o candidato à docência passava por uma prova didática, que avaliava o domínio do conteúdo e a competência pedagógica do candidato. No entanto, mesmo com essa forma de ingresso seletiva, não era garantida a competência em sala de aula.

Anterior a esse processo, desde 2000, a UNIFEBE vem oferecendo momentos de formação continuada para o aperfeiçoamento profissional do docente no campo teórico e prático. As atividades desenvolvidas por meio das formações, tinham por objetivo o diálogo, a análise e a reflexão de assuntos pertinentes às demandas institucionais e pedagógicas, de modo a refletir nos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2008 foi aprovado pelo Conselho Universitário-CONSUNI, o primeiro Programa Permanente de Formação para Docentes e Técnicos Administrativos, pelo Parecer Consuni n 064/08, de 04/06/2008. O programa tinha por objetivo, desenvolver um profissional pesquisador/reflexivo a partir de sua própria ação, conforme o que está proposto na missão institucional.

Sempre com foco na qualidade de ensino, na UNIFEBE, tem-se como princípio que a formação continuada deve contribuir na atuação do professor de forma contínua, sendo vista como ponto de partida para a resolução dos problemas cotidianos, integrando ensino, pesquisa e extensão, em um processo contínuo que privilegia a reflexão sobre a ação, estimula a inovação e a transformação da prática pedagógica, e a troca de experiências e saberes docentes, a fim de promover um ensino de qualidade.

Acredita-se que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos; mas, sobretudo, aquele que subsidia o acadêmico no processo de construção do saber e de sua formação na qualidade de cidadão comprometido com sua profissão e a transformação da sociedade. Nesse viés, é imprescindível ao docente ser um profissional que domina não somente o conteúdo de sua área específica, mas também a metodologia e didática de modo a viabilizar a transposição didática do conteúdo a ser aprendido pelo acadêmico.

Destaca-se que, na experiência de Perrenoud (2001, p.260), “ensinar é fazer aprender e, sem sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém este fazer aprender, se dá pela comunicação e pela aplicação: o professor é o profissional da aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula”.

Com esse caráter, fica evidente a responsabilidade que o docente carrega em que, além do domínio da área de conhecimento, a formação didático-pedagógica é requisito fundamental na docência. Em síntese, o conhecimento do conteúdo da matéria a ser lecionada, a experiência no seu campo de atuação, não garantem e conferem o título de um bom professor.

Há que se acrescentar, ainda, que de acordo com os estudos conduzidos por Franco (2011, p.161), "não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor, assim também não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa”. Assim sendo, o desenvolvimento da competência pedagógica, é um componente necessário à formação docente. Dominar bem o conteúdo da matéria que vai lecionar, buscar constantemente atualizar-se e aprofundar seus conhecimentos teóricos e saberes práticos e desenvolver competências pedagógicas são importantes para o professor no ensino superior.

Entrelaçado a essas ideias Pimenta e Anastasiou (2010, p. 88), também contribuem, alegando que “a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas

de conhecimento". Em consonância com o pensamento das autoras, Masseto (2012, p.121) destaca que "sabemos que os profissionais que atuam no ensino superior possuem muito conhecimento na sua área de atuação, para tanto, a docência no ensino superior exige do professor também o domínio pedagógico".

Nesse contexto, o investimento na formação docente é uma preocupação dos gestores da UNIFEBE que tem suas ações voltadas para o aperfeiçoamento didático e pedagógico. Portanto, historicamente, vem se discutindo na instituição sobre as possibilidades de fortalecer e ampliar a política de Formação Continuada, contribuindo com a qualificação do corpo docente e do ensino na UNIFEBE.

Frente a esse contexto que evidencia a necessidade de mudanças e anseia por uma educação inovadora e transformadora, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação percebeu a necessidade de ampliar o apoio ao docente para além do trabalho da assessoria pedagógica. Para dar conta desse anseio e estar alinhada ao Planejamento Estratégico da Instituição e ao Plano de Desenvolvimento Institucional, propôs a criação de um espaço pedagógico ampliado, que transcendesse a realização de formação docente e orientação de planos de ensino.

Dessa forma, após as reflexões, costuras, diálogos com autores e com professores, leituras de documentos oficiais, emerge a proposta de criação do Centro de Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional de Docentes - CIPD, com atuação em quatro eixos fundantes: Formação Continuada no Ensino Superior; Inovação Pedagógica; Formação Continuada na Educação Básica e Núcleo das Licenciaturas.

No primeiro eixo, a **Formação Continuada no Ensino Superior**, além do trabalho de assessoramento pedagógico aos docentes, objetiva organizar os momentos de formação dos professores da UNIFEBE, pois entende-se que " o processo de aprender a ensinar e de tornar-se professor é infindável, começa antes da formação básica/inicial e se estende para além dela. Um processo complexo, multifacetado, plural e a sua preparação ainda permanece como um grande desafio (RINALDI, 2009, p. 51).

Os momentos de formação são oferecidos, semestralmente, a todos os docentes da IES, e estão organizados para subsidiá-los com os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência, e também objetivam promover a atualização e o aperfeiçoamento constante dos professores.

Esse eixo também está direcionado para o desenvolvimento de ações alinhadas ao processo de avaliação do desempenho docente e estão propostas para superação das fragilidades pedagógicas apresentadas pelos professores (com insuficiência-didático pedagógica), evidenciada pela avaliação institucional. Outra modalidade, consiste na realização de momentos de formação aos docentes aprovados pelo processo de seleção docente. Elas são realizadas ao longo do ano, sob a forma de acompanhamento ao docente recém-contratado pela a IES. O professor deverá cumprir uma carga horária total de 20h e os temas estão pautados na estrutura e funcionamento do ensino superior.

Como já fora exposto anteriormente, na UNIFEBE entende-se que para ser um bom professor é necessário mais do que ter domínio de conteúdo e facilidade em transmitir o que se sabe. Não basta dominar um conjunto de técnicas e estratégias. É preciso atualizar-se, capacita-se continuamente, pois "como fenômeno sócio-histórico-cultural a docência está em constante mutação, é dinâmica, é viva". (DIAS, 2014, 42). Assim, faz-se necessário ao docente revitalizar as práticas cotidianas e estar em constante processo de atualização e transformação.

Além desse aspecto, requer-se do docente, domínio do conhecimento específico, a competência didático-pedagógica, o aperfeiçoamento contínuo e a vivência em sua prática profissional, como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem algo mais significativo para seus alunos. Espera-se do professor não somente ensinar, mas sim orientar os

acadêmicos e proporcionar o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e, por fim, aprender a assumir suas responsabilidades.

Reforça-se, assim, que para superar as lacunas do processo de ensino e para a efetivação da aprendizagem significativa dos estudantes, há a necessidade de promover a **Inovação Pedagógica**, no currículo dos cursos de graduação, eixo dois do CIPD. Nesse sentido, a existência de tecnologias de informação e comunicação (TICs) acessível de forma massiva, transformam-se em ferramentas essenciais para as mudanças na organização curricular do curso e favorecem a estruturação das metodologias do processo de ensino aprendizagem de forma mais ativa, dinâmica e flexível.

Assim, entende-se que o currículo e a organização metodológica utilizados precisam ser repensados. "O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido e ser contextualizado [...] precisa ser repensado para que se torne importante para o aluno, para que ele se sinta protagonista, sujeito, personagem principal" (MORAN, 2007, p. 23). Em complemento isso, também a inserção das metodologias ativas podem ser um meio a comprometer e responsabilizar o acadêmico pela sua aprendizagem. O uso de metodologias ativas, mantém o acadêmico ocupado ativamente em um projeto ou atividade, que o leve à resolução de um problema, que pode ser de forma individual ou coletiva. O professor atua como mediador ou orientador do processo de aprendizagem, e as fontes de informação e conhecimento devem ser exploradas em múltiplos campos e não somente o professor como referência.

Defende-se a ideia de que o acadêmico necessita se tornar o protagonista do seu processo de aprendizagem, participando de forma ativa e não receptiva. Para romper a lógica da aula centrada única e exclusivamente no professor (processo de ensino), a inovação pedagógica, por meio da inserção das metodologias ativas, é mais um caminho a ser perseguido, pois conforme destaca Masetto" (2012, p.101), "se um curso todo é dado sob forma de aulas expositivas, (o aluno) não aperfeiçoará a habilidade de trabalhar em grupo, se expressar, resolver problemas, apesar de estar desenvolvendo a capacidade de ouvir e receber informações."

Assim, esse eixo pretende, por meio da constituição de grupos de pesquisas, capacitações e oficinas, subsidiar e ampliar as iniciativas e práticas inovadoras, o uso de metodologias ativas, de modo a transformar gradativamente os cursos de graduação.

Os outros eixos de composição do CIPD, **Formação Continuada na Educação Básica e Núcleo das Licenciaturas** emergem a partir da publicação da **Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016 -** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.

A Assessoria Pedagógica do CIPD, promoverá o Programa de Formação Continuada para a Educação Básica articulado ao curso de Pedagogia da UNIFEBE, com objetivo de promover a articulação entre a UNIFEBE e os profissionais do magistério das redes de ensino estadual, municipal e particular, disponibilizando os seguintes serviços:

- Cursos de aperfeiçoamento para os professores e gestores da Educação Básica;
- Assessoramento para os gestores da Educação Básica e para as Secretarias de Educação;
- Cursos de extensão, oficinas pedagógicas e orientações voltadas a elaboração de programas e projetos, bem como a prática pedagógica diária.

Quanto ao **Núcleo das Licenciaturas**, quarto eixo, tem por objetivo elaborar o Projeto Institucional do Núcleo de Licenciaturas, em atenção a **Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016** e a revitalização da oferta de cursos de licenciaturas, promovendo a formação inicial professores em diferentes áreas do conhecimento. Também consiste num propósito deste eixo, planejar a oferta de cursos de segunda Licenciatura, cursos de

formação para não licenciados e de Especialização (Pós-graduação).

Como discorreu-se, atualmente, um dos grandes desafios para o ensino superior está na necessidade de reformulações no meio acadêmico a fim de garantir a aprendizagem e manter e assegurar a permanência dos acadêmicos na Instituição. Para isso, "a educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todos momentos. E educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas [...] e escola e a universidade precisam reaprender a aprender, a ser mais úteis, a prestar mais serviços relevantes a sociedade, a sair do casulo que se encontram."(MORAN, 2007, p.21 - 22)

Para dar suporte e orientar o trabalho docente em direção às mudanças emergentes do contexto interno e externo e a formação de novas gerações de profissionais mais criativos, competentes e que saibam resolver problemas locais e apontar soluções para questões futuras, a equipe do CIPD, em consonância com a PROENG, estará semestralmente, planejando e executando um conjunto de ações, conforme Plano de Ações do CIPD.

A intenção de se constituir um centro de inovação, está pautada na necessidade de observar as transformações da sociedade e da educação superior, refletir sobre esse cenário e subsidiar o docente com fundamentos e conhecimentos didático-pedagógicos para fazer diferente.

Levando-se em consideração esses aspectos mencionados, o Centro de Inovação Pedagógica foi efetivamente criado em junho de 2016, e está subordinado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, conforme a publicação da Resolução CA 37/16, de 08/06/2016, e será coordenado por um profissional do quadro docente da UNIFEBE**.** O CIPD está organizado a partir de quatro eixos norteadores e seus desdobramentos**.**

3. METODOLOGIA

A metodologia para a implementação do CIPD seguiu a partir constituição da equipe de trabalho, definição dos eixos norteadores, reuniões de planejamento, aprovação nos conselhos internos da Instituição e efetivação das atividades pautadas no cronograma de execução de ações. O CIPD está organizado a partir de quatro eixos norteadores e seus desdobramentos**.**



4. RESULTADOS

Com o início das atividades do CIPD, apresentamos os resultados preliminares

- Realização da formação continuada de docentes da UNIFEBE/Fevereiro-2017;
- Acompanhamento de 16 professores (2016-1) e 23 professores (2016-2), que apresentaram Insuficiência didático-pedagógica;
- Formação continuada para docentes aprovados no Processo Seletivo Docente - 11 ingressantes e 28 veteranos.
- Orientação e correção dos planos de ensino dos docentes;
- Padronização dos instrumentos de avaliação dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação;
- Ações voltadas aos cursos que passarão pelo ENADE 2017 por meio de simulados;
- Correção de todas as questões que compõem a Avaliação Multidisciplinar, realizada semestralmente em todos os cursos de graduação da UNIFEBE, em todas fases;
- Capacitação aos docentes que atuarão nas disciplinas institucionais no EaD;
- Acompanhamento das salas no ambiente virtual de aprendizagem;
- Criação de grupo de estudos sobre metodologias ativas;
- Implementação do projeto piloto com inserção das metodologias ativas em cursos de Engenharia;
- Elaboração da proposta de trabalho em parceria com as redes públicas de ensino;
- Encontro com as Secretárias de Educação Municipais - apresentação do CIPD;
- Construção do Projeto Institucional do Núcleo das Licenciaturas;

- Oferta de curso de Pós Graduação- *Lato Sensu*, em Educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu sobre o processo de implementação do Centro de Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional de Docentes da UNIFEBE - CIPD. Como se constatou na narrativa do trabalho, a equipe gestora da instituição, (em especial, a gestão atual 2011 - 2019), sempre teve uma significativa preocupação com a qualidade do ensino que oferece aos seus acadêmicos e a efetivação de sua missão. Em outras palavras, garantir o seu compromisso com a formação de profissionais de excelência, comprometidos com o desenvolvimento local e regional.

Portanto, para que se cumpra a missão e os valores institucionais, além do desempenho dos acadêmicos, é imprescindível que a atuação de cada docente esteja em consonância com o PDI, PPC. Além disso, para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem de forma competente, é de fundamental importância ao docente, conhecimentos teórico-práticos de sua área de atuação e/ou disciplina a ser ministrada, bem como, competência pedagógica.

Assim sendo, o CIPD constitui-se num espaço de apoio à gestão didático-pedagógica dos cursos de graduação da instituição, promovendo o desenvolvimento e aperfeiçoamento docente e oportunizando a introdução de práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas nos cursos de graduação, e também de pós-graduação da UNIFEBE e outros níveis educacionais.

Inicialmente, o CIPD está estruturado a partir de quatro eixos norteadores que poderão, conforme a demanda interna e/ou externa sofrer alterações, ampliando ou excluindo algum dos eixos que não se fizer necessário.

Assim sendo, a implementação do CIPD constitui um grande avanço para a comunidade acadêmica da UNIFEBE, e permite um salto qualitativo para o ensino de graduação, uma vez que por meio de um trabalho amplo e integrado, nos seus quatro eixos norteadores, poderá promover mudanças significativas para o ensino superior na UNIFEBE e para a educação básica de Brusque e Região.

Tem-se ciência de que esses são os primeiros passos que estão sendo construídos pela equipe de trabalho, e que se encontrará limitações e resistências. Não há receitas nem garantias de que este seja o melhor caminho para o sucesso, mas trata-se, noutros termos, de mostrar um dos caminhos possíveis para a obtenção de melhores resultados para a UNIFEBE como um todo, refletindo nos resultados dos processos de avaliação interna e externa, bem como para a comunidade ao seu entorno.

Nesse quadro, importa salientar que ao empreender-se o CIPD, possibilita-se aos professores a tomada de consciência de sua postura de flexibilidade e reflexão sobre a prática, a ansiedade pelo novo, a ruptura de paradigmas, a capacidade de adaptabilidade e o desejo de evoluir possam ser sentimentos e ações promotoras de práticas pedagógicas inovadoras.

Para Moran, "mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos (2017, p. 28).

É com esse propósito que se defende a implementação do trabalho do CIPD. O projeto é inicial e está se estruturando, mas tem como uma das premissas primordiais dar suporte e apoio pedagógico aos professores com foco na aprendizagem significativa dos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Regina Selpa de e SILVEIRA, João Luiz Gurgel Calvet da. Desenvolvimento da profissionalização docente: Diálogos permanentes no campo da saúde. In: CERVI, Gisele Maria e RAUSCH, Rita Buzzi (orgs.). Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. (p.73 - 82) Xanxerê : Meta Editora, 2014.

FARIA, M. A. T. Competência pedagógica do professor universitário. Revista Científica da Faculdade Atenas, PARACATU/MG: Faculdade Atenas, 2010. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/12.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. (p. 159-187) São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Julice. Docência, saberes, conhecimento científico e Desenvolvimento Profissional: Provocações Sociológicas. In: Cervi, Gisele Maria e Rausch, Rita Buzzi (orgs.). Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. (p.39 - 49) Xanxerê: Meta Editora, 2014.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. 2a ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MORAN, José Manoel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP : Papirus, 2007.

NÓVOA, António. (org.) Vidas de professores. Porto: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, G.F. E SILVA, M. F. G. Reflexões sobre a inovação pedagógica a partir da formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas na área das Ciências Naturais. In: VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa, 2012, Rio de Janeiro. Anais ENPEC. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Novas competências para ensinar. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Docência no ensino superior. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RINALDI, Renata Portela. Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on line. 2009. São Carlos : UFSCar, 2009. (Tese Doutorado em Educação) 231f.

4-Políticas públicas para la Educación Superior

Massificação do ensino superior brasileiro: um modelo de privatizaçao a partir dos programas fies e prouni

Autor: Almeida, Denise Ribeiro de (Universidade Federal da Bahia - EAUFBA); **Almeida, Leonardo Ribeiro de** (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - CCJP); **Teixeira Filho, Antônio Raimundo Cardoso** (Universidade Federal da Bahia - EAUFBA)

Resumen: O artigo tem como questão norteadora - **De que maneira o FIES e o PROUNI favorecem à massificação do ensino superior privado no Brasil? -** e seu pressuposto é de que estes programas estimulam a massificação da oferta de ensino superior no país com o fortalecimento das IES privadas em detrimento das IES públicas. Metodologicamente, fez-se análise documental da legislação setorial e documentos oficiais. Por ser um ensaio teórico, sugere-se que lhe seja dada sequência, através de análises de experiências de IES privadas, bem como com estudantes beneficiários dos programas. Os resultados permitem que se conclua que a mudança do patrimonialismo para o gerencialismo influenciou o segmento da educação superior, contexto que levou a mudanças que visaram garantir a obtenção de resultados financeiros pelas IES privadas e a maior produtividade do setor. Conclui-se ainda que esta opção apresenta similaridades ao vivenciado em países da América Latina e Leste Asiático, que optaram por promover a inserção social em massa no ensino superior, priorizando a concessão de estímulos financeiros às IES privadas. Verifica-se a necessidade de maior rigor e controle no FIES e PROUNI, de forma que tenham menores ônus sociais e superem o viés da concessão de financiamentos. Ou seja, para além do ingresso do estudante é fundamental um modelo que permita sua fixação na IES até a conclusão do curso superior, situação que favorece sua colocação em postos de trabalho de maior remuneração.

Palabras claves: Massificação do Ensino Superior brasileiro. FIES. PROUNI.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Considera-se, em consonância com Dourado e Oliveira (1999), Chauí (2001), Santos (2005) e Oliveira (2009), que o modelo de neoliberalismo adotado no Brasil após 1995 conduz ao esvaziamento do espaço de atuação do Estado no que se refere ao processo de operacionalização de diferentes políticas públicas, até então, tradicionalmente, sob sua responsabilidade, dentre elas, aquelas voltadas ao ensino superior. Assim, a consolidação das práticas neoliberais no país, propicia o crescimento do segmento privado no ensino superior, crescimento este que se dá com a crescente transferência da responsabilidade de oferta em massa deste nível educacional para as instituições de ensino superior (IES) privadas, em nome da complementaridade da oferta de vagas entre os segmentos público e privado.

Este foco na complementaridade do segmento privado em relação ao público ganha força, para os autores anteriores e Calderón (2000), a partir da opção por se operacionalizar um modelo de oferta centrado no investimento de recursos públicos nas IES privadas. Destaca-se que este financiamento tanto pode se efetivar de forma direta pela concessão de subsídios, quanto indiretamente por meio de programas de financiamento estudantil, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil **(**FIES) e do Programa Universidade Para Todos **(**PROUNI). Complementando tal concepção, Oliveira e Carnielli (2010) e Nascimento e Longo (2016) afirmam que estas formas de financiamento visam consolidar um sistema de ensino superior capaz de atender à demanda social reprimida por um longo período de tempo por meio da criação e aumento da rede de IES privadas de naturezas diversas (isoladas, universidades e centros universitários).

Ressalta-se ainda que o crescimento da rede de ensino superior privada é legitimado sob o argumento de que somente ela é capaz de ofertar em grande escala a formação superior em diferentes carreiras, atingindo todo o território nacional. Catani, Hey e Gilioli (2006) e Almeida (2012) reforçam tal concepção ao afirmar que ao se legitimar este modelo sob tal argumento, justifica-se perante à sociedade em geral o crescente aporte de recursos financeiros públicos ao segmento privado, aportes estes que alcançam volumes muito superiores aos aportados nas IES públicas.

A realização deste estudo é justificada tomando-se por base a relevância de uma análise acerca da forma como os programas de financiamento estudantil afetam a composição existente entre público-privado no ensino superior em período mais recente da história nacional, notadamente no contexto atual de crise institucional e financeira em que se encontra o Estado brasileiro, momento no qual escasseiam cada vez mais os aportes de recursos públicos para a educação em geral e para o ensino superior no particular.

Metodologicamente este artigo foi construído a partir da análise documental. Para tanto, foi utilizada como ponto de partida a legislação vigente em relação aos dois programas estudados e a alguns outros que, apesar de voltados ao segmento público, afetam o sistema de ensino superior brasileiro como um todo, uma vez que o mesmo se constitui em um sistema fechado composto por uma demanda única - os egressos dos cursos superiores - e estas duas alternativas de oferta. Também se analisaram alguns dados estatísticos oficiais, tanto sobre o ensino superior em geral, quanto relativos aos dois programas anteriormente mencionados.

Tendo por ponto de partida este contexto e a metodologia adotada, o artigo visa analisar alguns programas concebidos com vistas a promover a massificação do ensino superior nacional em tempos mais recentes, tendo como questão norteadora: **De que maneira o FIES e o PROUNI favorecem à massificação do ensino superior privado no Brasil?** Os objetivos específicos necessários à obtenção de respostas à esta questão podem ser sintetizados como: caracterizar a evolução histórica do ensino superior; analisar o processo de operacionalização do FIES e analisar o processo de operacionalização do PROUNI. Seu pressuposto básico, é de que ambos os programas estimulam a massificação da oferta de ensino superior no país, a partir do fortalecimento das IES privadas em detrimento das IES públicas.

Finaliza-se esta introdução, pontuando que em sequência o artigo apresenta reflexões acerca da evolução do ensino superior no Brasil, como forma de fornecer subsídios que favoreçam a melhor compreensão do modelo de crescimento adotado, priorizando-se o período de consolidação da esfera privada (1995-2016). Posteriormente, analisam-se efeitos dos dois programas - o FIES e o PROUNI - considerados fundamentais à oferta massificada de ensino superior no país por parte das IES privadas. Finaliza-se o trabalho, apresentando-se algumas reflexões finais, bem como com a sugestão de estudos que supram as lacunas aqui identificadas.

2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O momento do início da oferta do ensino superior em território brasileiro não é consenso

entre os estudiosos do tema, havendo duas correntes: a representada por Souza (1991), Durhan e Sampaio (1995) e Sampaio (2000); e a representada por Cunha (1986), Boaventura (2009), dentre outros. Conforme Almeida (2012), a primeira considera que o começo da oferta de ensino superior no Brasil se dá com a chegada da Família Real ao território nacional, no ano de 1808, pontua ainda que sua operacionalização ocorre de forma diversa do vivenciado no restante da América Latina, refletindo assim concepções diferentes da Espanha e de Portugal, no que se refere ao modelo educacional adotado em suas colônias.

Sobre isso, Souza (1991), Durhan e Sampaio (1995) e Sampaio (2000) apontam que, para a Espanha, era mais significativa, na oferta de ensino superior nas colônias, a exaltação da pujança da cultura da coroa espanhola, em detrimento da cultura das colônias, vista pelos espanhóis como menos evoluída. Por sua vez, Portugal não apresentava maiores preocupações com a oferta de ensino superior no Brasil, uma vez que seus interesses decorriam da utilização deste território como entreposto comercial e local para exploração de insumos diversos para abastecer a Coroa. De toda forma, estes autores destacam a existência de missões católicas com viés educacional, as quais atuavam subjugando a cultura indígena existente na Colônia.

Ainda conforme Almeida (2012), estudiosos como Cunha (1986) e Boaventura (2009) trazem uma visão distinta sobre o tema, considerando que o ensino superior brasileiro se inicia em 1550, quando se é fundado o primeiro colégio jesuíta na Bahia, local que então abrigava a sede da colônia. De toda forma, apesar da falta de consenso em relação ao momento do início da sua oferta, a partir dos estudos mencionados e em consonância com Almeida (2011 e 2012), entende-se neste artigo que o ensino superior no Brasil pode ter sua trajetória dividida em quatro ciclos consecutivos, os quais podem ser visualizados na linha do tempo presente na Figura 1 trazida a seguir.

Gráfico 1: Linha do tempo do ensino superior brasileiro



Fonte: Elaboração própria, 2017, a partir de Almeida, 2011.

Entende-se aqui que o primeiro período inicia-se com a experiência seminal dos colégios jesuítas, encerrando-se em 1920, ao surgirem as primeiras universidades brasileiras. Em linhas gerais, as experiências anteriormente mencionadas sofrem influência do modelo português, focando na busca pela expansão da sua oferta no território nacional. Ao longo do período seguinte (1920-1960), resultado de um conjunto de mudanças socioeconômicas, incorporam-se, também alguns dos pressupostos trazidos nos modelos francês e norte-americano; tem-se assim, a relevância do vínculo entre o ensino superior e o desenvolvimento, concepção ancorada em um projeto político que engloba os anseios desenvolvimentistas da emergente burguesia nacional. Este também é o momento em que surgem, a partir da união entre escolas isoladas, muitas universidades públicas, as quais, ao longo dos anos de 1960 serão federalizadas no modelo até hoje vigente no Brasil.

Durante o terceiro ciclo (1960-1990), como lecionam Cunha (2007) e Almeida (2011 e 2012), é posta em curso a consolidação do setor privado na oferta de formação superior a partir das alegações referentes à incapacidade da universidade pública em atender às demandas sociais existentes. Sob tal prisma, destaca-se a proposta inovadora operacionalizada pela Universidade de Brasília (UNB), no começo dos anos de 1960, proposta este que introduz novas concepções de ensino superior ofertado pelas IFES, tanto no que se refere à estrutura organizacional, quanto no tocante ao modelo pedagógico adotado. Pontua-se que tais discussões prosseguem mesmo após o golpe militar de 1964, tendo como uma de suas consequências a conformação de um arcabouço legal reformista, cujo principal instrumento

foi a Reforma Universitária de 1968. As principais mudanças advindas deste contexto são: a relevância do tripé ensino-pesquisa-extensão e a sua essencialidade para as IFES; a intensificação e diferenciação na oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação somadas à busca por resultados econômico-financeiros que viabilizassem a adoção de um processo gestor eficiente nestas instituições, aproximando-as de um modelo já utilizado por parte das IES privadas. Dessa forma, é possível notar que existe uma antecipação de várias medidas tomadas apenas nos anos de 1990, sob o governo FHC.

Em síntese, como lecionam Cunha (2007) e Almeida (2011 e 2012), a partir de 1990, no início do último ciclo pautado pelo esvaziamento do Estado brasileiro fruto do fortalecimento do neoliberalismo no país, consolida-se o discurso de que a esfera privada é a única com plena capacidade de garantir a universalização do referido nível educacional, tendo como base as considerações acerca do esvaziamento e da intensa crise institucional na qual as IFES encontram-se imersas. O modelo de ensino superior aqui operacionalizado, é fruto de discussões detalhadas na próxima seção do artigo.

Contudo, entende-se ser necessário apontar algumas iniciativas postas em curso durante a gestão Lula, medidas estas pautadas na visão da necessidade de se desenvolver práticas que permitissem o fortalecimento do ensino superior público, em especial o federal, com destaque para o REUNI, assim como o PROUNI, programa conceituado por Catani, Hey e Gilioli (2006:2) como o marco da reforma universitária operacionalizada por este dirigente e classificado como sendo o "carro-chefe na democratização da educação superior brasileira". Ainda segundo estes autores as alterações para aprovar este Programa foram amplas e profundas, resultando em mudanças que objetivavam atender aos diversos interesses das IES privadas e confessionais. Tal contexto, ainda segundo Catani, Hey e Gilioli (2006:2), fez com que o "parco teor cidadão do PROUNI, manifesto quando do lançamento da proposta, fosse ainda mais tolhido, pois os benefícios e sua amplitude se reduziram. Representou, também, um estímulo à ampliação das IES privadas".

Destaca-se ainda que os autores deste artigo consideram que durante os mandados da presidente Dilma (2011-2016), em linhas gerais, manteve-se a prática adotada no governo Lula de criar novas IFES em locais onde ainda não existia a oferta de ensino superior público. Ressalta-se, contudo, o foco atribuído à profissionalização, obtido por meio da oferta de cursos superiores tecnológicos de curta duração e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ambas práticas vistas como essenciais ao alcance dos objetivos de popularização e democratização da oferta deste nível educacional no território nacional, ao se estimular a adoção destas práticas em todas as IES pertencentes ao sistema, fossem elas federais, estaduais ou privadas.

A seção seguinte apresenta algumas reflexões relativas ao modelo de ensino superior adotado no país, com foco na relevância das IES privadas no atendimento à demanda por este nível educacional no país. Destaca-se que as análises são baseadas em dados produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela organização que agrega os mantenedores das IES privadas com atuação no Brasil a ABMES.

3. CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Antes de se iniciar a análise dos dados censitários, cabe um parêntese visando apresentar-se uma síntese das diferentes lógicas. Sob tal questão, Chauí (2001), Sampaio (2000) e Almeida (2011 e 2012) lecionam que no primeiro segmento, a abertura de vagas e criação de novas IES objetiva garantir a oferta deste nível educacional ampliando sua oferta, contudo, esta ampliação não pode ocorrer à custa do abandono das demais atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão, ou seja, é obrigatório atuarem em pesquisa e extensão, atividades que consomem altos níveis de recursos públicos cada vez mais escassos. Em concordância com estes estudiosos, os autores deste artigo consideram que as IES públicas precisam sustentar um modelo custoso, tendo cada vez menos aporte financeiro do Estado, e, ainda passando por restrições diversas no que se refere à busca por fontes alternativas de financiamento.

Por sua vez, ao analisar o processo de crescimento mais recente do segmento privado, Catani, Hey e Gilioni (2006) e Fontele e Crisóstomo (2016) afirmam que o modelo utilizado, ao adotar os programas FIES e PROUNI, parte de uma lógica distinta. Justifica-se tal posição com base na concepção de que o Estado busca cada vez mais garantir à esfera privada a possibilidade de operar em moldes distintos do que preconizado na Reforma Universitária de 1968, em relação à indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. Justifica-se tal percepção a partir da constatação da presença da priorização que estes programas de financiamento, em nome da democratização do acesso ao ensino superior, atribuem à dimensão do ensino, que se torna hegemônica no contexto das IES privadas.

Para os últimos autores (2016:745), ao trazer para o discurso amplamente socializado, no que se refere à educação superior nacional, “palavras como flexibilização, diversificação e privatização, [esta] passou a ser vista como a outorga de prerrogativas [...] amplas às instituições privadas”, reforça-se o que também afirmam Jimenez e Rocha (2007) ao destacarem que esta forma de financiamento viabiliza que o segmento privado somente contemple a dimensão do ensino, permitindo-lhe deixar em segundo plano, ou até mesmo abandonar as duas outras dimensões - a pesquisa e a extensão. Ao fazer tal concessão, o ensino superior brasileiro passou a ser pautado pelas demandas do mercado, o que fez com que sua função social fosse precarizada.

Explicitando tais questões, Catani, Hey e Gilioni (2006) e Fontele e Crisóstomo (2016) afirmam que o crescimento das IES privadas, ainda que se tenha estruturado sob um aparato avaliativo que visa coibir comportamentos indesejáveis, vem revestido de baixa preocupação com a qualidade, sendo hegemônica uma atuação pautada pelo foco na geração de resultados econômico-financeiros que permitam a manutenção e crescimento destas organizações. Para se atingir tal objetivo, é necessário atrair-se e reter-se o maior número possível de alunos, a fim de se gerar receitas cubram os custos de funcionamento das IES, produzindo margens de lucro compatíveis com as necessidades de remuneração do capital investido. Neste contexto, os programas de financiamento aos discentes - FIES e PROUNI - ganham importância.

Feitas tais considerações, apresentam-se a seguir algumas análises acerca do crescimento do ensino superior no Brasil, no período mais recente (2001-2013), a partir de dados oficiais extraídos, em sua totalidade, de INEP (2015). Inicialmente, aponta-se que segundo o indicador de taxa bruta de matrícula no ensino superior brasileiro, indicador cujo meta foi fixada no Plano Nacional de Educação (PNE) como de 50%, para 2024, no período estudado mais do que duplicou, passando de 16,5% para 32,3%. Contudo, esta elevação de inclusão neste nível educacional não foi acompanhada de maior igualdade no acesso, pois ainda há a concentração da participação dos jovens entre 18 e 24 anos com maior poder aquisitivo (59,6%) e somente 9,5% para os de menor renda.

Em relação à expansão do número de IES, verifica-se, para igual período, um crescimento da ordem de 71%, passando-se de um total de 1.391 para 2.391 organizações. Sobre tal aspecto, ressalta-se a maior concentração deste crescimento entre 2001-2006, momento em que se registrou um incremento de 63,2%. É igualmente importante, assinalar-se que a participação das IES privadas é majoritária no último ano analisado, vez que 2.080 (87%) das IES existentes no país são deste tipo, independentemente de se constituírem enquanto instituições isoladas, centros universitários ou universidades.

Sob a composição por natureza de estabelecimento das IES privadas, em consonância com Sampaio (2000) e Almeida (2012), aponta-se que ainda no início dos anos de 2000, verificou-se a transformação de muitas faculdades integradas em universidades ou centros universitários. Tal mudança foi favorecida por dois fatores: a busca pelas vantagens de maior liberdade legal concedida às universidades e centros universitários, com base nos critérios da autonomia universitária, no que se refere à criação e extinção de cursos, aumento e redução de vagas em cursos específicos, dentre outras; como segundo ponto, buscando diferenciar-se da concorrência, aumenta o número de IES privadas ofertando um mix mais diversificado e completo de cursos.

Embora a garantia da utilização dos benefícios da autonomia universitária seja prerrogativa

das Universidades e Centros Universitários, a obtenção de economia de escala associada ao maior porte e diversidade de cursos também existe nas faculdades, contexto que leva estas IES a buscarem se reestruturar como universidades ou centros universitários para ter acesso a benefícios legais, ou se concentrar em faculdades de maior porte, buscando vantagens fiscais e mais economia de escala. Apesar deste cenário favorável à concentração de IES, continua a existir no ensino superior privado a oferta de cursos por IES isoladas, vistas como empreendimentos que exigem menores níveis de capital de giro, contemplando empresários de menor porte. Ressalta-se aqui, que a permanência no mercado de iniciativas deste tipo a partir da entrada do capital estrangeiro e dos processos de fusão e aquisição, assim como de abertura de capital das IES nacionais, torna-se cada vez mais difícil.

Sinaliza-se aqui, em consonância com Almeida (2012), que a retomada do crescimento das IFES ocorre ao longo do governo Lula, como efeito das políticas direcionadas ao crescimento da participação da esfera pública na oferta do ensino superior, sendo tal crescimento acompanhado da redução do número de faculdades e institutos tecnológicos. A partir de 2006, o estímulo à expansão da educação superior tecnológica, como forma de acelerar o desenvolvimento econômico-social do país, aumenta o número de Institutos Federais. Ainda segundo a autora, as IES públicas isoladas que permanecem no sistema são, na sua totalidade, municipais e estaduais, não existindo tal tipo de organização em nível federal. A sua redução quantitativa repete o movimento de junção de diferentes instituições ocorrido quando da criação das IFES nos anos de 1950. Assim, tal processo se efetiva com a incorporação de escolas municipais em estabelecimentos estaduais e federais de maior porte e administrativamente mais complexos, sejam eles universidades ou centros universitários. As faculdades isoladas públicas ainda existentes, em sua maioria, ofertam cursos de licenciatura direcionados à formação de professores para o nível fundamental e médio em diferentes áreas de conhecimento, atendendo a demandas com recorte geográfico específico.

No período estudado, identificou-se o crescimento das matrículas no sistema de ensino superior nacional, passando a ocorrer a oferta de diferentes cursos, também, na modalidade a distância (EAD). Assim, em ambas as modalidades (presencial e EAD), o número de matrículas passou de pouco mais de 3 milhões para um total de 7,3 milhões, com um crescimento de 143%. Merece ser apontada aqui a expressividade atingida pela modalidade EAD, que durante este curto período de tempo passa a representar 17% do total de matrículas no nível superior, com destaque para a participação privada. No tocante às matrículas em cursos presenciais, as IES privadas representam 71% do total no último ano do período analisado.

Ao se analisar a relação existente entre a quantidade total de matriculados ou ingressos e o número total de concluintes ou egressos por segmento público e privado, tem-se que esta taxa é apenas um pouco maior nas IES públicas, ganhando destaque o fato de se partir de uma diferença de mais de 28% no início do período estudado, para apenas 1% no último ano do mesmo. Contudo, em IES de ambas naturezas se verificou o aumento da evasão (saída definitiva do curso de origem sem conclusão), fenômeno que por sua expressividade merece maiores estudos em trabalhos que se debrucem sobre o contexto do ensino superior nacional, mas que foge ao escopo deste artigo.

Finalizando-se a análise dos dados oficiais do ensino superior nacional, acerca das dimensões mais relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, seus autores alinham-se à visão de Corbucci (2004) e Pontuschka (2016) ao afirmarem que o crescimento deste nível educacional foi favorecido pelo aumento da oferta e conclusão no ensino médio, nos anos 1990. Gerou-se assim, uma demanda reprimida que foi gradativamente suprida pelo aumento de vagas em cursos superiores presenciais e EAD, em IES públicas e privadas, em que pese a criação de instrumentos para atender às especificidades de cada uma delas.

Sob tal prisma, segundo Almeida (2012) e Pontuschka (2016), pôs-se em curso, a partir do início dos anos de 2000, um aparato legal que se refletiu em diferentes programas voltados a estimular o crescimento da oferta de ensino superior. Assim, para as IFES foi concebido o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); já para as IES privadas criaram-se, o PROUNI e FIES.

Apesar deste estudo se deter sobre os dois últimos programas, acredita-se que a descrição do REUNI e PNAES contribua para a melhor compreensão da dinâmica deste nível educacional. O primeiro, criado pelo Decreto 6.096/2007, visava garantir aportes financeiros que viabilizassem melhores condições de acesso e permanência dos estudantes nas IFES, operacionalizando-se por meio de algumas medidas estruturais e pedagógicas obrigatórias. Na dimensão estrutural, foram estimuladas reformas e ampliações de prédios em instituições já existentes, assim como a criação de novas IFES em locais sem a oferta de ensino superior público. No tocante à dimensão pedagógica, criaram-se novos cursos de curta duração (tecnológicos e bacharelados interdisciplinares), bem como estimulou-se maior interdisciplinaridade e quebra de pré-requisitos nos cursos existentes para facilitar a participação do aluno na sua formação e assim, reduzir a evasão e acelerar a titulação final (ALMEIDA, 2012).

Já o PNAES, como pontua Pontuschka (2016), programa criado pela Portaria Normativa nº 39, de 2007, voltado aos alunos matriculados em cursos presenciais das IFES, visa apoiar a permanência de estudantes de baixa renda reduzindo a evasão com a concessão de aporte financeiro aos mesmos sob a forma de concessão de auxílios moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico dentre outros. Nas seções seguintes do artigo apresentam-se algumas questões relativas ao FIES e PROUNI. Contudo, para fins de dimensionamento dos valores envolvidos nestes programas aponta-se, segundo Chaves e Amaral (2016), que o FIES passa de R$ 2.377.059.114, em 2000, para R$ 15.529.610.402, em 2015, apresentando um crescimento da ordem de 553%; por sua vez o PROUNI cresce de R$ 468.487.367, em 2006, para R$ 1.024.319.793, em 2015, com um incremento da ordem de 119%.

4. FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)

O FIES é um programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1999, no início do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, visando facilitar o acesso dos estudantes de baixa renda, sem condições de arcar com as despesas necessárias, aos estudos de graduação de nível superior, através de um processo de financiamento (APRILE e BARONE, 2009; LIMA, 2013). Este programa deve ser entendido enquanto um financiamento e, como tal, encontra-se vinculado à contrapartida posterior por parte do egresso. Em outras palavras, sua operacionalização se dá sob a forma de concessão de um empréstimo estudantil que o Estado fornece ao indivíduo, sendo necessário, após o término do curso, o seu ressarcimento segundo cronograma previamente negociado, com vistas a permitir que os pagamentos ocorram apenas após a inserção do egresso no mundo do trabalho.

Avançando-se na caracterização deste programa de financiamento, aponta-se, segundo Aprile e Barone (2009) e Pontuschka (2016), que a candidatura do aluno ao mesmo somente é permitida àqueles regularmente matriculados em cursos presenciais de IES privada cadastrada no programa e que tenha obtido conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Além disso, estes autores explicitam como fatores impeditivos de acesso a este financiamento: matrícula acadêmica trancada; possuir benefício anterior do FIES; ser beneficiário do PROUNI; apresentar incompatibilidade de curso ou turno, em relação àquele que foi realizada a matrícula; possuir situação de inadimplência com o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC). Ainda que, conforme Almeida (2012), tais processos avaliativos sofram críticas de diferentes atores (professores, alunos, mercado de trabalho) os esforços empreendidos no fortalecimento da sua operacionalização ao longo do tempo, em muito tem contribuído para que sua institucionalização garanta mais qualidade ao ensino superior ofertado por IES públicas e privadas.

Em 2010, conforme destaca Pontuschka (2016), este programa passa por reformulações, sendo as principais: redução da taxa de juros do financiamento de 6,5% ao ano para 3,4% ao ano; passagem do período de carência de seis para dezoito meses a partir do mês seguinte à conclusão do curso; mudança do período de amortização para três veze a duração regular do curso com acréscimo de mais um ano; transformação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em Agente Operador do Programa, no que se refere aos contratos formalizados a partir do ano de 2010; mudança do percentual máximo de financiamento de 70% para 50% (estudantes com comprometimento da renda mensal familiar bruta, por conta da mensalidade, entre 20% e 40%), 75% (estudantes com comprometimento da renda familiar mensal bruta, por conta da mensalidade, entre 40% e 60%), ou 100% (estudantes com comprometimento da renda mensal familiar bruta, por conta da mensalidade, superior a 60%); transformação do período de inscrições em fluxo contínuo.

Este contexto de estímulo ao credenciamento dos estudantes, para Corbucci, Kubota e Meira (2016) e Pontuschka (2016), favorece o aumento do número de contratos firmados juntos ao FIES, a partir de 2010, fato relacionado às mudanças relativas às regras de concessão do financiamento introduzidas no ano em questão. Sobre este aumento, segundo dados do INEP (2015), verifica-se a ampliação, em 850%, dos contratos e o crescimento de 50% do contingente de ingressantes do período 2005-2014.

Nascimento e Longo (2016) comentam que, quando de sua criação, o FIES era denominado como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, passando por mudanças no seu nome (sem alteração da sigla) e nas suas atividades nos anos de 2007, momento em que foi autorizado pelo programa o financiamento para cursos de mestrado e doutorado, fato também apontado por Oliveira e Carnielli (2010), com a ressalva de que é necessário haver disponibilidade de recursos após o atendimento preferencial aos alunos de graduação; e de 2011, com a autorização de financiamento para cursos de educação profissional e tecnológica. Sobre a inclusão desta nova modalidade de cursos, Santos e Rodrigues (2012) ressaltam que o FIES Técnico possui duas modalidades, Estudante e Empresa, sendo visto como o instrumento capaz de fornecer crédito a estudantes, trabalhadores ativos e setor empresarial, visando o custeio de cursos de educação profissional e tecnológica em instituições privadas autorizadas, pelo MEC, para prestar tal serviço. Ressalta-se ainda que não se encontrou, até o ano de 2016, nenhum contrato deste programa para cursos de pós-graduação.

Sobre o processo de operacionalização da amortização do FIES por seu beneficiário, Oliveira e Calieri (2010:16) destacam que a mesma se dá a partir do:

> [...] sétimo mês após a conclusão do curso, ou antecipada por iniciativa do estudante. Nos doze primeiros meses, em valor igual à parcela da mensalidade do último semestre cursado. O restante do saldo devedor será parcelado em até duas vezes o prazo de permanência na condição de estudante financiado, conforme regulamento a ser expedido pelo agente operador. Cumpre ressaltar que o aluno financiado, enquanto cursa a IES, é obrigado a pagar, a cada três meses, os juros incidentes sobre o financiamento, limitados ao montante de R$50,00 (cinquenta reais), que serão subtraídos do saldo devedor.

Defendendo o modelo do FIES, sob o viés da sua capacidade em permitir o ingresso de novos alunos no sistema de ensino superior nacional, Schwartzman (2001) entende que o mesmo é positivo ao viabilizar que ingressos com baixa renda familiar e dificuldades de acesso a um ensino fundamental e médio de qualidade - questão que segundo ele reflete-se em baixo nível intelectual dos mesmos - teriam a possibilidade de fazer um curso superior, o que, eventualmente, pode possibilitar sua ascensão social. Destaca-se aqui, que este autor nesta argumentação específica, não demonstra qualquer tipo de preocupação com os aspectos relativos à qualidade do ensino ofertado a um segmento com maior vulnerabilidade social, parecendo reproduzir um discurso usual que defende o aumento da quantidade de graduados, sem igual preocupação com a qualidade da sua formação.

A visão positiva no que se refere à inserção de parcelas antes excluídas do acesso a este nível educacional apresentada pelo autor anterior encontra eco, em levantamento trazido por Oliveira e Carnielli (2010) ao fazerem a escuta de beneficiários do FIES em relação às suas contribuições à sua formação superior. Destacam, que a maioria dos beneficiários considera que o programa viabilizou sua inserção no ensino superior, permitindo-lhes ter "a esperança de terminar o curso de graduação. Mesmo os alunos que possuem emprego sentem a necessidade de um financiamento para integralizar o pagamento do curso. [...] o salário não é suficiente para custear todos os gastos da faculdade" (2010:37)

Contudo, Oliveira e Carnielli (2010) apresentam uma visão crítica acerca do modelo de financiamento adotado no ensino superior nacional, destacando que apesar dos projetos de financiamento estudantil brasileiros existirem há décadas (desde o CREDUC, de 1975), esta experiência ainda está em andamento, e deve continuar passando por ajustes visando aperfeiçoar não somente o seu funcionamento, como também ampliando sua abrangência, e, principalmente, sua vinculação à qualidade do ensino superior ofertado pela esfera privada. Pontuam ainda, que para que tal objetivo seja amplamente atingido, é fundamental que seus beneficiários tenham a possibilidade de expressar livremente suas opiniões sobre o mesmo, por meio de processos avaliativos profundos e permanentes como forma de se ouvir sugestões de melhorias ao mesmo, por parte dos contemplados pelo programa, e que, portanto, estão sujeitos aos seus ônus e bônus.

Ainda sobre o processo de avaliação, os últimos autores sinalizam que um dos pontos recorrentes diz respeito ao pagamento das parcelas do financiamento, sendo este um aspecto, que por suas especificidades, divide opiniões. Ou seja, uma parcela de beneficiários aponta que a amortização do empréstimo pode ser feita de forma tranquila e sem maiores ônus para seus orçamentos, justamente pelo fato da mesma não se dar à vista, e sim parceladamente, como já apontado. Contudo, há considerável número de egressos que elenca diferentes dificuldades para o pagamento das parcelas ao término do curso, devido aos juros cobrados e à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho. Dentre as principais dificuldades, apontam: a falta de informação fornecida pelos órgãos gestores do FIES e pelas as IES; o modelo de direcionamento de vagas, que privilegia alguns cursos em detrimento de outros; a falta de flexibilidade da forma de pagamento oferecida pela agente financiador que parece ignorar o nível de renda dos beneficiários dentre outras críticas.

No que se refere ao pagamento das parcelas do FIES, há também críticas feitas por especialistas como Nascimento e Longo (2016), autores que apontam os subsídios dados às IES privadas com recursos do contribuinte. Nessa linha, através de uma série de cálculos, autores sinalizam que em um total de R$ 100 investidos no programa, o contribuinte é responsável por R$ 27 dos mesmos, ainda que os beneficiários do programa paguem todas as parcelas referentes ao financiamento. Destaca-se, também, que Nascimento e Longo (2016a) mencionam não existir uma melhor forma de otimizar, ao mesmo tempo, os subsídios implícitos de programas como o FIES e os encargos referentes ao reembolso por parte dos beneficiários, sendo esta uma situação sem controle e carente de equilíbrio.

Em linhas gerais há, dentre os críticos do programa, a visão de que o mesmo pode ser classificado como um modelo de financiamento pernicioso, pois, na prática, pode ser visto como um repasse disfarçado de recursos públicos ao segmento privado do ensino superior nacional, contribuindo ainda para o esvaziamento crescente do ensino superior público, notadamente o federal por conta da escassez cada vez maior de recursos financeiros para investimentos neste nível educacional. Na sequência analisam-se alguns aspectos do PROUNI.

5. PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI)

Com o fim do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e o começo do mandato do presidente Lula houve alterações no que se refere ao ensino superior nacional, mudanças estas pautadas em uma série de processos denominados Reforma da Educação

Superior. Este processo teve início em 2003, visando, em especial, tornar as universidades mais inclusivas e participativas no processo de desenvolvimento nacional, conforme afirmam Aprile e Barone (2009), sendo o PROUNI um dos elementos de maior importância na operacionalização desta reforma educacional.

O programa foi criado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tendo por objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais aos estudantes de IES privadas que atendam a alguns pré-requisitos. Dentre estes, um dos principais reside na obrigatoriedade de o potencial beneficiário ser egresso do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, tendo adicionalmente uma renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

Destaca-se ainda, que a implantação efetiva do PROUNI se deu apenas no ano de 2005, objetivando ser mais um instrumento de viabilidade de acesso ao ensino superior privado por estudantes que não tenham condições de arcar com os custos da realização de um curso superior. Detalhando tal aspecto, Aprile e Barone (2009) destacam como alguns dos benefícios oferecidos pelo programa: a concessão de bolsa integral para brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda per capita não seja superior ao valor de até um salário mínimo e meio e; bolsa parcial (50% do valor total) para brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar per capita seja superior ao valor de até três salários mínimos.

Conforme analisado por Chaves e Amaral (2016), o PROUNI, diferentemente do FIES, não exige nenhuma contrapartida posterior do estudante. Em outras palavras, a disponibilização do recurso financeiro é uma concessão de montantes não reembolsáveis, e não um empréstimo, ainda que este seja subsidiado. Reforçando tal concepção, Fontele e Crisóstomo (2016) lecionam que este deve ser visto como um programa de financiamento com recursos públicos que não apresenta direta ou indiretamente nenhum ônus ou responsabilidade financeira para o estudante a ele vinculado.

Catani, Hey e Gilioli (2006), no que se refere às origens do PROUNI e ao seu projeto original, comentam que a previsão era de que o programa, através de suas bolsas, tivesse a capacidade de atender um quantitativo de cerca de oitenta mil alunos, tendo destinação exclusiva aos concluintes do ensino médio oriundos da rede pública de ensino e aos professores da rede pública que buscassem formação em cursos de licenciatura ou pedagogia. No que se refere aos concluintes do ensino médio, levava-se em conta a nota e o perfil socioeconômico do candidato a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ressaltam também que a previsão inicial do MEC era de que o programa fosse instituído através de uma medida provisória, mas o governo deu continuidade ao mesmo encaminhando um Projeto de Lei ao Congresso, prevendo, inicialmente, que o programa atendesse exclusivamente estudantes que visavam à primeira graduação e que não possuíssem renda familiar maior do que um salário mínimo.

Os últimos autores destacam que os ingressantes por meio do PROUNI são isentos da realização de qualquer processo seletivo para ingresso nas IES privadas, destacando, que desde o início o programa ofertou bolsas a todos que se autodeclararam negros ou indígenas, sendo visto assim, como um pilar de inclusão operacionalizada por meio das políticas afirmativas. No entanto, mencionam que há dificuldade para preencher as vagas pela pouca procura, fato que pode ser explicado pela baixa renda familiar que, em muitos casos, não permite que os potenciais beneficiários arquem com percentuais das mensalidades, o que fez com que o MEC ampliasse o percentual do subsídio para os alunos com meia-bolsa em 25%, através de um aporte financeiro do FIES, aporte este fornecido como um benefício adicional.

Da mesma forma que em relação ao FIES, é importante a escuta aos beneficiários do PROUNI, a fim de que possam se buscar sugestões que permitam a operacionalização de melhorias para sua execução. Sob tal prisma, Fontele e Crisóstomo (2016) e Catani, Hey e Gilioli (2006) apontam que, embora, o PROUNI viabilize o pagamento das parcelas universitárias, os alunos beneficiados enfrentam, por conta de questões de natureza socioeconômica, dificuldades em arcar com os demais gastos inerentes aos estudos no nível

superior. Trazem como exemplos clássicos de tais dificuldades: os custos do transporte até a Universidade, os custos de alimentação, os custos de moradia para aqueles que originalmente residem no interior, os custos com aquisição de material de estudo dentre outros.

Assim, em consonância com estes autores, acredita-se que, embora seja dada ampla condição de quitação das mensalidades da graduação, a dificuldade para se lidar com os demais custos do processo de formação acadêmica, por conta de limitações financeiras, constitui-se em motivo para o baixo rendimento dos alunos, tornando-se algo de tal magnitude que pode chegar a inviabilizar uma formação adequada e satisfatória, não sendo assim garantida sua efetiva inclusão social. Ainda segundo Fontele e Crisóstomo (2016), as entrevistas feitas com os beneficiários demonstraram que as dificuldades em cursarem o ensino superior é em muito fortalecida pela formação de má qualidade no ensino fundamental e médio, fator que impacta diretamente no baixo rendimento dos mesmos, reforçando-se assim a visão de Schwartzman (2001) anteriormente apresentada.

No entanto, Fontele e Crisóstomo (2016) ressaltam ainda, que apesar de os alunos terem consciência das limitações da sua formação anterior e do impacto representado por isso na sua formação superior, os mesmos consideram que receber um *feedback* pouco contributivo dos docentes a esse respeito é algo extremamente negativo e desestimulante, na medida em que faz com que se sintam vulneráveis e inferiores, chegando inclusive a crer que tal postura ocorre por receberem este serviço de forma gratuita, o que faz com que o mesmo seja prestado de forma diferente da tradicional.

Os últimos autores apontam também a dificuldade existente para uma análise ampla e objetiva do PROUNI, tendo em vista que não há a disponibilização ao público de dados integrais do programa, contexto que ocasiona dúvidas que fomentam a criação de novas teorias acerca do funcionamento do mesmo, mas uma reduzida quantidade de evidências que exemplifiquem de forma real e objetiva o seu processo de operacionalização, permitindo assim, a identificação dos seus reais benefícios. Na sequência são apresentadas algumas considerações finais, bem como limitações e sugestão de possíveis trabalhos futuros a partir do estudo ora apresentado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerra-se este estudo retomando-se além da sua questão de pesquisa - **De que maneira o FIES e o PROUNI favorecem a massificação do ensino superior privado no Brasil? -** o seu pressuposto de que ambos os programas estimulam a massificação da oferta de ensino superior no país, a partir do fortalecimento das IES privadas, em detrimento das IES públicas. Tal opção decorre de se entender que assim é possível apresentar-se mais facilmente uma sistematização das reflexões feitas ao longo do artigo.

Assim, em consonância com o que pontuam Nascimento e Longo (2016), o sistema de ensino superior que se consolidou ao longo da trajetória da oferta deste nível educacional na história do Brasil, como anteriormente apresentado, é muito similar ao existente em diferentes países em desenvolvimento, tanto da América Latina, quanto do Leste Asiático, ou seja, mantém-se um segmento público reduzido, com características, no mais das vezes elitista e seletiva, ao tempo, que em paralelo estimula-se, por diferentes instrumentos de financiamento, a presença de um segmento privado forte e responsável pela massificação da oferta de ensino superior, em troca da obtenção de benefícios financeiros por parte destas IES. Em outras palavras, a oferta de ensino superior passa a ser uma responsabilidade repassada sistematicamente às IES privadas, organizações vistas como as mais habilitadas a atender às diversas demandas sociais pela oferta da formação superior em diferentes pontos do território nacional. Confirmando-se assim o pressuposto originalmente apresentado.

Com isso, tem-se um modelo de ensino superior no qual a esfera privada supre as lacunas existentes na oferta de vagas das IES públicas federais e estaduais. Também não pode ignorar-se que tanto o crescimento, quanto à manutenção do segmento público são condicionados ao volume de recursos repassados pelo Estado às organizações que o

compõe, e que, na prática, estes recursos têm se reduzido ao longo do tempo, notadamente a partir da adoção do modelo gerencialista no país. Contudo, apesar deste contexto mais restritivo de aporte de recursos, foram operacionalizados programas pontuais e específicos, a exemplo do REUNI, durante o governo Lula, assim como algumas iniciativas expansionistas mantidas durante o governo Dilma, ainda que, estes esforços, apesar do aumento das vagas nestas IES, não terem sido capazes de modificar o padrão de oferta do segmento público, padrão ainda centrado nas especificidades do tripé ensino-pesquisa-extensão, modelo que incorre em custos elevados por conta, notadamente, das atividades obrigatórias de pesquisa.

Sob tal prisma, iniciativas concebidas sob a perspectiva de garantir o acesso em massa de grande número de estudantes ao ensino superior privado, como o FIES e o PROUNI, assumem importância crescente em tempos mais recentes. Pontua-se a falta de consenso em relação a tais medidas, tendo em vista que alguns estudiosos as defendem, por seu alto poder de inserção, ao passo que outros as criticam pela falta de controle e por suas características de distribuição disfarçada de recursos públicos à esfera privada, acrescido da concepção de se tratarem de instrumentos que replicam um modelo excludente por não garantir a qualidade do ensino ofertado aos seus beneficiários, que em última instância são indivíduos, por seu perfil, em situação de vulnerabilidade social.

Tomando uma perspectiva híbrida em relação aos instrumentos de financiamento estudantil, estudiosos a exemplo de Oliveira e Carnielli (2010) e Almeida (2012), afirmam que os mesmos não devem ser vistos exclusivamente como uma forma de ocupação sistemática de vagas que permanecem ociosas, em tempos mais recentes, nas IES privadas, garantindo assim, aos empresários do segmento a geração de resultados financeiros que lhes garantam o retorno sobre o capital investido, assim como o seu crescimento. Compartilha-se da concepção destes autores considerando-se que o modelo de financiamento adotado reduz a inadimplência do setor, gerando retornos financeiros positivos às IES privadas. Contudo, tal contexti não pode servir de argumento para que sejam ignorados os reflexos sociais positivos advindos deste modelo, uma vez que a inserção de um número crescente de estudantes neste nível educacional é inegável, ainda que persistam muitos dos problemas apontados em relação à qualidade.

Os autores deste artigo defendem que estes programas de financiamento possuem uma série de objetivos benéficos, pelo menos no que se refere à sua concepção, ainda que, na prática, careçam de aperfeiçoamento a fim de que o seu funcionamento possa ocorrer sem ônus excessivos ao contribuinte, em associação à possibilidade de seus beneficiários, de fato, terem condições de cursar sua graduação de maneira integral, com a qualidade desejada neste nível de formação. Desta forma, acredita-se que, para além da concessão de financiamentos estudantis ou de bolsas integrais de estudos, há a necessidade de se construir um aparato institucional que permita aos alunos beneficiários destes e de outros programas que possam vir a ser criados concluírem seus cursos, habilitando-se a postos no mercado de trabalho que efetivamente lhes permita ascender econômica e socialmente.

Considera-se que este artigo tem como principal limitação o fato de analisar as complexas questões aqui exploradas, exclusivamente sob uma perspectiva documental e bibliográfica, ainda que tal opção seja compatível com um estudo exploratório acerca do tema. Contudo, visando superar esta lacuna, acredita-se que possam ser realizados outros estudos, diretamente com os beneficiários destes programas a fim de se identificar os benefícios individuais e coletivos deles advindos. Também podem ser realizadas pesquisas que permitam o mapeamento dos efeitos destes programas sobre a evolução e consolidação de IES privadas de diferentes portes e com atuação em diferentes pontos do território nacional.

Finaliza-se este artigo, com a apresentação de uma fala de Santos (2005:88) na qual o autor afirma que “a universidade enquanto um bem público, é hoje um campo de enorme disputa. Mas o mesmo sucede com o Estado. A direcção em que está a ir a reforma da universidade, é a direcção em que está a ir a reforma do Estado”. Assim, todos que buscam refletir acerca dos rumos que o ensino superior pode tomar nos próximos anos devem buscar entender as complexas relações existentes entre este nível educacional e o Estado no qual sua oferta se dá.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Denise Ribeiro de. **Trajetória institucional da universidade brasileira** – a UFBA como reflexo e modelo. 2011, 284 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____, Denise Ribeiro de. Mudança Estratégica nas Instituições Federais de Ensino Superior: o Caso UFBA. In: XXXVI Enanpad, Rio de Janeiro, **Anais** ..., Rio de Janeiro, ANPAD, 2012. CD ROM.

APRILE, Maria Rita e BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/149.pdf . Acesso em 02 mai 2017.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da Universidade baiana**. Salvador, EDUFBA, 2009.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. **Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão**. São Paulo. São Paulo em Perspectiva. v.14 n.1 jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9802.pdf . Acesso em 02 mai. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula e GILIOLI, Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização de acesso às Instituições de Ensino Superior? Curitiba: **Educar**, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28 . Acesso em 02 mai. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia e AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 49-72, Outubro-Dezembro 2016. http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf . Acesso em 02 mai. 2017.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luiz Claudio e MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, Brasília, v.46, ago. 2016, p.7-12. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 02 mai. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã: da Colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2ª ed, 1986.

_____, Luiz Antônio. **O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado**. Educação e Sociedade, Vol. 28, nº 100, Especial. Campinas, outubro de 2007, p. 809-829. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz e CATÂNIO, Afrânio Mendes Catani (org).**Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Goiânia, Editora da Universidade Federal de Goiás, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1999, p. 5-22.

DURHAN, Eunice R. e SAMPAIO, Helena. **O ensino privado no Brasil**. São Paulo, Nupes, 1995.

FONTELE, Tereza Lúcia Lima e CRISÓSTOMO, Vicente Lima. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. Campinas e Sorocaba: **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 739-765, nov. 2016. Disponível em: http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/132875 . Acesso em 02 mai. 2017.

JIMENEZ, S. V.; ROCHA, A. R. M. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. In: JIMENEZ, S. V.; SILVA, M. F. A. (org.). **Políticas públicas e reprodução do capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 15-41.

INEP. **Censo Educação Superior 2010**. Brasília. 2011. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior . Acesso em 02 mai.

2017.

_____. **Censo Educação Superior 2014**. Brasília. 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior . Acesso em 02 mai. 2017.

LIMA, Paulo Gomes. kj. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf . Acesso em 02 mai. 2017.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. e LONGO, Gustavo Frederico. Qual o custo implícito do fies para o contribuinte brasileiro? Brasília, IPEA, **Radar**, n. 46, ago. 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7067/1/Radar_n46_custo.pdf . Acesso em 02 mai. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Campinas. **Educação& Sociedade**, vol.30, n.108, outubro de 2009, p.739-60. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf . Acesso em 10 mai 2017.

OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de e CARNIELLI, Beatrice Laura. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão dos estudantes. Brasília: **Jornal de Políticas Educacionais**, n.7, jan.-jun. 2010, p. 35-40. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21861/14297 . Acesso em 10 mai 2017.

PONTUSCHKA, Rafael. **Avaliação de impacto do FIES**. Piracicaba, Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz. 2016.

SAMPAIO. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade do século XIX: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maurício Ivan dos e RODRIGUES, Romir de Oliveira. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012, p.1-15. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1745/1388 .Acesso em 10 mai 2017.

SCHWARTZMAN, J. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. (Org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: NUPES, 2001. p. 13-30

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro.** São Paulo, Editora Pioneira Ciências Sociais, 1991.

Trajetória do ensino superior brasileiro - uma busca da origem até a atualidade

Autor: Bortolanza, Juarez (UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

Resumen: Este estudo busca resgatar a trajetória da universidade da sua origem, passando pelos grandes acontecimentos e aprimoramentos ocorridos na Europa e sua chegada na América e depois de alguns séculos ocorreu a sua implantação no Brasil. A pesquisa de cunho bibliográfico e descritivo com abordagem qualitativa, com uso da técnica documental com análise de conteúdo.Apresenta uma contextualização dos acontecimentos e importância das universidades numa revolucionária transformação humana social e as implicâncias para ser constituída no Brasil. As inúmeras Reformas e Leis desencadearam avanços e retrocessos na construção de um sistema de ensino geral e universitário com solidez institucional no país. A universidade teve crescimento quantitativo significativo no final do último milênio e início do século XXI, mas continua questionada em sua qualidade e estruturação frente as contínuas políticas de governo em detrimento de uma política de Estado ao ensino como um todo.

Palabras claves: Ensino. Universidade. Políticas Educacionais.

Texto completo:

1 INTRODUCAO

A educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz e, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida (UNESCO, 2016). Consta na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e, em particular, no Artigo 26 do §1: no qual se declara que ”toda pessoa tem o direito à educação” e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”, e endossado, nos princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), que em seu Artigo 4º: compromete os Estados Membros a ”tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual” (UNESCO, 2016).

Com outra estruturação, ainda antes de Cristo surgiu a primeira Universidade, a de Alexandria, da qual precede as demais posteriormente criadas. Algumas universidades foram implantadas ainda no primeiro milênio e continuam em funcionamento, entretanto a Europa foi o berço da Instituição Universitária que prevalece na atualidade. A universidade de Bolonha a primeira e atribuída como a *l'Alma Mater*, fundada em 1088 seguida pela universidade de Paris, a qual serviu de modelo posteriormente, foram e continuam sendo, pois permanecem com plenas atividades universitárias, as instituições desbravadoras na formação desta modalidade de ensino.

As universidades na Europa eram consideradas pelos papas e príncipes importantes fontes de apoio político e, para instituí-las editavam bulas e leis, com o objetivo de as proteger e nelas poderem intervir, como constam nos registros de criação das universidades de Bolonha e Paris (Sorbonne, a mais famosa) como em inúmeras outras, inclusive na América.

Somente os alunos da Universidade de Cambridge, até 2009, estavam de posse de 85 prêmios Nobel, caracterizando a importância desta instituição para promover suas atribuições institucionais (CAM, 2017).

Na América, diante das descobertas pelos espanhóis, as primeiras universidades foram implantadas nos primeiros anos de 1500, sendo a Universidade Nacional de San Marcos do Peru a primeira formalmente implantada (UNMSM, 2017).

Em praticamente todos os países americanos o sistema de ensino universitário fazia parte do sistema de ensino enquanto o Brasil, foi um dos mais retardatários a implantar a universidade, seja pela falta de interesse da Coroa portuguesa e/ou pelo desinteresse dos detentores do poder no país nesse período.

A Companhia de Jesus fundada por Inácio de Loyola, teve forte participação no ensino no Brasil e por ocasião da criação do curso de filosofia no Brasil em 1572 (Leite, 2000), no Colégio da Bahia em 1572, teve seu curso de Teologia equiparado ao da Universidade de Évora, a segunda Universidade de Portugal (CALMON, 1967).

A expulsão dos jesuítas em 1759 provocou uma séria crise do ensino brasileiro, uma vez que eles detinham a maioria dos educandários da colônia (PIVA, 2007).

O ensino superior no Brasil nasceu no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, contemplam muitas das distorções e, ainda hoje, são constantemente questionados do ponto de vista estrutural e de funcionamento.

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

As dificuldades de estruturação do ensino superior condizem com as inúmeras Reformas Educacionais ocorridas ainda na República Velha, até 1930 e, as constantes

discussões e reformas da instrução pública, com critérios políticos acima da base de cunho científico permearam as Reformas. O quadro não se alterou em grande magnitude posterior a este período, como estão considerados neste trabalho, pois a Educação continua em busca de um modelo para o alcance de seus propósitos.

O breve tempo da instituição universitária no Brasil, se comparado a América e a Europa, não minimizam as dificuldades a serem galgadas para atender a grade demanda da população ainda sem acesso a formação superior. Frente a esta perspectiva a universidade é um produto histórico e social e sua amplitude pode ser apreciada no escrito por Vega (2009) como:

> *La universidad es un producto histórico, de modo que está íntimamente impregnada de su contexto, con el que interactúa de múltiples formas, pero posee una cierta identidad formada en su devenir histórico que la convierte en una institución con un alto grado de individualización eu las diversas épocas y en los diferentes âmbitos donde actúa. (VEGA, 2009.) [....] Y quizá en ese tema esté encerrado el primer gran confiicto que la abruma: el de ser siempre distinta y siempre la misma* (VEGA, 2009).

A denominação de Universidade, Ensino Superior, Faculdades, Instituições de Ensino Superior - IES, se apresentam sem um rigor científico pertinente a sua nomenclatura/conceituação, decorrente do referencial bibliográfico utilizado não conter um rigor conceitual em sua literatura da época investigada e também por não se tratar do foco do presente estudo.

Este trabalho apresenta uma contribuição de acontecimentos ao ensino no decorrer dos tempos, com apreciação as implicações ocorridas com o ensino superior no Brasil e as possibilidades de rumos a ser perseguida pelos gestores na construção de ensino como uma proposta de Estado e consequentemente a afirmação das próprias instituições de ensino superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE

Em cada era da história os acontecimentos registram as etapas evolutivas da humanidade, seja na fixação de papeis sexuais e sociais desempenhados, como no mundo antigo, ou no estabelecimento de locais de aprendizagem. (BOHER, et all. 2008). Todavia, a origem da universidade, mesmo com olhar das perspectivas de épocas distintas, é contestada e de difícil concordância. Entretanto, seguindo uma ordem cronológica, os registros e marcas apontam a origem da universidade ainda na época helênica, quando no ano 387 antes de Cristo, o grande filósofo Platão, da Grécia, criou a Academia, localizada nos arredores de Atenas, no bosque de Academos (REALE, 2008).

Arqueólogos poloneses numa missão para limpeza do pórtico do Teatro Romano, na parte leste da cidade antiga de Alexandria descobriram 13 salões de aula, com dimensões idênticas e fileiras de bancos em degraus, na forma de semicírculo, e uma tribuna elevada, aparentemente para o professor ou conferencista (LULAT, 2005). A Universidade de Alexandria no antigo Egito tinha capacidade para 5.000 estudantes. Os arqueólogos poloneses também encontraram a antiquíssima biblioteca em Alexandria, fundada por Ptolomeu I cerca de 295 A.C., e incendiada no século IV, localizada na região portuária da cidade de Alexandria (LULAT, 2005). Estas obras tinham como propósito refletir os valores de sua época, ou seja, de apoio a difusão do saber grego clássico para o Oriente (MEY, 2004).

Para Barreto e Filgueiras (2007) o conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria condiz como a primeira instituição que mais se aproxima do conceito de universidade. Embora nunca tenha sido assim designada formalmente, a Biblioteca e o Museu constituíram um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando a visão moderna de uma universidade de pesquisa (BARRETO e FILGUEIRAS, 2007; PETERS, 1996). Segundo estudiosos, no Século IV A.C., a educação grega congregava um conjunto complexo de estudos com curso de retórica, filosofia e medicina. (BREVIÀRIO, 2013). Todavia na Grécia, no século V A.C., aparecem os primeiros professores e profissionais remunerados, mesmo sem haver escolas como instituições. O método utilizado na escola era conhecido como preceptorado coletivo, por estar incumbido da formação completa dos jovens a eles confiados (BREVIÁRIO, 2013).

Posteriormente, outras instituições de ensino, registram que estes estabelecimentos remontam a milhares de anos, e em alguns casos continuam em atividade até a atualidade como o caso da Universidade de Al-Karaouine (Al Quaraouiyine) em Marrocos, na região de Fes. Esta universidade com origem numa Madrasah, um tipo de escola, foi criada no ano de 859 D.C., mas somente em 1957, passou a ofertar graduações em matemática, física, química e línguas estrangeiras e ainda hoje permanece em atividade (COLLEGESTATS, 2009; BREVIÀRIO, 2013).

A Universidade Al-Azhar, a segunda universidade mais antiga ainda em atividade, localiza-se no Cairo, capital do Egito. Fundada entre 970 e 972 a universidade de Al-Azhar, centrada na Teologia, procura conciliar fé e ciência para muitos mestres e alunos de todas as partes do mundo islâmico até o presente (COLLEGESTATS, 2009; BREVIÀRIO, 2013).

A Universidade Nizamyya constitui uma rede de universidades fundada por Khwaja Nizam al-Mulk no século XI, em atual território do Irã. Dentre as suas faculdades, a mais famosa é a Al-Nizamiyya of Baghdad, estabelecida em 1065. Acredita-se que as Nizamiyya serviram de modelo para universidades fundadas posteriormente na região e continua em funcionamento (COLLEGESTATS, 2009; BREVIÀRIO, 2013).

2.1.1 A Europa na construção Universitária

A criação da universidade europeia foi uma das grandes realizações da Idade Média. A universidade europeia medieval se parecia mais com as escolas atenienses de Platão e Aristóteles, respectivamente a *Academia* e o *Liceu*, anteriores à instituição alexandrina (RUEGG, 1996). A universidade europeia conservou essencialmente a estrutura medieval até o século XVII. Após esse período, a influência da Revolução Científica se fez sentir cada vez mais forte, até que finalmente, no século XIX, ocorreria o que se pode denominar uma verdadeira Revolução Universitária, a partir da qual a universidade passa a ser o local por excelência de realização de pesquisa científica (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

As universidades e os produtos imediatos das suas atividades, constituem a grande realização da Idade Média na esfera intelectual. Sua organização, suas tradições, seus estudos e seus exercícios influenciaram o progresso e o desenvolvimento intelectual da Europa (RASHDALL, 1895).

Entre as universidades europeias cabe destaque as desbravadoras e que continuam em atividade como a Universidade de Bolonha, fundada em 1088, que se constitui como a mais antiga universidade e a primeira no ocidente. *lo Studium di Bologna nasce dagli studenti e per gli studenti.* O *Stadium* nasceu dos estudantes para os estudantes e o termo "universidade", aliás, vem de sua criação. Durante as guerras mundiais, seus gestores buscaram se aproximar de países mais avançados tecnologicamente, o que permitiu que, ainda hoje, a instituição seja considerada A *l'Alma Mater*. É uma das líderes do sistema universitário europeu (BREVIÀRIO, 2013;UNIBO, 2017).

A palavra *Universitas* designava inicialmente a comunidade de alunos e mestres. A instituição era designada por *Studium*. Com o tempo, contudo, *Universitas* passou a adquirir a conotação que temos para universidade e *Studium* se referia a uma faculdade ou a um conjunto delas (SERRÃO, 1983).

A Universidade de Paris não tem registros precisos de sua fundação, mas estima-se que suas atividades iniciaram em 1096. Posteriormente em 1970, houve separação em 13 universidades autônomas, sendo a renomada universidade de Sorbonne (fundada em 1257)

a mais conhecida (PARIS, 2017). Para Verger, (2001) a Universidade de Paris tornou-se o foco intelectual do Ocidente medieval e fez-se como modelo para demais universidades. A universidade parisiense torna-se não apenas um exemplo, mas igualmente forma um novo profissional, o profissional da cultura, cujo trabalho é o estudo, a ciência, o saber. Não seria ousado afirmar que se forma um novo personagem social vinculado ao saber: o doutor. Essa figura e essa função continuam a existir em nossas universidades (VERGER, 2001).

A Universidade de Oxford também sem o conhecimento exato do início de suas atividades, embora seja considerado o ano de 1096 o de sua criação, mesmo com o conhecimento que houve aulas antes deste período (OX.AC, 2017). A Universidade de Montpellier, nome da própria localidade na França, com sua criação oficial em 1150, embora ministrasse aulas antes de sua fundação (MONTPELLIER, 2017). A Universidade de Cambridge foi criada por dois acadêmicos originários da Oxford após uma disputa em 1209 (CAM, 2017). A Universidade de Salamanca, localizada na cidade homônima, na Espanha, existe deste 1218 e o título de Universidade foi entregue em mãos pelo Papa Alexandre IV em 1225, mas originalmente foi criada pelo rei Leonês Alfonso IX (USAL, 2017). A Universidade de Pádua, a segunda Universidade mais antiga da Itália, foi fundada em 1222 por um grupo de estudantes e professores que deixaram a Universidade de Bolonha em busca de uma maior liberdade acadêmica (UNIPD, 2017).

Esse processo de criação de universidade foi uma constante de modo que em 1500 já haviam mais de meia centena de universidades na Europa. Nos trabalhos de Oliveira (2007) apresenta que Verger (2001) destaca a influência da universidade, ressaltando o seu papel político-cultural, enquanto Lusignan (1999) chama a atenção para o aspecto original da instituição universitária, em se organizar sob a forma de corporação, assim como as demais atividades citadinas, como pode ser visto no trabalho de Heer (1970):

> "Universitas, ce mot designe d'abord au Moyen Age un compagnonnage, une corparation comme il en existe tant dans les villes. Une guilde, un groupement de commerçants ou d'artisans, tout petite société organisée peut s'intituler 'université'. L'Université proprement dite n'est rien d'autre, au départ, qu'une corporation d'étudiants et de professeurs qui se groupent pour défendre leurs intérêts en terre étrangère". (HEER, 1970 p.254).

A descrição feita por Heer (1979) das Universidades como corporação de ofício é um testemunho a mais do vínculo dessa Instituição com as demais atividades citadinas. Para Verger (2001) o surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do Ocidente medieval. O agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época (VERGER, 2001).

Para Lusignan (1999) na Idade Média, o cristianismo sempre desenvolveu e impulsionou o desenvolvimento escolar. No entanto, a universidade é um locus novo, pois seu princípio não é mais o ensino no qual a religião é o seu fim, mas o saber. A preocupação dos homens das universidades não era somente formar o clérigo, mas formar uma pessoa capaz de aprender e de ensinar. O saber deixa de ser um dom, uma graça divina, como era considerado até então. Torna-se uma atividade humana que qualquer um que possuísse intelecto racional poderia desempenhar, ou seja, qualquer ser humano. O conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade.

2.1.2 A América com Universidade desde 1500

A conquista da América, pelos espanhóis ávidos no sistema comercial, também tiveram a iniciativa de fundarem universidades nos territórios ocupados como um mecanismo de colonização (Hollanda, 2006). A fundação de universidades na América começou pela Universidad Autónoma de Santo Domingo, na ilha de Hispaniola (atual República Dominicana) criada pela Bula em Apostolatus Culmine, emitida em 28 de outubro de 1538 pelo Papa Paulo III, mas esteve constituída como Estudo Geral dos Dominicanos desde

1518, em Santo Domingo, a capital do vice-reino da colonização e o mais antigo assentamento colonial no Novo mundo (UASD, 2017; RUEGG, 1996).

Entretanto, com a fundação da La Universidad Nacional Mayor de San Marcos deu-se o início da história da universidade no continente. Decana da América, fundada em 12 de maio, 1551 nos conventos de Cuzco, principal cidade peruana no século XVI, e Lima com estudos de Artes e Teologia (UNMSM, 2017). A Universidade começou a operar em 02 de janeiro de 1553 na casa do capítulo do Convento do Rosário da Ordem Dominicana (UNMSM, 2017). La Universidad Nacional Mayor de San Marcos é a única da América que teve suas atividades continuadas sem interrupções. Desde sua criação foi conduzida por 213 reitores. Embora tenha mudado de locais por cinco vezes, manteve sua função universitária em plena atividade (UNMSM, 2017).

Antes do final do século XVIII a maioria dos países latino-americanos tinham uma ou mais universidades perfazendo dezenove ao todo e chegando a mais de trinta no século XIX com exceção do Brasil (ROSSATO, 2005).

As universidades da América Latina seguiram os moldes das universidades europeias, sendo o modelo francês a que mais identificou as universidades latino americanas implantadas. A influência europeia aos poucos começou a esmorecer por não haver conciliação entre o ensino profissional e as atividades de pesquisa científica. No Século XIX, a forte expansão do ensino superior na América do Norte exerceu pressão nas universidades da América Latina (ROSSATO, 2005). As universidades dos Estados Unidos proporcionaram inovação na formação dos cientistas e nos cursos de doutoramento habilitando-os para as atividades universitárias e desta maneira se diferenciando do modelo europeu (WANDERLEY, 2003).

2.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO BASE PARA O ENSINO SUPERIOR

2.2.1 Escolas de Formação Profissional

O ensino superior brasileiro foi precedido por escolas para formação profissional, algumas bastante vetustas, além de academias militares e outras escolas com formação variada. O Brasil teve desde a época colonial, algumas instituições notáveis e, em várias delas com ensino científico ou técnico. A criação de universidades, e não mais apenas escolas superiores isoladas, só se efetivou no século XX, num fenômeno singular brasileiro (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Alguns exemplos deste tipo de escola podem ser vistos como na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792, uma modalidade de ensino, que posteriormente deu suporte ao ensino superior (SILVA TELLES, 1984).

Em outro momento, o Príncipe Regente D. João por carta régia em 1801, portanto antes de sua vinda para o Brasil, criou o Hospital de Vila Rica, uma instituição para o ensino de especialidades médicas que funcionou até 1848 (FILGUEIRAS,1998; PIERUCETTI, 1992). No mesmo ano de 1808, o Príncipe Regente fundou a Escola de Cirurgia, posteriormente passou a ser a Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, antecessora da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Outra escola e Academia Médico-Cirúrgica foi implantada no Rio de Janeiro no mesmo ano, e se tornando na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (VAINFAS, 2002).

Os Cursos Jurídicos de São Paulo, implantados em 1827, iniciaram as atividades no ano seguinte, e em sua trajetória formaram a atual faculdade de Direito, permanecendo em plena vigência (VAINFAS, 2002). Os Cursos Jurídicos implantados em 1827 em Olinda, deram origem a atual Universidade Federal de Pernambuco (VAINFAS, 2002). A Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, criada em 1895, e com início de atividade em fevereiro de 1896 e a Escola de Engenharia, fundada em 1896 junto com as demais escolas formaram em 1934 a Universidade de Porto Alegre, antecessora da atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CARVALHAL, 1998).

Estes são alguns exemplos que testemunham a existência de escolas ou instituições com vocação à formação profissional antecipando as faculdades e posteriormente universidades.

2.2.2 A Criação do Ensino Superior no Brasil

Com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, começa a estruturação do núcleo de ensino superior no Brasil, controlado pelo Estado e orientado para a formação profissional. (SAMPAIO, 1991). As primeiras escolas superiores, criadas em 1808 perduraram até 1934, com um modelo de ensino superior voltado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (SAMPAIO, 1991). A presença e controle do Estado no ensino era de tal forma que chegava a determinar as instituições a serem criadas, seus objetivos, o estabelecimento do curriculum e os próprios programas das instituições de ensino superior (SAMPAIO, 1991). Um exemplo pode ser constatado na carta de Lei de 1810, onde consta as especificações dos livros e tratados nos quais os docentes deveriam se basear para a redação obrigatória de seus compêndios (ADORNO,1988; SAMPAIO, 1991).

O Estado controlava e se manifestava também no acompanhamento dos dirigentes das instituições de ensino. A própria distribuição das cátedras, em geral, atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos, destacando-se a nomeação regional na indicação dos primeiros docentes (ADORNO, 1988). Almeida Júnior (1956), recorre ao relatório de Clóvis Beviláqua, de 1837, sobre o ensino profissional no Brasil, que apontava a "má escolha de alguns lentes nomeados por escandaloso patronato. Em vez de se procurarem notabilidade com poucas e honrosas exceções, só se cuidou de arranjar afilhados".

A notória forma de gerir voltada aos interesses individuais, partidários, ou na preservação do poder pelos gestores da época, camuflaram os interesses do Estado, pois conforme aponta Meirelles (2004, p. 84) [...] administrar é gerir interesses, segundo a lei, a moral e a finalidade dos bens entregues à guarda e conservação alheia. Se os bens e interesses geridos são individuais, realiza-se a administração particular. Se são da coletividade, realiza-se administração pública. Assim a [...] Administração Pública é a atividade dinâmica do Estado, planejando, dirigindo e executando as atividades que visam o bem comum, consistindo, portanto, no conjunto das funções necessárias aos serviços públicos em geral (MIRANDA, 2005, p. 81).

Nesse contexto de centralismo político do regime imperial, e controle do Estado na educação, estava a criação de uma universidade no Brasil (SAMPAIO, 1991). Neste sentido, as diferentes faces desse processo de criação do ensino superior contribuíram para desvalorizar ainda mais os critérios acadêmicos: pela absorção de pessoal pouco qualificado; pela manipulação de influências clientelísticas e políticas nas contratações; e pela introdução de diferenciais de remuneração e de condições de trabalho sem uma relação com as exigências de competência e desempenho (SAMPAIO, 1991).

A falta de planejamento às instituições de ensino superior no Brasil, desde sua origem, em detrimento as ineficiências e cunho político e interesses outros, proporcionaram limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população. Persiste na atualidade as consequências das constantes reformas educacionais e de Leis sobre as atribuições à Educação Pública e ao Ensino Superior.

2.2.3 As Reformas no caminho da Universidade

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30. Contudo, de 1808 quando foram criadas as primeiras escolas superiores até 1934, o modelo de ensino superior estava direcionado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina ou para as engenharias (SAMPAIO, 1991).

O modelo de ensino empregado se manteve quase inalterado até no final do século XIX, quando algumas modificações passaram a dar ênfase maior à formação tecnológica. Por sua vez, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado foram sentidas em cinco momentos chaves: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos, num contexto maior definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças no formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência (SAMPAIO, 1991).

Em 1808, com a transmigração da corte portuguesa, o Brasil se eleva à condição de Reino; 1898, ano da Proclamação da República e da nova Carta Constitucional; 1930 marca

o fim da República Velha com o regime revolucionário de Getúlio Vargas, que dura até 1945; em 1968 sob o regime militar iniciado em 1964, e o Ato Institucional nº 5 retira da sociedade sua possibilidade de representação democrática e finalmente em 1985 é eleito um presidente civil. Nesse mesmo ano tem início os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (SAMPAIO, 1991).

Após 1850, sob o governo de Dom Pedro II, presencia-se uma expansão gradual das instituições educacionais e a consolidação de alguns centros científicos. O ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial de suas atividades de ensino.

Com a queda da instituição Império e a Proclamação da República (1889), ocorreram grandes mudanças sociais no Brasil e a educação acompanhou essas mudanças. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central e aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema de ensino. Entre 1889 e 1918, fruto dos efeitos dessa constituição, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país.

As novas universidades não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ao ensino superior (SAMPAIO, 1991). A imposição e força presente nas instituições de ensino superior se fez notar pela pouca experiência administrativa, mas com cunho político, ideológico ou interesses escusos, inibindo o bom andamento do ensino superior como uma política de Estado.

O desenvolvimento do sistema federal de ensino, a partir de 1945, ocorreu em grande parte pela federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 30 e início dos anos 40, concomitantemente à difusão da ideia de que cada Estado da federação tinha o direito a pelo menos uma universidade federal (SAMPAIO, 1991). Esta difusão das instituições de ensino superior no território brasileiro, demonstra as forças políticas regionais ou dos gestores, para implementar universidades federais em seus Estados, como pode ser visto, inclusive atualmente, pela quantidade existente das mesmas em cada Estado.

A criação das universidades, segundo Janotti (1992), esteve voltada as condições social e cultural bem como aos seus interesses que estavam atrelados aos da Igreja e do Estado, ambos com forte direcionamento ao sistema educacional no Brasil.

A educação também sentiu os efeitos da entrada de capital internacional, fonte de recursos de países em desenvolvimento, para reorganizar a economia e proporcionar o desenvolvimento interno (MIRANDA NETO, 1981). O acesso aos recursos internacionais, até 1956, estava a cargo do Conselho de Desenvolvimento, do Governo Federal, que até 1956, respondia por coordenar e planejar a política econômica nacional e assim com reflexos na educação, como consequência da política adotada pelo governo (MIRANDA NETO, 1981).

Desde a implantação das primeiras universidades, o ensino superior não experimentou nenhum crescimento mais significativo, nem ocorreram mudanças relevantes em seu formato, cabendo destaque ao desenvolvimento da rede de universidades federais e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais (SAMPAIO, 1991).

O ensino superior brasileiro, que ainda obedece à legislação da Reforma de 68, e por ser um sistema de ensino de massa, tende inevitavelmente a uma pluralidade de formas e funções. Esta situação deve ser reconhecida, sobretudo, pelos especialistas e legisladores como expressão de diferenciações reais existentes no sistema de ensino que devem ser consideradas. Caso contrário, as diferenças existentes, resultado do afastamento do modelo único da reforma de 68, continuarão a ser ignoradas, ou atribuídas as deficiências do subdesenvolvimento, a serem superadas no futuro (SAMPAIO, 1991).

O surgimento do ensino Superior no Brasil como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante com característica elitista servia para atender os filhos da aristocracia colonial, que não tinham mais acesso às academias europeias (SOUZA, 2001). A natureza pouco universitária desses estudos utilitários (engenharia militar e medicina aplicada) e profissionalizantes, por meio de faculdades divorciadas organizacionalmente

entre si, constituíram o sistema de ensino superior no Brasil, e apresentam suas distorções que, ainda agonizam sob os pontos de vista estrutural e de funcionamento do ensino superior brasileiro (SOUZA, 2001).

O processo decorrente das Reformas de 1968 e dos modelos profissionalizantes que mantém raízes no sistema vigente de ensino superior, contemplam ao processo pelo qual o Governo busca atender a demanda por ensino superior por duas maneiras: pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado (SAMPAIO, 1991). Mulgan e Albury (2003) acreditam que a inovação no setor público é importante, pois dinamiza e torna a resposta dos serviços prestados mais rápida, além de manter um padrão de qualidade capaz de se atualizar frente a demanda da sociedade. As universidades fazem parte deste cenário e, portanto, devem constantemente estar voltadas as práticas acadêmicas e vislumbrar as tendências inovativas e auto realização pessoal e profissional dos seus alunos.

Pereira (2010, p. 44) ratifica que a palavra “planejamento” lembra pensar, criar, moldar ou mesmo tentar controlar o futuro da organização dentro de um horizonte estratégico. [...] Nesse sentido, planejamento difere de improvisar. Enquanto o primeiro está preocupado em elaborar um plano para fazer algo ou mesmo criar um esquema para agir, o segundo prepara algo às pressas no momento em que as coisas acontecem e às vezes age ao acaso".

Na Tabela 01 consta a quantidade de universidades existentes no Brasil de 1900 a 2015 com o quantitativo de cursos vigentes nas mesmas e as matrículas efetuadas. Alguns vazios na referida tabela decorrem da falta de dados com validade científica.

Tabela 01 - O crescimento das universidades e a estruturação do ensino

ANO	UNIVERSIDADES	CURSOS	MATRÍCULAS
1900	24	-	-
1910	61	-	-
1920	95	-	-
1930	181	-	33.723
1945	276	-	40.975
1960	499	-	95.691
1970	639	-	425.478
1975	860	-	1.072.548
1980	882	-	1.377.286
1985	859	3.823	1.367.609
1990	918	4.712	1.540.080
1995	894	6.252	1.759.703
2000	1.180	10.585	2.694.245
2005	2.165	20.404	4.453.156
2010	2.378	28.577	5.449.120
2015	2.364	33.501	8.027.279

Fonte: Dados extraídos de (INEP, 1999; LEVY, 1990; TEIXEIRA, 1969; SAMPAIO, 1990)

As constantes alterações legislativas e políticas administrativas a que o Ensino Superior esteve e continua vinculado interfere de sobremaneira em sua evolução construtiva enquanto academia. As intervenções e rupturas ocorridas nos processos ao ensino, pesquisa e extensão, decorrente dos frágeis programas de governo, sem continuidade e vicissitude, à um programa de Estado com maior perenidade para sua formação e benefícios para a sociedade.

As alterações, mudanças e reformas entre outros preceitos que por força de Lei, se fizeram valer no país e que afetaram o ensino superior, podem ser vistos na sequência.

O atual Ministério da Educação, criado em 1930, é um órgão da administração federal direta, que responde por toda a política nacional de educação, mas até 1930, a educação, era tratada pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. A partir de 1930, a educação passou a ser atendida pelo Ministério dos Negócios da

Educação e Saúde Pública, o qual atendia também as atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente (MEC, 2017). Em 1932, um grupo de renomados educadores, por meio de um manifesto, propuseram que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação. Logo em seguida, em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (MEC, 2017). De 1934 a 1945, o ministério da Educação e Saúde Pública, promoveu uma reforma dos ensinos secundário e universitário e foi implantado as bases da educação nacional. O Ministério da Educação e Cultura - MEC propriamente dito, surgiu em 1953, com a autonomia da área da saúde (MEC, 2017).

Até 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado, um modelo seguido por todos os Estados e municípios. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, com diminuição da centralização do MEC. A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas (MEC, 2017).

Por meio da nova LDB de 1971 o ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos e com currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais (MEC, 2017). Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura o qual em 1992, por força de Lei Federal foi transformado no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação (MEC, 2017).

Em 1996 a mais recente LDB com mudanças nas leis anteriores e a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola) num capítulo específico tratou da necessidade da formação adequada dos profissionais da educação básica. Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (MEC, 2017). Todavia, o Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (MEC, 2017).

Nesse contexto o ensino superior teve que, periódica e sistematicamente, estar se desdobrando para atender aos princípios legais, mesmo estando em fase de construção, ficando instável e vulnerável para uma conduta mais acurada ao seu fortalecimento institucional, dada a necessidade de ter uma perspectiva de longo prazo em sua proposta e planejamento.

3. METODOLOGIA

A pesquisa se classifica quanto a tipologia como bibliográfica e descritiva. A construção do referencial teórico partiu de um levantamento sobre o tema abordado em publicações com validade de cunho cientifico. Segundo Silva, (2010), a pesquisa é um método que tem por base as referências teóricas já publicadas em livros, revistas, periódicos, artigos científicos etc. com o uso desse material teórico, a pesquisa procura explicar ou discutir sobre um tema ou problema determinado (SILVA, 2010).

Este trabalho se classifica como descritivo, por descrever pelo levantamento bibliográfico a criação e trajetória da Universidade ao longo do tempo, ao qual Gil (2002, p.42) considera: até mesmo, o estabelecimento de relação entre as variáveis, bem como, a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, dentre elas, a aplicação de questionários e a observação sistemática.

A abordagem de cunho qualitativo, sem abordagem e procedimentos estatísticos, buscou descrever o surgimento e trajetória da Universidade. "A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc..” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das

coisas.

Com relação a técnica utilizada compreende a pesquisa documental com análise de conteúdo, em que os documentos são considerados como fontes no seu sentido amplo e ainda precisam ser tratados e analisados, sendo "matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise" (SEVERINO, 2007, p. 123). Constitui-se como uma pesquisa documental, com análise de conteúdo, pois realizou uma contextualização da realidade e uma análise detalhada do surgimento da Universidade, no contexto mundial, nas Américas e com maior enfoque aos acontecimentos relacionadas a mesma no Brasil, objeto do presente estudo.

Conforme Appolinário (2004), a população ou universo em uma pesquisa teórico-empírica é um grupo de pessoas, objetos ou eventos que possui um conjunto de características comuns que o definem. O universo de pesquisa no estudo é o contexto evolutivo da Universidade.

4 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cavalcante (2000, pg 8) descreve que segundo o educador Valdir Chagas, pode-se distinguir, na luta pela implantação da Universidade no Brasil, três grandes períodos: o primeiro, em que "já tínhamos a Universidade, embora não possuíssemos a instituição"; o segundo, em que "tivemos a instituição, mas não possuíamos a Universidade"; e o terceiro, "a caracterizar-se por uma constante busca de autênticos padrões de funcionamento" (Chagas, 1967, p. 15).

O primeiro período, corresponde ao trabalho desenvolvido pelos jesuítas nos seus colégios, que funcionavam nos moldes universitários (CAVALCANTE, 2000), mas com a expulsão dos jesuítas e desmoronamento da sua obra educacional, prevaleceu a criação de estabelecimentos superiores eminentemente profissionalizantes, com o objetivo de atender às necessidades imediatas da corte. Os cursos criados na época tem seu "modelo" arraigado na estrutura do ensino superior brasileiro.

O segundo período se trata da Lei nº 2.924, de 05/01/1915, que possibilitou reunir as três faculdades existentes no Rio de Janeiro numa "universidade", concretizada pelo Decreto nº 14.343, em 07/07/1920. A existência do caráter desarticulado, individualista e profissionalizante destas instituições de ensino superior, condizia a ter instituição, mas não a universidade, pois a superposição de uma reitoria não foi suficiente para as transformar em universidade (CAVALCANTE, 2008).

Cavalcante (2000, p.8) aponta como o terceiro período da seguinte forma:

> A institucionalização da universidade no Brasil sem uma estrutura universitária condicionou o processo de formação desta universidade a mais uma das dicotomias que têm caracterizado a educação brasileira ao velho debate da quantidade x qualidade, perfeitamente aplicável no País, desde o ensino fundamental até o ensino superior. A própria confusão entre os termos "ensino superior" e "ensino universitário", utilizados indistintamente com o mesmo significado, demonstra o equívoco sobre a concepção de universidade.

A frágil e desmerecida atenção ao ensino pela anêmica vontade política é recorrente, pois mesmo com a independência política em 1822, não ocorreu mudanças na ampliação ou diversificação do ensino. Os detentores do poder não vislumbravam vantagens com as universidades, e limitavam os investimentos ao ensino superior para evitar sua expansão, como pode ser atestado pelos 24 projetos propostos para a criação de universidades no período 1808-1882, mas sem os efeitos desejados, diante destas posturas políticas, (TEIXEIRA, 1969) e que por vezes se fazem presentes na atualidade.

A Administração Federal, desde a Proclamação da República em 1889, já foi presidida por 42 presidentes, sendo atualmente Presidente da República o 43º a ocupar o maior cargo do Poder Executivo no país (Presidência, 2017). Como é praxe que cada presidente do poder executivo tenha seu próprio plano de governo e sua plataforma de gestão, consequentemente as alterações dos mecanismos relacionados as políticas da educação foram e continuam sendo direcionadas pelas políticas de cada gestor e não como uma política de Estado e contínua.

O desafio está na sistematização e unificação do sistema de ensino superior estruturado e que as 2.368 IES do Brasil possam atender em paridade de igualdade com as renomadas universidades a população brasileira. Essas IES geram desafios diante de sua pluralidade, pois a sua maioria, 87,4% são instituições privadas contra 12,6% públicas, das quais, 35,9% são federais, 39,6% da alçada dos estados e, cabendo 24,5% as IES municipais. (INEP, 2015; INEP, 2016; IPEA, 2014; BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; SIMÕES, 2016).

Nestas 2.368 IES, são atendidos 32.878 cursos de graduação, disponibilizando as mais variadas oportunidades de formação superior aos estudantes, com um total geral de 8.081.369 vagas sendo 6.345.652 vagas novas e 1.702.239 vagas remanescentes ofertadas em 2014 (INEP, 2015; INEP, 2016; BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; IPEA, 2014; SIMÕES, 2016).

O Banco Mundial apresenta os desafios críticos no sistema educacional em: atender as potencialidades dos formandos em sua capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes (WORLD BANK, 2016).

Desta forma, as IES precisam de novo amparo da condução de suas atividades, sendo elas públicas ou privadas. Por sua vez, a administração de instituições públicas, tornam delicados, complexos e morosos vários processos que podem ser mais simples e dinâmicos para as organizações privadas, cujos objetivos são mais claros e o foco do controle externo é uma pequena fração daquele exercido sobre uma instituição financiada pela sociedade (JOHNSON, et al, 1996; PORTER, 1989).

Entretanto, como apontam Laudon & Laudon (2010) os administradores não devem se limitar a administrar o que já existe, mas até recriar a própria organização de tempos em tempos, e neste caso as Universidades (IES) precisam inovar, para proporcionar impulso por novos conhecimentos e formatação de suas instituições (MAGRO, 2015).

Neste sentido, este trabalho buscou apresentar uma abordagem dos acontecimentos e registros do Ensino superior, demonstrando que mesmo com os avanços obtidos, desafios se fazem presentes em novas expectativas de formação e ao atendimento de população ainda desassistida desta modalidade de ensino, bem como um repensar ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S., — **Os Aprendizes do Poder,** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.1988.

Almeida Jr. A., Problemas do Ensino Superior. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1956

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004. 295p.

BARRETO, A.L. FILGUEIRAS, C. A. L.. **Origens da Universidade Brasileira.** Quím. Nova vol.30 no.7. São Paulo, 2007. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422 0 07000700050>.Acesso em 05 jun de 2017.

BRASIL 2015. **Expectativa de vida no Brasil sobe para 75,5 anos em 2015**. Dispo nível em :<http://www.brasil.gov.br/governo/2016/12/expectativa-de-vida-no-brasil-sobe-para-75-5-anos -em-2015>. Acesso em 14 Jan 2017.

_____**Presidência. Biblioteca presidência da Republica.** Disponível em:<http://www. biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>. Acesso em 28 de Jul 2017.

_____**Saiba como funciona o sistema de ensino superior no Brasil.** Disponível em: <http:// www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>. Acesso em 15 de Nov. de 2016.

BREVIÁRIO, Á.G. **História do ensino superior mundial**. Disponível em: < http://historia do ensinosuperiormundial.blogspot.com.br/2013/01/>. Acesso em 10 Jun. 2017.

BOHER, (ET ALL) I. N.; PUEHRINGER, J.O.; SILVA,, D. S.; NAIRDOF, J. **A história das universidades: o despertar do conhecimento**. Disponível em:<http://www.unifra.br/ eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf. Acesso em 10 de Mai. de 2017.

CAM. Universidade de Cambridge - **University Crambridge-About the University.** Disponível em:<http://www.cam.ac.uk/>. Acesso em 05 Jul. 2017.

CARVALHAL, T. F.; **Os Prédios Históricos da UFRGS: Atualidade e Memória**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1998, p. 8.

CALMON, P. **Uma Universidade no Rio de Janeiro**; Lobo, F. B., ed.; UFRJ: Rio de Janeiro, 1967, vol. 1, p. 9.

CAVALCANTE, J.F. **Educação superior : conceitos, definições e classificações.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAGAS, V. **A luta pela universidade no Brasil**. Rio de Janeiro : MEC, UFRS, Comissão de Planejamento/Serviço de Divulgação, 1967

COLLEGESTATS. **Top 10 Oldest Universities in the World: Ancient Colleges.** Disponível em https://collegestats.org/2009/12/top-10-oldest-universities-in-the-world-ancient-colleges/> Acesso em 20 Mai 2017.

FILGUEIRAS, C. A. L., **Havia Alguma Ciência no Brasil Setecentista**? Química Nova, v. 21, n. 03, 351-353, 1998

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

HEER, F. **L'Univers du Moyen Age.** Paris: Fayard, 1970, p.247

HOLLANDA, B. de S.; **Raízes do Brasil**, 26ª ed., 25ª reimpr., Companhia das Letras: São Paulo, 2006, p. 107

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. - Brasília: O Instituto, 2014.

_____Censo da Educação Superior 2014 - **Notas Estatísticas**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf Acesso em 24 de Out 2015.

_____Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.** - Brasília, DF: Inep, 2016. 590 p.

IPEA - **Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento**/ Coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. - Brasília: Ipea : MP, SPI, 2014. 208 p.

JANOTTI, A. **Origens das universidades**: singularidade do caso português. 2° ed. São Paulo: Edusp, 1992

JOHNSON, B. B.; SAES, F. A. M. de; TEIXEIRA, H. J. & WRIGHT, J. T. C. **Serviços Públicos no Brasil, Mudanças e Perspectivas.** São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 1996.

LAUDON, K. C.; LAUDON, J. P. **Sistemas de Informações Gerenciais**. 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2010.

LEITE, S.; **História da Companhia de Jesus no Brasil**, Itatiaia: Belo Horizonte, 2000, tomo VII, p. 193.

LEVY, Daniel, 1990 — **Higher Education and the State in Latin America**. The University of Chicago Press.

LULAT, Y. G-M. **A History of African Higher Education from Antiquity to the Present: A Critical Synthesis.** GREENWOOD PUBLISHING GROUP. LA 1503.L85. 2005.

LUSIGNAN, S. **La construction d'une identité universitaire en France (XIII-XV siècle).** Paris: Publicacions de la Sorbonne, 1999, p.9-10

MAGRO, R.I **Inovação no setor público:** um estudo sobre o software de gestão administrativa da Universidade Federal de Santa Catarina / Ricardo João Magro; orientador, Rogério da Silva Nunes - Florianópolis, SC, 2015. 252 p.

MARTINS, A. C. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais.** Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001) 20 Jul. 2017.

MEC. **Ministério da Educação-história**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/ institucional /historia. Acesso em 15 Jul 2017.

MEY, E.S.A. **Bibliotheca Alexandrina**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 1, n. 2, p.71-91, jan./jun. 2004. Acessado em 10 Junho. 2016.

MEIRELLES, H.L. **Direito administrativo brasileiro**. 29. ed. Atualizada por Eurico Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros, 2004.

MIRANDA, H.S. **Curso de Direito Administrativo**. Brasília: Senado Federal, 2005.

MIRANDA NETO, M. J. de. **A Crise do planejamento**. Rio de Janeiro. Nórdica, 1981.

MONTPELLIER. **L'Université de Montpellier**: 8 siècles d'avance. Disponivel em<http:// www.umontpellier.fr/>. Acesso em 20 Jul 2017

MULGAN; ALBURY. **Innovation in the Public Sector. London**: Cabinet Office Strategy Unit, 2003.

OX.AC. **University of Oxford: Introduction and history**. Disponivel em: https://www. ox.ac.uk/about/organisation/history?wssl=1 Acesso em 25 Jul 2917

PARIS. **Université Paris-Sobornne. Lettres et civilisation.** Disponível em:http://www.paris - sorbonne.fr/>. Acesso em 20 Jul. 2017.

PETERS, F. E.; **The Harvest of Hellenism**, Barnes and Noble Books: New York, 1996.

PEREIRA, M. F. **Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos**. São Paulo: Atlas, 2010.

PIERUCETTI. F. **Em Minas, o início do ensino médico no Brasil**. Rev. Med. Minas Gerais. 1992.

PIVA, T. C. C.; **Tese de Doutorado**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, 2007

PNE - Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. - (Série legislação; n. 125)

PORTER, M.E. **A Vantagem Competitiva das Nações.** 5ª edição. Rio de Janeiro. Campus, 1989.

RASHDALL, H**. What is a university? In: The Universities of Europe in the Middle Ages.** (1895). London: Oxford, 1952.

REALE, G. **História da filosofia antiga III - Os sistemas da era helenística*****.*** *Loyola. 2008*.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUEGG, W.; coord.; **Uma História da Universidade na Europa**, Imprensa Nacional-Casa da Moeda: Lisboa, 1996, vol. II, p. 254-259.

SAMPAIO, H**. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SERRÃO, J. V.; **História das Universidades,** Lello & Irmão: Porto, 1983.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA TELLES, P. C.; **História da Engenharia no Brasil (Séculos XVI a XIX).** Livros Técnicos

e Científicos: Rio de Janeiro, 1984.

SILVA, A.C.R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade -** orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2010.

SIMÕES, A. A.. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil.** Brasília, DF: Instituo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SOUZA, P. N. de. LDB e **Educação Superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TEIXEIRA, A. — **O ensino Superior no Brasil** — Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro.1969.

UASD. Reseña **Histórica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.** Disponível em: http://uasd.edu.do/index.php/informacion-general/historia. Acesso em 20 Mai 2017

UNIBO **- Università di Bologna: La nostra storia.** Disponível em:<http://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia>. Acesso em 02 Jul 2017.

UNIPD. Università di Padova - Storia. Disponível em: http://www.unipd.it/storia-musei-bibliotech. Acesso em 15 Jul. 2017.

UNMSM. **La Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. Disponível em: http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/historia#historia>. Acesso em 25 Mai 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação - 1998. (Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998). Disponível em http :// www.direitoshumanos.usp.br/index.php /Direito-a-Educa%C3%A%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visaoacao.html Acesso em 15 de Jul. 2016.

USAL.**Universidade de Salamanca: um recorrido de 800 años**. Disponivel em: http://centenario.usal.es/un-recorrido-de-800-anos/.Acesso em 20 Jul 2017.

VAINFAS, R., org. **Dicionário do Brasil Imperial,** Objetiva: Rio de Janeiro, 2002.

VEGA, R.I. **La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control.** Buenos Aires. Biblos, 2009.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. **O Que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

WORLD BANK. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil:** Próximos Passos-Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/ Resources/3817166129302054304 1/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf. Acesso em: 05 Set. 2016.

Higher education systems and the charging of tuition fees: perspectives and perceptions in brazil, canada and china

Autor: Costa, Danilo de Melo (Centro Universitário UMA); **Barbosa, Francisco Vidal** (Universidade Federal de Minas Gerais); **Qiang Zha** (York University); **Trilokekar, Roopa Desai** (York University)

Resumen: This study aims to understand the perceptions of the charging of tuition fees in Canada and China and the perspectives of this practice in Brazil, which is a country where society requires access to quality higher education, but which faces large budgetary constraints on its public funding. To understand these questions, a qualitative exploratory

multi-case study was conducted with government officials, specialists in higher education, and student leadership from all three countries, from 13 semi-structured interviews and 27 responses to an unstructured questionnaire, in order to clarify a subject still paradigmatic in the scope of Brazilian public higher education. In conclusion to this analysis, and considering the benefits provided by the Canadian and Chinese participants, it is suggested to Brazil to carry out a reflection on this subject. This reflection is necessary, especially if the need to increase the financial support to these institutions is proven and this cannot be done because of the financial availability. This initiative would aim to boost public higher education institutions through greater financial availability and democratize access and permanence, as it would have more resources to invest in assisting students from underrepresented groups participating in the system.

Palabras claves:

Texto completo:

1. INTRODUCTION

The importance of the variable "education" has been considered by several countries, since it is often associated with the progress of a country. According to the Inter-American Development Bank (IDB) studies, "Entrepreneurship in Emerging Economies: Creation and development of new Companies in Latin America and East Asia," the formation of potential entrepreneurs is a long process that begins during the initial stages of school and extends to the university and the first years of work (BID, 2011).

This development through investment in higher education was already confirmed in Canada, which for many years has invested heavily in education, achieving significant rates of young people between 18 and 24 years enrolled in higher education (HADDAD; GRACIANO, 2004). In that scenario, Canada stands out not only quantitatively but also qualitatively, one of the higher quality of countries with respect to higher education worldwide.

In Asia, the continent grows as much as it invests in education. In recent years, the Asian discovered this formula of success and began to invest heavily both in basic education and in higher education. Countries like China are now conducting research within their own universities and then commercialize the results, as well as increasing investment in higher education (MAHMOOD; SINGH, 2003).

In South America, with emphasis on Brazil, the most prominent universities receive state public funding, not federal (University of São Paulo (*Universidade de São Paulo*, USP) and the University of Campinas (*Universidade de Campinas*, Unicamp)). This is due to the still inadequate investment in relation to public funding for higher education (WEBOMETRICS, 2015; ARWU, 2015; HEEACT, 2015).

For this reason, Brazilian society demands access to quality higher education that can meet this need, which generates the need to study new forms of public funding. Therefore, this study try to seek new alternatives for management and financing through initiatives already implemented and consolidated in other countries, in this case Canada and China, aiming to assist in solving a chronic problem faced by Brazilian higher education.

The choice of this countries for the study is based on their experience with the charging of tuition fees:

- Canada is a country that charges tuition fees for more than 50 years, and has seen a large increase since 1984;
- China is a country that started to charge tuition fees from 1997 and during this period promoted a revolution, housing today the largest educational system in the world;
- Brazil is a country that faces significant budgetary constraints and has been struggling to improve higher education indicators, especially in terms of increasing the number of young people aged 18 to 24 enrolled in higher education.

Would Brazilian public universities be ready to charge tuition fees? How did the charging of tuition fees help in the development of Canadian and Chinese systems?

To answer these questions, a research was conducted with government officials,

specialists in higher education, and student leadership from all three countries, in order to clarify a subject still paradigmatic in the scope of Brazilian public higher education.

2. WORLD HIGHER EDUCATION CHALLENGES

At the end of the first decade and the beginning of the second decade of this century, many nations, especially those developed, have faced one of its greatest financial crises. Continents hitherto economically sound, like North America and Europe are the main affected, especially the United States, which shall have its hegemony threatened by China (SAWAYA, 2009). That situation makes these continents start to rethink a number of structural changes.

Amid the unwanted situations, some instruments are now considered essential to improve economic indicators, including higher education, which is responsible for several factors that have a direct impact on the results of the economy, such as:

a) generation of labor, skilled labor, which causes direct impact on productivity and consequently in job creation;
b) innovation discoveries, which can also help in the economic progress of countries and generating jobs;
c) creation of new business and maintain existing business, by training entrepreneurs.

Factors such as these make the nations start to give even more attention to higher education and funding should be allocated for such, as the United States, which has always been regarded as an innovative nation, mainly due to Silicon Valley's results. That nation begins to worry not only in generating technological innovations and mainly how to market the innovations that have been developed to reach favorable economic results. This concern is due to the speed at which Asians are playing such innovations and then the marketing for the rest of the world, something easily possible after globalization (ERNST, 2005).

In Europe, higher education is now also one of the main instruments. The main adversity faced by countries concerns to high unemployment, which can be minimized with the generation of skilled labor, influencing productivity, and the training of entrepreneurs. Undertake results in job creation, something that is critical to the economic performance of European countries in the coming decades (EUROPEAN COMISSION, 2011).

On the other hand, continents like South America and Asia, especially the countries Brazil, China and India, are living a moment of progress to be considered the main emerging economies. The crisis affecting the developed countries eventually make room for the growth of emerging countries that understood the importance of higher education and gradually has improved its indicators. Investments in education have a direct impact on innovation, it can be seen in oil exploration, ore, in producing software or even electronic equipment, measures which are responsible for the good results of the countries (ARMIJO (2007).

The information cited above show the significance of the effects of globalization worldwide, with a profound impact on education (especially in higher education) and financing that composes it.

2.1 The effects of globalization on higher education and its financing

From globalization, there is a worldwide need for higher levels of education, resulting in a large increase in demand and access of students seeking the third degree. Ilon (2010) shows that between 1975 and 1995 there was a considerable increase in students enrolled in higher education in the world, out of 40.3 million, going to 80.5 million, almost doubled in just 20 years.

Delimiting the developed countries, Lazerson (2010) argues that globalization was responsible for promoting competition for financial resources between countries and universities, promoting changes in their funding. These features are achieved through the scientific and technological innovation through the generation of patents, given that represent concrete results to the market. Additionally, students begin to seek higher education courses according to the shortage of skilled labor, making both economy and market beacon offers of

higher education.

This type of globalization, from the scientific and technological developments, now called economic globalism as it seeks to produce greater capital accumulation and has a strong influence of capitalism. The economic globalism has the characteristics of the free market, competitive, open communications, individualism, deregulation and privatization of the public sector (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2010).

This variation of globalization then goes on to influence higher education, which must conform to this new global reality, in order to produce knowledge that is commercial, affecting traditional academic activities, it began to be guided by the requirements of applicability and market value. Tünnermann Bernhim (2010) criticizes this influence, saying that the instrumental knowledge, if applied indiscriminately, will cause new and complex problems, citing as an example the deterioration of the environment. To Didriksson (2000), is explicit the economic character that has higher education, in that it has a particular relationship with the production of knowledge related to the industry. The author adds saying that many of the knowledge produced aim to contribution to economic output, featuring in a close relationship. As already noted, the scientific and technological innovations depend on many factors that are arising in many cases of research centers, which are beyond the own production system. The existing direct relationship between science, production and technology generates a set of new categorical that suggest major changes in the financing of tertiary education, appreciation of intellectual work and knowledge that are seen as economic value.

From the structural changes presented above, Carnoy and Rhoten (2002) describe the financing of higher education began to receive a large investment from the private sector, especially in countries like the United States and the United Kingdom (which meant the decrease financial support from the Federal Government). On the other hand, the authors argue that the Federal Government's participation in the financing of higher education in the East Asian countries has increased considerably, demonstrating a firm commitment to improving the quality of higher education institutions, which are now seen as one of the main factors for the progress of countries.

As a result of these investments, one third of the world's best universities are located in the Asia Pacific region, been observed a large intervention of the government in emerging Asia (CARNOY; RHOTEN, 2002). Countries like Taiwan, South Korea and especially China are increasing funding to its universities aimed at increasing the number of universities with world-class. Even the Academic Ranking of World Universities, prepared by the University of Shanghai Communications (Jiaotong) was created for Chinese universities can understand what has been done in the world's premier universities. Ilon (2010) shows that the numbers of these countries are amazing when notes that Asia has made almost twice more engineers than Europe, a professional area that has a certain shortage of skilled labor currently qualified, representing the important role that higher education has played in world economies.

Finally, in order for a country to succeed in meeting these challenges, it is necessary for its government to take on the responsibility of improving the results and to make the necessary interventions, subject matter in the next topic.

2.2. GOVERNMENT INTERVENTION AND ITS ECONOMIC RESPONSIBILITIES

The Federal Government presents itself as a key player to meet the needs of society, given its interference in economic activities, political and social. This intervention is possible because the Federal Government presents itself as a regulatory body, seeking to hold a promotion of development, a fair distribution of income, maintain the stability of the economy, and yet, in seeking to provide goods and public services to society. The state intervention with development models are intended to positively influence the orientation of elements in the short and long-term dynamics of a nation, state or county. Among all state responsibility actions, some stand out, such as: security; employment; welfare; and education. These actions aim to reduce violence, social inequality and improve the quality of life of the population (MATIAS-PEREIRA, 2006).

Tax collection then becomes the main tool in order to maintain the proper balance of the public system by the growth of the private system. Longo (1984) shows that both the

United States and Brazil, almost one third of all income collected comes from taxes. In some Scandinavian countries, this collection is even higher, exceeding 40%. This collection of taxes, which marks a strictly budgetary role, is the main influence of the Federal Government to the course of economic activities by means of conducting monetary policy, management of state enterprises, regulation of private administrative responsibility of companies, policies control prices and inflation, among others.

In the economy, Federal Government intervention can happen in different ways. Among all, five should be highlighted:

a) form a legal basis;
b) keep non-distorcionists policies (keeping even economic stability);
c) invest in basic services and that makes up the infrastructure;
d) support vulnerable groups;
e) protect the environment (BANCO MUNDIAL, 1997).

In addition, the Federal Government should also play an important role in the opening of trade, technological innovation, communication and promotion of national consensus (MATIAS-PEREIRA, 2006), something that to Lerda, *et al.* (2005) should be performed with greater efficiency and effectiveness, they will be responsible for activities offer the provision of better service to the population.

The Federal Government intervention in developing countries such as Brazil, China, India, among others, is usually based on ideological reasons or because the private sector was not able to make the necessary investments for the development of a sector. In Brazil, Giambiagi and Além (2001) believes that greater Federal Government intervention in the Brazilian economy had to supplement the actions of the private sector for the development of the country. For the Brazilian higher education it can be analyzed public policies as Fies, Prouni, and Reuni Uab which aimed to equalize the participation of public funding from the private sector, which has expanded considerably after the LDB/96.

Finally, government intervention is leading to ensure success in all levels of education, including higher education, which in recent decades had its role driven by the benefits associated with the progress of nations.

3. METHODOLOGY

In this research, due to the objectives, the study was developed as an exploratory research. For Collins and Hussey (2005), the exploratory research should evaluate which theories or concepts can be applied to a relevant problem, or if new concepts and theories can be developed. From then on, such study is characterized as exploratory for seeking to deepen the articulation of the charging of tuition fees in higher education in three countries essentially different (culturally and economically): Brazil, Canada and China.

The exploratory study is guided by the comparative multi-case analysis, which for Schneider and Schimitt (1998, p.1) helps the researcher to:

> [...] discover regularities, perceive shifts and changes, build models and types, identify continuities and discontinuities, similarities and differences, and specifying the more general determinations that govern the social phenomena.

From then on, direct approach collection techniques were applied, by conducting semi-structured interviews and questionnaires. The target audience comprised the key stakeholders in the system:

a) Government managers: Government service professionals in their respective countries, responsible for effective in higher education public policies;
b) Experts in higher education: Professors and researchers who have as one of its main fields of study the issue of higher education in some of the countries studied;
c) Student Leaders: Leaders who are ahead of student unions that represent the student audience of each of the countries studied.

The list of interviewees is presented in Chart 1, contemplating the agency of the participants, the denomination used in the research, the city where the interview took place,

date, time/duration and a last call column observation, in which it indicates whether the interview was in person or by video conference.

Chart 1 - Interviewees: government managers

Government managers - Canada interviewees					
Denominati on	**Agency**	**City**	**Date**	**Schedule**	**Obs.**
Interviewed 1	**CMEC**	Calgary	30 Mar. 2014	13:00 to 14:20	Video conference
Interviewed 2	**COU**	Toronto	05 Feb. 2014	14:00 to 15:30	Presential
Interviewed 3	**MTCU**		28 Mar. 2014	09:00 to 10:00	
Interviewed 4	**HEQCO**		10 Feb. 2014	10:30 to 12:30	
Interviewed 5	**HESA**		19 Feb. 2014	15:00 to 16:30	
Government managers - China interviewees					
Interviewed 6	**MOE/NCEDR**	Beijing	31 Mar. 2014	19:00 to 22:00	Video conference
Interviewed 7	**MOE/NCEDR**				
Interviewed 8	**MOE/NIES**		06 May 2014	12:00 to 13:30	
Government managers - Brazil interviewees					
Interviewed 9	**DIFES/MEC**	Brasilia	05 Aug. 2014	10:30 to 12:30	Presential
Interviewed 10	**DIFES/MEC**				
Interviewed 11	**DIPES/MEC**			15:00 to 16:20	
Interviewed 12	**SPO/MEC**			13:30 to 14:30	
Interviewed 13	**SPO/MEC**				

Source: Prepared by the author.
*Note: Although the organization Higher Education Strategy Associates (HESA) is not effectively governmental, it is the main provider of educational consulting service for the government, for which it is classified within the group "government" in this research.

To analyze the perception of experts in higher education and student leaders of the three countries, were used unstructured questionnaires. The advantage of using this tool is to save resources for execution, providing time-saving, cost, travel, and to not be influenced by the interviewer (MARCONI; LAKATOS, 1990).

The experts in higher education who answered the questionnaire is shown in Chart 2, considering the denomination used in the research, the university, the date, time/duration that was answered the questionnaire, and the last column called observation, in which it indicates whether the respondent sent the answers via online website dedicated or opted perform sending by email.

Chart 2 - Respondents: higher education experts.

Experts in higher education -Canada respondents				
Denominatio n	**University**	**Day**	**Schedule**	**Obs.**
Respondent 1	York University	18 Feb. 2014	09:15 to 09:39	Online websit

Respondent 2	University of Ottawa	19 Jan. 2014	20:07 to 20:18	e
Respondent 3	York University	25 Jan. 2014	15:48 to 16:14	
Respondent 4	University of Toronto	19 Feb. 2014	13:10 to 13:38	
Respondent 5	York University	22 Oct. 2014	07:56 to 09:15	
Respondent 6	York University	16 Oct. 2014	08:38 to 09:39	
Experts in higher education -China respondents				
Respondent 9	York University	02 Mar. 2014	18:02	Email
Respondent 10	University of Tampere	17 Feb. 2014	15:05	
Respondent 11	East China Normal University	19 Feb. 2014	04:54 to 06:40	Online website
Respondent 12	University of Toronto	08 Feb. 2014	08:22 to 08:34	
Respondent 13	East China Normal University	20 Feb. 2014	22:59 to 23:31	
Respondent 14	Beijing Normal University	07 Feb. 2014	02:05 to 02:55	
Respondent 15	Peking University	10 to Feb 11. 2014	23:48 to 00:20	
Respondent 16	Tianjin University	28 Mar. 2014	04:53 to 05:10	
Experts in higher education - Brazil respondents				
Respondent 18	Inst. for Labour and Society Studies (IETS)	20 Jul. 2014	18:37 to 19:19	Online website
Respondent 19	State University of Campinas	08 Sep. 2014	07:15 to 00:31	
Respondent 20	University of São Paulo - USP	21 Jul. 2014	15:01 to 15:34	
Respondent 21	Federal University of Goiás - UFG	15 Dec. 2014	14:22 to 14:44	
Respondent 22	Federal University of South Border - UFFS	06 Nov. 2014	03:38 to 05:13	
Respondent 23	Federal University of Espirito Santo - UFES	13 Nov. 2014	10:36 to 11:07	
Respondent 24	State University of Santa Catarina - UDESC	26 Nov. 2014	03:40 to 05:17	

Source: Prepared by the author.

The list of leaders of student movements that responded to the questionnaires is presented in Chart 3, considering the denomination used in the research, the student organization to which he belongs , date, time/duration that was answered their questionnaire, beyond the last column called observation, in which it indicates whether the respondent sent the answers via dedicated online website or opted perform sending by email.

Chart 3 - Respondents: student leaders

Student leaders - Canada respondents				
Denomination	**Organization**	**Day**	**Schedule**	**Obs.**
Respondent 7	Can. Alliance of Student Assoc. (CASA)	26 Mar. 2014	09:28 to 10:26	Online website
Respondent	Ont. Undergrad. Student Alliance	04 Apr. 2014	10:12 11:20	

8	(OUSA)			
Student leaders - China respondents				
Respondent 17	Academic and Scientific Department in the Postgraduate Association	12 Jan. 2015	20:19 to 23:19	Online website
Student leaders - Brazil respondents				
Respondent 25	National Union of Students - UNE	14 Jan. 2015	16:14	Email
Respondent 26	Union of Youth and Students in Brazil - UJE	19 Nov. 2014	10:24 to 12:09	Online website
Respondent 27	Central Directory of Students UFJF	06 to 07 Jan. 2015	14:17 to 06:24	

Source: Prepared by the author.

For the qualitative treatment, the data collected through unstructured questionnaires and semi-structured interviews were treated using as reference the content analysis technique, using the *MAXQDA 10* software, in order to confirm or refute the findings.

4. RESULTS

The results show participants' perceptions regarding the charging of tuition fees, initially describing Brazil, followed by Canada and China.

4.1 BRASIL: TUITION FEE CHARGING AND ITS PARADIGM IN THE PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEIS)

In Brazil, the Public Higher Education is 100% free. In other countries, such as Canada and China, there is a charging of Tuition Fees, where students bear, on average, 30% of the total cost of their higher education.

Based on this premise, it was investigated with the participants if they believe it feasible the chargin of tuiton fees in Public Institutions of Higher Education in Brazil and also if they see some prospect of charging of such fees in universities.

a) Government

The government leaders have shown radically against the charging of any fee in public institutions of higher education, particularly in the federal universities. In addition, they reported that there is no prospect for any action in this regard.

The Interviewed 9 believes that Brazil has two systems, the pure free through the federals funding and the other in which the government contributes with a part, who is the private sector, that receive scholarships and student financing. The Interviewed 11 goes further by asserting that the government doesn't think "no way" in making such charges, since to one action like that would be necessary even change the Brazilian constitution, which says that education in public institutions is free. The interviewee admits it is something possible to do, open a national debate, change the constitution, but he never would lead a process like this, and believe that no one in the ministry of education will also assume this responsibility. However, he recognizes that public institutions, especially public universities, have a high cost to the public coffers, because they are essentially educational, research and extension institutions, which provide a high quality education and has an internationally recognized framework.

The Interviewed 10 reports that some people have defended the hypothesis of the charging, but the appointed reasons weren't sufficient to improve the debate on this action.

> It has thought of something. There are economists and thinkers who speak of it, that you have an individual advantage with higher education. But if so, we will have to charge the SUS, because when I go there ill and go out with health I have a personal advantage.

> Thinking like that, we have to charge for a lot of public services (INTERVIEWED 10).

Corroborating with the understanding of the above leaders, Interviewed 9 reinforces that Brazil has health and education with this free premise and that it isn't wrong in relation to other countries, each one just found their own way. However, Interviewed 11 reports that the OECD argues for charging fees, and that has been asked to the government why not adhere to this practice.

> They cannot see, but our model is not so unique as well. If you go to Germany, everything is free. In several European countries, everything is free. So they're just looking at themselves, that's why, as there are very different models in other countries. And I think we chose a model today, hybrid. If it's to be called hybrid, since we have 76% of enrollments in the private sector but in the private sector the government goes with the direct appeal. So strictly speaking, at least 51% of enrollments today are already public. This is the method by which it was decided (INTERVIEWED 11).

In order to contribute to the debate, Interviewed 12 said that within the government policy, there is no fee collection perspective. As a challenge, the public service is trying to improve and reach the largest student's number and possible beneficiaries but it doesnt have sufficient capacity. For this reason, the private market goes in and absorbs the demand that hasn't joined the public service. Fearing any initiative for the fees collection, Interviewed 13 believes that to start this process, there is the possibility of public institutions to exclude the population with low income.

Finally, the Interviewed 11 realizes that in the entire system, there is a balance in favor of democratization, because it allows for an equitable treatment to rich and poor in the process. The interviewee reaffirms not agreeing if it is instituted the paid public education, it will be a more accurate system. While institutions can garner more resources to the fees collection, these resources can be got by part of the income tax of a more economically favored population, for example. The issue is to the Federal Government always seeking the fairer alternative to decide how to behave.

b) Experts in Higher Education

Corroborating the views of the government managers, experts also show that the fees collection in public institutions wouldn't be feasible. If the idea is to diversify sources of funding, other alternatives could be considered, such as taxation on higher incomes or the search for a contribution from the graduate students when they return to society.

Initiating the debate, the Respondent 23 ensures that this is a difficult discussion to the federal universities, since they are in a development phase and need to expand higher education for the big population still without access.

For Respondent 20, charging fees doesn't achieve expansion. The expert says that when it was charged fees at the time of the military dictatorship, it simply replaced one source with another and the budget was of the same size.

According to the Respondent 21, this is a question debated in Brazil for many years and has already been implemented in some institutions and subsequently repealed. The understanding that prevails is that the offer must be public. If is considered that democratization is happening of this educational level, through political quotas and other actions that have allowed access to low-income and ethnically diverse, it is not consistent to take an action like this, a view also shared by the Respondent 22.

> The Brazilian social scene is uneven markedly. Therefore, gratuitousness is a decisive factor for the democratization of any level of education. I'm among those who consider education at any level, a right. So it isn't spent, but an investment. Therefore, I am totally

> against the charging of any tuiton fees in the HEIs (RESPONDENT 22).

For Respondent 24, considering the term "feasible" within the legal precepts, isn't credible the adoption fees, given the audit of Government Ministries for public universities don't charging for anything.

The Respondent 19 explains that today, even with an unfair tax system, Brazil is in the range of 35% of GDP with respect to the tax collection. So it suffices to enter the club of countries that are in the range of the 40% as is the case of Norway, Austria, Finland, Denmark, Sweden, France, Belgium, Italy, among others, designed for the surplus for education to reach the goal of 10% of GDP proposed by National Plan of Education (PNE).

Finally, in a complementary way, the Respondent 20 suggests that it might require certain commitments from students who return to society instead of a direct student's charging during their formative process.

c) Student Leadership

The student leaders also didn't consider feasible to start a fee-charging process in public institutions, by contrast, they argue that the public and free institutions get even more students.

According to the Respondent 25, the fees charging imposed socio-economic barriers to education access, which needs to be treated as a social and Federal Government responsibility as well to ensure equally access to all.

Although not agreeing with the fees charging, the Respondent 26 believes that in the distant future, it may so happen, especially if they lacked resources to promote the expansion of education. Still, the student leader reports a failure experience with the fees charting in a recent time.

> There are experiences where UEMG (State University of Minas Gerais), tried encamping institutions within the state from the late '90's and early 2000, where tuition and students would bear 50% of the course and the government would be charged with the other party, yet the idea and experience it was not fruitful because the students of these institutions had no way to afford this payment (RESPONDENT 26).

Finally, Respondent 27 shows what the aspiration of the student movement is.

> What we want is the democratization of education and that all social classes are in the classroom, we believe that education must be free, public and with quality (RESPONDENT 27).

4.2 TUITON FEES IN CANADA AND ITS RELATION TO THE MAINTENANCE AND EXPANSION OF SYSTEM

Unlike Brazil, Canada has its totality of higher education offered by the public system, but it charges tuition fees of its students. Once this scenario is known, this section seeks to understand with the government, the experts and student leaders, what is the perspective behind the charging of tuiton fees, how this fee may be related to the expansion and system quality and perception of a public higher education 100% free.

a) Government

The government leaders unanimously favor the charging of tuiton fees in public universities. However, they demonstrate that it is necessary a good student assistance system so that the access from the excluded socially don't get compromised. Once you have this concern, there is a part of them which guarantees that the charging of tuition fees does

not reduce the percentage of enrollment and access.

For Interviewed 1, there is no clear relationship between having tuiton fees on your system and the ability to promote access to higher education, on the contrary, he believes that the fees have a certain ability to make larger and better systems because, simply, they help to increase the financial resources within the system. This view is reinforced by the Interviewed 2, which advocates in favor of the charges saying that research has shown that fees don't really affect access.

The Interviewed 4 also shows favorable for charging of tuiton fees, saying that traditionally, people who go to higher education are from the middle and upper classes, and they can afford these costs, there is no reason for this level of education is subsidized to them. Another point systematically defended by both Interviewed 3 and Interviewed 4, are the private gains that a graduation can offer to an individual who happens to have a better outplacement, compensation and quality of life, i.e., higher education cannot be classified only as a public good and the student must contribute during this formative process. In the other hand, Interviewed 5 believes that this process goes against the culture of the country itself.

> Canadians don't like to see things being delivered for free, but they also don't like to pay too much. It cannot be free, since access would be very low. It cannot be very expensive because it is difficult to pay (INTERVIEWED 5).

According to Interviewed 4, there is a very specific return on investment in higher education, and the government's intention is not to harm the participants and not charge exorbitant fees. The philosophy of the government is to charge fees to cover around one third (1/3) of the actual cost to educate a student.

When asked regarding the full gratuity in public higher education, leaders have shown that such a measure would not be beneficial to the system.

In Interviewed 1 view, the country doesn't have financial resources available for an action like this, considering even difficult to measure how much would need to spend to subsidize the tuiton fees for all students who potentially would go to higher education. Complementing the speech of Interviewed 1, Interviewed 4 presents a theory of an inevitable shrinkage of the system if a measure such as this were adopted. For the interviewee, it is not possible to have a system of this size if they have it currently for free, the reason is that there is no money to support it.

> We actually think that a free system wouldn't be accessible to underrepresented students how the system we currently have. So what we do, we have a very generous financial assistance plan for the most in need students (INTERVIEWED 4).

Finally, the Interviewed 5 admits that there have been some debates on public higher education 100% free in the 60's and 70's, but in any opportunity this idea proved to be representative, and he personally believes it will never will, because they need of tuiton fees to feed the system.

b) Experts

Specialists in higher education don't act radically against totally free public higher education, however, they act cautious when addressing the issue, because, at the time, the fees are absolutely essential to the proper functioning of the system.

For the Respondent 5, the government wants students to pay the tuiton fees, as when someone makes a personal investment, this individual becomes more engaged. Respondent 2 complements this idea, believing that tuiton fees are a balance of political pressures, concerns about access, needs to increase revenue for the system, and a sense that those who benefit should pay at least a part of education they receive. For Respondent 4, it is a more complex situation, since the whole formation process cannot be charged from all, since

it is used only by a part of society.

Respondent 1 presents a different view about the fact. For him, Universities in general, would like to charge higher tuiton fees, which would be ideal for the government. However, politically it isn't feasible, because middle-class families are reluctant to pay more. A student protest that took place in the province of Quebec in 2013 against rising fees meant that the governments stay worried about it. The deregulated fees also bring harm to the system, as account the Respondent 6, because it makes certain programs become unaffordable for many. However, the perspective of high tuiton fees is still difficult for the government to understand, so it always tries to moderate the increase in fees, but with no prospect of eliminating them.

When analyzing the prospect of removing the tuiton fees of the current model, some experts are skeptical. The Respondent 5 reports that Ontario doesn't see going to a teaching model 100% free, because the cost of higher education sector operation is significant and cannot be carried alone by the taxpayer. Respondent 2 is even harsher in his assessment, classifying the measure as a "*bad policy*."

> No charging of tuiton fees is a bad policy on efficiency, equity and equalization of public finances (RESPONDENT 2).

On the other hand, some experts classify the measure as valid, since the government honor its obligations and continue financing the system with an amount similar to the model with the fees. Respondent 3 states that it has no objection to a higher education system 100% free from the government to provide the money that currently comes to universities through tuiton fees. For the specialist, universities cannot work without money, they need adequate funding, otherwise it will have access, but for one that is not worth it to have. Respondent 6 is optimistic with this model, believing that this is the only truly fair way to make higher education accessible. Finally, the Respondent 1 is favorable to the free model, but realistic about the current model.

> My view is that higher education, in the ideal world, it would be free. But it will never happen. Moreover, students don't understand that free higher education limits access because it means that universities need to offer fewer seats in higher education. In places where the tuition fees are higher in Canada, access is also higher on the other hand, access is lower in provinces where tuition fees are lower (RESPONDENT 1).

c) Student Leadership

The student leaders have shown slightly contrary opinions on this issue, although both agree that tuiton fees are relevant for the proper functioning of the system.

For the Respondent 7, which operates in a student organization nationwide, tuiton fees are an important source of funding for most higher education programs. He also believes that they encourage programs to see students more than just an expense, as they also offer a hand.

On the other hand, the Respondent 8, which operates in a student organization of provincial scope, shows dissatisfaction with the fees charged in Ontario. He reports that the tuiton fees has been the means by which universities offer education and expand their own operations in the context of decline or stagnation of other form of government funding for higher education in Ontario.

> The OUSA believes that a fair cost sharing model is one in which students pay less than at present, and no more than one third of the total cost of the training for a student through tuiton fees. The OUSA would support any move toward reduction of tuiton fees (RESPONDENT 8).

As regards the complete abolition of tuiton fees, both student leaders believe that such a measure would bring more losses than profits for Canadian higher education system. According to the Respondent 7:

> If there was a significant increase in levels of funding for universities, which according to the current financial policy is unlikely, this change would still have a greater impact on access to prioritize grants and loans, to maintain the level that was previously covered by tuiton fees (RESPONDENT 7).

In the other hand, the Respondent 8, despite being unhappy with the amount of fees charged in Ontario, recognizes that students must bear at least some part of their education, due to significant personal benefits that come with having a higher education. He also strengthens that there is evidence to support the charge of an academic rate that may decrease dropout rates and increase the performance of individual students.

4.3 TUITION FEES AND ITS ROLE IN THE REMARKABLE EXPANSION OF THE CHINESE SYSTEM

Like Canada, but as a more recent strategy, China also began to collect tuition fees in its public universities, which were central, provincial or local.

In this section, it sought to understand what the government's perspective on the charging of tuiton fees and if this charge is related to the expansion and system quality. As asked to Canadians, it was also investigated with the Chinese participants the opinion of an education 100% free (free of tuiton fees).

a) Government.

According to the perception of government managers, the charging of tuiton fees was an absolutely essential process to ensure the expansion and democratization of the system. Due to the large volume of people interested in joining the higher education and the cost that this demand would bring to the public coffers, to divide the portion with the main beneficiaries was the solution found by China. None of the leaders consider the possibility of China returning to a completely free public system. The Interviewed 7 tells about the beginning of the tuiton fees charging in the country.

> You need to be aware of the fact that China provided free higher education by the end of 90’s. At that time, China realized that wouldn’t be able to expand using only your economy, then it chooses to start the collection, and it was in the 90’s period which the expansion of higher education truly happened (INTERVIEWED 7).

According to Interviewed 8, the Chinese government realized a global provision for the charging of fees.

> In the government's perspective, to charge tuiton fees is a universal trend. On one side, higher education isn’t compulsory, so the student should rather pay fees for this level of education. On the other hand, the government cannot afford more money because the student’s number is currently too large (INTERVIEWED 8).

As regard of the complete elimination of tuition fees, making the Chinese educational system completely free, the Interviewed 8 shows nonbeliever with this action. For the interviewee, education in China is expanding and increasingly and has more students in universities. If students don’t pay the tuiton fees, universities couldn’t afford the costs to provide the undergratuating of these students. For this reason, he believes that the Chinese government doesn’t intend to provide a 100% free education, opinion also advocated by

Interviewed 6.

> The government believes that higher education brings a public benefit to society, and private, for the individual, and then it isn't reasonable to adopt a totally free model for this level of education (INTERVIEWED 6).

Finally, Interviewed 6 strengthens that China has to charge tuiton fees that are possible to be paid by students, but this process only began to be absolutely necessary so that they reach the desired indicators for this level.

b) Experts

As university leaders, experts in higher education advocate the charging of tuiton fees in the Chinese higher education system. They consider this issue closely connected with the expansion and stability of the system, believing it to be impossible for a nation so large to fully assume the costs for this level of education, which is not compulsory.

The Respondent 11 argues that, no doubt this policy was responsible for the expansion of higher education that took place in 1999. The Respondent 13 also supports this initiative.

> It is reasonable for higher education to be charged and for system users to share part of the cost of higher education by paying tuiton fees. This is beneficial for improving the quality and expansion of higher education (RESPONDENT 13).

For Respondent 10, the charging of tuiton fees served to ease the government's financial pressures. With incentives charging fees, both the government and HEIs tend to enroll more students.

The Respondent 12 explains that in many ways, the structure of tuiton fees is similar to Canada: public universities fees cover about 20% of the actual cost, and is available for most students. Respondent 14 also argues for the importance of fees and claims to be impracticable to proceed with the expansion without it.

When asked about the exclusion of tuiton fees, experts argued not believing that would be the best option. For the Respondent 16, the tuition fees are closely related to the expansion in enrollment, it wouldn't be advantageous to the nation not collecting them. The same line of reasoning is stated by Respondent 10, which realizes a worldwide trend towards recovery, so he doesn't believe that the gratuity for higher education is an option.

For Respondent 11, some nations may even be able to operate with a fully public system and without charging fees, but today it isn't the case in China.

Finally, the Respondent 15 supports the effectiveness of charging policy, especially because it is accompanied by a series of assistance tools.

> The charging of tuiton fees is a way to expand enrollment beyond the budgetary capacity that is provided by the state. In China, I think the tuiton fees policy is efficient and equitable. In fact, it works well, as there are also financial aid and loans for needy students (RESPONDENT 15).

c) Student Leadership

Respondent 17 also shares the same opinion of experts and government managers. According to the student leadership, the fees have an important role in the Chinese higher education system and removing them wouldn't be a good initiative.

For the Respondent 17, the rates should be maintained, and argues that without them wouldn't guarantee any quality to the participating students. The student leadership also analyzes a hypothetical scenario without charging fees.

> Artificially, not charging tuiton fees could help in the expansion of higher education, since the doors would be open to all. But it is not feasible in the current condition of the country (RESPONDENT 17).

Finally, the student leadership argues that the charges should continue, but it is necessary to review some factors, especially the student assistance tools, which are essential to ensure the democratization of access and permanence of students in universities.

5. CONCLUSIONS

This research aimed to understand all the aspects behind the charging of tuition fees in Canada and China, and also to understand the Brazilian view about this fact. The data showed that the charging of tuition fees are seen as necessary by Canadian and Chinese participants, and that this subject is still a paradigm in Brazilian territory.

This structural difference observed in the Canadian and Chinese systems (the existence of the charging of tuition fees in public institutions of higher education) is an extremely controversial issue in the Brazilian territory, but was possible to verify evidence of the effectiveness of charging fees for expansion and quality assurance along the studied systems. As the Canadian system performs the fees charging for over 50 years, it is more difficult to prove its effectiveness quantitatively, except for the fact that it is one of the well-funded systems in the world, as shown in the analysis of general indicators for higher education. However, qualitatively, the participants defended as absolutely essential to the charging of fees for expansion and maintenance.

In the case of Chinese higher education, the collection began to be performed in all institutions that there have 20 years (1997), which facilitates the understanding of the true impact on the system, and it was possible to quantitatively prove that the Fee-Chargin Policy was one of the main actions that promoted the expansion of the Chinese higher education and therefore of its economy. To support this idea, the participants questioning about the real importance of the fees collection within the system was carried out, and all unanimously, recognized how essential this measure was. It is worth noting that many of these participants experienced the beginning of the fees collection, either as students or already as professors, but nevertheless acknowledged that it was a real watershed for transforming the Chinese higher education system in the world's largest in terms of quantity.

However, from the moment it starts charging in public institutions of higher education, there is a risk of under-represented groups being excluded from the system. They also supported the idea that a system is more fair and democratic if it is levied on who has the means to pay, and student assistance is offered to those who cannot afford to pay.

Then, in order to understand the perception of Brazilian participants it were surveyed about the possibility of charging fees in the public system, option completely rejected by virtually all participants, reinforcing a cultural barrier around this issue.

In conclusion to this analysis, and considering the benefits provided by the Canadian and Chinese participants, it is suggested to Brazil to carry out a reflection on this subject. This reflection is necessary especially if proven the need to increase the financial support to these institutions and such action cannot be realized due to the financial availability. This initiative would have intended to boost public higher education institutions through increased financial availability and further democratize access and permanence to the extent that it would have more resources to invest in student assistance to underrepresented groups participating in the system.

REFERENCES

ARMIJO, L. E. The BRICs Countries (Brazil, Russia, India, and China) as Analytical Category: Mirage or Insight? *Asian Perspective*, Portland, v. 31 n.4, p. 7-42, 2007.

ARWU. Academic Ranking of World Universites 2014. Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University. Shanghai. China. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>. Acesso em 21 de Fevereiro de 2015.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997*. Washington - USA,

1997.
BID. *Empreendedorismo em Economias Emergentes*: Criação e Desenvolvimento de Novas Empresas na América Latina e no Leste Asiático. Inter-American Development Bank. Nova York. Março de 2002.
CARNOY, M.; RHOTEN, D. What Does Globalization Mean for Educational Change. *Comparative Education Review*, 46 (1), p. 1-9, 2002.
COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração.* 2nd. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
DIDRIKSSON, Axel. *La Universidad del Futuro*: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnologia, 2nd. ed. México: CESU-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés. 2000.
ERNST, D. Pathways to innovation in Asia's leading electronics-exporting countries: a framework for exploring drivers and policy implications. *Int. J. Technology Management*, Olney, v. 29, n. 1/2, p. 6-20. 2005.
EUROPEAN COMMISSION. *Anual Growth Survey*: Progress report on Europe 2020. Brussels, COM (2011) 11 - a1/2. 2011.

GIAMBIAGI, F.; ALÉM, A. C. *Finanças públicas*: teoria e prática no Brasil. 2nd. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. *São Paulo Perspec*., São Paulo, vol.18, n.3, pp. 67-77, 2004.
HAYES, Dennis. *Behind the silicon curtain*: the seductions of work in a lonely era. London: Free Association Books. 1989.
HEEACT. *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities Project in 2011*. Taipé, Taiwan. Disponível em: <http://ranking.heeact.edu.tw/>. Acesso em 21 de Fevereiro de 2015.
ILON, L. Higher Education Responds to Global Economic Dynamics. In: RUST, V.; PORTNOI, L.; BAGLEY, S. (Orgs.). *Higher Education, Policy and the Global Competition Phenomenon*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

LAZERSON, M. *Higher Education and the American Dream*: Success and its Discontents. Budapest: Central European University Press, 2010.

LERDA, Juan Carlos; ACQUATELLA, Jean; GÓMEZ, José Javier. Coordinación de políticas públicas: desafíos y oportunidades para una agenda fiscal-ambiental. In: ACQUATELLA, Jean; BÁRCENA, Alicia (Orgs.). *Política fiscal y medio ambiente: bases para una agenda común. Santiago de Chile*: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/ONU, p. 65-88. 2005.
LONGO, Carlos Alberto. *Finanças Públicas*: Uma Introdução. São Paulo: FIPE/USP, 1984.
MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de Pesquisa***.** 2nd. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1990.
MAHMOOD, P. I.; SINGH J. Technological Dynamism in Asia. *Research Policy*, Vol. 32, N. 6, p. 1031-1054. 2003.
MATIAS-PEREIRA, J. *Finanças públicas*: a política orçamentária no Brasil. 3rd. ed. São Paulo: Atlas. 2006.
SAWAYA, Rubens R. Crise: um problema conjuntural ou da lógica da acumulação mundial?. *Estud. av*., São Paulo, v. 23, n. 66, 2009.
SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.
TÜNNERMANN BERNHEIM, C. La educación superior necesária para el siglo XXI. In: LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D.M. (Orgs.). *La universidad ante los desafios del siglo XXI*. Asunción: Ediciones y Arte, p. 25-69. 2010.
WEBOMETRICS. *Ranking Web of Universities*: January 2015 edition. Madrid, Espanha. Disponível em: <http://www.webometrics.info/en/world>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2015.

Concessão dos Restaurantes Universitários - O Caso do RU da Universidade de Brasília

Autor: Cota, Gabriela Pereira (Universidade de Brasília - UnB); **Cabello, Andrea Felippe** (Universidade de Brasília - UnB)

Resumen: O presente estudo foi realizado com a finalidade de analisar o impacto financeiro e econômico da concessão do Restaurante Universitário (RU) da Universidade de Brasília - UnB no orçamento da Instituição. Apresenta-se uma análise sobre a terceirização dos serviços no âmbito da administração pública, uma análise sobre a concessão dos espaços públicos e uma análise sobre o funcionamento do RU. Para tal análise, verificou-se o modo de funcionamento do RU e também do RU de outras Instituições de Ensino Superior, considerando a participação de cada um dos grupos identificados na Universidade. A Teoria dos Conflitos de interesse e da Diferenciação de preço, reforçam a ideia de que o preço representa uma perspectiva para compradores e outra diferente para os consumidores. O Programa Nacional de Assistência Estudantil demonstra a importância desse tipo de política de assistência dentro das universidades. A discussão dos dados apresentados apresenta alternativas para a redução dos gastos apresentados.

Palabras claves: Concessão. Assistência estudantil. Subsídios. Conflitos de interesse. Restaurante Universitário.

Texto completo:

9. INTRODUÇÃO

Desde o início de suas atividades na década de 1970, o Restaurante Universitário (RU) tem como objetivo principal fornecer à comunidade universitária da Universidade de Brasília (UnB) refeições a baixo custo e nutricionalmente adequadas. Seu propósito é fornecer refeição de baixo custo, balanceada e saudável à comunidade da Universidade de Brasília, visando apoiar o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, minimizando a evasão e favorecendo a diplomação (RU, 2017).

Passados pouco mais de 40 anos percebeu-se a necessidade de inovar o modelo de gestão do RU, pois as dificuldades e os problemas no oferecimento de refeições estavam impedindo que o objetivo principal do RU fosse alcançado na prestação do serviço de alimentação e nutrição à comunidade universitária. Ao longo dos últimos anos, foi necessário interromper os serviços do RU devido a alguns problemas: compras dos insumos, de equipamentos, contratação de empresas privadas para a manutenção preventiva e corretiva dos equipamentos e contratação de mão de obra. A construção de novos campi na universidade também impôs a descentralização dos restaurantes para proporcionar o fornecimento de refeições nessas novas unidades acadêmicas.

Essas novidades exigiriam mais recursos da Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o modelo de autogestão não proporcionaria a abertura imediata e a continuidade das novas unidades de RU's. Sendo assim, após análise optou-se pela implantação da modalidade de concessão do uso das edificações, dos equipamentos, dos móveis e dos utensílios destinados à produção de refeições, visando assim diminuir os gastos da FUB e possibilitar a abertura das novas unidades do RU.

A contratação de uma empresa que prestasse o serviço de alimentação à comunidade universitária também atendeu às diretrizes do Ministério da Educação - MEC, pois essa escolha teria demonstrado economia ao erário. A fim de alcançar um melhor desempenho do RU, em julho de 2013 foi realizada a Concorrência Nacional n° 001/2013, para contratação de empresa especializada no fornecimento de alimentação, mediante concessão dos campi Darcy Ribeiro, da Faculdade de Ceilândia (FCE), da Faculdade do Gama (FGA) e da Fazenda Água Limpa - FAL. Após finalizar o Pregão Eletrônico nº 18/2015, celebrou-se com a licitante Sanoli Indústria e Comércio de Alimentação Ltda. Terceirizou-se, portanto, o fornecimento de refeições no RU da UnB.

A Terceirização é o processo pelo qual uma instituição contrata outra empresa para prestar um determinado serviço. Essa prática difundiu-se amplamente em todo o mundo, não sendo diferente no Brasil, onde cerca de 25% da mão de obra empregada é terceirizada. Os exemplos de terceirização mais comuns relacionam-se com a prestação de serviços específicos, tais como limpeza e segurança. As causas do aumento da terceirização no Brasil e no mundo têm relação com a diminuição dos custos com funcionários. Afinal, para as empresas, é mais barato que parte de sua mão de obra seja contratada por terceiros, em vez de mantê-los sob a sua tutela, o que eleva os gastos com direitos trabalhistas e eventuais problemas de segurança do trabalho, como indenizações e outras questões. Um tipo especial de terceirização é a concessão. No âmbito da gestão pública, não é raro os administradores se depararem com a necessidade de conceder espaço, dentro das dependências do próprio órgão ou da entidade, para a exploração por particulares de serviços de restaurante, lanchonete ou cafeteria.

Dessa forma, o presente trabalho busca apresentar se a concessão do espaço do RU é vantajosa para a administração, atendendo com eficiência à toda comunidade acadêmica. Nosso foco está restrito à análise da eficiência econômica do contrato de concessão do RU da UnB, enfatizando os custos, receitas e subsídios implícitos em tal sistema e as consequências financeiras para a Universidade. Dessa forma, busca-se discutir o sistema do ponto de vista econômico e financeiro, de uma perspectiva de eficiência e de custo-benefício, e de uma perspectiva de política pública assistencial (com possível viés de equidade) por seu caráter de subsídio à população universitária. Tal análise será realizada somente do RU situado no Campus Darcy Ribeiro, em razão da falta de dados dos anos anteriores dos demais Campis (Planaltina, Gama e Ceilândia). Restringimos o período aos últimos 6 anos, tanto antes da terceirização, quanto depois, nos anos de 2010 a 2016.

10. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Terceirização e a Concessão:

A terceirização consiste na possibilidade de contratar terceiro para a realização de atividades que não constituem o objeto principal da empresa. (MARTINS, 2012). Ela é vista como a transferência de algumas atribuições de apoio às atividades-fim de uma organização a terceiros.

A terceirização, atualmente, está presente no serviço público, na forma de convênios e contratações, o que ocorre em vários setores da Administração Pública. Nos casos de terceirização, a responsabilidade da Administração Pública é objetiva, respondendo pelos débitos trabalhistas por parte da prestadora de serviços, com o intuito de evitar que o empregado seja prejudicado devido à inadimplência por parte da empresa que presta serviços. Cabe ressaltar que a Administração Pública deve respeitar as normas legais relativas aos direitos dos trabalhadores, sendo vedado, até por força do artigo 37 da CRFB/88 (BRASIL, 1988), a lesão aos direitos dos trabalhadores.

Seguindo as lições de RIGOLIN (1991), se conclui que o direito administrativo brasileiro contempla cinco espécies de concessões, a saber: a) concessão de serviço público; b) concessão de direito real de uso de bem público; c) concessão administrativa de uso de bem público, d) concessão de obra pública e, e) concessão de serviço público precedido de obra pública.

A concessão de serviço público (art. 175, parágrafo único, I, da CF) diferencia-se da permissão de uso de bem público, pelo fato deste último instituto de direito público possuir como característica a precariedade e, via de consequência, não necessita do processo licitatório para ser firmado. Já na concessão, o contrato administrativo estabelecerá seu prazo de validade, além de ser exigência legal a sua formalização ser precedida do certame licitatório. Já a concessão de direito real de uso de bem público, sem prazo determinado, é estabelecida por um termo entre o poder público e o particular, de forma graciosa ou remunerada, sem a obrigatoriedade de licitação, onde é cedido determinado bem, em prol do interesse público. Essa característica é fundamental para distinguir um instituto jurídico do outro. Diante desse cenário e da necessidade de atrair investimentos, o Brasil adotou, recentemente, uma política de concessões aeroportuárias aos operadores privados. O Aeroporto de Confins, em Belo Horizonte, foi um dos aeroportos selecionados para privatização. Segundo a Infraero, os resultados do leilão de privatização, ocorrido em

novembro de 2013, apontaram para um ágio moderado de 66% quando comparado aos outros leilões, mostrando que a demanda por transporte aéreo é volátil às variações de crescimento da economia. Como a demanda é fundamental para o sucesso da privatização, um fraco crescimento econômico acaba afetando negativamente a lucratividade do operador.

ASSAF e GIFFEN (2012) examinaram o impacto conjunto que a estrutura de governança e a regulação econômica têm sobre a eficiência do aeroporto. Para os autores, os aeroportos de menor desempenho são aqueles de propriedade do governo e taxa de regulação de retorno.

A concessão de rodovias com pagamento de pedágio foi a alternativa encontrada para alavancar recursos e fazer os investimentos necessários para a melhoria do sistema rodoviário no país. Além da manutenção, as concessionárias também devem prestar serviços de atendimento ao usuário e emergenciais, como médicos em acidentes e guinchos para veículos avariados. Destaque-se que grande parte dos estudos que envolvem concessões rodoviárias leva em conta apenas aspectos financeiros, especialmente no que tange a tarifa de pedágio. Segundo CHEN e SUBPRASOM (apud, AZEVEDO, 2012) desenvolvem um modelo de precificação para rodovias com demanda incerta, a fim de analisar os *trade-offs* que surgem a partir das diferentes visões dos envolvidos (governo, concessionária e usuários). ROCHA e GARCIA (2011) demonstram que a tarifa de serviços públicos concedidos pode ser obtida endogenamente a partir do método de regulação pela taxa de retorno. VELOSO e CARVALHO (2004) apresentam um modelo de Programação Linear Inteira Mista para otimização de um projeto de concessão rodoviária sob a perspectiva do usuário. Eles analisam os principais fatores que influenciam a concessão e preparam o modelo baseado no fluxo de caixa da empresa.

Problemas de conflito de interesse:

De acordo com Silva (2015), existem situações em que os administradores e funcionários de determinada organização podem agir conforme suas preferências e interesses, perseguindo suas próprias metas e objetivos ao invés do estabelecido pelos donos da empresa. Ou ainda, por haver um baixo incentivo ou estímulo, podem apresentar um desempenho aquém de suas potencialidades. Nesse sentido, a teoria econômica observa que os agentes são, em sua maioria, dotados de racionalidade limitada e propensão ao oportunismo, onde o seu comportamento pode, por vezes, não estar em sintonia com os interesses da organização.

O modelo principal agente aborda a questão do conflito de interesse, quando há um problema de alinhamento de interesses entre duas partes em uma situação de delegação. Isso ocorre em uma situação de terceirização ou concessão. Isso ocorre pois a propriedade e o controle são designados a pessoas distintas. Por consequência, tais relações podem resultar em conflitos tendo em vista os interesses difusos entre os indivíduos (JENSEN e MECKLING, 1976). Neste contexto, a Teoria da Agência visa analisar os conflitos e os custos resultantes da separação entre o principal, aquele que delega tarefas ou o seu poder de autoridade, e o agente, que passaria a ser o responsável pela execução.

Se as informações estivessem amplamente disponíveis e se a monitoração da produtividade dos trabalhadores não envolvesse custos, os proprietários de uma empresa poderiam estar seguros de que seus administradores e funcionários estariam trabalhando efetivamente. Entretanto, na maioria das empresas, os proprietários não têm condições de acompanhar tudo o que seus funcionários fazem - estes estão mais bem informados do que os proprietários.

A análise da relação agente-principal também ajuda a entender o comportamento de administradores dos órgãos públicos. Devido ao alto custo do monitoramento do comportamento desses administradores, não há garantias de que eles atingirão níveis eficientes de produção. Jensen e Meckling (1976) definem a relação de agência como um contrato pelo qual uma ou mais pessoas (principal(is)) contrata(m) outra pessoa (o agente) para executar algum serviço em seu nome, envolvendo delegação de autoridade para a tomada de decisão pelo agente. Segundo os autores, se ambas as partes do relacionamento são maximizadoras de utilidade, há boas razões para acreditar que o agente não agirá sempre no melhor interesse do principal.

No caso da concessão e terceirização de serviços públicos, observa-se que o objetivo da Administração Pública é que o serviço seja ofertado com qualidade, ao menos custo ao

erário possível. Aqui, a Administração Pública se configura como o principal. Ela delega a tarefa de oferta do serviço ao agente - a concessionária. Entretanto, ela não têm acesso a sua planilha real de custos, pois a empresa não tem incentivos claros para explicitar tais custos, além daqueles descritos em contrato. Em outras palavras, uma vez discutidos os termos do contrato, caso essa empresa queira ser mais eficiente e reduzir os custos de prover o serviço, ela se apropriará inteiramente desses ganhos, sem repassar à Administração Pública. Nos momentos de negociação de contrato, ela tem incentivos a reportar custos mais altos do que ela possivelmente apresenta e, muitas vezes, a Administração Pública é incapaz de verificar se tais custos correspondem à realidade. Logo, o que se observa é que, apesar da empresa poder oferecer o serviço a taxas mais baratas, quem se aproveita de tal situação é ela mesma e não o agente que lhe outorgou a concessão. Daí surge o conflito de interesse na situação observada.

Discriminação de preço:

Observou-se na seção anterior que o conflito de interesse existente a partir do contrato firmado entre as duas partes surge de um custo contratual divergente daquele que corresponde ao eficiente e que seria possível de se praticar efetivamente. Isso tem implicações sobre o preço que se pode cobrar do usuário final, geralmente uma preocupação da Administração Pública. Dessa forma, a questão de custos se relacionam com problemas de precificação.

No entanto, os problemas apontados na seção anterior não são os únicos problemas de precificação existentes na oferta de serviços públicos como o do RU. A teoria econômica relaciona o preço de mercado com a elasticidade preço da demanda. Entretanto, o RU serve uma população com características e, portanto, elasticidade preço da demanda bastante diferentes, levantando uma discussão sobre diferenciação de preços.

A diferenciação de preços consiste em cobrar um preço diferente pelo produto ofertado a consumidores diferentes. Ela pode assumir três formas amplas, sendo elas de primeiro grau, segundo grau e terceiro grau.

Na de primeiro grau, cobra-se um preço diferente de cada um de seus clientes. Se pudesse, ela cobraria de cada cliente o preço máximo que ele estivesse disposto a pagar por unidade adquirida, denominado preço de reserva. Por isso, ela se chama completa - cada consumidor pagaria exatamente sua disposição máxima a pagar pelo bem e o vendedor seria capaz de absorver todo o excedente do produtor no mercado (e o excedente do consumidor seria anulado). Na de segundo grau, o preço depende da quantidade comprada. Por isso, ela é conhecida como a discriminação de preços por quantidades, já que o que determina o valor que o consumidor paga é a quantidade consumida. O exemplo mais comum seria o desconto por quantidade consumida, em que a compra de volumes maiores gera um desconto ao consumidor, fazendo com que o preço médio caia com o aumento da quantidade. Já na discriminação de terceiro grau, tem se a prática de dividir os consumidores em dois ou mais grupos com curvas de demanda e elasticidade preço da demanda diferentes e cobrar preços diferentes de cada grupo. A precificação com preços diferentes para um mesmo evento em cidades diferentes pode ser explicada por esse caso: como os consumidores tem preferências e rendas diferentes, suas elasticidades preço da demanda variam, implicando preços ótimos diferentes nos dois mercados - o ofertante discriminante pode tirar proveito desses dois perfis ao precificar o evento e assim maximizar seus lucros.

Tal discussão é relevante para o estudo do RU pois a comunidade universitária engloba alunos de graduação, de pós-graduação, professores, servidores, visitantes e alunos receptores de assistência estudantil que são grupos com elasticidade de demanda diferentes, configurando, portanto, uma possibilidade para a discriminação de preços de terceiro grau.

A Política de Assistência Estudantil na UnB:

A União é o principal financiador do Ensino Superior público brasileiro. A fim de propiciar o aumento da oferta de vagas neste modal de ensino, foi criado, em 2007, o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Com o advento deste, o PNAES foi

implementando por meio da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC), tornando-se política governamental por meio do Decreto Presidencial nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010). De acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2004), 65% dos estudantes universitários necessitam de algum apoio institucional para sua manutenção na Universidade e 42,8% vivem com o risco de vulnerabilidade socioeconômica.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem a finalidade de ampliar as condições de permanência de estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e promover a inclusão social por meio da educação. A finalidade do PNAES é diminuir a evasão do Ensino Superior para que os estudantes economicamente vulneráveis matriculados nas IFES possam concluir a graduação, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais na educação superior e promovendo a inclusão social pela educação. (MENDES, 2015)

O Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), por meio da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), é o órgão que promove os programas assistenciais da UnB. A política assistencial da Universidade tem como finalidade promover a inclusão social dos estudantes com necessidades econômicas, a fim de que estes possam ter a mesma oportunidade de diplomação e rendimento acadêmicos, minimizando a evasão e o trancamento de matrículas. Podem participar dos programas de Assistência Estudantil da UnB os estudantes que possuem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, não possuem formação acadêmica superior e atendam as condições do Decreto Presidencial nº 7.234/2010, que promove o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Os principais programas oferecidos são

- **Programa Auxílio Socioeconômico da UnB (PASeUnB):** concessão financeira aos estudantes que foram identificados pelo Serviço Social com o perfil para o recebimento do auxílio; é concedido mensalmente e tem a finalidade de complementação financeira.
- **Programa Moradia Estudantil da Graduação e Pós-Graduação:** a UnB oferece vagas em moradia temporária aos estudantes presenciais da graduação e da pós-graduação stricto sensu.
- **Bolsa Alimentação:** refeições (desjejum, almoço e jantar) gratuitas nas dependências do Restaurante Universitário (RU), no *campus* Darcy Ribeiro.
- **Programa Auxílio Emergencial:** atende as situações inesperadas de estudantes regulamente matriculados em cursos presenciais e que não participam dos programas da política de Assistência Estudantil da UnB. Poderá ser concedido até seis vezes ao ano por estudante.

A Resolução nº 138/2012, da Reitoria da UnB, estabeleceu o Programa Bolsa Alimentação com o objetivo de garantir alimentação básica aos estudantes que se encontram em vulnerabilidade econômica com a finalidade de sua manutenção na UnB. Para ter direito ao benefício, o estudante deverá estar regulamente matriculado em disciplinas presenciais e ser identificado pela DDS como estudante do grupo de vulneráveis. Para usufruir do benefício, o estudante deverá apresentar a identidade estudantil no acesso aos refeitórios do restaurante. Estes poderão se alimentar no RU e ter direito a três refeições diárias: desjejum, almoço e jantar. O estudante beneficiado que burla o sistema de acesso ao RU ou fizer uso inadequado da identidade estudantil para benefício de terceiros terá o direito suspenso por 30 dias uteis.

Observa-se que o PNAES na UnB ampliou o número de benefícios, beneficiados e implementou novos programas para a manutenção de estudantes economicamente vulneráveis. Neste sentido, foi possível observar que 8,5% dos estudantes regularmente matriculados na UnB recebem algum tipo de ajuda para se manterem na universidade, e a lei de cotas para a escola pública, implementada em 2012, reforça a necessidade do PNAES na UnB, pois, desde 2016, 50% das vagas ofertadas serão para escolas públicas, o que acarretará o ingresso maior de estudantes com situação econômica vulnerável..

Conclui-se então que o PNAES é fundamental para a manutenção dos vulneráveis economicamente nas IFES sendo um instrumento essencial para a mobilidade educacional com a finalidade de corrigir ou minimizar as discrepâncias socioeconômicas brasileiras por meio da educação.

Apesar dessas políticas, os diversos critérios para diferentes programas e a falta de um acompanhamento a longo prazo impedem um diagnóstico de que tais medidas realmente são eficazes para o alcance dos objetivos de manutenção dos alunos na universidade e redução da evasão.

11. METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado com base nos relatórios de gestão do RU da UnB dos anos de 2010 a 2016, restrito ao RU do campus Darcy Ribeiro. Em primeiro lugar, será analisada a econômico-financeiro do RU, para então considerar as questões referentes à discriminação de preço, de conflito de interesse entre a UnB e a Sanoli e da política estudantil da universidade. Para tanto, a situação do RU da UnB também será contextualizada frente a de outras IFES, cujas informações foram obtidas por meio de membros do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e administração - FORPLAD e também através de pesquisa nos sites das instituições federais de ensino de todo País.

Para análise de custos, foi feita a seguinte análise: a composição do custo da refeição nos anos de 2010 a 2013 levou em conta a soma dos gastos registrados no Sistema Integrado de Administração Financeira - SIAFI, tais como: materiais de consumo, despesas com manutenção, despesas com água, energia elétrica, dentre outros, somados à folha de pagamento dos servidores da UnB lotados no RU e os terceirizados, divididos pelo número de refeições fornecidas nos anos. Já em 2014, 2015 e 2016, este valor será o somatório das notas fiscais dividido pelo número de refeições servidas.

O RU do Campus Darcy Ribeiro funciona de segunda-feira a domingo em três horários, café da manhã (7:00 às 9:00 horas), almoço (11:00 às 14:30 horas) e jantar (17 às 19:30). Os grupos e os preços praticados no RU foram estabelecidos pelas Resoluções n. 052/2013 e 10/2015, do Conselho de Administração - CAD e estão expostas no Tabela 1 a seguir:

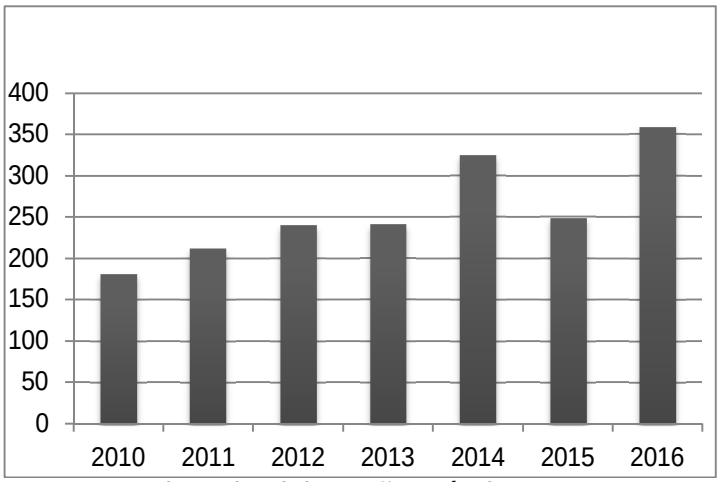
Tabela 1 - Preços por Grupos de Usuários

Grupos	*Descrição*	*Valor*
Grupo I	Estudantes pertencentes aos Programas de assistência Estudantil e estudantes indígenas	Isentos
Grupo II	Estudantes estrangeiros PEC-G e estagiários	R$ 1.00
Grupo III	Estudantes de graduação, pós-graduação, servidores do quadro da FUB e terceirizados	R$ 2,50
Grupo IV	Visitantes	R$ 9,00 (café da manhã) e R$ 15,00 (almoço e jantar)

Fonte: RU (2016). Nota: valores correntes de 2016.

O funcionamento do RU no período de 2010 não foi uniforme, com atendimento reduzido em diversas ocasiões. Em 2010, ele passou por reformas; em 2011 e em 2012 passou meses fechado devido a problemas com a caldeira e com as câmaras frias. Em julho de 2013 foi realizada a Concorrência Nacional n. 001/2013 para contratação de empresa especializada no fornecimento de alimentação, mediante concessão. O Gráfico 1 abaixo mostra o número de dias em que o RU de fato funcionou no período considerado, evidenciando o aumento do número de dias de funcionamento.

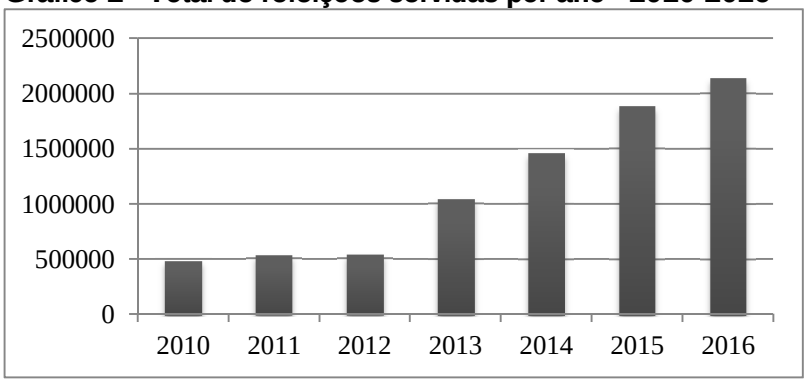
Gráfico 1 - Número de dias de funcionamento do RU - 2010-2016



Fonte: UnB (2017). Elaboração própria.

Já o gráfico 2 mostra o número de refeições servidas no período de 2010 a 2016, evidenciando um aumento no número de refeições servidas.

Gráfico 2 - Total de refeições servidas por ano - 2010-2016



Fonte: UnB (2017). Elaboração própria.

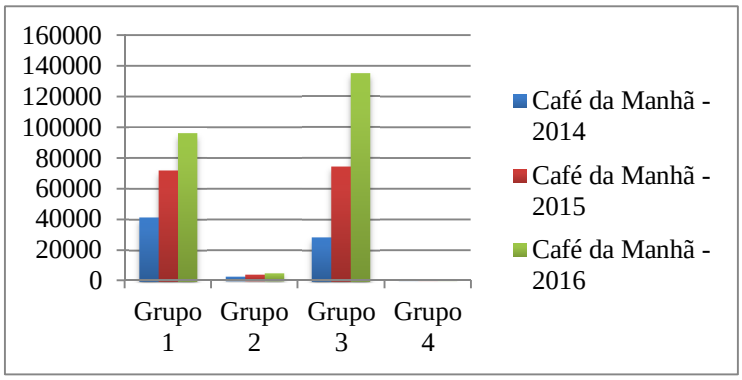
Observa-se que, entre o período de 2010 a 2016, houve um aumento significativo com relação ao número de refeições servidas. Esse aumento, se comparado ao número de alunos matriculados na universidade, no mesmo período, não foi proporcional. Nesse mesmo período, o aumento do número de refeições servidas pelo RU por dia dobrou, enquanto no mesmo período houve um crescimento de quase 34% do número de alunos matriculados na Universidade.

Esse aumento de patamar no número de refeições servidas pode estar associada à gestão do RU, que é objeto de análise desse trabalho. A partir de novembro de 2013 até dezembro de 2014 o oferecimento de refeições se deu por meio dos contratos nº 390/2013, rompido em julho de 2014 e pelo contrato nº 156/2014, celebrado emergencialmente. Em 2015 o oferecimento de refeições ocorreu em virtude do contrato nº 241/2014. Tal mudança de gestão do RU nos leva a investigação da administração financeira do RU. Para isso, é preciso investigar custos, receitas e subsídios recebidos pelo restaurante.

A arrecadação por venda de tíquetes no período de 2010 a 2016 teve um aumento modesto (apesar, inclusive do aumento do número de refeições, sinalizando um aumento no número de isenções) frente ao um aumento explosivo da despesa no mesmo período. A exemplo, a venda com tíquetes no ano de 2016 foi de R$ 3.553.393,00 e o custo foi de R$ 23.576.807,05, gerando uma diferença de R$ 20.023.414,05.

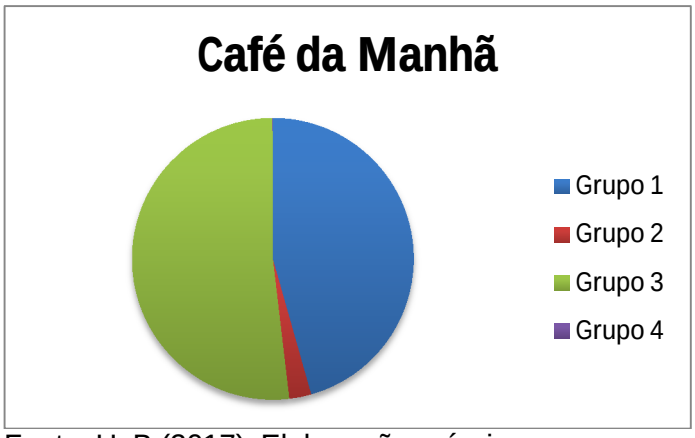
O déficit, tanto em termos absolutos (arrecadação x despesa), como também em termos médios (custo médio x arrecadação média), é arcado com os recursos da Universidade. O valor da refeição hoje está em R$ 2,50, nesse patamar desde 2000, o que evidencia o caráter assistencial da política do restaurante. O gráfico 6 mostra a quantidade de refeições servidas por grupo entre 2014 e 2016 enquanto o gráfico 7 mostra a participação de cada grupo nesse tipo de refeição no mesmo período.

Gráfico 6 - Número de refeições tipo café da manhã por grupos - 2014-2016



Fonte: UnB (2017). Elaboração própria

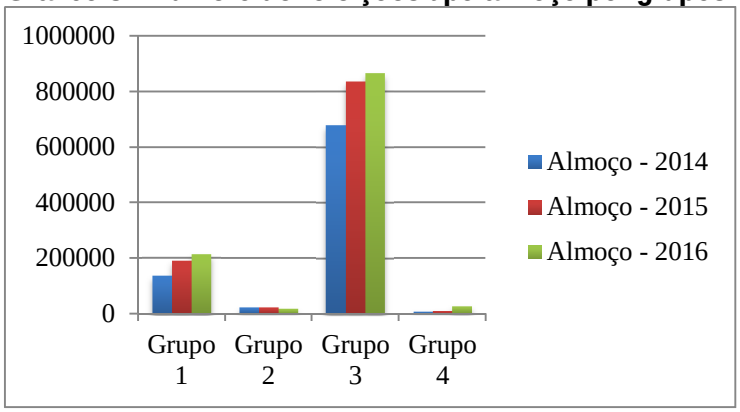
Gráfico 7 - Participação de cada grupo no consumo de café da manhã servido no RU - 2014-2016



Fonte: UnB (2017). Elaboração própria

No café da manhã, os principais frequentadores do RU são o grupo 1 - composto de alunos da assistência estudantil - e do grupo 3 - os alunos de graduação e pós-graduação que não se encaixam em nenhuma política de assistência. No entanto, a frequência deles no restaurante é bastante distinta. Nos anos 2014 e 2015, o comportamento entre os dois grupos era relativamente similar, entretanto em 2016, observa-se que o grupo 3 aumentou de forma considerável seu consumo desse tipo de refeição. Há uma distribuição relativamente próxima entre os dois grupos (52% para o grupo 3; 46% para o grupo 1; o grupo 2 é responsável por apenas 3% e o grupo 4 nem aparece registro) mas isso é fruto desse aumento do consumo pelo grupo 3 em 2016 - ou seja, até 2016, o café da manhã era uma refeição consumida essencialmente pelo grupo de assistência. Um possível motivo para isso é a crescente defasagem de preços das refeições na universidade que, com o aumento do custo de vida na cidade, torna-se cada vez mais atrativa a todos e não só aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. O gráfico 8 mostra o número de refeições tipo almoço servidas entre 2014 e 2016 para os diferentes grupos.

Gráfico 8 - Número de refeições tipo almoço por grupos - 2014-2016

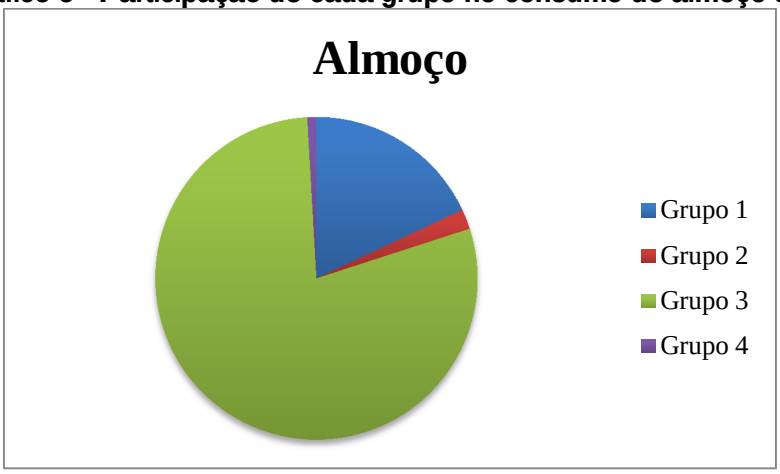


Fonte: UnB (2017). Elaboração própria

Aqui pode-se perceber o quão importante é o dado de café da manhã dos gráficos anteriores

- na refeição de almoço, pode-se observar que o grupo 3 é consideravelmente maior que os demais e tal diferença não era perceptível no caso do café da manhã. Isso pode ser melhor evidenciado pelo gráfico 9, que mostra a proporção entre os grupos para esse tipo de refeição. Além disso, observa-se leve aumento no consumo de refeições nos dois grupos, o que pode ser explicado por uma defasagem de preços (tornando o RU mais atrativo frente a outras opções de refeição no campus) e por um aumento no número de alunos matriculados.

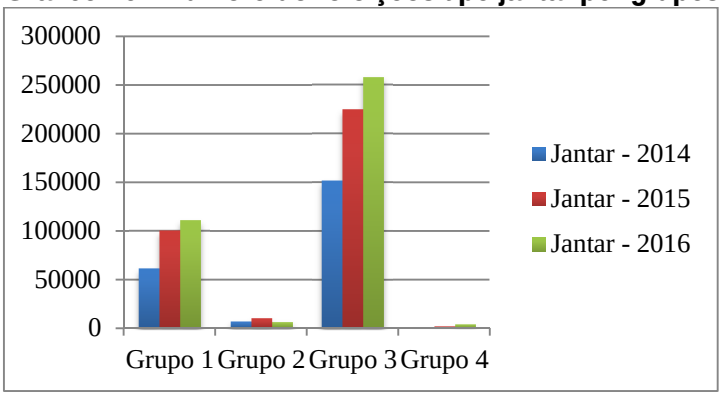
Gráfico 9 - Participação de cada grupo no consumo de almoço servido no RU - 2014-2016



Fonte: UnB (2017). Elaboração própria.

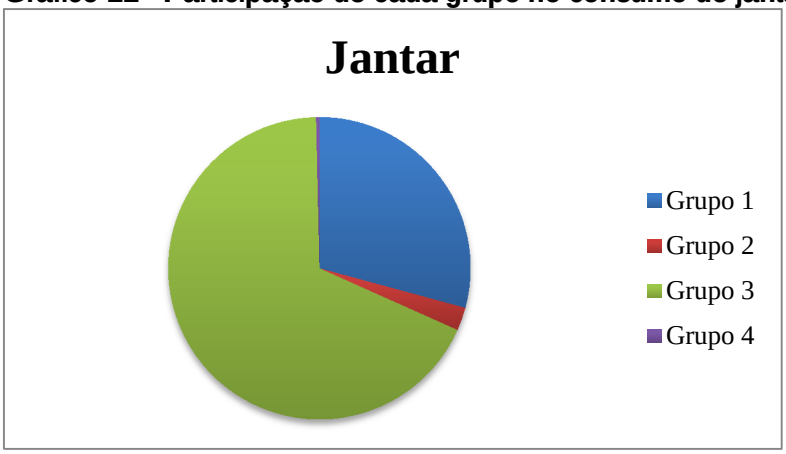
Observa-se que no almoço, 79% das refeições oferecidas pertence ao grupo 3. O restante dos grupos juntos corresponde a 21%, %, situação bem diferente do que ocorria no café da manhã. O gráfico 10 mostra o número de refeições tipo jantar consumidas entre 2014 e 2016 enquanto o gráfico 11 sua proporção entre os grupos.

Gráfico 10 - Número de refeições tipo jantar por grupos - 2014-2016



Fonte: UnB (20178). Elaboração própria

Gráfico 11 - Participação de cada grupo no consumo de jantar servido no RU - 2014-2016

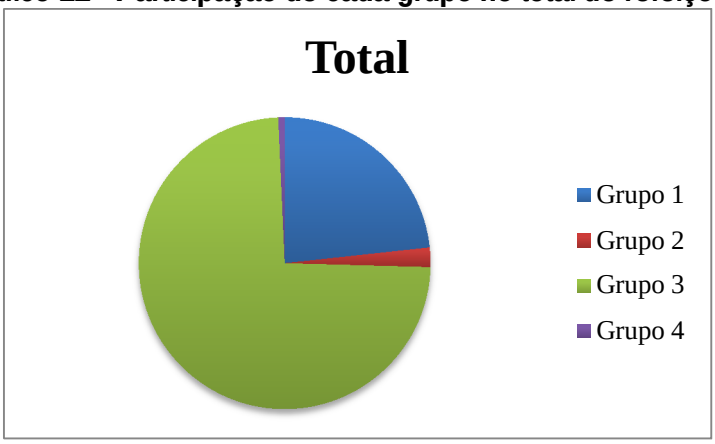


Fonte: UnB (2017). Elaboração própria

No jantar observa-se uma proporção parecida com o almoço, mas não tão acentuada:68% das refeições servidas são para o grupo 3 e 29% ao grupo 1. Para finalizar essa análise, o

gráfico 12 mostra a proporção dos grupos no total de refeições.

Gráfico 12 - Participação de cada grupo no total de refeições servidas no RU - 2014-2016

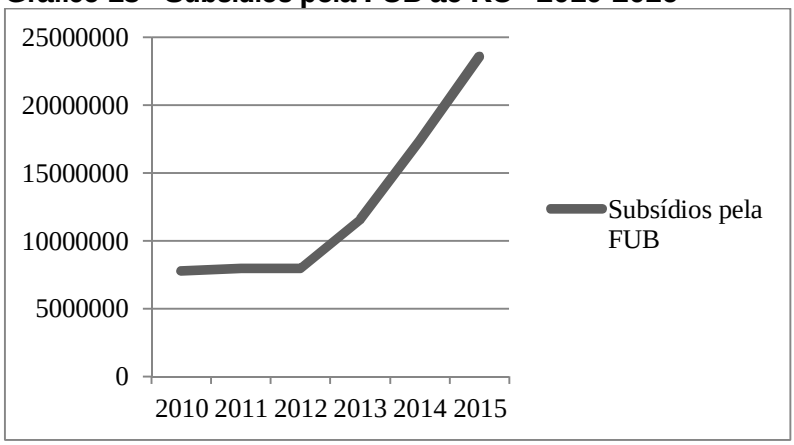


Fonte: UnB (2017). Elaboração própria.

Do total das refeições servidas no RU (independente do tipo de refeição) ou 3.257.349 refeições, 74% são servidas ao grupo 3, ou seja, praticamente ¾ do total das refeições são servidas aos estudantes de graduação, pós-graduação, servidores do quadro da FUB e terceirizados, que não estão em vulnerabilidade socioeconômica.

A análise não é completa se não se considerar o custo das refeições para a universidade. No período considerado, o custo da refeição foi de aproximadamente R$ 8,74 (oito reais e setenta e quatro centavos) no café da manhã, R$ 14,76 (catorze reais e setenta e seis centavos) no almoço e R$ 14,50 (catorze reais e cinquenta centavos) no jantar[274]. Dado que os valores cobrados do usuário são bastante inferiores a esse valor (como evidenciado na tabela 1), o restante do valor devido à Sanoli é custeado pela Universidade. O gráfico 13 explicita a necessidade de aportes de subsídios pela FUB às atividades do RU.

Gráfico 13 - Subsídios pela FUB ao RU - 2010-2016



Fonte: UnB 2017). Elaboração própria.Nota: valores correntes.

Como se pode observar, os valores de subsídios repassados pela FUB ao RU, de 2010 a 2016, tiveram um aumento substancial. No último ano, chegaram a quase 24 milhões de reais, o que equivale a quase 17% de todo valor de custeio recebido pela Universidade, conforme evidencia a tabela 3.

Além de contextualizar tal valor frente às demais despesas da universidade, é importante também considerar os custos e preços de outras IFES - foram obtidos dados de 43 instituições ao todo.

Constatou-se que os alunos que fazem parte dos programas de assistência estudantil geralmente não são cobrados pela refeição, assim como ocorre na UnB. Já os alunos de graduação que não fazem parte do programa, no entanto, o valor da refeição é cobrado e

[274] Em julho de 2017, a UnB conseguiu renegociar os termos desse contrato e reduzir em aproximadamente 15% os valores pagos em media por refeição, levando a uma economia de cerca de R$ 3 milhões no valor do contrato. Com a renegociação, o café da manhã passou a ter um custo de R$ 6,99 e o almoço e o jantar de R$ 12,98 (informações da UnB Notícias).

difere bastante entre universidades, como será mostrado. Foi constatado também que muitas instituições não servem café da manhã a toda comunidade, e sim somente aos alunos dos programas de assistência aos alunos da Casa do estudante. Logo, as refeições ficam restritas ao almoço e jantar. Além disso, algumas universidades fazem distinção no preço cobrado para servidores técnicos e servidores docentes, sendo elas: UNILAB, UFMG, UFF e UFPR. Destaca-se, ainda, que a UFPEL cobra a refeição por massa consumida (grama), independentemente da categoria que o colaborador se enquadra. Com relação à refeição servida aos visitantes, apenas a UnB faz a diferenciação de preço com relação aos servidores e terceirizados. No restante, o mesmo preço é praticado para as três categorias.
Com relação ao custo da refeição, poucos dados foram obtidos. Destaca-se que, no período considerado, o maior valor encontrado foi na UnB, sendo, como já dito, R$ 8,74 no café na manhã, R$ 14,76 no almoço e R$ 14,50 no jantar e que, mesmo depois da renegociação retratada ocorrida em 2017 (ver nota de rodapé 1), ela ainda permanece com o maior custo por refeição a R$ 12,98 no almoço e jantar. Em segundo lugar, a UNIPAMPA com R$ 12,20 no almoço e jantar. O menor custo encontrado foi da UFAM, sendo R$ 1,82 no café da manhã e R$ 6,21 no almoço e jantar. Ou seja, entre todas as IFES de qual se pode obter informações, a UnB tem o contrato mais desfavorável à Administração Pública. Em relação aos preços praticados aos usuários, as tabelas 4 e 5 apresentam os cinco maiores e menores preços cobrados aos alunos de graduação e pós-graduação dentre as IFES estudadas:

Tabela 4 - Cinco maiores preços cobrados pelas IFES no café da manhã, almoço e jantar para alunos de graduação e pós-graduação

Tipo de Refeição	**Preço por IFES**				
Café da manha	R$ 6,30 UFRRJ	R$ 5,60 UFMG	R$ 4,57 UFGD	R$ 3,55 UNIFAP	R$ 3,50 UFOB
Almoço e jantar	R$ 13,05 UFRRJ	R$ 12,20 UNIPAMPA	R$ 9,90 UNIFAP	R$ 9,75 UFGD	R$ 7,97 UNIFAL

Fonte: Elaboração própria.

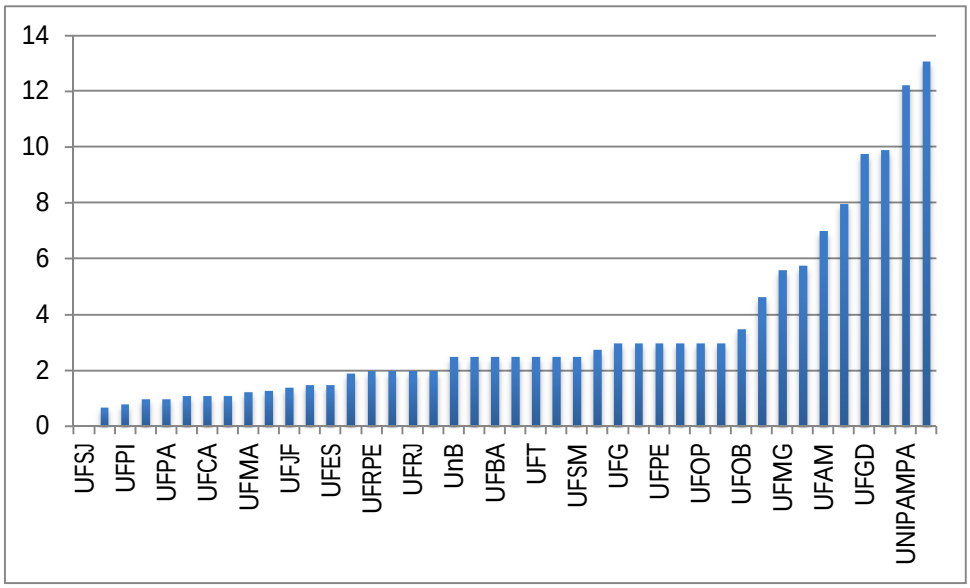
Tabela 5 - Cinco menores preços cobrados pelas IFES no café da manhã, almoço e jantar para alunos de graduação e pós-graduação

Tipo de Refeição	**Preço por IFES**				
Café da manha	R$ 0,25 UFMT	R$ 0,50 UFJF	R$ 1,00 UFSM	R$1,10 UFC	R$ 2,00 UFPEL
Almoço e jantar	R$ 0,70 UFF	R$ 0,80 UFPI	R$ 1,00 UFPA	R$ 1,10 UFC	R$ 1,25 UFMA

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se uma discrepância muito grande entre os valores praticados entre as diversas instuições, que pode ser ainda mais explorado no gráfico 16, que mostra todas as IFES de forma ordenada por preço de almoço para alunos de graduação.

Gráfico 14 - Valores cobrados para os estudantes de graduação



Fonte: Elaboração própria.

Já as tabelas 6 e 7 mostram os cinco maiores e menores preços cobrados aos servidores técnicos, docentes e terceirizados dentre as IFES estudadas:

Tabela 6 - Cinco maiores preços cobrados pelas IFES no café da manhã, almoço e jantar para servidores técnicos, docentes e terceirizados

Tipo de Refeição	Preços por IFES				
Café da manha	R$ 6,30 UFRJ	R$ 6,00 UFMG	R$ 4,57 UFGD	R$ 3,50 UFPR	R$ 3,55 UNIFAP
Almoço e jantar	R$ 13,05 UFRRJ	R$ 12,20 UNIPAMPA	R$ 11,62 UFABC	R$ 11,40 UFOB	R$ 10,49 UFPE

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7 - Cinco menores preços cobrados pelas IFES no café da manhã, almoço e jantar para servidores técnicos, docentes e terceirizados

Tipo de Refeição	Preços por IFES				
Café da manha	R$ 0,50 UFJF	R$ 2,00 UFPEL	R$ 2,50 UnB, UFBA, UNIRIO	R$ 2,68 UNIFAL	R$ 3,00 UNFEI
Almoço e jantar	R$ 1,25 UFPI	R$ 1,40 UFJF	R$ 1,50 UFRPE	R$ 2,00 UFPA	R$ 2,50 UnB, UFBA

Fonte: Elaboração própria.

Na comparação entre os dados das tabelas 4 e 5 e 6 e 7, observa-se a diferenciação de preços praticada por algumas instituições entre as diversas classes de usuários - servidores técnicos, docentes e terceirizados às vezes pagam preços superiores aos alunos, diferentemente do que ocorre na UnB. A próxima seção discutirá as implicações da adoção de uma política desse tipo.

12. RESULTADOS

A análise dos resultados contemplará as seguintes questões: a política de preços e sua relação com a defasagem de preços, com a possibilidade de discriminação de preços e com a política de assistência estudantil, e seus reflexos sobre o equilíbrio econômico-financeiro da instituição. Além disso, também se discutirá como o arranjo contratual atual favorece a existência de um conflito de interesses entre a UnB e a empresa Sanoli.

O preço atual ao usuário final do grupo 3 é de 2,50 (o que se reflete em um preço médio de aproximadamente R$ 1,90). Sobre esse valor, sequer foi possível obter documentação referente ao último reajuste. Conforme relato de servidores mais antigos, o valor de R$ 2,50

está sendo cobrado desde 1994, com a chegada do plano real. Deve-se observar, no entanto, que, de 1994 para 2017, o valor de R$ 2,50 com a correção pelo IGP-M (FGV), seria de R$ 15,31. O reajuste de preço é uma forma de reequilíbrio econômico-financeiro pela defasagem de preço. Seria uma das soluções reais para adequar a realidade da Universidade ao custo da refeição. Ou seja, a desatualização de preços contribui para o déficit financeiro causado pelo RU e a necessidade constante de aportes. Caso tal reajuste tivesse sido realizado de forma a compensar a inflação integralmente, seria, inclusive, possível atingir o equilíbrio econômico-financeiro pois o preço cobrado seria mais que suficiente para cobrir o custo médio da refeição.

O segundo ponto a se considerar nessa análise é o da discriminação de preços. Como dito anteriormente, a discriminação de preços refere-se à possibilidade de se cobrar preços diferentes a consumidores diferentes.

Deve-se observar que o RU já pratica diferenciação de preços dado que os grupos 1, 2, 3 e 4 não pagam o mesmo valor pelas refeições. Entretanto, a análise realizada aqui busca levantar questionamentos referentes à composição do grupo 3: alunos de graduação, alunos de pós-graduação, servidores técnicos administrativo, docentes e terceirizados. Como já mencionado, a elasticidade preço da demanda desses grupos é bastante diferente, o que dificilmente justifica que todos eles sejam subsidiados da mesma forma.

Além disso, deve-se observar que alguns membros desse grupo recebem auxílio alimentação, como é o caso de servidores técnicos administrativo, docentes e terceirizados. Isso, inclusive, dificulta o planejamento da instituição quanto ao valor desse benefício pecuniário pois, a partir do momento em que o servidor usufrui do RU, ele é beneficiado duas vezes.

Tal discussão é relevante principalmente em um momento de cortes orçamentários como o que a universidade vive - cortes esses que ocorrem de forma simultânea ao aumento do acesso a populações potencialmente vulneráveis, dado o aumento de percentuais de reservas para cotas nos métodos de ingresso das IFES. Logo, tanto as discussões de reajuste quanto políticas de discriminação de preços mais eficientes que efetivamente levem em consideração a capacidade de pagar de cada grupo devem ser feitas também considerando a possibilidade de ampliação do acesso e efetividade da política de assistência estudantil, pois, em última instância, caso se busque o equilíbrio econômico-financeiro do RU, uma deve contribuir com o financiamento da outra.

Uma possibilidade adotada por algumas instituições é a restrição do acesso ao café da manhã a alunos que não sejam de assistência estudantil ou ainda não abrir em dias como finais de semana e feriados e o aumento de preço a valores acima de custo para aqueles de fora da comunidade universitária- dada a defasagem de preços, o RU torna-se atrativo mesmo ao preço mais alto para visitantes, o que causa transtornos em termos de fila, algo não considerado de forma explícita aqui.

O argumento exposto aqui é que existe uma relação negativa entre acesso para aqueles que precisam do RU para se manterem na universidade e subsídio generalizado. E para garantir o acesso de forma permanente, é necessário o equilíbrio econômico-financeiro da instituição, sem a necessidade de aportes adicionais em uma situação ideal.

A outra questão a se considerar, ainda relacionada com o equilíbrio econômico-financeiro é a possibilidade de conflito de interesses entre a UnB e a Sanoli, em um processo de delegação. Como evidenciado, a UnB tem, entre as IFES, o contrato mais desfavorável em termos de custo de refeição individual para as quais se foi possível obter dados, mesmo após a renegociação de 2017. Qualquer ganho de eficiência redutora de custo realizado pela prestadora de serviço não é repassado à Administração Pública. Logo, a presença de assimetria de informação quanto à real planilha de custos da Sanoli e sua capacidade de fornecer um serviço de qualidade a custos menores não se traduz em economia ao erário. Nesse sentido, pode-se falar em falta de alinhamento de interesses, o que dificulta, inclusive a renegociação do contrato em um caráter mais amplo e que permitira o equilíbrio econômico-financeiro do RU, haja vista que, apesar da defasagem de preços ser uma questão importante, a viabilidade dela ser corrigida de uma vez é questionável.

Ou seja, as soluções propostas aqui são conjuntas: tanto uma correção da defasagem, quanto reanálise contratual em que haja incentivos para reduções de custos - e que essas sejam revertidas, pelo menos parcialmente, à Administração Pública - e uma política de

discriminação de preços que permita que uma classe subsidie a outra (considerando, claro, os pesos relativos do consumo de cada uma dessas classes, já que alunos dependentes da assistência estudantil tendem a ser muito mais fiéis ao RU do que os demais usuários, por exemplo). No entanto, o objetivo final deve ser o alcance do autofinanciamento, ou pelo menos a redução considerável de aportes externos.

13. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal estudar a eficiência econômica do contrato da terceirização do Restaurante Universitário da Universidade de Brasília, enfatizando os custos, receitas e subsídios implícitos em tal sistema e as consequências financeiras para a Universidade. Dessa forma, discutiu-se o sistema do ponto de vista econômico-financeiro, de uma perspectiva de eficiência e de custo-benefício, e de uma perspectiva de política pública assistencial (com possível viés de equidade) por seu caráter de subsídio à população universitária.

Enfatizou-se a importância de uma solução conjunta que envolvesse a correção da defasagem de preços, a redução de custos contratuais e uma política de discriminação de preços entre os grupos de usuários que permitisse a ampliação ou, ao menos, manutenção da política de assistência estudantil para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

REFERÊNCIAS

ASSAF, A.G., & Gillen, D. (2012). **Measuring the joint impact of governance form and economic regulation on airport efficiency**. European Journal of Operation Research, 220(1), 187-198.

AZEVEDO, Guilherme Henrique Ismael de et al. Data envelopment analysis to evaluate temporal efficiency of Brazilian federal highways that take part on the highways grant program. **Journal of Transport Literature**, v. 6, n. 1, p. 37-56, 2012.

BENDINELLI, William Eduardo; OLIVEIRA, Alessandro VM. Modelagem econométrica da demanda em aeroportos privatizados: estudo de caso do Aeroporto Internacional de Confins, Belo Horizonte. **Journal of Transport Literature**, v. 9, n. 2, p. 20-24, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 de jul. de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educção. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 21 mar. 2017.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**: Relatório Final da Pesquisa. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. 1. ed. Brasília: FONAPRACE, 2004.

JENSEN, Michael C.; MECKLING, William H. Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. **Journal of financial economics**, v. 3, n. 4, p. 305-360, 1976.

_____. Ministério da Educação. **Painel de Controle do MEC.** 2014. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2014.

QUEIROZ, MENDEL DE ALMEIDA. 2015. 104 f. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil**: O caso da Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia, Universidade de Brasília.

RIGOLIN, IVAN BARBOSA. **Manual prático das licitações** (decreto-lei n. 2.300, de 21-11-1986). São Paulo: Editora Saraiva, 1991.

ROCHA, Carlos Henrique; GARCIA, Reinaldo Crispiniano. Tarifas máxima e mínima para as

concessões de transporte: um estudo estatístico. **Journal of Transport Literature**, v. 5, n. 4, p. 4-16, 2011.

RU. **Restaurante Universitário**. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.ru.unb.br/>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SILVA, JOELDER ALVES. 2015. 72 f. **Gestão dos gastos públicos**: Impacto dos custos invisíveis para as despesas orçamentárias da UnB. Dissertação (Mestrado em Gestão Econômica de Finanças Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia, Universidade de Brasília, Brasília.

UnB. **Universidade de Brasília**. Disponível em: <http://www.unb.br/a-unb?menu=423>. Acesso em: 24 fev. 2017.

VELOSO, Roger Gama; DE CARVALHO, Carlos Roberto Venâncio. **Analise de otimização de um projeto de engenharia rodoviária**

Educação em direitos humanos: reflexões contemporâneas nas instituições de ensino superior.

Autor: Marreiro, Liana Siqueira do Nascimento (Instituto Federal do Piauí); **Rodrigues, Maxweel Veras** (Universidade Federal do Ceará); **Souza, Werlon Marques** (Universidade Federal do Ceará); **Rodrigues, Elana Flavia de Sousa** (Universidade Federal do Ceará); **Teixeira, Linnik Israel Lima** (Universidade Federal do Ceará); **Cavalcante, Sueli Maria de Araújo** (Universidade Federal do Ceará)

Resumen: Este artigo apresenta uma discussão acerca da Educação em Direitos Humanos no contexto das Instituições de Ensino Superior- IES. Trata-se de uma pesquisa aplicada, bibliográfica e documental que tem como objetivo caracterizar a política pública de Educação em Direitos Humanos, abordando, por meio de uma revisão de literatura, os principais aspectos conceituais, os marcos normativos enquanto objeto do contexto educacional brasileiro, bem como suas implicações para o aprofundamento do debate que trata dos direitos humanos como uma ferramenta fundamental na formação de cidadãos e mecanismo de proteção contra as injustiças sociais. Com balizamento nesse sentido, trata-se ainda de discorrer sobre o legado já reforçado em vários instrumentos legais que solicita a cooperação para promoção e estímulo ao respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Os resultados evidenciam que, inobstante os diversos fundamentos, caracterizações e conceitos, observa-se que o principal objetivo dessa política pública é a proteção da dignidade da pessoa humana, dessa forma, pode-se concluir que as IES tem priorizado a Educação em Direitos Humanos sistematicamente na ação educacional como um elemento fundamental na construção da cidadania e fortalecimento da Democracia.

Palabras claves: Educação em Direitos Humanos. Formação humana. IES

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da Educação em Direitos Humanos- EDH compreende hoje, uma prática indispensável e desafiadora voltada para ações humanizadoras que afirmem a supremacia da dignidade da pessoa humana combatendo o preconceito, a desigualdade social, as ideias xenofóbicas entre outras ações que marcam fortemente a sociedade contemporânea globalizada e levam para o centro do debate político as questões relativas à diferença.

Enquanto processo educativo e prática pedagógica interdisciplinar, a EDH

integra a diversificação das culturas sob diferentes aspectos, o respeito à diversidade, a construção de uma sociedade mais livre, humana, justa e democrática ao tempo em que promove e valoriza novas formas de pensar o mundo e seus valores.

Considerada hoje uma ferramenta de transformação social e profissional a educação em direitos humanos, traz consigo relevantes fatores que norteiam o mundo contemporâneo. Dessa forma, a necessidade de implantá-la torna-se essencial para o desenvolvimento de uma sociedade consciente de seus direitos, tornando-se basilar para o crescimento dos alunos, tendo em vista que, para o exercício da cidadania é de suma importância que estes tenham, pelo menos, noções de direitos fundamentais, direitos humanos e cidadania.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. (BRASIL, 2007, p.24).

Para garantir essa discussão o PNEDH, instituído pela Portaria 66 de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos orienta como os diversos setores da sociedade, inclusive as escolas e universidades, podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos funda mentais da pessoa humana. (BRASIL, 2007, p.37).

Por isso, torna-se relevante proporcionar essa discussão de caracterizar a EDH e sua implementação nas IES visto que enquanto prática emancipatória, essa política pública pode ser vista como pleno caminho para defesa da dignidade. Trata-se de um processo dinâmico que se distingue acentuadamente dos fundamentos de outras áreas da educação já convencionalmente repassadas, por oferecer reflexões que direcionam o debate para uma cidadania democrática, inclusiva e intercultural.

Em linhas gerais, “o conceito de cidadania [direitos dos homens] envolve o reconhecimento legal e formal, pelo ordenamento jurídico, dos direitos sociais, civis e políticos das pessoas.” (BENTO; FERRAZ; MACHADO, 2013, p.204)

Com base no referido entendimento, o processo de construção da cidadania visa, sobretudo, a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Nesse processo pode-se dizer que “a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade” (BRASIL, 2003, p.25).

Se destaca mais, quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social. (BRASIL, 2003, p.25).

Por outro lado, como bem coloca Meintjes (2007, p.122) a educação em direitos humanos pressupõe um processo dinâmico e ao mesmo tempo libertador, entretanto, é necessário que haja aptidão para iniciar o processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessária para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica.

Pensar a educação em direitos humanos é colocar em prática uma educação que tenha compromisso com a formação dos sujeitos em processos de afirmação e luta por direitos, deixando a condição de oprimido pela cultura de dominação e exclusão passando à condição de sujeito de direitos humanos.

É com esta noção que se deve entender a conexão entre a educação em direitos humanos- uma educação emancipadora e cidadania, uma vez que por meio dela os sujeitos estarão aptos a lutar contra opressão, a violação de seus direitos e assim, viabilizar um processo onde serão capazes de conhecer a realidade e através da capacidade de reflexão crítica e de ação transformá-la.

"Afinal, em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos." (BRASIL, 2007, p.22).

2- AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

Nesse contexto, e como passo importante desse processo, em se tratando do Ensino Superior, é oportuno ressaltar que as Instituições de Ensino, notadamente de Ensino Superior, são espaços privilegiados para formação e exercício da cidadania. Nessa esteira de raciocínio se insere a manifestação do Ministro da Educação na Apresentação do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior conforme Ristoff e Giolo (2006, p.196): "A educação superior brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social".

Desse posicionamento, se extrai a preocupação das IES na promoção da Educação em Direitos Humanos. Assim, deve prevalecer a perspectiva da inserção de práticas humanísticas voltadas para a formação do cidadão por meio de reformas educacionais, da inclusão da temática nos currículos e com discussões constantes que tenham o poder de influenciar mudanças sociais significativas.

A afirmação de garantias e a criação de mecanismos de proteção institucional de direitos humanos através de ações, atuação de comissões e elaboração de regimentos vem sendo tendência nas IES por fazer com que incorporem os direitos humanos na pauta de sua atuação, seja no ensino, na pesquisa, na extensão, nas políticas de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos como princípio constitucional.

Nesse aspecto, destaca-se o papel da Universidade Federal do Ceará-UFC, que já conta com uma comissão especializada em direitos humanos formada por professores, estudantes e servidores técnico-administrativos como palco de promoção de uma cultura de tolerância e respeito aos direitos humanos. (SOUSA, 2016, p.4).

As IES, compreendendo Universidades, Faculdades, Institutos Federais, na sociedade atual, têm passado por significativas mudanças de ordens as mais diversas, fatores que têm levado a complexificação de sua função. Indubitavelmente, o ambiente universitário compreende um espaço para o exercício da cidadania, com a difusão de informações acerca dos direitos fundamentais, exigindo por parte dos gestores, docentes e discentes, uma avaliação das grades curriculares assim como a expansão da educação em direitos humanos no ensino superior por meio da pesquisa e extensão, no sentido de contribuir para a formação do aluno-cidadão seja qual for sua área de formação.

A importância de se incluir essa discussão no ambiente universitário advém da construção de uma progressiva conscientização pessoal e profissional por parte de alunos e professores acerca da percepção sobre direitos humanos. Na opinião de Cano (2010, p. 63) os direitos humanos ainda são interpretados como "direitos de bandidos" e os militantes de direitos humanos como "defensores de bandidos". Essa análise, bem comum nos dias atuais, gera um entendimento equivocado acerca de direitos humanos e enfraquece sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem e consolidação de uma cultura e educação voltada para multiplicação de práticas humanísticas determinantes na construção da cidadania e da democracia.

Como qualquer área de conhecimento, a educação em direitos humanos não pode se desenvolver sem o apoio e a capacitação que ajudem os professores a reconhecer que a maioria dos aspectos de sua atividade envolve direitos humanos.

Nesse sentido, é necessário dialogar o caminho para construir a abordagem dos direitos humanos no plano educacional. Para isso serão necessárias habilidades e competências metodológicas e pedagógicas que vão além das tradicionais para implementação da Educação em Direitos Humanos. O docente deverá proporcionar o debate, auxiliando a aquisição destes conhecimentos na intenção de construir uma nova

maneira de pensar e de agir. Assim, manifesta-se a preocupação com a formação dos professores, para que a discussão ganhe o efeito universal e prático exigido, para então, ensinar as crianças e jovens a condição de plena cidadania. (SIMÕES; RIBEIRO, 2014, p.33).

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2003, p.7).

Seja na educação básica ou na educação superior, alguns avanços são percebidos na regulamentação e inclusão dos direitos humanos na escola no século XXI, cujos efeitos no campo social só poderão ser avaliados em longo prazo. (SIMÕES; RIBEIRO, 2014, p.33).

No Ensino Superior, em particular, nas Universidades Federais essas mudanças fazem parte de uma reestruturação das políticas e demandas atuais da sociedade contemporânea em busca da redefinição de sua identidade, notadamente no que tange à natureza e à missão institucional.

O Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI (BRASIL, 2007, p.1) estabelece por meio do art. 2º, III - a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade.

Da referida disposição legislativa entende-se que essa reforma busca uma maior flexibilidade curricular para as universidades públicas conjugando diversas áreas de conhecimento não só na composição e oferta das disciplinas disponibilizadas em cada eixo, mas principalmente pela seleção de conteúdos que viabilizem uma análise crítica do contexto na busca de espaços para cidadania, agregando à reestruturação do ambiente universitário às demandas contemporâneas.

2.1- DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Em pensando sob o enfoque da educação em direitos humanos, o que se observa, é que de toda sorte, o sistema jurídico brasileiro já conta com importantes avanços que servem para reforçar o papel dos direitos humanos na medida em que se fazem reconhecidos positivamente.

É sob essa perspectiva que é inserida a educação em direitos humanos como pauta para elaboração de diversos instrumentos legislativos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que educar em direitos humanos é fomentar uma prática educativa "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 2003, p.11).

A LDB estabelece, em seu artigo 1º, que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p.1).

Pode-se extrair do contexto acima a importância de assegurar aos estudantes uma educação voltada para formação humana, contudo é salutar que seja desenvolvida e estimulada a educação em direitos humanos, seja por meio da inserção de disciplinas curriculares acerca da temática ou por meio do estímulo à realização de projetos de pesquisa e extensão sobre o tema em discussão.

Neste sentido, o artigo 205 da Constituição Federal/88 consagra que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p.69).

A Carta Magna de 1988, ainda prescreve, em seu artigo 1º, que: "a República

Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: II - a cidadania; [...]" (BRASIL, 1988, p.1).

Além dos instrumentos citados outros dispositivos regulamentadores da educação em direitos humanos garantem, valorizam o debate e incentivam a discussão do tema no âmbito educacional ao tempo em que confirmam a política nacional de efetivação e promoção dos direitos humanos.

Como avanço significativo de políticas e regulamentações no que se refere aos direitos humanos, pode-se destacar o Plano Nacional de Direitos Humanos - PNDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2003 e a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O PNDH, por meio do Eixo Orientador V que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos, resume que o aprofundamento da discussão sobre a Educação em Direitos Humanos é, portanto, um instrumento de preparo para o exercício da cidadania que se desenvolve para o entendimento pleno dos direitos e deveres. (BRASIL, 2010, p.185)

Seguindo o mesmo direcionamento, o Plano Nacional de Educação-PNE, previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos ratifica o compromisso com o esforço de promover a educação em Direitos Humanos. O Art. 2º, III e X da referida Lei dispõe que são diretrizes do PNE: a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p.1)

Essas abordagens também foram ratificadas por meio da Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições considerando outros documentos nacionais e internacionais que tratam da temática. Nessa Resolução, por meio do art.2º se estabelece que a Educação em Direitos Humanos, é considerada um dos eixos fundamentais do direito à educação, referindo-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012, p.1)

A legislação citada ainda dispõe que a Educação em Direitos Humanos objetiva a formação para a vida e para a convivência para melhorar a organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. Dessa forma, deve ser implementada em todos os níveis de ensino conforme preconiza o art. 6º dessa Resolução, ao dispor que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012, p.1)

Apresentadas essas diretrizes que orientam a EDH, é oportuno ressaltar que embora sejam importantes no processo de implantação e consolidação esses documentos legais não terão por si só a força de garantir o pleno reconhecimento dos Direitos Humanos e reestruturar as relações em uma sociedade profundamente desigual é necessário o cumprimento das metas de institucionalização propostas nessas orientações pela comunidade acadêmica de maneira geral.

2.2- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PROPOSTAS E PERSPECTIVAS

O processo de troca, transmissão e aquisição de conhecimentos acerca dos direitos humanos é uma forma de executar o que está escrito e colocar em prática o que a lei propõe, visto que embora sejam positivamente assegurados, são ao mesmo tempo violados

por várias formas, em diversos lugares e por inúmeros atores sociais. Como bem se observa, o PNEDH pode ser considerado uma ação concreta para implementação e normatização da educação em direitos humanos no Brasil.

Não se pode olvidar que a educação, enquanto pressuposto fundamental para a formação humana dos indivíduos, apresenta-se como expressão maior dos direitos humanos. Nesse sentido, vale lembrar que: "[...] as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica." (BRASIL, 2007, p. 37).

Sendo, portanto, categorizados como instrumentos de defesa, pode-se afirmar que o ensino dos direitos humanos merece espaço concreto de discussão em todas as áreas de ensino.

No que concerne à educação superior, sua missão é ofertar à sociedade uma reflexão relevante sobre a situação dos direitos humanos no país, incentivando e realizando debates capazes de garantir seu exercício e zelo. Entre as condições de implementação mais operativas que a universidade pode oferecer, está a formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometida com o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2003, p.23).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras. (BRASIL, 2007, p. 38).

Essas práticas educativas podem ser desenvolvidas na educação superior em diversas vertentes como trata o PNEDH.

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na área da pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (BRASIL, 2007, p.38).

A disposição normativa expressa acima traduz uma significativa continuidade às lutas por respeito à dignidade da pessoa humana, por mais liberdade e pela construção de uma sociedade mais justa e livre. Promover a educação em direitos humanos, é assegurar, sobretudo, que perante situações de vulnerabilidade violação, desigualdades, intolerância, discriminação e violências "o sujeito com consciência de direitos cria novas formas de pensar e agir. Novos modos de sentir e se posicionar no mundo, não mais como vítima, mas como sujeito político, capaz de mudar e transformar a realidade." (ZENAIDE, 2008, p.176).

Adentrando na temática de fundo, importante observar que a educação em direitos humanos é ainda uma das políticas públicas da modernidade. Magendzo apud Zenaide (2008, p.168) afirma "se asume em las políticas públicas como un componente central del proceso de modernidad, de modernización y democratización de la educación".

Essas ações visam diminuir os conflitos e favorecer a afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos em todas as práticas sociais. Não sendo isso suficiente, é necessário ainda que sejam incentivados processos de democratização, de articulação da afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os

direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença. (CANDAU, 2008, p.399).

2.3- A INTERDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

É notório que vigora no ambiente acadêmico a cultura do currículo voltada para transmissão de conhecimentos que habilitam o estudante a exercer suas funções técnicas e científicas mais voltadas para o crescimento do mercado do que para formação de pessoas conscientes, livres e capacitadas a reagir em situações de opressões, lutar pela igualdade de direitos e interagir em sociedades de culturas diversas.

Dessa maneira, as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de ensino médio ou superior, devem direcionar seus currículos no sentido de adaptá-los à realidade local e global, transformando-os em instrumentos de defesa, capazes de reformular ideias, valores e práticas que valorizem as relações centradas na dignidade humana, no respeito e reconhecimento da outra pessoa, nos direitos individuais e coletivos e na diversidade cultural. “Esse é o caminho para formar uma sociedade que não seja calcada em princípios mercadológicos e que releva os valores e as questões humanas para segundo plano, mas, sim, sustentada na inter e na multiculturalidade.” (BÉCHADE, 2013, p.34).

Nas lições de Magendzo (1985, p.346), em sua obra “Derechos humanos y curriculum escolar” o autor explica a relação crítica entre direitos humanos e currículo, segundo ele “Estabelecer uma relação estreita entre o currículo e a Educação em Direitos Humanos significa, dentre outras coisas, incorporar o sentido e o compromisso libertador-emancipador, ético-moral no processo de selecionar, organizar, transferir e avaliar o conhecimento curricular.” (MAGENDZO,1985, p.346, tradução nossa)

Maria de Nazaré Tavares Zenaide, membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba- UFPB e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que também participou da elaboração do PNEDH, na obra que se propõe a discutir “Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo” explica que foi na década de 1990 que políticas curriculares começam a incluir a temática de direitos humanos no processo formativo, como por exemplo os parâmetros curriculares nacionais, entre outros planos educacionais, matrizes e diretrizes de educação.

A referida autora deixa claro que “A educação em e para os direitos humanos enquanto campo interdisciplinar requer diálogos com vários campos do conhecimento, Filosofia, História, Direito, Sociologia e Ciências da Educação.” Ademais, busca promover diálogos entre disciplinas próximas do campo de conhecimento, e entre sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, incorporando diferentes modos de ser e agir. (ZENAIDE, 2008, p.173).

Neste sentido, a Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, já citada anteriormente, amplia-se, exigindo por meio do art. 7º que as instituições de ensino insiram conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior construindo o currículo como instrumento de percepção e intervenção na realidade.

Dentro desse contexto, a EDH pode ser trabalhada pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar e de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

A implementação da EDH no campo da reforma educacional deve ser vista como parte da aceitação de uma política que abrange o mundo todo e que visa orientar o desenvolvimento de um curriculum para promover a compreensão dos princípios democráticos, apto para responder às necessidades de um mundo globalizado, que passou a exigir dos profissionais das diversas áreas conhecimentos integrativos de outros campos do saber.

Nessa perspectiva, busca-se nos saberes científicos possibilidades a inserção de conhecimentos transdisciplinares como forma de atender às novas demandas sociais para pensar o mundo por profissionais de diversos segmentos, sejam eles, engenheiros, arquitetos, administradores, médicos, que em alguns momentos também se encontram diante da necessidade de dominarem conhecimentos.

3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa para empreender o estudo em foco se formalizou através de duas fases distintas: a primeira fase foi a revisão de literatura referentes à legislação da educação assim como os direitos humanos. Para tanto, utilizaram-se obras específicas sobre os temas, além de artigos publicados em periódicos especializados. A segunda fase constituiu-se numa pesquisa documental.

Em termos de classificação, segundo sua finalidade este estudo se enquadra na categoria de pesquisa aplicada. Gil (2008, p.27) afirma que a pesquisa aplicada é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica. Ganga (2012, p.207) complementa e diz que este tipo de pesquisa procura gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Por se tratar de um estudo que pretende por meio de seus resultados caracterizar a política pública de Educação em Direitos Humanos nas IES que se atribui esse conceito.

Superada a etapa de classificação, pode-se dizer que a pesquisa foi conduzida, de início com a revisão de literatura, centrada nos teóricos citados e no estudo da Constituição Federal de 1988 no que tange aos direitos e garantias fundamentais e à educação. Em seguida foram analisadas a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, a LDB, o PNEDH/2003 e outros instrumentos normativos que tratam da temática abordada. Em ato contínuo, analisou-se trabalhos científicos; tais como artigos, dentre outros, já empreendidos com base nessa perspectiva de fazer um levantamento sobre os preceitos que orientam a educação em direitos humanos voltadas para o exercício da cidadania.

Cumpre ressaltar que esse levantamento bibliográfico, permitiu uma análise qualitativa da implementação da EDH nas IES, pois só assim foi possível analisar e caracterizar a Educação em Direitos Humanos.

4- RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A intensificação de desigualdades de recursos, direitos e oportunidades marcam a vivência em um mundo onde os sujeitos estão inseridos, cada vez mais, em uma realidade de preconceito, exclusão, intransigência, características que marcam as sociedades globalizadas e priorizam no centro do debate político as questões relativas à Educação em Direitos Humanos-EDH.

Como foi evidenciado nesse estudo, a EDH, pode ser caracterizada como um preceito diário e contínuo que acontece sistematicamente na ação educacional, sendo, portanto, um elemento fundamental na construção da cidadania e fortalecimento da Democracia. Entretanto, para reafirmação das suas diretrizes aqui apresentadas é necessário que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas próprias, coerente e articulada com seus valores.

Verificou-se que o maior desafio é promover processos educativos críticos que comecem a aprofundar a consciência das pessoas acerca do respeito ao ser humano, entre outras ações que fomentem o respeito à igualdade na diferença e o efetivo exercício da cidadania.

Dessa forma, é imperioso incluir em materiais didáticos temas de direitos humanos, formar educadores com conhecimento específicos e abordagens próprias para cada um deles no sentindo de estimular o compromisso com essa educação que fomente uma consciência social, a consolidação de valores para uma formação cidadã.

No entanto, essas ações ainda são uma tarefa difícil e exigem o exercício diário por um longo lapso temporal. Somado à inclusão da temática no curriculum, à formação

continuada de professores, é necessário ainda estabelecer processos que articulem a teoria e prática incluindo a abordagem no cotidiano acadêmico de situações reais de violação dos direitos existentes, para assim promover a perpetuação de crenças, ações e conhecimentos que favoreçam a socialização de uma cultura em Direitos Humanos.

Oportunizar, portanto, a implementação da EDH não é apenas reafirmar o compromisso da construção de um projeto político-pedagógico interativo, democrático, participativo e emancipativo que repercute no modo de ser, pensar dos sujeitos mas, sobretudo estabelecer um imperativo de defesa da igualdade entre os seres humanos respeitando-se as diferenças.

Os resultados evidenciam que, inobstante os diversos fundamentos, caracterizações e conceitos da EDH, observa-se que o principal objetivo dessa política pública é a proteção da dignidade da pessoa humana, no entanto, urge ressaltar que não se trata necessariamente de se obter um conceito final do que vem a ser a EDH, mas sim, discutir maneiras para garanti-la.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o tema da Educação em Direitos Humanos: reflexões contemporâneas nas Instituições de Ensino Superior, objetivando caracterizar essa política pública de educação das IES no Brasil, por meio de uma revisão de literatura sobre os aspectos conceituais, e os marcos normativos enquanto objeto do contexto educacional brasileiro e suas implicações para o aprofundamento do debate que trata dos direitos humanos como uma ferramenta fundamental na formação de cidadãos e mecanismo de proteção contra as injustiças sociais.

A EDH, caracterizada como uma política educacional, por ser entendida como política pública de cunho social, relaciona-se a preceitos que visam promover uma cultura dos direitos humanos, presente e efetiva em todo contexto social, articulando a promoção de processos de democratização, de ações afirmativas dos direitos fundamentais de cada indivíduo e grupo sociocultural, da garantia de igualdade e reconhecimento às diferenças abolindo toda forma de preconceito e discriminação.

No contexto atual brasileiro, a Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNEDH, o PNE, e a Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, são os balizadores da política educacional, que configura-se como uma alternativa de transpor as barreiras de um país profundamente desigual, com uma cultura altamente hierárquica e conservadora, que impede o processo de construção de cidadania motivado pelo reconhecimento dos direitos daqueles sujeitos socialmente desiguais, com posições desfavoráveis na estrutura social

Em relação à implementação e expansão dessa política pública nas IES, observa-se um crescimento significativo após aprovação do PNEH em 2007. Mais do que isso, importa consignar, ainda, o incentivo à elaboração e implementação de outras políticas afirmativas de valorização, de “empoderamento”, de acesso a oportunidades, para formação de uma verdadeira sociedade democrática, inclusiva, e, sobretudo, humana.

Portanto, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos à medida que, por meio de um levantamento bibliográfico, conseguiu-se caracterizar a EDH proporcionando um alinhamento conceitual acerca da sua importância e dos diversos dispositivos legais que visam a cooperação para promoção e estímulo ao respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

6- REFERÊNCIAS

BENTO, Flávio et al. **Educação jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013.

BÉCHADE, Maria José Soares. **Educação em Direitos Humanos no Ensino Jurídico na UFPB**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o REUNI**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm >. Acesso em: 24 mar. 2017

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014** --2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, 125).

_____. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2012/Mai/31/resolucao-no-1-de-30-de-maio-de-2012-estabelece>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira (Org). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

CANO, Ignacio. **Direitos Humanos Criminalidade e Segurança Pública**. Em: Brasil. Presidência da República. Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Org.: Gustavo Venturi: Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

GANGA, Gilberto Miller Devós. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na engenharia de produção: um guia prático de conteúdo e forma.** São Paulo, Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAGENDZO, Abraham. Derechos humanos y curriculum escolar. **Revista IIDH**, San José da Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, n. 1, p. 346-358, Enero/Junio 1985. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf >. Acesso em: 29 set 2016.

MEINTJES, Garth. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI.** Org.: George J. Andreopoulos; Richard Pierre Claude; tradução: Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EDUSP, 2007.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p.193-213, dez. 2006. Disponível em:<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Est_Artigo2_n6.pdf>. Acesso em: 14 jan.2016.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; RIBEIRO, André Elias Morelli. **Educação em direitos humanos: um caminho para superação da violência social**. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. ISSN 1984-4352 Macapá, v.7 n. 1, p. 27-38, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 24 mar. 2017.

SOUSA, Sérgio de. Jornal da UFC, Fortaleza, ano 13, n. 73, p.4-5, jul. 2016.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. **Espaço do currículo**, v.1, n.1, p.166-188, mar./set. 2008.

Investimentos públicos em educação superior na bahia: o orçamento das universidades estaduais baianas

Autor: Miranda Silva, Marta Rosa Farias de Almeida (Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumen: O artigo objetiva apresentar estudo sobre o financiamento da educação superior pública na Bahia evidenciando a Educação no contexto dos Orçamentos do Estado no período de 2014 a 2017. Sob esta perspectiva, o tema insere-se na Temática Políticas Públicas para a Educação Superior. Evidencia dados acerca da alocação dos recursos públicos diretos destinados aos orçamentos das Universidades Estaduais Baianas (UEBAs). Para esse fim, fizemos uma revisão dos aspectos relativos aos orçamentos públicos em educação, levantamos e analisamos os dados sobre a evolução dos créditos consignados à Função Educação e às UEBAs, apresentando resultados preliminares de estudos exploratórios, bibliográficos e documentais. Os dados demonstram um cenário de grandes desafios para as Instituições Estaduais Públicas de Educação Superior da Bahia, não apenas no que se refere ao repensar ou redefinir o modelo de financiamento, a ampliação do percentual da receita, os critérios que determinam a participação proporcional do orçamento entre as UEBAs ou ainda, a subsidiar a política pública em Educação Superior na Bahia, mas, principalmente, de evidenciar qual o efetivo grau de prioridade do governo para a Educação Superior ofertada pelas Universidades Publicas Estaduais.

Palabras claves: Educação; Educação Superior; Universidade; Orçamento público.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O tema investimento em educação surge como problema econômico na medida em que é essencialmente uma questão de alocação de recursos. Especialmente em países em desenvolvimento em que os recursos são relativamente ainda mais caros, é preciso se sair da razão-comum e se ser crítico, a fim de se investigar as razões por trás das aparências, as causas que não se revelam pela simples observação. É básico se averiguar quais os critérios de distribuição de recursos, o modo como os investimentos estão sendo aplicados e qual o grau de eficiência, de eficácia e de otimização.

Atualmente, o um mundo passa por um intenso processo de globalização. O progresso tecnológico se destaca como o grande gerador do desenvolvimento, das mudanças políticas e sociais, da modificação e modernização nos processos produtivos, da conscientização ampliada do meio ambiente e também das formas de organização do trabalho. Neste novo paradigma, o fator relevante foi deslocado do capital físico ou corporativo para o capital humano e intelectual. Pesquisas apontam que as necessidades da atualidade e a tendência para o futuro são de pessoas cada vez mais sabedoras de conhecimento específico, presentes, conscientes e ativas com relação ao conhecimento, ao mundo que as rodeia e as mudanças que ocorrem à sua volta.

Esse cenário exige portanto, dos governantes repensar não só os modelos de financiamento, o volume e critérios de distribuição de recursos, o modo como os investimentos em Educação estão sendo aplicados, qual o grau de eficiência, eficácia e otimização mas também e, principalmente, o efetivo posicionamento, compromisso e grau de prioridade do governo para a Educação.

A análise dos números dos orçamentos e das contas gerais do governo brasileiro tem demonstrado que a previsão e o gasto em educação têm crescido; também se observa que tais recursos ainda são insuficientes frente a problemas estruturais dos sistemas educacionais. Diante desse cenário, este artigo destaca a importância de se entender as regras e mecanismos que orientam a destinação, distribuição, aplicação, controle e avaliação dos recursos públicos no campo das políticas públicas, nesse caso específico da educação.

Para esse fim, fizemos uma revisão dos aspectos relativos aos orçamentos públicos em educação, levantamos e analisamos os dados sobre a evolução dos créditos consignados à Função Educação e às Universidades Estaduais Baianas (UEBAs) no período de 2014 a 2017 buscando evidenciar a participação do sistema estadual de educação superior da Bahia no orçamento do Estado.

O volume de recursos alocados aos orçamentos em educação pode ser utilizado para se fazer uma comparação de como os diversos países valorizam a educação de sua população. Estudos evidenciam que, com a globalização, as mudanças sociais, políticas e econômicas, a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico, uma nova noção de orientação dos investimentos em educação tem permeado a visão de futuro das nações: o país e, consequentemente, a sociedade serão mais capazes e estarão mais preparados quanto mais preparado estiver cada cidadão.

Sob esta perspectiva, o tema insere-se no campo políticas públicas para a educação e, mais especificamente, aos estudos sobre o financiamento da educação, buscando apresentar dados acerca da alocação dos recursos públicos diretos[275] destinados aos orçamentos das UEBAs.

Assim, o artigo foi construído com o objetivo apresentar como a Educação Superior se insere na estrutura das Leis Orçamentárias Anuais do Estado da Bahia no período de 2014 a 2017. Levantamos e analisamos os dados inerentes aos recursos do Tesouro do Estado, entendidos para fins deste estudo, como o volume total de recursos alocados aos orçamentos anuais, excluídos os recursos de Outras Fontes.

Consideramos que há uma série de razões que justificam esta pesquisa A abordagem aqui tratada é relevante e atual. Relevante porque pesquisas evidenciam a ausência de textos que tenham como foco central o estudo sobre alocação de recursos às Universidades Estaduais Baianas (UEBAs). Atual frente à baixa densidade discursiva sobre um assunto de extrema relevância para a compreensão das políticas educacionais, em especial da situação vivenciada na Educação Superior pública, indicando a dificuldade na realização de pesquisas dessa natureza e a necessidade de formação de pesquisadores que detenham esse tipo de conhecimento específico[276]. É atual também, porque as estatísticas educacionais e os debates em torno da ampliação da vinculação de recursos e investimentos em educação, do desempenho das instituições de ensino superior, qualidade do gasto e do custo por aluno estão na pauta das discussões, nos movimentos e mobilizações sociais, nas manchetes, nos gabinetes dos governantes, nas universidades e nos institutos de pesquisa.

---

[275] Para fins deste estudo, foi considerado o conceito de investimento público direto, os recursos públicos do Tesouro do Estado alocados aos orçamentos anuais destinados à educação pública não incluindo os recursos de outras fontes.

[276] Ver Política de financiamento da educação superior brasileira: um balanço crítico da produção escrita no período de 1996 a 2009*.Vera Lúcia Jacob Chaves e André Rodrigues Guimarães, da Universidade Federal do Pará. Nabiha Haddad Simões Machado, Universidade de Brasília. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15032/9318.

2. ORÇAMENTO NO SETOR PÚBLICO

O artigo 165 da Carta Constitucional de 1988 define o processo orçamentário estabelecendo como instrumentos de planejamento governamental, a Lei do Plano Plurianual (PPA), a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei do Orçamento Anual (LOA). O PPA e LDO são instrumentos definidores dos parâmetros e diretrizes para a elaboração e execução da LOA. O planejamento no setor público tem no Orçamento um dos seus mais relevantes instrumentos posto que revela as políticas públicas, as decisões em prol da prestação de serviços aos cidadãos, bem como o nível de prioridade da ação governamental.

A LOA materializa as diretrizes do direcionamento dos investimentos públicos, indicando qual será o volume de recursos público disponível para o próximo ano, por área de atuação do governo. A quantidade e a qualidade dos investimentos evidenciam qual o nível de prioridade do governante. O estudo do orçamento público transformou-se uma preocupação recorrente de pesquisadores. A partir dos orçamentos pode-se identificar, entre outras informações, o processo de tomada de decisão e as políticas públicas priorizadas para o atendimento das demandas do cidadão e da sociedade em geral.

O orçamento público é um instrumento que expressa, para um exercício financeiro, as políticas, os programas e os meios de seu financiamento, bem como é um plano de trabalho de governo, que discrimina os objetivos e as metas a serem alcançadas, de acordo com as necessidades locais. Dessa forma, se quisermos saber a forma como cada ente federativo prioriza ou não determinada política pública, o termômetro é seu orçamento. Ele é o documento que o espelha, demonstrando suas prioridades, seus aspectos econômico, político e social." (VIAN, MELLO e BOEIRA, 2002).

Vários estudos enfatizam e evidenciam a complexidade da linguagem orçamentária, em especial para o cidadão comum, o que gera uma diversidade de dificuldades a pesquisas desta natureza. Necessário se faz conhecer, entender e interpretar a agregação dos distintos códigos e seus significados, no contexto das Leis Orçamentárias e seus diversos anexos. O estudo do orçamento público transformou-se uma preocupação recorrente de pesquisadores. A partir dos orçamentos pode-se identificar, entre outras informações, o processo de tomada de decisão e as políticas públicas priorizadas. Todavia, esta investigação precisa ser alimentada pela dinâmica da efetiva aplicação dos recursos, acompanhamento da eficácia e efetividade dos gastos públicos, assim como da análise dos diversos indicadores.

Esta pesquisa evidencia que o tema orçamento no setor público é amplo, instigador, desafiador e aberto à investigação. A utilização de bases de dados orçamentários para a investigação de fenômenos sociais ainda é muito incipiente em nosso país. GATTI, 2004 salienta que, no cenário das pesquisas em educação, há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos, ponderando que ao analisar estudos sobre financiamento da educação verifica-se que teoricamente se acham associados às discussões de políticas. Estes estudos dependem de exame detalhado de dados quantitativos, com domínio da contabilidade pública e sua legislação. Esses dados não prescindem de tratamentos adequados, pois, em bruto, pouco informam. Nessa área, infelizmente, poucos estudos analíticos são feitos. Especialistas identificam, como razões dessa baixa densidade discursiva, sobre análise orçamentárias, a incipiência, a escassez de séries históricas coerentes e confiáveis, a dificuldade de acesso a sistemas governamentais, bem como a complexidade da linguagem orçamentária. É nesse contexto que se insere o objeto do presente artigo.

3. A EDUCAÇÃO NAS LEIS ORÇAMENTÁRIAS DO ESTADO DA BAHIA

Para Saviani, 2010 a Constituição Federal de 1988 trata do financiamento da educação de modo bastante incisivo. O artigo 212 define a estrutura do financiamento da educação, na medida em que determina a aplicação de percentuais mínimos de aplicação à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) quais sejam de 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios da receita resultante de impostos.

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas.

Vários autores classificam e destacam em quatro as formas que os Estados utilizam para a destinação de verbas ensino superior (CONCEIÇÃO *et al*, 1998; VELLOSO, 2000.) a) financiamento Incremental ou Inercial; b) financiamento por Fórmulas; c) financiamento Contratual; e d) financiamento por subsídios às mensalidades dos estudantes.

No modelo de financiamento incremental, as verbas são alocadas em cada universidade em função do orçamento do ano anterior, obedecendo a critérios que variam em razão do cenário econômico e político. No financiamento por contrato de gestão, o recurso é orientado pelos interesses da administração pública e seu repasse se dá por meio de contrato assinado entre o Estado e a Universidade, tendo em vista o cumprimento de metas pactuadas entre as partes. No financiamento por fórmula, são estabelecidos indicadores de gestão e de desempenho acadêmico. Com base nestes indicadores, é estabelecido um ranking das universidades, e então, determina-se a razão orçamentária de cada universidade. O financiamento por subsídios às mensalidades dos estudantes, em geral, utilizam-se os cheques educacionais. Esse método consiste em que “a parcela de receitas que o Estado cobra em impostos e destina à educação é dividido em cheques e estes são repassados aos estudantes para frequentarem as universidades que entenderem”. (CONCEIÇÃO *et al*., 1998).

No Brasil, as fontes de financiamento da educação estão claramente identificadas na Constituição Federal e Constituições Estaduais, além das Leis Orgânicas dos municípios. A análise das contas gerais do governo brasileiro mostra que o orçamento e a aplicação dos recursos públicos em educação têm crescido. No Brasil com frequência, os governos (dos três níveis) declaram que investem um volume considerável de recursos para educar, formar o cidadão e treinar suas populações. Dados recentemente divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), demonstram que o investimento público total em educação chegou, em 2014, a 6,00% do Produto Interno Bruto (PIB). A maior parte dos recursos - 4,9% do PIB - foi aplicada na educação básica, etapa que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Já o investimento na educação superior correspondeu a 1,2% do PIB.

De acordo com (PINTO, 2000) de forma resumida, a história do financiamento da educação pública brasileira, pode ser dividida em três períodos principais: um primeiro entre os anos de 1549 a 1759, ocasião em que o Estado português transferiu à Companhia de Jesus a exclusividade do exercício do magistério público no País; um segunda fase situada entre a expulsão dos Jesuítas da Colônia, na segunda metade do século XVIII e o fim da República Velha (1930) quando se buscaram fontes autônomas de financiamento da educação, como a criação do Subsídio Literário ou as dotações orçamentárias definindo os recursos para o ensino público e o terceiro momento, situado a partir da Constituição de 1934 até os dias atuais, podendo ser caracterizado como o da busca da vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação.

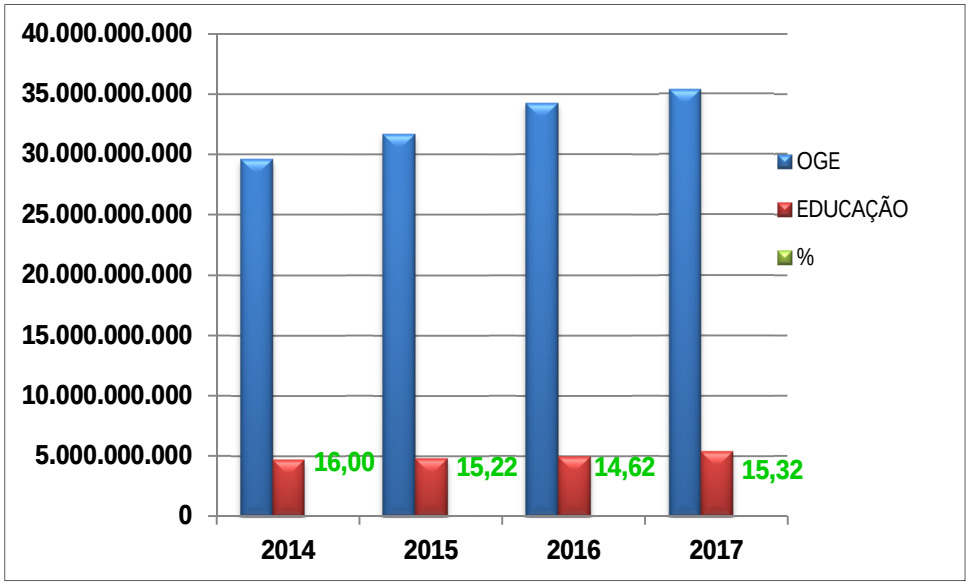
Relevante destacar que o financiamento da educação é um componente da política educacional, “um instrumento de sua realização, mas ao mesmo tempo é também uma política pública social setorial, que merece espaço próprio de estudo”, pois “assume o papel de um dos relevantes determinantes do escopo das políticas educacionais praticadas” (MARTINS, 2010).

No caso da Bahia analisamos o volume de recursos alocados aos orçamentos anuais destinados à Educação estudando-se a trajetória da configuração e composição dos orçamentos do Estado entre o anos de 2014 a 2017 evidenciando a participação da

Educação no Orçamento Geral do Estado.

Na análise dos dados quantitativos da participação da Função Educação no orçamento inicial do Estado, considerando os recursos do tesouro, no ano de 2014, esta correspondia a 16,00%. Em 2015, 15,22%; 2016, 14,62%; e em 2017, 15,32%. Tem-se no período 2014/2016 uma redução de -0,68% no percentual de participação da Educação no orçamento global do Estado, aspecto contraditório às demandas históricas estruturais da área educacional. Não identificamos variáveis que, no período analisado, pudessem justificar tal comportamento, a exemplo de reduções em números de cursos ou de ofertas de vagas.

Gráfico 01 - Participação da Educação no Orçamento do Estado da Bahia - 2014 a 2017



Fonte: Leis Orçamentárias Anuais, 2014 - 2016. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/planejamento/instrumentos- orcamentarios. Acessado em: Dezembro.2016

Esses dados são reveladores considerando que o orçamento se constitui em ferramenta para análise de planejamento e execução de políticas públicas e evidencia como cada ente governamental estabelece as áreas prioritárias de atuação no contexto de determinada política pública, nesse caso a Educação. Entre os objetivos desse estudo um se configura desafiador posto que busca inspirar e convidar o leitor a discutir o que os números do orçamento público traduzem e refletem sobre a realidade e o que pensam os governantes sobre as diversas políticas públicas.

4. ORÇAMENTO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS: O QUE DIZEM OS NÚMEROS

Para analisar aspectos inerentes aos orçamentos em Educação Superior na Bahia é indispensável conhecer, mesmo que de forma breve e resumida, o Sistema Estadual de Educação Superior de forma a compreender a sua institucionalidade. Até 2004, o setor público baiano contava com seis instituições, duas federais (UFBA e CEFET, hoje IFBA) e quatro estaduais (UNEB, UESB, UESC e UEFS). A expansão inicia-se em 2005, com a implantação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), passando o estado a contar com sete IES públicas. Em 2010 tem-se o Instituto Federal Baiano; em 2013, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA); e em 2014, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA).

Tabela 01 - Instituições de Ensino Superior Bahia - Brasil 2000 a 2014

ANO	TOTAL GERAL	PÚBLICAS	PRIVADAS
2000	49	6	43
2001	63	6	57
2002	79	6	73
2003	89	6	83
2004	99	6	93
2005	116	7	109
2006	118	7	111
2007	121	7	114
2008	125	7	118
2009	127	7	120
2010	116	8	108
2011	115	8	107
2012	124	8	116
2013	118	9	109
2014	119	10	109
2015	118	10	108

Fonte: Base - Sinopses Site, disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

A Bahia adota o modelo de vinculação temática e hierárquica que situa a educação superior na estrutura da Secretaria de Educação. Embora desde o século XIX o estado da Bahia fosse responsável por Instituições de Ensino Superior, efetivamente o sistema estadual de educação superior começou a se estruturar no final da década de 1960, quando o governo do estado tomou para si a responsabilidade pela criação de faculdades isoladas no interior. Estas faculdades, mais tarde foram agrupadas originando as atuais Universidades Estaduais Baianas. A política de expansão do ensino superior do governo estadual se fortalece em 1980 com criação e implantação de 4 (quatro) universidades estaduais: duas *multicampi* (UNEB e UESB) e duas em municípios considerados estratégicos Feira de Santana (UEFS) e Itabuna e Ilhéus (UESC).

Presentes, hoje, em 23 dos 27 Territórios de Identidade[277], as Universidades Estaduais Baianas se distribuem por uma malha territorial atualmente composta por 30 municípios: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) criada em 1970; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 1980, localizada entre os municípios de Ilhéus e Itabuna; a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983, com departamentos em 24 municípios, respectivamente: Alagoinhas, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Brumado, Caetité, Camaçari, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Eunápolis, Guanambi, Ipiaú, Irecê, Itaberaba, Jacobina, Juazeiro, Paulo Afonso, Salvador (sede), Santo Antônio de Jesus, Seabra, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Valença e Xique-Xique; e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1993, localizada entre os municípios de Ilhéus e Itabuna.

Na Bahia, o financiamento das quatro universidades estaduais baianas toma a Receita de Impostos Líquida (RIL), como base de cálculo para cumprir o determinado no artigo 212 da Constituição Federal. Mesmo com a possibilidade de subvincular parcela da RIL tem-se caracterizado a prevalência da utilização do modelo tradicional de financiamento, qual

[277] De acordo com a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – Seplan Território de Identidade é m espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

seja o incremental, onde a cada exercício financeiro, por ocasião do período e processo de elaboração da Lei Orçamentária Anual, as UEBAs recebem as denominadas cotas com a participação de cada Universidade no percentual da receita apurada para cada ano.

As projeções de receitas são realizadas pela Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN/Ba), órgão central de planejamento do estado, que respalda a definição dos tetos ou cotas orçamentárias de cada área de atuação de governo, no caso das UEBAs, observada a vinculação, a Secretaria da Educação.

Miranda, (2013) salienta que o rateio da cota orçamentária definida para cada universidade, lastreia-se em acordo com o Fórum de Reitores das UEBAs[278]. Na análise da participação percentual, de cada uma das instituições, no valor global da cota destinada as Universidades, no período estudado, 2004 a 2013, a autora verifica certa linearidade, na alocação dos recursos. A pesquisa de Miranda (2013) buscou "evidenciar os critérios que norteiam a distribuição e alocação de recursos públicos às Universidades Públicas Estaduais Baianas, a partir dos dados levantados, fazendo uma análise de como a Bahia investe em educação superior, visando identificar sob que bases e princípios estes investimentos são definidos e como é estruturada a alocação de recursos aos Orçamentos anuais das Universidades". O estudo também foi alimentado pela a aplicação de questionário que objetivou, além de identificar o grau de conhecimento dos atores sobre os critérios mínimos adotados para decidir sobre a alocação dos recursos públicos as UEBAs, visou também à obtenção de um consenso confiável entre diversos sujeitos. Uma das questões buscou essencialmente identificar o grau de conhecimento dos atores sobre os critérios mínimos que balizam o volume anual de recursos destinados a cada UEBA. Os resultados evidenciaram que nenhum dos atores afirma "Conhecer Totalmente", apenas 46% declaram conhecer parcialmente e 56% afirmam que não conhecem os critérios adotados para decidir sobre a alocação dos recursos públicos aos Orçamentos das UEBAs. A autora sinaliza, frente aos resultados, que o tema carece de transparência, divulgação e acessibilidade, condições necessárias à modernização dos mecanismos de planejamento e gestão governamental à promoção da melhoria das alocações de verbas públicas, da qualidade dos gastos, bem como da avaliação das políticas públicas.

No que tange aos modelos a maioria dos governos estaduais utilizam a forma tradicional de financiamento. No caso da Bahia, a Constituição Estadual não trata especificamente de percentual da receita de impostos a ser aplicado na educação, obrigando-se, portanto, somente ao que está estabelecido no artigo 212 da Carta Federal de 1988 (no mínimo 25%), estabelecendo, todavia, no seu artigo 265 que as instituições estaduais de pesquisa, universidades, institutos e fundações terão sua manutenção garantida pelo Estado.

Conforme já mencionado, o financiamento das quatro universidades estaduais baianas tem sido tema de discussão da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Toma-se a Receita de Impostos Líquida (RIL) como base de cálculo para o cumprimento ao artigo 212 da CF. O debate centra-se na meta de subvinculação de 7% da RLI, com revisão a cada dois anos, com o orçamento do exercício financeiro seguinte nunca inferior ao executado nos anos anteriores.

Para Fialho, 2011 no Brasil, as formas adotadas pelas universidades estaduais para assegurar a sua sobrevivência revelam-se variadas e instáveis; as dotações a elas reservadas em geral decorrem de percentual da renda de impostos, o qual pode ser adequado para alguns estados, insuficiente ou não respeitado em outros. Enfatiza ainda a autora que a discussão sobre universidades estaduais precisa ser aprofundada, envolvendo tanto os órgãos estaduais e como as próprias universidades estaduais; restringir a questão a medidas isoladas não contribui para superar um contexto permeado por ambiguidades normativas e ou tardança nas decisões políticas.

[278] O Fórum dos Reitores das UEBAs consiste em uma instância formada pela reunião dos Reitores das quatro Universidades Estaduais da Bahia, sob a presidência de um deles, revezando periodicamente, com o objetivo de tratar de assuntos estratégicos para o fortalecimento dessas instituições.

Segundo dados das Leis Orçamentárias Anuais 2014 a 2017, foram destinados 4,92% em 2014 e em 2015, 2016 e 2017 5% da RIL para o financiamento das UEBAs. Tanto a ampliação do percentual da RLI destinado aos orçamentos da UEBAs, quanto revisão dos critérios da proporcionalidade para definição do orçamento entre as universidades são temas que ensejam imediato debate frente as dificuldades e limitações enfrentadas por essas instituições.

Tabela 02- Orçamento Universidades Estaduais / Recursos do Tesouro - 2014 a 2017

UNIVERSIDADE	2014	%	2015	%	2016	%	2017	%
Universidade do Estado da Bahia - UNEB	397.557.000	39	438.340.000	39	476.055.000	39	501.485.300	39
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	215.656.000	21	237.699.000	21	256.341.000	21	270.007.000	21
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	224.494.000	22	247.495.000	22	268.766.000	22	282.864.000	22
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	183.830.000	18	202.566.000	18	219.717.000	18	231.434.000	18
TOTAL	**1.021.537.000**	100	**1.126.100.000**	100	**1.220.879.000**	100	**1.285.790.300**	100

Fonte: Leis Orçamentárias Anuais, 2014 - 2017. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/planejamento/instrumentos- orcamentarios. Acessado em: Dezembro.2016. Elaborado pela autora.

Analisando a participação de cada uma das Universidades no orçamento global tem-se mantida a linearidade com a absoluta ausência de oscilação aos percentuais. Questiona-se: permaneceram as UEBAs, nos últimos quatros anos, sem qualquer alteração em sua estrutura, funcionamento e oferta? Mais uma vez o dado chama atenção posto que se apresenta contraditório ao evidenciado em relatórios disponibilizados nas páginas das respectivas instituições, bem como no Relatório Anual de Governo (RAG). É possível destacar no período pesquisado, segundo dados dos relatórios a ampliação da oferta de vagas e matrículas em cursos de graduação, pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização); a graduação presencial em de 2015 ofertou 11,3 mil novas vagas, distribuído em 385 cursos regulares em diversas áreas do conhecimento, com um total de 39,6 mil estudantes matriculados; a graduação à distância com 18 cursos de licenciatura permitiu a ampliação do alcance das universidades para todo o estado, com 4,9 mil alunos matriculados; em 2012 havia a oferta de 19 cursos e 623 alunos matriculados, em 2015 tem-se 88 cursos e 3,8 mil alunos matriculados, evidenciando a um incremento de 463,2% na oferta de cursos e 610% no número de matrículas; a pós-graduação lato sensu alcançou 5,2 mil estudantes matriculados em 2015, com 104 cursos ofertados; ampliação do número de projetos de pesquisa e extensão, além das diversas e relevantes iniciativas de colaboração com a educação básica da Bahia. Verifica-se, portanto que as variáveis acima registradas não são cotejadas na definição pelo Estado na alocação do volume de recursos às Universidade Estaduais Baianas (RAG,2015)[279].

[279] Relatório de Governo, 2015. Disponível em http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/relatorios/Ano2015/RAG_2015_Parte_II_v5.pdf

A análise do detalhamento dos orçamentos do Sistema Estadual de Educação Superior da Bahia e, consequentemente das Universidades Estaduais Baianas toma por referência as Categorias Econômicas e os Grupos de Natureza da Despesa com base nos conceitos definidos na Lei 4.320/1964 e na Portaria nº 163/2001.

Os artigos 12 e 13 da Lei nº 4.320/1964, tratam da classificação da despesa. O conjunto de informações que formam o código é conhecido como classificação por natureza da despesa e informa a categoria econômica da despesa (Despesas Correntes e Despesas de Capital), o grupo a que ela pertence, a modalidade de aplicação e o elemento.

Despesas Correntes são as que não contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital; já as Despesas de Capital são as que contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital. Entende-se por Grupos de Natureza de Despesa (GND)[280] a agregação de elementos de despesa que apresentam as mesmas características quanto ao objeto de gasto.

Na estrutura o orçamento das UEBAs tem-se basicamente os grupos de despesas 1-Pessoal e encargos sociais, 3-Outras despesas correntes e 4-Investimentos.

Analisando os recursos por categoria econômica, verifica-se a predominância das despesas correntes, que em média no período, correspondem a 96,9% do total do orçamento anual, Já as despesas de capital, que no caso da UEBAs, essencialmente são destinadas a aquisição de bens e itens permanentes e à execução de obras, alcançam apenas a média de 3,1%, sendo que em 2016 a categoria corrente atinge 97,4% enquanto que na categoria capital tem-se 2,6%.

Tabela 03 - Orçamento Universidades Estaduais / Categoria Econômica /Recursos do Tesouro - 2014 a 2017

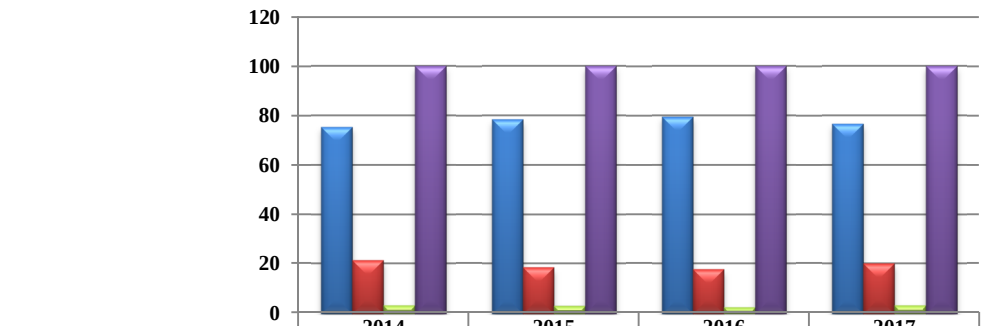
CATEGORIA ECONÔMICA	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
DESPESAS CORRENTES	96,7	96,8	97,4	96,8
DESPESAS DE CAPITAL	3,3	3,2	2,6	3,2
	100	**100**	**100**	**100**

Fonte: Leis Orçamentárias Anuais, 2014 - 2017. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/planejamento/instrumentos-orcamentarios. Acessado em: Dezembro.2016.

O gráfico a seguir evidencia a composição dos orçamentos das Universidades Estaduais Baianas, por Grupo de Despesa, no período de 2014 a 2017.

Gráfico 02 - Orçamento das Universidades Estaduais Baianas / Recursos do Tesouro - Por Grupo de Natureza da Despesa - 2014 a 2017

[280] Os GND são definidos na Portaria Interministerial nº163, de 4 de maio de 2001. Dispõe sobre normas gerais de consolidação das Contas Públicas no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e dá outras providências. Disponível em: http://www.orcamentofederal.gov.br/legislacao/portaria-interm-163_2001_atualizada_2015_04jul2016_ultima-alteracao-



	2014	2015	2016	2017
1 PESSOAL E ENCARGOS	75	78	80	77
3 OUTRAS DESPESAS CORRENTES	21	19	18	20
4 INVESTIMENTO	3	3	3	3
TOTAL	100	100	100	100

Fonte: Leis Orçamentárias Anuais, 2014 - 2017. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/planejamento/instrumentos- orcamentarios. Acessado em: Dezembro.2016.

Examinado os recursos por grupo de natureza da despesa, verifica-se a predominância dos desembolsos com pessoal e encargos, que em média no período correspondem a 75,5% do total do orçamento anual, sendo que em 2016 tem-se a maior participação 80%. As denominadas outras despesas correntes respondem por 19,5%. Já as despesas de capital, em média, no período estudado, representam apenas 3%, evidenciando a baixa capacidade de investimentos das UEBAs.

Importante registrar que os números aqui analisados referem-se aos orçamentos iniciais, já que, mesmo com os recursos orçamentários aprovados, as UEBAs vem sofrendo com as contínuas medidas de contenção, onde os repasses financeiros se distanciam de forma significativa dos montantes aprovados. Os impactos e efeitos de tais medidas às instituições universitárias são muitas vezes irreversíveis, já que afetam as atividades acadêmicas, inviabilizam a pesquisa, geram sucateamento às infraestruturas e mesmo que equipadas, têm dificuldade à manutenção, agravando, portanto a crise vivenciada pelas Universidades.

Estes números confirmam que apesar de ter crescido historicamente, os investimentos em educação, ainda são considerados insuficientes frente a problemas estruturais do sistema de ensino superior público assim, é possível, que os recursos destinados à educação superior não são tão suficientes quanto necessitam as instituições nem aparentemente quanto declara o governo. A concentração de recursos na categoria de despesas correntes, com predominância nas despesas com pessoal e encargos, sinaliza que, ainda que considerados importantes e tenham alcançado algum consenso, as prioridades de alocação aos orçamentos não estão diretamente associadas a critérios que reflitam a realidade das instituições de educação superior, negligenciando muitas vezes os resultados qualitativos do trabalho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o financiamento da educação, no contexto das Políticas Públicas para Educação, objetivando caracterizar como a Educação insere-se na estrutura das Lei Orçamentárias Anuais do Estado da Bahia no período de 2014 a 2017. Tem-se breve revisão dos aspectos relativos aos orçamentos públicos, acompanhada da análise dos recursos consignados à Função Educação e às Universidades Estaduais Baianas (UEBAs), no período, buscando evidenciar a participação do sistema estadual de educação superior da Bahia no orçamento do Estado.

Nestas considerações finais retomamos e reiteramos a importância do investimento em Educação Superior Pública, frente aos limites e possibilidades que se colocam como

desafios a serem enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior Públicas, em especial pelas Universidades Estaduais Baianas, na perspectiva de superação da crise da universidade pública.

A importância, portanto, do debate sobre o financiamento das Universidades Estaduais Baianas, dentro e fora dessas IES, fundamenta-se na necessidade, não apenas de repensar ou redefinir o modelo de financiamento, a ampliação do percentual da RLI destinado aos orçamentos das Universidades, os critérios que determinam a proporcionalidade do orçamento entre as insituições ou ainda de subsidiar a política pública em Educação Superior na Bahia, mas, principalmente de evidenciar qual o efetivo posicionamento, compromisso e grau de prioridade do governo para a Educação Superior ofertada pelas Universidades Estaduais Baianas. Em tudo isso, surge um conjunto de inquietações e provocações que ficam imersas no discurso: (a) qual o investimento que efetivamente agrega valor a educação superior pública na Bahia; (b) sob que bases e princípios estes investimentos ocorrem; (c) estão as prioridades de alocação de recursos norteadas pelas diretrizes e planos estratégicos das UEBAs; (d) qual o setor do Governo do Estado que baliza a alocação de recursos as Universidades Estaduais; (e) quem estuda o financiamento das Universidades Estaduais dentro e fora delas; (f) como a comunidade acadêmica, os gestores e dirigentes das UEBAs tem contribuído para esse debate; (g) que linhas e grupos de pesquisas investigam o tema; (h) como e em que ocasiões o Governo se apropria e utiliza (se utiliza) os resultados dessas pesquisas; (i) por que as políticas de investimentos em educação revelam estratégias distintas, e, eventualmente até contrárias?

Estas são apenas algumas das inúmeras questões no contexto de tão relevante e rica temática.

Frente às questões há, portanto, não só um desejo, mas, sobretudo uma necessidade de se ir além, de se entender os mecanismos que se situam por detrás das aparências, dos discursos, do contido nas peças orçamentárias, nos relatórios e planos de governo. Tais questões agravam os problemas da análise dos investimentos em educação, tendo em vista os critérios de alocação, a lentidão nos processos administrativos de aquisição de bens e serviços, o contingenciamento, o atraso nas liberações financeiras, os fins específicos a que se destinam e a forma como são administrados os recursos. Assim, instituições de ensino superior com estrutura, características, orçamentos e montantes de recursos financeiros similares passam a apresentar produtividade e resultados diferenciados. Sob esta perspectiva o presente artigo busca contribuir para a ampliação e aprofundamento dos estudos e debates sobre o tema.

Assim, frente ao contido nos Relatórios das instituições e no RAG e o volume de recursos destinado às Universidade Estaduais, verifica-se que o processo de alocação, pelo Estado, dos recursos aos orçamentos em educação: desconsidera a avaliação de desempenho das instituições de ensino superior; influencia os resultados, os produtos, bens e os serviços que se obtém das instituições de ensino superior; deixa de levar em conta a avaliação dos fins específicos a que se destina e a forma como são planejados e administrados os recursos em cada instituição de ensino superior; negligencia as reais demandas, necessidades e missão institucional; não reflete a realidade das Universidades Estaduais; desconsidera instituições de ensino superior com estruturas, características e alocação de recursos similares que apresentam resultados diferenciados. No cenário atual acrescentaríamos ainda que desconsidera a relevante contribuição das UEBAs para o desenvolvimento social e econômico das regiões onde se inserem.

Ao chegar ao final de trabalho compreendemos que ainda existe um vasto e longo caminho a ser percorrido, em especial no que se refere a possíveis modelos de alocação de recursos a Universidades Estaduais, objeto de necessário aprofundamento, sendo este trabalho apenas uma pequena tentativa de fomentar e subsidiar o debate.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Relatório Anual de Governo (RAG): exercício de 2015. Volume 1. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/relatorios/Ano2015/RAG_2015_Parte_II_v5.pdf.

Acesso em dezembro.2016.

BRASIL. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm.

_____. Portaria Interministerial nº163, de 4 de maio de 2001. Disponível em: http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Portaria_Interm_163_2001_Atualizada_2011_23DEZ2011.pdf

CONCEIÇÃO, Pedro *et al*. Novas idéias para a universidade. Lisboa: IST Press, 1998.

FIALHO. Nadia Hage. Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva? Disponível em: http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educação-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-à-deriva-30out20111.pdf. Acessado em dezembro.2016.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. Fundação Carlos Chagas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

MARTINS, P. de S. O financiamento da educação básica como política pública. RBPAE, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MIRANDA, Rosa Farias de Almeida. Investimentos Públicos Diretos em Educação Superior na Bahia: um estudo de caso sobre o Sistema Estadual de Educação Superior da Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador, 2013. Disponível em: http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Marta-Rosa-Farias-de-Almeida.pdf.

PINTO, José Marcelino Rezende. Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Brasília: Editora Plano, 2000. 160 p.

SAVIANI, Dermeval. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES. Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035. Acessado em dezembro.2016.

VELLOSO, Jacques. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 39-66, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: Janeiro.2017.

VIAN, Maurício; MELLO, José Carlos Garcia de; BOEIRA, Carlos. Orçamento & Fundo: fundo dos direitos da criança e do adolescente. Brasília: Focus Gráf. Ed., 2002.

Ação 20 rj: uma análise da implementação e avaliação de resultados na ufv.

Autor: Miranda, Ludiany Barbosa Sena (Universidade Federal de Viçosa); **Oliveira, Ludmila Maria Martins de** (Universidade Federal de Viçosa); **Baeta, Odemir Vieira Baeta** (Universidade Federal de Viçosa); **Santos, Bárbara Katharine Soares dos** (Universidade Federal de Viçosa)

Resumen: A Ação 20RJ refere-se ao apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica no Brasil, dando suporte às Políticas Públicas de Educação e promovendo a valorização dos profissionais dessa carreira. O presente trabalho buscou verificar a eficácia do desenvolvimento dos programas financiados pela Ação 20RJ, especialmente na Universidade Federal de Viçosa (UFV). A coleta de dados foi realizada através do Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada (SISFOR), entrevistas aos coordenadores dos cursos e questionários aplicados aos cursistas. Notou-se que a implementação dos cursos se deu de forma positiva. As dificuldades identificadas dizem respeito, principalmente, ao diálogo com MEC e disfunções da burocracia, como morosidade e formalidades exageradas no serviço público. Também foi constatada uma subutilização dos recursos públicos em função da alta taxa de evasão, sendo um ponto

crítico diante do princípio da eficiência e da escassez de recursos que o país vivencia em decorrência do difícil cenário político-econômico. O trabalho evidenciou que a gestão nas Políticas Públicas deve ocorrer mesmo antes da oferta do curso, com a adoção de sistemas efetivos para o acompanhamento da aprendizagem e estratégias para retenção dos alunos no curso e/ou substituição dos desistentes.

Palabras claves: Políticas Públicas, Ação 20 RJ, Educação Básica, Gestão Universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, instituída pela Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, tem por finalidade apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica. Está previsto que a rede seja formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão.

A instituição dessa Rede pode ser compreendida como uma peça chave para o alcance dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PONAFOR). Neste cenário, surgiu a iniciativa da Ação 20RJ, que é a "consolidação da política nacional de formação, promovendo a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica com apoio técnico, financeiro e pedagógico, nas modalidades presencial e à distância".

A Ação 20RJ refere-se ao apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica e tem como objetivo promover, em articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada desses profissionais, a estruturação de planos de carreira e remuneração, a atenção à saúde e à integridade, e as relações democráticas de trabalho.

Os recursos orçamentários para custear despesas alocadas na Ação 20RJ são destinados pelas Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na UFV, os recursos destinados à ação 20RJ começaram a ser recebidos em 2012 e 2013, através da descentralização, e foram gerenciados através da Fundação de Apoio (FUNARBE). Em 2014 e 2015, os recursos foram previstos na LOA e disponibilizados diretamente no Orçamento da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo executado pela própria Instituição.

O presente artigo teve como objetivo verificar a eficácia do desenvolvimento dos programas financiados pela Ação 20RJ. Para tanto, buscou-se identificar as dificuldades de implantação desse programa na UFV; analisar se o número de vagas ofertadas foram devidamente preenchidos, bem como identificar o nível de evasão/ desistência dos cursistas; assim como compreender se a política pública em questão foi eficiente na perspectiva dos cursistas e coordenadores dos cursos desenvolvidos na UFV.

Para a realização do trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas e documental, além de entrevista e aplicação de questionário aos coordenadores de curso e cursistas, que são os principais envolvidos na implantação da Ação 20RJ na UFV.

14. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.3 ADMINSITRAÇÃO PÚBLICA

De acordo com Bresser-Pereira (2007), existem, historicamente, três formas de se administrar o Estado no Brasil: a administração patrimonialista, a administração pública burocrática e a administração pública gerencial. Na primeira, marcada pela monarquia, o poder era exercido pelo rei, com origem divina e qualquer ameaça ao rei era considerada um sacrilégio (COSTIN, 2011). Já a administração pública burocrática, iniciada na década de 1930 e fundamentada na Teoria da Burocracia de Max Weber, propõe uma reforma administrativa baseada na eficiência, discriminando o desenvolvimento dos processos.

Alguns países reconhecidos como Estados Modernos (a exemplo: França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos) ainda se se inspiram na administração burocrática Weberiana, além do próprio Capitalismo. Contudo, o pressuposto de eficiência desse modelo de administração não se mostrou real (BRESSER-PEREIRA, 1998). São princípios básicos da administração pública burocrática: o formalismo, a impessoalidade, a hierarquização e o rígido controle dos meios (WEBER, 1982).

Finalmente, a Nova Administração Pública (NAP) ou Administração Gerencial (AG) (*New Public Management*) surgiu no Brasil no início dos anos 1990, a fim de revisar a burocracia e propor uma relação liberal-dependende entre estado e sociedade, onde o Estado teria participação mínima na economia, atuando, predominantemente, como poder regulador (GOMES, 2016). O modelo gerencial propõe a introdução de práticas e técnicas gerenciais, inspiradas na administração privada, a fim de se garantir o alcance dos objetivos com eficiência.

Durante a década de 90, com o advento da Administração Gerencial, o ambiente organizacional das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES também foi influenciado pela ideologia gerencial, com a autorização de contratos de terceirização para a prestação de serviços que, até então, eram exclusivos a servidores públicos e o reforço da governança, fortalecendo o núcleo de gestão estratégica do Estado (SARAIVA, 2002).

2.4 AÇÃO 20 RJ

A Ação Orçamentária 20RJ faz parte do Programa “2030 Educação Básica”, do Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). De acordo com os registros do MPOG, as ações orçamentárias específicas desse Programa deram início em 2012, sendo seu último registro em 2015.

As unidades responsáveis pelo Programa Educação Básica são: a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que compreendem 18 ações, conforme demostrada no quadro 1.

De acordo com o MEC, diversas ações a fim de melhorar a qualidade da educação, de forma especial a educação básica, tem sido implementadas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, consubstanciado no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que universaliza a educação básica.

Dentre as mudanças advindas do PNE 2011-2020, destacam-se: a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir dos 6 anos completos, ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos e a obrigatoriedade de matrícula/frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, introduzida pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Sendo assim, considerando a multiplicidade que este universo representa, o Ministério da Educação decidiu por “implementar políticas diferenciadas para cada etapa e modalidade da educação básica, considerando as especificidades das diferentes regiões e públicos”, através do Programa Educação Básica.

Na Ação Orçamentária 20RJ estão alocados os recursos da Matriz Orçamentária das Instituições Federais de Ensino Superior parceiras na oferta de cursos de “Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica”.

Ações do Programa 2030 - Educação Básica
8744 - Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica
20RJ - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica
20RS - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica nas Comunidades do Campo, Indígenas, Tradicionais, Remanescentes de Quilombo e das Temáticas de Cidadania, Direitos Humanos, Meio Ambiente e políticas de Inclusão dos Alunos com Deficiência
0969 - Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica
4014 - Censo Escolar da Educação Básica
20RT - Certames e Tecnologias Educacionais
20RO - Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica
20RI - Funcionamento das Instituições Federais de Educação Básica
12KV - Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares
20RP - Infraestrutura para a Educação Básica
8790 - Apoio à Alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos
2A95 -Elevação da Escolaridade e Qualificação Profissional - ProJovem
20RV - Apoio à Manutenção da Educação Infantil
12KU - Implantação de Escolas para Educação Infantil
0509 - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica
0E53 - Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica - Caminho da Escola
0E36 - Complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB
0515 - Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica

QUADRO 5 AÇÕES DEFINIDAS NO PROGRAMA 2030

Fonte: Ministério da Educação - Portal e-MEC (2016)

De acordo com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), a Ação 20RJ tem como finalidade:

> "Fomentar a oferta de capacitação e formação inicial e continuada, a distância, semi-presencial e presencial, de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica, inclusive na implementação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltados para a melhoria da formação".

E tem como objetivo:

> "Incentivo e promoção da formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores, desenvolvimento de capacitações, estudos, projetos, avaliações, implementação de políticas e programas demandados pela Educação Básica, por meio de apoio técnico, pedagógico e financeiro, inclusive ao sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, considerando o currículo de educação básica e programas específicos para população indígena, do campo e quilombola, a formação para a docência intercultural, o ensino da história e cultura indígena, afrobrasileira, africana, o atendimento educacional especializado, a educação de jovens e

> adultos, educação em direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações etnicorraciais, de gênero, diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente."

Nesse sentido a Ação 20RJ busca consolidar a política nacional de formação, "promovendo a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica com apoio técnico, financeiro e pedagógico, nas modalidades presencial e à distância". Sua origem, bem como do Programa 2030 Educação Básica, está fundamentada no Decreto 6755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; na Portaria Normativa 09/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; na Portaria 1328/2011, que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; na Portaria no 1.087/2011, posteriormente revogada através da Portaria nº1.105/2013, que instituiu o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica; e na Resolução 01/2011, que determinou a criação de um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica nas Instituições de Educação Superior.

O Fórum Nacional Permanente de Coordenadores de Comitês Gestores Institucionais para a formação inicial e continuada de profissionais do Magistério da Rede Pública (ForComfor) é formado por representantes de 84 IFES brasileiras.

15. METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos esse estudo define-se como estudo de caso, uma vez que o trabalho foi focado especificamente na implantação e nos resultados da Ação 20RJ na instituição de ensino superior UFV.

Trata-se, também, de uma pesquisa bibliográfica e documental. Bibliográfica porque para a fundamentação teórico-metodológica do trabalho foi realizada uma investigação através da análise de livros, periódicos, artigos, revistas, jornais, dissertações e teses sobre assuntos ligados ao objeto de estudo e documental, uma vez que se valeu de documentos internos relacionados à Ação 20 RJ.

Sobre a abordagem ao problema, a pesquisa foi classificada como quanti-quali, uma vez que buscou identificar através dos dados obtidos através dos dados coletados as dificuldades de implantação dos cursos do programa na UFV, assim como compreender se a política pública em questão foi eficiente na perspectiva dos cursistas e coordenadores dos cursos desenvolvidos na UFV.

A coleta de dados secundários foi realizada através do SISFOR, do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), criado especificamente pelo governo para a gestão da Ação Orçamentária 20RJ. Paralelo à análise dos dados extraídos do SISFOR buscou-se, através de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores e de questionários encaminhados aos cursistas através da Ferramenta Google Forms, verificar se na perspectiva desses atores a Política de Formação Continuada da Educação Básica no âmbito da UFV foi efetiva.

A análise compreenderá os cursos oferecidos nos exercícios de 2014 e 2015, cujos recursos foram previstos na LOA e disponibilizados diretamente no Orçamento da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo executado pela própria Instituição. O quadro 2 apresenta os cursos que comporam a amostra dessa pesquisa.

Cabe salientar que o curso Educação no Campo, na modalidade Licenciatura, não foi incluído na análise devido ao fato de estar em andamento, não havendo, portanto, a disponibilização dos relatórios finais.

Das sete coordenações dos cursos que comporam a amostra, devido à dificuldade de acesso aos coordenadores, foram realizadas cinco entrevistas. Destaca-se que as entrevistas foram realizadas face a face, gravadas, com duração média de 20 minutos. Os entrevistados receberam codificação aleatória de C01, C02, C03, C04 e C05.

Cursos	Modalidade	Vigência do projeto
Docência em Educação Infantil	Extensão	31/20/14 a 20/07/15

Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	Especialização	01/09/14 a 01/10/16
Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida	Extensão	01/09/14 a 01/03/16
Educação do Campo	Aperfeiçoamento	01/10/14 a 29/05/15
Escola de Gestores	Especialização	03/11/14 a 30/09/16
PRADIME – Curso de Especialização a Distância em Gestão Municipal	Especialização	01/06/14 a 31/08/16
Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica	Extensão	01/04/14 a 30/11/14
Proposta Curricular e Metodologia da Educação Integral	Aperfeiçoamento	01/05/14 a 30/04/15

QUADRO 6 CUSROS OFERECIDOS PELA UFV A PARTIR DA AÇÃO 20 RJ

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

Sobre o questionário aplicado aos cursistas, foram obtidas 115 respostas com alunos dos cursos analisados, conforme participação exposta no gráfico abaixo:

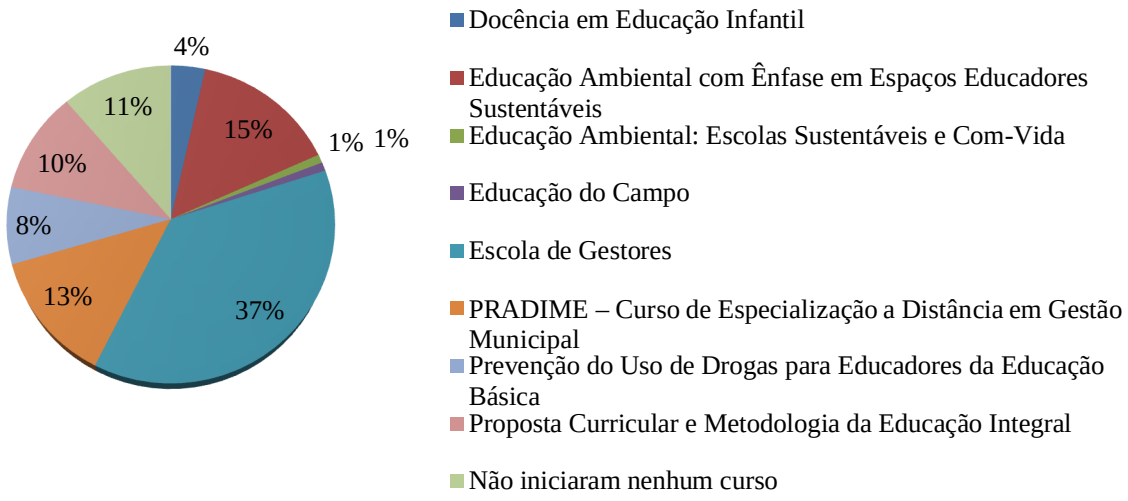


FIGURA 4 RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO (POR CURSO)

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Mais de 85% dos respondentes são do sexo feminino, com maioria (59,1%) com idade entre 26 e 41 anos. Cabe salientar que, dentre os alunos participantes da pesquisa, 76,5% concluíram o curso iniciado e que 33,9% dos participantes desconhecem a Ação 20RJ, apesar da absoluta maioria (99,1%) afirmar que o Governo Federal deve continuar incentivando a referida Ação.

16. RESULTADOS

O primeiro passo para o desenvolvimento dos cursos pactuados pela Ação 20RJ na UFV foi a adesão da instituição à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. De acordo com a Portaria N° 1328, de 23/09/2011, do Ministério da Educação (MEC), essa rede é formada pelas Instituições de Educação Superior (IFES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seu termo de adesão à Rede. A portaria define ainda que a finalidade dessa Rede é formular, coordenar, e avaliar as ações e programas do MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Apesar da publicação desta portaria no ano de 2011, apenas em 2013, a UFV iniciou um trabalho mais efetivo em relação a essa política. Conforme orientado pela Portaria n° 1105, de 08/11/2013, foi constituído o Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica.

Como presidente local do Comitê Gestor foi nomeado o Pró-Reitor de Planejamento e Orçamento, e como membros os representantes das Licenciaturas, das Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa e Pós-Graduação, de representantes dos cursos de formação continuada e de Centros de Formação de Professores, e do Coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme orientado pela legislação.

O Comitê é responsável no âmbito da instituição por assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, bem como pela gestão e execução de recursos orçamentários estabelecidos na Ação 20RJ da Lei Orçamentária Anual (LOA).

16.1. DEFINIÇÃO DOS CURSOS E ORÇAMENTO

A definição dos cursos ofertados pelas universidades poderia ser realizada de duas formas: na primeira, o MEC e suas secretarias apresentavam às Universidades os temas que eles julgavam interessantes e a Instituição poderia pactuar (aceitar) ou rejeitar a proposta. Já na segunda forma, o MEC disponibiliza o catálogo de cursos, podendo a universidade selecioná-los de acordo com suas preferências. Além disso, havia também a possibilidade de a Instituição propor cursos fora do catálogo ofertado pelo MEC, entretanto as chances do mesmo ser aprovado eram menores. A UFV, por exemplo, propôs ministrar o curso Lato sensu Educação e Patrimônio Cultural, não sendo o mesmo aprovado. Cabe salientar que todos esses procedimentos eram realizados através do SISFOR.

As decisões eram tomadas pelo Comitê Gestor e levados em consideração fatores como a experiência dos professores e o espaço físico disponível. Após a proposição por parte da Instituição e o aceite do MEC, a Universidade ainda precisava designar um professor coordenador responsável por aquele curso e submeter o Plano de Trabalho Pedagógico, contendo o número de alunos previstos, os custos operacionais, dados da equipe de trabalho, entre outros.

Os cursos oferecidos pela UFV, com exceção da Licenciatura Educação no Campo, foram na modalidade ensino à distância (EaD) e semipresenciais. Destaca-se que a oferta de cursos nesse formato cresceu consideravelmente nos últimos anos. Esse aumento ocorreu devido a EaD ser mais flexível do que os modelos tradicionais de educação, possibilitando uma maior oferta de cursos e maior acesso (NEVES, 2006).

O quadro 3 apresenta os valores de recursos financeiros disponibilizados pelo MEC para a execução dos cursos. Conforme determinado na Portaria N° 1328, de 23/09/2011, esses repasses referem-se apenas ao custeio, uma vez que o pagamento de bolsas é realizado diretamente através do Sistema de Gerenciamento de Bolsas (SGB), não sendo alocado no orçamento da Instituição.

Abaixo é realizada a demonstração dos valores de custeio, valores gastos com as bolsas, bem como a modalidade dos cursos que compõem a amostra:

Cursos	Modalidade	Custeio (R$)	Bolsas (R$)	Orçamento Total (R$)
Docência em Educação Infantil	Semipresencial	32.162,75	57.600,00	89.762,75
Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	EaD	235.200,00	266.020,00	501.220,00
Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida	EaD	26.800,00	61.300,00	88.100,00
Educação do Campo	EaD	40.800,00	84.340,00	125.140,00
Escola de Gestores	Semipresencial	284.300,00	398.940,00	683.240,00
PRADIME – Curso de Especialização a Distância em Gestão Municipal	Semipresencial	184.868,45	502.025,00	686.893,45
Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica	EaD	22.000,00	48.160,00	70.160,00
Proposta Curricular e Metodologia da Educação Integral	Semipresencial	73.333,00	118.070,00	191.403,33

QUADRO 7 ORÇAMENTO FIANANCEIRO PARA CADA CURSO DO PROGRAMA.

Fonte: SISFOR (2016)

16.2. IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS

O primeiro objetivo específico deste trabalho diz respeito à identificação das dificuldades para implementação do Programa Ação 20 RJ na UFV. A implementação é considerada umas das fases mais importantes do ciclo político, podendo nela ocorrer várias decisões importantes.

Neste sentido, Hill (2006) afirma que há inúmeras razões para deixar as decisões para o processo de implementação. Essas razões são: a impossibilidade de resolver alguns conflitos durante a fase de formulação da política, o fato dos implementadores estarem melhor preparados que outros para tomar decisões-chave, o fato do verdadeiro impacto das novas medidas ser desconhecido e as decisões diárias envolverem negociações e compromissos com grupos.

A partir da análise das entrevistas realizadas com os coordenadores de cursos, notou-se que a principal dificuldade enfrentada na implementação diz respeito ao relacionamento com o MEC. Foram relatadas dificuldades para se obter informações, demora por parte do Ministério para responder aos e-mails enviados e a falta de preparo dos funcionários.

Outro importante obstáculo mencionado foi a dificuldade em utilizar os recursos destinados ao curso devido à grande burocracia da UFV e do serviço público, de uma forma geral, tal como mencionado por um dos entrevistados:

> "Tínhamos recurso, mas não conseguimos gastar o recurso. A burocracia era enorme, e muitas vezes o que precisávamos não estava no recurso. Por exemplo, precisávamos de impressora, material permanente e não estava previsto no recurso [...] algumas coisas que pedimos chegaram após o fim do curso, outras coisas até desistimos por causa da morosidade. Sobrou recurso porque muitas vezes o que precisávamos não cobria, ou não dava tempo."

Outro ponto levantado pelo entrevistado C01 foi o atraso nas bolsas destinadas à equipe técnica, sendo este aspecto primordial para o desenvolvimento dos trabalhos.

O coordenador C04 levantou também a dificuldade de formar equipes devido à vedação ao acúmulo de bolsas. De acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 45, de 29/08/2011, é vedado ao participante de programas e cursos de formação oferecidos pelo MEC o recebimento de mais de uma bolsa de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais, cujo pagamento tenha por base a Lei no 11.273/2006.

Durante as entrevistas os coordenadores foram questionados acerca da posição da UFV e do Comitê Gestor da Educação Básica frente aos cursos da Ação 20 RJ. O intuito deste questionamento era verificar se eles percebiam o esforço da instituição para viabilizar esse projeto e se na percepção deles, a UFV valoriza a educação básica e enxerga seu papel diante desta política.

Foi observada que, na visão dos coordenadores, apesar da UFV ser uma instituição voltada para o ensino superior, ela forneceu todo apoio necessário para o desenvolvimento dos cursos da Ação 20RJ. Os entrevistados destacaram o fácil acesso à Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, que gerenciava os recursos, e a disposição do Centro de Educação à Distância- CEAD em auxiliar com o ambiente virtual.

Assim, observa-se que em relação à implementação os coordenadores receberam grande apoio da UFV, relatando como dificuldades predominantes a resolução de problemas que dependiam do contato com o MEC.

16.3. PREENCHIMENTO DAS VAGAS E EVASÃO

O segundo objetivo específico proposto neste trabalho foi analisar se o número de vagas ofertadas foi devidamente preenchido, bem como identificar o nível de evasão dos cursistas.

De acordo com os dados obtidos através do SIMEC foi possível verificar que o

número de vagas proposto inicialmente nos projetos enviados para o Ministério da Educação foi atendido, e até mesmo superados em alguns casos, conforme exposto no quadro abaixo:

Cursos	Meta Pactuada	Inseridos	Aprovados
Docência em Educação Infantil	40	58	48
Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	100	103	78
Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida	60	58	33
Educação do Campo	100	61	55
Escola de Gestores	400	437	267
PRADIME – Curso de Especialização a Distância em Gestão Municipal	300	486	135
Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica	200	150	59
Proposta Curricular e Metodologia da Educação Integral	90	102	39

QUADRO 8 NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS

Fonte: SISFOR (2016)

Como pode ser observado, inicialmente, foi proposta a abertura de 1.290 vagas para os cursistas e inseridos 1.455 alunos, representando um excedente de 12,79%.

Entretanto, apesar dos dados expressarem um número de inscritos superior ao proposto é necessário quantificar a evasão dos cursistas. Farias, Alcântara e Goia (2008) consideram como alunos evadidos aqueles que desistiram definitivamente de cursar uma das disciplinas ofertadas na modalidade a distância em qualquer etapa do período letivo.

Na concepção de Bittencourt e Mercado (2014) a evasão de alunos tem sido abordada como um dos problemas que está muito presente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino. A evasão significa dispêndio de recursos públicos e, por esSe motivo, devem-se identificar as causas da saída e criar estratégias para manter o aluno no curso.

Através dos dados da pesquisa verificou-se que o índice médio de evasão dos cursos ofertados pela UFV ficou acima de 36%, considerado elevado, se comparado Censo EaD (2015), onde a evasão média dos cursos na modalidade EaD no Brasil se concentra na faixa de até 25%.

O quadro 5 apresenta o detalhamento por curso, da meta pactuada (M) do número de alunos admitidos (I), aprovados (A), reprovados (R) e evadidos (E) nos cursos. Os percentuais foram calculados sobre os alunos matriculados e sobre as metas (n° de alunos proposto inicialmente).

Curso	M	I	Evasão			Taxa sobre matriculados (%)			Taxa sobre meta (%)		
			A	R	E	A	R	E	A	R	E
Docência em Educação Infantil	40	58	48	0	10	82,76	0	17,24	120	0	25
Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	100	103	78	0	25	75,73	0	24,27	78	0	25
Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida	60	58	33	0	25	56,90	0	43,10	55	0	41,67
Educação do Campo	100	61	55	0	6	90,16	0	9,84	55	0	6
Escola de Gestores	400	437	267	63	81	61,10	14,42	18,54	66,75	15,75	20,25

PRADIME- Curso de Especialização a Distância em Gestão da Educação Municipal	300	486	135	5	346	27,78	1,03	71,19	45	1,67	115,33
Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica	200	150	59	19	72	39,33	12,67	48	29,50	9,50	36
Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral	90	102	39	2	61	38,24	1,96	59,80	43,33	2,22	67,78

QUADRO 9 EVASÃO

Fonte: SISFOR (2016)

A evasão real considerada para esta pesquisa é a taxa sobre matriculados. Abaixo, a representação gráfica da situação geral dos cursistas e participação de cada curso na taxa de evasão:

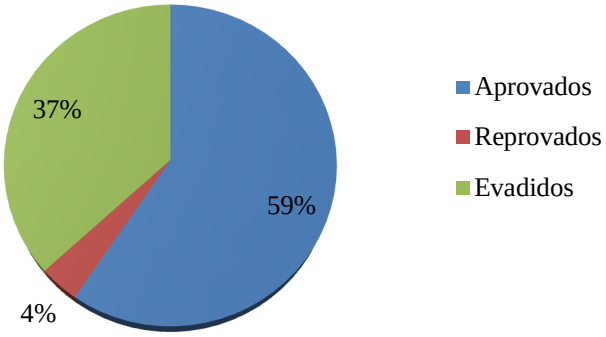
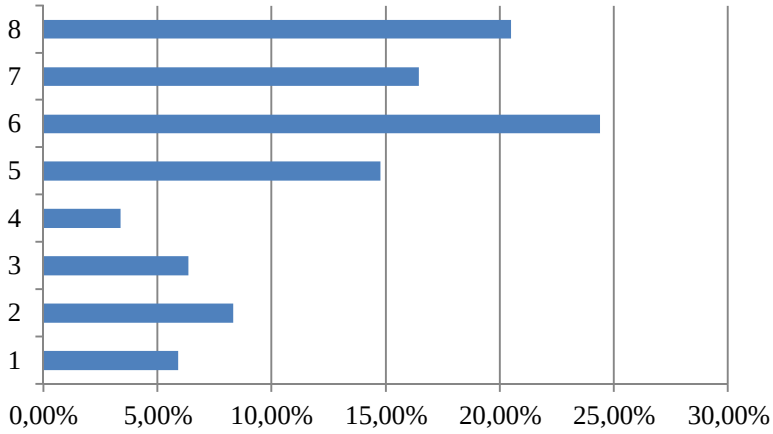


GRÁFICO 5 SITUAÇÃO DOS CURSISTAS

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

O gráfico 3 mostra que , o curso com maior percentual de alunos desistentes é o Pradime - Curso de Especialização a Distância em Gestão da Educação Municipal e Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, tendo uma representatividade, de 24,38% e 20,48% , respectivamente, na evasão total.



1. Docência em Educação Infantil
2. Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis
3. Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida
4. Educação do Campo
5. Escola de Gestores
6. PRADIME
7. Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica
8. Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral

GRÁFICO 3 PARTICIPAÇÃO DOS CURSOS NA TAXA GERAL DE EVASÃO

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo o anuário estatístico da AbraEAD (2007), diversos são os motivos que levam os alunos a abandonar os cursos na modalidade à distância e semi-presencias, destacando-se a falta de tempo e situação financeira. Há ainda um grande conflito no formato do curso, que oferece a oportunidade de estudo no ambiente doméstico, social ou profissional, e ainda permite que o aluno escolha os horários em que vai estudar. Entretanto, em contrapartida, possui mais estímulos concorrenciais (família, barulho de televisão e da vizinhança entre outros) e depende de forma bem mais direta de algumas aptidões do aluno, como capacidade de organização e de concentração para os estudos.

Da mesma forma, Faria, Alcântara e Goia (2008) afirmam que os motivos são mais amplos e surgem basicamente: nos encontros presenciais realizados longe da origem do aluno e aos sábados; em problemas metodológicos; e nas questões financeiras.

Os coordenadores foram questionados durante a entrevista, sobre quais seriam as principais causas para a evasão nesses cursos. Os motivos citados pelos mesmos foram o deslocamento (no caso de cursos semipresenciais) e a gratuidade dos cursos, que gera a falta de compromisso e desvalorização por parte dos cursistas.

Dos alunos que responderam aos questionários, mais de 20% não concluíram o curso. Corroborando com os autores acima mencionados, foram apontados como principal razão pela desistência o acúmulo de atividades, problemas pessoais e a distância física, respectivamente.

A taxa de evasão impacta diretamente no custo por aluno, visto que os cursos possuem basicamente custos fixos. Os dados demonstram que o custo final do aluno participante de cursos da Ação 20RJ, ficaram em torno de 57% caro do que o proposto inicialmente e aprovado pelo MEC. Isso evidencia, apesar da disponibilidade de um considerável volume de recursos, um sub ou mau aproveitamento do recurso público, visto que o mesmo recurso poderia estar sendo utilizado para capacitar mais professores, por exemplo.

De acordo com Gomes (2016) mais importante que o volume de recursos que uma universidade tem a sua disposição é como seus gestores são capazes de gerenciar esses recursos em busca de eficiência do gasto público e manutenção ou aumento da qualidade de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Abaixo, a tabela com o custo previsto por aluno, que se baseia nos alunos inscritos inicialmente, e o custo aluno final , baseada no número de alunos aprovados.

Curso	Custo aluno previsto (R$)	Custo aluno final (R$)	Variação do Custo (%)
Docência em Educação Infantil	804,07	670,06	-16,67

Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis	2.352,00	3.015,38	28,21
Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida	446,67	812,12	81,82
Educação do Campo	408,00	741,82	81,82
Escola de Gestores	710,75	1.064,79	49,81
PRADIME- Curso de Especialização a Distância em Gestão da Educação Municipal	616,23	1.369,40	122,22
Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica	110,00	372,88	238,98
Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral	814,81	1.880,34	130,77

QUADRO 10 CUSTO ALUNO

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Nota-se que, com exceção do curso de Docência em Educação Infantil, em todos os cursos houve aumento no custo do aluno. Destacam-se o curso de Prevenção de Drogas, cujo custo teve acréscimo de 238,98% e Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral com 130,77%.

A redução do custo aluno no curso de Docência em Educação Infantil, justifica-se pelo número de matrículas acima do proposto inicialmente e baixo índice de evasão. Ou seja, neste curso, com o recurso disponível houve uma capacitação maior de profissionais, evidenciando gasto com qualidade.

No intuito de abordar a qualidade da utilização dos recursos públicos neste programa, os coordenadores foram questionados se a quantidade de recursos disponibilizados foi suficiente e se os mesmos foram utilizados de foram eficientes. Apesar de todos os coordenadores terem respondido positivamente à esta questão, o que se observa é uma subutilização dos recursos, uma vez que os mesmos poderiam estar capacitando um maior número de professores.

A elevada taxa de evasão e o considerável aumento no custo por aluno levam à reflexão de quais medidas poderiam ter sido tomadas para retenção dos alunos. Para que o investimento em recursos públicos para tal ação não seja inócuo, é importante que problemas que aflijam projetos de tal natureza sejam acompanhados e rapidamente solucionados.

16.4. DA EFICIENCIA DA POLÍTICA

Em relação ao último objetivo específico, “compreender se a política pública em questão foi eficiente na UFV”, foi possível identificar um resultado positivo na perspectiva dos coordenadores e dos cursistas. Medauar (2000) reforça que a eficiência é o princípio que norteia toda a atuação da Administração Pública. Esse princípio determina que a gestão deve ser rápida e precisa, para produzir resultados que satisfaçam as necessidades da população. Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que os objetivos propostos pelo curso foram alcançados. Destacaram alguns fatores que contribuíram para esse resultado, com o fato do conteúdo programático já vir definido pelo MEC, poupando o tempo da elaboração dos materiais e o apoio e estrutura por parte da UFV.

Os alunos, ao serem questionados se cursos como esse, incentivados por Políticas Públicas e com orçamento específico são eficientes, 98,3% respondem que sim. Respaldando essa resposta, foram questionados sobre qual foi a contribuição do curso na formação e o que mudou na rotina. Vale destacar algumas respostas:

> “Eu sou do campo e sempre quis um diferencial e o curso me proporcionou isso [...] após o curso hoje tenho novas técnicas para trabalhar com meus alunos, uma nova visão.”

> “Me capacitou um pouco mais para atuar em propostas de ampliação da jornada escolar na Rede de Ensino Municipal em Juiz de Fora, além de promover a reflexão sobre minha prática”

Apesar dos cursos terem sido considerados eficientes pelos alunos, também foram indicados pontos negativos, como o pouco contato entre os participantes, falta de orientação dos tutores, conteúdo muito teórico, dentre outros.

Os coordenadores foram questionados se na opinião deles, os cursos da Ação 20RJ deveriam ser mantidos pelo governo, e em caso positivo, se eles sugerem mudanças no formato. Todos os coordenadores afirmaram acreditar na importância desses cursos para o professor da educação básica , respondendo afirmativamente que o governo deveria manter a oferta dos cursos. Sobre a importância dos cursos C03 mencionou:

> “Acho importantíssima a formação continuada de professores. A legislação mudou muito , os objetivos da educação mudou, a escola e heterogenia, parte do princípio da inclusão. E a sociedade é muito diferente [...] e os desafios mudam todos os dias...então a formação continuada e muito importante e o governo deve favorecer bastante que os professores da educação básica sejam bem formados. Assim como uma empresa trabalha para que os funcionários se atualizem o governo também precisa trabalhar para que os profissionais de educação se atualizar.”

No mesmo sentido, C02 expressou

> “Gostaria que houvesse uma forma de que essas ações continuassem. A educação básica é mais importante que qualquer outra. Se você tem uma boa educação básica, terá uma boa formação em todos os outros níveis.”

Os coordenadores destacaram ainda a importância desses cursos não apenas para o aluno, mas também para a equipe de trabalho, uma vez que há uma troca de experiências e o aprendizado é mútuo.

Em relação às sugestões de melhorias, o ponto mais citado foi com relação à flexibilidade no conteúdo do material didático disponibilizado pelo MEC. Neste sentido C03 comentou:

> “Em relação ao formato, o que vejo, é o seguinte, o MEC deveria conceder às unidades que fazem esse curso a liberdade de mexer no conteúdo. O que eles oferecem deveria ser o básico, minimamente isso aqui. Se sua universidade tem condições de melhorar, aperfeiçoar, deveria ser permitido. A falta de uma aula magna e outras ações faz diferença.”

Outro ponto levantado como necessidade de melhorias foi a comunicação com o MEC, como mencionado anteriormente.

A pesquisa demonstra que apesar das críticas e do apontamento de algumas dificuldades, na perspectiva do coordenador e dos alunos o curso é efetivo, e capacitação tem ocorrido de forma positiva.

17. CONCLUSÃO

No Brasil, está clara a importância das Políticas Públicas direcionadas à Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica Pública. Entretanto, visando o princípio da eficiência, primordial na Nova Administração Pública, é importante avaliar a implementação e os resultados dessas políticas, de forma a otimizar os recursos aplicados.

Dessa forma, verificou-se que a implementação dos cursos da Ação 20RJ no âmbito da UFV foi positiva. As dificuldades identificadas dizem respeito, principalmente, ao diálogo com o MEC, que de acordo com o relato dos coordenadores foi crucial para os primeiros passos da oferta dos cursos. Outras dificuldades verificadas foram: as disfunções da burocracia, como morosidade e formalidades exageradas no serviço público.

Com relação ao cumprimento dos objetivos dos cursos na visão dos coordenadores os mesmos foram atingidos, entretanto, foi constatada uma alta taxa de evasão, impactando diretamente no custo aluno final do curso. Essa considerável elevação no custo aluno indica uma subutilização dos recursos públicos, sendo um ponto crítico diante do princípio da eficiência e da escassez de recursos que o país vivencia em decorrência do difícil cenário político-econômico.

Esses aspectos remetem que a gestão nas Políticas Públicas não somente àquelas voltadas para a Educação Básica e Continuada, mas de uma forma geral, deve ocorrer mesmo antes da oferta do curso com o planejamento de sistemas efetivos para o acompanhamento da aprendizagem e estratégias para retenção dos alunos no curso e/ou substituição dos desistentes.

Cabe destacar que, na visão dos alunos, os cursos foram eficientes, agregando conhecimento à formação profissional dos mesmos.

Como reflexo da crise econômica, em 2016, a UFV não recebeu recursos para o desenvolvimento dos cursos no âmbito da Ação 20RJ. Entretanto, verificou-se que a demanda por estes cursos é grande e que tanto os coordenadores quanto os cursistas mantêm uma expectativa por novas ofertas, demonstrando a carência desta área e necessidade de políticas públicas eficientes e duradouras.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR 2014**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**. São Paulo, 2015. Disponível < http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf> Acesso em 10/12/2016.

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007.** 3. ed. São Paulo : Instituto Monitor, 2007.

BITENCOURT, I. M; MERCADO, L. P. L. **Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB.** Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.

BRASIL, Lei n.º 12.798, de 04 de abril de 2013. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 02, 05 abr. 2013, seção 1.

_____.Lei n.º 11.273, de 06 de Fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01, 07 fev. 2006, seção 1.

_____. Ministério da Educação, Portaria N° 09, de 30 de Junho de 2009, Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 25, 24 fev. 2010, seção 3.

_____. Ministério da Educação, Portaria N° 1.105, de 8 de Novembro de 2013, Institui Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e e prevê a criação de Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica nas Instituições de Educação Superior e nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 26, 11 nov. 2013, seção 1.

_____. Ministério da Educação, Resolução N° 01, de 17 de Agosto de 2011. Trata do

Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 15, 20 set. 2011, seção 1.

_____ Ministério da Educação, Portaria N° 1.328, de 23 de Setembro de 2011, Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.Publicado no DOU de 23-09-2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 14, 26 set. 2011, seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015.** <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>. Acesso em 20/12/2016.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Burocracia pública e reforma gerencial**. Revista do Serviço Público. Brasília: 2007

_____. **Reforma gerencial da Administração Pública no Brasil.** Revista do Serviço Público, v. 49, n. 1, p. 5-42, 1998.

COSTIN, C. **Administração pública.** Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2011.

FARIA, L.;ALCÂNTARA, V.& GOIA, C**. Índice e causa de evasão na modalidade a distância em cursos de graduação:** uma ferramenta para a gestão. 2008. Disponível em: <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38898.pdf>. Acesso em 15/12/2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. Resolução/CD/FNDE nº 45, de 29/08/2011. Publicada no D.O.U., 30/08/2011 - Seção 1. Brasília, 2011. Acesso em 15/12/2016. Disponível em < http://www.fnde.gov.br/fnde/.../3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>.

GOMES, Joana Aline Vasconcelos. **Eficiência do gastos público em Educação Superior: Um estudo sobre as Universidades Federais do Estado de Minas Gerais**. Florestal, MG, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP), Universidade Federal de Viçosa.

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: SARAVIA, E. & FERRAREZI, E (orgs.). Políticas Públicas; coletânea. Brasília: ENAP, 2006, p. 61-90.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NEVES, Y. P. **Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje**. Alagoas, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas.

MEDAUAR, O. **Direito administrativo moderno**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

REIS, Cisne Zélia Teixeira. **Estágios da institucionalização do modelo de alocação de recursos orçamentários das universidades federais brasileiras.** Viçosa, MG, 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal de Viçosa.

SARAIVA, L. A. S. Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**. 6 (1): 187-207, Jan./Abr. 2002.

WEBER, M. **Ensaios de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

Considerações sobre a educação energética e o seu traço transdisciplinar: uma análise das grades curriculares de instituições de ensino superior de santa catarina

Autor: Neto, Ruy de Castro Sobrosa (Universidade do Sul de Santa Catarina); **Nunes, Nei Antonio** (Universidade do Sul de Santa Catarina)

Resumen: Enfatizando o traço transdisciplinar da educação energética, este estudo analisa as grades curriculares de instituições públicas e privadas de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Dando seguimento a estudos anteriores, num primeiro momento foi realizada a coleta de dados, através de pesquisa na internet, das grades curriculares dos seguintes cursos: administração, ciências biológicas, ciências econômicas, direito, engenharia sanitária e ambiental, engenharia civil, engenharia elétrica e tecnólogo em gestão ambiental. Na sequência, por meio de pesquisa bibliográfica e análise conceitual a investigação procura evidenciar os traços de transdisciplinaridade contidos em propostas curriculares que privilegiam confluência entre distintos saberes, dando ênfase ao valor epistemológico e social da educação energética em diferentes cursos universitários. Gráficos, quadro e tabelas são apresentados ilustrando o espaço existente para se transitar pela diversidade dos conhecimentos, sem fronteiras epistemológicas rígidas, necessário ao planejamento energético. Observou-se que onde são ofertadas disciplinas de educação energética, há um percentual inferior a 2,5% da carga horária total dos cursos superiores, sendo este o espaço encontrado para a interação da transdisciplinaridade com a educação energética.

Palabras claves: Transdisciplinaridade. Educação energética. Planejamento energético. Currículos. Instituições de ensino superior.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é conhecido pelas suas potencialidades energéticas e também por ser um país respeitado internacionalmente pela capacidade técnica e intelectual dos seus pesquisadores, no entanto essa combinação parece não estar sendo suficiente para que esse mesmo país saiba como utilizar esses dois notáveis recursos, material humano de ponta e potencial energético, em favor do seu desenvolvimento nacional. Imaginar que especialistas do setor energético apontam para o fato de que nos últimos anos o Brasil não enfrentou um novo racionamento energético em razão da forte recessão econômica vivida nesse mesmo período (PIRES, 2017), que reduziu a demanda energética das indústrias e famílias brasileiras, remete à necessidade de ampliação do debate sobre a pauta da educação energética nas suas instituições de ensino superior (IES).

Diversas experiências educacionais nas últimas décadas, nos diferentes níveis de ensino, têm privilegiado a interface entre distintos saberes propiciando aos discentes ricas vivências pelas quais melhor se apropriam de teorias e práticas, de modo contextualizado e crítico. Não raro a oferta de disciplinas pouco tradicionais em cursos universitários, que permite deslocamentos nos campos investigativos característicos de cada curso, tem contribuído substantivamente na consecução de uma formação mais integral, situada e crítica de futuros profissionais e pesquisadores. É nessa perspectiva que o estudo ora apresentado visa perscrutar a maior ou menor presença do ensino energético nas grades curriculares de cursos superiores pertencentes a distintas áreas científicas. Cabe acrescentar que, com base na pesquisa bibliográfica, percebe-se um esforço transdisciplinar em propostas curriculares como esta aqui analisada, que investiga a presença da educação energética em diferentes cursos. Prova disso, iniciativas dessa ordem podem pôr em xeque

a rígida hierarquia entre os saberes permitindo, por exemplo, complexificar, aprofundar e transformar o debate epistemológico, assim como as relações entre teoria e prática.

A importância do conhecimento acerca da energia e da sua necessidade de planejamento de longo prazo, devido à sua complexidade, é notável se observada sua forte relação com os indicadores de desenvolvimento econômico das sociedades, e dos índices de desenvolvimento humano destas (GUERRA e FANTINELLI, 2011). Essa importância apresenta-se ainda na tendência crescente da automação (MORGAN, BERGAMINI e CODA, 1996) e nos sistemas de inteligência artificial (DE FERNANDES TEIXEIRA, 2014) que por sua vez precisam de energia para ser desenvolvidos, fabricados e para operarem. Tornando elementar o fato de que, tanto no estágio atual da humanidade, quanto nas previsões futuras, um elemento convergente é a previsão de nossa dependência energética. Ainda que os equipamentos tendam a se tornar mais eficientes no consumo de energia, nossa dependência tecnológica é cada vez mais crescente, e não se pode pensar em desenvolvimento tecnológico sem disponibilidade energética. Reitera-se então a importância da presença de disciplinas nos currículos (CARVALHO, GRANDO e BITTAR, 2008) das IES que abordem o planejamento energético, tornando seus estudantes capazes de atender às demandas energéticas atuais e futuras da nossa sociedade. Tal desafio remete a uma abordagem complexa (MORIN, 2008) do conhecimento e da educação e, assim, do modo como se estruturam saberes e práticas nos cursos do ensino superior.

Não se trata, contudo, de uma hierarquização dos saberes aonde a educação energética venha a ser vista com destaque em relação a outras disciplinas. Diversamente, busca-se apresentar os cenários de atuação e abrangência que a educação energética é capaz de alcançar, bem como os traços transdisciplinares presentes na educação energética, considerando que, tanto no conteúdo ministrado quanto na relação didático-pedagógica, o "todo" está na "parte" e a "parte", no "todo" (MORIN, 2011a). Assim sendo, através de uma análise das grades curriculares de 08 cursos superiores cuja demanda direta do setor energético tem se mostrado expressiva nos últimos anos, busca-se responder à pergunta: "qual a margem de espaço observada nas grades curriculares, nas IES de Santa Catarina, de cursos demandados pelo setor energético?"

Para Santos (2008), a teoria da complexidade e a noção de transdisciplinaridade surgem em decorrência do avanço do conhecimento e dos desafios que a globalidade coloca para o século XXI. Acrescenta que embora concebidas separadamente, a complexidade, também conhecida como "pensamento complexo" - sistematizado por Edgar Morin - e a transdisciplinaridade - discutida por Basarab Nicolescu - se articulam. Aliás, se vistas de forma separada, uma pode se tornar princípio da outra.

Tendo em conta a premência de melhorias nos currículos, no que se refere à educação energética, é que se realiza esta investigação nas grades curriculares de todas as IES catarinenses (ao todo, 56 instituições) nos cursos de administração, ciências biológicas, ciências econômicas, direito, engenharia sanitária e ambiental, engenharia civil, engenharia elétrica e tecnólogo em gestão ambiental. Com os resultados, é almejado inventariar o mosaico que revela a margem de espaço encontrada nos currículos para o ensino em educação energética.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estabelecer ligações capazes de conectar os estudantes de diferentes graduações ao tema energia em todo o seu sistema de conhecimentos associados ao mundo - sempre dinâmico, complexo e global - é adequado à perspectiva da transdisciplinaridade. Conforme Barbosa e Borges (2006), o conhecimento prévio dos alunos é do ponto de vista da ciência escolar fragmentado. Nas escolas de engenharia é natural que se espere que os alunos disponham em suas grades curriculares de disciplinas capazes de suprir demandas acadêmicas específicas que lhes exijam compreensões aprofundadas de processos termodinâmicos, mecânicos e/ou eletromagnéticos. No entanto, para essa pesquisa são analisados conhecimentos oferecidos através de disciplinas, optativas ou obrigatórias, capazes de tornar os alunos sujeitos de si na análise crítica do uso dos recursos energéticos e das suas políticas públicas e governamentais de forma a permitir que estes estudantes possam exercer tanto seus papeis profissionais quanto de cidadãos com um melhor repertório, dado o embasamento técnico sobre a temática que se investiga nos currículos.

Energia é um conceito complexo e que abrange muitas áreas da ciência e talvez, por isso, para muitos estudantes seja visto como um tema muito abstrato e de difícil definição e compreensão. Estratégias transdisciplinares para abordar a temática energia são apresentadas em trabalhos como os de Coimbra, Godoi e Mascarenhas (2009) e Rocha Filho, Bernardes e Borges (2006) que indicam que: “a transdisciplinaridade, transcendendo a visão fragmentada e estanque das disciplinas tradicionais, possibilita uma visão holística do tema” (COIMBRA, GODOI E MASCARENHAS, 2009). E mais, “na transdisciplinaridade as ligações se dariam não entre disciplinas estanques e bem delimitadas, mas por meio de ligações no interior de um sistema global no qual cada pessoa tem conhecimentos profundos associados a uma perspectiva ampla do ser no mundo” (ROCHA FILHO, BERNARDES E BORGES, 2006).

A mecânica quântica mostrou um novo modo de se ver a física - no qual os conhecimentos da física clássica já não são suficientes para fornecer as respostas necessárias - com isso constata-se uma mudança de paradigma epistêmico. De certo modo, é possível dizer que uma profícua caminhada transdisciplinar da ciência permitiu o advento do novo momento na física. Cabe ilustrar: Nicolescu (2000) destaca em seu trabalho a relação da física quântica com os níveis de realidade. Pesquisas científicas e tecnológicas de ponta têm proporcionado uma evolução das possibilidades que a mecânica quântica (GRECA e MOREIRA, 2016) oferece como computadores quânticos (DEUTSCH e JOZSA, 1992; KNILL, 2010) e internet quântica (KIMBLE, 2008), e com eles a possibilidade da humanidade experimentar uma gigantesca ampliação na sua capacidade de resolver problemas. Em face do exposto, é possível inferir que, em certa medida, uma maior abertura epistemológica, o cotejamento entre distintos saberes, a interface entre diferentes áreas das ciências, enriquecem sobremaneira as pesquisas e, assim, o desenvolvimento do conhecimento. De certo modo, essa contextualização da física quântica mostra como a visão transdisciplinar e uma maior abertura epistemológica (MORIN, 2011a) podem ter protagonismo na evolução de nossa sociedade. É nessa perspectiva que a pesquisa ora apresentada visa caracterizar e perspectivar, com base nos dados coletados, o ensino energético nas IES de Santa Catarina.

2.1. O ENSINO DA ENERGIA E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A maneira como a humanidade vem explorando e utilizando os seus recursos energéticos vem evoluindo ao longo do tempo. Matrizes energéticas que já foram altamente poluentes, não renováveis e que operavam através de sistemas pouco eficientes vêm sendo substituídas por sistemas limpos, renováveis e mais eficientes energeticamente. Novas soluções energéticas e tecnológicas têm sido apresentadas e suas aplicações em larga escala representam desafios à sociedade, com seus paradigmas e seus mais diversos interesses. Para que a energia chegue às residências, escolas, IES, indústrias, hospitais, entre outros, é preciso que a sociedade e os atores envolvidos nesse papel de pensar o planejamento energético, compreendam a complexidade que envolve este setor, sob as mais diferentes óticas, como conhecimentos técnicos, ambientais, climáticos, sociais, mercadológicos e/ou econômicos, como um todo, numa visão transdisciplinar.

A compreensão do significado e do papel da energia em nossa sociedade é fundamental para o entendimento do mundo e do seu funcionamento, que assim como o conceito de energia, é amplo, abstrato e complexo. O dicionário Oxford de Filosofia (BLACKBURN, 2016) define energia como:

> A capacidade de algo para gerar trabalho, definido como o produto da distância vezes a força. Na disputa do século XVII surgiram entre os cartesianos, que sustentavam que a energia deveria ser medida pela velocidade da massa (mais tarde identificada separadamente como momento) e Leibniz, que sustentava que era proporcional à massa vezes o quadrado da velocidade. Posteriormente, a energia potencial, armazenada em um sistema como uma massa em razão da sua altura, ou de uma mola enrolada, tornou-se distinto da ideia original de energia cinética. Conceitos mais sutis de energia envolvem a teoria da relatividade geral.

Conforme Morin (2011a) é necessário pensar sujeito e objeto de maneira que se possa situar os diferentes níveis de complexidade, e às vezes de hipercomplexidade, que pondera que, se o conceito de física se amplia e se complexifica, então tudo é física. E nesta ótica é possível observar que ramos da ciência como a biologia, a sociologia e a antropologia são ramos particulares da física. A mesma física a qual historicamente remetemos o protagonismo dos estudos de energia, com isso demonstra-se a complexidade de se pensar o planejamento energético, ao mesmo tempo em que se denota o seu traço transdisciplinar, e é através desta maneira de pensar a educação energética que se vislumbram cenários onde sejamos capazes de ter no Brasil uma matriz energética totalmente limpa e renovável, com segurança em sua disponibilidade, e ainda a preços condizentes com a realidade de uma nação rica em recursos energéticos e com um corpo técnico e científico de ponta.

A modernidade foi marcada pelo avanço da ciência e pela importância que esta passou a ter na sociedade, produzindo significativos avanços na exploração de recursos naturais para a geração de energia, relacionando-se essa disponibilidade energética com a qualidade de vida das pessoas. Essa evolução contínua permite avanços que até poucas décadas atrás a maioria de nós consideraria improváveis. Um debate que sempre foi muito marcante no tocante à energia é sobre a sua finitude, ao que Harari (2015) destaca que:

> As evidências fornecidas pelo passado são que eles só são finitos em teoria. Contrariando as expectativas, embora o uso de energia e matérias-primas por parte da humanidade tenha crescido nos últimos séculos, a quantidade disponível para nossa exploração de fato aumentou. Sempre que a escassez de um ou de outro ameaçou desacelerar o crescimento econômico, choveram investimentos em pesquisa científica e em pesquisa tecnológica. Essas invariavelmente produziram não só, maneiras mais eficazes de explorar os recursos existentes, como também tipos completamente novos de energia e materiais.

Além de necessários investimentos em pesquisa e desenvolvimento, o planejamento energético depende de uma governança capaz de sobrepor os desafios e barreiras impostos pela segmentação do conhecimento e que a transdisciplinaridade é capaz de transpor.

2.2. A ANÁLISE CURRICULAR E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A UNESCO, em 1999, convidou Edgar Morin a estruturar um conjunto de reflexões capazes de repensar a educação no século XXI. Modalidades transdisciplinares de ensino e pesquisa foram abordadas como forma de religar a cultura científica e a cultura das humanidades, buscando romper com a oposição entre natureza e cultura. Para Morin (2011b), em *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* tem-se:

> São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza. Esta é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras.

Para Valle (2014), a divergência crítica é a marca registrada do campo curricular brasileiro, onde é notável certa bipolarização entre as diversas perspectivas de análise, que se apresentam relativamente subdivididas. Macedo (2001) aponta como sendo um grande problema, a tensão que habita entre os aspectos macrossociais e as dimensões das instituições, e das salas de aula onde historicamente se dá o cotidiano curricular. Libâneo (2000) pontua, sob a ótica de um currículo centrado na cultura das classes desfavorecidas, que esse viés sociológico não vem a facilitar o dia-a-dia dos professores, por desvincular o trabalho docente de preocupações pontuais com a aprendizagem. Se observado o entendimento de Lopes e Macedo (2002) de que o currículo para ser compreendido, precisa ser contextualizado social, econômica e politicamente, percebe-se que a educação da temática energia e o debate de sua aplicação nos currículos nas IES converge com o

entendimento de que além de apontarem para a necessidade dessa contextualização, apontam a importância da transdisciplinaridade, capaz de integrar diferentes campos do conhecimento da nossa sociedade.

A fragmentação da ciência, base do velho princípio educativo taylorista/fordista, duramente questionada, vai se confrontando com as circunstâncias do mundo contemporâneo que determinam áreas do conhecimento cada vez mais transdisciplinares (ZUENKER, 1998). Aos professores apresenta-se o desafio de lidar com alunos que anseiam por ambientes onde a inovação esteja presente, e que sejam capazes de lidar com esse crescente volume de informações produzidas em uma sociedade cada vez mais líquida (BAUMAN, 2007) em suas relações, o que constitui outro desafio. Reitera-se o problema de natureza política do setor energético. Para Nicolescu (2000):

> A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A transdisciplinaridade apresenta-se como perspectiva, superar dificuldades que a rotina escolar oferece, auxiliando na abordagem de temas complexos como a educação energética, indicando um livre trânsito entre diferentes áreas do conhecimento, capacitando o despertar nos estudantes por esta temática. O termo, entretanto, não deve ser aceito sem questionamentos. Para Follmann (2005):

> A transdisciplinaridade não significa desconsideração da contribuição específica das disciplinas, seja em suas produções isoladas, seja na forma pluridisciplinar de produção do conhecimento, somando, justapondo ou criando interfaces entre disciplinas, ou, ainda, na forma interdisciplinar, de efetivo diálogo e intercâmbio conceitual e metodológico entre disciplinas.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa onde foi realizado um estudo descritivo bibliométrico, na busca e análise de todos os currículos disponibilizados pelas IES pela internet, juntamente com uma análise conceitual, tendo sido feita avaliação através de inferência estatística, denotando viés também quantitativo dessa pesquisa, sendo que como critério de localização das instituições a serem analisadas, foi feita busca na internet, através do site “google” em julho de 2016, com a intenção de localizar uma listagens de todas as IES de Santa Catarina tendo sido escolhida a relação encontrada no endereço http://www.altillo.com/pt/universidades/brasil/estado/santacata.asp, e listadas inicialmente 73 (setenta e três) IES, das quais, em 17 (dezessete) delas não foram localizadas grades curriculares dos cursos pesquisados pela internet, sendo que ainda deparou-se com a duplicidade de citações de IES, resultando numa amostra de 56 (cinquenta e seis) unidades.

Como critério de pesquisa, foram escolhidos 08 (oito) cursos superiores, administração, ciências biológicas, ciências econômicas, direito, engenharia sanitária e ambiental, engenharia civil, engenharia elétrica e tecnólogo em gestão ambiental, posteriormente foram analisadas as suas grades curriculares na busca por disciplinas relacionadas à educação energética no tocante ao planejamento energético, não tendo sido dado enfoque ao conhecimento técnico e físico do conceito de energia, propriamente dito. O critério de escolha por estes cursos foi o da percepção de um dos pesquisadores, por atuar no setor energético brasileiro há mais de uma década, escolhendo os cursos superiores que apresentam maior percentual de participação nos processos de planejamento, construção, operação e manutenção, necessários para que a sociedade disponha de energia, juntamente com alguns dados observados na maior estatal do setor elétrico do sul do Brasil, Eletrosul.

Tomando por princípio que este trabalho faz um recorte das instituições de ensino superior de Santa Catarina e que na capital deste estado localiza-se a sede da maior estatal federal do sul do Brasil e maior do setor elétrico brasileiro atuante na região sul, a Eletrosul, observou-se que os números percentuais das formações superiores dos trabalhadores que

atuam nesta empresa, que possui um total de 1.693 trabalhadores, de forma a se obter uma referência dos cursos a serem escolhidos na pesquisa. Observou-se que 93 trabalhadores, aproximadamente 5,5%, são administradores, 24 são advogados, aproximadamente 1,5%, 03 são biólogos, aproximadamente 0,2%, 41 são economistas, aproximadamente 2,5%, e 325 são engenheiros, representando cerca de 20% do total de trabalhadores, sendo que a maior parte desses engenheiros é formada nas áreas da engenharia civil ou elétrica.

Outros cursos superiores demonstraram importante participação no quadro de trabalhadores da Eletrosul, no entanto, com o objetivo de delimitar esta pesquisa a 08 cursos, foi necessário estabelecer um corte sem que este implique em menor importância a outros cursos e a outras áreas do conhecimento. Como a prioridade desta pesquisa é a educação energética no seu viés de planejamento, foram escolhidos cursos com expressiva participação no quadro de trabalhadores da Eletrosul, que representa uma empresa do setor energético que busca realizar obras e fazer a operação e manutenção das instalações, e também de empresas/órgãos que atuam nas etapas de planejamento de longo prazo, como os feitos pela Empresa de Pesquisa Energética (EPE) e as agências reguladoras do setor energético, assim como os órgãos responsáveis pelas emissões das licenças ambientais, este último com grau de importância cada vez mais elevado para a realização das obras atualmente, já que a não obtenção de licenças ambientais tem sido, nos últimos anos, o principal motivo do atraso nas obras do setor energético.

Feitas as considerações acima, tem-se que advogados, biólogos e engenheiros sanitaristas e ambientais, que apresentam menor percentual de participação no quadro de trabalhadores da Eletrosul, apresentam importante participação nas demais etapas de todo o complexo planejamento energético. O curso de tecnólogo em gestão ambiental foi inserido na pesquisa em razão da crescente importância que a área ambiental, sobretudo nas etapas de licenciamentos, vem obtendo no setor energético brasileiro, e por também ser um curso com menor duração e por isso acredita-se que possa ser uma alternativa para que as IES possam atender às demandas crescentes do setor energético de maneira mais rápida. Nesta pesquisa foram localizadas duas IES que ofereceram o curso de tecnólogo em gestão ambiental, a saber, o SENAI com carga horária total de 1.840 horas e a UNISUL com carga horária total de 2.550 horas, sendo que da totalidade dos cursos observados nesta pesquisa, as menores cargas horárias totais observadas, em sua grande maioria, foram de cursos com um total de 3.000 horas, exceção feita à faculdade Estácio onde foi constatado que a mesma oferece 03 cursos superiores com carga horária total inferior a 3.000 horas, sem que nenhum desses se refira ao curso de tecnólogo em gestão ambiental.

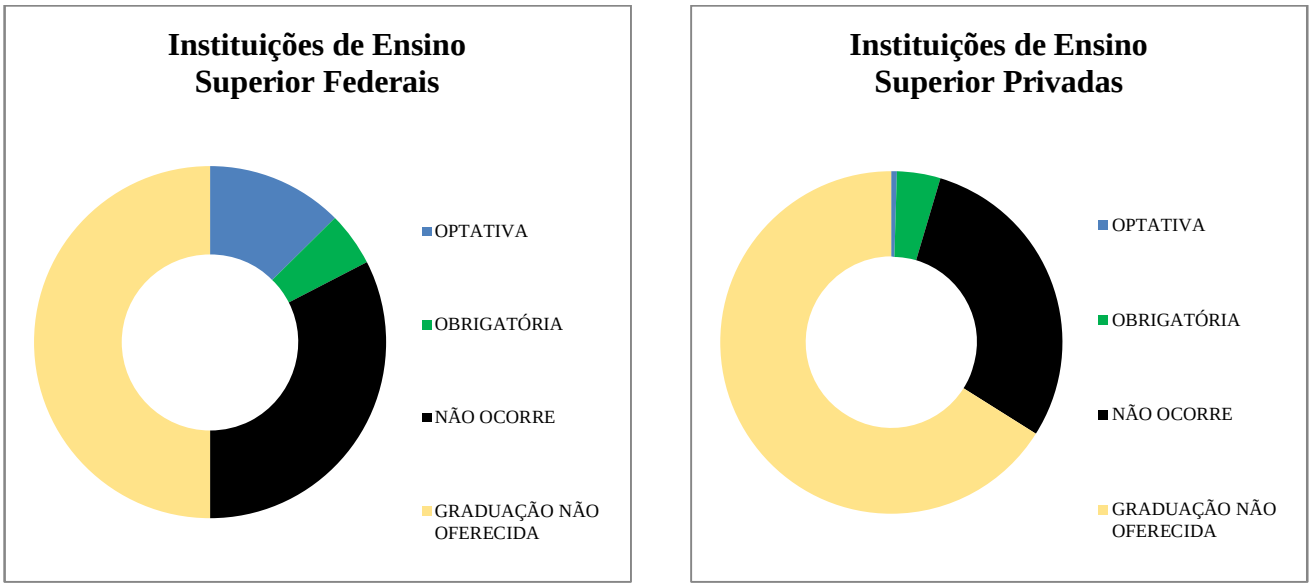
Foram considerados apenas currículos localizados pela internet, sendo esse um critério de pesquisa, tendo sido localizados dados de 56 instituições das 73 listadas inicialmente, o que totaliza 76,71%, aproximadamente 80% da amostra total inicial, proporcionando elevado grau de confiabilidade estatística. Após serem definidas as instituições e os 08 cursos a serem pesquisados, foram feitos os downloads de todas as grades curriculares e nessas grades foram feitas as buscas pelo caractere “energ”, prefixo das palavras energia ou energético. Quando não se localizou este prefixo na busca, a pesquisa no curso deu-se por encerrada, e nos casos onde ela foi localizada, foi investigado se, se tratava de uma abordagem com viés de ensino da física da energia ou do planejamento energético, de modo a permitir isonomia na análise entre os cursos de engenharia e os demais cursos que não têm como base de sua formação o conhecimento físico associado à energia. Outro critério metodológico foi o uso de cores, a saber: (1) bege claro para os casos onde o curso pesquisado não é oferecido pela instituição analisada, (2) verde claro para o caso onde a educação energética ocorre através de disciplina obrigatória, (3) azul claro para o caso onde a educação energética ocorre através de disciplina optativa e (4) preto para o caso onde não ocorre a educação energética no curso pesquisado.

São apresentados gráficos, quadro e tabelas, elaborados a partir dos dados pesquisados, que apresentam os resultados da pesquisa, permitindo vislumbrar o espaço existente para que a transdisciplinaridade na educação energética possa vir a ser praticada nas IES de Santa Cantarina.

4. APRESENTAÇÃO DE DADOS

Abaixo é apresentado o gráfico 01 que ilustra a situação das IES Federais/Estaduais e Privadas que foram pesquisadas, em suas quatro categorias de análise: optativa, obrigatória, não ocorre e graduação não oferecida.

GRÁFICO 01



Fonte: Elaborado pelos Autores (2017).

Abaixo é apresentada a tabela 01, que ilustra o resultado da pesquisa estratificada por curso e categoria de análise:

TABELA 01

TIPOS E PERCENTUAIS DE EDUCAÇÃO ENERGÉTICA	ADM	CBI	CEC	DIR	ESA	ECV	EEL	TGA
EDUCAÇÃO ENERGÉTICA ATRAVÉS DE DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	**00**	**00**	**00**	**00**	**06**	**02**	**10**	**01**
EDUCAÇÃO ENERGÉTICA ATRAVÉS DE DISCIPLINA OPTATIVA	**00**	**01**	**02**	**00**	**03**	**03**	**03**	**00**
NÃO OCORRE EDUCAÇÃO ENERGÉTICA	48	15	08	29	03	23	07	01
CURSO NÃO OFERECIDO PELA IES	08	40	46	27	44	28	36	54
CAMPO AMOSTRAL TOTAL	56	56	56	56	56	56	56	56
PERCENTUAIS DE EDUCAÇÃO ENERGÉTICA ATRAVÉS DE DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	**0,0%**	**0,0%**	**0,0%**	**0,0%**	**50,0 %**	**7,1%**	**50,0 %**	**50,0 %**
PERCENTUAIS DE EDUCAÇÃO ENERGÉTICA ATRAVÉS DE DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	**0,0%**	**6,3%**	**20,0 %**	**0,0%**	**25,0 %**	**10,7 %**	**15,0 %**	**0,0%**
PERCENTUAIS DE EDUCAÇÃO ENERGÉTICA QUE NÃO OCORRE	100,0 %	93,8 %	80,0 %	100,0 %	25,0 %	82,1 %	35,0 %	50,0 %

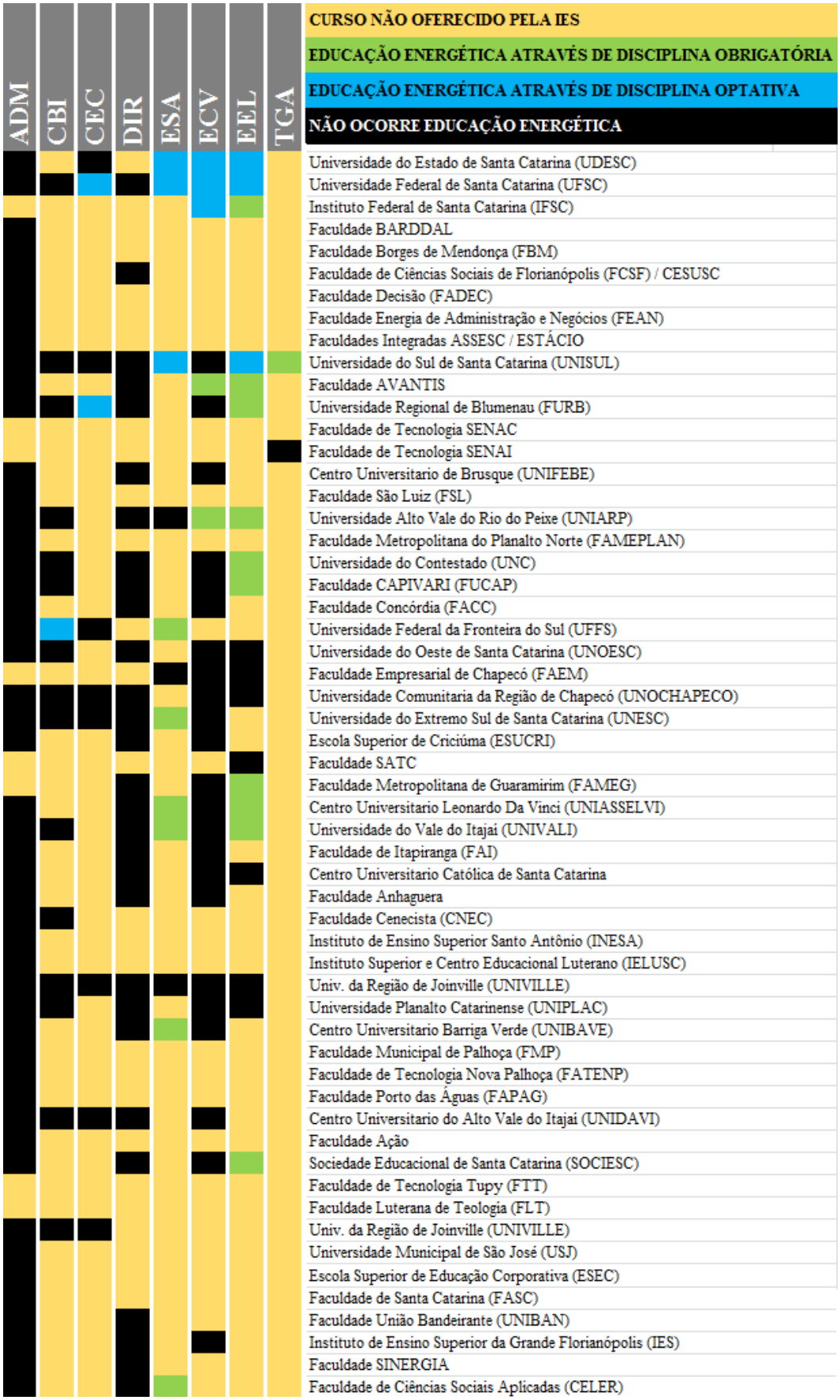
Fonte: Elaborado pelos Autores (2017).

Onde: ADM = Administração, CBI = Ciências Biológicas, CEC = Ciências Econômicas, DIR = Direito, ESA = Engenharia Sanitária e Ambiental, ECV = Engenharia Civil, EEL =

Engenharia Elétrica e TGA = Tecnólogo em Gestão Ambiental.

A seguir, no quadro 01, é apresentado um panorama geral das instituições de ensino superior de Santa Catarina, analisados em seus 08 cursos superiores considerados relevantes pelo número de profissionais que atuam no setor energético brasileiro, administração, ciências biológicas, ciências econômicas, direito, engenharia sanitária e ambiental, engenharia civil, engenharia elétrica e tecnólogo em gestão ambiental. Divididos em suas quatro categorias de análise: optativa, obrigatória, não ocorre e graduação não oferecida.

QUADRO 01



Fonte: Elaborado pelos Autores (2017).

Na tabela 02, abaixo, são apresentados os dados referentes às disciplinas de educação energética identificadas nas IES federais/estaduais. São apresentados dados como nome do curso e da disciplina, a carga horária dessa disciplina e do curso e a relação

percentual entre ambos, assim como se a disciplina é oferecida na modalidade obrigatória ou optativa.

TABELA 02

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FEDERAIS/ESTADUAIS						
NOME DA IES	**CURSO**	**NOME DA DISCIPLINA**	**CARGA HOR. TOTAL DA DISCIPLINA**	**CARGA HOR. TOTAL DO CURSO**	**Relação (%)**	**TIPO DE DISCIPLINA**
FURB	Ciências Econômicas	Economia e Recursos Energéticos	72	3672	**1,96%**	Optativa
	Engenharia Elétrica	Mercado de Energia Elétrica	72	4608	**1,56%**	Obrigatória
IFSC	Engenharia Civil	Eficiência Energética de Edificações	72	3994	**1,80%**	Optativa
	Engenharia Elétrica	Regulação e Mercados de Energia Elétrica	54	3990	**1,35%**	Obrigatória
		Planejamento Integrado de Recursos Energéticos	54		**1,35%**	Obrigatória
UDESC	Engenharia Sanitária e Ambiental	Energia Alternativa	36	3570	**1,01%**	Optativa
	Engenharia Civil	Sustentabilidade no ambiente construído (SAC)	54	4860	**1,11%**	Optativa
	Engenharia Elétrica	Eficiência Energética	72	3795	**1,90%**	Optativa
UFFS	Ciências Biológicas	Energias Renováveis	60	3600	**1,67%**	Optativa
	Engenharia Sanitária e Ambiental	Recursos Energéticos e Energias Renováveis	30	4080	**0,74%**	Obrigatória
UFSC	Ciências Econômicas	Economia da Energia	72	3600	**2,00%**	Optativa
	Engenharia Sanitária e Ambiental	Energia e Desenvolvimento Sustentável	36	3570	**1,01%**	Optativa
	Engenharia Civil	Sustentabilidade em Edificações	54	4536	**1,19%**	Optativa
	Engenharia Elétrica	Energia Elétrica e Sustentabilidade	72	4596	**1,57%**	Optativa
		Planejamento e Regulação de Mercados de Energia Elétrica	72		**1,57%**	Optativa
		Planejamento da Operação de	72		**1,57%**	Optativa

		Sistemas de Energia Elétrica				
UNESC	Engenharia Sanitária e Ambiental	Energia e Meio Ambiente	*	*	*	Obrigatória

* Carga horária não informada no currículo pela internet. Metodologia de Pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos Autores (2017).

TABELA 03

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS						
NOME DA IES	**CURSO**	**NOME DA DISCIPLINA**	**CARGA HOR. TOTAL DA DISCIPLINA**	**CARGA HOR. TOTAL DO CURSO**	**Relação (%)**	**TIPO DE DISCIPLINA**
AVANTIS	Engenharia Civil	Eficiência Energética em Edificações	40	4800	**0,83%**	Obrigatória
	Engenharia Elétrica	Geração Hidráulica e Planejamento Energético	80	4880	**1,64%**	Obrigatória
		Geração de Energia Térmica e Renovável	80		**1,64%**	Obrigatória
		Eficiência Energética e Problemas Energéticos Atuais	60		**1,23%**	Obrigatória
CELER	Engenharia Sanitária e Ambiental	Recursos Naturais e Recursos Energéticos	36	3888	**0,93%**	Obrigatória
ESTÁCIO DE SÁ	Engenharia Sanitária e Ambiental	Planejamento integrado de Recursos Energéticos	36	2791	**1,29%**	Obrigatória
FUCAP	Engenharia Elétrica	Eficiência e Gestão Energética	60	3780	**1,59%**	Obrigatória
		Energias Renováveis e Alternativas	60		**1,59%**	Optativa
FAMEG	Engenharia Elétrica	Fontes Alternativas e Eficiência Energética	60	3630	**1,65%**	Obrigatória
SOCIESC	Engenharia Elétrica	Mercado de Energia Elétrica	40	4480	**0,89%**	Obrigatória
UNC	Engenharia Elétrica	Eficiência e Gestão Energética	60	3780	**1,59%**	Obrigatória

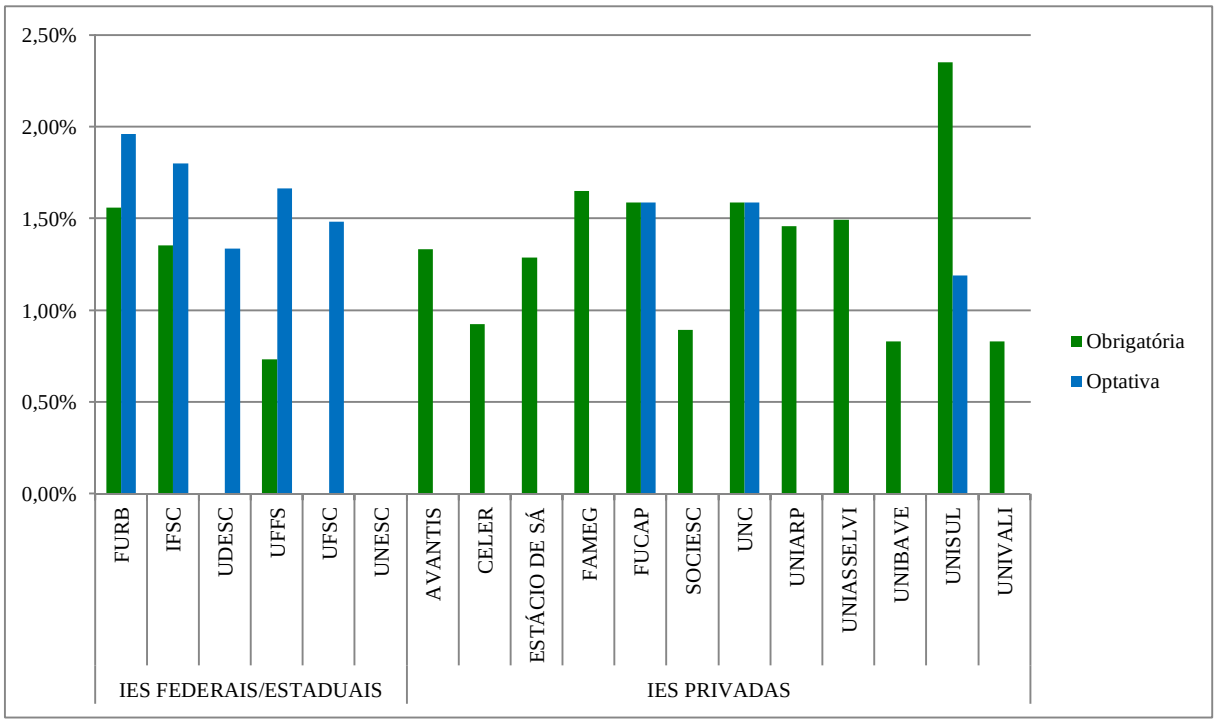
		Energias Renováveis e Alternativas	60		**1,59%**	Optativa
UNIARP	Engenharia Civil	Energias Renováveis	60	4230	**1,42%**	Obrigatória
	Engenharia Elétrica	Eficiência Energética	60	3990	**1,50%**	Obrigatória
UNIASSELVI	Engenharia Sanitária e Ambiental	Planejamento e Gestão de Recursos Energéticos	60	3980	**1,51%**	Obrigatória
	Engenharia Elétrica	Fontes Alternativas e Eficiência Energética	60	4040	**1,49%**	Obrigatória
UNIBAVE	Engenharia Sanitária e Ambiental	Fontes de Energia Alternativa	36	4320	**0,83%**	Obrigatória
UNISUL	Engenharia Civil	Recursos Naturais e Energéticos	60	3720	**1,61%**	Optativa
	Engenharia Elétrica	Energias Renováveis	30	3900	**0,77%**	Optativa
	Tecnólogo em Gestão Ambiental	Recursos Energéticos	60	2550	**2,35%**	Obrigatória
UNIVALI	Engenharia Sanitária e Ambiental	Recursos Energéticos	*	*	*****	Obrigatória
	Engenharia Elétrica	Estruturação do Setor Elétrico e Mercado de Energia	30	3601	**0,83%**	Obrigatória

* Carga horária não informada no currículo pela internet. Metodologia de Pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos Autores (2017).

Na tabela 03, acima, são apresentados os dados referentes às disciplinas de educação energética identificadas nas IES privadas. São apresentados dados como nome do curso e da disciplina, a carga horária dessa disciplina e do curso e a relação percentual entre ambos, assim como se a disciplina é oferecida na modalidade obrigatória ou optativa. E o gráfico 02, abaixo, apresenta uma relação, expressa em percentual, entre as cargas horárias das disciplinas de educação energética, obrigatórias e optativas, identificadas na pesquisa e as cargas horárias totais dos cursos que oferecem essas disciplinas.

GRÁFICO 02



Fonte: Elaborado pelos Autores (2017).

A UNESC não está representada no gráfico 02 já que esta IES não informou as cargas horárias para que fossem efetuados os cálculos, e a UNIVALI possui duas disciplinas de educação energética, porém apenas uma delas foi informada a carga horária e por isso os dados referem-se a apenas uma dessas disciplinas.

5. ANÁLISE DE DADOS

A tabela 01 resume os resultados gerais da pesquisa referentes às grades curriculares pesquisadas. Nessa tabela foi calculado o percentual de disciplinas de educação energética, optativas e obrigatórias, tomando como campo amostral a soma de três possibilidades, a da disciplina não ser oferecida, a de ser oferecida como optativa, e a de ser oferecida como disciplina obrigatória, sendo excluídos do campo amostral do cálculo percentual os casos onde o curso não é oferecido pela IES. Nesta tabela é possível observar que apenas 02, dos 08 cursos analisados, apresentam um percentual inferior a 50%, do considerado como sendo a pior situação possível na pesquisa que é não ocorrência da educação energética, que são a Engenharia Sanitária e Ambiental e a Engenharia Elétrica. Destacando-se negativamente o curso de Administração, que é a área de formação de mais de 5% dos trabalhadores da Eletrosul, e que a pesquisa mostrou ser o curso mais ofertado de todos, sendo ofertado em 48 das 56 IES pesquisadas, e não tendo sido localizada nenhuma disciplina de educação energética. O curso de direito, responsável por formar os profissionais que atuarão nos processos e julgamentos que envolvem essa área também apresentou o mesmo mau resultado, não sendo localizada nenhuma disciplina de educação energética e sendo este o segundo curso mais ofertado em Santa Catarina, estando presente em 29 das 56 IES analisadas.

As ciências biológicas apresentaram apenas uma disciplina de educação energética e ainda assim não foi na modalidade obrigatória. Na Engenharia Civil se constatou um percentual superior a 80% de cursos que não apresentam disciplina de educação energética, sendo que esta engenharia possui a maior participação em campo nas obras do setor energético, superando as demais Engenharias da pesquisa quanto à demanda do setor. As Engenharias, Elétrica e Sanitária e Ambiental, apresentaram melhores percentuais que a Civil.

O quadro 01 ilustra o resultado das 56 instituições de ensino superior pesquisadas, sendo possível observar numa única imagem que as cores azul e verde, que são as cores que representam a ocorrência da educação energética nos cursos como disciplinas optativa

e obrigatória, respectivamente, aparecem muito poucas vezes, ilustrando a citada carência de disciplinas de educação energética nos cursos analisados.

O gráfico 01 ilustra comparativamente as instituições federais/estaduais com as privadas permitindo, assim como no quadro 01, uma análise geral do cenário catarinense nesse contexto, educação energética nas instituições de ensino superior, mas neste caso comparando os dois tipos de IES pesquisadas. Da mesma forma, as tabelas 02 e 03 permitem um comparativo entre as instituições federais/estaduais com as privadas, destacando-se o diferencial de apontar detalhes da realidade de cada grupo e apontamentos dos percentuais que as disciplinas de educação energética representam em relação às cargas horárias totais dos cursos, permitindo vislumbrar qual o espaço inicial para que a transdisciplinaridade possa vir a exercer suas colaborações com o tema. O gráfico 02 ilustra visualmente a condição aonde as disciplinas de educação energética não chegam a representar sequer 2,5% da carga horária total de nenhuma instituição pesquisada, ao que Follmann (2005) cita que: “não pode existir transdisciplinaridade, não existindo disciplinas. E a transdisciplinaridade se tornará mais consistente, na medida da consistência das disciplinas”.

Os percentuais apresentados na tabela 01 referem-se aos percentuais do número de disciplinas de educação energética, obtidas na relação dos cursos pesquisados, e que os percentuais apresentados nas tabelas 02 e 03, e no gráfico 02 se referem aos percentuais da carga horária das disciplinas de educação energética em relação à carga horária total dos cursos onde elas são ofertadas, quando ofertadas.

6. CONCLUSÃO

Conforme Morin (2011b), o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, e que significando *complexus* o que foi tecido junto, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo. Assim, procurar perceber as realidades e as demandas humanas, em seus diversos níveis, é também assumir o desafio de pensar um mundo de fenômenos que se descortina de modo complexo. Propor cursos universitários alinhados com o “mundo da vida” - concomitantemente natural e humana - é ter também a sensibilidade da história, dos contextos sócio-ambientais e das demandas mais prementes dos viventes. É nessa perspectiva que este estudo - ainda em fase inicial - procurou analisar a maior ou menor presença do ensino energético nas IES catarinenses. Como revela Morin, há que considerar a tessitura do conhecimento revelada no que transcende o suposto “objeto” de conhecimento. Há que perscrutar nos contextos diversos, nos interstícios, nas partes e o todo, no todo e nas partes, nas partes entre si (MORIN, 2011b). Em coerência com esta visão, a pesquisa ora apresentada visa chamar a atenção sobretudo para a riqueza da elaboração de grades curriculares mais abertas (que permitam, portanto, que acadêmicos possam cursar disciplinas - a exemplo da área energética - que supram suas demandas como futuros profissionais e pesquisadores). Para tanto, a ampliação do espectro de disciplinas pode ser viabilizado - quem sabe - pela redução de disciplinas obrigatórias e ampliação do leque de disciplinas optativas. Estas últimas poderiam ser oferecidas pelos cursos de origem ou por outros cursos, o que poderia contribuir para ampliar o intercâmbio entre estudantes e áreas de conhecimento. Diga-se a propósito, esta prática poderia auxiliar na ampliação do ensino energético em nossas IES.

De acordo com os dados apresentados, observou-se que as instituições de ensino superior federais/estaduais apresentam maior preocupação quanto à educação energética dos seus alunos no que se refere às disciplinas obrigatórias. Consideradas as disciplinas optativas, percebeu-se que as IES privadas se sobressaem pois apresentam mais oportunidades de aprendizado para quem deseja - porém numa condição de não obrigatoriedade. De certo modo, embora pouco expressivo há um esforço transdisciplinar em algumas IES no que tange ao ensino energético. Como lembra Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. Como a pesquisa revelou, ainda há um longo caminho a percorrer na efetivação da prática transdisciplinar no ensino energético nas IES catarinenses.

Por fim, ainda que constatada, por intermédio dos dados coletados, uma notável

carência e necessidade de maior atenção a esta área do conhecimento, tendo em vista o baixo percentual de oferta de disciplinas de educação energética - e que quando são oferecidas não raro representam um baixo percentual nas cargas horárias totais dos cursos - , o referencial teórico pesquisado (com ênfase na ideia que as realidades são complexas, multifacetadas, e que uma visão transdisciplinar do conhecimento, dos fenômenos pesquisados, do ensino, ajudam sobremaneira no ato de perscrutar e propor respostas e soluções) auxilia no esforço de pensar de modo crítico e contextualizado a elaboração de nossos currículos universitários.

O intento de inventariar o mosaico das grades curriculares das IES catarinenses no que tange ao ensino energético foi marcado pelo seguinte movimento: procurar algum vestígio transdisciplinar nas propostas curriculares e, também, ratificar o valor da transdisciplinaridade no ensino e na pesquisa. Até porque, como assevera Follmann (2005): "A transdisciplinaridade, própria do bom técnico profissional, sempre o levará a transcender suas aptidões, na busca de uma firme ancoragem em valores éticos de respeito à dignidade humana e no empenho em construir uma sociedade onde todos possam viver com dignidade."

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Paulino Vale; BORGES, Antonio Tarciso. O entendimento dos estudantes sobre energia no início do ensino médio. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 2, p. 182-217, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Vida líquida. Rio de Janeiro. Zahar, 2007.

BLACKBURN, Simon. *The Oxford Dictionary of Philosophy*. *Oxford University Press*, 2016.

COIMBRA, Débora et al. Educação de jovens e adultos: uma abordagem transdisciplinar para o conceito de energia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* (REEC), v. 8, n. 2, p. 628-647, 2009.

DE CARVALHO, Diana Carvalho; GRANDO, Beleni Saléte; BITTAR, Mariluce. Currículo, diversidade e formação. Editora da UFSC, 2008.

DE FERNANDES TEIXEIRA, João. Inteligência artificial. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2014.

DEUTSCH, David; JOZSA, Richard. *Rapid solution of problems by quantum computation*. In: *Proceedings of the Royal Society of London* A: *Mathematical, Physical and Engineering Sciences*. *The Royal Society*, 1992. p. 553-558.

Disponível em: http://www.altillo.com/pt/universidades/brasil/estado/santacata.asp. Acesso em 25 de jul. de 2016.

FOLLMANN, José Ivo. O desafio transdisciplinar: alguns apontamentos. Ciências Sociais Unisinos, v. 41, n. 1, p. 53-57, 2005.

GRECA, Ileana Maria; MOREIRA, Marco Antonio. Uma revisão da literatura sobre estudos relativos ao ensino da mecânica quântica introdutória. Investigações em Ensino de Ciências, v. 6, n. 1, p. 29-56, 2016.

GUERRA, Sinclair Mallet Guy; FANTINELLI, Jane Tassinari. A aproximação entre tecnologia e economia: os emergentes papéis da energia. Revista de Estudos Sociais, v. 3, n. 5, p. 33-58, 2011.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens: Uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marcoantonio. 7ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

KIMBLE, H. Jeff. *The quantum internet*. arXiv preprint arXiv:0806.4195, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade, v. 19, n. 63, p. 105-125, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-45, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em História do Currículo. Pesquisa do/no cotidiano das escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORGAN, Gareth; BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto. Imagens da organização. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar; MATOS, Dulce. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar et al. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora, 2011b.

NICOLESCU, Basarab et al. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. Educação e transdisciplinaridade, v. 1, p. 9-25, 2000.

PIRES, Manoel Carlos. Política econômica e estabilização: uma breve análise da recessão brasileira. Brazilian Keynesian Review, v. 2, n. 2, p. 247-251, 2017.

ROCHA FILHO, João Bernardes; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. Repensando uma proposta interdisciplinar sobre ciência e realidade. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 5, n. 2, p. 323-336, 2006.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

VALLE, Ione Ribeiro. Sociologia da educação: currículo e saberes escolares. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

A ampliação do acesso ao ensino superior e a formação de professores em minas gerais: reflexões a partir da educação a distância

Autor: Oliveira, Helena Rivelli de (Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora); **Borges, Eliane Medeiros** (Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora); **Bertolotti, Diovana Paula de Jesus** (Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora)

Resumen: A meta 15 do PNE 2014-2024 diz respeito à formação dos professores da educação básica. Ratificando a LDB/1996, estabelece como propósito que esses profissionais tenham formação específica em cursos de licenciatura na área que atuam. Para que a meta se realize a ampliação da oferta de vagas nas IFES, bem como a regionalização

dessas ofertas, mostrou-se condição essencial. No processo de expansão do ensino superior no Brasil a Educação a Distância significou a possibilidade de interiorização e regionalização da oferta nas diferentes regiões do país. A EaD ainda representa uma importante estratégia para equalização entre a demanda regional e a oferta de vagas. A pesquisa se concentrou no estado de Minas Gerais, tendo em vista que esse é o ente federado com maior número de IFES. As análises foram realizadas com base nos dados produzidos e divulgados pelo Censo Escolar e as Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior. O estudo aponta que a EaD é um recurso que pode ser melhor explorado pelas IFES mineiras no sentido de garantir condições para que a meta 15 do PNE 2014-2024 se efetive. Apesar de Minas Gerais concentrar 15% dos polos brasileiros de EaD, as taxas percentuais de professores sem formação em licenciatura apresentaram crescimento de 2008 a 2015.

Palabras claves: Formação de Professores. Educação a Distância. Ensino Superior.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O presente texto pretende uma análise da relação demanda/oferta dos cursos formação de licenciatura na modalidade a distância pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado de Minas Gerais. A opção por este estado se deve ao fato de Minas Gerais possuir o maior número de IFES do Brasil. Além disso, apesar de possuir quase 85% dos docentes da educação básica com curso superior, o percentual de professores mineiros sem licenciatura é superior à média brasileira. A partir disso, buscamos uma reflexão tendo por base o especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre a formação dos profissionais da educação básica, bem como a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência se estende de 2014-2024.

Os professores da educação básica estão entre os grupos profissionais mais numerosos do Brasil e a formação exigida para sua atuação está prevista no Art. 62 da LDB. Contudo, o Censo Escolar mostra um crescimento das taxas percentuais de professores sem licenciatura em todo o território nacional. Diante disso tornam-se necessárias estratégias para que tal situação possa ser revertida. Dentre essas estratégias destacamos a identificação de demandas regionais e a interiorização da oferta de cursos de graduação por meio da Educação a Distância (EaD), que também está prevista na LDB.

A pesquisa foi construída a partir de duas fontes de dados disponibilizadas pelo Governo Federal: o Censo Escolar (de 2007 a 2016) e as Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior (realizado em 2015 e divulgado em 2016). A partir da análise dessas informações buscamos contribuir para as discussões sobre a interiorização da educação superior como estratégia para que a meta 15 do PNE 2014-2024 – que trata da exigência da formação de nível superior em curso de licenciatura para os profissionais da educação básica – seja atingida.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As metas 15 e 16 do PNE 2014-2024, como veremos adiante, são voltadas para a formação dos profissionais da educação básica (professores e trabalhadores da educação) (BRASIL, 2014). Essa ênfase na formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, discutida desde a LDB de 1996, culminou com a elaboração de um grande guarda-chuva de políticas que abriga programas de formação inicial e continuada para esses profissionais.

Boa parte das iniciativas relacionadas à formação docente se encontram no ensino privado, de modo que as ações de monitoramento e a avaliação dos cursos de licenciatura devem perpassar também esse setor de ensino. Embasando tal afirmação, Barreto (2015, p. 682) traça o seguinte panorama:

> De acordo com os censos da educação superior, em 2001 havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial,

> fundamentalmente pelas instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas (56,7% e 43,3%). No entanto, as matrículas a distância fazem toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. Nesse interregno, as matriculas nos cursos de pedagogia passaram de 29,3% a 65,7% do total de estudantes.

Além desse rápido crescimento dos cursos de pedagogia, as licenciaturas foram impulsionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que sustenta como principal objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior ao conceder bolsas para universitários das licenciaturas que atuem em projetos no ensino (BRASIL, 2008a). Nacarato (2013) fala sobre a abrangência do programa que, em 2013, contava com 195 IES de todo o território nacional. Esse mesmo autor esclarece que

> Os projetos elaborados no âmbito desse programa visam à inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas, durante a sua formação acadêmica, para que os estudantes desenvolvam atividades didático-pedagógicas em parceria com os professores da escola - denominados “supervisores” - e com os docentes da universidade (NACARATO, 2013, p. 8).

Com esse desenho, que envolve professores em formação e docentes já em exercício, o PIBID pretende uma inserção direta no campo das reflexões sobre teoria e prática na formação para o magistério.

Ainda no âmbito da formação para o magistério, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) é uma iniciativa que visa o fortalecimento dos cursos de licenciatura por meio do fomento à inovação, vislumbrando a elevação da qualidade dos cursos (BRASIL, 2008b). Vale ressaltar que a preocupação com a consolidação das licenciaturas não terá, sozinha, impactos determinantes nas redes de ensino. Como bem colocam Gatti, Barreto e André (2011), apesar da centralidade da ação docente na sala de aula,

> Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e a atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Todos esses fatores interagem nas realidades das redes escolares e estão inter-relacionados com as condições de aprendizagem escolar e o desempenho dos estudantes (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 93).

A pesquisa também transita entre as intenções dos programas com foco na formação de professores. O Programa Observatório da Educação (Obeduc) foi criado com a intenção de fomentar estudos, a partir dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que utilizem a infraestrutura das IES (BRASIL, 2008c). Com base nessas evidências produzidas se espera promover o estreitamento da relação entre os programas de pós-graduação, os cursos de formação para o magistério e as escolas. Com isso objetiva-se uma via de mão dupla para a formação: as pesquisas de mestrado e doutorado se aproximam da realidade das escolas para nelas se embasarem e refletirem.

Os professores em atividade na educação básica inda encontram oportunidades no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que é uma iniciativa de caráter emergencial e oferecida na modalidade presencial por meio de uma parceria entre os entes da federação (União, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes -, Estados e Municípios). Seu principal interesse é possibilitar o acesso aos professores em exercício que atuam apenas com o nível médio ou fora de sua área de formação. Dessa forma, o Parfor visa o seguinte público: (i) primeira licenciatura para professores ou intérpretes de LIBRAS sem formação superior, (ii) segunda licenciatura para aqueles que lecionam disciplinas em área diferente de sua formação e (iii) formação pedagógica para docentes ou intérpretes de LIBRAS graduados não licenciados (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; BRASIL, 2010).

O Parfor foi criado em 2009 e visa à interiorização da formação de professores em nível superior. A partir disso, as atividades presenciais são realizadas nos períodos de férias escolares para que os professores em atividade tenham maiores possibilidades de participação. A colaboração firmada entre a Capes e a secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, os Fóruns e as IES, possibilita a regionalização da oferta (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; BARRETO, 2015).

Com base no desenho e nos objetivos dos programas, projetos e iniciativas descritas é possível concluir que, mesmo timidamente, pode ser observado ao longo dos últimos 15 anos um esforço em ampliar a oferta e facilitar o acesso aos cursos de licenciatura. Contudo a profissão docente ainda encontra obstáculos que impedem o ideal de profissionalização de 100% dos professores licenciados na área em que atuam. Um desses principais fatores é a desvalorização dos profissionais da educação, que com baixos salários e péssimas condições de trabalho tornam pouco atrativas as licenciaturas.

2.1. MARCOS LEGISLATIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preparação dos professores para o exercício da docência é tema que figura enfaticamente nos debates do campo educacional desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, em que se deteve especial atenção à formação desses profissionais. O Manifesto, um documento escrito por educadores e que objetivou oferecer diretrizes para uma política nacional educacional, dedicou especial atenção à formação em nível secundário dos docentes do magistério primário, justificando que essa especialidade de ensino carece de uma “sólida preparação pedagógica” (AZEVEDO et al, 2010, p.59). Ademais, enfatiza-se que a formação universitária dos professores da educação básica é também uma forma de elevar-lhes a cultura para além dos conhecimentos da função docente, o que também elevaria a qualidade do ensino (AZEVEDO et al, 2010).

No contexto legislativo para o estudo da formação dos professores da educação básica, entretanto, tomaremos por base a Constituição Federal pelo caráter atual e democrático que ela representa. O texto da Constituição, aprovado em 1988, dedica uma seção e nove artigos à educação. Nestes, apesar de não se dizer especificamente sobre a formação dos professores da educação básica, é garantido o direito ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, além de ser possível perceber uma ênfase na valorização do professor (BRASIL, 1988, Art. 201 e 208).

Ainda no âmbito da Constituição Federal, a lei estabeleceu, em seu artigo 214, a necessidade de desenvolvimento do plano nacional de educação, de caráter plurianual. Assim, fica a cargo do plano definir diretrizes, metas e estratégias mais específicas para formação dos professores da educação básica (BRASIL, 1988, Art. 214). Entre a aprovação da Constituição e a elaboração desse primeiro plano nacional de educação, contudo, treze anos se passaram e em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.934 - que instituiu diretrizes e bases para a educação nacional e por isso chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - trouxe novos elementos a serem considerados.

A LDB dispôs de forma específica sobre a formação dos professores da educação básica. Em seu Art. 62 a lei definiu que

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

> formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

No que tange à preparação dos professores a LDB não extinguiu exatamente a formação de nível médio para os docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, mas seu texto enfatizou a prioridade da educação superior na modalidade Licenciatura, o que pode ser considerado um marco na formação dos professores no Brasil. Foi a partir desse marco que estratégias começaram a ser engendradas pelos governos no sentido da reflexão sobre as características de uma política nacional para a formação dos professores.

Mais tarde, precisamente em 2009, 2013 e 2017, o Art. 62 da LDB foi alterado no que tange à formação dos profissionais da educação básica com a aprovação das Leis 12.056/09, 12.796/13 e 13.415/17. Foram incluídos parágrafos e modificado o *caput* do artigo. Com isso, permaneceu a ênfase na formação em cursos de licenciatura, admitindo a formação em nível médio no caso dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, retirou-se do *caput* a frase “em universidades e institutos superiores de educação”, o que alterou significativamente as questões de como e onde os cursos de graduação podem ser oferecidos, abrindo espaço para faculdades e instituições com outras características também atuarem na formação docente. A inserção dos parágrafos ainda significou relevantes definições. Com a inclusão dos parágrafos primeiro, quarto e quinto se firmou a necessidade de articulação entre os entes federados na preparação dos professores: na formação inicial, continuada e capacitação, devendo adotar medidas que facilitem o acesso e a permanência dos profissionais nos cursos, bem como incentivar, por meio de bolsas de iniciação à docência concedidas a estudantes de licenciatura, a preparação dos profissionais do magistério para atuarem na educação básica. Os parágrafos segundo e terceiro acrescentaram a possibilidade da Educação a Distância (EaD) na formação inicial e continuada e na capacitação dos profissionais de magistério. O parágrafo sexto se remete à forma de ingresso dos estudantes nos cursos de preparação, e o oitavo parágrafo estabelece a Base Nacional Comum Curricular como referência para os currículos dos cursos de formação (BRASIL, 2017; BRASIL, 2013; BRASIL, 2009).

A partir de 1996, uma série de aspectos legais sobre as diretrizes curriculares para a formação dos professores foram discutidos e aprovados sob a forma de pareceres e resoluções. No entanto, o primeiro Plano Nacional de Educação, instituído a partir da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, levou mais tempo do que o previsto para ser elaborado e aprovado.

O PNE 2001-2010 defendeu a valorização do magistério, indicando a necessidade de uma política global sustentada por três pilares: “a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e formação continuada” (BRASIL, 2001, p. 143). Para que as suas 295 metas fossem criadas foi realizado um diagnóstico sobre a situação educacional do país, sob diferentes aspectos. Com base nesse diagnóstico, sabe-se que, em 1998, dos 2.129.274 profissionais em função docente na educação básica, apenas 1.066.396 possuíam ensino superior completo, o que corresponde a cerca de 50% apenas. Da metade dos docentes sem formação superior, aproximadamente 43% atuavam apenas com o ensino médio, 4% com o ensino fundamental e 3% possuíam ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2001).

Diante dessa situação crítica e tendo em vista o propósito de garantir a qualidade do ensino básico, o PNE 2001-2010, dentre seus objetivos e metas, estabeleceu como necessidade:

> (...) 5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art.

> 87[281].
> (...) 12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.
> 13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.
> 14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino (BRASIL, 2001, p. 153, 154 e 155).

Aqui, mais uma vez, destaca-se a EaD como uma alternativa à ampliação do acesso à formação de professores em nível superior. No mais, destacamos também a ênfase no mapeamento e identificação de demandas como forma de ajustar a oferta de formação à necessidade. Esse ajuste oferta/demanda nas diferentes regiões administrativas e territoriais ainda é reafirmado por meio da colaboração possível entre União, Estados e Municípios. A oferta dos cursos noturnos também é uma estratégia no sentido de ampliar o acesso à formação estabelecida na LDB, tendo em vista que esses cursos têm como característica possibilitar a preparação dos profissionais que já se encontram em serviço.

Com a finalização da vigência desse Plano em 2010, outro PNE deveria ser elaborado com novas metas e objetivos a partir dos avanços já obtidos com o plano anterior. Para essa elaboração, quatro anos foram necessários e em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005 foi sancionada, aprovando o PNE 2014-2024.

No PNE 2014-2024 as metas foram reduzidas a 20, sendo a meta 15 a que diz respeito diretamente à formação inicial de professores, buscando:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do Art. 61 da Lei nº 9.394[282], de 20 de dezembro de 1996, assegurado que <u>todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior</u>, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78, grifo nosso).

Ao traçar como meta que todos os professores da educação básica devem possuir formação de nível superior na área específica em que atuam, outra ponta da problemática que evolve a formação dos docentes se evidenciou: além dos profissionais sem curso em nível superior, parece haver ainda uma quantidade significativa de professores atuando fora de sua área de formação. Nesse caso, mostraram-se necessárias políticas de incentivo à

---

[281] Dentre outras providências, o quarto parágrafo do artigo 87 da LDB estabelecia que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL, 1996, s/p). Contudo, esse parágrafo foi revogado sem nova redação em 2013 pela Lei nº 12.796.

[282] Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

segunda licenciatura. Além disso, soma-se a esse contexto a existência de bacharéis que atuam como professores.

As metas 12, 16, 17 e 18, embora não diretamente sobre a formação inicial, também se refletem na formação dos professores. Elas versam sobre a elevação da taxa bruta de matrículas no ensino superior, a formação continuada e pós-graduação dos professores da educação básica, a valorização dos profissionais do magistério na educação básica e o plano de carreira para os docentes da educação básica e superior, respectivamente (BRASIL, 2014).

Para que tais metas sejam atingidas foi aprovada, em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP 2/2015, que definiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p.1). Com isso, além de critérios para solucionar o problema dos professores sem formação superior, propuseram-se também medidas tendo como público-alvo os graduados em outras áreas e os docentes que atuam fora de sua área de formação.

Embora as metas para a formação inicial e continuada dos professores tenham sido traçadas em 2014, dados do Observatório do PNE mostram que 22,5% dos professores da educação básica atuavam sem curso superior no ano de 2016. Além disso, 53 % dos docentes dos anos finais do ensino fundamental lecionavam fora de sua área de formação, bem como 45% dos professores do ensino médio (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016). Podemos observar uma diminuição dos números em relação aos dados do diagnóstico feito em 1998. Contudo, ainda há um significativo caminho a ser trilhado, garantindo acesso e permanência dos professores nos cursos de licenciatura.

2.1.1 Expansão e interiorização da educação superior no Brasil: a Educação a Distância na formação de professores

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil, de cunho neoliberal, significaram reflexos na prestação dos serviços públicos. De maneira geral, a principal característica impressa pelo discurso neoliberal foi a defesa do Estado-mínimo. No campo educacional, isso representou a acentuação do chamado Estado-avaliador, em que os aparatos de fiscalização foram intensificados de modo a determinar o grau de qualidade, eficácia e eficiência das instituições e sistemas de ensino (MANCEBO, 2008). Além disso, deu-se início a um movimento de consolidação da oferta da educação básica, com ênfase na ampliação do acesso ao ensino médio.

Ainda no bojo dessas reformas, aspectos como a descentralização da educação, com a transferência de poder de poder e responsabilidade para os níveis inferiores de poder, e a incorporação de elementos da lógica gerencial na gestão pública, reforçaram a ideia do Estado-mínimo. Nesse contexto a criação de sistemas de avaliação em larga escala, com o consequente estabelecimento de metas de desempenho para a educação, aproximaram os gestores das instituições públicas da pauta neoliberal (GAJARDO, 2012).

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2005 possibilitou a análise e criação de objetivos de longo prazo para educação básica nacional. A partir disso o PNE 2014-2024 traçou metas para a educação básica.

Com o aumento da taxa de conclusão do ensino médio, a educação superior passou a constituir um gargalo que precisava ser revisto. Discursos de equidade despontaram como resposta à demanda reprimida de jovens sem acesso educação superior. Com o governo do presidente Lula, iniciado em 2003, originou-se um processo de expansão por meio de uma política que, além da ampliação do acesso ao ensino superior, promoveu também a interiorização das universidades federais brasileiras. Esse movimento expansionista culminou com uma série de programas que pretendiam equalizar a oferta de educação superior em relação à sua demanda (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012).

Para que a expansão se concretizasse, o governo federal lançou mão de uma série de políticas, programas e ações no sentido de ampliar o número de IFES, ampliar a oferta de vagas e facilitar o acesso e a permanência também às instituições particulares de ensino

superior. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), "o processo de expansão englobou três frentes de ação - a interiorização, iniciada em 2003, e posteriormente a integração e a regionalização da educação superior" (BRASIL, 2015, p 31). Destacam-se nesse contexto o Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni)[283], o Programa Universidade para Todos (Prouni)[284], a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[285], o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)[286] e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)[287]. Concretizando essa tendência de crescimento da oferta de educação superior o PNE 2014-2024 propôs "Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público" (BRASIL, 2014, p. 61).

Como visto anteriormente, a Educação a Distância foi admitida como modalidade de ensino prevista em lei a partir de 2009, com a aprovação da Lei nº 12.056, que alterou o artigo 80 da LDB. Contudo, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, por exemplo, já havia implementado em 1995 um curso de Pedagogia para professores que atuavam de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na modalidade a distância (MORAN, 2002). A institucionalização da EaD no ensino superior público se efetivou, porém, com a publicação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que estabelece em seu Art. 1º a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Sistema UAB foi iniciado em 2005 com a publicação de um edital que tornou pública a chamada para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores das IFES na modalidade a distância (FERREIRA E MILL, 2014). Além de oferecer formação a professores já em exercício, um dos principais objetivos da UAB seria a interiorização da oferta de cursos de educação superior por meio da criação de polos regionais. Ao todo foram selecionados 297 polos, por meio dos quais foram abertas 673 turmas e 32880 vagas. As instituições superiores, com atuação regular na modalidade presencial, credenciaram-se no MEC e utilizaram das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o desenvolvimento e oferta dos cursos (FERREIRA E MILL, 2014). Nesta perspectiva, a mediação é realizada por meio da tecnologia.

Buscando conceituar o termo EaD, sabemos que ele pressupõe uma separação de localidade e momento entre o professor e o aluno, mas outros sujeitos também estão aí inseridos, como a figura do tutor e as próprias TIC, que desempenham papel fundamental no processo. Utilizando a definição de MOORE e KEARSLEY (2008, p 2):

> Educação a distância é o aprendizado planejado que, normalmente, ocorre em lugar diverso do professor e, como consequência, requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.

Assim, na EaD, o ensino é planejado e executado de acordo com as especificidades dessa modalidade. Em relação ao uso das TIC e à própria EaD, é necessário enfatizar a influência de orientações e organismos internacionais na legislação nacional: parece justificar-se que a nova sociedade exige trabalhadores flexíveis, com novas habilidades e conhecimentos, estando preparados constantemente para acompanhar a dinamicidade das produções tecnológicas e, assim, melhor server ao mundo do trabalho (MALANCHEN, 2015). Para fugir à crítica do aligeiramento da formação docente, em que corriam o imenso risco de incorrer, os cursos e programas a distância devem ser projetados, no Sistema UAB e nas demais iniciativas semelhantes, com a mesma duração definida para os cursos na modalidade presencial.

Embora tangenciando a crítica do aligeiramento, às iniciativas de formação superior dos professores por meio da EaD ainda protagonizam uma série de debates, dos quais

[283] Instituído 2007.
[284] Criado em 2004.
[285] Criado em 1999.
[286] Instituído em 2010.
[287] Instituído em 2006.

destacamos a do esvaziamento da formação docente pela implementação em larga escala da formação de professores a distância em cursos muitas vezes não avaliados com mecanismos capazes de captar a real dimensão dos impactos que a simples certificação pode ocasionar na educação básica.

3. METODOLOGIA

Com a finalidade de traçar um mapeamento da relação oferta/demanda das iniciativas de EaD na formação de professores em Minas Gerais, que é o estado brasileiro com o maior número de IFES, a pesquisa foi estruturada em dois movimentos:

(i) análise da demanda por professores licenciados;

(ii) análise da oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância em Minas Gerais.

Em uma primeira sondagem dos dados sobre educação superior por meio da EaD em Minas Gerais nos deparamos com um quantidade volumosa de informações, provenientes do setor privado, cuja análise excederia, em tempo e esforços, nossas possibilidades de reflexão. Como nossa intenção sempre foi uma discussão das ações em âmbito federal no que concerne à formação de professores, optamos por trabalhar apenas com os dados das IFES.

Com relação ao primeiro movimento, foram consultados os dados disponibilizados pelo Observatório do PNE. Este é um sítio na *internet* que, além de trazer informações sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, também possui um banco de dados com evidências coletadas por outras iniciativas do governo federal, como o Censo Escolar. Dessa forma, recolhemos desse espaço as seguintes informações:

a) percentual de professores da educação básica com ensino superior;
b) percentual de professores da educação básica sem licenciatura.

Estavam disponíveis no Observatório do PNE dados dos censos escolares de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016.

No segundo momento previsto na pesquisa realizamos um levantamento dos dados do Censo da Educação Superior de 2015, divulgados pelo INEP em 2016. A partir daí, selecionamos as informações de acordo com sua pertinência para o mapeamento que intencionamos realizar. Destacaram-se os seguintes dados:

a) instituições federais de ensino superior por unidade da federação e localização;
b) número de cursos, matrículas e concluintes em licenciaturas em instituições federais de ensino superior;
c) matrículas em cursos de licenciatura em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
d) matrículas em cursos de graduação presenciais em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
e) relação de matrículas entre cursos de licenciatura presencial e a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
f) número de cursos e matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância em instituições federais de ensino superior localizadas em Minas Gerais;
g) número de polos e matrículas na educação a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
h) número de cursos e matrículas na graduação a distância em instituições federais de ensino superior na área de Educação.

Os dados coletados foram organizados de modo a permitir a análise sobre a equalização de demanda e oferta na formação de professores em nível de Brasil, Sudeste e Minas Gerais.

4. RESULTADOS

Como visto anteriormente, as discussões sobre a formação em nível superior dos professores da educação básica é tema recorrente nas reflexões do campo educacional.

Tanto a legislação brasileira quanto as pesquisas que têm esse campo por objeto perpassam em grande parte a preparação para o magistério. A Tabela 1, construída a partir dos dados do Censo Escolar, auxilia-nos na compreensão das possíveis influências práticas dessas discussões e políticas.

Tabela 1: Percentual de professores da educação básica com ensino superior (%) - 2007/2016

Unidade da federação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	68,4	67	67,7	68,8	70,9	73,1	74,8	76,2	76,4	77,5
Sudeste	79,4	78,3	79,0	79,3	80,7	82,0	82,6	83,3	83,3	84,0
Minas Gerais	77,2	76,7	77,7	78,4	81,2	82,6	82,2	83,7	83,7	84,6

Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s/p.

A partir dos dados apresentados na Tabela1 é possível perceber que a meta 15 do PNE 2014-2024 está ainda distante de ser concluída em âmbito nacional. A julgar pelo lento crescimento, que representou menos de 10% de professores com formação superior nos últimos 10 anos, em 2024 ainda teremos docentes sem formação superior na educação básica. Contudo, vale destacar que, desde 2009, a taxa está em crescimento nas três esferas avaliadas - Brasil, Sudeste e Minas Gerais. Isso pode sugerir que a inclusão da EaD como modalidade de oferta da formação inicial dos professores tenha contribuído para a melhoria dos indicadores. Outro ponto interessante é que, em 2008, a taxa teve crescimento negativo nas três esferas, sugerindo que um mesmo aspecto, que, por exemplo, pode ser representado pela descontinuação de uma política, teve impactos em todo o contexto brasileiro.

Da aprovação da LDB em 1996 até hoje um caminho significativo dessa demanda por formação superior já foi trilhado, tendo em vista que os indicadores mostravam mais de 50% dos profissionais do magistério sem formação superior no Brasil (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). O estado de Minas Gerais, o maior em número de municípios, apresenta atualmente um cenário um pouco mais privilegiado que as médias do Sudeste e do Brasil. Em números reais, concluímos que 15,4% dos professores mineiros em exercício na educação básica em 2016 atuavam sem formação superior, enquanto que a média brasileira era de 22,5% dos professores.

Quando se trata da carreira docente não apenas o grau de instrução é significativo, mas é necessário que a formação dos professores seja feita em cursos de licenciatura. Sobre isso, os dados do Censo Escolar podem ser organizados de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2: Percentual de professores da educação básica sem licenciatura (%) - 2007/2016

Unidade da federação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	6,8	2,7	3,2	3,2	3,2	5,0	4,9	4,4	4,5	4,3
Sudeste	7,4	2,1	2,2	2,0	3,6	7,8	7,3	5,8	5,8	5,6
Minas Gerais	7,8	4,0	4,4	4,3	4,0	4,7	5,2	5,3	5,2	5,1

Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s/p.

O percentual dos professores sem licenciatura apresenta avanços e retrocessos não lineares nos últimos 10 anos. A taxa média de docentes sem licenciatura em exercício em Minas Gerais é maior do que a média brasileira. Aqui também algo nos chama atenção em relação às taxas de 2008: houve uma diminuição do número de professores sem licenciatura nas três esferas avaliadas. Essa informação se opõe às taxas observadas no mesmo período na Tabela 1, que indicava uma diminuição de professores com formação superior nas três esferas.

As taxas médias apresentadas pelas três esferas - Brasil, Sudeste e Minas Gerais - vêm crescendo desde 2008, o que representa um contrassenso em relação à LDB e ao PNE 2014-2024. Em números efetivos, o panorama apresentado na Tabela 2 significa 11.657 professores sem licenciatura em Minas Gerais, 48.720 no Sudeste e 95.401 professores no Brasil. Isso representa, em se tratando de vagas ofertadas pelas IFES, uma demanda reprimida difícil de ser equacionada sem a EaD (BARRETO, 2015; GATTI, BARRETO e

ANDRÉ, 2011).

Em se tratando especificamente do estado de Minas Gerais, dos 11.657 professores sem licenciatura, 343 atuam em creches, 505 na pré-escola, 1.520 nos anos iniciais do ensino fundamental, 3.146 nos anos finais do ensino fundamental e 4.432 no ensino médio. Isso significa que a maior parte da demanda reprimida em Minas Gerais é de professores das licenciaturas de áreas específicas: Biologia, Química, Física, Matemática, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Línguas Estrangeiras, Educação Física, História, Geografia e Artes.

Ainda no que diz respeito à formação em cursos de licenciatura, temos:

Tabela 3: Número de cursos, matrículas e concluintes em licenciaturas em instituições federais de ensino superior (Brasil/2015)

	Total	Licenciatura
Número de cursos	6.316	2.153
Número de Matrículas	1.214.635	323.295
Concluintes	134.447	39.391

Fonte: INEP, 2016, s/p.

As licenciaturas representaram 34,1% dos cursos oferecidos em 2015 nas IFES, mas em relação às matrículas, apenas 26,6% delas foram nessa modalidade de curso. Por fim, 29,2% dos concluintes do ensino superior das IFES em 2015 eram professores licenciados. Lembrando que a taxa brasileira de professores sem licenciatura em 2016 foi de 95.401, podemos sugerir que boa parte desses concluintes, apesar de licenciados, optou por outros caminhos profissionais.

A partir disso, buscaremos traçar um perfil das ofertas de cursos de formação inicial de professores por meio da EaD em Minas Gerais. Os dados resumidos na Tabela 4 nos auxiliam a compreender a relação demanda/oferta no estado.

Tabela 4: Instituições federais de ensino superior por unidade da federação e localização

Unidade da federação	Total	Capital	Interior
Brasil	107	64	43
Sudeste	34	14	20
Minas Gerais	17	3	14

Fonte: INEP, 2016, s/p.

Essas informações, compiladas a partir das Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2015 confirmam que Minas Gerais é o estado brasileiro com o maior número de IFES, concentrando quase 16% das instituições. Do total de 17 IFES, 14 delas estão no interior no estado, o que, em tese, facilitaria o acesso aos cursos de formação (GATTI e BARRETO, 2009).

Complementando as informações sobre a oferta de cursos, a Tabela 5 organiza os dados referentes às três esferas analisadas.

Tabela 5: Matrículas em curso de licenciatura em instituições federais de ensino superior por unidade da federação (Brasil/2015)

Unidade da federação	Total	Licenciatura
Brasil	1.214.635	323.295
Sudeste	377.048	72.901
Minas Gerais	168.875	27.859

Fonte: INEP, 2016, s/p.

O estado de Minas Gerais concentra 8,6% das matrículas em cursos de licenciatura

no Brasil. Apesar de possuir 17 das 34 IFES existentes no Sudeste, o estado representava apenas 38,2% das matrículas em licenciatura na região, em 2015. Tal aspecto sugere a necessidade de maiores esforços no sentindo de atrair os jovens para a carreira do magistério (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Com relação a isso a meta 17 do PNE 2014-2017 (BRASIL, 2014, p. 81) prevê "Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE", ou seja, até 2020. Sabe-se, entretanto, que muitas redes de ensino, principalmente municipais, ainda não encontraram condições de equiparar os salários médios dos docentes ao piso nacional já estipulado por lei.

Ainda explorando a matrícula em cursos de licenciatura, a Tabela 6 inicia o movimento de análise em relação à modalidade de oferta desses cursos nas IFES.

Tabela 6: Relação de matrículas entre cursos de licenciatura presencial e a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação (2015)

Unidade da federação	Presencial	%	A distância	%
Brasil	268.405	83	54.890	17
Sudeste	54.492	75	18.409	25
Minas Gerais	22.400	80	5.459	20

Fonte: INEP, 2016, s/p.

Apenas 17% das matrículas em licenciaturas ocorreram na modalidade EaD em 2015 nas IFES brasileiras. Isso nos leva a refletir se o aumento das matrículas nessa modalidade de oferta não poderia alavancar a diminuição da taxa apresentada na Tabela 2. Em Minas Gerais, apesar de o estado possuir a metade das IFES da região Sudeste, apenas 20% das matrículas em cursos de formação de professores está concentrada na modalidade EaD. Além disso, menos de 30% das matrículas do Sudeste correspondem à vagas ofertadas no estado. Isso nos sugere como caminho para reflexão a necessidade de um esforço maior e conjunto das IFES mineiras no sentido de chegar a mais locais com demanda reprimida de docentes sem formação em licenciatura.

Como já mencionado na análise da Tabela 2, pouco menos de 12.000 professores atuam em Minas Gerais sem formação em licenciatura. Se partirmos do pressuposto que, em 2015, tivemos 22.400 alunos ingressando em cursos de licenciatura (presenciais e a distância), poderíamos esperar que o estado atingisse em breve a meta 15 estabelecida pelo PNE 2014-2024. Contudo, nossa experiência, bem como a média de crescimento das taxas representadas na Tabela 1, leva-nos a cogitar que possa se tratar do mesmo fenômeno sugerido anteriormente no âmbito brasileiro, em que boa parte dos concluintes desses cursos opta por outras possibilidades de carreira. No mais, não podemos descartar a alta taxa de evasão na EaD (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Adentrando a discussão sobre a oferta de cursos na modalidade EaD no estado de Minas Gerais, os dados da Tabela 7 nos auxiliam na compreensão do contexto com um pouco mais de profundidade.

Tabela 7: Número de cursos e matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância em instituições federais mineiras (2015)

	Cursos		Matrículas	
Instituição	Graduação presencial	Graduação a distância	Graduação presencial	Graduação a distância
Universidade Federal De Alfenas	32	3	6.372	515
Universidade Federal de Itajubá	34	1	6.394	131
Universidade Federal de Juiz De Fora	89	7	17.693	1.721
Universidade Federal de Lavras	26	5	8.410	1.351
Universidade Federal de Minas	90	5	31.854	535

Gerais				
Universidade Federal de Ouro Preto	46	4	11.037	2.040
Universidade Federal de São João Del Rei	44	4	11.592	1.755
Universidade Federal de Uberlândia	108	3	21.970	452
Universidade Federal de Viçosa	75	2	13.396	86
Universidade Federal dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri	38	4	7.895	489
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	20	3	1.753	372

Fonte: INEP, 2016, s/p.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi, das IFES mineiras, a que mais ofertou cursos de licenciatura na modalidade a distância em 2015, sendo 6 cursos. Isso significa que quase 10% de suas matrículas foram em cursos de licenciatura na modalidade EaD. Contudo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), maior entre as IFES mineiras em número de alunos, apresentou apenas 1,65% de suas matrículas em cursos na modalidade EaD no mesmo período, sendo um bacharelado e quatro licenciaturas. Destaca-se nesse contexto a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como a instituição federal de ensino superior que mais alunos teve na modalidade EaD em 2015, de modo que aproximadamente 15,6% das matrículas.

As informações representadas na Tabela 7 mostram o número reduzido de cursos e matrículas na modalidade EaD nas IFES mineiras, o que sugere pouca eficiência das mesmas em utilizarem essa modalidade de ensino como forma de possibilitar a interiorização da educação superior.

A Tabela 8 trata essencialmente dessa capacidade de interiorização, trazendo dados sobre os polos da EaD.

Tabela 8: número de polos e matrículas na educação a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação em 2015

Unidade da federação	Polos	Matrículas
Brasil	861	81.463
Sudeste	291	32.526
Minas Gerais	128	1.417

Fonte: INEP, 2016, s/p.

Minas Gerais concentra 15% dos polos brasileiros de EaD e 44% dos polos da região Sudeste. A localização dos polos é essencial para a oferta de cursos na modalidade a distância Educação a Distância. Essa disposição dos polos pelos estados deveria ser regulada sempre por uma sondagem da demanda, ou seja, o oferecimento de um curso em determinado local por uma instituição deveria sempre ser precedida por um diagnóstico regional de demanda. Isso, com certeza, diminuiria as vagas ociosas, bem como aumentaria a probabilidade de se chegar aos professores da educação básica ainda sem a formação determinada pela LDB. Para concluirmos, entretanto, se a distribuição dos polos das IFES mineiras se sobrepõem no que diz respeito à sua localização é necessário uma análise em documentos das próprias instituições, uma por uma, tendo em vista que as Sinopses do Censo do Ensino Superior não divulga esse dado.

5. CONCLUSÃO

O processo de expansão da educação superior no Brasil ocorrido envolveu desde a ampliação do número de IFES e *campi,* até mesmo à criação de subsídios para as vagas das instituições privadas. A EaD também foi uma das estratégias para essa ampliação, tendo em vista as características geográficas e regionais de um país como o Brasil. No que tange à formação de professores, a EaD pode se mostrar um importante aliado na redução da taxa de docentes sem licenciatura que chegou a 4,3% dos profissionais em 2016.

Minas Gerais é o estado que concentra maior número de IFES brasileiras, apresentando em 2015 quase 16% das instituições. Além dos *campi* sede, a oferta de vagas na modalidade a distância representou 20% do total das matrículas nas IFES mineiras no mesmo período. Contudo, para que a oferta de cursos por meio da EaD seja efetiva na equalização oferta/demanda é necessário um trabalho conjunto das IFES para que seus polos sejam implantados em locais em que sejam verdadeiramente necessários.

Sobre o déficit de formação de professores em Minas Gerais, tendo em vista que 65% dos docentes da educação básica não licenciados no atuam nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, é necessário um diagnóstico detalhado das demandas regionais dos cursos das disciplinas ou matérias específicas, ou seja, aquelas que são oferecidas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: Ciências/Biologia, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Física, História, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes. Como as Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior não apresentaram informações sobre onde cada uma dessas licenciaturas é ofertada, é necessário um trabalhado junto a cada uma das IFES para que se possa conhecer de modo preciso as caraterísticas de cada uma dessas ofertas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. [et al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 62, jul-set/2015.

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

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília**: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** 2008a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid, acessado em 18 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).** 2008b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia, acessado em 18 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Observatório da Educação**. 2008C. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao, acessado em 28 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor).** 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parforr, acessado em 28 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (e-book).

BRASIL. **Resolução CNE/CP2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.
BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192, acessado em 25 de julho de 2017.
BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.
BROOKE, N. Introdução. In: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 11-20.
FERREIRA, M; MILL, D. Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: Desafios e Estratégias. In: REALI, A. M. R; MILL, D. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: Reflexões sobre Sujeitos, Saberes, Contextos e Processos.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-102.
GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas do Ensino Superior. 2016.
MALANCHEN, J. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2015.
MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (orgs.). **Educação Superior no Brasil:** 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP. 2008, p. 55-70.]
MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma Visão Integrada.** São Paulo: Thompson, 2008.
MORAN, J. M. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES. M. S. A. (org.). **Educação Superior no Brasil.** Brasília: Capes, 2002, p. 251-274.
NACARATO, A. M. Políticas públicas de formação de professores na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In: **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd.** Goiânia, 2013, p. 1 a 15. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf, acesso em 08 de agosto de 2017.
OBSERVATÓRIO DO PNE. **Central de Downloads**. 2017. Disponível em http://www.observatoriodopne.org.br/downloads, acessado em 30 de julho de 2017.
SANTOS, FS.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2012.

A importância do sinaes nas politicas públicas de avaliações em educação

Autor: Safanelli, Arcângelo Dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); **Klaes, Luiz Salgado** (Universidade do Alto Vale Rio do Peixe - UNIARP); **Tezza, Rafael** (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); **Andrade, Dalton Francisco de** (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

Resumen: O presente artigo tem por objetivo apresentar a importância da avaliação educacional no contexto das políticas públicas do país. Quanto ao seu desenvolvimento, buscou-se o método qualitativo, componente de uma pesquisa exploratória, sendo uma pesquisa básica. Espera-se que, mediante esta revisão de literatura, as instituições de ensino estejam conscientes da importância da avaliação educacional, tal como possam desenvolver medidas pertinentes em suas respectivas instituições superiores. O conceito de avaliação que se constituiu nos estudos e reflexões da Comissão Especial de Avaliação (CEA), teve como ideais principais a integração e a participação, pois entende-se que são conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.

Palabras claves: Avaliação educacional. Políticas públicas. Planejamento educacional.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Avaliar significa determinar o valor de algo. Outros significados podem ainda ser acrescentados ao termo, tais como: o preço, a utilização, a serventia, a eficácia, a validade que se estabelece de algo ou de alguma coisa. (HOUAISS, 2001). As palavras aferir, examinar, verificar, eficiência, eficácia são comuns quando nos referimos à avaliação e mostram o quanto o termo, ainda fiel à sua origem etimológica, está ligado à ideia de mensuração e medida, o que transforma a avaliação numa poderosa ferramenta de controle, de fiscalização e de exclusão.

A educação configura-se, na virada do século XX e início do XXI, como um setor da estrutura social fundamental para promover mudanças nas formas de pensar a sociedade, o Estado e suas complexas relações. Na medida em que o mundo do trabalho foi se reestruturando, no contexto e conceitos em busca da avaliação pública mundial, no plano ideológico, se produziram uma série de noções e conceitos, que tentam determinar estas novas relações e o papel do Estado em seu interior, como uma espécie de nova língua internacional, que se arvora em ser porta-voz do pensamento único. Pode-se destacar, nesta nova língua, os termos: a globalização, o Estado mínimo, a reengenharia, a sociedade do conhecimento, a qualidade total, a empregabilidade, dentre outros; que em conjunto configuram a chamada ideologia neoliberal. Nesta, tem-se o entendimento equivocado de que as políticas sociais são escravizantes e funcionariam como um elemento de acomodação do indivíduo, que perderia a liberdade e o espírito criativo e empreendedor. (PERRY, 1996).

Nesse contexto, aparece a avaliação das políticas como uma das estratégias técnicas de enfrentamento da crise fiscal e do déficit público que limitaram o financiamento dos programas sociais. (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). A razão técnica se transforma na razão universal, despolitizando as questões que colocam em jogo e exacerbando o pragmatismo, por meio de uma concepção imediatista dos processos que atravessam tais políticas. E um conjunto de práticas, por vezes dissociadas, vai pouco a pouco conformando o novo discurso governamental sustentado no viés meritocrático que distingue a elite de sábios e os legitima na processualidade das políticas sociais, reiterando o oligarquismo característico da tradição sociopolítica brasileira.

O conceito de avaliação que se constituiu nos estudos e reflexões da Comissão Especial de Avaliação (CEA), teve como ideais principais a integração e a participação, pois entende-se que são conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade (SINAES, 2009).

Deste modo, a CEA buscou a articulação de um sistema de avaliação com

autonomia própria dos processos educativos-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos. Diante disso, a proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vem assegurar a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo quantitativo e qualitativo e os diversos objetivos da avaliação em geral.

O objetivo deste artigo é verificar a importância de uma avaliação educacional no contexto das políticas públicas da educação no país.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SOCIEDADE E GESTÃO DO CONHECIENTO

A necessidade de se estudar a gestão do conhecimento é de grande importância no contexto da atualidade, devido a importância que esta representa. Os estudos sobre o assunto são crescentes e significativos.

O conhecimento é o principal elemento da competitividade organizacional, gerando inovação contínua e vantagem competitiva (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Na atualidade, Druker e Toffler (1984) enfatizaram o valor do conhecimento, anunciando achegada da Sociedade do Conhecimento na década dos anos noventa do Século passado, compartilhando a percepção de que o conhecimento gera valor, mudança e competitividade para as organizações. Além disso, os especialistas das áreas de organização industrial, gerenciamento da tecnologia, estratégia gerencial e Teoria Organizacional, expuseram seus estudos sobre a gestão do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Sabbag (2007) examina criticamente o conhecimento sob uma perspectiva evolutiva das sociedades agrária, industrial e do conhecimento. Utilizando-se desse gancho, o estudo do declínio da sociedade industrial ocorre desde 1955. A globalização e a tecnologia da informação fizeram surgir o pos-industrialíssimo, a questão dos serviços e a sociedade da informação. Esta, elevada a sua maior potência, foi trazida a Sociedade do Conhecimento. O autor, neste sentido, argumenta que a Sociedade do Conhecimento está à frente da Sociedade da Informação, visto que àquele é mais amplo que a sociedade da informação, a capacidade humana.

O Quadro a seguir infere uma comparação entre as duas épocas, a Sociedade Industrial e a Sociedade do Conhecimento:

Sociedade Industrial	Sociedade do Conhecimento
Organização como instituição prevalente e massificada, sendo o conhecimento um dos elementos.	Indivíduo como instituição prevalente e em rede, gerador de receita, sendo o conhecimento o principal elemento da organização.
O capital e a tecnologia são os valores principais	A competência e a sabedoria como elementos principais
A informação como ferramenta de controle	A informação como instrumento de comunicação para o aprendizado e o conhecimento
Poder do gestor baseado na hierarquia, coordenação dos subordinados	Poder do gestor baseado no conhecimento e no trabalho em equipe
Orientação para o presente	Orientação para o futuro, nas inovações

Quadro 1 – Análise entre a Sociedade Industrial e a Sociedade do Conhecimento
Fonte – Sabbag (2007); Sveiby (1998) e Girardi (2009).

Segundo Sabbag (2007), o Brasil está em uma transição entre os modelos citados,

rumando gradativamente para a Sociedade do Conhecimento.

O objetivo da gestão do conhecimento é, sem dúvida, tratar o conhecimento como o mais importante recurso da organização; consequentemente, deve estimular ideias que possam ser implementadas. Infere-se, então, que a gestão do conhecimento se preocupa com os fatores relevantes da organização voltados para o desenvolvimento de um conjunto de ações cujo objetivo é fomentar o conhecimento organizacional. Essas ações devem estimular a criação, explicitação e disseminação de conhecimento no âmbito interno da organização, objetivando atingir sua excelência organizacional (SILVEIRA; DOMINGUES, 2010).

No pensamento de Girardi; Benatti; Oliveira (2008), a Sociedade do Conhecimento dá ênfase ao indivíduo como fator determinante do desenvolvimento organizacional, depositário do conhecimento.

2.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

No campo educacional, as novas diretrizes do Século XX e início do Século XXI têm sedimentado um novo perfil de gestão, sobretudo nas organizações universitárias, no qual está presente um conjunto de características, dentre as quais, a flexibilidade, a agilidade, a eficiência, a eficácia, a relevância e a produtividade. A universidade é vista não apenas como um centro de formação de saberes e produção de conhecimento, mas como aquela que atende aos princípios básicos da modernidade, seja no que se refere às relações de trabalho, ou à prestação de serviços à sociedade. No âmbito da educação superior, a avaliação tem sido estimulada, através de ações diretas dos governos com a criação de agências nacionais de avaliação para dar conta da expansão, diversificação desse nível de ensino. Por outro lado, tenta dar conta da importação de culturas gerenciais no setor público, e em particular na educação traduzindo mudanças nos padrões culturais e organizacionais, sendo contatadas ou oferecendo oportunidades de melhorias para as instituições de ensino, além de estimular um maior conhecimento institucional e de ser um recurso para a tomada de decisão. (BRENNAN; SHAH, 2000).

No Brasil, os novos paradigmas de gestão, impulsionados pela nova ordem mundial, têm levado, além do fenômeno da ampliação massiva de novas instituições superiores privadas, uma nova configuração da estrutura organizacional das instituições de ensino, seja nos aspectos relacionados à organização administrativa, seja na adequação dos currículos às necessidades empresariais, e dos interesses governamentais. Esse tem sido um dos principais condicionantes para que o setor educacional passe a exigir mecanismos de avaliação institucional e tem proporcionado esforços do governo federal para implementar um Sistema Nacional de Avaliação (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

A avaliação pública pode ser entendida como a "... análise e elucidação do critério ou de critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra" (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 48). Razões importantes para uma melhor avaliação pública pressuporiam assim, em algum nível, o debate público como instância de construção das normas e valores aproximados pelos vários setores sociais atingidos pela política (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

Segundo Luckesi, a avaliação da aprendizagem educacional tem dois objetivos: auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem, e prestar informações à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado. (LUCKESI, 2005).

Em relação ao aluno, principal elemento da ação educacional, a avaliação é vista como um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno (SANT'ANNA, 2004). Na perspectiva institucional, em que a avaliação no processo de ensino tem um caráter mais apurado de gestão, a verificação e a análise da qualidade dos resultados são fatores primordiais na obtenção dos objetivos e metas de aprendizagem, sendo ainda considerados como elementos de análise para as decisões e revisão do planejamento escolar (ROCHA, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta alguns indicativos de avaliação para a educação superior, conforme disposições na Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

> [...] diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância (DOURADO, 2002, p. 243).

A avaliação tem se constituído em um elemento central nas políticas de educação no Brasil. Desde os anos 80, o debate sobre a importância dessa temática e dos procedimentos necessários para a sua implementação tem sido destaque nos ambientes acadêmicos e organizacionais das universidades. Ao discutir a trajetória da avaliação, portanto, não se pode deixar de considerar a complexidade do sistema de educação no nível superior e dos procedimentos formais e legais que envolvem a avaliação (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

No contexto legal e institucional, a avaliação é tida como preceito constitucional na busca pela qualidade da educação. O artigo 206, inciso VII da Constituição Federal (CF) defende que, dentre os princípios e normas fundamentais da educação no Brasil, está a "garantia de padrão de qualidade". Em seu artigo 208, assegura que a educação é "dever do Estado" e em seu art. 209, que "o ensino é livre à iniciativa privada", desde que atenda às seguintes condições: a) o "cumprimento das normas gerais da educação nacional"; b) a "autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, incluindo entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino". (BRASIL, 1988, art. 214).

A LDB, por sua vez, em seu artigo 9º, inciso VI, aponta que a avaliação é um pilar essencial da educação. Para tanto, deve-se buscar implementar processos, visando à melhoria do ensino, com vistas à qualidade, sob a responsabilidade da União assegurar o processo nacional de avaliação das instituições em todo território nacional, com vistas à qualidade (ANDRADE, 2009).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE, em seu artigo 9º, também estabeleceu que à União caberia implementar um Sistema Nacional de Avaliação, o qual deveria definir parâmetros de qualidade para o acompanhamento dos sistemas de ensino, inclusive o privado, além das metas do próprio PNE, estabelecendo-se, também, como um preceito legal para a avaliação (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

Com relação à avaliação dos cursos de graduação, a partir de1º de outubro de 2001, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assumiu a coordenação da Avaliação das Condições de Ensino (ACE), reestruturando as visitas in loco e ampliando o banco de avaliadores em todas as áreas do conhecimento. No ano de 2002, é publicada a Portaria nº 990, de 2 de abril de 2002, "[...] estabelecendo as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação", e orientando que a avaliação in loco, tendo como roteiro um instrumento específico para cada curso, deveria ser procedida considerando os seguintes critérios, presentes no art. 2º:

> Art. 2.º Para proceder à avaliação das ies e das condições de ensino dos cursos de graduação, serão utilizados instrumentos organizados pelo inep que possibilitem avaliar:
> I - organização institucional ou organização didático-pedagógica dos cursos;
> II - corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;
> III - adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e
> IV - bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes

> de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

Com o intuito de melhorar o sistema de avaliação, ainda no ano de 2003, é encaminhado ao MEC o documento SINAES, que defendia a criação de um sistema que combina regulação com um sistema educativo, de responsabilidade do Estado e das instituições, além da prestação de contas à sociedade. Essa proposta visava, sobretudo, à superação da avaliação centrada, exclusivamente, na supervisão do MEC e não se constituindo, dessa forma, em um sistema de avaliação (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

As transformações sociais e políticas provocadas pela globalização têm redimensionado o papel da educação e as novas formas de gestão e organização dos sistemas educativos, frente às políticas neoliberais e o fim das fronteiras econômicas. Dentre os aspectos necessários para responder a essas mudanças, está a avaliação (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

O SINAES foi instituído através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. O SINAES conjuga os dois modelos de avaliação: a avaliação de caráter educativo, com o intuito de radiografar o funcionamento da IES, apontando os seus pontos fortes e fracos, permitindo, assim, o aprimoramento contínuo do seu trabalho; e a avaliação regulatória, ou somativa, com o intuito de verificar as condições de funcionamento da IES, exigindo um padrão mínimo de qualidade para a sua permanência no Sistema. A coexistência destas duas funções parece indicar uma tentativa de solucionar problemas observados nos processos de avaliação anteriores ao SINAES, quando a ênfase num modelo ou no outro produziu ganhos, porém trouxe também grandes dificuldades. Contudo, a junção destas duas funções, que não são excludentes entre si, parece não ser fácil. Primeiro por conta da dificuldade de treinamento dos avaliadores, conforme foi apontado anteriormente. Segundo, por causa das características do nosso Sistema Federal de Ensino Superior: composto por IES de grande porte, quase todas públicas, cujo mantenedor é o governo federal; um pequeno percentual representa as instituições confessionais e comunitárias, sem fins lucrativos; e uma grande quantidade de IES de pequeno e médio portes, normalmente faculdades privadas, com fins lucrativos. Neste caso, como a regulação é exercida pelo próprio Estado, que também é o mantenedor das grandes instituições educacionais, as consequências de uma eventual avaliação negativa não produzirão efeitos sobre o funcionamento destas IES. E mesmo que os efeitos da avaliação afetem a sua reputação, não colocarão em risco a continuidade do seu funcionamento. Do mesmo modo, as IES de grande porte privadas, cujos mantenedores são grandes grupos econômicos, mesmo com a imagem abalada por uma eventual avaliação negativa, terão fluxo de caixa suficiente para reverter a sua imagem através da publicidade. Os efeitos de uma avaliação negativa sobre as IES de médio e pequeno portes, privadas, mantidas por famílias ou pequenos grupos empresariais, podem ser devastadores e colocar em risco a própria sobrevivência institucional. Portanto, os efeitos regulatórios são muito mais intensos para as IES privadas de pequeno porte. Como estas IES constituem a maior parte do Sistema Federal de Ensino Superior, a função regulatória da avaliação termina sobressaindo-se, em detrimento da função educativa. O SINAES, portanto, se constituiu como uma política pública direcionada para as IES de pequeno porte espalhadas por todas as regiões do Brasil. Na medida em que o efeito da avaliação se produz mais intensamente sobre estas IES, como foi mencionado, a simples implementação do SINAES nestas instituições, seguindo as orientações e as diretrizes estabelecidas pelo poder público, seria capaz, por si só, de promover um modelo de gestão compatível com as suas dimensões e as suas possibilidades (SINAES, 2009).

Pode-se pensar a implementação do SINAES considerando dois pontos de vista: primeiro, no âmbito do Sistema de Ensino Superior; segundo, no âmbito das IES. Estes dois pontos de vista se constituem em duas etapas de implementação, que acontecem em dois momentos consecutivos, sob a responsabilidade de diferentes agentes, que utilizam estratégias e meios específicos para consecução dos seus objetivos, e, consequentemente,

não oferecem as mesmas possibilidades de acompanhamento e controle do processo de implementação, por parte dos formuladores do SINAES. A implementação do SINAES no âmbito do Sistema de Ensino Superior Brasileiro foi bem-sucedida em alguns aspectos: a proposta apresentada pela CEA foi aprovada em todas as instâncias governamentais, com algumas alterações e ajustes; apesar das alterações, os princípios e os fundamentos da concepção de avaliação defendida pela CEA foram preservados; por fim, os processos de avaliação, componentes do SINAES (ENADE, ACG e AVALIES), foram regulamentados separadamente e colocados em funcionamento gradualmente (SINAES, 2009).

Apesar da insegurança que esta estratégia produz, porque em determinado momento os procedimentos novos e os procedimentos antigos coexistem numa fase de transição e a postura dos órgãos governamentais parece dúbia, a possibilidade de rejeição aos novos procedimentos é atenuada. Antes de cada componente do SINAES entrar em operação, os órgãos governamentais, responsáveis pela sua implementação, publicaram documentos para orientação e promoveram oficinas para a capacitação dos pesquisadores institucionais, avaliadores e coordenadores de comissões de avaliação. Não obstante este esforço, dois aspectos em particular ficaram obscuros: como acontece a articulação entre os processos de avaliação componentes do SINAES; e como as funções formativas e regulatórias se estabelecem concomitantemente.

Pode-se pensar a implementação do SINAES considerando dois pontos de vista: primeiro, no âmbito do sistema de ensino superior; segundo, no âmbito das instituições de ensino superior. Estes dois pontos de vista se constituem em duas etapas de implementação, que acontecem em dois momentos consecutivos, sob a responsabilidade de diferentes agentes, que utilizam estratégias e meios específicos para consecução dos seus objetivos, e, consequentemente, não oferecem as mesmas possibilidades de acompanhamento e controle do processo de implementação, por parte dos formuladores do SINAES (BRASIL, 2006)..

Apesar da insegurança que esta estratégia produz, porque em determinado momento os procedimentos novos e os procedimentos antigos coexistem numa fase de transição e a postura dos órgãos governamentais parece dúbia, a possibilidade de rejeição aos novos procedimentos é atenuada. Antes de cada componente do SINAES entrar em operação, os órgãos governamentais, responsáveis pela sua implementação, publicaram documentos para orientação e promoveram oficinas para a capacitação dos pesquisadores institucionais, avaliadores e coordenadores de comissões de avaliação. Não obstante este esforço, dois aspectos em particular ficaram obscuros: como acontece a articulação entre os processos de avaliação componentes do SINAES; e como as funções formativas e regulatórias se estabelecem concomitantemente a avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. A implementação do SINAES no âmbito das IES, por outro lado,
da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), do INEP e do Ministério da Educação (MEC).

O documento Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (INEP, 2006b), elaborado pela CONAES para subsidiar o trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e os demais atores da comunidade acadêmica envolvidos com a avaliação institucional, apresentou, como um dos seus principais objetivos, estabelecer as diretrizes para implementação da avaliação institucional. Há uma preocupação, expressa no documento, com a organização do processo de avaliação, a ser empreendido pela CPA - a autoavaliação, de modo a permitir a comparação dos resultados entre as instituições componentes do Sistema Federal de Ensino Superior. Outra preocupação expressa no documento é com a preparação da avaliação externa a ser empreendida pelas Comissões Externas de Avaliação, definidas pelo INEP. A implementação da autoavaliação nas IES deve observar alguns aspectos, muito assinalados nos textos sobre o SINAES. Um desses aspectos é a necessidade de envolver toda a comunidade acadêmica, de modo a garantir ampla participação. Além disso, a CPA deve ter sempre como princípio orientador do seu trabalho, a ideia de qualidade acadêmica, definida no documento da CONAES (INEP, 2006b) como a maior proximidade possível entre o que está posto no projeto da IES e a realidade do cotidiano institucional. Ou seja, aproximar o máximo possível o que está dito nos documentos institucionais acerca do trabalho da IES e aquilo que realmente acontece

cotidianamente, quando a IES está em funcionamento. A CPA deverá construir uma proposta de avaliação, capaz de produzir um olhar o mais abrangente possível sobre a instituição, de modo a permitir um planejamento institucional, com ações voltadas para a melhoria contínua da sua qualidade acadêmica.

Para cumprir este objetivo, o documento sugere que o processo avaliativo seja capaz de analisar os diferentes níveis da instituição, quais sejam:

> a) nível declaratório: analisa os textos que fundamentam o projeto institucional que, em geral, está enunciado sob a forma de princípios coerentes, embora possa haver contradições entre os objetivos e o projeto;
> b) nível formativo: avalia a coerência entre as normas institucionais e a gestão prática das IES;
> c) nível da organização: avalia se a instituição conta com instâncias que promovam a qualidade compatível com as modalidades de ensino, pesquisa e extensão e sua efetividade acadêmica e social;
> d) nível dos resultados: avalia a eficácia e efetividade acadêmica e social dos processos desenvolvidos: formação de profissionais, produção acadêmica, artística e cultural disseminada no âmbito técnico-científico e social, entre outros (INEP, 2006b, p. 17).

Uma vez observados esses aspectos, espera-se que a proposta de avaliação elaborada esteja ajustada às especificidades da instituição, garantindo assim, a avaliação do funcionamento real da instituição e evitando a avaliação baseada em padrões de qualidade e referenciais externos, aplicados indistintamente a qualquer tipo de instituição. A CPA é considerada o elo de ligação entre as IES e o Poder Público, e a sua proposta de autoavaliação estabelecerá um nexo entra as IES e o conjunto delas, o Sistema Federal de Ensino Superior. Exatamente por isso, a implementação do SINAES no âmbito das IES torna-se de fundamental importância, pois a forma como cada IES vai-se organizar para cumprir as diretrizes estabelecidas pela CONAES produzirá resultados muito diferentes, do ponto de vista dos objetivos e finalidades da avaliação da educação superior, conforme está posto na Lei nº 10.861/2004. Ademais, a implementação no âmbito das IES não permite o acompanhamento e a supervisão do processo. Os procedimentos que ocorrem, entre o momento em que a IES inicia o processo de implementação do SINAES na IES até o momento em que a IES apresenta o seu Projeto de Avaliação ao INEP, ficam invisíveis. Do mesmo a avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES - Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, institui e regulamenta, respectivamente, o SINAES nas IES integrantes do Sistema Federal de Ensino Superior (SINAES, 2009).

Todavia, houve empenho dos órgãos da Administração Federal em estender a ação do SINAES para as IES vinculadas ao sistema estadual, através de acordo de cooperação. Deste modo, os procedimentos que ocorrem na IES durante o processo de autoavaliação (avaliação interna), ficam também invisíveis.

2.3 INSTÂNCIAS DA AVALIAÇÃO

São atores envolvidos nos processos autorizativos da educação superior, dentre os quais: a CONAES; a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES); a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avalição (CTAA); o CNE, além do INEP, dentre outros.

O CONAES é o órgão colegiado do SINAES, instituído pela Lei 10.861 de 2014. Possui as seguintes atribuições: a) propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; formular propostas para o desenvolvimento das IES, dentre outras funções.

O SERES é a unidade do MEC responsável pela regulação e supervisão de IES,

públicas ou privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação; e cursos superiores de graduação nos graus de bacharelado, licenciatura e tecnológico, e de pós-graduação *latu sensu* na modalidade presencial ou a distância. Foi criada pelo Decreto nº 7.480 de 2011.

A CTAA é o órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação, no âmbito do SINAES para fins de acreditação da qualidade dos cursos de graduação. Foi criada pela Portaria MEC 1027 de 2006.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração do presente artigo, foram utilizadas metodologias para auxiliar na confecção e demonstrar quais os modos que foram utilizados.

Segundo Andrade (2003, p. 11), metodologia é “o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”.

A parte mais complexa na redação de um projeto de pesquisa para a elaboração de um artigo é constituída, geralmente, pela especificação da metodologia a ser adotada. Diversos itens podem ser considerados, conforme a extensão e a complexidade da pesquisa, tais como técnica de coleta de dados, amostragem, análise de dados, forma do relatório, dentre outras (GIL, 2002).

Para a elaboração do artigo, foi utilizado o método indutivo, pois segundo Bacon (apud ANDRADE, 2003, p. 111) “... o método indutivo privilegia a observação como processo para chegar-se ao conhecimento. A indução consiste em enumerar os enunciados sobre o fenômeno que se quer pesquisar e, através da observação, procurar-se encontrar algo que está sempre presente na ocorrência do fenômeno”.

Na indução percorre-se o caminho inverso ao da dedução, isto é, a cadeia de raciocínio estabelece conexão ascendente, do particular para o geral. Neste caso, as constatações particulares é que levam às teorias e leis gerais (ANDRADE, 2003).

A pesquisa exploratória será utilizada sendo ela o primeiro passo de todo trabalho científico, no tocante a proporcionar maiores informações sobre determinado assunto como também em auxiliar a definir objetivos, delimitar o tema, colaborando para desenvolver-se uma boa pesquisa sobre o assunto (ANDRADE, 2003).

O método qualitativo foi utilizado no desenvolvimento da pesquisa, pois garante a exatidão dos resultados, impedindo distorções de análise e de interpretação (RICHARDSON, 1989).

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se uma melhoria contínua da qualidade do ensino nas IES, desenvolvendo estas políticas de avaliações educacionais.

5 CONLCUSÃO

A pesquisa evidenciou a importância das avaliações nas IES, como forma de política pública. O conceito de avaliação que se constituiu nos estudos e reflexões da CEA, teve como ideais principais a integração e a participação, pois entende-se que são conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.

Estabelecem-se noções claras da atual educação superior como algo em potencial, alimentadas pela flexibilização do tempo em que se propicia para usar na aprendizagem e disseminação do conhecimento. O que já é feito em muitos cursos, porém, negar a participação do nome das instituições educacionais e das pessoas circulando em comunidades, é sair do contexto em que as pessoas vivem hoje. Desnecessário é lembrar que as capacidades humanas são mais inclusivas e consideram o ser humano como um todo na sua cultura, nos seus valores e hábitos, enfim, no seu contexto.

Espera-se que as IES estejam conscientes e preparadas para desenvolver estas ferramentas de avaliações em suas instituições, pois assim trará benefícios para ela própria

e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANDRADE, M. A. B. Avaliação como instrumento de gestão da qualidade da educação superior. [S.l.: s.n], 2009. Trabalho apresentado no 19º. epenn, João Pessoa, 05 a 08 de julho de 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http: www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação - Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. SEED. Avaliação e planejamento. 2006. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf>. Acesso em: 30. jun. 2016.

_____. Portaria nº 990, de 02 de abril de 2002. Estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação. Disponível em: <http: www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Lei nº 10.861, 14 de abril de 2004. Estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http: www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http: www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRENNAN, J.; SHAH, T. Manging Quality in Higher Education: an Internacional Perspective on Institutional Assessment and Change. [S.l.]: Open University Press, 2000.

DANTE, D. M.; BENETTI, K. C.; OLIVEIRA D. C. (Orgs). Gestão de recursos humanos: teoria e casos práticos. Florianópolis: Pandion, 2008.
DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, sp, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. M. B. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Cadernos IDESP, São Paulo, n. 15, 1986.

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

GIRARDI, D. M. O Compartilhamento dos Processos de Recursos Humanos: uma contribuição para o conhecimento organizacional. Tese de Doutorado. 166 f. Florianópolis, SC, 2009.

HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

INEP. Censo da educação superior, 2006. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 02 mar. 2015.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). Avaliação Educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª ed. Salvador BA: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. Organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.

PERRY, A. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, E. F. Avaliação na EaD: estamos preparados para avaliar? Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Avaliacao_na_EaD_Enilton_Rocha.pdf>, 2017. Acesso em: 07 jan 2017.

SABBAG, P. Y. Espirais do conhecimento: ativando indivíduos, grupos e organizações. São Paulo: Saraiva, 2007.

SANT'ANNA, V. M. Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê? Petrópoles: Vozes, 2004.

SILVEIRA, A.; DOMINGUES, M. J. S. (Coord). Reflexões sobre administração universitária e ensino superior. Blumenau: Edifurb, 2010.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. - 5. ed., revisada e ampliada - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 328 p. 2009.

SVEIBY, K. E. A Nova Riqueza das Organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

Representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes da universidade federal rural do semiárido do rio grande do norte

Autor: Serafim, Nayara Katryne Pinheiro (Universidade Federal da Paraíba); **Helal, Diogo Henrique** (Fundação Joaquim Nabuco)

Resumen:

O estudo analisa as representações sociais sobre o mérito dos estudantes cotistas e não cotistas graduandos ingressantes dos semestres 2013.1 e 2015.1 do Curso de Administração da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), localizada na cidade de Mossoró, RN. Neste debate, iremos discorrer acerca das representações sociais de mérito, educação e do sistema de cotas sociais e raciais implementado de forma integral na Ufersa

em 2013.1. Foram realizadas entrevistas presenciais semiestruturadas com discentes dos semestres 2013.1 e 2015.1. Os dados foram analisados partindo da análise de conteúdo das entrevistas e documentos oficiais proposta por Bardin (1977). Os achados apontam, que os preceitos da ideologia meritocrática, baseada no desempenho pessoal, são o cerne das representações sociais acerca do mérito e educação entre os estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2013.1 e 2015.1. Observou-se ainda a presença da responsabilização individual como base para rejeição, por parte dos entrevistados, das cotas raciais. Podemos concluir que o desempenho a partir da ideia de mérito e a responsabilização individual são os cernes das representações sociais.

Palabras claves: Mérito, Ações Afirmativas, Representações Sociais, Ensino Superior

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil representa de forma transparente o contexto de desigualdades sociais associadas a questões econômicas e agravadas pela herança histórica e cultural que expõe a necessidade de aplicação de políticas de ação afirmativa voltadas para o seu ingresso. Este contexto é justificado pela presença tímida das populações de baixa renda, representadas em sua maioria pela população negra e parda residente nas áreas periféricas dos grandes centros populacionais (IBGE,2010). Neste cenário, a adoção de políticas educacionais de expansão do ensino superior no Brasil na última década tem contribuído para a construção de um novo contexto nas universidades do país, em decorrência do aumento expressivo no número de vagas oferecidas.

Vários autores (GUIMARÃES et al, 2011; ROSEMBEG, 2010), contudo, destacam a necessidade de políticas de ação afirmativa que possibilitem a esses grupos menos favorecidos acesso à educação superior.

Este artigo, em especial, busca compreender, a partir de uma perspectiva comparativa, as representações sociais dos ingressantes em 2013.1 e em 2015.1, da Universidade Federal Rural do Semiárido, acerca do mérito e educação. É também objetivo deste estudo compreender como se estas representações mudaram após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais na Universidade.

A criação do sistema de cotas sociais e raciais tem provocado a intensificação das discussões acerca da relação entre mérito e educação, dado o caráter compensatório da política em meio às desigualdades de oportunidades de alguns grupos desfavorecidos da sociedade em relação à parcela privilegiada, que cobra um tratamento igualitário entre ambos.

Nesse bojo, a abordagem das representações sociais possibilita-nos compreender os contextos e o fenômenos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos e suas interações.

Neste estudo, debruçamo-nos sobre a temática das representações sociais a respeito do mérito dos estudantes cotistas e não cotistas, graduandos do Curso de Administração, ingressantes do semestre 2015.1 e ingressantes do semestre 2013.1, no qual ocorreu o primeiro processo seletivo com a utilização do sistema de cotas sociais e raciais, na Universidade Federal Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte, Brasil.

Acredita-se que tal estudo possa contribuir para o debate acerca das políticas de ação afirmativa no ensino superior, em função da baixa frequência de estudos sobre a temática, principalmente, na região Nordeste do país.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.5 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

A história de desenvolvimento da sociedade brasileira está marcada pelos altos

níveis de desigualdades sociais entre os diversos grupos populacionais, enraizados, inclusive, na história do país. As diferenças nas oportunidades de acesso à educação transparecem nas análises de suas origens sociais por meio dos níveis de renda e origem de classe (BARBOSA, 2014).

Os resquícios de uma história de marginalização e exclusão da população negra são intensificados por questões de ordem estrutural do próprio desenvolvimento econômico, e ainda se fazem presentes no desenho da sociedade brasileira (ROSEMBERG,2010). Estudos nacionais mostram que os negros representam o grupo populacional que lidera todas as estatísticas e indicadores sociais de vulnerabilidade social (e.g. FERNANDES e HELAL, 2011), sendo os que possuem os menores níveis de renda e escolaridade, se concentrando nas periferias das grandes capitais do Brasil (IBGE, 2010).

Desde meados de 2003, com a chegada de governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseuf, a adoção de medidas em prol da democratização do acesso ao ensino superior se intensificou. Estas ações fomentaram a reestruturação das universidades federais existentes, o aumento do número de vagas e a criação de novas universidades por meio do REUNI. Destacam-se também as parcerias com as instituições privadas de ensino superior, por meio de programas como PROUNI e o FIES, que ampliaram o acesso também à rede privada de ensino superior.

Cumpre destacar que as medidas de ampliação de oferta ao ensino superior foram acompanhadas de outras que visavam o desenvolvimento do processo de democratização do acesso ao ensino superior, com base nas diretrizes do Estatuto da Igualdade Racial. Destas, a mais importante foi a Lei nº 12.711/2012, que instituiu o regime de cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades e institutos federais, assegurando que, no mínimo, 50% das vagas serão reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A lei garante ainda que, deste percentual de vagas, metade deverá ser reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e ocorrerá reserva de vagas para indivíduos autodeclarados pretos, pardos e índios em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e índios na população do estado onde está localizada a instituição, segundo o último Censo do IBGE.

Para Guimarães e outros (2011), o sistema de cotas sociais e raciais representa uma alternativa cuidadosa, responsável e ágil por utilizar outros critérios, que não apenas os direcionados ao mérito acadêmico, para aqueles que obtenham o grau necessário para ingresso no ensino superior. Os critérios baseados em mérito acadêmico, somados aos critérios sociais, visam à busca pela equidade por meio da justiça social e racial com os segmentos da sociedade que estão em situação de vulnerabilidade em relação às suas condições sociais.

As ações afirmativas possibilitam a busca por soluções para amenizar a questão das desigualdades nos níveis de oportunidade. Dessa forma, elas atuam como medidas que possuem um caráter compensatório e reparador para indivíduos que estão em situação desfavorável perante a sociedade por particularidades relacionadas à etnia, raça, cor, condição social, gênero e renda (MOEHLECKE, 2004).

5.1.1. As concepções de mérito e o contexto brasileiro

A finalidade do sistema educacional na sociedade contemporânea está relacionada à questão do destino final dos indivíduos no mercado de trabalho, caracterizado por demandar um modo de produção que preserva suas disparidades por meio dos mecanismos de separação entre trabalho e capital (FRIGOTTO, 2010). Diante disso, a educação é um fator de desenvolvimento das capacidades que possibilitam oportunidades substantivas de desenvolvimento social (SEN, 2001). Em uma sociedade meritocrática, caracterizada pela valoração de altos níveis de escolarização, a educação se transforma em uma ferramenta de busca pela ascensão social e de perspectivas de melhores remunerações no ingresso ao mercado de trabalho (BARBOSA, 2014), como também evidencia o papel da hierarquia de desempenho como critério de ordenação social hegemônico.

Para Barbosa (2003), do ponto de vista cultural, a ideia do desempenho, é uma

categoria central à sociedade e organizações modernas. A autora (2003) contextualiza a ideia do desempenho dentro do sistema de valores a que pertencem e que se constitui num dos principais sistemas de hierarquização social das sociedades modernas: a meritocracia.

Barbosa (2003, p.22) define meritocracia, no nível ideológico,

> (...) como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais.

Ainda, de acordo com a autora (1996, p.68), a ideologia meritocrática é:

> (...) o valor globalizante, o critério normal e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado em uma ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são baseadas na seleção dos melhores.

Barbosa (2003) considera que a ideologia meritocrática está baseada em um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais.

Nesta dimensão, a meritocracia não atribui importância a variáveis sociais como origem, posição social, econômica e poder político no momento em que estamos pleiteando ou competindo por uma posição. Esta interpretação refere-se à hipótese funcionalista, ao enfatizar o esforço individual e diminuir a importância da origem social nas realizações dos indivíduos. Percebe-se que a autora atribui conotação negativa a esta interpretação. Pode-se supor que Barbosa (2003) não acredita na ausência de influência das variáveis sociais no processo de estratificação social, contrapondo o argumento da hipótese funcionalista.

A ideia de mérito defendida por meio de uma perspectiva neoliberal está associada às noções de igualdade do ponto de vista jurídico, ou seja, perante as leis e normas, por meio da valoração das liberdades individuais (SEN, 2001). As liberdades individuais defendidas pela lógica neoliberal são avaliadas a partir das perspectivas de consumo dos indivíduos e da extensão desse conjunto de oportunidades, uma vez que, a hegemonia do critério de desempenho como fator de ordenação das hierarquias sociais corrobora a valorização da competitividade por meio da seleção dos melhores a partir das hierarquias de desempenho. Os mais competentes conquistam, assim, o prestígio social e a capacidade de consumo (BARBOSA, 2003).

Helal (2008) considera que os preceitos pautados na ideologia meritocrática pregam a avaliação de desempenho como principal forma de julgamento de competências e capacidades, sem considerar as variáveis sociais que levam os indivíduos a não estar em condições de equidade de oportunidades.

A busca pela dissociação de critérios subjetivos se propõe a extinguir a predominância dos aspectos culturais e subjetivos nas avaliações, priorizando as qualificações e a capacidade técnica (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006). Assim, o mérito atribuído ao desempenho pessoal é considerado um critério de avaliação igualitário e objetivo, fundamentado nos ideais da burocracia weberiana que prioriza os critérios de ordem técnica e elimina a subjetividade dos processos, reafirmando a valoração dos níveis de escolaridade e instituindo a educação como protagonista de um novo paradigma na sociedade moderna (HELAL, 2008). Esse paradigma hegemônico baseia-se na valoração das hierarquias de desempenho como modelo de ordenação social.

Tal paradigma não se associa ao cenário de oportunidades educacionais e ocupacionais no Brasil. As limitações nos níveis de oportunidade no cenário nacional decorrem de várias perspectivas. Os grupos vulneráveis estão relacionados aos aspectos históricos ligados à população negra e de baixa renda, e/ou às diferenças regionais (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006).

No Brasil, essa noção de igualdade substantiva, associada ao paradigma meritocrático acaba por “empurrar o eixo da responsabilidade social pelos resultados individuais, centrado principalmente nas condições históricas e sociais, em direção ao eixo da responsabilidade individual” (BARBOSA, 2014, p. 101). Assim, ocorre a responsabilização dos indivíduos pelos seus desempenhos, sem se considerar as condições, os aspectos sociais que impactam no seu desempenho, e as diferenças de capital cultural.

De acordo com Bourdieu (2011), o capital cultural estaria associado aos valores, preceitos e fundamentos transmitidos aos indivíduos e à postura que eles apresentam em relação a suas predisposições para se adequar às ordens sociais. Essas reflexões nos remetem a compreender a postura atrelada aos menos favorecidos nos espaços. Boudieu (2011) considera que a própria estrutura educacional desenvolve esse aspecto de reprodução das estruturas sociais emanadas pelo capital cultural, bem como reflete um mecanismo de reprodução da relação de classes sociais.

A educação, nesse sentido, pode ser considerada uma ferramenta de transmissão da dominação social e de suas especificidades culturais na reprodução dos paradigmas hegemônicos. Desse modo, a própria metodologia utilizada nas escolas se dispõe a reproduzir os preceitos da ordem social dominante; em tese, o ambiente escolar é tido como um espaço neutro e de igualdade de condições, porém reproduz a lógica baseada na responsabilização dos desempenhos sociais ao âmbito individual (BARBOSA, 2003; BOURDIEU, 2011).

2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais explanam a realidade social por meio da interação de seus atores em seus mais diversos níveis e grupos de atuação, desde os grupos primários, constituídos pela família, aos demais grupos do convívio social. Os aspectos advindos das sociedades modernas, pautadas no individualismo, fazem refletir acerca do papel da ação coletiva e compartilhada de experiências dos sujeitos políticos e sociais. Para tanto, as representações sociais indicam alternativas estratégicas para o desenvolvimento de ações que visam a enfrentar a diversidade e mobilidade de um espaço coletivo que também carrega peculiaridades individuais nos seus espaços públicos (JOVCHOVITCH, 1995). Isto posto, as representações sociais expressam um agregado de representações individuais no tocante a grupos sociais que não se resumem apenas a um agregado de indivíduos. Diante disso, partir-se-á do entendimento acerca das representações sociais de acordo com Garay (2011, p. 95):

A representação social constitui uma ‘rede’ de ideias e imagens que expressam a realidade comum de um determinado conjunto social e que são construídas pelos sujeitos como forma de expressar o conteúdo dessas relações sociais e a maneira pela qual são estabelecidas.

Garay (2011) também esclarece a importância dos compartilhamentos coletivos entre os indivíduos na construção de preceitos, significados e valores comuns. Essas experiências e interações são partilhadas graças às construções sociais que ocorrem nos espaços públicos (JOVCHOVITCH, 1995; MINAYO, 2007).

Nessa perspectiva, a maneira como as representações sociais são construídas estará vinculada à forma como os objetos e atores sociais irão dispor dos seus valores para expressarem para a comunidade e indivíduos o caráter de orientação ou dominação dos meios e espaços sociais e materiais (GUERRA, ISHIKAWA, 2013). Dessa forma, as representações sociais estabelecem parâmetros que auxiliam na compreensão das construções sociais de seus atores em torno dos grupos e de suas simbologias e significados.

Para tanto, a interação entre os sujeitos, o ambiente e os grupos proporcionam a criação de um espaço dinâmico. De acordo com Vieira, Flores-Pereira e Macadar (2012), as representações sociais representam leituras das relações sociais entre indivíduos, grupos e sociedade que permitem descrever e analisar por meio de comportamentos e estruturas a

forma como os atores sociais vivenciam e transmitem a realidade dos seus contextos sociais.

Jovchovitch (1995) relata que a atuação dos atores por meio de suas relações sociais com os demais indivíduos ocasiona a criação de novos espaços, símbolos e estratos da realidade social que contribuem para a construção do sentido e de cenários nos quais emergem as representações sociais. Minayo (2007) também corrobora a visão de que as representações sociais se expressam em emoções e condutas e se concretizam a partir do entendimento das estruturas e dos comportamentos sociais. Diante disso, a importância do papel das experiências pessoais dos indivíduos nos grupos sociais com os quais interagem contribui para a propagação e aquisição de conhecimentos, além de auxiliar na construção das identidades individuais e sociais dos atores (GUERRA; ISHIKAWA, 2013; GARAY, 2011).

As representações sociais exprimem os aspectos que possibilitam a compreensão da realidade social vivenciada por uma parcela da sociedade, extraída de acordo com a representação social a ser interpretada por meio de estudos e análise de um grupo específico da sociedade. O seu processo de construção e formação está relacionado às dinâmicas desenvolvidas entre os sujeitos, relações simbólicas e contextos sociais (MINAYO,2007).

Para Moscovici (2003), o processo de construção das representações sociais pode ser subdividido por meio de duas etapas: objetivação e ancoragem. Na etapa da objetivação, ocorre a assimilação dos conhecimentos abstratos, imagens, símbolos e códigos que serão materializados na realidade concreta pela linguagem nos processos de interação e comunicação entre os grupos e indivíduos. Entretanto, a transformação do conhecimento em real e concreto só ocorrerá na etapa de ancoragem, na qual os conhecimentos serão compartilhados entre os diversos grupos e sistemas, adquirindo a familiarização e obtenção de um papel regulador e funcional da representação. Por fim, ocorre a ancoragem na realidade social a ser representada socialmente. Assim, quando se compreende a questão central que está sendo ancorada, tem-se o entendimento dos significados e dos conhecimentos gerais. Portanto, a ancoragem é uma etapa essencial para a consolidação de uma representação nos seus grupos e membros.

Partindo desses pressupostos, a teoria das representações sociais será utilizada como pano de fundo para compreender a percepção da relação entre mérito e educação por parte dos grupos de estudantes que ingressaram nas universidades federais pelo sistema de cotas sociais, e para a percepção da maneira como esses conceitos são vistos pelos grupos de estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal Rural do Semiárido, localizada no interior do Nordeste.

6. METODOLOGIA

Com base nos objetivos propostos para a realização deste trabalho e resolução da problemática descrita, este trabalho objetivou analisar as representações sociais dos discentes da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), localizada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, graduandos do Curso de Administração ingressantes 2013.1 decorrentes da implementação integral do sistema de cotas na universidade e os discentes do semestre 2015.1 tem sobre o mérito e o sistema de cotas sociais e raciais implementadas nas instituições de ensino federal brasileiras com o intuito de promover um estudo comparativo entre as representações dos discentes cotistas e não cotistas.

Optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa, evidenciada pelo seu caráter descritivo. Como método de coletas de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada pelo seu caráter informal e a consulta documentos oficiais.

Foram realizadas 20 entrevistas com os estudantes ingressantes nos cursos de Administração do semestre 2013.1 (cotistas, 4 entrevistas; não cotistas, 5 entrevistas) e 2015.1 (cotistas, 6 entrevistas; não cotistas, 5 entrevistas). O critério de seleção dos entrevistados foi tipicidade - semestre matriculado e acessibilidade.

A ideia inicial era trabalhar com ingressantes e egressos após implementação do

sistema de cotas; no entanto, os primeiros egressos foram conhecidos apenas em 2016.2 – período posterior a realização da pesquisa, devido aos atrasos no cronograma acadêmico da Universidade.

Com o intuito de compreender as representações dos ingressantes 2013.1, os primeiros que participaram do processo após a implementação do sistema de cotas sociais e raciais, e dos ingressantes do semestre 2015.1, decidimos realizar um estudo comparativo entre estes dois contingentes de alunos.

As entrevistas foram estruturadas a partir de três partes: a parte 1 tratou do perfil socioeconômicos dos entrevistados, parte 2, das concepções sobre mérito e na terceira parte, ações afirmativas e representações sociais. O roteiro de entrevista foi inspirado nos propostos por Pinho (2006) e Plá (2009), com 20 quesitos de ordem subjetiva e objetiva.

O método de análise de dados utilizado foi a análise de conteúdo de Bardin (1977), subdividida em três etapas: na primeira etapa, pré-análise, foi realizada a transcrição das entrevistas e leitura flutuante; na segunda etapa de exploração do material foram criadas categorias temáticas a partir que emergiram a partir dos dados, e na terceira etapa, as análise, interpretação e inferências acerca do conteúdo das entrevistas. Optou-se por utilizar análise de conteúdo, por possibilitar o entendimento de forma objetiva e sistematizada dos dados descritos nas entrevistas, além de proporcionar o entendimento em torno das representações dos indivíduos.

7. RESULTADOS

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO DO RIO GRANDE DO NORTE.

A Universidade Federal Rural do Semiárido implementou de forma integral o sistema de cota sociais e raciais tendo em vista o contexto regional no qual estava inserida na região do semiárido do Rio Grande do Norte no Nordeste do Brasil. Foi criada no ano de 2005 a partir da lei Nº 11.155, que assegurou a transformação da ESAM- Escola Superior de Agricultura de Mossoró em Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Os primeiros cursos da instituição eram voltados para as ciências agrárias (agronomia, zootecnia, veterinária). Com a transformação em universidade foram implantados novos cursos de áreas diversas ao longo do seu processo de desenvolvimento, contando atualmente 24 cursos de graduação presenciais diurnos e noturnos, e 4 cursos na modalidade a distância. Seu campus central está localizado na nas cidades de Mossoró e há outros três campi avançados nas cidades potiguares de Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros.

Como descrito em trechos de sua proposta político-institucional, a Ufersa tem como objetivo possibilitar o acesso ao ensino superior aos jovens do semiárido, atuando como uma ferramenta de inclusão social e auxílio para o desenvolvimento da região, por meio do seu tripé institucional – pesquisa, ensino e extensão.

Com a criação do sistema de cotas sociais e raciais, a Ufersa definiu, em conjunto com seus conselhos universitários, a adesão de forma integral ao sistema, tendo em vista as peculiaridades sociais, políticas e econômicas que evidenciam o caráter intenso de disparidades sociais na região em que está inserida.

O ingresso na Universidade Federal Rural do Semiárido acontece por meio das seguintes modalidades: Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM/SISU), realizado pelo Ministério da Educação; Transferência Voluntária; Transferência Ex Officio; Portadores de Diploma, Convênio Cultura ou Mobilidade Estudantil.

Para o semestre 2015.1, foram ofertadas 1.255 vagas pela Ufersa. De acordo com o sistema de cotas sociais e raciais, adotado de forma integral pela universidade, foram disponibilizadas 50% das vagas, o que representou um total de 628 vagas.

O curso de Administração foi um dos primeiros cursos instalados na instituição no ano de 2006. O seu projeto político e pedagógico (PPC) propõe uma formação crítica e reflexiva. No entanto, observou-se que a quantidade de disciplinas obrigatórias que realizam algum debate acerca da sociedade é muito tímida e restrita, havendo, assim, uma prioridade

para uma formação tecnicista.

Para o curso de Administração foram ofertadas, em 2015.1, 50 vagas de ingresso pelo SiSu, tendo deste total de vagas, 25 destinadas aos estudantes que se autodeclararem cotistas e possuam os pré-requisitos demandados - advindos de escola públicas.

4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DISCENTES COTISTAS E NÃO COTISTAS SOBRE O MÉRITO.

Dos entrevistados discentes, de 2013.1, foram cinco mulheres e quatros homens, em faixa de idade de 20 a 28 anos. Dentre os discentes não-cotistas ingressantes do semestre 2013.1, tivemos entrevistados com nível de renda variando entre R$ 1.550,00 a R$ 7.000,00. E dos discentes cotistas do semestre 2013.1, os rendimentos variaram em torno de R$ 788,00 a R$ 1.550,00.

Observou-se também o nível de escolaridade dos pais dos discentes. Dos discentes cotistas matriculados em 2013.1, verificou-se que apenas um dos estudantes possui um dos pais com nível superior. Os pais dos demais possuem apenas o primeiro grau completo ou o primeiro grau incompleto.

Entendemos que as variações de renda entre os pais dos estudantes cotistas e não cotistas evidenciam o cenário de oportunidade de acessibilidade ao ensino superior. Sabe-se que há impacto dos fatores econômicos nos níveis de formação dos indivíduos, sendo importante a existência de políticas de inclusão social voltadas para a população de baixa renda (GUIMARÃES et al, 2011).

Dos estudantes ingressantes em 2015.1 entrevistados, 7 foram do sexo feminino e 4 do sexo masculino, em uma faixa de idade entre 18 a 34 anos. Neste grupo, 9 estudantes autodeclararam-se pardos, 2 negros, 1 amarelo e 2 brancos. Em relação à renda dos discentes ingressantes em 2015.1 não cotistas, esta variou de R$ 1.550,00 a R$ 7.000,00. Já a renda dos cotistas variou de R$ 788,00 a R$ 3,000,00.

Observou-se também que os estudantes cotistas, em sua maioria, autodeclararam-se pardos - apenas três discentes declararam-se como negros, um do sexo masculino pertencente ao semestre 2013.1 e duas mulheres do semestre 2015.1.

A segunda parte do roteiro de entrevista tratou das representações sobre o curso e sobre mérito. Questionados em relação a escolha do curso de Administração, os discentes relataram o seguinte: identificação pessoal; formação ampla que proporcionava atuação em diversas áreas; busca por qualificação para atuar em negócios familiares ou por já trabalhar na área:

> Eu sempre tive vontade de fazer administração, pois vejo o desarranjo das pessoas com dinheiro. (Cotista 2015.1)
>
> No emprego que eu estava, na gerência de uma empresa de frutas, eu senti essa necessidade. E sempre foi um curso que eu tive afinidade. E aí casou com minha primeira formação. (Não cotista 2015.1)
>
> Eu sempre gostei da área de Administração e resolvi fazer o curso. (Cotista 2013.1)
>
> Primeiramente eu queria uma ciência humana ou social que eu me identifico. Das opções que eu tinha, era a que eu mais me identifico. Era a minha segunda opção, eu passei e estou feliz no curso. (Não cotista 2013.1)

É evidente a influência da maneira como a profissão de Administrador é compreendida pela sociedade entre os discentes do semestre 2015.1, já que se trata de área tida como voltada para pessoas que sonham em possuir o próprio negócio, o que leva muitos a atrelar sua identificação pessoal a esse propósito. Ressalta-se que os ingressantes obtiveram pouquíssimo contato com a matriz curricular do curso e ainda estão concluindo as primeiras disciplinas.

Já em relação aos discentes do semestre 2013.1, percebe-se que há uma heterogeneidade em relação às razões para a escolha do curso, entre os cotistas e não cotistas. Acredita-se que as diferenças estão relacionadas às experiências profissionais acumuladas por meio de estágio e também ao contato com a matriz curricular ao longo do curso.

No questionamento seguinte, os discentes foram indagados acerca do que precisaria ser feito para conseguir um excelente resultado em uma avaliação durante o curso. Os discentes, cotistas e não cotistas de ambos os semestres pesquisados foram unânimes: faz-se necessário esforço individual e dedicação para concretização do objetivo de obter uma nota 10. O sucesso em tirar uma nota boa foi visto como resultado do esforço e da dedicação que cada indivíduo, não importando as origens sociais.

Observou-se que para os discentes de ambos os semestres, o fato de compartilharem os mesmos professores e metodologias coloca-os em nível de igualdade de condições, não importando a sua origem social ou condição econômica:

> É preciso estudar, se dedicar e se esforçar. Assim todo mundo pode tirar uma nota boa, só estudar. (Não cotista 2, 2015.1).
>
> Ela tem que estudar o conteúdo, se dedicar. Não deixar para estudar em cima, ela tem que buscar entender o conteúdo e ir acompanhando. (Não cotista 3, 2015.1).

As falas acima denotam a presença de uma noção de mérito predominante, conforme Barbosa (2014), uma vez que os alunos atrelam o mérito principalmente ao desempenho pessoal, pondo em evidência as capacidades e habilidades de cada indivíduo em adaptar-se aos cenários, ao mesmo tempo em que negligenciam as desigualdades resultantes de suas origens.

A seguir, perguntamos diretamente aos estudantes o que eles entendem por mérito? Novamente, as respostas foram unânimes, em todos os grupos pesquisados: a ideia de mérito estava novamente associada ao desempenho pessoal (esforço) dos indivíduos na execução de qualquer atividade em prol do alcance de um objetivo.

Diante disso, observou-se que a representação social de mérito está ancorada em uma perspectiva relacionada à predominância da ideologia meritocrática, intensamente presente na sociedade, fato decorrente das hierarquias de desempenho como critério-base de ordenação social (BARBOSA, 2014). Nesta ideologia, o critério de ordenação social está centrado na seleção dos melhores, ou seja, na hierarquia dos desempenhos.

Isto posto, compreendemos que a representação social de mérito predominante nas percepções dos respondentes cotistas e não cotistas 2013.1 e 2015.1 é atribuída ao desempenho pessoal. Verificamos ainda a crença na (auto) responsabilização dos indivíduos acerca de suas trajetórias, que independeriam da influência de fatores externos e sociais inerentes aos sujeitos.

A seguir, as perguntas versaram sobre as ações afirmativas. Os entrevistados foram questionados se tinham conhecimento sobre a política de cotas sociais e raciais na Universidade. Todos os discentes afirmaram ter tido contato com a temática. Em seguida, questionados de que maneira obtiveram o primeiro contato com a questão, os discentes cotistas do semestre 2013.1 afirmaram que obtiveram contato com a política de cotas sociais e raciais, pela primeira vez, por meio da televisão. Entre os não cotistas, predominou o contato por meio de conversas informais na escola ou com amigos acerca da temática, seguido pelo contato por meio de revistas, jornais e internet.

Em relação aos estudantes ingressantes no semestre 2015.1, cotistas e não cotistas, a opção mais prevalente foi o contato por meio de conversas informais nos tempos de escola, seguido pelo contato via televisão. Tais respostas indicam que a mídia possui importante papel na formação de opinião dos estudantes acerca do tema.

No questionamento seguinte os respondentes foram assim indagados: Para você o sistema de cotas sociais e raciais torna o processo seletivo de ingresso no ensino superior

mais justo ou desigual? Explique. Enumeramos as respostas dos respondentes em duas categorias: os discentes que consideram que a implementação torna o processo de ingresso mais justo e os discentes que acreditam que a implementação torna o ingresso mais desigual.

Os discentes do semestre 2015.1, cotistas e não cotistas, acreditam que o processo de ingresso no ensino superior se torna mais justo, se realizado a partir das cotas sociais. Para eles, os critérios de renda contemplam toda a população que está em situação de vulnerabilidade, não necessitando das cotas raciais. Acreditam também que os critérios étnico-raciais contribuem para proliferar a discriminação racial entre os indivíduos, e que a cor da pele não define a capacidade dos indivíduos. Tais respostas indicam que os preceitos da ideologia meritocrática são predominantes, conforme o que se vê nas falas a seguir:

> Eu acho mais justo. Vejo que não tem um par de igualdade principalmente em questão de educação. Eu vejo muito déficit nas escolas públicas, claro que não são em todas. Mas, nem sempre todo mundo está tendo uma aula de qualidade, às vezes, falta professor. Diferente da gente que estuda em escola particular, que não falta professor, não tem aula vaga. Eu concordo mais com as sociais, do que com as raciais. Em questão de cor, todo mundo é igual. Eu sei que teve um histórico de opressão e desigualdade. Mas hoje eu acho que todo mundo era pra ser considerado igual em questão de cor. Eu acho que deveria ter apenas cotas sociais". (Não cotista 1, 2015.1)
>
> Na verdade, pela raça da pessoa você não pode definir nível de escolaridade e inteligência". (Cotista 3, 2015.1)

Destaque-se que os discentes cotistas e não cotistas do semestre 2013.1, em sua maioria, consideram que o sistema de cotas torna o processo seletivo de ingresso mais justo, por conta das disparidades existentes entre a qualidade do ensino público e privado, somadas ao quadro de desigualdades sociais vivenciadas no país. Tais discentes acreditam ainda que a qualidade do ensino público e as desigualdades sociais tornam o sistema de cotas sociais um mecanismo de justiça social paliativo. No mesmo sentido do observado no outro grupo de entrevistados, os discentes do semestre 2013.1 consideram que as cotas raciais são desnecessárias, uma vez que acreditam que os critérios de renda contemplariam as pessoas de baixa renda.

Entendemos que a representação social dos discentes cotistas e não cotistas em relação ao processo seletivo de ingresso por meio de cotas sociais e raciais está associada à isonomia de oportunidade e busca pela justiça social. Compreendem que os critérios étnico-raciais não são efetivos na resolução do problema da desigualdade de condições e oportunidades e consideram apenas os critérios de renda como efetivos.

Os discentes cotistas e não cotistas são cientes das desigualdades em níveis de oportunidade associadas à péssima qualidade do ensino público; no entanto, não exploram em suas respostas aspectos ligados aos cenários sociais, políticos e econômicos que também contribuem para a criação desse contexto de desigualdade dos níveis de oportunidade, como a questão étnico-racial relacionada à origem social e cultural dos indivíduos.

Esperava-se que, entre os discentes do semestre 2013.1, fosse constatado um avanço maior sobre o debate em torno da política de cotas, tendo em vista que possuem um tempo de permanência maior na universidade, período em que os debates deveriam ter sido construídos. No entanto, as percepções permanecem similares a dos discentes ingressantes em 2015.1.

Para os respondentes, os critérios da cota social contemplam todos os indivíduos em situação vulnerável, visualizando, assim, nas cotas raciais um elemento desnecessário por supostamente atuar na disseminação do preconceito racial. Destacamos também como elemento similar o posicionamento dos cotistas em relação às cotas raciais, ao demonstrarem ausência de construção de uma identidade cultural e social em torno dos

espaços e grupos sociais nos quais vivenciam, fato que pode decorrer da marginalização da cultura de origem afro-brasileira, bem como pela ausência de espaços de discussão que possibilitem a familiarização desses sujeitos com a políticas ligadas a questões étnicas e raciais (ROSEMBERG,2007;GUIMARÃES et al, 2011).

Em geral, após a análise dos dados descritos nas entrevistas, nota-se no discurso dos entrevistados que as representações sociais acerca do mérito dos estudantes cotistas e não cotistas de ambos os semestres estão ancoradas na questão do desempenho individual ilustrado na figura do esforço e da responsabilização dos indivíduos de acordo com a visão predominante, destacada por Barbosa (2014).

5. CONCLUSÃO

Após análise dos dados apresentados chegamos a algumas considerações relevantes na solução da problemática proposta. Os resultados da pesquisa indicaram o predomínio da representação social acerca do mérito ancorada no desempenho pessoal. Assim, entendemos que as propensões dessas representações exprimem a ideologia meritocrática enraizada na sociedade, vivenciadas pelos indivíduos a partir das hierarquias de desempenho instituídas como critério de ordenação social.

Ainda que reconheçam a presença de desigualdades sociais e econômicas impacte nas trajetórias pessoais, os discentes associam predominantemente que o desempenho individual está associado ao desempenho e esforço individual. Verificou-se a existência de representações semelhantes entre cotistas e não cotistas de ambos os semestres de ingresso, na concordância da adoção das cotas sociais, reafirmando o caráter de justiça social inerente a elas, uma vez que consideram que a má qualidade do ensino púbico produz uma competitividade desleal entre estudantes oriundos de escola privada e pública.

Contudo, em relação às cotas étnicos-raciais, os estudantes cotistas e não cotistas de ambos os semestres afirmaram que elas são desnecessárias e que reforçam a promoção do preconceito. Assim, acreditam que a adoção de cotas sociais já contempla todos os preceitos baseados na inclusão social dos indivíduos para os discentes.

Obviamente, os resultados deste estudo, apesar de relevantes, se limitam aos estudantes entrevistados, sendo necessário novos estudos com públicos mais diversos. Recomendamos, também, a realização de estudos que investiguem o tema, considerando os docentes e outros atores institucionais, de modo a compreender o contexto de forma mais ampla.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**. Fundação Escola Nacional de Administração Pública. Brasília. Ano 47, vol. 120, n.3, set-dez 1996, p.59-102.

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **Rev. adm. empres.**,v.54, n.1, 2014.

BILHIM, João. O mérito nos processos de seleção da alta direção da Administração Pública portuguesa: mito ou realidade? **Sequência**, Florianópolis, n. 65, dez. 2012

BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**.11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

DA COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

FERNADES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. Globo: São Paulo,2008.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARAY, A. B. S. As representações sociais de jovens participantes de projetos sociais de inserção no mercado de trabalho. **REGE**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 93-109, jan./mar. 2011.

GUERRA, G. C.; ICHIKAWA, E. Y. As representações sociais da agroecologia para a agricultura familiar: a visão de pesquisadores, extensionistas e produtores rurais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 16, n. 13, p. 40-73, maio/ago. 2013.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, n. 18, p. 247-268, mar. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A.; COSTA, L. C.; FILHO, N. A.; NEWMAN, K. Inclusão social nas universidades brasileiras: o caso da UFBA. In: FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H. (Org.). **As Cores da Desigualdade**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

HELAL, D. H. **A Dinâmica da Estratificação Social no Setor Público Brasileiro**: meritocracia ou reprodução social. Tese. 172 p. Programa de Doutorado em Ciências Humanas Sociologia e Política. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

JOVCHVITCH, S. V. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em Representações Sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 63-85.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

NASCIMENTO, A; ALMADA, S. **Retratos do Brasil negro**. 1ºed Summus: São Paulo,2009.

PINHO, Fabricia de Almeida. **As Representações Sociais de Alunos Cotistas por Professores Universitários**: a experiência da UERJ. Dissertação. 114 p. 2006 (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.

PLÁ, Sabrina. **Os Cotistas Negros na Universidade**: perfil e representações. Dissertação. 151 p. 2009. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: MANDARINO, A. C. S.; ESTÉLIO, G. (Org.). **Racismo e Olhares Plurais**. Salvador: EdUFBA, 2010.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 234, v. 93, p. 401-422, 2012.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. São Paulo: Record, 2001.

5-Planeamiento estratégico en Instituciones Universitarias

Avaliação da eficiência da estrutura e do funcionamento do sistema de controle gerencial com o *performance management and control (pmc)* em duas universidades

Autor: Almeida, Ivonez Xavier de (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó); **Cordazzo, Evanilde Gollo** (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó); **Wernke, Rodney** (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó); **Zanin, Antonio** (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó)

Resumen: Objetivo do estudo foi conhecer a opinião dos coordenadores de curso sobre a utilização dos Sistemas de Controle Gerencial (SCG) para avaliação de desempenho em duas Instituições de Ensino Superior (IES). A metodologia empregada foi descritiva, quantitativa e de levantamento (*survey*) com base em questionário, que foi enviado a 150 coordenadores de cursos de duas IES, mas retornam apenas 57 respostas (38%). Na análise de dos dados foi utilizada a estatística descritiva e a entropia da informação para verificar a dispersão nos níveis de escala das respostas coligidas. Os resultados apontaram média de "3,1" (na IES 1) e "3,78" (na IES 2) quanto à concordância nos quesitos gerais do PMC, mostrando que os respondentes concordam parcialmente com a eficiência da estrutura de avaliação de desempenho das duas IES. Porém, acerca do sistema de avaliação de desempenho os resultados evidenciaram divergências entre os contextos das duas entidades pesquisadas. Quanto à eficiência do processo de avaliação as respostas apresentaram dispersão mediana em relação ao conjunto de 16 questões do PMC, se assemelhando a pesquisas anteriores. Concluiu-se pela necessidade de melhoria no alinhamento estratégico dessas entidades, uma vez que os respondentes conhecem o planejamento estratégico, mas há lacunas importantes no desenvolvimento e controle de sua implementação.

Palabras claves: Avaliação Institucional. Sistemas de Controle Gerencial. Ensino Superior

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

No período de 2000 a 2013 houve crescimento de 102,6% no número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, chegando a 2.391 entidades (MAPA DO ENSINO SUPERIOR, 2015). Esse crescimento do setor educacional mostra sua relevância para a economia do país e pode ser atribuído à necessidade de conhecimento e formação para o mercado de trabalho, exigido dos funcionários pelas empresas que pretendem se manter competitivas em mercados cada vez mais concorridos.

Contudo, esse contexto acarreta um acirramento da competição e as IES são induzidas a adotar novos instrumentos de gestão que facilitem a adaptação ao ambiente de mercado mais concorrido. Com isso, surge a necessidade de promover a modernização dos processos e revisar o modelo de gestão com o fito de aprimorar as suas vantagens competitivas perante os concorrentes (JACOMOSSI; SILVA, 2016). Nesse sentido, os Sistemas Controle Gerencial (SCGs) são fundamentais para medir e gerenciar a *performance* organizacional, subsidiando especialmente àqueles que desempenham papel estratégico na organização em termos decisoriais (BEUREN; TEIXEIRA, 2014; JACOMOSSI; SILVA, 2016).

Acerca disso, Anthony e Govindarajan (2006) aduzem que para que as organizações funcionarem de maneira que possam atingir seus objetivos é necessário que haja um controle de gestão adequado e os sistemas de controle gerencial são instrumentos que oportunizam e oferecem mecanismos para o controle das estratégias, assegurando que as mesmas sejam obedecidas, de forma que os objetivos sejam atingidos.

Existem vários modelos de controle gerencial, sendo que o *Performance Management and Control* (PMC) é um modelo adaptado por Ferreira e Otley (2006), a partir

dos estudos de Simons (1995) e Otley (1999), cuja configuração mais recente envolvia doze questões. Contudo, Beuren e Teixeira (2014) adaptaram o modelo de Ferreira e Otley (2006) e fizeram um maior detalhamento de alguns pontos específicos, transformando os itens do modelo original em perguntas que, a priori, facilitam a replicação do modelo em várias organizações ou setores.

É pertinente salientar que o PMC sugere uma série de questões a serem abordadas na concepção e funcionamento de um sistema de controle, mas não propõe um "modelo ideal". É uma ferramenta que pode ser usada para coletar evidências que descrevem as características de um sistema de controle de gestão e as formas de como utilizá-lo no contexto de uma organização. Ainda fornece uma visão geral e a apreciação da estrutura dos sistemas de controle que estão atualmente em uso. Nesse rumo, estudar o desempenho de uma organização é uma tarefa minuciosa e criteriosa devido às inúmeras variáveis e dimensões que envolvem o ambiente organizacional, relacionadas à cultura e a outros fatores organizacionais como estratégia, tamanho, estrutura, tecnologia etc. (FERREIRA; OTLEY, 2006).

Esse diagnóstico acerca dos controles internos pode ser útil também aos gestores das instituições de ensino superior (IES). Destarte, este estudo se propõe a responder à seguinte questão de pesquisa: qual a visão dos coordenadores de curso acerca do uso dos sistemas de controle gerencial (SCG) para avaliação de desempenho em instituições de ensino superior (IES)? Com essa finalidade foi estabelecido o objetivo de conhecer a opinião dos coordenadores de curso sobre a utilização dos SCG para avaliação de desempenho em duas IES comunitárias situadas no oeste de Santa Catarina, por intermédio do *Performance Management Control* (PMC).

Um estudo com esse foco se justifica pela necessidade de aderência da gestão das entidades universitárias às estratégias institucionais. Isso é pertinente de vez que são os gestores e respectivas equipes de trabalho que devem colocar em prática o que foi estabelecido como missão da universidade por intermédio do cumprimento dos objetivos e das metas da instituição (TACHIZAWA; ANDRADE, 2002). Além disso, pretende-se comparar os resultados obtidos por Beuren e Teixeira (2014) aos achados deste estudo, o que amplia o universo de IES pesquisadas e trará uma dimensão maior sobre a utilização dessa ferramenta para avaliação de desempenho no âmbito desse tipo de entidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de alcançar seus objetivos as organizações buscam adaptar-se às exigências do mercado e compreender os fenômenos que mais influenciam o ambiente onde atuam. Nesse processo podem ser necessárias reestruturações para manter a conformidade com a visão e a missão (HAMPTON, 1990; BEUREN; SANTANA; THEIS, 2014).

Nessa direção, o planejamento é parte fundamental do processo organizacional, onde o estabelecimento de metas e a definição de estratégias são mecanismos importantes e que subsidiam a tomada de decisões. Com isso, os Sistemas de Controle Gerencial (SCG) são utilizados com o objetivo de assegurar que o comportamento dos funcionários dentro da empresa seja coerente às estratégias e objetivos desta (ANTHONY; GOVINDARAJAN, 2006; MERCHANT; VAN DER STEDE, 2007; BEUREN et al., 2016).

O Sistema de Controle Gerencial (SCG), que na literatura inglesa é denominado de *Managment Control Systems* (MCS), tem por objetivo obter e utilizar informações com vistas a auxiliar e coordenar as decisões de planejamento e controle organizacional, com a intenção de aprimorar as decisões coletivas (BEUREN; TEIXEIRA; 2014). Acerca disso, Otley (1999) aduz que no SCG os controles são caracterizados pelo uso na gestão e contemplam a mensuração de desempenho e o sistema de recompensas pelo alcance de níveis preestabelecidos. Para o referido autor, os SCGs são sistemas que agrupam informações para utilizá-las na avaliação do desempenho organizacional, podendo ser de algum recurso específico (a exemplo do financeiro) ou da organização como um todo, levando em consideração as estratégias empresariais. Desse modo, os SCGs influenciam o comportamento das entidades em relação às estratégias estabelecidas. Acerca disso, Beuren *et al*. (2016) asseveram que o SCG afeta os gestores de uma organização, seja pelo

desenho ou pela forma de implementação deste.

Os SCGs compreendem procedimentos sistemáticos, oriundos de todas as áreas do conhecimento, desenvolvidos a fim de alcançar os objetivos organizacionais e também contemplam práticas de contabilidade gerencial, a exemplo do orçamento. Dessa forma, compõem os SCGs os controles formais, as informações de rotinas e os procedimentos de gestão (CHENHALL, 2003; DAVILA; FOSTER; LI, 2009; BEUREN; ORO, 2014).

Por seu turno, Jacomossi e Silva (2016) salientam que os SCGs costumam abranger medidas de desempenho não financeiras, fornecendo apoio às decisões estratégicas da instituição. Ainda, de acordo com Beuren e Teixeira (2014), o nível de formalização do controle gerencial pode variar em cada organização, pois é influenciado pelas características de seus administradores, da própria organização e das características do contexto social e organizacional. Por isso, afirmam que os SCGs compreendem procedimentos formais e informais, além dos processos organizacionais, com a finalidade de medir, controlar e gerir o desempenho objetivando definir estratégias alinhadas aos objetivos da empresa. Esclarecem, também, que para serem efetivos os SCGs devem estar alinhados às estratégias da empresa e serem compatíveis em relação à estrutura organizacional e o poder de decisão dos gestores.

O uso de SCG permite elaborar diagnósticos da organização, e a partir destes, aprimorar a gestão. Nisiyama et al. (2016) asseveram que o uso de diagnósticos compreende o monitoramento de variáveis de desempenho e ressaltam que controlar o desempenho é vital para uma empresa, pois este pode ser melhorado a partir da adoção ou alinhamento de estratégias. Esse processo também pode melhorar o processo interno, uma vez que gera aprendizados e em decorrência destes espera-se aprimorar o processo organizacional.

Passos e Spers (2014) afirmam que o sistema de avaliação de desempenho deve abranger todas as variáveis que interferem nos objetivos da empresa. Portanto, deve permitir uma análise global que permita integrar todas as perspectivas da organização. Ou seja, a avaliação do desempenho é parte fundamental para a gestão de uma organização, pois melhorar a *performance* desta deve ser uma prioridade para os gestores e a adoção de sistema de avaliação facilita atingir esse objetivo (DUTRA, 2003).

Oyodamari et al. (2016) elencam três estilos de avaliação de desempenho utilizadas pelas empresas que foram identificados por Hopwood (1972): (*i*) a avaliação restrita ao orçamento, na qual o fator determinante é o resultado; (*ii*) a avaliação com foco de resultado no longo prazo, que se fundamenta na priorização dos resultados de longo prazo e (*iii*) a avaliação de foco não-contábil, onde o desempenho é avaliado também por indicadores e informações qualitativas, além das informações contábeis. Os mencionados autores ressaltam, também, que o grau de flexibilidade em relação às variações orçamentárias depende de cada empresa, pois num ambiente dinâmico o processo orçamentário não deve ser a única base de avaliação. Nesse sentido, os gestores devem ter liberdade de avaliar o desempenho da organização com base em métricas além das contábeis, pois há indicadores não financeiros que influenciam, fortemente, na tomada de decisão.

Nesse contexto podem ser incluídas as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais se diferenciam dos demais tipos de organizações devido à complexidade inerente a aspectos como estrutura, organização e objetivos (SANTOS; BRONNEMAN, 2013). Além disso, na atualidade essas instituições enfrentam diversos desafios, como o acirramento da concorrência, o surgimento de exigências legais mais rígidas e as alterações das normas das entidades reguladoras.

2.1 *PERFORMANCE MANAGEMENT AND CONTROL* (PMC)

Controle é um processo de acompanhar as atividades de uma organização e avaliar sua consistência com o planejamento estratégico para que os objetivos sejam alcançados, assegurando que a organização siga na direção pretendida (ANTHONY; GOVINDARAJAN, 2006). O controle gerencial pode ser, então, compreendido como o processo de guiar as organizações em direção a padrões viáveis de atividade em um ambiente caracterizado por

mudanças (AGUIAR; FREZATTI, 2007). Para desempenharem essa função de forma satisfatória, precisam do suporte de um sistema de informação, que se constitui em uma rede de informações onde os fluxos alimentam o processo de tomada de decisão, possibilitando a avaliação do desempenho individual ou coletivo e o alinhamento com as estratégias (MOSIMANN; FISCH, 1999; GOMES; SALAS, 2001; RAUPP; MARTINS; BEUREN, 2006). Destarte, para se obter uma avaliação de desempenho o mais coerente possível, é necessário que se tenha uma estrutura de gerenciamento de desempenho e controle adequada. Para cumprir com seu papel organizacional um sistema de controle gerencial necessita de informações para manter ou alterar padrões nas atividades cotidianas que são obtidas por meio de diferentes mecanismos de controle (SIMONS, 1995; DRURY, 2004).

Nessa direção, Simons (1995) desenvolveu um sistema estruturado de controle gerencial que visa equilibrar tensões decorrentes das necessidades de controle, o que é típico de ambientes competitivos. Os constructos-chave se baseiam no núcleo de valores, nos riscos a serem evitados, nas incertezas estratégicas e nas variáveis de desempenho críticas, que são operacionalizados e controlados através de quatro sistemas ou alavancas de controle: Sistemas de Crenças; Sistemas de Limites (ou Restrições); Sistemas de Controle Diagnóstico e Sistemas de Controle Interativo.

Entretanto, aspectos positivos e negativos, estimulantes e restritivos fazem parte dos controles de gestão e as organizações precisam balancear seu uso ao longo do tempo. Simons (1995) sugere que o Sistema de Crenças e o Sistema Interativo criam energias positivas, enquanto o Sistema de Diagnóstico e o Sistema de Restrições criam energias negativas, cujas forças opostas atuam em equilíbrio, criando uma interdependência e um processo de causa e efeito.

Por outro prisma, a estrutura do sistema de controle gerencial proposto por Otley (1999) é integrada por cinco questões centrais relacionadas à gestão moderna e abordam: (i) a definição de objetivos fundamentais e avaliação da realização dos objetivos; (ii) estratégias e planos organizacionais e processo de medição e avaliação de implementação; (iii) definição de metas e avaliação do cumprimento das mesmas; (iv) sistema de recompensas (ou punições) a serem estabelecidas e (v) tipos de fluxo de informações (*feedback* e *feedforward*) necessários para acompanhar o desempenho, além de realizar e manter a aprendizagem organizacional.

A estrutura de Gerenciamento de Desempenho e Controle (*Performance Management and Control - PMC*) é um instrumento proposto por Ferreira e Otley (2006), que busca captar a estrutura e o funcionamento dos Sistemas de Controle Gerencial (SGC). Os mencionados autores tomaram como referência os desenhos anteriores de Simons (1995) e Ottley (1999), ampliando o modelo para doze questões com a finalidade de fornecer um instrumento mais útil àqueles que estudam o projeto e a operacionalização dos sistemas de controle gerencial e desempenho. Caracteriza-se por ser uma estrutura holística que visa analisar, de forma ampla, a gestão de desempenho.

Essa estrutura proposta por Ferreira e Otley (2006) procura especificar os aspectos da gestão relacionados à visão, à missão e à forma de transmissão destas na organização; aos principais fatores de sucesso; à estrutura organizacional e o impacto desta na concepção e gestão de sistema de desempenho; às estratégias e planos adotados, bem como processos e atividades consideradas necessárias para o sucesso da organização; às principais medidas de desempenho decorrentes dos objetivos; aos fatores críticos de sucesso e estratégias; ao nível de desempenho (metas estabelecidas); aos processos de avaliação dos indivíduos, dos grupos e da organização; aos sistemas de recompensa (ou de punição); aos fluxos de informações, bem como ao uso de informação e aos mecanismos de controle. Além disso, determinadas questões (Q11 e Q12) querem demonstrar como os sistemas de gestão do desempenho têm sido alterados em função das mudanças dinâmicas da organização e seu ambiente, e quão forte e coerente são as ligações entre os componentes do sistema de gerenciamento do desempenho. A estrutura pretende colaborar para o entendimento de como o processo de gestão do desempenho ocorre nas organizações envolvendo planejamento, análise de resultado e retroalimentação

(FERREIRA; OTLEY, 2006).

2.2 ESTUDOS ASSEMELHADOS

Algumas pesquisas anteriores abordaram a avaliação dos sistemas de controle gerencial em empresas industriais/comerciais brasileiras (DAL MAGRO; GORLA; LAVARDA, 2014; PASSOS; SPEARS, 2014; BORTOLUZZI; ENSSLIN; ENSSLIN, 2015). Contudo, em instituições de ensino superior, somente Beuren e Teixeira (2014) aplicaram o modelo PMC com o objetivo de averiguar a estrutura e o funcionamento dos sistemas de controle gerencial para avaliação de desempenho em uma entidade privada. Os resultados apontaram para a necessidade de um melhor alinhamento entre a estratégia empresarial, o sistema de avaliação de desempenho e os sistemas de controle gerencial no contexto daquela entidade.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como "descritivo", visto que o objetivo principal deste tipo de pesquisa é descrever as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis (SILVA, 2003). Quanto a abordagem é quantitativa, pois utiliza-se de quantificação e métodos estatísticos para o tratamento e a análise dos dados (RICHARDSON, 2014). No que tange aos procedimentos, classifica-se como levantamento, de vez que essa modalidade de estudo visa obter informações sobre uma determinada população (ROESCH, 2006). Para efetuar tal levantamento foi utilizado um questionário específico, fundamentado no instrumento *Performance Management and Control (PMC)* proposto por Ferreira e Otley (2006), posteriormente adaptado por Beuren e Teixeira (2014), que ampliaram-no para dezesseis perguntas. Contudo, na pesquisa ora relatada tal questionário foi ampliado para vinte e uma questões, divididas em duas seções.

A primeira parte compreende as perguntas de um a cinco e referem-se ao perfil do respondente, enquanto que a segunda seção é composta pelas questões "6" a "21", que estão efetivamente relacionadas ao *Performance Management and Control (PMC)*. Nesta última parte, todas as perguntas têm o formato de múltipla escolha como opção de respostas. Para tanto, utiliza-se uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, em que os níveis "1" e "5" significam "discordo totalmente" e "concordo totalmente", respectivamente. Ainda, os graus "2" e "4" significam discordância e concordância parcial e o patamar "3" representa "nem discordo/nem concordo".

Para validar as adaptações efetuadas no questionário, este foi enviado a um coordenador de curso de outra instituição de ensino superior (não participante do estudo), o qual não sugeriu qualquer alteração, considerando-o de fácil entendimento. Posterior a isso o questionário foi enviado a 150 (cento e cinquenta) coordenadores e coordenadores adjuntos de cursos das duas instituições priorizadas por meio de correio eletrônico, acompanhado de texto explicativo sobre o objetivo da pesquisa, confidencialidade e finalidade dos dados. Nesse sentido, o *e-mail* enviado indicou o *link* eletrônico para acesso direto ao questionário *online* da pesquisa, valendo-se da ferramenta *Google Docs.* Assim, após quatro rodadas de envio nos meses de novembro a dezembro de 2016 foram obtidas 57 (cinquenta e sete) respostas, representando 38% do número total possível.

A escolha das duas instituições onde foi efetuado o estudo se deu pelo critério de acessibilidade dos respondentes e, por solicitação dos administradores, estas não serão identificadas neste relato e serão designadas apenas por IES 1 e IES 2. Contudo, ambas estão situadas no estado de Santa Catarina e, juntas, possuem sete *campis* onde são ofertados quase uma centena de cursos (graduação, tecnólogos, presencial e a distância, especialização, mestrado e doutorado) em várias áreas do conhecimento.

Para a análise dos dados, utilizou-se da estatística descritiva para obter, principalmente, a média das respostas. Entretanto, nos dados relacionados às questões "6" a "21" do questionário utilizado efetuou-se também a análise da dispersão nos níveis de escala da resposta por meio do cálculo da entropia da informação. A entropia é considerada uma medida simples, porém importante, devido à quantidade de informações fornecida pela mesma (ZELENY, 1982). Sobre essa ferramenta, Rocha (2010) explica o cálculo da entropia

informacional como exposto a seguir. Sejam $d_i = \left(d_i^1, d_i^2, ..., d_i^m\right)$ os valores normalizados, em que: $d_i^k = \frac{x_i^k}{x_i}$, caracteriza o conjunto D, em termos do i-*ésimo* atributo. Encontra-se $D_i = \sum_{k=1}^{m} d_i^k$; $i = 1,2,...,n$. Busca-se então a medida de entropia do contraste de intensidade para o i-*ésimo* atributo calculado por $e(d_i) = -\alpha \sum_{k=1}^{m} \frac{d_i^k}{D_i} \text{Ln}\left(\frac{d_i^k}{D_i}\right)$, em que $\alpha = \frac{1}{e_{\text{max}}} > 0$ e e_{max}=Ln(m). Observa-se ainda que $0 \leq d_i^k \leq 1$ e $d_i^k \geq 0$. Caso todos os d_i^k forem iguais para um dado i, então $\frac{d_i^k}{D_i} = \frac{1}{n}$e e($d_i$) assume o valor máximo, isto é, e_{max}=Ln(m). Ao se fixar $\alpha = \frac{1}{e_{\text{max}}}$, determina-se $0 \leq e(d_i) \leq 1$ para todos os e(d_i)s, sendo que essa normalização é necessária para efeito comparativo. Dessa maneira, a entropia total de D é definida por: $E = \sum_{i=1}^{n} e(d_i)$. Quanto maior for e($d_i$), menor é a informação transmitida pelo i-*ésimo* atributo. Caso e(d_i) = e_{max} = Ln(m), então o i-*ésimo* atributo não transmite informação e pode ser removida da análise decisória. Em virtude do peso $\tilde{\lambda}_i$ ser inversamente relacionado a e(d_i), usa-se 1-e(d_i) ao invés de e(d_i) e normaliza-se para assegurar que $0 \leq \tilde{\lambda}_i \leq 1$ e $\sum_{i=1}^{n} \tilde{\lambda}_i = 1$. Assim, a entropia da informação pode ser representada por:

$$\tilde{\lambda}_i = \frac{1}{n-E}[1 - e(d_i)] = \frac{[1-e(d_i)]}{n-E}.$$

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O questionário aplicado visava na primeira parte conhecer o perfil dos profissionais abrangidos. Nesse sentido, na questão inicial o participante deveria indicar sua função no curso, onde se constatou que 55 dos 57 respondentes eram coordenadores de curso (96,5% do total), onde “13” pertencem à IES 1 e “42” à IES 2, apenas dois eram coordenadores adjuntos (vinculados a IES 1).

Em seguida, se procurou identificar os cursos que os respondentes coordenavam e os dados coligidos permitiram concluir que quatorze coordenadores pertenciam aos cursos de Administração e Ciências Contábeis (sete em cada curso); quatro trabalhavam no curso de Educação Física; nos cursos de Agronomia, Direito e Psicologia participaram três coordenadores de cada curso; Arquitetura & Urbanismo, Ciências Biológicas e Pedagogia contavam com dois respondentes para cada curso e apenas um participante para cada um dos cursos de Bacharel e Licenciatura, Biotecnologia Industrial e Engenharia de Alimentos, Ciências da Computação, Ciências Econômicas, Comunicação, Coordenação Administrativa, Cosmetologia e Estética, Cursos EAD de C. Contábeis e Tec. em Processos Gerenciais, Design, Design e Jogos Digitais, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental, Fisioterapia, Letras, Licenciatura em Química, Pedagogia e Música, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnólogo em Gestão de RH.

Na sequência foi inquirido sobre o período de tempo que os respondentes estão exercendo a função mencionada. Nesse rumo, apurou-se que vinte dos respondentes estão na função há menos de dois anos (35,09% do total) e quinze estão na função entre dois e quatro anos (26,32%). Ainda, dez participantes do estudo estão no cargo atual entre quatro e seis anos (17,54%); enquanto que apenas dois estão na função entre seis e oito anos e dez há mais de oito anos (3,51% e 17,54%, respectivamente).

A quarta questão pretendeu conhecer o tempo de trabalho na instituição, abrangendo também as demais funções exercidas. Acerca disso, apenas um respondente afirmou que atua na instituição há menos de dois anos (1,75%), quatorze estão vinculados à instituição entre dois e cinco anos (24,56%) e doze têm vínculo por prazo entre cinco e dez anos (21,05%). Ainda, onze trabalham na IES entre dez e quinze anos (19,30%) e dezenove

atuam há mais de 15 anos (33,33%). Os prazos dilatados mencionados podem indicar que as duas universidades mantêm algum programa ou forma incentivo visando a retenção de talentos, pois mais da metade dos respondentes (52,63%) trabalham nelas há mais de 10 anos.

A pergunta “5” almejava evidenciar a titulação dos respondentes, onde os dados coligidos denotam que 45 dos 57 respondentes é mestre (78,95%), dez são doutores (17,54%) e somente dois (3,51%) possuem título de especialista. Esses percentuais sugerem que os profissionais buscaram formação mais aprimorada a fim de qualificar-se para a função de coordenadores, o que favorece as IES no sentido de melhorar sua avaliação pelos órgãos competentes pelo número de profissionais devidamente qualificados.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DAS QUESTÕES RELACIONADAS AO PMC

Nesta seção são apresentados e comentados os resultados amealhados em relação às perguntas “6” a “21” do instrumento utilizado. Para tanto, foi adotado uma escala do tipo Likert nas opções de respostas do questionário apresentado aos participantes que abrangia “Concordo Totalmente”, “Concordo Parcialmente”, “Não Concordo/Nem Discordo”, “Discordo Parcialmente” e “Discordo Totalmente”. Ainda é pertinente esclarecer que os dados foram analisados em três blocos correspondentes a (*i*) estratégia (Q6 a Q9), (*ii*) sistema de avaliação de desempenho (Q10 a Q15) e (*iii*) controle de gestão (Q16 a Q21). Assim, na Tabela 1 estão sumarizados os dados coletados, evidenciando para todas as questões o percentual de participação por IES.

Tabela 1: Análise descritiva

Questões	IES 1					IES 2				
	CT %	CP %	NC/ND %	DP %	DT %	CT %	CP %	NC/ND %	DP %	DT %
6	26,67	60,00	-	13,33	-	57,14	35,71	2,38	2,38	2,38
7	13,33	73,33	-	13,33	-	50,00	40,48	4,76	2,38	2,38
8	6,67	53,33	13,33	26,67	-	54,76	30,95	7,14	7,14	-
9	-	13,33	20,00	26,67	40,00	45,24	26,19	7,14	11,90	9,52
10	13,33	26,67	40,00	20,00	-	66,67	23,81	2,38	7,14	-
11	-	46,67	33,33	20,00	-	45,24	40,48	4,76	9,52	-
12	6,67	46,67	26,67	20,00	-	23,81	54,76	9,52	9,52	2,38
13	-	46,67	26,67	13,33	13,33	19,05	52,38	9,52	16,67	2,38
14	-	26,67	33,33	26,67	13,33	11,90	30,95	19,05	11,90	26,19
15	-	20,00	46,67	26,67	6,67	7,14	28,57	11,90	16,67	35,71
16	-	33,33	13,33	20,00	33,33	38,10	33,33	2,38	9,52	16,67
17	6,67	33,33	13,33	20,00	26,67	33,33	28,57	9,52	16,67	11,90
18	-	26,67	20,00	20,00	33,33	23,81	33,33	11,90	16,67	14,29
19	13,33	40,00	33,33	6,67	6,67	16,67	50,00	21,43	9,52	2,38
20	20,00	33,33	26,67	20,00	-	19,05	54,76	14,29	9,52	2,38
21	-	40,00	33,33	26,67	-	30,95	38,10	14,29	16,67	-

Fonte: dados de pesquisa.

Como mencionado, as questões “6” a “9” abordavam as estratégias adotadas pelas IES. Na primeira pergunta (Q6) foi apurado sobre o conhecimento de aspectos como missão e visão. Na IES 1 cerca de 26,67% dos respondentes concordaram totalmente e 60%

parcialmente, enquanto que 13,33% aduziram que discordam parcialmente. Por sua vez, na IES 2 o maior percentual (57,14%) correspondeu à resposta “concordo totalmente” e 35,71% à “concordo parcialmente” (o que totaliza 92,85% e demonstra boa disseminação do plano estratégico).

Em relação aos objetivos estratégicos que sustentam o futuro da instituição, retratados na questão “7”, estes são totalmente conhecidos por 13,33% dos respondentes e parcialmente por 73,33% na IES 1, mas 13,33% dos respondentes discordam parcialmente. Na IES 2 foi apurado que 50% dos participantes concordam totalmente e 40,48% parcialmente. Ou seja, 90,48% responderam positivamente sobre este aspecto.

A implementação do planejamento estratégico se dá por meio de processos e atividades e conhecê-los permite uma aproximação entre a descrição e a execução. Questionados sobre este conhecimento (pergunta “8”), na IES 1 apenas 6,67% concordaram totalmente, outros 53,33% concordaram de forma parcial e 40% discordaram parcialmente ou alegaram indiferença. Na IES 2, houve concordância total ou parcial por 85,71% respondentes, o que mostra um percentual significativo de concordantes nesta entidade.

E relação à questão “9”, que trata do recebimento formal do planejamento estratégico diretamente da alta administração, na IES 1 se constatou que 40% discordaram totalmente e 46,67% discordaram parcialmente ou mantiveram-se com posição nula. Na IES 2, em torno de 71,43% concordaram parcial ou totalmente, demonstrando um grande alinhamento na disseminação do planejamento estratégico. Portanto, infere-se a partir dos dados levantados que na IES 1 há uma lacuna entre a elaboração e a disseminação para execução do planejamento estratégico, visto que não foi adequadamente divulgado a todos os coordenadores de cursos.

Os resultados apurados em relação a planejamento estratégico (Q6 a Q9) demonstram cenários distintos. Na IES 1 os maiores percentuais de respostas são de profissionais que concordam parcialmente, apresentando também grande concentração nos itens de discordância. Na IES 2 o maior percentual está concentrado em concordo totalmente, com baixa representação dos itens de discordância. Quando comparados ao estudo de Beuren e Teixeira (2014), os resultados da IES 2 são assemelhados, enquanto que da IES 1 são divergentes tendo em vista que evidenciou limitações quanto à disseminação à totalidade dos gestores.

O segundo grupo de perguntas desta parte abordou o sistema de avaliação de desempenho, sendo composto pelas questões “10” a “15”. A indagação inicial (Q10) tratava da estrutura existente para adotar o sistema de avaliação de desempenho que influencia ou é influenciado pelo planejamento estratégico. Na IES 1 aproximadamente 60% dos respondentes discordaram parcialmente ou não se posicionaram e 40% concordaram total ou parcialmente. Posição inversa foi encontrada na IES 2, quando 90,48% concordaram total ou parcialmente a respeito deste tema.

No que concerne à adoção de indicadores-chave ligados aos objetivos estratégicos (Q11), constatou-se que na IES 1 houve 46,67% de respostas que concordaram parcialmente, 33,33% ficaram neutros e 20% discordaram parcialmente. Novamente na IES 2 o percentual de concordantes é significativamente maior, alcançando 85,72% do total.

O estabelecimento de metas para atingimento dos resultados do planejamento estratégico é necessário para todas as organizações e foi o foco da questão “12”. Na IES 1 em torno de 46,67% dos participantes concordaram parcialmente, sendo que 46,67% se mantém em posição neutra ou discordaram parcialmente. Na IES 2 se apurou que 54,76% concordaram parcialmente e 23,81% totalmente, garantindo 78,57% de anuência.

No que tange ao processo de avaliação de desempenho individual ou coletivo (áreas de ensino, cursos e instituição), este foi o tema abordado na questão “13” onde a IES 1 apresentou percentual de concordância de 46,67%, mas as posições de discordância ou de nulidade chegaram a 53,33%. Na IES 2 foi identificado que 52,38% concordaram parcialmente e 19,05% totalmente, representando 71,43% do total de respondentes.

As recompensas ofertadas pelo processo de avaliação de desempenho existente

(tema da questão “14”) foram consideradas total ou parcialmente justas e ponderadas por 26,67% dos respondentes da IES 1 e 42,85% da IES 2. Portanto, nas duas IES pesquisadas há indícios do não reconhecimento da oferta de recompensa pela *performance* dos gestores.

Por sua vez, a questão “15” indagava sobre a possibilidade de penalização (financeira ou não) no caso das metas propostas não serem atingidas. No que concerne à IES 1, esta apresentou 46,67% de respondentes que optaram pela posição nula/neutra, enquanto que houve 33,34% de discordância. No caso da IES 2, os posicionamentos de nulidade e de discordância somados atingiram 64,28% dos participantes. Com isso, há certa semelhança entre os desempenhos das duas entidades neste quesito.

Tomadas em conjunto, as respostas às cinco questões relativas ao sistema de avaliação de desempenho demonstraram que há necessidade de ajustes no processo, uma vez que parcela significativa dos gestores deixou evidente que não reconhece (ou desconhece) a vinculação entre indicadores de desempenho e a visão estratégica das instituições. Isso ocorreu principalmente na IES 1, cuja posição dos respondentes se concentrou como nula/neutra (nem concordo, nem discordo), além de ter parcela significativa como discordantes. Na IES 2, apesar de ter maior parcela de respondentes que concordam total ou parcialmente, existem lacunas que devem ser avaliadas. Nesse sentido, a percepção de justiça (penalização) pode interferir positiva ou negativamente no desempenho individual ou no do grupo, dependendo dos acordos firmados pela administração. Além disso, ao cotejar esse cenário com os dois estudos anteriores utilizados como referência (FERREIRA; OTLEY, 2006; BEUREN; TEIXEIRA, 2014), percebeu-se que os achados daquelas pesquisas são semelhantes às respostas aqui encontradas.

O último grupo a ser analisado envolvia as questões “16” a “21”, que se referem ao controle de gestão para avaliação de desempenho. Sobre o recebimento de informações (por escrito ou verbais) acerca do acompanhamento da avaliação do desempenho do gestor (pergunta “16”), as respostas da IES 1 deram conta que 33,33% aquiesceram parcialmente a respeito. Mas, um contingente expressivo revelou que há falhas nesse aspecto, pois 33,33% discordaram totalmente, 20% discordaram parcialmente e 13,33% ficaram em dúvida sobre o tema. Já para a IES 2 esse tema obteve a concordância de 71,43% dos participantes e apenas 26,19% discordaram total ou parcialmente.

Por seu turno, a questão “17” abordava sobre o recebimento de informações do tipo diagnóstico (*feedback*) que possibilitassem ao gestor avaliar seu próprio desempenho. Os gestores da IES 1 apresentaram maior tendência de discordância e ou de posicionamento neutro, representando 60% do total, enquanto que 40% concordavam parcial ou totalmente. A mesma questão conseguiu nível de concordância parcial ou total com 61,9% dos gestores da IES 2. Ainda assim, determinados participantes discordaram totalmente (11,9%), outros parcialmente (9,52%) e alguns mantiveram-se indiferentes (9,52%).

A pergunta “18” inquiria a respeito do fornecimento de informes interativos (também conhecidos como *feedforward*) que permitem avaliar o desempenho do coordenador de curso durante o período, o que poderia facilitar a correção de rumo visando atingir as metas antes do encerramento prazo estabelecido. Nesse rumo, 33,33% dos participantes da IES 1 responderam discordar totalmente, 20% alegaram discordar parcialmente e 20% mantiveram-se indiferentes/neutros. Portanto, apenas 26,67% dos gestores dessa entidade concordaram parcialmente. A mesma questão é de concordância total ou parcial para 57,14% dos gestores da IES 2. Entretanto, apesar de conseguir um patamar melhor em relação à IES 1, ainda assim há parcela substancial de gestores (30, 97%) que discordaram total ou parcialmente e 11,9% mantiveram-se indiferentes sobre isso.

A questão “19” tratava sobre a hipótese de que a dinâmica das atividades da organização e do ambiente onde atua possam influenciar na avaliação de desempenho e esta ser alterada pelos referidos fatores. Os dados coligidos indicaram que houve concordância plena a respeito por 13,33% dos respondentes, parcial por 40% e indiferente por 33,33% dos participantes da IES 1. Os respondentes da IES 2, por sua vez, concordaram totalmente em 16,67% das respostas desta questão e parcialmente em 50% dos casos. Contudo, 21,43% se manifestaram como indiferentes e 11,9% aduziram que

discordam parcial ou totalmente. Embora as IES apresentem percentuais diferentes, alinham-se nos percentuais de concordância parcial e de indiferença/neutralidade.

A pergunta “20” indagava se já havia ocorrido alterações na avaliação de desempenho dos coordenadores de curso em razão da dinâmica e do ambiente, conforme mencionado no parágrafo precedente. As respostas evidenciaram que isso já ocorreu na opinião de 20% dos inquiridos da IES 1, mas 33,33% concordaram apenas parcialmente e 26,67% mantiveram-se indiferentes, enquanto que 20% discordaram parcialmente. Na IES 2 restou evidenciado que 73,81% concordaram total ou parcialmente a respeito, enquanto que uma parcela de 14,29% dos participantes se mantiveram indiferentes e 11,9% discordaram parcial ou totalmente.

A última questão “21” pretendia colher a opinião sobre a força e a coerência dos procedimentos adotados pela entidade para gerenciar, controlar e avaliar o desempenho. A partir dos dados apurados se percebeu que na IES 1 houve concordância parcial por 40% dos respondentes, enquanto que 33,33% se mantiveram indiferentes e 26,67% discordaram parcialmente. Na IES 2 as respostas apontaram para concordância total de 30,95% dos respondentes e em 38,10% destes há concordância parcial. Um contingente menos expressivo se manteve indiferente (14,29%) e 16,67% discordaram parcialmente.

O conjunto de respostas sobre os controles de gestão de desempenho indicam limitações na devolutiva de informações, principalmente na IES 1, quando parcela significativa dos respondentes se mantiveram indiferentes ou citaram ser parcialmente discordantes. A IES 2 apresentou índice de concordância superior à IES 1, revelando haver alinhamento maior, tanto nas informações de *feedback* como as de *feedforward*. As respostas desse bloco se coadunam com as pesquisas de Ferreira e Otley (2006) e Beuren e Teixeira (2014), que revelaram índices semelhantes de respostas nos contextos que abrangeram.

Ao analisar os percentuais de respostas das duas IES para o conjunto completo de questões dessume-se que os respondentes da IES 1 estão mais propensos a manterem-se indiferentes/neutros (não concordam, nem discordam) e a discordarem de forma parcial ou total, em relação às questões estratégicas, ao controle e ao sistema de avaliação de desempenho. Já no âmbito da IES 2 apenas duas questões (Q14 e Q15) apresentaram índices de concordância (total ou parcial) inferiores a 50%, indicando maior alinhamento das respostas. Ainda assim, parcela importante de respondentes apontou para a necessidade de ajustes em relação ao controle de gestão, haja vista que nas questões Q14 a Q21 os índices de indiferença ou de não concordância foram maiores que as questões antecedentes.

É pertinente ressaltar também que dois componentes importantes na avaliação de desempenho - recompensa e punição - são vistos da mesma forma nas duas instituições. A priori, as respostas apontam para a falta de uma política de recompensa e punição, o que é necessário para o alcance das metas individuais e coletivas. Para Reis Neto e Marques (2004), a implementação de sistemas de remuneração alinhados à estratégia, à estrutura, aos processos e às pessoas é uma base essencial para a construção de uma organização eficaz.

4.2 ENTROPIA DA INFORMAÇÃO

Os resultados das questões relacionadas ao PMC também foram submetidos à análise da entropia da informação, por meio do cálculo desta e da média respectiva. O objetivo dessa iniciativa é identificar as questões que apresentaram maior variabilidade nas respostas, o que pode indicar falta de alinhamento por parte dos coordenadores, na respectiva questão.

Como citado anteriormente, a “entropia $e(d_i)$” representa o valor informacional do *i-ésimo* atributo (questão), enquanto que o “peso” representa o valor da entropia dessa informação, sendo que quanto maior a entropia, maior a dispersão dos níveis de respostas na escala. Por sua vez, a “média” indica o ponto na escala *Likert* no qual se concentrou a média das respostas dadas a cada pergunta. Referidos aspectos estão expostos na Tabela 2, apresentada na sequência.

Tabela 2 - Análise da entropia da informação

Questões	IES 1			IES 2		
	Entropia e(di)	**Peso** $\tilde{\lambda}_i$	**Média**	**Entropia e(di)**	**Peso** $\tilde{\lambda}_i$	**Média**
6	0,9891	0,0282	4,07	0,9939	0,0243	4,40
7	0,9918	0,0213	3,80	0,9936	0,0257	4,33
8	0,9846	0,0401	3,40	0,9936	0,0256	4,33
9	0,9521	0,1242	2,07	0,9801	0,0796	3,86
10	0,9852	0,0385	3,33	0,9944	0,0226	4,48
11	0,9891	0,0284	3,27	0,9929	0,0284	4,21
12	0,9870	0,0337	3,40	0,9906	0,0375	3,88
13	0,9741	0,0672	3,07	0,9879	0,0485	3,71
14	0,9732	0,0696	2,73	0,9701	0,1196	2,93
15	0,9823	0,0458	2,80	0,9580	0,1684	2,50
16	0,9494	0,1313	2,47	0,9739	0,1046	3,64
17	0,9523	0,1238	2,73	0,9762	0,0954	3,52
18	0,9517	0,1254	2,40	0,9747	0,1013	3,33
19	0,9816	0,0476	3,47	0,9903	0,0387	3,69
20	0,9839	0,0418	3,53	0,9923	0,0310	3,81
21	0,9873	0,0330	3,13	0,9878	0,0489	3,79
Total		**1**	**3,10**		**1**	**3,78**

Fonte: Dados de pesquisa

Observa-se na Tabela 2 que a média geral das questões foi de 3,10 para a IES 1 e 3,78 para a IES 2. Com isso, ambas variaram entre o nível "3" (nem concordo/nem discordo) e o patamar "4" (concordo parcialmente), sendo que a menor média (2,07) foi apurada na IES 1 (no caso da questão "9") e a maior média (4,48) coube à IES 2 (no que concerne à pergunta "10"). Quanto à entropia, o menor índice de entropia da informação foi apresentado pela IES 1 na questão "7", com e(d_7) de 0,9918 e $\tilde{\lambda}_i$ de 0,0213 (ou seja, 2,13%). Por outro lado, o maior índice ocorreu na IES 2 com a pergunta "15", que obteve e(d_{15}) de 0,9580 e peso de 0,1684 (ou 16,84%).

Adicionalmente, com o fito de facilitar a compreensão dos resultados efetuou-se uma subdivisão em três blocos de questões, onde o bloco "1" abrange as questões relacionadas ao plano estratégico (perguntas "6" a "9"), o bloco "2" compreende aquelas vinculadas ao sistema de avaliação de desempenho ("10" a "15") e o terceiro grupo contempla as do controle de gestão ("16" a "21").

No que tange às indagações do primeiro grupo, as questões "6", "7" e "8" apresentaram médias de "4,07", "3,80" e "3,40" respectivamente no caso IES 1. Por seu turno na IES 2 a questão "6" apresentou média de "4,40" e nas questões "7" e "8" a média foi de "4,33". Com isso, concluiu-se que nas duas IES estas situaram-se entre as melhores médias de respostas das questões formuladas no PMC utilizado. No entanto, a outra integrante desse conjunto (pergunta "9") apresentou resultados divergentes entre as IES. Quanto à IES 1, esta questão obteve a pior média (2,07%) e o terceiro pior índice de entropia da informação (peso 0,1242), o que mostra uma dispersão entre os níveis da escala nesse contingente de questões. Por outro lado, na IES 2 tanto a média (3,81) quanto a entropia da

informação (0,0796) apresentaram índices medianos, apresentando menor dispersão que a IES 1. É pertinente ressaltar, entretanto, que a característica da IES 1 também se fez presente no estudo de Beuren e Teixeira (2014), onde situação assemelhada foi encontrada.

Em seguida, na avaliação das questões do segundo bloco, em relação a IES 1 observou-se que as questões “10”, “11” e “12” apresentaram índices discretos de dispersão (0,0385; 0,0284 e 0,0337 respectivamente). Entretanto, em relação à IES 2 foi possível dessumir que a questão “10” apresentou a melhor média entre todas as questões relacionadas ao PMC (4,48). Além disso, as respostas da referida questão apresentaram a menor dispersão da estrutura geral da IES (com índice de 0,0226). Por outro lado, as questões “11” e “12” figuraram entre as melhores médias (4,21 e 3,88), além de terem índices de dispersão discretos (0,0284 e 0,0375).

Em sentido oposto, este segundo bloco concentrou as duas questões com menor média: a pergunta “15” (com 2,50) e a pergunta “14” (com 2,93). Adicionalmente, estas duas apresentaram altos índices de dispersão, com 0,1684 e 0,1196 respectivamente. Entretanto, os valores apurados para a IES 1 revelaram índices medianos de dispersão (0,0458 e 0,0696) e de média (2,80 e 2,73) para as referidas questões. Ainda, para a outra participante deste bloco (questão “13”) foi calculada média de 3,07 e 3,71 e um índice de dispersão mediano (0,0672 e 0,0485) para a IES 1 e IES 2, respectivamente.

Esses resultados indicam que as duas universidades em tela não possuem um sistema de avaliação de desempenho consolidado, pois ambas apresentaram consideráveis índices de dispersão, gerando questionamentos em relação a sua eficácia. Esses resultados também se assemelham aos “achados” da entidade pesquisada por Beuren e Ferreira (2014), especialmente no que concerne à questão “15” da IES 2, de vez que nesta e naquela pesquisa tal pergunta se apresentou com o pior índice de dispersão entre as 16 questões da estrutura do PMC utilizada.

Com relação às questões do bloco 3 (itens “16” a “21”) foi possível notar situação semelhante entre as duas entidades, especialmente no que tange às questões “16”, “17” e “18”, pois as mesmas concentraram altos índices de dispersão e baixas médias. Na IES 1 as referidas indagações apresentaram o pior (0,1313), o quarto (0,1238) e o segundo (0,1254) piores índices de dispersão das 16 questões aplicadas especificamente sobre o PMC. Ainda, tais questões também tiveram as menores médias do conjunto de questões (com “2,47” para a primeira, “2,73” para a segunda e “2,40” para última). Na IES 2 os índices de dispersão apresentados posicionam-se como o terceiro, o quinto e o quarto piores índices das 16 questões do PMC, com peso de “0,1046”, “0,0954” e “0,1013”. No que concerne às médias respectivas (“3,64”, “3,52” e “3,33”), estas figuraram entre as piores médias do bloco e entre as mais baixas do conjunto das 16 questões aplicadas.

Notou-se também que as respostas da pergunta “20” foram as que apresentaram o melhor resultado entre as seis indagações efetuadas, com média de 3,53 na IES 1 (ocupando o terceiro lugar entre o conjunto total de questões) e média de 3,81 para a IES 2 (classificada em oitavo lugar entre o conjunto total de questões). Quanto às questões “19” e “21”, constatou-se uma inversão nos resultados das duas instituições. Enquanto que a IES 1 apresentou entropia mediana (0,0476) para a questão “19” e discreta (0,0330) para a questão “21”, a IES 2 teve resultado discreto (0,0387) para a questão “19” e mediano (0,0489) para a questão “21”.

Os resultados deste último bloco convergem parcialmente com os “achados” de Beuren e Teixeira (2014). Ou seja, neste estudo o referido bloco de questões foi o que mais concentrou dispersão nos resultados e teve os níveis mais elevados de entropia, enquanto que nos resultados mensurados por Beuren e Teixeira (2014) os índices a respeito foram um pouco menores.

5 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Este estudo teve o objetivo de conhecer a opinião dos coordenadores de cursos sobre a utilização dos sistemas de controle gerencial (SCG) para avaliação de desempenho em duas IES comunitárias situadas no oeste de Santa Catarina, por intermédio do PMC.

Nesse rumo, pretendia buscar respostas para dúvidas relacionadas à visão desses gestores sobre essa utilização.

A partir das respostas colhidas por intermédio de um questionário foi possível concluir que, em relação às perguntas acerca de aspectos do planejamento estratégico, os coordenadores declararam conhecer a missão, visão e os objetivos estratégicos das duas universidades, bem como conhecer as atividades e processos necessários para implementação da estratégia adotada. No entanto, o resultado da questão "9" indicou a existência de uma falha na comunicação e divulgação do plano estratégico aos coordenadores. Isso ocorreu especialmente na IES 1, pois 40% dos participantes afirmaram não ter recebido (por escrito) o referido plano e outros 46,67% discordaram parcialmente ou mostraram-se indiferentes ao assunto. Ainda, houve alto índice de dispersão nas respostas a respeito (0,1242). No âmbito da IES 2, esta apresentou percentuais menos acentuados, porém cerca de 28,5% dos respondentes também se mostram insatisfeitos em relação a esse quesito, o que se refletiu também num nível indesejado de entropia (0,0796).

No que tange às questões que investigaram sobre o sistema de avaliação de desempenho (perguntas "10" a "15"), os resultados evidenciaram divergências entre os contextos das duas entidades pesquisadas. Quando indagados se a estrutura existente permite adotar o sistema de avaliação dos resultados, apenas 40% dos respondentes da IES 1 concordaram (ainda que de forma parcial), enquanto que a *performance* da IES 2 nesse quesito foi de 90,48% de respostas positivas. Ainda, a maioria dos respondentes (85,71%) concordaram que a IES 2 utiliza indicadores-chave de desempenho ligados aos objetivos estratégicos. Todavia, na IES 1 foi apurado que somente 46,67% dos coordenadores concordaram a respeito desse ponto.

Quando questionados se as metas fixadas para avaliar o desempenho são adequadas para permitir que os objetivos estratégicos sejam alcançados, os respondentes mostraram-se majoritariamente favoráveis acerca disso, de vez que 53,33% (na IES 1) e 78,57% (na IES 2) dos respondentes asseveraram que concordam totalmente ou parcialmente sobre o tema.

No que concerne à eficiência do processo de avaliação existente, as respostas apresentaram dispersão mediana em relação ao conjunto de 16 questões do PMC. No entanto, por se tratar de um quesito tão importante pode-se considerar que a questão apresentou dispersão indesejada nos resultados nas duas entidades, assim como ocorreu em relação às recompensas e penalizações propostas na estrutura de avaliação existente. Com isso, os resultados apontaram que os coordenadores não têm acesso ou não consideram justas as formas de recompensas ou penalizações quando do alcance (ou não) dos objetivos e metas propostos.

Em relação às questões do sistema de avaliação de desempenho (itens "16" a "21"), confirma-se a falha na comunicação observada na pergunta "9", pois as indagações referentes ao recebimento de informações por parte dos coordenadores (questões "16" a "18") situaram-se entre os maiores índices de dispersão dos resultados ("0,1313", "0,1238" e "0,1254" na IES 1 e "0,1046", "0,0954" e "0,1013" na IES 2, respectivamente) e entre as menores médias ("2,47", "2,73" e "2,40" na IES 1 e "3,64", "3,52" e "3,33" na IES 2, de forma respectiva). Em virtude disso, entendeu-se coerente dessumir que o controle de gestão não foi percebido pelos gestores como eficaz, mesmo que os envolvidos conheçam os objetivos, o plano estratégico e a forma de execução e implementação destes. Deste modo, restou evidenciado que desconhecem ou não têm acesso às informações que permitem acompanhar a avaliação e o desempenho, tanto dos cursos como da função de coordenador que exercem.

Os resultados, de modo geral, se assemelham aos "achados" de Ferreira e Otley (2006) e Beuren e Teixeira (2014), especialmente ao que se refere aos resultados da IES 2. Em relação à análise descritiva do primeiro bloco de questões se verificou que os resultados da IES 2 são assemelhados aos de Beuren e Teixeira (2014), enquanto que divergem dos achados da IES 1. Contudo, a análise descritiva do segundo bloco de questões indica semelhança dos resultados das duas entidades em tela com os estudos utilizados como

referência (FERREIRA; OTLEY, 2006; BEUREN; TEIXEIRA, 2014). Isso também se aplica aos resultados da análise descritiva relativa aos controles de gestão do desempenho, os quais se coadunaram com os encontrados por Ferreira e Otley (2006) e Beuren e Teixeira (2014).

Cabe ressaltar também que em relação à análise da entropia da informação os resultados desta pesquisa apresentam-se em parte convergentes e parcialmente discrepantes do estudo de Beuren e Teixeira (2014). A análise das questões relacionadas ao plano estratégico indicou semelhança nos resultados da IES 1. Entretanto, no que tange à avaliação do bloco 2 os "achados" de Beuren e Teixeira (2014) convergem com os identificados à IES 2, especialmente na questão "15", de vez que as duas entidades pesquisadas tiveram nesta questão o maior índice de entropia, indicando maior dispersão entre as 16 questões propostas. No tocante aos resultados do último conjunto de questões, estes convergem parcialmente com a pesquisa de Beuren e Teixeira (2014) porque neste estudo o referido bloco de questões foi aquele que mais concentrou dispersão nos resultados e teve os níveis mais elevados de entropia para ambas as instituições educacionais visadas, enquanto que nos resultados mensurados por Beuren e Teixeira (2014) os índices a respeito foram menos elevados.

Quanto às limitações que devem ser consideradas, cabe mencionar dois aspectos principais. O primeiro refere-se ao percentual de respondentes da pesquisa, que abrangeu somente 34,74% dos possíveis participantes no caso da IES 1 e cerca de 40,38% no âmbito da IES 2. Com isso, os achados de pesquisa devem ser considerados como circunscritos às duas instituições, visto que este nível de abrangência não permite generalizações. Adicionalmente, as pesquisas do tipo *survey* estão sujeitas a limitações, que podem advir da existência de potenciais vieses de não respondentes, de aquiescência e de respostas socialmente desejáveis. Ou seja, uma das possíveis limitações desse tipo de estudo é a ênfase em aspectos perceptivos, visto que levantamentos recolhem dados que se referem às percepções das pessoas. Isto pode gerar distorções, porque há muita divergência entre o que as pessoas efetivamente fazem (ou sentem) e o que elas revelam a respeito.

Como sugestão para estudos futuros se recomenda a aplicação deste estudo em outras instituições de ensino superior como forma de permitir a comparabilidade de diversos estudos, bem como contribuir para o aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. B. de; FREZATTI, F. Escolha da estrutura apropriada de um sistema de controle gerencial: uma proposta de análise. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v.1, n.3, p.21-44, 2007.

ANTHONY, R.N.; GOVINDARAJAN, V. **Sistemas de controle gerencial.** São Paulo: Atlas, 2006.

BEUREN, I.M.; TEIXEIRA, S.A. Avaliação dos sistemas de controle gerencial em instituição de ensino superior com o *Performance Management and Control*. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v.11, p.169-192, 2014.

BEUREN, I. M.; KLEIN, L.; LARA, F. L.; ALMEIDA, L. B. de. Percepção de justiça nos sistemas de controle gerencial aumenta comprometimento e confiança dos gestores? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 2, art. 5, p. 216-237, mar./abr., 2016.

BEUREN, I. M.; ORO, I. M. Relação entre estratégia de diferenciação e inovação e sistemas de controle gerencial. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 3, p. 285, 2014.

BEUREN, I. M.; SANTANA, S. V.; THEIS, M. B. A inter-relação entre os sistemas de controle gerencial e as estratégias organizacionais: um estudo de caso. **Race: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 13, n. 3, p. 919-954, 2014.

BORTOLUZZI, S. C; ENSSLIN, S. R; ENSSLIN, L. Importância e ferramentas de avaliação de desempenho para redes de pequenas e médias empresas: análise crítica da literatura nacional *versus* internacional. **Revista Produção Online**, v. 15, n. 4, p. 1148-1173, 2015.

CHENHALL, R. H. Management control systems design within its organizational context: findings from contingency-based research and directions for the future. **Accounting, Organizations and Society**, v. 28, n. 2, p. 127-168, 2003.

DAVILA, A.; FOSTER, G.; LI, M. Reasons for management control systems adoption: Insights from product development systems choice by early-stage entrepreneurial companies. **Accounting, Organizations and Society**, v. 34, n. 3, p. 322-347, 2009.

DAL MAGRO, C. B; GORLA, M. C; LAVARDA, C. E. F. Sistema de controle de desempenho como um pacote: um estudo em empresas nacionais da região sul. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS - CBC, 2016, Porto de Galinhas. Anais...São Leopoldo, 2016.

DRURY, C. **Management and cost accounting**. 6 ed. London: Thomson Learning, 2004.

DUTRA, A. **Metodologia para avaliar e aperfeiçoar o desempenho organizacional: incorporando a dimensão integrativa à MCDA Construtivista-Sistêmico-Sinergética**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FERREIRA, A.; OTLEY, D. The design and use of performance management systems: an extended framework for analisys. **Management Accouting Research**, v.20, p.263-282, 2006.

GOMES, J.S.; SALAS, J.M. **Controle de gestão**: uma abordagem contextual e organizacional. São Paulo: Atlas, 2001.

HAMPTON, D. R. **Administração**: processos administrativos. São Paulo: MacGraw-Hill, 1990.

HOPWOOD, A. G. An empirical study of the role of accounting data in performance evaluation. **Journal of Accounting Research**, p. 156-182, 1972.

JACOMOSSI, F.A.; SILVA, M. Z. da. Influência da incerteza ambiental na utilização de sistemas de controle gerencial em uma instituição de ensino superior. **REGE - Revista de Gestão**, n.23, p. 75-85, 2016.

MERCHANT, K. A.; VAN DER STEDE, W. A. **Management control systems**: performance measurement, evaluation and incentives. Pearson Education, 2007.

MOSIMANN, C.P.; FISCH, S. **Controladoria**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NISIYAMA, E. K.; OYODAMARI, J. C. T.; YEN-TSANG, C.; AGUIAR, A. B. de. O uso dos sistemas de controle gerencial e técnicas de gestão operacional. **BBR *Brazilian Business Review,*** v. 13, n. 2, art. 3, p 57-83, mar./abr. 2016.

OTLEY, D. Performance management: a framework for management control systems research. **Management Accounting Research**, v. 10, n. 4, p. 363-382, 1999.

PASSOS, C. A.; SPERS, R. G. Modelo de avaliação de desempenho organizacional para pequenas e médias empresas. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 13, n. 4, p. 44-58, 2014.

RAUPP, F.M; MARTINS, S.J.; BEUREN, I.M. Utilização de controles de gestão nas maiores indústrias catarinense. **Revista Controladoria e Finanças - USP**, n. 40, p. 120 – 132, jan./abr., 2006.

REIS NETO, M.T.; MARQUES, A.L. A remuneração variável e sua contribuição para a melhoria da gestão. **Revista de Negócios**, v.9, n.1, p. 05-17, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: atlas, 2014.

ROCHA, I. **Grau de entropia da informação em indicadores econômico-financeiros das empresas que participam dos níveis de governança corporativa da BM&FBovespa.** 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: São

Paulo, Atlas, 2006.

SANTOS, L.; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 1, p. 01-21, 2013.

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil.** São Paulo: SEMESP, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2003.

SIMONS, R. Levers of control: how managers use innovative control systems to drive strategic renewal. **Boston: Harvard Business School Press,** 1995.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituição de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ZELENY, M. **Multiple criteria decision making.** New York: McGraw-Hill, 1982.

Comportamento estratégico em instituições de ensino superior: perspectiva de coordenadores de curso em uma ies privada e uma ies pública

Autor: Beckhauser, Sheila Patrícia Ramos (Fundação Universidade Regional de Blumenau); Martins, **Daniele de Lourdes Curto da Costa** (Fundação Universidade Regional de Blumenau); **Maria José Carvalho de Souza Domingues** (Fundação Universidade Regional de Blumenau)

Resumen: O objetivo do estudo é identificar o comportamento estratégico em Instituições de Ensino Superior, na perspectiva de coordenadores de curso de uma IES privada e uma pública. Para tanto, adotou-se uma metodologia quantitativa quanto à abordagem de pesquisa, e quanto aos objetivos, descritiva. Os dados referentes ao método quantitativo foram coletados, a partir de um questionário estruturado adaptado por Moreira (2007), composto por 11 questões que buscaram reproduzir as dimensões do ciclo adaptativo que representam as escolhas estratégicas que compõe o modelo teórico de Miles e Snow (1978). Como resultados verificou-se que na IES privada destaca-se o comportamento estratégico prospector que indica busca por novas oportunidades de mercado e tendências emergentes no ambiente em que atuam, criando mudanças e gerando incerteza aos seus concorrentes. Na IES pública identificou-se um comportamento estratégico defensor caracterizado por voltar-se internamente a sua eficiência e operações. Desta forma conclui-se que o comportamento estratégico pode ser diferente, a depender da natureza da instituição.

Palabras claves: Estratégia, comportamento estratégico, universidades.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

As universidades possuem características múltiplas indissociáveis, como atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo consideradas instituições multidisciplinares na formação profissional de nível superior (REIS et al, 2014). Ela é considerada uma organização complexa pelo fato de executar tarefas múltiplas com atividades de ensino, pesquisa e extensão, e cada tarefa, embora interdependente em relação às outras, se relaciona ao ambiente externo à universidade. Assim, do ponto de vista organizacional, a universidade é a instituição de mais complexa estrutura da sociedade moderna (LEITÃO, 1985).

Além disso, Bush (2006) afirma que no âmbito da gestão educacional existem teorias ou modelos que podem ser identificadas influenciando nas universidades. As teorias podem ser classificadas em seis grandes modelos de gestão: modelo formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural. Estes modelos se relacionam ao estilo de liderança diferenciada que são: gerencial, participativo, transnacional, pós-moderno, contingencial e moral, respectivamente. De acordo com Bush (2006) cada modelo oferece *insights* sobre a natureza da gestão educacional, mas nenhum desses modelos oferece uma visão completa da instituição. Cada evento, situação ou problema pode ser entendido com base em um desses modelos.

Mais recentemente, Meyer (2014) destaca a expansão de “empresas” educacionais na educação superior. Este modelo faz surgir um novo tipo de organização, voltada para o mercado. Para esse tipo de organização, fatores como produção, competitividade e lucratividade são críticos para sua sustentabilidade. Fundamenta-se em princípios e práticas da administração empresarial com valores voltados à economia de mercado, aplicados ao contexto das organizações acadêmicas (MEYER, 2014).

Dessa forma, as universidades, têm sido pressionadas a reverem a sua gestão e a buscarem formas eficientes e eficazes de atuação. Seja pelas constantes mudanças na política educacional, demandas do setor produtivo, flutuações na demanda por cursos ou as renovadas necessidades e expectativas dos alunos. Isto tem feito com que estas instituições se lancem à busca de um gerenciamento estratégico que lhes permita melhor definir seus objetivos, estabelecimento de prioridades, uso mais adequado dos recursos e, em especial, a materialização das estratégias (MEYER; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012).

Contudo, argumenta-se as universidades estão realmente acompanhando a transformação ocorrida em seu mercado. As estratégias por elas estabelecidas estão de acordo com as novas tendências de gestão? A ênfase na eficiência e resultados tem se destacado nos últimos anos na gestão das IES. Fatores como imprevisibilidade e incertezas do ambiente externo, associados a elementos como estrutura frouxamente articulada em uma organização onde o trabalho essencial é desenvolvido por profissionais especialistas, têm se constituído em desafio aos gestores universitários.

Diante do exposto este estudo tem como objetivo identificar o comportamento estratégico em IES. Para tanto, buscou-se identificar o comportamento estratégico baseadas nas tipologias estratégicas de Miles e Snow (1978), na perspectiva de coordenadores de curso de uma IES privada e uma pública. Com isso o estudo busca levantar algumas discussões acerca do comportamento estratégico de IES públicas e privadas, além de verificar se existem diferenças nesses dois tipos de instituições.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Gestão universitária

As Instituições de ensino, são consideradas na literatura, organizações complexas (MEYER JR, 2014). Outros autores, também a denominam como anarquia organizada, um sistema frouxamente articulados ou ainda arena política (COHEN, MARCH, 1974; WEICK, 1976; BALDRIDGE, 1971). Sabe-se que essa forma particular de gestão e suas especificidades delineiam uma forma de gestão diferenciada e, que por sua vez, influenciam sua administração.

Pode-se, nesse caso, comparar a Universidade como uma célula que tem vida e estrutura própria, e faz parte de uma organismo do qual depende seu funcionamento. Assim, estudar as questões internas na universidade e seu funcionamento deve levar em consideração o contexto geral bem como a sociedade na qual está inserida (CADERNOS DA IAU, 1981).

Essa forma especial de organização complexa, exige por sua vez, novas formas de planejamento e gestão. Para Baldridge (1983), são conhecidas por seus objetivos ambíguos e difusos e, ainda, o envolvimento de diferentes grupos de interesse devido sua natureza política e clientes com necessidades individualizadas e diversificadas. Destaca-se que as

Universidades são organizadas a partir de colegiados, no qual a decisão deve ser tomada no consenso e que, muitas vezes atua de forma individual frente as outras áreas (MEYER JR, 2014).

No mesmo sentido, Chauí (2003) argumenta que a universidade é uma instituição social e pode ser observado em seu interior, opiniões divergentes, atitudes conflitantes e projetos diferenciados.

A universidade por ter características diferenciadas, também deve ser estudada a partir de uma visão estudo singular, pois as especificidades de sua estrutura e gestão as tornam diferentes de outras organizações. No caso, especificamente do processo decisório também difere de outras organizações de manufatura ou comerciais, pois nesse tipo de organização a decisão é normalmente centralizada em um chefe executivo que pode ou não delegar as funções e decisões a um determinado número de pessoas (REBELO, 2004).

Já no processo decisório das Universidades este normalmente é presidido pelo reitor, assessorado pelos seus pró-reitores, em que cada uma é responsável por áreas-meio e áreas-fim. Todo esse processo de decisão envolve diversas comissões, órgãos colegiados etc. (MARRA; MELO, 2005). Pela própria estrutura das instituições, a cultura da universidade pública pode ser caracterizada por forte resistência a mudanças. Segundo os autores essa resistência pode ocorrer por vários motivos, dentre eles pela participação e predomínio de professores na gestão, pela existência de diferentes culturas nos departamentos ou mesmo grupos internos; decisões colegiadas; e por forte prevalência dos aspectos políticos no modelo de gestão (MARRA; MELO, 2005).

Essa visão de organização complexa, foi também tratada por Kerr (1982) quando se referiu a universidade como uma multiversidade, que faz alusão a multifacetada, pois vai além de uma comunidade, atinge várias comunidades diferentes com objetivos conflitantes.

Por outro lado, essas instituições também são cobradas por eficiência e por qualidade do ensino. Precisam oferecer os três pilares sendo o ensino, pesquisa e a extensão, todos importantes na busca de conhecimentos científicos e necessários para oferecer respostas aos desafios sociais, econômicos, políticos e culturais, de forma concreta e regionalizada (MARRA; MELO, 2005).

O ambiente concorrencial também no ensino superior, faz com que as instituições passem a enfrentar muitos desafios, ainda mais, quando se refere as instituições privadas. Questões como respostas lentas as demandas, ênfase na graduação, baixa produtividade acadêmico-científica, foco na eficiência organizacional e busca contínua por qualidade são aspectos constantemente levantados nas IES no contexto da gestão universitária. Alguns motivos para esse cenário podem ser as constantes mudanças na política educacional, as demandas do setor produtivo, as flutuações na demanda por cursos e as renovadas necessidades e expectativas dos alunos (MEYER JR 2006; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012).

2.2 Estratégia

A literatura sobre gestão estratégica define estratégia a partir de um conceito com diferentes dimensões, tais como pensamento estratégico, processo estratégico e mudança estratégica (MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012). Especificamente no ensino superior, a gestão estratégica vem sendo mais estudada e utilizada. Muitos países passaram a fortalecer os níveis de gerenciamento, sendo que os reitores estão cada vez mais encarregados de responsabilidades buscando transformar as IES em uma instituição mais empreendedora e com pessoas mais ativas (DEGN, 2014).

Por muito tempo as universidades estiveram em um ambiente relativamente de conforto, pois a oferta era maior do que a procura. Especificamente no caso catarinense, as Instituições, muitas delas comunitárias, atuaram em regiões geográfica mais isoladas o que

favoreceu a não concorrência. Porém, esse cenário vem sendo modificado, pois entraram no mercado muitas instituições privadas com foco de mercado e estratégias mais agressivas (MACHADO, 2002). Por isso as universidades, devido sua natureza intrínseca, tornam-se mais suscetíveis ao ambiente de turbulência e mudança (REBELO, 2004).

Nesse sentido, as IES precisam atender as demandas de mercado, e como esclarece Brandt (2002), as universidades precisam de questionar quanto aos cursos que ofertam e quais compreensões a sociedade tem relação ao ensino e aprendizagem, pois é preciso oferecer, segundo este autor, uma educação contínua e atender as expectativas do seu público, mas precisam também, levar em consideração a ação de seus concorrentes.

No mesmo sentido Bundt (2000), afirma que que as universidades, tem por dever mudar, pois precisam se ajustar as exigências de mercado, e também, trazer ao estudante universitário uma visão holística do contexto social, econômico e profissional.

Nesse caso, transformar as intenções em ações com resultados factíveis, tem sido um grande desafio para os gestores. Muitos estudos relatam uma forma mecânica, tradicional e previsível de ação, enquanto o mercado necessita de ações mais criativas e inovadoras e orgânicas (AXELROD; COHEN, 1999). Porém, sabe-se que como falado anteriormente, as Universidades, Faculdades ou comunitárias, devido a sua complexidade, muitas vezes não tem esse alinhamento estratégico e de mercado.

Para Meyer Jr et al. (2009) pode-se dizer que uma das funções da gestão universitária é definir objetivos e implementar estratégias para que seja possível que organizações educacionais conduzam corretamente suas ações se mantendo no mercado, mas também, sendo competitivas. Nesse caso, para se alcançar o objetivo é preciso ter planejamento e estratégias que conduzam a ação. Abordagem de gestão como o planejamento estratégico tem sido cada vez mais utilizada por esse tipo de organização, porém ainda se tem pouca literatura a respeito (MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012).

Essa orientação voltada para a racionalidade, competitividade e produtividade que busca resultados econômicos e financeiros das instituições de ensino superior, além de trazer resultados limitados, pode distanciar as IES do contexto educacional. Porém, essas ações são importantes para responder as ações do mercado, em um ambiente altamente competitivo, marcado pelo contexto econômico, social e tecnológico. Não pode esquecer que essas organizações devem produzir, aplicar e transmitir conhecimentos tendo como principal receptor a sociedade que lhe confere a legitimidade necessária ao desenvolvimento de suas atividades (MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012). Essas ações podem ser direcionadas a partir de diferentes contextos, sendo importante compreender os comportamentos estratégicos que podem direcionar as ações das IES. Diferentes autores trabalham sob o ponto de vista de tipologias. Neste artigo é abordado a tipologia de Miles e Snow.

2.2.1 Comportamentos estratégicos

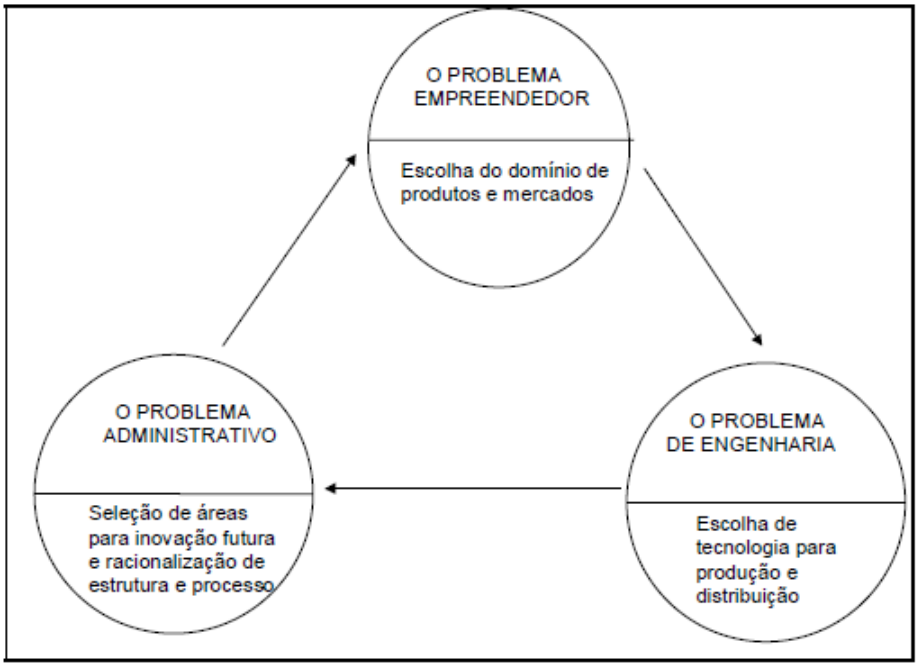
A tipologia tratada por Miles e Snow (1978) aborda a estratégia relacionada a estrutura e o processo. Segundo Gimenez *et al* (1999), a base do trabalho dos autores Miles e Snow está em três aspectos centrais. O primeiro se refere ao ambiente, o qual é oferece o formato de ação para as organizações. O Segundo são as escolhas estratégicas que são feitas pela administração da empresa. E o terceiro diz respeito a processos e estrutura que direcionam a estratégia.

Segundo o modelo apresentado por Miles e Snow (1978) entende-se que as organizações passam a desenvolver determinados padrões estratégicos de acordo com o ambiente no qual está inserida, para com base nesse ambiente, obter o alinhamento com as condições que são percebidas pela administração da empresa.

O modelo apresentado pelos autores, por abranger uma tipologia que envolve o ambiente competitivo, o processo e a estrutura, apresenta de forma direta a relação entre a

estratégia e o contexto (MOREIRA, 2007). Essa adaptação que ocorre da estratégia pelo ambiente é chamada por Miles e Snow de ciclo adaptativo, sendo que as estratégias de respostas foram formuladas de acordo com as respostas dadas pelas empresas em relação aos três problemas que compõem o ciclo adaptativo: problema empreendedor, que tem relação com escolha e definição de um domínio de produto ou de mercado; problema de engenharia, que está relacionado com a escolha de sistemas técnicos e problema administrativo, relacionado à estrutura e aos processos organizacionais (GIMENEZ, *et al*, 1999). A figura 1, mostra a relação dos três problemas apresentado pelos autores.

Figura 1: Ciclo adaptativo de Miles e Snow



Fonte: Gimenez et al (1999, p. 7).

A partir da figura, pode-se perceber que os três problemas estão totalmente relacionados, mas a adaptação normalmente se inicia pela fase empreendedora, seguida pela engenharia e depois pelo administrativo.

Os autores propõem quatro estratégias que podem ser visualizadas a partir do modelo. A estratégia prospectora que tem características relacionadas uma busca elevada por mercados e inovação em produtos e processos. Organizações que apresentam estratégia prospectora criam mudanças e geram incerteza no ambiente fazendo com que seus concorrentes busquem respostas e se adaptem ao novo. A estratégia defensiva, que está relacionada por estreitos domínios de produtos/mercados e por uma maior busca pela eficiência (GIMENEZ, *et al,* 1999; MOREIRA 2007).

A estratégia analítica, que vista como um híbrido entre a prospectora e a defensiva. Empresas que adotam esse tipo de estratégia raramente desenvolvem competências fora do seu domínio e consideram que tem foco perfeitamente ajustado com o mercado. Ela possui uma área central de negócios mais estável, nesse caso agem de modo rotineiro e um componente de negócio mais dinâmico buscando atender as novas exigências e tendências de mercado. A quarta estratégia é vista como reativa, em que a organização não apresenta uma relação coerente entre a estrutura e a estratégia adotada e, nesse caso acaba apresentando reações impulsivas diante de eventos ambientais, o que por sua vez, torna-se inadequado as demandas ambientais (GIMENEZ, *et al,* 1999; MOREIRA 2007).

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo do estudo que visa identificar o comportamento estratégico em Instituições de Ensino Superior, na perspectiva de coordenadores de curso de uma IES privada e uma pública, adotou-se uma metodologia quantitativa quanto à abordagem de

pesquisa, e quanto aos objetivos, descritiva.

Segundo Hair Jr. et. al. (2005) os dados quantitativos são mensurações em que números são usados diretamente para representar as propriedades de algo. Quanto aos objetivos da pesquisa, Hair Jr. et al. (2005) afirmam que a pesquisa descritiva normalmente detalha alguma situação, sendo estruturada e criada especialmente para mensurar as características de eventos ou atividades de pesquisa.

Os dados referentes ao método quantitativo foram coletados, a partir de um questionário estruturado adaptado por Moreira (2007), composto por 11 questões que buscaram reproduzir as dimensões do ciclo adaptativo que representam as escolhas estratégicas que compõe o modelo teórico de Miles e Snow (1978). Sendo elas: domínio de produto-mercado, postura de sucesso, monitoramento do mercado, crescimento, objetivo tecnológico, amplitude tecnológica, anteparos tecnológicos, coalizão dominante, planejamento, estrutura e controle. Nas questões foram apresentadas quatro respostas como alternativas referentes aos tipos de comportamento estratégico identificados na IES: prospectivo, analítico, defensivo ou reativo. Mediante escala de múltipla escolha com resposta única, o respondente indicou a alternativa que melhor correspondesse à forma com que percebe que a IES se comporta frente a cada uma das dimensões. O critério de classificação da IES em uma dessas estratégias é o de maior número de respostas associadas às mesmas. Os questionários foram aplicados com coordenadores de curso de unidades presenciais por meio do Google Docs e por e-mail.

Os termos e variáveis utilizados partem da tipologia organizacional desenvolvida por Miles e Snow (1978), utilizando as classificações sugeridas pelos autores conforme revisão da literatura e amparados no entendimento de Amboni (1995) e Rodrigues (2010). Dessa forma, o Quadro 1 apresenta as dimensões estratégicas analisadas e as ações relativas a cada uma.

Quadro 1: Estratégias e ações.

Estratégia	Ações
Defensiva	O gestor da IES procura a previsibilidade no domínio, para voltar-se internamente para eficiência de suas operações.
Prospectora	O gestor da IES busca novas oportunidades de mercado e experimenta regularmente reagir com respostas potenciais às tendências emergentes no ambiente.
Analítica	O gestor da IES procura atuar entre as duas estratégias citadas anteriormente, ou seja, procura manter o domínio e a conquista de novos mercados.
Reativa	O gestor da IES procura improvisar as situações incertas com base nas ações tomadas no passado.

Fonte: Amboni (1995) e Rodrigues (2010).

A população do estudo compreende a coordenadores de curso na modalidade presencial em cada uma das IES. Sendo a população correspondente a 32 coordenadores em IES privada e 49 coordenadores em IES pública. O retorno de respondentes correspondeu a 18 coordenadores na IES privada e 16 coordenadores na IES pública.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A IES pública teve sua constituição no ano de 1964 (53 anos). Possui 55 cursos. 11 cursos de Pós-Graduação e 10.694 alunos. A IES privada foi fundada em 1999 (18 anos). Em 2004 iniciou suas atividades no campo do Ensino a Distância. Atualmente oferta mais de 60 cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. Conta com aproximadamente 120 mil alunos.

Na IES privada participaram do estudo 18 coordenadores de curso com idade entre 34 e 53 anos. Dentre os 18 coordenadores, 4 possuem especialização, 14 possuem mestrado e 1 doutorado. A média de experiência no cargo de coordenação foi de 4 anos.

Tabela 1: Comportamento estratégico IES Privada.

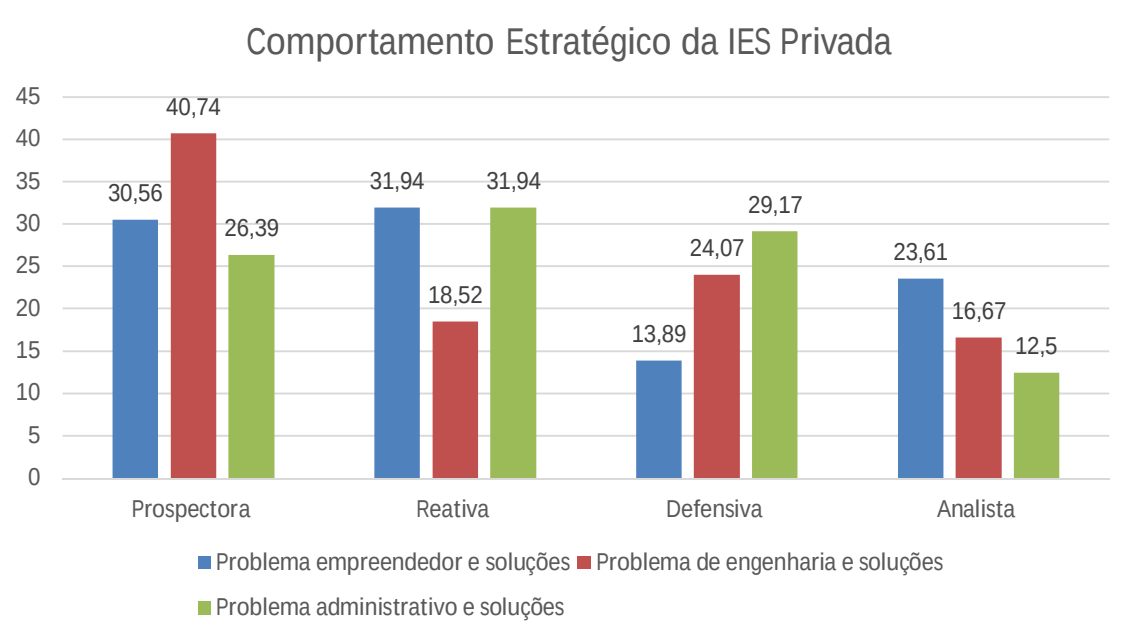
Dimensões	Questões	Prospectora	Reativa	Defensiva	Analista
	Q1	38,89	33,33	11,11	16,67

Problema empreendedor e soluções	Q2	11,11	72,22	5,56	11,11
	Q3	44,44	5,56	11,11	38,89
	Q4	27,78	16,67	27,78	27,78
	Percentual Total	**30,56%**	**31,94%**	**13,89%**	**23,61%**
Problema de engenharia e soluções	Q5	50,00	16,67	27,78	5,56
	Q6	50,00	5,56	22,22	22,22
	Q7	22,22	33,33	22,22	22,22
	Percentual Total	**40,74%**	**18,52%**	**24,07%**	**16,67%**
Problema administrativo e soluções	Q8	33,33	27,78	22,22	16,67
	Q9	38,89	50,00	0,00	11,11
	Q10	16,67	16,67	50,00	16,67
	Q11	16,67	33,33	44,44	5,56
	Percentual Total	**26,39%**	**31,94%**	**29,17%**	**12,50%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 1 podem ser melhor visualizados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Comportamento estratégico IES Privada.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme resultados apresentados na Tabela 1 e Gráfico 1 na estratégia prospectora a IES apresenta maior resultado no Problema de engenharia e soluções (40,74%) indicando, conforme Miles e Snow (1978), Amboni (1997), Moreira (2007) e Rodrigues (2010) que a IES evita responsabilidades excessivas com determinado processo tecnológico, por necessitar de flexibilidade para modificar suas operações. Devido a capacidade de exploração de novos mercados e oportunidades, este tipo de organização torna-se imune as pressões das mudanças ambientais, mantendo reputação inovadora em produtos e desenvolvimento de mercado.

Na estratégia reativa, tanto o problema empreendedor quanto o administrativo, ambos com 31,94%, apresentaram maior resultado indicando uma não-alinhamento entre estratégia e estrutura, resultado que pode ser refletido devido a transformação na qual a IES vem vivenciando em função de troca de comando. Em 2016 a IES foi vendida para um grupo de investimentos que passou a realizar mudanças estruturais e estratégicos na instituição.

No que tange a estratégia defensiva o problema administrativo obteve maior

resultado nas respostas dos coordenadores (29,17%) indicando que a IES procura manter um controle rigoroso das suas operações para assegurar a eficiência.

E na estratégia analista destaca-se o problema empreendedor (23,61%) indicando que a IES busca localizar e explorar oportunidades de novos produtos e mercados, e, ao mesmo tempo, procurar manter o domínio de produtos já existentes.

Conforme resultados constatados na IES privada o comportamento estratégico coincide com os objetivos de uma organização privada que busca eficiência, domínio de mercado e exploração de novas oportunidades. De modo geral, a estratégia prospectora obteve maior destaque no comportamento estratégico da IES. Neste caso, de acordo com Miles e Snow (1978), Amboni (1995) e Rodrigues (2010), o gestor da IES busca novas oportunidades de mercado e experimenta regularmente reagir com respostas potenciais às tendências emergentes no ambiente. Conforme Gimenes et al (1999) e Moreira (2007), organizações que apresentam estratégia prospectora criam mudanças e geram incerteza no ambiente fazendo com que seus concorrentes busquem respostas e se adaptem ao novo.

Na IES pública participaram do estudo 16 coordenadores de curso com idade entre 35 e 58 anos. Dentre os 16 coordenadores 9 possuem mestrado, 6 possuem doutorado e 1 possui pós-doutorado. A média de experiência no cargo de coordenação foi de 2 anos.

A Tabela 2 apresenta o resultado do comportamento estratégico identificado, por meio dos coordenadores de curso, na IES pública.

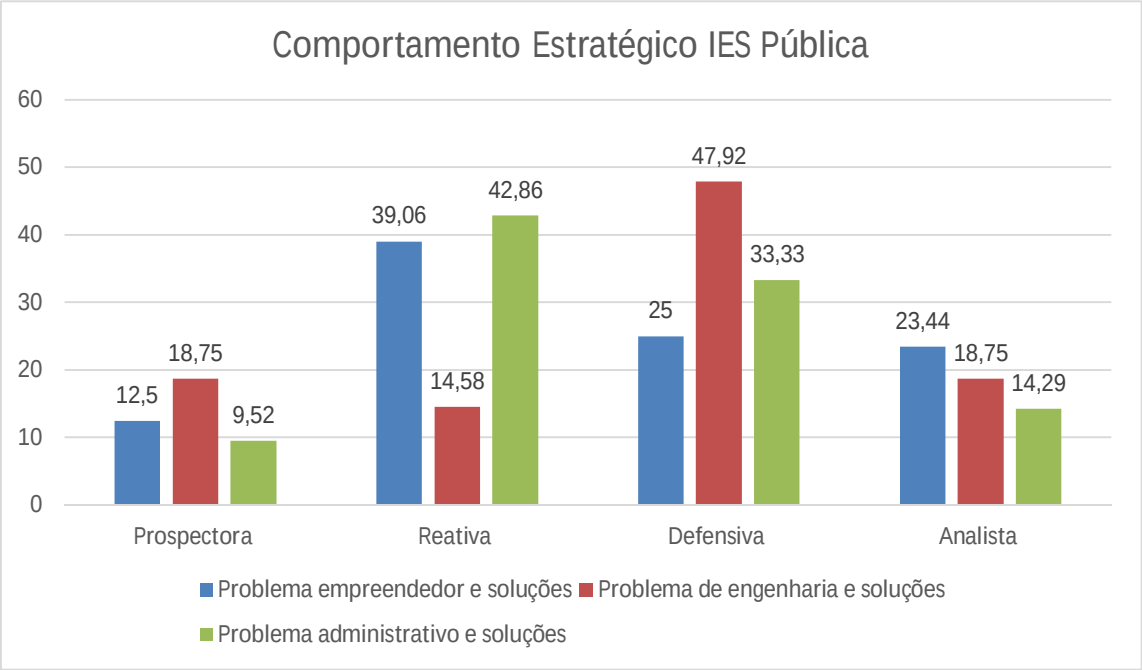
Tabela 2: Comportamento estratégico IES Pública.

Dimensões	Variáveis	Prospectora	Reativa	Defensiva	Analista
Problema empreendedor e soluções	Q1	12,50	68,75	18,75	0,00
	Q2	18,75	31,25	0,00	50,00
	Q3	18,75	18,75	37,50	25,00
	Q4	0,00	37,50	43,75	18,75
	Percentual Total	**12,50%**	**39,06%**	**25,00%**	**23,44%**
Problema de engenharia e soluções	Q5	31,25	6,25	37,50	25,00
	Q6	25,00	12,50	56,25	6,25
	Q7	0,00	25,00	50,00	25,00
	Percentual Total	**18,75%**	**14,58%**	**47,92%**	**18,75%**
Problema administrativo e soluções	Q8	0,00	18,75	56,25	25,00
	Q9	12,50	68,75	0,00	18,75
	Q10	0,00	31,25	62,50	0,00
	Q11	25,00	50,00	12,50	12,50
	Percentual Total	**9,52%**	**42,86%**	**33,33%**	**14,29%**

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 2 podem ser melhor visualizados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Comportamento estratégico IES Pública.



Fonte: dados da pesquisa.

Conforme resultados apresentados na Tabela 2 e Gráfico 2 na estratégia prospectora a IES apresenta maior resultado no Problema de engenharia e soluções (18,75%) indicando, conforme Miles e Snow (1978), Amboni (1997), Moreira (2007) e Rodrigues (2010) que a IES busca evitar responsabilidades excessivas com determinado processo tecnológico, por necessitar de flexibilidade para modificar suas operações.

Na estratégia reativa, destaca-se o problema administrativo (42,86%) indicando que os altos dirigentes percebem a mudança e incerteza que ocorre no ambiente, mas são incapazes de responder eficientemente. Neste caso, o descompasso de uma relação estratégia-estrutura leva os gestores da IES a fazerem modificações somente quando são forçados pelas pressões do ambiente.

No que tange a estratégia defensiva o problema de engenharia obteve maior resultado nas respostas dos coordenadores (47,92%) indicando que, embora a IES tenha dificuldades na sua gestão, procura produzir e ofertar serviços da maneira mais eficiente possível.

E na estratégia analista destaca-se o problema empreendedor (23,44%) indicando que a IES busca localizar e explorar oportunidades de novos produtos e mercados, e, ao mesmo tempo, procurar manter o domínio de produtos já existentes.

De modo geral, o comportamento estratégico da IES pública o comportamento estratégico demonstrou adotar uma estratégia defensiva (47,92%). Neste caso, de acordo com Miles e Snow (1978), Amboni (1995) e Rodrigues (2010), o gestor da IES procura a previsibilidade no domínio, para voltar-se internamente para eficiência de suas operações, apesar das dificultados encontradas na gestão. De acordo com Gimenes et al (1999) e Moreira (2007) a estratégia defensiva está relacionada por estreitos domínios de produtos/mercados e por uma busca pela eficiência. Rodrigues (2010) afirma que raramente instituições que possuem esse comportamento estratégico introduzem novidades, apresentando comportamento orientado para nichos.

5. CONCLUSÕES

O objetivo do estudo foi identificar o comportamento estratégico, a partir da tipologia desenvolvida por Miles e Snow (1978), em Instituições de Ensino Superior, na perspectiva de coordenadores de curso de uma IES privada e uma pública.

O resultado do estudo realizado com coordenadores de curso revelou que na IES privada destaca-se o comportamento estratégico prospector que indica busca por novas oportunidades de mercado e tendências emergentes no ambiente em que atuam, criando

mudanças e gerando incerteza aos seus concorrentes. Já na IES pública identificou-se um comportamento estratégico defensor caracterizado por voltar-se internamente a sua eficiência e operações.

Como se pode observar no presente estudo, a IES pública não acompanha a transformação ocorrida em seu mercado e também não apresenta comportamentos estratégicos voltadas para uma nova tendência de gestão vivenciada no seu ambiente, apresentando comportamento altamente conservador (defensivo e reativo). Já a IES privada, apesar de buscar por maior eficiência e de se destacar um comportamento estratégico mais inovador, também pode-se dizer que existem, embora em menor proporção, elementos de comportamento conservador.

Desta forma conclui-se que o comportamento estratégico pode ser diferente, a depender da natureza da instituição. Sugere-se realizar novos estudos, com maior número de instituições de modo a verificar se tal comportamento revela-se nas demais IES.

REFERÊNCIAS

AMBONI, Narcisa de Fátima. **Estratégias organizacionais: um estudo de multicasos em sistemas universitários federais das capitais da região sul do país. 1995. 143 f**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Administração) - Curso de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianóplois.

AXELROD, R.; COHEN, M. Harnessing complexity: organizational implications of a scientific frontier. **New York: The Free Press,** 1999.

BALDRIDGE, J. V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In J.V. Balridge & Deal, T. (Eds.). The dynamics of organizational change in education. **Berkeley: McCutchan**, 38-59.

BALDRIDGE, J.V. Power and Conflict in the University. New York: **Wiley**, 1971.

BUSH, Tony. Theories of Educational Management. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, v. 1, n. 2, p. n2, 2006.

BUNDT, C. F. C. Universidade: mudanças e estratégias de ação. 2000. 114f. **Dissertação (Mestrado em Administração)** - Centro Sócio-Econômico - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

BRANDT, Ellen. Strategies by Norwegian universities to meet diversified market demands for continuing education. **Higher Education**, v. 44, n. 3, p. 393-411, 2002.

CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS UNIVERSIDADES - IAU. A Administração das Universidades. Fortaleza: **Edições UFC**, 1981.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ. [online].** 2003, n. 24. p. 5-15.

COHEN, M.; MARCH, J. Leadership and Ambiguity: The American College President.2.ed. Boston: **Harvard Business School Press**, 1974.

DEGN, Lise. Sensemaking, sensegiving and strategic management in Danish higher education. **Higher Education**, v. 69, n. 6, p. 901-913, 2015.

GIMENEZ, Fernando AP et al. Estratégia em pequenas empresas: uma aplicação do modelo de Miles e Snow. **Revista de administração contemporânea**, v. 3, n. 2, p. 53-74, 1999.

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KERR, C. Usos da universidade. Fortaleza: **UFC**, 1982.

LEITÃO, Sergio Proença. A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. **Revista de Administração Pública**, v. 19, n. 4, p. 3-26, 1985.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.

MEYER JR., V.; LOPES, M.C.B. Planeamiento universitario: mito y realidad. Boletín de Investigación Educacional, **Santiago,** v. 21, n. 1, p. 283-292, 2006.

MEYER, JR.,Victor / MEYER, Bernardo / ROCHA, Regina Arns da. Empreendedorismo na Gestão Universitária: um estudo de caso. **RGO - Revista Gestão Organizacional.** 2(1): 4962,- Jan./Jun. - 2009.

MEYER JR, Victor; PASCUCCI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 46, n. 1, 2012.
APA

MEYER JR, Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, v. 2, n. 01, p. 12-26, 2014.

MILES, Raymond E. et al. Organizational strategy, structure, and process. **Academy of management review**, v. 3, n. 3, p. 546-562, 1978.

MOREIRA, Cristiane. **A relação entre estratégia e performance nas instituições de ensino superior privadas da região sul. 2007, 132 f**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

REBELO, Luiza Maria Bessa et al. A dinâmica do processo de formação de estratégias de gestão em universidades: a perspectiva da teoria da complexidade. 2004.

REIS, Julio Adriano Ferreira dos; MARTINS, Roberta Rocha da Rosa; GAIO, Jorge; LOHMANN, Luci Michelon. Estrutura do ensino superior brasileiro: um diagnóstico estratégico societário. REBRAE. **Revista Brasileira de Estratégia**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 88-99, jan./mar. 2014.

RODRIGUES, Rosiane De Fátima Almeida. **Ações estratégicas no contexto de uma Instituição de Ensino Superior do Norte do Brasil.** 2010. 88 f. Dissertação (Mestrado em administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

WEICK, K. E. Educational Organizations as loosely coupled systems. In: **Administrative Science Quarterly,** 1976, n.21, p.1-19.

O plano de gestão da ufrgs como um processo de conhecimento e aprendizagem

Autor: Branco, Gabriela Musse (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS); **Beux, Claudia Freire** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS); **Musse,**

Jussara Issa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS); **Zordan, Marília** Canabarro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS)

Resumen: O presente artigo tem por objetivo descrever a sistemática de elaboração do Plano de Gestão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o período de 2016-2020. O Plano de Gestão foi elaborado alinhado aos objetivos estratégicos do Plano de Desenvolvimento Institucional e com a proposta de campanha do novo Reitorado. Igualmente, apresenta o percurso metodológico que embasou este trabalho à consolidação dos dados obtidos em cada etapa, além da sistemática de acompanhamento e controle. Por fim, contextualiza as principais práticas de aprendizagem e de conhecimento obtidas no decorrer do processo, culminando na entrega de um documento capaz de traduzir as principais ações de governança e gestão que nortearão à Universidade nos próximos quatro anos. Entre os principais resultados alcançados estão a consolidação do processo de planejamento e a disseminação da cultura de planejamento na Universidade.

Palabras claves: Planejamento; Gestão; Universidade; Aprendizagem; Conhecimento.

Texto completo:

8. INTRODUÇÃO

Os órgãos públicos devem se pautar, dentre outros princípios, pelo atendimento ao estrito poder legal. Tal determinação está expressa na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]

A elaboração do plano de gestão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), também deve estar em consonância com seu regramento interno, ou seja, com seu Estatuto e com seu Regimento Geral. O Artigo 12 de seu Estatuto e o Artigo 7º de seu Regimento estabelecem a exigência da aprovação pelo Conselho Universitário do Plano de Gestão (PG) do Reitorado. Igualmente, o PG deve estar alinhado às diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), período 2016-2026.

Sendo assim, o documento a ser apresentado à comunidade acadêmica está respaldado não somente à legislação superior, como também ao programa construído com a comunidade acadêmica, sob o título "UFRGS Plural e Inovadora", quando do processo eleitoral para reitoria em 2016.

Depois de viver um ciclo de expansão, a Universidade inicia, com este Plano de Gestão, uma outra fase: a da consolidação das conquistas, aliadas ao seu incessante desenvolvimento. Este é o norte: uma Universidade plural, inovadora, agregadora, pública e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento do país e voltada para a resolução dos desafios contemporâneos através da interação produtiva e criativa das diferentes áreas do conhecimento. Uma UFRGS que vise, sempre, à justiça social, colocando em ênfase seu Estatuto:

> Art. 2º - A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas.

Reafirma-se, assim, o respeito à pluralidade de ideias, expressa no PDI e no

programa de campanha ao reitorado, bem como à defesa da preservação do caráter público e da gratuidade do ensino, e de uma política de investimentos públicos em ensino, pesquisa e extensão. O Plano que norteará a gestão e os destinos da Universidade nos próximos quatro anos, foi embasado nos princípios de transparência, ética, compromisso social e autonomia responsável.

Amparados pelos valores citados a cima e pela crença na formação de uma rede de colaboração, assumi-se a defesa de uma Universidade de excelência, pública, autônoma e agregadora, comprometida com o desenvolvimento do País e com a busca da resolução dos problemas e desafios contemporâneos, através da interação produtiva e criativa das diferentes áreas do conhecimento, visando uma maior justiça social.

Não há como pensar a UFRGS sem pensar no compromisso ético e na definição do seu papel político, seja pelo lugar que ela ocupa em nossa sociedade, seja pela expectativa que ela produz nesta mesma sociedade ou, ainda, por ser o locus da prática democrática e do confronto de ideias.

Assim, responder à sociedade, atender aos anseios de sua comunidade interna, abrigar a diferença e a multiplicidade de ideias, ser inclusiva e perseguir a excelência demandam posições firmes, baseadas na experiência de caminhos trilhados e na inquietude de quem se propõe a fazer futuros. E fazer futuros significa fortalecer sua capacidade de liderança na inovação científica e tecnológica; fomentar a produção científica de alta qualidade; investir em condições técnicas mais avançadas de ensino; difundir o conhecimento desenvolvido; trabalhar pelo respeito ambiental; destacar as ciências humanas; reforçar seu compromisso de agente transformador da sociedade e atuar, incansavelmente, na busca da superação.

O Plano de Gestão apresentado já está imerso nesses princípios norteadores e é resultado de prática, reflexão e discussão coletivas com docentes, técnico-administrativos e discentes. Contêm quatro objetivos que expressam as principais áreas a serem trabalhadas, quais sejam:

1. Os acadêmicos, aqueles que dizem respeito à excelência,envolvendo a promoção de estratégias de qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão com vistas ao padrão internacional.
2. Os de inovação e tecnologia, que envolvem aspectos gerais sobre alianças estratégicas, parcerias e modelos de interação e empreendedorismo, bem como a implantação da fase I do Parque Tecnológico Zenit.
3. Os de impacto social, que envolvem aspectos de interação com a sociedade, como inovação social, consolidação da política de ações afirmativas, aperfeiçoamento da política de assuntos estudantis, investimento na saúde e na segurança e a valorização da cultura e do pensamento como formas de desenvolvimento da justiça social.
4. Os de gestão, que envolvem o aperfeiçoamento de práticas de governança e o desenvolvimento da gestão da comunicação, infraestrutura, pessoas e sustentabilidade.

Esses pilares estão relacionados pela transversalidade tomada em sua amplitude maior, possibilitando uma melhor visão e uma maior compreensão dessas relações entre as diferentes áreas do conhecimento e das referências dos sistemas construídos, constituindo, assim, movimento fundamental para um funcionamento harmônico, dinâmico e reciprocamente enriquecedor.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a cultura de planejamento de uma universidade pública federal brasileira, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, através da construção do Plano de Gestão do Reitorado 2016 a 2020.

Cada novo Reitorado deve, por determinação do Regimento e Estatuto da Universidade, num prazo de seis meses, apresentar ao Conselho Superior seu Plano de Gestão para o quadriênio. Assim, ao tomarem posse em setembro de 2016, os novos gestores definiram pela construção de um Plano de Gestão de forma coletiva, alinhado com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026 (PDI), convergente com as propostas

de campanha e sintonizado com a realidade do País.

O Plano de Gestão é um documento que expressa o planejamento da Universidade para os próximos quatro anos, contendo os objetivos e ações a serem realizadas neste ciclo de gestão. Os objetivos estratégicos do PDI são objetivos amplos de longo prazo. No Plano de Gestão, esses objetivos são desdobrados em objetivos táticos de médio prazo.

A construção do Plano de Gestão 2016-2020 começou em dezembro de 2016 sendo aprovado pelo Conselho Universitário em julho de 2017.

Ao longo deste artigo são apresentados os motivos da construção do Plano, o referencial teórico, a metodologia utilizada, os resultados alcançados e os próximos passos.

9. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A elaboração do Plano de Gestão 2016-2020 pautou-se pela escolha de alguns elementos definidores utilizados como base para a consecução do objetivo proposto, sempre respeitando as características singulares inerentes ao serviço público. Advérbios simples que serviram como sinalizadores do trabalho, tais como: o quê, por que ou para que, de que forma e para onde, foram fundamentais para se mesclar ao fundamento teórico. Além disso, procurou-se agregar conhecimento e informação em uma atividade de planejamento, objetivando o aprendizado em cada fase vivenciada com o consequente registro fidedigno dos dados apropriados.

2.6 PLANEJAMENTO

O planejamento, segundo Oliveira (2009) é identificar, analisar, estruturar e coordenar missões, propósitos, objetivos, desafios, metas, estratégias, políticas, programas, projetos e atividades com o intuito de alcançar de modo mais eficiente, eficaz e efetivo a maximização do desenvolvimento possível, concentrando esforços e recursos.

O planejamento estratégico é de forma geral entendido como um processo no qual a instituição define seu futuro desejado e as formas efetivas de fazê-lo acontecer (ANSOFF e MCDONNEL, 1993). Neste sentido, não é uma caixa de soluções mágicas ou mesmo um amontoado de técnicas, ou uma previsão de resultados e não se trata de decisões futuras, mas de decisões atuais que podem comprometer futuras decisões (DRUCKER, 1998). Consiste em posicionar e relacionar a organização ao seu ambiente de modo que garanta o seu sucesso continuado (ANSOFF e MCDONNEL, 1993).

Planejamento estratégico, portanto, pode ser definido como um processo continuado e adaptativo através do qual uma organização define (e redefine) sua missão, seus objetivos e suas metas, seleciona as estratégias e meios para atingi-las em um determinado período de tempo, por meio de constante interação com o ambiente externo (MEYER JUNIOR, 1988).

Estrada (2000), em seu estudo em uma universidade federal brasileira, identificou as principais dificuldades da implementação do planejamento, as quais podem ser resumidas em: falta de conhecimento sobre planejamento estratégico; falta de cultura para o planejamento; falta de vontade política; falta de preparo administrativo dos dirigentes; falta de poder político do pró-reitor de planejamento; falta de execução de todas as etapas do modelo adotado; complexidade da estrutura universitária; descompasso nos mandatos de reitor e diretores; falta de quantificação e especificação das ações; e falta de controle e avaliação das ações.

Fatores relacionados à estrutura da organização, o envolvimento individual das pessoas e das equipes, o desdobramento e alinhamento das ações em torno dos objetivos estabelecidos têm impacto direto sobre a execução do planejamento estratégico em universidades públicas (DELGADO FILHO, 2004).

O Planejamento Estratégico Situacional (PES), é uma ferramenta para realização de projetos de planejamento estratégico criado especificamente no setor público. Idealizado pelo economista chileno Carlos Matus, o Planejamento Estratégico Situacional (PES) é uma ferramenta para ajudar o gestor público a planejar soluções para problemas públicos

contemporâneos planejando o futuro, considerando várias possibilidades e adquirindo conhecimentos para a solução do problema.

2.7 INFORMAÇÃO

Atualmente o contexto que se impõe sobre as corporações, é o da sociedade da informação e do conhecimento. Esta nova sociedade, globalizada, apoia-se em tecnologias de informação e comunicação, exigindo, para que esta última ocorra, uma estrutura em rede. Esta contextualização traz consigo a nova forma de administrar, o entendimento tácito da adaptação contínua ao meio ambiente organizacional, a certeza da mudança, da competitividade, da universalização da concorrência, do imperativo da criatividade e da inovação. Baseadas em um clima de confiança mútua, as corporações engajam-se no aprendizado contínuo. Os principais ativos desta nova forma de administrar são a informação5 e o conhecimento, que, acessados, compartilhados e trabalhados, geram o conhecimento novo, a inovação e a inteligência corporativa. Reconhecemos que toda informação e todo conhecimento têm um forte componente social, e, portanto, sua criação, acesso e compartilhamento contribuem significativamente para fortalecer o desenvolvimento sustentável dos países (KIRA TARAPANOFF Org., 2006).

A gestão da informação define-se como a aplicação de princípios administrativos à aquisição, organização controle, disseminação e uso da informação para a operacionalização efetiva de organizações de todos os tipos (WILSON, 1997), ou como “o gerenciamento de todo o ambiente informacional de uma organização” (DAVENPORT, 1994).

Segundo Davenport e Prusak (1998), à medida que interagem com seus ambientes, as organizações absorvem informações, transformam-nas em conhecimento e agem com base numa combinação desse conhecimento com suas experiências, valores e regras internas. Para estes autores, existem cinco modos de se gerar conhecimento: aquisição, recursos dirigidos, fusão, adaptação e redes do conhecimento (atividades práticas).

2.8 CONHECIMENTO

No que tange ao conhecimento, o foco da gestão da informação é voltado para o gerenciamento do conhecimento “explícito”, enquanto a gestão do conhecimento preocupa-se com o gerenciamento do conhecimento “tácito”, objetivando o desenvolvimento da capacidade das pessoas em “explicitar” e compartilhar o seu conhecimento. No momento de sua explicitação, o conhecimento transforma-se em informação. Desta forma, derivado da informação envolve o processo mental da compreensão, entendimento e aprendizado que se processa na mente, apenas na mente, dos indivíduos, incorporando-o às suas estruturas cognitivas únicas. Cada estrutura cognitiva é determinada pela biografia do indivíduo (SCHULTZ, 1967). Em uma organização representa as habilidades, intuição e know-how que o indivíduo adquire no contato diário com as suas atividades. Este conhecimento tácito é personalizado, difícil de ser formalizado ou articulado (POLANYI, 1996; 1973). As organizações devem usar a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões.

Para Nonaka e Takeuchi, o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito” (Nonaka e Takeuci, 1997). Essa interação que os autores chamam de conversão do conhecimento seria um processo social entre indivíduos que se expande em termos de qualidade e quantidade.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), a gestão do conhecimento, portanto, teria como principal desafio a aquisição e a transferência do conhecimento pessoal do trabalhador (tácito) e do conhecimento declarativo (explícito) num processo de transformação interativa e em espiral.

Novos conhecimentos podem ser criados pela conversão do conhecimento, pela construção do conhecimento e pela conexão do conhecimento. Na conversão do conhecimento, a organização busca converter o conhecimento tácito de indivíduos criativos em conhecimento explícito. Os conceitos criados são avaliados, testados e elaborados por meio de arquétipos e protótipos, segundo sua adequação aos propósitos da organização. Finalmente, são transferidos para outros níveis da empresa, para desencadear novos ciclos

de criação de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Na visão de Nonaka e Takeuchi (1997), a combinação é um processo de composição de conceitos, que envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito, em um sistema de conhecimento. Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de documentos, reuniões, e-mails, etc. e reconfiguram o conhecimento existente por meio do acréscimo, classificação, combinação e categorização do conhecimento explícito, o que pode levar a criação de novos conhecimentos.

Entre as atividades capazes de construir conhecimento, está a de partilhar a solução de problemas - circunstância em que indivíduos com atribuições diversas trabalham juntos: experimentam, implementam, integram novos processos e ferramentas, e "importam" conhecimentos.

A geração de conhecimento por meio da fusão implica complexidade e conflitos para se criar sinergia, uma vez que reúne pessoas com diferentes perspectivas para se trabalhar em um problema ou projeto, obrigando-as a chegar a uma resposta conjunta. De acordo com Davenport e Prusak (1998), a inovação ocorre nas fronteiras entre as mentes e não dentro do território provinciano de uma só base de habilidades e conhecimento. Ao se trabalhar em projeto ou problema por meio de um grupo composto por pessoas com diferentes perspectivas, estas diferenças impedem que o grupo caia em soluções rotineiras para os problemas.

Por adaptação, os autores referem-se às crises no meio ambiente das organizações como catalisadores da geração do conhecimento. Na perspectiva dos autores, por vezes estas crises forçam as organizações a decidir entre adaptação ou morte. E, ao optarem por se adaptar, estas organizações evoluem.

Davenport e Prusak (1998) têm por redes do conhecimento (comunidades de prática), o entendimento de que o conhecimento organizacional também é gerado pelas redes informais e auto organizadas. Comunidades de possuidores de conhecimento unem-se por interesses comuns, interagindo por meio de contatos pessoais, redes sociais e grupos de e-mail para compartilhar conhecimento e resolver problemas em conjunto. Quando redes desse tipo partilham conhecimento comum suficiente para se comunicar e cooperar, a continuidade de seu contato costuma gerar conhecimento novo dentro da organização.

Tendo em vista à realidade do setor público e, principalmente, a maneira como uma universidade pública trabalha, dos elementos acima, todos foram contextualizados à ótica do serviço público. Os recursos dirigidos foram com foco na criação de unidades ou grupos de trabalho, com a finalidade de produzir conhecimento novo e novas maneiras de se fazer as coisas, utilizando-se da série histórica de informações existentes como uma forma de agregar conhecimento

10. METODOLOGIA

O Plano de Gestão é um documento que expressa o planejamento da Universidade para os próximos quatro anos. De forma alinhada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026, o Plano de Gestão 2016-2020 contém os objetivos e ações a serem realizadas neste ciclo de gestão.

O processo de planejamento da gestão é composto por três fases (Figura 1): Elaboração, Execução & Acompanhamento e Encerramento. A primeira fase consiste na elaboração do plano, resultando nos objetivos e ações para o ciclo de gestão. A segunda fase engloba a execução dessas ações, o acompanhamento do desenvolvimento do plano a fim de verificar se os objetivos estão sendo alcançados e a divulgação dos resultados para a comunidade. Ao final do ciclo, ocorre a fase de encerramento onde os resultados alcançados são apresentados para a comunidade universitária.

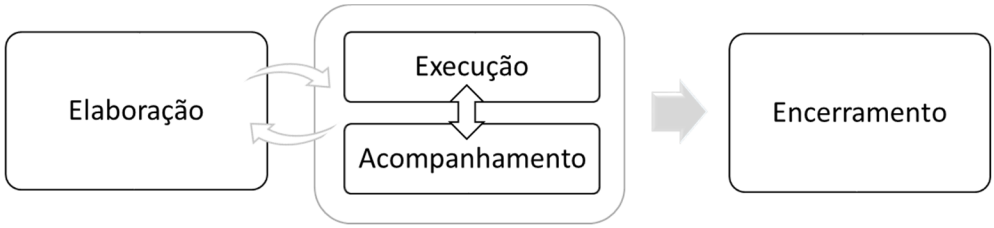


Figura 5: Fases do Plano de Gestão

3.1 FASE 1 - ELABORAÇÃO

O Plano de Gestão parte da Visão e dos Objetivos Estratégicos estabelecidos no PDI 2016-2020:

- Visão UFRGS: “Ser uma Universidade reconhecida pela sociedade como de excelência em todas as áreas de conhecimento em âmbito nacional e internacional”.
- Objetivos Estratégicos do PDI: Organizacionais; Acadêmicos e Pedagógicos; Inovação Científica e Tecnológica; Impacto Social.

Os objetivos estratégicos do PDI são objetivos amplos de longo prazo. No Plano de Gestão, esses objetivos são desdobrados em objetivos táticos de médio prazo, que foram definidos a partir da convergência entre as propostas do programa “"UFRGS Plural e Inovadora" e os objetivos contidos no PDI. Os objetivos táticos, por sua vez, são compostos por ações que devem ser realizadas para o objetivo ser cumprido. A estrutura do Plano de Gestão é apresentada na Figura 2.



Figura 6: Estrutura do Plano de Gestão

As ações foram definidas a partir das seguintes etapas: (1) propostas por áreas, (2) análise das propostas, (3) consolidação por objetivo e (4) consolidação final. Primeiramente, os gestores das áreas da administração central se reuniram com suas equipes e elaboraram propostas de ações para os objetivos táticos. Essas propostas foram analisadas a fim de unificar as ações em comum e sistematizá-las em um único documento.

Em seguida, realizaram-se reuniões de consolidação por objetivo estratégico com os gestores das áreas relacionadas. Em cada reunião foram discutidos os objetivos táticos e as ações propostas a fim de consolidar ações capazes de exercer impacto nos resultados do Plano de Gestão. Ou seja, foi analisado se as ações propostas são suficientes para o alcance do objetivo tático e estratégico a que ela está relacionada.

Encerrado o ciclo de reuniões com as áreas, o Plano de Gestão completo foi apresentado para os gestores da Administração Central. Esta reunião teve como objetivo validar o Plano de Gestão de forma a garantir que as ações sejam significativas para o alcance dos objetivos estratégicos.

Por fim, foi elaborada a redação final do Plano de Gestão para submissão ao Conselho Universitário (CONSUN). Após aprovação do Conselho, o Plano deve ser amplamente divulgado para a comunidade universitária

3.2 FASE 2 - EXECUÇÃO & ACOMPANHAMENTO

Após a aprovação do Plano de Gestão pelo CONSUN, os responsáveis pelas ações planejaram como as mesmas serão realizadas, definindo as etapas de execução e seus

responsáveis, cronograma, resultados esperados, indicadores, metas e recursos necessários. As atividades e metas anuais para execução das ações são contempladas no Plano Anual dos Órgãos.

Durante a execução do Plano de Gestão serão realizadas reuniões periódicas para acompanhamento dos indicadores e cronograma das ações a fim de verificar se os objetivos do Plano de Gestão estão sendo alcançados. Se necessário, serão realizadas ações de correção para ajustar as ações que não estejam atingindo suas metas e resultados esperados. Os resultados do Plano de Gestão serão divulgados, anualmente, para comunidade universitária anualmente.

3.3 FASE 3 - ENCERRAMENTO

Ao final do ciclo da gestão, os resultados do Plano de Gestão serão apresentados para a comunidade através do Relatório de Gestão. Também será avaliado o processo de planejamento a fim de identificar lições aprendidas para aperfeiçoamento dos próximos ciclos de planejamento.

11. RESULTADOS

A primeira etapa para a **Elaboração do Plano de Gestão** (Fase 1) foi definir os objetivos táticos da Universidade. Para tanto, foram realizadas discussões com a alta gestão sobre a visão de futuro da Universidade e, considerando as propostas do programa "UFRGS Plural e Inovadora", os objetivos contidos no PDI, as necessidades da comunidade acadêmica e o cenário atual, definiu-se 16 objetivos para o PG, conforme apresentado na Figura 3.



Figura 7: Objetivos do Plano de Gestão

Tendo os objetivos do PG definidos, a etapa seguinte na elaboração do plano foi a definição das ações a serem realizadas para o alcance de cada objetivo. Para isso, após apresentação dos objetivos à administração central, os gestores dessas áreas se reuniram com suas equipes e propuserem ações para o plano de gestão.

As ações propostas foram analisadas pela equipe do PG e consolidadas em um único documento. A análise da equipe buscou unificar ações comuns propostas pelas áreas, identificar ações de impacto nos objetivos do plano de gestão e ações transversais, que

envolvem múltiplas áreas da Universidade.

Em seguida foram realizadas reuniões por objetivo tático com os gestores das áreas relacionadas ao objetivo. Na reunião, discutiu-se as ações propostas para o objetivo, considerando sua capacidade de impacto nos resultados do Plano de Gestão e a abrangência das mesmas. A discussão permitiu que as ações fossem refinadas e, em alguns casos, surgiram novas ações resultantes da interação entre os gestores de áreas diferentes.

Por fim, consolidou-se o Plano de Gestão completo com todos os gestores da Administração Central. Em seguida, elaborou-se o documento final que foi submetido e aprovado pelo Conselho Universitário. Ao todo, o Plano de Gestão contém 97 ações, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 3: Total de Ações

OBJETIVO ESTRATÉGICO	OBJETIVO TÁTICO	Ações por obj. tático	Ações por obj. estratégico	Total
Acadêmicos	1.1 Qualificar ensino, pesquisa, extensão	8	28	97
	1.2 Promover a transversalidade do ensino, pesquisa, extensão	7		
	1.3 Ampliar a internacionalização	7		
	1.4 Expandir o ensino, pesquisa e a extensão	6		
Inovação Científica e Tecnológica	2.1 Incentivar a pesquisa e inovação nas áreas científica, tecnológica e social	8	11	
	2.2 Promover o empreendedorismo para o desenvolvimento, a sustentabilidade e o despertar de talentos	3		
Impacto Social	3.1 Promover o desenvolvimento e a justiça social	5	21	
	3.2 Valorizar a cultura e o pensamento plural	4		
	3.3 Promover todas as formas de inclusão	6		
	3.4 Promover o bem estar da comunidade universitária	6		
Organizacionais	4.1 Ampliar e aperfeiçoar as práticas de governança institucional	6	37	
	4.2 Desenvolver a gestão organizacional	7		
	4.3 Desenvolver a gestão de pessoas	5		
	4.4 Desenvolver a gestão da sustentabilidade	4		
	4.5 Desenvolver a gestão da comunicação	4		
	4.6 Desenvolver a gestão da infraestrutura e serviços	11		

Para a fase seguinte (**Execução & Acompanhamento**), as ações foram detalhadas por seu responsável em uma planilha que será utilizada tanto para orientar a execução da ação como para o acompanhamento da mesma. A planilha, conforme apresentado na Figura 4, contém o nome da ação, as etapas para sua execução (incluindo prazos, responsáveis, entregáveis e situação), a situação da ação e o diário de bordo.

Ação:	4.2.3	Implantar a arquitetura de processos de negócio	Situação da Ação:	em dia

PAINEL

Etapa	Prazo	Responsável	Entregável	Situação da Etapa
construção da arquitetura	abr/17	PROPLAN	arquitetura de processos	finalizado
validação da arquitetura de processos	jul/17	PROPLAN	documento formal	em execução
publicização da arquitetura	set/17	PROPLAN, SECOM	publicação no site da UFRGS e PROPLAN	
criação dos grupos de gestão dos macroprocessos (donos de processo)	dez/18	PROPLAN, Gabinete	portarias dos grupos	
implantação dos indicadores dos macroprocessos	dez/19	PROPLAN	publicação do painel	

Diário de Bordo

Maio/17 - A arquitetura será validada primeiramente na PROPLAN e, após, com o Gabinete

Figura 8: Planilha de detalhamento e acompanhamento da ação

A situação da ação, das etapas e o diário de bordo são preenchidos na reunião de acompanhamento, que ocorre trimestralmente, sob coordenação da Vice-Reitora. Para as etapas foram definidas três situações: não iniciou, em execução e finalizado. Já para as ações há cinco classificações: em dia, atrasado, atrasado recente, congelado e finalizada.

Para acompanhamento geral do plano foram elaborados dois painéis das ações: uma planilha (Figura 5) e um painel visual (Figura 6). Na planilha são apresentadas as ações, o responsável e a situação da mesma. No painel, as ações são divididas em “em dia”, “atrasadas” e “congeladas”. Para o painel, as ações foram distribuídas em cartões coloridos, onde a cor representa o objetivo tático e símbolo no canto superior direito, o objetivo

estratégico. Além disso, foram estabelecidos indicadores de resultado para cada ação e metas anuais.

Obj. Estratégico	Obj. Tático	Ação	Responsável	Situação da Ação
Organizacionais	4.1 - Ampliar e aperfeiçoar as práticas de governança institucional	4.1.1 - Governança	PROPLAN	
		4.1.2 - Governança Gestão Pessoas	PROGESP	
		4.1.3 - Gestão de Riscos	PROPLAN	
		4.1.4 - Aquisições	PROPLAN	
		4.1.5 - Infra	SUINFRA	
		4.1.6 - Segurança da Informação	CPD	
	4.2 - Desenvolver a gestão organizacional	4.2.1 - Painel	PROPLAN	
		4.2.2 - Preservação Digital	PROPLAN	
		4.2.3 - Arquitetura Processos	PROPLAN	
		4.2.4 - Portal Processos	PROPLAN	
		4.2.5 - Escritório Projetos	PROPLAN	
		4.2.6 - Gerenciamento Custos	PROPLAN	
		4.2.7 - Cartão Inteligente	CPD	
	4.3 - Desenvolver a gestão de pessoas	4.3.1 Gestão por Competências	PROGESP	
		4.3.2 Dimensionamento	PROGESP	
		4.3.3 Qualificação e Aperfeiçoa	PROGESP	
		4.3.4 Formação de Gestores	PROGESP	
		4.3.5 - PAAP	PROGRAD	

Figura 9: Painel das Ações (planilha)



Figura 10: Painel visual das ações

12. CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou como foi elaborado e como está sendo monitorado o Plano de Gestão da UFRGS. Durante o desenvolvimento do trabalho, percebeu-se a importância de se ter um processo de planejamento, com método e ferramentas, bem estabelecido numa organização pública. Este processo permitiu o alcance de um resultado qualificado, ou seja, um planejamento estratégico abrangente, que engloba os principais objetivos da Universidade e que pode ser monitorado conforme as boas práticas de gestão.

O trabalho desenvolvido abrangeu um número significativo de pessoas, bem como de equipes de trabalho, considerando que cada servidor designado para esta atividade também teve de interagir com seu grupo no seu setor, divisão ou departamento. Houve, igualmente, um número expressivo de informações de diversas áreas, contemplando o ensino, a pesquisa, a extensão, a tecnologia, a inovação, a comunidade acadêmica, entre outros.

Outro ponto positivo do trabalho realizado foi a disseminação da cultura de planejamento na Universidade. Tanto durante a elaboração do Plano de Gestão, como,

principalmente, no seu acompanhamento, percebe-se que a comunidade universitária e seus gestores estão aprimorando seu entendimento e participação no planejamento.

Entre as lições aprendidas durante este processo, destacam-se: (1) realizar um *brainstorming* com todo os gestores juntos para elaborar uma lista inicial de ações em vez de distribuir esta tarefa estre as áreas; (2) estabelecer indicadores e metas para os objetivos táticos antes de definir as ações; (3) realizar o detalhamento das ações de forma presencial, com coordenação da equipe do PG.

REFERÊNCIAS

ANSOFF, H. I.; MCDONNELL, A. J. Implantando a administração estratégica. São Paulo: Atlas, 1993.

DAVENPORT, T. H. Reengenharia de processos. Rio de Janeiro: Campus, 1994. _____;

DELGADO FILHO, A. B. Uma análise do processo de planejamento estratégico da pró-reitoria de desenvolvimento universitário da Unicamp. 2004. 199f. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia Mecânica/ Gestão da Qualidade Total) - Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Federal de Campinas, Campinas, São Paulo.

DRUCKER, P. F. Introdução à administração. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ESTRADA, J. S. Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública. 2000. 206f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MATUS, C., El líder sin Estado Mayor, Revista PES, n. l, p. 9-60, 1992.

MATUS, C., El plan como Apuesta,Revista PES, n.2, p. 9-59,1993.

MEYER JUNIOR, V. Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade. In: FINGER, A. P. Universidade: organização, planejamento, gestão. Florianópolis, UFSC/ CPGA/NUPEAU. p. 53-69. 1988.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. The Knowledge-Creating Company: how Japanese Companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press, 1995.

POLANIY, M. Personal Knowledge. London: Routledge & Kegan Paul, 1973. _____. The Tacit Dimension. London: Routledge & Kegan Paul, 1966. OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de, “Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologia e práticas - 26° Ed. - São Paulo: Atlas, 2009.

PRUSAK, l. Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam seu capital. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

SCHUTZ, A. The Phenomenology of the Social World. Evanston: Northwestern University Press, 1967.

TARAPANOFF, K. (Org,). Inteligência, Informação e Conhecimento. UNESCO - ibict, Brasília, 2006.

WILSON, T. D. Information Management: a new focus for integration? IFLA Journal, v. 14, n. 3, p. 238- 241, 1988. _____. Information Management. In: INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF INFORMATION AND LIBRARY SCIENCE. London: Routledge, 1997. p. 187-196.

Aspectos metodológicos para o planejamento institucional na universidade

Autor: Brasil, Walterlina Barboza (Fundação Universidade Federal de Rondônia 1); **Oliveira, Clésia Maria de** (Fundação Universidade Federal de Rondônia 2); **Andriolo, Aline** (Fundação Universidade Federal de Rondônia 3)

Resumen: O artigo é descreve o processo de construção do Planejamento em uma Universidade Federal, como uma ação progressiva e planejada em equipe. Aborda-se a “Teoria do U” como um conteúdo e componentes importantes para a participação dentro do processo que constrói a sistemática de trabalho. O envolvimento da comunidade em direção

a sistemática para a análise do processo é objeto da reflexão. O artigo demonstra como os desafios para um Sistema Nacional de avaliação em razão das praticas e possibilidades do Planejamento. Ressalta-se o trabalho em grupo e as condições sob as quais as atividades podem ser desenvolvidas.

Palabras claves: Planejamento Institucional. Gestão Universitária. PDI.

1. **Texto completo:**

INTRODUÇÃO

Entretanto, é importante registrar e enfatizar a experiencia de construção do PDI em uma IES do sistema federal de ensino superior público brasileiro que subsistiu ao longo do tempo a partir do planejamento governamental e planejamento programático como base de sua rotina de gestão, ausentando-se do planejamento dos modelos organizacionais existentes desde 2006, como é a orientação do PDI. De fato, o processo ocorreu em articulação com a avaliação institucional, mas a ênfase neste trabalho é a construção do PDI.

O processo de avaliação na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi executado no inicio do SINAES entre 2004 e 2006. Foi suspenso durante seis e logo após, reconstituido. Durante este período a Instituição de Ensino Superior (IES), pública e federal como é, se estabeleceu a partir dos Contratos de Gestão determinados por ocasião do Programa de Expansão das Universidades Federais (Programa REUNI). Do mesmo modo, houve entendimento da gestão de que o mesmo Programa também substituiria os processos de planejamento institucional.

O restabelecimento das atividades, exigiu recompor a equipe, normatizar as tarefas, inserir rotinas e estabelecer metodologia de trabalho. Considerando que, no caso da UNIR, não havia ainda um Planejamento institucional definido de modo regulamentar e nos moldes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), coube a Avaliação Institucional produzir os meios sob os quais obteria a participação da comunidade. Mas o PDI não foi elaborado pela IFES. Ele se construiu até a etapa de Planejamento Estratégico, em 2004, projetando as ações até 2012.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) tem sua base institucional constituída em: instituição pública de Educação Superior criada pela Lei n.º 7011, de 08 de julho de 1982, que integra o Sistema Federal de Ensino, nos termos da Lei 9.394/96. Possui estrutura MultiCampi, com sede na cidade de Porto Velho e atuação em todo o Estado de Rondônia, com Campi em oito municípios: Porto Velho, Guajará-Mirim, Cacoal, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Vilhena, Ariquemes e Presidente Médici.

Há uma diversidade de entendimentos e valoração do planejamento e avaliação como instrumento de gestão universitária. Distintas concepções, métodos, modelos e constestações se inserem no campo da construção de governança com adoção de instrumentos e confiáveis. Assim, o artigo instiga a reflexão sobre a compreensão geral e a capacidade mobilizadora do planejamento como processo que constroi o eixo de uma gestão organizacional na Universidade Pública.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os processos de controle, coleta de dados e referencias quantitativas estão presentes na constituição da planejamento como campo de estudos. A tensão entre os interesses e mecanismos que se voltam para a avaliação como forma de regulação e controle do Estado brasileiro sobre a educação por ele ofertada é permanente. Do mesmo modo, reconhecer que a dimensão do sistema educacional é um fator que traz, em si, um desafio para empreender a avaliação sistemática pode ser ao mesmo tempo um obstáculo e um estímulo ao debate sobre a necessidade e legitimidade do Planejamento.

Assim, é importante compreender como a participação na construção dos instrumentos, normas e recursos de planejamento institucional que podem evidenciar as orientações possíveis quanto a avaliação. Assim, ao articular a formulação do PDI da Universidade com a Avaliação Institucional, tem-se um componente referenciado para apontar as marcas favoráveis a legitimidade do processo de avaliação em uma IES. Neste caso, a ênfase do artigo é na experiencia do planejamento, no formato de PDI.

2.9 METODOLOGIA PARA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

É desejável que a participação seja garantida durante a construção da avaliação institucional. O desafio na ação da avaliação institucional é garantir que esta ocorra e, uma vez ocorrida, se produza resultados satisfatórios. O março metodológico para construção do PDI na UNIR merece compreensão técnica e política.

O desenho metodológico foi concebido com a combinação da metodologia aplicável à elaboração de Planejamento Estratégico, adaptada para construção em grandes grupos, com uma tecnologia social desenvolvida para soluções sistêmicas de problemas, a "Teoria U"1, que permite aos participantes: sentir, presenciar e criar. De acordo com os desenvolvedores dessa teoria - Adam Kahane, Joseph Jawoeski, Peter Senge e Otto Scharmer (SCHRAMER, 2006), trata-se de uma "tecnologia social" para transformar a realidade, seja no mundo dos negócios, governos ou sociedade civil, na qual o indivíduo ou uma equipe parte de um problema crítico e cria soluções efetivas, passando pelas fases sentir, presenciar e criar.

Importante ressaltar que a construção do PDI se configurou como demanda pautada pela comunidade acadêmica desde o início da nova gestão, em 2012, pois entendia-se que o PDI seria a forma ideal para demonstrar efetivamente que a melhoria contínua e a inovação para a geração de valor e maximização da qualidade percebida pela sociedade seriam priorizados pela Universidade no cumprimento de sua missão de 'Produzir e difundir conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, visando o desenvolvimento da sociedade.

Assim, partindo da experiência de alguns membros da Comissão2 constituída para coordenar o processo de elaboração do PDI, na aplicação de oficinas para discussão e elaboração de Planejamentos Estratégicos em órgãos governamentais,

2.2 PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIR

O PDI foi entendido como um instrumento técnico. A obediencia normativa esteve em primeiro lugar. Mas isto não representou óbice para que também houvesse a intenção e a mobilização da sociedade em torno de conseguir que o Plano pudesse vir a ser um instrumento capaz de dar diretriz a IES. Apoiou-se na referencia da Teoria U para concepção do projeto de construção do PDI e do BSC como técnica de análise de cneário.

De acordo com os desenvolvedores da Teoria U - Adam Kahane, Joseph Jawoeski, Peter Senge e Otto Scharmer (SCHRAMER, 2006), trata-se de uma "tecnologia social" para transformar a realidade, seja no mundo dos negócios, governos ou sociedade civil. Adotando o processo U, segundo os autores, o indivíduo ou uma equipe parte de um problema crítico e cria soluções efetivas. Nessa construção conjunta, as pessoas envolvidas tiveram a oportunidade de vivenciar as três atividades ou movimentos definidos como parte importante de uma tecnologia social desenvolvida para soluções sistêmicas de problemas - Teoria U1 (SCHRAMER, 2006) - que são: sentir, presenciar e criar, conforme mostra a figura a seguir, retirada do Relatorio PDI_UNIR.

Figura 1 - Tecnologia Social para Soluções Sistêmicas - Teoria U



Fonte: elaborado por Silva Neto (2014), baseado em Schramer (2006). Retirado de PDI-UNIR, 2014, p. 24 (Fig. 3).

A promoção da sintonia no ambiente de gestão acadêmico-administrativa de uma Instituição de Educação Superior Pública implica integrar planejamento e orçamento para assegurar os recursos necessários à materialização das estratégias; utilizar sistemas de informação e análise, para o acompanhamento e avaliação periódica dos resultados, a revisão dos planos e o aprendizado; buscar a melhoria contínua e a inovação dos processos-chave para ganhar agilidade e eficiência nas operações; e implantar metodologia de gestão por competências e projetos, visando integrar as atividades, para que sejam concluídas no prazo previsto, dentro do orçamento estipulado e com os padrões de qualidade previamente acordados. Em síntese, significa tornar a "estratégia um processo contínuo", rumo à visão de futuro compartilhada por toda a comunidade acadêmica e sociedade.

3. METODOLOGIA

O PDI da UNIR, na forma como foi concebido, teve como pressupostos: construção conjunta, continuidade, monitoramento, avaliação e revisão permanentes; transparência, informações para decisão e flexibilidade.

As etapas metodológicas foram constituídas a partir de três perguntas norteadoras: (1) Qual a UNIR que Temos?; (2) Qual a UNIR que Queremos?; e (3) O Que Fazer para Alcançar a UNIR que Queremos? . Como instrumentos de coleta foram utilizados: o levantamento documental, questionários e protocolos de registros nas construções efetivadas pelos Grupos de Trabalho (GT) durante o *workshop* realizado. O quadro 1 apresenta de forma detalhada as etapas percorridas e respectivas fontes de dados.

Quadro 1 - Etapas do Processo de Construção do PDI e Fontes de Dados

ETAPAS	FONTES DE DADOS
-1 - A UNIR QUE TEMOS	(1) Relatório da Autoavaliação Institucional 2013 - (2) Levantamento, baseado nas 10 Dimensões do SINAES (Decreto 5.773/2006) usando como padrão de agrupamento a Matriz DAFO (Debilidades, Ameaças, Fortalezas e Oportunidades) tratadas com análise de conteúdo e uso do aplicativo Atlas TI e (3) Dados extraídos dos Relatórios de Gestão 2006-2013.

-2- A UNIR QUE QUEREMOS	(1) Consulta Pública por meio da aplicação de questionário para a Comunidade Acadêmica (Docentes, Tecnicos e Alunos) e Comunidade externa (Sociedade), disponível e plataforma online no período de abril a maio/2014, estruturado nas dimensões: Ensino, Pesquisa, Extensão, Recursos Financeiros e Orçamentários, Gestão Acadêmica e Administrativa, Pessoas, Infraestrutura Física e Acadêmica, Cultura, Responsabilidade Social e Sustentabilidade, com questões objetivas e uma opção "outros" subjetiva para o respondente inserir sua resposta quando não contemplado pelas opções apresentadas para a dimensão. (2) Os resultados dessa Consulta Pública foram utilizados como insumo pelos Grupos de Trabalho (GT) no Workshop de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, antes de iniciar a etapa seguinte.
-3- O QUE FAZER PARA ALCANÇAR A UNIR QUE QUEREMOS	(1) Trabalho desenvolvido por Grupos focais formados pelas lideranças da UNIR (público total de 150 convidados), em Workshop de Planejamento e Avaliação Institucional, de três dias, com a participação efetiva de 106 integrantes: Reitora, Vice-Reitora e Assessores; Conselheiros Superiores, incluindo representantes discentes; Diretores de Núcleos e *Campi*; Pró-Reitores e Diretores de Pró-Reitorias; Dirigentes de Órgãos Suplementares; Chefes de Departamento e Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação; Membros da Comissão PDI e Interlocutores de *Campi* e Núcleos (Portaria 103, 364 e 437/2014/GR/UNIR). Como insumos para o Workshop, além dos resultados das etapas 1 e 2, os GT utilizaram, como elementos balizadores das discussões, as informações enviadas pelas Unidades Administrativas/Acadêmicas (*Campi* e Núcleos) relacionadas aos Eixos e Indicadores do Instrumento de Avaliação Externa (Portaria MEC nº 92/2014).

Fonte: adaptado do PDI 2014-2018 (UNIR, 2014)

Na etapa 1, optou-se por utilizar os relatórios da Autoavaliação Institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação da UNIR (CPAV, 2013), a partir da análise ambiental (interna e externa) coletada por meio de perguntas abertas contidas no questionário utilizado, as quais alimentariam a Matriz DAFO nas dimensões Debilidades (Fraquezas), Ameaças, Fortalezas (Forças) e Oportunidades, conforme quantitativo de respondentes apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Respostas obtidas às questões abertas da autoavaliação 2013

RESPONDENTES	AMBIENTE INTERNO		AMBIENTE EXTERNO		TOTAL	
	FORÇAS	FRAQUEZAS	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS	QUANT.	%
DOCENTES	176	178	171	168	693	36,5
TÉCNICOS	97	97	92	71	357	18,8
ALUNOS	223	214	208	204	849	44,7
TOTAL	**496**	**489**	**471**	**443**	**1.899**	**100**

Fonte: elaborado pelas autoras com base no relatório da autoavaliação (UNIR,2013)

Para análise de conteúdo das respostas relativas às Debilidades e Fortalezas (ambiente interno), foram estabelecidas as dimensões, categorias e subcategorias de análise (BARDIN, 2004), como mostra o quadro 3.

Quadro 3 - Dimensões para Análise de Conteúdo das respostas abertas obtidas na auto-avaliação institucional 2013 - Debilidades e Fortalezs (DAFO)

DIMENSÕES	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
1 ENSINO	**-**
2 PESQUISA	**-**

3 EXTENSÃO	**-**
4 GESTÃO EM TODOS OS NÍVEIS DA ORGANIZAÇÃO	4.1 Processo de Planejamento 4.2 Processo de PlanejamentoTomada de Decisão 4.3 Processo de PlanejamentoCapacidade de Execução 4.4 Processo de PlanejamentoArticulação com a Sociedade 4.4.1 Interiorização dos Campi 4.5 Articulação com a Comunidade Acadêmica 4.6 Competências Essenciais dos Gestores 4.6.1 Gestores Acadêmicos 4.6.2 Gestores Administrativos
5 INFRAESTRUTURA	5.1 Espaço Acadêmico 5.2 Acessibilidade aos Portadores de Necessidades especiais 5.3 Infra-estrutura básica 5.4 Localização
6 CULTURA ORGANIZACIONAL	6.1 Cultura de Planejamento 6.2 Cultura de zelo com o patrimônio e ambiente 6.3 Cultura de Excelência 6.4 Valorização Institucional
7 RESPONSABILIDADE SOCIAL	7.1 Conexões entre as demandas sociais e ensino 7.2 Conexões entre as demandas sociais e pesquisas 7.3 Conexões entre as demandas sociais e extensão
8 SUSTENTABILIDADE	8.1 Financeira 8.2 Ecológico-ambiental 8.3 Social 8.4 Economia Regional
9 PESSOAS	9.1 Política de Fixação de Talentos Humanos 9.2 Competências Essenciais dos Profissionais 9.3 Critérios e Procedimentos para ingresso na carreira 9.4 Política de acompanhamento e desenvolvimento de talentos humanos 9.5 Quadro de Pessoal
10 RECURSOS	10.1 Recursos Financeiros 10.2 Recursos Orçamentários 10.3 Recursos Tecnológicos

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Quanto ao ambiente externo, as dimensões utilizadas foram: Marketing, Pesquisa, Política Pública, Pessoas, Demografia, Ensino, Gestão em todos os níveis da organização, Infraestrutura, Concorrência, Cultura organizacional, Sustentabilidade, Recursos, Responsabilidade social, Extensão, Órgãos de controle.

Em relação aos Relatórios de Gestão 2006-2013 fornecidos pela Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UNIR, foram extraídos dados que ajudaram a compor um "retrato" da instituição, de forma a apresentar a realidade vivida pela UNIR no período analisado e complementar o contexto da "UNIR que Temos".

A participação da comunidade acadêmica se mostrou essencial em todas as etapas, e sobretudo na primeira, uma vez que o diagnóstico realizado trouxe um mapeamento da "UNIR que Temos", revelando que as Debilidades (aspectos internos que dificultam o desenvolvimento da instituição) e Ameaças (aspectos externos que limitam a

atuação da instituição) **superavam** as Fortalezas (aspectos internos que contribuem para o desenvolvimento institucional) e Oportunidades (aspectos externos que aproveitados potencializam o desenvolvimento institucional), demonstrando a urgência de diretrizes que promovessem a melhoria contínua com vistas à alteração desse quadro. Dessa forma, o PDI se projetava como o instrumento para se buscar a "UNIR que queremos".

Na etapa 2, utilizou-se os resultados da Consulta Pública realizada por meio de um questionário *on line* aplicado à Comunidade Acadêmica e Sociedade. O questinario foi criado obeservando os eixos temáticos contidos no decreto n 5773 de 09 de maio de 2006 que versa sobre contrução do PDI. Com os eixos básicos definidos cada membro da Comissão produziu três alternativas para cada pergunta que foram colocadas em discussão para se decidir aquelas que comporiam o questionário. Nessa construção, a alternativa poderia ser acatada na íntegra ou alterada com a exclusão ou mescla de opções. Ao final das discussões e respectivas análises, o questionário foi publicado como consulta à comunidade, tendo como sujeitos-alvo: docentes, discentes e técnicos da UNIR, além da comunidade externa, sobre o que ela espera da UNIR.

A publicidade para resposta ao questionário do PDI, foi realizado através de redes sociais, em cursos de "Excelencia no atendimento ao público" que foi ministrado no interior. Foram indicados também, interlocutores em cada campus, para realizarem a divulgação em seus campi, além de coletar e responder perguntas pertinentes ao PDI e seu processo. Como ação de divulgação também foi enviada para todos os gestores da UNIR, o link para acesso ao questionário para que que respondessem e divulgassem entre os membros da sua equipe. Além da divulgação via página principal da UNIR e por meio de visita de membros da Comissão às salas e reforço pelos docentes em suas aulas, outra estratégia que adotada para obtenção de respostas aos questionários foi a disponibilização de computadores em determinados locais (Bibliotecas, Laboratórios de Informática, Recepção da UNIR Centro) para dar acesso de imediato aos que ali passavam. A divulgação cuminou com a resposta de 1020 questionários, conforme mostra o quadro 3.

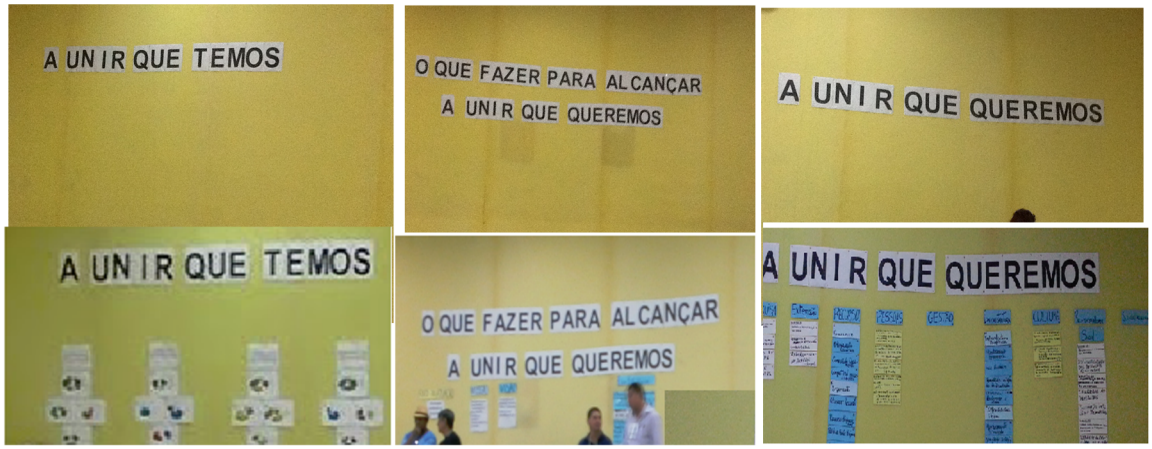
Quadro 3 - Respostas ao Questionário "A UNIR que Queremos"- Etapa 2

Respondentes (Relação com a UNIR)	Percentual de Resposta	Número de Resposta
Professor(a)	25,1%	255
Técnico Administrativo	16,1%	163
Aluno(a)	49,4%	501
Público externo	9,5%	96
Questionários Respondidos		**1015**
Questionários saltados (sem identificação da relação com a UNIR)		**5**

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Na etapa 3, durante a realização do Workshop organizado para as reflexões e delineamentos das diretrizes pelas lideranças da UNIR (etapa 3), foi construído um painel contendo as três etapas metodológicas: **1- A UNIR QUE TEMOS; 2- A UNIR QUE QUEREMOS e 3- O QUE FAZER PARA ALCANÇAR A UNIR QUE QUEREMOS** com o propósito de dar visibilidade às produções dos grupos de trabalho (GT) a cada fase concluída e validada, ao tempo que dava aos participantes uma noção do trabalho que seria desenvolvido nos três dias de atividades. A figura 1 mostra o painel construído no local do evento, na parede do auditório principal.

Figura 1- Painel construído durante o Workshop - etapas metodológicas



Fonte: PDI-UNIR 2014/2018 (UNIR, 2014, p.21)

Para subsidiar as discussões, de início foram apresentados aos participantes os resultados “A UNIR que temos”, uma síntese da análise ambiental interna e externa a partir da percepção da comunidade acadêmica, bem como o relato da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) acerca dos indicadores e metas estabelecidos e os resultados alcançados pela UNIR no período de 2007 a 2013, na abrangência do Programa REUNI. O objetivo dessa primeira fase do workshop foi proporcionar aos presentes uma visão geral da realidade da instituição, suas limitações, potencialidades e possíveis desafios.

Após essa contextualização, foi iniciada a segunda fase dos trabalhos com a discussão e análise pelos quatro grupos de trabalho (GT) dos resultados da Consulta Pública realizada na etapa 2. A partir dos debates e ponderações acerca das dimensões consolidadas, cada GT apresentou a sua versão da “UNIR que Queremos” e ao final, em consenso, construíram a proposta que foi validada em plenária e inserida no painel, deixando explícito onde se quer chegar. Em outras palavras, a comunidade acadêmica ali presente reiterou: esta é a Universidade que queremos.

Na fase 3 do Workshop, a partir do entendimento e consenso acerca da “UNIR que temos” e da “UNIR que queremos”, o passo seguinte foi a construção da “ponte” que ligaria o ponto de partida, “de onde se está” ao de chegada - “onde se quer chegar” com o delineamento da identidade organizacional. Como elementos balizadores dessa “ponte”, constavam a definição do Foco de atuação, Missão, Visão, Princípios e Valores, Eixos, desafios e objetivos estratégicos, além das metas específicas para os objetivos.

Ressalta-se que, para a construção dos Eixos, desafios e objetivos estratégicos, foram utilizados como parâmetros os Eixos e respectivos indicadores da Avaliação Externa (quadro 4), conforme definido na Portaria MEC nº 92 de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), e os temas estratégicos definidos para a “A Unir que Queremos”: Ensino, Pesquisa, Extensão, Recursos Financeiros e Orçamentários, Gestão Acadêmica e Administrativa, Pessoas, Infraestrutura Física e Acadêmica, Cultura, Responsabilidade Social e Sustentabilidade. O quadro 4 apresenta os eixos e o quantitativo de indicadores da Avaliação Externa utilizada para o credenciamento e recredenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Quadro 4 - Eixos e quantitativo de indicadores da Avaliação Externa

Eixos, Pesos e Indicadores

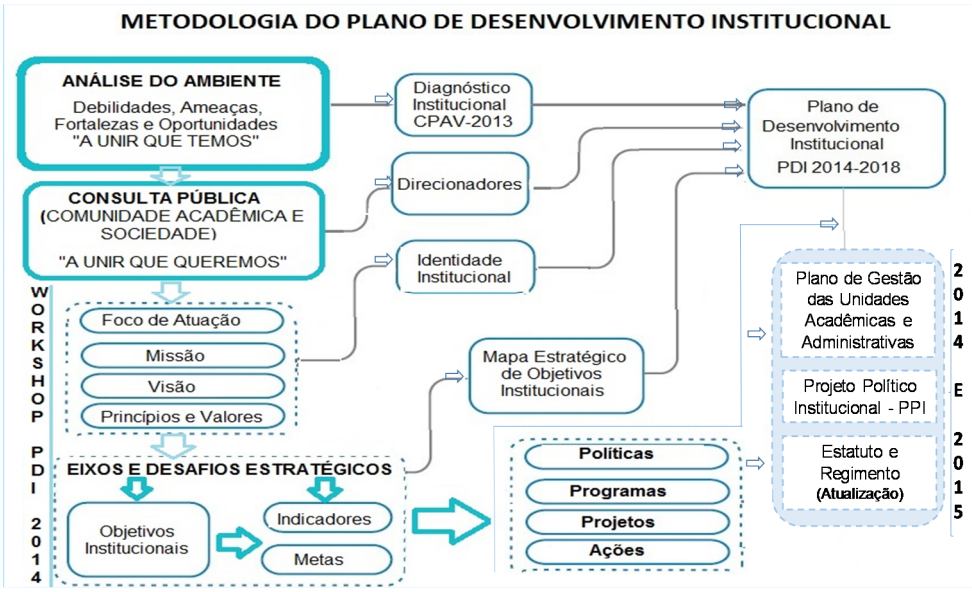
TABELA DE PESOS PARA CREDENCIAMENTO E RECREDENCIAMENTO DE IES			
EIXOS	**Credenciamento**	**Recredenciamento e Credenciamento para Mudança de Organização Acadêmica**	**Número de indicadores**
1 Planejamento e Avaliação Institucional	10	10	5
2 Desenvolvimento Institucional	20	20	9
3 Políticas Acadêmicas	20	30	13
4 Políticas de Gestão	20	20	8
5 Infraestrutura Física	30	20	16
TOTAL	**100**	**100**	**51**

Fonte: adaptado do anexo da Portaria MEC nº 92 de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014)

Finalizada a etapa de trabalhos no workshop, as produções dos Grupos de Trabalho foram validadas e sistematizadas para que a Comissão pudesse iniciar a redação do documento a ser apreciado pelo Conselho Superior, tomando como base as Instruções do MEC - Roteiro para Elaboração do PDI (Sistema Sapiens), o Art. 16 do decreto 5.773/2006 e adequação da estrutura textual ao Instrumento de Avaliação Externa para Recredenciamento Institucional, conforme estabelecido na Portaria MEC nº 92 (BRASIL, 2014).

Assim, além de promover a integração, o compartilhamento de informações e experiências entre os atores constituintes dos grupos de trabalho (GT), os resultados obtidos no workshop converteram-se na matéria-prima essencial para o processo de elaboração do PDI, conforme demonstrado na figura 2.

Figura 2 - Metodologia do Processo de Elaboração do PDI 2014-2018 da UNIR



Fonte: UNIR (2014b, p. 23)

Ressalta-se, no quadrante inferior direito da figura 2, que outros instrumentos imprescindíveis precisariam ser priorizados e constituídos de forma integrada e alinhada ao PDI: o Plano de Gestão das Unidades Acadêmicas e Administrativas, o Projeto Político Institucional (PPI) e a atualização do Estatuto e do Regimento da UNIR. O risco incorrido pela ausência de tais instrumentos seriam de que os objetivos e metas estabelecidos para 2014-2018 não significarem mais que uma “lista de desejos” e como consequência, não alcançar a “UNIR que queremos”.

A busca de respostas às perguntas estabelecidas e os resultados obtidos em cada

etapa concluída converteram-se em insumos imprescindíveis ao longo do processo, desde o início até a finalização com a entrega do produto final pela Comissão: o PDI 2014-2018 da UNIR - documento exigido para dar início ao processo de Recredenciamento Institucional na plataforma e-MEC.

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES

A metodologia de trabalho produziu um documento voltado a reorganização da UNIR. A presença de um documento fundamentado em uma metodologia que pudesse capturar as ações institucionais em seu formato prático e transparente auxilia na construção das referencias para sua propria avaliação e para reorientação das condições sob as quais a IES se desenvolva. Práticas de avaliação e planejamento imprescindem de legitimidade e liderança.

A experiencia apontou o potencial metodoloógico quando se trata de construção do processo de elaboração do PDI, mas não tem sido suficiente para sinalizar sobre sua assimilação no seio da comunidade. A PROPLAN definiu um novo formulário para apresentar o planejamento institucional que foi reconhecido pela Comissão de Recredenciamento da UNIR como um avanço importante para orientar o planejamento organizacional. Entretanto, os relatórios da Avaliação Institucional (CPAv, 2015) desde o primeiro no ano seguinte a aprovação do documento, demonstraram que não houve continuidade das etapas de execução e identificação das ações pelas Unidades Gestoras. Ou seja, a etapa de detalhamento das competencias entre as Unidades e responsabilidades específicas de execução.

Se por um lado isto demonstra que a elaboração de um PDI exige permanente engajamento dos atores, por outro, que a visão institucional sobre Planejamento não se consolida essencialmente com a vontade do Gestor. Há um empenho fundamental, que, do ponto de vista teórico, já está indicado no aspecto onde a teoria aponta para melhoria contínua. A experiencia auxilia, por fim, na confirmação de que se um planejamento bem feito é exaustivo e contínuo, a inexistencia de um é impossível para sobrevivencia da organização pois com a elaboração do PDI na UNIR todos os benefícios institucionais foram consolidados. Estes foram detectados desde o recredenciamento institucional até a recuperação da reestruturação acadêmica com os processos de reconhecimento dos cursos e gerenciamento de recursos. É um daqueles casos onde o “óbvio” precisou ser registrado e dito.

5. NOTAS EXPLICATIVAS

1. O Processo U foi desenvolvido ao longo de anos de aprendizado por Adam Kahane e Joseph Jawoeski da *Generon Consulting* em associação com Otto Schramer e Peter Senge do MIT (*Massachusetts institute of Technology*) e a *Society for Organization Learning*. A teoria foi desenvolvida ao redor de todo o mundo de forma abrangente, considerando executivos de corporações e suas gerências, políticos e servidores públicos, ativistas e revolucionários, cientistas e intelectuais (SCHRAMER,2006).

2. Comissão de Elaboração e Coordenação do Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI - UNIR para o período de 2014-2018, instituída pela Portaria 103/2014/GR/UNIR de 29 de janeiro de 2014, com prazo de 90 dias para conclusão dos trabalhos

6. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 24, 04 de fevereiro de 2014. Seção 1, p. 5.

Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/1520 . Acesso em 02/06/2017.

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

CPAv. COMISSÃO PROPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Universidade Federal de Rondônia. **Relatório Avaliação Institucional 2015**. Disponivel em: www.avaliacaoinstitucional.unir.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Avaliação Institucional da Fundação Universidade Federal de Rondônia.** Porto Velho, 2013. 92 p. Disponível em: http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/2288_65076_62_relatorio.pdf . Acesso em 01/06/2017.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Relatório de gestão - 2013**. Porto Velho, 2013. 238 f. Disponível em: http://www.proplan.unir.br/menus_arquivos/1056_unir_relatorio_gestao_2013_final_tcu__30_04_14.pdf . Acesso em 31/05/2017.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018.** Porto Velho, 2014. 177 f. Disponível em: http://www.pdi.unir.br/downloads/2692_pdi_unir_2014_2018_versao_pos_consun_15_de_junho_2014_177.pdf> Acesso em 07/06/2017.

SCHRAMER, C. Otto. Excerpt from: THEORY U: Leading from the Emerging Future. **Presencing as a Social Technology of Freedom: Introduction**. 2006 (DRAFT). Disponível em http://www.ottoscharmer.co . Acesso em 02/05/2017.

O planejamento estratégico nas ies comunitárias: o desafio de garantir o alinhamento com flexibilidade

Autor: Dalpiaz, Laura Scheren (UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.); **Kelm, Martinho Luís** (UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.)

Resumen: Este artigo tem o objetivo de buscar subsídios à consolidação e ao aprimoramento, com alinhamento e flexibilidade, do processo de planejamento estratégico de uma instituição de ensino superior de caráter comunitário. São apresentadas variáveis influentes no sucesso da condução dos processos de planejamento, em especial a partir dos estudos de Mintzberg (2010), bem como é feita uma comparação com outras instituições do mesmo segmento, principalmente a partir do conceito de isomorfismo, com base nos estudos de Dimaggio e Powell (2005). A metodologia utilizada é classificada como exploratória e descritiva, sendo que para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com gestores de três instituições comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como base um roteiro composto de questões objetivas e descritivas sobre as práticas de planejamento estratégico adotadas. Os principais resultados apontam para uma semelhança na condução dos processos de planejamento, resguardadas as peculiaridades de cada instituição, sendo feitos apontamentos de aprimoramentos a serem considerados. Também são identificadas práticas do isomorfismo institucional.

Palabras claves: Educação Superior - Planejamento Estratégico - Alinhamento Organizacional - Flexibilidade

Texto completo:

INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico tem sido uma ferramenta importante de gestão para as instituições de ensino superior, em especial para aquelas que possuem uma estrutura autogestionada e sem fins lucrativos, como é o caso das instituições comunitárias de ensino superior. Com cenários cada vez mais complexos, reflexo da globalização que aglutina processos econômicos, culturais, sociais e políticos, aliados à revolução tecnológica, as instituições se deparam a cada dia com novos desafios de condução de gestão.

Há que se levar em conta, adicionalmente, que o cenário do ensino superior brasileiro tem passado, já por mais de uma década, por profundas transformações que tiraram as instituições, sobretudo das comunitárias, de sua "zona de conforto". O ingresso de alunos de diferentes segmentos sociais à universidade, o crescimento da modalidade de ensino a distância, a crise nas licenciaturas, o ingresso de grandes *players* internacionais no segmento da educação superior, bem como a mudança no perfil do jovem universitário, "nativo digital", ditou a necessidade de reposicionamento estratégico para a manutenção no setor.

De acordo com os estudos de Bottega e Kelm (2015), a mercantilização do ensino superior brasileiro traz novos elementos a um segmento que, nas últimas décadas, era essencialmente composto pelas instituições estatais e por um modelo específico, principalmente no sul do país, denominado de comunitário. Este modelo, não obstante existir já há muitos anos, foi recentemente embasado pela Lei n°12.881/2013, criando finalmente uma sólida referência legal que já havia sido preconizada na Constituição de 1988, mas que até o momento não havia sido regulamentada. Essas instituições possuem um caráter público não estatal, ou seja, instituições sem interesse empresarial, com rotatividade de cargos de direção e com a participação da comunidade interna e externa nos processos decisórios.

Analisar o segmento comunitário no contexto do uso do planejamento estratégico como instrumento efetivo de gestão implica em discutir seu processo de profissionalização, que, em muitos casos, é marcado por um grande desafio em agilizar sua dinâmica colegiada, com alto grau de democratização no fluxo de seus processos, e fortes elementos culturais frente a uma dinâmica com novas características que marcam o segmento empresarial, mas que por disputar o mesmo público alvo, devem ser igualmente competitivas sob pena de comprometerem sua sustentabilidade. Não significa dizer que se deva desconsiderar seus valores históricos ou sua cultura organizacional, mas, sem dúvida, é necessário um reposicionamento estratégico dessas organizações de modo a gerar um equilíbrio entre qualidade da educação, fortalecimento de valores, competitividade e sustentabilidade. As Instituições de Ensino Superior Comunitárias têm este desafio cada vez mais presente.

Diante disso, a gestão dessas instituições precisa, ainda mais, ter um olhar estratégico que contemple sua história e considere um novo contexto de futuro que, na maioria das vezes, exige grandes mudanças estruturais e de comportamento. Neste estudo, pretende-se apresentar elementos para o aprimoramento do planejamento estratégico de uma instituição comunitária, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, que já teve a preocupação de instituir um processo formal de planejamento e que necessita, para sua manutenção e constante evolução, estar alinhada e preparada para se adaptar e enfrentar as mudanças constantes no cenário da educação superior, sem abandonar seus valores fundantes.

À luz dos estudos de Mintzberg (2010) sobre o planejamento e a concepção de estratégias, pretende-se apresentar algumas possibilidades de reposicionamento necessárias ao complexo mundo do planejamento estratégico, tornando-o uma ferramenta flexível sem perder o alinhamento institucional necessário à identidade peculiar de uma instituição de ensino superior com seis décadas de tradição no segmento da educação.

No caso da UNIJUÍ, que será o objeto central de estudo nesta pesquisa, a mesma possui uma organização dos processos de planejamento instituídos pelo PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, documento constituído a partir de uma construção coletiva

entre os segmentos que compõem a universidade a partir de diretrizes baseadas em cenários. No entanto, os PDIs, após construídos, seguidamente não eram utilizados como instrumentos efetivos de gestão, não passando de mera obrigação formal para cumprir os requisitos do MEC e que ficava engavetado nos gabinetes dos gestores da Instituição. Assim, visando romper com essa cultura, em 2013 iniciou-se uma nova caminhada em termos de planejamento estratégico, quando foi dado início aos trabalhos para desenvolver uma metodologia "customizada" de planejamento institucional que foi denominada P.O.D.E - Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Estratégico, norteado por quatro eixos estruturantes: O fortalecimento do projeto institucional, o fortalecimento da excelência acadêmica, a qualidade da gestão e o fortalecimento da sustentabilidade institucional (PDI 2015-2019). Esta metodologia teve como objetivo desdobrar os grandes eixos estratégicos de gestão em toda a estrutura organizacional, abarcando tanto a dimensão acadêmica como técnico-administrativa. O projeto surge também como estratégia de gerenciar o processo de mudança interna de uma organização que vinha de um quadro marcado por graves problemas financeiros e que buscava na profissionalização e alinhamento estratégico seu grande caminho de reposicionamento.

Mais do que uma simples ferramenta de gestão, o P.O.D.E., para a UNIJUÍ, objetivou conduzir uma reformulação de procedimentos e táticas corporativas capazes de aumentar o poder de penetração de mercado, fortalecer a marca da universidade e garantir resultados em todas as áreas exploradas (BOTTEGA e KELM, 2015).

O processo foi deflagrado num primeiro momento junto aos órgãos administrativos e de apoio da UNIJUI, sendo posteriormente implantado nas unidades acadêmicas (os departamentos, que agregam as atividades fins). Da implantação inicial foram realizados ajustes que permitiram com que essa ferramenta de gestão fosse institucionalizada e com ela houvesse um reposicionamento da cultura organizacional. Essa ferramenta está baseada na metodologia do *Balanced Scorecard* e suportado por um software de gestão denominado *Strategic Adviser* - SAS*.*

Tanto a metodologia do P.O.D.E., quanto as estratégias adotadas para a otimização de resultados da universidade, dependem fortemente da relação existente entre quem executa e quem organiza a visão estratégica institucional. Da capacidade da organização em reduzir a distância entre o pensar e o fazer, entre o conceber e o implementar. Dessa forma, a Instituição focou em resultados que pudessem contemplar um avanço alinhado às estratégias organizacionais presentes neste modelo de gestão, permeando pelos eixos norteadores do processo estratégico.

Na UNIJUÍ, o processo de construção do planejamento estratégico acontece a partir da construção do mapa estratégico das unidades administrativas e da visão e objetivos dos departamentos, a partir das grandes diretrizes estratégicas institucionais. Para alcançar os objetivos são trabalhadas estratégias, indicadores e ações pontuais. Para o acompanhamento destas ações são criados Planos de Ação que são cadastrados no sistema operacional de planejamento (*Strategic Adviser*), o que reforça a visão geral da direção da Instituição em realizar a transformação cultural pelo processo de planejamento. É importante destacar que o PDI 2015-2019 foi o primeiro constituído a partir dos parâmetros solicitados pelo MEC, conforme o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, incorporando as práticas de elaboração de planejamento estratégico organizacional. Assim, o documento procura, além de atender uma diretriz legal, também se constituir em efetiva ferramenta de gestão.

De acordo com as análises de Bottega e Kelm (2015), o grande desafio que se apresentou quando do processo piloto foi a necessidade de gerar uma visão compartilhada dos atores que compõem a Instituição de modo a focarem na mesma direção. Este alinhamento, tão debatido, encontra entraves ainda no comportamento das pessoas e no grau de importância e prioridade que as mesmas dão para este processo. Porém, está claro que não basta ter um Planejamento Estratégico Organizacional se os Objetivos e as Metas não forem conhecidos por todos dentro da organização, e mais, se não forem incorporados como procedimentos imprescindíveis para a manutenção o projeto institucional.

Neste sentido, passado o período da implantação do processo de planejamento formal, é necessário avaliar sua efetividade e aprimorar suas diretrizes para que a Instituição não perca a caminhada já trilhada nessa área. Assim, este estudo se propõe a analisar as

possibilidades de efetivação do alinhamento organizacional com base no planejamento estratégico e buscar bases teóricas que sustentem a flexibilidade desse instrumento, sem comprometer o alinhamento institucional, visando o aprimoramento dos processos de gestão, já que o Planejamento Estratégico, enquanto instrumento de articulação e alinhamento institucional, pode restringir a competitividade organizacional, caso seja usado de forma estanque.

Também se entende importante comparar práticas de planejamento entre algumas instituições comunitárias do Rio Grande do Sul, Estado em que esse modelo possui um segmento ativo e representativo de universidades. A importância de se fazer algumas comparações se dá pelo fato que cada instituição buscou construir uma alternativa de solução para o uso do planejamento estratégico sem comprometer a essência do modelo comunitário, caracterizado como público não estatal, ou seja, privado sem fins lucrativos. Este fato justifica um estudo multicaso com o objetivo de sistematização, em especial a partir dos preceitos do isomorfismo (DIMAGGIO e POWELL, 2005).

Além disso, a existência de uma lacuna teórico-empírica do uso de instrumentos empresariais de gestão como o planejamento estratégico, em instituições comunitárias, gera a necessidade de se produzir conhecimentos sistematizados a partir de diversas experiências de gestão.

Uma análise desses processos à luz das escolas do planejamento abordadas por Mintzberg (2010) e dos preceitos do isomorfismo (DIMAGGIO e POWELL, 2005), pretende contribuir para que a cultura do planejamento se perpetue como uma grande política institucional da UNIJUÍ, objeto principal deste estudo, levando esse legado às gerações futuras como uma tradição a ser perpetuada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas organizações, o Planejamento Estratégico (PE) tornou-se uma ferramenta importante devido às grandes variações dos cenários, não importando a que segmento a entidade pertença, tão pouco se é de pequeno ou de grande porte. Prever situações, traçar uma direção a ser seguida para atingir metas, ter objetivos claros e planejar o que deve ser feito para alcançá-los é algo indispensável para que uma organização tenha sucesso. No caso das instituições comunitárias, o Planejamento Estratégico pode ser um instrumento democrático de definição de prioridades, pois do contrário, as escolhas poderiam ficar reféns de grupos de interesse ou da perspectiva do gestor principal.

Segundo Vasconcelos e Pagnoncelli (2001), o Planejamento Estratégico é um processo sistemático para a tomada de decisões, visando garantir o sucesso de uma organização em seu ambiente futuro. Ele proporciona uma direção a ser seguida para o alcance dos objetivos definidos. Possibilita à organização avaliar o seu ambiente de inserção e, assim, buscar estratégias para sua sustentabilidade.

Quando se fala em Planejamento Estratégico, se fala em Estratégia e, de acordo com Mintzberg (2010), essa palavra existe há muito tempo, sendo que os acadêmicos a tem estudado de forma mais intensa há pelo menos quatro décadas, trazendo inúmeros conceitos para sua definição. A palavra “Estratégia” requer uma série de definições, sendo cinco delas classificadas por Mintzberg (1987) para sintetizar o conceito e torná-lo “palpável” aos estudantes do tema.

O autor se refere à estratégia como “plano” referindo-se a ela como uma direção a ser seguida, “um guia ou curso de ação para o futuro, um caminho para ir daqui até ali” (MINTZBERG, 2010, p. 24). Porém, como a chegada ao “ali” em geral não ocorre de acordo com o plano, pode-se dizer que estratégia também é um “padrão”, que segue uma coerência de comportamento ao longo de um período, sempre observando o passado. Nessa discussão, estratégia tanto é a pretendida como é a realizada, pois nem sempre é possível realizar tudo o que se planeja. “o mundo real exige pensar à frente e também alguma adaptação durante o percurso” (MINTZBERG, 2010, p. 26). Nesse ínterim, existem as estratégias deliberadas e as emergentes, essas decorrentes da capacidade de adaptação e de aprendizagem da organização, de prever eventos e de reagir a situações inesperadas, havendo a necessidade de alerta para não enfatizar demais apenas uma delas, o que poderia acarretar em negligência (de se querer manter uma estratégia somente porque foi deliberada) ou descontrole (de não trabalhar com planejamento prévio).

Mintzberg (1987), também trabalha com o conceito de estratégia como uma “posição”,

ou seja, a localização de determinados produtos em determinados mercados; e a estratégia como “perspectiva”, a maneira fundamental de uma organização fazer as coisas. E ainda a estratégia pode se resumir em um “truque”, uma manobra para enganar um concorrente. Percebe-se que não há uma definição simplificada de estratégia, mas há algumas áreas de convergência com relação à natureza da estratégia.

Além das áreas de convergência a respeito da natureza da estratégia, para se ter uma ideia da complexidade do assunto, Mintzberg (2010) também afirma que para cada vantagem de uma estratégia há uma desvantagem. E como a estratégia nada mais é do que uma representação da realidade na mente das pessoas, “cada estratégia pode ter um efeito de informação falsa ou distorção” (MINTZBERG, 2010, p. 32).

No entanto, usando as palavras de Mintzberg, “funcionamos melhor quando podemos conceber algumas coisas como certas, ao menos por um tempo” (MINTZBERG, 2010, p. 32). Esse é um aspecto fundamental da estratégia, pois ela possibilita que as grandes questões fiquem equacionadas para que as pessoas possam cuidar dos detalhes, mesmo que por um tempo, já que as mudanças no ambiente acontecem bem mais frequentemente do que se espera, gerando a necessidade de reprogramação dos planos, visando à inovação, até porque onde há muita formalidade há pouca inovação.

Seguindo a linha de procurar entender e também se beneficiar dos estudos da administração estratégica, Mintzberg (2010), em seu clássico livro “Safári de Estratégia”, faz um apanhado de dez escolas que apresentam o conceito de estratégia a partir da sua perspectiva. Abaixo segue um breve resumo baseado nas premissas de cada uma delas (MINTZBERG, 2010).

A Escola do **Design** descreve a estratégia como processo de concepção a partir de uma perspectiva planejada, oriunda do executivo principal, necessitando de um contexto estável e compreensível para sua efetividade. Busca uma adequação entre as capacidades internas e as possibilidades externas, a fim de posicionar a empresa em seu ambiente a partir de estratégias simples e supostamente efetivas que devem ser implementadas pelos níveis tático e operacional visando o alinhamento da organização ao ambiente. (MINTZBERG, 2010. p. 40-43)

A Escola do **Planejamento** descreve a estratégia como planos decompostos; oriundas de planejadores e procedimentos, necessitando de um contexto estável e controlável para sua efetividade. A formulação da estratégia é vista como um processo formal, sustentado por etapas, estudos, técnicas, programas, planos e controles. É contemporânea da escola de Design, sendo mais elaborada e complexa, prevalecendo dados quantitativos sobre os qualitativos. O executivo principal tem a responsabilidade de conduzir todo o processo de planejamento, mas na prática a execução cabe aos planejadores. (MINTZBERG, 2010. p. 64-67)

A Escola do **Posicionamento** descreve a estratégia como posições genéricas planejadas, manobra; oriundas de analistas e análises, necessitando de um contexto estável, maduro e quantificável. A formação de estratégia é vista como um processo analítico. O administrador faz uma análise de situações passadas e dos dados estatísticos, a fim de planejar o futuro. Michael Porter foi o impulsionador desta escola, contribuindo com ferramentas como as "cinco forças de Porter", que influenciam a concorrência, e as "estratégias genéricas de Porter" que buscam alcançar um desempenho acima da média numa organização. Assim, a estratégia surgiria basicamente a partir da análise de dados, porém esse é um processo estático, podendo ser classificado como um apoio ao processo e não como a sua centralidade. (MINTZBERG, 2010, p. 91-92)

A Escola **Empreendedora** descreve a estratégia como perspectiva única, visionária, formulada pelo líder, necessitando de um contexto dinâmico, mas compreensível. Este processo está na mente do líder empreendedor, que tem uma visão de futuro da organização e um senso de direção a longo prazo. A centralização da estratégia pode gerar flexibilidade e adaptabilidade, já que apenas uma pessoa precisa tomar a iniciativa. Por outro lado, essa dependência estratégica a uma pessoa pode gerar grandes prejuízos à organização quando houver a atenção demasiada a detalhes operacionais ou mesmo a falta permanente dessa pessoa. (MINTZBERG, 2010. p. 144-146)

A Escola **Cognitiva** descreve a estratégia como perspectiva mental, formulada na mente, a partir da capacidade criativa do estrategista, necessitando de um contexto

complexo para sua efetividade. Parte do pressuposto de que o estrategista processa as informações vindas do ambiente e formula uma estratégia na mente, a fim de categorizar o processo em mapas, modelos, conceitos e esquemas, a partir do entendimento de que o ambiente pode ser modelado. (MINTZBERG, 2010. p.170-171)

A Escola do **Aprendizado** descreve a estratégia como padrões aprendidos, formulada por aprendizes, necessitando de um contexto dinâmico e imprevisível. A formação da estratégia é vista como um processo emergente, que procede do comportamento que estimula o pensamento retrospectivo para que se possa compreender a ação. A estratégia pode ser formulada por indivíduos ou por coletivos, sendo o papel do líder não de preconceber estratégias deliberadas, mas gerenciar e incentivar o processo de aprendizado estratégico. Concentra a atenção em processos organizacionais internos, especialmente aqueles que lidam com inovação e mudança, buscando aprender com suas falhas, mas especialmente com clientes, fornecedores e concorrentes visando à eficácia de novas estratégias. (MINTZBERG, 2010. p. 202; 211-212)

A Escola do **Poder** descreve a estratégia como posições e padrões cooperativos e políticos, também pressupõe manobras, oriundas de alguém que detém poder na organização, necessitando de um contexto divisor, malevolente (micro), controlável ou cooperativo (macro). A formulação da estratégia é moldada por poder político, advindo tanto do ambiente interno como do ambiente externo da Organização. As estratégias tendem a ser emergentes e assumem mais a forma de posições e meios de iludir do que de perspectivas. A formulação da estratégia pode se dar no âmbito do micropoder, fomentada pela persuasão, barganha ou confronto direto entre os atores que dividem o poder na empresa, e do macropoder, fomentada pela cooperação com outras organizações, pelo uso de manobras coletivas a partir de redes ou alianças. (MINTZBERG, 2010. p. 249)

A Escola **Cultural** descreve a estratégia como perspectiva coletiva, necessitando de um contexto passivo para sua efetividade. A formação da estratégia é vista como um processo coletivo, enraizado na força social da cultura, baseado nas crenças e nas interpretações comuns aos membros de uma organização, adquiridas através de um processo de aculturação ou socialização. Nesta visão, a estratégia assume uma forma de perspectiva a partir de intenções coletivas, tendendo a perpetuar a estratégia existente, sendo difícil criar novas estratégias, pois essas dependem da aceitação cultural e do consenso de expectativas, podendo desencorajar mudanças necessárias. (MINTZBERG, 2010. p. 256)

A Escola **Ambiental** descreve a estratégia como posições genéricas específicas (nichos), oriundas do ambiente, necessitando de um contexto competitivo e delineado. A formação da estratégia é vista como um processo reativo. A organização reage ao ambiente, criando estratégias a partir do que ele apresenta. Assim, as organizações que sobrevivem às pressões se aglomeram em nichos distintos, onde tendem a compartilhar tecnologias, produtos e estilos administrativos semelhantes, reportando-se ao “isomorfismo institucional”, que também será abordado neste referencial. Neste contexto, as estratégias de diferenciação em ambientes aparentemente semelhantes são consideradas fundamentais para o sucesso das organizações. (MINTZBERG, 2010. p.278; 283)

A Escola da **Configuração** descreve a estratégia como formulada a partir de um contexto, podendo ser efetivada a partir dessa conexão visando um processo de transformação. A estratégia pode ser concebida a partir de vários processos, adequados ao contexto da organização, podendo ser a partir do planejamento formal, análise sistemática ou visão de liderança, aprendizado cooperativo ou adaptação ao ambiente, sempre visando à transformação, que em geral se dá através de mudanças estruturais e inovações. As organizações e suas estratégias são percebidas como configurações, ou seja, agrupamentos coerentes de características e comportamentos adequados a um determinado contexto. Para haver uma mudança estratégica, a organização tem que mudar de configuração, ocorrendo assim, uma transformação da organização, que se adapta a um novo contexto. Essa escola é uma possibilidade de agregação das premissas de todas as anteriores, a partir do contexto de cada organização. (MINTZBERG, 2010. p. 292-293)

O processo de formulação da estratégia pode combinar vários aspectos das diferentes escolas, pois elas se misturam e se complementam. E o planejamento requer avaliar e prospectar a partir de perspectivas diversas, dependendo da conjuntura em que vive a

empresa e considerando uma gama de situações que estão envolvidas no processo de prospecção e de execução do Planejamento Estratégico, sendo que a estratégia adotada deverá sempre atender à necessidade da organização num determinado contexto.

Assim, é fundamental que a organização tenha claro seus objetivos e de que forma pretende alcançá-los. No atual contexto de incertezas que se apresenta em todas as áreas da sociedade, a sobrevivência de uma instituição está ligada às definições claras de seus objetivos e dos caminhos a serem percorridos para atingi-los, que são as estratégias. E a instrumentalização da estratégia se dá pelo do planejamento estratégico.

Planejar "significa pensar antecipadamente em objetivos, ações e atos baseados em método, plano ou lógica" (Moraes, 2000, p. 13). O planejamento produz planos, em que se determinam estratégias, diretrizes, táticas ou procedimentos, de forma racional, a fim de que os objetivos sejam alcançados. Neste sentido, Maximiano (2004, p. 106), cita que "planejar é um processo de tomar decisões que tem como resultado a preparação de planos. Planejar é um processo decisório; os planos são os resultados". Planejamento é definido como um processo de estabelecer objetivos e decidir o modo como alcançá-los. Um plano é uma colocação ordenada daquilo que é necessário para atingir os objetivos. Os planos identificam os recursos necessários, as tarefas a serem executadas, as ações a serem empreendidas e os tempos a serem seguidos.

Vasconcelos e Pagnoncelli (2001 p. 313) trazem a concepção de que "a ponte entre a intenção e a realização é a ação. A estratégia nada significa até que se transforme em ação, e esta em resultados". Na visão dos autores, o detalhamento das estratégias deve ser feito através de planos de ação. Ao detalhar as estratégias sob forma de ações, devem ser indicados os resultados esperados, os responsáveis, os recursos necessários e ainda o cronograma de implantação das ações. O plano de ação deve ser anual, devendo ser atualizado para acompanhar as mudanças do ambiente. O plano de ação envolve pessoas de diversas áreas e níveis da empresa, promovendo maior envolvimento e comprometimento com o processo. O plano estratégico deve ser divulgado a todos os níveis da empresa. Vasconcelos e Pagnoncelli (2001 p. 321) afirmam que "se a intenção da empresa é o sucesso, é necessário que ela informe a todos os seus funcionários como pretende alcançá-lo". A divulgação do plano tem como objetivo buscar o comprometimento de todos os níveis da empresa. Para os autores, implantar é fazer acontecer o que foi planejado. Já o acompanhamento e avaliação dos resultados demonstram uma motivação por parte dos responsáveis, pois usam os resultados como uma referência para avaliar seu desempenho. Na visão de Oliveira (1999, p. 63), "a avaliação pode ser definida, em termos simples, como a ação necessária para assegurar a realização dos objetivos, desafios, metas, estratégias e projetos estabelecidos". O processo de controle e avaliação no planejamento está relacionado a comparações entre situações alcançadas e previstas para assegurar que os resultados (objetivos) sejam atingidos. Também possui a finalidade de realimentar os tomadores de decisões, para que possam efetuar correções no planejamento, quando necessário.

Para a consecução dos objetivos deste estudo, também é importante a abordagem dos preceitos do isomorfismo, de acordo com os estudos de DiMaggio e Powell (2005), já que serão analisadas três instituições pertencentes a um mesmo segmento.

Para tanto, são destacadas as principais ideias apresentadas no artigo intitulado "*A Gaiola de Ferro Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais*", de DiMaggio e Powell (2005), no qual os autores trazem o conceito do isomorfismo institucional e os seus desdobramentos.

Segundo os autores, o isomorfismo constitui-se num processo de restrição que força as instituições a se assemelharem entre si a partir do enfrentamento de um conjunto semelhante de condições ambientais, sendo que as principais forças que as organizações devem levar em consideração são as outras organizações, já que elas não competem somente por recursos e clientes, mas por poder político e legitimação institucional, por adequação social, assim como por adequação econômica. Neste sentido, o conceito de isomorfismo institucional constitui uma ferramenta útil para se compreender esse fenômeno.

O isomorfismo institucional pode ser classificado em três categorias: 1) isomorfismo coercitivo, que deriva de influências políticas e do problema da legitimidade; 2) isomorfismo mimético, que resulta de respostas padronizadas à incerteza buscadas em outras

organizações; e 3) isomorfismo normativo, associado à profissionalização, que aproxima profissionais de uma mesma formação que pertencem a organizações distintas. (DIMAGGIO e POWELL, 2005. p. 77)

Apesar dos três tipos de isomorfismo se misturarem na prática, eles tendem a derivar de condições diferentes e podem levar a resultados distintos. O isomorfismo coercitivo resulta tanto de pressões formais quanto de pressões informais exercidas sobre as organizações por outras organizações das quais elas dependem e pelas expectativas culturais da sociedade em que as organizações estão inseridas. Essas pressões, que podem ser mais ou menos intensas, levam as organizações a adotar práticas que talvez não adotassem em outras circunstâncias (DIMAGGIO e POWELL, 2005. p. 77). Os aspectos legais instituídos às organizações, como por exemplo, às universidades, que são regidas por legislação governamental específica, também são um exemplo de coerção que resulta em um segmento de organizações semelhantes.

O isomorfismo mimético resulta da incerteza na tomada de decisões, constituindo-se numa força poderosa que encoraja a imitação. Quando as tecnologias organizacionais são insuficientemente compreendidas, quando as metas são ambíguas ou o ambiente cria uma incerteza simbólica, as organizações podem vir a tomar outras organizações como modelo. Também a rotatividade de pessoal, a participação em associações do segmento, podem gerar semelhanças importantes entres as organizações. (DIMAGGIO e POWELL, 2005. p. 78)

O isomorfismo normativo deriva principalmente da profissionalização e do alinhamento das entidades de classe, que buscam a autonomia e a legitimação das profissões independente da organização. Assim, membros de uma profissão podem definir as condições e os métodos de seu trabalho que serão aplicados uniformemente em distintas organizações. Porém, como as categorias precisam se comprometer com clientes de outras categorias profissionais, chefes ou reguladores, esse objetivo das categorias profissionais raramente é atingido com pleno sucesso. (DIMAGGIO e POWELL, 2005. p. 79-80)

Assim, a teoria do isomorfismo institucional auxilia na explicação do que pode gerar similaridades ou diferenças entre as organizações e, em especial, o grau de mudança na homogeneidade ao longo do tempo, caracterizando a adaptação (ou não) ao ambiente, sendo que o grau de semelhança também pode ser um indicativo da falta de inovação, tão almejada pelas organizações.

METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva (GIL, 2002), pois objetiva gerar informações para fornecer maior compreensão sobre o tema em questão, bem como identificar, expor e descrever as características de um grupo. Os meios para a execução da pesquisa consistiram de pesquisa bibliográfica para a obtenção dos principais conceitos do tema em questão, sendo utilizados livros, artigos, trabalhos acadêmicos e estudos anteriores já desenvolvidos sobre o assunto em questão.

Para a coleta de dados optou-se pela utilização de entrevistas, que se mostrou o método mais adequado, a partir de um roteiro visando compor o diagnóstico e a posterior análise para a consecução dos objetivos deste estudo. A pesquisa possui caráter humanista, o que justifica o uso da técnica de entrevista, sem comprometer o caráter científico e acadêmico do estudo, pois adota a análise crítica, a partir de amostra não probabilística por acessibilidade, tendo em vista as características do estudo.

Para compor o diagnóstico, foi organizada uma amostra com entrevistas de quatro gestores da UNIJUÍ, sendo dois de áreas administrativas (coordenadorias) e dois de áreas acadêmicas (departamentos), indicados pela Assessoria de Planejamento da Instituição, com o aval da Reitoria. Também foram entrevistados dois gestores de universidades comunitárias, sem desmerecimento a nenhuma outra instituição, que possuem práticas reconhecidas de uso do planejamento estratégico, a FEEVALE e a UNIVATES.

O roteiro de entrevistas foi composto de questões objetivas e descritivas sobre as práticas de planejamento estratégico adotadas, conforme a estrutura de temas a seguir.

Estrutura do roteiro de entrevistas:

1. Processo de formulação e organização do planejamento estratégico;

2. Processo de incorporação das diretrizes estratégicas do planejamento pelos níveis tático e operacional da IES;
3. Adoção de Ferramenta específica para o planejamento e a efetividade da mesma;
4. Uso e efetividade de indicadores de performance;
5. Incorporação e socialização de medidas/estratégias não previstas no planejamento;
6. Cultura colegiada e humanista das IES comunitárias *versus* a condução da perspectiva instrumental do processo de Planejamento Estratégico;
7. Efetividade da orientação administrativa e do uso cotidiano do Planejamento Estratégico.

Conforme já citado, a aplicação desse roteiro se deu a partir de entrevistas presenciais ou por meio eletrônico com gestores das três universidades, que são a seguir brevemente apresentadas.

Apresentação das Universidades

As instituições comunitárias são instituições privadas sem finalidade de lucro, devendo incluir em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. O marco legal deste modelo se deu através da Lei 12.881/2013, mas o surgimento do modelo comunitário se deu há várias décadas. Principalmente, no Rio Grande do Sul, ocorreu como decorrência da ineficiência do Estado em ampliar e expandir suas estruturas universitárias. De acordo com Kelm (2003), essa inércia do Estado produziu reações junto à sociedade civil e fez surgir a experiência das universidades comunitárias como instrumento de superação dessas limitações. Neste sentido o autor afirma:

> "O modelo de universidade comunitária adquiriu consistência no cenário nacional a partir da promulgação da Constituição de 1988, que explicitou sua configuração. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), ao segregar as instituições de ensino em públicas e privadas, distingue as últimas em quatro modalidades: a empresarial, a confessional, a filantrópica e a comunitária." (KELM, pg. 169 - 2003)

De acordo com o Portal das Instituições Comunitárias de Educação Superior (www.comunitarias.org.br) "... há várias décadas as instituições comunitárias prestam relevantes serviços de interesse público, com destaque para a educação e a saúde. Criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, universidades, escolas, hospitais e outras instituições são reconhecidas pelas comunidades regionais como um importante fator de desenvolvimento. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, constituem autênticas instituições públicas não-estatais."

A análise aqui empreendida se dá com base na experiência de três instituições comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul, a UNIJUÍ, a UNIVATES e a FEEVALE.

A UNIJUÍ é mantida pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (FIDENE), e possui sede em Ijuí/RS e *campi* nas cidades de Santa Rosa, Panambi e Três Passos. Seu histórico de atuação no ensino superior tem 60 anos, sendo pioneira nesse segmento na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Seu *status* como universidade foi conseguido em 1985 e sua missão é "formar e qualificar profissionais com excelência técnica e consciência social crítica, capazes de contribuir para a integração e o desenvolvimento da região". Atualmente, possui cerca de 10.000 alunos em todos os níveis de ensino; 32 cursos de graduação, cinco desses na modalidade a distância; seis mestrados; três doutorados; além de cursos de especialização, MBAs e qualificação profissional. A FIDENE também mantém uma Escola de Educação Básica e a UNIJUÍ mantém a CRIATEC (Incubadora de Base Tecnológica). Cerca de 1.100 profissionais entre docentes e técnicos-administrativos atuam na Instituição.

A UNIVATES é mantida pela Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (FUVATES) e tem sede em Lajeado/RS. Possui um histórico de 48 anos de atuação na Educação Superior a partir da criação dos primeiros cursos superiores implantados pela extensão da Universidade de Caxias do Sul na cidade. Em 1972 passa a ser mantida pela fundação local, já citada, sendo credenciada como centro universitário em 1999 e em 2017 adquiriu o *status* de universidade. Sua missão é "gerar, mediar e difundir o

conhecimento técnico-científico e humanístico, considerando as especificidades e as necessidades da realidade regional, inseridas no contexto universal, com vistas à expansão contínua e equilibrada da qualidade de vida". Atualmente, possui cerca de 13.600 alunos em todos os níveis de ensino; 45 cursos de graduação; cinco mestrados; três doutorados; 30 cursos de especialização; 17 cursos técnicos; além de cursos de educação continuada. Também mantém o Tecnovates (Parque Científico e Tecnológico). Cerca de 1.200 profissionais, entre docentes e técnicos-administrativos, atuam na UNIVATES.

A Universidade FEEVALE é mantida pela Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo (Aspeur), criada há 48 anos, e possui sede em Novo Hamburgo/RS, na região metropolitana deste Estado. Em 1999 a Feevale foi credenciada pelo Ministério da Educação como centro universitário e em 2010 tornou-se universidade. Sua missão é "promover a produção do conhecimento, a formação integral das pessoas e a democratização do saber, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade". Atualmente, conta com cerca de 16.000 alunos matriculados em todos os níveis de ensino; possui 53 cursos de graduação; 31 cursos de pós- graduação *Lato Sensu*; sete mestrados e três doutorados. Também mantém uma Escola de Aplicação com Educação Básica e Profissionalizante e o Feevale Techpark (Parque Tecnológico), com 44 empresas instaladas. São cerca de 1.600 profissionais docentes e técnicos-administrativos atuando na FEEVALE.

As três universidades gozam oficialmente do *status* de "Instituições Comunitárias de Ensino Superior", em consonância com a Lei 12.881/2013, que institui esse modelo de instituição, conforme já citado.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir das respostas dos gestores entrevistados, foram organizadas as análises à luz das teorias explicitadas no referencial teórico, com ênfase nos estudos de Mintzberg (2010) e de DiMaggio e Powell (2005), conforme segue.

Com relação ao uso e concepção do Planejamento Estratégico, todas as instituições adotam essa prática e as respostas indicam que há uma semelhança na metodologia usada nas instituições. As Universidades utilizam processos semelhantes, conduzidos pela direção superior, ou por grupos de gestão estratégica dos quais a reitoria participa, que são responsáveis pelas grandes diretrizes do planejamento, sendo esses processos convergentes ao que se concebe na bibliografia da área, pois segundo Vasconcelos e Pagnoncelli (2001), o Planejamento Estratégico é um processo sistemático para a tomada de decisões, visando garantir o sucesso de uma organização em seu ambiente futuro. Ele proporciona uma direção a ser seguida para o alcance dos objetivos definidos. Possibilita à organização avaliar o seu ambiente de inserção e, assim, buscar estratégias para sua sustentabilidade. Mintzberg (2010) também cita que o centro da formulação da estratégia está no trabalho conceitual dos líderes da organização, que no caso das Universidades, são os docentes em cargos estratégicos, principalmente os membros da Reitoria.

Neste aspecto, cabe comentar que o processo de Planejamento Estratégico nas IES está diretamente ligado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que para as Universidades é um documento legal obrigatório, norteador de diretrizes estratégicas. Nos PDIs das três universidades se evidencia as diretrizes macro, bem como os objetivos e metas visando alcançar o que foi proposto, que é refletido no Planejamento Estratégico. As três universidades revitalizaram seus planos, que possuem duração de cinco anos, num período bem próximo, sendo a validade do PDI da UNIJUÍ e da UNIVATES de 2015 a 2019 e da FEEVALE de 2016 a 2020, estando os documentos em plena vigência e tendo convergência, conforme os relatos dos entrevistados, com o Planejamento Estratégico. No que concerne à organização do PDI, se evidencia o isomorfismo coercitivo (DIMAGGIO, 2005), que deriva dos aspectos legais instituídos às universidades, já que existe um decreto governamental orientador do documento.

Com relação à incorporação do planejamento pelos níveis tático e operacional, também se observou uma semelhança de práticas que estão aderentes com os estudos sobre o tema, sendo relatadas que são feitas reuniões de socialização com diferentes grupos, conduzidos pelos respectivos gestores. De acordo com Vasconcelos e Pagnoncelli (2001 p. 321) "se a intenção da empresa é o sucesso, é necessário que ela informe a todos os seus funcionários como pretende alcançá-lo". O plano estratégico deve ser divulgado a

todos os níveis da empresa. A divulgação do plano tem como objetivo buscar o comprometimento de todos os níveis da empresa.

Mintzberg (2010) também cita que decisões estratégicas importantes afetam o bem estar geral da organização, havendo, assim, a necessidade de se divulgar e de implicar todos os envolvidos.

Com relação ao uso de ferramentas de apoio ao planejamento, todas as instituições adotam um software de planejamento para registro e controle do processo, com indicadores de performance. A FEEVALE relatou que a ferramenta adotada tem sido boa para esse propósito, sendo que os indicadores apontaram que as metas atingidas ultrapassaram 90% de efetividade no último ciclo. Aqui se reporta à contribuição da Escola do Planejamento, que organiza processos formais, sustentado por etapas, estudos, técnicas, programas, planos e controles, que podem ser muito úteis para a efetividade do planejamento. (MINTZBERG, 2010. p. 64-67)

Já a UNIJUÍ e a UNIVATES, que adotam o mesmo software, relataram dificuldades importantes com relação ao uso da ferramenta de gestão, havendo a necessidade de ajustes. Nesse caso, ambas estão em processo de revisão dos indicadores, o que deve auxiliar na reorganização das metas propostas e na consecução dos resultados esperados. Os relatos dos entrevistados de ambas as instituições indicam uma razoável dificuldade na operacionalidade da ferramenta por parte dos atores estratégicos e táticos, o que pode dificultar a prática cotidiana do planejamento a partir de uma lógica profissionalizada.

Com relação à incorporação e socialização de medidas/estratégias não previstas no planejamento, todas informaram que esse é um fenômeno recorrente, sendo que a FEEVALE relatou a prática de analisar a necessidade e, se for o caso, incorporar formalmente ao planejamento estratégico. A UNIJUÍ e a UNIVATES não possuem a prática, embora seja possível, de formalizar a nova ação no planejamento, porém também a analisam e a implementam a partir da avaliação de sua importância para o desenvolvimento institucional.

À luz dos estudos de Mintzberg (2010), a incorporação de estratégias não previstas não devem ser encaradas como um fracasso do planejamento, pelo contrário, podem se constituir em aprendizado para a reorganização de suas estratégias. Daí a importância da constante avaliação dos processos para o reposicionamento necessário. Nem sempre é possível realizar tudo o que se planeja. “o mundo real exige pensar à frente e também alguma adaptação durante o percurso” (MINTZBERG, 2010, p. 26). Na visão do autor, existem as estratégias deliberadas e as emergentes, essas decorrentes da capacidade de adaptação e de aprendizagem da organização, de prever eventos e de reagir a situações inesperadas, obviamente havendo a necessidade de alerta para não enfatizar demais apenas uma delas, o que poderia acarretar em negligência (de se querer manter uma estratégia somente porque foi deliberada) ou descontrole (de não trabalhar com planejamento prévio).

Os conceitos da Escola da Aprendizagem também são importantes neste aspecto, pois dentre seus princípios está o reexame regular dos processos, a verificação de sua eficácia e eficiência visando o aprimoramento contínuo (MINTZBERG, 2010). No entanto, de acordo com o próprio autor, e como dito anteriormente, há que se ter cuidado com a ausência de estratégia, o que é extremamente danoso para as instituições, que neste caso se movem sem rumo em meio a um cenário de adversidades.

Também se reporta à crítica que Mintzberg (2010) faz às Escolas do Planejamento e do Posicionamento, que requerem contextos estáveis ou previsíveis, enfatizam a demasiada burocracia dos processos e a adoção de uma formalização mais rígida, desmotivando a criatividade, o que está em descompasso diante de cenários em constante mudança vivenciados atualmente.

Obviamente que não se está incentivando o descontrole ou a não formalização dos processos, que são necessários à profissionalização da gestão e auxiliam na organização e implementação do planejamento, mas a flexibilidade é necessária para se mover na atual conjuntura havendo a necessidade de se agregar à formalidade mecanismos de flexibilidade condizentes com as práticas de planejamento. Neste aspecto é o que se percebe nas instituições pesquisadas, já que todas apresentaram a preocupação e indicaram a importância de se formalizar o planejamento sem engessar o processo.

Com relação à cultura colegiada e humanista das IES comunitárias *versus* a condução da perspectiva instrumental do processo de Planejamento Estratégico, percebeu-se que todas possuem o desafio de trabalhar para que a cultura das instituições seja uma aliada do planejamento. Neste sentido, a Escola Cultural trata da formação da estratégia como um processo coletivo, enraizado na força social da cultura, baseado nas crenças e nas interpretações comuns aos membros de uma organização, adquiridas através de um processo de aculturação ou socialização (MINTZBERG, 2010. p. 256). Neste aspecto, o processo de construção coletiva do PDI, que é próprio da natureza das comunitárias e compromete as pessoas com os objetivos estabelecidos, tem conseguido ser um aliado do planejamento estratégico, porém como dito inicialmente, ainda enfrentando muitos desafios, em especial os ligados à resistência a mudanças mais estruturais.

Com relação à efetividade da orientação administrativa e do uso cotidiano do Planejamento Estratégico, a FEEVALE relatou possuir um acompanhamento semanal, mantido através de reuniões do Grupo de Gestão Estratégica que acompanha todo o processo de forma contínua e reporta as decisões para os demais colegiados que compõem os níveis tático e operacional da instituição. A UNIVATES relatou possuir uma sistemática de reuniões mensais e bimestrais com os grupos de gestão para acompanhamento do planejamento, além de dois seminários anuais para debates, avaliação e (re)planejamento. A representação estudantil também é envolvida no processo a partir de reuniões semestrais sobre os dados da avaliação institucional. Na UNIJUÍ, existe uma sistemática de reuniões mensais com o grupo de gestores administrativos e a Reitoria, sendo que nas unidades acadêmicas o Conselho de Gestão, que reúne os chefes de departamento e Reitoria, é a instância que conduz esse processo, mas ainda com o desafio de manter a regularidade dessa pauta.

Neste sentido, cabe mencionar as estruturas de suporte destinadas ao Planejamento Institucional. Na FEEVALE, existe um setor específico de Planejamento, ligado à Reitoria, com um professor responsável pela coordenação, além de dois profissionais técnicos-administrativos. Na UNIVATES, há o setor de Planejamento e Avaliação, ligado à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, com quatro técnicos-administrativos atuando nesse setor integrado, sendo dois responsáveis pela área do Planejamento e dois pela área da Avaliação, além de contarem com um consultor externo. Na UNIJUÍ, há uma técnica-administrativa que atua na assessoria do planejamento, ligada diretamente à Reitoria, que conta com o apoio de assessores da Reitoria para o acompanhamento dos processos junto às unidades administrativas.

A organização dos setores de planejamento pode refletir diretamente na condução cotidiana do planejamento estratégico, pois uma vez definidas as grandes estratégias, bem como os objetivos e metas para alcançá-las, é necessário o acompanhamento sistemático para que o mesmo não seja renegado a segundo plano. Se não houver um suporte adequado para a atividade, as instituições podem ter dificuldades com esse processo. Conforme relatado por um dos gestores entrevistados na UNIJUÍ, o "dia a dia tende a ser maior que o planejamento, pois em geral significa gerenciar conflitos, organizar rotinas, fazer ajustes em tempos de crise, como o vivenciado atualmente" (referindo-se a cortes de pessoal efetivados no 1º semestre de 2017). De fato, em tempos de ajustes, que implicam na sobrevivência da organização, uma analogia com a área da saúde é aplicada muito apropriadamente: quando se tem saúde, se tem muitos projetos; quando não se tem saúde se tem apenas um projeto, que é restabelecer a saúde. Assim também se dá com as instituições quando passam por períodos difíceis, como perda de receitas, pois todos os esforços se voltam para restabelecer a saúde financeira. No entanto, restabelecida a "saúde", é importante retomar as ações estruturantes que darão o suporte para a continuidade do projeto institucional e neste ínterim o Planejamento Estratégico tem um fundamental papel de restabelecer os rumos a serem seguidos, sendo que o setor do planejamento tem a responsabilidade de dar o suporte a essa retomada, portanto, quanto melhor estruturado, mais condições terá de fazer esse papel, subsidiado também pelos processos de avaliação, que são importantes aliados nessa reorganização.

É importante salientar que as três instituições pesquisadas estão procurando integrar a avaliação institucional ao planejamento estratégico, o que tende a transformar o processo do planejamento em algo orgânico no cotidiano da instituição. Inclusive há uma aproximação

natural dos setores de avaliação e planejamento (quando não estão num mesmo setor) com a integração dos processos. Cabe destaque que a avaliação institucional é um requisito legal para as IES, unindo-as em todas as categorias do isomorfismo institucional: no coercitivo por ser uma determinação legal; no normativo pela agregação de profissionais *experts* que trabalham nessa área; e no mimético pela aproximação que as IES comunitárias possuem em sua rede de relacionamento. A avaliação institucional possui um fórum específico que discute e alinha práticas e procedimentos nas instituições comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul, o que aproxima as práticas e reforça o isomorfismo mimético (DIMAGGIO e POWELL, 2005).

Embora os três tipos de isomorfismo institucional sejam identificados na comparação das práticas entre as três instituições, o isomorfismo mimético parece exercer uma influência importante na forma de condução das ações, uma vez que são socializadas práticas nos fóruns do COMUNG e, não raro, são seguidas aquelas que surtiram melhores resultados. A organização deste trabalho, que trouxe comparações de práticas entre instituições, também pode ser referenciada nessa forma de isomorfismo, assim como a própria organização do MBA para o Consórcio, que estimula o *networking* entre as instituições comunitárias. Cabe citar que o *benchmarking* entre as IES comunitárias também é uma prática recorrente e incentivada no âmbito no COMUNG, o que reforça a convergência de ações entre as instituições e evidencia o isomorfismo mimético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das respostas, foi possível perceber muitas semelhanças nos processos das três universidades, embora cada uma apresente suas especificidades, reforçando que o conceito do isomorfismo institucional (DIMAGGIO E POWELL, 2005) se coloca de forma muito presente nesses aspectos.

Também se percebe que as instituições têm primado pela formalização de seus processos de planejamento, na lógica da profissionalização da gestão, sem, no entanto, estarem presas a um modelo estanque de planejamento estratégico, adequando os processos a sua realidade de forma bastante responsável, balizadas nos fundamentos da área da gestão, reforçando o que preconiza Mintzberg (2010), em especial nos preceitos da Escola da Configuração, que engloba aspectos de todas as demais escolas de acordo com as necessidades de gestão e de atuação de uma organização. Sobretudo para as instituições de ensino superior essa forma de gestão é salutar tendo em vista sua natureza de atuação se centralizar num produto intangível, o conhecimento.

É possível concluir que o Planejamento Estratégico nas universidades comunitárias, alicerçado no Plano de Desenvolvimento Institucional, é uma forma democrática de eleger prioridades coletivas e estratégias de condução sem privilegiar demandas isoladas, além de gerar uma visão compartilhada dos atores que compõem a instituição de modo a focarem na mesma direção. Em especial no caso da UNIJUÍ, se percebe que esse alinhamento organizacional evoluiu desde a formalização do planejamento, em 2013, e que as pessoas envolvidas na condução dos processos estão comprometidas com a sua efetividade, no entanto ainda é necessário avançar nos processos de acompanhamento, avaliação e controle, principalmente com os grupos estratégicos das unidades acadêmicas, e com relação à efetividade dos indicadores de resultados, que estão em fase de revisão. Para isso, sugere-se que o setor de planejamento seja reforçado para dar o suporte adequado, tanto do ponto de vista estratégico como tático-operacional, aos atores diretamente envolvidos na condução do Planejamento.

Esses pontos são fundamentais para que haja a efetividade do planejamento estratégico e para que a necessária flexibilidade seja incorporada como parte do processo, adequando as estratégias às mudanças de cenário que afetam, muitas vezes de forma agressiva, o projeto institucional, podendo até mesmo colocá-lo em risco.

Um dos maiores desafios, no caso da UNIJUÍ, que é o objeto central do estudo, centra-se na dicotomia da humanização *versus* formalização. Porém percebe-se que havendo as diretrizes e as normas delineadas, o processo de acompanhamento do planejamento permite a criação de espaços coletivos de discussão e de encaminhamento de situações não previstas. Além disso, a gestão superior, balizada nessas diretrizes e na necessária flexibilização, usada com bom senso, pode resolver algumas situações-limite que se colocam em meio ao processo sem ferir o Planejamento Estratégico.

As comparações feitas entre as três instituições, à luz das contribuições dos teóricos da área, sobretudo Mintzberg (2010) e Dimaggio e Powell (2005), foram fundamentais para perceber aspectos em que a UNIJUÍ necessita avançar, como os já citados acima, sem, no entanto, perder suas características peculiares, fazendo com que o planejamento formalizado possibilite a proteção do projeto institucional, que por sua vez pressupõe a excelência acadêmica com sustentabilidade. Assim, é imperativo que se adotem práticas de aprimoramento constante do processo de planejamento estratégico tornando-o uma ferramenta efetiva de gestão que deveria ser perpetuada pela Instituição.

REFERÊNCIAS

BOTTEGA, Giancarlo e KELM, Martinho Luís. **Olhares sobre o processo de Implantação do Planejamento Estratégico em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária**. Artigo apresentado para a conclusão do Curso MBA em Gestão de IES da Universidade de Caxias do Sul em convênio com o COMUNG**.** Caxias do Sul: UCS, 2015.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIVATES 2015-2019**. Lajeado, 2014. <www.univates.br>. Acesso em: 16 jun. 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 466**, de 12 de dezembro de 2012. Trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. **Resolução n° 510**, de 07 de abril de 2016. Trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos no âmbito das Áreas de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

DIMAGGIO, Paul J. e POWELL, Walter W. **A Gaiola de Ferro Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais**. Revista RAE, Vol. 45, nº 2, abril/junho, 2005.

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

KELM, Martinho Luís. **Planejamento, orçamento e desenvolvimento estratégico**: texto produzido para subsídio ao posicionamento estratégico da UNIJUÍ. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2004.

MINTZBERG, Henry [et al.]. **Safári de Estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. 2ª Ed. Porto Alegre, 2010.

MORAES, Anna Maris Pereira. **Iniciação ao estudo da administração**. São Paulo: Makron Books, 2000.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Empresa familiar**: como fortalecer o empreendimento e otimizar o processo sucessório. São Paulo, 1999.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Plano de Desenvolvimento Institucional da FEEVALE 2016-2020**. Novo Hamburgo, 2015. <www.feevale.br>. Acesso em: 16 jun. 2017

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIJUÍ 2015-2019**. Ijuí, 2014. (Coleção Cadernos da Gestão Universitária, Nº 52).

VASCONCELLOS, Paulo de Filho; PAGNONCELLI, Dernizo. **Construindo Estratégias para vencer**: Um método prático, objetivo e testado para o sucesso da sua empresa. 6ª edição. Rio de Janeiro. 2001.

Balanced scorecard como sistema de avaliação de desempenho de uma instituição de ensino superior pública municipal

Autor: Dias, Ana Bárbara Silveira Mendonça Santos (Faculdade Municipal da Palhoça); **Lima, Carlos R. Montenegro de** (Universidade do Sul de Santa Catarina); **Lima, Maurício Andrade de** (Universidade do Sul de Santa Catarina)

Resumen: Este artigo tem por objetivo desenvolver um modelo de avaliação de desempenho por meio da estruturação do Balanced Scorecard (BSC) em uma Instituição de Ensino Superior Pública Municipal, a Faculdade Municipal da Palhoça (FMP), no estado de Santa Catarina. Para tanto, a revisão sistemática da literatura científica internacional (por meio de um procedimento bibliométrico), permitiu a elaboração de uma estrutura de BSC adaptada para IES públicas, com indicadores e categorias baseados na literatura e alinhados de acordo com a missão, a visão, os valores, os objetivos e as metas da FMP. A construção dessa estrutura adaptada do BSC foi validada pelos gestores da FMP utilizando questionários e entrevistas para construção das funções de valor e taxas de compensação, que auxiliaram na construção de um mapa estratégico e na proposição de recomendações para melhoria do desempenho da IES. Como resultado, observou-se que Sustentabilidade foi a perspectiva com maior relevância para a FMP (50%), e com menor desempenho, este sendo 34,06; seguido por *Stakeholders* (20%), com baixo desempenho, equivalente a 37,72; Aprendizado e Crescimento (16%), com o melhor desempenho entre as perspectivas, equivalente a 68,15; e Processos Internos (14%), com o desempenho equivalente a 45,46.

Palabras claves: Balanced Scorecard. Instituições de Ensino Superior. Avaliação de desempenho.

Texto completo:

ABSTRACT

This paper aims to develop a performance evaluation model by structuring a Balanced Scorecard in a Municipal Public Higher Education Institution, the Palhoça Municipal College (FMP), in the state of Santa Catarina, Brazil. In this regard, a systematic review of the international scientific literature (through a bibliometric procedure) enabled the elaboration of a BSC structure adapted to public HEIs, with indicators and categories based on literature and aligned according to mission, vision, values, objectives and goals of the FMP. The construction of this structure adapted from the BSC was validated by the FMP managers using questionnaires and interviews to construct the value functions and compensation rates, which helped in the proposal of a strategic map and in the proposition of recommendations to improve the performance of the HEI. Thus, it was observed that Sustainability was the most relevant perspective for FMP (50%), however it had the lower performance rate (34.06); followed by Stakeholders (20%), with a low performance among the perspectives (37.72); Learning and Growth (16%), with the highest performance from all perspectives (68.15); and Internal Processes (14%), with a performance equivalent to 45.46.

Keywords: Balanced Scorecard. Higher Education Institutions. Performance evaluation.

1 INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria de resultados das Instituições de Ensino Superior (IES) tem influenciando-as a utilizarem ferramentas que avaliem seu desempenho e consequentemente proporcionem uma maior eficiência e eficácia em sua gestão e atuação.

Há diversas movimentações tanto federais quanto estaduais para monitorar e melhorar o efeito final destas instituições, sendo estas o ensino, a pesquisa e extensão, tendo como objetivo a melhoria dos resultados (CAMPOS et al., 2015).

As razões que influenciam a procura por ferramentas de avaliação de desempenho estão ligadas de forma direta a questões como a globalização tendo como resultado o aumento da concorrência e, para buscar seu lugar no mercado, as instituições buscam maneiras de permanecer competitivas. Segundo Niven (2005), as métricas utilizadas inicialmente estavam relacionadas as perspectivas financeiras, que para o período se adaptavam perfeitamente, porém com o passar do tempo essa forma de medida de desempenho passou a ser questionada. As instituições públicas passaram a adotar práticas de administração estratégica e avaliação de desempenho, como forma de solucionar problemas na gestão dos recursos e ineficácia administrativa.

De acordo com Kaplan e Norton (1997), tornou-se indispensável o desenvolvimento de novas técnicas de medida de desempenho que captassem as mudanças nos processos, e que surgiram pelas mudanças ocorridas no processo de produção. A partir destas constatações, Kaplan e Norton desenvolveram uma ferramenta com capacidade de medir e auxiliar na gestão de desempenho, o Balanced Scorecard (BSC), que tem como base indicadores financeiros e não financeiros, tornando-se assim possível gerenciar de maneira estratégica os diversos departamentos de uma instituição. (KAPLAN; NORTON, 1997).

Neste contexto se inserem as IES, que são organizações complexas de medir seu processo de desenvolvimento, e que ao mesmo tempo necessitam estruturar estratégias empresariais para sua sobrevivência e crescimento no mercado. É neste cenário que se verifica a aplicabilidade do instrumento de avaliação BSC, contribuindo para que a organização possa monitorar seus resultados tangíveis e intangíveis (ULYSSEA et al., 2013). Mesmo que as IES públicas não necessitem de receitas de mercado, sua gestão requer ferramentas de monitoramento e avaliação de desempenho formais para equilibrar suas receitas e promover sua missão de maneira eficiente e qualificada. Considerando que o BSC é uma ferramenta flexível e adaptável para gestão e avaliação de desempenho (GUERRA et al., 2016), seu uso em IES públicas faz-se viável e adequado.

O BSC é organizado com base em quatro perspectivas - financeira, clientes, processos internos, e de aprendizado e crescimento, que buscam propiciar uma visão holística da organização. O grande desafio se dá em relação à adequação do BSC em IES, instituições que precisam desenvolver capacidades empresarias e gerenciais sem perder o foco na educação e nos resultados sociais. Ribeiro (2005) relata o sucesso da aplicação do instrumento em diversas Universidades, demonstrando em seu estudo a importância da ferramenta. Apresenta também as adaptações realizadas pela maioria das IES que abordaram a perspectiva financeira e do cliente de outras maneiras, alterando os objetivos da perspectiva financeira, que passou a ter foco nas receitas e despesas, e a perspectiva de cliente concentrou seus esforços nos alunos.

As IES precisam aliar este instrumento de avaliação de desempenho com estratégias bem elaboradas para que venham a se destacar no segmento da educação. As organizações sem fins lucrativos tem sido, segundo Kaplan e Norton (2004), uma das extensões mais gratificantes na aplicação do conceito original do BSC, pois estas têm seu foco principal em cumprir determinada missão em vez de gerar resultados financeiros.

Tendo isso em vista, este artigo tem por objetivo desenvolver um modelo de avaliação de desempenho por meio da estruturação do Balanced Scorecard em uma Instituição de Ensino Superior Pública Municipal, a Faculdade Municipal da Palhoça (FMP),

no Estado de Santa Catarina.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O BALANCED SCORECARD

No início da década de 90, surgem as primeiras publicações a respeito de um novo modelo de mensuração da performance nas organizações, a qual não se preocupava apenas com os indicadores financeiros, mas também com os não financeiros, derivada de suas visões e estratégias (REID, 2011; SAYED, 2013).

Assim, diversas organizações adotaram o BSC como uma nova ferramenta de avaliação de desempenho nos anos seguintes a sua divulgação, e estas alcançaram resultados imediatos (NIVEN, 2005). Uma característica bastante diferente da grande maioria das ferramentas até então formuladas, é o fato de não se basear apenas em dados passados, mas em perspectivas sólidas para o futuro (ÖZPEYNIRCI et al., 2015). Segundo Kaplan e Norton (1997) o BSC deve tornar a visão e a estratégia da organização tão clara, ao ponto de traduzi-la em objetivos e medidas tangíveis. Estas medidas referem-se tanto para aspectos externos (acionistas, clientes), como para internos (processos críticos de negócios, inovação, aprendizado, etc.). O objetivo é que exista um equilíbrio entre resultados do passado e medidas para o futuro.

Pode-se dizer que o BSC foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho da organização por meio de indicadores financeiros e não-financeiros, partindo da missão, visão, objetivos, iniciativas e indicadores (KAPLAN; NORTON, 2005). Apesar de ser dividido em quatro perspectivas: financeira; processos internos; aprendizagem e crescimento; e clientes; todas estão intimamente ligadas a uma cadeia de causa e efeito. Sua utilização resulta em diversas vantagens como: traduzir a estratégia em uma linguagem prática para toda a organização; alinhamento dos processos com as estratégias, entre outros (KAPLAN; NORTON, 2006). Assim, pode-se ressaltar que o BSC é um sistema de avaliação multidimensional, que permite uma visão mais balanceada do desempenho organizacional (CUGINI; MICHELON; PILONATO, 2011; TROTTA et al., 2013), se diferenciando dos modelos de avaliação anteriores por agregar perspectivas financeiras e não financeiras (REID, 2011).

Instituições complexas como as universidades devem adotar um processo contínuo de avaliação de desempenho que requer um monitoramento constante de seus processos internos para manter a qualidade (TSENG, 2010). Desta forma, o BSC permite que as universidades avaliem “sua gestão em termos de sua eficácia em criar valor para os alunos, desenvolvendo capacidades internas e investindo nas pessoas e sistemas que são necessários para melhorar o desempenho futuro” (TSENG, 2010, p. 189).

2.2. A APLICAÇÃO DO BALANCED SCORECARD EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As perspectivas ou dimensões do BSC servem como elementos chave para o alcance do objetivo institucional (GUERRA et al., 2016). A partir da revisão da literatura científica internacional foi possível identificar diversos artigos que adaptaram, ou modificaram, a estrutura original do BSC, de acordo com a realidade das instituições.

De acordo com Ramasamy et al. (2016), a perspectiva financeira visa otimizar a gestão dos recursos e do desempenho; a perspectiva de clientes visa estabelecer medidas de satisfação, aumentar a participação no mercado e melhorar a posição competitiva; a perspectiva de processos internos foca nos custos, na qualidade, na eficiência e em demais características dos produtos e serviços; e a perspectiva de aprendizado e crescimento

refere-se à capacidade da instituição em responder às mudanças da tecnologia, do comportamento dos clientes e do ambiente econômico.

Para Ramirez (2011), quando relacionada a realidade das IES, especialmente em organizações públicas, a perspectiva financeira passa a ter a função de permitir ou reduzir os investimentos e funções, deixando de ser o objetivo principal da instituição. Assim, o sucesso dessas organizações deve ser avaliado a partir de quão eficaz e eficientemente as necessidades dos clientes estão sendo atendidas. A saúde financeira de uma universidade pode ser avaliada por meio da porcentagem gasta com as despesas operacionais, das condições dos edifícios e das instalações e da competitividade do financiamento à pesquisa, enquanto no nível operacional, as metas e medidas financeiras se concentram na relação entre custos e qualidade dos serviços e nas estratégias de redução de custos em áreas específicas.

A perspectiva de clientes refere-se à capacidade da IES em oferecer produtos e serviços de qualidade, à eficácia em sua entrega, e acima de tudo à satisfação do cliente. Esta perspectiva foca na capacidade de resposta e na qualidade e custo dos produtos e serviços ofertados. O desempenho dessa perspectiva deve ser avaliado tanto pelos clientes que recebem os serviços (estudantes, professores, funcionários e *alumni*), quanto pelos demais *stakeholders* (legisladores, doadores, agências de financiamento (RAMIREZ, 2011).

A perspectiva de processos internos foca nos aspectos internos da instituição que aumentam a satisfação dos clientes. Assim, para alcançar os objetivos organizacionais e atender às expectativas dos clientes, a IES precisa identificar os processos-chave que devem ser melhorados para aumentar a satisfação dos clientes. Essa perspectiva refere-se as medidas relacionadas à produtividade, precisão, tempo do ciclo de processo, competências essenciais e uso efetivo de pessoas e recursos de informação (RAMIREZ, 2011).

Por fim, de acordo com Ramirez (2011), a perspectiva de aprendizado e crescimento aborda a capacidade dos funcionários, a qualidade dos sistemas de informação e ao alinhamento da organização para alcançar seus objetivos. Para tanto, os fatores que contribuem para o melhor desempenho referente a esta perspectiva são mais subjetivos, relativos ao clima organizacional, ao moral dos funcionários, ao alinhamento das capacidades, às estratégias de desenvolvimento profissional e ao uso efetivo da tecnologia.

O desenvolvimento de um BSC deve ser baseado em indicadores específicos para cada uma das perspectivas, permitindo o monitoramento contínuo do nível de alcance dos objetivos estratégicos (GUERRA et al., 2016; HLADCHENKO, 2015; MATHERLY; EL-SAIDI, 2010). De acordo com Ramirez (2011), a seleção dos indicadores de cada perspectiva do BSC deve seguir as seguintes características: a quantidade de indicadores deve ser pequena; a relação de causa-efeito deve ser bem definida; os indicadores devem ser mensuráveis se possível; e o BSC deve ser revisto periodicamente.

Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001) defendem que o estabelecimento de indicadores/descritores para auxiliar a avaliação de desempenho requer o estabelecimento de sistemas de valores (ou funções de valor, também interpretados como os indicadores mensuráveis) para os decisores, auxiliando-os a quantificar suas preferências.

De modo a mensurar o peso de cada indicador, as funções de valor auxiliam na tomada de decisão, gerando informações mensuráveis para auxiliar os tomadores de decisão a definirem as melhores estratégias de acordo com indicadores quantificáveis e quantificados, e aumentando o valor de ferramentas de gestão e avaliação de desempenho, como o BSC (ENSSLIN; MONTIBELLER NETO; NORONHA, 2001). Assim, de acordo com

Ensslin, Dutra e Ensslin (2000), após a construção das funções de valor, faz-se necessário identificar as taxas de compensação (ou os pesos).

Assim, as taxas de compensação permitem fundamentar a contribuição de cada indicador e perspectiva para o alcance dos objetivos estratégicos da organização (ENSSLIN; DUTRA; ENSSLIN, 2000; BORTOLUZZI; ENSSLIN; ENSSLIN, 2010).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Utilizou-se a pesquisa aplicada para que fosse gerada base de conhecimento necessária para aplicação prática e focada na solução do problema para a formulação do planejamento estratégico, desdobramentos, metas e indicadores (OTANI; FIALHO, 2011).

A utilização conjunta das abordagens qualitativas e quantitativas permitiu um recolhimento maior de informações em detrimento do que se poderia conseguir de forma isolada. Aprofundando na descrição dos métodos abordados, esta pesquisa pode ser considerada mista por basear-se na análise qualitativa, descritiva e interpretativa-indutiva do fenômeno estudado (a avaliação do desempenho em IES públicas), ao passo que utiliza de técnicas quantificáveis para validar os indicadores e perspectivas para construção de uma estrutura do BSC voltada à FMP.

Para a coleta de dados utilizou-se fontes bibliográficas, por meio da revisão sistemática da literatura científica; documental, por meio da revisão de documentos institucionais da FMP; e questionários, para validação dos indicadores elaborados para o BSC, junto aos gestores da FMP (OTANI; FIALHO, 2011).

Considerando que esta pesquisa faz o uso de um estudo de caso único (a FMP) para o desenvolvimento e validação de um BSC adequado à IES, este estudo é considerado descritivo por descrever o fenômeno estudado, por meio da análise de documentos oficiais, de relatórios, do *site* institucional, e de questionário com os gestores, para validação dos indicadores propostos. Pode ser considerado exploratório por propor um BSC voltado a uma IES pública municipal a partir do estudo de caso da FMP, gerando um modelo mais amplo às demais IES com realidades semelhantes, pois combina a revisão sistemática da literatura para seleção dos indicadores e das perspectivas, e a validação com os gestores de uma IES.

Esta validação se dá por meio de questionários com os gestores e a aplicação de uma escala onde os gestores devem atribuir notas quantificáveis para análise de cada indicador e perspectiva, de modo a permitir a seleção dos mais adequados. Tendo isso em vista, o processo para a coleta das informações se deu com a aplicação de um questionário com os membros do Conselho da Faculdade (CONFAP), presentes em reunião realizada no mês de maio de 2017.

3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PROCEDIMENTOS BIBLIOMÉTRICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, os autores identificaram o tema a ser analisado *Balanced Scorecard em Instituições de Ensino Superior* (primeira etapa). Em seguida definiram a equação boleana que norteia a seleção dos artigos *(“Balanced Scorecard” OR “BSC”) AND (“Education” OR “University” OR “Undergraduate” OR “Educational” OR “College” OR “Teaching”) AND (“Performance Evaluation” OR “Performance Measurement” OR “Performance Assessment”)*.

Para mapear o estado da arte do tema escolhido, quatro bases de dados foram

selecionadas: *Proquest*, *EBSCO*, *Science Direct* e *Scopus*. De modo a delimitar o escopo dos artigos selecionados, foi necessário definir os filtros de seleção e exclusão destes artigos. Para tanto, definiu-se que apenas artigos científicos seriam selecionados, em seguida, apenas artigos publicados entre 2005 e 2016, restritos a áreas compreendidas pela administração, negócios e contabilidade.

Após a seleção do tema, da equação boleana e das bases de dados, e a aplicação dos filtros de seleção e exclusão, os artigos identificados nas bases de dados foram sistematizados no *software* Mendeley. Estes artigos foram submetidos à uma pré-seleção a partir da leitura dos títulos e resumos, e os artigos restantes foram lidos na íntegra para seleção final do portfólio de artigos a serem abordados nesta pesquisa. Em seguida, os artigos duplicados foram eliminados, resultando em um portfólio bibliográfico de 24 artigos.

3.3 INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO – BALANCED SCORECARD

Entre os diversos processos de desenvolvimento e construção de um BSC, este estudo seguiu a lógica de estruturação do BSC utilizada por Guerra et al. (2016). Contudo, algumas adaptações foram feitas para reforçar o processo de construção e validação do BSC, (focando em uma IES, ao invés de construir uma estrutura teórica, e utilizando os gestores ao invés de especialistas, além de acrescentar a construção das funções de valor e as taxas de compensação).

As etapas de construção do BSC adaptado à IES pública selecionada (FMP) foram:

1. Identificação dos objetivos estratégicos organizacionais da IES.
2. Definição das perspectivas.
3. Determinação dos indicadores.
4. Validação com os gestores.
5. Categorização das perspectivas, objetivos e indicadores de acordo com os gestores.
6. Desenvolvimento das relações de causa e efeito.
7. Construção do mapa estratégico.
8. Construção das funções de valor.
10. Identificação do perfil/situação atual.
11. Elaboração de iniciativas estratégicas do BSC.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A FMP

A FMP foi fundada em 25 de outubro de 2005 e inaugurada em 20 de abril de 2006, criada pela lei Municipal Nº 2.182. A instituição está classificada como Faculdade na categoria pública, cujo sistema de ensino é municipal. O organograma da faculdade apresenta como nível hierárquico mais alto da gestão da FMP, o Conselho Diretor, seguido pela Diretoria Executiva.

Existem poucas instituições como a FMP no Brasil classificada como Faculdade Municipal, sendo este um modelo pouco convencional. A instituição oferece três cursos de graduação: Administração, Pedagogia e Tecnólogo de Gestão de Turismo. A forma de ingresso é por meio de editais, a partir de vestibular, abrangendo assuntos de nível médio e sobre a região de Palhoça. São realizados uma vez por ano e a cada ano são oferecidas 250

vagas.

Além dos cursos de graduação, a faculdade oferece também cursos de pós-graduação, e desenvolve alguns projetos de extensão como o núcleo de estágios, atividades para a terceira idade, projeto sustentabilidade, entre outros. Assim, a FMP possui sua missão, visão e valores fundamentados em relação aos alunos e na qualidade do crescimento do município de Palhoça, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Missão, visão e Valores da empresa

Missão	Desenvolver nossos alunos objetivando torná-los pessoas mais qualificadas para o mercado de trabalho, no âmbito pessoal e profissional, através da realização de projetos com alto nível de qualidade, que atendam as expectativas dos clientes, parceiros e comunidade.
Visão	Ser referência em consultoria de gestão no mercado de Empresas Juniores de Santa Catarina.
Valores	Educação Emancipadora, Consciência Ética, Inclusão Social, Empreendedorismo, Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Sustentabilidade.

Fonte: FMP, 2017.

4.2 CONSTRUÇÃO DO MODELO

4.2.1 Contribuição da literatura científica para construção do BSC

Apesar de a maioria das organizações utilizarem as perspectivas tradicionais indicadas por Kaplan e Norton, alguns autores, defendem a necessidade de adaptar a estrutura original do BSC para melhor adequá-lo à realidade das IES, especialmente as IES públicas e sem fins lucrativos. A partir da revisão da literatura, a estrutura proposta para elaboração de um BSC adequado à IES públicas baseia-se nas perspectivas: sustentabilidade; processos internos; stakeholders; e aprendizado e crescimento.

A estrutura de BSC proposta adapta duas das quatro perspectivas para a realidade das IES públicas. A perspectiva financeira passa a ser sustentabilidade, e a perspectiva clientes passa a ser *stakeholders*. A perspectiva financeira se mostrou insuficiente e inadequada para gerir e avaliar o desempenho de uma IES pública, por isso na estrutura proposta ela passa a ser sustentabilidade, incluindo não apenas preocupações financeiras, mas também as interações com a comunidade local e o meio ambiente (GUERRA et al., 2016; LASANTHIKA; SARANGA, 2016; LIN et al., 2015). Assim, para o modelo proposto às IES públicas, a sustentabilidade foi adotada como a base do BSC, enquanto Stakeholders ocupa o topo, representando o objetivo maior dessas instituições.

4.2.2 Validação da estrutura do BSC com os gestores da IES

Após a pré-seleção dos indicadores, referente à fase da estruturação, estes foram validados com os gestores da FMP, referente à fase de avaliação (ENSSLIN; DUTRA; ENSSLIN, 2000). Após a validação dos indicadores pelos gestores da IES, a avaliação do peso das perspectivas propostas se deu apenas com a presidente da FMP, devido à sua posição de liderança à frente da instituição. Assim, a presidente atribuiu um peso de 50% à perspectiva de sustentabilidade, 16% à perspectiva de aprendizado e crescimento, 14% à perspectiva de processos internos, e 20% à perspectiva de stakeholders. De modo a ilustrar o peso relativo de cada indicador, a Figura 1 apresenta os pesos da perspectiva de Sustentabilidade.

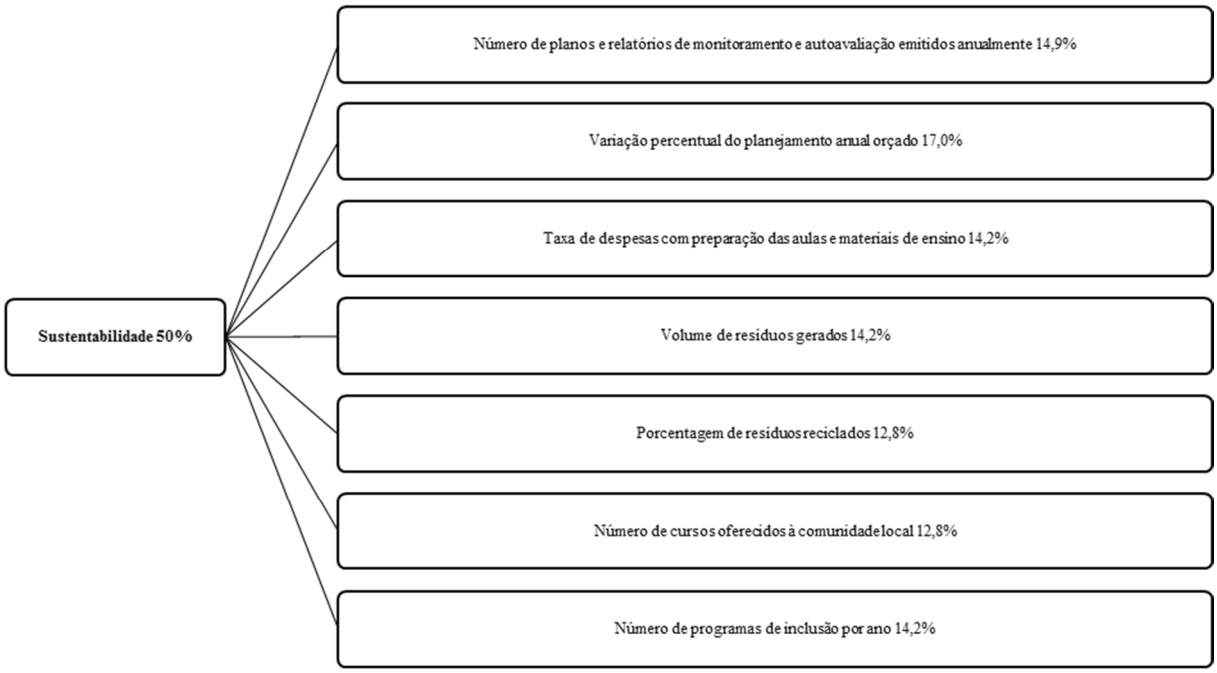


Figura 1 - Pesos atribuídos à perspectiva de Sustentabilidade

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A avaliação dos indicadores e o estabelecimento de pesos relativos a cada perspectiva permite compreender as prioridades da IES e observar quais os rumos que esta tende a seguir. Para tanto, faz-se necessário também avaliar o atual estágio da instituição em cada um desses indicadores e compará-los com suas metas, para então traçar tendências e estabelecer compromissos.

4.2.3 Avaliação da IES de acordo com os indicadores selecionados

Para mensurar o desempenho de cada indicador, realizou-se reuniões com o decisor (a presidente da FMP), onde foram definidas as escalas ordinais e os níveis de referência (desempenho) de cada indicador. Dois níveis de referência foram especificados para as escalas: o bom e o neutro. Além da atribuição dos pesos de cada perspectiva e indicador, a presidente ainda apresentou o estágio atual de cada indicador (denominado “neutro”, ou mínimo aceitável) e as expectativas de alcance até dezembro de 2017 (denominado “bom”, ou excelente). Assim, para elucidar os resultados obtidos a partir desta abordagem, os valores são exemplificados na Tabela 1.

Tabela 1 - Construindo as funções de valor, definição dos níveis de impacto para alguns dos indicadores de Sustentabilidade

Perspectiva - Sustentabilidade					
Indicadores	**Métrica**	**Tipo**	**N2 --> N4**	**Neutro**	**Bom**
Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente	Número de documento	Quanti - Contínuo	2 - 8	2	8
Porcentagem de resíduos reciclados	Percentual de reciclados	Quanti - Contínuo	30% -- 80%	30%	80%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A partir da definição dos níveis “neutro” e “bom” de desempenho da FMP atribui-se níveis de referência equivalentes a N2, referente ao nível mínimo de desempenho desejado da instituição; e N4, o nível ideal de desempenho esperado pela alta gestão da FMP. Com esses dois níveis avalia-se os resultados dos valores coletados nas escalas ordinais enquadrando-os em três possíveis faixas de performance: de excelência (acima do bom), competitivo (entre o neutro e o bom) e comprometedor (abaixo do neutro). De maneira ilustrativa, a Tabela 2 e a Figura 2 apresentam um exemplo de como a matriz das taxas de compensação foram calculadas.

Tabela 2 - Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente

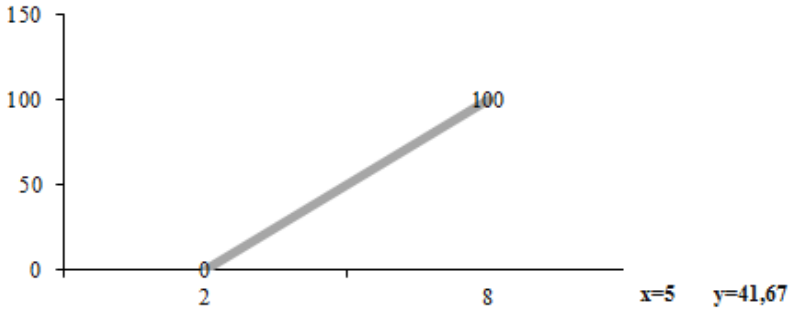
Exemplo 1: Indicador de Sustentabilidade			
Indicador	**Níveis de Impacto**	**Níveis de Referência**	**A**
Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente	**N4**	Bom	8
	N2	Neutro	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Assim, para o indicador “Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente”, da perspectiva de Sustentabilidade, N2 equivale a 2 planos e relatórios emitidos por ano atualmente, e N4 reflete o número ideal de relatórios (8 relatórios) a serem emitidos de acordo com a ponderação da presidente da instituição. Tendo isso em vista, com base na avaliação da alta gestão da IES e na realidade da instituição, calcula-se que até a data esperada (dezembro de 2017), apenas 5 relatórios e planos (representados pelo ponto x) serão emitidos anualmente referente ao monitoramento e autoavaliação institucional.

Tendo isso em vista, pode-se fazer a seguinte interpretação: qualquer número abaixo do nível neutro (no caso deste indicador, referente a dois) teria um impacto negativo, e a emissão de mais do que oito relatórios e planos de autoavaliação (nível bom, ou ideal), seria considerado excelente. Caso se concretize a expectativa de realização de cinco relatórios, a IES estaria entre o nível neutro e o nível bom. Assim, tendo definido o valor da escala ordinal (x=5 relatórios e planos), “y” representa o desempenho esperado do indicador em uma escala cardinal.

Figura 2 - Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente



Indicador	Níveis de Impacto	Níveis de Referência	a	F(a)
Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente	**N4**	Bom	8,0	100
	N2	Neutro	2,0	0

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Vale ressaltar que a mesma análise descrita anteriormente foi aplicada a todos os indicadores de todas as perspectivas adotadas. Agora, com base nos pesos atribuídos a cada perspectiva e indicador na Seção 2.2, apresenta-se as matrizes das taxas de compensação.

As descrições detalhadas dos indicadores são exemplificadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Perfil de Desempenho dos indicadores de Sustentabilidade

Indicadores	**Desempenho Indicador**	**Taxa**	**V(a)**
Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente	41,67	14,9%	6,21
Variação percentual do planejamento anual orçado	19,81	17,0%	3,37
Taxa de despesas com preparação das aulas e materiais de ensino	61,54	14,2%	8,74
Volume de resíduos gerados	30,00	14,2%	4,26
Porcentagem de resíduos reciclados	30,00	12,8%	3,84
Número de cursos oferecidos à comunidade local	37,50	12,8%	4,80
Número de programas de inclusão referentes à igualdade de gênero, igualdade racial e inclusão de estudantes com desabilidades por ano	20,00	14,2%	2,84
		Resultado	**34,06**

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Observando a perspectiva de Sustentabilidade, é possível constatar que os indicadores que precisam de maior atenção e investimento da IES são: variação percentual do planejamento anual orçado, que apesar de ter a maior relevância para a FMP (17%),

obteve o menor desempenho da perspectiva (19,81); número de programas de inclusão referentes à igualdade de gênero, igualdade racial e inclusão de estudantes com desabilidades por ano, com desempenho de apenas 20; e porcentagem de resíduos reciclados, com desempenho de 30.

Tabela 4 - Perfil de Desempenho das Perspectivas

Perspectivas	**Desemp. Perspectiva**	**Taxa**	**V(a)**
Sustentabilidade	34,06	50,0%	17,03
Aprendizado e Crescimento	68,15	16,0%	10,90
Processos Internos	45,46	14,0%	6,36
Stakeholders	37,72	20,0%	7,54
		Resultado	**41,84**

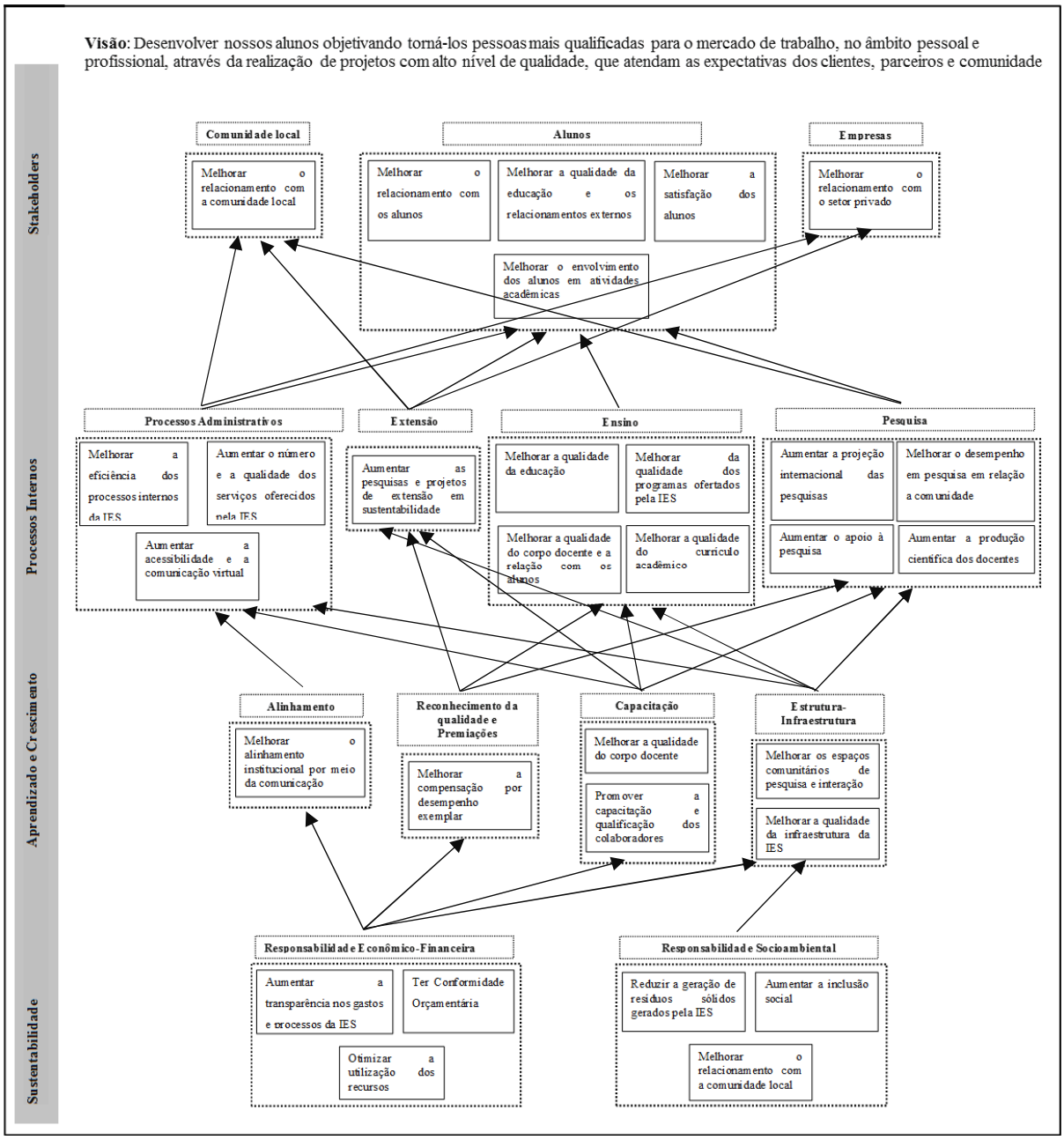
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Considerando que, apesar da perspectiva de Sustentabilidade ter sido considerada como a de maior relevância para a instituição (50%), o seu desempenho não foi tão satisfatório como deveria (34,06), possuindo o menor desempenho entre as perspectivas, o que também indica uma necessidade de investimento, conforme Tabela 4. Da mesma forma, Stakeholders também apresentou baixo desempenho (37,72), e relacionando isso com a importância atribuída pela alta hierarquia da IES para a mesma (20%), faz-se necessário investir mais recursos (tempo, recursos humanos e financeiros) para melhor o desempenho da perspectiva. Contudo, apesar de apresentar o menor interesse entre as perspectivas de avaliação da FMP (14%), Processos Internos foi a segunda perspectiva com melhor desempenho (45,46), estando também de Aprendizado e Crescimento (68,15).

4.3.4 Mapa estratégico do BSC para a FMP

Baseado na literatura apresentada e na validação das perspectivas, objetivos e indicadores propostos, foi possível elaborar uma proposta de um mapa estratégico do BSC para a FMP, tendo como objetivo alcançar a sustentabilidade, conforme Figura 3.

Figura 3 - Mapa estratégico do BSC para a FMP



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

O mapa proposto visa auxiliar a FMP a alcançar seus objetivos e melhorar o seu desempenho, especialmente nas áreas que a instituição demonstrou menor performance. Assim, na próxima seção são apresentadas recomendações de ações para melhoria do desempenho geral da IES. O mapa estratégico visa elucidar as estratégias para o alcance do objetivo e visão da instituição, transformando os objetivos em um mapa visual. Assim, estabelece-se relações de causa e efeito que auxiliariam a FMP a cumprir seus objetivos estratégicos de “desenvolver nossos alunos objetivando torná-los pessoas mais qualificadas para o mercado de trabalho, no âmbito pessoal e profissional, através da realização de projetos com alto nível de qualidade, que atendam as expectativas dos clientes, parceiros e comunidade”; sendo referência em consultoria de gestão no mercado de Empresas Juniores de Santa Catarina. O mapa ainda foi construído respeitando os princípios de Educação Emancipadora, Consciência Ética, Inclusão Social, Empreendedorismo, Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Sustentabilidade, estabelecidos pela instituição.

Assim, para alcançar a missão institucional, o mapa apresenta os objetivos propostos

com base na literatura e nos documentos da FMP, e corroborados e validados pela alta gestão da instituição. De modo a simplificar o mapa e torna-lo visual, apresenta-se os objetivos organizados por categorias (e.g., os objetivos de melhorar a qualidade do corpo docente e promover a capacitação e qualificação dos colaboradores, foram integrados na categoria de Capacitação da perspectiva de Aprendizado e Crescimento).

Para a construção do mapa, propõem-se partir da perspectiva de Sustentabilidade, envolvendo o compromisso com a responsabilidade econômico-financeira e socioambiental; passando pela perspectiva de Aprendizado e Crescimento, que requer maior alinhamento e comunicação institucional, estabelecimento de recompensas e premiações aos colaboradores e alunos por desempenho exemplar, capacitação dos colaboradores, e melhoria da infraestrutura e estrutura dos campi; por Processos Internos, por meio da melhoria da eficiência e qualidade dos processos internos, e do investimento e fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão; e, por fim, alcançando o melhor desempenho e qualidade das relações e colaborações com os Stakeholders (alunos, comunidade local e empresas), melhorando sua satisfação e a troca de experiências.

4.2.5 Recomendação de ações para melhoria do desempenho da FMP

Tendo como base a avaliação do desempenho das perspectivas e dos indicadores apresentados na seção 4.2.3, nesta seção são propostas recomendações de ações para melhoria do desempenho geral da FMP. Assim, propõem-se recomendações para melhoria do desempenho neste momento apenas para os indicadores que obtiveram desempenho menor de 30.

No que tange os indicadores de **Sustentabilidade**, os que obtiveram desempenho menor de 30 foram:

- Número de planos e relatórios de monitoramento e autoavaliação emitidos anualmente;
- Variação percentual do planejamento anual orçado;
- Número de programas de inclusão referentes à igualdade de gênero, igualdade racial e inclusão de estudantes com desabilidades por ano.

Para melhoria do desempenho dessa perspectiva, propõem-se: estabelecer metas para emissão de relatórios semestrais de desempenho e prestação de contas; e aumentar as bolsas destinadas à igualdade de gênero, igualdade racial e inclusão de estudantes com desabilidades por ano.

No que tange os indicadores de **Aprendizado e Crescimento**, o que obteve desempenho menor de 30 foi:

- Porcentagem de colaboradores que obtiveram diplomas de graduação e pós-graduação durante o seu vínculo na instituição.

Para melhoria do desempenho desses indicadores e, consequentemente, do desempenho geral da FMP, propõe-se: aumentar o incentivo dentre os colaboradores, afim de que estes busquem desenvolvimento pessoal e profissional se especializando na área que atuam.

No que tange os indicadores de **Processos Internos**, os que obtiveram desempenho menor de 30 foram:

- Número de pesquisas científicas voltadas para atender às necessidades e problemas da comunidade local;
- Número de certificações de acreditações concedidas;
- Número de processos administrativos realizados online ou por aplicativo virtual/digital;
- Número de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais;
- Porcentagem de professores que trabalham em centros de pesquisa universitários;

- Número de horas de atividades de ensino teórico e prático por curso.

Para melhoria do desempenho dessa perspectiva, propõem-se: melhorar o relacionamento e o olhar para com a comunidade local, visando promover a integração e atendimento às necessidades e problemas da comunidade; desenvolvimento de plataforma virtual; e estabelecer revisão periódica anual dos currículos e debates entre colaboradores para discussão e propostas de novos programas, buscando a interação do ensino teórico e prático, e consequentemente incentivando o desenvolvimento deste colaborador, oferecendo certificações de acreditações.

No que tange os indicadores de **Stakeholders**, os que obtiveram desempenho menor de 30 foram:

- Número de serviços de consultoria oferecidos à comunidade;
- Número de empresas envolvidas em atividades conjuntas com a IES;
- Número de alunos;
- Número de atividades extracurriculares realizadas por aluno.

Por fim, para melhoria do desempenho dessa perspectiva, propõem-se: estabelecer eventos que aproximem o setor privado ao ambiente acadêmico, apresentando as oportunidades para relacionamentos e empregabilidade; promover o alinhamento das práticas de aprendizado com as necessidades e demandas do mercado; e estabelecer requerimento mínimo de atividades extracurriculares a serem desempenhadas pelos alunos para obtenção do diploma.

5 CONCLUSÕES

Considerando a importância das IES para a disseminação do conhecimento e formação dos alunos, as IES públicas manifestam sua relevância por oferecer maior acessibilidade ao ensino superior, democratizando os processos de ensino. Contudo, assim como as IES privadas, as IES públicas também necessitam adotar mecanismos de gestão eficientes que permitam maior controle gerencial e o crescimento da instituição. Desta forma, o BSC surge como uma importante ferramenta de avaliação de desempenho e de auxílio à gestão. Dito isso, questionou-se nesta pesquisa quais critérios deverão ser contemplados em um modelo de avaliação de desempenho em uma IES pública municipal?

Para tanto, buscou-se desenvolver um modelo de avaliação de desempenho por meio da estruturação do BSC em uma IES Pública Municipal, tendo como estudo de caso a FMP. Para alcançar a meta proposta, foi identificada, elaborada e validada uma proposta estruturada de planejamento estratégico para uma IES Pública Municipal, baseada em seus objetivos institucionais.

Realizou-se também o desdobramento do planejamento estratégico por meio do BSC evidenciando os objetivos estratégicos, os indicadores de desempenho e as iniciativas estratégicas para a FMP (uma IES pública municipal). Para o cumprimento deste objetivo, baseou-se na literatura científica por meio do processo de seleção bibliométrico para identificar as principais perspectivas, objetivos e indicadores adequados a uma IES pública. Após a construção da estrutura do BSC fundamentado na literatura, estes indicadores, objetivos e perspectivas foram validados pela alta gestão da FMP, sendo excluídos os objetivos e respectivos indicadores que tinham menor relevância para a alta gestão da FMP. A seguir, a alta gestão aferiu um peso relativo a cada indicador e a cada perspectiva, permitindo a filtragem dos objetivos e indicadores mais relevantes para a FMP.

Ainda, testou-se o modelo proposto a fim de verificar sua aderência e aplicabilidade em uma IES Pública Municipal, observando a relevância (em porcentagem) de cada perspectiva e de cada indicador, bem como avaliando seu desempenho. Assim, observou-se que Sustentabilidade foi a perspectiva com maior relevância para a FMP (50%), e com

menor desempenho, este sendo 34,06; seguido por Stakeholders (20%), com o desempenho baixo entre as perspectivas, equivalente a 37,72; Aprendizado e Crescimento (16%), com o maior desempenho de todas as perspectivas, este equivalente a 68,15; e Processos Internos (14%), com o desempenho, equivalente a 45,46.

Assim, apesar de a presidência da FMP ter priorizado a dimensão da sustentabilidade (econômico-financeira e socioambiental), a avaliação do desempenho da instituição de acordo com a alta gestão demonstra que atualmente esta perspectiva tem um baixo desempenho. Enquanto os documentos institucionais, bem como seus objetivos, missão e valores, indicam que a prioridade da IES é gerar valor para os *stakeholders*, como expresso em sua missão "desenvolver nossos alunos objetivando torná-los pessoas mais qualificadas para o mercado de trabalho, no âmbito pessoal e profissional, através da realização de projetos com alto nível de qualidade, que atendam as expectativas dos clientes, parceiros e comunidade". Apesar de sua relevância, esta perspectiva também demonstrou baixo desempenho, o que demonstra certo desalinhamento das prioridades estabelecidas na visão gerencial e dos documentos institucionais, com a prática da gestão e o desempenho da IES nessas dimensões.

Novas pesquisas poderiam replicar os métodos adotados para este artigo às demais IES públicas catarinenses ou brasileiras (de outras regiões), abordando não apenas faculdades, mas também universidades, gerando uma estrutura de BSC adequado às IES públicas de modo mais abrangente. Futuros estudos poderiam também ser aplicados em ambas IES públicas e privadas, comparando as necessidades ou realidades gerenciais e objetivos organizacionais de cada uma.

REFERÊNCIAS

BORTOLUZZI, Sandro César; ENSSLIN, Sandra Rolim; ENSSLIN, Leonardo. Construção de um modelo de avaliação de desempenho para a gestão financeira de uma empresa de informática. **Revista CAP**, [4], v. 4, p. 12-22, 2010.

CAMPOS, Paulo Cezar de et al. O balanced scorecard como sistema de avaliação de desempenho desdobrado nas áreas de gestão, ensino, pesquisa e extensão em uma instituição de ensino superior comunitária. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária.** Mar del Plata, p. 1-17. dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136026/101_00126.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 nov. 2016.

CHEN, Shun-hsing; YANG, Ching-chow; SHIAU, Jiun-yan. The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. **The TQM Magazine,** [s.l.], v. 18, n. 2, p. 190-205, mar. 2006. Emerald. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/09544780610647892>. Acesso em: 21 dez. 2016.

CUGINI, Antonella; MICHELON, Giovanna; PILONATO, Silvia. Performance measurement in academic departments: the strategy map approach. **Public Money & Management,** [s.l.], v. 31, n. 4, p.271-278, jul. 2011. Informa UK Limited. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09540962.2011.586240>. Acesso em: 27 nov. 2016.

ENSSLIN, L.; DUTRA, A.; ENSSLIN, S.R. MCDA: a constructivist approach to the management of human resources at a governmental agency. **International Transactions in Operational Research,** [s.l.], v. 7, n. 1, p.79-100, jan. 2000. Wiley-Blackwell. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-3995.2000.tb00186.x>. Acesso em: 12 mar. 2017.

ENSSLIN, Leonardo; MONTIBELLER NETO, Gilberto; NORONHA, Sandro Macdonald. **Apoio à decisão**: metodologia para estruturação de problemas e avaliação multicritério de alternativas. Florianópolis: Insular, 2001. 296 p.

GUERRA, José Baltazar Salgueirinho Osório de Andrade et al. A proposal of a Balanced Scorecard for an environmental education program at universities. **Journal of Cleaner Production,** [s.l.], p.1-1, dez. 2016. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.179>. Acesso em: 21 dez. 2016.

HLADCHENKO, Myroslava. Balanced Scorecard – a strategic management system of the higher education institution. **International Journal of Educational Management,** [s.i.], v. 29, n. 2, p. 167-176, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-11-2013-0164>. Acesso em: 21 dez. 2016.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação** – balanced scorecard. 15. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **Alinhamento**: utilizando o balanced scorecard para criar sinergias corporativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

KAPLAN, R.S., NORTON, D.P. **Kaplan e Norton na prática.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. The balanced scorecard: measures that drive performance. **Harvard Business Review,** [s.i.], v. 83, n. 7, july 2005. Disponível em: <https://hbr.org/product/balanced-scorecard-measures-that-drive-performance-hbr-bestseller/R0507Q-PDF-ENG>. Acesso em: 26 nov. 2016.

LASANTHIKA, Senarath Chathuri; SARANGA, Patabendige Sugeeth. Academic Balance Scorecard (ABS): a new approach to performance appraisal of an academic in the Sri Lankan context. **International Business Management,** [s.i.], v. 10, n. 8, p. 1448-1454, 2016. Disponível em: <http://www.medwelljournals.com/abstract/?doi=ibm.2016.1448.1454>. Acesso em: 21 dez. 2016.

LIN, Mei-hui et al. Sustainable development in technological and vocational higher education: balanced scorecard measures with uncertainty. **Journal of Cleaner Production,** [s.l.], v. 120, p.1-12, may 2016. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.12.054>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MATHERLY, Laura L.; El-SAIDI, Mohammed A. Implementation of a strategic group map and balanced scorecard in a university setting. **International Journal of Management in Education,** [s.l.], v. 4, n. 2, p. 216-231, 2010. Inderscience Publishers. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1504/ijmie.2010.030877>. Acesso em: 21 dez. 2016.

NIVEN, P. R. **Balanced Scorecard passo-a-passo**: elevando o desempenho e mantendo os resultados. Tradução Nilza Freire – Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **TCC**: métodos e técnicas. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.

ÖZPEYNIRCI, Rabia et al. A comparative analysis of accounting education's effectiveness with the balanced scorecard method: a case study of KMU. **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** [s.l.], v. 174, p. 1849-1858, feb. 2015. Elsevier BV. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.847>. Acesso em: 21 dez. 2016.

RAMASAMY, N. et al. Development of a hybrid BSC-AHP model for institutions in higher education. **International Journal of Enterprise Network Management,** [s.l.], v. 7, n. 1, p. 13-26, 2016. Inderscience Publishers. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1504/ijenm.2016.075174>. Acesso em: 21 dez. 2016.

RAMIREZ, Yolanda. New management in Spanish universities: introducing balanced scorecard. **International Journal of Learning and Intellectual Capital,** [s.l.], v. 8, n. 4, p. 359-377, 2011. Inderscience Publishers. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1504/ijlic.2011.043061>. Acesso em: 21 dez. 2016.

REID, Michele M. Is the balanced scorecard right for academic libraries? **The bottom line,** [s.l.], v. 24, n. 2, p. 85-95, 23 aug. 2011. Emerald. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/08880451111169106>. Acesso em: 21 dez. 2016.

RIBEIRO, N. A. B. **O Balanced Scorecard e a sua aplicação às instituições de ensino superior público.** Braga, 2005.

SAYED, Naqi. Ratify, reject or revise: balanced scorecard and universities. **International Journal of Educational Management,** [s.i.], v. 27, n. 3, p. 203-220, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/09513541311306440>. Acesso em: 21 dez. 2016.

TROTTA, Annarita et al. Applying the Balanced Scorecard approach in teaching hospitals: a literature review and conceptual framework. **The International Journal of Health Planning and Management,** [s.l.], v. 28, n. 2, p. 181-201, 19 oct. 2012. Wiley-Blackwell. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/hpm.2132>. Acesso em: 27 nov. 2016.

TSENG, Ming-lang. Implementation and performance evaluation using the fuzzy network balanced scorecard. **Computers & Education,** [s.l.], v. 55, n. 1, p. 188-201, aug. 2010. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.004>. Acesso em: 21 dez. 2016.

ULYSSEA, D. S. et al. Balanced Scorecard em uma instituição de ensino superior: uma proposta de modelo para gestão estratégica. **Revista Catarinense da Ciência Contábil,** [s.l.], v. 12, n. 35, p. 28-47, 31 jul. 2013. Revista Catarinense da Ciência Contábil. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v12n35p28-47>. Acesso em: 26 nov. 2016.

Análise da influência da cultura organizacional no planejamento estratégico participativo de uma universidade estadual multicampi na região centro-oeste do brasil

Autor: Ferreira, Luís Eduardo (UFSC/Unemat); **Carvalho, Raphael Monte** (UFSC); **Lavarda, Rosalia Adraci Barbosa** (UFSC); **Martins, Cibele Barsalini** (UFSC)

Resumen: A presente pesquisa teve como perspectiva analisar como a cultura organizacional influenciou no processo de elaboração do Planejamento Estratégico Participativo de uma universidade estadual *multicampi* na região centro-oeste do Brasil. Adotou-se uma abordagem qualitativa com o método estudo de caso *Ex-post facto,* no qual os dados analisados compreenderam o Documento Final - PEP, entrevistas

semiestruturadas e observação direta participante. Foi possível fazer a comparação entre os dados coletados junto as fontes documentais com as entrevistas semiestruturadas e os processos observados, de forma a possibilitar uma triangulação dos dados. A análise de dados baseou-se na técnica *pattern-matching* e análise da narrativa, sob a ótica de dois elementos constitutivos de análises: Estratégia como processo coletivo no qual pode-se observar o envolvimento dos seguimentos da comunidade acadêmica no processo de elaboração do PEP e PEP como instrumento de fortalecimento da cultura organizacional. Encontramos que a interação propiciada pelo processo de discussão e construção do PEP contribuiu para o fortalecimento da cultura organizacional ao possibilitar que os indivíduos interiorizassem valores e crenças organizacionais por meio de um processo de socialização, aculturamento e da integração social entre os diversos atores envolvidos.

Palabras claves: Planejamento Estratégico Participativo, Gestão Universitária, Cultura Organizacional.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996) que define as universidades como "instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano", estabelece assim, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão que são realizadas em um ambiente de diversos etnosaberes.

Com o aumento constante da complexidade e das transformações cada vez mais intensas no cenário em que atuam as organizações, fruto dos efeitos da globalização - um dos pilares do modo de produção capitalista - intensificada com os avanços tecnológicos, forçam as instituições públicas, assim como as privadas, a adoção de práticas de gestão capazes de responder as crescentes necessidades de maior eficiência e eficácia em seus processos de gestão (MEYER, 2005; DENHARDT, 2012).

Considerando a multiplicidade inerente ao ambiente organizacional de uma Universidade Pública Estadual e multicampi, evidencia-se a importância da compreensão do processo de formação estratégica, bem como compreender o processo no qual é realizada a construção de um Planejamento Estratégico Participativo de uma instituição pública, que resultará em um documento norteador das diretrizes institucionais para os próximos dez anos. Dessa forma, este trabalho apresenta a seguinte problemática de pesquisa: como a cultura organizacional influenciou no processo de construção do Planejamento Estratégico Participativo de uma universidade estadual *multicampi* na região centro-oeste do Brasil?

Para responder a esta problemática temos como objetivo analisar como a cultura organizacional influenciou no processo de elaboração do Planejamento Estratégico Participativo de uma universidade estadual *multicampi* na região centro-oeste do Brasil, a partir da Escola Cultural do Planejamento Estratégico (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL; 2010) - uma instituição pública estadual que atende a população de aproximadamente 100 municípios do Estado de Mato Grosso. Uma Universidade multicampi que encontra-se estruturada na forma de 13 *campi* universitários, 17 núcleos pedagógicos, 18 polos educacionais de Ensino a Distância e a Faculdade Indígena, atendendo cerca de 20.000 alunos em 128 cursos de graduação, sendo 65 na modalidade regular e 57 em modalidades especiais, tais como: ensino a distância, modalidades parceladas, educação indígena, dentre outras, em sua área de abrangência atende a três ecossistemas distintos: pantanal, cerrado e floresta amazônica.

A metodologia seguiu a abordagem qualitativa, na qual se adotou o método de

estudo de caso único. A seleção do caso se justifica pelas características que esta universidade apresenta como caso típico para se analisar o fenômeno apresentado (planejamento estratégico participativo em uma instituição *multicampi* no centro-oeste do Brasil).

Encontramos que a interação propiciada pelo processo de discussão e construção do Planejamento Estratégico Participativo da Universidade contribuiu para o fortalecimento da cultura organizacional ao possibilitar que os indivíduos interiorizassem valores e crenças organizacionais por meio de um processo de socialização, aculturamento e da integração social entre os diversos atores envolvidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica apresentada como base para a fase empírica deste estudo trata da cultura organizacional, com seus conceitos, a perspectiva da estratégia em gestão universitária e a escola cultural de formulação da estratégia de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010).

2.1 CULTURA ORGANIZACIONAL

Antes de se abordar a cultura organizacional, faz-se necessário abordar a cultura em si. Para Souza (1978), 3 elementos compõem a cultura e, cada um abrange uma série de elementos interdependentes, mas não necessariamente equivalentes. Estes elementos seriam: (i) normas, preceitos, leis, valores, política administrativa, tradições, questões formais; (ii) a tecnologia compreendida como uma gama de ferramentas, processos, distribuição de tarefas, fluxo organizacional e divisão de trabalho subsidiando as outras funções da organização; (iii) o caráter como um conjunto de expressões ativas e afetivas dos indivíduos da organização, manifestações subjetivas, percepções, sentimentos e reações positivas ou negativas.

A cultura organizacional começou a ser estudada com o surgimento da abordagem comportamental nas organizações, cuja finalidade foi estudar as manifestações sociais dos indivíduos no contexto organizacional. Elas acabaram por formar o DNA da organização, movendo-a para uma direção - correta ou não - e enraizando-se profundamente na organização (CARVALHO, RONCHI, 2005; ALMEIDA, IRBER, SOUZA, 2013).

Hall (1978) afirma que a cultura não é inata, mas sim aprendida; que as suas diferentes faces estão inter-relacionadas e que, ela é compartilhada e acaba determinando os limites dos grupos na qual está inserida. Já Fleury e Fischer (1989) trazem o conceito de que a cultura pode ser compreendida como um conjunto de pressupostos e valores básicos que se expressam através de elementos simbólicos e possui a capacidade de ordenar, atribuir significações e criar a identidade da organização. Desta maneira, a cultura funciona como um elemento de comunicação, além de ocultar e servir de instrumento para as relações de dominação dentro da organização. Pires e Macêdo (2006) afirmam que os indivíduos por si, são essencialmente seres de cultura. Desta forma, a cultura permite que a natureza seja transformada e que os povos se diferenciem pelas suas elaborações culturais, invenções, inovações e formas de resolver os seus problemas.

De acordo com Schein (1988), a cultura organizacional é um conjunto de pressupostos básicos criados por um grupo para aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna em uma organização. Se estes pressupostos funcionarem de maneira satisfatória o suficiente, eles podem ser repassados e ensinados a outros membros da organização como uma forma correta de pensar, agir e reagir à determinadas situações.
Conforme o autor, a aprendizagem cultural ocorre em diversos níveis: (i) nível dos artefatos

visíveis, de percepção simples, mas de interpretação complexa; (ii) o nível dos valores que lideram o comportamento das pessoas da organização; (iii) nível dos pressupostos básicos que são inconscientes, demonstrando como os membros do grupo percebem, sentem e interpretam.

Neste sentido, uma organização está inserida diretamente dentro de um ambiente e interage com ele, onde recebe influências e também o influencia. Os membros da organização são agentes que contribuem para este intercâmbio de influências de maneira constante, sendo os seus valores componentes que formam a cultura organizacional (PIRES, MACÊDO, 2006).

Para Smircich (1983), as organizações são organismos adaptativos que vivem por meio de trocas com o ambiente em que estão inseridas. Para a autora, a noção de organização repousa também na noção de conhecimento, sobre uma rede de significados subjetivos compartilhada por seus membros. Já para Morgan (1996), as organizações são realidades sociais erguidas de forma compartilhada. Toda organização está dentro de um espaço social e cultural, que determina como esta organização será administrada e recebe influência do contexto cultural onde está inserida.

Srour (1998), por sua vez, cita que nas organizações a cultura está presente em todas as práticas e constitui um conjunto de representações mentais, isto é, um conjunto bem definido de saberes.

Em seu estudo, Hosftede *et al.* (1990) desenvolveram formas de mensurar a cultura dentro das organizações. Por meio da aplicação de seu modelo em vinte casos, demonstraram que as diferenças culturais quase sempre podem ser explicadas por seis fatores que têm relação com os conceitos da sociologia organizacional. Os fatores são: (i) orientação operacional, sejam os processos ou os resultados, (ii) a organização, voltada para as pessoas ou as tarefas, (iii) o ambiente de trabalho, sendo tanto patriarcal quanto profissional, (iv) a organização como ambiente aberto ou fechado, isto é, a sua especificidade e a sua flexibilidade de interação com o ambiente externo, (v) o controle organizacional e, por último o (vi) a abordagem pragmática ou normativa de acordo com os fins da organização.

Os especialistas enxergam a relação entre as culturas e as organizações de formas diversas, dependendo de sua formação e enfoque.

Fleury (1989) divide os tipos de abordagens em três: (i) a do fotógrafo social (empiricista) que implica em considerar a sociedade como um somatório de indivíduos e a cultura como um somatório de opiniões; (ii) a do antropólogo, em que o pesquisador penetra na organização para observar e, (iii) a do terapeuta, ou clínico, que tem a organização como um objeto de estudo e procura obter *insights* acerca dos problemas a serem resolvidos.

Dupuis (1996) divide as abordagens em três: (i) visão gerencial que trata a cultura como como uma das características da organização. É uma visão instrumental que acredita que os dirigentes podem manipular a cultura de acordo com a sua vontade. (ii) Visão antropológica sistêmica fechada, que associa a cultura da empresa aos seus fundadores e à sua história, sendo a cultura um conjunto de significações, ideias ou conhecimentos encontrados e, a organização é vista como um sistema fechado. (iii) Visão antropológica sistêmica aberta, que considera que não há uma cultura própria e específica, mas que a cultura está inserida em toda a organização, que é vista como um sistema aberto e que, o ambiente interfere na cultura. Nesta visão, existem 5 processos que interferem na cultura: a cultura nacional, as pressões institucionais, as comunidades profissionais, confrontações e, por último, a aprendizagem cultural.

2.2 ESTRATÉGIA EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As universidades públicas enquanto organizações burocráticas pertencentes ao estado sujeitam-se ao arcabouço burocrático inerente a organizações do gênero, entretanto, possuem características peculiares que a diferenciam das demais instituições. Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996) define as universidades como "instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" na qual as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas são vistas como indissociáveis e são construídas em um ambiente de diversos etnosaberes. Neste contexto, no qual se encontra combinada a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão à multiplicidade do saber humano vislumbra-se a complexidade inerente as universidades.

Nesse sentido, um dos grandes desafios para a gestão pública e, em especial, para a gestão universitária, consiste na superação dos entraves legais/burocráticos característicos da administração burocrática (PEREIRA, 1996), e conseguir atingir um maior grau de eficiência de sua gestão de modo a superar divergências entre os objetivos institucionais e os interesses dos grupos (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006).

Assim, estudos quanto as concepções da formação das estratégias mostram-se necessários quando se busca a compreensão sobre como estes ocorrem nas Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo dessa forma para a gestão das mesmas. Sendo, portanto, de grande relevância para a execução das ações estratégicas, pois as IES apresentam características *sui generis* que as diferenciam de outras organizações, como outrora pontuado e discutido por autores como Baldridge (1971), Cohen e March (1974), Weick (1976), Baldridge e Deal (1983), Jarzabkowki e Fenton (2006). Na visão de outros autores as universidades podem ser compreendidas enquanto burocracias profissionais (MINTZBERG, 1994), sistema frouxamente articulado (WEICK, 1976) e de forte influência política (BALDRIDGE, 1971), necessitando assim serem estudadas sob perspectivas e abordagens próprias.

As teorias acerca da complexidade inter-relacionada com IES podem ser melhor compreendidas a partir dos seus princípios básicos, como a não linearidade e a auto-organização (MEYER; PASCUCCI, 2011), na medida em que um sistema pode ser considerado como não linear quando ações podem ter mais de um resultado, ou seja, quando o sistema é mais do que a soma de suas partes, criando um efeito sinérgico.

Logo, pode-se entender as IES como sistemas complexos, descrevendo-as sistemicamente como uma anarquia organizada e, como um modelo do tipo "lata de lixo" (COHEN; MARCH, 1974). Metaforicamente, as IES, ainda que parcialmente, podem ser admitidas como uma anarquia organizada por apresentarem objetivos inconsistentes e indefinidos que problematizam a intencionalidade da ação organizacional; processos organizacionais e tecnológicos obscuros de difícil compreensão, participação fluida e parcial de seus membros, variando em quantidade de tempo e atenção em diferentes áreas.

Neste contexto, o processo de formulação estratégica das IES que nortearão suas ações pode ocorrer de forma deliberada ou emergente (MINTZBERG; WATERS, 1985), a estratégia deliberada é aquela que é definida e formalizada previamente, exigindo-se controle para sua implementação, sendo necessário mecanismos de controle cujo objetivo é evitar surpresas durante sua implementação. Enquanto a estratégia emergente ascende durante as práticas da organização requerendo, portando, um processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, se uma organização cujo processo estratégico seja predominantemente deliberado possuiu alto nível de controle e baixa aprendizagem. Em contraposição,

organizações cuja a estratégia ocorra principalmente de forma emergente observa-se um menor controle e elevado índice e aprendizado.

2.3 ESCOLA CULTURAL DE FORMULAÇÃO DA ESTRATÉGIA

No livro Safári da Estratégia (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010) os autores convidam os leitores interessados em estratégia a uma viagem panorâmica em que é possível a contemplação das diversas escolas de pensamento da estratégia. Desde as escolas como a do *design* que concebem o planejamento como um processo puramente deliberado, representado em um documento formal, elaborado normalmente entre quatro paredes por executivos de alto escalão, chegando a concepções mais participativas, como a escola do aprendizado que concebem a formação da estratégia como um processo emergente, capaz de possibilitar a adoção de novas estratégias suscitadas do dia-a-dia das organizações, do decorrer de suas atividades cotidianas e, que não poderiam ter sido concebidas no passado. Dessa forma, a escola do aprendizado faz eclodir por toda a organização, de forma que esta aprende com sua trajetória e com todos os membros da organização, independentemente de qual posição hierárquica esteja, pois o que importa é a capacidade da organização de evoluir e aprender.

Neste sentido, a oitava escola apresentada por Mintzberg *et al* (2010) - A Escola Cultural traz a formulação da estratégia como processo coletivo e apresenta-se como uma possibilidade pertinente ao estudo de organizações que possuem características de decisões coletivas, como é o caso das Universidades Públicas. Ela procura verificar se, e, em que grau a cultura influencia no processo de formulação e formação da estratégia, bem como no processo decisório.

As principais premissas da escola cultural são:

a) a formulação de estratégia é um processo de interação social baseado nas crenças e nas interpretações comuns aos membros de uma organização;
b) um indivíduo adquire essas crenças por meio de um processo de aculturação e socialização, o que é em grande parte tácito e não verbal, embora seja, às vezes reforçado por uma doutrinação mais formal;
c) em consequência disso, a estratégia assume a forma de uma perspectiva acima de tudo, enraizada em intenções coletivas (não necessariamente explicadas). Isso se reflete nos padrões pelo quais os recursos ou capacidades da organização são protegidos e usados para sua vantagem competitiva. Portanto, a estratégia é mais bem descrita como deliberada (mesmo que não seja plenamente consciente);
d) a cultura e, em especial, a ideologia não encorajam tanto as mudanças estratégicas quanto a perpetuação da estratégia existente; na melhor das hipóteses, elas tendem a promover mudanças de posição dentro da perspectiva estratégica global da organização.

Mintzberg *et al* (2010) entendem que a Escola cultural antagoniza com a escola de poder, na medida em que “aquele focaliza principalmente o interesse próprio, e esta, o interesse comum” onde a formulação da estratégia recebe forte influência de aspectos culturais da organização que se “preocupa em grande parte com a influência da cultura na manutenção da estabilidade estratégica e, em alguns casos, resistindo ativamente às mudanças estratégicas” de modo que os membros da organização tendem a resistir à mudança como forma de manutenção de zonas de conforto.

A resistência a mudanças estratégicas é apresentada como uma característica marcante da escola cultural (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010). Os autores argumentam que “as crenças profundamente enraizadas da cultura e suas suposições

tácitas que agem como poderosas barreiras internas a mudanças fundamentais" de modo que, para uma nova estratégia ser implementada é necessário que a anterior seja parcialmente desaprendida ou mesmo esquecida.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido orientado por metodologia qualitativa, em razão da necessidade da aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo, de modo a possibilitar uma compreensão dos processos organizacionais. A escolha desta metodologia levou se em consideração o fato o fato desta permitir não só o entendimento do contexto do problema estudado, mas principalmente do conhecimento dos eventos, de forma a dar amplitude a visão do fenômeno (PETTIGREW; FERLIE; McKEE, 1992).

Como método, foi adotado o estudo de caso único (EISENHARDT, 1989; YIN, 2015), que observa e estuda os fenômenos como como um processo dinâmico, dentro do contexto de sua realidade e, considerando toda sua complexidade, busca explicá-lo. Assim, este estudo de caso foi desenvolvido com o objetivo analisar como a cultura organizacional influenciou no processo de elaboração do Planejamento Estratégico Participativo de uma universidade estadual *multicampi* na região centro-oeste do Brasil, a partir da Escola Cultural do Planejamento Estratégico (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL; 2010).

Desta maneira, na perspectiva de PÉREZ-AGUIAR (1999), o fenômeno investigado deve ser apresentado pela unidade de análise e as peculiaridades dos objetivos propostos nesta pesquisa devem ser respeitados. A unidade de análise deste estudo foi a uma Universidade do Estado do Mato Grosso – aqui tratada apenas por Universidade. Esta organização foi selecionada seguindo os critérios: (i) ser uma instituição de ensino superior (IES) Publica, Multicamp de fácil acessibilidade aos pesquisadores; (ii) apresentar o fenômeno que este estudo se propõe a estudar; (iii) haver interesse da instituição na realização deste estudo.

Para a realização deste estudo, três técnicas de coletas de dados foram utilizadas: (i) entrevistas semiestruturadas, (ii) observação direta participante e, (iii) análise documental (GODOI, BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006), permitindo assim, o processo de triangulação dos dados para garantir uma maior confiabilidade dos resultados encontrados (VERGARA, 2010).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os seis atores, sendo: três (03) Profissionais Técnicos Administrativos efetivos (E1, E2 e E3), dois professores (E4 e E5) e um Gestor Governamental (E6) cedido à Universidade para o desenvolvimento de atividades de assessoramento a gestão. As entrevistas foram realizadas no dia 19 de maio de 2017 na Sede Administrativa da Universidade, tendo como critério a disponibilidade de profissionais envolvidos em diferentes níveis de atuação na elaboração do PEP.

Buscou-se dentro do possível entrevistar atores com diferentes perfis para possibilitar uma maior amplitude de visões, assim para uma melhor compreensão passamos a descrever sucintamente o perfil dos entrevistados:

O ator "E1" possui formação acadêmica e especialização em área de gestão e marketing, encontrar-se lotado na sede administrativa e teve seu ingresso na instituição a apenas dois anos e meio. Antes de se tornar servidor na instituição pública obteve experiência profissional na iniciativa privada, o que possibilitou uma analise sob uma perspectiva de um agente que vindo de uma "cultura de mercado" toma contato com uma realidade de outra "cultura organizacional", a de uma Universidade Pública, permitindo aos pesquisadores, analisar se há por parte do entrevistado uma percepção de realidades distintas. O ator "E2" possui formação acadêmica na área de ciências biológicas, encontra-

se lotado em um Campus Universitário de outro município e, está na instituição a aproximadamente 12 anos. Durante a elaboração do PED exercia a função de Diretor Administrativo de Unidade Regionalizada, permitindo analisar a percepção de um agente sem a formação especifica em gestão, mas que esteve envolvido no processo decisório de elaboração do PEP. O ator “E3” possui formação acadêmica em Administração, exerce função de gestão na Pró Reitoria de Administração e trabalha na instituição a 11 anos. O ator “E4” é professor da instituição a 23 anos, sendo a maior parte destes exercendo função de gestão. Possui titulação de doutorado em ecologia e ao longo de sua carreira como docente e gestor teve a oportunidade de participar de diversas atividades relacionadas a planejamento tanto na Universidade como em assessoramento em outras funções junto ao Governo do Estado. O ator “E5” é professor da universidade a 12 anos, exercendo na oportunidade a Função de Pró-Reitor de Planejamento, possuiu titulação a nível de doutorado nas áreas de engenharia. O ator “E6” possui formação em engenharia, está cedida para a universidade a aproximadamente 2 anos e meio, por intermédio de um termo de cooperação, adquiriu experiência na área de planejamento estratégico municipal.

O questionário aplicado foi composto por 6 questões, cujo roteiro foi pré-definido em Maio de 2017. Apesar de haver um roteiro pré-definido, pelo fato da dinamicidade e interatividade, houve a necessidade de ajuste no momento da realização das entrevistas conforme a resposta dos atores entrevistados, cuja finalidade teve como pretensão a compreensão global do fenômeno. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas em sua totalidade de modo a permitir uma análise das informações presentes nos discursos.

O processo de observação participativa foi realizada por meio da atuação do pesquisador em alguns fenômenos: (i) participação no I Seminário do Planejamento Estratégico Participativo da Universidade - 2015/2025, abrangendo os polos da Sede Administrativa, *Campus* de Cáceres e *Campus* de Pontes e Lacerda, realizado nos dias 04 e 05 de agosto de 2015 no qual foi proferida palestras e oficinas objetivando o nivelamento sobre metodologia e princípios norteadores do planejamento estratégico participativo, bem como a escolha de equipes de coordenação das atividades de cada um dos polos. Nesse processo de escolha das equipes, o pesquisador fez parte da composição da equipe técnica que coordenou as atividades de discussão da Sede Administrativa, o que viabilizou a possibilidade de uma observação participativa. (ii) participação no I e II Encontro para Discussão do PEP, onde sob coordenação das equipes escolhidas no I Seminário de PEP, os participantes foram incentivados a revisar a Missão, Visão, Princípios e Valores da Universidade. Realizar discussões e reflexões sobre os fatores sistêmicos dos ambientes internos e externos, considerando suas oportunidades e ameaças, bem como realizar proposições que pudessem aproveitar/fortalecer as oportunidades e reduzir/suprimir as ameaças em oito dimensões: Técnicos Administrativos, Docentes, Discentes, Infraestrutura, Orçamento e Finanças, Gestão, Ensino e Currículo, Inovação e Tecnologia. (iii) participação no **III Seminário de Validação - Objetivos Estratégicos, no qual foram validados e consolidados os dados coletados dos 13 campus e Sede Administrativa e; (iv) participação no IV Seminário do PEP que** tratou da consolidação do Plano de Ação de curto, médio e longo prazo, referentes às dimensões apresentadas durante o processo de elaboração do PEP**. Pelo fato do pesquisador estar envolvido no processo, pode-se dizer que a observação ocorreu em diversos momentos chaves, pois participou ativamente de diversas ações coordenadas pela equipe central. Destaca-se que havia uma equipe de coordenação geral, que tinha como responsável o Pró-Reitor de Planejamento mais 6 membros. A coordenação geral foi a responsável pela sistematização das discussões e elaboração dos relatórios, desenvolvendo a função de intermediadora entre as equipes de discussão e a consultoria externa e, portanto, a responsabilidade efetiva pela elaboração do documento final.**

Por último, a verificação documental consistiu na análise dos seguintes documentos: (i) Documento Final do PEP 2015/2025, documento oficial aprovado no Conselho Universitário - CONSUNI que relata ao longo de 279 páginas o resultado de todo o processo de discussão que durou cerca de 2 anos. (ii) Documentos disponibilizados no sitio da Universidade que reúne documentação produzida ao longo do processo de construção do PEP, constituindo fonte de pesquisa com centenas de documentos, planilhas, vídeos, imagens e demais materiais que poderão ser comparados com as entrevistas e observação participante.

Para análise dos dados, foram definidos elementos constitutivos de análise (KERLINGER, 1979) por meio da técnica *pattern matching* (TROCHIM, 1989), que consiste em comparar os eventos observados (na observação direta participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas) com a teoria apresentada no marco teórico. Paralela à técnica de *pattern matching* foi utilizada a análise da narrativa (GODOI, BANDEIRA-DE-MELO; SILVA, 2006), cujo objetivo foi verificar as consistências das proposições teóricas.

As técnicas aplicadas na pesquisa permitiram uma análise mais aprofundada das proposições deste estudo. Foram definidos dois elementos constitutivos de análise (Quadro 1):

Quadro 1: Elementos Constitutivos de Análise (ECA)

ECA	Mensuração	Conceito
ECA¹ - Estratégia como processo coletivo.	Envolvimento dos seguimentos da comunidade acadêmica.	A Escola Cultura tem como premissa básica a concepção da estratégia como processo coletivo, assim, o envolvimento coletivo.
ECA² - Planejamento Estratégico Participativo como instrumento de fortalecimento da cultura organizacional.	Percepção dos atores entrevistados e observação participante quanto aos aspectos relacionados ao fortalecimento da cultura organizacional.	Considerando as premissas da Escola Cultural, busca-se com esta categoria compreender se o evento pesquisado contribuiu e em que medida ao fortalecimento da cultura organizacional.

Fonte: Elaboração própria

4 ANALISE DOS RESULTADOS

De acordo com a metodologia proposta, passamos a apresentar o resultado da análise do fenômeno investigado pela ótica da primeira categoria de análise, no qual a estratégia é compreendida como processo coletivo. Dessa forma, ao analisar os dados coletados da *entrevista* concomitantemente com realidades observadas, verifica-se inclusive nos documentos analisados, a preocupação dos gestores da universidade para que houvesse o maior envolvimento possível de todos os seguimentos da comunidade acadêmica, cujas razões foram fundamentadas na versão final do documento elaborado.

> O reconhecimento das partes interessadas e de todos os envolvidos com o processo acadêmico universitário explica a descentralização do poder e a comunidade universitária convive com isto cotidianamente na consolidação da gestão democrática da instituição. Alianças e conflitos entre departamentos, entre faculdades, entre câmpus, entre acadêmicos, entre docentes, entre sindicatos dos docentes e técnicos com a instituição e, ainda, a burocracia estatal e

> administrativa são partes do cotidiano institucional e da gestão universitária e precisa ser enfrentados com o princípio do respeito à diversidade de pensar, conhecer, de ser e de agir dos sujeitos envolvidos no processo. Por outro lado, a diversidade precisa garantir que os interesses de todas as partes sejam comuns voltados para a busca de uma universidade pública, democrática, autônoma e que garanta a qualidade nas atividades que desenvolve (grifo nosso. DOCUMENTO FINAL - PEP, p. 21).

Logo, em relação a CA[1], fica sacramentado no Documento Final do PEP, principalmente pela escolha da metodologia adotada para a elaboração do documento final, que teve como destaque o "princípio democrático", bem como a "participação dos sujeitos" como requisito imprescindível para construção do PEP.

> Mediante o princípio democrático que tem como base a participação dos sujeitos representativos de uma comunidade, o caminho adotado para a construção do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) da Universidade iniciou-se com a formação de um Comitê de Coordenação indicado pela Reitoria e representado por professores, técnicos e assessores governamentais, que por sua vez, organizou a constituição de um Grupo de Trabalho (GT) tendo como representação todas as pró-reitorias para darem suporte ao Comitê de Coordenação, seguido da composição das Equipes Técnicas dos 13 câmpus e da Sede Administrativa como de multiplicadores de todo o processo teórico-metodológico (DOCUMENTO FINAL - PEP, p 26).

Observa-se que não se trata apenas de uma formalização documental, uma vez que podemos constatar pela convocação da Reitora, bem como seu apelo para que a comunidade acadêmica participasse efetivamente do processo de construção do PEP, cuja fala procurou destacar a importância do "participativo" representado no segundo "P" da sigla PEP, cujo termo, na opinião da magnífica reitora abarca o significado que representa que "*toda a comunidade acadêmica será envolvida nesse grande trabalho, desde os nossos alunos, os nossos técnicos e também os nossos professores*" (Reitora da Universidade).

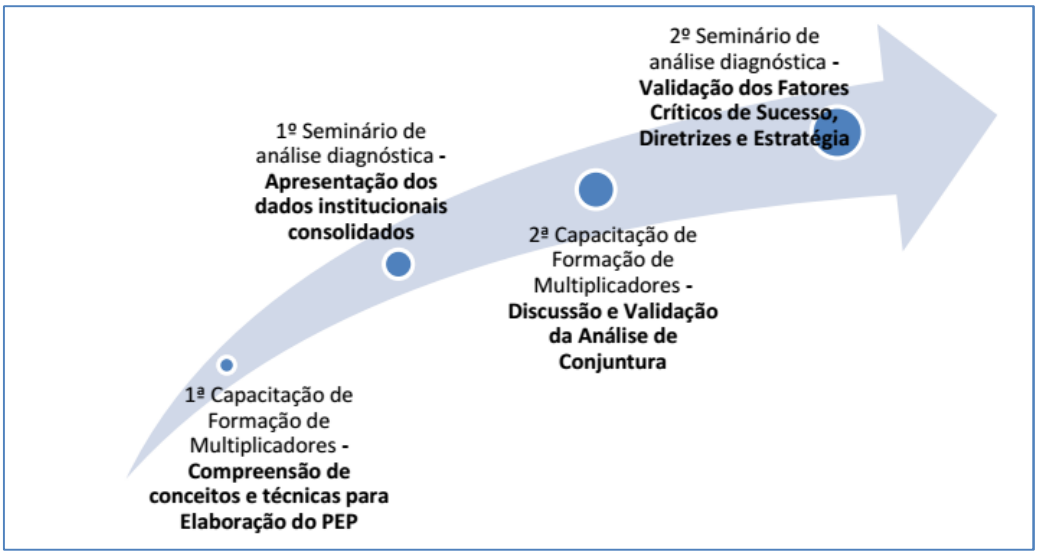
Na transcrição das entrevistas realizadas, também se pode constar a convergência para o entendimento da relevância da metodologia aplicada, bem como da importância da participação da comunidade acadêmica da instituição:

> (...) que a cultura é muito difícil de ser mudada e que há a necessidade de participação de todos para que essa cultura seja mudada, eu achei superinteressante porque exigiu a participação de todos os níveis dentro da instituição (Ator E1);
>
> (...) de positivo foi a metodologia eu ao meu ver foi muito boa, foram criados os grupos e cada um e grupos de campus diferentes, por exemplo, houve lá em Tangará, mas é não era apenas da comunidade acadêmica de tangara da serra, era comunidade acadêmica professores técnicos de outros campi com outras realidades com outras dificuldades, e isso enriqueceu, houve aquela troca de idéias de informações e isso

> é ajudou bastante (Ator E2);
>
> Eu acho assim e uma metodologia o próprio nome é participativo, não é que ela garante a visão dos diversos setores da instituição dos diversos de formação e de participação enquanto gestão porque as vezes parece que a responsabilidade da gestão da instituição é daquele que exerce o cargo maior ou dos cargos de chefia, no entanto a visão de quem operacionaliza o dia-a-dia as vezes é mais completa na execução das atividades do que precisa ser feito do que aquele que exerce a função de chefia por que muitas vezes ele não tem o conhecimento do todo é ou da não só do todo, mas assim da particularidade da execução de certas etapas das suas finalidades, dos seus problemas Quando se propõe que aquele que também é base no funcionamento, não só o topo, garante que a gente tenha uma visão mais completa. Eu penso que essa metodologia as vezes, que de cara parece mais complexa porque exige mais tempo, exige uma dedicação na triagem da informação da participação, mas ela permite que a gente tenha uma leitura de fato do que acontece e do que precisa ser feito porque ocorra de uma forma eficaz e eficiente (Ator E4).

É importante observar que os entrevistados “E5” e “E4” compõem o *staff* da gestão da Universidade, demonstrando consenso dos gestores que a condução do processo deveria envolver a participação coletiva da comunidade acadêmica. Nesta perspectiva, buscou-se construir um processo crescente de envolvimento e capacitação, iniciando com os conceitos e técnicas que seriam utilizadas para o PEP, análise diagnóstica, análise de conjuntura possibilitando através destes seminários a definição dos “Fatores Críticos de Sucesso” e “Diretrizes e Estratégias”. Este processo possibilitou a reflexão do papel da Universidade para com a sociedade, assim como a responsabilidade de cada profissional que nela atua em relação a este (Figura 1).

Figura 1: Evolução das capacitações no Planejamento Estratégico Participativo da Universidade



Fonte: Planejamento Estratégico Participativo, 2015 - 2025: Planejar, participar, concretizar - Documento Final, p. 48.

O processo de decisão coletiva nos eventos observados, mais do que possibilitar a tomada de decisão considerando o maior número de variáveis possíveis, apresentou-se como uma estratégia deliberada da gestão (MINTZBERG; WATERS, 1985) com objetivo de articular e integrar os diversos setores da Universidade, ao mesmo tempo em que, promoveu um engajamento político dos membros da comunidade acadêmica por possibilitar que estes se sentissem como parte de “algo maior”, e dessa forma, comprometidos com o processo (MEYER; PASCUCCI, 2011).

Passamos a segunda categoria de análise CA², cuja finalidade será verificar se o processo de elaboração do Planejamento Estratégico Participativo foi percebido pelos atores como instrumento de fortalecimento da cultura organizacional.

Embora o processo de tomada de decisão tenha sido predominantemente coletivo na Universidade, como registrado no Documento Final - PEP e observado na percepção dos atores entrevistados, houveram divergências de posicionamentos durante o processo, o que era esperado uma vez que como já foi dito anteriormente, as universidades são instituições pluridisciplinares, cujas atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizadas em um ambiente de diversos etnosaberes.

Dessa forma, o processo de elaboração do Planejamento Estratégico Participativo não poderia transcorrer de forma totalmente harmônica.

> (...) dificuldade é achar um algo comum a todos que cada um tem um grupo, são vários grupos cada um com seus interesses próprios e é como eu já tinha tido anteriormente cada um preocupado em resolver seu problema local e não ter uma visão do todo de primeiro fortalecer a instituição pra depois cada um resolver seus problemas locais, eu achei que faltou um pouco mais de uma visão geral da coisa (Ator E1);
>
> A dificuldade foi assim que cada campus tem a sua realidade as suas dificuldades e na hora que as pessoas sentaram para discutir cada um tinha uma demanda um pouco diferente, com objetivos e focos diferentes, então alinhar esses objetivos para atender a todos foi ao meu ver um dos pontos mais complicados (Ator E2).

Verifica-se, portanto na narrativa destes atores que houveram resistências e mesmo atritos entre grupos internos da Universidade. Através da observação participante também foi possível constatar em todo o processo e, em especial durante a realização das plenárias, os diferentes pontos de vistas em relação as dimensões discutidas, que variavam dependendo do grupo a que os atores pertenciam.

Considerando que a cultura se encontra enraizada profundamente na organização (CARVALHO, RONCHI, 2005; ALMEIDA, IRBER, SOUZA, 2013) e que a mesma é tida como um conjunto de pressupostos e valores básicos, conforme Fleury e Fischer (1989), verifica-se nos seguimentos que compõem a comunidade acadêmica a ocorrência de manifestação de culturas particulares destes grupos, funcionando como subculturas dentro de uma cultura maior, explicando assim atritos e divergências.

Em uma organização tão plural como uma universidade multicampi, também foi possível observar que os valores e interesses variavam conforme a região geográfica de origem do ator, pois a Universidade além da Sede Administrativa onde funciona a Reitoria, possuiu 13 *campi* distribuídos em distancias de até, aproximadamente 1.000 km (Alta Floresta), 1.600 km (Luciara), além de 17 núcleos pedagógicos, 18 polos de Ensino a

Distância e da Faculdade Indígena.

Verificou-se a existência de culturas distintas e - frequentemente inconsciente - que se apresenta normalmente em função da categoria da comunidade ao qual o ator pertença (discentes, docentes e técnicos administrativos). Aliado a este fator, ainda temos o caráter relacionado a localização geográfica desses atores que sofrem a influência de outras culturas, vivenciam outras realidades, outros problemas que faz com que tenham uma visão muito particular, o que muitas vezes impedem de ver a Universidade como um todo.

Entretanto, um ponto importante é observar como o processo de elaboração do PEP através da metodologia e das discussões coletivas contribuíram para a consolidação de uma cultura convergente.

> (...) *a gente está tentando mudar é uma cultura institucionalizada*, por uma visão de futuro, com novos mecanismos com novas situações em que o servidor tem que aprender - a como se diz na empresa privada - a viver a instituição a viver a instituição e brigar por ela. E o que eu percebo pelo pouco tempo que estou na Universidade é que o pessoal, vive do salário da Universidade, mas virou saiu da instituição da descendo a lenha pra comunidade de um modo geral, *não é uma cultura de fortalecimento da onde você está* (Grifo nosso, Ator E1);
>
> É assim, *eu acho que melhorou, a gente tem uma cultura organizacional, pra todos os aspectos da instituição, ainda precária eu vejo que tem avançado em todos os sentidos* e no PEP eu acho que ela foi uma oportunidade de enxergar isso e enxergar inclusive a necessidade de reoperacionalizar de rever e das pessoas de fato sentir isso, aqueles que participaram mais ativamente e falou é realmente é fundamental e já deu um passinho, mas acho que tanto para execução quanto do PEP em sí, quanto pela execução da instituição a *cultura organizacional ela ainda precisa avançar consideravelmente ela ainda é meio precária* (Grifo nosso, Ator E4).

Ao analisar as narrativas observa-se portanto que há por parte dos atores entrevistados a necessidade de fortalecimento da cultura institucional, bem como a constatação de que o Planejamento Estratégico Participativo contribuiu para este fator, que não pode ser aferido propriamente pelo resultado final das discussões apresentado no Documento Final - PEP, uma vez que o processo de fortalecimento da cultura institucional ocorre em ambientes complexos e nem sempre estão sujeitos a instrumentos técnicos.

> (...) não só o resultado final dele em si, que se tem uma receita e vamos executar essa receita, mas o processo de construção dele, na minha visão é muito mais eficiente e importante para a instituição nesse momento do que a aplicação da sua receita no final. Porque gerou a oportunidade de inteiração de pessoas, das pessoas conhecer o funcionamento, das pessoas se formarem e das pessoas inclusive conhecerem um pouco mais a instituição dando uma importância para a instituição e dar uma importância maior pra sí enquanto agente no processo e para o conjunto das pessoas que agem dentro da instituição;

> (...) a interação, a oportunidade que as pessoas tiveram de ir de conversar, de dar o seu pitaco de falar olha... aquele que ficou escondido atrás da mesa tanto tempo que a gente nunca viu ele dar um pitaco e chegou lá e ele falou. Opa eu penso assim e assim. A ideia pode ter sido uma ideia que não foi acatada por todo mundo, mas fez as pessoas refletirem e fez ele aprender se aquilo que ele estava pensando era equivocado. Então eu fiquei muito satisfeito vendo dessa perspectiva. Então se falar, ah, a gente não conseguiu implantar ou tocar 10% do que saiu la na receita, mas eu acho que conseguimos atingir 120% desse nível de participação no geral, né. Obviamente eu acho que tem gente que não quis, não quer, não faz questão, mas eu analiso quanto a isso (Ator E4).

Na fala do ator E4, observa-se a ocorrência da inter-relação entre o processo de construção do planejamento estratégico participativo e a cultura, pois uma influência a outra constituindo, conforme Smircich (1983), organismos adaptativos que vivem por meio de trocas com o ambiente em que estão inseridos. A esse respeito, Morgan (1996), considera as organizações como realidades sociais erguidas de forma compartilhada e inseridas dentro de um espaço social e cultural, que é o que determina como esta organização será administrada e receberá influência do contexto cultural na qual encontra-se inserida.

Nesta perspectiva, a principal contribuição para o fortalecimento da cultura se deu pelo processo de interação que foi possibilitado durante o decorrer da elaboração do Planejamento Estratégico Participativo. A observação das etapas e discussões confirmou que os indivíduos podem interiorizar as crenças organizacionais através de um processo de aculturação e socialização conforme afirmam Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, 2010.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar como a cultura organizacional influenciou no processo de elaboração do Planejamento Estratégico Participativo de uma universidade estadual *multicampi* na região centro-oeste do Brasil a partir da escola cultural (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010).

Os conceitos de cultura foram apresentados como um conjunto valores intrínsecos a organização, arraigados em seu DNA e que compõe a identidade organizacional, sendo manifestada de diversas maneiras pelos membros da organização, quase sempre de forma inconsciente, mas frequentemente direcionando suas ações.

Pode-se constatar que as Universidades são organizações burocráticas que possuem características de complexidade que as tornam instituições singulares, cujo principal fator crítico de sucesso são os profissionais que nelas atuam. Neste sentido, ações que incentivem o fortalecimento dos laços culturais apresentam-se extrema importância para o fortalecimento destas instituições.

A partir da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, os documentos analisados e a observação participante pode-se entender que a interação propiciada pelo processo de discussão e construção do Planejamento Estratégico Participativo da Universidade contribuiu para o fortalecimento da cultura organizacional ao possibilitar que os indivíduos interiorizassem valores e crenças organizacionais por meio de um processo de socialização, aculturamento e da integração social entre os diversos atores envolvidos. Da mesma forma, a cultura de interação da instituição influenciou facilitando o desenvolvimento das atividades de construção do planejamento.

Como contribuição acadêmica destacamos a importância que o tema vem apresentando em termos de linha de pesquisa e a constatação, neste caso, da importância do planejamento estratégico em diferentes culturas organizacionais, principalmente em instituições de ensino superior.

No âmbito organizacional, se destaca a importância despertada na instituição estudada com relação ao tema, suscitando a necessidade de estudar com maior profundidade a relação entre cultura e estratégia em uma instituição de ensino superior.

Como limitação destacamos a região geográfica pela distância entre os *campi*, que causou maiores demoras, assim como, a questão do tempo disponibilizado para a coleta dos dados. O fato desta pesquisa ser de apenas um caso, também pode ser considerada como limitação, sendo que para Ryan, Scapens e Theobald (2004) o verdadeiro valor de estudos de casos reside na sua capacidade de expressar generalizações teóricas a partir do uso da lógica de repetição e extensão, para o qual o número de casos deve ser ampliado.

Nesse sentido, sugere-se, aprofundar estudos futuros relacionados ao estudo do planejamento estratégico em instituições de ensino superior (MEYER, 2005), assim como, a implementação da estratégia neste tipo de organização, verificando como ocorre sua gestão dentro da perspectiva da atividade estratégica na prática ou *strategizing* (JARZABKOWSKI, BALOGUN; SEIDL, 2007:11), bem como estudar a conexão entre os processos e as práticas estratégicas (LAVARDA; CANET; PERIS, 2010).

Por outro lado, indica-se ampliar este estudo a outros setores da economia, buscando um padrão que possibilite a generalização, sugerida por Ryan, Scapens e Theobald (2004).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F; IRBER, F. M. V. F; SOUZA, L. J. S. S. (2013). O papel da cultura organizacional: Métodos de avaliação da influência da cultura de inovação nas organizações. *Artigo apresentado no XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP)*. Salvador (BA), Brasil.

BALDRIDGE, J. V. ***Power and conflict in the university***: research in the sociology of complex organizations. New York: Willey, 1971.

BALDRIDGE, J; DEAL, T. **The dynamics of organizational change in educations**. California: McCutchan Publishing Corporation, 1983

CARVALHO, C. E; RONCHI, C. C. **Cultura organizacional:** teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 2005.

COHEN, M.; MARCH, J. ***Leadership and Ambiguity***: the American College President. 2.ed. Boston: Harvard Business School Press, 1974.

DENHARDT, R. B. **Teorias da Administração Pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DUPUIS, J. P. **Antropologia, cultura e organização:** proposta de um modelo construtivista. In: CHANLAT, J. F. (Org.). O indivíduo e a organização: dimensões esquecidas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

EISENHARDT K. M. Building theories form case study research. **Academy of Management Review,** v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FLEURY, M. T.; FISCHER, R. M. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos**

organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

HALL, R. H. **Organizações:** estruturas e processos. Rio de Janeiro: PrenticeHall do Brasil, 1978.

HOFSTEDE, G; NEUIJEN, B; OHAYV, D; SANDERS, G. Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases. **Administrative Science Quarterly,** v.35, n.2; p. 286-316, 1990.

JARZABKOWSKI, P.; FENTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. ***Long Range Planning***, v. 39, p. 631-648, 2006.

JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: the challenges of a practice perspective. Human Relations, v.60, n.1, p. 5-27, 2007.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais:** um tratamento conceitual. São Paulo: EPU; Edusp, 1979.

LAVARDA, R. ; CANET-GINER, M. T.; PERIS-BONET, F. How Middle Managers Contribute to strategy Formation Process: Conection of Strategy Processes and Strategy Practices. **Revista de Administração de Empresas** (RAE), 50: 358-370, 2010.

MEYER, V.; PASCUCCI, P. ***Formação de Estratégias em Sistemas Complexos***: Estudo Comparativo de Organizações Hospitalares sob a Perspectiva Prática. XXXV Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Anais, Rio de Janeiro: ANPAD, Setembro, 2011.

Meyer Jr., V. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico - um estudo das universidades brasileiras. Revista Alcance, v.12, n. 3, p. 373-389, 2005.

MINTZBERG, H., **The rise and fall of strategic planning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

MINTZBERG, H., WATERS, J. A. Of Strategies, Deliberate and Emergent. **Strategic Management Journal**, v. 6, 257-272, 1985.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safari de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

PEREIRA, L.C.B; Da administração pública burocrática a gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n.1, p. 7-40, 1996

PÉREZ-AGUIAR, W. **El estudio de casos**. In: SARABIA, Franciso José et al. Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas. Madri: Pirámide, 1999.

PETTIGREW, A. M.; FERLIE, E; McKEE, L. **Shaping strategic change.** Londres: Sage, 1992.

PIRES, J. C. de S. MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-105, 2006.

RYAN, Bob; SCAPENS, Robert W.; THEOBALD, Michael. **Metodología de la Investigación en Finanzas y Contabilidad**. P.imprenta: Deusto. Barcelona, 2004.

SCHEIN, E. H. **Organization Culture and Leadership**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.

SOUZA, E. L. P. **Clima e Cultura organizacional:** como se manifestam e como se manejam.

São Paulo: Edgard Blücher, 1978.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TROCHIM, W. M. K. Outcome pattern matching and program theory. **Evolution and Program Planning**, v. 12, n. 4, p. 355-366, 1989.

VERGARA, S. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2010.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. ***Administrative Science Quarterly*****,** v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O plano de desenvolvimento institucional como ferramenta de gestão: um estudo na universidade federal de santa catarina

Autor: Flach, Leonardo (Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); **Mattos, Luísa Karam de** (Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); **Luz, Sérgio Roberto Pinto da** (Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumen: A presente pesquisa tem como objetivo analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI como ferramenta de gestão para cursos de graduação. É realizada uma aplicação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (estudo de caso no período de 2006 a 2015). A pesquisa identifica objetivos e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional relevantes na gestão da graduação. É apresentado quais dados institucionais contribuem de forma efetiva para a gestão. O trabalho avança com a aplicação de um questionário, o qual visa levantar e conhecer a percepção dos coordenadores dos cursos de graduação a respeito dos objetivos e metas do PDI. A análise desses questionários permite propor diretrizes para o processo de Gestão nos cursos de graduação. Adotou-se metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa, com um questionário estruturado. O trabalho identifica as metas de maior aceitação junto aos coordenadores de cursos de graduação, e que são necessárias ações de sensibilização sobre as metas com menor percepção de importância pelos coordenadores de cursos das diversas áreas avaliadas.

Palabras claves: Plano de Desenvolvimento Institucional; Cursos de Graduação; Coordenadores de Graduação; Gestão Universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, as instituições públicas de ensino superior (e, particularmente, as Universidades Federais) têm sido confrontadas com o desafio de aprimorar e qualificar seus instrumentos de gestão. A necessidade de melhor cumprir os objetivos institucionais, assim como conferir maior racionalidade administrativa à aplicação dos recursos públicos, induziu o Estado Brasileiro a exigir de seus órgãos a aplicação de ferramentas mais modernas e democráticas de planejamento e gestão administrativa.

Particularmente, a partir do primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) inseriu-se na dinâmica da Administração Pública Federal, a preocupação crescente com a necessidade de conferir maior eficiência e eficácia ao aparato administrativo e na operacionalização das políticas públicas. Passou-se a propagar o ideário de que o Estado brasileiro necessitava de um “choque de gestão”, de um processo que privilegiasse mecanismos voltados à “modernização da máquina pública”. Ganhou corpo no Estado

Brasileiro, a partir do incentivo, em especial, do Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, uma visão que privilegia os instrumentos gerenciais de funcionamento e avaliação da "máquina pública" baseados na consecução de resultados previamente estabelecidos (ABRUCIO, 2007).

Esse contexto de crescente pressão sobre o Estado brasileiro no sentido de aprimorar seus instrumentos de planejamento (formulação de objetivos e ações necessárias ao seu cumprimento), na esfera da Educação Pública de Nível Superior, materializou-se com a definição dada pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que se refere ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Nessa lei está previsto o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) como ferramenta obrigatória do processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) do país (MIZAEL *et al.,* 2013).

Em consequência, a partir de então, o PDI deveria ser consagrado como o principal instrumento de planejamento estratégico das Universidades Federais Brasileiras, exigindo que as Instituições desenvolvessem a capacidade de formular mais especificamente seus objetivos e, corolariamente, as ações a serem desencadeadas para que tais objetivos pudessem ser alcançados.

O PDI da Universidade Federal de Santa Catarina é composto por 26 objetivos e 168 metas. Abaixo listamos os objetivos definidos no PDI, separados pelas dimensões Ensino, Pesquisa, Extensão, Cultura, Arte e Esporte, e Gestão (UFSC, 2015).

A política de Ensino da UFSC busca formar cidadãos com uma visão inter e multidisciplinar e com um pensamento global em suas ações. Além disso, enfatiza a preparação do ser humano para entender e intervir adequadamente na sociedade onde está inserido.

A Pesquisa visa à geração e à ampliação do conhecimento e segue normas éticas, sendo uma atividade indissociável do ensino e da extensão. Na UFSC, há uma maior ênfase ao desenvolvimento da pesquisa, por meio do reforço de um ambiente institucional. Os esforços realizados nesse sentido referem-se ao incremento dos grupos de pesquisa, à ampliação da infraestrutura com a implantação de novos laboratórios, construção de infraestrutura física, além da contratação de pessoal qualificado para o desenvolvimento das pesquisas.

Alinhada com a Política Nacional de Extensão Universitária, a UFSC busca construir e consolidar uma política de Extensão. Dessa forma, a Universidade apoia as ações extensionistas com os recursos próprios disponíveis e por meio de parceiras com o Estado e a União, além de setores organizados da sociedade. O objetivo das ações de extensão é propagar o conhecimento ao expor à sociedade os resultados das ações de ensino, pesquisa e extensão universitárias, além de atuar como um agente de produção do conhecimento resultante das experiências adquiridas.

A política de Gestão enfatiza a consolidação das práticas de gestão estratégica. Programas e ações para o aprimoramento pessoal de servidores e de atenção à sua saúde também fazem parte dessa política.

Diante do exposto, surge a seguinte pergunta de pesquisa: O Plano de Desenvolvimento Institucional auxilia no processo de gestão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina? Para responder à essa questão, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional como instrumento de Gestão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

O movimento mais amplo de crescente racionalização e modernização das práticas de gestão da Administração Pública se materializou na UFSC a partir de 2004, quando a Instituição elaborou seu primeiro PDI (que teve vigência até 2009). Atualmente, está em vigência o terceiro PDI, elaborado em 2014 e que terá vigência até 2019 (UFSC, 2016).

Elaborado, em suas primeiras manifestações, muito mais como uma imposição legal e em decorrência dos processos formais de avaliação institucional conduzidos pelo MEC, o PDI na UFSC, gradativamente tem se tornado instrumento de gestão da Universidade (UFSC, 2016).

Em que pese o relativo curto período de aplicação do PDI, coloca-se a necessidade de submetê-lo a um processo de avaliação de seu real impacto na gestão administrativa das Universidades. Do mesmo modo, a experiência da vida administrativa

institucional revela que tanto os processos de elaboração, quanto de operacionalização do PDI, exigem um contínuo aperfeiçoamento de práticas (UFSC, 2016).

Dada sua atual relevância como prática administrativa e também como decorrência de diversos programas de pós-graduação criados recentemente e voltados em especial à análise da Administração Pública, vários estudos têm se dedicado à dinâmica de elaboração e implementação do PDI.

Este trabalho discorre sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional. Sendo esse plano, o elemento basilar para a administração e para a gestão das Instituições de Ensino Superior, sua aplicação está diretamente relacionada à área de Gestão Universitária.

Como dito anteriormente, em 2004 foi elaborado o 1º PDI da Universidade Federal de Santa Catarina, para o quinquênio de 2005 a 2009. Este se constituía em uma análise da trajetória histórica da UFSC e incorporava as metas de planejamento para o período. Ao final deste período o PDI não sofreu uma avaliação da execução das metas previstas (UFSC, 2004).

Em 2010, entrou em vigor o Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado em 2009 cuja vigência foi para o período de 2010-2014. Neste PDI foram estabelecidos objetivos e metas para o período. Em 2015 iniciou-se um novo Plano de Desenvolvimento Institucional, para o período de 2015 a 2019. Constatou-se que na elaboração de todos os Planos de Desenvolvimento Institucionais referentes aos anos acima mencionados, houve uma maior ênfase aos cumprimentos das exigências legais em detrimento propriamente dito ao instrumento de gestão.

O presente estudo é justificado a partir desse contexto, onde a utilização do Plano de Desenvolvimento Institucional como ferramenta de gestão é de fundamental importância para o planejamento e cumprimento dos objetivos nele determinados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Para a teoria da administração acadêmica universitária são indicadas algumas dimensões a partir do quadro evolutivo da Teoria Administrativa (RIBEIRO, 1977, p. 41): a) a Administração Acadêmica Universitária deve orientar-se pela identificação dos *valores e atitudes dos membros da comunidade universitária* [...]; b) [...] o modelo de organização adotado deve apoiar-se num alto grau de coparticipação, ao invés do isolamento dos membros dos corpos docente e discente [...]; c) os programas de aperfeiçoamento do pessoal docente, discente e administrativo devem assumir precipuamente um caráter *motivacional*, ao invés de apenas *informacional* [...]; d) [...] centralizar sua estratégia de atuação na *integração da personalidade humana* à organização, seja nos pequenos grupos em que se estrutura a vida universitária, como os Departamentos e Comissões, seja na comunidade universitária total.

De acordo com Trosa (2001), o Estado não pode ficar indiferente à globalização econômica e tecnológica sob risco de ver sua capacidade de influência ser reduzida. O Estado não pode ficar indiferente à evolução dos usuários que não querem apenas serviços mais corteses, mas também serviços adaptados a seus problemas, mais que soluções gerais válidas para o mundo. O Estado não pode ficar indiferente a seus servidores, para os quais a ausência de capacidade de iniciativa, a lentidão dos circuitos hierárquicos e de gestão tornam-se cada vez mais difíceis de serem toleradas. O Estado em todos os países é pressionado pela opinião pública a prestar contas, não as contas tradicionais, mas sim a conta dos serviços prestados aos cidadãos (TROSA, 2001).

Do enfoque decisório evoluído a partir do enfoque funcional, a teoria da administração acadêmica universitária pode assimilar algumas concepções, quais sejam (RIBEIRO, 1977, p. 42): a) [...] deve ser sempre teleológica, orientada pelos objetivos da Universidade, de cada um dos seus cursos, de seus departamentos didático-científicos, e mais, deve polarizar-se em torno do homem: o aluno, o docente, o funcionário, conciliando os objetivos de cada um deles com os da organização como um todo; b) [...] leva o processo decisório na Universidade a ser orientado pela solução de problemas que surgem: b.1) pela *incompatibilidade* entre a estrutura existente e os objetivos da organização; b.2) pela

disfuncionalidade [...] entre as *rotinas* e *procedimentos* estabelecidos e das *metas* preconizadas nos planos universitários ou nos currículos dos cursos; b.3) pelas *incompreensões* [...] que as *atitudes* e os *hábitos* do corpo docente ou discente forem incompatíveis com a estratégia de ação da Universidade; c) [...] tem de apoiar-se em centros de decisão disseminados em todos os níveis do sistema universitário.

Segundo Meyer Jr. *et al.* (2012), a estratégia, como abordagem gerencial, tem se constituído em experiência relativamente recente em organizações universitárias brasileiras. Para uma boa execução da estratégia da gestão responsável no ensino superior, destacam-se duas regras básicas conforme aponta Colombo (2011). A primeira está atrelada ao cumprimento dos princípios estabelecidos em seu estatuto, regimento e principalmente às propostas que fazem parte do Plano de Desenvolvimento Institucional. A segunda refere-se à filosofia gerencial entendida no sentido de delegar autoridade e responsabilidade aos diretores, coordenadores e professores, para que possam alcançar as metas, os objetivos e os planos institucionais aprovados, com incentivo ao trabalho sério e comprometido com resultados.

2.2 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é definido no MEC (BRASIL, 2007) como o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. O PDI é elaborado para um período de 5 (cinco) anos.

A **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Lei de criação do SINAES -** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em seu art. 3º define o Plano de Desenvolvimento Institucional como parte integrante da avaliação institucional, das instituições de ensino superior. De acordo com o Art. 3º., "a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais" (BRASIL, 2004).

O Plano de Desenvolvimento Institucional segundo Bertoldi (2006) é um documento institucional de caráter estratégico, contendo: Histórico da IES, sua implantação e evolução, descrição atual com dados quantitativos e qualitativos, estrutura organizacional e de gestão, objetivos e metas que pretende realizar no ensino, na pesquisa e na extensão (BERTOLDI, 2006).

Segundo Muriel (2006, p. 61) o PDI é "um plano, uma programação para que a Instituição de Ensino possa crescer ou fortalecer-se em sua atuação, de acordo com sua missão institucional, objetivos, estratégias e planos de ação" que não abarca apenas o setor administrativo, mas também o setor acadêmico. O PDI ajuda no desenvolvimento da Instituição.

Martins (2006, p. 1010) afirma que o PDI traz "[...] a necessidade do estabelecimento de ensino de explicitar a relação entre o seu projeto pedagógico e as finalidades da educação delineadas pelo atual projeto", além da demonstração do compromisso social da instituição.

Colombo (2011) explica que uma gestão responsável dos processos acadêmicos e administrativos de uma IES compreende atitudes e procedimentos de seus gestores que vão além de ações de extensão, envolvendo planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados no sentido de atingir metas e objetivos estabelecidos em seu PDI.

As características do Planejamento, conforme Pereira *et al.* (2010, p. 46) podem ser assim apresentadas: a) implicações futuras de decisões a serem tomadas no presente; b) composto por ações inter-relacionadas e interdependentes; c) busca o alcance de objetivos pré-estabelecidos; d) avalia alternativas em relação a estados futuros; e) escolhe ações estratégicas alternativas, com o compromisso de futuro em não com o passado; f) é um processo contínuo, variável, não linear, e adaptável; possui caráter abrangente (analisa a organização como um todo); g) possui espaço de tempo previamente definido.

O Plano de Desenvolvimento Institucional atual da UFSC, que compreende o período

de 2015-2019, foi elaborado em 2014 por uma Comissão designada para tal fim. Divide-se em quatro capítulos, a saber: Perfil Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Organização e Gestão, e Inovações e Interações Institucionais. Todos os Planos de Desenvolvimento Institucional da UFSC estão disponíveis no site http://pdi.ufsc.br/.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada de forma qualitativa e quantitativa. Na etapa qualitativa, realizou-se o estudo de caso, buscando entender os fenômenos, segundo a percepção dos participantes da situação estudada (YIN, 2015). Nesse sentido, a UFSC enquadra-se como fonte direta de dados, referente ao período de 2006 até 2016.

Na segunda etapa, realizou-se a etapa quantitativa da pesquisa. A análise dos questionários foi quantitativa, traduzindo em números, as opiniões e informações, e assim ser possível sua classificação e análise. A amostra da pesquisa consistiu em todos os coordenadores de cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, envolvidos no processo de planejamento como ferramenta de gestão. A UFSC possui 117 cursos de graduação (presencial e a distância), porém, para tais cursos existem 86 coordenadores, haja vista que alguns coordenadores de curso são responsáveis por mais de uma modalidade, no caso bacharelado e licenciatura. Dessa forma, a população da pesquisa é composta pelos 86 coordenadores de cursos de graduação da UFSC do segundo semestre do ano de 2016, período este que foi realizada a pesquisa.

Amostra pode ser considerada uma parte do universo, escolhida segundo algum critério de representatividade (VERGARA, 2007). Foi escolhida uma amostra não probabilística, considerando que interessa aplicar questionários com os coordenadores de curso de graduação que atuam na gestão e na elaboração do planejamento da UFSC.

Para a coleta de dados primários, realizou-se a aplicação de questionários com os coordenadores de cursos de graduação da UFSC. O questionário aplicado aos coordenadores de curso de graduação foi fechado e possuía vinte de três questões com cinco alternativas de escolha. Os questionários foram enviados por e-mail aos coordenadores de curso de graduação da UFSC no dia 02 de setembro de 2016, com prazo de 10 dias para resposta, sendo prorrogado por mais 10 dias. Foi enviado um total de 86 questionários, aos 86 coordenadores de curso de graduação da UFSC, sendo que 54 foram respondidos. Desta forma, a participação correspondeu a 62,79 % dos coordenadores de curso de graduação. No questionário aplicado, foram abordadas questões relativas à aplicação do PDI 2015-2019 na gestão dos cursos de graduação da UFSC.

Os dados coletados na aplicação dos questionários foram organizados, codificados e categorizados segundo os objetivos propostos nesse estudo. Utilizou-se planilha eletrônica para tabulação dos dados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta etapa, foi realizada uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 como instrumento de Gestão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, identificou-se os pontos mais relevantes do PDI 2015-2019 da UFSC no que diz respeito à graduação, e avaliou-se os dados institucionais dos referidos cursos de graduação. Por fim, foi estabelecida a relação entre os pontos levantados.

A coleta de dados do trabalho foi realizada junto aos coordenadores dos cursos de graduação da UFSC em setembro de 2016 por meio de um questionário estruturado. Foram enviados 86 questionários, dos quais 54 foram respondidos, correspondendo uma participação de 62,79% dos coordenadores.

O questionário englobou 23 perguntas referentes ao grau de concordância de importância das metas do PDI 2015 - 2019 para melhorar a excelência do curso de graduação da UFSC. Para cada questão o respondente assinalou opções de 1 a 5, considerando 1 - Não concordo totalmente; 2 - Não concordo parcialmente; 3 - Indiferente; 4 - Concordo parcialmente e 5 - Concordo totalmente. O grau de concordância estava diretamente ligado ao texto original das metas do PDI 2015-2019.

Para tanto, as perguntas foram divididas conforme os objetivos constantes no PDI,

conforme segue a análise a seguir.

O PDI 2015-2019 traz como Objetivo 1 o seguinte texto: Assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica.

As metas para o atingimento desse objetivo foram transformadas em questões, as quais o respondente assinalou o grau de concordância da sua importância para melhorar a excelência dos cursos de graduação da UFSC em opções numeradas de 1 a 5. As perguntas foram as seguintes:

- Pergunta 1 - Fomentar uma política institucional para o desenvolvimento qualitativo de projetos pedagógicos de cursos presenciais e na modalidade a distância, em consonância com a missão da UFSC e com as diretrizes curriculares nacionais;
- Pergunta 2 - Realizar ações permanentes de apoio à reformulação, implementação e gestão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação de todas as unidades universitárias;
- Pergunta 3 - Ampliar a integração entre os cursos de graduação e os programas de pós-graduação nas modalidades presencial e a distância;
- Pergunta 4 - Acompanhar os processos de avaliação institucional, orientando a comunidade acadêmica para a importância da melhoria contínua da qualidade dos cursos;
- Pergunta 5 - Promover discussões e encaminhar o apoio, avaliação e reformulação dos Núcleos Docentes Estruturantes.

Apresenta-se a seguir a tabulação das respostas.

Tabela 1 - Nível de concordância das metas do objetivo 1

Resposta	Pergunta 1	%	Pergunta 2	%	Pergunta 3	%	Pergunta 4	%	Pergunta 5	%
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	1	1,85	0	0	1	1,85
3	0	0	0	0	5	9,26	0	0	5	9,26
4	11	20,37	14	25,93	9	16,67	7	12,96	10	18,52
5	43	79,63	40	74,07	39	72,22	47	87,04	38	70,37

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Conforme observado pelos dados apresentados, o grau de importância das metas do objetivo 1 para os cursos de graduação é muito alto, variando os percentuais de 70 a 87%.

A meta que apresentou maior grau de importância, 87,04%, foi a meta “Acompanhar os processos de avaliação institucional, orientando a comunidade acadêmica para a importância da melhoria contínua da qualidade dos cursos” (Pergunta 4). Seguida da meta “Fomentar uma política institucional para o desenvolvimento qualitativo de projetos pedagógicos de cursos presenciais e na modalidade a distância, em consonância com a missão da UFSC e com as diretrizes curriculares nacionais” (Pergunta 1), com 79,63%.

As metas “Ampliar a integração entre os cursos de graduação e os programas de pós-graduação nas modalidades presencial e a distância” (Pergunta 3) e “Promover discussões e encaminhar o apoio, avaliação e reformulação dos Núcleos Docentes Estruturantes” (Pergunta 5) foram as únicas que apresentaram respondentes que não concordam parcialmente ou que consideram a meta indiferente. As perguntas 3 e 5 apresentaram 2% dos respondentes que não concordam parcialmente com a importância da meta, e 9% que a consideram indiferente.

O PDI 2015-2019 traz como Objetivo 4 o seguinte texto: Institucionalizar ações inovadoras nos projetos pedagógicos em todos os níveis de ensino.

As metas para o atingimento desse objetivo foram transformadas em questões, as quais o respondente assinalou o grau de concordância da sua importância para melhorar a excelência dos cursos de graduação da UFSC em opções numeradas de 1 a 5.

- Pergunta 6 - Promover ações permanentes para a reformulação, implementação e gestão do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e criar parâmetros gerais didáticos e de avaliação;
- Pergunta 7 - Criar mecanismos de análise dos Planejamentos e Acompanhamentos das Atividades Docentes (PAADs), com foco nos Projetos Pedagógicos, principalmente na estrutura curricular das áreas do conhecimento;
- Pergunta 8 - Estimular e viabilizar as condições institucionais para utilização de metodologias educacionais inovadoras, além de promover a atualização constante dos recursos didático-tecnológicos;
- Pergunta 9 - Fortalecer institucionalmente a interdisciplinaridade curricular e a incorporação, especialmente, de conteúdos sobre Educação Ambiental, Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como relações de gênero e respeito à diversidade sexual e aos direitos humanos;
- Pergunta 10 - Consolidar a oferta de disciplinas na modalidade a distância como atividade curricular integrante de todos os cursos presenciais de graduação;
- Pergunta11 - Incentivar e viabilizar as condições institucionais para implantação e avaliação de políticas de atividades complementares que considerem, em uma análise sistêmica e global, carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento;
- Pergunta 12 - Estimular e viabilizar as condições institucionais para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes da graduação em atividades de monitoria, pesquisa, extensão e aprimoramento profissional;
- Pergunta 13 - Fomentar iniciativas institucionais que promovam a mobilidade interinstitucional estudantil e docente.

Apresenta-se a seguir a tabulação das respostas das perguntas 6 a 10:

Tabela 2 - Nível de concordância das metas do objetivo 4

Resposta	Pergunta 6	%	Pergunta 7	%	Pergunta 8	%	Pergunta 9	%	Pergunta 10	%
1	1	1,85	0	0,00	0	0,00	1	1,85	4	7,41
2	1	1,8%	3	5,56	2	3,70	7	12,96	9	16,67
3	0	0,00	3	5,56	1	1,85	6	11,11	10	18,52
4	14	25,93	14	25,93	14	25,93	15	27,78	15	27,78
5	38	70,37	34	62,96	37	68,52	25	46,30	16	29,63

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

A partir dos dados expostos, observa-se que a meta “Estimular e viabilizar as condições institucionais para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes da graduação em atividades de monitoria, pesquisa, extensão e aprimoramento profissional” (Pergunta 12) foi a meta com maior quantidade de respondentes que concordam totalmente com a importância da meta para a excelência dos cursos de graduação, com 88,89%. Na tabela 3, são apresentadas as respostas das perguntas 11 a 13:

Tabela 3 - Nível de concordância das metas do objetivo 4 (1)

Resposta	Pergunta 11	%	Pergunta 12	%	Pergunta 13	%
1	0	0,00	0	0,00	2	3,70
2	1	1,85	1	1,85	2	3,70
3	4	7,41	0	0,00	4	7,41
4	16	29,63	5	9,26	12	22,22
5	33	61,11	48	88,89	34	62,96

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Embora todas as metas apontem que a maioria dos respondentes concorde parcialmente ou totalmente com importância das metas, algumas delas apresentaram quantidades significativas de respondentes que não concordam totalmente, parcialmente ou considera indiferente.

A meta “Fortalecer institucionalmente a interdisciplinaridade curricular e a incorporação, especialmente, de conteúdos sobre Educação Ambiental, Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como relações de gênero e respeito à diversidade sexual e aos direitos humanos” (Pergunta 9) apresentou 1,89% dos respondentes que não concordam totalmente com a importância da meta, 12,96% não concordam parcialmente, e 11,11% consideram a meta indiferente. Tais percentuais somam 25,93% dos coordenadores de cursos de graduação que não atribuem importância à meta proposta.

A meta “Consolidar a oferta de disciplinas na modalidade a distância como atividade curricular integrante de todos os cursos presenciais de graduação” (Pergunta 10) apresentou 7,41% dos respondentes que não concordam totalmente com a importância da meta, 16,67% não concordam parcialmente, e 18,52% consideram a meta indiferente. Tais percentuais somam 42,59% dos coordenadores de cursos de graduação que não atribuem importância à meta proposta, o que aponta rejeição expressiva por parte dos coordenadores à implantação de disciplinas na modalidade a distância nos cursos presenciais de graduação.

O PDI 2015-2019 traz como Objetivo 5 o seguinte texto: Estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação).

As metas para o atingimento desse objetivo foram transformadas em questões, as quais o respondente assinalou o grau de concordância da sua importância para melhorar a excelência dos cursos de graduação da UFSC em opções numeradas de 1 a 5.

- Pergunta 14 - Institucionalizar e acompanhar constantemente as atividades de estágios, de monitoria, de tutoria e de apoio e orientação pedagógica em todos os campi, integrando-as às necessidades dos conteúdos disciplinares;
- Pergunta 15 - Monitorar os índices de reprovação e evasão nos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância;
- Pergunta 16 - Promover orientação pedagógica e educacional individual e em grupos para o desenvolvimento e aprimoramento de técnicas de aprendizagem e para a redução dos problemas de atenção e aprendizagem;
- Pergunta 17 - Desenvolver ações inovadoras para reduzir a evasão, com a participação dos estudantes de pós-graduação e dos servidores técnico-administrativos.

Apresenta-se na tabela 4 a tabulação das respostas para as perguntas 14 a 17.

Tabela 4 - Nível de concordância das metas do objetivo 5

Resposta	Pergunta 14	%	Pergunta 15	%	Pergunta 16	%	Pergunta 17	%
1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2	1	1,85	0	0,00	1	1,85	2	3,70
3	0	0,00	0	0,00	3	5,56	2	3,70
4	12	22,22	11	20,37	6	11,11	20	37,04
5	41	75,93	43	79,63	44	81,48	30	55,56

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

A partir dos dados expostos, observa-se que a meta “Monitorar os índices de reprovação e evasão nos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância” (Pergunta 15) foi a meta com maior quantidade de respondentes que concordam, sendo que concordam totalmente com a importância da meta para a excelência

dos cursos de graduação, 79,63% dos respondentes.

Todas as metas deste objetivo apontam índice superior à aceitação 90%, respondentes que concordam parcialmente e concordam totalmente.

O PDI 2015-2019 traz como Objetivo 7 o seguinte texto: Ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação.

As metas para o atingimento desse objetivo foram transformadas em questões, as quais o respondente assinalou o grau de concordância da sua importância para melhorar a excelência dos cursos de graduação da UFSC em opções numeradas de 1 a 5.

- Pergunta 18 - Avaliar os diferentes mecanismos de ingresso à disposição das universidades federais e definir novas opções institucionais de ingresso à UFSC;
- Pergunta 19 - Aprimorar os mecanismos de ocupação de vagas ociosas, após o processo de matrícula;

Apresenta-se na tabela 5 a tabulação das respostas das perguntas 18 e 19.

Tabela 5 - Nível de concordância das metas do objetivo 7

Resposta	Pergunta 18	%	Pergunta 19	%
1	0	0,00	3	5,56
2	0	0,00	3	5,56
3	5	9,26	2	3,70
4	18	33,33	9	16,67
5	31	57,41	37	68,52

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

A partir dos dados expostos, observa-se que a meta “Aprimorar os mecanismos de ocupação de vagas ociosas, após o processo de matrícula” (Pergunta 19) foi a meta com maior quantidade de respondentes que concordam totalmente com a importância da meta para a excelência dos cursos de graduação, com 68,52%, entretanto esta meta teve a maior rejeição de 14,81% (não concordo totalmente, não concordo parcialmente e indiferente).

O PDI 2015-2019 traz como Objetivo 8 o seguinte texto: Promover ações de interação com os egressos.

As metas para o atingimento desse objetivo também foram transformadas em questões, as quais o respondente assinalou o grau de concordância da sua importância para melhorar a excelência dos cursos de graduação da UFSC em opções numeradas de 1 a 5.

- Pergunta 20 - Implementar uma política de relacionamento com os egressos;
- Pergunta 21 - Implementar programas de monitoramento dos egressos para fornecer subsídios aos cursos, visando à constante atualização dos currículos perante as necessidades da sociedade;
- Pergunta 22 - Desenvolver ações de cooperação e de promoção institucional com os egressos.

Apresenta-se a seguir a tabulação das respostas.

Tabela 6 - Nível de concordância das metas do objetivo 8

Resposta	Pergunta 20	%	Pergunta 21	%	Pergunta 22	%
1	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2	1	1,85	1	1,85	2	3,70
3	5	9,26	1	1,85	3	5,56
4	9	16,67	13	24,07	12	22,22
5	39	72,22	39	72,22	37	68,52

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Neste objetivo as 3 metas praticamente ficaram no mesmo patamar de aceitação em volta de 70%. A meta com a maior rejeição ou indiferença foi a meta

“Implementar uma política de relacionamento com os egressos” com 11,11% segundo os coordenadores de curso.

O PDI 2015-2019 traz como Objetivo 9 o seguinte texto: Estabelecer uma política de acessibilidade educacional.

A meta para o atingimento desse objetivo foi transformadas em questões, as quais o respondente assinalou o grau de concordância da sua importância para melhorar a excelência dos cursos de graduação da UFSC em opções numeradas de 1 a 5.

- Pergunta 23 – Garantir que a estrutura física da UFSC seja adequada, de modo a dispor de acessibilidade às pessoas com deficiência física, visual e sinalizações voltadas a pessoas com deficiência física, surdas, cegas, com baixa visão e surdocegas.

  Apresenta-se a seguir a tabulação das respostas.

Tabela 7 - Nível de concordância da meta do objetivo 9

Resposta	Pergunta 20	%
1	0	0,00
2	0	0,00
3	1	1,85
4	5	9,26
5	48	88,89

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Esta meta teve a aceitação de 98,15%, somente uma resposta de indiferença. O que demonstra a preocupação dos coordenadores dos cursos de graduação com a meta.

Considerando a escala adotada onde 1 representa discordância total e 5 concordância plena, a seguinte tabela apresenta valores médios para cada objetivo.

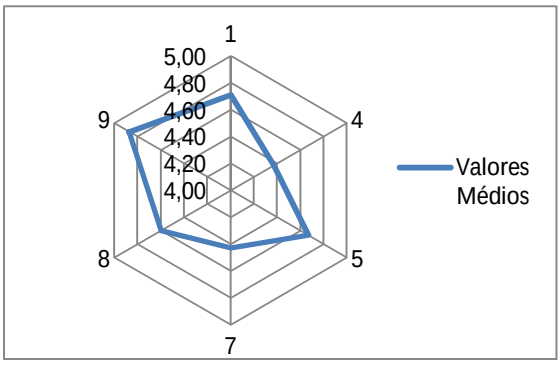
Tabela 8 - Valores Médios dos Objetivos

Objetivo	Valores Médios	Maior Valor
1-Assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica.	4,71	Meta 4
4-Institucionalizar ações inovadoras nos projetos pedagógicos em todos os níveis de ensino.	4,37	Meta 12
5-Estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação).	4,67	Meta 15
7-Ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação.	4,43	Meta 18
8-Promover ações de interação com os egressos.	4,60	Meta 21
9-Estabelecer uma política de acessibilidade educacional.	4,87	Meta 23

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Na figura 1, é apresentado um gráfico de radar dos valores médios obtidos:

Figura 11 - Valores Médios



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Conforme figura 1, temos o objetivo 9 “Estabelecer uma política de acessibilidade educacional” com a maior média (4,87) entre as respostas dos Coordenadores de curso. Isso ressalta a importância dada a meta de acessibilidade física a pessoas com deficiência.

Com 4,71 de média, o objetivo 1 “Assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica”, tem segunda maior média destacando a importância da meta 4 “Acompanhar os processos de avaliação institucional, orientando a comunidade acadêmica para a importância da melhoria contínua da qualidade dos cursos” que reflete a importância da Avaliação institucional.

O objetivo 5 “Estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação)” com 4,67 de média destacando a meta 15 “monitorar os índices de reprovação e evasão nos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância”.

O objetivo 8 “Promover ações de interação com os egressos” com média de 4,60 tem a meta 21 “Implementar programas de monitoramento dos egressos para fornecer subsídios aos cursos, visando à constante atualização dos currículos perante as necessidades da sociedade” em destaque.

O objetivo 7 “Ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação” com média de 4,43 tem a meta 18 “Avaliar os diferentes mecanismos de ingresso à disposição das Universidades Federais e definir novas opções institucionais de ingresso à UFSC.” como de maior importância para os coordenadores neste item.

O objetivo 4 “Institucionalizar ações inovadoras nos projetos pedagógicos em todos os níveis de ensino” com média de 4,37 com destaque para a meta 12 “estimular e viabilizar as condições institucionais para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes da graduação em atividades de monitoria, pesquisa, extensão e aprimoramento profissional”.

Tabela 9 - Valores Médios por Área dos Cursos de Graduação

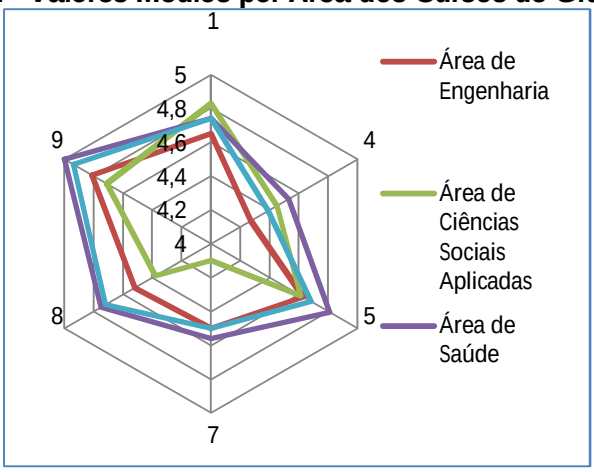
Objetivo	Área de Engenharia		Área de Ciências Sociais Aplicadas		Área de Saúde		Outras Áreas	
	Valores Médios	Maior Valor	Valores Médios	Maior Valor	Valores Médios	Maior Valor	Valores Médios	Maior Valor
1-Assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica.	4,65	Metas 1 e 4	4,83	Metas 1 e 4	4,74	Metas 4	4,74	Metas 1 e 4
4-Institucionalizar ações inovadoras nos projetos pedagógicos em todos os níveis de ensino.	4,27	Meta 12	4,45	Meta 12	4,53	Metas 6, 8 e 11	4,39	Meta 12
5-Estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e	4,63	Meta 15	4,61	Meta 14	4,81	Meta 16	4,68	Meta 14

apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação).								
7-Ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação.	4,50	Meta 18	4,10	Meta 18	4,56	Meta 18	4,50	Meta 19
8-Promover ações de interação com os egressos.	4,52	Meta 20, 21 e 22	4,38	Meta 21	4,75	Meta 21	4,72	Meta 21
9-Estabelecer uma política de acessibilidade educacional.	4,81	Meta 23	4,71	Meta 23	5,00	Meta 23	4,94	Meta 23

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Os resultados dos valores médios por área, dos cursos de graduação da UFSC, podem ser visualizados de forma resumida no gráfico radar presente na figura 2.

Figura 2 - Valores Médios por Área dos Cursos de Graduação



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Para esta análise, agrupamos as respostas por áreas dos cursos de graduação (Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas, Saúde e demais áreas).

Para os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, o objetivo de maior importância é “Assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica”. A área da Saúde tem a maior média nos demais objetivos. Para a área de Engenharia, a maior média é no objetivo 9 “Estabelecer uma política de acessibilidade educacional”. Para as demais áreas de cursos de graduação, também temos a maior importância no objetivo 9.

Considerando os resultados levantados a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional e da pesquisa dos Coordenadores de cursos de graduação, propõe-se as seguintes diretrizes a serem implementadas na Universidade Federal de Santa Catarina:

a) melhorar o processo de coleta das informações e avaliação das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional;

b) melhorar a sistemática de acompanhamento de permanência dos estudantes, visando diminuir a evasão e aumentar o número de formados;

c) incentivar os Coordenadores de cursos de graduação a implementar as metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional em conjunto com a administração central da UFSC;

d) incentivar que os sistemas da UFSC incluam em seus formulários a referência aos objetivos e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional para cada solicitação;

e) avaliar o dispêndio necessário para o aumento de cada ponto de média das metas;

f) sugere-se ainda, que as análises apresentadas nesta pesquisa sejam realizadas individualmente, visando uma atualização no Plano de Desenvolvimento Institucional.

5. CONCLUSÕES

A criação do Plano de Desenvolvimento Institucional para as instituições de ensino superior brasileiras, demonstra a importância deste instrumento para o processo de gestão das Universidades Federais. O PDI tem duração em média de 5 anos na Universidade Federal de Santa Catarina. O plano foi elaborado em 2014, por uma comissão institucional, para o período de 2015 a 2019, tendo sido disponibilizada a consulta pública por 42 dias, e com isso foram recebidas 181 contribuições da comunidade universitária. Atualmente é o instrumento de planejamento da Instituição.

Foram identificados os seguintes objetivos do PDI para a graduação: assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica: institucionalizar ações inovadoras nos projetos pedagógicos em todos os níveis de ensino; estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação); ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação; promover ações de interação com os egressos e estabelecer uma política de acessibilidade educacional.

Os resultados desta pesquisa realizada com os coordenadores de cursos de graduação, indicam que o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina atende as necessidades básicas do ensino de graduação.

O sistema federal de educação superior não é assimilado efetivamente como sistema. Afinal, as IFES atuam de forma isolada. Neste caso, há a necessidade de se pensar estrategicamente na criação de um sistema universitário federal. A criação desse sistema integrado agilizaria muitas atividades na Universidade, e solucionaria vários problemas existentes nas universidades.

Para os coordenadores de curso as metas mais importantes são: garantir que a estrutura física da UFSC seja adequada, de modo a dispor de acessibilidade às pessoas com deficiência física, visual e sinalizações voltadas a pessoas com deficiência física, surdas, cegas, com baixa visão e surdocegas; acompanhar os processos de avaliação institucional, orientando a comunidade acadêmica para a importância da melhoria contínua da qualidade dos cursos; monitorar os índices de reprovação e evasão nos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância; implementar programas de monitoramento dos egressos para fornecer subsídios aos cursos, visando à constante atualização dos currículos perante as necessidades da sociedade; avaliar os diferentes mecanismos de ingresso à disposição das Universidades Federais e definir novas opções institucionais de ingresso à UFSC; estimular e viabilizar as condições institucionais para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes da graduação em atividades de monitoria, pesquisa, extensão e aprimoramento profissional.

Na percepção dos coordenadores da área de Engenharia, o objetivo mais importante é estabelecer uma política de acessibilidade educacional para o estudantes de graduação.

Nos últimos 10 anos observa-se que o número de vagas do vestibular aumentou em 69,15% (2711 vagas), enquanto em 2006 tínhamos 3.920 vagas de vestibular e 2.819 formados, no ano de 2015 a UFSC ofertou 6.631 vagas, mas o número de formados foi menor que em 2006, com destaque para o CFM, CFH, CDS e CTC. Observa-se uma disparidade, com destaque para o aumento do número de alunos desvinculados. Essa situação reflete negativamente no número alunos equivalentes da UFSC, base para a matriz de distribuição orçamentária do Ministério da Educação para as instituições federais de ensino superior.

Para futuros estudos, considerando os resultados levantados a partir do PDI e da pesquisa dos coordenadores de cursos de graduação, reforçam-se as recomendações: a) estudos que apontem melhorias para o processo de coleta das informações; b) estudos de avaliação sistemática das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional; c) estudos com atualizações perenes nas políticas de permanência e de progresso dos estudantes; d) pesquisas qualitativas e quantitativas que coletem informações sobre as posições dos coordenadores de cursos de graduação, e que discutam a implementação do Plano de

Desenvolvimento Institucional em conjunto com a administração central da UFSC; d) pesquisas que explorem a instauração de uma política de desenvolvimento dos sistemas universitários, os quais deverão conter indicadores de referência aos objetivos e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.**Trajetória recente da gestão pública brasileira**: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. especial, p. 67-86, 2007.

BERTOLDI, Werner José. **Processo de implantação do Plano Institucional de Desenvolvimento Integrado na Universidade do Contestado/UnC**. 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Curso de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. **Decreto nº5373, de 09 maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em: 01 dez. 2015.

COLOMBO, Sonia Simões. **Desafios da gestão universitária contemporânea**, Artmed: Porto Alegre, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, 2006.

MEYER JR, Victor; PASCUCCI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas**. Rev. Adm. Pública**, v. 46, n.1, 2012.

MIZAEL, G. A.; BOAS, A. A. V.; PEREIRA, J. R. P.; SANTOS, T. S. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Rev. Adm. Pública,** v. 47, n. 5, 2013.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional - PDI: análise do processo de implantação**. Brasil: Editora Hoper, 2006.

PEREIRA, J. R. S.; SILVA, G. T. S.; TEODORO, F. S.; SILVA, J. E. O.; MELO, M. B. Análise da execução das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC por meio dos Relatórios de Gestão 2010-2014. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 8, n. 3, 2015.

UFSC. **Boletim de Dados de 2015**. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/boletim-de-dados/>, 2016. Acesso em 24 de outubro de 2016.

UFSC, **Estatuto**. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/166344/ESTATUTO_UFSC-Alterado_pela_Resolu%c3%a7%c3%a3o_Normativa_79-2016-CUn%20-%20COM%20CAMPI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 2016. Acesso em 02 de setembro de 2016.

UFSC, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>, 2015. Acesso em 20 de maio de 2016.

UFSC, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2010-2014-Com-Capa-e-Indice.pdf>, 2009. Acesso em 20 de maio de 2016.

UFSCa, **Reitores**. Disponível em: < http://estrutura.ufsc.br/reitores/>, 2016. Acesso em 17 de outubro de 2016.

UFSCb, **Documentos dos Cursos de Graduação**. Disponível em: < http://dpgi.seplan.ufsc.br/cursos-de-graduacao/>, 2016. Acesso em 10 de outubro de 2016.

UFSCc, **Relatório de Gestão 2015.** Disponível em: < http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2016/04/Relatório-de-Gestão-2015.pdf, 2016. Acesso em 01 de julho de 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. 5. 605d. São Paulo: Bookman, 2015.

Análise da implantação de setor de custos nas universidades

Autor: Gomide, Adnara Ribeiro (UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados); **Souza, Everton de Freitas Cordova de** (UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados); **Almeida, Adriana de** (UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados); **Costa, Jaqueline Severino da** (UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados); **Almeida, Vera Luci de** (UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados); **Vasconcelos, Paulo Sérgio** (UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados);

Resumen: Objetivou-se com esse trabalho qualificar um problema na Pró-Reitoria de Avaliação Institucional e Planejamento da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, reconhecendo a necessidade de um setor de análise e quantificação de custos. Universidades Federais utilizam recursos oriundos do Governo Federal, por isso se subordinam às leis e normas regidas pelo Tribunal de Contas da União. Os recursos são suficientes? Para este questionamento, foram realizadas coleta de dados e informações junto à referida Pró-Reitoria; identificando a inexistência do setor de custos. Para a coleta de dados, foi feita uma entrevista para obter dados acerca da situação dos custos da UFGD. As bases utilizadas foram legislações, artigos e livros previamente publicados. Também foi utilizado como coleta de dados um questionário para 62 universidades federais brasileiras, das quais 58 responderam por meio do site do Governo Federal, Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. A proposta de criação de um setor de avaliação de custos na Pró-Reitoria traria ganhos na qualidade de avaliação da gestão, como uma ferramenta de decisão e controle. Avaliações financeiras seriam mais precisas, ampliando a argumentação junto ao Ministério da Educação e ao Governo Federal para angariar recursos para melhoria do ensino da UFGD.

Palabras claves: Custos, Eficiência de gestão, Administração Pública.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Como meio de regulamentação e controle de finanças públicas foram criados, após 1986, o Ministério da Fazenda e a Secretaria do Tesouro Nacional. Foi desenvolvido e implantado, também, o Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) em 1987, um marco para a Contabilidade Pública Brasileira, sendo esta uma importante ferramenta utilizada para registro, acompanhamento e controle do orçamento, das finanças e do patrimônio do Governo Brasileiro.

Para o Ministério da Fazenda (2016), o SIAFI veio para suprir o governo federal de um instrumento moderno e eficaz no controle e acompanhamento dos gastos públicos. Acredita-se que com o SIAFI foi solucionado os problemas de administração de recursos públicos. É um instrumento informatizado que processa e controla a execução do orçamento, das finanças, do patrimônio e da contabilidade dos órgãos da Administração Pública Direta federal, das autarquias, fundações e empresas públicas federais e das sociedades de economia mista, que estiverem contempladas no Orçamento Fiscal e/ou no Orçamento da Seguridade Social da União. Mesmo sendo um instrumento contábil importante, nem todas as entidades públicas brasileiras utilizam o SIAFI.

Com a vigente necessidade de as organizações públicas e privadas se manterem

coerentemente atualizadas em relação às suas informações, é preciso ter uma base de dados relevante e de fácil acesso para que seus gestores tomem decisões de forma adequada para a agilidade e transparência dos processos.

Assim, propõe-se neste trabalho que seja criado um Setor de Análises e Avaliações de Custos (SAAC), na UFGD para que a gestão administrativa possa se embasar melhor para a tomada de decisões financeiras e administrativas futuras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 01 de janeiro de 2006 foi criada a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tornando-se uma entidade de natureza pública, sediada no município de Dourados - MS, vinculada ao Ministério da Educação, com objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisa em diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária. Assim, passaram a integrar a UFGD todos os cursos integrantes do c*ampus* de Dourados e do Núcleo Experimental de Ciências Agrárias, do então *campus* da UFMS em Dourados, na data de publicação da lei.

2.1 A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA UFGD

A UFGD é gestada por 07 Pró-Reitorias, sendo elas: Pró-Reitoria de Administração (PRAD); Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE); Pró-Reitoria de Avaliação Institucional e Planejamento (PROAP); Pró-Reitoria de extensão e Cultura (PROEX); Pró-Reitoria de gestão de Pessoas (PROGESP); Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD); Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP).

Dentre todos os setores envolvidos na administração da universidade, será analisado neste artigo a funções de análise de custos da PROAP. Esta pró-reitoria está enquadrada no planejamento e na ascensão de estruturas principais e necessárias ao bom desenvolvimento e andamento das incumbências do ensino, pesquisa, extensão, cultura, comunicação e informatização da UFGD considerando as requisições e planejamentos institucionais. Supervisiona, fiscaliza e controla o destino dos recursos orçamentários; planeja e conduz a execução do orçamento; supervisiona e compõe a prestação anual de contas, além de colaborar com estudos, projetos e programas para o avanço econômico, social, científico e tecnológico, visando metas e prioridades setoriais definidas no plano de ação e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017) da UFGD (UFGD, 2016).

2.2 CONTABILIDADE DE CUSTOS

O termo Contabilidade de Custos é derivado da indústria, pois nela há a geração de bens e com o passar dos anos tornou-se necessário realizar a apuração de meios que quantifiquem o real preço para se produzir e a inevitável tarefa de avaliar estoques. Assim, começaram a ser utilizados os seus princípios e suas propriedades de forma apropriada, em função da semelhança de situação em inúmeras empresas de serviços. Quando se fala desse tipo de contabilidade, se trata de bens e serviços empregados na produção/confecção de outros bens e serviços (MARTINS, 2010).

Conforme expressa Leone (2008) a Contabilidade de Custos, que se assemelha a um centro processador de informações, recebe ou obtêm dados, acumula-os, analisa-os e interpreta-os, produzindo informações de custos para os diversos níveis gerenciais.

2.3 CONTABILIDADE PÚBLICA

Um dos ramos mais complexos da ciência contábil é a Contabilidade Pública, com objetivo de captar, registrar, acumular, resumir e interpretar os fatos e os fenômenos que afetam os orçamentos, as finanças e o patrimônio das entidades de direito público (KOHAMA, 2009). Ela é o braço da contabilidade, baseado em normas para registrar, controlar e avaliar o patrimônio público e suas variações. Abrange aspectos, como: financeiro, orçamentário e patrimonial; constitui instrumento ao planejamento e domínio da administração pública (ARAÚJO; ARRUDA, 2009).

Neste sentido, a Contabilidade Governamental estuda e analisa os vários aspectos que unem as formas de atuação de entidades públicas na prestação de serviços imprescindíveis às necessidades dos cidadãos (SILVA, 2004).

Diferente da empresa privada, a organização pública procura meios para subsidiar suas ações administrativas e gerenciais. Ao atender a legislação, uma empresa adéqua métodos de apuração de custos utilizados aos meios contábeis, para estarem conformes às normas e leis em vigor (MEGLIORINI, 2012). Já para a organização pública, além de concordar com a legislação, sua transparência deve demonstrar clareza na destinação do dinheiro público ao contribuinte, maior objeto do interesse dessas informações.

O Processo de Planejamento - Orçamento que foi efetivado por estudos técnicos e científicos, pela Organização das Nações Unidas, consolida três instrumentos legislativos, de acordo com o artigo 165 da Constituição Federal de 1988; sendo eles: o Plano Plurianual (PPA); a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

O Plano Plurianual é uma ferramenta prevista no art. 165 da Constituição de 1988 que se destina a aparelhar e viabilizar a ação pública, tendo vistas a desempenhar as bases e os objetivos do país. Por meio dele, é afirmado as políticas públicas do governo para um período de 4 anos e os caminhos traçados para executar as metas antevistas (BRASIL, 2017a).

Já o Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) coloca as metas e preferências para o exercício financeiro consequente; guia a preparação do Orçamento; dispõe sobre mudança na legislação tributária; constitui a política de aplicação das agências financeiras de fomento. Com base na LDO aprovada pelo Legislativo, a Secretaria de Orçamento Federal (SOF) elabora a proposta orçamentária para o ano seguinte, juntamente com os Ministérios e as unidades orçamentárias dos Poderes Legislativo e Judiciário. Por determinação constitucional, o governo é obrigatório encaminhar o Projeto de Lei do Orçamento ao Congresso Nacional até 31 de agosto de cada ano. (BRASIL, 2017b).

Outra ação do governo federal, segundo Castro (2010), são ações que geraram algumas mudanças no foco da contabilidade pública brasileira, é a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), (LEI COMPLEMENTAR n° 101 de 05 de maio de 2000). Seu objetivo é “estabelecer normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal”.

Segundo o § 3º do artigo 4º da LRF, a lei de diretrizes orçamentárias conterá o Anexo de Riscos Fiscais, onde serão avaliados os passivos contingentes e outros riscos capazes de afetar as contas públicas, informando as providências a serem tomadas; caso se concretize.

A referida lei estabelece normas para as finanças públicas e responsabilidade na gestão fiscal. É dirigida aos órgãos e iniciativas públicas, não excetuando qualquer instituição das esferas da Administração Pública: federal, estadual e o municipal. Seu pressuposto principal é o equilíbrio entre as receitas e despesas públicas. Com esta lei a contabilidade pública se tornou mais importante e valorosa (BRASIL, 2000).

No artigo 50 da LRF § 3º consta que a Administração Pública deve manter sistema de custos para possibilitar avaliações e acompanhamentos da gestão orçamentária, financeira e patrimonial (BRASIL, 2000).

A LRF estabeleceu normas de finanças públicas que estão voltadas para o comprometimento responsável da gestão fiscal do Estado, pressupondo ações planejadas e transparentes e, contudo prevenindo riscos e corrigindo desvios que serão capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas (ARAÚJO; ARRUDA, 2009).

E como último instrumento, a LOA é utilizada para viabilizar as situações estabelecidas pelo Plano Plurianual, sempre obedecendo a LDO. É na Lei Orçamentária Anual (LOA) que o governo define as prioridades contidas no PPA e as metas que deverão ser atingidas naquele ano. A LOA disciplina as ações do Governo Federal. Nenhum passivo público pode ser executado fora do Orçamento. As ações dos governos estaduais e municipais devem estar registradas nas leis orçamentárias dos Estados e Municípios. No Congresso, deputados e senadores debatem, na Comissão Mista de Planos, Orçamentos

Públicos e Fiscalização (CMO), a proposta despachada pelo Executivo, fazem as alterações que ponderam indispensáveis por meio das emendas e votam o projeto. Após aprovado, o projeto é sancionado pelo Presidente da República e se alterar em Lei (BRASIL, 2017c).

O governo define no projeto da LOA quais serão as prioridades e metas contidas no Plano Plurianual a serem alcançadas no referido ano. Ela é reguladora e normalizadora dos atos do Governo Federal. As despesas públicas não podem ser executadas fora do orçamento, porém nem tudo está ao alcance do Governo Federal. Após aprovação do Congresso Nacional e posteriormente na Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização, a proposta sofre modificações julgadas necessárias, através de emendas, e em seguida é votada. Assim, mediante aprovação, o Presidente da República sancionará, e o projeto se tornará Lei.

A Lei n.º 4320 de finanças públicas de 17 de março de 1964, normatiza através do direito financeiro, a preparação e controle dos orçamentos e balanços de todos os órgãos públicos. Em seu Art. 2° completa a explicação que no orçamento conterá a discriminação da receita e despesa de forma a evidenciar a política econômica financeira e o programa de trabalho do Governo (BRASIL, 1964).

2.3.1 Decreto nº 408/2002 do Tribunal de Contas da União

O Tribunal de Contas da União (TCU) recomendou a apuração do custo por aluno e exige que todos os órgãos do executivo tenham implantando controles setoriais de custo dentro de sua natureza. Porém, não delimitou que tipo de custo tem que ser apropriado. Assim, cada órgão tem autonomia para definir quais custos devem ser levantados.

Para calcular estes indicadores foram impostos pelo TCU alguns ajustes aos dados brutos apresentados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Com a decisão nº 408/2002, o TCU, determinou que todas as IFES's acrescentassem em seus relatórios anuais de contas de gestão, uma sequência de nove indicadores. Sendo eles:

a) Custo Corrente/Aluno Equivalente;
b) Aluno Tempo Integral/Professor;
c) Aluno Tempo Integral/Funcionário;
d) Funcionário/Professor;
e) Grau de Participação Estudantil (GPE);
f) Grau de Envolvimento com a Pós-Graduação (GEPG);
g) Conceito CAPES/MEC para a Pós-Graduação;
h) Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD);
i) Taxa de Sucesso na Graduação (TSG).

2.4 METODOLOGIAS DE ANÁLISE DE CUSTEIO

Uma universidade, sendo uma organização, pode ser considerada como geradora de três linhas de serviços distintos e únicos, sendo elas: pesquisa, ensino e extensão. As IFES's estão procurando um equilíbrio entre as funções utilitarista e cultural que exercem (AMARAL, 2005).

Primeiramente, deve-se definir qual seria o custo-objeto ou custos-objetos da organização, após isso os custos devem ser mensurados para posterior avaliação. Alguns dos principais métodos de custeio são: Método de Custeio por Absorção (atende as necessidades societárias e gerenciais), Método de Custeio Pleno (RKW), Método de Custeio Variável (atende às necessidades gerenciais) e Método de Custeio ABC (MEGLIORINI, 2007).

Neste sentido, Hansen e Mowen (2003) definem o objeto de custo como qualquer item, como produtos, serviços e departamentos, em que os custos podem ser mensurados e atribuídos. Já nas universidades federais, é preciso que a gestão avalie quais custos devem ser considerados como custo-objeto.

Afirma Morgan (2004), que no ensino superior pode ser observado o custo por pessoa, que incide no sacrifício de expedientes, que o aluno tem para frequentar a instituição, como a obtenção de livros, materiais de laboratório, fotocópias, tributos e mensalidades, como é o caso das universidades privadas.

A sociedade custeia, através de impostos, o fornecimento da educação superior aos estudantes. Assim, a dificuldade para manter e ter uma educação superior é obtida conforme uma somatória entre o custo individual e institucional (Morgan, 2004).

Desta forma, definir os componentes do custo de ensino e sua qualificação é importante para uma sociedade ávida de informações acerca dos recursos destinados às universidades e o conhecimento de suas benesses, bem como para conhecimento da própria instituição, ampliando sua eficiência na aplicação destes recursos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa deste trabalho é classificada como qualitativa, pois de acordo com Godoy (1995), este tipo de pesquisa não procura enumerar e/ou medir os eventos que estão sendo estudados, tampouco emprega a estatística para analisar dados coletados. Ela obtém dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação, procurando assim compreender fenômenos pela perspectiva dos participantes da situação em estudo.

Para a coleta de dados, primeiramente foi empregado uma entrevista, por meio de uma conversa com a assessoria da PROAP, para a obtenção de dados acerca da situação da mensuração dos custos no referido setor da UFGD. As bases utilizadas para a pesquisa foram legislações, artigos e livros previamente publicados.

Foi utilizado como segunda forma de coleta de dados um questionário aplicado a 62 universidades brasileiras. Destas, 58 responderam as perguntas através do site do Governo Federal, Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, o e-SIC. Nele foi enviado a cada universidade um formulário eletrônico, com perguntas acerca do tema deste trabalho.

Assim, a partir das respostas enviadas pela universidade participantes, foi feita uma análise da situação informada, através de quadros comparativos. As respostas foram separadas e, portanto, demonstradas a intenção ou não de aplicação do setor pelas reitorias das instituições.

3.1 ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA E PROPOSTAS DE INOVAÇÃO

3.1.1 Análise da situação atual da Universidade

Mesmo estando incluso em plano de gestão 2015-2019, o setor de custos ainda não foi constituído na UFGD; inicialmente estaria lotado na assessoria da PROAP, para iniciar um histórico de custos e a partir disso ser lotado ou na Coordenadoria de Planejamento ou na Coordenadoria de Finanças, porém, não há ainda nenhum esboço desse projeto na universidade.

Outra barreira a ser superada é a necessidade de indicadores que a universidade ainda não possui; considerando a análise de custos setorizados, de depreciação, bem como, planos de expansão. Segundo a Administração da UFGD, existe uma necessidade premente da mensuração do ativo e do passivo, que evidencie a realidade contábil da universidade.

O primeiro item de custo proposto para ser analisado será o da folha de pagamento de servidores docentes, essa despesa envolve salários e encargos. Independente de o docente possuir ou não cargo administrativo remunerado deverá ser computado na análise de custo o seu vencimento total. No entanto, deverão ser rateados separadamente os rendimentos relativos a atividades acadêmicas daqueles que possuem relação com cargos e/ou funções administrativas. Devem ainda ser considerados, os docentes que estão alocados em uma unidade acadêmica, mas que eventualmente prestam serviços em outras unidades, de modo que seu custo seja proporcional às suas atividades desempenhadas nos diferentes locais. Há ainda, outra situação que compromete os custos por docentes; as

licenças de saúde e afastamento remunerados para qualificação, também é um gasto que incidirá na mensuração de seus dispêndios os custos para os mesmos. Ainda no campo de mensuração de custos de servidores docentes, há aqueles que são considerados como substitutos temporários e eventuais.

O próximo custo proposto a ser estudado é a folha de pagamento de técnicos administrativos, que deve ser analisada por unidade e deverá ser destinado a sua unidade de lotação. Além dos aposentados e pensionistas inclusos em folha de pagamento.

Já nas unidades acadêmicas, deve-se atentar às diferentes demandas de materiais, de forma que sejam observadas consoantes a seu fim. Analisando este item é, ainda, constatada a necessidade de também dividir proporcionalmente este custo estratificado (permanente e consumo) por unidade acadêmica.

Ainda, visando à proporcionalidade dos gastos com materiais permanentes, deverá ser feita uma separação na biblioteca central dos títulos em função da sua destinação de atendimento, lembrando que o mesmo exemplar poderá atender diversas áreas.

Passando aos custos de manutenção e de segurança predial, cada unidade deverá ter especificados seus custos, sendo que os referentes à manutenção de áreas de uso comum devem ser da administração central. Quanto aos custos de energia e água, na universidade não há a implantação de sistema de medição de consumo de água e energia setorizadas, o que possibilita a divisão do consumo total entre as unidades.

A opinião de Peter *et al.* (2003), é que a grande inquietação do Sistema de Custos ao ser inserido deve estar voltado ao tratamento dos custos fixos, por constituírem o montante mais expressivo dos custos dessas instituições.

3.1.2 Análise da situação proposta

Tal proposta deve ser considerada como de caráter dinâmico, já que poderá ser alterada na medida em que qualquer componente considerado possa ser incorporado ou retirado do sistema e por razões econômicas e/ou administrativas seja de fácil execução a qualquer momento.

A estrutura básica neste sistema, para alocar custos por objetivos administrativos específicos, é constituída por centros de custos que refletem a estrutura organizacional da instituição, compostas por divisões, sendo as unidades acadêmicas, administrativas e órgãos de apoio.

Como início dos trabalhos da implantação do setor, a departamentalização dos gastos, seria uma divisão primária dos custos por relevância, o rateio dos dados seria possível se houvesse um levantamento dos dados físicos que envolvem cada unidade dos *campi* da UFGD.

Desta forma, a implantação do setor seria considerada como o principal meio de acesso a informações financeiras e contábeis para tomada de decisões dos gestores. Há, primeiramente, a identificação das necessidades informativas que a universidade necessita, para assim mapear seus processos; as mudanças e inovações necessárias para a obtenção de dados; o organograma relevante e, posteriormente, a definição de rotinas do setor. Assim, consolidariam resultados concretos para a reitoria da instituição. Observa-se, neste sentido, a necessidade de interlocução do setor proposto com diversas pró-reitorias da universidade.

3.2 APLICAÇÃO DE ANÁLISE DE CUSTOS EM OUTRAS UNIVERSIDADES

3.1.2 Contribuições de outras IFES's

Em consulta ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), podem-se obter informações de diversos órgãos e entidades que pertencem ao Poder Executivo. Sendo o foco desta pesquisa as universidades, foram encaminhados pedidos de informações sobre meios de gestão e métodos utilizados pelas 62 universidades brasileiras. Informações estas obtidas através da Lei de Acesso à Informação n.º 12.527 de 18 de novembro de 2011. Todas as universidades listadas nos Quadros 01, 02 e 03 responderam

ao questionário. A pesquisa fundamentou-se nas seguintes perguntas:

-Há uma análise dos custos da IFES?

-Se não, quando pretende implantar?

-Se sim, há um setor estruturado de análise e mensuração custos?

-Utiliza algum sistema de mensuração de custo? Qual?

-Qual a metodologia de custos adotada?

Com as diversas respostas chegou-se a três quadros.

Quadro 01 - IFES's que não possuem setor de análise de custos e intenção de implantação

Instituição	**Pretende analisar custos nos próximos 03 anos**	**Pretende implantar o setor de custos nos próximos 03 anos**
UFABC - Universidade Federal do ABC	Sim	Sim- 2018
UFAC - Universidade Federal do Acre	Sim	Sim- 2017
UFAL - Universidade Federal de Alagoas	Sim	Sim- 2018
UFBA - Universidade Federal da Bahia	Sim	Sim-2017
UFC - Universidade Federal do Ceará	Sim	Sim- 2018
UFCA - Universidade Federal do Cariri	Sim	Sim- 2018
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande	Sim	Sim- 2018
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Sim	Sim- 2017
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semiárido	Não	Não
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Sim	Sim- 2018
UFF - Universidade Federal Fluminense	Sim	Sim- 2018
UFG - Universidade Federal de Goiás	Sim	Não
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	Sim	Não
UFLA - Universidade Federal de Lavras	Sim	Sim- 2018
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso	Não respondeu a pergunta	Não respondeu a pergunta
UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia	Sim	Não
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará	Sim	Sim- 2018
UFPA - Universidade Federal do Pará	Sim	Sim- 2017
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	Sim	Sim- 2017

UFPel - Universidade Federal de Pelotas	Sim	Não
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Sim	Sim- 2017
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sim	Sim- 2018
UFRA - Universidade Federal Rural Da Amazônia	Sim	Sim- 2017
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Sim	Sim- 2017
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Sim	Sim- 2017
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	Sim	Sim- 2018
UFRR - Universidade Federal de Roraima	Não	Não
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia	Sim	Sim- 2017
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	Sim	Sim- 2018
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos	Não respondeu a pergunta	Não respondeu a pergunta
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	Sim	Sim- 2017
UFT - Universidade Federal do Tocantins	Sim	Sim- Não tem previsão
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sim	Sim- 2018
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	Sim	Sim- 2018
UFV - Universidade Federal de Viçosa	Sim	Sim- 2018
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Sim	Sim-2017
UNIFAL - Universidade Federal de Alagoas	Sim	Sim- 2018
UNIFAL - MG- Universidade Federal De Alfenas	Sim	Sim- 2017
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá - MG	Sim	Sim- 2018
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo	Sim	Sim- 2018
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino - Americana	Sim	Sim- 2017
UNILAB - Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Sim	Sim- Não tem previsão
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	Sim	Sim- 2017
UNIR - Universidade Federal de Rondônia	Sim	Sim- 2017

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Não respondeu a pergunta	Não respondeu a pergunta
UNIVASF- Universidade Federal do Vale do São Francisco	Sim	Sim- 2018

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o Quadro 1 nota-se que 46 (quarenta e seis) universidades, equivalendo a 79,31% do total das que responderam ao questionário não analisam seus gastos e custos através de um setor específico de mensuração de custos, mas pretendem adotar um sistema de mensuração nos próximos 03 (três) anos e pretendem, também, implantar um setor adequado para isso nos próximos 03 (três) anos, atendendo ao Artigo 50º da Lei Complementar 101/2001.

Dentre as universidades listadas no Quadro 1, apenas 06 (seis) delas sinalizaram que não pretendem analisar seus custos nos próximos 03 (três) anos, outras 06 (seis) pretendem analisar os custos nos próximos 03 (três) anos algumas, mas não sinalizaram se pretendem ou não implantar um setor específico para tal análise nos próximos 03 (três) anos.

Quadro 02 - IFES que analisam custos, porém sem metodologia específica

Instituição	**Sistema Utilizado**			
	Excel	**Software**	**Governo Federal**	**Próprio**
UFPR - Universidade Federal do Paraná				X
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto		X		
UFS - Universidade Federal de Sergipe	X	-	-	

Fonte: Dados da pesquisa.

As 03 (três) universidades apontadas do Quadro 02 sinalizaram que possuem uma análise simplificada de custos, sendo estes utilizados apenas para cálculo e readequação de contratos, avaliar preços em licitações e tomada de decisões específicas, controle interno, planejamentos específicos e/ou aleatórios, dentre outros. Decisões que para o momento são necessárias e esporádicas, mas não refletem custos específicos.

Quadro 03 - Método de Custeio utilizado por IFES que possuem setor de custos

Instituição	**Método de Custeio**				**Sistema Utilizado**				
	Absorção	**Direto**	**ABC**	**Variável**	**Excel**	**Software**	**Governo Federal**	**SIMEC**	**SIPAC**
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	X	X	-	-	X	-	-		
UFAM - Universidade	-	-	-	X	X	-	-		

Federal do Amazonas									
UNB - Universidade de Brasília	X	-	-	-	X	-	-		
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará					X	-	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 03, pode-se observar que, que somente a UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul e a UNB - Universidade de Brasília utilizam o Custeio por absorção, a UFFS também utiliza o Custeio Direto, nenhum delas utiliza o Custeio ABC, e a UFAM - Universidade Federal do Amazonas utiliza o Custeio Variável. Para analisar e mensurar suas informações todas as quatro universidades que compõem o Quadro 04 utilizam o sistema Excel, e apenas a UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará utiliza métodos de custeio variados conforme sua necessidade, tais como o sistema do Governo Federal, SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle) e SIPAC (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos).

A UNIFAP - Universidade Federal do Amapá está em processo de implantação do setor de análise e quantificação de custos, com estimativa de concluí-la até o final de 2016, para suas apurações utiliza parâmetros econômico-financeiros para análise dos valores gastos com custeio e investimento, sendo feita processo a processo, conforme suas especificidades e necessidades para a administração.

A UFESBA - Universidade Federal do Sul da Bahia relatou que está implantando o sistema de mensuração e análises de custos, criado pela UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, já a UFSCar - Universidade Federal de São Carlos e a UFSM - Universidade Federal de Santa Maria relataram que estão aguardando instruções do MEC para implantar o setor de análise de custos.

4. RESULTADOS

Quando se fala sobre a importância da boa gestão do dinheiro público, vem logo a mente as perguntas: Como está sendo usado o recurso público? Ele está sendo bem investido? Determinar como uma universidade pública está usando esses recursos é primordial para uma boa prática de gestão orçamentária. Quantificar e qualificar custos em uma universidade pública, de forma adequada, é demonstrar preocupação, e acima de tudo, informar e publicizar a destinação exata dos recursos públicos, designado a esse fim.

Hoje é possível definir o custo do aluno na graduação e pós-graduação, mas ele pode não refletir a realidade. Pode ser obtido simplificadamente, através do custo geral, divido pelo número de alunos, contudo esse custo não vai significar que foi utilizado apenas com alunos da graduação. Como exemplo, cita-se a carga horária de um docente de dedicação exclusiva de 40 horas semanais. Quanto em porcentagem seria de graduação? Quanto seria de pós-graduação? Esse cálculo pode mudar mês a mês.

Portanto, as análises de custo podem resultar em outra realidade do que a esperada. Há investigações que o gestor público precisa fazer para definir o que seria um custo e como mensurá-lo e onde este custo seria alocado. Essa não é uma discussão simples, visto que a universidade é uma instituição complexa.

Alternativas diferentes são adotadas por outras instituições, por exemplo, algumas definiram que iriam utilizar o custo do docente e aí, excluíram os que estavam alocados em setores administrativos. No mesmo sentido, algumas etapas foram feitas: implantação de

medidores, rateio do custo do aluno, vinculação em curso de graduação, pós-graduação, (nem sempre é possível fazer esta divisão), e distribuição entre docentes participantes do ensino, da pesquisa e da extensão.

Uma alternativa relevante seria a adoção de análises de custos por unidades administrativas simples e depois ampliar gradativamente o leque, chegando ao custo do serviço de uma unidade. Analisa-se folha de pagamento, custos administrativos enquanto material de consumo; energia, fazendo um critério de rateio; e assim o custo é definido. Diversos setores da universidade devem ser consultados e envolvidos para coleta e análise de dados e conclusão de relatórios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propõe-se neste trabalho a criação do SAAC - Setor de Análise e Avaliação de Custos, como unidade competente para análise e avaliação dos custos na UFGD. Há um estudo macro da análise de custos, porém seu detalhamento se consistirá em importante ferramenta de planejamento e gestão. Os objetivos e as estratégias da gestão organizacional definiram aspectos quanto à apuração dos custos, isso é válido para obtenção de informações no ambiente em que a universidade está inserida. Inicialmente a apuração de custos pode auxiliar no controle e na tomada de decisões, contribuindo ao conhecimento da organização e estabelecendo parâmetros de comparação com outras universidades e assim acompanhar padrões previamente estabelecidos.

Essa estrutura precisa ser levada às diversas instâncias para ser mais bem compreendida. Deve ser feito um discurso alinhado dentro de uma comissão e a partir disso com uma unidade “modelo”. Medem-se erros e acertos para depois revisar procedimentos de expansão ou recuo.

Deve-se ainda, avaliar se o processo tem por meta a atividade fim da universidade, devendo o SAAC pautar suas atividades de forma individualizada por unidade e não de forma generalizada. A instituição deve gerar sua própria base de dados interna.

É procedimento regular do TCU a cobrança para implantação deste setor nas instituições de ensino superior. Cabe aos gestores a decisão de prioridades em conformidade com a realidade de cada instituição. É importante ressalvar que a implantação da SAAC demanda designação de pessoal competente para tal, bem como recursos materiais e financeiros para a instalação e funcionamento adequados, além do desenvolvimento de *softwares* que sustentem a proposta. Assim, dispondo destes instrumentos é que se possibilitaria uma efetiva análise e avaliação dos custos da instituição, atendendo necessidades legais e disponibilizando uma melhor ferramenta de gestão.

Portanto, o setor de análise e avaliação de custos deve ser implantado por força de lei e por necessidade de gestão. A UFGD pretende adotar o setor até o ano de 2018. Com base nos aspectos apresentados, se evidencia a importância da percepção e adequação administrativa no sentido de toda e qualquer instituição pública estabelecer organogramas e métodos que levem em consideração o estudo de custos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. (2016). **Evolução do custo do aluno das IFES:** eficiência. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1272&path%5B%5D=1262>. Acesso em: 28 abr. 2016.

ARAÚJO, I. P. S. e ARRUDA, D. G. (2009). **Contabilidade pública:** da teoria à prática. -2.ed rev. E atualizada. - São Paulo: Saraiva.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun.

2016.

BRASIL. Lei Complementar, n. 101, de 4 de maio de 2000 (2000). LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. Lei do Orçamento nº 4320, de 17 de março de 1964 (DOU DE 23.03.64). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4320.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria do Tesouro Nacional. **Conheça o SIAFI**. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/historia>. Acesso em: 07 set. 2016.

BRASIL. Ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão. **O que é PPA?** Disponível em: < http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/planejamento-governamental/plano-plurianual-ppa/o-que-eacute-o-ppa>. Acesso em: 17 ago. 2017a.

BRASIL. Ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão. **O que é lei de diretrizes orçamentárias?** Disponível em: < http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/leis-e-principios-orcamentarios/o-que-e-lei-de-diretrizes-orcamentarias-ldo>. Acesso em: 17 ago. 2017b.

BRASIL. Ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão. **O que é Lei orçamentária anual?** Disponível em: < http://www.orcamentofederal.gov.br/perguntasfrequentes/o-que-e-lei-orcamentaria-anual-loa >. Acesso em: 17 ago. 2017c.

CASTRO, D. P. (2010). **Auditoria, contabilidade e controle interno no setor público:** integração das áreas do ciclo de gestão: contabilidade, orçamento e auditoria e organização dos controles internos, como suporte à governança corporativa. 3. ed. São Paulo: Atlas.

GODOY, A. S. (1995) Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, número 2, p.57-63.

KOHAMA, H. (2009). **Contabilidade pública:** teoria e prática**.** 10. Ed. - 4. Reimpr. - São Paulo: Atlas. p. 173

LEONE, G. S. G. (2008). **Custos:** planejamento, implantação e controle**.** - 3. ed. - 5. Reimpr. - São Paulo: Atlas.

MARTINS, E. (2010). **Contabilidade de Custos.** 10. ed. São Paulo: Atlas. 370 p.

MEGLIORINI, E. (2012) **Custos:** análise e gestão. 3. ed. - São Paulo: Pearson Prentice Hall.

MORGAN, B. F. (2004). **A determinação do custo do ensino na educação superior:** o caso da Universidade de Brasília. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade de Brasília. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.cca.unb.br/images/dissert_mest/mest_dissert_041.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

PETER, M. G. A., MARTINS, E., PESSOA, M. N. M. e PETER, F. A. (2003). **Proposta de um sistema de custos para as universidades federais brasileiras fundamentado No Activity Based Costing.** Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2003/GPG/2003_GPG1801.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SILVA, L. M. (2004) **Contabilidade governamental:** um enfoque administrativo**.** 7.ed. - São Paulo: Atlas.

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. 2016. Disponível em: <http://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/proap>. Acesso em: 17 jun. 2016

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Plano de desenvolvimento Institucional: 2013-2017**. Silvana de Abreu (organizadora) - Dourados - MS: Ed. UFGD, 2015. 32

Planejamento estratégico da universidade pública: dilemas éticos

Autor: Laux, Raul Otto (UNIFEBE - Brusque/SC**); Sartoti, Simone** (UNIFEBE - Brusque/SC); **Laux, Maria Aparecida Bernart** (UNIFEBE - Brusque/SC); **Pertschy, Günther Lother** (UNIFEBE - Brusque/SC); **Heil, Gissele Prette** (UNIFEBE - Brusque/SC)

Resumen: O artigo aborda questões entendidas como “dilemas éticos” no âmbito da Universidade pública brasileira, perseguindo o objetivo de analisar características e diretrizes que regem esta tipologia universitária. Para tanto, vale-se de uma investigação exploratória, qualitativa e documental de corte longitudinal, com base em bibliografia nacional e estrangeira. Os resultados apontam a prevalência incidente sobre o fenômeno em análise, do vetor tipificado como “condicionante socioeconômico”, associado à formação intelectual (familiar e formal) mediante uma sistemática falha, pouco qualificada, desmotivada e fragilizada em razão das políticas públicas que se destinam ao arcabouço constitutivo do indivíduo, em sentido lato. Infere-se deste cenário, como conclusão central, a percepção de carências e/ou de fragilidades no quesito fundamental da qualidade educativa, tanto no universo da educação familiar quanto naquela em âmbito formal, praticamente forçando o indivíduo a desenvolver capacitações intrínsecas a um sistema de autoeducação (*self-made man*), a fim de preencher as lacunas deixadas pelos ensinamentos formais (escolares). A este fator, por fim, soma-se o grave problema (crescente) da deterioração dos meios socioeconômicos, potencializando esse fenômeno de educação fragilizada, associado ao binômio de excesso de procura *versus* falta de vagas escolares, nomeadamente no universo universitário.

Palabras claves: Dilema ético; universidade pública; qualidade educativa; meios socioeconômicos.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A complexa estrutura organizativo-educacional reconhecida sob o rótulo de *Universidade*, com seus nove séculos de existência, tem requerido, como organismo vivo que é, uma dinâmica nada comum, mas sim essencialmente peculiar cuja característica vital reside na inteligência administrativo-operacional do trato com a informação e o conhecimento sob demanda das necessidades e interesses interpostos pelo multifacetado organismo social.

Aceita tal premissa, forçoso negar-se qualquer dicotomia entre tais universos (social←→educativo); ao contrário, constantes mudanças nos estratos sociais exigem, indefectivelmente, similar e adequada reação por parte dos administradores universitários. São, em suma, realidades, ambas, que se movem *pari passu* uma da outra em estreito compasso (*a priori*). Ações ou omissões promovidas por uma delas redundarão no correspondente resultado sobre a outra. É o fenômeno conhecido como *relação de causalidade* ou *nexo causal*, aplicado a praticamente todas as atividades humanas. Ilustrando: um estudo de Meulemeester e Rochat (1995 apud Burón, 1997, p. 82) buscou contrastar o impacto decorrido do esforço concentrado em educação universitária, servindo-

se para tanto da correlação estabelecida entre a proporção da população matriculada em universidades, i.e., o número de alunos per capita matriculados, “sobre o nível e a taxa de crescimento do PIB per capita a preços constantes em Espanha, supondo que a economia se encontra presumivelmente em seu caminho de crescimento de longo prazo”. Outro exemplo que ilustra o nexo causal é o estudo de Bartalotti e Menezes-Filho (2007), pelo qual ditos autores buscaram detectar qual a relação entre a busca pelo ingresso em uma carreira do ensino superior e seus determinantes.

Na prática, todavia, não parece ser assim. A dificuldade encontrada pela gestão universitária em acompanhar a dinâmica social e a ela se ajustar a fim de obrar em uníssono, encontra sérias barreiras erguidas pelo excesso de burocratismo e, não raro, potencializadas em razão de questões de índole econômica, financeira, conjuntural, operacional e regulamentar. Nasce desta constatação apriorística, então, a questão-problema que ora se propõe: *Que dilemas éticos, provenientes da relação “sociedade-Estado-educação”, exsurgem no âmbito da gestão das universidades públicas, considerando o planejamento estratégico destas como propulsor de uma dinâmica proativa que redunde em eficácia, eficiência e efetividade de desempenho, e tornando viável a sobrevida e o desenvolvimento sustentável das mesmas?*

Na condição de objetivos que balizem a análise ora proposta, definem-se os seguintes:

Objetivo Geral: *Analisar as características e principais diretrizes funcionais e operacionais que regem as IES públicas (em sentido lato) do Estado brasileiro, em base a uma revisão da literatura pertinente (nacional e forânea), a fim de detectar e apontar seus principais dilemas éticos em relação aos níveis de satisfação/insatisfação dos seus públicos-alvo.*

Objetivos Específicos:

a) Delinear as características básicas das IES públicas.
b) Compilar e analisar os principais dilemas éticos que se destacam no segmento analisado.
c) Apontar e comentar a incidência negativa de tais dilemas éticos para o desempenho da instituição em relação ao seu mercado.

2. A ÉTICA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

O processo ou “onda” da globalização trouxe a praticamente todos os setores da sociedade planetária um grande desafio: vencer a crescente confluência de culturas distintas que potencialmente tenderiam a desaguar em índices similarmente crescentes de conflituosidade (MALIANDI, 2006). A Universidade, por certo, não restou excetuada do âmbito deste fenômeno; ao contrário, sua tendência à internacionalização tornou ainda mais propício tão adverso efeito.

Numa obra datada de 1999, dois estudiosos do ensino de terceiro grau, docentes de carreira da Universidade Federal de Goiás (UFG), confrontados com o momento crítico de mudanças e reformas da educação superior brasileira - com ênfase especial voltada à universidade pública -, situam o cerne de tal fenômeno como “parte de uma conjuntura e de um processo internacional mais amplo de reestruturação do Estado e da Educação” (DOURADO; OLIVEIRA, 1999, p. 5). Segundo referidos estudiosos, ainda, três fatores eram responsáveis, à época, por parte dessas mudanças: a revolução técnico-científica (ou tecnológica), o processo de globalização e o projeto neoliberal. Cada um deles atuando sobre seus peculiares universos de projeção e interferindo em suas adequações aos “novos tempos” e às “novas realidades.

Neste cenário de novos desafios, a universidade pública (com ênfase reforçada, mas em similar diapasão ao da iniciativa privada), passou a ensaiar novos passos nas relações com seu mercado (diferenciado). Dinamizar sua evolução e incrementar ferramentas que permitam antecipar, com maior acuracidade, as necessidades sociais, obrando com adequada ousadia (MARCOVITCH, 2002), tornou-se, assim, o grande desafio. Mister

lembrar, a propósito do foco desta abordagem, que a universidade pública brasileira caracteriza-se como "uma realidade completamente heterônoma. A heteronomia é econômica (orçamento, dotações, bolsas, financiamentos de pesquisas, convênios com empresas não são decididos pela própria universidade), cultural (...), é social e política" (CHAUÍ, 2001, p. 58), significando afirmar, em suma, que *é inexistente a qualidade de uma autonomia universitária*, visto não haver fundamentos nem liberdade para tal. Sendo assim, sua autonomia - contrariamente ao que ocorre com a universidade privada - praticamente inexiste, em amplo sentido. E é esse tipo de dependência governamental que a faz pecar em vários aspectos.

Dentre a longa lista de demandas da *nova sociedade mundial*, não há dúvida quanto à valorização sublinhada dos problemas que afligem o meio-ambiente. Um dos exemplos mais marcantes advém das estratégias envidadas pela Comunidade Europeia (CE) e sua *Agenda para Novas Habilidades e Empregos*. Neste sentido, a União Europeia definiu sua meta num 75% de incremento do seu mercado laboral, determinando que tais políticas desempenhassem o papel-chave na transição para uma economia *verde, inteligente e inovadora*. E para tanto, as opções das ferramentas essenciais recairiam obrigatoriamente sobre *a educação e o treinamento* (MARSDEN, MEDHURST, IRVING, 2014), sem esquecer-se, contudo, da fundamental relevância de uma *inovação responsável* (KOOPS, 2015), fator que naturalmente implicaria em atenção redobrada para os aspectos éticos inerentes aos *direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais*.

A Universidade pública ocupa lugar de destaque nestes desafios, justamente em função da sua missão institucional em propiciar à mais ampla gama de estudiosos a possibilidade de contribuir para um processo de desenvolvimento social calcado na ética educativa e estruturado sobre bases de uma pluralidade intelecto-cultural. Questiona-se, então: *estaria ela (a Universidade pública) cumprindo com este seu desiderato?*

2.1. O PLANO ESTRATÉGICO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Planejar estrategicamente e de maneira sistêmica implica necessariamente responder acuradamente às seguintes questões: *onde estamos, aonde pretendemos chegar, quando e como chegaremos lá* (BRAGA; MONTEIRO, 2005)*?* Na prática, dita sistemática orienta essencialmente todas as ações humanas. Basta refletir sobre qualquer ação que se pretenda executar - desde as mais rotineiras às mais complexas - para de imediato perceber-se que o ser humano se rege estritamente por tais questões.

Os organismos sociais em sentido lato (públicos e privados) seguem por igual esta tônica comportamental, indicando que ditas questões demandam respostas acuradas, solidamente fundamentadas, sob pena de a ação - qualquer ação - resultar em erro ou fracasso em seu intento, redundando em naturais custos de correção de rota. Assim, pode-se afirmar sem temor que, nestas decisões, não há lugar para indefinições ou titubeios.

Há sensíveis diferenças entre os planos estratégicos de uma instituição universitária pública em relação a outra privada, destacando-se como *ponto nevrálgico* seu fundo/fonte de recursos em sentido lato. Dessarte, enquanto a primeira presta contas a toda a comunidade (que direta e indiretamente a mantém), a segunda deve explicações apenas ao seu corpo de mantenedores (acionistas, financiadores externos, clientes e, obviamente, às autoridades públicas a quem compete fiscalizar e regulamentar o funcionamento das mesmas). Esta sistemática redunda naturalmente em programas estratégicos distintos.

Ilustrando o exposto em base a um exemplo real e prático, o PEI (Planejamento Estratégico Institucional) da Universidade Federal de Pernambuco, definiu seus objetivos e metas para um longo período de quatorze anos (2013-2027), propositalmente determinado para que seu marco final coincidisse com o 200º aniversário da sua Faculdade de Direito. Com tal objetivo, abriu seus canais de comunicação (endereço eletrônico na web e grupo especialmente formado para o evento, no Facebook) a fim de propiciar a toda a comunidade acadêmica sua participação através de sugestões que enriqueçam dito PEI. Oito grupos de trabalho foram instituídos, englobando as principais variáveis do plano: Formação Acadêmica de Graduação e Pós-Graduação; Pesquisa, Inovação e Extensão; Desenvolvimento Estudantil; Gestão; Internacionalização; Gestão de Pessoas; Informação,

Comunicação e TI; e Infraestrutura e Segurança. Deste esforço conjunto resultará o Plano de Desenvolvimento Institucional, um novo Estatuto e um novo Regimento, o Plano Diretor dos *campi* e o Instituto Futuro (escola de estudos avançados da UFPE) (REYNALDO, 2015).

Um plano estratégico, em suma, parte da leitura da realidade da instituição - processo em que não se deve, sob hipótese alguma, sub ou supervalorizar a leitura dessa realidade - em seus micro e macro contextos (segundo seja sua área geográfica de alcance e atuação, bem como suas pretensões de expansão ou regionalização), estabelecendo diretrizes, metas e prioridades com base naquela leitura contextual.

Elemento fundamental do plano estratégico das IES públicas, a função gerencial nessa esfera institucional difere bastante das práticas aplicadas no segmento da iniciativa privada. Segundo os ensinamentos de Duran e Thoenig, as novas formas de elaboração e de condução das políticas públicas são, por exemplo, analisadas em termos de "políticas constitutivas" ou ainda de "políticas processuais", entendendo-se que haveria uma migração do

> [...] modelo de regulação cruzada, que seria aprovado hoje, a um modelo marcado pela institucionalização da ação coletiva, em que o Estado, privado de sua hegemonia, é uma razão para estar na instituição da capacidade de negociação entre uma variedade de atores. (DURAN; THOENIG, 1996 apud BALTRIX *et al.*, 2001, p. 13).

Na prática, em suma, o planejamento estratégico de IES públicas estaria abandonando a prática da *gestão estandardizada* para uma *gestão pontual*, i.e., *regras de gestão construídas e aplicáveis a determinados e específicos negócios de uma particular cena, e só a esta*, complementam Baltrix e colegas (2001, op.cit.). Depreende-se desta sistemática uma tendência à *abordagem individualizada* de questões problemáticas e, portanto, que demandam o que cognominamos de *análises estanques* no sentido de *análises vedadas à interferência de outros fatores não conexos àquelas questões.*

Diante deste novo contexto, dominante em termos globais, mas pontualmente enfático no caso brasileiro, vale reavivar a memória lembrando que, de finais da década de 1990 ao presente, problemas estruturais da Universidade maximizaram-se com destaque diferenciado para o da escassez de recursos financeiros e o agravamento de uma política nacional de sucateamento de todo o arcabouço funcional e operacional das instituições de ensino público superior da nação brasileira (BOVO, 2003). Neste especial sentido, a eficiência no trato dos recursos públicos (problemática que pode até ser entendida como em âmbito generalizado, tanto no sentido territorial como multifatorial), exige em caráter de urgência-urgentíssima uma profunda revisão e ajustes profundos na dinâmica dos processos decisórios internos das IESP. Aditivamente, Bovo (2003, op.cit.) ainda destaca outros dois pontos tão ou mais críticos e que afetam sensivelmente todo e qualquer plano estratégico que se pretenda promissor, a saber: (a) a obrigatoriedade de descentralizar as decisões e, (b) a formulação de um plano estratégico instrumental em que se privilegiem questões de médio e longo prazo, sobrepondo-as àquelas de curto prazo.

Sublinhe-se, por derradeiro, o cerne da questão motivacional no âmbito das organizações públicas (em sentido lato) e, evidentemente, também nas IESP. Explica-se: toda organização (pública ou privada) possui determinados propósitos institucionais que almeja alcançar. Este esforço em prol de tal desiderato, ao levar-se a termo prático, receberá a cognominação acertada de *racionalidade finalística*, i.e., o fiel cumprimento das funções em base àqueles propósitos (ETKIN, 2009). Depreende-se daí que, independentemente de a qual setor mercadológico pertença a organização, seu plano estratégico terá forçosamente que espelhar fielmente as necessidades e desejos (objetivos e metas) pretendidos, bem como assim também os caminhos, ferramentas e estratégias para alcança-los e a viabilidade financeira e humana que o torne ação concreta e passível de realização. Fugir a estas premissas deixando-as latentes e inertes em frios, prolixos e longos documentos, redundará em mero consumo de tempo, esforços e recursos e, por óbvio - diante do potencial e previsível fracasso - em fatal desmotivação organizacional, condenando-se o projeto ao rotundo fracasso.

2.2. DILEMAS ÉTICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Quando se pretende abordar o tema dos *dilemas éticos*, afigura-se fundamental saber-se a que se referem tais dilemas. Sócrates, na festejada obra *"A República de Platão"* (Politéia) (séc. IV a.C.), num dos seus diálogos com Gláucon e Adimanto, assevera: *"Estamos discutindo não pequenas questões, mas **como** devemos viver"* (POJMAN; FIESER, 2012, p. 1) [destacamos]. Esse ***'como'*** é a delimitação resultante do confronto entre os conceitos *"certo"* e *"errado"* e dele resultam os dilemas aos quais se faz referência neste subtítulo.

Valores éticos impõem-se ao indivíduo desde tenra idade, embora sejam conceitos ainda não totalmente assimiláveis por ele. Deduz-se desta assertiva que a base da formação ética reside nos primeiros estágios educativos do indivíduo, i.e., seus primeiros atos (ensinados e/ou impostos) no âmbito familiar. Depreende-se daí que é no seio desse *hábitat* natural e primário (família) que nascerão os primeiros determinantes éticos e morais, os quais, a posteriori, serão hierarquizados, cultivados e aplicados na vida prática (PINEDA; CÁRDENAS, 2011), norteando as ações e reações do indivíduo humano. Quando os valores éticos enfrentam um dilema? Quando estão presentes os seguintes requisitos: (i) há a obrigatoriedade de uma pessoa atuar; (ii) esta deve sentir-se livre (sem pressões) e estar apta a atuar; (iii) deve possuir mais de uma opção à sua escolha dentre possíveis outras, desde que estas apresentem similitudes no tocante às suas validades (RAMÍREZ; ESCOBAR, 2008).

Um dilema ético – importa lembrar – surge em razão da ruptura de harmonia que, em tese, poderia vir a existir entre as três dimensões que conformam a ética, isto é, entre: (a) os objetivos ou bens desejados, (b) as regras e normas que delimitam e (c) os hábitos morais, as virtudes ou os vícios interferentes em razão da ação levada a termo (RAMÍREZ; ESCOBAR, 2008, op.cit.). Javier Muguerza (2008), situa o cerne da questão do dilema ético a partir de uma questão central: ética da convicção ou ética da responsabilidade? Convicção e responsabilidade são dimensões da consciência moral e estas nem sempre afiguram-se compatíveis entre si. Ilustrando: no tocante à característica da prática de "excessos", o fanatismo religioso (fundamentalismo religioso) parte de convicções irresponsáveis "cujas consequências práticas ameaçam com provocar uma catástrofe" (p. 243). Na outra ponta, a falta de convicções (que pode redundar em irresponsabilidades) pode ser ilustrada, por exemplo, pelo incremento da produção armamentista no mundo, mesmo sabendo-se que esta fonte de rentabilidade traz em si "indefetivelmente o risco de um incremento dos conflitos bélicos em todo o planeta" (ibidem), constituindo-se assim numa política irresponsável. Eis dois exemplos de um dilema ético.

Não raramente, a interferência da subjetividade (tão presente nas ações humanas) redunda em incômodos lapsos de indefinição que, por sua vez, abrem espaço a uma incidência maior de atitudes errôneas sacrificando a lisura de todo e qualquer tipo de processo decisório. Neste sentido e em se tratando da seara laboral (em sentido lato), são incontáveis as ocasiões em que erguem-se impasses decisórios entre profissionais e usuários de serviços que levam a incertas encruzilhadas à hora de assumir-se um determinado posicionamento. Esta situação (*fazer ou não fazer?*) desagua no que se constitui em outra faceta de um dilema ético. María Jesús Úriz Pemán, da Universidad Pública de Navarra (Espanha), doutora em Filosofia, ilustra dito conceito situando-o como uma indefinição na qual, quando o agente moral se questiona sobre a maneira de proceder, "encontra razões a favor e também em contra, pelo que sente incerteza sobre o que fazer" (PEMÁN, 2013, p. 194). Em outros termos, o ser humano praticamente convive (diuturnamente) com certas encruzilhadas que o colocam nesse impasse e o forçam a sopesar os prós e contras: arriscar ou não? Mas tal situação adquire maior complexidade quando se trata de decisões que envolvem terceiros, amplificando em razão diretamente proporcional os riscos derivados de decisões mal fundamentadas ou simplesmente equivocadas. Eis a questão crucial dos processos de tomada de decisão que redundam em dilemas éticos.

Um estudo realizado por um grupo de trabalho composto por docentes da Universidad de Oviedo (Espanha) e versando sobre os princípios orientadores da atuação docente no ensino universitário (BLANCO et al, 2007), elenca uma série de problemas relevantes enfrentados pelo corpo docente que tornam potencial o surgimento de dilemas éticos. Dentre tais problemas, destacam-se os seguintes:

- A diversidade e suas formas seletiva ou excludente.
- O enfrentamento da resistência às inovações.
- A dissonância entre a prática e os modelos, concepções e ideais educativos.
- A dificuldade em implicar os sujeitos em seu próprio processo de formação ou de desenvolvimento.
- A dificuldade de implicar os sujeitos em seu próprio processo de formação o desenvolvimento.
- As maneiras de dinamizar coletivos e grupos diversos.
- A questão crucial do enfrentamento aos dilemas éticos da profissão.

Para o enfrentamento destas potenciais dificuldades ou dilemas no âmbito educativo superior, o grupo de trabalho em foco listou os principais desafios a superar, mediante determinadas estratégias (BLANCO et al, 2007, op.cit., p.28):

I. Reflexão na prática, explicitando-a e discutindo-a em relação aos seus fundamentos e consequências.
II. Processos de investigação educativa "orientados ao conhecimento e melhora da realidade educativa".
III. Análise histórica genealógica dos conhecimentos, instituições e práticas educativas.
IV. Consciência da natureza contraditória da educação.
V. Desenho, organização, orientação e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, educativos ou formativos "variados e diferenciados em função do contexto sócio-institucional e das características dos indivíduos".
VI. Enfrentamento e análise em equipe de situações complexas, práticas e problemas profissionais.
VII. Trabalho em equipe; liderança e participação na gestão da instituição; informar e envolver a comunidade; dinamizar grupos.
VIII. Privilegiar o uso das novas tecnologias e os meios didáticos para otimizar processos de formação e aprendizagem.
IX. Tomar consciência de que a atuação profissional é *contextual e ideológica*, supondo sempre uma tomada de posição determinada dentre as muitas possíveis.
X. Capacidade de negociação em situações de conflito ou de crise entre as pessoas; dentre outras medidas pertinentes.

A título de ilustração, observe-se a ilustração de um dilema ético que já causou bastante polêmica e, sem embargo, persiste ativo no ensino público superior pátrio através de duas estratégias que visam à pretendida democratização do acesso a esse nível educativo: (1) a instituição de cotas de ingresso aos vestibulares para diferentes perfis de alunos, "atendendo a pressões de grupos étnicos e/ou socioeconômicos", e (2) a atribuição de pontuação (bônus) adicional nas notas do vestibular *sem ferir a seleção por mérito*" (KRASILCHIK, 2008, p. 26) [destacamos]. Dita estratégia vinha em auxílio (e como incentivo) ao aumento das possibilidades de ingresso de alunos egressos da rede pública de ensino. Raciocinemos: na defesa do item (1), preliminarmente, interpõe-se o mandamento constitucional (portanto supremo) fundado no princípio da *isonomia*, i.e., princípio da igualdade, símbolo da democracia, cláusula pétrea da Constituição Federal já a partir da sua versão de 1934 (e vigente até os presentes dias), insculpida no seu art. 113, inciso I da Magna Carta, que reza, *verbis*:

> Todos são iguais perante a lei. Não haverá **privilégios** nem **distinções**, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas (BRASIL, 1934) [grifos nossos].

Ora, se *todos são iguais perante a lei* (princípio vigente até os dias presentes), não há

se falar em atender *"a pressões de grupos étnicos e/ou socioeconômicos"*, sob pena de estar-se a transgredir o princípio supra-referido. Portanto, constitui-se em grave e inaceitável dilema ético que, no entanto, persiste em validade sob o suporte maciço de interesses meramente políticos.

A opção (2), atinente à pontuação por bônus adicional na avaliação do vestibular *sem ferir a seleção por mérito*, em princípio, pareceria positiva, mas também acaba derivando noutro dilema ético. Segundo análise da estudiosa (antropóloga e especialista em ensino superior) Eunice Durham, *"o sistema de bônus não teve nenhum efeito sobre a democratização do acesso à USP e um efeito* ***mínimo*** *em relação aos egressos do ensino médio público"* (Apud MARQUES, 2011, p. 33) [destacamos]. Já em diferenciado diapasão se pronuncia Leandro Tessler, do Instituto de Física "Gleb Wataghin" da UNICAMP, para quem *"Por um lado, nem todos os concluintes do ensino médio almejam o ensino superior, especialmente o ensino superior universitário [...]. Por outro, ocorre um fenômeno de auto-exclusão"*, isto é, egressos do ensino médio público *"percebem a universidade pública como algo inatingível e não a consideram como uma opção realista para sua formação superior"* (TESSLER, 2008, pp. 79-80). Curioso paradoxo.

Neste ponto do desenvolvimento do artigo ora em propositura, cabe observar que, no concernente à crítica aceitável sobre o exposto, vale lembrar um axioma de antanho, já sedimentado: *vence quem estiver melhor preparado*, independentemente de a qual patamar social pertença e/ou a que tipo de desafio se esteja a referir. A priori e já adiantando uma necessária e justificada inferência, o erro não pode ser adjudicado ao pretendente (aluno) de segundo grau, seja de escola pública ou privada, mas sim ao ***sistema de ensino diferenciado*** entre esses dois universos, que, em tese, teria de ser exatamente ***o mesmo*** em termos curriculares e de desempenho didático-pedagógico. Vozes poderão eventualmente erguer-se em contestação a esta assertiva, para tanto alegando salários diferenciados dos docentes num e noutro universo; formação pretérita dos estudantes similarmente distinta entre educandários públicos e privados de primeiro e segundo grau; condições financeiras díspares entre tais estratos sociais, prejudicando a aquisição de material de estudos (livros e similares) e de tempo disponível para os estudos; entre outras distinções. *A priori*, podem ser até fundamentadas, mas na prática não se sustentam. Há sobejo volume de exemplos, aqui e alhures, que comprovam, historicamente, a falácia de tais argumentações.

Um exemplo ilustrativo do que se afirma no parágrafo supra, exsurge de uma exposição emblemática, advinda da cultura francesa tradicionalmente avançada em seu trato com a educação, justificando sua transcrição *ipsis litteris*:

> O sistema de ensino superior francês, que espelha a complexidade de uma empresa, foi capaz de atender, em sua essência, o rápido crescimento da demanda da educação do país. No entanto, mesmo não sendo responsável pelas falhas ocorridas no ensino secundário, tornou-se, ao longo do tempo, confuso, burocrático e desigual: uma criança na escola primária num subúrbio pobre tem praticamente nenhuma chance de acessar uma grande escola. Se tais desenvolvimentos continuassem, uma parte significativa da população não teria acesso às elites dos países; as consequências para a unidade nacional seriam muito sérias (ATTALI, 1998, p. 6).

Uma questão central neste cenário reside nos contornos pós-modernos do núcleo familiar, fazendo-se sentir com mais incisiva presença no âmbito educativo formal da criança e do adolescente e, por óbvio, refletindo no desempenho e na inter-relação destes com seu habitat escolar presente e futuro. Trata-se da ostensiva *desigualdade social* crescente - claramente expresso por Attali (1998) na citação supra -, não apenas no Brasil e na França, mas em praticamente todas as regiões do planeta. É, em suma, um fenômeno socioeconômico de largas dimensões e em constante *crescendo*. Eis outro dilema ético - quiçá o de maior relevância - que aflige, castiga impiedosamente a sociedade mundial. Sem qualquer receio de engano, este fenômeno, que redunda numa fragmentação social *virulenta*, constitui-se no alicerce central de um antagonismo ingente entre as classes sociais.

Observem-se estes dados divulgados por Pochmann e colegas, referentes ao ano de 2004:

> [...] as cinco mil famílias mais ricas do Brasil representam o equivalente a 0,001% das famílias brasileiras, ao mesmo tempo em que detêm 40 % do produto interno bruto. Em contra partida, das 34 milhões de pessoas entre quinze e vinte e quatro anos de idade, 40 % vivem em situação de extrema pobreza (POCHMANN et al. 2004 apud GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005, s/p).

O tema da educação brasileira (em sentido lato), assim, é bem mais complexo do que se poderia imaginar e, indiscutivelmente, vigente em âmbito planetário (ressalvadas as sensíveis diferenças entre as grandes regiões do globo). A um, pelas dimensões continentais do país; a dois, pelas ostensivas diferenças socioeconômicas da sociedade; a três, pelas políticas públicas destinadas a essa importante área, as quais, no longo decurso da história pátria, têm demonstrado elevados índices de ineficácia, ineficiência e inefetividade, redundando em constantes (e custosos) esforços em *correções de rota*, que, por fim (e por óbvio), derivam em desestabilização geral da nação - sem considerar o desperdiço de dinheiro público nada desprezível. Cenário claramente identificável nos correntes dias.

O reitor de uma universidade francesa, ao referir-se a estas instituições, cunhou sugestiva metáfora: *"universidade é um dinossauro pousado num aeroporto"* (TRINDADE, 2000, p. 122). Adequada figura de retórica representativa da *nova* Universidade, a qual, ainda segundo o autor em referência,

> [...] alcança seu ponto crítico com as novas relações entre ciência e poder. Mudaram os paradigmas científicos como a interação com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares. Da mesma forma, as universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, **ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional** (TRINDADE, 2000, op.cit. p. 122) [grifos nossos].

Que significação poderia se dar à constatação supra? Simples: o fenômeno educativo (lato sensu) se constitui num dos maiores desafios para as próximas gerações do globo. Afinal, é a partir do sistema educativo que se alcançam índices de excelência em todos os setores da economia e também naqueles que constituem o cerne do todo social, aí incluída a larga e multifacetada estrutura (física, jus-constitutiva, filosófica e operacional) das instituições de ensino público e privado em todos os níveis da educação material e formal.

3. METODOLOGIA APLICADA

Para o desenvolvimento deste artigo, optou-se por proceder a uma investigação exploratória, qualitativa e documental, de corte longitudinal em base aos *constructos* que ordenam a abordagem do tema, sendo os de maior relevância orientadora: *planejamento estratégico, universidade pública, dilemas éticos, educação média e superior, situação socioeconômica social.*

Analisaram-se reconhecidas obras de autores nacionais e estrangeiros que abordam diversos aspectos que compõem o assunto em tela, a fim de propiciar uma apreensão multivariada de distintos focos sobre o mesmo, não obstante tenha se mantido como *Norte* o tema central, ou seja, os dilemas éticos. Mister lembrar, por derradeiro, que este articulista signatário possui larga experiência teórico-prática no universo educativo, fator que propicia uma visão profunda e longitudinal do setor em foco.

4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Sobressai sobre todo o demais, um aspecto repetitivo como cerne da questão central

(dilemas éticos): *o condicionante socioeconômico como vetor que tutela praticamente todos os dilemas éticos que assolam a educação superior.* Temas como *inclusão social na universidade*; *acesso às instituições educativas de gestão pública; dissonâncias qualitativas e formativas entre os educandários de primeiro e segundo grau públicos e privados; instituição de cotas e de pontuação aditiva nos exames admissionais (vestibulares) para alunos provenientes de estratos desprivilegiados e/ou de natureza racial*, dentre outros aspectos menos ostensivos ou velados, firmam-se como incômodos argumentos que fundamentam a exclusão social ao ensino de qualidade e, por consequência *quase* lógica, à capacidade de conquista de um futuro melhor.

Depreende-se dessas inferências uma constatação prática iniludível: não apenas a condição socioeconômica do cidadão, senão também sua formação intelectual (familiar e formal, em instituições públicas e já a partir dos seus primeiros passos de aprendizagem), colidem com um sistema falho, desqualificado, desmotivado e fragilizado em razão das políticas públicas falhas ou desviadas que se destinam à formação do indivíduo, em sentido lato.

5. CONCLUSÕES

Os dilemas éticos que afligem as IES públicas da nação brasileira, historicamente falando e em relação (especialmente) ao processo cognitivo *ensino x aprendizagem*, orbitam ao redor de uma questão histórica que assola os educandários pátrios (nomeadamente - mas não exclusivamente - aqueles de caráter público): *a qualidade (ou ausência de) da educação*. O berço dessa problemática, com bastante certeza, reside no próprio seio da família e vai *contaminando* as gerações que se sucedem, num daninho processo similar ao de um *perpetuum mobile*. Este peculiar fenômeno remete o indivíduo ao desafio da *autoeducação.* A aplaudida figura, em inglês, do "*self-made man"* - o indivíduo que se faz por si próprio.

Atribui-se tal fenômeno a outro dilema ético: a situação socioeconômica dos estratos sociais desprivilegiados que são forçados a frequentar, desde tenra idade, educandários públicos que, *a priori*, desdizem em sua qualidade educativo-formadora, prejudicando uma fase decisiva na construção dos alicerces da educação humana. Dito processo impediria, *a posteriori*, que o estudante de segundo grau conquistasse o acesso à universidade pública - extremamente renhido e em desproporção entre as variáveis *número de vagas x número de candidatos*. Surge, então, desse impasse, a propositura de um programa de *cotas* (para segmentos sociais *desprivilegiados* ou excluídos por suas opções *sexuais*, etc.), a exemplo de afrodescendentes, homossexuais, etc., e outro de *pontuação adicional* a estudantes egressos de escolas públicas que desejam ingressar a instituições superiores públicas, mas não possuem suficiente preparo para vencer os concorridos exames vestibulares.

Infere-se desse conjunto de *dilemas éticos* da educação, que há um autêntico (e injusto) processo de *"despir-se um santo para vestir-se outro"*. Ao contrário de entender-se dito processo como *solução*, há que se entende-lo como o que verdadeiramente é: um indevido e infundado *privilégio* que despreza o fator intelectivo, para privilegiar o fator socioeconômico.

Neste autêntico *imbróglio normativo*, está a se deixar de lado, ostensivamente, um fator muito mais importante: *a meritocracia*, o louvor ao esforço despendido na aprendizagem (pública ou privada), seja no nível escolar que for (primário, secundário, técnico, superior, de pós-grado); para qual raça, credo, cor, nível social, nível econômico, venha a se aplicar.

Por derradeiro, dê-se por sentado que em nenhuma nação do globo, em nenhum tipo de atividade profissional, em nenhum grau educativo (formativo ou pós-formativo), restará vitorioso qualquer sistema (educativo ou não) que despreze o esforço meritório do indivíduo, para privilegiar qualquer outro determinante meramente fortuito que, não raro, atende a meros interesses políticos mui distanciados da verdadeira realidade vigente na nação.

Quiçá seja em razão dessa *miopia gestora* que se esteja presenciando um franco esfacelamento das relações sociais, da construção humana e da defesa inegociável de

posturas éticas e moralmente fundamentadas.

REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

ATTALI, Jacques. **Pour un modèle européen d'enseignement supérier.** Paris : Ministère de l'education nationale, de la recherche et de la technologie, 1998.

BALTRIX, Cécile *et alii*. **Les recompositions locales des formes de l'action publique.** Villetaneuse (France) : L'Université Paris-XIII/Centre de Recherche sur l'Action locale (CERAL), 2001.

BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. In: **Economia Aplicada**, v.11 n.4 Oct.\Dec.2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502007000400002. Acesso em: 12jul.2017.

BLANCO, Gloria B. et al. Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria. Contextualización de las decisiones adoptadas en las Guías Docentes de la titulación de Pedagogía. In: **Jornada de intercambios de experiencia en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo.** Oviedo: Universidad de Oviedo, 2007.

BOVO, José M. (Coord. & Org.). **Impactos econômicos e financeiros da UNESP para os municípios.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRAGA, Ryon; MONTEIRO, Carlos A. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino.** São Paulo: Hoper, 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, Casa Civil, 1934.

BURÓN, Carlos G. Un análisis de la relación de causalidad entre desarrollo económico y educación universitaria en España. In: **Economía Andaluza** - Analistas Económicos de Andalucía, 4º trimestre 1997. Málaga. Disponível em: http://www.economiaandaluza.es/vista_publicaciones1/97. Aceso em: 12julho.2017.

CHAUÍ, Marilena de S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Org.). **Universidade Pública:** Políticas e identidade institucional. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

DURAN, P.; THOENIG J.-C. L'État et la gestion publique territoriale. **Revue Française de Science Politique**, v. 46, n.4, p.580-623,1996.

ETKIN, Jorge R. **Gestión de la complejidad en las organizaciones:** la estrategia frente a lo imprevisto y a lo impensado. 1 ed. 2 reimp. Buenos Aires: Granica, 2009.

GUZZO, Raquel S. L.; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro. In: **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2 Ibirité dez.2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005. Acesso em: 07jul.2017.

KOOPS, Bert-Jaap. The Concepts, Approaches, and Applications of Responsible Innovation. In: **Responsible Innovation 2:** Concept, Approaches, and Applications. Basel (Switzerland): Springer International Publishing AG, 2015. Disponível em: https://goo.gl/o59M7R. Acesso em: 05jul.2017.

KRASILCHIK, Myriam. **Gestão - Desafios e Perspectivas.** In: Revista USP, São Paulo, n. 78, p. 22-31, junho/agosto 2008. Disponível em: https://goo.gl/f8A71X. Acesso em: 10jul.2017.

MALIANDI, Ricardo. **Ética, dilemas y convergencias:** cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología. 1 ed. Buenos Aires: Biblos - Universidad Nacional de Lanús, 2006.

MARCOVITCH, Jacques. **La universidad (im)posible.** Madrid: Cambridge University Press, 2002.

MARQUES, Fabrício. Atalhos para a universidade. In: **Revista de Pesquisa Fapesp**, n. 183, maio.2011, pp. 30-33. Disponível em: http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2012/04/030-033-183.pdf. Acesso em: 10julho.2017.

MARSDEN, J.; MEDHURST, J.; IRVING, P. The case for a global green skills training action plan. In: **OECD/Cedefop (2014),** ***Greener Skills and Jobs***, OECD Green Growth Studies, OECD Publishing. Disponível em: https://goo.gl/FXNDbP. Acesso em: 05jul.2017.

MUGUERZA, Javier. ¿Ética de la convicción o ética de la responsabilidad? In: TORRE, A. R.; SAAVEDRA, Á. et al. **La responsabilidad de pensar:** homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2008.

PEMÁN, María J. U. Dilemas éticos en torno a los principios éticos básicos del trabajo social. In: GARCÍA, L. M. R.; GONZÁLEZ, M. L. T. (Coords.). **Voces para la ética del trabajo social en tiempos trémulos.** Madrid: Ediciones Paraninfo, 2013.

PINEDA, Eduardo S.; CÁRDENAS, José A. **Ética nas empresas.** Porto Alegre: AMGH, 2011.

POCHMANN, M; BARBOSA, A; CAMPOS, A; AMORIN, R e ALDRIN, R. (orgs). Atlas da exclusão social: a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez, 2004.

POJMAN, Louis P.; FIESER, James. **Ethics:** Discovering wright and wrong. 7 ed. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2012.

RAMÍREZ, David B.; ESCOBAR, Jaime M. **Ética y entornos de los directivos de agencia estatal y empresa privada.** Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2008.

REYNALDO, Renata. Universidade elabora Plano Estratégico pensando no futuro. In: MANO, M. (Coord.). **Roteiro do Planejamento Estratégico:** percursos e encruzilhadas do ensino superior no espaço da língua portuguesa. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

TESSLER, Leandro R. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp. In: PEIXOTO, M. do C. de L.; ARANHA, A. V. A. (Orgs.). **Universidade Pública e inclusão social:** experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TRINDADE, Hélgio. Brasil: Dilemas e desafios III - "Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira". In: **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, São Paulo Sept./Dec. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013. Acesso em: 08jul.2017.

Levantamento de necessidades de capacitação (lnc) à luz da estratégia como prática: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior (ies)

Autor: Padilha, Marcelo Marins Lavarda (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); **Rosalia Aldraci Barbosa Carvalho** (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); **Raphael Monte** (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Resumen: O objetivo desta pesquisa consistiu em compreender de que forma o LNC articula as demandas deliberadas e emergentes, na consolidação do Plano Anual de Capacitação (PAC), à luz da estratégia como prática. O presente trabalho aborda os critérios balizadores dos cursos de capacitação da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas de uma Universidade Federal, especificamente para os servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAES). O processo de diagnóstico do LNC visa apontar estrategicamente as lacunas das competências requeridas para um desempenho profissional significativo no trabalho. Justifica-se a pesquisa deste tema como forma de mitigar as desigualdades entre as competências profissionais institucionalmente almejadas e as encontradas no corpo de servidores da instituição. A coleta dos dados para a realização desta pesquisa foi realizada por meio de observações *in loco*, análises documentais e bibliográficas e entrevistas semiestruturadas. Por fim, os resultados alcançados permitem evidenciar o quanto o LNC necessita ser realizado por meio de um olhar que vai além do individual, considerando

grupos, equipes e indicadores organizacionais. O LNC da Universidade contempla as demandas estratégicas da instituição, fornecendo bons subsídios para tomada de decisão e ações na área de capacitação.

Palabras claves: Gestão de Pessoas. Capacitação. Setor/administração/gestão público. Estratégia como prática. Estudo de caso.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A área de gestão de pessoas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passa por constantes mudanças, exigindo adequações quase que diárias. As mudanças tecnológicas, econômicas e políticas culminam em novas maneiras de organização do trabalho. Mesmo nas instituições públicas, as pessoas são cada vez mais exigidas no que tange à qualidade e ao bom desempenho de suas atividades.

No serviço público a rotatividade de pessoal e a entrada constante de novos servidores pode afetar consideravelmente a qualidade dos serviços prestados à comunidade. Reforça-se assim a importância de se aprofundar as abordagens relativas à gestão das pessoas que trabalham nas IFES, isto é, professores, pesquisadores, técnicos e administradores. Para esses colaboradores, Grillo (2001) orienta que precisam ser orientados por meio de políticas e princípios que lhes garantem o contínuo desenvolvimento profissional e pessoal, de tal sorte que sempre estejam motivados para o desempenho das atividades docentes e administrativas.

A vigilância com as demandas por gestão de pessoas revela uma questão estratégica nas organizações, uma vez que os trabalhadores vêm aumentando significativamente seus níveis de educação e de aspirações. Assim, é possível perceber que o trabalho passa a ter um papel central em suas vidas. Levy (2001) explica que a capacitação tem um enorme papel a cumprir no sentido de reposicionar o setor público, sem falar na motivação que a ação pode promover.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela importância que a área de gestão de pessoas representa para uma IFES, levando-se em consideração o que o processo do LNC representa para a estratégia de capacitação dos servidores TAES, possibilitando a adaptação organizacional às exigências do ambiente e também às perspectivas e anseios de seus servidores na oferta de um programa de capacitação de qualidade.

Tendo em vista os resultados que os processos de capacitação trazem às instituições, emerge a questão de pesquisa que baliza este estudo: De que forma o Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) articula as demandas deliberadas e emergentes, na consolidação do Plano Anual de Capacitação (PAC), à luz da estratégia como prática?

Desta forma, por conta dos motivos descritos, o objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma o LNC articula as demandas deliberadas e emergentes, na consolidação do PAC, à luz da estratégia como prática. Como objetivos específicos propõe-se: identificar as práticas adotadas pela CCP quanto à realização do LNC dos servidores TAES; descrever os princípios legais que norteiam o processo de desenvolvimento profissional dos servidores TAES e verificar de que forma é definida a oferta de cursos de capacitação para os servidores TAES.

Para isso foi elaborado um estudo de caso único. A IES selecionada atendeu aos critérios de acessibilidade e interesse no desenvolvimento da pesquisa, podendo-se articular o interesse a possibilidade de estudar um fenômeno pela sua especificidade. A IES estudada tem acompanhando as inúmeras mudanças que vêm ocorrendo tanto no âmbito externo à Universidade, quanto em seu ambiente interno. De acordo com o atual PAC (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017) a IES conta, no início de 2017, com 5.603 servidores, sendo 2.429 docentes e 3.174 TAES, distribuídos em cinco municípios. Atualmente, cerca de 20% de todos os servidores estão há menos de três anos no cargo. A partir deste considerável número de novos servidores, destaca-se a escolha do tema pela oportunidade de poder contribuir, por meio dos resultados obtidos, com o aprimoramento do

LNC, instrumento de gestão indispensável para o planejamento e implantação de cursos que qualificam e integram os servidores da Universidade, e pela importância que esta contribuição poderá trazer às IFES, tendo em vista que estas instituições estão sendo cada vez mais cobradas pela sociedade atual.

A coleta dos dados para a realização da pesquisa foi realizada por meio de observações *in loco*, análises documentais e bibliográficas e entrevistas semiestruturadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Faz-se nesta seção, uma abordagem sobre a importância de se aprofundar os estudos relativos à gestão de pessoas no serviço público.

Segundo Grillo (2001), esses colaboradores representam o verdadeiro sustentáculo da universidade, por isso necessitam ser muito bem orientados por meio de políticas e programas que lhes garantam o contínuo desenvolvimento profissional e pessoal, de tal sorte que sempre estejam motivados para o desempenho das atividades administrativas.

Assim, esta pesquisa apresenta questões atuais consideradas relevantes para o estudo que enfoca como tema principal os desafios que as IFES enfrentam para proporcionar os meios indispensáveis para o desenvolvimento profissional e pessoal de seus colaboradores, com reflexos diretos na formação de profissionais altamente capacitados para a sociedade.

2.1 GESTÃO DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO

Quando se reporta à gestão de pessoas no setor público, tem-se que compreender que esta diverge da gestão de pessoas no setor privado (FERREIRA; GOMES; ARAÚJO, 2008). De acordo com os autores isto se dá em função das peculiaridades da administração pública, principalmente quanto às suas finalidades, os meios utilizados para o recrutamento, seleção e contratação de pessoal, dentre outros.

Para Bergue (2007) diferentemente do setor privado, quando um servidor ingressa na carreira pública, isso não se dá em função do lucro que a instituição visa, e sim, em função de melhorias na qualidade do serviço prestado à sociedade. Dutra (2008) afirma que um grande desafio para a administração pública é a necessidade de estabelecer diretrizes gerais a partir da aquisição e desenvolvimento de competências dos servidores.

De acordo com Grillo (2001), o desejo de desenvolver uma carreira acompanha os funcionários de uma organização por toda sua vida profissional, e essa intenção se fortalece, principalmente, no interior das organizações, quando é oferecida a oportunidade de se galgar posições que permitem alcançar a satisfação dessa vontade de realização pessoal

Grillo (2001) expõe a relevância do processo de capacitação de um funcionário novo ao relacionar o desempenho de uma carreira profissional a um início bem sucedido. Não basta apenas aprender o trabalho a ser executado, o profissional deve conhecer a missão, a visão, os valores, a cultura da instituição na qual está se inserindo e seus objetivos estratégicos. São esses fatores que irão determinar onde ele se encontra e quais rumos, direções e resultados seus esforços devem ser direcionados.

De acordo com Pacheco (2008), no âmbito da administração pública a capacitação permanente dos servidores passou a ser intensificada apenas a partir de 1995. Conforme o autor, o aumento no número de treinamentos influenciou no surgimento de uma nova perspectiva acerca do papel da capacitação no setor público. A capacitação passou a ser considerada tanto como interesse do servidor quanto interesse da instituição.

Cabe ressaltar que no referido ano de 1995, teve início, no Brasil, com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado, a Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado. No que tange à gestão de pessoas, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado se configurou em um instrumento com propostas de novas formas contratuais e novos regimes de trabalho. Em 1998, aconteceu a consolidação do princípio da eficiência, com redação dada pela Emenda Constitucional de nº 19, a qual determinava ao Estado a busca da eficiência por meio da avaliação e reformulação de seus processos e capacitações de pessoas. Quanto à capacitação, a referida emenda determina, por meio de seu Art. 39 § 2º, que “a União, os Estados e o Distrito Federal, deverão manter escolas do governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira”.

Baseada nas novas concepções existentes na administração pública instituiu-se, em 1998, a Política Nacional de Capacitação dos Servidores, pelo Decreto nº 2.794. Dentre outras, o referido Decreto tinha como uma de suas finalidades a melhoria da eficiência do serviço público e da qualidade dos serviços prestados ao cidadão (BRASIL, 1998). Porém, Pacheco (2008) afirmou que esta política foi burocratizada e não havia atingido os resultados almejados até 2002, no que tange a divulgação e o controle dos resultados das ações de capacitação e a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Em 23 de fevereiro de 2006, em substituição ao Decreto nº 2.794, foi estabelecido o Decreto nº 5.707, o qual instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional. Esta nova política trouxe algumas inovações quanto à capacitação dos servidores públicos federais, dentre as quais, está a abordagem da capacitação como um processo contínuo, voltado ao desenvolvimento de competências institucionais e individuais e a inclusão da gestão por competências como instrumento da Política de Desenvolvimento de Pessoal.

A Lei Federal nº 11.091/2005 determinou o Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que abrange as Universidades Federais, os Institutos Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Agrotécnicas Federais. O PCCTAE é um conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores, ele estruturou o desenvolvimento da carreira dos servidores técnico-administrativos aos objetivos institucionais.

Dentro destes parâmetros, a promoção da carreira dos servidores configura-se como um processo contínuo e permanente, que visa tanto o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores quanto da Universidade. Tal como é concebido, esse processo conduz ao esforço de ultrapassar a visão de que objetiva exclusivamente a progressão funcional por mérito, constituindo-se em um instrumento de planejamento estratégico e desenvolvimento de gestão de pessoas, à medida em que potencializa a interpretação e análise da realidade organizacional.

Para esse fim, Dutra (2008) afirma que devem ser perfeitamente definidos os papéis a serem desempenhados pelas partes envolvidas, isto é, cabe a instituição de ensino superior organizar e oferecer um programa de aperfeiçoamento continuado, atrativo e motivador, estreitamente ligado à progressão na carreira, e aos TAES é atribuída a responsabilidade de buscarem a constante atualização, para eles mesmos construírem a sua carreira.

2.2 CAPACITAÇÃO

Conforme Marras (2000), a capacitação produz um estado de mudança no conjunto de Conhecimento, Habilidades e Atitudes (CHA) de cada trabalhador, considerando-se que esta implementa ou modifica a bagagem particular de cada um.

Seguindo os conceitos de Ivancevich (2008), a capacitação tem o objetivo de proporcionar aos funcionários informação e compreensão da organização e suas metas, o que reflete na melhoria do desempenho deste funcionário.

Segundo Albuquerque e Leite (2009), a capacitação é entendida como o aprimoramento do desempenho do funcionário para que este possa aumentar a produtividade dos recursos utilizados em seu trabalho. A capacitação é parte do processo educativo do indivíduo, neste contexto, Carvalho (2002) ressalta que a ênfase do processo de capacitação profissional é transmitir conhecimentos e habilidades tanto em sala de aula como no ambiente de trabalho. Assim, a capacitação é uma função intrínseca do processo de trabalho e do desenvolvimento da organização.

Milkovich e Boudreau (2008) afirmam que a capacitação tem grande ligação com o desempenho das atividades próprias aos papéis funcionais. Pode-se afirmar então, que a capacitação tem como fim a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades do colaborador, visando a melhoria no desempenho e na realização de suas funções.

Sendo assim, o desenvolvimento possui enfoque mais amplo e representa atividades e processos destinados a capacitar o colaborador para seu crescimento como pessoa e como profissional por meio da aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos e da modificação de comportamentos e atitudes.

Além de estar relacionado com o aumento da produtividade e com o

aperfeiçoamento da gestão da organização, Pacheco (2008) destaca que o investimento em treinamento e desenvolvimento é considerado também um fator de motivação para a equipe, ou seja, a medida que os funcionários percebem que a empresa se preocupa em ajudá-los a crescer profissionalmente, estes tendem a responder trabalhando com mais empenho e dedicação.

Diante desse contexto, para Marras (2000), a área de capacitação das organizações tem como principais objetivos os seguintes: (i) Formação profissional: tem como meta alcançar a capacidade ideal para o bom desempenho de uma função; (ii) Especialização: visa a otimização dos resultados, oferecendo ao treinando conhecimento ou prática dentro de uma área específica de trabalho; (iii) Reciclagem: tem como finalidade atualizar conceitos, conhecimentos ou práticas de trabalho.

No âmbito da administração pública, Amaral (2006) considera a capacitação um fator de prioridade. Conforme sua visão, a capacitação deve apoiar o gerenciamento da mudança, a inovação, a formação de lideranças, a formação para preparar a sucessão, a preparação para mobilizar talentos e para adoção de novas práticas de interlocução, participação e formação de consensos, na expectativa de que sirvam como instrumento no fortalecimento da inteligência estratégica da instituição.

Assim, a capacitação constitui o primeiro passo de um processo que deve se alongar por toda vida profissional das pessoas na organização, no sentido de prepará-las adequadamente para bem exercer as suas funções, oferecendo permanentemente motivação para que as atividades não se tornem monótonas e repetitivas, com possibilidade de acarretar uma acomodação indesejável.

2.3 LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO

O foco da capacitação é a aprendizagem no nível dos indivíduos, assumindo que uma mudança nesse poderia produzir uma mudança no nível organizacional, por meio de um fenômeno denominado emersão na abordagem multinível (KLEIN e KOZLOWSKI, 2000). Tal fenômeno teria sua base em CHA, ou simplesmente competências, inerentes aos indivíduos, mas que, por troca, interação social e amplificação, teriam propriedades que se manifestariam nos níveis superiores de equipe, organização ou redes de organizações (KLEIN e KOZLOWSKI, 2000). De acordo com essa abordagem, o que muitos autores denominam conhecimento, aprendizagem ou competências organizacionais seriam constructos coletivos que representariam a influência agregada dos indivíduos. Se por um lado a conjuntura atual impulsiona a valorização dos programas de capacitação, por outro configura um peso maior à análise do valor final da capacitação e à relação custo benefício, funcionando como mola propulsora da busca de procedimentos de aferição dos resultados da capacitação e de seus efeitos sobre o sistema organizacional. Não à toa, aspectos antes praticamente renegados vêm ganhando força no cenário organizacional. Pode-se, por exemplo, citar a questão do levantamento de necessidades de capacitação.

O que vem a ser o LNC? A área de capacitação constitui uma das principais ferramentas da gestão de recursos humanos com vistas à busca de eficiência e eficácia organizacionais. A capacitação é uma atividade planejada voltada para a mudança de desempenho e o aprimoramento de atividades exigidas em uma tarefa/trabalho (DONADIO, 1996), configurando-se enquanto investimento (BOOG, 1980) e esforço organizacional na direção de favorecer oportunidades de aprendizagem aos seus integrantes (BASTOS, 1991; BORGES ANDRADE, 1982).

Ao analisar os conceitos atuais de capacitação, Carvalho (2002) pondera que, mesmo diante do avanço conceitual e da sofisticação da função organizacional, para atingir seus objetivos o processo básico do sistema de capacitação continua o mesmo: ter clareza do que vai ser ensinado, oferecer situações de ensino, diagnosticar necessidades e verificar resultados. Pode-se visualizar o processo de capacitação desmembrado em quatro fases: a do LNC, a do planejamento, a da execução e a da avaliação. O LNC seria, então, um estudo prévio, uma etapa de diagnóstico, que serve para se dimensionar e definir problemas. O estudo das necessidades é o momento para se analisar, *a priori*, o que deve ser treinado, para quem e para que a capacitação servirá, enfim, para trazer à tona e tornar mais claros os possíveis caminhos de capacitação nos quais a organização deva investir. Levy (2001) aponta que o objetivo central de avaliar necessidades é mostrar caminhos e estratégias,

diagnosticando o que seja relevante treinar em um contexto organizacional. Entretanto, o LNC não se esgota nesse aspecto do diagnóstico; acaba, também, por atingir outras finalidades, como, por exemplo, tornar os participantes corresponsáveis pelo processo e envolvidos politicamente com seus resultados. Segundo Borges-Andrade (1982), a organização pode utilizar-se do LNC como instrumento para discutir seus segmentos internos, seus papéis e o que deve ser mudado na mesma.

A fase de planejamento engloba a elaboração e a operacionalização dos objetivos. Fazem parte dessa etapa, por exemplo: escolha dos métodos didáticos, definição de recursos, determinação do conteúdo, carga horária, local do treinamento, apreciação da relação do custo-benefício etc. A fase da execução é a implementação efetiva do que foi programado (seria o treinamento propriamente dito). A última fase, a da avaliação, seria a fase em que se abre espaço para verificar se os objetivos finais foram alcançados. A Avaliação de Reação seria, portanto, um processo que checaria e daria validade ao programa institucional. Dentro desse contexto, o LNC, enquanto atividade primeira, é sobretudo uma atividade importante para as organizações. Enquanto checagem prévia, ela permite verificar de antemão os campos prioritários para serem investidos com capacitação. O LNC pode: fornecer subsídios para a tomada de decisões sobre o programa de capacitação; contribuir para o avanço científico acerca do treinamento e de sua eficácia; aumentar a visibilidade e a credibilidade do programa de capacitação.

2.4 ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA

Diversos estudos organizacionais têm sido desenvolvidos visando a estratégia como prática como seu objeto de estudo (JARZABKOWSKI, 2003; JARZABKOWSKI, BALOGUN; SEIDL, 2007; JARZABKOWSKI; WHITTINGTON, 2007, 2008; JARZABKOWSKI; SEIDL, 2008), levando-se a acreditar que novas perspectivas e novas abordagens têm sido sustentados por pesquisas empíricas, (ROULEAU, 2005; LAVARDA; GINER; BONET, 2010; GOLSORKHI et al, 2015).

A literatura de gestão estratégica tem dado cada vez mais importância à abordagem prática da estratégia em virtude da abordagem teórica. O conhecimento prático sugere que a estratégia não é algo que a organização possui, mas sim que ela coloca em prática no seu dia-a-dia (JARZABKOWSKI, 2004). Desta forma, os estudos têm abordado a estratégia como algo que as organizações fazem, e não algo que possuem.

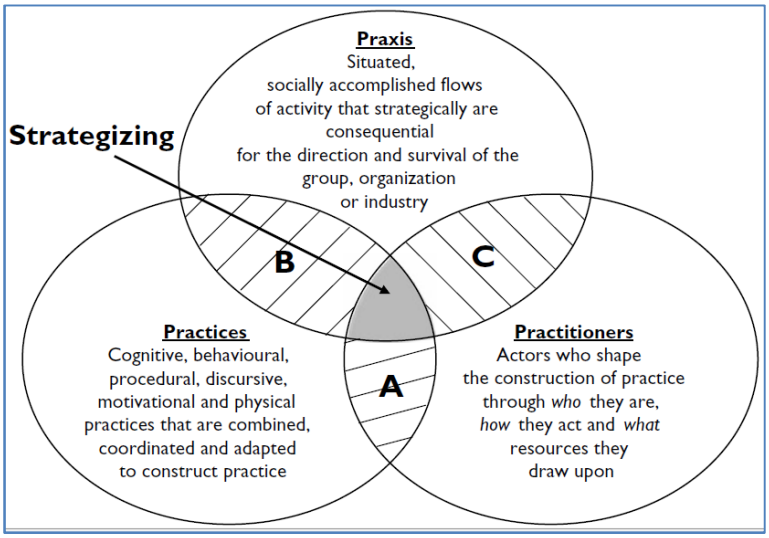
Sendo assim, a organização passa a ser vista como um sistema de atividades que se sustenta pelas práticas e rotinas compartilhadas entre seus membros, e pelas atividades que emergem a partir das ações dos seus praticantes (WHITTINGTON, 2006). Já a estratégia, para Whittington (2007), passa a ser vista como uma prática social, que inclui a percepção do praticante aos relacionamentos sociais e conexões, o reconhecimento da inserção social e os problemas sociais enfrentados.

Os atores da atividade prática em interação entre si, moldam o contexto em que as atividades são inseridas, criando novos padrões de atividades. A atividade prática, então, é vista como uma série de ações coletivas e não como um evento isolado (JARZABKOWSKI, 2004). A partir daí a prática passa a se destacar como uma ferramenta da estratégia por meio de repetições e que significam praticar a estratégia (SILVA JÚNIOR et al., 2012).

Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) consideram que as práticas passam a ser consideradas estratégicas a partir do momento em que elas acarretam em influências para os resultados da sobrevivência da organização. Tem-se então, uma preocupação maior com a eficácia dos atores em virtude da sua performance, onde foca-se nas práticas, nas práxis e nos praticantes (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007).

Para este estudo, considera-se o modelo de *strategizing* proposto por Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), no qual se destaca a estratégia acontecendo (*strategizing*) na intersecção entre práticas, práxis e sujeito praticante, Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Strategizing de Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007)



Fonte: Adaptado de Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007, p. 11).

Jarzabkowski et al. (2007) desenvolveram um modelo que abrange práticas, práxis e praticantes. As práxis seriam o conjunto de atividades socialmente aceitas e estrategicamente importantes para a orientação de um grupo. As práticas são as atividades desenvolvidas e podem sofrer adaptações cognitivas, comportamentais, conceituais, discursivas, motivacionais e físicas. Por último, os praticantes são os atores que realizam a prática por meio de quem são, como agem e como se baseiam (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007).

O processo de strategizing ocorre no nexo entre as práticas, práxis e os praticantes. Com isso, ao refletirem sobre as práxis, os praticantes podem aprimorar a sua prática por meio da experiência (JARZABKOWSKI, 2004). Desta forma, as práticas podem emergir das práxis ou então de outras práticas que podem se difundir dentro da organização, tornando-se um recurso crítico (SILVA JÚNIOR et al., 2012).

3 METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo desta pesquisa adotou-se a metodologia qualitativa por permitir não somente a compreensão do contexto onde se produzem os eventos, mas também o conhecimento a respeito desses eventos, e seu uso tende a ampliar a visão total do fenômeno estudado (YIN, 2015).

Optou-se o método de estudo de caso único (Eisenhardt, 1989), que se caracteriza por estudar os fenômenos como um processo dinâmico, dentro de seu contexto real, com o objetivo de explicá-los de forma global e tendo em conta toda a sua complexidade. O estudo de caso, portanto, foi desenvolvido com vistas ao aprofundamento da questão de pesquisa, para a qual se buscou compreender de que forma o Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) articula as demandas deliberadas e emergentes, na consolidação do Plano Anual de Capacitação (PAC), à luz da estratégia como prática.

Desta forma, o local de pesquisa deveria apresentar o fenômeno de investigação em atendimento as peculiaridades dos objetivos propostos (Pérez Aguiar, 1999). A unidade de análise deste estudo foi a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da Universidade. Registre-se que durante o trabalho a universidade foi identificada somente por IES. A seleção da organização para o estudo de caso foi de forma intencional, não aleatória e de acordo com a observação dos seguintes critérios: (i) ser um órgão público com práticas estratégicas ligadas às políticas de gestão de pessoas; (ii) haver interesse da organização para realização do estudo (intencionalidade).

Para o desenho de pesquisa, com vistas a compreender o processo de LNC e situá-lo no contexto histórico que envolve o tema, a pesquisa utilizou a combinação de três técnicas para a coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação direta e análise documental (Godoi; Bandeira-de-Mello; Silva, 2006), de modo que fosse possível propiciar o processo de triangulação de dados para buscar maior confiabilidade na análise dos mesmos

(Vergara, 2010).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o coordenador da CCP e toda a sua equipe, de acordo com um roteiro de questões predefinidas, no mês de junho de 2017.

A observação direta teve inspiração na abordagem etnográfica (Vergara, 2010); foram feitas anotações no diário de campo referente ao acompanhamento do processo de construção do PAC 2017 a partir do LNC 2016 durante o mês de maio de 2017, no qual se procurou observar o modo de arquitetura e execução do PAC. Na análise documental foram verificados: Plano Anual de Capacitação (PAC) 2017; Decreto n. 5.707; Decreto nº 2.794; Decreto nº. 5.825; Lei nº 11.091 e Lei nº 8.112.

A análise dos dados ocorreu adotando-se a técnica de análise da narrativa (Godoi, Bandeira de Mello e Silva, 2006), a partir da definição de categorias de análise (Kerlinger, 1979), bem como se utilizou da técnica de *pattern matching* (Trochim, 1989), comparando-se o marco teórico com os dados coletados em entrevistas, observação direta e análise dos documentos. As categorias de análise serviram para orientar a pesquisa tanto na fase de coleta quanto de análise dos dados. A partir da definição das categorias, foi possível uma análise detalhada da proposição estabelecida. Para operacionalizar e analisar as categorias, há dois tipos de definições: a constitutiva (DC) e a operacional (DO) (Kerlinger, 1979).

Foram definidas três categorias de análise (CA), decorrentes do objetivo proposto e buscando afirmar ou não a proposição teórica:

a) Categoria 1 (CA1): Práticas:
   DC: são as atividades, rotinas e ações realizadas dentro da organização, no dia a dia (Jarzabkowski, 2005; Whittington, 2006);
   DO: buscou-se identificar essas atividades por meio de perguntas específicas na entrevista semiestruturada e análise de documentos das ações realizadas atualmente;
b) Categoria 2 (CA2): Práxis:
   DC: refere-se à forma como as pessoas (praticantes) realizam as práticas (atividades) (Jarzabkowski, 2005; Whittington, 2006).
   DO: buscou-se analisar a práxis, por meio de perguntas específicas na entrevista semiestruturada, observação direta e análise de documentos.
c) Categoria 3 (CA3): Praticantes
   DC: são os sujeitos interagindo dentro de um sistema de base social, executam as atividades e o modo como as executam depende de seus pensamentos e de quem são (Jarzabkowski, Balogun e Seidl, 2007; Jarzabkowski, 2010).
   DO: buscou-se analisar, por meio de perguntas específicas na entrevista semiestruturada e observação direta, se toda a equipe interage e participa de atividades, projetos e ações realizadas atualmente.

Assim, passa-se à análise conjunta das categorias, articulando-se a delimitação das práticas, práxis e praticantes com base nos dados coletados nas entrevistas, na observação direta e nos documentos, utilizando-se continuamente do marco teórico construído neste diálogo entre teoria e prática.

4 RESULTADOS

Na Universidade, a área de gestão de pessoas, especificamente quanto à capacitação dos servidores, está dividida em duas áreas diretamente ligadas à PRODEGESP, são elas: O Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) que coordena processos de admissão, movimentação, acompanhamento, avaliação e de educação institucional destinados aos servidores docentes e técnico-administrativos em educação; e a CCP, diretamente ligada ao DDP, essa coordenadoria é responsável por integrar os servidores recém-admitidos à Universidade, bem como promover o desenvolvimento profissional e pessoal de seus servidores. Tem por finalidade promover ações de capacitação continuada aos servidores docentes e TAES da Universidade.

Para atender a necessidade de capacitação dos servidores, um dos primeiros desafios identificados pela PRODEGESP foi como oferecer uma solução integrada das ações realizadas pela CCP capaz de identificar as lacunas de competências requeridas para

o desenvolvimento das atividades inerentes a cargos e funções. Assim, o LNC é a etapa inicial de todo o planejamento do PAC. O LNC é um instrumento de gestão indispensável para o planejamento e implantação de ações de capacitação dos servidores da Universidade, pois viabiliza o diagnóstico das Unidades Acadêmicas e Administrativas no que diz respeito às reais necessidades de capacitação da Universidade.

A CCP oferece aos servidores técnico-administrativos diversas formas de educação continuada, quais sejam, realização de cursos de capacitação presenciais, semipresenciais e a distância, pagamento de inscrições em cursos e eventos de curta duração e reembolso de mensalidades de cursos de especialização, bem como, o gerenciamento dos processos de afastamento para formação e capacitação, horário especial e licença capacitação no país e no exterior, que possibilitam ao servidor se afastar do seu trabalho para se dedicar integral ou parcialmente aos seus estudos.

Na CA1: práticas, que são as atividades, rotinas e ações realizadas dentro da organização, no dia a dia (Whittington, 2006), identificou-se que as atividades realizadas pela CCP estão planejadas em seis: (i) definição das linhas de desenvolvimento; (ii) coleta de informações das avaliações de reação dos cursos; (iii) coleta de informações do estágio probatório; (iv) análise das demandas de capacitação específicas; (v) coleta de informações obtidas nas avaliações respondidas pelos ministrantes de cada curso e (vi) ação de gestão. Cada atividade está subdividida em ações (*práxis*) descritas adiante.

A partir do que foi observado durante a investigação, as práticas da CCP no fazer estratégia são pensadas considerando as demandas e as dificuldades levantadas pelo LNC, mas também considerando a capacidade estrutural da Coordenadoria. O LNC é realizado visando identificar as demandas de aperfeiçoamento dos integrantes do quadro técnico-administrativo, tanto das unidades administrativas quanto acadêmicas da Universidade, com vistas à previsão do PAC. As demandas foram sistematizadas conforme as CA1 mencionadas. Tais demandas levantadas pelo LNC são atendidas pelos cursos previstos na programação do PAC, destaca-se que são priorizadas vagas para aqueles setores que participaram do LNC, como forma de fomentar a participação deste instrumento de gestão, e para as demandas que a CCP não puder atender nos cursos previsto no PAC, é dado o apoio financeiro, conforme condições estabelecidas pela Divisão de Afastamento e Apoio a Capacitação (DAAC).

É papel do Plano, além de seguir a política nacional de desenvolvimento de pessoas, indicar os meios para a implementação de suas diretrizes, bem como orientar taticamente a ação da CCP para atingir os objetivos pretendidos.

No tocante a CA2: *práxis*, que é o modo como essas sete atividades são desenvolvidas (Whittington, 2006). Na (i) definição das linhas de desenvolvimento inicialmente busca-se o atendimento das demandas institucionais e de exigência legal. As linhas de desenvolvimento, de acordo com o Decreto nº. 5.825, de 29 de junho de 2006, norteiam os programas de aperfeiçoamento e qualificação das IFES para a correta adequação aos seus objetivos específicos. De acordo com o decreto, as IFES devem implementar o plano anual de capacitação institucional, a partir destas linhas. O PAC de 2007 é implementado pelas seguintes linhas de desenvolvimento: (i) Iniciação ao Serviço Público - ações que visam o desenvolvimento do pensamento crítico do servidor acerca do papel do Estado, dos Serviços Públicos, da Instituição, do seu papel como profissional e como cidadão, bem como a sua integração no serviço público e na Instituição; (ii) Formação Geral - Capacitação dos servidores visando à conscientização sobre seu papel social e sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais; (iii) Educação Formal - ações voltadas para o desenvolvimento integral dos servidores, desde a alfabetização até a pós-graduação; (iv) Gestão - ações voltadas para a preparação dos servidores para atividades de gestão, que deverão constituir-se em pré-requisitos para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção; (v) Inter-relação entre ambientes - ações de capacitação visando tornar viáveis atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente e/ou órgão; (vi) Específica - ações de capacitação para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente, ao cargo ou setor, ou a projetos.

Segundo o coordenador da CCP, a definição das linhas de desenvolvimento durante o LNC se faz necessária toda a atenção, pois é a partir destas diretrizes que o PAC projeta

suas ações de capacitação possibilitando assim o desenvolvimento conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao desenvolvimento funcional e pessoal do servidor:

> As ações de capacitação desenvolvidas e coordenadas pela CCP são organizadas por Linhas de Desenvolvimento e Programas, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Esta programação é feita anualmente a partir do LNC, entretanto, os cursos não previstos, cuja necessidade se apresentar a partir de novas demandas de trabalho, poderão ser criados e ofertados no decorrer do ano, desde que atendam às diretrizes do PAC (Coordenador da CCP, 2017).

Na (ii) Coleta de informações das avaliações de reação dos cursos mapeia-se as sugestões de capacitações feita pelos participantes ao término de cada ação de capacitação, consiste num levantamento de informações que consideram a divulgação da ação, estrutura física, atendimento, desempenho do ministrante, conteúdo programático e material didático. A avaliação de reação tem por objetivo fornecer subsídios para o aprimoramento das ações de aperfeiçoamento promovidas pela CCP. A avaliação das estratégias de ação ocorrerá com base nos relatórios realizados pelos coordenadores das ações de capacitação e na análise dos indicadores estabelecidos para a medição dos resultados previstos nas metas do PAC. As lacunas apresentadas e os indicativos da demanda de desdobramentos das ações de capacitação fundamentarão o ponto básico para elaboração do próximo PAC.

A (iii) Coleta de informações do estágio probatório visa mapear as necessidades de capacitações levantadas nos relatórios de acompanhamento das avaliações de desempenho dos servidores ingressantes na instituição. Durante o estágio probatório, a Administração avalia o servidor quanto à assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade. Além destes fatores elencados na Lei nº 8.112/90, neste período/processo o servidor público é avaliado se possui o domínio e a capacidade de forma atualizada dos conhecimentos, técnicas e práticas para o desempenho do cargo de provimento efetivo no qual ingressou por força de concurso público, quando estes servidores não preenchem determinados requisitos funcionais, a chefia imediata, por meio de instrumento próprio (Fichas de Acompanhamento), relata as necessidades de capacitação dos respectivos servidores do seu setor à CCP.

Com relação a (iv) Análise das demandas de capacitação específicas ligadas aos cargos e atividades dos servidores no seu ambiente de trabalho, o LNC identifica estas demandas de aperfeiçoamento, tanto das unidades administrativas quanto acadêmicas da Universidade, por meio de formulário encaminhado a todas as chefias recomendando que elas se reúnam com os demais servidores do setor para avaliar as rotinas de trabalho e identificar as necessidades de capacitação do ambiente organizacional e que não façam parte do conjunto de capacitações oferecidas pela CCP.

As necessidades de capacitação específica levantadas junto às chefias dos diversos setores da Universidade têm por objetivo identificar as lacunas de competências requeridas para o desenvolvimento das atividades inerentes a cargos e funções específicas, na perspectiva de melhorar o desempenho do servidor no seu ambiente de trabalho. Essa análise, visando atender às mais variadas demandas apontadas pelos setores, resulta no planejamento de duas ações: prioridade de vagas nos cursos previstos no PAC e apoio financeiro para participação em cursos de outras instituições.

Trataremos agora da (v) Coleta de informações obtidas nas avaliações respondidas pelos ministrantes de cada curso. O objetivo deste levantamento é identificar como os *feedbacks* dos ministrantes dos cursos de capacitação podem contribuir nas atividades de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Para tal, a equipe da CCP utiliza-se do *feedback* do ministrante como instrumento de reflexão, assim visa-se garantir o constante alinhamento das diretrizes e dos procedimentos pedagógicos para as ações de capacitação. Este recurso é empregado como um processo de construção de forma coparticipada entre os ministrantes e os coordenadores de cursos.

Por fim, a última atividade da CCP é a (vi) Ação de Gestão. Para fundamentar esta linha de ação, a CCP tem alicerçado o seu fazer político pedagógico em consonância com as diretrizes institucionais preconizadas pela PRODEGESP, cujo pressuposto é administrar com as pessoas, numa gestão colaborativa voltada para a tônica do desenvolvimento.

São oferecidos cursos de capacitação presenciais, semipresenciais e a distância aos servidores técnico-administrativos da Universidade, sempre de acordo com as necessidades detectadas no LNC. Esta matriz de modalidades de cursos possibilita ao servidor fazer seu plano individual de capacitação, na qual o servidor poderá organizar suas necessidades profissionais e da sua unidade de trabalho, projetando o seu desenvolvimento e crescimento pessoal e na carreira.

Em 2016 foram ofertadas 2022 vagas distribuídas em 42 cursos, em comparação ao ano de 2015, houve um aumento na oferta de cursos, vagas e servidores capacitados. Reflexo direto do maior investimento em 2016 referentes a estas ações, considerando que a remuneração dos instrutores, tutores e conteudistas, totalizou R$ 175.350,55. Em 2015, este investimento foi de R$ 80.826,53.

No âmbito geral, as estratégias de ação na promoção do processo de capacitação dos servidores da Universidade estão alinhadas à Política e às Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional (Decreto nº 5.707 de 23/02/2006) e ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (Decreto nº 5.825 de 29/06/2006).

Na CA3: praticantes, aqueles que lançam mão das práticas para agir e produzir a *práxis* (Jarzabkowski, 2010), são os colaboradores da CCP, por participarem de todas as atividades. Assim, toda a equipe, composta por 11 integrantes, são os praticantes da estratégia. Todos os integrantes do setor enfatizaram que as decisões de planejamento são tomadas em conjunto, por consenso e dificilmente são individuais. O coordenador da CCP acredita no processo de tomada de decisão conjunta:

> Nossa divisão é formada por uma equipe multidisciplinar de profissionais que atuam de forma articulada com seus objetivos e com suas metas, estabelecendo o fluxo e a inter-relação das ações. Para atender estas demandas, a equipe busca assegurar seu aperfeiçoamento em diversas frentes que vão desde a pesquisa, grupo de estudos, empreendedorismo, planejamento estratégico e inovação no setor público (Coordenador da CCP, 2017).

A equipe da CCP é hoje responsável pela concepção, tecnologia, produção, divulgação e avaliação decorrentes de todo o processo de capacitação presencial, semipresencial e a distância da Universidade.

Na visão de Andersen (2000) a CCP assume papel *middle-up-down* na tomada de decisão por articular e integrar as decisões que vêm tanto de cima para baixo (*top-down*), por exemplo, a política e as diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal, previstas pelo Decreto nº 5.707, quanto de baixo para cima (*bottom-up*) de acordo com às necessidades de capacitação específicas solicitadas pelas chefias das unidades administrativas e acadêmicas da Universidade.

No marco teórico, pôde se resgatar de uma forma geral, que a *práxis* só ocorre no cotidiano das organizações. A ação é decorrência das atividades e só vai existir a partir do planejamento dessas atividades. Se as ações do LNC se desenvolvem, são divulgadas e executadas na esfera da CCP por meio de um processo integrado por recursos humanos, físicos e tecnológicos. É natural que esta ação de gestão auxilie a CCP a cumprir a sua missão institucional e alcançar os resultados de excelência pretendidos, apontando uma via segura para consolidar as práticas de gestão da capacitação e dar respostas aos anseios dos servidores da Universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou as contribuições do Levantamento de Necessidades de Capacitação na consolidação do Plano Anual de Capacitação da Universidade. Observou-

se, de uma maneira geral, que a política de capacitação existente na Universidade apresenta um desempenho organizacional satisfatório sob a perspectiva do Plano de Carreira dos TAES e está alinhada às demandas institucionais, considerando que o PAC busca contemplar as demandas relacionadas no LNC.

Ficou evidente que o LNC e o PAC trazem, na visão dos gestores da IFES pesquisada, benefício à instituição, principalmente por oportunizarem o auto conhecimento. O LNC faz com que a gestão enxergue a instituição dentro de um horizonte, e para isso, acaba traçando metas, objetivos e ações estratégicas de capacitação, propiciando um rumo à universidade. Segundo Silva (2013), quando os gestores conhecem o terreno em que se situam, trabalham de maneira a modificar as estruturas e as ações do dia a dia, oportunizando eficácia e eficiência para a gestão das universidades.

Observa-se que a instituição oferece oportunidades para o aperfeiçoamento dos TAES, em consonância com a estrutura da respectiva carreira, geralmente com base nos cursos de especialização, mestrado profissional, além dos cursos de capacitação.

Em reposta ao objetivo específico de identificar as práticas adotadas pela Universidade quanto à realização do LNC dos servidores TAES, pôde-se perceber que na Universidade o processo de construção do LNC foi realizado visando identificar as demandas de aperfeiçoamento dos integrantes do quadro técnico-administrativo, tanto das unidades administrativas quanto acadêmicas da Universidade. As práticas adotadas por este levantamento se dão de forma coparticipada na busca de identificar lacunas de competências requeridas para o desenvolvimento das atividades inerentes a cargos e funções, na perspectiva de melhorar o desempenho do servidor no seu ambiente de trabalho.

No que se refere ao objetivo especifico examinar quais são os princípios legais que norteiam o processo de desenvolvimento profissional dos servidores da Universidade, observou-se que a capacitação dentro da Universidade tem sido trabalhada com o caráter sistêmico do conhecimento que, além de se apoiar nas perspectivas dos cargos e das funções exercidas pelos servidores, isto é, naquilo que é necessário e percebido, fundamenta-se nas diretrizes das linhas de desenvolvimento, previstas pelo Decreto 5.825 de junho de 2006.

Com relação ao objetivo específico de que forma é definida a oferta de cursos de capacitação para os servidores TAES da Universidade, observou-se que LNC foi a etapa inicial de todo o planejamento do PAC. A partir dele surgiram as ações de capacitação que compõem o PAC. A partir desta concepção, o PAC projeta essas ações de capacitação que possibilitem desenvolver o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao desenvolvimento funcional e pessoal do servidor.

Dessa forma, amparado nas análises documentais e bibliográficas, considera-se, com estas colocações, que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, visto que se verificou que o LNC contribui diretamente na estratégia de capacitação dos servidores TAES da Universidade ao agregar valor para a mesma, por meio do melhoramento na execução das atividades como também aos servidores com o aumento dos conhecimentos. O LNC torna o processo de capacitação mais alinhado à estratégia da organização. Isso porque esta ferramenta de gestão garante articulações entre objetivos individuais e organizacionais mais harmoniosas.

Como limitação deste estudo destaca-se o envolvimento e a concepção do pesquisador que pode apresentar alguns vieses na pesquisa, sendo desejável em pesquisas qualitativas, mas que, ainda assim, buscou-se minimizar com o processo de triangulação dos dados.

Ao longo desta pesquisa, verificou-se que o tema capacitação, quando aplicado ao serviço público, ainda é um tema pouco explorado pela literatura, de maneira a se configurar como uma opção ou sugestão para pesquisas e publicações futuras, com diversas temáticas a serem exploradas, visando ao enriquecimento da literatura a respeito deste tema tão importante e atual.

Deste modo, sugere-se, para trabalhos futuros, a aplicação do modelo aqui proposto com o foco voltado para outras IFES, unidades ou/e subunidades da Universidade visando conhecer a realidade desses locais, bem como as demandas de capacitação dos servidores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de; LEITE, Nildes Pitombo(organizadores). **Gestão de pessoas:** Perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 2009.

AMARAL, H. K. do. Desenvolvimento de competências de servidores na administraçãopública **brasileira**. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ENAP: v. 57, n. 4, p. 549-563,out./dez. 2006.

ANDERSEN, Thomas J. **Strategic planning, autonomous actions and corporate performance**. Long Range Planning, v. 33, n. 2, p. 184-200, 2000.

BASTOS, A.V.B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)**, São Paulo, v.26, n.4, p.87-102, out./nov./dez. 1991.

BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas em organizações públicas.** 2.ed. revisada eatualizada. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

BOOG, G. **Desenvolvimento de recursos humanos: investimento com retorno?** São Paulo: McGraw-Hill, 1980. 125p.

BORGES-ANDRADE, J.E. Avaliação de necessidades de treinamento em administração da pesquisa: uma proposta metodológica. In: **SIMPÓSIO DE PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**, 7. 1982. Anais... São Paulo, PACTo/IA/FEA/USP, 1982.

BRASIL. Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizespara o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)**, Brasília, DF, 24 de fev. 2006.

BRASIL. Decreto n. 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)**, Brasília, DF, 30 de jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998. Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. **Diário Oficial (da República Federativa doBrasil)**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)**, Brasília, DF, 13jan. 2005.

CARVALHO, A. V. de NASCIMENTO, L. P. do. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Pioneira. 2002.

DONADIO, M. **Treinamento e desenvolvimento total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996. 288p.

DUTRA, Joel Souza**. Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1 ed. São Paulo: Atlas. 2008

EISENHARDT, K. **Building theories from case study research**. Academy of Management Review, 14, 4, pp. 532-550, 1989.

FERREIRA, Márcio Reinaldo de Lucena; GOMES, Fabrício Pereira; ARAUJO, Richard Medeiros. **Gestão de Pessoas no Setor Público: um estudo dos níveis de conflito a partir da visão interacionista**. EnAPG, 2008.

GIRALDES, A. Levantamento de necessidades de treinamento. In: BOOG, G. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**. Editado pela Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1980.

GODOI, Christiane K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. 2. ed. New York: Cambridge Univ. Press, 2015.

GRILLO, Antonio Niccoló. **Gestão de Pessoas:** princípios que mudam a administração universitária. Ed. Lizete Wood Almeida Souto: Florianópolis. 2001.

IVANCEVICH, John M. **Gestão de recursos humanos**. 10 ed. São Paulo, SP: McGraw Hill, 2008.

JARZABKOWSKI, Paula. **Strategic practices: an activity theory perspective on continuity and change.** Journal of Management Studies, v. 40, n. 1, p. 23-55, 2003.

JARZABKOWSKI, Paula. **Strategy as practice: Recursiveness, adaptation, and practices-in-use.** Organization Studies, v. 25, n. 4, p. 529-560, 2004.

JARZABKOWSKI, Paula.; BALOGUN, Julia; SEIDL, David. **Strategizing: the challenges of a practice perspective.** Human Relations, v. 60, n. 1, p. 5-27, 2007.

JARZABKOWSKI, Paula.; SEIDL, D. **The role of meetings in the social practice of strategy.** Organization Studies, v. 29, n. 11, p. 1391-1426, 2008.

JARZABKOWSKI, Paula.; WHITTINGTON, Richard. **Directions for a troubled discipline: strategy research, teaching, and practice-introduction to the dialog.** Journal of Management Inquiry, v. 17, n. 4, p. 266-268, 2007.

JARZABKOWSKI, Paula.; WHITTINGTON, Richard. **A strategy-as-practice approach to strategy research and education**. Journal of Management Inquiry, v. 17, n. 4, p. 282-286, 2008.

JARZABKOWSKI, Paula. **Activity-theory approaches to studying strategy as practice**. In: GOLSORKHI, Damon et al. (Ed.). Cambridge Handbook of strategy as practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 127-140.

KERLINGER, Fred. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU; Edusp, 1979.

KLEIN, K. J.; KOSLOWSKI, S. W. J. **Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions, and new directions**. San Francisco: Jossey-Bass. 2000.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVARDA, R. B.; CANET-GINER, M. T; PERIS-BONET, F. J. **How middle managers contribute to strategy formation process: connection of strategy processes and strategy practices.** Revista de Administração de Empresas, v. 50, n. 4, p. 358-370, 2010.

LEVY, E. **Teleconferência para apresentar o Sistema de Acompanhamento de Capacitação** - SIFAC. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Brasília, 17.12.2001- 14h. (Evelyn Levy - Secretaria de Gestão do MOG - Governo Federal). Disponível em: < http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/arquivos-e-publicacoes/palestras-e-apresentacoes>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Pessoal: do operacional ao estratégico**. 3 ed.São Paulo: Futura, 2000.

MILKOVICH, George T.; BOUDREAU, John. W. **Administração de Recursos Humanos.** 1. ed. - 6 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

PACHECO, R. S. Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações doperíodo 1995-2002. **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 4, out./dez 2002.RATTO, Luiz. **Comércio: Mundo de Negócios.** 2 ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2008.

PÉREZ AGUIAR, Waldo. **El estudio de casos**. In: SARABIA, Franciso José et al. Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas. Madri: Pirámide, 1999.

ROULEAU, L. **Micro-Practices of Strategic Sensemaking and Sensegiving: How Middle Managers Interpret and Sell Change Every Day**. Journal of Management Studies. v.42, n.7, p.1413-1441, 2005.

SILVA JÚNIOR, A. de S; SANTOS, C; FEITOSA, M. G; VIDAL, R. M. de C. e S **Consultoria: Um estudo sobre o papel do consultor na formação estratégica organizacional.** Revista Ibero Americana de Estratégia RIAE, São Paulo, v. 11, n.1, p.178-203, 2012.

SILVA, Júlio Eduardo Ornelas et al. Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na gestão de Universidades Federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 269-287, set. 2013. ISSN 1983-4535. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p269>. Acesso em: 26 jun. 2017.

TROCHIM, William M. K. **Outcome pattern matching and program theory**. Evolution and Program Planning, v. 12, n. 4, p. 355-366, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC – Portal da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas. **Plano Anual de Capacitação** (PAC). Disponível em:http://sgca.sites.ufsc.br/Planos.html; Acesso em 20 de maio de 2017.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

WHITTINGTON, R. **Completing the practice turn in strategy research**. **Organization Studies,** v. 27, n. 5, p. 613 -634, 2006.

WHITTINGTON, R. **Completing the practice turn in strategy research**. Organization Studies, v. 27, n. 5, p. 613-634 , 2006.

WHITTINGTON, R. **Strategy practice and strategy process: family differences and the sociological eye**. Organization Studies, v. 28, n. 10, p. 1575-1587 , 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: **planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

Planejamento estratégico e plano de desenvolvimento institucional nas instituições de educação superior: uma análise da produção científica na revista gestão universitária na américa latina

Autor: Roczanski, Carla Regina Magagnin (UDESC); **Tosta, Kelly Cristina Benetti Tonani** (UFFS); **Melo, Pedro Antônio de** (UFFS)

Resumen: Os estudos nas temáticas de gestão universitária tem se ampliado no Brasil e na América Latina e conseqüentemente o aumento destas publicações, da sua relevância e reconhecimento. Portanto, a temática abordada neste estudo é relativa ao planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI em universidades. O objetivo deste trabalho é identificar, por meio do uso dos preceitos da bibliometria, qual o estado da arte em planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional na Revista Gestão Universitária na América Latina - Revista GUAL. Foram analisados 28 trabalhos no período entre 2011 a 2016, de forma quantitativa e descritiva. Este estudo permitiu traçar um panorama dos principais delineamentos metodológicos utilizados pelos trabalhos em planejamento estratégico e PDI na Revista Gual, quais são os principais autores e a instituição de origem destes autores.

Palabras claves: Planejamento estratégico, Plano de Desenvolvimento Institucional, Instituições de Educação Superior

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O estudo de temas em gestão universitária vem sendo ampliado no Brasil e na América Latina e tem demonstrado a relação com os temas da gestão empresarial, assim como a complexidade e a diversidade das universidades.

O tema a ser tratado nesta pesquisa é relativo as publicações sobre planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional nos estudos realizados em universidades.

Conforme a pesquisa realizada por Silva et al (2013) em oito Universidades Federais foi demonstrado que o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico trazem, na visão dos gestores das universidades pesquisadas, benefícios às instituições, principalmente por oportunizarem o auto conhecimento. Os planejamentos possibilitam que a gestão visualize a instituição dentro de um horizonte, e para isso, acaba traçando metas, objetivos e ações estratégicas, indicando um rumo às universidades, que não ficam às cegas. Quando os gestores conhecem o terreno em que se situam, trabalham de maneira a alterar as estruturas e as ações do dia a dia, oportunizando eficácia e eficiência para a gestão das universidades.

Conforme Cardoso et al.,

> mapear e conhecer trabalhos acadêmicos publicados em determinada área por meio de revisões sistemáticas é uma das formas de possibilitar a avaliação e a reflexão desses trabalhos e da área em questão. Embora uma das principais razões de sua crescente aplicação se deva à necessidade de direcionar recursos de instituições educacionais e governamentais para pesquisa, tal análise permite detectar indicadores, tendências e vieses de cada área. As revisões são em geral feitas por técnicas tradicionais no meio acadêmico, como a análise bibliométrica (CARDOSO et al., 2005, p. 35).

Portanto, o objetivo deste trabalho é identificar, por meio do uso dos preceitos da bibliometria, qual o estado da arte em planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional na Revista Gestão Universitária na América Latina - Revista GUAL.

A pesquisa foi realizada na Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL que é um periódico relevante da área de gestão universitária, é classificada no Qualis da CAPES como **B2**, na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, e possui como foco estimular a pesquisa e o debate sobre questões emblemáticas que atingem a Gestão Universitária e a Educação Superior na América Latina. Apresenta resultados de pesquisas científicas em formato de artigos que são publicados em formato eletrônico, com acesso livre e irrestrito ao seu conteúdo. A Revista é vinculada ao Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina - INPEAU/UFSC, e iniciou as suas publicações em 2007 e até o ano de 2010, possuía periodicidade anual, sendo que, a partir de 2011, tornou-se quadrimestral.

Retrata-se agora o referencial teórico que sustenta o tema proposto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o objetivo de refletir e buscar informações sobre o tema planejamento estratégico e PDI descreve-se agora o referencial teórico sobre o assunto, para conhecimento e sem a intenção de esgotá-lo.

2.1 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Neste item serão tratados o histórico, a evolução, os conceitos e classificações do planejamento estratégico.

Segundo Pereira (2010), o planejamento teve seu início formal quando Taylor sugeriu que se utilizassem métodos científicos na administração de organizações, estabelecendo previamente medidas a serem seguidas. De todas as funções da empresa, Maximiano

(2012) explica que a função administrativa era a mais importante para Fayol, podendo também ser dividida em planejar, organizar, executar, liderar e controlar. É nesse contexto que aparece a ideia de planejamento.

De acordo com Pereira (2010, p. 3) o processo de Planejamento tem validade para todo e qualquer tipo de organização, sendo organização pública, privada ou não governamental (ONGs), tem validade também para Governos Municipais e Estaduais e suas Secretarias, e para o Governo Federal e seus Ministérios.

Percebe-se ainda que no passado, a questão da previsão do futuro era muito forte, pois o grau de complexidade era menor do que hoje. Hoje em dia não se trabalha com previsão e sim com prospecção ou criação de futuro. Aparentemente parece ser uma simples troca de palavras, mas não é bem assim. De fato é uma profunda mudança na maneira de concepção das estratégias. Antigamente colocava-se no planejamento formal as previsões que a organização imaginava para todas as suas dimensões, com foco em finanças, buscando-se no passado as respostas para o futuro; na atualidade, essa estratégia não faz mais sentido considerando-se a velocidade das mudanças e a dinâmica do mundo atual (PEREIRA, 2011, p. 20).

Com relação ao conceber a evolução do pensamento estratégico a partir da visão de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), “eles afirmam que são dez os pontos de vistas diferentes sobre o pensamento estratégico, refletidos a partir da literatura sobre o assunto e, em grande parte, pela prática gerencial nas organizações”, sendo que os autores classificam os dez pontos de vista em Escolas do Pensamento Estratégico a partir da perspectiva que cada uma delas defende quanto ao processo estratégico. Conforme são elencados abaixo:

- ✓ **Escola do Design**
  Formulação de estratégia é vista como um processo de concepção.
- ✓ **Escola do Planejamento**
  Formulação de estratégia é vista como um processo formal.
- ✓ **Escola do Posicionamento**
  Formulação da estratégia é vista como um processo analítico.
- ✓ **Escola Empreendedora**
  Formulação de estratégia é vista como um processo visionário.
- ✓ **Escola Cognitiva**
  Formulação de estratégia é vista como um processo mental.
- ✓ **Escola de Aprendizado**
  Formulação de estratégia é vista como um processo emergente.
- ✓ **Escola do Poder**
  Formulação de estratégia é vista como um processo de negociação.
- ✓ **Escola Cultural**
  Formulação de estratégia é vista como um processo coletivo.
- ✓ **Escola Ambiental**
  Formulação de estratégia é vista como um processo reativo.
- ✓ **Escola de Configuração**
  Formulação de estratégia é vista como um processo de transformação.

Três tipos de planejamento são apresentados por Oliveira (2008), considerando os níveis hierárquicos e de decisão de uma empresa, conforme ilustração a seguir.



Fonte: Oliveira (2008, p. 15).

É nesse raciocínio que aparece o planejamento estratégico, que segundo Pereira (2010), está vinculado ao nível de decisão mais alto da organização. Para o nível médio, cabem os planejamentos táticos, e para o nível operacional, cabem os planos operacionais.

Já o CFA, Conselho Federal de Administração explana sobre planejamento estratégico municipal:

> Dinâmico, sistemático, coletivo, participativo e contínuo, são as principais características do planejamento estratégico municipal, que determinará estratégias, metas e ações do município e da prefeitura. Sua elaboração é desenvolvida por meio de diferentes e complementares técnicas administrativas com o envolvimento dos diversos atores que compõem a base de sustentação do município. (CFA, 2012, p. 52).

Pereira (2011, p. 59) perpassa um conceito de planejamento estratégico, onde:

> Planejamento Estratégico é um processo que consiste na análise sistemática dos pontos fortes (competências) e fracos (incompetências ou possibilidades de melhorias) da organização, e das oportunidades e ameaças do ambiente externo, com o objetivo de formular (formar) estratégias e ações estratégicas com o intuito de aumentar a competitividade e seu grau de resolutividade.

Complementando, Oliveira (2008, p. 4) entende que o “planejamento estratégico corresponde ao estabelecimento de um conjunto de providências a serem tomadas pelo executivo para uma situação em que o futuro tende a ser diferente do passado”.

Para Almeida (2010), o planejamento estratégico não indica como administrar o dia a dia do trabalho, mas mostra como estruturar ações, ajudando os gestores a organizarem suas ideias e direcionar suas ações.

Após o detalhamento conceitual sobre o planejamento estratégico pode-se passar a tratar do Plano de Desenvolvimento Institucional voltado essencialmente para as Universidades.

2.2 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI

Neste item será abordada a origem e conceito de Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

De acordo com Moritz (2012) as iniciativas governamentais do início deste século, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), trouxeram um novo momento para a realidade das universidades, o de pensar no longo prazo. As universidades começaram obrigatoriamente a visualizar ações para o horizonte estratégico de cinco anos como solicitado pelo MEC através do PDI.

As origens do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), que institui em seu artigo nono a necessidade de avaliação da educação superior pela União. De modo a detalhar as ações da avaliação, regulamentando o referido artigo da LDB, foi aprovado a Lei Federal nº 10.861, em 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL, 2004). O SINAES tem como princípio melhorar a qualidade da educação superior brasileira por meio da avaliação das instituições de educação superior, cursos de graduação e desempenho acadêmico.

É nesse contexto que surge o PDI, quando o SINAES (BRASIL, 2004) torna obrigatória a prática do Plano de Desenvolvimento Institucional para que as instituições de educação superior possam ser avaliadas em qualquer etapa de suas existências. O detalhamento mínimo do que deve constar no PDI foi discriminado pelo decreto presidencial nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006). Elaborado para um período de cinco anos, o PDI é definido pelo MEC (BRASIL, 2007, s/p) como um

> [...] documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

O PDI foi apontado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes como um dos principais eixos de referência. No artigo 2º da Resolução CNE/CES 23, de 5 de novembro de 2002, Segenreich (2005) destaca a centralidade e abrangência atribuída ao PDI como instrumento de planejamento e avaliação:

> o recredenciamento de universidades e centros universitários deverá ser centrado na avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional -PDI de cada instituição e nos critérios vigentes da avaliação institucional, promovendo-se equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos de avaliação de qualidade, de modo a contemplar agilidade no processo, progressividade nas metas fixadas e eficácia e eficiência nas análises construtivas dos desempenhos institucionais, ao longo de tempos determinados. (Resolução CNE/CES 23, de 5 de novembro de 2002)

Cardoso (2006) explica que de início, as instituições o confeccionavam o PDI apenas para atender os aspectos legais, enquanto que para o MEC era uma forma de instituir maior controle e avaliação da educação superior, pelo crescente número de instituições e cursos. Apenas recentemente que as IES e o MEC passaram a enxergar o PDI como ferramenta de gestão.

A seguir será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Quanto aos fins, esta pesquisa pode ser classificada como quantitativa e descritiva e, em relação à classificação quanto aos meios, bibliográfica. Apresenta-se como descritiva, ao se exporem características de determinada população ou de determinado fenômeno (VERGARA, 1997). Em relação aos meios, caracteriza-se, segundo Lakatos e Marconi (1991), como pesquisa bibliográfica, que é apresentada como sendo de fontes secundárias, e abrangendo toda a bibliografia já publicada em relação ao tema em estudo.

A pesquisa em questão foi descrita de caráter predominantemente quantitativo, que utiliza dados numéricos e estatísticos para garantir sua representatividade.

A coleta de dados foi feita por meio do acesso ao Portal da Revista de Gestão Universitária na América Latina - GUAL, proporcionando o acesso a todas as edições da revista. Sabe-se que no Brasil este é um periódico conceituado dedicado somente à gestão universitária, e por este motivo foi escolhido para a pesquisa.

Sendo assim, a escolha do periódico foi intencional, devido a seu reconhecimento nos âmbitos nacional e internacional e por sua avaliação positiva na classificação Qualis da Capes entre os periódicos nacionais.

Foram analisados todos os trabalhos publicados entre 2007 a 2016, que continham a

palavra “planejamento” ou “estratégico” ou “plano de desenvolvimento institucional” ou “planificación” nos termos indexados. Por meio do sistema de busca do endereço eletrônico da Revista GUAL, foram digitadas as palavras indicadas acima e selecionada a opção de busca por termos indexados. Da listagem resultante foram selecionados 28 trabalhos publicados entre 2011 e 2016, e coletados todos os trabalhos completos, seja em meio eletrônico ou impresso, para possibilitar a análise destes.
Os critérios analisados foram o número de autores e sua instituição de origem, o perfil metodológico utilizado, e a temática relacionada predominante.

Dessa maneira, foi possível medir a contribuição desse periódico para a área de Planejamento estratégico e PDI nas Universidades, comprovando bibliometricamente as análises realizadas, que são apresentadas no item a seguir.

4. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise dos trabalhos conforme explicitado na metodologia. A primeira análise realizada está relacionada ao levantamento dos trabalhos publicados no periódico escolhido para estudo, como apresenta a tabela a seguir.

Tabela 1 - Distribuição Anual dos artigos

Ano/Artigos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Frequência Absoluta	48	59	57	45	60	60	329
Frequência Relativa	14,6%	17,9%	17,3%	13,7%	18,2%	18,2%	100,0%

Fonte: Dados primários da pesquisa

A revista GUAL passou a ser quadrimestral a partir de 2011, sendo antes disto anual, bem como, tem publicado uma edição especial a cada ano, totalizando quatro números anuais, somente em 2014, não foi publicada a edição especial, a partir de 2014 mantêm um padrão de 15 artigos por edição, totalizando 60 artigos em 2015 e 2016.
Destes, foram filtrados os trabalhos que tratavam do tema planejamento estratégico e PDI, selecionados por meio da ferramenta de busca da própria revista, conforme explicitado na metodologia.

Tabela 2 - Distribuição Anual dos artigos selecionados

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Frequência Absoluta	4	9	4	5	3	3	28
Frequência Relativa	14,3%	32,1%	14,3%	17,9%	10,7%	10,7%	100,0%

Fonte: Dados primários da pesquisa

Conforme apresentado na tabela 2, pela distribuição da quantidade de artigos por ano, pode-se concluir que há maior concentração de trabalhos publicados na área em 2012, com 32,1%, seguido de 17,9% em 2014, sendo que nos demais anos se mantém a proporção do total de trabalhos publicados. Percebe-se também um decréscimo em 2015 e 2016 em relação aos anos anteriores.

A tabela 3 demonstra a distribuição dos artigos selecionados ano a ano, em relação ao total de artigos da Revista Gual.

Tabela 3 - Distribuição dos artigos selecionados em relação ao total de artigos da Gual

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
%	8,3%	15,3%	7,0%	11,1%	5,0%	5,0%	8,5%

Fonte: Dados primários da pesquisa

No comparativo apresentado acima na tabela 3, percebe-se que os trabalhos sobre

planejamento estratégico e PDI representam 8,5% do total de artigos publicados de 2011 a 2016. Já em 2012 esse percentual chega a 15,3% e cai praticamente pela metade, representando apenas 7,0% do total de publicações em 2013, aumentando em 2014 e caindo novamente em 2015 e 2016.

Pode-se considerar representativo o percentual total de 8,5% na média dos anos de 2011 a 2016, pela diversidade dos temas tratados em gestão universitária. Conforme estudos realizados por Schlickmann (2013) os temas de gestão universitária foram classificados nas dimensões: teorias gerenciais, áreas funcionais da administração, teoria das organizações e temas específicos, sendo que cada um deles se desdobram em diversos temas.

Dando início às categorias de análises selecionadas para este estudo, com base em outros dessa natureza, foi observado o número de autores por trabalho, que estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela 4 - Autores por trabalho

Ano/Qdade autores	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**	**%**
1	1	1				1	3	10,7%
2	1	2		1	1		5	17,9%
3		1	1	2			4	14,3%
4	1	5	1	1		1	9	32,1%
5	1		2		2		5	17,9%
6				1		1	2	7,1%
Total	4	9	4	5	3	3	28	100,0%

Fonte: Dados primários da pesquisa

Observa-se que, no período de 2011 a 2016 existe uma grande proporção de trabalhos com quatro autores, representando 32,1% do total, sendo que em 2012, destaca-se pela maior parte destes trabalhos, com 55,5% dos trabalhos com quatro autores.

A média de autores varia de 3 em 2011 para até 4,3 em 2013, ficando os demais anos dentro desta faixa média de autores por artigo, conforme demonstra a tabela 5.

Tabela 5 - Média de autores por artigo por ano

Ano	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
média autores	3	3,1	4,3	3,6	4	3,7	3,5

Fonte: Dados primários da pesquisa

Outro fator relevante a ser demonstrado é a vinculação dos autores em relação às instituições de ensino superior, apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Instituição de Origem dos Autores

Universidades de Origem dos Autores	**Freq. Absoluta**	**Freq. Relativa**
EAESP_FGV	1	1,0%
ESUCRI	1	1,0%
FUCAP	2	2,0%
IFC	5	5,1%
IFSC	1	1,0%
PUC/PR	6	6,1%
PUC/RS	2	2,0%
UCS	3	3,1%
UFES	3	3,1%
UFLA	8	8,2%

UFPA	2	2,0%
UFPE	4	4,1%
UFPel	1	1,0%
UFPI	4	4,1%
UFPR	1	1,0%
UFRGS	1	1,0%
UFSC	37	37,8%
UFSM	4	4,1%
UNAMA	1	1,0%
Unicamp	1	1,0%
Unicsul	1	1,0%
Unioeste	1	1,0%
Unisul	3	3,1%
Univali	1	1,0%
Universidade de La Habana/Cuba - UH	2	2,0%
UNOESTE	1	1,0%
UNSA - Arequipa/Peru	*1*	1,0%
Total geral	98	100,0%

Fonte: Dados primários da pesquisa

Conforme demonstra a tabela 6, a instituição com maior número de trabalhos publicados sobre planejamento estratégico e PDI na revista Gual é a Universidade Federal de Santa Catarina, com 37,8%, seguida da Universidade Federal de Lavras em Minas Gerais com 8,2% e da PUC do Paraná com 6,1%, e o Instituto Federal Catarinense com 5,1%, sendo que as demais aparecem com percentuais abaixo de 5%.

Destaca-se a presença de 27 instituições nacionais e internacionais que aparecem vinculadas ao tema, isso indica que não há uma única instituição dedicada a essa temática, e sim, uma distribuição entre várias. Entretanto cabe salientar, de um modo geral, a forte presença das Universidades públicas, principalmente as federais e a presença de duas instituições Internacionais, uma de Cuba e outra do Peru.

Na tabela 7, a seguir, são apresentados os autores com maior quantidade de publicação nestes artigos selecionados sobre a temática abordada.

Tabela 7 - Listagem dos Autores

Autores	**Freq. Absoluta**	**Freq. Relativa**
Alexandre Moraes Ramos	4	4,1%
Julio Eduardo Ornelas Silva	4	4,1%
Michelle Bianchini de Melo	4	4,1%
Gabriela Tavares da Silva	3	3,1%
Cláudio José Amante	2	2,0%
Flora Moritz da Silva	2	2,0%
Jorge Gaio	2	2,0%
Luiz Carlos Duclós	2	2,0%
Thiago Henrique Almino Francisco	2	2,0%
Demais autores	73	74,5%
Total	**98**	**100%**

Fonte: Dados primários da pesquisa

Percebe-se que nove autores se destacam dos demais com um total de 25,4% das publicações, destes seis são vinculados à UFSC, dois são da PUC/PR e um da FUCAP - Faculdade Capivari localizada em Capivari de Baixo/SC. Os demais autores, num total de 73 tiveram seus nomes vinculados a somente um artigo.

4.1 Aspectos metodológicos utilizados nos artigos

Os artigos também foram analisados quanto a seus aspectos metodológicos, a exemplo dos outros estudos dessa natureza. O critério para a definição foi o método exposto no capítulo do trabalho destinado aos procedimentos metodológicos, quanto a abordagem da pesquisa, o tipo de estudo, se foi estudo de caso e qual o mecanismo de coleta de dados.

Quanto à abordagem da pesquisa, nos artigos selecionados, foi verificado se o estudo foi classificado como qualitativo ou quantitativo, sendo que os resultados estão apresentados na Tabela 8.

Tabela 8-Abordagem dos artigos selecionados

Ano/Abordagem	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total geral	Freq. Relativa
qualitativa	4	9	4	4	2	3	26	92,9%
quantitativa				1	1		2	7,1%
Total geral	**4**	**9**	**4**	**5**	**3**	**3**	**28**	100,0%

Fonte: Dados primários da pesquisa

Conforme pode-se depreender da tabela 8, a maioria dos estudos sobre planejamento estratégico e PDI publicados na revista GUAL, tiveram abordagem qualitativa, com 92,9% dos casos, somente em 2014 e 2015, foram realizados estudos quantitativos relacionados a este tema.

Em relação ao tipo de estudo, considerando-se as categorias exploratório e descritivo, consenso entre a maioria dos autores que trabalham a metodologia da pesquisa, os resultados foram os expostos na Tabela 9.

Tabela 9 - Tipo de estudo

Ano/Tipo de Estudo	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total	Freq.Relativa
descritivo	3	6	1	3	1	2	16	57,1%
descritivo e exploratório			2	1		1	4	14,3%
exploratória		3	1	1	2		7	25,0%
pesquisa-ação	1						1	3,6%
Total	**4**	**9**	**4**	**5**	**3**	**3**	**28**	**100,0%**

Fonte: Dados primários da pesquisa

O tipo de estudo mais utilizado nestes artigos foi o descritivo, com 57,1%, seguido do exploratório com 25% e depois do misto entre descritivo e exploratório com 14,3%, sendo que em um dos artigos foi citada a pesquisa-ação como tipo de estudo realizado.

A maioria dos estudos destes artigos constarem características descritivas, isto se confirma quando se verifica a quantidade de estudos de caso realizados, conforme demonstra a tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - Estudos de caso

Ano/Estudo de caso	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total	Freq. Relativa
Não		2		1			3	10,7%
Sim	4	7	4	4	3	3	25	89,3%

Total	**4**	**9**	**4**	**5**	**3**	**3**	**28**	**100%**

Fonte: Dados primários da pesquisa

Nesse critério foram incluídos os estudos de caso e estudos multicasos, que somam aproximadamente 90% dos trabalhos estudados, sendo que somente nos anos de 2012 e 2014 foram relatados 3 artigos que não se tratam de estudo de caso.

Alves-Mazzotti (2006) destaca que o importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

Yin (2001) trata dos estudos de caso por meio da coleta de evidências. Para o autor, essas evidências podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Afirma ainda que a utilização dessas ferramentas de coleta de dados exige do pesquisador habilidades metodológicas distintas.

Com relação aos meios de coleta de dados em geral, a Tabela 11 apresenta os resultados encontrados.

Tabela 11 - Meios de coleta de dados

Ano/Coleta de dados	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**	**Freq. Relativa**
documental		7		1	2	1	11	39,3%
documental/entrevista		1	2	1		2	6	21,4%
documental/observação			1				1	3,6%
entrevista	2			3			5	17,9%
questionário	2	1	1				4	14,3%
survey					1		1	3,6%
Total	**4**	**9**	**4**	**5**	**3**	**3**	**28**	**100,0%**

Fonte: Dados primários da pesquisa

Conclui-se que o principal meio de coleta de dados é a pesquisa documental, presente em 64,3% dos trabalhos analisados, seguida das entrevistas, com 39,3%, e dos questionários, com 14,3% e em um caso foi utilizado *survey* para coleta de dados.

A pesquisa documental também pode ser de grande valia, principalmente nos estudos de caso, justificando seu uso em tão larga escala nos trabalhos analisados. Segundo Yin (2001), esse tipo de informação pode assumir muitas formas e deve ser objeto de planos explícitos da coleta de dados. De acordo com Selltizet al. (1987), a pesquisa documental está contida nas pesquisas de arquivo, que podem ser registros estatísticos, documentos escritos, comunicação de massa, entre outros.

Portanto, observa-se nesta pesquisa a predominância de estudos qualitativos, descritivos, estudos de caso, que utilizam a pesquisa documental e as entrevistas como principal fonte de coleta de dados e que analisam os dados por meio do estabelecimento de relações entre a teoria e a prática observada.

4.2 Temática abordada

Para fins de detalhamento da análise, especificou-se em qual tema os artigos enquadraram-se, uma vez que nem todos tratavam especificamente de planejamento estratégico e plano de desenvolvimento institucional na sua temática, e para dimensionar qual destes era o tema mais trabalhado.

Tabela 12 - Tema dos artigos selecionados

Ano/Tema do Artigo	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**	**Freq. Relativa**
Avaliação x planejamento	1						1	3,6%
BSC				1			1	3,6%
comportamento estratégico					1		1	3,6%

gestão estratégica				1			1	3,6%
mapa estratégico	1						1	3,6%
PDI	1	4	1	1	2	1	10	35,7%
PDI e Planejamento Estratégico			1				1	3,6%
planejamento de carreira	1						1	3,6%
planejamento estratégico		3	1	1		2	7	25,0%
Planejamento Institucional			1	1			2	7,1%
planejamento orçamentário		1					1	3,6%
Posicionamento estratégico		1					1	3,6%
Total	**4**	**9**	**4**	**5**	**3**	**3**	**28**	100,0%

Fonte: Dados primários da pesquisa

Como tema isolado o PDI ficou em primeiro lugar com 35,7% dos artigos, alcançando 39,3% quando incluído o item PDI e Planejamento Estratégico, os temas envolvendo questões estratégicas totalizam 39,3% e somente planejamento estratégico aparece em 25% dos artigos.

O tema PDI e planejamento estratégico totalizam 64,3% dos artigos analisados, os demais temas isolados, que envolvem planejamento ou questões estratégicas, representam um artigo de cada num total de 10, chegando a 35,7% dos artigos.

Dois dos artigos analisados estão entre os dez mais citados da Revista Gual, segundo o portal da revista, são eles:

- ✓ A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina, do ano de 2012, com 10 citações.
- ✓ Análise do processo de implantação do Balanced Scorecard (BSC) em uma instituição de ensino superior, do ano de 2014, com 7 citações.

Após a análise dos resultados bibliométricos do tema planejamento estratégico e PDI na Revista GUAL, passa-se as considerações finais do trabalho.

5. CONCLUSÃO

Constata-se com este trabalho que o tema planejamento estratégico e plano de desenvolvimento institucional é bastante discutido e aceito nas publicações relevantes da área de Gestão Universitária, apresentando uma produção significativa na Revista GUAL no período de 2011-2016, num total de 8,5%, chegando a 15,3% do total de artigos em 2012.

Foram analisados vinte e oito artigos, no período entre 2011 e 2016, sendo nove deles publicados em 2012. A maior proporção de trabalhos foi escrita por quatro autores. Os autores são principalmente provenientes de universidades públicas e, em sua maioria, federais, sendo 37,8% da Universidade Federal de Santa Catarina.

A maioria dos trabalhos (aproximadamente 97%) teve abordagem qualitativa, predominando os estudos descritivos (aproximadamente 57%), posto que 89,3% dos trabalhos foram estudos de caso ou multicasos.

Assim, as pesquisas identificadas na revista GUAL sobre o tema planejamento estratégico e PDI se caracterizam como qualitativas, descritivas e como estudo de caso, em sua maioria.

O método de coleta de dados mais utilizado foi a pesquisa documental (64,3%), seguido da utilização das entrevistas e depois da aplicação de questionários.

Com relação à temática abordada o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI ficou com 39,5%, seguido do planejamento estratégico com 25% dos artigos.

Dessa forma pode-se observar que o tema planejamento estratégico e PDI, tem sua relevância na administração universitária, trazendo uma contribuição significativa e ensejando todo o respeito por parte da academia.

Portanto, atingiu-se o objetivo do trabalho que foi o de identificar, por meio do uso dos preceitos da bibliometria, qual o estado da arte em planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional na Revista Gestão Universitária na América Latina - Revista

GUAL.

Sugere-se que este estudo seja replicado em outros periódicos representativos da área de pesquisa, para verificar possíveis tendências na área de referência, assim como pode-se identificar outros temas relevantes para a gestão universitária publicados na revista GUAL.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. **Manual de planejamento estratégico: desenvolvimento de um plano estratégico com a utilização de planilhas Excel**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 72, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 03.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.773**, **de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf. Acesso em mar 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em mar. 2017.

CARDOSO, R. L.; MENDONÇA NETO, O. R.; RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Pesquisa científica em contabilidade entre 1990 e 2003. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 45, n. 2, p. 34-45, 2005.

CARDOSO, Wille Muriel. O impacto do plano de desenvolvimento institucional na profissionalização das instituições privadas de ensino superior. 66 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) - Centro de Pós-Graduação em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, da Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2006.

CFA, Conselho Federal de Administração. **Guia da Boa Gestão do Prefeito.** Brasília: Gráfica da Câmara Federal, 2012.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**. 1. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de Estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORITZ, M., MORITZ, G., MELO, M. SILVA, F.A Implantação do Planejamento Estratégicoem Organizações Complexas: O caso da Universidade do Estado de Santa

Catarina *In*: **Revista Gestão Universitária na América Latina,** Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 228-249 jan/abr. 2012.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas.** 25. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos.**São Paulo: Atlas, 2010.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Administração Estratégica.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2011.

SCHLICKMANN, R. ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA**:** DESVENDANDO O CAMPO CIENTÍFICO NO BRASIL**.** Florianópolis, 2013. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Administração. UFSC.

SEGENREICH, Stella C. D. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência Ensaio: **Aval. Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** vol 1. São Paulo: E.P.U., 1987.

SILVA, Júlio Eduardo Ornelas et al. Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na gestão de Universidades Federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 269-287, set. 2013. ISSN 1983-4535. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p269>. Acesso em: mar. 2017.

VERGARA, S. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

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

Levantamento do conhecimento sobre gestão estratégica aliada à gestão de projetos na gestão universitária

Autor: Rodrigues, Taiza (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); **Rissi, Maurício** (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Resumen: Gestão estratégica e gestão de projetos, amplamente difundidos na iniciativa privada, são instrumentos também utilizados na gestão universitária pública e privada. Estas ferramentas possibilitam uma gestão voltada para o alcance dos objetivos, da missão e da visão das organizações bem como antecipação em relação as mudanças do ambiente interno e ambiente externo. Este artigo busca demonstrar por meio de análise bibliométrica o conhecimento sobre gestão estratégica aliada à gestão de projetos na gestão universitária. Visando atender ao objetivo da pesquisa foram selecionados artigos científicos indexados na base de dados *Redalyc* – Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Quanto aos fins esta pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória. Quanto aos meios de investigação a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. O tratamento dos dados da pesquisa foi de forma qualitativa. Verifica-se nos resultados a relevância dos periódicos do portfólio bibliográfico, quais os artigos mais relevantes para o tema da pesquisa, quais periódicos concentram publicações sobre o tema, quais autores se destacam e quais palavras-chave foram mais incidentes.

Palabras claves: Gestão estratégica. Gestão de projetos. Gestão universitária. Bibliometria.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Considerando que as universidades têm como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que se diferenciam das demais instituições devido à complexidade de sua estrutura administrativa, financeira, patrimonial e da relação que possuem com o Estado, o Governo e a Sociedade, requer-se uma gestão eficiente.

Para atingir metas e objetivos, as instituições têm procurado estratégias para atuar neste contexto social, econômico e político. Pereira (2010) diz que não há nenhuma organização que não tenha estratégia, ela pode não estar formalizada, mas sempre existe uma. A estratégia, em uma organização, demonstra como são empregados seus pontos fortes e seus pontos fracos e as oportunidades e ameaças do ambiente com vistas a alcançar seus objetivos.

Para Quinn (1980 apud MINTZBERT et al. 2006) uma estratégia bem formulada possibilita organização e alocação de recursos de uma organização em uma postura única e viável, bem como mudanças antecipadas no ambiente e movimentos contingentes por parte dos oponentes inteligentes.

Este artigo objetiva fazer uma análise bibliométrica do conhecimento sobre gestão estratégica aliada à gestão de projetos na gestão universitária. Visando atender ao objetivo da pesquisa foram selecionados artigos científicos, indexados na base de dados *Redalyc* - Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Essa base de dados possui mais de meio milhão de artigos completos e mais de 1200 revistas cadastradas, sendo que aproximadamente metade dos artigos disponíveis de origem brasileira. (REDALYC, 2017).

Desta forma, esta pesquisa pretende responder os seguintes questionamentos: qual é a relevância dos periódicos do portfólio bibliográfico? Quais os artigos mais relevantes para o tema da pesquisa? Quais autores e referências bibliográficas se destacam? Quais palavras-chave foram mais incidentes? Quais metodologias foram mais utilizadas?

Para atender aos objetivos desta pesquisa elaborou-se um *portfólio* bibliográfico com artigos científicos, selecionados na base de dados de acesso livre *Redalyc* pertinentes a gestão estratégica aliada à gestão de projetos na gestão universitária.

O presente artigo está estruturado nesta introdução, procedimentos metodológicos, procedimentos de busca dos artigos do *portfólio* bibliométrico, seleção do banco de artigos, análise bibliométrica e considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos fins desta pesquisa classifica-se como descritiva, pois conforme Gil (2008), as pesquisas descritivas podem ser elaboradas com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.Quanto aos meios de investigação a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois efetivou-se coleta de publicações científicas e em livros, e como aponta Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é baseada em material publicado em livro, revistas, jornais, redes eletrônicas, material acessível ao público em geral e possibilita instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

O procedimento de investigação no processo da pesquisa é o método indutivo. Gil (2008) aponta que neste método, parte-se da observação dos fatos ou fenômenos e na sequência, a comparação das relações existentes entre eles, procedendo à generalização nesta relação verificada entre os fatos e os fenômenos. O tratamento dos dados da pesquisa foi de forma qualitativa.

O tratamento dos dados da pesquisa foi de forma qualitativa, pois de acordo com Vergara (2000, p. 59) “os dados também podem ser tratados de forma qualitativa, como por exemplo, decodificando-o, apresentando-os de forma mais estruturada e analisando-os”.

2.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Delimitou-se a pesquisa dos artigos científicos, publicados em periódicos indexados na base de dados *Redalyc* - Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

A pesquisa foi definida dentre os artigos científicos que atenderam, no resultado da busca, temas pertinentes a gestão estratégica e gestão de projetos na gestão universitária.

3 PROCEDIMENTOS DE BUSCA DOS ARTIGOS DO *PORTFÓLIO* BIBLIOGRÁFICO

Para a coleta de artigos foi consultada a base de dados *Redalyc* – Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Conforme Gil (2010) com a pesquisa em base de dados é possível ter acesso a produção científica mundial, onde pode-se fazer buscas por assunto, por autor, por periódico.

A *Redalyc* é uma plataforma desenvolvida em 2003 pela Universidade Autônoma do Estado do México, com acesso aberto, da produção científica da América Latina.

A coleta de artigos foi realizada em 14 de julho de 2017 no sítio eletrônico da *Redalyc*.

4 SELEÇÃO DO BANCO DE ARTIGOS

Para a seleção de artigos sobre o tema da pesquisa: gestão estratégica e gestão de projetos na gestão universitária foram definidos três eixos.

O primeiro eixo está vinculado ao segmento de atuação da instituição. O segundo eixo refere-se ao tema secundário do trabalho, ou seja, gestão estratégica e o terceiro eixo ao tema principal deste trabalho que é a gestão de projetos.

Foram definidos os descritores e combinados com operadores booleanos, visando filtrar todos os possíveis artigos disponíveis na base de dados utilizando-se dos descritores: Eixo 1 – gestão universitária, universidades, instituição de ensino superior, instituições de ensino superior. Eixo 2 - estratégia, estratégias, estratégico, estratégica, planejamento estratégico, PDI. Eixo 3 – gestão de projetos, *PMBOK*. Foi utilizado o operador booleano "ou" dentro de cada eixo e o operador booleano "e" entre eixos.

A pesquisa resultou em 622 documentos encontrados, que transformados de lista para tabela, foram inseridos em planilha com as seguintes colunas:

Quadro 1 – Banco de artigos

Item	Título	Texto em .pdf	Seleção por título		Seleção por resumo
			Sim	Não	Sim

Fonte: elaborado pelos autores.

Realizada primeira triagem, foram descartados artigos cujo título não demonstrou alinhamento com o tema da pesquisa, resultando assim 37 artigos científicos.

Em segunda triagem foram descartados artigos que, embora seu título demonstrasse aparente alinhamento com o tema pesquisado, confirmou-se no teor do resumo estudo direcionado à outras áreas de conhecimento ou atuação e impertinentes ao tema da pesquisa. O resultado chegou à 9 artigos científicos para objeto de estudo.

Finalizado esta triagem, foram analisados os 9 artigos selecionados, para verificação do texto integral e sua aderência ao tema pesquisado, listados no Quadro 2.

Quadro 2 – Portfólio bibliográfico

PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO	
TÍTULO	ANO
Uma análise da gestão de projetos de extensão de uma instituição federal de ensino.	2016
Implantação de escritório de projetos em instituição de ensino superior: estudo de caso em uma universidade privada.	2016
A implantação do escritório de projetos (PMO) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: uma iniciativa inovadora na gestão pública sul-mato-grossense.	2015
Gestión de proyectos de innovación en las instituciones educativas privadas en San Pablo.	2015
Conciliando administração de projetos com planejamento estratégico na gestão de universidades federais brasileiras.	2014
Gestão de projetos de eventos culturais em uma universidade pública federal: análise de práticas e proposição de melhorias.	2013

A influência da gestão de projetos de P&D em universidades públicas na definição do modelo de um escritório de gerenciamento de projetos.	2013
Uso da gestão de projetos para a implantação de uma gestão da informação integrada e participativa: a experiência da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Viçosa-MG	2012
Lineamientos generales control de los costos en los proyectos: un caso de análisis.	2012

Fonte: Dados da pesquisa

5 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Para a análise bibliométrica foram utilizados o *software HistCite,* que possibilita visualização de resultados da literatura científica indexada em uma base de dados e planilha eletrônica.

Os aspectos analisados foram: relevância dos periódicos pela classificação Qualis, reconhecimento dos artigos científicos, relevância dos autores, palavras-chave mais utilizadas.

A análise foi realizada com base nos 9 artigos e nas 204 referências bibliográficas dos artigos do *portfólio* bibliográfico.

5.1 RELEVÂNCIA DOS PERIÓDICOS

Foi analisada a relevância dos periódicos por meio de consulta a plataforma Sucupira, ferramenta *online* disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, para a área de avaliação "Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo". A classificação dos periódicos, em ordem decrescente de indicativo de qualidade, é A1, A2, B1, B2, B2, B4, B5 e C.

Identificou-se a classificação Qualis dos periódicos para a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo conforme quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Classificação qualis dos periódicos do *portfólio* bibliográfico

CLASSIFICAÇÃO QUALIS DOS PERIÓDICOS		
Periódico	**Nº de publicações do *portfólio***	**Classificação**
Revista Universo Contábil	01	A2
Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria	01	B1
Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	03	B2
Gestão e Regionalidade	01	B2
Revista de Gestão e Secretariado.	02	B2
REXE - Revista de *Estudios y Experiências em Educación*	01	Sem Qualis

Fonte: Dados da pesquisa

Nestes parâmetros de consulta a Revista Universo Contábil destaca-se como a mais relevante dentre os periódicos do *portfólio* bibliográfico.

A Revista Universo Contábil é um periódico do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau.

Constatou-se que o período de publicação dos artigos do *portfólio* bibliográfico foi entre os anos de 2012 a 2016, com média de 2 artigos publicados por ano. A maioria dos artigos é de origem do Brasil, sendo apenas um de origem estrangeira, procedente da Venezuela.

Destaca-se também que os artigos científicos são predominantemente com foco em Instituições de Ensino Superior Públicas, sendo que dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico verificou-se que 6 remetem a universidades federais e 1 artigo para universidade estadual.

Em relação ao periódico em que foram publicados o maior quantitativo de artigos constatou-se que a Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL destaca-se, contemplando 3 dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico.

A *Redalyc* é uma Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Verificou-se que dos 9 artigos 8 são procedentes do Brasil e 1 procedente da Venezuela.

5.2 RECONHECIMENTO CIENTÍFICO DOS ARTIGOS

O artigo intitulado como "A influência da gestão de projetos de P&D em Universidades Públicas na definição do modelo de um escritório de gerenciamento de projetos", demonstrou ser o de maior relevância dentre os artigos do *portfólio b*ibliográfico, pois em consulta no sítio eletrônico *Google* Acadêmico resultou em 4 o quantitativo de citações, até o fechamento desta pesquisa (agosto/2017).

O artigo é de autoria de José de Assunção Moutinho, Claudia Terezinha Kniess e Roque Rabechini Junior.

5.3 RELEVÂNCIA DOS AUTORES

Do portfólio bibliométrico verifica-se que os 9 artigos científicos totalizam 28 autores diferentes. A quantidade de autoria dos artigos varia de 2 a 6, sendo 4 artigos com 3 autores cada, 3 artigos com 2 autores cada, 1 artigo com 4 autores e 1 artigo com 6 autores.

Para análise da relevância dos autores que compõe o *portfólio* bibliográfico buscou-se os que foram mencionados na referência bibliográfica de artigos científicos do referido portfólio, exceto quando integrava a autoria.

Os resultados apontaram que o autor Leandro Alves Patah é mencionado em duas referências bibliográficas de um mesmo artigo do *portfólio* bibliográfico. Leandro Alves Patah é referenciado na qualidade de autor de dissertação e como autor de livro.

Os autores Claudia Terezinha Kniess e José da Assunção Moutinho são mencionados na referência bibliográfica de dois artigos científicos.

Em destaque o autor Roque Rabequini Junior, que foi mencionado em quatro artigos, com uma obra literária ou mais, totalizando nove referências bibliográficas.

5.4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS RELEVANTES

Para mensuração das referências bibliográficas relevantes foi compilado em planilha eletrônica o quantitativo de 204 referências bibliográficas.

A média de referência bibliográficas utilizadas foi de 23. O quantitativo variou entre 13 a 32 referências bibliográficas por artigo científico.

No quadro 4 é apresentado a literatura que foi referenciada, mais de uma vez, pelos autores do *portfólio* bibliográfico.

Quadro 4 - Referências bibliográficas mais utilizadas

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	**OCORRÊNCIA**
PMI - *Project Management Institute*. Um guia do conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia *PMBOK*)	8
Carvalho, M. M. & Rabechini Jr. R. Fundamentos em gestão de projetos: construindo competências para gerenciar projetos	4
YIN, R. Estudo de caso: planejamento e métodos.	4
CRAWFORD, J. The Strategic Project Office: A guide to improving organizational performance.	3
Kerzner, H. Gerenciamento de Projetos: uma abordagem sistêmica para planejamento, programação e controle	3
CARVALHO, M. M.; RABECHINI JR., R. Construindo competências para gerenciar projetos: teoria e casos.	2

DAI, C.; WELLS, W. An exploration of project management office features and their relationship to project performance.	2
GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.	2
Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. Fundamentos de metodologia científica	2
PATAH, L. Alinhamento Estratégico de Estrutura Organizacional de Projetos: Uma análise de múltiplos casos.	
RIBEIRO, E.; MORAES, J. RUIZ, A. Identificação e caracterização de dificuldades na execução de projetos de P&D financiados pela FINEP.	2
Valeriano, D. Moderno Gerenciamento de Projetos	2
Xavier, C.. Gerenciamento de Projetos: como definir e controlar o escopo do projeto.	2

Fonte: Dados da pesquisa

O *Project Management Institute*. Um guia do conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia *PMBOK*) foi a obra mais referenciada, encontrada em 8 dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico.

Em relevância também a obra: Fundamentos em gestão de projetos: construindo competências para gerenciar projetos, de autoria de Marly Monteiro de Carvalho e Roque Rabechini Junior, encontrada em 4 dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico.

Destaca-se que o autor, da obra supracitada, Roque Rabechini Junior é um dos autores de artigo do portfólio bibliográfico apontado nesta pesquisa como de reconhecimento científico, intitulado: A influência da gestão de projetos de P&D em universidades públicas na definição do modelo de um escritório de gerenciamento de projetos.

Ainda em destaque a obra: Estudo de caso: planejamento e métodos, de autoria de Roberto Yin, verificada em 4 dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico. Esta referência bibliográfica foi a mais utilizada para procedimentos metodológicos de pesquisa.

5.5 PALAVRAS-CHAVES MAIS UTILIZADAS

Nesta etapa procurou-se identificar quais eram as palavras-chave mais utilizadas nos artigos do *portfólio* bibliográfico. A palavra gestão de projetos foi a mais verificada, ocorrendo em 3 dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico. Os termos: gerenciamento de projetos, *PMI* e escritório de gestão de projetos foram identificados, cada um, em dois artigos do *portfólio* bibliográfico.

5.6 MÉTODOS UTILIZADOS

Nesta etapa levantou-se os procedimentos metodológicos utilizados e informados nos artigos do *portfólio* bibliométrico.

Em relação a abordagem da pesquisa, dos 6 artigos em que constaram esta informação de enquadramento, 5 deles utilizaram a abordagem qualitativa.

Quanto aos fins da pesquisa dos 6 artigos em que constaram esta informação de enquadramento, 4 deles classificam-se como pesquisa descritiva.

Na análise quanto aos meios da pesquisa, dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico, 8 deles foram estudo de caso.

A coleta de dados mais utilizada foi a entrevista, aparecendo em 8 dos 9 artigos, seguido da análise documental em 4 dos 9 artigos e a pesquisa participante em 3 dos 9 artigos do *portfólio* bibliográfico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise foi realizada em 9 artigos e em 204 referências bibliográficas dos artigos do *portfólio* bibliográfico. Os principais resultados são aqui apresentados: A produção científica sobre o tema gestão estratégica aliada à gestão de projetos na gestão universitária é predominante de origem brasileira, com média de duas publicações anuais.

O meio de divulgação mais utilizado são as revistas na área de gestão. Constatou-se que a Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL maior relevância entre os periódicos.

Do portfólio bibliométrico verifica-se que os 9 artigos científicos totalizam 28 autores diferentes. A maioria dos artigos científicos tem autoria de até 3 autores.

Em relação a relevância dos autores, foram verificados aqueles que foram mencionados na referência bibliográfica de artigos científicos do referido portfólio, exceto quando integrava a autoria. Em destaque o autor Roque Rabequini Junior, que foi mencionado em quatro artigos, totalizando nove referências bibliográficas.

Os resultados apontaram que o autor Leandro Alves Patah é mencionado em duas referências bibliográficas, sendo uma deles como autor de livro e em outra como autor de dissertação.

Os autores Claudia Terezinha Kniess e José da Assunção Moutinho são mencionados na referência bibliográfica de dois artigos científicos.

Ao analisar-se quais eram as referências bibliográficas mais utilizadas nos artigos do portfólio bibliográfico constatou-se que Marly Monteiro de Carvalho e Roque Rabechini Junior são os autores em destaque. Ambos são autores de duas obras: Construindo competências para gerenciar projetos: teoria e casos e Fundamentos em gestão de projetos: construindo competências para gerenciar projetos.

O *PMI - Project Management Institute*. Um guia do conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK) é o referencial bibliográfico mais utilizado.

Em última etapa, procurou-se identificar quais eram as palavras-chave mais utilizadas nos artigos do *portfólio* bibliográfico. A palavra gestão de projetos foi verificada em três artigos. Os termos: gerenciamento de projetos e escritório de gestão de projetos foram identificados, cada um, em dois artigos do *portfólio* bibliográfico.

Assim, conclui-se que as Instituições de Ensino Superior têm envidados esforços para melhorar ou implantar estratégias organizacionais. Fica demostrado que, conforme aponta a literatura, a gestão estratégica e a gestão de projetos, amplamente aplicada na iniciativa privada também tem sido utilizada na gestão pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. L. L. DE; MAIA, G. A. DA S.; LIMA, E. F. *A implantação do escritório de projetos (PMO) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Uma iniciativa inovadora na Gestão Pública Sul-Mato-Grossense.* Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 8, n. 4, p. 38-56, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319343257004>. Acesso em: 18 julho 2017.

FARIA, L. J. R.; BARBOSA, T. R. DA C. G. O Uso d*a gestão de projetos para a implantação de uma gestão da informação integrada e participativa: A experiência da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Viçosa-MG.* Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 5, n. 4, p. 78-99, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327517006>. Acesso em: 18 julho 2017.

FILHO, A. T.; NERY, A. C. B.; BENTANCOR, A. L. *Gestión de proyectos de innovación en las instituciones educativas privadas en San Pablo.* REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, v. 14, n. 27, p. 85-103, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345006>. Acesso em: 18 julho 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed.* São Paulo: Atlas, 2010.

GOHR, C. F.; SANTOS, L. C.; SCHWINGEL, Â. W.; TALAMINI, E. *Gestão de projetos de eventos culturais em uma universidade pública federal: análise de práticas e proposição de melhorias. Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 6, n. 3, p. 511-526, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273429771005>. Acesso em: 18 julho 2017.

MINTZBERG, H.; LAMPEL, J.; QUINN, J.B.; GHOSHAL, S. *O Processo da Estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados.* 4. ed. Porto Alegre. Bookman. 2006.

MOUTINHO, J. DA A.; KNIESS, C. T.; JUNIOR, R. R. *A Influência da gestão de projetos de P&D em universidades públicas na definição do modelo de um escritório de gerenciamento de projetos. Gestão & Regionalidade*, v. 29, n. 85, p. 35-46, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133426307003>. Acesso em: 18 julho 2017.

PEREIRA, Maurício Fernandes. *Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos.* 1. ed. São Paulo. Atlas. 2010.

SILVA, J. E. O.; SEEMANN, D. K.; MELO, M. B. DE; et al. *Conciliando administração de projetos com planejamento estratégico na gestão de universidades federais brasileiras.* Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 7, n. 3, p. 93-114, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319332709007>. Acesso em: 18 julho 2017.

SILVA, R. R.; TEIXEIRA, M. R. S.; RODRIGUES, F. T. R. DE L. *Uma análise da gestão de pojetos de extensão de uma instituição federal de ensino.* Revista de Gestão e Secretariado, v. 7, n. 3, p. 150-171, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=435649063008>. Acesso em: 18 julho 2017.

SOBRAL, F.; PECI A. *Administração: teoria e prática no contexto brasileiro. 2. ed.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

VALERIANO, Dalton. *Moderno gerenciamento de projetos.* São Paulo: Atlas, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatório de pesquisa em administração. 3. ed.* São Paulo: Prentice Hall, 2005.

ILLEGAS, M. Á. O.; PARRA, H. R. DE. *Lineamientos generales control de los costos en los proyectos: un caso de análisis.* Revista Universo Contábil, v. 8, n. 3, p. 135-148, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117026220009>. Acesso em: 18 julho 2017.

VIMERCATI, E.; PATAH, L. A. *Implantação de escritório de projetos em instituição de ensino superior: estudo de caso em uma universidade privada.* Revista de Gestão e Secretariado, v. 7, n. 1, p. 85-111, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=435645980006>. Acesso em: 18 julho 2017.

Orçamento e estratégia na gestão universitária: um estudo bibliométrico

Autor: Silva, Mariana Wagner da (Universidade Federal de Santa Catarina); **Rissi, Maurício** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: A escassez de recursos e as mudanças socioeconômicas fazem do cenário atual um ambiente de instabilidade, principalmente na administração pública. Inseridas nesse contexto as universidades devem se adequar a essa situação por meio de ferramentas gerenciais para melhor desempenhar seu papel. O orçamento e o planejamento estratégico podem ser instrumentos que auxiliam na gestão das instituições de ensino superior. O presente estudo tem como objetivo selecionar um portfólio bibliográfico relevante para o tema orçamento e estratégia na gestão universitária e, realizar a análise bibliométrica deste portfólio visando identificar os autores, palavras-chave, periódicos e referências mais utilizadas. Como metodologia utilizou-se o estudo bibliométrico. No portfólio bibliométrico identificou-se que apenas 1 autor esteve presente em 3 artigos selecionados, as palavras-chave só se repetiram no máximo em 3 artigos, a Revista Gestão Universitária da América Latina foi a que contemplou o maior número de artigos e algumas referências se repetiram no máximo em 3 artigos. Conclui-se que o estudo é uma fonte informacional de qualidade a respeito do tema, onde os pesquisadores puderam verificar as referências mais utilizadas, os periódicos que mais publicam sobre a temática e o que se está pesquisando sobre o tema.

Palabras claves: Gestão Universitária. Orçamento. Gestão Estratégica. Estudo Bibliométrico.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A Administração Pública Brasileira vive, atualmente, em um cenário marcado por altos índices de corrupção e de outros crimes que envolvem desvio de recurso público, cuja finalidade precípua é prover o interesse público (CURY NETO, 2012). Neste sentido, nota-se que nos últimos anos, o setor público vem sofrendo transformações devido à conscientização da população em exigir dos governantes um nível maior de controle e transparência, principalmente em relação às medidas envolvendo a alocação de recursos (SLOMSKI, 2011).

Desta forma, o orçamento público - ato pelo qual se prevê e autoriza, por certo período, as despesas destinadas ao funcionamento dos serviços públicos e outros fins indicados pela política econômica do país, bem como a arrecadação das receitas criadas em lei - constitui ferramenta de planejamento e controle da execução das atividades estatais,

auxiliando a tomada de decisão por parte dos gestores públicos e esclarecendo à população a forma como os recursos são aplicados (SILVA, 2002).

O orçamento é apoio ao processo de decisão dos gestores e por essa razão pode estar diretamente ligado à estratégia das instituições. Segundo Quinn (1978), estratégia é o plano que interliga as principais metas, políticas e ações de uma organização que convergem para um bem comum. Uma estratégia bem formulada ajuda a alocar os recursos da organização de um modo singular e viável baseada nas suas competências e limitações internas, ou seja, a ligação entre a peça orçamentária e a gestão estratégica auxilia na direção que as instituições pretendem seguir.

Relacionar o orçamento e a gestão estratégica com a gestão universitária é interessante porque as instituições de ensino superior (IES) são consideradas agentes efetivos do desenvolvimento econômico e social da sociedade (MARINHO; FAÇANHA, 1998 apud ZUNINO, 2009). Além disso, como foi mencionado anteriormente, o orçamento, juntamente com o planejamento estratégico são instrumentos de notória importância para a atual administração pública brasileira, decorrentes das mudanças na economia brasileira e mundial.

Em 1988, a nova constituinte tratou de ratificar o dever do Estado com a educação estabelecendo, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família e será *"promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" (BRASIL, 1988).

É possível observar, então, que há um compromisso legal do Estado com a educação, pois conforme regulamenta o artigo 212 da Constituição Federal de 1988, não menos de 18% da receita com impostos da União são destinados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, (BRASIL, 1988). Então planejar suas atividades e seus recursos devem fazem parte da rotina das IES.

Esta parte dos recursos destinados à educação superior deve ser muito bem planejada para um melhor funcionamento de suas atribuições, haja vista que tais recursos são limitados e escassos. Neste sentido, a ferramenta que auxilia no planejamento e controle desses recursos é o orçamento, no qual as políticas públicas são ordenadas segundo prioridades e selecionadas para integrar o plano de ação do governo. Nesta peça de natureza legal, estão identificadas a quantidade e origem dos recursos financeiros disponíveis para uso do setor público e apontado o destino da obrigação das disponibilidades em cada exercício financeiro, segundo programas previamente elaborados (SANTOS; CAMACHO, 2014; SILVA, 2002).

O orçamento, então, assume a condição de instrumento contábil e de peça básica do processo gerencial, uma espécie de matriz global de políticas públicas, que espelha decisões políticas e estabelece ações prioritárias, em face à escassez dos recursos públicos. Neste sentido, esta ferramenta de controle e planejamento dos gastos públicos, torna-se relevante fonte informacional para a tomada de decisão (SILVA, 2002; PLATT NETO, 2014).

Diante da relevância do orçamento como instrumento no processo de gestão estratégica das universidades, o objetivo desta pesquisa é apresentar um estudo bibliométrico a respeito do tema apresentado, visando estruturar a pesquisa definiram-se os seguintes objetivos: (i) Selecionar um portfólio bibliográfico relevante para o tema orçamento e estratégia na gestão universitária e, (ii) Realizar a análise bibliométrica deste portfólio visando identificar os autores, palavras-chave, periódicos e referências mais utilizadas, sobre o tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção de fundamentação teórica é composta por três pilares que embasam o estudo bibliométrico da pesquisa, gestão estratégica e orçamento público nas IFES. Traremos alguns conceitos resumidamente que foram apontados no portfólio bibliográfico encontrado na pesquisa.

2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A gestão universitária pode ser considerada um campo da administração por apresentar características peculiares, principalmente decorrente da complexidade das universidades conforme é destacada por diversos autores como Cohen e March, Baldridge, Millet e Weick (MEYER JUNIOR, 2005).

Considera-se para fins desse artigo a definição de Baldridge (1983 *apud* MEYER JUNIOR, 2005) sobre organizações universitárias, que segundo o autor, são instituições com objetivos ambíguos e imprecisos e tem forte natureza política com base em grupos de interesses, clientes com múltiplas e individualizadas necessidades, com tecnologia complexa e sensibilidade a fatores externos.

As universidades carregam em sua estrutura e funcionamento muita complexidade, é diferente dos aspectos de eficiência das organizações privadas, a administração pública conota características mais humanas e relacionado a sua atuação. Segundo Bresser Pereira (1998 *apud* PASCUCI *et al.*, 2016), conciliar administração pública e eficiência no Brasil remetem a debates sobre princípios gerenciais *versus* burocráticos.

Decorrente das mudanças no Brasil com a LDB na década de 1990, surgiu o que se denomina de Nova Gestão Pública (NAP), e tem por bases a análise econômica, a a*ccountability,* o desempenho, a medição de produtividade buscando solucionar problemas governamentais (DENHARDT, 2012).

As ferramentas gerenciais não podem ser indiscriminadamente adotadas na gestão pública, e por consequência nas universidades. Pois as empresas privadas possuem um enfoque diferente do adotado pela administração pública, as universidades possuem seu papel social e os seus valores de gestão não visam ao lucro como as empresas privadas. (ÉSTER, 2011). Alguns fatores relevantes para adequar a NAP às universidades é atentar a mudança na cultura enraizada, reconhecimento da complexidade organizacional e mesmo que as técnicas gerenciais sejam aplicadas na administração pública os resultados serão divergentes (MELO *et al.*, 2012; ETZIONI, 1984; MINTZBERG, 1994).

A administração pública está pautada em leis e só pode fazer o que a lei autoriza e por essa razão a gestão das universidades é de difícil modificação. No entanto, a ausência de metodologias de gestão apropriadas às suas necessidades levam as IFES a aplicarem métodos e técnicas gerenciais das organizações privadas, mesmo não alcançando resultados satisfatórios (PASCUCI *et al.* 2016).

2.2 GESTÃO ESTRATÉGICA NAS IFES

O planejamento é uma das funções da empresa e com ele se pretende reduzir a incerteza envolvida no processo decisório, com uma maior probabilidade de alcance dos objetivos, metas e desafios da instituição. Esse planejamento pode-se dar em três níveis, de acordo com os níveis hierárquicos da organização: planejamento estratégico - no mais alto nível, planejamento tático - no nível médio e planejamento operacional - no nível operacional (OLIVEIRA, 2008).

Para fins deste estudo abordaremos o planejamento estratégico como sendo o conceituado por Pereira (2010), aquele processo que consiste na análise sistemática das competências e

das possibilidades de melhoria da organização, além das oportunidades e ameaças do ambiente externo, objetivando definir ações estratégicas para aumentar a competitividade.

Ao trazer o planejamento estratégico para as universidades, Castor e Suga (1988) afirmam que existe um distanciamento entre o pensar e o agir, isso pode ser justificado pelas percepções equivocadas das pessoas sobre o planejamento e a separação da implementação das estratégias definidas e a sua formulação. A ausência de uma teoria própria de administração universitária também motiva essa situação, e então se utilizam modelos da gestão empresarial, como o planejamento estratégico, nas IFES (MEYER JUNIOR; PASCUCI; MANGOLIN, 2012).

Nas universidades, a estratégia não é materializada, e esta deveria ser devido ao cenário dinâmico em que se encontram as universidades. Não estão presentes nesse plano estratégico aspectos imprevisíveis e incertos do ambiente externo, que interferem na universidade. Isso se deve ao fato de a maior parcela da estrutura acadêmica ser composta por profissionais especialistas, com pouco conhecimento de gestão, sendo uma barreira a ser enfrentada. (MEYER JUNIOR; PASCUCI; MANGOLIN, 2012)

O desafio da implementação do planejamento estratégico para os gestores das IFES pode ser sanado com a montagem de planos e desenvolvimento de estratégias, contudo existem os planos informais, aqueles que ficam apenas na imaginação dos administradores públicos sem qualquer interação com a instituição (MEYER JUNIOR, 1988).

2.3 ORÇAMENTO PÚBLICO

Como foi abordado anteriormente, o orçamento pode ser entendido como um plano de ação futuro da gestão para certo período de tempo e que está composto por fatores financeiros e não financeiros e que tem a função de direcionar o funcionamento das atividades dentro das organizações para períodos posteriores (LUNKES, 2009).

O orçamento público no Brasil é baseado em legislação orçamentária, oriundas principalmente da Constituição Federal de 1998 e da Lei nº 4.320/1964. Essa legislação orçamentária é composta de três instrumentos básicos: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA).

O PPA é um instrumento de médio prazo onde se definem as prioridades do governo para um período de quatro anos. Um planejamento estratégico prévio a elaboração do PPA se faz necessário para que se atinjam seus objetivos. Por meio de sua implantação, os administradores públicos estão obrigados a planejar todas as suas ações, ou seja, podem-se executar os recursos que estão previamente previstos no PPA (MILIONI; BEHR; GOULARTE, 2015).

De acordo com Albuquerque, Medeiros e Silva (2013) a LDO é o elo entre o PPA e a LOA e sua duração é de 1 ano. Estabelece os projetos que terão prioridade na programação orçamentária no ano subsequente e tem por competência definir um equilíbrio entre receitas e despesas, constituir critérios e limites de empenho, normas a respeito do controle de custos, dispor sobre as modificações na legislação tributária e sobre a politica das agências de oficiais de fomento (BRASIL, 1988).

O orçamento público de fato se concretiza através da LOA, nela englobam a elaboração, a execução e o controle orçamentário. Compete ao Poder Executivo sua elaboração de forma anual e se divide em três orçamentos: orçamento fiscal - orçamento de todos os poderes da União mantidos pelo Poder Público; orçamento de investimentos - orçamento das empresas em que a União atue direta ou indiretamente e orçamento da seguridade social - orçamento das entidades vinculados à saúde, assistência social e previdência social (BRASIL, 1988).

Atualmente no Brasil é dessa maneira que se comporta o processo orçamentário, ou seja, pautado em legislação e por essa razão com um caráter de rigidez em suas escolhas alocativas. Cavalcante (2010) ainda afirma que quanto maior o tamanho e a abrangência do orçamento, mais ele tem características de inflexibilidade e restritiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção aborda definições a respeito de estudo bibliométrico.

3.1 ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

A Bibliometria é uma das áreas da Ciência da Informação onde podem ser aplicados métodos estatísticos e matemáticos para que possa ser realizada uma análise de estudos de um determinado tema onde possam ser quantificados, conforme Moraes Júnior, Araújo e Rezende (2013).

Para Pritchard (1969) as principais características da bibliometria são:

1) Identificar as tendências e crescimento do conhecimento com base em uma matéria;
2) Estudar dispersão e obsolescências de certos assuntos científicos;
3) Medir impacto dos estudos publicados e as informações disseminadas no meio acadêmico;
4) Quantificar a cobertura das revistas científicas;
5) Identificar autores e instituições mais produtivas.

Os estudos bibliométricos têm como objetivo quantificar dados referentes a um assunto específico que está em discussão em uma determinada área. Esses estudos pretendem evidenciar as tendências da área pesquisada e como ocorre o interesse dos pesquisadores e quais temas foram ultrapassados (MORAES JÚNIOR; ARAÚJO; REZENDE, 2013). Os autores afirmam que essa técnica metodológica serve para verificar de que maneira os estudos estão sendo debatidos academicamente, pois faz o levantamento da área, por meio das temáticas abordadas nas pesquisas.

Diante do exposto, a presente pesquisa utilizou algumas características de Pritchard para fazer a análise bibliométrica, que são quantificar a cobertura de revistas científicas e identificar autores e instituições mais produtivas, além das palavras-chaves e referências mais visíveis.

Para a elaboração do presente artigo o processo de pesquisa foi realizado em três grandes fases. Primeiramente foi definida a base de dados a ser utilizada, em seguida deu-se a escolha das palavras de busca e por fim a seleção dos artigos em diferentes níveis de filtragem.

Definiu-se a Base Redalyc (Red de Revistas Científicas da América Latina y el Caribe, España y Portugal) como base de dados pois tem como foco periódicos científicos da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal como o próprio nome já traduz. Possui mais de meio milhão de artigos completos e mais de 1200 revistas cadastradas, gerando mais de 42 mil fascículos, possui relevantes textos a respeito da gestão universitária (REDALYC, 2017).

A segunda fase da pesquisa foi a escolha dos descritores de busca na determinada base de dados. Foram utilizados os operadores booleanos dentro da caixa de busca da página inicial do sítio eletrônico da Redalyc e a estrutura de busca foi operacionalizada por três grupos de palavras com o operador booleano “E” entre grupos e o operador booleano “OU” dentro do mesmo grupo, conforme quadro 1. A plataforma Redalyc não permite para esse tipo de busca a seleção de título ou resumo para pesquisa, a pesquisa é feita dentro de todo o conteúdo do artigo.

Quadro 1 - Descritores

Grupos	Descritores
Grupo 1	Gestão Universitária OU Universidades Federais OU Instituições Federais de Ensino Superior OU Instituição Federal de Ensino Superior
Grupo 2	Estratégia OU Estratégias OU Estratégico OU Estratégica OU Planejamento Estratégico OU Plano de Desenvolvimento Institucional
Grupo 3	Orçamento OU orçamentário OU orçamentária

Fonte: Elaborado pelos autores

A última fase da escolha do Portfólio Bibliográfico foi a seleção dos artigos para a análise. A pesquisa na página inicial da Redalyc ocorreu no dia 10 de Junho de 2017 e na primeira busca foram encontrados 439 artigos. Foi realizada a leitura dos títulos dos artigos para saber se estavam adequadas ao tema. E após a leitura dos títulos selecionou-se 48 artigos. Para detalhar ainda mais os artigos leu-se os resumos dos 48 artigos e então se filtrou mais uma vez o portfólio, chegando a 16 artigos. O último nível de filtragem dos artigos foi a leitura na íntegra dos mesmos e foram descartados 6 artigos que não estavam dentro do tema da pesquisa. Finalmente chegamos ao portfólio de 10 artigos para serem analisados.

O processo de filtragem dos artigos que teve aderência ao tema orçamento e estratégia na gestão universitária é o apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Portfólio Bibliográfico

Autores	Titulo	Ano	Periódico
Orion Platt Neto Flávio da Cruz Audí Luiz Vieira	A Evolução das Práticas de Uso da internet pela Divulgação das Contas Públicas na Universidade Federal de Santa Catarina.	2010	Gestão Universitária na América Latina -GUAL
Karoline Cristina Milioni Ariel Behr Jeferson L. L. Goularte	Análise do Processo de Elaboração da Proposta de Lei Orçamentária Anual em uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior.	2015	GUAL
Maurício Vasconcellos Leão Lyrio *et. Al.*	Orçamento por Desempenho: uma análise da relação entre desempenho e alocação de recursos em ações no orçamento de uma instituição federal de ensino.	2014	GUAL
Patrícia Maria Silva *et. al*	Planejamento Orçamentário: as práticas da Universidade Federal de Lavras.	2012	GUAL
Lucilaine Pascuci *et. al*	*Managerialism* na Gestão Universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública.	2016	GUAL
Júlio Eduardo Ornelas Silva *et. al*	Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na Gestão de Universidades Federais.	2013	GUAL
Adriano Sérgio da Cunha Thiago Coelho Soares Carlos R. M. de Lima	Orçamento Base Zero: um estudo nas universidades catarinenses.	2010	Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração
Naomar Monteiro de Almeida Filho *et. al*	Mapa de Rede de Impactos para Gestão Estratégica na Universidade	2014	Educação & Realidade
Victor Meyer Junior Lucilaine Pascuci Lúcia Mangolin	Gestão Estratégica: um exame de práticas em universidades privadas.	2012	Revista de Administração Pública
Victor Meyer Junior	Planejamento Universitário: ato racional, político ou simbólico – um estudo de universidades brasileiras.	2005	Revista Alcance

Fonte: Dados da pesquisa

4 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados um resumo da temática de cada artigo selecionado, os métodos utilizados e a análise bibliométrica referentes à autor, palavras-chave, periódicos e referências.

4.1 RESUMO DA TEMÁTICA DOS ARTIGOS

Nesta seção será apresentado um resumo dos 10 artigos selecionados pelo estudo bibliométrico para verificar a adequação dos artigos ao tema de pesquisa, orçamento e estratégia na gestão universitária.

O artigo cujo título é “A evolução das práticas de uso da internet pela divulgação das contas públicas na Universidade Federal de Santa Catarina” objetiva apresentar a evolução das práticas adotadas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) referente à divulgação das contas públicas por meio da internet no ano de 2009. Baseia-se em estudos idênticos dos anos de 2004 e 2006 para analisar a evolução ocorrida na comparação desses três períodos. As unidades observadas foram o Departamento de Contabilidade, de Gestão Orçamentária, de Integração e Estatística e a Auditoria Interna. Os autores sugeriram ações para o aprimoramento da publicidade com o uso da internet (PLATT NETO; CRUZ; VIEIRA, 2010).

O artigo intitulado “Análise do processo de elaboração da proposta de Lei Orçamentária Anual em um instituição pública federal de ensino superio” descreve o processo de elaboração da Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA) em uma instituição pública federal de ensino superior (IFES) e os procedimentos internos adotados advindos das determinações do Ministério da Educação. A pesquisa demonstra o ciclo orçamentário e o seu posterior controle e conclui que a IFES analisada cumpre à legislação e cada agente tem papel determinado na operacionalização e gerenciamento do PLOA (MILIONI; BEHR; GOULARTE, 2015).

O artigo de Lyrio *et al.* (2014), intitulado “Orçamento por Desempenho: uma análise da relação entre desempenho e alocação de recursos em ações no orçamento de uma instituição federal de ensino”, tem como objeto de estudo a discussão a respeito da alocação de recursos públicos na UFSC. Os autores fazem a seguinte indagação: “Existe correlação positiva entre o desempenho alcançado nos indicadores e os recursos alocados às ações orçamentárias no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina?” Ao final, os pesquisadores demonstraram fraca correlação existente entre o orçamento e o desempenho das ações do orçamento.

O enfoque do artigo de título “Planejamento orçamentário: as práticas na Universidade Federal de Lavras” é o planejamento orçamentário daquela IFES e o seu modelo de alocação de recursos, que é o definido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Uma parte dos recursos da universidade é gerida através de uma “matriz descentralizada de recursos” onde foi observado um avanço na gestão, no planejamento e controle do gasto de Outros Custeio e Capital (OCC) (SILVA *et al.*, 2012).

Pascuci *et al.* (2016) utilizaram o *managerialism* adaptado para a gestão pública e analisaram as contribuições e limitações no planejamento estratégico na percepção dos gestores de uma universidade pública. Os resultados evidenciaram um consenso dos gestores e das unidades acadêmicas quanto à necessidade e às contribuições de se profissionalizar a gestão pública. Os autores concluíram que a abordagem gerencial requer adequação para atender as especificidades da administração pública.

O artigo “Contribuições do PDI e do planejamento estratégico na gestão de universidades federais” pretendeu analisar as contribuições do Plano de Desenvolvimento Institucional e do planejamento estratégico na administração universitária no Brasil. Foram realizados questionários com 8 universidades federais e concluíram que esses 2 instrumentos auxiliam as universidades no autoconhecimento, delineamento de metas, objetivos e estratégias para que seja mais competitiva no futuro (ORNELAS SILVA *et al.*, 2013).

O artigo intitulado “Orçamento Base Zero: um estudo nas universidades catarinenses” aborda a temática do orçamento base zero como ferramenta gerencial em universidades catarinenses, tanto públicas como privadas. A pesquisa teve o intuito de identificar quais entidades utilizavam o orçamento base zero em seu planejamento, porém observaram que das 6 universidades que disponibilizaram em seu site documentos que tivessem informações sobre o tema nenhuma delas fez menção à ferramenta (CUNHA; SOARES; LIMA, 2010).

Almeida Filho *et al.* (2014) escrevem em seu trabalho acerca de uma ferramenta de planejamento não linear em uma instituição universitária pública brasileira de grande porte, o Mapa de Rede de Impactos (MRI). A conclusão do estudo destaca que o modelo MRI foi fundamental para o sucesso da gestão, principalmente relacionado à uma visão global e interativa dos projetos no período analisado e que o artigo contribuiu para o avanço no campo da gestão estratégica em organizações hipercomplexas que são as universidades.

Por meio de questionário e entrevista, o artigo cujo título é “Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas” quis identificar as práticas adotadas na gestão estratégica das IES. Revelou-se que a prática estratégica mescla estratégias emergentes, principalmente, e que decorrem tanto de planos formais quanto de iniciativas individuais e de grupo. Ainda identificaram a presença relevante de criatividade, conhecimento tácito, sensibilidade e experiência dos gestores nas práticas estratégicas adotadas na área acadêmica das instituições, conforme Meyer, Pascuci e Mangolin (2012).

O último artigo, “Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico - um estudo de universidades brasileiras” apresentado no quadro 1 é de Meyer Jr (2005) no qual objetivou analisar o planejamento sob as óticas racional, política e simbólica de 6 universidades públicas e 6 universidades privadas brasileiras. Com os dados da pesquisa, o autor pode constatar que o planejamento praticado é incipiente e incremental, necessitando de um modelo de planejamento que se adeque às universidades.

4.2 MÉTODOS UTILIZADOS

Foi observado nos artigos selecionados o conteúdo da metodologia. Pudemos notar que 30% dos artigos não possuem uma seção a respeito da metodologia utilizada. Esses artigos foram publicados na Gestão Universitária da América Latina, Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração e Educação & Realidade.

Dos 7 artigos que possuem uma seção sobre a metodologia, 6 deles caracterizam sua pesquisa como sendo descritiva, ou seja, são aquelas que descrevem as características de determinada população ou fenômeno, permitindo ao pesquisador conhecer e interpretar a realidade (GIL, 2007 *apud* MILIONI; BEHR e GOULARTE, 2015). O outro artigo se caracteriza como uma pesquisa aplicada.

O estudo de caso também é presente no enquadramento metodológico de 2 artigos do portfólio bibliográfico, os artigos intitulados “*Managerialism* na Gestão Universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública” e “Planejamento Universitário: ato racional, político ou simbólico - um

estudo de universidades brasileiras".

A respeito da análise dos dados, 3 artigos dos 7 que apresentaram capítulo sobre metodologia, esclarecem sobre essa classificação, 2 artigos utilizam a análise de conteúdo e 1 usa a análise interpretativa.

Diante do exposto, nota-se uma tendência de caracterizar as pesquisas relacionadas ao tema orçamento e estratégia na gestão universitária como sendo descritivas e sobre as outras classificações não se pode fazer nenhuma análise mais consistente.

4.3 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Ao fazer a leitura na íntegra dos 10 artigos selecionados buscou-se analisar alguns aspectos bibliográficos do portfólio. Essa análise será pautada nos autores dos artigos, nas palavras-chaves utilizadas, nos periódicos que foram publicados os artigos e sobre o referencial teórico mais utilizado pelos pesquisadores.

4.3.1 Quanto aos autores

O portfólio bibliográfico é composto por 32 autores diferentes. Foi observado que 90% dos artigos selecionados foi escrito por pelo menos 3 autores e dos quais, 2 artigos foram escritos por 5 pessoas.

Fato relevante a ser considerado nessa análise é a autoria única do artigo nº 10 do quadro 1, o pesquisador Victor Meyer Junior. Outro ponto interessante referente o mesmo autor, é que além de ter um artigo de autoria singular possui participação em mais outros 2 artigos do portfólio bibliográfico.

Os 32 autores são representados por 9 instituições distintas, que são: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Positivo (UP).

A Tabela 1 demonstra a representatividade dos autores em função das instituições a que estão vinculados, ordenados pela frequência.

Tabela 1 - Representatividade das Instituições dos Autores

IES	Frequência
UFSC	12
UFBA	5
UFLA	4
UFES	3
UNISUL	3
UFRGS	2
UNIPAMPA	1
PUC-PR	1
UP	1

Fonte: Dados da pesquisa

Com a Tabela 2 se pode inferir que a UFSC é a instituição que mais autores publicaram a respeito do tema orçamento e estratégias na gestão universitária. Supõe-se essa circunstância ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, ao Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária e à linha Gestão

Universitária no Programa de Pós-Graduação em Administração todos vinculados à UFSC que incentivam pesquisas na área de gestão universitária.

4.3.2 Quanto às palavras-chave

Nessa fase da pesquisa se busca identificar as palavras-chave mais utilizadas nos artigos do Portfólio Bibliográfico. A evidenciação destas palavras-chave tem a intencionalidade de ajudar em pesquisas futuras relacionadas ao assunto pesquisado.

Nos 10 artigos selecionados, foram encontradas 29 palavras-chave diferentes, Nenhuma palavra-chave se repetiu mais do que 2 vezes e ainda assim tiveram 5 palavras-chave nessa situação e são elas: universidades públicas, orçamento público, orçamento, planejamento estratégico e gestão estratégica. Com isso, nota-se que o tema da presente pesquisa está diretamente relacionado às palavras-chaves com maior representatividade.

4.3.3 Quanto aos periódicos

Os artigos selecionados por meio dos processos de filtragem descritos no item 3.1 foram publicados em 5 revistas diferentes, sendo a Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL uma delas e na qual foram publicados 6 artigos, representando 60% do Portfólio. Os periódicos são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação, cujo objetivo é a expansão e a consolidação da pós-graduação no país, avaliou o periódico como B2 na área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, pela classificação Quadrienal 2013-2016.

Tivemos a publicação de 1 artigo em cada uma dos seguintes periódicos: Revista Pensamento Contemporâneo em Administração (RPCA), cuja editora é da Universidade Federal Fluminense (UFF); Educação & Realidade, cuja publicação é da UFRGS e Revista Alcance, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), todas as revistas têm classificação qualis da CAPES como B2.

No portfólio foi encontrado 1 artigo, cujo título é “Gestão Estratégica: um exame de práticas em universidades privadas”, publicado numa revista cuja classificação qualis da CAPES é A2, Revista de Administração Pública (RAP), cuja publicação é da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV EBAPE).

Na tabela a seguir se evidencia a proporção das revistas em virtude do portfólio selecionado no estudo bibliométrico.

Tabela 2 - Representatividade das Revistas

Periódico	Instituição	Estrato Qualis	Quantidade de Artigos
GUAL	UFSC	B2	6
RPCA	UFF	B2	1
Educação & Realidade	UFRGS	B2	1
Revista Alcance	UNIVALI	B2	1
RAP	FGV EBAPE	A2	1

Fonte: Dados da pesquisa

Como observado anteriormente, a GUAL tem maior representatividade dentre os artigos pesquisados. Isso pode ser caracterizado pelos temas abordados em tal periódico,

“debates sobre questões emblemáticas que atingem a Gestão Universitária e a Educação Superior na América Latina” (GUAL, 2017).

Sobre o ano de publicação dos artigos nos periódicos descritos acima, 90% deles foram publicados no intervalo do ano de 2010 a 2016. Existe apenas um artigo publicado fora dos últimos sete anos, o artigo número 10, publicado no ano de 2005. Nota-se que o tema abordado é recente em termos de publicações de artigos em periódicos.

4.3.4 Quanto às referências

Nos 10 artigos selecionados foram encontradas 285 referências, dentre essas referências em torno de 55% são publicações em língua portuguesa e os outros 45% em língua estrangeira, sendo em inglês e espanhol.

Ao realizar a análise bibliométrica foi observado que nenhuma obra se repetiu mais do que em 3 artigos. Isso demonstra a variedade de autores que pesquisam sobre o tema ou não possuir pesquisadores ícones no assunto abordado da pesquisa. No quadro abaixo serão evidenciadas as 6 referências com o seu respectivo autor principal que aparecerem em 3 artigos do Portfólio.

Quadro 3 - Referências mais representativas e seus respectivos autores principais

Referências mais representativas e seus respectivos autores principais
Power and conflict in the university - J. V. Baldridge
Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1998 - Brasil
Academic strategy - G. Keller
Lei n º 4.320 de 1964 - Brasil
The rise and fall of strategic planning - H. Mintzberg
Educational organizations as loosely coupled systems - K.E. Weick

Fonte: Dados da pesquisa

Como se observa no quadro 2, legislações brasileiras também foram visualizadas em 3 artigos, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 4.320/1964, que dispõe sobre normas gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, isso se justifica pelo fato do orçamento ser um instrumento legal imposto aos entes federativos. Também se pode notar a ausência de referências conceituais em língua portuguesa, apenas as leis estão presentes.

Determinou-se para fazer a contagem dos autores que mais apareceram nas referências o autor principal de cada obra Sobre os autores, elencam-se os 3 autores que foram mais representativos nas referências dos 10 artigos do portfólio com as suas respectivas obras. Os 3 autores levantados são os que apareceram no mínimo em 5 referências.

Quadro 4 - Autores com as respectivas obras que foram mais encontradas

AUTOR	REFERÊNCIA	TOTAL
Mintezberg	*Strategy formation: schools of though*	1
	The strategy process	1
	Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações	1

	O contexto maduro	1
	Of strategies, deliberate ans emergent	1
	Organization as political arena	1
	Strategic formation in an adhocracy	1
	Strategic managemente upside down	1
	Strategy Safari: a guide tour through the wildsof strategics management	1
	That's not turbulence, chicken little, it's real opportunity	1
	The design school: reconsidering the basic premises of strategic management	1
	The rise and fall of strategic planning	3
Total Mintzberg		14
Meyer Junior	A escola como organização complexa	1
	A prática da administração universitária: contribuições para a teoria	1
	Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade	1
	Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da Administração Universitária	1
	Managerialism na gestão universitária: uma análise de suas manifestações em uma instituição empresarial	1
	Novo contexto e as habilidades do administrador universitário	1
	Planejamento estratégico: uma renovação na gestão de instituições universitárias	1
	Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico: um estudo de universidades brasileiras	2
	Planejamento universitário: mito e realidade	2
Total Meyer Junior		11
Baldridge	*Power and complict in the university*	3
	Strategic planning in higher education: does the emperor have any clothes?	1
	The dynamics of organizational change in education	1
Total Baldridge		5
Total Geral		**30**

Fonte: Dados da pesquisa

Outro ponto de destaque que se pode mencionar é a presença nas referências de 2 artigos que fazem parte do portfólio da pesquisa, são eles: *Managerialsm* na Gestão Universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública; cujos autores são Lucilaine Pascuci, Victor Meyer Junior, Bianca

Magioni e Rennan Sena, e Planejamento Universitário: ato racional, político ou simbólico - um estudo de universidades brasileiras, cujo autor é Victor Meyer Junior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade observada por diversos autores, as universidades possuem características particulares que devem ser consideradas quando se utilizam técnicas da administração gerencial em sua gestão.

Para serem competitivas e desempenharem da melhor maneira seu papel social, as universidades devem fazer o uso da ferramenta de gestão estratégica e do orçamento, pois segundo Oliveira (2009) o orçamento evolui de um mero instrumento de escrituração contábil para um relevante aspecto de política econômica e também sendo indispensável para o processo de planejamento.

Pares e Valle (2006, p. 246) também trazem uma associação dos conceitos, afirmam que “o planejamento estratégico e de longo prazo e a programação orçamentária articulados ao PPA são abordagens necessárias e efetivas ao planejamento, desde que esses horizontes estejam combinados com base em uma carteira de projetos estruturantes”. Demonstra-se a ligação do orçamento com a estratégia, com a necessidade de gerenciar projetos dentro de um espaço de tempo e considerar o risco de incertezas existentes.

O presente artigo pretendeu realizar a análise bibliométrica do tema orçamento e estratégia na gestão universitária. Utilizou-se a base de dados Redalyc e definiu-se 10 artigos para o portfólio bibliográfico, resultando num dos objetivos da pesquisa: selecionar um portfólio bibliográfico relevante para o tema.

A partir da seleção dos artigos alcançou-se o outro objetivo desta pesquisa que era realizar a análise bibliométrica deste portfólio visando identificar os autores, palavras-chave, periódicos e referências mais utilizadas, sobre o tema. Referente aos autores, notou-se a presença em 3 artigos, sendo 1 deles de única autoria, de Victor Meyer Junior. A respeito das palavras-chave 5 palavras se repetiram apenas em 2 artigos: universidades públicas, orçamento público, orçamento, planejamento estratégico e gestão estratégica. O periódico em que mais foram publicados os artigos foi a GUAL, com o número de 6. As referências também não tiveram muitas repetições nos trabalhos, apareceram no máximo em 3 e foram 4 obras: *Power and conflict in the university, Academic strategy, The rise and fall of strategic planning* e *Educational organizations as loosely coupled systems* e 2 legislações: Constituição Federal e Lei nº 4.320/1964.

A contribuição desta pesquisa se sustenta por ser uma fonte informacional de qualidade a respeito do tema orçamento e estratégia na gestão universitária. Por meio deste estudo os pesquisadores puderam verificar as referências mais utilizadas, os periódicos que mais publicam sobre a temática e o que se está pesquisando sobre o tema.

Ao final, propõe-se que sejam utilizadas palavras de busca na base de dados em outras línguas que não a portuguesa, como o inglês e o espanhol, também aceitos na base de dados Redalyc. Também sugerem-se outras bases de dados para busca de artigos sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C.; MEDEIROS, M.; SILVA, P. **Gestão de finanças públicas -** fundamentos e práticas de planejamento, orçamento e administração financeira com responsabilidade fiscal. 3 ed., v. I. Brasília: Gestão Pública, 2013.

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de *et al.*. Mapa de Rede de Impactos para Gestão Estratégica na Universidade. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 39, n. 1, p.277-301,

jan. 2014. Trimestral. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/32972/28430>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRESSER PEREIRA, L.C. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público,** Brasília, ano 49, n.1, jan/mar. 1998.

CASTOR, B. V. J. , SUGA, N. Planejamento e ação planejada: o difícil binômio. **Revista de Administração Pública.** Rio de janeiro, jan./mar., 1988, 22 (1), p. 102-122.

CAVALCANTE, P. L. Orçamento por desempenho: uma análise qualitativa comparada dos modelos de avaliação dos programas governamentais no Brasil e nos Estados Unidos. **Revista de Gestão USP,** v. 17, n. 1, p. 13-25, 2010.

CUNHA, Adriano Sérgio da; SOARES, Thiago Coelho; LIMA, Carlos Rogério Montenegro de. Orçamento Base Zero: Um estudo nas universidades catarinenses. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p.48-59, maio 2010. Trimestral. Disponível em: <http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/view/35/48>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CURY NETO, Michel. **A competência fiscalizatória prévia do Tribunal de Contas nas licitações públicas.** 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DENHARDT, R.B. **Teorias da Administração Pública.** São Paulo: Learning, 2012.

ÉSTER, A.B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR,** v. 9, Edição Especial, p. 648-667, jul. 2011.

ETZIONI, A. **Organizações modernas.** 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1984.

GUAL - REVISTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA (Brasil). **Capa.** 217. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/index>. Acesso em: 31 jul. 2017.

LYRIO, Maurício Vasconcellos Leão *et al.*. Orçamento por Desempenho: Uma análise da relação entre desempenho e alocação de recursos em ações no orçamento de uma instituição federal de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual,** Florianópolis, v. 7, n. 1, p.148-168, jan. 2014. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n1p148/26340>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LUNKES, Rogério João. **Manual de orçamento.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, A. C.; SOUZA, D. M., CAMPELO FILHO, E. G.; FERASSO, M. Gestão pública da UFPI: uma análise do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). **Revista Gestão Universitária na América Latina,** p. 16-35, ago. 2012.

MEYER JUNIOR, Victor. Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade. In: FINGER, A. P. (org.) **Universidade:** organização, planejamento e gestão. Florianópolis: NUPEAU, OEA/UFSC, 1988.

MEYER JUNIOR, Victor. Planejamento Universitário: Ato racional, político ou simbólico - um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance,** Biguaçu, v. 12, n. 3, p.373-389, set. 2005. Trimestral. Disponível em:

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/236>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MEYER JUNIOR, Victor; PASCUCI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. Gestão Estratégica: Um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p.49-70, jan. 2012. Bimestral. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7075/5631>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MILIONI, Karoline Cristina; BEHR, Ariel; GOULARTE, Jeferson Luís Lopes. Análise do Processo de Elaboração da Proposta de Lei Orçamentária Anual em uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual,** Florianópolis, v. 8, n. 4, p.164-188, dez. 2015. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n4p164/30869>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MINTZBERG, H. ***The rise and fall of strategic planning.*** New York: Freeman, 1994.

MORAES JÚNIOR, Valdério Freire de; ARAÚJO, Aneide Oliveira de; REZENDE, Isabelle Carlos Campos. Estudo bibliométrico da área ensino e pesquisa em gestão de custos: triênio 2007-2009 do Congresso Brasileiro de Custos. **Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade,** Campina Grande, v. 3, n. 2, p.20-38, maio 2013. Quadrimestral.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico:** conceitos, metodologias e práticas. 25 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, F. A. **Economia e politica das finanças públicas no Brasil.** São Paulo: Hucitec, 2009.

ORNELAS SILVA, Júlio Eduardo *et al.*. Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na Gestão de Universidades Federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual,** Florianópolis, v. 6, n. 3, p.269-287, set. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p269/25431>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PARES, A; VALLE, B. A retomada do planejamento governamental no Brasil e seus desafios. In: GIACOMONI, J; PAGNUSSAT, J. L. (orgs.). **Planejamento e orçamento governamental.** Brasília: ENAP, p. 229-270, vol. 1, 2006.

PASCUCI, Lucilaine *et al.*. *Managerialism* na Gestão Universitária: Implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual,** Florianópolis, v. 9, n. 1, p.37-59, jan. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n1p37/31552>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento estratégico:** teorias, modelos e processos. São Paulo: Atlas, 2010.

PLATT NETO, Orion Augusto; CRUZ, Flávio da; VIEIRA, Audí Luiz. A Evolução das Práticas de Uso da Internet pela Divulgação das Contas Públicas na universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual,** Florianópolis, v. 3, n. 1, p.1-14, jan. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p43/22040>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PLATT NETO, Orion Augusto. **Planejamento e orçamento público**. Material didático (slides) da Disciplina Contabilidade Pública I. Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 8. ed. Florianópolis: Edição do autor, 2014.

PRITCHARD, A. *Statistical bibliography or bibliometrics?* ***Journal of Documentation***, v. 25, n. 4, p. 348-349, Dec. 1969.

QUINN, J.B. *Strategic change: "the logical incrementalism". Sloan Management Review*, v. 1, n. 20, p. 7-21, Fall 1978.

REDALYC - RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, ESPANHA E PORTUGAL (México). **Home.** 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/home.oa>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SANTOS, Luciano Aparecido dos; CAMACHO, Eliane Utrabo. Orçamento público municipal: uma análise no município de Cosmópolis/SP com enfoque no equilíbrio das receitas x despesas no período de 2007 a 2012. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças,** João Pessoa, v. 2, n. 2, p.82-94, maio 2014. Quadrimestral.

SILVA, L. M. **Contabilidade governamental**: um enfoque administrativo. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, Patrícia Maria *et al.*. Planejamento Orçamentário: As práticas da Universidade Federal de Lavras. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual,** Florianópolis, v. 5, n. 4, p.209-227, dez. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p209/23688>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SLOMSKI, Valmor. **Controladoria e governança na gestão pública.** São Paulo: Atlas, 2011.

ZUNINO, Adriel. **Custo e desempenho socioeconômico do restaurante universitário da Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

Boas práticas na preservação da imagem pública: a implantação de um comitê de gestão de crise no instituto federal do espírito santo

Autor: Silva, Weslley Vitor da (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES)

Resumen: As organizações estão sujeitas a momentos de crise e devem estar preparadas para lidar com diversas situações inesperadas. Por sua vez, a gestão estratégica da organização desempenha importante função no que tange à eficácia de uma política de comunicação sistêmica da instituição. No atual contexto brasileiro, marcado por uma crise econômica, social e política, cabe aos gestores públicos pensarem novas formas de atuação e repensarem as estruturas e modelos de gestão de comunicação organizacional, para estarem preparados para momentos de crise. Diante disto, o artigo tem por objetivo identificar e analisar, como modelo de boa prática, a implantação de um Comitê de Crise no Instituto Federal do Espírito Santo. A pesquisa se caracteriza pela sua natureza qualitativa, onde os dados foram coletados por meio de pesquisa documental. As análises dos documentos encontrados demonstram que a implantação de um comitê de gestão de crise é uma boa prática para preservação da imagem pública de uma instituição, e que pode haver mais sucesso na implementação de uma política de comunicação e de um comitê de crise quando há apoio, e principalmente envolvimento, dos gestores estratégicos da organização.

Palabras claves: Comunicação Organizacional; Imagem Pública; Comitê de Crise.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Crise é uma situação singular que pode ser vivenciada por qualquer organização, independente do seu tipo ou tamanho, a qualquer momento. Grande parte das organizações já devem ter se visto em momentos de crise, sem saber como agir ou quais eram as medidas necessárias para solucionar a situação e não deixar que ela se transformasse em algo ainda maior.

Diversos são os fatores determinantes para início de uma crise, tais como financeiro, pessoal, estrutura, uso inadequado da marca, acidentes, boatos, e tantos outros. Diante de um momento de crise a organização tem sua imagem ameaçada.

Crise pode não ter uma definição precisa, mas se caracteriza pela ruptura significativa da normalidade de determinada situação. Momentos de crise possuem conotação negativa e significam mudança, que pode tornar-se negativa ou positiva para a organização, a depender da forma como a crise é tratada.

Identificar uma crise é o primeiro passo para o sucesso das ações que deverão se desencadear para solucioná-la. Desta maneira, é fundamental as organizações estarem preparadas para identificar o mais rápido possível crises que surjam. Daí a justificativa de implantação de grupos ou comissões de trabalho, ou comitês gestores de crise nas organizações, sejam elas privadas ou públicas.

Desta forma, procuramos neste estudo identificar e analisar a implantação de um Comitê de Crise numa Instituição Universitária, o Instituto Federal do Espírito Santo foi escolhido para o estudo.

Numa instituição privada uma crise pode afetar gravemente a imagem da organização, e não seria diferente num órgão público como no caso do Ifes. O público de uma instituição de ensino é diverso, desde os pais dos alunos, a comunidade no entorno da escola, os próprios alunos e os servidores que atuam na mesma. Portanto, uma situação de crise pode atingir muitas pessoas e se tornar uma catástrofe para a reputação da instituição, refletindo na sua imagem pública perante a sociedade.

Inicialmente buscamos conceituar e discutir a temática da crise inserida na comunicação organizacional, dialogando com os autores Neves (2000), Angeloni (2010) e Rosa (2008), entre outros.

Posteriormente descrevemos o lócus e o cenário onde se concretizou a pesquisa, bem como explicitamos os pressupostos metodológicos que elencamos para a coleta e levantamento de dados. Finalmente discutimos as análises e interpretações realizadas a partir dos elementos recolhidos.

2. IMAGEM PÚBLICA E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

O cenário da pesquisa e a fundamentação teórica são descritas neste trabalho com base nos dados coletados no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e nas teorias estudadas.

2.10 A IMAGEM PÚBLICA DO IFES

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e que atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Ifes é uma instituição de ensino centenária, tendo sido criada em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo e passando por diversas transformações ao longo do tempo até a transformação em Instituto Federal em 2008. A instituição possui vinte e dois campi em funcionamento, estando presente de norte a sul do Estado do Espírito Santo, em todas as microrregiões capixabas.

De acordo com o site institucional, o Ifes oferece cerca de 90 cursos técnicos, 50 de

graduação, 15 de especialização e 20 de mestrado. O Instituto possui aproximadamente 17 mil estudantes e um quadro de servidores formados por professores e técnicos administrativos que totalizam aproximadamente 3 mil servidores. Sua sede administrativa está localizada na unidade Reitoria, em Vitória, onde se localiza a Assessoria de Comunicação Social (ACS) da instituição, vinculada diretamente à Reitoria.

O tema da pesquisa insere-se na área de comunicação organizacional e a abordagem aqui relatada se dará em torno da importância da implantação de um comitê estratégico de gerenciamento de crise por parte da instituição estudada. A área de comunicação social do Ifes é centralizada na Reitoria pela Assessoria de Comunicação Social (ACS), entretanto os diversos campi possuem cada qual um setor de comunicação do campus que trata dos temas específicos e repassa as informações à ACS se necessário. No primeiro momento, o comitê de crise do órgão está centralizado na Reitoria, mas sua implantação prevê expansão futura com ações coordenadas com os diversos campi e outros setores do Instituto.

2.11 COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

De acordo com Angeloni (2010), a comunicação é um instrumento de grande importância nas organizações e está se tornando cada vez mais relevante para o sucesso das mesmas, uma vez que os gestores podem utilizar-se dela para impactar positivamente ou negativamente nos resultados.

Para Faria e Suassuna (1982, p. 1) comunicação é uma “técnica de transmitir uma mensagem a um público ou pessoa, fazendo com que um pensamento definido e codificado possa alcançar o objetivo” desejado.

Segundo Angeloni (2010, p. 67) “a comunicação organizacional deve estar intimamente ligada às estratégias da organização, devendo inclusive ser considerada uma das estratégias da organização”, o que por si só justifica a necessidade de uma nova postura gerencial para dar relevância para a comunicação dentro das organizações, tratando-a de maneira integrada, almejando a construção de uma visão sistêmica e compartilhada entre os diferentes públicos estratégicos da instituição.

Neves (2000, p. 23) percebe a comunicação integrada como um caminho para gerenciar crises, pois se pode construir uma imagem organizacional competitiva, que “consiste em desenvolver, fortalecer e proteger os atributos positivos da imagem da empresa e neutralizar os atributos negativos”. E para neutralização dos atributos negativos é necessário que os gestores estratégicos estejam alinhados em discurso e ações de comunicação em momentos de crise.

Angeloni (2010, p. 69) recomenda estratégias de comunicação organizacional e determina que “as formas e tipos de comunicação deverão ser integradas e gerenciadas por meio de uma política global, ancorada em uma linguagem comum, evitando sobreposições das atividades comunicacionais”, que consiste em:

- planejar a comunicação de maneira sinérgica e integrada;
- definir os fluxos de comunicação;
- valorizar e enfatizar canais participativos de comunicação;
- criar uma linguagem sistêmica e uniforme;
- acreditar na comunicação como um poder organizacional;
- investir maciçamente em informações;
- valorizar programas de comunicação informal;
- focar a comunicação para as prioridades;
- reciclar periodicamente as competências dos colaboradores;
- valorizar o pensamento criativo;
- ter coragem de assumir riscos;

- tornar simétricas a comunicação interna, de marketing e institucional; e
- estabelecer uma entidade transparente e forte para a comunicação externa.

Apesar do poder da comunicação, Neves (2000, p. 25-29) elenca três desafios básicos do comunicador na organização: a imagem da organização não é boa junto à opinião pública; gestores não têm boa imagem do seu público; e a própria imagem dos profissionais de comunicação não é boa dentro da organização. Desta maneira, a comunicação deve ser levada a sério e estes desafios devem ser tratados também de maneira séria para aumentar a efetividade da instituição e consequentemente a confiança de seu público, agindo de forma ágil também em momentos de crise.

Rosa (2008, p. 70) analisa casos práticos de crises de imagem e salienta que "o ideal é que não haja crises, mas é preciso trabalhar no dia-a-dia com empenho para evitá-las, é fundamental também ter em mãos um plano claro e objetivo para o caso de o pior cenário se tornar inevitável". O autor define este como ponto principal do conceito de gerenciamento de crises, e orienta que em momentos de crise é necessário agir e não planejar, pois o planejamento deve se antecipar aos fatos.

A partir de suas análises, Rosa (2008, p. 69-75) nos deixa algumas lições primordiais para tratar as crises nas organizações. A principal delas refere-se à criação de um Plano de Gerenciamento de Crises. Para o autor, um Plano de Gerenciamento de Crises, "sob a ótica da comunicação, é um conjunto de medidas, posturas e consensos capazes de fazer com que o sucesso de uma ação no lugar onde ocorreu uma situação adversa possa ser captado como tal". Quanto à preservação da imagem da organização, o autor elenca como grande desafio em momentos de crises a necessidade de "fazer com que a percepção de diversas ações seja a mais positiva possível. E para isso o Plano de Gerenciamento de Crises é o alicerce de tudo".

Neves (2000, p. 32) alerta que "na maioria de um sem-número de crises empresariais ocorridas por este mundo afora, havia sinais de fogo que foram subestimados". Visão corroborada por Rosa (2008, p. 69-70) ao advertir que "a principal premissa da administração de crises é a de que esse tipo de evento segue um certo padrão" e portanto pode ser tratado de maneira mais ágil, e por isto "com maior ou menor nível de precisão, é possível, prever os desdobramentos de uma crise e fazer um planejamento para situações extremas".

Rosa (2008, p. 321) demonstra, ainda como lição para tratar crises, a importância da formação de um "Comitê de Gerenciamento de Crises", que segundo o autor trata-se de um organismo interno da instituição que se torna "decisivo para construção e operação de uma doutrina de gerenciamento de crises", e que este "não deve ser uma estrutura excessivamente burocrática. É melhor que não seja, para dar conta de sua missão primordial, que é agir com a flexibilidade e agilidade necessárias numa crise".

Quanto à composição de um comitê de crises, Rosa (2008, p.321-322) propõe uma composição enxuta, mas com participação das áreas estratégicas da organização. Para o autor, "o líder máximo da organização deve estar a par dos procedimentos adotados pelo comitê de crises, mas não necessariamente precisa integrá-lo em seu dia-a-dia" de maneira a não inibir afloramentos de ideias dos demais participantes em situações de planejamento de cenários de crises. Neste contexto emerge a necessidade um "facilitador", que "deve ser necessariamente integrante da alta gerência, com acesso livre, delegação e apoio do líder da organização".

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa do tipo descritiva documental quanto ao procedimento de levantamento de dados. Gil (2008, p.28) ressalta que as pesquisas descritivas "[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]". O referido autor ainda salienta que os estudos descritivos dentre outras coisas, "[...] se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade [...]" (GIL, 2008,

p.28). Diante destas premissas, este tipo de metodologia atende aos objetivos do estudo proposto.

Para a coleta de dados foi realizado o levantamento documental de dados da instituição estudada por meio do site institucional, e principalmente por meio do Sistema de Gestão e Geração de Documentos do IFES (GeDoc).

O GeDoc é um sistema desenvolvido pelo Ifes para controle e geração de documentos baseado em modelos previamente definidos. Seu diferencial está na organização do acervo documental produzido pelo Ifes, seja de documentos oficiais como portarias e resoluções ou até mesmo a indexação de notícias do site institucional. O aceso ao sistema se dá pelo site “gedoc.ifes.edu.br” e ao clicar em “Pesquisar” na barra de menu horizontal no topo do site o mesmo é redirecionado para o filtro de busca do sistema. É possível realizar busca por termos específicos, denominados pelo sistema como palavra chave. As palavras-chaves utilizadas para esta pesquisa foram: “crise”, “comitê de crise”, “gestão de crise” e “política de comunicação”.

A pesquisa documental foi realizada entre os dias 06 e 31 de dezembro de 2016 e retornou até 65 resultados a partir de cada uma das palavras-chaves utilizadas.

Na concepção de Vergara (2004, p.50) temos como universo de pesquisa “um conjunto de elementos que serão objeto de estudo”, diante disto, o universo desta pesquisa abarcou o setor de comunicação do Ifes, o Comitê de Crise e a Política de Comunicação da instituição.

É importante ressaltar que os procedimentos de produção de dados contemplaram duas etapas, na primeira etapa foi delineado o caminho metodológico com base nas buscas documentais e na segunda etapa a análise e descrição dos fatos e dados relacionados ao tema proposto buscando utilizar-se de uma ordem cronológica para melhor apresentação dos dados.

4. INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A IMPLANTAÇÃO DE UM COMITÊ DE CRISE A PARTIR DE UMA POLÍTICA DE COMUNICAÇÃO

A partir da coleta dos dados por meio da pesquisa documental, foram realizadas etapas de identificação e análise dos documentos oficiais do Ifes, tais como portarias, notícias do site institucional e normas internas.

Com base na análise documental observou-se a construção recente e rápida, de aproximadamente um ano ao longo de 2016, de uma política de comunicação organizacional por parte da instituição e o lançamento posterior de um comitê de gestão de crise de imagem e comunicação para o órgão.

O Ifes começou os trabalhos de desenvolvimento de sua Política de Comunicação em fevereiro de 2016, inicialmente com a abertura pública de propostas para o texto da Política de Comunicação e realização de reuniões em diversos campi para levantamento de ideias e ações em prol da construção coletiva e democrática da mesma. Em 25 de junho de 2016, foi formada uma comissão composta por sete servidores do Instituto, denominada “Comissão responsável pela Organização e Desenvolvimento da Política de Comunicação do Instituto Federal do Espírito Santo”. O critério de escolha dos membros da comissão foi o de representação das regiões norte, sul e Grande Vitória, além de representante dos campi do Ifes no campo. A comissão ficou responsável por coordenar todo o processo de construção da política de comunicação, que recebeu contribuições de toda comunidade (servidores, sociedade e alunos).

A proposta é de que a política de comunicação seja um documento balizador das atividades e ações de comunicação de todo o Ifes, com objetivo de ser um instrumento para ampliar a transparência e acesso às informações do Instituto.

Dentro da perspectiva sistêmica, a política de comunicação é um subprojeto do Projeto de Comunicação do Ifes, que faz parte do Planejamento Estratégico da Instituição para os anos 2014-2018. O Planejamento Estratégico foi desenvolvido de maneira participativa, coletiva e democrática por servidores e alunos do Ifes durante o ano de 2014.

Dentre as etapas de construção da política de comunicação, houve discussões para construção do texto base da política, que posteriormente passou por consultas públicas para avaliações e envio de sugestões dos temas discutidos no texto. Dentre os três temas debatidos, destaca-se para este trabalho o texto intitulado ”A comunicação em situações de crise”. Os outros temas foram: "A gestão da comunicação para a implementação da Política de Comunicação" e "A comunicação do Ifes nas mídias sociais".

No texto base sobre crise na comunicação, o Ifes já defendia as ações necessárias para gestão da comunicação em momentos de crise. O texto trouxe as previsões necessárias para a gestão de crises, tais como: sistema de detecção de crise, planejamento e execução de ações imediatas contra a crise, definição prévia das fontes oficiais para representar o Instituto, mobilização dos canais de relacionamento para repercutir a posição oficial do Ifes, acompanhamento das ações e reações dos públicos envolvidos, entre outras (IFES, 2016b).

A definição de ações em momento de crise é fundamental para atingir de forma objetiva a situação a ser gerenciada. Cabe aos gestores da organização a compreensão sobre a gravidade do momento e ação ágil na mobilização dos setores envolvidos, e principalmente é necessário adotar medidas conjuntas em busca da solução e tratamento da demanda. Daí a importância de um comitê de crise, prevista no texto base, para atuar nestes momentos (Ifes, 2016a, p. 2):

> *O Ifes deve constituir um Comitê de Crise, com representantes permanentes ou temporários, tendo em vista os motivos e o alcance de determinadas situações de crise. Como o Ifes se caracteriza por um sistema de gestão descentralizada, que contempla a existência de vários campi, distribuídos por todo o Estado, é indispensável que se estabeleçam comitês locais de crise atentos a questões de âmbito regional que possam representar concretamente riscos de instabilidade institucional.*

O texto traz ainda justificativas para o protagonismo da área de comunicação do Ifes dentro do comitê de crise, dicas de boas práticas de comunicação e relacionamento durante uma crise, e por fim elenca a necessidade de construção de um Manual de Gestão de Crises para nortear as ações da Instituição.

Houve discussões de outros temas e textos para construção da política de comunicação do Instituto, tais como: “A comunicação e a extensão no Ifes”, “Como internalizar a Política de Comunicação” e “Apresentação do roteiro básico da Política”, entretanto, este trabalho ateve-se ao texto que norteia a instituição do comitê de crise.

Ao final das consultas públicas ao texto e das análises das propostas enviadas pela comunidade, o texto final da Política de Comunicação organizacional foi enviado para aprovação das instâncias de decisão colegiadas, a saber, o Colégio de Dirigentes, formado pelos Diretores-Gerais dos campi do Instituto, e o Conselho Superior, composto por representações de todos os setores da instituição, tais como alunos, servidores técnico administrativos, servidores docentes, representantes da sociedade civil e representantes de órgãos dos quais o Ifes possui vinculação. O texto final foi aprovado em ambas as instâncias.

O Instituto realizou o lançamento da sua Política de Comunicação no dia 09 de dezembro de 2016, com ampla participação da comunidade acadêmica, entre alunos, servidores e convidados da área de comunicação, como o professor José Antônio Martinuzzo, importante nome da área de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo. O evento apresentou os resultados dos trabalhos participativos desenvolvidos ao longo da construção da política de comunicação, que contou com 477 pessoas envolvidas nas reuniões de formulação dos textos base e da revisão da política antes de seu lançamento (IFES, 2016c).

“A comunicação em situações de crise” é um dos textos constantes da versão final da Política de Comunicação do Ifes. O texto trás a preocupação com o uso inadequado da

marca do Ifes em mídias sociais não oficiais, por exemplo, com objetivo de evitar danos à identidade e reputação do Instituto, determinante para geração de crise.

Por meio da Portaria do Gabinete do Reitor (GR) Nº 3263 de 11 de novembro de 2016, o Ifes instituiu, nos termos de sua Política de Comunicação o Comitê de Crise. A composição do comitê foi definida por cargos da Reitoria do Ifes, a saber:

a) Reitor;

b) Diretor executivo;

c) Chefe de Assessoria de Comunicação;

d) Jornalista da Assessoria de Comunicação Social; e

e) Chefe de Assessoria Processual.

A portaria definiu o Reitor do Ifes como presidente do comitê de crise, e que os demais membros seriam indicados por nova portaria do Reitor. Além disso, definiu-se que o comitê poderá convocar, sempre que julgar necessário, outros servidores para colaborar com os trabalhos, dando assim flexibilidade de atuação ao comitê. O comitê foi instituído de forma permanente e seu acionamento poderá ser feito por qualquer um de seus membros, imediatamente depois de identificada uma crise.

Em novo documento, o Reitor do Ifes nomeou os membros do comitê por meio da Portaria GR Nº 3351, de 22 de novembro de 2016, sem nenhuma surpresa quanto aos membros, já que os mesmos estão atrelados aos seus cargos no Instituto, conforme definido pelo documento anterior.

Por sua instauração recente, o Comitê de Crise do Ifes ainda não foi acionado, mas o Instituto dá um grande passo rumo ao tratamento de situações de crise, que vão exigir planejamento e ações rápidas dos setores estratégicos da instituição sempre que o comitê for demandado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe contribuições na análise da implantação de um Comitê de Crise no Instituto Federal do Espírito Santo a partir da implementação de uma Política de Comunicação organizacional. Verificou-se o desenvolvimento participativo, democrático e amplo da Política de Comunicação.

Por meio da análise documental foi possível identificar a visão sistêmica da instituição quanto às ações de comunicação. Verificou-se também que o Ifes seguiu os modelos adotados por autores abordados neste trabalho quanto à estrutura e planejamento de um comitê de crise.

Portanto, temos que para a implantação de um comitê de crise na comunicação organizacional, é necessária visão sistêmica da instituição, bem como construção detalhada das ações e atividades necessárias para atendimento das necessidades da mesma.

Diante dos apontamentos dos autores abordados, a comunicação organizacional é de natureza estratégica e depende da participação e envolvimento dos gestores estratégicos para seu sucesso.

É possível identificar na análise documental o envolvimento da Reitoria e a anuência do gestor máximo da Instituição, o Reitor do Ifes, o que sugere um dos fatores primordiais para o sucesso da ação de criação de um comitê de crise a partir da política de comunicação. Inclusive, com participação do Reitor entre os membros do comitê.

Este artigo não teve a intenção de exaurir o assunto estudando, e pelos resultados encontrados, sugerem-se novos estudos de modo a ampliar o horizonte e analisar outros exemplos de boas práticas na comunicação organizacional, seja no setor privado ou público. Propõe-se avaliar os resultados futuros do Instituto Federal do Espírito Santo após implantação recente do Comitê de Crise.

REFERÊNCIAS

ANGELONI, M. T. **Comunicação nas organizações da era do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2010.

IFES. **A comunicação em situações de crise.** Texto base da Política de Comunicação do Ifes. Vitória: Ifes. 2016a. Acesso em 20 de dezembro de 2016 em: <http://ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/consultas/2016/politica_comunicacao_etapa_3/a_comunicacao_em_situacoes_de_crise.pdf>

_____. **Política de comunicação do Ifes.** Vitória: Ifes, 1ª Ed. 2016b. Acesso em 22 de dezembro de 2016 em: <http://ifes.edu.br/images/stories/files/Comunicacao/politica_comunicacao_web.pdf>

_____. Ifes lança sua Política de Comunicação com evento no Campus Vitória. **Site de Notícias do Ifes.** Vitória: Ifes. 2016c. Acesso em 17 de dezembro de 2016 em: < http://ifes.edu.br/noticias/16913 >

FARIA, A. N.; SUASSUNA, N. R. **A comunicação na administração.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.

NEVES, R. C. **Comunicação empresarial integrada: como gerenciar: imagem, questões públicas, comunicação simbólica, crises empresariais.** Rio de Janeiro: Mauad, 2000.

ROSA, M. **A era do escândalo: lições, relatos e bastidores de quem viveu as grandes crises de imagem.** São Paulo: Geração Editorial, 5ª lEd. 2000.

Incerteza tecnológica e interação organizacional: identificando modelo de transferência de tecnologia entre duas instituições federais de ensino

Autor: Steffen, Leandro Aparecido Antunes (Universidade Federal da Grande Dourados); **Neto, Renato Moreira** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Romero, Simone Rodrigues** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Mendonça, Jane Corrêa Alves** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Binotto, Erlaine** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Silva, Luan Carlos Santos** (Universidade Federal da Grande Dourados)

Resumen: Este artigo analisa o processo de Transferência de Tecnologia dos sistemas SIG (Sistemas Institucionais Integrados de Gestão) entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a metodologia utilizada consistiu nos conceitos de Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional. A análise destes fatores servirá para apontar se a instituição receptora possui as condições necessárias para realizar a transferência, e identificar o melhor modelo de transferência na realidade institucional. Durante a pesquisa, outras instituições que já realizaram, ou estão realizando a transferência do mesmo sistema foram analisadas, afim de identificar quais os modelos de transferência são mais comuns e apontarem os fatores mais relevantes no processo de transferência de tecnologia dos sistemas da UFRN. Como resultados, foi possível identificar a Compra Facilitada e Entrega Colaborativa como sendo os modelos de Transferência de Tecnologia mais evidentes, e que apesar de adaptações que causam impacto no custo final do projeto, as instituições consideram o SIG capaz de gerar valor, caracterizando assim, uma Transferência de Tecnologia eficaz.

Palabras claves: Transferência de Tecnologia, Incerteza Tecnológica, Interação Organizacional, Eficácia.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Diversas organizações se utilizam de tecnologias de fontes externas para realizarem suas atividades. A efetiva aquisição e utilização de tecnologias proporcionam resultados

para o sucesso. No entanto, adquirir e assimilar novas tecnologias pode ser um processo bastante difícil, levando-se em consideração as inúmeras peculiaridades organizacionais (MONDRAGÓN, DOMÍNGUEZ, FLORES 2013).

Na visão de Stock e Tatikonda (2000), as organizações estão cada vez mais focadas em suas próprias competências. Nestas condições, muitas vezes é preciso buscar tecnologias externas para suprir necessidades latentes (HEINZL *et al*. 2012).

Esta realidade acaba gerando a necessidade de que as organizações tenham habilidades para transferência de tecnologia, já que menos produtos e tecnologias são gerados internamente. Este *know-how* colabora para que os processos sejam efetivos e eficientes em tempo e custo (STOCK E TATIKONDA 2000).

Stock e Tatikonda (2008), em seus estudos, criaram uma estrutura capaz de fornecer orientação para seleção das melhores abordagens de gestão para transferência de tecnologia. Como o processo de transferência de tecnologia envolve relações complexas e inter-relacionadas entre muitas variáveis, estas relações devem impactar diretamente no modelo da transferência de tecnologia escolhida.

Para exemplificar a escolha do modelo do processo de transferência, Stock e Tatikonda (2008) utilizam uma matriz produto-processo conforme a Figura 01, combinando Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional entre fonte e receptor. A partir destas duas variáveis, os autores listaram quatro modelos de processo de transferência de tecnologia relacionados à diagonal Incerteza-Interação, sendo cada um deles a melhor representação ou ajuste entre a variação das duas. São eles: Compra Mantendo Distância, Compra Facilitada, Mão de Obra Colaborativa e Codesenvolvimento.

Figura 1 - A Tipologia de transferência de tecnologia interna



Fonte: Adaptado de Stock e Tatikonda (2000)

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) é uma organização governamental com foco na educação de nível superior. Para realizar a gestão dos seus processos internos, ela se utiliza de um conjunto de ferramentas e recursos de Tecnologia da Informação definidos no seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). Tais recursos estão disponíveis através do portal UFGDNET (UFGD, 2013a).

As instituições precisam possuir um processo onde são identificadas demandas de tecnologia latentes (HEINZL *et a*l. 2012; KHABIRI, RAST, SENIN 2012). No caso da UFGD, alguns setores relataram a carência de sistemas de informação adequados à suas necessidades. Esta constatação gerou a discussão sobre a possibilidade da contratação de tecnologia externa para suprir tais demandas (UFGD, 2013 a e b).

Após a apreciação pelo Conselho Universitário da UFGD, decide-se pela formação de uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através de um processo de transferência de tecnologia, a UFGD passaria a receber o SIG transferido da UFRN (UFGD 2013a).

O objetivo deste estudo explorar as características da transferência de tecnologia realizada entre a UFGD e a UFRN, utilizando o modelo fornecido por Stock e Tatikonda (2000). Foram analisados os aspectos relevantes no que diz respeito à Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional.

Em paralelo, buscou identificar qual o modelo descrito por Stock e Tatikonda (2000) que mais se encaixa na realidade da transferência de tecnologia entre as duas instituições e se as características do ambiente e da relação caracterizam uma transferência efetiva em relação ao tempo, custo e desempenho.

Ao fim, em busca de parâmetros comparativos, foram analisados os dados da UFGD com os de outras instituições que já realizaram ou ainda estão realizando o processo de transferência de tecnologia com a UFRN. Em posse dos resultados buscou um parâmetro do modelo de tecnologia mais comum no que diz respeito aos sistemas da UFRN e ao nível de eficácia da transferência tecnológica entre as instituições analisadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA

A transferência de tecnologia é um processo que se inicia no momento em que se identifica uma demanda latente e decide-se pela aquisição de tecnologia externa à organização. Pode-se afirmar que a conclusão do processo só se dará quando a tecnologia transferida for capaz de gerar valor no ambiente do receptor (STOCK E TATIKONDA 2008; SINGH E AGGARWAL 2010).

Assim sendo, é muito importante que o processo de transferência não seja demasiadamente demorado, oneroso, ou que ao final os resultados alcançados com a utilização da tecnologia transferida fiquem aquém do que se esperava quando se iniciou o processo de transferência (KHABIRI, RAST, SENIN 2012).

Basicamente, toda transferência de tecnologia envolve três atores: **o transmissor**, sendo a instituição detentora da tecnologia a ser transferida e, por consequência, a portadora de maior conhecimento sobre a mesma; **o receptor**, sendo este o interessado em que a transferência funcione adequadamente em seu ambiente a fim de possibilitar melhorias ou ganhos, e, por fim, **a tecnologia** a ser transferida, que deve ser capaz de atender ao receptor conforme suas necessidades em tempo e custo adequados (KHABIRI, RAST, SENIN 2012).

Na visão de Khabiri (2012), toda organização é dependente de tecnologia para se manter competitiva. Assim como destacado por Stock e Tatikonda (2000), não necessariamente a organização irá investir no desenvolvimento destas tecnologias e portanto busca recuso no ambiente externo. Elucidando a importância da transferência de tecnologia na manutenção da competitividade das organizações em um ambiente globalizado.

No memento que uma organização opta por realizar a transferência de tecnologia, deve realizar um estudo de viabilidade bem fundamentado a fim de medir os diversos fatores que podem impactar no processo de transferência. Caso o estudo realizado não seja eficiente, é possível que o processo enfrente problemas, resultando em uma transferência

ineficaz, caracterizada por um baixo aproveitamento do material transferido, altos custos e frustração (KHABIRI, RAST, SENIN 2012).

A condição em que se dá o processo de transferência é extremamente importante para o sucesso da mesma. No que diz respeito ao receptor, se faz necessário conhecer o ambiente a fim de determinar o que foi chamado de Incerteza Tecnológica. Sendo possível ser medida pela diferença entre o nível de conhecimento que a organização receptora possui, e aquele que seria o desejável para que se realize a transferência. A incerteza tecnológica é formada por três características básicas, descritas na Tabela 1a (STOCK E TATIKONDA, 2000).

Outra característica que impacta diretamente no processo de transferência de Tecnologia é o que Stock e Tatikonda (2000 e 2008) chamam de Interação Organizacional, tendo seus principais fatores descritos na Tabela 1b. Esta característica diz respeito à natureza da relação entre as organizações fonte e receptora. Fatores como a comunicação, coordenação e cooperação entre as duas organizações são a base para uma boa Interação Organizacional.

Os níveis de Iteração Organizacional e Incerteza Tecnológica se refletem na matriz produto-processo descrito por Stock e Tatikonda (2000) na Figura 01, a origem entre os dois níveis reflete o modelo de transferência de tecnologia mais adequado, sendo capaz de demonstrar possíveis falhas no processo de transferência. Para que a transferência de tecnologia seja eficaz, um mecanismo entre os disponíveis deve ser avaliado e selecionado (KHABIRI, RAST, SENIN 2012).

Como apresentado, o processo de transferência de tecnologia constitui um “projeto”, os elementos-chave para que o mesmo seja considerado eficaz são: o funcionamento eficaz da tecnologia, os custos relacionados à transferência e o tempo necessário para se concluir o processo de transferência (STOCK E TATIKONDA 2000).

2.2. ANALISANDO AS DIMENSÕES DOS MODELOS

Antes de definir os modelos de Transferência de Tecnologia que resultam da matriz produto-processo descrito na Figura 1, é preciso entender as subdimensões que formam cada um deles Tabela 1. Na visão de Stock e Tatikonda (2000) estas subdimensões sintetizam os fatores que influenciam o processo de Transferência de Tecnologia e são os principais formadores da incerteza tecnológica e a interação organizacional. Por sua vez, são contribuintes para os requisitos e capacidade de processamento de informações entre fonte e destino.

Tabela - 1 Subdimensões de tipologia de transferência de tecnologia interna

Subdimensão	Fatores subjacentes	Literatura representativa
(a) Subdimensões da incerteza tecnológica		
Novidade	Familiaridade tecnológica	Adler, 1992; McDonough e Barczak, 1992; Yoon e Lilien, 1985
	Novidade tecnológica	Barnett e Clark, 1996; Tatikonda e Rosenthal, 2000b; Brooks, 1987; Davidson e McFetridge, 1985
	Inovação radical/incremental	Green et al., 1995; Ettlie et al., 1984
	Mudança descontinuada	Schumpeter, 1942; Tushman e Anderson, 1986; Ehrnberg e Jacobsson, 1997
	Inovação de plataforma/derivada	Wheelwright e Clark, 1992; Tatikonda, 1999
Complexidade	Interdependência do sistema interno	Singh, 1997; Khurana, 1999; Tatikonda e Rosenthal, 2000b; Henderson e Clark, 1990

	Interdependência do sistema externo	Brooks, 1987; Tushman e Rosenkopf, 1992
	Escopo	Clark e Fujimoto, 1991; Griffin, 1997; Shenhar, 1998
Tacitness	Conhecimento tácito	Polyani, 1967; von Hippel, 1994; Howells, 1996; Madhavan e Grover, 1998
	Encarnação física	Lam, 1997; Tsang, 1997
	Codificação	Kogut e Zander, 1993; Dutta e Weiss, 1997; Mascitelli, 1999
	Invisibilidade	Brooks, 1987
	Estrutura	Naumann et al., 1980; Tait e Vessey, 1988; McKeen et al., 1994

(b) Subdimensões interacionais de interação

Comunicação	Métodos de comunicação	De Meyer, 1991; Gibson e Smilor, 1991; Stock et al., 1996
	Magnitude e frequência de comunicação	Ghoshal e Bartlett, 1988; Rebentisch e Ferretti, 1995
	Natureza da informação trocada	Gibson e Smilor, 1991; Gray, 1989; von Hippel, 1987; Rebentisch e Ferretti, 1995
Coordenação	Quantidade de planejamento	Bailetti e Callahan, 1993
	Formalidade e estrutura do relacionamento	Cooper, 1983; Eisenhardt e Tabrizi, 1995; Van de Ven e Ferry, 1980
	Horizonte do tempo	Adler, 1995; Rogers, 1995
Cooperação	Confiança	Corsten, 1987; Das e Teng, 1998; Hagedoorn, 1990
	Disposição para compartilhar informações	Heide e Miner, 1992; Schrader, 1991; Wong, 1999
	Congruência do objetivo	Geisler, 1997; Hagedoorn, 1990; Turner et al., 1994; Wong, 1999
	Comprometimento	Geisler, 1997; Holm et al., 1996; Johnson, 1999

Fonte: Adaptado de Stock e Tatikonda (2000)

2.2.1. Incerteza Tecnológica

De modo geral, como descrito no texto de Stock e Tatikonda (2004), a incerteza tecnológica é a diferença entre o conhecimento requerido pela organização destinatária para adquirir e implementar a tecnologia e o nível de conhecimento que realmente possui.

Os autores sintetizam os diversos fatores que contribuem para a incerteza tecnológica em alguns fatores macro, que constituem três subdimensões essenciais da incerteza tecnológica, descritas na seção 1A da Tabela 1.

- Novidade Tecnológica: refere-se ao grau de experiência anterior e o grau de mudança da tecnologia em relação às tecnologias anteriores;
- A complexidade tecnológica: inclui o nível de interdependência entre os componentes da tecnologia, o nível de interdependência entre a tecnologia e os elementos externos e o escopo tecnológico;
- A característica tácita da tecnologia: refere-se ao conhecimento particular incorporado pela tecnologia, e inclui o grau em que a tecnologia está incorporada, codificada e completa.

Stock e Tatikonda (2000) seguem enfatizando que quanto maior o nível de Incerteza Tecnológica, maior serão os requisitos de processamento das informações, podendo gerar a necessidade de adaptação no grupo de trabalho, no tempo, ou até mesmo no escopo definido. Tais adaptações podem custar tempo e dinheiro, impactando na eficácia da transferência.

Os autores destacam que cada organização possui características distintas, sendo que diferentes níveis de experiência ou capacidade de absorção podem significar, o que seja altamente incerto para uma organização não seja para outra.

2.2.2 Interação Organizacional

No modelo proposto por Stock e Tatikonda (2000), esta seria a segunda dimensão para os modelos de Transferência de Tecnologia, caracterizando a relação Inter Organizacional entre o transmissor e o receptor. Assim como descrito na Incerteza Tecnológica, a interação organizacional tem muitos fatores que contribuem:

- A comunicação inclui os métodos de comunicação, a magnitude, a frequência da comunicação e a natureza da informação trocada;
- A coordenação refere-se à natureza da estrutura planejada e ao processo de interações e tomada de decisão entre o transmissor e o receptor;
- Cooperação é a "vontade de um parceiro de buscar interesses mutuamente compatíveis em vez de agir oportunamente".

Assim como acontece na Incerteza Tecnológica, níveis mais altos de interação organizacional fornecem níveis mais altos de capacidade de processamento de informações. No entanto, quando os níveis de interação organizacional são mais baixos do que o necessário, é possível que as dificuldades de comunicação e coordenação acabem se refletindo em equipes trabalhando sozinhas e realizando atividades desnecessárias ou duplicadas.

2.2.3 Eficácia da Transferência

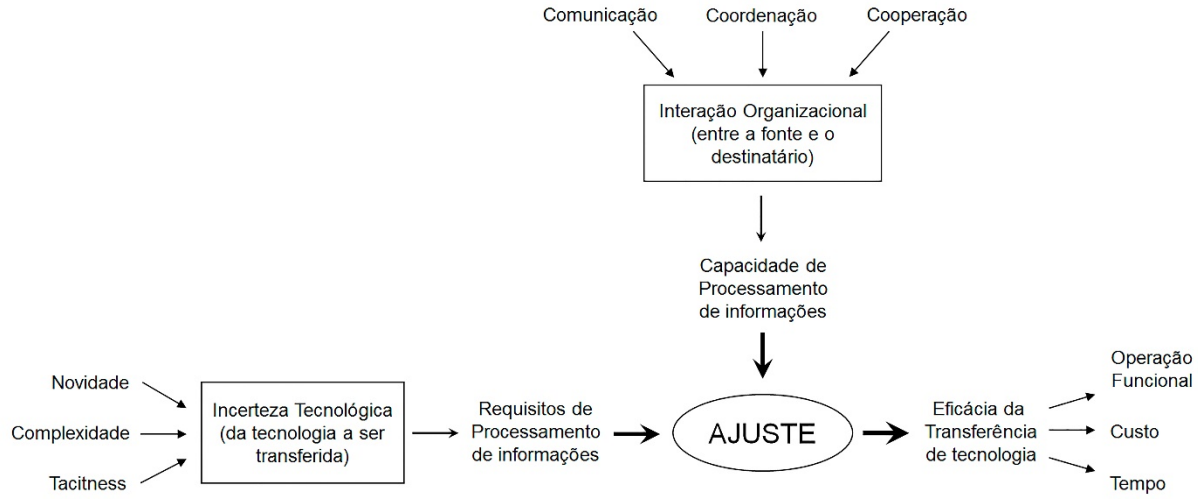
A eficácia da transferência é medida por elementos chave do projeto, sendo eles:

- Tempo
- Custo
- Desempenho

Estes três elementos dizem respeito ao funcionamento adequado da tecnologia, os custos relacionados e ao tempo usado para se concluir o projeto. A eficácia é a condição desejável ao final do processo de transferência.

Na visão de Stock e Tatikonda (2000), uma combinação adequada entre Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional resultará em uma Transferência de Tecnologia eficaz. A Figura 01, apresenta as melhores combinações entre estes dois fatores, já a Figura 02 exibe uma representação da teoria do processamento da informação organizacional aplicada à transferência de tecnologia.

Figura 02 - Teoria do processamento da informação organizacional aplicada à transferência de tecnologia



Fonte: Adaptado de Stock e Tatikonda (2004)

A eficácia na Transferência da Tecnologia deverá ser percebida pelos diversos atores envolvidos no processo, até que esta possa gerar valor aos usuários finais.

3. METODOLOGIA

Como Stock e Tatikonda (2000), em seus trabalhos, não definem um método específico para o levantamento dos dados relacionados aos fatores de cada dimensão, foi utilizado nesse estudo um modelo adaptado.

A pesquisa baseou-se na metodologia transversal (BORLADO 2006), ao responder algumas perguntas pré-determinadas, os entrevistados informavam, através de uma escala Tipo *Likert* (HARTLEY 2013), o nível de influência que cada aspecto abordado influenciava no fator analisado. Ao final da análise de cada fator, o entrevistado atribui um peso de influência, caracterizando, assim quanto impactou diretamente na dimensão analisada.

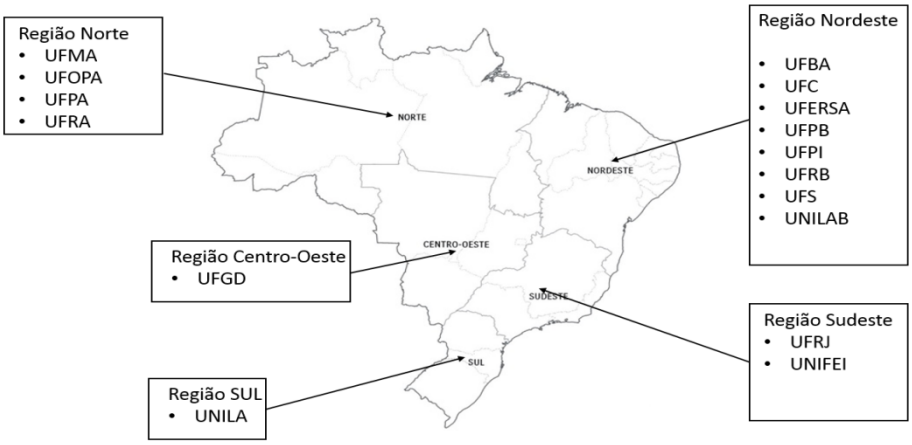
O perfil dos entrevistados foi definido a partir da necessidade de que os mesmos possuíssem uma relação técnica direta no processo de transferência. Como ator ideal, acabou-se definindo o líder da equipe técnica envolvida no recebimento. Como líder do projeto, este tem acesso à um maior volume de informações do processo de transferência, mantendo contato tanto com os profissionais da área técnica, e ao mesmo tempo mediando possíveis problemas que os usuários possam apontar na tecnologia transferida.

As instituições escolhidas para a resolução da pesquisa estão na relação de referências contidas no PDTI (Plano Diretor de Tecnologia de Informação) da UFGD, são elas:

- Universidade Federal da Bahia (UFBA),
- Universidade Federal do Ceará (UFC),
- Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA),
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
- Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),
- Universidade Federal do Pará (UFPA),
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
- Universidade Federal do Piauí (UFPI),
- Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA),
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),
- Universidade Federal de Sergipe (UFS),
- Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI),

- Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Figura 03 - Universidades Federais que realizaram a Adoção do SIG por região



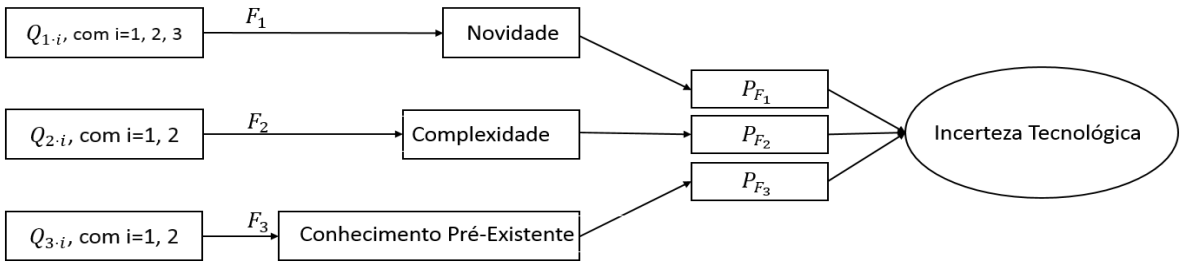
Fonte: Os autores

Estas, foram selecionadas por serem Instituições de Nível Superior, que realizaram ou estão realizando a transferência do SIG. O Estágio da transferência varia a cada instituição analisada, sendo que algumas já concluíram o processo, porém algumas ainda estão em fazes iniciais.

A importância de se analisar o peso do fator ao final do questionário serve para medir a diferença de que cada fator representa nas várias instituições, conforme descrito em Stock e Tatikonda (2000). Esta diferença acontece pelo fato de que cada instituição possui uma realidade diferente das outras. Estas diferenças são características determinantes na definição da Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional.

Este método foi utilizado para medir tanto a Incerteza Tecnológica, quanto a interação organizacional. Cada questão apresentada aos entrevistados seguiu um modelo definido por Stock, Tatikonda e Rosenthal (2000), quando os autores propuseram medir a dimensão da novidade tecnológica.

Figura 04 - Cálculo dos Fatores da Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional



Fonte: Os Autores

As funções matemáticas que representam o cálculo de cada fator estão expressas na figura 05. Calculado o valor de cada fator seguindo a lógica de uma média ponderada, a somatória da multiplicação dos pesos com o valor das questões é dividida pela somatória dos pesos (MORGADO e CARVALHO, 2015).

Figura 05 - Modelo Matemático usado para realizar o cálculo dos fatores analisados

$$Dim_1 = \frac{P_{F_1}(vQ_{1.1} + vQ_{1.2}) + P_{F_2}(vQ_{2.1} + vQ_{2.2}) + P_{F_3}(vQ_{3.1} + vQ_{3.2})}{2P_{F_1} + 2F_2 + 2P_{F_3}}$$

Fonte: Os Autores

Para que se pudesse chegar o mais próximo do modelo de Stock e Tatikonda (2000), foi realizada uma análise das definições de cada fator descritas pelos autores, sendo assim, durante a aplicação dos questionários foram definidas algumas perguntas chaves, com o objetivo de elencar a condição de cada universidade entrevistada em relação ao fator analisado.

A partir das respostas e da análise sugerida pelo modelo matemático, foi possível obter um panorama da condição Incerteza Tecnológica nas universidades analisadas. No modelo de Stock e Tatikonda (2000), o nível de Incerteza Tecnológica impacta diretamente no nível de Interação Organizacional necessário para que ocorra um dos tipos de transferência de tecnologia descritos pelos autores.

Nesta análise, é possível verificar, baseado na opinião dos atores, os níveis de Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional, e assim determinar se o processo de transferência utilizado foi o adequado ou não. Com os resultados, também é possível determinar se o processo de transferência terá sua eficácia comprometida, uma vez que o ponto alcançado pode determinar um maior tempo ou um maior custo na transferência caso esteja fora da diagonal definida por Stock e Tatikonda (2000) conforme Figura 01.

4. RESULTADOS

A pesquisa foi realizada durante um período de 09 dias entre os dias 25 de julho de 2017 à 02 de agosto de 2017, sendo que das 15 instituições selecionadas conforme PDTI, somente 09 (incluindo a UFGD) responderam ao questionário, denominadas por A, B, C, D, E, F, G, H, I na representação dos resultados da pesquisa. Foram utilizadas 17 perguntas de análise geral sobre o processo de transferência e 17 perguntas específicas relacionadas à incerteza Tecnológica e Interação Organizacional.

As respostas demonstraram que os sistemas da UFRN são caracterizados por serem um produto que exige alguma expertise no processo de transferência de tecnologia. As instituições analisadas apresentaram diferentes níveis de requisitos e capacidades de processamento, e estes determinaram o modelo de transferência especifico.

Foi possível observar que 55% dos entrevistados apontam a própria UFRN como instituição que apresentou o SIG aos receptores. A adesão ao SIG só foi resultado de pesquisa interna da própria instituição em dois casos (22%), e em outros dois casos (22%), outras instituições apresentaram os sistemas do SIG. Isso demonstra a importância do papel do transmissor em apresentar as soluções para possíveis receptores, procurando encaixar as ferramentas de tecnologia transmitida com as demandas institucionais.

Após a apresentação da tecnologia aos receptores, é necessário um incentivador ao processo de Transferência. No caso dos entrevistados, as instituições tiveram como maiores incentivadores os órgãos superiores da administração, tais como Reitoria em conjunto com o setor de Tecnologia de Informação (TI). Esta realidade se repete na UFGD, a administração observou as demandas de diversos setores da instituição, dando início ao processo de recebimento dos sistemas da UFRN.

No que diz respeito aos prazos, as instituições estimaram em média, 04 anos (levando em consideração as datas de início e conclusão apontadas pelos entrevistados) para que se realizasse o processo de transferência, sendo que 44,4% afirmaram já o ter concluído. Deste grupo, algumas relatam ainda realizar atividades do processo de transferência, o que caracteriza a existência de adaptações ao fluxo dos processos ou no

próprio sistema.

Foi possível observar que 55,6% das instituições ainda não finalizou o processo de transferência e, do total, apenas uma pequena minoria 22,2%, não realizou mudanças no prazo inicial de conclusão do projeto. As adaptações no cronograma de transferência geralmente resultam em maior custo para instituição receptora e, na maioria das vezes, são reflexo da Incerteza Tecnológica. Apesar disto, nenhuma instituição se mostrou interessada em abandonar o processo de transferência de tecnologia, e até mesmo aquelas que já possuem os sistemas em produção, não têm interesse em adquirir outro tipo de solução de software para substituir o SIG, isso demonstra que mesmo com as dificuldades no cumprimento dos prazos e os gastos, as instituições consideram a transferência eficaz.

Nos dados analisados, ficou claro que todo o processo de recebimento da tecnologia é realizado pelo setor de TI da instituição, realidade que se repete em todas as instituições analisadas, fator importante pois a incerteza tecnológica engloba também os usuários que irão gerenciar a ferramenta, estes pertencentes aos mais diversos setores da instituição, normalmente não possuem conhecimento sobre a ferramenta, gerando demandas de adaptação do sistema ou do fluxo de processos da instituição, as alterações normalmente demandam tempo e impactam tanto na efetiva utilização do sistema quanto no custo final do processo, comprometendo a eficácia do mesmo.

Em relação a contração de mão de obra terceirizada, 55,5% das instituições relataram a necessidade para realizar o processo de recebimento da tecnologia. Conforme Khabiri (2012), um estudo de viabilidade é capaz de preparar a instituição para a contratação e fundamentar os investimentos realizados.

Como resultado 44,4% afirmam ter realizado o processo de transferência somente com os recursos disponíveis, sem a contratação de terceiros. Indicando que apesar de existirem instituições que necessitam de ajuda externa para realizarem o projeto de transferência, existem as que possuem o volume de mão de obra necessária e são capazes de coordenar as ações internas ao mesmo tempo em que realizam a transferência.

No que diz respeito a interação dos usuários com os sistemas do SIG, 66,7% afirmaram ter um *feedback* positivo, e é possível que ocorra por algumas instituições não possuírem sistemas de TI para tratarem seus fluxos de processo. Com a adesão ao SIG, mesmo sendo necessárias algumas adaptações, as instituições passaram a possuir as ferramentas adequadas para dar continuidade às suas atividades.

Tais adaptações causaram descontentamento aos usuários nas primeiras fases do processo de implantação, porém, com o tempo, o fluxo de trabalho torna-se mais natural. Ao mesmo tempo, ao disporem de ferramentas que, até o processo de transferência, não existiam ou não funcionavam adequadamente, os usuários se tornam mais produtivos, melhorando o produto do trabalho. Sendo assim, as ferramentas incorporadas pelo processo de Transferência do SIG são capazes de gerar valor às instituições receptoras, este valor se apresenta através da diminuição de tempo e recursos na execução das tarefas, satisfação dos servidores com as ferramentas de trabalho e do *feedback* positivo por parte dos clientes.

Os entrevistados apontaram como maiores dificultadores do processo de transferência, a falta de maturidade das equipes receptoras, destacando, em sua maioria, a falta de familiaridade com o fluxo dos processos definidos pelo novo sistema. A adaptação à esta condição levou tempo, causando atraso no cronograma definido previamente.

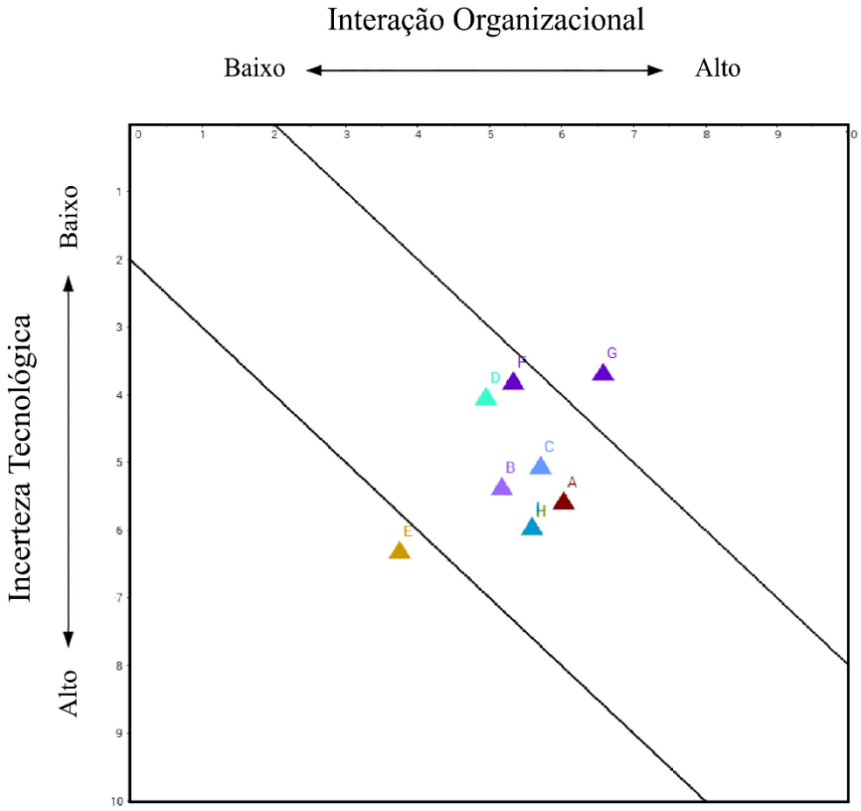
Como agentes facilitadores, os entrevistados apontaram suas próprias equipes de implantação que, após o período de adaptação e consolidação, conseguiram dar continuidade ao processo de transferência de forma satisfatória. Outro agente facilitador apontado foi a UFRN, que prestou o suporte necessário.

4.1 INCERTEZA TECNOLÓGICA E INTERAÇÃO ORGANIZACIONAL

Durante a aplicação do questionário perguntas foram direcionadas com o objetivo de levantar dados sobre a Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional, conforme o modelo definido por Stock e Tatikonda (2000).

O processamento das informações gerou a Figura 06, onde pode-se visualizar o posicionamento das instituições analisadas dentro do modelo proposto pelos autores.

Figura 06 -Resultado da Pesquisa realizada nas instituições pesquisadas.

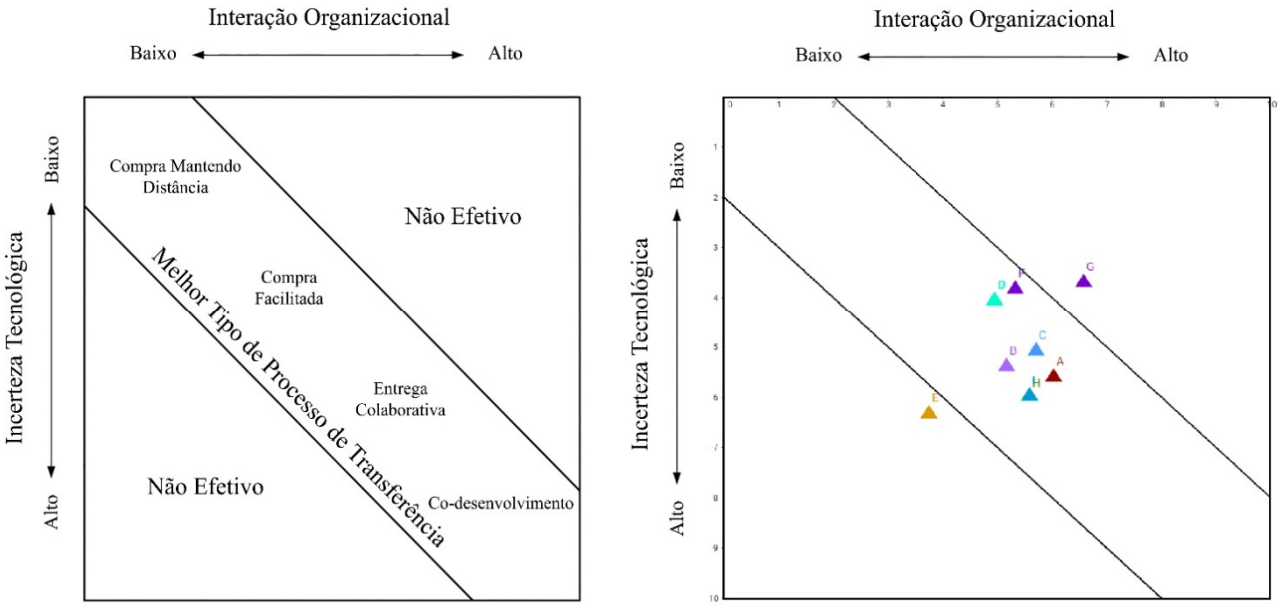


Fonte: Os Autores

Na Figura 07 é possível ver o resultado em comparação com o modelo definido por Stock e Tatikonda (2000).

As 4 tipologias principais que caracterizam o processo de Transferência de Tecnologia, compra mantendo distância, compra facilitada, entrega colaborativa e co-desenvolvimento, na Figura 06, a maioria das instituições se mantem entre a Compra Facilitada e a Entrega Compartilhada, significando que tais instituições possuem um bom ajuste entre a Incerteza Tecnológica e a Interação Organizacional, sendo que a maioria ficou dentro do limite definido por Stock e Tatikonda (2000) caracterizando uma transferência de Tecnologia Efetiva, sendo justificada pela pesquisa, quando relatado ter um *feedback* positivo quanto à utilização da tecnologia transferida.

Figura 07 - Modelo de Stock e Tatikonda comparado com o resultado das instituições Pesquisadas



Fonte: Os autores

No entanto duas instituições ficaram fora da diagonal de efetividade, sendo que uma delas demonstrou ter um nível de Incerteza Tecnológica bastante alto em relação à sua Interação Organizacional. Este tipo de condição demonstra que a transferência provavelmente levou, ou levará mais tempo do que o estimado inicialmente, também serão necessários investimentos em pessoal e treinamento, além do fortalecimento dos sistemas de comunicação e coordenação com a UFRN, fator determinante para que se possa ajustar o processo de transferência dentro da diagonal de efetividade, proposto pelos autores Stock e Tatikonda (2000).

A outra instituição que aparece fora da diagonal de efetividade demonstra ter um nível de Incerteza Tecnológica pequeno, e uma Interação Organizacional alta. Esta condição é favorável ao processo de transferência, segundo Stock e Tatikonda (2000), resulta em um processo efetivo e rápido, porém caracteriza-se por um processo demasiadamente caro, provavelmente existe uma força de trabalho superdimensionada e os recursos altamente dimensionados para realidade da instituição. Esta condição é caracterizada como não efetiva porque o processo de transferência de tecnologia custa mais caro do que o valor gerado pelo produto.

Quanto ao modelo de Transferência de Tecnologia adotado, 3 instituições (D, F e G) ficaram mais próximos da chamada Compra Facilitada, que se caracteriza pela organização transmissora fornecendo informações e orientações para o destinatário na utilização da tecnologia. Neste modelo, existe um maior nível de comunicação, onde são repassadas informações não triviais, relacionadas ao funcionamento e implantação da tecnologia.

Outras 06 Instituições (A, B, C, E, I e H) apresentaram dados que caracterizam uma Entrega Colaborativa, existindo uma maior incerteza sobre os dados transmitidos e como serão repassados ao receptor. Este modelo exige ações efetivas de comunicação e cooperação e exige uma maior atenção nas ações de coordenação, bem como nos requisitos e capacidade de processamento.

A UFGD (Figura 06 - Letra D, Azul) ficou localizada no grupo de instituições que realiza uma Compra Facilitada dos sistemas da UFRN. Conforme apontado anteriormente, neste modelo, existe um maior nível de comunicação, onde são repassadas informações não triviais, relacionadas ao funcionamento e implantação da tecnologia.

5. CONCLUSÃO

O modelo de pesquisa adotado serviu para identificar o tipo de Transferência de Tecnologia que as instituições utilizaram, são capazes de determinar o quanto as instituições devem investir para que se adaptem aos requisitos e capacidades de processamento. No caso da pesquisa, ficou claro que as instituições estão seguindo as especificações presentes no modelo de Compra Facilitada e Entrega Colaborativa, conforme definido por Stock e Tatikonda (2000).

Uma informação relevante no caso da UFGD se refere às adaptações que já foram realizadas no cronograma e na equipe de implantação. Na pesquisa sobre a Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional, a instituição se mostrou capaz de realizar uma Compra Facilitada, porém quando questionada a respeito do cronograma e da equipe responsável pela implantação, o entrevistado afirmou ter realizado alterações em ambas.

Indicando que a partir das adaptações, a instituição possui os requisitos necessários para a implantação, porém quando analisado o processo desde o início, fica evidente que a adaptação no cronograma e as mudanças na equipe já causam resultam em maior custo do que o definido no início do projeto, este custo adicional poderá impactar na eficácia do projeto quando finalizado.

Conforme a pesquisa destacou, a UFGD tem as condições necessárias para realizar uma Compra Facilitada do SIG, porém o projeto deverá respeitar o cronograma e manter as especificações relativas a Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional.

A pesquisa foi realizada em um grupo de entrevistados que possuem um perfil especifico de interação com o projeto de Transferência de Tecnologia. Como sugestão de novos trabalhos, se faz necessária uma pesquisa mais abrangente, com responsáveis pelo recebimento, bem como com os usuários finais do sistema, afim de perceber a opinião destes com relação aos fatores analisados neste trabalho. No caso do SIG, a interação dos usuários com o sistema impacta diretamente no valor do produto final.

Outro fator a ser analisado em estudos mais abrangentes é a percepção do cliente final quanto ao valor gerado após a utilização do SIG. A Instituição de Ensino deverá prestar um melhor trabalho após a implantação dos sistemas da UFRN, e deve ser percebido pela comunidade acadêmica como um todo.

Em linhas gerais, o estudo identificou os fatores que devem ser levados em consideração quando se realiza o processo de Transferência de Tecnologia do SIG a partir da UFRN, sendo capaz de identificar as instituições que realizaram mudanças desde o início do processo como um todo e apontar, através da diagonal de efetividade do modelo definido anteriormente, que estas instituições estão seguindo os parâmetros para uma transferência de tecnologia efetiva. Houve instituições que se mostraram fora dos parâmetros definidos no modelo, porém isto pode corrigido através de investimento e adaptações.

Ao final do estudo, foi possível identificar o modelo de Transferência de Tecnologia utilizado na UFGD, sendo este o mais próximo da Compra Facilitada. Algo que ficou evidente, foi as alterações no cronograma e realização de mudanças na equipe responsável pelo processo de Transferência. Estas alterações já impactam no nível de Incerteza Tecnológica e Interação Organizacional e, em conjunto, possibilitam condições para que a UFGD realize uma Transferência de Tecnologia eficaz, desde que os fatores analisados na pesquisa não sofram alterações durante o processo de transferência.

REFERÊNCIAS

BORDALO, A.A. Estudo transversal e/ou longitudinal. Rev. Para. Med., Belém, v.20, n.4, dez, 2006.

HEINZL, J. KOR, A, L. ORANGE, G. KAUFMANN, H, R. **Technology transfer model for Austrian higher education institutions** 607 - 640, 2012.

KHABIRI, N. RAST, S. SENIN, A, A. **Identifying Main Influential Elements in Technology Transfer Process: A Conceptual Model** 417 - 423

MONDRAGON H, N. D, P; DOMÍNGUEZ, D, P; FLORES, R, S, A. **Conceptual Model of Technology Transfer** for Public Universities in Mexico 24 - 35, 2013.

MORGADO, A.C.O., CARVALHO, P.C.P., Matemática Discreta, Coleção PROFMAT, SBM, 2013.

PDI/UFGD - Plano de Desenvolvimento Institucional - 2013-2017. Dourados: UFGD, 2013b. Disponível em: < http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/ADMINISTRACAO-UFGD/PDI%20UFGD%202013_2017.pdf >Acesso em 08 jun. 2017.

SINGH, A, AGGARWAL, G. **Technology Transfer Introduction, Facts and Models.** International Journal Of Pharma World Research, 1(2), 1-8.2010.

STOCK, G., N; TATIKONDA, M. V. **External technology integration in product and process development** 642-665, 2004.

STOCK, G., N; TATIKONDA, M. V **A typology of project-level technology transfer processes**. Journal of Operations Management, Vol.18(6), pp.719-737, 2000.

TATIKONDA, M.V., ROSENTHAL, S. R.**, Successful execution of product development projects: balancing firmness and flexibility in product innovation**. Journal of Operations Management 18 (4), 401-425, 2000a.

TATIKONDA, M.V., ROSENTHAL, S. R., **Technology novelty, project complexity and product development project execution success: a deeper look at task uncertainty in product innovation**. IEEE Transactions on Engineering Management 47 (1), 74-87, 2000b.

TATIKONDA, M.V., STOCK, G.N. **The joint influence of technology uncertainty and interorganizational interaction on external technology integration success**, 66-78, 2008.

TATIKONDA, M.V., STOCK, G.N., **Product technology transfer in the upstream supply chain.** Journal of Product Innovation Management 20 (5), 444-467, 2003.

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação** - PDTI/UFGD 2014-2017. Dourados: UFGD, 2013a. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COUNI/res%20195_2013%20-anexo%20%20PDTI-.pdf> Acesso em: 08 jun. 2017.

Governança em instituições federais de ensino superior do nordeste: concepção, execução e monitoramento da gestão estratégica

Autor: Texeira, Linnik Israel Lima (Universidade Federal do Ceará); **Almeida, Antonio Jones Bezerra de** (Universidade Federal do Ceará); **Queiroz, Sonia Casciano** (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará); **Rodrigues, Maxweel Veras** (Universidade Federal do Ceará); **Soares, Maria Elias** (Universidade Federal do Ceará); **Lima, Alberto Sampaio** (Universidade Federal do Ceará);

Resumen: A governança surge como um novo paradigma distinto da nova gestão pública, cujo conjunto de práticas busca o aperfeiçoamento do desempenho da gestão nas organizações. O TCU tem buscado contribuir com esse aperfeiçoamento e dar consecução à concretização dessas novas demandas. As Universidades têm buscado meios de ajudar a garantir o foco da gestão e aduzir ao controle e qualidade do ensino, melhorando sua gestão por meio do planejamento estratégico e da governança. Objetiva-se relacionar as práticas de estratégia, segundo os princípios da governança pública, com a realidade da gestão em instituições de ensino superior. Através de uma pesquisa de campo realizada em dezenove instituições federais de ensino superior (IFES) do Nordeste, buscou-se identificar os mecanismos e atores envolvidos na concepção, execução e monitoramento da gestão estratégica das organizações. Os resultados indicaram que as IFES, em sua maioria, democratizam o acesso de diversos atores na formulação do planejamento, mas não promovem um monitoramento das metas estabelecidas; não apresentam nenhum instrumento de plano de ação e apenas e a despeito de possueírem bom desempenho na concepção e execução da gestão estratégica, ainda precisam criar instrumentos eficazes de monitoramento.

Palabras claves: Governança nas organizações. Ensino Superior. Gestão Estratégica.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Em resposta às novas demandas sociais, as proporções que a expansão do Ensino superior tomou no Brasil conduziram a um consequente aumento e descentralização do ambiente administrativo das Universidades, cujas ramificações se expandiram, saindo dos grandes centros urbanos e organizando sua estrutura nas cidades do Interior. Essas novas dimensões alcançadas pelas universidades levaram a um consequente aumento da exigência de um sistema de planejamento e controles (externo e interno), e um acompanhamento mais acurado das decisões tomadas nos diversos níveis hierárquicos e de relevância estratégica para a Instituição.

Assim, os princípios aplicados como boas práticas de Governança, em suas diversas formas de manifestação, conduzem ao aumento do desempenho dos processos de controle da gestão, do planejamento à operacionalização dos processos, favorecendo a manutenção da sustentabilidade e perenidade da organização e agregando valor social e capital, contribuindo ainda para o melhoramento da imagem institucional perante a sociedade e perante o mercado.

Ao influenciar diretamente na credibilidade institucional no contexto em que essas organizações se inserem, as boas práticas de Governança se alinham, ainda, como importantes orientações estratégicas organizacionais.

Seguindo a tendência das boas práticas de Governança Corporativa implantadas nas organizações privadas, as organizações públicas têm se alinhado a tais princípios e práticas, aprimorando-as para aplicação ao Setor Público. Essa busca pelo aprimoramento dos instrumentos de governança nas IFES tem apresentado retornos significativos nos últimos anos, mas muito há de se fazer.

O presente estudo tem como objetivo, portanto, relacionar as boas práticas de estratégia organizacional, segundo os princípios da governança pública, com a realidade da gestão estratégica em instituições de ensino superior, por meio de uma pesquisa de campo realizada com dezenove instituições federais de ensino superior (IFES) do Nordeste, em que se busca identificar os mecanismos e atores envolvidos na concepção, execução e monitoramento da gestão estratégica dessas instituições.

Diante do que foi até aqui exposto, o trabalho se justifica pela dimensão global que as Práticas de Governança Pública têm tomado no âmbito do Planejamento estratégico e, em particular, na forma como tais práticas vêm sendo exigidas pelos órgãos de controle e executadas nas Instituições Federais de Ensino Superior do Nordeste, trazendo mudanças organizacionais relevantes para essas instituições, cuja proposta central preconiza o interesse público, retornando eficiência e efetividade dos serviços à sociedade.

A pesquisa se mostra relevante, portanto, por demonstrar, no quesito Gestão Estratégica, um pequeno recorte do quadro que se desenha no cenário de mudanças organizacionais ora posto nessas instituições, em alinhamento às recomendações dos órgãos de controle, relativo às IFES do Nordeste.

2. GOVERNANÇA CORPORATIVA EM CONCEITOS, DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOS

Proclamou-se, hodiernamente, a governança pública como um novo paradigma, para alguns até multiparadigmática distinta da nova gestão pública e da administração pública burocrática ortodoxa. (MARTINS; MARINI, 2014, p 43). Trazendo uma proposta de escopos mais amplos e colocando-se numa concepção mais abrangente de governo e sociedade. Op. cit. (2014, p. 43).

De acordo com o setor ao qual se volta, a Governança Corporativa (GC) assume diferentes definições, no entanto, embasadas nos mesmos princípios norteadores. De acordo com Silva (2006) é um conjunto de práticas que têm por finalidade aperfeiçoar o desempenho de uma companhia, protegendo investidores, empregados e credores, facilitando assim o acesso ao capital. Segundo Rhodes (1996 apud MATIAS-PEREIRA,

2010) pode ser definido, ainda, de forma mais ampla, como um processo complexo de tomada de decisão que antecipa e ultrapassa o governo. Sendo, portanto, consenso entre os difusores do conceito de GC que os princípios basilares da boa governança se alicerçam em Transparência, Equidade, prestação de contas *(accoutability*) e responsabilidade corporativa, que abrange os princípios Cumprimento das Leis (*Compliance*) e Ética. (STEINERG et al., 2003).

Silva (2006) lista ainda abordagens dadas para o tema na visão das principais organizações voltadas ao desenvolvimento das melhores práticas de GC:

> IBGC: Governança corporativa é o sistema pelo qual as sociedades são dirigidas e monitoradas, envolvendo os relacionamentos entre acionistas/cotistas, conselho de administração, diretoria, auditoria independente e conselho fiscal. As boas práticas de governança corporativa têm a finalidade de aumentar o valor da sociedade, facilitar seu acesso ao capital e contribuir para sua perenidade. OCDE: A governança corporativa é o sistema segundo o qual as corporações de negócio são dirigidas e controladas, cuja estrutura especifica a distribuição dos direitos e responsabilidades entre os integrantes da corporação, além de definir as regras e procedimentos para a tomada de decisão em relação às questões corporativas. CADBURY:A governança corporativa é o sistema e a estrutura de poder que regem os mecanismos através dos quais as companhias são dirigidas e controladas. (SILVA, 2006, pp 16-17)

Segundo asseveram Andrade e Rossetti (2009), desde os anos 80, mas, mais fortemente a partir dos anos 90, têm se modificado substancialmente as relações entre o mundo corporativo e a sociedade. Haret, Silveira e Alves (2015) complementam que se de um lado a complexidade da sociedade contemporânea passou a exigir postura multidisciplinar e interdisciplinar; de outro, a unidade instituída pela globalização requer o alcance de um resultado comum e integrado. Tratam-se, portanto, de exigências inerentes ao comportamento ético com o mercado e seus atores.

Desse modo, o conceito de governança corporativa (GC), que envolve práticas e usos de direitos e deveres dentro das organizações, além de viabilizar a gestão de forma transparente e alinhada com a estratégia empresarial, tem se tornado princípio norteador e pré-requisito para a boa visibilidade das organizações no mercado mundializado. Assim, a discussão sobre o envolvimento e a criação de mecanismos que assegurem tomadas de decisões corporativas com vistas ao interesse dos investidores e demais stakeholders (ANDRADE; ROSSETTI, 2009) têm também, de forma incontestável, moderado as exigências de boas práticas de governança corporativa pautadas pelos órgãos públicos, contribuindo para as transformações no setor, a despeito de o foco da governança no setor público ser imperceptível, por atuar com estruturas e modelos de gestão distintas do setor privado, como propõe Matias-Pereira (2010).

Brasil (2014, p.32) acentua a diferença entre a gestão e a governança corporativa. Segundo a obra citada,

> Enquanto a gestão é inerente e integrada aos processos organizacionais, sendo responsável pelo planejamento, execução, controle, ação, enfim, pelo manejo dos recursos e poderes colocados à disposição de órgãos e entidades para a consecução de seus objetivos, a governança provê direcionamento, monitora, supervisiona e avalia a atuação da gestão, com vistas ao atendimento das necessidades e expectativas dos cidadãos e demais partes interessadas.

Depreende-se daí que a relação dos ciclos de monitoramento, avaliação e direcionamento das atividades da gestão, cujos resultados definirão estratégias que pautarão estratégias de planejamento, execução, ação e controle de atividades da gestão, permitirão um feedback às ações de Governança que se dará por meio da prestação de contas - *"accountabilitty".*

3. A LEI DE IMPROBIDADE ADMINISTRATIVA E A GOVERNANÇA

A preocupação com o processo de melhoria contínua da qualidade e fiabilidade das

informações inseridas nos relatórios gerenciais, anuais, ou de outros tipos de documentos (SILVA, 2006, p. 68) é fator basilar a um dos valores da governança corporativa: o Disclosure - transparência das informações. Essa prática aumenta a transparência da Gestão, subsidiando os stakeholders com maior volume de informações úteis e relevantes para o auxílio na tomada de decisões.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é a base das estratégias institucionais para que atinjam suas metas e objetivos, conforme Decreto nº 5.773/2006. Sabendo que a administração pública está submetida à legalidade estrita, e no intuito de oferecer coesão à leitura, nesta seção serão abordados breves conceitos de governança, tanto no setor privado, como no público, que embasarão os argumentos que serão apresentados, fazendo conexão entre governança e probidade.

Deve-se ainda prever que os agentes de governança tenham a responsabilidade de assegurar que toda a organização esteja em conformidade com os seus princípios e valores, refletidos em políticas, procedimentos e normas internas, e com as leis e os dispositivos regulatórios a que a organização esteja submetida. A efetividade desse processo constitui o sistema de conformidade (compliance) da organização. (IBGC 2015)

Slomski et al (2008, p.8) apud BIZERRA; ALVES; RIBEIRO (2012) definem governança corporativa como "o sistema pelo qual as sociedades são dirigidas e monitoradas, em que, por meio de mecanismos específicos, gestores e proprietários procuram assegurar o bom desempenho da organização para aumento de sua riqueza."

Em 2013, o então Presidente do Tribunal de Contas da União, João Augusto Ribeiro Nardes definiu governança no setor público:

> como um conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a atuação da gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade (grifo nosso).

Percebe-se que nessa definição são aliadas a liderança, a estratégia e o controle dentro do serviço público. Na definição de Slomski, encontra-se como finalidade para governança, no setor privado, o aumento da riqueza patrimonial de uma empresa, um crescimento pessoal.

Considerando que os serviços do setor público não possuem tal finalidade, pode-se afirmar que a governança conta com a prestação de serviços do agente público, que pode liderar, traçar estratégias, mas por sua vez sofrerá o controle do Estado, em função do interesse público, no sentido de evitar danos ao erário, visto que este pertence à coletividade, não podendo ser usufruído de maneira egoística pelos atores públicos.

Existem valores que são constatados em relação à governança corporativa. Quatro são apresentados por Andrade e Rossetti (2009) apud BIZERRA; ALVES; RIBEIRO (2012): "Fairness - senso de justiça, com equidade no tratamento dos acionistas; *Disclosure* - transparência das informações; *Accountability* - prestação responsável de contas; e *Compliance* - Conformidade no cumprimento de normas reguladoras".

Transportando tais valores para o setor público, ressalta-se inicialmente a equidade, que de acordo com Bigotte Chorao (1990 apud AMARAL NETO 2004):

> O ponto de partida é o conceito de Epieikeia, um princípio de interpretação da lei positiva que permite justificadamente um comportamento que se afasta da letra, mas é conforme com a mente do legislador. Ou, ainda, uma correção da lei quando, por causa de sua universalidade, mostra-se incapaz de atender a determinada situação concreta. Consiste, assim, em uma atuação do intérprete que procura aplicar a norma jurídica de modo aperfeiçoado, o que pressupõe a existência de uma lei diversa da lei positiva, aplicando-se os preceitos daquela sempre que insuficientes os desta.

A equidade, conforme esse conceito, permite que se decida além da letra da lei, desde que permaneça no que se propunha o legislador ao emitir a norma. O administrador público está limitado ao que estabelece a lei, seguindo o princípio da legalidade, devendo até sua discricionariedade estar estabelecida previamente. Dessa forma, encontra-se liberdade do gestor público em liderar, considerando o que a legislação vigente, atuando de acordo com a conveniência e a oportunidade que deve ser aplicada para o bem público,

buscando o justo dentro dos parâmetros legais.

Nesse compasso, passa-se a abordar a transparência das informações, que na atualidade conta com o reforço da Lei nº 12.527/2011. Essa norma deve ser observada pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e tem a finalidade de "assegurar o direito fundamental de acesso à informação". Essa norma proporciona a oportunidade de uma gestão transparente pelo setor público, quando se dá o amplo acesso à informação, a documentos e a atividades exercidas por cada órgão, sujeitando a medida disciplinar àquele que desrespeitar seu comando.

Abordando ainda os valores da governança, tem-se a prestação responsável de contas. Nesse quesito, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu art. 70, e seguintes

> Art. 70. A fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo, e pelo sistema de controle interno de cada Poder. Parágrafo único. Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária. Art. 71. O controle externo, a cargo do Congresso Nacional, será exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União, ao qual compete: [...]II - julgar as contas dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos da administração direta e indireta, incluídas as fundações e sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público federal, e as contas daqueles que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário público;[...] VI - fiscalizar a aplicação de quaisquer recursos repassados pela União mediante convênio, acordo, ajuste ou outros instrumentos congêneres, a Estado, ao Distrito Federal ou a Município; [...]VIII - aplicar aos responsáveis, em caso de ilegalidade de despesa ou irregularidade de contas, as sanções previstas em lei, que estabelecerá, entre outras cominações, multa proporcional ao dano causado ao erário;

Percebe-se, numa breve análise do texto constitucional, que o Poder Constituinte pensava nos gestores da nação como sujeitos livres para gerir, mas respeitando um padrão legal, legítimo e econômico, não admitindo ilegalidades, prezando pelo bom uso dos bens e valores públicos, sendo tudo isso constatado na prestação de contas, que no contexto nacional é obrigatória, conforme parágrafo único do art. 70, da CRFB/88.

Concluindo essa abordagem temos a "conformidade no cumprimento de normas reguladoras". Aqui se repete o princípio da legalidade estrita, que impele ao administrador público agir (liderar/traçar estratégias) dentro do que determina a lei. Consoante o art. 37 da CRFB/88: "A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência".

Diante dessas considerações, voltando-se para a relação governança versus improbidade, reconhecendo o caráter cogente da Lei nº 8.429/1992, conhecida como a Lei da Improbidade Administrativa, constata-se uma natureza peculiar dessa norma, pois serve de auxílio aos propósitos da governança, tomando por base o conceito de governança no setor público, anteriormente exposto.

O conceito evidencia a necessidade de uma gestão responsável que deve ser avaliada, direcionada e monitorada, sempre em razão do bem comum. O que é a lei de improbidade administrativa, senão uma forma de alertar ao agente público as sanções que lhes serão aplicadas caso se esgueire em atuar: 1) enriquecendo ilicitamente; 2) causando prejuízo ao erário público; 3) atentando contra os princípios da administração pública?

O Tribunal de Contas da União estabelece 10 passos para uma boa governança:

> 1) escolha líderes competentes e avalie seus desempenhos; 2) lidere com ética e combata os desvios; 3) estabeleça sistemas de governança com poderes de decisão balanceados e funções críticas segregadas; 4) estabeleça modelo de gestão da estratégia que assegure seu monitoramento e avaliação; 5) estabeleça a estratégia considerando as necessidades das partes interessadas; 6) estabeleça metas e delegue poder e recursos para alcançá-las; 7) estabeleça mecanismos de coordenação de ações com outras organizações; 8) gerencie riscos e institua os mecanismos de controle interno necessários; 9) estabeleça função de auditoria interna independente que adicione valor à organização; e 10) estabeleça diretrizes de transparência e sistema de prestação de contas e responsabilização. (BRASIL, 2014)

A liderança com ética; a estratégia monitorada e avaliada; a consideração das necessidades do público-alvo da organização; a auditoria interna independente; a transparência, prestação de contas e responsabilização são passos que se coadunam com os valores da governança corporativa, bem como aperfeiçoam a atuação do gestor público em favor da coletividade, que é o que pretende salvaguardar a Lei nº 8.429/1992.

Conforme Rosseti (2015, p.20)

> A criação de valor provém de sistema de governança competente para alinhar a estratégia das companhias a ambiente de negócios sem precedentes em dimensões, oportunidades e desafio, mas não se pereniza sem atenção equivalente a valores morais e a demandas legítimas de todas as partes atingidas por suas deliberações e iniciativas.

A Lei nº 8.429/1992 preza por vários princípios atinentes à gestão do bem público, e todo agente público deve estar atento a tais princípios. A saber, o art. 4º dispõe: “Os agentes públicos de qualquer nível ou hierarquia são obrigados a velar pela estrita observância dos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade no trato dos assuntos que lhe são afetos”.

Rosseti (2015) se manifesta informando que o valor é criado, advindo de um sistema de governança que consiga alinhar a estratégia ao negócio, entretanto, os valores morais não devem ser debelados, pois assim o ganho de valor não se perpetuará.

De forma semelhante, segue o entendimento da administração pública, que deve gerir competentemente, estabelecendo metas, encarando riscos, considerando o ambiente externo, buscando o bem comum de forma a não recair em atos ímprobos. Logo, implantar orientações emanadas de órgãos superiores exige, além de respeito às normas vigentes, cuidado ao estabelecer as estratégias, visto que estas não vêm traçadas em normas gerais, devendo o gestor público, com acuidade parcimônia, não ultrapassar as margens legais e ainda obter sucesso no seu desempenho.

A próxima seção trará uma abordagem do processo de acolhimento dos conceitos e práticas da governança corporativa, surgidos em organizações privadas, para uso em empresas estatais.

4. A GOVERNANÇA CORPORATIVA E ESTADO

De acordo com Carvalho e Vieira (2003), a homogeneidade de estruturas e ações das organizações utiliza frequentemente os princípios institucionais que compreendem a similitude, ou seja, isomorfismos, como uma busca de legitimidade. Em uma abordagem mais restrita, nesse contexto, ibid. (2003, p. 32) acentua que:

> As mudanças isomórficas, por meio de mecanismos miméticos, costumam se produzir quando uma organização, em razão de seus temores tecnológicos, antagonismos em seus objetivos ou exigências institucionais, adota os procedimentos e práticas já desenvolvidos e provados em outras organizações que pertencem a seu ambiente específico.

Aparentemente, a finalidade perseguida pelas organizações que demonstram um

comportamento isomórfico em relação a outras parece ser a autodefesa frente a problemas para os quais ainda não têm soluções próprias (CARVALHO; VIEIRA, 2003, p. 32). Nesse embasamento, defende-se que a governança pública se fundamenta nos princípios da governança privada, introduzindo, na gestão pública, os preceitos de gestão de entidades privadas, buscando maior eficiência na gestão, promovendo maior eficiência no retorno dos serviços ao cidadão e aos demais *stakeholders*, quando Matias-Pereira (2010, p. 113) assinala que "considerando as novas tendências de reestruturação da gestão pública voltada para o cidadão que se caracteriza, hodiernamente, pelo reconhecimento dos limites de sua atuação, que passou a ser mediada pela ação do setor privado e das organizações do terceiro setor." Têm-se, portanto, desafios a se transporem, na busca pela adequação da cultura de boas práticas de governança à realidade do setor público, que há muito padece de descrédito em seus modelos de gestão, cujos meandros se mostram permeados por uma burocracia que se pauta em uma cultura eticamente pouco ortodoxa.

Vilela e Veloso (2014 apud NETO, 2014), corroboram o exposto ao afirmar que, "quanto mais os abusos são constatados, nas esferas públicas e privadas, maior a desconfiança e maior a procura por modelos de gestão, que venham solucionar problemas pela implementação de sistemas mais confiáveis".

Nesse contexto, as dimensões da governança, publicadas no *study* 13 da *International Federation of Accountants* (IFAC), em 2001, são padrões de comportamento, estrutura e processos organizacionais, controle e relatórios externos que norteiam o comportamento da gestão pública, (SALES et al., 2015), por meio da adequação dos princípios da boa governança, trazidos para o Estado.

O Conselho da Federação Internacional de Contadores (IFAC), por meio do Comitê do Sector Público (PSC), elabora, de forma coordenada, relatórios das necessidades dos gestores envolvidos em auditorias financeiras e de contabilidade no setor público em todo o mundo. Desataque-se, o termo "setor público" como designação dos governos nacionais, regionais (por exemplo, estadual, territorial), locais (por exemplo, cidade) e os relacionados a entidades governamentais (por exemplo, agências, conselhos, comissões e empresas) (IFAC, 2001, preface-i).

Segundo OECD (2004 apud FONTES FILHO E PICOLIN, 2008), as especificidades da empresa estatal apontam, para um conjunto de restrições, quanto à plena adesão às mesmas práticas de governança indicadas ao setor privado, como:

> restrições mais brandas em termos orçamentários, que podem protegê-las contra ações de tomada de controle via mercado e falência; muitas estatais, por sua própria natureza, operam em áreas nas quais a competição com o setor privado é pequena ou inexistente; diferenças nos padrões de transparência e prestação de contas em relação ao setor privado; falta de clareza na existência de um proprietário, existindo, no entanto, potenciais proprietários buscando objetivos diferentes e construindo uma cadeia difusa de accountability. (FONTES FILHO; PICOLIN, 2008)

Reforçando, portanto, a publicação "Princípios de Governança Corporativa da OCDE" de 2004 e atualizada em 2015, as diretrizes da OCDE são recomendadas aos governos como forma de garantir que as empresas estatais operem de forma eficiente, transparente e responsável (SILVA; SANTOS, 2016). Com a finalidade de concretização dessas novas demandas, o Tribunal de Contas da União (TCU) assevera que tem buscado contribuir com o aperfeiçoamento da administração pública em benefício da sociedade, por meio de acordo de cooperação com a OCDE, para execução de um projeto no período de 2013 a 2016. (BRASIL, 2016b).

A discussão até aqui posta sobre a adoção da governança, cujas práticas têm sido aceitas, institucionalizadas e aplicadas pelos entes do Estado, ratifica a proposta de mudança isomórfica, levantada no início da seção, onde, "por meio de mecanismos miméticos", "em razão de seus temores tecnológicos, antagonismos em seus objetivos ou exigências institucionais", produziu-se a adoção de "procedimentos e práticas" de Governança Corporativa, "já desenvolvidas e provadas" em organizações privadas.

5. TCU, IFES E INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE GOVERNANÇA

As Universidades se encontram inseridas na estrutura dos órgãos públicos, e por isso possuem autonomia administrativa, conforme artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (SALES et al., 2015, p. 2). Essas instituições “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), a despeito disso, os recursos tornam-se escassos a cada ano, diante das exigências sociais pautadas pelas novas demandas do mercado, limitando a efetivação das atividades da tríade que deve ser o objetivo precípuo das Universidades e para a qual se deve nortear todo seu planejamento estratégico.

Desse modo, como delineado em seções anteriores, o TCU tem exercido um papel preponderante na aplicação das boas práticas de Governança Corporativa, no papel de Entidade Fiscalizadora Superior (EFS), constatação corroborada, por meio da execução do projeto aplicado com a cooperação da OCDE. (BRASIL, 2016b)

A governança pública, para ser efetiva, pressupõe a existência de um Estado de Direito; de uma sociedade civil participativa no que tange aos assuntos públicos; de uma burocracia imbuída de ética profissional; de políticas planejadas de forma previsível, aberta e transparente; e de um braço executivo que se responsabilize por suas ações World Bank (2007 apud BRASIL, 2014, p. 33).

No entendimento do Bando Mundial, a legitimidade, a equidade, a responsabilidade, a eficiência, a probidade, a transparência e a accountability são princípios da boa governança. (BRASIL, 2014, p. 33) e, tendo muito mais que demonstrar as responsabilidades elencadas nessas boas práticas, não prescindindo desses princípios, estão as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Vilela e Veloso (2014, p. 7) ratificam, afirmando que “não parece exagero afirmar que os benefícios trazidos às IFES que adotaram o sistema de governança validaram sua utilização em qualquer tipo de organização, já que o foco de tal sistema são os ganhos com a qualidade”, ressalte-se aqui que “as instituições de ensino superior brasileiras vivem num ambiente de mudanças e transformações que desafiam suas tradicionais estruturas e suas velhas e conhecidas estratégias” (NOGUEIRA; GARCIA; RAMOS, 2012) e, nesse contexto, o planejamento estratégico aliado às boas práticas de governança ajudam a garantir o foco da gestão e a aduzir o processo de políticas de controle (BRASIL, 2016b), elevando a qualidade do ensino e melhorando suas práticas de gestão, garantindo longevidade e sustentabilidade frente à sociedade. (VILELA; VELOSO, 2014)

Visando à ratificação do problema e em alinhamento aos objetivos aportados, a seção seguinte descreverá os procedimentos tomados para execução da pesquisa, onde será caracterizada metodologicamente e serão apresentados os métodos de pesquisa, instrumentos e técnicas que viabilizaram sua efetivação.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo a classificação de Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa classifica-se como um estudo de campo, quanto aos seus meios, e como um estudo exploratório, quanto aos seus fins. Os autores explicam que o estudo de campo tem como objetivo a busca de respostas acerca de problemas ou hipóteses que queremos provar. Além disso, Gil (2008) afirma que esse tipo de pesquisa não se concentra em descobrir como um fenômeno se distribui em determinada população, mas sim ao aprofundamento de questões propostas. No caso do estudo aqui apresentado, é pesquisada uma parcela representativa das Instituições Federais de Ensino Superior do Nordeste a respeito dos seus processos de formulação, execução e monitoramento do seu planejamento estratégico.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), são aquelas desenvolvidas com o objetivo de fornecer uma visão geral, do tipo aproximativo, de um determinado fato, sobre um tema que foi pouco explorado. De acordo com pesquisa bibliográfica realizada, revelou-se que o assunto é pouco abordado em IFES do Nordeste, justificando o caráter exploratório da pesquisa.

Os dados do estudo são provenientes de questionário aberto, que resulta em uma pesquisa qualitativa. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos, de onde partem os métodos de interpretação.

6.1 Método de Coleta de Dados

Para subsidiar a pesquisa, foi utilizada ferramenta desenvolvida pela Controladoria Geral da União. Trata-se do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC), que serve “para controle e registro dos pedidos de acesso dos órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, viabilizando o acesso à informação” (BRASIL 2016a).

A criação de um sistema eletrônico para dar acesso à informação dos órgãos vinculados ao Poder Executivo Federal, tanto às pessoas naturais, como às jurídicas, está prevista no Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012 onde, em seu art. 11 § 1º, informa que o pedido de informação, deve ser “apresentado em formulário padrão, disponibilizado em meio eletrônico e físico, no sítio na Internet e no SIC dos órgãos e entidades”.

Como as Instituições pesquisadas são submetidas ao Poder Executivo Federal, os questionamentos formulados foram enviados, via formulário eletrônico, pelo e-SIC. Para acesso ao formulário, é necessário ter usuário e senha de acesso, conseguidos mediante cadastro. Nele contém as opções de registrar pedidos e consultá-los. No início da demanda, é necessário informar a instituição alvo da consulta. Em seguida, escolhe-se a forma de recebimento da resposta, que pode ser: a) com avisos por email – nesse caso deve-se entrar no sistema para consultar a resposta; b) pessoalmente; ou c) por correspondência física.

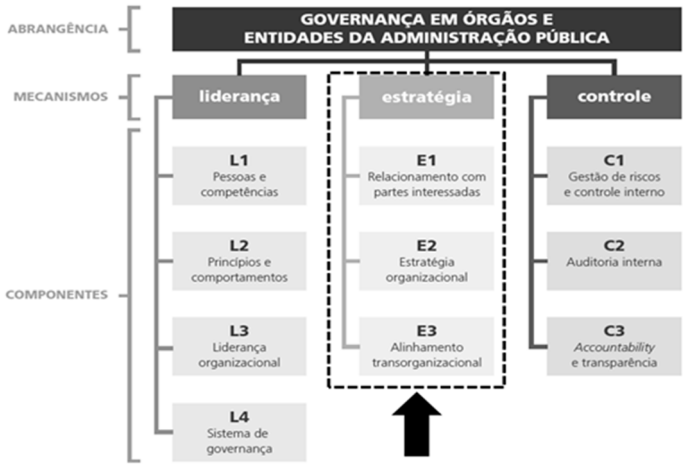
Há um espaço específico para detalhamento da solicitação, sendo possível enviar documentos anexos. As respostas das instituições podem vir, tanto no espaço de detalhamento, como em forma de anexos.

Nesse estudo, foram consultadas 28 instituições Federais de Ensino: 10 Institutos Federais e 18 Universidades Federais da Região Nordeste do Brasil. Esses órgãos tiveram o prazo inicial para resposta de até vinte dias, conforme art. 15, § 1º do Decreto nº 7.724/2012, entre os meses de Julho a Outubro do ano de 2016.

Optou-se pelo recebimento das respostas com avisos por e-mail, tendo que se entrar no sistema para o seu acesso. Dentro do prazo, foram retornadas as respostas de dezenove (19) instituições: onze (11) Universidades e oito (8) Institutos Federais. Uma universidade pediu prorrogação de prazo, contando com mais dez (10) dias para emitir as informações solicitadas, que já foram fornecidas. Sendo que oito (8) dessas continuaram com status em tramitação. Dessas, seis (6) não consultaram a solicitação de informações; 1 pedido consta como respondido, mas a instituição não forneceu nenhuma informação, de fato; e uma está com o status de pedido em atendimento.

Foram escolhidas as questões do Mecanismo “Estratégia”, diante do que propõe o Referencial Básico de Governança do Tribunal de Contas da União. Dentro desse mecanismo, associou-se um conjunto de componentes (E1, E2 e E3), que contribuem, direta ou indiretamente, para o alcance dos objetivos (BRASIL, 2014), como mostra a Figura 1:

Figura 2: Componentes dos mecanismos de governança.



Fonte: (BRASIL, 2014) – destaque dado pelos autores.

A próxima seção aportará a discussão sobre as respostas retornadas pelas instituições inquiridas pelas questões pautadas nos componentes (E1, E2 e E3) do

Mecanismo Estratégia como mostra a Figura 1: E1 - Relacionamento com partes interessadas; E2 - Estratégia organizacional; E3 - Alinhamento transorganizacional.

As perguntas enviadas às Instituições seguiram os critérios que foram resumidos no Quadro 1:

Quadro 1: Critérios para elaboração das Perguntas
Prática E2.1 - Estabelecer modelo de gestão da estratégia que considere aspectos como transparência e envolvimento das partes interessadas.
EXPLICAÇÃO: Implica definir modelo de gestão da estratégia, considerando aspectos como transparência e envolvimento das partes interessadas. Tal modelo deve explicitar os processos necessários, incluindo as etapas de formulação, desdobramento e monitoramento da estratégia. Além disso, explicita como as instâncias internas de governança participam da avaliação, direcionamento e monitoramento da estratégia e como as partes interessadas são envolvidas nessas atividades.
PERGUNTA(S): 1) Além da legislação federal, a IFES conta com algum modelo de construção e desenvolvimento do PDI, que defina as etapas, monitoramento das estratégias e os participantes?
Prática E2.2 - Estabelecer a estratégia da organização.
EXPLICAÇÃO: Consiste em definir a missão, a visão e a estratégia da organização, compreendendo objetivos, iniciativas, indicadores e metas de desempenho. Pressupõe também o envolvimento das partes interessadas na formulação da estratégia e a sua execução.
PERGUNTA(S): 2) Que atores estão envolvidos na formulação do PDI e quais são os níveis de sua participação na formulação de estratégias e indicadores? 3) Quem são os atores envolvidos na execução das estratégias estabelecidas no PDI?
Prática E2.3 - Monitorar e avaliar a execução da estratégia, os principais indicadores e o desempenho da organização.
EXPLICAÇÃO: Pressupõe que estejam definidas tanto a estratégia da organização como as diretrizes para monitoramento e avaliação da execução dessa estratégia. Implica, ainda, acompanhar a execução das iniciativas estratégicas e avaliar o desempenho da organização, adotando ações de melhoria sempre que necessário. Como resultado, espera-se que a estratégia da organização seja executada de acordo com os objetivos e as metas definidos.
PERGUNTA(S): 4) Há monitoramento do cumprimento dos objetivos estratégicos? Em caso afirmativo, como ocorre o monitoramento? 5) Existe plano de ações de melhorias para objetivos que não foram alcançados?
Fonte: Elaboração dos autores com base em Brasil (2014).

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentadas e discutidas as respostas fornecidas pelas IFES sobre as questões enviadas pelo e-SIC e relacionadas ao desenvolvimento do planejamento estratégico que, no caso das instituições federais de ensino superior (IFES), esse planejamento é registrado em um documento chamado de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os nomes das Instituições serão preservados, sendo somente denominadas “IFES”, seguidos de um numeral arábico que as diferenciará ao longo da discussão.

Pergunta 01: Além da legislação federal, a IFES conta com algum modelo de construção e desenvolvimento do PDI, que defina as etapas, monitoramento das estratégias e os participantes?

Na perspectiva do modelo de construção do PDI, oito (8) IFES afirmaram não possuir um modelo próprio, seguindo apenas a legislação federal. A IFES 10 justificou a ausência pelo fato de o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional depender da conjuntura específica da época do desenvolvimento que levam a desenvolver métodos específicos que variam no nível de mobilização da comunidade. A IFES 07 explica que um modelo está em fase de estudo, pois “foi detectada a necessidade de mudança que contemple, de forma sistêmica, perspectivas, objetivos estratégicos, iniciativas e indicadores para monitoramento”. Outrossim, a IFES explica que não há um modelo específico, mas há a definição de comissões para definição das estratégias.

Oito (8) IFES afirmaram que, além da legislação federal, contam com manuais e outros documentos institucionais para balizar o processo de construção do PDI. No entanto,

apenas três (3) instituições transformaram os métodos em manuais institucionais. Nessas instituições, há um elemento central que é o estabelecimento de comissões ou grupos de trabalhos responsáveis por alguma temática ou eixo específico. A IFES 12 respondeu sobre a existência de um Plano Estratégico Institucional, que é desdobrado ao se elaborar o PDI. Ademais, explicou que a elaboração do documento segue os princípios do Balanced Scorecard (BSC), com o desenvolvimento de mapa estratégico. A IFES 16, que também tem um método específico de elaboração do PDI, utiliza o Design Thinking nas reuniões com a comunidade e gestores para a geração de propostas e ideias. Duas (2) IFES afirmaram ter metodologia de elaboração de PDI, mas não explicaram como é sua ocorrência.

O avanço da governança nas instituições públicas depende de um planejamento estratégico bem realizado. As respostas das IFES indicam que mais de 50% dessas não possuem metodologia própria ou apresentam uma metodologia imprecisa, o que é preocupante, pois um elemento básico da governança é a institucionalização de práticas e procedimentos constantes, que repassam a ideia de transparência e controle e possibilitam transmissão de confiança para o público.

Pergunta 02: Que atores estão envolvidos na formulação do PDI e quais são os níveis de sua participação na formulação de estratégias e indicadores?

Doze (12) IFES indicaram claramente a participação das categorias discentes, docentes e de técnico-administrativos. Em relação ao modelo de comissões, é verificada a existência de duas vertentes: a primeira centraliza uma comissão de elaboração das propostas, que visita os campi para a coleta de ideias e propostas, como é o caso da IFES 03, que explica que “uma comissão foi formada e visitou os campi, apresentando o projeto e colhendo proposições para definições dos objetivos institucionais. A segunda vertente, mais numerosa, é descentralizada, em que comissões são desenvolvidas em cada campus, com a participação de diversos segmentos acadêmicos. A IFES 4 destaca que “os docentes, técnicos administrativos (sic) e discentes [...] constituíram uma comissão e tiveram a responsabilidade de reunir o restante da comunidade interna para definir a estratégia (objetivos, indicadores e metas) do seu campus de lotação”. Além disso, as IFES 6, 9 e 18 destacaram outro importante segmento a ser consultado na elaboração do PDI: a comunidade externa. A IFES 12, por exemplo, indica que a comunidade externa participa por meio de consulta pública, através de questionários, e entrevistas feitas com lideranças locais. Também é importante destacar que cinco (5) IFES apontaram o uso de sites ou blog como canais de integração com o público, para fornecimento de informações e recebimento de sugestões.

Três (3) IFES informaram que os atores envolvidos na elaboração do PDI são membros da alta gestão da instituição e diretores envolvidos com as atividades de cada temática. Outras IFES indicaram que a elaboração envolve a comunidade acadêmica, porém não apontaram atores específicos nem seus níveis de participação.

Novamente algumas instituições destacam o papel de ferramentas organizacionais na elaboração de seu PDI. A IFES explica que a análise SWOT é realizada na fase inicial, momento em que são identificadas as forças, as fraquezas, as oportunidades e ameaças, que serviu de base para a construção dos objetivos. A IFES 11 aponta a avaliação institucional como importante fonte de informações de diagnóstico institucional.

As respostas das IFES indicam que maior parte delas busca a participação dos membros da comunidade universitária, porém variam quanto ao nível de participação de cada segmento. Comissões centralizadas podem apresentar a vantagem de conhecer cada campus e perceber similaridades possíveis de serem alinhadas em objetivos que atinjam públicos de diferentes campi. Outra vantagem é que essas comissões, por terem visão do todo, impedem que existam estratégias conflitantes. No entanto, comissões descentralizadas são mais eficazes ao aproximar a comunidade acadêmica local e identificar atores-chaves no processo de participação. A análise da eficiência sobre a centralização ou de descentralização dependerá do tamanho e da estrutura da IFES, mas foge ao escopo do presente estudo.

Pergunta 03: Quem são os atores envolvidos na execução das estratégias estabelecidas no PDI?

O terceiro questionamento suscitou uma variedade de respostas: Quatro (4) IFES não responderam a pergunta; três (3) IFES identificaram a administração superior como as

responsáveis pela execução das estratégias; duas (2) IFES identificaram os docentes, técnicos e discentes como agentes de execução das estratégias. É interessante refletir sobre o papel que essas três categorias têm na execução das estratégias. De fato, as IFES estabelecem metas na área de ensino, pesquisa e extensão, áreas em que docentes e discentes têm papel decisivo no alcance das metas.

Três (3) IFES apontaram que os atores envolvidos na execução das estratégias são aqueles que trabalham diretamente na área. Muito interessante é a resposta da IFES 04, ao afirmar que a execução é feita por todos os servidores que possuem vínculo direto com as metas da sua área de atuação, porém a responsabilização pelo resultado da meta cabe à respectiva direção e pró-reitoria. A resposta representa um avanço na governança à medida que aponta o elemento responsabilização, termo utilizado na temática de governança e princípio básico da accountability.

Por último, duas (2) IFES interpretaram erroneamente a pergunta, indicando os atores responsáveis pela participação nas comissões.

Pergunta 04: Há monitoramento do cumprimento dos objetivos estratégicos? Em caso afirmativo, como ocorre o monitoramento?

O monitoramento dos objetivos estratégicos é realizado por treze (13) IFES pesquisadas, no entanto, a forma de monitoramento é diversa e algumas indicam um entendimento limitado quanto ao conceito de monitoramento.

Quatro (4) IFES associaram o conceito de monitoramento à prestação de contas anual, por meio do Relatório de Gestão ou outros instrumentos de prestação de contas. A IFES 04, por exemplo, destaca que os objetivos estratégicos são medidos ao fim do ano e apresentados sob forma de relatório de gestão; A IFES 10 confunde avaliação com monitoramento, explicando que o monitoramento das metas ainda está associada à avaliação institucional, de modo que é realizada anualmente, além de informar que algumas metas só podem ser avaliadas no final; além disso, a referida instituição reconhece que alguns objetivos institucionais não dialogam com as metas traçadas no PDI. Três (03) IFES confirmam a existência de monitoramento, realizada por unidades responsáveis pelo planejamento, mas não explicam como ocorre tal monitoramento.

A IFES 04 apresentou um período trimestral de atividades de monitoramento, o mais curto entre as IFES, momento em que também prestam contas; a IFES 12 também aplica o monitoramento como algo constante, utilizando períodos constantes e séries temporais.

Quatro (04) IFES informaram que estão fazendo uso de softwares de monitoramento de indicadores, sendo que três (3) delas usam o GEPLANES, um software livre de acompanhamento de planejamento estratégico, onde é possível gerenciar as medidas, as metas e seus desdobramentos, os indicadores e as anomalias. A utilização de plataformas informatizadas é um grande salto no aprimoramento e monitoramento das metas estratégicas, visto que conferem mais rapidez na disponibilização e discussão das metas, além de facilitar a comparação entre diferentes unidades acadêmicas e também entre mesmas unidades em diferentes períodos, alicerçando a visão dos gestores para tomada de decisões.

Três (3) IFES informaram que não possuem monitoramento, mas estão em fase de implantação de uma ferramenta para o acompanhamento; quatro (4) IFES responderam que não executam monitoramento; uma (1) IFES indicou que não existe um monitoramento institucionalizado, mas que cada setor faz seu próprio monitoramento.

Portanto, observa-se que o monitoramento correto dos indicadores ainda é uma realidade pouco observada nas IFES, em parte provocada pela confusão no conceito de monitoramento, avaliação e prestação de contas, ou ainda, provocada por limitações de pessoal ou tecnológica.

Pergunta 05: Existe plano de ações de melhorias para objetivos que não foram alcançados?

A parte de plano de ações para melhorias apresentou o resultado menos satisfatório: (catorze) 14 IFES não têm um plano definido para trabalhar objetivos que não foram alcançados. Dessas, cinco (5) IFES afirmam que os objetivos não alcançados são redefinidos ou reprogramados, sem indicar a existência de algum estudo ou mecanismo para identificação e mitigação das falhas. A IFES 18 explicou que “não há aparato técnico e metodológico” que permita a realização de um plano de ação.

A IFES 04, que apresentou, ao longo das perguntas, uma gestão planejada, reconheceu “que possui fragilidade quanto a um plano de ação para corrigir os objetivos não alcançados”. De forma semelhante, a IFES 10 se justifica ao afirmar “que não chegou a este nível de precisão e que necessita avançar nos mecanismos de governança e gestão estratégicos”. A IFES 13 declara que “para algumas pró-reitorias foram construídos planos de ação, visando o alcance de metas previstas para cada exercício. Destaca-se, que estas ações ainda são um tanto insipientes, mas já existe uma tendência de que cada unidade construa seu plano de ação para garantia da execução das suas metas”, portanto, não foi institucionalizado.

Conforme destacado anteriormente, plataformas informatizadas são instrumentos importantes para a operacionalização do planejamento estratégico. Das 4 IFES que realizam plano de ação, 2 contam com o software GEPLANES para tratamento das “anomalias”, nome utilizado para identificar problemas que impediram o alcance das metas. Curiosamente, a IFES 01, que informou na pergunta anterior possuir o GEPLANES, respondeu que não possui plano de ação de melhoria, fato que pode indicar que o software não está sendo usado em todas suas potencialidades, ou que há desconhecimento ou despreparo técnico quanto ao uso das suas ferramentas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos autores vêm discutindo a gestão estratégica de Instituições de Ensino Superior, sem que sejam apresentados aspectos conclusivos no que se refere ao modelo mais apropriado ou eficaz de gestão dessas organizações (MAINARDES; MIRANDA; CORREIA, 2011), no entanto, para as IFES, há muito esse modelo vem se desenhando, estimulado pelas exigências pautadas pelos órgãos de controle e pelos sistemas de avaliação do MEC. Andriola (2009) justifica que o planejamento é instrumento de implantação das políticas estabelecidas, enquanto a avaliação é a atividade de verificação e julgamento de planos, programas e projetos.

A consciência cidadã nos tempos atuais requer instituições públicas com ações transparentes e decisões cada vez mais democráticas, em que a comunidade onde estão inseridas participe e conheça as decisões estratégicas. É nesse contexto que a governança corporativa, antes restrita ao setor privado, vem ganhando espaço dentro da esfera pública. É primordial que as organizações públicas tenham práticas de gestão estratégicas solidamente institucionalizadas e democraticamente concebidas. No contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ambientes universalizados, por sua própria natureza, essas características lhes devem ser intrínsecas.

Este estudo objetivou identificar as práticas de governança corporativa na gestão estratégica de IFES do Nordeste, especificamente na concepção, execução e monitoramento da gestão estratégica. É importante destacar o crescimento de IFES no Nordeste, observadas ao longo dos últimos anos, e como elas vêm crescendo na forma de democratização do ensino superior e ampliando a democratização da participação cidadã no estabelecimento de seus objetivos estratégicos.

Não obstante às práticas de gestão participativa, as IFES apresentaram fragilidades no monitoramento de suas metas estratégicas, o que põe em risco o processo oneroso e demorado de criação dos objetivos estratégicos. Observa-se a necessidade premente de capacitação de pessoas voltada para formação de gestores. Somente com lideranças estratégicas e pessoas com visão holística é que os objetivos estratégicos poderão ser devidamente acompanhados e os planos de melhoria poderão ser realizados de forma eficaz e eficiente.

Propostas de investimento em ferramentas tecnológicas de gestão é outra questão a ser discutida nas IFES. Devido ao tamanho e complexidade dessas instituições e devido aos inúmeros atores envolvidos, a tecnologia se mostra essencial para manter as instituições ágeis para responder às demandas da comunidade e dos órgãos de controle externo, especialmente o Tribunal de Contas da União, que tem fornecido orientações para o aperfeiçoamento da gestão institucional.

Instituições públicas com fortes princípios de governança corporativa se mostrarão mais fortes para atravessar os períodos sombrios que o setor público atravessa em períodos cada vez mais constantes. Somente aquelas que justificarem sua presença na comunidade

e que fizerem bom aproveitamento dos recursos é que poderão fornecer bons serviços e comprovar sua essencialidade aos stakeholders.

Dadas às limitações de abrangência geográfica, número de instituições que retornaram respostas e ao baixo envolvimento dado pelos respondentes às questões levantadas e encaminhadas pelo sistema, propõe-se a continuidade dos estudos com busca de maior envolvimento dos respondentes, maior profundidade na abordagem do tema e aumento no número de instituições pesquisadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL NETO, Francisco dos Santos. A EQUIDADE NO CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO. Revista CEJ, Brasília DF, v. 1, n. 25, p.16-23, jun. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/spSMcG>. Acesso em: 10 out. 2016.

ANDRADE, Adriana; ROSSETTI, José Paschoal. Governança Corporativa: Fundamentos, Desenvolvimentos e Tendências. 4. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2009. 584 p.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA COMO ATIVIDADES ORIUNDAS DA AUTO-AVALIAÇÃO DE INSTIT: O EXEMPLO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Madrid - España, v. 2, n. 2, p.82-103, 17 out. 2009. Anual. ISSN: 1989-0397. Disponível em: <https://goo.gl/TxBaaV>. Acesso em: 21 maio 2016.

BIZERRA, Andre Luiz Villagelim; ALVES, Francisco José dos Santos; RIBEIRO, Cíntia de Melo de Albuquerque. Governança pública: uma proposta de conteúdo mínimo para os relatórios de gestão das entidades governamentais. In: ENCONTRO DA DIVISÃO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA/APB DA ANPAD - ENAPG, 5., 2012, Salvador-Ba. Anais.... Salvador: ANPAD, 2012. p. 1 - 16. Disponível em: <https://goo.gl/mIfclF>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 7724, de 16 de maio de 2012. Regulamenta a Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição. DECRETO: Nº 7.724 DE 16 DE MAIO DE 2012. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 maio 2012. Seção 1. Retificado em 18/05/2012.

_____. MINISTÉRIO DA TRANSPARÊNCIA FISCALIZAÇÃO E CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO CGU. E-SIC: Programa Brasil Transparente. 2016a. Disponível em: <https://goo.gl/jaGTL4>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. Secretaria de Planejamento Governança e Gestão. Tribunal de Contas da União - TCU. 10 Passos para a boa Governança. Brasília-DF: TCU, 2014. 28 p. Disponível em: <https://goo.gl/VWGV6K>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Tribunal de Contas da União - TCU. (Org.). REFERENCIAL BÁSICO de GOVERNANÇA: Aplicável a Órgãos e Entidades da Administração Pública. Brasília: TCU, 2013. 57 p Versão 1. Disponível em: <https://goo.gl/xXkP1u>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Tribunal de Contas da União - TCU. (Org.). REFERENCIAL BÁSICO de GOVERNANÇA: Aplicável a Órgãos e Entidades da Administração Pública. Brasília: TCU, 2014. 57 p Versão 2. Disponível em: <https://goo.gl/w9zeSg >. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. (Org.). Referencial para Avaliação da

Governança do Centro de Governo. Brasília: TCU, 2016b. 99 p.

CARVALHO, Cristina Amélia; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão (Org.). ORGANIZAÇÕES, CULTURA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: a agenda de pesquisa do observatório da realidade organizacional. Recife-pe: Edufepe, 2003. 366 p.
Evolução, 2015. 20 slides, color. Disponível em: <https://goo.gl/OGSwvB>. Acesso em: 13 out. 2016.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed.Flick, Uwe. Porto Alegre: artmed, 2009
GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. 200 p.

IBGC, Instituto Brasileiro de Governança Corporativa - (Org.). Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa. 5. ed. São Paulo: IBGC, 2015. 108 p. Disponível em: <https://goo.gl/CI2CEQ>. Acesso em: 28 nov. 2016.

IFAC, International Federation of Accountants. Governance in the Public Sector: A Governing Body Perspective - Study 13. New York: International Federation of Accountants, 2001. 93 p. Disponível em: <https://goo.gl/QAiHRy>. Acesso em: 25 set. 2016.

MAINARDES, Emerson Wagner; MIRANDA, Cristina Schmitt; CORREIA, Carlos Henrique. A gestão estratégica de instituições de ensino superior: um estudo multicaso. Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão, v. 9, n. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/vI4PWS>. Acesso em: 04 set. 2016.

MATIAS-PEREIRA, José. A GOVERNANÇA CORPORATIVA APLICADA NO SETOR PÚBLICO BRASILEIRO. APGS - Administração Pública e Gestão Social, Viçosa, v. 2, n. 1, p.109-134, mar. 2010.

NARDES, Augusto. O controle externo como indutor da governança em prol do desenvolvimento. Revista do TCU, n. 127, p. 16-19, 2013.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro. GESTÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: UM MODELO FUNDAMENTADO NO BALANCED SCORECARD. 2000. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo - Rs: Universidade Feevale, 2013. 276 p. ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: <https://goo.gl/TC3Wsx>. Acesso em: 15 out. 2016.

ROSSETTI, José Paschoal. A evolução da teoria sobre a criação de valor através de boas práticas de Governança Corporativa. São Paulo: Congresso do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa - IBGS /Governança Corporativa Que Cria Valor.

SALES, Elana Carla de Albuquerque Silva et al. Governança no Setor Público Segundo a IFAC: Estudo nas Universidades Federais Brasileiras. In: ESTUDO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS, 22., 2015, Foz do Iguaçu - PR. Anais.... Foz do Iguaçu: CBC - Congresso Brasileiro de Custos, 2015. p. 01 - 15.

SILVA, Edson Cordeiro da. Governança Corporativa nas Empresas: Guia prático de orientação para acionistas e Conselho Adminsitrativo; Novo modelo de Gestão para redução do custo de capital e geração de valor ao negócio.. São Paulo - Sp: Atlas S.a., 2006. 181 p.

STEINERG, Herbert et al. A dimensão humana da Governança Corporativa: Pessoas criam as melhores e as piores práticas. 4. ed. São Paulo - Sp: Gente, 2003. 247 p.

VILELA, André Luiz Nascimento; VELOSO, Letícia Helena Medeiros. GOVERNANÇA CORPORATIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA - CIGU: A GESTÃO DO CONHECIMENTO E OS NOVOS MODELOS DE UNIVERSIDADE, 14., 2014, Florianópolis - Sc. Anais.... Florianópolis: Cigu, 2014. p. 1 - 9.

6-Modelos de estructura, gestión y gobierno universitario

Estilos gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação de uma instituição de ensino superior

Autores: Cordazzo, Evanilde Gollo (Unochapecó); **Wernke, Rodney** (Unochapecó)

Resumen: O estudo objetivou identificar os estilos gerenciais dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de ensino superior comunitária sediada em Santa Catarina. Para tal, realizou-se pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa. Os dados foram apurados por meio de levantamento (*survey*) baseado em questionário respondido por 20 coordenadores de cursos de da universidade pesquisada, cujos dados foram analisados por meio de estatística descritiva. Os principais achados da pesquisa revelam coordenadores com formação adequada para o exercício de tal função, além de que grande parte dos respondentes possui experiência anterior na área de gestão. Quanto às principais funções evidenciadas pelos respondentes, estas referem-se à organização (75%), ao planejamento (65%), à liderança (55%) e à de mediador (50%). Os resultados indicam, ainda, coordenadores mais voltados à gestão dos próprios cursos, mas que não deixam de pensar na instituição como um todo. Também foi possível constatar que os coordenadores mostraram-se preocupados com a qualidade dos cursos, mantendo bom nível de comunicação com seus pares, bem como com os demais cursos de graduação da instituição.

Palabras claves: Estilos gerenciais. Coordenadores de curso. Instituição de ensino superior.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

As organizações estão sujeitas às pressões ambientais e o mercado cada vez mais concorrido requer posturas agressivas das organizações, aliadas à necessidade de um processo de gestão para a tomada de decisões mais ágil e eficiente (EBERLE; COLAUTO, 2015). Provavelmente este cenário também é vivenciado pelas instituições de ensino superior, onde determinados fatores podem influenciar mais que em outros tipos de empreendimentos.

Nesse sentido, a gestão de uma Instituição de Ensino Superior (IES) é bem complexa em virtude de sua estrutura, organização e objetivos específicos. Além disso, essas entidades enfrentam diversos desafios na atualidade, destacando-se o acirramento da concorrência e o aumento de exigências legais no âmbito educacional. Então, melhorar a eficácia gerencial torna-se uma necessidade para que as IES possam enfrentar os desafios atuais, demandando ainda mais habilidade de seus gestores (SANTOS; BRONNEMANN, 2013).

Por outro lado, o artigo no. 3 do Decreto 94.664/1987 prevê que a gestão das IES deve ser desempenhada por professor, juntamente com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, ao assumir um cargo de gestão este passa a atuar como professor-gestor, os quais possuem funções e papéis característicos no mundo acadêmico, pois antes de serem gestores estes são professores do ensino superior (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Nesse rumo, Cunha (1999) assevera que se espera cada vez mais que o professor-

gestor desempenhe uma gama de atividades concomitantes ao ensino, tais como as de cunho administrativo, de líder educacional, de representante da instituição, de coordenação etc. Com isso, de acordo com Santos e Bronnemann (2013), a eficácia na execução das atividades de gestão nem sempre ocorre, pois nas IES os gestores normalmente são docentes que assumem seus cargos sem conhecimento gerencial, de liderança e de gestão de pessoas, devido a assumirem sem experiência de gestão, o que pode acarretar diferentes dificuldades. Esse posicionamento é corroborado por Silva e Costa (2014), que aduzem que a formação dos professores de ensino superior no Brasil é mais voltada ao perfil de pesquisador e especialista em seus temas de estudo.

Diante do exposto este estudo se propõe a responder a seguinte questão de pesquisa: quais os estilos gerenciais dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de ensino superior? Para tanto, a pesquisa teve o objetivo de identificar os estilos gerenciais dos coordenadores de curso de graduação de instituição de ensino superior comunitária catarinense.

Destarte, busca-se com esse trabalho preencher uma lacuna ainda existente no âmbito das pesquisas empíricas e relacionada aos estilos gerenciais dos coordenadores de curso de graduação. Nessa direção, tendo em vista que uma IES deve ter como premissa a qualidade do ensino ofertado, as estratégias de gestão e as ações dos gestores devem alinhar-se a este foco, cabendo aos coordenadores de curso um papel fundamental nesse processo (BRITO, 2008). Sobre isso, Silveira-Martins *et al*. (2017) destacam que o coordenador responde pela gestão do curso perante outros docentes, discentes, colegiados etc. e assume o papel de conduzir as ações de planejamento do curso. No entanto, devido à falta de experiência e conhecimento na seara administrativa, os coordenadores podem ter dificuldade para gerenciar os cursos. Por isso, Barbosa e Mendonça (2016) destacam que cada vez mais exige-se profissionais capacitados e preparados para ocupar cargos de gestão no âmbito universitário.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dados extraídos do Mapa do Ensino Superior (2016) atestam o crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, pois os dados apontam que nos últimos 14 anos houve crescimento total de 101%, totalizando 2.368 entidades ao final de 2014. Essa crescente oferta do ensino superior vivenciada nos últimos anos faz com esse segmento da economia, assim como os demais, enfrente um cenário de forte competitividade. Sobre isso, Zanin *et al.* (2013) salientam que diante desse contexto as organizações que não atentarem para suas estratégias competitivas correm o risco de comprometer sua sustentabilidade e, por conseguinte, sua continuidade.

Contudo, a preocupação por uma gestão diferenciada nas IES é um tema recente na literatura. Abdian, Hojas e Oliveira (2012) lembram que, até início dos anos 80, a literatura usada para fundamentar as pesquisas em administração da educação era a Teoria Geral da Administração, pois compreendia-se não haver diferenças entre administrar uma empresa ou uma escola. No mesmo sentido, Tavares e Souza (2014) citam que durante o período do Regime Militar no Brasil um gestor era considerado bom dirigente escolar se este tivesse domínio sobre a estrutura burocrática e os processos decisórios. Com isso, a gestão escolar era norteada por um ciclo de processos, mas que passou a ser criticada devido a ser vista como uma mercadoria.

Barbosa e Mendonça (2016) asseveram que a primeira diferenciação a ser observada entre uma organização empresarial e uma IES refere-se à missão das instituições de ensino: enquanto que nas empresas identifica-se facilmente que estas visam lucro, as universidades existem com a finalidade de propiciar ensino, pesquisa e extensão. Logo, a missão de uma IES é mais ampla e envolve dimensões mais subjetivas que dificultam o trabalho de gestão destas. Por esse ângulo, as universidades devem ser compreendidas e avaliadas em todas as suas especificidades, pois são organizações mais complexas e suas relações múltiplas constituem-se em forma de rede em ambiente interno e externo à organização (REBELO; ERDMAN, 2007).

Esse posicionamento é corroborado por Silva e Cunha (2012) quando destacam que se deve diferenciar a gestão de organizações acadêmicas da administração de empresas. Isso é pertinente porque esse tipo de organização (pública ou privada) é composta de

particularidades e a aplicação de técnicas de gestão empresarial não apresentariam os mesmos resultados, uma vez que são segmentos econômicos diferenciados. Mencionam, ainda, outro fator restritivo à utilização dessas técnicas empresariais, pois nestas valorizar-se-ia a quantificação dos resultados e seriam priorizados aspectos como o número de alunos matriculados ou o número de egressos (por exemplo), mas sem avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa realidade, Soares (2013) explica que a gestão universitária envolve uma gama de variáveis que devem ser consideradas pelo gestor e que diferem da visão tradicional da administração. Essas variáveis aumentam a complexidade de gestão das relações de negócios e ampliam o campo de atuação da administração educacional contemporânea. Isso requer gestores mais preparados, exigindo-lhes inteligência prática e empatia a fim de atender as demandas inseridas no contexto organizacional de uma IES. Dessa forma, os gestores devem dotar-se de competência gerencial, a qual caracteriza-se por um conjunto de saberes: o “saber fazer” e o “saber ser” (PEREIRA; SILVA, 2011).

Estudos como o de Braun (2014) e Carvalho (2014) destacam a ampliação das atividades de gestão da IES e, por consequência, as alterações no trabalho do docente do ensino superior em vista da ênfase ao desempenho dessas entidades. Nesse rumo, tem sido cada vez mais frequente, pelos gestores de IES, a busca por qualificação e melhoria no desempenho gerencial, uma vez que as atuais práticas de gestão refletem na qualificação do ensino, pesquisa e extensão, bem como promovem avanços no desempenho organizacional (BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Acerca disso, Aziz *et al.* (2005) salientam a importância dos cargos de direção serem ocupados por professores que possuam competências gerenciais, uma vez que isso impacta na eficiência e eficácia dos serviços ofertados.

2.1. Funções e papéis dos gestores educacionais

Diversos papéis, funções e responsabilidades podem ser atribuídos aos gestores educacionais. Sobre isso, Soares (2013) registra que integra o papel do gestor universitário unir os interesses dos discentes ao projeto pedagógico, observando a necessidade do mercado em relação aos egressos de sua instituição.

Bayarystanova, Arenova e Nurmuhametova (2014) pugnam que o principal objetivo deve ser o de coordenar as atividades dos demais envolvidos nos processos administrativo e pedagógico da instituição, a fim de obter resultados que atendam as demandas institucionais, dos estudantes e da sociedade como um todo. Argumentam, também, que se deve observar a peculiaridade da gestão educacional ter que integrar a gestão pedagógica e a institucional; dessa forma, todos os objetivos deverão ser alinhados na direção de formar alunos com qualidade.

Além disso, o gestor deve desenvolver algumas qualidades e habilidades profissionais relevantes para o processo de gestão. Entre as qualidades gerais de personalidade devem estar a criatividade e a inteligência, enquanto que no âmbito das qualidades profissionais específicas deve constar o espírito empreendedor. Destarte, como habilidades profissionais necessárias enquadram-se a competitividade e a habilidade de liderança comunicativa, mas ainda são requeridas qualidades individuais de personalidade, como a adaptabilidade social, a estabilidade emocional e a velocidade de reações psicológicas (BAYARYSTANOVA; ARENOVA; NURMUHAMETOVA, 2014).

Barbosa e Mendonça (2016) caracterizam o papel do gestor universitário pelas múltiplas tarefas desenvolvidas com o intuito de fomentar e incentivar o desenvolvimento organizacional concomitante às atividades de ensino, pesquisa e extensão, reafirmando a necessidade de que esses profissionais devem desenvolver competências gerenciais, além das competências técnicas, porque há significativas diferenças entre as funções. Esse entendimento é compartilhado por Miranda (2010) ao ressaltar que as competências gerenciais possibilitam ao gestor alinhar o conhecimento técnico ao administrativo, visto que o aprendizado dos docentes em relação às atividades gerenciais ocorre na prática diária com a execução das atividades.

Diante do exposto é possível perceber o coordenador de curso de graduação como um importante gestor na condução do processo de qualificação do ensino ofertado, uma vez que é responsável por acompanhar o desenvolvimento do estudante visando a formação de

profissionais qualificados (COSTA, 2016). Contudo, o coordenador de curso de graduação é um docente da organização que pode assumir a função por indicação ou eleição de seus pares, de acordo com as normas institucionais. Ao assumir a coordenação este não vai deixar de ser professor, nas terá uma nova identidade: a de gerente. Alguns assumirão a função sem experiência em cargos similares e estes apresentarão, de início, comportamento de docentes preocupados apenas com a sala de aula. Do contrário, os que já tiveram experiências anteriores em cargos gerenciais terão comportamentos característicos de gerentes, além dos de docência (MARCON, 2011).

Acerca disso, ao justificar a inexistência de perfeição humana, Franco (2002) pugna que não se pode idealizar uma pessoa perfeita para exercer a função de coordenador de um curso de graduação. Contudo, espera-se que este seja uma pessoa ética, com ideias claras e expectativas audaciosas, além de bom relacionamento com professores e alunos, mas que também tenha iniciativa e discernimento para desvincular os que não merecem estar vinculados ao curso. Entretanto, ao assumir a função de coordenador o docente terá conhecimento prévio das responsabilidades assumidas, visto que a organização já tem a função com atribuições definidas em documentos normativos. Com isso, o coordenador tende a executar as tarefas originadas por demandas imediatas, visando à produtividade do fazer. Além disso, é fundamental para o gestor conhecer o papel ou a função do seu cargo, pois isso possibilitará um melhor planejamento das atividades, conhecer e estabelecer relações profissionais internas e externas à organização, bem como avaliar os resultados das relações estabelecidas. Adicionalmente, diante do cenário competitivo em que as IES estão inseridas, não é permitido improvisações ou dúvidas em relação às atividades a serem desenvolvidas. Por isso, é essencial que as decisões sejam alicerçadas num planejamento institucional com foco na atividade-fim, elaborado de acordo com as necessidades da entidade e alinhado às demandas da sociedade (MARCON, 2011).

2.2. Estudos assemelhados

A respeito de pesquisas anteriores, constatou-se que diversos estudos abordaram o tema em lume de forma assemelhada, conforme comentado a seguir.

Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008) avaliaram o processo de implantação do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Estácio de Sá (RJ), com o objetivo de conhecer as competências requeridas pelos coordenadores e pelo diretor do curso de graduação em Enfermagem para melhor gerenciar o processo de implantação. Os resultados da pesquisa apontaram que para uma gestão eficiente e eficaz os coordenadores devem desenvolver competências técnicas (conhecimento de Enfermagem), administrativas, pedagógicas e emocionais.

O estudo de Marcon (2011) teve como objetivo apresentar a percepção dos gestores sobre as facilidades e dificuldades das ações relacionadas às atribuições designadas a eles como ocupantes de cargos de coordenação e sub coordenação de cursos de graduação. Participaram da pesquisa coordenadores e subcoordenadores de colegiado de cursos de graduação de uma universidade do Rio Grande do Sul que estavam no cargo no primeiro semestre de 2009 e que participaram do Programa de Qualificação dos Gestores. Com base nos resultados, os autores ressaltam que a função de gestor de curso deve ser planejada previamente e exige preparo para assumi-la, pois trata-se de uma tarefa complexa que exige combinar aspectos técnicos e políticos, requerendo habilidades gerenciais que devem ser desenvolvidas e aprendidas.

Fleck e Pereira (2011) pesquisaram os coordenadores de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Rio Grande do Sul com o objetivo de verificar o perfil de competências gerenciais destes. Em relação ao perfil geral, os resultados apontam para coordenadores com perfis mais direcionados para administrar tarefas. Contudo, ressaltam que fatores como exigências e avaliações da CAPES podem influenciar para este resultado, visto que para manterem uma estrutura condizente ao que se espera da pós-graduação, os programas cumprem exigências externas.

Radons *et al.* (2012) visaram identificar a qualidade dos serviços desempenhados numa coordenação de curso de graduação e o nível de satisfação dos acadêmicos com a coordenação, buscando verificar a relação entre ambas. Utilizando uma mescla de dois modelos (CRONIN; TAYLOR, 1992; OLIVER, 1980), dessumiram que os fatores “relação

profissional" e "relação temporal" explicam 65,9% do constructo "satisfação". Nesse sentido, a coordenação do curso deveria concentrar esforços para maximizar essas relações com seus alunos.

Bonfiglio, Beber e Silva (2014) analisaram o perfil, a função e as competências dos gestores das Instituições de Ensino Superior Privado do Vale do Itajaí (SC) e concluíram que os pesquisados desempenham as atividades de rotina em sincronia com as funções preconizadas pelas entidades que atuam. Outra constatação refere-se à carga horária despendida na relação gestor/aluno, na qual os gestores informaram desempenhar suas atividades com primazia, apesar desta não condizer com a legislação. Concluíram que o alto padrão de qualidade e as competências dos gestores das IES pesquisadas deve-se à qualificação inerente ao cargo, ao desempenho profissional, à titulação acadêmica requerida, assim como pela atuação participativa aliada à missão, objetivos e metas da instituição.

Fonseca e Fonseca (2016) identificaram a função acadêmica atribuída às instituições de ensino e aos gestores com vistas a refletir sobre as funções políticas, administrativas e pedagógicas de coordenadores de cursos de pós-graduação, com especial destaque para os cursos *lato sensu*. Alegam que o estudo não teve a pretensão de traçar um roteiro para os coordenadores de pós-graduação, mas de apresentar reflexões que podem alimentar um debate profícuo sobre a identidade e a qualidade dos cursos *lato sensu*. Com isso, o texto ressalta as responsabilidades dos coordenadores pela garantia da qualidade dos cursos (como intensificar a interlocução entre teoria e prática e a articulação entre conteúdos e o mundo do trabalho).

Machado *et al.* (2016) analisaram o perfil de tutores e coordenadores dos polos de apoio presencial localizados nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, cujos cursos de graduação a distância estão sob a tutela da Universidade Federal de Santa Catarina. Os resultados apontaram que a maior parcela dos coordenadores e tutores analisados são do gênero feminino (83,3%) e com idades entre 36 e 55 anos (66,6%). A grande maioria (73,3%) possui especialização, as funções exercidas correspondem a tutor, coordenadores dos polos e de ensino e consideram-se de maneira geral, satisfeitos com suas atribuições.

Bernardy, Socreppa e Silva. (2016) aplicaram questionário estruturado junto aos coordenadores de curso da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) com o objetivo de identificar os estilos de liderança aos quais pertencem e suas respectivas gerações com o intuito de entender esse perfil. Entre os principais achados da pesquisa destaca-se o fato da maioria pertencer à "geração X" e um número reduzido à "geração Y". Isso pode justificar a resistência presente na IES, por parte da estrutura docente em relação à diversas decisões. Com isso, os autores ressaltam que os líderes precisam estar preparados para trabalhar com as diversas gerações, além da habilidade de identificar os colaboradores que têm condições de trabalhar em equipe, visando adquirir capital intelectual e aprimorar o ensino.

Wilkom, Fernandes e Chagas (2017) fizeram um levantamento sobre o perfil profissional dos docentes do curso de Administração da UNESPAR/FAFIPAR, com base nas perspectivas clássica, humanista e moderna. O estudo buscou evidenciar as práticas de ensino utilizadas pelos professores com o intuito de traçar um perfil profissional de seus docentes. Os principais achados revelam professores preocupados com a educação científica e um quadro de docentes com vasta experiência em sala de aula. Referida pesquisa revelou também um perfil moderno dos professores, voltados ao processo cognitivo e a construção do saber do aluno, utilizando-se de diversas formas de avaliação, evidenciando o papel do professor como facilitador da aprendizagem.

Entretanto, esta pesquisa se baseou especialmente no estudo de Oliveira *et al.* (2015), que objetivaram identificar estilos gerenciais dos dirigentes de pequenas empresas fabris pertencentes ao setor metalúrgico-mecânico do estado de São Paulo, em cada estágio do ciclo de vida organizacional. Concluíram que há evidências de que existe uma relação entre as funções e os papéis do administrador, conforme o estágio de desenvolvimento da empresa, pois identificaram três estilos gerenciais como os mais preponderantes no âmbito daquelas fábricas.

Como nenhuma das pesquisas voltadas para a gestão universitária elencadas nesta

seção utilizou a abordagem adotada por Oliveira *et al.* (2015), considerou-se que há uma lacuna de pesquisa que merece ser melhor explorada. Por isso, optou-se por discorrer acerca dos estilos gerenciais dos coordenadores de curso com foco nas funções, processos e papéis destes em determinada instituição universitária de ensino, conforme detalhado nas próximas seções.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como "descritivo", uma vez que o objetivo principal desta modalidade de pesquisa consiste em descrever as características de determinada população, podendo ser utilizado com a finalidade de identificar relações entre variáveis (GIL, 2010). Quanto à abordagem, classifica-se como quantitativa, pois utiliza-se de instrumentos estatísticos para a coleta e tratamento dos dados (RAUPP; BEUREN, 2003).

Em relação aos procedimentos, classifica-se como levantamento (ROESCH, 2006) porque visa obter informações sobre uma determinada população. Neste caso, o levantamento foi efetuado a partir de questionário específico, fundamentado no estudo de Oliveira *et al.* (2015), mas com ampliação no número de questões e adequações ao contexto universitário.

A primeira parte do questionário foi composta por perguntas relacionadas ao perfil do respondente, abrangendo questões fechadas de múltipla escolha e abertas. A segunda parte envolveu perguntas a respeito do estilo gerencial do respondente, a qual foi subdividida em três seções. A seção inicial solicitava aos respondentes indicar as três principais funções desempenhadas na entidade, a partir de uma lista de onze funções pré-definidas. As duas últimas seções indagavam sobre a abordagem do processo e dos papéis, sendo compostas por 15 e 21 questões, respectivamente, com formato de múltipla escolha. Para essas duas partes utilizou-se uma escala do tipo *Likert* de sete pontos, onde os extremos representavam "muito raramente" (1) e "muito frequentemente" (7).

A título de pré-teste, o questionário foi enviado a uma coordenadora de curso de outra instituição universitária com o objetivo de validar as adaptações efetuadas a partir do estudo utilizado como base (OLIVEIRA *et al.*, 2015), que sugeriu alterações na redação de algumas questões. Posteriormente, o questionário foi enviado aos 43 coordenadores e coordenadores adjuntos de cursos da instituição por meio de correio eletrônico, acompanhado de texto explicativo sobre o objetivo da pesquisa, finalidade dos dados e assegurando a confidencialidade das respostas.

Para esse envio, inicialmente foi encaminhado um *e-mail* pela Diretoria de Desenvolvimento Humano da instituição. Tal mensagem continha o *link* eletrônico para acesso ao questionário, que foi elaborado e disponibilizado via ferramenta *Google Docs*. Na sequência, para reforçar foi enviado novamente, pelos próprios pesquisadores, por *e-mail* aos possíveis respondentes nos meses de junho e julho de 2017. Com isso, foram obtidas vinte respostas, representando 46,5% do número total de respondentes que seria possível se abrangidos todos os cursos da universidade em tela.

É pertinente citar que a escolha da instituição universitária para realizar o estudo teve o caráter de intencional e se deu pelo critério de acessibilidade dos respondentes. Portanto, as conclusões limitam-se a essa realidade empresarial, sem permitir extrapolações para outros contextos. Convém salientar, ainda, que a referida entidade está sediada no estado de Santa Catarina e oferta cursos de graduação e de tecnólogo (presencial e a distância), especializações, mestrados e doutorados, classificados em quatro áreas do conhecimento. Contudo, por solicitação dos gestores, esta não terá seu nome revelado.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As respostas coligidas por intermédio dos questionários devolvidos pelos respondentes permitiram evidenciar os aspectos salientados na sequência.

4.1. Perfil do respondente e da Instituição

Acerca do perfil dos vinte respondentes foram apuradas as seguintes peculiaridades:

a) Idade: a maioria (60%) dos coordenadores possui entre 36 e 45 anos, enquanto que 25% (cinco participantes) possuem entre 26 e 35 anos e apenas três (15%) possuem entre 46 e 55 anos.

b) Gênero: constatou-se a predominância das mulheres à frente da coordenação dos cursos, pois doze (60%) são do gênero feminino e oito coordenadores (40%) são do gênero masculino.
c) Vínculo com a instituição: dos respondentes, dezessete (85%) são coordenadores de curso e apenas 15% (três) são coordenadores adjuntos.
d) Experiência profissional anterior (em outra empresa ou instituição de ensino): apurou-se que 14 dos respondentes (70%) afirmaram ter tido experiências anteriores, enquanto que seis (30%) aduziram que não tiveram experiência na área de gestão antes de assumirem a coordenação do curso.
e) Tempo de atuação na área de gestão: dois respondentes (10%) revelaram atuar há "menos de 2 anos"; quatro (20%) evidenciaram que atuam nessa atividade por período "entre 2 e 5 anos"; onze respondentes (55%) atuam na área de gestão entre "5,1 e 10 anos" e apenas três coordenadores (15%) atuam entre "10,1 e 15 anos".
f) Tempo de atuação na instituição: a maior concentração de respondentes ficou na faixa de "5,1 a 10 anos" com 35% (sete respondentes), sendo seguida pelo estrato de "10,1 a 15 anos" com 25% (cinco participantes). Quatro respondentes (20%) informaram estar na instituição há menos de 5 anos; dois respondentes (10%) informaram atuar na IES entre "15,1 e 20 anos" e outros dois (10%) estão trabalhando há "mais de 20 anos".
g) Nível de escolaridade: apenas dois respondentes (10%) informaram serem especialistas, enquanto que quinze (75%) são mestres e três (15%) são doutores.
h) Curso de graduação dos respondentes: cinco respondentes (25% do total) pertencem à Área de Ciências Sociais Aplicadas (ACSA), sendo um graduado em Publicidade e Propaganda, dois em Ciências Contábeis, um em Ciências Econômicas e um em Design Gráfico. Outros cinco respondentes (25%) formaram-se em cursos da Área de Ciências Humanas e Jurídicas (ACHJ), sendo um formado em Pedagogia, um graduou-se em Psicologia, um em Artes Visuais, um em Direito e Letras - Português/Inglês e um em Letras - Português/Inglês. A área com maior número de respondentes foi a das Ciências Exatas e Ambientais (ACEA), com oito participantes (40% do total) onde um respondente é formado em Matemática (Licenciatura), um em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), um é Bacharel em Ciências da Computação, um em Agronomia, dois em Engenharia Civil, um em Engenharia Química e um em Processamento de Dados. A Área de Ciências da Saúde (ACS) foi aquela que teve o menor número de respondentes (apenas dois, ou 10% do total), com um formado em Educação Física (Licenciatura) e um em Enfermagem e Obstetrícia.
i) Número de alunos por curso: cinco cursos contavam com até 100 alunos regularmente matriculados, sete cursos tinham entre 101 e 200 alunos, dois possuíam entre 201 e 300 alunos, três cursos situavam-se na faixa de 301 a 400 alunos matriculados e os três maiores cursos contavam com aproximadamente 550, 570 e 1.200 alunos regulares.
j) Participação em grupos de pesquisa: dos 20 respondentes, 70% (14) disseram que participam desse tipo de grupo, enquanto que 30% (6) não estavam participando de qualquer projeto de pesquisa. Dos que afirmaram participar, apenas um não indicou a quantidade, enquanto que oito informaram participar de apenas um grupo, dois participam de dois grupos, outros dois se envolvem com cinco projetos e um respondente atua em 6 grupos ou projetos.
k) Participação em cursos de capacitação relacionados à gestão: quatro dos respondentes (20%) disseram não participar de capacitações e dezesseis (80%) citaram participar.
l) Frequência da participação em cursos de capacitação: treze respondentes citaram que participam de "ao menos uma capacitação por ano"; três afirmaram participar de "2 a 5 capacitações por ano" e um respondente indicou participar em "mais de 5 capacitações por ano". Observa-se que um dos respondentes alegou, anteriormente, não participar de capacitações relacionadas à gestão e, na sequência, informou participar de ao menos uma capacitação por ano.

De modo geral, os dados colhidos revelam um perfil de gestores relativamente

jovens, visto que a maioria (85%) dos coordenadores participantes da pesquisa tem menos de 45 anos. Os resultados indicam, ainda, que para alguns dos coordenadores esta é a primeira experiência na área de gestão, pois 30% (seis) dos respondentes informaram experiência anterior nessa área de até 5 anos. Outra constatação refere-se ao alinhamento dos coordenadores ao conceito e práticas de universidade, especialmente devido ao expressivo percentual de respondentes com envolvimento em pesquisa. Ainda, verifica-se que grande parte dos coordenadores tem titulação adequada para tal função, o que corrobora o entendimento de Barbosa e Mendonça (2016) sobre a crescente busca pela qualificação profissional dos gestores desse tipo de instituição.

4.2. Estilo gerencial dos coordenadores

A segunda parte do estudo foi composta por questões relacionadas ao estilo gerencial do respondente, conforme exposto a seguir.

4.2.1. Funções exercidas

Um trecho do questionário versava a respeito das funções do respondente na instituição. Para essa finalidade foram apresentadas onze opções de acordo com as funções do administrador aventadas por Oliveira *et al.* (2015). Então, foi solicitado ao respondente que indicasse as três principais, ou seja, aquelas que o mesmo mais exercia no cotidiano da coordenação de curso onde atua. Porém, seis respondentes indicaram mais de três opções, que foram mantidas para não prejudicar a fidedignidade dos dados coligidos.

Nesse contexto, a função organização foi a mais indicada entre os respondentes, com 15 indicações (75% do total de 20 participantes). Por sua vez, a função planejamento teve 13 menções (65%), seguida da liderança com 11 citações (55%), da função de mediador com 10 respostas (50%) e da função de solucionador de conflitos que foi indicada por 9 respondentes (45%). Em sentido oposto, as funções com menos indicações foram a de "controle" (com 4 respostas), as funções de "representante", "negociador" e "alocador de recursos" (todas com 3 indicações), a função de empreendedor (com 2 menções) e a função contato (com somente uma resposta). Em relação às funções mais indicadas (organização, planejamento, liderança e alocador de recursos) os achados desta pesquisa se equiparam aos resultados do estudo de Oliveira *et al.* (2015), visto terem identificado as referidas funções como as mais citadas também naquele contexto empresarial.

4.2.2. Abordagem do processo

Na sequência do estudo foi investigado sobre a abordagem do processo na instituição, ou seja, o que o profissional faz na rotina da coordenação do curso. Nesse rumo, as respostas coletadas estão resumidas na Tabela 1.

Tabela 1: Abordagem do processo

Itens	MR (%)	R (%)	O (%)	NR (%)	VV (%)	F (%)	MF (%)
1 - Pensa sobre o futuro da instituição e analisa as possíveis oportunidades e ameaças.	-	5	5	-	5	65	20
2 - Pensa sobre o futuro do curso e analisa as possíveis oportunidades e ameaças.	-	-	-	-	10	35	55
3 - Pensa em objetivos para a instituição.	-	10	5	5	30	30	20
4 - Pensa em objetivos para o curso.	-	-	-	5	25	30	40
5 - Escolhe alternativas para se alcançar os objetivos da instituição.	-	5	5	5	30	40	15
6 - Escolhe alternativas para se alcançar os objetivos do curso.	-	-	5	-	10	50	35
7 - Contrata pessoal (professores), define atribuições e responsabilidades para a execução das tarefas.	10	10	15	10	30	15	10
8 - Define regras de conduta e de	5	5	10	5	45	15	15

comportamento dos professores vinculados ao curso.							
9 - Gerencia os bens materiais ou os recursos financeiros demandados pelo Curso de Graduação.	-	5	10	10	25	15	35
10 - Decide e comunica aos pares (professores) a execução de planos ou de fluxos de trabalho.	-	5	10	-	15	40	30
11 - Mantém contato com outras pessoas que não sejam vinculadas ao curso, sejam elas clientes, fornecedores, consultores ou prestadores de serviço.	-	20	20	5	15	30	10
12 - Avalia a execução das atividad.es de seus pares (professores vinculados ao curso)	-	5	-	5	35	45	10
13 - Avalia o motivo dos desvios na execução das atividades de seus pares (professores vinculados ao Curso).	-	5	5	5	45	30	10
14 - Supre com informações as demais áreas da organização.	-	-	5	10	25	45	15
15 - Dialoga com os demais Cursos de Graduação da Instituição sobre fatores que aumentam ou reduzem o número de alunos.	-	-	-	10	15	60	15

Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem perguntados se pensam sobre o futuro da instituição (questão 1), 65% dos participantes afirmaram que fazem-no frequentemente e 20% responderam que isso ocorre muito frequentemente. Quanto ao curso onde atuam (questão 2), as respostas evidenciam que 55% dos coordenadores pensam muito frequentemente a respeito e 30% alegam que pensam frequentemente.

Na questão 3, quando foram indagados se pensam em objetivos para a instituição, apenas 20% dos participantes afirmam fazer isso muito frequentemente, enquanto que ao serem questionados se pensam em objetivos para os cursos (questão 4) esse número aumenta para 40%, além de que 30% relataram que fazem isso de forma frequente.

O mesmo ocorre quando perguntados se escolhem alternativas para alcançar os objetivos da instituição (questão 5) e, posteriormente, os objetivos do curso (questão 6). No caso dos objetivos da instituição, apenas 15% disseram fazê-lo muito frequentemente e 40% asseveraram que fazem-no frequentemente. Em relação aos objetivos do curso, 35% afirmaram realizar isso muito frequentemente e 50% frequentemente. Essas respostas revelam que os coordenadores estão mais preocupados com a gestão dos próprios cursos, mas não deixam de pensar na instituição como um todo.

A questão 7 destacou-se em relação às demais por apresentar maior dispersão entre as respostas. A opção “várias vezes” foi indicada por 30% dos respondentes e as opções “muito raramente”, “raramente”, “não realizo” e “muito frequentemente” foram apontadas por 10% dos respondentes. Ainda, 15% dos participantes afirmaram fazer “ocasionalmente” e os demais (15%) disseram fazê-lo de forma “frequente”.

Em relação à definição de regras de conduta e de comportamento (questão 8), o maior percentual concentrou-se na opção “várias vezes”, com 45% dos respondentes. Por outro lado, 15% afirmaram fazê-lo de forma frequente e ainda 15% alegaram fazer muito frequentemente.

Quando questionados sobre o gerenciamento dos bens materiais ou recursos financeiros do curso (questão 9), 35% afirmaram fazer com muita frequência, 15% asseveraram fazer frequentemente e 25% disseram fazer várias vezes. Esses resultados podem indicar que há gestão compartilhada de bens e equipamentos entre cursos e/ou setores da instituição.

A questão 10 indagou se o respondente decide e comunica aos pares a execução de

planos ou fluxos de trabalho. Nesse quesito, 40% dos coordenadores asseguraram fazer isso frequentemente e outros 30% muito frequentemente. Esses percentuais salientam o compromisso e a preocupação dos gestores com a qualidade dos cursos, conforme evidenciado nas questões anteriores.

No que tange ao contato com pessoas externas aos cursos (questão 11), 30% dos respondentes mencionaram fazê-lo de forma frequente. Porém, 40% citaram fazê-lo raramente ou ainda ocasionalmente. Essas respostas podem sugerir que os contatos externos são realizados mais em nível institucional do que diretamente pelos cursos da instituição em tela.

No tocante à avaliação de seus pares (questão 12), os achados reafirmam a preocupação dos gestores com a qualidade dos cursos porque 45% destacaram que avaliam-nos de forma frequente, 35% asseguraram realizar essa avaliação várias vezes e 10% dos coordenadores alegam que avaliam muito frequentemente. Ainda sobre o desempenho dos professores, os respondentes foram questionados se avaliam os motivos de desvios na execução das atividades do corpo docente (questão 13). Nesse caso, observou-se que 45% dos participantes asseguraram realizar a avaliação várias vezes e outros 30% afirmaram fazer frequentemente essa análise.

A questão 14 interrogou sobre o repasse de informações às outras áreas da instituição, sendo que 45% asseveraram repassar informações dos cursos de com frequência, outros 25% afirmaram fazer várias vezes e 15% que fazem com muita frequência. A questão 15 buscou conhecer se os coordenadores dialogam com os demais cursos sobre os fatores que aumentam ou reduzem o número de alunos, onde 60% dos coordenadores participantes do estudo alegaram dialogar com frequência e outros 15% disseram que se comunicam com muita frequência.

Com fulcro no exposto, de modo geral os resultados revelam coordenadores bastante envolvidos com a gestão dos cursos, sem deixar de pensar em estratégias e objetivos para a instituição. Além disso, mostram-se preocupados com a qualidade dos cursos, mantendo bom nível de comunicação com seus pares, bem como com os demais cursos de graduação da IES.

4.2.3. Abordagem dos papéis

Na última parte da pesquisa do estudo os coordenadores foram questionados sobre a abordagem dos papéis que executam na instituição no âmbito da rotina de atividades da coordenação do curso, cujas respostas amealhadas estão evidenciadas na Tabela 2.

Tabela 2: Abordagem dos papéis

Itens	MR (%)	R (%)	O (%)	NR (%)	VV (%)	F (%)	MF (%)
1 - Participa de eventos externos, como cerimônias de concessão de prêmios ou entidade de classe.	10	5	30	-	15	30	10
2 - Atende as pessoas externas, como parceiros, sindicatos, conselhos, entre outros.	5	5	20	-	20	30	20
3 - Comunica ordens e orientações aos seus pares (professores vinculados ao curso).	-	-	-	-	25	45	30
4 - Critica, reconhece e motiva seus pares (professores vinculados ao curso).	-	-	10	-	20	50	20
5 - Estabelece relacionamentos profissionais com pessoas externas à instituição.	-	5	5	-	15	55	20
6 - Repassa informações externas importantes aos seus pares	-	-	5	-	20	55	20
7 - Identifica e coleta informações relevantes para a instituição.	-	-	5	5	30	40	20
8 - Identifica e coleta informações	-	-	5	5	5	50	35

relevantes para o curso							
9 - Avalia o desempenho da instituição, a fim de realizar ajustes e mudanças.	-	5	-	10	45	35	5
10 - Avalia o desempenho do curso, a fim de realizar ajustes e mudanças.	-	-	5	5	5	50	35
11 - Verifica as ações dos competidores e os acontecimentos do ambiente externo.	-	5	5	15	20	35	20
12 - Concede entrevista ou realiza discursos ou apresenta informações da instituição ou do Curso para públicos externos.	-	10	15	10	10	45	10
13 - Pronuncia-se sobre a história ou a situação da instituição ou do Curso em reuniões ou eventos externos.	-	-	15	10	25	40	10
14 - Reivindica benefícios para o Curso ou para a Instituição como um todo.	-	-	5	5	15	45	30
15 - Identifica oportunidades para explorar novos negócios para a instituição.	-	5	10	20	15	40	10
16 - Procura por inovações que possam se tornar projetos da instituição.	-	-	25	10	20	30	15
17 - Organiza o tempo para a realização dos trabalhos.	-	-	5	5	15	60	15
18 - Decide sobre os investimentos da instituição relacionados ao curso.	-	-	15	10	25	20	30
19 - Distribui os recursos financeiros, materiais e físicos, a fim de maximizar a eficiência da instituição.	-	-	20	5	25	10	40
20 - Convence outras pessoas a cooperarem com projetos da instituição.	-	-	10	10	40	30	10
21 - Negocia acordos com entidades de classe, governamentais e jurídicas.	25	-	25	25	10	10	5

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à participação em eventos externos (questão 1), 30% afirmaram participar ocasionalmente, enquanto que outros 30% alegaram que as participações em eventos externos ocorrem frequentemente. A questão 2 buscou conhecer acerca do atendimento às pessoas externas à instituição, onde se apurou que 30% dos coordenadores registraram que isso ocorre frequentemente, enquanto outros citaram que ocorre ocasionalmente (20%), várias vezes (20%) ou muito frequentemente (20%).

Quando perguntados se comunicam ordens e orientações a seus pares (questão 3), 45% salientaram fazer com frequência e outros 30% com muita frequência. A questão 4 visou conhecer a respeito das críticas e motivações direcionadas aos pares, onde 50% dos respondentes asseguraram criticar, reconhecer ou motivar os professores do curso frequentemente, mas 20% disseram fazer isso muito frequentemente e outros 20% que fazem várias vezes. Esses resultados indicam haver boa comunicação das coordenações para com os professores envolvidos.

No que se refere aos relacionamentos profissionais com entidades externas (questão 5), 55% dos participantes asseguraram estabelecer tais relações frequentemente e 20% afirmaram ocorrer muito frequentemente. Esses resultados reforçam os achados de questão anterior onde grande parte afirmou manter contato com pessoas externas à instituição.

Ao serem interrogados sobre o repasse de informações externas importantes (questão 6), apenas 5% dos respondentes afirmaram fazê-lo ocasionalmente. Os demais

informaram repassar informes várias vezes (20%), frequentemente (55%) ou muito frequentemente (20%).

Nas questões 7 e 8 se almejou conhecer se os coordenadores identificam e coletam informações para a instituição e para o curso, respectivamente. No que concerne à instituição, 40% afirmaram que isso ocorre de forma frequente e 20% fazem-no muito frequentemente. Quando refere-se ao curso, os percentuais foram mais expressivos e concentrados, sendo 50% para a opção frequentemente e 35% para muito frequentemente.

As questões 9 e 10 interrogaram sobre a avaliação de desempenho. Primeiro (questão 9) foi indagado se os respondentes avaliam o desempenho da instituição a fim de realizar ajustes e mudanças, onde 45% aduziram que fazem-no várias vezes e 35% que fazem isso com frequência. Na questão 10, ao referir-se à avaliação da *performance* do curso, constatou-se que 50% dos gestores indicaram avaliar o desempenho com frequência e outros 35% disseram avaliar muito frequentemente. Essas respostas confirmam os resultados encontrados nas questões anteriores nos quais dessumiu-se que há forte preocupação dos coordenadores a respeito do nível de qualidade dos cursos.

Referente às ações dos competidores e ao monitoramento do ambiente externo (questão 11), 35% dos respondentes verificam as ações dos competidores e os acontecimentos relevantes no ambiente externo com frequência e outros 20% realizam isso com muita frequência.

A questão 12 investigou sobre a divulgação do curso a públicos externos, onde 45% asseguraram conceder entrevistas, realizar discursos ou apresentar informações do curso com frequência e 10% indicaram que fazem isso com muita frequência. Nesse contexto, os respondentes foram interrogados também se pronunciam-se acerca da história ou situação da instituição (ou do curso) em eventos ou reuniões externas (questão 13), onde 40% asseguraram fazê-lo com frequência, enquanto que 25% disseram que fazem-no várias vezes.

Quando inquiridos se reivindicam benefícios para o curso ou para a instituição (questão 14), 75% dos respondentes asseguraram fazer frequentemente ou muito frequentemente (45% e 30%, respectivamente). Em relação à identificação de novas oportunidades (questão 16), 40% dos respondentes alegaram que identificam oportunidades de novos negócios para a instituição, mas 20% mencionaram que não fazem isso. Questionou-se, ainda, sobre a busca por inovações (questão 16), na qual 30% aduziram que buscam inovações que se tornem projetos para a instituição frequentemente, enquanto que com 25% isso ocorre apenas ocasionalmente.

Em relação à questão 17, cerca de 60% asseveraram que a organização do tempo para realização dos trabalhos é frequente. Os resultados indicam haver planejamento para a realização das atividades, visto que apenas 5% dos respondentes admitiram fazê-lo ocasionalmente e outros 5% que não realizam esse procedimento.

Buscou-se conhecer também sobre os investimentos realizados no curso (questão 18), na qual 30% manifestaram que decidem sobre os investimentos da instituição em relação ao curso com muita frequência, enquanto que outros 25% disseram que decidem várias vezes e outros 20% assinalaram que ocorre com frequência. No que se refere à distribuição de recursos (questão 19), 40% asseguraram que gerenciam a distribuição destes com muita frequência e 25% afirmaram fazê-lo várias vezes. Esses resultados corroboram os achados de questões precedentes que também indicaram certa autonomia dos coordenadores na gestão dos cursos.

A questão 20 priorizou conhecer a rotina dos respondentes em relação à busca por parcerias para os projetos da instituição. Apenas 10% assumiram que não tentam convencer outras pessoas a cooperarem com os projetos da Instituição. Contudo, outros 10% afirmaram fazer isso de forma ocasional e os demais respondentes afirmaram que executam tal atividade várias vezes, frequentemente ou muito frequentemente (40%, 30% e 10% respectivamente).

A última questão (21) apresentada pretendeu saber sobre as negociações efetuadas pelos respondentes, sendo que as opções “não realizo”, “muito raramente” e “ocasionalmente”, representam 75% dos respondentes. Essa realidade sugere que os coordenadores abrangidos no estudo não costumam exercer esse papel.

Os resultados desta parte do questionário se coadunam com alguns dos achados da

parte precedente estudo, especialmente quanto ao diálogo com seus pares, quer seja repassando ordens e orientações ou por meio de *feedback* de suas atividades. Os resultados revelam, também, que há profissionais comprometidos com o curso que coordenam e com a instituição, sendo que estes buscam participar ativamente das decisões gerenciais e do crescimento da instituição por meio da efetivação de projetos/parcerias e estão atentos à qualidade do curso que dirigem.

5. CONCLUSÕES

Este estudo pretendeu obter resposta acerca dos estilos gerenciais dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de ensino superior. Para tanto, objetivou identificar os estilos gerenciais dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de ensino superior comunitária sediada em Santa Catarina. Nesse sentido, os autores consideram que tal pergunta foi adequadamente respondida e o objetivo alcançado de forma satisfatória, conforme evidenciado nas seções precedentes.

Quanto aos resultados mais relevantes é importante salientar alguns aspectos. Em relação ao perfil dos respondentes constatou-se que os coordenadores de cursos são relativamente jovens, visto que a maioria (85%) dos participantes da pesquisa tem menos de 45 anos. Porém, a maior parte já possuía experiência anterior em gestão, mesmo que para alguns destes essa possa ser a primeira experiência na área universitária. Constatou-se, ainda, considerável envolvimento dos respondentes com pesquisa, o que comprova alinhamento aos conceitos e práticas de uma universidade. Em relação à titulação dos respondentes concluiu-se que está adequada à função desempenhada.

Por outro lado, o estudo buscou conhecer as principais ocupações dos coordenadores na instituição em termos das funções e papéis que cabem ao administrador. Nesse contexto, as funções mais exercidas referem-se à “organização”, com 15 indicações (75%); ao “planejamento”, com 13 menções (65%); à “liderança”, com 11 respostas (55%) e à de “mediador”, com 10 citações (50%). Esses achados se equiparam aos resultados do estudo de Oliveira *et al.* (2015), que fundamentou o questionário aplicado nesta pesquisa. Ou seja, as funções mais mencionadas pelos coordenadores de curso se assemelharam àquelas que foram as mais frequentemente exercidas pelos administradores abrangidos no âmbito das empresas de pequeno porte pesquisadas por Oliveira *et al.* (2015).

Quanto à abordagem do processo, foi possível identificar que os coordenadores participantes da pesquisa estão mais preocupados com a gestão dos próprios cursos, mas não deixam de pensar na instituição como um todo. Essa constatação pode ser observada pelas concentrações das respostas das 15 questões desse tópico, onde os maiores percentuais de respostas concentraram-se nas opções “várias vezes”, “frequentemente” e “muito frequente”. Também foi possível dessumir que os coordenadores mostraram-se preocupados com a qualidade dos cursos, mantendo bom nível de comunicação com seus pares e com os demais cursos de graduação da instituição.

A parte final do estudo referia-se à abordagem dos papéis, onde restaram consolidados alguns dos achados do estudo como a frequente comunicação e diálogo com os pares, o comprometimento dos coordenadores com os cursos e com a própria instituição e a participação efetiva nas decisões gerenciais do curso. À semelhança do citado no parágrafo precedente, os percentuais mais relevantes de respostas das 21 questões abordadas nesta seção ficaram também nos níveis de maior frequência (“5 - várias vezes”, “6 – frequentemente” e “7 – muito frequentemente”).

No que tange à principal contribuição do estudo, considera-se que esta reside no fato de ter propiciado um diagnóstico sobre a situação de uma instituição universitária em termos do perfil dos gestores de cursos, especialmente em termos da abordagem dos processos que participam e dos papéis que exercem. Convém salientar que, embora o estudo tenha sido aplicado a uma instituição específica, os dados apresentam-se relevantes pois são apresentados em profundidade e evidenciam abordagem que se distingue de estudos anteriores no âmbito universitário, visto que havia sido aplicada com essa ênfase somente em empresas de pequeno porte do setor metal mecânico.

No que tange às limitações associáveis ao estudo, convém salientar dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato de que está restrito a uma instituição, o que faz com que seus resultados estejam circunscritos ao contexto da universidade em lume. Outra restrição

associa-se à metodologia utilizada, uma vez que as pesquisas do tipo *survey* podem apresentar deficiências ligadas a respostas socialmente desejáveis e divergências nos aspectos perceptivos.

Como recomendações para trabalhos futuros sugere-se aplicar este estudo em outras instituições de ensino superior como forma de aprofundar o tema e permitir comparabilidade entre os estudos. Todavia, cabe salientar esse tipo de pesquisa pode ser replicada em outras entidades, independentemente do setor de atuação.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z; HOJAS, V. F; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: As diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p.399-419, jun. 2012.

AZIZ, S; MULLINS, M. E. BALZER, W.K.; GRAUER; BURNFIELD, J.; LODATO, M.; COHEN-POWERLESS. Understanding the training needs of department chairs. **Studies in Higher Education,** v**.** 30, n. 5, p. 571-59, 2005.

BAYARYSTANOVA, E; ARENOVA, A; NURMUHAMETOVA, R. Education System Management and Professional Competence of Managers. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 140, p. 427-431, 2014.

BARBOSA, M. A. C; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **Revista Economia & Gestão**, v. 16, n. 42, p. 61-88, 2016.

BERNARDY, T. A. S. dos; SOCREPPA, A.; SILVA, E. da. Estilos de liderança predominante nos coordenadores de curso de uma instituição de educação superior. **Revista Húmus**, v. 6, n. 18, p.11-32, 2016.

BONFIGLIO, S. U; BEBER, B; DA SILVA, E. Gestão acadêmica: uma investigação com instituições de ensino superior do Vale do Itajaí-Santa Catarina. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 13, p. 1-17, 2014.

BONZANINI, O. A; SILVA, A. C; LEITE, T. G. Aspectos da Gestão nos cursos superiores em Ciências Contábeis do Brasil: um estudo sobre a atuação dos Coordenadores. **REVISTA E3**, v. 3, n. 1, p. 52-74, 2017

BRAUN, D. Governance of universities and scientific innovation. In: **Reforming Higher Education:** Public policy design and implementation. London: Springer, 2014, p. 145-173.

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, n.3, p. 841-850, 2008.

CARVALHO, T. Changing connections between professionalism and managerialism: case study of nursing in Portugal. **Journal of Professions and Organization**, v. 2, n.1, p. 1-15, 2014.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Porto Alegre: CIPEDES, 1999. p. 125-148.

EBERLE, V; COLAUTO, R. D. Pressões institucionais e adoção do Balanced Scorecard: O caso de uma organização do setor elétrico do sul do Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 3, p. 95-120, 2015.

FLECK, C. F; PEREIRA, B. A. D. Professores e Gestores: análise do perfil das Competências Gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, 2011.

FONSECA, M; FONSECA, D. M. da. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 151-164, 2016.

FRANCO, E. R. P. de S. **Funções do coordenador de curso**: como “construir” o coordenador ideal. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Caderno 8, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONI, M. G; ANDRADE, L. F. S; VASCONCELOS, E. C. Competências requeridas do diretor e do coordenador de curso de graduação em enfermagem da universidade Estácio de SÁ/RJ. **Cogitare enferm**, v. 13, n. 2, p. 301-305, 2008.

MACHADO, M. R; SILVA, J. E. O; PACHECO, A. S. V; MELO, P. A. de. Perfil de tutores e

coordenadores de cursos EAD da Universidade Federal de Santa Catarina. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 37, n. 1, p. 39-52, 2016.
MARCON, S. R. A. Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. In: XI Congresso Internacional de Gestão Universitária na América do Sul, 7., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011.
MIRANDA, A. R. A. **Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras. Lavras, Minas Gerais, 2010.
OLIVEIRA, J. de.; ESCRIVÃO FILHO, E.; NAGANO, M. S.; FERRAUDO, A. S. . Estilos gerenciais dos dirigentes de pequenas empresas: estudo baseado no ciclo de vida organizacional e nos conceitos de funções e papéis do administrador. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 17, n. 57, p. 1279-1299, 2015.
PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. Edição especial, p. 627-647, 2011.
REBELO, L. M. B.; ERDMANN, R. H. Modelo de formação de estratégias de gestão em instituições de ensino superior sob o enfoque da teoria da complexidade. **RAI: revista de administração e inovação**, v. 4, n. 1, p. 5-20, 2007.
RADONS, D; BATTISTELLA, L; GROHMANN, M; PENNA, R. A qualidade dos serviços da coordenação de um curso de graduação e o nível de satisfação dos acadêmicos. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 3, p. 45-57, 2012.
RAUPP, F. M.; BEUREN, I.M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. IN: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 76-97.
ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo: São Paulo, Atlas, 2006.
SANTOS, L. dos; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 1, p. 01-21, 2013.
SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil.** São Paulo: SEMESP, 2015.
SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração**. Revista Economia & Gestão,** v. 14, n. 34, p. 35-57, 2014.
SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p.145-171, 2012.
SILVEIRA-MARTINS, E.; CASTRO JÚNIOR, D. F. L. de; MIURA, M. N.; DELUCA, M. A. M.; PEREIRA, M. F. Orientação estratégica como fonte de desempenho acadêmico: a análise de uma IFES. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2017.
SOARES, L. H. Gestão de Instituições de Ensino: o ensino superior privado e os novos parâmetros de perenidade. **Universitas: Gestão e TI**, v. 3, n. 2, p. 79-87, 2013.
TAVARES, T. M.; SOUZA, Â. R. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 30, n. 2, p. 269-285, 2014.
WILKOM, P. R.; FERNANDES, A. M.; CHAGAS, S. R. Perfil profissional dos docentes do curso de administração da UNESPAR/FAFIPAR. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 10, n. 1, p. 213-233, 2017.
ZANIN, A.; POLI, O. L.; RODRIGUES, M. P.; JUNG, C. F.; CATEN, C. S. T. Planejamento estratégico orientado a instituições de ensino superior: um estudo de caso em uma IES comunitária. In: XIII Coloquio de Gestión Universitária en Américas: rendimentos académicos y eficácia social de la unversidad. **Anais**... Florianópolis, 2013.

Panorama do fenômeno da evasão discente na pós-graduação: uma análise a partir do geocapes

Autores: Fernandes, Eduardo Francisco (Universidade Federal de Santa Catarina); **Pacheco, Andressa Sasaki Vasques** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Silva, Fernanda Cristina da** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Cabral , Thiago Luiz de Oliveira** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Azevedo, Viviane Santos Círio de** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: Diante do desafio que o fenômeno da evasão discente representa, especialmente no que diz respeito ao gerenciamento deste processo, sobretudo ao nível de pós-graduação, buscou-se neste artigo identificar o índice de evasão discente na pós-graduação nacional, por meio de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativa. No tocante a caracterização da pós-graduação e identificação de modelos de cálculo do índice de evasão, ambos foram desenvolvidos diretamente na seção da fundamentação teórica. Já a sistemática de cálculo de evasão na pós-graduação, foi desenvolvida com base no sistema geocapes, estimando tanto os dados de ingressantes, como o de evasão. Este processo foi realizado na etapa de resultados. Em síntese, observa-se que o fenômeno da evasão discente não é abordado de forma satisfatória na pós-graduação. O índice de evasão chega a 30,06% no período 2015-2016. A situação fica mais crítica ao analisar o índice de evasão acumulado no período 2000-2016, o qual atinge 38,48%. Tal contexto deixa clara a necessidade de maior atenção sobre este aspecto tanto por parte dos agentes do governo, quanto das próprias instituições de ensino superior – IES.

Palabras claves: Evasão Discente. Abandono Estudantil. Índice de Evasão. Pós-Graduação.

Texto completo:

13. INTRODUÇÃO

A abordagem do tema evasão no Brasil emergiu do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e de forma mais evidente em 1995 com a realização do seminário sobre evasão nas universidades públicas brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e Ministério da Educação (MEC). A fim de encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, foi criada a Comissão Especial de Estudo sobre Evasão na busca de propostas para redução dos índices de evasão nas IES. Nesse mesmo ano, também foi abordado sobre evasão no VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação, apontando o risco dos indicadores não contemplarem as causas mais significativas do abandono, sendo necessário o alinhamento entre evasão e retenção. Apesar dessas iniciativas, aparentemente denotam experiências sem continuidade por parte do governo e das instituições atreladas a ele, predominando estudos dispersos em algumas poucas IES (BIAZUS, 2004; BAGGI; LOPES, 2011; DAVOK; BERNARD, 2016).

Salienta-se que o fenômeno da evasão discente na abordagem científica não possui uma convergência homogênea, mormente no tocante a definição do conceito e cálculo do indicador. No entanto, um exemplo de entendimento pode ser ilustrado com base na própria Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996) ilustrando a evasão sob três perspectivas: 1) evasão do curso, quando o estudante se desliga do curso em situações diversas; 2) evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e 3) evasão do sistema: quando o discente abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

No âmbito administrativo universitário, observa-se uma lacuna sobre o tratamento deste fenômeno no que diz respeito à sistematização de informações sobre a evasão nos cursos de graduação e pós-graduação no país. As informações inerentes a evasão muitas

vezes não são percebidas pelos gestores da educação superior como ferramenta estratégica para subsidiar a formulação de efetivas políticas de permanência e planejamento institucional. A identificação das influências e possíveis causas da deserção discente, assim como o gerenciamento das informações relacionadas ao fenômeno, consolidam insumo básico para a tomada de decisão no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa e extensão (DAVOK; BERNARD, 2016).

No tocante a graduação, já se observa estudos buscando melhor sistematização das informações, a exemplo do trabalho "Evasão em Cursos de Graduação: uma análise a partir do censo da educação superior brasileira", publicado por Silva *et al.* (2016) no XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU. Entretanto, a área carece de análise no que tange programas de pós-graduação. Especificamente neste nível, os dados podem ser obtidos por meio do GEOCAPES o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (BRASIL, 2016). Contudo, não há dados sobre a evasão discente no Brasil. O máximo disponível são registros do número de matriculados e titulados nos programas de pós-graduação nas modalidades acadêmico e profissional. O que dificulta obter uma noção precisa e de forma eficiente sobre o contexto do fenômeno de evasão discente neste nível de ensino.

Considerando ainda que a pós-graduação compõe o topo da pirâmide do sistema de ensino superior e que na atual era do conhecimento nenhum país pode dispensá-la (STEINER, 2005), é imprescindível atenção a este nível. Principalmente sobre o enfoque da evasão discente, assunto de latente oportunidade de observação e análise. A pós-graduação brasileira se expandiu e alcançou altos padrões de qualidade, inclusive com credibilidade internacional. Este nível vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país, tanto em relação à formação de profissionais para os demais níveis de ensino, possibilitando melhores padrões de qualidade educacional, como na inserção de profissionais altamente qualificados no mercado de trabalho (KUENZER; MORAES, 2005).

A manutenção da pós-graduação frente às mudanças contemporâneas, visando manter e até mesmo superar os padrões de qualidade vigentes, demanda a percepção das IES, na figura de seus gestores, sobre distintos aspectos que permeiam o *habitus* universitário (*habitus* no sentido de Bourdieu, conforme apresentado por Thiry-Cherques, 2006), entre eles a evasão discente. Cabe ainda destacar que se a política de expansão do ensino superior se baseia na expansão de vagas nas IES, conhecer os fatores que estimulam a permanência e a evasão é fundamental para a concretização desta política (SILVA, 2013), sobretudo para cumprir com as metas e perspectivas de ampliação de matrículas na pós-graduação nos programas de mestrado e doutorado descritas no atual Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

Neste contexto, o presente artigo visa contribuir no que diz respeito a abordagem do fenômeno da evasão discente no âmbito da pós-graduação. Com ênfase na disseminação da importância deste mote, sobretudo no tocante a necessidade das IES em desenvolverem ações para o gerenciamento deste processo, com vistas a melhorar o desempenho institucional e a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo geral identificar o índice de evasão discente na pós-graduação nacional. Para isso, se apoiará no alcance dos seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o contexto atual da pós-graduação nacional; b) identificar metodologias de cálculo de evasão discente; e c) desenvolver uma sistemática de cálculo de evasão com base nos dados de matriculados e titulados do GEOCAPES.

14. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

14.1. PÓS-GRADUAÇÃO

Os primeiros passos da pós-graduação nacional foram dados no início da década de 1930 na proposta do estatuto das universidades brasileiras com a sugestão de Francisco Campos para implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Implantação efetivada posteriormente no curso de direito da Universidade do Rio de Janeiro. Com o uso formal da expressão pós-graduação no Brasil realizado pela primeira vez em 1940 no artigo

71 do referido estatuto (SANTOS, 2003).

Gouvêa (2013) relata que nos anos 1950 com o advento do modelo nacional desenvolvimentista, o governo realizou ações que apresentavam relação direta entre o processo de modernização das instituições universitárias. Inclusive a criação da própria Capes, instituída pelo decreto n. 29.741, de 11/07/1951, a qual atendia por Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e atualmente identificada como Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Maior atenção ao sistema da pós-graduação no Brasil se deu com a LDB de 1961, lei n. 4.024/61. Em seu artigo 69 discriminava os tipos de curso do ensino superior da seguinte maneira:

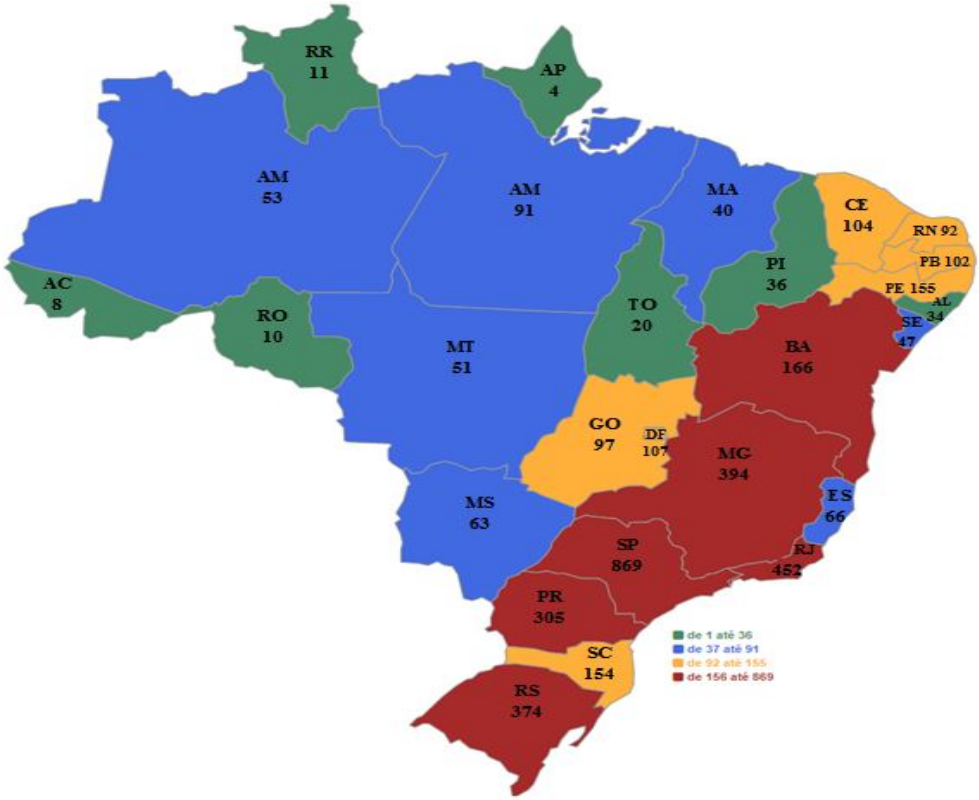
> a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, art. 69).

No entanto, o início para a regulamentação dos cursos de pós-graduação no Brasil partiu do Ministério da Educação em 1965, por meio do pedido ao Conselho Federal de Educação para a regulamentação dos cursos deste nível, com fulcro na LDB de 1961, vigente na época. A solicitação possuía três motivos basilares: formação de professores competentes, objetivando atendimento da demanda crescente e intensificação da qualidade do ensino; estimular a pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto padrão em apoio ao desenvolvimento nacional nos distintos setores de produção (CUNHA, 1974; GOUVÊA, 2013).

Nesta conjectura a CAPES em 1976 iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira, com trabalhos alinhados ao 1º PNPG, concernente ao período de 1975-1979. Atualmente se encontra vigente o 6º PNPG compreendendo o período de 2011-2020. O Plano está organizado em cinco eixos: 1) expansão do SNPG, primazia da qualidade, quebra da endogenia e atenção à redução das assimetrias; 2) criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4) multidisciplinaridade e interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5) apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. Esse plano tem em especial a articulação junto ao PNE, contemplando propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, fato este não ocorrido com os PNPG's anteriores (BRASIL, 2010).

A atuação da CAPES na pós-graduação contempla, principalmente, a avaliação e supervisão dos programas da categoria *stricto sensu*, a qual constitui a última etapa da educação formal. Fazem parte desta categoria os programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 2010), cuja distribuição nacional pode ser observada na figura a seguir:

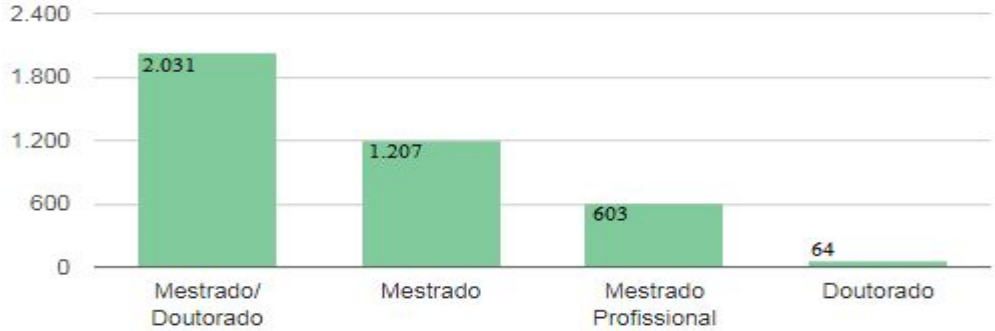
Figura 12 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil - Ano base 2015



Fonte: GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016).

Observa-se que a região litorânea possui melhor representatividade na oferta de programas de pós-graduação. Com destaque ao estado de São Paulo que abarca sozinho 869 programas. Seguido pelo Rio de Janeiro com 452 e Minas Gerais com 394, denotando a potência da região sudeste no SNPG. A 4ª e 5ª posição é ocupada, respectivamente, pelo Rio Grande do Sul, com 374 e Paraná com 305 programas. No gráfico a seguir é possível ver como ocorre à distribuição dos programas sob a perspectiva dos graus de formação.

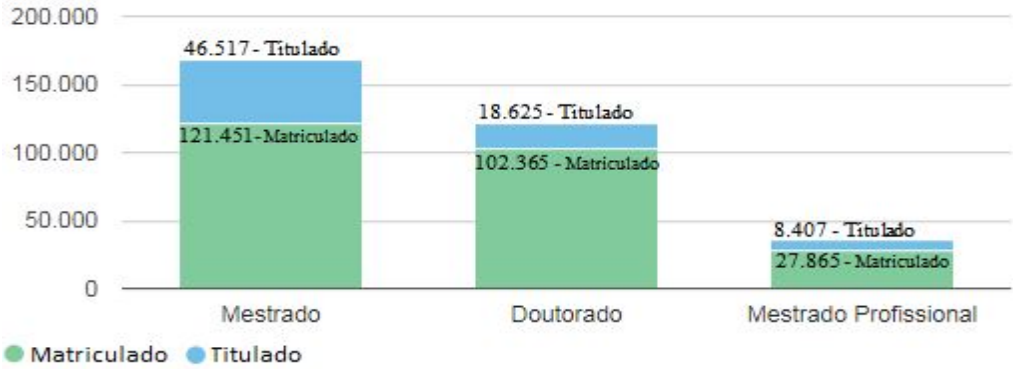
Gráfico 6 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por Grau - Ano base 2015



Fonte: GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016).

Os programas em atividade consolidam um total de 3.905 dos quais 2.031 englobam o grau de mestrado e doutorado ambos acadêmicos; 1.207 mestrado acadêmico; 603 mestrado profissional; e 64 doutorado acadêmico. No gráfico a seguir, apresenta-se o quadro de discentes na pós-graduação.

Gráfico 7 - Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil por Grau e Situação - Ano base 2015



Fonte: GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016).

Com relação ao número de discentes, os dados disponibilizados pela CAPES evidenciam um total de matriculados de 251.681 e 73.549 titulados. Cabe evidenciar a pouca diferença de matriculados entre doutorado e mestrado, respectivamente 40,67% e 48,6%, configurando uma simetria nesta visão geral. Já a modalidade de mestrado profissional, abarca somente 11,07%, denotando uma possibilidade de perspectivas de crescimento a fim de alcançar sua consolidação no SNPG. Em complemento a esse registro do número de discentes, oportuno evidenciar sobre a meta 14 do PNE a qual consiste em elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores (BRASIL, 2014). Com base no INEP (2016, p. 325) para o monitoramento desta meta, são utilizados dois indicadores: “Indicador 14A - Títulos de mestrado concedidos; e o Indicador 14B - Títulos de doutorado concedidos”.

Considerando a série histórica da CAPES, percebe-se uma tendência de crescimento no número de títulos de mestrado concedidos anualmente no Brasil. Em 2004 foram diplomados 26.658 mestres, ampliando para 54.924 em 2015. Referente à titulação de doutores, em 2004 o registro consolidava um total de 8.093 titulados. Já em 2015 a quantidade chegou a 18.625 doutores diplomados. Observa-se um aumento médio relativo no período de 8,84% para o mestrado e 10,84% para doutorado. Considerando a vigência do PNE até 2.024, detecta-se a possibilidade da meta ser cumprida.

Por fim, com intuito de repassar brevemente sobre a perspectiva do financiamento no contexto da pós-graduação, evidenciam-se alguns dados para uma introdução a respeito. Destarte, verifica-se que o maior investidor neste nível é o governo federal, seguido em menor escala pelos estados, e com ínfima contribuição de outros agentes. Os aportes do governo federal constituem montantes expressivos, envolvendo diferentes ministérios e agências de fomento, cujas principais instituições são CAPES e CNPq. Na esfera estadual, destaque para as parcerias com as FAPs (BRASIL, 2010). Dentre as recomendações da CAPES no PNPG vigente sobre este assunto, podem ser destacadas: o aumento do percentual do PIB investido pelo governo em C,T&I; aumento do investimento privado; reforma do arcabouço legal para simplificação e flexibilização de processos no que tange os aspectos de suporte financeiro. A seguir é possível observar a projeção da CAPES e do CNPq para concessão de bolsa considerando os anos de 2013 e 2020.

Tabela 4 - Projeções de números de bolsas do CNPq no país, aporte orçamentário necessário e orçamento projetado.

	Nº Bolsas		Orçamento necessário (1)	Orçamento projetado (2)
2013	Mestrado	10.951	R$ 157.694.400,00	
	Doutorado	10.016	R$ 216.345.600,00	
	Pós-Doutorado	1.518	R$ 60.112.800,00	
	Total	**22.485**	**R$ 434.152.800,00**	**R$ 1.191.492**
2020	Mestrado	12.427	R$ 178.948.800,00	
	Doutorado	12.734	R$ 275.054.400,00	
	Pós-Doutorado	2.351	R$ 93.099.600,00	
	Total	**27.512**	**R$ 547.102.800,00**	**R$ 1.852.973**

(1) orçamento anual necessário para as despesas com as bolsas, considerando os seguintes valores atuais de mensalidade: R$ 1200 para mestrado, R$ 1800 para doutorado e R$ 3300 para pós-doutorado
(2) se refere a uma projeção do orçamento na ação "Bolsas no País", considerando uma média de crescimento anual de 7% no período de 1996 a 2010.

Fonte: Extraído do PNPG, Ciclo 2011/2020 (BRASIL, 2010, p. 274).

Tabela 5 - Projeções de números de bolsas da CAPES no país, aporte orçamentário necessário e orçamento projetado

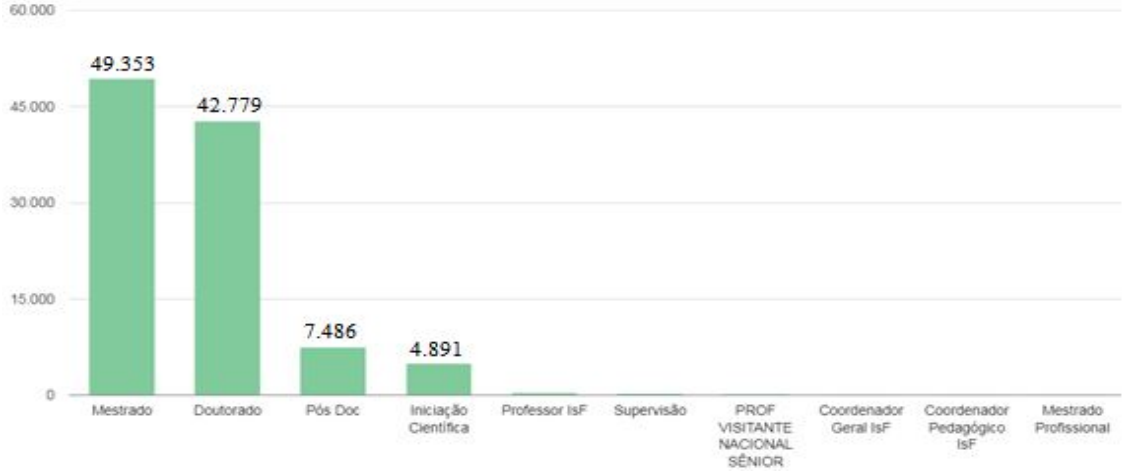
	Nº Bolsas (1)		Orçamento necessário (2)	Orçamento projetado (3)
2013	Mestrado	49.751	R$ 716.414.400,00	
	Doutorado	34.248	R$ 739.756.800,00	
	Pós-Doutorado (4)	3.325	R$ 131.660.100,00	
	Total	**87.324**	**R$ 1.587.831.300,00**	**R$ 1.487.047.626,31**
2020	Mestrado	88.004	R$ 1.267.257.600,00	
	Doutorado	96.791	R$ 2.090.685.600,00	
	Pós-Doutorado (4)	3.491	R$ 138.223.800,00	
	Total	**188.286**	**R$ 3.496.167.000,00**	**R$ 3.616.289.778,40**

(1) foi considerada a projeção do mestrado calculada por Alisamento Exponencial e a do doutorado baseada no crescimento anual de 16% a partir de 2011.
(2) orçamento anual necessário para as despesas com as bolsas, considerando os seguintes valores atuais de mensalidade: R$ 1200 para mestrado, R$ 1800 para doutorado e R$ 3300 para pós-doutorado
(3) se refere a uma projeção do orçamento na ação "Bolsas no País", considerando uma média de crescimento anual de 14% no período de 2003 a 2010.
(4) Considerando que o intervalo de dados de bolsas de pós-doutorado da CAPES é curto, não foi feita previsão pelo modelo estatístico, pois resultaria em baixa confiabilidade. A meta 2013 do pós-doutorado foi baseada na projeção do nº titulados calculado pelo PNPG, que corresponde a 25% do número de doutores titulados em 2012. A meta de 2020 considerou a projeção do número de titulados para 2013.

Fonte: Extraído do PNPG, Ciclo 2011/2020 (BRASIL, 2010, p. 273).

Observa-se que em 2020, considerando o somatório de ambas, a projeção de fornecimento de bolsas de mestrado é de 100.431 e bolsas de doutorado é de 109.525. Comparado com o fornecimento de bolsas em 2010, esses dados refletem um aumento de 130% e 256%, respectivamente. O crescimento do número de bolsas ainda é aquém do necessário. Assim, percebe-se a necessidade da participação de outros setores, por exemplo, a iniciativa privada, no fomento à pós-graduação para que mais pessoas sejam atraídas a buscar uma formação de qualidade (BRASIL, 2010). A seguir, é possível verificar a distribuição de bolsa por nível executada pela CAPES em 2015.

Gráfico 8 - Distribuição de Bolsas de Pós-Graduação pela CAPES no Brasil em 2015



Fonte: GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016).

Observa-se que praticamente foi cumprido com o projetado. No entanto, as bolsas de mestrados não atingiram a meta, mas chegaram muito próximo. Já as bolsas de doutorado atingiram a meta, concedendo mais do que o projetado. Um aumento na razão de 24,91% em relação ao projetado em 2013 e concedido em 2015. E destaque para as bolsas de pós-doutorado que foram superiores a projeção, inclusive com uma razão de aumento de 125,14% em relação ao projetado no ano de 2013 e concedido em 2015.

Sem intenções de esgotar o tema, buscou-se apresentar o contexto atual do sistema nacional de pós-graduação utilizando os dados disponibilizados pela CAPES, órgão vinculado ao MEC responsável pela execução da política nacional de pós-graduação. Importante salientar que no PNPG vigente, ciclo 2011-2020, efetua-se um apanhado estatístico detalhado do histórico de crescimento deste nível, cujos dados permitem concluir que há tendência de expansão. Conforme descrito no PNPG “o sistema deverá crescer na próxima década, pois além de ser relativamente pequeno e recente, não está saturado e poderá ser convocado para novos e importantes serviços, gerando a necessidade não apenas de crescer, mas de crescer com qualidade” (BRASIL, 2010, p. 20). A seguir apresenta-se o contexto da pós-graduação com ênfase ao tema da evasão discente.

14.2. EVASÃO DISCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

O fenômeno da evasão discente consiste num relevante tema de pesquisa ao sistema educacional, permeando de forma significativa em quase todos os níveis de ensino. No entanto, quando se fala em nível de pós-graduação a notoriedade deixa de existir e de protagonista, assume a posição de mero figurante, com alguns raros estudos nacionais sobre este mote focando este nível. É um humilde cenário com parca produção científica no que tange a evasão e pós-graduação, salvo o âmbito internacional, cuja produção se apresenta mais consistente.

De acordo com Tinto (1989) evasão pode ser definida sob a perspectiva do indivíduo na qual desertar significa o fracasso em completar um determinado curso de ação ou alcançar uma meta desejada. Vale ressaltar que a deserção não só depende das intenções individuais, mas também dos processos sociais e intelectuais, os quais influenciam os estudantes na elaboração das metas desejadas. Além disso, algumas pessoas não estão comprometidas com o alcance da titulação universitária e nesses casos pode ocorrer a deserção, sendo mais resultado da ausência de interesse do que incapacidade em realizar as atividades acadêmicas.

Sob a perspectiva institucional, todos os estudantes que abandonam a IES podem, tendo em conta os estímulos que levam a desistência, ser classificados como desertores. A dificuldade que afronta as IES para definição de evasão consiste em identificar que tipos de abandono, entre todos os possíveis na instituição, devem ser qualificados como deserção em seu estrito sentido e quais devem ser considerados como um resultado normal do funcionamento institucional. Dessa maneira, certas formas de abandono constituem motivo

particular que demanda preocupação por parte da instituição. Por outro lado, há ocorrências que refletem um contexto cuja permanência não seja interessante à universidade. Conhecer e compreender essas diferenças consolida o ponto de partida para a definição de evasão sob a perspectiva institucional e as bases para trabalhar com o fenômeno da evasão de forma efetiva e adequada. Já a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996, p. 19) definiu evasão da seguinte maneira:

> Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
>
> Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
>
> Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Seguindo a lógica institucional, Biazus (2004) evidencia que a evasão pode ser compreendida no que diz respeito a três aspectos:

a) Evasão Definitiva: saída definitiva da universidade a qual poderá ocorrer por abandono (aluno que não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento); desistência (desligamento do curso em que está matriculado, mediante pedido formal do aluno à instituição); Transferência para outra IES, mediante pedido formal;

b) Evasão Temporária: saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento. Nesta situação, poderá ocorrer trancamento voluntário (afastamento temporário do curso atendendo aos requisitos formais da Instituição); evasão 'ex-officio' (aluno já integrante do corpo discente de um dos cursos da instituição, ingressando em outro curso da mesma, sem realizar o cancelamento da matrícula inicial no prazo de pré-matrícula);

c) Evasão de Curso: passagem de um curso para outro da instituição, ou seja, a transferência interna.

O abandono estudantil no ensino superior é um fenômeno complexo e demanda análise considerando um contexto histórico mais amplo, pelo fato de também ser reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino (BAGGI; LOPES, 2011). Logo, suscitam dúvidas do tipo: Quais os motivos atrelados a deserção discente? O que fazer para evitar o abandono e ampliar o grau de permanência até a conclusão do curso? Como reter o estudante? Quais casos de desistência são adequados para sofrer intervenção institucional? Que ações estratégicas podem ser realizadas em nível institucional e externo com vistas a manutenção da efetiva educação universitária?

A evasão discente no ensino superior é um problema de âmbito nacional e internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. Verifica-se em nível mundial, que a taxa de deserção no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes, justificando muito dos estudos que se baseiam nesse período. O abandono de estudantes sem finalizar seus cursos consolida desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. Em âmbito privado, impacta na perda de receitas. Em ambos os casos, o fenômeno da evasão ocasiona a ociosidade de distintos recursos, dentre eles, financeiros, capital intelectual na figura dos professores e funcionários, bens patrimoniais e espaço físico (SILVA FILHO *et al*., 2007).

O diagnóstico da evasão pode ser realizado em distintos cenários, desde que se

tenham os dados e informações pertinentes para as devidas constatações. O que pode consistir num significativo problema, visto que no contexto organizacional das IES, uma das suas dificuldades da gestão diz respeito a evasão discente. No entanto, a evasão discente poderá ser medida considerando a IES como um todo ou partes, por exemplo: curso, área de conhecimento, período de oferta de cursos e em qualquer outro universo. No tocante às IES, é possível sistematizar mecanismos de acompanhamento da deserção estudantil nas distintas instâncias da instituição. E assim, registrar as ocorrências, aglutinando-as conforme as situações, como nos casos de cancelamento, trancamento, transferência e desistência (SILVA FILHO *et al*., 2007).

De forma a retratar alguns possíveis cálculos para mensurar a evasão discente, Silva Filho *et al*. (2007) expõe três contextos:

a) Evasão anual média: mede o percentual de alunos matriculados em uma IES ou um curso, que não se formaram ou não se matricularam no semestre seguinte (ou ano seguinte, caso opte por analisar anualmente). Por exemplo, uma IES com 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizeram, a evasão anual média no curso seria de 20%;

b) Evasão Anual: mede-se a perda de alunos de um ano para outro;

c) Evasão total: mede o número de alunos que, ao ingressar num determinado curso não obteve o diploma ao final em certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

No tocante às Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, Platt Neto *et al.* (2008) relatam que o impacto da evasão escolar nos cursos de graduação é o de Taxa de Sucesso na Graduação (TSG). Porém, os autores evidenciam que este índice não contempla a evasão escolar em sua plenitude, pois alguns alunos concluem o curso em semestres posteriores. Outro índice é a Taxa de Evasão Total, numa relação de Número total de alunos evadidos (NE) pelo número total de alunos ingressantes (NI).

O cálculo do índice de evasão também é desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. O método é denominado como Fluxo ou Acompanhamento de Estudantes e adota os cursos como unidade de análise consolidando a seguinte equação (BRASIL, 1996, p. 16):

$$\% \text{ Evasão} = \frac{(Ni - Nd - Nr)}{Ni} * 100$$

Considerando:

Nd: número de diplomados: Aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular, fixado pelo CFE, órgão já extinto, contado a partir do ano/período-base de ingresso;

Nr: Número de retidos: Aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade;

Ni (número de ingressantes no ano-base) cujo valor será o total de: Nd + Ne (número de evadidos, ou seja, Aluno que deixou o curso sem concluí-lo) + Número de Retidos, considerando o tempo máximo de integralização do curso.

Outro exemplo é a metodologia utilizada por Davok e Bernard (2016) cujos índices de evasão evidenciados em sua pesquisa são calculados com base no edital MEC/SESU nº 08/2007-REUNI, estabelecendo uma relação entre o número de concluintes e ingressantes de uma determinada turma, correspondente a um curso de quatro anos, cuja equação pode

ser observada a seguir:

$$\text{Taxa de Evasão} = 1 - \frac{C_a}{I_{a-3}}$$

Onde:

C_a: é o número de concluintes em determinado ano.

I_{a-3}: é o número de ingressantes 4 anos antes em relação aos concluintes utilizados na fórmula.

No que tange as causas da evasão, existem distintos elementos que influenciam na ocorrência do processo, podendo ainda ser classificada de diferentes maneiras no tocante sua natureza. Variando de fatores individuais a institucionais (TINTO, 1989) permeando o nível acadêmico, socioeconômico e institucional (RUEDA; PINILLA, 2014); mediante fatores controláveis e não controláveis (PLATT NETO *et al*., 2008).

Biazus (2004) evidencia que não há uma lógica uniforme que explique os fatores uma vez que estes estão relacionados aos seguintes aspectos: características individuais (como a vocação e outros problemas de ordem pessoal); elementos internos (recursos humanos, aspectos didático-pedagógicos, infraestrutura); elementos externos às IES, ligados a aspectos sociopolítico-econômicos.

Em síntese, é oportuno evidenciar que na maioria dos estudos as conclusões convergem para a ideia de que: "(...) a evasão causa diversos problemas para as instituições e sucessivamente para a sociedade, pois vagas ficam ociosas e profissionais deixam de ser formados para o mundo do trabalho. Logo, a evasão nos cursos de graduação é uma fonte de desperdício de recursos econômicos e sociais" (DAVOK; BERNARD, 2016, p. 508).

Diante deste contexto, tornam-se indispensáveis ações estratégicas que diminuam o risco de evasão e paralelamente possibilite o aumento nos níveis de graduação e pós-graduação. Dessa maneira, é necessário mensurar adequadamente os índices de evasão para compreender o contexto institucional. E, diante desta informação, desenvolver políticas institucionais, visando fomentar programas de apoio acadêmico; facilitar a transferência de estudantes entre cursos e programas; melhorar mecanismos de ingresso; melhorar a disseminação de informações no tocante aos cursos e carreiras vinculadas aos mesmos; criar programas de ajuda financeira para estudantes de baixo nível socioeconômico, principalmente oriundos de outras regiões; orientação vocacional e profissional (RUEDA; PINILLA, 2014).

15. METODOLOGIA

A respeito do tipo de estudo, uma pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e meios (VERGARA, 2013). Esta pesquisa se caracteriza como descritiva, pelo fato de levantar e expor características do fenômeno da evasão discente na pós-graduação brasileira. No que tange os meios, classifica-se como pesquisa bibliográfica com o uso de referencial teórico já publicado em livros, artigos, legislação, além do uso de dados de portais eletrônicos de instituições reconhecidas e confiáveis.

No tocante a análise e interpretação dos dados, esta mesma autora demonstra que podem ser tratados de forma quantitativa, com suporte de procedimentos estatísticos ou qualitativa por meio de codificação e apresentação dos dados de maneira estruturada. Nessa perspectiva, a análise dos dados ocorreu de forma qualitativa por meio de seleção, categorização e apresentação em quadro e diretamente no corpo de texto.

Por fim, importante ilustrar no que tange à limitação da pesquisa. De acordo com Vergara (2013) este aspecto tem a função de evidenciar até onde vai a pesquisa, a fim de evitar possíveis expectativas de resultados considerando elementos ou horizontes que não contemplam o escopo do estudo. Portanto, destaca-se que o estudo propõe sistematizar uma maneira de calcular o índice de evasão na pós-graduação nacional, mediante os dados disponibilizados no Geocapes. Para isso, foram utilizados os dados de titulados e matriculados, únicos disponíveis, e foi estimado o número de ingressantes a fim de ser possível estimar o índice de evasão discente, visto que estes dois últimos dados não são

fornecidos pela CAPES. A seguir apresentam-se os resultados do presente artigo.

16. RESULTADOS

Nesse campo, demonstram-se os resultados alcançados nos objetivos propostos ao artigo. Dessa maneira, torna-se oportuno resgatar os 3 objetivos específicos para melhor ilustração dos resultados. O primeiro consistiu em a) caracterizar o contexto atual da pós-graduação nacional; e o segundo em b) identificar metodologias de cálculo de evasão discente. Estes foram explanados no decorrer da fundamentação teórica e proporcionaram ricos subsídios em apoio ao desenvolvimento do terceiro objetivo específico, a saber: c) desenvolver uma sistemática de cálculo de evasão com base nos dados de matriculados e titulados do GEOCAPES. Este objetivo demandou a consulta no sistema Geocapes. Salienta-se que nesta base não há dados disponíveis para consulta sobre o fenômeno da evasão discente na pós-graduação, constam apenas os números de estudantes matriculados e titulados.

A partir destes dois dados, estimou-se o número de ingresso e o índice de evasão ao longo da série 2000-2016. Ressalta-se, que no Geocapes os dados disponíveis para programa de pós-graduação na modalidade acadêmico e profissional, abrange o período de 1999-2016, sendo estes o considerado para a estimativa de evasão. Os dados de 1999 serviram de base para estimar o número de ingressantes nos anos posteriores. Considerou-se também o parâmetro do último censo da educação superior (INEP, 2016), onde:

a) Matrículas: Corresponde à soma de vínculos de aluno a um curso superior iguais a “cursando” ou “formado”.
b) Ingressos: Corresponde ao total de vínculos de aluno com ano de ingresso no curso superior igual ao ano de referência.
c) Concluintes: Corresponde à soma de vínculos de aluno a um curso superior igual a “formado”. Na pós-graduação, é representado pela expressão “Titulados”.

Observa-se que o total de matrículas no ano base compreende o total de alunos em curso e o total de alunos formados no mesmo ano. Já o total de alunos em curso é composto pelo total de alunos ingressantes no ano referência mais os alunos ingressantes em anos anteriores que não se formaram. Logo, matrícula é representada pela soma dos ingressantes no ano de referência + ingressantes em anos anteriores + formados no ano de referência.

Como a CAPES também não disponibiliza os dados de ingressantes na pós-graduação, utilizou-se a seguinte linha de raciocínio para o cálculo: **Ingresso no ano x = Matriculados no ano x - (Matriculados x-1 - Titulados x-1 - Titulados x).** Os demais dados foram calculados pelo autor de acordo com os registros de matriculados, concluintes e ingressantes. Nessa perspectiva, cabe uma ressalva no tocante a estimativa dos ingressantes. O cálculo utiliza como base os dados de matriculados entre o ano base e seu antecessor, porém não é possível levar em conta casos de evasão ou trancamento de matricula na transição entre um ano e outro. Logo, a estimativa considera que todos os alunos do ano antecessor, exceto os titulados, se matriculam no ano seguinte.

Destarte, a ocorrência de evasão e trancamento de matrícula, se consideradas, influenciariam no aumento do número de ingressantes no ano em análise. Assim, impactaria num índice ainda maior de evasão do que mensurado. Destacando a existência desta ressalva, as 3 próximas tabelas refletem a situação dos discentes na pós-graduação, assim como estimativa do índice de evasão neste nível em âmbito nacional. Apresenta-se na tabela a seguir o número de matriculados e concluintes da pós-graduação no período de 2000-2016.

Tabela 6 - Total de Matrículas, Concluintes, Ingressos e discentes cursando a pós-graduação 2000-2016

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010

Matriculados (Cursando + Titulados ano base)	94.456	100.443	106.068	112.229	116.260	124.048	132.420	141.661	150.118	161.068	173.412	1
Titulados (Titulados no ano base)	23.139	26.053	31.338	35.743	34.751	39.623	41.627	42.805	46.725	50.156	50.904	
Estimativa de Ingresso (ingresso no ano referência)	52.131	55.179	63.016	73.242	74.525	82.162	89.622	93.673	97.987	107.831	113.404	1
Cursando (ingressantes em anos anteriores, mas ainda que não concluíram)	19.186	19.211	11.714	3.244	6.984	2.263	1.171	5.183	5.406	3.081	9.104	
Cursando Total	71.317	74.390	74.730	76.486	81.509	84.425	90.793	98.856	103.393	110.912	122.508	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (BRASIL, 2016).

Os dados desta tabela denotam que, no ano de 2015, por exemplo, retirando os alunos titulados, permaneceram cursando a pós-graduação no Brasil 174.978 estudantes. Nessa linha, observa-se que em 2016 a estimativa de ingressantes totalizou 172.057 estudantes. Portanto, o total de matriculados deveria ser 347.035. Entretanto, ocorreram 266.818 matrículas, número menor do que esperado. Logo, 80.217 discentes deixaram de se matricular por algum motivo não atrelado a titulação no programa, o que representa um índice em torno de 30%. A partir desse raciocínio, consoante ao método de acompanhamento de estudantes desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996, p. 16): elaborou-se a seguinte tabela:

Tabela 7 - Comparação entre matrículas estimadas e matrículas reais na pós-graduação 2001-2016

	2001	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	
Alunos cursando no ano anterior	71.317	74.390	74.730	76.486	81.509	84.425	90.793	98.856	103.393	110.912	122.508	1
Ingressos no ano referência	55.179	63.016	73.242	74.525	82.162	89.622	93.673	97.987	107.831	113.404	122.681	1
Estimativa de matrículas para o ano referência	126.496	137.406	147.972	151.011	163.671	174.047	184.466	196.843	211.224	224.316	245.189	2
Matrículas reais no ano referência	100.443	106.068	112.229	116.260	124.048	132.420	141.661	150.118	161.068	173.412	189.635	2
Diferença entre	26.053	31.338	35.743	34.751	39.623	41.627	42.805	46.725	50.156	50.904	55.554	

estimado e realizado												
% da diferença em relação ao estimado	25,94%	29,55%	31,85%	29,89%	31,94%	31,44%	30,22%	31,13%	31,14%	29,35%	29,30%	2

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (BRASIL, 2016).

A tabela permite observar uma tendência crescente no índice de evasão. Em 2001 o indicador apresentava um índice de evasão discente de aproximadamente 25,94%. Já em 2006 esse número incrementa 4,12 pontos percentuais, consolidando uma taxa de evasão estimada em 30,06%.

Esse panorama apresenta-se ainda mais crítico ao considerar os resultados acumulados ao longo da série histórica 2000-2016. Essa perspectiva é apresentada no próximo quadro. Para o cálculo, iniciou-se com o número de matrículas em 2000 (que deveriam se matricular no ano seguinte) e foi somado o número de ingressos nos anos seguintes. Posteriormente, calculou-se o total de titulados nestes anos. Diante desses dois dados, efetuou-se a diferença a fim de obter o estimativo de matrículas para 2016. Na sequência, foi realizada a comparação desta diferença sobre o número total de alunos ingressantes (1.657.529), culminando numa estimativa do índice de evasão acumulado na pós-graduação em 38,48%. Isso quer dizer que, do total de alunos ingressantes em cursos de pós-graduação, considerando o corte temporal utilizado, 38,48% não concluíram o curso nem permanecem matriculados. Na tabela a seguir, ilustra-se a consolidação deste cálculo:

Tabela 8 - Comparação entre o total de matrículas estimadas e o total de matrículas reais para os programas de pós-graduação no Brasil em 2016

MATRÍCULAS ESTIMADAS		**TITULADOS**	
Discentes cursando em 2000	94.456	Titulados 2000	23.139
Ingressantes 2001	55.179	Titulados 2001	26.053
Ingressantes 2002	63.016	Titulados 2002	31.338
Ingressantes 2003	73.242	Titulados 2003	35.743
Ingressantes 2004	74.525	Titulados 2004	34.751
Ingressantes 2005	82.162	Titulados 2005	39.623
Ingressantes 2006	89.622	Titulados 2006	41.627
Ingressantes 2007	93.673	Titulados 2007	42.805
Ingressantes 2008	97.987	Titulados 2008	46.725
Ingressantes 2009	107.831	Titulados 2009	50.156
Ingressantes 2010	113.404	Titulados 2010	50.904
Ingressantes 2011	122.681	Titulados 2011	55.554
Ingressantes 2012	130.686	Titulados 2012	61.050
Ingressantes 2013	143.385	Titulados 2013	67.185
Ingressantes 2014	153.897	Titulados 2014	70.529
Ingressantes 2015	161.783	Titulados 2015	75.663
Total	**1.657.529**	**Total**	**752.845**
COMPARAÇÃO ANO BASE 2016			
Matrículas Estimadas	**Matrículas Reais**	**Diferença**	**%**

904.684	266.818	637.866	38,48%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (BRASIL, 2016).

Os cálculos desenvolvidos no terceiro objetivo específico permitiram alcançar o objetivo geral proposto, ou seja, identificar o índice de evasão discente na pós-graduação nacional. Dessa maneira, observa-se que na transição 2015-2016 o índice estimado ficou em 30,06%. Ao longo da série histórica, ocorrem algumas variações do indicador com pequenas reduções em determinados anos. Cabe destacar a gravidade deste indicador ao analisar o acumulado durante a série histórica analisada, denotando um índice estimado de 38,48%.

Diante deste contexto, detecta-se a necessidade de ações gerenciais frente ao fenômeno da evasão discente, a fim de não incorrer no mesmo cenário que atualmente existe na graduação com elevados indicadores de evasão e as consequências negativas que esse processo ocasiona no sistema educacional.

17. CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo identificar o índice de evasão discente na pós-graduação nacional. Para isso, buscou atingir os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o contexto atual da pós-graduação nacional; b) identificar metodologias de cálculo de evasão discente; e c) desenvolver uma sistemática de cálculo de evasão com base nos dados de matriculados e titulados do GEOCAPES.

Os resultados permitem observar o atendimento de todos os referidos objetivos. Em síntese, observa-se que o sistema da pós-graduação nacional, apesar de jovem, confere relevante grau de qualidade tanto em nível nacional, quanto internacional. Sua estrutura atual, considerando os dados de 2015, contempla 3.905 programas devidamente reconhecidos e autorizados, com destaque para região Sudeste do Brasil que abarca 1.781 destes programas com grande concentração na figura de três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A despeito de seu reconhecido sistema de qualidade, não está imune aos desafios inerentes ao sistema educacional brasileiro, mormente o ensino superior. Nessa perspectiva, em especial o fenômeno da evasão discente, o qual permeia todos os níveis de ensino. Contudo, com parca abordagem científica no nível de pós-graduação no contexto brasileiro. Aspecto preocupante visto que a estimativa de evasão é significativa e representa tendência crescente, ensejando esforços dos agentes governamentais sobre esta questão, assim como das próprias instituições de ensino superior. Por fim, este artigo atinge seu objetivo geral ao apresentar que a estimativa de evasão representa 30,06% na transição de 2015-2016, sendo seu índice acumulado ao longo da série histórica 2000-2016 o total de 38,48%.

Cabe destacar a contribuição deste artigo no tocante a disseminação de informações deste tema, em nível de pós-graduação, e assim estimular os agentes universitários e governamentais em ampliar a atenção sobre o aspecto do fenômeno da evasão discente.

REFERÊNCIAS

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BIAZUS, Cleber Augusto. Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no Curso de Ciências Contábeis. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

BRASIL. Lei n. 4024: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 27/06/2017.

_____. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Outubro de 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/> Acesso em: 20/07/2017.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, v.1. 309 p., 2010.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03/06/2016.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES: GeoCapes. 2016. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 01/07/2017.

CUNHA, Luiz Antônio C. R.. A pós graduação no Brasil: Função Técnica e Função Social. Revista Adm. de Empresas, Rio de Janeiro. v. 14, n. 5. p. 66-70, 1974.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 21, n. 2, p. 503-521, 2016.

GOUVÊA, F. C. F.. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). Avaliação, Campinas, v. 18, n. 1, p. 45-68, 2013.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 01/04/2017.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 93, p. 1341-1362, 2005.

PLATT NETO, Orion Augusto; CRUZ, Flávio da; PFITSCHER, Elisete Dahmer. Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas. Revista de Educação e pesquisa em Contabilidade, v. 2, n. 2, 2008.

RUEDA, Ruth Zárate; PINILLA, Eduardo Mantilla. La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitária. Zona Próxima, n. 21, p. 121-134, 2014.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SILVA, Fernanda Cristina da; CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Evasão em cursos de graduação: uma análise a partir do censo da educação superior brasileira. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171098/OK%20-%20101_00387%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20/08/2017.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar;

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641- 659, 2007.

STEINER, J. E.. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. Estudos Avançados v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. RAP - Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 40(1): 27-55, 2006.

TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. Revista de Educación Superior, XVIII v. 71. 1989.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 14. Ed. São Paulo (SP): Atlas, 94 p., 2013.

Governança universitária: contribuições teóricas

Autores: Gesser, Graziele Alano (Universidade Federal de Santa Catarina); **Oliveira, Clésia Maria de** (Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Rondônia); **Machado, Marilia Ribas** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: Este estudo tem o objetivo de apresentar um panorama dos estudos científicos desenvolvidos acerca da governança nas Instituições de Educação Superior e identificar as lacunas no conhecimento sobre essa área. A pesquisa, quanto a sua metodologia, caracteriza-se como qualitativa; quanto aos fins é classificada como descritiva, pois indica correlações entre variáveis e evidencia características de uma população ou fenômenos. Quanto aos meios, é caracterizado como um estudo bibliográfico utilizando-se também de revisão sistemática da literatura para atingir o objetivo do artigo. A revisão sistemática para o artigo, realizou-se por meio de busca em dois portais de publicações: Portal de Periódicos da CAPES e *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL®), com os constructos governança e universidade, e suas variações, o que possibilitou a identificação e seleção de publicações científicas que continham os dois temas relacionados. Após a seleção das publicações, segui-se para análise dos dados e observou-se que, apesar de não ter sido definido um limite temporal para a seleção dessas publicações, a pesquisa mais antiga sobre governança e universidades foi no ano de 2006; por outro lado, apesar do baixo número de publicações encontradas, não é possível constatar que o debate teórico sobre o tema nessas instituições esteja crescendo, visto que no último ano não foi encontrada nenhuma publicação com os dois temas.

Palabras claves: Gestão Universitária. Governança Pública. Governança Universitária. Novo Serviço Público.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de um estudo sistemático do campo da gestão universitária, cujo objetivo foi apresentar um panorama dos estudos científicos desenvolvidos acerca da governança nas Instituições de Educação Superior e identificar as lacunas no conhecimento sobre essa área. Considerou-se essencial aportar o estudo em um constructo balizado pelas abordagens conjuntas das Teorias da Administração Pública, com foco no Novo Serviço Público e na Governança Pública; e das organizações, com foco na Gestão Universitária. O resultado do estudo tem como propósito apresentar as reflexões dos autores assinalados nos artigos científicos sobre a temática dos temas: governança e universidade e seus variados constructos.

A gestão de uma universidade é uma atividade eminentemente social que deve ser vista como uma perspectiva de contexto e historicidade, que não pode ser apreendida sem ser vivenciada e que todo sentido atribuído depende de como somos (GOMES *et al,* 2013).

Para o presente estudo, a metodologia utilizada, foi a revisão sistemática de literatura que tem como objetivo responder a uma pergunta claramente formulada utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão. (CLARKE, 2001).

Para a revisão sistemática, foram utilizados os portais de Periódicos da CAPES assim como na base de dados *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL®) com os constructos: governança e universidade.

Considerando a relevância dos estudos sobre o tema, julga-se primordial que as instituições de ensino superior passem a considerar o tema governança em suas instituições, como parte integral das ações das universidades.

O estudo inicia-se com o capítulo da introdução, onde há a contextualização e a problematização do tema, seguido pela fundamentação, onde foram abordados tópicos que embasaram o artigo, sendo eles: gestão universitária, governança pública e governança universitária. Após o capítulo da fundamentação, será apresentado o capítulo da metodologia, seguido pelos resultados e a conclusão do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para propiciar melhor compreensão do fenômeno da governança nas universidades públicas, considerou-se essencial aportar o estudo em um constructo teórico-metodológico balizado pelas abordagens conjuntas das Teorias da Administração Pública, com foco no Novo Serviço Público e na Governança Pública; e das organizações, com foco na Gestão Universitária.

2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Cada vez mais, a gestão aplicada às universidades tornou-se um recurso de grande valor para essas organizações, visto que assim como em organizações que não são universidades, a tomada de decisão acontece a todo momento.

As universidades são caracterizadas como organizações complexas, portadoras de peculiaridades que as diferenciam das demais organizações. A diversidade de objetivos delas, bem como o tipo de profissional que nela atua e o fato de elas se destinarem ao ensino, pesquisa e extensão, fez com que as universidades desenvolvessem um estilo próprio de estrutura, forma de agir e modo de tomar decisão, influenciando, assim, no processo decisório (COLOSSI, 1999).

Jarzabkowski e Fenton (2006) defende que em organizações pluralistas como as universidades, as preferências são obscuras e a multiplicidade de membros e grupos internos persegue, simultaneamente, objetivos diversos, conflitantes e que concorrem entre si.

De acordo com Strada (2000) as organizações universitárias podem ser caracterizadas pelos seguintes aspectos:

- ambiguidade de metas;
- as organizações acadêmicas “processam pessoas”;
- tecnologia problemática;
- tarefas econômicas dominadas por um alto profissionalismo;
- corpo profissional fragmentado; e
- vulnerabilidade ao ambiente.

Conforme Reis (2011) a organização universitária tem como base a ambiguidade de metas, processamento de pessoas, tecnologia problemática, tarefas econômicas gerenciadas por alto profissionalismo, um corpo técnico fragmentado e vulnerabilidade ao ambiente.

Rebelo, Coelho e Erdmann (2004, p.156), descrevem que:

> A variedade de visões do que deve ser esse tipo de instituição vem, então, desde sua concepção, o que terminou por gerar muitos modelos organizacionais e, muitas formas de gestão. Em que pese essa riqueza de orientações, as universidades vêm se debatendo com a necessidade de encontrar uma forma efetiva de gestão, que as conduzam ao atendimento dessa muitas demandas advindas do ambiente.

Diante desse ambiente, visto que segundo Keller (1983), não existe uma teoria da administração universitária, a gestão das universidades tem se validado de modelos e paradigmas criados para outros contextos organizacionais (MEYER, 2014).

Além disso, conforme Kobiyama, Rosa e Silva; e Perardt (2011), a gestão universitária difere daquela de uma empresa, ou organização qualquer, demandando habilidades e domínios de técnicas adequadas à realidade universitária, de modo que as práticas da gestão empresarial sendo ela pública ou privada, não podem ser exportadas diretamente para o setor público.

Por este motivo, cabe ao gestor universitário gerenciar suas instituições em direção a um futuro visualizado, decidindo-se pelas questões prioritárias, e gerenciando os possíveis conflitos que surgirem (ÉSTHER, 2011).

Pascuci et al. (2016), argumenta que pode-se concluir que administrar a complexidade interna - e externa - da organização acadêmica requer uma abordagem diferente das tradicionais que se pautam em premissas funcionalistas e na otimização de resultados. Tal ambiente caótico, desordenado, descontínuo e imprevisível (STACEY, 1996) exige uma postura dinâmica e flexível por parte de seus gestores e pela configuração das metodologias de gestão adotadas.

2.2 GOVERNANÇA PÚBLICA

Debates recentes no campo da administração pública apontam para uma nova abordagem que vem sendo construída e que na visão de alguns estudiosos do campo não abandona por completo o modelo gerencialista tão em voga nos anos finais do século XX, mas traz um novo olhar para o serviço público numa perspectiva mais ampla que a conecta a noções de governança. Esse debate tem posicionado os estudiosos e os profissionais do campo, segundo Dehnardt (2013) diante de escolhas muitas vezes paradoxais em relação ao futuro da teoria e da prática da administração pública. Ademais, dentro desse debate estão inseridos elementos da governança pública, como pontos-chave na transição para uma forma democrática de relacionamento estado-sociedade com a inclusão de uma cidadania engajada, esclarecida em busca de uma maior participação nas decisões acerca das políticas públicas que afetam toda a sociedade.

Essa nova concepção em discussão desde a década de 1970 e 1980, emerge como *New Public Service* (NPS) - Novo Serviço Público (NSP) e conforme argumenta Denhardt (2013) é salutar essa construção para que os atores do campo possam caminhar no sentido de cumprir a promessa da administração pública como ciência. E para que isso realmente ocorra, segundo ele, é preciso “de um redirecionamento na maneira como enxergamos o campo e leve à preocupação não meramente com a administração governamental, mas também com o processo mais abrangente de governança e administração da mudança” (DENHARDT, 2013p. XIV), para que se possa, de fato alcançar valores societários publicamente definidos.

Também enfatiza Denhardt (2013) que, embora o foco dos estudos no campo da administração pública terem sido focados na elaboração de um ‘modelo racional de administração’ e de uma visão de *accountability* democrática baseada implicitamente na dicotomia política e administração, os desafios do campo se tornam mais importantes com o foco mais abrangente em governança democrática, por envolver vários atores, deslocando, assim do foco anterior exclusivo no governo. Para fundamentar o NSP, Denhardt (2013) indica dois temas centrais: “promover a dignidade e o valor do novo serviço público” e

“reafirmar os valores da democracia, da cidadania e do interesse público enquanto valores proeminentes da administração pública” (p.265).

Nessa nova concepção de serviço público, o agente público ou servidor passa a ser um elemento central, pois no NSP, segundo Denhardt (2013), importa a noção de fazer a diferença para tornar o mundo um lugar melhor e, por isso o serviço público “[...] é construído sobre a ideia do interesse público, a ideia de administradores públicos a serviço dos cidadãos [...] totalmente engajados àqueles que o servem” (p. 276). E com essa orientação e a aproximação com os cidadãos e outros atores envolvidos, como preceitua a governança pública, a criação de valor público socialmente demandado pode vir a se concretizar, com respostas efetivas a três questões básicas: (1) qual o "valor público" importante a organização procura produzir?; (2) quais "fontes de legitimidade e apoio" poderiam ser invocadas para autorizar a organização a tomar medidas e fornecer os recursos necessários para sustentar o esforço para criar esse valor?; e (3) com quais capacidades operacionais a organização poderia contar (ou desenvolver) para entregar os resultados desejados? (MOORE E KHAGRAM, 2004)

Em sentido oposto ao modelo mecanicista-burocrático, e muito próxima à abordagem ao NSP, a governança pública toma como base os modelos orgânicos, flexíveis, orientados para resultados, com mecanismos amplos de accountability, controle e permeabilidade, em múltiplos arranjos com a participação de diversos atores: estado, terceiro setor, mercado, sociedade, dentre outros, no desenvolvimento, na gestão de políticas públicas e no provimento de serviços (BRASIL, 2014; DIAS, 2012; RAQUEL, 2012; DIAS; CÁRIO, 2014; SECCHI, 2009). O movimento da governança pública (GP) é discutido por Secchi (2009) como um modelo relacional por oferecer “uma abordagem diferenciada de conexão entre o sistema governamental e o ambiente que circunda o governo.” (p.349). Nessa perspectiva de governança pública o Estado tem um papel preponderante de orquestrador, direcionador estratégico, indutor e fomentador essencial para a ativação e orientação das capacidades dos demais atores.

Dias (2012), contribui significativamente com seu estudo ao trazer o que ela denomina elementos da concepção de Governança Pública (quadro 1), constituídos a partir dos trabalhos dos especialistas que estudam as experiências anglosaxãs e mais comumente referenciados nas publicações brasileiras, como Kooiman (2003), Pierre; Peters (2000) e Rhodes (2010).

Quadro 1 - Elementos da Governança Pública

Elementos da concepção de Governança Pública		Autores centrais na definição do Elemento da matriz de análise.
E1	Co-produção do desenvolvimento regional por meio da cooperação entre Estado, mercado e sociedade civil.	KOOIMAN (2003) PIERRE; PETERS (2000)
E2	Coordenação estatal do processo de cooperação, tendo o Estado um papel de mediador das relações.	KOOIMAN (2003) PIERRE; PETERS (2000) RHODES (2010)
E3	Delegação da autoridade estatal em três direções: *downward, outward e upward*, reconhecendo o potencial e incentivando o papel das redes.	PIERRE; PETERS (2000) RHODES (2010)
E4	Ênfase na eficiência e eficácia associando-as a mecanismos de democracia deliberativa e democracia direta para a busca de resultados responsivos.	PIERRE; PETERS (2000)
E5	Planejamento com vistas à equidade e ao desenvolvimento regional.	KOOIMAN (2003) PIERRE; PETERS (2000) RHODES (2010)

Fonte: Dias (2012, p.137)

Os elementos identificados, ressalta Dias (2012), são frutos “justamente do fato de a abordagem de um autor transpassar a abordagem de outro, confirmando a presença dele no movimento”, isto é, o quadro ilustra o especialista que tem, na sua abordagem, “a ênfase naquele elemento, não significando, que este não tenha sido tratado na abordagem dos

demais especialistas adotados nessa concepção teórica" (p.137). Em termos de Governança Pública, o deslocamento do poder estatal se concretiza como uma estratégia voltada ao arranjo estrutural do modelo de Administração Pública. Isso é decorrente da manifestação da Governança Pública que se efetiva de maneiras diferentes nos níveis local, nacional e internacional, assim como as instituições e políticas também exercem papéis diferentes em cada um desses níveis (PIERRE; PETERS, 2000; DIAS, 2012).

Como fenômeno, a governança pública pode ser analisada sob quatro perspectivas: sociedade e Estado; entes federativos, esferas de poder e políticas públicas; órgãos e entidades; e atividades intraorganizacionais. Na perspectiva sociedade e Estado são definidas as regras e os princípios que orientam a atuação dos agentes públicos e privados regidos pela Constituição e criam-se as condições estruturais de administração e controle do Estado. Na perspectiva dos entes federativos, esferas de poder e políticas públicas , se observa a partir das políticas públicas e das relações entre estruturas e setores, incluindo diferentes esferas, poderes, níveis de governo e representantes da sociedade civil organizada. Quanto aos órgãos e entidades, nessa perspectivas o foco é na garantia de que cada órgão ou entidade cumpra seu papel; enquanto na perspectiva das atividades intraorganizacionais o foco é na redução dos riscos para otimizar os resultados e agregar valor aos órgãos ou entidades (BRASIL, 2014).

Em termos práticos, a função da governança, segundo a *International Federation of Accountants* (IFAC, 2013) é assegurar que as ações das organizações estejam alinhadas com o interesse público. Para isso, sete funções-chaves são definidas, conforme apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Função da governança e ações alinhadas ao interesse público

Função da Governança para Alinhamento com o Interesse Público
(a) a integridade e os valores éticos; (b) a abertura e o engajamento das partes interessadas; (c) a definição de resultados e de benefícios sustentáveis em termos econômicos, sociais e ambientais; (d) a definição de intervenções necessárias para potencializar e otimizar resultados e benefícios; (e) o desenvolvimento das capacidades das organizações, da liderança e dos indivíduos necessárias àquele fim; (f) a gestão de riscos e de desempenho sustentado por controles internos e instrumentos robustos de gestão das finanças públicas; e (g) a transparência e a accountability, possível por meio da implementação de boas práticas, como prestação de contas e responsabilização.

Fonte: adaptado de IFAC (2013)

Embora as funções da governança apresentadas no quadro 2 em muito se assemelha às inerentes à gestão, no contexto da governança pública há uma distinção entre essas duas, conforme mostra a figura 1

Figura 1 - Relação entre Governança e Gestão.



Fonte: BRASIL (2014, p.32)

Conforme mostra a figura 1, a gestão é responsável pelo planejamento, execução,

controle e ação no manejo dos recursos e poderes colocados à disposição do órgão ou entidade pública para alcançar os seus objetivos, enquanto a governança se ocupa em monitorar, supervisionar e avaliar a atuação da gestão, com vistas ao atendimento das necessidades e expectativas dos cidadãos e demais partes interessadas. Dessa forma pode-se inferir que a gestão é inerente e integrada aos processos organizacionais e a governança se ocupa em fornecer o direcionamento.

Para abordar o fenômeno da governança pública no contexto organizacional, o próximo tópico apresenta a gestão das instituições de educação superior sob a perspectiva da governança.

2.3 GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA

O tema governança universitária é pouco explorado na literatura e é delineado sob as base da governança corporativa e da governança pública, a depender da organização administrativa da IES (se pública ou privada).

Para Balbachevsky, Kerbauy e Fabiano (2015, p. 3) o conceito de governança universitária tem sido usado na literatura a partir de dois pontos de vista distintos: o primeiro focado “nos mecanismos de ajustamento internos à instituição”, e o segundo focado “nas estruturas de coordenação que a universidade desenvolve com atores societais externos”.

Assim, a governança universitária descreve a complexidade dos mecanismos de ajuste mútuo presentes nas IES. Essas instituições se caracterizam pela grande concentração de autoridade, poder e autonomia nas suas unidades.

Devido às características das universidades, seu dinamismo, organização e lógica anárquica, “o governo da universidade é, forçosamente, um exercício de governança. Diferentes micro-ambientes institucionais são coordenados através de mecanismos complexos de ajuste que combinam lógicas hierárquicas, de mercado e acordos mútuos” (BALBACHEVSKY; KERBAUY; FABIANO, 2015, p. 4).

3. METODOLOGIA

Esta seção apresenta o caminho metodológico percorrido no presente estudo, com o intuito de orientar como esta pesquisa foi conduzida. Segundo Minayo (2009, p. 14), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Esse caminho metodológico deve ser evidenciado por meio da descrição dos procedimentos seguidos na realização da pesquisa, incluindo, entre outros, aspectos como o tipo de pesquisa, universo de pesquisa, técnicas de coleta e de análise de dados (GIL, 2002).

Esse artigo teve como objetivo principal apresentar um panorama dos estudos científicos desenvolvidos acerca da governança nas Instituições de Educação Superior e identificar as lacunas no conhecimento sobre essa área

Tendo em vista que essa pesquisa preocupa-se essencialmente com o significado dos dados e, portanto, busca captar a aparência e a essência do fenômeno, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa (TRIVIÑOS, 1987).

Utilizando-se a taxionomia proposta por Vergara (2010), essa pesquisa classifica-se, quanto aos fins, como descritiva, uma vez que aponta correlações entre variáveis e evidencia características de uma população ou fenômeno (VERGARA, 2010; GIL, 2008).

Quanto aos meios, trata-se de um estudo bibliográfico, tendo em vista que fez uso de material acessível ao público em geral (MARCONI, LAKATOS, 2003; VERGARA, 2010), realizado por meio de busca e revisão sistemática da literatura. Seguindo um protocolo de pesquisa, a busca e revisão sistemáticas possibilitam a obtenção de um portfólio bibliográfico, por meio da identificação e seleção de publicações científicas e posterior coleta e análise dos dados (FERENHOF; FERNANDES, 2016).

Dessa forma, foi realizada uma busca diretamente no Portal de Periódicos da CAPES assim como na base de dados Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL®). Na plataforma Periódicos da CAPES foram utilizados os seguintes critérios de busca: busca simples contendo as palavras-chave e operadores booleanos: governança and (“Universitária” OR “universidade” OR “IES” OR “ensino superior” OR “educação superior”); Tipos de recursos artigo; Tópico Brazil; Idioma Português. Retornaram, a partir da busca,

153 artigos. A partir disso, para identificação das pesquisas alinhadas à presente investigação, foi realizada uma nova seleção, a partir da leitura dos títulos, resumos e exclusão das publicações duplicadas. Após esse procedimento, verificou-se que 4 (quatro) artigos efetivamente discutem a temática proposta nessa pesquisa.

Já a busca na base de dados SPELL®, seguiu os seguintes critérios: resumo contendo as palavras-chave e operadores booleanos: Governança E Universitária; Governança E Universidade; Governança E IES; Governança E Ensino Superior; Governança E Educação Superior; Tipos de documentos artigo; Idioma Português. Ao final, as buscas retornaram 39 artigos científicos. Também foi realizada uma nova seleção a partir da leitura dos títulos, resumos e exclusão das publicações duplicadas. Finda tal filtragem 4 (quatro) artigos compuseram a segunda parte da amostra dessa investigação. Considerando as duas plataformas de busca, selecionou-se 8 (oito) artigos científicos que efetivamente discutem a temática governança no contexto das Instituições de Ensino Superior, demonstrando que há ainda uma lacuna teórica a ser explorada pelos pesquisadores da gestão universitária.

Com o intuito de identificar a contribuição de cada estudo, a reflexão dos autores sobre a temática e as lacunas de pesquisa, foi feita a leitura da seção intitulada conclusões ou considerações. A leitura da seção visou a identificação de oportunidades de pesquisa na área, indicadas pelas sugestões para trabalhos futuros

4. RESULTADOS

Por meio da análise dos artigos, observou-se que nenhum autor escreveu mais do que um artigo científico e que todos os artigos foram publicados em periódicos diferentes. Apesar de não ter sido definido limite temporal para a busca sistemática nas duas plataformas utilizadas, o artigo mais antigo foi publicado em 2006. Três dos 8 (oito) artigos foram publicados em 2015, ano com maior produção científica sobre o tema. Em relação à representatividade, segundo dados coletados no *Google Acadêmico*, o artigo mais citado teve 14 citações: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: oportunidades para a responsabilidade social na gestão estratégica de instituições de ensino superior.

As principais considerações e reflexões dos autores sobre a temática, assinaladas nos artigos científicos são apresentadas a seguir:

a) o tema governança envolve a criação de forças organizacionais, que garantem o sucesso dos stakeholders e da sociedade; mesmo nas IES mais “fechadas”, diversos stakeholders influenciam as estratégias das IES; o sucesso ou fracasso das estratégias e os benefícios propiciados aos stakeholders são de total responsabilidade da IES e de seus tomadores de decisões (TEIXEIRA; DE CASTRO, 2015);
b) as instituições de ensino são complexas, controversas e possuem adversidade, demandando por mais estudos para melhor entendimento; a Teoria Ator-Rede contribui para a teoria das redes de governança, sendo a incorporação da compreensão dos atores não humanos, inserida na primeira teoria, uma de suas principais contribuições a última; são importantes as atividades e práticas estratégicas analisadas que se relacionam aos mecanismos e às redes de governança (MEYER MONTENEGRO; BULGACOV, 2015);
c) a inovação requer ambientes especializados e cooperativos, porém a formação de alianças estratégicas visando a cooperação nem sempre é convergente com a demanda por competitividade inerente ao processo de inovação para o mercado; o potencial de desenvolvimento de cada estado depende da existência de uma rede estadual de Instituições de Ensino Superior com atividades de pós-graduação ou de uma rede estadual de Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs); a ausência dessas redes, limita a capacidade dos estados de fazer uso estratégico do fomento federal; o Programa de Apoio à Pesquisa em Empresas (PAPPE) apresenta problema como demora na implementação efetiva, deficiências organizacionais, ambiguidade quanto às fronteiras institucionais; o monitoramento e avaliação dos programas ainda não estão internalizados (BOTELHO; ALMEIDA, 2012);

d) a relevância estratégica do modelo de governança desenvolvido entre as duas instituições consiste na contribuição para o desenvolvimento regional, em termos de recursos humanos e inovações tecnológicas; o arranjo em redes interorganizacionais possibilita a equalização do desenvolvimento científico regional; a governança fortaleceu o relacionamento institucional e criou condições para a IES se destacar entre as ICTs (POLETTO; ARAÚJO; MATA, 2011);
e) a evolução da governança corporativa da Universidade familiar divide-se em dois grandes períodos: primeiro, marcado pela justaposição entre mantenedora e mantida; e o segundo, com separação entre ambas; o primeiro período caracteriza-se pela falta de controle de dados; o segundo período, marcado pela profissionalização da gestão universitária, altera o ambiente político da IES e gera uma arena marcada pelos conflitos de interesses e problemas de agência; como consequência do problema de agência, e da necessidade de controle da propriedade sobre a gestão, há incidência de custos de agência (DA SILVA JUNIOR; MUNIZ; MARTINS, 2009);
f) estruturas de governança que promovam valores e princípios éticos, transparência e comunicação organizacional revelam a responsabilidade social das IES; uma instituição/organização socialmente responsável requer a responsabilidade social também dos seus stakeholders, os quais devem valorizar a conduta responsável da instituição (ASHLEY; FERREIRA; REIS, 2007);
g) dado o importante papel social das IES, nessas instituições é crescente a importância da governança, transparência e prestação de contas; a exigência por maior responsabilidade social impulsiona as IES a buscarem atender às boas práticas de governança; apesar das oportunidades de ampliação de práticas de responsabilidade social, muitas IES possuem um posicionamento reativo em relação a essas estratégias; as IES se mostram mais instigadas a atender à legislação do que demonstrar mais transparência à sociedade; mesmo assim, nem todos os aspectos legais são identificados pela pesquisa em algumas IES, o que não sinaliza que estes não sejam seguidos (LENNAN; SEMENSATO; OLIVA, 2015);
h) processo de planejamento estratégico recente; não obstante a existência de iniciativas voltadas para a execução do planejamento, há fragilidades no seu acompanhamento além de não haver participação da sociedade neste acompanhamento; há descontinuidade de iniciativas e projetos; há preocupação de como a IES pode contribuir com o desenvolvimento regional; presença de características de governança pública, tais como preocupação com o atendimento de demandas sociais e aderência à ideia de bem comum; valorização de redes e parcerias (governo federal, órgãos estatais e setor privado); e elementos de democracia e transparência (consultas públicas), contudo sem acompanhamento constante por parte da sociedade, imprescindível aos preceitos democráticos; gestão fortemente marcada pelo paradigma gerencialista, não considerando tanto os aspectos sociais; a transparência e a participação democrática ainda não estão consolidadas na execução do planejamento estratégico da IES (HENN et. al., 2017).

Nem todos os artigos analisados identificaram possíveis lacunas no conhecimento acerca do tema. Entretanto, as oportunidades de pesquisa sobre governança em Instituições de Educação Superior, derivadas das sugestões para pesquisas futuras indicadas nos artigos científicos são apresentadas a seguir:

a) analisar o tema governança - redes de governança, estratégia como prática social-*strategizing*-resultados estratégicos e Teoria Ator-Rede em cursos de graduação em IES particulares por meio de estudo etnográfico com intuito de aprofundar as questões desta temática (MEYER MONTENEGRO; BULGACOV, 2015);
b) analisar o tema governança - redes de governança em outro campo de pesquisa, por exemplo em entidades públicas ou em empresas mistas (MEYER MONTENEGRO; BULGACOV, 2015);
c) investigar o escopo da relação entre atores humanos e não humanos, na perspectiva do sustentabilidade e do empreendedorismo;
d) investigar a existência de diferenças regionais e de porte organizacional nos processos de governança (MEYER MONTENEGRO; BULGACOV, 2015);

e) mais investigações sobre a problemática do relacionamento entre mantenedora e mantida e governança em IES familiar (DA SILVA JUNIOR; MUNIZ; MARTINS, 2009);
f) realizar discussão sobre o enquadramento reduzido que a lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) define e restringe a uma única dimensão o conceito de responsabilidade social das IES (ASHLEY; FERREIRA; REIS, 2007);
g) analisar a dinâmica do sistema de gestão sob a ótica da transparência e da governança por meio de estudos de casos (LENNAN; SEMENSATO; OLIVA, 2015);
h) replicar o modelo de análise do estudo (combinação do framework de Responsabilidade Social Empresarial com as Boas Práticas de Governança) em investigação em outras fundações e associações sem fins lucrativos (LENNAN; SEMENSATO; OLIVA, 2015);
i) realizar estudo para levantamento de informações junto a comunidade, permitindo a ampliação da visão de planejamento para além dos gestores e dos dirigentes da instituição;
j) realizar pesquisas sobre a temática em outros órgãos públicos (HENN et. al., 2017).

5. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo principal apresentar um panorama dos estudos científicos desenvolvidos acerca da governança nas Instituições de Educação Superior e identificar as lacunas no conhecimento sobre essa área.

Apesar de não ter sido definido limite temporal para a busca sistemática nas duas plataformas utilizadas, a pesquisa mais antiga foi publicada em 2006, o que comprova que o tema foi introduzido recentemente nas discussões acadêmicas brasileiras.cont

Além disso, em virtude dos poucos artigos científicos identificados no presente estudo, depreende-se que há carência de investigação científica no Brasil acerca da temática governança universitária. Em 2015, houve a maior produção científica sobre o tema, com publicação de 3 (três) dos 8 (oito) artigos componentes da análise dessa pesquisa. Porém, no ano que se seguiu não houve publicação alguma, o que impossibilita a afirmação de que as discussões sobre governança em IES é crescente.

Em alguns artigos, uma associação comum foi entre governança universitária e estratégia ou planejamento estratégico (TEIXEIRA; DE CASTRO, 2015; MEYER MONTENEGRO; BULGACOV, 2015, HENN et. al., 2017), onde infere-se que essas temáticas estão intrinsecamente ligadas.

REFERÊNCIAS

ASHLEY, Patrícia Almeida; FERREIRA, Roberto do Nascimento; REIS, Helvécio Luiz. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: oportunidades para a responsabilidade social na gestão estratégica de instituições de ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 5, n. 1, p. 23-35, 2007.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; KERBAUY, Maria Teresa; FABIANO, Neylor De Lima. **A Governança universitária em transformação**: a experiência das universidades públicas brasileiras. 2015.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Governança Pública**: referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública e ações indutoras de melhoria / Tribunal de Contas da União. – Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2014.

BOTELHO, Antônio; ALMEIDA, Mariza. Desconstruindo a política científica no Brasil:

evolução da descentralização da política de apoio à pesquisa e inovação. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 1, p. 117-132, 2012.

COLOSSI, Nelson. Controle da gestão na universidade: algumas considerações. **Encuento Regional Sobre Evaluación de da Educación Superior**. Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina, 1999.

CLARKE M, Horton R. **Bringing it all together**: Lancet-Cochrane collaborate on systematic reviews. Lancet, 2001.

DA SILVA JUNIOR, Annor; MUNIZ, Reynaldo Maia; MARTINS, Priscilla de Oliveira. Governança corporativa na IES familiar de grande Porte: um estudo de caso. **Revista Alcance**, v. 16, n. 3, 2009.

DENHARDT, Robert B.**Teorias da Administração Pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DIAS, Taisa. CÁRIO, Silvio A.F. Sociedade, desenvolvimento e o papel estratégico do Estado: uma reflexão sobre o surgimento da Governança Pública. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 337-362, dez. 2014

DIAS, Taisa. **Governança pública**: uma concepção teórico-analítica aplicada no governo do Estado de Santa Catarina a partir da implantação das Secretarias de Desenvolvimento Regional. Tese (Doutorado em Administração). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, Edição Especial, p. 648-667, jul. 2011.

ESTRADA, Rolando Juan S. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública**. 2000. 206 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, UFSC. Florianópolis, 2000

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

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

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

GOMES, et al. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Anais** do XIII Colóquio de Gestão Universitária nas Américas, 2013.

HENN, S. A.; CASAGRANDE, J. L.; NUNES, N. A.; LEITE, A. L. S.; PICOLLI, I. Planejamento Estratégico de uma Instituição de Ensino Superior Federal Brasileira: Uma Análise à Luz do Movimento da Governança Pública . **Revista Organizações em Contexto**, v. 13, n. 25, p. 219-243, 2017.

IFAC. International Federation of Accountants. **Good governance in the public sector**: consultation draft for an international framework, 2013. Disponivel em: <https://www.ifac.org/publications-resources/good-governance-public-sector>. Acesso em: 1 Mar. 2017.

JARZABKOWSKI, P.; FENTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. **Long Range Planning**, v. 39, p. 631-648, 2006.

KELLER, G. **Academic strategy**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.

KOBIYAMA, Adriana R. C. E.; SILVA, Elizabeth C. Rosa e; PERARDT, Susany. O Mestrado Profissional em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina: um estudo de caso sobre o processo de criação e implantação. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/32856 > Acesso em: 15 ago. 2017.

LENNAN, Maria L.F. Mac; SEMENSATO, Bárbara Ilze; OLIVA, Fábio Lotti. Responsabilidade Social Empresarial: classificação das instituições de ensino superior em reativas ou estratégicas sob a ótica da governança corporativa. **REGE-Revista de Gestão**, v. 22, n. 4, p. 457-472, 2015.

PASCUCI, et al. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista GUAL**, v. 9, n. 1, p. 37-59, jan. 2016.

KOOIMAN, J. **Governing as Governance**. Londres: Sage, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEYER Jr., Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**, Paraná, v. 2, p.1-15, dez. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/universidade?dd1=14749&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MEYER MONTENEGRO, Ludmilla; BULGACOV, Sergio. Governança e estratégia de cursos de graduação em administração na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 2, 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOORE, Mark; KHAGRAM, Sanjeev. On creating public value: what business might learn from government about strategic management. Corporate Social Responsability Initiative Working Paper No.3. Cambridge, MA: John F. Kennedy School of Government, Harvard University, 2004.

PIERRE, J.; PETERS, B. G. **Governance**, Politics and the State. Houndmills: MacMillan Press, 2000.

RAQUEL, Izabela. **Governança pública** : a consolidação de uma matriz com atributos que caracterizam o tema, na perspectiva de especialistas. Florianópolis, 2012. 173 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.

REBELO, Luiza Maria B.; COELHO, Christianne C. S. R. e ERDMANN, Rolf Hermann. Contribuições da Teoria da Complexidade ao Processo de Planejamento Estratégico em Universidades. In: Melo, Pedro Antônio de; Colossi, Nelson. **Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade.** Florianópolis: Insular, 2004.

REIS, Cisne Zélia Teixeira. Estágios da Institucionalização do modelo de alocação de recursos orçamentários das universidades federais brasileiras. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, 2011.

RHODES, R.A.W. ***Understanding governance****: policy networks, governance, reflexivity and*

accountability, Philadelphia, US, Open University Press, 1007. 252pp. (Public Policy & Management).

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

STACEY, R. D. ***Strategic Management and Organisational Dynamics***, London: Pitman Publishing, 1996.

TEIXEIRA, José Franco; DE CASTRO, Luis Mota. Questões de governança e os papéis dos stakeholders no ambiente do ensino superior brasileiro. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 237-257, maio 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Improviso e criatividade na gestão universitária

Autores: Guimarães, Fernanda (Universidade Federal de Santa Catarina); **Coelho, Adriano** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Pavanati, André** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Neves, Meryellem Yokoyama** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: Trata sobre a temática do improviso e criatividade nas organizações, focando especialmente nas organizações públicas, nas Instituições Federais de Ensino Superior e seus servidores. Objetiva apresentar definições, elementos facilitadores e inibidores de processos criativos e vantagens de se inserir esses atributos nos procedimentos de gestão. Aborda o estudo de forma qualitativa, aplicado e descritiva, destacando conceitos e teorias encontrados na literatura. Enfatiza a importância de ambientes propícios à criatividade e o desenvolvimento e aprendizagem dos servidores da administração pública, salientando a necessidade do improviso nas ações laborais e tomadas de decisão. Conclui que a gestão universitária pode se beneficiar motivando e apoiando práticas que auxiliem no desenvolvimento da criatividade dos seus servidores técnicos em educação. Entretanto, os temas improviso e criatividade na gestão pública ainda estão em construção, devendo-se buscar formas a incorporá-los na cultura organizacional, tendo como meta a busca da excelência.

Palabras claves: Improviso. Criatividade. Instituições Federais de Ensino Superior. Gestão Universitária. Administração Pública.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

As mudanças no mundo estão ocorrendo de forma frenética. Com o processo de globalização integrando as nações e transformando rapidamente as economias, políticas e culturas, as relações humanas são afetadas, exigindo novos comportamentos de pessoas e organizações.

Todavia, apesar de assustadora a princípio a velocidade em que as transformações sucedem atualmente é propício o momento para evoluirmos, desenvolvermos, acrescentarmos conhecimento. Como pertinentemente exposto por Bauman, um dos mais importantes sociólogos, “de maldição, a globalização pode até transformar-se em benção: a

“humanidade” nunca teve uma oportunidade melhor!” (2005, p. 95).

Carecemos agora de buscar conhecimentos e novas práticas, de repensar nossos valores e investir em comportamentos éticos para encararmos o futuro e alcançarmos sucesso. As organizações por seu caráter de competitividade precisam atentar para essas mudanças e tempos de incertezas. Os gestores e líderes necessitam urgentemente buscar novas prática para alcançarem seus objetivos e cumprirem a missão da organização. Drucker afirma essa necessidade:

> Em períodos de rápidas mudanças estruturais, os únicos que sobrevivem são os líderes de mudanças. Portanto, é um desafio central de gerenciamento para o século XXI que toda organização se torne líder de mudança. Um líder de mudanças as vê como oportunidades. Ele busca mudanças, sabe como achar as boas mudanças e como torna-las eficazes, fora e dentro da organização (1999, p. 64).

Ainda para Drucker (1999), ser um líder de mudanças é mudar o que já está sendo feito e fazer coisas novas, é abandonar o ontem e o que não produz mais resultados, é promover o aperfeiçoamento de forma contínua e sistêmica os produtos, serviços e áreas da organização, é explorar o sucesso focando nas oportunidades e cuidando dos problemas, e introduzir uma política de inovação na organização. Dessa forma, as organizações para sobreviverem terão que buscar novos meios de atuarem, buscarem a inovação, recorrendo à criatividade e improviso no processo de tomada de decisão.

As universidades como organizações públicas complexas e repletas de peculiaridades devem criar uma cultura organizacional voltada às decisões coletivas, incentivar o aprendizado contínuo, o improviso, a inovação e criatividade para desenvolvimento de ações que contribuam para decisões satisfatórias.

A organização universitária pode se beneficiar da criatividade e do improviso para a gestão dos seus processos, ademais em um momento em que as universidades públicas enfrentam dificuldades no gerenciamento de recursos diante da atual crise política e financeira por que passa o setor público.

Neste contexto, elabora-se o seguinte objetivo geral para o presente estudo: Compreender como o improviso e a criatividade podem contribuir com a gestão universitária para sobrevivência e melhoria de seus serviços.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Serão abordadas nesta seção algumas definições encontradas na literatura sobre improviso e criatividade. Conceituações de diversos autores sobre o assunto auxiliam os leitores a melhor compreensão desse estudo e da sua importância para a gestão universitária.

2.1 IMPROVISO E CRIATIVIDADE

O planejamento é uma ferramenta fundamental nas organizações, pois permite que muitas das ações sigam um roteiro predeterminado proporcionando um mínimo de previsibilidade nos resultados. Todavia, as organizações se deparam com situações inesperadas ou imprevisíveis que requerem uma atuação rápida, viável e eficaz. À vista disso, é mais sensato recorrer ao improviso e correr riscos a manter-se inerte sem atitudes. “Não podermos prever o futuro nos impulsiona a nos livrarmos das idéias preconcebidas e utilizar a improvisação por meio da criação, e dessa forma, correr riscos” (NACHMANOVITCH, 1993). Segundo Cunha et al (2000, p. 169), a improvisação é “[...] entendida como a concepção da acção à medida que esta tem lugar, usando os recursos disponíveis [...]”.

> Improvisar não é fazer “qualquer coisa”; A improvisação pode ter o mesmo sentido de estrutura e totalidade de uma composição

> planejada. Mas existe uma fase em que se pode fazer qualquer coisa, experimentar sem medo das conseqüências, ter espaço para criar sem medo de críticas, para poder trazer o material do inconsciente sem censurá-lo de antemão (NACHMANOVITCH , 1993, p. 71).

Mesmo no improviso a organização precisa ter bem definidos a sua missão, visão, objetivos e os recursos que dispõe para buscar os resultados pretendidos. “Objetivos claramente articulados contribuem para que todas as funções importantes assegurem a quantidade de actividade de improvisação necessária para o alcance dos objectivos organizacionais” (CUNHA et al, 2000, p. 171).

Um improviso efetivo decorre de um processo criativo. Pessoas criativas tendem a ter pluralidade de ideias e a arriscar mais experimentando novas ações, oportunizando a improvisação. Logo, a criatividade passou a ser buscada pelas organizações como meio de auxílio para enfrentar os desafios de gestão. “Do ponto de vista etmológico, o conceito de criatividade está ligado ao termo criar, que quer dizer, dar existência, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins” (Pereira et al,1999, p. 4).

Nota-se pela definição que criatividade relaciona-se a inovação, a mudanças e geralmente desejada para lograr aperfeiçoamento de algo já existente, algo novo ou resolução de algum problema. Nesse sentido, “[...] a criatividade é a percepção de algum elemento perturbador e a correspondente ação para solucioná-lo” (ALMEIDA et al, 2011, p. 35), e ainda, para os autores, [...] a proposição de algo novo e que tenha valor, podendo ser sob a forma de produtos, estudos científicos, artes ou mesmo relações humanas” (ALMEIDA et al, 2011, p. 34).

Indivíduos com alta potencialidade criativa, com “mentes” visionárias, treinadas e direcionadas a descobrir múltiplas alternativas de agir, agregam valor a sua vida pessoal e às organizações que fazem parte.

> A mobilidade mental, como exemplo de característica das pessoas criativas, está relacionada com a habilidade de ver situações a partir de diferentes pontos de vista, e ter a mente aberta para mover-se de visões estreitas e rígidas para visões amplas, em que todas as ações têm possibilidades, e todas as possibilidades constituem opções (BURKE, 1994, *apud* MORITZ, 2012, p. 40).

Em vista disto, muitas organizações aspiram ao atributo da criatividade incorporada a sua cultura organizacional como ferramenta para tomadas de decisão e resoluções de problemas. “[...] É cada vez mais importante, na sociedade e na organização, a utilização da criatividade como instrumento de auxílio ao gestor, no sentido de melhor adaptá-lo às constantes transformações que ocorrem no mundo contemporâneo” (p. 86).

A criatividade que propicia a inovação pode ser reforçada e desenvolvida nos indivíduos, devendo ser motivada pela organização para que seja um processo exitoso.

> A atividade da criação instantânea é tão normal para nós quanto a respiração. Não importa o que estamos criando, seja arte ou seja um simples prato culinário, improvisamos quando seguimos o fluir do tempo e o desdobrar de nossa consciência, e não um roteiro predeterminado ou uma receita (NACHMANOVITCH , 1993, p. 27).

Ainda, na opinião de ALMEIDA et al (2011, p. 47), “todo ser humano nasce com enorme curiosidade e potencial criativo, o que vai aos poucos sendo inibido pelo próprio processo de ensino e aprendizagem adotado na maioria das escolas, inclusive nas brasileiras”.

A mentalidade das pessoas da organização precisa ser redirecionada para os desafios que o futuro impõe. As pessoas devem agir, por em prática as teorias administrativas revistas e elaboradas, não resistir às mudanças e aproveitar a chance de desenvolverem-se

exercitando a criatividade, buscar o novo e se conhecerem para alcançarem decisões mais acertadas. “Todos somos criativos. A criatividade é algo intrínseco ao intelecto humano. O que ocorre é que alguns são mais ou menos criativos, por exercitar mais ou menos essa característica tão inerente do ser humano”. (SILVA FILHO, 2012, 76)

Um ambiente propício à criatividade e atitude geralmente determinam os sucessos pessoais e consequentemente, os organizacionais. Muitas vezes o medo impede novas formas de tomar decisões, é mais fácil nos manter a zona de conforto a arriscar uma decisão que pode significar um fracasso futuro. De toda sorte, nem sempre o fracasso é ruim e fragiliza as pessoas. Se bem analisado pode representar uma decisão mais acertada futuramente, pode representar coragem em atitudes e um grande aprendizado que acarretarão resultados ainda melhores que os intencionados inicialmente.

Drucker (1996) expõe que a inovação não é inspiração, genialidade e técnica. Inovação consiste em abandonar o velho, o obsoleto, os fracassos do passado e trabalhar duro e sistematicamente para conseguir o novo e melhor.

Todavia, a criatividade é um processo que precisa ser instigado e treinado. O processo criativo deve ser uma prática constante na organização, necessita uma cultura organizacional direcionada à criatividade e processos de aprendizagem.

> Assim, aprendizagem organizacional é a capacidade de criar novas ideias, multiplicadas pela capacidade de generalizá-las por toda a empresa. Corresponde também à forma pela qual as organizações constroem, mantêm, melhoram e organizam o conhecimento e a rotina em torno de suas atividades e culturas. [...] O processo de aprendizagem é relevante por justamente conseguir, dentro do atual contexto, adaptar, transformar, criar e recriar processos e atividades, requisitos fundamentais para a formação de vantagem competitiva. Nesse sentido, o grande desafio para as organizações é compreender o que significa aprendizagem e como se processa a transferência da aprendizagem individual para a organizacional, a fim de conceber uma cultura organizacional que favoreça o seu crescimento (MORITZ, 2012, p. 21).

Para que essa cultura seja sustentável é fundamental um mecanismo de controle cauteloso na supervisão direta e na padronização, que não prejudique a criatividade; marcadores de percurso/ prazos de ação que possibilita a noção de urgência por um evento inesperado e objetivos claros (CUNHA et al, 2000). Ademais, para os autores, uma cultura experimental na organização, pró-inovação, tolerante a erros, com planos baseados em ações passadas tendo a memória como amiga e como adversária e pessoas qualificadas dispondo de recursos genéricos, são fatores a considerar na improvisação.

Destaca-se sobre o tema que existem elementos que favorecem o processo criativo, devendo a organização assentá-los e implantá-los no ambiente e rotina de trabalho, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Elementos que favorecem o processo criativo

Elemento	Autor
Trabalho em equipe	Almeida et al (2011), Nachmanovitch (1993)
Disponibilidade de tempo	Almeida et al (2011)
Acesso à informação	Almeida et al (2011)
Disponibilidade de ferramentas para registro e armazenamento de informações	Almeida et al (2011)
Treinamento	Almeida et al (2011)
Apoio ao indivíduo criativo	Almeida et al (2011)
Buscar a diversidade de idéias	Almeida et al, 2011, Silva Filho (2012)
Integração/ comunicação entre organizações	Almeida et al, 2011, 2011
Brainstorming	Harrington 1993 *apud* Moritz 2012, Nachmanovitch (1993)
Curiosidade	Harrington 1993 apud Moritz 2012, Silva

	Filho (2012)
Disposição para correr riscos	Harrington 1993 apud Moritz 2012, Silva Filho (2012)
Capacidade de mudar paradigmas	Harrington 1993 apud Moritz 2012,
Exercício contínuo e perseverança	Harrington 1993 apud Moritz 2012, Sousa et al (2015)
Testar/ experimentar ideias sem medos e preconceitos	Harrington 1993 apud Moritz 2012,
Confiar na intuição	Harrington 1993 apud Moritz 2012, Nachmanovitch (1993)
Buscar o hábito da leitura e escrita	Harrington 1993 apud Moritz 2012,
Ter contato com as artes, ciências e veículos de comunicação	Harrington 1993 apud Moritz 2012,
Apoio e feedback do grupo	Nachmanovitch (1993)
Recursos com propósitos múltiplos	Weick, 1993a apud Cunha et al 2000

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Almeida et al (2011), Cunha et al (2000), Moritz (2012), Nachmanovitch (1993), Silva Filho (2012), Sousa et al (2015).

Por outro lado, alguns ambientes e/ ou comportamentos podem inibir a criatividade. Para Moritz (2012), uma estrutura rígida, inflexível, com diversidade de departamentos e níveis hierárquicos, exagerada centralização de poder, excesso de regras e formalização, são fatores que bloqueiam a criatividade nas organizações.

A rotina de ações no trabalho é outro fator a considerar que pode inibir a criatividade e o improviso. Segundo Cunha et al, ter na memória ações rotineiras e padronizadas prejudica o processo de improvisação. Se no passado fomos eficazes em determinadas ações, automaticamente somos impulsionados a repeti-las, inconscientemente bloqueando a criatividade. “[...] a memória organizacional pode atrapalhar a improvisação, isso poderá ser grandemente atenuado se a própria organização gerar a vontade necessária para se afastar das formas gramaticais e utilizar os seus elementos para criar novas rotinas à medida que a acção se vai desenrolando” (2000, p. 172).

Ninguém é criativo o tempo todo, temos momentos de inspiração que se fundem em memória e intenção. Assim, para uma contínua improvisação, a inspiração criativa necessita ser sustentada no tempo e a tarefa do improvisador é prolongar esses momentos, almejando que a criatividade e a improvisação tornem-se atividades normais no nosso dia-a-dia. (NACHMANOVITCH, 1993).

2.2 UM NOVO SERVIÇO PÚBLICO

Sucedem pressões de diversos setores da sociedade para uma nova e efetiva administração pública. Melhores e diferenciados serviços públicos com gestores comprometidos, éticos e motivados pelos valores do serviço público, uma gestão por meio de liderança compartilhada, ou seja, uma administração voltada exclusivamente ao interesse público, à sociedade (BERGUE, 2011; DENHARDT, 2012). Completa Denhardt (2012, p. 269), [...] o novo serviço público se constrói sobre a idéia do interesse público, a idéia de administradores públicos a serviço de cidadãos e, de fato, totalmente envolvidos com eles (DENHARDT, 2012, p. 269)

O momento, destarte, requer reformulação das teorias de administração e até mesmo construção de teorias e novas práticas direcionadas às organizações públicas. Todavia imperam na gestão pública a abordagem burocrática, todavia eficaz, mas que, de certa forma, inibe a flexibilidade e autonomia nos processos, essenciais em tempos de crise e mudanças rápidas. “Nesse sentido, as teorias da administração não são concebidas com vista à sua aplicação sobre a realidade organizacional para transformá-la” (BERGUE, 2011, p. 84). Na mesma linha de pensamento, Denhardt (2012) expõe que as teorias organizacionais existentes tendem a limitar as ações dos gestores, são teorias restritivas e não facilitadoras, que limitam a aprendizagem. Para Denhardt (2012, p. 294), “Os administradores precisam ter uma flexibilidade extraordinária na maneira com que abordam as questões organizacionais; eles precisam ser capazes de mudar, de adaptar-se e de

aprender" (DENHARDT, 2012, p. 294).

O improviso decorrente de um processo criativo é uma alternativa viável na obtenção de respostas rápidas aos desafios organizacionais e tomadas de decisões concernentes ao interesse público.

> Nos últimos anos, a questão da inovação no setor público tem despertado o interesse daqueles que se preocupam com o papel e o desempenho do aparato governamental. Com recursos cada vez mais escassos para atender as demandas crescentes da sociedade, a inovação é apontada como requisito necessário para a solução dos problemas e desafios enfrentados atualmente pela administração pública. É preciso inovar, fazer diferente, para alcançar a eficácia, eficiência e efetividade, objetivos intrínsecos na administração da coisa pública" (SOARES, 2009).

Colaboradores com potencial criativo, flexíveis, adeptos ao improviso, que buscam a inovação e não temem às mudanças são cada vez mais requeridos pelas organizações privadas. Pessoas com esse perfil facilitam os processos de tomada de decisão, oportunizando o alcance dos objetivos organizacionais. À vista disto, carecem as organizações públicas seguirem práticas e estratégias exitosas do setor privado. "De fato, estimular a geração de iniciativas inovadoras de gestão nos órgãos públicos contribui para que o Estado brasileiro aumente a qualidade do atendimento e melhore a eficácia dos serviços ofertados aos cidadãos" (ALMEIDA, FREITAS, SOUZA, 2011, P. 42).

Os cidadãos exigem um governo capaz de suprir suas necessidades por meio da prestação de serviços adequados, eficientes e atualizados, valendo-se dos recursos tecnológicos para modernizarem-se e otimizarem os recursos públicos.

> Para manter-se vivo, necessário e atuante, o serviço público deve promover um ambiente propício à inovação e motivar seu aparato estatal à práticas criativas e inovadoras. [...]a importância da inovação no serviço público pode ser resumida como fator indispensável para a sobrevivência do Estado, diante da necessidade de se adaptar às mudanças externas (SOARES, 2009).

Ações de incentivo para desenvolvimento da criatividade e inovação na administração pública por parte do governo subsistem, a exemplo o Concurso Inovação No Setor Público, promovido pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap) em parceria com o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP). O concurso objetiva incentivar a inovação nas organizações públicas por meio da valorização e premiação aos servidores públicos que atuem de forma criativa e proativa em suas atividades, em benefício do interesse público, contribuindo para o aumento da qualidade dos serviços prestados à população e tornem mais eficientes as respostas do Estado diante das demandas da sociedade (ENAP). Algumas fundações e instituições de fomento às pesquisas também dispõem de concursos, prêmios e financiamentos voltados a criatividade e a inovação. Constata-se assim a vantajosidade de gerar nas organizações um ambiente facilitador para o desenvolvimento de pessoas e processos criativos.

2.2.1 Perspectivas para a gestão das Instituições Federais de Ensino Superior

As Universidades Federais são autarquias sob regime especial, portanto órgãos da administração pública, "gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL. Constituição, 1988).

As instituições de ensino superior só existem porque alguns indivíduos a buscam para aprimoramento de um processo formativo e, também, porque outros a organizam administrativo-academicamente: os servidores técnico-administrativos e docentes. A legislação específica para Instituições Federais de Ensino, a Lei n.º 11.091, incentiva por

meio do plano de carreira do servidor a busca pela qualificação como meio para o aumento da remuneração e ferramenta para o desenvolvimento intelectual e cognitivo para melhor desenvolvimento das tarefas e para tomada de decisões mais adequadas. Todavia, demandam políticas institucionais e uma cultura que impulsionem os servidores a arriscarem e a criarem, buscando novas práticas de gestão. “O clima psicológico predominante na organização pública é de fundamental importância para a promoção da criatividade do indivíduo e a geração de propostas inovadoras” (SOARES, 2009). Assim, é relevante um sistema de valores, compartilhado por todos, pessoas trabalhando rumo aos mesmos propósitos e identificados com a instituição. Ainda para Soares (2009), formas de promover processos criativos nos servidores públicos seria a implementação de grupos de trabalho multidisciplinares, adoção de um horário flexível de trabalho, criação de mecanismos de avaliação de resultados para propiciar premiações e reconhecimento de projetos inovadores, investimentos em capacitação e treinamento, inclusive dos gestores da alta direção.

Em meio à crise financeira do País diminuindo o repasse de verbas às universidades federais, buscam-se novas formas de sobrevivência para o ensino superior gratuito. Além dos escassos recursos financeiros e crise de identidade por que passa atualmente. O aumento dos custos da educação, a diversidade de tipos de instituições, alterações no mercado de trabalho, necessidade de novas formas de financiamentos, busca por maior eficiência e eficácia das instituições, crescente competição entre as instituições de ensino superior são fatores preocupantes (MEYER, MURPHY, 2003). Diante dos desafios de gestão, a criatividade e o improviso acabam se tornando grandes aliados para o alcance do sucesso dos objetivos propostos das universidades federais. A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a exemplo de outras universidades federais brasileiras, observam os mesmos desafios de gestão. Em parceria com a Universidade de São Paulo - USP, a UFSC promove nos próximos dias encontro para discutir inovação e a Interdisciplinaridade como dimensões estratégicas de universidades de excelência. “O encontro consiste em mesas-redondas e suas discussões terão o objetivo de refletir sobre o impacto da inovação e a interdisciplinaridade na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão em universidades de excelência” (UFSC, 2017).

Logo, constata-se que as instituições de ensino superior estão unindo forças e buscando novas estratégias para sobreviverem perante tantas dificuldades.

3. METODOLOGIA

O proposto deste estudo é a discussão e a divulgação sobre o improviso e a criatividade nas organizações, direcionado para os servidores públicos, especificamente aos que atuam no ensino superior. Optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, visto o exposto por Lakatos e Marconi (2010, p. 269), “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc”.

Quanto à natureza, empregou-se a aplicada, uma vez que, intenciona-se aplicar o refletido neste estudo. Vergara (2007, p. 47) explica que:

A pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, ou não. Tem, portanto, finalidade prática, ao contrário da pesquisa pura, motivada basicamente pela curiosidade intelectual do pesquisador e situada, sobretudo no nível da especulação.

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa é descritiva, concordando com o apresentado por Gil (1991, p.46), “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

No que se refere às fontes para a análise, foram aplicadas técnicas de observação e pesquisa bibliográfica em livros, teses, dissertações, revistas especializadas e periódicos que tratam do assunto. O estudo foi complementado por um levantamento de informações feitas a partir de entrevistas informais sobre o tema.

4. CONCLUSÃO

Deste estudo conclui-se que introduzir a perspectiva do improviso e da criatividade nos processos de gestão e, mais especificamente, nas suas tomadas de decisão, é uma alternativa para lidar com tamanha complexidade e limitações enfrentadas pelas organizações universitárias. Expõem Meyer e Murphy:

> Os desafios são imensos e as transformações requeridas na estrutura, nos processos e no comportamento das organizações educacionais exigem ações imediatas de seus administradores. Caso contrário, corre-se o risco de se perder ou não se atingir a qualidade, a competitividade e a liderança desejadas, importantes para as instituições nos dias atuais e que podem comprometer seu futuro (2003, p. 21).

Constata-se por meio da literatura sobre o assunto as vantagens de incentivar os servidores a desenvolverem a criatividade e apoiá-los na aplicação de novas idéias para as práticas laborais. Também foram identificados nesse trabalho elementos que podem favorecer e obstar a criatividade e, conseguintemente, o improviso e a inovação, e a importância de conceber um ambiente benéfico à evolução de processos criativos na organização. Todavia não é fácil alterar culturas organizacionais já arraigadas, mas deve ser um caminho a ser percorrido para enfrentar as rápidas mudanças e obstáculos contemporâneos. "[...] somente as instituições mais ágeis, mais fortes, mais competentes e mais competitivas irão, no futuro, sobreviver (MEYER, MURPHY, 2003, p. 22).

Vale ressaltar que o treinamento e cursos de capacitação oportunizam a criação, pois aprimoram mentes já aptas a geração de idéias, pois como visto nesse trabalho, todas as pessoas têm capacidade de criar e improvisar.

Além das consequências positivas para a organização, o indivíduo sentindo-se livre para desenvolver seu trabalho, sem sentir-se em risco para tentar novas práticas e agir de novas maneiras, torna-se um servidor motivado no trabalho, melhorando seus resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza; FREITAS, Claudia Regina; SOUZA, Irineu Manoel. **Gestão do Conhecimento para a tomada de decisão.** São Paulo: Atlas, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Modelos de Gestão em Organizações Públicas: Teorias e Tecnologias para análise e transformação organizacional.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 12 agosto 2017.

_____. **Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em 12 agosto 2017.

CUNHA, Miguel Pina, CUNHA, João Vieira, MARCELINO, Ana Regina. **Organização, paradoxo, improvisação: O caso local/global.** Estudos de Gestão - Portuguese Journal Of Management Studies. Portugal, v. 5, n.º 2, p. 167-181, 2000.

DENHARDT, Robert B. **Teorias da Administração Pública.** São Paulo: Cengage Learning,

2012.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século.** 5.ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Desafios Gerenciais para o Século XXI.** São Paulo: Pioneira, 1999.

ENAP. **Escola Nacional de Administração Pública.** Disponível em: < https://inovacao.enap.gov.br/faq/>. Acesso em 12 agosto 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEYER, Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária.** Florianópolis: Insular, 2003.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento por cenários prospectivos: referencial metodológico baseado em casos para a aplicação prática nas organizações.** São Paulo: Atlas, 2012.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo - o poder da Improvisação na vida e na arte.** São Paulo: Summus, 1993.

PEREIRA, B.; MUSSI, C.; KNABBEN, A. **Se sua empresa tiver um diferencial competitivo, então comece a recriá-lo: a influência da criatividade para o sucesso estratégico organizacional.** In: ENCONTRO ANPAD, 22., 1999, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: Anpad, 1999. 1

SILVA FILHO, Antônio Mendes. **Inovação = Criatividade + Serendipismo.** Revista Espaço Acadêmico. Brasil, v. 11, n.º 129, p. 75-77, 2012.

SOARES, Alessandra do Valle Abrahão. **Inovação no setor público: obstáculos e alternativas.** 2009. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/producao-academica/inovacao-no-setor-publico-obstaculos-e-alternativas/2395/> Acesso em 24/ 07/ 2017.

SOUSA, Fernando Cardoso; NUNES, Florbela; MONTEIRO, Ileana Pardal. **Criatividade e Inovação Empresarial nas Indústrias Criativas.** Teoria e Prática em Administração. Brasil, v. 5, n.º 2, p. 121-139, 2015. Disponível em: < http://periodicos.ufpb.br/index.php/tpa/article/view/24878/14434> Acesso em 03/ 08/ 2017.

UFSC. **Universidade Federal de Santa Catarina.** Disponível em: http://noticias.ufsc.br/2017/08/encontro-promovido-pela-ufsc-e-usp-discute-inovacao-e-interdisciplinaridade-em-universidades-de-excelencia/ Acesso em 15/ 08/ 2017.

VERGARA, Sylvia Cosntant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

A função controle na perspectiva crítica da gestão pública: novos olhares rumo à gestão universitária democrática.

Autores: Junior, Salezio Schmitz (Universidade Federal de Santa Catarina); **Oliveira, Clésia Maria de** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Bortolini, Maristela Helena Zimmer** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Costa, Alexandre Marino** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: No contexto da gestão pública há muito se discute a importância do controle como função essencial, cuja articulação deve culminar com o alcance dos objetivos organizacionais. No entanto nos estudos predominam as abordagens que remetem o controle a uma perspectiva fragmentada da eficiência e deixa de considerar a multiplicidade de aspectos que o envolvem. A fim de contribuir e estimular este debate, por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica este estudo teve como objetivo analisar a função controle à luz de um modelo dialógico de gestão numa perspectiva crítica e reflexiva que considere as especificidades de uma gestão universitária democrática. Neste sentido, o controle enquanto fenômeno foi discutido sob a ótica da Gestão Social (GS), do Novo Serviço Público (NSP) e da Administração Pública Societal (APS). As conclusões apontam para a utilização dos pressupostos teóricos na construção de mecanismos universitários que possibilitem o diálogo e o controle dos processos através da participação da comunidade universitária e de outros atores também impactados, inclusive a sociedade.

Palabras claves: Controle. Funções do Administrador. Gestão Universitária. Gestão Democrática.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

A partir da ideia de novos formatos organizacionais para a Universidade Pública Federal brasileira há de se buscar uma nova postura do administrador público frente às suas funções típicas: planejar; organizar; dirigir; e controlar. Estas funções, amplamente estudadas pela teoria da administração empresarial e pública, necessitam de uma nova ótica que as enquadre em um novo formato de gestão universitária, onde as decisões são baseadas em propostas construídas coletivamente. Neste sentido, este estudo visa trazer uma maior compreensão acerca de uma dessas funções, que é capacidade de o administrador público de exercer o controle como processo fundamental às correções necessárias para a adequada operação das universidades públicas federais brasileiras. Esta função será analisada sob a ótica da Gestão Social (GS), do Novo Serviço Público (NSP) e da Administração Pública Societal (APS).

Os postulados dessas teorias contemporâneas da administração pública podem auxiliar no avanço da teoria administrativa, sobretudo como subsídios para o aprimoramento dos estudos e das práticas na gestão universitária. A ideia principal é contribuir com o desenvolvimento de novos estudos, mais amplos e muito mais aprofundados, sobre o tema. Este esclarecimento será alinhado com o entendimento de gestão democrática a partir das teorias elencadas como subsídio às conclusões. Os objetivos secundários podem ser divididos em três: 1) analisar as teorias que subsidiam a gestão universitária democrática; 2) estabelecer o alinhamento da função controle com os postulados dessas teorias; 3) promover o debate acerca da função controle dos administradores públicos dentro da gestão universitária democrática.

Para alcançar esses objetivos o presente estudo propõe uma revisão literária nas obras críticas de administração pública, que tratam especificamente do diálogo como proposta de gestão. Essas teorias podem ser aplicadas ao campo da gestão universitária, sobretudo no Brasil, uma vez que as instituições que mais se destacam na qualidade de ensino, pesquisa e extensão são as públicas (RUF, 2016). Como essas universidades públicas brasileiras assimilam as práticas administrativas dos órgãos aos quais estão vinculadas, é adequado estabelecer que as proposições apresentadas pela administração

pública crítica forneçam a base teórica necessária para uma gestão universitária democrática.

2 A GESTÃO SOCIAL

Ao propor uma fuga para os modelos convencionais de gestão, Tenório (2013) aponta a gestão social como uma possível saída para o *mainstream*. O contraponto da gestão social frente à gestão estratégica (propagada pelo *mainstream*) reside no fato de a primeira inserir a participação com um processo de tomada de decisão envolvendo "diferentes sujeitos", enquanto que a última persiste na tecno-burocracia e as decisões seguem a lógica individual, concentrada nas altas hierarquias (Tenório, 1998). A proposta da gestão social é a inclusão desses sujeitos na tomada de decisão. Para isso, uma mudança na cultura organizacional deve abrir caminho, gradualmente, para as decisões coletivas sobre as decisões individuais.

A administração pública brasileira evoluiu a partir do paradigma tecno-burocrático (TENÓRIO, 2008) importado da administração de negócio. Essa evolução privilegiou a eficiência e razão instrumental em detrimento do diálogo e da democracia. Os estudos de Tenório (1998; 2005; 2008) partem da teoria social de grandes pensadores críticos, dos quais se destacam: Alberto Guerreiro Ramos (1965; 1983; 1984; 1989; 2009) e Jürgen Habermas (2012), para criticar essa postura administrativa. Cabe analisar, brevemente, os principais pontos das teorias de Ramos (1989) e Habermas (2012), fundamentais na construção da gestão social.

Em sua crítica ao modelo instrumental de administração Guerreiro Ramos propõe outro tipo de organização, onde o mercado seria apenas um, dentre outros, fatores decisivos para a tomada de decisão e para a estruturação organizacional (RAMOS, 1989). Nesta organização seriam valorizados os pensamentos e as interações entre os atores muito mais do que os ditames mercadológicos. Guerreiro Ramos (1984) também volta suas críticas ao homem produto das organizações, alienado e em função da ótica mercadológica. Propões então que este trabalhador seja colocado entre parênteses, ou seja, que os pressupostos válidos para suas atitudes sejam precisamente aqueles que residem dentro de si, sem as condicionantes mercadológicas (RAMOS, 1984).

No mesmo sentido Habermas (2012) propõe uma transição progressiva da ação estratégica para a ação comunicativa. Nesta a orientação deixa de ser exclusivamente para o sucesso individual, e passa a se denominar como orientação para o entendimento mútuo. Nesse novo âmbito, os atores procuram harmonizar seus interesses e planos de ação, através de um processo de discussão, buscando um consenso. Nota-se que, embora os dois tipos de orientação possuam a marca da racionalidade humana, a grande diferença é que, na ação estratégica a definição da finalidade não abre espaço para ouvir os argumentos dos outros, enquanto no agir comunicativo há um espaço de diálogo, em que se pensa em conjunto sobre quais devem ser os melhores objetivos a serem buscados por um grupo social.

Assim, a gestão social propões um modelo dialógico de gestão, que seja crítico e reflexivo, leve em consideração as especificidades dos seres, das organizações e não busquem no positivismo sua base (TENÓRIO, 2008). Além disso, uma gestão aberta ao diálogo pode contribuir para uma tomada de decisão mais elaborada, uma vez que a participação de diferentes autores contribui para a resolução dos complexos problemas de gestão. Um desses problemas pode ser o controle, que será analisado no item 2.4. Essa importante função do administrador, a partir da Gestão Social, pode estabelecer novos níveis de diálogo entre líderes e liderados. Aplicada às universidades públicas brasileiras pode significar o estabelecimento de novos campos de debate acadêmico onde ensino, pesquisa, extensão e gestão sejam debatidos com diferentes atores envolvidos para a construção de uma gestão universitária democrática.

3 A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOCIETAL

Delineada para o contexto brasileiro, a vertente societal apresentada por Paes de Paula (2005) busca romper com o exercício historicamente autoritário do poder público no

país e pode ser considerada como uma síntese de práticas, visões e tendências relativas à gestão pública. As relações entre sociedade e Estado são o foco da administração pública societal e de sua abordagem (estilo) de gestão: a gestão social (SANABIO; SANTOS; DAVID, 2013; PAES DE PAULA; PRESTES-MOTTA, 2003).

Dentre os processos sociais precursores da administração pública societal, Paes de Paula e Prestes-Motta (2003) e Paes de Paula (2005), destacam: (i) a emergência do campo movimentalista, composto por movimentos sociais, sindicatos, pastorais, partidos políticos e organizações não-governamentais; (ii) o êxito de experiências participativas de gestão municipal; (iii) o questionamento do "público" como sinônimo de "estatal" ; e (iv) o debate sobre a necessidade de um novo projeto político nacional, capaz de ir além dos ajustes gerenciais, na promoção do engajamento popular e do controle social.

A administração pública societal apresenta quatro eixos: (i) uma visão alternativa do desenvolvimento, que o associam à expansão das potencialidades humanas, à qualidade de vida e à capacidade de mobilização de recursos físicos, culturais e institucionais; (ii) a concepção participativa e deliberativa de democracia associada à noção de gestão social, os quais atualizam o enfoque participativo em elaboração desde a década de 1960; (iii) o processo de reinvenção político-institucional, o qual condições institucionais capazes de transformar o uso público da razão e do diálogo em poder efetivo e legítimo de deliberação; e (iv) o novo perfil do gestor público, o qual deve considerar na sua formação a importância de competências técnicas e políticas, além de novas habilidades necessárias a esse profissional que dia após dia distancia-se do burocrata isolado e aproxima-se do agente social reflexivo e hábil em conduzir projetos, negociações, em aproximar interesses e estimular a participação cidadã e a cooperação (NOGUEIRA, 2005).

O complexo organizacional que deve dar suporte à administração pública societal encontra na noção de gestão social uma referência importante, uma vez que favorece a inclusão de segmentos populares em rotinas públicas e, ainda, serve de referencial para os arranjos institucionais contemporâneos, concebidos para viabilizar o diálogo entre cidadãos, servidores públicos e governantes. Nesses termos, a gestão social, de caráter dialógico e comprometida com o entendimento, apresenta-se como uma alternativa à gestão estratégica, de natureza monológica e comprometida com o êxito. Assim, em contextos específicos, onde somente a combinação de esforços é capaz de oferecer respostas a problemas complexos, a gestão social tende a mostra-se mais útil e efetiva que a gestão estratégica (TENÓRIO, 1998).

4 O NOVO SERVIÇO PÚBLICO

Debates recentes no campo da administração pública, sobretudo nos Estados Unidos, valendo de estudos do campo da ciência política e de estudos organizacionais, além de outras áreas, ressaltados os interesses específicos da administração pública, enfatizam que "as organizações públicas (repartições e órgãos do governo) constituem o principal instrumento estratégico de ação usado pela administração pública para a produção de serviços públicos." (DENHARDT, 2012, p. VI).

Ao revisar a literatura no campo da administração pública com fins de examinar trabalhos representativos e que contemplassem os compromissos e as visões de vários grupos e épocas, Denhardt (2012) descobriu haver "mais consistência entre os diversos teóricos do que imaginava encontrar" (p. XIII), conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Conclusões acerca dos Estudos no Campo da Administração Pública

Dimensão	Conclusão
1.Trabalho dominante	Embora distintas teorias de organização pública, o trabalho dominante centrou-se na elaboração de um 'modelo racional de administração' e de uma visão de *accountability* democrática baseada implicitamente na dicotomia política e administração.
2.Teoria da Aprendizagem	A abordagem limitou-se a um entendimento positivista da aquisição de conhecimento, deixando de reconhecer ou de promover formas alternativas de enxergar as organizações públicas, uma vez que não conseguiu integrar explicação, compreensão e crítica nas teorias de organização pública.

3.Teoria Organizacional	A abordagem limitou-se aos interesses instrumentais expressos nas estruturas hierárquicas, não reconhecendo ou promovendo a busca de *designs* organizacionais alternativos, por não ter conseguido integrar as questões de controle, consenso e comunicação.
4.Os Profissionais do campo	Por consequência, os profissionais tiveram a impressão de que as teorias de organização pública não tratavam de seus interesses, uma vez que não lhes ofereciam especificamente um contexto moral para a ação pessoal no processo de governança.
5.Teoria e Prática	Apesar do domínio da visão convencional, sempre houve argumentos importantes de contraponto e que recentemente impulsionaram novo foco no debate entre Nova Gestão Pública e o Novo Serviço Público. Esse debate posiciona os estudiosos e os profissionais diante de escolhas dramáticas em relação ao futuro da teoria e da prática da administração pública.
6.Governo e Governança	Os desafios se tornam ainda mais importantes na medida em que se deslocam de um foco exclusivo no governo para um foco mais abrangente na governança, sobretudo na governança democrática em rede.

Fonte: adaptado de Denhardt (2012, p. xiii)

De acordo com Denhardt (2012), a Nova Gestão Pública (NGP), que no Brasil tornou-se conhecida como "gerencial", tem origem na interpretação convencional ou dominante da administração pública, visto ser valorizada pelos modelos de mercado e pela economia da escolha pública. Este modelo, segundo o autor, além de se preocupar em reduzir o tempo de espera e buscar o aumento da eficiência e produtividade do governo, tem foco na gestão e se constrói sob bases econômicas, como a maximização do interesse.

Por outro lado, o Novo Serviço Público (NSP) deriva da tradição humanística democrática na administração pública e se interessa pelas questões de cidadania e da comunidade. Denhardt (2012, p. xiv) enfatiza que para cumprir a promessa da administração pública, é preciso "de um redirecionamento na maneira como enxergamos o campo" e leve à preocupação "não meramente com a administração governamental, mas também com o processo mais abrangente de governança e administração da mudança" que objetive de fato "alcançar valores societários publicamente definidos". Assim, o NSP surge com o foco não na gestão, mas no próprio serviço público e se fundamenta na ideia do interesse público: administradores públicos a serviço dos e envolvidos com os cidadãos.

Contudo, ao descrever o novo serviço público, Denhard (2013, p.265) aponta dois temas que o fundamentam - "promover a dignidade e o valor do novo serviço público" e "reafirmar os valores da democracia, da cidadania e do interesse público enquanto valores proeminentes da administração pública.", e sete princípios-chaves: (1) Servir cidadãos e não consumidores; (2) Perseguir o interesse público; (3) Dar mais valor à cidadania e ao serviço público do que ao empreendedorismo; (4) Pensar estrategicamente, agir democraticamente; (5) Reconhecer que a *accountability* não é simples; (6) Servir, no lugar de dirigir; e (7) Dar valor às pessoas, não apenas à produtividade.

A direção que se percebe é a busca por uma gestão pública cada vez mais democrática, aberta e participativa, com um olhar para um Novo Serviço Público (DENHARDT, 2012) que efetivamente impulsione a criação de valor público no sentido de oferecer respostas efetivas às necessidades ou demandas da coletividade, politica e legitimamente desejadas e que requeiram a geração de mudanças sociais (MOORE; KHAGRAM, 2004).

5 A FUNÇÃO CONTROLE E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA DEMOCRÁTICA

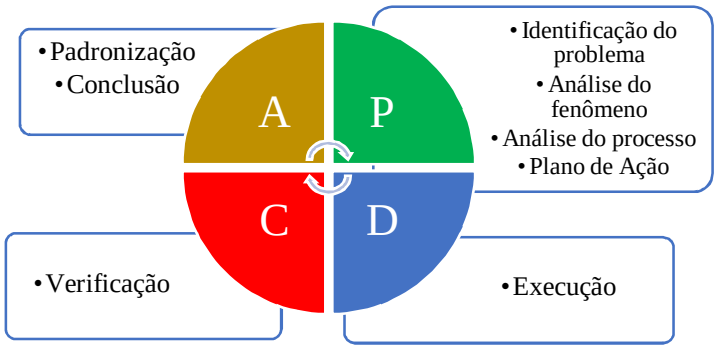
O processo de controle está relacionado à verificação do atingimento dos objetivos traçados no planejamento organizacional. Nas IFES brasileiras pode ser encontrado na atenção dada ao que foi traçado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI são os planejamentos quadrienais das IFES e são construídos internamente por cada instituição a partir das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. O controle no PDI ocorre

com a avaliação periódica dos objetivos traçados para as áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Sob a perspectiva do paradigma dominante, funcionalista, de razão instrumental, esse controle é exercido de maneira a tornar todo o sistema mais eficiente. A busca da eficiência, como visto, pode minimizar a participação democrática e eliminar o diálogo organizacional entre chefes e subordinados.

O processo de controle produz as informações necessárias sobre os estágios dos objetivos organizacionais a fim de que possa embasar a tomada de decisão. Esse processo permite manter todos os processos organizacionais orientados para os objetivos e corrigir as atividades que estão, de alguma forma, inadequadas nesse sistema. Para a construção de uma universidade democrática as correções advindas dos processos de controle devem ser construídas coletivamente, respeitando o diálogo e a participação dos atores envolvidos. O paradigma tecnocrata, ou tecno-burocrata, guia essas correções no sentido de que seus efeitos proporcionem a mais efetiva ação sobre os processos inadequados. Essas correções, sob a ótica do paradigma dominante, em geral, se preocupam com a velocidade, a economia de recursos e a maximização dos ganhos financeiros para as organizações.

Contudo, num novo contexto de dinamismo e complexidade, a função controle deixa de ter um conteúdo apenas operacional, como no início do século XX quando foi concebido pela administração científica como uma das funções do administrador, e ganha um sentido mais dinâmico e integrado (PETERS, 1998). Neste caminho, o controle foi inserido como parte imprescindível do processo de gestão e constitui uma das quatro etapas do ciclo PDCA - *Plan, Do, Check, Action* - planejamento, execução, controle e ação (PETERS, 1998), conforme mostra a figura 1.

Figura 1 - Modelo Dinâmico do Ciclo PDCA



Fonte: adaptado de Peters (1998).

Como mostra a figura, o controle está inserido enquanto função na etapa 'verificação', embora numa concepção mais ampliada do conceito de controle, ele se manifeste em todas as demais etapas. Embora concebido na terceira 'era da qualidade' a importância atribuída ao ciclo PDCA ao longo de décadas foi de tal magnitude que ele rompeu o nascer do novo milênio, superou todos os 'modismos' e hoje ainda tem a sua aplicação como instrumento imprescindível para induzir melhoramentos e aprimorar as diretrizes de controle de organizações em toda parte do mundo (PETERS, 1998; BRASIL, 2014a), principalmente naquelas que buscam galgar etapas de melhoria em seu sistema de gestão.

Nas Universidades Federais (UF) brasileiras o controle também tem a sua importância e aplicação, tanto no ambiente interno quanto no externo. No contexto interno, o controle se efetiva de variadas formas no meio acadêmico e administrativo. No acadêmico nas atividades de ensino, pesquisa e extensão pelos docentes/pesquisadores e respectivas equipes de apoio, coordenadores, gestores de núcleos e unidades; integrados às respectivas Pró-Reitorias (ou decanatos) de ensino, pesquisa e extensão. No administrativo nas atividades relativas ao planejamento, gestão de pessoas, financeira-orçamentária, aquisições, engenharia e infraestrutura, comunicação interna e externa, logística, dentre outras.

Em termos de atribuições específicas enquanto unidades de controle, as universidades contam com duas áreas: auditoria interna e controle interno. Ambas de alta relevância para a gestão, sobretudo pelas evidências objetivas que fornecem aos sistemas

internos para a tomada de decisões. Contudo, a unidade de controle interno é quem estabelece as relações com os órgãos controladores externos, principalmente a Controladoria Geral da União (CGU), vinculada ao Tribunal de Contas da União (TCU). Outra forma de controle externo também é exercida pelo Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG), relativamente no fornecimento às UF dos recursos financeiros utilizados nas suas operações e também pelo Ministério da Educação por meio dos seus órgãos reguladores e de avaliação da educação superior no país (FALQUETO; HOFFMANN; GOMES, 2013).

Assim, na administração pública, embora instituídos como unidades de auditoria ou de controle interno com atribuições específicas, inserir o controle em sua prática é responsabilidade de todo servidor público, pois é inerente ao exercício de sua função. Não fosse o controle no acompanhamento periódico da tarefa ou atividade em execução, como saberia se a está realizando da forma correta (em conformidade com o método ou padrões estabelecidos) e se vai chegar os resultados esperados?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a função controle à luz de um modelo dialógico de gestão numa perspectiva crítica e reflexiva que considere as especificidades de uma gestão universitária democrática. A partir das teorias da Gestão Social, do Novo Serviço Público e da Administração Pública Societal pode se estabelecer uma forma dialógica de controle administrativo-processual. No ciclo PDCA há de se adicionar novas etapas, sobretudo entre o controle e a ação. Estas etapas são precisamente aquelas que demandam a participação dos envolvidos nas soluções dos problemas. Ao detectar o problema a partir da checagem, é papel do gestor envolver as equipes e, ainda, pessoas externas, para o enriquecimento da tomada de decisão e, além disso, para que as soluções sejam construídas coletivamente. Utilizando-se a dialética aberta da Gestão Social, os fóruns participativos da Administração Pública Societal e o caráter democrático do Novo Serviço Público, pode se construir um novo ciclo PDCA, mais adequado às organizações públicas e que responda às demandas das sociedades.

O sistema universitário público brasileiro, inserido na própria administração pública nacional, pode se utilizar dos pressupostos das teorias críticas de administração pública a fim de estabelecer um paradigma democrático para a gestão universitária. Este paradigma deverá privilegia a participação da comunidade acadêmica nos processos de tomada de decisão e, sobretudo, estar envolvido no controle social desses processos. Ainda, deve-se expandir a noção de comunidade acadêmica para além dos discentes, docentes e técnicos-administrativos para a inclusão da sociedade em geral. A inclusão dos diversos atores e o incentivo da participação nas decisões da gestão universitária pode contribuir para um sistema universitário mais aberto e mais inovativo, uma vez que o número de dados e opiniões será acrescido significantemente.

Contudo, para que esse sistema universitário mais aberto e mais inovativo seja uma realidade, cabe aos agentes públicos das universidades, sobretudo aqueles na linha de comando, ampliar esse debate internamente de forma a proporcionar um diálogo entre teoria e prática. Esse incentivo ao diálogo, deve partir dos gestores, em virtude da forte cultura arraigada à racionalidade instrumental e às atuações do tipo *top down*, porém, não deve ser apenas fomentado no topo. Com a criação de sistemas de controle abertos ao diálogo, o incentivo à participação e à discussão devem ser pautas permanentes das categorias integrantes da comunidade universitária. Assim, as universidades públicas brasileiras estarão alinhadas com a construção de uma sociedade onde prevaleça o diálogo, a consulta e, enfim, a democracia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Governança Pública**: referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública e ações indutoras de melhoria / Tribunal de Contas da União. - Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento,

Governança e Gestão, 2014.

DENHARDT, Robert B. **Teorias da Administração Pública**. São Paulo: Cengade Learning, 2012.

FALQUETO, J.M.Z.; HOFFMANN, V.E.; GOMES, R. C. **A influência dos stakeholders na implantação do planejamento estratégico em uma instituição pública de ensino superior**. Anais. XXXVII Encontro da ANPAD: Rio de Janeiro, 7 a 11 set/2013.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. Vol. 1. Tradução Paulo Asthor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Flores, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo:** sobre a crítica da razão funcionalista. Vol. 2. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Flores, 2012b.

MOORE, Mark; KHAGRAM, Sanjeev. **On creating public value: what business might learn from government about strategic management**. Corporate Social Responsability Initiative Working Paper No.3. Cambridge, MA: John F. Kennedy School of Government, Harvard University, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política**: ideias para a reforma democrática do Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2005.

PAES DE PAULA, A. P.; PRESTES MOTTA, F. C. **Administração pública popular**: participação cidadã e melhorias sustentáveis na qualidade de vida no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. Anais...Atibaia: ANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PETERS, T. **O círculo da inovação**. São Paulo: Harbra, 1998.

RAMOS, A. G. **Administração e Contexto Brasileiro:** esboço de uma teoria geral da administração. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações:** uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

RAMOS, A. G. **A redução sociológica:** (introdução ao estudo da razão sociológica). 2.ed. corrigida e aumentada. Rio de Janeiro (RJ): Tempo Brasileiro, 1965.

RAMOS, A. G. **Modelos de Homem e Teoria Administrativa.** RAP - Rio de Janeiro, v.18, nº2, p.3 - 12, abr. -jun. 1984.

RAMOS, A. G. **Uma Introdução ao histórico da organização racional do trabalho**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2009.

TENÓRIO, F. G. **Gestão social: uma perspectiva conceitual**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-23, set./out. 1998.

TENÓRIO, F. G. **(Re)visitando o conceito de gestão social**. Desenvolvimento em Questão.

Ijuí, v. 3, p. 101-124, 2005.

TENÓRIO, F. G. **Tem Razão a Administração?:** ensaios de Teoria Organizacional. 3.ª ed. Editora UNIJUÍ: Ijuí, 2008.

Conflitos de agência e os desafios da governança em uma universidadade comunitária

Autores: Kelm, Martinho Luís (UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do RGS); **Bussler, Nairana Radtke Caneppele** (UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do RGS); **Sausen, Jorge Oneide** (UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do RGS); **Baggio, Daniel Knebel** (UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do RGS)

Resumen: As organizações de ensino superior têm sido reconhecidas em função de sua complexidade, seja na consecução de seus meios, seja na aferição da performance das atividades fim. Nesta linha, as Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES, tem um grau de dificuldade elevado visto que tem como propósito medidas de impacto social nas comunidades e não guardam vínculos com a performance financeiro para além de sua sustentabilidade direta. Surgem ainda os desdobramentos de elementos que tem sido discutidos pela Teoria da Agência e que buscam, na Governança Organizacional, mecanismos que possam realizar a coordenação de interesses entre as diversas instâncias de principal/agente das ICES. O estudo realiza um debate das características típicas das ICES a partir dos conflitos de agência e dos desdobramentos dos interesses conflitantes e as vezes difusos de diversos atores que a compõe. O estudo, de caráter qualitativo, debateu o tema a partir de um consistente respaldo teórico e de um conjunto de entrevistas realizadas junto a gestores de uma universidade comunitária gaúcha. O artigo levanta um conjunto de possíveis desdobramentos deste quadro e busca constituir um conjunto de subsídios para que estas organizações possam enfrentar este quadro sem que para isto tenham que abrir mão de seus fundamentos constitutivos ou até mesmo descaracterizar-se.

Palabras claves: Universidade comunitária, conflitos de agência, governança organizacional.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Brasil tem se constituído em um caso particular no segmento universitário, seja pela incapacidade do Estado em prover condições necessárias de oferta de ensino superior, seja pela posição progressista de normatização do modelo comunitário que é objeto deste artigo e também, por um incomum empresariamento do segmento, se comparado com experiências em outros locais no globo. Com relação às instituições com orientação preponderantemente empresarial, é inegável que estas têm apresentado um visível sucesso e crescimento calcado no atendimento dos requisitos regulatórios mínimos e na definição, como denominador comum de efetividade, a remuneração do capital investido, transformando-as em um negócio bastante atrativo se considerada as regras do capital e mercado.

Convivendo com este empresariamento em ascensão, o Brasil conseguiu inovar nas últimas décadas, viabilizando o surgimento e consolidação do modelo comunitário que, não sendo nem estatal ou empresarial, tem se colocado como uma alternativa consistente em estabelecer um diálogo profícuo com diversas comunidades gerando alternativas efetivas de

desenvolvimento local. Este modelo organizacional posiciona-se em um espaço intermediário entre o estatal e o empresarial e traz, em suas idiossincrasias, alguns desafios ainda não equacionados que se buscará problematizar neste artigo, enfatizando-se dois aspectos: o caráter difuso de uma efetividade organizacional não pautada em aspectos de rentabilização do capital e as repercussões desta especificidade, em termos de conflitos internos e as possibilidades de governança organizacional.

O segundo aspecto, as possibilidades de construção de mecanismos de governança, decorre de uma característica adicional que as instituições comunitárias de caráter laico historicamente assumiram enquanto modelo de gestão, qual seja, a autogestão. Para ser administrativamente sustentável, o caráter comunitário e a autogestão exigem uma forte ideologia de coalisão entre seus membros e um comportamento voluntarista dos atores que a compõe, características que atualmente talvez não estejam mais tão presentes dada as posturas individualistas, parentéticas e de desapego institucional, característicos de uma sociedade pós-moderna.

É fundamental problematizar o modo como as universidades, especialmente as de caráter comunitário, têm convivido com os conflitos de interesse típicos das relações de agência (JENSEN e MECKLING, 1976), entre seus diversos *stakeholders*. Para Silva Jr, Muniz e Martins (2009), as IES podem ser consideradas como um espaço político, conectado por relações coletivas, em que os agentes sociais processam insumos e os transformam em produtos e serviços. Para estes autores, a governança, que surge da consciência da existência de conflitos potenciais que emergem das relações de agência, faz com que esta atue como um fenômeno organizacional, com o papel de resguardar a transparência nas relações entre as estruturas de propriedade e de controle, bem como o de defender os interesses de todas as partes interessadas.

Neste contexto, o artigo apresenta os aspectos teóricos estruturantes que conformam as instituições de ensino superior, as características particulares do modelo comunitário e os conflitos que acabam emergindo desta modalidade organizacional com o objetivo de vincular estes elementos à governança organizacional. Discute estes elementos a partir da experiência de uma universidade comunitária, localizada no noroeste gaúcho. O estudo é essencialmente qualitativo, baseado em um conjunto de entrevistas e observações diretas que contrapõem os elementos conceituais vinculados aos conflitos de agência e à governança organizacional em uma IES comunitária, que tem se mostrado historicamente precursora na compatibilização de elementos da gestão com o caráter autogestionado. Embora o estudo empírico se concentre em uma organização específica, é razoável supor que este cenário, por fatores isomórficos, reflita em boa parte a dinâmica de funcionamento do sistema comunitário gaúcho de educação superior laico.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - A organização universitária

A instituição universitária, dada sua natureza, traz para dentro de sua dinâmica operativa os conflitos sociais e metodológicos inerentes ao meio em que está inserida, ou que estão relacionados com seus integrantes. Deste modo, conforme destaca Bertucci (1999), seus objetivos acabam por ser pouco definidos, complexos, mutáveis e muitas vezes aparentemente contraditórios. As conexões entre meios e fins não são claras, tecnologias ou estratégias diversas produzem resultados similares, conexões entre entradas e saídas não são facilmente estabelecidas, as influências do ambiente impactam de modo desigual nas diversas unidades internas e diferentes padrões de efetividade operam simultaneamente e podem, inclusive, interferir negativamente entre si.

Frente a este conjunto de fatores a universidade é considerada uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados, imprecisos e executora de tarefas múltiplas. Suas funções de ensino, pesquisa e extensão, embora interdependentes, requerem uma organização diferenciada e se relacionam com o ambiente externo à universidade (SLEUTJES, 1999). Seus profissionais, especificamente o corpo docente, encontram e exigem um ambiente de atuação bastante peculiar, em que

utilizam um repertório de técnicas, habilidades e estratégias que o próprio profissional deve avaliar sobre sua adequação, segundo sua especialidade, configurando o que Mintzberg e Quinn (2001), denominam de um sistema de controle realizados por pares, muito mais voltado aos procedimentos adotados e validados pelos pares que, necessariamente, precisam considerar o resultado final, dada às limitações já comentadas que este sistema apresenta. Diante disso, a prescrição e a padronização da ação docente é praticamente inviabilizada. Baldridge *et al.* (1993), caracterizam o trabalho profissional como demandante de maior autonomia e que requer lealdade destes profissionais, é dividida entre seus pares, segundo sua área de atuação e a própria universidade, existindo fortes tensões entre os valores profissionais e os procedimentos burocráticos da instituição. Clark (1984), também na mesma linha de Baldridge et al. (1993) e Mintzberg e Quinn (2001), afirmam que os profissionais da universidade acreditam que somente seus pares tem condições de avaliar sua atuação, aspecto que torna potencial o conflito entre estes e a estrutura formal da universidade.

Esses problemas na gestão são também destacados por Birnbaum (1988), ao identificar um dualismo de controle na dinâmica acadêmica. De um lado, existe uma estrutura administrativa, hierarquicamente estruturada, cuja autoridade respalda-se no sistema burocrático de delegação e responsabilização racionalmente concebido. No outro extremo, está a estrutura profissional (MINTZBERG; LAMPEL; QUINN; GHOSHAL, 2006) que tem sua fonte de autoridade no conhecimento e nas relações entre pares dentro de cada área de conhecimento, muitas vezes também conflitante entre elas. Na maioria das organizações este conflito é equacionado pela submissão da autoridade profissional à autoridade administrativa. Na universidade, entretanto, não obstante existir um entendimento de que a estrutura administrativa é meio à consecução dos objetivos calcados no conhecimento, na prática o conflito é praticamente permanente.

Ao efetuar a caracterização de organizações complexas, Thompson (1976) identificou três níveis de responsabilidade e controle: técnico, institucional e administrativo. A responsabilidade institucional, representada pelos conselhos superiores e presidência, visa assegurar que a organização esteja apta a responder apropriadamente às incertezas das forças sociais externas, o que envolve, invariavelmente, o equacionamento de diversos níveis de conflito. O nível administrativo é representado por toda a estrutura administrativa e que efetua a mediação entre os outros dois níveis e fornece o suporte às atividades do nível técnico.

Considerando este conjunto de características e a definição de sistema apresentada por Kast e Rosenzweig (1973), que afirmam que um sistema é um todo organizado, que tem duas ou mais partes ou subsistemas interdependentes e são separados de seu ambiente por limites, Birnbaum (1988) sugere que a universidade seja investigada dentro de uma visão sistêmica, avaliando-se o nível de interação destes diversos subsistemas que a compõem. Ainda, segundo este mesmo autor, a relação entre os vários subsistemas organizacionais pode oscilar dentro de um *continuum* que vai de “firme” e “frouxo”, sendo que a vinculação firme é a característica de estruturas mecânicas e dificilmente é percebida de modo pleno nas organizações sociais. Conexões frouxamente articuladas podem ser percebidas em subsistemas em que as relações são esporádicas e frágeis em seus efeitos.

A diferenciação entre as duas vinculações é efetuada em função da intensidade que os subsistemas possuem variáveis comuns e a importância dessas variáveis para o sistema. Se os subsistemas têm muitos elementos em comum, e se esses elementos estão entre os mais importantes, os subsistemas tendem a ser firmemente articulados. A recíproca é verdadeira. O autor sugere ainda que todos os subsistemas sejam analisados, no mínimo, tendo como referência o ambiente ao qual a instituição está inserida, visto que este é crítico porque a organização tem uma contínua e mútua troca de energia para além de seus limites.

A complexidade da organização universitária, evidenciada também pelos estudos de Baldridge (1971) *apud* Hardy e Fachin (2000), Baldridge *et al.* (1977), Riley e Baldridge (1977), Cohen e March (1974) e Birnbaum (1988), reflete-se de forma igualmente peculiar no

que concerne ao seu processo decisório. As dificuldades de operar com um conceito de "decisão perfeita" ou decisão racional já foi evidenciada por March e Simon (1967), porém Birnbaum (1988) elenca algumas restrições adicionais quando esse aspecto é discutido na dimensão da universidade, a dificuldade de comparação na existência de objetivos ambíguos ou a existência de uma variável de mensuração da satisfação dos resultados esperados.

2.2 - Governança Organizacional e em IES

Considerando que o objeto do presente debate são as instituições comunitárias de ensino superior que, por características constitutiva, não têm acesso a diversos mecanismos de governança que foram desenvolvidos para organizações atuantes no mercado de capitais, o debate desta temática deve iniciar sobre os elementos constitutivos da relação agente/principal para, somente na sequência, culminar em mecanismos de governança organizacional.

Pode-se ainda dizer que os desdobramentos dos potenciais conflitos de interesses entre as partes relacionadas (*stakeholders*) estarão presentes não somente nestas organizações, mas em qualquer situação de delegação de responsabilidade e trabalho coletivo. Vejamos, se tomarmos qualquer atividade coletiva podemos sempre considerar que o produto desta atividade será diferente que a simples soma das partes que contribuíram para sua consecução, seja esta superior ou inferior. A partir desta premissa, é praticamente impossível que seja identificada a contribuição precisa de cada ator envolvido o que, por sua vez, permite um potencial comportamento *free rider* de algum de seus componentes.

Desta situação emergem os dois grandes elementos que fundamentam os conflitos de agência: a inexistência do agente perfeito (JENSEN e MECKLING, 2008); e a inexistência de contratos completos (KLEIN, 1985). A questão da inexistência do agente perfeito decorre do fato que há uma tendência inerente a cada agente em maximizar seu bem-estar pessoal no seu convívio geral e igualmente no ambiente organizacional, seja por meio de benefícios pecuniários, seja pelo conforto ou prestígio. A este fato, some-se a premissa do trabalho coletivo que expõe a organização ao que Jensen e Meckling (2008) denominam de *adverse selection*, tem-se o convívio de uma multiplicidade de funções objetivo que não são necessariamente convergentes entre as diversas classes de *stakeholders* e até mesmo com os interesses organizacionais (DONALDSON e PRESTON, 1995).

Da situação anterior, tem-se, ainda, dois importantes desdobramentos: (1) a questão da assimetria informacional, que implica que os agentes internos (os administradores) possuem informações privilegiadas com relação à performance institucional, seja em função da disponibilidade de acesso, seja pela sua capacidade de uma interpretação mais ampliada dos dados que, mesmo disponibilizados aos agentes sem funções diretivas, exigem uma maior profundidade de compreensão de contexto para serem corretamente avaliados; (2) em segundo lugar, deve-se observar que a dinâmica de remuneração agente/principal é distinta, cabendo ao principal o direito aos resultados residuais, sejam estes positivos ou negativos, o que significa que é somente este que arca com os riscos do empreendimento, mesmo que não sejam eles que tomam todas as decisões. Com relação ao agente, esta geralmente não guarda relação com a efetividade organizacional, ou no mínimo guarda relação somente a partir de um determinado patamar garantido (salários mais participações nos lucros).

Uma alternativa para o equacionamento deste quadro de conflitos potenciais poderia ser a constituição de contratos de gestão que garantissem os interesses das partes, mesmo quando estas não estivessem diretamente envolvidas no cotidiano organizacional. A questão, como alerta KLEIN (1985), é que, em um contexto competitivo tão dinâmico quanto o que vivem hoje as organizações, a constituição deste "contrato" é praticamente inviável, uma vez que é impossível incluir todas as possibilidades de ação, somado ao fato que em um contexto em que a inovação torna-se a cada dia que passa o grande diferencial estratégico-competitivo, prescrever de modo exaustivo o comportamento dos gestores, com certeza, retiraria muito da capacidade competitiva das organizações.

Em termos de produção acadêmica específica, Nogueira, Garcia e Ramos (2012) afirmam que a governança é uma alternativa para monitorar as IES, fiscalizando as ações dos gestores em relação ao cumprimento da legislação vigente, ao bom uso dos recursos públicos, a preocupação de observar as necessidades da comunidade e de prestar contas para essa sociedade. Algumas pesquisas como a de Vilela e Veloso (2014) têm buscado

encontrar alternativas nos princípios gerais de governança corporativa, embora alguns elementos ainda careçam de uma melhor especificação empírica. Tavares (2009) também discute a temática a partir da experiência das entidades confessionais de educação superior que, por possuírem uma estrutura hierárquica mais rígida, têm conseguido superar alguns entraves que as instituições laicas ainda buscam solucionar. Igualmente Santos (2007) apresenta um detalhado estudo empírico dos mecanismos de governança das IES do estado de Minas Gerais, que também pode ser contraposto ao debate produzido no presente texto.

Entende-se como fundamental uma governança estruturada em IES pois, como afirmam Silva Jr e Muniz (2004), o ensino superior é um dos setores produtivos mais regulamentados na economia brasileira em razão dessas organizações obedecerem a uma vasta rede normativa que determina quem pode e como devem operar os interessados. Estas diretivas, entretanto, estão essencialmente vinculadas a forma de oferta dos produtos finais a serem disponibilizados à população, mas não contemplam a dinâmica organizacional interna e os modelos específicos, como é o caso das IES Comunitárias.

Mesmo podendo assumir diversas configurações, as IES possuem estruturas e dinâmicas de funcionamento muito semelhantes, os mesmos padrões de relacionamentos são estabelecidos entre mantidas e mantenedoras. Estas características em comum entre as organizações e instituições do ensino superior brasileiro, são referidas como isomorfismo institucional, um processo restritivo que força uma unidade de uma população a parecer com as outras unidades, que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Bidart-Novaes e Gil (2007) reconhecem que as IES podem assumir várias formas de organização, o que vai influenciar no modo como são geridas. Podem ser públicas (municipais, estaduais ou federais) ou privadas, que podem, ainda, ser com ou sem fins lucrativos.

2.3 - O contexto das Instituições Comunitárias de Educação Superior

Não há como compreender as instituições comunitárias de ensino superior sem analisar minimamente o contexto em que estas surgiram e consolidaram, preponderantemente nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Observando o quadro no início do século passado, o interior do Rio Grande do Sul era caracterizado pela ausência do Estado na oferta do ensino superior em muitas de suas regiões. Na perspectiva de Frantz e Silva (2002, p.41), este fato reflete a falta de incentivo à implantação e expansão de universidades patrocinadas pelo Estado que acabou concentrando a implantação das universidades na capital e em alguns pontos específicos (Santa Maria, Pelotas e Rio Grande). Isto produziu reações junto à sociedade civil e fez surgir as experiências das universidades comunitárias como instrumento de superação dos desafios e dificuldades desse processo de mudança.

Com o passar do tempo, o modelo de universidade comunitária adquire consistência no cenário nacional, principalmente a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei nº 12.881/2013 que explicitou sua configuração. Frantz e Silva (2002), contribuem na distinção destas modalidades de instituições ao elencar um conjunto de aspectos que devem servir de referência à sua caracterização, quais sejam: a propriedade de seu patrimônio; a destinação e controle deste patrimônio à mantenedora; a eleição de seus dirigentes; a gestão; a representação; e a participação da comunidade.

Já com relação à gestão, sendo a IES comunitária ou não, a orientação teórica tem enfocado quatro modelos de processo decisório – colegial, político, burocrático e anárquico - (LEITÃO, 1993; BIRNBAUM, 1998; BALDRIDGE *et al*., 1993, HARDY e FACHIN, 2000) e, embora seja extremamente pretensioso buscar identificar um padrão característico puro em uma instituição, é possível identificar modelos decisoriais razoavelmente definidos em contextos ou circunstâncias específicas. Nesta linha, independente do modelo decisorial ou de governança observado, é pacífico considerar que nas instituições de ensino superior convivem duas estruturas intercomunicantes. Uma estrutura representada pelos órgãos de suporte administrativo, processos e atividades em que prevalece uma hierarquia burocrática (HARDY e FACHIN, 2000) e, outra, de estrutura acadêmica, composta por profissionais relacionados às atividades fins da IES. Estas duas estruturas motivam-se e agem por argumentos diversos, o que torna ainda mais complexa a articulação dos diversos fatores à

efetividade organizacional.

Tendo em vista a variedade de modelos de configurações que emergem circunstancialmente no ambiente das universidades, é perfeitamente válida a tese defendida por Alperstedt e Cunha (2001), de que as universidades são fruto de interações sociais, estruturas hierárquicas, preferências, predisposições e limites cognitivos, com elementos firmemente ou frouxamente articulados, em que a cultura isoladamente não consegue prescrever comportamentos e relacionamentos, mas apenas estabelecer a probabilidade de certas atitudes.

A estas características gerais é necessário agregar um elemento organizacional típico das ICES laicas e que eleva significativamente a complexidade de sua estrutura de governança, que é sua organização administrativa de modo autogestionado. Embora esta abordagem tenha se constituído quase que em uma ideologia a ser perseguida na construção de uma sociedade mais equitativa, principalmente pelas correntes mais de esquerda, deve-se ponderar que, mesmo em uma visão otimista, a autogestão nunca é tão "auto" como talvez se desejasse, tendo em vista a existência de um conjunto de condicionantes externos que acabam restringindo esta possibilidade plena, condicionantes estes de caráter regulatório, sindical, competitivo e até mesmo cultural. Mesmo assim, se o modelo não pode ser visto como um poder ilimitado concedido ao corpo acadêmico interno da Instituição, ele pode e deve ser analisado na perspectiva de que estes são responsáveis plenos pelos seus atos em todos os níveis de decisão, pelo provimento dos recursos necessários à consecução das finalidades da organização e pelo compromisso de garantir a efetividade da ação desta organização comunitária autogestionada.

Segundo Carvalho (1983), a autogestão exige algumas características intrínsecas para que seja viabilizado seu sucesso. Um aspecto vital é a homogeneidade ideológica, que pode ser expressa na capacidade de seus membros em formular uma ideologia que os auxiliem a alcançar objetivos comuns. Em seguida, a autogestão exige que haja uma coerência ou plasticidade no estabelecimento de objetivos, seu desenvolvimento em termos de interesses de indivíduos e uma ordenação desses objetivos, de modo que a organização possa distingui-los entre curto e longo prazos. Um terceiro aspecto refere-se à auto-organização, ou o modo como os grupos sociais se expressam. Em quarto lugar, a necessidade de continuidade, o que implica na aceitação da estrutura interna de gestão, de modo que ela seja estável, não obstante às forças internas contrárias.

3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

O artigo é tipicamente um estudo qualitativo que busca, pelo relato de experiência e pela compilação da percepção de um conjunto de atores internos, problematizar a estrutura de poder das instituições comunitárias de ensino superior a partir do estudo de uma universidade especifica. Neste sentido, as características organizacionais e as consequências do que DiMaggio e Powell (2005) detalham nas discussões sobre o isomorfismo, permite que, muito das questões colocadas neste texto, possam ser extrapoladas para as demais ICES gaúchas.

O estudo também faz uma sistematização teórica dos principais autores que tem discutido a temática da gestão universitária e suas peculiaridades em termos de dinâmicas de controle, participação e conflitos internos. A pesquisa empírica foi elaborada a partir de um conjunto de entrevistas e relato de experiência de gestores que tiveram um protagonismo na administração superior nos últimos dez anos da instituição analisada e que também constituíram os subsídios para o estudo de Kelm (2016).

Com relação ao relato de experiência, esta foi oriunda da sistematização de mais de uma década de exercício da gestão superior que, após organizada, foi avaliada com relação a pertinência e veracidade junto a outros gestores do mesmo período. Nesta linha, a abordagem tem como premissa ontológica o humanismo (BURREL e MORGAN, 1979), na medida que a análise da complexidade do sistema universitário e o modo como a realidade é interpretada, é absolutamente dependente do paradigma e visão de mundo dos investigadores.

4 - RESULTADOS E ANÁLISE DO CASO DE UMA IES COMUNITÁRIA

4.1 - A estrutura organizacional da Unijuí

Como já mencionado, as instituições de ensino superior, independentemente de seu caráter comunitário, empresarial ou estatal, constituem-se necessariamente a partir de duas macroestruturas, a acadêmica e a administrativa que, de modo articulado, conduzem suas atividades. Este tópico procura apresentar, de modo sintético, os principais órgãos e instâncias de decisão da universidade comunitária em análise, cabendo destacar o fato de que todos os cargos de decisão na dimensão acadêmica têm seus membros definidos por processos eleitorais envolvendo pares, o que já pode-se dizer que traz repercussões significativas em termos da dinâmica de governança. Este processo de definição por meio do voto das lideranças acadêmicas, é também observado em praticamente todas as IES comunitárias laicas do Rio Grande do Sul, o que faz que este debate se amplie em muitos de seus aspectos para todo o contingente institucional. Já com relação à estrutura técnico-administrativa, pode-se afirmar que ela observa uma lógica clássica de poder que Mintzberg e Quin (2001), caracterizam como supervisão direta, ou seja, fora do escopo do que poder-se-ia denominar da autogestão, ficando restrita à dimensão estratégica e acadêmica, esta última ainda circunscrita às diretrizes dos órgãos externos de regulamentação.

A instituição que serve de base para o presente estudo, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, atua no ensino superior no noroeste gaúcho desde o ano de 1957 e teve o status de universidade formalizado no ano de 1985 constituindo-se como um exemplo típico de instituição comunitária laica, de caráter público não-estatal. A universidade é mantida pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - FIDENE, instituição comunitária, filantrópica e beneficente-assistencial, de caráter científico-técnico-educativo-cultural, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede na cidade de Ijuí/RS. Segundo seu estatuto, cabe à mantenedora a função precípua de monitoramento da atuação de sua mantida em termos de consecução da sua missão e propósito, com pertinência social e sustentabilidade econômica e financeira.

A UNIJUÍ possui uma estrutura multi campi, atuando nas cidades de Ijuí, Panambi, Santa Rosa e Três Passos e tem como propósito participar do desenvolvimento da região por meio da educação. Em sua história, já formou mais de 40 mil alunos em cursos de graduação presenciais e a distância e em programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. No ano de 2016 possuia um corpo docente composto de 119 doutores, 277 mestres, 61 especialistas e 9 graduados.

Com relação a sua estrutura organizacional, a organização se dá a partir do Conselho Universitário (CONSU), com a dimensão legislativa e de acompanhamento da gestão, da Reitoria que assume uma dimensão propositiva e executiva e do Conselho de Gestão (COGEST), com a dimensão de suporte executivo. Abaixo desta macroestrutura a instituição organiza-se em departamentos aos quais estão vinculadas todas as atividades fins, como programas, projetos e cursos e também os docentes. Paralelo a esta estrutura de gestão acadêmica e estratégica, estão todos os órgãos administrativos e de apoio, responsáveis pela consecução das atividades meio.

Para que seja possível analisar com mais profundidade os desdobramentos em termos de conflitos e governança é importante um aprofundamento das atribuições dos principais órgãos da estrutura organizacional. Neste sentido, destaca-se que, como órgão máximo, o Conselho Universitário, constitui-se como um colegiado deliberativo, normativo, consultivo e de supervisão. É presidido pelo reitor e integrado pelos vice-reitores, pelos chefes de departamentos, por três membros da comunidade regional, indicados pela assembleia geral da mantenedora, por cinco membros do quadro de professores efetivos do plano de carreira do magistério superior, por cinco membros do corpo discente e por cinco membros do pessoal técnico-administrativo e de apoio. Percebe-se de antemão uma supremacia do corpo docente em sua composição, que terá suas repercussões comentadas na sequência.

Ao Conselho Universitário compete definir as linhas gerais do desenvolvimento da Universidade, com vistas à elaboração de planos de atuação de médio e longo prazos e sistematizados no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, dar formulação final às políticas e diretrizes no âmbito da ação universitária, dos instrumentos e dos recursos. Deve

ainda propor à mantenedora reformas no seu estatuto, elabora e aprova o regimento geral da Universidade, seu próprio regimento e de outras estruturas no âmbito da universidade. Cabe a este criar, revisar ou extinguir programas, projetos e cursos, aprovar a oferta anual de cursos e vagas de graduação de acordo com as determinações legais vigentes, delibera ainda, como instância superior, sobre matéria de recursos previstos em lei, em seu estatuto e no regimento geral, define diretrizes para elaboração e execução orçamentária, aprova, anualmente, o orçamento-programa para o exercício seguinte, a prestação de contas e o relatório da atuação universitária do exercício findo, para envio à aprovação da mantenedora.

A próxima instância na estrutura organizacional é a Reitoria, órgão superior executivo da universidade que é coordenada pelo reitor e composta pelo vice-reitor de graduação, vice-reitor de pós-graduação, pesquisa e extensão e pelo vice-reitor de administração. Os componentes da reitoria são eleitos em chapa dentre os membros do quadro de professores efetivos para mandato de quatro anos, renovável por uma vez, pela comunidade universitária e externa.

Dentre suas principais atribuições pode-se mencionar a representação institucional, coordenar a definição das políticas e o planejamento da atuação universitária, coordenar, supervisionar e superintender todas as atividades universitárias em consonância ao Plano de Desenvolvimento Institucional, viabilizar o cumprimento das determinações dos conselhos superiores, promover a elaboração do orçamento-programa, dos planos de médio e longo prazos e encaminhá-los ao Conselho Universitário e à mantenedora. Também constituem atribuições da Reitoria o desligamento do pessoal técnico e docente, não obstante a tradição interna tenha delegado a gestão de pessoal docente ao departamento, inclusive no que concerne ao seu desligamento, aspecto que até o momento desta análise era tolerado pela Reitoria.

Em seguida aparece o Conselho de Gestão como um órgão de articulação dos *campis*, dos polos de educação a distância e de departamentos com a administração superior. É constituído e presidido pelo reitor, também fazendo parte os vice-reitores, os pró-reitores de campus e os chefes de departamento. Compete a este conselho regulamentar a implementação das políticas institucionais e do plano de desenvolvimento institucional, encaminhar demandas, sugerir alternativas e oferecer subsídios ao conselho universitário, no que se refere às suas atribuições específicas e encaminhar à reitoria sugestões de medidas que visem ao melhor entendimento e qualidade da atuação universitária, como também negociar as providências administrativas cabíveis. Pode-se afirmar que cabe o Conselho de Gestão auxiliar técnica e politicamente a reitoria e chefias acadêmicas na implementação das diretrizes propostas pela mantenedora e Conselho Universitário.

Abaixo destes três órgãos, a instituição organiza-se em Departamentos que constituem suas unidades acadêmico-administrativas básicas, congregando o corpo acadêmico docente e técnicos-administrativos vinculados às atividades fins, para a atuação nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão em determinada área de conhecimento e, para todos os efeitos, da organização administrativa e da gestão de pessoal, com atribuições de planejamento, normatização, coordenação e controle. Está também no escopo do departamento a proposição de novos programas, cursos e atividades para a Instituição. Vale mencionar que cada departamento é administrado por um chefe, docente do quadro de carreira, eleito em chapa juntamente com outro professor do mesmo quadro, na qualidade de chefe substituto, para mandato de três anos, renovável por uma vez.

Vinculados aos departamentos está o conjunto de programas e projetos, dos quais se destacam os cursos de graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu,* com seus respectivos coordenadores e colegiados de coordenação. O coordenador de cada curso de graduação é eleito pelo respectivo colegiado de departamento dentre os seus membros, para um mandato de três anos em reunião convocada pelo chefe do departamento ao qual o curso estiver adstrito, sendo permitida uma reeleição**.**

4.2 - Conflitos potenciais na estrutura organizacional de uma universidade comunitária laica

A análise da governança na universidade é realizada segundo a sugestão de Kast e Rosenzweig (1973), que recomenda que esta deve se dar pela análise dos subsistemas e

atores que a compõe e sua dinâmica de interação. Desta forma, primeiramente serão explicitadas as posições dos diversos atores institucionais nas diversas relações de agência, seus potenciais pontos de conflito e o modo e mecanismos utilizados para o equacionamento destes conflitos.

Relações de agência entre mantenedora e Universidade

A primeira dimensão que configura uma situação de agência refere-se à relação entre a mantenedora e a universidade. Nesta dimensão não há necessariamente um conflito de interesses, mas uma relação que não garante a independência da mantenedora em sua função de monitoramento da saúde econômico-financeira e cumprimento da missão de sua principal mantida, a universidade. Este quadro se coloca deste modo uma vez que desde a constituição da universidade, em 1985, a presidência da mantenedora tem sido exercida pelo reitor da universidade e a maior parte dos membros de seus conselhos é composta por docentes ativos da universidade. Adicionalmente, não obstante haver a participação de membros externos, mesmo que de forma minoritária, estes membros dos conselhos superiores da mantenedora são indicados pelo presidente/reitor, não são remunerados e estão sujeitos às assimetrias informacionais já comentadas entre presidência e conselheiros.

Deve-se chamar a atenção para o fato de que por se tratar de uma instituição filantrópica, sem finalidade de lucro, nenhum membro destes conselhos superiores pode receber qualquer tipo de remuneração ou contrapartida. Esta condição reflete-se no comportamento e na atuação destes conselheiros já que eles se inserem em uma atividade em que a motivação vem exclusivamente de seu comprometimento com o projeto institucional, atividade esta que é compartilhada, sem remuneração, com as demais atividades profissionais destes atores.

Este fato traz como repercussão um envolvimento dos conselheiros restrito às reuniões convocadas pela presidência, realizadas em média quadrimestralmente, sem que exista um aprofundamento do monitoramento ou mesmo do apoio à gestão. Ou seja, manifesta-se claramente a questão da assimetria informacional dos agentes (oriundos da universidade) com o restante do conselho (tecnicamente os principais), visto que a atuação deste conselho se dá por demanda do presidente/reitor, que define a relevância dos temas que serão debatidos de modo complementar ao previsto estatutariamente, que são de aprovação do orçamento e de contas anualmente, não havendo uma motivação ou um movimento sistêmico de atuação independente da mantenedora.

Esta dinâmica pode ser comprovada nos períodos em que a mantida enfrentou graves problemas financeiros que colocaram em cheque sua sustentabilidade e também quando esta encontrou um caminho de recuperação. Em ambas situações a posição da mantenedora foi praticamente contemplativa, solidária e avalista das iniciativas que a gestão superior da mantida promovia em seu processo de endividamento e depois de recuperação.

Observa-se nesta relação a existência das pré-condições de conflitos, tais como a existência de uma relação agenciada na gestão da mantida, da assimetria informacional existente entre o agente e o principal, a inexistência objetiva de perdas aos principais (*residual losses*), pelo fato de existir uma ideologia de coalisão convergente com relação ao propósito institucional da mantida. Deste modo, o monitoramento acaba se dando essencialmente sobre a reputação e o comportamento compromissado manifesto pelos gestores e somente complementarmente pelos resultados auferidos. Em outras palavras, a relação é medida primeira e essencialmente pela percepção de "boa vontade" do agente e superficialmente com relação aos resultados gerados.

Ainda, no contexto da relação mantenedora/mantida, manifesta-se aqui um problema nada desprezível que é a dificuldade de objetivação da efetividade institucional que, por se tratar de uma instituição comunitária, sem finalidade lucrativa, o resultado econômico não é uma finalidade, mas suporte à atividade fim. Desta situação, vigorou internamente, por muitos anos, a máxima de que "a nobreza dos propósitos era condição necessária e suficiente para a justificativa da ação organizacional". Ao analisar a relação mantenedora/universidade pelos elementos propostos por Carvalho (1983), fica evidente a existência de uma ideologia de coalisão e de espaços de expressão, porém há uma perniciosa relação de dependência e submissão dos conselhos superiores da mantenedora pela hegemonia exercida pelo pessoal docente em sua composição o que acaba, mesmo que

não deliberadamente, gerando uma atuação mais parcimoniosa destes conselheiros no cumprimento de suas funções estatutárias. Percebe-se uma dependência subliminar entre o principal (mantenedora) e a instituição que está agenciando o cumprimento de sua missão (universidade), em decorrência de uma assimetria informacional, da complexidade do monitoramento da efetividade do agente em relação à efetividade de seus fins, fato, que em última instância, dificulta ainda mais a construção de contratos de gestão.

Como consequência deste quadro, ocorre não necessariamente uma fragilização da sustentabilidade institucional, mas sim de seu modelo autogestionário, que é obrigado a pautar-se cada vez mais por critérios valorativos oriundos do mercado, no que concerne à dimensão econômico-financeira e às normas dos órgãos reguladores externos, no que tange a sua atividade fim (SINAES). Fragilizam-se os olhares com abordagens mais complexas sobre o real papel de uma universidade comunitária na região e busca-se suporte naquelas métricas mais objetivas, mesmo que estas não consigam abarcar os múltiplos olhares que envolvem o propósito institucional.

4.2.1 - Relações de agência entre Conselho Universitário, Reitoria e Conselho de Gestão

Quando se adentra aos conselhos superiores da universidade, as situações preconizadas pela teoria da agência também se demonstram com bastante clareza e destacam-se algumas idiossincrasias, a começar pela própria composição do conselho universitário, instância legislativa e deliberativa da instituição. Em sua composição, este conselho possui quatro classes de atores: aqueles com atribuições executivas (chefes e reitoria), aqueles que serão impactados diretamente pelas decisões administrativas emanadas deste órgão (professores e técnicos administrativos), um grupo minoritário que será impactado comercialmente e academicamente por estas decisões (representantes discentes) e um grupo também minoritário, representado pela comunidade externa, que também se ressente das características já comentadas quando da discussão dos conselhos superiores da mantenedora.

Uma característica muito forte observada na maioria das instituições comunitárias traz aqui sérias repercussões em termos de dinâmica de governança que é a lógica democrática de escolha de seus gestores em praticamente todas as instâncias. Esta lógica coloca sobre a reitoria e chefes de departamentos que ocupam estes espaços um triplo conflito: (a) o conflito de assumirem concomitantemente funções legislativas que os mesmos terão de executar no momento seguinte, que, se por um lado, traz a estes um conhecimento mais aprofundado das temáticas em pauta, por outro, traz também possíveis receios ao se verem implementando estas medidas no momento seguinte; (b) por se constituírem em gestores eleitos, onde o voto não é somente condição de legitimidade, mas também condição de permanência futura no cargo, emerge um conflito relacionado a quais interesses servir e em que dimensão de comprometimento, qual seja, os interesses da instituição ou os interesses do seu grupo de sustentação política; e (c) o duplo papel que os docentes integrantes destes conselhos assumem, na medida em que são, ao mesmo tempo, funcionários que serão afetados pelas decisões legislativas e promulgadores destas deliberações, com a responsabilidade de garantirem a consecução dos objetivos institucionais.

Em todas estas situações, a questão da subjetividade e ambiguidade em termos de resultado final da ação institucional em nada contribui para equacionamento dos conflitos. Um caminho que tem se mostrado promissor é a confecção e a utilização cotidiana do planejamento como instrumento de alinhamento estratégico do “fazer” e do “gerar” institucional. Para tanto, no caso da instituição em análise, foi necessário superar um dos vícios mais comuns do planejamento na universidade, que é a tendência de escamotear conflitos na definição de objetivos e estratégias, assumindo deliberadamente um grau de generalidade e de ambiguidade que não deixa o conflito aparecer (pelo menos na fase do planejamento). Ou seja, ao não definir com um mínimo de clareza os caminhos e pontos de chegada, permite-se que por um exercício eloquente de retórica, as decisões sejam definidas totalmente na execução, o que torna o planejamento absolutamente inútil, aos moldes de um “pinguim de geladeira”. Um exemplo disto é que dificilmente encontrar-se-á grandes divergências na definição dos referenciais estratégicos relacionados a declaração da missão, visão e propósito, o que já não é verdadeiro na definição de objetivos e das

estratégias.

O desafio observado na universidade em análise foi, inicialmente, constituir espaços socialmente legítimos de manifestação para a construção coletiva do planejamento (CARVALHO, 1983), e concomitantemente motivar os diversos atores à participação do debate para, finalmente, introduzir na cultura organizacional este instrumento como mediador de seu fazer e instrumento de gestão.

A complexidade de uma universidade comunitária não se dá somente em termos funcionais, mas em função de seu objeto que, ao assumir como propósito a participação no desenvolvimento de sua comunidade, ingressa visceralmente no caráter polissêmico do desenvolvimento, tanto em relação às formas de participação, às estratégias de promoção e, principalmente, nos resultados que se possa esperar deste processo. Neste contexto, o essencial para a universidade não é necessariamente construir instrumentos de controle que se fragilizam *a priori* por abarcar somente fatores causais, mas sim em constituir mecanismos de aferição social da construção da ação da universidade enquanto ator social transformador da sociedade.

Esta abordagem não significa abrir mão da dimensão técnica da gestão pois já está comprovado que "a nobreza de seu propósito" não é suficiente para sua sustentabilidade, mas importa em considerar as condições técnicas e seu propósito de modo convergente e articulado. Em uma universidade comunitária, perder o sentido em relação a sua atividade fim é tão pernicioso quanto inviabilizar-se economicamente na sua busca. O denominador comum de sua efetividade não será, como nas organizações empresariais, o lucro, mas o processo sob o qual se constrói o equilíbrio entre as perspectivas instrumental e substantiva da sua ação social.

Não obstante o planejamento ter a capacidade de se constituir em um mecanismo de mediação, permanece intocada a questão da assimetria informacional entre o grupo da reitoria e os demais conselheiros e chefes. Esta assimetria é potencializada pela já referida complexidade da organização universitária, uma vez que as chefias e demais conselheiros tendem a possuir um olhar mais restrito, focado em seu grupo de interesse específico, cabendo à reitoria uma visão holística, alimentada por uma infinidade de fontes que, em muitas vezes, não são acessíveis ao restante da comunidade acadêmica. Neste ponto, deve ser destacado, inda, que não é possível eliminar a assimetria informacional, promovendo uma disponibilização ampla e transparente de informações, porque é o contexto sob o qual esta informação é percebida que lhe dá sentido e este não consegue ser comunicado e, quando o é, se dá a partir do paradigma do interlocutor ativo que obviamente não é neutro.

4.2.2 - Relações de agência entre os Órgãos Superiores da Universidade e os Departamentos

Na universidade em análise, os departamentos constituem-se na unidade acadêmica básica, instância em que estão vinculados os diversos projetos pelos quais se constrói a atividade fim, relacionada às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Da mesma forma, estão vinculados aos departamentos os corpos docente e técnico-administrativo que desenvolvem as atividades fim.

Neste ponto é bom informar que, em todos os departamentos, a atividade preponderante é o ensino de graduação, que representa mais de 90% da atividade institucional, seguido pelas atividades ligadas aos programas *stricto senso*. Para prosseguir nesta análise, será procedida uma racionalização radical tratando os cursos, por mais relevantes que sejam para a sociedade, como produtos que a universidade coloca à disposição do mercado, cabendo a ela garantir uma oferta de qualidade, com custos sustentáveis e preços competitivos.

Na prática, esta análise exige um maior aprofundamento na medida em que os órgãos reguladores externos, como MEC, Capes e CNPq, definem não somente os parâmetros qualitativos que os cursos deverão observar em sua oferta à sociedade/mercado (CPC, IGC, Enade ou avaliações quadrienais no *stricto sensu*), mas também determina padrões mínimos de fatores de produção, determinando percentual mínimo de titulação, carga horária, produção acadêmica e diretrizes curriculares. Disto pode-se observar que a autogestão se fragiliza ainda mais na dimensão do departamento e da oferta das atividades fins da universidade, uma vez que estas encontram-se submetidas às diretrizes superiores

da instituição, dos órgãos reguladores externos e também da sociedade como um todo, pela avaliação da relação custo/benefícios destes produtos.

Em termos gerais, o espaço dos departamentos pode ser muito bem equacionado e explicado pela dinâmica de controle característica das “burocracias profissionais” preconizadas por Mintzberg; Lampel; Quinn; Ghoshal (2006), no que concerne à condução das atividades acadêmicas. Os pares destes profissionais definem parâmetros formais ou informais conformando o comportam ento dos atores no exercício de suas atividades. Ocorre, entretanto, que não é esta a única forma de controle que pauta o cotidiano do departamento: há ainda uma estrutura burocrática colegial no interior dos cursos e departamentos que tem a responsabilidade de propor, respaldar e acompanhar a efetividade da oferta destes produtos e atividades.

São nestes espaços que emergem processos que mesclam as dimensões políticas e executivas dos quais produzem conflitos, omissões e até mesmo excessos que deveriam ser mediados por parâmetros mínimos de governança organizacional. Na leitura das atas dos conselhos superiores da universidade realizadas neste estudo, é comum encontrar solicitações de conselheiros/chefes sobre a necessidade de uma maior e mais detalhada especificação regulatória na expectativa ingênua de que isto poderia equacionar os conflitos na implementação destas regras. Além disto, deve-se considerar, também, que estas estruturas colegiais, dos cursos e departamentos, tem de conviver ainda com situação dicotômicas, geralmente sob o manto de restrições orçamentárias, quando decisões sobre pares devem ser tomadas de modo colegiado e conduzidas por um chefe eleito.

É neste ambiente, essencialmente político, que emerge uma nova e poderosa esfera de poder dentro da universidade, que são os grupos de interesses. Estes grupos que são característicos de uma arena política, mas que produzem um contexto ainda mais elaborado quando confrontados com os fatores delimitadores da ação acadêmica, definidos por uma direção superior cogestionada, por órgãos reguladores externos, definindo parâmetros gerais que desconhecem especificidades locais ou sociais e uma sociedade carente e refém de uma lógica massificante de mercado.

O produto desta dinâmica talvez constitua hoje o principal desafio das IES comunitárias como um todo, uma vez que ele é ao mesmo tempo desejável e ameaça. É desejável ao construir o produtivo conflito acadêmico voltado ao desenvolvimento da ciência e de uma sociedade mais igualitária e emancipatória. É este conflito que pode gerar o debate que faz a instituição evoluir e desprender-se de posições dogmáticas e muitas vezes retrogradas. É ameaça na medida em que produz um debate protelatório, de interesses de grupos que têm objetivos muitas vezes inconfessáveis, oriundos de maiorias ocasionais, mas combativas que conseguem produzir discussões intermináveis em que a retórica, o dilexismo e a prolixidade podem levar a turvar os verdadeiros objetivos institucionais, numa relação de disputa por espaços que contemplam interesses particulares, seja de sobrevivência de grupos ou até mesmo de preservação de ideologias.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira historicamente foi construída a partir de um forte vínculo com o Estado. É do Estado que se espera crescimento, saúde, segurança, educação e todos os outros serviços que possibilitam a configuração de uma população socialmente incluída. Esta lógica de sociedade e de governo, entretanto, produziu uma situação de dependência injustificada e gerou patologias sociais que permitem, em muitos casos, uma apropriação da rés pública em proporções inusitadas e que acabam restringindo a capacidade deste Estado em atender as expectativas da sociedade de forma adequada.

Por outro lado, é também esta mesma sociedade que permite que o Estado assuma tal protagonismo na construção de seu futuro que também teve a sabedoria de constituir alternativas organizacionais públicas, mas não estatais, para atender lacunas não preenchidas pelo Estado ou pela iniciativa privada. As Instituições Comunitárias de Ensino Superior são um bom exemplo da capacidade da sociedade em produzir autonomamente, nas últimas décadas, projetos exitosos de amplo espectro de benefícios e na melhor perspectiva republicana.

Estas iniciativas ajudaram a amadurecer comunidades pela geração de massa crítica e a desenvolver territórios pela formação de profissionais com elevada competência técnica.

A consolidação destes projetos e, especialmente, analisando as experiências gaúchas, são decorrentes do anseio de comunidades, da iniciativa de empreendedores sociais que converteram utopias em projetos de desenvolvimento que foram sendo pavimentados a partir de um árduo e comprometido trabalho de docentes e técnicos. Assim como as comunidades se desenvolveram, estas instituições também cresceram e prosperaram, assumiram o processo de educação das suas regiões como um meio para desenvolvê-las. Porém, os novos desafios que se colocam em termos de responsabilidade com a continuidade de contribuição no processo de desenvolvimento de suas regiões de inserção e, também, em termos dos desafios de sustentabilidade dos seus projetos institucionais, não podem mais ser equacionados apenas pela abnegação daqueles que atuam na atividade fim destas instituições.

Os projetos e interesses antes hegemônicos apresentam hoje nuances que, mais que sutilezas, significam expectativas distintas dos diversos atores. As estruturas constituídas para reproduzir, pela ampla participação na gestão, também internamente a perspectiva pública traz agora novos olhares e interesses muitas vezes controversos que se não enfrentados podem comprometer a continuidade do desenvolvimento deste modelo organizacional comunitário.

O debate produzido neste artigo teve a intenção de problematizar estes conflitos e relações internas, de modo a apresentar subsídios e um pensamento crítico ao aperfeiçoamento dos mecanismos de governança necessários a geração de novos pontos de equilíbrio entre os diversos atores e papeis organizacionais. Neste aspecto, talvez esta problemática possa ser resumida na seguinte questão: como as instituições comunitárias laicas e autogestionadas conseguirão se proteger dos diversos atores que fazem sua história e lhes dão essência, de modo a garantir a efetividade de seus propósitos, sem comprometer sua sustentabilidade?

Evidentemente o caminho não poderá ser dado pela incorporação cega de técnicas essencialmente empresariais de gestão que, mesmo que, em certo ponto, lhe confira sustentabilidade, provavelmente comprometerá sua identidade. Possivelmente as alternativas deverão ser produzidas (e não buscadas) a partir das particularidades de cada empreendimento e de sua sabedoria em constituir socialmente alternativas de convivência das racionalidades instrumental e substantivas, recontextualizando suas utopias a partir destes novos parâmetros sociais, organizacionais e pessoais.

Certamente a resposta não é simples e exige estudos que possam melhor aprofundar as questões aqui colocadas. Nesse sentido, fica a sugestão de estudos que possam aprofundar a relação entre estrutura de poder e sustentabilidade econômico-financeira neste tipo de instituição, as IES Comunitárias. Outra linha de estudo sugerida para investigação, que pode ser considerada como uma importante lacuna teórica nesse campo da gestão universitária, diz respeito a pertinência desse tipo de projeto, ou seja, as IES Comunitárias são efetivamente instrumentos de desenvolvimento regional? São projetos passíveis de exequibilidade em um contexto que tem a supremacia de uma lógica de mercado? Enfim, são questões que podem nos ajudar a buscar respostas por meio de estudos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPERSTEDT, G. D.; CUNHA, C. J. C. A. Universidade, comportamento estratégico e grupos de relação: um modelo construído a partir da interpretação da coalizão dominante. In: ENCONTRO DA ANPAD (ENANPAD). 25, 2001. **Anais...** Campinas.

BALDRIDGE, J. V.; DEAL, T. **Dynamic of organizational change in education**. Berkeley: Mcutchan publishing Corporation, 1993.

BALDRIDGE, J. V.; CURTIS, D. V.; ECKER, G. RILEY, G. L. Diversity in Higher Education. **The Journal of Higher Education.** v. 48, n. 4, p. 367-388, 1977.

BALDRIDGE, J. V.; RILEY, G. L. **Governing academic organizations:** new problems, new perspectives**.** Berkeley, Califórnia: McCutchan Publishing Corporation, 1977.

BERTUCCI, J. L. O. Estratégia e performance organizacional em instituições de ensino superior: as PUCs brasileiras em busca de efetividade**.** In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23, Foz do Iguaçu. **Anais** foz do Iguaçu: ENANPAD, 1999. CD-ROM.

BIDART-NOVAES, M.; GIL, A.C. A responsabilidade social dos programas de mestrado em administração: a pesquisa-ação participante como resposta ao fenômeno da globalização. In: SEMEAD, 10, 2007. **Anais...** São Paulo: USP, 2007.

BIRNBAUM, R. **How Colleges Work** - The cybernetics of academic organization and leadership, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis**. **Elements of the Sociology of Corporate Life**. Vermont: Ashgate, 1979. 432 p.

CARVALHO, N. V. **Autogestão**: o governo pela autonomia. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CLARK, B. R. **Perspectives on Higher Education:** eight disciplinary and comparative views. London: University of California Press, 1984.

COHEN, M.; MARCH, J.G. **Leathership and ambiguity:** the american college president. New York: McGraw-Hill, 1974.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 2, p. 74-89, 2005.

DONALDSON, T.; PRESTON, L.E. **The Stakeholder Theory of the Corporation:** Concepts, Evidence, and Implications*. Academy of Management Review.* v. 20, n. 1, p. 65-91, january, 1995

FRANTZ, W.; SILVA, E. **As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre, UFRGS, 2000.

HILL, C. W. L. Differentiation versus low cost or differentiation and low cost: a contingency framework. **Academy of Management Review**, v.13, n.3, p.401-412, July 1988.

JENSEN, M.; MECKLING, W., Teoria da firma: comportamento dos administradores, custos de agência e estrutura de propriedade. **Revista de Administração de Empresas**. Vol.48, n.2, pg.87-125, abr./jun.2008.

KAST, F.E.; ROSENZWEIG, J.R. Contingency Views of organization and Management. Chicago: **Science Research Associates**, 1973.

KLEIN, B. Contrating cost and residual profits: the separation of ownership and control. **Journal of Law & Economics**, v.26, 1985.

KELM, M.L., **Análise crítica do processo de adaptação estratégica da Fidene**: sistematização de uma experiência de gestão. Trabalho de Conclusão do Curso de Administração - UNIJUÍ, 2016.

LEITÃO, S.P. A decisão na academia II. **Revista de Administração Pública.** v. 27, n. 2, p. 158-182, abr./jun. 1993.

MARCH, G. J.; SIMON A. H. **Administração para o desenvolvimento: escola superior de administração industrial Carnegie Institute of Technology**. Tradução

de Haroldo Wahrlich. Rio de Janeiro: Usaid, 1967.

MINTZBERG, H. The Strategy Concept I: Five Ps for Strategy. **California Management Review**, v. 30, n. 1, p. 11-24, 1987.

MINTZBERG, H.; QUINN, J.B. **Reading in the strategy process**. 3rd ed., New Jersey:

Prentice Hall Books, 1996.

MINTZBERG, Henriy, QUINN, James Brian. **O processo da Estratégia**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 2001.

MINTZBERG, H.; LAMPEL, J.; QUINN, J. B.; GHOSHAL, S. **O processo da estratégia -** conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2006.

NOGUEIRA, M. G. S. S.; GARCIA, T. E. M.; RAMOS, M. G. G. Governança corporativa, responsabilidade social corporativa: a visão de atores de uma instituição de ensino superior - IES federal. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 5, n. 3, p. 222-244, dez. 2012.

PAVIANI, A. **A metrópole terciária**, In Paviani, Aldo (org.) Brasília, Ideologia e Realidade: Espaço Urbano em Questão. São Paulo, Ed. Projeto/CNPq. 1985.

SANTOS, A. P. dos. **Governança corporativa e desempenho em instituições privadas de ensino superior de Minas Gerais**. 2007. 181f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Fumec, Faculdade de Ciências Empresariais. Belo Horizonte.

SILVA Jr. A.; MUNIZ, R. M. Governança corporativa na Instituição de ensino superior privada. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 4, 2004. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2004.

SILVA Jr. A.; MUNIZ, R. M.; MARTINS, P. O. Governança Corporativa na IES familiar de grande porte: um estudo de caso. **Revista Alcance,** v. 16, n. 3, p. 286-303, set/dez 2009.

SLEUTJES, M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v.33, n.3, p.99-111, maio/jun.1999.

TAVARES, S. M. N. Governança em universidades confessionais no Brasil: modelo em construção. **Revista educação e linguagem**. v. 12, n. 19, p. 219-238, jan/jun, 2009.

THOMPSON, J. D. **Dinâmica Organizacional**: fundamentos sociológicos da teoria administrativa. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

VILELA, A. L. N.; DUARTE, T. R.; VELOSO, L. H. M. Princípios de práticas de governança corporativa em uma instituição de ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15, 2015, **Anais...** Mar del Plata: Argentina, 2015.

VILELA, A. L. N.; VELOSO, L. H. M. Governança corporativa nas instituições de ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14, 2014, **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014.

"Qualidade, eficiência e validade da universidade: gestão pública ou gestão privada?"

Autores: Laux, Raul Otto (UNIFEBE - Brusque/SC); **Sartoti, Simone** (UNIFEBE - Brusque/SC); **Laux, Maria Aparecida Bernart** (FURB - Blumenau/SC); **Pertschy, Günther Lother** (UNIFEBE - Brusque/SC); **Heil, Gissele Prette** (UNIFEBE - Brusque/SC)

Resumen: O artigo aborda questões derivadas da dicotomia entre ensino superior público e seu congênere de cunho privado, a partir de questionamentos sobre a validade e a sobrevida de um e de outro universo, bem como os problemas que orbitam em ambos, tendo como Norte a deterioração e esvaziamento do primeiro (ensino superior público). Parte-se da questão-problema atinente ao futuro desses dois segmentos educativos, segundo o pressuposto de provável esvaziamento da educação superior de administração pública. A análise permite concluir que, a partir do deterioro da educação básica, familiar, observada na prática diuturna social, o futuro do ensino público parece estar fadado a sucumbir em razão das forças econômicas que o empanam e reforçam a tendência à supremacia do setor privado. A Universidade Pública agoniza, *pari passu* do crescimento e expansão da sua

congênere privada. Mesmo assim, constata-se que, *lato sensu*, a qualidade da educação de terceiro grau denota crescente comprometimento da sua qualidade, seguindo um padrão já vigente nos degraus precedentes, o que redunda em alerta de risco para o todo social, demandando urgente repensar das políticas públicas destinadas ao ensino em sentido lato.

Palabras claves: Universidade pública; Universidade privada; qualidade educativa; meios socioeconômicos; políticas educativas.

Texto completo:

INTRODUÇÃO[288]

Parta-se de um interrogante que permita situar o tema no tempo e no espaço: em específica referência à realidade brasileira - mas sem menosprezar o cenário global -, qual foi o principal motivador que impulsou o desenvolvimento em larga escala do setor do ensino superior privado? Esta questão requer uma sumária explanação histórica que remete ao período de regência dos governos militares a partir de 1964 até 1985. Fundamentalmente embasado na dissonância ideológica - *esquerda versus direita* -, fator, sublinhe-se, que se disseminava por todo o continente sul e centro-americano a partir das estratégias nascidas do governo comunista cubano (regido pela então URSS[289]), a insurreição dos comandantes das Forças Armadas (com apoio de largas parcelas da sociedade e de importantes líderes políticos e religiosos) veio sustentada por indefinições ideológicas: "assumir-se como ditadura ou conciliar com os princípios liberais, ao passo que oscilava entre o nacionalismo desenvolvimentista e os princípios do livre mercado" (MOTTA, 2014, seção 3). A opção, *a priori*, recaiu sobre a segunda estratégia sem, todavia, desprezar a primeira como fator fundamental para a manutenção da ordem social, tumultuada pelas investidas guerrilheiras dos ditos *movimentos de esquerda*.

Dentre seus feitos, o governo militar incentivou o ingresso da iniciativa privada à educação superior, a livre concorrência num mercado marcado por manipulações nada elogiosas e uma certa estagnação da educação superior pública, mais dedicada a uma *elite* que conseguia alcançar o dificultoso ingresso a ela. Não há dúvida que, desde este ângulo de enfoque (o incremento à iniciativa privada), trouxe grandes benefícios redundantes na disputa acirrada por aceder aos estudos superiores. Leopoldo e Silva (2001, p.295), sublinha que, a partir do *Relatório Atcon*[290] a universidade brasileira passou a reger-se por um documento intitulado *"Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira"*, cujo teor "colocava as instituições no eixo da privatização, ideia vendida com o rótulo de modernização" (ARAÚJO; CORREIA, 2005, p.175). Estava aberto, assim, o franqueio a organizações universitárias privadas de vários segmentos empresariais, bem como a investidores ousados e empreendedores que acreditavam nesta incipiente e prometedora fatia mercadológica. Vale recordar, como complemento informativo, que o *Relatório Atcon* vinha fundamentado num propósito central: "a estruturação de uma universidade tecnocrática a serviço do projeto desenvolvimentista" (BUARQUE, 1994, p.55), fator que lhe propiciara alvissareira recepção por grande parcela da comunidade acadêmica, inobstante preconceitos ideológicos vigentes à época do advento de dito documento.

A partir deste breve introito, surge a problemática a ser planteada nos seguintes termos: *Quais as consequências (diretas e indiretas) geradas pelo movimento de privatização da educação superior, a partir do Relatório Atcon, sobre o funcionamento e desempenho das instituições universitárias públicas, no tocante às suas estruturas administrativas, funcionais (docentes), didático-pedagógicas e gestoras em sentido amplo?* Para o alcance deste desiderato, definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

---

[288] Todos os textos originalmente em idioma estrangeiro são tradução livre do articulista.

[289] União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, nascida em 1922 e dissolvida em 1991.

[290] Fundamento da reforma universitária segundo os ditames de Rudolph Atcon, membro da *United State Agency for International Development (USAID).*

Analisar, criticamente, os principais fatores que compõem o modelo de gestão universitária pública em comparação àqueles atinentes à gestão universitária privada, apontando e discutindo os de maior relevância em termos de desempenho funcional, didático-pedagógico, administrativo-gestor e inclusivo-social, tomando como referência temporal o período pós- assinatura do Relatório Atcon até o presente.

Objetivos Específicos:

a) Apontar as características mais relevantes do modelo administrativo-gestor de cada um dos segmentos universitários: público e privado.

b) Discutir a situação hodierna dos universos em foco, destacando os "pontos fora da curva" entendidos como de maior relevância.

2. UNIVERSIDADE PÚBLICA *VERSUS* PRIVADA: FUTURO INCERTO?

O reconhecido filósofo e doutor em Ciências da Educação, Waldemar Sguissardi (2005), em pontual artigo sobre a *Universidade Pública Estatal*, constata o que considera "o mais crucial dilema para a universidade estatal pública na modernidade: diante dos constrangimentos econômico-financeiros e da nova concepção da economia, de Estado e dos direitos ou serviços públicos ver-se identificada como *bem público ou privado/mercantil*" [cursivas no original] (pp.192-193). Mais simbólico ainda é, segundo a visão do referido estudioso, que tal crise alcança o Estado do Bem-Estar e o Estado Desenvolvimentista, fenômeno abrangente que penaliza por igual a *"gregos e troianos"* - simbolizando países do globo centrais e também periféricos -, indistintamente. A ratificar tal cenário, Sguissardi (2005, op.cit.) aponta, em base a uma visão panorâmica mundial, os índices de expansão quantitativa das IES privadas (com ênfase naquelas que visam fins lucrativos), ao passo que fenômeno diametralmente oposto se constata em sede das IES públicas, representado pela "lenta mas firme redução dos investimentos estatais nas universidades públicas, com relação ao PIB, de uma amostra aleatória de países ricos e pobres" (p.193). A exceção a esta que parece ser uma *regra* mundial, recai sobre a Inglaterra e outras poucas nações, nas quais as universidades operam sob o rótulo legal de *registered charities* (privadas filantrópicas ou comunitárias), não lhes cabendo o rótulo de universidades estatais nem tampouco públicas *stricto sensu*.

Na outra ponta desta equação - merece destacar-se em termos comparativos -, o ensino superior privado é responsável na atualidade por mais de 75% das matrículas, ratificando a análise de Sguissardi (2005, op.cit.) e, saliente-se, tal volume participativo segue uma trajetória claramente em ascensão. A fundamentação histórica do setor em referência remonta às Constituições pátrias de 1891 e 1988, e seu crescimento constante acompanha tendência compartilhada por quase todas as nações do planeta. Em *terrae brasilis*, dita ascensão enfrentou, contudo, "uma preocupante crise de estagnação da demanda no final do século" [refere-se ao século XX] (SAMPAIO, 2011, p.28), fenômeno posteriormente corrigido sob a tutela presidencial de Fernando Henrique Cardoso, cuja gestão incrementou o número de IES privadas em 110,8% durante sua gestão de oito anos [1995-2002]. O governo sucessor - sob a batuta de Lula da Silva, também por dois mandatos consecutivos - expôs, então, um cenário paradoxal, quando em comparação ao de seu antecessor, "o governo de Lula, distante de ser inibidor da expansão do setor privado, foi *o grande patrocinador das IES privadas por meio do PROUNI*[291] *[...] [potencializando] o financiamento do setor privado com recursos públicos*" (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015, p.95) [cursivas nossas]. Seria a partir desta posição político-administrativa que se iniciaria, efetivamente, a decadência da educação pública?

2.1 Os destinos das instituições universitárias pública e privada

A questão comparativa entre o público e o privado, todavia, não afeta apenas ao número de instituições de um e outro perfil legal, senão que cinge-se com especial

[291] O PROUNI ("Programa Universidade para todos") foi criado pelo Governo Federal em 2004 (sob a gestão de Lula da Silva) e institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, destina-se preponderantemente aos alunos egressos do ensino médio público ou da rede particular como *bolsistas integrais*, desde que atendido o pré-requisito de a renda familiar per capita ser igual ou inferior a três salários mínimos de referência (BRASIL/MEC, 2017).

relevância ao perfil profissional e às exigências curriculares dos docentes que nessas duas tipologias atuam, ademais de outros aspectos diferenciadores de distinta relevância, como aqueles que se referem à pesquisa e à extensão. Neste sentido e como já expressado, as IES privadas tiveram uma multiplicação exponencial em praticamente todo o planeta, ao passo que as de cunho legal público passaram a ostentar certa estagnação e - por que não dizer? - inusitada *elitização*. Poderia até afirmar-se que cresce um incontido e assíncrono distanciamento entre ambos esses universos. Um estudo atual da lavra de Souza Santos (2013) expõe emblemáticas inferências que merecem sua reprodução, *ipsis litteris*:

A indução da crise institucional por meio da crise financeira, acentuada nos últimos 20 anos, é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado. [...]

[...] Nesse nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em *eliminar a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, em uma empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de serviços universitários tão diversos quanto administração, programas e materiais de ensino, certificação, formação de professores e avaliação de professores e estudantes* (p.303) *[cursivas nossas]*.

Observe-se que tais estratégias, na prática, representam um projeto global de política universitária que, ao longo da sua sedimentação como tal, conformarão um legítimo *capitalismo educacional*, extinguindo de vez a ideia de universidade como bem público. Já em relação ao potencial sucesso (ou fracasso) deste empreendimento, como titularia o festejado literato ficcionista J.M. Simmel uma das suas obras, *"Só o vento sabe a resposta"*. Todavia, a tendência ora exposta e da lavra de Souza Santos (2013) parece seguir trajetória que dificilmente poderá ser alterada. Em realidade, tal vaticínio (extinção da universidade como bem público) parece coincidir com o pensamento de David Roberts, um dos *experts* mundiais em tecnologia disruptiva, membro da *Singularity University* (universidade do festejado *Silicon Valley*, patrocinada pela NASA e situada na Califórnia, USA) (MENÁRGUEZ, 2017), para quem, ainda, subsistirão apenas aquelas universidades (públicas) lastreadas em grandes marcas. Interessante observar a prática administrativa que rege a *Singularity University*: ela não expede titulações nem tampouco opera com créditos; seu objetivo é "formar líderes capazes de inovar e atrever-se a romper as normas para alcançar o ambicioso desafio que a universidade assumiu desde sua criação. [...] resolver os 12 grandes desafios do planeta" (MENÁRGUEZ, 2017, op.cit., s/p), dentre os quais são de destaque essencial: alimentar a população mundial, assegurar o acesso à água potável, disseminar a educação maciça (para todos), conquistar a energia sustentável, zelar pelo meio-ambiente, dentre outros de similar monta.

Sob uma lente agora localizada e especificamente direcionada ao Brasil, há também aqui uma forte tendência a dar-se um fim na universidade pública e também de comprometer a educação pública em sentido genérico. Trata-se da PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional nº 241 [Câmara] e nº 55 [Senado]), de 2016, cujo teor cria um teto para os gastos públicos e congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por um prazo de até 20 anos, a partir de 2018. Aprovada no Senado em 13 de dezembro de 2016 e promulgada em sessão solene do Congresso Nacional no dia 15 do mesmo mês, a referida Emenda Constitucional nº 55 entrará em vigor em 2018, quando sob sua regência os gastos federais "só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (BRASIL/SENADO FEDERAL, 2017). Por certo, seus efeitos far-se-ão sentir ostensivamente sobre o desempenho das instituições de educação superior pública (IESP), restringindo-lhes severamente a capacidade de comprometimento com gastos de toda espécie, pelo prazo crítico de *duas décadas*. Um verdadeiro desafio à sobrevivência destas instituições, sem dúvida.

Ainda em similar diapasão, um artigo da revista eletrônica "Ensino Superior", intitulado "Ideal em risco" e da lavra de Marina Kuzuyabu (2017), afirma já nos escritos

preliminares do ensaio que os analistas especialistas da área “acreditam que o cenário é crítico e que se as instituições *[públicas]* não se adaptarem, a ideia de que o ensino superior é uma ferramenta de ascensão social pode ruir” (s/p). Compreensível o temor, mas também previsível, visto que, como já exposto mais acima, está ocorrendo um verdadeiro *desmonte* da educação superior pública nacional. Em pesquisa realizada pelo Instituto Data Popular em 2016, solicitada pelo Semesp (Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo), aponta que “47% dos egressos do ensino médio de todos os grupos respondentes acreditam que somente com o diploma de curso superior conseguirão bons empregos e salários, estabilidade financeira e ascensão social” (KUZUYABU, 2017, op.cit.).

Todavia e em se considerando a nova normativa que passou a reger o financiamento do ensino superior público para os próximos 20 anos – supra-exposta – tem-se, por um lado, que a demanda por educação superior não deverá cair (a pesquisa em tela detectou que há um 30% de entrevistados que vê a crise como um incentivo aos estudos); todavia, a questão crítica remanesce: *como converter essa demanda em matrículas?* Neste sentido, são diversos os fatores que se interpõem à concretização do sonho de um diploma de curso superior. E, agora mais do que nunca, em razão dos determinantes da PEC 55, cujas restrições ao financiamento público pelos próximos 20 anos deverão *engessar* as facilidades ao financiamento educativo, a começar pelo programa do FIES, drasticamente reduzido.

Pari passu com o cenário ora delineado em relação às IESP, a cobertura privada em educação superior no continente já em 2004 ostentava índices crescentes. Uma lista dos principais indicadores desta variável aponta para Chile em primeiro lugar, com 75,1% de participação no mercado, seguido de perto por Brasil com um 71,7% e, mais espaçado, Colômbia com 58,3% (OLIVIER, 2012). A autora em referência ainda destaca uma característica peculiar que identifica o sistema educativo superior pátrio – e que pode ser considerado pioneiro, no que concerne aos processos de privatização no continente -: a privatização da educação como bem público, que, para o *expert* e doutor em educação superior, de naturalidade argentina, Pablo Gentili, dito setor se constitui “como um processo de ajuste e reestruturação do sistema de educação superior cuja fase de irrupção tende a desestabilizar o caráter basicamente democrático das universidades latino-americanas no que denomina de «tecnocratização» das reformas universitárias vinculadas à noção de qualidade” (Apud OLIVIER, 2012, op.cit., p.26). Meritório sublinhar, por fim, que o continente compartilha um leque de características que o identificam quando em comparação com outras regiões do globo, merecendo reproduzir as lições de Gentili, parafraseadas por Olivier (2012, op.cit.), *in verbis*:

A privatização do sistema de educação superior na região conta ao menos com cinco características comuns: 1) redução do gasto público em educação, ciência e tecnologia; 2) aumento da oferta de investimento privado; 3) transferência do custo educativo a famílias ou usuários do sistema; 4) cobrança de tarifas; e 5) subordinação da atividade acadêmica às forças do mercado (p.26).

Com suas dimensões continentais, o Brasil possui um mercado de ensino superior privado cuja principal característica é a fragmentação. Em 2008, o número de IES (privadas) alcançava a cifra de 2.200, das quais 90% congregavam pouco menos de 5 mil alunos matriculados, constituindo, segundo a UNESCO, o sexto maior mercado educativo universitário do mundo (próximo aos 5 milhões de alunos, acorde com os números do MEC) (LYCARIÃO, 2013). Todavia e em termos da relação *idade x porcentagem de matrícula*, os números brasileiros podiam ser considerados tímidos à época: 13,7% da população entre 18 e 24 anos, mui distante da meta definida pelo governo brasileiro para 2010 (30%) “[...] e muito aquém da taxa de outros países em desenvolvimento, como Chile e Argentina, respectivamente, com índices de 52% e 67%, segundo a Unesco” (LYCARIÃO, 2013, op.cit., p. 235), apontando para larga capacidade potencial de incremento do setor brasileiro. Todavia, os indicadores seguintes não atenderiam a essa expectativa: uma reportagem da Agência Brasil[292], datada de outubro de 2016, sinaliza o declínio das matrículas no ensino

[292] A Agência Brasil é um veículo de comunicação componente da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), empresa pública federal criada pela Lei 11.652/2008 e coordenada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom).

superior que, em 2015, mostrou um tímido crescimento em relação a 2014, de apenas 2,5%, alcançando pouco mais de oito milhões de matrículas e ratificando uma desaceleração na tendência de crescimento do item em tela, nomeadamente a partir de 2013 (AQUINO; TOKARNIA, 2016). Mas há outros dados não menos emblemáticos e que induzem a séria reflexão no tocante ao ensino superior. Uma edição da Revista Exame de outubro de 2016 aborda o tema tomando como base de dados o último Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP[293] que, convenha-se, não é nada alvissareiro. Expõem-se a seguir os considerados mais críticos (SANTOS, 2016) – ano-base 2015 –:

a) Redução de ingressantes: Da ordem de 6,1%, sendo que dos quase 3 milhões de calouros, 81,7% foram para instituições privadas.

b) Crescimento de matrículas: Foi insignificante, representado pelo índice de apenas 2,5%, sendo a expressiva maioria para as IES privadas.

c) Alunos concluintes: Do total de ingressantes em 2010 (com data de conclusão em 2015), 11% desistiram já no primeiro ano e 49% desistiram no decorrer do curso.

d) Ocupação de vagas ofertadas: Estas chegaram a pouco mais de 6 milhões (três vezes mais do que o total de egressos do ensino médio em 2014). Apenas 42% das vagas foram preenchidas, com preponderância para a rede federal (90% de ocupação das vagas ofertadas), enquanto na rede pública chegou a tão-só 40%. Das vagas remanescentes, apenas 13,5% na rede pública foram preenchidas, enquanto na rede privada o índice foi ainda menor: 12,6%.

e) Período do dia com maior concentração: É o noturno: na rede pública, 62%; na rede privada, 72%; na rede municipal, 75%. Já nas redes federal e estadual, a preponderância do período é diurno: 70% e 59%, respectivamente.

f) Preponderância de gênero: O feminino compõe a maioria entre os alunos de graduação: 53,9% dos calouros, porcentagem que cresce em relação aos formandos: 59,9%.

g) Preponderância de cursos de graduação: Direito, Administração, Pedagogia e Ciências Contábeis (em conjunto, respondem por 32,8% do total de matrículas, tendo em primeiro lugar o curso de Direito, com 10,6% do total).

h) Público versus Privado: 87,5% das instituições são da rede privada, com predominância para os centros universitários (94%) e para as faculdades (93%). Entre as públicas, 40,7% são estaduais, 36,3% federais e 23% municipais.

i) Universidades brasileiras: Compõem um total de 195, das quais 54,9% são públicas.

Estes números compõem a *fotografia* da educação superior brasileira, transparecendo claramente uma substancial prevalência do setor privado sobre o público, o que desde já permite inferir-se a *pobreza* do setor público para uma população nacional em que são preponderantes as classes C, D e E: 68% dos brasileiros (CHIARA, 2014). Ainda neste diapasão, vale repassar alguns números que compõem o cenário social do país, com base em sugestivo artigo da lavra do economista e doutor em Ciências Sociais, Luís Miguel Luzio dos Santos (2016). Somos um país de classe média, certo? Errado! Dita afirmação se constitui em mera ficção, como deixa bem claro e expresso o autor ora referenciado:

> A classe A que compreende famílias com rendimentos acima de R$ 15.760,00 totaliza aproximadamente 1% da população, enquanto a classe B, que vai de R$ 7.880,00 a 15.760,00 soma 11% (IBGE 2015). Apesar da baixa representatividade diante do total, são estes 11% que decidem boa parte das diretrizes econômicas nacionais, invariavelmente reforçando o próprio *status quo*. A chamada classe média brasileira – Classe C – corresponde a famílias com renda entre R$ 3.152,00 e R$ 7.880,00, o que corresponde a cerca de 54% da população total (em 2000 eram 36%) [cursivas no original] (SANTOS, 2016, s/p).

A Classe C – segue este estudioso em sua análise –, por compor-se de um espectro amplo, impõe aos estudiosos estatísticos economicistas sua subdivisão entre C1 (rendimentos entre R$ 5.516,00 e R$ 7.880,00) e C2 (rendimentos entre R$ 3.152,00 e R$ 5.516,00). Sucede que 65% dos componentes desta classe moram *em favelas* – algo em torno dos 12 milhões de brasileiros – o que, se utilizados os critérios do Credit Suisse (2015)

[293] INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ao avaliar as nações desenvolvidas, definiria a classe média brasileira como *não superior a 10% do total da população*. Santos (2016, op.cit.) ainda complementa sua análise, afirmando: "A Classe D, que compreende 25% da população, tem renda familiar de R$ 1.576,00 a R$ 3.152,00, enquanto a Classe E é constituída por famílias com renda inferior a R$ 1.576,00", correspondente a 10% da população (em torno de 20 milhões de pessoas), sendo que 2,8% da sociedade nacional vive, segundo o IBGE (2014), abaixo da linha de pobreza. A estes números nada atrativos há que se acrescer, ainda, um 8% de desempregados (2015) e 25% dos trabalhadores com ganhos que não ultrapassam um salário mínimo (R$ 788,00). Tal indicador entra em choque com os dados apontados pelo Dieese, para quem o salário mínimo seria de R$ 3.210,00, conforme determinado pelas normas constitucionais, encontrando-se, portanto, muito afastado da realidade representada pelos R$ 788,00. Um detalhe importante e também destacado pelo autor ora em referência: "as classes C, D e E somam 88% do total e *sempre pagaram a conta de todas as crises*" [cursivas nossas] (SANTOS, 2016, op.cit.).

Para encerrar este curioso (e deprimente) cenário, nada mais justo que reproduzir um depoimento pessoal do historiador, cientista político, ativista e dramaturgo estadunidense, Howard Zinn (2016):

Quando eu escuto que o governo não deve se envolver em ajudar as pessoas, que isto deve ser deixado para a "iniciativa privada", eu penso no *G.I. Bill of Rights*[294] e sua maravilhosa eficiência não-burocrática. Existem certas necessidades - habitação, auxílio médico, educação - para as quais a "iniciativa privada" está se lixando (fornecer isto aos pobres não é lucrativo, e a iniciativa privada não irá agir sem lucro).

É, sem qualquer dúvida, uma realidade insofismável, nos EUA ou em qualquer outro canto deste planeta, ratificando certa incapacidade ou desinteresse governamental em perceber as necessidades mais prementes das largas camadas sociais dos desprivilegiados, (in)justamente consideradas imerecedoras de atenção e tratamento diferenciado a fim de suprir, pelo menos em parte, suas necessidades primárias.

Eis a *fotografia* genérica que identifica o mercado educativo-social pátrio, no que concerne à dicotomia *"público versus privado"*. Parece claro que os dados ora reproduzidos se constituem em verdadeiros *"pontos fora da curva"*, indicando certo grau de irracionalidade gestora, quando se trata de mensurar o desempenho comparativo universitário entre o público e o privado - em sentido amplo -.

3. METODOLOGIA APLICADA

Partindo-se da correspondente revisão da literatura pertinente, nacional e forânea, desenvolveu-se esta investigação exploratória-participativa com o objetivo de situar o leitor no contexto em que radica a questão problematizada e que pode ser classificada como um estudo empírico. As variáveis centrais - *educação universitária pública e sua versão privada* - orientaram o estudo, para o que contou-se com a larga experiência docente deste que subscreve o artigo em tela, associada à vasta literatura pertinente (nacional e forânea) a qual, com variações pouco significativas, desenha um cenário bastante similar e pouco ou nada atrativo ou alvissareiro para dito setor.

No quesito temporal, esta investigação pode ser enquadrada como um estudo longitudinal ou horizontal retrospectivo com certos traços de prospectividade no curto prazo (RASQUILHA, 2015). Já em relação ao universo investigado, este está adstrito à realidade educativa brasileira como âmago analítico, sem determinação de amostras específicas pré-definidas.

---

[294] **GI. Bill of Rights**
Também chamado **Lei de Reajustes dos Servidores**, legislação americana aprovada em 1944 que proporcionou benefícios aos veteranos da II Guerra Mundial. Através da Administração de Veteranos (VA), o projeto de lei forneceu subsídios para a taxa de matrícula da escola e da faculdade, hipotecas de baixa renda e empréstimos para pequenas empresas, treinamento de trabalho , privilégios de contratação e pagamentos de desemprego. As emendas ao ato preveem cobertura de invalidez total e a construção de hospitais VA adicionais. A legislação posterior ampliou os benefícios a todos os que tinham servido nas forças armadas (ENCICLOPEDIA BRITANNICA, 2017) [sublinhados no original].

4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Em termos genéricos, o cenário delineado e analisado - *universidade pública versus universidade privada* - comprova, em grandes rasgos, a dissonância entre a teoria (o discurso) e a prática (a realidade). Os aspectos analíticos e numéricos ora apresentados ratificam um estado decadente, próximo ao falimentar, no tocante ao universo formado pelas instituições de educação superior públicas. Na contrapartida a esta realidade, a outra ponta da equação - os educandários superiores privados - denotam certa multiplicação desordenada, com claros traços de princípios mercantilistas, resultando no comprometimento da qualidade educativa e da formação cidadã, em favorecimento aos determinantes meramente financeiros de faturamento, lucro e sobrevida organizacional.

Há, ainda, um aspecto mais crítico: o aparente descomprometimento das políticas públicas geradas pelos sucessivos governos de distintas bandeiras políticas, turvando a transparência das reais intenções defendidas pelos gestores públicos das instituições e daqueles aos quais estão afetas as decisões políticas que interferem na dinâmica mercadológica em sentido lato. Em termos claros, é factível observar-se uma brutal dissonância entre *o discurso e a prática* política, ratificando de maneira quase cristalina o popular e genérico axioma *"na prática, a teoria é outra"* ou, se se deseja alçar ainda mais a compreensão deste axioma, elevando-o ao nível da ética pura, poder-se-á afirmar que *"da teoria à prática há um largo espaço"* - compreensão tornada popular por incontáveis sócio-filósofos, aqui e alhures, ao se referirem à autonomia moral e política dos cidadãos.

Os resultados dessa curiosa dinâmica permitem desenhar um segmento tão importante quanto o da educação superior, aparentemente desnorteado, sem rumo coerente e divorciado das necessidades e expectativas alimentadas pela nação como um todo, e pelas distintas camadas sociais que a compõem, com seus próprios sonhos, anseios, necessidades e esperanças de um futuro melhor.

Em suma, ou se repensa no seu todo a sistemática educativa (*lato sensu*) em todos os seus níveis e em sua real e legítima razão de ser, reformulando-a segundo um planejamento integralmente voltado e adequado à realidade não apenas nacional, mas sim mundial, ou os contingentes egressos das universidades, sejam públicas, privadas ou de qualquer outra espécie legal, comprometerão seriamente o futuro da nação, em sentido lato e global. O ponto de partida para tal drástica e necessária (vital) mudança, em termos específicos ao da realidade brasileira, terá de surgir, obrigatoriamente, de um processo de reconciliação nacional e da renovação radical dos princípios éticos e morais da pátria, *lato sensu*.

5. CONCLUSÕES

Na larga, complexa e multifacetada história humana, não é possível perceber-se, com cristalina compreensão, qual realmente é o objetivo perseguido pela espécie. Esta constatação já pareceria mais que suficiente para fundamentar a descrença no futuro (em qualquer modelo e tipo de futuro) do ser humano. Marchas e contramarchas, avanços e retrocessos, esperanças e desilusões, mesclam-se em formatos tão intrincados e, não raramente, incompreensíveis e até irracionais, dificultando a qualquer cientista social a possibilidade de encontrar um caminho lógico para explicar a tipologia comportamental regente das ações humanas, ao largo da sua milenar existência.

A educação, em seu mais amplo sentido, tem sido (ou melhor dizendo, vem sendo) o *"calcanhar de Aquiles"* da sobrevivência e progresso planejado da espécie, de há incalculável tempo. Inobstante os expressivos avanços da ciência (*lato sensu*), a educação tem se mostrado um *capítulo à parte*, complexo, intrincado, truncado, desnorteado (ora avançando, ora estagnando ou até regredindo), tornando extremamente complexo compreendê-la em sua dinâmica existencial. Noutros termos, poder-se-ia afirmar sem temor que ela chega a ser, em certos momentos históricos, um fenômeno irracional, constituindo-se em insofismável paradoxo social. Mais: se os preceitos e predicados a ela atinentes efetivamente norteassem seu planejamento, desenvolvimento e capacidade de aplicação, seguramente seu lugar de relevância estaria situado em posição merecida, redundando, em largo sentido, em melhor e mais coerente cenário social. Infelizmente, esta não é a realidade

humana.

Educação, em amplo sentido, se pública ou privada, se mercantilizada ou gratuita, em todos os seus patamares de aprendizado e por força de uma racionalidade equilibrada naturalmente devida, teria de redundar em crescimento e aprimoramento social, o que na prática absolutamente não sucede e isto é facilmente perceptível *a olho nu*. Observa-se, ao contrário, uma deterioração crescente dos índices de educação (familiar e formal) que, não raro, redundam em desestabilização social e comportamental.

A questão suscitada a partir deste artigo, induz à constatação de um elevado índice de dissonância entre as proposituras formais e legais e as práticas efetivamente levadas a termo, impossibilitando uma análise *real* do cenário educativo superior, independentemente de ser este de cunho público ou privado. Redunda daí que, para alcançar-se alguma fórmula de conclusão, far-se-ia necessário, em primeiro e destacado lugar, reformular o arcabouço legal, funcional, conceitual e prático do que se possa entender como *Universidade*. Mais: esta reformulação forçosamente alcançaria (ou demandaria) a reestruturação de todo o aparato educativo em sentido lato, a partir das práticas implementadas no âmbito familiar.

Sem dúvida, não há como alimentar-se qualquer expectativa neste sentido, se considerada a ostensiva deterioração do núcleo primário em que se desenvolve o ser humano: sua família. Infelizmente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Yara; TOKARNIA, Mariana. Matrículas no ensino superior passam de 8 milhões; ritmo de crescimento cai. In: **EBC - Agência Brasil.** Disponível em: https://goo.gl/AQpLJq. Acesso em: 20jul.2017.

ARAÚJO, Josimeire de O; CORREIA, Maria V. C. (Org.). **Reforma universitária:** a universidade pública em questão. Maceió: EDUFAL, 2005.

BRASIL. **PROUNI - Programa Universidade para Todos.** Brasília (DF): Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **PEC que restringe gastos públicos e aprovada e vai a promulgação.** Brasília (DF): Senado-Notícias, 2017.

CHIARA, Márcia de. Classes C, D e E reúnem 68% dos brasileiros. In: **Jornal Estadão/Economia e Negócios**, 09dez.2014. Disponível em: https://goo.gl/3hjXPe. Acesso em: 20jul.2017.

KUZUYABU, Marina. Ideal em risco. In: **Revista Educação/Ensino Superior**, 17fev.2017. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/ideal-em-risco/. Acesso em: 23jul.2017.

LYCARIÃO, Brígida P. Contratos educacionais: contratos, características e soluções. In: COLOMBO, S.S. (Org.). **Gestão universitária:** os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

MENÁRGUEZ, Ana T. La mayoría de universidades del mundo van a desaparecer. In: **El País - Edición América**, 26Jul.2017. Disponível em: https://goo.gl/19Y7A2. Acesso em: 26Jul.2017.

MOTTA, Rodrigo P.S. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In: REIS, D.A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R.P.S. (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil:** 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

OLIVIER, Guadalupe. Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia. In: BOUFFARD, C. (Edit.), **Institut des Amériques:** Idées d'Amériques. Marseille (France). Disponível em: https://ideas.revues.org/382. Acesso em: 12Jul.2017.

RASQUILHA, Luís. **Viagem ao futuro:** A verdade sobre a Prospectiva e o Foresight. São Paulo: Actual Editora, 2015.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. In: **Revista Ensino Superior Unicamp** (Portal Unicamp), Out. 14/2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-

ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes. Acesso em: 25Jun.2017.

SANTOS, Bárbara F. 10 números que mostram como está o ensino superior no Brasil. In: **EXAME.com.** Disponível em: https://goo.gl/f4QiWX. Acesso em: 12jul.2017.

SANTOS, Boaventura de S. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática. In: APPEL, W.M.; BALL, S.J.; GANDIN, L.A. (Org.), **Sociologia da educação - Análise internacional.** Cristina Monteiro (Trad.). Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Luís M. de S. Classes sociais no Brasil: o país dos 12%. In: DIAS, E., **Baixo Clero**, 14jan.2016. Disponível em: https://goo.gl/Y5FBWQ. Acesso em: 10jul,2017.

SGUISSARDI, Waldemar. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12Jul.2017.

TRAINA-CHACON, José M.; CALDERÓN, Adolfo I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. In: Universia/RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior, n.17, v.VI, 2015. Disponível em: https://goo.gl/Gjgt1h. Acesso em: 12Jul.2017.

ZINN, Howard. **Você não pode ser neutro num trem em movimento:** uma história pessoal dos nossos tempos. Curitiba: L-Dopa Publicações, 2016.

Brazil, canada and china: a cross-compare study of its educational indicators

Autores: Melo Costa, Danilo de (Centro Universitário UNA)

Resumen: In a globalized world, nations need to follow the development and performance of their peers. Therefore, the study aims to analyze the educatonal indicators in Brazil, Canada and China with the goal to identify the behavior of these indicators as a way to signal benchmarking and learning opportunities for the Brazilian government based on the results of these countries. For that, a descriptive quantitative research was performed, through the collection of documentary and bibliographic data from databases worldwide. In order to understand the performance of the educational indicators from the countries, a comparative analysis by regression models via log-linear Quasi-Likelihood method was carried out. The goal was to understand the performance of each indicators in their countries in order to understand their behavior in the 2003-2012 period. The conclusions showed that Canada is a country that has already achieved a high level of development, including its higher education, and that can be considered a reference for other nations seeking to achieve similar progress as Brazil and China itself. In addition, China, a member of BRICS, which is a pair of Brazil, has been able to achieve satisfactory results in the indicators that guide higher education, which highlighted the advantages of conducting a benchmarking of their actions and policies.

Palabras claves: Brazil; Canada; China; Cross-compare Study; Higher Education

Texto completo:

2. INTRODUCTION

Higher education has always played a major role in the success of nations, however, in recent decades, the importance of this education level has beenboosted. New ways of working were introduced in organizations and information has become the most important strategic asset for companies, because it is now available faster and in more locations around the world, breaking unimaginable ties until then.

To carry out the management of strategic asset that, higher education is now considered one of the main factors responsible for giving subsidy to the nations participating in the phenomenon of globalization and seeking a solid and lasting growth.

The importance of the variable "education" has been considered by several countries seeking through this major policy for the country's progress. According to studies by the Inter-American Development Bank (IDB), "Entrepreneurship in emerging economies: Creation and Development of New Firms in Latin America and East Asia," the training of potential entrepreneurs is a long process that begins during the first cycle of education and extends to the university and the first years of work (BID, 2002), demonstrating the need to create public policies that finance higher education in order to meet the aspirations of the country.

This practice development through investment in higher education already confirmed in Canada, which for many years has invested heavily in education, achieving significant rates of young people between 18 and 24 years enrolled in higher education (HADDAD; GRACIANO, 2004).

In Asia, you are able to watch a real phenomenon, as the continent grows as much as it invests in education. In recent years, the Asian discovered this formula of success and began to invest heavily both in basic education and in higher education. Countries like China isnow conducting research within itsr own universities and then commercialize the results, as well as increasing investment in higher education (MAHMOOD; SINGH, 2003).

In South America, with emphasis on Brazil, the funding is mainly through public policies, such as: Support Program Plan of Restructuring and Expansion of Federal Universities - Reuni (now closed), University for All Program - Prouni; Higher Education Student's Fund Financing - Fies; Federal Institutes of Education, Science and Technology-IFETs; and Open University of Brazil - Uab. While investments are happening and should be highlighted, they are still of short need in the country, especially if compared to other countries such as Canada and China.

From then on, it is observed a gap to be explored regarding the proposition of structural changes and new public policies, taking as reference the results of other nations. For this reason, this study uses as a reference the educational indicators in Brazil, Canada and China, based on the assertion of Lang and Zha (2004, p. 341) who argue that "Comparisons between pairs can provide a basis for a rational assessment of the differences and similarities, and identification of strengths, weaknesses, and potential opportunities or niches."

In addition to the continental dimension, characteristic of the three countries, the reason for this choice is linked to several factors.

Canada, besides being a developed and strong economy, has one of the most advanced educational systems in the world, and based on good European and American practice (CATTANI, 2006). In addition, Brazil and Canada have a strong agreement for the development of joint research, through the International Partnership of Science and Technology from Canada (ISTPCanada) (ISTPCanada, 2017). Moreover, Cattani (2006, p. 52) shows that Canada and Brazil have many similarities:

> [...] the two are New World countries, with almost equivalent continental dimensions; both have immeasurable availability of natural resources; the beginning of theireffective colonization, unlike the former Spanish colonies, occurred more than a century after the arrival of Europeans; the occupation and the subsequent exploitation of the territory took place under very close modes (*coureurs des bois* and pioneers); most of its immigrants consisted of disqualified people for productive employment (convicts, orphans, military). In the late eighteenth century the estimated number of inhabitants was, surprisingly, almost the same. Moreover, in Brazil and in French Canada, it was remarkable the presence of religious orders of the Catholic Church and the existence of strong dependence on ties with the European metropolises, such links that long prevented the emergence of industrial capitalism.

China had one of the largest economic growths in history and also improved the access and retention indicators in education, which can be exemplified by the growth of 337.5% in the gross enrollment rate in tertiary education between the years 1999 and 2006

(UNESCO 2008). China represents one of Brazil's peers and also is a developing country participant in BRICS[1]. For this reason, both countries founded an academic cooperation through the "Seminar on Strengthening Higher Education Internationalization: Opportunities for Brazil and China," organized by the China Scholarship Council (CSC) and the Education Personnel Improvement Coordination Superior (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, CAPES) (CAPES, 2012).

From this information, this research is relevant because it understands thatthe behavior of educational indicators in recent years will show the importance of analyzing the countries studied more deeply and also the advantages of Brazil to structure possible partnerships with Canada and China in order to comprehend phenomena and policies that have led to such results and could be adapted to the country.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The seek for progress, democratization, access to the common good and reducing inequality is a problem that has been fought for decades in Brazil, challenging public policies and economic theories developed for this purpose. Pigatto *et al.* (2010, p. 821), asks: "[...] why after so many years of investment it still cannot achieve a reasonable degree of development?"...

In order to strengthen relations between public administration and the performance of higher education, this section explores planning, finance and public budget followed by the world higher education challenges.

2.1 PLANNING, FINANCE AND PUBLIC BUDGET

According to Polo (2009), planning and budgeting are mixed in public administration. The author explains that, with respect to the public sector, the budget has been in practice, one of the only steps used in a planning system, but being perceived as a legal instrument, in which the executive branch gets legislative authorization to perform public spending. This lack of an effective planning process of the public sector makes the focus on the financial dimension grows, by means of public finances and the public budget process.

> Under these circumstances, budgeting, whosegoals should only become viable and compatible set out in the decision-making process (Multi-Year Plan) with the available resources, shall exercise simultaneously the two roles: budgeting and planning (POLO, 2009, p 18.).

Note that since its inception, public finances concluded that the most objective is to enable the Federal Government's responsibilities. This analysis is guided in understanding the collection and use of resources for a predetermined order. The setting is usually associated with people's needs, to meet the public interest of the majority, therefore, the Federal Government should take care to not only get the resources, but also manage them and apply them through the known requirements. For D'Auria (1962, p. 63) public finances "[...] in its vast and limitless activities, face and resolve the problems of an economic nature that trigger the government function, from which it follows that the function financial falls under the political and economic order of the Federal Government".

Silva (2004) believes that, so that public resources are allocated efficiently, incentive mechanisms should be defined, aimed at prioritizing the effectiveness of public spending and especially the improvement of social indicators, as investments in health and education represent a positive impact with regard to the country in productivity and hence workers' income. In a study of consolidation of various indicators, it was shown to the extent the number of members of a Brazilian family with the third degree increases, as the investment by the family in higher education is also increased, demonstrating that as a first step the government, the population itself can feed back the investment in higher education (COSTA; COSTA, MELO, 2011).

However,for that intent, it is intended the required amount to the above sectors, the government needs resources that will be the basis to develop public policies and social

actions that should designate their resources for the entire population. It is through obtaining public revenues[295] that this whole process is designed (FUNG, 2004). Therefore, the proper management and use of financial resources represent improvements in social, administrative and economic aspects of public management, which will grant to fund the public funds activities from companies and people who will go to the government, performing a financial cycle from a society-state partnership (MATIAS-PEREIRA, 2006).

The society-state relationship then proceeds to guide the precepts of the area of public finances. Summarily, public finances should be concerned first with the activity of raising the funds through the tax of the government policies, and subsequently with the application of funds raised through a budgetary policy in order to meet the needs of the population (MATIAS-PEREIRA, 2006).

In this scenario, the government has a crucial role as it will be responsible for managing and allocating the necessary resources in public services that meet the interests and aspirations of society, either at the federal, state or local level (MATIAS-PEREIRA, 2006).

To meet these aspirations, which are growing, public entities need to manage public resources, turned directly to the implementation of activities that are of public interest, both as a state organization and as a community population (BOBBIO, 1986). It is then up to the government to conduct the public initiatives, as a tool Branches and agencies that compose it to meet the company's needs with services, activities and quality of public policies (MEIRELLES, 2012). To Matias-Pereira (2006), the search for an efficient public management then starts to represent a major challenge to the Federal Government, at all levels, it will involve an understanding of the demands of society and, from that, to trace the appropriate action, which involves planning, direction, control, among many other activities. In order to achieve effectiveness in these actions, a proper management of financial resources is needed, something that can be achieved by a well-designed budget.

The budget may be visible as a managerial tool that allows managers to evaluate the financial performance of an organization, its positive and negative impacts, the changes that occur in a given period of time, in order to understand in a macro and a micro environments, the application of financial resources, thus, the budget, both in public and in private initiative, concerns the composition of the interests of their organizations, showing different needs for each environment (GIACOMONI, 2012).

Since there is no change strategies in organizations, in any administrative dependence, there is also a budget amendment, which ultimately reflects these changes.

The budget has been practiced for many years, as noted by Deodado (1965), Lee and Johnson (1977) and Giacomoni (2012). The authors report that from feudalism to modern society, this instrument is a key to achieving greater transparency, control, planning and decision aid when applying the financial resources in organizations.

As regards the public area, budgetary practice has become a tool even for monitoring the population against their rulers, considering that they should try to allocate the necessary resources to address the demands of society. Based on the observed results (for example, education, safety, health, among other areas) the officials may have a hard recovery of the population (PAYSANT, 1999).

From then, it is evident the important role played by the Federal Government in the context of public finances and the public budget. Crozier (1996) believes that the Federal Government should seek more effective action and have to set targets to avoid the generation of vague and inconsistent results.

2.2 WORLD HIGHER EDUCATION CHALLENGES

At the end of the first decade and the beginning of the second decade of this century, many nations, especially those developed, have faced one of theirgreatest financial crises. Continents hitherto economically sound, like North America and Europe are the main affected, especially the United States, which shall have its hegemony threatened by China

[295] For Sanches (2004), revenue is the sum of values received in a given period of time. To delimiting the public sector, revenue is formed by the amount from the taxes from other sources of funds collected as service revenues, property income, industrial revenues, among others, in order to meet public expenditure.

(SAWAYA, 2009). That situation makes these continents start to rethink a number of cyclical changes and even structural seeking resume good growth rates.

Amid the unwanted situations, some instruments are now considered essential to improve economic indicators, including higher education, which is responsible for several factors that have a direct impact on the results of the economy, such as:

d) generation of labor, skilled labor, which causes direct impact on productivity and consequently in job creation;
e) innovation discoveries, which when well-marketed can also help in the economic progress of countries and generating jobs;
f) creation of new business and maintain existing business, by training entrepreneurs.

Factors such as these make the nations start to give even more attention to higher education and funding should be allocated for such, as the United States, which has always been regarded as an innovative nation, mainly due to Silicon Valley's results. That nation begins to worry not only in generating technological innovations and mainly how to market the innovations that have been developed to reach favorable economic results. This concern is due to the speed at which Asians have beenplaying such innovations and then the marketing for the rest of the world, something easily possible after globalization (ERNST, 2005).

In Europe, higher education is now also one of the main instruments. The main adversity faced by countries concerns to high unemployment, which can be minimized with the generation of labor, skilled labor, influencing productivity, and the training of entrepreneurs. Undertakingresults in job creation, something that is critical to the economic performance of European countries in the coming decades (EUROPEAN COMISSION, 2011).

On the other hand, continents like South America and Asia, especially the countries Brazil, China and India, have been living a moment of progress to be considered the main emerging economies. The crisis affecting the developed countries eventually make room for the growth of emerging countries that understood the importance of higher education and gradually has improved their indicators. Investments in education have a direct impact on innovation, it can be seen in oil exploration, ore, in producing software or even electronic equipment, measures which are responsible for the good results of the countries (ARMIJO (2007).

The information cited above show the significance of the effects of globalization worldwide, with a profound impact on education (especially in higher education) and financing that composes it.

From globalization, there is a worldwide need for higher levels of education, resulting in a large increase in demand and access of students seeking the third degree. Ilon (2010) shows that between 1975 and 1995 there was a considerable increase in students enrolled in higher education in the world, out of 40.3 million, going to 80.5 million, almost doubled in just 20 years.

Delimiting the developed countries, Lazerson (2010) argues that globalization was responsible for promoting competition for financial resources between countries and universities, promoting changes in their funding. These features are achieved through the scientific and technological innovation through the generation of patents, given that represent concrete results to the market. Additionally, students begin to seek higher education courses according to the shortage of labor, skilled labor, making both economy and market beacon offers of higher education.

3. METODOLOGY

According to the objectives, the research was developed by the descriptive method. To Barros and Lehfeld (2007), the descriptive research is the study, analysis, recording and interpretation of the facts without the researcher’s interference.

For this study, a data collection through documentary research was carried out, which is a data collection source made from documents (contemporary or retrospective), but scientifically classified as authentic. From then on, , Brazil, Canada and China documents

were used for data collection, such as management reports from governments between 2003 and 2012, decrees of the respective countries, statistical tables, opinions, minutes, reports, notes, letters, speeches, statements, among others.

Additionally, information was collected from databases worldwide, as the United Nations Statistics Division (UNSD), the World Bank, the United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO), the Organization for Economic and Development Cooperation (OECD), the China.Org, the Brazilian Ministry of Education and Culture and the Statistics Canada database.

At first, quantitative data were collected for the 2003-2012 period for 7 indicators previously selected to realize the performance of each of them in their respective countries in order to understand their behavior in the analyzed period. The choice of such indicators was due to their global importance.

The analysis and quantitative treatment were performed with the numerical findings of country performance (educational indicators), from the collection of documentary and bibliographic data, following Barbetta's assertion (2008, p. 65), which advocates that such procedure allows "[...] to introduce techniques to organize, summarize and present the data in such a way that it can interpret them in the light of the research objectives."

After collecting and the registering of the 7 selected educational indicators, the data systematization and standardization was performed in addition to the conversion in the USD currency. Later, to make a comparative analysis of the educational indicators between countries, models were used in log-linear regression via Quasi-Likelihood method (WEDDERBURN, 1974; MCCULLAGH; NELDER, 1989). The Quasi-Likelihood method is widely used for its lack of distributional assumptions, requiring only to specify the structure of the mean and variance. As the medium structure, defined by the link function, it was logarithmic, the regressions were referred to as log-linear. For structure of variance a proportional function average was used. The choice for the log-linear model was due to presenting the results in percentage form, unlike linear regression, which shows raw results. This characteristic has made the log-linear regression to adjust the data better, since it was more sensitive.

Thus, the resulting structural model is presented in the following equation:

$$E(Indicator) = \exp\{\beta_0 + \beta_1(Time) + \beta_2 I(Country = China) + \beta_3 I(Country = Canada) + \beta_4 I(Country = China)(Time) + \beta_5 I(Country = Canada)(Time)\}$$

In the model above, the reference country was Brazil and the time ranged in most indicators from 2003 to 2012. Considering Brazil as reference, $\exp(\beta_1)$ indicate in percentage how much on average the indicator grows annually, $\exp(\beta_1 + \beta_4)$ and $\exp(\beta_1 + \beta_5)$ indicates in percentage how much on average the indicator grows annually in China and Canada respectively.

The results found by this method were then presented in comparative evolution of tables, representing the performance of each country.

4. CROSS-COMPARE ANALYSIS: EDUCATIONAL INDICATORS IN BRAZIL, CANADA AND CHINA

In order to understand the performance of the educational indicators that impact the countries, a comparative analysis by regression models via log-linear Quasi-Likelihood method of the following indicators was carried out:

a) General investment in higher education (% of GDP);
b) General investment in higher education (% GDP) *versus* GDP per capita in US dollars;
c) number of gross enrollment of the population;
d) number of net enrollment (18 to 24 years) of the population;
e) spending on research and development of the GDP;
f) researchers in R&D per million people;
g) professor salary (as no significant changes in the period, the professor salary indicator was collected only for the year 2012).

The goal was to understand the performance of each of these indicators in their countries in order to understand their behavior in the 2003-2012 period.

4.1 GENERAL INVESTMENT IN HIGHER EDUCATION (% OF GDP)

A key indicator to analyze the importance that a nation gives to higher education is the percentage of GDP invested. In Table 1, the overall investment can be evaluated in higher education (percentage of GDP) over time by country.

Table 1 - Comparative evolution of the general investment in higher education (% of GDP) from 2003 to 2012

General Investment in Higher Education (% GDP)			
Year	Brazil	Canada*	China
2003	0.9%	2.4%	1.1%
2004	0.8%	2.4%	1.0%
2005	0.9%	2.4%	1.0%
2006	0.8%	2.7%	1.0%
2007	0.8%	2.6%	1.2%
2008	0.9%	2.5%	1.2%
2009	0.9%	2.5%	1.2%
2010	0.9%	2.6%	1.3%
2011	1.0%	2.8%	1.4%
2012	1.0%	-	1.5%
Log-Linear Model			
$\exp(\beta_1)$	1.019	1.015	1.044
C.I. - 95%	[1.003; 1.034]	[1.004; 1.025]	[1.031; 1.058]

Source: Prepared by the author with data from Brazil, INEP (2014); Canada, World Bank (2014) and OECD (2013); and China for years 2003 and 2004, USCI (2014), for the year 2005, CHINA.ORG (2014), for years 2006 to 2012, China Daily (2014).
* Note: The percentage invested in 2012 by Canada was not released until the end of the data collection stage.

It is interesting to note that:

a) the general investment in higher education (percentage of GDP) in Brazil rose from 0.9% in 2003 to 1.0% in 2012, and the average annual increase for the period was 1.9% (0.3% , 3.4%);
b) the general investment in higher education (percentage of GDP) in Canada increased from 2.4% in 2003 to 2.8% in 2012, with the average annual increase in the period by 1.5% (0.4% , 2.5%). It can be observe a slight decrease between the years 2007 to 2009 due to an international crisis of the time. From 2010 Canada resumes growth in investment;
c) the general investment in higher education (percentage of GDP) in China rose from 1.1% in 2003 to 1.5% in 2012, and the average annual increase for the period was 4.4% (3.1% , 5.8%);
d) Brazil showed a statically equal growth of Canada during the study period, but the average value of the general investment in higher education (% of GDP) in Canada was 2.5%, while in Brazil was 0.89%.

4.2 GENERAL INVESTMENT IN HIGHER EDUCATION (% GDP) *VERSUS* GDP PER CAPITA

Since the gross GDP of each country is essentially different and it cannot judge the economic situation and the investment of a country only by its gross GDP, working with the GDP per capita for this reason presents a more realistic perspective of that nation's economic situation. From the moment that one has the percentage of GDP applied in higher education and GDP per capita in the country, this section is a correlation between the two indicators in order to understand what the gross amount, in dollars, would be applied in

higher education for each individual, including also those who are not part of the system, in order to understand the possibilities that the nations grant their inhabitants.

In Table 2, it can be assessed the general investment in higher education (% GDP) *versus* GDP per capita over time by country.

Table 2 - Comparative evolution of the general investment in higher education (% of GDP) *versus* GDP per capita from 2003 to 2012

General investment in higher education (%GDP) *versus* GDP Per Capita ($ dollar)			
Year	Brazil	Canada	China
2003	27.33	674.59	13.94
2004	28.86	765.55	14.84
2005	42.64	866.16	17.35
2006	46.30	1,085.43	21.06
2007	57.56	1,149.23	31.51
2008	77.63	1,155.98	40.63
2009	75.35	1,015.48	45.34
2010	98.80	1,229.67	56.89
2011	125.78	1,444.38	74.83
2012	113.46	-	91.04
Log-Linear Model			
$\exp(\beta_1)$	1.183	1.081	1.251
C.I. - 95%	[1.121; 1.250]	[1.064; 1.098]	[1.161; 1.349]

Source: Prepared by the author with data from UNSD (2014) and Table 1.

It is interesting to note that:

a) the general investment in higher education (% of GDP) *versus* GDP per capita in Brazil increased from 27.33 in 2003 to 113.46 in 2012, and the average annual increase in the period was 18.3% (12.1%; 25.0%);
b) the general investment in higher education (% of GDP) *versus* GDP per capita in Canada increased from 674.59 in 2003 to 1,444.38 in 2011, with the average annual increase for the period by 8.1% (6.4%; 9.8%). It is worth mentioning a sharp decline in 2009, caused by the international crisis of the time;
c) the general investment in higher education (% of GDP) *versus* GDP per capita in China rose from 13.94 in 2003 to 91.04 in 2012, with the average annual increase for the period by 25.1% (16.1%; 34.9%);
d) both Brazil and China showed a statistically higher growth than Canada, which is extremely relevant. On the other hand, the overall investment in medium higher education period in Canada (% of GDP) *versus* GDP per capita was about 15 times of Brazil and 25 times of China, which can be explained by the fact that Canada is the nation that invests more in education and has a significantly lower population among the three countries.

4.3 GROSS ENROLLMENT RATE

The gross enrollment rate includes the total percentage of enrollments in higher education considering all ages. This is a representative value in nations such as Brazil and China due to the supply deficit that has accumulated over the years. In Table 3, it can be evaluated the percentage of the registered population over time by country.

Table 3 - Comp. evolution of the gross enrollment rate from 2003 to 2012

Number of gross enrollment - % of the population			
Year	Brazil	Canada	China
2003	18.6%	57.5%	15.0%
2004	18.6%	60.5%	17.0%
2005	19.9%	61.3%	18.3%
2006	22.6%	62.0%	19.5%

2007	24.3%	62.4%	20.0%
2008	25.5%	63.1%	20.2%
2009	26.7%	63.5%	21.8%
2010	27.8%	68.4%	23.3%
2011	27.8%	69.5%	24.3%
2012	28.7%	69.7%	26.7%
Log-Linear Model			
$\exp(\beta_1)$	1.054	1.021	1.057
C.I. - 95%	[1.046; 1.062]	[1.016; 1.025]	[1.049; 1.066]

Source: Prepared by the author with data from Brazil, Paim (2014); Canada, Statistics Canada (2014); and China, UNESCO (2014).

It is interesting to note that:

a) the percentage of the population enrolled in Brazil went from 18.6% in 2003 to 28.7% in 2012, and the average annual increase for the period was 5.4% (4.6%; 6.2%);
b) the percentage of the registered population in Canada increased from 57.5% in 2003 to 69.7% in 2012, and the average annual increase for the period was 2.1% (1.6%; 2.5%);
c) the percentage of the registered population in China increased from 15.0% in 2003 to 26.7% in 2012, and the average annual increase for the period was 5.7% (4.9%; 6.6%);
d) although Brazil and China have shown an increase statistically above Canada, the percentage of registered population in Canada was higher than both countries. The growth of the gross rate in Brazil and China is due to the access that was promoted to groups previously excluded from the system.

4.4 NET ENROLLMENT RATE

The net enrollment rate comprises the percentage of the enrolled students in higher education aged between 18 to 24 years, group considered "correct" to the third grade. Some countries, such as Brazil and China, face certain difficulties to increase the indicator of net enrollment by the fact they still rely on individuals of older ages who did not have access to higher education opportunity, and now return to studies seeking access. This rate is also used to measure the size of a system and can be classified as "elite system," "mass system" or "universal system" depending on the percentage achieved (TROW, 2006).

In Table 4, it can be evaluated the net enrollment rate (18 to 24) of the population over time by country.

Table 4 - Comparative evolution of the net enrollment rate from 2003 to 2012

Net enrollment rate (18 to 24 years) - % of the population			
Year	Brazil	Canada	China
2003	12.2%	32.3%	9.0%
2004	12.4%	34.1%	10.2%
2005	13.2%	34.5%	11.0%
2006	14.6%	34.1%	11.7%
2007	15.5%	35.1%	12.0%
2008	16.2%	35.4%	12.1%
2009	17.5%	35.8%	13.1%
2010	18.3%	38.2%	14.0%
2011	18.3%	39.0%	14.6%
2012	18.8%	39.1%	16.0%
Log-Linear Model			
$\exp(\beta_1)$	1.054	1.020	1.057
C.I. - 95%	[1.047; 1.061]	[1.016; 1.025]	[1.049; 1.065]

Source: Prepared by the author with data from Brazil, Paim (2014); Canada, Statistics Canada (2014); and China, UNESCO (2014).

It is interesting to note that:

a) the percentage of net population (18-24 years) enrolled in Brazil rose from 12.2% in 2003 to 18.8% in 2012, and the average annual increase for the period was 5.4% (4.7%; 6.1%);
b) the percentage of net population (18-24 years) registered in Canada increased from 32.3% in 2003 to 39.1% in 2012, and the average annual increase for the period was 2.0% (1.6%; 2.5%);
c) the percentage of net population (18-24 years) registered in China rose from 9.0% in 2003 to 16.0% in 2012, and the average annual increase for the period was 5.7% (4.9%; 6.5%);
d) although Brazil and China have submitted a statistically superior growth than Canada, the percentage of net registered population (18-24 years) in Canada is considerably higher than in the two countries. This factor suggests that Canada is achieving some stabilization and Brazil and China also have significant space to expand access and percentage of the population between 18 and 24 covered by the third grade.

4.5 EXPENDITURE ON RESEARCH AND DEVELOPMENT

Expenditure on research and development has deep relationship with the investment in higher education in a country, which should be supported by the three pillars: education, research and extension. In the countries studied, a representative research is conducted within the universities, and funding largely comes from the government, or public funding. Seeking to understand the attention that each country gives this dimension, there was a comparative analysis of the percentage of GDP that is invested in research and development.

In Table 5, it can be evaluated the expenditure in research and development expenses as a percentage of GDP over time by country.

Table 5 - Comp. evolution of expenditure on research and development from 2003 to 2012

Expenditure on research and development (% of GDP)			
Year	Brazil*	Canada	China
2003	0.96%	2.04%	1.13%
2004	0.90%	2.07%	1.23%
2005	0.97%	2.04%	1.32%
2006	1.01%	2.00%	1.39%
2007	1.10%	1.96%	1.40%
2008	1.11%	1.92%	1.47%
2009	1.17%	1.97%	1.70%
2010	1.16%	1.86%	1.76%
2011	1.21%	1.79%	1.84%
2012	-	1.73%	1.98%
Log-Linear Model			
$\exp(\beta_1)$	1.036	0.982	1.062
C.I. - 95%	[1.028; 1.045]	[0.977; 0.987]	[1.056; 1.069]

Source: Prepared by the author with data from World Bank (2014)
* Note: The percentage spent by Brazil in 2012 had not been released by the end of the data collection stage.

It is interesting to note that:

a) the percentage of GDP allocated to research and development in Brazil went from 0.96% in 2003 to 1.21% in 2011, and the average annual increase for the period was 3.6% (2.8%; 4.5%);
b) the percentage of GDP allocated to research and development in Canada increased from 2.04% in 2003 to 1.73% in 2012, and the average annual decrease in the period was 1.8% (1.3%; 2.3%);

c) the percentage of GDP for research and development in China increased from 1.13% in 2003 to 1.98% in 2012, and the average annual increase for the period was 6.2% (5.6%; 6.9%);
d) while Brazil and China increased by an average of GDP's percentage, Canada had been over the time decreasing its percentage of GDP allocated to research and development, especially after the 2008 crisis, a major factor in the observed results. It is worth noting that in 2011 China surpasses Canada in the percentage of investments in research and development.

4.6 RESEARCHERS IN R&D

In order to complement the indicator "Expenditure on research and development" presented in the previous section, the index "Researchers in R&D" (per million people) has the intention to understand the intellectual formation incentive and especially the search for innovation and development of countries studied. The combination of the two indicators provides a map of the concern of nations investing in R&D as a key factor for progress.

In Table 6, the number of researchers can be evaluated in research and development (million people) over time by country.

Table 6 - Comp. evolution of total researchers from 2003 to 2012

Researchers in R&D (per million people)			
Year	Brazil	Canada	China
2003	495.28	3,900.72	661.73
2004	544.74	4,085.34	706.84
2005	587.78	4,238.35	848.67
2006	597.01	4,313.27	922.79
2007	611.96	4,587.73	1,066.73
2008	628.52	4,710.83	1,185.95
2009	667.23	4,450.62	852.78
2010	710.28	4,578.88	890.44
2011	-	4,562.82	963.20
2012	-	-	1,019.57
Log-Linear Model			
$\exp(\beta_1)$	1.045	1.019	1.035
C.I. - 95%	[1.005; 1.087]	[1.007; 1.031]	[1.012; 1.059]

Source: Prepared by the author with data from World Bank (2014)
* Note: The percentage spent by Brazil in the years 2011 and 2012, and Canada in 2012 had not been released by the end of the data collection stage.

It is interesting to note that:
a) the number of researchers in R&D (per million people) in Brazil went from 495.28 in 2003 to 710.28 in 2010, and the average annual increase for the period was 4.5% (0.5%; 8.7%);
b) the number of researchers in R&D (per million people) in Canada increased from 3,900.72 in 2003 to 4,562.82 in 2011, with the average annual increase for the period by 1.9% (0.7%; 3,1%);
c) the number of researchers in R&D (per million people) in China increased from 661.73 in 2003 to 1,019.57 in 2012, with the average annual increase for the period by 3.5% (1.2%; 5,9%);
d) although Brazil and China have submitted a statistically higher growth than Canada, the average number of researchers of the period in Canada was about 6 times higher than Brazil and 5 times than China. It is worth highlighting that the year 2009 was decreased to Canada and China, which then they start a small descent. This phenomenon can be explained by the 2008 crisis, where countries have had to reduce some costs. This non-linear growth meant that China's annual average surpassed Brazil, although Brazil has a more significant difference considering only the years 2003 and 2010.

4.7 PROFESSOR SALARY

The salary of full-time professors in higher education is an important indicator as it shows the appreciation that the country grants to the principal human resource in the educational process of the students. In Table 7, it can be evaluated professors average salary ($ dollar) executed in the three countries, for full-time professors. Since there were no significant changes during the study period, it presents the average professor salary referring only to the year 2012:

Table 7 - Average full-time professor salary: Year 2012

Professor average salary (monthly) - full time (U.S PPP dollar)			
Year	Brazil	Canada	China
2012	3,179.00	7,196.00	720.00

Source: Prepared by the author with data from Altbach *et al.* (2012).

When analyzing the professors average salary (monthly), a large discrepancy is observed amongthe three countries, especially China, which has 4 times less pay than the salary of Brazil and almost 10 times less than the salary of Canada. However, to mitigate this type of diversion, it must be combined the professor average salary with the index Consumer Price Index, which reflects changes in the cost for the average consumer in the purchase of a basket of goods and services which may be fixed or changed at specific intervals, yearly normally. The *Laspeyres* formula is generally used for the calculation of this index (WORLD BANK, 2014). The Table 8 presents the consumer price index for the year 2012:

Table 8 - Consumer price index

Consumer Price Index ($ dollar)			
Year	Brazil	Canada	China
2012	46.08	92.98	17.31

Source: Prepared by the author with data from World Bank (2014).

By analyzing Table 7 along with Table 8, we get Table 9, which shows how many "baskets of goods" an individual can purchase with monthly professor salary in his/her country:

Table 9 - Basket of goods on professor salary

Professor salary vs. Consumer Price Index			
Year	Brazil	Canada	China
2012	68.98	77.39	41.59

Source: Prepared by the author with data in Tables 7 and 8.

From the Table 9 data, it can be concluded that Canadian professors have the best pay, but it is not as representative for the Brazil in relation to the acquisition of goods and services. The salary practiced in China in terms of acquiring a basket of goods and services is 1.65 lower than in Brazil and 1.8 lower than in Canada, demonstrating a significant correction to the differences observed in pure analysis of Table 7.

5. FINAL THOUGHTS

After analyzing the data, it can be draw conclusions in each variable when analyzing comparatively the three countries.

The General Investment in Higher Education (% of GDP) highlighted the reasons that make China has the world's largest educational system. Although smaller than Canada in percentage terms, the average annual increase in the percentage of GDP applied in higher education was 4.4%, which is twice the size of Brazil and 3 times higher than Canada.

Keeping this ratio, China tends to have the best funded higher education system in the world in the upcoming decades.

Regarding the general investment in higher education (% GDP) *versus* GDP per capita, China also stood out, driven by the expansion of resources applied in the third degree, as already explained. The annual growth rate in this indicator was 25.1%, a significant amount and confirms the expansion observed in the system.

The gross enrollment rate and net enrollment rate also had a higher average annual growth in China and Brazil, respectively. Such behavior can be justified due to the fact that Canada has reached a satisfactory level of higher education system expansion, different from China and Brazil that still have a buildup of individuals who have not yet glimpsed the higher education on the horizon of their lives. It can be concluded with the results of these indicators that both China and Brazil need to invest even more in this level of education and design effective actions and policies in order to reduce this gap present in the system.

Expenditure on research and development (% of GDP) also emphasized the importance that China has granted to the segment. The country has an average annual growth of 6.2%, up from 1.5 times the average growth observed in Brazil and more than 3 times the average growth observed in Canada. The three countries also showed average growth in the number of researchers per million people which reinforces some concern about the inseparability of teaching and research in higher education institutions.

Chart 1 - Summary of observed effects on the quantitative analysis of indicators

Indicator (s)	**Main effects**
General Investment in Higher Education	Especially China, whose share of GDP applied in higher education was 4.4%, which is twice the size of Brazil and 3 times higher than Canada.
Investment in higher education (% GDP) *versus* GDP per capita	China also stood out, driven by the expansion of resources applied in the third degree. The annual growth rate was 25.1%.
Gross/Net Enrollment	Both China and Brazil need to invest even more in this level of education and design effective actions and policies in order to reduce this gap present in the system.
Expenditure on research and development	China stood out with average annual growth of 6.2%, up from 1.5 times of Brazil and more than 3 times of Canada.
Researchers per million people	It has increased, which reinforces some concern about the inseparability of teaching and research in higher education institutions.

Source: Prepared by the author.

The conclusions regarding the comparative analysis of these indicators showed that Canada is a country that has already achieved a high level of development, including its higher education, and that can be considered a reference for other nations seeking to achieve similar progress as Brazil and China themselves. In addition, China, a member of the BRICS, which is a pair of Brazil, has been able to achieve satisfactory results in the indicators that guide higher education, which highlighted the advantages of conducting a benchmarking of their actions and policies, that until a few decades ago, Brazil surpassed China in all educational indicators. Both perceptions then reinforced the need to correlate the indicators for the three countries in order to identify their significance and those who should be better monitored.

[1] Acknowledgments: I'm grateful for the contribution of Professor Paul Axelrod of York University (YorkU) for suggesting the databases for Canada research.

REFERENCES

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; YUDKEVICH, Maria; ANDROUSHCHAK, Gregory; e

PACHECO, Ivan F. *Paying the professoriate*: a global comparison of compensation and contracts. New York, Abingdon: Routledge /Taylor and Francis, 2012.
ARMIJO, L. E. The BRICs Countries (Brazil, Russia, India, and China) as Analytical Category: Mirage or Insight? *Asian Perspective*, Portland, v. 31 n.4, p. 7-42, 2007.
BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7th. ed. Rev. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.
BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.
BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
BID. *Empreendedorismo em Economias Emergentes*: Criação e Desenvolvimento de Novas Empresas na América Latina e no Leste Asiático. Inter-American Development Bank. Nova York. Março de 2002.
CAPES. *Seminário sobre internacionalização da Educação Superior entre Brasil e China acontece em Pequim*. Brasília. 2012. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/5330-seminario-sobre-internacionalizacao-da-educacao-superior-entre-brasil-e-china-acontece-em-pequim>. Acesso em 26 de Fevereiro de 2017.
CATTANI, D. A. Desigualdades socioeconômicas Brasil/Canadá: um estudo a partir dos extremos. *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre, n.6, 2006.
CHINA.ORG. *China Spends 2.82% of GDP in Education*. Portal China.org.cn. Pequim, China. Disponível em: <http://www.china.org.cn/english/MATERIAL/194843.htm>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.
CHINA DAILY. *Govt spends chunk of GDP on education*. Portal China Daily. Pequim, China. Disponível em:<http://www.chinadaily.com.cn/bizchina/2011-07/16/content_12916109.htm>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.
COSTA, D. M. ; COSTA, A. M. ; MELO, P. A. . A Retroalimentação da Educação Superior no Brasil. *Pretexto,* Belo Horizonte, v. 12, p. 61-84, 2011.
CROZIER, Michael. La transación del paradigma burocrático e una cultura de gestión pública. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DEL CLAD SOBRE A REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 1996.
D'ÁURIA, F. *Ciência das finanças*: teoria e prática. 2nd. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1962.
DEODATO, Alberto. *Manual de ciência das finanças*. 9th ed. São Paulo: Saraiva, 1965.
ERNST, D. Pathways to innovation in Asia's leading electronics-exporting countries: a framework for exploring drivers and policy implications. *Int. J. Technology Management*, Olney, v. 29, n. 1/2, p. 6-20. 2005.
EUROPEAN COMMISSION. *Anual Growth Survey*: Progress report on Europe 2020. Brussels, COM (2011) 11 - a1/2. 2011.
FUNG, A. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas conseqüências; In: COELHO, V. S. P; NOBRE, M. (Orgs). *Participação e Deliberação*: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo, São Paulo: Editora 34, 2004. cap. 8, p. 173-209.
GIACOMONI, J. *Orçamento público*. 16th. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. *São Paulo Perspec*., São Paulo, vol.18, n.3, pp. 67-77, 2004.
ILON, L. Higher Education Responds to Global Economic Dynamics. In: RUST, V.; PORTNOI, L.; BAGLEY, S. (Orgs.). *Higher Education, Policy and the Global Competition Phenomenon*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
INEP. *Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.
ISTPCanada. *Brazil Program Overview*. Disponível em <http://www.istpcanada.ca/international_programs/Brazil/>. Acesso em 30 de Março de 2017.
LANG, Daniel; ZHA, Qiang. Comparing University: A Case Study between Canada and

China. *Higher Education Policy*, Paris, v.17, n.4, p.339-381, 2004.
LAZERSON, M. *Higher Education and the American Dream*: Success and its Discontents. Budapest: Central European University Press, 2010.
LEE, Robert D,; JOHNSON, Ronald W. *Public budgeting systems*. 2nd. ed. Baltimore: University Park Press, 1977.
MAHMOOD, P. I.; SINGH J. Technological Dynamism in Asia. *Research Policy*, Vol. 32, N. 6, p. 1031-1054. 2003.
MATIAS-PEREIRA, J. *Finanças públicas*: a política orçamentária no Brasil. 3rd. ed. São Paulo: Atlas. 2006.
McCULLAGH, P.; e NELDER, J. A. *Generalized Linear Models*. London: Chapman and Hall, 1989.
MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro.* 38th. ed. São Paulo: Malheiros Editores. 2012.
OECD*. Education at a Glance 2013*: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2013.
PAIM, Henrique. *Ensino Superior e novas tecnologias*: caminhos e desafios. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
PAYSANT, André. *Finances publiques*. 5th. ed. Paris: Armand Colin, 1999.
PIGATTO, José Alexandre M; HOLANDA, Victor Branco de; MOREIRA, Cristiane R.; CARVALHO, Frederico A. A importância da contabilidade de competência para a informação de custos governamental. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. 821-37, 2010.
POLO, José Carlos. *Planejamento e Orçamento no Município*. São Paulo: Programa de Gestão Governamental, 2009.
SAWAYA, Rubens R. Crise: um problema conjuntural ou da lógica da acumulação mundial?. *Estud. av*., São Paulo, v. 23, n. 66, 2009.
SANCHES, Osvaldo Maldonado. *Dicionário de orçamento, planejamento e áreas afins*. Brasília: OMS, 2004.
SILVA, Lino Martins da. *Contabilidade governamental*: um enfoque administrativo. 7th. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
STATISTICS CANADA. *Education, training and learning*. Ottawa. Disponível em: <http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/theme-theme.action?pid=1821&lang=eng&more=0&HPA>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.
TROW, M. Reflection on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Form and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: J. FOREST and P. ALTBACH (orgs.), *International Handbook of Higher Education*. Netherlands: Springer, 2006.
UNESCO. *Education for All*: Overcoming inequality: why governance matters. Global Monitoring Report 2009. Reino Unido: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008.
UNESCO. *Data Centre*: UNESCO Institute for Statistics. Montreal: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org/>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.
UNSD. *Per capita GDP at current prices - US dollars*. Nova York: United Nations Statistics Division of the Department of Economic and Social Affairs (DESA). Disponível em: <http://data.un.org/ >. Acesso em 07 de Novembro de 2014.
USCI. *Education and Government Efforts*. Los Angeles: University of Southern California U.S.-China Institute. 2014. Disponível em: <http://china.usc.edu/%28S%28qgpbj1yqm4431a3l5gsx5m55%29X%281%29A%28KC50L0V20AEkAAAAM2NiOTRhMTQtOWNhZi00YWFjLTk4YzUtMmVjYzg1YTg4OTFjcGO62MXcRjByew2Edf8IOjdExCc1%29%29/ShowAverageDay.aspx?articleID=615&AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.
WEDDERBURN, R. W. M. Quasilikelihood functions, generalized linear models and the Gauss-Newton method. *Biometrika*, Oxford, p. 439-47, 1974.
WORLD BANK. *World Development Indicators*. Washington. Disponível em: <http://databank.worldbank.org>. Acesso em 07 de Novembro de 2014.

Gestão universitária estratégica: alinhando o planejamento institucional com o

balanced scorecard

Autores: Pimentel, Ariana Barros (Universidade Estadual do Maranhão); **Serra, Antônio Roberto Coelho** (Universidade Estadual do Maranhão); **Costa, Gustavo Pereira da** (Universidade Estadual do Maranhão)

Resumen: É notório que as Instituições de Ensino Superior têm buscado cada vez mais alternativas de gestão que não estejam apenas relacionadas à questão do ensino. É sabido, especialmente por força das avaliações externas e *rankings*, o quanto as Universidades se preocupam em como podem gerir seus recursos eficazmente e se tornar mais competitivas e inovadoras em seus campos de atuação. Impulsionada por essa nova postura, esta pesquisa buscou analisar o modelo de gestão estratégica adotada pela Universidade Estadual do Maranhão, descrevendo o método adotado de um *Balanced Scorecard* para implementação do seu plano de desenvolvimento institucional. Em consecução, fez-se o levantamento e a análise das etapas de implantação do planejamento estratégico da UEMA, bem como foram descritas as ferramentas de gestão incorporadas no desenvolvimento do seu modelo. Para tanto, recorreu-se ao método qualitativo do estudo de caso descritivo, com coleta e análise de dados por meio de acervo documental e observação participante. Os resultados indicam a incipiência e o potencial do processo de gerenciamento da instituição desencadeado a partir do ano de 2015, com um conjunto de ferramentas estratégicas adotadas.

Palabras claves: Gestão Estratégica. Planejamento Estratégico. *Balanced Scorecard*.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional, principalmente neste século, ampliou de forma considerável o acesso do cidadão ao ambiente universitário. Estimuladas ora pelas políticas educacionais de governo, ora pelas próprias Instituições de Ensino, pode-se inferir que o ambiente educacional passa por um processo vigoroso de transformações. Conquanto, essas transformações exigem novas 'leituras' sobre a dinâmica do ambiente, bem como sobre a melhoria do ensino frente às demandas da sociedade. Sob essa ótica, evidencia-se que as Instituições de Ensino, sejam públicas ou privadas, necessitam atender essas demandas apresentando bons resultados, tanto quantitativos quanto qualitativos.

Nessa circunstância, reforça-se a necessidade de estratégias, métodos e ferramentas de gestão que possam assegurar vantagens competitivas. Por essa conjuntura, assegurar vantagens competitivas não se trata tão somente de 'ganhar mercado', mas de utilizar os recursos adequadamente, frente às diversas possibilidades. Em virtude da expansão das instituições de ensino superior e, consequentemente, da competitividade do mercado, essas organizações, para assegurar algum diferencial competitivo, devem buscar melhorias contínuas nos padrões de eficiência da gestão, bem como em seus processos operacionais, aperfeiçoando seus métodos associados às questões do ensino, da aprendizagem e do orçamento.

Dessa maneira, apreende-se que a formação requerida pelas organizações deve ser orientada para a profissionalização do modelo de gestão. Essa busca tem possibilitado a incorporação da ferramenta *Balanced Scorecard* à gestão acadêmica para auxiliar na implementação do seu planejamento estratégico. Contudo, sabe-se que tal fato exige uma transformação do ambiente acadêmico, visto que requer mudanças na forma de gerir cotidianamente as Instituições.

Em grande medida, essa percepção está associada às constantes mudanças econômicas, tecnológicas e políticas, influentes sobre todos os tipos de organização. Entre as instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, também são inegáveis as pressões da sociedade para melhoria da qualidade das suas ações. Nesse contexto, as estratégias organizacionais visam melhorar o desempenho institucional, especialmente frente ao ambiente de incertezas e transformações experimentado.

Uma das possíveis razões para esse movimento parece ter relação com o aumento

significativo das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, sobremaneira a partir da década de 90, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a ampliação desse mercado e em função das exigências e implicações dos processos avaliativos externos, os gestores universitários passam a buscar por melhores práticas de gestão, com forte foco nos desempenhos acadêmicos e administrativos.

Tendo por pressuposto que o crescimento quantitativo das instituições de ensino superior é marcado também por uma diversidade de configurações gerenciais, a presente pesquisa teve como premissa elementar caracterizar ***como ocorreu a implantação do modelo de Gestão Estratégica adotado pela Universidade Estadual do Maranhão?*** Tal inquirimento está estruturado sob as evidências de que o modelo de gestão da referida Instituição passa por momento de transformação e realinhamento. Nessa dinâmica, presume-se que as práticas de gestão passam pela introdução de novas ferramentas de gestão.

A análise permitiu a descrição do formato de *Balanced Scorecard* utilizado na UEMA para implementação do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os dados encontrados favoreceram ainda o levantamento e a análise das etapas de implantação do planejamento estratégico da UEMA, bem como a descrição das ferramentas de gestão, incorporadas ao desenvolvimento do seu modelo. Para tanto, recorreu-se ao método qualitativo do estudo de caso descritivo, com coleta e análise de dados, por meio de acervo documental, e observação participante, dada a condição favorável dos pesquisadores com o seu objeto de pesquisa.

2 GESTÃO ESTRATÉGICA

As estruturas das Instituições de Ensino Superior (IES) são consideradas complexas por sua natureza, pois executam atividades nas diversas áreas do ensino, pesquisa e extensão, que estabelecem métodos de trabalhos diferenciados de outros tipos de organizações (SCHARMACH, 2010). Sendo assim, adotar a gestão estratégica como modelo de gestão institucional não parece ser tarefa trivial para esse tipo de organização. Contudo, há uma busca constante na melhoria em resultados administrativos e finalísticos. Meyer e Murfhy (2003, p. 188) discorrem que a complexidade das IES requer "[...] novo tipo de administração, mais racional e que privilegie critérios de eficiência e de eficácia organizacionais, leveza estrutural, produtividade, competitividade, sem perder de vista o papel acadêmico e social das instituições".

Meyer e Lopes (2008) expressam que um dos desafios da gestão é a determinação de objetivos de longo prazo e a dificuldade dos produtos e resultados da educação. Entre outros fatores, Machado (2008, p. 15) destaca, basicamente, dois problemas centrais: falta de um modelo de gestão definido e de gestores competentes. Ou seja, dirigir uma IES requer conhecimento da técnica e do método de gestão.

Para um melhor entendimento da gestão estratégica nas IES, aborda-se aqui algumas teorias sobre estratégia, destacando seus principais pressupostos, bem como a forma de aplicação nas organizações. As abordagens realizadas consideraram os objetivos desse trabalho, por isso tratam detidamente dos modelos propostos por Mintzberg (2004; 2010), que considera a formulação da estratégia como um processo que vai além das análises lógicas convencionais, pois inclui a visão intuitiva, criativa e imaginação dos envolvidos em seu processo de concepção.

Mintzberg *et al.* (2010), por meio dos seus estudos, destacam dez escolas de formulação da estratégia, distribuídas em três grandes grupos: prescritivas, descritivas e integrativas. Quando se analisa tais escolas, evidencia-se que o grupo que melhor se adequa ao processo de gestão universitária é aquele de natureza prescritiva, representado pelas Escolas de Design, Planejamento e Posicionamento. Essas escolas de natureza prescritiva estão mais preocupadas em como as estratégias devem ser formuladas do que, necessariamente, em como elas se formam.

No caso da Escola de Design, cujo principal representante é Alfred Chandler, a formulação da estratégia é vista como um processo de design informal, essencialmente de concepção. Outro modo de compreender o pensamento da referida escola pode ser visto em Herrero Filho (2005, p. 9), ao dizer que "a estratégia pode ser definida como a determinação das metas e de objetivos básicos em longo prazo de uma empresa, bem como adoção de

cursos de ação e alocação de recursos necessários à consecução dessas metas".

Já a Escola de Planejamento, manifesta no modelo de Igor Ansoff, vê a formulação de estratégias como um processo de planejamento formal, separado e sistêmico. Mintzberg (2010, p. 67) ressalta ainda que "a literatura de planejamento se desenvolveu ao lado da escola de design [...]." Muitas das premissas eram comuns, em especial a descrição da formação de estratégia, como um processo deliberado, cerebral, que produz suas estratégias desenvolvidas para serem então articuladas e implementadas formalmente (MINTZBERG, 2004, p. 46).

No entanto, essas duas escolas apresentam distinção em alguns aspectos, como descreve Mintzberg (2004, p. 46):

> As duas literaturas se distinguem, principalmente, na premissa de manter o processo simples e informal. [...] o planejamento é caracterizado, acima de tudo, pelos esforços de formalizar o processo. Assim, o que era para o pessoal de design, uma estrutura conceitual solta, como os elementos delineados no papel, mas não separados nitidamente na prática (exceto para implementação), passou a ser, na literatura do planejamento, um procedimento altamente formalizado, decomposto em sequência elaborada de etapas apoiadas por técnicas executadas quase mecanicamente.

Outra escola apontada é a Escola do Posicionamento, representada por James Brian Quinn, que considera a formulação da estratégia como um processo analítico, destacando que:

> A estratégia é o padrão ou o plano para integrar as principais metas, políticas e sequências de ações de uma organização em um todo coerente. Uma estratégia bem formulada ajuda a ordenar e alocar os recursos de uma organização para uma postura singular e viável, com base em suas competências internas relativas, mudanças no ambiente, antecipadas e providências contingentes realizadas por oponentes inteligentes (HERRERO FILHO, 2005, p. 9).

Nesse alinhamento, Mintzberg (2004) apresenta o conceito de estratégia de forma abrangente e propõe cinco dimensões conhecidas como "5 Ps", sendo: plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva.

A estratégia como *plano* faz referência aos cursos de ações traçadas de forma consciente, engendrados para lidar com determinada situação - um plano para o futuro. É considerada uma estratégia pretendida. Já a estratégia como *pretexto* significa uma manobra específica, que tem a finalidade de enganar a concorrência ou um adversário (MINTZBERG, 2004).

Já a estratégia como *padrão* caracteriza-se pelo padrão da consistência comportamental, que pode ser identificado no fluxo das ações realizadas pelas organizações, um comportamento coerente ao longo do tempo, que se identifica como estratégia realizada (MINTZBERG, 2004). Por outro lado, a estratégia como *posição* é vista como uma força mediadora entre a organização e o meio interno e externo, pois consiste na busca de um nicho ecológico, em que as possibilidades de retorno econômico superam seus concorrentes (MINTZBERG, 2004).

Por fim, a estratégia como *perspectiva* seria um olhar para dentro da organização, voltando o foco das atenções nos estrategistas. Nesse caso, a gestão é direcionada pelas personalidades dos estrategistas, baseando-se na forma como estes veem o mundo. Para Mintzberg (2004), conquanto nem sempre a estratégia estabelecida pretendida no planejamento estratégico é a estratégia realizada na execução, especialmente por sofrer constante influência das mudanças ambientais no ato da implementação da estratégia.

Nessa condição, a abordagem que melhor delineia o conceito de estratégia para este trabalho é a de Mintzberg et al. (2008, p. 28):

> [...] padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e sequências de ação da organização em um todo coeso. Uma estratégia bem formulada ajuda a organizar e alocar os recursos de uma organização em uma postura única e viável, baseada em suas competências e deficiências internas relativas, mudanças antecipadas no ambiente e movimentos contingentes por parte dos oponentes inteligentes.

O conceito aqui adotado fundamenta as discussões desta pesquisa e subsidia a compreensão do *modus operandi* do planejamento estratégico adotado pela UEMA. Nele, há também vinculação com o *Balanced Scorecard* (BSC), metodologia de gestão formulada por Kaplan e Norton (1997) para alinhamento da visão e estratégias da organização com os objetivos e medidas de desempenho, que promoverão o equilíbrio e o nivelamento das estratégias em todos os níveis organizacionais. A próxima seção faz a abordagem do tema para fundamentar as discussões que permeiam os objetivos desta pesquisa.

3 *BALANCED SCORECARD* EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Como a própria estratégia competitiva, o conceito do *Balanced Scorecard* é dinâmico e permanece em constante evolução. Desde a sua origem, em 1992, sua contínua aplicação em diferentes ambientes organizacionais vem proporcionando a incorporação de aprendizagens e novos conhecimentos. Nesse contexto, Hererro Filho (2005, p. 27) destaca que:

> O *Balanced Scorecard* é visto como um sistema balanceado de gestão porque promove um equilíbrio entre as principais variáveis estratégicas, ou seja, equilíbrio entre objetivos de curto e longo prazo; foco interno e o ambiente externo da organização; medidas financeiras e medidas de capital intelectual; entre indicadores de ocorrência e de tendência.

Kaplan e Norton (1997, p. 20) expressam que o BSC pode oferecer aos executivos os instrumentos necessários para alcançar o sucesso no futuro. Os autores explicam que a gestão por meio do *Balanced Scorecard* é composta por quatro perspectivas: financeira, cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento. Tais perspectivas também agrupam um conjunto de objetivos, indicadores e metas que norteiam a gestão organizacional. Esse conjunto de medidas coesas, interdependentes e inter-relacionadas, formam um diagrama de causa e efeito, que tem se revelado adequado em diversas organizações empresariais ou não. A metodologia permite uma gestão totalmente integrada, proporcionando uma visão ampla e genérica da organização.

Como essas perspectivas não podem ser trabalhadas isoladamente é necessário um alinhamento entre elas, estabelecendo uma relação de causa e efeito. Kaplan e Norton (1997, p. 30) explicam que “as diversas medidas que compõem o *scorecard* precisam conter um conjunto completo de relações de causa e efeito entre as varáveis críticas, incluindo indicadores de fatos, tendências e ciclos de *feedback* que descrevem a trajetória, o plano de voo da estratégia”.

O *Balanced Scorecard* é adaptável a qualquer unidade organizacional, seja ela pública ou privada. Nesse contexto, para Kaplan e Norton (1997, p. 37), a pergunta a ser respondida para determinar se um departamento ou unidade funcional deve construir um *Balanced Scorecard* é: existe (ou deve existir) uma missão, uma estratégia, clientes (internos ou externos) e processos internos que capacitem à unidade organizacional realizar sua estratégia? Desde que conte com esses elementos, a unidade será uma perfeita candidata a um *Balanced Scorecard.*

Cabe destacar que, para se obter melhores resultados na implementação do BSC em IES, Silva (2012, p. 21) considera que:

> O ideal é que a equipe seja formada por Gestores da

> Reitoria/Direção e Coordenadores de Cursos e Área que representem a totalidade da IES. Que sejam respeitados internamente por sua liderança e competência técnica. Que tenham poder de persuasão e que conheçam profundamente o negócio ensino.

O autor explica que essa escolha se torna crucial, pois há que se ter consenso da equipe executiva-chave em temas normalmente polêmicos e de fundamental importância para o sucesso do BSC. Logo, com relação ao uso do BSC em IES, Silva (2012, p. 137) propõe adaptação, considerando seus aspectos específicos para melhor utilização, onde discorre que:

> As quatro dimensões do BSC precisam estar conectadas aos processos críticos e aos resultados chave da missão, fornecendo um valor adicionado de natureza educacional em melhoria contínua para os clientes - alunos, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento geral, de todos os colaboradores da IES e comunidade, melhorando o uso dos seus recursos e capacitações.

Para a construção de um BSC acadêmico, Silva (2012, p. 150) sugere as seguintes perspectivas:

a) **Perspectiva das Funções Acadêmicas:** neste caso específico, a questão deve ser orientada para os usuários dos serviços, procurando-se saber: "Quais as expectativas e necessidades de nossos usuários quanto aos nossos serviços?";

b) **Perspectiva dos Processos Geradores de Valor:** a identificação dos processos específicos deve ser realizada por meio da busca do conhecimento: Em que processos internos devemos ser eficientes?";

c) **Perspectivas do Desenvolvimento Humano:** deve-se concentrar na capacitação e desenvolvimento de pessoas chave, incentivando o trabalho em equipe e o *empowerment* dos funcionários por meio da seguinte questão: Como a unidade deve aprender e melhorar?;

d) **Perspectiva da Gestão Econômico-Financeira:** a responsabilidade pela gestão dos recursos deve ser uma constante por meio da utilização eficiente e eficaz do capital aportado. Por isso, busca-se responder: Como utilizar os recursos financeiros para a prestação de serviços com excelência e eficiência?

Em adição, Lima (2003, p. 116), por sua vez, ressalta que:

> As medidas de cada dimensão servem de instrumentos de comunicação e de base para implementar requisitos coerentes de desempenho global. Este alinhamento tende a assegurar a consistência dos objetivos, ao mesmo tempo em que apoia as tomadas de decisão de forma inovadora e descentralizada.

Essas medidas devem estar focadas no aluno, conforme propõe Silva (2012, p. 130), quando explica que "a determinação das medidas de desempenho deve ser criada com foco nos clientes-alunos". Para a criação dessas medidas, devem-se buscar os resultados de avaliações internas, de acordo com Silva (2012). Ele recomenda que "uma avaliação interna forte e consistente, em sendo o coração da IES, deve buscar a criação dos princípios essenciais para o desenvolvimento e integração de todos os componentes de uma abordagem voltada para a satisfação docente, discente e do corpo técnico-administrativo" (SILVA, 2012, p. 136).

Essas medidas devem ser monitoradas e avaliadas, pois o processo amplia o aprendizado organizacional e pode proporcional o aperfeiçoamento dos seus processos. Para tanto, Kaplan e Norton (2008, p. 228) apresentam três tipos de reuniões para monitorar, aprender e agir, que são: as reuniões de análise da operação, reuniões de análise da estratégia e teste e adaptação da estratégia.

Portanto, com a implementação desses recursos, observa-se cada vez mais o

aperfeiçoamento e amadurecimento da gestão estratégica nas organizações. Esse fato tem levado as organizações a criarem grupos especializados para a gestão dessa estratégia. Kaplan e Norton (2005) sugerem a criação de “comitês estratégicos multifuncionais, como por exemplo, o comitê de inovação, de excelência operacional, [...] comitês de infraestrutura e do ambiente institucional, em se tratando de organização pública ou sem fins lucrativos, são as representações das estratégias na organização”. Estes passam a ser, portanto, os guardiões da estratégia.

5 METODOLOGIA

Tomando-se por referência algumas das categorias e tipologias para classificação dos estudos científicos, propostas por Richardson (1989), Gil (1991), Yin (2007) e Vergara (2008), e no intuito de alcançar os objetivos aqui estabelecidos, a presente pesquisa constituiu-se dentro da concepção qualitativa, de corte transversal de caráter descritivo, baseada no método do estudo de caso.

Dada a escassez de informações acerca do fenômeno em questão, fez-se opção pelo método do estudo de caso, justamente por possibilitar um estudo aprofundado e intenso de um ou poucos objetos, permitindo maior amplitude e detalhamento dos conhecimentos a seu respeito (GODOY, 1995; TRIVIÑOS, 2006; GIL, 2009). Uma vez que teve por intenção circunscrita a análise do modelo de Gestão Estratégica adotado pela Universidade Estadual do Maranhão, a proposta deste estudo de caso permitiu apurar e melhor entender as idiossincrasias do objeto investigado (TRIVIÑOS, 2006). Por meio desse tipo de procedimento foi possível uma maior compreensão da realidade delimitada e a formulação de generalizações teóricas sem cunho estatístico (YIN, 2007).

Esta pesquisa também pode ser caracterizada como descritiva, pois intencionou conhecer a natureza, a composição e os processos que envolveram o problema de pesquisa, permitindo a descrição das características do fenômeno e estabelecendo as relações entre as variáveis definidoras, como sugerem Selltiz et al. (1987) e Babbie (1998). Nessa linha, buscou-se seguir também a Triviños (2006), quando recomenda que o pesquisador deve descrever a realidade observada e entender como as descrições dos fenômenos estão repletas de significados outorgados pelo ambiente. Com essa perspectiva, detalhou-se o modelo de gestão estratégica da UEMA, descrevendo seus principais componentes.

Para a geração das informações necessárias à pesquisa realizada, este estudo de caso combinou o uso de fontes primárias e secundárias. Tais fontes, segundo Vergara (2008), são geradoras de dados primários, quando se referem àqueles coletados especificamente para a presente pesquisa, e de dados secundários, quando já existentes, seja sob a forma de documentos, registros ou pesquisas anteriores.

Assim, de modo a identificar e obter provas que ratificassem ou não as premissas deste trabalho, foi utilizado para a coleta de dados primários o recurso da observação participante. A técnica pôde ser exercida ao longo de todo o processo de construção do modelo de gestão estratégica em questão, sobretudo pela efetiva atividade laboral dos pesquisadores junto à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da Universidade.

Em complemento, foi realizada ainda uma coleta dos dados secundários a partir de um levantamento documental, utilizando-se como fonte os subsídios documentais gerados no âmbito da UEMA, especialmente a carta de propostas dos candidatos à reitoria e o Plano de Desenvolvimento Institucional. O levantamento documental aqui realizado está em consonância com o que preconiza Godoy (1995, p. 21), ao dizer que esse tipo de pesquisa “representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”.

Constituiu-se propósito da análise de dados deste trabalho, segundo Gil (2009), descrever, analisar e interpretar os dados de modo a responderem às questões de pesquisa elaboradas. Nesse sentido, Kerlinger (1980, p. 353) define o processo de análise dos dados como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados” e recomenda a redução das grandes quantidades de dados brutos para uma forma interpretável e mensurável, descrevendo-os sucintamente para que as relações entre as categorias de análise sejam facilmente estudadas e interpretadas. Com esse intuito, em função das

abordagens da pesquisa, os dados coletados por meio da observação participante e do levantamento documental foram todos tratados e analisados sob a ótica qualitativa.

No contexto dessa análise, após as coletas de dados, todas as observações e documentos foram devidamente agrupados em unidades de textos, em categorias, segundo os procedimentos da técnica de análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2007; BAUER, 2010). Os próprios autores ressaltam que esse é o mecanismo analítico mais antigo e com maior aplicação dentre os estudos com o método da análise de conteúdo. Complementarmente, de acordo com Minayo (2001), a análise de conteúdo parte de uma crítica superficial para atingir um nível mais aprofundado dos significados manifestos. Para isso, relaciona estruturas semânticas, com significados de enunciados, articulando a superfície dos textos descritos e analisando os fatores que determinam suas características, ou seja, as variáveis psicossociais, o contexto cultural e o processo de pronunciamento da mensagem.

Assim, para a análise de conteúdo de matriz qualitativa, seguiram-se as três fases fundamentais propostas por Bardin (2007), a saber: a primeira diz respeito à pré-análise, referente à etapa de organização do material obtido; a segunda corresponde à descrição analítica e consiste na análise propriamente dita, envolvendo a codificação, a classificação e a categorização dos dados; e, por fim, o tratamento dos resultados, etapa em que ocorre a interpretação dos dados.

Pautado nessas diretrizes, procedeu-se, de forma indutiva, com a decomposição das grandes massas de dados em unidades menores, reagrupando-as em categorias que se relacionavam entre si, de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos.

6 RESULTADOS

O presente capítulo, ao discutir o modelo de gestão da UEMA, adota como foco metodológico a Gestão Estratégica e o Planejamento Estratégico da Instituição, culminando com a utilização de um *Balanced Scorecard*. Essa é a ferramenta que vem auxiliando a Universidade a traduzir, esclarecer e alinhar sua missão, objetivos e metas institucionais, em um conjunto coerente de medidas para melhoria do seu desempenho.

No caso da UEMA, a estratégia percebida assume contornos das escolas de natureza prescritiva, segundo Mintzberg (2004, 2008), uma vez que a formação de estratégia é vista como um processo de pensamento controlado e consciente, analítico, simples e formal, articulado e explícito, com destaque para a *Escola de Design.* Esta descreve que “a estratégia pode ser definida como a determinação das metas e de objetivos básicos em longo prazo de uma empresa, bem como adoção de cursos de ação e alocação de recursos necessários à consecução dessas metas” (HERRERO FILHO, 2005, p. 9). Além disso, há os traços da *Escola de Planejamento*, quando diz que no processo de formulação de estratégia se deve utilizar os métodos e procedimentos.

Na mesma direção, resgata-se o que diz Quinn, representante da escola de posicionamento, quando indica que:

> A estratégia é o padrão ou o plano para integrar as principais metas, políticas e sequências de ações de uma organização em um todo coerente. Uma estratégia bem formulada ajuda a ordenar e alocar os recursos de uma organização para uma postura singular e viável, com base em suas competências internas relativas, mudanças no ambiente antecipadas providências contingentes realizadas por oponentes inteligentes. (HERRERO FILHO, 2005, p. 9).

Os elementos acima apontados pelos teóricos confirmam a escolha metodológica da universidade, uma vez que o padrão verificado não diverge do que se espera desse tipo de formulação organizacional. Para melhor compreensão da amplitude da estratégia aqui referida, cabe referenciar a própria instituição e contextualizar as bases do pensamento estratégico na UEMA em seções específicas, partindo de seu panorama até as estratégias adotadas.

5.1 O ponto de partida: carta de propostas do reitorado

Em 2014, a UEMA realizou um processo eleitoral para compor o quadro de novos gestores da alta administração. Quando da campanha eleitoral, o atual reitor e vice-reitor, então candidatos à reitoria, submeteram à apreciação da comunidade universitária um conjunto de proposições, derivadas de um diagnóstico situacional dos diversos *campi* da UEMA. Tendo em seu roteiro de intenções o aperfeiçoamento das políticas acadêmicas e o aprimoramento das ações gerenciais, o documento foi então denominado de "Carta de Propostas".

A referida Carta foi a estratégia adotada como plano norteador nos primeiros meses da atual gestão. A providência adotada encontra amparo no que descreve Mintzberg (2004), ao entender que a estratégia é vista como um *plano* e se refere aos cursos de ações traçadas de forma consciente, engendrado para lidar com determinada situação ou como um plano para o futuro.

Para delinear as diretrizes e proposições contidas em cada dimensão da Carta de Propostas, foi realizado um amplo diagnóstico sobre as condições gerais da UEMA na época. Sobre isso, conforme afirma Tavares (1991, p. 168), "quanto maior for o conhecimento do ambiente externo e da organização, maior a clareza com que se apontará a estratégia". Essa etapa permitiu que a sua estruturação contemplasse os princípios norteadores da gestão, as diretrizes básicas para a gestão universitária e as proposições que atendem aos objetivos globais.

Foram elaboradas 137 proposições para o avanço da instituição, distribuídas segundo as seguintes dimensões: *graduação, pesquisa e pós-graduação, extensão, política e assistência estudantil, gestão administrativa, infraestrutura, política de pessoal técnico-administrativo e docentes, tecnologias de informação e comunicação, política de relações institucionais e avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional*.

Nota-se claramente que a carta abrange nuances em todas as áreas da instituição. Essa amplitude é discutida por Mintzberg (2008, p. 28), quando revela que as estratégias podem assumir posicionamento global, sintetizadas em um "plano para integrar as principais metas, políticas e sequências de ações de uma organização em um todo coerente".

Nesse sentido, a carta não revela um conjunto de proposições isoladas, mas um olhar ampliado sobre a realidade institucional e suas necessidades prementes. O modo como essa construção se deu pode ser considerado, segundo Braga e Monteiro (2005), como primeiro passo para elaboração do planejamento estratégico, pois permitiu evidenciar as deficiências e as qualidades da organização.

Com base nesse levantamento e considerando o início da nova gestão em 2015, além da necessidade de elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2016 a 2020, a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), imbuída de suas competências, desencadeou, em fevereiro de 2015, uma sequência de encontros de planejamento com toda a comunidade universitária a fim de discutir e traçar planos de ação para aplicação de curto, médio e longo prazo.

5.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da UEMA

Na UEMA, o PDI incorpora plenamente o arcabouço do seu próprio Planejamento Estratégico, uma vez que nele estão consubstanciados sua missão, sua visão, seus valores, suas diretrizes, seus objetivos e suas metas organizacionais. Tofik (2013, p. 106) explica que "um dos processos fundamentais da gestão acadêmica é o PDI, ou seja, seu planejamento estratégico. [...] A metodologia do planejamento estratégico contribui para o desenvolvimento, a implementação e controle do PDI".

Silva (2012, p. 32) destaca que o processo de formulação do PDI "requer a participação de todos os setores da comunidade, pois o mesmo representa a formalização das expectativas e anseios que os participantes do processo de construção de conhecimento têm para com a instituição". Por isso, no intuito de atender a esse requisito, a alta administração da UEMA nomeou comissões com representantes dos diversos setores da Universidade, as quais participaram do processo construtivo do PDI.

O primeiro passo adotado foi uma enquete, em que toda a comunidade acadêmica manifestou-se acerca das questões que envolvem a construção da matriz SWOT. Diante dos resultados obtidos no I Simpósio de Planejamento, a comunidade acadêmica se reuniu

durante uma tarde para discutir, avaliar e apresentar os aspectos associados à referida análise. Tratou-se de um momento muito produtivo, visto que foi possível a participação intensa da comunidade acadêmica para 'olhar' densamente como se personifica a UEMA.

Diante do que foi apresentado, em comparação à legislação e corroborado por Silva (2012, p. 32), quando explica que, "obrigatoriamente, deve conter diretrizes que tratam sobre os eixos "Perfil Institucional, a Gestão Institucional, a Organização Acadêmica, a Infraestrutura, os Aspectos Financeiros e Orçamentários e a Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional", podemos dizer que o Planejamento Estratégico da UEMA, neste caso o PDI, contempla os eixos obrigatórios estabelecidos pelo MEC.

5.3 O *Balanced Scorecard* e o seu alinhamento com o PDI da UEMA

A UEMA, com o objetivo de adotar uma gestão focada na estratégia e com fins de promover melhores resultados, iniciou por meio da equipe de assessores da PROPLAN, o processo de implementação do novo modelo de gestão, alinhando o planejamento institucional com o *Balanced Scorecard.* O BSC permite que a instituição adeque sua gestão à visão e missão, alinhando às suas estratégias e aferindo-as por meio de indicadores tangíveis e intangíveis. Para Kaplan e Norton (1997, p. 188), "a oportunidade de o *scorecard* melhorar a administração de empresas públicas e instituições sem fins lucrativos é, no mínimo, maior".

A Universidade atende aos quesitos básicos para adoção de um BSC, pois tem uma definição clara de missão, visão e objetivos estratégicos, consolidados em seu Planejamento Estratégico. Kaplan e Norton (1997, p. 37) recomendam que "para adotar um BSC, a primeira pergunta a ser respondida é: existe (ou deve existir) uma missão, uma estratégia, clientes (internos ou externos) e processos internos que capacitem à unidade organizacional realizar sua estratégia?". Assim, como destaca Silva (2012, p. 126), "o BSC utiliza o Planejamento estratégico-PE, como ponto de partida para sua construção, e, por sua vez, o PE é o desdobramento da visão, missão e princípios dessas instituições".

A UEMA, para iniciar a construção do seu *scorecard*, realizou algumas adaptações para atender a realidade institucional, buscando identificar as funções essenciais e específicas diante da sua natureza enquanto instituição de ensino, tomando como base, no primeiro ano de gestão, a Carta Proposta e, no segundo ano, o PDI 2016-2020, conforme requerido para IES. Silva (2012, p. 126) complementa que "para utilização do BSC e a sua aplicação nas IES, a integração entre missão e Planejamento Estratégico (PE) é de fundamental importância, sob ponto de vista estrutural e aplicabilidade operacional da ferramenta".

A fim de compor os elementos necessários para a construção de um BSC, à luz do que dizem Kaplan e Norton (2005), sobretudo quando discorrem que os elementos necessários para a construção do *scorecard* (objetivos estratégicos, indicadores-chave de desempenho, metas de longo prazo e iniciativas estratégicas), a UEMA estabeleceu 15 diretrizes estratégicas institucionais, sendo dez diretrizes estabelecidas no primeiro ano e a implementação de mais cinco após a consolidação do PDI.

O primeiro elemento identificado por Kaplan e Norton (2005), como "objetivos estratégicos - que tem por finalidade traduzir a visão de futuro em objetivos organizados em relação de causa e efeito, de forma clara, por meio de um mapa estratégico" -, na UEMA convencionou chamar "diretrizes estratégicas". Essas diretrizes são alinhadas e distribuídas de acordo com a objetividade de cada perspectiva,

A UEMA, por se tratar de instituição de educação de natureza pública e gratuita, em sua primeira perspectiva, buscou se adaptar à sua realidade institucional e particularidade do campo de atuação. Sendo assim, nomeou sua perspectiva como "Perspectiva Sociedade", que, em sua essência, propõe fortalecer os laços da UEMA com a sociedade civil e poder público.

Analisando as perspectivas adotadas, podemos observar que a Perspectiva academia "se concentra nas atividades fim da instituição, sendo ensino, pesquisa e extensão", por isso, vai de encontro ao que Silva (2012, p.150) propõe na Perspectiva das Funções Acadêmicas, que deve buscar responder às questões orientadas aos usuários dos serviços, procurando-se saber: "Quais as expectativas e necessidades de nossos usuários quanto aos nossos serviços?".

Na Perspectiva Gestão, onde busca o aperfeiçoamento dos processos internos de gestão para o desenvolvimento acadêmico institucional, segue a linha do que discorrem Kaplan e Norton (1997, p. 97) na Perspectiva dos Processos Internos. Os autores abordam que a instituição deve identificar os processos de maior criticidade e adotar medidas de melhorias para se alcançar a excelência dos processos operacionais, permitindo o aprimoramento dos serviços.

Já "a Perspectiva Competência, que tem por finalidade promover o desenvolvimento e ampliação das competências do corpo docente e técnico-administrativo, bem como dotar a instituição de recursos necessários para seu progresso e inovação tecnológica", alinha-se ao que destacam Kaplan e Norton (1997, p. 29) para a Perspectiva do Aprendizado e Crescimento, que corresponde à busca pela identificação da infraestrutura que a instituição deve construir para gerar crescimento e melhoria em longo prazo.

Portanto, a UEMA buscou em seu *Balanced Scorecard* materializar, por meio das diretrizes, sua visão e estratégias estabelecidas no PDI de forma sistematizada, interligando seus principais temas estratégicos, tal como propõe Hererro Filho (2005, p. 27): "o *Balanced Scorecard* é visto como um sistema balanceado de gestão porque promove um equilíbrio entre as principais variáveis estratégicas, ou seja, equilíbrio entre objetivos de curto e longo prazo; foco interno e o ambiente externo da organização". Essas diretrizes são fruto de um longo debate na academia e atendem a um dos objetivos que o BSC propõe, que é esclarecer e obter consenso em relação à estratégia em nível institucional.

Com a aprovação do PDI, principal instrumento do planejamento estratégico, percebeu-se a necessidade de transformá-lo em um processo que possibilitasse a sua execução. Para alcançar tal objetivo, estruturou-se um plano que vislumbra as etapas contidas nesse processo. A equipe executiva realizou diversas reuniões para debater essa construção, inclusive avaliando a implantação dessa ferramenta em outras Instituições de Ensino. Diante dessas análises foi possível realizar um projeto de melhores práticas, em que se evidenciou o caminho a ser perseguido. Sendo assim, criou-se o Plano de Gestão Anual (PGA), um instrumento que consolida as ações a serem realizadas anualmente em cada unidade estratégica e tática da UEMA, alinhando-se à estrutura do *Balanced Scorecard*.

Na UEMA se entende como projetos estratégicos todas as ações que envolvam o crescimento e consolidação da Instituição no âmbito geral. Por sua vez, os projetos táticos estão associados ao cotidiano da vida organizacional, representados por seus diferentes centros, cursos e departamentos.

Nesse contexto, os projetos estratégicos são assim divididos em projetos de expansão, de excelência e inovação. Os projetos de expansão são aqueles que correspondem à ampliação física, expansão do ensino, incluindo iniciativas na área da pesquisa e extensão. Já os projetos de excelência correspondem às ações de iniciativa para melhoria contínua da Instituição. Por fim, os projetos de inovação estão relacionados às novas tendências do mercado, vislumbrando o aperfeiçoamento das áreas de atuação.

Os projetos táticos estão delineados em projetos de suporte, aperfeiçoamento, ajuste ou melhorias. Cabe salientar que todos os projetos táticos estão estruturados em uma série de ações necessárias para a sua execução, bem como os mecanismos de controle e verificação, que alcançam o desdobramento operacional. Sobre projetos táticos, Oliveira conceitua como "planos de ação com o detalhamento do caminho a ser seguido para atingir os objetivos e metas da organização, contendo prazos, metas e detalhamento dos recursos necessários para implementação do projeto ou tarefa dentro da instituição".

7 CONCLUSÃO

A necessidade de pensar e repensar a gestão tornou-se constante em diversas instituições. Contudo, com o advento da gestão estratégica nos últimos anos, esta tem sido uma necessidade também para as instituições de ensino em geral e, em particular, para as instituições de ensino superior públicas.

Embora se constate a existência de um referencial teórico consolidado na área de planejamento estratégico e das ferramentas que subsidiam a elaboração e gestão do planejamento, foi possível perceber uma tímida produção sobre gestão estratégica relacionada à área da educação. Da mesma forma, há ainda poucas instituições de ensino superior que adotaram ou incorporaram a gestão estratégica em seu *modus operandi*. Dada

essa lacuna, este estudo buscou analisar o modelo de gestão estratégica adotado pela Universidade Estadual do Maranhão, sublinhando a administração em Instituições de Ensino Superior, descrevendo o processo de Planejamento Estratégico da UEMA e identificando as ferramentas de gestão adotadas em seu modelo.

O estudo revelou que o modelo de gestão estratégica da UEMA se encontra em fase de evolução e propagação no ambiente institucional, ainda em passos tímidos, em virtude da sua natureza complexa e peculiar. Verificou-se que a UEMA realizou um longo e minucioso processo de planejamento, com ampla participação da comunidade acadêmica, culminando com a constituição do seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Tal processo observou as fases metodológicas para a concepção de um planejamento estratégico, de acordo com Oliveira (2001). Assim, a primeira etapa se deu com a realização do diagnóstico estratégico, seguida da definição da razão de ser da instituição e, por fim, a elaboração dos instrumentos prescritivos e quantitativos, onde estão apontadas as metas globais e realizada a orçamentação.

Atendendo plenamente aos princípios da participação e da integração apontados por Achoff (*apud* OLIVEIRA, 2011), o planejamento da UEMA foi construído democraticamente, com o envolvimento de toda a comunidade universitária. Essa articulação se efetivou a partir do estabelecimento de equipes especializadas, que coordenaram todo o processo de forma a integrar as dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Os constructos do planejamento nos níveis estratégico, tático e operacional foram percebidos no âmbito da UEMA, também segundo a lógica de temporalidade empregada por Machado (2008, p. 31), quando elenca que “se o PE for para cinco anos, então os planos táticos (de cada área) poderão ser anuais. E os planos operacionais terão prazo menor que um ano, pois normalmente compreendem planos de ação”.

Em recorte, avaliando o uso do BSC e apesar da UEMA ter realizado as adequações das perspectivas para atender sua peculiaridade, verificou-se que estas não foram rigorosamente definidas com base no olhar dos processos críticos propostos por Silva (2012, p. 137), já que “as quatro dimensões do BSC precisam estar conectadas aos processos críticos e aos resultados chave da missão, fornecendo um valor adicionado de natureza educacional em melhoria contínua para os clientes – alunos”.

Observou-se também que a UEMA ainda não construiu um mapa estratégico que estabelece a relação de causa e efeito entre os seus objetivos estratégicos. O referido instrumento é fundamental para o esclarecimento e comunicação das estratégias em todos os níveis organizacionais. O referido mapa também propicia o desdobramento das metas em níveis departamentais e pessoais, algo que no caso do BSC - sobre análise - só ocorreu no nível estratégico e tático.

Tratando-se das limitações desta pesquisa, pode-se citar a coleta de dados, uma vez que o estudo poderia ter revelado novos resultados se fossem aplicadas outras técnicas de coletas de dados, entre as quais a entrevista. Também não foi possível avaliar se os objetivos estratégicos estabelecidos no plano de desenvolvimento institucional para o ano de 2016 foram plenamente compreendidos e alcançados, uma vez que o ciclo anual ainda está vigente. Da mesma forma, não foi possível verificar se o BSC promoveu o alinhamento da missão e estratégias adotadas pela UEMA, em todos os níveis organizacionais.

A pesquisa realizada descortinou novos olhares em torno da problemática que envolve a gestão estratégica da UEMA. Valendo-se dessas perspectivas, estudos futuros poderiam abordar a construção de um mapa estratégico em termos de alinhamento com os objetivos estratégicos numa relação de causa e efeito. Outra possibilidade seria discutir se a ampliação dos instrumentos de comunicação da estratégia poderia favorecer o alinhamento da filosofia institucional em todos os níveis organizacionais. Recomenda-se ainda a discussão sobre os efeitos dos ciclos de monitoramento e das avaliações dos resultados institucionais sobre os indicadores de desempenho do BSC.

Em suma, espera-se que este estudo tenha continuidade e que novas iniciativas investigativas nesse campo de estudo despontem e contribuam, em última instância, para a formulação de estratégias voltadas à melhoria da educação superior em nosso país.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **The pratice of social research**. California: Wadsworth Publishing Company, 1998.
BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um Manual prático.Petrópolis: Vozes, 2010. p.189-217.
BRAGA, Ryon; MONTEIRO, Carlos. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr 1995.
HERRERO, Emílio. **Balanced scorecard e a gestão estratégica:** uma abordagem prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A Estratégia em Ação:** *balanced scorecard*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
_____. **A Execução Premium:** a obtenção de vantagem competitiva através do vínculo da estratégia com operações do negócio. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
_____. **Mapas estratégicos - *Balanced Scorecard***: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EDUSP, 1980.
LIMA, M. A. **Uma proposta do Balanced Scorcard para a gestão estratégica das universidades fundacionais de Santa Catarina**. Tese em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2003.
MACHADO, L. E. **Gestão estratégica para instituições de ensino superior privadas**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
MEYER JUNIOR, Victor; LOPES, Maria Cecília Barbosa. **Gestión escolar:** desafios y alternativas gerenciales. Visiones da La educación n. 13: 55-65, Primer Semestre, 2008.
MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia:** conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2008.
MINTZBERG, Henry. **Ascensão e queda do planejamento estratégico.** Porto Alegre: Bookman, 2004.
MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de Estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico (2nd ed., p. 392). Porto Alegre: Bookman, 2010.
OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento Estratégico:** conceitos, metodologia e práticas. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.
SCHARMACH, A. L. R. **Gestão estratégica em Instituição de Ensino Superior:** as possibilidades do Balanced Scorecard na Universidade do Contestado. Dissertação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau - SC, 2010.
SILVEIRA JÚNIOR, A. **Planejamento Estratégico como Instrumento de Mudança Organizacional**, Dissertação em Administração da Faculdade de Estudos Sociais Aplicados da Universidade de Brasília, Brasília, 1995.
SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de Pesquisa nas Ciências Sociais**. São Paulo: EPU, 1987.
TAVARES, M. C.; **Planejamento estratégico:** a opção entre o sucesso e fracasso empresarial. São Paulo: Harbra, 1991.
TOFIK, Denise Sawaia. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão Universitária:** os caminhos para excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.
UEMA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em:< http://www.pdi.uema.br/>. Acesso em: 20 nov. 2016.
TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

Perspectiva histórica de gestão nas ies: *balanced scorecard* (bsc) no cenário atual das universidades públicas

Autores: Silva, Maria Vanda Silvino da (Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia - IFCE); **Rodrigues, Maxweel Veras** (Universidade Federal do Ceará); **Almeida, Antonio Jones Bezerra de** (Universidade Federal do Ceará)

Resumen: Esse trabalho faz um panorama das Instituições de Ensino Superior - IES públicas considerando as politicas de gestão administrativa; procura retrata uma visão das bases legais e histórica e descreve os aspectos políticos no processo decisório de gestão do Estado Nacional. O problema observa como se estrutura a gestão das IES sob o controle político do Estado? Objetivou identificar a organização estrutural da gestão pública no contexto histórico a fim de observar a gestão no modelo do *Balanced Scorecard* (BSC) das IES. O método utilizado na pesquisa é de natureza básica bibliográfica e documental. Os resultados observados na pesquisa levaram a considerar que as IES públicas que os gestores necessitam ter conhecimento dos processos decisórios da gestão da qual são objeto de controle do Estado e dos órgãos de controle e financiamento internacionais. No entanto as universidades públicas vêm seguindo o modelo da administração empresarial na elaboração do planejamento estratégico do qual o BSC se destaca pela sua natureza na perspectiva dos fenômenos sociais e se alinhando novas exigências da lei de responsabilidade fiscal no gerenciamento dos recursos para aprimoramento da gestão para a eficiente e eficácia.

Palabras claves: IES pública**,** Gestão, BSC.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho, intitulado: Perspectiva histórica de gestão nas IES - *balanced scorecard* (bsc) no cenário atual das universidades públicas, buscou observar o processo da administração a partir do contexto político do Brasil República considerando as bases legais que fundamentaram o processo de implantação e de construção do ensino superior no Brasil, é apresentado numa perspectiva sócio-políticas e econômicas frente aos processos das decisões governamentais na ordem da administração públicas das IES.

São observados em seu contexto os processos decisórios considerando o período histórico e os planos de governo no cenário político desenvolvimento do país. Nesse sentido, é contextualizado o Ensino Superior a partir da história nacional do Brasil República descrevendo os impactos da administração, conflitos sociais políticos, as lutas de classes e os interesses dos organismos internacionais, vigente na ordem econômica, que impulsionaram os planos no âmbito da administração das autarquias indiretas, as quais estão as IES públicas objeto de pesquisa desse trabalho.

O problema O problema observa como se estrutura a gestão das IES sob o controle político do Estado? Objetivou identificar a organização estrutural da gestão pública no contexto histórico a fim de observar a gestão no modelo do *Balanced Scorecard* (BSC) das IES.

2 GÊNESE HISTÓRICA DA GESTÃO NAS IES PÚBLICAS

As bases que fundamentaram a administração de planejamento na histórica do Brasil se iniciaram durante o período colonial com os jesuítas sob a liderança do Padre Manoel da Nobrega, empreendedor e planejador, que sob o regime da coroa portuguesa, implantou e organizou o ensino da catequese, escola de ler e escrever, ensino profissional, o e ensino superior. (SAVIANI 2007, p.45).

A estratégia administrativa na forma do ensino dos cursos de teologia e filosofia na administração Jesuíta (1549-1759), era financiado pela redizimo adotado pela Coroa Portuguesa e tinha como principio do dogma da fé cristão, católica sob o regimento do Ratio Studiorum . (SAVIANI, 2011, p.49).

Em 1808, a presença efetiva da família real e sua corte portuguesa na colônia brasileira, inicia-se o âmbito da administração da nova metrópole, a implantação dos cursos de ensino superiores, escolas superiores, financiadas com o Quinto da Cora da coroa. Com a volta da coroa a Portugal houve uma cessar de investimento dos cursos superiores, o período imperial com a base da economia agroexportador, para o imperador a população não necessitava de formação universitária. Assim, somente a partir do Brasil República, era Vargas, com o processo de industrialização e urbanização que se inicia os debates acerca da educação nacional.

2.12 Desenvolvimento das IES e a politica do Estado República

Durante o Governo Vargas, século XX, em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP) e o Conselho Federal de Educação destinado à arrecadação dos impostos percentual para financiamento do ensino. Inicia-se a criação das universidades e do ensino comercial segundo Figueiredo (2005) .

Ainda, segundo o autor, Francisco Campos como ministro encarregado do MESP, visualizava na organização do ensino superior nacional com maior autonomia didática e administrativa, de interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando o benefício voltado a comunidade, (caracterizando, assim o ensino, pesquisa e extensão), também defendia o controle da educação pela União, seu projeto fora engavetado, e somente retomado pelo constituinte Carlos Lacerda, defensor do ensino privado.

O processo de criação das universidades e reformas teve inicio no Estado Novo, processo de legalização sob a ótica do controle estratégias do governo no Estado Novo, através dos decretos nº 5.616/28 e 10.851/31 no âmbito de suas resoluções, figura 1, autoriza a criação das universidades pública, determina o orçamento investido e aplicado ao ensino superior; determina os salários dos professores pela produção das aulas, e delega ao Estado o poder de nomear o reitor, para a gestão da universidade.

A partir do decreto nº 19.851/1931 fora criada às universidades: Universidade de são Paulo em 1934 (estadual); em 1935 - Anísio Teixeira cria a universidade do Distrito Federal, que em 1939 é incorporada pela Universidade do Brasil e em 1961 - Universidade de Brasília.(FIGUEIREDO, 2005)

As medidas que se sucederam com o fim do Estado Novo foram de ordem democrática. As reforma da educação destinada para todos foram suscitadas pelos movimentos populistas, pelas lutas dos pioneiros da educação, dos intelectuais liberais, da União Nacional dos Estudantes (UNE), do Movimento de Educação de Base, (CNBB) e do método de alfabetização de Paulo Freire, os quais reivindicavam do governo uma educação gratuita, laica, universal e de qualidade. (SAVIANI, 2007).

Na reforma do ensino superior as conquista foram marcadas pela garantia da expansão do ensino sob a tutela do Estado. A nova Constituição Federal do País de 1946. Previa a elabora do projeto de lei para a educação nacional, que durante 13 anos de trabalhos segundo Sergio Montalvão, em “A LDB de 1961: apontamentos para uma politica da educação”. Detalha os trabalhos dos substituintes e dos impasses de ordem política, social, econômica-orçamentaria e das questões do ensino privado, das escolas religiosas que impactaram nos atrasos da aprovação do projeto de lei. Que teve a provação somente

em 1961, a primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN) lei. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, ou conhecida como LDB 4.024/61.

A lei estabeleceu a expansão do ensino médio e superior no qual o Estado tem como deve a responsabilidade orçamentária, conforme Art 92 “A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.” (BRASIL, 1961)

Na ordem da natureza administrativa, as universidades são consideras as que integram de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior. Critério dispensado as universidades rurais e outros objetivos especializados. As universidades são órgão que integram estabelecimento de ensino superior, instituto de pesquisas, treinamento profissional, instituírem colégios universitários para serie de ciclo colegial, técnicos. Estas gozaram de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar exercida na forma de próprio estatuto, no que confere a LBD. 4.024. Art. 79, parag. 1º - 3º. (BRASIL, 1961)

Com o federalismo das universidades, mediada pela redemocratização do País, as universidades passam a ser de ordem pública e gratuita, uma conquista liderada pelos movimentos de base popular e dos intelectuais, “Pioneiros da Educação”. A partir desse marco histórico, as universidades passaram a ter autonomia na administração sob a égide da União que custeava e delega ao Ministério da Educação - MEC e seus dos órgãos colegiados a fiscalização e o controle na administração das IES para fins das atividades de natureza ensino, pesquisa e extensão com fim do desenvolvimento do País.

Conforme art. 93:

> Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem [...] (Brasil, 1961).

O que assegura os Conselhos no artigo em referência da LDB, com relação ao IES, se destacam as despesas com o ensino, a concessão de bolsas de estudos, o a formação de professores e o incentivo à pesquisa, realização de congressos e conferencias.

No então, a gestão das IES, sob a administração pública de governo civil estava ameaçado, pelos militares. E no regime militar que o modelo da administração universitária passa a um “Padrão americano”. Segundo Pessoa (2000, p.26), baseado nas ideias do consultor e administrador *Rudoph Atcon*, implantado durante o regime militar. Fato histórico que revogou a democrática da autonomia universitária conquistada pela LDB 4.024/61.Conteúdo da seção secundária da fundamentação teórica

i. Planejamento das IES com base na economia capitalista

As IES passam a um novo modelo de gestão baseado nas ideias de Atcon tiveram como efeito a invalidação da LDB 4.024/61, no que se refere à gestão autônoma da universidade, esse processo legal é suplantado na administração dos governos militares (1964-1984), anula a LDB 4.024/61, que imprimia a garantia do ensino superior gratuito de responsabilidade da administração pública, estava ameaçada pelo plano de reforma do ensino superior no país.

Nesse sentido, os militares com o interesse de alinhar à econômica capitalista Norte Americana com o Brasil fez um acordo com o governo dos EUA que impactava na reforma do ensino superior, acordo que em troca segundo Figueiredo (2005), “O país receberia apoio técnico e financeiro para as reformas do sistema educacional atrelado ao modelo econômico norte-americano e ficaria na depende dos interesses americanos.”

Através do Ministério da Educação e da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), iniciou as mudanças do ensino superior, sob o slogan: “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”, (ZANDAVALLI, 2009,

p 389), na perspectiva do consultor norte americano *Rudoph Atcon* , o qual ficou conhecido como Plano *Atcon*, (1965/1966).

O plano *Atcon*, sob as orientações do consultor e a serviço do Banco Mundial, implantou as reformas das universidades com o fim da rentabilidade e eficiência dos resultados, considerando essas como "vetor de crescimento econômico e de integração nacional [...]" o que resultou na lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. (ZANDAVALLI, 2009, p 389), As estratégias do Plano *Atcon*, enfatiza uma gestão universitária para a produtividade na proposta da administração empresarial. Conteúdo da seção terciária da fundamentação teórica.

O plano de estratégias *Atcon* contribui com o modelo empresarial para as universidades públicas, modelo representado no quadro-organograma figura 1. Posiciona as responsabilidades dos departamentos universitários e suas responsabilidades do Reitor (1) responsável geral pela administração; o Conselho Universitário (2) trata da política universitária, o Conselho de Curadores (3) trata de assuntos financeiros, as comissões *ad hoc* resolvem divergências entre 2 e 3, um administrador profissional com cargo de confiança (5) preside o conselho de chefes das unidades administrativas (6). (LOPES & BERNARDES, 2014).

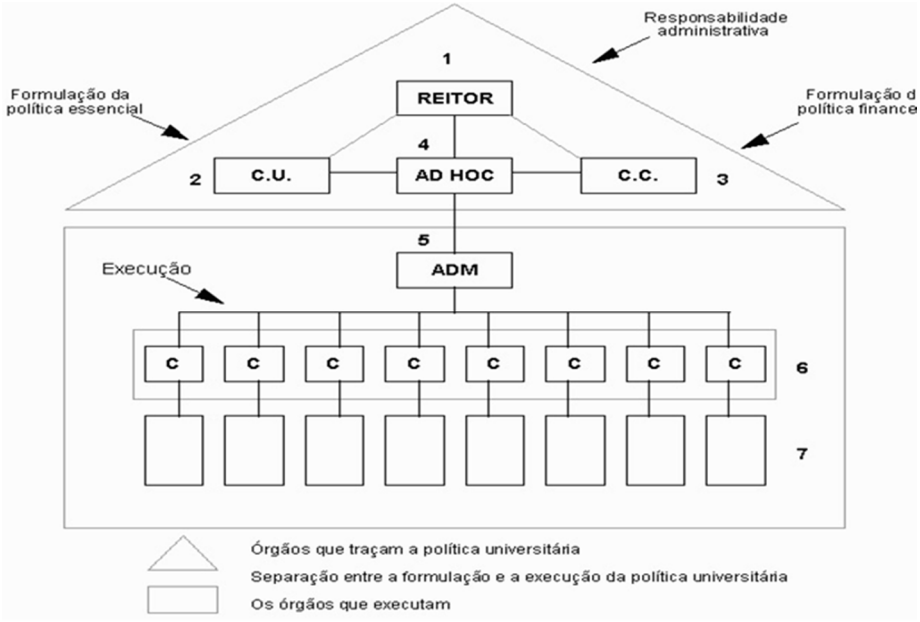


Figura 1 quadro-organograma proposto por Atcon . Fonte de dado Lopes e Bernardes (2014).

O Plano Atcon seria o começo das mudanças politicas no processo da gestão das universidades para a produtividade alinhada ao sistema econômico empresarial do país. Outras ideias do mundo empresarial que após o regime militar, impactaram uma nova ordem econômica capitalista, denominadas de ideias neoliberais, essas impulsionam mudanças globais, na economia, na sociedade, na política e na tecnologia.

ii. Impactos na reconstrução das universidades públicas na nova ordem econômica pós-regime militar.

Após duas décadas de forte controle de ditadura do regime militar, o País, atual ainda segue o modelo empresarial implantado pelo sistema do regime militar, segundo Pessoa (2001 p. 29), a luta entre a democratização das universidades públicas é travada pelo novo sistema neoliberal implantada pelos governos que sucederam o regime militar,

No âmbito das reformas de expansão das universidades, Figueiredo (2005) faz uma análise do processo político da conjuntura nacional das reformas universitárias e considera que tanto a nova LDB. 9394/96, como o Plano Nacional de Educação (PNE), são apresentados, numa perspectiva de dar forma às políticas neoliberais, caracterizadas principalmente pela privatização. Entendendo esta, como a entrada desenfreada de recursos

não públicos para manter as atividades próprias da universidade. O Programa de Universidade para Todos (PROUNI), pela forma em que é concebido no quesito da isenção fiscal, reafirma os interesses empresariais".

As reformas universitárias vigentes seguem o modelo da proposta do Banco Mundial, essa proposta é semelhantes as da reforma do Plano *Atcon*, atualmente consolidada pelo projeto neoliberal vigente conforme Figueiredo (2005), são caracterizadas pelo sistema de autonomia, avaliação da instituição, seleção de ingressos pelo sistema de vestibular; vincula a universidade com o sistema produtivo; sistemas de consultoria para assistência técnica acadêmica; oferta do ensino superior a partir da necessidade do mercado; contratação temporária dos profissionais do ensino ou em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Atualmente a administração das IES segue o modelo empresarial, do qual o Estado por meio dos órgãos fiscalizadores tem o controle financeiro cujos fins são os resultados, o que segundo Pessoa (2001, p.34) o relacionamento entre a gestão universitária e o governo são marcadas por conflitos no que tange a questão orçamentária.

> O relacionamento entre as universidades e o Governo no que se refere ao orçamento, vem sendo tradicionalmente marcado por condutas insatisfatórias de ambos os lados. A gestão das universidades, além de ser dificultada pela rigidez na alocação dos recursos, sofre também com a imprevisibilidade no repasse das verbas. (PESSOA, 2000, P.35)

No cenário do conflito entre o governo e gestão universitária, estão os interesses dos órgãos de fomento da educação, que estabelecem suas determinações a partir do modelo administrativo de mercado. Na ótica da economia global, a lógica de mercado, está para eficiência na aplicação dos recursos públicos e eficácia nos resultados, o que se faz necessário uma transformação no modelo de gestão das universidades.

Conforme Rodrigues, Cruz e Ribeiro:

> [...] um desajuste entre Estado, Universidade e Sociedade. Diversas mudanças em nível social estão demandando novas exigências das universidades, que, por sua vez, não podem responder a tais pronunciamentos sem transformar suas tradicionais estruturas e modos de funcionamento [...] (RODRIGUES, *ET AL* 2006, p112).

A autonomia universitária segue o modelo neoliberal Americano, pois o mesmo depende dos acordos feitos pelos organismos de investimento e fomento dos EUA com o País. Neste sentido, se faz necessário compreender que um processo decisório das IES públicas é influenciado pelas estruturas hegemônicas governamentais,

Conformes afirma Lopes & Bernardes:

> As decisões de nível estratégico das universidades no Brasil são fortemente influenciadas pela estrutura de poder e interesses do Estado ou dos grupos hegemônicos nele representados. Tal influência se dá, principalmente, através do controle orçamentário centralizado [...] e pelo alto grau de formalização das decisões superiores representadas através de leis, decretos e portarias. (LOPES, BERNARDES, 2016 p.6)

Outro fator de complexidade de ajustamento de custos implica no processo contábil para alocação do orçamento, O gestor de uma IES pública, precisa gerir a os processos internos e externos de cada departamento com eficiência, eficácia e efetividade dos resultados para a demanda de mercado, o que segundo Pessoa (2000) a eficiência, medida como de baixa escala nos resultados, tem sido alvo de constantes críticas.

Destacam os Slomski, & Peres (2016, p.7), que o controle do orçamento e das despesas públicas, está configurado num sistema de ordenamento e de procedimentos

obedecendo ao disposto estabelecido na Constituição Federal de 1988: O Plano Plurianual de Ações (PPA); a Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA).

Ainda segundo os autores no ano 2000 o governo brasileiro adotou uma gestão pública por resultados, que permite a sociedade avaliar e controlar os benefícios recebidos. O governo se defrontou com a tarefa de planejar com novas estruturas sociais de participação. A proposta era interagir o processo de planejamento com a execução das ações, viabilizando o orçamento integrado a Lei de Diretrizes Orçamentaria (LDO) com o ciclo de planejamento, na execução, controle e avaliação do Plano Plurianual de Ações (PPA), no sentido de atender as metas e objetivos de médio prazo, o PPA, deverá conter no projeto o detalhando do orçamento das atividades e despesas de natureza econômicas cujo objetivo é aprimorar a gestão pública, nas ações dos gestores, no desenvolvimento e controle de ações para os resultados. (SLOMSKI, & PERES 2016, p.12).

iii. Modelo administrativo implantado nas universidades públicas

As IES públicas buscam se adequarem ao sistema empresarial, vem fazendo mudanças de modo a atender a nova ordem de mercado, frente ao sistema de regime neoliberal . O poder público impulsionado pela economia global e o sistema neoliberal, é pressionado pelas agências internacionais de fomento e pelos órgãos nacionais, implantando o controle dos gastos públicos sob o comando da lei de responsabilidade fiscal no âmbito federativo.

O controle e a previsão dos gastos públicos regulamentando pela Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF nº 101/2000, tem como objetivo organizar, coibir desvios e distorções orçamentarias; o que significa um maior controle e previsibilidade de receitas e despesas, bem como maior eficiência e eficácia na gestão dos gastos pública, segundo Slomski, & Peres (2016, p.8). Assim, o gestor público precisa de conhecimento do modelo de gestão para planificá-la no planejamento estratégico.

O modelo de planejamento estratégico seguido na administração dos gastos públicos está baseado em resultado, desse modo são considerados segundo Slomski, & Peres (2016,p.12-14). O modelo da gestão pública quanto à responsabilidade social na construção do planejamento estratégico sinaliza quatro elementos importantes, quais são o papel dos gestores, a metodologia e sistemas de informação, novos modelos de gestão compartilhada e *accontability*, no âmbito das ações administrativas: o papel do gestor assegura os gastos com a previsão dos resultados; a metodologia consiste na avaliação, controle e transparências da execução contábil, modelo de gestão compartilhada entres os departamentos e *Accountability* clareza das ações para eficácia e eficiência, conforme descrita na tabela 1.

Tabela 9 Visão estratégica baseada em resultados, elaborado pelos autores , fonte de dados Slomski & Peres.

GESTÃO PÚBLICA BASEADO EM RECURSOS			
Papel do Gestor	**Metodologia e sistema de informação**	**Modelo de Gestão compartilhada**	***Accountability***
Comprometimento com a execução orçamentária; Assegurar a entrega dos resultados previstos na	Metodologia processual dos dados da organização contábeis, financeiros, orçamental e físico; Avaliação e controle; Ampla transparência,	Dialogar entre os grupos internos e externos; Através do planejar, negociar, cumprir metas, saber lidar	Exige definir os recursos financeiros como regras claras e coerentes, que incentive a ação eficaz e eficiente.

execução das tarefas e no desenvolvimento.	conhecida pelo corpo funcional e gerencial.	com erros e acertos.	

Por que o modelo *Balanced Scorecard* (BSC) é o mais adotado pela administração pública de ensino superior? Considerando que as estruturas das universidades públicas são de uma natureza complexa, quanto ao ensino, pesquisa extensão, as quais são regidas sob um conjunto de normas politicas governamentais que as enquadram num modelo comum de administração burocrática. O BSC, segundo Santos, com base na proposta de Kaplan e Norton:

> [...] fornece uma abordagem holística para o acompanhamento da performance indo além da abordagem tradicional normalmente estruturada sobre indicadores de natureza financeira. Muito embora o modelo originalmente esteja estruturado contemplando quatro perspectivas: Financeira, Clientes, Processos Internos e Aprendizado & Crescimento, não há restrições para novas abordagens, considerando a natureza e os propósitos maiores das instituições. (SANTOS, 2003, p.2)

Assim as IES, segundo Alves (2006, p 2) "com ou sem fins lucrativos, são organizações constituídas para oferecer benefícios à sociedade". Santos (2003, p.2) afirma que o BSC, reúne um conjunto de características viáveis e fáceis de administrar. Assim o gestor público pode "contempla as expectativas dos cidadãos e medir a habilidade da administração em atendê-las. Traduz a Visão, Missão e Estratégias da gestão em indicadores tangíveis a serem utilizados pelos líderes e gerentes".

O BSC, modelo de planejamento estratégica, criada pelos norte americano David Norton e Robert Kaplan, na década de 90, cuja metodologia de estudo tem contribuído com o modelo de visão estratégias, na perspectiva financeira, cliente, processos internos e de aprendizagem e crescimento aplicado a empresa, segundo Pessoa (2001, p. 165) "[...] a filosofia do BSC, uma organização só deverá ser considerada no caminho do sucesso, se os quatro conjuntos de indicadores estiverem devidamente "balanceados", [...]"

O BSC é também considerado como metodologia de estudos aplicados a diferentes modelos de gestão, tanto empresarial, com fins lucrativos com as sem fins lucrativos, segundo Pedro (2004, p.14), o BSC é um instrumento de gestão moderna que orienta as estratégias de planejamentos dos gestores de departamento ou em linha de produção empresarial. No entanto, a aplicação do BSC na gestão do setor público também está associada aos riscos no que se refere ao cumprimento de uma complexidade de leis normativas que orienta a captação e aplicação dos recursos públicos diferentemente do meio empresarial orientado para a produtividade.

Conforme Pedro:

> Tal como nas empresas, há um problema permanente de alinhamento estratégico nos serviços públicos, uma vez que as políticas são redefinidas com a frequência de alteração de governos eleitos democraticamente. [...] O sector público, tradicionalmente guiado pela imensidão de normas legais, está hoje pressionado pela escassez de recursos financeiros e colocado perante a necessidade de adoptar novos instrumentos de gestão. (PEDRO 2004, p.19)

Normas que são caracterizadas como norteadoras das ações administrativas dos gestores no âmbito do sistema de ensino nacional. Assim, o Estado determina por meio das políticas públicas do sistema de ensino para o funciona das Instituições se dará através dos órgãos de controle e da fiscalização das IES pública e privadas; obedecendo aos dispositivos das Leis: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e dos Planos Nacional da Educação (PNE) Lei nº 10.172/ 2001 e atualmente o novo PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, lei nº 10.861/2004, além das

diretrizes curriculares que devem ser obedecidas na propostas dos cursos aprovados e avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), os critérios de normatização do funcionamento legal da IES deve observa na gestão o planejamento com base no SINAES.

Conforme Lima et al:

> O SINAES é um programa de avaliação da educação superior que tem por finalidade permitir o acompanhamento da evolução da qualidade do ensino superior e permitir que o MEC conduza o processo de credenciamento ou renovação de credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, [...] (LIMA *ET AL*. 2012,P.3)

Na proposta do SINAES, Tabela 2, observa-se os dez indicadores de qualidade e de responsabilidade que deve nortear o planejamento estratégico da gestão das IES públicas. Trata-se de dez indicadores, que norteiam a pratica da avaliação institucional, com o fim do controle de qualidade na gestão das universidades; o que vem a ser uma prática necessária a gestão de controle participativo interno e externos. Desse modo, é também uma metodologia de sistema periódico de avaliação das atividades internas para fins da eficiência nos resultados das IES, na proposta de seus serviços para fins de responsabilidade social, conforme Lei nº 10.861/2004, Art. 3º, que trata da avaliação institucional dos incisos I ao X, especifica os objetos norteadores de avaliação, dos quais estão: o plano de desenvolvimento, missão, estrutura organizacional, infraestrutura, responsabilidade social, politica de ensino, pesquisa e extensão, plano de carreira docente e técnico, comunicação com a sociedade, atendimento estudantil, planejamento de auto-avaliação e sustentabilidade financeira, na qual as IES necessitam em sua gestão observar como principio norteadores e traçar linhas de ações claras para definir suas ações com metas claras e objetivas para fins da eficiência nos resultados.

Tabela 10 indicados de avaliação da gestão de qualidade das IES, elaborado pelos autores. Fonte de dados Lei nº 10.861

GESTÃO DE CONTROLE NAS IES - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, COM BASE NO SINAES - LEI Nº 10.861 - ART. 3 incisos: I-X				
I Missão - Plano de desenvolvimento Institucional - **PDI**.	II Política para o ensino, pesquisa e extensão [...] Operacionalização [...]	III Responsabilidade social; Acessibilidade, desenvolvimento econômico e social; meio ambiente; memoria cultural; produção artística e patrimônio cultural.	IV Comunicação com a sociedade.	V Políticas de pessoal, carreira do corpo docente e técnico administrativo, [...].
VI Organização da gestão compartilhada através dos órgãos colegiados; participação da comunidade universitária frente os processos decisórios.	VII Infraestrutura física, para o ensino, pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	VIII Planejamento e avaliação, para os resultados e a eficácia da auto-avaliação institucional.	IX Política de atendimento aos estudantes	X Sustentabilidade financeira - para o serviço social prestado a comunidade.

Nos aspectos legais da lei SINAES, orienta tantos os indicadores a ser perseguidos pela IES públicas, quanto aos processos de avaliação das IES, na complexidade das atividades da gestão, que necessitam planejar suas estratégicas orientadas para os benefícios prestados a sociedade na perspectiva do cliente, observando os processos legais pelas quais são regidas. Nesse sentido, Alves e Vital (2006, p.2), afirmam que as IES sem fins lucrativo têm como principal metas oferecer a sociedade benefícios de natureza "social, culturais, econômicos, educativos, tecnológicos e morais. A existência destas instituições só tem sentido quando realmente estão contribuindo para o desenvolvimento da comunidade."

Assim, o processo de gestão deve gerar indicadores de desempenho para tomadas de decisão na perspectiva do cliente - estudante, financeira, negócio interno e inovação e aprendizagem (GOMES, 2013, P.53).

Atualmente as IES públicas vêm buscando novas formas de aprimorar o modelo de gestão, com foco em, e a partir de a metodologia do BSC, segundo Pessoa (2001, pp. 184, 192), melhoria da administração de empresas públicas, é um novo sistema de gestão estratégica, no qual traduz os objetivos estratégicos coerente com os indicadores de desempenho o que possibilita na estratégia da gestão, formas mais objetivas e mensuráveis de quatros processos que considera críticos o primeiro é a visão; o segundo a comunicação e alinhamento entre os departamentos; o terceiro o estabelecimentos de metas, iniciativas, desempenho e os resultados e por último o *feedback* e aprendizagem, cujas as estratégias são constantemente testadas e os desvios corrigidos.

Nesse sentido o planejamento estratégico BSC possui em sua metodologia de procedimentos adaptáveis as diferentes finalidades das organizações, no caso das IES públicas que por não serem de fins lucrativos traz uma complexidade quanto ao planejamento estratégico o que impactam tanto no processo de decisões internas como internas o que exigirá do gestor uma maior visão dos processos que lhe são próprios da natureza da universidade que é o ensino, pesquisa e extensão, sob as orientações normativas estabelecidas pelo MEC e as leis de responsabilidade fiscal.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa básica de natureza bibliográfica e documental, segundo Gil "é elaborada com base em material já publicado. [...] inclui material impresso, como livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos [...]" (GIL, 2010 p. 29) e documental, ' valendo-se de documentos com finalidades diversas em que se busca descrever o objeto da pesquisa através do estudo dos referenciais teóricos e documentais, sendo que os procedimentos se caracterizam na descrição do objeto de investigação.

Quanto à caracterização da pesquisa, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, que subsidia o foco de investigação para o alcance do resultado, que no conceito de Ganga (2012, p.207) "objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista.", a fonte de investigação foi extraída através de site da Capes, *Scielo* e Google acadêmicos para seleção do material bibliográfico publicado para compor a fundamentação teórica e a busca de documentos de lei nacional disponível no portal do governo para compor o objeto de investigação acerca da gestão pública das IES públicas.

Para uma melhor organização do método de estudo o trabalho observou a gênese histórica da gestão nas IES, fazendo uma breve descrição da implantação das IES na origem da implantação dos cursos superiores na origem da administração pública; O desenvolvimento das IES e a política do Estado República, buscando fazer um apanhado histórico da organização das universidades sob a égide da administração do Estado Nacional e do Governo Militar com o fim de observar os Impactos na reconstrução das universidades públicas frente a uma nova ordem econômica o que caracteriza a administração empresarial, a partir do controle fiscal dos recursos públicos das IES, sob o modelo da administração empresarial; que tem como fim a responsabilidades social e

responsabilidade fiscal das IES públicas atuais, buscando fazer referencia na lei de responsabilidade fiscal dentre outras leis normativas de modo a orientar o planejamento estratégico objetivando os resultados para eficiência no controle de gastos; para esse fim se faz necessário o conhecimento por partes dos gestores públicos estratégias e ações atualizadas; nesse aspecto o método proposto procuro observar a metodologia do BSC e sua eficácia aplicável a gestão das IES, na qual se compreendendo à complexidade da gestão das IES, O BSC, vem de modo a dar uma sustentabilidade no aprimoramentos da organização na estrutura da IES.

Para análise dos dados se tomo como base a literatura teóricas de autores que referência à metodologia do BSC e sua aplicação no planejamento estratégico de gestão nas IES públicas, na qual se observa nesse método como facilitador e orientador das atividades, do controle fiscal e do aprimoramento das atividades. No entanto, após o estudo do material bibliográfico se verificou a existência de desafios por parte dos gestores na implantação do BSC na gestão da IES públicas.

4 RESULTADOS

Os dados da pesquisa observou que os desafios enfrentados pelos gestores das IES públicas impactam na condição de falta de conhecimento prévio sobre a função e sobre os aspectos de serviços prestados, conhecimento do público a quem se destina o serviço. Nesse sentido, a organização necessita ter clareza do ramo de suas atividades, de seus clientes e dos resultados pretendidos na prestação dos seus serviços que segundo Alves e Vital (2006, p.2) “os gestores das organizações devem ser capazes de identificar, explorar e cultivar as competências que tornam o crescimento possível e sustentável, o que de fato implica repensar o conceito da organização.”

. Neste sentido os diretores necessitam conhecer e dominar o processo de gestão para gerenciar com eficácia às atividades pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão que no processo de planejamento estratégico são pressupostos desafiadores de construção da administração pública. Segundo os autores Santos & Bronnemann (2013, p.3), apresentam que “Para enfrentar os desafios, as IES necessitam ampliar sua eficácia gerencial, o que demanda habilidades de seus diretores para lidar com diferentes situações adversas em suas atividades cotidianas.”

Outro fator importante que impactam na gestão das IES publica, é não observar que a administração pública está sob o controle do mundo globalizado e que gira em torno de “uma teoria do negócio”, (ALVES & VITAL, 2006, p.2-3), o diferencial do negócio de fins lucrativos para um sem fins lucrativos, segundos os autores, consistem no fato de que o negócio sem fim lucrativo está para prestação de benefícios de ordem “social, cultural, econômicos, educativos, tecnológicos e morais”.

Deste modo, as IES, necessita rever a gestão e se aperfeiçoar no conhecimento do planejamento estratégico na administração das IES públicas, com o fim de assumir compromisso com a responsabilidade social e eficácia no controle orçamentário de recursos, nesse sentido impacta na garantia de direitos sociais com fins de responsabilidade da eficácia e eficiente dos serviços prestados pela administração pública a sociedade.

5 CONLCUSÃO

Considerando que no processo da administração das IES públicas, a gestão é definida pela forma de governo do Estado ao logo da história e no novo modelo de gestão os processos decisórios se alinham ao sistema empresarial, modelo esse que nos dias atuais, suscitam das IES uma gestão para a eficácia na aplicação dos recursos públicos com ênfase no plano de metas para a produtividade.

Para o cumprimento de metas, o governo vem impulsionando as IES públicas a desenvolver uma gestão para maior eficiência dos resultados, nesse sentido é de extrema urgência o conhecimento de gestão por parte dos gestores e seu corpo administrativo no âmbito do gerenciamento das universidades para que os processos decisórios assumam seu objetivo a partir da reflexão e da construção de um planejamento estrategicamente, de suas

atividades complexas e sistêmicas no gerenciamento dos recursos públicos para fins dos resultados para a eficiência.

O que vem a ser um desafio para os gestores das IES, no que se refere à complexidade sistêmica de ações dos processos internos e externos das universidades. Portanto, o conhecimento para o gestão é de fundamental importância tanto na implantação do programa como na avaliação dos resultados dos planejamentos estratégicos, considerando o BSC como modelo fortemente adaptado para o sistema de empresa com ou sem fim lucrativo, neste último caso está a necessária adaptação das IES públicas na forma do BSC na gestão em seus planejamentos estratégicos. .

REFERÊNCIAS

ALVES, Adilson Correa; VITAL, Mirian Serrão. Proposta para implantação de um planejamento estratégico usando a ferramenta balanced scorecard (BSC): o caso da Universidade Estadual do Amazonas. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO
SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74599. Acesso em: 06 de out' 2016.

BRASIL, Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Presidência da República
Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 17 de out'2016.
_____, Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em 31 jul'2017.

_____, Lei, 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação Nacional. Presidente da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 10 de out'2016.

_____, Decreto, nº 19.851 de 11 de abril de 1931, Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. O Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brasil, decreta. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 10 de out' 2016.

_____, Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928, Regula a creação de universidades nos Estados. Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html. Acesso em 10 de out' 2016.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história REVISTA DA UFG - Tema ENSINO SUPERIOR
Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html. Acesso em: 09 de out' 2016.
GANGA, Gilberto M. D. Trabalho de conclusão de curso (TCC) na engenharia de produção: um guia de conteúdo e forma. São Paulo. Atlas, 2012.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2010.
GOMES, Danilo M. Cooperação na administração pública: uma análise dos convênios e parcerias celebradas em uma Instituição Federal de Ensino superior sob as perspectivas do

Balanced Scorecard. Dissertação (Mestrado). 2013. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação e Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Mestrado Profissional - Gestão em Organizações Aprendentes. Disponível em http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/5892. Acesso em 14 de jul' 2017.

LOPES, LUIZ A. C.; BERNARDES, FRANCESCA R. Estruturas administrativas das universidades brasileiras. Retrieved on: Abr 16, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240624707_ESTRUTURAS_ADMINISTRATIVAS_DAS_UNIVERSIDADES_BRASILEIRAS Acesso em: 07 de jul'2017.

LIMA, C.R.M; SOARES, T.C.; LIMA, M.A. Utilização do Balanced Scorecard em Instituições de Ensino Superior RIC - Revista de Informação Contábil - ISSN 1982-3967 - Vol. 6, no 3, p. 1-13, Jul-Set/2012. Disponível em: http://www.revista.ufpe.br/ricontabeis/index.php/contabeis/article/viewFile/382/297. Acesso em: 14 de out'2016

MONTALVÃO, Sérgio A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. Publicado originalmente na Revista Mosaico. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/mosaico. Acesso em 10 de out'2016.

PEDRO, José Maria. O Balanced Scorecard (BSC) no sector público. Informações & Informática. Nº 28 - 2004. disponível em http://m.isaca.org/Groups/Professional-English/performance-measurement/GroupDocuments/BSC%20no%20Sector%20Publico.pdf. Acesso em 13 de out' 2016.

PESSOA, Maria N. M. Gestão das universidades federais brasileiras - um modelo fundamentado no balanced scorecard. Tese (doutorado) Progra de Pós-graduação em engenharia de produção; da Universidade Vederal de Santa Catarina. Florianópolis, julho de 2000. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78659/172918.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 09 de jul' 2017.

RODRIGUES, C. M. C.; RIBEIRO, J. L. D.; SILVA W. R. da. A responsabilidade social em IES: uma dimensão de análise do SINAES. Revista Gestão Industrial. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Campus Ponta Grossa - Paraná - Brasil. ISSN 1808-0448 / v. 02, n. 04: p. 112-123, 2006. disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr550371_8164.pdf. Acesso em 10 de out'2016

SANTOS, Leomar dos & BRONNEMANN, Márcia R. desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 01-21, jan. 2013, disponível em: www.gual.ufsc.br. Acesso em: 07 de jul'2017.

SANTOS, Nivaldo J. dos. Planejamento e orçamento na área pública: uma aplicação do Balanced Scorecard. XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out de 2003. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003_tr0702_0088.pdf. Acesso em 14 de jul' 2017.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil - Campinas, SP. Autores Associados, 2007

SLOMSKI, Valmor; PERES,. Ursula Dias. As Despesas Públicas no Orçamento: Gasto Público Eficiente e a Modernização da Gestão Pública. Disponível em: file:///C:/Users/Vanda%20Silvino/Downloads/4.O.5%20SLOMSKI%3B%20PERES.%20Despesas%20Publicas%20no%20Orcamento.pdf. Acesso em: 08 de out'2016.

ZANDAVALLI, Carla B.. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf . Acesso em 09 de out'2016.

A composição do orçamento da universidade federal de santa catarina nos anos de 2012 a 2015

Autores: Silva, Mariana Wagner da (Universidade Federal de Santa Catarina); **Luiz, Guilherme** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Guizoni, Karolina** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Brusius, Christian Kroeff** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: A corrupção e o desvio de recursos públicos estão em alta nos dias atuais. Uma ferramenta importante no combate a essas situações é o orçamento público, no qual consiste em planejamento e execução dos recursos públicos e é composto por três peças: Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual. É através do orçamento público que se prevê e autoriza as receitas e despesas. A Universidade Federal de Santa Catarina será o foco do estudo, a análise recairá sobre os seus orçamentos de 2012 a 2015, constantes na Lei Orçamentária Anual. A pesquisa é do tipo básica, qualitativa e descritiva, utiliza-se dos meios bibliográficos e documentais para fundamentação teórica. Pode ser considerada como um estudo de caso e o instrumento de coleta de dados é a observação. Analisar-se-á qualitativamente com a análise de conteúdo e quantitativamente com a análise vertical e horizontal. Um dos resultados encontrados foi o aumento do orçamento da UFSC como um todo. Conclui-se que as despesas com pessoal e encargos são as mais relevantes nos anos analisados, tanto dentro do próprio ano, quanto a evolução crescente ao longo dos anos.

Palabras claves: Orçamento. Recursos Públicos. Análise.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Os escândalos e as crises financeiras dos últimos anos reforçam a importância das boas práticas da gestão pública, e mostram o quanto a execução e o controle do orçamento público podem contribuir para construir um sistema eficiente no setor público.

A Administração Pública Brasileira vive, atualmente, em um ambiente marcado por altos indicadores de corrupção e de outros crimes que envolvem desvio de recurso público, cujo objetivo primordial é prover o interesse público (CURY NETO, 2012). Neste sentido, nota-se que nos últimos anos, a área pública vem lidando com transformações devido à conscientização da população em exigir dos governantes um nível maior de controle e transparência, principalmente em relação às medidas envolvendo a alocação de recursos (SLONSKI, 2011).

Uma ferramenta muito relevante para um bom andamento do gasto público é o orçamento público - ato pelo qual se prevê e autoriza, por certo período, as despesas destinadas ao funcionamento dos serviços públicos e outros fins indicados pela política econômica do país, bem como a arrecadação das receitas criadas em lei - constitui instrumento de planejamento e controle da execução das atividades estatais, colaborando com a tomada de decisão dos administradores públicos e esclarecendo à sociedade a forma como os recursos são aplicados (SILVA, 2002).

O orçamento público tem por finalidade principal prever as receitas e fixar as despesas anualmente ou quadrimestralmente. Para que a elaboração orçamentária seja a expressão fiel das necessidades do governo é indispensável que os princípios da unidade, universalidade e anualidade sejam obedecidos conforme consta no art. 2º da Lei n.º 4.320, de 17 de março de 1964.

A elaboração do orçamento conta com três instrumentos de extrema importância:

- Plano Plurianual
- Lei das Diretrizes Orçamentárias
- Lei de Orçamentos Anuais

Segundo Nascimento (2006, p.57), o orçamento público pode ser analisado de alguns prismas diferentes:

“a) Como instrumento de planejamento (orçamento-programa);

b) Como instrumento básico de política fiscal;
c) Como instrumento de controle político (orçamento tradicional);
d) Como sistema de informação;
e) Como instrumento de suporte à gestão governamental; e
f) Como instrumento de avaliação do gasto público."

Com este artigo busca-se pesquisar o orçamento como ferramenta de planejamento, sistema de informação e de avaliação do gasto público. E como pergunta de pesquisa temos **Como se compõe o orçamento da Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 2012 a 2015?**

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção tratar-se-á sobre o orçamento público, o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias, a Lei Orçamentária Anual, Receita Orçamentária e Despesa Orçamentária.

2.1 ORÇAMENTO PÚBLICO

Orçamento público, segunto Platt Neto (2014, p. 9), é "*instrumento de planejamento que espelha decisões políticas e estabelece ações prioritárias, em face à escassez dos recursos públicos*". O autor afirma que tal instrumento de legitimação popular é preventivo e autorizativo das receitas e despesas do Estado. Além disso, serve como plano de trabalho para os gestores e demonstra a alocação dos recursos públicos.

Conforme Silva (2002), orçamento é ato pelo qual se prevê e autoriza, por certo período, as despesas destinadas ao funcionamento dos serviços públicos e outros fins indicados pela política econômica do país, bem como a arrecadação das receitas criadas em lei. Desta forma, percebe-se que é "*um ato de previsão de receita e fixação de despesa e constitui o documento fundamental das finanças do Estado, bem como da Contabilidade Pública*" (KOHAMA, 2003, p. 40).

O processo orçamentário brasileiro depende da edição de três Leis, que estabelecem, conforme a Constituição Federal: o Plano Plurianual; as Diretrizes Orçamentárias; e os Orçamentos Anuais. Discorre-se sobre estas peças orçamentárias nas seções seguintes (BRASIL, 1988).

2.1.2 Plano Plurianual

A lei que instituir o Plano Plurianual, cuja iniciativa é de responsabilidade do chefe do poder executivo, constitui instrumento do planejamento estratégico governamental de médio prazo e deve estabelecer, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. (BRASIL, 1988; PLATT NETO, 2014)

Diretrizes são orientações gerais ou princípios que nortearão a captação e o gasto público com vistas a alcançar os objetivos, como combater a pobreza e promover a cidadania. Objetivos dizem respeito à discriminação dos resultados que se quer alcançar com a execução de ações governamentais, por exemplo: elevar o nível educacional da população, especialmente, combatendo o analfabetismo. Finalmente, metas representam a quantificação física e financeira, dos objetivos, como a construção de 3.000 salas de aula em todo o país ou o investimento de determinada quantia em segurança pública durante quatro anos (PASCOAL, 2004).

O plano plurianual, que é elaborado por cada ente da federação, ordena as ações do governo que levam ao atingimento de objetivos para um período de quatro anos e passa a vigorar a partir do segundo ano de mandato de chefe dos poder executivo federal, estadual ou municipal. O PPA deve orientar a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual, além disso, deve orientar a aplicação dos recursos visando reduzir a desigualdade entre as regiões ou sub-regiões (PLATT NETO, 2014).

Devem constar no PPA, dentre outras previsões, as despesas de capital, as

despesas decorrentes das de capital e os programas de duração continuada. A primeira categoria mencionada representa aquelas despesas não correntes, tais como investimentos, inversões e amortizações, por exemplo, a construção de escolas e hospitais. A segunda refere-se a despesas com pessoal e de custeio que surgem em função da primeira, como a contratação de pessoal para funcionamento das escolas construídas. Por fim, os programas de duração continuada representam despesas que se estendem por período superior a um ano, como o bolsa família. É relevante destacar que os investimentos que ultrapassam um ano de duração devem constar no PPA sob pena de crime de responsabilidade (PLATT NETO, 2014).

2.1.2 Lei de Diretrizes Orçamentárias

A lei de diretrizes orçamentárias, cuja iniciativa é do chefe do Poder Executivo, constitui um instrumento de planejamento governamental de curto prazo que deve ser elaborado em harmonia com o PPA para um exercício e compreende as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orienta a elaboração da Lei Orçamentária Anual, dispõe sobre as alterações na legislação tributária e estabelece a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento (BRASIL, 1988; PLATT NETO, 2014).

No que se refere à administração de Pessoal, a LDO tem papel fundamental, pois a lei autoriza a:

> "concessão de qualquer vantagem ou aumento de remuneração, a criação de cargos, empregos e funções ou alteração de estrutura de carreiras, bem como a admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, pelos órgãos e entidades da administração direta ou indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo poder público". (BRASIL, 1988)

Ademais, a LDO também dispõe sobre o equilíbrio entre receitas e despesas, define normas para o controle de custos e a avaliação de resultados de programas, disciplina a transferência de recursos a entidades públicas e privadas, define o resultado primário a ser obtido para redução da dívida e dos juros, estabelece critérios e formas de limitação de empenho para assegurar resultado primário com a queda da receita e no sentido de reconduzir a dívida aos limites e fixa, em percentual da Receita Corrente Líquida (RCL), o montante da reserva de contingência (PLATT NETO, 2014).

Desta forma, a Lei de Responsabilidade Fiscal 101/2000 atribuiu à LDO fundamental importância como instrumento de gestão orçamentária equilibrada. Desta lei de diretrizes, deve contar: um anexo de metas fiscais, que se compõe de "*metas anuais, em valores correntes e constantes, relativas a receitas, despesas, resultados nominal e primário e montante da dívida pública, para o exercício a que se referirem e para os dois seguintes*"; um Anexo de Riscos Fiscais, em que são "*avaliados os passivos contingentes e outros riscos capazes de afetar as contas públicas, informando as providências a serem tomadas, caso se concretizem*"; e um anexo Específico da União, com os "*objetivos das políticas monetária, creditícia e cambial, bem como os parâmetros e as projeções para seus principais agregados e variáveis, e ainda as metas de inflação, para o exercício subsequente*" (BRASIL, 2000)

2.1.3 Lei Orçamentária Anual

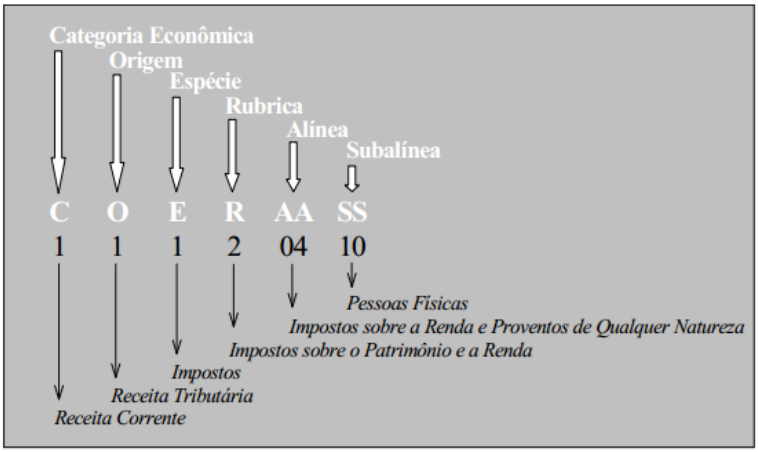
A lei orçamentária anual, cujo projeto também é de iniciativa do chefe do Poder Executivo, constituí instrumento do planejamento operacional de curto prazo em forma de lei especial, com vigência de um exercício. A LOA deve ser elaborada em compatibilidade com o PPA e a LDO e deve conter todas as receitas e despesas pelos seus totais, vedadas quaisquer deduções (BRASIL, 1964; PLATT NETO, 2014). Ademais, segundo a nº Lei nº 4.320/64, a LOA conterá a *"discriminação da receita e despesa de forma a evidenciar a política econômica financeira e o programa de trabalho do Governo, obedecidos os princípios de unidade, universalidade e anualidade"* e compreenderá:

> I - o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;
> II - o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;
> III - o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1988)

Ademais, conforme se mencionou anteriormente, a Lei nº 4.320/64 estabelece que todas as receitas e despesas devem constar da LOA, as seções seguintes discorrem sobre esses dois elementos, contudo, este dispositivo legal comporta exceções, que são: as operações de crédito por antecipação da receita; as emissões de papel-moeda; e outras entradas compensatórias, no ativo e passivo financeiros.

2.2 RECEITA ORÇAMENTÁRIA

Receitas orçamentárias, conforme STN (2012, p. 10), "*são disponibilidades de recursos financeiros que ingressam durante o exercício orçamentário e constituem elemento novo para o patrimônio público*". Por meio destas receitas, o Estado viabiliza a execução das políticas públicas. Assim, são fontes de recursos utilizadas em programas e ações cuja finalidade é atender às necessidades públicas e demandas da sociedade (STN, 2012). As receitas orçamentárias podem ser classificadas de acordo com sua Natureza. Nesta classificação há seis níveis de detalhamento, conforme apresenta a figura 1.



Fonte: STN (2012, P.12)
Figura 1: Classificação da Receita por Natureza

O primeiro nível refere-se à categoria econômica, que subdivide a receita em corrente e de capital. Tanto a receita corrente como a de capital aumentam as disponibilidades financeiras do Estado e constituem instrumento para financiar os objetivos definidos nos programas e ações orçamentários, visando a satisfazer finalidades públicas, Contudo, as correntes, em geral provocam efeito positivo sobre o Patrimônio Líquido, enquanto as de Capitão não (STN, 2012).

Quanto à origem, segundo item da classificação, a Lei nº 4.320/64 estabelece que as receitas correntes compreendem as seguintes origens de receita: tributária, de contribuições, patrimonial, agropecuária, industrial, de serviços e outras receitas correntes, além das transferências correntes. As transferências recebidas são classificadas dentre as correntes quando são destinadas a atender despesas classificáveis em Despesas Correntes (BRASIL, 1964).

As origens contidas dentre as receitas de capital, conforme STN (2012), são as

provenientes de operações de crédito, da alienação de bens, da amortização de empréstimos, de transferências de capital, além de outras receitas de capital. Após a classificação por origem, há a classificação por espécie, alínea e subalínea, que tratam de especificações ou níveis de detalhamento da origem.

A espécie é o nível que permite qualificar com maior detalhe o fato gerador das receitas, por exemplo, dentro da origem Receita Tributária, identificam-se as espécies Impostos, Taxas e Contribuições de Melhoria. Já a rubrica detalha a espécie por meio da especificação dos recursos financeiros correlatos, por exemplo, a rubrica Impostos sobre o Patrimônio e a Renda corresponde ao detalhamento da Espécie Impostos (STN, 2012).

Por fim, a alínea é o detalhamento da rubrica que apresenta o "nome" da receita que receberá o registro pela entrada de recursos financeiros. A alínea Impostos sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza, por exemplo, corresponde ao detalhamento da Rubrica Impostos sobre o Patrimônio e a Renda. Já a subalínea é o nível mais analítico da receita, por exemplo, a subalínea Pessoas Físicas é detalhamento da Alínea Impostos sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (STN, 2012).

No que diz respeito às receitas orçamentárias, vale tratar um tópico relevante que diz respeito aos estágios da execução orçamentária. Após estarem devidamente concluídas as etapas de planejamento, a execução orçamentária da receita é realizada em três etapas: lançamento, arrecadação e recolhimento. O lançamento, segundo a Lei nº 4.320/1964, "*é ato da repartição competente, que verifica a procedência do crédito fiscal e a pessoa que lhe é devedora e inscreve o débito desta*".

A arrecadação, de acordo com o STN (2012, p. 30) "*corresponde à entrega dos recursos devidos ao Tesouro pelos contribuintes ou devedores, por meio dos agentes arrecadadores ou instituições financeiras autorizadas pelo ente*". Por fim, o último estágio, que é o recolhimento, "*representa a transferência dos valores arrecadados à conta específica do Tesouro, responsável pela administração e controle da arrecadação e programação financeira"* (STN, 2012, p. 30)

2.3 DESPESA ORÇAMENTÁRIA

A despesa orçamentária, de acordo com STN (2012, p. 49), "*é o fluxo que deriva da utilização de crédito consignado no orçamento da entidade, podendo ou não diminuir a situação líquida patrimonial*". A despesa orçamentária pode ser classificada segundo quatro critérios: institucional, funcional, por estrutura programática e por natureza.

A classificação institucional reflete a estrutura de alocação dos créditos orçamentários e está hierarquizada em dois níveis: órgão orçamentário e unidade orçamentária. Unidade orçamentária representa o agrupamento de serviços subordinados ao mesmo órgão ou repartição a que serão consignadas dotações próprias, já órgãos correspondem a agrupamentos de unidades orçamentárias, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina é uma unidade orçamentária e o órgão a qual ela está vinculada é o Ministério da Educação (BRASIL, 1964; STN, 2012).

No que concerne à classificação funcional, esta é divida em função e subfunção e busca atrelar a dotação orçamentária à área de ação governamental a qual a despesa será realizada. A função, em regra, está relacionada à missão institucional do órgão, como cultura, educação, saúde, defesa e geralmente guardam relação com os respectivos Ministérios. Já a subfunção busca evidenciar cada área da atuação governamental, por intermédio da agregação de determinado subconjunto de despesas e identificação da natureza básica das ações que se aglutinam em torno das funções. Assim, a título exemplificativo, uma despesa pode ser classificada na função Educação e na subfunção Educação Superior (STN, 2012).

Quanto à classificação de estrutura programática, cabe ressaltar que toda ação do Governo está estruturada em programas orientados para a realização dos objetivos estratégicos definidos no Plano Plurianual para o período de quatro anos. Desta forma, todos os entes devem ter seus trabalhos organizados por programas e ações. Programas são instrumentos que *"articulam um conjunto de ações que concorrem para a concretização de um objetivo comum preestabelecido, visando à solução de um problema ou ao atendimento de determinada necessidade ou demanda da sociedade*" (STN, 2012, p. 49).

Assim, as ações são operações das quais resultam produtos (bens ou serviços), que contribuem para atender ao objetivo de um programa. Estas ações, em conformidade com suas características, são classificadas em: atividades, projetos ou operações especiais. Atividades envolvem um conjunto de operações que se realizam de modo contínuo e permanente, das quais resulta um produto ou serviço necessário à manutenção da ação de Governo. Programas representam conjuntos de operações, limitadas no tempo, das quais resulta um produto que concorre para a expansão ou o aperfeiçoamento da ação de Governo. Por fim, as operações especiais, compreendem despesas que não contribuem para a manutenção, expansão ou aperfeiçoamento das ações de governo, das quais não resulta um produto, e não gera contraprestação direta sob a forma de bens ou serviços (STN, 2012).

Por fim, a despesa orçamentária pode ser classificada segundo sua natureza, que é composta pelos seguintes itens: categoria econômica; grupo de natureza da despesa e elemento de despesa. A categoria econômica é divisão da despesa em corrente e de capital. A primeira compreende o grupo das despesas que não contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital. Por outro lado, as despesas de capital, são aquelas que contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital. No grupo de natureza da despesa há seis grupos, que são: pessoal e encargos sociais, juros e encargos da dívida, outras despesas correntes, investimentos, inversões financeiras e amortização da dívida. Os elementos de despesa, então, tratam de especificar ainda mais os elementos, identificando os objetos de gastos (STN, 2012).

No que diz respeito às despesas orçamentárias, vale tratar um tema relevante que diz respeito aos estágios da execução orçamentária. Após estarem devidamente concluídas as etapas de planejamento, a execução orçamentária da despesa é realizada em três etapas: empenho, liquidação e pagamento. O empenho, segundo a Lei nº 4.320/1964, "*é o ato emanado de autoridade competente que cria para o Estado obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição*". O empenho pressupõe a reserva de dotação orçamentária para um fim específico e é formalizado mediante a emissão de uma nota de empenho, do qual consta o nome do credor, a especificação do credor e a importância da despesa, bem como os demais dados necessários ao controle da execução orçamentária.

A etapa da liquidação da despesa representa *"a verificação do direito adquirido pelo credor tendo por base os títulos e documentos comprobatórios do respectivo crédito".* Nesta fase, visa-se apurar a origem do objeto que se deve pagar, a importância exata a pagar e a quem se deve pagar a importância para extinguir a obrigação. Após regularmente liquidada a despesa, a terceira e última etapa é o pagamento, que consiste na entrega de numerário ao credor por meio de cheque nominativo, ordens de pagamentos ou crédito em conta (BRASIL, 1964).

Finalmente, um conceito importante referente à despesa orçamentária é o de restos a pagar, que representa o conjunto de despesas orçamentárias empenhadas e não pagas no exercício. Os restos a pagar podem ser classificados em processados e não processados. Os primeiros são aqueles em que as despesas orçamentárias percorreram os estágios de empenho e liquidação, restando pendente apenas o estágio do pagamento. Os restos não processados, por outro lado, são aqueles em que as despesas correspondentes não percorreram a fase de liquidação (STN, 2012).

3. METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para que se alcance a pergunta da pesquisa deste artigo.

O estudo pode ser considerado, quanto à natureza, pesquisa básica, pois conforme Gil (2002), tem o propósito de preencher um espaço no conhecimento, busca-se evidenciar a composição do orçamento da Universidade Federal de Santa Catarina. Há ainda uma classificação mais específica para a pesquisa básica, ela é do tipo estratégica, "pesquisas voltadas à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos" (GIL, 2002, p. 27). Procura-se fazer uma explanação e evidenciação sobre o orçamento da UFSC e com isso atender possíveis demandas de falta de informações sobre o tema.

No que diz respeito sobre a caracterização da pesquisa, podemos entender como sendo uma pesquisa qualitativa, pois conforme Triviños (1987) compreende atividades específicas de investigação que podem ter traços comuns. Além de esse tipo de pesquisa auxiliar o pesquisador a interpretar a realidade de um ângulo qualitativo. Castro (2006), também corrobora sobre a pesquisa qualitativa, onde há uma exploração do tema de maneira mais livre a aberta, ou seja, o pesquisador não é “escravo” de certos padrões definidos, como na pesquisa quantitativa. Pretende-se discorrer sobre o tema orçamento púbico direcionado para a Universidade Federal de Santa Catarina, elencando suas ações e programas e o quanto se destina para os mesmo.

Relativamente ao delineamento da pesquisa, quanto aos fins pode-se considerá-la descritiva, pois conforme Hair (2005), há uma estrutura e tem o objetivo de medir as características descritivas para uma questão de pesquisa. Para Gil (2002), a pesquisa descritiva também pode identificar possíveis relações entre as variáveis e estudar características de um determinado grupo, no caso deste trabalho, o assunto a ser pesquisado é o orçamento da UFSC nos anos de 2012 a 2015.

Quanto aos meios, a pesquisa também é assinalada como: bibliográfica - pois fará o uso de livros, artigos e demais meios impressos e eletrônicos que auxiliam no entendimento da fundamentação teórica -; documental - pois usará como fonte a lei que determinam os orçamentos da UFSC -; estudo de caso – pois se permite o amplo e detalhado conhecimento e estuda profundamente determinada situação (GIL, 2002).

No que tange às técnicas e instrumentos de coleta de dados, vale destacar que para obtenção dos dados secundários será empregada a observação, que segundo Lakatos e Marconi (2010), utiliza os sentidos para obter aspectos específicos da realidade estudada, examinam-se os fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Essa observação tem como meta auxiliar o pesquisador a identificar e obter provas e o obriga a um contato mais direto com a realidade. Esses dados secundários nada mais são do que as leis que evidenciam o orçamento da UFSC dos anos de 2012 a 2015.

Sobre as técnicas de análise dos dados, vale destacar que os dados serão analisados qualitativamente utilizando a análise de conteúdo:

> A análise de conteúdo obtém dados através da observação e análise do conteúdo ou mensagem de texto escrito. Exemplos de textos onde a análise de conteúdo é tipicamente empregada incluem relatórios, contratos, anúncios, cartas, questões abertas em *surveys* e conteúdos semelhantes. Por meio da análise sistemática e da observação, o pesquisador examina a frequência com que palavras e temas principais ocorrem e identifica o conteúdo e as características de informações presentes no texto. O resultado final é muitas vezes usado para quantificar os dados qualitativos. (HAIR, 2010, p. 154).

Irá se analisar quantitativamente os dados extraídos do orçamento da Universidade Federal de Santa Catarina através das análises horizontal e vertical. Essas duas técnicas utilizam da comparação dos dados para oferecer um caráter mais dinâmico e esclarecedor acerca da composição orçamentária (ASSAF NETO, 2012). A análise horizontal compara os valores de uma mesma conta ou grupo de contas em diferentes anos, nesse caso, os anos de 2012 a 2015. Para essa análise utilizaremos como base sempre o ano de 2012 para comparar com os anos subsequentes e espera-se constatar a evolução orçamentária, verificando possíveis tendências do passado que pode se refletir no futuro (ASSAF NETO, 2012).

Outro critério utilizado é a análise vertical, que compara cada conta ou grupo de contas com um outro valor definido como alicerce dentro do próprio demonstrativo, verifica-se a participação dessa conta ou grupo de contas em relação a um valor definido (ASSAF NETO, 2012). Para esse trabalho tomaremos como referência para a análise das receitas próprias o seu total em relação às receitas financeiras e não financeiras. Na despesa utilizaremos o total das despesas.

Comparando as duas análises pode-se chegar a um mesmo resultado, mas a análise horizontal não deve excluir a análise vertical e vice-versa. Utilizando as duas técnicas

pretende-se melhor identificar as mudanças ocorridas no orçamento da UFSC. (ASSAF NETO, 2012).

Resumidamente, pretende-se analisar a composição dos orçamentos da UFSC dos anos de 2012 a 2015, e utilizar-se de bibliografia e documentos para o alcance da pergunta de pesquisa.

4. RESULTADOS

Nesta seção será abordado a caracterização da instituição analisada e a análise dos dados de forma vertical e horizontal.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Universidade Federal de Santa Catarina é uma autarquia federal e foi fundada em 18 de Dezembro de 1960, através da Lei nº 3.849 e tinha por objetivo promover o ensino, pesquisa e extensão. A UFSC é uma instituição referência no Estado e no país, principalmente decorrente de sua participação na sociedade. A instituição possui ótima colocação no Ranking de Universidades QS, na América Latina, na edição de 2015; 24º lugar na classificação geral; entre as brasileiras é a 10ª; entre federais é a 6ª (UFSC, 2016).

Atualmente a estrutura acadêmica da UFSC se organiza da seguinte forma:

1. Campus Araranguá
2. Campus Blumenau
3. Campus Curitibanos
4. Campus Joinville
5. Campus Reitor João David Ferreira Lima, com onze centros:
   5.1 Centro de Ciências Agrárias (CCA);
   5.2 Centro de Ciências Biológicas (CCB);
   5.3 Centro de Ciências da Educação (CED);
   5.4 Centro de Ciências da Saúde (CCS);
   5.5 Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM);
   5.6 Centro de Ciências Jurídicas (CCJ);
   5.7 Centro de Comunicação e Expressão (CCE);
   5.8 Centro de Desportos (CDS);
   5.9 Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH);
   5.10 Centro Socioeconômico (CSE);
   5.11 Centro Tecnológico (CTC).

Ainda referente à sua estrutura conta com Colégio de Aplicação da UFSC e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil localizados no Campus Florianópolis responsáveis pelo ensino fundamental e médio (UFSC, 2016).

A comunidade acadêmica é formada por cerca de 50 mil pessoas, com docentes, técnicos-administrativos e estudantes. São mais de 30 mil estudantes, matriculados em 103 cursos de graduação presenciais e 14 de educação à distância. 7 mil vagas para cursos *stricto sensu* na pós-graduação; 6 mil alunos em cursos à distância e 500 em cursos *lato sensu* presenciais no nível de especialização (UFSC, 2016).

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise horizontal dos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 do Quadro 1 referente aos recursos próprios e vinculados de todas as fontes, por órgão e unidade orçamentária mostra que em relação a 2012 (ano base da análise) o ano de 2013 se destaca com aumento de 20% nos recebimentos de recursos da Universidade Federal de Santa Catarina, lembrando que esses recursos são provenientes de aluguéis, serviços administrativos, de estudos e pesquisa e de hospedagem e alimentação - receitas mais expressivas no orçamento.

Cabe destacar que em 2015 houve um decréscimo nos valores recebidos de 18%, em função talvez da crise que se instalou em nosso país.

QUADRO 1								
Recursos Próprios e Vinculados de Todas as Fontes, por Órgão e Unidade Orçamentária								
LDO, Anexo I, Inciso V								
Código	Especificação	2012	%	2013	%	2014	%	2015
26.246	Universidade Federal de Santa Catarina	40.954.465,00	100%	49.295.530,00	120%	42.842.681,00	105%	33.649.95
250	Recursos Próprios Não-Financeiros	39.731.964,00	100%	48.311.532,00	122%	41.282.405,00	104%	26.012.40
280	Recursos Próprios Financeiros	1.222.501,00	100%	983.998,00	80%	1.560.276,00	128%	1.294.29
281	Recursos de Convênios	-	-	-	-	-	-	6.343.24

Fonte: Adaptado de Orçamento da União (2012, 2013, 2014, 2015)

De acordo com os quadros a seguir dos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 irá ser elucidado a evolução da composição do grupo de natureza das despesas “Pessoal e Encargos” em relação ao total de despesas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 2012 o grupo de natureza das despesas “Pessoal e Encargos” representou 74% do total das despesas, sendo 66% das despesas do orçamento fiscal e 96% das despesas do orçamento de seguridade social.

QUADRO 2							
Despesas dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social por Poder, Órgão, Unidade Orçamentária, Fontes de Recursos e Grupos de Natureza de Despesa							
LDO - 2012, Anexo I, Inciso V							
		2012					
		FISCAL	%	SEGURIDADE SOCIAL	%	TOTAL	%
26.246	Universidade Federal de Santa Catarina	656.155.891,00	100%	229.300.757,00	100%	885.456.648,00	100%
1	Pessoal e Encargos	431.534.510,00	66%	220.493.998,00	96%	652.028.508,00	74%
3	Outras Despesas Correntes	177.459.113,00	27%	8.806.759,00	4%	186.265.872,00	21%
4	Investimentos	47.162.268,00	7%	-	0%	47.162.268,00	5%
5	Inversões Financeiras	-	0%	-	0%	-	0%

Fonte: Adaptado de Orçamento da União (2012, 2013, 2014, 2015)

Em 2013 o grupo de natureza das despesas “Pessoal e Encargos” representou 71% do total das despesas, sendo 63% das despesas do orçamento fiscal e 96% das despesas do orçamento de seguridade social.

QUADRO 3

Despesas dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social por Poder, Órgão, Unidade Orçamentária, Fontes de Recursos e Grupos de Natureza de Despesa							
LDO - 2013, Anexo I, Inciso V							
		2013					
		FISCAL	%	SEGURIDADE SOCIAL	%	TOTAL	%
26.246	Universidade Federal de Santa Catarina	718.871.475,00	100%	236.607.823,00	100%	955.479.298,00	100%
1	Pessoal e Encargos	451.786.953,00	63%	227.295.507,00	96%	679.082.460,00	71%
3	Outras Despesas Correntes	202.919.795,00	28%	9.312.316,00	4%	212.232.111,00	22%
4	Investimentos	45.164.727,00	6%	-	0%	45.164.727,00	5%
5	Inversões Financeiras	19.000.000,00	3%	-	0%	19.000.000,00	2%

Fonte: Adaptado de Orçamento da União (2012, 2013, 2014, 2015)

Em 2014 o grupo de natureza das despesas “Pessoal e Encargos” representou 74% do total das despesas, sendo 66% das despesas do orçamento fiscal e 96% das despesas do orçamento de seguridade social.

QUADRO 4							
Despesas dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social por Poder, Órgão, Unidade Orçamentária, Fontes de Recursos e Grupos de Natureza de Despesa							
LDO - 2014, Anexo I, Inciso V							
		2014					
		FISCAL	%	SEGURIDADE SOCIAL	%	TOTAL	%
26.246	Universidade Federal de Santa Catarina	802.896.991,00	100%	296.619.880,00	100%	1.099.516.871,00	100%
1	Pessoal e Encargos	531.460.046,00	66%	284.449.302,00	96%	815.909.348,00	74%
3	Outras Despesas Correntes	213.557.901,00	27%	12.170.578,00	4%	225.728.479,00	21%
4	Investimentos	57.879.044,00	7%	-	0%	57.879.044,00	5%
5	Inversões Financeiras	-	0%	-	0%	-	0%

Fonte: Adaptado de Orçamento da União (2012, 2013, 2014, 2015)

Em 2015 o grupo de natureza das despesas “Pessoal e Encargos” representou 77% do total das despesas, sendo 70% das despesas do orçamento fiscal e 96% das despesas do orçamento de seguridade social.

QUADRO 5
Despesas dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social por Poder, Órgão, Unidade Orçamentária, Fontes de Recursos e Grupos de Natureza de Despesa

LDO - 2015, Anexo I, Inciso V							
		2015					
		FISCAL	%	SEGURIDADE SOCIAL	%	TOTAL	%
26.246	Universidade Federal de Santa Catarina	854.898.124,00	100%	326.906.811,00	100%	1.181.804.935,00	100%
1	Pessoal e Encargos	595.743.718,00	70%	314.144.948,00	96%	909.888.666,00	77%
3	Outras Despesas Correntes	185.068.228,00	22%	12.761.863,00	4%	197.830.091,00	17%
4	Investimentos	66.086.178,00	8%	-	0%	66.086.178,00	6%
5	Inversões Financeiras	8.000.000,00	1%	-	0%	8.000.000,00	1%

Fonte: Adaptado de Orçamento da União (2012, 2013, 2014, 2015)

Com relação às despesas dos orçamentos fiscal e da seguridade social por poder, órgão, unidade orçamentária, fontes de recursos e grupos de natureza de despesa percebe-se na análise horizontal a maior concentração de despesas no ano de 2015, em relação ao ano base 2012.

Também vale destacar que as despesas com orçamento da seguridade social tiveram um maior aumento em relação ao orçamento fiscal nos anos de 2014 e 2015.

As inversões financeiras só aparecem nos anos de 2013 e 2015, isso quer dizer que somente nesses anos houveram despesas com aquisições de imóveis ou bens de capital já em utilização, de ítulos de capital de empresas já constituídas, constituição ou aumento de capital de entidades que apontem a objetivos comerciais ou financeiros. (BRASIL, 1964).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas as conclusões obtidas no desenvolvimento deste estudo, tanto em relação ao seu objetivo e quanto aos resultados, além de sugestões para futuras pesquisas.

O objetivo geral do presente estudo era responder a seguinte pergunta “Como se compõe o orçamento da Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 2012 a 2015?” e foi alcançado. O presente estudo mostrou de forma sucinta e clara a composição do orçamento da Universidade Federal de Santa Catarina, evidenciando que as despesas com pessoal e encargos é a mais significativa em todos os anos analisados.

Na análise horizontal pode-se notar a elevação de todos os grupos de despesas de 2012 para 2015. O mesmo não se pode dizer em relação às receitas, pois no ano de 2015 teve uma drástica queda devido aos recursos próprios não financeiros.

Conclui-se, portanto, que a maior parte do orçamento da Universidade Federal de Santa Catarina é com pessoal e encargos sociais e o mesmo está em crescimento no decorrer dos anos. Infere-se que ou estão contratando mais pessoas através de concursos públicos ou o aumento das despesas se deve à elevação salarial, decorrente principalmente dos incentivos à qualificação profissional. Nesse sentido, observa-se que o governo federal está investimento no capital humano.

O presente estudo limitou-se a analisar apenas os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, portanto seria interessante abranger um maior período afim de comparar os resultados com os de outras gestões partidárias.

Espera-se que o trabalho desperte em outros interessados no tema o anseio de pesquisar e aprofundar-se em algumas peculiaridades do orçamento público, tanto da Universidade Federal de Santa Catarina, quanto de outras instituições.

REFERÊNCIAS

ASSAF NETO, Alexandre. **Estrutura e Análise de Balanços.** 10 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm>. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. **Lei n° 4.320**, de 17 de março de 1964. Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L4320.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. **Lei Complementar n° 101**, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ CCIVIL/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CASTRO, Claudio de Moura. **A Prática da Pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CURY NETO, Michel. **A competência fiscalizatória prévia do Tribunal de Contas nas licitações públicas.** Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ESTRUTURA UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **A UFSC.** Florianópolis, 18 fev. 2016. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/> Acesso em: 18 fev. 2016

HAIR JR, Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração.** Porto Alegre, Bookamn, 2005.

KOHAMA, Heilio. Contabilidade Pública: teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Edson. **Gestão pública**: tributação e orçamento; lei de responsabilidade fiscal; tópicos em contabilidade pública; gestão pública no Brasil, de JK a Lula; administração financeira e orçamentária; finanças públicas nos três níveis de governo. São Paulo: Saraiva, 2006.

PASCOAL, Valdecir. **Direito financeiro e controle externo**: teoria, jurisprudência e 370 questões. 4. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2004.

PLATT NETO, Orion Augusto. **Planejamento e orçamento público**. Material didático (slides) da Disciplina Contabilidade Pública I. Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 8. ed. Florianópolis: Edição do autor, 2014.

_____. **Instrumentos do Planejamento Estatal**: PPA, LDO e LOA. Material didático (slides) da Disciplina Contabilidade Pública I. Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 7. ed. Florianópolis: Edição do autor, 2014.

STN - SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL. **Manual de contabilidade aplicada ao setor público**: Parte I - Procedimentos contábeis orçamentários. Brasília, 2012. Disponível em: <

http://www.tesouro.fazenda.
gov.br/documents/10180/137713/Parte_I_-_PCO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVA, L. M. **Contabilidade governamental**: um enfoque administrativo. São Paulo: Atlas, 2002.

SLONSKI. **Controladoria e governança na gestão pública**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Estrutura.** Florianópolis, 18 fev. 2016. Disponível em: < http://estrutura.ufsc.br/> Acesso em 18 fev. 2016.

7-Prospectiva y cambio en las Instituciones Universitarias y sus relaciones con la sociedad y la empresa

Modelo de desenvolvimento de negócios (canvas) da incubadora de empresas de base tecnológica da ufgd (gdtec)

Autores: Cordeiro, Luiz Gustavo (Universidade Federal da Grande Dourados); **Apresentação, Marcos de Jesus Fonseca de** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Tavares, Everton Viana** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Luan Carlos Santos Silva** (Universidade Federal da Grande Dourados).

Resumen: O Modelo de Negócios Canvas pode ser usado por qualquer tipo de negócio, e em qualquer fase em que se encontre. Esse modelo ajuda o empreendedor a ter uma visão global do seu empreendimento. O objetivo desse trabalho consistiu em descrever o modelo de negócio da Incubadora Tecnológica da UFGD (GDTec). Para esse efeito, analisou e detalhou cada um dos 9 componentes que compõem o Canvas, usado na estruturação da GDTec. A pesquisa por sua natureza constitui-se como aplicada. Do ponto de vista dos objetivos constitui-se como descritiva e sua abordagem foi qualitativa, no primeiro momento a coleta de dados se deu por meio de análise documental, foram analisados os regimentos internos e seus marcos legais. No segundo momento, foram realizadas entrevistas com o gestor da incubadora, foram levantadas questões sobre sua operação, bem como as informações sobre o Canvas. A coleta de dados ocorreu no período de junho a julho de 2017. A GDTec desenvolveu o Canvas no início das suas atividades, objetivando identificar sua proposta de valor e alinhamento com as estratégias operacionais para entrega de valor com seus clientes. Para que a incubadora possa realmente atingir os seus objetivos, todas as partes das nove seções do *Canvas* devem estar de acordo com o que se é proposto e a partir de então tudo que foi evidenciado através do mesmo geram o norteamento das ações da incubadora

Palabras claves: Empreendedorismo, Inovação, GDTec, Canvas, UFGD.

Texto completo:

18. INTRODUÇÃO

Com a globalização e o surgimento rápido e continuo de novas tecnologias, faz com que o mercado esteja cada vez mais dinâmico e em constantes mudanças. Face a esses cenários, os empreendedores têm que ter a sua ideia de negócio muito bem planejada, tendo em vista quem serão seus clientes e como mantê-los. Para isso, é preciso ter um bom plano de negócio e usando modelos de negócio que melhor lhes auxiliem a atingir os objetivos desejados.

O Canvas é um modelo de negócio de fácil compreensão, que pode ser usado por qualquer tipo de negócio, e em qualquer fase em que se encontre. Esse modelo ajuda o empreendedor a ter uma visão global do seu empreendimento, pelo fato de abarca as quatro áreas principais de um negócio: principais áreas de um negócio: clientes, oferta, infraestrutura e viabilidade financeira (OSTERWALDER e PIGNEUR, 2010).

Segundo Carrasco (2014) "um modelo do negócio mais realista e menos dependente da opinião do empreendedor é pensado e testado usando-se a ferramenta "*Business Model Canvas*" (BMC), desenvolvida por um processo de co-criação com centenas de pessoas encabeçadas por Osterwalder e Pigneur (2010)".

Conforme Bonazzi e Meirelles (2015), "O objetivo de Osterwalder e Pigneur (2010), no desenvolvimento do BMC, encontra-se substanciado na pretensão de auxiliar as diferentes empresas, de diferentes setores, a descreverem e manipularem seus modelos de negócios no processo de criação de diferentes tipologias estratégicas. "

O objetivo desse trabalho consistiu em descrever o modelo de negócio da Incubadora Tecnológica da UFGD (GDTec). Para esse efeito, analisou e detalhou cada um dos 9 componentes que compõem o Canvas, usado na estruturação da GDTec.

A GDTec é uma incubadora de base tecnológica, que visa impulsionar o empreendedorismo na região da grande Dourados, no Estado do Mato Grosso do Sul, diminuindo a taxa de mortalidade dos empreendimentos, gerando emprego e ajudar no desenvolvimento da região.

As incubadoras de empresas de base tecnológica são agentes importantes para impulsionar o desenvolvimento de novas empresas com foco em inovação e o crescimento da economia nacional. Em estudo realizado pela Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (ANPROTEC, 2016), em parceria com o SEBRAE e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), apontou que no Brasil, o segmento de empresas incubadas e graduadas faturam cerca de R$15 bilhões. Sendo maior parte delas pelas empresas graduadas, correspondendo a cerca de R$13 bilhões, onde aproximadamente R$ 8 bilhões é convertido na economia, gerando 53.280 empregos diretos. Ainda de acordo com o estudo realizado pela ANPROTEC, as empresas incubadas e graduadas tiveram impacto indireto na produção nacional em cerca de R$24 bilhões e gerando 373 mil empregos aproximadamente.

19. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Empreendedorismo

Atualmente a área de estudo sobre o empreendedorismo vêm ganhando espaço, o fenômeno de criação de empresas faz com que o enfoque de vários estudos se dê no ciclo de vida das mesmas. Por muitas vezes as empresas são iniciadas como um meio de realizar um antigo sonho, ou então apenas pela sensação de independência, sendo que por muitas vezes os empreendedores, que Dornelas (2001) define como "aquele que faz as coisas acontecerem, se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização. "não planejam direito o seu negócio, nem se pautam das ferramentas que se fazem disponíveis para alavancar o seu sucesso.

Segundo Morris (1998) "o empreendedorismo trata de sete diferentes tipos de criação, não excludentes entre si: criação de riqueza, criação de empresas, criação de inovação, criação de mudança, criação de empregos, criação de valor e criação de crescimento". Quanto á compreensão etimológica, empreendedor é uma livre expressão de *entrepreneur*, palavra de origem francesa, que pode ser traduzida como aquele que assume risco ou começa algo novo.

Maculan (2005), diz que o que importa é que o empreendedor deve possuir a "habilidade de se inserir num meio econômico já estruturado e encontrar brechas e nichos para desenvolver novas propostas de negócios e ao mesmo tempo criar o seu emprego". Em seguida a autora ressalta que nos tempos atuais se existe uma valorização pelos empreendimentos de pequeno porte e base

tecnológica, “gerando empregos, respondendo a uma demanda de mercado e gerando uma dinâmica de desenvolvimento econômico local”.

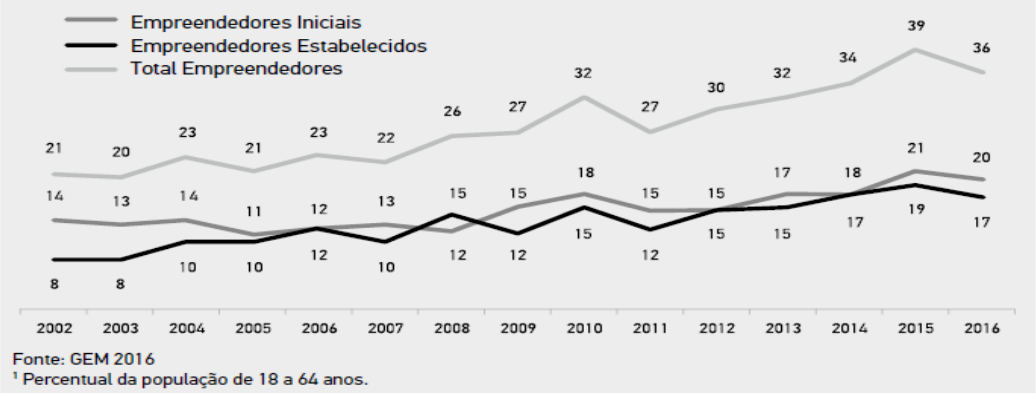
De acordo com a pesquisa da GEM (2016) “o empreendedorismo por oportunidade voltou a crescer, foram 57,4% em 2016, contra 56,5%, em 2015”. Em uma pesquisa da GEM feita em 2016 referente á Taxa Total de Empreendedores (TTE) brasileiros apresentou valor de 36,0 % em 2016, número inferior à observada em 2015 (39,3%).

Tabela 1- Taxas e estimativas de empreendedorismo segundo o estágio dos empreendimentos -Brasil - 2016

Estágio	Taxas	Estimativas
Iniciais	19,6	26.191.876
Nascentes	6,2	8.350.471
Novos	14,0	18.793.132
Estabelecidos	16,9	22.674.916
Total de empreendedores	36,0	48.239.058

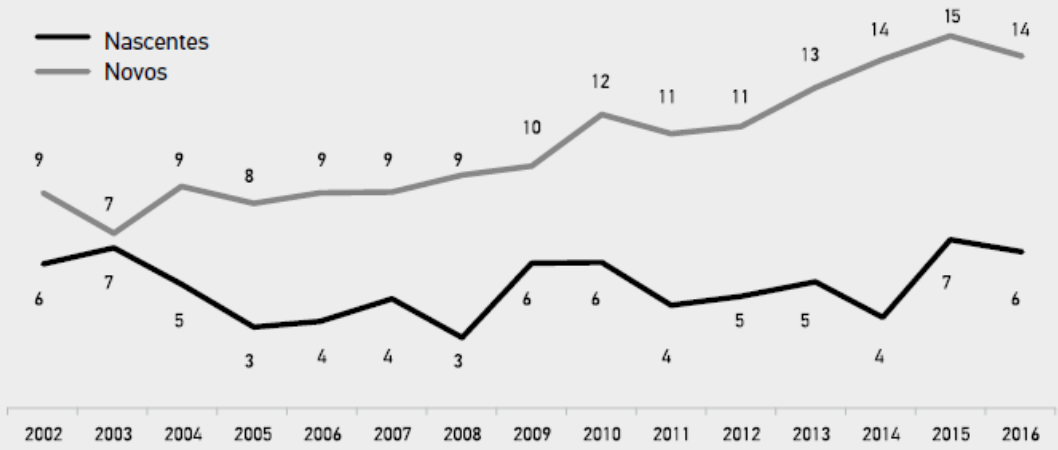
Fonte: GEM Brasil 2016
[1] Percentual da população de 18 a 64 anos.
[2] Estimativas calculadas a partir de dados da população brasileira de 18 a 64 anos para o Brasil em 2016: 133,9 milhões.
Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2000-2030 (ano 2016).

No gráfico 1, identifica os dados da GEM sobre a Taxas de empreendedorismo segundo estágio do empreendimento TEA (Taxa de Empreendedorismo Inicia), TEE (Taxa de Empreendedorismo Estabelecidos), TTE (Taxa Total de Empreendedores) - Brasil - 2002:2016.



Fonte: GEM 2016
[1] Percentual da população de 18 a 64 anos.

O gráfico 2, representa os dados da GEM sobre a Taxas1 de empreendedorismo novo e nascente - Brasil - 2002:2016.



Fonte: GEM 2016

[1] Percentual da população de 18 a 64 anos.

Durante muitos anos, tem se discutido muito o papel e a contribuição das universidades e centro de pesquisas no desenvolvimento econômico da religião ou do país que está inserida. As universidades tradicionais formavam profissionais para atenderem a demandas existentes e não para criar novas demandas. Em virtudes das mudanças que vem ocorrendo no cenário atual, onde a instabilidade e incertezas tomaram conta, é preciso que os profissionais estejam preparados para tais mudanças. O modelo universitário voltado para a conquista de empregos parece esgotado diante das profundas alterações nas relações de trabalho e de produção que o mundo moderno tem presenciado. Por isso, o aluno precisa adotar o empreendedorismo como comportamento, independentemente da carreira que seguirá.

Segundo Queiroz (2008) "O empreendedorismo vem se transformando numa revolução social deste século, onde alguns especialistas comparam seus efeitos com os causados pela revolução industrial".

Podemos contatar, que as maiores contribuições do empreendedorismo nas universidades, é através da transferência de tecnologia, incubadoras, inovações, *Knowledge spillovers, Entrepreneurship* capital e de empresas juniores. Tudo isso leva a mudança de comportamento e atitude por parte dos profissionais, que estão mais abertos a correr risco e preparados para os desafios que o mercado os impõem, levando ao desenvolvimento econômico da região que estão inseridos e consequentemente do país.

2.2 Incubadoras de Empresas

No cenário atual, as incubadoras de empresas estão sendo um novo meio que as pequenas e medias empresas estão encontrando para garantir seu lugar no mercado (Costa et al, 2007).

Segundo Pinho (2002) "os empreendimentos, a princípio, costumam ser frágeis porque não apresentam uma marca conhecida e o mercado em que atuam é quase sempre objeto de estudo'.

Estatísticas de incubadoras americanas e europeias indicam que a taxa de mortalidade entre as empresas que passam pelo processo de incubação é reduzida a 20%, contra 70% de mortalidade entre empresas que surgem fora do ambiente de incubadora. (Costa et al., 2007)

Com o intuito de auxiliar os empreendedores nos seus primeiros anos, e diminuir a morte das empresas nesses primeiros anos e impulsionar o desenvolvimento da economia local, que surgiram as incubadoras de empresa. As incubadoras surgiram nos estados unidos na década de 60, e o seu marco foi a criação do Vale do Silício no norte da Califórnia.

Conforme Pinho (2002) "A criação de incubadoras nos Estados Unidos, Canadá e Europa, a

parti da década de 60, estimulou o Brasil a empreender tais programas, com a necessária adaptação à realidade nacional e as especificidades regionais".

Segundo Costa et al. (2007) " No Brasil ideia de se incubar empresas surgiu na década de 80, com a criação da Incubadora de Base Tecnológica de São Carlos – SP (Parq Tec) e desde então vem crescendo gradativamente, principalmente nos últimos anos".

Costa et al. (2007) diz que as incubadoras dão "apoio aos novos empreendedores, que em sua grande maioria são profissionais possuidores de conhecimentos técnicos, isto é, conhecem bem seus produtos, mas não sabem como e onde vendê-los, não conhecem seu público-alvo, não sabem onde ele está e como conseguirão atingi-lo".

Costa et al. (2007) define incubadoras de empresa como um ambiente físico em que recebe por um determinado tempo indivíduos ou grupos que buscam criar sua própria empresa, dispondo das estruturas fornecidas e da posição já estabelecida no mercado que o ambiente proporciona para obter uma melhor infraestrutura e "conseguir uma melhor colocação em determinada área do negócio".

Costa et al. (2007) apud Dornelas (2001, p. 203) "as incubadoras de empresas são entidades sem fins lucrativos destinados a amparar o estágio inicial de empresas nascentes que se enquadram em determinadas áreas de negócios".

Conforme o Manual de Implantação de Incubadora de Empresas do SEBRAE: (i) incubadora de empresas de base tecnológicas: apoia empresas atuantes em setores tecnologicamente dinâmicos e as que têm na inovação tecnológica o diferencial do seu negócio; (ii) incubadora de empresas de setores tradicionais: apoia empresas de setores tradicionais da economia, que agregam tecnologia aos seus produtos e serviços; (iii) incubadora mista: apoia tanto empresas de base tecnológica como de setores tradicionais; (iv) incubadora de empresas de agronegócios: apoia empresas atuantes de cadeias produtivas ligadas ao agronegócios, que possuem unidades de produção externas à incubadora e utilizam seus módulos para atividades voltadas ao desenvolvimento tecnológico e ao aprimoramento da gestão empresarial; (v) incubadora de cooperativas e de outras formas de associação: apoia cooperativas de trabalho e outras formas de associação; (vi) incubadora virtual: apóia somente empreendedor e empresas localizados fora de seu espaço físico, através de um atendimento integrado e diferenciado; (vii) hotel de projetos/ideias: apoia empreendedores que queiram transformar ideias em produtos, processos e/ou serviços que resultem em empreendimentos competitivos.

Segundo Costa et al. (2007) "a incubadora de empresa é a casa da inovação, o lugar ideal para receber os empreendedores que estão iniciando negócio e que desejam agregar tecnologias para valorizar seus produtos, processos e serviços".

Segundo o Manual de Implantação de Incubadoras de Empresas do SEBRAE (2003), o processo de seleção das empresas que desejam ingressar na Incubadora SENAC Rio se dá da seguinte forma: Publicação e divulgação do edital; Seleção dos Candidatos; Pré-seleção; Capacitação dos pré-selecionados na elaboração de planos de negócios; Análise final; Pré-operação; Operação. Dessa forma grande parte das incubadoras de empresa do Brasil seguem esse modelo de seleção da Incubadora SENAC Rio.

Segundo dados da ANTROPEC, existem atualmente 384 incubadoras em operação, 2640 empresas incubadas, 2509 empresas graduadas, 1124 empresas associadas e 16394 postos de empregos gerados nas empresas incubadas no Brasil.

2.3 Modelo de Negócios Canvas

O Canvas foi desenvolvido por Osterwalder e Pigneur em 2010, em seus livros "*Business Moldel Canvas*", com o objetivo de sintetizar as funções da empresa em um único quadro.

A ferramenta busca facilitar a visualização e a compreensão do negócio por todos e também auxilia no processo de inovação, onde os empreendedores podem desenvolver e testar novas

possibilidades de proposta de valor. (Osterwalder; Pigneur, 2010)

Para Teece (2010) um modelo de negócios articula a maneira com que a empresa cria e entrega valores aos clientes, demonstrando dados e outras evidências que se tornam notáveis através da escolha do design determinado para seu modelo, além de evidenciar os lucros e custos da empresa descrevendo a arquitetura de suas receitas. Orofino (2011, p. 20) define modelo de negócios como "a representação dos processos de uma empresa de como oferece valor aos seus clientes, obtém seu lucro e se mantém de forma sustentável ao longo de um período de tempo". Já Lambert (2006, p. 2) diz que "modelos de negócio são conceitos abstratos e complexos cuja compreensão pode ser reforçada através do desenvolvimento de um esquema de classificação geral".

Segundo Vadovatto et al. (2015) "a ferramenta é capaz de representar todo o seu modelo de negócios de forma visual em uma única imagem, funcionando de maneira simples e objetiva para visualizar, avaliar e alterar modelos de negócios. "

De acordo com Teixera e Lopes (2014) "a estrutura do canvas, vem sendo aplicada na identificação e análise de vários modelos de negócios, desde modelos de plataforma em rede até os modelos tradicionais da indústria, inclusive de grandes conglomerados. "

O mesmo autor cita que o Canvas é "um mapa dos principais itens que constituem uma empresa, bem como pode ser também uma fonte de possíveis estratégias para lançamento de novos produtos, projetos ou serviços. "

Teixera e Lopes (2014) citam no seu trabalho que a metodologia canvas "estimula a criatividade, curiosidade, validações interativas e o foco no cliente, mantendo o produto ou o negócio sempre alinhado às expectativas do cliente. "

Entende-se então que a ferramenta Canvas vem facilitar a visualização do negócio, abrindo caminho para uma melhor compreensão do que se pretende fazer, ou mesmo do que se está fazendo. O Plano de Negócio por, por outro lado, possibilita ao empreendedor uma análise mais detalhada da empresa, subsidiando o empresário com uma gama maior de informações, auxiliando-o na tomada de importantes decisões na preparação de seu caminho empreendedor. Portanto, o ideal é que o Canvas seja efetuado como etapa preliminar ao Plano de Negócio, que por ser um processo longo e trabalhoso, será então preparado com boa certeza quanto ao sucesso do empreendimento. (CARRASCO et al., 2014)

Em seguida será explicado cada um dos 9 blocos (passos) que compõe o Canvas conforme Osterwalder e Pigneur (2010):

No primeiro passo, "Segmento de Clientes", devem ser identificados os segmentos de clientes alvo, os perfis, como serão agrupados e suas necessidades. Após definido o segmento de cliente, se torna mais fácil definir o modelo de negócio. Orofino (2011) evidencia que os agrupamentos podem ser realizados através de segmentos como os de comportamentos, necessidades ou características que possuem em comum, cabendo a organização escolher quais segmentos irá ignorar ou atender. Após definido o segmento de cliente, se torna mais fácil definir o modelo de negócio.

Em seguida, no segundo passo que é "Proposta de Valor", Segundo Carrasco (2014 apud Dorf e Blank, 2012) é descrita como os serviços e produtos geradores de valor para o segmento de clientes, sendo ela um dos fatores que influenciam a decisão do cliente em optar por uma ou outra empresa. Osterwalder (2010) aponta algumas características que podem nortear as propostas de valor para o cliente, sendo elas preço, design, performance, marca, novidade, customização, redução de custos, conveniência, acessibilidade, redução de riscos, e o conceito de "realiza o meu trabalho".

No terceiro passo, se identificar os "Canais" que são os meios pelo qual o cliente entrará em contato com seu negócio, podendo ser por meios diretos, como lojas próprias, lojas online, equipes de vendas, e por meios indiretos também, como distribuidores, atacados, lojas parceiras. Para Orofino (2011) essa etapa descreve como a organização comunicará sua proposta de valor aos

clientes através da sensibilização sobre seus serviços e produtos.

A seguir vem o quarto passo, que é o "Relacionamento com Clientes", que é onde deve ser definido o modo no qual se dará o relacionamento com o cliente, de forma a manter uma boa relação, aumentar as vendas e fidelizá-lo. Podendo ser criadas diversas ferramentas de atendimento ao cliente, como um serviço de pós-vendas ou SAC (serviço de atendimento ao cliente).

No quinto passo, se identificam as "fontes de receitas" que são os meios pelos quais o serviço será monetizado, como o cliente pagará pelo seu serviço. Orofino (2011 p. 123) diz que "compete à organização questionar qual o valor que cada segmento de clientes está disposto a pagar" sabendo-se que cada segmento possui um mecanismo próprio de precificação.

O sexto passo, que são os "Recursos Principais" deve definir os recursos (com caráter tangível ou intangível) necessários ao negócio, sejam eles recursos financeiros, físicos, humanos, intelectual.

Em sequência vem o sétimo passo, onde se identificada as "Atividades Chaves", elas são as atividades consideradas imprescindíveis para que a empresa possa operar e entregar a proposta de valor. Segundo Carrasco (2014) "assim como os recursos chave, as atividades precisam oferecer uma proposta de valor, alcançar mercados, manter o relacionamento com o consumidor e gerar receita". A realização das atividades evidenciadas pela organização nessa etapa é o que dará andamento ao negócio.

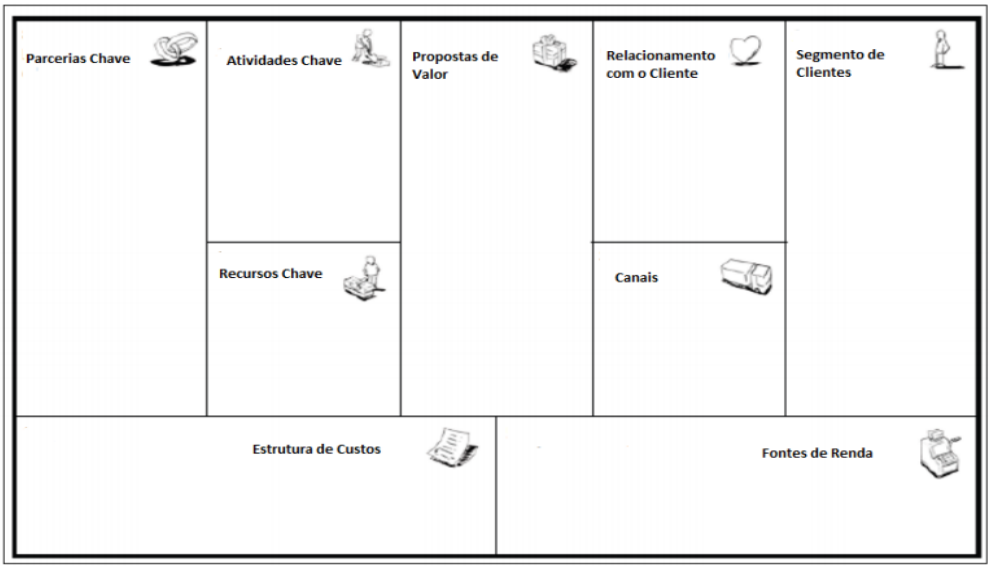
Por penúltimo vem o oitavo passo, que é são as possíveis "Parcerias para o Negócio", que podem desenvolver novas propostas de valor, obter recursos, reduzir riscos, otimizado o modelo de negócios como um todo, podendo ser eles fornecedores, empresas parceiras, grandes distribuidoras, entre outros. Lembrando sempre que a parceria deve beneficiar ambas as partes para ser interessante.

E por último, vem o nono passo, "Estrutura de custo", onde se analisam os custos envolvidos no negócio e definir o direcionamento do negócio, se o foco será em custos ou em valor. Segundo Gava (2014) a definição dos "recursos chave" é essencial para que se possa trabalhar essa etapa com coerência. Compactuando com isso Orofino (2011) cita que devem ser analisados quais recursos chave, atividades e canais de relacionamento terão o maior custo para que possa realizar uma análise dos custos envolvidos no negócio, com o objetivo de definir o direcionamento e enfoque do mesmo, se o foco será em custos ou em valor.

De acordo com Machado et al. (2016) essa ferramenta CANVAS, " pode contribuiu para a organização realizar uma avaliação das diferentes áreas e suas interações e, principalmente, estruturar seus recursos e processos para atender a demanda dos clientes."

Ao fim dessas etapas o modelo de negócios Canvas, estará plenamente desenvolvido sendo necessário apenas sua formalização, inserindo os dados evidenciados, de acordo com seus campos correspondentes no quadro criado por Osterwalder e Pigneur (figura 1).

Figura 1. *Busines Model Canvas*



Fonte: Adaptado de Osterwalder e Pigneur (2010)

20. METODOLOGIA

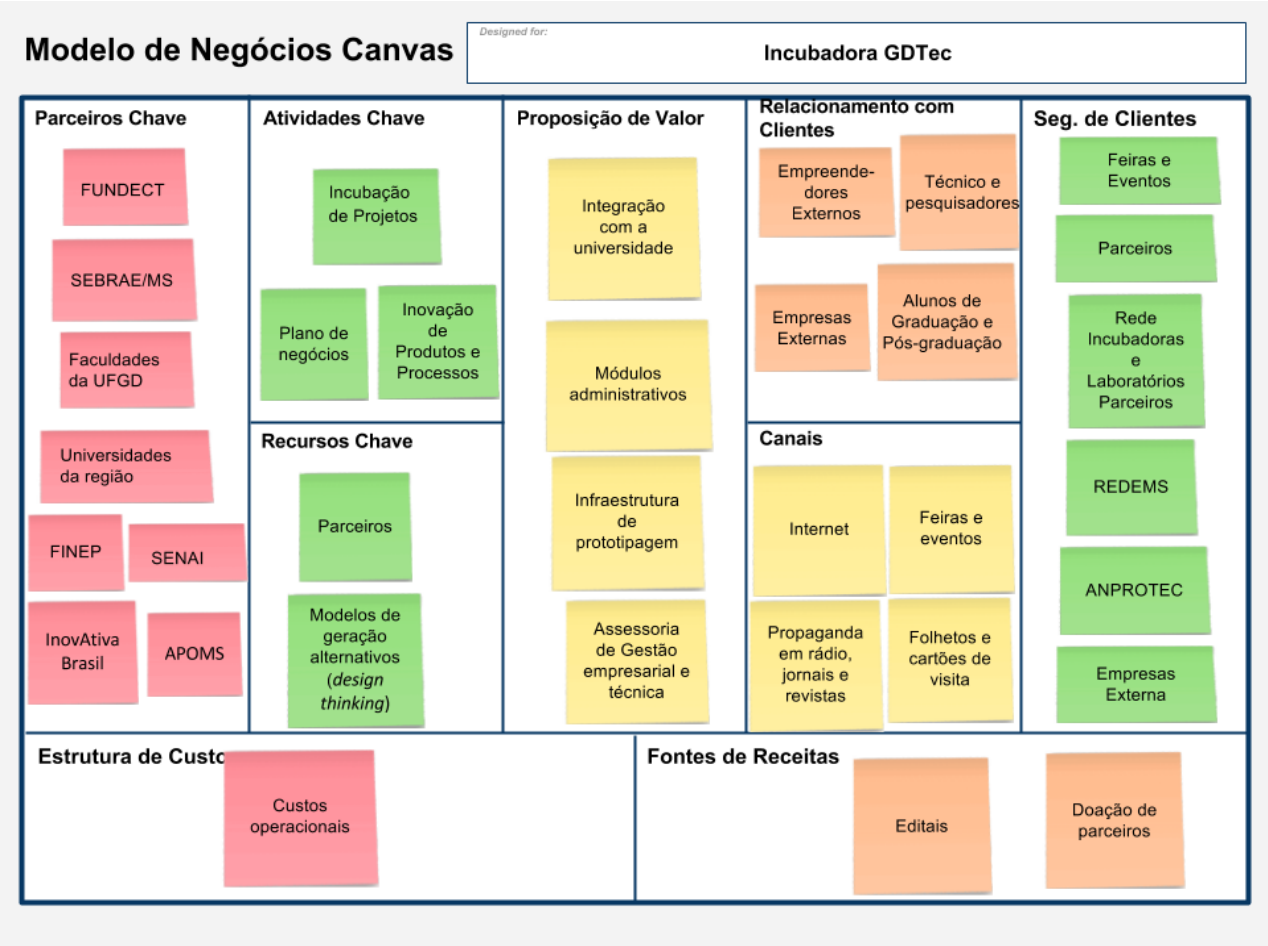
Esta pesquisa por sua natureza constitui-se como aplicada. Do ponto de vista dos objetivos constitui-se como descritiva e sua abordagem foi qualitativa.

Foi pesquisada a Incubadora de Empresas de Base Tecnológica da UFGD, no primeiro momento a coleta de dados se deu por meio de análise documental, foram analisados os regimentos internos e seus marcos legais. No segundo momento, foram realizadas entrevistas com o gestor da incubadora, foram levantadas questões sobre sua operação, bem como as informações sobre o modelo de negócios Canvas. A coleta de dados ocorreu no período de junho a julho de 2017.

21. RESULTADO

Após as leituras com base nos documentos operacionais da incubadora e entrevistas com o gestor da mesma, foi criado desenvolvido o quadro canvas da GDTec, conforme figura 2.

Figura 2. Modelo de Negócio *Canvas* da GDTec



Fonte: Elaborada dos autores

- Parceiros Chaves

Os parceiros constituem nas intuições que fomentam e apoio o empreendedorismo e a inovação assim como as instituições de ensino superior sejam elas pertencentes à Universidade onde se encontram a incubadora ou não. Assim temos como parceiros as instituições de ensino a Faculdades da UFGD onde se encontra a incubadora, as instituições de ensino superior da região UNIGRAN, UEMS. Além dos órgãos fomentadores de empreendedorismo e inovação sendo a FUNDECT, SEBRAE/MS, FINEP, Senai/MS, CNPq, Prefeituras da região, APOMS, agência de desenvolvimento regional e a comunidade em geral que deseje apoiar a incubadora como a InovAtiva Brasil.

- Atividades Chaves

Constituem as atividades chave à incubação de projetos tecnológicos que estejam na faze inicial ou de maturação, além do diagnóstico do projeto por meio de workshops para a validação deste. Também são atividades chaves a definições de objetivos empresariais assim como a definição de políticas e estratégias além de se presta acessória para à empresa incubada não só estabelecendo sua missão e visão, mas também a definição de orçamentos e metas orçamentarias para que se possa viabilizar o negócio. Ou seja, o plano de negócios da empresa incubada.

Outra importante atividade é a inovação de produtos e processos onde será possível gerar valor a organização incubada.

- Recursos Chaves

Para alcançar seus objetivos a incubadora conta com seus parceiros como recursos onde estes parceiros possam prover suporte em recursos humanos, financeiros e tecnológicos. E modelos de geração alternativa como o design *thinking* que proporcionam gerar inovação para os projetos

incubadas.

- Proposta de Valor

A incubadora vem a oferecer integração da população empreendedora com a Universidade, buscando principalmente acelerar as empresas incubadas possibilitando um ambiente em que estas empresas possam se desenvolver. Assim reduzindo os riscos dos projetos dos incubados além de oferecer projetos com foco em inovação. O ambiente busca oferecer infraestrutura para a prototipagem de produtos. Assim como assessoria em gestão tanto empresarial quanto técnica.

Deste modo busca fomentar o empreendedorismo oferecendo um espaço saudável para os incubados se desenvolverem, inovarem e criarem, disponibilizando acessória técnica e rede de relacionamento além de proporciona área física pra que os incubados possam desenvolver seus projetos os chamados módulos administrativos.

- Segmento de Clientes

O segmento de cliente constitui em empreendedores externos parceiros da incubadora, empresas externas parceiras além de alunos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade ou de intuições de ensino da região assim como técnicos e pesquisadores externos e internos que tenha desejam empreender.

- Canais

Tendo como principal canal a internet estando presente principalmente nas redes sociais devido aos baixos custos e a possibilidade de alcançar o público alvo de forma efetiva e informal. Contando ainda com folhetos e cartões de visita como ferramenta de divulgação. Além das propagandas em rádios, jornais e revistas. Assim como a participação em feiras e eventos da região.

- Relacionamento com o Cliente

A Faculdade de portas abertas evento onde a comunidade tem a oportunidade de conhecer a Universidade. Além de feiras tecnológicas onde serão apresentados os produtos da incubadora. Eventos científicos onde a comunidade científica poderá se relacionar com a incubadora. Rede de incubadoras, laboratórios parceiros onde se tem parceiros de trabalho. As empresas externas e demais parceiras que buscam trabalhar junto a incubadora. Além de empreendedores externos e parceiros que desejam empreendem. Assim como o evento ANPROTEC e da REDEMS de inovação.

- Fluxo e Receitas

As fontes de receitas constituem nos editais que fomentam e viabilizam o empreendedorismo e a inovação além de editais específicos para incubadores, assim busca-se recursos, tais como: por meio do edital educação empreendedora do SEBRAE, editais para incubadoras da FINEP, editais para incubadoras do CNPQ, edital incubadora do FUNDECT assim como editais específicos da própria Universidade como os editais de Extensão PROEX da UFGD. E as doações de parceiros.

- Estrutura de Custos

Os custos são os custos da mão de obra que ira atuar na incubadora, custo unitário da matéria prima, materiais diretos e terceirizações, custo de comercialização, custos de materiais diretos e/ou mercadoria vendida, custo com depreciação.

Os custos com os relatórios emitidos pela incubadora que são demonstrativos de resultados, indicadores de viabilidade, estimativa de faturamento da empresa e o investimento total.

22. CONCLUSÃO

Com este trabalho pode-se concluir que a elaboração de um modelo de negócios *Canvas* é feito através de um processo detalhado, com políticas, missões, visões e valores do empreendimento que se busca estruturar.

No caso da incubadora tecnológica GDTec, esse processo foi realizado cuidadosamente com a equipe responsável pelo desenvolvimento da mesma. Para que a incubadora possa realmente atingir os seus objetivos, todas as partes das nove seções do *Canvas* devem estar de acordo com o que se é proposto e a partir de então tudo que foi evidenciado através do mesmo geram o norteamento das ações da incubadora.

A busca pelos parceiros, o estabelecimento dos canais propostos para se comunicar e se relacionar com os clientes , o comprometimento com as atividades pretendidas, a conquista dos recursos necessários, o encontro com o segmento de clientes que é buscado, o sucesso na geração de fluxos e receitas, a coerência em manter a estrutura de custos que foi evidenciada são critérios que devem ser seguidos para que haja uma verdadeira entrega de valor para a comunidade da região da Grande Dourados/MS através da incubadora GDTec.

REFERÊNCIAS

ANTROPEC. Estudo, Análise e Proposições sobre as Incubadoras de Empresas no Brasil. 2012. Disponível em: http://anprotec.org.br/site/. Acessado em: 02 de julho de 2017

ANTROPEC. Estudo, Análise e Proposições sobre as Incubadoras. 2016. Disponível em: http://www.anprotec.org.br/Relata/18072016%20Estudo_ANPROTEC_v6.pdf. Acessado em: 10 de julho de 2017

AUDRETSCH, D.B. Entrepreneurship and universities. Int. J. Entrepreneurship and Small Business, Estados Unidos da America,v. 31, n. 1, p. 4-11, 2017. Disponivel em: http://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJESB.2017.083802. Acessado em: 22 de Julho de 2017

BAÊSA, A. M. Coelho; et al. Empreendedorismo nas Incubadoras: Reflexões sobre tendências atuais. Comportamento Organizacional e Gestão, Mato Grosso,v.12, n° 1, p 7-18, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-96622006000100002. Acessado em: 01 de julho de 2017

CARRASCO, Luiz Carlos; et al. Uma Análise Da Aplicação Do Business Model Canvas - Bmc A Partir Da Visão De Empreendedores Que Se Encontram Em Diferentes Fases Do Negócio - Uma Experiência Da Incubadora De Empresas E Projetos Do Inatel. XXIV Seminário Nacional de Parques Tecnológicos e Incubadoras de Empresas, Pará, p. 1-17, Setembro, 2014. Disponível em: http://www.anprotec.org.br/Relata/ArtigosCompletos/ID%20164.pdf. Acessado em: 29 de Julho de 2017

COSTA, Cristiane Velloso; et al. Incubadora de Empresa de Base Tecnológica: uma Experiência Local para Promover Auto-Suficiência e Sustentabilidade. In: XXXI Encontro da ANPAD, 2007, Rio de Janeiro. Anais eletronico... Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. Disponivel em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwit2MX0jq3UAhXDWpAKHXWiDe8QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anpad.org.br%2Fadmin%2Fpdf%2FGCT-B2278.pdf&usg=AFQjCNGuOur-A0xNa6J_pgLV_0w5tG9s2A&sig2=w_qT4LDuU3GpSBeoMOc_9Q. Acessado em: 29 de Maio de 2017.

DORNELAS, José Carlos Assis; Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios. 3. Ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008. 215 p.

DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: Transformação idéias em negócios. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001, 297p.

Éverton Marangoni Gava. Concepção e análise de modelos de negócios por meio do business model canvas. 1 ed. CRICIÚMA: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC MBA EM GESTÃO EMPRESARIAL, 2014. 79 p.

GEM. Empreendedorismo no Brasil. 2016. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/estudos_pesquisas/pesquisa-gem-empreendedorismo-no-brasil-e-no-mundodestaque9,5ed713074c0a3410VgnVCM1000003b74010aRCRD. Acessado em: 02 de julho de 2017.

MACULAN, Anne Marie. Analisando o empreendedorismo In: EGEPE – ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS. 4. 2005, Curitiba, Anais... Curitiba, 2005, p. 497-507.

MACHADO, Emanuelly Comoretto; et al. A Utilização Conjunta Dos Modelos De Gestão Canvas E Bsc Como Subsídios Para O Desenvolvimento Dos Objetivos Estratégicos E De Um Sistema De Medição De Desempenho: O Caso De Uma Incubadora Tecnológica. 5º FÓRUM INTERNACIONAL ECOINOVAR, Santa Maria, p. 1-16, Agosto, 2016. Disponível em: http://ecoinovar.com.br/cd2016/arquivos/artigos/ECO1150.pdf. Acessado em 28 de Julho de 2017

Maria Augusta Rodrigues Orofino. Técnicas de criação do conhecimento no desenvolvimento de modelos de negócio. 1 ed. Florianópolis - SC: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO, 2011. 223 p.

Morris, M. (1998). Entreprenerial intensity: suitainable advantage for individuals, organizations and societies .London: Quorum.

PAIM, Lúcia Regina Corrêa. Estratégias metodológicas na formação de empreendedores em cursos de graduação: cultura empreendedora. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)- Universiadade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponivel em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79484/179210.pdf?sequence=1. Acessado em: 21de Julho de 2017.

PARDINI, D. J.; SANTOS, R. V. Empreendedorismo e interdisciplinaridade: uma proposta metodológica no ensino de graduação. Revista de Administração da FEAD, Minas Gerais, v. 5, p. 157-172, 2008. Disponivel em: http://revista.fead.br/index.php/adm/article/view/51/34. Acessado em: 20 de Julho de 2017

PINHO, Ricarda Araújo. O empreendedorismo no processo de criação de empresa de base tecnológica em incubadora: o caso do centro de incubação e desenvolvimento empresarial em manaus. 2002. 153 f. Dissertação(Mestrado em Administração)- Universiadade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponivel em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82686/192817.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em: 31 de Maio de 2017.

QUEIRÓZ,J.R; et al. Dinâmica Empreendedora no Processo de Formação Acadêmica: O papel de empresas juniores. 2008. Disponivel em: https://ojs.ccsa.ufrn.br/ojs/index.php?journal=interface&page=article&op=view&path%5B%5D=89&path%5B%5D=90. Acessado em: 23 de Julho de 2017

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas. Programa Sebrae de Incubadora de Empresa. Disponível em www.sebrae.com.br. Acesso em 2 de junho de 2017.

SENAC RIO, Regimento da Incubadora Senac Rio – Informática e Telecomunicações. Rio de Janeiro:

Senac Rio. 2003, 17p.

SOUZA, T.. A IMPORTÂNCIA DA INCUBADORA DE EMPRESAS NO DESENVOLVIMENTO DO EMPREENDEDORISMO.REFACER - Revista Eletrônica da Faculdade de Ceres, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 4, fev. 2015. Disponível em: <http://ceres.facer.edu.br/revista/index.php/refacer/article/view/71>. Acesso em: 23 Jul. 2017

TEIXEIRA, L. C. M.; LOPES, H. E. G.. Aplicação do Modelo Canvas para o Modelo de Negócios do Banco do Brasil e da Caixa Econômica Federal. XVII Seminário em Administração, Minas Gerais, p. 1-17, Outubro, 2014. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/93.pdf. Acessado em: 1 de Agosto de 2017

VEDOVATTO, Andreici Daiani; et al. MODELO DE GESTÃO PARA INCUBADORA DE EMPRESAS SOB A PERSPECTIVA DA FERRAMENTA BUSINESS MODEL GENERATION –CANVAS:UMA AVALIAÇÃO DO CASO DA INCUBADORA DE EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA DA UNOCHAPECÓ –Inctech. 2ª Conferencia ANTROTEC de Empreendedorismo e Ambientes de Inovação, Cuiába, p. 1-24, Outubro, 2015. Disponível em: http://anprotec.org.br/Relata/AnaisConferenciaAnprotec2015/ArtigosCompletos/ID_03.pdf. Acessado em: 30 de Julho de 2017

Maria Augusta Rodrigues Orofino. Técnicas de criação do conhecimento no desenvolvimento de modelos de negócio. 1 ed. Florianópolis - SC: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO, 2011. 223 p.

Visibilidade da oferta das vagas de estágio: o acesso à informação nos portais das universidades federais brasileiras

Autores: Costa Brito, Adriana Carla Teixeira da (Universidade Federal da Grande Dourados); **Freire, Lausemar Freitas Sobrinho** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Brito, Ricardo França de** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Jane Corrêa Alves Mendonça** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Erlaine Binotto** (Universidade Federal da Grande Dourados); **Martins, Luiz Cândido** (Universidade Federal da Grande Dourados).

Resumen: Este trabalho tem por objetivo verificar quais Universidades Federais disponibilizam as informações de vagas de estágio em seus portais, fornecendo aos usuários informações que facilitem o processo de busca da informação das vagas. Após o levantamento bibliográfico, e identificadas as 63 Universidades Federais Brasileiras, foi encaminhado um questionário às Instituições, via e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), com o objetivo de identificar quais instituições divulgam as vagas e dentre as que divulgam, reconhecer os impactos relevantes, percebidos pelos respondentes. O resultado da pesquisa indicou a utilização do recurso como uma oportunidade de consolidação e melhoria das atividades de estágio, com moderado uso pelas instituições. Para melhoria, dentre as sugestões, indica-se a ampliação da utilização desta ferramenta como possibilidade de consolidação da política institucional de estágio e recomenda-se a adoção da ferramenta, como boa prática, por uma parte das UFs que ainda não a utilizam.

Palabras claves: Vagas de Estágio, Acesso à Informação, Universidades Federais Brasileiras.

Texto completo:

Palavras chave: Vagas de Estágio, Acesso à Informação, Universidades Federais Brasileiras.

1. INTRODUÇÃO

O estágio marca o contato inicial do acadêmico com o ambiente do trabalho e, para Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003), quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para aprendizagem, para a melhoria do ensino e para a formação do aluno, certamente trará resultados positivos, que se tornam ainda mais importantes, quando se tem consciência de que a maior beneficiada será a sociedade e, em especial, comunidades a que se destinam os profissionais egressos da universidade.

A aproximação do aluno com espaços profissionais tem se revelado como oportunidade estratégica para reconhecimento e retenção de talentos. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Para a concretização do processo, é imprescindível o elo entre aluno estagiário, instituição de ensino e parte concedente do estágio, estabelecida por uma comunicação eficiente entre as partes diretamente envolvidas. A restrição ao acesso de informações necessárias ao pleno desenvolvimento do estágio pode ser amenizada através de um trabalho de conscientização do empresário, aluno e professor (FREY E FREY, 2002).

Observa-se que as Instituições de Ensino Superior - IES têm buscado adaptar seus cursos às reais necessidades de formação de pessoal para todos os setores, e para Dourado (2001), implica que essas instituições devam ter muito mais liberdade e possibilidade de adaptar os cursos a cada nova realidade do mercado. Compete às Instituições, dentro da nova visão de ensino, dedicar-se também à comunidade, oferecendo subsídios para que as organizações recebam condignamente os estagiários (BIANCHI, ALVARENGA E BIANCHI, 2003).

A Lei de Estágio (2008) trouxe responsabilidade compartilhada às Instituições de Ensino e às Agências Integradoras de Estágio de selecionar, a partir de cadastro das partes cedentes, os locais de estágio. Somente no CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola (2017) são 30.952 empresas cadastradas nacionalmente. Segundo Dourado (2016), a importância de projetos estruturadores de estágio passa por um movimento que requer maior organicidade e articulação efetiva entre instituições. Esta contextualização remete à seguinte questão: Quais Universidades Federais organizam, cadastram e divulgam as vagas de estágio?

Justifica-se a pesquisa pela crescente demanda da sociedade por informações, fato que impulsiona as instituições a fornecer informações úteis e tempestivas para o exercício do controle social (CAMPOS E LIMA, 2010).

Procede-se então, a partir da questão, à formulação dos objetivos e à previsão dos passos necessários para a concretização desses objetivos (GIL, 1990). O presente trabalho tem como objetivo geral: identificar quais Universidades Federais (UFs) possuem em seus portais, um espaço midiático institucional para captação, cadastro e divulgação das vagas de estágio e como objetivos específicos: analisar dentre as que possuem, com dados obtidos por meio de questionário enviado pelo e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), entre outros aspectos, o impacto verificado no aumento dos alunos estagiários, relacionando-os com os principais benefícios destacados pelos respondentes, a partir das experiências práticas obtidas com a construção deste espaço e, por fim, apontar para perspectivas futuras de pesquisa da temática com vistas à consolidação das políticas de estágio, preconizadas em marcos legais.

Para o alcance dos objetivos, este estudo está dividido em cinco partes, incluindo esta parte introdutória, a segunda seção, que aborda o referencial teórico, a terceira seção, que expõe a metodologia utilizada, a quarta seção, que apresenta e discute os resultados da pesquisa na perspectiva dos respondentes e a quinta seção sobre as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As primeiras instituições de ensino surgiram no Brasil, logo após a chegada da família real portuguesa, em 1808 e, a partir de 1889, as instituições de ensino superior começaram a expandir no

país. Já a preocupação com a efetiva qualidade do ensino surgiu em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Rocha e Baruffi, 2011, destacam que essa lei é expressão do debate intensificado a partir dos anos 1990, em âmbito mundial, como decorrência de uma série de mudanças políticas, econômicas e culturais resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo, sob nova base técnico-científica.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, o Brasil contava com 6.379.299 estudantes no ensino superior, matriculados em 2.378 Instituições. Esses números demonstram o crescimento do ensino superior no país, principalmente no setor privado, que conta com 74,2% das matrículas. Outro comprovante da expansão do ensino é o número de estudantes concluintes de curso nos últimos anos: em 2001 eram 396.119 alunos, enquanto que em 2010, o total de formandos chegou a 973.839. Esse crescimento fez com que a relação educação-trabalho passasse a ter cada vez mais importância para alunos e empresas, pois contribui para que aumente a demanda por estágios (LAVALL E BARDEN, 2014). Em 2014, são 7.828.013 matriculados, em 2.368 Instituições no ensino superior, (Resumo Técnico INEP, 2017).

Na busca de respostas criadas pelo Estado para atender às necessidades da população, o planejamento pressupõe a análise das condições existentes e posterior definição de formas viáveis para a resolução de problemas foram estabelecidas, a partir de então, as políticas públicas. A reforma educacional tem se consubstanciado em diferentes ações e políticas (DOURADO, CATANI E OLIVEIRA, 2001).

As políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006).

No campo das políticas públicas de estágio, há uma trajetória na legislação a ser observada e trilhada para a consolidação das principais perspectivas quanto à relevância do estágio para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Nesse sentido, a Lei n. 11.788/2008 revogou a lei anterior, Lei n. 6.494/1977 e trouxe avanços e proteção ao estudante (IEL, 2010).

A partir da publicação desse novo sistema, a relação jurídica do estágio, bem como as obrigações das instituições de ensino e da parte concedente são reguladas inteiramente por essa nova lei. Existe uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal (PIMENTA, 2014).

Há tempos, setores da sociedade reivindicavam a edição de lei que tratasse de forma mais detalhada a relação do estágio, em razão das mudanças no mercado de trabalho, das frequentes práticas de exploração da mão de obra barata dos estagiários e também em consequência da omissão da antiga norma em vários pontos importantes (CORREIA, 2008).

Na lei, o conceito do estágio reforça sua vinculação com a instituição de ensino como um ato educativo escolar supervisionado, cujo objetivo principal é a preparação do estudante para o ambiente de trabalho e para a cidadania (BRASIL, 2008).

Importante contribuição vem de Dourado, Catani e Oliveira (2001), que destacam um novo cenário em que se requer um profissional multicompetente, com diferentes habilidades cognitivas e competências sociais. Outra razão importante para a mudança na legislação foi a necessidade de transformar o instituto do estágio em ferramenta capaz de, verdadeiramente, contribuir para que o estudante pudesse complementar seu aprendizado, decidir sobre sua atuação futura e conhecer a dinâmica das empresas, tornando-se um profissional competente (IEL, 2010).

O acompanhamento do estagiário está previsto em lei e deve ser realizado pelo professor orientador da Instituição de Ensino e pelo supervisor local da parte concedente de estágio, mediante preenchimento de relatórios periódicos, formalização de instrumento jurídico que enquadre as relações estabelecidas e outros requisitos legais. Este entendimento é fundamental, pois é preciso contar com o protagonismo dos orientadores para qualificar o processo, e é necessário entender como se faz, como já se fez, e o que se pode melhorar com enfoque na formação do acadêmico (MACHRY, 2014).

Os esforços no sentido de aproximar estagiário, campo concedente de estágio e instituição de ensino devem ser empreendidos por todos envolvidos; a comunicação deve ser fluida, periódica, visando à boa formação do aluno neste espaço concreto do aluno (DOURADO, 2016). Surge um importante desafio de trazer ao conhecimento dos interessados, a informação das vagas existentes e disponíveis no mercado de trabalho. A disponibilização de informações ao cidadão exige uma cultura de abertura e o servidor tem um papel fundamental para a mudança cultural, pois lida cotidianamente com a informação pública, de sua produção a seu arquivamento (CARTILHA LAI, 2011).

A inexistência de uma ferramenta formal dentro da instituição de ensino que possibilite a aproximação do aluno com a parte interessada em ofertar o estágio pode retardar a aproximação entre aluno e campo concedente de estágio. A interação: significa a criação, manutenção e fortalecimento de instrumentos de comunicação que viabilizem fluxos bi ou multilaterais, onde sejam respeitadas premissas para um diálogo equilibrado, simétrico, em que todos os envolvidos tenham igual direito e oportunidade de falar e ser ouvido. Trata-se de estabelecer uma pedagogia da interação com a criação de produtos, serviços, ambientes e situações que permitam estimular e viabilizar o acesso, a compreensão, cooperação, participação e crítica (DUARTE, 2006).

De acordo com Rodrigues (2013), a temática, em relação aos papeis principais envolvidos nas atividades de estágio fundamentam-se em quatro diferentes visões. Para isso, é preciso conhecer quatro diferentes vozes que estão envolvidas diretamente nos estágios supervisionados. A primeira voz é a legal, verificada com base no que é regido pela legislação vigente no Brasil sobre o estágio. A segunda voz é obtida pelo pensamento de alguns teóricos da atualidade sobre o que é o estágio supervisionado e qual sua função. A terceira voz é a dos alunos que estão em formação inicial, matriculados na disciplina estágio supervisionado. A última voz é a dos professores colaboradores, aqueles que recebem e supervisionam os estagiários nas escolas.

Ao realizar essa verificação, pode-se obter uma visão mais completa acerca do estágio supervisionado e assim compreender se essas diferentes vozes envolvidas nesse momento essencial para a formação dos futuros profissionais estão ou não em sintonia entre si. É fundamental que o aluno seja levado a conhecer e refletir sobre o modo como a realidade em que está inserido foi gerada, mas que desenvolva condições para transformá-la pelo seu trabalho (PIMENTA, 2014).

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi através de pesquisa quanti-qualitativa descritiva, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, buscando analisar o comportamento das variáveis individualmente ou na sua relação de associação ou de dependência com outras variáveis (SANTOS, 2009).

Observa-se que nas pesquisas documentais de cunho quantitativo, os dados são organizados em tabelas, já nas pesquisas de cunho qualitativo, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride (GIL, 2002).

Por uma opção teórico-metodológica, o estudo concentrou-se nas funções democráticas e comunicativas e, em especial, naquelas iniciativas sob responsabilidade do poder público federal para mediar em seus portais eletrônicos, serviços e informações direcionados ao fortalecimento da transparência pública para a esfera civil. Para tanto, foi necessário identificar e agrupar o conjunto de evidências necessárias para a composição de inventário que pudesse representar as dimensões e as categorias de informações e serviços passíveis de análise presente nos portais das 63 Universidades Federais Brasileiras.

Para o corpus da pesquisa utilizou-se de questionário, com perguntas fechadas e abertas, como a identificação da Instituição: Nome da Instituição, Data de Criação e Quantidade de Alunos Matriculados. As questões fechadas dividem-se em duas categorias: as que exigem respostas diretas e as que foram construídas com base na Escala *Likert* de três pontos, para captar a opinião dos respondentes à afirmação proposta (NOGUEIRA, 2002).

Em um primeiro momento, a partir do portal do MEC (Ministério da Educação), maio 2017, foram identificadas as 63 Instituições públicas federais brasileiras distribuídas por região: Centro-Oeste (5), Nordeste (18), Norte (10), Sudeste (19) e Sul (11) e, após uma busca empírica de dados nos

portais, foram identificadas previamente 24 Universidades que utilizavam a divulgação de vagas de estágio.

Pretendeu-se confirmar a hipótese da baixa utilização da ferramenta, encaminhando questionários semiestruturados a todas às instituições pesquisadas. Para a pesquisa utilizamos do sistema e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), que conforme a Lei de Acesso à Informação (LAI Lei nº 12.527/2011) garante o direito de acesso à informação a quem solicitar.

A técnica utilizada para a coleta de dados com as Universidades que disponibilizam o acesso a oferta de vagas de estágio foi o uso de questionário, por possibilitar maior alcance do público pretendido. O questionário, composto de 04 questões abertas e 11 fechadas, foi enviado eletronicamente.

As categorias analisadas, por meio do questionário, foram: quantitativo de alunos matriculados, disponibilidade de vaga nos portais, maior visibilidade das vagas de estágio existentes no mercado, agilidade na aproximação do aluno com o campo de estágio, encaminhamento mais eficaz para a área de formação específica do aluno, melhoria no fluxo das informações disponíveis no mercado de trabalho, adesão das empresas à proposta institucional de disponibilização das vagas, efetivação da comunicação pública perante a comunidade acadêmica, aumento quantitativo dos alunos realizando estágio, melhor consolidação das atividades de estágio, a partir das perspectivas previstas na Lei de Estágio 11.788/08, ampliação da participação docente nos encaminhamentos das atividades de estágio e promoção das atividades de estágio no sentido de estabelecer perspectivas futuras de empregabilidade e visão empreendedora no acadêmico.

Uma parte dos questionários foi respondida no prazo final de 20 dias, conforme prevê a LAI, outra parte chegou de forma extemporânea. A análise dos dados foi realizada com o tratamento das informações e transposição para a base de dados, para se ter uma noção geral do contexto pesquisado.

Das 63 Universidades, 26 não deram retorno no prazo estimado, houve 37 devolutivas, dessas, 09 se manifestaram por não responder ao questionário, 28 responderam.

Dentre as 28 respondentes, 17 disponibilizam nos portais a divulgação das vagas de estágio, e compõem, efetivamente, objeto de pesquisa e análise deste trabalho.

No quadro 01, destacam-se as Universidades, que são objeto da pesquisa, com os respectivos anos de criação e a quantidade de alunos matriculados.

Nome da Universidade	**Ano de Criação**	**Quantidade de Alunos**
Universidade de Brasília	1962	37825
Universidade Federal de Goiás	1960	26604
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1979	17776
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2006	10250
Universidade Federal de Alagoas	1961	32000
Universidade Federal do Ceará	1954	30000
Universidade Federal do Maranhão	1956	18215
Universidade Federal do Oeste da Bahia	2014	2323
Universidade Federal do Amapá	1990	6300
Universidade Federal do Pará	1957	40275
Universidade Federal Rural da Amazônia	2002	7000
Universidade Federal de Itajubá	2002	7200
Universidade Federal de Juiz de Fora	1960	19840

Universidade Federal de Viçosa	1926	14444
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2005	8809
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1943	18000
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2005	30648

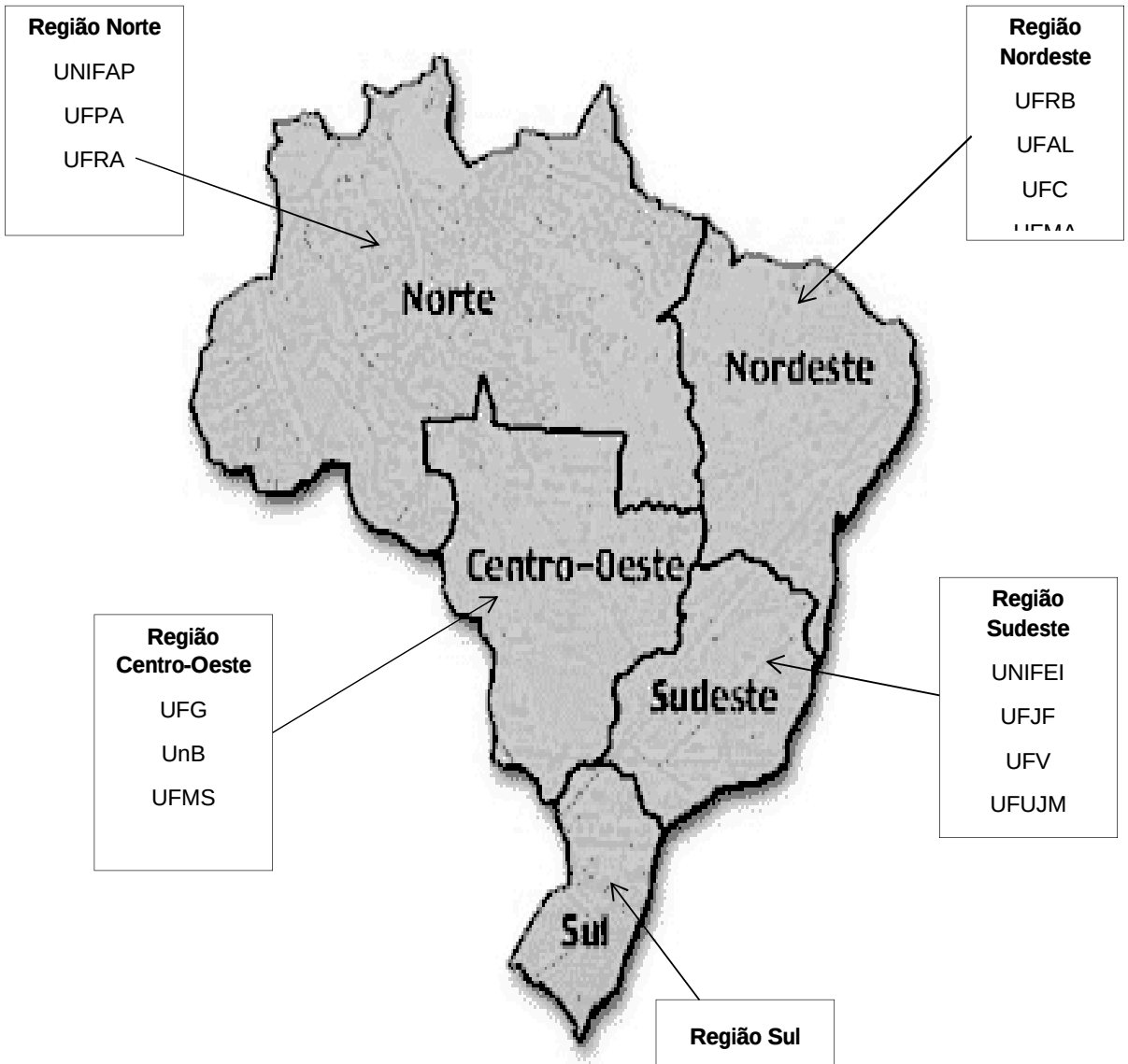
Quadro 01: Universidades que responderam ao questionário
Fonte: Elaborado pelos autores

4. RESULTADOS

Para compreender a relação entre o estágio e a importância para a formação do aluno e a inserção deste no mercado de trabalho foi realizada uma pesquisa através de questionário direcionado às 63 Universidades Federais brasileiras.

4.1 Pesquisa e o contexto das informações

A pesquisa mostrou que das 19 Instituições que fazem publicidade das vagas de estágio, 02 optaram por não responder às questões fechadas, que implicavam na avaliação do impacto percebido pela disponibilidade de vagas ofertadas via portal. Em destaque no mapa 01 deste artigo, as 17 Universidades que fundamentam a pesquisa.



MAPA 01 – Panorama das 17 Universidades estudadas
Fonte: elaborado pelos autores

Neste panorama, a análise será moldada por respostas obtidas pelas Universidades:

Região Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade de Brasília - UnB e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Região Sul: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Região Sudeste: Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade Federal de Viçosa - UFV, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFUJM e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Região Nordeste: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal do Maranhão - UFMA e Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB.

Região Norte: Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Universidade Federal do Pará - UFPA e Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA.

Este corpus foi consolidado com as devolutivas de afirmativas das Universidades que proporcionam a divulgação midiática das vagas de estágios em seus portais.

A partir deste panorama, a análise será realizada a partir do índice de respostas obtidas pelo questionário, em que implicava ao respondente classificar a questão em alto, médio e baixo impacto na utilização de um espaço destinado à divulgação de vagas de estágios. Esta inferência se torna mais clara ao analisar os dados de forma diferenciada, conforme o Gráfico 01.

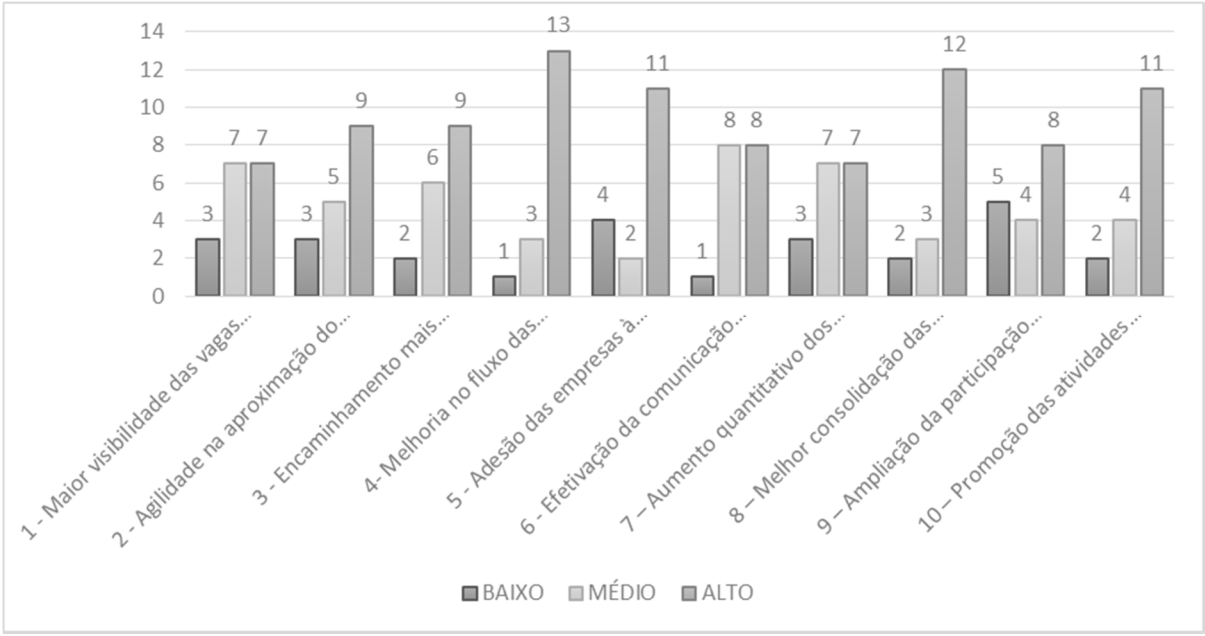


Gráfico 01: Índice das respostas
Fonte: elaborado pelos autores

A partir dos dados do Gráfico 01, a questão que teve maior destaque como alto impacto foi a número 4: “Melhoria no fluxo das informações disponíveis no mercado de trabalho”. O que constata a importância desse meio de comunicação mais acessível à comunidade acadêmica e que possibilita uma ponte entre o estudante e o estágio.

É interessante ressaltar que na cultura de acesso, segundo a Cartilha LAI (2011), o fluxo de informações favorece a tomada de decisões, a boa gestão de políticas públicas e a inclusão do cidadão. Partindo desse conceito, é perceptível que o estágio seja um espaço de reflexão, onde se inicia a construção da identidade profissional do estudante, em um ambiente externo à universidade, permitindo o desenvolvimento das bases da sua profissão, dialogando com o currículo do seu curso (MACHRY, 2014). E por este sentido, a Lei do Estágio prevê uma série de aspectos legais voltados para cada um dos envolvidos no estágio. E a partir desta análise enfatiza-se o envolvimento da Instituição de Ensino, partindo do princípio que o estágio é componente curricular do projeto pedagógico dos Cursos, com intuito formativo do estudante, (MACHRY, 2014).

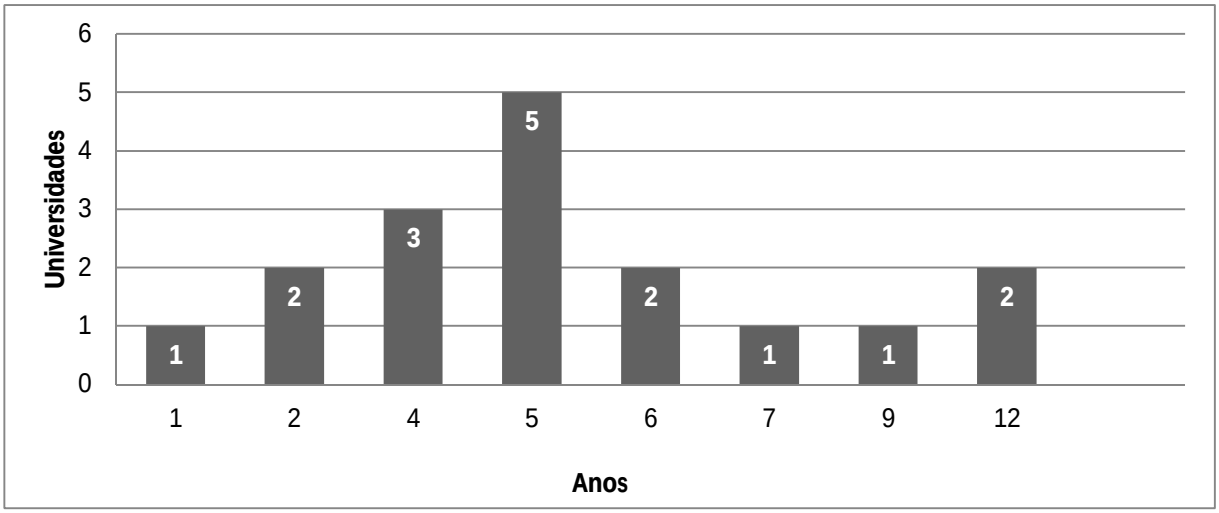
Ainda tendo referência aos dados do Gráfico 01, as questões 06 e 03 relacionadas à “Efetivação da comunicação pública”, “Encaminhamento mais eficaz para a área de formação específica do aluno”, consolidam a argumentação elencada. Dourado (2016), ressalta o currículo como concepção norteadora da formação e como um conjunto de valores propício à socialização e à produção e constata, neste sentido, a oportunidade do estágio como um excelente espaço de aprendizagem, que permite a reestruturação do conhecimento e o avanço na formação do estudante.

E referenciando ainda a questão 06 que aborda a “Efetivação da comunicação pública perante a comunidade acadêmica”, das 17 Universidades respondentes da pesquisa, 16 não consideram a atividade de comunicação como de baixo impacto, evidenciando então, a importância da comunicação pública neste ambiente.

Em destaque à comunicação, o teórico Duarte (2009) ressalta que gerar uma comunicação de qualidade é mais do que aumentar a quantidade e potência das mensagens, implica em uma cultura de comunicação que perpassa todos os setores envolvidos com o interesse público, o compromisso do diálogo em suas diferentes formas de considerar a perspectiva do outro, na busca de consensos possíveis e de avançar na consolidação da democracia.

Interessante notar que os aspectos de baixo impacto, no geral, foram em menor proporção na pesquisa, em virtude talvez, de uma consolidação no tempo que as Instituições já realizam este procedimento, em que a média do tempo varia entre 02 e 12 anos de publicação nos portais das Universidades, conforme demonstra o Gráfico 02.

Gráfico 02: Tempo médio de publicação em websites



Fonte: elaborado pelos autores

O maior percentual de baixo impacto, conforme o Gráfico 01, na pesquisa foi na questão 09: “Ampliação da participação docente nos encaminhamentos das atividades de estágio”. Para Machry, 2014, existem problemas de ordem administrativa e pedagógica, na condução do processo de

estágio, apontando para um distanciamento na relação entre professor orientador e aluno, mostrando que os alunos realizam a prática profissional sem uma efetiva aproximação com a Instituição de Ensino a fim de significá-la, qualificá-la, favorecendo a construção do conhecimento. Para complementar, Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003) trazem que "quando o estágio previsto é bem direcionado, acompanhado e executado de acordo com a lei, representa papel decisivo na formação do profissional".

A Lei de estágio (2008) preconiza-o como um ato educativo "supervisionado", desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais de ensino fundamental, na modalidade profissional de jovens e adultos e define, no caput do Art. 1º: "Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]". (BRASIL, 2008).

Destaca-se também, com alta variação, sem apresentar consenso, a questão 02: "Agilidade na aproximação do aluno com o campo de estágio", em que os respondentes ficaram bem divididos entre alto, médio e baixo impacto na percepção de que este ambiente possa ser facilitador de oportunidades de atuação de estágio e uma possível chance no mercado de trabalho.

O mercado de trabalho está voltado à produtividade e resultados e exige mentes dotadas de capacidade de produzir e utilizar o conhecimento. A literatura, com Souza, Cabral e Viana (2010), traz que a competitividade não é mais decidida pela tecnologia ou capacidade de produção, mas pelas pessoas, uma vez que, a formação garante vantagem competitiva aos jovens, preparando-os de forma condizente com o exigido pelo mercado de trabalho.

Neste cenário, o mercado de trabalho passa por diversas mudanças no mundo empresarial, que exige profissionais cada vez mais capacitados, os quais cheguem às empresas com competências e habilidades já desenvolvidas, para que não seja necessário aprimorá-las durante a carreira. O futuro profissional precisa conhecer o mercado de trabalho, as pessoas e organizações que os cercam, pois, o conhecimento dos envolvidos, não somente o teórico, está se transformando no recurso que agrega valor às empresas (SOUZA, CABRAL E VIANA, 2010).

Constata-se que, em média, as proposições de respostas de alto e médio impacto predominaram nas repostas. Quando se pergunta sobre a "promoção das atividades de estágio no sentido de estabelecer perspectivas futuras de empregabilidade e visão empreendedora no acadêmico" assim como, a pergunta de número 01 sobre "maior visibilidade das vagas de estágio existentes no mercado", os respondentes visualizam certa influência da delimitação de um espaço específico, apontado por um percentual bastante equilibrado, o que pode apontar para pesquisas futuras do estágio como via empreendedora e de acesso eficaz ao mercado de trabalho.

Assim também aborda Machry (2014), uma vez que, no contexto do estágio, as oportunidades que os estudantes têm por passarem por experiências práticas no mercado de trabalho os auxiliam para que possam completar a sua formação acadêmica, sendo o estágio uma das formas mais utilizadas para conseguir maturidade na experiência profissional.

Ao questionar se identificaram um "aumento quantitativo dos alunos realizando estágio", as respostas foram proporcionalmente equilibradas, com destaque a médio e alto impacto. O estágio demonstra várias vantagens para todos os envolvidos no processo, em que a prática seria a educação em todos os relacionamentos práticos e a teoria seria a Ciência da Educação, uma vez que a teoria faz uma investigação da prática sobre a qual é potencializada mediante aos conhecimentos construídos, (PIMENTA, 2012).

Segundo Wittmann e Trevisan (2008), o estágio para o aluno deve servir como um elemento motivador aos estudos, facilitador no processo de aprendizagem e assimilação do conteúdo, desperta a criatividade e propicia um estreitamento entre o aluno e o mercado de trabalho.

Para a instituição de ensino, o estágio oportuniza a divulgação da qualidade do ensino da instituição e contribui no aperfeiçoamento do conteúdo aplicado nas disciplinas (WITTMANN E TREVISAN, 2008). Para os mesmos autores, as empresas concedentes recebem desses estagiários um espírito inovador no ambiente de trabalho, oportunizado pela nova geração, além de certa redução nos custos com treinamento e aprimoramento. Ainda, o estágio pode promover novos talentos na

empresa desenvolvendo força de trabalho de acordo com a cultura predominante no ambiente.

O estágio também apresenta benefícios à sociedade mesmo durante o seu desenvolvimento. Prova disso seriam as remunerações, previstas em Lei, que se tornam de grande importância para que muitos alunos de baixa renda possam financiar seus estudos (MACHRY, 2014).

Nas questões em que se abordou a "adesão das empresas à proposta institucional de disponibilização das vagas" e se foi obtida "melhor consolidação das atividades de estágio, a partir das perspectivas previstas na Lei de Estágio 11.788/08", destacou-se o grande índice de alto impacto, uma vez que, na Constituição Brasileira (1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a qual deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, estabelecendo que os estabelecimentos de ensino definirão as normas para os estágios dos seus alunos. E por este viés, percebe-se a importância da integração entre os estudos e a vida profissional dos estudantes.

A Lei de Estágio fixou mudanças significativas para todos os envolvidos no processo de estágio, visto que a anterior datava do ano de 1977, e muitas questões não estavam bem esclarecidas. Alguns destaques são: mudanças em relação à redução de carga horária do estágio, contratação de estagiários por profissionais liberais, limite de dois anos na mesma entidade concedente, obrigatoriedade da concessão de bolsa auxílio, recesso remunerado de um mês, aspectos pedagógicos do estágio e participação da Instituição na aprovação do plano de atividades do estudante, além do que, caso a entidade concedente descumpra as questões da Lei, o estágio poderá ser considerado como vínculo empregatício (BRASIL, 2008).

5. CONCLUSÃO

O trabalho buscou identificar quais Universidades Federais Brasileiras possuem em seus portais um espaço institucional para captação, cadastro e divulgação das vagas de estágio, com dados obtidos por meio de questionário enviado pelo e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), e investigar a hipótese do moderado uso da ferramenta entre as 63 UFs.

Buscou-se também obter, por meio do questionário, as percepções dos respondentes quanto à intensidade dos impactos apontados pelo uso da ferramenta de divulgação a partir das experiências práticas obtidas com a construção deste espaço, e por fim, apontar para perspectivas futuras de pesquisa da temática com vistas à consolidação das políticas de estágio, preconizadas em seus marcos legais.

Desta forma, a devolutiva das instituições que efetivamente desenvolvem a ferramenta foi razoável, 17 de 24 pesquisadas empiricamente pelas autoras, a priori deste trabalho, nos portais. E os resultados da pesquisa apontaram, na divulgação das vagas, impactos positivos, especialmente, no fluxo de informações e na comunicação mais eficiente. No entanto, esta ferramenta não se mostra tão eficaz no envolvimento dos docentes e na adesão das empresas, o que indica um desafio futuro para maior integração das partes envolvidas.

Destaca-se pela pesquisa que uma parte das UFs ainda não utiliza a ferramenta de divulgação, o que revela uma oportunidade para os gestores universitários destas instituições, em acolher a proposta, captando a informação das vagas e propiciando a aproximação do aluno com o tão almejado espaço no campo do trabalho.

Do estudo apresentado, depreende-se que o diálogo entre Universidades Federais e empresas concedentes de estágio, oferece ganhos de ambos os lados, sendo o maior beneficiado com essas parcerias, o aluno.

Para outras pesquisas, propõe-se que o estágio, como espaço formativo e as ferramentas institucionais de consolidação das políticas de estágio sejam analisados pela perspectiva de todos envolvidos: discentes, docentes e gestores. Entretanto, verifica-se escassez de referências bibliográficas na temática, exceto pelo viés, da formação de professores.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A.C.M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. Manual de Orientação, estágio supervisionado. 3ª Ed. São Paulo: Thomson, 2003.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm> Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.527/2011, de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior: 2014: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2016. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2017.

CAMPOS, E. S.; LIMA, R. C. Accountability: Uma Análise Comparativa entre o Poder Executivo e Judiciário sobre a Divulgação de dados e informações, em seus Sítios Eletrônicos. EnAPG 2010. Disponível em < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enapg187.pdf>. Acesso em 31 jul. 2017.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. 2001. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Revista Educação & Sociedade, v. 22, n. 75, p. 67-83. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf.>. Acesso em 03 jul. 2017.

CIEE, Centro de Integração Empresa-Escola. Disponível em <http://www.ciee.org.br/portal/index.asp.> Acesso em 14 jul. 2017.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (CGU). Cartilha "Acesso à Informação Pública". Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.ouvidorias.gov.br/central-de-conteudos/biblioteca/arquivos/aplicacao-da-lai-em-recursos-a-cgu.pdf>. Acesso em 11 jul. 2017.

CORREIA, H. L. A nova Lei do Estágio. Estágio na Administração Pública. Atuação do Ministério Público do Trabalho. Boletim Científico. Escola Superior do Ministério Público da União. Disponível em: <http://boletimcientifico.escola.mpu.mp.br/boletins/bc-28-e-29/a-nova-lei-do-estagio.-estagio-na-administracao-publica.-atuacao-do-ministerio-publico-do-trabalho>. Acesso em 12 jul. 2017.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Revista Comunicação & Educação, ano XXI, n. 1, p. 27-38, Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712> 02 jul. 2017.

DUARTE, J. Comunicação Pública. Comunicação & Crise. Disponível em: <http://jforni.jor.br/forni/files/ComP%C3%BAblicaJDuartevf.pdf>. Acesso em 25 jun. 2017.

GIL, A.C. Metodologia do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 1990.

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

____. Censo da Educação Superior 2014 principais resultados. Brasília: INEP, Disponívelem:http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf >. Acesso em: 03 jul. 2017.

INSTITUTO EUVALDO LODI. Lei de Estágio: tudo o que você precisa saber. Instituto Euvaldo Lodi, Brasília, 2010. Disponível em: <http://sne.iel.org.br/sne/down/cartilha_estagio_IEL.pdf>. Acesso em 26 de jun. 2017.

LAVALL, J; BARDEN, J.E. Estágio não obrigatório: contribuições para a formação acadêmica e profissional do estudante da Univates. Florianópolis, SC, Revista GUAL, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 47-68, mai. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n2p47>. Acesso em 08 jun. 2017.

MACHRY, M. Estágio não obrigatório: gestão de seu acompanhamento no Ensino Superior, 2014, Porto Alegre, RS, Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, disponível em:<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4001/Maric%C3%A9ia+Machry.pdf?sequence=1 >. Acesso em 19 junho. 2017.

MORAIS, C. M. Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança, 2005.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores, unidade teoria e prática? 11ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ROCHA, L. F. M.; BARUFFI, A. M. Z. Formação continuada de professores: programas do MEC em redes escolares municipais. In: FREITAS, D.N.T.; REAL, G.C.M. (Orgs.). Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais. Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 247 – 295.
RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 55 out.-dez. 2013 Teresina, PI. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/11.pdf>. Acesso em 12 jun. 2017.

SANTOS, T. S. dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. Sociologias. Porto Alegre, ano 11, n.21, p. 120-156. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a07>. Acesso em 03 jul. 2017.

SOUZA, V. L. P.; CABRAL, R. A.; VIANA, M. da P. S. Formação acadêmica: interação e inserção no mercado do trabalho. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/15/1073.pdf> Acesso em 05/07/2017.

WITTMANN, M. L.; TREVISAN, M. Estágios extracurriculares: identificação dos resultados na formação de Administradores. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_709_201212051834228e9c.pdf>. Acesso em 25/06/2017.

Análise do perfil profissional dos egressos do curso de administração da universidade federal de santa maria

Autores: Marzall, Luciana Fighera (Universidade Federal de Santa Maria); **Schleder, Marcus Vinicius Nadcimento** (Universidade Federal de Santa Maria); **Santos, Lucas Almeidados** (Universidade Federal de Santa Maria); **Costa, Vânia Medianeira Flores** (Universidade Federal de Santa Maria).

Resumen: Uma das principais missões das Instituições de Ensino Superior (IES) é formar profissionais capacitados a enfrentar as adversidades do ambiente profissional que utilizem de forma eficiente as habilidades, conhecimentos e técnicas desenvolvidas no ambiente acadêmico. Para que este objetivo seja atingido de forma satisfatória faz-se imprescindível a análise do perfil profissional de seus alunos egressos. A fim de desvendar esta problemática, a presente pesquisa tem como objetivo identificar os profissionais egressos do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria entre os anos de 1975 a 2015, analisar o seu perfil profissional e posição no mercado de trabalho. Como principais resultados identificou-se que 87,5 % do total dos pesquisados estão empregados, porém pouco mais da metade (57,7%) trabalha exercendo cargos de áreas de administração, sendo que grande parte dos pesquisados possuem renda acima das médias nacionais.

Palabras claves: Alunos Egressos, Perfil Profissional dos Egressos, Desenvolvimento acadêmico, Vínculo universidade e ex-alunos

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Um dos desafios das Instituições de Ensino Superior (IES), além de gerir seus recursos para oferecer cursos de graduação de boa qualidade, é entender a realidade do mercado de trabalho para direcionar esforços na formação de profissionais que tenham destaque dentro deste cenário. Lousada e Martins (2005) comentam que "se uma das finalidades da universidade é inserir na sociedade diplomados aptos ao exercício profissional, deve ter ela retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando". Segundo os autores, IES são depositárias de esperança de melhoria da sociedade e estes afirmam que as universidades oferecem retorno no que tange melhorias econômicas e sociais para a população em geral.

Meria et al. (2009) explicam que conhecer as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho traz informações que contribuem para o desenvolvimento e adequação da estrutura pedagógica, bem como dos aspectos constituintes do processo de formação acadêmica do curso pesquisado, quando de acordo com as vivências do discente egresso. No entanto, parece existir uma carência de estudos que acompanhem constantemente o resultado do trabalho das universidades na formação dos alunos. Para Michelan (2011) acompanhar significa "manter-se permanentemente informado sobre a evolução de alguma coisa".

No que tange aprimoramento de resultados em Instituições de Educação Superior, se faz necessário o acompanhamento dos egressos do curso a fim de controlar e analisar os resultados dos investimentos feitos pela instituição e propor melhorias para que os resultados sejam atingidos de forma efetiva (MICHELAN et al., 2011).

Para que estas instituições cumpram a sua tarefa com a sociedade, faz-se necessário desenvolver ações de acompanhamento do desempenho do ensino ofertado, sendo a análise do perfil do egresso uma fonte de dados que alimenta a discussão sobre a definição do contexto do ensino superior (BERTINETTI; LOUREIRO, 2015). Para as autoras, entender as situações que os egressos enfrentam na sua rotina de trabalho e quais as competências desenvolvidas durante o curso de graduação ele lança mão para resolver os problemas cotidianos, bem como analisar as habilidades requeridas no decorrer do exercício profissional, informações estas indispensáveis para o curso, no

que se refere formulação de uma grade curricular que resulte em na formação profissional adequada.

Visando aprimorar o acompanhamento do desenvolvimento educacional dos alunos dos Cursos de Administração da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a presente pesquisa tem como objetivo identificar os profissionais egressos do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria entre os anos de 1975 a 2015, analisar o seu perfil profissional e posição no mercado de trabalho. Pretende-se utilizar os dados coletados para a elaboração de um banco de dados oficial da pesquisa com as informações pessoais e profissionais dos egressos do curso de Administração da UFSM, possibilitando uma comunicação direta e eficiente com os mesmos, visando a realização de eventos de naturezas diversas para o desenvolvimento da comunidade acadêmica e divulgação de informações relevantes para a sociedade.

Para que uma IES execute pesquisas sobre seus egressos faz-se necessário o estabelecimento de um canal de comunicação constante entre ambos, possibilitando a realização de uma pesquisa longitudinal e a realização de um acompanhamento efetivo. Pesquisas isoladas não colaboram de forma tão eficaz na construção de uma visão da trajetória do aluno e no seu desenvolvimento profissional no mundo do trabalho (LOUSADA; MARTINS, 2005). Assim, a presente pesquisa é o início de um processo sistemático de acompanhamento dos ex-alunos do Curso de Administração da UFSM e justifica-se, porque em um estudo inicial foi possível obter informações importantes sobre a posição profissional dos egressos após terem frequentado o curso de administração da UFSM. Acredita-se que tais informações podem contribuir na definição de mecanismos institucionais que permitam a contínua melhoria de todo o planejamento do processo de ensino aprendizagem do curso pesquisado

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO EGRESSO

A distinção do tema inserção sob dois panoramas de pesquisa, no qual o primeiro advém de uma análise interna do sistema educacional, no qual se investiga a trajetória dos alunos, abordando questões sociais, como desigualdade - social e escolar – mobilidade e estratificação social. Ou seja, fatores anteriores ao efetivo ingresso no ensino superior são levados em conta nessa análise, visto que impactam nesse processo. O segundo tipo de abordagem centra seu interesse nas saídas do sistema educativo e o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, desconsiderando as questões sociais e da trajetória vivenciada nas etapas anteriores (SILVA, 2009; SILVA, 2016).

A inserção profissional de egressos no mercado globalizado em tempos de incertezas, Valore e Selig (2010), por meio de um ensaio teórico apontam que o conhecimento e a reflexão crítica sobre os imperativos que regem a inserção no mundo do trabalho na atualidade tornam-se imprescindíveis nas práticas da formação universitária e nos processos de escolha e do planejamento de carreira. As autoras, ainda apontam a formação universitária e a criação de projetos que auxiliem e monitorem os egressos no mercado de trabalho, como uma forma das IES se posicionarem e até reestruturarem sua gestão de cursos.

Assim sendo, acerca da inserção profissional, Rocha-de-Oliveira (2012) traz outra perspectiva, ao considerar o contexto histórico e cultural, naturalmente diferenciado, em cada país. Dessa forma, não se pode limitar o processo de inserção a algo estritamente econômico, estando este também ligado a formação acadêmica que o mesmo teve no período em que se graduou.

Rocha-de-Oliveira (2012) salienta que como uma forma de entender a inserção profissional

dos jovens, deve-se articular o ponto de vista estrutural - sua vivência, delimitada pela condição de origem - com o ponto de vista biográfico - experiências resultantes das interações no contexto social em que se inserem. Nesse sentido, Silva (2016) entende que há uma influência indireta por parte dos pais, principalmente pelo fato de a maior deles já possuir ensino superior (completo ou em curso), ainda que em outras áreas, o que gera estímulo e reforço para que os alunos também ingressem no ensino superior, além da condição financeira privilegiada, que permite um ambiente de reforço ainda maior.

No estudo desenvolvido pelos autores Lousada e Martins (2005), os mesmos analisaram as informações recolhidas de egressos para a gestão dos cursos, demonstrando a importância do planejamento e desenvolvimento de sistemas de acompanhamento de egressos como um dos mecanismos que permita às Instituições de Ensino Superior (IES) a contínua melhoria de todo o planejamento e operação dessas organizações, particularmente do processo de ensino aprendizagem.

Cabral, et al. (2015), em suas pesquisas com egressos do curso de Administração, examinaram a relação entre a formação e a prática profissional dos egressos, no qual os autores entrevistaram 378 egressos, desenvolvendo num estudo quanti-qualitativo um posicionamento que permitiu evidenciar as contradições e conflitos sociais nos quais se inscreve o processo de formação superior. Os autores perceberam a importância de ter ações estratégica para os processos de revisão curricular que evidenciam a necessidade de acompanhamento contínuo da atuação dos egressos e compatibilização com os componentes curriculares, para verificar se o perfil proposto está sendo alcançado, desde que, a perspectiva materialista dialética reconhece a prática social como o critério de verdade científica.

Dessa forma, verifica-se que os estudos envolvendo egressos possuem algumas limitações, pois o contato com os mesmos após estarem formado e no mercado de trabalho, dificulta maiores pesquisas por parte das universidades brasileiras. No entanto conforme coloca Cassimiro (2005), Matias-Pereira e Kruglianskas (2005) citado nos estudos de Regio, et al (2014), esse fato não acontece em universidades de países desenvolvidos, principalmente da Europa e dos Estados Unidos, nas quais o relacionamento com o *alumni* (ex-aluno) é encarado com muito profissionalismo, sendo que, nos departamentos de Desenvolvimento Institucional destas universidades, há áreas de *alumni relations* que solidificam o relacionamento entre a universidade e os seus egressos.

Ademais, a criação de estratégias por meio de projetos que mapeiem e construam vínculos das IES para com os egressos, pode ser uma alternativa de *feedback* das ações que estes estão desenvolvendo no mercado de trabalho, além de auxiliar as instituições na gestão dos cursos, incluindo práticas que possibilitem suprir certas lacunas que o mercado exige na formação dos profissionais.

2.2 O EGRESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO

Conforme Dutra, et al (2000), considera-se que o perfil do administrador no terceiro milênio é de um ator que busca o aprendizado contínuo, sendo capaz de desenvolver o seu grupo de trabalho, na busca de novas formas para administrar uma empresa que se renova através da aprendizagem e se transforma continuamente. Ainda, os autores supracitados elucidam que se torna muito difícil exigir de um aluno universitário ou de um administrador recém-formado que tenha iniciativa, que pense e tome decisões, que seja criativo, se toda a sua vida foi marcada pela limitação da sua capacidade de pensar, de criticar e de tomar atitudes. Para tanto, seus valores, suas atitudes e suas crenças são baseadas na sua vida educacional e familiar e qualquer mudança passa por resistências provocadas pela sua cultura, formada ao longo de sua vida. O Bacharel em Administração deve ser o profissional habilitado para gerir organizações, acompanhar mudanças e promover resultados dentro dos paradigmas organizacionais na conjuntura atual.

Para Goergen (2000) nas universidades brasileiras existe um direcionamento para o ensino superior focado no atendimento a demandas de produtividade e crescimento econômico, prestação de serviços, domínio da ciência e da tecnologia, tecnocracia industrial, claramente fruto de uma orientação de ordem capitalista. Garcia (2010, p.447) ratifica estas constatações ao explicar que a universidade surge com "a promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos os que se inserirem no mercado e na cultura globais".

Contudo, cabe ressaltar que o funcionamento da sociedade depende das organizações. Para Alonso, López e Castrucci (2006), uma organização é um conjunto de pessoas que trabalham em função de um mesmo fim. O autor ainda frisa que é vital e indispensável, para a sobrevivência e convivência da humanidade, dentro das organizações de pessoas com funções distintas, em atividades produtivas e administrativas, que convivem como um organismo vivo, a troca de informações, trabalhando de forma sincronizada e unidos em busca da sobrevivência. Nesta perspectiva, ainda de acordo com Alonso, López e Castrucci (2006), apesar de trabalharem em conjunto, os trabalhadores de uma organização são indivíduos com objetivos de auto realização. Para tanto, as empresas precisam proporcionar espaço e oportunidade de crescimento para o indivíduo para que alcance formas de auto realização dentro da empresa, contribuindo, assim, de forma substancial para o seu crescimento e desenvolvimento.

Contudo, Alonso, López e Castrucci (2006) pontuam quanto a relevância da ética nas ações deste profissional, afirmando que a ética está para a Administração como a Administração está para a empresa. Logo, a ética não é obtida por meio de códigos ou regulamentos, e sim com os administradores. Outrossim, percebe-se que esses autores não evidenciam a importância da ética por acaso, sendo esta obrigatória para a execução da atividade da profissão de Administração, e, conforme o Código de Ética Profissional do Administrador, uma vez que o desacato aos seus deveres implica infração sujeita a julgamento do Tribunal Regional de Ética dos Administradores.

Ademais, conforme Alonso, López e Castrucci (2006), o indivíduo que estuda Administração costuma ser um empregado diferenciado nas empresas, pois tende a possuir conhecimentos diferenciados dos demais. Se souber aplicá-los, poderá atingir cargos como o de diretor ou executivo de uma empresa, deixando de ser um empregado regido por leis trabalhistas. "Os serviços do administrador, seja ele diretor ou empregado, dizem respeito às engrenagens vitais da empresa, as quais ele ordena e organiza", (p. 208).

Especificadamente, o egresso e já profissional de Administração, deverá aprender a vida toda, pois o campo é muito vasto e requer diversas habilidades como as citadas anteriormente, que deverão ter constante aprimoramento, uma vez que a Administração possui tal amplitude que possibilita ao profissional atuar em várias áreas dentro de uma empresa. Administrar é algo muito complexo e abrangente: é preciso ir além do conhecimento, buscar e aprimorar habilidades constantemente para dar conta do leque administrativo de uma empresa (LACOMBE E HEILBORN, 2008).

3. METODOLOGIA

O perfil do egresso foi investigado com a aplicação de questionários, utilizando-se o sistema bola de neve, Malhotra (2006) define como sendo o método no qual uma pessoa indica outros potenciais sujeitos a serem consultados para contribuir com os dados necessários aos pesquisadores.

As questões foram estruturadas na ferramenta de pesquisa do *Google Docs*, para a criação de um questionário que pudesse ser respondido através da internet, sendo distribuídos via e-mail ou nas redes sociais *Facebook* e *LinkedIn,* ou presencialmente, de acordo com a necessidade dos pesquisadores.

Foi realizado um levantamento *Survey*, sendo este descrito como um levantamento para obtenção de dados que identificam características, ações e opiniões de um determinado grupo de

pesquisados, por meio de um instrumento de pesquisa geralmente estruturado em forma de questionário e se presta a responder perguntas, fornecendo uma descrição de ordem quantitativa a respeito da amostra pesquisada (FREITAS, 2000).

A abordagem da pesquisa é definida como descritiva e exploratória. A pesquisa é de natureza descritiva, pois serão coletadas e descritas informações acerca da percepção dos Egressos do Curso de Administração da UFSM. A respeito da pesquisa descritiva, Triviños (2007) explica que esta tem como principal objetivo informar o pesquisador sobre situações, fatos, opiniões ou comportamentos da população analisada, buscando mapear a distribuição de um fenômeno. A pesquisa também se caracteriza como exploratória pois visa especular exaustivamente o tema proposto, oferecendo por meio da sondagem dos dados uma maior familiaridade com a problemática formulada referente ao perfil do Egresso do Curso de Administração da UFSM. Segundo Michel (2005), a pesquisa exploratória auxilia na definição de objetivos e levantar informações sobre o assunto a ser discutido. Logo após a coleta de dados será realimentado o banco de dados já criado pelas edições anteriores da pesquisa.

Realizou-se de contato com os coordenadores do Curso de Administração da UFSM, foram disponibilizados para a pesquisa os dados de dos egressos disponíveis nos bancos de dados da instituição e, mais especificamente, nos bancos de dados da secretaria dos cursos, sendo essas informações foram organizadas na forma de planilhas com nomes, data de ingresso na instituição, informações de contato e demais dados disponíveis (estes variavam de acordo com a época de coleta, visto que o Curso de Administração da UFSM possuía na época da coleta das informações quase 50 anos de fundação).

As perguntas iniciais do questionário de pesquisa visaram colher dados sociodemográficos, para conhecer quem são os seus egressos e atualização das informações já coletadas nos bancos de dados da instituição. Questionou-se o nome completo, data de nascimento, gênero, estado civil, se possuem filhos. Logo após perguntou-se endereço, contato de telefone celular e residencial, bem como endereço de e-mail e links para redes sociais, para que houvesse registro no qual se possa localizar o egresso quando necessário. Na sequência vieram perguntas sobre os dados profissionais a fim de traçar o perfil dos Egressos do Curso de Administração da UFSM no mercado de trabalho.

Para a realização da pesquisa, inicialmente, formou-se a equipe de aplicação, após a formação da equipe de trabalho ocorreu a revisão do questionário de pesquisa e a estruturação da metodologia de aplicação. O final dos questionários continha uma pergunta aberta para que o egresso tivesse a liberdade de expressar informações profissionais que não tenham sido contempladas pela pesquisa.

A seguir estão dispostos no Quadro 1 as a perguntas realizadas na pesquisa.

Quadro 1: Questionários de Pesquisa

DIMENSÃO	**PERGUNTAS**		
PERFIL SOCIO DEMOGRAFICO	Endereço de e-mail		
	Nome completo		
	Data de nascimento		
	Gênero		
	Estado Civil		
	Endereço		
	Possui filhos?		
	Não	Sim. Quantos?	
	Não		
PERFIL	Possui pós-graduação?	Não	Sim

PROFISSIONAL	Caso possua, qual pós-graduação frequentou?	Especialização
		MBA
		Mestrado
		Doutorado
		Pós-Doutorado
	Especifique a área de estudo da pós-graduação (descrever)	
	Possui registro no CRA (Conselho Regional de Administração)?	
	Você está trabalhando atualmente?	
	Você trabalha como administrador?	
	Qual a sua área de atuação?	
	Qual a sua renda atual?	
	Qual a natureza da organização que você trabalha atualmente?	
	Nome da organização?	
	Telefone da organização	
	Localidade da organização	
	Cargo/Função que exerce	
	Ano de ingresso na organização	
PERGUNTA ABERTA SOBRE PERFIL PROFISSIONAL	Descreva brevemente as experiências profissionais que você considera mais relevantes em sua carreira profissional - Destacar o nome da organização, cargo/função que desempenhou e local da organização. Exemplo: Walmart - gerente de estoques - Santa Maria/RS	

Fonte: Elaborado pelos autores

Como o número de Egressos do Curso de Administração da UFSM é de quase 2400 pessoas, a equipe responsável pela coleta dos dados foi dividida em grupos que tinham como objetivo buscar as informações de egressos de períodos de tempo específicos, geralmente focando em períodos de 1 ou 2 anos, pois havendo turmas de formandos com uma média de 25 alunos a cada semestre, em 2 anos seria registrada uma média de 100 alunos graduados, os quais precisavam responder individualmente ao questionário e posteriormente ter seus dados atualizados. De posse das informações foram analisados os dados e traçado o perfil dos Egressos. Também foram realizados contatos com alguns egressos a fim de propor a criação de ações extracurriculares para a complementação da grade disponibilizada aos alunos que estão atualmente matriculados no Curso de Administração.

4. RESULTADOS

O curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal de Santa Maria foi criado em 1967 e reconhecido em 1971 pelo Decreto número 68.805/71. Vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM, oferta anualmente por volta de 100 vagas anuais para novos acadêmicos em suas modalidades noturno e diurno, formando quase 2400 profissionais desde sua criação.

O curso tem por objetivo formar administradores capacitados a gerir eficazmente organizações, levando em consideração a necessidade de transformar uma sociedade tecnocrata numa sociedade mais humana, buscando o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida.

O Curso de Administração da UFSM vem sendo avaliados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), sendo que após a avaliação mais recente, realizada no ano de 2015 foram divulgados os Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015, dentre os quais pode ser destacado o Conceito ENADE (CE), um indicador de qualidade calculado a partir dos desempenhos no ENADE por parte dos estudantes concluintes dos cursos de graduação. O indicador é resultante da média ponderada da nota padronizada dos concluintes na prova de Formação Geral (10 questões, sendo 8 objetivas e duas discursivas, comum para todas as áreas avaliadas) e na Conhecimento Específico (30 questões, sendo 27 objetivas e três discursivas). Segundo dados do INEP (2015), o Curso de Administração Diurno da UFSM apresentou no ano de 2017 um Conceito ENADE no valor 5 (4,3235) e o Curso de Administração Noturno apresentava o CE 5 (4,0815).

A análise do perfil do egresso requer um tratamento científico e se constitui em caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Para compreender este cenário, dividiu-se os alunos egressos em 3 blocos de pesquisa, agrupados por turmas, com a definição dos responsáveis pela investigação de cada turma e o andamento da pesquisa,

O primeiro bloco aplicado versou sobre os alunos egressos formados entre os anos de 2003 a 2015, o segundo refere-se aos alunos dos anos de 1989 a 2002 e o último aplicado foi de 1988 a 1975. As informações iniciais utilizadas para construção destes blocos foram encontradas no banco de dados da secretaria do curso de administração da UFSM, que totalizou 2364 alunos egressos desde 1975 até o ano de 2015, sendo 968 do primeiro bloco pesquisado, 725 alunos no segundo bloco e 671 alunos no terceiro. A metodologia de aplicação utilizada foi a rede social *Facebook*, onde buscou-se o nome do aluno egresso do curso de administração da UFSM e enviou-se o formulário do *Google Docs* por meio do *Facebook Messenger* (sistema de mensagens desta rede social).

Do total de 2364 nomes obtidos na secretaria do curso, 1300 foram encontrados no Facebook, indicando que 55% dos ex-alunos da administração estão inscritos nesta rede social ou possuem perfis públicos acessíveis. Os formulários de pesquisa foram enviados para todos os 1300, dos quais obteve-se 569 respostas, o que representou 43,7% de retorno dos questionários aplicados. Em relação às características sociodemográficas da população entrevistada, 43,9% identificam-se como pertencentes ao gênero feminino e 56,1% ao gênero masculino.

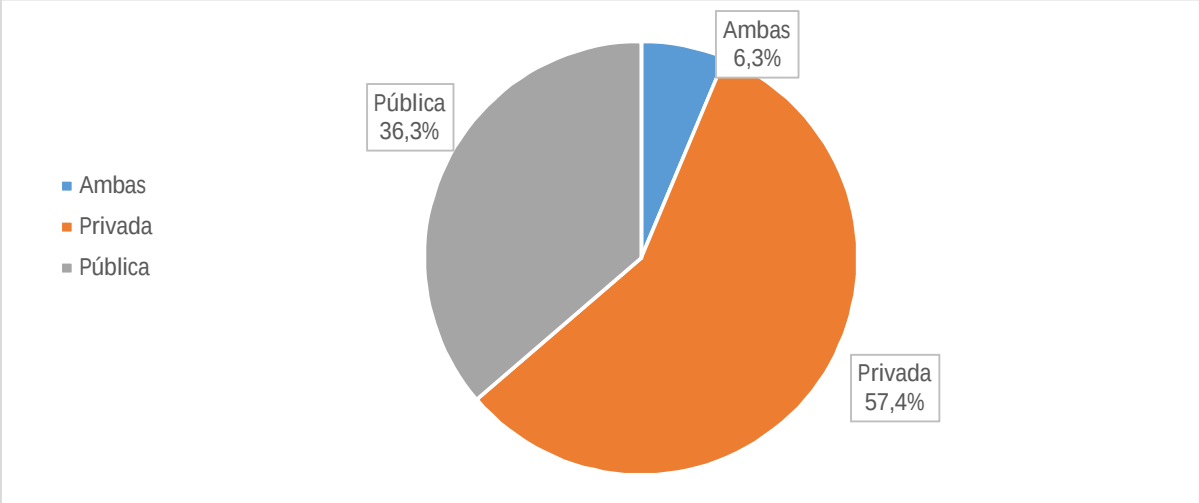
Dentre os entrevistados, 50% optaram por não declarar seu estado civil, dos que informaram foram obtidas proporções de 20,9% de solteiros, 18,4% casados, 9,2% união estável e 1,5% de casados.

Dentro do espectro de informações de origem social e familiar, também foi questionado qual o número de filhos dos formados em administração da Universidade Federal de Santa Maria, de onde obtém-se os dados apresentados na Figura 3, indicando que 64,7% dos pesquisados não possuem filhos(as), 17,4% possuem 1 filho(a), 10,7% possuem 2 filhos(as), 3% possuem 3 ou mais filhos(as) e 4,2% optaram por não informar se possuem filhos(as).

As informações referentes à quantidade de filhos podem ter sido impactadas pelas características etárias do segmento de respondentes da pesquisa, visto que o fato desta ter sido divulgada primordialmente nas redes sociais ou e-mail tende a facilitar o contato com egressos mais jovens, indicando esta como uma característica de deve ser levada em consideração para prosseguimento futuro deste estudo, sugerindo que uma abordagem por meio de meios de comunicação como telefone ou contato direto possam facilitar o contato com ex-alunos que tenham sido graduados há mais tempo.

No que tange aos resultados sobre o perfil profissional do egresso do curso de administração da UFSM, a Figura 1 expressa os dados sobre a natureza da organização que em que atuam os ex-alunos, classificando-os como instituição pública, privada ou ambas.

Figura 1: Natureza da organização em que atuam os Egressos

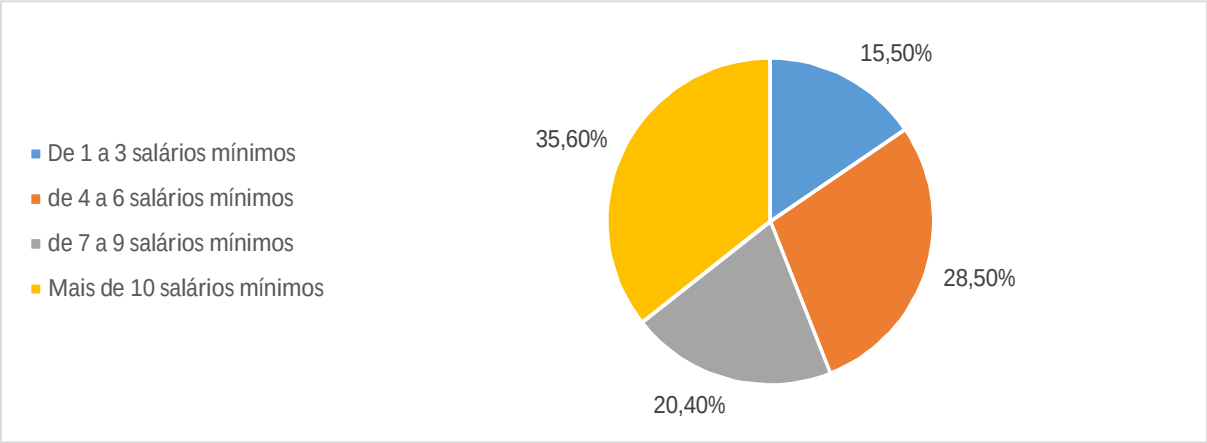


Fonte: Pesquisa do Perfil do Egresso

Quanto à natureza da organização em que atuam: 57,4% setor privado, 36,3% setor público e 6,3% outros setores. Isto demonstra que os Egressos do Curso de Administração da UFSM possuem uma aceitação maior no mercado de instituições privadas. Este foco no setor privado pode ocorrer devido a orientação dos docentes do curso, mas também é influenciado pelas oportunidades de colocação no setor público, que muitas vezes são mais restritas que o privado.

Com relação à renda, os dados estão especificados na Figura 2, tendo sido considerado como base o salário de R$880,00, sendo este o valor do salário mínimo nacional (S.M.) no ano de 2016 (Decreto Nº 8.618 de 29/12/2015).

Figura 2: Renda dos egressos do curso de Administração da UFSM



Fonte: Pesquisa do Perfil do Egresso

Pelo último Censo Demográfico, eram 9.601.162 profissionais com ensino superior completo (incluídos aqueles com Mestrado e Doutorado) equivaliam a 15,3% dos trabalhadores formais. Na classe do 1% com renda mais elevada, estavam 62,4% graduados e 14,4% pós-graduados. Somente 23,2% dessa classe de renda não tinham ensino superior. Um quarto dos graduados trabalhava em administração, negócios e economia. Nessa atividade com 2.274.184 profissionais, encontravam-se 15,4% do 1% com renda mais elevada.

Quando se verifica as classes de rendimento da população ocupada por classes de salários mínimos, em 2003, acima de 5 S.M. (equivalente em 2015 a R$ 3.940), ganhavam 14,2% dos trabalhadores. Em 2011, com a elevação do salário mínimo real, esse percentual caiu para 9%, sendo entre 5 e 20 S.M., 6,25%; entre 10 e 20 S.M., 2,05%; e mais de 20 S.M., 0,67%.

Se comparadas as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua de 2015 com os dados da Pesquisa do Perfil dos Egressos, sendo organizados os resultados em pessoas que tem uma renda de 1 a 3 S.M., de 4 a 6 S.M., de 7 a 9 S.M. e 10 ou mais S.M., percebe-se que os salários médios dos Egressos são mais altos do que as médias nacionais, informações estas sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Rendas médias da população brasileira comparadas com as rendas médias dos Egressos do Curso de Administração da UFSM

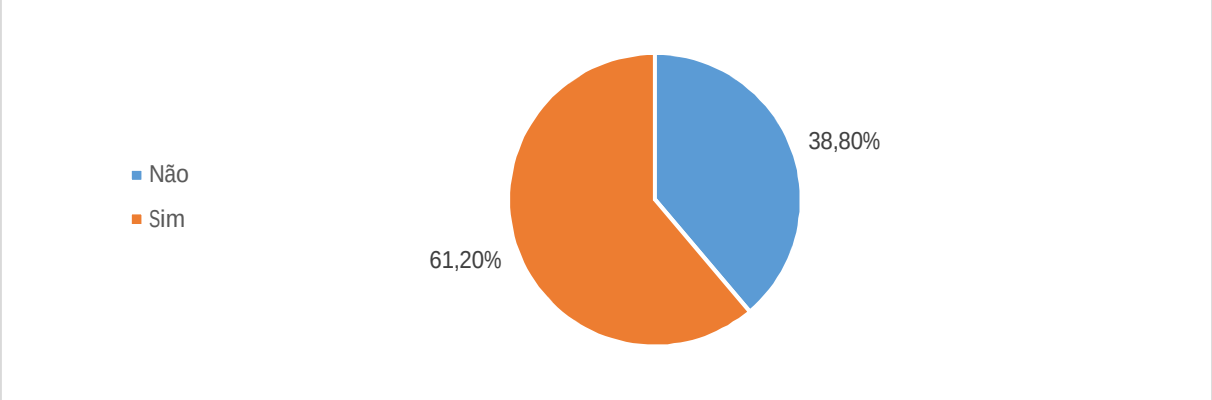
RENDA MÉDIA	EGRESSOS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA UFSM	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD) CONTÍNUA (2015)
1 a 3 salários mínimos	15,5%	21,48%
4 a 6 salários mínimos	28.5%	37,1%
7 a 9 salários mínimos	20,4%	15,76%
10 ou mais salários mínimos	35,6%	9,22%

Fonte: Dados da pesquisa e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua (2015)

Quando analisados os dados relativos à continuidade dos estudos dos egressos após a graduação, a pesquisa demonstra que 61.2% destes possuem especialização/pós-graduação, segmentados como mostra a Figura 3.

A informação de que 56% dos pesquisados possuem uma renda mensal acima de 7 salários mínimos pode ser somada ao fato de que 61,2% destes possuem algum tipo de pós-graduação, demonstrando um vínculo entre estas informações que pode ser passível de estudos futuros avaliando a relação direta entre estes fatores.

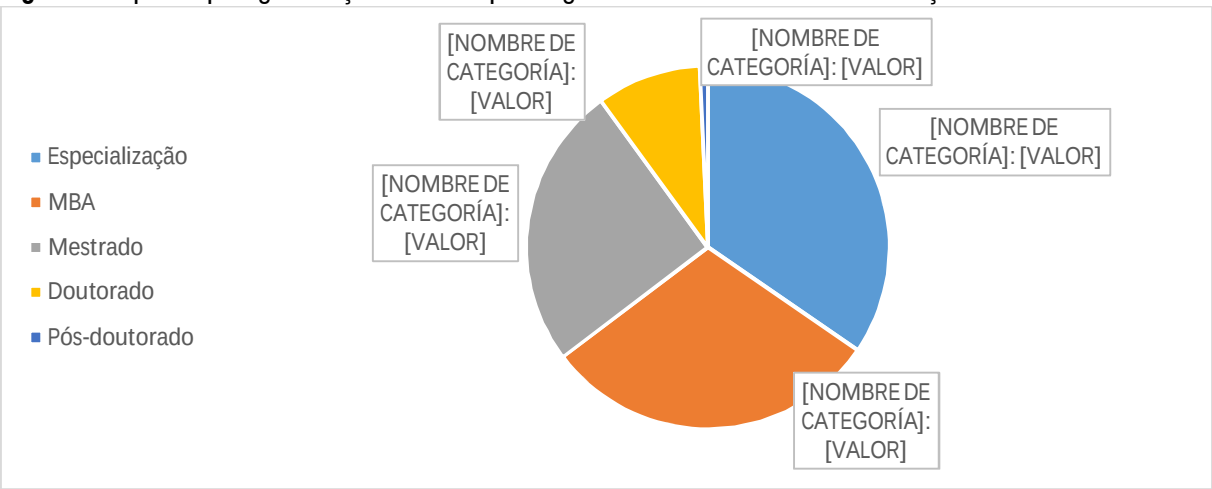
Figura 3: Egressos do curso de Administração da UFSM que possuem Especialização/Pós-graduação



Fonte: Pesquisa do Perfil do Egresso

Quando analisados os tipos de pós-graduação realizados pelos egressos, a maioria, representada por 34,56% dos pós-graduados fez especialização, conforme apresentado na Figura 4, sendo que 30,15% possuem MBA. Estes dois itens, se somados, representam 64,71% dos pesquisados, demonstrando uma forte tendência destes a buscarem uma carreira com foco no mercado, visto que apenas 34,56% dos pesquisados possuíam Mestrado ou Doutorado, especializações que tem um viés majoritariamente acadêmico.

Figura 4: Tipo de pós-graduação cursada pelo Egresso do Curso de Administração da UFSM

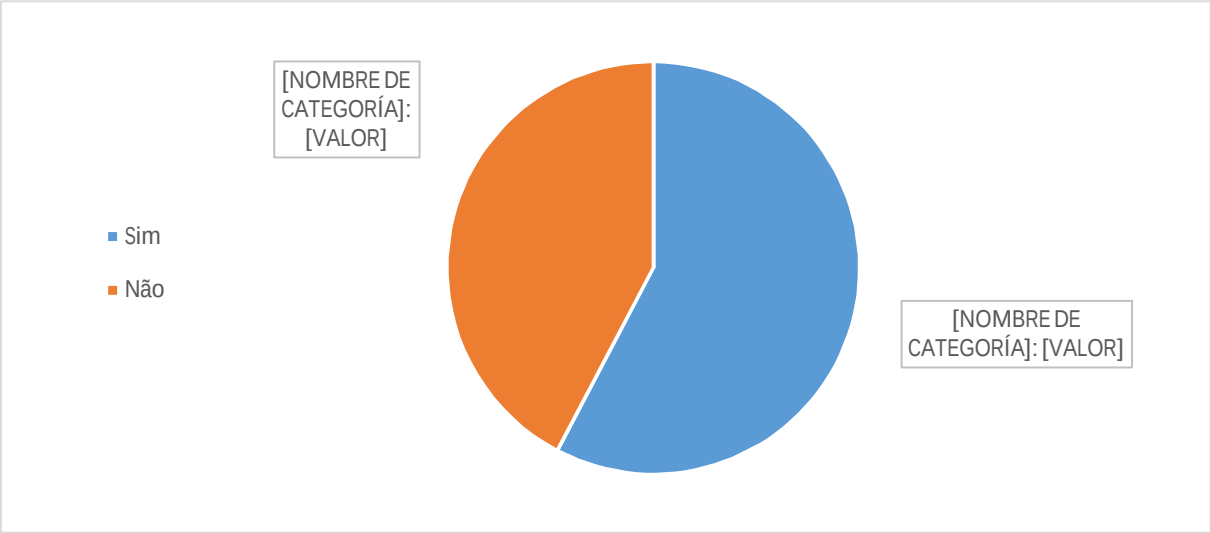


Fonte: Pesquisa do perfil do Egresso

Quando questionados se estavam exercendo algum tipo de trabalho remunerado, 12,5% dos Egressos estão desempregados, consequentemente 87,5% estão trabalhando.

Dentre os 87,5% de egressos que estão trabalhando, apenas 57,7% dos empregados exerce a função como Administrador, o que pode ser visualizado na Figura 5, composta pelo universo de entrevistados que estavam trabalhando, porém, segmentado entre os que trabalham ou não como administradores no momento da execução da pesquisa.

Figura 5: Trabalha como Administrador



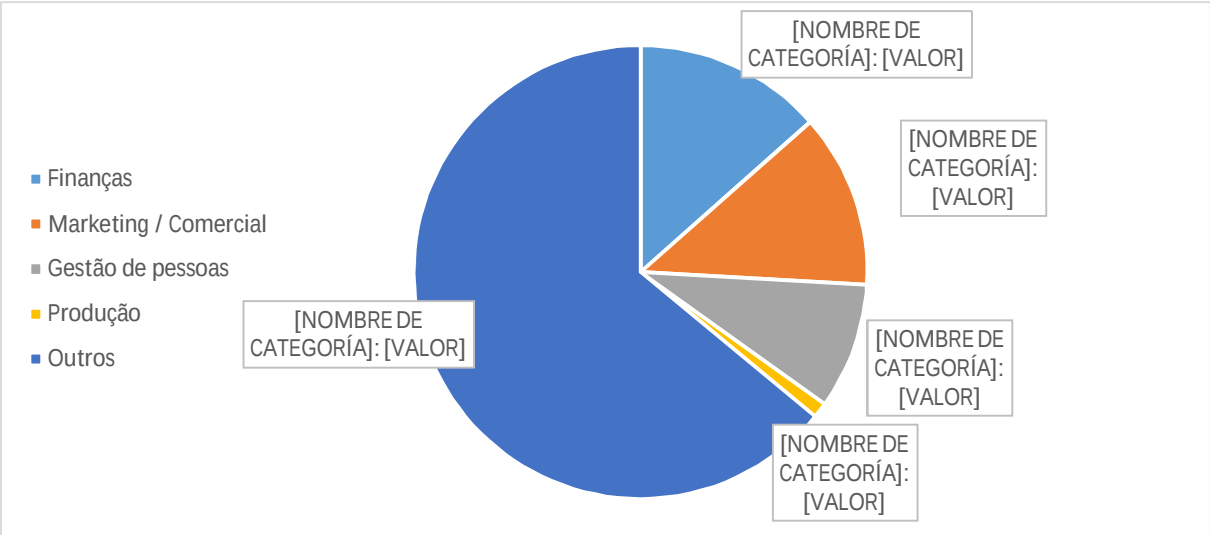
Fonte: Pesquisa do perfil do Egresso

De acordo com o CRA, Conselho Regional de Administração, a profissão de Administrador é uma profissão criada e regulamentada por lei (Lei nº 4.769/65 e Regulamento aprovado pelo Decreto nº 61.934/67), só podendo exercê-la o profissional que esteja habilitado com registro no CRA, na forma da legislação citada. Sendo o registro no CRA uma obrigação legal, a falta do competente registro, bem como do pagamento da anuidade ao CRA, torna ilegal o exercício da profissão e punível o infrator.

De acordo os dados da 64,7% dos ex-alunos não é registrado no Conselho Regional de Administração, informações que pode ser interpretada de duas formas: estes profissionais não estão exercendo a profissão de Administrador, apesar de graduados nesta área, ou está sendo exercido de forma em ambientes que não exigem este registro, esta pode ser caracterizada como exercício ilegal da profissão.

Na Figura 5 verifica-se que 54,7% dos egressos que trabalham como Administradores, sendo que destes, 64% não definiram o trabalho que desempenham em nenhuma das grandes áreas de atuação da administração, 13,5% afirmaram trabalhar na área de Finanças, 12,4% em marketing/comercial, 9% trabalha com gestão de pessoas e 1,1% dos entrevistados declarou que trabalha na área de administração da produção.

Figura 6: Área de atuação profissional



Fonte: Pesquisa do perfil do Egresso

A informação de que 64% dos egressos do curso de administração estão atuando em áreas diferentes das previstas pela sua formação, podem indicar algum tipo de descompasso entre o currículo do curso e as necessidades do mercado, por outro lado, visto que a formação do Curso de Administração tem um enfoque bastante amplo, abarcando diversas áreas de conhecimento, este dado pode ser interpretado como um indicador de que os seus egressos entram no mercado com uma preparação para atuar em diversas áreas, tanto no nível acadêmico quando em sua formação pessoal. Para que estas informações sejam analisadas de forma concreta, faz-se necessário um estudo mais aprofundado das relações entre o mercado de trabalho e o profissional egresso do curso de Administração, ficando aqui uma sugestão para estudos futuros e o desenvolvimento do projeto de análise do perfil dos egressos.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa do perfil profissional do Egresso do Curso de Administração da UFSM visou aproximar da universidade com a comunidade externa, ampliando as relações institucionais e favorecendo a profissionalização e o compromisso com valores da ética e da cidadania. O estudo teve como objetivo identificar os profissionais egressos dos cursos de administração da Universidade Federal de Santa Maria entre os anos de 1975 a 2015 e analisar o seu perfil profissional e posição no mercado de trabalho, a fim de entender as dificuldades dos egressos quando confrontados com o mercado de trabalho e entender as deficiências deixadas pelo curso na formação do profissional e eliminá-las.

O pouco conhecimento do processo que envolve a trajetória dos Egressos do Curso de Administração na sociedade e no mercado de trabalho, têm deixado uma lacuna sobre qual é a ação do curso na vida dos alunos egressos e, de certa forma o que dificulta uma atuação mais efetiva por parte da instituição de ensino.

A identificação do perfil e acompanhamento dos discentes e posteriormente egressos, desde a sua entrada na instituição até a sua inserção no mercado do trabalho, observando o seu desenvolvimento acadêmico no decorrer do curso pode auxiliar a elencar os aspectos que deverão ser aprimorados nos processos de formação dos alunos, bem como a adequação continuada das matrizes curriculares, dinâmicas tecnológicas e incorporação de demandas sociais, utilizando-se de

instrumentos previstos nas próprias matrizes, como estágios, pesquisas, projetos de extensão e assim por diante e adequar o processo formação continuada.

Percebeu-se que, quanto ao nível de empregabilidade, dos 569 profissionais entrevistados, 87,5% estavam empregados no momento da pesquisa realizada em 2016, o que demonstra que os alunos do curso possuem um bom nível de aceitação no mercado de trabalho, porém apenas 57,7% destes ex-alunos atuavam como administradores. Isso demonstra que as demandas exigidas pelas instituições empregadoras nem sempre são cumpridas pelos egressos da administração da UFSM, o que pode ser reflexo do direcionamento acadêmico que o aluno recebe em sala de aula, porém são necessários maiores aprofundamentos teórico-empíricos para afirmar a causa desta baixa atuação na área.

Além da mensuração da empregabilidade dos profissionais formados pelo curso, as informações fornecidas pelos egressos abrem caminho para a realização de contato. A comunicação com os egressos desenvolve uma rede de relacionamentos e gera oportunidades e novos conhecimentos, fatores que podem ser de vital importância no momento que este aluno terminar a graduação e lançar-se no mercado de trabalho.

Como limitações da pesquisa destacou-se a dificuldade de localizar-se os egressos e posteriormente convencê-los a participar da investigação. Inicialmente foi aplicado questionário por e-mail onde o retorno obtido foi de, em média, 2% dos formulários enviados. O método mostrou-se ineficiente e por isso optou-se por utilizar a rede social Facebook para a aplicação da pesquisa. Após a mudança da forma de execução obteve-se 569 formulários respondidos frente a 124 obtidos até o momento.

O principal obstáculo enfrentado para o desenvolvimento do estudo foi que muitos egressos optaram por não responder a pesquisa, o que resultou em uma taxa de retorno por parte dos ex-alunos contatados de menos 50% dos formulários aplicados.

Observou também que inúmeras pessoas que fazem parte da população pesquisada, principalmente das turmas mais antigas formadas pelo curso, não estão inscritas na rede social Facebook. Desta forma infere-se que quanto mais antigo o ano de formatura do aluno, maior é a dificuldade de encontrá-lo no nas redes sociais, que são meios de comunicação que atingem principalmente o público mais jovem. Desta forma faz-se necessário buscar métodos alternativos que complementem a utilização das redes sociais e e-mail para acessar os alunos mais antigos do curso de Administração da UFSM.

Como expansão da pesquisa sugere-se, além de continuar a aplicação do questionário do perfil profissional com as próximas turmas de formandos de administração, desenvolver um canal de comunicação permanente entre universidade e egressos, por meio eletrônico. Este canal consiste em um link na página do curso de administração, com uma área exclusiva para alunos egressos do curso e nesta área divulgar informações sobre: como estão posicionados no mercado de trabalho; possíveis vagas de estágios e de trabalho; informações sobre capacitação profissional disponibilizadas pelo curso e órgão parceiros; informações sobre pós-graduação e projetos de extensão e demais assuntos de interesse do profissional de administração.

Neste link também almeja-se disponibilizar ao Egresso acesso às bibliotecas da UFSM, divulgar cursos e eventos no âmbito da administração, desenvolver um banco de currículos *online*, divulgar de concurso e oportunidades de inserção profissional, ofertar cursos de capacitação voltados às demandas dos egressos, por meio de atividades de extensão, desenvolver um serviço de orientação profissional com atendimento sobre temas afetos à inserção no mercado de trabalho (elaboração de currículo, participação em processos de recrutamento e seleção).

Também se sugere como ação, desenvolver uma avaliação do curso que seja aplicada *online*,

possibilitando identificar o índice de satisfação dos Egressos do Curso de Administração da UFSM e atuais discentes. Nesta seção podem ser avaliados conteúdos ministrados em sala de aula e será disponibilizado um espaço para sugestão de disciplinas e projetos de extensão, bem como o compartilhamento de experiências de sala de aula. Ainda haverá a possibilidade de dar uma nota ou conceito para o curso em geral, disciplinas e professores.

Além das sugestões supracitadas, pretende-se promover o encontro dos 50 anos do Curso de Administração, onde ocorrerão ciclo de palestras, seminários, congressos, fóruns, workshops, entre outros, onde os egressos serão convidados a participar das atividades previstas por meio do contato cadastrado na presente pesquisa, incrementando o objetivo de estreitar os laços entre universidade e seus ex-alunos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, F. R.; LÓPEZ, F. G.; CASTRUCCI, P. L. **Curso de ética em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

BERTINETTI, M. P.; LOUREIRO, M.H.F de. Colocação Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho dos Alunos Egressos do Curso de Administração da Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte–MT, entre os anos de 2011 a 2013. **Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**, v. 4, n. 1, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 8.618, de 29 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Diário Oficial da União N°249, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Seção 1, p. 5.

CABRAL, C.P. et, al. A Prática Profissional dos Egressos do Curso de Administração do DCH-I/UNEB: subsídio para reestruturação curricular. In: Avalies: Simpósio Avaliação da Educação Superior – UFRGS. **Anais...** Porto Alegre – RS – 2015.

CASSIMIRO, W. T. **Interação e integração com ex-alunos: estudo de caso da FEAUSP**. 2005. 90f. Monografia (graduação em administração) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2005.

DUTRA, I. S. DUTRA, I.; MASSARUTTI, J.; MUSETTI, M. G.; STEFANO, S. R. **Formação dos egressos de administração e um perfil deste profissional**. 2000. Disponivel em: < http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1069.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias,

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In.: SANTOS FILHO, J.C. & MORAES, S.E. (orgs). **Escola e Universidade na pós-modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2016). **Relatório Síntese da Área de Administração - ENADE 2015.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade/>. Acessado em agosto de 2017.

LACOMBE, F. J. M; HEILBORN, G. L. J. **Administração - Princípios e Tendências**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis. R**evista Contabilidade & Finanças**, São Paulo/USP, v. 1, n. 37, p. 73-84, 2005.

MALHOTRA, N. K.; KIM, Sung S.; PATIL, A. Common method variance in IS research: A comparison of alternative approaches and a reanalysis of past research. **Management science**, v. 52, n. 12, p. 1865-

1883, 2006.

MATIAS-PEREIRA, J; KRUGLIANSKAS, I. Gestão de inovação: a lei de inovação tecnológica como ferramenta de apoio às políticas industrial e tecnológica do Brasil. **RAE**, v. 4, n. 2, 2005.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2005.

MICHELAN, LUCIANO SERGIO et al. **Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades**. 2011.

REGIO, M. L. S.; SCHUCH, V. F.; GOMES, C. M.; KNEIPP, J. M. Gestão de competências profissionais na formação de administradores. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19 n. 1, 2014.**

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de Administração no Brasil. RAM, **Rev. Adm. Mackenzie**, v.13, n. 2, p. 44-75, 2012.

SILVA, F. V. **Inserção profissional e mercado de trabalho:** Um panorama com os egressos da Escola de Administração da UFRGS. 2016. 71f. Monografia (graduação em Administração) Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

SILVA, M. M. da. A inserção profissional dos jovens em tempos de inovação tecnológica e organizacional. **Revista Educação em Questão**, v. 35, n. 21, p. 74-97, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VALORE, L. A.; SELIG. G. A. Inserção Profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v 1, n. 2, p. 390-404, 2010.

Sistema de inovação e universidade no brasil: ponderações sobre os núcleos de inovação tecnológica a partir do ambiente da pós-graduação em engenharia

Autores: Mendes Vieira, Eliciana Selvina Ferreira (Universidade Federal do Piauí – UFPI); **Pinheiro-Machado, Rita** (Universidade Federal do Piauí – UFPI).

Resumen: O Sistema de Inovação (SI) pode ser visto como um complexo de interações entre grupos de agentes como universidade, governo e empresa, aonde cada um vem relativamente se preparando para as mudanças contemporâneas no âmbito científico, tecnológico e de mercado. No caso da universidade no Brasil, a pós a entrada em vigor da legislação que determinou a criação de um Núcleo de Inovação Tecnologia, alguns procedimentos foram adotados dentro dessas instituições quanto aos temas da Propriedade Intelectual (PI) e Transferência de Tecnologia (TT). Este Núcleo tem, então, um público-alvo de atendimento, que é a comunidade universidade. Sobre isso, este trabalho objetiva verificar que entendimento esse público faz do Núcleo, de sua importância e atribuições. A pesquisa, a partir de uma amostra da comunidade universitária composta por 84 membros inseridos em Programas de Pós-Graduação (PPG) de Engenharia nas áreas de Civil e Mecânica de três instituições, a saber: UFRJ, PUC-Rio e UERJ, realizou uma análise de conteúdo sobre documentos e entrevistas realizadas. O resultado mostrou que é do conhecimento desse público a existência do NIT, ainda que seu uso tenha sido restrito, e de aspectos gerais para que haja uma efetiva consolidação das atribuições do Núcleo. A perspectiva é estimular uma discussão reconhecendo a importância de uma difusão contextualiza sobre SI, PI e TT no ambiente de PPG das universidades.

Palabras claves: Núcleo; Interação; Universidade; Transferência.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O estágio de desenvolvimento de diferentes regiões possa ser relacionado à inserção de novas maneiras de empregar recursos naturais e humanos, utilizando-se de competências científicas e tecnológicas, ou seja, esteja ligado a um processo com ampla dimensão e que envolve diferentes agentes. Sob essa perspectiva, há a possibilidade de criar Inovações por meio da introdução, ou melhoria, de produtos, de processos, e de métodos organizacionais no mercado (OECD, 2005).

Desta forma, muito do que vêm sendo discutidos, tem dado espaço a novas concepções sobre a importância da racionalidade técnico-científica, principalmente a participação da universidade como agente que contribui com o estágio de desenvolvimento de regiões (SCHWARTZMAN, 2008).

A universidade é considerada um agente social, entendida como instituição indutora de transformações na sociedade, capaz de discutir redefinições em seu papel de ensino e de incorporar novos papéis, e que procura oferecer respostas aos desafios da geração e difusão de conhecimento no mundo (SOUZA, 2015).

Essas características, por sua vez, denotam um processo sistêmico, um Sistema de Inovação (SI), que tem como principais grupos de agentes, a universidade, o governo e a empresa (Etzkowitz, 2013). Um Sistema, que conceitualmente, tem a função de desenvolver e difundir Inovações, que são originadas, tomando por base os preceitos de economistas evolucionistas, de um processo de risco, cumulativo e empreendido coletivamente envolvendo pesquisadores, gestores, financiadores, consumidores e decisão política (MAZZUCATO; PENNA, 2016).

No tocante a participação da universidade e envolvimento de pesquisadores, é importante compreender e utilizar de forma estratégica a proteção de ativos intangíveis, e em que bases a Transferência de Tecnologia (TT) vem ocorrendo, considerando que a legislação brasileira estabeleceu a criação de Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT) em Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT), por meio da Lei nº 10.973/2004 (BRASIL, 2004), conhecida como Lei de Inovação (LI).

A noção de Propriedade Intelectual (PI) contempla elementos dos direitos que incidem sobre bens imateriais de vários gêneros, como nos domínios industrial, científico e artístico (Barbosa, 2003). Ao passo que a noção de TT pode ocorrer por categorias, das quais podem fazer parte a negociação da PI e diferentes tipos de fornecimento, como de *know-how* e *technical expertise* na elaboração e execução de projetos de Engenharia (UNCTAD, 1985 apud UNCTAD, 2014).

Nesse sentido, a Engenharia é uma área da ciência que objetiva desenvolver conhecimento científico e técnico, para ampliar as duas fronteiras, sendo geradora de resultados potencialmente aplicáveis em projetos para criar e operar dispositivos, máquinas, processos, estruturas e sistemas, sendo percebida numa dimensão multidisciplinar e interdisciplinar (CAPES, 2013). E para Almeida e Borges (2007), a Pós-Graduação em Engenharia, uma das pioneiras no Brasil, pode também contribuir em diferentes campos do conhecimento, na medida em que ocorrem escolhas a respeito do ângulo de estudo e das fontes de investigação que serão utilizadas.

Diante do exposto, defende-se a investigação sobre os condicionantes que influenciam a atuação da universidade dentro do Sistema de Inovação, uma vez que é geradora de recurso humano na área da Engenharia, e cuja carência de dados mais detalhados ainda é relativamente recorrente.

Portanto, a partir de uma consulta a comunidade universitária, também formada por professores atuantes, com vínculo permanente, em Programas de Pós-Graduação (PPG) da área de Engenharia, esse trabalho tem como objetivo verificar o conhecimento que estes possuíam sobre a existência e as atribuições do NIT encontrados em suas próprias universidades. Tendo assim, a expectativa de aprofundar a discussão sobre as dificuldades de difusão dessa temática dentro do ambiente de pesquisa em nível de Pós-Graduação.

Para isso, as seções deste trabalho apontam a metodologia utilizada, algumas notas

conceituais sobre SI, e seu contexto no Brasil, e referências sobre o ambiente de ensino superior em nível de PPG no país. Ao final, são analisados os dados que subsidiam as inferências sobre o objetivo proposto. Parte inicial do artigo. Devem constar o assunto/tema a ser tratado, os objetivos do artigo e outros elementos necessários para situar o tema.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Inovação, de acordo com Edquist (2004), é um processo que tem uma natureza evolutiva e, relativamente espontânea. Ao passo que o SI é reconhecido como um complexo dinâmico de interações entre instituições, capaz de gerar ganho de produtividade e bem-estar material.

Para Strachman e Deus, (2005, p. 592), um SI é compreendido "como todos os fatores econômicos, políticos, sociais, institucionais, organizacionais, etc. responsáveis pela geração, pelo uso, pela difusão, pela absorção, pela importação ou pela modificação de conhecimentos e/ou de inovações".

De uma perspectiva nacional e mais abrangente, Lundvall (1992) defende que nesse complexo dinâmico, a idéia de aprendizagem é intrínseca a um Sistema Nacional de Inovação (SNI), pois este possui um viés social e interativo entre os agentes ligados direta e indiretamente aos esforços de incremento tecnológico, ressaltando o conhecimento com um recurso do Sistema.

Já Etzkowitz e Leydesdorff. (2000, p. 113) detalham que "Innovation systems, and the relationships among them, are apparent at the organizational, local, regional, national, and multinational levels. The interacting subdynamics, that is, specific operations like markets and technological innovations, are continuously reconstructed like commerce on the Internet, yet differently at different levels".

E Edquist (2004, p. 487) argumenta que o SI, enquanto abordagem é formada por organizações ("jogadores ou atores"), instituições ("regulamentos legais, normas e hábitos"), e atividades ("fatores que influenciam o desenvolvimento e a difusão das inovações"). E dentre essas atividades do SI, que estão sempre sujeita a revisão à medida que o conhecimento sobre os processos de Inovação aumentam, merecem importância: "*Provision of research and development (R&D), creating new knowledge, primarily in engineering, medicine and the natural sciences; Competence building (provision of education and training, creation of human capital, production and reproduction of skills, individual learning) in the labour force to be used in innovation and R&D activities*", dentre outras.

Diante do exposto, percebe-se a presença de atividades que também são realizadas dentro da universidade, porquanto a sua importância dentro do SI na geração de conhecimento para o desenvolvimento social e econômico.

2.1. A UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE INOVAÇÃO

A participação da universidade no SI não é uma ação trivial, e que pode ser relacionada a uma "revolução" ou a definição de novos papéis em sua atuação.

Esses "novos" papeis podem advir, dentre outros argumentos, de dois parâmetros: uma dilatação no eixo das atividades de pesquisa como proposto por Stokes (2005); ou pela interação da própria universidade com outros co-responsáveis por um processo de desenvolvimento, que são o governo e a empresa, como preconizado por Etzkowitz (2013).

Na abordagem de Stokes (2005), amplia-se o escopo das atividades de pesquisa na universidade, contrapondo-se a um modelo de desenvolvimento linear do conhecimento. Há, então, uma perspectiva voltada a reconhecer a importância da pesquisa básica inspirado pelo uso (Quadrante de Paster) como forma de auxiliar a relação entre ciência e governo.

A universidade, portanto, não abriria mão de suas competências essenciais, de acordo com Etzkowitz (2013). A instituição iria compor uma estrutura híbrida, uma tríplice hélice, unida a outros dois grupos de agentes: governo e empresa. O primeiro agente garantiria infraestrutura e financiamento ao processo de Inovação, já a empresa efetivamente ofertaria, no mercado, os produtos fruto dos esforços desses três agentes, nutrindo uma dinâmica capaz de prover desenvolvimento econômico.

Esse papel dado à universidade no SI, por meio da sua interação com a empresa é um processo com algumas características. É precedido pela existência de motivações e expectativas a

respeito da aproximação entre os agentes, que envolve questões como a possibilidade de financiamento das pesquisas. É um processo que pode sofrer com a existência de barreiras, que constituem dificuldades que retardam ou interrompem o andamento dos trabalhos como a visão de que o financiamento deve ser apenas de fonte pública. Ser influenciado por fatores facilitadores que podem dar celeridade no plano de trabalho de pesquisa conjuntamente construído. É baseado na cooperação da qual faz parte, por exemplo, uma estrutura específica por parte da universidade e da empresa para gerir o plano e os compromissos administrativos assumidos. Para que ao fim, o processo alcance uma satisfação resultante, oferecendo condições para a mesma proposta de pesquisa seja renovada, ou ampliada a outras pesquisas (SEGATTO-MENDES; SBRAGIA, 2002; CALDERAN; OLIVEIRA, 2013).

Por certo, muitos fatores podem influenciar a interação entre os agentes do SI, na qual seria importante contar com uma estrutura de características híbridas capaz de transitar nas três esferas ou hélices apresentadas por Etzkowitz (2013): universidade; empresa; e governo. E neste sentido, a Figura 2 demonstra como um NIT pode assumir a conexão entre os agentes, estando dentro ou fora de uma ICT.

Com as mudanças na LI, a princípio, o NIT tenha se aproximado desse estágio híbrido à medida que adquiriu a possibilidade de constituir personalidade jurídica própria, e a fim de orientar as ações de Inovação da ICT, dentre outras atribuições, pode elaborar estudos de prospecção tecnológica, promover e acompanhar o relacionamento da ICT com empresas e negociar e gerir os acordos de TT.



Figura 2 – Representação do papel de um Núcleo de Inovação Tecnológica.
Fonte: Fundação CERTI (2016).

Ainda nesse âmbito da interação, a ocorrência dela vem sendo constatada por meio da aproximação de grupos de pesquisadores brasileiros com as empresas, a partir do crescimento nos tipos ou na intensidade dos relacionamentos formados e/ou mantidos entre esses agentes ao longo do tempo (RAPINI, 2007).

Do ponto de vista da empresa, esse panorama de estreitamento das relações para Moura, Silva e Fischmann (2012) há uma importância de uma aliança estratégica entre empresa e instituições de ensino. Dentre os fatores identificados neste tipo de aliança estão como benefícios: a aquisição de capital intelectual contrabalançando as insipientes competências da empresa, assim como a diminuição das incertezas e a antecipação da aprendizagem no processo de Inovação.

Há, portanto, uma constatação de que a universidade vem sendo cada vez mais solicitada a intensificar suas respostas à sociedade sobre sua atuação, seja por um contexto legal ou social. Mas, é importante evidenciar que, mais do que reformas de viés normativo, há outras transformações que merecem discussão mais detalhada como a própria concepção de universidade “empreendedora”, e o que isso traria de implicações, dentre outros aspectos, sobre o ensino de Pós-Graduação no país.

2.1.2 Pós-Graduação na área de Engenharia

A Pós-Graduação no Brasil tem sua origem no século XIX, pois a titulação por doutorado no país tem registros na Escola Militar desde 1892 (PARDAL, 1986). Mas, só em 1931, com a Reforma Francisco Campos houve uma previsão de cursos de doutorado, o que atraiu professores estrangeiros para as universidades que também estavam sendo estabelecidas (SANTOS, 2003;

BALBACHEVSKY, 2005). Contudo, a consolidação de todo um Sistema de Ensino em nível de Pós-Graduação (SNPG) pode ser atribuída à ocorrência simultânea do âmbito normativo, da criação de instituições especializadas e de planejamento.

Quanto ao campo normativo, a Pós-Graduação também foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1965, que a reconheceu também como nível de ensino, entretanto sem uma regulamentação mais consistente. Por isso, o Parecer 977/65 (BRASIL, 1965), conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação pode ser considerado um dos principais marcos de reforma, a peça basilar nesse nível de ensino.

Nesse sentido, Balbachevsky (2005) ressalta que havia uma visão nacionalista do governo brasileiro, onde os objetivos do regime militar eram também evidenciados na medida em que, à época, o governo reconhecia benefícios estratégicos em investir neste nível de ensino da Pós-Graduação e no reduzido custo para qualificar profissionais para as universidades.

No âmbito do planejamento, é importante refletir que, incialmente, o objetivo inicial do SNPG brasileiro foi voltado a promover um ambiente nacional de investigação científica, assegurar um aperfeiçoamento dos estudantes e, sobretudo munir o país de pessoas mais aptas a ocupar os quadros de docentes para sanar as lacunas criadas com o estabelecimento de mais universidades e de novos PPG (BALBACHEVSKY, 2005).

Esse e outros propósitos estiveram presentes ao longo das ações de implementação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que em muito influenciou as características singulares e resultados positivos diante dos outros níveis de ensino oferecidos no país. E dentre esses resultados que podem ser averiguados no acréscimo positivo em diferentes indicadores ao longo dos anos, como por exemplo: o número de cursos; de alunos novos, matriculados e titulados; de bolsas, de publicações em periódicos científicos (CAPES, 2010).

Em contraponto às perspectivas animadoras, o país ainda pode ter um panorama futuro relativamente improdutivo, pois uma "janela de oportunidade" (CARVALHO; WONG, 2010) pode ser perdida, se não forem sanadas algumas distorções do SNPG ligadas à precariedade do ensino médio e do ensino superior oferecido por parte do sistema privado (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

Assim, a avaliação dos resultados possam também ser visto com cautela, e que incorporarem, no que for pertinente, indicadores de consequências sociais e econômicas. E que a representação discente, dos usuários do SNPG e os pesquisadores possam participar ainda mais da elaboração das políticas e diretrizes relativas à Pós-Graduação no país (DANTAS, 2004).

O alcance de resultados mais ampliados significaria o uso de distintas estratégias de apropriação do conhecimento pela universidade e demais agentes do SI, como também pelo fomento às parcerias em projetos de pesquisa nas mais distintas áreas do conhecimento, com grande alcance tecnológico como acontece com na Engenharia.

No caso do estado do Rio de Janeiro, esta área ocupou o quarto lugar em oferta total no ano de 2014, ou seja, dos 406 programas e cursos do país, o estado reunia 64 PPG (GEOCAPES, 2015). Esse panorama pode ser atribuído às iniciativas de implantação dos Programas pelas próprias universidades, somada a procura por profissionais formados em segmentos produtivos relativamente promissores, como a nanotecnologia, e exploração de petróleo em águas profundas.

A Pós-Graduação na área de Engenharia apresenta, em suma, sinais de continuar um processo de expansão, salvaguarda a influência originada de fatores políticos, sociais e econômicos vigentes no país. Entretanto, também enfrenta a possibilidade do ingresso de graduados formados num ensino fundamental e médio cujo modelo apresenta deficiência em métodos didático-pedagógicos e organizacionais, desprovidos de objetivos mais claros para superar as suas próprias dificuldades de formação, em disciplinas como a física e matemática (OLIVEIRA, 2005).

Tudo isso abre espaço para vários desafios aos PPG. Por exemplo, questões qual o perfil de concludentes que pretende formar ou como ampliar e manter uma infraestrutura de pesquisa nesse nível de ensino superior. Contudo, o esse esforço empregado em todo o SNPG sinaliza ganhos na qualidade do ensino, e não só um esforço meramente qualitativo destinado a prestação de contas à CAPES. Mas, em ações em favor da criação intelectual, de sua proteção legal e da transferência de tecnologia.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa usando técnicas de pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2010), tendo como campo ampliado no âmbito do SI, os NIT, cujas atribuições foram ampliadas com a Lei nº 13.243/2016 (BRASIL, 2016). E como campo restrito, foram analisas algumas ICT - universidades da cidade do Rio de Janeiro, enquadradas em diferentes esferas administrativas (federal, estadual e privada), e submetidas às normas da CAPES (2017a) que é a instituição que regula os PPG em todo o país.

As universidades foram escolhidas principalmente devido à condição de que oferecem elementos sobre a sua gestão da proteção da PI e, TT, tendo o NIT já implantado (VIEIRA, 2016).

Após esta definição, foram convidadas todas as universidades da cidade, por meio de seus NIT. E as instituições que concordaram em participar e atenderam aos critérios (até dezembro de 2004) foram: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); e, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Após os aceites, foram verificadas as áreas de ensino de graduação e Pós-Graduação presentes nas três universidades, por meio de consulta ao sítio eletrônico do Ministério da Educação (2017) para os cursos de graduação, e a Plataforma Sucupira (CAPES, 2017b) em relação aos PPG. A partir daí, ficou delimitada dentro da área das Engenharias, os PPG de Engenharia Civil e Mecânica nas três universidades participantes.

Portanto, a população estudada foi comporta por professores e coordenadores dos PPG delimitados, como parte da comunidade universitária consultada. A consulta foi realizada por meio de entrevistas, gravadas em áudio, nos meses de janeiro a junho de 2015. O roteiro estruturado da entrevista foi submetido previamente à apreciação de um jornalista e um engenheiro, para sugestões e críticas (VIEIRA, 2016).

A etapa de tratamento e tabulação dos dados primários advindo do corpus da pesquisa foi realizada por meio de uma análise de conteúdo que Bardin (2011, p. 48) define como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

Assim, o procedimento que se adotou não foi uma leitura meramente literal, mas se dedicou a perceber uma dimensionalidade mais profunda, isto é, um exame para elucidar o que pode estar por trás da mensagem dita nas entrevistas.

O tratamento do conteúdo das entrevistas foi feita em dois estágios sucessivos. O primeiro, por uma análise vertical, ou seja, uma leitura individual direcionada a cada documento. E seguida, os dados passam para uma análise horizontal, onde há uma validade diferenciada, pois a partir deles foram construídas categorias que representam o que foi percebido nesses documentos (Bardin, 2011), conforme esquematizado no Quadro 1.

Unidade de registro	Unidade de contexto	Codificação	Categorização
Palavra	Frase	Baseada na unidade de registro, tendo como regra de contagem o critério de presença (ou ausência)	Não fornecida previamente. Foi o resultado da classificação progressiva da unidade de recorte

Quadro 1 – Parâmetros usados para tratamento de dados primários em entrevistas.
Fonte: Vieira, 2016.

Com a definição dessas categorias foi possível realizar inferências. E a partir destas categorias advindas das entrevistas dos docentes dos referidos PPG de Engenharia, pôde-se constatar vários pontos, dentre eles o entendimento que essa comunidade universidade consultada faz sobre as atribuições dos NIT.

4. RESULTADOS

4.1 PANORAMA PRELIMINAR DAS UNIVERSIDADES

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) foi fundada em 1941, época de dois importantes movimentos: um em favor da industrialização do país; e o outro, pela necessidade de criação de instituições de ensino superior no país (VILLELA, 2011). É uma instituição comunitária de educação superior, filantrópica e sem fins lucrativos, que visa produzir e propagar o conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Apesar das instituições privadas não terem sido contempladas na LI, ou melhor, não terem a obrigatoriedade de instituírem um NIT, por exemplo, a PUC-RJ era uma das instituições do país, que desde os anos 1990, já possuíam uma estrutura para tratar sua Propriedade Intelectual e gerir a Transferência de Tecnologia, com a criação do Escritório de Desenvolvimento, do Instituto Gênesis e da Incubadora de Empresas de Base Tecnológica (VILLELA, 2011). E, em 1999, criou a Agência PUC-Rio de Inovação (AgI/PUC-Rio), por meio da Portaria nº 30/1999 da Reitoria, sendo localizada no Campus Universitários, no bairro da Gávea, que tem entre seus resultados estão 20 vinte pedidos de patentes de invenção, 26 programas de computador, e 37 registros de marcas entre 2009 e 2013 (VIEIRA, 2016), no Campus.

A Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por sua vez, constitui uma fundação de direito público, fundada em 1950, e que começou, nos anos 1970, um processo de interiorização de suas atividades de ensino (GUEDES, 2015).

No tocante a proteção de sua produção intelectual e para promover a transferência, a UERJ em 2000 criou o Programa de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia (PITT), posteriormente um Núcleo, e em 2012 instituiu o Departamento de Inovação (InovUerj), localizado no Campus Maracanã. E este Departamento foi criado pelo Ato Executivo 050/Reitoria/2012, é vinculado à Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (SR2), e tem como atribuições promover a inovação, articular, planejar, orientar, elaborar procedimentos, monitorar, acompanhar, formalizar e disseminar a cultura da PI, bem como o desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços em parcerias internas e com outros segmentos da sociedade (CARVALHO; RITTO, 2013). E dentro de seu portfólio, em relação às propriedades industriais, existem diversas ações e também pedidos de proteção, como: 17 patentes de invenção e 32 registros de marcas entre 2009 a 2013 (VIEIRA, 2016).

Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve sua gênese em 1920, e desde então, se fortaleceu no cenário do ensino e da pesquisa nacional. Um exemplo disso é o caso do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, a COPPE, apontada como referência latino-americana no ensino de Pós-Graduação em Engenharia e de produção científica e tecnológica na área. E que constitui um organismo, que se mantém voltado à essencialidade da ciência sendo que conseguiu desvencilhar-se de uma dependência estrangeira e alcançou uma maturidade institucional técnico-científica (FURTADO, 1988; UFRJ, 2015).

A preocupação com a gestão institucionalizada da Propriedade Intelectual e a interação com o setor produtivo da UFRJ datam de 2001, quando foi criada a Coordenação de Atividades de Propriedade Intelectual (CAPI), pois até então as solicitações de proteção eram realizadas de forma independente por setores isolados da universidade ou direto por seus professores. Em 2004, ano da promulgação da Lei de Inovação, a CAPI foi promovida a Divisão de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia (DPITT). Em outubro de 2007, a Agência UFRJ de Inovação foi criada a partir de uma portaria emitida pela Reitoria da UFRJ para desempenhar o papel de NIT da universidade, sendo ligada a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PR-2) (MEROLA, 2009).

A Agência apresenta, no momento, 33 oportunidades em sua vitrine tecnológica, tecnologias desenvolvidas na universidade mais promissoras ao licenciamento. Na condição de status ativa, há as seguintes produções, em sua base de consulta: 431 patentes, 04 desenhos industriais e 26 softwares, além da parceria com Parque Tecnológico, sendo que tanto a Agência de Inovação quanto o Parque estão localizado no campus Cidade Universitária (AGÊNCIA DE INOVAÇÃO DA UFRJ, 2017).

No âmbito dos PPG em Engenharia Civil e Mecânica, os cursos apresentam elevados conceitos da CAPES, conforme Quadro 2, e todos são da modalidade acadêmica.

	PUC-Rio	UERJ	UFRJ

Área básica - Área de Avaliação Cursos	Início	Conceito	Início	Conceito	Início	Conceito
Civil - Engenharia I						
Nível de mestrado	1965	6	2003	4	1965	7
Nível de doutorado	1984	6	2012	4	1970	7
Mecânica - Engenharia III						
Nível de mestrado	1964	7	2006	4	1965	7
Nível de doutorado	1980	7	2010	4	1970	7

Quadro 2 – Características dos PPG de Engenharia em universidades estudadas.
Fonte: Adaptado de Plataforma Sucupira (2017).

As três universidades são diferentes entre si, sendo esperado encontrar diferenças quanto ao tamanho do portfólio de PI e ações de TT. Porém, o ambiente de PPG contribui para que elas comunguem de um mesmo contexto de conjuntura nacional de pesquisa e de desafios da expansão ensino superior com vistas à promoção do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

4.2. ENTENDIMENTO DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA NO AMBIENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO

As universidades são produtoras de conhecimento e formadoras de recursos humanos, que também compõem um sistema maior, o Sistema de Inovação. E em vista da importância da participação efetiva dessas no processo inovativo, e do papel fundamental desempenhado por seus NIT como suporte para o conhecimento gerado, o entendimento de sua comunidade acadêmica sobre a existência dos NIT e o quanto eles podem ajudar, torna-se essencial, também para dar suporte à formação e expansão de uma condição de desenvolvimento da sociedade por meio dos recursos humanos formados.

No caso dos PPG de Engenharia que fizeram parte deste estudo, foram compostos ao todo por 123 docentes permanentes, dos quais 84 concederam entrevistas, conforme Quadro 3.

Categorias Preliminares	Sexo masculino	Sexo feminino	Porcentagem (%)
Civil	33	11	52,4
Mecânica	34	6	47,6
Total	67	17	100,0

Quadro 3 – Perfil da amostra estudada de docentes permanentes em PPG de Engenharia.
Fonte: Vieira (2016).

Na amostra estudada, 84,5% (n = 71) das declarações relacionaram as atribuições do NIT à PI e TT, e afirmam conhecer a existência de um setor dedicado a essas matérias em sua instituição. E embora uma percentual menor tenha procurado, ao menos uma vez o NIT (19%) já sinaliza para um possível começo de sensibilização da comunidade acadêmica sobre as ações e atividades dos Núcleos na cultura das universidades estudadas, como mostra o Quadro 4.

Categorias Preliminares	Afirmativa	Número	Porcentagem (%)
Quanto à existência	Sim	71	84,5
	Não	13	15,5
	Total	84	100,0
Quanto à denominação - cita nome NIT	Sim	25	29,8
	Não	59	70,2
	Total	84	100,0
Quanto à denominação - cita nome correto do NIT	Sim	13	15,5
	Não	71	84,5

	Total	84	100,0
Quanto à referência a *pessoa-chave*	Sim	9	10,7
	Não	75	89,3
	Total	84	100,0
Quanto ao uso, ao menos, uma vez	Sim	16	19,0
	Não	68	81,0
	Total	84	100,0

Quadro 4 - Conhecimento de docentes entrevistados a respeito do NIT
Fonte: Vieira (2016).

Contudo, ainda se mostra como um setor sem significativas indicações de maior aproximação com este público, na medida em que poucos se referiram a sua atual denominação dentro da universidade, que entre as três instituições estudadas, duas delas têm o NIT denominado Agência.

Quanto à existência de uma pessoa-chave de contato para qual pudessem dirigir eventuais consultas também foi reduzida, possa ser atribuída ao pouco uso (19%) do NIT, portanto, a baixa referência quanto a nomes das pessoas que trabalham no Núcleo. Cabendo destacar que 69% do total dos respondentes realizaram algum tipo de comentário ligado ao NIT, ora sobre aspectos positivos como o esforço de disseminação do conceito de PI, ora sobre aspectos que podem ser melhorados como a relativa morosidade nos despachos que envolvem o setor.

Ou seja, a comunidade universitária consultada traz consigo impressões acerca do NIT, apontando elementos que lhes pareceriam mais relevantes para suprimir possíveis deficiências junto à própria universidade.

Por outro lado, faz-se a reflexão de que a "projeção interna" do NIT na universidade esteja ligada a fatores externos, fora do alcance das atribuições legais e institucionais do Núcleo. Nessa perspectiva, a análise dos dados coletados apontou especificidades sobre as temáticas de PI e TT, notadamente num ambiente de PPG. De tal forma que, a abordagem qualitativa (BARDIN, 2011) realizada sobre as entrevistas dos docentes e demais documentos, e a observação in loco da comunidade universitária ofereceram suporte a um aprofundamento da análise de conteúdo, que será apresentada em outra oportunidade.

5. CONLCUSÃO

Dentre as características de um Sistema de Inovação, é importante avaliar o nível de interação entre os agentes que o compõe, principalmente, como os que também são definidos por ETZKOWITZ (2013): governo; universidade e empresa. E essa interação também é o resultado de ações e do entendimento a respeito de PI e TT dentro de cada um desses mesmos agentes.

No Brasil, no tocante à universidade, um dos ambientes de difusão sobre essas temáticas podem ser os PPG, uma vez que, por meio de processos periódicos de avaliação, têm mostrado sinais positivos sobre o quanto o SNPG distinguiu-se dos demais níveis de ensino. Contudo, a princípio, revela-se um ambiente preocupado com uma relativa irregularidade de financiamento e apoio às atividades de pesquisa no país.

As universidades que conseguiram atender aos critérios estabelecidos para este estudo foram aquelas que na promulgação da Lei de Inovação (LI) já tinham alguma unidade (Setor ou Programa) que tratava da proteção de ativos intangíveis e da transferência de tecnologia, mesmo que de forma insipiente.

Nestas universidades que se anteciparam a LI, suponha-se que os NIT deveriam ter maior inserção ou conhecimento por parte da comunidade dentro de suas respectivas instituições.

A comunidade universitária, por sua vez, reconhece que dentro de suas próprias universidades é oferecido suporte sobre matérias como PI e TT por meio do NIT, mas que pouco evidenciou que este Núcleo pode se tornar parceiro em projetos de pesquisa com agentes externos à universidade. Daí a reflexão sobre a importância de ponderar sistematicamente a respeito de quais mecanismos ou estratégias de comunicação tem sido usadas para aproximar o NIT dessa

comunidade.

Por fim, relevante destacar a necessidade de aprofundar, em estudos futuros, a contribuição dos PPG considerando as características do SI no Brasil visando fortalecer a dinâmica do processo produtivo e o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. N.; BORGES, M. N. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n.56, p.323-339, 2007.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005 p. 275-305.

BARBOSA, D. B. *Uma introdução à Propriedade Intelectual*. (2.ed. rev.) Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2003. 951 p. Disponível em: <http://www.denisbarbosa.addr.com/arquivos/livros/umaintro2.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. (Obra original publicada em 1977).

BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. *28, n.* 3, p.17-53, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 jan. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, dentre outras Leis. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 jan. 2016.

BRASIL. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 1965.

CALDERAN, L.L.; OLIVEIRA, L.G. *A inovação e a interação Universidade-Empresa: uma revisão teórica.* Universidade de Brasília. Centro de Estudos Avançados de Governo e de Administração Pública, Brasília: CEAG, 2013.

CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. Brasília: Ministério da Educação, CAPES, 2010. 309 p. (Volume I).

CAPES. *Documento de Área 2013, Engenharia IV.* 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/...area/Engenharias_IV_doc_area_e_comissão_16out.pd>. Acesso em: 01 jun. 2017.

CAPES. *Sítio Eletrônico.* 2017a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAPES. *Plataforma Sucupira.* 2017b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CARVALHO, J. A. M.; WONG, L. L. R. O novo padrão demográfico brasileiro: oportunidades e desafios. In: CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. (Vol.II). Brasília, DF: CAPES, 2010.

p.153-174.

CARVALHO, M.B.; RITTO, A. C. A. (Orgs.). *Modelo e estratégia de inovação*: guia de referência para Inovação na UERJ. Rio de Janeiro: Pod Editora. 2013. 202 p.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. *RBPG*, v.1, n. 2, p. 141-159. 2004.

EDQUIST, C. Reflections on the systems of innovation approach. *Science and Public Policy*, Englan, v. 31, n. 6, p. 485-489, 2004.

ETZKOWITZ, H. *Hélice tríplice:* universidade-indústria-governo: inovação em movimento. Tradução Traduzca. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2013. 207 p. (Obra original publicada em 2008).

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from National Systems and ''Mode 2'' to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, v.29, n. 2, p. 109-123, 2000.

FUNDAÇÃO CENTROS DE REFERÊNCIA EM TECNOLOGIAS INOVADORAS (CERTI). *Sítio Eletrônico*. 2016. Disponível em: <http://www.certi.org.br/pt/servicoseprodutos-promocao-de-negocios-nucleo-na-inovacao-tecnologica>. Acesso em: 01 set. 2016.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. [Banco de dados – Internet]. Brasil: CAPES. 2015. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2017.

GUEDES, M. Uerj, a universidade que cresceu na área de uma favela, quase fechou há 50 anos. *Jornal O Globo*. 2015, junho 02. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/uerj-universidade-que-cresceu-na-area-de-uma-favela-quase-fechou-ha-50-anos-16335150. Acesso em: 01 jun. 2017.

LUNDVALL, B.-A. (Ed.). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive learning*. London: Pinter, 1992.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 2010. 228 p.

MAZZUCATO, M.; PENNA, C. *The Brazilian Innovation System*: A Mission-Oriented Policy Proposal. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/1774546/The_Brazilian_Innovation_System-CGEE-MazzucatoandPenna-FullReport.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

MEROLA, F. M. A. *Proteção patentária na universidade*: perfil da atuação da UFRJ no tocante à proteção de suas invenções e percepção de seus docentes sobre a patenteabilidade de seus inventos. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Química, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Sítio Eletrônico*. 2017. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MOURA, G. L.; SILVA, W. M.; FISCHMANN, A. A. Competitividade e alianças: a inserção das universidades brasileiras. *Revista Espacios*, Caracas, v.33, n.3, p.601-619, 2012.

OLIVEIRA, V. F. Crescimento, evolução e o futuro dos cursos de engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 24, n.2, p. 3-12. 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Manual OSLO:*

diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3. ed. Tradução Flavia. Gouveia. Paris: OCDE/FINEP, 2005. 184 p.

PARDAL, P. *140 anos de doutorado e 75 de livre docência no ensino de engenharia no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola de Engenharia, UFRJ. 1986.

RAPINI. M. S. O diretório dos grupos de pesquisa do CNPq e a interação universidade-empresa no Brasil: uma proposta metodológica de investigação. *Econ. contemp*., Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 99-117, 2007.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil**.** *Educ. Soc***.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SCHWARTZMAN, S. As universidades latino-americanas e sua contribuição para o desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidades e desenvolvimento na América Latina*: experiências exitosas de centros de pesquisas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 13-30.

SEGATTO-MENDES, A. P.; SBRAGIA, R. O processo de cooperação universidade-empresa em universidades brasileiras. *Revista de Administração,* São Paulo, v. 37, n. 4, p. 58-71, 2002.

SOUZA, P. B. Brasil do ano 2000 revisitado: desafios em inovação tecnológica e o papel da universidade. *RBPG*, Brasília, v. 12, n. 28, p. 415-439, ago. 2015.

STOKES, D. E. *O quadrante de Pasteur*: a ciência básica e a inovação tecnológica. Tradução de José Emílio Maiorino. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. 1ª reimp. 2008. 248 p.

STRACHMAN, E.; DEUS, A. S. Instituições, inovações e sistemas de inovação: interações e precisão de conceitos. *Ensaios FEE*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 575-604, jun. 2005.

UNCTAD - UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT. *Transfer of Technology and knowledge sharing for development*: science, technology and innovation issues for developing countries. UNCTAD Current Studies on Science, Technology and Innovation. n. 8. United Nations Publication. New York and Geneva (UNCTAD/DTL/STICT/2013/8), 2014. 63 p. Disponível em: <http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/dtlstict2013d8_en.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO DA UFRJ. *Sítio Eletrônico*. 2017. Disponível em: <http://www.inovacao.ufrj.br/>. Acesso em: 23 mar. 2017.

VIEIRA, E. S. F. M. *Análise do papel dos Núcleos de Inovação Tecnológica em universidades da cidade do Rio de Janeiro (RJ)* (Relatório de Pesquisa/2016), Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Inovação, INPI, Rio de Janeiro, 2016. 49 p.

VILLELA, T. N. *A gestão da propriedade intelectual gerada no âmbito do processo de incubação de empresas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio*. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa em Propriedade Intelectual, Inovação e Desenvolvimento, Academia de Propriedade Intelectual, Inovação e Desenvolvimento, Coordenação de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa, Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI, Rio de Janeiro, 2011.

O estágio na formação profissional

Autores: Santos, Sarah Yasminni dos (Universidade Federal de Santa Catarina); **Oliveira, Alexandre**

Guilherme Lenzi de (Universidade Federal de Santa Catarina); **Costa, Alexandre Marino** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: Diante da acirrada concorrência no mercado de trabalho, cresce sobre os estudantes a pressão de conseguirem uma boa colocação no mercado. A universidade pode auxiliar nessa transição – não sendo apenas este o seu papel – e estimular atividades extraclasse, por meio das quais os alunos passem a elaborar seus projetos de carreira, adquirir conhecimentos e desempenhar capacidades. É importante que o indivíduo tenha alto nível de autoeficácia: acreditar possuir as capacidades necessárias para desempenhar determinada atividade. Este nível pode ser trabalhado conforme as experiências positivas das próprias pessoas ou de pessoas-modelo, quais o indivíduo se identifica. Essas experiências podem ser vivenciadas no estágio, que é considerada uma das principais atividades extraclasse. E estágio traz inúmeros benefícios a todas as três partes envolvidas: estudante, universidade e concedente. Cursos das áreas humanas apresentam alto índice de estágio, enquanto cursos das áreas exatas apresentam maiores médias das bolsas.

Palabras claves: transição universidade-mercado – autoeficácia – atividades extraclasse – estágio

Texto completo:

23. INTRODUÇÃO

É passado o tempo em que era cabível a ideia de que a obtenção de um diploma acadêmico é quesito de diferenciação frente aos concorrentes, garantia de sucesso enquanto profissional autônomo ou, ainda, a certeza de emprego com boa remuneração. As preocupações com o ingresso no mercado de trabalho logo após a formatura vêm figurando nos estudos e mostrando a importância na transição universidade-trabalho (NEIVA, 1996; TEIXEIRA; GOMES, 2004; BARDAGI; HUTZ, 2012).

Ainda assim, contrariamente ao que se poderia prever, a pesquisa feita por Neiva (1996) constatou que estudantes os quais se preparavam para profissões com um fraco mercado de trabalho mostraram-se mais determinados em relação a um projeto pós-universitário e à futura atividade profissional comparados àqueles de profissões que previam um bom mercado de trabalho. Diante disso, a autora conclui que esse comportamento acabaria por levar esses futuros profissionais de previsões piores à uma antecipação e preparação maiores, como realizar estágios ou aceitar cargos inferior durante a graduação, o que facilitaria sua recolocação em um cenário melhor logo após a formatura.

Frente a isso, fica evidente a importância, se não a necessidade, do desenvolvimento das competências técnicas e emocionais do indivíduo. Essas habilidades podem ser adquiridas e trabalhadas ao longo do tempo, incluindo o tempo na universidade. Teixeira e Gomes (2004) observaram que na medida em que eram realizadas disciplinas mais aplicadas e percebida a real necessidade dos conhecimentos básicos adquiridos nas disciplinas anteriores, aumentava a dedicação dos estudantes aos cursos. Também se observou que a participação em atividades extraclasse como trabalhos em iniciação científica e extensão, monitorias, associações estudantis e estágios contribuiu para aumentar o compromisso dos entrevistados com sua formação (TEIXEIRA; GOMES, 2004).

Ainda com relação às atividades extracurriculares – ou até mesmo as curriculares, como o estágio –, Teixeira e Gomes (2004) identificaram que os estudantes entrevistados enxergavam nas atividades práticas legítimas oportunidades por meio das quais eles poderiam conhecer melhor sua futura profissão e a si mesmos; e, tomados deste conhecimento, iniciariam um processo de definição do projeto profissional, ou projeto pós-universitário (NEIVA, 1996), planejando antecipadamente sua carreira. Além disso, Silva, Coelho e Teixeira (2013), trazem que esse envolvimento em atividades extraclasse contribui para aspectos como a competência para o engajamento em ambientes de trabalho, a competência social, a persistência no curso e a satisfação, a autonomia, o autoconhecimento, a confiança e a apreciação pelo diferente. Por meio do "aprender fazer, fazendo e pensando", o estudante é o sujeito na construção da sua forma de conhecer e agir (VIEIRA; CAIRES;

COIMBRA, 2011), ele é o responsável pelo grau de desenvolvimento que alcançar.

E diante das várias possibilidades de exercício da atividade profissional, a mais evidente é o estágio, regulado no Brasil pela Lei 11.788/08 desde setembro de 2008, cuja realização visa "ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho" (BRASIL, 2008. Art. 1º, §2º). Por meio da experiência do estágio, Vieira, Caires e Coimbra (2011) acreditam que o estudante é capaz de encarar desafios e de superar exigências, aprimorando suas atuações, interações, flexibilidade e espontaneidade nos âmbitos técnicos, sociais e intra/interpessoais.

Então se tem o seguinte contexto: o estudante das fases iniciais, ainda inseguro da escolha do curso, avança nos estudos e passa a realizar atividades ligadas ao que,num futuro não tão distante, será sua profissão. Diante dessas experiências, o acadêmico ganha confiança e adquire mais do que conhecimentos, competências.

Frente a isso, o presente estudo tem por objetivos identificar a importância e a legitimidade do estágio enquanto componente curricular nos cursos de graduação. Além disso, também pretende verificar a existência de diferenças significantes entre as ocorrências de estágios da instituição de ensino escolhida.

24. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Bardagi e Hutz (2012) desenvolveram um estudo no qual se avaliou as percepções de aproximadamente 900 estudantes acerca do mercado de trabalho, além de averiguar o que esses alunos entendiam do desempenho acadêmico em relação aos índices de satisfação e probabilidade de evasão. A percepção do estudante quanto ao papel da universidade na sua preparação para o mercado de trabalho também foi um dos objetivos de Melo e Borges (2007). Neste último estudo, ao mesmo tempo em que as autoras indicam o perigo da compreensão errônea entre os jovens de que a universidade apenas deve preparar para o mercado, destacam a necessidade de as instituições de ensino desenvolverem a empregabilidade dos graduandos e o aprimoramento de seus projetos de carreira. Esse desenvolvimento poderia vir por meio da oferta de projetos compatíveis com as necessidades de mercado, os quais introduziriam os estudantes em seus futuros contextos profissionais antes do fim do curso e o prepariam em aspectos psicossociais, tais quais identidade profissional, imagem pessoal, socialização organizacional, entre outros.

Segundo Bardagi e Hutz (2012) é frequente nos estudos a presença de avaliações negativas quanto ao papel da universidade na inserção do estudante em seu respectivo mercado de trabalho. Além disso, a instituição não ofereceria informações realistas referentes ao mercado e não propiciaria experiências significativas para o desenvolvimento de competências de trabalho. Os autores entenderam isso como um alerta, pois possuir esse ponto de vista negativo pode gerar impactos também negativos no envolvimento acadêmico dos estudantes, já que essa percepção é um critério importante tanto na decisão da carreira, quanto na permanência no curso e na satisfação com relação a ele.

Ainda que a universidade possa ajudar o acadêmico na transição para o mercado, Teixeira e Gomes (2004) destacam que a responsabilidade por desenvolver as competências que possibilitarão atender à demanda tem ficado a cargo do próprio indivíduo, o qual é tido como responsável, seja pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. De outro lado, as transformações no mundo do trabalho demandam do trabalhador uma série de novas habilidades: flexibilidade, polivalência, capacitação tecnológica, adaptabilidade (LASSANCE; SPARTA, 2003). Neste ponto, volta-se à não-suficiência do diploma: são as características pessoais, as competências específicas, as redes de relações e a capacidade de se ajustar a diferentes demandas de trabalho que garantirão um espaço ao sol àqueles que o pleiteiam (TEIXEIRA; GOMES, 2004).

Não obstante, a universidade não deve se eximir de sua atuação. Silva, Coelho e Teixeira (2013) confirmam a ideia de que o próprio percurso universitário possui importância fundamental para o desenvolvimento de carreira, já que durante sua formação o estudante tem a oportunidade de conhecer melhor a profissão para a qual está se preparando e encontra possibilidades de adquirir conhecimentos e desenvolver competências fundamentais para seu exercício profissional futuro. Tais

competências e, principalmente, a certeza de possui-las afetam diretamente as decisões tomadas pelo sujeito.

Ao conceito da percepção que o indivíduo possui a respeito de suas próprias capacidades para desempenhar determinada atividade dá-se o nome de autoeficácia (BARROS; BATISTA-DOS-SANTOS, 2010); a qual acompanha o indivíduo ao longo da sua vida, podendo ser ela de nível elevado ou reduzido.

2.13 AUTOEFICÁCIA

Em seu estudo, Teixeira e Gomes (2004) apontam que o reconhecimento de familiares e colegas sobre o bom desempenho em novas habilidades e o elogio de um professor foram exemplos de situações que contribuíram para motivar os alunos e torná-los mais seguros de si. Na outra ponta, antes mesmo que o indivíduo efetue a ação, está o senso de eficácia que ele tem de si mesmo (BZUNECK, 2001).

Conforme explicam Barros e Batista-dos-Santos (2010) a Teoria da Autoeficácia está contida na Teoria Social Cognitiva (TSC), a qual lhe dá suporte e sentido. A TSC se contrapõe aos princípios behavioristas: defende um modelo de reciprocidade tridiática, no qual a conduta, os fatores pessoais internos e ambiente externo atuam entre si como determinantes interativos e recíprocos. Por essa teoria o sujeito é agente e não apenas produto das circunstâncias de sua vida.

Diferentemente da expectativa de capacidade, a expectativa de autoeficácia é mais pontual, de acordo com Bzuneck (2001), ela se refere de modo específico a peculiaridades da situação e a ações a serem implementadas numa tarefa analisada em detalhe. A crença de autoeficácia também se difere do conceito de autoconhecimento por sua especificidade. O autor usa como exemplo o domínio da área da matemática: ainda que um indivíduo revele autoconceito positivo nessa área, poderá não resolver um novo problema, no qual seu nível de autoeficácia não terá o grau desejado.

Outra diferença que vale ser levantada quanto à autoeficácia é em relação ao conceito de expectativa de resultados. Enquanto a primeira se refere à capacidade que o indivíduo acredita possuir para executar determinada atividade, a segunda faz referência ao binômio ação-resultado, ou seja, qual será o resultado quando for executada determinada ação (BUZNECK, 2001).

Cabe destacar que o nível de autoeficácia, elevado ou reduzido, será de acordo com os próprios julgamentos da pessoa em relação às suas capacidades quando vinculadas a domínios específicos, como no exemplo da matemática, e relacionados a diversos fatores. Deste modo, pode haver percepção de elevada autoeficácia em determinado domínio e baixa autoeficácia em outros (BARROS; BATISTA-DOS-SANTOS, 2010).

Buzneck (2001), Barros e Batista-dos-Santos (2010) salientam que as crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos. Isto é, no contexto acadêmico, o estudante optará por caminhos os quais acredita que é capaz de ter êxito (BUZNECK, 2001).

Os estudiosos que trabalham nessa linha de pesquisa mencionam quatro fontes de informação das crenças de autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social, e estados físicos e emocionais (BUZNECK, 2001; BARROS; BATISTA-DOS-SANTOS, 2010). A experiência direta diz respeito às experiências vividas pelo indivíduo e é considerada a mais eficaz no desenvolvimento de forte senso de eficácia. Nesta fonte, os sucessos obtidos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal, pois o indivíduo já realizou determinada atividade e sabe que é capaz. Por outro lado, se ainda não há sentimento de eficácia firmemente estabelecido, as falhas podem comprometê-lo (BUZNECK, 2001).

A experiência vicária é aquela fornecida por modelos sociais. O observador fica atento às consequências, positivas ou negativas, das ações realizadas por pessoas parecidas consigo mesmo. Os esforços bem-sucedidos aumentam as crenças dos observadores de que eles também possuem as capacidades e as habilidades para dominar atividades semelhantes de forma igualmente bem-sucedida (BARROS; BATISTA-DOS-SANTOS, 2010).

2.14 ESTÁGIO

Para Silva, Coelho e Teixeira (2013), ainda que haja poucos estudos que o comprovem empiricamente, o estágio é uma das experiências extraclasse consideradas mais importantes para a formação profissional. Os frutos advindos do estágio atravessam o imaginário comum para serem tópicos de estudos científicos. Caires e Almeida (2000, pg. 222), por exemplo, elencaram pelo menos nove contribuições consideradas inerentes ao estágio, outrora apontadas por múltiplos autores:

> "construção de uma visão mais realista do Mundo do Trabalho e das perspectivas de carreira [dos estudantes estagiários]; [...] promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área profissional [...]; o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais [...]; aumento das oportunidades de emprego [...]; aumento do "diálogo" entre o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho [...]; maiores níveis de maturidade e de auto-confiança dos alunos [...]; atenuar do impacto da transição da Universidade para o Mundo do Trabalho [...]; desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos [...]; promoção de níveis superiores em termos do auto-conceito vocacional e dos valores de trabalho".

Gault, Redington e Schlager (2000) apontam as vantagens dos estágios para as empresas, como redução de custo com recrutamento e qualidade dos profissionais contratados. Para ilustrar, os autores trazem como exemplo a empresa Hewlett Packard – mais conhecida apenas como HP; a empresa teve um recorde nas contratações referente a um determinado ano: dos contratados, 70% eram de seu quadro de estagiários. Os autores ainda mencionam que, apesar de estudantes e recém-formados perceberem o estágio como uma importante "estratégia de recrutamento", algumas universidades ainda veem os programas de estágio como uma maneira de mão-de-obra barata que prejudicam o desempenho do estudante e o financiamento das universidades. Contudo, fica indicada a possibilidade de estreitamento das relações a academia e a comunidade empresarial, gerando, inclusive, financiamentos externos à universidade.

Ainda assim, seu estudo confirmou outras teorias de que o estágio auxilia na deficiência deixada pela expectativa de carreira que o estudante constrói durante a graduação, nas salas de aula (GAULT; REDINGTON; SCHLAGER, 2000; BARDAGI; HUTZ, 2012). O aluno que passa pelo estágio está mais preparado para a inserção no mercado de trabalho e, possivelmente, terá maior sentimento de satisfação no trabalho. Além disso, outros benefícios são apontados como maior rapidez para conseguir um emprego, salários mais altos em menos tempo. Os autores concluem que se trata de um ganha-ganha-ganha, pois todas as três partes envolvidas no processo são beneficiadas pela experiência do estágio.

Atualmente a regulamentação maior do estágio no Brasil, a lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), determina a existência de apenas duas modalidades de estágio: obrigatória e não obrigatória. A primeira, como o próprio nome já sugere, é requisito para aprovação e obtenção do diploma; enquanto a segunda é desenvolvida como atividade opcional e acrescida à carga horária regular e obrigatória. O estágio, em ambas as hipóteses, deve fazer parte do projeto pedagógico do curso e integrar o itinerário formativo/currículo do estudante.

Além disso, a Lei do Estágio vincula a regularidade da atividade a matrícula e frequência regulares e à existência do Termo de Compromisso de Estágio (TCE). O acordo é celebrado entre as três partes envolvidas no processo: estudante, instituição de ensino e concedente. Esta última, por sua vez, fornece ao estudante bolsa – ou outra forma de contraprestação – e auxílio transporte, sendo compulsório seu pagamento quando do estágio não obrigatório (BRASIL, 2008).

25. METODOLOGIA

De acordo com o conceito de pesquisa descritiva de Appolinário (2012), pode-se caracterizar a presente pesquisa como descritiva, pois busca retratar determinada realidade. Já quanto aos procedimentos técnicos, considera-se o estudo como bibliográfico, pois tem uma parte de seu objeto apoiado em materiais bibliográficos, e documental, já que foram analisados dados sem tratamento anterior. Outra classificação possível é quanto à abordagem adotada, neste caso, qualitativa. Vergara (2012) afirma que este tipo de abordagem contempla, ao mesmo tempo, a subjetividade e a descoberta e a valorização do contexto dos participantes.

Os dados da pesquisa documental foram obtidos por meio de um levantamento, extraído diretamente do sistema de controle de estágios da instituição de ensino escolhida, uma universidade pública, localizada no sul do Brasil. A relação traz os mais de 13.000 estágios registrados no período de 01/07/2015 a 30/06/2017.

Cabe elucidar aqui a forma de funcionamento do referido sistema: o estudante acessa o site com matrícula e senha da graduação, preenche os dados referentes ao seu estágio e o submete à avaliação do coordenador de estágios de seu curso. Verificando a compatibilidade entre o curso e o estágio, exigida por lei (BRASIL, 2008), o coordenador libera a impressão do Termo de Compromisso de Estágio (TCE). Este, por sua vez, é impresso assinado pelas partes, retorna ao coordenador e é finalmente inserido no sistema. Percebe-se, então, que há possibilidade de o estudante realizar estágio sem que esteja cadastrado no sistema. Entretanto, tendo em vista que o cadastro é realizado por este sistema há quase dez anos, essa possibilidade não foi considerada um problema para a pesquisa.

O anexo A traz os dados tratados, separados por curso, no qual se informam as frequências relativas acumuladas dos estágios não-obrigatórios, dos estágios obrigatórios e do total. Optou-se por não condensar os dados de mesmos cursos que possuem habilitações diferentes, por exemplo Educação Física (bacharelado) e Educação Física (licenciatura). A decisão se justifica por serem diferentes os campos de atuação em que os profissionais formados exercem suas atividades, impactando, portanto, em diferentes ofertas de estágio aos respectivos estudantes.

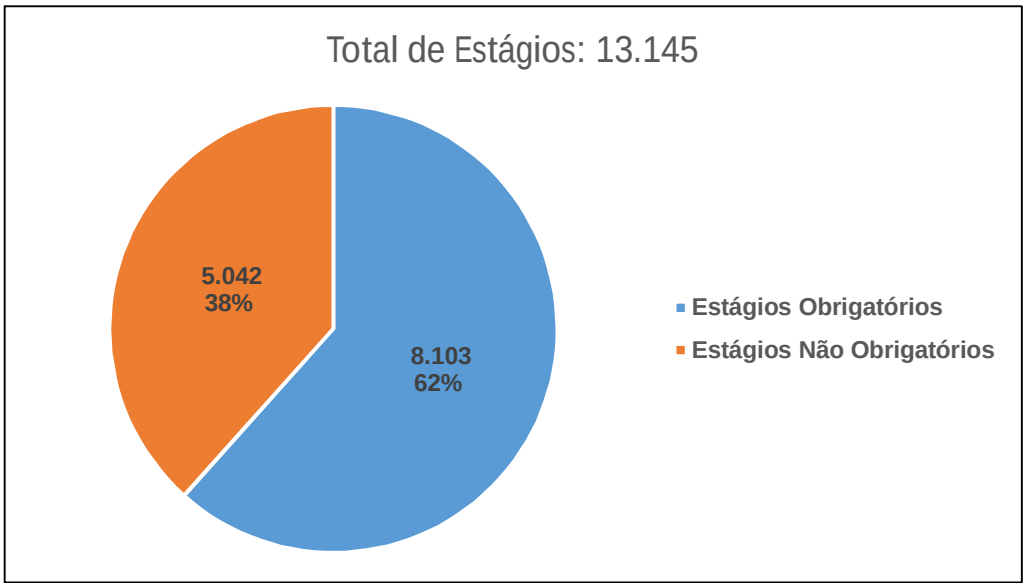
Com o intuito de enriquecer a análise de dados, utilizou-se em alguns casos a classificação por Áreas do Conhecimento elaborada pela fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ligada ao Ministério da Educação. Ao todo são nove: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar.

Cabe justificar a escolha de apenas uma modalidade (não-brigatória) para análise dos valores das bolsas. De acordo com a lei que regulamenta os estágios no Brasil, nº 11.788 (2008), não há obrigatoriedade no pagamento dos estágios obrigatórios, o que faz com que muitas concedentes não forneçam bolsa ou outra forma de contraprestação. A ocorrência elevada de estágios obrigatórios com valor de bolsa zero distorceria a medida da média, adotada, então, para apenas os estágios não obrigatórios.

26. RESULTADOS

Foram encontrados 13.145 registros de estágio no intervalo de tempo analisado. Destes, 5.042 correspondem aos estágios não-obrigatórios, enquanto 8.103 são obrigatórios. Dos 85 cursos que aparecem na lista – disponibilizada como anexo A – apenas vinte não possuem ou não registraram estágios obrigatórios, sendo que apenas um (Meteorologia) não apresenta estágio não-obrigatório.

Gráfico 1: Estágios Obrigatórios x Estágios Não-obrigatórios



Fonte: Elaborado pelos autores

Pouco mais de 50% (51,8%) dos estágios concentram-se em 15 cursos, conforme quadro 1, sendo que dois deles não possuem estágios obrigatórios em seus currículos. A ocorrência do estágio obrigatório elevou a frequência do total dos estágios: mais de 60% dos estágios obrigatórios foram realizados por esses cursos, enquanto que a porcentagem dos estágios não obrigatórios não chega a 38%. As frequências apresentadas abaixo são todas Frequências Acumuladas (FA) em relação ao total apresentado no gráfico 1.

Quadro 1: Relação dos 15 cursos com mais estágios

ÁREA CAPES	**CURSO**	**NOB**	**OB**	**TOTAL**	**FA NOB**	**FA OB**	**FA TOTAL**
Ciências da Saúde	FISIOTERAPIA	6	998	1004	0,1%	12,3%	7,6%
Ciências da Saúde	FONOAUDIOLOGIA	43	761	804	1,0%	21,7%	13,8%
Ciências Sociais Aplicadas	DIREITO	229	539	768	5,5%	28,4%	19,6%
Ciências da Saúde	FARMÁCIA	141	430	571	8,3%	33,7%	23,9%
Ciências Humanas	PSICOLOGIA	83	388	471	10,0%	38,5%	27,5%
Ciências Sociais Aplicadas	DESIGN	202	218	420	14,0%	41,1%	30,7%
Ciências Sociais Aplicadas	SERVIÇO SOCIAL	67	335	402	15,3%	45,3%	33,8%
Ciências Agrárias	AGRONOMIA	127	208	335	17,8%	47,8%	36,3%
Engenharias	ENGENHARIA CIVIL	179	145	324	21,4%	49,6%	38,8%
Engenharias	ENGENHARIA DE MATERIAIS	12	305	317	21,6%	53,4%	41,2%
Ciências Sociais Aplicadas	ADMINISTRAÇÃO	312	0	312	27,8%	53,4%	43,6%
Ciências Sociais Aplicadas	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	295	0	295	33,6%	53,4%	45,8%
Ciências Biológicas	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Lic)	94	179	273	35,5%	55,6%	47,9%

Ciências Humanas	PEDAGOGIA	77	194	271	37,0%	58,0%	50,0%
Ciências da Saúde	NUTRIÇÃO	33	204	237	37,7%	60,5%	51,8%
	TOTAL	**1900**	**4904**	**6804**	**37,7%**	**60,5%**	**51,8%**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando o quadro acima verifica-se a existência de seis das nove grandes áreas do conhecimento definidas pela CAPES: Ciências Sociais Aplicadas (5), Ciências da Saúde (4), Ciências Humanas (2), Engenharias (2), Ciências Biológicas (1) e Ciências Agrárias (1). Não entraram na relação as áreas de: Ciências Exatas e da Terra, Multidisciplinar e Linguística, Letras e Artes.

No quadro 2, encontra-se os 15 cursos com menor número de estágios cadastrados no intervalo de tempo observado. O total acumulado destes cursos alcança 1% do total dos estágios, sendo que 12 deles não possui estágio obrigatório em seu currículo ou não registraram estágio obrigatório no período analisado.

Quadro 2: Relação dos 15 cursos com menos estágios

ÁREA CAPES	**CURSO**	**NOB**	**OB**	**TOTAL**	**FA NOB**	**FA OB**	**FA TOTAL**
Ciências da Saúde	ODONTOLOGIA	20	0	20	0,4%	0,0%	0,2%
Linguística, Letras e Artes	ARTES CÊNICAS	18	0	18	0,8%	0,0%	0,3%
Ciências Exatas e da Terra	FÍSICA – Bacharelado	13	0	13	1,0%	0,0%	0,4%
Ciências Exatas e da Terra	GEOLOGIA	11	0	11	1,2%	0,0%	0,5%
Ciências Humanas	ANTROPOLOGIA	9	0	9	1,4%	0,0%	0,5%
Ciências Exatas e da Terra	OCEANOGRAFIA	8	0	8	1,6%	0,0%	0,6%
Engenharias	ENGENHARIA MECATRÔNICA	6	2	8	1,7%	0,0%	0,7%
Ciências Exatas e da Terra	METEOROLOGIA	0	8	8	1,7%	0,1%	0,7%
Engenharias	ENGENHARIA TÊXTIL	6	0	6	1,8%	0,1%	0,8%
Ciências Sociais Aplicadas	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	6	0	6	1,9%	0,1%	0,8%
Engenharias	BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM MOBILIDADE	5	1	6	2,0%	0,1%	0,9%
Engenharias	ENGENHARIA FERROVIÁRIA E METROVIÁRIA	1	3	4	2,0%	0,2%	0,9%
Ciências Exatas e da Terra	MATEMÁTICA – Bacharelado	3	0	3	2,1%	0,2%	0,9%
Ciências Humanas	CIÊNCIAS RURAIS	3	0	3	2,2%	0,2%	0,9%
Engenharias	ENGENHARIA AEROESPACIAL	2	0	2	2,2%	0,2%	1,0%
	TOTAL	**111**	**14**	**125**	**2,2%**	**0,2%**	**1,0%**

Fonte: Elaborado pelos autores.

À luz da classificação das áreas do conhecimento elaborada pela CAPES, também é possível encontrar seis das nove grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra (5), Engenharias (5), Ciências Humanas (2), Ciências Sociais Aplicadas (1), Ciências da Saúde (1) e Linguística, Letras e Arte (1). Nota-se a ausência de três áreas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Multidisciplinar.

Também foram calculadas as médias das bolsas de estágios não obrigatórios.

O quadro 3 traz 15 dos cursos com maior média de bolsa de estágios não-obrigatório (NOB). Cabe destacar que os cursos de Engenharia Aeroespacial (2), Matemática Bacharelado (3), Engenharia Mecatrônica (6) e Engenharia de Energia (9) traziam muito poucos estágios registrados, o que acabava distorcendo a média dos valores; por este motivo, optou por excluí-los do quadro. Os cursos apresentados no quadro 3 detêm 33,6% dos estágios não-obrigatórios do período analisado.

Quadro 3: Relação dos 15 cursos com maiores médias das bolsas de estágio não obrigatório

ÁREA CAPES	**CURSO**	**MÉDIA NOB**	**F TOTAL**	**FR TOTAL**
Ciências Exatas e da Terra	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	R$976,75	183	3,63%
Ciências Exatas e da Terra	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	R$865,03	93	1,84%
Engenharias	ENGENHARIA DE TRANSPORTES E LOGÍSTICA	R$860,19	28	0,56%
Engenharias	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	R$826,08	61	1,21%
Engenharias	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA	R$798,53	39	0,77%
Engenharias	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	R$796,81	61	1,21%
Engenharias	ENGENHARIA QUÍMICA	R$782,15	34	0,67%
Linguística, Letras e Artes	LETRAS – ITALIANO	R$779,75	44	0,87%
Engenharias	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	R$760,89	55	1,09%
Engenharias	ENGENHARIA ELÉTRICA	R$741,85	91	1,80%
Ciências Sociais Aplicadas	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	R$706,22	195	3,87%
Ciências Sociais Aplicadas	SERVIÇO SOCIAL	R$676,75	67	1,3%
Ciências Sociais Aplicadas	DIREITO	R$672,64	229	4,5%
Ciências Sociais Aplicadas	ADMINISTRAÇÃO	R$662,99	312	6,2%
Ciências Sociais Aplicadas	DESIGN	R$658,96	202	4,0%
	TOTAL (84 cursos)	**R$667,84**	**5.042**	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Trabalhando ainda um paralelo às áreas do conhecimento, são encontradas apenas quatro grandes áreas: Engenharias (7), Ciências Sociais Aplicadas (5). Ciência Exatas e da Terra (2) e Linguística, Letras e Artes (1).

Da mesma forma, trouxe-se um quadro com 15 dos cursos de menor média de valores das bolsas; o quadro 4 apresenta uma parcela de 13,5% dos estágios não-obrigatórios do período analisado.

Quadro 4: Relação dos 15 cursos com menores médias das bolsas de estágio não obrigatório

ÁREA CAPES	**CURSO**	**MÉDIA NOB**	**F TOTAL**	**FR TOTAL**
Ciências Humanas	HISTÓRIA	R$427,40	61	1,2%
Ciências da Saúde	FARMÁCIA	R$422,53	141	2,8%
Ciências Agrárias	ZOOTECNIA	R$418,75	51	1,0%
Ciências Humanas	CIÊNCIAS SOCIAIS	R$413,80	60	1,2%

Ciências da Saúde	ENFERMAGEM	R$412,92	66	1,3%
Linguística, Letras e Artes	ARTES CÊNICAS	R$409,22	18	0,4%
Ciências Humanas	FILOSOFIA	R$396,18	22	0,4%
Ciências da Saúde	ODONTOLOGIA	R$386,40	20	0,4%
Ciências Agrárias	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	R$382,67	18	0,4%
Ciências Biológicas	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Licenciatura	R$378,07	94	1,9%
Ciências da Saúde	FONOAUDIOLOGIA	R$376,47	43	0,9%
Linguística, Letras e Artes	LETRAS - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Bacharelado	R$364,00	16	0,3%
Linguística, Letras e Artes	LETRAS - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura	R$364,00	24	0,5%
Ciências da Saúde	MEDICINA	R$364,00	26	0,5%
Ciências Agrárias	MEDICINA VETERINÁRIA	R$266,23	22	0.4%
	TOTAL (84 cursos)	**R$385,51**	**5.042**	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

No quadro 4, com relação às áreas do conhecimento, foram encontradas cinco: Ciências da Saúde (5), Ciências Humanas (3), Linguística, Letras e Artes (3), Ciências Agrárias (3) e Ciências Biológicas (1).

27. CONCLUSÃO

Diante da presente pesquisa, pode-se observar claramente o papel chave dos estágios, obrigatório ou não, na formação dos futuros profissionais, cabendo ao estudante (estagiário), construir o seu caminho, independentemente da área na qual se encontra, bem como do valor da bolsa recebida. O estágio é o elo de ligação do mundo acadêmico ao profissional, possibilitando que os estudantes, mesmo em fases inicias do curso de graduação, possam adquirir experiências práticas e teóricas relacionadas a sua profissão, passando o estágio ser uma modalidade direta para o aprimoramento do intelecto do estudante.

Pode-se constatar que os cursos com maior número de estágios são aqueles que apresentam ambas as modalidades de estágio (obrigatória e não obrigatória). Nestes cursos, a diferença entre os estágios obrigatórios e não obrigatórios tende a ser proporcional; enquanto que nos cursos que não têm registro de estágio obrigatório, o número de estágios não obrigatórios é bastante reduzido. Ainda com relação ao número total de estágios, nota-se que as áreas ligadas ao humano (Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas) possuem altos índices de estágio.

Vale destacar que o menor número de estágios não obrigatórios em relação aos obrigatórios, não indica menor riqueza daquele sobre esse. Em verdade, não é possível determinar aqui o motivo para tal observação: a dificuldade em conseguir um estágio não obrigatório pode ser maior, em função de haver necessidade do pagamento de bolsa; os estudantes podem se envolver com outras atividades extraclasse, já que o estágio não obrigatório é uma atividade opcional; pode haver dificuldade em conseguir um bom campo de estágio para determinado curso, devida a sua especificidade; a falta de procura por estágio não-obrigatório pode ser fruto de uma cultura já instalada no curso; entre outras.

Percebe-se ainda que os cursos da área Ciências da Saúde registram grande número de estágios obrigatórios e possuem médias baixas referentes às bolsas de estágio não obrigatório. O número elevado de estágios obrigatórios dá-se pela estrutura das atividades: muitas vezes o mesmo estudante realiza dois ou até três estágios de curta duração. Enquanto que nas licenciaturas e engenharias o estudante costuma permanecer pelo menos os quatro meses referentes ao semestre letivo.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. **Revista de Ciências Humanas**, 46(1), 183-198. 2012.

BARROS, M; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, 112 , 1-9. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 07 ago.2017.

BZUNECK, José Aloyseo. **As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno**. In: E. Boruchovitch& J.A. Bzuneck (Org.). A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes; 116-133. 2001.

CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, 2000, 13(2), pp. 219-241. 2000.

CAPES. **Quadro de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/QuadroAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf>. Acesso em 08 ago.2017.

GAULT, Jack; REDINGTON, John; SCHLAGER, Tammy. Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related? **Journal of Marketing Education**, 22(1),45-53. 2000. Disponível em <http://digitalcommons.wcupa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=mark_facpub>. Acesso em 7 ago.2017.

LASSANCE, Maria Célia; SPARTA, Mônica. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. V.4, n.1-2, São Paulo, dez. 2003.

LUNA, Iúri Novaes et al. Empresas juniores como espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: reflexões a partir de uma experiência de estágio. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**. Vol.14, n.4. Florianópolis, dez. 2014.

MELO, Simone Lopes; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol. 27, n.3, pp.376-395. 2007.

NEIVA, Katia Maria Costa. Fim dos estudos universitários: efeitos das dificuldades do mercado de trabalho na representação do futuro profissional e no estabelecimento de projetos pós-universitários dos estudantes. **Psicologia**, USP. Vol. 7 (1-2), pp. 203-224. 1996.:

SILVA, Sampaio Corrêa da, Cláudia; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 35-46, 2013.

TEIXEIRA; Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 5(1), 47-62. 2004.

VERGARA, S. **Métodos de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2012

VIEIRA, Diana Aguiar; CAIRES, Susana; COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol.12, no.1, São Paulo, jun. 2011.

ANEXO A – Estágios realizados por curso

Tabela extraída do sistema de registro de estágio em 07/08/2017

	CURSO	NOB	OB	TOTAL	FA NOB	FA OB	FA TOTAL
1	FISIOTERAPIA	6	998	1004	0,1%	12,3%	7,6%
2	FONOAUDIOLOGIA	43	761	804	1,0%	21,7%	13,8%
3	DIREITO	229	539	768	5,5%	28,4%	19,6%
4	FARMÁCIA	141	430	571	8,3%	33,7%	23,9%
5	PSICOLOGIA	83	388	471	10,0%	38,5%	27,5%
6	DESIGN	202	218	420	14,0%	41,1%	30,7%
7	SERVIÇO SOCIAL	67	335	402	15,3%	45,3%	33,8%
8	AGRONOMIA	127	208	335	17,8%	47,8%	36,3%
9	ENGENHARIA CIVIL	179	145	324	21,4%	49,6%	38,8%
10	ENGENHARIA DE MATERIAIS	12	305	317	21,6%	53,4%	41,2%
11	ADMINISTRAÇÃO	312	0	312	27,8%	53,4%	43,6%
12	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	295	0	295	33,6%	53,4%	45,8%
13	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Licenciatura	94	179	273	35,5%	55,6%	47,9%
14	PEDAGOGIA	77	194	271	37,0%	58,0%	50,0%
15	NUTRIÇÃO	33	204	237	37,7%	60,5%	51,8%
16	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS	129	96	225	40,2%	61,7%	53,5%
17	BIBLIOTECONOMIA	129	93	222	42,8%	62,9%	55,2%
18	EDUCAÇÃO FÍSICA - Bacharelado	48	172	220	43,8%	65,0%	56,8%
19	ARQUIVOLOGIA	87	116	203	45,5%	66,4%	58,4%
20	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	195	0	195	49,3%	66,4%	59,9%
21	ENGENHARIA ELÉTRICA	91	99	190	51,2%	67,6%	61,3%
22	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	61	128	189	52,4%	69,2%	62,7%
23	ARQUITETURA E URBANISMO	98	89	187	54,3%	70,3%	64,2%
24	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	183	0	183	57,9%	70,3%	65,6%
25	HISTÓRIA	61	122	183	59,1%	71,8%	67,0%
26	ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL	77	94	171	60,7%	73,0%	68,3%
27	QUÍMICA - Bacharelado	25	143	168	61,2%	74,7%	69,5%
28	ENGENHARIA MECÂNICA	59	98	157	62,3%	75,9%	70,7%
29	GEOGRAFIA	65	89	154	63,6%	77,0%	71,9%
30	JORNALISMO	153	0	153	66,7%	77,0%	73,1%
31	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	141	0	141	69,5%	77,0%	74,1%
32	EDUCAÇÃO FÍSICA - Licenciatura	48	89	137	70,4%	78,1%	75,2%
33	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	27	107	134	70,9%	79,5%	76,2%
34	MATEMÁTICA - Licenciatura	14	120	134	71,2%	80,9%	77,2%
35	ENGENHARIA DE AQUICULTURA	49	84	133	72,2%	82,0%	78,2%
36	FILOSOFIA	22	103	125	72,6%	83,3%	79,2%
37	LETRAS - INGLÊS	58	59	117	73,8%	84,0%	80,1%
38	MEDICINA	26	91	117	74,3%	85,1%	81,0%
39	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	61	50	111	75,5%	85,7%	81,8%
40	ZOOTECNIA	51	54	105	76,5%	86,4%	82,6%
41	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	55	44	99	77,6%	86,9%	83,4%
42	LETRAS - ESPANHOL	51	48	99	78,6%	87,5%	84,1%
43	QUÍMICA - Licenciatura	12	87	99	78,9%	88,6%	84,9%
44	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	34	61	95	79,5%	89,3%	85,6%
45	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	93	0	93	81,4%	89,3%	86,3%
46	ENGENHARIA QUÍMICA	34	57	91	82,1%	90,1%	87,0%
47	EDUCAÇÃO DO CAMPO - Licenciatura	8	82	90	82,2%	91,1%	87,7%
48	ENGENHARIA ELETRÔNICA	48	41	89	83,2%	91,6%	88,3%
49	FÍSICA - Licenciatura	17	71	88	83,5%	92,4%	89,0%
50	CIÊNCIAS SOCIAIS	60	27	87	84,7%	92,8%	89,7%

Tabela extraída do sistema de registro de estágio em 07/08/2017

	CURSO	NOB	OB	TOTAL	FA NOB	FA OB	FA TOTAL
51	LETRAS - FRANCÊS	55	27	82	85,8%	93,1%	90,3%
52	ENGENHARIA DE INFRAESTRUTURA	32	50	82	86,4%	93,7%	90,9%
53	LETRAS - ITALIANO	44	37	81	87,3%	94,2%	91,5%
54	ENGENHARIA NAVAL	21	59	80	87,7%	94,9%	92,1%
55	SECRETARIADO EXECUTIVO	58	20	78	88,9%	95,2%	92,7%
56	LETRAS - LIBRAS - Licenciatura	24	51	75	89,3%	95,8%	93,3%
57	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	29	45	74	89,9%	96,3%	93,9%
58	ENFERMAGEM	66	4	70	91,2%	96,4%	94,4%
59	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	18	51	69	91,6%	97,0%	94,9%
60	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA	39	28	67	92,3%	97,4%	95,4%
61	LETRAS - ALEMÃO	46	19	65	93,3%	97,6%	95,9%
62	ENGENHARIA DE TRANSPORTES E LOGÍSTICA	28	35	63	93,8%	98,0%	96,4%
63	MEDICINA VETERINÁRIA	22	32	54	94,2%	98,4%	96,8%
64	ENGENHARIA DE ENERGIA	9	44	53	94,4%	99,0%	97,2%
65	CINEMA	52	0	52	95,5%	99,0%	97,6%
66	MUSEOLOGIA	30	21	51	96,1%	99,2%	98,0%
67	ENGENHARIA AUTOMOTIVA	25	19	44	96,5%	99,5%	98,3%
68	LETRAS - LIBRAS - Bacharelado	16	21	37	96,9%	99,7%	98,6%
69	ENGENHARIA FLORESTAL	33	0	33	97,5%	99,7%	98,9%
70	ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	14	8	22	97,8%	99,8%	99,0%
71	ODONTOLOGIA	20	0	20	98,2%	99,8%	99,2%
72	ARTES CÊNICAS	18	0	18	98,6%	99,8%	99,3%
73	FÍSICA - Bacharelado	13	0	13	98,8%	99,8%	99,4%
74	GEOLOGIA	11	0	11	99,0%	99,8%	99,5%
75	ANTROPOLOGIA	9	0	9	99,2%	99,8%	99,6%
76	OCEANOGRAFIA	8	0	8	99,4%	99,8%	99,7%
77	ENGENHARIA MECATRÔNICA	6	2	8	99,5%	99,9%	99,7%
78	METEOROLOGIA	0	8	8	99,5%	100,0%	99,8%
79	ENGENHARIA TÊXTIL	6	0	6	99,6%	100,0%	99,8%
80	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	6	0	6	99,7%	100,0%	99,9%
81	BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM MOBILIDADE	5	1	6	99,8%	100,0%	99,9%
82	ENGENHARIA FERROVIÁRIA E METROVIÁRIA	1	3	4	99,8%	100,0%	99,9%
83	MATEMÁTICA - Bacharelado	3	0	3	99,9%	100,0%	100,0%
84	CIÊNCIAS RURAIS	3	0	3	100,0%	100,0%	100,0%
85	ENGENHARIA AEROESPACIAL	2	0	2	100,0%	100,0%	100,0%
	TOTAL	5.042	8.103	13.145	100,0%	100,0%	100,0%

8-Innovación tecnológica y virtualización de la educación superior

Ambiente virtual de aprendizagem no desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e da informação.

Autor: Cavalcante, Marcelo Cesar (Faculdade Anhanguera de Osasco); **Leanza, Eduardo Cava** (Universidade Anhanguera de São Paulo-Osasco); **Silva, Marcos José da** (Universidade Anhanguera de São Paulo-Osasco); **Soares, Rita de Cassia Silva** (Universidade Anhanguera de São Paulo-Osasco)

Resumen: Diante da nova configuração da sociedade do conhecimento e da informação caracterizada por uma época de insegurança e incerteza, torna-se necessário desenvolver nos educandos competências que lhes garantam o desenvolvimento pleno da pessoa humana, que compreende tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional. Dessa forma, o mundo organizacional requer profissionais criativos, flexíveis, inovadores,

solidários, éticos, autônomos, capazes de trabalhar em equipe, bons comunicadores, que tenham uma equilibrada competência sócio emocional e leve em consideração o respeito à dignidade da pessoa humana configurado numa educação para os direitos humanos. O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) pode se constituir em um benéfico canal por meio do qual torna-se possível desenvolver competências socioemocionais e valores humanos condizentes com a nova realidade organizacional do século XXI.

Palabras claves: Sociedade do Conhecimento e da Informação; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Valores; Ética.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa na área "Virtualização do Ensino Superior", como corolário das mudanças ocorridas na nova Sociedade do Conhecimento e da Informação. Jacques Delors em seu Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, em 1996, defende que a educação deve se organizar em torno de quatro pilares fundamentais: "aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser", via essencial que integra todas as outras. Os dois primeiros pilares se referem à competência cognitiva, ao passo que "aprender a viver juntos" e "aprender a ser" ligam-se às competências sociais e emocionais.

Outro autor e teórico que também já preconizava uma mudança na educação do futuro é o francês Edgar Morin, que, na sua obra *Os Sete saberes Necessários à Educação do Futuro*, publicado pela UNESCO em 1999, defende a educação como base indispensável para "enfrentar a era das incertezas, e os erros e ilusões do conhecimento humano e a preparação do indivíduo a viver em um mundo globalizado, diverso e multicultural".

Também teóricos da Administração afirmam que a passagem do século XX para o XXI foi marcada pelo advento da sociedade industrial para uma economia pós-industrial. O aparecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) moldaram o novo século e deram origem ao que se cunhou como Nova Sociedade do Conhecimento e da Informação. Peter Druker, o guru da Administração, chegou a afirmar que no "século XXI os ricos serão substituídos pelos sábios; e, os pobres, pelos ignorantes". Vivemos, pois, em uma sociedade do conhecimento e da informação em que a rapidez, a fluidez são características primordiais desta nova era. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. Segundo Hargreaves (2004; pág.34):

> Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força o cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar.

Diante da nova configuração da sociedade do conhecimento e da informação caracterizada por uma época de insegurança e incerteza, torna-se necessário desenvolver nos educandos competências que lhes garantam o desenvolvimento pleno da pessoa humana, que compreende tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional. Dessa forma, o mundo organizacional requer profissionais criativos, flexíveis, inovadores, solidários, éticos, autônomos, capazes de trabalhar em equipe, bons comunicadores, que tenham uma equilibrada competência sócio emocional e leve em consideração o respeito à dignidade da pessoa humana configurado numa educação para os direitos humanos.

Perante esse cenário, surge entre os educadores a questão de como desenvolver competências necessárias por meio das disciplinas AMP (Aula Modelo Professor) do modelo acadêmico KLS2.0 , desenvolvido pelo Grupo KROTON Educacional no Brasil, para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho, preceitos estabelecidos no Art. 2º da LDB9394/96, que estabelece essas metas como finalidade de toda atividade educativa desde a educação básica até a educação superior.

Por essa razão, foram desenvolvidas no curso de Farmácia da UNIAN-SP, campus de Osasco, na disciplina Citopatologia Clínica, nas turmas de 8° e 9° semestres, diurno e noturno, com cerca de 80 alunos, atividades no ambiente virtual que envolvem e despertam competências técnicas e socioemocionais exigidas no mundo corporativo dessa nova configuração de sociedade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade do conhecimento é movida pela inventividade, pela criatividade e autonomia, e as "escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar essas qualidades, caso contrário, seus povos e suas nações ficarão para trás" (ibidem, pág.17).

Desta forma, os currículos escolares devem estar voltados para esta nova demanda que exige muito além da transmissão de conteúdos e de fórmulas prontas para memorização. A sociedade do conhecimento não privilegia a memorização, mas sim, o entendimento, a compreensão, a reflexão, enfim. Na Sociedade do Conhecimento, a educação deve levar o indivíduo a aprender a aprender.

> *Nesse cenário (o da Sociedade do Conhecimento), de alunos que descobrem seus pontos fortes, seus interesses, suas necessidades e competências na aprendizagem e para a aprendizagem, configuram-se os novos pilares do desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem. De fato, as referências apontadas remetem ao papel central do indivíduo que aprende no processo educativo e às relações que ele é capaz de estabelecer com aquilo que lhe é oferecido. Um bom exemplo seria a ideia que fundamenta a mudança no modelo de Bolonha para as universidades europeias: "desenvolver seu potencial de aprendizagem, ou, em outras palavras, desenvolver neles a competência do aprender a aprender".*
>
> (RUÉ, Joan, 2009,pág.159)

Desta forma, a ênfase, na sociedade do conhecimento recai na aprendizagem e não no conteúdo. Isso provoca uma mudança de paradigmas nas escolas, sobretudo, na formação de professores para a geração da sociedade do conhecimento.

> Estamos avançando para uma economia de aprendizagem em que o sucesso de indivíduos, empresas, regiões e países irá refletir, mais do que qualquer outra coisa, sua capacidade de aprender. (...). Os trabalhadores do conhecimento irão proporcionar à sociedade emergente do conhecimento, seu caráter, sua liderança e seu perfil. Eles podem não ser a classe dominante dessa sociedade, mas já é a classe que lidera.
>
> (HARGREAVES;2004,p.35)

Muitas práticas de sala de aula não têm mais sentido na sociedade do conhecimento.

É preciso adaptá-las à nova sociedade a fim de garantir a pertença do seu alunado no mercado de trabalho e na vida civil. Valores como ética, cidadania, pluralidade, respeito às diferenças, inteligência emocional, autonomia, capacidade de reflexão e tomada de decisão, sociabilidade e flexibilidade a adaptações são imprescindíveis para o sucesso deste novo tipo de aluno.

Torna-se necessário então capacitar nosso alunado não só a gerenciar informação, mas também a gerenciar relação.

Diante do exposto, a mudança crucial de paradigma consiste na assunção da corresponsabilidade que o educando tem sobre sua aprendizagem. O professor passa de transmissor de conteúdo, dono do saber para se transformar no facilitador, no mediador da aprendizagem; e, o aprendente, por sua vez, passa de mero receptáculo passivo de informações para se tornar um sujeito ativo, corresponsável pelo seu aprendizado.

Em suma, o novo programa curricular, condizente com as exigências de um mercado competitivo e inseguro numa sociedade globalizada e repleta de incertezas, deve estimular no aprendente as seguintes características, segundo HARGEAVES (2004: p.36):

- A criatividade;
- A autonomia;
- A flexibilidade;
- A solução de problemas;
- A inventividade;
- A inteligência coletiva;
- A confiança profissional;
- A disposição para o risco;
- O aperfeiçoamento permanente.

Essas são qualidades que perfazem um conjunto de virtudes profissionais indiscutíveis. Diante deste novo cenário, a problemática instalada reside no questionamento do preparo de nossos alunos para tais mudanças de paradigma na educação. Estão nossos alunos, principalmente do ensino superior, estão preparados para desenvolverem as competências exigidas pelo novo cenário corporativo num mundo globalizado?

28. METODOLOGIA

Por meio de atividades postadas no portal da disciplina AMP (Aula Modelo Professor) em que o professor deve elaborar material para alimentar o ambiente virtual, levamos os alunos a utilizar as metodologias ativas características do modelo acadêmico da Kroton Educacional com vista a desenvolver competências e habilidades que refletem as metas da educação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. O aluno já dispondo do material disponibilizado antecipadamente (Pré-aula), vai à sala de aula e passa a compor um grupo, formado por outros alunos, com identificação própria, onde desenvolverá suas atividades trabalhando como uma equipe. Esta equipe faz parte de um conjunto de outras equipes formadas em sala num processo dinâmico e interativo proporcionado por situações propostas pelo professor na forma de competição entre equipes, em proposição de problemas (questionários, casos clínicos e outros). As inter equipes trabalham na resolução, desenvolvendo a interação com a matéria, com seus colegas de equipe, e com seus colegas de sala quando, propondo um problema para outra equipe e resolvendo um problema solicitado por outra, gerando competição, contato íntimo com a matéria o que gera uma sedimentação e melhor compreensão do conteúdo, desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe e capacidade de resolução de problemas. As competências geradas durante os trabalhos em ambiente de equipes proporcionam dentre outras: uma maior criatividade quando a troca de informações e experiências favorece a ampliação de visão dos futuros profissionais, estimulando a criação e inovação para o desenvolvimento de novas soluções; aumento de aprendizagem quando a troca de conhecimentos contribui significativamente enriquecendo o aprendizado podendo-se observar uma prática por meio da qual todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo; maior envolvimento e comprometimento, o aumento da participação na tomada de decisões,

o sentir-se fazendo parte de um grupo aumenta em muito a motivação e o comprometimento; o conhecimento de habilidades próprias para cada situação, onde cada aluno aprende a reconhecer suas capacidades, pontos fortes e fracos e como utilizá-los dentro de uma equipe buscando a complementação de habilidades na resolução de problemas.

A disciplina AMP, as ferramentas disponibilizadas pelo modelo acadêmico e a motivação extrínseca suscitada pelo professor acabam por contribuir para a busca, a pesquisa e a solução de problemas por parte dos alunos. Os passos das atividades elaboradas pelo professor da disciplina contribuem para a construção das competências requeridas na sociedade contemporânea em que as competências técnicas do profissional só fazem sentido com a construção de uma competência socioemocional da pessoa humana. Essas competências foram fundamentas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que estabelecem as competências formativas de um novo cidadão do século XXI, a saber: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Com efeito, todas essas competências estão presentes nas atividades desenvolvidas pelo professor na disciplina AMP na medida em que se consideram os alunos como sujeitos ativos e corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

29. RESULTADOS

Esse trabalho surgiu da própria prática pedagógica do professor em sala de aula que percebeu que o Ambiente Virtual de Aprendizagem constitui uma excelente ferramenta para despertar competências e habilidades com vista à empregabilidade do aluno e a sua formação socioemocional.

No caso brasileiro, o Ministério da Educação e Cultura regulamentou pela Portaria nº4.059/2004, a introdução na organização pedagógica e curricular das Instituições de Ensino Superior a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semipresencial para cursos reconhecidos e que não ultrapasse 20 por cento da carga horária do curso. De 2004 até hoje, o MEC tem ampliado, garantido e solidificado a virtualização do ensino superior no Brasil.

Desta feita, as disciplinas virtuais vieram contribuir com a formação técnica e social do aluno, contribuindo para a consecução de seu projeto de vida. A virtualização do Ensino Superior trouxe à tona uma nova configuração na formação do professor, que passou a incluir em sua metodologia de ensino as chamadas metodologias ativas, que tornam o aluno como sujeito ativo, protagonista e corresponsável pelo seu aprendizado. Assim, o foco deixa de ser o conteúdo e o professor para dar lugar ao modo como o aluno aprende. O professor passa a ser um facilitador, um mediador entre o aluno e o processo de aprendizagem.

Esse novo cenário provoca, sobretudo, uma mudança de paradigmas e, com efeito, uma mudança cultural, uma vez que, viemos de uma pedagogia tradicional em que o professor era o detentor do saber e o aluno era considerado “tábua rasa” que nada sabia e ia à escola para receber o conhecimento transmitido pelo professor.

Essa configuração de ensino levou o grande educador brasileiro Paulo Freire a cunhar o termo “educação bancária” por meio da qual ao aluno eram depositados informações e conteúdos pelo professor.

Nessa nova configuração, as metodologias ativas proporcionam aos alunos instrumentais para desenvolver a autonomia, a pesquisa, a comunicação, a inovação, a capacidade de viver em coletividade dentre outras competências necessárias para a convivência no século XXI.

A Kroton Educacional foi a primeira instituição de educação superior no Brasil a implementar seu currículo com vista às necessidades do mundo organizacional, o que lhe garantiu vários prêmios de inovação curricular.

Ao utilizar as metodologias ativas em sua prática pedagógica (atividades que serão mostradas na apresentação da comunicação no Colóquio), os resultados foram satisfatórios

porque, além de contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades já descritas, os alunos se envolveram nas atividades, na pesquisa, na formação de equipes, na resolução de problemas, na discussão, na síntese e na busca de um consenso entre os grupos.

As metodologias ativas utilizadas nas aulas por intermédio do ambiente virtual de aprendizagem contribuem para a formação das competências técnicas e socioemocionais necessárias para o mundo organizacional visando à empregabilidade do educando bem como o desenvolvimento das competências sociais, emocionais imprescindíveis para a convivência em sociedade e para o sucesso do projeto de vida do aluno.

30. CONCLUSÃO

Verificamos que é possível uma mudança de atitudes, valores, ideias, comportamentos quando se considera a educação como um processo de mudança e transformação e o educando enquanto sujeito ativo desse processo e, o educador, por seu turno, um mediador desse processo tendo em vista sua função indispensável para o pleno desenvolvimento do educando e sua formação como cidadão ético, responsável, justo e solidário capaz de respeitar a diversidade e articular a identidade e a diferença-características fundamentais para viver em sociedade. Conclui-se que a virtualização no ensino é uma tendência que veio para ficar e a se consolidar cada vez mais, pois contribui para a formação integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir.Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8ªed. São Paulo: Cortez; Brasília,DF:MEC:UNESCO,2003.

DIAS SOBRINHO.José. Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado:a sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento.? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DRUCKER,Peter Ferdinand. *O melhor de Peter Drucker: a sociedade*. trad. de Edite Sciulli. São Paulo:Nobel,2002.

FRAUCHES,Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. *LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior.* 2ªed.atualiz. Brasília: ILAPE,2007.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. Educação na Era da Insegurança.* Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth(org.) Currículo: debates contemporâneos. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK,Heloísa. Gestão educacional. Uma questão paradigmática.5ªed.Petrópolis,RJ:Vozes,2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.* Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre:

Artmed editora, 2002.

RUÉ, Joan. In.: ARAÚJO,Ulisses e SASTRE, Genoveva(orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior.* São Paulo: Summes, 2009.

SILVA,Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença :a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ:Vozes,2000.

TARDIFF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 12ªed.Petropolis, RJ : Vozes, 2011.

A computação em nuvem enquanto recurso didático nas instituições de ensino superior

Autor: Castro Gonçalves, Marcelo Eugênio de (Instituto Federal do Maranhão); **Marreiro, Liana Siqueira do Nascimento** (Instituto Federal do Piauí); **Neto, Otilio Paulo da Silva** (Instituto Federal do Piauí); **Ribeiro, Francisco Adelton Alves** (Instituto Federal do Maranhão)

Resumen: Este artigo apresenta uma discussão acerca das contribuições do uso das ferramentas colaborativas da Computação em Nuvem como recurso didático para as Instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se de uma pesquisa descritiva, aplicada e bibliográfica que tem como objetivo destacar o uso da Computação em Nuvem e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem nas IES. Com balizamento nesse sentido, trata-se ainda de abordar por meio de uma revisão de literatura, as discussões teóricas centradas, principalmente em Prensky (2001), Moreira e Dias (2009), Caitano, Azevêdo e Trindade (2013) acerca da importância do uso de ferramentas colaborativas da Computação em Nuvem como estratégia que auxilia o professor no processo de comunicação e no compartilhamento de conteúdos colaborativos, como também no armazenamento de arquivos em disco virtual, beneficiando o cumprimento das atividades acadêmicas. Os resultados evidenciam que inobstante, seja um tema relativamente novo, pode-se afirmar que a nuvem, enquanto recurso didático utilizado nas IES é uma das grandes inovações quando se leva em consideração a realização de trabalhos colaborativos permitindo aos professores o planejamento e organização de suas aulas, e aos discentes, a realização de trabalhos, de modo interativo.

Palabras claves: Computação em Nuvem; Ensino; Ferramenta Colaborativa; IES

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de uma tecnologia que possibilitasse a comunicação de longa distância na década de 70, entre bases militares durante a Guerra Fria, para se ter acesso a serviços de comunicação, foi desenvolvido a Internet, que passou a ser a Rede Mundial de Computadores.

Com o avanço dessa rede foi possível oferecer vários serviços entre eles serviço de mensagens e-mail, navegação em sites e troca de arquivos entre computadores que estão distantes geograficamente.

Utilizando dessa grande infraestrutura de conexão de Rede de Computadores

que a internet possui, desde avanços de tecnologias utilizadas no hardware que é a parte física das máquinas, até o desenvolvimento de ferramentas que auxiliam nas atividades do dia a dia, como editores de texto, planilhas eletrônicas, apresentação de slide e armazenamento de arquivos, ela tronou-se um meio importante para colaboração e interação entre indivíduos e seus computadores, independente de suas localizações geográficas.

Com aumento cada vez maior de usuários que passaram a utilizar dos serviços oferecidos pela internet, novas demandas apareceram e foram cobradas das empresas a construção de sites mais dinâmicos e chamativos, tendo uma preocupação de tornar os serviços mais ágeis e de fácil manipulação, uma maior interação entre o sistema e o usuário, permitindo uma maior facilidade para encontrar o que precisa e que ele consiga no menor tempo possível.

A partir do desenvolvimento da web 2.0, termo dado para uma segunda geração de comunidades e serviços baseados na plataforma web, foi possível aumentar a interação entre o sistema e o usuário.

Para Moreira e Dias (2009), a Web 2.0 propõe uma experiência de uso semelhante à de aplicativos para desktop, fazendo usofrequente de uma combinação de tecnologias surgidas no final da década de 1990, que incluem Web services APIs (1998), Web syndication (1997) entre outras. Das lições dos autores pode-se concluir que estas tecnologias aumentaram a velocidade e a facilidade de uso de aplicativos Web, sendo responsáveis por um aumento significativo no conteúdo, seja colaborativo ou meramente expositivo, existentes na internet.

As tecnologias acima citadas, proporcionaram condições para o desenvolvimento de ferramentas onde ninguém mais precisaria instalar em suas máquinas, apenas ter acesso internet para poder utilizar, que vai desde realizar tarefas simples até complexas, sem a necessidade de ter máquinas robustas, com vasta extensão de HD, memórias RAM e processadores consideráveis para que houvesse uma melhor desenvoltura e processamento de dados, arquivos e softwares.

Os serviços são cobrados de acordo com o uso, essa nova forma de entregar e receber Tecnologia da Informação convencionou em chamar de Computação em Nuvem, do inglês Cloud Computing, onde a ideia central colocada por Carr (2008), é que a TI vai ser fornecida como serviço público logo mais adiante, como aconteceu com a energia elétrica.

Assim o nosso objetivo parte do seguinte questionamento, diante dos avanços tecnológicos na computação: Como o uso da Computação em Nuvem pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas IES?

A tecnologia a cada dia avança como maior presença na sociedade, o uso de ferramentas tecnológicas para apoio a educação, ajuda ainda mais na tarefa de conseguir aumentar o interesse em sala de aula pelos Nativos Digitais.

Prensky (2001) faz um alinhamento conceitual entre os novos alunos, que nada mais são, do que “Nativos Digitais”. Segundo ele, os “novos” alunos de hoje são Nativos Digitais. ou seja, ““falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.” No entanto, aqueles que não nasceram no mundo digital, mas que em alguma época da vida, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia “são e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais”.

Os conteúdos estão divididos em dois tipos o “legado” que incluem ler, escrever,

aritmética, raciocínio lógico, compreensão do que há escrito e das ideias do passado, etc, tendo o outro tipo chamado de “futuro” que inclui software, hardware, robótica, nanotecnologia genoma, etc, e que nós precisamos pensar quanto educadores como ensinar os dois tipos de conteúdo na língua dos Nativos Digitais. (PRENSKY, 2001)

Com isso, observa-se que os novos recursos educacionais, de comunicação assim como as diversas ferramentas de colaboração estão bastante presentes no ambiente acadêmicos das IES com o uso de novas tecnologias como a computação em nuvem. dessa forma, atesta Prensky (2001) que urgentemente, os professores de hoje precisam aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes. Para o autor, isso não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento. Mas significa ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas. “Os educadores podem perguntar “Mas como ensinamos lógica desta maneira?” Enquanto não estiver imediatamente claro, devemos imaginar.”

O ensino mediado pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) exige novas habilidades do professor, para Kenski (2007), o âmbito acadêmico vem passando por transformações constantes, tornando o uso das NTICs mais presente na sala de aula, tendo por finalidade de objetivar juntamente com o educador, a mediação articuladora no ensino-aprendizado.

A autora ainda enfatiza que essas tecnologias devem ser aproveitadas pelos ambientes de aprendizagens, tais como as IES para impulsionar a teoria educacional, trazendo a realidade informatizada para dentro do novo contexto da educação. O uso de tecnologias colaborativas nas que permitam a interação e o compartilhamento de dados de maneira fácil, onde muitas aplicações da computação em nuvem são gratuitas, quando é necessário pagar, o usuário só o fará em relação aos recursos que usar ou ao tempo de utilização.

Considerando o surgimento das TICs e a consequente modificação dos contextos de ensino provocados pela era digital, esse estudo teve por objetivo buscar compreender como a computação em nuvem pode colaborar na elaboração de conteúdos colaborativos, na comunicação dos alunos e professores e no compartilhamento e armazenamento de arquivos, para diminuir as fronteiras de informações entre professores e alunos nas IES.

A Computação em Nuvem, como recurso didático, diminui as barreiras comunicacionais e possibilita a atividade colaborativa, além de uma maior segurança no armazenamento de arquivos no ambiente acadêmico. Pesquisas já abordaram esse assunto como o trabalho de Caitano, Azevêdo e Trindade (2013) com o artigo “Das Nuvens para a sala de aula” e o de Sousa, Moreira e Machado (2009) com o artigo “Computação em Nuvem: Conceitos, Tecnologias, Aplicações e Desafios”.

A pesquisa é uma discussão teórica que pretende contribuir para a inclusão das ferramentas da Computação em Nuvem e de novas práticas no ambiente acadêmico das IES que podem auxiliar nas atividades diversas do dia-a-dia do aluno e do professor no cumprimento de suas tarefas acadêmicas.

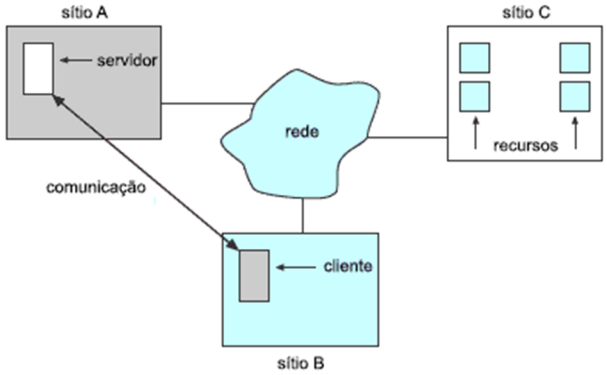
2 ENTENDENDO A COMPUTAÇÃO EM NUVEM

A Computação em Nuvem utiliza recursos como redes de computadores, sistemas distribuído, virtualização, entre outros. Para Tanenbaum e Wetherall (2011), há uma certa confusão na literatura quanto à distinção entre uma rede de computadores e um sistema distribuído. A principal diferença entre eles é que, em um sistema distribuído, um conjunto de computadores independentes parece ser, para os usuários, um único sistema

coerente. Em geral ele tem um único modelo ou paradigma apresentado aos usuários.

Um sistema distribuído é um conjunto de sistemas autônomos, interconectados por uma rede de comunicação e que funciona como se fosse um sistema fortemente acoplado. É o que afirma Machado e Maia (2007).

Figura 1 - Um sistema distribuído.



Fonte: Silberschatz (2014).

Com a computação em nuvem, muitos aplicativos, assim como arquivos e outros dados relacionados, não precisam mais estar instalados ou armazenados no computador do usuário ou em um servidor próximo, esse conteúdo passa a ficar disponível nas “nuvens”, isto é, na internet. Ela pode ser vista como a evolução e convergência das tecnologias de virtualização e das arquiteturas orientadas a serviços.

2.1 A COMPUTAÇÃO EM NUVEM: FERRAMENTA COLABORATIVA NO ENSINO SUPERIOR

A era da informação e do conhecimento iniciou fortemente no século XXI, resultado de muitos esforços privados e políticas públicas de informatização das IES. Segundo Costa (2012) só a presença de recursos tecnológico em sala de aula, não garante melhoria no padrão de qualidade da educação nem no processo ensino-aprendizagem.

Utilizar tais recursos é essencial para fomentar a construção e autonomia do sujeito e sua competência para aprender coletiva e colaborativamente, com competência para avaliar a qualidade da informação, selecionar o que é útil e buscar soluções alternativas para problemas comuns da sociedade do futuro. (COSTA, 2012)

Mesmo com o uso de várias tecnologias, o professor não deve ser substituído por ela e nem visto como uma máquina de ensinar que, se utilizada inadequadamente, pode passar a reproduzir atitudes e posturas verificadas no ensino tradicional. Devemos construir com as TICs novos espaços de aprendizagem mediada pelo computador, onde o aluno se torna um colaborador pelo seu próprio processo de produção do conhecimento.

De acordo com Gomes (2002) o uso do computador e os recursos das TIC a ele associados podem ocorrer [...] como organizador de ambientes de aprendizagem em que os alunos são encorajados a resolver situações-problema e o professor é capaz de identificar o estilo de pensamento de cada um, ao mesmo tempo em que os convida a refletirem sobre o pensar.

Com a chegada da Computação em Nuvem, houve novos avanços no processo

de ensino aprendizagem, como a tecnologia que possibilita a escrita colaborativa, onde vários autores conseguem aos mesmo tempo participarem do processo de elaboração de textos, sem a necessidade de sair da sua residência, precisando apenas de ter acesso à internet.

Nesse contexto, assevera Barroso e Coutinho (2009) que a escrita colaborativa pode ser definida como um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento. “[...]. A elaboração de um texto de forma coletiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum. Assim sendo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.”

Outros serviços estão disponíveis utilizando da Computação em Nuvem, um deles possibilita grandes ganhos, para obter maior segurança no armazenamento de arquivos de professores e alunos, são os discos virtuais, serviço de armazenamento de arquivo na “nuvem” onde várias empresas oferecem contas gratuitas, mas também contas pagas para usuários que necessitam de grandes espaços para armazenamento.

Com a constante evolução da tecnologia computacional e das telecomunicações está fazendo com que o acesso à internet se torne cada vez mais amplo e cada vez mais rápido, com isso a condição perfeita para a popularização da Computação em Nuvem, fazendo com que o conceito se torne conhecido no mundo todo, inclusive no Brasil.

A Google é uma das empresas que oferece serviços, utilizando da computação em nuvem, por meio do Google Docs (http://docs.google.com), serviço onde os usuários podem editar textos, fazer planilhas, elaborar apresentação de slides, armazenar arquivos, entre outros, tudo pela internet, sem necessidade de ter programas como Microsoft Office ou OpenOffice.org instalados em suas máquinas. Oferecendo também outros serviços na nuvem que fazem parte do Google Apps (http://www.google.com/apps) entre elas, ferramenta de agenda (Google Calendar), comunicador instantâneo integrado (Google Talk), e-mail com o domínio próprio (por exemplo, contato@gmail.com), entre outros.

Amazon (http://aws.amazon.com/what-is-aws/), a empresa aluga sua superestrutura de processamento e armazenamento de dados, que acaba ficando ociosa na maior parte do ano, o que acabou resultando em serviço como o Simple Storage Solution (S3) para armazenamento de dados e Elastic Computer Cloud (EC2) para uso de máquinas virtuais.

iCloud (http://www.apple.com/br/icloud): anunciado em junho de 2011, trata-se de um serviço da Apple que armazena músicas, fotos, vídeos, documentos e outras informações do usuário. Seu objetivo é o de fazer com que a pessoa utilize “as nuvens” em vez de um computador em sua rede para centralizar suas informações.

2.2 EDUCAÇÃO EM NUVEM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS IES

O conceito de Educação em Nuvem, sob a visão de Mansur (2010), mostra-se um paradigma realmente novo, pois o conhecimento não se encontra mais em um ambiente físico, mas distribuídos pelo planeta através das redes de computadores, como uma nuvem de saberes.

A educação em nuvem possibilitou a disseminação da educação e do conhecimento de maneira bastante abrangente geograficamente, se tornando um serviço de fácil acesso para alunos e professores, onde são oferecidos serviços que contribuem de uma maneira bastante significativa no processo de ensino aprendizagem nas IES.

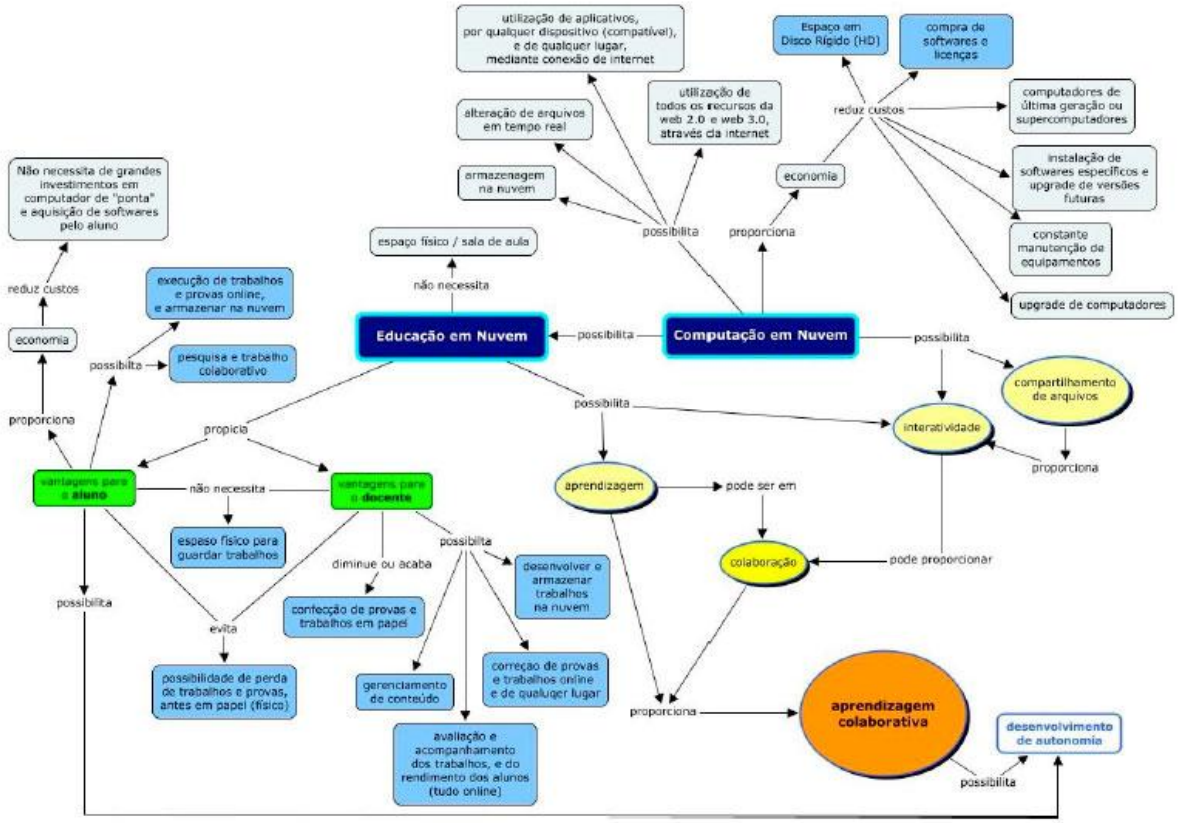
A introdução de novos meios tecnológicos no ensino produz efeitos positivos na

aprendizagem, uma vez que, os novos meios irão modificar a metodologia que os professores estão habituados a ensinar e os educandos a aprender. Considerando também que novos programas, métodos e currículos são a senha que garantem um melhor conhecimento cognitivo. Como uma ferramenta pedagógica, a Computação em Nuvem vem mostrando o seu potencial para mudar as características estruturais do ensino nas escolas, pois além de cortar gastos, evitar burocracias, já que não depende de hardware ou software para funcionar na internet. (CAITANO; AZEVÊDO; TRINDADE, 2013)

Sob a visão de Laborde (2011), uma forma de contribuição da Computação em Nuvem é a agilidade que os professores ganham ao lançar e compartilhar arquivos e notas dos seus alunos diretamente na rede. A educação nas nuvens viabiliza o trabalho colaborativo e cooperativo entre os membros da instituição de ensino, com a possibilidade de compartilhar conteúdos e serviços com outras instituições educacionais dispersas geograficamente. (SOUZA; TEIXEIRA, 2013)

Ainda nessa perspectiva docente, Kallajian (2012) acrescenta que o professor, como um elo de ligação entre sociedade e os processos educacionais, vê seu trabalho sendo totalmente reconfigurado e flexibilizado, e nesse ponto pode-se acrescentar que a aprendizagem colaborativa deve ser um exercício diário na sala de aula, a fim de promover uma interação com as novas tecnologias.

Figura 2 - Educação em Nuvem e Computação em Nuvem.



Fonte: Thaísa Souza, Marcelo Mendonça Teixeira: A Nuvem da Educação Online. Disponível em: cmapspublic2.ihmc.us/rid=1KPQLST4R-29DG8D-105/Educacao_em_Nuvem.cmap.

O processo da educação tem um grande desafio, na comunicação entre

educando e professores, para facilitar o entendimento, já que se trata de gerações que passaram por processos de maior convivência com a tecnologia que seria os Nativos Digitais e professores que têm dificuldade em se adequar a conviver com essas inovações, se tornando os Imigrantes Digitais.

O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para obtenção de informações ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, que vai para uma parte diferente do cérebro. (PRENSKY, 2001)

Desta forma, o professor das IES precisam se adequar a esse novo contexto com a presença dos Nativos Digitais e sempre procurar utilizar de ferramentas tecnológicas, como aquelas oferecidas pela Computação em Nuvem, para chamar a atenção dos alunos e assim aumentar a participação de todos nas atividades.

Por fim, faz-se urgente e necessário encontrar maneiras de inovar, uma vez que garantir soluções possíveis para conseguir atrair a atenção dos alunos, é afirmar e fazer crescer a implementação de novos recursos didáticos tecnológicos no ambiente acadêmico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fundamentação metodológica utilizada nesse trabalho se formalizou por meio de uma revisão de literatura referente ao assunto tratado. Na tipologia da pesquisa, este estudo enquadra-se, segundo sua finalidade na categoria de pesquisa aplicada. Gil (2008) afirma que a pesquisa aplicada é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica, neste caso a utilização da nuvem como ferramenta didática nas IES. Ganga (2012), por sua vez, acrescenta que este tipo de pesquisa procura gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos.

Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva que visa conhecer e interpretar a realidade. Gil (2008) explica que a pesquisa ao pesquisador nesse tipo de estudo “interessa-se em descobrir e observar fenômenos - procura descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.”

Após a classificação do estudo, pode-se dizer que a proposta de desenvolvimento da pesquisa foi centrada de início com a pesquisa bibliográfica, tendo como abordagem os ensinamentos de Prensky (2001), Moreira e Dias (2009), Caitano, Azevêdo e Trindade (2013) entre outros teóricos que discutem a importância do uso de ferramentas colaborativas da Computação em Nuvem como estratégia que auxilia o professor no processo de comunicação e no compartilhamento de conteúdos colaborativos, como também no armazenamento de arquivos em disco virtual, beneficiando o cumprimento das atividades acadêmicas.

Em ato contínuo, analisou-se trabalhos científicos; tais como artigos, dentre outros, já empreendidos com base nessa perspectiva de fazer um levantamento sobre a utilização da nuvem enquanto recurso didático no processo de ensino aprendizagem. Cabe afirmar que esse levantamento bibliográfico, permitiu uma análise qualitativa conceitual acerca do que se entende por computação em nuvem e sua importância enquanto ferramenta colaborativa nas IES.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A intensificação de recursos tecnológicos marcam a nova era do ambiente

acadêmico nas IES. Como foi evidenciado nesse estudo e conforme atestou segundo Prensky (2001), os professores Imigrantes Digitais, acreditam que os alunos continuam os mesmos e que os métodos executados por eles ao longo de anos de experiência docente ainda são eficazes, por entenderem que se os métodos foram positivos na sua formação, não vai ser diferente com os alunos. Mas essa afirmação não é mais considerada válida. No ponto de vista dos nativos digitais, esses métodos fazem com que seja secundário prestar atenção à sua forma de educar se comparando a tudo que eles vivenciam.

Verificou-se ainda, que os teóricos demonstram a satisfação da expectativa discente em relação à possibilidade de se aplicar a Computação em Nuvem, através de ferramentas do Google, para fins acadêmicos, educacionais e profissionais, considerando-se os benefícios apontados por Dion (2009) ao uso da Computação em Nuvem como acesso a diferentes níveis de escala e baixo custos de recursos financeiros e computacionais.

Dessa forma, é imperioso afirmar que o uso de ferramentas de Computação em Nuvem, faz com que se torne fácil a elaboração documentos colaborativos, compartilhamento e armazenamento de arquivos com a devida segurança e praticidade na comunicação entre aluno e professor nas IES.

Isso vai de acordo com o que diz Costa (2012) que é preciso utilizar tais recursos, para construção e autonomia do sujeito, no sentido de ter uma competência para aprender coletiva e colaborativamente, buscando ter uma avaliação da qualidade da informação e filtrar o que é útil, procurando buscar alternativas para problemas.

Com base no exposto, conclui-se que, utilizar, portanto, a nuvem enquanto recurso didático nas IES é contribuir para os avanços da tecnologia digital e suas implicações positivas que refletem na atuação docente e discente no ambiente acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o tema utilização da nuvem enquanto recurso didático nas IES , objetivando destacar o uso da Computação em Nuvem e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem nas IES, por meio de uma revisão de literatura sobre a importância do uso de ferramentas colaborativas da Computação em Nuvem como estratégia que auxilia o professor no processo de comunicação e no compartilhamento de conteúdos colaborativos, como também no armazenamento de arquivos em disco virtual, beneficiando o cumprimento das atividades acadêmicas.

No contexto educacional das IES verificou-se a contribuição do uso de ferramentas de Computação em Nuvem que facilita a elaboração documentos colaborativos, compartilhamento e armazenamento de arquivos com a devida segurança e praticidade na comunicação entre aluno e professor.

Observa-se um crescimento significativo da utilização da nuvem enquanto recurso didático nas IES, porém, ainda há muita coisa por fazer. Por exemplo, a simples ideia de determinadas informações ficarem armazenadas em computadores de terceiros (no caso, os fornecedores de serviços), mesmo com documentos garantindo a privacidade e o sigilo, preocupam pessoas e, principalmente, empresas, motivo pelo qual este ponto precisa melhor estudado.

Mais do que isso, importa consignar, ainda, outras questões, como o problema da dependência de acesso à internet: o que fazer quando a conexão cair? Algumas companhias já trabalham em formas de sincronizar aplicações off-line com on-line, mas tecnologias para isso ainda precisam evoluir bastante. De qualquer forma, o futuro aponta para esse caminho. Companhias como Google, Apple, Dell, Intel, Oracle e Microsoft já estão

trabalhando nas mais variadas soluções para Computação em Nuvem, o que repercute também em melhorias para as IES.

Portanto, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos à medida que, por meio de uma revisão de literatura, conseguiu-se apontar a nuvem enquanto recurso didático utilizado nas IES proporcionando um consenso acerca da sua importância para o processo ensino aprendizagem nas IES.

Nessa esteira de racioncício, Bennertz (2011) explica que a computação em nuvem ajuda os professores no planejamento, bem como na organização, elaboração, aplicação e avaliação de diversas atividades com os alunos. Segundo o autor, os aplicativos de edição de textos, de planilhas e de apresentações em nuvem auxilia o professor no planejamento de suas aulas em qualquer local, desde que possua uma conexão à internet e um equipamento básico, computador, smartphone ou tablet que lhe permita conectar.

Com base no exposto, cumpre ressaltar que os resultados evidenciam que inobstante, seja um tema relativamente novo, pode-se afirmar que a nuvem, enquanto recurso didático utilizado nas IES é uma das grandes inovações quando se leva em consideração a realização de trabalhos colaborativos permitindo aos professores o planejamento e organização de suas aulas, e aos discentes, a realização de trabalhos, de modo interativo.

6 REFERÊNCIAS

BARROSO, Marta; COUTINHO, Clara. **Utilização da ferramenta Google Docs no ensino das ciências naturais com alunos do 8º ano de escolaridade.** In: Revista Iberoamericana de Informática Educativa. [S.l.], n. 9, p. 10-21, Enero-Junio, 2009.

BARREIRO, Iraíde M. F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BENNERTZ, R. Revista Nova Escola (On-line) In**: 5 respostas para você começar a usar a computação em nuvem. Brasil. 2011**. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2017.

CAITANO, Alexandre; AZEVÊDO, Edjane; TRINDADE, Servulla. **Das nuvens para a sala de aula. V Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Recife, 2013.

CARR, Nicholas. **The big switch: rewiring the world, from Edison to Google**. 1. ed. New York: W. W. Norton Co, 2009.

COSTA, Júlia Resende. **Ferramentas de escrita colaborativa da Web 2.0 e mediação pedagógica por computador: construção e ressignificação do conhecimento on-line.** SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância. EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos, 2012.

DION, Hinchcliffe. **Eight ways thats cloud computing will change business.** 2009. Disponível em: <http://www.zdnet.com/article/eight-ways-that-cloud-computing-will-change-business/> Acesso em: 20/04/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANGA, Gilberto Miller Devós. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na engenharia de produção: um guia prático de conteúdo e forma.** São Paulo, Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilza Godoy. **Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais.** In: A formação na sociedade do espetáculo. Coleção Tendências. São Paulo: Edições

Loyola, 2002. P. 119-134. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=lang_pt&id=ois8tCDu3JkC&oi=fnd&pg=PA119&dq=media%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica+por+computador&ots=uHIk4nOglj&sig=jV8NEe2Ow2xA078XyUsPKrxLoCg#v=onepage&q=media%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20por%20computador&f=false> Acesso em: 20/04/2017.

KALLAJIAN, G. C. **Implicações da tecnologia digital no trabalho docente de ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, 2012. 147 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MACHADO, Francis Berenger; MAIA, Luiz Paulo. **Arquitetura de Sistemas Operacionais.** 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

MANSUR, Andre Fernando Uebe. **Novos rumos para a informática na educação pelo uso da computação em nuvem (Cloud Education): Um estudo de caso do google apps.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/259997373> Acesso em: 20/04/2017.

MOREIRA, Danilo dos Reis; DIAS, Márcio de Souza. **Web 2.0 - A web social**. Catalão: Revista CEPPG, v. 20, 2009.

PRENSKY, Marc. **Nativos e Inmigrantes Digitales**. NCB University Press. v. 9, 2001.

SILBERSCHATZ, Abraham. **Fundamentos de Sistemas Operacionais.** 8 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

SOUSA, Flávio R. C.; MOREIRA, Leonardo O.; MACHADO, Javam C. **Computação em Nuvem: Conceitos, Tecnologias, Aplicação e Desafios. Universidade Federal do Ceará, ERCEMAPI. 2009.** Disponível em: < www.researchgate.net/profile/Javam_Machado/publication/237644729_Computacao_em_Nuvem_Conceitos_Tecnologias_Aplicacoes_e_Desafios/links/56044f4308aea25fce3121f3.pdf > Acesso em: 20/04/2017.

SOUZA, Thaísa; TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. **A nuvem da educação online**. Disponível em: < http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1KPQLST4R-29DG8D-105/Educacao_em_Nuvem.cmap> Acesso em: 20/04/2017.

TANENBAUM, Andrews S.; WETHERALL, David; tradução Daniel Vieira; revisão técnica Isaías Lima. **Rede de Computadores.** Tradução da 5 ed. São Paulo: Person, 2011.

Inovação na educação superior a distância: um estudo de caso em uma instituição de ensino pública e outra privada

Autor: Costa, Daniela Vecchia (Centro Universitário UMA); **Goulart, Iris Barbosa**(Centro Universitário UMA)

Resumen: A educação à distância é empregada como uma solução que ajuda a preencher a demanda educacional do Brasil, por meio da democratização. No entanto, a qualidade dessa modalidade de ensino é questionada. Deste modo, o objetivo desse artigo é analisar a maneira que uma instituição superior pública e uma instituição superior privada administram seus processos e aplicam a inovação nesta modalidade de ensino. O artigo é uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo que instituiu um estudo de casos analisando os processos de ensino adotados e identificando as práticas inovadoras que vêem sendo adotada por ambas as instituições de ensino superior estudadas. A parte empírica consistiu na realização de entrevistas semi estruturadas aplicadas aos gestores das duas instituições. As

entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados apontaram que as duas instituições se preocupam com esta temática e estão em busca de novos softwares capazes de aperfeiçoar a experiência no ambiente virtual. Além disso, pode-se constatar uma a inovação por meio da vinculação do processo de EAD ao Projeto de vida do aluno, que permite uma previsão das vantagens da apropriação do ensino para sua vida.

Palabras claves: Educação à distância; Práticas Pedagógicas Inovadoras em EAD, Inovação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância é uma das modalidades mais importantes e apropriadas para alcançar as demandas educacionais recorrentes das mudanças da nova ordem econômica do país. (ARETIO, 2002; BELLONI, 2003). Com a aprovação da LDB (1996) a educação a distância foi implantada em todas as modalidades como forma de desenvolvimento das atividades. Possibilitou a inclusão de diversos conteúdos além de processos de avaliação e práticas pedagógicas (COELHO, 2009). Dessa forma, surgiu a educação a distância na esfera pública (estadual e federal) e privada.

Na esfera privada, houve um progresso na modalidade a distância após a publicação da LDB de 1996, aumentando o numero de instituições privadas de ensino superior (SILVA JR &SGUISSARDI, 2001). Assim que solidificadas na modalidade presencial, algumas instituições buscaram um espaço na educação a distância.

Havia uma grande esperança no que diz respeito à EAD, especialmente no ensino superior, e o Ministério da Educação chegou a instituir uma Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) que seria destinada a gerenciar as demandas de âmbito nacional para a inclusão da inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem. Esta seria uma forma de estratégia para democratizar e aumentar o padrão de qualidade da educação do país e as ações requeriam o desenvolvimento e a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), das técnicas de educação a distancia aos procedimentos didático- pedagógicos convencionais. A SEED também pretendia estimular a pesquisa e o desenvolvimento, ligados à constituição de novos conceitos e práticas nas instituições públicas brasileiras, criando diversos projetos e programas. Entretanto, a extinção desta Secretaria foi proposta em 2011 e gerou discussão entre os especialistas. Mas em 2016, devido aos problemas financeiros na área de educação, a função da SEED foi incorporada a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), pelo decreto 7.480. A SERES passou a assumir a regulação e suspensão das ações de educação a distância no ensino superior.

A questão do gerenciamento dos cursos de Educação a distância vem merecendo a atenção de estudiosos há algumas décadas. Mill e Brito, da Universidade Federal de São Carlos, realizaram em 2009, uma pesquisa sobre a prática da gestão educacional na educação a distância (EAD), partindo das raízes e origens deste campo do conhecimento e passando pela gestão empresarial e educacional até os processos de gestão no âmbito da EAD.

A partir das lacunas constatadas, e da necessidade pela busca constante de inovação nesta modalidade de ensino, o objetivo desse artigo é analisar a maneira que uma instituição superior pública e uma instituição superior privada administram seus processos e aplicam a inovação como forma a melhorar seus processos em uma modalidade que cada vez é mais representativa no mercado nacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção aborda as temáticas que servirão de suporte à análise dos resultados da pesquisa que fundamenta este artigo: a primeira trata da inovação, seus conceitos, definições e possibilidades de aplicação á EAD. Em seguida, discute-se a inovação na educação a distância.

2.1 INOVAÇÃO: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO À EAD

A palavra inovação é muitas vezes utilizada para descrever um objeto, seja um microcomputador ou um modelo de carro. Ainda que se refira a algo concreto, os autores que estudam o assunto consideram que há outras maneiras de se definir inovação (VAN DE VEN, 1980; KIMBERLY, 1981; BARBIERI, 2003). O estudo da inovação se difere em alguns aspectos sob três abordagens. O primeiro aspecto referencia na visão pessoal da inovação, considerando a pessoa como agente inovador. O segundo enfoca as abordagens estruturais da inovação, considerando que a estrutura da organização propicia a inovação. O terceiro aspecto se baseia na interação entre as duas anteriores, os recursos humanos e a estrutura organizacional.

O tipo de processo estudado por Van de Ven *et. al* (1999) abrange a descrição e a análise de seqüência temporais que acontecem no desenvolvimento e nas práticas de inovações. Essa abordagem permite visualizar os acontecimentos que propiciaram ou impediram o processo de inovação, contribuindo com a interação entre conduta humana, julgados pelos grupos organizacionais, bem como pela composição que permitiu esses agrupamentos.

A pesquisa destes eventos é realizada por meio da triangulação entre perspicácia dos agentes organizacionais, interação entre eles e maneiras de agrupamento existentes na organização, compreendendo aspectos entre a estrutura e as comunicações organizacionais.

As inovações tecnológicas e organizacionais ou administrativas são abordadas de maneiras diferentes, significando campos diferentes de estudo. Afuah (1998) diferencia a inovação administrativa da inovação técnica ou tecnológica. Para ele, a inovação administrativa pode ou não comprometer a técnica, do mesmo modo que esta pode demandar ou não inovações administrativas. Van de Ven *et al.* (1999) divergem dos que acreditam que os dois tipos de inovações não podem ser comparados e divergem também daqueles que consideram esses tipos diferentes, pois esta diferenciação induz a caracterizações fragmentadas do processo de inovação, uma vez que a grande parte das inovações abrange componentes de ambos os tipos.

Os dois tipos de inovação promovem a gestão de pessoas, materiais, instalações, equipamentos e outros recursos em diversos graus de decisão, desde o estratégico ao operacional e exigem também articulações externas com clientes, fornecedores, instituições de ensino e pesquisa, órgãos públicos reguladores, fontes de financiamento. Tanto as funções internas quanto as externas são fatores importantes que dependem do modo de gerir as atividades especificas de inovação.

O processo contínuo da origem das inovações administrativas e tecnológicas depende tanto de fatores internos quanto externos da organização. Os fatores externos das inovações tecnológicas já são conhecidos desde a estrutura de mercado, como o tamanho da empresa, grau de concentração, barreiras de entrada e das saídas e outros elementos desta estrutura (VAN de VEN *et. al.,* 1999).

Estudos sobre esta abordagem, em que os ambientes externos e internos influenciam a geração da inovação, foram aperfeiçoados no Brasil e propiciaram resultados parecidos quanto à assimilação de fatores motivacionais, pertencentes a esses ambientes para o crescimento das inovações. Dessa forma, Castro e Basques (2006) constataram que o clima interno formado de uma gestão flexível com destaque na gestão de pessoas e o processo duradouro de investimentos em tecnologias podem atribuir melhores conseqüências á organização.

Coutinho e Bomtempo (2007) relataram que o investimento em pesquisa e desenvolvimento, a estrutura da organização e a maneira de gerenciar colaboram para a criação de idéias e a implantação de inovação. Diferentes estudos acusam que a comunicação anti burocrática, a relação funcional entre as diferentes áreas da empresa, o encorajamento por parte da administração superior ao enfrentar os desafios e um processo de decisão participativa podem cooperar como fatores motivadores do ambiente interno à

geração de inovações (MIGUEL e TEIXEIRA, 2009; VICK, NAGANO e SANTOS, 2009; PAROLIN e ALBUQUERQUE, 2010; VICENTI e MACHADO, 2010).

Os estudos sugerem que o ambiente fundamentado na boa qualidade dos recursos humanos, no rumo contínuo das idéias e informações fundamentadas na ocorrência do empreendedorismo é favorável a inovação.

As definições mais usadas de inovação são descritas pelo *Statistical Office Of The European Communities* (2005, p. 47) e também será adotada como definição conceitual para esta pesquisa, onde se assinala a inovação como:

> (...) implementação de um produto (bens ou serviços) novo, ou de um produto significativamente melhorado, ou de um processo, um novo método de marketing, um novo método organizacional para as práticas de negócios, na organização do ambiente de trabalho ou nas relações externas.

Damanpour (1991) descreve dois tipos de inovação, técnica e administrativa. O autor aponta que inovações técnicas são produtos ou serviços e processos e operações de produção e que fazem parte deste aspecto como pertencente às finalidades técnicas da organização.

Desta maneira, uma inovação em produtos faz referência à iniciação de produtos ou serviços novos que atendem às necessidades dos consumidores. A inovação em processos é descrita como inserção de novas operações ou serviços no processo produtivo, abrangendo novos materiais, equipamentos e tarefas. Por fim, as inovações administrativas, são caracterizadas como a forma de conduzir as organizações. Damanpour (1991) assinala que estas referem às mudanças na estrutura organizacionais ou administrativas e também pertencentes às funções administrativas da organização.

Para Van de Ven *et. al* (1999), a inovação é como um processo de crescimento e implantação de uma nova notícia. Esta percepção contém os novos processos e novas idéias como uma nova tecnologia, um novo produto ou um novo processo organizacional.

Avaliando as considerações dos autores citados, pode-se concluir que inovação é uma questão recorrente do mundo empresarial. Explicando esta afirmativa, Tigre (2006) avalia que as organizações que conseguem mais notoriedade em fins de dinamismo e rentabilidade são as que mais investem em inovação. Estas organizações produzem novos mercados, ao invés de continuarem disputando com outros âmbitos altamente concorridos.

Para Prahalad e Hamel (1990) inovação é uma maneira de aceitar novas tecnologias aptas a desenvolverem a competitividade na organização. Acrescentando a esta idéia, Choo (1996) descreve que tendo uma concepção antecipada dos andamentos do mercado, haverá uma vantagem competitiva. Para ele, modificações importantes no ambiente irão definir momentos nos quais a empresa deva agir, permitindo uma tomada de decisão coerente. Estas modificações podem ser identificadas pelos indicativos do ambiente externo, competindo ás organizações discutir sobre estes indicativos para transformá-los em conhecimento, que são necessários para que os gestores possam adotar importantes decisões. Choo (1996, p. 330) analisa que “o novo conhecimento é aplicado ao desenho de novos produtos e serviços, aprimoramento das ofertas existentes e melhoria do processo organizacional”.

O ponto principal é que as inovações vêm ao mundo em situações muito primitivas, impossibilitando sua imediata comercialização. Por meio da concorrência entre empresas, dá-se o enriquecimento de um produto no mercado. Por esse motivo, o processo de inovação é resultado de longos processos de avanço, aprimoramento e redefinições que podem compreender ou não em tecnologia, pesquisa básica ou dirigida. Isso significa que os processos, descobertas, produtos novos que acrescentam valor econômico á empresa são constituídos como inovação.

2.1.1 – Inovação na Educação a Distância:

É necessário lembrar que a educação e tecnologia sempre andaram juntas, graças a um processo de interação no qual ocorre uma preparação para a utilização das técnicas

disponíveis na sociedade e também pela utilização de técnicas que devem ser analisadas como meios e não como conteúdos de educação. A decorrência do fato é que a informática e as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) não são disciplinas, mas elementos a serem agregados em sua dualidade de objetos de estudos e de ferramentas pedagógicas.

Uma proposta de EAD apropriada necessitaria unir um conjunto coeso e consistente de materiais e estratégias, conteúdos e procedimentos de ensino que possam levar em consideração algumas particularidades**.** Esta proposta sugere a autonomia de um aluno adulto, apto a gerenciar seu próprio aprendizado, novos papéis e características do professor, que passaria da função habitualmente individual para a coletiva. A mediatização intensa do processo de ensino e aprendizagem, comunicação cada vez mais dos meios de informação e comunicação digitalizados, teletransmissores e flexibilidade institucional e pedagógica, o que demanda muita criatividade e instituições competentes e não-corporativas (BELLONI, 2005).

O panorama no qual este pensamento está inserido é considerado pelo uso das tecnologias e da comunicação (TIC), uma espécie de pano de fundo desafiador para determinar uma desacomodação nas práticas e criações educacionais atuais, visando à construção de práticas consoantes com o cenário da tecnologia e da comunicação que caracteriza com a atualidade.

Para Belloni (2005), deve-se entender o EAD como uma oferta educacional que demanda inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. Os fundamentais elementos que constituem a diferença da modalidade presencial são a distancia espacial entre professor e aluno, a mediação tecnológica, característica básica dos materiais pedagógicos e da interação entre aluno e instituição.

O Moodle, muito usado pela Educação a Distancia, iniciou-se em 2001 por iniciativa de Martin Dougiamas, onde "*Learning Management System*" consiste em um software acessível à aprendizagem, que também possibilita a navegação despretensiosa por alguma coisa. A ferramenta Moodle é uma plataforma digital que admite a interação entre alunos e professores a distância, por meio da internet, sendo que a distancia física não interfere na comunicação entre os agentes da educação. Assim como afirma Pulino Filho (2005, p. 1):

> Moodle é o nome de um programa que permite que a sala de aula se estenda para a Internet. Este programa fornece um ambiente para que os estudantes acessem muitos dos recursos da sala de aula. Usando o Moodle o professor pode publicar anúncios e notícias, estabelecer e recolher trabalhos, publicar jornais eletrônicos e recursos [...].

Deve-se compreender que a Educação a Distância envolve todo o processo entre tecnologia e educação, no qual à inovação faz parte em todas as esferas da instituição. Considerando-se que a Educação à distância ganhou ampla aceitação no século XXI, torna-se importante identificar e divulgar as estratégias inovadoras que acompanham cursos que vêm tendo sucesso em diferentes partes do país.

A disseminação dessas técnicas inovadoras e das estratégias geradas por elas pode significar um impulso novo para as políticas de Educação à distância, trazendo, em conseqüência, ganhos para a população que se beneficia deste modelo de ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho está delimitado conforme os preceitos de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Segundo Gil (1995), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com a intenção de oferecer uma visão geral, de tipo aproximativo. Justificando o fato de ser uma pesquisa qualitativa, ressalta-se a assertiva de Chizzotti (2001), uma vez que os pesquisadores participaram,

compreenderam e interpretaram os dados coletados na pesquisa, por meio de entrevistas com os gestores, buscando reforçar os resultados.

Quanto aos meios, trata-se de um estudo multicaso, que é diferenciada pelo maior foco na compreensão e na possibilidade de comparação de resultados e fenômenos, proporcionando maior abrangência e não se limitando às informações de uma única unidade de estudo (YIN, 1989). Esta assertiva se confirma para o presente trabalho uma vez que a pesquisa é conduzida em duas instituições de ensino.

Como unidades de análise, foram escolhidas duas instituições de ensino superior brasileiras, uma delas situada na região sul do país e pertencente à rede pública, sendo mantida por recursos do governo federal. A segunda instituição pertence à rede privada, situa-se numa capital do sudeste e integra um dos maiores conglomerados de escolas particulares do país.

A definição desta amostra se justifica uma vez que ambas as instituições têm se destacado por suas inovações, sendo que a primeira delas mantém sua proposta de EAD mesmo no momento de crise econômica das IES públicas no período do estudo e a segunda foi eleita o Melhor Centro Universitário Privado de Minas Gerais, conforme resultados de avaliações do Ministério da Educação.

A delimitação temporal escolhida foi de 2014 a 2016 para contemplar o quadro administrativo vigente das instituições de ensino superior pesquisadas, mediante seus respondentes.

No que se refere a coleta de dados, inicialmente, utilizou-se a pesquisa documental, que é uma fonte que se efetiva a partir de documentos classificados como autênticos cientificamente (LAKATOS & MARCONI, 1992). Dessa forma, foram analisados documentos das duas instituições: a pública e a privada. A partir desses documentos, os dados da pesquisa documental foram submetidos a uma triagem, para que se estabelecesse um plano de análise e interpretação do material coletado.

Além da análise documental, o alcance dos objetivos previstos exigiu uma aproximação dos processos e inovações das duas escolas e, para isto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os gestores dos programas de EAD das duas IES. O objetivo dessas entrevistas foi buscar um maior aprofundamento nos dados encontrados nos documentos analisados, nas duas referidas instituições do ensino superior que oferecem programas de educação a distância. Além disso, pretendeu-se verificar de que forma eles avaliam o modelo de ensino que vêem adotando e quais as sugestões que apresentam para que o mesmo se mostre competitivo no mercado de EAD.

A coleta de dados foi realizada nos meses de agosto, setembro e outubro de 2016, incluindo análise de documentos fornecidos pelas instituições estudadas e realização de entrevistas com as pessoas responsáveis pela gestão de Educação à Distância. No caso da instituição privada Alfa, foram ouvidas a gestora de EAD em Belo Horizonte e o líder da secretaria acadêmica. Na instituição pública Beta, foram entrevistadas a gestora do Curso de pós-graduação em Administração Pública e a supervisora de tutoria do curso de graduação da instituição em Santa Catarina. Os sujeitos

entrevistados são designados como A1 e A2 quando são da instituição Alfa, que é da rede privada, e B1 e B2, quando são da IES Beta da rede pública.

As entrevistas aplicadas aos gestores foram gravadas, transcritas e submetidas a analise de narrativa, conforme mencionado por Bastos e Biar (2015), uma vez que se trata da análise de pontos de vista subjetivos sobre o funcionamento de instituições de ensino. O objetivo final foi compreender como se dá o processo de inovação em EaD em instituições de ensino renomadas nesta modalidade mas culturalmente distintas.

4. RESULTADOS

O ensino a distância não é recente no Brasil. Desde a década de 1940 muitos cursos eram oferecidos à distância, muitos deles por correspondência. Entretanto, a partir dos anos 1990, esta modalidade de ensino-aprendizagem ganhou nova orientação, devido principalmente ao desenvolvimento da tecnologia, que se tornou acessível para a maioria da população e à adoção de técnicas pedagógicas capazes de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que as inovações introduzidas no ensino a distancia representam o motivo fundamental da valorização deste tipo de educação.

A partir de então, a inovação em educação a distância permite utilizar técnicas novas capazes de unificar materiais e estratégias consistentes e coesas que possam alavancar o ensino de forma competitiva em um ambiente institucional. O resultado deste processo é a autonomia do aluno, que passa a ser capaz de gerenciar o seu próprio aprendizado.

Corroborando com esta passagem, o Entrevistado 2 afirma que a instituição está sempre em busca de novos softwares capazes de aperfeiçoar a experiência no ambiente virtual, de maneira que os alunos não tenham dificuldades em manipulá-lo.

Para o Entrevistador 1, as inovações que o grupo busca para os cursos tanto a distância quanto para o presencial é constituída pelo projeto chamado **Projeto de Vida**:

> Esse projeto foi pensado para a gente ter uma formação mais completa do aluno; a gente não está satisfeito do aluno vir e ter somente o conhecimento técnico do conteúdo no qual ele se propôs a fazer. A gente quer entender um pouquinho como ele se posiciona na sociedade, como se posiciona frente a diversidade, então a gente quer promover e desenvolver habilidades e competências nesse aluno que vão além das habilidades técnicas daquele curso que ele propôs a fazer. Então quando ele entra na instituição ele tem um componente curricular obrigatório e esse componente curricular ele tem a oportunidade de começar a desenvolver o projeto de vida dele que chamamos de **laboratório de aprendizagem integrado.** Então ele começa a desenvolver esse projeto de vida dele e muitas vezes com essas reflexões, ele se entender no mundo, sua individualidade. Então a proposta é que o aluno consiga se posicionar e a expectativa é: será que esse curso que você ta fazendo é realmente o que você quer da sua vida? É o projeto que você desenhou? A gente entende que isso é um diferencial, e não especifico do EAD. Esse é um diferencial do grupo como um todo. E isso também um trabalho em grupo, eles discutem em grupo a projeto de vida de cada um (A1).

Como se pode depreender da exposição feita por este entrevistado, a principal inovação trazida pelo Projeto Vida consiste em associar o curso feito com um projeto de longa distância, ou seja, o plano de vida do candidato. Esta inovação pode vir a solucionar um problema freqüente nos cursos em geral, mesmo os presenciais, nos quais alunos trocam sucessivas vezes de opção de curso e muitos deles, mesmo depois de concluírem

um curso de graduação, procuram outro, insatisfeitos com as possibilidades oferecidas pelo curso concluído.

Assim sendo, busca-se uma EAD de qualidade, onde todos os erros e acertos já ocorridos no caminho devem servir para construir um modelo de educação que esteja vinculado a um projeto de vida esclarecido, realista e carregado de informações. Associar o curso a este projeto é uma forma inovadora de estabelecer uma relação positiva entre a escolarização e o futuro do aprendiz.

Por este motivo, na instituição Alfa, os laboratórios de informática são disponibilizados para que os alunos tenham tais informações e técnicos são colocados à disposição para atendê-los. Já aqueles que não residem na sede da IES são orientados de forma virtual para efetuarem consultas que os orientem para o seu projeto de vida. Assim, as inovações tecnológicas podem influenciar da melhor maneira possível o perfil do aluno, ajudando-o a analisar suas motivações e anseios em busca de sua qualificação profissional.

Na instituição pública, a gestão é focada na comunicação entre alunos e docentes onde o processo de retorno deve ser eficaz para que não haja desmotivação por parte dos alunos. Deste modo, a instituição habilitou seus profissionais para que fossem aptos a atender todos os alunos no que precisassem. Conforme relata o entrevistado 1:

> Primeiro a gente capacitou os tutores presenciais pra isso, porque o maior contato com os alunos é ele (o tutor). Então a gente começa com ligação, conversar com aluno para saber o que está acontecendo e depois a gente passa para a coordenação. Hoje a gente tem uma evasão como tem em todos os cursos, mas a evasão da especialização é muito mais baixa, hoje eu tenho 120 alunos, a minha evasão não chega a 10 %. Então é um trabalho é mais de comunicação, ainda mais que eu tive problemas em relação a **recursos**, eu tive que trabalhar muito com essa questão, do aluno não achar que é descaso nosso em alguns momentos, mas sim existe limitadores que a gente teve por exemplo, a gente tinha uma previsão de receber o material impresso mas não tinha dinheiro. Então a gente tinha desde começo os vídeos - conferencias, expliquei inclusive das questões dos atrasos de recursos e que isso tava acarretando para eles. O feedback que a gente teve foi bem positivo, eles entenderam até pela situação que o país está e foram continuando e sempre que um ou outro tem uma questão a gente vai conversando, ou uma questão especifica e isso é uma atuação nossa (B1).

O Entrevistado 2 cita que a comunicação é um fator importante para que os alunos permaneçam no curso. Desta forma, os tutores sempre estão em contato com estes alunos, identificando aqueles que não estão acessando, nem realizando as atividades. Os tutores investigam se a falta de contato está associada a alguma dificuldade, qual o motivo pelo qual o aluno está comparecendo nos pólos ou até mesmo se está enfrentado algum problema pessoal. Este trabalho dos tutores é bastante personalizado, fazendo com que o aluno se sinta mais acolhido pela instituição.

O Entrevistado 1 afirma que um aspecto importante em relação do EAD oferecida pela instituição Beta é o fato de ela levar ensino gratuito e de qualidade para vários lugares e de modo especial para um lugar próximo ao aluno que queira se desenvolver, ter um engajamento maior na região onde decidiu realizar o curso onde, provavelmente, irá trabalhar com aquilo que gosta e se sente bem.

Relevante lembrar que o fato de uma instituição pública oferecer cursos de EAD constitui uma inovação importante, já que no passado apenas instituições isoladas ou da rede privada apresentavam tal modalidade. Os cursos gratuitos oferecidos por instituições públicas, sendo gratuitos, beneficiam populações que em outra circunstância não conseguiriam ter sua qualificação.

Confirmando esta inferência feita a partir da fala do Entrevistado 1, o Entrevistado 2 entende que com a educação a distancia o ensino chegará a lugares, até então não assistidos pela educação como Roraima, onde a maioria dos alunos são índios e não têm

acesso a escolas presenciais. Desta forma, o alcance desse ensino é inovador. Como relata o Entrevistado 2:

> Você tem várias cidades muito pequenas, que não teriam acesso a esse curso em uma universidade federal de alta qualidade. Se a gente não fosse até lá, acho que os seminários seriam inovadores porque o professor vai até o pólo e conversa com os alunos, além dele orientar sobre o trabalho que os alunos desenvolveram. É um momento de proximidade entre a universidade e o aluno. Então toda vez que o aluno vai um Seminário o aluno sai de lá sentindo pertencendo a instituição. Então é um momento bem legal (B2).

O entrevistado 1 relata que a educação a distância de uma instituição pública deveria ser regularmente organizada, para que fosse possível acompanhar sua oferta. Atualmente, a oferta de cursos é feita por edital, quando o governo dispõe de recursos financeiros e quando não tem, atrasa a disponibilidade de ofertas. Desta forma, a oferta fica na dependência da liberação de recursos, sendo irregular, imprevisível, e traz dificuldade ao processo de gestão desse ensino, que não se aperfeiçoa, onde o Entrevistado 1 esclarece:

> Por exemplo, a gente viu nessa edição passada o coordenador viajava todas as vídeos - conferencias e ia para o pólo. Nessa edição a gente não fez isso, mas aparentemente não foi uma coisa que fez diferença, claro que teve um pouco menos de contato presencial mas os alunos continuavam participando, continuaram fazendo o curso. Então, estes “testes” na gestão, esse aprendizado na gestão onde só é possível com continuidade é o que mais precisa hoje para uma gestão mais eficiente e claro o repasse dessas informações entre coordenação e instituições para que a gente faz pode dar certo em outras também, seria mais essa troca entre gestores, tanto positivo quanto negativo também (B1).

Assim como na prática, a teoria de Belloni (2005) entende que o EAD é uma oferta que exige inovações a todo o momento, tanto pedagógicas quanto didáticas e organizacionais. A diferença entre a modalidade presencial e a distância é a mediação tecnológica, a distância entre aluno e professor e a interação entre eles. O Moddle é uma ferramenta utilizada na aprendizagem em um ensino a distância capaz de produzir uma interação entre alunos e professores que facilitaria a comunicação entre eles.

A garantia de recursos tecnológicos nos pólos é outra inovação necessária, mas provavelmente seu custo elevado e o desenvolvimento da habilidade de utilizá-los provavelmente constituem dificuldades com as quais as instituições terão de lidar. Acima de tudo, a principal inovação dos cursos de EAD consiste em assegurar que os alunos não se desliguem do curso, usando, para isto, recursos capazes de motivar o aprendizado, com um ensino de qualidade e criando situações desafiadoras e mesmo lúdicas, que levem ao desenvolvimento de seu raciocínio e os mantenham engajados na sociedade.

5. CONCLUSÃO

Nesta seção são abordadas as principais conclusões, as limitações identificadas neste artigo, assim como as recomendações para pesquisas futuras no que tange ao tema.

Existem atualmente vários modelos de educação a distância em atividade no país, e a pesquisa realizada aponta com destaque para significativa diferença entre as abordagens adotadas em instituições públicas e em instituições privadas. O objetivo geral deste artigo foi analisar a forma pela qual uma instituição pública e uma instituição privada de ensino superior identificando as medidas inovadoras que estão adotando. Acredita-se que a pesquisa pode ser uma importante iniciativa para que se consolidem processos de educação à distância capaz de atender as necessidades dos estudantes e aos anseios da sociedade brasileira.

É oportuno lembrar que o período coberto pela coleta de dados representa um

momento problemático da educação brasileira, devido à convulsão política e à crise econômica e às suas conseqüências para a organização e o funcionamento das instituições de ensino superior, tanto públicas quanto particulares.

A título de conclusão, pode-se afirmar que as práticas inovadoras percebidas nas duas IES estão atreladas ao uso de tecnologia cada vez mais moderna e avançada, ao controle das interações entre docentes e alunos, ao rápido retorno das solicitações dos alunos. Todas essas inovações são devidas a treinamentos de comunicação realizados nas instituições, a fim de capacitarem os envolvidos a suprirem as dificuldades e dúvidas dos alunos promovendo um ensino de qualidade.

Um fator que representa uma limitação refere-se à ocasião em que a pesquisa foi realizada, a qual é caracterizada por uma séria crise política e econômica que afetou o funcionamento das instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, colocando para elas desafios às vezes difíceis de serem superados e determinando custos inesperados para a continuidade de suas ações.

Após a análise de todos os dados, fica evidente a necessidade de se ampliar o investimento público na educação a distância, face às necessidades do país e ao benefício que tal modalidade proporciona. Uma questão a ser elencada é a possibilidade que as instituições públicas e privadas têm de fazer parcerias com empresas que estão em localidades mais distantes, de modo a receberem auxilio financeiro para levar pólos de apoio presencial e consequentemente mão de obra capacitada para a região.

Identificadas algumas particularidades, vale a pena sugerir que as instituições públicas e as instituições privadas se unam na construção de um modelo de educação a distância único e inovador, já que muitas das práticas aplicadas não seguem um mesmo padrão. Tais instituições devem estar atentas as necessidades do corpo discente, que é por uma educação a distância mais dinâmica e menos estática.

Finalmente, entende-se que este estudo pode ser ampliado por meio de uma pesquisa que busque estendê-lo para instituições estaduais, tendo como indicadores tanto o ponto de vista de docentes e discentes quanto a questão do ensino e aprendizagem. Recomenda-se também a realização de um estudo semelhante que contemple outros países e que poderiam contribuir para uma analise mais profunda destes aspectos, que refletem uma necessidade latente da comunidade acadêmica contemporânea.

REFERÊNCIAS

AFUAH, A. *Innovation management*: strategies, implementation and profits Oxford/ New York: Oxford University Press, 1998.

ARETIO, Lorenzo García. *La educación a distancia: de la teoria a la práctica*. Barcelona: Ariel. 2002.

BARBIERI, J.C. *Organizações inovadoras*: estudos e casos brasileiros. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003

BASTOS, L.C; BIAR, L.A**.** Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. DELTA. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)*, v. 31, p. 4, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância***.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trab. educ. saúde,* Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187-198, Mar. 2005

CASTRO, J.M.; BASQUES, P.V. Mudança e inovação organizacional: estudo de caso em uma empresa do clusterde biotecnologia em Minas Gerais. *Revista de Administração Mackenzie(RAM)*, São Paulo, v.7, n.1, p.71-95, 2006.

COELHO, M. de L. Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas UAB e REUNI, no uso da modalidade educacional à distância. Anais, *15º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância,* Fortaleza. 27 a 30 de Set. 2009.

COUTINHO, P.; BOMTEMPO, J.V. Inovações de produto em uma empresa petroquímica. *Revista Eletrônica de Administração (READ)*, São Paulo, edição 57, v.13, n.3, set./out./nov./dez. 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHOO, Chun Wei. The knowing organization: how organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. *International journal of information management*, Oxford, v.16, n. 5, p. 329-340, out. 1996.
DAMANPOUR, Fariborz. Organizational innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, New York, v.34, n. 3, p. 555-590, set. 1991.
GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.
KIMBERLY, J. Managerial innovation. In: NYSTROM, P.; St ARBUC k, W.(Ed.). *Handbook of organizational design* Oxford: Oxford University Press, 1981. v.1, p.84-104.
LAKATOS, E. V., MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1992.
MIGUEL, L.A.P.; TEIXEIRA, M.L.M. Valores organizacionais e criação do conhecimento organizacional inovador. *Revista de Administração Contemporânea* (RAC), Curitiba, v.13, n.1, p.36-56, jan./fev./mar. 2009.
PAROLIN, S.R.H.; ALBUQUERQUE, L.G. Gestão de pessoas para a criatividade em organizações inovativas. *Revista Eletrônica de Administração* (REAd), São Paulo,edição 67, v.16, n.3, set./dez. 2010
PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, p. 3- 15, maio/jun., 1990.
PULINO FILHO, A. R. *Ambiente de aprendizagem Moodle UnB*: manual do professor. Brasília, DF: UnB, 2005.
SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. Ed. Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
STATISTICAL OFFICE OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Oslo manual*: Guidelines for collecting and interpreting innovation data. Publications de l'OCDE, 2005.
TIGRE, Paulo Bastos. *Gestão da inovação*: a economia da tecnologia no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 2006.
VAN DE VEN, A.H.; FERRY, D.L. *Measuring and assessing organizations*. New York: Wiley, 1980.
VAN DE VEN, A. H.; POLLEY, D. E.; GARUD, R.; VENKATARAMAN, S . *The innovation journey*. New York: Oxford University Press, 1999
VICENTI, T.; MACHADO, D.D.P.N. Ambiente de inovação em empresas de software: estudo das diferenças entre empresa-mãe e seus spin offs. *Revista Eletrônica de Administração* (READ), São Paulo, edição 65, v.16, n.1, p. 38-69, jan./abr. 2010
VICK, T.; NAGANO, M.S.; SANTOS, F.C.A. Aportes da gestão da informação para a criação de conhecimento em equipes de inovação*. Perspectivas em Ciência da Informação* , v.14, n.2, p.204-219, maio/ago. 2009.
YIN, R. K. *Case study research*: design and methods. Beverly Hills: Sage, 1989.

Tutor: um profissional em formação

Autor: Dias, Bernadete Oliveira Sidney Viana (Universidade Federal de São João del Rei); **Neta, Maria do Carmo Santos** (Universidade Federal de São João del Rei); **Martins, Pablo Luiz** (Universidade Federal de São João del Rei)

Resumen: Educação a Distância apresenta marcas e características específicas que a concretizam num tempo e espaço diferenciado, estabelecendo uma dinâmica continuada e aberta de aprendizagem, de tal maneira que o indivíduo possa se tornar sujeito ativo de seu conhecimento. Um dos sujeitos envolvidos na EAD – o tutor – está inserido no sistema da Universidade Aberta do Brasil como um bolsista, com atribuições (direitos e deveres) especificados em resoluções no âmbito federal. A tutoria é uma atividade que demanda tempo e ocupação constante, como um trabalho qualquer. Nessa direção, quem é esse tutor? Esse trabalho, nesse viés, tem como objetivo entender quem é esse profissional, como relaciona-se com essa atividade de tutoria e compreender sua

identidade profissional a partir de sua percepção. Assim, realizou-se uma pesquisa envolvendo os tutores, por meio de um questionário estruturado, para responder as questões apresentadas. Os resultados indicam que os tutores gostam de estudar e trabalhar com a educação a distância, são dedicados comprometidos e responsáveis, disciplinados, persistentes, observadores e curiosos. Consideram a atuação como tutor como uma carreira, embora transitória.

Palabras claves: Educação a distância – Tutor – Identidade – carreira

Texto completo:

1 - Introdução

As características do mundo moderno, em constante transformação social, econômica e cultural, invadem o mundo do trabalho, refletindo no contexto organizacional e educacional, exigindo o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, com o aprimoramento das práticas de trabalho para uma maior competitividade e produtividade (Fisher, 1998). Novos valores decorrentes dessa nova ordem sugerem novas formas de percepção e interpretação da sociedade como um todo e suas formas de produção, assim como novos formatos, processos e papéis sociais com capacidade de reinventar estratégias e estruturas constantemente para que se desenvolva a geração de valor em mercados altamente competitivos.

Dentro do contexto dessa nova sociedade, novas tecnologias e novas práticas de comunicação possibilitaram as mudanças dos conceitos de tempo e espaço que privilegiaram o desenvolvimento de novos formatos educacionais diferenciados da educação tradicional, onde educandos e educadores compartilham o mesmo espaço e tempo para atingir os objetivos da aprendizagem. Nesse sentido, desenvolve-se a Educação a Distância - EAD nos últimos anos como alternativa para sujeitos que tinham a necessidade de formação continua e permanente e que por alguma razão não pode ou não quer participar de cursos tradicionais de educação presencial.

Um desses sujeitos envolvidos na EAD – o tutor – está inserido no sistema da Universidade Aberta do Brasil como um bolsista, com atribuições (direitos e deveres) especificados em resoluções no âmbito federal. Como bolsista, muitas vezes, assume essa atribuição como um bico, como uma forma complementar de renda, embora tenha como atribuição intermediar a comunicação entre material impresso, material on line e o docente responsável pela disciplina.

A tutoria é uma atividade que demanda tempo e ocupação constante, como um trabalho qualquer. Nessa direção, quem é esse tutor? Esse trabalho, nesse viés, tem como objetivo entender quem é esse profissional, como relaciona-se com essa atividade de tutoria e compreender sua identidade profissional a partir de sua percepção.

Assim, realizou-se uma pesquisa envolvendo os tutores, por meio de um questionário estruturado, encaminhado aos tutores via email para responder as questões apresentadas.

O debate conceitual sobre identidade individual e coletiva e suas abordagens centradas em diferentes perspectivas são apresentadas para logo em seguida expor os resultados da pesquisa. Espera-se contribuir com o conhecimento e desenvolvimento de novas pesquisas em educação a distância, assim como conhecer esse sujeito em construção.

2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD

Moran (2002) diz que Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente e que vem modificando todas as formas de ensinar e aprender, inclusive as presenciais, que começam a utilizar cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos. (Moran, 2011)

É uma modalidade que apresenta marcas e características específicas que a concretizam num

tempo e espaço diferenciado, estabelecendo uma dinâmica continuada e aberta de aprendizagem, de tal maneira que o indivíduo possa se tornar sujeito ativo de seu conhecimento. Além disso, utiliza materiais educativos, sustentada por meios e formas de comunicação diferenciados, num trabalho autônomo de construção do conhecimento, baseado nas trocas aluno-professor, aluno-tutor, aluno-aluno e professor-tutor situados em diferentes espaços.

Mill (2010) diz que há uma equipe de trabalhadores que desempenham as atividades do trabalho docente em EaD, sendo o trabalho extremamente fragmentado. A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, o autor denomina de polidocência.

Por sua vez, o reconhecimento oficial para a educação superior a distância no Brasil surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9.394, de 1996. Ela estabelece no artigo 80 a validade e o incentivo do Poder Público à EaD, em todos os níveis e modalidade de ensino:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por Instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos aos cursos de educação a distância.
>
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996).

Em 2006, foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, constituído de instituições públicas de ensino superior credenciadas pelo Ministério da Educação.

Desde então, vem sendo desenvolvido pelas instituições credenciadas um modelo de educação a distância que sustenta um sistema para o oferecimento de cursos (de graduação, especialização e aperfeiçoamento) com qualidade, apoiado em resoluções do Ministério da Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE e da CAPES.

As resoluções estabeleceram orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos dos programas de formação superior no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e definiram os beneficiários destas bolsas.

Os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, estabelecido pelo Ministério da Educação em 2003 e atualizado em 2007 (BRASIL, 2007) estabelece que o Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade à distância deve apresentar uma Equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, em que três categorias profissionais são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

A Resolução Nº008/2010/FNDE diz quem é o tutor:

> profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino

básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

O bolsista – tutor do Sistema UAB tem as seguintes atribuições:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenadoria de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

3 - IDENTIDADE

As questões quem sou eu, ou quem somos nós, nos leva ao modo de como nos localizamos e concebemo-nos nesse mundo, além de como concebemos o Outro e como com ele interagimos. Essas questões são elaboradas dinamicamente pelos sujeitos que indicam o seu desenvolvimento, numa interação contínua com o meio onde vive. Indicam a sua inserção no mundo e sua relação com o outro que conduz ao significado do termo identidade. Da mesma forma, a identificação só existe como tal enquanto representação de imagens que se forma a partir da visão do Outro, esse outro enquanto uma unidade comparável ao eu.

O tema identidade é bastante discutido em várias áreas do conhecimento, observado por diversas vertentes e dimensões. O processo de construção de identidades não se constitui sozinho, mas em continuo movimento de troca simbólico - histórico e cultural. Como construção, envolve a desconstrução e reconstrução, interagindo com os valores culturais da sociedade.

Advinda da lógica, da álgebra e da filosofia clássica, identidade teve vários significados. De acordo com Caldas e Wood Jr. (1997), indica permanência, uniformidade, continuidade, nem sempre bem utilizados nas ciências sociais. Para esses autores, duas dimensões podem ser combinadas: a dimensão individual e a coletiva e a dimensão do interno para o externo, tentando integrar identidade e identificação.

Do ponto de vista sociológico, a realidade é fruto de experiência subjetiva e intersubjetiva, construída socialmente, sendo percebida e construindo significados pelos indivíduos de acordo com os diferentes grupos sociais aos quais pertencem. Assim, o indivíduo constrói a realidade social e é ao mesmo tempo construído por ela (BERGER E LUCHMANN, 2005).

A identidade se expressa no modo de ser, pensar, sentir, agir e interagir do sujeito, permitindo-lhe e permitindo-nos dizer quem ele é. Coloca o homem em relação as suas dimensões

sócio-histórico-culturais, constituindo - o como sujeito social.

Dessa forma, podemos considerar que toda e qualquer identidade é construída socialmente. A principal questão, na verdade, diz respeito "a como", "a partir de que", "por quem", e "para que" isso acontece. O conteúdo simbólico de uma identidade depende de quem a constrói e para que é construída. Indivíduos, grupos sociais e sociedades reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em determinada estrutura social, que define certa visão de tempo e espaço.

Pesquisas da sociologia, da psicologia e da psicanálise buscam redefinir identidade, incluindo aspectos sociais e relacionais, trazendo uma conotação de fenômeno social ao termo. Hall (2005) desenvolve em seus estudos a noção da constituição da identidade a partir da interação do sujeito com o outro e com a coletividade, na qual pessoas significativas para o indivíduo funcionavam como mediadoras de valores, sentidos, símbolos, cultura do mundo, sendo o sujeito constituído por suas relações sociais cotidianas. Neste sentido, a identidade interligaria o mundo pessoal e o público, o interior e o exterior, o sujeito e a estrutura.

As pessoas buscam uma estabilidade na construção de sua história, o que tem sido complicado pois, em período de intensas e profundas mudanças, ou da mudança como um fetiche (GREY, 2004), os atributos simbólicos da organização tendem a ser alterados (FERNANDES, 2008). Muitos são os estudos realizados sobre a identidade organizacional, em diversos aspectos, entendendo-se em vários deles, a preservação dos atributos organizacionais que vão, aos poucos, incorporando as identidades pessoais (WOOD e CALDAS, 2006).

Os trabalhos de Cooley (2004) e Mead (2004), de Tajfel e Turner (1987), levaram a três propostas de orientação da identidade: pessoal (comparação de traços individuais com os dos outros), relacional (benefícios de papéis desempenhados diante do outro, na comparação com o padrão estabelecido) e coletiva (comparação do perfil do sujeito ao protótipo do grupo a que pertence) (HATCH e SHULTZ, 2004), que mobilizam o sujeito ao autoconhecimento, à ação e à auto-avaliação. Esses três níveis existem de maneira simultânea no sujeito, mas dependem de contextos e momentos para serem ativados e podem motivar muito do comportamento dos indivíduos no ambiente de trabalho. Portanto, o sujeito pode construir várias identidades ao longo de sua vida.

Grey (2004) observa que os processos de mudança têm sido vistos como algo tão comum e necessário que se tornam um verdadeiro “fetiche”, o que na análise de Albert, Ashforth e Dutton (2000), tomado quanto à intensidade das mudanças, envolve o papel das organizações na construção das identidades dos sujeitos. Através de processos identificatórios, as organizações podem favorecer a auto-definição e auto estima na medida em que oportunizam às pessoas um sentimento de pertença mais estável; mas, diante de mudanças, rupturas e instabilidades, reforça-se a transitoriedade, quebrando o valor do que era antes rígido, forte e duradouro. Transferindo-se para as pessoas a construção de sua trajetória profissional, tem-se a necessidade de busca de novos valores que as levem a diferentes formas de legitimação (DIMAGGIO, POWEL, 1995). Isso poderia provocar crises identitárias nas pessoas (BAUMAN, 2005), quebrando redes, conexões firmes e seguras, e relacionamento maduros, muitas vezes com impunidade.

3 - IDENTIDADE: PERSPECTIVA INDIVIDUAL

Os estudos de identidade que enfocam a perspectiva individual são apresentado por alguns autores como referência: Charles Horton Cooley (1864-1929) - Human Nature and the Social Order(1902); Georg Herbert Mead (1863- 1931), Mind, self and society ( ); Erving Goffman (1922-1982), The presentation of self in everyday life (1959) e Estigma(1967); Erik Erikson (1902-1994) – Identidade, juventude e crise(1967).

Para Cooley (1902**),** sociólogo americano, a sociedade se constituiria a partir de um processo interativo entre indivíduo e organização social. Sociedade e indivíduo não são fenômenos inseparáveis, mas aspectos coletivos de uma mesma coisa, ou seja, o indivíduo é considerado como

um membro de um todo social, sendo a sociedade e o indivíduo em uma relação orgânica considerados como indissociáveis, ou seja, não há sociedade ou grupo sem uma visão coletiva das pessoas e da mesma forma não há pessoa que não possa ser considerada como uma visão particular dos grupos sociais. A única coisa real é a Vida Humana, que pode ser considerada em um aspecto individual ou no social, ou seja, um aspecto geral, mas é sempre, por uma questão de fato, tanto individual e geral. Como não há sociedade ou grupo que não é uma visão coletiva das pessoas, portanto, não há pessoa que não pode ser considerada como uma visão particular dos grupos sociais.

Para esse autor, o individualismo e o socialismo**,** como tese e antítese**,** cada pessoa é considerada um agente independente e todos os fenômenos sociais são pensados como originários da ação desses agentes. O indivíduo é a fonte, o independente, a única fonte humana, dos acontecimentos e sociedade e o indivíduo, considerado como causas distintas ; *individualismo primitivo,* expressão tem sido usada para descrever a visão de que a sociabilidade segue individualidade no tempo, é um produto posterior e adicional de desenvolvimento e uma *visão social.*

Por sua vez, para Mead (1973), o self seria a dimensão da personalidade composta pela consciência que um sujeito tem de si mesmo :

> " A organização do *self* é, simplesmente, a organização, pelo organismo individual, da série de atitudes sobre seu meio social que está em condições de adotar." (1973, p. 128).

O conceito de self, a dimensão da personalidade composta pela consciência que um sujeito tem de si mesmo, é conceito chave para esse autor. Não pode existir à margem da sociedade: o self nasce com a experiência social, não é algo puramente biológico, não é parte do corpo humano, nem nasce com o indivíduo. Sem contato social, o corpo pode se desenvolver, mas não o self.

"...é impossível conceber um self surgido fora da experiência social" (MEAD, 1973, p. 172).

Pesquisando o desenvolvimento de conceitos na obra de Freud, percebemos que este autor elabora alguns conceitos que vão se relacionando ao longo do tempo. O conceito de identificação aparece em vários textos ao longo da obra de Freud, desdobrando-se em identificações que irão demarcar o eu como instância identificatória. Desde a "Interpretação dos sonhos" e o "Eu e o isso", assume progressivamente o valor central que faz dela a operação pela qual o sujeito humano se constitui (LAPLANGE, 2006:228).

Para Erikson(1987), identidade e identificação têm raízes comuns, o percurso existencial de cada indivíduo gira em torno da construção de um sentimento de identidade. É ainda um fenômeno que se processa ao longo da vida do indivíduo, atuando como mecanismo regulador das interações sociais e da presença do outro na vida pessoal.

Erikson para exemplificar o sentimento de identidade ou o que chama de "sentimento subjetivo de uma revigorante uniformidade e continuidade" analisa duas declarações de conceituados autores: uma de Willian James que descreve um sentimento de identidade" o caráter de um homem é discernível na atitude mental ou moral que diz "Isto é o que realmente eu sou") e outra de Sigmund Freud. Essa, segundo Erikson, foi a única vez que Freud usou o termo "identidade", como sentimento de um povo, revelando que a identidade de uma pessoa ou grupo pode ser relativa à de outras pessoas ou grupos e que o orgulho de conquistar uma identidade forte pode significar uma emancipação interior da identidade de um grupo mais dominante. Essas duas declarações são apresentadas por Erikson para estabelecer as dimensões da identidade e

> "Explicar por que motivo o problema é tão universal e, no entanto não difícil de apreender; pois estamos tratando de um processo "localizado" no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central de sua cultura coletiva, um processo que estabelece de fato, a identidade dessas duas identidades..." (ERIKSON, 1987, p. 21).

Assim, a formação da identidade compreende o processo essencial no âmago do indivíduo e a inserção na cultura coletiva. Identificação por sua vez, diz respeito às pessoas significativas com que o adolescente convive. Estas funcionam como um modelo de identificação e são como um espelho que lhe devolve a imagem que a sociedade tem a seu respeito.

Goffman(1974) utiliza uma abordagem sócio-psicológica no estudo da identidade do indivíduo institucionalizado nas "instituições totais", bem como da identidade do indivíduo estigmatizado, isto é, do indivíduo plena e socialmente rejeitado assim como indivíduo que representa papeis. O foco de seus estudos é chegar a uma versão sociológica da estrutura do eu.

Quando o indivíduo desempenha papeis fundamentais seja como personagem, uma figura admirável ou como ator fabricante de impressões, ou como personagem, como uma espécie de imagem, tenta induzir os outros que é digno de crédito. O "eu, como um personagem representado surge em uma cena dramática, com o interesse em saber se será acreditado ou desacreditado. Como ator, treina seu papel, aprende e se expõe pouco.

No prefácio do Livro "A representação do eu na vida cotidiana, o autor diz que

> Considerarei a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. (GOFFMAN, 1975, p. 9)

Sociólogo, neste livro, o foco de análise é dirigido para a interação face a face. Quando um indivíduo se apresenta diante dos outros, manipula as impressões que pode apresentar aos outros. Considerando a interação social como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata, utiliza-se de metáforas sobre a representação teatral para descrever essas interações sociais. Considera o indivíduo como um ator, que desempenha vários papéis, ou seja, indivíduos em situação de interação "representam" de forma similar ao realizado pelos atores em uma peça teatral. A representação comporta, de um lado, as necessidades e as expectativas daquele que "representa" e, de outro, a inter-influência com o "outro" e com a "platéia". Num fluxo continuo de interação o sujeito está atento às impressões que causa nos outros, e às manifestações e expectativas destes. Há, portanto, um componente de ilusão, de causar impressões em acordo com intenções determinadas.

Sem chegar a definir o que entende por identidade, Goffman utiliza o conceito nestes estudos, segundo um modelo tridimensional interdependente. Considera a identidade como constituída por três dimensões interdependentes: a identidade social, a pessoal e a do eu. Deste modo, são elementos constitutivos da identidade: os dados pessoais e os itens biográficos (identidade pessoal), as categorias e os atributos que os outros conferem ao indivíduo (identidade social) e as concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si próprio (identidade do eu).

4 - IDENTIDADE: PERSPECTIVA COLETIVA

Ao estudar os processos identificatórios, Fernandes (2008) trabalhou com perspectivas como análise de componentes cognitivo, afetivo e valorativo do processo identificatório propostos na teoria da identidade social e na teoria da teorização do self; análise da categorização por atributos da organização e semelhanças no comportamento das pessoas; análise da socialização nas empresas; e análise dos tipos de vínculos das pessoas com as organizações.

A identidade social, interação e comunicação com os demais, segundo Hatch e Shultz (2004), estudada desde 1902 por Cooley, é entendida como a percepção que as pessoas têm da forma como os outros a vêem, formaria a noção de imagem organizacional.

Conhecida como teoria social da identidade, segundo Fernandes (2008), os trabalhos de Tajfel e Turner (1979; 1985) aproximam, no desenvolvimento das pesquisas, a teoria de

categorização do self – foco: bases psicológicas do comportamento do grupo- e as condições de pertencimento a que o sujeito se submete. A autora percebe que, "a partir destas teorias, o indivíduo faz parte de diversos grupos sociais e se envolve em múltiplas identificações"(FERNANDES, 2008, p. 32) com vários sensos de pertencimento que possibilitam que faça comparações e categorizações, que levam-no a construir as bases de sua auto-definição e autoestima.

Para Hall (2005), os processos de instabilidade, de mudanças, de extinção de instituições, o processo de formação da identidade defrontam-se com o desengajamento social, produzindo crises identitárias e fragmentação nas autodefinições. Para Fernandes (2008, p. 36), as organizações passam a determinar a trajetória sócio-profissional das pessoas e a construção de suas identidades, detendo uma "suposta identidade, numa alusão ao self individual. Surge, assim, a metáfora identidade organizacional...".

Identidade organizacional é entendida por Albert e Wetthen (1985) como resultado das afirmativas sobre atributos centrais, distintivos e duradouros da organização, aspectos interdependentes que envolvem símbolos, cultura, valores organizacionais. Entendendo a centralidade como percepção das pessoas sobre o que é essencial ou não para os objetivos da organização, tem-se aí um aspecto subjetivo da identidade organizacional.

De acordo com Fernandes (2008), a literatura organizacional aborda sobre três tipos de identificação: a pessoal: sujeito adquire qualidades do outro, aumentando sua auto-estima; a identificação social: entrelaçamento psicológico do sujeito com o destino de um grupo ou categoria social, importante para autodefinição; a identificação social: o sujeito incorpora a visão de mundo, a relação com o futuro, as possibilidades, interiorizando valores, normas e códigos simbólicos. A identificação organizacional seria, para a mesma autora, quando crenças do sujeito sobre a organização onde trabalha tornam-se referências para a sua identidade.

Na identidade organizacional as interações simbólicas envolvem os significados que o sujeito atribui à organização, importantes para entender os comportamentos no trabalho e a construção das identidades pessoais. Sentindo-se pertencendo ao grupo, pode perceber o destino do grupo atrelado ao seu, não havendo necessidade de esforços extras para atingir objetivos coletivos, pois os objetivos do grupo confundem-se com os seus.

Processos identificatórios são fundamentais na vida da organização podendo transformar e reescrever trajetórias sociais e subjetivas dos sujeitos e quanto maior a identificação, maior o desempenho e menor o turnover, de acordo com dados de pesquisas mais quantitativas levantadas por Fernandes (2008).

Uma das formas de favorecer a identificação das pessoas com a organização é a socialização. De acordo com Berger e Luckman (2005), maior identificação pode combinar com maior dedicação da pessoa com a organização, tendo esses contextos carga afetiva e as situações têm significados, envolvendo o sujeito. Exemplo dado pelos autores é o de indivíduos que ocupam altos cargos hierárquicos na empresa, havendo a tendência de aumento dos níveis de dedicação e exposição a fortes cargas emocionais, favorecendo sua identificação com a organização.

4- METODOLOGIA

Para responder as questões apresentadas anteriormente sobre quem é o tutor, como relaciona-se com as atividades de tutoria e compreender como esse profissional percebe-se, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória.

Elaborou-se um questionário estruturado, que para Lakatos e Marconi (2003) é um instrumento de coleta de dados que constitui-se de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador.

A elaboração do questionário foi efetuada com a utilização de variáveis não métricas, representadas por atributos de natureza qualitativa. Hair (2005) descreve os dados não métricos como características ou propriedades categóricas que descrevem um objeto e destaca a utilização

frequente dessas escalas em estudos que envolvem a ciências do comportamento. Assim, realizou-se um estudo exploratório de natureza descritiva e qualitativa (Gil, 2002;)

Para a realização da pesquisa, foi criado um formulário no Google Docs e encaminhando aos tutores (presenciais e a distância) atuantes do curso graduação de administração pública de um núcleo de educação a distância de uma universidade federal. Obteve-se resposta de quinze tutores de um total de vinte e oito.

5 - TUTORES: QUEM SOMOS NÓS - RESULTADOS

Os resultados são apresentados a seguir. Inicialmente expõe-se as características dos respondentes. A seguir, as categorias de análise identificadas são as apresentadas: escolha da tutoria, significado de ser tutor, características do tutor.

Os respondentes são tutores presenciais (21%) e a distância (79%) que foram selecionadas em janeiro de 2017, para atuarem como bolsistas da Universidade Aberta do Brasil, no curso de Administração Pública a distância, em uma Universidade Federal.

Quanto a faixa etária, 64 % dos tutores tem idade entre 30 anos e 40 anos; 14% tem idade entre 20 a 30 anos, 14% tem idade entre 40 a 50 anos e 8% acima de 50 anos, sendo 64% do sexo feminino e 36% do sexo masculino.

Quanto ao tempo de atuação como tutor, 57% dos respondentes declaram que estão há mais de três anos nesta atividade, 15% entre dois a três anos e 28 % há menos de seis meses como tutores.

5.1 - ESCOLHA DA TUTORIA

A escolha pela tutoria é apresentada como uma opção, com o objetivo de desenvolvimento pessoal e da profissão docente. Veem-se como docentes em formação:

> *Sou apaixonado pela EAD e já atuei como professor de disciplinas à distância. Sou professor universitário e resolvi experimentar esta outra visão de educação numa tentativa de compreender as diversas facetas do ensino de Matemática nesta modalidade. Estou gostando muito de atuar como tutor e tenho visto um vasto campo de pesquisa a ser explorado da área de Matemática. Não vejo a tutoria como uma profissão, mas como uma extensão da minha prática docente. Acredito que a atuação como tutor vem complementar a minha formação. Pretendo continuar atuando como tutor enquanto possível.(Tutor 1)*
>
> *Desde criança quero ser professora, encontrei na tutoria uma forma de exercitar o ensino aprendizagem antes da sala de aula (Tutor 2)*
>
> *Possibilidade de adquirir praticas docentes por meio da EAD (Tutor 3)*
>
> *Até 2009 não conhecia muito bem sobre a EAD e em especifico a função do tutor no contexto educacional. Como também sou formada em Ciências exatas minha primeira graduação, mas não segui a carreira como professora, vi a oportunidade de engajar na educação através da tutoria. Que se trata de uma área que eu gosto muito. (Tutor 4)*

Outro ponto apresentado é a remuneração para a escolha dessa atividade:

> *É uma forma de sempre estar estudando e se mantendo atualizado, além de contribuir com uma remuneração extra (Tutor 5)*

Está atualizando e aprendendo os novos conteúdos da área administrativa, ajuda financeira. (Tutor 7)

5.2 – O que significa ser tutor

Questionado sobre o que significa ser tutor, os respondentes identificam essa atividade com a atividade docente.

Significa aprender todos os dias novas formas de ensinar. (Tutor 4)
Estar aprendendo sempre e atualizando conhecimentos e com possibilidades para estar viajando (Tutor 2)
Aprendizado constante (Tutor 3)
Ser tutor é acompanhar, incentivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. (Tutor 7)
Um Professor a distancia.(Tutor 8)
Ajudar os alunos em sua formação educacional (Tutor 9)
Mediador de conhecimento (Tutor 10)
Um trabalho diferente e gratificate (Tutor 11)

Percebe-se que os tutores veem-se como

5 3 - Características do tutor:

Para os respondentes, ser tutor é

Professor. Formador. Mediador. Facilitador. Aprendiz.(TUTOR1)
Empatia; atuante; atitude; disposição; respeito.(TUTOR2)
Estudioso, compreensivo, flexível, responsável, comprometido(Tutor3)
Orientador, incentivador, apoiador, motivador, educador(TUTOR4)
Dedicação, sensatez, agilidade, percepção conhecimento.(TUTOR5)
Pessoa responsável em fazer um bom trabalho (TUTOR6)
Mediador, conselheiro, astuto, paciente e persistente.(TUTOR7)
Responsável, Disciplinado, Esforçado Interessado, estudioso (TUTOR7)
Motivador, organizado, empático, conhecedor, espécie de ponte (TUTOR10)
Auxiliador, moderador, professor, apontador e amigo (TUTOR10)

5 4 – FATORES DECISIVOS PARA SE TORNAR UM TUTOR

Foi solicitado que citassem fatores decisivos para se tornar um tutor:

1. Complementação da minha formação, pois a cada dia vejo que a prática como tutor me proporciona refletir sobre a minha atuação como docente e modificar aspectos importantes neste aspecto.
2. Investigar o ensino de Matemática na modalidade EAD.
3. Satisfação em poder ensinar. (TUTOR 1)

Pensar no outro, ter disposição para aprender; necessidade financeira 1ºexperiência, pois consigo vislumbrar as dificuldades do ato de ensinar; 2º aprendizado, consigo aprender muito com alunos, professores, material didático; 3º bolsa, me auxilia nas despesas pessoais. (TUTOR 2)

** Nova oportunidade de trabalho*
** Entrada na área educacional*
** Chance de adquirir novos conhecimentos e nova profissão (TUTOR 4)*
Experiência, satisfação pessoal, remuneração. (TUTOR5)
Poder trabalhar em outras atividades, gostar trabalhar na área de educação, ajuda renda. (TUTOR6)

Conhecimento - Dedicação - Paciência -. (TUTOR7)

Oportunidade de outro tipo trabalho.
Facilidade de trabalhar em casa ou qualquer outro lugar.
Somar o valor recebido da bolsa ao salário. (TUTOR8)

Realização pessoal, sempre gostei da área docente; aproximação com a universidade, o que motiva estar sempre procurando aprender e agregar mais; a responsabilidade com o aprendizado dos outros, é grande a motivação de fazer parte da vida das pessoas, em especial no seu aprendizado e crescimento profissional, uma vez que muitos alunos buscam novas oportunidades; (TUTOR9)
Desenvolvimento pessoal, experiência para mestrado, bolsa. (TUTOR10)

1 - Disciplina 2 - Conhecimento da área 3 - Boa comunicação. (TUTOR11)

Compromisso: já que os alunos se apoiam na única figura concreta de um curso a distância. .
Respeito pela diversidade: já que, na educação a distância, os aluno são muito diferentes, seja em nível de formação, localidades e dificuldades.
Compreensão : já que o lema da educação a distância é a flexibilidade, logo temos de respeitar qualquer dúvida ou dificuldade, principalmente no âmbito de acesso a tecnologias e informática. (TUTOR12
1-oportunidade, (melhorar a parte financeira) ; 2-aperfeiçoamento (aproveitar todos os recurso que a EAD proporciona para capacitar-se) , 3-curiosidade (novos desafios , favorecem mais aprendizagem e melhora o conhecimento) (TUTOR13)
Compromisso, gostar de atuar na área da educação, dedicação. Estes fatores refletem e influenciam, na minha opinião, na execução do trabalho do educador/tutor. (TUTOR14)
1 Crescimento individual, enriquece o meu currículo. 2 Ajuda financeira, embora defasada o valor da bolsa contribui muito no pagamento de minhas despesas. 3 Gosto de trabalhar no processo de ensino aprendizagem. (TUTOR15)

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tutores desse núcleo de educação a distância percebem-se como docentes em desenvolvimento e dizem que são tutores, pesquisadores, formadores e aprendizes.

Gostam de estudar e trabalhar com a educação a distância, são dedicados comprometidos e responsáveis, disciplinados, persistentes, observadores e curiosos. Consideram a atuação como tutor como uma carreira, embora transitória. Buscam uma complementação de renda, crescimento individual e realização pessoal. Assim, aproximam-se da universidade e da área docente.

Assim, a partir de sua percepção, o tutor é um profissional em formação, mediador e facilitador da aprendizagem dos alunos. Verificou-se que a remuneração contribui para a escolha de ser tutor. A visão dos tutores é que a remuneração proporciona um acréscimo de motivação que conduz as atividades e o comprometimento.

É importante ressaltar que esse artigo apresenta-se como um estudo exploratório, como uma primeira etapa de uma pesquisa em fase inicial, sem esgotar os resultado e as pesquisas sobre o tema, ficando assim, limitado aos aspectos propostos.

Referencias

ALBERT S. et all. Identification with organizations. In WETTHEN D. A.; GODFREY, P. C. (Eds.). Identity in organizations: buildind theory through conversations. Thousand Oaks: Sage, 1998

ALBERT, S.; WETTHEN, D. A. Organizational identity. Research in organizational behavior. Stamford, v.7; p. 263-296; 1985

BAUMAN, Z. Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2005

BERGER, P., L.;LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDAS, M. P.; TONELLI, M. J. O homem camaleão e os modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações. In: MOTTA, F.; FREITAS, M. E. Vida psíquica e organização. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

CALDAS, M. P.; WOOD, T. Jr. Identidade organizacional. RAE Revista de Administração de empresas, São Paulo: v. 37, n.1. p. 6-17, 1997

CARVALHO, M.L.;GRISCI, C.L.I. Gerenciamento de impressão em entrevista de seleção: camaleões em cena. ANAIS: XXVI ENANPAD, Salvador, 2002. (CDROM)

COOLEY, C.H. Society and the individual. In HATCH, M. J.; SCHULTZ M. (Ed.) Organizational Identity: a reader. New York: Oxford University, 2004

DI MAGGIO, P., POWELL, W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. American Sociological Review, n.48, p.147-160, 1983.

ERICKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. 2.ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1987

FREUD, S. El malestar em La cultura. In FREUD, S. Obras completas 3 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. Tomo III, p. 3017-3066.

FREUD, S. El porvenir de uma ilusion.. In FREUD, S. Obras completas 3 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. Tomo II, p. 2961- 2992066.

FREUD, S. El Yo e el Ello. In FREUD, S. Obras completas 3 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. Tomo III, p. 2701-2728.

FREUD, S. Introduccion al narcisimo. In FREUD, S. Obras completas 3 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. Tomo II, p. 2017-2034.

FREUD, S. La Interpretacion de los suenos. In FREUD, S. Obras completas 3 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. Tomo I, p. 330-720.

GERGEN, K. The saturated self: Dilemmas of identity in Contemporary life, New York: Basic Books, 1991

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. Petropolis: Vozes. 2008

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Ed. Perspectiva.

GREY, C. O fetiche da mudança. RAE Revista de Administração de empresas. São Paulo: v.44. n.1. p. 10-25. 2004

HALL, D.T. The career is dead, long live the career: a relational approach to careers. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

HALL, D.T. The career is dead, long live the career: a relational approach to careers. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

HALL, P. A.; SOSKICE, D. Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage. Oxford: University Press, 2001.

HALL, S. A identidade cultural na pós modernidade. 10 ed.Rio de Janeiro: DP&A 2005

HATCH M. J.; SHULTZ, M. Introduction. In: The dynamics of organizational identity (Ed.) Organizational identity a reader. New York: Oxford University, 2004

MEAD, G. H. The self: the I and the me. In Organizational identity a reader. New York: Oxford University, 2004

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo & OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.) Polidocência na Educação a Distância- múltiplos enfoques.São Carlos: EdUFSCAR, 2010

PEREIRA. M.C., BRITO, M.J., CARRIERI, A.P., LIMA,J.B., CAPPELLE, M.C.A. A abordagem sócio-construcionista e a produção de sentidos sobre o desemprego: um estudo no setor industrial da região metropolitana de Belo Horizonte. Organização & Sociedade, v.15. n.47. out/dez/2008

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. In WORCHEL, S., AUSTIN, W. G. (Eds.) The social psychology of intergroup relations. Monterey: Brooks/ Cole, 1979

WOOD, T. Jr.; CALDAS, M. P. Legacy identities during organizational change: the case of an Enron Subsidiary in Brazil. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ENANPAD – 30 –

Análise do perfil do professor de ead frente à e-competência

Autor: Leal, Frederico Franklin Alburqueque (Universidade FUMEC); **Muylder, Cristiana Fernandes de** (Universidade FUMEC); **Cassundé, Fernanda Roda de Souza Araújo** (Universidade Federal do Vale do São Francisco)

Resumen: Este artigo apresenta uma análise do o perfil do professor da educação a distância (EAD) frente à sua competência para lidar com as tecnologias da informação e comunicação (eCompetência) e avaliar o ambiente tecnológico onde o docente atua. Neste intento foram utilizados dois modelos: o modelo proposto por Mendonça e colaboradores (2012) que descreve as e-competências na modalidade EAD para professores do ensino superior; e o modelo de Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia de Goodhue e Thompson (1995), que auxilia descrever em que grau a tecnologia ampara um indivíduo na realização de tarefas. Da combinação dos dois modelos foi desenvolvido um instrumento de mensuração das eCompetência e aceitação de ambiente tecnológico, que foi então testado e analisado quantitativamente dando origem a um novo modelo de análise de perfil docente e discente frente à eCompetência e ambiente tecnológico. Este modelo envolve agrupamento diferente dos originais e novos olhares para a questão.

Palabras claves: EAD, TTF, eCompetência, competência, professores, ensino superior

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) intermediada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) demanda profissionais permanentemente atualizados quanto ao uso de meios tecnológicos cada vez mais interativos e intuitivos, daí a necessidade de profissionais eCompetentes. O termo eCompetência refere-se à capacidade de um profissional utilizar com proficiência as TIC para intermediar processos educativos e tendo a qualidade de sua performance reconhecida por seus pares.

Um novo ambiente educacional está surgindo, impulsionado pelas inovações tecnológicas e da comunicação, bem como por alunos já habituados com o uso destas tecnologias e que desenvolveram uma maneira autodirigida de aprender (SCHNECKENBERG, 2007). Este modelo exige que os professores adquiram eCompetências que atendam a esta nova demanda e que possuam a capacidade de jugar o porquê, o quem, o como e o quando utilizar as tecnologias da informação e comunicação

(TIC) na educação. Portanto se uma Instituição de Ensino Superior (IES) deseja ampliar o alcance e a qualidade de seus serviços educacionais, necessita estabelecer uma estrutura de educação a distância, que inclua a criação de unidades de apoio adequadas e medidas que promovam o desenvolvimento das eCompetências dos seus docentes (SCHNECKENBERG, 2007).

A EAD utiliza um meio tecnológico para realizar a comunicação entre o educador e o aluno para a fomentar o conhecimento. As tecnologias da informação e comunicação permitem que dispositivos computacionais independentes e distintos como servidores de dados, computadores pessoais e smartphones, se comuniquem e compartilhem recursos. Estas tecnologias estão cada vez mais acessíveis e inovam constantemente as formas de comunicação, interação e o acesso à informação. Permitem a ampliação da abrangência da educação a distância (EAD) e contribuem com novos processos pedagógicos. A percepção destas inovações fez com que pessoas e instituições abandonassem um preconceito de longa data quanto a esta modalidade de estudo que vem se expandindo levando educação de qualidade a milhões de pessoas ao redor do mundo (MOORE; KEARSLEY, 2007).

As TIC podem potencializar a produção e disseminação do conhecimento, através de novos métodos, técnicas e pedagogias, influenciando alunos muito além de suas fronteiras tradicionais (MOORE; KEARSLEY, 2007). As universidades desempenham um papel de vital importância para que o EAD se concretize, pois além da formação de docentes nas áreas específicas de estudo, possuem um ambiente propício para a inserção das TIC em atividades cotidianas, preparando profissionais competentes no uso das tecnologias aplicadas na EAD (SCHNECKENBERG, 2007).

Na educação a distância intermediada pelas TIC, alunos e professores ensinam e aprendem estando em locais diferentes, com autonomia, organizando o tempo de maneira adequada a permitir a realização de outras atividades. As inovações tecnológicas são incessantes e tanto a instituição de ensino como o corpo docente, devem estar em constante adaptação e capacitação, para incluir nas práticas pedagógicas os meios de interação entre os alunos, professores e as interfaces computacionais. A EAD exige metodologias, concepções, e perspectivas diferentes das aplicadas no ensino tradicional, exige também competências específicas para lidar com as atualizações das tecnologias da informação e comunicação (CASSUNDÉ; MENDONÇA; DE MUYLDER, 2014).

Mendonça et al. (2012) definiram um modelo eCompetência para um ambiente escolar baseado nas quatro competências-chave propostas por (SCHNECKENBERG, 2007), visando a ação competente, quais sejam: competências de conteúdo específico, metodológicas, sociais e comunicacionais, competências pessoais e propuseram o acréscimo de uma quinta competência-chave, a avaliativa. Os autores fizeram também um levantamento da classificação, dos atributos e da sustentação das eCompetências chaves do professor em EAD.

A eCompetência do docente está relacionada com a sua performance no uso das TIC para a realização do seu ofício, portanto a qualidade dos requisitos tecnológicos ou até mesmo mau uso da tecnologia podem impactar a atuação docente. Para realizar o ajuste entre a tarefa executada e a tecnologia disponível Goodhue e Thompson (1995) criaram o modelo de Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia (TTF), que auxilia descrever em que grau a tecnologia ampara um indivíduo na realização de tarefas.

Assim, corroborando para a o avanço do modelo de eCompetências proposto por Mendonça et al. (2012), e considerando o modelo de Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia (TTF), de Goodhue e Thompson (1995), este artigo fez uma abordagem quantitativa do tema, buscando também contribuir com o desenvolvimento do ensino e aprendizado mediados pelas tecnologias de informação e comunicação.

O problema central de pesquisa foi como analisar o perfil do professor da educação a distância (EAD) frente à sua competência para lidar com as tecnologias da informação e comunicação (eCompetência) e avaliar o ambiente tecnológico onde o docente atua. Neste intento foram utilizados dois modelos: o modelo proposto por Mendonça et al. (2012) que descreve as eCompetências na modalidade EAD para professores do ensino superior; e o modelo de Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia, de Goodhue e Thompson (1995), que auxilia descrever em que grau a tecnologia ampara um indivíduo na realização de tarefas.

O objetivo geral foi analisar o perfil do docente de EAD frente à eCompetência e

avaliação do ambiente tecnológico. Especificamente, pretendeu-se: desenvolver modelo para mensuração das eCompetência e aceitação de ambiente tecnológico; testar o modelo e analisar os fatores percebidos pelos docentes de EAD frente ao modelo criado; analisar as dimensões formadas pelos fatores gerados no estudo; propor modelo de análise de perfil docente e discente frente à eCompetência e ambiente tecnológico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O modelo de eCompetências elaborado por Mendonça et al. (2012) foi concebido a partir do modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers (1996, 1998) adaptado por Paiva (2007), contribuições de Konrath, Tarouco e Behar (2009) e pelo modelo de eCompetências elaborado por Schneckenberg (2007). Portanto, para descrever o perfil e eCompetências chave de docentes de EAD conforme o modelo de Mendonça et al. (2012) faz-se necessário explorar os seguintes tópicos: EAD; competências; modelos de competência; competências docentes; eCompetência.

Para fundamentar os fatores de avaliação do ambiente tecnológico conforme percebido por docentes de EAD, será tratado neste capítulo os fatores de avaliação do ambiente tecnológico (TTF).

2.15 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD

O modelo de EAD é aquele que professores e alunos estão em lugares diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Por estarem em locais diferentes é necessário o uso de algum tipo de tecnologia que transmita a informação e que permita a interação (MOORE; KEARSLEY, 2007);

Ao contrário do que se pode pensar, modalidades de ensino a distância já existe há muito tempo, de acordo com Moore e Kearsley (2007) a educação a distância evoluiu na história ao longo de cinco gerações: a primeira geração foi a do estudo por correspondência; a segunda geração foi do ensino por meio do rádio e televisão; a terceira foi caracterizada pela inovação na modalidade de organização da educação, a universidade aberta; a quarta foi marcada pelos cursos transmitidos por áudio e vídeo conferência; e a quinta geração envolve o ensino e aprendizado on-line, intermediados pelas tecnologias da informação e comunicação.

Moore e Kearsley (2007, p. 2) definem educação a distância como “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. Ainda enfatizam que educação envolve ensino e aprendizado, e que o tipo de aprendizado que estudado na educação “é um aprendizado planejado e pelo qual uma pessoa - o aluno - se propõe deliberadamente a aprender e é auxiliada por uma outra - o professor - que cria, também deliberadamente, meios para ajudar essa pessoa a aprender” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

A educação a distância nos últimos anos vem crescendo, principalmente no que tange o ensino superior, decorrente da necessidade competitiva do mercado de trabalho, conflitando com o tempo escasso e as distâncias de deslocamento, bem como os aspectos financeiros dos alunos. A isso Schneckenberg (2007) acrescenta uma demanda proveniente de estudantes que, pela familiaridade com as novas tecnologias, desenvolveram um modo de estudo auto dirigido que exige um modelo pedagógico que se adapte a um ambiente permeado pelas constantes inovações das tecnologias da informação e comunicação.

Assim a EAD, vem estreitar o objetivo de aperfeiçoamento, ampliação do conhecimento, bem como a aquisição de diplomas de qualificação profissional com a possibilidade de criar o seu tempo para o estudo, dispensando a presença física nos horários pré-estabelecidos na instituição de ensino.

Após um período de forte regulamentação e controle, a EAD no Brasil está passando por uma fase de mudanças rápidas e um crescimento quantitativo forte (MORAN, 2014). De acordo com o Censo da Educação Superior feito pelo INEP em 2015 o número de alunos na modalidade EAD cresceu, atingindo quase 1,4 milhões e já representa 17,4% do total de matrículas no ensino superior.

Moran (2014) considera o cenário da EAD no Brasil como competitivo e complexo.

Ele relata que as grandes IES que adotaram a EAD possuem capital, padronização de processos, escalabilidade, investimento em marketing e custos diluídos. Outras IESs privadas optaram pela cautela, para manter o nível de resultado nas avaliações do a distância igual ao presencial. Algumas buscam defender-se nos territórios onde são conhecidas. Muitas mantêm a modalidade a distância com cuidado, pois sabem dos altos custos para manter polos, da burocracia na tramitação legal, do preconceito que ainda existe quando à modalidade e da concorrência entre grandes grupos. A maioria das IES não adotou a modalidade a distância e não sabem como se posicionar, mesmo percebendo o crescimento da EAD e diminuição do presencial. Já nas instituições públicas a EAD cresce e se consolida apesar da resistência interna, falta de escalabilidade e de modelos pedagógicos mais flexíveis.

Apesar do cenário complexo Moran (2014) acredita que todas as IES deveriam adotar a EAD, seja para implantar novas metodologias, ampliar seu raio de ação ou mesmo para defenderem-se no mercado. Existe mercado para IES de todos os portes desde que se trabalhe com atenção e coragem.

2.16 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Em 1973 McClelland iniciou o debate sobre a competência questionando a validade de testes de habilidade de QI para avaliar o sucesso profissional. Para o autor a boa performance profissional está mais relacionada com competência pessoal, capacidade de se reagir de maneira adequada a uma determinada situação obtendo um desempenho superior, do que com o conhecimento acadêmico (MCCLELLAND, 1973).

Segundo Fleury e Fleury (2001, p. 188) as competências humanas podem ser entendidas como: "um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização, e valor social ao indivíduo".

Le Boterf (2003) complementa o conceito de competência afirmando que a competência se materializa na ação, pois:

> O profissional reconhecido como competente é aquele que sabe agir com competência. Há, portanto, interesse em distinguir o conjunto dos recursos e a ação que mobiliza tais recursos. Esse conjunto é duplo: o conjunto incorporado à pessoa (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais etc.) e o conjunto de seu meio (bancos de dados, redes de especialistas, redes documentares etc.). As competências produzidas por meio dos recursos convertem-se em atividades e condutas profissionais adaptadas a contextos singulares. (LE BOTERF, 2003, p. 11).

Le Boterf (2006) afirma ainda que a ação competente que é posta em prática por um profissional, e que é reconhecida por seus pares como tal, ativa três dimensões, que são: A dimensão dos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais) que se pode mobilizar para agir; A dimensão da ação e dos resultados que ela produz, isto é, da experiência profissional e dos resultados. A dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores para avaliar a adequação das ações tomadas a partir dos resultados obtidos e pelo reconhecimento dos outros (LE BOTERF, 2006).

2.17 O MODELO HOLISTICO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Cheetham e Chivers (1996) criaram um modelo de competências profissionais pela combinação de diversas abordagens teóricas e práticas sobre as competências, dentro de um corpo coerente, aproveitando os pontos fortes de cada uma, para oferecer um modelo completo de competência profissional. O modelo, implícito nos padrões ocupacionais, oferece uma perspectiva que vê a competência como reconhecível sob a forma de resultados específicos do trabalho.

O modelo dos autores busca unificar a abordagem da competência voltada para resultados, uma característica chave dentro dos padrões qualificações profissionais do Reino Unido, a abordagem da prática reflexiva, a competências funcional e comportamental,

bem como as meta-competências e a ética (CHEETHAM; CHIVERS, 1996).

O modelo de competência profissional desenvolvido pelos autores foi delineado por abordagens teóricas e práticas sobre as competências, e pelo uso de ferramentas analíticas como a Taxonomia de Bloom. Buscou-se combinar os pontos fortes de diversas teorias em um quadro coerente de maneira que o modelo final fosse mais completo que qualquer abordagem isolada (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000, 2001).

No núcleo do modelo estão quatro componentes chaves da competência profissional que são: a competência funcional, a competência pessoal ou comportamental, a competência cognitiva, e a competência ética ou de valores (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000).

A competência cognitiva refere-se à posse de conhecimentos adequados relacionados ao trabalho e a capacidade de colocá-los em prática. A competência funcional diz respeito à capacidade de executar as tarefas necessárias para a consecução de um trabalho de forma eficaz, para produzir resultados específicos. A competência comportamental é a capacidade de comportar-se de modo adequado em situações relacionadas ao trabalho. A competência ética está relacionada com a posse de valores pessoais e profissionais apropriados e a capacidade de fazer julgamentos sólidos, baseados nesses valores nas situações relacionadas ao trabalho. As meta-competências, as quatro componentes do núcleo e todos os seus constituintes interagem para gerar resultados específicos. (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000).

Os resultados de uma ação competente devem ser percebidos pelo sujeito da ação ou pelos seus pares. A percepção da ação pelo sujeito leva à reflexão, tomada de consciência da ação competente, que pode ocorrer a qualquer momento durante o processo de ação, e dá subsídios para que os resultados tenham uma maior consonância com os objetivos desejados. O propósito da reflexão é aperfeiçoar a competência profissional, pois possui o potencial de aprimorar os componentes principais das competências e seus vários constituintes, assim como as meta-competências, completando desta forma o ciclo de melhoria contínua. Por este motivo foi dado à reflexão o subtítulo de super meta (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000).

O contexto de trabalho refere-se à situação específica onde o profissional deve atuar. Por exemplo, a atuação de um advogado empregado em uma pequena empresa seria diferente se se atuasse em uma grande companhia ou em uma instituição pública. O ambiente de trabalho refere-se à condição física social e cultural onde o profissional atua (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000).

A personalidade pode interferir de diversas maneiras na competência, e em alguns casos limitar seu potencial. A motivação pode afetar tanto o desempenho no papel assim como na vontade de desenvolver ou melhorar as competências (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000).

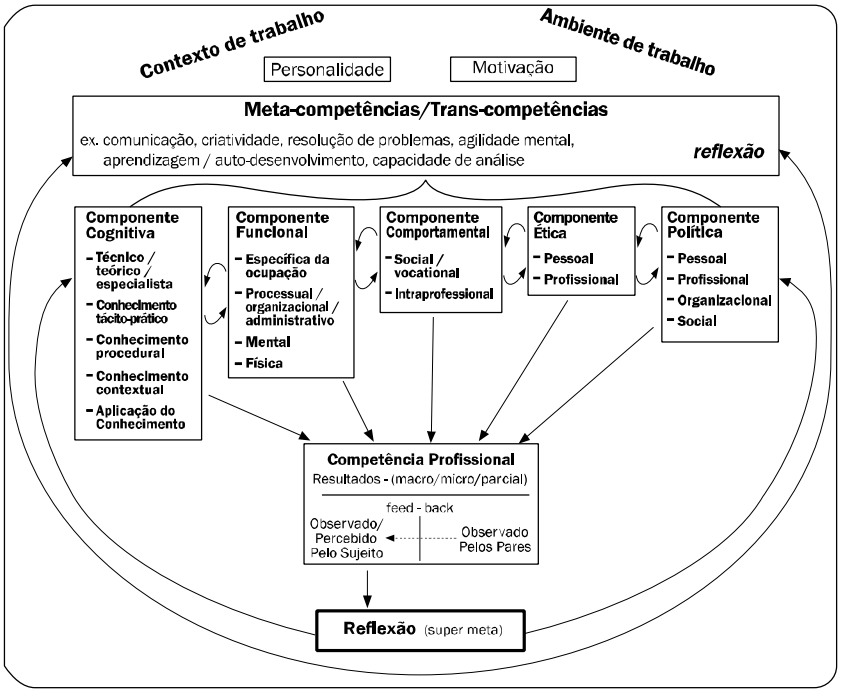
2.18 O MODELO DE COMPETÊNCIA DOCENTE

Paiva (2007, p. 222) concebe a competência profissional “como a metarreunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados. ”.

Para representar as questões interpessoais e político-relacionais, que são inerentes ao trabalho docente e às instituições de ensino, Paiva (2007) estendeu o modelo de competências pessoais de (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, 1998, 2000) acrescentando a competência política.

A competência política, de acordo com Paiva (2007, p. 46), refere-se à percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses particulares do profissional etc.; a profissional refere-se à adoção de comportamentos apropriadas à manutenção do profissionalismo etc.; a organizacional estão relacionadas com ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais e normativas de poder na organização onde desenvolve suas atividades produtivas etc.; e a social envolve ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder etc. (Paiva, 2007, p. 46). A Figura 1 ilustra o modelo de competências profissionais docentes.

Figura 1 - Modelo de Competência do Professor para a EAD



Fonte: adaptado de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) por Paiva (2007), conforme Paiva (2007) e Paiva e Melo (2008, 2009)

O modelo proposto por Paiva (2007) para descrever as competências profissionais docentes é composto pelas componentes cognitiva, funcional comportamental e ética propostas por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) e já referidas neste estudo, e também pela componente política, incluída por Paiva (2007), dadas as relações políticas inerentes à profissão.

2.19 A eCOMPETÊCIA

Dar-se o nome de competências eletrônicas (eCompetência) a habilidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma significativa na prática educacional (SCHNECKENBERG; WILDT 2006). A Figura 2 representa os componentes do modelo de eCompetências propostos por Schneckenberg (2007), a ilustração apresenta o processo de aprendizado como primeiro componente no centro da figura. Envolvendo o aprendizado estão os componentes conhecimento, habilidades e atitudes (KSA) mutualmente integrados e inter-relacionados para formar o sistema de disposições de ação. As competências essenciais de conteúdo específico, metodológica, social e pessoal determinam a performance e o desempenho da ação, que são atributos perceptíveis da competência para a ação, que é a parte externa do círculo e que envolve todas as outras. A motivação está representada por um bloco em separado, devido à sua peculiar qualidade como fator condicional independente, que determina a relação entre os componentes de competência. O contexto determina a ação adequada, por este motivo é posicionado por trás do núcleo de aprendizagem, do sistema de disposições, das competências essenciais e da competência para a ação (SCHNECKENBERG, 2007).

***Figura 2* - As Quatro Competências Chave e a Ação Competente.**



Fonte: "eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education - A Comparative International Investigation (Tese de doutorado)" por D. Schneckenberg, 2007, Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland, p. 86.

i. Competências chave

Competência chave é uma competência essencial que muitas outras dependem dela. Facilita a compreensão e aprendizagem de uma variedade de conceitos, regras, princípios, estratégias e habilidades. Podem ser aplicadas para resolver diferentes problemas em diferentes situações e contextos (WEINERT, 1999).

As quatro competências, apresentadas no quadro 1 não operam como componentes independentes, muito pelo contrário, eles se inter-relacionam estreitamente uns com os outros para realizar a ação competente. Dentro de um processo de desempenho, qualquer atividade mental ou cognitiva, relacionada a um assunto específico, implica sempre atividades metódicas, sociais e auto reflexivas (SCHNECKENBERG, 2007).

Quadro 1 - Competências chave e seus atributos

Competências chave	Atributos da competência
Competências de conteúdo específico	As competências de conteúdo específico são definidas como disposições para agir de maneira auto organizada na resolução de tarefas cognitivas e mentais. O que inclui a capacidade de resolver problemas de conteúdo específico com habilidade, assim como classificar e avaliar o conhecimento de modo significativo.
Competências metodológicas	As competências metodológicas são definidas como disposições para agir de maneira auto organizada em processos reflexivos. O que inclui planejamento criativo e aplicação de métodos e soluções, e a habilidade de estruturar processos cognitivos.
Competências sociais	As competências sociais são definidas como disposições para agir de maneira auto-organizada em processos de comunicação e cooperação. O que inclui a habilidade de interagir e comportar em um grupo, de acordo com o interesse coletivo.
Competências pessoais	As competências pessoais são definidas como disposições para agir de maneira auto-organizada em processos reflexivos. O que inclui a habilidade de introspecção e autoconhecimento, para desenvolver ações produtivas e positivas, discernimento moral, auto percepção, para desenvolver talentos pessoais, motivação e ambição, assim como aprender e se desenvolver além do contexto de trabalho.

Fonte: “eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education - A Comparative International Investigation (Tese de doutorado) por D. Schneckenberg, 2007, Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland, p. 82.

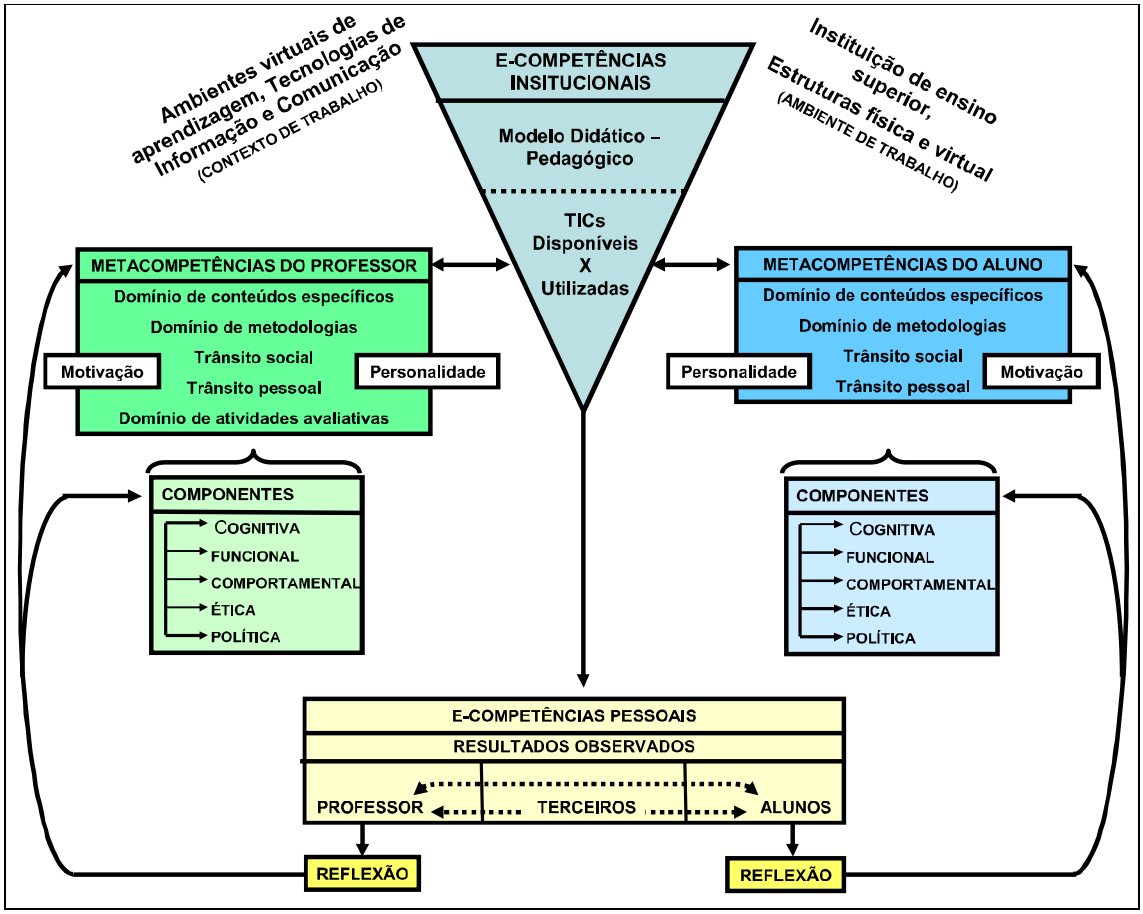
2.5.2. O modelo de eCompetências

Mendonça et al. (2012) apresentam “um modelo de e-competências na modalidade EAD para professores do ensino superior, que contempla mediação de informações e formação docente diferenciada e continuada” (p. 2). O modelo integra contribuições de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), Paiva (2007) e Schneckenberg (2007), Konrath, Tarouco e Behar (2009). Diante destas contribuições, “o modelo integrado proposto para compreensão das e-competências de docentes e discentes apreende também o contexto onde tal processo didático- pedagógico ocorre (AVAs por meio das TIC) e o ambiente (estrutura virtual)” (Mendonça et al., 2012, p. 11).

O modelo de eCompetências de Mendonça et al. (2012) tem como base o modelo holístico de competência profissional de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007) por meio da incorporação de uma componente política, resultando assim em um modelo de competência profissional de docente. Foi então incorporado ao modelo as quatro componentes-chave da competência do professor em EAD descritas por Schneckenberg (2007), quais sejam: competências de conteúdo específico, metodológicas, sociais e comunicacionais, e competências pessoais. A partir das contribuições de Konrath, Tarouco e Behar (2009) quanto a importância de acompanhar e avaliar os alunos e considerando que uma das funções do educador na EAD é desenvolver o estudante, o que compreende atividades de avaliar a aprendizagem e proporcionar feedback sobre o processo (MOORE; KEARSLEY, 2007), uma quinta componente-chave da competência foi incorporada ao modelo, a competência avaliativa.

A competência avaliativa consiste em monitorar e acompanhar a aprendizagem, notificando o aluno e também monitorar e acompanhar a eficácia das atividades do curso, notificando as instâncias responsáveis. O modelo proposto por Mendonça et al. (2012) pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Modelo de eCompetências no Ensino Superior



Fonte “Competências Eletrônicas de Professores para Educação à distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise, ” por J. R. C. Mendonça, K. C. M. Paiva, M. Padilha, M. A. C. Barbosa, e M. A. B. Martins, 2012, II Conferência do FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, p. 12.

2.20 AVALIAÇÃO DO AMBIENTE TECNOLÓGICO

Para avaliar o ambiente tecnológico utilizado pelo professor de EAD é necessário entender a relação entre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a performance do professor no desempenho de suas atribuições como docente ne EAD. Para que o AVA tenha um impacto positivo no desempenho individual, deve estar adequado para os fins que se propõe e ser usado de fato.

O Modelo Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia (TTF) auxilia descrever, em que grau a tecnologia ampara um indivíduo na realização de tarefas. Representa a simetria entre os atributos de uma tarefa, habilidades individuais, e funcionalidades tecnológicas disponíveis (GOODHUE; THOMPSON, 1995). No caso das eCompetências, o TTF representa a capacidade de o AVA apoiar o professor de EAD em todas as tarefas rotineiras inerentes à sua atividade profissional relacionadas com as TIC.

Goodhue e Thompson (1995) definiram oito fatores de medição para o ajuste entre a tarefa e a tecnologia quais sejam: (1) qualidade de dados; (2) localização dos dados; (3) autorização de acesso a dados; (4) compatibilidade de dados (entre sistemas); (5) treinamento e facilidade de uso; (6) tempo operacional (disponibilidade do sistema para acesso dos usuários); (7) confiabilidade de sistemas; E (8) relação do sistema de informação com os usuários. Os cinco primeiros fatores concentraram-se em atender às necessidades de utilização de dados na tomada de decisões. As duas próximas se concentraram em atender às necessidades operacionais do dia-a-dia, e a última em responder às necessidades de negócios da organização por parte do setor de TI. O quadro 2 representa cada fator TTF e as respectivas dimensões propostas por Goodhue e Thompson (1995).

Quadro 2 - Fatores de Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia

Fator TTF	Dimensão TTF
TTF1 - Qualidade	Atualidade dos dados; Exatidão dos dados; Nível adequado de detalhamento dos dados.
TTF2 - Localização	Facilidade de localização dos dados; Facilidade do entendimento do significado dos dados.
TTF3 - Autorização	Autorização para acesso aos dados
TTF4- Compatibilidade	Facilidade de consolidar dados de diferentes fontes sem inconsistências.
TTF5 - Pontualidade da produção	Capacidade do setor de TI em cumprir os prazos estabelecidos de processamento dos dados e geração dos relatórios;
TTF6 - Estabilidade dos sistemas	Capacidade do sistema de estar disponível para acesso dos usuários.
TTF7 - Facilidade de uso	Facilidade de uso do hardware e software; Facilidade em obter formação e treinamento referente ao uso do sistema.
TTF8 - Relacionamento do setor de TI com usuários	Entendimento do negócio da organização por parte do setor de TI; Interesse e dedicação do setor de TI; Agilidade no atendimento ao usuário; Disponibilidade e qualidade da assistência técnica aos usuários; Desempenho do setor de TI no suporte às necessidades de negócio;

Fonte: "Task-Technology Fit and Individual Performance," por D. L. Goodhue e L. Thompson Ronald, 1995, MIS Quarterly, 19(2), p. 222.

Na composição das variáveis deste estudo, foram utilizados os fatores referentes à qualidade (TTF1), autorização (TTF3), estabilidade dos sistemas (TTF6), facilidade de uso (TTF7) e relacionamento do setor de TI com usuários (TTF8).

2.21 MODELO ANALÍTICO - ECOMPETÊNCIAS E AMBIENTE TECNOLÓGICO PARA DOCENTES

Foram analisadas duas teorias em conjunto neste estudo: modelo de Mendonça et al. (2012) (o perfil do docente de EAD frente às eCompetências) e o modelo de TTF (avaliação da tecnologia).

Como um dos objetivos deste estudo foi construir instrumento de análise do perfil do professor de EAD frente à eCompetência e no que tange o modelo de Mendonça et al. (2012), pretendeu-se descrever exclusivamente o perfil e eCompetências chave dos docentes de EAD.

Para uma maior percepção quanto aos atributos que qualifica a eCompetência do docente, foi elaborado pelo autor deste estudo um modelo de referências que sustenta toda a análise desse trabalho, centrado a partir da revisão dos conceitos teóricos aqui analisados. Sendo essas as seis categorias específicas: conteúdo específico, metodológicas, sociais e comunicacionais, pessoais, avaliativas (CHEETHAM; CHIVERS, 1996*, 1998, 2000, 2001; MENDONÇA et al*, 2012; PAIVA, 2007; SCHNECKENBERG, 2007) e as variáveis TTF1, TTF3, TTF6, TTF7, TTF8 do Modelo de Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia (GOODHUE; THOMPSON, 1995). O modelo de referências pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 - Modelo Analítico - eCompetências e Ambiente Tecnológico para Docentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Modelo Analítico de eCompetências e Ambiente Tecnológico para Docentes resultou em um quadro composto por 52 variáveis que abordam as 5 eCompetências chave do modelo de Mendonça et al. (2012) e 5 dos 8 fatores de dimensão e avaliação de software do Modelo Ajuste Tarefa-Tecnologia apresentado por Goodhue e Thompson (1995).

2 METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva de natureza quantitativa baseada em estudo de caso. Trata-se de estudo descritivo onde se buscou analisar o perfil e eCompetências chave de docentes de EAD conforme o modelo de Mendonça et al. (2012) e também os fatores de avaliação do ambiente tecnológico conforme percebido por docentes de EAD.

Os temas discorridos no referencial teórico embasaram a elaboração do Modelo Analítico de eCompetências e Ambiente Tecnológico para Docentes, cujo objetivo foi analisar o perfil do professor de EAD frente à eCompetência e avaliação do ambiente tecnológico. As variáveis do modelo foram representadas através de um questionário de natureza quantitativa do tipo survey, composto por 52 variáveis, sendo 8 descritivas em escala nominal e 44 conceituais, medidas por escala intervalar do tipo Likert de 5 pontos, variando de (1) “discordo totalmente” a (5) "concordo totalmente" (GIL, 2002; VERGARA, 1998) (Apêndice A).

O survey foi validado por especialistas para então ser realizada a coleta dos dados utilizando-se plataforma livre da internet Google Forms. O formulário foi disponibilizado para respostas no período entre 20 de novembro de 2016 e 20 de dezembro de 2016. Sua divulgação foi realizada através de e-mail.

A população envolvida para a pesquisa foi constituída por professores que atuam ou já atuaram em disciplinas na modalidade EAD no ensino superior. A amostra é não probabilística e o os indivíduos foram selecionados por acessibilidade. Portanto não haverá ponderação de amostragem estatística (GIL, 2002; VERGARA, 1998).

Pretendeu-se com a análise fatorial estatística do questionário obter uma visão global do perfil do professor de EAD frente a eCompetência e identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados, qualificando este trabalho como estudo de caso (GIL, 2002; VERGARA, 1998).

A partir da divulgação do instrumento de pesquisa foram obtidos 70 questionários válidos que foram tratados utilizando o software SPSS Versão 23 ®.

Na análise fatorial, Hair Jr. et al. (2009) estabelece diretrizes para a identificação de cargas fatoriais com base no tamanho da amostra. Assim conforme o proposto como desejável, apenas variáveis com carga fatoriais maiores que 0,65 foram consideradas.

3 RESULTADOS

Quanto à caracterização dos respondentes, a amostra deste estudo pode sugerir o

perfil do docente de EAD brasileiro, considerando que a formação regulamentada para avaliação dos cursos requer titulação de mestres e que para que isto seja viável a faixa etária, condiz com tempo de experiência no mercado e ainda vivência e formação acadêmica. Pode-se ainda ressaltar que o acesso a plataforma de EAD é um recurso necessário e inerente às atividades do profissional que foi alvo desta pesquisa, visto que apenas 37,1% dos respondentes acessam a plataforma diariamente.

Como resultado da análise fatorial obteve-se 5 fatores que explicam 61,73% da amostra. O fator 1 explica 26,04% da variância total da amostra, o fator 2 explica 10%, o fator 3 explica 9,37% , o fator 4 explica 8,49% e o fator 5 explica 7,81%. O quadro 3 representa a relação entre os fatores e as variáveis do Modelo Analítico final.

Quadro 3 - Nomeação dos fatores e variáveis do Modelo Analítico

Fator	Variáveis do Modelo Analítico
Metodológico	• Tenho suporte técnico online para dúvidas quanto o sistema. • Existem tutores para auxílio do professor. • O sistema atende minhas necessidades docentes. • Recebo suporte técnico em tempo hábil. • Estou satisfeito com o atendimento da equipe de suporte técnico do sistema.
Participativo	• Me sinto competente para atuar no ensino EAD. • Me sinto estimulado para ampliar meus conhecimentos tecnológicos a favorecer o trabalho a distância. • Minha atuação frente ao processo educativo visa a transmissão plena de um conteúdo.
Adequação Tecnológica	• Aprendi rapidamente a usar a plataforma EAD para realizar minhas atividades docentes. • Tenho acesso a todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma. • Sei utilizar todos os recursos e funcionalidades didáticas da plataforma. • É fácil inserir um conteúdo na plataforma.
Avaliativo adaptativo - mapeamento do aprendizado	• O processo avaliativo aplicado ao aluno serve de parâmetro para análise da eficácia metodológica. • O foco da avaliação é qualificar o aluno.
Interativo	• A frequência que respondo os correios eletrônicos, suprem as necessidades dos discentes. • Os correios eletrônicos são conferidos diariamente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

O primeiro fator é o Metodológico, está ligado aos aspectos que mediam o ensino, uma vez que a educação a distância necessita da tecnologia como canal para alcançar o discente. O suporte técnico online ampara o professor, sanando suas dúvidas e problemas técnicos do sistema in loco, sem necessidade do deslocamento físico a outros departamentos da IES. Sabendo que problemas desse domínio, comprometem em absoluto o desenvolvimento das aulas. A plataforma EAD não deve ser um dificultador das necessidades do professor. Lembrando, porém, que o modelo das aulas na EAD, se diferem por natureza das aulas ministradas no modelo tradicional de ensino. Como exposto anteriormente, exigem uma capacitação específica do corpo docente pela instituição de ensino, com vistas nos esclarecimentos das possibilidades e limitações da ferramenta adotada, além de possíveis alternativas para melhoramento futuro. A agilidade do suporte técnico é mister na aplicação e manutenção das práticas metodológicas adequadas para esta modalidade de ensino. Deve garantir aos usuários a plena resolução do problema. Para se obter um trabalho mais ágil faz-se necessário a existência de tutores para auxílio do professor. Sua função seria de dar suporte na correção e assistência de trabalhos e

atividades avaliativas, bem como filtrar e responder e-mails que não demandam do auxílio docente. O tutor, não necessita possuir conhecimento aprofundados da matéria abordada, porém precisa saber auxiliar as necessidades tanto do docente quanto discente nos quesitos de âmbito geral. A satisfação dos docentes e tutores com o atendimento da equipe de suporte técnico do sistema, qualifica o ensino uma vez que o modelo EAD deve andar atrelado com a tecnologia da informação e comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2007).

O segundo fator é o Participativo, está ligado a ação do docente no processo de mediação do ensino. O professor que atua na EAD deve demonstrar desenvoltura na utilização das TIC, aplicando a tecnologia como meio didático e em consonância com entendimento dos alunos. Dessa percepção do docente, nasce a confiança no método, para continuar estimulando os processos cognitivos e metodológicos disponíveis pela ferramenta EAD. A atuação do professor como transmissor pleno de um conteúdo curricular fere o processo educativo, em vista que a educação não mais se limita na transmissão de um conhecimento propriamente dito e sim na mediação do mesmo. O uso das tecnologias retira do professor o papel centralizador do conhecimento, colocando-o como participativo e mediador dentro de um meio educacional.

O terceiro fator é o de Adequação Tecnológica, está ligado a capacidade de utilização e o máximo aproveitamento da ferramenta tecnológica para os fins da mediação do conhecimento. Quando o professor aprende rapidamente a usar a plataforma EAD para realizar suas atividades docentes, ele domina o uso de todos os recursos e funcionalidades didáticos da plataforma, as TIC se fazem mediadores do processo educativo.

O quarto fator é o Avaliativo Adaptativo - mapeamento do aprendizado, está ligado a avaliação tanto do método de ensino utilizado pela instituição quanto ao conhecimento adquirido pelo aluno dentro da mesma. O processo avaliativo aplicado ao aluno, serve de parâmetro para análise da eficácia metodológica do professor e da Instituição, possibilitado a análise e a reformulação, caso seja necessário, das propostas educacionais e acompanhar o aprendizado do aluno.

O quinto fator é o Interativo, está ligado interação dos educadores no meio tecnológico. A frequência que é respondido os correios eletrônicos, demonstra a interação tanto do tutor quanto o docente em suprir as necessidades dos discentes, pois esse é o meio que se dá um contato mais direto com as dúvidas e necessidades pessoais dos alunos. Quando os correios eletrônicos não são conferidos diariamente pela equipe institucional, o estudante fica, por assim dizer, na sensação de abandono, já que a própria estrutura física da instituição traz um certo conforto ao aprendiz, e na sua ausência, a presença virtual deve ser amplamente eficaz.

4 CONCLUSÃO

O problema central de pesquisa foi como analisar o perfil do professor da educação a distância (EAD) frente à sua competência para lidar com as tecnologias da informação e comunicação (eCompetência) e avaliar o ambiente tecnológico onde o docente atua. Neste intento foram utilizados dois modelos: o modelo proposto por Mendonça et al. (2012) que descreve as eCompetências na modalidade EAD para professores do ensino superior; e o modelo de Ajuste entre a Tarefa e a Tecnologia, de Goodhue e Thompson (1995), que auxilia descrever em que grau a tecnologia ampara um indivíduo na realização de tarefas.

O objetivo geral foi analisar o perfil do docente de EAD frente à eCompetência e avaliação do ambiente tecnológico. Especificamente, pretendeu-se: desenvolver modelo para mensuração das eCompetência e aceitação de ambiente tecnológico; testar o modelo e analisar os fatores percebidos pelos docentes de EAD frente ao modelo criado; analisar as dimensões formadas pelos fatores gerados no estudo; propor modelo de análise de perfil docente e discente frente à eCompetência e ambiente tecnológico.

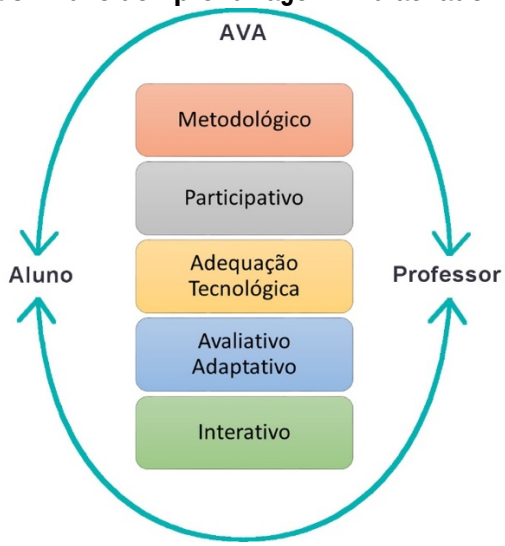
No empenho de analisar o perfil do professor de EAD frente à eCompetência e avaliação do ambiente tecnológico, foi elaborado pelo autor um Modelo Analítico de eCompetências e Ambiente Tecnológico para Docentes representado por um questionário de natureza quantitativa do tipo *survey* com 52 variáveis e envolvendo 6 constructos: competências de conteúdo específico; competências metodológicas; competências sociais; competências pessoais; competências avaliativas; ajuste entre a tarefa e a tecnologia. O *survey* foi validado por especialistas e em seguida foi submetido pela internet a

aproximadamente 580 docentes que atuam ou já atuaram em disciplinas na modalidade EAD no ensino superior. Foram obtidos 70 questionários respondidos.

Os resultados obtidos foram testados e analisados através da Análise Fatorial Estatística. A partir do novo Modelo Analítico resultante dos testes de cada análise fatorial por constructo que inicialmente envolveu 41 variáveis conceituais em 5 construtos pôde-se realizar análise completa do modelo. Inicialmente a análise completa envolveu 32 questões, mas após os ajustes necessários finalizou com 16. Foram encontrados nesta amostram 5 fatores para o construto Metodológico, 3 fatores para o construto Participativo, 4 fatores para o construto Adequação Tecnológica, 2 fatores para o construto Avaliativo Adaptativo e 2 fatores para o construto Interativo.

Inspirado no pressuposto de Freire (1987) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e fundamentado na interpretação dos 5 fatores resultante da análise quais sejam: Metodológico; Participativo; Adequação Tecnológica; Avaliativo Adaptativo; Interativo. Propõe-se o Modelo de Aprendizagem Midiatizado que envolve agrupamento diferente dos originais e novos olhares (Figura 5).

Figura 5 - Fluxo de Aprendizagem Midiatizado



Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

No modelo de Aprendizado Midiatizado a mediação do conhecimento na EAD, envolve fatores específicos de formação conteudista e aspectos tecnológicos que vão além das necessidades do modelo presencial. A relação alunos professores é horizontal, sendo que nenhum destes sobrepõem ao outro. A posição de aprendentes perpassa em todo o processo, desde entre os iguais, classes educativas e sistema tecnológico. Para educar o docente necessita de uma postura consciente, focando nas questões interpessoais, científicas e tecnológicas. O trabalho de todos no ambiente virtual deve estar harmonizado, visando uma meta clara e comum para alcançar os objetivos, que favoreçam não somente as partes envolvidas no processo e sim toda comunidade EAD e social (FREIRE, 1987).

Esta análise permitiu avançar no estudo proposto por Mendonça et al. (2012) e gerar um novo modelo que merece novos testes e diferentes métodos de validação.

Assim, compreende-se que este estudo cumpriu os objetivos propostos e ainda permitiu criar este modelo de análise de competência em ambiente tecnológico denominado Modelo de Aprendizagem Midiatizado que visa contribuir ainda com o avanço da pesquisa na trilha Gestão da Informação e do Conhecimento e na gestão do conhecimento gerando melhoria na base crítica sobre competências e utilização de novas tecnologias.

Sob forma de proposta de estudos futuros, sugere-se aplicar o Modelo Analítico: sob o olhar dos alunos da EAD; sob o olhar do suporte técnico de TI no ambiente educacional a distância; sob o olhar das instituições de ensino no ambiente educacional a distância.

REFERÊNCIAS

CASSUNDÉ, Fernanda Roda Souza Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa; DE MUYLDER, Cristiana Fernandes. A relação entre avanços e democratização da tecnologia e perfil e competência do professor do ensino superior: uma discussão teórica. *XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA - CIGU*, dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131702/2014-140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, v. 24, n. 7, p. 374-383, out. 2000.
CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, v. 25, n. 5, p. 247-292, jul. 2001. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/03090590110395870>. Acesso em: 11 mar. 2016.
CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, v. 22, n. 7, p. 267-276, out. 1998.
CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, v. 20, n. 5, p. 20-30, jul. 1996.
FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. ed. São Paulo: EDITORA ATLAS, 2002.
GOODHUE, Dale L; THOMPSON, Ronald L. Task-Technology Fit and Individual Performance. *MIS Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 213-236, 1995.
HAIR JR., Joseph F. *et al. Análise Multivariada de Dados*. 5 ed. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13912/7819>. Acesso em: 3 abr. 2017.
LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. *Reflexão RH*, p. 60-63, 2006.
LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. 3ª ed. São Paulo: Artmed Editora, 2003.
MCCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *The American psychologist*, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.
MENDONÇA, José Ricardo Costa *et al.* Competências Eletrônicas de Professores para Educação à distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise. 2012, Macau, China: Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012.
MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. 1. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2007.
MORAN, José. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. v. 25, p. 45-88, 2014.
PAIVA, Kely César Martins. *Gestão de Competências e a Profissão Docente: Um Estudo em Universidades no Estado de Minas Gerais*. 2007. 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EOSA-76BJ82/kely_cesar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 out. 2015.
SCHNECKENBERG, Dirk. *eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education - A Comparative International Investigation*. 2007. Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland, 2007.
SCHNECKENBERG, Dirk; WILDT, Johannes. Understanding the concept of ecompetence for academic staff. *The challenge of ecompetence in academic staff development*, p. 29-35, 2006. Disponível em: <http://www.ecompetence.info/uploads/media/ch3.pdf%5Cninternal-pdf://schneckenberg2006-2643730176/Schneckenberg2006.pdf>.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 2 ed. ed. São Paulo: EDITORA ATLAS, 1998.
WEINERT, Franz E. *Definition and Selection of Competencies - Concepts of Competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research, 1999.

Estudo comparativo dos cursos superiores de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas, na região metropolitana de florianópolis: estratégia de revisão para as modalidades de ensino a distância e presencial

Autor: Lima, Augusto Ferronato (Faculdade Senac Florianópolis); **Carmo, José Carlos Mariano do** (Faculdade Senac Florianópolis); **Nunes, Leandro Pieper** (Faculdade Senac Florianópolis); **Kogut, Luciano José** (Faculdade Senac Florianópolis)

Resumen: Este artigo compara os cursos de graduação tecnológica em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) ofertados nas modalidades de ensino presencial, semipresencial e a distância, na Região Metropolitana de Florianópolis (RMF)[296], tendo por base as informações da matriz curricular existentes nos *sites* institucionais, sua carga horária (CH), os eixos temáticos envolvidos, a concentração horária por eixos, dentre outros. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa exploratória nas páginas do e-MEC e das próprias Instituições de Ensino Superior (IES), aplicando-se método descritivo e comparativo entre cada matriz, além do método dedutivo para examinar as similaridades entre os componentes curriculares. Quanto aos resultados, veremos por meio de gráficos que a maioria das IES trabalham totalmente na modalidade EaD e grande parte delas disponibilizam a matriz curricular, no entanto, vale ressaltar, que os resultados apontaram para algumas diferenças entre as modalidades de oferta do curso. Ao concluir, orienta-se sobre a necessidade de inovar no planejamento dos cursos a distância e na análise indaga-se como a estratégia utilizada poderia ser investigada em outras regiões da América do Sul, como na Argentina, por exemplo.
Palabras claves: Avaliação. Matriz Curricular. Ensino nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O aumento crescente na oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) disponibilizados por Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, tanto em nível regional como em abrangência nacional, vem demonstrando certa alteração do alunado quanto ao interesse em cursos de graduação que aconteçam de forma mais dinâmica, com aplicações práticas para o dia a dia e que envolvam conteúdos teóricos alinhados com as necessidades do mercado de trabalho.

Neste modelo educacional e com a crescente demanda de trabalho por profissionais específicos, criaram-se esforços para promover os diplomados dos CSTs a um título de tecnólogo e este tendo grau equivalente à graduação, espaço esse anteriormente reservado aos títulos de bacharelado e licenciatura, sem desmerecer a importância e valorização dos cursos tradicionais, porém, no tecnólogo o enfoque é dado à capacidade de gerar profissionais especializados em técnicas e ferramentas, agregando todas as vantagens legais

de uma graduação.

Segundo o anexo da Portaria Ministerial do Ministério da Educação (MEC), os cursos intitulados por "tecnologia" são os cursos superiores que permitem "formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo" (BRASIL, 2007, p. 30). Observa-se o estímulo pela procura para esse tipo de curso, fator esse em que as IES vêm se adequando cada vez mais, não só pela oferta que passou a surgir em escolas técnicas e de tecnologia, mas em faculdades e universidades, ou nas mais diferentes modalidades de ensino-aprendizagem.

Diante dessa nova realidade, um ponto em questão que surge principalmente como dúvida do pretendente a um curso superior é a qualidade das informações, a adequação frente à legislação do país e a diversidade de oferta em modalidades de ensino e pela numerosa quantidade de IES que vêm explorando esse nicho de mercado.

Este artigo se propõe a fornecer uma visão sobre os cursos de graduação tecnológica em ADS ofertados na RMF, com o comparativo entre as áreas abordadas pelas matrizes curriculares, sua distribuição entre os eixos tecnológicos e algumas características, considerando os elementos básicos disponíveis nos *sites* do próprio Ministério da Educação (portal do e-MEC) e das instituições, avaliando a carga horária das disciplinas por semestre, os eixos temáticos envolvidos e a facilidade ou não de localizar informações tidas como essenciais para o aluno que deseje ingressar num curso superior de ADS na região estudada.

O conteúdo produzido nesta pesquisa não vem apenas com o intuito de ajudar o pretendente a um curso de ADS a escolher uma instituição para o ingresso ou torná-lo mais crítico e analítico na escolha do tipo de curso e grau por ele desejado, mas também para demonstrar o enfoque dado pelas IES no momento do planejamento e execução deste curso ofertado em diferentes modalidades e temporalidades, como forma de repensar os projetos curriculares aqui estudados.

Entende-se que a área de delimitação geográfica para a pesquisa é uma região que demonstra alta expansão tecnológica e que demanda, em virtude desse aspecto, um constante aperfeiçoamento profissional e pelo fato da grande área da Computação estar ligada ao curso de ADS, torna-se possível que este comparativo seja ampliado para outras regiões do Brasil e da América do Sul, especialmente a Argentina, o que ensejará estudos e análises posteriores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a interpretação de Rosetti Jr. (2007), as graduações tecnológicas conhecidas atualmente como Curso Superior de Tecnologia surgiram em decorrência das demandas econômicas existentes no Brasil entre a época dos anos 1930 e 1961, sendo que pelo olhar de Moraes (2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), elaborada e instituída neste período, "**define e regulariza o sistema de educação brasileiro** [...]." (MORAES, 2016, p. 164, grifos do autor).

A ampliação dos cursos de tecnologia obteve reconhecimento legal e uma estratégia para a sua implementação, por meio da instauração do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) a partir do Decreto Nº 5.773/2006, sendo que tal documento orienta as características fundamentais à organização e estrutura geral dos cursos tecnológicos e, em conjunto com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) o qual, segundo a interpretação de Moraes (2016, p. 178, grifos do autor), é o "**documento**

orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com **base nas DCNs**", pôde relacionar características essenciais aos CSTs e adequar o projeto do curso com as definições estipuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2016a).

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA GRADUAÇÃO

Quanto às atuais diretrizes curriculares da educação superior, a base para reconhecimento dos cursos de tecnologia deve seguir as leis, os decretos-leis, além dos pareceres emitidos pelo Ministério da Educação e em conformidade com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

Considerando o fato de que curso analisado nesta pesquisa está diretamente ligado à área da Computação, outro viés importante para tornar o estudo mais assertivo é a comparação do CST em ADS com os cursos de graduação em Sistemas de Informação e/ou Ciência da Computação, pois conforme conceitos definidos no anexo da Portaria Nº 40:

> **Graduação** - cursos superiores que conferem diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.
>
> **Bacharelado** - curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.
>
> **Tecnologia** - cursos superiores de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo. (BRASIL, 2007, p. 30, grifos nossos).

Apenas a título de comparação, tendo por base o CNCST (BRASIL, 2016) quanto às definições específicas dos cursos de graduação tecnológica ligados ao eixo de Informação e Comunicação, temos também as DCNs dos cursos de graduação na área da Computação (BRASIL, 2016a), as quais abrangem os cursos de Bacharelado em Ciência da Computação (**BCC**), em Sistemas de Informação (**BSI**), em Engenharia de Computação (**BEC**), em Engenharia de Software (**BES**) e de Licenciatura em Computação (**LC**), sendo o CNCST e a Resolução CNE/CP Nº 3, de 18 de dezembro de 2002, as legislações e orientações mais recentes entre as áreas homólogas do Curso Superior de Tecnologias em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (**CST/ADS**).

Considerando o exposto e para delimitar o cotejo analítico entre os cursos supracitados, demonstra-se na Tabela 1 duas características básicas quanto à carga horária planejada para os cursos e o tempo de integralização, considerando as DCNs já expostas.

Tabela 1 - Carga horária mínima e tempo de integralização seguindo as DCNs

BCC	BSI	BEC	BES	LC	CST/ADS
3.200h	3.000h	3.200h	3.200h	3.200h	2.000h
8 semestres ou 4 anos	8 semestres ou 4 anos	8 semestres ou 4 anos	8 semestres ou 4 anos	8 semestres ou 4 anos	5 semestres ou 2,5 anos

Fonte: Adaptado das resoluções da área da Computação (BRASIL, 2016a).

Vale ressaltar que nos CSTs em ADS a carga horária mínima e o tempo de conclusão do curso é menor, por se tratar da especificidade do curso e o enfoque dado às necessidades

do mercado de trabalho, assim como proposto no MEC, na LDB e nas DCNs, e não obstante, a matriz curricular e as atividades com carga horária complementares planejadas para cada curso devem estar detalhadas no PPC e demais canais de comunicação do alunado.

2.2 A IMPORTÂNCIA DOS EIXOS TECNOLÓGICOS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Outra qualidade fundamental relatada nas DCNs destes cursos trata da disposição da matriz curricular, do enquadramento e destaque dado a cada disciplina e dos eixos formadores estipulados no projeto pedagógico, porém, o perfil profissional padrão para formação do egresso ligado a área da Computação deve estar alinhado com o artigo nº 5º da Resolução Nº 5 (BRASIL, 2016b) e podemos citar, dentre outras competências essenciais:

> I - identificar problemas que tenham solução algorítmica; [...];
> III - resolver problemas usando ambientes de programação;
> IV - tomar decisões e inovar, com base no conhecimento [...] dos aspectos éticos, legais e dos impactos ambientais decorrentes; [...]
> VI - gerir a sua própria aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2016b, p. 4).

Observando que as competências elencadas estimulam a formação humanista, deve-se ter em mente que o perfil de conclusão orientado pelo CNCST para o egresso de ADS é muito mais específico e prático, pois o objetivo central desse tipo de curso é permitir que o aluno tenha contato direto com as metodologias e ferramentas mais usuais, desenvolvendo habilidades e competências como a análise, o desenvolvimento e a implementação de softwares criados, que podem ser gerenciados ou vistoriados por um gestor que também possua um título de tecnólogo.

2.3 DIFERENCIAÇÃO ENTRE AS MODALIDADES DE OFERTA

Um aspecto relevante para análise entre as IES e os cursos de graduação, é que, parte do público que procura um CST em ADS na RMF se depara com os tipos de oferta presencial, a distância e também semipresencial, existindo diferenças quanto ao período de oferta, ao tempo de integralização e de periodicidade, ou seja, além das modalidades de oferta existem termos como: semestral, anual, trimestral, por módulo, por fase ou por semestre.

Para o aluno ingressante, como se pode esclarecer tais características? Vejamos o que dizem as legislações vigentes e alguns autores sobre estas características que julgamos importante ao corpo discente.

O artigo nº 80 da Lei 9.394/1996 indica que a educação superior a distância (EaD) pode ser oferecida unicamente por instituições credenciadas pela União, sendo de competência do MEC autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento dos cursos oferecidos, seja na sede, seja nos polos de apoio presenciais das IES. Segundo Moraes (2016, p. 101, grifos do autor), "a lei brasileira **não permite qualquer diferenciação** entre os diplomas expedidos por **cursos presenciais** e os **diplomas** de cursos na modalidade de **educação a distância**."

Em alguns cursos voltados à Computação, existem disciplinas ou conteúdos disciplinares que acontecem na modalidade a distância e para alguns alunos esse tipo de oferta é novidade ou interpretada como irregular, porém, Moraes (2016, p. 181, grifos do autor) indica que "as instituições de ensino superior podem **introduzir**, na organização pedagógica e curricular de seus **cursos superiores reconhecidos**, a oferta de disciplinas [...] que utilizem **modalidade semipresencia**l, com base no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Ao considerarmos o instrumento de avaliação de cursos da graduação presencial e a distância utilizado no processo de reconhecimento do curso pelo MEC/INEP, aferido pelo disposto no PPC, a carga horária das disciplinas propostas para atuar neste tipo de modalidade de ensino (EaD) não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Portanto, pela interpretação da legislação atual e pela possibilidade de existir a modalidade semipresencial, um curso que foi concebido para ofertar os conteúdos da matriz curricular na modalidade presencial deverá ser integralmente presencial, apenas entre o período de autorização inicial até o momento do seu reconhecimento. A partir do instante que se homologa o reconhecimento com o ato autorizativo oficial, a IES pode ofertar até 80% (oitenta por cento) da carga horária presencialmente. Neste contexto, o CST em ADS que já tenha sido publicado seu reconhecimento no Diário da União e respeite o seu ciclo de periodicidade, deve ofertar a carga horária em 80% presencial e, no máximo, 20% na modalidade a distância.

Estudos comparativos podem ser efetuados com este viés de oferta de algumas disciplinas por EaD e com a comparação realizada entre a carga horária mínima estipulada pelo Catálogo Nacional do CST em ADS (BRASIL, 2016), com as suas atividades complementares, com as práticas integradoras ou ainda por estágio supervisionado. Convém ressaltar que dependendo da quantidade de disciplinas ofertadas de maneira semipresencial, um curso que se destina a trabalhar com no mínimo 2.000 horas de formação curricular, poderia submeter, após seu reconhecimento, a uma carga horária máxima de 400 horas para formação por intermédio do ensino a distância.

No caso da escolha de um curso superior na modalidade EaD, o aluno ingressante precisa saber que passa a valer o Decreto Nº 9.057/2017 que regulamenta o Ensino a Distância no Brasil, sendo que a sede do curso, a criação de polos de apoio e as atividades presenciais previstas no PPC tiveram alterações e as IES detém maior autonomia quanto à definição dessas atividades e delimitação das demais parcerias.

Vale observar que a nova legislação não especifica tampouco exemplifica a modalidade de curso semipresencial, porém, Quevedo (2011, p. 4) conceitua “a modalidade de educação semipresencial (ou misto) no currículo dos cursos, como a modalidade que mistura práticas educacionais tradicionais com práticas utilizadas na educação a distância”, sendo esta uma variação da modalidade EaD que também se observa na oferta de CST em ADS por algumas IES da região estudada.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA MATRIZ CURRICULAR

O parágrafo 1º, do artigo nº 47 da Lei 9.394/1996 estipula que as instituições de ensino devem informar aos interessados “os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, [...] e a publicação deve ser feita, [...] em página específica na internet no sítio eletrônico [...]”, sendo que algumas informações agora requeridas foram incluídas pela Lei 13.168/2015.

Nesse aspecto, ressalta-se que as características básicas estipuladas pelo CNCST e observando num primeiro momento os *sites* das IES, verifica-se que algumas não distribuem as disciplinas por fases, mas apenas em ordem alfabética e, inclusive, sem a carga horária correspondente.

Para melhorar a interpretação e leitura quanto à concentração dos eixos de cada matriz avaliada, identifica-se em conjunto com o perfil de conclusão, as áreas de “desenvolvimento”, “análise de sistemas”, “métodos” e “humanistas”, dependendo da proposta de cada IES no seu ambiente de inserção tecnológica ou, ainda, para simples flexibilização ao aluno.

Além dos temas de concentração num curso de ADS, considerando a RMF, há que se analisar as atividades complementares, as práticas, os projetos integradores ou de final de semestres, a oferta de Libras e o estágio supervisionado, pois como estes não são exigidos pelo MEC, poderão diferenciar a qualidade dos cursos autorizados ou reconhecidos na região estudada, além é claro da sua carga horária legalmente exigida para presencialmente ou EaD e considerando o modo de oferta misto (semipresencial), mesmo não existindo legislação específica para esta modalidade, trazendo respostas para questões que demonstram diferenças e similitudes dos *sites* das IES da região estudada.

3. METODOLOGIA

A pesquisa em que derivam as análises deste artigo tem sua base em conteúdos dispostos nos *sites* oficiais das instituições e órgãos educacionais selecionados nesta investigação. A visão pretendida pelos pesquisadores é a de um aluno, sem experiência prévia no ensino superior, que busca o ingresso em uma IES que oferte o curso de ADS, o que justifica essa abordagem.

Primeiramente, traçou-se o escopo quanto ao conteúdo e em relação às IES pesquisadas. Definiu-se que seriam analisados todos os CSTs em ADS oferecidos através de todas as modalidades de ensino possíveis: presencial, EaD e semipresencial.

Outro fator metodológico foi a delimitação geográfica da pesquisa, tendo em vista o fato de ser uma região de constante expansão na área de tecnologia e desenvolvimento, trabalhou-se na RMF, com todos os cursos que constavam cadastrados e em atividade segundo o *site* oficial do MEC (e-MEC) e da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, até a data da coleta dos dados. Com tais características, foi possível filtrar e buscar a lista de instituições que se encaixam nos critérios do objeto de pesquisa, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Lista de IES que ofertam o CST em ADS na região pesquisada

PRESENCIAL	
CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ - USJ	FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI FLORIANÓPOLIS - SENAI -SC
FACULDADE CESUSC	FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA
FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC FLORIANÓPOLIS - SENAC	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA - UNISUL
FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC PALHOÇA - SENAC	
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA - FAEL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS - UNIGRAN	UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP - UNIDERP
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI - UAM (Semipresencial)

CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO - ESTÁCIO RIBEIRÃO PRETO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA (Semipresencial)	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA (Semipresencial)
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER	UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI - UNIASSELVI	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR
FACULDADE AIEC - AIEC / FAAB	

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Sob o pretexto de esclarecimento, é importante frisar o posicionamento atual das instituições públicas de ensino superior da região estudada, porque, pela importância que possuem, é positivo citar o fato de que estão abrindo novos cursos de tecnologia em outras cidades e/ou campus em que estão presentes pelo estado. Estas IES estão fora da atual pesquisa apenas pelo fato de que seus campi na RMF não ofertam o CST em ADS. Até o momento da coleta de dados, a UDESC (Universidade do Estado de SC) oferece o curso na cidade de Joinville, o IFC (Instituto Federal Catarinense) disponibiliza-o nas cidades de Blumenau, Brusque, entre outras, além do IFSC (Instituto Federal de SC) que relaciona tal curso nos campi de Gaspar, Tubarão e Canoinhas.

Na etapa de análise, considerou-se as instituições que oferecem CST em ADS dentro do limite da região pesquisada, independente da modalidade de ensino. O foco desta pesquisa centrou-se na matriz curricular e seu conteúdo, que envolve os eixos temáticos trabalhados e suas disciplinas, a carga horária definida e algumas exigências legais para o funcionamento do curso.

A análise passa por duas etapas: na primeira, uma quantificação de instituições segundo itens relacionados à apresentação da matriz curricular e se estas atendem a certas regras específicas do MEC. Em uma segunda abordagem, são analisadas as matrizes curriculares com enfoque em seus eixos temáticos e suas disciplinas pertencentes, considerando aspectos como a carga horária. Em ambas as etapas observou-se as variações de oferta entre as modalidades de ensino.

Isso posto, serão tratados os seguintes itens na primeira parte da análise. Antes dos questionamentos, convém ressaltar que as perguntas apresentam alíneas numeradas progressivamente, apenas para ficar em consonância com o gráfico que será apresentado:

a. As instituições apresentam a matriz curricular em seu *site* oficial?

a.1 Das que apresentam matriz curricular, quantas explicitam a carga horária?

a.2 Das que apresentam matriz curricular, quantas estão dentro da carga horária total estipulada pelo MEC?

a.3 Das que não apresentam matriz curricular, quantas são presenciais e quantas são EaD?

b. Como é apresentada a matriz?

c. Comparação de cursos presenciais e EaD quanto à conformidade às 2000 horas mínimas estipuladas pelo MEC:

c.1 Quantos cursos presenciais cumprem a carga horária mínima?

c.2 Quantos cursos EaD cumprem a carga horária mínima?

d. Quanto às atividades complementares:
d.1 Quantas horas de AC os cursos presenciais declaram em sua matriz?
d.2 Quantas horas de AC os cursos EaD declaram em sua matriz?
e. Quanto à declaração da disciplina de Libras:
e.1 Quantos cursos presenciais ofertam a disciplina de Libras em sua matriz?
e.2 Quantos cursos EaD ofertam a disciplina de Libras em sua matriz?

f. Os cursos presenciais oferecem 20% de sua carga horária através de EaD, conforme estipulado pelo MEC?

g. Quanto à concessão de certificados intermediários:
g.1 Quantos cursos presenciais oferecem certificados intermediários?
g.2 Quantos cursos EaD oferecem certificados intermediários?
h. Quanto aos temas transversais:
h.1 Quantos cursos presenciais ofertam disciplinas sobre temas transversais?
h.2 Quantos cursos EaD ofertam disciplinas sobre temas transversais?

i. Dos cursos EaD, quantos trabalham em seu formato básico e quantos adotam o formato semipresencial?

j. Sobre os assuntos "empreendedorismo" e "inovação":
j.1 Como os cursos presenciais se posicionam sobre tais temas?
j.2 Como os cursos EaD se posicionam sobre os temas?

Já em uma segunda etapa, é almejada uma comparação do curso através de um olhar sobre o conteúdo planejado nas matrizes curriculares, responsável essa, pela definição do enfoque a ser trabalhado no curso. Por essa razão, esse viés pode trazer conclusões interessantes e mostrar a variedade de abordagens que as instituições atualmente vêm empregando na hora de planejar seus cursos.

Inicialmente, as disciplinas das matrizes foram classificadas a partir do entendimento existente entre o grupo de pesquisadores, contando com a colaboração de docentes deste curso e das impressões dos discentes, sendo esta a inferência para o método dedutivo, o qual foi capaz de elaborar a chave interpretativa desta comparação. Com essa separação definida, a análise utiliza-se desses dados filtrados e classificados para tratar do seguinte ponto: a soma da carga horária de cada eixo temático.

Após a totalidade da análise dos itens citados, foi possível realizar uma série de observações e recomendações, que podem servir tanto de apoio para alunos que buscam uma graduação próxima a seu perfil, quanto para o corpo docente responsável pelo planejamento e revisão dos destes cursos de tecnologia. É positivo ressaltar que a apresentação dos gráficos e demais ilustrações objetiva as conclusões do próprio leitor. A análise realizada pretende, ao final, formar uma comparação geral de como os CSTs em ADS têm se apresentado e com seus conteúdos dispostos, como organizam seu planejamento, se estão ou não de acordo com as normas estipuladas pelo MEC e o que esses aspectos supostamente poderiam indicar.

4. RESULTADOS

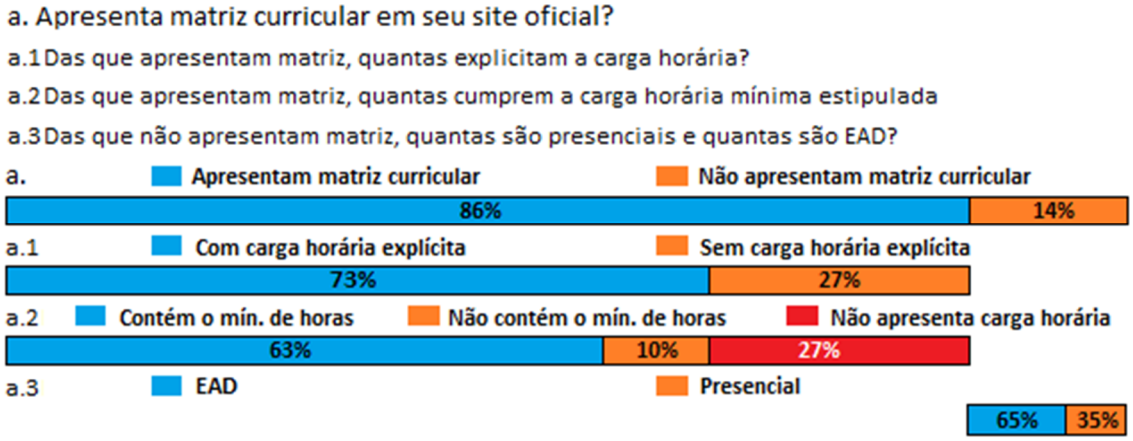
Abaixo apresentam-se os resultados da pesquisa, considerando as etapas e questões expostas na metodologia, sendo que a ordenação referente às alíneas de "a" a "j" estão ordenadas conforme dispostas nas etapas da metodologia utilizada. Antes de trazer as análises deste artigo, fica aqui o convite ao leitor para que observe as figuras em questão com a finalidade de que tire suas próprias conclusões.

4.1 PRIMEIRA PARTE DA ANÁLISE

a) A seguir uma representação gráfica da presença ou ausência da matriz curricular nos *sites* institucionais observados bem como a existência de informações referentes a carga

horária dos mesmos:

Figura 1 - Resultados do item “a”



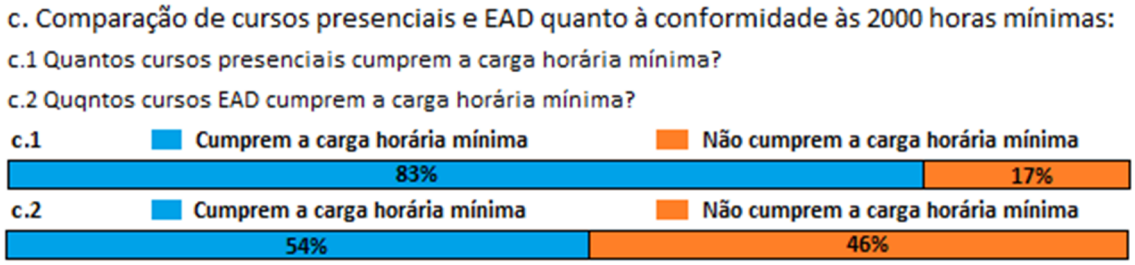
Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

A proporção encontrada sugere que a maioria das instituições pesquisadas entende a importância de expor a matriz de forma o mais pública e explícita possível. Com base nesse primeiro resultado, as quantificações posteriores não consideraram as IES que omitiram a matriz. Daquelas que apresentam a matriz, a maioria indica a carga horária relativa às disciplinas, enquanto que a maior parcela também contempla o mínimo de horas estipuladas pelo MEC. Tanto a ausência de carga horária quanto sua desconformidade com os padrões mínimos são preocupantes, pois o total de horas/aulas é uma das poucas especificações que o MEC determina claramente em sua regulamentação. Curiosamente, quase dois terços das instituições que não apresentaram a matriz do curso correspondem àquelas da modalidade EaD, o que levanta a questão de como estas instituições esperam captar alunos sem lhes oferecer uma informação tão básica quanto à matriz curricular. Não expor essas informações, ou apresentá-las de maneira incoerente, sugere que os cursos em análise podem estar disponibilizando uma formação deficitária para seus alunos.

b) A forma de apresentação da matriz curricular mostrou-se uniforme em que 89% das IES apresentam seu currículo em forma de tabela, enquanto o restante utilizou outros formatos.

c) O gráfico subsequente cuida de comparar o percentual de cursos presenciais que atingem a carga horária mínima em relação aos cursos EaD:

Figura 2 - Resultados do item “c”



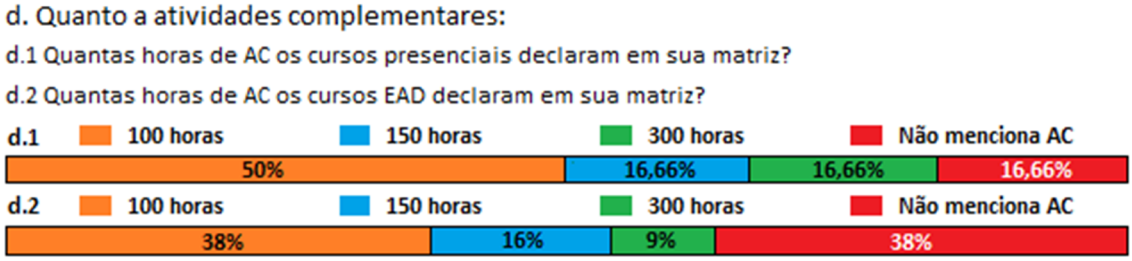
Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Nesse ponto, é importante refletir se a forma de quantificar as horas/aulas não acaba tornando-se mais difusa na modalidade a distância, enquanto para cursos presenciais trata-se literalmente de horas em sala de aula, no EaD isso é abordado de forma menos direta. Uma conclusão para essa reflexão é que ao invés de omitir ou apresentar uma carga horária abaixo do exigido, seria necessário que a legislação relativa aos cursos EaD fosse mais

minuciosa na orientação para esse tipo de informação.

d) Ainda no tema carga horária, existe a questão das atividades complementares, sendo que essas correspondem a uma gama de opções que a instituição disponibiliza para o aluno e é obrigatório que o mesmo escolha entre elas e cumpra uma carga horária mínima de estudo adicional. Nesse quesito, o MEC não estabelece nenhuma regulamentação, portanto, durante a investigação foram estabelecidas algumas faixas de horas/aulas baseadas no que as instituições pesquisadas apresentaram.

Figura 3 - Resultados do item "d"



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Percebe-se que 100 (cem) horas/aulas de atividades complementares é uma tendência consistente entre ambas as modalidades e que a proposta de 300 (trezentas) horas/aulas é igualmente evitada, a diferença mais significativa é a inclinação maior dos cursos EaD de não mencionarem a questão das atividades complementares.

e) Um ponto interessante é que existe regulamentação específica para obrigatoriedade de oferta da disciplina de Libras. O levantamento realizado demonstrou que enquanto 83% dos cursos presenciais declaram em seu *site* disponibilizar essa disciplina, apenas 31% dos cursos EaD também apresentam explicitamente. Estes resultados podem indicar que a procura por esse tema é pequena no campo de ADS, sendo que a maior parte das IES EaD divulgam seus serviços majoritariamente via internet, não julgando vantajoso indicar essa disciplina em sua matriz. Uma hipótese mais extrema seria a de que esses cursos, ou alguns deles, não estariam cumprindo esse tópico obrigatório. Em relação a esse aspecto, questiona-se: esse tópico tem natureza obrigatória no ensino superior dos demais países da América do Sul?

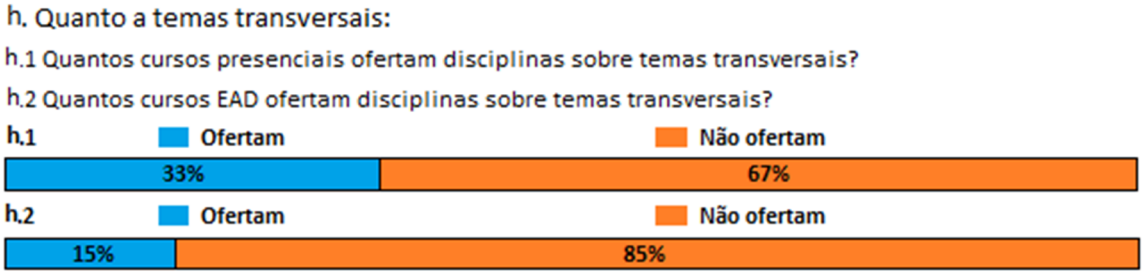
f) Outra exigência desconhecida pela maioria dos discentes é que, quando um curso superior do tipo presencial é aprovado pelo MEC pode oferecer 20% de sua carga horária pela modalidade EaD. Levantou-se que apenas três instituições presencias que já se encontram reconhecidas pelo MEC declaram ofertar disciplinas na modalidade EaD, sendo que apenas duas declaram quais são as disciplinas em EaD e ambas pertencem à mesma rede de ensino. Essa questão é bastante sensível, pois existem diferenças significativas na legislação entre o ensino EaD e o presencial, o que não acontece na modalidade semipresencial, questão esta que pode ter impacto na formação do aluno e, portanto, deveria ser abordada na matriz de forma mais explícita. Outras possibilidades é que essas instituições não julgaram necessário introduzir a questão do EaD em sua matriz curricular ou, ainda, estão autorizadas, mas em fase de reconhecimento.

g) Um tópico verificado é se os cursos oferecem certificações intermediárias, conforme o aluno vai completando algumas disciplinas do currículo, como observado. Os cursos presenciais trabalham com essa questão em 66% dos casos, enquanto apenas 8% dos cursos EaD seguem essa estratégia. A grande diferença observada pode indicar que a estratégia de certificações intermediárias pode exigir um controle mais direto sobre o estudo dos alunos o que não é possível no EaD. Outra possibilidade é que tais certificações

tornariam a matriz menos flexível, ou que estas não são relevantes em cursos EaD.

h) Outro ponto exigido pelo MEC é que cursos superiores trabalhem com temas específicos de formação interdisciplinar e de abordagem humanista, conhecidos como temas transversais. Apesar de obrigatório, não existe regulamentação que especifique como esses assuntos devem ser tratados, podendo estes serem agrupados em disciplinas específicas ou como parte integrante de outros conteúdos disciplinares. Com base nisso, identificou-se quais cursos apresentam esses tópicos de forma explícita na matriz:

Figura 4 - Resultados do item “h”



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Com base nas proporções encontradas, levanta-se a questão de até que ponto a questão dos temas transversais são apenas orientações internas do MEC para as IES ou são assuntos públicos que o estudante deveria se envolver ativamente durante sua formação. Tendo em vista que o MEC não exige disciplinas específicas para os temas transversais, estes ficam diluídos em disciplinas diversas, dificultando o controle e a informação para o aluno ingressante.

i) O levantamento realizado mostrou que 69% dos cursos EaD trabalham no formato básico, enquanto os 31% restantes trabalham no formato semipresencial. Neste viés relativo ao semipresencial e como resultado da alínea "i" apresentada na metodologia, entende-se como EaD básico a forma de ensino a distância que trabalha a maior parte de seu currículo de maneira virtual e reserva apenas uma pequena parte de suas atividades avaliativas para o formato presencial, em consonância com a legislação vigente. Apesar da proporção expressiva para modalidade semipresencial, a fundamentação teórica pesquisada, as resoluções do MEC e as informações divulgadas pelas próprias IES que adotam este modelo não definirem com clareza diretrizes e parâmetros para entender o modelo misto de ensino. Essencialmente pelo fato deste modelo ser adotado de forma comercial para se ter mais uma opção ao candidato, não há clareza da legislação, entre as diferenças da modalidade de ensino a distância e o semipresencial, optou-se por considerar esta última modalidade, como um modelo EaD nas comparações realizadas.

j) Dois pontos recorrentes nas matrizes são as disciplinas voltadas para os assuntos de “empreendedorismo” e “inovação”. Apesar da exploração direta desses temas em matrizes curriculares serem algo recente, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante) já incorporou esses tópicos em seu escopo de avaliação. A presença desses assuntos na matriz é um possível indicativo de que o curso reconhece a importância de formar profissionais proativos e atualizados nas tendências tecnológicas relevantes. A investigação demonstrou que 66% dos cursos presenciais e 77% dos cursos EaD trabalham com esses temas, sugerindo que essas questões estão sendo incorporadas rapidamente pelas instituições.

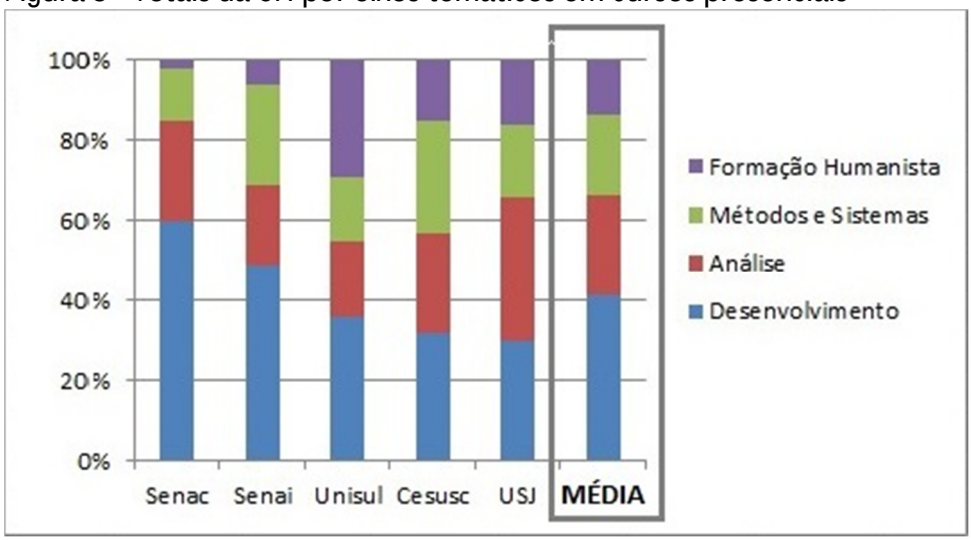
4.2 SEGUNDA PARTE DA ANÁLISE

Sendo que a segunda parte da análise propõe a verificação da carga horária de cada

eixo temático, considerando os eixos temáticos, a periodicidade e seus totais, apresenta-se abaixo os resultados comparados com a média geral dos cursos pesquisados.

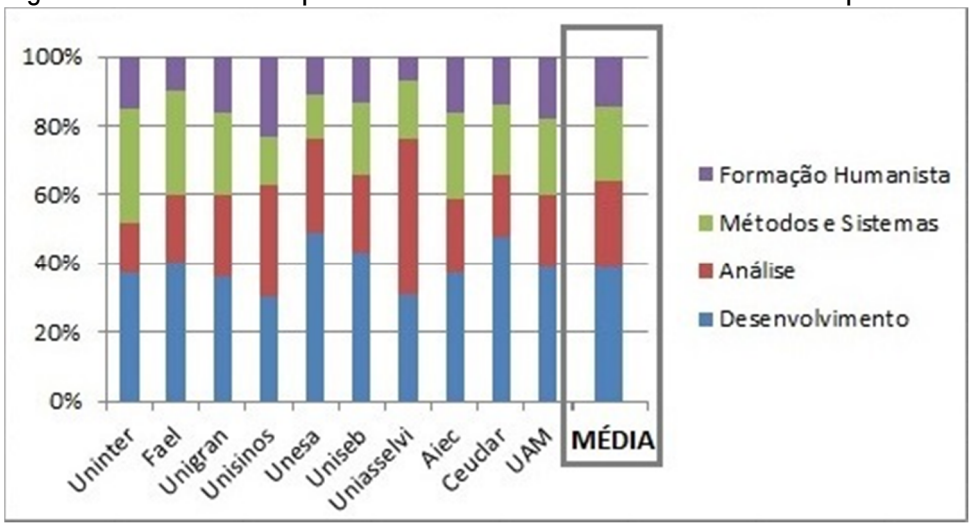
a) Soma da carga horária de cada eixo temático

Figura 5 - Totais da CH por eixos temáticos em cursos presenciais



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Figura 6 - Totais da CH por eixos temáticos em cursos EaD e semipresenciais



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Antes de entrar em qualquer análise sobre as Figuras 5 e 6, é importante relembrar o papel dos cursos tecnólogos em relação à distribuição da carga horária de seus eixos temáticos. Como graduação preparadora de profissionais específicos, é de se esperar que seu enfoque seja em utilização de ferramentas para determinados objetivos, os métodos para projetar tais objetivos. A formação humanista nos cursos tecnólogos, por ser condensada em relação ao tempo de integralização, difere dos cursos de bacharelado e licenciatura, os quais possuem uma amplitude horária, deixando os aspectos sociais serem abordados de forma mais sucinta.

Em ambas as figuras, obtivemos uma média semelhante entre as modalidades presencial e EaD, o que pode indicar que ambas terminam por se encaixar em certo padrão de distribuição de carga horária.

O que chama atenção são os extremos e, colocando aqui o parâmetro de que os

eixos de desenvolvimento e análise são os mais importantes, devido ao fato de tratarem da utilização de ferramentas específicas para o curso, temos modalidades presenciais em que esses dois eixos somam até 82% e outros em que somam 47%. Esse número no EaD é ligeiramente mais intrigante, sendo que o curso que mais abrange as ferramentas somam 77%, contrastando com os 46% da instituição que menos o faz. Para o aluno que busca a instituição para realizar seus estudos tais aspectos podem ser decisivos.

O eixo de formação humanista, como já citado, torna-se ainda mais coadjuvante no curso tecnólogo e mesmo assim diversos cursos optam por dedicar considerável carga horária a esse aspecto. A alocação de tempo para esse conteúdo chega até 24% nos cursos presenciais e até 22% nos cursos EaD. Por outro lado, foi encontrado as porcentagens mínimas 2% nos cursos presenciais e 4% nos cursos EaD. Para as faculdades pouco abrangentes nesse assunto, é válido observar como o que é preenchido o restante, sempre buscando mais horas de desenvolvimento e análise. Para as que dedicam mais horas, fica a recomendação de que sejam bem avaliadas quais matérias poderiam servir de apoio ao perfil do egresso, evitando assim apenas a reutilização de outras disciplinas, seja conteúdo do próprio curso ou de outros cursos.

Esses aspectos dizem muito respeito ao fato de que o aluno precisa buscar um curso que tenha a ver com seu perfil particular. Apesar de que cursos tecnólogos têm uma carga horária reduzida e focada em ferramentas específicas, pode ser que parte do alunado opte por um curso mais rápido e ainda assim focando no viés da formação mais humanista, por exemplo. Os gráficos demonstram que o alunado precisa efetuar análise minuciosa acerca dos conteúdos planejados pelas IES com mais cuidado e de acordo com suas pretensões.

5. CONCLUSÃO

Tendo em vista as discrepâncias em relação aos seguintes itens, efetuamos as seguintes ponderações:

a) Carga horária inferior ao estipulado pelo MEC, especialmente no ensino a distância. Nesse caso, recomendamos tanto o presencial quanto o EaD estejam com a carga horária mínima exigida;
b) Não apresentação da matriz curricular no ensino presencial e no EaD, recomendamos que tais informações estejam dispostas nos *sites* das IES. É preciso considerar que o ensino a distância exige planejamento de plataformas de interação e muita tecnologia, sendo assim, é salutar inferir, ainda, que embora algumas instituições não disponibilizem tais informações em seus *sites*, elas as possuem na forma física. No entanto, faz-se recomendável que todas as instituições apresentem as informações importantes para o ingressante em um curso de ADS;
c) No caso da Linguagem Brasileira de Sinais e dos temas transversais, tendo em vista a obrigatoriedade e sua abrangência social, seria salutar que as IES seguissem rigorosamente a legislação. Vale ressaltar que essas informações deveriam ser justificadas e aparecer para os discentes;
d) Nos cursos semipresenciais perante à legislação, quais seriam os seus objetivos e, principalmente, qual a legislação pertinente e as vantagens para os discentes nesta modalidade de ensino?
e) No tópico de inovação e empreendedorismo é salutar que a maioria dos cursos tenha tais temas em suas matrizes curriculares, disponibilizando tais informações em seus *sites*, isso sugere uma preocupação em manter os cursos atualizados.

Ao concluir, orienta-se sobre a necessidade do alunado conhecer antecipadamente as características da sua graduação, seja ela bacharelado, licenciatura ou o tecnólogo da área da Computação, sendo também muito importante o estudo da matriz curricular, a separação dos semestres ou módulos e sua carga horária, tendo por objetivo planejar os estudos de um aluno ingressante no CST em ADS. Faz-se necessário, ainda, avaliar os possíveis desdobramentos em relação à necessidade prática exigida pelo mercado de trabalho regional e nacional.

Outros tópicos fundamentais como as atividades complementares, estágio supervisionado e atividades práticas ainda são negligenciados por algumas instituições no sentido de mais clareza e disponibilidade das informações em seus *sites*. Há aqui inúmeras indicações de melhorias não apenas nos quesitos mencionados, mas também nas certificações intermediárias, essencialmente as externas e reconhecidas internacionalmente, tendo em vista a ajuda ao alunado à sua inserção no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que a pesquisa ora efetuada também pode ser ampliada para um estudo comparativo com outras regiões do Brasil e, também, tendo em vista os resultados até aqui apurados, poderia haver estudos comparativos com outros países da América do Sul, tendo em vista a estratégia adotada para revisão dos cursos superiores da área de Computação.

Finalmente, faz-se de fundamental importância os seguintes questionamentos: como os países vizinhos ao Brasil lidam com tais informações analisadas neste artigo? Existiria o curso de graduação tecnológica na Argentina, por exemplo? E em relação à regulamentação da carga horária dos cursos de graduação de longa duração, ou de curta duração, caso existam, o Ministério da Educação dos demais países definem carga horária mínima? Ainda com relação ao ensino a distância: existiriam regulamentações quanto à execução das modalidades de ensino semipresencial e a distância? Todos esses questionamentos são passíveis de ser efetuados, também, para os demais países da América do Sul.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. República Federativa. **Decreto 5.773**, de 9 de maio de 2006. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. República Federativa. **Decreto 9.057**, de 25 de maio de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. República Federativa. **Decreto Lei 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/ decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares:** Cursos de Graduação. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/assessoria-internacional/apresentacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. República Federativa. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ L9394.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. República Federativa. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.
_____. República Federativa. **Lei 13.168**, de 6 de outubro de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13168.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.
_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa Nº 40**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download& alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jun. 2017.
_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP Nº 3**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2017.
_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução Nº 5**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman& view=download&alias=52101-rces005-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2017.
MORAES, Mário César Barreto. **503 dúvidas para você tirar sobre educação superior no Brasil**. Florianópolis, SC: 2016.
ROSETTI JR., Helio. Mudanças no Ensino Superior e os Novos Modelos de Graduação. **Revista Científica CET-FAESA**, ano 1, número 1, p. 7-11, dez./jun. 2007.
QUEVEDO, Angelita Gouveia. O Ensino Semipresencial: do Ponto de Vista do Aluno. **Revista E-Curriculum**, ano 7, número 1, edição especial web currículo. 2011.

Documentos digitais na gestão universitária: o certificado digital como garantia de segurança, origem e integridade.

Autor: Pavanati, André (Universidade Federal de Santa Catarina); **Nunes, Heliete** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Coelho, Adriano** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Souza, Jacqueline Maria Bastos de** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: A identidade e autoria de documentos, até aproximadamente quinze anos atrás, eram feitas exclusivamente de forma material, ou seja, os documentos eram produzidos, impressos e assinados. Muitos desses documentos só eram considerados autênticos após a chancela dos tabelionatos. Os tabeliães conferem a veracidade da assinatura da parte autora que aposta em sua marca gráfica pessoal. Com a evolução tecnológica da microinformática e das comunicações, grande parte dos documentos é produzida de forma eletrônica. Muitas vezes são utilizados como peças importantes em processos. O certificado digital foi desenvolvido para garantir que os documentos veiculados de forma eletrônica acompanhem identificação de autenticidade, reconhecida pelo Instituto Nacional de Tecnologia da Informação (ITI), sendo reconhecido juridicamente como um documento original. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quanto aos meios caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de fins descritivos. Foram analisadas as características em relação à autoria dos documentos físicos e digitais. Verificou-se as vantagens dos documentos digitais no que tange aos seus dispositivos de segurança, assim como os riscos existentes na sua utilização.

Palabras claves: Documento; certificado digital; gestão universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas em curso, mais precisamente as relacionadas à tecnologia da informação, trouxeram para a sociedade grandes avanços no que tange às formas de execução das tarefas burocráticas das empresas e dos órgãos públicos. Há pouco mais de uma década o *e-business* tomou força com o acesso da população e empresas à informática. Esse acesso permitiu que muitas tarefas que anteriormente estavam materializadas passassem a tramitar no ambiente virtual. Vendas de produtos e serviços, atividades do governo para o cidadão e sistemas de Ensino a Distância tornaram-se possíveis com o desenvolvimento de ambientes virtuais. No entanto a produção de documentos demanda maior cuidado em relação a sua originalidade e autenticidade.

Na gestão universitária, para o seu funcionamento, muitos documentos são produzidos para manter as atividades acadêmicas e administrativas. Esses documentos, assim como em muitas organizações, são elaborados, impressos e assinados para que deem sequencia aos trâmites necessários de acordo com os processos aos quais estão vinculados. Alguns movimentos processuais já são elaborados de forma digital, no entanto o rito de produção documental continua a ser feito como antes, todavia passa por mais um processo que é o da digitalização para que se faça a inserção em um sistema de documentos digitais. Como servidores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os pesquisadores deste artigo observam a existência dessas práticas. Esse retrabalho e desperdício de insumos conduzem à ideia de que se repense em quais ferramentas disponíveis pode-se utilizar na tramitação de documentos e processos.

A criação de documentos digitais é uma realidade e a decisão pela confecção desses em papel precisa ser tomada com parcimônia. A produção, impressão e assinatura de um documento, culturalmente, refletem em segurança para quem o recebe. A chancela de um tabelionato, que autentica documentos diversos, confere mais segurança já que outra parte confirmou a autenticidade da assinatura do autor. Essa autenticidade atualmente é conferida em documentos digitais através da certificação digital.

O certificado digital é um dispositivo eletrônico armazenado em um token criptográfico, composto por um par de chaves que obedecem a uma função algorítmica que tem como finalidade conferir veracidade aos documentos digitais. O documento só passa a ser assinado digitalmente quando combinadas as chaves criptográficas. Essas chaves são denominadas de chave pública e chave privada. A primeira refere-se à chave que é de domínio público, assinado pela Autoridade Certificadora Raiz (AC-Raiz). A segunda chave é de domínio privado que fica armazenada em um dispositivo criptográfico e só é liberada para a combinação e assinatura do documento mediante senha pessoal. No documento assinado digitalmente são incorporados dados que permitem consultar a sua autenticidade e veracidade.

Essa pesquisa tem como objetivo demonstrar como o certificado digital pode garantir a segurança, origem e autenticidade de documentos no ambiente virtual contribuindo com a gestão universitária. Para responder este problema caracterizou-se esta como uma pesquisa qualitativa. Quanto aos meios é uma pesquisa bibliográfica e quanto aos fins caracteriza-se como uma pesquisa descritiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão abordados os tópicos necessários para que subsidiem o leitor acerca do que é o documento físico e digital no sentido da sua segurança e validade jurídica.

Na sequência, será explanado um pouco do que é o certificado digital e como ele se relaciona com a autoria na produção de documentos e, por fim, a importância da produção de documentos na gestão universitária.

2.1. DOCUMENTO FÍSICO E DIGITAL

A necessidade do ser humano em se manter informado nos remete ao simples ato de comunicar como, também, ao desenvolvimento de novas ciências. A comunicação e o conhecimento muitas vezes são veiculados, dentre as várias formas existentes, através de documentos. No entanto, a palavra documento pode se tornar um tanto quanto ampla, já que várias áreas do conhecimento têm o seu ponto de vista em relação ao que é documento. Em relação a essa amplitude da palavra documento observa-se que, segundo Lara (2010, p.35), "falar em documento é próprio de diversas áreas: a história, a arqueologia, a arquivística, a museologia, todas têm perspectivas que embora se entrelacem, são distintas". Dessa forma, percebe-se que a palavra documento pode assumir várias características que as definem em relação à sua origem.

Uma sequência lógica de informações que necessita ser multiplicada muitas vezes é feita através da materialização de dados em um anteparo em papel. Essa materialização que se transforma no que se chama documento precisa ser acompanhada de informação sobre sua autoria. Sem essa informação o documento não passa apenas de um pedaço de papel com conteúdo cuja autoria se mantém anônima. O que torna um documento autêntico é a marca gráfica que identifica o autor ao documento impresso em si. Conforme explica Murguia (2010, p. 128), "a assinatura foi, ao longo dos séculos, o melhor sistema de identificação e autenticação da vontade de alguma pessoa realizar, ou querer realizar, um ato institucional, como, por exemplo, casamentos, contratos comerciais, etc". Essa assinatura feita à caneta, de próprio punho, carrega informações e características que comprovam a sua autoria. A tentativa de imitação ou de falsificação pode ser facilmente identificada através de exame grafotécnico que revelará a fraude. Em relação às características referentes à impressão gráfica temos a seguinte explicação:

> A Grafotecnia refere-se ao exame minucioso da escrita, com objetivo principal de reconhecer uma determinada grafia através de técnicas comparativas de letras e dos gestos gráficos, tem se prestado a auxiliar o judiciário em casos de incidente de falsidade, seja para justiça criminal ou civil, porém, não podemos deixar de dar a devida importância a este precioso instrumento técnico pericial, que também tem sido muito útil em diversas áreas outras, tais como na medicina, na psicologia, na história e no direito não apenas para casos de fraudes. (SANTOS E TELLES, 2017).

Como o interesse do estudo em questão não é o de explorar os tipos de documentos, mas falar de forma geral sobre a produção de documento físico e digital optou-se por fazer esta prévia abordagem para que se prossiga na linha de pensamento das características dos documentos que, mesmo se modificando com os desenvolvimentos tecnológicos, ainda mantêm algumas características básicas no que tangem à sua autoria e/ou originalidade.

Na área jurídica a definição de prova documental, segundo Plácido e Silva (1973, p.1255), "é a prova que se estrutura por documento, ou a demonstração do fato alegado por meio de documento, isto é, um papel escrito, onde o mesmo se mostra materializado". Com o desenvolvimento tecnológico da microinformática e das comunicações, essa conceituação de prova documental materializada acabou se modificando.

A produção e edição de textos em computadores trouxeram grande facilidade e agilidade ao mundo corporativo, governamental, ao ambiente acadêmico e à gestão universitária. Esses textos circulam pela internet com grande rapidez e facilidade entre origem e destino. Os documentos físicos são informações que estão dispostas em um

anteparo de papel, o que o torna um documento material, tangível. Em relação ao documento digital temos a seguinte definição:

> [...] o documento eletrônico nada mais é do que um documento armazenado em um suporte digital, e em razão da peculiaridade técnica deste suporte, o armazenamento é feito em *bits*, que pode ser suportado em disquetes, *pen drives*, memória de computador ou qualquer outra nova tecnologia que venha a ser desenvolvida. (JIMENE, 2010, p.41).

Neste sentido, o documento digital, que também tem como sinônimo o documento eletrônico, pode ser transmitido ou recebido exclusivamente no ambiente virtual e em casos que se faça necessário a sua materialização, pode ser impresso em papel. O documento em relação à sua autenticidade e originalidade precisa possuir identificação no sentido de que se dê ciência de quem teve a vontade de organizar, estruturar e produzir o texto. Assim como é atribuída a autoria em documentos materializados, os documentos digitais também levam essa marca. No entanto qualquer documento pode ser susceptível à adulteração. Nos documentos materializados, em relação à falsidade material, temos que:

> A falsificação material incide sobre a integridade física do papel escrito, procurando deturpar suas características originais através de emendas ou rasuras, que substituem ou acrescentam no texto letras ou algarismos – é a modalidade de falso material consistente na *alteração de documento verdadeiro.* Ou pode consistir na criação, pelo agente, do documento falso, quer pela imitação de um original legítimo (tal como na produção de um diploma falso), quer pelo livre exercício da imaginação do falsário (como na produção de uma carta particular apócrifa) – e o caso será daqueles para os quais o legislador reservou, com o sentido específico, o termo *falsificação* (arts. 297 e 298), que, se assim não fora, significaria genericamente todos os modos de falso documental. (AMARAL, 2000, p.49-50).

Em relação aos documentos eletrônicos, também existe a preocupação da adulteração através de programas editores e editores gráficos. Dessa forma, a assinatura eletrônica e o certificado digital foram desenvolvidos para que, através de seus algorítmicos criptográficos, possam conferir segurança evitando a adulteração dos documentos eletrônicos.

2.2. CERTIFICAÇÃO DIGITAL

A evolução tecnológica trouxe muitos benefícios para todos os indivíduos, principalmente no que se refere à internet e suas aplicações formais e informais. No entanto, será dada atenção às aplicações formais, ou seja, aquelas em que documentos de importante relevância necessitam de uma garantia de que houve a intenção, preparo e aprovação da parte autora na sua produção. Fisicamente cria-se um documento, realiza-se a impressão física dele em papel e deixa-se um campo para assinatura. Essa assinatura pode ser simples ou pode ter o seu reconhecimento público através dos tabeliães, que garantem, com fé pública, que aquela assinatura é autêntica.

A certificação digital foi desenvolvida para garantir autenticidade especificamente no ambiente virtual. Trata-se de um sistema de criptografia assimétrica que codifica a mensagem através de uma chave criptográfica (chave privada) e, em seu destino, é decodificada com outra chave criptográfica (chave pública). Em relação à criptografia assimétrica temos que:

> É um algoritmo de criptografia que usa duas chaves: uma chave pública e uma chave privada, sendo a chave pública distribuída abertamente, enquanto a chave privada é mantida secreta. Esse tipo de algoritmo é capaz de muitas operações, incluindo, a criptografia e assinaturas digitais" (FERREIRA, 2008, p.106).

O certificado Digital, de criptografia assimétrica, é emitido por uma Autoridade Certificadora (AC) e formada por duas chaves. Ambas quando combinadas autenticam o documento assinando-o digitalmente. Essas chaves obrigatoriamente necessitam ser pública e privada como visto anteriormente no sistema de criptografia assimétrica. No momento da assinatura, o sistema que possui o dispositivo assinador irá solicitar ao indivíduo que insira a sua chave privada mediante a senha pessoal. Uma vez inserida a senha o documento é assinado digitalmente, com a chancela da autoridade certificadora. As autoridades certificadoras são fiscalizadas e autorizadas pelo Instituto de Tecnologia da Informação (ITI), vinculado à Casa Civil da Presidência da República. O ITI é a autoridade máxima brasileira na certificação digital, sendo ela a Autoridade Certificadora Raiz (AC-Raiz). É a primeira autoridade na cadeia de certificação e na análise do certificado digital emitido. Sobre essa cadeia temos que:

> A autoridade Certificadora Raiz da ICP-Brasil (AC-Raiz) é a primeira autoridade da cadeia de certificação. Executa as Políticas de Certificados e normas técnicas e operacionais aprovados pelo Comitê Gestor da ICP-Brasil. Portanto, compete à AC-Raiz emitir, expedir, distribuir, revogar e gerenciar os certificados das autoridades certificadores de nível imediatamente subsequente ao seu. (ITI, 2017).

Com essa informação, verificamos que a autoridade Certificadora Raiz é quem fica responsável por gerenciar as outras AC no Brasil, hierarquicamente inferiores na cadeia de certificação. O certificado digital funciona como uma identidade no ambiente virtual sendo que essa identidade não pode ser negada ou repudiada. Considera-se que é uma identidade segura que confere a autenticidade da parte que assinou o documento. Sobre o certificado digital podemos observar que:

> Na prática, o certificado digital ICP-Brasil funciona como uma identidade virtual que permite a identificação segura e inequívoca do autor de uma mensagem ou transação feita em meios eletrônicos, como a web. Esse documento eletrônico é gerado e assinado por uma terceira parte confiável, ou seja, uma Autoridade Certificadora - AC que, seguindo regras estabelecidas pelo Comitê Gestor da ICP-Brasil, associa uma entidade (pessoa, processo, servidor) a um par de chaves criptográficas. (ITI, 2017).

Sobre a segurança que traz a certificação digital na assinatura de documentos este também apresenta garantia nas transações bancárias, comércio eletrônico, relações entre governo e cidadão, dentre outras às quais estão elencadas no *e-business*. Sobre essa segurança e aplicabilidade pode-se observar que:

> O certificado digital da ICP-Brasil, além de personificar o cidadão na rede mundial de computadores, garante, por força da legislação atual, validade jurídica aos atos praticados com o seu uso. A certificação digital é uma ferramenta que permite que aplicações como comércio eletrônico, assinatura de contratos digitais, operações bancárias virtuais, iniciativas de governo eletrônico, entre outras, sejam realizadas. São transações feitas de forma virtual, ou seja, sem a presença física do interessado, mas que demandam identificação clara da pessoa que a está realizando pela internet. (ITI, 2017).

O funcionamento da assinatura digital traz garantias sobre o conteúdo do documento, no sentido de assegurar que este não sofreu nenhum tipo de adulteração, já que o sistema de criptografia assimétrica garante a integridade do arquivo produzido. Neste sentido, essa ferramenta traz as seguintes características:

> A assinatura eletrônica funciona da seguinte maneira: o texto de sua mensagem é verificado e nesta verificação é gerado um número 25 (este número é calculado de tal forma que se apenas uma letra do texto for mudada, pelo menos 50% dos dígitos do número mudam também), este número será enviado junto com a sua mensagem, mas será cifrado com sua chave privada. Quem receber a mensagem e possuir sua chave pública vai verificar o texto da mensagem novamente e gerar um outro número. Se este número for igual ao que acompanha a mensagem, então a pessoa que enviou o e-mail será mesmo quem diz ser. Ainda, se alguém mudar algo na mensagem os números não serão mais iguais mostrando que a mensagem foi modificada por alguém. (OLIVEIRA, 2001, p.21).

Os documentos assinados com a certificação digital possuem validade jurídica e são amplamente aceitos pelo poder judiciário como documentos válidos e confiáveis. (JIMENE, 2010). Ainda sobre a autoria e integridade do documento eletrônico, observa-se que:

> [...] podem ser atestadas pela assinatura digital, já regulamentada no Brasil através da Medida Provisória 2.200/01, a qual emprega a tecnologia da criptografia assimétrica, uma das mais seguras atualmente sob o aspecto técnico, sendo este tipo de tecnologia também adotada por diversos outros países que regulamentaram a assinatura digital. (JIMENE, 2010, p.67-68).

As chaves privadas, que ficam em posse das pessoas as quais a identidade está vinculada, são armazenadas em dispositivos eletrônicos. Os tipos mais usuais são o A1 que tem validade de um ano e fica armazenado no computador. Os certificados A3 com validade de três anos são armazenados em tokens criptográficos ou cartões criptográficos (ITI, 2017).

2.3. GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As universidades são espaços para a disseminação dos conhecimentos existentes e para a geração de novos conhecimentos através da pesquisa. No entanto, estas instituições estabelecem uma relação direta com a sociedade. A universidade como conhecemos hoje se sustenta no tripé do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, além de difundir o conhecimento ela também busca respostas importantes, demandadas pela sociedade, aplicando na própria sociedade os resultados do seu ensino e da sua pesquisa. Assim sendo, como resultado, a sociedade retroalimenta a universidade. A universidade tem um papel social e ela também se identifica como uma instituição social. Quando Chauí fala da universidade como instituição social, temos que:

> É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua anatomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003, pg. 6).

Sobre a autonomia intelectual, a qual Chauí faz referência, pode-se acrescentar a autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Essa autonomia é prevista pela Constituição Federal Brasileira de 1988 - CF/88 (BRASIL, 1988), em seu artigo 207. No caput do referido artigo está assegurada a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, que formam o tripé das universidades. Isso traz liberdade para a gestão da universidade, no entanto essa autonomia não tem o mesmo significado de soberania. A universidade para funcionar precisa, desde os modelos da idade média, de um corpo institucionalizado que se comprometa com o seu funcionamento, ou seja, sempre precisou

de pessoal de apoio na área da educação, além dos professores. Nesse contexto neoliberal que as universidades se encontram, cada vez mais é enfatizado o viés da gestão universitária, não que anteriormente não existisse, mas a gestão acabou se tornando cada vez mais evidente. Os órgãos de controle possuem acesso virtual aos números disponibilizados pelo Estado, sendo o uso dos recursos mais transparentes. A exigência, pela sociedade, do bom uso desses recursos faz com que os gestores se aprimorem mais e se utilizem de ferramentas para tomarem melhores decisões.

Para Freire (2011), o trabalhador tem um importante papel no processo de mudança da estrutura social de uma instituição tão complexa quanto a universidade. “Se não a entendermos em seu dinamismo e em sua estabilidade, não teremos dela uma visão crítica” (2011, p.24). Se a estrutura não for dinâmica e mutável ela se manterá resistente a sua transformação, impedindo o trabalhador a inserir-se no mundo de acontecimentos, valores, de ideias de instituições sociais, culturais, políticas e econômicas. Devemos ser sujeito e não objeto de transformação.

Como todas as organizações, as universidades também estão sujeitas às dinâmicas, mudanças e forças que são exercidas de fora para dentro. Neste sentido, Meyer (2000), enfatiza que administrar uma universidade não é para amadores e que utilizar práticas que foram úteis nos anos anteriores não necessariamente garantirá a qualidade da gestão no futuro. É preciso se adaptar aos novos desafios.

3. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada no método descritivo. A abordagem qualitativa é fundamentalmente interpretativa, isto é, o pesquisador faz uma interpretação dos dados podendo tirar conclusões sobre seu significado. (CRESWELL, 2007). Quanto aos fins da pesquisa, caracteriza-se como descritiva, pois, objetiva descrever com o máximo de precisão os componentes da realidade a ser estudada (TRIVIÑOS, 2010). Quanto aos meios, enquadra-se como pesquisa bibliográfica uma vez que acarreta em selecionar, ler e analisar os textos que forem relevantes ao objeto de pesquisa ou ao tema do projeto que será relatado em seguida (ROESCH, 1999). Após este levantamento prévio, baseando-se no referencial teórico desenvolvido no capítulo anterior, foram obtidos dados para verificar a eficácia do certificado digital no que se refere à segurança, originalidade e integridade do documento digital em relação ao documento físico.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao se verificar os dados em questão, observou-se as condições com que um documento seja considerado seguro, original e autêntico. Essas características estão diretamente ligadas à sua autoria. Nos documentos físicos a identificação e a assinatura não garantem que aquela é uma peça autêntica, pois esta pode ter sido identificada e assinada por outra pessoa, se passando pela suposta autora, ou seja, pode tratar-se de um caso de falsidade ideológica onde temos que: “na falsificação ideológica não há rasura, emenda, acréscimo ou subtração de letra ou algarismo. Há, apenas, uma mentira reduzida a escrito, através de documento que, sob o aspecto material, é de todo verdadeiro, isto é, realmente escrito por quem seu autor indica” (AMARAL, 2000, p.28-29).

Além disso, o que torna um documento físico autêntico é o reconhecimento por parte dos tabelionatos que poderão atestar se a assinatura existente no documento confere com a pessoa a qual está ali indicada. Nos casos dos documentos digitais, estes também podem circular com apenas uma identificação ou com a imagem digitalizada de uma assinatura, recaindo no mesmo problema no que se refere à falsidade ideológica. No entanto, o

certificado digital confere a autenticidade da parte autora, já que a vinculação da chave privada ao documento faz com que com a chave pública verifique se o documento é autêntico e original. Somente a pessoa que está em posse do seu certificado digital tem poderes para assinar os documentos digitais. No entanto, como esse certificado assina o documento mediante o hardware conectado ao computador (token criptográfico nos casos dos certificados A3) mais a sua senha pessoal, a segurança pode ser quebrada. Caso o proprietário do certificado digital repasse esse token e a sua senha para terceiros a responsabilidade pelo mal uso recairá ao proprietário do certificado. Como os documentos assinados digitalmente não podem ser repudiados, ou seja, não pode-se negar a sua autenticidade, o uso do certificado deve ser feito com muita cautela e apenas pela própria pessoa ou parte autora.

Com a adoção dos devidos cuidados de segurança, o certificado digital dá um suporte muito importante às organizações e em especial à Gestão Universitária. Esse suporte é percebido pela facilidade no processo de produção documental e assinatura digital, assim como a inserção da peça digital nos autos dos processos ali originados. Esses documentos tramitam com maior rapidez em relação aos processos físicos, com documentos assinados e juntados à uma pasta física. Nos processos digitais, observa-se ainda na UFSC os casos de retrabalhos em que se elabora um documento oficial, materializa-se este documento para a coleta de assinatura e, posteriormente, digitaliza-se este para que se junte ao processo em questão. Com a assinatura digital a etapa da materialização e coleta gráfica da assinatura seriam suprimidas. Em contrapartida, a universidade estará agindo de forma sustentável, pois a economia de papeis aumentaria, reduzindo os custos para os insumos de papeis e suprimentos para impressoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O certificado digital já faz parte da realidade de muitas empresas e organizações. Com a modernização tecnológica na gestão de processos e documentos, a adesão a esta ferramenta tem aumentado e se tornado cada vez mais importante. No judiciário percebe-se que os processos físicos estão sendo substituídos pelos processos digitais, facilitando e dando agilidade cada vez maior na sua tramitação. A parte interessada faz a leitura do documento, conferindo a sua autenticidade em tela e dá os encaminhamentos necessários de forma eletrônica, sem causar impacto ao meio ambiente.

Devido ao custo não tão acessível aos certificados digitais, muitas organizações ainda estão pensando em como fazer essa transição. É preciso definir um planejamento estratégico para que se inclua essa nova tecnologia na parte operacional da produção de documentos. Uma das vantagens da opção pelo documento digital é da segurança já comentada anteriormente, a economia com espaço físico e de pessoal para o arquivamento dos documentos, já que as peças digitais ficam armazenadas em um banco de dados.

Levando-se em consideração todas as vantagens existentes para a atual conjuntura, a adoção do certificado digital sinaliza uma forte tendência no aumento dos documentos digitais. Não significa a eliminação de documentos físicos, pois ainda é preciso comprovar com a peça materializada em algumas situações, no entanto, a tendência é materializar apenas os documentos que sejam considerados imprescindíveis para casos específicos de comprovação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sylvio do; SANDOVAL, Ovídio Barros. **Falsidade documental.** 4. ed. rev., atual. e

compl. por Ovídio Rocha Barros Sandoval. Campinas: Millennium, 2000.

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

CHAUI, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Disponível em: <http:www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 07 ago 2016.
CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto (2a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Fernando Nicolau Freitas; ARAÚJO, Márcio Tadeu de. **Política de segurança da informação:** guia prático para elaboração e implementação. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ITI - Instituto Nacional de Tecnologia da Informação. **Entes da ICP-Brasil.** Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: < http://iti.gov.br/perguntas-frequentes/57-icp-brasil/76-como-funciona>. Acesso em: 06 ago 2017.

____. Instituto Nacional de Tecnologia da Informação. **Como obter.** Disponível em: <http://www.iti.gov.br/certificado-digital/58-certificado-digital/87-como-obter>. Acesso em: 06 Ago 2017.

____. Instituto Nacional de Tecnologia da Informação. **Certificado Digital.** Disponível em: <http://www.iti.gov.br/certificado-digital>. Acesso em: 06 Ago 2017.

JIMENE, Camilla do Vale. **O valor probatório do documento eletrônico.** 1. ed. São Paulo: Sicurezza, 2010.

LARA, Marilda Lopez Ginez de, **Documento e significação na trajetória epistemológica da Ciência da Informação.** In: FREITAS, Lídia Silva de; MARCONDES, Carlos Henrique (Org.). **Documento:** gênese e contextos de uso. Niterói: EDUFF, 2010.

MURGUIA, Eduardo Ismael. **Documento e instituição: produção, diversidade e verdade.** In: FREITAS, Lídia Silva de; MARCONDES, Carlos Henrique (Org.). **Documento:** gênese e contextos de uso. Niterói: EDUFF, 2010.

MEYER JUNIOR, Victor. **Novo contexto e as habilidades do administrador universitário.** IN: MEYER JUNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick. **Dinossauros, gazelas & tigres:** um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

OLIVEIRA, Wilson José de. **Segurança da informação:** técnicas e soluções. Florianópolis: Visual Books, 2001.

PLACIDO E SILVA. De. **Vocabulário Jurídico** 3ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Companhia Forense, 1973.

ROESCH, S. M. A.; BECKER, G. V.; MELLO, M. I. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração:** guia para estágios trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Rita Amabile Gallego; TELLES, Virgínia Lúcia Camargo Nardy. **A importância da distinção entre gênese e a forma gráfica na perícia grafotécnica, e, as causas que modificam a escrita.** Revista Acadêmica Oswaldo Cruz. Disponível em: <http://www.revista.oswaldocruz.br/Content/pdf/A_importância_da_distinção_entre_a_gênese_e_a_forma_gráfica_na_perícia_grafotécnica_e_as_causas_que_modificam_a_escrita._.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciencias sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

A tríplice hélice e os parques tecnológicos: uma análise do sapiens parque em florianópolis - santa catarina/brasil

Autor: Silva, Renata (Universidad Nacional Tres Febrero - UNTREF (Doutoranda); **Bastos, Isabela Deschamps** (Universidad Nacional Tres Febrero - UNTREF (Doutoranda)

Resumen: O modelo de inovação criado em 1990 definiu a relação entre governo-universidade-indústria, chamado tríplice hélice. A interação entre as universidades e empresas tem se desenvolvido com a intervenção de agentes para articular essa interface. Os parques tecnológicos são áreas que propiciam aos setores público e privado um ambiente favorável ao desenvolvimento de inovações e à melhoria da competitividade de seus produtos, processos e serviços. O objetivo deste artigo foi verificar a relação do Sapiens Parque - parque tecnológico e de inovação - em Florianópolis, Santa Catarina, no Sul do Brasil, com a tríplice hélice, identificando a interação entre os agentes. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, exploratório-descritiva, qualitativa, com coletas bibliográfica e documentais como revisão da literatura e entrevista com representante do parque. O resultado da pesquisa demonstrou que a interação dos três atores da tríplice hélice possibilita um sistema de inovação sustentável e desenvolvimento econômico. Percebeu-se no Sapiens Parque a atuação dos atores, onde o governo fomenta o desenvolvimento econômico e social por meio de novas estruturas organizacionais e atração de investimentos, as empresas atuam em um ambiente inovador, e a universidade estimula o fluxo e transferência de conhecimento e tecnologia entre elas.

Palabras claves: Parques tecnológicos e de inovação, Tríplice hélice, Sapiens Parque.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, muitas empresas estão investindo em inovação para poder acompanhar o mercado acirrado. Isso tem sido primordial para o desenvolvimento econômico e social de uma nação.

A sociedade industrial tem cedido lugar a sociedade do conhecimento, onde a crescente necessidade de conhecimentos científicos para atingir uma melhoria técnica, e o encurtamento do ciclo de inovações, exige dos atores envolvidos no processo de geração e difusão de inovações muitos esforços para melhorar as práticas de cooperação tecnológica (FUJINO, 2004).

Dessa forma, a interação entre as universidades e empresas tem se tornado cada vez mais importante neste contexto social e econômico. As universidades estão buscando uma nova definição do seu papel na sociedade e as empresas estão em busca de outras alternativas de competitividade para permanecerem no mercado (FISCHMANN; CUNHA, 2003).

Para Marcovitch (1999), citado em Gomes e Pereira (2015), da mesma forma que a universidade precisa encontrar uma maneira correta de se relacionar com o setor produtivo, este também deve solicitar a colaboração da universidade. Torna-se necessária a intervenção de agentes que articulem melhor essa interface.

Etzkowitz, na década de 1990, desenvolveu um modelo de inovação tendo como base a relação entre governo-universidade-indústria, que chamou de tríplice hélice. Para o autor citado, é preciso que haja a interação entre esses três atores para que se crie um sistema de inovação sustentável e durável na era da economia do conhecimento (VALENTE, 2010).

Segundo Gama Mota (1999), citado por Gomes e Pereira (2015), o governo entra como um facilitador desse processo, com planos políticos voltados para o desenvolvimento da inovação e do conhecimento. Deve formular leis e políticas que incentivem a cooperação, já que no modelo da tríplice hélice o governo possui um papel preponderante no estímulo e implementação de muitas ações e leis, e a criação de mecanismos para auxiliar no processo de cooperação.

No Brasil a interação entre a universidade, indústria e governo ainda é pequena. Várias medidas têm sido tomadas por parte do governo e das universidades para promoverem um aumento no fluxo de troca de conhecimentos, e entre elas se destacam os parques tecnológicos (PAULA et al, 2008).

Os parques tecnológicos são áreas geralmente ligadas a um centro de ensino ou pesquisa, com infraestrutura necessária para instalação de empresas produtivas baseadas em pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

No contexto da tripla hélice, aproximar os parques dos institutos de pesquisa e universidades, e os incentivos governamentais na promoção desses ambientes de inovação propiciam aos setores público e privado um ambiente favorável ao desenvolvimento de inovações e à melhoria da competitividade de seus produtos, processos e serviços (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, MCTI, 2014).

Diante deste contexto, a pergunta desta pesquisa é: Como ocorre a relação entre os parques tecnológicos, as universidades e o governo (tríplice hélice)? Para isso, o objetivo geral deste trabalho foi verificar a relação do parque tecnológico Sapiens Parque em Florianópolis, Santa Catarina, no sul do Brasil, com os conceitos da tríplice hélice, identificando a interação entre os agentes.

Esta pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, estudo de caso, análise qualitativa, estudo de caso, levantamento bibliográfico sobre tríplice hélice, parques tecnológicos, suas relações com inovação, e a atual situação dos parques tecnológicos no Brasil Foram realizadas também análises documentais do Sapiens Parque por meio por entrevista estruturada com um colaborador do parque e de informações públicas disponíveis no site da instituição.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este artigo apresenta incialmente a fundamentação teórica sobre a tríplice hélice, o seu surgimento, seu desenvolvimento e o estágio em que se encontra atualmente, principalmente na sua relação com os parques tecnológicos, que fazem parte de uma das hélices. Os parques tecnológicos também foram estudados, desde o seu surgimento até a sua situação de desenvolvimento no Brasil e em Santa Catarina.

2.1. TRÍPLICE HÉLICE

Na década de 1990, Henry Etzkovitz desenvolveu um modelo de inovação com base na relação entre governo-universidade-indústria. A esse modelo chamou de Tríplice Hélice, onde afirma que somente através da interação desses três atores é possível criar um sistema de inovação sustentável e durável na era da economia do conhecimento. As

primeiras publicações sobre o tema foram feitas em parceria com Loet Leydesdorff. O modelo surgiu pela observação da atuação do MIT (Massachussetts Institute of Technology) e sua relação com o polo de indústrias de alta tecnologia em seu entorno (VALENTE, 2010).

Cada um dos atores possui papel fundamental para que o resultado seja positivo. Segundo Etzkovitz (2003), a indústria opera na tríplice hélice como um local de produção, o governo como fonte de relações contratuais que garantem relações estáveis e trocas, e a universidade como fonte de novos conhecimentos e tecnologias, o princípio geral da economia baseada no conhecimento.

Nesse ambiente a inovação é o resultado de um processo complexo e contínuo de experiências nas relações entre ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento nas universidades, indústrias e governo. Atualmente, a tríplice hélice evoluiu de uma teoria para um modelo, que já foi aplicado em vários países do mundo todo, incentivando o aparecimento de núcleos de incubadoras, núcleos de inovação, escritórios de transferência de tecnologia e novas leis e mecanismos de fomento (VALENTE, 2010).

Para Etzkovitz, 1999, dentre as três hélices presas a um mesmo eixo, postula-se que cabe normalmente às universidades e empresas atuarem sobre os processos de mudança. Porém, além da ideia de liderança de uma ou duas hélices no processo, o que se destaca é a ideia de espiral, onde o objeto atrelado às três hélices move-se para frente, impulsionado pelo giro da hélice. Então, as instâncias educacionais, produtivas e governamentais trabalham de maneira autônoma, só que interdependentes, podendo atuar em papéis diferenciados a cada momento. As universidades têm ampliado o seu papel na produção do conhecimento, estabelecendo novas relações com as empresas e os governos, criando novas áreas de atuação (ABDALLA; CALVOSA; BATISTA, 2009).

Também Pereira Neto, Galindo e Cruz (2004), como citado em Abdalla, Calvosa e Batista (2009), indicam que cada um dos componentes da hélice possui competências e responsabilidades específicas. A universidade possui a tarefa de promover o desenvolvimento econômico e social através de novas estruturas organizacionais, como centros interdisciplinares. Estas estruturas permitem a geração de novas disciplinas, laboratórios, que originam teses, publicações e patentes, resultado de sua interação com o setor produtivo. Abdalla, Calvosa e Batista (2009), desenvolveram um quadro que apresenta as responsabilidades e as limitações individuais de cada ator, o qual que facilita o entendimento sobre a atuação de cada um dos atores da tríplice hélice (Quadro 1).

Ator	Responsabilidades	Limitações
Governo	- Promover o desenvolvimento econômico e social através de novas estruturas organizacionais; - Possuir planos políticos com metas governamentais claras voltadas para inovação e conhecimento; - Interagir entre as diversas esferas políticas; - Promover benefícios à população.	- Burocratização excessiva e falta de flexibilização para implementação de projetos em parceria; - Necessidade de gerenciamento público profissional e participativo.
Iniciativa Privada	- Desenvolver produtos e serviços inovadores; - Promover a interação com os centros de transferência de tecnologia da comunidade científica. - Liderar os processos de mudança	- Pouca capacidade de investimentos em inovação e desenvolvimento de tecnologias; - Despreparo acadêmico e tecnológico para a condução de pesquisas.
Universidade	- Criar fontes de novos conhecimentos e tecnologias; - Estabelecer relações com as empresas e os governos; - Criar novas áreas de atuação;	- Dependência de órgãos de fomento para realização de pesquisas; - Visão míope de capacitação profissional e formação de mão de

	- Liderar os processos de mudança.	obra; - Vínculos fracos com a sociedade e com a iniciativa privada.

Quadro 1. Responsabilidades e Limitações de cada ator da tríplice hélice.
Fonte: adaptado de Abdalla, Calvosa e Batista (2009).

Para Etzkowitz e Leydesdorff (2000), o modelo de interação entre os atores da hélice é analiticamente diferente da abordagem tradicional dos sistemas nacionais de inovação, conhecidos por SNI, que considera que a empresa possui o papel de liderança em inovação, ou a partir do modelo em que o Estado é o agente que induz esse processo (Triângulo de Sábato), de acordo com a Figura 1.

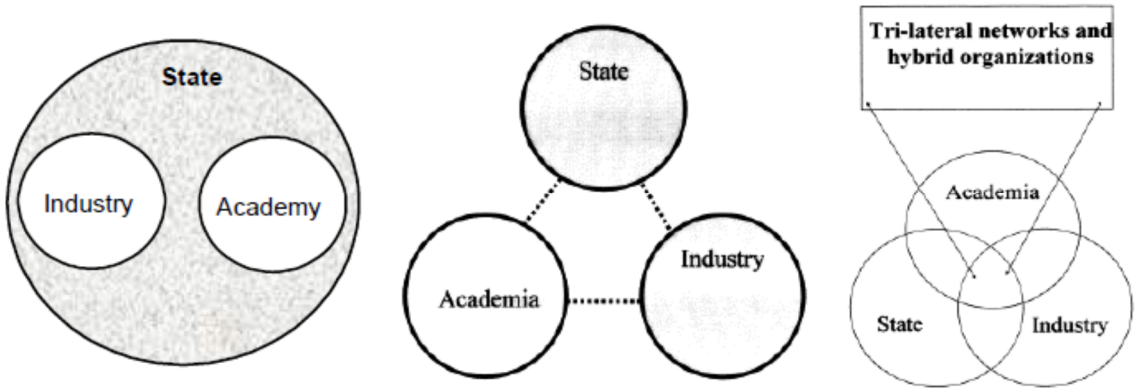


Figura 1. Da visão do "triângulo" e Sábato e do Laissez-faire para o Modelo da Hélice Tríplice (ETZKOWITZ e LEYDESDORFF, 2000).
Fonte: Faria e Ribeiro, 2016.

No primeiro modelo, o Estado comanda tanto a indústria como as universidades, sendo que dessa forma nenhuma possui autonomia. No segundo modelo (Laissez-faire) há uma separação do governo em relação aos outros participantes, mas a interação entre eles ainda é pequena. Quando evolui para a tríplice hélice é que se percebe uma grande interação, podendo haver atuação de um ator na área do outro, em que assim podem surgir resultados inovadores, com a difusão do conhecimento adquirido em cada uma das esferas.

Um regime do tipo Hélice Tríplice inicia geralmente com a interação recíproca entre universidade, a indústria e governo de forma que um ajude a melhorar o desempenho do outro, onde a colaboração ocorre através de seus papeis tradicionais envolvidos com a inovação (ETZKOWITZ, 2009, como citado em FARIA; RIBEIRO, 2016).

De acordo com Abdalla, Calvosa e Batista (2009), diversas relações entre indústrias, governos e universidades estão emergindo em países com diferentes estágios de desenvolvimento, sistemas socioeconômicos e valores culturais. À medida que as regiões buscam criar uma dinâmica de desenvolvimento econômico baseado no conhecimento, as três esferas institucionais passam a assumir transformações internas, e novas relações são estabelecidas cruzando fronteiras institucionais, criando organizações híbridas tais como centros de tecnologia e incubadoras virtuais.

Nas últimas décadas, houve uma pressão do governo para as universidades estabelecerem vínculos mais fortes com o meio empresarial e buscar fontes alternativas de financiamento, mas esses projetos nem sempre envolviam as três hélices: governo, universidade e iniciativa privada. Esse modelo ganhou a forma de programas de educação cooperativada, em alguns países, onde os alunos dividem seu tempo entre sala de aula e os laboratórios fabris, com um currículo moldado para responder do meio empresarial. A hélice tríplice apresenta como principal característica a intensificação da transferência de tecnologia das universidades para as empresas através do apoio e projeto em parceria com o Governo (ABDALLA; CALVOSA; BATISTA, 2009).

No Brasil é necessário ainda uma maior interação entre a universidade, indústria e governo, que ainda é pequeno. Várias medidas têm sido tomadas por parte do governo e das universidades para promoverem um aumento no fluxo de troca de conhecimentos.

Dentre estas iniciativas destacam-se criação de fundações nas universidades para gestão de contratos com empresas, incubadoras de Empresas, Parques Tecnológicos, Tecnopólis e Escritórios de Transferência de Tecnologia (PAULA et al, 2008). No Quadro 2 são descritas algumas iniciativas contemporâneas para a implementação da Hélice Tríplice no Brasil.

Tipo	Definição
Fundações nas Universidades para gestão de contratos com empresas	Entidades ligadas às universidades que foram criadas para suprir às amarras da burocracia que dificultavam o trabalho dos pesquisadores, no tocante a necessidade de autonomia para contratação de empresas para realização de serviços terceirizados.
Incubadoras de Empresas	Ambiente planejado e protegido, propício para o desenvolvimento de micro e pequenas empresas interessadas em investir em novos projetos**.** É também uma forma de se diminuir o índice de mortalidade das micro e pequenas empresas.
Parques Tecnológicos	Áreas geralmente ligadas a um centro de ensino ou pesquisa, com infraestrutura necessária para instalação de empresas produtivas baseadas em pesquisa e desenvolvimento tecnológico.
Tecnopólis	Um conjunto de ações estratégicas que visa à transformação de uma determinada região ou cidade em um pólo de inovação tecnológica de um determinado segmento.
Escritórios de Transferência de Tecnologia	Objetiva estudar a viabilidade de mercado para tecnologia desenvolvida dentro das universidades e dar suporte ao seu lançamento no mercado.

Quadro 2. Iniciativas de implementação da tríplice hélice no Brasil.
Fonte: Abdalla, Calvosa e Batista (2009).

2.2 PARQUES TECNOLÓGICOS

Considerando a tríplice hélice, onde é importante a interação entre governo-universidade-empresa, para a inovação e o desenvolvimento econômico, os parques tecnológicos entram como um facilitador desse processo, no sentido de aproximar os atores participantes. Os parques tecnológicos auxiliam as empresas na transferência de tecnologia e no compartilhamento dos conhecimentos científicos adquiridos.

2.2.1 Conceitos de parques tecnológicos

Na literatura são encontrados diversos conceitos de parques tecnológicos, já que existem muitas associações, institutos e países que trabalham com essa iniciativa. Há muita diversidade, pela realidade de cada local onde ele se encontra e atua, e isso dificulta encontrar um conceito que defina um parque tecnológico de forma definitiva.

Para este artigo foram selecionadas duas definições: a da International Association of Science Parks and Areas of Innovation (IASP) e da ANPROTEC.

A IASP é uma rede mundial de parques científicos e áreas de inovação, que conecta profissionais de gestão de ciência, tecnologia e parques de pesquisa (STPs) e outras áreas de inovação e prestação de serviços, impulsionando o crescimento e a eficácia para os seus membros. A IASP é uma ONG com status consultivo especial junto ao Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (IASP, 2017).

Segundo a IASP (2017) os Parques Tecnológicos são áreas de inovação altamente especializadas que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento económico do seu ambiente. Por meio de um conjunto dinâmico e inovador de políticas, programas, espaço e instalações de qualidade e serviços de alto valor, eles:

- Estimulam e gerenciam o fluxo de conhecimento e tecnologia entre universidades e

empresas.
- Facilitam a comunicação entre empresas, empresários e técnicos.
- Proporcionam ambientes que reforçam uma cultura de inovação, criatividade e qualidade.
- Centram-se nas empresas e instituições de investigação, bem como nas pessoas: os empresários e os trabalhadores do conhecimento.
- Facilitam a criação de novos negócios através de mecanismos de incubação e *spin-off* e aceleram o crescimento das pequenas e médias empresas.
- Trabalham em uma rede global que reúne milhares de empresas inovadoras e instituições de investigação em todo o mundo, facilitando a internacionalização das suas empresas residentes.

A ANPROTEC é a Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores, com sede em Brasília/DF, Brasil. Congrega a apoia entidades que atuam na criação, desenvolvimento ou operação de empreendimentos de incentivo à inovação e ao empreendedorismo, incluindo Incubadoras de Empresas, Aceleradoras de Negócios, Parques e Pólos Científicos, Tecnológicos e de Inovação, Tecnópoles e similares, almejando o desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico do Brasil. Para esta associação:

"Um parque tecnológico é um complexo produtivo industrial e de serviços de base científico-tecnológica, planejado, de caráter formal, concentrado e cooperativo, que agrega empresas cuja produção se baseia em pesquisa tecnológica desenvolvida nos centros de P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) vinculados ao parque. Trata-se de um empreendimento promotor da cultura da inovação, da competitividade, do aumento da capacitação empresarial, fundamentado na transferência de conhecimento e tecnologia, com o objetivo de incrementar a produção de riqueza de uma região." (ANPROTEC, 2017)

Para a ANPROTEC (2017) os Parques Tecnológicos beneficiam os empreendimentos que estão localizados neles por gerarem um ambiente de cooperação entre empresas inovadoras e instituições de ciência e tecnologia. Os parques oferecem serviços com alto valor agregado às empresas, auxiliam no fluxo de conhecimento e tecnologia, possibilitando a geração de empregos qualificados e o aumento da cultura e da atividade empreendedora. Também favorecem a formação de clusters de inovação e a competitividade da região onde estão localizados.

As duas definições aqui citadas não são iguais, mas são semelhantes em diversos aspectos, como o importante papel no desenvolvimento econômico do país. Facilitam a comunicação entre as instituições e organizações instaladas, promovem a inovação, aceleram o crescimento das empresas e atuam na transferência de conhecimento e tecnologia.

2.2.2 Origens dos parques tecnológicos

De acordo com Spolidoro e Audy (2008) os parques tecnológicos se originaram na Universidade de Stanford, situada ao sul de San Francisco, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Na década de 1930, um de seus professores percebeu as oportunidades abertas pelo avanço da ciência e tecnologia para diminuir a fuga de cérebros e promover o desenvolvimento regional. A universidade passou a oferecer bolsas de estudos e acesso a laboratórios a graduados que desejassem criar empresas para transformar suas ideias e conhecimentos em produtos, iniciando o que ficou conhecido por incubadora de empresas.

Essas empresas foram crescendo, como também o interesse desses empresários em continuar ali. Isso passou a demandar instalações mais adequadas. Assim, em 1951 a Universidade de Stanford, criou, em 2,8 Km^2 de seu campus de 33 Km^2, um espaço para a instalação de empreendimentos, inicialmente denominado *Stanford Industrial Park*.

Em 1974, o Stanford Industrial Park possuía mais de setenta empresas intensivas em conhecimento, empregando vinte e seis mil profissionais. Sua denominação foi alterada para Stanford Research Park para a indicar claramente o seu compromisso com a pesquisa e a inovação. Em 2005, o Stanford Research Park aumentou para mais de 150 empresas em áreas intensivas em conhecimento, em especial eletrônica, informática e biotecnologia, bem como diversos centros de pesquisa e empresas ancilares em temas como advocacia, finanças, consultoria e capital de risco. O esgotamento dos terrenos no Stanford Research

Park, a partir da década de 1970, levou empresas intensivas em conhecimento a instalarem-se nas proximidades da universidade. Nesse processo, o Vale do Silício foi praticamente transformado em um imenso parque tecnológico disseminado no tecido urbano (SPOLIDORO e AUDY, 2008).

Segundo os mesmos autores acima citados, com o sucesso do Stanford Research Park, a partir da década de 1950, internacionalmente começaram a buscar pela replicação tanto do modelo do parque, como do ambiente do Vale do Silício. Esse processo levou a estruturação de mais de mil parques tecnológicos pelo mundo e a diversas inovações quanto à organização política do território.

2.2.3 Elementos essenciais de um parque tecnológico

Alguns elementos são considerados essenciais para um parque tecnológico. Spolidoro e Audy (2008) citam que esses elementos são:

- Base Física: é a área utilizada pelo parque, incluindo móveis, terrenos e infraestrutura.
- Base de Viabilidade: é o conjunto de condições que asseguram a viabilidade institucional, política, técnica, ambiental e econômico-financeira do parque.
- Base Funcional: é o conjunto dos objetivos, filosofias, estratégias e procedimentos operacionais do parque, bem como a sua Governança.

A Governança geralmente é formada por uma Gestão Operacional e uma Gestão Estratégica:

• A Gestão Operacional trata da administração interna do parque, incluindo a administração de propriedades imobiliárias, os processos administrativos de admissão e a organização dos serviços prestados às entidades residentes.
• A Gestão Estratégica trata das filosofias, objetivos e estratégias do parque.

Spolidoro e Audy (2008) agruparam os parques tecnológicos em categorias de acordo com o foco de cada um deles, apresentado na Figura 4. Os da Categoria A são os mais ligados à universidade, não possuem fins lucrativos, e devem contribuir para que o conhecimento nele gerado seja útil à sociedade. É, interessante observar que na Categoria C o parque pode possuir fins lucrativos, sendo chamado de Parque Tecnológico e Empresarial.

A economia globalizada da sociedade do conhecimento, o sucesso de um parque tecnológico dependerá menos da sua capacidade em atrair grandes empresas e mais da sua capacidade em estabelecer pontes entre o ambiente de ensino e pesquisa e o ambiente empresarial, de forma que se produza bens e serviços inovadores e competitivos mundialmente. Assim, os parques tecnológicos deverão estar aptos a (SPOLIDORO e AUDY, 2008):

• Promover a criação e o desenvolvimento de pequenas empresas inovadoras com base no conhecimento e no capital intelectual das universidades, centros de P&D e empresas, no parque e na região;
• Oferecer às entidades, no parque, condições que agreguem valor aos fatores-chave do sucesso empresarial como criatividade, inovação, produtividade, baixos custos, flexibilidade, rapidez de resposta e capacidade de desenvolvimento de mercados.

Esses atributos levam à valorização de dois tipos de iniciativas: os parques científicos e tecnológicos vinculados a universidades, que possuem a capacidade de promover uma intensa sinergia do setor universitário, empresarial e do governo, e os parques tecnológicos disseminados no tecido urbano e regional, que estimulam a citada sinergia mediante a justaposição dos espaços em que ela se realiza e dos ambientes em que vivem as pessoas envolvidas, conforme Quadro 3 (SPOLIDORO E AUDY, 2008).

Essas duas iniciativas tornam-se mais relevante com duas tendências que se conjugam: a transformação das universidades tradicionais em universidades empreendedoras, e os projetos regionais para o futuro, iniciativas essenciais para impulsionar o desenvolvimento na economia (SPOLIDORO E AUDY, 2008).

2.2.4 Os parques tecnológicos no Brasil

No contexto nacional, os primeiros incentivos para fomentar o desenvolvimento de habitats de inovação no Brasil iniciaram na década de 1980, com a criação do Programa Brasileiro de Parques Tecnológicos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de modificar a realidade econômica do País através de um direcionamento de recursos e esforços no aprimoramento e na geração de tecnologias (PLONSKI, 2010). Como não havia uma cultura direcionada à inovação o número de iniciativas inovadoras no território nacional foi baixo, e os projetos de parques tecnológicos da época não tiveram o impacto dos grandes centros mundiais de inovação, com resultados mais modestos, porém com relevância estratégica, pois originaram as primeiras incubadoras de empresas brasileiras, em São Carlos/SP, Florianópolis/ SC, Curitiba/PR, Campina Grande/PB e Distrito Federal (ABDI; ANPROTEC, 2008, como citado em MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - MCTI, 2014).

Categoria	Foco Prioritário	Autoridade para impor a sinergia no âmbito do parque	Finalidade Econômica	Casos Típicos
A Parque Científico e Tecnológico (Também denominado o Parque Científico e Tecnológico vinculado à universidade, traduzindo o conceito de *University Research Park*	Ampliar as perspectivas dos estudantes da universidade (à qual o parque está vinculado) e contribuir para que o conhecimento nela gerado seja útil à sociedade, em especial mediante a sua transformação em inovações tecnológicas. Para tanto, oferece condições para uma intensa sinergia da universidade e empresas intensivas em conhecimento, centros de P&D e outros atores da inovação no parque e em outros locais. Deve haver um oferecimento de imóveis e infraestrutura no parque .	Sim	Sem fins lucrativos.	*Parc Cientific de Barcelona* *Research Park Madison* Parque Tec. Univers. Pune
B Parque Tecnológico	Promover intensa sinergia das empresas intensivas em conhecimento, centros de P&D, instituições de ensino e outros atores da inovação no parque e em outros locais. A entidade gestora pode oferecer imóveis e infraestrutura no parque, mas não é indispensável.	Não	Sem fins lucrativos.	*Technopóle Lyon-Gerland* *Science Center Penn University Chicago* *Technology Park* Parque Tecnológico da Malásia
C Parque Tecnológico e Empresarial	Oferecer imóveis e infraestrutura de elevada qualidade e serviços de suporte, no âmbito do parque, a empresas intensivas em conhecimento,	Não	Sem fins lucrativos.	Sophia Antipolis *Research Triangle Park* Tidel Software Park Parque

	centros de P&D e instituições de ensino e promover a sinergia das entidades residentes e demais atores da inovação no parque e em outros locais			Tecnológico Kulim Parque Tecnológico DuPage
		Não	Com fins lucrativos.	Kilometro Rosso Parque Tecnológico Oulu Parque Tecnológico Bangalore

Quadro 3. Categorias de Parques Tecnológicos.
Fonte: Spolidoro e Audy (2008)

Para Pereira, citado em Kanitz (2013), uma das principais iniciativas da criação de polos tecnológicos no Brasil foi a concentração dos investimentos em setores considerados estratégicos como aeroespacial, biotecnológico, mecânica de precisão, informática, novos materiais, química fina e telecomunicações.

Ao longo dos anos, os esforços voltados ao desenvolvimento dos parques trouxeram frutos para o Brasil. Em 2013, um estudo conduzido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação apontou para 94 parques científicos e tecnológicos existentes no Brasil, em diferentes estágios de desenvolvimento.

Um parque em operação possui desafios complexos, pois tem a incumbência de gerar conhecimentos e inovações que tragam benefícios reais para a região e para a Nação. Fomentar efetivamente um ambiente propício à inovação e gerar benefícios para a comunidade através do conhecimento gerado no parque tecnológico torna-se atividade relevante. Dentro do contexto da tripla hélice, a proximidade dos parques com institutos de pesquisa e universidades e os incentivos governamentais na promoção desses ambientes de inovação propiciam aos setores público e privado um ambiente favorável ao desenvolvimento de inovações e à melhoria da competitividade de seus produtos, processos e serviços (MCTI, 2014).

O estado de Santa Catarina, na pesquisa de 2013, publicada pelo MCTI em 2014, apontou 15 universidades/institutos federais, 27,5 mil pesquisadores, mestres e doutores, quantidade de empresas em torno de 264 mil. Em 2011 aplicou cerca de 400 milhões de reais em C&T, contando atualmente com 9 iniciativas para a implantação de parques científicos e tecnológicos. É importante ressaltar que o estado se apresenta no cenário nacional com as condições adequadas para a criação de empresas de base tecnológica, e pode ser caracterizado como centro produtor e gerador de inovações, conforme demonstrado pelos indicadores favoráveis ao número de empresas, pesquisadores, mestres, doutores e universidades reconhecidas nacionalmente como geradoras de conhecimento, produção científica e patentes registradas (MCTI, 2014).

Nos estudos de Rauen (2006) citado por Kanitz (2013, p.90):

> [...] a compreensão dos polos de inovação regionais constituídos em Santa Catarina sob a forma de incubadoras e parques tecnológicos consolida-se com o desenvolvimento do setor de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e a criação de *softwares*, sendo que a estruturação desta indústria em Santa Catarina encontra-se geograficamente concentrada em três importantes cidades: Florianópolis, Blumenau e Joinville. Cada cidade possui dinâmicas diferenciadas em sua composição e formação, sendo todas elas relevantes na compreensão do avanço e iniciativas para dispersar o movimento de incubadora e parques tecnológicos no território catarinense.

No estado de Santa Catarina, o ponto de partida para o processo de dinamização e fomento à implantação de incubadoras e parques tecnológicos em Santa Catarina é fruto da

indução de políticas de apoio governamental ao longo do processo histórico, e também da competência empresarial em algumas regiões formadas com suas especialidades alicerçadas pelos atores constituídos FAPESC, SENAI, SEBRAE, Universidades, MCT, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), CNPq, entre outros, com aporte de recursos e estratégias em todo território catarinense.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste momento do artigo serão demonstrados os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, como também as formas de coleta de dados e de análise e interpretação dos dados da pesquisa. A pesquisa utiliza-se de procedimentos científicos para a investigação de um fato ou fenômeno, ou seja, de um objeto de estudo, onde por meio da análise de um sujeito, pesquisador, se faz as observações, análises e experimentações. Na visão de Fachin (2002, p. 123) "pesquisa é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca de novas verdades sobre um fato (objeto, problema)".

Desta forma, os procedimentos metodológicos desta pesquisa podem ser classificados referente a sua natureza como pesquisa básica, a abordagem do problema como pesquisa qualitativa, aos objetivos de caráter exploratório-descritivo e aos procedimentos técnicos como bibliográfica, documental e estudo de caso.

Referente a natureza da pesquisa, o estudo é conceituado como básico pois tem a intenção de gerar novos conhecimentos a comunidade acadêmica por meio da reflexão sobre a a tríplice hélice e os parques tecnológicos. A pesquisa é qualitativa quanto a abordagem do problema pois a investigação considera as características e relações entre os objetivos estudados. A pesquisa qualitativa segundo Castro (2006, p. 110) "busca criar uma situação experimental ou de observação que permita isolar o efeito de cada variável e caracterizar de forma precisa o impacto da causa sobre efeito"

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva já que contou com a análise dos parques, universidades e governo como geradores de conhecimento científico. Deste modo, quanto a pesquisa exploratória Gil (2002, p. 41) informa que "estas pesquisas têm como o objetivo proporcionar maior facilidade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito". Já "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". (GIL, 2002, p. 42)

Referente aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, documental e estudo de caso pois foi fundamental a análise do referencial teórico nas áreas produção do conhecimento por meio da tríplice hélice, parques tecnológicos e o desenvolvimento desta temática no Brasil. Fachin (2002) destaca que a fundamentação teórica é a coleta de material constituído por dados primários e secundários, no qual o pesquisador irá embasar sua pesquisa em coleta de livros e também periódicos. Já segundo o autor Richardson (1999), é algo mais amplo. Este define a fundamentação teórica como a tarefa que o pesquisador tem que realizar para interpretação do tema, o histórico ou fases atuais do tema, analisando de forma crítica as diversas concepções e perspectivas.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de revisão bibliográfica em artigos científicos brasileiros e estrangeiros, livros, estudos científicos e de informações públicas disponíveis no site do Sapiens Parque. Para o aprofundamento do estudo aplicou-se uma entrevista estruturada realizada em maio de 2017 com o colaborador do Sapiens. Todos estes dados foram analisados de forma qualitativa por meio das relações entre as variáveis de estudo.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Para este artigo foi analisado o Sapiens Parque, que é um parque de inovação, não totalmente finalizado, mas que já está em atividade, situado em Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Depois de explanado o funcionamento do parque, são apresentadas as relações que existem entre ele e a tríplice hélice, abordada na fundamentação teórica.

4.1. O SAPIENS PARQUE

O Sapiens Parque está situado em Florianópolis, Santa Catarina, é um Parque de Inovação, que foi criado pela Fundação Certi e pelo Instituto Sapientia em parceria do Governo do Estado de Santa Catarina, através da Companhia de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e da SC Parcerias, a qual foi criada pelo Governo do Estado de Santa Catarina para atuar em parcerias público-privadas, atraindo investimentos e participando de projetos de desenvolvimento para o Estado (SAPIENS PARQUE, 2017).

O Sapiens Parque foi desenvolvido com base nos conceitos de um parque de inovação, concebido para promover o desenvolvimento da região da grande Florianópolis, através de segmentos econômicos que já estão presentes no município, como o turismo, a tecnologia, o meio-ambiente e serviços especializados. Desenvolve-se visando consolidar Florianópolis como uma capital do conhecimento e de qualidade de vida com base na preservação ambiental e valorização dos espaços de uso público (SILVEIRA, 2010).

Sua área corresponde a 4,3 milhões de m², possuindo um potencial construtivo de 1,3 milhões de m² nessa área e a possibilidade de criar 257 unidades condominiais de 2 a 4 pavimentos (SAPIENS PARQUE, 2017).

O parque segue um modelo conceitual chamado de 4x4, que são 4 grandes subsistemas: pilares, clusters, estrutura e atores, que são compostos por outros quatro elementos que direcionam toda a atuação do parque, conforme exemplificado na Figura 2.

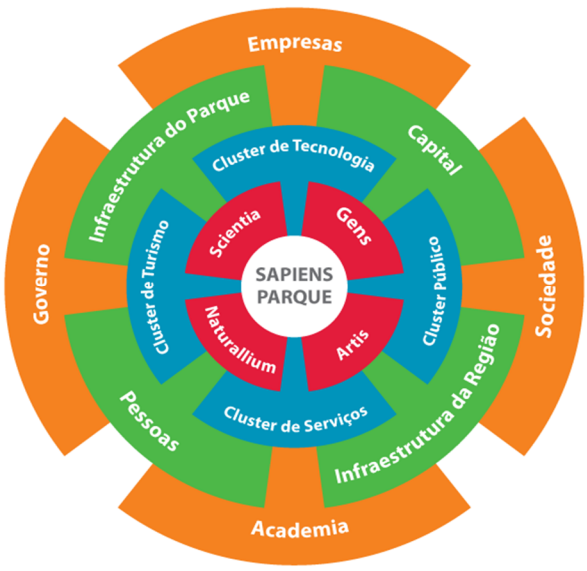


Figura 2. Apresentação do modelo conceitual do Sapiens Parque.
Fonte: Sapiens Parque, 2017.

Os atores envolvidos no projeto do parque, que englobam todos os outros subsistemas são (SAPIENS PARQUE, 2017):
- Governo: Pessoas e órgãos do governo nos âmbitos federal, estadual e municipal e nos segmentos executivo, legislativo e judiciário.
- Empresas: Empresas que deverão se instalar e operar no Sapiens, empresas de investimento e construção, parceiros de negócios, etc.
- Academia: Universidades, centros de P&D, pesquisadores e outras instituições geradoras de conhecimentos.
- Sociedade: Entidades organizadas da sociedade civil com interesse em interagir com o Sapiens ou mesmo se implantar no Parque.

De acordo com Silveira (2010) em busca de explorar vantagens competitivas da cidade de Florianópolis tais como a existência de universidades ou de pequenas empresas de base tecnológicas, em conjunto com a sua vocação turística, sua economia de serviços e sua qualidade de vida, o projeto do Sapiens Parque se propõe a desenvolver uma estratégia com competitividade de nível internacional em sintonia com tendências da sociedade do conhecimento e economia da experiência. A ideia é integrar diversos elementos: um Parque Científico, um Parque Tecnológico, um Complexo Cultural, um Parque Empresarial, um Complexo Turístico e um "*Experiente Park*", onde os conceitos da economia da experiência sejam postos em prática para os seus visitantes e usuários.

Assim, segundo o mesmo autor, o projeto procura integrar geração de conhecimentos, ambiente empresarial com atividades culturais de tipo museu de ciência interativo, com o uso das Tecnologias da Informação e criação de ambiente virtual. Comporta também a preocupação de preservação ambiental da região ameaçada pelo avanço desordenado de edificações destinadas a um turismo sazonal.

Sobre a administração do parque, a Sapiens Parque S.A. é uma sociedade de propósitos específicos que tem como objetivo principal executar o projeto Sapiens Parque e está estruturada sobre a forma de uma sociedade anônima de capital fechado que possui atualmente um capital social subscrito de R$ 254 milhões. A sociedade é administrada pelo Conselho de Administração e Diretoria, e também possui os Conselhos Consultivos que atuam no debate e fornecimento de orientações a tomada de decisões estratégicas pela administração da Companhia (SAPIENS PARQUE, 2017).

Possui como direcionamento estratégico a articulação de várias entidades buscando um objetivo comum focado na criação, planejamento, administração e execução de projetos sociais, empresariais, tecnológicos, ambientais e quaisquer outros pautados no conhecimento e no ser humano. Além disso, também busca repassar o conhecimento e *know-how* adquiridos no desempenho de suas atividades para geração de melhorias para a sociedade (SILVEIRA, 2010).

4.2 O SAPIENS PARQUE E A TRÍPLICE HÉLICE

Para buscar a relação entre a tríplice hélice e o Sapiens Parque foi aplicado um questionário aberto, respondido por um analista de investimentos do parque. A seguir serão relatadas as respostas obtidas, já sendo feita uma análise da relação com o que buscado no referencial teórico.

O Sapiens Parque ainda está em fase de implantação, e possui atualmente cerca de 30 empresas instaladas, com um fluxo diário de 1.800 pessoas. Oferece grande parte dos serviços de condomínio, como limpeza, manutenção e segurança. Possui projetos para a implantação de serviços especializados, como serviços de *open* e *cross innovation*, assessoria para captação de recursos, serviços especializados para clusters, entre outros.

Foi questionado sobre as contribuições relevantes do parque para acelerar e ampliar a competitividade regional. A resposta foi a de que no parque estão instalados laboratórios, centros de P&D&I, empresas de base tecnológica e altamente inovadoras, que, além de

desenvolverem novos produtos, tecnologias e serviços, também trazem e desenvolvem cada vez mais talentos. Além disto, existem iniciativas de atração de novos centros de P&D, laboratórios, projetos de pesquisa, cursos de capacitação, dentre outras iniciativas para fomentar e desenvolver a competitividade em escala não só local.

É possível perceber que a diversidade de empresas estabelecidas estimula desenvolvimento tecnológico e inovador no ambiente em que estão inseridas. Como promove a cultura da inovação e competitividade, auxilia no incremento da riqueza da região.

A principal instituição de ensino ligada ao parque, segundo o entrevistado, é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que atua como grande parceira. As Universidades Públicas de Santa Catarina receberão lotes para o desenvolvimento de laboratórios. E algumas universidades privadas já estão se instalando, como a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) que está construindo um centro de educação executivo, além de outras que manifestaram interesse em também desenvolver algum trabalho no parque.

A existência de universidades no espaço físico do parque é de extrema importância para estimular e gerenciar o fluxo de conhecimento e tecnologia entre as instituições de ensino e empresas. Dessa forma, o parque auxilia na transformação interna de uma das hélices, que são as universidades, pois estas assumem um novo papel na produção de conhecimento, com seus alunos colocando em prática o que aprenderam em sala de aula.

O Governo do Estado de SC é acionista do Sapiens através de duas empresas de participações, SCParcerias e CODESC. Através destas empresas o Governo do Estado de SC aportou a área total na Sapiens Parque S.A, e também realizou investimentos iniciais na infraestrutura básica do Sapiens. Além disto, o Estado participa em algumas iniciativas de atração de investimentos.

Sendo mais um elemento da tríplice hélice, o Governo assume papel de grande destaque promovendo o desenvolvimento econômico e social da região, interagindo entre as esferas políticas e beneficiando a população. Pode trabalhar de maneira autônoma, mas sempre buscando benefícios para as empresas e universidades instaladas no local, interagindo e auxiliando no melhor desenvolvimento das mesmas.

Para o entrevistado, na relação da tríplice hélice com o parque, o Sapiens entra como grande *locus* e como grande projeto de desenvolvimento regional. Ao reunir os três atores num mesmo espaço, a tendência - e a experiência atual - é de que os projetos se desenvolvam de forma mais perene, além de se gerar um aumento no número de projetos desenvolvidos num mesmo ambiente.

5. CONCLUSÃO

O modelo da tríplice hélice é um modelo de inovação que possui como base a relação entre o governo, a universidade e a indústria. Com a interação destes três atores é possível criar um sistema de inovação sustentável e durável na era do conhecimento. Cada um dos atores possui competências e responsabilidades específicas, mas que podem atuar em conjunto, sempre em uma espiral que se move para frente, impulsionado pelo giro da hélice.

Os parques científicos ou tecnológicos entram como um mecanismo organizacional que podem favorecer essa relação entre os participantes da tríplice hélice. São áreas de inovação especializadas que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento econômico do seu ambiente.

No contexto nacional, os parques têm se desenvolvido desde a década de 1980, e em 2013, um estudo do MCTI apontou para 94 parques científicos e tecnológicos existentes no Brasil, em diferentes estágios de desenvolvimento. Em Santa Catarina, com a indução de políticas de apoio governamental ao longo do processo histórico, e também da competência empresarial em algumas regiões formadas com suas especialidades, houve uma dinamização e fomento à implantação de incubadores e parques tecnológicos.

O Sapiens Parque é um parque tecnológico e de inovação situado em Florianópolis, Santa Catarina, município que vem se destacando no desenvolvimento tecnológico. Foi concebido para promover o desenvolvimento da região da grande Florianópolis, com

segmentos econômicos que já estão presentes no município, como o turismo, a tecnologia, o meio-ambiente e serviços especializados.

O Sapiens Parque foi o parque tecnológico que serviu de base para o objetivo da pesquisa, que era verificar a relação entre os conceitos da tríplice hélice e um parque tecnológico. Assim, foram coletadas informações na literatura tanto sobre a tríplice hélice como sobre a atuação dos parques tecnológicos. Foi aplicada uma entrevista estruturada com um representante do parque (colaborador), e a partir das respostas foi possível fazer a análise.

Na análise da relação entre a tríplice hélice e o parque foi possível verificar que os atores envolvidos - empresa, universidade e governo - atuam no parque, onde cada um com suas competências específicas, se relacionam com o objetivo de melhorar o desempenho do outro.

As empresas estão situadas em um ambiente altamente inovador, e a proximidade com a universidade estimula o fluxo de conhecimento e tecnologia entre elas. Novos negócios são criados com o desenvolvimento e transferência de conhecimento. O governo, que na tríplice hélice deve promover o desenvolvimento econômico e social através de novas estruturas organizacionais, cumpriu o seu papel, pois é acionista do parque e promove algumas iniciativas de atração de investimentos.

É possível concluir que o modelo da tríplice hélice, desenvolvido por Henry Etzkovitz, na década de 1990, pode realmente possuir como um facilitador do alcance de seus objetivos, um parque tecnológico. E através da interação entre os três atores é possível criar um sistema de inovação sustentável e durável na era da economia do conhecimento. Isso pôde ser verificado na análise do Sapiens Parque.

REFERÊNCIAS

ANDALL, M. M.; CALVOSA, M. V. D.; BATISTA, L. G. **Hélice Tríplice no Brasil**: um ensaio teórico acerca dos benefícios da entrada da universidade nas parcerias estatais, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281252721_Helice_Triplice_no_Brasil_um_ensaio_teorico_acerca_dos_beneficios_da_entrada_da_universidade_nas_parcerias_estatais> Acesso em 25 maio 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PROMOTORAS DE EMPREENDIMENTOS INOVADORES (ANPROTEC). **Perguntas Frequentes**, 2017. Disponível em: <http://anprotec.org.br/site/menu/incubadoras-e-parques/perguntas-frequentes>. Acesso em 24 maio 2017.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa.** 2. ed. São Paulo, 2006.

ETZKOWITZ, H. ; LEYDESDORFF , L. The dynamics of innovation: from National Systems and ‘‘Mode 2’’ to a Triple Helix of university-industry-government relations. **Research Policy**. Vol 19 (2), 109-123, 2000. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733399000554>. Acesso em 19 maio 2017.

ETZKOWITZ, H. Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. **Social Science Information***,* 2003. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/05390184030423002>. Acesso em 24 maio 2017.

FARIA, A. F.; RIBEIRO, J. A. **Fatores de sucesso e condições de contorno para a gestão, operação e avaliação de parques tecnológicos no Brasil:** modelo de referência à luz da Hélice Tríplice. 26ª Conferência ANPROTEC, 2016. Disponível em: <http://www.anprotec.org.br/moc/anais/ID_45.pdf>. Acesso em 25 maio 2017.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FISCHMANN, A. A.; CUNHA, N. C. V. Alternativas de ações estratégicas para promover a interação Universidade-Empresa através dos escritórios de transferência de tecnologia. In: **Seminário latino-iberoamericano de gestíon tecnológica**, 10. Anais. Cidade do México:

ALTEC, 2003.

FUJINO, A. **Política de informação e a hélice tripla: Reflexões sobre serviços de informação no contexto da cooperação U-E,** 2004. Disponível em: <http://www.cinform-anteriores.ufba.br/v_anais/artigos/asafujino.html>. Acesso em 28 maio 2017.

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

GOMES, M. A. S.; PERES, F. E. C. **Hélice Tríplice: um ensaio teórico sobre a relação universidade-empresa-governo em busca da inovação**. Int. J. Knowl. Eng. Manage., ISSN 2316-6517, Florianópolis, v.4, n.8, p.136-155, 2015. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/viewFile/3309/4071>. Acesso em 19 maio 2017.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCIENCE PARKS AND AREAS OF INNOVATION (IASP).**The role of STPs and áreas of innovation**, 2017. Disponível em: <http://www.iasp.ws/the-role-of-stps-and-innovation-areas>. Acesso em 28 maio 2017.

KANITZ, A. F. **Parques tecnológicos e incubadoras constituídos no estado de Santa Catarina: um estudo geográfico**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103543/316880.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 maio 2017.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI) **Estudo de projetos de alta complexidade: indicadores de parques tecnológicos.** Centro de apoio ao desenvolvimento tecnológico. Brasília, CDT/UnB, 2014. Disponível em: <http://www.anprotec.org.br/Relata/PNI_FINAL_web.pdf>. Acesso em 15 maio 2017.

PAULA, A. et al. Modelo de pesquisa aplicada baseada no conceito da hélice tríplice para o aumento da competitividade dos ranicultores. **Augustus**: Rio de Janeiro, Vol. 13, N. 25, 2008.

PLONSKI, G. A. Empreendedorismo inovador sustentável. Parcerias Estratégicas, 2010. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/558/524>. Acesso em 25 maio 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas,1999.

SAPIENS PARQUE. **Informações gerais**, 2017. Disponível em: <http://www.sapiensparque.com.br/pt/conceito/> Acesso em 20 junho 2017.

SILVEIRA, F. **Sustentabilidade e inovação**: O caso do Sapiens Parque. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93856/280154.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19 maio 2017.

SPOLIDORO, R.; AUDY, J. **Parque científico e tecnológico da PUCRS:** Tecnopuc. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

VALENTE, L. Hélice Tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. **Revista Conhecimento e Inovação**. Vol. 6 n. 1. Campinas, 2010. Disponível em: <http://inovacao.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-43952010000100002&lng=pt&nrm=is>. Acesso em 15 maio 2017.

9- Internacionalización de la Educación Superior

Internacionalização da educação superior no mercosul: uma análise comparada de universidades públicas de argentina e brasil.

Autor: Bezerra, Agnes Francisca Duarte (Universidade Nacional Lomas de Zamora - UNLZ)

Resumen: Este trabalho tem como objetivo contribuir à compreensão do processo de internacionalização da educação superior no MERCOSUL (em especial Argentina e Brasil) no contexto da globalização, a partir de planos dos governos e das universidades federais desses países no período de 2008 a 2013. Neste sentido, foram realizadas revisões bibliográficas e exploração documental nos Ministérios da Educação e nas universidades UNLZ, UBA, UNILA, UNILAB, UFFRS, quanto ao processo de internacionalização em seus territórios acadêmicos. Os desafios encontrados estão diretamente relacionados à análise comparativa das políticas governamentais e institucionais que facilitem o processo de internacionalização da educação superior, levando em consideração o período histórico em que cada instituição foi idealizada e posteriormente criada. Contudo, apesar do processo de internacionalização educacional se desenvolver sobre bases diferentes, os resultados são similares quanto às cooperações e estratégias desenvolvidas pelas instituições. Assim, mais que pensar uma integração da educação superior no MERCOSUL, devem-se construir modelos de universidades capazes de promover uma internacionalização do conhecimento, respeitando às especificidades socioculturais dos povos para um desenvolvimento econômico e social da região.

Palabras Claves: Internacionalização da Educação Superior; Cooperação Solidária; Educação Comparada; Universidades e MERCOSUL.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO.

Ao longo de todo seu processo a educação superior vem passando por inúmeras transformações, sejam políticas, administrativas, econômicas e acadêmicas. Nos últimos vinte anos, essas transformações têm se acentuado, principalmente, quando se observa a dimensão alcançada em escala planetária, exigindo-se dos países acordos comuns capazes de contribuírem para o desenvolvimento econômico e social de muitas nações. Nesse contexto, a internacionalização vem garantindo um fortalecimento da educação superior a partir de cooperações solidárias, onde acadêmicos compartilham conhecimentos já definidos ou se disponham a construírem juntos com base na mobilidade e intercâmbio, que ora acontece entre os mais diversos países, sejam eles desenvolvidos e/ou subdesenvolvidos.

Com a criação de blocos econômicos, a internacionalização da educação superior torna-se mais precisa no que se deseja alcançar. O MERCOSUL, bloco regional, que a priori, foi formado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, vem presenciando um acelerado crescimento dessa internacionalização. A existência de um fluxo cada vez mais intenso de estudantes, professores e cientistas entre os espaços das universidades dos países membros e a preservação, na maioria das vezes, do processo de comunicação bilíngue (português-espanhol) contribuem no desenvolvimento científico e cultural, garantindo respeito às desigualdades regionais.

Os acordos e tratados educacionais assinados pelos países do MERCOSUL, em especial, Argentina e Brasil estão numa escala para além do território do cone sul, pode-se dizer que esses países constroem uma internacionalização de educação superior transoceânica, ao se analisar os acordos bi e multilaterais com países europeus, asiáticos e africanos. Tais medidas e acordos geram questionamentos como, quais as políticas

adotadas pelos governos de Argentina e Brasil para a construção do processo de internacionalização da educação superior; quais as cooperações internacionais compartilhadas pelas instituições, e quais as estratégias adotadas pelas universidades para atrair alunos estrangeiros para seus territórios acadêmicos. Logo, o que se percebe é a construção de novos modelos universitários ou a reestruturação daqueles já existentes, para se afirmar as novas tendências de construção de conhecimento, a internacionalização.

Este trabalho tem como objetivo contribuir à compreensão do processo de internacionalização da educação superior no MERCOSUL (em especial Argentina e Brasil) no contexto da globalização, a partir de planos dos governos e das universidades federais desses países, no período de 2008 a 2013. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, localizada na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, sul do Brasil, na tríplice fronteira Brasil/Paraguai/Argentina; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, localizada na cidade de Redenção, estado do Ceará, nordeste brasileiro; a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, com sede localizada na cidade de Chapecó, Santa Catarina, na região sul; a Universidade Nacional Lomas de Zamora - UNLZ, localizada no município de Lomas de Zamora, província de Buenos Aires, na Argentina e Universidade de Buenos Aires - UBA, localizada na capital da Argentina, serão o referencial para uma análise comparada do processo de internacionalização da educação superior no MERCOSUL.

A busca pela compreensão das mudanças atuais na educação superior, não deverá deixar de ser o grande motivador para a realização de pesquisas científicas capazes de contribuir para a evolução de uma sociedade em constante processo de desenvolvimento do conhecimento.

2- Uma análise teórica.

2.1- Globalização e os Blocos Regionais – União Europeia (EU) e MERCOSUL.

O termo globalização vem sendo muito utilizado nessas duas últimas décadas e sempre conquistando amplos e complexos conceitos, mas não deixando de enfatizar sua ação nos mais diferentes aspectos das sociedades humanas, como afirma Dermival Ribeiro Rios (2009),

> A globalização é um processo pelo qual a vida social e cultural nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de injunções políticas e econômicas; o intercâmbio econômico e cultural entre diversos países, devido à informatização, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, à ação neocolonialista de empresas transnacionais e à pressão política no sentido de abdicação de medidas protecionistas.

E José Dias Sobrinho (2005) que diz que:

> A globalização invade todos os cantos do mundo, seja as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, (...), expande as estruturas de informação, potencializa a mobilidade, imprime novos perfis no

> mundo do trabalho, impulsiona o acúmulo exponencial dos acontecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral.

Diante do cenário atual a globalização se faz visível no intenso processo de regionalização, ou seja, a construção de blocos econômicos os quais são formados por meio de acordos e tratados entre países que comungam, quase sempre, dos mesmos objetivos. O crescimento econômico deve se dar através de habilidades ímpares de países que estão normalmente localizados em espaços geográficos contínuos e similares formando uma integração capaz de competir com o mercado global. Neste sentido, faz-se um destaque à União Europeia (EU) pioneira no processo de integração regional, pós-Segunda Guerra Mundial que vê na união algo além do fortalecimento econômico mas, para a reconstrução de sua estrutura física destruída durante os bombardeios; e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) constituído com o objetivo de fortalecer a economia dos países do cone sul americano podendo-se tornarem competidores ativos no mercado global.

A liberdade que os países têm em fazerem parte de diferentes blocos econômicos é resguardado pelo processo de globalização, permitindo aos mesmos buscarem relações econômicas que lhes favoreçam com maior chance de competição e comercialização de produtos e serviços no mercado mundial. Essa conexão entre países para a formação de blocos econômicos regionais pode se sobrepor a outros blocos, e assim inúmeras vezes, fazendo com que haja um emaranhado de redes nas mais diferentes direções. Porém, muitas vezes essas sobreposições podem trazer conflitos “ya que deben optar entre la pertinencia a uno u otro, pero sobre todo esta situación de multiplicidad de espacios produce un desgaste de energías que quita fuerzas al proyecto global de una completa integración (…)”. (Gazzola; Didriksson, 2008, p.190).

O Estado de Direito da UE, garante aos Estados-membros o poder democrático de aprovar os tratados que devem ser respeitados e seguidos por todos. Dentre os objetivos da UE, os que apresentam os maiores destaques estão relacionados à propagação da paz, tanto nos territórios nacionais quanto no mundo; a liberdade, a segurança e a justiça sem fronteiras internas, se fazem presente; além da promoção do progresso científico e técnico, neste objetivo deve-se enfatizar a importância do conhecimento científico e tecnológico construído, na maioria dos casos, nos centros acadêmicos inseridos nos espaços universitários; a proteção da diversidade cultural e linguística faz parte do desenvolvimento cultural europeu. Contudo, não se encerra aqui os objetivos do mais completo bloco econômico regional, em se tratando de estágios de desenvolvimento.

Ao se fazer uma análise comparativa no processo de evolução do MERCOSUL em relação à União Europeia conclui-se que esse tem uma longa trajetória a percorrer para alcançar o estágio de integração regional da UE. Constituído a partir da assinatura do Tratado de Assunção em 1991, por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai dá-se inicio a formação do MERCOSUL, o qual conseguiu evoluir em sua estrutura jurídica firmando o Protocolo de Brasília ainda em 1991, que trata da solução de controvérsias que vigorou no período de transição para a consolidação do bloco econômico. Posteriormente foi assinado o Protocolo de Ouro Preto, em 1994, o qual é considerado o protocolo adicional ao Tratado de Assunção que firma a Estrutura Institucional do MERCOSUL, que deverá ser executado e cumprido por todos que fazem parte desse processo de integração.

Com o objetivo de integrar os quatro Estados Partes por meio da livre circulação de

bens, serviços e fatores produtivos, o MERCOSUL vem avançando, complementando esse objetivo maior, com a adoção de uma política externa comum, a coordenação de posições conjuntas em foros internacionais, à formulação de políticas macroeconômicas e setoriais, e, por fim, a harmonização das legislações nacionais, com vistas a uma maior integração. (Câmara Federal Brasileira, 2013).

2.2- Globalização e Educação Superior.

Os financiamentos liberados pelos fundos mundiais direcionam as Instituições de Educação Superior (IES) no caminho que devem trilhar para atender as exigências da economia mundial. Por outro lado, a globalização estimulou a privatização das IES, no período neoliberal e mais recentemente pressiona as IES públicas a se remodelarem para que possam se desenvolver e se tornarem competitivas de modo que venham a atrair um número cada vez mais expressivo de alunos estrangeiros para seus centros acadêmicos. Essas mudanças vêm alterando os padrões tradicionais de intercâmbio entre as instituições de ensino superior, provocando uma mutação nas relações, como afirma Brunner (1994, p. 11),

> (...) Esas relaciones experimentan hoy una mutación que es tan importante como aquella que se produjo con la emergencia de la enseñanza superior de masas hace algunas décadas. Se modifican los patrones tradicionales de intercambio entre las instituciones de enseñanza superior, la sociedad y el Estado; cambian las modalidades de financiamiento del sector; los gobiernos dictan nuevas leyes e ordenanzas; (...) se introducen nuevos conceptos y prácticas de administración y control a nivel de los estabelecimientos y del sistema.

Mas, é a partir do início do século XXI que o processo de globalização intensifica os fluxos migratórios com a mobilidade de estudantes e cientistas em busca de melhores qualificações acadêmicas, ou a simples titulação superior estrangeira obtida nas mais conceituadas universidades do mundo, normalmente localizadas nos países do norte (desenvolvidos), dominados pela língua inglesa, característica fundamental do processo de internacionalização da educação superior, como enfatiza Altbach (2009, p. 253) “El papel de los idiomas más difundidos, especialmente el inglés, a finales del siglo XX, es también el de funcionar como un elemento internacionalizante”.

Contudo, cabe destacar a crescente mobilidade de alunos em direção aos países em desenvolvimento, como Argentina e Brasil, os quais são capazes de atrair alunos e cientistas, para seus territórios acadêmicos, vindos de países desenvolvidos ou não, como resultado de investimentos realizados para o desenvolvimento científico e tecnológico nos campos universitários, reafirmando a universidade como instituição internacional por natureza, independente de sua localização, segundo Altbach (2009, p. 253),

> La universidades, más que ninguna otra institución, internacional por naturaleza. Las universidades de más alto nivel y sus académicos y científicos están directamente incluidas dentro de la red internacional. Los que están en la periferia, en cambio, pueden

> no estar incluidos directamente, pero de todos modos resultan afectados por ella. En un mundo en el cual las relaciones internacionales en el comercio, la ciencia y la tecnología se consideran fundamentales para la "competitividad", el papel internacional de la academia es aún más importante.

É bom que se perceba que a internacionalização da educação superior não é apenas um fluxo motivado pela busca de uma nova afetividade e culturalidade, mas um processo que vem se transformando a partir de elementos da globalização, permitindo a movimentação de milhares de dólares em todo o mundo, contribuindo, portanto para uma dinâmica na economia mundial.

2.3- Internacionalização da Educação Superior.

As discussões sobre o processo de internacionalização da educação superior vêm, ao longo dos anos, mostrando um alto grau de complexidade e uma elevada diversidade de termos que tentam defini-la. Porém, esse processo se intensificou a partir dos anos de 1990, no então chamado sistema neoliberal quando a educação superior passou a ser incorporada como mais um produto da área de comércio internacional, controlada pelo GATTS da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Segundo Knight (2005, p. 16), há quatro razões fundamentais que impulsionam a internacionalização, as quais são: socioculturais, políticas, econômicas e acadêmicas. Esta tende a uma dimensão internacional para a investigação e ensino, ou seja, uma ampliação horizontal dos sistemas acadêmicos em nível nacional e internacional, através de alianças estratégicas, para a produção de conhecimento com desenvolvimento social e cultural, com melhoria da qualidade para alcançar reconhecimento em escala global. Neste sentido, a internacionalização da educação superior tem conquistado muitos defensores, pois acreditasse que os estudantes devem ser preparados dentro e fora dos territórios nacionais para se tornarem sujeitos ativos num mundo que, hoje, é muito mais globalizado.

Para Acevedo Marin & Brasil (2004, p.14) "a internacionalização da educação é uma denominação para a utilização plena das atividades de cooperação internacional entre diversas instituições educacionais em todo o mundo". Logo, percebe-se que o processo de internacionalização educacional se fortalece com a instituição de acordos bi e multilaterais, estabelecidos em cooperações internacionais, que vem fortalecer o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas (Knight, 2012). Nesse marco é válida sem dúvida, a proposta de uma genuína internacionalização da educação, construída sobre bases solidárias e respeitosas da idiossincrasia e as identidades culturais de cada povo (PONS, 2009, p.27).

Por sua vez, a internacionalização está estritamente vinculada ao processo de integração, e esta muitas vezes, atribui sua existência, às cooperações internacionais em seu sentido mais amplo. Segundo Deutsch (1990, p.10) uma integração plena se dá não somente pela via econômica, mas também pela política, social e cultural. Elas podem acontecer todas juntas ou separadamente, pois são estágios distintos de um processo integratório. A integração regional é, na maior parte das vezes, apenas definida pelo viés econômico, relegando outros aspectos que irão, de fato, dar coesão interna a um bloco regional, seja de cunho econômico ou educacional.

As discussões sobre o processo de integração vêm ganhando uma dimensão cada vez mais ampla, ao longo dos anos. Na Conferência preliminar de Havana em novembro de

1996, defendeu-se a ideia de promover a integração cultural e educativa, com a mobilidade estudantil, acadêmica e profissional, como a etapa inicial para a integração política e econômica, ou seja, uma internacionalização. Tais ideias foram reforçadas em outubro de 1998, quando da Conferência Mundial da UNESCO, onde se passa a estimular "'el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales.', respetando 'las identidades culturales y sociales'" (PONS, 2009, p.37). Porém, "a integração não é um fato acabado, nem apenas um marco, mas um processo. Este processo vai se consolidando por meio da criação de instituições supranacionais e transnacionais" (DEUTSCH, 1957 apud MARTINS, 2010, p.15).

Deve-se perceber que os elementos da globalização estão transformando o processo de internacionalização, assim como esta vem transformando a educação superior em um campo onde nem todos são classificados como ganhadores, mas há uma expansão de benefícios econômicos e sociais em uma escala global.

3- Educação Superior no MERCOSUL.

3.1- Educação Superior na América Latina – breve análise.

As primeiras universidades da América Latina foram construídas sobre as bases da igreja católica. Com a vinda dos jesuítas para o processo de catequização, muitas escolas de ensino básico foram construídas, o que permitiu, posteriormente, a oferta de cursos de graduação transformando-as, em alguns casos, em Instituições de Educação Superior (IES). Dados revelam que até 1800 existiam, aproximadamente, três dezenas de universidades no continente latino-americano. Somente a partir do inicio do século XX é que ocorre uma expansão da educação superior, injustificavelmente esse processo se deu de forma lenta e tardia, exemplificando-se o caso de extremo atraso de implantação de universidades no Brasil, sendo que, a primeira foi fundada no Rio de Janeiro em 1920, após os grandes movimentos de reforma das universidades na Argentina.

Autônomas em sua "origem", as universidades latino-americanas presenciaram ao longo dos séculos grandes transformações, principalmente no período pós-Segunda Guerra Mundial, conhecido como Guerra Fria, a qual foi visivelmente intensa e sangrenta em países como Argentina, Brasil e Chile. As ações ditatoriais dos governos militares, o sufocamento da autonomia das universidades públicas e a redução dos financiamentos contribuíram para a queda relativa dos níveis de qualidade da educação superior (RAMA, 2006, p. 12). Tais mecanismos foram elementos chaves para o surgimento de um número elevado de IES privadas, justificando a massificação da oferta de matrículas no ensino superior.

Com o fim dos governos militares e as grandes transformações no espaço mundial a partir de 1991, novas políticas econômicas e, por conseguinte, educacionais foram traçadas, afetando decisivamente a educação superior na América Latina. O desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação, a ruptura das fronteiras comerciais, resultados do processo de globalização exigem a construção de um novo modelo de educação superior, ou seja, a internacional, que vem garantir a mobilidade estudantil, como ação da nova dinâmica de aprendizagem de grande parte da sociedade. Assim, globalização e sociedade do saber constituem dois grandes motores que estão impulsionando a massificação da educação superior na América Latina. Ocorrendo uma verdadeira metamorfose nas universidades, nas sociedades e nos governos de todo o mundo, permitindo que sistemas nacionais de educação estejam em maior sintonia e integração. (RAMA, 2006).

3.2- O Setor Educacional do Mercosul e os Planos de Ações.

O MERCOSUL é até o momento, o único bloco econômico que nasce com uma proposta de integração educacional entre os Estados Partes. A assinatura do Protocolo de Intenções, em 13 de dezembro de 1991, na cidade de Brasília na Reunião de Ministros de Educação serviu para fortalecer esse objetivo, dando origem ao Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Tendo como missão formar um espaço educativo comum, através da concretização de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional e com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.

Para a seguridade do item qualidade da educação, em novembro de 2007, na reunião de ministros de educação, ficou decidido que o SEM necessitava de um programa permanente de acreditação de títulos, dando origem à Acreditação Regional de Cursos Universitário MERCOSUL - ARCUSUL (substituto do MEXA e considerada uma das ações mais importantes do SEM), que “visa estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região.” (Projeto de Lei nº 1.981, 2011, p. 5).

No período atual, o MERCOSUL educativo conta com os programas e projetos a seguir, expondo na prática os avanços no processo de integração educacional, o sistema de Acreditação Regional dos Cursos Superiores dos Estados do MERCOSUL e Estados Associados - ARCUSUL; Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os cursos acreditados pelo ARCUSUL; Programa MARCA para a mobilidade de docentes do ensino superior; Programa de associação universitária para a mobilidade de docentes do ensino superior do MERCOSUL; Programa de intercâmbio de português e espanhol; Projeto de apoio da União Europeia de mobilidade do MERCOSUL na Educação Superior; Núcleo de estudos e pesquisas na educação superior do MERCOSUL; Sistema integral de fomento para a qualidade dos cursos de pós-graduação do MERCOSUL.

Assim, a integração educacional é uma etapa necessária para a organização e desenvolvimento de blocos regionais. Apesar da existência de muitos desafios, os avanços teóricos no processo de integração e na melhoria da qualidade da educação no MERCOSUL são visíveis, o que vem contribuindo para o reconhecimento em nível internacional do SEM, proporcionando a adesão de países ao processo de mobilidade e intercâmbio de acadêmicos em direção ao cone sul americano, construindo uma educação internacionalizada.

3.3- Argentina e Brasil - aspectos da internacionalização na educação superior.

A década de 1990 marca decisivamente o processo de internacionalização da educação superior em escala mundial, ganhando significativa importância com a Conferência de Havana em 1996, reforçada, posteriormente, pela UNESCO em 1998. Neste cenário, Argentina e Brasil tornam-se protagonistas em um novo paradigma da educação que se reflete em mudanças na estrutura curricular, programas e acordos internacionais vivenciados pelos governos e Instituições de Educação Superior, resultados das mais profundas transformações estimuladas pela globalização.

Contudo, o crescente desenvolvimento econômico de Argentina e Brasil contribui, decisivamente, para o surgimento de exigências com o objetivo de se obter uma melhor qualificação tecnológica e científica a ser conquistada por ambos os países. As relações

internacionais tornam-se cada vez mais constantes, sejam acordos ou cooperações ligadas à educação superior instituída por ações de governos federais, através de seus ministérios de educação, relações exteriores e outros, permitindo desse modo e com maior frequência a troca e construção de conhecimento em ritmo solidário.

Tanto a LDB - brasileira, quanto a Lei de Educação Superior - argentina explicitam em seus artigos a plena liberdade para a manutenção de acordos e convênios entre as universidades, reconhecendo, portanto, a necessidade do processo de cooperação para o desenvolvimento científico. Nestes termos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira de 1996, renova os modelos de ensino em todos os níveis, e prever as universidades autonomia para firmar contratos, acordos e convênios (art. 53, VII). A Argentina apresenta a lei de Educação Superior de 1995, onde o poder de autonomia das universidades dar a elas o direito de manter relações de caráter educativo, científico e cultural com instituições do país e estrangeiras (art. 29, N). Tais mudanças vêm garantindo a construção de um novo modelo de educação superior, baseada no processo de internacionalização e autonomia, instituída às universidades argentinas e brasileiras desde os seus primórdios e fortalecida com as leis educacionais.

Como resultado das mudanças no setor educacional, as políticas públicas desenvolvidas por Argentina e Brasil se voltam para a construção de um modelo de educação superior capaz de desenvolver sujeitos aptos a se inserirem no mundo globalizado e fazerem parte da construção do mesmo, mas tal medida se amplia num bojo em que a necessidade de se construir novos modelos universitários possa garantir a internacionalização da educação superior. Portanto, não basta reformular os modelos educacionais se a base estrutural onde esse é construído continua estático, rígido e inflexível.

Por conseguinte, o processo de internacionalização passa a ser utilizado como elemento estratégico para transformar e atualizar os sistemas de educação superior, contribuindo para o desenvolvimento dos Estados Nacionais com a adoção de medidas de integrações. Com a perspectiva de permitir o desenvolvimento científico, econômico e social, Argentina e Brasil, através de seus organismos internos, em especial, a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vêm firmando acordos bi e multilaterais com os mais diversos países do mundo, localizados em continentes distintos. Tais aspectos demonstram a plena capacidade no processo de cooperação com países em desenvolvimento, desenvolvidos e subdesenvolvidos.

O intenso processo de constituição de cooperações internacionais entre governos e instituições, no campo educacional, marca decisivamente o século XXI, com maiores fluxos migratórios temporários de estudantes e cientistas, os quais se tornam as marcas mais visíveis do processo de internacionalização da educação superior na Argentina e Brasil. Tais fatos consolidam-se com o crescimento dos números de assinaturas de acordos e cooperações internacionais entre Brasil, mais que Argentina, com países que comungam da vontade de participar de um processo de integração baseado na relação educacional, sobretudo os europeus, como Espanha e França.

A internacionalização tratada se consolida nos processos de integrações, que se dão a partir de cooperações e acordos bi e multilaterais, com o objetivo de promoverem a construção e o compartilhamento de conhecimento nas mais diversas áreas, com mobilidade física de estudantes e cientistas entre os Estados. É nesta ótica de entendimento que serão analisados os aspectos da internacionalização da educação superior de Argentina e Brasil e os avanços que ambos os países deram nestes treze anos do século XXI.

4- Educação superior: programas e projetos para a internacionalização no século XXI.

4.1- Argentina e Brasil - cooperações bilaterais na educação superior.

Apesar da existência de cooperações internacionais no campo educacional entre ambos os países, os governos de Argentina e Brasil reconhecem a necessidade de se ampliar a mobilidade de acadêmicos entre eles, estreitando as parcerias e acordos com a criação de programas, como afirma a Declaração Conjunta de 31 de janeiro de 2011, onde as presidentes Dilma Rousseff e Cristina Kirchner "determinaram que as respectivas autoridades educacionais ampliem a promoção de mobilidade acadêmica de estudantes e professores universitários de graduação e pós-graduação, por meio de programas de intercambio." (http://www.itamaraty.gov.br).

Neste sentido, para facilitar o processo de comunicação durante o intercâmbio acadêmico, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos nas línguas oficiais, português e espanhol, construindo, portanto, a base do processo de mobilidade. Para reforçar o intercâmbio acadêmico entre Argentina e Brasil, os governos federais, através de seus ministérios de educação financiam bolsas de estudos, que permitam aos estudantes cursarem graduação e pós-graduação com reconhecimento recíproco de seus estudos.

Atualmente, a cooperação bilateral entre Argentina e Brasil se consolida com os acordos firmados para a execução de programas e projetos educacionais, tendo como objetivo a qualificação em âmbito de graduação e pós-graduação, considerados primordiais para se alcançarem as metas estabelecidas no que tange a solidariedade para o desenvolvimento dos povos de ambos os países.

4.2- Argentina e Brasil - uma análise comparada de universidades federais no processo de internacionalização da educação superior.

Com o objetivo de analisar comparativamente as novas tendências das universidades públicas de Argentina e Brasil frente ao processo de internacionalização da educação superior, no contexto da globalização, foram selecionadas cinco instituições de educação superior, sendo duas da Argentina, ou seja, a Universidade Nacional Lomas de Zamora - UNLZ e a Universidade de Buenos Aires - UBA; e três do Brasil, a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana. O estudo comparado permitirá observar os avanços e similaridades de quatro dessas IES no cone sul da América Latina, e uma no nordeste do território brasileiro, além das vantagens para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região. Cabe destacar que, UBA e UNLZ localizadas na Argentina, constroem um histórico há décadas demonstrando de forma cada vez mais intensa os avanços acadêmicos desse país.

4.2.1- Argentina.

I- Universidad Nacional Lomas de Zamora (UNLZ).

I.I- Cooperação Internacional.

Dados não disponíveis.

I.II- Estratégias para permanência de alunos (internacionalização) na educação superior.

A primeira observação, a ser feita neste item, está relacionada à ausência de informações disponíveis acerca de possíveis cooperações internacionais estabelecidas entre

UNLZ e outras instituições. Neste sentido, as estratégias enfatizadas tratam exclusivamente daquelas que estimula e garantem a permanência e conclusão dos cursos superiores pelos alunos de graduação dessa instituição.

A oferta de bolsas a alunos com escassos recursos econômicos tem como objetivos facilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho acadêmico nos estudos de graduação. Para isso foram criados alguns programas como: “El Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) para alumnos de las facultades de Derecho, de Ciencias Económicas y de Ciencias Sociales. El Programa Nacional de Becas Bicentenário (PNBB) para alumnos de las facultades de Ciencias Agrarias e Ingeniería.” *(http://www.unlz.edu.ar/asuntos_becas. html).*

A oferta de bolsas financeiras para a manutenção e garantia de estudos em instituições de educação superior é uma realidade na Universidade Nacional de Lomas de Zamora. O que permite analisar a importância do financiamento ao desenvolvimento científico e tecnológico e, por conseguinte, de uma nação.

II- Universidad de Buenos Aires (UBA)

II.I- Cooperação Internacional.

Desde seus primeiros anos de atividades acadêmicas a inserção de professores estrangeiros, sempre, foi vista como algo positivo para o crescimento científico da Universidade de Buenos Aires. As matrículas de estudantes estrangeiros e os intercâmbios de estudantes da UBA em instituições internacionais, também vêm contribuindo para a construção de um novo espaço científico e cultural.

Os acordos, convênios e cooperações internacionais traçados pela UBA, valoriza a mobilidade de estudantes através de intercâmbios com as mais distintas instituições de nível superior, ao mesmo tempo, que busca atrair estudantes e professores estrangeiros para seus espaços acadêmicos. Tais cooperações vêm se intensificando desde o início dos anos 2000, ou mais precisamente, com a chegada da segunda década do século XXI.

II.II- Estratégias para internacionalização da educação superior.

No contexto internacional, a UBA vem se inserindo no novo modelo de educação superior com a oferta de bolsas para o financiamento de estudos, em especial, de pós-graduação em inúmeras instituições localizadas em territórios de países desenvolvidos e em desenvolvimento. O financiamento para a construção de conhecimento a partir do avanço em educação superior é a chave propulsora para a motivação e o desenvolvimento dos avanços científicos e tecnológicos que a Argentina deseja alcançar através da Universidade de Buenos Aires.

Contudo, além das bolsas ofertadas capazes de atender o deslocamento para a instituição parceira, a própria oferta de vagas e as parcerias acordadas entre a UBA e tantas outras instituições internacionais são o ápice para a inserção da Argentina no cenário da internacionalização da educação superior.

4.2.2- Brasil

I- Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

I.I- Cooperação Internacional.

Com a missão de “contribuir para a integração solidária da América Latina e Caribe, mediante a construção e a socialização da diversidade de conhecimento necessário para a consolidação de sociedades mais justas no contexto latino-americano e caribenho” (PDI 2013- 2017), a Unila busca cooperações internacionais com países onde suas populações

falam, principalmente, as línguas portuguesa e espanhola adotadas para o sistema bilíngue de comunicação entre as equipes que constitui seu espaço acadêmico.

As cooperações internacionais traçadas pela Unila se inserem no contexto norte-sul e sul-sul, sendo preservada a solidariedade no compartilhamento e construção de novos conhecimentos, através de intercâmbios de alunos e professores como base para o desenvolvimento científico e tecnológico das populações dos países cooperados com a participação de suas instituições universitárias e não universitárias.

I.II- Estratégias para internacionalização da educação superior.

Localizada numa posição territorial privilegiada para o intercâmbio de alunos e professores do MERCOSUL, a priori, e consecutivamente de latino-americanos a Unila cria estratégias que possam atrair alunos, principalmente, para seu espaço, garantindo a eles a permanência e conclusão dos cursos com dignidade e respeito.

A oferta de auxílios estudantis permite aos discentes, em especial os em situação econômica vulnerável a permanecer e concluir os cursos de nível superior. São exemplos desses auxílios: auxílio moradia, alimentação, transporte, saúde e psicologia, todos voltados para o bem estar e facilitadores no processo de integração entre alunos e toda equipe que compõem a universidade.

A modalidade, auxílio moradia, se subdivide em auxílio moradia, moradia estudantil própria e subsídio financeiro. Já o auxílio alimentação é gerado a partir de um benefício financeiro disponibilizado em um cartão (dinheiro de plástico) nutricard. Assim como o auxílio alimentação, o auxílio transporte funciona com o uso de cartão, neste será creditado valores correspondentes a passagens, para o deslocamento dos estudantes à universidade. Por sua vez, o auxílio saúde se dar através do serviço de enfermagem para a prevenção. Por conseguinte, o atendimento de psicologia visa prevenir e promover o restabelecimento da saúde de estudantes da UNILA.

II- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

II.I- Cooperação Internacional.

A Unilab, instituição acadêmica e científica tem por objetivo buscar uma cooperação internacional baseando-se na solidariedade com países de língua oficial portuguesa, promovendo uma integração com base no sistema de mobilidade com a participação de docentes e discentes que se mantêm entre os parceiros, como afirma os itens de VIII a X dos objetivos específicos do PDI - 2013 - 2017, p.23. A Unilab tem por objetivo:

> VIII- promover a cooperação, a mobilidade acadêmica e o intercâmbio com diversas instituições científicas, acadêmicas e culturais (nacionais e internacionais), ampliando e potencializando o avanço do conhecimento e da cultura;
>
> IX- contribuir para que o conhecimento produzido no contexto da integração acadêmica entre as instituições de países de língua portuguesa seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades;
>
> X- propor, implementar e acompanhar acordos, convênios e programa de cooperação internacional que contribuam para a inserção da educação superior brasileira no cenário internacional e para o fortalecimento da cooperação solidária, com ênfase nos países de língua portuguesa;

II.II- Estratégias para internacionalização da educação superior.

A Unilab, constituída no modelo multicampi e residencial, é capaz de criar estratégias que atrai e garante a permanência de alunos, vindos em especial de países africanos e do próprio território brasileiro. Como, muitos dos estudantes vindos para a Unilab apresentam dificuldades financeiras e consequentemente a de garantir a conclusão dos seus respectivos cursos, o governo federal brasileiro cria programas destinados à oferta de recursos financeiros para que os estudantes possam se manter durante o período de estudo.

Além dos programas de bolsas, a Unilab garante aos estudantes moradias estudantis atendendo mais de 700 discentes. Assim, a Unilab é classificada como universidade residencial, a qual conta com uma ampla infraestrutura que permitirá uma integração científico-acadêmica, cultural e esportiva, a partir das relações de convivência entre os estudantes.

Neste conjunto, a Unilab desenvolve um amplo campo estratégico que atrai e garante a permanência de estudantes nacionais e internacionais, como o Programa de Assistência aos Estudantes (PAES), que "visa garantir direitos à assistência estudantil por meio de apoio institucional para os estudantes matriculados em cursos de graduação cujas condições socioeconômicas são insuficientes para a permanência e uma trajetória acadêmica exitosa e/ou que se encontrem em situação de extrema vulnerabilidade social". (PDI - 2013 - 2017, p. 61).

III- Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

III.I- Cooperação Internacional.

A UFFS traça caminhos que permite cooperações com instituições de educação superior no sentido norte-sul e sul-sul, inserido no contexto solidário.

III.II- Estratégias para internacionalização da educação superior.

Construída no modelo multicampi, a UFFS lança estratégias relacionadas ao apoio financeiro, capazes de atrair alunos brasileiros a participarem de programas em graduação sanduíche alicerçados em outros países. Paralelamente, a IES é capaz de construir e desenvolver estratégias para a permanência de alunos durante o período de formação em seus próprios espaços acadêmicos.

Dentre as estratégias destaca-se o apoio financeiro para alunos interessados em ocupar vagas na graduação sanduíche. Por conseguinte, a oferta de bolsas para a manutenção das necessidades básicas como, auxílio instalação e auxílio deslocamento enfatizados no PDI - 2012/2016 (p.82 a 86), o qual especifica os Programas e auxílios de apoio financeiro.

Tais estratégias, em especial o Programa de Intercâmbio e Mobilidade Estudantil, podem atrair estudantes e permitir um intercâmbio científico e cultural garantindo à UFFS fazer parte do processo de internacionalização da educação superior.

✓ *Unila e UFFS uma proposta em comum.*

A Unila e a UFFS compartilham dos mesmos objetivos quando se trata da oferta de vagas nos cursos de graduação a estudantes haitianos residentes no Brasil. Desde que foram "sufocados" pelo terremoto de 2010, haitianos vem se dirigindo ao território brasileiro em busca de novas oportunidades relacionadas à qualidade de vida, mas para que possam

avançar nessa questão precisam de qualificação técnica, tecnológica e de nível superior e quem sabe com a construção de novos conhecimentos, muitos, possam retornar a seu país de origem e ajudar a reconstruí-lo.

Além do objetivo de contribuir com o processo de integração à sociedade brasileira, assim como fortalecer o intercâmbio, o Pró-Haiti, visa eliminar os inúmeros casos de preconceitos e racismo pelos quais passam os haitianos, como explicar Arcelo Luis (pró-reitor da Unila em exercício, 2014), “A intenção é poder mudar a qualidade de vida e a situação socioeconômica dos haitianos que estão no Brasil através da formação acadêmica”. (http://www.unila.edu.br/noticias/pro-haiti).

5. Resultados.

Ao longo deste trabalho foi possível entender que, a internacionalização da educação superior é um marco no processo da globalização. A construção do conhecimento através da mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores de nível universitário vem permitindo maior integração com base no respeito à diversidade cultural entre nações desenvolvidas (norte) e sub e em desenvolvimento (sul).

A cooperação solidária norte-sul e sul-sul vem à tona como uma das principais descobertas durante as pesquisas bibliográficas.

Há uma unanimidade entre as cinco instituições analisadas, quanto ao processo de financiamento de estudantes e professores, como motivador para o avanço do conhecimento e a realização da internacionalização da educação superior. Para isso, os governos federais criam estratégias com a oferta de bolsas para o auxílio das necessidades, como moradia, transporte e alimentação de discentes e docentes em fase de intercâmbio.

6. Conclusões.

Fazendo-se uma análise comparada das universidades pesquisadas e a internacionalização da educação superior, concluiu-se que as instituições Unila e Unilab já nascem para a construção de uma educação superior internacional, promovendo a produção do conhecimento com desenvolvimento social e cultural em nível nacional e internacional, ou seja, uma cooperação solidária, com respeito mútuo, além de promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural, conceito defendido pela UNESCO.

A internacionalização permite que Unila e Unilab construam espaços educativos similares, através da concretização de políticas que articulem educação e integração com mobilidade, intercâmbio e formação de uma identidade regional, assim como formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, fazendo parte da missão de ambas as instituições, respectivamente.

Contudo, percebem-se algumas diferenças entre elas. No contexto regional a Unila torna-se a instituição com maior afinidade ao processo de integração educacional no MERCOSUL, já que a oferta de vagas em seus cursos garante a participação de estudantes do bloco regional e de toda América Latina. Por outro lado, a Unilab privilegia acordos com países de língua portuguesa, sendo esse um dos seus objetivos. Neste cenário, a maioria dos estudantes estrangeiros que chegam à Unilab tem como origem países africanos, interligados pelo processo histórico de colonização.

A UFFS, criada no mesmo período da Unila e Unilab, tem como propósito atender a mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL, através do modelo multicampi. Atualmente,

vem conquistando o espaço internacional, com a assinatura de acordos e cooperações com instituições desses países e Europeus. Um dos principais destaques está relacionado à oferta de cursos superiores às populações de origem haitiana, inseridas de modo legal no Brasil com apoio do governo federal. A cooperação, entre a UFFS e o governo do Haiti se alicerça em cooperação solidária entre nações, onde se inicia o desenvolvimento social de um povo, que poderá contribuir para o desenvolvimento econômico de sua nação.

Através de acordos e convênios bi e multilaterais a UBA valoriza a mobilidade de estudantes e professores entre instituições conceituadas de países do norte e sul, respeitando o que estabelece a cooperação solidária. Contudo, apesar dos elevados números de programas que atraem estudantes para seu campo, essa universidade intensifica a assinatura de acordos com países do norte, como Estados Unidos e da União Europeia, considerados fator decisivo para seu processo de modernização e desenvolvimento.

De modo sutil, a UNLZ, promove uma internacionalização com a inserção de estudantes estrangeiros em seus campos, vindos principalmente de Brasil e África.

As instituições pesquisadas estabelecem cooperações bi e multilaterais com instituições de educação superior de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Alicerçadas na autonomia universitária essas instituições promovem cooperações capazes de contribuir tanto para o desenvolvimento científico, quanto social das comunidades onde estão inseridas reduzindo desse modo as diferenças sociais e econômicas.

De modo especial, o Brasil, representado pela Unilab, Unila e UFFS, cria programas na forma de bolsas de auxílio específico, para estudantes de origem africana e haitiana, devido a grande vulnerabilidade econômica e social em que muitos estão inseridos.

Quanto ao meio de comunicação utilizado pelas universidades, deve-se destacar a adoção do sistema bilíngue oficial (português e espanhol) pela Unila, reconhecido como estratégia para atrair estudantes, assim como forma de valorização da diversidade cultural e construção de uma sociedade mais solidária. Por conseguinte, a Unilab adota a língua portuguesa em seu sistema de comunicação, fato que estimula a vinda de estudantes dos países da CPLP.

Em alguns momentos os acordos, programas e cooperações são estimulados e assinados pelos representantes máximos dos governos federais, como presidentes, o que tem permitido maior dinamicidade e respaldo frente aos órgãos competentes para reconhecimento bilateral dos títulos obtidos pelos estudantes, durante seu período de estudo em outros territórios nacionais.

Apesar de todo avanço no processo de integração, nem todas as instituições conseguem se inserir de forma similar nos acordos internacionais. A mobilidade, a partir dos fluxos de pessoas e informações cria e transforma culturas antes enrijecidas e isoladas do restante do mundo. Assim, mais que pensar uma integração da educação superior no MERCOSUL, devem-se construir novos modelos de universidades capazes de promover uma internacionalização do conhecimento, respeitando às especificidades socioculturais dos povos para um desenvolvimento econômico e social da região.

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO MARIN, R. E; BRASIL, W. Internacionalização da educação superior no Brasil. Belém: UNAMAZ, 2004.

ALTBACH, Philip G. Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el

desarrollo. 1ª ed. Buenos Aires: Universidad de Palermo - UP, 2009.

ARGENTINA. Ministerio da Educação. Disponível em: < /spu/cooperacion-internacional/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. UBA-Argentina. Disponível em: . Acesso em: 04 de jan. 2015.

BRASIL. Declaração Conjunta por ocasião da visita da Presidenta Dilma Rousseff à República Argentina - Buenos Aires, 31 de janeiro de 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 05 de fev. 2012.

_____.Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara. leg.br/camaranoticias/noticias/121977.html>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: < ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 de mar. de 2012.

_____. Projeto de Lei nº 1.981, de 2011. Disponível em: . Acesso em. 15 de jul. 2012.

BRUNNER, J, J. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. **Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe**, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000.

_____. Sociologia da Educação Superior nos Contextos Internacional, Regional e Local. ***Revista de Ciências Sociais*****, Rio de Janeiro, Vol. 52, no 3, 2009, pp. 621 a 658.**

RIOS, D. R. Minidicionário escolar de língua portuguesa. São Paulo: DCL, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

GAZZOLA. A. L; DIDRIKSSON. A. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. Caracas, 2008. Disponível em: <w*ww.iesalc.unesco .org.ve*>. Acesso em: 10 de março de 2011.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuestas anuevas realidades e retos. In: Educación superior en América Latina: La dimensión internacional. (HANS DE WIT, ISABEL CRISTINA JARAMILLO, JOCELYNE GACEL-ÁVILA Y JANE KNIGHT) 2005 MAYOL EDICIONES S.A. Bogotá, Colombia.

_____. Cinco verdades a respeito da internacionalização. (2012). Disponível em: <>. Acesso em: 02 de out. 2013.

MARTINS, J. R. A Unila e a integração Sul-Americana: um projeto de liderança regional brasileira. Disponível em:<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/a-unila-e-a-integracao-sul-americana-um-projeto-de-lideranca-regional-brasileira/46972/>. Acesso em: 15 de jul. 2013.

PONS, J. A. Educación superior: internacionalización, transnacionalización, e integración regional, papel de las nuevas tecnologias de la información y la comunicación (TIC). **Revista sudamericana de educación, universidad y sociedad: Educación comparada e internacional,** Montevideo, n. 1, p. 26-43, 2009.

RAMA, C. La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina - 1ª ed., Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2006.

UFFS. PDI 2012-2016. Disponível em: <>. Acesso em: 01 de jan. 2013.

UNILA. PDI 2013 - 2017. Disponível em: < default / files /files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2012.

UNILAB. PDI 2013 – 2017. Disponível em: <>. Acesso em: 20 nov. 2013.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. As novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, 2009. Disponível em: <***2009****.pdf/at.../file*>. Acesso em: 26 de jun. 2012.

Estratégias para a consolidação de um sistema complexo: o caso da unila

Autor: Corrêa, Rúbia Oliveira (Universidade Federal de Sergipe); **Silva, Luiz Marcos de Oliveira** (Universidade Federal de Sergipe); **Carvalho, Evandro Lopes de** (Instituto Federal de Sergipe); **Andrade, Jefferson Reis Guimarães** (Universidade Tiradentes)

Resumen: Esta pesquisa analisa as estratégias implementadas em prol da consolidação das atividades acadêmicas do projeto Unila (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), um sistema complexo. O estudo tem abordagem qualitativa e natureza descritiva. Foi desenvolvido por meio da análise de caso único. Entrevistas com roteiro semiestruturado, notas de campo e análise documental foram utilizados como fontes de informação. Para a análise dos casos, optou-se por utilizar o método da Análise de Conteúdo. Projeto inovador, dinâmico, frouxamente articulado e com heterogeneidade de interesses, a Unila é complexa na sua essência. Frente aos discursos e evidências documentais coletados, ficou perceptível que as estratégias de pessoal, acadêmicas e de infraestrutura se complementam em prol da consolidação das atividades acadêmicas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Palabras claves: Sistemas Adaptativos Complexos, Universidades Federais, Estratégias.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Organização extremamente complexa, as universidades públicas são instituições pluridisciplinares que formam quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). Estas instituições possuem personalidade jurídica própria, além de relativa autonomia administrativa e financeira. Seus cargos são hierarquizados e condutas individuais são moderadas por normas e atos administrativos formalizados.

Diante da sua complexidade nata, as universidades descartam uma gestão baseada no reducionismo ou em modelos burocráticos tradicionais. Por muitos anos as organizações governamentais viveram solidamente sob a concepção weberiana de “organização”. Frente a interações frouxamente articuladas entre seus objetivos e estratégias, estas instituições diferem de organizações mais tradicionais (WEICK, 1976).

Com o passar dos anos o modelo burocrático de gestão tornou-se o alvo das mais

ásperas críticas, especialmente durante a década de 1990, quando a chamada ¯ Nova Gestão Pública - NGP. A Nova Gestão Pública solidamente calcada em práticas de gestão por resultados, prega organizações públicas enxutas e com serviços qualificados passaram a ser preteridas àquelas extremamente técnicas, burocráticas e racionais (LOTTA, 2002).

Nos últimos anos, identidades híbridas que rumam a nova forma de se fazer gestão pública já são percebidas. Ali se faz uso da noção do modelo "Estado Neo-Weberiano", em que se combina o compromisso com a burocracia estatal e de estilo Weberiano com novos conceitos, mecanismos e instrumentos, a fim de aumentar a qualidade geral, eficiência e profissionalismo na esfera pública. No entanto, o padrão de mudança proposto por essas novas identidades tem que ser percebido como um processo de "sedimentação", do qual novas camadas se sobrepõem a algo já existente, mas não substituem ou completamente levam camadas anteriores. Assim, em hipótese alguma, pode-se falar que estamos diante de um processo de substituição de uma lógica institucional (MEYER, *et al*., 2014).

Assim como os Sistemas Adaptativos Complexos, as Instituições de Ensino Superior -IES - têm suas estratégias e desempenho global intimamente vinculados a um ambiente com alto grau de conectividade, onde as relações entre ações e resultados são complicadas e não lineares. Suas mudanças em prol à adaptação ambiental devem ser evolutivas, e não planejadas rigidamente (ANDERSON, 1999).

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, objeto desse estudo, além das características supracitadas, é considerada um projeto inovador, na medida em que se propõe a contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades mais justas na América Latina e Caribe. Para isso, preza pela equidade econômica e social dessas nações. Para a Unila, tal equidade poderá ser alcançada por meio do conhecimento compartilhado, da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão (IMEA, 2009).

Consolidar a proposta da Unila - tendo em vista a complexidade acadêmica do projeto, dos seus objetivos, e dos valores dos grupos que atuam no âmbito acadêmico - é algo extremamente desafiador. No mais, como afirmam Meyer Jr, Pascucci e Mangolin (2012), existe uma notável escassez de estudos empíricos acerca da gestão estratégica de universidades públicas no Brasil, o que por si já justificaria explorar a temática da estratégia em organizações complexas.

Esta pesquisa analisou as estratégias implementadas em prol da consolidação das atividades acadêmicas do projeto Unila - um sistema complexo. Mais especificamente, esse estudo: a) caracterizou a universidade em questão como um Sistema Adaptativo Complexo - SAC, bem como suas implicações gerenciais, e b) examinou as estratégias implementadas em prol da consolidação das atividades acadêmicas do projeto Unila, em especial, seus processos, práticas e resultados.

O artigo foi dividido em seções interdependentes, permitindo uma melhor compreensão das teorias que embasam a discussão. Para tanto, inicialmente é apresentada uma revisão teórica acerca dos temas centrais deste estudo. Em seguida, são registrados os procedimentos metodológicos. Por fim, apresenta-se a análise dos dados e as conclusões finais do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui é apresentada a revisão da literatura, a qual tem por propósito fundamentar a pesquisa desenvolvida. Num primeiro momento, explana-se acerca das organizações como sistemas adaptativos complexos. Em seguida, as estratégias organizacionais em um sistema adaptativo complexo são contempladas.

2.1. ORGANIZAÇÕES COMO SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

Amplamente apoiado nos princípios norteadores das ciências biológicas, em que a adaptação implica acomodação, mas acima de qualquer coisa, evolução; “Sistemas Adaptativos Complexos”é uma expressão intimamente vinculada a sistemas em que o desempenho global depende fortemente das interações/relações entre as partes envolvidas dentro de um processo. Assim, são exemplos destas espécies, os sistemas econômicos, os vírus de computador, os ecossistemas, dentre outros (ARÉVALO, 2013).

> Os Sistemas Adaptativos Complexos destacam-se dentre os demais pela capacidade nata de adquirir informações sobre seu ambiente e desempenho neste meio. Por meio da experiência, agregam a capacidade de adaptação ou de aprendizagem (HOLLAND,1995). Diante desse monitoramento ambiental, *Schemas* são promovidos, ou melhor, padrões de ação bem sucedidos que passam a ser adotados por uma organização frente a rotinas ou episódios. É válido ressaltar que, ao longo da vida do sistema, alterações ambientais e novas informações farão com que os *schemas* mudem e se adaptem ao novo cenário(STACEY, 1996).

Rouse (2000) ainda destaca que estes sistemas são da espécie não linear, além de serem dinâmicos e com comportamentos muitas vezes imprevisíveis e incontroláveis. São compostos de agentes independentes que possuem necessidades distintas, assim, seus objetivos e comportamentos são suscetíveis ao conflito. Adaptação e aprendizagem mencionadas anteriormente tendem a resultar em auto-organização. Comportamentos emergentes são naturais, e isso pode levar a inovações valiosas ou a acidentes catastróficos.

Segundo Giovannini e Kruglianskas (2004), algumas organizações podem estar sujeitas às regras estudadas pela complexidade. Isso porque são consideradas como sistemas dinâmicos não lineares, em que o reducionismo não pode imperar. Numa perspectiva atual, as organizações rotineiramente lidam com variáveis das mais diferentes espécies, assim temos as econômicas, tecnológicas, culturais, políticas, sociais, concorrenciais, dentre outras. (HATCH, 2013). Estas variáveis promovem impactos expressivos no ambiente organizacional, influenciando as firmas em suas formas e operações. Tamanha influência resulta em contradições, ambiguidades e desordens dentro das organizações.

Em processo constante de adaptação ao meio, as organizações complexas se ordenam e se desordenam constantemente. Nem sempre munidas das informações e certezas necessárias, promovem decisões diariamente. A racionalidade limitada dos seus agentes impede a decisão ótima. A adaptação, na medida do possível, passa a ser a palavra de ordem que promoverá o desenvolvimento e a sobrevivência organizacional (BOLMAN; DEAL, 2008).

As interações estabelecidas pelos agentes sociais dentro das organizações representam a configuração base em um sistema adaptativo complexo, tendo em vista as suas interações, o caráter não linear, o potencial criativo e a capacidade de aprendizado do sistema. É possível destacar dois tipos de interações realizadas pelos agentes sociais dentro dos limites organizacionais: a rede legítima e a rede sombra. A primeira rede é contemplada formalmente dentro da organização. É legítima e estabelecida pelo comando da firma. A segunda não seria linear, normalmente não legítima e com regras dinâmicas. Suas interações têm base em aspectos sentimentais, como emoções, amizades e confiança (STACEY, 1996).

Bolman e Deal (2008) acreditam que a complexidade organizacional é agravada por

quatro aspectos em especial: estrutural, recursos humanos, político e simbólico. Na perspectiva estrutural é possível fazer referência a regras, papéis, metas, políticas, tecnologia e ambiente. Aqui a racionalização organizacional dará origem a um conjunto de papéis formais e responsabilidades que maximizarão o desempenho das pessoas no ambiente de trabalho.

Já no que diz respeito ao aspecto humano, tem-se questões vinculadas às necessidades, diversas habilidades e relacionamentos entre os empregados e a organização. Detentores de racionalidade limitada, os atores humanos têm informações incompletas, além de restrita capacidade de processar o que está disponível. No mais, são seres em busca de satisfação e detentores de vontade própria e aspirações.

As questões políticas envolvem o uso do poder, conflito, competição e políticas organizacionais, e seu impacto na eficácia empresarial. Aspecto de difícil gestão, contudo, inerente ao ambiente organizacional, aqui se lida principalmente com jogos de interesses e os potenciais conflitos que surgem das interações entre os grupos que compõem a firma. Resolver tais conflitos, muitas vezes requer processo de mediação e/ou negociação bastante complicados. Já o quadro simbólico refletirá a cultura, significados, histórias, metáforas, rituais da organização, cerimônias e heróis. Esses aspectos serão importantes e constantemente considerados em cenários reais dentro da firma.

2.2 ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS EM UM SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

Para os estudiosos racionalistas, a organização é produto de escolhas racionais e possui foco na eficiência dos processos. O ambiente organizacional é percebido como "conjunto objetivo e unívoco de forças e demandas que exigem respostas apropriadas dos agentes no intuito de posicionar a organização de forma que esta sobreviva a tais pressões [...]" (CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2003, p. 2).

Nos últimos anos, diante da complexidade das firmas, estudiosos vêm observando as organizações sob outra ótica (MCDANIEL, 2007). Denominada de interpretativistas, esse ponto de vista prega que uma organização é "um universo cognitivo em que estruturas e processos refletem conhecimentos e artefatos simbólicos, construídos na interação social mediante o compartilhamento de significados atribuídos à realidade pelos esquemas interpretativos dos membros da organização" (MACHADO-DA-SILVA, 2004, p. 252).

Em meio a pressupostos diversos, no que tange ao ambiente organizacional, as estratégias configuram-se como elementos essenciais frente aos processos gerenciais. Elas direcionam negócios, permitem o entendimento da empresa como um todo, a compreensão do ambiente onde estão inseridas, o entendimento das ameaças, oportunidades e a identificação de competências que possibilitem vantagens competitivas frente ao ambiente organizacional (CAVALARI, 2008).

De fato, a estratégia existe em vários níveis em qualquer organização. Em meio às contingências atuais, administrar as estratégias é administrar mudanças. Assim, ao reconhecer a possibilidade ou necessidade de uma mudança deve-se agir em busca de consolidação e posicionamento mercadológico (MINTZBERG; QUINN, 2001).

Categoricamente é possível afirmar que a complexidade atrai a estratégia. Só a estratégia permite progredirem um ambiente duvidoso e aleatório (MORIN, 2010). Entretanto, considerar fatores dinâmicos, de infraestrutura e controle se faz de suma importância nesse contexto. Isso porque gerenciar a complexidade requer inter-relações e interligações entre elementos do sistema social e do meio em que estes atuam. Suporte estrutural para enfrentar possíveis emergências, tais como estilos de liderança, hierarquia e estrutura e processos de *feedback*. Além de investimentos em

ferramentas de controle que garantirão o equilíbrio neste ambiente dinâmico (ALAA, 2009).

Lowendahl e Revano (1998) propõem uma íntima relação entre estratégias, estrutura e complexidade organizacional. Para eles, organizações de baixa complexidade interna e externa costumam adotar estratégia de produção em massa que as tornam líderes em custo, além disso, adotam uma estrutura burocrática firmemente norteada pela eficiência operacional. As firmas com alta complexidade externa e baixa complexidade interna, em geral,possuem a estrutura de unidades de negócios. Neste ambiente há necessidade de lidar com demandas de serviços/produtos únicos, customizados, aqui estratégias de *buffering* (postura de proteção) e de *bridging* (postura de adaptação e ligação com o meio) mais facilmente podem promover eficiência organizacional e efetividade.

Nas organizações de alta complexidade em seu ambiente interno e baixa complexidade em seu ambiente externo tem-se a preponderância de estratégias emergentes, incrementais, ou em alguns casos, ausência de qualquer tática. Nessas organizações têm-se estruturas mais fluidas, *ad hoc*. As incertezas são geradas em especial pelo corpo de empregados e estes, assim como a alta direção, também são responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias.

As organizações com alta complexidade interna e externa requerem estratégias e estruturas flexíveis, suas soluções devem ser locais e provisórias. A autonomia no processo decisório é algo a ser considerado, frente à velocidade das mutações encontradas no ambiente, a autonomia pode resultar em economia de tempo, um fator importante em ambientes instáveis.

Diante de Sistemas Adaptativos Complexos, as estratégias mais tradicionais, baseadas em pressupostos clássicos da administração, são difíceis de serem utilizadas. *Sensemaking* (criação de sentido), aprendizagem e improvisação devem fazer parte das rotinas gerenciais, em vez de comando, controle e planejamento (MCDANIEL, 2007).Habilidade para combinar experiências vividas, a arte e a ciência de administrar são necessárias aos gestores em um Sistema Adaptativo Complexo (MEYER, 2014).

3. METODOLOGIA

O estudo em questão é caracterizado como descritivo, pois se preocupa em analisar as estratégias institucionais em prol da consolidação do projeto Unila - Universidade Federal da Integração Latino Americana - um Sistema Adaptativo Complexo. Para tanto, descreve procedimentos, relações, cria categorias analíticas e torna clara a sequência temporal dos fatos sob análise.

Em sua abordagem, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa. Na ótica de Creswell (2010), essa tipologia é fundamentalmente interpretativa e permite ao pesquisador ter uma visão holística do fenômeno. Bryman (1984) argumenta que na pesquisa qualitativa há o compromisso do pesquisador em ver o mundo social sob o ponto de vista dos respondentes.

Na presente pesquisa, adotou-se como estratégia o método de estudo de caso. Yin (2005) caracteriza essa estratégia como uma forma de investigar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas.

Creswell (2010) destaca que o estudo de caso utilizando-se de múltiplas fontes de informação envolve um contexto social, físico, histórico e/ou econômico, podendo ser um estudo intrínseco (pela sua unicidade) ou instrumental (ilustrativo). Segundo Yin (2005), as principais fontes de pesquisa associadas à pesquisa qualitativa são: documentação, registro em arquivos, entrevistas, observação participante e artefatos físicos. Para os fins deste

estudo, utilizou-se a entrevista com roteiro semiestruturado junto a servidores que ocupam ou ocuparam cargos de gestão na Unila nos últimos 07 (sete) anos. Notas de campo e análise documental também foram utilizadas como fontes de informação.

Para a análise dos casos, optou-se por utilizar o método análise de conteúdo. Bardin (2002, p. 38) define a análise de conteúdo como "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Assim, o propósito é descrever e analisar as entrelinhas do conteúdo registrado nos documentos acessados e nas entrevistas individuais realizadas com os gestores da organização objeto do presente estudo.

4. RESULTADOS

Na seção resultados, apresenta-se a descrição e análise dos dados coletados neste estudo. Para melhor organização do conteúdo apresentado, a seção foi particionada em duas outras, a saber: a) A Unila: um sistema adaptativo complexo e suas implicações gerenciais; e b) Estratégias para consolidação das atividades acadêmicas do projeto Unila: processos, práticas e resultados.

4.1 A UNILA: UM SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO E SUAS IMPLICAÇÕES GERENCIAIS

Em 12 de janeiro de 2010, por meio da Lei 12.189, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituída a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A entidade teria como propósito a integração latino-americana, ou melhor, de todos os países do continente americano que falam espanhol, português ou francês, bem como outros idiomas derivados do latim, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico e da cooperação solidária entre as universidades, organismos governamentais e internacionais.

A Unila, em especial, teria por responsabilidade ofertar uma ampla gama de cursos de graduação e pós-graduação, em todos os campos do conhecimento, abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Bilíngue, a supracitada Universidade adotou o Castelhano e o Português como suas línguas oficiais, visto que metade de suas vagas é destinada a brasileiros e a outra metade a estudantes naturais do restante da América Latina. Atualmente são mais de 800 servidores, entre docentes e Técnicos Administrativos em Educação - TAEs, entretanto, conforme pactuação realizada com o Ministério da Educação, serão 703 TAEs e 628 docentes até a implantação completa dos 41 cursos que compõem o projeto Unila.

Inerente à natureza dessa espécie de organização, a Unila, assim como as demais Universidades, é uma organização atípica, "profissional", plural e frouxamente articulada (WEICK, 1976). Conforme já apontado por Bolman e Deal (2008), percebe-se aqui que a complexidade no âmbito das organizações é agravada por questões políticas e aqueles relacionados ao capital humano. Tais características são perceptíveis na declaração do Pró-reitor de Administração, Gestão e Infraestruturada instituição:

> Apesar da existência de um documento balizador, qual seja, o Plano de Desenvolvimento Institucional, que foi construído de forma coletiva, não existe total aderência das ações ao planejamento realizado. As ações institucionais são fortemente emergentes. As

> experiências diárias, *feedbacks*, intercâmbio de conhecimentos e interesses das classes existentes – professores, discentes e técnicos - são norteadoras das ações corporativas e dos processos de aprendizagem interna.

Detentoras de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme prevê a constituição federal em seu artigo 207, as Universidades são sistemas complexos frouxamente articulados. A citada autonomia reflete em considerável capacidade de adaptação a situações imprevistas e flutuações dos ambientes externos (WEICK, 1976). Entretanto, diante dos depoimentos coletados, destaca-se que essa autonomia é relativizada por outras leis e decretos existentes, isso, tem-se uma semi-autonomia, que muitas vezes inviabiliza inovações por parte da gestão e engessa os processos internos.

É válido destacar ainda que dentro das Universidades as categorias se relacionam de forma não linear e possuem interesses diversos e muitas vezes conflitantes (JARZABKOWSKI; FELTON, 2006). Como todos os sistemas, independentemente da complexidade, a Unila é composta por malhas (*networks*) de retroalimentações (*feedbacks*) positivas e negativas. Tais características interferem diretamente na estrutura e comportamento organizacional (MEYER, 2014).

Para o pró-reitor de Administração, Gestão e Infraestrutura, a diversidade de interesses e a retroalimentação do sistema são perceptíveis, em especial, nas reuniões do Conselho Universitário, órgão máximo de deliberação, responsável por estabelecer a política geral da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar.

> Os interesses corporativos estão presentes nas instâncias representativas da Universidade, principalmente no Conselho Universitário. São trazidas à discussão questões polêmicas de interesse das categorias, a exemplo da redução das jornadas de trabalho, elevação de valores e quantidade ofertada de bolsas e auxílios financeiros aos alunos e composição paritária dos espaços decisórios.

Já as relações interpessoais, base de qualquer instituição, é um assunto peculiar dentro da Unila, em especial devido às diversas culturas que ali se encontram. É possível identificar claramente a rede legítima e a sombra; sendo que ambas impactam as práticas gerenciais.

Os gestores entrevistados evidenciam a importância, em especial, da rede sombra dentro da organização em estudo. Ressaltam que a instituição é detentora de um número relevante de jovens servidores, distantes da família. Por conta disso, as relações informais, por afinidade (rede sombra), são visíveis na instituição. Muitas notícias, reclamações, associações e até mesmo sugestões partem dessa rede, e isso impacta nas decisões e projetos no nível da gestão.

4.2 ESTRATÉGIAS PARA CONSOLIDAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS DO PROJETO UNILA: PROCESSOS, PRÁTICAS E RESULTADOS

As estratégias de pessoal (seleção e quantidades de pessoas), assim como as acadêmicas e a existência de infraestrutura adequada são pré-condições para a consolidação das atividades acadêmicas em uma universidade qualquer. Frente a este

pressuposto, as subseções a seguir irão, de forma integrada, compor o objetivo central desta seção. Ou seja, pretende-se expor as estratégias para a consolidação das atividades acadêmicas do projeto Unila; em especial, seus processos, suas práticas e resultados.

4.2.1. Estratégias de gestão de pessoas

Criada a UNILA, definiu-se inicialmente que a Gestão de Pessoas dessa nova entidade ficaria a cargo da Universidade Federal do Paraná - UFPR, denominada tutora oficial da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Sendo o primeiro concurso realizado e coordenado pela UFPR em 2010, as nomeações dos servidores (Técnicos e Docentes) ocorreram de forma gradual, conforme necessidade da nova instituição, após outubro do mencionado ano. A autonomia da Gestão de Pessoas da Unila se daria logo na sequência, em junho de 2011.

Após a conquista da autonomia, o supracitado setor passou a capacitar os novos empossados, em especial os Técnicos Administrativos em Educação - TAE, os quais passaram a conhecer as atividades inerentes a seus cargos e funções. Eventos enfocando a valorização dos talentos internos e alguns outros focados na motivação do corpo de profissionais lotados na universidade foram destaque neste período. Muitas normas internas foram criadas entre 2011 e 2013, dessa forma, parâmetros foram implementados. Isso balizaria e restringiria as ações dos indivíduos que compunham esse SAC (ARÉVALO, 2013).

O Secretário de Gestão Pessoas no supracitado período, revelou:

> Houve dificuldades para a implantação de ações para os servidores docentes, visto que o então reitor acreditava que a área de Gestão de Pessoas deveria lidar apenas com TAEs. De modo evidente, havia uma preocupação constante relacionada com o “poder” do departamento frente aos servidores, visto que a área estava em constante contato com as pessoas que integravam a Unila.

O tamanho do quadro funcional de cada área, bem como os cargos e funções alocados nestes passaram a ser discutidos junto aos gestores dos diversos departamentos e subáreas que compunham a Unila. Nos primeiros anos da instituição, coube à reitoria fazer considerações a título de inclusões ou vetos. Nestas situações, eram perceptíveis posicionamentos solidificados em questões políticas, afirma o mencionado secretário.

Como asseguram Bolman e Deal (2008) à complexidade organizacional pode ser agravada por aspectos políticos e simbólicos. Percebe-se assim, o primeiro refletido no poder do gestor maior frente às ações departamentais. No mais, a postura do reitor vem arraigada de simbolismos reflexo da cultura disseminada dentro das universidades brasileiras, quando este trata professores como funcionários diferenciados.

Nos últimos anos, a interferência da reitoria parece ter sido minimizada, um processo mais autônomo e descentralizado - típico dos SACs - fica perceptível no relato do então Pró-reitor de Gestão de Pessoa, quando frisa que as estratégias de pessoal de forma ampla são formuladas em parceria com as diversas unidades da instituição, respeitando o planejamento inerente a cada uma delas, assim como a definição de quantitativos e distribuição de servidores utilizam o mesmo pressuposto.

É válido frisar que dentro das estratégias mencionadas houve muito de improvisação, isso se deve tanto ao dinamismo inerente a uma universidade federal, bem como a falta de

integração de planejamento e atividades entre os diversos setores da instituição ou a priorização de atividades do dia a dia, frente a mudanças que obrigam ações reativas da universidade - afirma o então Pró-reitor de Gestão de Pessoa. Dessa forma, assim como em Sistemas Adaptativos Complexos, é possível afirmar que a Unila tem suas ações estratégicas fortemente baseadas na improvisação, ou seja, improvisar é parte natural das suas rotinas gerenciais (MCDANIEL, 2007).

Já o ex-secretário de Gestão Pessoas admite que o planejamento institucional nunca foi algo de destaque dentro da Unila. Entretanto, nota-se uma maior valorização desses planos e uma forte tendência a melhorias. Este servidor assegura que ações bem sucedidas e mesmo as más sucedidas foram de suma importância no processo de aprendizagem e amadurecimento do planejamento estratégico organizacional, bem como a adoção de *Schemas*. Holland (1995) já afirmava que por meio da experiência os SACs agregam a capacidade de adaptação e de aprendizagem.

Por fim, após maio de2014, e já com o segundo reitor *pro tempore*, o quadro de funcionários efetivos sofreu um acréscimo relevante, o que iria impactar consideravelmente a consolidação do projeto acadêmico da Unila. O quantitativo de pessoal da universidade neste período saltou de 160 para 500 Técnicos Administrativos em Educação e de 122 para 320 professores.

4.2.2 Estratégias acadêmicas

As estratégias acadêmicas da Unila passaram a ser definidas e operacionalizadas em 07 de dezembro de 2010. Juntamente com membros da Secretaria de Educação, o primeiro Reitor *pro tempore* e o seu Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Gestão Estratégica da Unila, promoveram um contrato de gestão e metas para concretizar academicamente esse projeto universitário inovador. Naquele encontro foram acordados os cursos a serem ofertados por esta universidade, bem como suas respectivas vagas:

Tabela 1 - Pactuação de vagas por área de conhecimento (Continua...)

Área de conhecimento	**Vagas ofertadas**
Ciências Biológicas: Ecologia e Biodiversidades	100
Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento.	100
Ciências Agrárias	50
Geologia.	50
Engenharias	400
Farmácia	50
Computação	100
Arquitetura	50

(Continuação)

Área de conhecimento	**Vagas ofertadas**
Geografia	100

Saúde Pública	50
Cinema	50
Química	50
Matemática	50
Artes	50
Música	50
Educação Física	50
Administração	100
Letras	100
História	50
Formação de Professores	300
Relações, Internacionais e Integração	50
Direito Internacional	50
Educação	100
Física	50
Meio Ambiente	50

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Inicialmente, tinha-se a pretensão de ofertar anualmente 2.300 (duas mil e trezentas) vagas. Com a sua plena implantação, até o final da gestão do primeiro governo Dilma (2014), o número de matrículas poderia chegar a 9.900 (nove mil e novecentas).

Em 2011 a Unila entrou em atividade na Cidade de Foz do Iguaçu- PR. No período em questão ofertou ao seu público alvo seis cursos inéditos naquela localidade, sendo eles: Ciências Biológicas: Ecologia e Biodiversidade; Relações Internacionais e Integração; Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento; Ciências Políticas e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina; Engenharia Ambiental de Energias Renováveis e Engenharia Civil de Infraestrutura.

Nesse primeiro momento, em que a universidade surgia, as escolhas acerca do direcionamento acadêmico da instituição estavam extremamente centralizadas na figura do reitor, da pró-reitoria de ensino e algumas poucas comissões. As Universidades são organizações de alta complexidade, principalmente em seu ambiente interno. Neste cenário, servidores e a alta direção são conjuntamente responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias corporativas (LOWENDAHL; REVANO, 1998). Na Unila, em 2012, um processo decisório mais participativo passou a ser percebido. Naquele ano, houve a criação do Conselho Universitário (CONSUN),inicialmente *pro tempore* da época. O órgão em questão seria classificado como a esfera máxima de deliberação, com a competência de formular a política geral da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar.

Em 2013, fruto do Programa Mais Médicos do Governo Federal e a necessidade de criar novas faculdades de medicina no país, o governo listou Foz do Iguaçu, mais precisamente a Unila, como instituição federal possivelmente contemplada para sediar um

novo curso de medicina na região sul do país. Uma parte da comunidade acadêmica da Unila se posicionou contra a proposta do governo, argumentando que um curso tradicional como medicina violaria o caráter inovador da proposta da instituição. Enquanto isso, a população da cidade o via com bons olhos e desejava a implementação do citado curso. Frente a este cenário, o primeiro reitor *pro tempore* viria então a se comprometer com a implantação do curso em questão, o qual deveria ser iniciado em 2016.

Interesses plurais como os relatados acima são típicos das universidades públicas. Mayer (2014) acredita que as universidades são um ótimo exemplo de instituições profissionais e plurais, visto que estão envolvidas em um ambiente onde se percebem grupos de interesses diversos em seu interior, o que se refletiria na sua estrutura e comportamento.

Em julho de 2013, após a posse do segundo Reitor *pro tempore*, a gestão da Unila passou a priorizar a expansão da oferta de cursos como estratégia de consolidação deste projeto. Naquele momento, a instituição já havia implementado 16 cursos de graduação. A meta da nova gestão seria a implantação de mais 25 cursos. Para tanto, antecipou para meados de 2014 o início das aulas do curso de medicina e divulgou para a comunidade acadêmica a pactuação feita com o Ministério da Educação - MEC em 2010, até então desconhecida do público.

Negociações junto ao CONSUN também foram realizadas. Mais precisamente, a lista previamente pactuada com o MEC foi negociada com as unidades acadêmicas da universidade. Interesses, conveniências acadêmicas e políticas dos centros interdisciplinares da Unila foram predominantes neste processo. Após intensa pressão política e, por fim, certo consenso acerca da necessidade de ampliar a oferta, decidiu-se iniciar 12 novos cursos de graduação no primeiro semestre de 2015 e outros 12 no segundo semestre de 2015. Porém, de acordo com o segundo reitor *pro tempore* da Unila, diante das restrições orçamentárias da instituição, o início destes últimos cursos foi adiado para o primeiro semestre de 2016.

Ainda a fim de consolidar o projeto universitário aqui tratado, frente às dificuldades de preenchimento de forma integral das vagas ofertadas em diversos cursos na Unila, bem como o número considerável de evasão, situações típicas em universidades em implantação, foi necessário regulamentar a oferta de vagas ociosas para tentar sanar este problema.

A atração de alunos conta ainda com uma estratégia fortemente baseada na política de assistência estudantil, com subsídios que comprometem em torno de 30% do custeio da Unila, provavelmente o maior percentual entre as Universidades Federais brasileiras. Isso porque a Unila não apenas foi projetada para ser uma universidade latino-americana de integração, mas também para ser uma universidade inclusiva socialmente - afirma Josué Sobrinho.

Os programas de pós-graduação, por sua vez, sofreram inicialmente com a falta de um número mínimo de doutores, com produção acadêmica compatível, que tivesse condições de melhor promovê-los - acredita o segundo reitor *pro tempore* da UNILA. Em 2013, a fim de contribuir para o desenvolvimento desses programas, e diante dos códigos de vagas já autorizados, um número expressivo de professores passou a ser absorvido pela Unila por meio de concurso público ou processos de redistribuição de outras universidades federais, preferentemente com o título de doutor. O *pro tempore* citado acredita que a estratégia promoverá a maturação da pós-graduação, bem como propostas de pesquisa por parte desse novo corpo docente titular, gerando um ambiente acadêmico mais favorável.

4.2.3. Estratégias de infraestrutura

Em outubro de 2010, com cerca de 300 alunos (brasileiros, paraguaios, uruguaios e argentinos) matriculados e distribuídos em 6 cursos de Graduação, a Universidade Federal da Integração Latino Americana iniciava suas atividades nas instalações do Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), empresa grande incentivadora e idealizadora do projeto Unila. Em junho de 2011 a Unila assina o contrato com o Consórcio Mendes Júnior/Schahin (CMJS), vencedor da licitação para a construção da primeira etapa do *Campus* em terreno doado pela Itaipu Binacional. A Unila teve seus Projetos Básico e Executivo elaborados pela empresa de Arquitetura e Urbanismo Oscar Niemeyer S/C LTDA, firma de notório conhecimento na área.

O projeto do *Campus* sede, cuja área total é de 155 mil metros quadrados, foi desmembrado em etapas por conta do alto custo estimado para sua construção. A primeira etapa licitada, com 80 mil metros quadrados, englobava um edifício central de escritórios, com 23 andares, um prédio de aulas, um restaurante universitário, a central de utilidades e a galeria técnica.

A descoberta de uma falha geológica no terreno ocasionou uma mudança nos projetos de estrutura e o consequente atraso nas obras, que inicialmente deveriam ser entregues em junho de 2013. Em maio de 2013, após pressões internas, do CMJS e do MEC, a UNILA celebrou termo aditivo ao contrato, prorrogando sua vigência até novembro de 2014, e concedendo acréscimo de R$ 14.241.770,68 ao valor total da obra a título de reequilíbrio econômico-financeiro.

O consórcio construtor, novamente alegando o desequilíbrio econômico-financeiro do contrato, diminuiu visivelmente o ritmo das obras e ingressou em 2013 com pedidos administrativos e, em 2014, com ação judicial para o ressarcimento do suposto prejuízo das empresas e a rescisão do contrato. Não houve acordo entre as partes, a ação ainda não foi julgada em definitivo e o canteiro de obras foi abandonado por decisão unilateral do consórcio construtor.

O atraso na entrega do *Campus* definitivo forçou a Unila a adotar novas estratégias visando à consolidação da sua infraestrutura física. No momento, a universidade em questão possui em funcionamento uma unidade acadêmica no Centro de Foz do Iguaçu que abriga o Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH; uma unidade específica para os cursos de licenciatura e bacharelado em música; uma moradia estudantil; um prédio exclusivamente administrativo; diversos espaços no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) e a Unidade Acadêmica do Jardim Universitário, onde funcionam os laboratórios e as salas de aula do curso de Medicina.

A unidade do Jardim Universitário é um complexo de quase 20 mil metros quadrados de área construída, onde atualmente funciona a Faculdade União das Américas (Uniamérica). A Universidade compartilha salas e laboratórios utilizados para as aulas do curso de Medicina desde agosto de 2014. A partir de 2016, porém, todos os prédios serão ocupados, exclusivamente, para atividades acadêmicas e administrativas da Unila.

Para 2015, o contrato de locação prevê a ocupação imediata de um dos prédios do complexo, que tem 6.151 metros quadrados. Além dos cursos de Medicina, Biotecnologia e Saúde Coletiva, já em funcionamento, a unidade receberá as turmas de Ciências Biológicas - Ecologia e Biodiversidade, que estão no PTI, e Farmácia e Ciências Biológicas (Licenciatura), que têm início no primeiro semestre de 2016.

Sabe-se também que a unidade do Jardim Universitário receberá, a partir de 2016, as atividades do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), hoje

realizadas no Centro de Foz de Iguaçu, uma vez que o prédio será desocupado. Com as novas contratações, entraves de infraestrutura devem ser superados, o que viabilizará a operacionalização dos cursos já existentes e aqueles que estão em implantação - declara o então Pró-reitor de Administração, Gestão e Infraestrutura.

5. CONCLUSÕES

A trajetória da Unila, apesar de recente, evidencia uma evolução natural decorrente das variáveis intervenientes no processo de formação e consolidação de sua gestão. As universidades federais brasileiras são organizações complexas sob várias óticas de análise. Sua gestão vê-se envolvida com questões regulamentares e outras limitações externas, tais como o que preconiza o poder da federação, as leis do serviço público e as aspirações da sociedade quanto ao papel dessas organizações e seus serviços prestados. Concomitantemente, observam-se aspectos internos de igual relevância, especialmente aqueles ligados ou decorrentes das diversas instâncias de decisão, dos interesses profissionais e outros grupos organizados existentes.

O presente trabalho buscou analisar as estratégias implementadas em prol da consolidação das atividades acadêmicas do projeto Unila - um Sistema Complexo. Para tanto, estratégias de gestão de pessoas, acadêmicas e de infraestrutura desenvolvidas pela Unila em seus 07 (sete) anos de existência foram mapeadas e sintetizadas.

Face aos discursos e evidências documentais coletados, ficou perceptível que as estratégias salientadas se complementam em prol de um projeto maior, ou seja, a consolidação das atividades acadêmicas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Projeto inovador, dinâmico, frouxamente articulado e com heterogeneidade de interesses, a Unila é complexa na sua essência.

Diante de toda a complexidade inerente a este sistema, e considerando ainda as condições inicialmente pactuadas, os atrasos nas contratações de professores e a paralisação da obra que dará origem ao *Campus* sede da Unila, esforços valiosos resultaram no crescimento e no processo de amadurecimento da instituição. Assim, foi perceptível a expansão do número de cursos de graduação e pós-graduação, bem como do quadro de pessoal efetivo e da infraestrutura física.

As discussões realizadas ao longo deste trabalho permitem que se faça uma reflexão acerca da complexidade dentro das universidades públicas brasileiras, que pode acarretar dificuldades e peculiaridades na gestão estratégica destes empreendimentos. No tocante às contribuições acadêmicas, é necessário lembrar que o presente estudo não teve a pretensão de ser conclusivo, sugere-se, num futuro breve, a realização de estudos de casos múltiplos a fim de se realizar comparações entre universidades criadas no mesmo período, o que pode promover novas descobertas e conclusões acadêmicas relevantes.

REFERÊNCIAS

ALAA, G. Derivation of factors facilitating organizational. Emergence based on complex adaptive systems and social autopoiesis theories. **Emergence: Complexity and Organization**, v. 11, n. 1, p. 19-34, 2009.

ANDERSON, P. Complexity theory and organization science. **Organization Science**, v.10, n.3, p. 216-232, 1999.

ARÉVALO, L. E. B. La organización empresarial como sistema adaptativo complejo. **Estudios Gerenciales,** v**.** 29 , p. 258-265, 2013

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOLMAN, L.; DEAL, T. E. **Reframing organizations***.* San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96 - das Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRYMAN, A. The debate between quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? **The British Journal of Sociology**. 35, 1, p. 75-92, mar. 1984.

CAVALARI, M. M. A. Uso das tecnologias de informação e comunicação como vantagem competitiva em mpmes em setores tradicionais. 2008. 138 p. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

CRUBELLATE, J. M.; GRAVE, P. S.; MENDES, A. A. A questão institucional e suas implicações para o pensamento estratégico. In: ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE ESTRATÉGIA. 1., 2003, Curitiba, **Anais...** Curitiba, 2003.

GIOVANINNI, F.; KRUGLIANSKAS, I. **Organização eficaz**. São Paulo, Nobel, 2004.

HATCH, M. J. **Organization Theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. New York: Oxford University Press, 2013.

HOLLAND, J. H. **Hidden Order**: How Adaptation Builds Complexity. New York: Perseus Books Group, 1995.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS (IMEA). **A Unila em construção:** um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: Instituto Mercosul de Estudos Avançados, 2009.

LOTTA, G. S. Avaliação de Desempenho na Área Pública: Perspectivas e Propostas Frente a dois Casos Práticos. **RAE-eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2002.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. Nota técnica: Estratégia e organizações: conversação necessária. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.) **Handbook de Estudos Organizacionais**, vol. 3. São Paulo: Atlas, 2004, p. 251-256.

MEYER JR, V.; PASCUCCI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas.**Rev. Adm. Pública**, v.46, n.1, p. 49-70, 2012.

MEYER JR, V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Rev. Universidade em debate**, v.2, n.1, p. 12-26, 2014.

MEYER, R. E.; EGGER-PEITLER, I.; ¨OLLERER, M. A. H.; HAMMERSCHMID, G. Of bureaucrats and passionate public managers: institutional logics, executive identities, and public service motivation. **Public Administration**, v. 92, n. 4, p. 861-885, 2014.

MCDANIEL, R. R. Management strategies for complex adaptive systems: sensemaking, learning, and improvisation. **Performance Improvement Quarterly**, v. 20, n.2, p. 21-41, 2007.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

MORIN, E. E. **Ciência com Consciência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

NEUMAN, W. L. **Social Research Methods**: qualitative and quantitative approaches. 3 ed. USA: Allyn & Bacon, Cap 12. p. 18 a 35. 1997.

ROUSE, W.B. Managing complexity: disease control as a complex adaptive system**.** **Information Knowledge Systems Management**, v. 2, n. 2, p. 143-165, 2000.

STACEY, R. D. **Complexity and creativity in organizations**.San Francisco: Berret-Koehler, 1996.

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

WEICK, K.E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly,** v. 21, p. 1-19, 1976.

JARZABKOWSKI, P.; FELTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. **Long Range Planning,**v. 39, p. 631-648, 2006.

A internacionalização das universidades federais do sul do brasil

Autor: Dias, Filipe José (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumen: O objetivo deste trabalho é avaliar a internacionalização das Universidades Federais do Sul do Brasil, considerando o aspecto dos acordos de cooperação internacional para mobilidade de alunos servidores docentes e técnico-administrativos. Inicialmente apresenta-se a contextualização da internacionalização da Educação Superior. A avaliação é realizada utilizando um dos indicadores de internacionalização apontados por Veiga, comparando dados disponíveis nas páginas eletrônicas institucionais de Universidades Federais da Região Sul do Brasil.

Palabras claves: Avaliação; Internacionalização; Gestão Universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 90, a Universidade vem passando por um processo de transformação e adaptação em função das necessidades apresentadas por redefinições no modelo econômico mundial. A internacionalização da Universidade é um dos movimentos de reforma neoliberal da Educação Superior. (LEITE; GENRO, 2012).

Podemos observar porém, para além da competição influenciada pelo Mercado,

outros elementos que motivam a internacionalização da Universidade, buscando a ampliação de de suas capacidades de investigação e de conhecimento, além de ampliar seu entendimento intercultural. (STALLIVIERI, 2017).

Cada vez mais a Universidade tem sido incentivada a realizar acordos internacionais enviando e recebendo alunos, professores e pesquisadores em programas de intercâmbio de cooperação acadêmica, considerados importantes para o relacionamento intercultural e formação profissional.

A prática da internacionalização é incentivada como política e considerada como critério de avaliação da educação superior por organismos internacionais que debatem os rumos da Educação Superior. Como exemplo podemos verificar no documento da Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO (1998) em Paris:

> A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais. (n.p.).

Com a ideia de expansão da Educação Superior e com as novas demandas de Mercado, foram criados novas vagas no Ensino Superior, com a ampliação da oferta de cursos já existentes e a criação de novos Cursos de Graduação.

Nesse contexto, podemos verificar a criação de Cursos de Graduação em Relações Internacionais. A intenção de criar este programa oferecido pela primeira vez na Universidade de Brasília era de formar profissionais que pudessem atuar de algum modo nas atividades de Estado relacionadas à expansão da internacionalização do Brasil que então se observava.

Porém com o aumento da oferta de vagas, houve uma diversificação de grades curriculares dos mesmos, formando um quadro extremamente heterogêneo de perfis de graduados sob o mesmo rótulo relações internacionais.

Diante das necessidades apresentadas de internacionalização da Educação Superior é possível aferir a qualidade das ações de internacionalização por uma instituição de ensino ou em determinado curso?

Visando aferir a qualidade da internacionalização dos Cursos de Ensino Superior, temos como objetivo deste estudo avaliar a internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em comparação com as demais Universidades Federais da região Sul do Brasil, sob um dos indicadores apontados para avaliar a internacionalização das instituições de Ensino Superior.

A metodologia adotada foi a qualitativa, que utiliza o estudo de caso como estratégia de pesquisa, e a coleta de dados foi realizada nos portais eletrônicos das Universidades Federais a que tivemos acesso e nos relatórios de gestão publicados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A mobilidade internacional no meio universitário é algo que acontece desde o surgimento da instituição na Idade Média. O movimento de alunos, pesquisadores e idéias para além das fronteiras, na busca pelo saber e ampliação de conhecimentos, possibilitando a troca de experiências em diferentes culturas, contribuiu para o surgimento das próprias

Universidades, que se conceberam como locais de referência no estudo de determinadas áreas do conhecimento. (CÉSPEDES; LEAL; STALLIVIERI, 2016).

A partir da década de 90, o modelo de Universidade sofre um processo de modernização e contrarreforma. À Universidade tem sido atribuídos novos papéis, muitos deles por força de elementos exógenos, por pressão do novo modelo de sociedade ou por imposição do Mercado e do capital. (BIANCHETTI, 2015).

A Universidade de característica neoliberal é melhor visualizada quando conhecemos o processo de reestruturação das Universidades europeias, conhecido como Processo de Bolonha, e que se espalhou pelo mundo. O Processo de Bolonha segue padrões instituídos pela Modernidade, de elevação e regulação da democracia, da *res publica* e da vida, almejando a procura de um mundo melhor. Tem o desafio de tornar o ensino superior mais contemporâneo, adaptar a Universidade, tornando-a mais operacional e fluida com o mercado. (BIANCHETTI, 2015).

No entanto, ao tratar do tema de internacionalização há dificuldade em estabelecer uma definição que possa caracterizar esse processo a que as instituições estão sujeitas.

A internacionalização deve ser considerada como um processo, porque é um esforço coletivo e contínuo em evolução, devendo adaptar-se e refletir as prioridades e particularidades de um país, de uma instituição ou de um grupo específico de partes interessadas. (VEIGA, 2011).

> A partir de Bolonha a definição de internacionalização do ensino superior passou de uma visão tradicional, baseada exclusivamente à mobilidade de estudantes, para uma mais estratégica de análise de engajamento de políticas institucionais, nacionais e internacionais. A crescente demanda de competências por parte dos profissionais formados e das universidades, associada ao acelerado aumento da oferta de especialidades e de pesquisas tecnológicas passou a requerer ações conjuntas oriundas da cooperação internacional, permitindo maior centralidade e importância da internacionalização na educação global. Assim, a internacionalização surge em decorrência da globalização e se dá por meio da criação de políticas e estratégias institucionais que possibilitam a interação internacional de novos atores sociais baseados no domínio do conhecimento. (MULLER, 2013, p. 24).

De acordo com Hudzik (*apud* STALLIVIERI, 2017, p. 45):

> Internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino superior de ensino, pesquisa e serviços. Ela molda o *ethos* e os valores institucionais e abrange toda a instituição de ensino superior. É essencial que seja abraçada pela liderança institucional, pelos gestores, professores, estudantes, e todas as unidades de serviço e suporte acadêmico. É um imperativo institucional, e não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não impacta somente a vida no campus, mas os quadros externos da instituição, suas parcerias e relações. A reconfiguração global das economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação, bem como o impacto de forças globais sobre a vida local, expandem

> dramaticamente a necessidade de internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a conduzem.

Analisando sobre a formação de um espaço regional internacionalizado, Azevedo (2009, p. 186), apresenta a seguinte formulação sobre o significado da internacionalização acadêmica:

> Não se trata de um simples mecanismo de permeabilização de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo social de produção científica mundializado, em que diversos atores sociais travam relações com vistas a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, opostamente, a competir) em suas áreas de atuação e em seus espaços de influência.

Para o avanço desse estudo é importante a diferenciação de alguns termos regularmente utilizados na área que parecem semelhantes, mas têm significados diferentes. associados ao tema

> São utilizados os termos - internacional, intercultural e global, para reflectir a amplitude da internacionalização. A palavra internacional evidencia as relações entre nações, culturas e países; por sua vez, a intercultural é usada para ilustrar a diversidade de culturas que existem nos países, comunidades e instituições; e por último, o termo global dá uma noção mais ampla/abrangente. (VEIGA, 2011, p. 8).

Podemos destacar como políticas de internacionalização os programas de intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação, os programas de desenvolvimento de pesquisa inter-universitária, os programas de formação de recursos humanos, que recebe professores estrangeiros e apoia a inserção de professores brasileiros em renomadas Instituições no exterior.

Quadro 1 - Estratégias de Programa e Organizacionais

Estratégias Acadêmicas		**Estratégias Organizacionais**	
Programas Académicos	• Programas de intercâmbio de alunos • Estudo de língua estrangeira • Curriculum internacionalizado • Estudos por área ou temáticos • Trabalhar/estudar no estrangeiro • Estudantes Internacionais • Processo de ensino/aprendizagem • Programas de graus conjuntos/duplos • Formação transcultural • Programas de mobilidade de docentes/funcionários não	**Gestão**	• Compromissos expresso pelos órgãos de gestão • Envolvimento activo de docentes e funcionários não docentes • Lógica articulada e objectivos para a internacionalização • Reconhecimento da dimensão internacional nas declarações da missão institucional, documentos de planeamento e política

	docentes • Visitas de docentes e acadêmicos		
Colaboração na Investigação e no Ensino	• Centros de área e tema • Projetos de investigação conjuntos • Seminários e conferências internacionais • Artigos e documentos publicados • Acordos de investigação internacionais • Programas de intercâmbio de investigação • Parceiros de investigação internacionais em sectores académicos e outros	**Operações**	• Integração na instituição e departamento/ planeamento a nível escolar, sistemas de orçamentação e controlo de qualidade • Estruturas organizacionais apropriadas • Sistemas (formais e informais) para comunicação, ligação e coordenação • Equilíbrio entre a gestão e a promoção da internacionalização a nível central e a nível descentralizado • Apoio financeiro adequado e alocação de sistemas de recursos
Relações externas Domésticas e estrangeiras	Domésticas • Parcerias baseadas na comunidade com organizações não governamentais ou grupos do sector público ou privado • Serviço comunitário e projecto intercultural Estrangeiras • Desenvolvimento de programas internacionais de assistência • Fornecimento transcultural de programas de educação (comerciais e não comerciais) • Vínculos, parcerias e redes internacionais • Contrato de formação, programas de investigação e serviço • Programas estrangeiros para antigos alunos	**Serviços**	• Apoio dos serviços da instituição a nível de alojamento, registos, aconselhamento, financiamento… • Envolvimento de unidades académicas de apoio à aprendizagem de línguas, desenvolvimento curricular, formação de docentes e funcionários • Serviços de apoio aos estudantes em mobilidade incoming e outgoing como programas de orientação, aconselhamento, treino intercultural e tutores.
Atividades extracurriculare	• Clubes e associações de	**Recursos**	• Processos de recrutamento e selecção que reconheçam a

s	estudantes • Eventos interculturais e internacionais • Projetos interculturais e internacionais na comunidade local • Grupos de apoio e programas	**Humanos**	experiência internacional • Políticas de promoção e reconhecimento das contribuições por parte de docentes e funcionários para a internacionalização • Desenvolvimento de actividades profissionais a nível de docentes e funcionários • Apoio a compromissos internacionais

Fonte: Knight, 2010. p. 11.

As cooperações internacionais estavam tradicionalmente concentradas em países europeus e nos Estados Unidos, enfatizando a pesquisa acadêmica. Atualmente existe na política externa do governo maior incentivo para a cooperação Sul/Sul, com países como China, Índia e África do Sul, também com países de língua portuguesa e da América Latina. Essa cooperação acontece focando não somente a pesquisa acadêmica, mas também a pesquisa aplicada para a geração de saberes e desenvolvimento industrial, porém ainda incipientes em relação às tradicionais.

Essas novas cooperações ainda encontram muitas dificuldades, dada a falta de políticas externas de desenvolvimento do ensino superior e a assimetria de desenvolvimento científico e tecnológico entre os países "por isso nesses casos fala-se de políticas de cooperação vertical, de 'solidariedade' para ajudar os países a adquirirem níveis de excelência na formação e produção científica e tecnológica". (KRAWCZYK, 2008).

> Enquanto a inserção internacional do setor educacional, existente nos países centrais, se manifesta de forma ativa, isto é, com a implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições ou campi no exterior; nos países periféricos ela se manifesta de forma diferente: observa-se a necessidade de definir criteriosa política de emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586).

Para que se possa avaliar a internacionalização de uma instituição, Veiga (2011, p. 52) propõe indicadores cujo grau "está estruturado a dois níveis: o global e o relativo às três dimensões - ensino/aprendizagem, cooperação e investigação. Cada componente é obtida por agregação dos indicadores de base e o índice global é obtido por agregação das três dimensões."

Quadro 2 - Indicadores de internacionalização

Indicadores de ensino-aprendizagem	Nº de docentes outgoing/nº total de docentes
	Nº de docentes incoming/nº total de docentes
	Nº de estudantes outgoing/nº total de estudantes
	Nº de estudantes incoming/nº total de estudantes
	Nº de funcionários não docentes outgoing/nº total de funcionários não docentes
	Nº de funcionários não docentes incoming/nº total de funcionários não docentes
	Montante de fundos atribuídos para mobilidade no ano em análise/orçamento total da IES no mesmo ano
	Nº de funcionários alocados no gabinete de mobilidade/nº total de funcionários não docentes
	% de cursos que contemplam pelo menos uma disciplina em inglês
	Nº de disciplinas lecionadas em inglês/nº de cursos
	Nº de estrangeiros docentes/nº total de docentes
	Nº de estudantes estrangeiros/ nº total de estudantes
	Sítio na internet em inglês
	A IES tem em funcionamento o EILC (Erasmus Intensive Language Course)
Indicadores de investigação	Nº de doutorados por IES internacionais/nº de doutorados
	Nº de publicações em revistas científicas internacionais com afiliação nas IES
	Nº de investigadores bolsistas em unidades de investigação da IES
	Nº de patentes registradas internacionalmente
	Nº de reuniões científicas internacionais realizadas
	Nº de projetos de investigação científica realizadas em consórcio com IES
	Nº de projetos de investigação financiados internacionalmente/nº de projetos
Investigadores de cooperação	Nº de parceiros para mobilidade
	Nº de graduações conjuntas com IES internacionais
	Participação na EUA (European University Association)
	Participação na LERU (League of European Research University)

Fonte: adaptado de Veiga, 2011. p.52.

Com base em alguns indicadores apresentados e na coleta de dados realizada,

propomos a avaliação da internacionalização do Curso de Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina em comparação com as demais Universidades Federais da região Sul do Brasil.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, após a apresentação do contexto teórico e o levantamento dos indicadores a serem avaliados, foi executada a coleta de dados, apropriando-se de informações publicizadas nos relatórios de gestão da UFSC e seus departamentos que tratam do tema de internacionalização. Também foram utilizados dados de sistemas de controle administrativo da instituição a que tivemos acesso.

A partir dos dados coletados, foi realizada a análise das informações com a intenção de confrontar com o referencial teórico levantado a avaliação das ações de internacionalização, comparando os dados da UFSC e das demais Universidades Federais da região Sul do Brasil,proporcionalmente em relação ao número total de alunos matriculados, fazendo uso de alguns dos indicadores de internacionalização.

A metodologia adotada foi a qualitativa, que utiliza o estudo de caso como estratégia de pesquisa, e a coleta de dados foi realizada em diversos sistemas administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina e nos relatórios de gestão publicados, bem como nos portais eletrônicos institucionais das Instituições pesquisadas..

4. RESULTADOS

Em pesquisas realizadas nos endereços eletrônicos das Universidades Federais da região Sul do Brasil, encontramos o seguinte cenário acerca da internacionalização.

Quadro 3 - Acordos de Cooperação por Instituição

Instituição	**Setor Responsável**	**Acordos de Cooperação Internacional**	**Países**
UFRGS	Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER)	369	45
UFSC	Secretaria de Relações Internacionais (SINTER)	306	42
UFSM	Secretaria de Apoio Internacional (SAI)	138	31
UFPR	Agência UFPR Internacional (AUI)	124	37
UTFPR	Escritório de Relações Internacionais (ERI)	89	24
UFPel	Coordenação de Relações Internacionais (CRInter)	72	19

FURG	Assessoria de Relações Internacionais (REINTER)	62	23
UNILA	Pró-reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT)	49	17
UFCSPA	Assessoria de Relações Internacionais	35	13
UNIPAMPA	Diretoria de Assuntos Estratégicos, Relações Institucionais Internacionais (DAEINTER)	32	9
UFFS	Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI)	6	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se portanto no quadro apresentado que a UFSC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) apresentam um número maior de acordos de cooperação internacionais, quando comparados com as demais Universidades pesquisadas. é Importante ressaltar que os dados apresentados foram retirados dos *sites* das respectivas Instituições e que em alguns casos não apresentam datas em que os dados foram disponibilizados e atualizados.

No caso da UFSC, apresentou em 2016, 306 acordos internacionais de cooperação com 42 países conforme tabela apresentada a seguir.

Quadro 4 - Convênios Internacionais por país - UFSC 2016	
África do Sul	1
Alemanha	44
Angola	4
Argentina	11
Austrália	5
Áustria	2
Bélgica	6
Bolívia	1
Canadá	15
Chile	9
China	6
Colômbia	21
Coréia do Sul	1
Cuba	3

Dinamarca	1
Equador	1
Eslovênia	1
Espanha	16
Estados Unidos	19
França	41
Holanda	7
Irlanda	2
Itália	20
Japão	2
Letônia	1
Lituânia	1
Marrocos	1
México	8
Moçambique	1
Noruega	5
Panamá	1
Paraguai	1
Peru	4
Polônia	2
Portugal	19
Reino Unido	10
República Tcheca	3
Rússia	4
Suíça	2
Timor Leste	2
Ucrânia	1
Uruguai	1
Total de Países = 42	**Total de Convênios = 306**

Fonte: UFSC, 2016.

Nos anos de 2015 e 2016 a UFSC enviou e recebeu alunos em intercâmbio acadêmico de diferentes países como pode ser observado nos dados a seguir.

Quadro 5 - Quantidade de alunos em intercâmbio acadêmico UFSC

	2015		2016	
	Outgoing	***Incoming***	***Outgoing***	***Incoming***
Escala Docente - Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)	9	9	2	5
Escala de Estudiantes de Grado - Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)	18	26	26	28
Escala de Estudiantes de Posgrado - Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)			3	3
Escala de Gestores y Administradores - Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)			3	3
Jornadas de Jóvenes Pesquisadores - Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)			16	0
Núcleos Disciplinários y Académicos - Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)			12	0
Ciência sem Fronteiras	368	0	0	0
Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)		29	0	109
Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti (Pró-Haiti)	0	16	0	10
Projeto Mundus Lindo - Erasmus Mundus	1	0		
Projeto Elarch - Erasmus Mundus	0	4	5	9
Projeto Be Mundus - Erasmus Mundus	0	1		
Projeto Fellow Mundus - Erasmus Mundus	6	6	10	2
University Studies Abroad Consortium (USAC)	5	122	5	110
LexS Platinum Award - Universiteit Leiden	1	0	1	8
Programa Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estudantes da Universiteit Leiden	0	5		
Programa Santander Universidades de Bolsas Iberoamericanas			5	0
Programa Jovenes Líderes			2	0

Iberoamericanos				
Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL)			2	2
Programa UFSC - UHK			2	0
Programa UFSC - Uandina			1	0
Intercâmbio para estudantes de graduação (Acordos bilaterais)	95	359	102	269
TOTAL	**525**	**577**	**197**	**558**
Total alunos Matriculados Graduação	**28.742**		**29.595**	
% em relação ao n. de alunos matriculados	**1,83%**	**2%**	**0,66%**	**1,89%**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dos dados apresentados verifica-se a queda acentuada da realização do outgoing de 2016 em relação à 2015, isso deve-se ao fato da reformulação do Programa Ciência sem Fronteiras gerido pelo Ministério da Educação, que foi o principal responsável pelo envio de alunos em 2015.

As demais Universidades objeto dessa pesquisa não disponibilizaram em seus portais os dados relativos à quantidade de alunos em mobilidade acadêmica enviados e recebidos por meio dos acordos de cooperação já citados. Exceção é o caso da UFRGS e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), porém os dados e a forma em que estão disponíveis limitam as comparações com os dados disponibilizados pela UFSC.

A UFPR na plataforma disponibilizada ao público informa que desde a implantação da ferramenta, em 2012 até a data mais recente, foram enviados 2.762 alunos. Os países que mais receberam alunos da Instituição foram EUA (632), Portugal (440), França (294), Alemanha (239) e Canadá (209) (UFPR, 2017). Porém não disponibiliza abertamente relatório detalhado com o ano de envio dos alunos nem discrimina os Programas ou países em que foram realizadas tais mobilidades. Porém cabe ressaltar que a ferramenta parece manter informações atualizadas em tempo real sobre os dados que apresenta.

Já a UFRGS, disponibilizou relatório, semestre por semestre de 2011 a 2015. Os países de destino mais procurados foram os Estados Unidos, o Reino Unido, a França, a Austrália, a Alemanha e a Espanha. Também disponibilizou a quantidade de alunos estrangeiros que realizaram estudos na UFRGS. Os países de origem são principalmente a Colômbia, a França, a Argentina, a Alemanha, o México, bem como países africanos lusófonos.

Outra constatação que merece destaque é a comparação em relação à quantidade de alunos enviados e recebidos na instituição, na UFSC e Na UFRGS em que os dados estão disponíveis, é possível verificar que as tendências apresentadas no referencial teórico de que o país é exportador de alunos e que os intercâmbios estão concentrados nos países centrais e que os países periféricos são exportadores de alunos. Ao contrário, verifica-se que em 2015 houve um equilíbrio entre a quantidade de alunos enviados e a quantidade de alunos recebidos para realização de intercâmbio. Em 2016, com a reformulação do Programa Ciência sem Fronteiras, que promovia a realização de intercâmbio no exterior, o envio de alunos teve uma queda, porém não interferiu no recebimento de alunos,

apresentando uma queda muito menos acentuada que podem ser atribuídos a diversos fatores externos, como a variação do câmbio etc.

Segundo as informações apresentadas no Quadro 5, podemos verificar que em 2015 e 2016 o número de *incoming* foi superior ao *outgoing.* Verifica-se ainda que tal informação nesse aspecto não coaduna com Lima e Maranhão (2009), de que os intercâmbios estão concentrados nos países centrais e que os países periféricos são exportadores de alunos.

Ainda assim nota-se que há uma concentração em determinados países, para *incoming* e *outgoing*. EUA e países europeus são os principais destinos dos alunos brasileiros em mobilidade acadêmica.

5. CONCLUSÃO

A internacionalização da Educação Superior é um processo que propicia o intercâmbio entre diferentes culturas e o desenvolvimento do conhecimento, por meio da interação entre os alunos professores e servidores envolvidos.

> O que a sociedade espera das instituições de Ensino Superior é uma atuação proativa em direção à internacionalização, possibilitada pela preparação de agentes capacitados para as novas necessidades profissionais, mais qualificados, com conhecimentos de línguas estrangeiras e com entendimento de outras culturas, com maior amplitude nas áreas de conhecimento e de domínio de informações, com bom relacionamento de cooperação e de trocas acadêmicas, com o claro entendimento da necessidade de compartilhar os avanços científicos e tecnológicos com as demais sociedades mundiais e que sejam protagonistas de uma nova educação internacional. (STALLIVIERI, 2017, p. 31).

Com base nos resultados apresentados podemos verificar que a UFSC possui uma boa rede de acordos de cooperação internacional , quando comparada às demais Universidades Federais da mesma região. Podemos verificar ainda que a comparação entre alunos enviados e recebidos em mobilidade acadêmica na UFSC, apresentam uma quantidade considerável de alunos que participam dos programas de intercâmbio, constatando que nos dados apresentados o número de alunos recebidos foi maior que a quantidade de alunos enviados.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. **O processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior**. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

FURG, 2017. http://reinter.furg.br/index.php/pt/convenios/acordos-de-cooperacao

KRAWCZYK, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4, dez. 2008. http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15027

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação

superior: *Quo vadis* América Latina. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, 2012. http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a09v17n3

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, 2009. http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3

MULLER, Cristiana Verônica. **O processo de internacionalização do ensino superior**: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2013. http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78147/000895950.pdf?sequence=1

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA, Rita Baeta da. **Internacionalização das Instituições de Ensino Superior em Portugal**: proposta de metodologia para construção de indicador do grau de internacionalização, 2011. Dissertação (Mestrado em Negócios Internacionais) - Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Leiria, 2011. https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/544/1/MNI%20Rita%20Veiga.pdf

UFCSPA, 2017. https://www.ufcspa.edu.br/index.php/convenios

UFFS, 2017. https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/assessoria_para_assuntos_internacionais/cooperacao_internacional

UFPel, 20117. http://wp.ufpel.edu.br/crinter/convenios-internacionais/

UFPR, 2017. http://www.internacional.ufpr.br/site/info/geral

UFRGS. Indicadores quantitativos de internacionalização da UFRGS. 2016. http://www.ufrgs.br/relinter/arquivos/indicadores-quantitativos-de-internacionalizacao

UFSC. Boletim de Dados. 2016. http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2013/02/Boletim-de-Dados-2016-S%C3%A9rie-Hist%C3%B3rica.pdf

UFSM, 2017. http://w3.ufsm.br/sai/#

UNILA, 2017. https://www.unila.edu.br/conteudo/editais-documentos-proint#acordos-tab

UNIPAMPA, 2017. http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/daeinter/acoes/convenios-internacionais/

UTFPR, 2017. http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-relacoes-interinstitucionais/acordos-de-cooperacao/acordos-de-cooperacao-vigentes

---

Considerações sobre a avaliação do programa csf por indicadores de aprimoramento de competência linguística

Autor: Luna, José Marcelo Freitas de (Univali); **Sehnem, Paulo Roberto** (Univali)

Resumen: Através dos programas de mobilidade estudantil internacional - PMEI um número crescente de estudantes vem tendo a experiência de se expor a universidades e à cultura em geral de outros países. Desde 2010, soma-se aos PMEI, considerados como os programas de mobilidade resultantes de inciativa interinstitucional no Brasil, o Programa Ciência sem Fronteira - CsF. Embora de assumida importância no contexto acadêmico brasileiro, o CsF ainda não tinha sido até 2013 objeto de avaliação sistemática em termos de aprimoramento linguístico. Por sua importância para as instituições de ensino superior - IES e pela ausência de avaliação dos resultados do aprimoramento linguístico da língua inglesa de sujeitos intercambistas brasileiros, o PMEI -CsF apresentou-se como objeto da pesquisa "Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por indicadores de aprimoramento de competência linguística." Com recursos do CNPq, trata-se de projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa "Estudos Linguísticos e Internacionalização do currículo, sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. A partir da pergunta de pesquisa "quais os indicadores de aprimoramento de competência linguística de egressos do Programa Ciência sem Fronteiras", o projeto teve a sua a coleta de dados entre o período de março de 2014 a julho de 2016. O seu recorte espacial foram as seguintes IES: UNIVALI, UFSC, MACKENZIE e o CEFET-MG. Os sujeitos da pesquisa são alunos participantes do PMEI - CsF das quatro IES citadas. Assim, este artigo tem o objetivo de apresentar considerações sobre a avaliação do programa CsF por indicadores de aprimoramento de competência linguística, como uma base para uma reflexão acerca dos testes de proficiência empregados.

Palabras claves: Mobilidade estudantil internacional. CsF. Aprimoramento linguístico.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

O memorável evento da UNESCO de 1998, realizado em Paris, discutiu as tendências de educação superior para o Século XXI. Parece ter intensificado, pelo fomento à mobilidade de estudantes, a internacionalização das Instituições de Ensino Superior - IES. De fato, o marco inicial desse processo dá-se por volta do início dos anos de 1990, com a criação de instâncias administrativas como as assessorias de assuntos internacionais. Pelo trabalho de seus gestores, muitos convênios foram inicialmente assinados, a maioria dos quais com termos aditivos para regulamentar particularmente os programas de mobilidade estudantil internacional - PMEI. Através destes, um número crescente de estudantes vem tendo a experiência de se expor a universidades e à cultura em geral de outros países. A esse respeito, o documento da UNESCO traz referência à necessidade de aumentar a mobilidade estudantil:

> A mobilidade dos estudantes entre países é um aspecto da internacionalização crescente entre os países de todo tipo de relações e de populações. Os deslocamentos dos estudantes através das regiões e países são, em parte, um meio para que os jovens possam mostrar sua consciência crescente do mundo, assim como seu interesse em se preparar para viver em um mundo interdependente. (Tendências de Educação Superior para o Século XXI / UNESCO, 1998, p. 264).

Desde 2010, soma-se aos PMEI, considerados como os programas de mobilidade resultantes de inciativa interinstitucional no Brasil, o Programa Ciência sem Fronteira - CsF. Administrado no âmbito federal, por sua dimensão e cifras, esse programa pode ser caracterizado como a maior iniciativa para a mobilidade acadêmica internacional de alunos brasileiros de graduação de todos os tempos. Até os primeiros meses de 2016, cerca de 70 mil estudantes de graduação já se encontravam vinculados a instituições de ensino superior - IES de alguns países do mundo.[297] Ao fomentar a mobilidade estudantil internacional, o governo e as IES brasileiras parecem repercutir uma prática com raízes históricas, como vimos brevemente acima, e movimentos da sociedade contemporânea mundial. Nesse sentido, Norris (2006) afirma:

> Com base em trabalhos anteriores que se concentraram, principalmente, nas necessidades de grupos de interesses especiais, empresas e profissionais do setor público, organizações acadêmicas de grande escala, como o Conselho Americano de Educação (ACE) e a Associação de Administradores de Educação Internacional reconheceram uma ampla necessidade de internacionalizar faculdades e universidades dos EUA, formando egressos interculturalmente competentes que possam ter sucesso em uma sociedade global (NORRIS, 2006, p. 593, tradução nossa).

Ao implementar um PMEI, as instituições parecem visar à criação de um diferencial na formação acadêmico-profissional dos seus alunos e, dessa forma, identificar-se com os

[297] Dados do Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras (http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle).

requisitos exigidos pelo mercado de trabalho e pela sociedade em geral.

Se, por um lado, os PMEI estão em desenvolvimento no Brasil, por outro, a consecução de seus objetivos encontra-se em fase muito incipiente de tratamento científico. Para a manutenção e, idealmente, o incremento da sensibilização e do engajamento da comunidade acadêmica, os programas de internacionalização precisariam ser acompanhados e sistematicamente avaliados. A exemplo de qualquer outro processo de avaliação, esse também beneficia a gestão da cooperação internacional, na medida em que pode diagnosticar problemas e, assim, sinalizar a intervenção necessária. Subsidia a nossa afirmação as considerações de Deardorff (2004):

> Em conjunto com as crescentes demandas por prestação de contas e aperfeiçoamento, há também um aumento da pressão para avaliar a eficácia educativa de tais esforços de internacionalização dentro de currículos e programas e com um foco específico sobre o que os alunos sabem e podem fazer, como resultado de suas experiências de aprendizagem universitária. A avaliação dos resultados de aprendizagem do aluno (SLO) foi promulgada como o principal meio para fornecer evidências de aprendizagem do aluno a serem usadas no fortalecimento de programas (DEARDORFF, 2004, p. 90, tradução nossa).

De forma geral, as IES têm mantido o fomento aos PMEI, anunciando expressa e repetidamente à comunidade discente os benefícios da mobilidade. Para tanto, valem-se unicamente dos depoimentos informais, não gerados tampouco analisados cientificamente, feitos pelos alunos dos PMEI em eventos de socialização de experiências.

No exterior, há algumas experiências de avaliação de PMEI que podem ser consideradas para fins de revisão de literatura. Risager (2007), por exemplo, propõe a expansão do conceito de competência. Ela defende que um modelo para a respectiva avaliação deve incluir os recursos que o aluno já possui bem como aquelas competências que ele irá, em tese, obter, e que podem ser avaliadas. Os dez elementos que ela relaciona são amplamente manifestados como desenvolvimento de proficiência linguística. São eles:

1. Linguistic (linguastructural) competence
2. Linguacultural competences and resources: semantics and pragmatics
3. Linguacultural competences and resources: poetics
4. Linguacultural competences and resources: linguistic identity
5. Translation and interpretation
6. Interpreting texts (discourses)
7. Use of ethnographic methods
8. Transnational cooperation
9. Knowledge of language as critical language awareness, also as a world citizen
10. Knowledge of culture and society and critical cultural awareness, also as a world citizen.

(RISAGER, 2007, p. 227)

Com o objetivo de verificar o ganho de competência comunicativa de alunos intercambistas na França, Engle e Engle (2004) identificaram que os sujeitos pesquisados desenvolveram o conhecimento e as habilidades com a língua francesa. Para tal estudo, eles se valeram de pré e pós-testes, tomando em consideração o período de permanência na IES estrangeira, qual fora, um ou dois semestres acadêmicos. Metodologia e resultados semelhantes também foram obtidos por Williams (2005).

Embora de assumida importância no contexto acadêmico brasileiro, o CsF ainda não tinha sido até 2013, a julgar pela literatura pertinente à área no país, objeto de avaliação sistemática em termos de aprimoramento linguístico. As instituições governamentais, por sua vez, têm feito alterações que variam do corte de bolsas do CsF, passando por sua suspensão, até chegar, em 2016, à revisão ainda inacabada dos seus princípios, critérios e procedimentos.

Por sua importância para as IES e pela ausência de avaliação dos resultados do aprimoramento linguístico da língua inglesa de sujeitos intercambistas brasileiros, o PMEI - CsF apresentou-se como objeto da pesquisa "Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por indicadores de aprimoramento de competência linguística." Com recursos do CNPq, trata-se de projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa "Estudos Linguísticos e Internacionalização do currículo, sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. A partir da pergunta de pesquisa "quais os indicadores de aprimoramento de competência linguística de egressos do Programa Ciência sem Fronteiras", o projeto teve a sua a coleta de dados entre o período de março de 2014 a julho de 2016. O seu recorte espacial foram as seguintes IES: a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A escolha dessas quatro IES, duas públicas e duas privadas, levou em conta os seus respectivos históricos de internacionalização, marcados pelos seguintes fatos:

- a formalização quase simultânea dos seus convênios internacionais e dos respectivos programas de mobilidade estudantil;
- o destino quase comum (universidades estrangeiras) dos alunos participantes do PMEI - CsF;
- o perfil bastante próximo dos alunos participantes do PMEI - CsF;
- o processo semelhante de seleção do PMEI - CsF, em particular a existência de teste de proficiência de língua estrangeira como requisito;
- a falta de avaliação do incremento linguístico dos alunos participantes do PMEI - CsF.

Os sujeitos da pesquisa são alunos participantes do PMEI - CsF das quatro IES citadas, observando-se os seguintes requisitos de inclusão na amostra:

- participação no PMEI - CsF por um período de um ano acadêmico entre 2013 e 2014 (primeiro grupo de alunos) e entre 2014 e 2015 (segundo grupo de alunos);
- submissão a teste de proficiência em língua inglesa;
- reintegração à IES de origem até agosto de 2014 (primeiro grupo de alunos) e até agosto de 2015 (segundo grupo de alunos).

Pensamos ter deixado claro, nesta introdução, que a nossa motivação, em 2013, com o desenvolvimento do Projeto, cujos dados dão base a este artigo, fora a ausência de avaliação voltada para competência linguística de egressos do CsF. Concluída a pesquisa,

em 2016, inicia-se a devida socialização. Assim, este artigo tem o objetivo de apresentar considerações sobre a avaliação do programa CsF por indicadores de aprimoramento de competência linguística, como uma base para uma reflexão acerca dos testes de proficiência empregados.

Avaliar exige um olhar direcionado, exterior ao acontecimento em que o fenômeno se realiza, além de um distanciamento dirigido, consciente e planejado. Requer também, conhecimento do fenômeno a ser avaliado e seus efeitos. Se o foco está no fenômeno e nos seus efeitos, o lugar do observador precisa ser construído estrategicamente para que o ângulo de observação seja maximizado.

Neste momento, nós nos distanciaremos ainda mais do objeto a ser observado, pois avaliaremos os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. Como avaliação exige distanciamento dirigido, ou seja, um olhar que mede os efeitos do objeto a ser avaliado, o que temos neste momento é um distanciamento analítico dos procedimentos empregados na pesquisa. Trata-se de um olhar sobre o olhar que avalia. Ao fazer este movimento, nos posicionamos de forma crítica e mostramos consciência dos limites desta pesquisa no que se refere ao grau de complexidade em se avaliar o aprimoramento de competência linguística.

Se considerarmos que esta pesquisa contempla todo o grau de complexidade relacionada às competências linguísticas, corremos o risco de construir um cenário fictício com relação à complexidade do fenômeno. Não podemos negar que se trata de um processo de racionalização do fenômeno das competências linguísticas, que visa a diminuir o grau de complexidade do fenômeno para que possamos inferir de forma direcionada. Para compreender esse processo, podemos recorrer a um ramo das ciências exatas chamado modelagem matemática, que se preocupa com a construção de modelos matemáticos para melhor entender os fenômenos físicos, ou seja, aqueles que podem ser observados e tabulados empiricamente. Após a tabulação, constroem-se modelos de interação que permitem analisar de forma mais profunda o fenômeno em diferentes aspectos, principalmente como se comportará no futuro.

Muitas vezes, com o passar dos anos, este mesmo fenômeno físico é compreendido de outra forma - o que se tem é a inserção de novas variáveis de análise, o que torna o modelo construído anteriormente inviável. Neste sentido, há um constante processo de criar modelos para a perseguição de se entender melhor o fenômeno observado. Esta sequência de construção intelectual perpassa o processo de refazer e de inserir novas variáveis para um melhor entendimento. É como se, de início, estivéssemos reduzindo a complexidade do fenômeno para que, aos poucos, novos modelos fossem criados e novas variáveis e graus de complexidade acopladas ao cenário analítico.

É com este pensamento que apresentamos os resultados desta pesquisa. Reduzimos o grau de complexidade, no que se refere aos limites que a metodologia impôs aos dados apresentados, visando à construção de um modelo analítico, mas, como vimos, novas variáveis e grau de complexidade podem ser inseridas na dimensão de coleta e de análise. Analisar o Aprimoramento de Competência Linguística envolve muitas variáveis particulares ao fenômeno e os recortes metodológicos direcionam os dados que se mostram.

Os dados para análise e consequente consecução dos objetivos do projeto cujos resultados aqui se apresentam emergiram de dois testes. O primeiro deles, considerado pré-teste, foi representado pela prova de proficiência, de inglês, realizada por todos os participantes do PMEI - CsF como requisito para a sua aprovação. De acordo com os editais do CsF, dos anos que compreendem o recorte temporal da pesquisa, os testes de proficiência exigidos foram, para os países e/ou universidades de língua inglesa, IELTS (International English Language Testing System) e TOEFL (Test of English as a Foreign

Language) nas modalidades IBT (Internet Based Test), PBT (Paper Based Test) e ITP (Institutional Testing Program).

A nota do referido teste, fornecida, a partir de solicitação formal dos pesquisadores, pela administração do programa de cada IES, foi considerada como expressão do conhecimento linguístico do participante anteriormente ao PMEI - CsF. O pós-teste, elaborado pelo São Paulo Open Centre (instituição avaliadora vinculada à Universidade de Cambridge) caracterizou-se como uma prova customizada ao projeto.

Os pesquisadores abordaram 710 alunos de graduação das quatro IES. Isso foi feito por intermédio das assessorias internacionais das instituições e por e-mails e contatos telefônicos dirigidos aos participantes. Para se qualificarem como sujeitos, os participantes tiveram que responder a um questionário e se voluntariar à realização do pós-teste, com a anuência da administração do programa de cada IES, em data posterior ao seu retorno à universidade de origem. Preencheram os requisitos 64 participantes do CsF, conforme apresentados na Tabela 1, a seguir.

O questionário, disposto em meio eletrônico na plataforma virtual SurveyMonkey, compôs-se de perguntas fechadas que visaram à obtenção do perfil educacional e linguístico dos sujeitos. Dos 64 participantes, 37 passaram a ser considerados sujeitos da pesquisa. Os dados apontam para aprimoramento linguístico de 21 sujeitos.

Tabela 1: 37 participantes do CsF.

AUSTRÁLIA	Pré-teste	Pós-teste
Sujeito 1	70	85
Sujeito 2	89	68
Sujeito 3	70	87
Sujeito 4	70	72
Sujeito 5	91	75
Sujeito 6	70	90
Sujeito 7	105	85
Sujeito 8	103	87
CANADÁ		
Sujeito 9	60	60
Sujeito 10	70	79
Sujeito 11	70	79
Sujeito 12	400	63
Sujeito 13	493	81

HOLANDA	Pré-teste	Pós-teste
Sujeito 26	65	67
Sujeito 27	65	77
HUNGRIA		
Sujeito 28	70	79
INGLATERRA		
Sujeito 29	82	68
Sujeito 30	60	75
NOVA ZELÂNDIA		
Sujeito 31	104	93
REINO UNIDO		
Sujeito 32	75	87
Sujeito 33	80	87
Sujeito 34	60	63
Sujeito 35	65	68

ESTADOS UNIDOS		
Sujeito 14	48,3	44
Sujeito 15	49,7	62
Sujeito 16	46	47
Sujeito 17	73	89
Sujeito 18	53,7	89
Sujeito 19	54,3	72
Sujeito 20	65	49
Sujeito 21	480	62
Sujeito 22	100	75
Sujeito 23	553	75
Sujeito 24	90	73
Sujeito 25	71	49
Sujeito 36	60	73
Sujeito 37	75	85

Fonte: Os autores (2017)

O questionário, disposto em meio eletrônico na plataforma virtual SurveyMonkey, compôs-se de perguntas fechadas que visaram à obtenção do perfil educacional e linguístico dos sujeitos. Dos 64 participantes, 37 passaram a ser considerados sujeitos da pesquisa. Os dados apontam para aprimoramento linguístico de 21 sujeitos.

Tabela 2: Notas pré e pós teste

AUSTRÁLIA	Pré-teste	Pós-teste
Sujeito 1	70	85
Sujeito 2	89	68
Sujeito 3	70	87
Sujeito 4	70	72
Sujeito 5	91	75
Sujeito 6	70	90
Sujeito 7	105	85
Sujeito 8	103	87
CANADÁ		
Sujeito 9	60	60

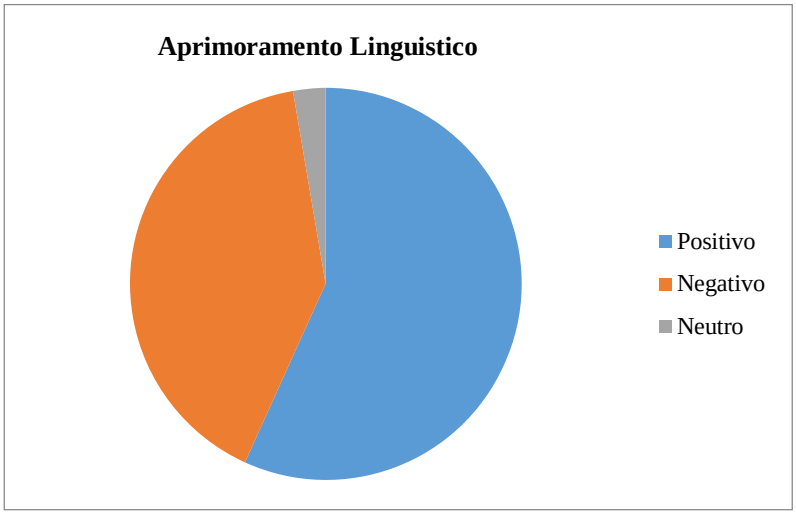
HOLANDA	Pré-teste	Pós-teste
Sujeito 26	65	67
Sujeito 27	65	77
HUNGRIA		
Sujeito 28	70	79
INGLATERRA		
Sujeito 29	82	68
Sujeito 30	60	75
NOVA ZELÂNDIA		
Sujeito 31	104	93
REINO UNIDO		

Sujeito 10	70	79	Sujeito 32	75	87
Sujeito 11	70	79	Sujeito 33	80	87
Sujeito 12	400	63	Sujeito 34	60	63
Sujeito 13	493	81	Sujeito 35	65	68
ESTADOS UNIDOS			Sujeito 36	60	73
Sujeito 14	48,3	44	Sujeito 37	75	85
Sujeito 15	49,7	62			
Sujeito 16	46	47			
Sujeito 17	73	89			
Sujeito 18	53,7	89			
Sujeito 19	54,3	72			
Sujeito 20	65	49			
Sujeito 21	480	62			
Sujeito 22	100	75			
Sujeito 23	553	75			
Sujeito 24	90	73			
Sujeito 25	71	49			

Fonte: Os autores (2017)

Os dados também apontam para o que pode ser referido como o não aprimoramento linguístico de 15 sujeitos. Os dados ainda apontam para o que pode ser referido como nível platô de aprimoramento linguístico de um sujeito. A Figura 1 apresenta o aprimoramento linguístico positivo, negativo e neutro (nível platô) dos alunos.

Figura 1: Aprimoramento Linguístico



Fonte: Os autores (2017)

Pelas questões que foram discutidas nas análises desenvolvidas na primeira seção, o_conhecimento de uma língua estrangeira habilitou os sujeitos da referida pesquisa, então candidatos ao CsF, a serem considerados proficientes no que diz respeito ao ingresso na graduação-sanduíche. Isso pressupõe que a proficiência, nesse caso, estaria ligada ao cumprimento das metas colocadas no processo de avaliação dos testes de proficiência exigidos como pré-requisito nos editais para seleção dos candidatos para estudos no exterior. Nessa lógica, a proficiência dos alunos pode variar de acordo com os objetivos e a abordagem de cada teste e, ainda, estar condicionada aos requisitos exigidos nas chamadas públicas.

Assim, para que possamos relativizar a questão da proficiência apresentada nos resultados da pesquisa, acreditamos ser necessário discutir acerca do conceito de proficiência. Segundo Scaramucci (2000), há uma diversidade de concepções acerca do termo proficiência e isso se dá devido às diferentes concepções em termos de língua. Considerando os diferentes significados atribuídos à língua presentes na literatura, a autora afirma que

> proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões [...]. Por sua vez, os objetivos e padrões definidores da proficiência podem ser usados como critérios para avaliar proficiência como um fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos (SCARAMUCCI, 2000, p. 12).

Notamos que, na visão de Scaramucci (2000), o conceito de proficiência está intrinsicamente ligado aos objetivos de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira. Scaramucci também ressalta a questão da especificidade dos certificados de proficiência. Ao se referir a um estudo por ela realizado em 1999, observa que

> cada um dos vários certificados de proficiência conhecidos internacionalmente, [...], tem seu nível ou níveis de proficiência definidos de acordo com a situação específica para o qual foi proposto, eliminando a possibilidade de que possa ser considerado válido em outros contextos de uso ou com funções outras além

daquelas para as quais foi elaborado (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Essa observação nos leva a examinar brevemente os tipos de exames de proficiência requeridos aos candidatos interessados ao intercâmbio em países falantes de língua inglesa, pelo edital do CsF, no que se refere a algumas de suas caraterísticas e propósitos. Os exames TOEFL são os mais divulgados e reconhecidos mundialmente. Esses exames são elaborados por diversos institutos especializados e têm como objetivo testar habilidades linguísticas em língua estrangeira (por exemplo, compreensão oral, leitura, fala e escrita). Demonstrando o domínio parcial ou total de uma ou mais delas, conforme os objetivos do teste, o sujeito é considerado proficiente naquela língua estrangeira.

Sobre a particularidade de cada teste de proficiência abordada por Scaramucci (2000), podemos afirmar que os exames TOEFL e IELTS não têm como foco único ou principal a avaliação para ingresso em cursos de graduação e, ainda, as habilidades exigidas variam de acordo com a finalidade de cada exame. O IELTS, por exemplo, pode ser utilizado como requisito acadêmico, corporativo e pode ser aceito, também, para fins de imigração. Para tanto, ele é apresentado em dois formatos, o acadêmico e o geral. Já o TOEFL, é elaborado para avaliar o domínio do idioma por falantes de língua inglesa não nativos, caracterizando-se como um teste voltado para as pessoas que pretendem estudar no exterior. Já a modalidade do TOEFL ITP não é um exame reconhecido internacionalmente; trata-se de um teste que avalia o conhecimento de língua inglesa do candidato para ser utilizado em inscrições em instituições de ensino no país.

Outra característica destacada por Scaramucci (2000) em relação aos exames diz respeito a sua validade. Os examinadores não declaram que o candidato está aprovado ou reprovado, a pontuação define nível de proficiência, ou seja, aqueles cuja pontuação for alta são considerados muito proficientes e aqueles, cuja pontuação é muito baixa são considerados pouco proficientes. Portanto, quem determinada se o exame é considerado válido, ou seja, se o candidato apresenta nível de proficiência satisfatório ou não é a instituição de ensino no exterior ou órgão responsável pela seleção de candidatos.

Portanto, ao fazermos uma breve relação entre as características e as finalidades de cada exame, ora descritos, e os requisitos exigidos pelo CsF ao longo da vigência do programa, em termos de nível de proficiência de língua inglesa, evidenciamos que a competência línguística dos participantes da pesquisa avaliadas no pré-teste não foram realizadas sob os mesmos critérios. Podemos referir a algumas evidências, como as que se seguem.

- alguns foram selecionados com nota menor, mas permaneceram por mais tempo no exterior;
- alguns foram avaliados por testes não reconhecidos internacionalmente;
- todos foram avaliados por testes diferentes;
- alguns não tiveram algumas das habilidades avaliadas (speaking);
- avaliação do speaking do TOEFL e IELTS ocorre em condições diferentes.

As constações expostas se mostram ao analisarmos algumas modificações significativas que ocorreram nos critérios de comprovação da proficiência linguística em língua inglesa previstos nos editais de chamada pública para o CsF nos Estados Unidos entre os anos de 2011 e 2014, por exemplo. No Edital publicado no ano de 2010 para o ingresso no programa no ano de 2011, foram aceitos apenas os testes TOEFL nas modalidades IBT, com no mínimo 79 pontos, e PBT, com no mínimo 550 pontos. Aqueles

candidatos que não obtivessem o nível mínimo de proficiência exigido, tiveram a possibilidade de realizar um curso intensivo de língua inglesa nos Estados Unidos pelo período de até oito semanas, desde que atendenssem aos demais requisitos, como exposto no Quadro 1. Tais situações implicam menor ou maior tempo de permanência no país de estudo pelos participantes da pesquisa desse Edital.

Quadro 1

IV. Apresentar teste TOEFL (*Test of English as Foreign Language*) nas modalidades iBT (*Internet Based Test*), com no mínimo 79 pontos, ou PBT (*Paper Based Test*), com no mínimo 550 pontos, realizados após 01 de agosto de 2010;

- Os candidatos que atenderem a todos os requisitos, mas que não obtiverem o nível mínimo de proficiência, poderão ser beneficiados, a critério do Programa Ciência sem Fronteiras, com curso intensivo de língua inglesa nos EUA, de até 8 (oito) semanas de duração, incluindo estadia, taxas e material didático, imediatamente antes do início das atividades acadêmicas.

Fonte: Chamada pública Programa Ciência sem Fronteiras nos EUA No 102 /2011

Ressaltamos, ainda, que o referido Edital não determinou o número mínimo de pontos para a seleção dos contemplados com esse benefício. No Quadro 2, apresentamos o trecho do Edital que dispõe sobre os exames de proficiência para ingresso no ano seguinte para as candidaturas direcionadas para os Estados Unidos.

Quadro 2

V. Apresentar, preferencialmente, teste TOEFL (Test of English as Foreign Language) na modalidade iBT (*Internet Based Test*), com no mínimo 79 pontos, ou PBT (*Paper Based Test*), com no mínimo 550 pontos, ou, **alternativamente**, IELTS (*International English Language Testing System*) com no mínimo 6,5 pontos, realizado após 01 de agosto de 2011.

V.1 Os candidatos para o programa com início em janeiro de 2013, deverão, obrigatoriamente, apresentar o resultado do teste quando da inscrição até 14 de setembro de 2012.

V.2 Os candidatos para o programa com início em setembro de 2013, poderão apresentar o resultado do teste até 21 de dezembro de 2012. Os candidatos para o programa com início em setembro de 2013 que não obtiverem o nível mínimo de proficiência, mas tendo conseguido pontuação superior a 70 pontos na modalidade iBT, ou 525 pontos na modalidade PBT, ou 6,0 pontos no IELTS poderão ser beneficiados, a critério da CAPES e do CNPq, com curso de língua inglesa de até oito semanas nos EUA, imediatamente anteriores à realização dos créditos regulares do curso, nos meses de julho e agosto de 2013.

Fonte: Chamada pública Programa Ciência sem Fronteiras nos EUA No 117 /2012

Notamos que além dos exames exigidos no edital de 2011, existe a possibilidade de

o candidato apresentar o resultado do IELTS no formato acadêmico com no mínimo 6,5 pontos. Novamente, o edital prevê a possibilidade de cursos de língua inglesa de imersão de oito semanas, a critério da CAPES/CNPQ, mas determina a pontuação para os contemplados com esse benefício, seria para aqueles cuja pontuação fosse superior a 70 no TOEFL IBT, 6,5 no IELTS e 525 no TOEFL IBT.

Já no Edital para ingresso no ano de 2013, verificamos uma alteração significativa em relação aos exames e às exigências previstas nos editais anteriores do CsF com destino aos Estados Unidos. Para a comprovação do nível de proficiência linguística, permaneceu apenas o TOEFL IBT; o IELTS foi excluído, e a modalidade TOEFL ITP passou a ser um dos testes aceitos no processo seletivo, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3

1.5 Neste edital os candidatos selecionados serão distribuídos em três grupos (1, 2 e 3), de acordo com o nível de proficiência de língua inglesa avaliado a partir das notas obtidas nos testes de proficiência aceitos, conforme Tabela 1 abaixo:.

Nível de Proficiência de Inglês		**Grupo**	**Período da Bolsa**
TOEFL-iBT *(Test of English as Foreign Language - Internet Based Test)*	**TOEFL-ITP** *(Test of English as Foreign Language - Institutional Testing Program)*		
79 ou superior	550 ou superior	**1**	agosto de 2014 a julho de 2015 ou setembro de 2014 a agosto de 2015
entre 61 e 78	entre 500 e 549	**2**	julho de 2014 a julho/agosto de 2015
entre 41 e 60	entre 437 e 499	**3**	Agosto de 2014 a dezembro de 2015

1.5.1Caso o candidato já tenha feito um dos testes de proficiência aceitos, TOEFL-ITP (*Test of English as Foreign Language - Institutional Test Program*) ou TOEFL-iBT (*Test of English as Foreign Language - Internet Based Test*) ou prefira fazê-lo por conta própria, poderá anexar o comprovante desde que a data de emissão seja igual ou posterior a 1º de fevereiro de 2012. Caso contrário ou caso o candidato deseje refazê-lo, poderá realizar, gratuitamente, o TOEFL-ITP (conforme item 3.4).

Fonte: Chamada pública Programa Ciência sem Fronteiras no EUA No 156/2013

Aqui é preciso destacar o fato de os candidatos serem organizados em três grupos, conforme o nível de proficiência avaliado pelos testes. O prazo de permanência no país também foi ampliado para aqueles considerados proficientes, mas que obtiveram a pontuação mais baixa, entre 41 a 78 pontos no TOEFL IBT e entre 437 a 549 no TOEFL ITP. Eles foram enquadrados nos grupos 2 e 3.

No Edital do ano de 2014, os mesmos critérios de avaliação do nível de proficiência apresentados no anterior permaneceram, reduzindo-se apenas para dois o número de grupos. Com isso, foram considerados proficientes em língua inglesa para ingresso no CsF nos Estados Unidos os participantes com pontuação entre 69 e 78 no TOEFL IBT e 525 e 549 no TOEFL ITP.

Quadro 4

Nível de Proficiência de Inglês		Grupo	Período da Bolsa
TOEFL-iBT (Test of English as Foreign Language - Internet Based Test)	TOEFL-ITP (Test of English as Foreign Language - Institutional Testing Program)		
79 ou superior	550 ou superior	1	Agosto/setembro de 2015 a julho/agosto de 2016*
entre 69 e 78	entre 525 e 549	2	julho de 2015 a julho/agosto de 2016*

* A data de início e término específico da bolsa depende do calendário de atividades de cada universidade e da realização de estágio profissional.

1.6.1 Serão válidos os testes de proficiência TOEFL-ITP (Test of English as Foreign Language - Institutional Test Program) ou TOEFL-iBT (Test of English as Foreign Language - Internet Based Test), com data de emissão igual ou posterior a 1º de junho de 2013.

Fonte: Chamada pública Programa Ciência sem Fronteiras nos EUA No 180/2014

As considerações aqui feitas dão-se resumidamente em torno de constatações de que os editais de chamada pública para a graduação-sanduíche pelo CsF apresentaram, ao longo do programa, alterações significativas no que se refere aos níveis de proficiência Essas mudanças de formato e de conteúdo dos exames, ambora não tenham sido captadas pela pesquisa que dá base a este artigo, podem, em tese, ter implicado, por um lado, uma limitação para o nosso trabalho, e, por outro, uma justificativa para mais projetos de pesquisa que tenham como objeto a avaliação de programas de mobilidade em geral e da(s) forma(s) de avaliação dos seus prerequisitos e de seus contributos.

A demanda pela avaliação de tudo que envolve os PMEI ganha ainda maior sentido quando os governos do Brasil, ao não se basearem em políticas linguísticas para o País, acabam por descontinuar o CsF. O que é possível também apontar é que, com base neste estudo do GP em Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo, um programa de mobilidade estudantil deve visar a mais do que apenas o aprimoramento linguístico. Deve visar ao perfil de um cidadão global; a sua constituição em dimensões que se relacionam diretamente com a competência comunicativa intercultural apresenta-se como outro objeto de relevante investigação científica.

REFERÊNCIAS

DEARDORFF, D. K. **The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States.** Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh, NC, 2004.

ENGLE, L., ENGLE, J. Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. **Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad,** n.10, p. 253-276, 2004.

NORRIS, J. M. The why (and how) of student learning outcomes assessment in college FL education. **Modern Language Journal,** v. 90, n. 4, p. 590-597, 2006.

RISAGER, K. **Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm.** Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. IEL, Unicamp - 36, Campinas, SP, Jul./Dez 2000.

UNESCO. **Tendências de educação superior para o século XXI.** Conferência mundial sobre o ensino superior (1998: Paris, França). Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras/CRUB/Unesco, 1999.

WILLIAMS, T. R. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: adaptability and sensitivity. **Journal of Studies in International Education,** v. 9, n. 4, p. 356-371, 2005.

La internacionalización en la universidad veracruzana

Autor: Muñoz-Ledo, Maria del Pilar Velasco (Universidad Veracruzana)

Resumen: En el año 2010 la Universidad Veracruzana (UV) creó la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), entidad responsable de definir la dimensión internacional de la Institución. En sus seis primeros años de existencia esta dependencia ha llevado a cabo una serie de actividades relacionadas con la gestión y el fomento de la cooperación, la movilidad académica y estudiantil, y el intercambio académico. Las estrategias emprendidas se detallan en el texto "La dimensión internacional de la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana", mismo que presenta las múltiples facetas del trabajo realizado, de manera esquemática y organizada.

La primera parte del libro se destina a la enseñanza de las lenguas, tanto en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras, como al uso del español como lengua internacional den la Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE), la segunda parte se destina a la internacionalización en casa a través de dos estrategias diferentes - la internacionalización del currículo y el Programa de Estudios sobre América del Norte (PEAN)- y la tercera a la Movilidad y a los Convenios Internacionales. Esta presentación se

refiere a las acciones emprendidas para internacionalizar el currículo de la Universidad Veracruzana.

Palabras claves:

Texto completo:

Introducción

Si partimos del supuesto de que la internacionalización constituye una exigencia ineludible de la educación superior, como consecuencia del fenómeno de la globalización, es un hecho inevitable que los estudiantes y futuros egresados cuenten con las competencias que les permitan vivir y trabajar en una sociedad sin fronteras, competitiva, multicultural, participando en entornos globales de información y conocimiento, de generación y divulgación de ideas.

Lo que la sociedad espera de las Instituciones de Educación Superior es que su actitud sea proactiva y se dirija a la internacionalización, es decir, que prepare profesionales capacitados para las nuevas necesidades laborales. Y si bien éste es un tema de discusión y análisis desde hace varios años y en los foros más importantes, la verdad es que el énfasis se ha puesto en la movilidad de los estudiantes y, en menor medida, en la de los académicos.

Mucho se ha hablado de los beneficios que la movilidad trae aparejados y, de hecho, el programa *Erasmus Mundus* de la Unión Europea, llevó a cabo un estudio en el 2014 en el que se señalan múltiples ventajas que los empleadores encuentran entre quienes han realizado alguna experiencia de movilidad, frente a quienes no han tenido la oportunidad. De ahí que las Universidades busquen incrementar la participación de estudiantes de movilidad en todo el mundo: tan sólo en el 2013, 4.1 millones de estudiantes realizaron estancias de estudios en países diferentes a los de origen, pero a pesar del incremento (más de dos millones desde el año 2000) sólo representan el 1.8 % de la población universitaria mundial.[298]

En la Universidad Veracruzana el porcentaje es aún menor al 1 %, por lo que la inmensa mayoría de los estudiantes no pueden participar de la experiencia que trae aparejada la movilidad, ya sea nacional o internacional. Y, sin embargo, el 100 % de los egresados deberán desempeñarse profesionalmente en el mismo mundo global y competitivo, que exige saberes, habilidades y aptitudes. ¿Qué hacer para que todos ellos desarrollen competencias generales y específicas, internacionales e interculturales que les permitan desarrollarse profesional y personalmente? ¿Cómo proporcionar a todos similares ventajas? ¿Cómo hacer más eficiente la inversión para proyectar internacionalmente a la UV, logrando un mayor impacto?

El creciente auge de los convenios de colaboración, los esfuerzos de diversas instituciones para desarrollar programas conjuntos y/o de doble titulación, el establecimiento de redes académicas, el uso de las TIC's, entre otras, son acciones que las universidades han desarrollado desde hace muchos años, pero aún quedan temas por abordar, como la participación del profesorado en la tarea de internacionalización y, particularmente, los asuntos relacionados con los contenidos de los diferentes programas educativos.

La Universidad Veracruzana considera que debe adecuar y redimensionar los procedimientos académicos, administrativos y logísticos, en función de una mayor internacionalización, y que una alternativa viable es la de internacionalizar el *currículum*, es

[298] http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/International-student-flow-iz.aspx#sthash. zAQ15yAB.dpuf

decir, la de incorporar la dimensión internacional a sus planes de estudio, de manera que todos los estudiantes, sin distinción, adquieran las competencias requeridas para desempeñarse en esta aldea global.

OBJETIVO GENERAL

Sentar las bases para la incorporación de la dimensión internacional en los planes y programas de estudio de la Universidad Veracruzana, a fin de dotar a los estudiantes de competencias internacionales e interculturales que les permitan desempeñarse profesionalmente en un mercado laboral global, y en ambientes de trabajo inter y multiculturales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabajar con las academias responsables de la actualización de planes de estudio, a fin de incorporar las competencias internacionales e interculturales, como requisito de egreso de sus estudiantes.
- Sensibilizar y capacitar a profesores de las áreas del conocimiento en los temas de Internacionalización del Currículum, a fin de que incorporen diferentes estrategias internacionalizantes (internacionales e interculturales) en los programas de trabajo de sus experiencias educativas.
- Conocer y difundir las buenas prácticas que, en materia de internacionalización del currículum, se llevan a cabo en la Universidad Veracruzana.
- Coadyuvar a un uso más eficiente de los recursos destinados a la internacionalización de la Universidad Veracruzana, logrando un efecto mayor y más distribuido que el que tiene la movilidad.
- Evaluar el impacto que la Internacionalización del Currículum tiene sobre los docentes y los estudiantes de la Universidad Veracruzana, en lo que se refiere al desarrollo de competencias interculturales e internacionales.

Internacionalización del Currículum

Los recursos limitados de los programas de becas hacen que realizar estancias en otros países se convierta más en la excepción que en la regla (IAU, 2014; Beelen, J. y Le4ask, B., 2011; Henao, K. y Samoilovich, D., 2010). Los resultados de la movilidad han sido bastante modestos en México y, sin embargo, las necesidades actuales obligan a que los profesionales cuenten con competencias -conocimientos, habilidades y actitudes- que les permitan desenvolverse en un mercado laboral complejo y cada vez más globalizado, interconectado e intercultural.

Si la movilidad académica no puede ser para todos los estudiantes, la llamada "internacionalización del currículum" permite ofrecer a todos, sin excepción, experiencias de aprendizaje global e intercultural desde su propia institución de educación superior. Este proceso se ha desarrollado para prestar atención a aspectos de la internacionalización que se presentan en la propia institución, e incluyen la dimensión intercultural e internacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la investigación, en los aspectos extracurriculares, en las relaciones con grupos comunitarios locales, y la integración de estudiantes y profesionales extranjeros a la vida del campus y a sus actividades (Knight, J., 2005).

De acuerdo con Madera (2005:3)

> "un currículo internacionalizado se refiere a la dimensión internacional en el proceso docente educativo: contenidos y formas de los programas de curso,

> métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad…que pretende formar sujetos capaces de actuar social y profesionalmente en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural".

Por lo tanto, debe ser parte del proyecto educativo y reflejarse en la propuesta curricular de las Facultades, y no implica el desarrollo de una materia o experiencia educativa específica y nueva, sino la conjunción de contenidos y métodos de enseñanza que les permita a los estudiantes "explorar la perspectiva global dentro de su disciplina, comprender y respetar la diversidad nacional y la de otros países" (Guido, E., y Guzmán, A., 2012: 11).

De acuerdo con la OCDE (Henao, K. y Samoilovich, D., 2010) un currículum internacionalizado es aquel que tiene "orientación internacional en contenido y/o forma, que busca preparar estudiantes para realizarse (profesional, socialmente) en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros". Nilsson (2000: 22) encuentra muy pasiva tal definición, por lo que propone la siguiente: un currículum internacionalizados es aquel "que da habilidades y conocimiento internacional e intercultural, dirigido a preparar estudiantes para el desarrollo (profesional, social, emocional) en un contexto internacional y multicultural".

Ortiz (2012), por su parte, señala que la internacionalización del currículum es "el conjunto de acciones académicas, administrativas y tecnológicas que una IES implementa transversalmente, para la formación integral de profesionales e investigadores globalmente competitivos, con identidad cultural, para que puedan ejercer su profesión con excelencia en el ámbito local, nacional e internacional" (3).

Cualquiera que sea la definición adoptada, el énfasis está puesto en lo que los educadores deben hacer en su práctica docente para coadyuvar a que sus alumnos desarrollen sus perspectivas internacionales e interculturales, y su objetivo es que todos los estudiantes egresen de la Universidad como profesionales competentes para trabajar en un mundo globalizado.

La internacionalización del currículum es un concepto dinámico que se ha desarrollado muy rápidamente desde sus inicios, llegando a ser un tema de trascendencia institucional. No existe un modelo como tal, pues cada institución desarrolla programas e iniciativas de acuerdo a sus necesidades y características para de ahí definir las estrategias que desea seguir.

Si bien adquiere modalidades diferentes, según las disciplinas y contextos en los que se desenvuelva, no cabe duda de que existen herramientas que facilitan la IdC, sin importar la experiencia educativa de que se trate: literatura en diferentes idiomas y de diferentes entornos, trabajo de investigación en el ámbito local (multicultural), invitación a profesores extranjeros, reclutamiento de estudiantes allende las fronteras mediante programas de intercambio, estudios de caso desde otros contextos, colaboración internacional en línea, enseñanza de idiomas, programas conjuntos y/o de doble titulación, proyectos de investigación conjunta, conferencias y seminarios internacionales, movilidad virtual, trabajo interdisciplinario, etc.

Independientemente del tipo de currículum internacionalizado al que se aspira, se vuelve indispensable involucrar a profesores, investigadores, estudiantes, directivos y administrativos en discusiones a fondo sobre el proceso de internacionalización y para una mejor comprensión de su función en el mismo, y en el desarrollo de las instituciones de educación superior, así como en el mejoramiento de la calidad de sus programas educativos.

La clave en este proceso cíclico y evolutivo son los profesores que deben revisar los contenidos curriculares para incorporar referentes extranjeros en los planes de estudio, manteniendo la autonomía y la identidad institucional innovando prácticas educativas. El docente es el recurso humano más relevante del proceso de enseñanza y transmisión de conocimientos para los estudiantes. De ahí que haya que enfatizar en su formación en un contexto internacional, y su interrelación con pares académicos.

Partiendo de esta premisa, la DGRI trabaja en los conceptos, actitudes y

metodologías buscando incidir en la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje, extendiendo sus funciones de manera transversal y sus acciones se encaminan a desarrollar oportunidades que impacten a los estudiantes y a los académicos para un mejor aprovechamiento de las herramientas con las que contamos, convencidos de que de esta manera apoyamos en el fortalecimiento de las competencias, capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes y académicos.

Este proceso también ha requerido el diseño de una estrategia para evaluar su impacto en la institución, tanto desde la perspectiva institucional (políticas, servicios, etc.), como de la perspectiva de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), siendo este primer acercamiento una de las tantas acciones que deberán tener lugar para evaluar la estrategia institucional de IdC.

Con esta visión se espera que el desarrollo del proceso de sensibilización y capacitación que haga llegar la dimensión y la formación internacionales a la mayor parte de la comunidad universitaria dentro del funcionamiento cotidiano de los cinco campus de la UV, revistiendo transversalmente el carácter internacional en todas las funciones sustantivas de la Universidad.

Dos estrategias han sido planteadas en este sentido:

1. Por una parte, colaborar en el trabajo colegiado con las Academias de profesores que realizan las actualizaciones de los planes de estudio para que incorporen, de manera explícita, competencias internacionales e interculturales, en los perfiles de egreso de sus estudiantes, a fin de que éstos cuenten con habilidades, conocimientos y competencias que les permitan actuar con naturalidad en ambientes inter y multiculturales.
2. Por la otra, el capacitar a los docentes en los procesos de internacionalización del currículum, a fin de que incorporen en sus programas de trabajo actividades que permitan a los estudiantes desarrollar tales competencias.

De ahí que un grupo de académicos, que forman parte de la Dirección General de Relaciones Internacionales, se haya capacitado con diversos cursos sobre la Internacionalización del Currículum (o Internacionalización en Casa, según algunos autores), para transmitir estos conocimientos y formar a los docentes que tienen grupos de estudiantes a su cargo.

La capacitación que ellos brindan adquiere la modalidad de talleres interactivos, en donde todos los participantes tienen la oportunidad de trasladar los conocimientos a la experiencia educativa que imparten, buscando incorporar la dimensión internacional a muy bajo costo, y con impacto sobre todos sus estudiantes.

Hasta el momento se han realizado 19 talleres a los que han asistido más de 700 académicos, y se procede a la organización de un catálogo de buenas prácticas de internacionalización de cada asignatura, materia o experiencia educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ALFA Tunning (2006). América Latina. Cuarta Reunión General. Bruselas. Junio.

Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university cultur-based framework. En: Rodríguez, A. (20014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 6., Número 8.

Beelen, J. (2007). Implementing internationalization at Home. Amsterdam. *EAIE professional development series for international educators*. Vol. 2

---------- (2013). Internationalisation at Home. *Guide for Good Practices*. Tempus Corinthiam. Project 159186-2009-1-BE-SMGR.

Beelen, J. y Leask, B. (2011). *Internationalisation at Home on the Move*.

Crowther, P. (2000). Internationalisation at Home. Institutional implications. En: Crowther, P., y otros*. Internationalisation at Home. A Position Paper*. EAIE

De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 8, núm. 2, pp. 77-84. Universitat Oberta de Catalunya, España.

---------- (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. International Higher Education Núm 64.

De Zan, A., Paiá, L. y Parra, C. (2011). Las competencias: base para la internacionalización de la educación superior. *Revista Educación en Ingeniería*. No. 11, pp. 44-54

Egron-Polak, E. y Hudson, R. (2014). Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. *IAU 4th. Global Survey*.

Gacel-Ávila, J. (1999*). Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Reflexiones y lineamientos*. AMPEI y FORD Foundation. México.

---------- (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. En: *Revista de Educación Superior Online* No. 115. Pp. 122-130. ANUIES. México.

Guido, E. y Guzmán, A. (2012). Criterios para internacionalizar el currículum universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 12, núm. 1, pp. 1-25. Universidad de Costa Rica.

Henao, K. y Samoilovich, D. (2010) La internacionalización del Currículo: ¿alternativa académica internacional? *IESALC Informa*. Octubre, número 211.

Knight, J. (2005) Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. En: De Witt, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial.

Knust Graichen, R. (s/f). Internacionalización para cada estudiante. Pp. 1-5. *IESALC-UNESCO.org*

---------- (2014). *Incorporar una dimensión internacional en la asignatura* (s/f)

Leask, B., Beelen, J. y Kaunda, L. (2013). Internationalization of the curriculum: international approaches and perspectives. En: De Wit, H., Hunter, F., Johnson, L. y Van Liempd, HG. (2013) *Posible Futures. The next 25 years of the internationalisation of higher education*. Capítulo 5.

Madera, I. (2005). Un nuevo paradigma educativo: la internacionalización del Currículum en la Era Global. Ponencia presentada en el *Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento*. Octubre de 2005. Santo Domingo, República Dominicana.

Mestenhauser, J. (2006) En: Beelen, J., y Leask, B., (2011) *Internationalisation at Home on the Move*.

Nilsson, B. (2000) Internationalising the curriculum. En : Crowther, P., y otros*. Internationalisation at Home. A Position Paper*. EAIE.

Postiglione, G. y Altbach; P. (2/f). El profesorado: clave de la internacionalización. International Higher Education*. International Issues* pp. 13-15

OCDE (2013). Education at a glance.

Ortiz Morales, A. (2012). Internacionalización del Currículum. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Rodríguez, A. (2014) Internacionalización curricular en las Universidades Latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*: 149-168. Año 6, Número 8, Junio.

Wätcher, B. (2000). Internationalisation at Home. The context. En: Crowther, P., y otros. *Internationalisation at Home. A Position Paper*. EAIE.

Ações de treinamento e desenvolvimento de pessoal com foco na internacionalizaçao: um estudo nas universidades públicas federais brasileiras.

Autor: Nunes, Francisca Waleska Bruno (Universidade Federal do Ceará); **Silva, Ivana Serra Rodrigues** (Universidade Federal do Ceará)

Resumen: É indiscutível a atuação da globalização sobre a economia mundial e seus efeitos em diversas esferas. Nesse contexto, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) também sofrem influências e são impulsionadas à internacionalização universitária na busca de atender as demandas de ordem global. Este artigo tem o objetivo de pesquisar as ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos direcionadas para o treinamento e desenvolvimento de *staff* (docentes e servidores técnicos-administrativos) com foco no processo de internacionalização nas Universidades Públicas Federais no Brasil. Esse estudo é descritivo e com abordagem qualitativa dos dados, foi realizado por meio de um questionário enviado por *e-mail,* no período de julho a dezembro de 2016, através do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) às 63 Universidades Públicas Federais Brasileiras. Após coletados os dados, foram classificadas de acordo com o modelo de categorias de desenvolvimento de *staff* de Rudzki (1998). Os resultados demonstraram que são diversas as ações que as universidades pesquisadas desenvolvem acerca de ações de treinamento e desenvolvimento de pessoas, contudo tais ações são praticadas por um número reduzido de universidades e que o referido modelo deve ser atualizado.

Palabras claves: Internacionalização. Treinamento. Desenvolvimento. *Staff* acadêmico.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem sido foco de inúmeras discussões no âmbito acadêmico, principalmente, por ser um tema complexo que tem reivindicado tanto compreensão do processo quanto definição de objetivos e planejamento estratégico, a fim de estimular e proporcionar o desenvolvimento das relações internacionais das universidades.

Segundo Knight e Wit (1997, p. 8), a internacionalização do ensino superior é "[...] *the process of integrating an international/intercultural dimension into teaching, research and service functions of the institutions"*. De acordo com Stallivieri (2002), a internacionalização das instituições é o processo de introdução da dimensão internacional na cultura e na estratégia institucional, nas funções de formação, de investigação e de extensão e no processo de oferta e de capacidades da

universidade.

No processo da internacionalização das IFES, há, em geral, uma preocupação com acordos internacionais, intercâmbios, ensino e extensão; contudo, segundo Rudzki (1998), o desenvolvimento da internacionalidade abrange todos os setores institucionais acadêmicos, inclusive o planejamento de ações de Recursos Humanos voltados para o treinamento e para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de *staff* (professores e técnicos administrativos) com foco na internacionalização.

Marras (2011) define o treinamento como um processo de compreensão cultural que almeja transmitir ou reciclar conhecimentos, habilidades ou atitudes alusivas à execução de tarefas ou à sua otimização no ambiente laboral. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento está relacionado à melhoria e esta melhoria às ousadias conscientes, à velocidade nos processos decisórios, às habilidades, aos diversos conhecimentos, às atitudes e aos valores éticos.

Considerando a importância e complexidade do tema, objeto do presente estudo, chegou-se à problemática da pesquisa: Quais são as ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos direcionadas para o desenvolvimento de *staff* com foco no processo de internacionalização nas Universidades Federais Brasileiras?

Como objetivo geral buscou-se investigar as principais ações de Recursos Humanos direcionadas para o treinamento e desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de *staff* (constituído de docentes e de técnicos administrativos) com foco na Internacionalização das IFES brasileiras. Estabeleceu-se como objetivo específico identificar as ações de treinamento e desenvolvimento de pessoal com foco na internacionalização das universidades federais brasileiras de acordo com as categorias de Desenvolvimento de S*taff* de Rudzki (1998).

É qualitativa, pois não usa estatística robusta, e descritiva visto que visa à descrição, à análise, ao registro e à interpretação de dados. A unidade de análise bem como os sujeitos desta pesquisa são as 63 universidades federais brasileiras. A coleta de dados é de cunho secundário (bibliográfico) e primário (pesquisa por meio de questionamento eletrônico encaminhado através do Sistema de Informação ao Cidadão (SIC).

Esta pesquisa está organizada de forma a apresentar uma introdução do assunto com seus objetivos e relevância. Na sequência são apresentados o referencial teórico em que se discorre sobre a globalização e a internacionalização da educação superior, bem como sobre treinamento e desenvolvimento. Em seguida, a metodologia e a análise da pesquisa. Na finalização do trabalho, apresentam-se uma discussão sobre os dados obtidos, bem como a identificação de novas oportunidades de pesquisa oriundas das análises realizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Globalizações, internacionalização da educação superior e ações de recursos humanos voltados para o treinamento e desenvolvimento de *staff.*

Segundo Knight (2008), globalização é o fluxo de tecnologia, conhecimento, pessoas, valores e ideias para além das fronteiras. A globalização afeta cada país em diferentes formas, modificando-lhes a história, a tradição, a cultura e as prioridades. Para a mesma autora, a internacionalização age como resposta à globalização. Para Bartell (2003), o autor define a internacionalização da educação como troca internacional de conhecimento, enquanto a globalização como fase que acelera a internacionalização da educação.

Tanto Knight (2008) quanto Bartell (2003), ao definirem globalização e internacionalização do ensino superior deixam claro que são duas vertentes complexas que possuem relação de interdependência econômica, financeira, político, social, educacional e cultural, contudo

esses dois termos não devem ser confundidos.

O processo de internacionalização do ensino superior trouxe muitos desafios para as universidades, dentre eles a adequação do *staff* às exigências no mercado e mais investimento das universidades para a área de treinamento e desenvolvimento com foco na internacionalização.

Segundo Ivancevich (2008), treinamento e desenvolvimento são processos que têm como objetivo proporcionar aos funcionários informação, capacitação e compreensão da organização e de suas metas. Além disso, destinam-se a ajudar o funcionário a continuar contribuindo de forma assertiva, com um bom desempenho.

Ainda, de acordo com Ivancevich (2008), treinamento é definido como um processo sistemático de alteração do comportamento do funcionário, visando a atingir as metas organizacionais, associadas às habilidades e às capacidades atuais do funcionário. Sua orientação é atual e ajuda o funcionário a dominar habilidades e capacidades específicas necessárias para o êxito no trabalho.

Para Araújo e Garcia (2014), o desenvolvimento está relacionado ao crescimento da pessoa em nível de conhecimento, habilidade e atitude. Shinyashiki (1998) apud Araújo e Garcia (2014), define desenvolvimento de RH como melhoria da qualidade de pessoal a fim de serem mais produtivos para o alcance dos objetivos organizacionais.

Aprendizagem organizacional pode ser entendida como o alcance de novos, múltiplos e contínuos conhecimentos sobre as dinâmicas e demandas corporativas, seja de maneira direta e/ou indireta, dentro e fora da empresa.

Para Knight (2005), as estratégias programáticas em nível institucional contemplam a área de recursos humanos na tríade conhecimentos, habilidades e atitudes, enfatizando que a mesma constitui um suporte para a Internacionalização, visto a complexidade envolvida desta no ensino superior.

Rudzki (1998) inclui em sua classificação do processo de internacionalização no nível institucional o desenvolvimento de *staff,* identificando as necessidades de mudança decorrentes do nível de complexidade das atividades dentro na instituição de ensino.

Para Knight (2005) e Rudzki (1998), a importância do desenvolvimento de ações na área de RH, é reconhecida e enfatizada como parte do processo de internacionalização, sendo inclusive, relacionadas à educação superior.

Embora utilizados como sinônimos ou muitas vezes confundidos, os conceitos de treinamento e desenvolvimento possuem focos distintos, sendo o primeiro precipuamente direcionado às atividades de um cargo, enquanto o segundo desenvolve talentos a fim de que possam tornar-se valiosos no futuro organizacional.

No Quadro 01, destacam-se as principais percepções relacionadas ao treinamento e desenvolvimento (T&D).

Quadro 01 - Principais percepções relacionadas ao treinamento e desenvolvimento.

Autoria	**Percepções de treinamento e desenvolvimento**
Milkovich e Boudreau (2006)	O treinamento é um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem em uma melhoria da adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papéis funcionais. O desenvolvimento é um processo em longo prazo para aperfeiçoar as capacidades e motivações dos empregados a fim de torná-los futuros membros valiosos da organização. O desenvolvimento inclui não apenas o treinamento, mas

	também a carreira e outras experiências.
Reichel (2008)	O T&D vem justamente para dar apoio estratégico às empresas, servindo como ferramenta de aperfeiçoamento de desempenho organizacional por excelência. Mas isso deve enfrentar alguns desafios, como, por exemplo: identificar talentos, treinar e desenvolvê-los, patrocinar a criatividade, valorizar a atitude empreendedora e fomentar avaliações. (...) o setor de treinamento, quando conectado com o planejamento estratégico, atinge suas funções básicas, que envolvem algum tipo de mudança de comportamento em seus talentos.
Hanashiro *et al* (2008)	Treinamento é o aprimoramento do desempenho do funcionário para que possa aumentar dos recursos - físicos, financeiros, informações, sistemas etc. - colocados à disposição dele para realizar o seu trabalho. É a preparação para levar uma pessoa a ser capaz de fazer algo que nunca fez antes, mas sem a assistência de quem a ensinou. Desenvolvimento remete à capacitação do empregado para alcançar novas posições ou a gerência de negócios que envolvam a obtenção de resultados cada vez mais abrangentes.
Marras (2011)	O treinamento tem como objetivo ensinar ou reciclar conhecimentos, habilidades e atitudes diretamente relacionadas às tarefas e atividades, ou sua otimização no trabalho, em curto prazo. O desenvolvimento, segundo o mesmo autor, é um processo de médio e longo prazo que busca despertar potencialidades visando a metas e a resultados voltados ao desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A internacionalização, conforme Miura (2006), é um processo decorrente da globalização, sendo que esta última, demanda profissionais mais capacitados e qualificados para atuarem em um ambiente internacional. Para Souza e Guedes (2015), em sua pesquisa feita na Universidade Federal do Rio Janeiro sobre como a internacionalização da instituição impacta nos programas de capacitação destinados aos técnicos administrativos em educação que atuam exclusivamente em setores de relações internacionais, há uma carência de política de desenvolvimento desses servidores em consonância com as necessidades específicas que demandam as atividades que envolvem as relações internacionais.

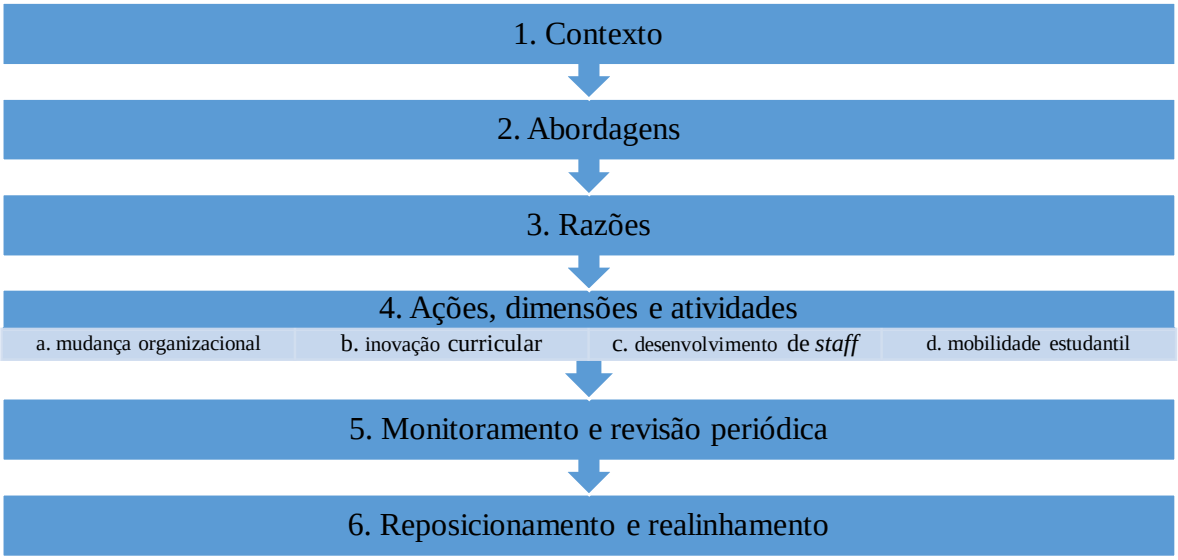
O Plano Nacional de Educação-PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, publicada em 25 de junho de 2014, e prevê, dentre as metas, elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de mestres e doutores. Para o atingimento dessa meta, dentre outras, há que se destacar a estratégia de "consolidar programas, projetos e ações que capacitem o *staff* universitário à internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa". (BRASIL, 2014).

Assim, é importante ressaltar que a internacionalização do ensino superior é um objetivo a ser perseguido, com amparo legal, e não apenas uma expectativa. A necessidade está embasada principalmente na socialização e disseminação dos diferentes modos de conhecimento e cultura inerentes à atualidade.

O autor Rudzki (1998) elaborou um modelo de Internacionalização universitária denominado modelo Fractal de Internacionalização de IES - Rudzki (1998), que é composto de seis etapas: contexto, abordagens, razões, ações-dimensões-stividades (mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento de equipe e mobilidade estudantil), monitoramento e revisão periódica, reposicionamento-realianhamento. O desdobramento do item 4, a alínea "c", Desenvolvimento de *staff,* será o foco desta pesquisa.

A Figura 01 e o Quadro 02 exemplificam o Modelo Fractal de Internacionalização de IES, Rudzki (1998). Os Quadros 3 e 4 esclarecem a origem dos tópicos relacionados ao Desenvolvimento de *staff* de Rudzki (1998).

Figura 01 - Modelo Fractal de Internacionalização de IES, Rudzki (1998).



Fonte: Rudzki (1998) adaptado.

O Quadro 02 explana cada tópico referente ao modelo de internacionalização universitária apresentado.

Quadro 02 - Conceitos do Modelo Fractal de Internacionalização de IES, Rudzki (1998).

1	**Contexto**	Refere-se aos ambientes institucional, nacional e internacional das instituições de ensino.
2	**Abordagem**	Pode ser classificada entre internacionalização proativa (existência de uma política ou estratégia explícita), internacionalização reativa ou passiva (resposta aos fatores externos), internacionalização oculta (as atividades são realizadas por indivíduos que não possuem apoio oficial ou institucional) e a ausência de internacionalização (caracterizada pela ausência de ações ou por falta interesse).
3	**Razões**	As mais diversas motivações internas e externas.
4	**Ações, dimensões e atividades**	a) Mudança organizacional - adaptação ao ambiente; b) Inovação curricular - inserção de línguas estrangeiras no currículo; ***c) Desenvolvimento de staff - desenvolvimento profissional de docentes e de funcionários administrativos*** (grifo nosso); e, d) Mobilidade estudantil - mobilidade física e intelectual.
5	**Monitoramento e**	Avaliação da efetividade dos programas e ações de

	Revisão periódica	internacionalização realizada pela instituição.
6	**Reposicionamento e realinhamento**	Após a avaliação dos programas e ações de internacionalização é feito o reposicionamento da política de internacionalização da instituição.

Fonte: Rudzki (1998) adaptado.

O presente trabalho tem o embasamento no "Desenvolvimento de *staff*" apresentado no Quadro 03 que é o desdobramento do item 4, alínea "c", do Quadro 02 do modelo em epígrafe. Destacam-se no Quadro 04 as categorias relacionadas ao "Desenvolvimento de *staff*" (docentes e funcionários administrativos).

Quadro 03: Ações, dimensões e atividades.

Ações, dimensões e atividades	**Atividades**
a) Mudança organizacional	• Comprometimento Institucional com a internacionalização como resultado de uma política estratégica, alocação de recursos e plano operacional; • Estabelecimento de redes externas em nível institucional, acadêmico, departamental e individual; • *Franchising* de cursos; • Estabelecimento de cursos conjuntos com outras instituições; • Administrar ações internacionais e o desenvolvimento de professores.
b) Inovação no Currículo	• Ensino compulsório de segunda língua para estudantes e suporte linguístico para estudantes internacionais; • Desenvolver novos programas (Negócios Internacionais, Direito, União Europeia e RI); • Introdução de novos módulos e novos *imputs* em programas existentes.
c) Desenvolvimento de *staff* (grifo nosso)	• **Profissionalização de administradores que lidam com questões internacionais;** • **Treinamento de professores para lecionar em classes multiculturais;** • **Estabelecimento de anos sabáticos para professores (atividades internacionais);** • **Trabalho com professores e pesquisadores estrangeiros em instituições domésticas e/ou internacionais);** • **Incentivo à mobilidade internacional física de professores em programas nacionais e/ou transnacionais;** • **Consciência dos riscos (evasão de cérebros);** • **Alocação de recursos que permitam ao corpo acadêmico participar de conferencias, seminários, congressos, etc. (em nível internacional).**
d) Mobilidade de estudantes	• Viagens campo internacional (ligadas à disciplina); • Intercâmbio de estudantes via programa *Fullbright, Alban;* • Desenvolvimento de mecanismo de transferência de créditos; • Desenvolvimento de habilidades linguísticas (idioma estrangeiro compulsório em todos os programas); • Entendimento dos procedimentos de concessão de vistos para estudantes.

Fonte: Rudzki (1998) adaptado.

Quadro 04 - Categorias de Desenvolvimento de *staff* Rudzki (1998).

a) Profissionalização de administradores que lidam com questões internacionais;
b) Treinamento de professores para lecionar em classes multiculturais;
c) Estabelecimento de anos sabáticos para professores (atividades internacionais);
d) Trabalho com professores e pesquisadores estrangeiros em instituições domésticas e/ou internacionais);
e) Incentivo à mobilidade internacional física de professores em programas nacionais e /ou transnacionais);
f) Consciência dos riscos (evasão de cérebros);
g) Alocação de recursos que permitam ao corpo acadêmico participar de conferências, seminários, congressos, etc. (em nível internacional).

Fonte: Rudzki (1998) adaptado.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2003), as instituições de educação superior estão cada vez mais conscientes do fato de que, para envolver-se em esquemas de internacionalização, precisam estar preparadas para enfrentar uma dura competição.

Para Santos e Madeira (2016), a internacionalização acadêmica não é um processo com dinâmica e ritmo únicos, sendo constituído com as variações de investimentos, possibilidades e dinâmicas próprias.

Segundo Borges-Andrade (2006), dentro do campo de treinamento, desenvolvimento e educação, o que se busca é a facilitação da aprendizagem de competências relacionadas ao desempenho ocupacional. Assim, as universidades que buscam consolidar as ações no sentido de treinamento e desenvolvimento de servidores estão em consonância com as perspectivas internacionais.

De acordo com Freire Júnior (2014), os processos de internacionalização nas instituições de maior prestígio no mundo atuam de forma estratégica e integrada, contando para isso com unidades e equipes profissionais que atuam em diferentes setores para responderem às diversas atividades desenvolvidas com objetivos bem definidos.

3 METODOLOGIA

Considerando o objetivo de investigar as ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos direcionadas para o desenvolvimento de *staff* com foco no processo de internacionalização nas Universidades Federais brasileiras, trata-se de uma pesquisa descritiva.

Quanto ao procedimento, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica, explorando-se a literatura disponível, nacional e estrangeira, no sentido de embasar os aspectos teóricos do estudo, em seguida, partiu-se para o recolhimento de dados primários, utilizando, como instrumento de coleta, o formulário *on line* do SIC – Sistema de Informação ao Cidadão.

Nesse sistema, foi enviada a todas as universidades públicas brasileiras, total de 63 universidades, no período de julho a dezembro de 2016, a seguinte pergunta: “Quais são as ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos direcionadas para o desenvolvimento de *staff,* com foco no processo de internacionalização, realizadas pela Universidade?”. Em

um segundo momento, os dados obtidos foram classificados de acordo com as categorias de Desenvolvimento de *staff* de Rudzki (1998).

Após a tabulação dos dados primários, realizou-se uma análise geral das principais ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos direcionadas para o desenvolvimento de *staff,* com foco no processo de internacionalização, realizadas pelas universidades.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

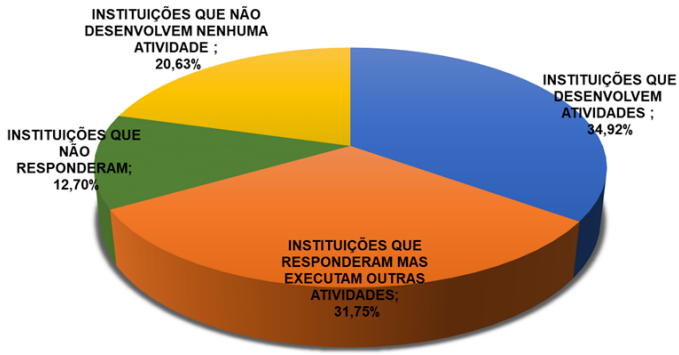
Os dados, obtidos nas respostas dos formulários *on line* do SIC - Sistema de Informação ao Cidadão, enviados com a seguinte pergunta: "Quais são as ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos direcionadas para o desenvolvimento de *staff,* com foco no processo de internacionalização, realizadas pela Universidade?", foram representados conforme a Tabela 01 e Gráfico 01.

Tabela 01 - Ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos pelas Universidades Públicas Federais brasileiras.

AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE *STAFF,* COM FOCO NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO.	**NÚMERO DE INSTITUIÇÕES**	**PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES**
Instituições que desenvolvem atividades de recursos humanos com foco na internacionalização, considerando as categorias de Desenvolvimento de *staff* de Rudzki (1998).	22	34.92%
Instituições que desenvolvem outras atividades de recursos humanos com foco na internacionalização universitária não contempladas nas categorias de Desenvolvimento de *staff* de Rudzki (1998)	20	31.75%
Não responderam	8	12.70%
Instituições que responderam que não desenvolvem nenhuma atividade de recursos humanos com foco na internacionalização.	13	20.63%
Total	63	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 01 - Ações desenvolvidas na área de Recursos Humanos pelas Universidades públicas federais brasileiras.



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando, especificamente, as repostas das 22 (ou 34,92%) universidades que desenvolvem alguma atividade/ação de recursos humanos com foco na internacionalização das universidades, chegou-se aos dados constantes na Tabela 02 que traz a classificação dessas ações consoante as categorias de Desenvolvimento de *staff* de Rudzki (1998), atendendo, dessa forma aos objetivos geral e específico desta pesquisa.

Tabela 02 – Identificação e categorização das ações de treinamento e desenvolvimento de RH praticadas pelas 22 universidades federais brasileiras.

CATEGORIAS DE DESENVOLVIMENTO DE *STAFF* RUDZKI (1998)	**AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E TREINAMENTO PRATICADAS PELAS UNIVERSIDADES**	**QUANTIDADE DE AÇÕES**	**NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE PRATICAM ALGUMA DAS AÇÕES RELACIONADAS ÀS CATEGORIAS DE RUDZKI (1998)**	**PORCENTAGEM DAS INSTITUIÇÕES**
a) Profissionalização de administradores que lidam com questões internacionais	• Participação em eventos e/ou em cursos direcionados a gestores de relações internacionais de universidades brasileiras e responsáveis pelos assuntos internacionais; • Participação em reuniões, fóruns, conferências e seminários relacionados com o processo de internacionalização; • Incentivo a visitas técnicas de *staff* a outras assessorias internacionais localizadas em outras universidades; • Participação de servidor técnico-administrativo no Treinamento em Serviço no Escritório de Relações Internacionais da Otto-von-Guericke; • Participação de três servidores técnico-administrativos no *Staff Training EBW+*, • Capacitação em Gestão de Relações Internacionais;	12	10	45.45

	• Participação de servidor no "I Encontro Internacional Diálogos Brasil - União Europeia" • Participação de servidor técnico no "I *Workshop* para Internacionalização SESu/CGRIFES" ; • Participação de servidores em programas de ensino, fóruns, missões, visitas técnicas, encontros, *workshops* e eventos de capacitação relacionados com o tema internacionalização; • Autorização de técnicos administrativos para participação em eventos e/ ou cursos internacionais; • Palestras e recepção de comitivas com membros estrangeiros; • Inserção e participação em Redes de Assessorias Internacionais.			
b) Treinamento de professores para lecionar em classes multiculturais	• Programa *Research Connect* do Conselho Britânico e Fundo Newton -via FAPES para treinamento de professores; • Oficina/Curso de *English as a Medium of Instruction-EMI* oferecida aos docentes como parte do Programa de Capacitação; • Curso de introdução e de difusão da cultura e história africana; • Curso de formação à docência que contempla em seus objetivos o fomento de atividades voltadas à internacionalização.	04	04	18.18
c) Estabelecimento de anos sabáticos para professores (atividades internacionais)	0	0	0	0
d) Trabalho com professores e pesquisadores estrangeiros em instituições domésticas e/ou internacionais	• Visitas técnicas; • Missões no exterior; • Programas de intercâmbio; • Estágio profissional e praticas e saberes com comunidades internacionais; • Estágios linguísticos e culturais em diversos países para servidores docentes.	05	09	40.90
e) Incentivo à mobilidade internacional física de professores (programas nacionais e	• Autorização de afastamento de docentes para participação em eventos e/ou em cursos internacionais; • Incentivo à mobilidade internacional física de professores; • Vagas para servidores em pós-graduação sanduíche em parceria com	04	13	59,09

transnacionais)	diversos países; • Mestrado ou doutorado em instituições estrangeiras.			
f) Consciência dos riscos (evasão de cérebros)	0	0	0	0
g) Alocação de recursos que permitam ao corpo acadêmico participar de conferências, seminários, congressos, etc. (em nível internacional)	• Pagamento de diárias; • Auxílio financeiro com passagens; • Pagamento de inscrição para eventos internacionais; • Pagamento de inscrição em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação; • Custeio de matrícula e/ou mensalidade em universidades no exterior.	05	04	18,18

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 02 demonstra que o maior número de ações de RH desenvolvidas para internacionalização universitária está voltada para a categoria a) "Profissionalização de administradores que lidam com questões internacionais" apresentando 12 tipos de ações. Infere-se dessa informação uma preocupação das universidades de capacitar e desenvolver as habilidades dos profissionais que trabalham diretamente com assuntos internacionais. Embora a citada categoria tenha sido representada com o maior número e diversificação de ações, não é a categoria mais praticada pelas universidades, visto que apenas 10 universidades praticam alguma ação relacionada a essa categoria.

A categoria "e) Incentivo à mobilidade internacional física de professores (programas nacionais e transnacionais" é a mais representativa quanto ao número de universidades; contudo, não em quantidade e variedade de ações. As categorias "b) Treinamento de professores para lecionar em classes multiculturais" e "g) Alocação de recursos que permitam ao corpo acadêmico participar de conferências, seminários, congressos, etc. (em nível internacional)" aparecem citadas por um menor quantitativo de universidades, mas demonstram, respectivamente, a preocupação com a diversidade cultural encontrada nas universidades e a importância da alocação de recursos financeiros para viabilizar as mais variadas ações de RH com foco na internacionalização. Em relação as categorias "c) Estabelecimento de anos sabáticos para professores (atividades internacionais)" e "f) Consciência dos riscos (evasão de cérebros)", não se obteve respostas.

A Tabela 03 demonstra as ações de treinamento e desenvolvimento de *staff* não estão contempladas nas categorias de Rudzki (1998). A maioria dessas ações está voltada para o ensino de línguas estrangeiras. Destacam-se os cursos de idiomas praticados em 27 universidades federais.

Tabela 03 - Ações diversas de desenvolvimento e treinamento com foco na internacionalização universitária

DIVERSAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO TREINAMENTO	**QUANTIDADE DE AÇÕES**	**NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE PRATICAM AÇÕES DE RH COM FOCO NA INTERNACIONALIZAÇÃO**

• IsF (Idiomas sem Fronteiras); • Teste de proficiência TOEFL ITP; • Cursos de idiomas aos servidores; • Teste de nivelamento de língua inglesa; • Parceria PRONATEC servidor (presencial e distância); • Oficinas para professores de pós-graduação que enfocaram a leitura, escrita e apresentação. • Promoção de acordos internacionais • Evento de redação científica internacional	06	09 05 27 04 02 01 11 01

Fonte: Dados da pesquisa.

5 CONCLUSÃO

Constatou-se com esta pesquisa que as principais ações adotadas para o desenvolvimento e treinamento de *staff* com foco na internacionalização universitária das universidades federais brasileiras estão focadas, principalmente, no incentivo à mobilidade física internacional de professores (programas nacionais e transnacionais), para a profissionalização de administradores que lidam com questões internacionais para o trabalho com professores e pesquisadores estrangeiros em instituições domésticas e/ou internacionais. A pesquisa demonstrou, ainda, que há pouca atenção referente aos tópicos treinamento de professores para lecionar em classes multiculturais e alocação de recursos, e nenhuma ação referente à consciência de riscos.

Contudo, apesar de haver um interesse e investimento na área de recursos humanos para desenvolvimento e treinamento de *staff* universitário que vise à promoção da internacionalidade da educação superior, as universidades ainda têm um importante desafio no fomento de ações e estratégias que englobem a internacionalização como uma demanda necessária, urgente e atual para o desenvolvimento, reconhecimento e inserção das academias no contexto internacional.

Acerca do modelo teórico adotado (RUDZKI, 1998), ressalta-se que as categorias de ações de *staff* apresentadas são poucas e devem ser ampliadas, pois há diversas outras atividades, tais como cursos de línguas estrangeiras, *workshops*, cursos de celebração de acordos bilaterais, ou, mesmo, minicursos de relações internacionais que não estão contemplados estão contempladas no modelo supracitado. Esse estudo ainda é incipiente, sugere-se a aplicação da pesquisa em um número maior de universidades e, principalmente, que ampliem as categorias de ações de *staff* com foco para internacionalização universitária.

6 REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. C. G., GARCIA. A. A. **Gestão de pessoas:** estratégias e integração organizacional. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

BARBALHO, M. G. C. **A internacionalização da educação superior:** o papel da Universidade. 2007. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/295.pdf> Acesso em: 03 jun. 2016.

BARTELL, M. Internationalization of universities: a university culture-based framework. **The International Journal of Higher Education Research**, Winnipeg, v.45, p. 43-70, jan. 2003. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1021225514599> Acesso em: 03 jun. 2016.

BORGES-ANDRADE, J. E. *et al*. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362 >. Acesso em: 19 de maio de 2017.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2007.

CHRISTINO, A. M. **Internacionalização de ensino superior:** estudo de casos em curso de administração de instituições públicas de ensino superior. 2013. 128 f. Trabalho de conclusão de curso (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. 2013.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-13012014-111919/pt-br.php> Acesso em: 17 out. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo e quantitativo. 3. ed., Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, J. C. Internacionalização de Instituições de Ensino Superior no Brasil. **Unesp Ciência.** Edição 62. 2015. Disponível em: <http://www.unespciencia.com.br/?p=1343> Acesso em 14. mai. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HANASHIRO *et al.* **Gestão do fator humano:** uma versão baseada em stakeholders. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

IVANCEVICH, John. M. **Gestão de recursos humanos**. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

KIGHT, J., and WIT, H. de. Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries, Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Internationalisation_of_higher_education.html?id=S3cOAQAAMAAJ&redir_esc=y > Acesso em: 03 nov. 2016.

KINGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. 2005. In H. de Wit *et al.* (Eds.), **Internationalization of higher education in Latin America**: the international dimension. Washington DC, WA: World Bank.
Disponível em:

<http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf> Acesso em: 03 nov. 2016.

KINGHT, J. **Higher education in turmoil:** the changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. Disponível em: https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf Acesso em: 05 jun. 2016.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos:** do operacional ao estratégico. São Paulo: Saraiva, 2011.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos.** 1 ed. São Paulo: Atlas.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo:** um estudo em três áreas de conhecimento. 2009. 191 f. Trabalho de conclusão de curso (Tese de Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/pt-br.php>

Acesso em: 08 nov. 2016.

MORISINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em revista,** n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf> Acesso em: 02 nov. 2015.

REICHEL, Harduin. **Treinamento e desenvolvimento**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2008.

RUDZKI, R. E. J. **The strategic management of internationalization:** towards a model of theory and practice. 1998. 166 f. University of Newcastle, UK, 1998.
Disponível em: <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/handle/10443/149> Acesso em: 02 abr. 2017.

SANTOS, Ely Guimarães dos. **A UNESCO e o mundo da cultura.** Campinas, SP: [s.n.], 1999.

SANTOS, André Luis Marenco dos; MADEIRA, Rafael Machado. Os desafios da internacionalização: mapeando dinâmicas e rotas da circulação internacional. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2016.

SNELL, S.; BOHLANDER, G. **Administração de recursos humanos.** Tradução Maria Lúcia G. Leite Rosa e Solange Aparecida Visconti. São Paulo: Cenange

Learning, 2009.

SOUZA, Izabel Dias; GUEDES, Ana Lucia. A internacionalização do Ensino Superior: impactos no corpo técnico administrativo. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 1, n. 1, 2015.

STALLIVIERI, L. **A internacionalização nas universidades brasileiras:** o caso da universidade de Caxias do Sul. 2002. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado) – Universidade de São Marcos, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.academia.edu/22707105/Estrat%C3%A9gias_de_Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_das_Universidades_Brasileiras_-_Livro> Acesso em: 02 abr. 2017.

WIT, H. de. Changing rationales for the internationalization of higher education. In DE WET, H**.** **Internationalization of higher education:** in institutional perspective. Bucharest, Romania: UNESCO/CEPES, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122253eo.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

Internacionalização do ensino superior: (in) compreensões teóricas e limites para sua transformação

Autor: Prudenciatto, Mariana (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"); **Azevedo, Maria Antônia Ramos de** (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho")

Resumen: O presente trabalho resulta de pesquisa concluída acerca dos impactos da internacionalização na ação docente em cursos de Engenharia. O desenvolvimento deste trabalho se pauta no levantamento bibliográfico acerca da temática analisada e na análise, através da metodologia de Análise do Discurso, de entrevistas realizadas com docentes de três diferentes universidades brasileiras inseridas em processos de internacionalização; buscando averiguar no discurso dos docentes as perspectivas de transformação na ação docente advindas do processo de internacionalização. Como resultado são observadas diferentes visões acerca do fenômeno, cujas percepções são fortemente vinculadas com os processos formativos individuais de cada docente; conclui-se com o desenvolvimento deste trabalho a necessidade de articulação entre as instâncias burocráticas de efetivação dos processos de internacionalização; a ressignificação da concepção de internacionalização contida nos espaços universitários analisados e o reolhar das práticas docentes dos professores mediante suas possíveis contribuições para a formação de seus alunos no contexto da internacionalização pois é nítido que o discurso dos docentes apresentou perspectivas de internacionalização balizadas em relações hierárquicas e individualizadas na sua maioria.

Palabras claves: Internacionalização, Ação Docente, Internacionalização Abrangente.

Texto completo:

31. INTRODUÇÃO

No presente trabalho buscamos articular novos elementos para a crescente discussão acerca da internacionalização do ensino superior em contexto globalizado; tal trabalho se efetiva a partir dos resultados do desenvolvimento de pesquisa "Internacionalização Universitária e Seus Impactos na Concepção de Ação Docente de Professores Universitários na Área das Engenharias: Um Recorte Na Experiência Do Ciência Sem Fronteiras" (Prudenciatto, 2017), cujo objetivo se pautava na análise dos impactos do processo de internacionalização na efetivação da ação docente dos sujeitos entrevistados. No recorte adotado para o desenvolvimento deste artigo, buscaremos a articulação das discussões teóricas acerca do fenômeno de internacionalização com os dados observados no desenvolvimento de nossa pesquisa, visando averiguar se o discurso dos docentes em questão apresenta perspectivas de internacionalização balizadas em projetos igualitários de parceria ou relações hierárquicas de trabalho. Para tanto, faz-se necessária uma retomada acerca das compreensões teóricas do fenômeno da internacionalização no ensino superior; visando a consolidação de tal processo como perspectiva de trabalho no contexto universitário para além das percepções de mobilidade docente e discente.

Compreendemos a internacionalização do ensino superior como fenômeno derivado das perspectivas da organização social comumente denominada globalizada, devemos compreender, entretanto, que a globalização somente se realizará com a definição de territórios globalmente articulados lutando, assim, contra ações e práticas que visem a reprodução do sistema vigente.

Sendo, portanto, um processo contraditório e desigual, que se desdobrará nas dimensões produtivas, comerciais, tecnológicas, sociais e culturais. Tal processo se consolidará principalmente pela ampliação dos padrões de uso tecnológico de modo a permitir aceleração na circulação de pessoas e produtos.

Dentre os diversos processos derivados desta globalização, destaca-se a internacionalização do ensino superior; tal fenômeno pode ser conceituado em diferentes perspectivas, e envolve diferentes esferas e organizações do trabalho. Neste contexto, devemos situar que as percepções de internacionalização apresentadas neste estudo são baseadas no contexto brasileiro de internacionalização no ensino superior; bem como nos discursos dos seus participantes.

Tal pontuação se faz necessária por tomarmos como referencial a noção de que o processo de internacionalização pode ser percebido de maneiras particulares pelos diferentes sujeitos no contexto universitário; bem como pela necessidade de validação - nos estudos acerca dos processos de internacionalização do ensino superior - das percepções oriundas de emissores de discurso em situações diversificadas; evitando assim a reprodução massificada dos moldes globalizadores dos discursos hegemônicos. Não negamos na realização deste trabalho os aspectos positivos, tanto da perspectiva de internacionalização quanto de globalização, mas validamos - para a efetivação de uma internacionalização igualitária - a comparação consistente entre discursos emitidos em diferentes pontos do sistema-mundo envolvido nas relações de globalização e internacionalização, haja visto que tratam-se de fenômenos bilaterais, ao globalizar como apontado por Santos (2010) impactamos tanto os países centrais quanto os países periféricos, o cuidado no trato destes conceitos se dá para garantir que a leitura de internacionalização não se paute na reprodução das desigualdades do mundo globalizado.

Assim, o presente trabalho se estrutura com as discussões teóricas acerca da internacionalização do ensino superior; seguido pela apresentação de nossa proposta metodológica balizada pela aplicação de entrevistas sistematizadas com docentes de três diferentes instituições brasileiras, visando averiguar nos discursos emitidos as perspectivas de internacionalização apresentadas pelos sujeitos e as perspectivas de transformação nos processos de internacionalização nos quais se inserem; seguidas pela apresentação dos resultados e considerações finais elencadas.

32. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de internacionalização se originou inicialmente na economia visando a definição do fenômeno de abertura dos mercados internos, pós Segunda Guerra Mundial - em virtude da dependência das industrias europeias em sua fase de reconstrução-, para a intervenção do capital internacional, em um processo movimentado a parir da criação de concorrências e competições que gerarão a crescente necessidade de cooperação internacional. Consiste, no viés econômico, um processo de abertura de suas estruturas nacionais para a ação de intervenções internacionais com objetivo de promoção de desenvolvimento econômico e social, de acordo com as ideologias dos governos vigentes. Destaca-se nesta perspectiva uma primeira diferenciação nas definições de globalização - enquanto organização ideológica; e internacionalização, enquanto efetivação prática das ideologias de organização globalizadoras.

No contexto do ensino superior, as perspectivas de internacionalização se dão por diferentes formas de intervenção externa e/ou organização de trabalho interna. Dentre as possibilidades de efetivação das dinâmicas de internacionalização destacamos as seguintes:

Conceito	Definição	Exemplo
Internacionalização de Campus	Sendo o campus uma estrutura física, essa noção de internacionalização se baseia em organizações institucionais para que as estruturas de campi sejam adequadas para a internacionalização. Proposta de internacionalização focada nas necessidades estruturais e curriculares.	Construção dos Escritórios de Internacionalização locais e internacionais; desenvolvimento de programas de ensino do idioma nativo e integração de estudantes/docentes estrangeiros.
Mobilidade Internacional	Proposta de internacionalização com foco na mobilidade docente e discente, modificações institucionais na construção de convênios, e sem modificações em estruturas curriculares ou burocráticas da instituição universitária.	Ciência Sem Fronteiras, Intercâmbios promovidos por instituições privadas, cursos de idiomas.
Globalização do Ensino Superior	Conceituação ampla, que pode englobar modalidades de internacionalização que sejam estruturais ou focadas na mobilidade discente/docente. Utilizada	Criação dos rankings internacionais de avaliação, divulgação e análise dos convênios firmados, produção

	para analisar a ampliação dos fluxos internacionais no ensino superior como fenômeno e ideologia.	de discursos de incentivo a internacionalização e pesquisas com foco na análise do fenômeno, visando justificativa dos mesmos.
Internacionalização Abrangente	"Internacionalização abrangente é um compromisso confirmado pela ação de divulgar e difundir perspectivas comparativas e colaborativas de modificação do ensino, pesquisa e extensão como funções da universidade. Deve ser moldada, e modificar, os valores e discursos institucionais e só se efetiva se apropriada pelos sujeitos envolvidos no processo" (Hudzik, 2011.p.10)[299]	Não impacta somente as estruturas de campus, mas a formação e relação de ensino-aprendizagem de maneira global; não será um modelo único, mas sim diversas formas de internacionalizar-se de maneira abrangente aos limites de cada instituição.

Fonte: Prudenciatto, 2017

A tabela acima apresenta, de maneira simplificada uma discussão conceitual cujas diferentes terminologias são sintomáticas da necessidade de definição das diferentes abordagens de trabalho contempladas pela definição 'internacionalização do ensino superior'. Na observação da produção científica na temática Hudzik (2011) aponta a crescente dificuldade na discussão da internacionalização no meio acadêmico em função da ampliação dos termos para análise do fenômeno, que variam entre 'internacionalização' 'internacionalização de campi' 'internacionalização do currículo' 'internacionalização abrangente' 'globalização do ensino superior' e 'mundialização do ensino'; Gonod e La Saussay, entretanto, defendem que a mudança de uma dimensão para outra implicaria no desaparecimento das fronteiras tecnológicas e na redução das barreiras de serviço para atuação de novos mercados globais (Gonod e Saussay, 1991 apud Dale, 2001).

Referenciando a diferenciação pontuada pelos autores podemos destacar que é recente a emergência da educação enquanto produto de um mercado global. Assim, as diferenciações entre as reflexões do global e do internacional se tornam necessárias para compreendermos que, ainda que não compactuemos com a visão da educação enquanto produto, no contexto de implementação das políticas de internacionalização esta diferenciação será um indicativo da forma como os estados nação orientam suas perspectivas para a Educação. Em diferentes momentos da história recente, diferentes nações conseguiram uma eficiente combinação de formação de mão de obra qualificada (pela ação de universidades), criação de políticas e de regulamentações institucionais favoráveis ao seu desenvolvimento científico e tecnológico (pela ação dos órgãos do Estado), assim como pela incorporação de inovações nos processo e produtos industriais, por meio das empresas privadas. Podemos citar como exemplos o caso norte americano (Mowery, 1990 apud Lima e Contel, 2011) onde a natureza descentralizada do financiamento do ensino superior, contribuiu para o estreitamento das relações universidade - indústria, resultando numa perspectiva onde as

[299] Texto original em inglês. Tradução da autora deste trabalho.

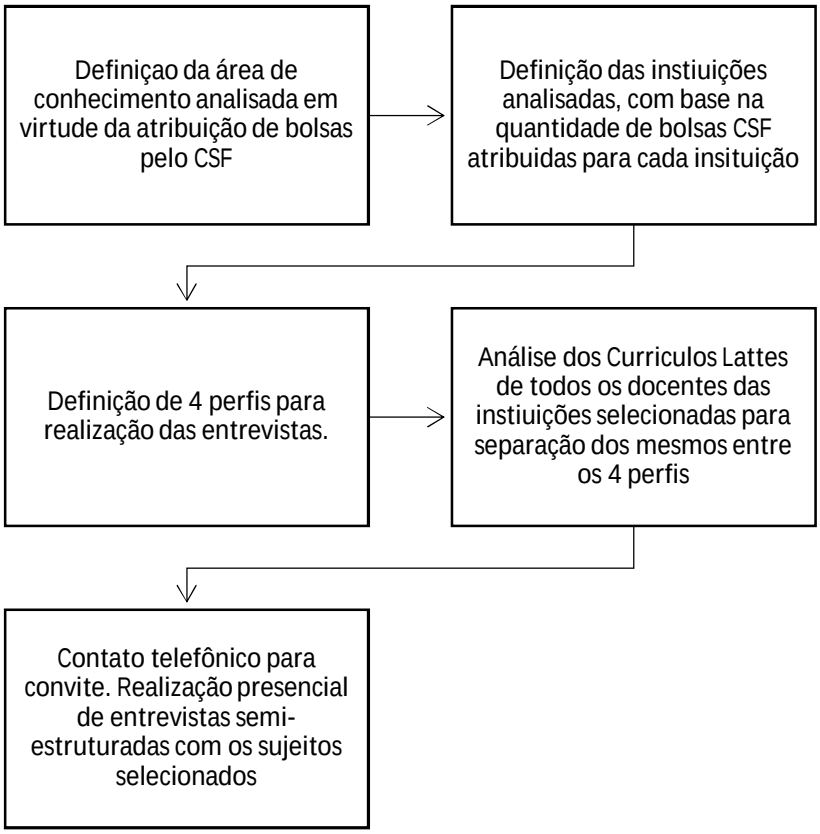
universidades nortes americanas têm seus currículos e propostas formativas altamente vinculadas ao uso prático e comercial dos objetos de estudo; e o caso alemão onde a preponderância da indústria química possibilitou uma histórica parceria entre a produção do conhecimento e utilização industrial do mesmo para manutenção de um sistema de inovações altamente desenvolvido, neste sentido defendemos uma perspectiva de internacionalização abrangente que seja balizada, não apenas pelas necessidade atuais das instituições universitárias mas também pelos processos históricos dos quais resultam as atuais estruturas universitárias. Nossa percepção, se dá em oposição ao apresentado por Dale (2001), ao pontuar o contraste entre "cultura educacional mundial comum" e "agenda de educação globalmente estruturada", para o autor no primeiro caso o desenvolvimento de sistemas educativos nacionais explicar-se-ia com maior efetividade através dos modelos dados de educação, sociedade e Estado em detrimento das particularidades nacionais. O segundo caso, a "agenda de educação globalmente estruturada" teria bases em análises recentes de economia e política internacional "[...] que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos. (Dale, 2001. P.135). Dale ao criar essas diferenciações reafirma a importância do viés economicista nas concepções dadas de globalização da educação, o autor afirma que sintetizando as perspectivas de uma educação globalizada encontraríamos: efeitos de interpretação dos diferentes contextos econômicos mundiais, desenvolvimento de novos mercados globais e de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Ainda segundo Dale (2001) uma perspectiva de educação internacionalista/internacionalizada apresentaria um enfoque maior nas questões culturais e legais dos diferentes contextos educacionais. Tomando como base tal diferenciação entre as perspectivas teóricas de uma educação globalizada e de uma educação internacionalizada, é possível observamos com maior atenção as diferentes interpretações do fenômeno em questão. Dentre as formas de internacionalização, pode se destacar a implantação dos programas de incentivo a mobilidade visando fomentar e difundir a produção do conhecimento dos países desenvolvidos particularmente em áreas de interesse estratégico aos países periféricos que financiam os programas de mobilidade (Velloso, 2006). Em oposição a perspectiva hierárquica apresentada por Velloso (2006) destaca-se os escritos de De Wit (2002) que pontua perspectivas de internacionalização com viés abrangente e ênfase nas perspectivas de parceria reafirmadas pelo documento final da Conferencia de Mundial para o Ensino Superior de 2009 (UNESCO). Neste sentido, observamos na análise conceitual proposições que vão desde 'peregrinação acadêmica' (Ridder-Symoens,1996 apud Lima e Contel, 2011) à "internacionalização da indústria da educação" (Leher, 2005) é possível constatar diferentes estágios e motivações, que talvez justifiquem a variedade de expressões utilizadas para traduzir um movimento que no contexto atual não se limita apenas aos aspectos acadêmicos da educação e tem seu cerne o fazer político dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, concluímos nossa retomada das diferentes abordagens ao fenômeno de internacionalização pontuando que se tal processo tem seu cerne no fazer político dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a definição de uma abordagem de internacionalização abrangente balizada pela participação de todos os atuantes no contexto universitário na definição, implementação e avaliação de iniciativas de internacionalização que sejam particulares das instituições de ensino superior; respeitando suas trajetórias históricas suas projeções pedagógicas é condição *sine qua non* para a efetivação de projetos de internacionalização igualitários e não hierárquicos. Com base

no exposto acima, a realização do trabalho de pesquisa do qual resulta o presente trabalho, visou averiguar em que medida os discursos dos docentes dos cursos de engenharia em três diferentes instituições brasileiras apresentam elementos de internacionalização abrangente ou hierárquica, bem como, de que maneira os discursos em questão apresentam elementos que possibilitem a transformação de um amplo processo de internacionalização do ensino superior brasileiro desencadeado pela iniciativa federal Ciência Sem Fronteiras.

33. METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado foi orientado pelo recorte estabelecido pelo programa Ciência Sem Fronteiras, tal recorte fez com que no desenvolvimento do trabalho de pesquisa voltássemos nossos olhares aos docentes inseridos em cursos de Engenharia, segundo a definição de áreas de conhecimento estabelecida pela CAPES.

A definição de nosso universo de pesquisa aconteceu no seguinte esquema:



Ressaltamos que a área de conhecimento com a qual trabalharíamos e as universidades analisadas foram orientadas pelos recortes do programa; cuja verba destinava aproximadamente 48% de sua totalidade - no período analisado - para a área de Engenharias; e dentro de um recorte regional apresentava aproximadamente 50% de bolsas atribuídas para universidades da região sudeste do brasil.

Neste sentido, foram criados a priori 4 perfis docentes sendo: perfil 1 - com menos de 5 anos de atuação docente; perfil 2 - com mais de 10 anos de atuação docente; perfil 3 - com formação (graduação, mestrado e doutorado apenas) em contexto nacional; perfil 4 - com formação (graduação mestrado e doutorado apenas) em contexto internacionalizado. Na sequência, e com base em levantamento realizado nos currículos lattes dos docentes em regime efetivo de contratação das instituições

analisadas foram selecionados 4 docentes de cada instituição para a realização de entrevistas presenciais e semi-estruturadas, cujos eixos de organização eram balizados pelas concepções de internacionalização apresentadas pelos sujeitos e pelas perspectivas de transformação nos processos de internacionalização nos quais se inserem as instituições sede dos sujeitos em questão. O material coletado nas entrevistas foi analisado seguindo metodologia de Análise do Discurso.

Orlandi (2000) define que a análise do discurso não se tratará, ou limitará, pela língua ou pela gramática - ainda que tais elementos sejam importantes na constituição do principal elemento analisado por tal mecanismo de análise: o discurso. Como pontuado pela autora "E a palavra discurso, etimologicamente tem em si a ideia de curso, de percurso de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. " (ORLANDI, 2000 p.15).

Para além das concepções explicitadas devemos entender o discurso enquanto relação, enquanto fenômeno composto por emissor, mensagem, fala e receptor. Constituindo-se através destes 4 fatores o discurso poderá atuar como elemento de mediação entre o homem e a realidade, ou o homem e outros sujeitos. A perspectiva do discurso como elemento de mediação nos atraiu para a análise do discurso pois a partir dela podemos compreender que através dos discursos as relações serão direcionadas para seus encaminhamentos de continuidade ou transformação.

Assim, ao assumirmos o discurso dos sujeitos como mediação entre indivíduos e realidade o assumimos enquanto objeto sócio-histórico (ROCHA, 2005).

Sendo objeto sócio-histórico o discurso, em nossa percepção, nos possibilita compreender que o homem -sujeito que fala- não será transparente ao seu processo histórico, e as relações que traça neste processo - bem como os papéis que assume - serão expressos através da sua fala; tal percepção é essencial para a averiguação de uma perspectiva de internacionalização que - também - não se expressa pela neutralidade dos sujeitos aos processos em que se inserem.

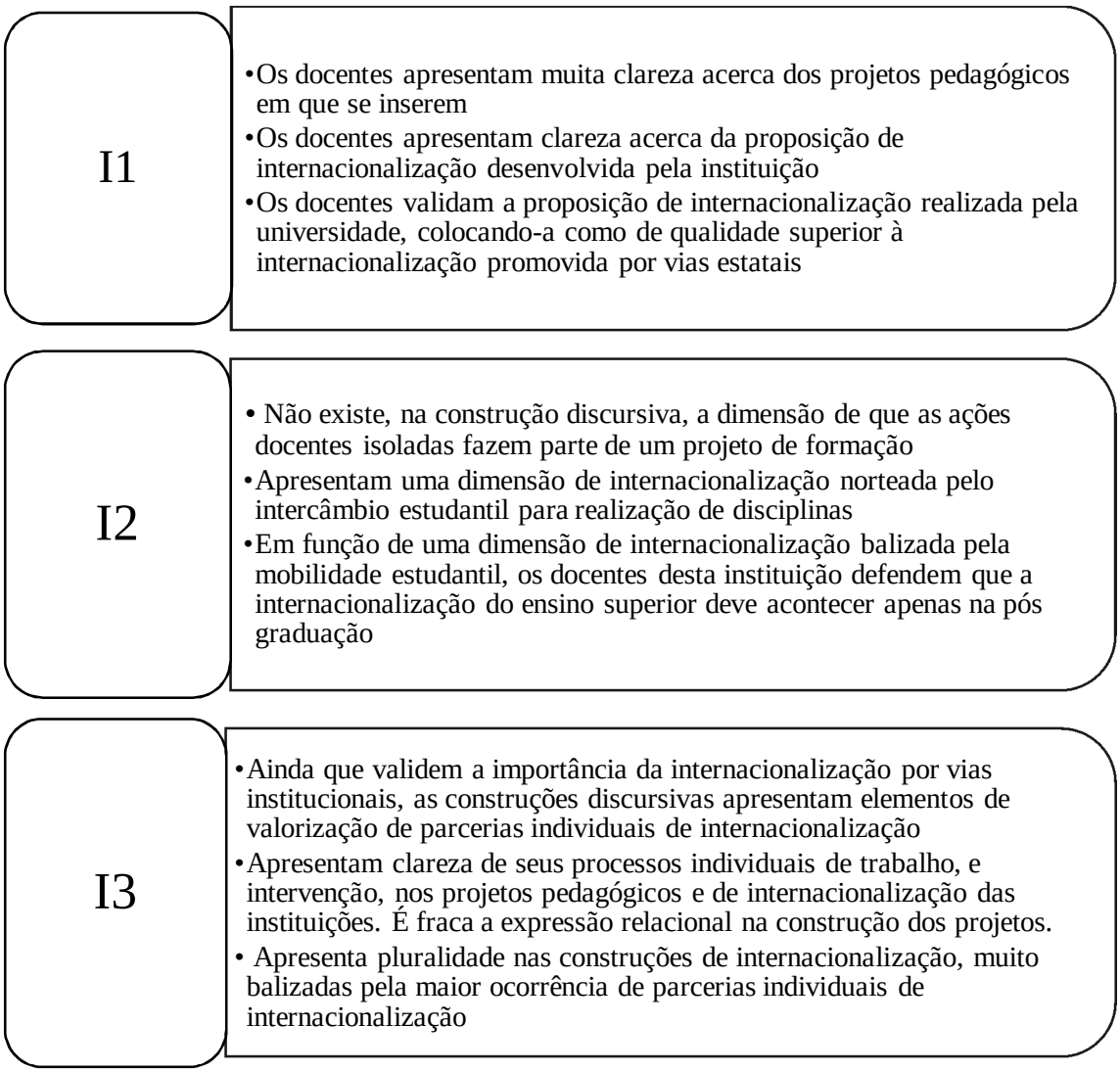
34. RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados de nosso trabalho, utilizaremos dois recortes de análise de nossa amostra, sendo um primeiro dentro das instituições analisadas e o segundo através dos perfis criados no delinear metodológico desta pesquisa.

Ao elencarmos as considerações finais deste trabalho no recorte institucional destacamos a importância de que as políticas de internacionalização sejam debatidas - e apropriadas - pela comunidade acadêmica de cada universidade que se proponha ao projeto, tal recorte, entretanto, não nos possibilita observar se existem co-relações entre os processos formativos de docentes em diferentes estágios de suas carreiras e as percepções de internacionalização apresentadas pelos mesmo.

Neste sentido, os dois recortes aqui adotados se complementam na análise das informações observadas.

A síntese das considerações apresentadas em um recorte realizado por instituições analisadas pode ser observada no quadro esquemático abaixo:



No quadro esquemático acima, destaca-se na construção discursiva dos docentes da Instituição1 uma expressão de ação docente balizada por ações diversas, na qual a internacionalização surge como um elemento de integração de ações já realizadas dentro de um projeto de formação difundido pela comunidade acadêmica. Neste sentido, a expressão apresentada pelos docentes da instituição 1, já apresenta elementos de similaridade com uma perspectiva abrangente de internacionalização, ao passo em que na expressão de discurso dos docentes da Instituição2 ainda se apresentam elementos de internacionalização balizada apenas pela vertente da mobilidade docente e/ou discente.

Os docentes da Instituição3, entretanto, apresentam uma perspectiva de internacionalização que ainda que seja individual, balizada por iniciativas pessoais e interesses de trabalho de cada docente, não se pauta em um projeto coletivo. Existe, neste sentido um comprometimento pessoal com as perspectivas de internacionalização, mas não uma proposição coletiva de internacionalização enquanto forma de desenvolvimento do trabalho institucional coletivo. O desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados nos permite compreender que a concepção - e efetivação - da internacionalização por parte dos docentes nas universidades brasileiras será reflexo das concepções de ação docente apresentadas por tais sujeitos. Em síntese: docentes que balizem suas ações profissionais enquanto conjuntos isolados de atividade individuais apresentarão uma concepção de internacionalização não como projeto formativo integrador, mas sim como mais uma atividade isolada que deve ser realizada individualmente. Neste

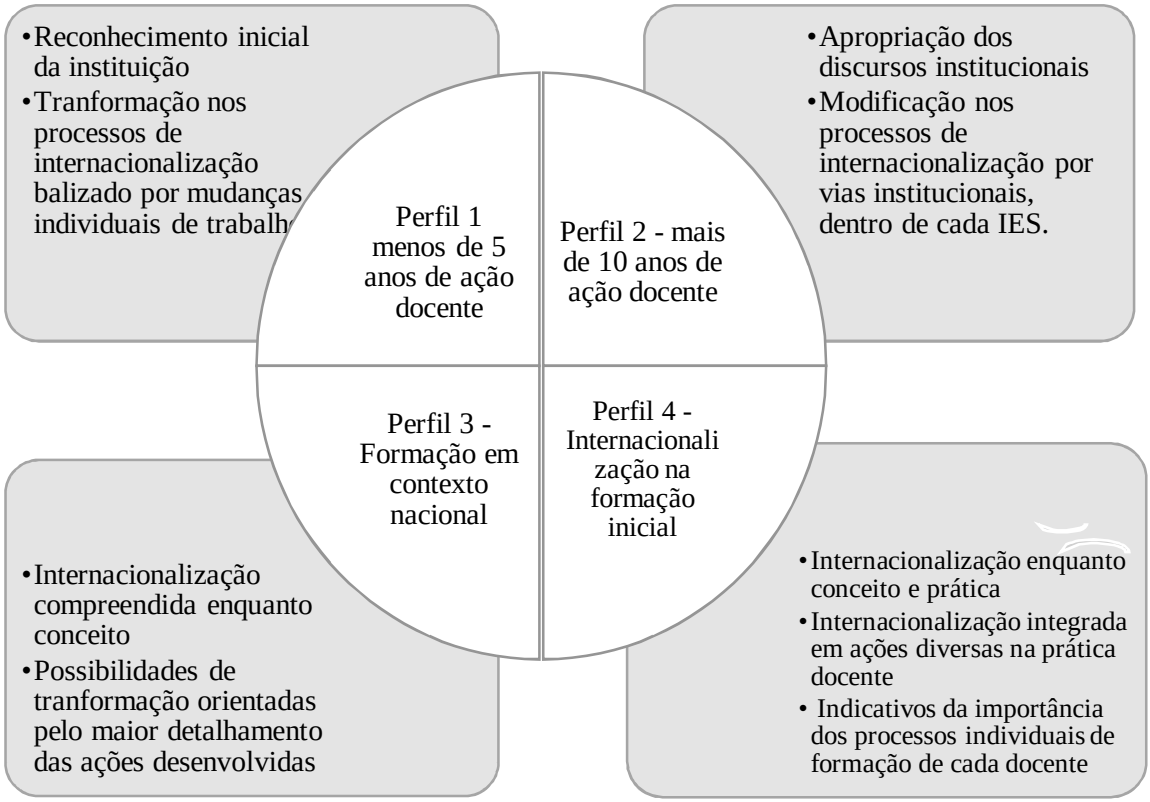
sentido, os dados observados na Instituição2 apresentam concretamente a afirmação acima realizada, uma vez que não existe na construção discursiva dos sujeitos nenhuma expressão institucional de ação docente e/ou internacionalização.

Existe, entretanto, o reconhecimento por parte dos sujeitos de tal instituição de que o processo de internacionalização seria melhor implementado, e mais valorizado, se fosse realizado enquanto um projeto institucional e não a partir da uma iniciativa federal nos moldes do Ciência Sem Fronteiras.

Do mesmo modo, observa-se na Instituição3 um descompasso entre as concepções de ação docente apresentadas pelos sujeitos - derivada da pouca apropriação de um projeto de formação institucional, e das diferentes construções identitárias observadas - que resulta num descompasso nas compreensões e ações de internacionalização que serão apresentadas nos discursos de cada um dos sujeitos da instituição em questão. Neste sentido, a síntese de nossas conclusões no recorte por instituições analisadas nos permite concluir, e defender, a necessidade de discussão dos projetos pedagógicos - e aqui compreendemos a internacionalização enquanto parte de um projeto pedagógico - entre docentes, discentes e funcionários para que haja, por parte destes sujeitos, apropriação dos projetos em que se inserem e uma coesão das atividades realizadas visando atingir objetivos propostos coletivamente. Não se pode esperar que a internacionalização se consolide enquanto projeto de formação enquanto a ação docente dos atuantes nas universidades brasileiras ainda não apresentar uma clareza acerca dos projetos formativos em que se inserem. Assim, nossos dados nos permitem concluir a necessidade de fortalecimento dos projetos pedagógicos de cada instituição, não apenas enquanto documentos, mas como elementos norteadores de uma atividade docente que deve ser coletiva e integradora - permitindo, então, a efetiva consolidação dos processos relacionais de construção da identidade docente como elemento que modificará não só a expressão de ação docente destes sujeitos, mas também a efetivação da internacionalização do ensino enquanto elemento desta ação profissional.

O segundo recorte realizado para a síntese de nossas conclusões se baseia na divisão realizada nos perfis analisados.

A síntese realizada no recorte pelos perfis nos permite uma ênfase maior nos diferentes processos de construção da identidade docente observados em nosso universo de análise. Os perfis criados para o desenvolvimento deste trabalho visavam a obtenção de dados de docentes em diferentes estágios de suas carreiras profissionais, e cujas formações atuações profissionais apresentassem elementos diversos cujas relações com as expressões de internacionalização e ação docente fossem plurais; neste sentido, e observando o volume de dados obtidos no decorrer deste trabalho podemos afirmar que os perfis delineados contribuíram para a efetiva construção de material de análise com resultados relevantes.



A análise dos perfis 1, nos proporcionou elementos diversos para a observação de construções discursivas de sujeitos ainda em reconhecimento das universidades analisadas enquanto locais de trabalho, neste sentido o perfil 1 foi bastante rico por nos proporcionar contato com docentes cujas trajetórias profissionais já se iniciaram em uma situação de universidades com forte discurso de internacionalização.

Tal feito, implica em uma diferente concepção nas construções discursivas destes sujeitos acerca da internacionalização enquanto fenômeno.

Em uma perspectiva em que, no que tange às percepções de internacionalização, e introdução deste elemento em suas construções de ação docente, os discursos dos sujeitos de perfil 1 em muito se assemelham aos discursos dos sujeitos de perfil 4, cujas trajetórias formativas foram pautadas por processos diversos de internacionalização. O que se observa, na análise dos dados obtidos com os colaboradores de perfil 1 é uma maior naturalização da internacionalização, uma vez que tais docentes possuem, em suas práticas de trabalho, a vantagem de já terem iniciado suas carreiras em um cenário de universidades internacionalizadas; e como afirmado anteriormente já inserem tal fenômeno em seus discursos com maior naturalidade.

Falta-lhes, entretanto, acolhimento institucional para o reconhecimento das atividades docentes as quais se propuseram enquanto engenheiros, ressaltando neste sentido a importância dos espaços universitários de assessoria pedagógica para o desenvolvimento de projetos coletivos de internacionalização.

Os docentes de perfil 2, em contrapartida, apresentam percepções de internacionalização fortemente balizadas nos projetos desenvolvidos institucionalmente pelas universidades em que se inserem; e ainda que desenvolvam proposições de internacionalização através de parcerias de ensino e pesquisa, ao serem questionados acerca das possibilidades de transformação nos mecanismos de internacionalização

atualmente desenvolvidos nas IES brasileiras, apresentaram perspectivas de transformação baseadas na maior efetivação institucional das possibilidades de internacionalização.

Neste sentido, enquanto os sujeitos de perfil 1 acreditam que a internacionalização se dá de maneira mais efetiva através de projetos individuais; os docentes de perfil 2 validam a efetivação deste processo através de projetos desenvolvidos na universidade de maneira coletiva. Nenhum dos dois perfis, entretanto, apresentou nas perspectivas de transformação dos mecanismos de internacionalização a possibilidade da ampliação dos mecanismos governamentais de promoção da internacionalização no Ensino Superior. A análise comparativa dos perfis 3 e 4, também trazem elementos importantes para a reflexão dos mecanismos de efetivação e consolidação das proposições de internacionalização. Ao analisarmos comparativamente como os professores que vivenciaram tal processo em suas trajetórias formativas incluem tal elemento em seus mecanismos de trabalho; o que se destaca é a naturalização de parcerias bilaterais, ainda que balizadas por um elemento latente de hierarquização.

Neste sentido, e retomando o recorte realizado para o desenvolvimento deste trabalho, devemos questionar quais foram os benefícios de um fortalecimento das parcerias de integração nortes-sul na organização do programa Ciência Sem Fronteiras, uma vez que ainda que os professores de perfil 4 apresentem maior apropriação acerca das dinâmicas de internacionalização não tenham se apropriado das possibilidades ofertadas pelo programa.

Deste modo, reafirma-se com a análise dos perfis 3 e 4 a necessidade de que a internacionalização não seja vista como ‘um novo trabalho’, mas sim como uma nova forma de organização do trabalho docente.

Ressaltamos, entretanto, que a análise dos dados apresenta ainda indicativos da necessidade de maior articulação das instâncias de formação institucional para a efetivação de estruturas de ação docente que de fato qualifiquem a formação acadêmica e pedagógica dos sujeitos para o desenvolvimento de uma nova forma de organização de suas ações profissionais em uma perspectiva de internacionalização integradora.

35. CONCLUSÃO

O desenvolvimento do trabalho em questão nos permite, através da ampliação de nosso referencial teórico a dimensão de que a internacionalização do ensino superior, quando bem feita, envolve muito mais do que a simples mobilidade. Validamos, no decorrer deste trabalho a internacionalização abrange como um importante elemento formativo para os sujeitos atuantes no contexto universitário – docentes, funcionários e discentes.

E destacamos através da pluralidade de referenciais teóricos e das interações relacionais com os colaboradores desta pesquisa que a internacionalização envolve mais do que a mobilidade em si, e efetiva-se em uma dimensão de parcerias. Não se trata da reprodução dos discursos de globalização desigual; mas de um importante elemento para uma nova interpretação – uma reapresentação, em meio às diversas reproduções – da forma de se pensar e estruturar a universidade.

A análise dos dados mostra que quando efetivada a partir das parcerias, a internacionalização do ensino superior tem sim potencial para modificar os processos de trabalho docente no contexto das universidades que se propões a tal projeto; entretanto ainda se faz necessária a maior discussão - entre docentes - de qual é o projeto de internacionalização em que se inserem.

Ainda que os docentes desenvolvam projetos de internacionalização – sejam individuais e/ou coletivos, os discursos analisados apresentavam

perspectivas de transformação ainda balizadas por relações hierárquicas de trabalho.

Neste sentido, uma outra conclusão que nos foi permitida pelo desenvolvimento desta pesquisa é afirmação de que as políticas de internacionalização podem - e devem - ser facilitadas pelas instancias burocráticas estatais em níveis geopolíticos; tendo em vista que a mobilidade de pesquisadores e discentes é , sim, um elemento que influencia estruturas de poder econômico em social em uma realidade capitalista e globalizada; mas que não devemos permitir às instâncias burocráticas estatais o direcionamento destas políticas de internacionalização. Concluímos, portanto, que para a efetivação de uma internacionalização abrangente, formativa e que de fato qualifique as relações de ensino nas universidades brasileiras; as iniciativas de internacionalização devem - assim como os projetos políticos pedagógicos - ser elaboradas a partir dos interesses e relações do coletivo de alunos, professores e funcionários das instituições que reconheçam em seus projetos formativos institucionais a necessidade de internacionalizar.

Pois à guisa de conclusão, um outro aspecto do processo de internacionalização que pôde ser observado com o desenvolvimento desta pesquisa é que tal processo só se desenvolverá como possibilidade formativa a partir da apropriação do mesmo pelos docentes que atuem nas universidades em questão.

Apropriação, por parte dos docentes e alunos, de suas instâncias de decisão institucional e burocrática, projetos formativos, proposições pedagógicas, formas de pesquisa, ensino, aprendizagem e efetivação das dimensões de ação política das universidades. Ao se apropriarem das perspectivas de internacionalização e naturalizarem esta nova forma de organização do trabalho em suas dinâmicas docentes, estes docentes transformam seus processos relacionais de construção da identidade; e a modificação destes processos relacionais - a forma de interação com o outro - por consequência, modifica a constituição dos processos biográficos - a forma como o sujeito interage consigo.

REFERÊNCIAS

DALE, R. **Regional Organizations as a medium of globalization of education. Workshop: Reflecting Globalization effects on national education policy.** Hong Kong: City University of Hong Kong/Comparative Education Policy Research Unit, 19.09.2000

DE WIT, H. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis**. Greenwood Publishing Group, 2002

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: From Concept to Action**. NAFSA: Association of International Educators, Washington, D.C, 2011.

LEHER, R. **Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**. 6 fev., 2004. Disponível em: <http://www.adurrj.org.br/5com/pop up/Reforma_universit_governo_LULA.htm>

LIMA, M.C.; CONTEL, F.B. **Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001

PRUDENCIATTO, M. **Internacionalização Universitária e Seus Impactos na Concepção de Ação Docente de Professores Universitários na Área das Engenharias**: Um Recorte Na

Experiência Do Ciência Sem Fronteiras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, SP.2017

ROCHA, D. O. S. ; DEUSDARÁ, B . *Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno***. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2001.

VELLOSO, J . **Pós-graduação: egresso, trabalho e formação no país e no exterior**. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: USP, 2006. p. 177-242.

Os egressos do Programa Ciência sem Fronteiras pela percepção de professores e outros profissionais

Autor: Sehnem, Paulo Roberto (Univali); **Luna, José Marcelo Freitas de** (Univali)

Resumen: O presente trabalho se alinha à defesa de Hudzig de que “internacionalização demanda avaliação” e toma o Programa Ciência sem Fronteiras como seu objeto de estudo, por se tratar da maior iniciativa de mobilidade em nível de graduação do Brasil. O referido programa representa o que podemos classificar como exemplo de materialização do processo de internacionalização das universidades. A proposta é avaliar se as motivações que levam alunos a buscarem a mobilidade se materializam ao final desta experiência com base na pergunta de pesquisa: quais os contributos obtidos pelos egressos do CsF na percepção dos seus respectivos professores? A amostra da pesquisa compõe-se por oito professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e profissionais de Recursos Humanos de oito multinacionais. Os sujeitos foram selecionados pelo critério de contato anterior e posterior à mobilidade, o que os tornaria mais sensíveis às mudanças de comportamentos e demonstrações de contributos, resultantes da experiência internacional. A análise dos dados apontou que o período de mobilidade estudantil permite a obtenção dos contributos Acadêmico, Sociocultural, Linguístico, Profissional e Pessoal.

Palabras claves: Internacionalização Universitária; Mobilidade Estudantil; Programa Ciência sem Fronteiras.

Texto completo:

Introdução

“Internacionalização demanda avaliação”. Começamos este trabalho, concordando com a afirmação de Hudzig (2014), de cuja obra podemos depreender que estudos como o presente podem auxiliar na identificação dos resultados mensuráveis de programas de

mobilidade estudantil e, consequentemente, na ampliação da capacidade de tomada de decisão em torno de políticas educacionais e linguísticas. De acordo com esse mesmo autor, aspectos da internacionalização, como a mobilidade e a sensibilidade intercultural, quando mensurados, permitem avaliar o grau de internacionalização de um país e de suas universidades.

Da literatura mais amplamente explorada para este artigo, corroboramos também com Leal e Ramos (2011) e Pons, Herrero e Andrés (2007), pelo fato dos dois trabalhos estabelecerem como objetos as motivações que impelem alunos de graduação a se porem em mobilidade. Esta escolha denota nosso interesse e se alinha ao que defende Hudzig (2014) sobre a avaliação de tais programas. A proposta é avaliar se as motivações que levam alunos a buscarem a mobilidade se materializam ao final dessa experiência. Os estudos destas autoras estabelecem categorias descritivas de motivos mais recorrentes ligados a aspectos como conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam positivamente o estudante ao escolher participar de programas de mobilidade. As categorias oriundas destes estudos se tornaram, para este presente trabalho, o que convencionamos chamar de contributos de mobilidade, resultados observáveis, em tese, por professores e outros profissionais dos egressos de programas de mobilidade.

Pontualmente, o nosso foco está sobre o Programa Ciência sem Fronteiras - CsF. Justificamos este recorte pelo fato de ser o primeiro e o maior programa de mobilidade estudantil do Brasil, marcado, como tal, por fenômenos passíveis de descrição e de explicação. O objeto que nos interessa aqui são as percepções dos professores universitários brasileiros e de outros profissionais acerca da obtenção dos contributos de programas de mobilidade por estudantes. Expresso na pergunta de pesquisa que funda este trabalho, temos: Quais os contributos obtidos pelos egressos do CsF na percepção dos seus respectivos professores e outros profissionais? A amostra da pesquisa compõe-se por oito professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e oito profissionais ligados ao recrutamento e seleção de empresas transnacionais. Os sujeitos foram selecionados pelo critério de contato anterior e posterior à mobilidade, no caso dos professores e de ter tido contato direto nos processos seletivos para estágio ou contratação de egressos, o que os tornaria mais sensíveis às mudanças de comportamentos e demonstrações de contributos, resultantes da experiência internacional. Para satisfazer o objetivo que dá sentido ao presente artigo, qual seja, o de interpretar as percepções dos professores e de outros profissionais acerca da obtenção de contributos do CsF, os dados correspondentes foram coletados, em 2015, por meio de uma entrevista semiestruturada e de um questionário fechado.

A análise dos dados permite-nos identificar e interpretar, à luz da literatura pertinente, as percepções sobre obtenção de contributos pelos egressos do CsF. É assim que o artigo se revela. Inicialmente, apresentam-se os fundamentos da análise, considerando-se os conceitos de internacionalização do ensino superior, mobilidade estudantil, motivações e contributos e percepções. Na segunda seção, faz-se a interpretação por considerações informadas dos resultados da análise em questão.

Os fundamentos da análise

Salgueiro (2002), Miura (2006), Mainka (2009), Sehnem (2015), entre outros trabalhos, assinalam que do período de surgimento das universidades ocidentais até o presente momento, a mobilidade estudantil experimentou uma série de movimentos de

expansão, retração e, inclusive, quase extinção, de acordo com o envolvimento de instituições como a igreja e o estado.

Perceber que a história da universidade é permeada pela mobilidade de professores e alunos desde a sua gênese é reconhecer sua vocação internacional. Diferentemente dos primeiros séculos da história da universidade, contamos hoje com verdadeiras redes que permitem fazer da mobilidade estudantil algo que movimenta uma grande massa de pessoas pelos países do globo, marcadamente desenvolvida nos países do hemisfério sul para o norte. Do ponto de vista do movimento dos alunos, a história parece se repetir, como aconteceu no medievo, pois países com menos tradição na pesquisa e no ensino procuram estabelecer-se com políticas de envio de alunos, o que reforça o caráter da internacionalização passiva e abre o mercado para os países com tradição acadêmica. Por outro lado, estas relações entre universidades permitem, em tese, uma transferência de conhecimento que, se aproveitada devidamente, pode agregar divisas aos países de menos tradição no ensino e pesquisa para aumentarem seu potencial competitivo e sua produção científica.

Os fatos tratados até o momento reforçam que programas de mobilidade internacional são inerentes ao processo de internacionalização das universidades. Pontualmente, por internacionalização universitária, concordamos com Rudzki (1998), ao se referir a um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades.

De acordo com Luna e Sehnem (2013) “a internacionalização universitária está imbricada ao processo de globalização e tem motivações variadas”. Neste mesmo sentido, Knight (2005) e Miura (2006) defendem que, além de atender ao processo de globalização, existem outras quatro motivações para esta tendência universitária: 1. razões políticas, como na busca pela paz e entendimento mútuo; 2. razões econômicas, pela preocupação com a competitividade e o crescimento econômico; 3. razões socioculturais, pela expansão de valores morais e nacionais; e, 4. razões acadêmicas, para a qualificação das pessoas para o mercado de trabalho, a reputação das instituições de ensino superior (IES), a qualidade do ensino, pesquisa e serviços e a exposição cultural decorrente da mobilidade de estudantes e professores.

Para Rudzki (1998), quatro são os tipos de internacionalização das IES: a proativa, a reativa, a oculta e a ausência deliberada de internacionalização e, também, são identificadas quatro tipos de ações que constituem o processo de internacionalização, a saber, a mudança organizacional, a inovação curricular, o desenvolvimento da equipe e a mobilidade estudantil. Esta última, a mobilidade estudantil, caracteriza um dos tipos de internacionalização que na concepção de Rudzki é a proativa, aquela abordagem a qual se refere à existência de uma política ou estratégia explícita.

Nesta mesma direção, estão Lima e Maranhão (2009), ao caracterizar a internacionalização educacional em ativa e passiva:

> Enquanto a inserção internacional do setor educacional, existente nos países centrais, se manifesta de forma ativa, isto é, com a implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições

> ou *campi* no exterior; nos países periféricos ela se manifesta de forma diferente: observa-se a necessidade de definir criteriosa política de emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação. (ibid., p. 585).

Em outras palavras, a internacionalização ativa está ligada, entre outros aspectos, à manutenção de políticas de Estado voltadas para atração e acolhimento de acadêmicos. Em contrapartida, a internacionalização passiva se caracteriza pela inexistência de uma criteriosa política de envio de estudantes ao exterior e à baixa capacidade de acolhimento, bem como de oferecimento de outros serviços educacionais.

Do leque que a internacionalização proporciona, a mobilidade internacional adquire o caráter mais visível do processo de internacionalização por ser uma manifestação recorrente. Tornando-se uma modalidade reconhecida como competência em matéria de educação apenas após a assinatura do tratado de Maastrich em 1992, "a mobilidade foi instituída como modalidade da e para a construção europeia, impulsionando cidadãos dos Estados Membros a repensarem alguns comportamentos de isolamento sobre si mesmos dentro de suas fronteiras nacionais" (LECLERCQ *apud* MELO, 2008 *apud* DALCIN, 2011, p. 30).

Mas, quais as "motivações", "vantagens"; quais os "benefícios" e "contributos" para/da mobilidade estudantil internacional? Além de nos permitir identificar as lacunas que pretendemos explorar, a literatura revisada ofereceu-nos um conjunto terminológico de valor teórico-metodológico para este trabalho. Termos como os presentes no questionamento deste tópico frasal carecem de caracterização para que se compreendam nossas escolhas terminológicas e seus posteriores empregos e desdobramentos no presente texto e seu emprego na pesquisa.

Em primeiro lugar, as "motivações" estão relacionadas aos elementos que impulsionam ou influenciam um estudante a se candidatar a programas de mobilidade e a escolher o país de destino. Elas podem ser das mais diversas origens, desde influência de amigos, familiares, professores, bem como das necessidades como profissional, etc.

Larsen e Vincent-Lancrin (2002) identificaram uma série de 18 fatores que influenciam acadêmicos a estudar no exterior. Estes fatores subsidiaram pesquisas como as de Leal e Ramos (2011), as quais nos auxiliam na caracterização das vantagens e motivações para a mobilidade. Estas autoras, Leal e Ramos (2011), dão ênfase às vantagens que determinam a participação de estudantes universitários em programas de mobilidade estudantil. Elas ressaltam que, quando falamos de vantagens, nos referimos aos aspectos que agregam valor aos que decidem por fazer um programa de mobilidade. As vantagens estão comumente ligadas aos aspectos socioculturais e acadêmicos. Vantagem como sinônimo de utilidade, de proveito, que desperta vontade de perseguir como objetivo.

Para contrapor e evidenciar o termo vantagem, observamos os fatores destacados como desvantagens pelos inquiridos naquela pesquisa. Muito embora a maioria dos sujeitos de sua pesquisa não percebesse desvantagens, das que se assomaram podem-se ressaltar alguns exemplos. Se viver em outro país representa uma motivação e uma vantagem, pode trazer desvantagens como ficar longe da família ou atrasar o curso no país de origem.

Conhecer uma nova cultura e conhecer gente de outro país pode representar motivação e vantagem, muito embora possa trazer desvantagem como sofrer preconceitos e discriminação no país de destino.

Facilmente, as vantagens podem ser confundidas com os contributos. A diferença, neste caso específico da mobilidade e que neste trabalho se evidencia, é que contributo é resultado, não vantagem, que gera motivação, no mesmo sentido tratado por Leal e Ramos (2011). Contributo, neste sentido e para esta pesquisa, é o que se obteve de concreto após exposição internacional em programa de mobilidade. Em outras palavras, uma motivação e uma vantagem, anteriores e propulsoras, podem se tornar contributos, resultados visíveis e apreciáveis, avaliáveis.

Por último, mas não menos importante, são os benefícios. Esta terminologia está ligada ao fato de ela ser comumente usada em editais de chamada ou convocatórias para seleção de bolsistas para os referidos programas. Os editais utilizam o termo para descrever os benefícios que o concorrente terá caso selecionado e normalmente está ligado aos valores em dinheiro ou o que ele pode proporcionar em termos de moradia, deslocamento, seguro ou mensalidades provenientes dos incentivos do próprio programa.

Desta forma, as motivações, termo que tomamos emprestado da psicologia[300], reúnem motivos, vantagens e benefícios e são aqueles elementos que "concorrem". E os contributos são aqueles elementos que "decorrem" de experiências de mobilidade estudantil no estrangeiro.

Esta base teórica nos permite reunir os principais motivos, vantagens e benefícios e sugerir sua reunião em blocos que contemplem os resultados da mobilidade, os quais neste trabalho emergem dos dados e são caracterizados pelas percepções dos professores. Os resultados cujos elementos consideram questões ligadas à universidade definem o que convencionamos chamar de Contributos Acadêmicos; os elementos ligados ao contato do aluno em mobilidade com os aspectos socioculturais do país de destino, nós convencionamos chamar de Contributos Socioculturais; os resultados relacionados às habilidades de uso da língua, nós convencionamos chamar de Contributos Linguísticos; os relacionados às questões de empregabilidade após regresso, nós convencionamos chamar de Contributos Profissionais; e, por fim, os que agregam contribuições para a vida pessoal, nós convencionamos chamar de Contributos Pessoais.

Outro conceito que precisamos anunciar nesta seção é o de percepção, o qual nos permite circunstanciar e fundamentar teoricamente as ações que fizeram parte da coleta e, aqui, sustentar nossas análises. Referimo-nos à valiosa fonte de informação que nos permitiu caracterizar e avaliar os resultados da mobilidade estudantil e, consequentemente, do processo de internacionalização da universidade, as percepções dos professores e outros profissionais que tiveram contato com egressos do Programa CsF. Nos termos de Penna (1993), percepção é o ato de perceber, entendido como um ato de conhecer através dos sentidos, objetos e situações e é um ato que implica como condição necessária a proximidade do objeto no espaço e no tempo, bem como a possibilidade de lhe ter acesso direto e imediato.

Os resultados da análise

[300] Gardner e Lambert (1972) apresentam dois tipos de motivação para aprendizagem de línguas estrangeiras: a motivação integrativa e a motivação instrumental.

Como já anunciado, o CsF, por ser um programa de mobilidade estudantil internacional, é uma forma de materialização do processo de internacionalização das universidades. Seus egressos se avolumam em números, que permitem realizar averiguações sobre seus resultados. Neste caso, ainda mais especificamente, trata-se dos contributos percebidos pela perspectiva dos professores, cujo contato foi comprovadamente anterior e posterior à mobilidade.

Delimitadamente para este artigo, tratamos de fazer a interpretação por considerações informadas dos resultados da análise do corpus de percepções dos professores e outros sobre a obtenção dos contributos de mobilidade, os Contributos Acadêmicos, Socioculturais, Linguísticos, Profissionais e Pessoais. São dados compostos de entrevistas semiestruturadas feitas com oito professores da Universidade Federal de Santa Catarina e com oito recrutadores de empresas transnacionais brasileiras. Cada contributo aqui tratado e interpretado é uma junção do termo dicionarizado "contributo" com o termo que caracteriza o resultado da experiência de mobilidade. Desta forma, cada um deles - Contributo Acadêmico, Sociocultural, Linguístico, Profissional e Pessoal - foi interpretado separadamente para compor o texto que segue.

Sobre os Contributos Acadêmicos

Contributos Acadêmicos são resultados positivos esperados após a inserção do aluno em ambiente estudantil estrangeiro. Tais contributos podem ser, em tese, percebidos no egresso, através de melhoras no rendimento acadêmico, por conhecimentos ou habilidades diferenciadas e/ou atitudes positivas diante das atividades e vivências acadêmicas.

A obtenção destes Contributos parece estar ligada a uma série de fatores. Um deles é a escolha da instituição estrangeira. O P3B afirma que de fato há diferença entre egressos de boas instituições e seus respectivos países. De acordo com este professor, alguns destinos se destacam pela qualidade das instituições, ou seja, dependendo do destino é possível sofisticar os contributos obtidos. Países como EUA, Canadá e Alemanha parecem liderar como destinos universitários com estas características:

> [...] é visível esta diferença. Esse pessoal que vai para o Canadá, para os EUA eles voltam com uma bagagem muito, muito mais sofisticada. Pelo menos no meu *metiê,* na minha área...
>
> [...] A minha impressão agora é que quem vai pro norte do Canadá e EUA volta muito melhor. Quem está indo pra França, eu não quero dizer nada, voltou meio parecido. P3B.

Ainda neste sentido, parece que alunos oriundos de instituições de ponta acrescentam novas dimensões em sala de aula, podendo chegar a criar, como afirma o P3B, problemas na administração da sala de aula. Isso porque estes alunos acabam por trazer uma série de elementos antes não encontrados pelo professor. Em suas palavras, "cria um problema na disciplina, porque nós temos os alunos que vieram dos convênios, estudaram econômicas, estudaram CALTECH, que foram forçados a fazer muita coisa e os alunos que ficaram aqui, que são das nuvens de dois grupos".

O P5B ressalta alguns benefícios da mobilidade, os quais vão além dos aspectos que tangem o aprendizado ou sobre a estrutura de ensino da universidade estrangeira. As experiências vêm para a sala de aula no retorno e o contraste resultante da vivência com outros sistemas de ensino fazem com que essas diferenças sejam elementos motivadores

para a aprendizagem de todo o grupo, quando aproveitados pelos professores.

> Eles conseguem trazer a realidade do exterior pra dentro de sala de aula. Tem hora que o aluno fala que lá eles têm o equipamento assim, fala para o colega, é bem mais impactante quando ele compartilha a experiência do que quando nós falamos como professores. (P5B).

O RH5B comenta que em seu contato como recrutador foi possível perceber este contributo. Para ele:

> [...] muitos acadêmicos colocam a forma que os CsF´s mudam a dinâmica de sala de aula, com perguntas, com colaboração acadêmica, engajamento entre as diferentes culturas em uma mesma sala de aula. Liderança, engajamento para procurar grupos de pesquisa e estágios.

De acordo com o RH4B, eles, os egressos, “entenderam um modelo de ensino diferente e hoje buscam discutir modelos acadêmicos e modelos de ensino com base nas experiências que eles tiverem”.

Na mesma direção, o P1B relata uma série de ganhos com a mobilidade estudantil e reforça com especial ênfase ao sistema de ensino e suas exigências no processo de ensino e aprendizagem.

> [...] eles comentam que o sistema didático é diferente. Lá vc tem o *professor*, né, indiferente de qual área e ai vc os outros *teachers* que ficam dando aula mais ou menos da mesma maneira que a gente né? Mas é a possibilidade de uso dos laboratórios, das ferramentas que eles aprendem, então, da obrigatoriedade que eles tem do uso da bibliografia, de serem mais livres pra pesquisa, de serem obrigados a apresentar trabalhos, a quantidade de provas que eles tem toda semana, né, isso eles dizem que é muito mais puxado. Achavam que iam pra lá em um misto de viagem e estudo, mas é muito mais puxado...
>
> Então tudo que eles veem na teoria eles precisam colocar em prática, eles precisam demonstrar, sabe? Isso eu percebi muito. Eles sempre tinham que desenvolver projetos, sempre tinham que desenvolver algo prático e demonstrar isso, botar para funcionar.

O rendimento acadêmico, de acordo com os dados comprobatórios, parece estar ligado ao perfil do aluno. O depoimento acima e outros que se seguem convergem para este fato. Alunos com rendimento acadêmico elevado parecem já o terem antes mesmo de experiências internacionais. Trata-se de atitudes que precedem a mobilidade, costumeiramente ligadas à abertura e adaptabilidade. O P3B afirmou que “eu diria que isso tem um... porque eles já foram selecionados, já eram os bons para serem selecionados. Então, eu vejo muito positivo, está se criando um pessoal realmente diferenciado”. Podemos afirmar, através desses dados, que a melhoria do rendimento acadêmico não se afigura como destacável. O que é possível perceber é que há um despertar relativo a um conjunto de habilidades e atitudes que, no conjunto, transformam o comportamento do aluno em sala de aula e sua postura diante das circunstâncias. Quando a escolha da universidade foi ajustada para coincidir com disciplinas que possam acrescentar conteúdos para complementar sua graduação, o conhecimento pode superar ou equivaler o ganho no comportamento, caso contrário, o aspecto comportamental se sobressai. Para o P8B, de fato

a mudança se dá mais no âmbito do comportamento do que no acadêmico. O amadurecimento através das vivências parece se sobressair aos aspectos do conhecimento. De acordo com o professor,

> muitos deles têm comentado o fato de que disciplinas que são vistas aqui, disciplinas que são feitas lá não apresentam grande diferença de conteúdo. Os conteúdos são compatíveis, mas o amadurecimento com toda a vivência é diferente, isso daí a gente percebe nitidamente, em função das responsabilidades que ele tem e de se manter lá fora né e dá a ele uma perspectiva totalmente diferente em termos de comportamento. Isso daí é o principal, digamos assim, disparado. (P8B).

Dentro do aspecto comportamental, este aspecto aparece como uma das formas de materialização do Contributo Acadêmico. Muitos depoimentos convergem neste sentido. O P8B chama-o de amaducecimento:

> [...] voltam diferentes porque eles precisam amadurecem num período muito curto, dai eles precisam amadurecer muito rápido, eles vão crescer muito rápido, enquanto dentro da universidade você acha que fazer as provas são as coisas mais duras que você vai ter e quando eles vão pra fora eles precisam enfrentar o novo, então eles amadurecem. (P8B).

O P7B amplia e afirma que o que traz os egressos do CsF “é mais comportamento do que a parte acadêmica em si, em sala de aula de novo, né, que é aquilo que eu posso constatar. Postura, postura profissional. Eu sinto que eles estão mais sérios, eles já vêm com uma postura, assim, pensando no futuro”.

Ao serem questionados sobre que habilidades e conhecimentos são trazidos por egressos de mobilidade, um elemento a ser destacado pelos professores é a questão da pesquisa. A quase unanimidade dos entrevistados se referiu positivamente, em algum momento, aos aspectos de exposição aos sistemas de ensino de instituições de qualidade reconhecidas, pelo incentivo e ações voltadas à pesquisa. O P5B afirma que

> [...] a visão deles é bem diferenciada da anterior, eles tem, talvez eles tenham um interesse, assim, mais profundo em termos de pesquisa que antes eles não tinham. Isso é o que talvez me chamou mais atenção, porque parece a visão deles era muito focada naquilo que eles viam em sala de aula e não extrapolava fora. O fato de eles terem vivenciado esta experiência acaba abrangendo os horizontes e isso também abrange em termos do que eles querem aprender, né.

Neste mesmo sentido, para o P3B é possível perceber uma distância entre as atitudes diante da pesquisa em alunos com experiência de mobilidade e alunos que não a fizeram. Para estes egressos, “pesquisar, procurar, saber onde estão as coisas para pesquisar. Pessoal que ficou aqui é acomodado, não sabe onde começar a pesquisar uma coisa. Eles ficam acomodados, então é gritante”. O P3B reforça e amplia:

> Ele aprende a fazer pesquisa de uma forma muito profissional, né. Instiga a curiosidade. Ele já tem este perfil, ele sabe isso tudo junto, mas pesquisar. Você dá um trabalhinho, ele faz aquilo muito melhor e quando você compara com os outros trabalhos... inclusive eu dou nota pra estes trabalhos bem feitos com cinco estrelinhas do lado, como no primário. Eu coloco cinco estrelas coloridas na planilha de

> Excel, douradas, porque o trabalho está muito bom, ai você vê que são alunos de convênio. (Risos) Sempre. Eu diria que as disciplinas nossas aqui estão muito abaixo do nível que eles estavam acostumados lá. Bom, eu fico muito satisfeito, muito otimista.

O P6B amplia a discussão ao concordar que a questão da pesquisa é saliente no período pós-mobilidade, pela disposição dos alunos, e discute a questão do sistema de ensino e aprendizagem em nosso país. Para este professor, no Brasil se mantêm ainda características paternalistas, o que impede, consideravelmente, o desenvolvimento de alunos com atitudes de pesquisa mais protagonistas diante da aprendizagem:

> [...] Isso é uma das coisas mais positivas de se estar inserido num sistema educacional onde a responsabilidade do aluno é muito grande. Aqui a gente tem um sistema, eu acredito, um pouco mais paternalista, no sentido de o professor é que [...].
>
> [...] Eles têm mais responsabilidade, eles têm menos tempo, talvez em sala de aula, mais tempo para as atividades fora de sala de aula. Eles têm que estar preparados, em geral eles tem que estar preparados para a aula. Lá eles se preparam pra aula. Você não chega na aula sem estar preparado, então você chega já tendo lido o material, então você já leu o assunto daquele dia, você já tentou fazer os exercícios, então o encontro na sala de aula é pra você principalmente cristalizar os teus conceitos, tirar suas dúvidas, mas não é o seu primeiro contato com aquilo. Não deve ser pelo menos. (P6B).

Os dados oriundos da pesquisa parecem sustentar que os motivos pelos quais governos e universidades incentivam a mobilidades são válidos, pois acrescentam novas dimensões na vida acadêmica do egresso e da própria instituição de ensino. Os dados comprobatórios evidenciam que mobilidade como estratégia de internacionalização parece se concretizar nas relações entre concepção, realização e avaliação. Políticas, ações, universidades e discentes acabam por materializar os objetivos da internacionalização do ensino superior. Nas palavras do P2B é possível perceber o grau em que os conceitos sobre internacionalização estão infundidos no discurso e como se percebe na prática das IES europeias e brasileiras:

> Bom, eu acho que, eu imagino que o principal é a internacionalização, que a, digamos ai a, eu acho que a lógica desses programas é a internacionalização, tanto que as universidades são avaliadas pelo grau de internacionalização, né. Por exemplo, hoje em dia nós não temos aulas em inglês, né, mas no futuro pra nossa universidade ser considerada uma universidade com um bom grau de internacionalização, talvez tivéssemos que ter algumas aulas em inglês, pra facilitar a vida de outros alunos de fora, e pra... então pra internacionalização se supõe que vá trazer novas ideias, vai aumentar a criatividade.

No caso do Brasil parece um efeito mais assemelhado ao conceito de Cavalo de Tróia, como defendido pelas autoras portuguesas, referindo-se a ações de internacionalização daquele país no envio de uma massa de estudantes para trazer contribuições às suas instituições de origem e, assim, aprender com instituições com reconhecida qualidade, ou como são chamadas as instituições europeias com “selo de

qualidade” de Campus de Excelência Internacional. A afirmação do P2B alinhada está a nossa argumentação: “então pra internacionalização se supõe que vá trazer novas ideias, vai aumentar a criatividade”.

O P1B afirma que a exposição a outros modelos de ensino nos fazem repensar a reestruturação do nosso próprio sistema de ensino. Ainda seguindo a ideia do Cavalo de Tróia, seguir-se-ia a lógica do entender e melhorar. Segunda a entrevistada:

> [...] aqui a gente fragmenta tudo para mantê-los em sala de aula. Lá eles trabalham em uma ou duas disciplinas, mas é mais abrangente e experimenta. Outra flexibilidade que eu vi, que eles me disseram é que quando eles foram pra lá eles puderam escolher as disciplinas que eles queriam, baseado no que eles queriam aprender. Então a grade deles, o diploma deles lá, dos alunos né é mais flexível porque ele vai direto ao encontro daquilo que ele gostaria. Aqui a gente tem a obrigatoriedade de você ver tudo e depois ele vai se especializar em uma. Então eu vejo que muitos desistem da engenharia, que é o curso que eu trabalho porque não gostam de ver algumas coisas. (P1B).

Os questionamentos da mesma professora demonstram a suspeita de uma série de ações que podem ser adotadas para a melhoria do sistema de ensino nacional para alcançar qualidade internacional. Seguem as reflexões feitas pela professora acerca da temática:

> - Exatamente, então a gente precisa pensar, como é que eles fazem?
>
> - E se eles fazem e eles conseguem, porque que a gente não consegue?
>
> - Porque precisa ser tão fechado, moldado, né?
>
> Eu vejo que a gente passa por essa revolução, por essa necessidade de evolução, porque senão a gente sempre vai ficar fadado a ensinar da maneira que a gente foi ensinado. Mais fácil. Mais fácil porque eu já sei o modelo, então é só eu replicar. (P1B).

Diante do exposto é possível considerar que há obtenção deste contributo em período de mobilidade quando alguns elementos coincidem. A exemplo disso, a percepção dos entrevistados revela que o rendimento acadêmico não é alterado pelo período de mobilidade em termos de notas em geral ou melhora delas após retorno.

O elemento escolha da universidade apareceu como item relevante para a obtenção deste contributo. Instituições tidas como de ponta se revelam mais densas na cobrança de resultados e parece acompanhar com mais rigor os alunos durante o programa, fato que se deve provavelmente por sua experimentação e tradição na oferta de vagas para estudantes estrangeiros, característica que denota a estratégia de internacionalização ativa destas universidades. Cabe considerar que eleger instituições com reconhecida reputação parece necessário para a obtenção deste contributo, escolha que se pode apoiar no histórico, tradição e reconhecimento legal dado por instituições que ranqueiam as universidades.

De acordo com os dados, o aluno oriundo de mobilidade costuma oferecer contribuições para a dinâmica de sala de aula. O conhecimento trazido por frequentar disciplinas diferentes, o uso dos laboratórios, o contato com novas formas de aprender e estudar, bem como as habilidades de pesquisa fizeram parte do conjunto de evidências de obtenção de Contributos Acadêmicos.

Contributos Socioculturais

Contributos Socioculturais, por sua vez, são resultados positivos esperados após a inserção do aluno na cultura estrangeira e nas suas mais diversas relações sociais. O fato de sair em mobilidade permite abrir os olhos para o mundo, para outros sistemas, outras formas de vida, de ação, para o mundo de forma mais ampla. Um dos aspectos mais relevantes para a escolha de fazer mobilidade estudantil é a imersão em outra cultura. Nos termos de Leal e Ramos (2011, p. 17), "os aspectos socioculturais prevalecem" como motivação e "o contato com outras culturas é considerado o mais importante pela maioria dos estudantes". De acordo com a pesquisa destas mesmas autoras, 76,9% dos alunos pesquisados responderam que a motivação principal para fazer mobilidade estudantil estava no item "Conhecer novas culturas". Neste sentido, para o P8B, esta imersão permite, de fato, incrementar outras formas de pensar e agir através do contraste cultural.

> Em relação às próprias vidas eu acho que a primeira delas é uma experiência, uma nova cultura, isso é bastante importante, ver que existem outras situações, outros países, outras culturas, outras economias, né, outras formas de pensar, enfim, de agir. (P8B).

O contato com múltiplas culturas, como costumam ser os entornos acadêmicos de universidades internacionalizadas, permite um processo de negociação de sentidos. O aluno em mobilidade cria certas referências que lhe permitem percepções sobre seu próprio modo de vida. Permite criar referências a partir do Outro. Comprovam nossas afirmações os depoimentos dos P4B, P8B e RH1B:

> Mas eu acho que quando você sai e vive em outro país, você cria outras referências e aí você consegue se enxergar de fora, você consegue perceber diferenças entre o seu modo de vida, como você vive e como os outros. Você tem o contraste, né. É aquela história, você é feliz e não sabe por que você nunca foi muito triste. Então a gente percebe as coisas quando você tem referências, né. Então quando você sai e vive em outra cultura, você coloca, você cria outras referências. (P4B).

> [...] deu pra ver que agregou muito, em função da questão da cultura que possibilitou, possibilitou conhecer outras cidades e ele disse que desde o início até o final foi bem interessante assim, foi uma coisa bem organizada, bem seletiva, ele gostou bastante, pelo menos é a impressão deste que eu lembro. (RH1B).

Para o RH2B, a outra cultura é o diferencial da experiência de mobilidade. Em suas palavras, a experiencia é:

> [...] muito mais pessoal porque como eu falei, né, eles vivem uma questão mais acadêmica lá e, eu acredito que estar em contato com outra cultura já é engrandecedor, independente de idioma, ah, porque eu estou nos EUA, estou na Austrália, acho que a outra cultura é que vai trazer o diferencial pra pessoa. Acho que é isso que mais engrandece, que marca quem passa por uma experiência como essa. [...]
>
> [...] Pensando em mesmo público e mesma idade eu acho que a diferença é essa questão, acho que a vivência em si é a diferença, é

> tu ter ido a um país desconhecido, é tu ter entrado em contato com outras culturas.

A obtenção dos Contributos Socioculturais também é evidenciada pelos dados. Os interlocutores demonstraram através de suas percepções que o período de mobilidade pode influenciar positivamente na obtenção destes contributos. Contato positivo com a outra cultura, a desenvolta interação em entornos multiculturais e a manutenção de contato com pessoas de outros países, inclusive após o período de mobilidade, são evidências de obtenção destes contributos.

Cabe considerar que obter estes contributos pode estar em risco se os alunos em mobilidade tiverem conhecimento baixo ou nulo da língua e da cultura do país de destino. Isso porque, provavelmente, terão maior dificuldade para interagir no ambiente acadêmico e social. Alguns dos entrevistados demonstraram reconhecer a necessidade de uma preparação prévia em língua e cultura para participar da mobilidade, sob pena de não aproveitarem o período de mobilidade.

Contributos Linguísticos

Como bem propagado popularmente, e cientificamente referido neste trabalho, Contributos Linguísticos são resultados positivos esperados após a inserção do aluno na língua estrangeira. Relacionar-se com pessoas que falam outro idioma parece reforçar uma série de aspectos da linguagem em si e do comportamento humano, principalmente a desenvoltura comunicativa. O P1B e o P3B manifestam-se neste sentido:

> Não, só comentavam que no início era muito diferente, mesmo aqueles que tinham proficiência, como em inglês, né, quando eles foram pra lá eles perceberam que era diferente por causa das gírias locais, ou das gírias, dos termos técnicos, né que aqui quando eles fazem a proficiência eles não têm alguns termos técnicos específicos. Ai, eles sofreram no início, mesmo os que tinham proficiência. (P1B).

> Eles já sabiam e é claro, só reforçou, melhora a fluência, a desenvoltura, porque não pensa mais e automatiza. (P3B).

Relacionar-se com pessoas que falam outro idioma parece reforçar uma série de aspectos da linguagem em si do comportamento humano, principalmente a desenvoltura comunicativa. O P3B e o RH2B também se manifestaram neste sentido. Para o RH3B a fluencia é fundamental para as empresas:

> Se tu estás lá por mais de seis meses, um ano, tu já vens com um inglês fluente que pelo menos para a gente aqui na empresa pra trabalhar numa área de exportação é muito importante. (RH2B).

> É, porque, é depende do curso, se for para a área de exportação a gente faz um teste de inglês no dia da seleção na universidade e, comércio exterior ou relações internacionais e o que acabam fazendo e alguns de administração, mas o que se mostra Paulo, é que eles têm uma parte de fluência, enquanto alguns têm intermediário, avançado, eles já são fluentes. (RH2B).

> Ele é mais competitivo com relação ao idioma, tá, em relação também não só ao aperfeiçoamento do idioma, do inglês, da fluência do inglês, mas também no aprendizado de um segundo e até de um

> terceiro idioma. (RH3B).

Como já vimos logo acima, a confiança é reforçada quando o egresso teve contato direto e constante com a língua, através de pessoas locais, colegas de aula ou estrangeiros que naquele país precisaram da língua do país para se comunicar. O RH4B complementa que a questão do idioma é ampliada e é possível trazer contributos linguísticos, mas esse resultado depende da imersão e interação com o estrangeiro, não podendo o aluno em mobilidade se permitir interagir apenas em entorno com pessoas do seu país de origem.

> A questão do idioma, alguns candidatos tem facilidade, não precisa nem fazer curso de idioma porque eles são autodidatas, então muitos vão pra Alemanha, pra França e ficam imersos no ambiente de uma cultura diferente e também com outros estrangeiros e não com brasileiros. A gente percebe que quando eles vão sozinhos, não em grupos permite que eles desenvolvam melhor, porque eles não estão em grupo de brasileiros e falando português. (RH3B).

Esse ganho de confiança pode ser percebido na empresa, nas funções onde se exige o uso da língua estrangeira, mas também pode ser percebida durante as atividades formativas na universidade. Muitos destes alunos demonstram, após ter tido contato com uma ou mais línguas estrangeiras, ter desenvolvido uma consciência apurada que lhes permite melhorar seu desempenho na língua materna. Como afirma o P5B, “eles ganham muita confiança. É, quando faz uma apresentação que ele já teve que fazer a mesma apresentação em outra língua, aí tem que tornar para o português, eles acham muito tranquilo. E os outros alunos, eles, é evidente. Dá pra ver [...]”.

As entrevistas demonstram que as habilidades são aumentadas em praticamente todos os aspectos. O P6B, por exemplo, dá ênfase à comunicação e à leitura: “bom, como eu falei né, ele tem um domínio muito maior, no caso as pessoas que eu conheço foram pros EUA, então elas voltam com um inglês, podendo se comunicar em inglês e ler qualquer assunto em inglês. Então isso, com certeza é um salto gigantesco.”

Nesta direção, e de forma complementar, sobre os Contributos Linguísticos é possível afirmar que são obtidos, embora o desconhecimento da língua seja uma barreira a ser observada como entrave para o seu desenvolvimento. Os dados apontaram para um aumento significativo das habilidades de uso da língua no retorno, fruto do contato direto com a língua e a cultura na qual o aluno se insere.

Contributos Profissionais

Os Contributos Profissionais são resultados positivos esperados após a inserção do aluno nas atividades acadêmicas, estágios e da experiência de mobilidade em si. Um destes aspectos, as oportunidades quando do retorno do aluno, de acordo com o P3B, pode ser avaliado pela forma como são tratados os egressos dos programas de mobilidade. Para ele, há um lugar de destaque para estes egressos, principalmente no Brasil. Em suas palavras, “são internacionais. Eu sempre digo, vocês viram *comodities*, são tratados em dólar.... Eles escolhem a empresa que eles querem trabalhar. Eles são muito... mais seletivos”. O P7B confirma este posicionamento sobre o comportamento dos egressos e amplia:

> Muitos colocam que eles são mais um funcionário, eles não são estagiários. Eles assumem o compromisso como um deles então assim, uma coisa ou não eles tem e outra a parte social, eles são brasileiros, totalmente sociáveis. Então eles colocam que são muito,

> conseguem interagir muito bem num grupo e eles conseguem desenvolver muito, eles conseguem participar muito como um membro da equipe e não como um estagiário que está recebendo ordens apenas.

Os egressos de programas de mobilidade parecem retornar com uma série de elementos que os distinguem dos outros candidatos no espaço laboral. A capacidade de adaptação se sobressai em vários depoimentos:

> Como a gente participa da seleção a gente acaba não acompanhando tanto o próprio candidato, o estudante durante o estágio, mas devido ao grande número de efetivações a gente percebe que essa capacidade de adaptação ela é muito maior, assim, então eu não vou responder no ambiente de trabalho, a nossa avaliação percebe sim esse grau de maturidade em relação à flexibilidade, adaptação, empatia do, até dos candidatos em processo seletivo. (RH3B).

> Visão empreendedora; Liderança; Pensamento crítico e vontade de mudança; Motivação pessoal para atingir resultados; Visão de construção de legado; Inovação. Um segundo idioma que abrirá portas para o mercado profissional. Flexibilidade em trabalhar em equipe, maior flexibilidade cultural para trabalhar em ambientes competitivos. (RH5B).

O RH3B complementa que a empregabilidade aumenta consideravelmente, visto que as questões técnicas, em muitos casos, vêm bastante aprimoradas. O profissional retorna com maturidade, com capacidade de se virar e elevada carga de conhecimento em determinadas áreas que podem ser aplicadas em áreas específicas. Ele afirma que em muitos casos a experiência de mobilidade é a “cereja do bolo” da graduação. Esses elementos revelam a diferença entre candidatos de semelhante idade e formação.

> Certo. É gritante a diferença de engenharia, geralmente é bastante jovem, se formam com vinte e dois anos, ele tem a diferença no que diz respeito a maturidade, aplicação, capacidade de se virar, a diferença de um aluno que cursou, se formou dentro de sala de aula e outro que se formou no mundo. Eu vejo a diferença daquele que participa de atividades acadêmicas, iniciação científica, grupos de pesquisa, monitoria, estágios, laboratório e empresas do que aquele que não fez nada, mas quando tem uma experiência internacional como o CsF a gente percebe o quanto, é, porque uma pergunta que eu faço pra eles na dinâmica de grupo e depois eu reforço na entrevista, que experiência foi mais relevante na vida acadêmica dele e eu acho que 95% relatam o CsF, o intercâmbio como a experiência que foi a cereja do bolo na graduação dele, né, pela experiência acadêmica, cultural, por estar em outro país, por também alguns focarem em atividades técnicas e fazer estágio às vezes em grandes empresas e até em instituições aí como a NASA, em Washington, então assim isso torna o curso diferencial, tu vê que é uma pessoa que já foi avaliada, testada pro intercâmbio, tanto pra começar em outras empresas, então são pessoas mais preparadas tanto pra concorrer a vagas quanto pelas questões técnicas que eles acabaram aprimorando e focando. É muito grande a diferença na

> maturidade. (RH3B).

Reflexões pertinentes foram feitas pelos professores sobre as questões de empregabilidade e oportunidades para os egressos. O trecho abaixo representa a pertinente reflexão feita pelo o P5B, o qual afirma que empregabilidade também está relacionada à capacidade de absorção do mercado e do objetivo do empregador. Caso o empregador tenha necessidade de mão de obra especializada, um egresso lhe é de serventia, caso contrário, uma pessoa com as características de um egresso de programas de mobilidade passa a ser um perfil com habilidades não direcionadas e com produtividade ameaçada pela desmotivação gerada pela função.

> Prof. Agora para o mercado única e restritamente nacional eu não sei se a empregabilidade dele aumenta pelo fato de ter ido.
>
> Entr. Mas isso pelo fato de a empresa não perceber ou ...
>
> Prof. Isso, não é um defeito dele em si, mas um defeito do mercado que não valoriza ou não visualiza isso como sendo uma vantagem. Acaba observando ele como sendo uma mão de obra super qualificada pra aquele ...
>
> Entr. Para a função que ele precisa.
>
> Prof. Isso, daqui a pouco esse cara vai sair. Ele já foi pra fora, então ele não vai ficar aqui durante anos, ás vezes vale mais alguém que quer botar a mão na massa e que quer crescer aqui dentro, e tal. Então, assim, pela nossa realidade atual eu não vejo uma relação direta, assim, pensando em mercado nacional. Em se pensando em mercado internacional ele tem mais oportunidade [...]. (P5B).

Quanto aos Contributos Profissionais dos alunos em mobilidade é possível afirmar que as possibilidades profissionais foram percebidas por professores e outros profissionais como bastante evidentes. Quanto à empregabilidade, esta é aumentada significativamente pelo desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que são percebidas no ambiente laboral e são indispensáveis para o mercado de trabalho e permitem o êxito nas relações entre indivíduos de diferentes línguas e culturas.

Contributos Pessoais

Por fim, mas não menos importante, os Contributos Pessoais são resultados positivos esperados após a inserção do aluno no ambiente de mobilidade estudantil. Os relatos dos professores convergem para a concordância quanto à obtenção deste contributo em vários aspectos. O P1B afirma que a experiência de mobilidade reforça aspectos como a segurança em si mesmo. O contato com o Outro na relação com o ambiente diferente e muitas vezes hostil, oferecida por língua e cultura diferentes permite que este aspecto se desenvolva. Em suas palavras, o egresso volta mais expansivo pela obrigação:

> [...] ele volta mais aberto, sabe, ele se torna mais expansivo, porque lá ele foi obrigado, né. Eu tive alunos que foram e eram extremamente tímidos ou estavam sempre com aquele grupo específico, né e quando eles voltaram eles voltaram mais amadurecidos, mais autoconfiantes. Isso eu percebi de todos, né. Porque eles foram obrigados, né. Eu preciso ter, eu sou o estranho no meio do ninho lá, né.

Converge também nesta direção o depoimento do P3B, que acrescenta que este aprendizado é resultante da necessidade de se virar, de aprender através das situações cotidianas, que provavelmente não estaria exposto em seu país e universidade. Em suas palavras, “eles aprendem a se virar mais, sozinhos. Pegar trem, saber onde é que... eu peguei o exemplo dos que perderam o trem, porque tem certas coisas básicas, assim que se virar bem em ambiente altamente estranho”.

O P8B destaca aspectos como o gerenciamento do tempo e a responsabilidade como parte dos contributos obtidos pelos alunos em mobilidade:

> Eu acredito que a questão do grande diferencial que essa permanência durante um ano, meio ano, enfim, o tempo que ele fica lá, ela contribui muito mais pra questão da própria autonomia dele, né, ele está lá, tem que se organizar em face ao gerenciamento do tempo, a satisfazer compromissos que ele assumiu que são formais e aqui ele tem um certo amparo da instituição que é muito mais paternalista do que lá, então isso é algo que a gente percebe, ele atua de forma diferente. Começa a enxergar as coisas de forma diferente.

A mobilidade parece aumentar habilidades de lidar com o outro de forma bastante evidente e, de acordo com os depoimentos, esse é um dos ganhos mais visíveis, inclusive valorizado nos diversos ambientes. Para o RH2B, é saliente

> [...] a questão do relacionamento interpessoal, de entender a diferença do outro. Eu acho que pra vida deles eu acredito que a experiência, toda a experiência é válida né, seja boa ou ruim, então eu acredito que uma experiência como essa de estar em contato com outra cultura de ter que ir para um país desconhecido, passar por estas questões de ter que se virar lá, pagar uma conta. Que muitas vezes aqui no Brasil vivia com pai e com a mãe, né, não se preocupava com esse tipo de coisa, vai pra e tu tens que se virar? Eu acredito que é um engrandecimento pessoal e profissional.

A habilidade citada acima está ligada à atitude de abertura, elemento que aparece nas percepções dos entrevistados. O RH7B afirma que “pra vida deles eu acho que, me deixa pensar, acho que uma questão de experiência, de abrir a cabeça, de enxergar as coisas de outra maneira, ser mais abertos, né, de encarar as coisas diferente”.

Os dados sustentam que as motivações para a mobilidade se tornam contributos. Conhecimento a respeito do Outro e de si mesmo parecem assomar-se como elementos transformadores na vida do egresso de programas de mobilidade. A experiência parece aumentar a segurança em si mesmo, amplia a visão de mundo e permite desenvolver a autonomia e independência, expressa pelas habilidades adquiridas pela necessidade de resolver problemas de ordem prática em outra língua e cultura que, provavelmente, não teria necessidade se estivesse em seu país e universidade de origem. Abertura, flexibilidade e segurança caracterizam os Contributos Pessoais como elementos salientes no regresso de períodos de mobilidade.

Considerações finais

Os dados cuja análise justificou e deu consistência ao presente artigo compõem o corpus de uma das primeiras teses de doutorado sobre mobilidade estudantil internacional.

Com o título Relações entre Contributos de Programas de Mobilidade Internacional e a Competência Comunicativa Intercultural, a pesquisa se construiu com o objetivo de interpretar a percepção de professores e outros profissionais acerca da obtenção dos contributos e sua relação com a CCI dos egressos dos programas de mobilidade Erasmus e CsF.

A referência a Sehnem (2015) aqui feita deve ser entendida como a expressão da importância do CsF, bem como da necessidade de avaliação de programas de mobilidade em geral. Dizê-lo importante e de necessária avaliação é assumir como passíveis de descrição e explicação não só os números que o caracterizam quantitativamente, como os aspectos qualitativos que se evidenciam em contributos. A análise dos dados apontou que o período de mobilidade estudantil permite a obtenção dos contributos Acadêmico, Sociocultural, Linguístico, Profissional e Pessoal e que, igualmente, há uma relação direta entre a obtenção dos contributos e as habilidades de CCI. De acordo com os achados desta pesquisa, há evidências de uma possível falta de conexão entre os programas de formação no Brasil, fruto da inexistência de uma política linguística que reconheça a importância das línguas no âmbito internacional e sua fecunda necessidade para a evolução da ciência, da tecnologia, da competitividade internacional e do desenvolvimento intercultural da nação.

Tratar deste fenômeno é acompanhar a defesa de John Hudzig, grande pesquisador e autor de trabalhos na área, de que só é possível conceituar internacionalização quando definimos como medir os seus resultados. Chamada de conceito global, a internacionalização encerra, assim, uma ideia com muitas facetas e definições; internacionalizar não é o mesmo em todos os países, nem para todas as instituições, tampouco para todas as pessoas.

Escolhendo a mobilidade estudantil, como muitas IES, governos e famílias o têm feito, a pergunta que se desdobra pode ser ‘o que é estudar no exterior’. A medida pode ser a quantidade de programas que a universidade tem. A internacionalização será neste caso definida pelo número de estudantes efetivamente intercambiados. Isto pode ser medido, inclusive longitudinalmente. O que não só pode, como nosso estudo aqui revelou como deve ser feito, é avaliar o que eles - os estudantes em mobilidade - aprendem?

Para além da aferição de contributos, com subsídios teórico-metodológicos das ciências humanas e sociais, em particular, podem-se medir e avaliar aspectos como o aprimoramento linguístico e a competência intercultural, bem como os seus impactos na empregabilidade. A necessidade da avaliação é real e crescente porque, sem ela, a internacionalização mostra-se como um conceito abstrato e desconectado do mundo de ações, comportamentos e resultados.

A evidência de resultados e impactos é um imperativo para as universidades, suas lideranças e professores; ela o é também para os órgãos de fomento, seus formuladores e executores de políticas públicas; igualmente, ela se faz bem para o mercado de trabalho, para a família e os estudantes eles mesmos. O que pontualmente podem querer e precisar saber, para além da pergunta neste trabalho respondida? Eis algumas que se abrem: A internacionalização redimensiona e reprioriza o que os professores devem ensinar? Qual a relação entre a mobilidade estudantil e o acesso a conhecimento de ponta? Qual o impacto de programas como o CsF na competitividade do Brasil? Eles têm maior empregabilidade? Desenvolvem-se como cidadãos globais responsáveis?

Responder a essas e tantas outras perguntas é medir, avaliar e, assim, definir internacionalização. Assumir este trabalho é contribuir com o desenvolvimento de áreas referidas como internacionalização do currículo, educação intercultural e cidadania global na

educação superior. Não fazer isso é repetir o termo internacionalização, em sua bela e sedutora sonoridade, sem se dar conta de que os recursos para as suas práticas podem tornar-se escassos ou inexistentes por falta de comprovação dos seus resultados. Fazer a avaliação e socializar seus resultados é poder argumentar em torno de medidas relativas a políticas educacionais e sociais.

Referências Bibliográficas

DALCIN, Vânia Letícia. **A mobilidade dos estudantes universitários**: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

HUDZIG, John. **Going Global 2014 - What is internacionalization?** Vídeo, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/internationalisation/going-global-what-is-internationalisation> Acesso em: 09 abr. 2015.

GARDNER R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in second language learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury, 1972.

KNIGHT, J. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. **L'enseignement supérieur em Amérique latine**: la dimension internationale. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p. 11-45.

LARSEN, Kurt; VINCENT-LANCRIN, Stéphan. Le commerce international de services d'éducation: Est-il bom? Est-il méchant? **Politiques et gestion de l'enseignement supérieur**, dec. 2002.

LEAL, Cinthia; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Programa de mobilidade estudantil internacional**: uma reflexão sobre experiências de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE. 2011. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/programa%20de%20mobilidade%20estudantil%20internacional.pdf>. Acesso em: 09 out. 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n.3, p.583-610, nov. 2009.

LUNA, José Marcelo Freitas de; SEHNEM, Paulo Roberto. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística**. RBPAE**, v.29, n.3, p.445-462, set/dez. 2013.

MAINKA, Peter Johann. As universidades europeias no período pré-moderno (século XII-1800). **Educere et Educare**, v.04, n.7, p.19-32, jan./jun. 2009.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. 365f. Tese (Livre Docência) - FEA-RP, São Paulo, 2006.

PENNA, A. G. **Percepção e realidade**: introdução ao estudo da atividade perceptiva. 2ª ed.

Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PONS, Esther Belvis; HERRERO, Pilar Pineda; ANDRÉS, Maria Victoria Moreno. La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.42/5, p.01-14, 25 de abril de 2007.

RUDZKI, R. E. **The strategic management of internationalization**: towards a model of theory and practice. 1998. 331f. Tese (Doutorado em Filosofia) - School of Education, University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.

SALGUEIRO, Valéria. Grand Tour: uma contribuição à historia do viajar por prazer e por amor à cultura. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.22, n.44, p.289-310, 2002.

O potencial do programa ciência sem fronteiras e as oportunidades que o brexit pode proporcionar ao brasil: enxergando as luzes no fim do túnel

Autor: Silveira, Allan Cordeiro da (Universidade Federal de Juiz de Fora)

Resumen: O presente trabalho tem por objetivo discutir a disparidade regional que o programa Ciência sem Fronteiras apresenta no que concerne à distribuição de bolsas entre as regiões do Brasil, com o intuito de analisar como o programa pode se tornar mais holístico com base em projetos mais consolidados como, o Erasmus. Também analisamos como o Brasil pode angariar novas parcerias educacionais com o Reino Unido pós-Brexit. Em termos metodológicos, uma pesquisa documental de caráter qualitativo foi realizada por meio de dados coletados em sites oficiais e literatura sobre os programas. Os resultados confirmam a disparidade regional, apontam caminhos para que o Ciência sem Fronteiras se torne um programa mais abrangente e vislumbra possíveis parcerias educacionais com o Reino Unido pós-Brexit.

Palabras claves: Ciência sem Fronteiras, Erasmus, Brexit, mobilidade acadêmica.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização do Ensino Superior no Brasil tem sido assunto de debates e de pesquisas no meio acadêmico. Uma das maneiras de viabilizar esse fenômeno é por meio da oferta de bolsas de estudo concedidas por institutos, universidades e governos. A relevância do assunto se dá no âmbito do crescimento de ofertas de bolsas para o exterior pela CAPES[301]. De acordo com Westphal (2014), a atuação da fundação elevou o número de bolsas para 33.179 em 2013, após a criação do programa Ciência sem Fronteiras, caracterizando um aumento significativo da oferta de bolsas em comparação com os anos anteriores 12.041(2012), 6361 (2011), 4.902 (2010).

Um das motivações para a criação do programa é o baixo número de profissionais

[301] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

qualificados nas áreas STEM[302]. Esse cenário incentivou o governo brasileiro a enviar um elevado número de estudantes de graduação e pós-graduação para o exterior, com o intuito de atualizar o conhecimento desses profissionais, bem como promover o desenvolvimento da ciência e da economia nacional.

Apesar do sucesso expresso em números, problemas foram observados nas análises das primeiras turmas do programa Ciência sem Fronteiras. Apesar de possuírem agendas diferentes, outros projetos mais consolidados e antigos, como o Erasmus, podem servir de modelo para que essas adversidades sejam superadas para próximas versões.

Tendo em vista as dificuldades que o Ciência sem Fronteiras tem apresentado devido à conjuntura de crise político-econômica no Brasil, a saída do Reino Unido da União Europeia pode representar uma oportunidade para que o programa amplie sua abrangência e angarie recursos que antes seriam destinados à União Europeia. Essas parcerias seriam viabilizadas por meio de acordos entre o Brasil e o Reino Unido, pois há um retrospecto positivo de cooperações e interesses mútuos entre as duas nações.

Dessa forma, apresentamos as perguntas de nossa pesquisa que norteiam o trabalho:

Como o programa Ciência sem Fronteiras pode ser mais holístico com base no programa Erasmus? A disparidade regional e a não contemplação das Humanidades e Ciências Sociais podem ser prejudiciais para o processo de internacionalização da universidade?

Como o Brasil pode fomentar novas parcerias educacionais com o Reino Unido pós-Brexit, tendo em vista as experiências positivas do programa Ciência sem Fronteiras em territórios britânicos?

No item 1, uma introdução ao assunto foi realizada. No item 2, faz-se um panorama sobre os programas Ciência sem Fronteiras e Erasmus. No item 3, descrevem-se os dados coletados para o trabalho e no item 4, uma análise e interpretação desses dado são feitas, assim como questões centrais são abordadas. No item 5, concluímos o trabalho com as considerações finais e indicações de potenciais tópicos a serem pesquisados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Seguindo a perspectiva da internacionalização da educação mundial, os números do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) sugerem que se trata da maior iniciativa de mobilidade acadêmica realizada no Brasil. O lançamento do programa foi anunciado pela presidente Dilma Rousseff em 26 de julho 2011. O CsF tem parceria com o Ministério da Educação (MEC) por intermédio de suas instituições de fomento: CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2016).

[302] STEM – Science, Technology, Engeneering and Mathematics (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

O programa CsF tem como objetivos expandir e internacionalizar a produção científica nacional, assim como fomentar a competitividade das empresas brasileiras no cenário mundial com o intuito de investir recursos em profissionais qualificados, aumentar a presença de pesquisadores e estudantes em instituições de ponta no exterior e atrair cientistas e pesquisadores visitantes temporariamente ou permanentemente para o Brasil. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2016).

A oferta inicial foi de 101.000 bolsas de estudo para alunos de graduação e pós-graduação, professores e técnicos. Essa proposta envolveu um investimento de mais de US$6.4 bilhões de reais. Os participantes foram contemplados com bolsas de estudo para universidades de ponta, em sua maioria, em países do hemisfério Norte.

No que tange à distribuição das bolsas, as áreas STEM foram privilegiadas devido à carência de profissionais com esse perfil. Ao mesmo tempo, a exclusão das Humanidades e Ciências Sociais tem sido criticada por pesquisadores (CASTRO *et al.*, 2012; ARCHANJO, 2015, 2016).

Com relação ao destino dos estudantes, os três principais têm sido os Estados Unidos (27.821), seguidos pelo Reino Unido (10.740) e o Canadá (7.311) (CAPES, 2016). Tendo em vista essa demanda por destinos majoritariamente anglofônicos, o governo brasileiro lançou a plataforma *MEO* (*My English Online*)[303] com o intuito de prover o acesso a conteúdos em língua inglesa para membros da comunidade acadêmica e auxiliar seus usuários na obtenção de proficiência linguística desejada, atestada por meio do exame TOEFL.

A proficiência linguística nessa língua é um requisito para participar do programa. Ao mesmo tempo, essa condição expôs um problema estrutural da educação brasileira, que é o ensino de línguas estrangeiras. O British Council (2014) confirmou essa falha em um relatório que aponta que somente 5% da população brasileira tem conhecimento em inglês. Esse fato reflete a barreira linguística que se coloca nos esforços do Brasil em internacionalizar suas universidades. Em conformidade com esse número, o relatório nacional de proficiência em inglês do MECb (2017) apontou que 0.4% do alunos têm o nível A1, 44.5% A2, 30.7% B1, 20.9% B2 e 3.6 % C1[304], respectivamente.

A partir da percepção dessa necessidade, o governo brasileiro lançou em 2012[305] o programa Inglês sem Fronteiras (IsF) para auxiliar os estudantes da plataforma *MEO* e para prepará-los para o exame supracitado. De acordo com Dorigon (2015), o IsF foi uma causa do CsF ao compararmos ambos os editais dos programas. O autor também indica que novos editais mais direcionados devem ser abertos. Desde então, a língua francesa e a espanhola ganharam evidência dentro do programa, culminando na criação do programa Idiomas sem Fronteiras em 14 de novembro de 2014[306].

O programa Idioma sem Fronteiras foi elaborado por especialistas orientados pelo MEC, com o intuito de assistir alunos de Ensino Superior em sua participação em programas de mobilidade acadêmica e serve como projeto de parte da formação docente dos professores-bolsistas. Os idiomas atualmente disponíveis são inglês, francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros. As aulas são lecionadas para alunos de universidades estaduais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e demais IES públicas cadastradas no sistema e-MEC para alunos de graduação, pós-graduação e servidores públicos (BRASIL, 2017). Até 2017, 1.235.494 vagas foram ofertadas, 545.582 inscrições foram feitas e 342.158 testes TOEFL ITP foram corrigidos de acordo com o MEC (2017).

---

[303] Disponível em http://www.myenglishonline.com.br/saiba-mais/o-curso. Acesso: 24 julho 2017.

[304] Quadro Comum Europeu Comum de Referência para Línguas. Disponível em https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. Acesso: 11 agosto 2017.

[305] Portaria Normativa nº 1466/2012.

[306] Portaria Normativa nº 973/2014.

É evidente que o Ciência sem Fronteiras tem sido central no avanço das políticas linguísticas e no processo de internacionalização das universidades. Na mesma medida, a herança do CsF faz-se holisticamente notável e relevante, mesmo com as consideráveis disparidades regionais e nacionais que serão mencionadas *a posteriori.*

2.2 O PROGRAMA ERASMUS

Neste ponto, faz-se importante um breve panorama do programa Erasmus[307]. Esse projeto foi lançado no final da década de 80 e promove oportunidades de mobilidade acadêmica para estudantes de todo o mundo. O Erasmus contribui para que os sistemas educacionais europeus sejam mais compatíveis e consistentes, assim como oferece atividades e oportunidades para docentes e discentes em todos os países participantes[308]. A estimativa é que mais de 2.7 milhões de pessoas já tenham participado do programa, que tem de 3 a 12 meses de duração. Os participantes recebem auxílio financeiro dependendo do módulo escolhido (COMISSÃO EUROPEIA, 2016).

O programa tem como objetivos o fortalecimento da identidade europeia (FLIGSTEIN, 2008; KUHN, 2011, 2012a, 2012b; RECCHI & FAVELL, 2009; ROEDER, 2011, STOECKEL, 2016) e o apoio a atitudes cosmopolitas (GUSTAFSON, 2009; MAU *et al.*, 2008). Cordeiro (2016) contrastou literatura relevante que apresenta publicações que confirmam e negam esse fortalecimento, apesar do número limitado de pesquisas disponíveis que enfatizam o aspecto político desse apoio no que concerne a atitudes e comportamentos.

O apoio financeiro que é fornecido aos estudantes depende do país de origem e de destino. Esse fato provê indícios no que tange à elitização do perfil dos membros do Erasmus, pois nem todos os gastos são custeados pelos governos, como no caso do Ciência sem Fronteiras. Vossensteyn *et al.* (2010) afirmam que muitos desses participantes são provenientes de classes mais abastadas que, inclusive, já fazem contatos entre fronteiras. Da mesma forma, Cadywould (2017) afirma que apesar de todos os pontos positivos do programa Erasmus, ele falha em atingir pessoas menos favorecidas financeiramente, minorias étnicas e pessoas que não vão à universidade.

A questão da empregabilidade entre os participantes é um aspecto relevante no Erasmus. Bótas & Huisman (2013, p. 745) utilizam a expressão "market value" para se referir ao "valor de mercado" que é adquirido pelos participantes do Erasmus após o programa. Empregadores em toda a Europa estão interessados nessa mão-de-obra qualificada. Bracht *et al.* (2006) afirmam que predicados como assertividade, flexibilidade e capacidade de planejamento aguçada são desejados pelos empregadores europeus e facilitam a entrada desses jovens no mercado de trabalho.

3. METODOLOGIA

[307] ERASMUS (EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students).

[308] De acordo com a União Europeia (2012), os 33 países participantes e o ano de adesão ao programa são Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Grécia, França, Irlanda, Itália, Países Baixos, Portugal, Espanha e Reino Unido (1987), Luxemburgo (1988), Áustria, Finlândia, Islândia, Noruega, Suécia, e Suíça (1992), Liechtenstein (1994), Chipre, República Tcheca, Hungria, Polônia, Romênia e Eslováquia (1998), Bulgária, Estônia, Letônia, Lituânia, Eslovênia (1999), Malta (2000), Turquia (2004) e Croácia (2009).

No que diz respeito à metodologia, uma pesquisa documental de caráter qualitativo e quantitativo foi realizada com o intuito de coletarmos e analisarmos dados oficiais. Estatísticas disponíveis na página do Programa Ciência sem Fronteiras, “Bolsistas pelo mundo”, “Painel de Controle” e para o programa Erasmus, “Results and Statistics” disponíveis na página do projeto foram analisadas.

As questões de pesquisa propostas que norteiam este trabalho têm como objetivo salientar a desigualdade regional brasileira que se reflete no programa Ciência sem Fronteiras. Da mesma forma, contribuem com discussões baseadas em experiências oriundas de programas mais antigos como o Erasmus. Outra questão proposta é o papel do Brasil para fomentar novas parcerias educacionais com o Reino Unido pós-Brexit. Recursos que seriam investidos no programa Erasmus poderiam ser investidos no Brasil, tendo em vista as experiências positivas do Ciência sem Fronteiras no Reino Unido.

4. RESULTADOS

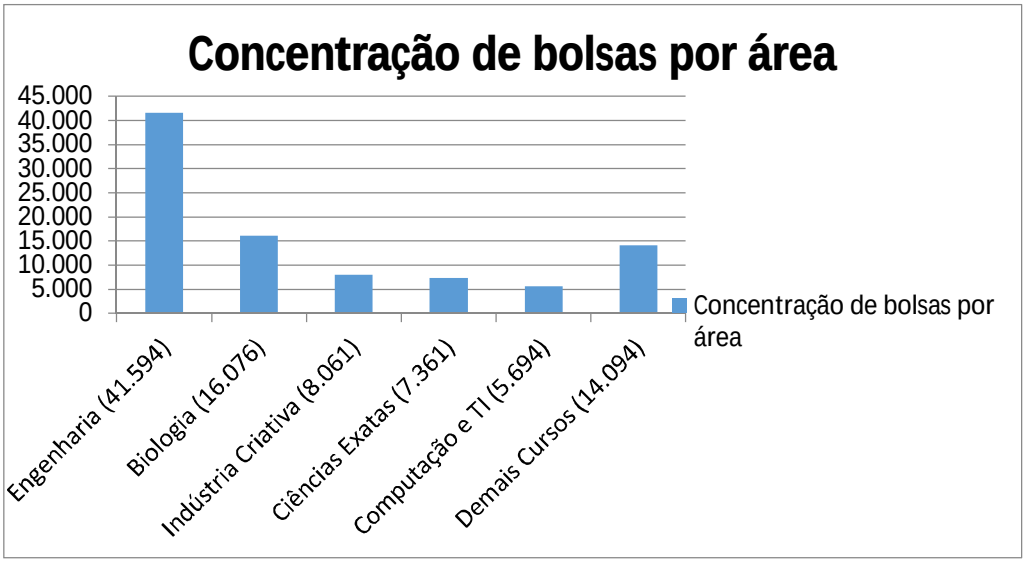
4.1 CONCENTRAÇÃO DE BOLSAS NO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Nesta seção analisamos dados do trabalho. Alguns pontos relativos às perguntas de pesquisa sobre o programa Ciência sem Fronteiras e o programa Erasmus são reiterados. É traçado um panorama sobre o cenário do Reino Unido pós-Brexit relacionado ao programa Erasmus e às oportunidades de mais parcerias que podem surgir entre Brasil e Reino Unido. Dados coletados de páginas oficiais do governo, assim como informações em recentes publicações sobre os programas são examinadas, seguido de apresentação dos resultados. Esse levantamento levou em conta a relevância da literatura para ambos os contextos da análise.

A questão sobre a concentração de bolsas no Ciência sem Fronteiras pode ser debatida em duas partes: a característica holística do Erasmus versus a prioridade para áreas STEM no CsF e a prevalência das regiões Sudeste e Sul no programa CsF, causando disparidade regional no processo de internacionalização das universidades brasileiras.

Primeiramente, os cursos de Engenharia e demais áreas tecnológicas prevalecem sobre os outros cursos no quesito número de bolsas concedidas no programa CsF, com um total de 41.594 (44,78%), mais do que o dobro do segundo curso, Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde com 16.076 (17,30%). Essas duas áreas sozinhas concentram 62,08% das bolsas, como ilustra o gráfico abaixo:

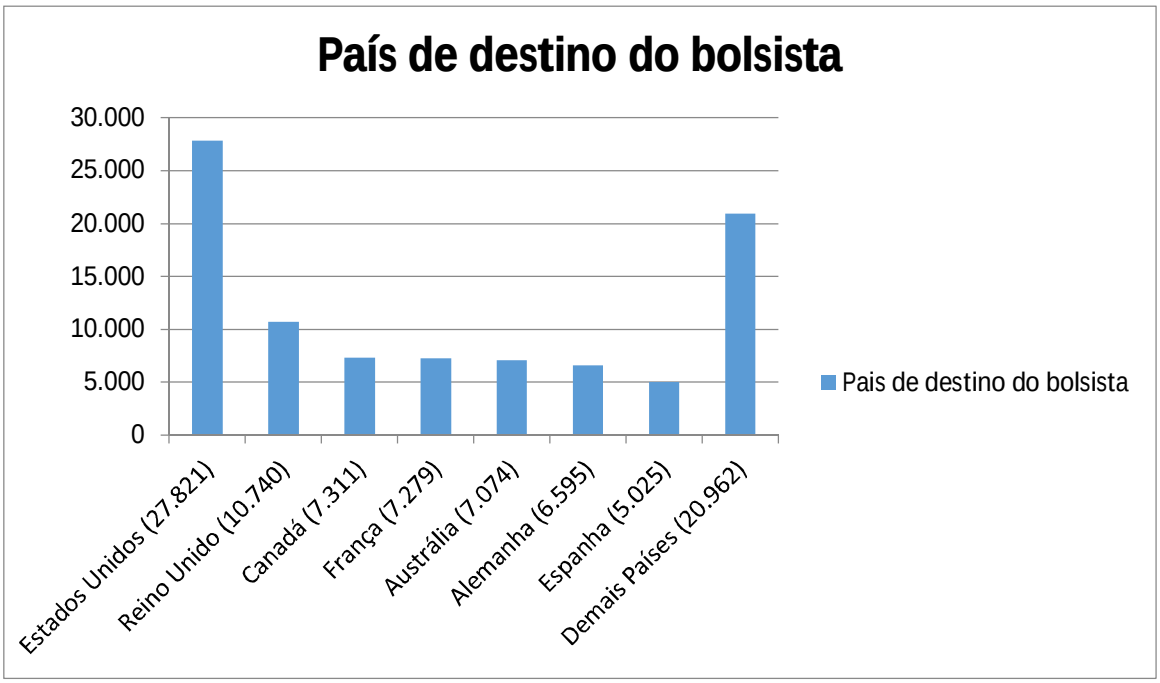
Gráfico 1: Concentração de bolsas por área.



Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle.

No que concerne aos destinos mais procurados pelo curso de Engenharia, os Estados Unidos lideram com 13.002 bolsas concedidas (31,25% do total), quase três vezes mais do que a segunda nação que mais recebeu estudantes de Engenharia, o Reino Unido, com 4.706 (11,31% do total). Na realidade, os Estados Unidos só receberam menos estudantes em um curso, que é a Formação de Tecnólogos. Nessa área, o Canadá lidera como país hospedeiro com 78 estudantes, seguido pelos Estados Unidos com 51 participantes. Esses números sugerem que a política de STEM se faz evidente no programa com predominância do curso de Engenharia. Como, sugere o gráfico 2:

Gráfico 2: País de destino do bolsista.



Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle.

Na realidade, esses números estão em conformidade com o discurso da presidente

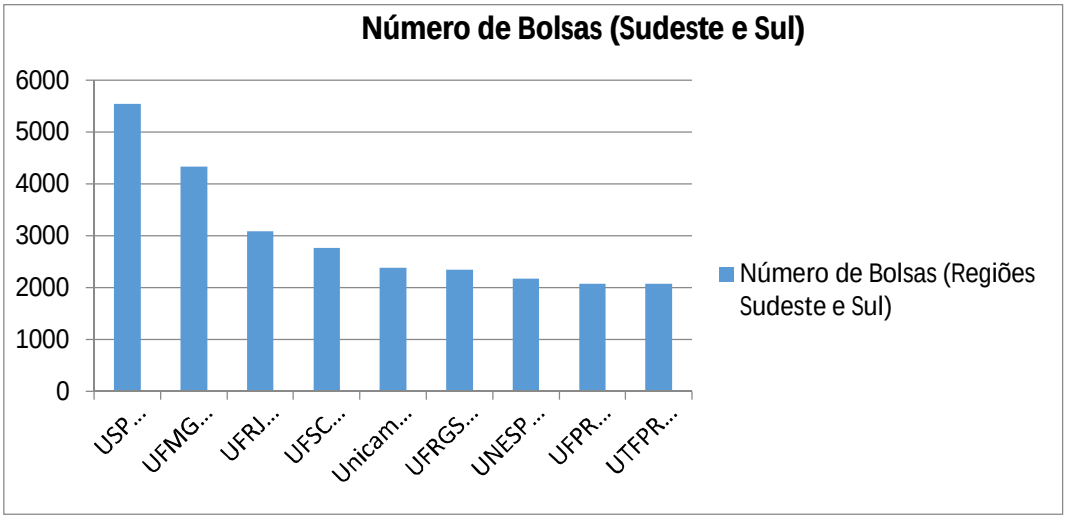
Dilma Rousseff, que afirmou que o CsF foi arquitetado para inovar e fomentar o interesse por Ciências Exatas e Tecnologia no Brasil. (CAPES, 2014).

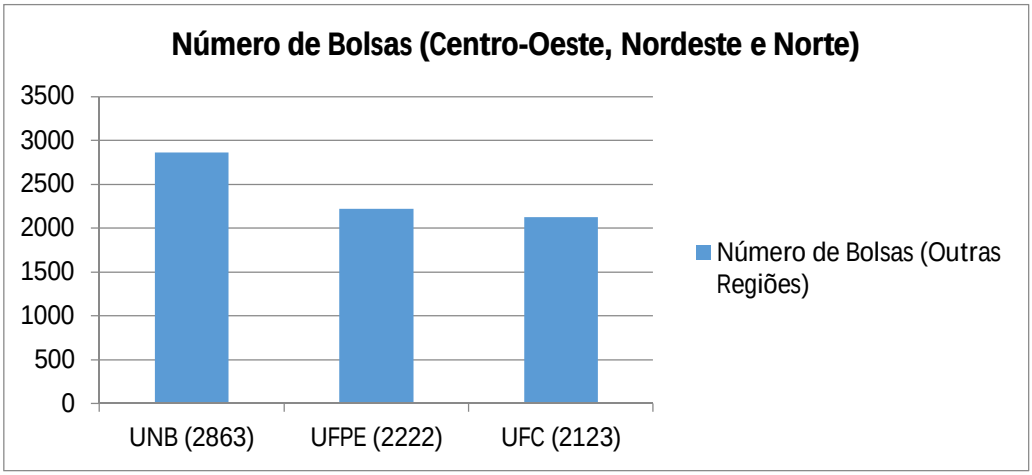
No que concerne às agendas dos programas CsF e Erasmus, fica evidente que ambos possuem objetivos diferentes. O programa Erasmus direcionou 22,01% de suas bolsas para Humanidades e Artes, 40,64% para Ciências Sociais, Direito e Negócios e 3,41% para Educação em 2013-2014, ou seja, um total de 66,06% do total de bolsas. Esses dados sugerem que o Erasmus é um programa mais holístico se comparado com o Ciência sem Fronteiras.

Em consonância com os dados do CsF, Archanjo (2015) afirma que a política STEM pode ser prejudicial para o país, tendo em vista que essa restrição não permite que profissionais de Humanidades tenham a oportunidade de frequentar universidades de ponta por meio do programa e, consequentemente, não realizem mobilidade acadêmica, fato que não auxilia a sanar um dos problemas crônicos da educação brasileira, que é a Educação Básica.

Outra questão a ser observada nesta análise é a discrepância no que concerne ao número de participantes entre as regiões do Brasil. As universidades brasileiras mais bem conceituadas de acordo com o QS World University Rankings® (2017) são a USP (Universidade de São Paulo), a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) nas posições de 120º, 191º e 321º, respectivamente. Todas essas universidades estão localizadas na região Sudeste. Essa parte do país que mais enviou alunos, com um total de 44620 participantes (48,36%), ao passo que a região menos representada é a Norte com 1458 alunos, apenas 11 alunos provenientes do estado do Acre. Os dados do Painel de Controle corroboram esse fato. Analisamos as informações e consideramos universidades que enviaram mais de 2.000 alunos. Pôde-se constatar que há nove universidades nas regiões Sudeste e Sul e somente três nas outras regiões:

Gráfico 3: Número de Bolsas (Sudeste e Sul) e Número de Bolsas (Centro-Oeste, Nordeste e Norte).





Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle.

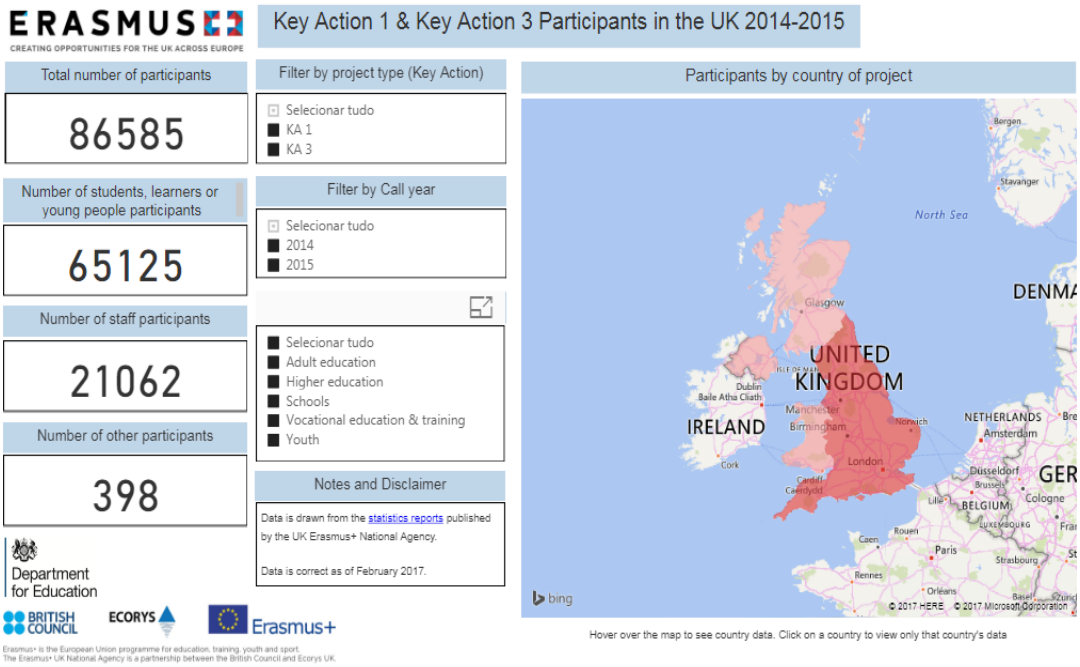
Os gráficos sugerem que uma participação mais efetiva das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é necessária para o sucesso do programa e para o desenvolvimento do país equitativamente. É sabido que há um histórico de atraso em desenvolvimento dessas regiões por motivos socioeconômicos, dentre outros fatores sobre os quais não dissertaremos detalhadamente neste trabalho.

4.2 O REINO UNIDO NO ERASMUS

Outro fator analisado no artigo é o papel do Reino Unido pós-Brexit no Erasmus. Como serão as relações entre o Reino Unido e a União Europeia é uma incógnita após o Brexit. Muitas questões foram levantadas antes e depois da decisão, quiçá a mais complicada negociação de todos os tempos em termos sócio-políticos.

O papel do Reino Unido no Erasmus é de destaque, pois é umas das cinco maiores nações que mais recebem e enviam estudantes dentro do programa. De acordo com a Comissão Europeia (2014-2016), o RU recebe o dobro de participantes do que envia, sendo um dos destinos mais populares no Erasmus. O número total de participantes do país foi de 86565 pessoas, correspondendo a um total de €363m (somando mobilidade, parcerias estratégicas e diálogo estruturado). Uma potencial desvinculação do Reino Unido poderia significar mais recursos que poderão ser destinados para iniciativas de mobilidade acadêmica com outros países que não são membros da União Europeia.

Gráfico 4: Participantes no Erasmus+ no Reino Unido 2014-2015.



Fonte: https://erasmusplus.org.uk/statistics-0.

No que concerne aos processos atuais e às metas para o futuro, a União Europeia lançou o Erasmus+ (2014-2017), que espera atingir mais de quatro milhões de pessoas, dentre elas voluntários, funcionários de universidades, professores, esportistas, dentre outros grupos em países fora da União Europeia. A prioridade é ampliar as oportunidades de emprego entre os jovens, lutar contra o racismo, o *doping* e a intolerância, trabalhar o desenvolvimento de habilidades e a autoconfiança. (ERASMUS+, 2016).

Os números indicam que o prejuízo da saída do Reino Unido do programa Erasmus+ pode ser impactante. As estatísticas de 2014-2016 revelam que o RU teve um total de 2910 projetos de mobilidade em todo o país, correspondendo a €263m. O resultado desses investimentos é divido em três ações-chave. A primeira (KA1), e a que nos interessa nesse artigo, é a que trata das mobilidades.

Em 2015, houve a criação da “International Credit Mobility” (ICM) pelo qual os participantes (funcionários e estudantes de todos os ciclos e disciplinas) podem estudar em outras localidades fora do continente europeu por um período de 3 a 12 meses. Ele é baseado em acordos bilaterais entre instituições, administrado pelas Agências Nacionais e tem previsão de distribuir 135.000 benefícios em seis anos.

A União Europeia estipulou metas de sete anos para o programa na Ásia e na América Latina, um aumento de 25% do orçamento para projetos em países menos desenvolvidos dessas regiões. Os números de projetos em 2014, 2015 e 2016 foram de 823, 793 e 823, respectivamente. Em termos de KA1, em 2015, o Reino Unido teve 22678 participantes (18231 de estudantes e 4447 de funcionários) (ERASMUS+, 2017).

No entanto, a permanência do Reino Unido no Erasmus depende de muitas discussões. Não há uma resposta definitiva sobre o futuro do programa. Os jovens (18-24) que poderiam participar do programa votaram pela permanência do Reino Unido no último referendum, totalizando 73% do eleitorado (BBC, 2016). É importante salientar que a Suíça

restringiu a livre circulação de pessoas e foi punida pela União Europeia em 2014, sendo excluída de projetos de pesquisa e do Erasmus (AGERHOLM, 2016).

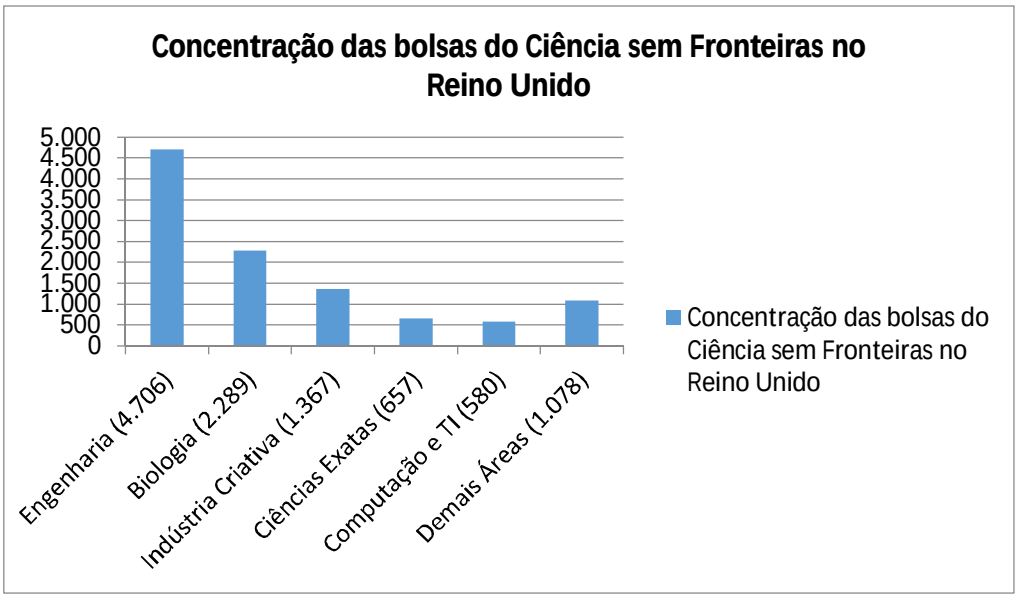
4.3 O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NO REINO UNIDO

Os resultados do programa Ciência sem Fronteiras no Reino Unido foram um sucesso qualitativamente e também quantitativamente. O HE International Unit (2015) constatou que 95% dos participantes do CsF no RU declararam estar altamente satisfeitos, ter melhorado seu nível linguístico e suas redes sociais de pesquisa e perceberam melhora em suas técnicas de resolução de problemas. Esses participantes também puderam fazer estágio em empresas no RU e levaram ensinamentos para o Brasil, certamente fortalecendo as relações entre Brasil e Reino Unido. Essa é uma das metas principais do programa CsF e pode ser ampliada se houver uma gestão eficiente que consiga captar esses recursos, que existirão com a saída do Reino Unido da União Europeia e, consequentemente, do Erasmus.

Mais acordos podem ser estabelecidos entre os dois países, e outras bolsas de estudo podem ser criadas com destino exclusivo e com cooperação internacional em interesses convergentes em áreas estratégicas como meio ambiente, economia, transporte urbano e segurança. Certamente, a língua inglesa pode ganhar um papel ainda mais central nessa relação e incentivar a ampliação do programa IsF. Vale ressaltar que o Reino Unido foi responsável por 10.740 bolsas no programa CsF, atrás apenas dos Estados Unidos.

As Engenharias e demais áreas tecnológicas lideram o número de bolsas concedidas (4.706), seguidas pela Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde (2.289) e pela Indústria Criativa (1.367). O gráfico abaixo mostra as áreas que mais enviaram alunos para o Reino Unido:

Gráfico 5: Concentração das bolsas do Ciência sem Fronteiras no Reino Unido

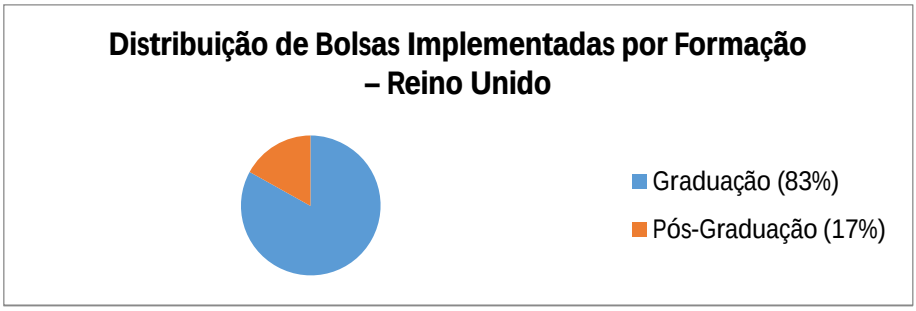


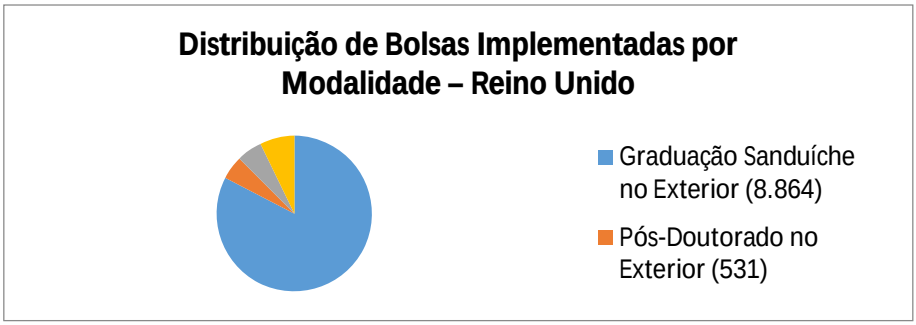
Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle.

Outro fator a ser trabalhado pelo Ciência sem Fronteiras é a concessão de bolsas de mestrado, tendo em vista que 83% das bolsas foram para a graduação e 17% para a pós-graduação. Dentre a porcentagem das bolsas de pós-graduação, 4,94% foram para pós-

doutorado, 5,31% para doutorado, 7,20% para doutorado sanduíche. Não houve oferta de bolsas de mestrado para o Reino Unido. Esse é um ponto a ser repensado pelo governo brasileiro e as autoridades britânicas para futuras parcerias. Um exemplo de sucesso de instituição que oferece bolsas de mestrado para o RU é o programa Chevening, que envia anualmente estudantes de todo o mundo para cursarem essa modalidade em diversas universidades de ponta do Reino Unido.

Gráfico 6: Distribuição de Bolsas implementadas por Formação e Bolsas implementadas por Modalidade - Reino Unido.





Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle.

5. CONCLUSÃO

O primeiro ponto do estudo era investigar como o programa Ciências sem Fronteiras pode adquirir uma característica mais holística com base no programa Erasmus no que tange à política estabelecida pelo governo brasileiro de privilegiar ciências STEM.

Uma consideração para a melhoria desse cenário é a criação e a implantação de um projeto de mobilidade acadêmica específico para cursos de licenciatura. No que diz respeito ao ensino/aprendizado de línguas estrangeiras, as áreas de Letras e Pedagogia merecem destaque, pois são disciplinas que fornecerão profissionais responsáveis pela formação linguística de candidatos de outras áreas, especialmente os menos providos de recursos financeiros para arcar com despesas de um curso livre. O perfil dos professores do Inglês sem Fronteiras é de 79% de alunos licenciados, 11% de docentes efetivos, 9% de alunos de pós-graduação, 3% de docentes substituto-temporários, 2% de docentes visitantes e 2% de técnicos administrativos licenciados. Todos esses profissionais atuaram na área de Letras-inglês (MECb, 2017).

Apesar de o Idiomas sem Fronteiras ser um legado significativo do Ciência sem Fronteiras, as universidades têm se esforçado para manter o Isf em pleno funcionamento devido à atual conjuntura socioeconômica do Brasil. Um exemplo da relevância da

manutenção desse programa foi o acompanhamento prestado por membros do IsF a delegações de oito países durante os jogos olímpicos do Rio de Janeiro em 2016. Em torno de 330 pessoas treinaram nas dependências da Universidade Federal de Juiz de Fora e receberam esse auxílio linguístico nos idiomas inglês e francês, com o apoio do Departamento de Relações Internacionais da UFJF. (UFJF, 2016; UFJFb, 2016)[309].

O segundo ponto do trabalho era analisar a prevalência da distribuição de bolsas das regiões Sudeste e Sul no programa CsF e a disparidade causada por essa diferença no processo de internacionalização da universidade.

A desigualdade econômica entre as regiões do Brasil fica evidente na análise dos dados do programa, pois a maioria das vagas foi ocupada por estudantes das regiões Sudeste e Sul. Configura-se um dos desafios a serem superados pelos gestores e pelo governo nas próximas edições do programa. A criação de novas universidades nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste pode equalizar esses números. Parte desses recursos poderia vir de novos convênios com o Reino Unido dentre outros países.

Sobre as relações entre Brasil e Reino Unido e as possibilidades de parcerias entre os dois países, o embaixador Vijay Rangarajan mantém perspectivas positivas, apesar do cenário de incertezas do pós-Brexit. O diplomata afirma que o Reino Unido tem a intenção de duplicar o total de investimentos comerciais no país, que tiveram um aumento de 30% nos últimos três anos. O montante é de R$12 bilhões, com um programa de R$330 milhões para iniciativas a fim de reduzir a pobreza e aumentar a quantidade de empresas brasileiras no Reino Unido (ODILLA, 2017).

Para concluir, o congelamento do programa Ciência sem Fronteiras foi importante para que uma reestruturação fosse feita. No entanto, mais estudos são necessários para que haja um planejamento capaz de melhorar os resultados do programa. Um processo de seleção mais rigoroso indica ser um primeiro passo para resultados expressivos.

Os dados sugerem que os desafios para as novas versões do CsF são numerosos. Outras pesquisas incorporando métodos similares, e em proporções maiores, seriam importantes. O presente estudo se limitou em analisar somente os dados disponíveis nas plataformas do programa, o que não nos permite generalizar os resultados para determinada instituição.

Como sugestões para futuras contribuições, indicamos uma investigação sobre os desafios de como tornar as universidades brasileiras atrativas para o investimento do Reino Unido pós-Brexit, como atrair esses pesquisadores tendo em vista o novo desenho político nacional. Como o Ciência sem Fronteiras pode tornar suas iniciativas mais holísticas e como o programa pode aprender com as experiências bem sucedidas do Erasmus, especialmente o Erasmus Mundus. A saída do Reino Unido da União Europeia pode significar para o Brasil uma oportunidade para que novas parcerias sejam realizadas não somente no âmbito comercial, mas, sobretudo, na esfera educacional.

REFERÊNCIAS

[309] As delegações eram provenientes do Canadá, China, Eslováquia, Estônia, Polônia, Qatar e Egito.

AGERHOLM, Harriet. (2016) *Erasmus university international exchange scheme may ban British students after Brexit.* Disponível em <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/erasmus-scheme-brexit-what-it-means-for-british-students-university-eu-referendum-a7153431.html>. Acesso em: 28/07/ 2017.

ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilingualismo no Brasil. Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, 2015.

ARCHANJO, Renata. Knowledge without borders: Policies for Post-modern migrations. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada,* v. 32, n. 2, p. 515-541, 2016.

BBC (2016). EU referendum: The result in maps and charts. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-36616028>. Acesso em: 03/08/2017.

Brasil (2016). *Como o curso funciona.* Disponível em: <http://www.myenglishonline.com.br/>. Acesso em: 02/08/2017.

BÓTAS, Paulo Charles Pimentel; HUISMAN, Jeroen. A Bourdieusian analysis of the participation of Polish students in the ERASMUS programme: cultural and social capital perspectives. *Higher Education,* v. 66, n. 6, p. 741-754, 2013.

BRACHT, Oliver *et al.*. The professional value of ERASMUS mobility. *Kassel, Germany: Final Report, International Centre for Higher Education Research, INCHER*, 2006.

BRASIL. *O Programa.* Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/07/ 2017.

BRITISH COUNCIL. *Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes.* Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf>. Acesso em: 02/08/2017.

CADYWOULD, Charlie. On the merits of the UK staying in Erasmus post-Brexit–and why the programme must look beyond university students. *LSE European Politics and Policy (EUROPP)*, 2017.

CAPES. *O programa.* Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Acesso em 27/07/2017.

CASTRO, Claudio M. *et al.* . Cem mil bolsistas no exterior. *Interesse nacional,* v. 2, p. 25-36, 2012.

Ciências sem Fronteira. *O que é?* Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 02/08/2017.

CNPQ. *Segunda Etapa do Ciências sem Fronteiras oferecerá 100 mil bolsas.* Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/noticiasviews//journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/1982152>. Acesso em: 02/08/2017.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. *O que é?* Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 02/08/2017.

COMISSÃO EUROPEIA. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.html>. Acesso em: 27/07/2017.

COMISSÃO EUROPEIA. *Administrative Data on the Erasmus Programme.* Unpublished CD. Brussels: European Commission, 2016

CORDEIRO, Allan. Benefits and Barriers in Multilinguistic Challenging Cross-border Contexts: *Advantages and Disadvantages of Erasmus and Science without Borders in a Globalized World.* Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Londres, 2016.

DORIGON, Thomas. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal,* p. 4-20. 2015.

ERASMUS+. Disponível em: <https://www.erasmusplus.org.uk/>. Acesso em: 28/07/2017.

FLIGSTEIN, Neil. *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe.* Oxford: Oxford University Press, 2008.

GUSTAFSON, Per. More cosmopolitan, no less local: The orientations of international travellers. *European Societies,* v. 11, n. 1, p. 25-47, 2009.

KUHN, Theresa. Individual transnationalism, globalisation and euroscepticism: An empirical test of Deutsch's transactionalist theory. *European Journal of Political Research*, 50, 811-37. 2011.

KUHN, Theresa. Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity. *JCMS: Journal of Common Market Studies,* v. 50, n. 6, p. 994-1010, 2012.

KUHN, Theresa. Europa ante portas: Border residence, transnational interaction and Euroscepticism in Germany and France. *European Union Politics,* v. 13, n. 1, p. 94-117, 2012.

MAU, Steffen; MEWES, Jan; ZIMMERMANN, Ann. Cosmopolitan attitudes through transnational social practices?. *Global Networks,* v. 8, n. 1, p. 1-24, 2008.

MEC (Ministério da Educação). Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso: 28/07/2017.

_____. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>. Acesso: 11/08/2017.

ODILLA, Fernanda. BBC: 'Investimento se faz na baixa: agora é a hora de investir no Brasil', diz embaixador britânico. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40833230>. Acesso em: 06/08/2017.

QS World University Rankings®. Disponível em: < https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2017>. Acesso em: 28/07/2017.

RECCHI, Ettore; FAVELL, Adrian (Ed.). *Pioneers of European integration: Citizenship and mobility in the EU*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2009.

ROEDER, Antje. Does mobility matter for attitudes to Europe? A multi-level analysis of immigrants' attitudes to European unification. *Political Studies*, v. 59, n. 2, p. 458-471, 2011.

STOECKEL, Florian. Do Erasmus students develop a European identity? How social interactions change the way citizens think about Europe. *LSE European Politics and Policy (EUROPP) Bloh.* 2016.

THE UK HE INTERNATIONAL UNIT. *Ciência sem Fronteiras Reino Unido: Impact of the Brazilian Scientific Mobility Programme 2012-2015.* Disponível em: https://issuu.com/internationalunit/docs/028_swb_brochure_v11_hr>. Acesso em 25/06/2017.

VOSSENSTEYN, Hans *et al.*. *Improving participation in the Erasmus programme. Final report to the European Parliament.* 2010.

UFJF (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA). *Diretoria prepara mais de 150 alunos para acompanhar atletas olímpicos.* Disponível em: <http://www.ufjf.br/noticias/2016/07/15/dri-realiza-seminario-com-152-alunos-aprovados-para-acompanhar-atletas-olimpicos//>. Acesso em: 26/06/2017.

UFJFb (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA). Nove delegações irão treinar na UFJF para os Jogos Olímpicos. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/noticias/2016/06/15/ufjf-recebera-nove-delegacoes-para-as-olimpiadas/>. Acesso em: 26/06/2017.

WESTPHAL, Angela Mara Sugamosto *et al.*. Egresso da primeira chamada do programa "Ciência sem Fronteiras": *reflexos no sistema educacional brasileiro (Learning with outcomes).* 2014.

Perfil dos estudantes e características dos intercâmbios realizados de um curso de graduação da universidade federal de santa catarina: um caso de institucionalização da internacionalização

Autor: Teodoro, Fernanda Silva (Universidade Federal de Santa Catarina); **Silva, Julio Eduardo Ornelas** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Melo, Pedro Antônio de** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: O artigo pretendeu identificar a institucionalização da internacionalização na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, bem como conhecer o perfil dos estudantes intercambistas e as características dos intercâmbios realizados em um curso de graduação em administração da instituição. Sendo um estudo qualitativo, descritivo, estudo de caso único, com alguns resultados quantitativos, os dados foram coletados por meio de pesquisas documentais e aplicação de questionários online, cujos dados foram analisados de maneira interpretativista. Os resultados permitiram concluir que a institucionalização é expressa por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC, que estabelece algumas ações e objetivos, dentre as quais o intercâmbio, estabelecimentos de convênios, publicações internacionais e participação de sua comunidade em eventos estrangeiros. Os resultados indicaram também o perfil dos estudantes que realizaram intercâmbio, como gênero, renda, idade e início dos estudos na UFSC. Foi caracterizado o intermédio de realização dos intercâmbios, os períodos de realizações, tempo de duração e os países elegidos pelos acadêmicos.

Palabras claves: Internacionalização. Gestão Universitária. Universidade. Intercâmbio.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

As instituições no atual contexto precisam de maior acesso à informação e inserção dos países na sociedade do conhecimento. A internacionalização deve ser voltada para atender as novas demandas decorrentes do mundo globalizado desde o final do século XX e que se tornam mais intensas na atualidade (CASTRO; CABRAL NETO, 2012).

Frente ao novo cenário mundial as instituições de educação superior têm como função promover e gerar conhecimento, e, dentro da internacionalização, propiciar aos estudantes a chance de realizar vivências internacionais para que esses possam gerar novos conhecimentos. Nesse panorama, as instituições sentem-se compelidas a realizar cooperação internacional, e reconhecem que por meio dela será propiciado o necessário para o ensino, pesquisa e extensão (STALLIVIERI, 2004). Desse modo, as instituições de educação superior vêm na internacionalização uma forma de diversificar interesses, habilidades, e aspirações dos estudantes (HOLM-NIELSEN, L. B., et al, 2009).

A internacionalização fornece um desafio e uma oportunidade por meio da individualidade de cada país, do sistema de educação, e até a instituição em si. É necessário realizar abordagens diferentes para diversas instituições de ensino superior que participam do processo de internacionalização (KNIGHT, 2005). O processo de internacionalização só ocorre se fizer parte da missão das instituições de educação superior, e supõe-se que ao se comprometer com a internacionalização, a universidade estará aceitando a diversidade cultural e a troca de conhecimentos. Todos os participantes devem estar comprometidos e envolvidos, considerando a disponibilidade de recursos monetários e humanos. Outro quesito que se deve ter são os objetivos explícitos e alinhados com as estratégias já definidas obedecendo ao calendário e os recursos previamente definidos. É necessário também que as diretrizes estejam direcionadas para o desenvolvimento e para mensurar as ações de cooperação (STALLIVIERI, 2004).

A internacionalização não é apenas a adaptação ao currículo da instituição hospedeira. Faz parte desse fenômeno o bem-estar dos indivíduos, de modo que haja adaptação cultural, de linguagem e etnias. Assim para a efetividade e sucesso da internacionalização todos os envolvidos no processo devem colaborar para que isso ocorra (NEVES; NORTE, 2011).

Considerando esse contexto, este artigo pretende verificar a institucionalização da internacionalização na Universidade Federal de Santa Catarina, bem como conhecer o perfil dos estudantes intercambistas e as características dos intercâmbios realizados de um curso de graduação em administração da instituição. O artigo está estruturado nesta introdução, seguido dos aspectos teóricos, aspectos metodológicos, resultados e conclusões.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O debate e exploração da relação entre internacionalização e globalização (KNIGHT, 2005) é constante, sendo que de acordo com Tanoue e Morilas (2013), a globalização é um fenômeno que ganha destaque nos últimos anos, e o fenômeno influência nas esferas social, econômica, política e tecnológica. Atinge também as instituições de ensino superior, obrigando-as a se adaptar às novas demandas sociais e que as expressões globalização e internacionalização estão intimamente ligadas. Porém a globalização e a internacionalização são diferentes como apresentado que:

> Globalização e internacionalização são relacionadas, mas não a mesma coisa. Globalização é o contexto das tendências econômicas e acadêmicas que são parte da realidade do século XXI. Internacionalização inclui a política e práticas realizadas por sistemas e instituições acadêmicas e até mesmo por indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico globais. As motivações para a internacionalização incluem vantagens comercias, conhecimento, aquisição de línguas, enriquecimento de currículo com conteúdo internacional, entre outros. Iniciativas específicas, como campi, acordos de colaboração transfronteiriças, programas para estudantes internacionais, estabelecendo programas de inglês de nível médio e diplomas, e outras têm sido postas em prática como parte de internacionalização. Os esforços para monitorar iniciativas internacionais e assegurar a qualidade são essenciais para o ambiente do ensino superior internacional. (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 290, tradução nossa).

De acordo com Knight (2005), a internacionalização pode ter diferentes significados para diferentes pessoas e assim usada em vários sentidos. Apesar do crescimento e atenção dada à internacionalização, ainda se confunde o que o termo realmente significa. Para alguns quer dizer atividades internacionais como mobilidade de estudantes e professores, parcerias e projetos intencionais, novos programas acadêmicos internacionais e iniciativas de pesquisa.

O termo internacionalização no ensino superior tem inúmeras definições; porém, na concepção desta pesquisa, a internacionalização, segue a mesma vertente que Knight (1997, p. 8): “Internacionalização da educação superior é um processo de integração nas dimensões internacional e intercultural no ensino, pesquisa e serviços funcionais da instituição.” Assim nesse conceito o processo de internacionalização é um processo dinâmico e não isolado, e ainda a interação é a chave quando se quer que a internacionalização seja o objetivo final de uma política ou programa e não somente mais um item dentro deles.

Assim, para que ocorra efetivamente a internacionalização interinstitucional existem algumas condições de acordo com Stallivieri (2004):

a) Reconhecer que existem atores, protagonistas da cooperação;
b) Os participantes devem estar envolvidos e comprometidos, levando em conta a disponibilidade de recursos humanos e financeiros;
c) Os objetivos devem estar claramente definidos e coerentes com as estratégias de execução;
d) Os projetos devem estar contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), das instituições de ensino, intensificando os benefícios e otimizando os níveis de desenvolvimento dos envolvidos;
e) Devem ser traçadas atividades bem definidas, de modo a obedecer ao cronograma e orçamentos predefinidos;
f) Estipular meios de mensurar o desenvolvimento e as ações realizadas.

Luna (2000) afirma que a entrada da universidade no cenário acadêmico internacional é a expressão maior de sua plenitude. De acordo com a autora (2000 p. 8), “A universidade é uma instituição de criação, divulgação, crítica e promoção dos conhecimentos, das culturas e do saber universal.".

Então as Universidades devem proporcionar aos estudantes a oportunidade de se internacionalizar, por meio de programas de intercâmbios, e também propiciar que intercambistas venham para o campus de modo a proporcionar diversas oportunidades internacionais, sendo elas culturais, linguísticas e acadêmicas (SOUTO, 2004).

Assim é defendido que:

> A efetividade em um projeto de intercâmbio significa mais que a adaptação ao currículo da instituição hospedeira. Ter comportamento efetivo em um intercâmbio é simplesmente viver feliz e confortável e ter sucesso acadêmico em uma nova forma de cultura. Simples o bastante - desde que competências que levem à efetividade e ao sucesso fluam, não somente do lado dos estudantes, mas de todos os envolvidos no processo (NEVES; NORTE, 2011, p. 4-5).

Com isso em mente, o processo de internacionalização não é orientado somente para uma mudança geográfica, mas também uma mudança para diferentes culturas, etnias e linguagem mesmo dentro de um mesmo país. (KNIGHT, 1997). E complementa citando que internacionalização gera desafios e oportunidades por meio da individualidade de cada país, do sistema de educação, e até a instituição de ensino. Desse modo são necessárias abordagens diferentes para diferentes instituições de ensino superior que farão parte do processo de internacionalização (KNIGHT, 2004).

Lima e Maranhão (2009) dizem que a internacionalização pode acontecer de duas formas. São elas a internacionalização ativa que tem por características a presença de políticas de Estado que tenham por objetivo a atração e acolhimento de estudantes assim como serviços acadêmicos internacionais.

Desse modo dentro da internacionalização existe um fenômeno chamado mobilidade acadêmica, conforme trabalhado na sequência.

2.2 MOBILIDADE ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A mobilidade acadêmica na educação superior é um fenômeno que está inserido na internacionalização, sendo assim é crescente a tendência de programas de mobilidade de modo que ocorra a troca de informações entre diferentes comunidades acadêmicas.

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (1998) fala sobre mobilidade:

> [...] a mobilidade de estudantes entre instituições de diferentes nacionalidades é um aspecto da internacionalização crescente entre os países de todo tipo de relação e de populações. Os deslocamentos dos estudantes por meio das regiões e países são, em parte, um meio para que os jovens possam mostrar sua consciência crescente do mundo, assim como seu interesse em se

> preparar para viver em um mundo independente. Simultaneamente, os governos e os empregadores estão conscientes de que a futura população ativa deve compor-se de especialistas bem formados e atentos ao mundo, se o que se deseja é assegurar a prosperidade nos níveis, regional e individual (UNESCO, 1998).

Apesar da mobilidade estudantil não ser um fenômeno novo, atualmente está voltada para o processo de globalização e adaptada as novas tendências de internacionalização de ensino superior. A mobilidade no ensino superior engloba vários fatores e processos que são cotidianos das pessoas, incluindo, o sistema de transporte, a gestão desses espaços, as interações espaciais até as dinâmicas geográficas específicas. A mobilidade estudantil não é somente o movimento de deslocamento; engloba muito mais aspectos, pois é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados (CASTRO; CABRAL NETO, 2012, p. 9).

Essa mobilidade estudantil pode ocorrer por meio do intercâmbio. Desse modo Dalmolin et al. (2013) argumentam que o intercâmbio é uma forma de troca de informações, crenças, culturas e conhecimentos. Assim, a vivência em outro país possibilita conhecer hábitos diferentes e específicos, proporciona novas perspectivas, auxilia na gestão de dificuldades. Assim o intercambista deve se adaptar ao ambiente, encarar desafios e principalmente crescimento e fortalecimento emocional.

Segundo a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2012), o intercâmbio é uma oportunidade de conhecer novas culturas, sistemas políticos, organizações sociais, aprender e aprimorar novo idioma. Ressalta-se a necessidade de investir na formação de pessoal imensamente qualificado nas competências e habilidades precisas para o avanço da sociedade do conhecimento; prosperar a presença de pesquisadores e estudantes de diversos níveis em instituições de excelência no exterior e promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades equivalentes para cientistas e estudantes estrangeiros.

Desse modo com a globalização a mobilidade estudantil cada vez mais se intensifica devido à valorização do conhecimento, integração das nações e divulgação de culturas por meio da internet. Com isso tem-se que:

> A mobilidade de estudantes, professores e de gestores intensificam, com muita voracidade, os laços transnacionais, estabelecendo conexões e criando redes de saber universal. Essas redes aproximam as comunidades científicas de diferentes partes do planeta, reforçando a premissa de que é no seio da universidade que devem ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos e a efetiva integração. Confere-se autoridade para tomada de decisões e ouve-se a comunidade científica universitária, pois está intrínseca na vida acadêmica a dimensão internacional que ela deve ter. A cooperação internacional passa a ser um objetivo comum das sociedades científicas mundiais, pois, por meio da internacionalização das instituições, assegura-se a qualidade e a eficácia na renovação e na socialização do conhecimento produzido (STALLIVIERI, 2002, p. 17).

Para corroborar com Stallivieri (2002), o autor Filipetti (2007) cita que a mobilidade internacional estudantil é almejada por todos, pois cria um grau de superioridade acadêmica e assim isso pode demonstrar em termos políticos, econômicos e culturais aos países acolhedores, de modo que contribui para:

a) Dispor de uma diplomacia influente;
b) Atrair os melhores estudantes estrangeiros no objetivo de construir uma vivencia;
c) Extrair dessas atratividades benefícios econômicos;
d) Beneficiar-se de mão de obra qualificada;
e) Lutar contra a fuga de cérebros;
f) Administrar a imigração não controlada.

De acordo com as UNESCO (2008), depois de 1999, houve 53% de aumento na mobilidade acadêmica, com crescimento médio de 5,5% ao ano. No ano de 2007, mais de 2,8 milhões de estudantes frequentavam cursos superiores no exterior e com isso houve aumente de 4,6% em relação ao ano anterior. Assim no de 2014, no mundo todo 4,5 milhões de estudantes estavam em mobilidade internacional, e espera-se que no ano de 2025 8 milhões de estudantes estejam realizando mobilidade acadêmica (INTERNATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION, PROJECT ATLAS, 2015).

2.3 MOBILIDADE ESTUDANTIL NO BRASIL

A internacionalização no Brasil inicia com a criação da Universidade de São Paulo, que sempre foi uma instituição voltada para o mundo. No início havia um corpo docente formado por professores europeus e era frequentada por filhos de imigrantes europeus que haviam imigrado para o Brasil. Assim esses professores formavam uma rede de conhecimento cosmopolita (DOS SANTOS SILVA; LIMA; RIEGEL, 2013).

As universidades brasileiras têm papel bastante importante na mobilidade acadêmica nas instituições de ensino superior. No final dos anos 80 e início dos anos 90, são criados novos setores em diversas espécies de organização. Com isso várias Universidades brasileiras criaram esse tipo de setor, de modo a ter estrutura para cooperação direta, que até então era realizado somente por órgãos oficiais como o governo e seus ministérios (SIEBIGER, 2013).

Porém somente nas duas últimas décadas a internacionalização ganhou força para que a internacionalização fosse inserida nas academias de ensino superior. O processo de internacionalização no Brasil ocorre de diversas maneiras, com o esforço do governo e instituições (LAUS; MOROSINI, 2005).

Assim muitas instituições de ensino superior brasileiras também têm propósitos e objetivos voltados para a mobilidade estudantil, na maioria presa por acordos bilaterais com universidades estrangeiras (DOS SANTOS SILVA; LIMA; RIEGEL, 2013). É citado que:

> A internacionalização das universidades é estratégica para a política governamental brasileira e o desenvolvimento científico e institucional universitário. Os interesses particulares de docentes e discentes também convergem para a busca de parcerias de mobilidade internacional: experiência cultural, proficiência em língua estrangeira, melhores chances no mundo produtivo, na carreira, melhores salários, formação de redes científicas e profissionais para o futuro, novos contatos, acesso a recursos e a equipamentos internacionais,

> a novos olhares, à cooperação na pesquisa, etc. (NEVES; NORTE, 2011, p. 4).

Os principais atores da internacionalização na educação superior no Brasil, por meio do Governo Federal, são o Ministério da Educação, o Ministério de Ciências, Tecnologia e o Ministério de Relações Exteriores e as Instituições de Ensino Superior. Cada um deles desempenha seu papel. O Ministério da Educação (MEC) é o principal ator do processo de internacionalização e é o agente regulador do processo; o Ministério de Ciências e Tecnologia é responsável por coordenar e desenvolver o complexo nacional de ciência, tecnologia e inovação e desenvolver políticas na área. Já o Ministério de Relações Exteriores atua em três áreas integradas. São elas: recebimento de cooperação técnicas, bilaterais e multilaterais; cooperação técnica entre países em desenvolvimento e cooperação técnica e cientifica (LAUS; MOROSINI, 2005).

Nesse sentido, Neves e Norte (2011) defendem que a produção científica no Brasil está crescendo em um ritmo quatro vezes maior que o da média mundial. No ano de 2009 o Brasil publicava 2% dos artigos científicos em revistas indexadas internacionalmente, ocupando o 15º lugar no ranking mundial. Esse panorama faz com que o Brasil busque parcerias acadêmicas internacionais. Deve-se buscar parcerias de mobilidade internacional, de modo que seja valorizada a pesquisa científica e tecnológica brasileiras, visando as diretrizes estabelecidas pela comunidade científica nacional em parceria com o governo e formas de cooperação em intercâmbios que venham a ser efetivas.

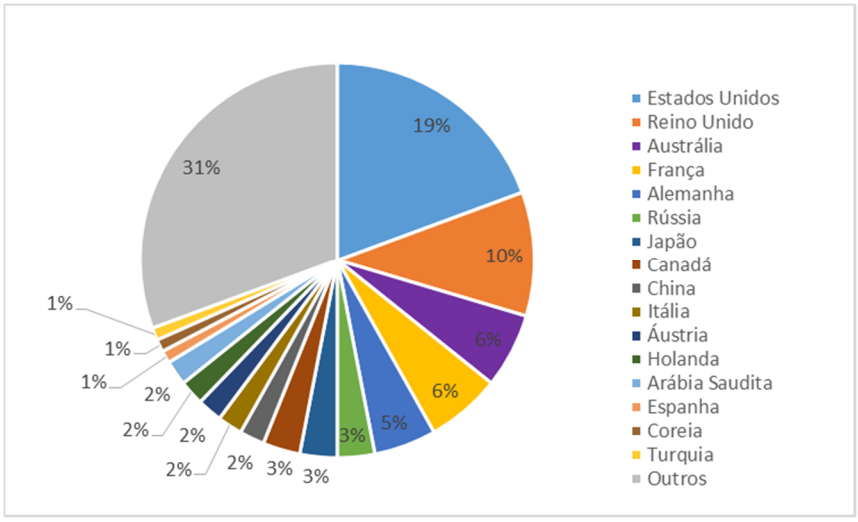
De acordo com o MEC (2015), no ano de 2015 foram ofertadas 101 mil vagas para estudantes de ensino superior no programa Ciência sem Fronteiras, sendo 75 mil bolsas financiadas pelo governo federal e 26 mil financiadas pela iniciativa privada. Os estudantes puderam escolher os seguintes países para realizar o intercâmbio como Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Itália, Austrália, Canadá, Dinamarca, China, Holanda, Espanha, Índia, Irlanda, França, entre outros.

Apesar da grande visibilidade do programa Ciência sem Fronteiras, que é voltado somente para a área tecnológica e saúde, ainda não existe um programa de tanta notoriedade voltado para a área das ciências sociais. Porém segundo Tanoue e Morilas (2013), a partir de 2000, surgem várias iniciativas de internacionalização. No Brasil, também surgem novas políticas do governo. São parte dessas novas iniciativas as Bolsas Ibero-Americanas e Luso-Brasileiras do Banco Santander e Programa USP de Bolsas de Intercâmbio Internacional para preencher essas bolsas de Graduação que promovem a mobilidade acadêmica são escolhidos estudantes com desempenho acadêmico de destaque.

Referente aos intercambistas, segundo o Ministério do Turismo (2010), a maioria são estudantes universitários que possuem entre 18 e 25 anos. Richards e Wilson (2003) complementam que a maior parcela deles tem menos de 26 anos. Billaud (2007) complementa dizendo que ao examinar o público de estudantes de ensino superior em todos os países estudados o número de mulheres que realizavam intercâmbio superava o de homens.

Portanto ao escolher um local para realizar o programa de intercâmbio algumas nações são preferidas em relação a outras. A seguir são relacionadas algumas delas.

Gráfico 9 *Principais nações receptoras no ano de 2013*

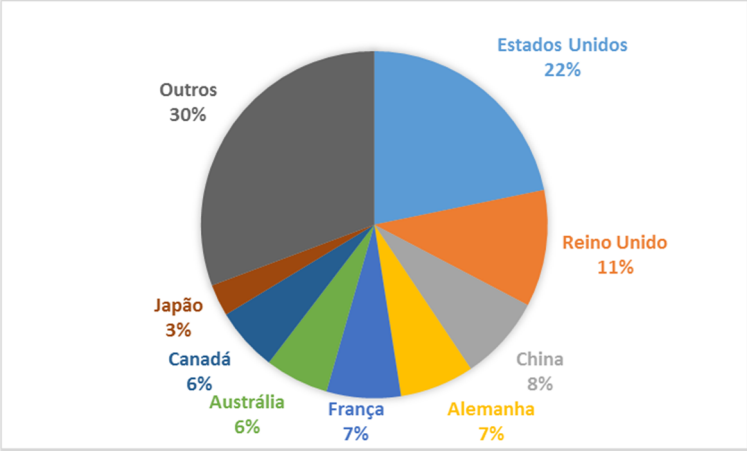


Fonte: Adaptado *Organization for Economic Cooperation and Development* (OCDE), 2016.

Na liderança de país receptor de estudantes de ensino superior estão os Estados Unidos representando 19%, em segundo lugar Reino Unido com 10%, seguido pela Austrália e França com 6% cada, após Alemanha com 5% cada uma, seguida pela Rússia, Japão e Canadá representado 3% cada, China, Itália, Áustria, Holanda e Arábia Saudita representam cada uma 2%, constituem 1% cada Espanha, Coreia e Turquia, todos os outros países representam 31%.

Assim como a *Organization for Economic Cooperation and Development* (OCDE), em seu relatório *Economic, Environmental and Social Statistics*, que cita o país de preferência para realização do intercâmbio no ano de 2013, temos *o International Institute of Education*, que disponibiliza números sobre o ano de 2014.

Gráfico 10 *Principais destinos de estudantes de Ensino Superior no ano de 2014*



Fonte: Adaptado *Atlas of Student Mobility, International Institute of Education* (IIE), 2015.

Segundo o IIE no ano de 2014, 4,5 milhões de estudantes de ensino superior estão fora de seu país de origem para realizar estudos. Entre os países que mais recebem estudantes internacionais estão Estado Unidos da América que continua na liderança com 22% dos estudantes, seguido pelo Reino Unido com 11%, China com 8%, Alemanha e França representam 7% cada uma, Austrália e Canadá 6% cada, Japão recebe 3%. Todos os demais países representam em conjunto 30%.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada possui uma abordagem qualitativa que, para Godoy (1995), não enumera e/ou mede nos fatos estudados, nem são utilizadas ferramentas estatísticas para a análise dos dados. Para o autor, parte das questões ou áreas de interesses mais extensos são definidas conforme o desenvolvimento do estudo. Engloba a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos por meio do contato do pesquisador com a situação estudada, de maneira a compreender as situações de acordo com a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos participantes do fenômeno em estudo.

Nas palavras de Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre a realidade e o indivíduo, ou seja, existe algo inseparável entre o mundo real e a subjetividade do sujeito que não pode ser resumido em números. Desse modo a análise dos fenômenos e a conferência de significados são funções do processo de pesquisa qualitativa. Não é necessário o uso de métodos e técnicas estatísticas. Assim o ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É uma pesquisa descritiva onde os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Logo, a população estudada tem uma relação indissociável da realidade que não pode ser mensurada numericamente, e não se fez preciso o uso de técnicas estatísticas.

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa descritiva aplicada, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013) ocorre quando o pesquisador só registra e relata os fatos averiguados sem que haja interferência sobre eles. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo expor características de uma população, fenômeno ou relacionar variáveis, além de determinar a frequência que o fenômeno ocorre. Assim a pesquisa descritiva engloba técnicas padronizadas de coleta de dados. Sobre a pesquisa descritiva aplicada Gil (2012) ressalta que o objetivo primordial é a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Dessa forma este estudo realizou o registro e relato de dados sem interferência sobre os mesmos, explicitando as especificidades da população definindo as características dessa e relação entre as variáveis utilizando técnicas de coleta de dados padronizadas.

No presente estudo a população consistiu em todos os estudantes de administração da Universidade Federal de Santa Catarina que realizaram intercâmbio acadêmico de janeiro de 2010 a dezembro de 2015, abrangendo um universo de 102 indivíduos. Assim se faz necessário realizar a seleção de forma não probabilística que de acordo com Silva e Menezes, (2005) é uma técnica onde não se realiza a seleção aleatória, e se acredita no julgamento do pesquisador.

Da população de estudantes de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina que participaram de programas de intercâmbio acadêmico do ano de 2010 a 2015, foram selecionados 15 indivíduos graduandos e graduados do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, pela técnica por julgamento ou intencional, e que os elementos são selecionados por meio do julgamento do pesquisador (MALHOTRA ET

AL., 2005).

Como instrumento de coleta de dados foram utilizado questionários on-line, aplicados 15 vezes no primeiro semestre de 2016. A técnica de questionário é uma coleta de dados estruturada, composta por perguntas escritas que o entrevistado precisa responder, com finalidade de conseguir informações dos respondentes sobre do tema (MALHOTRA, 2006).

Também se recorreu a técnica de pesquisa documental que de acordo com Marconi e Lakatos (1996) é realizada somente com documentos, escritos ou não, que podem ser coletadas no momento em que o fenômeno acontece ou posteriormente. Podem ser feitas pesquisas em arquivos públicos, arquivos particulares e fontes estatísticas. Dentre os tipos de documento inclusos os escritos, abrangidos por documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares e outros como iconográfica, fotografias, objetos e vestuários. Desse modo a técnica documental foi empregada na verificação da institucionalização da internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2015-2019.

Na análise dos dados foi utilizado o método interpretativo de Triviños (1987). Esse método inicia com a pré-análise, orientado pelas referências teóricas e objetivos. Nessa parte se realiza a codificação, classificação e a categorização dos dados obtidos, reunindo as informações em busca de sínteses coincidentes e as divergências de ideias, ou de concepções “neutras”, ou seja, que não estão ligados especialmente a nenhuma teoria. Na interpretação referencial, foi realizada a conexão entre o material produzido na pré-análise e o referencial teórico. Realizou-se uma reflexão com embasamento nos materiais empíricos, demonstrando as relações entre um e outro, aprofundado análise sustentando em dados quantitativos e no referencial teórico.

4 RESULTADOS

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada no ano de 1960, e fornece ensino de forma gratuita e pública. Possui sede principal em Florianópolis e outras 4 unidades distribuídas pelo estado de Santa Catarina. (UFSC, 2015a). A UFSC no vestibular do ano de 2015 ofertou 6511 vagas para seus 105 cursos de graduação (UFSC, 2015b); conta ainda com o Colégio de Aplicação (CA) e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) que fornecem ensino infantil ao médio (UFSC, 2015a). No ano de 2014 contava com 157 cursos de pós-graduação incluindo especialização, mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado e pós-doutorado, com 16.325 alunos matriculados (UFSC,2014a).

Desse modo a Universidade Federal de Santa Catarina em seu PDI 2015-2019 tem entre um de seus valores ser: “Internacionalizada - Uma instituição capaz de intensificar parcerias e convênios com instituições internacionais, contribuindo para o seu desenvolvimento, o do Brasil e o de outras nações.” (UFSC, 2014b, p. 23).

Assim, conforme o PDI 2015-2019, a UFSC conta com políticas de ensino voltadas para a internacionalização:

> OBJETIVO 13 - AMPLIAR A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA UFSC. Metas: • Incrementar ações e projetos de cooperação internacional; • Fomentar a cooperação institucional, interinstitucional, nacional e internacional em redes de pesquisa, principalmente as de alta complexidade; • Fomentar a participação de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos em eventos

> científicos internacionais para apresentação de trabalhos; • Ampliar a publicação em revistas indexadas em bases de referência internacional; • Incentivar o intercâmbio internacional do corpo discente e programas de dupla titulação e de cotutela. (UFSC, 2014b, p. 43).

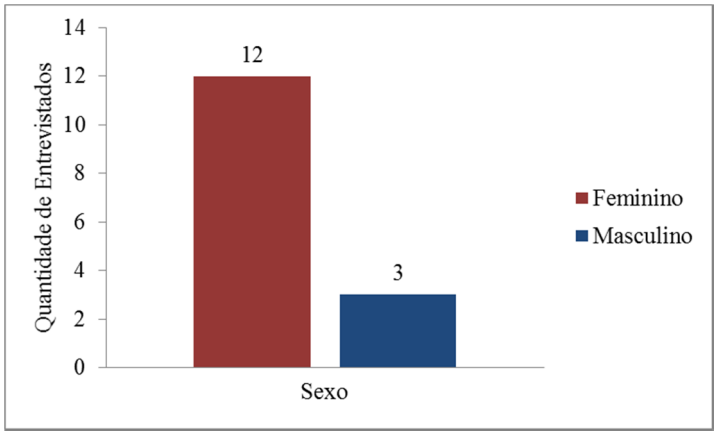
Dessa maneira a UFSC já iniciou a sua internacionalização e cita: “A internacionalização é uma realidade irreversível das universidades no mundo inteiro.” UFSC (2014b, p 106). Dentro do país a internacionalização será um critério que definirá a qualidade da graduação e da pós-graduação e também no aporte de verbas públicas, expansão e avaliação de cursos. A UFSC no quesito internacionalização desfruta de uma posição confortável em qualquer ranking nacional sobre o tema, sempre entre os dez primeiros lugares.

De acordo com o PDI UFSC 2015-2019 “Em torno de 2% dos estudantes da UFSC são internacionais, de intercâmbio temporário (graduação sanduíche) ou alunos convênios (PEC-G, PEC-PG, PAEC-GCUB), e 10% dos estudantes regulares da UFSC têm realizado intercâmbio no exterior.” A UFSC tem como meta, ao final do atual quinquênio, ter no mínimo de 5% da população estudantil da graduação como internacionais e no mínimo 5% de seus alunos da graduação em intercâmbio, o que culmina com que 25% dos alunos terem experiência internacional (UFSC, 2014b).

A UFSC, segundo seu PDI 2015-2019, pretende continuar a sua internacionalização da seguinte maneira, levando em conta que nos últimos anos houve aumento nas relações internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina, que diversos convênios foram realizados e que a quantidade de estudantes da UFSC em Universidades do exterior vem crescendo. Assim como se elevou-se o número de missões, intercâmbio ao nível de graduação e pós-graduação e também das cooperações conjuntas de pesquisa. Além de programas do Governo Federal, muitos professores, por meio de grupos de pesquisa, programas de pós-graduação tem auxiliado no aumento de iniciativas de internacionalização e até por meio de iniciativa individual dos estudantes que buscam essa experiência internacional. Na Universidade Federal de Santa Catarina, a SINTER (Secretaria de Relações Internacionais) disponibiliza várias informações em seu site. (UFSC, 2014b).

A seguir é apresentada a análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas pela pesquisadora.

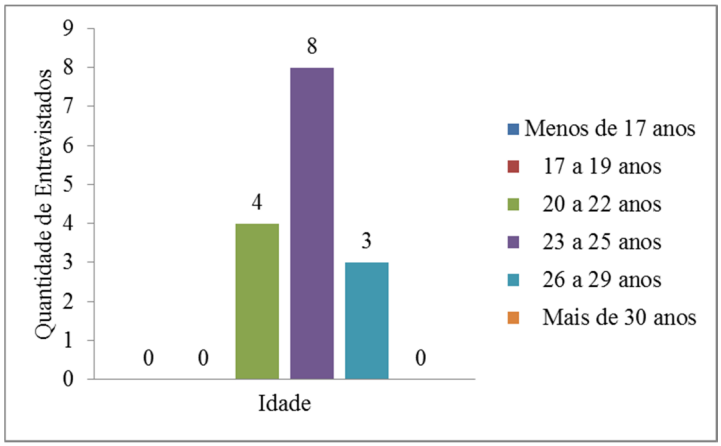
Gráfico 11 *Gênero*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando os dados pode-se verificar que as mulheres são a maioria dos respondentes, sendo 12 de um total de 15.

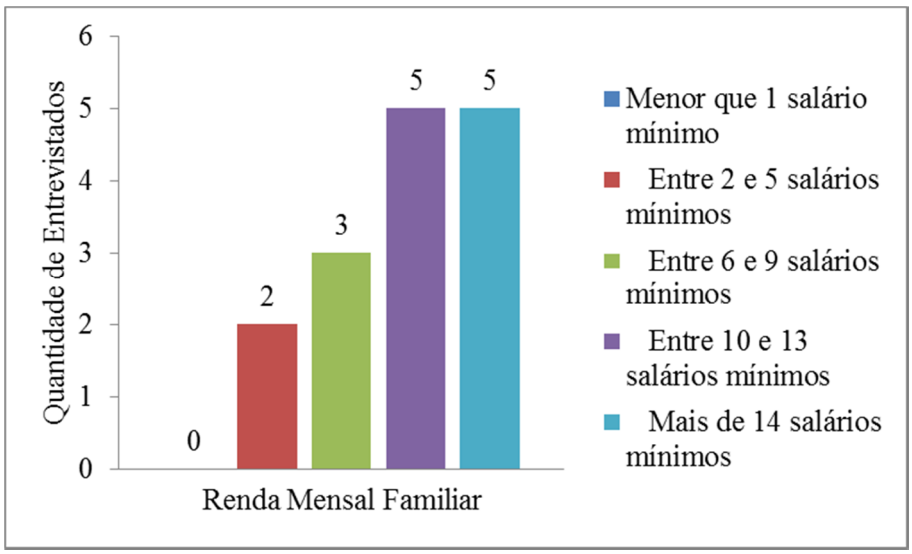
Gráfico 12 *Idade*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados analisados revelam que mais da metade dos entrevistados possuem entre 23 e 25 anos, quatro respondentes tem entre 20 e 22 anos e três deles têm entre 26 e 29 anos. Estes dados podem ser confirmados com a pesquisa do Ministério do Turismo (2010), que diz que os intercambistas são estudantes universitários os quais têm entre 18 e 25 anos e por meio da fala de Richards e Wilson (2003) a maioria dos estudantes de mobilidade acadêmica de ensino superior tem abaixo de 26 anos.

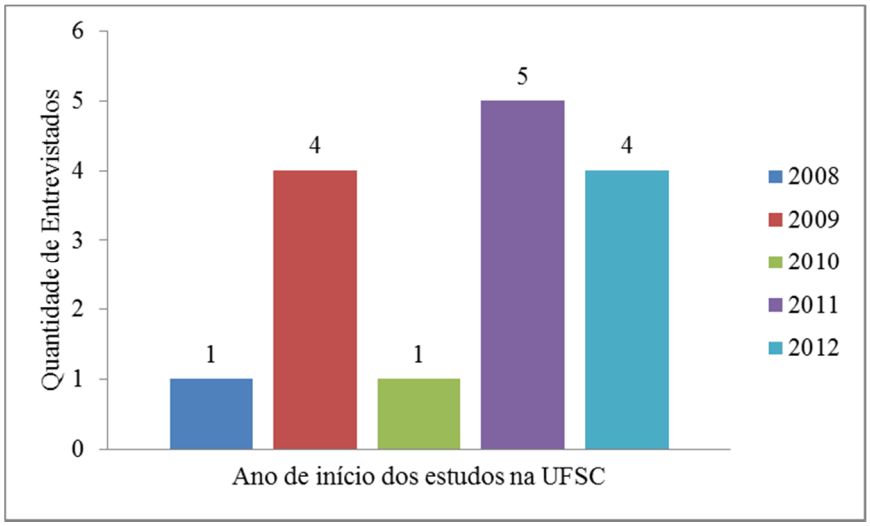
Gráfico 13 *Renda mensal familiar*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando o gráfico conclui-se que 5 estudantes têm renda mensal familiar entre 10 e 13 salários mínimos, outros 5 têm renda mensal maior que 14 salários mínimos, 2 estudantes têm salário entre 2 e 5 salários e outros 3 ganham entre 6 e 9 salários mínimos.

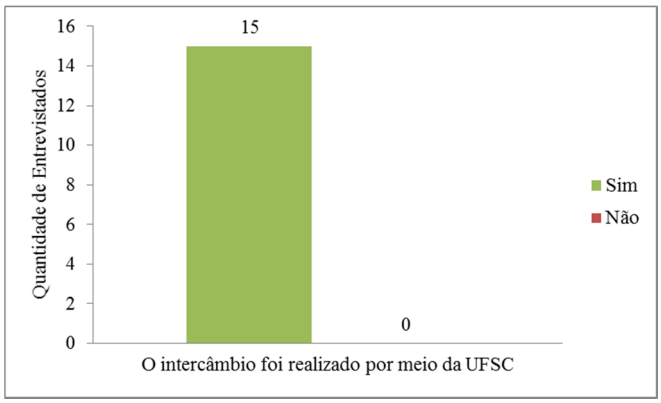
Gráfico 14 *Ano de início dos estudos na UFSC*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a análise do gráfico nota-se que a maioria dos estudantes, 5, iniciaram o estudo no ano de 2011, 4 estudantes entrevistados iniciaram o estudo no ano de 2009, outros 4 no ano de 2012, 1 iniciou no ano de 2008, e 1 entrevistado iniciou na UFSC no ano de 2010.

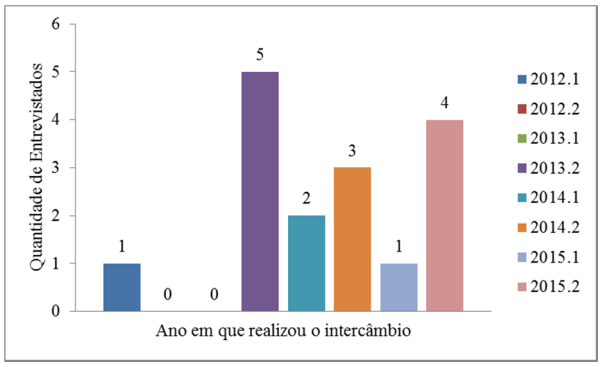
Gráfico 15 *O intercâmbio foi realizado por meio da UFSC*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se verificar que todos os respondentes estão dentro da amostra definida; portanto, todas as entrevistas realizadas foram utilizadas para elaboração dos dados e análise dos mesmos. Assim todos os estudantes realizaram intercâmbio, mas continuaram com o vínculo estudantil com a Universidade Federal de Santa Catarina.

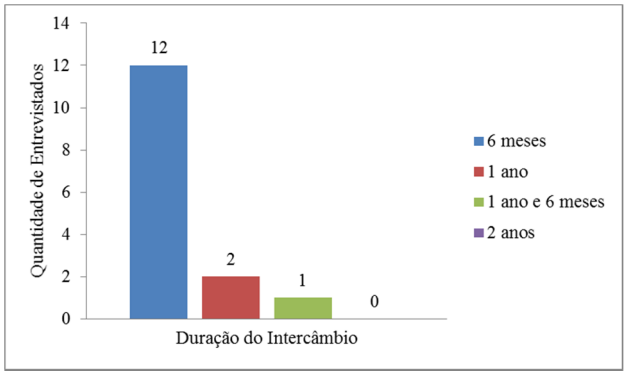
Gráfico 16 *Ano em que realizou o intercâmbio*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando o gráfico verifica-se que o ano de maior concentração de realização de intercâmbio entre os entrevistados é o de 2013, segundo semestre, seguido pelo ano de 2015 segundo semestre. Depois o ano de 2014 segundo semestre, após o primeiro semestre, e empatados em números 2012 e 2014 primeiro semestre. Pode verificar que os estudantes entrevistados têm preferência em realização do programa no segundo semestre do ano.

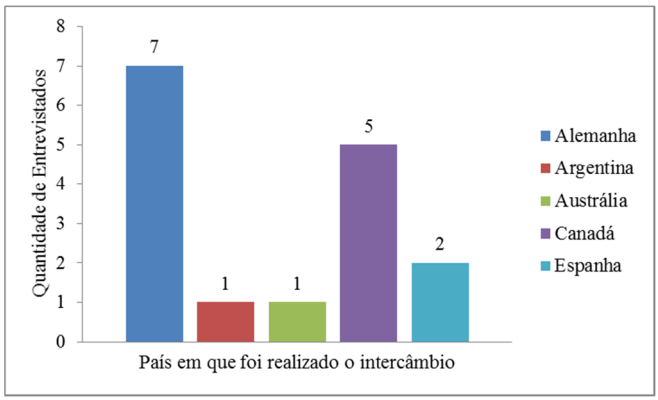
Gráfico 17 *Duração do intercâmbio*



Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria dos entrevistados, doze, realizou programa de intercâmbio com duração de 6 meses, 2 entrevistados realizaram intercâmbio com duração de 1 ano, e 1 com duração de 1 ano e 6 meses.

Gráfico 18 *País em que foi realizado o intercâmbio*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos entrevistados, 7 realizaram intercâmbio para Alemanha, 5 deles para o Canadá, 2 para a Espanha, 1 para a Austrália e 1 para Argentina, o que compactua com os pesquisadores da área. De acordo com a *Organization for Economic Cooperation and Development* (2016), a Alemanha detém 6% dos estudantes de intercâmbio, o Canadá como receptor de intercambista representa 3% do total de estudantes, a Espanha representa 1% da estatística de quem realiza o programa. Já a Argentina enquadra-se nos 31% que representam todos os outros países.

O *Atlas of Student Mobility* do *International Institute of Education* (2015), afirma que a Alemanha no ano de 2014 recebia 7% dos estudantes de intercâmbio; enquanto Canadá representava 6% nas estatísticas. Quanto ao restante dos países, se enquadram nos 30% dos intercambistas.

5 CONCLUSÕES

O artigo pretendeu identificar a institucionalização da internacionalização na UFSC, o perfil dos estudantes intercambistas e as características do intercâmbio realizado. Sobre a

identificação da institucionalização da internacionalização na Universidade Federal de Santa Catarina, concluiu-se que a mesma é existente e está especificada no PDI 2015-2019, em que são definidos alguns objetivos e metas a serem alcançados com a internacionalização. Dessa forma, a internacionalização já foi iniciada na UFSC, que pretende ampliar suas ações por meio de incrementos e projetos de cooperação internacional, além de incentivar a participação de docentes, estudantes e técnicos administrativos em eventos internacionais. A publicação de trabalhos em periódicos internacionais também é uma das metas pretendidas.

Dentre os convênios destaques realizados pela UFSC estão o PEC-G, o PEC-PG e o PAEC-GCUB, que tem oportunizado aos estudantes da UFSC realizarem intercâmbio no exterior.

O artigo pretendeu conhecer o perfil dos estudantes e características do intercâmbio realizado, sendo que a maioria dos respondentes foi do gênero feminino e com idade até 25 anos. Em relação à renda, concluiu-se que um terço dos respondentes possui renda mensal familiar menor que 1 salário mínimo, e outros um terço com renda entre 10 e 13 salários mínimos. Os outros ,um terço, enquadram-se na renda entre 2 e 9 salários mínimos.

Verificou-se também que dos respondentes, 60% iniciaram seus estudos na UFSC após 2011, sendo que 100% dos respondentes somente realizaram o intercâmbio por intermédio da Universidade. Constatou-se também que mais de 93% realizou o intercâmbio a partir do segundo semestre de 2013, sendo que 80% realizam o intercâmbio com duração de 6 meses.

Os países Alemanha e Canadá representaram 80% dos destinos dos estudantes da UFSC intercambistas que responderam ao questionário da pesquisa, sendo que apenas 6% escolheram a Argentina e Austrália, e 13% preferiram a Espanha.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007. Disponível em: <http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/01_altbach07.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2015.

BILLAUD, Sandrine. Mises au point sur les mobilités européenes. IN: DE FRED; Suomela Salmi, Eija (orgs.) **Mobilité académique**: perspectives croisées. Turku: Université de Turku/Département d'Études Françaises, 2007.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000200005&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 22 out. 2015.

DALMOLIN, Indiara Sartori et al. Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 442, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v66n3/a21v66n3.pdf>. Acesso em: 31 mai 2016.

DOS SANTOS SILVA, Claudia Cristiane; LIMA, Manolita Correia; RIEGEL, Viviane. Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 3, p. 232-251, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n3p232>. Acesso em: 23 out. 2015.

FILIPPETTI, Aurélie. **Action extérieure de l'État rayonnement culturel et scientifique.** Paris: Assemblée Nationale, 2007. Disponível em: < https://www.senat.fr/rap/a05-102-2/a05-102-20.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas,** v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

HOLM-NIELSEN, L. B., et al. Regional and International Challenges to higher education in latin américa. IN: DE WITT, Hans. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe.** [S.l.] IAP, 2009. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.289&rep=rep1&type=pdf#page=69>. Acesso em: 15 set. 2015.

INTERNATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION, PROJECT ATLAS. **Open Doors 2015.** 2015. Disponível em: <http://www.iie.org/~/media/Files/Services/Website-2015/Project-Atlas-Infographic-2015.pdf?la=en>. Acesso em: 31 mai. 2016.

KNIGHT, Jane. An internationalization model: responding to new realities and challenges IN: DE WIT, Hans. **Higher education in Latin America:** The international dimension. World Bank Publications, 2005. Disponível em: <https://histpol.usp.ac.fj/worldbank2009/frame/Documents/Publications_regional/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf#page=31>. Acesso em: 15 set. 2015.

KNIGHT, Jane. Internationalisation of higher education: a conceptual framework. IN: Knight, J.; Wit, H. **Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries.** v. 14, p. 249-259, 1997. Disponível em: < http://site.valenciacollege.edu/inz/library/Comprehensive%20INZ/Internationalisation%20of%20Higher%20Education%20in%20Asia%20Pacific%20Countries%20-%20Chapter%201.pdf >. Acesso em: 15 set. 2015.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marilia Costa. Internationalization of Higher Education in Brazil IN: DE WIT, Hans. **Higher education in Latin America: The international dimension.** Washington: World Bank Publications, 2005. Disponível em: <https://histpol.usp.ac.fj/worldbank2009/frame/Documents/Publications_regional/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf#page=31>. Acesso em: 15 set. 2015.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. do S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista Avaliação**, vol. 14, n 3, p. 583-610, 2009.

LUNA, José M. F. De.. **Internacionalização universitária.** 2000. Monografia (Especialização) - Curso de Admisnistração Universitária, Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2000.

MALHOTRA, Naresh et al,. **Introdução a Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. 720 p. Tradução: Laura Bocco.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, analise e interpretação de dados. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996, c1985. 231p.

MEC. **O que é?** 2015. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-

programa;jsessionid=B961923C92C5507A15619F14C829E214>. Acesso em: 21 out. 2015.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Turismo de Estudos e Intercâmbio**: orientações básicas. 2.ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010. 72 p. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Turismo_de_Estudos_e_Intercxmbio_Versxo_Final_IMPRESSxO_.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

NEVES, Antonio Maurício Castanheira das; NORTE, Angela Lopes. **Internacionalização e Mobilidade Acadêmica:** Princípios e Ações para o Sucesso de uma Parceria de Intercâmbio Acadêmico. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36937/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20mobilidade%20acad%C3%AAmica%20Princ%C3%ADpios%20e%20a%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20sucesso%20de%20uma%20parceria%20de%20i.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 nov. 2015.

OCDE. **Education at a glance 2010:** OECD Indicators. Paris: OECD, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDS, Greg; WILSON, Julie. **New horizons in independent youth and student travel**: A report to the international student travel confederation (ISTC) and the association of tourism and leisure education (ATLAS). Amsterdam: International Student Travel Confederation, 2003. Disponível em: <http://www.atlas-euro.org/pages/pdf/FINAL_Full_Report.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2016.

SIEBIGER, Ralf Hermes. **O Processo de Bolonha e a Universidade Brasileira:** Aproximações a Partir da Análise de Documentos Referenciais. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grandedourados. Dourados, 2013. Disponível em:<https://www.academia.edu/4713354/O_processo_de_Bolonha_e_a_universidade_brasileira_aproximações_a_partir_da_análise_de_documentos_referenciais>. Acesso em: 01 nov. 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SOUTO, Álvaro José de; REINERT, José Nilson. **Cooperação Internacional Interuniversitária:** O Caso da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2004.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização da Universidades brasileiras.** Caxias do Sul: Edusc, 2004. 143 p.

STALLIVIERI, Luciane. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.

TANOUE, A. D.; MORILAS, L. R. A internacionalização do ensino superior no Brasil: um estudo de caso das políticas da Universidade de São Paulo. IN: **III Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa.** 2013. Disponível em: <http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/2_Cooperac

ao%20Universitaria%20entre%20os%20Paises%20e%20Regioes%20de%20Lingua%20Portuguesa/A%20Tanoue_A%20internacionalizacao%20do%20ensino.pdf>. Acesso em: 28 Jul. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UFSC, COPERVE. **Relatório oficial do vestibular 2015.** Florianópolis: UFSC, 2015b. Disponível em:< http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular2015/relatorioOficial/vestcur12.pdf> . Acesso em: 21 mar. 2016.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 - 2019.** Florianópolis: UFSC, 2014b. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/pdi-2015-2019/>. Acesso em: 29 out. 2015.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Relatório de Gestão 2015.** Florianópolis: UFSC, 2015a. Disponível em: < http://dpgi.proplan.ufsc.br/files/2016/04/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2015.pdf>. Acesso em: 20 mar 2016.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. U**FSC EM NÚMEROS - 2005 A 2014.** Florianópolis: UFSC, 2014a. Disponível em: <http://dpgi.proplan.ufsc.br/files/2013/12/UFSC-EM-NUMEROS-2005-A-20148.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

UNESCO. Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior. **Tendências de Educação Superior para o século XXI,** Paris: Unesco/Crub, 1998.

UNESCO. **Recueil des donneés mondiales sur l'éducation: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde**, Montreal: Unesco, 2008.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Programa Ciência sem Fronteiras oferece formação no exterior a 75 mil estudantes**. 2012. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/franciscobeltrao/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/noticias/programa-oferece-formacao-no-exterior-a-75-mil-estudantes>. Acesso em: 22 out. 2015.

10-Gestión de Recursos Humanos en Instituciones de Educación Superior

Vacância no setor público: um estudo sobre os fatores influenciadores do desligamento voluntário na universidade federal de santa maria

Autores: Acosta, Chaiene Linai Alves (Universidade Federal de Santa Maria); **Costa, Vânia Medianeira Flores** (Universidade Federal de Santa Maria).

Resumen: Este estudo teve por objetivo analisar os fatores que influenciam o servidor da Universidade Federal de Santa Maria a pedir vacância por exoneração ou por posse em outro cargo inacumulável. O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa com 72 servidores, onde analisou-se os fatores que mais influenciam o servidor a desligar-se voluntariamente e sua percepção sobre a UFSM. A pesquisa levantou dados de janeiro de 2010 a dezembro de 2016 e mostrou que os fatores mais preponderantes para a saída

desses servidores foram a aprovação em outro concurso público com salário maior e o fator familiar. Quanto à percepção dos servidores frente à Instituição o estudo mostrou que a Universidade pode melhorar tanto para TAEs quanto para docentes os aspectos referentes à política e gestão da Instituição e às condições ambientais, os TAEs também apontaram que o fator salários e benefícios também pode ser revisto, já para os docentes outro ponto a ser aperfeiçoado são as condições psicológicas. Por fim propuseram-se sugestões de melhorias que podem ser integradas às práticas da Instituição.

Palabras Clave: vacância; setor público; desligamento voluntário.

Texto completo:

1. *INTRODUÇÃO*

A busca pela vaga de emprego é acirrada e no setor público não é diferente. Amaral e Lopes (2014) explicam que os concursos públicos estão cada vez mais concorridos, porém ressaltam que os novos servidores buscam melhorias salariais, trabalhos que os desafiem e em sua maioria possuem qualificação profissional maior do que a exigida para ingressar no cargo pretendido. Para Barbieri (2014) reter essa nova geração de colaboradores é um desafio para a Gestão de Pessoas, pois normalmente esta geração deseja um crescimento rápido na carreira, optando por mudar de organização quando surge uma oportunidade melhor.

De acordo com Schreiber (2010) os principais fatores motivacionais para ingresso no serviço público são a estabilidade, o salário e os benefícios e os fatores desmotivacionais mais preponderantes são a burocracia e hierarquia que são aspectos próprios das organizações públicas, o autor ressalta ainda que devido a estes entraves os processos acabam diminuindo o ritmo e retardando a resolução de problemas.

Para Gazziero (2013) o desligamento voluntário ocorre muitas vezes pelo fato de o colaborador estar em busca de novos desafios; não ter mais interesse em continuar na organização; ou por motivos pessoais. O desligamento no setor público ocasiona a vacância, que é o cargo público declarado vago. Conforme o artigo 33 da Lei 8.112/90 a vacância em cargo público decorrerá por motivo de exoneração, demissão, promoção, readaptação, aposentadoria, posse em outro cargo inacumulável e falecimento. O desligamento voluntário no cargo público somente pode ocorrer de duas formas, sendo elas a exoneração a pedido; ou por posse em outro cargo inacumulável.

Diante do exposto definiu-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os fatores que influenciam o servidor da Universidade Federal de Santa Maria a pedir vacância por exoneração ou por posse em outro cargo inacumulável?. E como objetivo geral analisar os fatores que influenciam o servidor da Universidade Federal de Santa Maria a pedir vacância por exoneração ou por posse em outro cargo inacumulável.

Pelo exposto, o presente estudo justifica-se pela importância do entendimento sobre os motivos que cercam o pedido de desligamento voluntário nas organizações públicas. Conforme o Levantamento de Governança e Gestão de Pessoas (2016) a capacidade de gerir talentos é um dos aspectos em que a organização pública deve atentar, ter conhecimento sobre as razões pelas quais ocorrem desligamentos voluntários de servidores

talentosos é de suma importância para que os gestores da organização possam planejar estratégias que gerem ações efetivas no que tange a retenção desses talentos.

O PDI UFSM (2016, p. 164) salienta que a gestão de pessoas na gestão pública "baseia-se nas competências e no conhecimento das pessoas" e este estudo possibilitou conhecer mais a visão dos servidores com relação à Universidade Federal de Santa Maria.

Neste estudo trabalhou-se com a perspectiva de oportunizar aos interessados em área pública o conhecimento e entendimento sobre os fatores principais que acercam a escolha pelo desligamento de cargo público. Aos gestores públicos, procurou-se contribuir de modo que possam ser realizados planos estratégicos no que tange à gestão de pessoas, para que se evite ou diminua a ocorrência destes tipos de vacância em organizações públicas.

O presente artigo está estruturado em 5 tópicos. Primeiramente é apresentada a abordagem introdutória a respeito do estudo, o objetivo geral e a justificativa do tema. No segundo tópico apresenta-se a fundamentação teórica acerca do tema. No terceiro capítulo descreve-se a metodologia que foi utilizada para a realização do estudo, onde são apresentados o delineamento da pesquisa, a descrição da Instituição alvo, bem como a população e a amostra da pesquisa e as técnicas aplicadas para coleta e análise de dados. No quarto tópico são analisados os resultados da pesquisa. Por fim, no último tópico são apresentadas as considerações finais, ressaltando-se as principais contribuições, assim como as limitações, sugestões para estudos futuros e as referências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A ÁREA DE GESTÃO DE PESSOAS

A administração pública, segundo Santos (2006, p.11) possui três sentidos: institucional, constitucional e operacional, o primeiro se refere à união de órgãos criados para a execução dos objetivos do governo, o segundo trata das funções necessárias ao serviço público e o terceiro diz respeito à execução permanente e ordenada, legal e técnico dos serviços do Estado ou por ele atribuído em prol da sociedade. Para esse autor administração é um recurso do qual o Estado dispõe para o desenvolvimento de suas decisões governamentais reconhecidas por lei, norma técnica ou política, podendo ocorrer mudanças na área administrativa conforme houver mudanças no âmbito legal.

Segundo Kanaane et al (2010 p.42) a administração pública tem como foco "garantir que as organizações como um todo, mesmo as organizações privadas, atuem conforme o interesse público, atendendo aos requisitos exigidos para o alcance do bem comum", ou seja, tem de realizar seu serviço em beneficio da sociedade.

Conforme a CF/ 1988 a administração pública de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios pode ser realizada de duas maneiras: administração direta e administração indireta. Avon e Navroski (2012 p.14) explicam que a administração direta compreende toda a estrutura relacionada ao centro do poder e a administração indireta, "são órgão criados com personalidade jurídica própria, com autonomia administrativa financeira e patrimonial", estes órgãos também obedecem aos princípios constitucionais.

As autarquias fazem parte da administração indireta. Santos (2012) comenta que

foram as primeiras entidades que surgiram nesta modalidade de Administração pública. De acordo com o art.5, I do Decreto-lei n° 200/67, autarquia é o “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades da Administração Pública que requeiram, para o seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizadas”. São exemplos de autarquias o Instituto Nacional se Seguridade Social, o Banco Central e as universidades federais.

Conforme Kanaane et al (2010) gestão é “a capacidade de realizar diagnóstico das causas de grande impacto na organização pública, juntamente com a possibilidade de alocar recurso, internos e externos para cumprir a missão com excelência”.

Para Nascimento (2014), a finalidade da gestão pública é planejar estrategicamente o desenvolvimento da sociedade num âmbito econômico e social, focando as ações para solucionar as demandas fundamentais da sociedade, como educação, desenvolvimento econômico e diminuição da pobreza, o autor ainda ressalta que a gestão visa o aprimoramento das organizações públicas, conhecimento gerencial e qualificação de pessoal.

Ressalta-se que somente com as pessoas pode-se alcançar estes objetivos. Para Chiavenato (2014) a Gestão de Pessoas visa: propiciar à organização os talentos e competências que ela necessita, proporcionando seu desenvolvimento e os retendo; proporcionar qualidade de vida no trabalho para que os colaboradores sintam-se satisfeitos e motivados; e possibilitar que os objetivos da organizacionais e individuais estejam alinhados.

Gil (2012, p.17) define Gestão de Pessoas como “a função gerencial que visa a cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais”, corroborando esta definição, Barbieri (2016, p. 1), ressalta que a Gestão de Pessoas tem como objetivo “atrair, motivar, reter e desenvolver seus colaboradores, para que as áreas e a própria organização atinja seus objetivos e os resultados almejados”.

Conforme Santos (2006) e Gil (2012) a Gestão de Pessoas trata de diversas atividades sendo que as principais são recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, carreira e avaliação de desempenho. Barbieri (2016) além de reforçar as atividades já citadas, ainda acrescenta que a Gestão de Pessoas contempla: estratégia, cultura organizacional, visão do negócio, boa comunicação, satisfação dos funcionários e geração de diferencial que estimula a competitividade por meio dos talentos da organização.

2.1.1. Ingresso no Setor Público

O processo de recrutamento e seleção em organizações públicas é diferente das organizações privadas, conforme a Constituição Federal (1988, p.40), “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; por meio de nomeação”.

> Concurso público é um processo administrativo, aberto a todo e qualquer interessado que preencha os requisitos estabelecidos em lei, destinado à seleção de pessoal, mediante a aferição do conhecimento, da aptidão e da experiência dos candidatos, por

> critérios objetivos, previamente estabelecidos no edital de abertura, de maneira a possibilitar uma classificação de todos os aprovados. (Dallari, 1992, p.36).

O concurso público, de acordo com Santos (2012) é a única maneira de ingressar em um cargo ou emprego público efetivo, sendo a "forma mais democrática de se participar diretamente da vida do Estado". Este tipo de seleção viabiliza a efetivação de alguns dos princípios da Administração Pública, como igualdade, moralidade e impessoalidade. O concurso tem validade de até 2 anos, sendo possível a prorrogação desta validade uma única vez por igual período. Para esse autor agentes públicos são todos os indivíduos que exerçam, qualquer cargo, título, emprego mandato ou função de natureza pública. O termo agentes públicos comtempla agentes políticos, militares, particulares em conjunto com o Poder Público e servidores públicos.

Ainda para Santos (2012), os servidores públicos são pessoas físicas que prestam serviço ao Poder Público e podem ser definidos como empregados públicos, temporários e servidores que possuem vínculo estatutário. Esta última trata dos servidores que ocupam cargos públicos e estão condicionados ao regime estatutário.

Após ingressar no serviço público o servidor fica em estágio probatório, período em que a Administração Pública analisa se o mesmo está apto para exercício das atribuições do cargo, após este período o este servidor torna-se estável, caso seja aprovado na avaliação do estágio, que leva em consideração os seguintes fatores: assiduidade; disciplina; capacidade de iniciativa; produtividade; e responsabilidade. Conforme EC n° 19, de 4-6-1988, "são estáveis após três anos de efetivo exercício em servidores nomeados para cargo público de provimento efetivo em virtude de concurso público".

2.1.2. Desligamento de Funcionários no Setor Público

As causas da vacância de cargo público estão previstas conforme Lei 8.112/90 nos artigos em sua maior parte nos artigos 33, 34 e 35 sob as seguintes condições conforme Quadro 1:

Quadro 1: Artigos 33, 34 e 35 e suas descrições

Artigo	Descrição	
Art. 33. A vacância do cargo público decorrerá de:	I - exoneração; II - demissão; III - promoção; IV - (Revogado pela Lei 97)[3]; V - (Revogado pela Lei 9.527/1997)[4];	VI - readaptação; VII - aposentadoria; VIII - posse em outro cargo inacumulável; IX - falecimento.
Art. 34. A exoneração de cargo efetivo dar-se-á a pedido do servidor ou de ofício:	Parágrafo único exoneração de ofício dar-se-á I - quando não satisfeitas as condições do estágio probatório; II - quando tento tomado posse o servidor não entrar em exercício no prazo estabelecido.	
Art. 35. A exoneração do cargo em comissão e a	I - a juízo da autoridade competente; II - a pedido do próprio servidor.	

dispensa de função de confiança dar-se-á:	Parágrafo único revogado pela Lei 9.527/1997.

Fonte: Lei 8.112/90, p.14.

Para Bastos (1996, p. 301) “exoneração é o desligamento do funcionário sem caráter punitivo”, diferentemente da demissão, que é um tipo de vacância com caráter punitivo que ocorre em decorrência de infração penal ou administrativa, conforme art.132 da Lei 8.112/90, a demissão só é aplicada após o devido processo legal, sendo assegurada a ampla defesa e o contraditório.

Na concepção de Avon e Navroski (2012) promoção é a ascensão do servidor à classe superior a qual está vinculado. A promoção ocorre respeitados os preceitos de antiguidade e merecimento. O preceito de antiguidade é determinado pelo tempo efetivo de exercício na classe e de merecimento envolve cumprimento de deveres e eficácia no decorrer de sua permanência na classe, além de possuir qualificações, habilidades e competências para desenvolver as funções que a classe superior exige. Babilônia (2008) ressalta que o mesmo servidor pode ter diversas promoções ao longo de sua vida funcional, tornando assim este tipo de vacância bastante frequente. Avon e Navroski (2012) relacionam este tipo de vacância à progressão vertical na carreira.

Conforme art.24 da Lei 8.112/90 a readaptação ocorre quando o servidor é provido ara um cargo em que as atribuições sejam compatíveis com a limitação que o tenha acometido, os parágrafos 1° e 2° do mesmo artigo determinam que em caso de incapacidade para o serviço público o servidor será aposentado e que a readaptação será efetuada em cargos de atribuições semelhantes, respeitando as habilidades exigidas, nível de escolaridade e igualdade de vencimentos, em caso de inexistir cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente até a ocorrência de uma vaga.

Já a aposentadoria é a transição do servidor para a inatividade. A Lei 8.112/90 aborda sobre a aposentadoria no art. 184, onde aponta que a aposentadoria no serviço público pode ocorrer de três maneiras, a primeira é em caso de invalidez permanente do servidor, tornando-o incapaz de realizar atividades laborais. A segunda refere-se a aposentadoria compulsória que obriga o servidor a aposentar-se, esta ocorre quando o servidor atinge os setenta anos de idade e conforme art.187 entra em vigência no dia imediato àquele em que o servidor atinge a data-limite de permanência em exercício. Por fim, a terceira maneira trata da aposentadoria voluntária que se dá quando parte do servidor a intenção de aposentar-se, ela somente ocorre quando são preenchidos os requisitos estabelecidos em lei, que concernem à idade mínima, tempo de serviço e contribuição. (Lei 8.112/90)

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 37, inciso XVI veda a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto quando houver compatibilidade de horários nos casos expressos nas alíneas a) a de dois cargos de professor; b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico; c) a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais da saúde, com profissões regulamentadas. O inciso XVII do art.37 cita que esta proibição é aplicável a funções e empregos, englobando autarquias, fundações, empresas públicas, sociedades de economia mista e suas subsidiárias e demais sociedades controladas de maneira direta ou indireta pelo poder público.

Avon e Navroski (2012 p.62) explicam que:

> quando alguém que já ocupa um cargo público vai assumir outro cargo que não admite acumulação, deve antes pedir a vacância de seu anterior cargo para assumir o novo. Ou seja, a posse em outro cargo inacumulável será uma situação que ensejará a vacância do cargo anteriormente ocupado.

Babilônia (2008) menciona que a União, órgão a que compete a concessão de vacâncias conforme inciso I do art. 22 da CF/88, somente concede vacância por posse em outro cargo inacumulável a servidores que tenham sido aprovados em concurso para outro cargo público na esfera da União e no mesmo regime jurídico do cargo anterior, caso contrário o servidor é exonerado a pedido. Já na vacância por falecimento ocorre quando há morte do servidor ativo no serviço público.

2.2 RETENÇÃO DE TALENTOS

O elemento humano, para Vecchio (2009), em muitas organizações torna-se um diferencial, principalmente naquelas em que os concorrentes do mesmo setor já alcançaram um grau tecnológico semelhante, os colaboradores talentosos podem representar uma vantagem competitiva e ajudar no desenvolvimento da organização, sendo fundamental a captação e treinamento desses colaboradores para o crescimento e sobrevivência da organização.

Segundo Knapik (2011, p.16) “as organizações são formadas por talentos humanos que, assim, como as organizações, têm objetivos que vão além da busca por uma remuneração condizente, com sua função”. Esses talentos prezam pela integração entre a vida pessoal e profissional, autorrealização e sucesso profissional, não tem medo de arriscar, possui facilidade de lidar com novas tecnologias, gosta de desafios, tem iniciativa e prefere a informalidade e uma estrutura de trabalho mais flexível.

Para Barbieri (2016) o recrutamento e desenvolvimento de talentos são cruciais para o bom desempenho das organizações, cada vez mais os mais jovens intencionam por uma carreira que lhe permita crescimento e desenvolvimento, mesmo que tenham de abdicar da estabilidade, cabe salientar que a retenção desses talentos possibilita a geração de ideias, mudanças e sucesso organizacional e compete à organização, na perspectiva do autor, possibilitar aprendizagem contínua e planejar a carreira juntamente com seus colaboradores.

Conforme Gil (2012, p.48) “a evasão de talentos pode afetar negativamente os processos de inovação” e que a organização é responsável por estabelecer meios a fim de proporcionar aos colaboradores condições para seu progresso pessoal e profissional, o que é confirmado por Ferreira (2014) ao abordar que as organizações precisam potencializar seu capital intelectual, estimulando as aptidões de seus colaboradores e aprimorando seus pontos fracos.

Segundo Barbieri (2014) existem alguns fatores que podem contribuir para a retenção de talentos nas organizações. São eles: fatores estratégicos e comportamentais, fatores ligados à responsabilidade e ao relacionamento, fatores relacionados às tarefas, fatores relacionados à remuneração e fatores de desenvolvimento pessoal. Os fatores estratégicos e comportamentais compreendem aspectos como: valorizar as contribuições de

cada colaborador, proporcionar um equilíbrio entre risco calculado e segurança, ter um bom ambiente de trabalho, criar oportunidades de crescimento, conceder as informações necessárias para a tomada de decisão e realização de tarefas, ouvir os colaboradores, e fornecer os recursos necessários para a execução das atividades. Fatores ligados à responsabilidade e ao relacionamento dizem respeito ao reconhecimento de bons desempenhos, a esclarecer os valores da organização, à resolução de conflitos e a saber liderar e dar o exemplo.

Fatores relacionados às tarefas estão ligados a realização de avaliação de desempenho e ao feedback da mesma aos colaboradores, também à adequação das pessoas às tarefas, ou seja, alocação de maneira correta do colaborador à função onde ele possa desenvolver suas atribuições conforme seus conhecimentos e habilidades. Fatores relacionados à remuneração referem-se a recompensa monetária conforme as habilidades do colaborador, de acordo com o autor quanto maiores as habilidades, maior deve ser a remuneração. Por fim os fatores de desenvolvimento pessoal que tratam do estímulo à qualificação, realização de capacitações e treinamento dos colaboradores (BARBIERI, 2014).

3. METODOLOGIA

Quanto à natureza, de acordo com Silva e Menezes (2005) trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como objetivo a geração de conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais aos objetivos gerais.

Segundo Gil (2010) é uma pesquisa descritiva, pois tem como objetivo a descrição das características de determinada população. Referente à natureza dos dados trata-se de uma pesquisa quantitativa, que Silva e Menezes (2005) consideram tudo o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las.

No que se refere ao procedimento técnico a ser aplicado trata-se de um levantamento, pois conforme Gil (2010) é realizada a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer por meio da aplicação de questionários em uma população ou amostra.

Com base nos dados do Portal Indicadores, UFSM (2017), a Universidade Federal de Santa Maria dispõe de um quadro de funcionários constituído por 4.716 servidores distribuídos entre as carreiras de Técnico-Administrativos em Educação e Docentes do Ensino Superior e Docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Estes se enquadram na categoria de servidores públicos civis, que segundo Santos (2006) são estatutários e seguem um regime jurídico de natureza pública.

A Universidade Federal de Santa Maria é uma Instituição Federal que vincula-se ao Ministério da Educação como Autarquia Especial, criada em pela Lei 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, em 18 de março de 1961. Com sede localizada na cidade de Santa Maria, Bairro Camobi, na Cidade Universitária “Prof. José Mariano da Rocha Filho”, possui ainda quatro Campi descentralizados, um em cada uma das seguintes cidades: Frederico Westphalen, Silveira Martins, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul.

A Universidade Federal de Santa Maria no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2016 teve 298 casos de vacância de servidores que pediram exoneração ou vacância por posse em outro cargo inacumulável. Este período foi escolhido por conveniência para que se obtivessem informações mais atuais.

Dentre os 298 possíveis respondentes que pertenciam ao universo desta pesquisa, 4 não possuíam e-mail na ficha funcional, deste modo a pesquisa foi enviada para 294 endereços de e-mail no período de maio de 2017. Dentre os e-mails enviados ocorreram 25 casos de erro no envio, totalizando assim 269 endereços de e-mails válidos. Ao todo houve o retorno de 72 questionários válidos, o que representa um índice de 26,77% de retorno.

O tipo de amostragem utilizado foi não-probabilística que segundo Mattar (1996, p. 132) é "aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a mostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou entrevistador no campo".

A técnica de amostragem escolhida foi a por conveniência que conforme Malhotra (2006, p.326), "visa obter uma amostra de elementos conveniente, onde a seleção de unidades amostrais fica a critério do pesquisador", ou seja, o pesquisador seleciona elementos que estejam mais acessíveis.

A coleta de dados relativa aos fatores influenciadores no de pedido de desligamento da UFSM foi realizada por meio de instrumento de coleta de dados baseado em Amaral e Lopes (2014) no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2016. O instrumento foi constituído por questões fechadas e uma questão aberta a serem respondidas pelos pesquisados.

O questionário foi estruturado em duas partes. A primeira trata do perfil pessoal e ocupacional dos participantes. Com relação ao perfil pessoal são levantadas questões sobre idade, sexo, escolaridade, estado civil e se o respondente possui filhos e em caso de afirmativa desta questão, perguntou-se também o número de filhos. Já no que tange ao perfil ocupacional, as questões referem-se à categoria a qual o servidor pertencia na UFSM, ao cargo exercido pelo servidor antes do pedido de vacância, a lotação a qual o servidor pertencia, seu cargo/emprego/função atual e o setor no qual exerce sua atividade atualmente.

A segunda parte refere-se aos fatores de motivação para o desligamento voluntário e à percepção dos pesquisados frente a aspectos relacionados à Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Maria e abre espaço aos respondentes para dar sugestões para tornar a UFSM um lugar melhor para se trabalhar.

As questões fechadas referentes à aspectos da UFSM foram formuladas em uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, onde os pontos 1, 2, 3, 4 e 5 significam respectivamente: péssimo, ruim, regular, muito bom e excelente Para melhor visualização e compreensão dos dados cada item foi feita sob duas óticas: geral, onde foram analisadas todas as respostas conjuntamente e separada, por categoria a qual o respondente pertencia, ambas de maneira quantitativa descritiva.

4. RESULTADOS

Para apurar e descrever o perfil dos participantes da pesquisa aplicou-se estatística descritiva simples. Houve um equilíbrio entre homens e mulheres, com uma leve predominância do sexo feminino representando 51% do total frente a 49% de respondestes do sexo masculino.

Quanto à idade houve um predomínio de faixa etária entre 32 e 38 anos, representando 50% do total, seguido de 24% entre 25 e 31 anos, 11% entre 39 e 45 anos, 10% entre 46 e 52 anos e 5% entre 53 e 59 anos. No que diz respeito ao Estado Civil a

pesquisa mostra que 54% dos participantes estão casados, 38% solteiros, 4% divorciados, 2 % em um relacionamento estável, 1% em uma união estável e 1% viúvos.

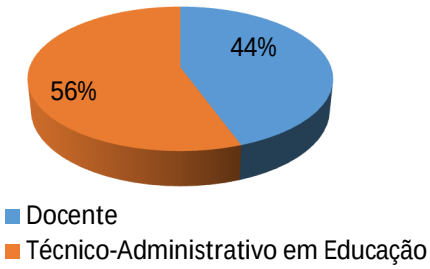
O quesito escolaridade evidencia que servidores com doutorado compreendem 42% do total, seguidos de 18% com especialização, 17% com graduação, 15% com pós-doutorado e 8% com mestrado. Com relação à questão se possui filhos 56% responderam que não e 44% que sim, pode se observar também que essa porcentagem está formada por 24% que possui um filho, 18% que possui dois filhos, 1% que possui três filhos e 1% que possui 4 filhos

Diante destas informações caracterizou-se, o perfil dos respondentes como sendo mulheres e homens, com idade entre 32 e 38 anos, casados, com doutorado e que não possuem filhos.

Perfil funcional dos respondentes

De acordo com o que é apresentado no Gráfico 1, 56% dos respondentes são da categoria dos Técnico-Administrativos em Educação e 44% da categoria docentes.

Gráfico 19 - Servidor por categoria



Fonte: Dados da pesquisa

No quesito lotação observa-se que 49 respondentes estavam lotados nos centros de ensino, representando 68% do total, esse dado nos mostra que a vacância ocorre com maior frequência nos centros de ensino é maior do que em outros órgãos da universidade. Quanto ao cargo/emprego/função que o servidor está atualmente observou-se que a maioria de servidores que estão ou na docência ou em cargos públicos em outros órgãos, ou seja, os servidores desligaram-se da universidade para seguir sua vida profissional em outros cargos públicos.

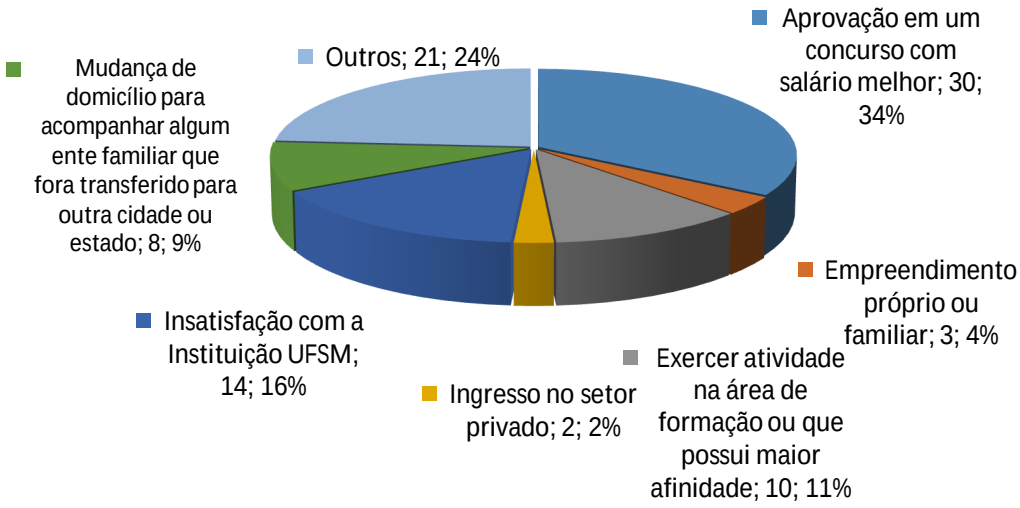
4.1 FATORES DE MOTIVAÇÃO PARA O DESLIGAMENTO VOLUNTÁRIO DA INSTITUIÇÃO

Para fins de identificar os principais fatores que motivaram o pedido de vacância do(a) servidor(a), foram elencados alguns possíveis fatores e reservado um espaço para que o respondente que não se encaixasse em nenhuma das alternativas pudesse expor o que o motivou a desligar-se da UFSM. Havendo a possibilidade de mais de um fator ter sido motivador do pedido de desligamento, foi permitido marcar mais de uma alternativa no questionário.

Dentre os fatores expostos, no Gráfico 2, o mais preponderante foi o de Aprovação

em um concurso público com salário maior com 34%; seguido de Outros com 24%, neste a causa mais mencionada foi a de morar perto da família; Insatisfação com a Instituição UFSM com 16%; Exercer atividade na área de formação ou que possui maior afinidade com 11%; Mudança de domicílio para acompanhar algum ente familiar com 9%; Empreendimento próprio ou familiar com 4% e Ingresso no setor privado representando 2%.

Gráfico 2 - Fatores de motivação do pedido de vacância



Fonte: Dados da pesquisa

Este resultado mostra que o fator mais significativo da saída desses servidores foi referente à remuneração. A pesqiosa também mostrou que muitos dos servidores estão atuando em órgão públicos, porém em cargos melhor remunerados. Há uma discrepância entre os salários praticados entre órgãos públicos. Moriconi (2007) aponta que carreiras de auditoria e fiscalização e de profissionais da área jurídica, como por exemplo os auditores fiscais, delegados, defensores públicos e procuradores, possuem maior remuneração. A autora aponta também que a remuneração de docentes de nível superior é maior em muitas organizações do setor privado é maior.

O segundo fator mais preponderante foi a opção Outros, a maioria das respostas dos pesquisados mostrou que a família exerce forte influência na escolha por desligar-se da universidade, principalmente com relação a residir perto dos familiares. Júnior et al (2013) em sua pesquisa mostrou que há uma interdependência na relação família-trabalho e que tanto a vida familiar quanto a profissional interferem no desempenho uma da outra, ou seja, tem de existir um equilíbrio entre essas variáveis para a realização e satisfação do colaborador.

Com base nos dados contidos no Gráfico 2, pode sintetizar-se que o principal fator dos pedidos de desligamento é o ingresso em um cargo público com maior remuneração, seguido, neste caso, de questões familiares, fato que corrobora a pesquisa de Amaral e Lopes (2014) realizada na Universidade Federal de Pernambuco.

4.2 PERCEPÇÃO QUANTO A ASPECTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Com a finalidade de verificar as percepções dos respondentes quanto a alguns aspectos da UFSM, tais como: 1) Oportunidade de capacitação e desenvolvimento profissional; 2) Salários e benefícios; 3) Relacionamento interpessoal; 4) Condições ambientais; 5) Condições psicológicas; 6) Atividade desenvolvida; 7) Chefia da unidade; 8) Avaliação de desempenho; e 9) Política e gestão da instituição.

Para classificar a média foi utilizada estatística simples, onde a amplitude entre as avaliações 1 e 5 é de 0.8. Portanto entende-se que de 1,0 a 1,8 é considerado péssimo, de 1,81 a 2,6 é ruim; de 2,69 a 3,4 é regular; de 3,41 a 4,2 é muito bom e de 4,21 a 5 é considerado excelente. Na Tabela 1 percebe-se que conforme as médias apresentadas, na concepção dos docentes os 3 itens melhores avaliados são o 6 (atividade desenvolvida na Instituição), 2 (salários e benefícios) e 8 (avaliação de desempenho) considerados como muito bom, os itens com as menores médias são os itens 9 (política e gestão da instituição), 5 (condições psicológicas) e 4 (condições ambientais), não foram apresentados itens com classificações péssimo, ruim e excelente.

Na percepção dos TAEs os 3 itens melhores avaliados são o 7 (chefia da unidade), 8 (avaliação de desempenho) e 6 (atividade desenvolvida na Instituição), os itens com as menores médias são os itens 4 (condições ambientais), 2 (salários e benefícios) e 9 (política e gestão da instituição), não foram apresentados itens com classificações péssimo, ruim e excelente.

Tabela 1 - Avaliação de item por categoria

Categoria	Docente		Técnico-Administrativo em Educação	
Avaliação de item por média decrescente	**Média**	**Item**	**Média**	**Item**
1) Oportunidade de capacitação e desenvolvimento	**4,03**	**6**	**3,9**	**7**
2) Salários e benefícios	**3,94**	**2**	**3,87**	**8**
3) Relacionamento interpessoal	**3,69**	**8**	**3,85**	**6**
4) Condições ambientais	**3,56**	**1**	**3,75**	**3**
5) Condições psicológicas	**3,47**	**7**	**3,73**	**1**
6) Atividade desenvolvida	**3,47**	**3**	**3,55**	**5**
7) Chefia da unidade	**3,31**	**9**	**3,42**	**4**
8) Avaliação de desempenho	**3,25**	**5**	**3,4**	**2**
9) Política e gestão	**3,16**	**4**	**3,22**	**9**

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do resultado das análises quantitativas pode ser observar que a Universidade não possui pontos negativos (péssimo e ruim) apresentados nesta pesquisa e também nenhum tem avaliado como excelente. Para a elaboração do Quadro 2 foram considerados pontos fortes os fatores que tiveram média acima de 3,6 e oportunidades os fatores que tiveram média até 3,45.

Quadro 2 - Percepção da UFSM por categoria

Categoria	Técnico-Administrativo em Educação	Docente
Pontos fortes	Chefia da unidade	Avaliação de desempenho
	Avaliação de desempenho	Salários e benefícios
	Atividade desenvolvida	Atividade desenvolvida
Oportunidades de melhoria	Condições ambientais	Condições ambientais
	Salários e benefícios	Condições psicológicas
	Política e gestão da Instituição	Política e gestão da Instituição

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 2 visualiza-se que no estudo existem alguns pontos em comum nas percepções de docente e TAEs, tanto pontos fortes, quanto oportunidades de melhoria existentes na Instituição e outros pontos em que houve divergência entre as categorias, como está detalhado nos itens abaixo.

- Quanto à retenção de servidores

Os resultados da pesquisa dos fatores que motivam o desligamento voluntário dos servidores evidenciaram que uma parte considerável dos pesquisados desligou-se da UFSM por questões salariais, pois o fator mais preponderante, representando 34% do total, foi o de aprovação em concurso público com salário melhor, isso mostra que a realização de uma reestruturação salarial na UFSM poderia reter servidores, que podem colaborar e até mesmo ser o diferencial para a realização de inovação, crescimento e desenvolvimento da Universidade.

- Quanto às condições ambientais

Na análise sobre a percepção dos servidores quanto à aspectos relativos à UFSM notou-se que tanto TAEs quanto docentes concordam que a Instituição pode melhorar as condições ambientais, investir na estrutura física, em recursos materiais e tecnológicos podem ser alternativas para melhorar a percepção dos servidores neste quesito.

- Quanto à Política e Gestão da Instituição

Há uma concordância também entre as duas categorias com relação à Política e Gestão da Instituição, a realização de um cadastro para troca de lotação, poderia acelerar o processo de remoção entre setores dos servidores, pois como foi relatado pelos respondentes é difícil e demorado, outro ação que pode gerar melhoria é a realização de auditorias internas para medir a produtividade e a qualidade do serviço oferecido em cada setor da Universidade e também incluir a público atendido na avaliação de desempenho.

- Quanto ao fator salarial

Para os TAEs outro fator importante é o salarial, sabe-se que há uma discrepância entre os salários praticados entre órgãos públicos, Moriconi (2007) aponta que existem carreiras públicas que possuem maior remuneração como as de auditoria e fiscalização. Novamente a realização de uma reestruturação salarial poderia tornar a Universidade mais atrativa e influenciar na decisão de permanência dos servidores.

- Quanto às condições psicológicas

Para os docentes o fator onde precisa haver melhorias, além dos já citados, é o de condições psicológicas, a tensão sofrida pelos docentes com relação à algumas situações vividas em sala de aula, a pressão de ter de publicar artigos para progredir na carreira, a correria do dia-a-dia de conciliar a vida pessoal e profissional pode ter influenciado para que a pesquisa chegasse neste resultado. A Universidade deve dar uma atenção à esse fator, pois além de influenciar no desligamento do servidor, pode influenciar também na qualidade da finalidade principal da Instituição, é importante que haja um acompanhamento psicológico regular aos docentes, construir um elo entre os docentes e o serviço de atenção psicológica, que já é ofertado aos discentes, contribui assim para a melhoria da condição psicológica dos docentes.

- Realização de entrevista de desligamento

A Universidade Federal de Santa Maria não realiza entrevista de desligamento no processo vacância. Ribeiro (2012) explica que os colaboradores deixam as organizações por diferentes motivos e a realização de uma entrevista de desligamento permite a coleta de informações que podem apontar aspectos em que a organização pode aperfeiçoar-se.

As organizações ao analisarem as entrevistas de desligamento, identificam problemas ou situações postas por quem está deixando a organização e assim instigam melhorias para evitar que esses problemas continuem ou aumentem e não afetem o desenvolvimento tanto da equipe quanto da organização (LACOMBE, 2011). Diante disso nota-se a importância da realização de uma entrevista de desligamento nas organizações. Abaixo, com base nestes resultados descreve-se propostas de melhoria.

Quadro 11 - Síntese das propostas de melhoria

FINALIDADE	RESULTADO DA ANÁLISE	PROPOSTAS DE MELHORIA
Analisar os principais fatores que influenciam os pedidos de vacância por exoneração ou posse em outro cargo inacumulável	• Aprovação em concurso público com salário maior	• Reestruturação salarial

Identificar a percepção dos servidores com relação à aspectos da Universidade Federal de Santa Maria	• Política e gestão da Instituição • Condições ambientais • Condições psicológicas • Salários e benefícios	• Cadastro de servidores que desejam remoção • Melhorias na infraestrutura • Assistência psicológica • Reestruturação salarial

Fonte: Dados da pesquisa.

As propostas apresentadas no Quadro 2 podem integrar o planejamento estratégico e as práticas já utilizadas na Instituição.

5. CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo analisar os fatores que influenciam o servidor da Universidade Federal de Santa Maria a pedir vacância por exoneração ou por posse em outro cargo inacumulável. Para atingir o objetivo pretendido realizou-se uma pesquisa com 72 servidores que desligaram-se voluntariamente de seus cargos na UFSM, onde buscou-se analisar os principais fatores motivadores desses desligamentos e a percepção dos servidores com relação à UFSM.

Dentre os resultados identificou-se os principais fatores que influenciam os pedidos de vacância por exoneração e por posse em outro cargo inacumulável, os fatores elencados foram Aprovação em concurso com melhor remuneração; Mudança de domicílio para acompanhar algum ente familiar que fora transferido para outra cidade ou estado; Ingresso no setor privado; Empreendimento próprio ou familiar; Insatisfação com a Instituição UFSM; Exercer atividade na área de formação ou que possui maior afinidade e Outro. Os resultados evidenciaram que o fator Aprovação em concurso com melhor remuneração foi o mais preponderante, seguido de Outros que em sua maioria representou questões familiares.

Quanto à percepção dos pesquisados acerca de aspectos sobre a UFSM os resultados mostraram que todos os fatores são considerados de regular a muito bom e os fatores Atividade desenvolvida na Instituição e Avaliação de Desempenho Política apareceram entre as melhores médias tanto para TAEs quanto para docentes, já os fatores Gestão da Instituição e Condições ambientais foram considerados para TAEs e docente como oportunidades de melhoria.

Por fim, foram feitas sugestões de melhoria com relação à pontos pertinentes e que podem influenciar na permanência dos servidores na universidade, como por exemplo um acompanhamento psicológico regular para os servidores, elaboração de um cadastro para troca de lotação e realização de entrevista de desligamento. Além disso, também foi proposto que os processos de vacância sejam informatizados.

Sugere-se que outros estudos sejam orientados para esse tema, no intuito de contrapor com outras instituições públicas. È importante também realização de estudos que visem explicar quais as consequências da saída dos servidores para o setor em que

estavam lotados, bem como para a organização como um todo.

Salienta-se como limitações o fato de que há pouca literatura específica sobre o tema abordado e o tamanho da população pesquisada. Como contribuição este estudo deixa um acervo teórico e prático. Teórico ao progredir no desenvolvimento a respeito da temática de desligamento voluntário no setor público e prático ao apresentar ações de melhoria que podem ser agregadas às práticas de gestão de pessoas já existentes na Universidade Federal de Santa Maria.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lenita Almeida; LOPES, Silvia Marise Araújo. Rotatividade de Pessoal no Serviço Público Federal: Um Estudo de caso na UFPE. In: **Congresso CONSAD de Gestão Pública,** 7°, 2014, Brasília, *Anais...* Brasília, 2014.

AVON, Harry; NAVROSKI, Eliane Pires. **Recursos humanos na administração pública.** Curitiba: Rede e-Tec Brasil, 2012.

BABILÔNIA, Paulo Álvares. As Causas de Vacância do Cargo Público e o Direito de Recondução do Servidor Estável. **Revista da Advocacia-Geral União.** Ano VII, nº 17, 2008. Disponível em: <http://www.agu.gov.br/page/download/index/id/521906> Acesso em: 3 de jun. 2017. Horário: 20h35.

BARBIERI, Ugo Franco. **Gestão de pessoas nas organizações:** conceitos básicos e aplicações. São Paulo: Atlas, 2016.

BARBIERI, Ugo Franco. **Gestão de pessoas nas organizações:** o talento humano na sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2014.

BASTOS, Celso Ribeiro. Curso de direito administrativo 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]**:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, consolidado até a Emenda Constitucional nº 83/2014. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

BRASIL. **Lei 8.112,** de 11 de dezembro de 1990. Dispõe o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais [recurso eletrônico]. 6. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 4. ed. Barueri: Manole, 2014.

DALLARI, Adilson Abreu. **Regime Constitucional dos Servidores Públicos** 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1992.

FERREIRA, Patrícia Ítala. **Atração e seleção de talentos**. Organização de Andrea Ramal. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GAZZIERO, Adolfo Felipe. **Rescisão Contratual:** O reflexo do desligamento na equipe de trabalho 2013. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/wpcontent/uploads/2013/02/RESCISAO-CONTRATUAL.pdf> Acesso em 07. jun. 2017. Horário: 21h20.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas:** enfoque nos papeis profissionais. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

KANAANE, Roberto; FILHO, Alécio F.; FERREIRA, Maria das Graças. **Gestão Pública:** planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas. São Paulo: Atlas, 2010.

KNAPIK, Janete. **Gestão de Pessoas e Talentos.** 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

NASCIMENTO, Edson Ronaldo. **Gestão Pública**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SANTOS, Clezio Saldanha dos. **Introdução à Gestão Pública.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

SANTOS, Mauro Sergio dos. **Curso de direito administrativo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

SCHREIBER, Eduardo Fontes. **Serviço Público como Opção Profissional:** o caso dos servidores do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010, 97 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Administração, Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Levantamento de Governança e Gestão de Pessoas.**

2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria, 2014. Disponível em: < http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/d526dcf3-df9c-4d04-ae38-022695bef98c.pdf> Acesso em 04 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2016-2026. Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos> Acesso em 15 mai. 2017.

VECCHIO, Robert P. **Comportamento Organizacional** - Conceitos Básicos. Tradução da 6. ed. norte-americana. São Paulo. Cengage Learning, 2009.

Processo admissional e lotação de pessoal: a realidade de uma ifes

Autores: Almeida, Susan Mary Vieira de (Universidade Federal da Bahia - PRODEP); **Almeida, Denise Ribeiro de** (Universidade Federal da Bahia - EAUFBA); **Teixeira Filho, Antônio Raimundo Cardoso** (Universidade Federal da Bahia - EAUFBA); **Almeida, Leonardo Ribeiro de** (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - CCJP).

Resumen: O artigo analisa a efetividade do instrumento utilizado quando da entrevista admissional e sua relação com a lotação dos servidores ocupantes do cargo de Assistente em Administração, admitidos no concurso público realizado em 2013, na UFBA. Para o cumprimento do objetivo da pesquisa, aplicou-se via *Survey*,um questionário, com base na escala Likert, composto por cinco categorias. Também se realizou pesquisa documental e observação ativa. Os resultados apontaram que, em geral, há certo grau de satisfação em todas as dimensões avaliadas, entretanto um número significativo de servidores não considerou que a definição de sua unidade de lotação levou em conta suas competências profissionais, apesar de alguns afirmarem que estas foram adequadamente identificadas, reforçando a visão de que a entrevista admissional tem sido realizada de forma efetiva, mas seus resultados não são aproveitados no processo de lotação. Aponta-se como principal limitação dessa pesquisa o escopo da população estudada, assim, sugerem-se novas pesquisas com envolvimento da alta gestão (pró-reitores, coordenadores/chefes de equipes de trabalho e dirigentes de unidades administrativas e acadêmicas), bem como o aprimoramento dos instrumentos utilizados no processo admissional da UFBA.

Palabras Clave: Gestão de Pessoas no Serviço Público. Processo Admissional e de Lotação de Pessoal. IFES.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O Decreto nº 6.096/2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual, segundo Almeida (2011 e 2012) tem como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, para melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Além deste decreto, outros dois são publicados em sequência com o objetivo de sistematizar de maneira mais consistente alguns dos seus aspectos relativos à concessão de fornecer maior autonomia às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no que ser refere à recomposição dos seus quadros docentes e técnicos sem a necessidade de autorização do governo federal - o 7.232/2010 e o 7.485/2011. Assim, os cargos contemplados pelos concursos públicos para servidores técnico-administrativos começaram a ser realizados de forma rotineira, incluindo neste leque o cargo de Assistente em Administração (TAE), o mais demandado por estas organizações, por conta da sua natureza administrativa.

Nesse cenário, as IFES, que ao longo dos últimos anos conviviam com um cenário de quadros de servidores praticamente estagnado, começaram a repor seu déficit de pessoal, inclusive contemplando-se as necessidades de aumento advindas do processo de ampliação decorrente do REUNI. Entretanto, como apontam Brandão e Guimarães (2001), Bergue (2010). Brandão (2013) e Teixeira Filho e Almeida (2014), a falta de uma política de planejamento para adequar a qualificação desses recém-ingressos às rotinas de trabalho que os aguardavam, deve ser suprida com a adoção de um modelo de gestão estratégica de pessoas, baseado em competências.

Sob tal contexto, entende-se ser importante o estudo deste fenômeno em IFES com diferentes peculiaridades, desde aquelas mais antigas e criadas sob um paradigma tradicional, quanto naquelas que surgem a partir do REUNI. Neste sentido, entende-se que estudar o processo ocupacional e a alocação dos TAE na UFBA é relevante, por conta da representatividade desta organização no cenário nacional, em diferentes momentos da oferta do ensino superior. Como justificativa a tal concepção, os autores deste artigo baseiam-se nas concepções apresentadas por Teixeira Filho e Almeida (2014) e Almeida (2011 e 2012) sobre o papel da UFBA no surgimento de das universidades federais, no final dos anos de 1950; do processo de Reforma Universitária, ao término da década de 1960 e, na sistematização do que viria ser o REUNI.

A fim de mais bem se caracterizar a UFBA, destaca-se que hoje, segundo Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativo em Educação (QRSTAE), disponível no sítio eletrônico da Instituição, a mesma possui 2.850 servidores técnico-administrativos, sendo que deste total, 772 ocupam o cargo de Assistente em Administração. Além disso, a partir da observação de um dos autores do artigo, acerca dos processos de remoção que tramitam na Coordenação de Desenvolvimento Humano (CDH) da UFBA, sabe-se que muitos desses técnicos estão bem adaptados às suas atividades rotineiras, desempenhando-as com eficiência e satisfação, entretanto, alguns servidores estão insatisfeitos com as atividades demandadas por suas chefias imediatas ou, até mesmo, com a natureza do ofício. Por sua vez, essa inadequação provocada pela presença de perfis incompatíveis com o ambiente de lotação, produz resultados negativos, tais como, servidores e dirigentes insatisfeitos, dificuldade de relacionamento interpessoal,

adoecimento, rotatividade, resultando em baixa qualidade do serviço prestado.

Assim com base nesta problematização inicial, este artigo traz como questão de pesquisa: **Quais as contribuições da entrevista admissional na UFBA ao processo de lotação dos TAE recém contratados?** Destaca-se que neste texto, os termos lotação, alocação e locação de pessoal são usados como sinônimos. Com o intuito de responder a esta questão aplicou-se uma pesquisa junto aos TAE, ingressos em 2013. O artigo tem como objetivo geral: analisar a efetividade da entrevista admissional realizada na UFBA e a posterior alocação dos servidores recém-contratados, desdobrando-se nos objetivos específicos: a) verificar como a entrevista admissional é realizada; b) avaliar se o processo de alocação foi feito de forma adequada com base na visão dos TAE; c) identificar a relação da entrevista admissional com o processo de lotação dos TAE.

Este artigo, além desta introdução que busca apresentar sua problematização, traz o referencial teórico que o ancora, tomando por base discussões relativas à evolução da gestão de pessoas no serviço público a partir das modificações implementadas no Estado brasileiro com o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE). Sua terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração do estudo, que tem seus resultados discutidos na seção seguinte. O trabalho se encerra, com algumas considerações finais, suas limitações e sugestões de possíveis estudos futuros.

2. GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS NO SERVIÇO PÚBLICO

Segundo Bresser-Pereira (1996), Brasil (1998) e Abrúcio (2007), o Estado e o mercado são instituições fundamentais para a manutenção do equilíbrio do sistema capitalista contemporâneo. Geralmente uma crise é fruto do desequilíbrio entre esses dois entes, como o que ocorreu no Brasil na década de 1920 a 1930, caracterizado pela crise do mercado e nos anos 70 a 80, período em que o país ficou marcado pelo alto índice inflacionário, desemprego e diminuição nas taxas de crescimento econômico. Essa crise levou o governo a pensar a reconstrução do Estado nos anos 90. Paralelamente, esse contexto estava presente em toda a América Latina, sendo necessária a adoção de um pacote de reformas, de modo a promover o desenvolvimento desses países, com vistas a recuperar suas economias. Esse processo destacou o papel do mercado, proporcionando a abertura do comércio internacional.

Ainda conforme os autores anteriores, surge no Brasil, como demanda a reforma do Estado, e na segunda metade dos anos de 1980, a necessidade de se redefinir a sua atuação, em virtude da forte crise fiscal. Esse período foi marcado por uma alta inflação, desemprego e dívida externa. A reforma do Estado significava redimensionar sua estrutura e seu corpo funcional buscando implementar a administração pública gerencial, ou seja, uma administração descentralizada, com foco no resultado, mais eficiente e mais ágil.

Nesse contexto de crise, tanto no setor público, como no privado, o processo de globalização da economia alterou de forma significativa o cenário mundial, provocando mudanças, e consequentemente, elevando a competitividade do mercado interno que precisou traçar estratégias para diferenciar-se e tornar-se mais produtivo nesse ambiente. No Brasil esse processo foi intensificado a partir dos anos de 1990. Para Pereira (1996), esse momento foi marcado pela grande crise do Estado brasileiro, gerado pela perda do

poder aquisitivo e dos altos índices inflacionários. Ainda segundo este autor, este momento de crise foi crucial para a redefinição das funções do Estado, que anteriormente tinha como meta a proteção de sua economia da concorrência internacional; posteriormente, entretanto, sua meta era tornar a economia nacional internacionalmente competitiva. Sob tal contexto, as instituições governamentais viram-se pressionadas a se preparar para esse momento de mudanças, repensando suas estratégias para assim garantir o alcance de seus objetivos.

Ainda sob tal contexto, os usuários do serviço público tornam-se cada vez mais conscientes de seus direitos, sendo assim mais exigentes quanto ao atendimento de suas demandas. Sob tal aspecto, Schikmann (2010) pontua que a sociedade espera das organizações públicas a prática de ações com foco em resultados, ou seja, que essas organizações prezem pela eficiência, bem como pela eficácia e efetividade nas ações governamentais.

Com tal foco, a Emenda Constitucional nº 19/98 apresenta um importante avanço ao introduzir o princípio da Eficiência. Esse princípio relaciona-se diretamente ao conceito de eficácia e de qualidade dos serviços, refletindo-se em uma administração que investe na capacitação de seus servidores, na redução de gastos, na otimização de recursos, "vinculados a um projeto mais amplo e integrado de modernização da Administração Pública" (ABRÚCIO, 2007, p.81)

Especificamente no que diz respeito à gestão de pessoas, Bergue (2010, p.45) afirma que pensar a gestão estratégica é "pensar a organização como um todo, em todas as suas instâncias, relacionada ao seu contexto e orientada para o longo prazo". Complementando tal concepção, Domingues (2006) considera que as sociedades contemporâneas têm sofrido o impacto de profundas mudanças ocasionadas pela forma como a sociedade se organiza hoje. Muitas são as identidades sociais e individuais construídas ao longo desse processo, fazendo com que as instituições se transformem para o atendimento desse novo grupo de pessoas.

Sendo assim, a partir dos trabalhos de Bergue (2010) e Schikmann (2010), infere-se que as IFES, enquanto organizações públicas, têm a responsabilidade não só de expandir o ensino superior, como também de proporcionar um ensino público, gratuito e de qualidade. É nesse sentido que essas instituições buscam se ajustar para encontrar novas formas de gestão que possibilitem o cumprimento de sua função social de forma plena e que as preparem para esse período de transformações sociais, políticas e econômicas, somadas a um público mais qualificado, mais exigente e com novas necessidades a serem supridas.

Diante desta necessidade de se buscar soluções para o cumprimento de sua função social, com transparência, agilidade e eficiência, as IFES precisam reavaliar as suas estruturas atuais, buscando distanciar-se cada vez mais dos modelos clássicos de gestão com vistas à efetivamente adotarem uma postura inovadora na forma de lidar com o cidadão como usuário final do serviço público que prestam.

Sob tal prisma, Schikmann (2010) leciona que a gestão estratégica deve estar alinhada aos objetivos e metas da organização e com os meios mais adequados para alcançá-los, tendo em vista o curto, médio e longo prazos. Deve-se planejar e monitorar suas ações, capacitar seus profissionais em seus diversos níveis para o bom desempenho de suas ações. Alday (2000) adicionalmente afirma que essas ações conduzem a um gerenciamento voltado a aspectos importantes ou relevantes, fazendo com que a organização deve ter bem definida sua missão, visão e valores para assim trabalhar de forma estratégica e atingir seus objetivos.

Neste cenário de mudanças do Estado e de adoção de práticas antes comuns da

iniciativa privada, dentre elas gestão estratégica de pessoas, o governo federal publica o Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) que tem como um de seus instrumentos a implementação do sistema de gestão por competência, definida como gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da organização.

Para Zarifian (2001), Brandão e Guimarães (2001) e Brandão (2013), a competência pode ser vista como a forma pela qual o indivíduo reage frente às situações que ocorrem em seu ambiente de trabalho. Ou seja, o indivíduo deve estar consciente e mobilizado para assumir o seu papel de ator ativo no contexto organizacional em que atua. Desta forma, quando se verifica esta situação, os objetivos organizacionais são mais facilmente alcançados, tendo-se assim maior reconhecimento pessoal, e a geração de valor econômico e social para a organização e para o funcionário. Fica clara assim, a importância da utilização do conceito da estratégica de pessoas com ou uso do modelo de competências na alocação de pessoas nas organizações públicas em geral, e nas IFES no particular.

Buscando trazer um foco mais operacional a este processo, Schikmann (2010) afirma que a área de gestão de pessoas é a responsável por conhecer a organização e cada uma de suas áreas, a fim de prover a alocação mais adequada dos seus recursos humanos. Explicitando mais esta concepção Brandão e Guimarães (2001) e Bergue (2010) lecionam que a estratégia aponta para o futuro desejado pela organização, suas diretrizes e formulação política para a obtenção e desenvolvimento de competências para atingir seus objetivos. Com isso, o desafio da área de gestão de pessoas passa pela necessidade de se mapear competências, identificando-se o conjunto dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos seus funcionários, para a partir daí, alinhá-los às estratégias, ou seja, a missão, visão e objetivos da organização.

Para facilitar a implementação deste processo, é fundamental que sejam analisados à luz do contexto prático vivenciado pela organização, os aspectos apontados em Bess (2016) na operacionalização de um modelo de alocação dos TAE em uma IFES. Nesta proposta, a autora parte da descrição clara e direta das tarefas a serem executadas em diferentes contextos da IFES pesquisada, passando pelo mapeamento das competências individuais existentes, para a partir deste mapeamento fazer a alocação dos servidores buscando a maior aderência possível a estes achados.

Avançando em tal concepção, entende-se não se pode pensar que as competências individuais sejam suficientes para atender atividades organizacionais específicas, pois, como afirma Zarifian (2001), é de fundamental importância o conceito de competência relacionado à equipe de trabalho, sendo igualmente fundamental o papel da organização no sentido de promover a adequação das competências individuais às competências coletivas, a fim de garantir que a competência coletiva seja superior à soma das competências individuais, resultando de um salutar processo sinergético de interações sociais desenvolvidas no grupo. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico percorrido na elaboração do estudo que originou este artigo.

3. METODOLOGIA

Este trabalho, conforme Gil (1989), caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, do tipo exploratória, pois tem como objetivo a obtenção de mais informações sobre a eficácia do processo

admissional e sua relação com a definição da lotação dos servidores TAE ingressos em 2013. A pesquisa de campo foi feita sobre a forma de questionário, via ferramenta *Survey Monkey*, no período de 02/03 a 05/04/2017, junto aos servidores ocupantes do cargo de assistentes em administração, admitidos no concurso público, objeto do Edital 03/2013, com a finalidade de conhecer a percepção de cada um acerca do momento da entrevista admissional e sua relação com a definição da unidade de lotação.

Além disso, para atender os objetivos deste trabalho, fez-se uma pesquisa documental no Núcleo de Seleção (NUSEL) da Coordenação de Desenvolvimento Humano (CDH) da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP) da UFBA. Nesta fase tomaram-se por base documentos institucionais (Editais de concursos dos anos de 2012 a 2016), roteiros utilizados nas entrevistas admissionais, levantamento de dados do perfil dos inscritos no concurso para TAE, no SISCON (Sistema de Concursos da UFBA), realizado em 2013.

Outra técnica utilizada na coleta de dados foi a observação ativa que segundo Gil (2008), refere-se à participação do pesquisador no cotidiano do grupo pesquisado. A escolha dessa técnica deu-se em função da conveniência e oportunidade, tendo em vista que um dos autores do artigo trabalha na PRODEP, tendo fácil acesso às pessoas e documentos.

O Edital 03/2013, no qual os candidatos pesquisados ingressaram na UFBA, ofereceu 50 vagas para o cargo de Assistente em Administração, Campus de Salvador e 2 vagas para o Campus de Vitória da Conquista. Foram aprovados e homologados 115 candidatos. Destes, tomaram posse no cargo e entraram em exercício 96. De acordo com informação do Sistema Integrado de Pessoal da UFBA (SIP), até a data de aplicação do citado questionário, 15 servidores haviam pedido vacância, totalizando 81 servidores. Destes, responderam ao questionário 78, correspondendo a 96,30% de respostas. Destaca-se que a vacância ocorre quando o cargo do servidor é considerado vago por motivo de exoneração, demissão, promoção, readaptação, aposentadoria, falecimento ou posse em outro cargo não cumulativo, conforme art. 33 da Lei nº 8.112 (Brasil, 1990). No caso do concurso citado, a maioria das vacâncias ocorreu por pedido de exoneração.

Como proposto por Vergara (2009), o questionário foi preparado utilizando a escala Likert, contendo 26 perguntas fechadas, avaliadas de 1 a 5, onde 1 correspondia a pior nota e 5 à melhor. Teve-se também uma última questão aberta, para que o respondente pudesse explora algo que achasse necessário ou importante em relação ao conteúdo pesquisado.

Para melhor identificar-se a percepção dos servidores, as perguntas foram elaboradas e organizadas em 5 dimensões, com base no referencial teórico utilizados por Baptista (2011) e adaptadas para o propósito dessa pesquisa. Foram elas, 1. Processo de lotação; 2. Relacionamento com a chefia imediata e colegas; 3. Desempenho de atividades; 4. Processo de Trabalho; 5. Necessidades de Capacitação. Cada uma delas estabelecia indicadores com vistas a medir o grau de concordância entre os servidores, a respeito das categorias citadas, gerando subsídios para o desenvolvimento da pesquisa.

Uma informação importante, é que um dos autores do artigo é servidor da CDH/PRODEP, órgão responsável pela seleção e recrutamento, podendo este fato provocar nos respondentes uma tendência a avaliar o processo admissional de forma mais positiva do que é efetivamente a situação real. Os resultados da pesquisa de campo são trazidos sob a forma de quadros, comentados pelos autores à luz do referencial usado.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção do artigo divide-se em uma breve contextualização do processo de

alocação de pessoas na UFBA, sendo seguida por análises de algumas das dimensões da operacionalização deste processo.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ALOCAÇÃO DE PESSOAS NA UFBA

A UFBA é uma instituição de grande porte, com inúmeras Unidades Universitárias, subdivididas em diretorias, departamentos, colegiados, secretarias e Órgãos administrativos diversos, tais como, Pró-Reitorias, Bibliotecas, Hospitais, Museus, etc. Em todos esses ambientes o ocupante do cargo de assistente em administração pode ser lotado. Constata-se, com base nos últimos concursos realizados que, cada vez mais, os candidatos que ingressam na UFBA, apresentam qualificações muito acima daquelas exigidas para o cargo, como graduação, mestrado e, alguns até doutorado. Entende-se ser fundamental a apresentação da sistemática de alocação dos TAE na UFBA, aspectos estes a seguir explorados.

O processo de admissão na UFBA, conforme análise dos editais de concursos realizados a partir de 2012, compreende as seguintes etapas: provas escritas, provas práticas para cargos previamente estabelecidos em edital, inspeção médica de caráter eliminatório e etapa de entrevista admissional para levantamento dos perfis dos novos servidores. Os dados coletados nesta última etapa do processo são utilizados para posterior cruzamento com os perfis demandados pelos dirigentes das Unidades Universitárias, coletados através de formulário específico, com vistas a uma melhor definição da lotação dos candidatos aprovados.

A entrevista admissional é realizada por uma equipe do Núcleo de Acompanhamento da Vida Funcional, da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas - NAVIF/PRODEP - composto por uma psicóloga, uma assistente social, um assistente em administração, com formação em psicologia e um auxiliar em administração. Esse procedimento, quando realizado pelo NAVIF, ocorre nos casos em que mais de um candidato é convocado, sendo necessário definir uma unidade de lotação para esses servidores.

Nos casos em que se tem apenas uma Unidade demandando reposição de servidor, ou seja, quando apenas um candidato é convocado para tomar posse no cargo daquela respectiva Unidade Universitária, essa entrevista é realizada pelos técnicos do NUSEL/PRODEP - Núcleo de Seleção da PRODEP, apesar desses servidores não possuírem formação na área organizacional. Ficou estabelecido que esse procedimento ocorreria dessa forma, porque nesses casos não haveria necessidade de análise de perfil, pois esse novo servidor tendo ou não compatibilidade com a atividade a ser desenvolvida naquele ambiente seria para lá enviado.

O instrumento utilizado nas entrevistas admissionais sofreu alteração há aproximadamente 5 anos. Atualmente essa etapa é realizada mediante dois roteiros, um para levantamento de dados pessoais, acadêmicos e profissionais, e o outro contendo 7 perguntas de caráter comportamental, a fim de reconhecer reações frente a algumas situações hipotéticas.

O que ocorre, entretanto, é que apesar de o segundo roteiro já estar melhor estruturado e ajudar a conhecer de forma razoável a reação dos técnicos frente a situações adversas, este instrumento é utilizado de maneira assistemática, pelos motivos expostos acima, além de necessitar de um estudo aprofundado para melhor identificar

comportamentos e atitudes.

Para Vieira e Machado (2011) a entrevista por competência se propõe a pesquisar comportamentos passados com o objetivo de prever comportamentos futuros que poderão ser utilizados para melhor aproveitamento do indivíduo na realização das suas atividades. Gil (1989) apresenta parecer semelhante ao considerar que este é também um instrumento importante para análise de comportamento presente e passado, colaborando para a previsão de comportamento futuro em situações idênticas.

Ocorre que o cargo de TAE possui atribuições bastante genéricas, além de possuir como requisito para ingresso no cargo apenas o 2º grau completo, conforme descrição de cargos, constante da Lei nº 11.091/2005, que trata do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Como resultado, razoável número de servidores capacitados, com perfis genéricos, são aprovados, recaindo sobre a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP), o desafio de lotá-los em Unidades Universitárias ou Administrativas, que lhes garantam uma boa receptividade e integração, compatibilidade entre sua formação e as atividades a serem desenvolvidas.

No concurso público realizado em 2013, pela Universidade Federal da Bahia, ofereceu-se 50 vagas para o cargo de Assistente em Administração. Este concurso teve vigência de 1 ano, foi prorrogado por mais 1 ano e prescreveu em janeiro de 2016. Foram homologados aproximadamente 100 candidatos e todos foram nomeados.

Das 52 vagas oferecidas para esse cargo, inscreveram-se 26.155 candidatos, destes, 3.078 informaram possuir o 2º grau completo; 2.136 com curso superior incompleto; 4.061 com graduação em qualquer área; 647 com especialização; 176 com mestrado e 2 com doutorado. Não informaram a escolaridade 15.753 candidatos.

Em relação aos candidatos classificados nas 52 vagas oferecidas, 6 informaram possuir o 2º grau completo; 4 com curso superior incompleto; 24 com graduação em qualquer área; 2 com especialização; 1 com mestrado. Não informaram a escolaridade 15 candidatos. Constata-se que dos candidatos inscritos 34,49% possuem formação acima da requerida para esse cargo e dos classificados nas vagas, 60%.

O que se verifica é que o ocupante desse cargo, a depender da sua lotação, pode desempenhar atividades das mais elementares às mais complexas, que vai do simples controle de claviculário (quadro ou móvel onde se guardam as chaves) até a análise de complexos processos. Com base nas informações apresentadas nesta caracterização do processo adotado pela UFBA, com base em Aldaay (2000), Zarifian (2001), Brandão e Guimaraes (2001), Bergue (2010), Schikmann (2010), Brandão (2013), fica clara a urgência em se promover ações que aperfeiçoem os instrumentos utilizados na admissão de pessoas, a fim de reconhecer as competências necessárias ao bom atendimento das demandas organizacionais, permitindo assim, que a IFES alcance maior eficiência na prestação dos serviços públicos sob sua responsabilidade. As análises avançam a partir da apresentação, na subseção seguinte, dos resultados obtidos com o *survey* elaborado a partir de categorias complementares para o estudo do fenômeno.

4.2 O PROCESSO DE ALOCAÇÃO DE PESSOAS: UMA POSSÍVEL ANÁLISE

As análises dos dados coletados são discutidas por cada uma das categorias elencadas por Baptista (2011), conforme tabelas trazidas na sequência do artigo.

Tabela 1 - Processo de lotação

Indicadores	1	2	3	4	5
A entrevista admissional realizada pela CDH/PRODEP contribuiu para o meu processo de lotação.	(12,82%)	10 (12,82%)	**21 (26,92%)**	18 (23,08%)	19 (24,36%)
Minhas competências profissionais foram adequadamente identificadas na entrevista admissional.	(12,82%)	14 (17,95%)	**25 (32,05%)**	16 (20,51%)	13 (16,67%)
Minhas competências pessoais foram adequadamente identificadas na entrevista admissional.	11 (14,10%)	13 (16,67%)	**24 (30,77%)**	19 (24,36%)	11 (14,10%)
A definição de minha unidade de lotação levou em conta minhas competências profissionais.	16 (20,51%)	15 (19,23%)	**18 (23,08%)**	%)	%)
A definição de minha unidade de lotação também levou em conta minhas competências pessoais.	14 (17,95%)	13 (16,67%)	**23 (29,49%)**	18 (23,08%)	%)
O documento contendo a descrição das atividades do meu cargo, entregue no momento da entrevista admissional, está compatível com as atividades desempenhadas por mim.	(12,82%)	6 (7,69%)	17 (21,79%)	**28 (35,90%)**	17 (21,79%)

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2017.

Nessa primeira tabela, analisou-se a dimensão “Processo de lotação” verificando-se que a maioria dos respondentes tenderam a uma avaliação positiva, ou seja, acima de 60% dos servidores consultados, considerando-se as notas 3 a 5 da escala. Levando-se em conta todos os 6 indicadores, em termos numéricos, a nota 3 teve a maior média de respondentes, 21, enquanto a nº 1, 12; a nº 2, 12; nº 4, 19 e a nº 5, 14. Entretanto, contrapondo-se ao preconizado por Brandão e Guimaraes (2001), Bergue (2010), Schikmann (2010), Brandão (2013), um número significativo de servidores, cerca de 40%, não considerou que a definição de sua unidade de lotação levou em conta suas competências profissionais, apesar de um número aproximado, 38,46% afirmar que suas competências foram adequadamente identificadas, significando que, para alguns, a entrevista admissional está sendo realizada de forma efetiva, mas seus resultados não estão sendo utilizados adequadamente no processo de lotação.

A CDH/PRODEP, em consonância com o que pontua Bess (2016), realiza entrevista admissional com todos os novos servidores, independentemente de qual cargo eles ocupem, visando assim auxiliar na definição da lotação destes. Entretanto, como dito anteriormente, esse instrumento carece de aperfeiçoamento, para que possa aumentar as chances de sucesso na alocação dos novos servidores, além de procurar satisfazer ambos os lados envolvidos no processo: setores e servidores ingressantes. Em seguida, tem-se a análise dos da tabela 2.

Tabela 2 - Relacionamento com a chefia imediata e colegas

Indicadores	1	2	3	4	5
Minha visão em relação ao desenvolvimento do trabalho é semelhante à da minha chefia imediata	4 (5,13%)	10 (12,82%)	21 (26,92%)	**26 (33,33%)**	17 (21,79%)
Minha visão em relação ao desenvolvimento do trabalho geralmente é semelhante à dos meus colegas de trabalho	3 (3,85%)	12 (15,38%)	23 (29,49%)	**24 (30,77%)**	16 (20,51%)
Minha chefia imediata é aberta a opiniões diferentes acerca do trabalho	4 (5,13%)	7 (8,97%)	8 (10,26%)	**30 (38,46%)**	29 (37,18%)
Tenho boa relação com meus superiores	0 (0%)	3 (3,85%)	8 (10,26%)	%)	**%)**
Tenho boa relação com meus colegas de trabalho	0 (0%)	0 (0,00%)	3 (3,85%)	17 (21,79%)	**%)**

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2017.

Nesta categoria observa-se que há predominância da nota 4 da escala para os três primeiros indicadores e, para os aspectos relativos ao relacionamento com superiores e com colegas, prevalecendo a nota 5. Entretanto, nos dois primeiros indicadores dessa tabela há um número significativo de respondentes, cuja visão em relação ao desenvolvimento do trabalho não é semelhante ao da chefia nem à dos colegas de trabalho, superando a casa dos 42%, considerando-se a nota 3 da escala.

Outro achado importante nesta dimensão - minha chefia imediata é aberta a opiniões diferentes - é de que 75% admitiram ter liberdade de opinião junto à chefia; aproximadamente 25% dos respondentes tenderam a uma avaliação negativa, considerando as notas 1 a 3; e apenas 14% avaliaram não ter liberdade para expor opiniões divergentes junto à chefia. Nesta categoria, analisando-se todos os 5 indicadores, prevaleceu a nota 5, com média de 34 respondentes, indicando que em termos gerais o relacionamento desses servidores com os colegas e com a chefia é bom, o que corrobora os achados do trabalho de Almeida e Meireles (2015) e Baptista (2011), no que se refere à dimensão “Sociabilidade”. A seguir, trazem-se os dados e análises relativos à categoria “Desempenho de atividades”.

Tabela 3 - Desempenho de atividades

Indicadores	1	2	3	4	5
As atividades desenvolvidas em meu ambiente de trabalho são compatíveis com às descritas no edital do concurso	5 (6,41%)	5 (6,41%)	17 (21,79%)	**26 (33,33%)**	25 (32,05%)
Costumo utilizar meus conhecimentos/experiências para a realização das minhas atividades profissionais	0 (0,00%)	4 (5,13%)	15 (19,23%)	22 (28,21%)	**37 (47,44%)**
Minhas competências são suficientes para o desempenho de minhas	0 (0,00%)	7 (8,97%)	11 (14,10%)	26 (33,33%)	**34 (43,59%)**

atividades profissionais					
Tenho dificuldade para desenvolver minhas atividades profissionais	**44 (56,41%)**	11 (14,10%)	8 (10,26%)	%)	%)
Seria melhor aproveitado se estivesse lotado em outra Unidade Universitária	**25 (32,05%)**	12 (15,38%)	16 (20,51%)	9 (11,54%)	%)
Meu potencial de trabalho é bem aproveitado na realização de minhas atividades profissionais	3 (3,85%)	16 (20,51%)	**24 (30,77%)**	16 (20,51%)	19 (24,36%)

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2017.

Na análise desta categoria, os dados demonstram que os três primeiros indicadores foram bem avaliados, confirmando que grande parte dos servidores ocupantes desse cargo possuem qualificação para o desempenho das suas atividades, reforçando-se assim, os achados advindos das análises realizadas por Baptista (2011) e Almeida e Meireles (2015), no que se refere à dimensão "Execução do trabalho". Percebe-se também um equilíbrio em torno de 70%, entre o 3º e o 4º indicadores, confirmando coerência entre as respostas.

Com relação ao indicador "melhor aproveitamento em outra Unidade", 32,05% assinalaram a nota 1 da escala, informando que estão satisfeitos em suas Unidades de lotação. Por outro lado, levando-se em conta as notas 3 a 5 desse mesmo quesito, pode-se afirmar que, aproximadamente 50% desses servidores, não estão satisfeitos em suas unidades de lotação, e 15,38% que assinalaram a nota 2, cogitam, ainda que de forma moderada, a possibilidade de serem melhor aproveitados em outros ambientes. Outro ponto observado é que em torno de 19,23% dos servidores afirmaram ter dificuldade para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Levando-se em conta todos os 6 indicadores, prevaleceu a nota nº 5, com maior média de respondentes, 22, enquanto a nº 1, 13; a nº 2, 9; nº 3, 15 e a nº 4, 19. Os dados da tabela 4, referentes aos "processos de trabalho são dispostos a seguir.

Tabela 4 - Processo de Trabalho

Indicadores	1	2	3	4	5
Meu processo de trabalho é bem estruturado	5 (6,41%)	17 (21,79%)	**28 (35,90%)**	22 (28,21%)	6 (7,69%)
Minha chefia imediata me auxilia a compreender o meu processo de trabalho	7 (8,97%)	12 (15,38%)	20 (25,64%**)**	**21 (26,92%)**	18 (23,08%)
Meus colegas de trabalho me auxiliam a compreender o meu processo de trabalho	2 (2,56%)	10 (12,82%)	16 (20,51%)	**29 (37,18%)**	21 (26,92%)
Geralmente tenho sugestões de mudança para o meu processo de trabalho	7 (8,97%)	8 (10,26%)	22 (28,21%)	**%)**	%)
Sinto-me à vontade para sugerir mudança no processo de trabalho.	6 (7,69%)	4 (5,13%)	21 (26,92%)	23 (29,49%)	**%)**

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2017.

Na categoria, o primeiro indicador teve uma avaliação de nota 3 da escala, indicando que o processo de trabalho pode ser melhor estruturado. Entre o segundo e o terceiro indicadores, verifica-se que há uma melhor relação, maior liberdade com os colegas do que

com a chefia imediata. No quarto e quinto indicadores, a maioria das respostas concentrou-se nas notas 4 e 5, sugerindo uma boa participação dos respondentes nos processos de trabalho. Analisando-se essa categoria, percebe-se que a nota 4 teve a maior média de respondentes, 25; em 2º lugar a nota 3, com 21; em 3º, a nota 5, com 16. Pode-se inferir dessa análise que os processos de trabalho podem ser melhor estruturados. A seguir, são apresentados e analisados os dados contidos na tabela 5, acerca das necessidades de capacitação.

Tabela 5 - Necessidades de Capacitação

Indicadores	1	2	3	4	5
Costumo participar das ações de capacitação oferecidas pela Universidade	5 (6,41%)	9 (11,54%)	9 (11,54%)	24 (30,77)	**31 (39,74%)**
As ações de capacitação contribuem para a realização do meu trabalho	3 (3,85%)	8 (10,26%)	24 (30,77%)	**27 (34,62%)**	16 (20,51%)
As ações de capacitação atendem às minhas aspirações profissionais	7 (8,97%)	14 (17,95%)	**28 (35,90%)**	21 (26,92%)	8 (10,26%)
Minha chefia imediata incentiva a minha participação nas ações de capacitação	12 (15,38%)	8 (10,26%)	17 (21,79%)	19 (24,36%)	**%)**

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2017.

Com relação a este quesito, observa-se que apenas 6,41% não costumam participar das ações de capacitação oferecidas. 11,54% participam muito pouco. 3,85% informaram que as ações de capacitação não contribuem para a realização do seu trabalho, ou contribuem muito pouco, somando-se as notas 1 e 2 dessa escala, aproximadamente 14%.

Observa-se ainda que acima de 50% das chefias incentiva seus servidores a se capacitarem. Analisando-se os quatro indicadores dessa categoria, verifica-se que a nota 4 contou com a maior média de respondentes, 23; a nota 5, com 22; a nota 3, com 20, indicando que as ações de capacitação estão ocorrendo e cooperando com a realização das atividades. Sob tal perspectiva, considera-se adequado ao contexto da UFBA o que Pires et al (2008) afirmam em relação ao fato de que a evolução das competências no que se refere às dimensões pessoais e profissionais, se dá na medida em que ocorre o processo de aprendizagem, sendo para tal fundamental o cargo e as atividades realizadas, por guardarem estreita relação com a habilidade de cada funcionário para não somente resolver problemas, como também para se posicionar adequadamente frente a imprevistos e se disponibilizar a trocar conhecimentos tanto horizontal, quanto verticalmente no âmbito da estrutura hierárquica da qual faz parte. Entretanto, um número significativo atribuiu nota 3, significando que essas ações precisam passar por um processo de melhoria, ou que os respondentes, por alguma razão, não quiseram se posicionar mais criticamente a respeito do tema.

.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar as contribuições da entrevista admissional para o processo de alocação de pessoal, verificando a efetividade desse processo sob a ótica dos servidores TAE, identificando sua relação com o processo de lotação. Para isso, procedeu-se inicialmente àanálise documental e observação ativa, com o intuito de compreender e descrever como o processo admissional acontece na UFBA. Além disso, aplicou-se um questionário com os TAE que ingressaram em 2013, visando-se assim obter a percepão dos novos servidores acerca desse processo.

Dentre os principais achados, tem-se o resultado da análise da categoria "Processo de Lotação" sugerindo melhorias na concepção do instrumento de entrevista admissional realizada pela CDH/PRODEP, assim como a necessidade de se realizar o mapeamento de competências nas Unidades Universitárias da UFBA, sejam elas acadêmicas ou administrativas. Apesar da análise dos indicadores mostrar uma boa relação entre servidores e chefia imediata, não se pode esquecer que 25% dos respondentes tenderam a uma avaliação negativa no item: Minha chefia imediata é aberta a opiniões diferentes, levando-se em conta a nota 3.

Constatou-se também que muitos respondentes não possuem dificuldade no desempenho de suas atividades, podendo ser este o motivo da insatisfação no ambiente de trabalho, verificada em 50% dos servidores que afirmaram que poderiam ser melhor aproveitados se estivessem lotados em outra unidade universitária, novamente considerando a nota 3. Obteve-se ainda que 18,23% afirmaram ter dificuldade para desenvolver atividades profissionais, e 10,26%, considerando a nota 3, afirmaram relativa dificuldade. Tais resultados confirmaram os achados nos trabalhos de Almeida e Meireles (2014) e Baptista (2011), o que parece indicar a necessidade de melhorias em relação aos processos de trabalho da organização estudada.

No que tange às "Necessidades de Capacitação", verifica-se que 17% dos servidores não costumam participar das ações de capacitação oferecidas. Dessa análise, alguns questionamentos podem ser feitos, a exemplo de: As ações de capacitação não atendem às necessidades dos novos servidores? Eles não necessitam de capacitação, visto que possuem formação acima da requerida? São indivíduos que entraram na UFBA, mas estão apenas à espera do próximo concurso para mudar de Instituição e, portanto, não estão interessados nessas ações? Tais questionamentos evidenciam a necessidade de novos estudos tomando-se por base os dados coletados nesse trabalho.

Entre as limitações dessa pesquisa está o escopo da população estudada, sugerindo novos estudos com envolvimento da alta gestão (pró-reitores, coordenadores/chefes de equipes de trabalho e dirigentes de unidades administrativas e acadêmicas). Finalmente, embora os dados do questionário aplicado não apontem situação crítica na UFBA, percebe-se que há espaço para a busca de resultados mais satisfatórios, no que diz respeito aos processos de alocação de pessoal, sugerindo-se o aprimoramento dos instrumentos utilizados no processo admissional com vistas a contribuir para esta organização e para processos de alocação de TAE que estejam em vigor em outras IFES.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **RAP**. Edição Especial Comemorativa. 67-86, 1967-2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005 . Acesso em 07/07/2017.

ALDAY, H. E. C. O Planejamento estratégico dentro do conceito de administração estratégica. **Rev. FAE**. Curitiba, v.3, n.2, p. 9-16, maio/ago. 2000. Disponível em: https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/505 . Acesso em 09/06/2017.

ALMEIDA, Denise Ribeiro de. **Trajetória institucional da universidade brasileira** – a UFBA como reflexo e modelo. 2011, 284 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____, Denise Ribeiro de. Mudança Estratégica nas Instituições Federais de Ensino Superior: o Caso UFBA. In: XXXVI Enanpad, Rio de Janeiro, **Anais** ..., Rio de Janeiro, ANPAD, 2012. CD ROM.

ALMEIDA, D. A.; MEIRELES, A. S. Satisfação e Trabalho: Uma análise do Grau de Satisfação dos Servidores em Estágio Probatório da UFBA. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. **Anais...** Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata. Argentina. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136146/102_00010.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03/04/2017

BAPTISTA, N.L. **Subjetividade e trabalho: nível de satisfação dos novos servidores. Estudo de caso em uma autarquia pública federal.** In: Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 7, 2011. Niterói. Disponível em http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg7/anais/T11_0363_2172.pdf . Acesso em 09/06/2017.

BERGUE, S. T. Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público: Uma perspectiva da vivência docente no contexto curso. In: **Gestão de Pessoas: Bases Teóricas e Experiências no Setor Público**. Brasília, ENAP, 2010. Disponível em: http://www.enap.gov.br/documents/586010/603556/Livro.pdf/b295469b-faec-42f2-9544-69b1984e17a8 . Acesso em: 10/06/2017.

BESS, Maiara Raiser Sühnel**. Movimentação de servidores técnico-administrativos e gestão por competências em uma instituição federal de ensino superior: Uma proposta de suporte à decisão**. Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGA/UFSC) Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/173664/344116.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 09/06/2017.

BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de Competências. Métodos, Técnicas e Aplicações em Gestão de Pessoas**. São Paulo, Atlas, 2013

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. **Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?** Revista de Administração de Empresas. S.P., v.41, n.1, p.8-15, jan/mar, 2001. http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf . Acesso em 09/06/2017.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.707/2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm . Acesso em 09/06/2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm . Acesso em 09/06/2017.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm> . Acesso em:

07/05/2017.

BRASIL. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. c.16. Programa de Modernização do Poder Executivo Federal. Termo de Referência do Convênio de Cooperação Técnica com o BID. Brasília. DF. 1998. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno16.pdf .

Acesso em : 02/08/2017

BRESSER- PEREIRA, Luiz C.. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Brasília, **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril,1996. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.admpublicaburocraticaagerencial.pdf . Acesso em: 07/05/2017.

DOMINGUES, J. M. Instituições formais, cidadania e solidariedade complexa. **Lua Nova**, São Paulo, 66: 9-22, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n66/29082.pdf . Acesso em: 07/05/2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. SP. Ed. Atlas. 2ª Edição.1989

PIRES A. K. et al. **Gestão por Competências em Organizações de Governo**. Mesa Redonda de Pesquisa-Ação. Brasília. Enap. 2007. Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/383 . Acesso em: 07/05/2017.

SCHIKMANN, Rosane. Gestão Estratégica de Pessoas: Bases para a Concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In: **Gestão de Pessoas: Bases Teóricas e Experiências no Setor Público**. ENAP, 2010. Disponível em: http://www.enap.gov.br/documents/586010/603556/Livro.pdf/b295469b-faec-42f2-9544-69b1984e17a8 . Acesso em: 10/06/2017.

TEIXEIRA FILHO, A. R.; ALMEIDA, D. R. Gestão por Competências: Mapeamento de Competências na Universidade Federal da Bahia. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, **Anais...** A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131380 . Acesso em: 10/06/2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados em campo**. SP. Ed. Atlas. 2009

VIEIRA, Fernando de Oliveira; MACHADO, Dyuliana Maria Garcia Soares. A abordagem da gestão por competência para alocação de pessoal em organizações públicas. **Anais...** VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão. 2011. Disponível em: http://www.inovarse.org/sites/default/files/T11_0328_1754.pdf . Acesso em: : 07/05/2017.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência**. Por uma nova lógica. Tradução: Maria Helena C. V. Trelinsky. São Paulo, Atlas. 2001.

A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do brasil: um estudo quantitativo

Autores: Ambrosini, Anelise Bueno (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Resumen: O objetivo deste trabalho foi de realizar um levantamento quantitativo da representação de mulheres que ocupam os cargos de reitor e vice-reitor nas universidades federais do Brasil, no ano de 2017. Por esta razão, o estudo realizou estatística descritiva para apresentar os dados. Das 63 universidades federais existentes no Brasil, somente 30,2% são lideradas por reitoras mulheres. O segundo cargo mais importante das instituições de ensino superior, de vice-reitor, tem 34,4% de representatividade de mulheres no cargo. Ao fazer o cruzamento destes dados por região do país, verifica-se que a região Centro-oeste possui o maior equilíbrio na representação entre homens e mulheres no cargo de reitor, com 60% de representação feminina, e a região Sul a maior disparidade, com 18,2%. Já na vice-reitoria, a região Centro-oeste é que possui a maior discrepância entre sexos, com mulheres nas 20% das vice-reitorias, ao passo que a região Sul é que possui maior equilíbrio, com mulheres ocupando 45,5% dos cargos. Os índices de representatividade feminina revelados neste estudo apresentam números ligeiramente superiores aos encontrados na literatura. Conclui-se que as mulheres são sub-representadas nos cargos estudados e recomenda-se a realização de estudos periódicos, em virtude dos mandatos serem eletivos, característica dos cargos de reitor e vice-reitor.

Palabras Clave: Gestão Universitária. Mulheres na Gestão. Reitores. Vice-reitores.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A representação de mulheres em cargos gerenciais tanto na iniciativa privada como no serviço público tem sido amplamente estudada, sob diversos aspectos. Algumas pesquisas têm analisado esta representação especificamente nas instituições de ensino superior e tem demonstrado o aspecto quantitativo deste índice, como é caso dos estudos de Siqueira *et al*. (2016), Atanázio Júnior *et al*. (2016); Soares *et al.* (2016), Ambrosini (2012) e Carvalho *et al.* (2006). Outras pesquisas têm analisado aspectos mais subjetivos no exercício dos cargos de poder, tais como a temática de identidade, perfil, relações de gênero e poder, estilo de liderança, entre outros, como é o caso das pesquisas de (MIRANDA *et al*., 2015; MIRANDA *et al*., 2014; MIRANDA *et al*., 2013, SILVA *et al*., 2012; MIRANDA *et al*., 2009; LETA, *et al*., 2006).

Sob o prisma quantitativo, na iniciativa privada de modo geral, segundo dados do Instituto Ethos (2016), cargos nos Conselhos de Administração e nos Quadros Executivo das empresas pesquisadas, as mulheres ainda são minoria, com representação de 11% e 13,6%, respectivamente. No serviço público, estes índices não são muito diferentes. Conforme alguns números que serão apresentados na revisão de literatura, esta sub-representação feminina está presente tanto em cargos de livre nomeação e exoneração, tanto nos cargos em que a escolha é feita através de processos eletivos.

Apesar da literatura sobre o tema, alguns nichos ainda carecem de compilação de dados. Em buscas nos portais de periódicos científicos, por exemplo, poucas pesquisas estudam o cargo mais elevado hierarquicamente das universidades públicas: de reitor e vice-reitor. Além disso, não há no Portal de Transparência do Governo Federal, no portal do Ministério da Educação (MEC), ou mesmo no site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) dados relativos à representação de mulheres no exercício destes cargos.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo quantificar o número de mulheres que exercem o cargo de reitoras e vice-reitoras das universidades federais brasileiras, verificando sua representatividade no ano de 2017, assim como realizar a análise destes dados conforme a região em que está localizada cada instituição.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura a seguir tem a intenção de rever os principais conceitos sobre a instituição universidade, como se dá a nomeação para o cargo mais elevado desta instituição, assim como apresentar alguns estudos que tem mostrado a representação de mulheres em cargos de poder na esfera pública e em cargos gerenciais nas universidades brasileiras.

2.1 AS UNIVERSIDADES FEDERAIS E A ESCOLHA E NOMEAÇÃO DE SEUS REITORES E VICE-REITORES

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996 a educação superior no Brasil é um dos componentes da educação escolar. É ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com graus de abrangência e especialização variados (BRASIL, 1996). Independente da classificação administrativa, as instituições de ensino mantidas pela União, e aqui se enquadram as universidades federais e as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada, fazem parte do sistema federal de ensino (BRASIL, 1996).

Embora não haja o conceito da instituição universidade na Constituição Federal de 1988, há explicitamente a garantia do gozo das autonomias didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, além da expressa obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para estas instituições (BRASIL, 1988). Para a LDB, universidades são instituições pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, e se caracterizam por possuir uma produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; e por haver em seu quadro funcional de docentes no mínimo um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Em suma, as universidades são instituições de ensino superior, pluridisciplinares, e que possuem características diferenciadas tais como a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que não ocorre em outras instituições de ensino superior, como os centros e faculdades.

A autonomia administrativa, assegurada na Constituição Federal, e o princípio da gestão democrática, presente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao ensino público, podem ser visualizadas na forma como é feita a escolha de seus gestores, inclusive seus reitores e vice-reitores. Obedecendo aos preceitos de investidura em cargo público, que depende de aprovação prévia em concurso público, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão, de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988), a nomeação para os mais elevados cargos da gestão universitária federal também obedece alguns critérios e normas impostos em lei federal. Conforme lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, hoje quase toda revogada, mas que com a redação dada pela lei nº 9.192, de 1995, mantém alguns artigos ainda vigentes, temos:

> Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e

> de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte: (Redação dada pela Lei nº 9.192, de 1995)
>
> I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplices organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal; (Redação dada pela Lei nº 9.192, de 1995)
>
> II - os colegiados a que se refere o inciso anterior, constituídos de representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária e da sociedade, observarão o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente no total de sua composição; (Redação dada pela Lei nº 9.192, de 1995)
>
> III - em caso de consulta prévia à comunidade universitária, nos termos estabelecidos pelo colegiado máximo da instituição, prevalecerão a votação uninominal e o peso de setenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação à das demais categorias; (Redação dada pela Lei nº 9.192, de 1995)
>
> Parágrafo único. No caso de instituição federal de ensino superior, será de quatro anos o mandato dos dirigentes a que se refere este artigo, sendo permitida uma única recondução ao mesmo cargo, observado nos demais casos o que dispuserem os respectivos estatutos ou regimentos, aprovados na forma da legislação vigente, ou conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino. (Incluído pela Lei nº 9.192, de 1995)

Em suma, os cargos de reitor e vice-reitor das universidades federais brasileiras são exclusivos de servidores públicos civis da classe docente, com título de doutor, cujos nomes estejam em uma lista tríplice, organizado pelo seu conselho máximo e são nomeados pelo Presidente da República. Tais regras constam também no Decreto Federal nº 1.916, de 1996, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior.

Apesar da nomeação do dirigente máximo das universidades federais ser feita pelo Presidente da República, este geralmente a faz em consonância com o mais votado nas consultas prévias feitas à comunidade universitária que, como se verifica no inciso III do artigo 16 da lei nº 5.540, deve prevalecer o peso de 70% para os votos dos docentes. Este modelo é chamado comumente de modelo proporcional, na medida em que o peso dos votos de professores é de 0,7, e os 0,3 restantes divididos entre a categoria dos técnico-administrativos e estudantes, sobre o total de votos verificados na consulta pública. O estudo de Michereff Júnior (2017), sobre as eleições nas universidades federais, verificou que, em dados de 2016, somente 25% das universidades federais adotaram o modelo proporcional em suas últimas consultas para escolha do reitor e vice-reitor. O modelo paritário é o preponderante, adotado em 74% das universidades que elaboram consultas à comunidade universitária. Neste modelo, o peso dos votos é de um terço para cada categoria. Já o modelo comunitário é adotado por 1% delas e se caracteriza pela inserção da sociedade civil

organizada da localidade, como uma quarta categoria de votantes (MICHEREFF JÚNIOR, 2017).

2.2 A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM CARGOS DE PODER NO SETOR PÚBLICO E NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Conforme já relatado anteriormente, a Constituição Federal assegura que a investidura em cargo ou emprego público se dá basicamente através de prévia aprovação em concurso público, ou através de indicação em cargos de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988). Com isso, podemos inferir que as contratações no serviço público, e sua possível ascensão em cargos de maior hierarquia e maior poder, podem ser menos discriminatórias, em função da obrigatoriedade de ingresso através concurso público, que proporciona igualdade de acesso a todo e qualquer brasileiro, desde que preencham os requisitos estabelecidos em lei.

Além disso, alguns cargos gerenciais e de poder são exercidos através de função de confiança, exclusivas de servidores ocupantes de cargo efetivo, ou de cargos em comissão, preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei (BRASIL, 1988). Ou seja, pode haver nomeação em cargos em comissão de pessoas que não são da carreira, desde que obedeçam as condições e percentuais legais.

Os cargos de Ministro de Estado se enquadram na categoria de cargos em comissão de livre nomeação e exoneração. Conforme Melo (2015), Bandeira e Melo (2010) e o Palácio do Planalto (2017) as mulheres foram e estão sub-representadas neste cargo. Segundo Melo (2015), em 2013 tínhamos 25,6% de mulheres exercendo o cargo de Ministra de Estado, enquanto que no ano de 2015 o número caiu para 12,9%. Alguns dados históricos valem a pena ser mencionados. Conforme Bandeira e Melo (2010) até o primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, em 2011, depois de transcorridos 121 anos de República, os 31 presidentes anteriores haviam colocado somente 18 mulheres em pastas ministeriais como efetivas e interinas no Poder Executivo brasileiro. Destas 18 mulheres, 11 foram nomeadas nos dois mandatos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva nos anos de 2003 a 2010. Ou seja, antes de 2003 o Brasil só teve 7 Ministras de Estado em todo seu período republicano. Atualmente, dos 28 ministérios de compõe a Presidência da República, somente 2 mulheres são Ministras, o que equivale aproximadamente a 7,1% de representação feminina (PALÁCIO DO PLANALTO, 2017).

Esta sub-representação também tem acontecido com alguns cargos gerenciais dentro das universidades brasileiras, embora com números de representação bastante variados e mais otimistas, mas quase nunca se igualando ou ultrapassando a representação masculina.

Siqueira *et al.* (2016) verificou que os cargos gerenciais das universidades federais do estado de Minas Gerais são ocupados por uma maioria masculina. No seu estudo, a autora dividiu os cargos de poder em baixa e alta gerência. Em ambos, as mulheres são sub-representadas, com percentuais de 35,8% de mulheres em cargos de baixa gerência, e 26,5% em cargos de alta gerência. Quando analisada cada instituição separadamente e os cargos gerenciais de modo geral, a sub-representação ainda permanece. O percentual mais baixo encontrado foi na Universidade Federal de Itajubá com aproximadamente 18% de mulheres ocupando cargos gerenciais.

Atanázio Júnior *et al*. (2016) obteve a mesma sub-representação feminina em seu estudo na Universidade Federal de Sergipe. Em dados coletados em 2016, os autores verificaram que, apesar das servidoras mulheres serem maioria nesta instituição,

aproximadamente 60% cargos dos cargos gerenciais são exercidos por homens. Ao analisar cada uma das funções gratificadas, os cargos de maior hierarquia e maior remuneração, o percentual de mulheres ocupantes destes cargos cai para 28,5%.

Na Universidade Federal de Espirito Santo, em 2016, das 7 pró-reitorias existentes somente 28,6% tinham mulheres na sua liderança (SOARES *et al*., 2016). Na Universidade Federal do Rio de janeiro, em 2006, 24% das docentes em cargos de chefias eram mulheres (LETA *et al*., 2006).

Embora não tenha sido o objetivo principal do estudo, Ambrosini (2012) também verificou uma sub-representação feminina em cargos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2012. Ao analisar o gênero dos 27 diretores de unidades de ensino da instituição, cargo considerado de alta gerência, verificou-se que 25,9% eram mulheres. Já no cargo de menor hierarquia ou de baixa gerência, de chefes de departamento, o número de mulheres ultrapassa a dos homens, mas não muito: 51,6%.

Em um estudo realizado numa universidade pública municipal de Santa Catarina, Carvalho *et al.* (2006) verificou que a quantidade de mulheres exercendo cargos de chefia nesta instituição aumentou consideravelmente nas últimas 2 décadas e que, em 2006, elas representavam 46% do total de cargos de gerência.

Como se verifica, o fato do acesso inicial ao cargo público se dar de forma igualitária, através de concurso público, a ascensão a cargos gerenciais e de poder nas universidades brasileiras não tem garantido igualdade de representação entre os sexos, em especial em cargos de alta hierarquia. Vaz (2013), em seu estudo, reuniu evidências de que as carreiras do setor público no Brasil não escapam do fenômeno denominado teto de vidro. Segundo Steil (1997, p. 62-63), o conceito de teto de vidro remonta a década de 80 e descreve

> uma barreira que, de tão sutil, é transparente, mas suficientemente forte para impossibilitar a ascensão de mulheres a níveis mais altos da hierarquia organizacional, (...) impedindo avanços individuais exclusivamente em função do gênero, e não pela inabilidade de ocupar posições no topo da hierarquia organizacional.

Portanto, ao que tudo indica, parece não importar a forma como se dá a nomeação em cargos de poder, seja em cargos em comissão de livre nomeação e exoneração, como nos cargos de ministro de estado (cargos em comissão), por exemplo, ou ainda em cargos gerencias dentro das universidades brasileiras (funções de confiança). O fenômeno teto de vidro parece estar presente. Os estudos citados neste artigo apresentam uma sub-representação generalizada de mulheres em cargos de poder na esfera pública, tanto no poder executivo em geral como também nas instituições de ensino superior, especialmente em cargos de alta gerência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui natureza quantitativa, de caráter descritivo. Conforme Richardson *et al.* (2008), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto na modalidade de coleta de dados como no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas como percentual, média, desvio padrão, entre outras. Para Sabino (*apud* LAKATOS E MARCONI, 2011) a análise quantitativa se efetua com uma informação numérica resultado da investigação e se apresenta num conjunto de quadros, tabelas e medidas. Tal método é frequentemente utilizado em pesquisas descritivas que podem abordar aspectos de uma sociedade como a descrição de uma população (RICHARDSON *et*

al., 2008), que é o caso deste trabalho.

Para este estudo, não será utilizada amostra, e sim a população, que é a totalidade de pessoas em questão (MARTINS E THEÓPHILO, 2009) ou todos os habitantes de determinado lugar ou com certas características (RICHARDSON *et al.*, 2008). Esta será composta de todos os reitores e vice-reitores das universidades federais brasileiras.

Para a coleta de dados, inicialmente consultou-se o site do Ministério de Educação (http://emec.mec.gov.br/) para verificar a quantidade e quais eram as universidade federais do Brasil. Utilizou-se os filtros "Instituição de Ensino Superior", a categoria administrativa "Pública Federal" e a forma de organização acadêmica "Universidade" na busca. Após este levantamento inicial, foi elaborada uma planilha com todas as instituições de ensino superior que compõe este estudo. Identificadas as universidades, foi consultado o site institucional de cada uma delas para verificar quem eram seus reitores e vice-reitores. Após este primeiro levantamento, foram confirmados os nomes dos reitores e vice-reitores, um a um, em consulta ao Portal da Transparência do Governo Federal (http://www.portaltransparencia.gov.br/), conferindo o cargo, a função de confiança e o local de exercício. Permanecendo alguma dúvida ou verificando alguma inconsistência nos dados levantados, consultou-se o Diário Oficial da União (http://portal.imprensanacional.gov.br/) para confirmar a nomeação do dirigente da instituição. Este levantamento foi realizado no mês de julho de 2017.

Durante a fase de coleta de dados, estes foram agrupados em uma planilha eletrônica, para posterior cálculo de representatividade, geração de tabelas e gráficos. Foi utilizada a estatística descritiva, com números absolutos e relativos para apresentação dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após consulta ao site do Ministério de Educação, aplicando os filtros selecionados, constatou-se que atualmente o Brasil conta com 63 universidades públicas federais, e consequentemente 63 reitores e vice-reitores. A seguir serão apresentados, então, os resultados da representação de mulheres como reitoras e vice-reitoras dessas instituições. Primeiramente, eles serão apresentados de um modo geral, para ambos os cargos; e por fim, realizando um recorte regional destas instituições, também para ambos os cargos.

Quando analisada a representação de mulheres nos cargos de reitora e vice-reitora das instituições pesquisadas, verifica-se que os números encontrados corroboram com alguns estudos apresentados na revisão de literatura. Conforme se verifica na Tabela 1, as mulheres representam aproximadamente 30% da população total de reitores das universidades federais públicas. Já no cargo de vice-reitoras, as mulheres representam em torno de 34% do total, de acordo com os números apresentados na mesma tabela. Vale destacar que, referente aos dados do cargo de vice-reitor, a população que compôs o estudo foi de 61 vice-reitores, 2 a menos que o total de instituições, visto que não havia vice-reitor nomeados à época da coleta de dados.

	Reitores		**Vice-reitores**	
	n	%	n	%
Mulheres	19	30,2	21	34,4
Homens	44	69,8	40	65,6
TOTAL	63	100	61	100

Tabela 1: Quantidade de Reitores e Vice-reitores por sexo nas universidades federais brasileiras

Nos gráficos 1 e 2, os mesmos números apresentados na Tabela 1 são visualizados de outra forma.

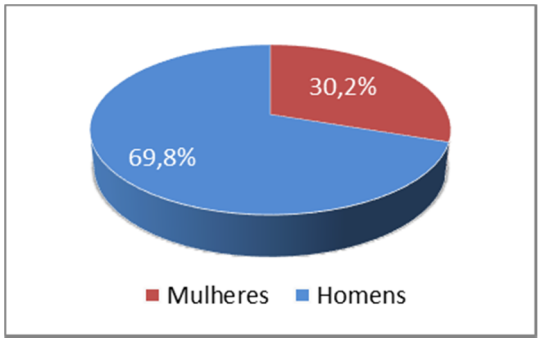


Gráfico 1: Quantidade de Reitores por sexo nas universidades federais brasileiras (%)

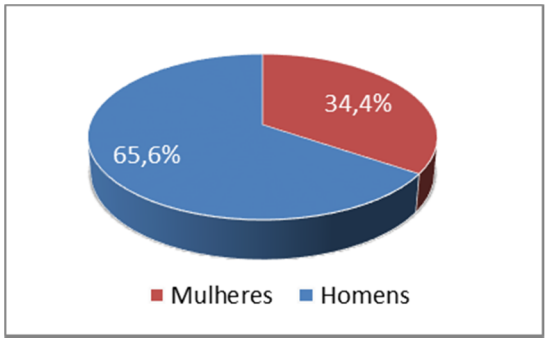


Gráfico 2: Quantidade de Vice-Reitores por sexo nas universidades federais brasileiras (%)

Os números encontrados por este estudo corroboram com os índices de representatividade revelados na maioria das pesquisas já citadas. Aliás, parece que nos dias de hoje a representação feminina nos mais altos cargos das instituições de ensino superior pública do país são ligeiramente superiores aos percentuais apresentados nestas pesquisas, que ficam em torno de 24% a 28% (SIQUEIRA *et al.*, 2016; ATANÁZIO JÚNIOR *et al*., 2016; SOARES *et al*., 2016; AMBROSINI, 2012; LETA *et al*., 2006). Especial atenção ao cargo de vice-reitor, que apresentou uma representatividade feminina maior, com 34,4% de mulheres no exercício deste cargo, índice não apresentado por nenhum estudo, à exceção do estudo de Carvalho *et al.* (2006), que verificou 46% de mulheres no total de cargos de chefias na Universidade Regional de Blumenau, e Atanázio Júnior *et al*. (2016), que verificou em torno de 40% de representatividade na Universidade Federal de Sergipe. O estudo de Carvalho *et al.* (2006) não fez a diferenciação entre cargos de alta e baixa hierarquia, o que pode maquiar o número obtido de forma geral, visto que os estudos de Siqueira *et al.* (2016), Atanázio Júnior *et al*. (2016) e Ambrosini (2012) tem mostrado diferenças na representação quando classificados os cargos de gerência por hierarquia.

Quando se analisa a representação de mulheres em cargos de reitor e vice-reitor, por instituições distribuídas nas 5 regiões do país, este número se altera e mostra representações mais igualitárias ou mais discrepantes, dependendo da região. Conforme os dados constantes na Tabela 2, a única região do país onde as mulheres são maioria no cargo de reitora é a região centro-oeste, com 60% de representação. Já a região onde há menos mulheres exercendo o cargo de reitor é a sul, com aproximadamente 18% de representação, num total de 11 universidades federais. O gráfico 3 apresenta os mesmos dados da tabela 2.

	Centro-Oeste		**Nordeste**		**Norte**		**Sudeste**		**Sul**	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mulheres	3	60,0	6	33,3	3	30,0	5	26,3	2	18,2
Homens	2	40,0	12	66,7	7	70,0	14	73,7	9	81,8
TOTAL	5	100	18	100	10	100	19	100	11	100

Tabela 2: Quantidade de Reitores por sexo e por regiões das universidades federais brasileiras

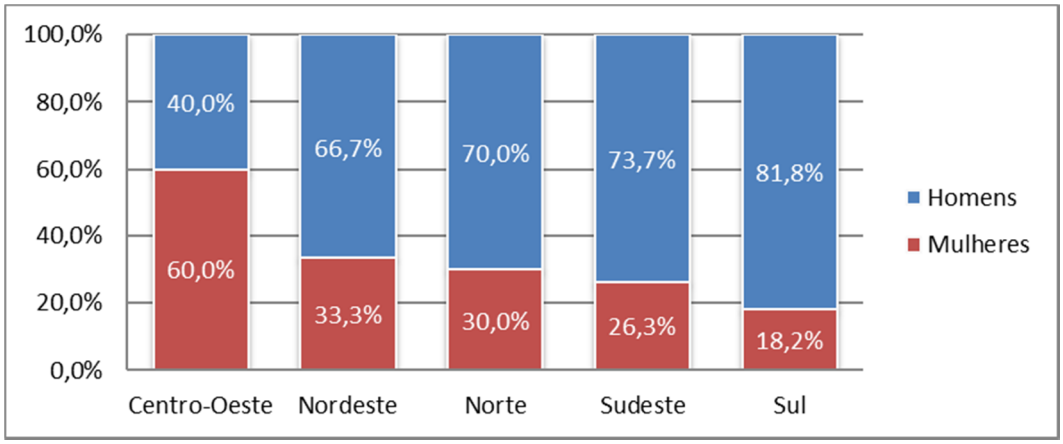


Gráfico 3: Quantidade de Reitores por sexo e por regiões das universidades federais brasileiras

Os dados referentes à representação feminina no cargo de vice-reitora estão na tabela 3. Conforme se constata, nenhuma região do país possui maioria de mulheres exercendo o cargo de vice-reitora. Ao contrário do número de representação feminina de reitoras, a região centro-oeste possui a menor representatividade para o cargo de vice-reitora, com 20% de representação. A região sul novamente se destaca, agora por possuir maior equilíbrio entre homens e mulheres no exercício do cargo de vice-reitor, com aproximadamente 45% de representação feminina e 55% masculina. O gráfico 4 apresenta os mesmos números da tabela 3.

	Centro-Oeste		**Nordeste**		**Norte**		**Sudeste**		**Sul**	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mulheres	1	20,0	6	35,3	3	33,3	6	31,6	5	45,5
Homens	4	80,0	11	64,7	6	66,7	13	68,4	6	54,5
TOTAL	5	100	17	100	9	100	19	100	11	100

Tabela 3: Quantidade de Vice-reitores por sexo e por regiões das universidades federais brasileiras

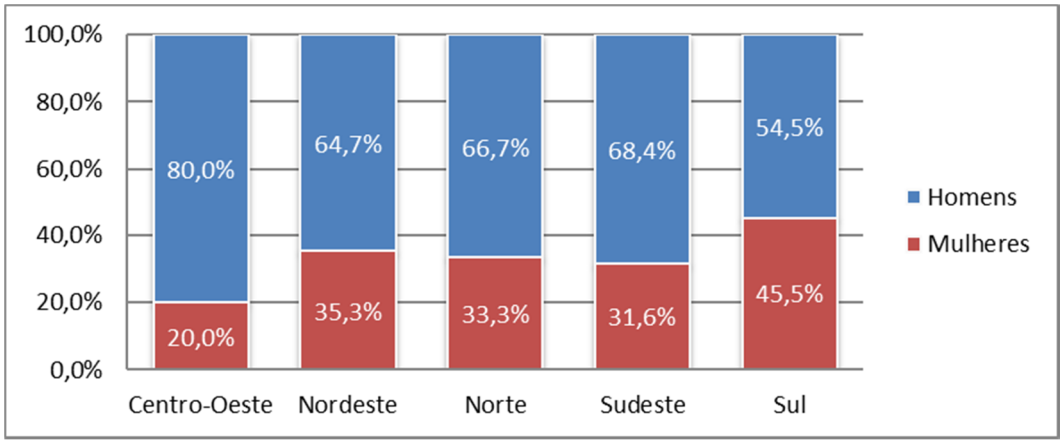


Gráfico 4: Quantidade de Vice-Reitores por sexo e por regiões das universidades federais

brasileiras

Como se verifica, quando os resultados foram cruzados por região do país, estes apresentaram percentuais mais variados, tanto para os cargos de reitor como vice-reitor na representação feminina. Nenhuma pesquisa citada na revisão de literatura deste estudo analisou a presença feminina em cargos de chefia ou gerência com uma população que envolva mais de uma instituição, ou seja, grande parte analisou a representação feminina com uma abordagem em forma de estudo de caso, à exceção do estudo de Siqueira *et al*., (2006), que se limitou às universidade federais do estado de Minas Gerais. Desta maneira, não conseguimos comparar os resultados encontrados nesta pesquisa com outros estudos, quando o recorte regional foi utilizado, visto que nenhum deles se utilizou desta metodologia.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de quantificar o número de mulheres que exercem o cargo de reitoras e vice-reitoras das universidades federais brasileiras, verificando sua representatividade no presente ano, assim como o de realizar a análise destes utilizando um recorte regional. Através dos bancos de dados consultados, foi possível identificar os 63 reitores e 61 vice-reitores de todas as universidades federais brasileiras que estão no exercício destes cargos no ano de 2017 e verificar os percentuais de representação de mulheres para cada um destes cargos.

Verificou-se que as mulheres não detém a maioria de representação nos cargos de reitor e vice-reitor das universidades federais brasileiras, mas apresentam índices ligeiramente superiores aos encontrados em outros estudos, quando verificado diversos cargos de gestão em instituições de ensino. Além disso, quando analisadas os percentuais divididos pelas 5 regiões do país, os números de representação se mostram mais igualitários ou mais discrepantes, dependendo do cargo analisado e da região. Embora o estudo não tenha analisado aspectos qualitativos desta representação, como obstáculos ou facilidades no exercício destes cargos pelas mulheres, infere-se que o fenômeno teto de vidro pode estar presentes nestas instituições, mesmo públicas, na medida em que esta representatividade não é igualitária entre os sexos.

Como o cargo de reitor e vice-reitor é exercido exclusivamente por servidores da classe de professor do magistério superior federal, com título o título de doutorado ou que estejam nos dois níveis mais elevados da carreira, enriqueceria a pesquisa analisar o quantitativo total destes docentes de cada instituição, de cada sexo, para verificar se há desequilíbrio nestes números. Entretanto, este dado não foi coletado, principalmente pela possibilidade de inferência de que a distribuição da população total brasileira entre os sexos, segundo as projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), é muito próxima, sendo 50,65% de mulheres e 49,35% de homens. Mesmo quando analisadas as projeções da população de cada sexo, para cada estado da federação, percebe-se que não há desequilibro na distribuição, não obstante, as mulheres serem maioria em 16 estados da federação (IBGE, 2017). De toda a maneira, este fato pode ser levado em conta nos próximos estudos com esta metodologia.

Outro fato importante de ser mencionado, é que o exercício dos cargos de reitor e vice-reitor são mandatos com duração de 4 anos. Dessa maneira, este tipo de estudo tem sua relevância principalmente quando feitos de forma regular, acompanhando historicamente os percentuais de representatividade dos sexos, que podem se alterar com o passar do tempo.

Além disso, é mister que mais pesquisas estudem a representatividade de mulheres em cargos de gerência ou chefias das instituições de ensino públicas, devido a escassa literatura que levem em conta uma população mais ampla, mostrando possíveis disparidades e revelando ainda a necessidade de maior empoderamento feminino no exercício de cargos de poder.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, A. B. **O perfil dos diretores de unidades universitárias e chefes de departamento da UFRGS**. Monografia de Especialização em Gestão Pública. Santa Maria: 2012. Disponível em: < https://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html;jsessionid=51e75d880290ccb0e1af0c0a836d?idRegistro=397823>. Acesso em 21 jul. 2017

ATANÁZIO JUNIOR, J. M. *et al*. Mulheres em cargos gerenciais na Universidade Federal de Sergipe. **I Congresso Nacional de Mestrados Profissionais em Administração Pública**. Curitiba: 2016. Disponível em: <http://profiap.org.br/profiap/eventos/2016/i-congresso-nacional-de-mestrados-profissionais-em-administracao-publica/anais-do-congresso/41480.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BANDEIRA, L.; MELO, H. P. de. **Tempos e Memórias - Movimento Feminista no Brasil**, Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República: 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiçao.htm>. Acesso em 18 jul. 2017.

_____. Decreto n. 1.916, de 23 de maio de 19996. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei n° 9.192, de 21 de dezembro de 1995. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 maio.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1916.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 nov.1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CARVALHO, F. K. A. *et al*.;. Gênero e Gestão Universitária: as Mulheres em Cargos de

Chefia nos Quarenta e Dois Anos da Universidade Regional de Blumenau. 2006. **VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Blumenau: 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74898>. Acesso em: 3 jul. 2017.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. São Paulo: 2016. Disponível em < https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Perfil_Social_Tacial_Genero_500empresas.pdf>. Acesso em 19 de jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍTICA. **Projeção da População Brasileira**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 2 de ago. 2017

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LETA, J. *et al.* As mulheres na pesquisa, no desenvolvimento tecnológico e na inovação: uma comparação Brasil/França. **Revista do Serviço Público**, 2006. v. 57, n. 4, p. 531-548.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHEREFF JUNIOR, V. **Eleições nas Universidades Federais - Um estudo de caso na UFSC**. Florianópolis: 2017. 330 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.

MELO, H. P. de. Mulheres no Poder: um olhar de gênero sobre os poderes legislativo, executivo e judiciário do sistema federal brasileiro**. Revista Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Ano V. Nº 7. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres: 2015.

MIRANDA, A. R. A. *et al.* Professoras e Gerentes: Articulando Identidade e Gênero na Gestão Pública Executiva. **XXXIII Encontro da ANPAD**. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR2742.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. O exercício da gerência universitária por docentes mulheres. **Revista PRETEXTO**, 20 maio. 2013. v. 14, n. 1, p. 106-123.

_____. A. Relações de gênero e poder: um estudo com professoras-gerentes em uma universidade pública. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, 10 jul. 2014. v. 14, n. 3. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/11789>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Trabalho, socialização e identidade: um estudo com professoras gerentes de uma universidade pública. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 2015. v. 20, n. 2. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2191/219142181005/>. Acesso em: 7 jul. 2017.

PALÁCIO DO PLANALTO. **Ministros**. Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/ministros>. Acesso em 18 jul. 2017.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, C. *et al.* Gestão empreendedora: a carreira de mulheres na gestão em instituições de ensino superior no estado de Santa Catarina. **XII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Veracruz: 2012 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97770>. Acesso em: 15 maio 2017.

SIQUEIRA, R. F. B. *et al.* A presença de docentes mulheres em cargos gerenciais nas universidades federais do estado de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, 2016. v. 9, n. 2, p. 49-69.

SOARES, M. L. *et al*. Análise do Perfil dos Pró-Reitores da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. **XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Arequipa: 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171326/OK%20-%20102_00490.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 jul. 2017.

STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno teto de vidro. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n.3, p.62-69, 1997.

VAZ, D. V. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/8116>. Acesso em: 21 maio 2017.

Aposentar-se ou continuar trabalhando? Decisão difícil para servidores públicos

Autores: Amorim, Tania Nobre GonÇalves Ferreira (Universidade Federal Rural de Pernambuco); **Carvalho, Diane Glayce dos Santos** (Universidade Federal Rural de Pernambuco); **Oliveira, Rezilda Rodrigues** (Universidade Federal Rural de Pernambuco); **Silva, Ladjane de Barros** (Universidade Federal Rural de Pernambuco).

Resumen: A Gestão de Pessoas ou Gestão de Recursos Humanos é parte integrante da gestão organizacional com significativa importância em segmentos públicos e privados. Este artigo foi baseado em um trabalho de pós-graduação que estudou a utilização do Abono de Permanência pelos servidores técnicos-administrativos e docentes em uma universidade federal brasileira. O Abono de Permanência pode ser solicitado por servidores que já tenham as condições legais para se aposentarem, mas que por vontade própria decidiram permanecer trabalhando e passam a receber restituição da contribuição social descontada mensalmente. A aposentadoria nem sempre é bem-vinda para muitos profissionais por razões como medo da solidão, perda de *status* profissional, perdas financeiras e exigência de um novo rumo na vida pessoal. Foi constatado no estudo de caso realizado em uma das maiores universidades federais brasileiras que 15% do total de servidores ativos estão recebendo esse Abono. Grande parte destes servidores se sente satisfeita com as atividades que desempenha, com o ambiente organizacional, recebe reconhecimento no trabalho e deseja continuar se capacitando, mesmo já tendo condições de se aposentar e pretende permanecer na ativa por mais anos, talvez até a aposentadoria compulsória, que só ocorre aos 75 anos.

Palabras Clave: Servidor Público. Gestão de Pessoas. Abono de Permanência. Aposentadoria.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A Gestão de Pessoas ou Gestão de Recursos Humanos (RH), na atualidade, é parte integrante da gestão organizacional que tem adquirido significativa importância nos mais variados ramos de atividades, segmentos públicos e privados. Sua importância independe do porte das organizações, mas passa a adquirir maior complexidade à medida em que a organização cresce. Sena e Guarnieri (2015, p. 226) defendem que "a construção e o desenvolvimento de qualquer organização dependem do trabalho das pessoas". Palácios (2014) também defende que as pessoas influenciam e constroem decisivamente o processo estratégico e realidades organizacionais, a partir de suas ações.

Contudo, Tanure, Evans e Cançado (2010), alertam que o discurso de sua importância, praticado pelos profissionais de RH, muitas vezes não é efetivado no cotidiano da gestão organizacional. E isto também ocorre no setor público brasileiro, em que a gestão de RH sofre de descontinuidades e pouca estruturação dos seus subsistemas (CARVALHO et al., 2009; PIRES et al., 2005).

Assim, a gestão de pessoas é um subsistema organizacional que se utiliza de várias ferramentas essenciais ao seu desempenho, com desafio central de ser estratégica, para atrair e manter profissionais eficientes, através de políticas e ações de recrutamento e seleção de pessoal, treinamento e desenvolvimento, remuneração, reconhecimento dos funcionários, e qualidade de vida no trabalho (NGUYEN; NGUYEN, 2011; CLERKIN; COGGBURN, 2012).

Ferreira et al. (2015, p.185) defendem que ações de treinamento e desenvolvimento dos funcionários são importantes para a sustentabilidade organizacional. Por isto, as organizações investem e aperfeiçoam seus profissionais. "Importante ressaltar que as mudanças na forma de gerir pessoas e a percepção da importância em se ter pessoas mais capacitadas nas organizações têm ocorrido não apenas nas empresas privadas, mas também na Administração Pública".

Barbosa e Ferreira (2009) e Magalhães et al. (2010) relatam que a adequação dos RH é tarefa prioritária no desenvolvimento de pessoal, porque possibilita mais competências e melhor desempenho na prestação de serviços aos cidadãos. Appelbaum et al. (2000, p.50)

ressaltam esse pensamento ao afirmarem que “[...] as pessoas têm melhor desempenho (performance) quando têm habilidade em forma de conhecimento e capacitação para desenvolver o trabalho”.

O histórico ds mudanças da área de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas no Brasil mostra que foram inicialmente protagonizadas pelas multinacionais que trouxeram sua experiência com a inserção de novos princípios de divisão do trabalho e meritocracia, associados às práticas gerais de recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento dos funcionários. Contudo, as mudanças decorrentes das novas realidades sociais, políticas e econômicas provocaram alterações nas relações entre as organizações, trabalhadores e suas carreiras, porém, com mais efetividade nas organizações privadas do que nas organizações públicas, no Brasil (WOOD JR, TONELLI e COOKE, 2011; DAVEL; VERGARA, 2013; SILVA, J. R; BALASSIANO; SILVA, A. R. L, 2014). Salles e Nogueira (2013) salientam que apesar de todas essas transformações ocorridas no serviço público federal brasileiro os modelos adotados na área de Gestão de Pessoas continuam tradicionais, inflexíveis e complexos.

Moura e Souza (2016), Nascimento e Simões (2011) e Ferraz e Rocha (2011) defendem que estudos em organizações públicas mostram ênfase em atividades operacionais pelos gestores de RH, associadas ao fato de que os servidores não conseguem perceber efetivamente grande parte das ações e iniciativas da área. Moura, Dias e Silva Júnior (2013) constataram em seus estudos que há burocracia rígida na área, gestão antiquada e com ênfase operacional que permite pouco espaço para reflexão e uma gestão proativa e estratégica de recursos humanos em organizações públicas.

Este artigo foi baseado em um trabalho de pós-graduação que estudou a utilização do Abono de Permanência pelos servidores técnicos-administrativos e docentes, em uma universidade federal brasileira. O Abono de Permanência corresponde à devolução da contribuição previdenciária que o servidor recolhe mensalmente, em tono de 11%, ao servidor que completou todas as exigências para solicitar sua aposentadoria voluntária, mas que opta por permanecer em trabalhando. A base legal do Abono de Permanência é a Emenda Constitucional nº 41/2003 em seu artigo 2º, § 5º.

O estudo buscou realizar um diagnóstico do quadro de servidores aposentáveis da universidade federal estudada, ou seja, daqueles servidores que já tinham as condições legais para se aposentarem, mas que por vontade própria decidiram permanecer trabalhando, tendo solicitado o benefício financeiro do Abono de Permanência a que fazem jus. A pergunta de pesquisa foi: Quais motivos levam os servidores da universidade a requererem o Abono de Permanência?

Para atender ao objetivo proposto, o estudo identificou quais servidores possuem os requisitos necessários para a aposentadoria na universidade, traçou o perfil dos servidores que já estão usufruindo do Abono de Permanência no ano de 2016 e analisou as causas que eles declararam com razão para continuar na ativa.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A GESTÃO DE PESSOAS COM ÊNFASE EM ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS

A evolução dos estudos de Gestão de Pessoas e Gestão de Recursos Humanos no Brasil mostrou que a área busca alinhar suas políticas à realidade do contexto sócio-político nacional, visando incluir o país nesse ambiente competitivo, segundo estudos de Wood Jr.,

Tonelli e Cooke (2011). Os autores analisaram o período de 1980 a 2010, confirmando que as pessoas são o principal desafio estratégico da área. Bohlander e Snell (2009) comungam com essa perspectiva e defendem que a gestão de RH busca primordialmente gerenciar talentos para atingir os objetivos organizacionais.

A Gestão de Pessoas na atualidade entende o funcionário como estratégico, uma vez que que ele passa a ser a peça chave para o alcance de efetividade e competitividade organizacional. Suas políticas e práticas estão diretamente relacionadas aos valores e estratégias organizacionais (HORTA; DEMO; ROURE, 2012; ARMSTRONG, 2012; MORRIS; SNELL, 2010). Demo, Fernandes e Fogaça (2017, p. 100), por sua vez, entendem que “há um consenso de que as práticas de GP produzem desempenho organizacional superior quando são utilizadas em conjunto e de maneira integrada à estratégia de negócios”.

Oliveira et al. (2017, p.110) citam Silveira e Miranda (2011) ao salientarem que a Gestão de Pessoas deve abranger grandes decisões organizacionais, além da implantação e adaptação das pessoas e os processos que as envolvem, devendo “gerar e sustentar recursos estratégicos, desenvolver capacidades e competências organizacionais e criar organizações mais flexíveis e inteligentes do que os seus competidores, por apresentarem níveis superiores de cooperação, coordenação e inovação”.

A área de Gestão de Pessoas em organizações públicas, na visão de Jackson Filho e Ponce (2017), está sujeita a uma gama de peculiaridades específicas do serviço público. O desafio de implantar ações efetivas e atualizadas é muito grande, pela elevada burocracia trabalhista e especificidades das organizações públicas. Já Carvalho et al. (2009) e Pires et al. (2005) reafirmam que a gestão pública de recursos humanos sofre descontinuidades e dificuldades na estruturação dos seus sistemas, além de nem sempre ser tema da agenda de governo.

Já Moura e Souza (2016, p.582) citam o estudo que Marconi (2010) realizou elaborando um diagnóstico sobre a gestão de pessoas no Governo Federal, de 1995 a 2009 e constatou distorções que impedem uma política de RH efetiva, com a ausência de “planejamento da força de trabalho que dimensione o contingente e o perfil necessários e a ausência de uma estrutura de incentivos que estimule o desenvolvimento profissional”. Nascimento e Simões (2011) também afirmam que no serviço público ainda há muita ênfase nas atividades operacionais dentre as realizadas pelos gestores de RH.

2.2 REMUNERAÇÃO: SALÁRIO, INCENTIVOS E BENEFÍCIOS

Com as mudanças advindas do cenário econômico e social dos últimos anos, as políticas de remuneração de pessoal foram sendo atualizadas, ampliando a concepção de uma remuneração mais flexível, além do tripé tradicional de salário, incentivos e benefícios. É dada maior ênfase em incentivos do que no próprio salário ou remuneração básica, pois os incentivos estão relacionados à produtividade e recompensam o desempenho, de modo a contribuir com os resultados organizacionais (TACHIZAWA et al., 2004; MILKOVICH; BOUDREAU, 2010).

Na literatura, há diferentes colocações que tratam deste assunto. Por exemplo, os benefícios constituem a parte indireta da remuneração, vantagens contempladas pelos funcionários e organização, mas causam impactos financeiros nas despesas da empresa. Influenciam na satisfação e ajudam na construção de um ambiente de segurança psicológica, social e econômica. Adicionalmente, buscam proporcionar uma melhor qualidade de vida, favorecer um ambiente de trabalho equilibrado, produtivo e com

competitividade organizacional, além de ser fator de atração e retenção organizacional. Podem ser obrigatórios ou exigidos por lei, como décimo terceiro salário, salário família e férias. E espontâneos ou opcionais, dependendo das estratégias das organizações buscando melhoria de qualidade de vida dos funcionários, como seguro de vida, assistência médica, plano de complementação para aposentadoria (OLIVEIRA; LEONE, 2008; ARAUJO; GARCIA, 2009; MARRAS, 2009; BOHLANDER; SNELL, 2010; MILKOVICH; BOUDREAU, 2010; STEFANO; CAMPOS; CHRIST, 2014).

Por seu turno, a remuneração dos servidores públicos federais no Brasil é baseada no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis Federais, conforme estabelece a lei nº 8.112/1990 (BRASIL, 1990). Inclui inúmeros benefícios obrigatórios e dentre eles está o Abono de Permanência, tema deste estudo. O mesmo foi instituído na Emenda Constitucional (EC) nº 41/2003 (BRASIL, 2003) e se caracteriza como uma indenização pecuniária concedida aos servidores em cargo efetivo, com os requisitos necessários para se aposentarem atendidos, que de modo voluntário, optam por continuar trabalhando, podendo ser mantido até a aposentadoria compulsória, atualmente aos 75 anos. O valor do abono é equivalente ao da sua contribuição previdenciária, o Plano de Seguridade Social - PSS (ELIAS, 2009), atualmente em 11%. A concessão do Abono de Permanecia visa incentivar o servidor a continuar trabalhando e gerar uma economia ao governo, porque o servidor aposentado continuará na folha de pagamento e outro servidor o substituirá (SERTÃO, 2005).

Quadro 1 - Regras e requisitos para a aposentadoria Federal

Regras	**Requisitos**
Artigo 40 da Constituição Federal /1988, com redação dada pela EC nº 41/2003 (Regra geral) - (BRASIL, 1988)	- Mulher: 55 anos de idade e 30 anos de contribuição - Homem: 60 anos de idade e 35 anos de contribuição - 10 anos de efetivo exercício no serviço público - 05 anos no cargo em que se der a aposentadoria
Artigo 2º da EC nº 41/2003 (Regra de transição) (BRASIL, 2003)	- Ingresso no serviço público até 16/12/1998 - Mulher: 48 anos de idade e 30 anos de contribuição - Homem: 53 anos de idade e 35 anos de contribuição - 05 anos no cargo em que se der a aposentadoria - Pedágio (20%) e redutor (3,5% ou de 5%)
Artigo 6º da EC nº 41/2003 (Regra de transição) (BRASIL, 2003)	- Ingresso no serviço público até 31/12/2003 - Mulher: 55 anos de idade e 30 anos de contribuição - Homem: 60 anos de idade e 35 anos de contribuição - 20 anos de efetivo exercício no serviço público - 10 anos na carreira em que se der a aposentadoria - 05 anos no cargo em que se der a aposentadoria
Artigo 3º da EC nº 47/2005 (Regra de transição) (BRASIL,	- Ingresso no serviço público até 16/12/1998 - Mulher: 55 anos de idade e 30 anos de contribuição

2005)	- Homem: 60 anos de idade e 35 anos de contribuição - 25 anos de efetivo exercício no serviço público - 15 anos na carreira em que se der a aposentadoria - 05 anos no cargo em que se der a aposentadoria - Redutor de idade, para cada ano que exceder os 30/35 de contribuição, diminui um ano da idade 55/60.

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico

Para receber o referido Abono é necessário que o servidor faça a solicitação para permanecer trabalhando e cumpra os requisitos para a aposentadoria. Estando tudo correto na solicitação é feita a implantação do Abono de Permanência no SIAPE - Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos Federal e encaminhado para o setor financeiro para implantação do pagamento do benefício ao servidor solicitante.

2.3 O TRABALHO E SUA IMPORTÂNCIA NA VIDA DAS PESSOAS

O trabalho dá sentido à vida. Atende a necessidades básicas, de autoestima e realização pessoal (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010). Seu entendimento sofreu inúmeras interpretações, com o passar dos tempos. Segundo Moreira (2011, p. 543), “o trabalho humano parte do extremo da desvalorização, da atividade considerada como inferior - portanto, obrigação dos subalternos -, no contexto da pré-modernidade”. Para ele, atualmente o trabalho tem grande valor, define identidade e tem lugar privilegiado na vida das pessoas, garantindo sua sobrevivência.

O trabalho pode gerar muitas emoções nos indivíduos, desde grande prazer e realização a frustrações e adoecimento. Insere o profissional em realidades diversas, nem sempre atendendo aos princípios de uma boa convivência humana, sendo muito mais do que o grande supridor de renda ao trabalhador, uma vez que grande parte de sua vida adulta e relações interpessoais são advindas das experiências profissionais (DEJOURS, 2008; STEGER; DIK; DUFFY, 2012; KUBO; GOUVÊA; MANTOVANI, 2013; SOUZA et al. 2013; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013). Boas e Morin (2016) lembram que o trabalho pode desenvolver o potencial dos indivíduos, proporciona autonomia, facilita o processo de tomada de decisões e solução de problemas e protagoniza a evolução na carreira.

Em termos da atividade acadêmica desempenhada pelo docente, há particularidades. Segundo Machado e Lucas (2017, p.580) “O trabalho docente exige domínio cognitivo, instrumental, socialização e vivência profissional para que a construção da identidade profissional ocorra”. Tardif e Raymond (2000, p. 239) comentam que o trabalho docente envolve “elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério”.

Carmo (2001, p. 15) entende que o trabalho utiliza a inteligência e consegue modificar o homem. Para ele, “Realizando essa atividade, o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com outros homens, estabelece a base para as relações sociais. Antunes (2014, p. 30) defende que “é pertinente observar que a carga horária excessiva de trabalho é considerada como prejudicial ao indivíduo, tanto pelas consequências que ocasiona em sua saúde quanto pela restrição de envolvimento pessoal

em outros contextos". Nos estudos de Machado e Lucas (2017, p.585) eles chegaram à conclusão que os professores sentem sobrecarga pela rotina escolar que "os limitava no exercício de seus papéis fora da escola, pois sempre estavam ocupados com atividades profissionais, deixando de lado seus gostos, suas famílias e seu lazer, privando-se de sua liberdade".

Conforme apresentado, o trabalho é importante elemento na vida adulta das pessoas. Contudo, há significativas diferenças entre o trabalhador da iniciativa privada e o servidor público, uma vez que para se tornar servidor público no Brasil é exigido fazer concurso. Ser servidor é visto como uma grande conquista, resultado de muito estudo e esforço, tendo como prêmio um emprego estável (LIMA; SILVA, 2014).

2.4 UNIVERSIDADES E SUAS PECULIARIDADES

As universidades são organizações complexas e uma das mais antigas no mundo. Têm papel fundamental no desempenho econômico e social de um país, com objetivo de gerar e transmitir conhecimentos, formar cidadãos e apoiar o desenvolvimento da sociedade, podendo ser pública ou privada, cumprindo o tripé de ensino, pesquisa e extensão universitária. (CHEN; YANG; SHIAU, 2006; SURYADI, 2007; UMASHANKAR; DUTTA, 2007; LIMA et al., 2009; MAGALHÃES et al., 2010; MITCHELL; RYDER, 2013; PAIVA et al., 2014; ASIF; SEARCY, 2014; PALÁCIOS, 2014).

Na atualidade, as universidades têm grandes desafios gerenciais e funcionais, pois no Brasil houve uma abertura proporcionada pela maior flexibilidade para a instalação de faculdades e universidades no País. Isto vem ocorrendo, em especial, com as universidades públicas brasileiras, sem falar que os recursos estão se tornando cada vez mais escassos e há concorrência acirrada tanto em termos discentes, como docentes e funcionais. Assim, a gestão pública universitária precisa ser repensada, em termos de maior eficiência, eficácia e efetividade, para serem mais competitivas em longo prazo (LIMA et al., 2009; PIRES; ROSA; SILVA, 2010; MAGALHÃES et al., 2010; PINGLE; NATASHAA, 2011; MEYER JUNIOR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012; PAIVA et al., 2014; ASIF; SEARCY, 2014; HLADCHANKO, 2015).

Alguns autores, tais como Marra e Melo (2005), Mainardes, Miranda e Correia (2011) e Sanseverino e Gomes (2017), afirmam que a gestão universitária no Brasil não é bem planejada, sofre influência de fatores políticos, extensa burocracia, conflitos de interesses e jogos de poder entre suas unidades que torna sua gestão pouco eficiente, lenta e com excesso burocrático em seus processos administrativos, gerenciais e acadêmicos.

No estudo desenvolvido por Moura e Souza (2016, p.587) mapeou 43 instituições públicas federais da administração indireta, com a seguinte distribuição: Autarquias (42%), Fundações Públicas (37%) e Autarquias Especiais (21%), 58% vinculadas à área de Educação. Em todas elas foi constatado que há discrepância entre o discurso e a prática da gestão de RH. "Os resultados indicam que a inserção estratégica da área de RH nas estruturas e nos processos decisórios das instituições públicas ainda é uma questão a ser conquistada".

Não é por acaso que Gomes e Alves (2015, p.252) afirmam que "O desenvolvimento do servidor público na carreira é fruto do investimento do governo para que possa proporcionar maior e melhor retorno a população sob a forma de prestação de serviços à sociedade". Sanseverino e Gomes (2017, p.477) salientam que "A universidade perde um profissional qualificado ao subutilizá-lo em outra função não compatível com a complexidade exigida para o cargo."

Frente a todos esses desafios as universidades são requisitadas a se reinventarem e seguirem novas regras de gestão. Associado a isto, são exigidas para terem maior produtividade, sendo avaliadas por diversas formas e exigindo maior flexibilidade. Isto tudo influencia o trabalho do servidor, em especial do professor universitário (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013). Até mesmo a Gestão de Pessoas nas universidades sofre das mesmas mazelas das demais instituições públicas, das quais se exige obedecer aos mesmos processos burocráticos e legais da esfera federal.

2.5 O ENVELHECIMENTO E A APOSENTADORIA

Associado a tudo isso, a população idosa no Brasil tem aumentado expressivamente nos últimos anos. O envelhecimento é inevitável e se caracteriza por mudanças físicas, comportamentais, relacionais e psicológicas, que podem trazer crises existenciais diversas ao profissional, pois a aposentadoria geralmente traz consigo perdas financeiras e sociais diversas. A forma de encarar a aposentadoria é influenciada pela vida, relações familiares e sociais, além da forma como o indivíduo encara perdas e mudanças, afetando suas relações e convivência com familiares e amigos, a partir de então. Assim, a preparação para a aposentadoria é fundamental para qualquer trabalhador e muitos são resistentes a ela (NÉRI, 2004; SPIRDUSO, 2005; SOARES, et al., 2007; DEBETIR, 2011;CAMBOIM, et al., 2011).

Souza et al. (2013, p.112) salientam que “o processo de envelhecer é um fenômeno biológico, construção sociocultural, vinculado a expectativas, valores e ética predominantes. Atingir a maturidade/velhice significa perda de status e prestígio, com a diminuição da capacidade produtiva”. Segundo o IBGE (2012), no censo demográfico de 2010, brasileiros com 60 anos ou mais correspondem a 11,6% da população, ou 20,59 milhões de brasileiros. Destes, em torno de 20% dos aposentados ainda trabalham e pretendem continuar por mais tempo trabalhando (IBGE, 2012).

É interessante assinalar que “a aposentadoria é um período de reestruturação da atividade e valores” (ROMANINI; XAVIER; KOVALESKI, 2005, p. 379). Rodrigues (2000, p. 28) explica que, em relação à aposentadoria “alguns a vivem como um tempo de “liberdade”, de “desengajamento profissional”, de “possibilidade de realizações”, de “fazer aquilo que não teve tempo de fazer” durante a vida ativa, de “aproveitar a vida”, de “não ter mais patrão, horários obrigatórios” etc., [...]”. mas outros têm visão oposta e frustrante sobre a aposentadoria.

Costa (2009, p. 34) ressalta que a aposentadoria não deve “ser vista como o fim dos projetos, mas sim, como um recomeço”. Antunes; Soares; Moré (2015, p. 438) assinalam que na aposentadoria o “contexto familiar ocupa um lugar central na vida do aposentado e é uma das suas principais referências e espaços de pertencimento neste período”. Já Fernandes, Marra e Lara (2016), Wang, Henkens e Solinge (2011) e Marra et al. (2015) constataram em seus estudos a emergência de sentimentos contraditórios em relação à aposentadoria como medo do tédio, da solidão, da instabilidade financeira e de doenças, os quais levam ao seu adiamento.

3. METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este artigo foi um estudo de caso, realizado em uma universidade federal brasileira. Segundo Gressler (2004) os estudos de caso são específicos de uma unidade, mas buscam abranger diferentes pontos de vista da situação. A pesquisa buscou identificar e analisar os motivos que levam os servidores de uma universidade

federal brasileira a permanecerem trabalhando, após completarem os requisitos para a aposentadoria.

A universidade federal estudada é considerada uma das melhores universidades do Brasil, conforme avaliação do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Alguns dados acerca desta instituição, cuja fonte e identificação está sendo resguardada, apontam que esta funciona há mais de 60 anos e agrupa mais de 43 mil alunos e mais de 7 mil servidores docentes e servidores técnico-administrativos. A universidade estudada possui três *campi*, sendo a sede na capital e os demais no interior do estado. Possui 10 centros acadêmicos, biblioteca central e dez bibliotecas setoriais e oito órgãos suplementares. Em 2016 a referida universidade ofereceu 100 cursos de graduação, 56 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e 133 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 71 Mestrados Acadêmicos, 11 Mestrados Profissionais e 51 Doutorados. Neste mesmo ano, 1.053 servidores estavam recebendo o Abono de Permanência, de um total de pouco mais de 7.000 servidores, sendo 79% servidores técnicos-administrativos e os demais docentes.

Quanto ao método de pesquisa, seguiu-se a orientação de Creswell (2009) pois foram utilizadas técnicas quantitativas e qualitativas, a fim de atingir um melhor entendimento do problema de pesquisa. Para a realização do estudo definiu-se a amostra estratificada e por conveniência de 10% dos servidores que recebem o citado Abono de Permanência. Apesar de ser uma amostra por conveniência, buscou-se convidar para participar da pesquisa servidores que estivessem vinculados a todas as unidades acadêmicas e órgãos suplementares dessa instituição, a fim de obter dados mais amplos que aglutinassem opiniões das várias áreas da universidade, uma vez que há diferenças significativas entre elas, devido à natureza das atividades realizadas, condições de trabalho, gestão e serviços envolvidos.

A coleta de dados foi feita entre maio e junho de 2016, a partir de um questionário, elaborado para o estudo, com questões abertas e fechadas, no qual se buscou traçar o perfil dos servidores que solicitaram o Abono de Permanência e os motivos que os levaram a essa escolha. A segunda parte do questionário se referiu ao ambiente de trabalho, para que se conhecesse a percepção do servidor quanto à estrutura física, equipamentos, comprometimento da equipe, nível de *stress*, satisfação e reconhecimento no trabalho e a contribuição das atividades desenvolvidas para sua carreira, além do tempo que pretende se manter trabalhando, sem solicitar sua aposentadoria.

Para a análise dos resultados obtidos foi utilizada a estatística descritiva básica, aplicada às perguntas fechadas, enquanto que nas perguntas abertas foi usada a análise de conteúdo, seguindo o que Vergara (2005) defende ao dizer que esta é uma técnica para apuração de dados que identifica o que está sendo alegado sobre determinado tema e ainda admite o uso de abordagens mistas.

4. RESULTADOS

O presente estudo analisou as respostas de 105 servidores, distribuídos nas diversas unidades acadêmicas da universidade. Em relação ao perfil do servidor que está usufruindo do Abono, foi identificado que a maioria dos respondentes era do gênero feminino (77%). Quanto à posição na estrutura de pessoal da universidade, a maioria dos servidores é ocupante do cargo de servidor técnico-administrativo (79,05%), sendo um percentual bem mais elevado do que a proporção de todos os servidores da universidade, em que os técnicos-administrativos correspondem a 59% do total de servidores da instituição.

Em relação à faixa etária dos servidores que estão no Abono de Permanência,

verificou-se que a maioria está acima dos 56 anos, mas cerca de 20% deles têm até 55 anos. Mesmo assim, apenas 23,81% dos servidores que estão no abono têm entre 61 e 65 anos, e efetivamente os mais idosos não chegam aos 10%. A distribuição da faixa etária ora apresentada se encontra na Tabela 1. Assim, podem ser considerados como profissionais que estão na maturidade de suas carreiras, mas ainda podem trabalhar por muitos anos, antes de decidirem efetivamente pela aposentadoria, que para muitos, é um período que traz perdas pessoais, financeiras e profissionais com muitas resistências a ela, como defendem muitos autores, a exemplo de Soares et al. (2007), Debeti (2011) e Camboim et al. (2011).

Tabela 1- Faixa etária dos servidores

Faixa etária	Quantidade	%
Até 40 anos	0	0,00
De 41 a 50	1	0,95
De 51 a 55	20	19,05
De 56 a 60	50	47,62
De 61 a 65	25	23,81
De 66 a 70	9	8,57
Total	105	100

Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao nível de escolaridade dos servidores pesquisados, é interessante constatar que a grande maioria é pós-graduado (Tabela 2). Percebe-se, então que o nível de escolaridade desses servidores é bastante elevado e que sua aposentadoria deles causará uma perda considerável no capital intelectual da universidade pesquisada, sobretudo daqueles servidores mais qualificados. Vale alertar que Gomes e Alves (2015) lembram que o desenvolvimento do servidor público é fruto de altos investimentos, ao mesmo tempo que Sanseverino e Gomes (2017) que salientam a perda de servidores quando eles são subutilizados em suas funções.

Tabela 2 - Nível de Escolaridade

Escolaridade	Quantidade	%
Pós-graduação	87	82,86
Médio completo	8	7,62
Graduação	6	5,71
Médio incompleto	2	1,90
Fundamental Incompleto	1	0,95
Fundamental Completo	1	0,95
Total	105	100

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos dados quanto as faixas salariais dos servidores que estão recebendo o Abono de Permanência mostrou que a maioria recebe acima de R$ 5.510,00 (71%), ou seja, basicamente recebem o teto da previdência pelo INSS no Brasil que é pouco mais de R$5.000,00, em 2016. Salienta-se que cerca de um terço da amostra pesquisada recebe remuneração acima dos R$ 8.500,00 (Tabela 3).

Tabela 3- Faixa salarial dos servidores que recebem Abono de Permanência

Faixa Salarial (R$)	Quantidade	%

De 1.000 a 2.500	0	0,00
De 2.510 a 4.000	9	8,57
De 4.010 a 5.500	25	23,81
De 5.510 a 7.000	27	25,71
De 7.010 a 8.500	17	16,19
Acima de 8.500	27	25,71
Total	105	100

Fonte: dados da pesquisa

Quanto aos motivos para solicitar o abono de permanência e não a aposentadoria, as respostas individuais foram aglutinadas em 7 (sete) categorias listadas na Tabela 4. Os resultados revelam sentimentos positivos perante a universidade e ao trabalho que realizam, além da questão financeira, uma vez que com o recebimento do Abono têm o equivalente a um aumento de 11% nos seus vencimentos. Nota-se que também que foi citado o motivo de querer usufruir o direito legal de receber o abono pelo tempo que desejar, ou até a aposentadoria compulsória, que só ocorre aos 75 anos.

Assim, observa-se que 91% dos servidores beneficiados pelo Abono têm idade a partir dos 51 anos. Então, eles têm muito tempo para permanecerem trabalhando. Inclusive, a faixa etária mais elevada que vai dos 66 a 70 anos, corresponde a apenas 8,57% dos servidores (Tabela 4)

Tabela 4 - Motivos informados pelos servidores para solicitarem o abono de permanência

	Motivos informados pelos servidores	**Percentual**
A	Não querem ou não têm interesse em se aposentar, pretendem ficar por mais um tempo na universidade.	12%
B	Sendo um direito do servidor, querem usufruir disso.	8%
C	Aguardando concluir alguma progressão na carreira, completar um curso ou completar os requisitos para se aposentar por uma regra mais favorável.	9%
D	Solicitou o abono por causa do aspecto financeiro, pois com ele o salário não iria diminuir e esse bônus na remuneração iria ajudar financeiramente.	18%
E	Não estão preparados para se aposentar, se consideram jovem para aposentadoria.	16%
F	Informam que gostam muito do trabalho que realizam na universidade.	31%
G	Informaram outros motivos.	6%

Fonte: dados da pesquisa

Conforme apresentado, pouco mais de um terço dos participantes da pesquisa apontou como principal causa para solicitar o Abono de Permanência o fato de gostar muito do trabalho desenvolvido na universidade. Isto vem confirmar os achados dos estudos de Carraher, Hart e Carraher (2003) quando identificaram que muitos funcionários trabalham melhor quando trabalham no que se identificam. Isto revela também que os servidores pesquisados sentem realização no trabalho realizado na universidade e inspiram um ambiente de comprometimento.

Mas não se pode deixar de salientar que o aspecto financeiro foi apresentado como motivo relevante para solicitar o Abono de Permanência, pois o adicional pecuniário proporcionado produz um impacto positivo na renda mensal do servidor. Isto corrobora com Lawler III (2000) quando defende a importância da remuneração para a permanência no emprego. E, um terceiro motivo mais apresentado pelos servidores foi o fato de se considerarem jovens e não se sentirem preparados para a aposentadoria, o que

efetivamente foi constatado pela faixa etária dos mesmos. Talvez isto contribua para que os servidores não queiram se aposentar por medo do tédio, da solidão e da redução financeira que podem ser consequência da aposentadoria, como Fernandes, Marra e Lara (2016) e Marra et al. (2015) identificaram em seus estudos.

Quanto a análise sobre o ambiente de trabalho na universidade, a maioria dos servidores caracterizou-o como bom e muito bom, em termos de estrutura física, equipamentos, mobiliário, comprometimento da equipe e gestão da chefia imediata. Porém, quase um terço deles reclamou da estrutura física, dos equipamentos e mobiliários, classificando-os como regular. Isto está relacionado aos ambientes diferenciados que existem na universidade e como os respondentes são membros de variadas as unidades acadêmicas, não há uma mesma condição de trabalho para todos.

Tabela 5 - Caracterização do ambiente de trabalho

	Muito Boa	**Boa**	**Regular**	**Ruim**
Estrutura física	13%	41%	34%	12%
Equipamentos e mobiliário	12%	49%	30%	9%
Comprometimento da equipe	38%	46%	15%	1%
Gestão da chefia	43%	42%	14%	1%

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao nível de exigência do trabalho realizado na universidade, a maioria dos servidores que está usufruindo do Abono de Permanência apontou como alto ou muito alto (Tabela 6). Isto sugere certo grau de preocupação quanto a este aspecto, uma vez que o nível de *stress* também foi salientado, embora foram identificadas variações do nível de *stress*, dependendo do trabalho que é realizado pelo servidor, uma vez que estão vinculados a unidades e funções distintas, como também identificaram Hansen (2005) e Vilela, Garcia e Vieira (2003).

Tabela 6- Caracterização do ambiente de trabalho

	Muito alto	**Alto**	**Médio**	**Baixo**
Nível de exigência	22%	46%	31%	1%
Nível de estresse	20%	26%	39%	15%

Fonte: dados da pesquisa

Quando questionados sobre o nível de bem-estar no ambiente de trabalho, as respostas foram muito positivas. A maciça maioria respondeu que se sente satisfeito com as atividades que desempenha, sente-se bem com a equipe de trabalho e que seu trabalho contribui para seu progresso pessoal e profissional. Também destacaram que ainda pretendem participar de capacitações, o que sugere que esses servidores estão encarando esse período como uma continuidade efetiva da sua carreira na universidade. Destaca-se ainda que mais da metade dos servidores informaram não possuir problemas de saúde, corroborando com a idade deles que os permite muitos anos de trabalho pela frente.

Tabela 7- Nível de bem-estar no ambiente de trabalho

Perguntas	**Sim**	**Não**
1) Sente-se satisfeito com as atividades que desempenha	94%	6%
2) Sente que seu trabalho é reconhecido	77%	23%
3) Sente-se bem trabalhando com a equipe	95%	5%
4) O seu trabalho contribui para o progresso pessoal e intelectual	90%	10%
5) Possui algum problema de saúde	32%	68%
6) Sem o Abono de Permanência continuaria trabalhando	67%	33%

7) Participará de capacitações enquanto estiver no abono de permanência	90%	10%

Fonte: dados da pesquisa

Foi questionado também quanto tempo o servidor pretendia continuar no Abono de Permanência, ou seja, continuar trabalhando na universidade mesmo podendo se aposentar e grande parte respondeu que ainda não definiu por quanto tempo pretende ficar trabalhando na universidade ou só sairá quando chegar a aposentadoria compulsória. Isto pode sugerir o envolvimento desses servidores em continuar efetivamente trabalhando por até 15 anos, uma vez que 66,67% dos servidores que estão no abono e participaram da pesquisa têm de 51 a 60 anos. Babcock (2005) e Dejours (2004) também argumentam a importância subjetiva do trabalho para a vida das pessoas e isto pode ser identificado nas respostas dos pesquisados.

Tabela 8 - Pretensão do servidor em permanecer trabalhando na UFPE

	Respostas	**Percentual**
A	Até um ano	15%
B	De 2 a 3 anos	20%
C	Mais de 3 anos	11%
D	Até completar a aposentadoria compulsória	6%
E	Até quando sentir vontade	4%
F	Ainda não sei, não pensei	43%
G	Informaram outro motivo	1%

Fonte: dados da pesquisa

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi identificar os motivos que levam os servidores aposentáveis de uma universidade federal brasileira a solicitarem o Abono de Permanência e continuarem trabalhando, mesmo já tendo adquirido todas as condições para a aposentadoria voluntária.

Foi constatado que 15% do total de servidores ativos estão recebendo o Abono de Permanência na universidade e mais da metade tem entre 51 e 60 anos. Isto sugere que ainda têm muitos anos pela frente com a possibilidade de estarem trabalhando, uma vez que a aposentadoria compulsória no serviço público federal brasileiro exige 75 anos.

Os resultados indicam que grande parte dos servidores que participou da pesquisa solicitou o abono de permanência por gostar do trabalho que realiza, confirmando estudos como os de Dejours (2008), Souza et al. (2013) e Boas e Morin (2016) que acreditam que o trabalho proporciona prazer, autorrealização, orgulho e é grande motivador pessoal e profissional.

De certo modo, os resultados da pesquisa mostram que os servidores que estão recebendo o Abono de Permanência o fazem não só visando acréscimo pecuniário provisório, mas porque apesar de já terem muitos anos de efetivo exercício na universidade, não estão se sentindo velhos, desmotivados ou cansados do trabalho que realizam. Pretendem continuar se capacitando e efetivamente contribuindo com o desenvolvimento da organização em que estão inseridos. Isto confirma o que Ferreira et al. (2015) salientam da importância das ações de treinamento e desenvolvimento na Gestão de Pessoas que provoca mudanças nos resultados e sustentabilidade organizacional.

Grande parte dos servidores pesquisados se sente satisfeito com as tarefas que desempenha, recebe reconhecimento no trabalho e deseja continuar se capacitando. Estão se sentindo bem nas atividades que realizam na universidade e confirmam achados de autores como Steger, Dik e Duffy (2012) e Kubo, Gouvêa e Mantovani (2013).

Este estudo abordou apenas as opiniões sobre o ponto de vista dos servidores que estão recebendo o abono de permanência na universidade federal estudada, o que

representa uma limitação, por não ter ouvido chefias e colegas dos mesmos, quanto por exemplo ao seu desempenho no trabalho, além de se tratar de um estudo de caso. Assim, estudos semelhantes podem ser realizados, para melhor entendimento da temática estudada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. H. Entre “o mito do pijama” e o “projeto de ser feliz”... Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc. br/bitstream/handle/123456789/123210/326768.pdf?sequence=1 Acesso em: novembro de 2016.

ANTUNES, M. H.; SOARES, D. H.; MORÉ, C. L. O. O. Repercussões da Aposentadoria na Dinâmica Relacional Familiar na Perspectiva do Casal. Psico, Porto Alegre, v. 46, n. 4, pp. 432-441, 2015.

APPELBAUM, E. et al. **Manufacturing Advantage: Why High-Performance**.Work Systems PayOff. Ithaca: Cornell University Press, 2000.

ARMSTRONG, M. **Armstrong’s hand book of human resource management practice**. 12. ed. London: Kogan Page, 2012.

ASIF, M.; SEARCY, C.A composite index for measuring performance in higher education institutions. **International Journal of Quality & Reliability Management**, v. 31, n. 9, p. 983-1001, 2014.

BABCOCK, P. Find what workers want.**HR Magazine**, Alexandria, v. 50, n. 4, 2005.

BARBOSA, A. ; FERREIRA, P. Gerenciamento de Recursos Humanos: o dimensionamento de pessoal técnico-administrativo da Universidade Federal de Sergipe. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2009.

BOAS, A. A. V.; MORIN, E. Sentido do Trabalho e Fatores de Qualidade de Vida no Trabalho: a Percepção de Professores Brasileiros e Canadenses. **Revista Alcance**, v. 23, n. 3, p. 272-292, 2016.

BOLANDER, G.; SNELL, S. **Administração de recursos humanos.** Tradução da 14ª ed. norte americana. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 05**, de 16 de dezembro de 1998.
_____. **Emenda Constitucional nº 41**, de 19 de dezembro de 2003.
_____. **Emenda Constitucional nº 20**, de 16 de dezembro de 1998.
_____.**Emenda Constitucional nº 05**, de 15 de agosto de 1995.
_____. **Lei nº. 8.112**, de 11 de dezembro de 1990.
_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988 .

CAMBOIM, V. S. C.et al. Aposentadoria, o desafio da segunda metade da vida: estudo de caso em uma agência bancária. **Revista Gestão Organizacional**. v. 4, n. 1, art. 3, 2011. CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 2001.

CARRAHER, S. M.; HART, D. E.; CARRAHER JR., C. Attitudes towards benefits among entrepreneurial employees. **Personnel Review**, v. 32, n. 6, 2003.

CARVALHO, A. I. et al. **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação.** Brasília: ENAP, 2009.

CHEN, S.-H.; WANG, H.-H.; YANG, K.- J. Establishment and application of performance measure indicators for universities. **The TQM Journal**, v. 21, n. 3, p. 220-235, 2009.

CHEN, S.-H.; YANG, C.-C., SHIAU, J.- Y. The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. **The TQM Magazine**, v. 18, n. 2, p.190-205, 2006.

CLERKIN, Richard M., COGGBURN, JerrellD. The dimensions of public service motivation and sector work preferences, **Review of Public Personnel Administration**, v. 32, n. 3, p. 209-235, 2012.

COSTA, A. B. Projetos de futuro na aposentadoria. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/928 Acesso em: novembro de 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVEL, E.; VERGARA, S. C. Gestão com Pessoas, Subjetividade e Objetividade nas Organizações. In: _____ (Orgs.). **Gestão com pessoas e subjetividade**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2013, p. 4-27.

DEBETIR, E. Aposentadoria - Oportunidade de Realizar Projetos e/ou Momento de Crise? **Revista de Carreiras e Pessoas**. v. 1, n. 2, 2011.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção Online**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.

DEMO, G.; FERNANDES, T.; FOGAÇA, N. A Influência dos Valores Organizacionais na Percepção de Políticas e Práticas de Gestão de Pessoas. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 23, n. 1, p. 89-117, 2017.

ELIAS, G. T. Regime Jurídico do Abono de Permanência. **Revista do TCE de Minas Gerais**, v. 72, n. 3, p.78-89julho-setembro, 2009. Disponível em: http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload.pdf. Acesso em:18/05/2016.

FERNANDES, P. C. M.; MARRA, A. V.; LARA, S. M. Metamorfoses identitárias na pré-aposentadoria de servidores públicos. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 6, n. 1, p. 86-99, 2016.

FERRAZ, V. N.; ROCHA, C. R. Políticas de recursos humanos no setor público: o que esperam os servidores...? In: EnGPR, 3, **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011.

FERREIRA, L. G.; ZIVIANI, F.; OLIVEIRA, J. L. R.; MEDEIROS, M. L. Influência dos Incentivos à Qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos da Universidade Federal de São João Del Rei. **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 1, p. 183-203, 2015.

GOMES, C. F. S.; ALVES, M. R. Uma abordagem comparativa dos planos de carreiras e cargos do magistério superior. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 5, n. 2, p. 250-269, 2015.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed, São Paulo: Loyola, 2004.

HANSEN, F. Currents in compensation and benefits. **Compensation and Benefits Review**, v. 37, n. 1, 2005.

HLANDCHANKO, M. Balanced Scorecard - a strategic management system of the higher education institution. **International Journal of Educational Management**, v. 29, n. 2, p. 167-176, 2015.

HORTA, P.; DEMO, G.; ROURE, P. Políticas de gestão de pessoas, confiança e bem-estar:

estudo em uma multinacional. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 566-585, jul./ago. 2012.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.

JACKSON FILHO, J. M.; PONCE, T. B. O Papel dos Agentes de Recursos Humanos na Implementação da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal (PASS). **Revista do Serviço Público**, v. 68, n. 1, p. 131-156, 2017.

KUBO, S. H.; GOUVÊA, M. A.; MANTOVANI, D. M. N. Dimensões do significado do trabalho e suas relações. **Revista Pretexto**, v. 14, n. 3, p. 28-28, 2013.

LAWLER III, E. Pay strategy: new thinking for the new millennium. **Compensation and Benefits Review**, v. 32, n. 1, 2000.

LIMA, M.; SERRA, F. R.; MEYER JUNIOR, V.; FERREIRA, M. P. Modelando o BSC para as Universidades do Sistema ACAFE. Organizações em contexto, v. 5, n. 9, p. 46-68, Jan./Jun., 2009.

LIMA, J. O.; SILVA, A. B. O significado de "ser servidor público" à luz da aprendizagem transformadora. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 13, n. 1, p. 97-122, 2014.

MACHADO, C. N. C.; LUCAS, M. G. Aposentadoria: Como Professores Vivenciam este Momento?. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 7, n. 2, p. 576-588, 2017.

MAGALHÃES, E. A. D.; SILVEIRA, S. D. F. R.; ABRANTES, L. A.; FERREIRA, M. A. M.; WAKIM, V. R. Custo do ensino de graduação em instituições federais de ensino superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa. **RAP**, v. 44, n. 3, p. 637-666, maio/jun. 2010.

MAINARDES, E. W.; MIRANDA, C. S.; CORREIA, C. H. A Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior: Um Estudo Multicaso. Contextus - **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 9, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2011.

MARCONI, N. A gestão de recursos humanos no governo federal: diagnóstico e proposta. **Digesto Econômico**, n. 457, p. 80-98, Abr. 2010.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. D. O. L. A Prática Social de Gerentes Universitários em uma Instituição Pública. **RAC**, v. 9, n. 3, p. 9-31, jul./set. 2005.

MARRA, A. V. ; PINHEIRO, A. S. ; VALADARES, K. M. ; FERNANDES, P. C. M. . HERO NOT DIE: Reconstruction of Identity Professional of Retired Executives. **Business Management Review (BMR)**, v. 4, p. 514-526, 2015.

MARRAS, J.P. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. 13ª ed, São Paulo: Saraiva, 2009.

MEYER JUNIOR, V.; PASCUCCI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **RAP**, v. 46, n. 1, p. 49-70, jan./fev., 2012.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 2010.

MITCHELL; J. J.; RYDER, A. J. Developing and Using Dashboard Indicators in Student Affairs Assessment. **New Directions for Student Services**, v. 2013, n. 142, p. 71-81, 2013.

MOREIRA, J. O. Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários. **Psicologia em Estudo**. vol.16. n. 4. Maringá, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14137372201100040005 Acesso em: junho de 2016.

MORRIS, S.; SNELL, S. The Evolution of HR Strategy: Adaptations to Increasing Global Complexity. In: WILKINSON, A. et al. (Eds.). **The SAGE hand book of human resource management**. London: Sage, 2010. p. 84-99.

MOURA, A. L. N.; DIAS, C. M.; SILVA JÚNIOR, A. S. Recursos Humanos sob a Luz do Modelo de Organização Multidimensional-Reflexivo: analisando a área de recursos humanos de uma instituição pública. In: EnANPAD, 37, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

MOURA, A. L. N.; SOUZA, B. C. Gestão estratégica de pessoas na administração indireta do setor público federal... **Revista do Serviço Público**, v. 67, n. 4, p. 575-602, 2016.

NASCIMENTO, T. A.; SIMÕES, J. M. O sentido do trabalho no serviço público: reflexões a partir dos servidores da área de RH. In: EnGPR, **Anais...**João Pessoa: ANPAD, 2011.

NÉRI, A. L. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. **RBCEH - Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**. Passo Fundo-RS, 2004. Disponível em: http://www.upf.br/seer/index.php/rbceh/article/view/46/55 Acesso em: agosto de 2016

NGUYEN, Tho D., NGUYEN, Trang T. M. Firm-specific marketing capital and job satisfaction of marketers: evidence from Vietnam. **The Learning Organization**, v. 18, n. 3, p.251-263, 2011.

OLIVEIRA, J. M.; ESTIVALETE, V. F. B.; ANDRADE, T.; COSTA, V. F. Gestão de Pessoas e Sustentabilidade: Construindo Caminhos por Meio das Práticas de Capacitação. **Revista de Administração da UFSM**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 108-126, 2017.

OLIVEIRA, P. W. S. de; LEONE, R. J. G. Gestão Estratégica de Benefícios: proposição de um modelo matemático para assistência médica de funcionários. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 2, p. 104-127, 2008.

PAIVA, R. C. V. D.; BARBOSA, F. V.; GONÇALVES, R. G.; COSTA, D. D. M. Educação Superior Privada: Um Estudo do Desempenho Financeiro em nove Instituições de Ensino Superior. ***Revista Gestão & Tecnologia***, v. 14, n. 1, p. 66- 97, jan./abr., 2014.

PALÁCIOS, F. A. C. Mudança Estratégica em uma Universidade Pública: Interferência da Interpretação dos Gestores no Processo. **AOS - Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v. 3, n. 2, p. 83-99, jul./dez., 2014.

PINGLE, S.; NATASHAA, K..Performance management in institutes of higher education, through balanced scorecard. **Ganpat University-Faculty of Management Studies Journal of Management and Research** (GFJMR), v. 2, p. 1-20, 2011.

PIRES, A. K. et al. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

PIRES, J. S. D. B.; ROSA, P. M. D.; SILVA, A. T. D. Um Modelo de Alocação de Recursos Orçamentários Baseado em Desempenho Acadêmico para Universidades Públicas. **ASAA - Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 3, n. 2, p. 239-270, 2010.

RODRIGUES, N. C. Aspectos sociais da aposentadoria. In Schons, C. R. & Palma, L. S. (Orgs.), Passo Fundo-RS, 2000.

ROMANINI, D. P.; XAVIER, A. A. P.; KOVALESKI, J. L. Aposentadoria: período de transformações e preparação. **Revista Gestão Industrial**. V. 01, n. 03, 2005.

SALLES, D. M. R.; NOGUEIRA, M. G. Carreiras no Serviço Público Federal: Antigos Dogmas, Novas Perspectivas. In: COSTA, I.de S. A. e BALASSIANO, M (Orgs.). **Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 134-149.

SANSEVERINO, A. M.; GOMES, C. F. S. Propostas dos Técnicos em Assuntos Educacionais. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 7, n. 1, p. 476-494, 2017.

SENA, A. S. de; GUARNIERI, P. Enterprise Resource Planning governamental: a percepção dos servidores atuantes no Projeto Ciclo do Ministério da Justiça quanto à implementação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 207-230, jan./fev. 2015.

SERTÃO, A. S. L. **Abono de Permanência**. 25 de maio de 2005. Artigo. Disponível em: http://www.tce.pi.gov.br/documentos/artigos/abono_permanencia .pdf. Acesso em: junho de 2016.

SILVA, J. R. da; BALASSIANO, M.; SILVA, A. R. L. da. Burocrata proteano: articulações de carreira em torno e além do setor público. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1-19, jan./fev. 2014.

SILVEIRA, V. N. S.; MIRANDA, D. L. A. Estratégias de Gestão de Pessoas e as Abordagens Normativas: Uma Análise Conceitual no Contexto da Gestão Estratégica de Pessoas. In: XXXV ENANPAD, 2011, Rio de Janeiro, **Anais...** RJ: ANPAD, 2011.

SPIRDUSO, W. W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. São Paulo: Editora Manole, 2005.

SOARES, D. H. P. et al. **Aposenta-Ação: programa de preparação para aposentadoria. Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http:// www.seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/4984/2853 Acesso em: maio de 2016.

SOUZA, M. M. P.; MARQUES, A. L.; MELO, M. C. O. L.; MARRA, A. V. Significado do trabalho e envelhecimento. **Revista Adm em Diálogo**, v. 15, n. 2, p. 103-128, 2013.

STEFANO, S. R; CAMPOS, E. A. R. de; CHRIST, E. Práticas de benefícios sociais nas organizações: desafios na gestão de pessoas. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 19, n. 1, p. 65-68, jan-jun, 2014.

STEGER, M. F.; DIK, B. J.; DUFFY, R. D. Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). **Journal of Career Assessment**, v. 20, n. 3, p. 322-337, 19 fev 2012.

SURYADI, K..Framework of Measuring Key Performance Indicators for Decision Support in Higher Education Institution. **Journal of Applied Sciences Research**, v. 3, n. 12, p. 1689-1695, 2007.

TACHIZAWA, T; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M. **Gestão de Pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

TANURE, B.; EVANS, P.; CANÇADO, V. L. As quatro faces de RH...**RAC**, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 594-614, jul./ago. 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. v. 21, n. 73. Campinas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ es/v21n73/4214.pdf Acesso em: junho de 2016.

UMASHANKAR, V.; DUTTA, K. D. Balanced scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective. **International Journal of Educational Management**, v. 21, n. 1, p. 54-67, 2007.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **Revista Eletrônica de**

Administração, v. 19, n. 2, p. 517-540, 2013.

WANG, M.; HENKENS, K.; SOLINGE, H. V.; Retirement Adjustment: A Review of Theoretical and Empirical Advancements. **American Psychologist**, Vol. 66, No. 3, April, 2011, p.. 204-213.

WOOD JR., T.; TONELLI, M. J.; COOKE, B. Colonização e neo-colonização da gestão de recursos humanos no Brasil (1950-2010). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 232-243, 2011.

ZANELLI, J. C.; SILVA, N.; SOARES, D. H. P. Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Um estudo de caso sobre a qualidade de vida no trabalho de uma instituição de ensino superior de Florianópolis

Autores: Bastos, Fernando Clemente Cunha (Faculdades Borges de Mendonça); **Cabral, Alice** (Faculdades Borges de Mendonça).

Resumen: O presente artigo tem como intuito entender o que os colaboradores de uma instituição de ensino superior entendem como qualidade de vida no trabalho (QVT), imposto que ela propicia uma colaboração maior por parte dos subordinados, desta forma cria uma integração entre os superiores, colegas de trabalho e o ambiente em si, buscando sempre sanar as necessidades dos colaboradores. Com o intuito de entender a percepção da qualidade para as pessoas, foi determinado como problema de pesquisa: qual a percepção dos colaboradores em relação à qualidade de vida no trabalho? E para tentar entender melhor o estudo foi proposto como objetivo específicos: aplicação de um questionário aos funcionários; compreender quais aspectos na opinião dos colaboradores prejudicam a qualidade de vida e identificar quais são os elementos que a organização precisa observar para atender a qualidade de vida no trabalho. Para isso, o presente artigo utiliza a metodologia de natureza aplicada, composta de maneira mista: qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório e descritivo. Tendo como principais resultados a necessidade de se suprir os fatores higiênicos, visto que são evitam o processo de desmotivação.

Palabras Clave: Qualidade de vida no trabalho. Bem estar. Motivação.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Com a globalização, ficou cada vez mais difícil produzir um produto ou serviço inovador, uma vez que a competição agora é com o mundo e não apenas com os concorrentes de bairros vizinhos. Desta forma, o aumento da competitividade entre as

empresas, vem ocasionando inúmeros fatores que afetam diretamente no cenário mundial, devido à necessidade de se buscar constantemente a melhoria contínua, através da utilização dos melhores equipamentos tecnológicos, marketing e qualificação profissional. Sem esquecer-se dos indivíduos que compartilham para o crescimento da instituição, pois são os grandes propulsores para se chegar aos resultados que a empresa tanto espera.

Mesmo com a evolução, as empresas ainda tratam as pessoas como meros recursos, em outras palavras, portadores de habilidades e conhecimentos, onde suas atividades são vistas como obrigação esquecendo que o ser humano, é um ser pensante, com opiniões, expectativas e objetivos. Com isso, fica evidente que, para si tornar uma organização de sucesso é preciso que não somente os gestores se preocupem com as condições de trabalho, mas que seja uma cultura da organização. Imposto isso, para que haja qualidade de vida no trabalho, as organizações precisam se preocupar não somente com o ambiente físico, mas também devem pensar nos aspectos psicológicos e físicos de seus colaboradores.

De modo geral, pode-se dizer que qualidade de vida no ambiente de trabalho é desenvolver um ambiente que seja saudável não somente para as pessoas, mas para a organização como um todo, preocupando-se com o bem-estar dos trabalhadores no desempenho de suas tarefas. No qual, não se limita apenas em prevenir acidentes de trabalho, mas em abranger todas as esferas da organização. Para tal, deve-se desenvolver um estudo, ressaltando as causas de insatisfação dos funcionários, tendo em vista que as mesmas se refletem no ambiente de trabalho, afetando a produção e o desempenho em suas funções.

Diante deste contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos colaboradores em relação à qualidade de vida no trabalho? Desta forma, foi escolhido como objetivo geral desta pesquisa: analisar a percepção dos colaboradores administrativos em relação à QVT**.** Como objetivo específico foi proposto aplicar um questionário aos funcionários administrativos para: compreender quais aspectos na opinião dos colaboradores prejudica a QVT e identificar quais são os elementos que a organização precisa observar para atender a qualidade de vida no trabalho. O presente trabalho justificou-se pela necessidade de entender porque a qualidade no ambiente de trabalho é tão importante para a organização e a partir disso consiga promovê-la em seu âmbito organizacional a fim de evitar a rotatividade, e o desperdício.

Dado que, a qualidade de vida está inserida em um contexto além da empresa, ela interfere como sociedade, na saúde, educação, segurança, trabalho e os direitos, fatores esses que refletem diretamente na vida dos indivíduos envolvidos. Mas também é de responsabilidade acadêmica que da na mesma forma que a sociedade tem reflexo direto nas pessoas e cabe às instituições de Ensino instruir seus alunos não somente no ponto de vista teórico, mas também ressaltando as noções de como é um ambiente profissional, visto que não basta apenas à teoria, precisa-se estar ciente do que é qualidade e como na prática ela funciona. Embora já tenha estudos sobre o tema observado nos trabalhos de Pacheco (2016), Barros (2017) e Gomes et al. (2016), as discussões são incipientes. Este artigo busca ilustrar e trazer sugestões de práticas para diminuição das insatisfações no ambiente de trabalho. Assim está estruturando da seguinte forma: além desta introdução, a seguir será apresentada a fundamentação teórica, os procedimentos, resultados da pesquisa e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com intuito de esclarecer o presente tema, este tópico tem o objetivo de fazer uma

breve revisão dos principais conceitos sobre o que é qualidade de vida no ambiente e trabalho e explicar quais acontecimentos estão relacionados ao assunto estudado.

2.1 A ORIGEM DA QUALIDADE DE VIDA NO AMBIENTE DE TRABALHO

Será tratado neste item, a origem da qualidade de vida no ambiente de trabalho segundo Moretti (2012) a teoria da QVT teve inicio na década de 50, quando Eric Trist e seus colaboradores começaram a estudar um modelo que englobava os indivíduos, trabalho e organização. Para Nadler e Lawler (1983, p.20), "QVT é a grande esperança das organizações para atingirem alto nível de produtividade, sem esquecer a motivação e satisfação do indivíduo". Foi só em 1960, que ouve um impulsionamento pelos lideres sindicais, cientista sócias, governantes e empresários, na procura por uma evolução na maneira de organizar o trabalho, com o proposito de minimizar suas causas negativas no empregado. Entretanto esse conceito só foi inserido no âmbito de trabalho por volta de 1970, onde surgiu um movimento devido à preocupação com a competitividade internacional e as novas técnicas japonesas, na qual havia a interação entre os interesses dos contratados e contratantes, onde reduziam os conflitos e aumenta a motivação.

Fernandes (1996, p.40) discorre que

> apesar de a preocupação voltada para organizar o trabalho ter sido uma constante desde o advento da administração científica, só recentemente as empresas vêm-se preocupando com a satisfação do trabalhador na execução de suas tarefas, como requisito para atingirem altos índices de produtividade.

Segundo os autores Mendonça e Macedo (2004), com o decorrer da evolução muitas empresas estiveram focadas apenas com a supervalorização do capital, desta forma negligenciando as condições de trabalho. Perante esse acontecimento sociocultural, Macêdo (2004) salienta a importância de considerar as necessidades do trabalhador como ser humano, principalmente na percepção da qualidade de vida em seu ambiente de trabalho. De acordo com Rodrigues (1994), desde o século XIX as condições de trabalho e bem estar dos trabalhadores causam diversas preocupações, com este intuito foi surgindo os primeiros estudos científicos sobre o assunto como, por exemplo, o Elton Mayo que criou os novos modelos de produção, conhecido como Escola de Relações humanas, ou mesmo o Maslow e Herzberg, sobre motivação e os de Kurt Levin, relativos à dinâmica de grupo.

Rodrigues (2004), afirma que com a chegada das leis regulamentadoras e o aumento na consciência dos subordinados na década de 60 estimularam o movimento de qualidade de vida no trabalho na busca de minimizar os impactos negativos para os trabalhadores. Em conformidade com Macedo e Matos (2008), neste primeiro movimento se prolongou até 1974, em razão da crise energética e inflacionária mundial, diminuindo o interesse pelo tema que só retornou em 1979, especialmente nos EUA, após verificar que o modelo japonês, se preocupava com a valorização não apenas do indivíduo mais também com o trabalho em equipe, visto que o número de comprometimento era maior e assim aumentando a produtividade nas empresas. Macêdo e Mendes (2004) acreditam que na década de 90, foram realizados estudos para buscar a relação entre QVT e os programas de qualidade total, muitos deles criados com foco em determinados elementos do trabalho. Diante disso, podemos dizer que a qualidade já era preocupação nos tempos de produção artesanal, ganhando força na produção em massa, com a inspeção do produto. Com o passar do tempo às pessoas começaram a ficar cada vez mais exigente, desta forma, exigindo novos modelos gerenciais, assim a qualidade iniciou no processo produtivo, passando a ter importância por todo o processo até chegar à QVT. Origem essa que não foi fácil teve que passar por uma constante evolução conforme a necessidade dos dias atuais. Com base nisso o próximo tópico traz como foco as perspectivas da QVT.

2.2 PERSPECTIVANDO QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO - QVT

Com o decorrer da evolução da QVT, foi desenvolvida a necessidade de entendê-la, diante deste ponto, Kurogi (2004, p. 28), afirmar que a QVT visa “alterar aspectos do trabalho a fim de se criar uma situação mais favorável à satisfação das necessidades dos trabalhadores e aumento da produtividade organizacional”. De acordo com Goulart e Sampaio (1999 apud MENDONÇA; MACÊDO, 2004), a qualidade de vida no trabalho não se restringe ao cumprimento de direitos trabalhistas, assistência, problemas familiares ou à promoção de benefícios comunitários. Apesar de alguns benefícios não se configurarem como ações de QVT específicas, podem contribuir indiretamente para melhoria tais como: assistência médica e odontológica, programa de previdência privada, refeitório próprio, programa de preparação para aposentadoria, creche, bolsa de estudos, conjunto habitacional, videotecas/biblioteca, local para descanso, treinamentos e ginástica laboral. Segundo Macêdo (2003), este trabalho pressupõe que qualquer ação que vise ao desenvolvimento e bem estar do trabalhador pode ser considerada uma ação de responsabilidade social voltada para o público interno.

Lima (1995) ressalta que na QVT estão compreendidos não só aspectos materiais como saúde e segurança, mas a humanização do trabalho de forma abrangente, incluindo partilha de responsabilidade, autonomia, participação na gestão e nos resultados e desenvolvimento pessoal através de trabalhos que ofereçam possibilidades de progresso. É nesta direção que, Limongi (2003), considera a QVT como o conjunto das ações de uma organização que pressupõe implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais no ambiente de trabalho.

Balarini e Gomes (2006) expõem que com a promoção de QVT, haverá uma maior adaptabilidade às mudanças, criatividade, clima de confiança e respeito mútuo, no qual o indivíduo tenderá a aumentar suas contribuições e elevar suas oportunidades de êxito psicológico. Por outro lado, uma falta de qualidade de vida no trabalho conduzirá à alienação, insatisfação, má vontade do trabalhador, declínio da produtividade e comportamentos contraproducentes (absenteísmo, rotatividade, roubo, sabotagem, etc.). Rossi, et al. (2009) consideram que as empresas se beneficiam das praticas de programas preventivos de QVT evitando pagar o alto preço causado pelo absenteísmo, afastamento, redução da produção e qualidade no trabalho, pois, para Kurogi (2004), a satisfação com relação à Qualidade de vida no trabalho implica maior motivação e interesse dos trabalhadores em contribuir para o progresso da organização. A ideia crucial dessa concepção é a de que as pessoas são mais produtivas quando estão satisfeitas com o próprio trabalho.

Nesse sentido, Walton (1973, p. 11) afirma que “a expressão QVT tem sido usada para descrever valores ambientais e humanísticos negligenciados por sociedades industriais em favor do avanço tecnológico, da produtividade e do crescimento econômico”. Estabelece-se assim, como referência a este trabalho, tal definição global de QVT. Walton propõe uma importante contribuição com oito categorias conceituais para analisar os indicadores da qualidade de vida no trabalho:

1. Compensação justa e adequada (satisfação do trabalhador em relação à política de remuneração da organização e comparação com outras organizações similares);
2. Condições de segurança e saúde do trabalho (jornada de trabalho adequada e ambiente seguro e saudável com condições físicas de trabalho e equipamentos de execução de tarefas que reduzam o risco de doenças e danos);
3. Oportunidade imediata para a utilização e desenvolvimento da capacidade humana (autonomia do trabalhador em decidir sobre o planejamento e a execução das suas tarefas, um trabalho que exija diferentes habilidades, o acesso às informações que dizem respeito ao trabalhador e ao seu desempenho profissional, realização de um trabalho do início ao fim e a percepção que o trabalhador tem sobre a importância de seu trabalho);
4. Oportunidade futura para o crescimento contínuo e segurança (possibilidade de carreira, condições para desenvolvimento e crescimento pessoal, segurança e estabilidade em relação à permanência no trabalho e à garantia da remuneração);
5. Integração social na organização de trabalho (ausência de discriminações, relacionamento de confiança mútua entre trabalhadores, senso de comunidade, e ausência de competição);

6. Constitucionalismo (respeito aos direitos trabalhistas, o direito à privacidade, diálogo aberto e liberdade de expressão);
7. O trabalho e o espaço total da vida (equilíbrio entre o trabalho e espaço total da vida para que a vida pessoal dos trabalhadores não seja prejudicada pelo excesso de trabalho);
8. Relevância social da vida no trabalho (sentir-se valorizado pela organização que trabalha e responsabilidade social da organização).

De acordo com Davis e Newstron (1992, p.123), "satisfação no trabalho representa uma parcela da satisfação da vida [...] a satisfação no trabalho influencia também o sentimento de satisfação global com a vida de uma pessoa". Para Rodrigues (1991), qualidade de vida no trabalho é delineada não somente pelo que é feito para os indivíduos, mas pelo que fazem por si próprios e pelos outros. Diante disso, podemos dizer que a perspectiva de qualidade de vida, varia de pessoa pra pessoa, mas cabe a todos criar um ambiente de trabalho saldável. Com o intuito de facilitar este entendimento o próximo tópico tem como foco descrever os procedimentos metodológicos usados nesta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção visa descrever os procedimentos metodológicos que foram utilizados no planejamento deste estudo. Onde foi executada uma pesquisa de natureza aplicada. Segundo Roesch (2007), a pesquisa aplicada deve incluir uma preocupação teórica e, por isso, adequar-se melhor aos projetos de iniciação científica. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa foi composta de maneira mista: qualitativa e quantitativa, de acordo com Creswell (2010), a análise descritiva qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas e estratégias de investigação: métodos de coleta, análise e interpretação dos dados.

Já a pesquisa quantitativa envolve o processo de coleta, analisar e interpretar o resultado do estudo (CRESWEEL).

Do ponto de vista dos objetivos, á pesquisa foi dividida em dois grupos o exploratório e o descritivo. Exploratório tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema e envolve levantamento bibliográfico. Segundo Triviños (1987), a pesquisa descritiva exige do observador uma sequência de conhecimento sobre o que se deseja pesquisar. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos foram escolhidos três procedimentos. Primeiro: bibliográfico, feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (FONSECA, 2002). Segundo: questionários, composto por uma coleta de dados construída através de uma sequência de perguntas, onde o intuito é levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (GERHARDT, DENISE, 2009).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foram convidados a participar do estudo 28 funcionários de uma instituição de ensino, dois responderam de forma incompleta no qual os questionários foram descartados e quatro não responderam. Com isso, o tamanho da amostra foi de 22 contribuintes, sendo que 50% deles a idade variam de 20 a 29 anos, 36,4% de 30 a 39 anos e 13,6% têm 40 anos ou mais. Neste contexto, 63,6% são do sexo feminino e 36,4% masculino. Sendo que, 31,8% dos colaboradores trabalham há cinco anos ou mais na IES, 13,6% trabalham de quatro a cinco anos, 18,2% de dois a quatro anos, 36,3% trabalham até dois anos. Na questão escolaridade 40,9% dos funcionários possui pós-graduação completa, 4,5% não concluiu a pós-graduação, 13,6% colaboradores concluíram a graduação, 18,2% estão cursando o ensino superior, 4,5% tem o ensino superior incompleto, 18,3% dos funcionários variam do ensino médio completo há ensino fundamental incompleto.

É importante para compreensão das práticas da qualidade de vida no trabalho. A fim de preservar a confidencialidade dos participantes, não foi necessário se identificar. As questões foram compostas em e uma encala que varia de 1 a 6, sendo que o número 1 significa máxima discordância e o número 6 máxima concordância. No gráfico o eixo vertical

é referente ao número de funcionários e o eixo horizontal é a percepção dos respondentes quanto ao item. Na direção de melhor entendimento o resultado deste questionário será dividido em módulos de comparação, ou seja, as perguntas semelhantes serão analisadas juntas, afim de não se tornarem cansativas ou monótonas mais que se entenda de forma clara.

Foi questionado aos funcionários se estariam satisfeitos com seus salários, de acordo a escala de análise proposta, 59,2% dos colaboradores não concordam com seus salários e 40,8% estão satisfeitos. Na opinião de Pontes (2000) o salário não é visto como um fator motivacional quando examinado sozinho. Seguindo essa linha de pensamento o autor Herzberg (1968) apud Pilatti (2012), explica que motivação e a satisfação são totalmente distintas. Visto que, motivação é uma tendência que teve início em uma necessidade, já a satisfação é qualquer coisa que sacia esta necessidade. No caso do salário, expõe-se em dizer que tem a capacidade de satisfazer as necessidades do indivíduo, contudo, não gera a motivação permanente. Em outras palavras, os colaboradores de maneira geral, ficam satisfeitos quando acreditam que estão recebendo conforme sua produção, porém se pensarem que estão trabalhando mais do recebem a tensão e o sentimento de insatisfação se instala (DUBRIN, 2003).

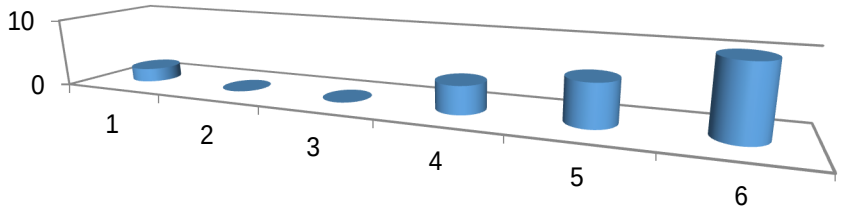
Na questão seguinte foi abordado como tema o nível da motivação dos colaboradores no trabalho, 68,2% responderam que concordam que se sentem motivados, contudo 31,8% não se sentem desta forma. Assim, podemos concorda com o autor Bergamini (1997) que, ninguém motiva ninguém, a partir desse ponto a motivação esta ligada ao entendimento de cada um. Entretanto, é possível manter as pessoas motivadas quando conhece suas necessidades, oferecendo assim fatores que os supram, porém se não houver o conhecimento desses fatores motivacionais, levará os colaboradores a desmotivação. Segundo Lawler (1993) a motivação é um fator crítico em qualquer organização, por esta razão deve-se estudar quais métodos organizacionais e práticas gerenciais fazem sentido, e assim evitar impactos desnecessários. O autor frisa a importância de se compreender a teoria da motivação, para que a gerência administrativa entenda que não é tarefa sua motivar os subordinados, visto que é um fator intrínseco. Mas, pode criar um ambiente de trabalho motivador, onde proporcione as pessoas à possibilidade de buscar a satisfação de suas necessidades.

Já a pergunta seguinte, fala sobre a satisfação do desempenho profissional do colaborador, 72,8% dos funcionários, responderam que estão satisfeitos e 27,2% não estão satisfeitos. Para Marras (2009) quanto maior o reconhecimento de trabalho mais os empregados estarão comprometidos em realizar suas tarefas. Em conformidade com ele Gil (2012) afirma que as instituições estão valorizando cada vez mais o comprometimento dos funcionários convocando-os para fazerem parte das soluções, e são esses colaboradores que as organizações inclinam-se, a investir. De acordo com Hampton (1990), se as organizações como um todo realmente quisessem motivar seus subordinados para que usem de todo o seu esforço ao cumprimento de suas tarefas, seria indispensável proporcionar a satisfação de suas carências não realizadas no trabalho.

As duas próximas perguntas são referentes ao respeito entre colegas de trabalho e superiores. Se analisadas as perguntas na escala proposta 31,8% dos colaboradores tem máxima concordância, ou seja, há o respeito entre colegas, 31,8% varia em nível de concordância na escala 4 e 5, e 36,3% dos funcionários apontam que não concordam que há respeito entre colegas de trabalho. Conforme demonstrado no Gráfico 1, no ponto de vista dos superiores 45,5% apontaram que tem máxima concordância, 45,5% acreditam que há respeito, porém, em níveis diferentes, e apenas 9,1% dos participantes tem máxima

discordância.

Gráfico 1: Os meus superiores me respeitam?



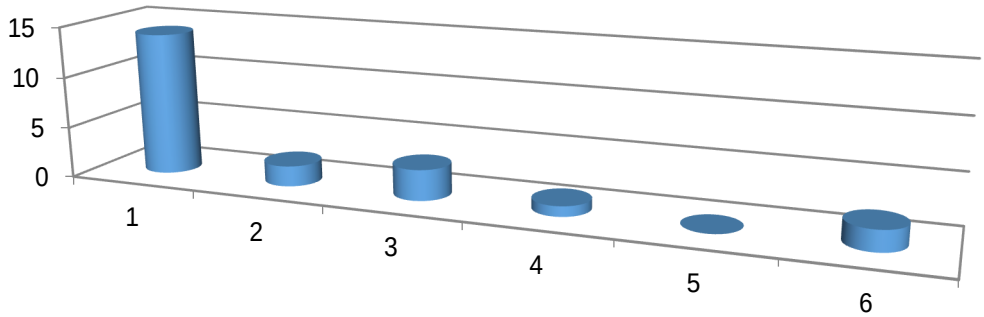
Fonte: Dados primários (2017).

Fundamentando o Gráfico1, o autor Moscovici (1994), nas organizações existe duas formas de influenciar os atos dos indivíduos, ou seja, nos níveis das tarefas, onde pode ser individual ou em grupo. O nível socioemocional, é composto pelas sensações e sentimentos criado pela convivência. Se forem experiências positivas, o grau da tarefa é facilitado, realizado com produtividade e satisfação. Mas se não houver um o clima emocional satisfatório, isso vai interferir diretamente na realização das tarefas, provocando muitas vezes um sentimento de desagrado e antipatia no ambiente de trabalho, e por muitas vezes gerando conflitos internos.

Na questão seguinte questiona se os funcionários estão satisfeito com sua jornada de trabalho, 18,2% apontam máxima concordância, 40,9% concordam com sua jornada e 40,9% dos colaboradores apontam insatisfação. Segundo a legislação trabalhista a jornada normal de trabalho é de 8 horas diárias e de 44 horas semanais, estabelece, salvo os casos especiais. Vogelmann (2012) acredita que a flexibilização da carga horária traz diversos benefícios aos funcionários, tais como a motivação e a produtividade.

A próxima questão quer saber se há igualdade no tratamento entre funcionários, conforme o Gráfico 2, 50% dos colaboradores concordam e 50% não concordam.

Gráfico 2: Há igualdade entre funcionário?



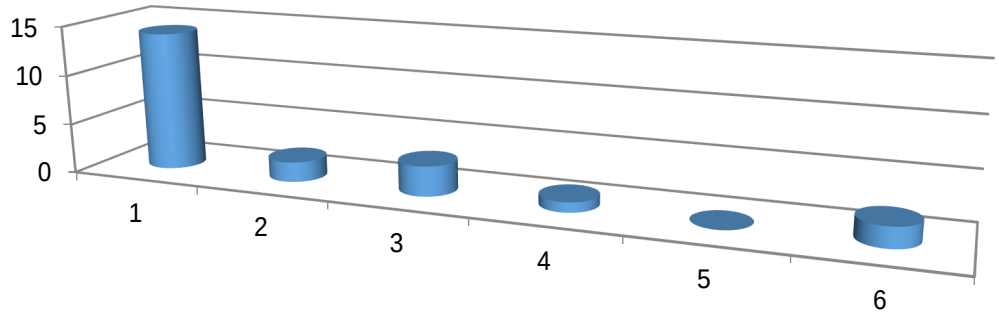
Fonte: Dados primários (2017).

Conforme o Gráfico 2, Correa (2011, p. 33 apud Adams, 1965) o indivíduo tem o

costume de comparação, ou seja, quando fazemos algo comparamos com o que os outros fazem e como são recompensados. No caso de nos sentimos injustiçados, nosso nível motivacional cai, assim outros motivadores como salário, reputação, trabalho significativo, não superam o sentimento de magoa. Visto que, a motivação esta ligada ao recebimento de algo, seja na forma monetária, reconhecimento público, promoção, transferências, ou qualquer outra coisa. O fato é que o indivíduo espera uma compensação justa pelos seus esforços em favor da organização.

Nos itens subsequentes os pontos ressaltados são referentes aos equipamentos de trabalho, se estão em boas condições e se os colaboradores se sentem seguros no ambiente de trabalho. Conforme o Gráfico 3, conseguimos visualizar em porcentagem a oscilação de satisfação dos funcionários referentes aos equipamentos, visto que 36,4% concordam que os equipamentos estão em boas condições, e 63,6% discordam que os equipamentos estão em boas condições para executar suas funções. Na segunda questão 72,7% se sentem seguros e 27,3 não sentem segurança no ambiente de trabalho.

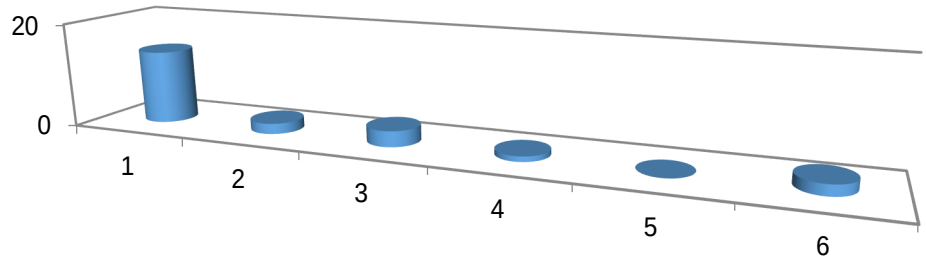
Gráfico 3: Os equipamentos estão em boas condições?



Fonte: Dados primários (2017).

Em conformidade com Gráfico 3, Chiavenato (1998, apud Souza, 2008, p. 14), firma que as circunstâncias que envolvem as pessoas enquanto estão trabalhando, incluem-se as condições físicas e ambientais de trabalho, o tipo de supervisão, o clima de relações entre a direção e os empregados, as políticas da empresa, regulamentos internos, salários, etc. Nas próximas duas questões estão relacionadas à satisfação e qualidade do ambiente de trabalho, segundo o Gráfico 4, 59,1% dos colaboradores estão satisfeitos com o seu ambiente de trabalho e 40,9% não estão satisfeitos. Referente à qualidade de vida no ambiente de trabalho 63,6%, estão satisfeitos e 36,4% não estão.

Gráfico 4: há satisfação no âmbito organizacional?

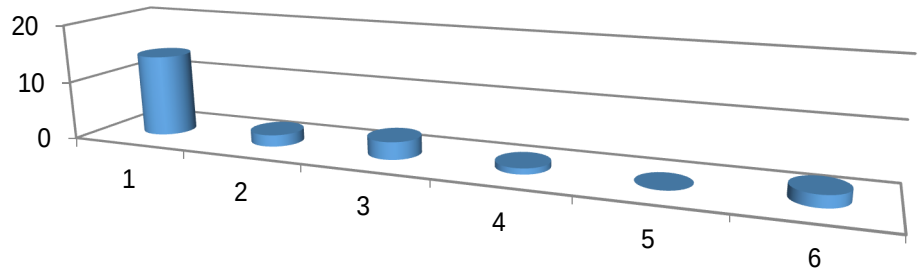


Fonte: Dados primários (2017).

Fernandes (1996) afirma que a qualidade de vida no trabalho esta relacionada com o programa da empresa que visa facilitar e satisfazer as necessidades do trabalhador para que assim possam realizar com êxodo suas tarefas organizacionais, considerando o fato que o ser humano é mais produtivo quando estão satisfeitos com seu próprio trabalho, ou seja, o feito da qualidade de vida, em sua maioria depende de nos mesmo, seja dentro ou fora da instituição.

No ponto de vista do funcionário foi perguntado se possuem autonomia para decidir sobre o planejamento e execução de atividades, de acordo com o Gráfico 5, 77,3% dos colaboradores creditam que possuem autonomia para realização de suas atividades e 22,7% não concordam.

Gráfico 5: existe autonomia na execução e planejamento de tarefas?



Fonte: Dados primários (2017).

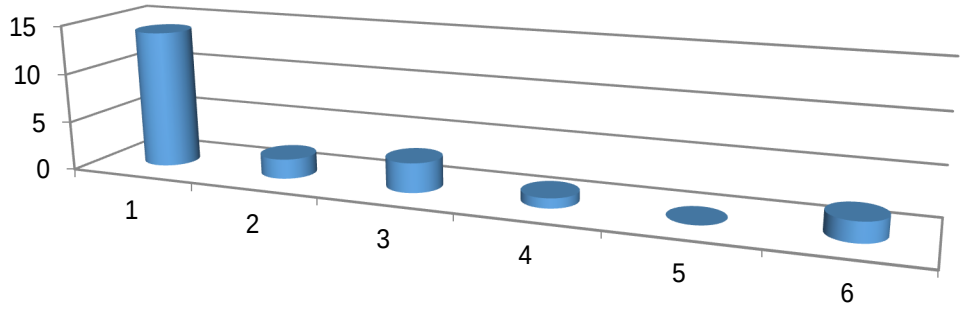
Em conformidade com o Gráfico 5**,** um dos oito fatores defendidos por Walton (1973), é a utilização e desenvolvimento de capacidades que propicia as possibilidade de satisfazer as necessidades de uso das habilidades e conhecimentos dos subordinados, criando assim a oportunidade do indivíduo desenvolver sua autonomia e autocontrole, obtendo as informações necessárias sobre os processos do trabalho, bem como um feedback de seu desempenho.

Na pergunta seguinte, o interesse é se a IES respeita a privacidade dos subordinados, 81,8% estão satisfeitos com sua privacidade perante a empresa, apenas 18,2% acham que não ha respeito da privacidade. Segundo reportagem do site G1, se estiver previsto em contrato de trabalho a empresas têm o direito de monitorar tudo o que os funcionários fazem, seja por meio dos computadores do trabalho, câmeras e rendimento do

trabalho. De acordo com o advogado consultado pelo site G1, a própria legislação legitima o poder das empresas de vigiar os empregados, através do Código Civil que prevê que a empresa é responsável por tudo o que os colaboradores fazem usando as conexões e os equipamentos da empresa. A questão posterior quer saber se a empresa oferece um espaço adequado para relaxar no intervalo, 54,6% dos funcionários não concordam que existe um lugar adequado para descaso na instituição e 45,4% concordam que existe um lugar adequando para relaxar.

Pode-se observar no Gráfico 6, a variação demonstrada no nível de concordância com a questão citada acima. Segundo o site Impulse, se a empresa não oferece um espaço adequado para o descanso, é muito presumível que os colaboradores realizem suas pausas no ambiente de trabalho. Com isso desclassificando o sentido da pausa, que tem como objetivo eliminar o stress acumulado.

Gráfico 6: Há um espaço para relaxar no intervalo?



Fonte: Dados primários (2017).

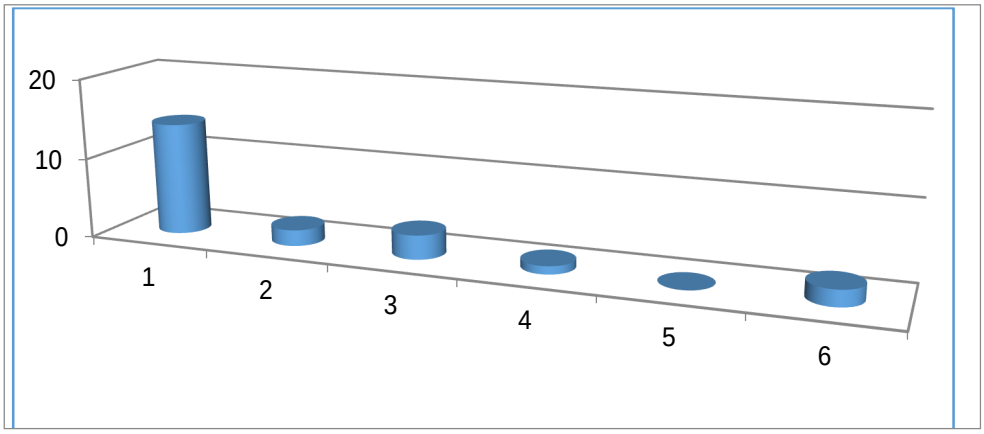
A questão seguinte refere-se ao espírito de competição entre funcionários 63,6% dos colaboradores concordam que se encontra competição entre eles e 36,4% não concorda. Segundo Soto (2002), a competitividade é vista como fator de sobrevivência, é o método utilizado para aprender, crescer e assim enfrentar os desafios com êxito. Para o autor existe uma distinção entre competitividade e competição, visto que, competição seria a relação de que para alguém ganhar outro tem que perde. No caso da competitividade não existe uma luta entre as partes, pois seus principais valores estão ligados o rendimento e serviço com o intuito de alcançar à satisfação do cliente, da sociedade e da própria empresa.

Nos pontos a seguir, foram indagados se há liberdade de expressão, se há um diálogo aberto com o superior e se existe um relacionamento de confiança entre as pessoas. 77,3% dos colaboradores acreditam que há liberdade se expressão e 50% tem máxima concordância que se mante um dialogo aberto entre os superiores 31,8% supõe que há dialogo e 63,7% concordam que existe um relacionamento de confiança entre os colaboradores. Porém 22,7% não concordam que exista a liberdade de expressão, 18,2% afirma que não se encontra dialogo aberto com os superiores e 36,3% não acredita que exista relacionamento de confiança entre as pessoas.

As duas próximas questões são bem semelhantes onde um pergunta se á um plano de carreira e se existe há oportunidade de crescimento na empresa. Conforme Gráfico 7 houve uma variação na escala onde a maioria das pessoas respondeu de forma que não

concordam que exista essa cultura de plano de carreira visto que, 59,1% têm máxima discordância e 36,3% não concorda e apenas 4,5% acredita que tem. Não havendo muita diferença entre uma e outra 68,1% dos colaboradores não concordam que exista a oportunidade de crescimento e 31,9% acredita que existe.

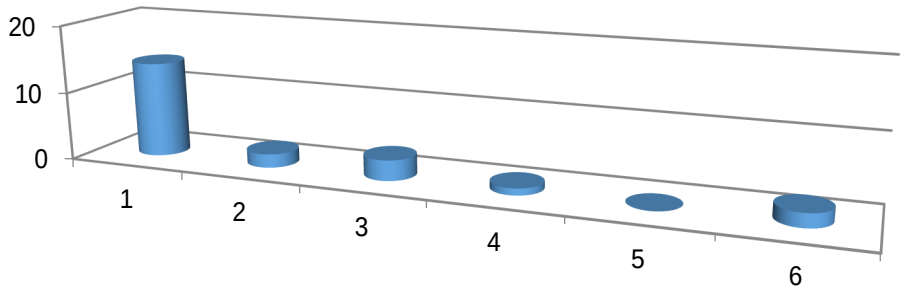
Gráfico 7: Há um plano de carreira?



Fonte: Dados primários (2017).

Na pergunta seguinte, busca-se saber se o funcionário sente-se valorizado no trabalho e se já foi discriminado no ambiente de trabalho. De acordo com o Gráfico 8, 40,8% não concorda que já se sentiram ou se sentem descriminados no ambiente de trabalho e 59,2% já foram ou ainda são descriminados dentro da empresa.

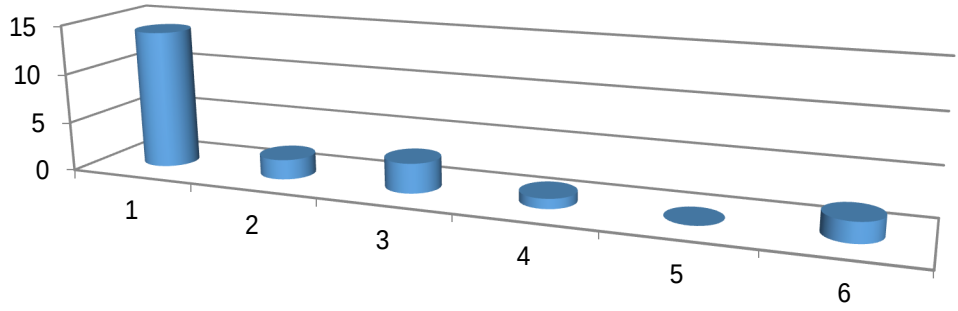
Gráfico 8: Me sinto valorizado no meu trabalho?



Fonte: Dados primários (2017).

Na questão seguinte, queriam saber se a empresa oferece atividades para minimizar o estresse, conforme gráfico 9, 64% tem máxima discordância, 23% não concordam que a organização ofereça alguma atividade para eliminar o estresse e apenas 9,% tem máxima concordância que a instituição promove atividades que o minimizem.

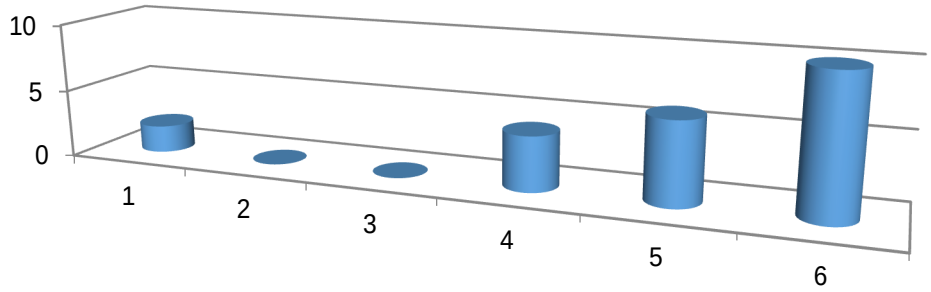
Gráfico 9: A IES oferece atividades para minimizar o estresse?



Fonte: Dados primários (2017).

Fundamentado Gráfico 9, Chiavenato (2005, p.390), acredita que o estresse decorrente de circunstâncias que ameaçam o bem estar dos indivíduos e minam a capacidade de enfrentamento das pessoas. Essa ameaça pode afetar a segurança física, a reputação, autoestima, tranquilidade ou mesmo aspectos que valorizam. A próxima questão quer saber se os funcionários tem medo de ser demitido. Segundo o Gráfico 10, 78% não tem medo de ser mandado embora e 22% da amostra tem medo de ser demitido.

Gráfico 10: Tenho medo de ser demitido?



Fonte: Dados primários (2017).

Com base na análise do questionário, pode-se dizer que a empresa precisa conversar com seus colaboradores para ter uma visão da real situação do ambiente de trabalho. Precisa entender o que os colaboradores entendem como motivação e onde a empresa esta pecando para que juntos possam criar um ambiente mais saudável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos por esse estudo foram alcançados, uma vez que o objetivo era identificar a percepção dos colaboradores em relação à QVT, com base no questionário foi percebido que os funcionários de maneira geral não esta ligada apenas ao fator monetário, mas também ao reconhecimento, a um ambiente mais amigável para execução de suas tarefas. Conforme vários autores comentam, as pessoas trocam salários altos por

um emprego que ofereça mais qualidade de vida, seja pela localidade, benefícios ou mesmo o clico de amizade, por que ninguém gosta de trabalhar em um lugar onde não se pode confiar ou que o nível de competição negativa é alto.

Este trabalho contribui no ambiente empírico, uma vez que a gerência pode usá-lo como base para melhorar o ambiente de trabalho, visto que agora ela tem uma ideia de como as pessoas se sentem e tem uma base de suas necessidades, assim ela pode criar meios de supri-las. A limitação encontrada foi à amostra, pois o questionário foi realizado apenas aos funcionários administrativos da empresa, deixando de lado os professores, do qual pode ser visto por outros pontos de vista que talvez estejam necessitando de atenção. Como sugestão para trabalhos futuros, temas relacionados com a saúde e segurança no trabalho, isso impacta diretamente no QVT.

REFERÊNCIAS

BALARINI, H. M; GOMES, D. D. Qualidade de vida no trabalho: um desafio. **Selecta Camilliani**, v. 2, p.118-132, 2006.

BERGAMINI, CW. **A motivação nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

CAIXETA, C. M. M. P. **Psicodinâmica do trabalho:** a percepção de trabalhadores em um contexto de qualidade de vida no trabalho. In: MACÊDO, K. B. (Org.). **Qualidade de vida no trabalho:** o olhar da psicologia e da administração. p. 85-112. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

CHIAVENATO, I. **Comportamento organizacional.** Editora Campus, 2. ed. 2005.

CORREIA G. V. J. **Motivação no trabalho:** o caso da alfândega da praia. Santiago: Universidade de Cabo Verde, 2011.

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

DAVIS, K; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho**: uma abordagem psicológica. São Paulo: Pioneira, 1992.

DUBRIN, Andrew. J. **Fundamentos do comportamento organizacional.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

FERNANDES, E. C. **Qualidade de vida no trabalho**: como medir para melhorar. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

GLASSER, W. **Administração de liderança**. 1. ed. São Paulo: Best Seller, 1994.

Globo.com. **Empresa pode vigiar tudo que funcionário faz no computador do trabalho**.

Disponível em: <http://g1.globo.com/noticias/concursos_empregos/0,,mul1544697-9654,00-empresa+pode+vigiar+tudo+que+funcionario+faz+no+computador+do+trabalho.html>. Acesso em 26 mar.2010.

GUEIROS; OLIVEIRA, L. M. B. Qualidade de vida no trabalho: um estudo no setor de hotelaria na região metropolitana do Recife. Trabalho apresentado no **XXVI Encontro Anual da Anpad, Salvador**, BA, 2002.

HERZBERG, F. I. **One more time: how do you motivate employees?** Harvard Business Review, Boston, v. 46, n. 1, p. 53-62, jan./fev. 1968.

IMPULSE, **Seu ambiente de trabalho contribui para a qualidade de vida da equipe?** Disponível em: < https://impulse.net.br/seu-ambiente-de-trabalho-contribui-para-a-qualidade-de-vida-da-equipe/>.

KUROGI, M. S. **O discurso dos trabalhadores do departamento de recursos humanos e de outros setores sobre a qualidade de vida no trabalho**: um estudo de caso em uma indústria alimentícia. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2004.

LAWLER, E. **Motivação nas organizações de trabalho**. In BERGAMINI, Cecília W.; CODA, Roberto. **Psicodinâmica da vida organizacional**: Motivação e Liderança. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

LIMA, I. S. **Qualidade de vida no trabalho na construção de edificações**: avaliação do nível de satisfação dos operários de empresa de pequeno porte. Tese (Doutorado em Engenharia)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

_____ **Qualidade de Vida no Trabalho**. Revista Brasileira de Administração. São Paulo: nº 23, outubro, 1998.

MACEDO, J; MATOS, R. D. **Qualidade de vida no trabalho**: um estudo realizado com os funcionários da Unicentro, do campus de Irati. Trabalho apresentado no Congresso internacional de administração, Ponta Grossa, PR, 2008.

MACÊDO, K. B; MENDES, A. M. **Vivências de prazer e sofrimento em trabalhadores de organizações com contexto de qualidade de vida no trabalho**. In: MACÊDO, K. B. (Org.). **Qualidade de vida no trabalho**: o olhar da psicologia e da administração. Goiânia: Ed. Da UCG, 2004. P. 61-84.

MACÊDO, K. B. **A responsabilidade social e as organizações no Brasil**. Em: MACÊDO, K. B.; BARROS, J. B. de. (Org.). **Administrando em tempos de globalização**. 1. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2003. P. 69-102.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Recursos Humanos**: do operacional ao estratégico. 13. ed.; São Paulo: Saraiva, 2009.

MENDONÇA, H; MACÊDO, K. B. **Percepções de justiça organizacional em contexto de qualidade de vida no trabalho**. In: MACÊDO, K. B. (Org.). **Qualidade de vida no trabalho:** o olhar da psicologia e da administração. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. P. 113-128.

MORETTI, S. **Qualidade de vida no trabalho x auto realização humana**, Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-12.pdf>.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

NADLER, D. A; LAWLER, E. E. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

Pilatti A. L. **Qualidade de vida no trabalho e teoria dos dois fatores de Herzberg**: possibilidades-limite das organizações. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/1195/801>.

POLIT, D. F; BECK, C. T; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTES, B. R. **Administração de cargos e salário**. 8. ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora LTR, 2000.

ROESCH, Sylvia M.A. **Projetos de Estágio e de pesquisa em administração**: guia para

estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, M. V. C. **Qualidade de vida no trabalho**: evolução e análise do nível gerencial. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA L. J. **A influência dos fatores higiênicos e motivacionais no nível de satisfação dos funcionários da pesca Brasil LTDA**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

SOTO, Eduardo. **Comportamento organizacional**: O Impacto das Emoções. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

TAMAYO, Á.; MACÊDO, K. B.; ZULMIRA, E.; VIEIRA, M. A. D.; PIRES, J. C. de S. **O PQVT e a sua relação com os valores individuais e organizacionais em organizações públicas**. In: MACÊDO, K. B. (Org.). **Qualidade de vida no trabalho**: o olhar da psicologia e da administração. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. P. 129-150.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOLFO, S. da R; PICCININI, V. C. The Best companies to work in Brazil and quality of working life: disjunctions between theory and practice. Trabalho apresentado no **XXII Encontro da ANPAD, Foz do Iguaçu**, PR, 2002.

VIEIRA, A. **A qualidade de vida no trabalho na gestão da Qualidade Total**: um estudo de caso na empresa Weg Motores em Jaraguá do Sul/SC. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

VOLGEMANN, E. **Flexibilização da carga horária como forma de motivação organizacional.** Porto Alegre: Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

WALTON, R. E. **Quality of work life: What is it?** Sloan Management Review, v. 15, n.1 pp.11-21, 1973.

Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais

Autores: Botelho, Louise de Lira Roedel (Universidade Federal da Fronteira Sul); **Scherer,**

Luciana (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões); **Borghertti, Raquel** (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões); **Jaeschke, Juliana** (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões); **Bolzan, Edson** (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões); **Ajala, Roberto** (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões).

Resumen: O presente trabalho objetiva Compreender a experiência vivida por ex-coordenadores de cursos de graduação em diferentes instituições de ensino superior no Brasil. Buscando descobrir as perspectivas dos respondentes sobre tal questionamento, um estudo fenomenológico foi desenvolvido. Para este trabalho, sete gestores de cursos foram investigados. Tais gestores são docentes formados em várias áreas do conhecimento e que se tornaram coordenadores de algum curso de graduação. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A análise dos dados visou em descrever e interpretar com base nos relatos adquiridos como ocorreu a aprendizagem desses investigados ao longo de sua trajetória em suas instituições. Ou seja, quais conteúdos e formas de aprendizagem gerencial foram adquiridas por eles durante suas trajetórias gerencias, quais desafios e superações foram presentes no dia a dia do trabalho gerencial. Como resultados pode-se verificar que a aprendizagem gerencial é dinâmica e que envolve diferentes fatores, sejam eles formais ou informais e que os gerentes aprendem diariamente no exercício de suas gestões. Com essa pesquisa espera-se contribuir e fortalecer o cenário de estudos sobre a aprendizagem gerencial em Instituições de Ensino Superior no Brasil e construir um arcabouço de conhecimentos para que docentes tenham acesso ao se tornarem gestores de um curso de graduação.

Palabras Clave: Gerente, Ex-coordenadores, Aprendizagem Gerencial, Instituições de Ensino Superior.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

Além de promover o desenvolvimento regional, as universidades têm um o papel fundamental no processo de aprendizagem coletiva. Essas instituições visam à construção de espaços que possibilitam a capacidade de aprender a aprender. Pois trazem em seu cerne a postura da pesquisa, do ensino, da extensão e da aprendizagem.

Dessa forma, as universidades são organizações de aprendizagem, pois possuem como finalidade a geração e disseminação do conhecimento a sociedade. À frente dessas organizações estão aqueles que gerenciam os processos de conhecimento, ou seja, indivíduos que possuem cargos de gestão.

Neste sentido, os coordenadores de curso são elementos essenciais para a promoção do conhecimento no âmago da universidade, pois atuam como catalizadores de várias atividades e processos por terem em suas funções a gerência imediata de cursos de graduação.

No Brasil, pouco se conhece sobre os temas da aprendizagem gerencial e organizacional voltada para as universidades (BARBOSA, 2011). Os estudos desenvolvidos nacionalmente estão voltados a grandes e médias empresas. Pouco explorando a universidade como uma organização que aprende (SENGE, 2005).

A relevância deste trabalho reside na ideia de se explorar o espaço universitário em sua integra. Como uma organização voltada exclusivamente para o aprendizado coletivo, não apenas alicerçada em seu tripé básico: ensino, pesquisa e extensão. Mas, como uma organização que aprende por meio das próprias atividades que desenvolve. Sendo alimentada e realimentada por ela mesma, como uma forma de aumentar sua produtividade e qualidade dos serviços que presta a sociedade.

Outro ponto chave desta pesquisa está na ideia de que os coordenadores de curso são agentes promotores do conhecimento e da aprendizagem no âmbito da universidade. Pois são eles que como gerentes de seus cursos, que promovem em grande parte, atividades voltadas ao conhecimento como a utilização de repositórios de conhecimento (atas, memorandos, reuniões), atividades voltadas à disseminação e tomada de decisão coletiva (reuniões de Colegiado e de Núcleo Docente Estruturante, Conselho de Campus entre outras), utilização de ferramentas de informação e comunicação (e-mails, memorandos, ofícios, matérias em jornais).

EIRIZ, SIMÕES e GONÇALVES (2007) apontam que os gestores não são apenas consumidores de informação, mas são também criadores de informação e conhecimento. Através da gestão do conhecimento, os gestores desenvolvem um processo sistemático, articulado e intencional, suportado na geração, codificação, e transferência de conhecimento. Assim, faz-se necessário que a universidade se veja como instituição aprendente, ou seja, aprender com seus envolvidos, sejam eles alunos, professores, técnicos e comunidade externa. No entanto, desafios são apresentados: gerir o conhecimento e criar um ambiente favorável para essa gestão.

Desta forma, as Instituições de Ensino Superior podem ser compreendidas como organizações de aprendizagem e os gestores de cursos (coordenadores) como catalizadores dessas organizações. Muito embora, a literatura corrente relata que as organizações do setor da educação superior enfrentam enormes desafios,muitos dos docentes assumem cargos de gestão, não estando preparados para o cotidiano de trabalho gerencial de seus cursos. Muitos docentes, assumem pela primeira vez esses cargos, o que implica num processo interno tortuoso de colaborador para gestor de um momento para outro em suas carreiras acadêmicas.

A maioria dos gerentes (coordenadores de cursos de graduação) são docentes de áreas diversas que foram promovidos a gerentes. A passagem de colaboradores individuais para a condição de gerentes exige, desses profissionais, um esforço enorme, implicando em transformações que acabam por configurar o perfil de um novo profissional.

Ao se estudar o processo de como um indivíduo (docente) passa de colaborador individual para gerente de linha médio (coordenador de curso) é possibilitar a construção de um conhecimento ainda pouco conhecido no âmbito das IES. Mas que auxiliará na compreensão e na preparação de novos docentes para o desafio da gerência na gestão de seus cursos.

Através desta pesquisa, compreender o significado das experiências vividas por ex-coordenadores de cursos em diferentes IES no Brasil, é poder contribuir para além de uma reflexão individual. Apoiando a experiência desses que se tornam gerentes na área da educação superior e melhor compreender os desafios e as dinâmicas que comprometem seus ambientes de trabalho. Para a literatura sobre aprendizagem gerencial essa pesquisa contribuirá para a geração de conhecimentos sobre tal processo em IESs, bem como na apresentação de conhecimentos adquiridos pelos gestores durante os períodos em que estiveram à frente de seus cursos. Essa hipótese aplicada ao contexto universitário é

inovadora, pois os estudos existentes no Brasil, não estão direcionados para essa questão.

Salienta-se que além de se desenvolver uma pesquisa numa área pouco explorada nacionalmente, explicita-se que existem articulações com outros projetos do Grupo de Pesquisa em Teorias e Processos do Desenvolvimento (certificado pelo CNPq).

Este trabalho tem como base o direcionamento de que os coordenadores de curso têm consciência de que existe um conhecimento a ser compartilhado entre os professores e alunos. Bem como a ideia de que à medida que exercem o papel de gestor do conhecimento, eles atuam como células aprendentes, responsáveis por nutrir por meio do conhecimento a organização (universidade).

36. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção relata os marcos teóricos que orientam este trabalho.

2.22 O TRABALHO GERENCIAL: DISCUSSÃO DOS MODELOS ORGANICO E MECANICO

Vivemos um período de transformações. Competitividade, mecanicismo, racionalidade, individualismo, todas são palavras corriqueiras no mundo organizacional. As organizações tentam dominar a vida ao invés de trabalhar em parceria com ela.

As lideranças, fontes principais de influência e poder, atuam na sociedade utilizando meios poucos salutares, promovendo mudanças baseadas na observação de cima para baixo, muitas vezes sem levar em conta os reflexos dessa atitude sistemática na vida das pessoas que atuam dentro e fora delas. Em consequência, a incerteza e o medo são emoções primitivas que tomam conta do mundo organizacional (SINZATO, 2007).

O modelo mecânico de organização, com suas máximas de produtividade e desempenho, foi, paulatinamente, sendo superado pelo modelo orgânico, que visa observar o ambiente organizacional sob o enfoque sistêmico e complexo, como uma união de atores formando um único organismo (FIALHO *et al*, 2006). Nesse sentido, cada indivíduo é um ser único e imprescindível, dotado de uma capacidade própria de transformação.

No modelo mecânico, como uma espécie de camuflagem, para garantir a sobrevivência, o ser humano é levado a afastar-se de suas emoções, migrando para o uso da racionalidade. No modelo orgânico, os gerentes são indispensáveis, pois são eles os agentes de mudanças (SENGE, 2005), são eles os responsáveis por guiarem os demais indivíduos para o alcance os objetivos comuns (YUKL, 1998). Assim, os gerentes são os grandes causadores de transformações.

Compreender a atividade gerencial no paradigma orgânico (MORGAN, 1980) implica em considerar que o trabalho dos gerentes é permeado por várias nuanças, complexidades e dilemas que carecem esclarecimentos (DAVEL e MELO, 2005).

Ao optar pela adoção do paradigma orgânico (sistêmico) nesta proposta de trabalho, repercutiu em considerar que os gerentes são indivíduos complexos, constituídos por suas várias experiências profissionais e pessoais e que suas trajetórias e reflexões influenciam em suas aprendizagens. Tais aprendizagens, por sua vez, desencadeiam em suas posturas e comportamentos, modificando a organização em que trabalham e, muitas vezes, o próprio entorno.

A mudança nesse sentido pode iniciar de dentro para fora, do indivíduo para a organização, numa aprendizagem cíclica e mútua. Mas a mudança pode ocorrer noutro

sentido, ou seja, de fora (organização) para dentro (indivíduo). Onde tudo o que acontece no cenário externo a organização, ruminam nos indivíduos que a formam. O modelo orgânico baseia-se nesse raciocínio de troca mútua e constante.

Muitos pesquisadores são conscientes no fato de que esse pensamento sistêmico-orgânico induz as organizações a aprenderem (DAFT, 2008; 2006). Nesse sentido, do paradigma orgânico emerge um conceito importante: as organizações de aprendizagem.

Nesse modelo organizacional o conhecimento é seu principal capital e a aprendizagem é sua principal consequência. No paradigma orgânico, a perspectiva multidimensional do indivíduo ganha força. Conceber o gerente como um indivíduo multidimensional significa que esses vivenciam experiências em vários espaços sociais, como o espaço do trabalho e da vida pessoal, os quais não podem ser percebidos de forma dissociada (STEWART e FONDAS, 1992).

Todo esse amálgama deságua na ideia de que a aprendizagem gerencial deve ser compreendida por uma perspectiva multidimensional, já que esses profissionais passam por experiências pessoais que são influenciadas por variáveis contextuais (SILVA, 2009).

2.1 APRENDIZAGEM GERENCIAL: ORIGEM E CONCEITOS

Muitos estudos têm sido realizados sobre gerentes. Geralmente, tais trabalhos voltam-se para a compreensão da natureza do trabalho executivo, ou seja, tentando desmistificar o que o gerente realmente faz e como realiza suas atividades organizacionais (BOTELHO, 2012).

O estudo da aprendizagem gerencial (AG) na academia é relativamente nova. A história da AG inicia nos anos 1960, com a emergência de estudos acadêmicos na Lancaster University, no Reino Unido, havendo posteriormente uma replicação 24 dessas ideias nas escolas de gestão americanas. Ao mesmo tempo, empresas públicas e privadas iniciaram investimentos em programas de treinamento e desenvolvimento gerenciais com o intuito de aprimorar as técnicas e práticas dos gestores organizacionais (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997, p. 7).

A aprendizagem gerencial estuda a teoria e a prática da gerência (FOX, 1997). Ela tem como objetivo discutir tanto a prática profissional, quanto as teorias sobre como a aprendizagem ocorre nos gerentes (HAWTHORNE, 2010). Ao longo dos últimos vinte anos, a aprendizagem gerencial consolidou-se como um campo profícuo de estudos, e atingiu status importante como campo de pesquisa acadêmica. Estudos internacionais relevantes ajudaram essa área a se consolidar, entre eles estão: Roche (1979), Davies e Easterby-Smith (1984); Cervero, Miller e Dimmock (1986), La Paro (1991) e Richter (1998). No Brasil, a partir do ano 2000, iniciou-se a emergência de estudos sobre aprendizagem gerencial. Estudos como os de Silva (2000), Moraes (2000), Gottwald (2001) Lucena (2001), Cunha (2003), são referências na área (ANTONELLO, 2004).

Outro foco de estudos desenvolvidos tendo os gerentes como ponto principal de pesquisa, são os estudos sobre aprendizagem gerencial. A aprendizagem gerencial ganha status de área do conhecimento por trabalhar interdisciplinarmente, a partir da década de noventa, duas grandes áreas do saber: a educação (de adultos) e os estudos gerenciais.

Os trabalhos desenvolvidos sobre o campo da aprendizagem gerencial preocupam-se com o conteúdo e a forma como os gerentes aprendem o exercício de suas atividades no âmbito das organizações. Questões como, por exemplo; “o que” se aprende, “como” se aprende e “porque” se aprende. São os pilares desse campo do saber.

Acredita-se que compreender como os gerentes aprendem pode contribuir para várias áreas do conhecimento, uma vez que a entidade primeira é o gestor (indivíduo) e não a organização (RICHTER, 1998). Richter (1998), Merriam e Caffarella (1991) e Fox (1997) consideram que a literatura na área de aprendizagem gerencial tem demonstrado a necessidade da realização de estudos empíricos.

2.2 O TRABALHO GERENCIAL DE COORDENADORES DE CURSO NAS IES

O ensino superior possui uma característica peculiar para a execução do trabalho gerencial. Os coordenadores de curso constantemente são cobrados por diferentes atores educacionais, desde seus superiores imediatos, até o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por resultados que compensem a atuação de seus cursos no mercado. Geralmente tais cobranças vão ao encontro de uma busca desenfreada por resultados positivos em suas atuações frente a seus cursos. Mas não apenas isso, os coordenadores de curso não atuam apenas como gestores intermediários na organização em que trabalham eles também são cobrados por questões pedagógicas.

Do ponto de vista do Ministério da Educação (MEC), o coordenador de curso é o profissional responsável e designado a gerenciar a parte pedagógica do curso de graduação, além de ser responsável pela demanda gerencial específica (ROCHA, 2008).

A partir de 1999, a coordenação de curso passou a ser uma das principais atividades a serem avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos momentos de credenciamento e recredenciamento de cursos superiores. Percebe-se que a função de coordenador começou a ficar em evidência, pois até então sua existência não era obrigatória. Antes desse processo de avaliação de cursos, o coordenador de curso era uma figura que poderia existir ou não (BARRETO; SCHWARTZMAN, 1999).

Por essa razão, reconhecendo sua importância, o MEC incluiu em seu Manual geral de Avaliação das Condições de Ensino a figura do coordenador de curso como parte integrante do processo avaliativo das IES (ROLIM, 2004) no momento do reconhecimento dos cursos de graduação.

Para o reconhecimento do curso, o coordenador é avaliado em sua experiência, dedicação do curso, atuação gerencial, participação em outras esferas da instituição; participação em órgãos em colegiado do curso (ou equivalente); apoio didático-pedagógico (ou equivalente) aos docentes; titulação; experiência profissional acadêmica; experiência profissional não acadêmica e administrativa; e efetiva dedicação à administração e condução do curso (BRASIL, 2002). Dessa forma, é inegável sua relevância para o bom andamento da instituição.

Com essa ênfase do MEC no coordenador de curso nas IES surgiu no Brasil um desencadeamento de estudos sobre a atividade gerencial dos coordenadores de curso nas instituições superiores.

Para Piazza (1997) existem três classificações para a função do coordenador de curso:

i) coordenação gestora (coordenação do trabalho gerencial e suas demandas);

ii) coordenação de disciplinas (plano curricular); e

iii) coordenação pedagógica (integração e orientação do processo pedagógicos).

A função de coordenação é composta de ambas as tarefas (administrativas e

pedagógicas) (PIAZZA, 1997) não sendo dispares em sua essência, mas únicas em suas importâncias, e que devem ser executadas por indivíduos com capacidades pedagógicas e gerenciais.

A coordenação de curso refere-se, não apenas a atividades didático-pedagógicas que devem ser desenvolvidas por docentes no âmbito dos cursos superiores, mas também a atividades de gestão, que coordenam, controlam, comandam, organizam e executam o trabalho cotidiano à frente do curso.

O coordenador de curso é também um ser político, que pode revelar liderança em sua atuação. Sua essência pode conotar um gerente com vistas a produzir resultado imediatos e benéficos para a instituição. (FRANCO, 2006, p. 13)

Por fim, Andrade (2007) subscreve doze ações referentes ao exercício da função do coordenador de curso no tocante à gestão, detalhadas a seguir:

1ª realização de reuniões com professores do curso, antes do início de cada semestre letivo para discussão dos planos de ensino e alinhamento das disciplinas;

2ª realização de reuniões entre os professores e alunos no primeiro dia de aula para divulgar e compartilhar o planejamento do semestre

3ª levantamento junto aos registros acadêmicos de frequência, os índices de evasão, dos trancamentos, dos resultados das avaliações,

4ª levantamento junto aos professores os níveis de facilidades e dificuldades para ministração das aulas;

5ª promoção de reuniões com dirigentes de organizações dos setores públicos e privados da região para fortalecimento das relações do curso com o mercado e identificação de oportunidades de estágio e de trabalho

6ª realização sistemática de reunião com os representantes estudantis, em conjunto com os líderes de turma do curso para fortalecimento das relações, incremento de parcerias e manutenção da integração do curso;

7ª realização de avaliações sistemáticas do desempenho docente e discente, tanto de cunho quantitativo como qualitativo;

8ª revisão sistemática do projeto pedagógico do curso como um todo, com a participação dos segmentos envolvidos, tanto no âmbito interno como externo;

9ª revisão sistemática dos processos acadêmicos e administrativos utilizados pelo curso, para identificar os gargalos que dificultam a agilidade e rapidez das decisões nos diferentes níveis

10ª revisão dos meios de comunicação utilizados para os públicos internos e externos, assegurando a democratização da informação, bem como a sua eficiência, eficácia e efetividade;

11ª realização de cursos sequenciais não estruturados, de caráter extracurricular, para professores e alunos

12ª realização de avaliações sistemáticas dos conteúdos ministrados em cada período no final do semestre para verificar a adsorção do conhecimento pelos alunos e implementar estratégias que venham incrementar o nível de aprendizado.

Assim, na condição de um gerente, o coordenador de curso, além das capacidades acadêmicas, deve possuir também capacidades de comando, espírito empreendedor, visão

de futuro, competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados. Ou seja, deve possuir as competências de um administrador (FARINELLI e MELO, 2009).

Além dos trabalhos já citados, vários outros já analisaram a atividade de coordenação de cursos em IES. Tais pesquisas revelaram em seu amago que as funções do coordenador estão diluídas entre práticas gerenciais e pedagógicas, permeadas pela falta de planejamento e por improvisos no seu conturbado cotidiano de trabalho (SILVA 2000; MORAES, 2002; MARRA; MELO, 2003).

37. METODOLOGIA

O problema deste trabalho exigiu uma metodologia que permitisse abordar o universo subjetivo de experiências vividas por ex-coordenadores ao se tornarem gerentes em cursos de graduação.

O conteúdo dessas experiências é subjetivo, individual e precisa ser trazido à tona, para ser estudado e elaborado cientificamente. Desta forma, faz-se necessário a superação do uso de hipóteses e soluções predeterminadas. O intuito do estudo das experiências vividas é compreender a realidade na forma como se apresenta e é experimentada pelos investigados.

Como pressupostos ontológicos, esta pesquisa baseia-se paradigma humanista ou interpretativo/fenomenológico (MERRIAM, 1998; MORGAN 1980). As implicações dessa escolha repercutem na forma como foi conduzido o estudo. Assim, o presente estudo buscou compreender como os indivíduos percebem a realidade que os cerca e o que aprendem com suas experiências diante dos acontecimentos.

Quanto aos pressupostos epistemológicos, a pesquisa se caracterizou como um estudo qualitativo, pois segundo Merrian (1998), pesquisadores que adotam essa abordagem estão interessados em entender os significados construídos pelas pessoas, ou seja, compreender como os indivíduos formam suas respectivas visões de mundo. Sob esta perspectiva, concebe-se que os indivíduos constroem, socialmente, múltiplas interpretações acerca da realidade social.

5.2 O método fenomenológico e a revisão integrativa

O conteúdo das experiências vividas é único e intransponível, por isso este trabalho adotou a metodologia da fenomenologia-hermenêutica. A fenomenologia, porque é a ciência que busca compreender o significado das experiências vividas e a hermenêutica, porque é o estudo interpretativo das expressões e objetivações das experiências transformadas em texto (VAN MANEN, 1990). Utilizou-se também, o arcabouço conceitual de Max van Manen (1990). Van Manen propõe o estudo fenomenológico-hermêutico da experiência vivida, do mundo como nós o experimentamos de modo imediato e original, ainda pré-reflexivamente, na forma como se apresenta à consciência. O estudo dos significados experienciais do modo como vivemos diariamente.

Desta forma, a metodologia da fenomenologia possibilitou alcançar o objetivo

principal desta proposta de pesquisa.

5.3 Coleta de dados e investigados

Como coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois, além do material narrativo das vivências, elas permitiram uma relação conversacional com os investigados sobre o significado das suas experiências, permitindo validá-las.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Foi elaborado um roteiro piloto de entrevistas, que foi aplicado a um ex-coordenador de curso para validar o mesmo. Os investigados foram 5 ex-coordenadores de diferentes cursos em IES com diferentes formações. Os sujeitos pesquisados foram selecionados por conveniência, a partir das relações profissionais dos autores do estudo. As características dos entrevistados são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos Entrevistados

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO	CURSO	TEMPO NA COORDENAÇÃO	TIPO DE UNIVERSIDADE
01	Turismo	Turismo	03 anos	Privada
02	História	Administração com Habilitação em Hotelaria	06 anos	Privada
03	Administração	Administração	05 anos	Comunitária
04	Ciências Biológicas	Turismo	08 anos	Privada
05	Administração	Administração	04 anos	Pública

Fonte: Elaborado pelos autores

O questionário foi dividido em duas perspectivas norteadoras:

1. O que o ex-coordenador aprendeu;
2. Como aprendeu (quais metodologias, formas, apoios, etc);

O período de coleta de dados deu-se nos meses de maio e junho de 2017, e o tratamento dos mesmos, ao longo o mês de julho de 2017.

Ressalta-se que a postura metodológica desse trabalho preocupa-se em realizá-lo com cuidado, especialmente em relação às generalizações, ou seja, aqui a intenção metodológica é realmente conhecer as aprendizagens, desafios e superações dessas carreiras de coordenadores, para, a partir daí propiciar a possibilidade, de futuramente realizarem-se estudos mais generalizáveis sobre a aprendizagem dos coordenadores e suas relações com a gestão universitária.

38. RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados encontrados nos relatos dos

investigados. Para tanto serão expostos os seguintes itens: O que aprendeu e como aprendeu.

a) O que o ex-coordenador aprendeu em seu cotidiano gerencial?

O que os gerentes aprendem diz respeito aos conteúdos aprendidos por esses indivíduos (HOULE, 1980; MERRIAN; CAFFARELA, 1991). A aprendizagem está alicerçado nas ideias de Moraes (2000) e Silva (2008). Os conteúdos específicos de aprendizagem que podem ser adquiridos pelos gerentes. (SPENDER, 1994; DAFT, 2008; SILVA 2000; AHMAD, 1994; AKIN, 60 1993; LA PARO, 1991). Esses conteúdos de aprendizagem podem ser: conhecimentos, habilidades ou atitudes que o gerente desenvolve ao longo do tempo.

Conforme pode ser verificado no extrato das falas do investigado 02, as habilidades interpessoais são o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo gerente sobre como lidar com as pessoas que fazem parte do seu trato social, principalmente em nível organizacional (SPENDER, 1994; AKIN, 1993). Nas habilidades interpessoais, a capacidade de desenvolver a inteligência emocional é importante, pois o gerente deve ser capaz de promover um bom clima organizacional e saber fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto em prol de uma meta única.

> O aprendizado é largo: tanto em termos pessoais como profissionais e pedagógicos. Na experiência de coordenadora de curso, eu sempre me senti como um meio campo entre alunos, professores e direção. Cada um tinha demandas especificas, eu tinha expectativas em relação a cada um. Muitas vezes a direção tinha uma determinação e os professores não aceitavam e acabavam até mesmo influenciando alunos. Aí me sentia entre essas várias exigências e resistências. Esse era o grande desafio do papel de coordenador: coordenar as relações dos diversos públicos. As questões técnicas eram importantes, mas nada foi tão desafiante como administrar ânimos, juntar todos em um mesmo objetivo (Entrevistado 01).

Neste sentido, o investigado 02 percebeu que para poder facilitar seu trato cotidiano no exercício profissional, ele deveria investir em relações interpessoais. Em compensação para o investigado 03, os conteúdos de aprendizagem dizem respeito aos processos administrativos, já que em sua formação não houve uma especificidade para a formação de um cargo gerencial. Ou seja, o investigado graduou-se em uma licenciatura, dessa forma, houve um grande aprendizado por parte dele para tornar-se um gestor:

> Ah eu aprendi tanta coisa que eu não pensava que ia aprender. A minha faculdade era para ser professora, e a gente até aprende pedagogia, melhor forma de dar aula. Mas daí quando se depara com uma coordenação de curso tem tarefas e responsabilidades que a gente precisa aprender na prática: as responsabilidades dos coordenadores de curso são imensas... Temos que lidar com as reclamações dos alunos, com horários dos professores, com as exigências de qualidade..Isso é muito mais ligado a gestão do que pedagogia. É um malabarismo para atender tudo, para tentar deixar tudo a contento. Isso exige muito envolvimento, muita dedicação. A vida da gente se confunde com a coordenação, pois a gente é reconhecida dessa forma, e tem que saber que esse envolvimento faz diferença na gestão de curso (Entrevistado 02).

Já o investigado 04 relata que aprendeu sobre a importância de se atuar em rede. As redes ou network são de fundamental relevância para a troca de informações e conhecimentos para gestores (DAFT, 2006). Conforme o extrato de suas falas a seguir:

> O aprendizado foi constante, mais do que as questões técnicas porque a gente tem que incorporar muito da cultura da organização onde atua.Uma coisa importante que a gente aprende sendo coordenador é que ao mesmo tempo que temos autonomia para gerenciar o curso também dependemos dos demais campus, pois estamos vinculados ao mesmo Projeto Pedagógico do Curso, que é construído com a participação de todos e deve ser seguido por todos, temos que atuar em rede (Entrevista 04).

O investigado 05 aprendeu sobre a comunicação entre colegas e subordinados. Na fala desse investigado: “aprendi a expor as ideias de forma clara e coerente, a explicar os fatores e a justificar minhas decisões” (Entrevista 05). Nesse sentido, a comunicação atua como um conteúdo de aprendizagem da comunicação, o gestor passa a conhecer a importância do diálogo e da clareza de ideias para o repasse das informações no ambiente organizacional. Esse conteúdo de aprendizagem permite que o gestor desenvolva a capacidade de se comunicar de forma clara e precisa sobre as situações de trabalho na organização. É a capacidade de expor ideias e de encadeá-las, construindo um discurso coerente e motivador para os demais indivíduos (DAFT, 2006; ROBBINS, 1999; LA PARO, 1991).

Conforme pode ser visto, cada ex-coordenador aprende algo diferente, conforme sua caminhada nas instituições de ensino superior. E cada conteúdo depende de uma série de fatores de aprendizagem, sendo a organização, o indivíduo ou o grupo de trabalho.

b) Como esses investigados aprenderam?

Os gerentes aprendem ao longo de suas vidas. A aprendizagem deve ser compreendida como um processo de diversas naturezas e que pode acontecer de diferentes maneiras (BROOKFIELD, 1990). Segundo Ahamad (1994) os gerentes aprendem de três maneiras: formal, informal e autodirecionada.

Para os investigados 01 e 02, a aprendizagem ocorreu informalmente, conforme pode ser visto a seguir.

> A aprendizagem se deu na prática mesmo. Eu era professora há um ano na intuição, e a coordenadora foi chamada para assumir uma vaga em universidade federal e meu nome surgiu como potencial substituta em virtude de eu ter a formação na área do curso, e ter disponibilidade para aumentar a carga horária na instituição. Mas isso aconteceu muito rápido, em uma semana a coordenadora decidiu sair e não ficou para treinar o próximo substituto. Eu não sei se, pelo fato de já ser professora na instituição, havia a ideia de que eu poderia simplesmente sentar na cadeira de coordenadora, ligar o computador e tudo sair funcionando. Eu não tive apoio formal, nem formação, não teve um programa de treinamento ou algo assim. Fui lendo, observando, perguntando o que eu não sabia. Foi difícil, acho que se eu tivesse alguém me acompanhando os primeiros tempos poderiam ter sido mais produtivos. (Entrevista 01)
>
> Aprendi no dia a dia mesmo. O apoio dos colegas é muito importante,

> por isso que eu acho que o relacionamento faz toda diferença na atuação do coordenador. Tem curso que concorre, que se vê como inimigo, mas eu não posso reclamar: meus colegas me apoiaram bastante. Talvez pelo fato de eu não ter uma formação em gestão, os colegas me ajudavam bastante. Mas eu senti falta de uma formação, algo mais formal que a faculdade podia oferecer para os novos coordenadores (Entrevista 02)

A aprendizagem informal é aquela que ocorre fora de ambientes formais de aprendizagem (BROOKFIELD, 1990). Autores como Houle (1980) e Cervero; Miller; Dimmock (1986), consideram que a aprendizagem informal é mais frequente do que a formal. A aprendizagem informal pode envolver as seguintes atividades (CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986): consulta de dicionários e terminologias técnicas; procura de especialistas para relato sobre projetos; conselhos de supervisores ou coautores; consulta à fontes de referência; leitura de periódicos técnicos; trabalho em comitês para tomada de decisões sobre projetos; participação em convenções profissionais e apresentações técnicas para grupos de trabalho.

Já para os investigados 04 houve um processo de aprendizagem formal:

> Eu aprendi observando e lendo os documentos, normativas, as determinações da faculdade. A instituição também tem uma formação para professores, coordenadores e funcionários, onde são divulgadas as normas, as expectativas, as formas de gestão esperadas por todos que integram. No momento da formação, são apresentadas todas as instancias superiores, as estruturas de apoio, as regras e a cultura organizacional (missão, visão, valores). Outra coisa era o encontro de coordenadores: pelo menos uma vez por semestre os coordenadores de curso se reuniam para uma formação conjunta, e todos tinham que preparar os aspectos positivos e negativos e dividir com todos. Isso me ajudou muito a entender que muitos problemas são comuns e as soluções podem ser compartilhadas, quando um não sabe qual rumo tomar, o colega pode ter a solução (Entrevista 04).

Aprendizagem formal é aquela onde os indivíduos buscam em fontes de pesquisa o conhecimento (BOTELHO, 2012), podendo ser em livros, palestras, cursos entre outros.

E para os investigado 03 e 05 houve a aprendizagem auto-direcionada:

> Aprendi através de conversas com pessoas que atuam ou já atuaram nessa função, aprendi através de reuniões que participo no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas onde temos a oportunidade de interagir como os demais coordenadores que fazem parte deste departamento, Reuniões da Câmara de Ensino e Conselho Universitário, cursos de formação continuada proporcionados pela URI, eventos promovidos pelo CRA-RS e através de leituras de livros, artigos e revistas. Mas a maior parte do aprendizado foi com o apoio da instituição, com os programas de formação da instituição. (03)

> Eu aprendi das duas formas, tanto formalmente como informalmente, em cursos palestras, livros etc... mas também observando as pessoas. Aprendi muito ouvindo colegas e outros coordenadores,

> aprendi o que fazer e o que não fazer. Sempre busquei ter uma visão holística do processo e a não depender do posicionamento individual. Aprendi a tomar decisões com base na coletividade e no que seria melhor para o grupo. (Entrevista 05)

A aprendizagem auto direcionada ocorre concomitantemente de maneira formal e informal (BROOKFIELD, 1990). Nela os gerentes direcionam seus próprios processos de aprendizagem, com ou sem auxílio de outras pessoas, pautando-se em suas necessidades, carências e objetivos, selecionando e recortando o universo que desejam compreender (KNOWLES, 1975; SILVA, 2000; POSSAMAI, 2005).

A seguir, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

39. CONCLUSÃO

Esta seção objetiva sintetizar os resultados que encontrados em campo e confrontá-los com a literatura corrente sobre o fenômeno investigado: aprendizagem gerencial em ex-coordenadores de cursos em IES. Para tanto, relataremos em dois momentos:

a) conteúdos de aprendizagem gerencial e

b) formas de aprendizagem gerencial.

Quanto aos conteúdos verificou-se que os ex-coordenadores aprenderam diferentes conteúdos e que isso implicou na forma como eles atuariam gerencialmente a partir da aprendizagem adquirida. Conteúdos como formação de redes, relações interpessoais, processos administrativos e comunicação foram encontrados nos extratos das falas dos investigados.

Já para as formas de aprendizagem, os investigados aprenderam de três formas, a formal (que requer estudo em livros, palestras, cursos entre outros), a informal (aquela que se obtém a partir do dia a dia na organização) e a auto-direcionada (uma junção das formas anteriores).

Com tudo isso, verificou-se que a compreensão sobre a aprendizagem gerencial em coordenadores de cursos em IES é relevante para essas instituições já que são esses indivíduos os responsáveis pelo rumo dos cursos de graduação e pela formação de futuros profissionais. Uma boa gestão do curso de graduação passa pela reflexão desses sujeitos em suas ações cotidianas nessas organizações.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Z. Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organizational context. 1994. 231 f. Tese (Doutorado em Liderança e Estudos de Políticas Educacionais).

ANDRADE, R. O. B. O Coordenador Gestor: papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente às mudanças. Rio de Janeiro: CRA/RJ/Markson Books, 2007.

ANTONELLO, C. Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências. 2004. 378 f.

Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

BATISTA DA SILVA, L. ; BARBOSA DA Silva, A . A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. RAM, Rev. Adm. Mackenzie, V. 12, N. 2 São Paulo, SP mar./abr. 2011.

BARRETO, F.C.S.; SCHWARTZMAN, J. Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 21, n. 42, p. 11-39, jan./jun. 1999

BOTELHO, L L R. Aprendizagem Gerencial na Mudança em uma Organização Intensiva em Conhecimento. Tese, 2012.

BRASIL. Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino. Brasília: MEC/DAES, 2002.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. Management learning: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, pp. 1-16, 1997.

CERVERO, R.; MILLER, J.; DIMMOCK, K. The formal and informal learning activities of practicing engineers. Engineering Education, v. 77, pp. 112-114, nov. 1986.

CUNHA, M. S. Vivenciando mudanças: gerentes na linha de fogo. 2003. 216 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DAFT. Administração. Tradução Robert Brian Taylor. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

_____. Organizações: teoria e projetos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DAVEL, E. ; MELO, M. C. **Gerência em Ação: Singularidades e Dilemas do Trabalho Gerencial.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.

DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experiences. Journal of Management Studies, v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984.

EIRIZ, V.; SIMÕES, J.; GONÇALVES, M. Obstáculos à gestão do conhecimento nas escolas de gestão e economia do ensino superior público em Portugal. Comportamento Organizacional e Gestão, v. 13, n. 2, p. 153-167, 2007.

FARINELLI C. A; MELO, M. A Gerência Intermediária das IES: A Coordenação de Curso e o Coordenador como Gestor. Anais do XI Colóquio de Gestão Universitária da America do Sul. 2009.

FIALHO, F. A. *et al*. O empreendedorismo na era do conhecimento. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). Management learning: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, pp. 21-37, 1997.

GOTTWALD, G. A aprendizagem de executivos no setor automobilístico - estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HOULE, C. O. Continuing learning in the professions. San Francisco (USA): Jossey- Bass, 1980.

KNOWLES, M. S. Self directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Follett, 1975.

LA PARO, M. Health care middle managers: what and how they learn. Doctorate

Dissertation. Teachers College, Columbia University, USA, 1991.

LEITE, I.; GODOY, A.; ANTONELLO, C. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. Aletheia, n.23, p.:7-41, jun. 2006

LUCENA, E. A. A aprendizagem profissional de gerentesproprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis. 2001. 165 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

MEINICKE, D. O medo na gerência. Florianópolis, 2003, 105f. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

MERRIAM, S. B. Qualitative Research in Practice: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MERRIAN, S.; CAFFARELLA, R. Learning in adulthood: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORAES, L. V. S. A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinho de Ventos. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MORAES, L. A; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. RAE-eletrônica, São Paulo, v. 3, n. 1, pp. 01-21, 2004.

MORGAN, G. Imagens da organização. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

PIAZZA, M. E. O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997. (Franco, 2006, p. 13)

ROCHE, G. R. Muito barulho para mentores. Harvard Business Review, 57, 14-28., 1979.,

ROCHA, R. C. A Aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Curso de Administração da Cidade de Belo Horizonte. 2008. 204f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2008.

ROLIM, A. F. A caracterização da atividade da coordenação de curso como uma prática social de gestão: um estudo de caso com coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Administração) - CEPEAD-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

POSSAMAI, F. A influência da cultura da organização na aprendizagem de executivos: o caso da Tigre. 2005. 133 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROBBINS, S. P. Mudança organizacional e administração do estresse. Comportamento organizacional. Rio de Janeiro: LTC, pp. 394-423, 1999.

AKIN, G. Varieties of managerial learning. Health Administration Education, v. 11, n. 2, pp. 161-177, 1993.

RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. Management

Learning, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

SINZATO, C.I.P. Conheça-te a ti mesmo: uma proposta de desenvolvimento da maetria intrapessoal de líderes. 2007. 173 F. (tese) Programa de Pós Graduação em em Engenharia de Produção / UFSC. Florianopolis: UFSC, 2007.

SENGE, P. A quinta disciplina. São Paulo. Nova Cultural. 1990.

_____. A dança das mudanças: Os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005, 676p.

SILVA, A. B. A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família. 2005. 153f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Como os gerentes aprendem? São Paulo: Saraiva, 2008.

SILVA, M. A. A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias. 2000. 268f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, L, B; Silva, A, B. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. RAM. Revista de Administração Mackenzie (Online), v. 12, p. 55-89, 2011.

SILVA, M. A. da; CUNHA, C. J. C. A.; POSSAMAI, F. O que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25, 2001, Campinas. Anais... ENANPAD. Campinas, 2001. CD-ROM.

SPENDER, J. C. Knowing, managing and learning: a dynamic managerial epistemology. Management Learning, v. 25, n. 3, pp. 387- 412, 1994.

VAN MANEN, M. (1990). Research in glived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. London, Ont.: Althouse Press; Albany, NY: SUNY Press.

YUKL, G. Leadership in organizations. 4. ed. New York: Prentice Hall, 1998.

Sistemas levemente articulados e lógica da confiança: o controle dos coordenadores sobre a atividade docente na ead online

Autores: Cavalcanti Júnior, Henrique Sérgio Barros (Tribunal de Contas da União); **Mendonça, José Ricardo Costa de** (Universidade Federal de Pernambuco); **Cassundé, Fernanda Roda de Souza Araújo** (Universidade Federal do Vale do São Francisco)

Resumen: A EAD *online* é um fenômeno cada vez mais presente no âmbito universitário. A inserção desta modalidade de ensino tem o potencial de modificar as relações tradicionais nas universidades, pois traz novos atores, ferramentas de interação e relações de trabalho. Entre as temáticas relacionadas à educação a distância *online*, o processo de controle começa a ganhar relevância, mas ainda carece de maiores investigações. Dessa forma, foi

realizado um estudo qualitativo básico em um bacharelado em administração, de uma IES pública, com o objetivo de investigar como se dá o controle dos coordenadores sobre a atividade docente, a partir dos conceitos de sistemas levemente articulados e lógica da confiança, ambos ligados à teoria institucional. A pesquisa utilizou as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, notas de campo, observação não participante do ambiente virtual de aprendizagem e análise documental. Os resultados indicam que a coordenação pode utilizar variados mecanismos de controle para monitorar as atividades docentes. Todavia, esses mecanismos geralmente são debilitados. Em parte, por causa disso, o conceito de sistemas levemente articulados mostra-se condizente com o contexto investigado. Já o conceito de lógica da confiança mostra-se mais fragilizado em suas dimensões.

Palabras Clave: EAD *Online*. Atividade Docente. Controle. Sistemas Levemente Articulados. Lógica da Confiança.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

No Brasil há uma forte demanda educacional que não consegue ser suprida apenas pelo ensino presencial tradicional, como também existe a necessidade da adoção das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas atividades pedagógicas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e adequá-lo aos desafios do século XXI (BELLONI, 2009; CASSUNDÉ, MENDONÇA, BARBOSA, 2016). É diante desta conjuntura que a educação a distância (EAD) *online* alcança gradativamente maior relevância no ensino superior.

No âmbito universitário brasileiro, pode-se notar uma clara tendência de crescimento da EAD. Em 2000, os cursos de graduação a distância não alcançavam 0,05% das matrículas no ensino superior, ao passo que quatorze anos depois, em 2014, já atingiam cerca de 24% (INEP, 2016).

No caso das universidades públicas, o aumento do número de alunos em cursos em EAD *online* é impulsionado especialmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criada pelo governo federal, a UAB faz referência a um sistema nacional voltado para a pesquisa e para a educação superior à distância *online*, formado por IES públicas e articulação com polos de apoio presencial mantidos por prefeituras ou secretarias de educação estaduais (ZUIN, 2006).

Devido à importância da UAB dentro deste cenário de expansão da EAD no Brasil, trabalhos têm sido desenvolvidos sobre os seus cursos de graduação e o seu próprio sistema. Dentre essas investigações, o controle exercido pelos coordenadores sobre os professores e suas atividades tem começado a se tornar um tema de discussão, com a literatura apresentando perspectivas divergentes.

Nos estudos organizacionais, por exemplo, as análises das instituições educacionais, em especial as universidades, surgem a partir dos anos 60 (HARDY; FACHIN, 1996). Desde então, grande parte das investigações inferiram que as organizações universitárias se singularizavam no que diz respeito à dinâmica dos elementos de coordenação e supervisão sobre os atores, especialmente sobre os professores. Frequentemente, faltavam a essas instituições o alto grau de centralização e controle sobre os indivíduos, características da burocracia weberiana, e preponderavam a cerimonialização das normas organizacionais e a forte autonomia dos atores.

Por causa desse controle mais brando sobre os indivíduos, juntamente com um forte aspecto cerimonial das normas organizacionais, as universidades terminaram por ser apontadas como sistemas levemente articulados (SLA) (WEICK, 1976). Além desses dois aspectos, sistemas levemente articulados são caracterizados por manter problemas sem resolução por um longo tempo e poucas interações e relações de dependência entre os atores internos (WEICK, 1976). Essas são as quatro propriedades principais dos SLA.

Na perspectiva de Meyer e Rowan (1991), diante da maior autonomia dos atores, ao invés de mecanismos de controle burocráticos, o que possui maior importância na coordenação organizacional termina por ser a lógica da confiança (LC). Basicamente, essa é a postura, disseminada entre os membros da organização, de proteger a imagem aparente si e dos outros e, dessa forma, manter as categorias e legitimidade organizacional, deixando a impressão de que as coisas estão funcionando como deveriam funcionar (DANIEL; OKEAFOR, 1987). Conforme Daniel e Okeafor (1987), a lógica da confiança, em organizações educacionais, abrange quatro características principais: o mito do profissionalismo, a rejeição a mecanismos de supervisão, discrição e respeito, e tolerância para com os erros observados.

De forma contrária às ideias apresentadas pelos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, determinados trabalhos têm enfatizado a prática docente como fortemente delimitada no âmbito da UAB (LAPA; PRETTO, 2010; DEL PINO; GRUTZMANN; PALAU, 2011). No entanto, ao mesmo tempo, outros trabalhos têm apontado na direção contrária, defendendo que os mecanismos de supervisão sobre a atividade docente raramente funcionam dentro dos cursos, mesmo nos ambientes virtuais

de aprendizagem (AVA), e os coordenadores possuem pouco controle sobre os professores e as suas atividades (BATTISTELLA; ARENHARDT; GROHMANN, 2012; KICH et al., 2012).

Assim, tendo em vista os motivos e conceitos explicitados anteriormente, o questionamento que norteia este artigo pode ser apresentado de acordo com a seguinte pergunta de pesquisa: como se dá o controle dos coordenadores sobre a atividade docente, à luz dos conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança, em um curso de graduação a distância em administração pertencente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil?

2. O CONTROLE SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE NAS UNIVERSIDADES

O conceito de autoridade tende a ser um termo mais enfraquecido dentro das organizações universitárias, já que os departamentos, e os próprios docentes, gozam de uma autonomia ligada aos princípios tradicionais da própria instituição (REPONEN, 1999). O autor aponta que as universidades são permeadas de especialistas, professores e pesquisadores que são frequentemente avessos a regras que possam restringir a sua liberdade individual, ou mesmo rotinas e procedimentos burocráticos que possam padronizar as suas atividades. Com visão semelhante, Reis (2009) coloca que na tradição acadêmica, presente nas universidades públicas brasileiras, o docente reivindica para si um alto grau de autonomia, o qual constantemente vai de encontro a regras estabelecidas pela instituição.

Na perspectiva de Meyer (1975), as organizações educacionais sofrem de maior dificuldade na coordenação interna em comparação a outras organizações. Isso ocorre, especialmente, com relação ao ensino, que se constitui em uma das suas atividades centrais. Dentro dessa perspectiva, Cavedon e Fachin (2002) defendem a inexistência de supervisão sobre a atividade docente no ensino superior público. Para os autores, mecanismos que mantenham os professores dentro das regras mínimas impostas pela instituição são difíceis de ser operacionalizados em face da dispersão dos locais onde as aulas são ministradas. Além disso, nos casos que exigem a necessidade de uma atitude punitiva por parte da organização, esbarra-se em procedimentos que demandam tempo e que, por vezes, se mostram inócuos diante da situação.

Dentro desse contexto, de forte autonomia dos atores e amenização por parte dos mecanismos de supervisão, os conceitos de sistemas levemente articulados e de lógica da confiança ganham relevância. Ambos se inserem dentro de uma perspectiva que aponta para um controle de caráter mais cerimonial do que burocrático dentro das organizações universitárias.

Conformar-se com as diretrizes institucionalizadas pelo Estado, que vão contra as práticas autônomas tradicionais das universidades, pode, muitas vezes, ser deveras conflituoso para os membros da organização. Em situações semelhantes, como apontado por Meyer e Rowan (1991), o que acontece é que se deixa a organização levemente articulada, com as práticas destoando em alto grau das normas e valores formalmente expostos. Todavia, como esse fenômeno traz consigo o risco de acentuação da desordem interna, surge a lógica da confiança para manter a organização funcionando, pelo menos na aparência, de forma correta (AURINI, 2006; KONDAKCI; VAN DEN BROECK, 2009). Ambos os conceitos serão apresentados nas seções seguintes.

3. SISTEMAS LEVEMENTE ARTICULADOS

As perspectivas organizacionais inspiradas no conceito de burocracia trouxeram os pressupostos de que, por meio de alterações racionais na coordenação, no planejamento e nas regras, tanto os problemas internos às instituições educacionais poderiam ser reparados, como essas também poderiam ser conduzidas a um maior nível de produtividade (MARSHALL, 1985).

Todavia, importa dizer que ao se apontar organizações educacionais como portando características de sistemas levemente articulados, não se quer dizer que dentro da universidade não existam elementos de cunho burocrático ou mesmo fortemente articulados. Como argumenta Lutz (1982), as instituições universitárias são burocracias em muitos aspectos, pois requerem que uma série de procedimentos seja seguida para o seu funcionamento. Assim, uma das primeiras características das organizações como SLA é que os atores e departamentos dentro destas, embora estejam relacionados entre si, também preservam concomitantemente um alto grau de independência. Nessa perspectiva, as interações entre os atores e entre os setores internos da instituição tendem a ser, por vezes, infrequentes, fracas e, até mesmo, de pouca importância (ORTON; WEICK, 1990).

Weick (1976, 1982) esclarece que esse maior isolamento dos atores termina, então, por fazer com que possíveis problemas ou irregularidades, em determinado departamento, afetem pouco os outros departamentos. Dessa forma, problemas permanecem relativamente isolados sem influenciar o funcionamento do resto da organização. No entanto, da mesma forma, esse isolamento faz com que soluções para reparar distúrbios tenham dificuldades em ser executadas com celeridade, ou mesmo levadas adiante. Assim, problemas também são mantidos sem solução por um longo período (WEICK, 1976).

Outra característica interna dos SLA é a existência debilitada de mecanismos de controle sobre os atores, de modo que aqueles existem frequentemente apenas para constar e possuem um aspecto deveras cerimonial (WEICK, 1976, 1982). Diante de uma supervisão mais branda sobre os atores, Weick (1982) lembra o fato de que antes mesmo de soluções de problemas poderem ser executadas, a aferição de erros já é difícil de acontecer. Apesar disso, as organizações levemente articuladas preservam e executam mecanismos de controle. Porém, o que acontece é que esses ficam, na maioria das vezes, restritos a agir sobre classificações formais. Em outras palavras, pode-se colocar que os documentos e as regras são estritamente supervisionados (WEICK, 1976, 1982; MEYER; ROWAN, 1978). O objetivo principal disso é preservar as categorias legitimadas dentro e fora da instituição, fazendo com que a organização mantenha reconhecimento e aceitação externa (MEYER; ROWAN, 1978; 1991).

Na seção seguinte, será apresentado mais detalhadamente o conceito de lógica confiança, o qual é fortemente associado ao de sistemas levemente articulados.

4. LÓGICA DA CONFIANÇA

No trabalho intitulado *Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony*, um dos principais artigos que estão inseridos dentro da corrente do neo-institucionalismo organizacional, Meyer e Rowan (1991) apontam que o que impera em várias organizações, no lugar de controles efetivos, é a lógica da confiança (LC).

Segundo Meyer e Rowan (1978), a LC é basicamente o processo de preservação da imagem de si e dos outros para, dessa forma, manter a legitimidade da organização, deixando a impressão de que as coisas estão funcionando como deveriam funcionar. Para Meyer e Rowan (1991), a lógica da confiança envolve uma postura de boa fé, por parte dos membros de dentro da organização, ou mesmo de fora dessa, de que os seus colegas irão executar suas tarefas e atividades de uma maneira aceitável, sem necessitar de uma forte supervisão.

Uma das mais visíveis manifestações da lógica da confiança é o mito do profissionalismo (MEYER; ROWAN, 1991, 1978). Esse mito aponta que os professores são profissionais que se singularizam por ser altamente treinados e instruídos, o que faz com que não necessitem sofrer, ou não devam sofrer, interferências por parte dos gestores na execução de suas atividades, especialmente nas práticas de ensino. Por conta disso, à medida que os professores vão adquirindo maior experiência e titulação, ao longo da carreira, passam a receber maior confiança por parte dos seus colegas e da coordenação (DANIEL; OKEAFOR, 1987).

Além disso, os professores e outros atores, dentro das organizações educacionais, coadunam de uma forte rejeição para com mecanismos de supervisão, principalmente sobre a atividade docente. Esse fenômeno é a segunda característica da lógica da confiança. Uma postura em prol da não existência de mecanismos de supervisão, ou, pelo menos, de mecanismos de supervisão que não sejam constantes. Meyer e Rowan (1991) justificam essa postura, por parte dos atores, afirmando que ferramentas dessa natureza, quando em funcionamento, violam explicitamente o pressuposto de que todo mundo está agindo com competência, levando à diminuição da confiança e estabilidade interna, visto que aspectos cerimoniais das organizações ficam ameaçados.

O terceiro atributo da LC é o respeito pelos professores, de modo que possíveis confrontações, quando tenham a possibilidade de realmente vir a acontecer, sejam minimizadas (DANIEL; OKEAFOR, 1987). Pode-se exemplificar esse fenômeno por meio de duas situações: quando os coordenadores alertam previamente aos professores sobre uma possível visita à classe; ou quando os coordenadores mostram apoio aos professores frente a alguma reclamação sobre a atividade docente, mesmo antes de poderem apurar de forma adequada a situação (OKEAFOR; LICATA; ECKER, 1987).

Por fim, a quarta e última característica do conceito é a tolerância, por parte dos coordenadores e professores, para com erros desses últimos na prática docente, quando fique claro que eles realmente aconteceram. Com a fraca supervisão das atividades docentes, ineficiências e inadequações nas práticas de ensino já tenderiam por si só a serem ocultadas (DANIEL; OKEAFOR, 1987; OKEAFOR; LICATA; ECKER, 1987), somado a isso, os professores e os administradores tendem a minimizar ou "fazer vista grossa" aos possíveis erros ou más condutas aferidas. Dessa forma, os coordenadores desconsideram a regra e fingem não perceber o não cumprimento dela por parte dos professores, desde que estes tenham um compromisso mínimo com os resultados e a produtividade (MEYER; ROWAN, 1991).

Diante do que propõe este trabalho em seus objetivos, faz-se necessário maior atrelamento dos conceitos previamente apresentados com a EAD *online* e seus aspectos, o que está sendo discutido na seção a seguir.

5. O CONTROLE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE*

Ao analisar a organização de vários tipos de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), Lima e Loureiro (2012) defendem que a maior parte desses é caracterizada pela manutenção de relações controladoras e disciplinadoras. Segundo os autores, as ferramentas que os sistemas disponibilizam não garantem nenhum tipo de ação mais aberta por parte dos docentes, já que são percebidos na maioria dos AVA mecanismos como controle de acesso, administração absoluta de todos os espaços, controle de tempo, monitoramento dos contatos entre grupos, espaços delimitados, etc. Muitos destes controles são justificados em razão da necessidade organizacional, do controle de fraudes e de outras ações que visam o "bem-estar da comunidade" institucional. Entretanto, Dias Junior e Ferreira (2007) defendem que a avaliação docente no AVA precisa ser mais bem apoiada, de forma a incorporar uma análise de dados de caráter mais qualitativo. Nisso, o nível de detalhe das funcionalidades das ferramentas disponíveis no AVA pode contemplar tanto os comentários, quanto uma análise mais refinada das próprias interações docente-discente no ambiente virtual.

Importa dizer que o controle dos atores e suas atividades é um aspecto importante da gestão de cursos de EAD *online* (MOORE; KEARSLEY, 2011; ALMEIDA; PIMENTEL; STIUBIENER, 2012), não sendo restrito só ao AVA. Botelho e Maffra (2009) argumentam que o monitoramento das mediações interativas é um processo relevante dentro da EAD. Por isso, faz-se necessária uma avaliação do que se está fazendo nas interações de ensino, bem como refletir e averiguar se os profissionais que estão utilizando os recursos tecnológicos estão preparados para fazê-lo, uma vez que a EAD exige da parte dos professores e tutores uma formação continuada e permanente.

Considerando a discussão teórica até aqui apresentada, pode-se começar a vislumbrar o fato de que embora possa haver controle sobre regras e padrões, é possível que exista pouca supervisão por parte da coordenação para checar se eles são realmente seguidos. Junto com a amenização dos mecanismos de controle, a pouca interação e independência dos atores entre si, além da manutenção de problemas em longo prazo, são características presentes em sistemas levemente articulados, principalmente no âmbito universitário.

Somado a isso, é importante colocar que em organizações educacionais públicas, onde o Estado é o principal regulador e o controle do mercado é mais brando, como é o caso dos cursos de EAD em IPES, aspectos institucionais e cerimoniais da organização são mais propícios a ganhar preponderância frente aos aspectos técnicos (AURINI, 2006). Nesse contexto, para proteger a imagem aparente de si e dos outros e, dessa forma, manter as categorias e legitimidade organizacional, deixando a impressão de que as coisas estão funcionando como deveriam funciona, surge a lógica da confiança.

3. METODOLOGIA

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos importa definir a visão de mundo dos pesquisadores, pois são os pressupostos adotados no nível paradigmático que determinam a coerência entre a noção de sujeito e as relações com o objeto de investigação, e acabam por definir a escolha metodológica de investigação (MORGAN; SMIRCICH, 1980).

Neste trabalho, foi adotado o paradigma interpretativista. Conforme Lincoln e Guba (2006), esse paradigma parte do princípio de que existe toda uma riqueza na construção de conceitos e instituições no âmbito da sociedade, que, na maioria das vezes, não pode ser aferida objetivamente. Nesse sentido, a abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, pois na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), esta ressalta uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados, frisando uma realidade socialmente construída, aproximando-se, assim, dos pressupostos interpretativos. A estratégia de pesquisa definida, portanto, foi a do estudo qualitativo interpretativo básico, o qual tem sido apontado por vários autores como uma relevante estratégia de pesquisa (CAELLI et al., 2003; MARIZ et al., 2005). Para Merriam (1998), essa estratégia tem o objetivo de descrever e entender um fenômeno, processo ou perspectiva de mundo das pessoas envolvidas; e tipicamente utiliza teoria, modelos e conceitos *a priori*.

O *lócus* de pesquisa foi um bacharelado a distância em administração, integrado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Deve-se acrescentar ainda que, ao escolher este *locus*, os pesquisadores tiveram a acessibilidade necessária para com os sujeitos de pesquisa e documentos, que proporcionaram a obtenção dos dados para concretização deste trabalho.

Desde que a generalização não é o principal objetivo da pesquisa qualitativa, a seleção intencional foi adotada neste estudo. Assim, escolhem-se sujeitos com os quais se esperava encontrar grande quantidade de informação para responder às questões de pesquisa (MERRIAM, 1998; MORROW, 2005). Estes sujeitos foram: o professor-titular, que perde parte da autonomia que tinha na condução do ensino, quando este era somente presencial, mas não deixa de forma alguma de ser um ator relevante; o professor-tutor, um personagem relativamente novo, também considerado docente, que surge com grande importância devido a forte proximidade que deve ter com o discente; e o coordenador, o qual possui o difícil papel de organizar e monitorar uma diversidade de colaboradores, com habilidades distintas, em um ambiente educacional complexo.

Como estratégia de coleta de dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada, observação não participante, estruturada, por meio de um roteiro pré-determinado, a análise documental e as notas de campo. Estas últimas serviram para documentar observações feitas durante a aplicação das entrevistas, sendo redigidas logo após a finalização dessas. A análise documental, neste trabalho, debruçou-se sobre o plano pedagógico do curso (PPC) e documentos presentes nas páginas na *web* da IPES, do Ministério da Educação e da própria UAB. Dessa forma, analisaram-se especialmente documentos de caráter público. Já as entrevistas foram realizadas com 12 sujeitos e tiveram uma média de 54 minutos de duração.

Neste trabalho, empregou-se a análise categorial, que é uma das técnicas da análise de conteúdo (AC) (BARDIN, 2011). As categorias, as dimensões e os indicadores foram definidos *a priori*, com base no referencial teórico, e estão apresentadas no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Controle: dimensões e indicadores

Categoria	Dimensão	Indicadores	Fontes
Controle	Direto	- vigilância expressa e constante por atores ou ferramentas tecnológicas; - uma pessoa é responsável pela(s) outra(s).	Baseado em Ouchi (1979); Pérez Vilariño e Schoenherr (1987); e Mintzberg (2011)
	Mercadológico	- capacidade de aferição dos resultados do trabalho; - necessidade de certa simplificação da natureza trabalho.	
	Burocrático	- normas, regras e regulamentos institucionalizados formalmente dentro da organização; - padronização dos processos de trabalho de acordo com as funções.	
	Cultural	- crenças e valores amplamente compartilhadas entre os atores; - padronização das qualificações.	
	Ad hoc	- comunicação informal entre atores como forma de ajustes dos processos organizacionais; - divisão das tarefas não está claramente definido na organização.	
Sistemas levemente articulados	Baixa interação e dependência entre os atores	- Interações inconstantes e fracas entre atores; - Forte autonomia dos atores.	Baseado em Weick (1976,

	Problemas mantidos sem resolução	- Problemas permanecem isolados; - Dificuldades para reparar distúrbios.	1982) e Orton e Weick (1990)
	Baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle	- Mecanismos de controle debilitados - Dificuldades em aferir problemas	
	Controle cerimonial sobre normas	- Forte controle sobre regras formais - Categorias racionalizadas contraditórias entre si	
Lógica da confiança	Mito do profissionalismo	- Professores não devem sofrer interferências nas práticas de ensino - Quanto maior a experiência/titulação, maior a confiança recebida	Baseado em Daniel e Okeafor (1987), Okeafor et al. (1987) e Meyer e Rowan (1991)
	Rejeição a mecanismos de supervisão	- Rejeição a mecanismos de monitoramento sobre os professores	
	Discrição e respeito	- Coordenadores mostram apoio aos professores frente a reclamações para com eles - Coordenadores alertam previamente os professores sobre supervisões	
	Tolerância para com erros observados	- Tendência de minimizar os erros dos professores - Fingir não perceber problemas na conduta dos professores	

Fonte: elaboração dos autores (2017)

Na análise das entrevistas e notas de campo, os sujeitos de pesquisa foram codificados da seguinte forma: “P1” é professor entrevistado 1, “P2” para professor entrevistado 2, e assim sucessivamente. “CC” é o coordenador do curso e “CT” é o coordenador de tutoria.

4. RESULTADOS

4.1 ASPECTOS DOS MECANISMOS DE CONTROLE DOS COORDENADORES

Ao analisar o projeto pedagógico do curso, à procura de possíveis menções sobre o processo de controle sobre os membros do bacharelado, ou mesmo alguma menção a mecanismos de avaliação de desempenho, verifica-se somente em uma parte do documento a explicitação de mecanismos de controle que podem ser utilizados para avaliar a atividade docente. Por meio da técnica da observação, no entanto, foi possível obter dados sobre os mecanismos de controle presentes no Moodle, os quais podem ser utilizados pela coordenação para monitorar o desempenho dos docentes nas atividades *online*. A observação estruturada foi aplicada no AVA do projeto Pró-ADM, ao qual os pesquisadores tiveram acesso.

Conforme explicam Lima e Loureiro (2012), o Moodle administra as ações dos atores por meio de mecanismos como controle de acesso, administração absoluta de todos os espaços, controle de tempo, monitoramento dos contatos entre grupos. Contudo, ao contrário do que colocam esses autores, pode-se também verificar que essas ferramentas não são absolutas. O que acontece é que esses mecanismos são basicamente quantitativos, eles dizem a quantidade de tempo que a pessoa passou conectada, o que fez, ou há quanto tempo está sem entrar. Esses dados, no entanto, não explicitam necessariamente se o professor está executando as suas atividades de forma adequada. Sendo assim, torna-se necessário que funcionários de apoio à coordenação, ou mesmo a própria coordenação, entrem no Moodle para verificar qualitativamente as atividades docentes. Essa situação pode ser verificada em trechos da entrevista com o coordenador do curso:

> *O acompanhamento virtual na verdade a gente já tem um funcionário [...] Que é o vice-coordenador de tutoria, que ele é responsável pra responder todos os e-mails dos alunos, pra entrar no ambiente pra ver se os professores, os tutores virtuais estão entrando, estão respondendo. Não é a assiduidade do professor no ambiente em si, mas é se aquela frequência dele no ambiente retorna de maneira satisfatória para o aluno [...] A qualidade da resposta* (CC).

Pode-se verificar, por meio do último discurso exposto, que o coordenador do curso demonstra preocupação em amenizar o aspecto quantitativo das ferramentas de monitoramento no Moodle. Tal situação corrobora com as exposições feitas por Dias Júnior e Ferreira (2007), já que eles argumentam a necessidade de a avaliação docente em ambientes virtuais de aprendizagem ser mais bem

apoiada, de forma a incorporar uma análise de dados de caráter qualitativo.

Na entrevista com o coordenador de tutoria, este identifica a presença de aspectos de controle direto na EAD, pois existem atores exercendo supervisão direta e tecnologias de monitoramento constantes sobre o docente: *"Então, o pessoal do acompanhamento, principalmente, fica olhando se o tutor está entrando no ambiente, quantas horas ele passou*" (CT). Segundo Mintzberg (2011), nesse tipo de controle, o direto, pessoas são responsáveis pelo trabalho de outras, fornecendo instruções e monitorando as ações dessas. Pérez Vilariño e Schoenherr (1987) acrescentaram que o controle direto pode ser percebido também pela aplicação de tecnologias que permitam o monitoramento constante dos indivíduos, como é caso do curso estudado.

Além do controle direto, pontua-se que o controle burocrático também se faz presente, segundo o próprio coordenador de tutoria: "*Olhe, a gente tem um manual para os professores e um manual para os tutores. Antes de começar o curso, nós fazemos uma reunião com todos os tutores e com todos os professores. Passamos essas orientações*" (CT). "Normas, regras e regulamentos institucionalizados dentro da organização" são um dos indicadores do controle burocrático que pode ser notado aqui. Além disso, ainda pode ser verificado o indicador "Padronização dos processos de trabalho de acordo com as funções", a partir de relatos de alguns docentes:

> *Até porque existe um descritivo de função, [...] todo mundo quando entra pra ser tutor presencial, professor virtual e executor, todos recebem um manualzinho dizendo o que cada um tem que fazer* (P8).

Todavia, mesmo existindo essa padronização das funções para o professor-titular e para o professor-tutor, ela é dificilmente seguida, pois, de modo frequente, acontecem ajustes informais entre o tutor e o titular com relação às atividades que cada uma deve exercer. Aqui encontramos mais um indicador de controle *ad hoc*. A fala do docente P2 relata bem essa situação:

> *Por mais que se tente estabelecer uma cartilha, onde diga: a função do professor executor é essa, a função do tutor é essa, mas eu acho que acaba que no meio informal, o professor executor acaba atribuindo algumas coisas que deveria ser dele pra o tutor. Tipo: às vezes ele ta sobrecarregado de provas, e correção de prova, de acordo com o manual, deve ser feita pelo professor executor. No entanto, ele acaba transferindo para o seu tutor, que às vezes o volume é muito grande. Então, nesse ponto é que eu percebo que às vezes não ta tão delimitado...* (P2).

Ao longo das entrevistas, professores apontaram constantemente que o feedback dos alunos funciona como uma espécie de mecanismo de controle, já que é comum as reclamações destes perante a coordenação quando há problemas com relação aos professores, tanto tutores como titulares. Este fato foi confirmado durante as entrevistas com a coordenação, a qual, inclusive, apresentou o interesse de ter a opinião dos alunos, sobre a qualidade dos docentes, institucionalizada como um mecanismo permanente de avaliação.

Além dos alunos, das normas explicitadas e das ferramentas disponíveis no Moodle, segundo o relato do coordenador de curso, o professor-tutor presencial do polo também presta auxílio no monitoramento da atividade docente, já que a ele cabe repassar relatórios à coordenação de curso sobre a presença dos professores-tutores e a qualidade da aula dos mesmos. Assim, verifica-se mais uma vez um dos indicadores do controle direto.

O que se pode verificar, a partir da pesquisa de campo, é a existência de tipos distintos de mecanismos de monitoramento sobre os professores dentro do curso, quais sejam: as regras repassadas pela coordenação; as ferramentas de controle presentes no Moodle; a figura do professor-tutor presencial, que age basicamente repassando informações para a coordenação; o *feedback* informal dos alunos, que podem reclamar perante a coordenação ou mesmo perante os professores da postura de certos docentes; e, por fim, o controle informal dos professores entre si, quando, por algum motivo, reclamam junto à coordenação de seus colegas. Portanto, podem ser apontados: o controle direto (mecanismos presentes no AVA capazes de monitorar as atividades dos docentes, além do próprio professor-tutor presencial, o qual supervisiona os professores-tutores quando esses vão dar aulas presenciais), o controle burocrático (certa padronização dos processos de trabalho, pois existem regras explícitas passadas pela coordenação do curso sobre as atividades dos docentes) e pode-se detectar o controle *ad hoc* (ajustes informais entre atores com relação ao processo de monitoramento dos docentes, quando chegam reclamações, por parte dos discentes e docentes, à coordenação e ajuste entre os docentes [tutor e titular] com relação às atividades que cada uma deve exercer).

Como podem ser vislumbrados modelos de controle de naturezas distintas dentro do *locus* investigado, pode-se ver que a realidade do curso se adéqua aos estudos de Ouchi (1979) e Merchant (1982), já que defendem que nunca há só uma lógica de controle dentro da organização.

4.2 SOBRE OS SISTEMAS LEVEMENTE ARTICULADOS NO CURSO

A partir da década de 70, Weick (1976) começa a apontar os aspectos cerimoniais das estruturas educacionais, mostrando que mesmo as regras existindo e sendo importantes para essas organizações, as práticas diárias dos atores destoam fortemente do que está formalmente explícito. Na perspectiva do autor, o conceito de sistemas levemente articulados faz-se mais adequado para sintetizar aspectos do funcionamento das instituições educacionais.

A partir da análise das entrevistas, pode-se notar que, dentro do curso investigado, as interações mais frequentes entre atores acontecem basicamente entre o professor-titular e os professores-tutores que o auxiliam em determinada disciplina. Já as interações dos docentes com os membros da coordenação, que também são esparsas, são mais constantes em certos períodos, como ao final do semestre, em razão das pendências quando do término das disciplinas, embora tais interações raramente sejam feitas de

maneira individualizada.

> *É pouca, a relação é bem pouca. No final do semestre, geralmente aí aumenta esse contato, porque... as pendências, né, que o pessoal tem. Geralmente eles mandam e-mail. Dificilmente você recebe ou eu recebi um e-mail individual tratando da minha disciplina. Sempre copiam todo mundo em e-mails, mesmo que não faça parte da sua disciplina (P6).*

A partir dos dados apresentados, é possível verificar, que com relação à primeira dimensão de SLA (baixa interação e dependência entre os atores), seus dois principais indicadores aparecem: interações inconstantes e fracas entre atores; e forte autonomia dos atores. O primeiro indicador pode ser verificado nas relações entre a coordenação e os professores e mesmo nas relações entre os professores. Existe exceção somente no caso das interações entre o professor-titular e os professores-tutores, que estão alocados em uma mesma disciplina. Nesse caso, a interação tende a ser maior. Com relação ao segundo indicador, pode-se colocar que, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, estes apontam que os professores dependem muito pouco da coordenação. A dependência entre atores, quando existe, é dos professores-tutores para com o professor-titular da disciplinaministrada.

Em grande parte, devido ao maior isolamento dos atores em SLA, possíveis problemas ou irregularidades em determinado setor afetam pouco os demais setores. Isso faz com que problemas possam permanecer isolados de modo que não venham a influenciar os processos no resto da organização. No entanto, por outro lado, esse isolamento também faz com que soluções para reparar distúrbios tenham dificuldades em serem executadas com celeridade, ou mesmo serem levadas adiante. Assim, problemas também podem ficar sem solução por um longo tempo (WEICK, 1976).

Com relação à segunda dimensão do conceito de SLA (problemas mantidos sem resolução), é possível verificar que determinadas situações ficam sem solução por um longo tempo, já que a coordenação aparenta ter que lidar com problemas que se acumulam desde o começo do curso, o que acaba por afetar outros processos de sua responsabilidade, como a supervisão e o monitoramento dos docentes. Aparentemente, não há também uma estrutura qualificada no núcleo de EAD. Por fim, a questão das bolsas parece afetar o controle sobre o corpo docente, já que isso pode criar a justificativa para o não exercício correto das atividades. Contudo, verifica-se concomitantemente que os problemas não permanecem isolados sem afetar o restante da organização.

Em SLA, a existência debilitada de mecanismos de controle sobre os atores, de modo que aqueles existem frequentemente apenas para constar, é por demais presente (WEICK, 1976, 1982). Assim, a terceira dimensão de sistemas levemente articulados denomina-se: Baixa utilização e ineficiências de mecanismos de controle.

Primeiramente, nota-se pelas colocações dos entrevistados que, mesmo com mecanismos de supervisão disponíveis no AVA, os quais são capazes de registrar os acessos dos professores, esses não podem ser utilizados em toda sua capacidade. Em grande parte, isso acontece porque falta pessoal para conseguir analisar e filtrar os dados e os atores a serem supervisionados são muitos.

> *Tem uma pessoa só pra visualizar quantas horas a gente ta dando no ambiente. Aí tem essas reuniões pra chamar atenção, pra dizer que... o discurso é muito bonito, sabe, mas às vezes a prática não..(P1).*

> *Por exemplo, eu fico sabendo que diariamente ou semanalmente os coordenadores, os apoios da coordenação do BAP olham se os professores entraram no ambiente, se responderam, se participaram no fórum, só que eu acho muito vago. Por exemplo, eu tenho o ambiente, entro aqui, deixo ele aberto, certo? Quem vai avaliar se eu to utilizando todos os recursos, se eu to respondendo aos alunos? Assim, então fica muito aberto esse ponto, porque você entrar... (P8).*

Ao se analisar as falas dos professores, nota-se que elas vão ao encontro dos argumentos postulados por Vasconcelos e Pinochet (2002; 2004). Os autores colocam que frequentemente os atores organizacionais dispõem de espaços de reação, podendo furtar-se à supervisão da qual são alvos. Além disso, é impossível supervisionar a todos o tempo todo. Assim, sistemas e ferramentas de gestão podem ser alvo de resistência por parte dos colaboradores da organização, existindo apenas para constar. Os discursos dos entrevistados também vão ao encontro do que é exposto pelo trabalho de Almeida, Pimentel e Stiubiener (2012), que, ao pesquisarem um curso de graduação a distância de uma IPES, colocam que, embora exista a possibilidade concreta da inserção de mecanismos de supervisão sobre a atividade docente no AVA, esses raramente são aplicados em sua plenitude. Devem ser lembradas aqui também as colocações de Ouchi (1979) com relação aos controles burocrático e suas imperfeições. Segundo o autor, todas as normas são essencialmente padrões arbitrários frente aos quais uma comparação é feita. Assim, para aplicar uma regra, um administrador deve observar o desempenho atual de algum docente, dar um valor a esse desempenho, e então comparar o valor assinalado com a regra para determinar se o desempenho foi satisfatório ou não. Tudo isso consome tempo e esforço e, caso a regra seja expressa qualitativamente, ou o trabalho não possa ser facilmente padronizado (como muitas vezes é o caso da atividade docente, inclusive na EAD), as dificuldades são ainda maiores.

No entanto, pode-se ver também, pelo discurso dos coordenadores de curso, até agora apresentados, que ao contrário do estudo de Vasconcelos e Pinochet (2002), os dirigentes não tentam passar uma imagem de que as coisas funcionam e que as tecnologias auxiliam na regulação. Eles explicitam que não têm capacidade plena de impedir que os empregados consigam se furtar ao sistema.

Os achados se assemelham aos argumentos de Eliasquevici e Prado Júnior (2008), os quais apontam as dificuldades ligadas à decisão e à execução das tarefas dos coordenadores dentro de um curso à distância por causa das complexidades advindas do alto número de colaboradores, com características distintas, envolvidos:

> *Mas aí a gente tá tendo, vendo se consegue pelo menos acompanhar a atuação dos professores virtualmente. Mesmo porque, mesmo que a gente não tenha condições, assim, operacionais de tá todo dia entrado no ambiente, olhando, mas pelo menos alguns dias, dois dias na semana, tal, olhando direitinho, porque no (curso) são oferecidos, nós temos três turmas, três entradas, 2010.1; 2011.1; 2011.2, são quase 400 alunos e além desses 400 alunos nós temos 10 polos [...] (CC).*

Contudo, é importante pontuar que existem diferenças no controle entre docentes, de modo que os mecanismos de supervisão se mostram mais presentes sobre os professores- tutores, principalmente devido ao fato de eles terem uma relação mais próxima com os estudantes. Além disso, o próprio controle da atividade docente, ainda mais na EAD, é uma tarefa complexa para muitos dos entrevistados, de modo que isso contribui para que os professores acabem por ter maior autonomia.

Com relação à terceira dimensão do conceito de SLA (baixa utilização e ineficiência de mecanismos de controle), a partir da análise dos dados, é possível verificar dois indicadores: mecanismos de controle debilitados e dificuldades em aferir problemas. A adequação da supervisão branda, o outro indicador da dimensão em questão, ao *locus* investido é relativa, pois além dos mecanismos formais de monitoramento, há os mecanismos informais (viabilizados principalmente pelo feedback dos alunos com relação aos docentes). Além disso, existe a punição para os professores quando esses apresentam posturas errôneas:

> *"Se ele pisar na bola e aquilo vai comprometer o trabalho da equipe [...] Não, ele é excluído, tem que ser, entendeu? Então isso aí eu não tenho a menor dificuldade de dizer por que é o que ocorre realmente, entendeu?"* (CC).

As organizações levemente articuladas preservam e executam mecanismos de controle. Porém, o que acontece é que esses ficam, muitas vezes, restritos a agir sobre classificações formais. Em outras palavras, pode-se colocar que os documentos e as regras são estritamente supervisionados. O objetivo principal disso é preservar as categorias legitimadas dentro e fora da instituição, fazendo com que a organização mantenha o reconhecimento e a aceitação externa (MEYER; ROWAN, 1978; 1991).

Dentro do *locus* investigado, essa dimensão (controle cerimonial sobre normas) pode ser aferida quando se trata de diferenciar a função de professor-executor da de professor-tutor. Embora a UAB, e mesmo o curso, coloquem as atividades dos professores-tutores e dos professores-titulares bem definidas, o que acontece é que a separação entre essas funções dificilmente é seguida dentro do curso:

> *Olhe, veja bem, eles deixam bem claro qual é o papel de tutor virtual, deixam muito claro. Só que na prática não é assim, não é assim. A gente faz muito mais do que é exigido. (P1).*

Conforme Alonso (2010), é tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor. Segundo a autora, e conforme os entrevistados, é possível notar que, muitas vezes, ao tutor fica destinado à maior parte das atividades de ensino, além de já ter que executar um atendimento mais próximo aos estudantes. Um dos problemas relacionados a isso, segundo Alonso (2010), e conforme os próprios entrevistados, é que o tutor termina por não possuir, profissionalmente, reconhecimento compatível com suas atribuições.

Na última dimensão de sistemas levemente articulados (controle cerimonial sobre normas), é possível verificar seus dois indicadores: forte controle sobre regras formais; e categorias racionalizadas contraditórias entre si. Pode-se notar o primeiro indicador no controle da coordenação sobre os currículos e na alocação de professores. Já o segundo indicador manifesta-se na separação entre as funções de titular e tutor, que, embora institucionalizada formalmente dentro do curso e reconhecida pela UAB, é difícil de ser verificada na prática.

Assim, considerando a pesquisa de campo, compreende-se que o conceito de sistemas levemente articulados relaciona-se ao *lócus* investigado, pois suas quatro dimensões, embora não com todos os indicadores estipulados, encontram-se presentes.

Na próxima seção, apresentar-se-á a o resultado da análise de dados com relação à lógica de confiança entre coordenadores e professores no curso.

4.3 A LÓGICA DA CONFIANÇA ENTRE COORDENADORES E PROFESSORES

Ao analisar as entrevistas é possível inferir que a maioria dos entrevistados não vê relação entre titulação e autonomia a ponto de os professores serem menos monitorados pela coordenação. Para os entrevistados, a perspectiva preponderante é a que coloca que a autonomia tem ligação com a experiência dentro da EAD *online*, já que com ela o docente possui maior habilidade para lidar com as ferramentas e os aspectos próprios de um curso a distância. A titulação não é um fator direto de maior respeito por parte dos outros atores.

> *Então, assim, faz diferença, sim, a experiência, o treinamento pra autonomia em sala de aula. Titulação, sinceramente, eu acho que não. Titulação eu já vi muita gente com titulação boa, porque o professor ele não é só Academia, o professor é Academia e relacionamento interpessoal (P4).*

> *Eu acho que essa coisa da titulação não faz muita diferença lá. Eu acho que a titulação só faz diferença pra te colocar no cargo (P6).*

De modo geral, quando perguntados sobre seus colegas, os professores costumam responder que esses são preparados. Alguns docentes isolados alegaram que não eram, ou que antes não eram, mas agora estavam mais bem capacitados. Um aspecto que parece afetar o mito do profissionalismo, no entanto, é a natureza do vínculo profissional dos professores com o curso. Geralmente, o curso é uma opção secundária de trabalho. Assim, é possível notar que a dimensão do mito do profissionalismo aparentar ser enfraquecida dentro do curso. Alguns atores defendem que existe uma relação entre a autonomia e a experiência de ensino, mas só quando essa experiência vem da vivência na própria EAD *online*, pois esperam que a experiência prévia na modalidade traga junto maior habilidade no uso das ferramentas do AVA.

Nesse sentido, os professores mais velhos ou os que tenham mais experiência no ensino presencial, por exemplo, não necessariamente recebem maior respeito que os outros que não têm essa experiência. Pelo contrário, muitas vezes, é possível que esses tenham até mesmo maior dificuldade de manejar as ferramentas da EAD *online* e demandem maior acompanhamento por parte de outros professores e da própria coordenação.

A LC e sua dimensão do mito do profissionalismo foram verificadas em ambientes onde os atores possuem considerável estabilidade e tempo de permanência, assim, a alta rotatividade dos professores, dentro do curso, pode ser um dos fatores que causa maior enfraquecimento do conceito dentro *locus* pesquisado. O mito do profissionalismo também pode ser afetado pelo fato de grande parte dos docentes ser ligada prioritariamente a IES privadas, onde se pode ter menos pesquisa e menos importância para com a titulação do profissional.

Importa salientar, no entanto, que mesmo dentro desse contexto, as IPES, por meio de seu núcleo de EAD e o próprio coordenador de curso, o qual é concursado da instituição, participando inclusive de programa de pós-graduação s*trictu sensu*, dão maior importância à titulação, pois restringem certas disciplinas a professores da casa e associam qualidade a títulos acadêmicos. Dessa forma, existem perspectivas contraditórias dentro do curso. Pelo menos entre o coordenador de curso e os professores.

Ao longo das entrevistas, um ponto discutido também por alguns professores foi com relação à autonomia didática, corroborando com os achados de Rezende e Urbanavicius Júnior (2009). Relatou-se que os professores-titulares ficam relativamente livres para montar suas disciplinas no AVA sem interferência da coordenação ou de diretrizes existentes.

> *Eu preparo as minhas disciplinas na EAD, o coordenador nunca me deu um feedback do ambiente, se ta bom, se ta ruim. Parece uma ingerência, mas eu me sinto mais autônoma pra fazer o que eu quero.... eu acho que a gente tem mais autonomia talvez pela distância do monitoramento (P6).*

Com relação ao mito do profissionalismo, pode-se colocar que não é verificado um dos indicadores (quanto maior a experiência/titulação, maior a confiança recebida). Já com relação ao outro indicador (professores não devem sofrer interferências nas práticas de ensino), pode-se notá-lo nos discursos dos entrevistados.

Além do mito do profissionalismo, os professores e outros atores, dentro das organizações educacionais, coadunam de uma forte rejeição a mecanismos de supervisão, principalmente sobre a atividade docente (DANIEL; OKEAFOR, 1987; MEYER; ROWAN, 1978). Esta segunda dimensão da LC procura analisar, então, a postura dos entrevistados frente à existência de mecanismos de supervisão sobre as atividades dos professores.

Ao se analisar as entrevistas, verifica-se certa rejeição a certos tipos de mecanismo de monitoramento, como o feedback dos estudantes do curso. Há docentes que aceitam esse mecanismo informal de monitoramento, mas há outros que discordam fortemente devido ao receio de que a opinião dos alunos possa ser utilizada como único ou o mecanismo preponderante de avaliação.

> *Então, assim, eu acho que tem que pesar a história do professor como um todo. Às vezes a má interpretação de um aluno prejudica. Então, se o coordenador não conhecer a história... É complicado (P3).*

> *Então, eu penso que é preciso construir outros mecanismos que vão pra além dessa fala do aluno, porque termina que as dificuldades do funcionamento do curso estruturais podem rebater sobre o professor que vão rebater sobre o aluno, mas não é culpa do professor (P10).*

Dentro dessa discussão, a própria coordenação reconhece a limitação de depender do respaldo apenas dos alunos. O coordenador de curso e coordenador de tutoria reconhecem a limitação de ser avaliar o desempenho das atividades docentes com base somente na perspectiva dos discentes. Nessa perspectiva, tal preocupação por parte de alguns docentes e da própria coordenação corrobora com os achados de Botelho e Maffra (2009), que expõem a necessidade de que múltiplos mecanismos sejam utilizados para avaliar o desempenho dos professores e não somente a avaliação por parte dos discentes. Todavia, como achado mais importante, e que vai de encontro a essa dimensão da lógica da confiança, aponta-se que os professores não expõem uma postura totalmente contra aos mecanismos de controle, pelo contrário, visto que, na maioria das vezes, o que eles defendem é o seu aperfeiçoamento

> *Eu acho que todo mundo tem que ser avaliado. Agora, você tem que ter critérios, tem que criar indicadores, esses indicadores têm que ser muito transparente e quem te avalie se possível seja alguém que faça parte daquele processo. Porque, querendo ou não, nós somos corporativistas, então fica difícil você... (P3).*

A rejeição a mecanismos de supervisão tem peculiaridades entre os professores entrevistados. Embora esses rejeitem o monitoramento constante dos professores-tutores ou mesmo a limitação das atividades e funções desses, não se inclinam contra

mecanismos de monitoramento sobre suas atividades por parte da coordenação. Com isso, pode-se ver que contrário aos argumentos de Reponen (1999) e Reis (2009), pelo menos no curso pesquisado, os docentes não se colocam avessos às regras nem ficam reivindicando maior autonomia. Por sua vez, Moore e Kearsley (2011) colocam que a ideia de ser supervisionado não é tão bem compreendida na área acadêmica como é no mundo empresarial. Contudo, acontece que grande parte dos professores entrevistados, e inclusive o coordenador de tutoria, tem vínculo com instituições de ensino superior privadas. Talvez isso torne a utilização de mecanismos de monitoramento mais aceitável e compreensível por parte dos docentes. Aqui também a dimensão ora em análise da lógica da confiança mostra-se enfraquecida. As reclamações frente aos mecanismos de controle aparentam ir de encontro a sua simplificação, mas não contra a existência deles em si. Assim, não se verifica o indicador (rejeição a mecanismos de monitoramento sobre os professores).

A terceira dimensão da LC denomina-se discrição e respeito. Esta aponta que potenciais confrontações com os professores, quando tenham a possibilidade de realmente vir a acontecer, sejam minimizadas (DANIEL; OKEAFOR, 1987). Sendo assim, os coordenadores tendem a mostrar apoio aos professores frente a reclamações para com eles ou alertar previamente os professores sobre supervisões.

Segundo alguns dos entrevistados, há casos nos quais os indivíduos evitam conflitos entre professores ou entre a coordenação e os professores. Por meio da análise das falas dos professores entrevistados, pode-se também notar que a coordenação chama a atenção dos professores de maneira coletiva quando tem que fazer alguma reclamação perante uma postura inadequada dentro do curso.

Em parte, os achados para esta dimensão coadunam com o que defendem Marra e Melo (2005), de que há a tendência dos gestores universitários evitarem conflitos, procurando conversar e negociar, caracterizando, então, uma política de não enfrentamento. Para os autores, a gestão de pessoas nas universidades pode ser tida como uma fonte de desavenças e pressões, pois coordenar pessoas, principalmente quando são seus colegas docentes, os quais podem possuir interesses distintos, e fazer com que eles trabalhem em equipe, é um algo dificultoso.

Com relação à quarta dimensão da LC em (tolerância para com os erros observados), o que se pode notar é que a tolerância existe até que reclamações de alunos, ou mesmo outros atores, realmente surjam. Sendo assim, esses aspectos do curso se assemelham aos achados de Hai-Jew (2004), o qual pontua que a coordenação pode apresentar a tendência de só agir e supervisionar os docentes quando há reclamação por parte dos estudantes, em grande parte devido à falta de pessoal para pode proceder com as avaliações de forma constante.

> *Quando a gente recebe o feedback é só quando o aluno reclama. É no final do semestre, que ta todo mundo querendo dar conta de tudo. Então não é um feedback constante, porque não há um monitoramento constante, assim, é só quando a coisa chega no sinal vermelho (P6).*

Nesse sentido, verifica-se que a coordenação possivelmente finge não perceber determinadas posturas. Os coordenadores podem ter conhecimento dessas condutas, contudo, por diversos motivos, a exemplo da incapacidade de monitorar as atividades *online* dos professores a todo tempo, preferem não verificar mais claramente, pelo menos até surgirem reclamações por parte de alguém para com algum professor. Por outro lado, é difícil verificar o outro indicador da dimensão (tendência de minimizar os erros dos professores), pois professores realmente são punidos e expulsos do curso, embora realmente exista tendência por parte da coordenação em chamar os professores antes de tomar alguma medida.

5. CONLCUSÃO

Diante das informações coletadas e analisadas nesta pesquisa, constatou-se que o curso apresenta distintos mecanismos de controle sobre a atividade docente. Por sua vez, o conceito de sistemas levemente articulados mostrou-se condizendo com o *lócus* investigado. O primeiro elemento, que é a baixa interação e dependência entre os Atores, mostra-se presente, já que na própria EAD a interação entre docentes é bem restrita, inclusive com a coordenação. Com relação à segunda dimensão, problemas permanecem por um longo período sem ser resolvidos dentro do curso. Essa é uma característica bastante presente no caso investigado, principalmente quando se nota que as falas dos coordenadores corroboram com as falas dos entrevistados. Por outro lado, a debilidade dos mecanismos de controle presentes no AVA é nítida. Embora estes mecanismos existam, não são utilizados em toda sua potencialidade, até porque não há pessoas suficientes para refinar os dados. Os atores concordam entre si quando apontam que é grande o número de atores e, por consequência, muitas são as demandas para a coordenação, o que afeta a capacidade desta de monitorar a atividade docente de forma perene. Por fim, o controle cerimonial sobre normas existe quando se nota que as regras muitas vezes são burladas, embora bem delimitadas. Deve-se lembrar que a UAB coloca as funções de cada um dentro do curso muito bem especificadas. Todavia, isso não se revela na prática.

O conceito de lógica da confiança mostrou-se mais fraco dentro do curso investigado. De modo geral, podem-se verificar nas falas dos indivíduos, aspectos do conceito, como o mito do profissionalismo e a discrição e respeito. Contudo, elementos como a tolerância para com os erros ou a rejeição a mecanismos de controle mostraram-se mais difíceis de ser aferidos nas falas dos entrevistados, principalmente em relação a uma postura pela rejeição de mecanismos de controle, que não foi encontrada com consistência entre os sujeitos desta pesquisa. Pelo contrário, por vezes podem-se ver questionamentos com relação aos mecanismos de controle no intuito de aperfeiçoá-los.

De forma geral, recomenda-se que mais estudos sejam realizados sobre o processo de controle dentro de cursos de graduação *online*. Nas futuras pesquisas recomenda-se a utilização de métodos qualitativos à semelhança do que foi feito nesta pesquisa, já que os aspectos do processo de controle costumam apresentar, dentro das organizações, uma lógica informal que, muitas vezes, não é facilmente revelada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; PIMENTEL, E. P.; STIUBIENER, I. Estratégias para o monitoramento de ações de tutoria na educação a distância. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** CBIE: Rio de Janeiro.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

AURINI, J. Crafting Legitimation Projects: An institutional analysis of private education businesses**. Sociological Forum**, v. 21, n. 1, p. 83-111, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 281 p.

BATTISTELLA, L. F.; ARENHARDT, D. L.; GROHMANN, M. Z. A educação a distância e as atribuições do coordenador de curso no Programa Universidade Aberta do Brasil. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p.

BOTELHO, C. S.; MAFFRA, F. R. Didática e competências docentes: um estudo sobre tutoria no curso de administração a distância da Universidade Estadual do Maranhão do Projeto Piloto da UAB. **Edapeci**, v. 2, n. 2, p. 56-64, 2009.

CAELLI, K.; RAY, L.; MILL, J. "Clear as mud": toward greater clarity in generic qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2003.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa; BARBOSA, Milka Alves Correia. Influência da estrutura organizacional- administrativa das instituições de ensino superior no desenvolvimento de competências docentes para atuação na EAD. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 01-26, maio 2016.

CAVEDON, N. R.; FACHIN, R. C. Homogeneidade versus heterogeneidade cultural: um estudo em uma universidade pública. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n.25, p. 61-76, 2002.

DANIEL, L. G.; OKEAFOR, K. R. Teaching experience and confidence in teachers. In: Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. **Anais**...Mobile: 1987

DEL PINO, M. A. B.; GRUTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 56-67, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS JUNIOR, L. D.; FERREIRA, B. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem: levantamento de requisitos para uma ferramenta de avaliação baseada em participação docente no Moodle e WebCT. **Hífen**, v. 31, p. 21-29, 2007.

ELIASQUEVICI, M. K.; PRADO JUNIOR, A. C. O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 309-325, 2008.

HAI-JEW, S. Washington Online virtual campus: infusing culture in dispersed web-based higher education. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 5, n. 2, 2004.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p.

INEP. **Resumo técnico**: Censo da educação superior 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

KICH, J. I. F.; et al. Mudança organizacional: um estudo de caso em tutoria de educação a distância. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 5, p. 151-176, 2012.

KONDAKCI, Y; VAN DEN BROECK, H. Institutional imperatives versus emergent dynamics: a case study on continuous change in higher education. **Higher Education**, v. 58, p. 439-464, 2009.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010.

LIMA, L. LOUREIRO, R. C. Controle e poder em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Congressso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 8., 2012, Palmas. **Anais...** Palmas: Connepi, 2012.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa**

qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUTZ, F.W. Tightening up loose coupling in organizations of higher education. **Administrative Science Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 653-69, 1982.

MARIZ, L. A. et al. O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2005.

MARSHALL, C. Appropriate criteria of trustworthiness and goodness for qualitative research on education organizations. **Quality and Quantity**, v. 19, p. 353-373, 1985.

MARRA, A.; MELO, M.. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005 .

MERCHANT, K. Control Function of Management. **Sloan Management Review**, v.23, 1982.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEYER, J. W. Notes on the structure of educational organizations. In: American Sociological Association Annual Metting. **Anais...** San Franciso: ASA, 1975.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: DIMAGGIO, P; POWELL, W (Org.). **The new institutionalism in organizational analysis**, London: University of Chicago Press, p. 41-62, 1991.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: ASSOCIATES, MEYER, W. M.; et al. **Environments and organizations**. San Francisco: Jossey- Bass, 1978.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes**: estruturas em cinco configurações. São Paulo: Atlas, 2011.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância -** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.

MORROW, S. Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. **Journal of Counseling Psychology**, v. 52, n. 2, p. 250-260, 2005.

OKEAFOR, K. R.; LICATA, J. W.; ECKER, G. Toward a operational definition of the logic of confidence. **Journal of Experimental Education**, v. 56, n. 1, p. 47-54, 1987.

ORTON, J. D.; WEICK, K. E. Loosely coupled systems: a reconceptualization. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 2, p. 203-223, 1990.

OUCHI, W. G. A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms. **Management Science**, v. 25, n. 9, p. 833-848, 1979.

PÉREZ VILARIÑO, J.; SCHOENHERR, R. Racionalidad y control en las organizaciones complejas. **Revista Española de Investigaciones Sociologicas**, v. 39, p. 119-39, 1987.

REIS, M. L. Relações entre a prática da educação a distância e a estrutura organizacional das universidades: processos de inovação e a tradição. **Eccos. Revista Científica**, v. 11, 2009.

REPONEN, T. Is leadership possible at loosely coupled organizations such as universities? **Higher Education Policy**, v. 12, p. 237-244, 1999.

REZENDE, M. L.; URBANAVICIUS JÚNIOR, V. Caracterização do modelo organizacional de um centro de educação à distância utilizando a teoria de Mintzberg. In: Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, 1., 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: CAPES/UAB, 2009.

VASCONCELOS, I.; PINOCHET, L. A Tecnologia como forma de controle burocrático: uma análise crítica do uso dos sistemas de segurança de informática em uma empresa de alta tecnologia. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 1, n. 1, p. 79-94, 2002.

VASCONCELOS, I.; PINOCHET, L. Poder, tecnologia e controle burocrático: uma análise crozeriana em uma empresa de informática do governo do estado do Paraná. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 3, p. 465-479, 2004.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, p. 1-19, 1976.

WEICK, K. E. Administering education in loosely coupled schools. **Phi Delta Kappan**, v. 63, n. 10, p. 673-676, 1982.

ZUIN, A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Sociedade**, n. 96, v. 27, p. 935-934, 2006.

Avaliação da resistência à mudança na educação superior: uma análise dos servidores técnico-administrativos de universidade pública

Autores: Corrêa, Angela Cristina (Universidade Federal de Santa Catarina); **Vincenzi, Silvana Ligia** (Universidade Tecnológica Federal do Paraná); **Junior, Fernando de Jesus Moreira** (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM); **Pizzinatto, Luiz Eduardo** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Nunes, Paula Martins** (UFSC); **Oliveira, Cristine Corrêa** (UFSC).

Resumen: Este artigo tem o objetivo de avaliar o comportamento de resistência à mudança dos servidores técnico-administrativos (TAEs), de uma universidade pública. O estudo se fundamenta no seguinte aporte teórico: o papel dos TAEs na gestão e avaliação das instituições federais de educação superior; gestão da mudança sob a ótica da resistência e atitudes. A abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo e quantitativo. O estudo integra pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para a pesquisa de campo foi elaborado um questionário estruturado, os quais foram analisados por meio da estatística descritiva. A análise e interpretação dos dados foi realizada por meio da triangulação dos dados objetivos (pesquisa de campo) com aporte teórico e pesquisa documental por meio de análises indutivas e dedutivas. Os resultados apontam que a resistência à mudança dos TAEs da IFES objeto deste estudo está relacionada com o medo, baixa autoestima e comodismo. Isto vem ao encontro a literatura que relata que ainda não há uma distinção entre a gestão acadêmica e a gestão administrativa das IFES, apesar do avanço do plano de carreira e desenvolvimento dos TAEs estimular a capacitação e qualificação profissional.

Palabras Clave: avaliação, TAE, resistência, mudança, educação superior

Texto completo:

40. INTRODUÇÃO

As universidades têm um relevante papel no desenvolvimento econômico e social bem como na conquista de autonomia científica e tecnológica de uma nação. Neste contexto, a avaliação é uma dimensão importante, a qual permite um diagnóstico das potencialidades e fragilidades do sistema organizacional.

Na era da globalização da economia e avanços da tecnologia da informação marcada pela imprevisibilidade e mudanças a gestão das universidades no que tange ao seu modelo estrutural, de planejamento e controle de suas atividades têm sido objeto de reflexões pela comunidade acadêmica.

A gestão universitária se constitui de atividades meios e fins. As atividades fins estão relacionadas à missão institucional, ou seja, o desenvolvimento indissociado do ensino, pesquisa e extensão. As atividades meios são aquelas que dão o suporte necessário para a

consecução das atividades fins, as quais são executadas por Servidores Técnico-administrativos em Educação (STAEs).

Há que considerar que o conhecimento é um ativo intangível primordial para a sustentabilidade de uma universidade. A produção e disseminação do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural pressupõe um capital intelectual comprometido e motivado. As competências comportamentais e específicas da comunidade acadêmica devem estar alinhadas à missão institucional. Inovações e revoluções na gestão do conhecimento em universidades envolvem mudanças que geram resistências e atitudes.

Em geral as explicações para o fracasso das mudanças recaem nas questões individuais (BAREIL e GAGNON, 2004). Porque do ponto de vista individual, a mudança pode provocar respostas não intencionais e originar emoções e reações que variam do otimismo ao medo, podendo incluir ansiedade, ambigüidade, entusiasmo, recusa, resistência e redução do comprometimento.

A fim de garantir o sucesso na implementação de qualquer sistema ou ferramenta de gestão que envolva inovação, é importante ter uma avaliação da estimação das possíveis atitudes e reações, pois as mudanças organizacionais dependem da cooperação humana para sua eficácia e efetividade.

Corrêa et al (2012, 2015), expõem que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), consiste em um plano de acompanhamento da concretização de sua missão, objetivos e metas institucionais que se articula com vários sistemas, subsistemas e instrumentos de planejamento e avaliação da educação superior.

Corrêa (2007), Corrêa et al (2008, 2011, 2012, 2015), expõem que as suas experiências como avaliadores de cursos de graduação, demonstraram que muitos dos instrumentos dos SINAES estão cumprindo uma função meramente formal. Não estão sendo construídos coletivamente, com a participação efetiva da comunidade acadêmica e sociedade, conforme preconizam as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Para tanto, o sistema de gestão integrado denominado Mapa Estratégico da Educação Superior (MEES), foi desenvolvido com o propósito de otimizar a operacionalização do PDI e demais instrumentos, sistemas e subsistemas de planejamento e avaliação da educação superior articulados ao mesmo. Sob a ótica do MEES, o PDI é concebido como um sistema dual e complementar, de medição do desempenho e observação dos padrões arquétipos comportamentais. O MEES se constitui em uma proposta de inovação científica e tecnológica à administração da educação superior (CORRÊA et al, Disponível em:<http://www.sigmees.com.br/conheca-nos>. Acesso em: 05/08/2017, às 18h32min.

Partindo do pressuposto que o MEES , propõe uma inovação na gestão das IES, diferente do que comumente vem sendo realizado, as pessoas envolvidas precisam se adaptar a essas mudanças. Elas necessitarão mudar suas atitudes, seus comportamentos. Na literatura vários estudos apontam que a taxa de sucesso de mudanças é muito baixo, ou seja, segundo Bareil e Gagnon (2004), salientam que mais de dois terços das iniciativas de mudança não alcançam os resultados desejados, já outros como de Maurer, (1996) e Pascale et al. (1997) mostraram que pelo menos metade de todas as mudanças propostas tendem ao fracasso.

Corrêa *et al* (2011, 2012, 2013), motivados em garantir a eficácia na implementação do MEES, propõem um instrumento de medida de avaliação da resistência à mudança na educação superior (RAMES). Para fins de aperfeiçoamento do instrumento de medida RAMES, foi realizada uma aplicação piloto para os segmentos que integram a comunidade acadêmica de uma IFES: gestores, discentes, servidores docentes e servidores técnico-administrativos em educação (TAEs).

Este estudo tem o objetivo de apresentar uma avaliação do comportamento de resistência à mudança dos servidores técnico-administrativos em educação (STAEs) de uma universidade pública. A segunda seção expõe o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. A terceira seção a metodologia. A quarta seção a análise e interpretação dos resultados do comportamento de resistência à mudança dos STAEs. E, na quinta seção as considerações finais deste estudo.

41. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo se fundamenta basicamente no seguinte aporte teórico: o papel dos TAEs na gestão e avaliação da educação superior; a gestão da mudança - seus conceitos, resistências e atitudes.

2.23 O PAPEL DOS TAEs NA GESTÃO E AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IFES)

Com o propósito de realizar uma avaliação diagnóstica, formativa e regulatória com e promover a melhoria contínua das políticas e estratégias para a educação superior foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o é formado por três segmentos principais: a avaliação das instituições, que integra dois componentes - a autoavaliação e a avaliação externa; a avaliação dos cursos e o exame nacional do desempenho dos estudantes (ENADE), com o suporte de dois instrumentos de informação, o censo e o cadastro das instituições de educação superior (BRASIL, 2016).

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos - a avaliação institucional, a avaliação de cursos e o ENADE, dentre os quais ressaltam: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (BRASIL, 2016). Articulados ao SINAES existem diversos sistemas e subsistemas que subsidiam a qualidade da educação superior brasileira.

Apesar dos avanços com a criação do SINAES e de que suas diretrizes preconizam que a avaliação deve ser construída coletivamente com a participação efetiva da comunidade acadêmica e sociedade, constata-se que esta prática é ainda incipiente. E pontualmente, em relação aos STAEs, culturalmente e por força da legislação, ainda pouca importância é atribuída a sua participação no planejamento e avaliação das universidades.

Os STAEs participam como representante de um segmento da comunidade acadêmica na comissão própria de avaliação e aparecem nas metas de gestão administrativa do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades. Na avaliação de cursos, ele é avaliado de maneira indireta na dimensão infraestrutura, não se fazendo obrigatória no processo de avaliação in loco a entrevista com os STAEs.

No que diz respeito a legislação que normatiza o plano de carreira e desenvolvimento houveram avanços nas últimas décadas, mas a cultura das universidades ainda não está preparada para esta mudança.

Segundo os incisos I, II e III do artigo 3º do decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, são diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal: incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais; assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho e promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento.

Ainda, de acordo com o artigo 2º do decreto supracitado, entende-se por:

I) capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;

II) gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e

III) eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que

contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Constata-se que na última década houve uma evolução na legislação governamental que normatiza o plano de carreira e desenvolvimento dos STAEs, com melhorias incrementais periódicas. Cabe destacar a política de incentivo à qualificação dos STAEs, inclusive financeira. onde está prevista uma gratificação de incentivo de aproximadamente 75% para doutorado, 52% para mestrado e 25% para especialização.

Por outro lado, observa-se que a legislação para o ingresso de docentes para a carreira de magistério superior bem como o plano de carreira incentiva e premia a atuação do mesmo em cargos de gestão. Os cargos de reitor, pró-reitores de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, diretores de unidades e chefes de subunidades de ensino, bem como a coordenação de cursos são destinados aos docentes. Somente as pró-reitorias de Administração, infra-estrutura e planejamento podem ser gerenciadas por STAEs.

Constata-se que dois fatores contribuem para que não haja um alinhamento efetivo da missão da educação superior com as competências dos seus servidores docentes e técnico - administrativos: as incongruências da legislação que normatiza o plano de carreira e desenvolvimento; e a cultura organizacional ainda hegemônica que separa o que pensa (toma decisões), do que executa. Sob este prisma o docente toma decisões na gestão e o TAEs é responsável pela sua operacionalização.

2.24 GESTÃO DA MUDANÇA: CONCEITOS, RESISTÊNCIAS E ATITUDES

Na área de mudança organizacional a literatura é vasta, uma vez que impacta diretamente nos resultados a alcançar e na vida organizacional, pois se trata de um campo emergente na vida organizacional.

2.3.1 Conceitos

A concepção, o tipo e processo de gestão da mudança que norteiam este estudo têm um enfoque multidimensional, ou seja, considera as relações de poder, cultura, princípios, cadeia e a rede de valor, dentre entre outros aspectos.

Nesta abordagem, o conceito de mudança fundamenta-se precipuamente nos seguintes autores: Wood Jr. (2004), Robbins (2002), Neiva (2004), Lima (2003), Porras e Robertson (1992). A literatura aponta vários tipos de mudança organizacional, dentre as quais se destacam os seguintes autores: Weick& Quinn (1999), Porras e Robertson (1992).

A mudança que está em estudo se enquadra no tipo proposto por Porras e Robson (1992), denominada de segunda ordem, a qual se caracteriza como sendo multidimensional, multínivel, descontínua e envolve quebra de paradigmas organizacionais.

2.3.2 Resistência

As diversas abordagens sugerem que as resistências às mudanças nas organizações têm suas origens centradas nas características pessoais dos indivíduos, como, percepções, personalidades e necessidades e, também no contexto organizacional.

Em relação as características pessoais os indivíduos podem resistir por sentirem medo (KOTTER & SCHLESINGER, 1979; ROBBINS, 2002; TAYLOR, 1988). Este medo pode vir do sentimento por: a) um interesse pessoal, isto é, de perder algo de valor (KOTTER;SCHLESINGER, 1979; TAYLOR, 1988); b) por uma diminuição na segurança profissional e de benefícios econômicos, ou seja, de redução dos rendimentos (ROBBINS, 2002; JUDSON,1966; TAYLOR, 1988) c) medo do desconhecido, ROBBINS, 2002; d) de perder o controle das coisas que conquistou (CONNER, 1995; OREG, 2003) ou incertezas, porque eles estão preocupados com seu próprio fracasso (MINK, 1992).

Há várias outras causas de resistência à mudança tanto relacionadas com variáveis individuais como de contexto organizacionais e também de resultados esperados do trabalho. Dentre as outras causas individuais de resistência à mudança existentes podemos citar a abertura à experiência (Judge et al.,1999), etnocentrismo cultural (ZALTMAN e DUNCAN, 1977), dogmatismo (OREG, 2006; BARTUNEK e MOCH, 1987; LAU e

WOODMAN, 1995), resiliência psicológica (OREG, 2006). Já dentre variáveis de contexto organizacionais têm-se: participação (OREG, 2006; WANBERG e BANAS, 2000), poder e prestígio (OREG, 2006; comprometimento organizacional (OREG, 2006, canais de comunicação e informação (WANBERG e BANAS, 2000; COCH e FRENCH, 1948; KOTTER e SCHLESINGER, 1979), conflitos internos e processo decisório (SCHEIN,1982), influência social (OREG, 2006), recompensa intrínseca (OREG, 2006; HACKMAN e OLDHAM, 1980) e confiança à gerência (OREG, 2006;KOTTER, 1995; ZANDER, 1977).

A manifestação da resistência à mudança se dá de diversas formas, umas mais aparentes ou mais sutis do que outras, mas todas provocam efeitos negativos para a organização, e depende da personalidade do indivíduo, da natureza da mudança, das atitudes destes para com tal mudança, e das forças que derivam do grupo e da organização em seus contextos (JUDSON, 1966; MENDES, 2001).

Judson (1980), Mendes (2001) e Giangreco (2002), apresentam diversas formas de manifestação da resistência à mudança, dentre elas ressaltam: Resistência Ativa, Resistência Passiva, indiferença e aceitação.

2.3.3 Atitudes

Ao se falar em mudanças, se fala de problemas que têm haver com as atitudes das pessoas frente às mudanças. O conceito de atitude é um dos mais estudados e antigos da Psicologia Social. Este conceito faz uma ligação entre as disposições individuais e ideias socialmente partilhadas e, depois, as suas formas de avaliação (escalas de atitudes) deram identidade à Psicologia Social (VALA; MONTEIRO, 2006).

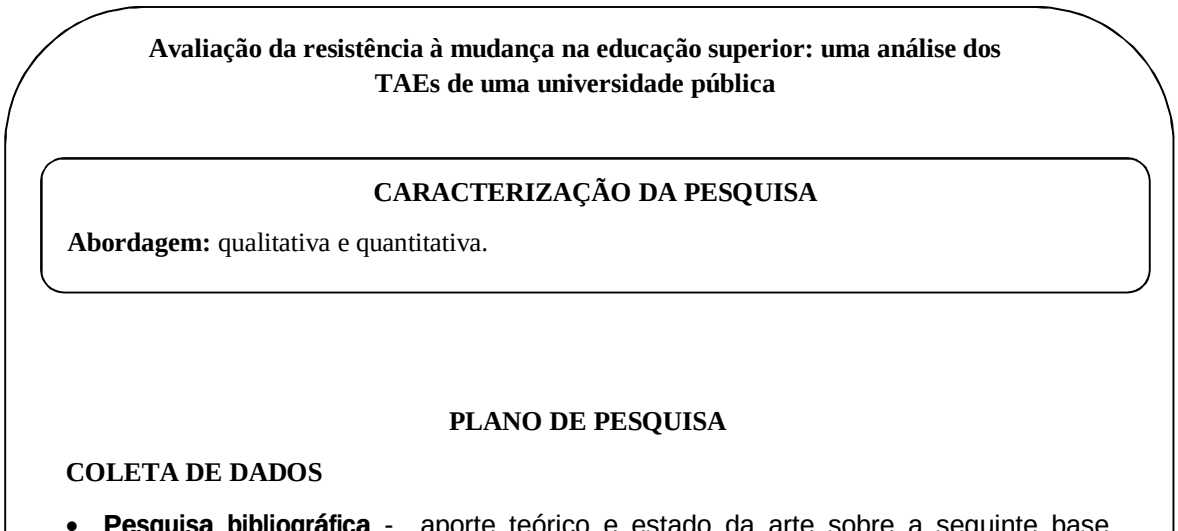
As atitudes dos indivíduos frente à mudança organizacional adquirem caráter fundamental quando se assinala seu papel no sucesso dos processos de mudança organizacional (NEIVA, 2004).

O conceito adotado de resistência neste trabalho é o de Piderit (2000), que a analisa sob o conceito de atitudes da Psicologia Social. Para Piderit (2000), resistência à mudança é definida como uma atitude ambivalente na resposta inicial do empregado para com a mudança. Desta forma, a mesma autora considera resistência à mudança como sendo uma atitude, incluindo componentes afetivos, comportamentais e cognitivos. Os três componentes não são independentes um do outro, e o que as pessoas sentem sobre uma mudança frequentemente corresponderá com o que elas pensam sobre a própria e com respeito a suas intenções comportamentais (OREG, 2006).

42. METODOLOGIA

A Figura 1 expõe o delineamento metodológico deste estudo.

Figura 1 - Delineamento da pesquisa: Avaliação da resistência à mudança na educação superior: uma análise dos servidores técnico-administrativos de uma universidade pública



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do delineamento da pesquisa.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo consistiu na aplicação experimental de um questionário estruturado para avaliar o comportamento de resistência à mudança dos TAEs de uma IFES.

O questionário se constitui de duas partes. A primeira parte integra informações sobre o perfil dos respondentes, tais como sexo, faixa etária, nível de escolaridade, etc. A segunda parte contém itens elaborados com base em indicadores de resistência à mudança organizacional.

O questionário foi construído com 24 questões para medir a resistência à mudança de TAESs de uma IFES. Foi utilizada uma escala *likert* de seis pontos, composta pelas categorias: (1) discordo muito, (2) discordo, (3) discordo pouco, (4) concordo pouco, (5) concordo e (6) concordo muito.

Os sujeitos pesquisados foram os servidores técnico-administrativos de uma instituição federal de educação superior (TAEs/IFES). O número de TAEs que participaram da pesquisa foram 98 respondentes.

43. RESULTADOS

A Análise dos dados coletados foi feita por meio da estatística descritiva. Para a parte 2 do questionário – avaliação da resistência à mudança dos TAEs foi utilizada uma escala *likert*. Essa forma de calcular médias a partir de uma escala *likert* é um procedimento comum em pesquisa de mercado (MALHOTRA, 2012).

4.1 PERFIL DOS STAEs

As tabelas 1 a 4 apresentam o perfil dos STAEs respondentes: sexo, nível de escolaridade, situação do contrato de trabalho, faixa etária e tempo de serviço.

Tabela 1 - Sexo dos TAEs respondentes

Sexo	Frequência	%
Feminino	48	49,5
Masculino	49	50,5
Total	97	100

Tabela 2 - Situação do contrato de trabalho dos TAEs respondentes

Situação	Frequência	%
Colaboração técnica	1	1,0
Estatut./RJU	93	95,9
Inativo	3	3,1
Total	97	100

Tabela 3 - Faixa etária dos TAEs respondentes

Idade			Frequência	%
26	|--	31	20	20,6
31	|--	36	20	20,6
36	|--	41	18	18,6
41	|--	46	12	12,4
46	|--	51	3	3,1
51	|--	56	15	15,5
56	|--	61	8	8,2
61	|--	66	1	1,0
			97	100

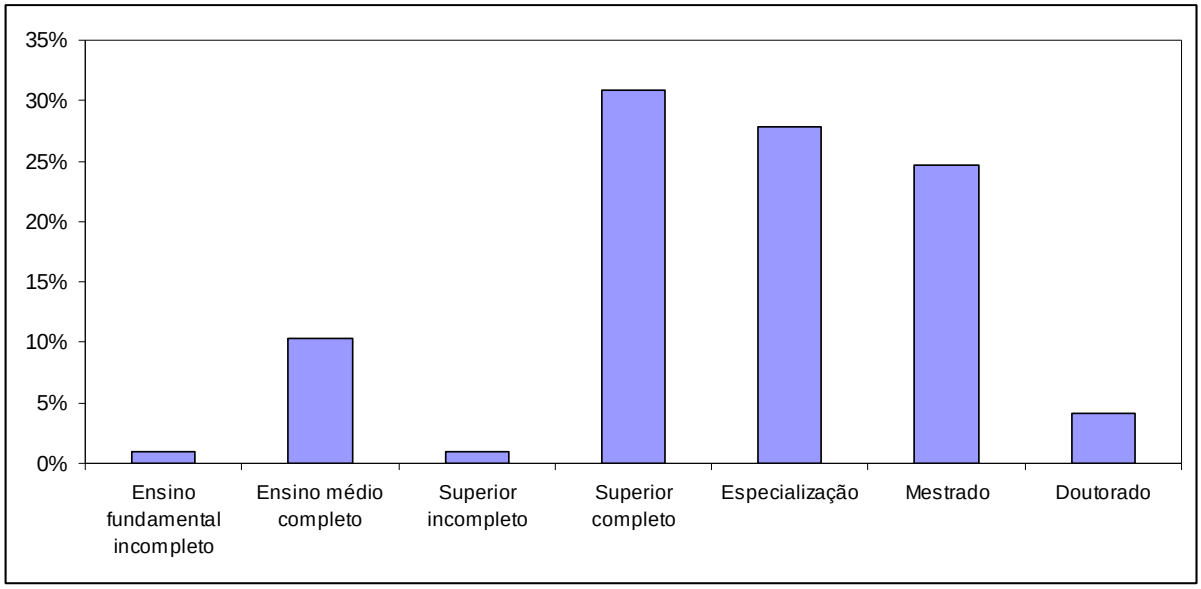
Tabela 4 - Tempo de serviço dos TAEs respondentes

Tempo serviço (anos)	Frequência	%
1 a 5	55	56,7
6 a 10	18	18,6
11 a 15	2	2,1
16 a 20	0	0,0
21 a 25	6	6,2
26 a 30	1	1,0
31 a 35	11	11,3
36 a 40	4	4,1
Total	97	100

Verifica-se que dos 97 respondentes, 48 eram do sexo feminino e 49 do sexo masculino, e a grande maioria (93) eram do regime Estatutário - Regime jurídico único (EST/RJU), 3 inativos e 1 de colaboração técnica. A idade média foi de 40,6 anos e o tempo médio de serviço de 10,5 anos.

O gráfico da Figura 3 apresenta o nível de escolaridade dos respondentes.

Figura 3 – Nível de escolaridade dos respondentes.



Observa-se que a grande maioria (56,60%) tem qualificação de ensino superior ao nível de pós- alguma pós-graduação e apenas 12,30% não tem ensino superior concluído.

4.2 ANÁLISE DA RESISTÊNCIA À MUDANÇA DOS TAEs

Para fins de análise do comportamento de resistência à mudança dos TAEs da IFES objeto de estudo, foram elaboradas tabelas de frequência com o percentual de respostas para cada questão, além do cálculo da média de cada variável. A média foi calculada, considerando os seguintes pesos: (1) discordo muito, (2) discordo, (3) discordo pouco, (4) concordo pouco, (5) concordo e (6) concordo muito.

Para verificar quais são as características que mais cooperam para a resistência à mudança dos TAEs, as questões foram todas invertidas no mesmo sentido, ou seja, a concordância com o item está relacionada com resistência àquele aspecto avaliado.

Dessa forma, o resultado da média pode variar entre 1 e 6, sendo que, se o resultado for maior que 3,5, significa que a aquele item foi avaliado mais como concordância do que discordância, ou seja, o item é mais propício à resistência à mudança.

A análise dos itens está alinhada aos seguintes indicadores de resistência à mudança organizacional: abertura à experiência, informação, participação, recompensa intrínseca, confiança na gerência, ceticismo em relação à mudança, medo ou receio em relação à mudança e resiliência psicológica, comprometimento organizacional, poder-prestigio, autoeficácia e rigidez cognitiva os quais foram identificados no referencial teórico (Kotter; Schlesinger, 1979; Robbins, 2002; Hudson, 1966; Keneth, 1995; Taylor, 1988; Zander, 1977; Oreg, 2006; Wanberg & Banais, 2000; Lawrence, 1978; Cocha & French, 1948; Judge et al. 1999).

A Tabela 1 apresenta o percentual de resposta e a média para cada item do questionário avaliado, em ordem decrescente segundo a média.

Os itens avaliados com as maiores médias de concordância (sinto que agrego valor no desenvolvimento das minhas atividades, me sinto envolvido e responsável para contribuir para a missão institucional, sinto satisfação em desempenhar minhas atividades, sinto satisfação no desempenho de funções administrativas, e descobri o que motiva a minha autorealização) estão relacionados com a satisfação do trabalho.

A maioria dos respondentes concordou com essas afirmações, ou seja, eles parecem estar realizados com o trabalho que desempenham. Isso pode estar relacionado com uma baixa resistência à mudança pelo fato que essas pessoas não desejam mudar, por estarem realizadas nas suas atividades. Outros dois itens relacionados com a satisfação de trabalho,

mas concordância menores também foram identificados: sinto-me valorizado na minha IES e eu me identifico com a gestão vigente na minha IES.

Tabela 1 - Percentual de respostas e média por item

Itens	CPL	C	CPO	DPO	D	DPL	M
Sinto que agrego valor no desenvolvimento das minhas atividades.	42,3	50,5	6,2	0,0	1,0	0,0	5,33
Me sinto envolvido e responsável para contribuir para a missão institucional.	41,2	36,1	15,5	2,1	4,1	1,0	5,05
Sinto satisfação em desempenhar minhas atividades.	27,8	46,4	18,6	1,0	3,1	3,1	4,86
Sinto satisfação no desempenho de funções administrativas	25,8	37,1	16,5	10,3	8,3	2,1	4,56
Descobri o que motiva a minha autorealização	18,6	48,5	12,4	11,3	5,2	4,1	4,52
Ausência de recompensa me desestimula.	17,5	28,9	21,7	11,3	16,5	4,1	4,07
Eu não gostaria de ser removido para um setor onde o ambiente de trabalho seja mais agradável.	21,4	27,6	4,1	15,3	17,4	14,3	3,78
O estresse pelo excesso de atividades me deixa desmotivado.	12,4	18,6	24,7	12,4	24,7	7,2	3,60
Quando tomo uma decisão, raramente volto atrás.	2,1	18,6	37,1	21,7	17,5	3,1	3,57
Sinto-me valorizado na minha IES.	9,3	13,4	36,1	12,4	20,6	8,3	3,54
Eu não gosto de enfrentar riscos em meu trabalho.	6,2	22,7	17,5	25,8	21,7	6,2	3,47
Eu raramente modifico minhas apreciações.	0,0	12,4	19,6	28,9	37,1	2,1	3,03
Eu me identifico com a gestão vigente na minha IES.	4,1	11,3	27,8	6,2	33,0	17,5	2,95
Não gosto de variar a forma como desenvolvo minhas atividades.	2,1	7,2	11,3	28,9	45,4	5,2	2,76
Tenho receio de ser removido para outro setor	4,1	9,3	16,5	7,2	39,2	23,7	2,61
Minha próatividade não é prejudicada por problemas institucionais.	4,1	11,3	6,2	22,7	24,7	30,9	2,55
Tenho receio de executar atividades diferentes das que tenho costume de fazer.	3,1	2,1	15,5	14,4	48,5	16,5	2,47
Evito tomada de decisões, pois oferece risco ao meu trabalho.	1,0	5,2	7,2	18,6	45,4	22,7	2,30
Não me adapto bem as mudanças.	1,0	4,1	1,0	19,6	51,6	22,7	2,15
Não admito questionamentos na execução de minhas atividades.	0,0	1,0	11,3	11,3	50,5	25,8	2,11
Não gosto de encarar novos desafios na minha vida profissional.	0,0	0,0	3,1	9,2	48,0	39,8	1,76

Não ava proç							1,61
Eu não estou aberto à inovação e à criatividade.	1,0	0,0	0,0	3,1	38,1	57,7	1,49
Não tenho satisfação em aprender.	0,0	0,0	0,0	1,0	22,7	76,3	1,25

Legenda

Concordo Plenamente – CPL Concordo – C Concordo pouco – CPO

O item “ausência de recompensa me desestimula” teve alta concordância, o que pode indicar um desejo de mudança do indivíduo, caso haja recompensa. Da mesma forma, o item “o estresse pelo excesso de atividades me deixa desmotivado” pode indicar um desejo de mudança do indivíduo caso haja uma diminuição de atividades.

No entanto, a primeira ocorrência com frequência considerável que parece demonstrar uma resistência por algum receio parece estar relacionada com o item “eu não gostaria de ser removido para um setor onde o ambiente de trabalho seja mais agradável”. O indivíduo não deseja mudar de setor mesmo que seja para um ambiente mais agradável. Outros itens relacionados com receio também tiveram um percentual considerável de concordância: “quando tomo uma decisão, raramente volto atrás”, “eu não gosto de enfrentar riscos em meu trabalho”, “eu raramente modifico minhas apreciações” e “Tenho receio de ser removido para outro setor”.

O item “não gosto de variar a forma como desenvolvo minhas atividades” aparece com uma concordância menor. Esse aspecto parece estar ligado ao comodismo. Outros itens relacionados aparecem com um percentual de concordância menor ainda, são eles: “tenho receio de executar atividades diferentes das que tenho costume de fazer”, “evito tomada de decisões, pois oferece risco ao meu trabalho”, “não me adapto bem as mudanças” e “não admito questionamentos na execução de minhas atividades”.

O item “minha próatividade não é prejudicada por problemas institucionais” também teve uma quantidade menor de concordância. Mas, nesse item, parece que é indiferente para o indivíduo se haverá mudanças ou não.

Os itens com menores percentuais de concordância foram: “não gosto de encarar novos desafios na minha vida profissional”, “não gostaria que houvesse outras formas de avaliação de desempenho, para fins de progressão funcional”, “eu não estou aberto à inovação e à criatividade”, “não tenho satisfação em aprender”. Poucas pessoas concordaram com esses itens. Esses indivíduos possuem alta resistência à mudança, uma vez que esses itens estão relacionados com medo, comodismo e, até mesmo, insatisfação no trabalho e baixa auto-estima.

44. CONCLUSÃO

Observou-se que a maioria dos indivíduos acreditam que estão no lugar certo, desempenhado as funções desejadas e se sentem motivados. Isso pode estar relacionada com uma certa resistência à mudança, pelo fato de acharem que mudanças não irão melhor aquilo que já está bom.

Por outro lado, há um número expressivo de indivíduos que tem resistência à mudança por motivo de medo, comodismo e, até mesmo, insatisfação no trabalho e baixa auto-estima.

A amostra obtida não é suficientemente grande para ser considerada representativa da população de TAEs da IFES objeto deste estudo. Dessa forma, os resultados obtidos valem apenas para a presente amostra. Recomenda-se para futuros estudos, um aumento do tamanho da amostra para a obtenção de conclusões com maior confiabilidade.

REFERÊNCIAS

BAREIL, C., GAGNON, J. ***Building employees' capacity to adapt to change. Cahier de recherche*** : 04-03, HEC Montréal, 2004.

BARTUNEK, J. M.; MOCH, M. K. ***First-order, second-order, and third-order change and organization development interventions: A cognitive approach.*** *Journal of Applied Behavioral Science, v. 23, p. 483–500, 1987.*

BRASIL (2006) **Decreto Lei Nº 5707, de 26 de Fevereiro de 2006:** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.". Presidência da República, Casa Civil.

COCH, L., FRENCH, J. R. P., Jr. ***Overcoming resistance to change. Human Relations****, v.1, 512 - 532, 1948.*

CONNER, D. R. **Gerenciando na velocidade da mudança: como gerentes resilientes são bem sucedidos e prosperam onde outros fracassam.** Tradução Andréia Alves, Rio de Janeiro: Infobook, 1995.

CORREA, A. C. *Um olhar reflexivo à dimensão políticas de pessoal das IFES por meio do Programa de Auto-avaliação Institucional da UFSC.***In**: VII Colóquio de Gestión Universitaria de América Del Sur, 2007, Mar Del Plata. **Anais**... Mar Del Plata, 2007.

CORREA, A. C., ERDMANN, R. H., MELO, P. A. de., RISSI, M., TECCHIO, E. L. *Mapa Estratégico para as IES fundamentado em um Sistema de Gestão Integrado: uma proposta metodológica para a implementação do PDI*. **In**: VIII Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, 2008, Assunción. Paraguay. **Anais.**.. Universidade Tecnológica Intercontinental, 2008. p. 1-16.

CORREA, A. C.,WAZLAWICK,R. S,PIAZZA, A.,FACCIO,R., SCHMITZ,L.A,PIRES,D.C. *SIGMESS: software de apoio à operacionalização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).***In**: Simpósio Avaliação Educação Superior, 2015,Porto Alegre. Brasil. **Anais.**..Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 1-18.

CORREA, A; FLORES, R. D.;WEISE, A. D. ; SILUK, J. C. M. ; ERDMANN, Rolf Hermann. *Sistemas de Avaliação de Desempenho da Educação Superior do Brasil.* **In:** Congresso Internacional de Administração, 2012, Ponta Grossa/PR. **Anais...**Congresso Internacional de Administração, 2012.

CORRÊA, A. C. ;BORTOLOTTI, S. L.; SOUSA JÚNIOR, A. F. ; ANDRADE, D. F,.; MOREIRA JUNIOR, F.de J.; FLORES, R. D.. **Resistência à mudança na educação superior: design e operacionalização de um instrumento de medida para o MEES***.* Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 6, p. 55-78, 2013.

GIANGRECO, A. **Conceptualizations and Operationalisation of Resistance to Change.** Flypapers n. 103, Série Economic aziendale11, Suppl. Maro, 2002.

HACKMAN J.; OLDHAM, G. R. ***Motivation through the design of work: Test of a theory. Organizational Behavior and Human Performance****, 16(2), 250 – 279, 1980.*

JUDGE, T. A.; THORESEN, C. J.; PUCIK, V.; WELBOURNE, T. M. ***Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective.*** *Journal o Apiede Psychology, v. 84, n. 1, p. 107 – 122, 1999.*

JUDSON, A. S. **Relações humanas e mudanças organizacionais.** São Paulo: Editora Atlas, 1966.

_____ **Relações humanas e mudanças organizacionais.** *São Paulo: Editora Atlas, 1980.*

KENETH, H. **Scaling the wall of resistance.** Training & Development, v. 49, n.10, p-15-18, 1995.

KOTTER, J. P. **Leading change: why transformation efforts fail.** Harvard Business Review, Boston, v. 73, n. 2, p. 59-67, Mar.1995.

KOTTER, J. P.; SCHLESINGER, L. A. **Choosing strategies for change**. Harvard Business Review, Boston, v. 57, n. 2, p. 106-113, Mar/Apr 1979.

LAU, C. M.; WOODMAN, R. W. ***Understanding organizational change: A schematic perspective****.* Academy of Management Journal*, 38(2), 537 – 554, 1995.*

LAWRENCE, P. R. **How to deal with resistance to change**. Harvard Business Review, 32, no. 3, 49-57, 1978.

LIMA, S. M. V. **Mudança organizacional: teoria e gestão.** 1a ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MAURER, R. **Using Resistance to build support for Change.** The Journal for Quality and Participation, 19 (3), P. 56-66, 1996A

MENDES, J. A ***Resistência às Tecnologias de Informação, Causas, Efeitos e Estratégias de Superação:*** *Estudo de Caso da Implementação do SAP R/3. 2001. Dissertação. Universidade do Minho, Braga, 2001.*

MINK, O.G. ***eating new organizational paradigms for change‖, International*** *Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 9 No. 3, pp. 21-35, 1992.*

NEIVA, E. R. **Percepção de Mudança organizacional: o papel das atitudes e das características organizacionais.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, DF, Brasil, 2004.

OREG, S. **Resistance to change: Developing an individual difference measure.** Journal of Applied Psychology, 88, 680-693, 2003.

OREG, S. ***Personality, context and resistance to organizational change.European*** *Journal of Work and Organizational Psychology, 15, 73-101, 2006.*

PASCALE, R., MILLEMANN, M. AND GIOJA, L. **Changing the way we change.** Harvard Business, 1997.

PASQUALI, L. **Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento.** *Brasília, INEP, 1996.*

PIDERIT, S. K. **Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change.** *Academy of Management Review, 25(4), 783 – 794, 2000.*

PORRAS, J.I. & ROBERTSON, P.J. **Organizational development: theory, practice, research. Handbook of Organizational Psychology,** ed. MD Dunnette, LM HOUGH, 3, 719-822. Palo Alto, C.A: **Consultant Psychology** Press. 2ª edição, 1992.

ROBBINS, S. P. ***Comportamento organizacional*****.** São Paulo: Pretice Hall, 2002.

SCHEIN, E. H. ***Psicologia Organizacional.*** *3ª Edição, Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.*

TAYLOR, R. E. **Reducing Resistance to New Marketing Strategies.** *Business Forum,* vol. 13, n. 2, 1988*.*

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. ***Psicologia social.*** *7. ed Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,*

2006.
WANBERG, C. R.; BANAS, J. T. **Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace.** *Journal of Applied Psychology, 85(1), 132 – 142, 2000.*
WEICK, K.E. & QUINN, R.E. **Organizational change and development.** Annual Review of Psychology, 50, 361-387, 1999.
WOOD JR (Coord.) **Mudança Organizacional.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
ZALTMAN, G.; DUNCAN, R. ***Strategies for planned change.*** *New York: Wiley, 1977.*
ZANDER, A. Resistência às modificações: análise e prevenção. In: BALCÃO, Y. F.; CORDEIRO L. L. 3.ed. **O comportamento humano na empresa.** *Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 371-80, 1977.*

Dimensionamento de pessoal técnico-administrativo da universidade federal de Sergipe

Autores: Corrêa, Rúbia Oliveira (Universidade Federal de Sergipe); Vasco, Verônica Freire (Universidade Federal de Sergipe); Oliveira, Fernando Ribeiro de (Universidade Federal de Sergipe); Silva, Michelle Alexandre da (Universidade Federal de Sergipe); Silva, Luiz Marcos de Oliveira (Universidade Federal de Sergipe); Holanda, Lucielma Santos Passos de (Universidade Federal de Sergipe).

Resumen: Estudo descritivo e de abordagem qualiquantitativa, objetivou realizar o dimensionamento do pessoal Técnico-Administrativo em Educação (TAEs) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O dimensionamento mensura o grau de adequação entre o quantitativo de pessoal alocado na universidade com a quantidade demandada pela mesma. É, portanto, de vital importância para o planejamento de pessoal nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e bastante útil para sinalizar possíveis problemas promovidos pelo mau dimensionamento da força de trabalho. Em sua fase quantitativa, foi realizada uma *Survey* da espécie não probabilística por acessibilidade. Foram inquiridos, por meio de questionários eletrônicos, 856 TAEs e 152 gestores da UFS. Na fase qualitativa do estudo, delineada como *archival research,* a pesquisa apropriou-se de conteúdos provenientes da base eletrônica de dados da UFS, bem como de relatórios produzidos por alguns setores da universidade. Durante a análise desenvolvida, foi mensurado um *déficit* real de 1.022 servidores - nas classes C, D e E. Percebeu-se que esse problema está sendo amenizado por meio da contratação de terceirizados e inserção de bolsistas em setores administrativos. O primeiro artifício, contudo, compromete substancialmente as verbas de custeio da UFS.

Palabras Clave: Dimensionamento de Pessoal; Técnico Administrativo em Educação; Universidade Federal de Sergipe.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O dimensionamento do quadro de pessoal técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) consiste num estudo anual, através do qual é possível averiguar o grau de adequação entre o quadro de pessoal existente e as necessidades reais dessas instituições. Esse processo deve ser desenvolvido em conformidade com o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) das IFES (Lei nº 11.091/2005) e o Plano de Desenvolvimento dos Cargos Técnico-Administrativos (Decreto nº 5.825/2006).

Identificado um contexto em que o quadro funcional encontra-se quantitativamente inadequado para o desenvolvimento das atividades laborais dentro de uma IFES, é possível sinalizar para o Ministério da Educação (MEC) a necessidade do redimensionamento do corpo funcional, sendo consideradas, entre outras, as seguintes variáveis: demandas institucionais, proporção entre os quantitativos da força de trabalho do Plano de Carreira e dos usuários, inovações tecnológicas e modernização dos processos de trabalho no âmbito da Instituição (BRASIL, 2005).

O estudo do quadro de pessoal, obrigatório desde 2005, revelou uma grande variação de métodos utilizados para promover alocações de servidores técnico-administrativos nas universidades públicas federais (PEREIRA; DAÚD, 2015). Dentre as universidades com métodos próprios, têm se destacado: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e, principalmente, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) - pioneira na realização do estudo dentre as IFES brasileiras.

Frente às metodologias investigadas, não é possível observar qualquer tipo de consenso, tanto na esfera do método quanto das variáveis a serem observadas nos estudos com o propósito de dimensionar o quadro de pessoal técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior. Portanto, atualmente, nenhuma ferramenta é vista como legitimada, ou sequer oficializada como a mais adequada para o desenvolvimento do dimensionamento proposto pelo plano de carreira dos TAEs das IFES.

Pode-se asseverar que o dimensionamento da força de trabalho no serviço público federal contribui de forma inquestionável para o planejamento de pessoal nas IFES. Ademais, esse tipo de estudo poderá sinalizar possíveis problemas promovidos pelo mau dimensionamento da força de trabalho, o que poderá afetar a qualidade do serviço prestado.

Para atingir o objetivo estabelecido, foi necessário: a) caracterizar a força de trabalho técnico-administrativo lotada na UFS; b) averiguar aspectos relacionados à saúde ocupacional dos servidores; c) investigar as condições tecnológicas e ambientais de trabalho; d) inquirir sobre a presença de problemas e possíveis soluções para saná-los; e) recolher sugestões para modernização dos processos institucionais e, por fim, f) aplicar a matriz de alocação de cargos para calcular a necessidade real de força de trabalho na UFS.

Este estudo divide-se em seções interdependentes para facilitar a compreensão de todas as informações aqui expostas. Na sequência, será apresentada a fundamentação teórica deste trabalho. Nas seções subsequentes, são apresentados os aspectos metodológicos, que esclarecem como foi desenvolvida a pesquisa. Posteriormente, são descritos e analisados os dados coletados e, por fim, as conclusões da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são discutidos os temas que fundamentaram a realização do presente estudo. Primeiramente, será explanado acerca do dimensionamento nas IFES. Posteriormente, é discutido o Modelo de Composição do Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos, bem como as ferramentas e métodos elaborados por algumas IFES com o propósito de auxiliar na elaboração dos seus dimensionamentos.

2.1 O DIMENSIONAMENTO NAS IFES

O dimensionamento do quadro de pessoal técnico-administrativo tornou-se obrigatório nas universidades federais em 2005. Ele foi instituído através do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) das IFES, estabelecido na Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, e, principalmente, por meio do Plano de Desenvolvimento dos Cargos Técnico-Administrativos (Decreto nº 5.825/2006).

O dimensionamento visa verificar se o quantitativo de funcionários alocados na instituição corresponde ao que a mesma necessita para a realização de suas atividades diárias, levando em consideração as inovações tecnológicas e seus processos laborais. Devendo ser elaborado todo ano pela entidade, tendo a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) como o setor responsável pelo seu desenvolvimento.

A criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, gerou grandes desdobramentos para a área administrativa das IFES, sobretudo para o setor de gestão de pessoas. Proveniente do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), o REUNI teve como meta principal expandir o acesso à educação superior por meio do aumento do número de vagas nas universidades federais e de políticas voltadas para a redução da taxa de desistentes nessas instituições (BRASIL, 2007).

Diante do novo cenário, foi gerada uma maior pressão sobre o quadro de servidores das citadas entidades públicas, as quais haviam passado por uma série de cortes de pessoal na década de 1990, durante o governo Collor e de Fernando Henrique Cardoso. Tais medidas vinculavam-se às tentativas de cortes de gastos públicos por parte do governo federal, visando dar maior estabilidade econômica ao país, que vinha apresentando nos últimos anos altas taxas inflacionárias (ALBRECHT e KRAWULSKI, 2011). Dentre as medidas legais postas em prática com tal propósito, as que geram maiores desdobramentos nas IFES, atualmente, foram instituídas na Lei nº 9.632/1998 e no Decreto nº 2271/97. Assim, foram extintos cargos técnico-administrativos das classes A, B e C, podendo tais postos serem ocupados por terceirizados.

Nas últimas décadas, foi gerado um grande *déficit* de pessoal nas Instituições Federais de Ensino Superior, devido, principalmente, ao número de cargos vagos resultantes de aposentadorias ocorridas no último decênio do século XX, cujos postos não foram preenchidos no decorrer dos anos seguintes. Para sanar esse problema, durante o primeiro mandato do Presidente Lula, passaram a ser abertos concursos públicos a fim de aumentar o número de servidores e, portanto, diminuir o problema gerado na máquina pública, principalmente nas áreas administrativa e de educação (ALBRECHT e KRAWULSKI, 2011).

Assim sendo, o dimensionamento de pessoal nas IFES passou a ser um instrumento de gestão capaz de sinalizar as necessidades de adequação do pessoal das supracitadas instituições. Quando identificada uma situação em que o quadro funcional encontra-se quantitativamente inadequado para o desenvolvimento das atividades diárias da IFES, é possível que essas organizações proponham ao Ministério da Educação (MEC) o

redimensionamento de pessoal.

Para a realização da análise proposta, devem ser levantadas informações de caráter quantitativo e qualitativo, com isso tem-se uma melhor visão do quadro pessoal estudado e das necessidades da organização. As informações de aspecto quantitativo (total de TAEs alocados na entidade, total de servidores por classe, faixas-etárias, tempo de serviço, dentre outras informações) têm como objetivo analisar a composição do quadro de pessoal da instituição, bem como se o quantitativo detectado está adequado à organização sob avaliação. Já os de perspectiva qualitativa - a exemplo dos problemas presentes na instituição, das condições tecnológicas e ambientais do trabalho, estado da saúde dos servidores - pretendem analisar a qualidade de vida do servidor em seu ambiente de trabalho, assim como verificar a possível existência de situações ou fatores que possam estar dificultando o desenvolvimento dos serviços realizados pelos mesmos (REIS, *et al*., 2015).

Vale ressaltar que, apesar da sua extrema importância para o cotidiano de uma IFES, ao analisa a bibliografia disponível, percebeu-se uma grande variação de métodos utilizados para promover alocações de servidores técnico-administrativos nas universidades públicas federais, sendo, a maioria deles, destituídos de critérios técnico-científicos (PEREIRA; DAÚD, 2015). Não havendo, portanto, mecanismo oficial definido como o mais adequado para a elaboração do relatório de dimensionamento.

2.2 MODELO DE COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE REFERÊNCIA DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS - MODELO QRSTA

Nas últimas décadas, a administração pública vem passando por intensas transformações, introduzidas, especialmente, pela inserção da tecnologia no cotidiano dos indivíduos e pela globalização, assim como por uma maior demanda da população por serviços de qualidade, aliados à eficiência da utilização dos recursos públicos (PEREIRA; DAÚD, 2015).

O governo federal, buscando atender as novas reivindicações da população, desenvolveu políticas em diferentes áreas. Dentre elas, é possível citar a de expansão do acesso ao ensino superior, implementada em 2007 com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Para lidar com esse novo cenário é necessário que os IFES tenham um melhor conhecimento acerca do seu quadro de pessoal, com o intuito de realizar as alterações necessárias, inclusive nas suas questões qualitativas (PEREIRA; DAÚD, 2015).

Para dar maior suporte ao estabelecimento do quantitativo ideal de servidores nas IFES, o governo federal estabeleceu no Decreto nº 7.232/2010 o Modelo do Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos (QRSTA). Ainda em forma de minuta, o modelo define o número de TAEs com base nos seguintes parâmetros: a) o número de matrículas na graduação presencial; b) o número de matrículas em cursos de *Strictu Sensu*; c) o QRSTA ideal; d) o número de TAEs em Hospitais Universitários; e) o número de *Campi* fora da sede, e f) as matrículas na graduação presencial noturna. Os cálculos para os fins salientados consideram, também, bônus para: a) matrículas no turno noturno; c) número de *Campi*; e, d) área de conhecimento.

Apesar de ser estabelecido pelo MEC, o modelo do QRSTA ainda não é tido como um instrumento amplamente utilizado na realização do dimensionamento pelas IFES. Muitas estabeleceram metodologias próprias para a realização do dimensionamento do quadro de pessoal técnico-administrativo. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo,

realiza esse estudo desde 1999. O trabalho realizado pela UFPR teve natureza qualiquantitativa e o propósito de aperfeiçoar e maximizar a produtividade dos servidores daquela instituição. A pesquisa foi efetuada, primeiramente, em setores de cunho acadêmico (entre 1999 e 2002) e, posteriormente, nos de enfoque administrativo e nas bibliotecas (de 2002 a 2006). A sistemática empregada buscou elaborar indicadores que estabelecessem um elo entre os fatores determinantes para a produtividade dos TAEs, a partir das diferentes rotinas observadas nos ambientes estudados e dos serviços ofertados, tanto externamente quanto internamente (PEREIRA; DAÚD, 2015).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) também estabeleceu diretrizes próprias, de acordo com as regras estabelecidas no art. 6º do Decreto nº 5.825/2006, para a realização do seu dimensionamento. Nessa IFES, o estudo teve como objetivo efetuar uma análise com enfoque quantiqualitativo, com o intuito de adequar o quadro de funcionários de cada setor às necessidades da organização. Para tanto, foram estimados modelos de correlação entre diferentes variáveis – como o total de estudantes, de cursos, de funcionários e de *Campus* – assim foram estabelecidos parâmetros para o cálculo do número ideal de trabalhadores em cada unidade investigada (PEREIRA; DAÚD, 2015).

A Universidade Federal Fluminense (UFF), na elaboração do seu estudo, objetivou realizar o dimensionamento da instituição e buscou medir o efeitos do grau de capacitação dos servidores tem sobre o desenvolvimento das atividades laborais desenvolvidas pela instituição. Para atingir tal objetivo, realizou-se o levantamento dos seguintes dados dos servidores alocados na universidade: grau de escolaridade, faixa etária, tempo de serviço na UFF, experiências profissionais anteriores, rotatividade, entre outros aspectos (PEREIRA; DAÚD, 2015).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é classificado como descritivo, pois se preocupou em compreender a dimensão da força de trabalho técnico-administrativa da UFS. Foi desenvolvido em duas fases: a primeira quantitativa e a segunda qualitativa. Dessa forma, em sua abordagem, rotulou-se como estudo qualiquantitativo. Na ótica de Creswell (2003), os trabalhos qualitativos são basicamente interpretativos e promovem uma visão holística do fenômeno estudado. Os quantitativos resumem numericamente as atitudes da população-alvo por meio de uma amostra desta (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2000). Num estudo qualiquantitativo existe uma mescla dos benefícios promovidos individualmente pelas abordagens citadas.

Em sua etapa quantitativa o estudo foi caracterizado como Levantamento (*Survey*), assim descreveu quantitativamente atitudes da população-alvo por meio de amostragem (CRESWELL, 2003). No desenvolvimento da *survey* dois questionários eletrônicos, com conteúdos distintos, foram aplicados. Um deles destinou-se exclusivamente a TAEs e outro apenas a gestores da UFS. Ambos foram distribuídos com o auxílio do Sistema Integrado de Gestão da Universidade Federal de Sergipe (SIG/UFS). Frente à estratégia de coleta de dados utilizada nessa fase, a pesquisa ainda pôde ser classificada como da espécie não probabilística por acessibilidade.

O questionário eletrônico destinado aos TAEs foi enviado a todos os servidores técnico-administrativos ativos da instituição (1.474 pessoas), isso resultou num percentual de resposta de 58%, ou seja, 856 técnicos responderam adequadamente ao levantamento. Já o questionário destinado a gestores foi respondido por 152 (cento e cinquenta e dois) pessoas de um total de 469 servidores com perfil para tanto, isso resultou num percentual de

resposta de 32,4%. Na tabulação dos dados coletados utilizou-se da estatística descritiva. Para o processamento das informações empregou-se o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Em sua fase qualitativa a pesquisa foi delineada como uma *archival research* (pesquisa de arquivo), pois se apropriou de conteúdos provenientes da base eletrônica de dados disponibilizada pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFS, bem como, de relatórios produzidos contemporaneamente por alguns setores da universidade (Ex.: Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, Pós-Graduação - PROSGRAP, Biblioteca Central - BICEN, dentre outros) (VENTRESCA; MOHR, 2002). Foram esses dados, especialmente, que subsidiaram o cálculo do número ideal de técnico-administrativos que deve integrar a UFS. Para realizar essa contagem foi feito o uso do Modelo QRSTA proposto pelo MEC e estabelecido no Decreto nº 7.232/2010, para tanto se utilizou de uma pesquisa documental nessa fase qualitativa do estudo.

Com relação às limitações do estudo, constatou-se que o baixo número de adesões ao levantamento, principalmente por parte de gestores, foi o aspecto com maior impacto negativo de todo esse processo, chegando a impossibilitar a realização de algumas análises. A limitação do sistema SIG/UFS para fornecer os dados coletados no formato adequado, a fim de que fossem transferidos para o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), ocasionou retrabalho e morosidade para a confecção das tabelas que compõem este levantamento. Houve ainda limitação do sistema no que diz respeito ao número restrito de formatos possíveis para se modelar perguntas, isso, por vezes, fez com que algumas questões tivessem que ser suprimidas ou readequadas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nos tópicos subsequentes serão apresentados os dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa. Foram relatados, inicialmente, alguns números que dão noção da dimensão estrutural da UFS. Em sequência, realizou-se um diagnóstico da situação dos TAEs na universidade e encerrou-se o capítulo com a apresentação do *Modelo* de Composição do Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos (QRSTA) da UFS.

4.1 A UFS EM NÚMEROS

A Universidade Federal de Sergipe possui sua sede no município de São Cristóvão e conta atualmente com 5 (cinco) outros *Campi*, são eles: *Campus* Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior (Aracaju/Saúde); Prof. Alberto Carvalho (Itabaiana); *Campus* de Laranjeiras; Prof. Antônio Garcia Filho (Lagarto) e o *Campus* do Sertão.

Somados todos os *Campi* que compõem a UFS, tem-se um total de 24.312 (vinte e quatro mil trezentos e doze) alunos matriculados nos mais diversos cursos de graduação, modalidade presencial, ofertados pela instituição. Dentre estes, 71% estão inscritos em cursos de bacharelados e os 29% restantes em cursos de licenciatura. Dos 24.312 (vinte e quatro mil trezentos e doze) graduandos, São Cristóvão concentra 76,3%, seguido pelo *Campus* Itabaiana (8%), *Campus* Aracaju/Saúde (6,6%), *Campus* Lagarto (5%), *Campus* Laranjeiras (3,3%)e *Campus* do Sertão (0,8%). O corpo docente possui, atualmente, um quantitativo de 1.657 (mil seiscentos e cinquenta e sete) professores, sendo 1.460 (mil quatrocentos e sessenta) do quadro permanente e 197 (cento noventa e sete) do quadro temporário.

Os cursos de *stricto sensu* da UFS contabilizam 2.818 (dois mil oitocentos e dezoito)

alunos matriculados. Dentre estes discentes, 59,5% são mestrandos, cerca de 24,9% doutorandos e 15,6% alunos especiais. Estes estudantes estão distribuídos em 51 (cinquenta e um) cursos de mestrado e 14 (quatorze) cursos de doutorado.

A UFS ainda oferta graduações e especializações na modalidade à distância. Atualmente contabilizam-se 3.417 (três mil quatrocentos e dezessete) alunos matriculados em 10 (dez) cursos de licenciatura e 1 (um) de bacharelado à distância. Ainda na educação à distância (EaD), foram verificados 2.817 (dois mil oitocentos e dezessete) alunos regularmente matriculados nos 15 (quinze) cursos de especialização ofertados pelo *Centro de Educação* Superior à Distância (CESAD) da UFS.

Dados institucionais revelam ainda que a UFS oferece programas de assistência estudantil, como a residência universitária, que conta hoje com mais de 470 (quatrocentos e setenta) bolsas. Além disso, têm-se na UFS 3.818 (três mil oitocentos e dezoito) discentes e 900 (novecentos) docentes envolvidos em atividades de extensão universitária. São 262 (duzentos e sessenta e dois) programas cadastrados, beneficiando mais de 1.450.000 (um milhão quatrocentos e cinquenta mil) pessoas. No que diz respeito à promoção da relação universidade/comunidade, destaca-se aqui o Hospital Universitário que, em 2015, realizou mais de 113.000 (cento e treze mil) consultas ambulatoriais, 412.800 (quatrocentos e doze mil e oitocentos) exames, 11.300 (onze mil e trezentos) atendimentos odontológicos e manteve internadas mais de 2.400 (duas mil e quatrocentos) pessoas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2016).

Para promover e dar continuidade a todos esses projetos, a UFS conta com 1.474 (mil quatrocentos e setenta e quatro) servidores técnico-administrativos efetivos em atividade, 718 (setecentos e dezoito) terceirizados e cerca de 182 (cento e oitenta e dois) bolsistas PRODAP, distribuídos entre os seus *Campi*.

4.2 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DOS TAES NA UFS

As informações expostas e analisadas a seguir darão noção acerca da caracterização da força de trabalho técnico-administrativo da UFS, das condições tecnológicas e ambientais na mencionada universidade, dos problemas presentes, das possibilidades de modernização dos seus processos laborais e da saúde ocupacional dos TAEs alocados na instituição.

4.2.1 Caracterização da força de trabalho técnico-administrativo na UFS

A UFS conta com 1.474 (mil quatrocentos e setenta e quatro) servidores técnico-administrativos ativos. Desses, 818 (oitocentos e dezoito) encontram-se lotados no *Campus* de São Cristóvão, situação plenamente justificável diante do número de atividades e cursos ali concentrados. O *Campus* Aracaju/Saúde é o segundo em quantitativo de servidores técnicos: são exatamente 408 (quatrocentos e oito) TAEs. Juntos, São Cristóvão e Aracaju/Saúde concentram mais de 80% dos técnico-administrativos da UFS – para maiores detalhes verificar a tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de TAEs por *Campus*

Campi	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
São Cristóvão	818	55,5	55,5
Aracaju/ Saúde	408	27,7	83,2
Lagarto	167	11,3	94,8

Itabaiana	50	3,4	98,2
Sertão	16	1,1	99,3
Laranjeiras	15	1,0	100,0
Total	1474	100,0	

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação da UFS, 2016.

Uma breve análise, considerando-se apenas a Relação Aluno/Técnico (RAT) - critério interno do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para liberação de novas vagas, tanto para fins de expansão quanto para equalização entre as IFES – pode-se verificar que, no geral, para cada 28 (vinte e oito) alunos a instituição possui um servidor. O MEC considera ideal a proporção de 15 (quinze) alunos equivalentes para cada servidor técnico-administrativo em educação, assim, a maior parte dos *Campi* da UFS encontra-se distante da situação desejável.

Tabela 2 - Proporção técnico/discente por *Campus*

Campi	Alunos	Técnico-Administrativos	Proporção
Aracaju/ Saúde	1612	14	1 técnico para cada 115 alunos
Itabaiana	1938	50	1 técnico para cada 39 alunos
Lagarto	1216	167	1 técnico para cada 7 alunos
Laranjeiras	801	15	1 técnico para cada 53 alunos
São Cristóvão	24782	818	1 técnico para cada 30 alunos
Sertão	198	16	1 técnico para cada 12 alunos
Total	30547	1076	1 técnico para cada 28 alunos

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação da UFS, 2016.

Para imprimir mais fidedignidade aos cálculos expostos na tabela 2, foram retirados do *Campus* Aracaju/Saúde todos os servidores que estão desenvolvendo suas atividades no Hospital Universitário. Cenários bastante difíceis são percebidos em dois *Campi*: Aracaju/Saúde e Laranjeiras. Outro *Campus* em desacordo com a concentração sugerida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) é o de Itabaiana, nele tem-se 1 (um) técnico-administrativo para cada 39 (trinta e nove) alunos. No entanto, os panoramas apresentados são amenizados diante da centralização das atividades administrativas no *Campus* de São Cristóvão. Um olhar mais cuidadoso poderia concluir que, diante da concentração da maior parte dos serviços administrativos estar no *Campus* de São Cristóvão, a proporção 1 (um) técnico para cada 30 (trinta) alunos acaba por ser bastante crítica nesse *Campus*.

O *Campus* do Sertão e o de Lagarto são os únicos que possuem uma RAT em conformidade com as diretrizes do MEC. O *Campus* de Lagarto possui uma particularidade que pode explicar o cenário encontrado, ele foi, até o presente momento, o único *Campus* cuja pactuação com o MEC foi atendida em todos os seus aspectos: número de docentes, técnicos, valores de investimento e custeio. Isto se deve à oportunidade de pensar a área de gestão de pessoas. Assim, o número de pessoas que deveriam integrar o novo *Campus* foi definido, bem como os cargos e lotações mais adequados. Isso faz toda a diferença quando o assunto é dimensionamento de pessoal.

Ainda segundo os dados levantados, os TAEs efetivos e em atividade na UFS estão distribuídos em cinco níveis de classificação, a saber: 32 (trinta e dois) na classe A; 57 (cinquenta e sete) na B; 233 (duzentos e trinta e três) na classe C; 674 (seiscentos e setenta e quatro) na D; 466 (quatrocentos e sessenta e seis) na classe E e 12 (doze) Extraquadro (servidores nomeados, reintegrados ou ainda originários de outras instituições públicas, por meio de decisão judicial) – maiores detalhes ver tabela 3.

Tabela 3 - Níveis de classificação

Classes	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
A	32	2,2
B	57	3,9
C	233	15,8
D	674	45,7
E	466	31,6
Extraquadro	12	0,8
Total	1474	100,0

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação da UFS, 2016.

A predominância dos cargos de classe D e E justifica-se diante da política do governo federal oficializada pelos artifícios legais: Decreto nº 2.271/97 e pela Lei nº 9.632/98. Com isto, foi possível terceirizar atividades desenvolvidas por servidores lotados nos cargos de classe A, B e C, bem como, extinguir cargos vagos vinculados a essas categorias.

Dentre os TAEs em atividade na UFS, mais de 40% dos servidores ativos da UFS possui entre 26 (vinte e seis) a 40 (quarenta) anos de idade - ver detalhes na tabela 4. Entre os funcionários ativos do Poder Executivo, 39,2% encontram-se na faixa etária destacada. A idade média dos servidores federais é de 45 (quarenta e cinco) anos, no estado de Sergipe essa média diminui para 44 (quarenta e quatro) anos (MPOG, 2016). Este quantitativo expressivo dos denominados "jovens-adultos" entre os servidores públicos pode ser explicado pelo cenário econômico instável, que dificulta o acesso e a permanência em empregos ofertados pela iniciativa privada, ao tempo que estimula a busca desses indivíduos por maior estabilidade profissional, algo ofertado por cargos públicos (ALBRECHT E KRAWULSKI, 2011).

Tabela 4 - Faixas etárias

Faixas Etárias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
De 18 a 25 anos	54	3,7	3,7
De 26 a 30 anos	207	14,0	17,7
De 31 a 35 anos	247	16,8	34,5
De 36 a 40 anos	201	13,6	48,1
De 41 a 45 anos	187	12,7	60,8
De 46 a 50 anos	191	13,0	73,7
De 51 a 55 anos	140	9,5	83,2
De 56 a 60 anos	141	9,6	92,8
De 61 a 65 anos	71	4,8	97,6
Mais de 65 anos	35	2,4	100,0
Total	1474	100,0	

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação da UFS, 2016.

Ao analisar a distribuição por gênero entre os servidores da UFS, percebeu-se que o gênero feminino possui o maior quantitativo, com 773 (setecentos e setenta e três) servidoras. Isto representa um percentual de 52,4% do total de TAEs ativos da instituição. Portanto, o gênero masculino detém 47,6% deste total, ou seja, 701 (setecentos e um)

TAEs.

No que se refere ao grau de escolaridade, a tabela 5 revela que cerca de 70% dos servidores elencados possui ensino superior completo. Isso constitui, portanto, um quantificativo de 1.030 (mil e trinta) TAEs. O segundo maior quantitativo deste aspecto, refere-se aos servidores que possuem ensino médio completo, com 352 (trezentos e cinquenta e dois) servidores - equivalente a 23,9% do total.

Tabela 5 – Escolaridade

Escolaridade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Alfabetizado sem cursos regulares	46	3,1
Ensino fundamental incompleto	9	0,6
Ensino fundamental completo	22	1,5
Ensino médio completo	352	23,9
Ensino superior incompleto	5	0,3
Ensino superior completo	1030	69,9
Mestrado	8	0,5
Não informada	2	0,1
Total	1474	100,0

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação da UFS, 2016.

4.2.2 Condições tecnológicas e ambientais de trabalho na UFS: a ótica dos TAEs

Utilizando uma escala que varia de 1 (um) ponto a 5 (cinco) pontos, onde 1 (um) declara-se total insatisfação e 5 (cinco) afirma-se total satisfação, foi possível verificar o grau de satisfação dos TAEs com as condições tecnológicas e ambientais do espaço de trabalho, conforme pode ser verificado na tabela 6.

Tabela 6 – Condições tecnológicas e ambientais de trabalho na UFS

	Itens avaliados	Médias
Aspectos Ambientais	Computador	3,2
	Impressora	2,8
	Telefone	2,4
	Ar-condicionado	3,2
Aspectos Tecnológicos	Água	2,3
	Espaço físico disponível	2,9
	Layout	2,7
	Temperatura	3,4
	Iluminação	3,6
	Ventilação	3,2
	Sonoridade	3,2
	Combate a agentes agressores diversos	2,6

No que diz respeito aos aspectos vinculados ao ambiente de trabalho, os servidores inquiridos posicionaram-se de forma neutra/indiferente com os seguintes itens: iluminação (3,6), temperatura (3,4), sonoridade (3,2) e ventilação (3,2). Destacaram-se negativamente

as avaliações para os seguintes componentes: espaço físico disponível para o setor (2,9), layout (2,7), combate a agentes agressores (2,6) e, com a menor média dentre os componentes ambientais, a água disponibilizada para consumo (2,3).

Em relação à tecnologia disponibilizada, os aparelhos de telefone (2,4) e as impressoras (2,8) obtiveram as menores médias dentre os itens consultados (computadores, impressoras, aparelhos de telefone e ares-condicionados). Isso expressa que os inquiridos encontram-se insatisfeitos com essas tecnologias. Os respondentes foram neutros/indiferentes diante das avaliações feitas para os aparelhos de ares-condicionados (3,2) e computadores (3,2).

4.2.3 Problemas presentes no ambiente de trabalho da UFS

Nesta seção serão apresentados inicialmente os problemas presentes nos *Campi* da UFS. Ressalta-se que esta etapa do levantamento teve por base a opinião dos gestores que responderam à pesquisa. Conforme é possível averiguar na tabela 7, os principais problemas que afetam a UFS, são, nesta ordem: quantitativo de colaboradores disponíveis (41,4%), falta de tecnologia (36,8%), escassez de profissionais qualificados (32,2%), número excessivo de tarefas (30,3%) e dificuldades no acesso à informação (28,3%). Esses problemas são indícios de sobrecarga de trabalho dentro da universidade.

Tabela 7 - Problemas presentes no ambiente de trabalho da UFS: a ótica dos Gestores

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dificuldades no acesso à informação	43	28,3
Ausência de ferramentas	27	17,8
Dificuldades para coordenar	15	9,9
Divisão deficiente dos trabalhos	25	16,4
Escassez de profissionais qualificados	49	32,2
Excesso de centralização	24	15,8
Excesso de descentralização	2	1,3
Falta de padronização das tarefas	38	25,0
Falta de tecnologia, maquinário e/ou ferramentas para realizar as atividades do setor	56	36,8
Número excessivo de tarefas	46	30,3
Produtividade abaixo do esperado	21	13,8
Quantidade de colaboradores disponíveis	63	41,4
Relações interpessoais	14	9,2
Ruídos na comunicação	33	21,7

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Frente aos problemas detectados, os gestores inquiridos fizeram algumas sugestões que podem promover melhorias ou sanar parte dos problemas presentes na UFS. Dentre as possibilidades que foram apresentadas, destacaram-se: aumento do quadro de servidores (52,0%), investimentos em capacitações/qualificações (51,3%) e realização de levantamento institucional das necessidades setoriais no que tange a tecnologia, materiais e ferramentas de trabalho (46,1%).Outras particularidades podem ser averiguadas na tabela 8:

Tabela 8 - Sugestões para solucionar os problemas existentes: a ótica dos gestores

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Criação de fluxogramas, funcionogramas, organogramas, sistema de normas e manuais	49	32,2
Gestão por competências	29	19,1
Investimentos em capacitações/qualificações	78	51,3
Aumento do quadro de servidores	79	52,0
Realizar levantamento institucional das necessidades tecnológicas, ferramentais e de materiais	70	46,1
Redistribuição das tarefas	28	18,4
Redução dos afastamentos de TAEs e docentes para licença capacitação, mestrado e doutorado	5	3,3

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

4.2.4 Modernização dos processos de trabalho

Nesta seção sondou-se a possibilidade de modernização dos processos de trabalho da UFS. Sabe-se que a modernização de processos impacta na qualidade de vida dos servidores, na sua produtividade e no desempenho organizacional; diante disso, esta sondagem é de importância inquestionável para o mapeamento.

Inicialmente verificou-se o ponto de vista dos gestores que responderam a este levantamento. Em seguida, foram consultados os Técnico-Administrativos em Educação que aderiram ao estudo.

Analisando-se os achados transcritos na tabela 9, tem-se que, na ótica da maior

parte dos gestores participantes deste levantamento, para modernizar os processos de trabalho da UFS seria necessário: investir em capacitação funcional (cursos de curta duração), ampliar o uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), revisar e/ou simplificar rotinas e processos administrativos e elaborar manuais para descrever e padronizar processos de trabalho. Maiores detalhes podem ser verificados na tabela 9, exposta a seguir:

Tabela 9 - Possibilidade de modernização dos processos de trabalho: a ótica dos gestores

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Adoção de um modelo de gestão mais participativa	50	32,9
Ampliação do uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)	97	63,8
Descentralização das decisões	42	27,6
Elaboração de manuais para descrever e padronizar processos de trabalho	67	44,1
Investimentos em capacitação funcional (cursos de curta duração)	98	64,5
Investimentos em qualificação do corpo funcional (educação formal)	51	33,6
Redução dos níveis hierárquicos	21	13,8
Revisão e/ou simplificação de rotinas e processos administrativos	97	63,8

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Os técnicos, assim como os gestores, foram expostos a uma lista de sugestões para promover a modernização dos processos de trabalho, na qual poderiam marcar mais de uma alternativa. Esta opção resultou em 2.848 (duas mil oitocentos e quarenta e oito) indicações de melhorias. Os servidores também puderam realizar sugestões de modernização, além das elencadas, dentre elas destacou-se a recomendação de maiores investimentos para o melhoramento da estrutura física da instituição.

Analisando-se os números da tabela 10, constatou-se que os TAEs inquiridos acreditam que para modernizar os processos de trabalho da UFS seria necessário um maior investimento em sistemas de informação, bem como em cursos de capacitação de curta duração. Outras indicações relevantes dizem respeito à realização de revisões e/ou simplificações das rotinas e processos administrativos, bem como a implementação de uma gestão mais participativa dentro das unidades da UFS.

Tabela 10 – Possibilidade de modernização dos processos de trabalho: a ótica dos TAEs

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sistema de informação	402	47,0
Elaboração de manuais	285	33,3
Simplificação de rotinas e processos administrativos	382	44,6
Qualificação do corpo funcional (educação formal)	236	27,6
Capacitação (cursos de curta duração)	440	51,4
Descentralização das decisões	261	30,5
Redução dos níveis hierárquicos	148	17,3
Gestão participativa	380	44,4
Ampliação do uso de TIC para a oferta de serviços públicos à sociedade	314	36,7

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

4.2.5 Saúde ocupacional dos TAEs da UFS

Foi identificada, entres os servidores da UFS, a existência de 44 (quarenta e quatro) patologias. As enfermidades com maior incidência entre os TAEs são: alergia (239 servidores); dor na coluna, ombros e braços (202 servidores) e problemas visuais (161 servidores). Também destaca-se o número de TAEs que declaram não possuir nenhuma patologia (205 servidores).

Frente ao expressivo número de servidores que afirmam sofrer com processos alérgicos, cabe a UFS atentar-se a esse fato. Ambientes limpos e investimento em combate a agentes agressores diversos (ácaros, fungos e poeiras) são medidas interessantes. Isso porque podem promover qualidade de vida no trabalho, visto que amenizam-se as crises alérgicas dos trabalhadores e reduz-se o número de afastamentos médicos por este motivo.

O número de servidores que apresentaram dores na coluna, ombros e braços sinaliza para a necessidade de melhor investigar e atuar frente a aspectos que podem provocar ou agravar a patologia relatada. Assim, a possível existência de aspectos físicos (atividades repetitivas que podem gerar pequenas lesões); mecânicos (serviços com alto risco para geração de contusões) e ergonômicos (ambientes que levem o funcionário, a longo prazo, a desenvolver lesões) devem ser averiguados para que o quadro em questão não se agrave (MELO *et al.*, 2013).

Ressalva-se aqui que a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) desenvolve programas na área de saúde destinados à prevenção dos Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORTs) nos *Campi* da UFS. No entanto, acredita-se que, frente aos dados, uma política mais enérgica se faz interessante. Até porque as DORTs são capazes de diminuir os níveis de produtividade de um servidor, podendo promover o afastamento de suas atividades. De 2010 a 2011 houve um aumento de 163% nas concessões de auxílio doença, segundo dados do INSS, sendo que a tendência mundial é aumentar. Atualmente, esta já é a segunda causa de afastamento do trabalho, no Brasil, e custa aos cofres públicos, em média, R$ 10,7 (dez bilhões e setecentos mil) bilhões anualmente (MELO *et al*., 2013).

Cruzando-se os dados de gênero e patologias foi possível verificar que os homens são maioria (68,3%) frente à declaração: “acredito não possuir qualquer tipo de patologia”, perfazendo um total de 205 (duzentos e cinco) indivíduos. Já as mulheres destacam-se numericamente diante da maior parte das doenças elencadas na tabela em questão. Conclui-se que tal destaque pode ser reflexo das diferenças culturais entre gêneros.

Pesquisas revelam que os homens, comparados com as mulheres, possuem comportamentos distintos em relação ao autocuidado com a saúde. Este último fenômeno sofre grande influência de elementos culturais, isso porque existe uma estreita relação entre o modelo culturalmente construído de masculinidade e sua influência nos cuidados com a saúde (AQUINO *et al*., 1991; GOMES; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2007; KORIN, 2001). Diante destas constatações, acredita-se que seja difícil para homens assumirem qualquer tipo de debilidade, implicando em dificuldades para assumir e prevenir doenças.

4.3 O MODELO QRSTA DA UFS

A seguir expõe-se, na tabela 11, o Modelo de Composição do Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos – Modelo QRSTA. Esse modelo vem sendo utilizado como

referência pelo MEC para definir, de forma racional, o número de TAEs enquadrados nas classes C, D e E. Levando-se em consideração os parâmetros salientados na seção 2.2, verificou-se que o Quadro de Servidores Técnico-Administrativos em Educação encontra-se com um *déficit* de 988 TAEs, distribuídos entre as classes C, D, E.

Tabela 11 - Modelo QRSTA

Itens que compõem a matriz	Quantidades
Matrículas Graduação Presencial	24312
Matrículas Mestrado	1676
Matrículas Doutorado	703
QRSTA	1405
TAE em Hospital das Clínicas (HC)	394
TAEs Excluindo os do Hospital	1011
Número de *Campi* fora de Sede	5
Matrículas Graduação Presencial Noturno	7692
Núm. Mat. Arquitetura Urbanismo (CSC)	277
Núm. Mat. Artes (A)	865
Núm. Mat. Ciências. Agrárias (CA)	1788
Núm. Mat. Biológicas (CB)	893
Núm. Mat. Ciências Exatas e Comp. (CE2)	1246
Núm. Mat. Ciências. Exatas - Mat. e Est. (CE1)	876
Núm. Mat. Ciências. Exatas e da Terra (CET)	2126
Núm. Mat. Ciências. Humanas (CH)	2675
Núm. Mat. Soc. Aplicadas (CSA)	4108
Núm. Mat. Direito (CSB)	523
Núm. Mat. Enf., Fisio., Fono., Ed. Fís.,TO (CS4)	1917
Núm. Mat. Engenharias (ENG)	2627
Núm. Mat. Linguística Letras (LL)	1875
Núm. Mat. Medicina (CS1)	682
Núm. Mat. Música (M)	280
Núm. Mat. Nut., Farmácia (CS3)	547
Núm. Mat. Psicologia (CH1)	244
Núm. Mat. Vet., Odontologia, Zoologia (CS2)	689
Cálculo Matrículas Ponderadas (Mpdi)	28232
Cálculo da Relação Aluno-Técnico Inst. (RATi)	27,7
Bônus Número de *Campi* (Bnc)	14,1
Bônus Mat. Noturno (Bmn)	49,2
Bônus Mat. Área Conhecimento (Bac)	53,4
Total Bônus da UFS	116,6
QRSTA ideal para a UFS	1998,8
Déficit encontrado	988

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Entretanto, a partir de uma análise mais realista, pode-se verificar que o QRSTA atual da Universidade Federal de Sergipe está inferior ao ideal, atualmente são exatamente 1373 TAEs distribuídos nas categorias (C, D, e E). Considerando esse valor, a UFS estaria com um *déficit* real de 1.017 (um mil e dezessete) Técnico-Administrativos nas classes citadas.

A situação seria agravada caso fossem considerados os 27 (vinte e sete) servidores distribuídos nas classes C, D e E que estão atuando em outras instituições perante os mecanismos de cessão, afastamento para prestar colaboração técnica e exercício provisório em outras instituições.

Diante dessa situação, a UFS, estrategicamente, incorpora bolsistas na área administrativa por meio de programas institucionais, e investe na contratação de terceirizados. Apesar de este último artifício ser uma prática legitimada e incentivada pelo

governo, especialmente para a contratação de funcionários das classes A e B, os gastos com terceirizados comprometem substancialmente as verbas de custeio, por não ser classificada como verba de pessoal.

Com parte considerável do custeio comprometida, a qualidade dos serviços prestados pela universidade passa a ser afetada, pois faltam recursos para realizar maiores investimentos em materiais didáticos, de expediente, de higiene, limpeza, livros, compra de passagens para eventos, locação de veículos, dentre outras despesas de custeio.

5 CONCLUSÕES

O trabalho aqui desenvolvido teve por propósito realizar o dimensionamento de pessoal técnico-administrativo da UFS. Para tanto, mostrou-se por meio de números a amplitude estrutural da UFS, realizou-se um diagnóstico amplo da situação dos TAEs na instituição, levantou-se a percepção de técnicos e gestores da universidade e, por fim, aplicou-se a matriz de alocação de cargos (QRSTA) referenciada pelo MEC.

Com relação à caracterização do corpo técnico-administrativo da UFS, percebeu-se que existe uma leve predominância de servidores do gênero feminino e um expressivo percentual dos servidores que se enquadram na faixa etária entre 26 e 40 anos de idade. Verificou-se também que 70% dos efetivos possuem ensino superior completo. Os cargos de classe D e E são predominantes na instituição.

Com relação às condições tecnológicas da UFS, os TAEs mostraram insatisfação geral para com os aparelhos de telefone e impressoras. Com relação às condições ambientais, a água disponibilizada para consumo, o combate aos agentes agressores da saúde e o *layout* do espaço de trabalho são elementos mal avaliados.

A pesquisa revelou, ainda, que os principais problemas que afetam a UFS sob a ótica dos gestores que ali atuam são, respectivamente: quantitativo de colaboradores disponíveis, falta de tecnologia, número excessivo de tarefas e dificuldades no acesso à informação.

Perante os aspectos relacionados à saúde dos servidores da Universidade Federal de Sergipe, constatou-se que a maioria dos inquiridos afirma conviver com algum tipo de patologia no momento atual. Os dados coletados revelaram um número muito expressivo de servidores que declaram sofrer com processos alérgicos e dores na coluna, ombros e braços.

Com relação ao número total de TAEs em atividade e lotados nos *Campi* da UFS, dados revelam que, atualmente, tem-se um *déficit* real de 1.022 (mil e vinte e dois) TAEs nas classes C, D e E. A situação é amenizada quando a UFS incorpora bolsistas na área administrativa e pela contratação de terceirizados. Em 2016, contabilizou-se um total de 718 (setecentos e dezoito) funcionários terceirizados alocados na instituição, contudo, é válido alertar que esse último artifício compromete substancialmente as verbas de custeio da universidade.

Por fim, diante do quadro institucional analisado, constatou-se que para cada 28 (vinte e oito) alunos na UFS existe um técnico administrativo-administrativo em educação. Proporção aquém da considerada ideal pelo MEC, o qual sugere que para cada 15 (quinze) alunos esteja disponível um TAE efetivo. É sinalizada, portanto, a urgente necessidade de adequação da composição do quadro de pessoal técnico-administrativo da Universidade Federal de Sergipe.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, P.A.T.; KRAWULSKI, E. Concurseiros e a busca por um emprego estável: reflexões sobre os motivos de ingresso no serviço público. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 14, n. 2, Dezembro de 2011.

AQUINO, E. M. L. de *et al*. Mortalidade feminina no Brasil: sexo frágil ou sexo forte? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 174-189, abr./jun. 1991.

BRASIL. **Decreto nº 4.836**, de 09 de setembro de 2003. Altera a redação do art. 3 do Decreto 1.590, de 10 de agosto de 1995, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União - 10/09/2003.

BRASIL. **Lei nº 11.091,** de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Diário Oficial da União - 13/01/2005.

CRESWELL, John W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches**. Thousand Oaks, Sage Publications, 2nd ed, 2003.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F.; ARAUJO, F. C. de. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 565-574, 2007.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego**, fevereiro de 2016.

KORIN, D. Novas perspectivas de gênero em saúde. **Adolescência Latino Americana**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, mar. 2001.

MELO, V. F. de; Barros, I. M.; FREITAS, N. A. B.; Luzes, R. Incidência de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT), em trabalhadores do setor administrativo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Saúde Física & Mental-UNIABEU**, v.2, n.1 Janeiro – Julho, 2013, p. 22-29.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Boletim Estatístico de Pessoal e Informações Organizacionais**, v. 21. n. 244 (agosto de 2016). Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br>. Acessado em 10 de outubro de 2016.

NASCIMENTO, C. A. V. Aspectos físico-ambientais do Trabalho na atividade prestação de serviços (sob a ótica da ergonomia). **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, p. 2004.

PEREIRA, J. R.; DAÚD, C. S. D. Dimensionamento da alocação de vagas de técnicos administrativos nas universidades públicas federais. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária** - **CIGU**. Mar del Plata – Argentina , p. 01-16, 2015.

REIS, C. Z. T.; FREITAS, A. M .R.; MARTINS, S.; OLIVEIRA, A. R. Aspectos Impactantes no Dimensionamento da Força de Trabalho em uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina- GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 28-49, Maio - 2015.

SAUNDERS, M; LEWIS, P.; THORNILL, A. **Research Methods for Business Students.**2. ed. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

SERAFIM, A. C. ; CAMPOS, I. C. M.; CRUZ, R. M; RABUSKE, M. M. Riscos Psicossociais e Incapacidade do Servidor Público: Um Estudo de Caso. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 32, v. 3, p. 686-705, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **UFS em números 2015 / 2016**. São Cristóvão, 2016.

VENTRESCA, M.J; MOHR, J. Archival research methods. **In** J. A. C. Baum (Ed.), Companion to organizations. Oxford, UK: Basil Blackwell, 2002, p. 805-828.

Processo de recrutamento e seleção na administração pública: a provisão de cargos por concurso público

Autores: Dias, Bernadete Oliveira Sidney Viana (Universidade Federal de São João del Rei); **Neta, Maria do Carmo Santos** (Universidade Federal de São João del Rei); **Martins, Pablo Luiz** (Universidade Federal de São João del Rei).

Resumen: O presente trabalho descreve o processo de recrutamento e seleção para o serviço público. Por meio de análise documental, pesquisa bibliográfica e estudo de caso, o objetivo é comparar as tendências para a Gestão de Pessoas, notadamente no processo de recrutar, com as nuanças do que se pede em um edital para a provisão de cargos para nível médio frente aos novos papéis e perfis do homem nas organizações. O marco teórico da presente pesquisa embasou-se na proposição de um novo modelo da gestão pública - gerencial - Bresser-Pereira (1996/1998) e o processo de provisão de cargos para o serviço público de acordo com o Regime Jurídico Único, especificamente no âmbito federal. Genericamente, entendeu-se a ideia de que, o processo de recrutamento e seleção, pra o serviço público, encontra-se na contramão das práticas relacionadas à atração de candidatos. Assim, muitos são os desafios no sentido de adequar o processo de recrutamento e seleção do serviço público, principalmente ao considerar os perfis de ingressantes no mercado de trabalho em consonância com as tendências para Gestão de Pessoas.

Palabras Clave: Gestão de Pessoas. Gestão Pública. Recrutamento e seleção

Texto completo:

No tempo em que a certeza chama-se mudança, em que a sociedade avança para a era dos valores e o homem afasta-se da sua integralidade é hora de buscar novos procedimentos para velhas

práticas. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de recrutamento e seleção na administração pública, com as nuanças do que se pede em um edital para a provisão de cargos, especificamente para um cargo de nível médio. Desta forma, por meio de análise documental, esse estudo de caso tem como objetivos específicos descrever o desenvolvimento da administração pública para inserir a forma de ingresso no serviço público e apresentar e analisar os últimos editais divulgados para atrair candidatos para provimento de vagas de nível médio em uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Partindo do pressuposto que as técnicas administrativas evoluem a partir de um estudo teórico garantindo que as mudanças são permanentes (DRUCKER, 2004), entende-se que a forma de provisão de cargos para o Serviço Público deveria acompanhar as tendências das práticas administrativas do setor privado. O que se observa são caminhos antagônicos: de um lado o desejo de fazer gestão de pessoas com todas as tendências modernas e de outro lado um processo arcaico que continua a pensar os recursos humanos somente como recursos. Os processos de gestão de pessoas: recrutamento e seleção; treinamento e desenvolvimento e qualidade de vida; ainda que pretendam utilizar mecanismos da empresa privada, no que tange, à administração para resultados, são obrigados a atender aos programas desencadeados pelas políticas públicas para provimento de vagas com contornos diferentes em seus processos administrativos.

Este trabalho segue a seguinte estrutura: inicialmente expõe a fundamentação teórica com as dimensões e perspectivas para Gestão de Pessoas e recrutamento e seleção de pessoas. A seguir apresenta o recrutamento e seleção na administração pública brasileira. Depois, apresenta o método de pesquisa, os dois últimos editais para provimento de cargo de nível médio em uma Instituição de Ensino Superior, os resultados da pesquisa com a análise e comparação do que se pede nos editais com a tendência para novos perfis para finalmente as considerações finais e sugestões de aprofundamento do tema.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIMENSÕES CONTEMPORÂNEAS DA GESTÃO DE PESSOAS E O PROCESSO DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PUBLICA

Nos últimos anos, a gestão de recursos humanos tem adquirido grande relevância no funcionamento das organizações. A mudança de paradigmas vigentes no mundo do trabalho, no mundo dos negócios e no contexto econômico, cultural, social, a inovação tecnológica e o aumento da competição desenvolveram a gestão de recursos humanos e uma consequente complexidade da força - de - trabalho, pressionando as organizações a resultados, a melhoria no desempenho e qualidade, a redução de custos e aumento de produtividade.

Desde Taylor, enquanto a raiz dessa evolução histórica, passando pela abordagem das relações humanas, pela busca de excelência e pela perspectiva da teoria do capital humano, mudou-se não apenas o papel da gestão de recursos humanos, mas também o papel das pessoas na organização ou o que representam na organização.

Atualmente, a gestão de pessoas passa a ser vista como parceira, com uma função não só operacional (recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e recompensas) como também com uma participação estratégica. Parece haver um consenso em algumas características desse conceito: ênfase na necessidade de integrar suas atividades e a

orientação estratégica da organização; o novo papel da gerencia de linha com mais responsabilidade no gerenciamento dos indivíduos; a ênfase no desempenho organizacional; o relacionamento entre o indivíduo e a organização, com ênfase nas formas coletivas de interação e representação e finalmente o impacto da gestão de recursos humanos na estratégia organizacional.

Porém, as práticas de gestão de pessoas variam de organização para organização, seja em diferentes países, seja dentro de um mesmo país e mesmo em setores diferentes. Brewster (2000) questiona se existe a universalização de suas práticas, ou mesmo um caminho certo, um modelo para a sua aplicação. Diferentes quadros institucionais, os sistemas públicos e privados, jurídicos, sistemas de governança corporativa, ou sistemas de ensino, levam a diversas formas de gestão local, porque derivam de estruturas de poder e crenças sociais profundamente enraizadas.

Neste sentido, o processo de recrutamento e seleção apresenta-se como a primeira etapa para a construção de uma equipe nas organizações. Fases de um mesmo processo, a ligação é tão estreita entre recrutamento e seleção que se pode, inclusive, considerá-las uma só; na atualidade, designada como "captação de recursos" (ALMEIDA, 2009). Palavras como atrair, suprir e identificar permeiam a ação "recrutar".

O Quadro 1 compara os processos operacionais básicos da Gestão de Pessoas do setor público e do setor privado. As transformações ocorridas nas empresas privadas paulatinamente foram sendo inseridas na Administração Pública. Embora, as organizações privadas e públicas têm esses processos semelhantes, com algumas particularidades, o processo de recrutamento e seleção é o que mais se distancia; tendo um desenho diferenciado devido a obrigatoriedade de um concurso para o provimento de vagas.

QUADRO 1: Processos de Gestão de Pessoas: o público e o privado

PÚBLICO	**PRIVADO**
Provimento de pessoal- concursos	Recrutamento e seleção
Registros funcionais	Captação
Desenho Organizacional e Cargos	Cargos e salários
Desenvolvimento de pessoas	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
Políticas de remuneração	Remuneração Estratégica
Relações de trabalho	Negociação de Conflitos
Seguridade social	Qualidade de vida

Fonte: Adaptado de PDRAE (1995); Vergara (2010)

Na contramão dessa obrigatoriedade, tem-se no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE -, segundo Bresser-Pereira (1998), cinco mudanças nas bases conceituais, a saber:

a) novo papel do gestor público – agente da mudança;
b) desburocratização - simplificação de processos;
c) relações de trabalho autoritárias x relações de trabalho democráticas;
d) política de remuneração que busque a redução das distâncias salariais;

e) servidor obsoleto, desnecessário e ineficiente x servidor eficiente, eficaz e necessário.

Os servidores admitidos, portanto, neste cenário deve atender aos princípios da Administração Pública Gerencial que são: publicidade, impessoalidade, moralidade, eficiência e legalidade, (MATIAS-PEREIRA, 2008).

Para satisfazer às premissas apontadas, pelo autor, necessário se faz um processo de recrutamento e seleção, ou melhor, provimento de pessoal que atente para o perfil do ingressante, a fim de garantir os resultados esperados.

2.1 - FORMAS DE INGRESSO NO SERVIÇO PÚBLICO: LEI 8.112/REGIME JURÍDICO UNICO

Segundo o Regime Jurídico Único, são requisitos básicos para investidura em cargo público a nacionalidade brasileira; o gozo dos direitos políticos; a quitação com as obrigações militares e eleitorais; o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo; a idade mínima de dezoito anos; aptidão física e mental (Art. 7º). São formas de provimento de cargo público a nomeação; promoção; readaptação; reversão; aproveitamento; reintegração; e recondução.(Art. 8º)

Para provimento do cargo entende-se que houve uma preocupação em atender o princípio norteador da Constituição Federal ao preconizar que "todos são iguais perante a lei".

No entanto, pode-se observar que para o provimento não se destacam atributos referentes aos cargos. Do contrário, ao que se sabe, fica a cargo dos editais elaborados, normalmente, pelas Divisões de Recursos Humanos. Assim, aparece subjacente a primeira controvérsia e, a priori, um desafio para a provisão dos cargos. Mais adiante o Regime Jurídico Único apresenta a seção III que trata dos concursos. Essa seção estabelece de forma como se dará o concurso, ou seja, deixa para que, de acordo com os Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, se construa as diretrizes para provimento, desde que submeta as leis mestras do RJU. Ao gestor de RH no serviço público, em tese, ficará a tarefa de fazer o diagnóstico para definir e traçar um planejamento para o recrutamento.

A seção III do RJU, estabelece de forma periférica como se dará o concurso, ou seja, deixa para que, de acordo com os Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, se construa as diretrizes para provimento, desde que submeta as leis mestras do RJU. Ao gestor de RH no serviço público, em tese, ficará a tarefa de fazer o diagnóstico para definir e traçar um planejamento para o recrutamento.

Na seção IV - **Da Posse e do Exercício/Estabilidade** uma pequena demonstração do que se espera do futuro "agente público": assiduidade, disciplina; capacidade de iniciativa; produtividade e responsabilidade. E**sta mesma seção descreve os fatores que serão observados durante o estágio probatório. não ficam evidentes quais as habilidades o servidor deverá demonstrar/desenvolver.**

De modo a buscar um perfil para o servidor público Matias-Pereira (2009, p. 242) alerta: "merece atenção especial a formação de equipes de trabalho, comprometidas com as instituições e com as missões primordiais do Estado, em especial com a prestação de serviços de qualidade à população"

Essa abordagem vem ao encontro do que prevê os programas de reformas que

pretendem serviços de qualidade e controle do cidadão. Neste sentido, apresenta-se, a seguir, um edital com os requisitos para provisão de cargos do ensino médio.

3 – METODOLOGIA

Como estratégia de pesquisa e com o objetivo de analisar o processo de recrutamento e seleção na administração pública, com as nuanças do que se pede em um edital para a provisão de cargos, especificamente para um cargo de nível médio, realizou-se um Estudo de Caso. Para Yin (2002) esse é o mais pertinente por entender que é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real.

O estudo de caso, segundo Gil (2002) consiste num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira eu permita seu amplo e detalhado conhecimento. Desta forma, segundo Bressan (apud NETA, 2007), a preferência pelo uso do estudo de caso deve ser dada quando "o estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas".

Assim, realizou-se um estudo de natureza descritiva e qualitativa (Gil, 2002;). Inicialmente, fez-se um levantamento exploratório, identificando os editais de concurso na Instituição de Ensino Superior que tinham como objetivos o provimento de cargos do ensino médio, mais especificamente para o cargo de Assistente Administrativo, em nível médio. Os dados foram coletados no endereço eletrônico da instituição, nos editais divulgados e seus resultados.

Foram identificados dois editais que atendiam essa condição. Buscou-se, em conformidade com os objetivos do trabalho, obter informações descritivas sobre o processo de recrutamento e seleção no serviço público e analisar as informações disponíveis.

4 – RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados são apresentados a seguir. Inicialmente apresentam-se as características da Instituição de Ensino Superior e posteriormente as características dos editais.

4.1 - A INSTITUIÇÃO DE ENSINO FEDERAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

Criada em 18 de dezembro de 1986, pela Lei 7.555, a Instituição, Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI -, foi instalada em 21 de abril de 1987 e transformada em Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ -, pela Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002. Estatuto aprovado pela Portaria/MEC n.º 2.684, de 25/09/2003, publicada no D.O.U de 26/09/2003.

Constituiu-se, inicialmente, do patrimônio físico de instituições particulares: Faculdade de Engenharia Industrial e Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, mantidas pela Fundação Municipal de São João del- Rei. Imediatamente, adquiriu-se o patrimônio da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, mantida pela Inspetoria São João Bosco.

A Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ - é uma entidade pública federal supervisionada pelo Ministério da Educação e está sujeita às normas legais no desempenho da execução da despesa, em especial à Lei 4.320/64.

4.2 - O QUE O CARGO EXIGE

O setor público por muitos anos ficou sem a possibilidade de repor seu quadro efetivo (PDI/UFSJ, 2009); durante ininterruptamente, mais ou menos 8 anos, as Instituições Federais de Ensino – IFEs foram, de certa forma, sucateadas. Em seu quadro prevalecia um número considerável de "servidores contratados" na categoria de técnicos-administrativos e "substitutos" na categoria docente (UFSJ em números, 2008).

Este fato alterou as relações organizacional e comportamental no serviço público[310]. No entanto, assim que foi autorizada a reposição de vagas e admissão para novos cargos a UFSJ tratou de apresentar sua demanda de acordo com suas necessidades. A expansão universitária – maior número de vagas discentes, o REUNI e a Universidade Aberta do Brasil – UAB propostas/programas governamentais instalaram nas instituições a certeza da necessidade de alavancar urgentemente a provisão de alguns cargos. Com isso os editais para concursos da UFSJ, foram divulgados apresentando a *perfomance* ditada pelo Regime Jurídico Único – RJU e as diretrizes institucionais (PDI/UFSJ, 2009).

Dentre as vagas a serem preenchidas constavam as vagas para o cargo de Assistente Administrativo, em nível médio.

4.2.1. Descrição do cargo: recorte dos editais 001 e 002

As atribuições do cargo prescritas nos dois editais diziam:

> dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios e planilhas; executar serviços áreas de escritório. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para esse cargo, o edital definia duas provas a serem realizadas: uma prova objetiva

[310] - Não sendo escopo do trabalho não será detalhada todas as fases que culmiram com a proposta da Reforma do Aparelho e, que nos anos seguintes, em seu desdobramento, no Governo Lula, propiciou a retomada dos concursos para preenchimento das vagas oriundas de falecimento, aposentadoria, exoneração e mudanças de perfis.

de Conhecimento Geral (língua portuguesa, legislação, raciocínio lógico-quantitativo e noções gerais de informática) e outra de Conhecimento Específico (Noções de Administração Geral; Noções de Administração Financeira e de Materiais; Noções de Administração Pública. Noções de organização e gestão de documentos e arquivos. Atendimento ao público; Correspondência e atos oficiais: conceito e princípios da redação oficial; fechos para comunicação; tipos de correspondências oficiais e suas especificações. Pronomes de tratamento, abreviaturas, siglas e símbolos.

Os programas das provas foram praticamente idênticos para os dois editais.

A partir da descrição do que se pede nos editais, pode-se inferir que os dados despertem, também, a atenção de candidatos com nível superior, em virtude da reprimida oferta no Mercado de Recursos Humanos – MRH (VOCÊ S/A, 2010). Daí a exigência da técnica e do conhecimento, apresentar-se muito superior à possível formação para ensino médio. Observa-se, portanto, uma divergência com o perfil traçado para os servidores, além das atividades e tarefas inerentes ao cargo apresentarem um certo nível de exigência relativas à gestão de competências.

4.4.2- Análise dos dados: comparando a literatura e a forma de recrutar no serviço público

Observa-se que o edital, ainda que em recorte, apresenta o que se espera do futuro servidor público, em nível médio. A descrição do conteúdo programático das provas teve como objetivo apresentar os requisitos para contratação em cargo público diferente do que apresenta a administração gerencial, prevalecendo as práticas gerenciais.

O quadro 2 apresenta a relação s do que prevê a literatura e qual a prática Gestão de Pessoas nas organizações privadas e no serviço público.

QUADRO 2 - Gestão de pessoas: o público e o privado

Privado		**Público**	
Literatura	**Prática**	**Literatura**	**Prática**
Recrutamento e seleção	Externo, Interno e/ou Misto	**Provimento de pessoal**	Concursos públicos
Captação/Integração	Missão, visão e valores Divulgação/aprendizado	**Registros funcionais**	Departamento Pessoal - assentamento operacionais
Cargos e salários	Mercado/competências	**Desenho Organizacional e Cargos**	Descrição nacional de cargos
Treinamento e Desenvolvimento	Treinar= técnicas Desenvolver=aprendizagem contínua	**Desenvolvimento de pessoas**	Capacitação (quando solicitado pela chefia/quando há recursos)
Benefícios e salários	Atração e retenção	**Políticas de remuneração**	Políticas públicas
Negociação de Conflitos	Comportamento organizacional	**Relações de trabalho**	Viés no patrimonialismo,

			burocratismo e gerencial.
Qualidade de vida	Responsabilidade social = competitividade	**Seguridade social**	De acordo com a esfera do concurso

Fonte : Dados da pesquisa

O Quadro 3 apresenta uma inter-relação entre a contratação de pessoas no setor privado e no setor público.

QUADRO 3 - Literatura x RJU

CONTRATAÇÃO DE PESSOAL	
Privado	**Público**
PASSOS PARA PROVISÃO: - Solicitante: levanta as necessidades/ requisição com a descrição cargo - Cargo: perfil do candidato x divulgação - Recrutamento: aplicação e condução de técnicas escolhidas pela organização – RH - Seleção: adequação cargo x perfil. São requisitos básicos para provisão: I- Atender ao perfil do solicitante; II- apresentar habilidades e competências para o cargo; III- a aprovação nas fases de seleção e; IV- conforme missão, visão (planejamento estratégico) da empresa	PASSOS PARA INVESTITURA: - Autorização do MEC para preenchimento de vagas. - Elaboração dos editais conforme atributos do cargo. - Divulgação de editais. Art. 5º São requisitos básicos para investidura em cargo público: I - a nacionalidade brasileira; II - o gozo dos direitos políticos; III - a quitação com as obrigações militares e eleitorais; IV - o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo; V - a idade mínima de dezoito anos; VI - aptidão física e mental. § 1º As atribuições do cargo podem justificar a exigência de outros requisitos estabelecidos em lei.

Fonte: Dados da Pesquisa

Finalmente, pode-se observar que o Quadro 4 ilustra duas situações (colunas) que, ainda que tenham alguma semelhança, se mostra difícil de serem contempladas com os atuais mecanismos do ingresso ao serviço público. Isto porque atender ao que propõe o novo modelo de administração pública – gerencial –com o que dispõe o RJU em seu artigo 20 que preconiza: “durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo” é um desafio.

Nesse sentido, busca-se no Plano de Reforma do Aparelho do Estado, de acordo com Bresser-Pereira (apud NETA, 2007), descrever as cinco mudanças nas bases conceituais para um novo modelo de administração gerencial, e assim comparar com o que prevê o RJU.

QUADRO 4- Estabelecendo parâmetros

Administração gerencial	*Legislação-RJU*
a) **novo papel do gestor público - agente da mudança**; b) desburocratização – simplificação de processos; c) relações de trabalho autoritárias x **relações de trabalho democráticas;** d) política de remuneração que busque a redução das distâncias salariais; e) servidor obsoleto, desnecessário e ineficiente x **servidor eficiente, eficaz e necessário** (grifo nosso)	Art. 20. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores: I - assiduidade; II - disciplina; III – capacidade de iniciativa; IV - produtividade; V- responsabilidade.

Fonte: Adaptado RJU e Bresser-Pereira (2007)

Araújo e Garcia (2009, p.16) asseveram que o recrutamento “trata-se de uma forma de as empresas suprirem as suas necessidades de recursos humanos, para atingir seus objetivos por intermédio de uma estrutura social realmente qualificada”. Na esteira do que preconizam os autores tem-se que, segundo Cardoso (apud NETA 2007) a “reforma do aparelho do estado passa a ser orientada predominante pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações". Porém, não é o que prevê os editais na forma como são elaborados e divulgados conforme descrito anteriormente nos quadros 2, 3 e 4.

5 - CONCLUSÕES

O desempenho dos atuais gestores tem sido mensurado a partir da capacidade de implantar novos conceitos e comportamento para as organizações. Neste sentido, alguns processos têm merecido maior atenção dos gestores, um deles é o recrutamento; por isso o estudo, dos fenômenos atrair e reter talentos, foi intensificado com finalidade de “descobrir” qual o melhor perfil para qual vaga. O serviço público não fica fora desse processo, em virtude dos clientes-cidadãos serem os mesmos das empresas privadas e, cada vez mais, paulatinamente tem atingido um grau de exigências muito alto.

Diante do exposto, o presente trabalho objetivou comparar as tendências para a Gestão de Pessoas, notadamente no processo de recrutar, com as nuanças do que se pede em um edital para a provisão de cargos, especificamente para um cargo de nível médio, no âmbito federal mostrou inadequado na utilização das tendências apontadas.

O concurso público denota uma vala comum de candidatos que a partir dos requisitos divulgados – edital – inscrevem-se e ficam à mercê de uma prova/títulos previstos na forma de provimento, após uma bateria de teste de conhecimento técnico/específico. De fato, muitos caminhos poderiam ter sido desenvolvidos na observação construída pelo estudo da autora; entretanto optou-se, no momento, pela porta de entrada: o recrutamento/a provisão de cargos. No entanto, analisar/comparar o arcabouço teórico apresentado com os direitos e deveres descritos nos editais/RJU poderia levar a considerações diferenciadas.

Estimular a mudança de procedimentos arcaicos entendendo os conceitos que o campo teórico da administração de recursos humanos e da administração pública têm apresentado, torna-se primordial para alavancagem de um quadro efetivo no serviço público permeado de pessoas com competências e habilidades requeridas no contexto sócio-econômico atual.

Ainda que se saiba da morosidade para as reformas propostas pelo Governo, sejam administrativas e/ou políticas públicas, considera-se necessária a reformulação, em curto prazo, da forma de ingresso no serviço público que atenda às tendências para gestão com pessoas.

Neste contexto, é procedente afirmar que muito há que priorizar nas reformas tanto na prática quanto na teoria. Do processo de recrutar. Alias, fazê-las caminhar em conjunto na busca de objetivar o que é no nível do ideal, aqui entendido como: produzir bens e serviços, para um controle social sistematizado e eficiente na obtenção de resultados é fundamental.

É importante ressaltar que esse trabalho apresenta-se como um estudo exploratório, descritivo e qualitativo, sem esgotar as pesquisas sobre o tema, ficando assim, limitado aos aspectos propostos. Sugere-se, assim, o desenvolvimento de pesquisas futuras para continuidade do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Walnice. **Captação e Seleção de Talentos.** São Paulo: Atlas, 2009

ARAÚJO, Luis César G de. E GARCIA, Adriana Amadeu. **Gestão de Pessoas; estratégias e Integração Organizacional**. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Ministério Administração Federal e reforma do Estado. **Os avanços da reforma da Administração pública** : 1995-1998. Brasília:MARE, 1998. 127, (cadernos MARE da Reforma do Estado, c.15).

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H. Cardoso), **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (0rgs). **A reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BREWSTER, C., LARSEN, H. **Human resource Management in Northen Europe**. Oxford: Blackwell, 2000

DRUCKER, Peter F. **Peter Drucker na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

NETA, Maria do Carmo Santos. **O rastro da reforma do Aparelho do Estado nos serviços administrativos**: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007

PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional** - Pró-reitoria de Planejamento - Versão 2009

Regime Jurídico Único: Lei 8112/90 - RJU

VERGARA, Sylvia Constant. DAVEL. Eduardo. **Gestão com Pessoas e Subjetividade**.

São Paulo: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI - **UFSJ em números**, 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI . Pró-reitoria de Planejamento. PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional** -- Versão 2009. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/pdi/pdi.php. Acesso em: 20 jul. 2017

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Desenvolvimento de lideranças lassalistas inovadoras: fundamentos para excelência da gestão.

Autores: Fossatti, Paulo (Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas); **Souza, Renaldo Vieira de** (Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas); **Jung, Hildegard Susana** (Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas).

Resumen: O tema recai sobre a aplicação dos fundamentos da excelência em gestão no desenvolvimento de lideranças da Universidade La Salle Brasil. Liderar é um exercício que exige autoconhecimento e constante aprimoramento de habilidades e competências. Em se tratando de liderança inovadora, as boas práticas e as novas metodologias de apoio da gestão, são essenciais para auxiliar a prática da liderança. Tem por objetivo mostrar o processo de desenvolvimento de lideranças organizacionais na Universidade La Salle. A Metodologia está baseada em análise documental, diário de campo e depoimentos de lideranças e da percepção das esquipes. Os resultados apontam para: formação sistematizada e continuada dos líderes; escolha estratégica dos participantes; gestão por competências; autodesenvolvimento personalizado e alinhamento da prática de desenvolvimento da liderança da Universidade La Salle baseada em seus princípios e valores. As considerações finais registram a necessidade do desenvolvimento de pessoas em suas competências técnicas, humanas e transversais com foco em gestão inovadora, estratégica e por resultados. As atitudes da liderança transformadora passam necessariamente por um criterioso plano de trabalho e organização, fundamentais para o sucesso do exercício da liderança.

Palabras Clave: liderança inovadora; educação superior; universidade La Salle; excelência da gestão.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O tema da gestão educacional tem recebido especial atenção no cenário da educação brasileira, principalmente nos últimos 20 anos, com o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. A

normativa dispõe sobre a gestão democrática nos âmbitos da Educação Básica e Superior das instituições públicas, prevendo participação docente, discente, formação de conselhos que integram a comunidade escolar e colegiados, no caso das universidades (Brasil, 1996).

A partir dessa concepção, nas últimas duas décadas proliferaram estudos acerca da gestão (Lück, 2000, Cardoso, 2001, entre outros) gestão democrática (Paro, 1997, Cury, 2002 e outros), liderança (Lück, 2012), governança (Fossatti, Ganga-Contreras & Jung, 2017, Fossatti, Souza & Contreras, 2015 – pesquisas nossas -), abarcando fatores e cenários imbricados nesses conceitos.

Agora damos um passo mais à frente, principalmente no âmbito do Ensino Superior, ou seja, além de estudos sobre gestão, governança e liderança, são bem-vindas pesquisas sobre os conceitos, princípios e boas práticas de formação de lideranças, e mais: lideranças inovadoras. Sobre este tema versa nosso artigo, sobre os fundamentos da excelência em gestão no desenvolvimento de lideranças da Universidade La Salle Brasil.

Nesse contexto, o objetivo do trabalho consiste em mostrar o processo de desenvolvimento de lideranças organizacionais na Universidade La Salle. Para tanto, a metodologia, de abordagem qualitativa - posto que está carregada de elementos subjetivos (Gil, 2008) -, recupera análise documental, diário de campo e depoimento de lideranças. Para a análise dos dados, seguimos os ensinamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a qual refere ser necessário aglomerar o máximo possível de documentos para que os mesmos sejam analisados conforme quatro regras principais. Estas, segundo a autora, consistem em: a) Regra da exaustividade: buscar o máximo de material, não deixando de analisar elementos devido à dificuldade de acesso, pouco interesse, entre outros; b) Regra da representatividade: a amostra selecionada deve ser suficientemente representativa para o tema da pesquisa; c) Regra da homogeneidade: o material selecionado deve ser escolhido pelos mesmos critérios – que neste caso, foram as categorias: liderança inovadora; educação superior; universidade La Salle -; d) Pertinência: os documentos escolhidos devem estar alinhados com o objetivo da pesquisa, possibilitando a geração de novos conhecimentos.

De acordo com Sarmento, Menegat e Ramirez (2015), liderar uma instituição com êxito implica alcançar padrões de qualidade e excelência requeridos das instituições na contemporaneidade, seja dos órgãos governamentais e/ou privados competentes, seja da comunidade, seja do seu público interno e/ou externo. Para tanto, não mais se admite amadorismo, ou seja, não mais é “possível administrar com base em uma conduta de “tentativa e erro” e/ou pautada exclusivamente por experiências prévias” (Sarmento, Menegat & Ramirez, 2015, p. 314).

Liderar, portanto, exige autoconhecimento e aprimoramento de habilidades e competências para desempenhar a contento o seu papel, hoje em dia mais baseado em estudos sobre boas práticas, do que pelo senso comum. Em se tratando de liderança inovadora, as boas práticas e as novas metodologias de apoio da gestão tornam-se essenciais. Nesse contexto, o processo de desenvolvimento de lideranças organizacionais na Universidade La Salle torna-se um objeto de estudo, o qual poderá servir para o aprimoramento de pesquisas futuras.

Dessa maneira, este artigo está dividido em cinco apartados, tendo início nesta breve Introdução. O segundo tópico, mais robusto, apresenta o Referencial Teórico da pesquisa, no qual discutimos o conceito, os estilos e as premissas da liderança; o conceito de inovação; e o conceito de liderança inovadora. A terceira seção traz Evidências da Prática, na Universidade La Salle, para então tecermos nossas considerações finais, no quarto

apartado. Finalmente, o item cinco informa as Referências bibliográficas consultadas para a realização da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Lück (2000), a particularidade de um líder é caracterizar-se como uma pessoa empreendedora, que se compromete em manter a motivação da equipe, com determinação e autocontrole, sem deixar de ser flexível. A autora considera fundamental que conheça os princípios da educação e seus processos, pois desse conhecimento virá sua autoridade, de modo que entenda do comportamento humano e que seja consciente das motivações, dos interesses e das competências do perfil de grupo a que pertence.

A liderança normalmente é composta por um processo de envolve um relacionamento de influência em sentido duplo, orientado especialmente para o atendimento de objetivos mútuos, como aquele de um grupo, instituição ou sociedade. Assim, a liderança não requer apenas o cargo do líder, mas também requer esforço de cooperação por parte das outras pessoas (Hollander, 1978). Percebemos que o tema carrega complexidade, pois há pessoas envolvidas e o ser humano, de uma forma ou outra, traz consigo percepções e vivências distintas (Fossatti, 2013).

2.1 Conceito, estilos e premissas de liderança

Com relação ao tema liderança, Bergamini (1994) se refere a ele como o que tem forte apelo tanto aos que dirigem, como aos que são dirigidos; que transcende o dom de responsabilidade sobre uma espécie, com atração enigmática que certos indivíduos exercem uns sobre os outros. Segundo o autor, o termo deixou de ser associado com a figura autoritária do “chefe”, tornando-se próximo do conceito de “líder”, supondo alguém de sucesso, uma vez que os líderes têm “seguidores” e não “subordinados”.

Com relação aos traços e estilos de liderança, Bryman (1992) explica que os conceitos teóricos relacionados aos traços de personalidade são mais antigos a respeito da liderança. Um traço é uma característica distinta da personalidade. Essas teorias identificam o líder como aquele que possui traços específicos de personalidade que o diferem das demais pessoas. Assim, o líder apresenta características de personalidade por meio das quais pode influenciar o comportamento dos demais. Como premissa desta teoria, os líderes possuem traços de personalidade, pelas quais o indivíduo já nasce líder. Bryman (1992) ainda enfatiza três importantes aspectos com relação aos traços sociais, aqueles relacionados com a tarefa, do ponto de vista do comportamento dos seguidores: a) a influência que o líder exerce sobre os demais, o que de alguma forma induz o seu comportamento; b) a concepção deste processo de influência como incorporado ao contexto de um grupo; e c) a influência exercida pelo líder sobre o comportamento dos membros de um grupo em direção aos objetivos que pretendem alcançar. Este corpo conceitual vai sendo aperfeiçoado pelo próprio autor incluindo também as questões culturais e de identificação – com a instituição e com o grupo em si -.

Desta maneira, é possível observar uma identificação do conceito de liderança com influência. Influência nos objetivos, estratégias, comprometimento, consentimento sobre determinados comportamentos para o alcance dos objetivos do grupo e na identificação dos membros com o mesmo. Outro elemento importante diz respeito à percepção das pessoas em relação aos tipos de liderança, tais como a liderança transacional, que conduz ou motiva seguidores na direção das metas estabelecidas por meio do esclarecimento dos papéis e das exigências das tarefas.

A teoria dos estilos de liderança crê que pessoas podem ser preparadas para o exercício do papel de líder, necessitando estudar e estabelecer formas de exercitar o poder, baseando-se nas crenças básicas sobre o homem e a natureza humana (França & Arellano, 2002). Para Lickert *apud*

Bergamini (1994) há dois estilos de chefia que concebem os extremos entre participação e submissão: I) a liderança orientada para as pessoas, considerando um maior envolvimento delas; e II) a liderança orientada para a produção, onde pessoas apenas adotam determinações do gestor, representadas por quatro padrões, a saber: a) Relação com pouca interação, baseada no medo e na desconfiança; b) Existência de alguma confiança na relação, com objetivos estabelecidos pelo gestor e algum controle intermediário; c) Gestores confiam parcialmente nos subordinados e algumas decisões são tomadas pelos subordinados, recompensados e sentindo-se responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização; d) Gestores têm confiança plena nos subordinados e estes participam das decisões.

Ainda de acordo com Lickert *apud* Bergamini (1994), as atitudes da liderança transformadora passam necessariamente por um criterioso plano de trabalho e organização, que serão fundamentais para o sucesso. Com isto, o autor destaca a necessidade de identificar alguns elementos essenciais, tais como: a) **Definir objetivos claros; b) Comunicar à equipe e deixar claro o que espera, e desenvolvê-la ensinando e aprendendo, estando atento aos seus sinais; c) Priorizar ações e promover espaço de conhecimento; d) Assumir o papel de líder, verificando sistematicamente o cumprimento das ações, com absoluto respeito à pessoa e alinhando os interesses individuais aos da organização; e) Gerir de forma participativa através de times, buscando na realização das pessoas a alavanca para seu comprometimento, transformando-as pelo vínculo e inspiração; f) Ter na mudança um instrumento para competitividade e crescimento, fazendo da comunicação a centelha do envolvimento e da ação; g) Ter a cultura como alicerce para a perpetuação do negócio.**

2.2 O conceito de inovação e de liderança inovadora

Segundo Bresciani e Guidelli (2010) o termo inovação diz respeito à utilização da tecnologia na produção de produtos ou serviços, ou ainda na gestão organizacional. Conforme Castilhos (1997), inovação é definida como o uso, a aplicação e a transformação do conhecimento técnico e científico em problemas relacionados com a produção e a comercialização, tendo o lucro como perspectiva. As transformações utilizadas para comercialização de novos produtos são também denominadas de inovação.

Por sua vez, a inovação organizacional trata das alterações na forma de gestão e de organização da produção. Concorrer num mercado internacionalmente competitivo significa oferecer produtos e serviços feitos de formas diferentes e colocados lado a lado para escolha dos clientes completa (Castilhos, 1997).

Conforme Siqueira (1995), a fonte de riqueza de uma organização não são os bens materiais, mas sim, a inteligência criativa, o capital intelectual da forma de criar e inovar das pessoas. Para o autor, o líder inovador cria as condições nas pessoas para que possam desenvolver as suas habilidades e aplicá-las na melhoria dos resultados do seu trabalho. Os líderes criativos desenvolvem nos seus colaboradores as aspirações e expectativas, tornando-os autênticos empreendedores, dedicados à excelência de suas tarefas e funções.

Segundo Sherer e Carlomagno (2009), uma cultura de inovação demanda lideranças empenhadas e comprometidas, uma vez que o desafio da inovação é fazer com que todos os líderes sejam facilitadores do fluxo de ideias e do conhecimento e transformadores da organização como um todo, pois se não houver a implicação das lideranças com estratégias de inovação, poderão surgir barreiras e dificuldades.

2.3 Evidências da prática

A Universidade La Salle (Unilasalle) demonstra alinhamento da prática de desenvolvimento da liderança em seus princípios e valores, conforme descrito no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Conceitos norteadores da Gestão

Valores/ princípios organizacionais	**Conceitos norteadores da Gestão (Diretrizes)**	**Partes interessadas**
Visão	Ser, em 2018, uma universidade reconhecida pela excelência acadêmica e pela internacionalização.	Colaboradores; Reitoria / Diretorias; Parceiros; Comunidade
Missão	Promover a formação integral e continuada da pessoa, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência, para o desenvolvimento sustentável da sociedade, fundamentado nos princípios e na tradição cristão-lassalistas.	Clientes; Colaboradores; Reitoria / Diretorias; Parceiros; Comunidade
Princípios e Valores	1. Inspiração e vivência cristã-lassalistas 2. Indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão 3. Educação continuada 4. Valorização das pessoas 5. Gestão sustentável 6. Inovação, criatividade e empreendedorismo 7. Qualidade de vida no trabalho 8. Trabalho em rede 9. Valorização das parcerias 10. Internacionalização	Clientes; Colaboradores; Fornecedores; Reitoria / Diretorias; Parceiros e Comunidade
Negócio da Unilasalle	Educação superior graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, projetos e ações sociais.	Colaboradores; Clientes; Parceiros; Fornecedores; Comunidade

Fonte: Relatório de Gestão PGQP (Unilasalle, 2015).

O sistema de liderança da Instituição e, de acordo com a estrutura organizacional, tem sua composição, desde a concepção, pelo Reitor e demais lideranças, estruturadas no organograma institucional. A Reitoria adotou em 2006 a ferramenta estratégica do *Balanced Scorecard* (BSC), onde a partir do mapa estratégico institucional foram desenvolvidos objetivos e indicadores. Com suas respectivas metas, é possível acompanhar o desenvolvimento da instituição sob as perspectivas: clientes, financeiro, processos internos, e aprendizado e crescimento. Neste grupo de monitoramento estão envolvidas as principais lideranças da instituição, como Reitor, Vice-Reitor, Pró-reitores, Diretores, Assessores, lideranças de processos e de cursos acadêmicos. Os principais indicadores são acompanhados, avaliados e discutidos a fim de garantir o alcance das metas e o crescimento institucional.

A liderança também se faz presente em ações institucionais que visam à implementação de projetos de natureza administrativa e acadêmica. A Reitoria, Pró-reitorias, Diretorias e demais lideranças interagem com a sociedade participando ativamente de entidades dos níveis: municipal, regional, estadual, nacional e mundial, de diferentes segmentos. Os representantes comunicam os objetivos estratégicos da Unilasalle, identificando e aproximando parcerias das metas institucionais.

No que concerne à comunicação e compartilhamento das informações e decisões institucionais, foi criado um modelo padronizado de controle sobre as informações para todos os colaboradores, identificado como “Unilasalle Compartilha”. Seu objetivo é organizar e sistematizar o repasse de informações aos colaboradores pelas lideranças às suas equipes.

Desde 2010 e com revisão anual, a avaliação e desenvolvimento dos líderes acontece por meio do Programa “Gestão por Competências”. O instrumento de avaliação de competências e habilidades utilizado pela Instituição trata dos fatores e competências requeridas para o desenvolvimento de líderes e demais membros da força de trabalho. A metodologia utilizada para realizar as avaliações é de 180º, na qual o colaborador é avaliado por três colaboradores (liderança superior, pares e o próprio colaborador), além de um representante do setor Gestão de Pessoas (servindo de mediador e buscando o consenso da comissão). O colaborador tem também a oportunidade de realizar sua auto avaliação a partir do perfil de cargo. Com base nos resultados, o setor Gestão de Pessoas faz uma análise junto com a liderança do avaliado, para estruturar um *feedback*. Estes devem construir, juntamente com o colaborador, um plano de desenvolvimento individual, que serve como uma das formas de levantamento de necessidades de treinamento e desenvolvimento individual.

As necessidades de capacitação e desenvolvimento na Unilasalle, quanto ao corpo de docentes e técnicos administrativos, são identificadas através do “Plano de Carreira Docente” e “Plano de Carreira Técnico Administrativo”, que possibilita ao colaborador a visualização das categorias que a Instituição oferece e seus requisitos. A capacitação e desenvolvimento são contempladas pelo “Programa de Formação Continuada”, realizados ao longo do ano. O acompanhamento do desempenho destes colaboradores é realizado pelas respectivas lideranças e quando necessário com subsídios do setor Gestão de Pessoas e Pastoral Universitária. Estas acontecem com o intuito de oportunizar espaços únicos de integração, convivência e cultivo da fraternidade, além de buscar garantir mais qualidade às relações interpessoais, repensar as relações e refletir coletivamente sobre o nosso cotidiano.

A metodologia é participativa, privilegiando a construção coletiva, fundamentada no “Plano de Formação Lassalista”, no “Programa Qualidade de Vida no Trabalho - Saúde do Trabalhador” e no “Programa de Gestão por Competência”. Os encontros são divididos em quatro etapas e dinamizados com vistas a: a) aproximar as pessoas e grupos de trabalho; b) verificar e dialogar sobre como andam as coisas “simples” em nossa Instituição: acolhida, respeito, cordialidade; c) valorizar a missão de cada um dos colaboradores na Instituição, convocando-os com carinho a, corajosamente, assumirmos a missão de Educadores Lasallistas; d) aprofundar a compreensão da identidade e espiritualidade Lasallista, entendendo-os a partir da missão, visão e princípios institucionais.

Os principais programas de desenvolvimento de lideranças inovadoras estão descritos no quadro 2 a seguir, assim como a criação de espaços de criação compartilhada, como uma forma de estimular gestores, colaboradores e demais partes interessadas para vivenciarem e criarem práticas em ambientes de inovação.

Quadro 2 - Programa de desenvolvimento de lideranças inovadoras

Programa	**Objetivos**
Curso de formação de lideranças lassalistas em Roma	Formar lideres dentro da filosofia lassalista, com visão da Rede La Salle Internacional, compartilhando práticas e modelos de gestão, assim como, desenvolvendo trabalhos conjuntos em rede - *International Association Lassalian University* (IALU).
Curso de formação lassalista pela Universidade Corporativa La Salle no formato EaD	Formar todos colaboradores e líderes, visando alinhamento dos princípios filosóficos lassalista.
Programa de Pós-graduação em Gestão de Instituições de Ensino Superior pelo Consórcio da Instituições de Ensino Superior (IES) Comunitárias (COMUNG)	Formar gestores acadêmicos dentro dos desafios que as IES Comunitárias necessitam.
Formação do Núcleo de Inteligência Política (NIP)	Capacitar e desenvolver um grupo específico de lideranças acadêmicas e não acadêmicas que seja valorado e preparado a prospectar relações político institucionais por área do conhecimento que poderão constituir na Universidade La Salle os principais gestores das Áreas, Centros, Escolas ou Unidades da organização.
Coaching e *Mentoring* para Gestores	Apoiar a liderança a se desenvolver para a gestão de mudanças, a partir do plano de acompanhamento por meio de: - Avaliações da adequação das competências necessárias para atuar (NIP), por meio de feedback trimestral; - Definição de metas a serem alcançadas nas reuniões de feedback; Acompanhar os planos de desenvolvimento individual (PDI), para medir engajamento dos participantes; - Plano anual de desenvolvimento, com palestras e ou workshop com frequência trimestral; - Reuniões de acompanhamento da evolução do projeto NIP, com frequência trimestral.
Fomento para formação de Gestores em Graduação e Pós-graduação (50 e 80%)	Formação e desenvolvimento de lideranças nas áreas de interesse da Instituição e com subsídios para qualificar a gestão
Formação em Metodologias ativas	Desenvolver habilidades de gestores e educadores na prática da metodologia ativa e que está centrada na aprendizagem. Significa uma hegemonia do aluno sobre o professor, dispensando, de certa forma, o

	mesmo. O aluno seria um auto aprendiz. Desta maneira, há a necessidade de repensar as formas, espaços, uso da tecnologia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.
Criação de espaços para estimular a Inovação: a) FabLab, b) *Room Lasallian Xperience* - *Google for Education*	a) FabLab: O espaço do laboratório FABLAB da Unilasalle, tem a proposição de valor, a partir da Área de Inovação e Tecnologia, de promover o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem através da prática, proporcionando um ambiente imersivo de aprendizagem. Permitir aos estudantes a realização de projetos "colocando a mão na massa", mas também organizando um espaço transdisciplinar e aberto para a comunidade local. b) *Room Xperience*: A parceria estabelecida entre a Universidade La Salle - UNILASALLE, instituição de Educação Superior pertencente à maior rede de ensino da história recente e a maior empresa de tecnologia digital do mundo, o Google - foi amadurecida e postulada. Portanto, para além dos saltos qualitativos pedagógicos e educacionais projetados a partir da utilização do pacote tecnológico-educacional *Google for Education* criou-se uma nova Unidade de Resultado para a Universidade La Salle um espaço/tempo no qual se torna possível implementar práticas educacionais e formativas - formais e informais - sob um novo *mindset* oriundo de uma construção epistemológica fundada em duas lentes: a *Lasallista Lense* e a *Google For Education Lense*. Dessa construção emerge a *Room Lasallian Xperience* (RLX) - *Google for Education*: lugar que traduz a ambiência sustentada pelos princípios institucionais do Google e da UNILASALLE.
Formação em Interpretação dos Critérios de Excelência e Avaliador do Prêmio Qualidade RS	Desenvolver gestores com capacidade de gerir os processos a partir do Modelo de Excelência da Gestão (MEG), estabelecendo sistemática de controle de planos e práticas de trabalhos voltados à melhoria contínua dos processos institucionais.
Grupo de pesquisa e investigação: Gestão e Educação em diferentes contextos. Abrangência local, regional, nacional e internacional.	Envolver e desenvolver pesquisadores e investigadores na gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. Focaliza os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas sociais. Desenvolve pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas.

Fonte: Relatório de Gestão PGQP (Unilasalle, 2015).

Como foi possível observar, a Universidade La Salle Canoas investe fortemente na formação de novas lideranças inovadoras, caminhando a passos largos em direção à sua missão de “Ser, em 2018, uma universidade reconhecida pela excelência acadêmica e pela internacionalização” (Unilasalle, 2015, p. 1).

3. METODOLOGIA

A pesquisa da qual decorre este artigo se caracteriza por ser um estudo de caso com análise documental sobre o modelo de gestão de uma IES no sul do Brasil, em que a abordagem quantitativa oferece subsídios para o enfoque qualitativo.

Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso pode ser do tipo simples e específico, complexo e abstrato. As abordagens dos autores, apontam que o estudo de caso pressupõe a observação de três fases: inicialmente a exploratória; num segundo momento a delimitação do estudo e a coleta de dados; e num terceiro estágio a análise sistemática e a elaboração do relatório.

Contudo, este artigo é integrante de um projeto da pesquisa em andamento, intitulado “Gestão Universitária: da teoria aos modos de efetivação em diferentes contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)” do programa de Pós-graduação em Educação, do Unilasalle Canoas - Brasil. Neste recorte se aborda os fatores de gestão universitária que tenham relação direta com a formação do perfil de lideranças, com vistas à excelência acadêmica, alinhados aos princípios institucionais de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES).

Para se chegar aos resultados parciais do trabalho apresentado, realizou-se uma análise documental que envolveu: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016; Relatório de Gestão do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade - RG-PGQP 2015, entre outros documentos.

Tal análise se apoia na proposta de análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2016), para analisar o conteúdo e diretrizes expressas no PDI e outros documentos desdobrados a partir deste. Conforme Bardin, (2016), as diferentes fases da análise de conteúdo são: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e a inferência e a interpretação dos resultados.

4. RESULTADOS

Os resultados apontam para a formação sistematizada e continuada dos líderes; escolha estratégica dos participantes; gestão por competências; autodesenvolvimento personalizado e alinhamento da prática de desenvolvimento da liderança da Universidade La Salle baseada em seus princípios e valores.

O documento norteador para o funcionamento da IES é o PDI, desenvolvido em consonância com os instrumentos reguladores do sistema de ensino superior.

O PDI contempla fatores que orientam para a prática de gestão universitária, alinhados aos seus princípios filosóficos e voltados à formação do profissional responsável socialmente. Por sua vez, as lideranças da IES devem estar em consonância com as práticas de gestão inovadoras e alinhadas aos princípios institucionais.

Os resultados apresentados, ainda que parciais, dão conta de que a IES em estudo tem atendido os pressupostos básicos da gestão e liderança, evidenciados nos documentos

e políticas institucionais. Tais documentos estão alinhados com a instituição que prima pela qualidade e excelência nos diferentes níveis de ensino, definidos nos seus objetivos e princípios norteadores.

Cabe identificar o quanto as políticas de gestão de pessoas, em especial ao desenvolvimento de lideranças da IES podem ser desdobrados para contemplar a percepção dos diferentes públicos envolvidos ou beneficiados na elaboração do perfil de liderança voltado à excelência acadêmica.

5. CONCLUSÃO

A gestão institucional contemporânea mostra uma forte tendência à superação da figura do gestor, para dar lugar à incorporação da pessoa do "líder" (Lück, 2000, França & Arellano, 2002, entre outros) na instituição, o qual, mais do que subordinados, possui seguidores, equipes (Lickert apud Bergamini, 1994). A atualidade registra a necessidade do desenvolvimento de pessoas em suas competências técnicas, humanas e transversais com foco em gestão inovadora, estratégica e por resultados. As atitudes da liderança transformadora passam necessariamente por um criterioso plano de trabalho e organização, fundamentais para o sucesso.

Neste sentido, precisamos evoluir para um perfil de líderes que transcendam seus próprios interesses para o bem da organização. Que causem efeitos positivos sobre seus liderados, atentos às preocupações e às necessidades de desenvolvimento dos mesmos. Que entusiasmam, incitam e inspiram as pessoas a darem o seu máximo na busca dos objetivos da organização. A Universidade La Salle de Canoas, Brasil, tem se mostrado pioneira, tanto no acompanhamento e desenvolvimento de suas lideranças, bem como no campo da inovação, realizando parcerias como a estabelecida com a Google.

Um estudo aprofundado sobre os efeitos da liderança lassalista inovadora ainda se faz necessário, tendo em vista a percepção dos colaboradores e público acadêmico. Associar elementos que complementam a Pesquisa de Clima Organizacional (PCO) e o Programa de Avaliação Institucional (PROAVI), já sistematizados na Instituição, será de fundamental importância. Esta associação tem como objetivo diagnosticar e implementar alinhamentos que a proposta de Desenvolvimento de Lideranças Inovadoras preconiza. Um plano de formação e desenvolvimento de pessoas, que está em continuo aperfeiçoamento na IES, contempla aspectos técnicos e aspectos comportamentais, em conexão com este estilo de liderança.

Desta maneira, pode se concluir que o desenvolvimento de lideranças inovadoras, alinhadas à gestão humanizada no ambiente de trabalho da IES, são capazes de garantir os comportamentos e resultados dos processos internos, com vistas à excelência da gestão. Tal liderança leva a processos desejáveis no atendimento e prestação de um serviço efetivo de qualidade para os públicos interno e externo, com diferenciais competitivos de uma IES que tem por base os pressupostos da filosofia Lassalista e da identidade institucional.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. Análise de Conteúdo. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2016.

Bergamini, C.W. Liderança, Administração do Sentido. São Paulo: Atlas. 1994.

Brasil. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 07.12.2016.

Bresciani, L.P & Guidelli, N.S. Inovação e qualidade de vida no trabalho: Uma visão integrada da Gestão a partir de um estudo de caso na Indústria Petroquímica do Grande ABC. Revista de Administração, São Paulo, 45 (1), p.57-69, jan./fev./mar. 2010.

Bryman, A. Carisma AndLeadership in Organizations. London: Sage Publications. 1992.

Cardoso, L. Gestão Estratégica das Organizações. 5. ed. Lisboa: Verbo. 2001.

Castilhos, A. A Dinâmica do Trabalho de Grupo. Rio de Janeiro: Qualimark. 1998.

Cury, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, 18(2). 2002.

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

Fossatti, P., Ganga-Contreras, F. & Jung, H. S. Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. Espacios, 38, p. 1-14. 2017.

Fossatti, P., Souza, R. V. & Contreras, F. A. G . Profesionalización de la gestión desde el programa gaucho de calidad y productividad: el caso de Unilasalle de Brasil. Revista Calidad en la Educación, v. 1, pp. 161-186. 2015.

França A. C. L., Arellano, E.B. Liderança, Poder e Comportamento Organizacional. In: Fleury, M.T.L. (Coord.). As pessoas na Organização. São Paulo: Editora Gente. 2002.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas SA. 2008.

Hollander, E.P. Leadership Dynamics: A Pratical Guide To Effective Relationsships. New York: The Free Press. 1978.

Lück, H. A. Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar. Rio de Janeiro: Editora DB&A. 2000.

Lück, H. A. Liderança em gestão escolar. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Unilasalle. Relatório de Gestão PGQP - 2015. 2015.

Unilasalle. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020. 2016.

Paro, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática. 1997.

Sherer, F.O & Carlomagno, M.S. Gestão da Inovação na Prática - Como Aplicar Conceitos e Ferramentas para Alavancar a Inovação. Porto Alegre: Atlas. 2009.

Sarmento, D. F.; Menegat, J. & Ramirez, V. Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31 (2), pp. 313-333, mai./ago. 2015.

Siqueira, J. Liderança, Qualidade e Competitividade. Rio de Janeiro: Qualitymark. 1995.

Retaliação: análise das atitudes dos servidores de uma instituição de ensino superior pública

Autores: Grassi, Doneide Kaufmann (Universidade Federal de Santa Maria); **Pezzini, Patricia Nunes** (Universidade Federal de Santa Maria); **Battistella, Luciana Flores** (Universidade Federal de Santa Maria).

Resumen: A justiça constitui um instrumento fundamental para a garantia da harmonia nas relações que se estabelecem em sociedade. A falta de justiça, em especial em organizações, pode determinar atitudes que propiciam comportamentos disfuncionais, como a retaliação. Dessa forma, o presente artigo objetiva avaliar a atitude retaliatória em uma instituição de ensino superior pública. A pesquisa caracteriza-se por ser de natureza quantitativa e de caráter descritivo. O instrumento utilizado foi a escala MARO – Medida de Atitude em Relação à Retaliação Organizacional, a qual é composta por dois constructos: comportamento afetivo e conativo. Por meio de um cenário hipotético-conceitual, os respondentes se posicionaram em relação à um caso descrito. Em termos de percepção do comportamento afetivo, identificou-se uma média que aponta para indignação dos respondentes diante da situação de injustiça descrita; em contrapartida, quanto ao componente conativo, a média foi indicativa de um comportamento de não retaliação à organização. Também o Teste t realizado entre a variável de perfil quanto à ocupação ou não

de cargos de chefia indicaram que os chefes possuem uma avaliação mais positiva do que os respondentes que não ocupam o cargo de chefia, o que pode sugerir a necessidade de uma atuação diferenciada por parte da área de gestão de pessoas.
Palabras Clave: Retaliação Organizacional. Atitudes Retaliatórias. Injustiça no Trabalho.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Permeando quase todos os aspectos de nossa vida, a justiça constitui um instrumento fundamental para a garantia da harmonia nas relações que se estabelecem em sociedade. Assim como em outros espaços da sociedade, o ambiente organizacional também constitui uma complexa teia de interações entre os diferentes sujeitos que o compõem, os quais trazem consigo um conjunto de valores e concepções, muitas vezes fazendo com que conflitos e situações de injustiça emerjam nesta engrenagem de relações.

A partir da década de 1960, com o surgimento da Psicologia Social da Justiça, pesquisadores vêm se preocupando em demonstrar o que é justo ou injusto no ambiente organizacional. Nesse sentido, a pesquisa científica vem empenhando esforços em desenvolver estudos na área que busca compreender esses comportamentos e, mais especificamente, na última década do século XX, é que os estudiosos têm se interessado pelos comportamentos de reações à injustiça no local de trabalho.

Ao vivenciar uma experiência de injustiça, as pessoas reagem de algum modo. Essa reação pode gerar uma força contrária, caracterizando comportamentos disfuncionais, que surgem quando os indivíduos sentem seus direitos naturais desrespeitados. Esses comportamentos podem causar prejuízos ou impactos diretos ou indiretos às organizações e às pessoas. Com relação à organização podem gerar atitudes contraproducentes, ou seja, pode ocorrer um boicote de atividades que necessitam ser realizadas ou contribuir para expressões de raiva ou propagação de atitudes retaliatórias, difundindo um ambiente de trabalho hostil, gerando assim, perda de produtividade e elevados custos de mão de obra. Já com relação às pessoas, pode ocorrer um ambiente de baixa justiça organizacional, que impacta na saúde do trabalhador.

Segundo Mendonça (2008, p. 249), o conceito de retaliação refere-se à lei de talião, que remete ao antigo ditado popular “olho por olho, dente por dente” e significa revanche, isto é, “aqui se faz, aqui se paga”. De acordo com Skarlicki e Folger (1997), os comportamentos retaliatórios ocorrem com o objetivo de punir as organizações ou seus representantes quando as pessoas percebem que estão sendo tratadas injustamente no trabalho e se sentem insatisfeitas diante de tal situação.

Este estudo busca compreender a retaliação, um dos tipos de comportamento disfuncional, no âmbito de uma Instituição de Ensino Superior Federal. As instituições públicas carecem de maiores estudos comportamentais, que busquem nortear projetos e práticas de gestão que minimizem os impactos negativos de ações disfuncionais e que busquem resgatar os servidores de processos viciosos para círculo virtuoso.

A maioria dos estudos organizacionais é direcionada para os comportamentos positivos dos indivíduos, relacionados, sobretudo à produtividade e à eficácia. Em contrapartida, os comportamentos negativos ou disfuncionais, como as atitudes retaliatórias, que estão diretamente ligados à ineficácia e refletem em altos custos para as organizações,

têm recebido maior atenção dos pesquisadores apenas há pouco tempo. No tocante às relações que se estabelecem no âmbito do trabalho, os debates acerca das concepções que defendem o fim das injustiças sociais, das discriminações e da violência interpessoal, os analistas do comportamento organizacional buscam, cada vez mais, compreender os comportamentos negativos ou disfuncionais expressos nesse contexto. Assim, surge o seguinte problema de pesquisa: Como os servidores de determinada instituição federal de ensino superior reagiriam diante de uma situação de injustiça no trabalho?

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar a atitude retaliatória em uma instituição de ensino superior pública. São objetivos específicos da pesquisa: 1) apresentar os resultados do componente afetivo da atitude retaliatória; 2) apresentar os resultados do componente conativo da atitude retaliatória; 3) discutir a influência do perfil dos respondentes sobre atitudes retaliatórias.

Este estudo se justifica como forma de colaborar para o desenvolvimento desse tópico, especialmente, no sentido de que as instituições públicas, por meio de políticas de gestão de pessoas, devem buscar a solução de conflitos e pautar suas ações na busca pela justiça organizacional.

A fim de atingir o objetivo proposto, este trabalho foi estruturado em outras cinco seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, com os aspectos teórico-conceituais relacionados à temática. Na terceira seção são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para sua consecução. Na sequência, a quarta seção compreende a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos. Por fim, são apresentadas as conclusões a partir da pesquisa realizada e as referências bibliográficas que embasaram o presente estudo.

2. JUSTIÇA E RETALIAÇÃO ORGANIZACIONAL

A justiça permeia quase todos os aspectos de nossa vida. Conforme Rego (2001, p.119), como ela está “indelevelmente inscrita na vida social humana, não poderia deixar de está-lo também na vida organizacional”.

O ambiente organizacional, assim como outros contextos societais, constitui uma complexa teia de interações entre os diferentes sujeitos que o compõem, os quais trazem consigo um conjunto de valores e concepções, muitas vezes fazendo com que conflitos e situações de injustiça e atitudes retaliatórias emerjam nesta engrenagem de relações.

Segundo Mendonça e Tamayo (2004, p.125), os estudos sobre retaliação apresentam como principal antecedente a percepção de justiça.

A partir da década de 1960, com o surgimento da Psicologia Social da Justiça, pesquisadores desta área vêm empreendendo esforços em pesquisas que buscam compreender as percepções dos trabalhadores acerca do que é considerado justo ou injusto nas relações que se estabelecem no contexto organizacional, quais as influências destas concepções subjetivas e como elas afetam suas atitudes e comportamentos (ASSMAR; FERREIRA; SOUTO, 2005).

Em 1961, Homans foi o primeiro teórico a trazer contribuições para os estudos relacionados à justiça, afirmando que “o homem espera receber suas recompensas de forma proporcional às relações de troca que estabelece com seus colegas de trabalho: uma relação econômica, de forma que as recompensas ou o lucro crescem de acordo com os

investimentos e os custos" (HOMANS, 1961 apud MENDONÇA; TAMAYO, 2004, p. 125).

Adams (1963) identificou que indivíduos que se sentiam em situações injustas, desenvolveram maneiras comportamentais com intuito de modificar tal situação. Os estudos sobre justiça organizacional têm ampliado o conhecimento sobre as diferentes formas que as reações às injustiças podem adquirir, demonstrando o poder investigativo desse construto para a compreensão de atitudes e comportamentos organizacionais.

Segundo Assmar, Ferreira e Souto (2005), o termo "Justiça Organizacional" surge a partir de 1987, tendo sido cunhado por Greenberg, que reuniu estudos sobre as concepções, percepções e reações à (in)justiça por parte dos empregados em relação às organizações em que trabalham.

Nesse sentido, a justiça constitui um instrumento fundamental para a garantia da harmonia nas relações que se estabelecem neste ambiente. Segundo Assmar, Ferreira e Souto (2005, p. 443): "a justiça organizacional desempenha papel vital na saúde dessas relações é inferido da afirmação de Greenberg (1990a) de que ela constitui requisito básico para o funcionamento eficaz das organizações e a satisfação pessoal de seus membros".

O tratamento injusto traz resultados desfavoráveis, constitui-se um desrespeito e provoca a indignação do trabalhador, podendo resultar em atitudes retaliatórias de sua parte. Diante da vivência em situações desfavoráveis, como salário mais baixo do que o esperado ou a hostilidade no tratamento interpessoal dado pela chefia, ou ainda a não participação em processo de promoção, ocorre o descontentamento, a indignação. Essas situações provocam sofrimento psíquico, ameaçam o bem-estar do trabalhador, provocando impacto direto na qualidade de vida das pessoas, como demonstra Mendonça e Macedo (2004).

A retaliação pode ocorrer em diferentes contextos, abrangendo relações interpessoais, organizacionais e até mesmo societais (MENDONÇA, 2008, p. 249). Segundo o autor, o conceito de retaliação refere-se à lei de talião, que remete ao antigo ditado popular "olho por olho, dente por dente" e significa revanche, isto é, "aqui se faz, aqui se paga".

No contexto organizacional, a retaliação tem sido definida como resposta às experiências de injustiça vivenciadas pelos trabalhadores (MENDONÇA; TAMAYO, 2004, p.119). Ela pode ocorrer de maneira explícita ou sutil: "De maneira explícita, ocorre por meio de atos agressivos e flagrantes, como agredir verbalmente um colega de trabalho; de maneira sutil, na forma de boicotes ao bom desempenho organizacional" (MENDONÇA; TAMAYO, 2008, p.192).

Skarlicki e Folger (1997) foram pioneiros nos estudos empíricos sobre Comportamentos de Retaliação Organizacional (CRO). Tal estudo deu enfoque aos comportamentos negativos utilizados pelos empregados para punir a organização e seus representantes pelas injustiças sentidas e percebidas pelos trabalhadores. Essa Escala foi validada levando em conta a realidade de uma única organização dificultando, dessa forma, a generalização para outros contextos. Skarlicki e Folger (1997) definiram retaliação como um subconjunto dos comportamentos negativos que ocorrem com o objetivo de punir a organização ou seus representantes, em resposta à injustiça percebida.

Nesse sentido, Towsend, Phillips e Elkins (2000) reforçaram a teoria no que diz respeito à justiça interacional ao relacionar a retaliação à troca insatisfatória entre chefias e subordinados. Conforme esses pesquisadores, a retaliação pode ser direcionada aos colegas, aos chefes ou à organização, podendo ocorrer, também de forma sutil, na busca de restaurar a percepção de justiça. De acordo com Tamayo, Mendonça e Paz (2008), a definição de Towsend, Phillips e Elkins (2000) também é incompleta por tratar apenas da retaliação como consequência de relações interpessoais de troca insatisfatórias entre

chefias e subordinados.

No entanto, os instrumentos de medida utilizados tanto por Skarlicki & Folger (1997) quanto por Mendonça e colaboradores (não publicado) mostraram-se insuficientes para avaliar o posicionamento dos trabalhadores em relação à retaliação organizacional, sobretudo em um contexto explícito de injustiça (MENDONÇA; TAMAYO, 2003, p.148).

Diante disso, Mendonça e Tamayo (2003) construíram e validaram psicometricamente uma medida que aferisse a atitude de trabalhadores em relação à retaliação organizacional: a Medida de Atitude em Relação à Retaliação Organizacional - MARO, a qual é formada por um cenário hipotético-conceitual que apresenta uma situação que pode ser considerada injusta no contexto organizacional e que pode provocar reações retaliatórias por parte dos trabalhadores. Esta escala constitui o instrumento de coleta de dados desta pesquisa e será apresentada a seguir.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa quantitativa e descritiva, na qual foi utilizado, o instrumento de pesquisa construído e validado por Mendonça e Tamayo (2003), a escala de Medida de Atitude em Relação à Retaliação Organizacional - MARO.

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa caracteriza a perspectiva quantitativa, pois tem como característica principal a mensuração de algo ou a exposição numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população. De acordo com Matias-Pereira (2016), no método quantitativo, a coleta de informações e/ou o tratamento destas pressupõe sua quantificação, sendo que os dados são analisados através de técnicas estatísticas. Ainda, segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 290), a pesquisa quantitativa é a mais apropriada para identificar atitudes dos entrevistados, pois utiliza questionários.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como de natureza descritiva, pois tem como finalidade a descrição das características de determinada população ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008, p. 28). Trata-se ainda, de um estudo de corte transversal.

Em relação ao método de amostragem, optou-se por realizar uma amostragem não probabilística por conveniência, a fim de que as informações fossem obtidas de maneira mais rápida. Segundo Gil (2008, p. 94), neste tipo de amostragem “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”.

O lócus da pesquisa foi uma instituição federal de ensino superior, sendo que a população-alvo foi constituída por uma amostra aleatória dos servidores desta instituição, escolhidos dentre os contatos das pesquisadoras. O questionário foi enviado por e-mail e por contato privado, por meio de uma rede social, no período de 16 a 31 de julho de 2017, totalizando 446 participantes.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário, o qual foi elaborado por meio do *Google Formulários* e enviado digitalmente aos sujeitos da pesquisa. Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário é uma "técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, (...) comportamento presente ou passado etc.".

O instrumento elaborado foi estruturado em duas seções, sendo que a primeira seção abarcou questões sociodemográficas que objetivaram a identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa e a segunda seção foi composta pela escala de Medida de Atitude em Relação à Retaliação Organizacional - MARO (MENDONÇA E TAMAYO, 2003).

A MARO é formada por um cenário hipotético-conceitual que apresenta uma situação que pode ser considerada injusta no contexto organizacional e que pode provocar reações retaliatórias por parte dos trabalhadores (MENDONÇA, 2008, p. 251) e foi construída com base nas definições clássicas de atitude, pelas quais elas são conceituadas como avaliação, afeto, cognição e predisposições comportamentais (MENDONÇA e TAMAYO, 2004, apud OLSON E ZANNA, 1993). Estudos sobre os antecedentes da retaliação (MENDONÇA e TAMAYO, 2004; SKARLICKI E FOLGER, 1997; SKARLICKI, FOLGER e TESLUK, 1999; TOWSEND, PHILLIPS e ELKINS, 2000) demonstram que o constructo retaliação sofre influência dos fatores internos do indivíduo e das influências ambientais externas. Portanto, o contexto organizacional pode estimular tendências retaliatórias, como resultado de experiências posteriores ao ingresso na organização.

Dois componentes constituem a atitude em relação à retaliação organizacional: afetivo e conativo. Para analisar a atitude do trabalhador diante de reações retaliatórias contra a injustiça organizacional, os autores elaboraram um cenário hipotético-conceitual a fim de se investigar a posição dos respondentes. Quanto à dimensão afetiva, faz referência à indignação diante do contexto organizacional abrangendo, assim, a crença de que a injustiça provoca ressentimento, envolvendo o sentimento de seriedade da injustiça. Em relação à dimensão conativa, circunscreve a tendência consciente para reagir com a retaliação, reunindo a avaliação positiva das retribuições retaliatórias, englobando então, a crença de que a organização merece a reação e que atuaria de forma semelhante perante o sentimento de injustiça.

No que tange à análise de resultados, após a coleta, os dados foram tabulados com o apoio do *software* Microsoft Excel, sendo que posteriormente procedeu-se a análise e a realização dos testes estatísticos por meio do *software* SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

A pesquisa obteve 166 respostas, sendo que, a partir do tratamento do banco de dados, não houve necessidade de desconsiderar nenhuma resposta. Assim, todas as análises foram baseadas em uma amostra total de 166 participantes, todos servidores da instituição pesquisada.

4. RESULTADOS

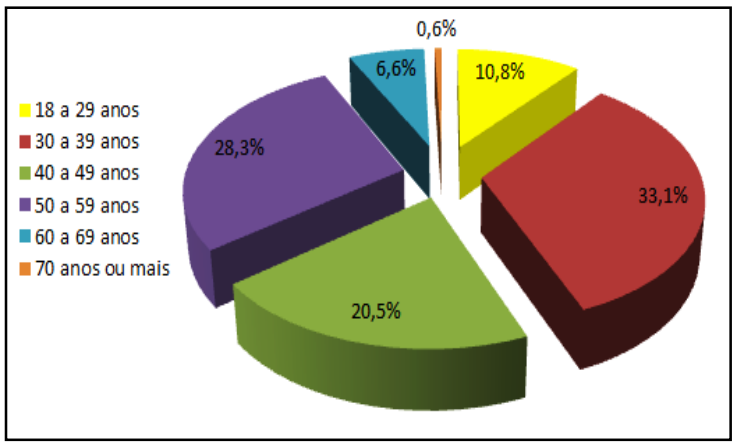
Esta etapa está dividida em três blocos, primeiramente, realizou-se a análise do perfil dos respondentes, por meio de estatística descritiva. A seguir, foram analisadas médias e desvios relativos às atitudes retaliatórias, incluindo as médias gerais das duas dimensões de retaliação pesquisada, a média geral do comportamento retaliatório afetivo e do comportamento retaliatório conativo. Por fim, foi realizado o Teste t para diferença entre sexo e ocupantes de cargos de chefia.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Os dados apresentados nesta seção constituem a caracterização dos sujeitos da pesquisa que, conforme mencionado anteriormente, foi realizada em uma instituição federal de ensino superior, tendo uma amostra composta por 166 respondentes.

O Gráfico 1 apresenta a análise relativa à idade dos participantes.

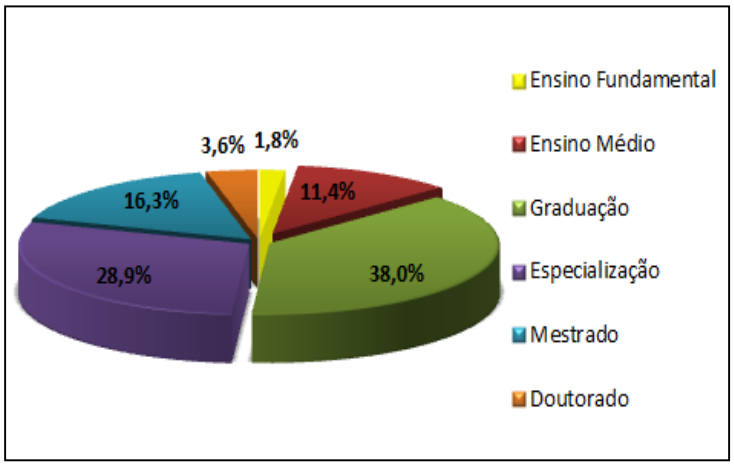
Gráfico 1 - Faixa etária dos respondentes



Fonte: elaborado pelas autoras, conforme dados da pesquisa.

Com relação ao grau de escolaridade dos respondentes, o Gráfico 2 apresenta a análise dos dados, demonstrando os percentuais correspondentes a cada categoria.

Gráfico 2 - Grau de escolaridade dos respondentes



Fonte: elaborado pelas autoras, conforme os dados da pesquisa.

Os dados demonstram que a maioria dos sujeitos possui graduação, correspondendo a 38% da amostra, seguida dos que possuem Especialização, com 28,0%, Mestrado, com 16,3% e Ensino Médio, com 11,4%. As demais alternativas não apresentaram resultados tão significativos, sendo que 3,6% possuem Doutorado e 1,8% possui o Ensino

Fundamental.

A Tabela 1 apresenta a distribuição de frequências relativas à lotação dos respondentes.

Tabela 1 - Distribuição de frequências da lotação dos respondentes

Unidade	**Frequência**	**%**
Reitoria	96	57,8
CAL	3	1,8
CCNE	5	3,0
CCR	6	3,6
CCS	18	10,8
CCSH	7	4,2
CE	4	2,4
CEFD	3	1,8
CT	5	3
CTISM	2	1,2
Politécnico	3	1,8
HUSM	6	3,6
Ipê Amarelo	1	0,6
Campus Cachoeira do Sul	1	0,6
Campus Frederico Westphalen	2	1,2
Campus Palmeira das Missões	3	1,8
UDESSM	1	0,6
Total	**166**	**100**

Fonte: elaborada pelas autoras, conforme os dados da pesquisa.

Pode-se perceber que a maioria dos respondentes (57,8%) está lotada junto à Reitoria da instituição pesquisada. A segunda maior representatividade corresponde ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), com 10,8% do total. As demais unidades não apresentaram resultados significativos. Tal discrepância nos dados pode ser explicada pelo fato de que a amostra foi formada pelos contatos das pesquisadoras, constituindo uma amostra não-probabilística.

Por fim, a Tabela 2 demonstra os demais dados da pesquisa, relativos às características de gênero, categoria funcional, função de chefia, situação funcional, estado civil, tempo de trabalho e renda bruta.

Tabela 2 - Caracterização da amostra

Dados de Identificação	Subcategorias	%
Gênero	Feminino	74,7
	Masculino	25,3
Categoria Funcional	Docente	19,3
	TAE	80,7
Chefia	Sim	35,5
	Não	64,5
Situação Funcional	Ativo	91
	Aposentado	9
Estado Civil	Solteiro (a)	23,5
	Casado (a) ou união estável	65,1
	Separado (a)/Divorciado(a)	10,8
	Viúvo (a)	0,6
Tempo de trabalho	Menos de 5 anos	22,9
	De 5 a 10 anos	31,3
	De 11 a 20 anos	7,8
	De 21 a 30 anos	18,7
	De 31 a 40 anos	17,5
	Mais de 41 anos	1,8
Renda familiar mensal bruta	De R$ 1.874,01 a R$ 3.748,00	7,9
	De R$ 3.748,01 a R$ 9.370,00	47,6
	De R$ 9.370,01 a R$ 18.740,00	36,1
	R$ 18.740,01 ou mais	8,4

Fonte: elaborada pelas autoras, conforme os dados da pesquisa.

Em relação ao gênero dos participantes, os dados evidenciam um grande desequilíbrio, sendo que 74,7% dos respondentes são do gênero feminino e 25,3% do gênero masculino. Da mesma forma, no que diz respeito à categoria funcional, há grande desequilíbrio nos dados, uma vez que 80,7% dos respondentes são Técnico-administrativos em Educação (TAE) e apenas 19,3% é docente, o que pode ser justificado em função de que a amostra foi selecionada a partir dos contatos das pesquisadoras, que são do gênero feminino e duas delas pertencem à categoria TAE.

No que se refere às chefias, 64,5% dos respondentes não ocupam a função e 35,5% desempenham tal função no momento da pesquisa. Já quanto à situação funcional, 91% dos

sujeitos são ativos e apenas 9% encontram-se na situação de aposentados.

Quanto ao estado civil, a maioria dos respondentes é casada ou em união estável, correspondendo a 65,1%, seguido dos solteiros, que equivalem a 23,5%.

No que diz respeito ao tempo de trabalho, os dados evidenciam que a maioria dos respondentes enquadra-se abaixo dos 10 anos, correspondendo a 54,2% da amostra, sendo que 31,3% possui de 5 a 10 anos e 22,9% menos de 5 anos de trabalho.

Já quanto à renda familiar mensal bruta, as duas faixas de maior representatividade foram a de R$ 3.748,01 a R$ 9.370,00, com 47,6% da amostra, seguida da faixa salarial de R$ 9.370,01 a R$ 18.740,00, com 36,1% dos sujeitos.

Após a análise descritiva dos sujeitos da pesquisa, apresenta-se esta mesma forma de análise relativa aos construtos.

4.2 MEDIDA DE ATITUDE EM RELAÇÃO À RETALIAÇÃO ORGANIZACIONAL (MARO)

Conforme mencionado anteriormente, este estudo teve por base a escala MARO, de Mendonça e Tamayo (2003), que mede os componentes afetivo e conativo da atitude retaliatória. Assim, a apresentação desses resultados seguiu a ordem dos construtos comportamento afetivo (7 variáveis) e comportamento conativo (5 variáveis).

O Quadro 1 demonstra os fatores que compõem a escala, definições e os itens correspondentes a cada dimensão, os quais tiveram pequenas adequações para aplicação da pesquisa em relação à escala original, em função do contexto da instituição pesquisada.

Quadro 1 - Denominação dos fatores, definições e itens da MARO

Denominação dos fatores	**Definições**	**Itens**
Componente afetivo	Refere-se à indignação diante do contexto organizacional em que a retaliação ocorre, e engloba a crença de que a injustiça provoca ressentimento, abrange o julgamento da situação como decepcionante e desprezível, assim como o sentimento de seriedade da injustiça cometida.	1. Eu acho injusto o que a instituição fez com João. 3. Eu ficaria desapontado (a) se a instituição onde trabalho agisse comigo da forma descrita. 5. Eu acho que este tipo de situação faz com que as pessoas que não foram beneficiadas sintam raiva. 6. Eu ficaria insatisfeito (a) se a instituição onde trabalho fizesse comigo a mesma coisa que fizeram com João. 8. Eu acho muito sério o que a instituição fez. 10. Eu ficaria decepcionado (a) se a

		instituição onde trabalho fizesse comigo a mesma coisa. 11. Eu considero desprezível o que a instituição fez com João.
Componente conativo	Refere-se à tendência consciente para atuar, e engloba a avaliação positiva das retribuições, a crença de que a empresa merece a reação e de que ela atuaria de maneira idêntica diante de situações de injustiça.	2. Eu acho que a instituição mereceu o que João fez. 4. Eu aprovo o que João fez. 7. Eu faria a mesma coisa que João fez. 9. Eu considero a reação de João justa. 12. Eu acho que João está correto na maneira de agir.

Fonte: Adaptado de Mendonça (2008, p. 257 e 262).

O componente afetivo, segundo Mendonça e Tamayo (2003), corresponde ao sentimento de indignação e "engloba a crença de que a injustiça provoca ressentimento, abrange o julgamento da situação como decepcionante e desprezível, assim como o sentimento de seriedade da injustiça cometida". Já o componente conativo, segundo os autores, "refere-se à tendência consciente para atuar e engloba a avaliação positiva das retribuições, a crença de que a empresa merece a reação e de que ela atuaria de maneira idêntica diante de situações de injustiça".

As próximas tabelas indicam as médias das variáveis relacionadas a cada construto, ambas em ordem decrescente, apresentando o grau de concordância ou discordância dos respondentes em relação às frases afirmativas do modelo teórico. Destaca-se que a escala utilizada na pesquisa foi do tipo Likert, que varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

A Tabela 3 demonstra os dados da pesquisa relativos ao componente afetivo.

Tabela 3 - Médias e desvios-padrão das variáveis do comportamento afetivo da MARO

Variável	**Componente Afetivo**	**Média**	**Desvio**
VA3	Eu ficaria desapontado (a) se a instituição onde trabalho agisse comigo da forma descrita.	3,58	1,285
VA5	Eu acho que este tipo de situação faz com que as pessoas que não foram beneficiadas sintam raiva.	3,52	1,148
VA6	Eu ficaria insatisfeito (a) se a instituição onde trabalho fizesse comigo a mesma coisa que fizeram com João.	3,50	1,297
VA10	Eu ficaria decepcionado (a) se a instituição onde trabalho fizesse comigo a mesma coisa.	3,47	1,347
VA1	Eu acho injusto o que a instituição fez.	3,28	1,330

VA8	Eu acho muito sério o que a instituição fez.	3,27	1,345
VA11	Eu considero desprezível o que a instituição fez com João.	2,80	1,328

Fonte: elaborada pelas autoras, conforme os dados da pesquisa.

Os dados constantes da Tabela 3 demonstram que, à exceção da variável 11: "*Eu considero desprezível o que a instituição fez com João*" (média 2,80), todas as demais variáveis apresentaram média superior a 3,0, confirmando, dessa forma, que os respondentes ficam indignados perante situações de injustiça na organização pesquisada (MENDONÇA, 2008).

A Tabela 4, por sua vez, apresenta os dados relativos ao componente conativo.

Tabela 4 - Médias e desvios-padrão das variáveis do comportamento conativo da MARO

Variável	**Componente conativo**	**Média**	**Desvio**
VC9	Eu considero a reação de João justa.	1,88	1,083
VC2	Eu acho que a instituição mereceu o que João fez.	1,81	1,088
VC12	Eu acho que João está correto na maneira de agir	1,73	1,080
VC7	Eu faria a mesma coisa que João fez	1,70	1,036
VC4	Eu aprovo o que João fez	1,60	0,978

Fonte: elaborada pelas autoras, conforme os dados da pesquisa.

Em relação ao comportamento conativo, percebe-se que as médias obtidas em todas as variáveis ficaram entre 1,88 e 1,60. Dessa forma, segundo Mendonça (2008), os resultados indicam que os respondentes não possuem uma tendência consciente para reagir com a retaliação diante de uma situação de injustiça.

A partir dos resultados obtidos por variáveis e seguindo a proposta dos autores da MARO, procedeu-se o cálculo das médias gerais para cada dimensão (componente) da escala, ou seja, média geral do componente afetivo e do componente conativo.

A tabela 5 apresenta os resultados obtidos para as duas dimensões.

Tabela 5 – Comparação das médias entre componente afetivo e conativo

Componente	**Média**	**Desvio**
Componente afetivo	3,3460	1,04556
Componente conativo	1,7446	0,93280

Fonte: elaborada pelas autoras, conforme os dados da pesquisa.

De acordo com a interpretação dos resultados proposto pelos autores da MARO (MENDONÇA e TAMAYO, 2003), se a média do comportamento afetivo for igual ou superior a 3,0 significa que os respondentes ficam indignados diante do contexto organizacional injusto. Assim, o resultado obtido no presente estudo aponta a média do componente afetivo de 3,3460, portanto, indicando que os respondentes ficaram indignados diante do contexto organizacional injusto apresentado através do cenário hipotético-conceitual.

Ainda segundo os autores, quanto ao componente conativo, se a média for inferior a 3,0, os respondentes não possuem tendência consciente para reagir de maneira retaliatória a situações de injustiça. Assim, nessa análise, com a média de 1,7446, conclui-se que os servidores respondentes não têm tendência a reagir de maneira retaliatória.

4.3 INFLUÊNCIA DO PERFIL DO RESPONDENTE EM RELAÇÃO À ATITUDE RETALIATÓRIA

Conforme já mencionado, um dos objetivos do trabalho é o de identificar como o perfil do entrevistado interfere na Medida de Atitude em relação à Retaliação Organizacional. Dessa forma, foram realizadas análises que buscaram estabelecer relações entre as variáveis de perfil dos participantes da pesquisa e os dois construtos da escala MARO.

Os procedimentos estatísticos consistiram em calcular as médias finais por segmento e, após, realizar os testes estatísticos para verificar se as diferenças eram significativamente representativas.

Foi realizado o Teste t para diferença de média entre sexo, sendo que os resultados não apontaram diferença para as médias. Entretanto, quando realizado o Teste t para ocupantes de cargos de chefia ou não, a grande maioria das variáveis, além das médias gerais dos componentes (afetivo e conativo) apresentaram diferenças estatísticas significativas.

A tabela 6 apresenta os resultados relativos às médias, considerando os participantes da pesquisa que ocupam cargo de chefia ou não.

Tabelas 6 - Médias dos ocupantes de cargos de chefia

Variável	Afirmação	Ocupa cargo	Média	Desvio
VA1	Eu acho injusto o que a instituição fez com João.	Sim	3,00	1,23
		Não	3,44	1,36
VC2	Eu acho que a instituição mereceu o que João fez.	Sim	1,58	0,89
		Não	1,94	1,16
VA3	Eu ficaria desapontado (a) se a instituição onde trabalho agisse comigo da forma descrita	Sim	3,29	1,20
		Não	3,75	1,30
VC4	Eu aprovo o que João fez.	Sim	1,37	0,66
		Não	1,72	1,09
VA5	Eu acho que este tipo de situação faz com que as pessoas que não foram beneficiadas sintam raiva	Sim	3,22	1,24
		Não	3,69	1,05
VA6	Eu ficaria insatisfeito (a) se a instituição onde trabalho fizesse comigo a mesma coisa que fizeram com João	Sim	3,14	1,26
		Não	3,70	1,27
VC7	Eu faria a mesma coisa que João fez.	Sim	1,49	0,85
		Não	1,81	1,10
VA11	Eu considero desprezível o que a instituição fez com João.	Sim	2,46	1,30
		Não	2,98	1,31
VA MÉDIA	MÉDIA DO COMPONENTE AFETIVO	Sim	3,08	0,95
		Não	3,49	1,07
VC MÉDIA	MÉDIA DO COMPONENTE CONATIVO	Sim	1,53	0,73
		Não	1,85	1,01

Fonte: elaborada pelas autoras, conforme os dados da pesquisa.

A variável “Eu acho injusto o que a empresa fez com João” (VA1) apresenta média significativamente maior entre os respondentes que não ocupam cargo de chefia (3,44) comparativamente à média dos que ocupam cargos (3,00). No mesmo sentido, a variável “Eu acho que a instituição mereceu o que João fez” (VC2), na qual os que não ocupam cargo avaliaram com média de 1,94 e os ocupantes de cargo de chefia 1,58. As variáveis VA8, VC9 e VA10 não apresentaram diferenças significativas nas médias. Todas as demais variáveis apresentam o mesmo comportamento com diferenças significativas entre ocupantes de cargos e não ocupantes.

Desta forma, em síntese, os servidores que não ocupam cargos de chefia indicam maior indignação à situação apresentada, tanto na dimensão afetiva como na conativa.

Analisando os dados das médias apresentados na Tabela 6, pode-se afirmar que o fato do respondente ocupar cargo de chefia implica em avaliação mais positiva do que os respondentes que não ocupam cargo de chefia.

5. CONCLUSÃO

O problema de pesquisa proposto nesse estudo foi verificar como os servidores de determinada instituição federal de ensino superior reagiriam diante de uma situação de injustiça no trabalho. Com base nos achados da pesquisa e seguindo a orientação de Mendonça e Tamayo (2003), pode-se concluir que com relação à atitude retaliatória vinculada a dimensão afetiva, os resultados apontam que os servidores ficaram indignado diante do contexto hipotético-conceitual apresentado. Soma-se a conclusão, que a dimensão conativa indica que os servidores não possuem tendência consciente para reagir de maneira retaliatória a situações de injustiça. Os resultados, tanto das variáveis do componente afetivo da atitude retaliatória como das variáveis do componente conativo da atitude retaliatória, foram apresentadas e discutidas no artigo.

Quanto à resposta para um dos objetivos específicos, se o perfil dos respondentes interfere nas atitudes retaliatórias, os resultados demonstraram que não existe diferença de atitudes entre homens e mulheres, contudo o mesmo não se pode dizer da diferença entre ocupantes de cargos de chefia e os não ocupantes, pois nessa análise foi demonstrado que os ocupantes de cargos de chefia tendem a ter uma atitude mais positiva do que os servidores que não ocupam estes cargos, ou seja, demonstram tendência a um comportamento menos retaliatório.

Os resultados sugerem que a temática deve ser aprofundada no âmbito da própria instituição, bem como em outras instituições públicas, ampliando os estudos relacionados às estratégias específicas de organizações, ou seja, identificando medidas possam contribuir para minimizar os efeitos da retaliação organizacional. As análises que buscaram identificar relações entre as variáveis de perfil dos participantes da pesquisa e a medida da atitude de retaliação fornecem informações relevantes para a área de gestão de pessoas. Os resultados podem sugerir que a atuação junto aos servidores que ocupam ou não cargos de chefia possa ser também diferenciada.

Como limitação deste trabalho, pode-se apontar a utilização de uma amostra não probabilística por conveniência, motivo pelo qual as discussões apresentadas não permitem generalizações. Nesse sentido, sugere-se que o estudo seja ampliado, a fim de abranger um maior número de servidores e obter uma amostra mais representativa. Surge ainda a necessidade de novas pesquisas sobre o tema, que poderiam relacionar a MARO com outros construtos dos estudos organizacionais, como a Justiça Organizacional, analisando a relação entre as dimensões de justiça com a atitude de retaliação. Outra sugestão é explorar a ampliação da escala para a dimensão cognitiva de atitude, uma vez que a escala original não abarca este aspecto.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J.S. **Toward and understanding of inequity.** *Journal of Abnormal Social Psychology.* Washington, v. 67, n.5, p. 422-426, nov. 1963.

ANDRETTO, V. P.; CERETTA, G. F.; ROCHA, A. C. da. Análise da percepção de justiça no trabalho: o caso de uma instituição pública. Navus-**Rev. de Gestão e Tecnologia**. v. 6, n. 3, Florianópolis, p. 97-110, jul-set, 2016.

ASSMAR, E. M. L., FERREIRA, M. C.; SOUTO, S. O. Justiça organizacional: uma revisão crítica da literatura. **Revista Psicologia**: reflexão e crítica, v. 18, n. 3, p. 443-453, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a19v18n3.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BATTISTELLA, L. F.; DIAS, V.; SCHUSTER, M. **O estudo da justiça organizacional**: implicações na saúde individual e organizacional. Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão. Vol.13, n.1, Lisboa, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v13n1/v13n1a04.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CERESA, C. et al. **Relação entre o sentimento de injustiça e comportamentos retaliatórios**: estudo em uma instituição federal de ensino superior. XVII SemeAD. Seminários em Administração, São Paulo, SP, out. 2014. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/691.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

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

_____. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HOMANS, G. C. **Social behavior**: its elementary forms. New York: Harcourt, Brace & World, 1961.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAIA, L. G. Percepção de comportamentos de retaliação: frequência e avaliação de justiça. Diaphora: **Rev. Sociedade de Psicologia do RS**, vol. 13, n.1, 2013. Disponível em:<http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/84>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Retaliação em instituição pública - percepção e julgamento**: estudo de caso. XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ, 25-29 set. 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/gpr2544.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2017.

MAIA, L. G.; BASTOS, A. V. B. **Comprometimento calculativo e retaliação**: visão integrada dos conceitos em uma organização pública. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v.4, n. 3, p. 390-405 set./dez. 2011.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MENDONÇA, H. Atitudes retaliatórias. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). **Medidas do comportamento organizacional**: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 249-263. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/148209321/LIVRO -Medidas-Do-Comportamento-Organizacional>. Acesso em: 4 mai. 2017.

MENDONÇA, H. **Retaliação organizacional**: o impacto dos valores e da justiça. Tese de Doutorado não publicada. Brasília: Instituto de Psicologia – UNB, 2003.

MENDONÇA, H. et al. **Percepção e julgamento da retaliação organizacional**: construção e validade fatorial de um instrumento. *Estudos de Psicologia*, Natal, v 9, n. 3, p. 543-551, set. 2004.

MENDONÇA, H.; TAMAYO, A. **Construção e validação de uma medida de atitude em relação à retaliação organizacional (MARO)**. *Avaliação psicológica*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 147-153, dez. 2003.

MENDONÇA, H.; TAMAYO, A. Percepção de Justiça e Reações Retaliatórias nas Organizações: Análise Empírica de um Modelo Atitudinal. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 117-135, abr./jun. 2004.

MENDONÇA, H.; TAMAYO, A. **Valores pessoais e retaliação organizacional:** estudo em uma organização pública. Revista de Administração Contemporânea, v.2, n. 2, p. 189-200, 2008.

MENDES, A. M.; MENDONÇA, H. **Experiências de injustiça, sofrimento e retaliação no contexto de uma organização pública do Estado de Goiás.** *Psicologia em Estudo.* Maringá. v. 10, n. 3, p. 489-498, set./dez. 2005.

OLSON, J. M.; ZANNA, M.P. **Attitudes and attitude change.** *Anual Review of Psyhology,* Califórnia, v. 44, p. 117-154, jan. 1993.

REGO, A. Percepções de justiça: estudos de dimensionalização com professores do ensino superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n.2, p.119-131, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7872.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

SCHUSTER, M. da S. **Explorando a Justiça Organizacional, Burnout e Saúde nos servidores da UFSM.** 2013. 115p. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de

Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SKARLICKI, D. P.; FOLGER, R. **Retaliation in the workplace**: the roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, Washington, v.82, n. 3, p.434-443, mar. 1997.

TOWSEND, J.; PHILLIPS, J. S.; ELKINS, T. J. (2000). **Employee retaliation**: the neglected consequences of poor leader-member Exchange relations. *Journal of Occupational Health Psychology,* 38, 4, 457-463.

Marketing interno na percepção dos colaboradores de uma universidade comunitária do sul do Brasil

Autores: Lizote, Suzete Antonieta (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI); **Veiga, Luciane da** (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI); **Terres, José Carlos** (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI); **Urnau, Jeferson Rafael** (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI); **Mariot, Guilherme** (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI).

Resumen: As organizações se deparam em um processo acelerado e diferenciado de transformação de sua estrutura, formas de organização do trabalho e, em especial estilos de gerenciar as relações sociais em seu interior. O *marketing* interno, envolve o esforço planejado para alinhar e integrar os funcionários para a implementação eficaz das estratégias corporativas. Este estudo tem como objetivo analisar como se manifestam os aspectos do *marketing* interno segundo a percepção dos colaboradores de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Metodologicamente, possui natureza descritiva e abordagem quantitativa. Os dados foram coletados através de questionário com perguntas fechadas com base no instrumento de Bohnenberger (2005) que contempla os seguintes aspectos do *marketing* interno: desenvolvimento, admissão e responsabilidades, adequação às funções, comunicação interna e comunicação externa. A amostra ficou composta por 42 colaboradores. Os dados foram analisados por estatística descritiva, com base nas frequências. Os resultados evidenciaram que os aspectos analisados foram vistos pelos respondentes de forma positiva destacando-se a oferta de oportunidades para aumentar o conhecimento do colaborador de modo geral com 76,91% de concordância, seguido da divulgação das metas e objetivos da universidade com 77,14% das respostas.

Palabras Clave: *Marketing*. *Marketing* interno. Endomarketing. Universidade.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O fator humano, na atual sociedade do conhecimento, tem uma relevância especial para as entidades, seja pelos saberes que os colaboradores tenham, seja pelo relacionamento com seu trabalho e com a organização. Desta forma, compete aos gestores formarem equipes com pessoas comprometidas, que possuam ou possam desenvolver suas competências no âmbito organizacional, contribuindo para o alcance do desempenho desejado. Assim sendo, cada vez mais o capital humano se considera um recurso essencial e, em se tratando de instituições que atuam na formação profissional, as pessoas são, ao mesmo tempo, a matéria-prima e o instrumento da produção intelectual.

Estas instituições devem considerar fatores como o alto grau de autonomia dos professores, a dependência de habilidades individuais, o planejamento, a diversidade e a clareza nos objetivos, dentre outros. Os decisores, em todos os níveis, aparecem como intermediários entre o ambiente e a organização, e o desempenho dela está diretamente influenciado pela forma como os gestores percebem e compreendem a empresa, como iniciam, articulam e gerenciam os processos decisórios nas unidades organizacionais e a maneira como incentivam os colaboradores.

As instituições voltadas para a área educacional, estão passando por transformações que, conforme coloca Andrade (2006), demandam melhores resultados e menores custos administrativos e operacionais, que permitam a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho. Tais modificações exigem que as pessoas sejam incentivadas a desempenharem suas atividades com satisfação, desenvolvendo o espírito de criatividade e de equipe, respeitando a autonomia e individualidade de cada um, para desenvolver um trabalho de excelência.

Nas atuais condições, com o ambiente apresentando elevada incerteza e alto nível de concorrência, Harris e Cameron (2005) destacam que as organizações para se sustentarem e ainda terem vantagens competitivas têm que contar com profissionais competentes, criativos e comprometidos. Neste sentido, os aspectos do *marketing* interno podem ser utilizados na implementação das mais variadas estratégias organizacionais, como gestão da qualidade total, desenvolvimento de produtos e implementações necessárias à gestão do conhecimento. Muitas organizações já sofreram as consequências de conceber excelentes planejamentos, que se tornaram inúteis por não serem executados de forma eficaz.

No contexto descrito, este estudo tem como objetivo geral analisar, como se manifestam os aspectos do *marketing* interno segundo a percepção dos colaboradores de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Busca-se assim, dar resposta à seguinte pergunta de pesquisa: Como são percebidos os aspectos do *marketing* interno nos colaboradores de uma universidade comunitária do sul do Brasil? No intuito de dar resposta a tal questionamento e atingir o objetivo geral estabeleceram os seguintes objetivos específicos: mensurar o *marketing* interno nos aspectos: desenvolvimento, admissão e responsabilidades, adequação às funções, comunicação interna e comunicação externa e identificar quais destes aspectos possuem maior relevância para os entrevistados.

Com o presente estudo buscou-se obter novas evidências empíricas sobre o tema analisado. Os resultados obtidos possuem relevância prática para a melhoria do funcionamento da universidade analisada, pois os novos processos produtivos, conforme destaca Meyer (2009) exigem que os colaboradores sejam mais participativos, autônomos, com desenvolvida capacidade para trabalhos em equipe e, sobretudo, comprometidos com os resultados da organização à que pertencem. Estes processos são reconhecidos como um

desafio para o domínio do estudo do *marketing* interno.

Por outro lado, as proposições de articulações teóricas, justificam o interesse acadêmico. Considera-se também que a mensuração do *marketing* interno, na atual economia globalizada, tornou-se um importante diferencial competitivo, pois possibilita maior transparência dos valores ocultos no âmbito organizacional.

O artigo está estruturado em cinco seções, iniciando com esta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico; a abordagem metodológica é apresentada na seção seguinte; as análises e discussão dos dados estão evidenciadas na seção quatro. Na quinta são feitas as considerações finais da pesquisa e por último, é disponibilizado as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção buscou-se definir o marco teórico que delimitou o estudo.

2.1 *MARKETING* INTERNO

No Brasil, o *marketing* interno também é conhecido como endomarketing. Conforme assinalaram Rafiq e Ahmed (2000) o conceito de *marketing* interno foi evoluindo em diversas fases, sendo a primeira focada à motivação e satisfação dos colaboradores. Isto se relacionava com as próprias origens do *marketing* interno que vinculava a melhoria na qualidade dos serviços com empregados motivados e à associação positiva da satisfação dos empregados com a satisfação dos clientes externos.

As organizações deviam estar preparadas para saberem interpretar cada cliente e oferecer a ele benefícios, segurança e confiabilidade do produto ou serviço. Precisavam também, ter estratégias para se defender da concorrência que busca atrair e seduzir o cliente lhe oferecendo vantagens ainda maiores (KOTLER, 2003). Assim, muitas empresas optavam pelo *marketing* interno como tática primordial de capacitação e motivação dos seus colaboradores, buscando sempre otimizar os resultados.

A segunda fase, segundo Rafiq e Ahmed (2000) tem que se associar ao trabalho desenvolvido por Grönroos (1981), que sugeria a criação de mentes orientadas às vendas. Entretanto a distinção desta fase é a aplicação das ferramentas do *marketing* internamente na organização. Nesta mesma etapa inclui-se a consideração de que o *marketing* interno seja visto como uma cadeia de provedores e clientes no seio da organização, conformado uma cadeia de valor que pela satisfação e motivação dos empregados se focalize o cliente externo (LINGS, 2004).

Por fim, a terceira fase na apreciação de Rafiq e Ahmed (2000) é devida à vinculação do *marketing* interno com as estratégias empresariais. Isto implicaria em treinar, motivar e alinhar os funcionários com os objetivos organizacionais, como já preconizava Winter (1985). Assim, mudanças nas estratégias devem ser acompanhadas com alterações apropriadas no *marketing* para rapidamente obter a aderência dos empregados à nova situação.

Cerqueira (1994) entende *marketing* interno como projetos e ações que uma organização deve empreender para consolidar a base cultural do comprometimento dos seus funcionários como desenvolvimento adequado de suas diversas tecnologias. Esses projetos, afirma o autor, tem como objetivo melhorar o relacionamento, a comunicação e determinam uma base motivacional para o comprometimento entre as pessoas e delas com o sistema organizacional.

Na concepção de Bekin (2004, p. 47) “é o processo cujo foco é alinhar, sintonizar e sincronizar, para implementar e operacionalizar a estrutura organizacional de *marketing* da

empresa ou organização que visa e depende de ação para o mercado e a sociedade". Nesta linha de pensamento, Cobra e Brezzo (2010, p. 175) declaram que "trata de aplicar à administração de recursos humanos as técnicas de *marketing*, com o objetivo de conseguir adesão do pessoal aos objetivos da empresa e sua motivação para atuar em consequência". Para os autores, ele possibilita coesão entre a empresa e seus funcionários no que se refere aos objetivos compartilhados e atividades.

O principal objetivo do endomarketing, segundo Brum (2010) é fazer com que todos os funcionários tenham uma visão compartilhada sobre negócios da empresa, incluindo itens como gestão, metas, resultados, produtos, serviços e mercados nos quais atua. Para Limongi-França (2009, p. 149) ele "cuida do relacionamento entre a empresa e seus colaboradores. Isso significa que os empregados passam a ser tratados como clientes internos".

Costa (2010) destaca que o *marketing* interno deve garantir que as pessoas tenham à sua disposição informações necessárias para tomar decisões melhores, sempre alinhadas ao posicionamento e aos objetivos da empresa; consolidar canais internos de comunicação eficazes entre indivíduos e empresa, contribuindo para a integração humana a partir da disseminação de sua identidade e promover a formação de um clima organizacional altamente motivador, desafiante, cooperativo e marcado pelo espírito de equipe.

Ele foi aplicado no mundo dos negócios, principalmente porque houve: a) uma mudança nas necessidades do consumidor; b) um aumento da competição entre as organizações; c) uma guinada da economia de diversos países para o setor de serviços; d) o desenvolvimento das tecnologias da informação, possibilitando, consequentemente, um relacionamento efetivo com o cliente (FARIA, et al., 2014). Complementam Sarquis et al. (2017, p. 104) que "O marketing interno compreende o conjunto de estratégias para viabilizar no âmbito interno o cumprimento das promessas de marketing da organização".

O endomarkting, de acordo com os conceitos e objetivo destacados, constitui-se em uma importante ferramenta no processo gerencial, pois havendo o processo de trocas dentro das organizações, consequentemente haverá interação entre as partes, resultando na transparência e facilitando desta forma, o entendimento de objetivos e metas da empresa. Brum (2010) coloca que estudos recentes procuram demonstrar que a comunicação entre os empregados, envolvimento e comprometimento, os processos redesenhados de negócios, as relações percebidas entre colaboradores e a satisfação do consumidor são predominantes.

Assim, compreender os aspectos do *marketing* interno no âmbito organizacional também é interesse dos profissionais responsáveis pela formulação e implementação das políticas de gestão e, desta forma, se exige uma atuação diferente da área de recursos humanos. Ou seja, deve atuar de maneira estratégica, e não só operacional. Assim, conforme apontam Graziano et al. (2016) "O endomarketing pode facilitar trocas, cativando e cultivando certa harmonia para fortalecer as relações interpessoais e, principalmente, a comunicação interna".

3 METODOLOGIA

A metodologia explica Goldenberg (1999, p. 105) é o "estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência". Busca-se, nesta seção, apresentar as etapas percorridas, iniciando com a definição da tipologia, seguido pela apresentação do universo e amostra da pesquisa, além da descrição de como os dados foram coletados e posteriormente analisados.

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa foi classificada como aplicada, pois

analisa problemas concretos e tem como busca entender a prática abrangendo interesses comuns (VERGARA, 2004). Por ser aplicada, afirma a autora, executa o interesse prático, seus resultados são utilizados imediatamente para a solução de problemas reais.

O estudo realizado, quanto aos seus objetivos, classifica-se- como descritivo, que, segundo Raupp e Beuren (2008, p. 81) "[...] descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos". No que tange a abordagem do problema, foi quantitativa. Para Richardson (1999, p. 70), "caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]". Com relação aos procedimentos, foi tipificada como uma pesquisa de levantamento, que segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48) "[...] é a forma mais adequada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja".

Em relação à coleta de dados, foi utilizado um questionário de autopreenchimento aplicados pessoalmente pelos pesquisadores no mês de julho de 2017 aos colaboradores das secretarias acadêmicas dos três campus da universidade objeto de estudo. A população foi composta por 64 colaboradores resultando em uma amostra de 42 respondentes.

O instrumento foi dividido em dois blocos: no primeiro foram coletadas informações referentes ao perfil dos respondentes e o outro bloco destinou-se a recolher dados sobre a percepção que os funcionários têm de alguns aspectos do *marketing* interno que se desenvolvem na sua instituição. Para seu registro utilizaram-se vinte e um itens sugeridos por Bohnenberger (2005) adaptados ao ambiente da universidade estudada. Eles se distribuíram da seguinte maneira: quatro na categoria desenvolvimento, outros quatro relativos à admissão e responsabilidades dos contratados, mais quatro para computar a adequação às funções, seis direcionados a medir a comunicação interna e três à comunicação externa. A escala usada nos três blocos foi do tipo Likert de cinco pontos em que o 1 representou "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

Para cada afirmativa atribui-se uma pontuação sendo a pontuação mínima de 42 e máxima de 210 pontos para cada pergunta. Este valor é obtido pela multiplicação da menor e maior valoração possível por questão pelo total de respondentes apurados. Para efetuar as análises descritivas organizaram-se os dados levantados numa planilha eletrônica Excel®.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa e as respectivas análises.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESPONDENTES

Inicialmente os dados foram àqueles relacionados às características dos entrevistados. Com o uso da estatística descritiva, os resultados, quanto ao gênero, apontaram que 72% da amostra é formada por mulheres e os outros 28% por homens. Com relação ao tempo de trabalho, a média encontrada foi de 3 anos por respondente pesquisado. A maioria deles (52%) está na faixa etária entre 27 e 39 anos.

4.2 ANÁLISE SOBRE OS ASPECTOS DO *MARKETING* INTERNO

Neste tópico são descritos os dados levantados sobre os cinco aspectos especificados na metodologia.

4.2.1 Desenvolvimento

Neste item foram abordadas asseverações referentes ao desempenho e atuação dos colaboradores no âmbito interno e também sobre os reflexos no âmbito externo à organização, conforme se exibe no Quadro 01.

Asseverações	Pontuação máxima	Pontuação alcançada	% pontuação alcançada
A universidade me capacita para desenvolver melhor minha atividade.	210	142	67,61%
Recebo informações a respeito dos clientes da universidade	210	110	52,38%
Sei o que os discentes esperam dos serviços oferecidos pela universidade.	210	107	50,95%
A universidade oferece oportunidades para aumentar meu conhecimento de forma geral.	210	164	78,10%

Quadro 01: Desenvolvimento dos colaboradores

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com os resultados do Quadro 01 observa-se que 78,10% dos colaboradores concordaram que a universidade oferece oportunidade para aumentar seu conhecimento de modo geral. Destaca-se também com 67,61% das respostas afirmativas a capacitação dos funcionários. Esses resultados convergem com as colocações de Dias et al. (2017, p. 76) ao argumentarem que "Para que seja aprimorado o desempenho das atividades, uma empresa deve capacitar seus colaboradores". Vasconcellos (2004, p. 41) já destacava que "as pessoas não vivem no isolamento e também não são orgulhosas e petulantes, elas precisam, elas criam essa necessidade de relacionamento e comunicação, mas para que a controvérsia disso não ocorra, as pessoas precisam ver que a empresa também se preocupa com isso".

4.2.1 Admissão e responsabilidade dos contratados

Neste aspecto os respondentes foram questionados sobre a compreensão, valorização e responsabilidade da empresa perante as contrações e informações passadas aos seus novos colaboradores. Os resultados estão evidenciados no Quadro 02.

Asseverações	Pontuação máxima	Pontuação alcançada	% pontuação alcançada
O processo de admissão de novos colaboradores é claro e se especifica o que se espera deles.	210	163	77,61%
As atividades e as responsabilidades dos novos colaboradores são claramente definidas.	210	147	70,00%
Sou renumerado de acordo com a média do setor.	210	135	64,28%
Sou reconhecido pelos meus superiores pelo trabalho que faço.	210	149	70,95%

Quadro 02: Admissões e responsabilidade dos contratados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com os resultados apontados no Quadro 02, verifica-se um alto índice de concordância em todas as questões. 77,61% declararam que o processo de admissão é claro e específico, 70,95% concordaram que são reconhecidos pelo superior pelo trabalho que realiza. 70% afirmaram que as atividades e as responsabilidades dos novos colaboradores são claramente definidas e, por fim, 64,28% afirmaram que são renumerados de acordo com as médias do setor.

O grau de concordância neste aspecto do *marketing* interno vai de encontro com as colocações de Carvalho, Ferreira e Kilimnik (2009) ao explicarem que para as organizações tornarem-se mais competitivas no mercado, necessitam serem mais humanas, através do desenvolvimento de planos e fatores que favoreçam o melhoramento das condições de trabalho.

4.2.3 Adequação às funções

Esta análise teve por base buscar compreender na visão dos entrevistados, quanto às atividades pertinentes a função exercida, conforme se detalha no Quadro 03.

Adequação as funções	**Pontuação máxima**	**Pontuação alcançada**	**% pontuação alcançada**
Se o colaborador deseja, ele pode solicitar mudança de local de trabalho.	210	94	44,76%
A universidade se preocupa em atribuir as atividades de acordo com as habilidades de cada um dos colaboradores.	210	116	55,23%
Tenho liberdade para tomar decisões relativas ao desenvolvimento da minha atividade.	210	84	40,00%
Há diferentes programas para atender as necessidades dos diferentes tipos de colaboradores.	210	134	63,81%

Quadro 03: Adequação às funções

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com base nos resultados do quadro acima, nota-se que 63,81% dos respondentes concordaram que existem diferentes programas para atender as necessidades dos colaboradores. Salienta-se que nesta dimensão analisada, apenas 40% dos colaboradores afirmaram possuir liberdade para tomar decisões em relação as funções de desempenhadas. Neste sentido Hemais, Oliveira e Casotti (2013) destacam que a satisfação com a função desempenhada é muito importante para que a empresa possa melhorar os processos, tanto em relação à produção quanto ao atendimento ao cliente externo.

4.2.4 Comunicação interna

Neste item do *marketing* interno, conforme evidenciado no Quadro 04, a amostra selecionada foi questionada sobre como ocorre a comunicação interna na instituição.

Asseverações	**Pontuação máxima**	**Pontuação alcançada**	**% pontuação alcançada**
As metas e os objetivos da universidade são divulgados.	210	162	77,14%
Conheço os resultados de meu setor de trabalho.	210	130	61,90%
Tenho oportunidade de expressar minhas necessidades.	210	85	40,41%
Conheço os resultados de minha universidade.	210	157	74,76%
Conheço os valores de minha universidade.	210	151	71,90%
As mudanças que vão ocorrer na universidade são comunicados com antecedência.	210	88	41,90%

Quadro 04: Comunicação interna

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao analisar os dados do Quadro 04, verifica-se que o item com o maior grau de concordância foi àquele referente a divulgação das metas e objetivos da universidade com 77,14% das respostas seguida de 71,90% daqueles que confirmam que conhecem os resultados da instituição. Michel et al., (2013) salientam que a comunicação interna vem evidenciando a maneira que as pessoas, os seus processos comunicacionais, constroem a realidade organizacional e de que forma esta experiência permite que as pessoas encontrem significado em sua atuação dentro da organização.

Salienta-se que é importante que a organização tenha uma comunicação aberta entre todos os funcionários, livre da sua função na organização, e que as mesmas sejam bem claras e devidamente transmitidas.

4.2.4 Comunicação externa

O último aspecto analisado refere-se a comunicação externa, conforme exposto no Quadro 05.

Asseverações	**Pontuação máxima**	**Pontuação alcançada**	**% pontuação alcançada**
A universidade divulga internamente as atividades que desenvolve na comunidade.	210	116	55,23%
O lançamento de novos serviços é divulgado primeiro na universidade e só depois para o público alvo.	210	86	40,95%
A universidade divulga internamente, antes de pôr na mídia as propagandas de seus serviços.	210	87	41,42%

Quadro 06: Comunicação externa

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com as respostas, verifica-se que a comunicação externa, é o aspecto do *marketing* interno analisado com menor pontuação. Assim, é importante refletir sobre as afirmações de Brum (2010) ao enfatizar a importância da troca de informações, que une o empregador, o empregado e o cliente. Destaca o autor, que no momento que a organização utiliza esta estratégia, informando seu cliente interno sobre a gestão, produtos, processos, metas, entre outros, faz com que todos se sintam parte do processo, proporcionando, desta forma, um nível maior de motivação, o que espelhará no bom atendimento ao cliente externo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em correspondência com o objetivo geral da pesquisa a investigação centrou-se em verificar, com base no modelo de Bohnenberger (2005), como se manifestam os aspectos do *marketing* interno segundo a percepção dos colaboradores de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Para alcançar tal objetivo foi necessário mensurar *marketing* através de seus aspectos e por fim identificar quais destes possuem maior relevância para os entrevistados.

O primeiro passo foi entender o conceito de *marketing* e *marketing* interno que

também é denominado endomarketing e com base no referencial teórico, observa-se que o *marketing* interno propicia um ambiente favorável nas organizações, estabelecendo uma comunicação integrada que visa melhorias, tanto na qualidade dos produtos quando na produtividade pessoal de processos. Isto é, tem a função de prestar atendimento ao cliente interno, proporcionando um clima de engajamento entre as pessoas e os objetivos institucionais.

Ao considerar os aspectos do *marketing* interno que foram analisados de modo individual, verificou-se que de forma geral, os funcionários analisados encontram-se satisfeitos em relação aos aspectos investigados, visto que todos os quesitos foram avaliados pelos mesmos de maneira positiva.

Quanto aos aspectos melhores avaliados pelos entrevistados, identificou-se o oferecimento de oportunidades para aumentar seu conhecimento de modo geral com 76,91% de concordância, seguido da divulgação das metas e objetivos da universidade com 77,14% das respostas. Este resultado vai de encontro às colocações de Vasconcellos (2004), ao afirmar que o *marketing* interno se situa em uma região fronteiriça entre recursos humanos e *marketing*, o que estrategicamente facilita a sinergia. Esta área afirma o autor, deve estar integrada com as demais, pois quanto maior for a integração, maiores serão as chances de sucesso no atendimento ao cliente externo. Pizzinatto *et al.* (2005) complementam afirmando que é a aplicação de recursos humanos, técnicas, teorias e princípios pertinentes a fim de motivar, promover cooperação e gerenciar empregados de todos os níveis da organização para uma melhoria contínua da maneira com que eles atendem os clientes externos e do modo com que se tratam.

Sugere-se para pesquisas futuras o estudo em outros tipos de organizações e, assim, os resultados obtidos no âmbito educacional podem ser úteis em futuros estudos comparativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. R de. A gestão da universidade sob a ótica da teoria dos recursos e capacidades. *In*: **Anais** do XXX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ANPAD, 2006.

BEKIN, S. F. **Endomarketing:** como praticá-lo com sucesso. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

BOHNENBERGER, M. C. ***Marketing* interno:** la actuación conjunta entre recursos humanos y *marketing* en busca del compromiso organizacional. Tesis (Doctorado en Economía de la Empresa), Universitat de les Illes Balears, 2005.

BRUM, A. M. **Endomarketing de A a Z:** como alinhar o pensamento das pessoas à estratégia da empresa. São Paulo: Integrare Editora, 2010.

CARVALHO, R. B. de; FERREIRA, M. A. T.; KILIMNIK, Z. A gestão por competências como precursora da gestão do conhecimento: *survey* em médias e grandes organizações. *In*: **Anais** do XXXI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ANPAD, 2007.

CERQUEIRA, W. **Endomarketing:** educação e cultura para a sociedade. Rio Janeiro: Qualitymark, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COBRA, M.; BREZZO, R. **O novo *marketing*.** Tradução Andrea Pizzitiello. Rio de Janeiro:

Elsevier, 2010.

COSTA, D. **Endomarketing inteligente:** a empresa pensada de dentro para fora. Porto Alegre: Dublinense, 2010.

DIAS, D. S.; et al. Perfil da liderança na gestão de projetos: uma pesquisa com profissionais da Área. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**, v. 8, n. 1, p. 73-89, 2017.

FARIA; L. H. L.; GIULIANI, A. C.; PIZZINATTO, N. K.; SPERS, V. R. E. 20 Anos de publicações sobre marketing de relacionamento no Brasil: uma análise da produção acadêmica de 1992 A 2012. **Revista Brasileira de *Marketing***, v. 13, n. 1, p. 106-118, 2014.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRÖNROOS, C. Internal *marketing* - an integral part of *marketing* theory. *In*: DONNELLY, J. H.; GEORGE, W. R. (Eds). ***Marketing* of Service**. Chicago: American *Marketing* Association, p. 236-238. 1981

HARRIS, G. E.; CAMERON, J. E. Multiple dimensions of organizational and commitment as predictors of turnover intentions and psychological well-being. **Canadian Journal of Behavioral Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportment**, v. 37, n. 3, p. 159-169, 2005.

HEMAIS, M.; OLIVEIRA, L.; CASOTTI, L. *Marketing* interno e gestão de pessoas: estudo de caso em empresa de serviços. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 13, n. 3, p. 101-127, 2013.

KOTLER, P. **Administração de *marketing*:** a edição do milênio. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

LIMONGI-FRANÇA. **Qualidade de vida no trabalho - QVT:** conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2009.

LINGS, I. N. Internal market orientation - construct and consequences. **Journal of Business Research,** v. 57, n. 4, p. 405-413, 2004.

MEYER, J. P. Commitment in a changing world of work. *In*: BECKER, T. E.; KLEIN, H. J.; MEYER, J. P. (Eds.) **Commitment in organizations: acumulated wisdon and new directions.** New York: Routledge, Taylor and Francis Group, p. 37-68, 2009.

MICHEL, M. DE O.; MICHEL, J.; PORCIÚNCULA, C. G. A comunicação organizacional, as redes sociais e seus desafios: afetos e emoções nesse contexto. **Revista Internacional de Relaciones Publicas**, v. 3. n. 6, 2013.

RAFIQ, M; AHMED, P. Advances in the internal *marketing* concept: definition, synthesis and extension. **Journal of Services *Marketing***, v. 14, n. 6, p. 449-462, 2000.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável as Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2008.

SARQUIS, et al. Estratégia de marketing interno na instituição de educação superior. **Revista GUAL**, v. 10, n. 1, p. 103-124, 2017.

VASCONCELOS, A. F. Processos de trocas intra-organizacionais: atualizando o conceito de *marketing* interno. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 11, n. 1, p. 37-50, 2004.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

WINTER, J. Getting your house in order with the internal *marketing*: a *marketing* prerequisite. **Health *Marketing* Quarterly**, v. 3, n. 1, p. 193-212, 1985.

A atuação dos órgãos de controle sobre a área de gestão de pessoas de uma instituição federal de ensino superior

Autores: Luiz, Guilherme (Universidade Federal De Santa Catarina); **Alberton, Luiz** (Universidade Federal De Santa Catarina); **Silva, Mariana Wagner da** (Universidade Federal De Santa Catarina); **Soares, Micheli Amaral** (Universidade Federal De Santa Catarina); **Cardoso, Luan Lopes** (Universidade Federal De Santa Catarina).

Resumen: O controle no setor público – um dos mecanismos da governança pública – tem a finalidade de avaliar, direcionar e monitorar a atuação da gestão, com intuito de garantir que ela aja sempre visando ao interesse comum. A Administração Pública, no âmbito do Poder Executivo Federal, está sujeita a diversas formas de controle, como as realizadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e pelo Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle (MTFC). A presente pesquisa - de natureza descritiva e qualitativa - objetiva descrever a atuação destes órgãos sobre a área de gestão de pessoas e é desenvolvida por meio de um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual abrange o período compreendido entre os anos de 2011 a 2015. As atividades que fazem parte do escopo da pesquisa são: a apreciação de atos de pessoal a cargo do TCU, a análise do MTFC sobre os processos de pessoal e as trilhas de auditoria de pessoal realizadas pelo MTFC. Afinal, pondera-se que o conhecimento desta atuação pode acarretar o aprimoramento da gestão, bem assim, acredita-se que propagar o conhecimento sobre a estrutura de controle que cerca a Administração Pública é uma forma de fomentar o controle social.

Palabras Clave: Controle na Administração Pública. Gestão de Pessoas. Tribunal de Contas da União. Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As necessidades humanas, materiais e imateriais, constituem o pressuposto de toda a atividade econômica. Algumas destas necessidades são satisfeitas por meio da iniciativa privada, outras são atendidas por meio das atividades desenvolvidas pelas entidades públicas. Diante disto, o Estado deve coordenar e disciplinar as atividades de interesse coletivo visando cumprir com o objetivo de atender as necessidades públicas da sociedade (KRONBAUER *et al*, 2011).

Nessa empreitada, a Administração Pública não pode agir de modo arbitrário ou desarrazoado. Ela precisa submeter-se aos princípios constitucionais e às regras jurídicas, que representam os limites à atuação de seus agentes. Assim, é necessário desenvolver mecanismos de governança, os quais devem assegurar que a atuação dos administradores

públicos seja voltada à finalidade administrativa e preze pelo o interesse público (FREITAS, 2004; CASTELLO BRANCO; DA CRUZ, 2013).

O controle na Administração Pública, que, para Timmers (2000), é um dos elementos da governança pública, é um tema em evidência e de grande relevância, pois, segundo Kronbauer *et al*. (2011) e Meirelles (2010), é um componente essencial à manutenção da qualidade institucional de um país. Além do mais, segundo Slomski (2011), o interesse pelo tema vem crescendo nos últimos anos devido à conscientização da população em exigir dos governantes maior controle e transparência, principalmente em relação à alocação de recursos públicos.

De acordo com a dLoutrina do direito administrativo, o Poder Executivo Federal se sujeita a diversas formas de controle, tais como o controle externo judicial; o controle externo legislativo político, exercido pelo Congresso Nacional ou por uma de suas casas; o controle legislativo financeiro, exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União (TCU), o controle social; o controle administrativo interno exercido pelo Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle (MTFC); o controle administrativo interno exercido pela auditoria interna dos órgãos ou entidades da Administração; além de outros controles internos, como o hierárquico e a supervisão ministerial (MEIRELLES, 2010; MELLO, 2011; CARVALHO FILHO, 2013; JUSTEN FILHO, 2015).

Apesar das diversas formas de controles, este artigo propõe-se a estudar a atuação do MTFC e do TCU sobre os órgãos do Poder Executivo Federal, por meio de um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que é uma autarquia federal pertencente à Administração Indireta e vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Cabe ressaltar que o TCU e o MTFC atuam sobre todas as condutas administrativas das entidades públicas do Poder Executivo. Contudo, o presente estudo - o qual se originou de pesquisa de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFSC – abrange as atividades de controle exclusivamente destinadas à área de gestão de pessoas, quais sejam a apreciação dos atos de pessoal sujeitos a registro realizada pelo TCU, a análise dos processos de pessoal realizada pelo MTFC e as trilhas de auditoria de pessoal realizadas pelo MTFC.

2 CONTROLE NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

É atribuição constitucional do Estado brasileiro a função de prestar serviços com qualidade adequada às necessidades do cidadão. Para desenvolver esta atribuição, a alta administração nas instituições públicas possui, além de poder político, autoridade sobre recursos, estrutura e pessoal. Em contrapartida, são necessários mecanismos de governança para que ela atenda ao interesse público e não aos seus próprios interesses ou de outrem (CASTELLO BRANCO; DA CRUZ; 2013).

Peters (2016) pondera que a ênfase na governança reflete as preocupações da sociedade sobre a capacidade de seus sistemas políticos agirem com eficiência e eficácia para resolverem problemas públicos. Nesta direção, Mendes (2008, p.19) afirma que governança pública é a maneira pela qual o Estado dispõe “de seu poder e sua autoridade para controlar e gerir recursos, englobando a capacidade técnica, financeira e gerencial de implementar políticas públicas consoantes com as demandas da sociedade”.

Na visão de Timmers (2000), governança pública está relacionada à preservação da inter-relação entre gestão, controle e supervisão das organizações, com vista à realização

das políticas públicas de forma eficiente e eficaz e à sua respectiva prestação de contas (accountability). Percebe-se, ante o exposto, que o controle na Administração Pública está ligado à governança pública, podendo ser entendido como mecanismo para alcançá-la.

Em um Estado de direito, como o brasileiro, a Administração Pública está sujeita a controles, que possuem o intuito de evitar que ela se desgarre de seus objetivos, que desatenda às balizas legais e que ofenda os interesses públicos ou de particulares (MELLO, 2011). Ao se organizar a Administração neste tipo de Estado, são fixadas as competências de seus órgãos e agentes e são estabelecidos os tipos e formas de controle de toda a atuação administrativa, para defesa da própria Administração e dos direitos dos administrados (MEIRELLES, 2010), ou seja, "são concebidos diversos mecanismos para mantê-la dentro das trilhas a que está assujeitada" (MELLO, 2011, p.951).

Nessa perspectiva, Meirelles (2010) assegura que, em todas as suas manifestações, a Administração Pública deve atuar com legitimidade, seguindo as normas pertinentes a cada ato, e em conformidade com a finalidade e o interesse coletivo. Di Pietro (2013) acrescenta que a Administração deve atuar em consonância com os princípios impostos pelo ordenamento jurídico, como a legalidade, a moralidade, a finalidade pública, a publicidade, a motivação, a impessoalidade e que a finalidade do controle é assegurar tal atuação.

Controle, então, em tema de Administração Pública, está relacionado à vigilância, à orientação e à correção que um Poder, órgão ou autoridade exerce sobre a conduta funcional de outro (MEIRELLES, 2010). Assim, conforme Carvalho Filho (2013, p. 941), pode ser denominado como o "conjunto de mecanismos jurídicos e administrativos por meio dos quais se exerce o poder de fiscalização e de revisão da atividade administrativa em quaisquer esferas de Poder". Di Pietro (2013) afirma que o controle constitui, pela sua finalidade corretiva, um poder-dever dos órgãos a quem a lei atribui essa função. Por este motivo, ele não pode ser renunciado nem retardado, sob pena de responsabilidade de quem se omitiu.

Vale ressaltar que o "controle é exercitável em todos e por todos os Poderes de Estado, estendendo-se a toda a Administração e abrangendo todas as suas atividades e agentes". Por isso, pode ser exercido por meio de diversas formas (MEIRELLES, 2010, p. 698). Quanto à origem ou extensão, o controle pode ser classificado como externo ou interno. O controle externo é aquele que um Poder exerce sobre o outro e o interno é aquele exercido por um Poder sobre seus próprios atos (CARVALHO FILHO, 2013; DI PIETRO, 2013; JUSTEN FILHO, 2015; MEIRELLES, 2010; MELLO, 2011).

Di Pietro (2013) e Carvalho Filho (2013), posicionando-se diferentemente dos demais doutrinadores, acrescentam que o controle exercido pela Administração Direta sobre a Indireta também é considerado controle externo, mesmo fazendo parte do mesmo Poder. Contudo, neste artigo, em consonância com os demais doutrinadores, dentre eles Mello (2011), Meirelles (2010) e Justen Filho (2015), o controle exercido pela Administração Direta sobre a Indireta é considerado interno.

2.1 CONTROLE EXTERNO A CARGO DO TCU

Controle externo, de acordo com Justen Filho (2015, p. 1265), é o "dever-poder atribuído constitucionalmente e instituído por lei como competência específica de certos Poderes e Órgãos, tendo por objeto identificar e prevenir defeitos e aperfeiçoar a atividade administrativa, promovendo as medidas necessárias para tanto". Meirelles (2010, p. 699) afirma que o controle externo é aquele realizado "por um Poder ou órgão constitucional

independente funcionalmente sobre a atividade administrativa de outro Poder estranho à Administração responsável pelo ato controlado".

O artigo 70 Constituição Federal estabelece que "a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta [...] será exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo". Já o artigo 71 dispõe que este controle deve ser exercido com o auxílio do Tribunal de Contas e enumera as competências específicas do órgão (BRASIL, 1988).

Conforme Di Pietro (2013), essas competências são classificadas em funções: consulta, julgamento, fiscalização financeira propriamente dita, informação, sancionatória, corretiva e de ouvidor. Dentre as atribuições relacionadas à fiscalização financeira propriamente dita, a CF estabelece que é competência do TCU apreciar, para fins de registro, os atos de:

> I - admissão de pessoal, a qualquer título, na administração direta e indireta, incluídas as fundações instituídas e mantidas pelo poder público federal, excetuadas as nomeações para cargo de provimento em comissão;
>
> II - concessão de aposentadorias, reformas e pensões a servidores públicos federais civis e militares ou a seus beneficiários, ressalvadas as melhorias posteriores que não alterem o fundamento legal do ato concessório inicial (BRASIL, 1988).

Assim, após análise preliminar do órgão de controle interno (MTFC), o Tribunal de Contas realiza o registro dos atos que considera legais e recusa o registro dos atos considerados ilegais. Nos casos em que o Tribunal considera ilegal ato de admissão ou concessão de aposentadoria, pensão ou reforma, o órgão de origem deve adotar as medidas regularizadoras, fazendo cessar o pagamento decorrente do ato impugnado (TCU, 2015).

2.2 CONTROLE INTERNO A CARGO DO MTFC

No âmbito da Administração Pública, para Justen Filho (2015), o controle interno é o poder-dever imposto a cada Poder visando promover a verificação permanente e contínua da legalidade e da conveniência da atuação administrativa própria. Além disso, tal controle objetiva prevenir ou eliminar defeitos e aperfeiçoar a atividade administrativa, por meio das medidas necessárias para isso. Destaca-se, nesta definição, que além de poder, é dever da Administração exercer o controle interno. Percebe-se, também, que a natureza deste controle envolve tanto questões de legalidade quanto de oportunidade, ou seja, de mérito.

A manutenção, pelo Poder Executivo Federal, de sistema de controle interno consta prevista na Constituição Federal de 1988. O Decreto nº 3.591 de 2000 e a Lei nº 10.180 de 2001, posteriormente alterados, regulamentam o Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, o qual tem como órgão central a Controladoria-Geral da União, que - após a Medida Provisória nº 726 de 2016 - passou a ser denominada Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle (BRASIL, 1988; BRASIL, 2000; BRASIL, 2001a; BRASIL, 2016).

A Carta Magna estatui que a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da Administração Direta e Indireta, além de ser exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo, deve ser exercida pelo sistema de controle interno

de cada Poder. Ademais, o caput do artigo 74, ao enunciar um rol de finalidades para estes sistemas, estabelece que os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário devem mantê-los de forma integrada (BRASIL, 1988).

Decorrentes das atribuições dos artigos 71 e 74, o MTFC desenvolve atividades de controle interno, realizadas por meio de técnicas de fiscalização e auditoria. Dentre elas, destaca-se o monitoramento de gastos de pessoal, que é uma atividade destinada a controlar a área de gestão de pessoas. A fim de concretizar este monitoramento, o MTFC desenvolve duas subatividades: a análise dos processos de aposentadoria, pensões, admissões dos servidores públicos federais e as trilhas de auditoria de pessoal (MTFC, 2015; MTFC, 2016a).

No que concerne à análise dos processos de pessoal, é válido ressaltar que o TCU aprecia atos de admissão, bem como de concessão de aposentadorias, reformas e pensões, para fins de registro. Todavia, anteriormente, o MTFC analisa os processos e emite parecer, o qual subsidia a apreciação do referido Tribunal (MTFC, 2016a). Esse processo de análise pelo órgão de controle interno e de apreciação pela Corte de Contas é materializado pelo Sistema de Apreciação e Registro de Atos de Admissão e Concessões (SISAC).

O sistema de trilhas de auditoria é uma ferramenta web, desenvolvida em 2014, que monitora os pagamentos a servidores públicos do Poder Executivo Federal de modo sistemático e continuado. Ele viabiliza a coleta de evidências, por meio do cruzamento das bases de dados da Previdência Social e do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE). O cruzamento de informações identifica não conformidades cadastrais e de pagamentos incompatíveis com o ordenamento legal (MTFC, 2016b).

3 METODOLOGIA

As pesquisas são classificadas sob três perspectivas: quanto aos objetivos, quanto à abordagem do problema e quanto aos procedimentos. Sob o aspecto dos objetivos, este artigo é classificado como descritivo, pois se propõe a descrever a atuação dos órgãos de controle da Administração Pública sobre a área de gestão de pessoas da UFSC. Para Andrade (2008), esta modalidade de pesquisa está preocupada em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los.

Quanto à abordagem do problema, é classificado como qualitativo. Segundo Creswell (2014), este tipo de estudo é conduzido quando se precisa de uma compreensão detalhada da questão e demanda a análise de dados por meio da tarefa de esmiuçar grandes quantidades de dados e reduzi-los a poucos temas ou categorias. Ademais, a pesquisa qualitativa "não é construída a partir de uma teoria ou uma abordagem metodológica unificada e pode adotar várias posturas e métodos, estes incluindo o uso de observações, entrevistas, questionários e análise de documentos" (GRAY, 2012, p.136).

A classificação quanto aos procedimentos tem relação com a maneira pela qual se conduz o estudo e se obtêm os dados (BEUREN; RAUPP, 2010). Sob este enfoque, realiza-se, neste artigo, um estudo de caso. Para Gray (2012), este tipo de estudo está associado à pesquisa qualitativa, pois gera diversas perspectivas, seja pela utilização de vários métodos de coleta de dados ou pela criação de muitas descrições por meio de um único método.

No que tange à coleta de dados, devem ser utilizados instrumentos de pesquisa, que, para Beuren e Colauto (2010, p.128), "são entendidos como preceitos ou processos que o cientista deve utilizar para direcionar, de forma lógica e sistemática, o processo de coleta, análise e interpretação dos dados". Nesta pesquisa, emprega-se o recurso da documentação, a fim de analisar o teor dos trabalhos realizados pelos órgãos de controle, no

período compreendido entre os anos de 2011 e 2015, sobre a área de gestão de pessoas, com vistas a descrever como tais órgãos atuaram.

Diante do que foi exposto, é possível verificar que são variadas as formas de controle sobre a Administração Pública. Contudo, selecionaram-se aquelas praticadas pelo controle externo legislativo a cargo do TCU e o controle interno administrativo exercido pelo MTFC. Além disso, percebe-se que os referidos órgãos realizam uma gama de atividades de controle, porém, neste artigo, abordam-se aquelas específicas da área de gestão de pessoas: a apreciação dos atos de pessoal realizada pelo TCU, a análise dos atos de pessoal realizada pelo MTFC e as trilhas de auditoria realizadas pelo MTFC.

Em relação à apreciação de atos de pessoal realizada pelo TCU, coletaram-se os dados no site TCU, em consulta avançada de atos de pessoal. Quanto à análise dos atos de pessoal realizada pelo MTFC, as diligências foram requeridas e, posteriormente, disponibilizadas pelo órgão. Já no que tange às trilhas de auditoria, disponibilizou-se o acesso ao sistema web, em que foi possível a geração de relatórios relativos aos trabalhos realizados.

A análise de dados, neste artigo, dá-se pelo método descritivo, o qual, para Zikmund (2006, p.426), "refere-se à transformação de dados brutos em uma forma que facilite sua compreensão e interpretação". Os dados coletados nos documentos resultantes dos trabalhos realizados pelos órgãos de controle são categorizados e apresentados por meio de tabelas que demonstram sua frequência.

4 RESULTADOS

Os dados da pesquisa são apresentados de forma estratificada por tipo de atividade que os órgãos de controle realizam. Ressalta-se que estão abrangidas por esta pesquisas àquelas atividades destinadas ao controle dos atos de pessoal. Assim, o presente capítulo é dividido nas seguintes seções: a apreciação dos atos sujeitos a registro realizada pelo TCU, a análise dos processos de pessoal e as trilhas de auditoria de pessoal realizadas pelo MTFC.

4.1 APRECIAÇÃO DOS ATOS SUJEITOS A REGISTRO REALIZADA PELO TCU

Com a finalidade de examinar o conteúdo dos processos de apreciação dos atos sujeitos a registro, dando ênfase àqueles que contêm não conformidades, são analisados os processos relativos à UFSC entre os anos de 2011 e 2015. No site do TCU, há uma ferramenta para consulta dos processos de apreciação de atos de pessoal, que possibilitou a obtenção da relação dos processos referentes à UFSC apreciados pelo Tribunal no período estudado. No link "pesquisa avançada", foram preenchidos os dados relativos ao "ano do processo" e à "unidade jurisdicionada responsável". Como resultado da referida pesquisa, foi gerada uma relação de processos, cujos quantitativos estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 11 - Quantitativo de atos de pessoal apreciados pelo TCU entre 2011 e 2015

Atos	**Ano**	**Total**	**%**

	2011	2012	2013	2014	2015		
Admissão de Pessoal	799	249	197	479	653	2.377	75,9%
Aposentadoria	183	156	173	84	83	679	21,7%
Pensão	10	28	25	3	8	74	2,4%
Total	**992**	**433**	**395**	**566**	**744**	**3.130**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 1 evidencia que há 3.130 processos relativos a atos sujeitos a registro cadastrados no TCU, cuja unidade jurisdicionada é a UFSC. Destes processos, a porcentagem de 75,9% refere-se a atos de admissão de pessoal; 21,7% a atos de concessão de aposentadoria; e 2,4% a atos de pensão civil.

Como resultado da apreciação dos atos de pessoal, a Corte de Contas determina o registro dos atos considerados legais e recusa o registro dos considerados ilegais. Além disso, ela pode considerar o ato prejudicado por perda de objeto - aqueles cujos efeitos financeiros tenham se exaurido antes de sua apreciação - ou prejudicado por inépcia - aqueles que apresentam não conformidades nas informações prestadas pelo órgão de pessoal que impossibilitam sua análise (TCU, 2015). A Tabela 2 apresenta o resultado da apreciação dos 3.130 atos em questão.

Tabela 12 - Resultado da apreciação dos atos de pessoal

Apreciação	**Admissão de Pessoal**		**Aposentadoria**		**Pensão**		**Total**	
	Qtde	**%**	**Qtde**	**%**	**Qtde**	**%**	**Qtde**	**%**
Legal	1.615	67,9%	108	15,9%	15	20,3%	1.738	55,5%
Ilegal	0	0,0%	422	62,2%	40	54,0%	462	14,8%
Prejudicado por inépcia do ato	17	0,7%	40	5,9%	0	0,0%	57	1,8%
Prejudicado por perda do objeto	676	28,5%	108	15,9%	19	25,7%	803	25,7%
Excluído por duplicidade	69	2,9%	1	0,1%	0	0,0%	70	2,2%
Total	**2.377**	**100%**	**679**	**100%**	**74**	**100%**	**3.130**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa

Ressalta-se que o item “Excluído por duplicidade” se refere a simples exclusão do cadastramento, realizado duas ou mais vezes, de processos que versam sobre o mesmo objeto. Merecem mais discussão os itens que tratam da ilegalidade e do prejuízo por inépcia do ato. Isto porque, diferentemente dos atos julgados legais, dos prejudicados por perda do objeto e dos excluídos por duplicidade, tais atos contêm não conformidades que precisam ser corrigidas pela Administração.

Conforme dispõe o Regimento Interno do TCU, quando o ato é considerado

prejudicado por inépcia, o órgão de pessoal responsável deve encaminhar novo ato, livre de falhas (TCU, 2015). De acordo com a Tabela 2, foram considerados prejudicados por inépcia 17 atos de admissão de pessoal (0,7% do total de atos de admissão apreciados) e 40 atos de concessão de aposentadoria (5,9% do total dos processos de aposentadoria apreciados). Do total geral dos atos apreciados, considerou-se prejudicados por inépcia 1,8% dos atos.

Os atos considerados ilegais - diferentemente dos prejudicados por inépcia, em que a não conformidade tem relação com falha informacional, que impossibilita a apreciação do TCU e acarreta a exigência de novo ato - podem apresentar diversos tipos de não conformidades, as quais acarretam a ilegalidade.

Desta forma, visando identificar estas não conformidades que acarretaram a ilegalidade dos atos, analisa-se o teor dos acórdãos relacionados aos 422 processos de aposentadoria e 40 de pensão considerados ilegais. Vale destacar que estes quantitativos representam, respectivamente, 62,2% do total dos processos de concessão de aposentadoria e 54% do total dos processos de concessão de pensão apreciados. Estes percentuais são representativos ao compará-los aos percentuais de processos de concessões considerados legais: 15,9% das aposentadorias e 20,3% das pensões. Ademais, registra-se que não há atos de admissão de pessoal considerados ilegais.

O Regimento Interno do TCU, no que tange aos atos considerados ilegais, dispõe que o órgão de origem deve adotar as medidas regularizadoras cabíveis, fazendo cessar todo e qualquer pagamento decorrente do ato impugnado - no caso de admissão de pessoal. Ele deve cessar também o pagamento dos proventos ou benefícios, sob pena de responsabilidade solidária da autoridade administrativa omissa - no caso de concessão de aposentadoria, reforma ou pensão. Ademais, o Regimento também estabelece que, nos casos de registro recusado por ilegalidade, a autoridade administrativa responsável, conforme o caso, deve emitir novo ato, livre das irregularidades verificadas (TCU, 2015).

Posto isso, a Tabela 3 apresenta as não conformidades constantes nos acórdãos relativos aos atos de pessoal considerados ilegais. Nos casos dos processos que contêm mais de um acórdão, as não conformidades são analisadas no mais recente. Há processos com vários acórdãos, em regra, quando a lide já está em fase de recurso ou monitoramento.

Tabela 13 – Não conformidades detectadas nos atos de pessoal considerados ilegais

Descrição da não conformidade do ato de concessão de aposentadoria ou pensão	**Aposentadoria**		**Pensão**		**Total**	
	Qtde	**%**	**Qtde**	**%**	**Qtde**	**%**
Ilegalidade relativa ao pagamento de parcela alusiva à URV 3,17% decorrente de decisão judicial	394	93,4%	35	87,5 %	429	92,7 %
Ilegalidade relativa ao pagamento de parcela alusiva à hora extra de 37,5% decorrente de decisão judicial	143	33,9%	17	42,5 %	160	34,6 %
Ilegalidade relativa ao pagamento de parcela alusiva à URP 22,05% decorrente de decisão judicial	28	6,6%	0	0,0%	28	6,0%

Ilegalidade relativa à contagem de tempo rural sem as respectivas contribuições à Previdência	17	4,0%	0	0,0%	17	3,7%
Ilegalidade relativa a erro de cálculo de provento pela média	15	3,6%	0	0,0%	15	3,2%
Ilegalidade relativa à incorporação indevida de função comissionada	0	0,0%	7	17,5 %	7	1,5%
Ilegalidade relativa à parcela alusiva a vencimento básico complementar	3	0,7%	0	0,0%	3	0,6%
Total dos atos considerados ilegais	**422**	**100%**	**40**	**100%**	**463**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se infere da Tabela 3, o mesmo processo pode conter mais de um apontamento, por este motivo, as colunas relativas aos percentuais não totalizam 100%. Na última linha da tabela consta fixado o quantitativo total de processos julgados ilegais, o que permite verificar qual a representatividade de cada não conformidade em relação a este quantitativo.

No que tange aos processos de concessão de aposentadoria, os apontamentos mais frequentes são os relativos à parcela de decisão judicial de Unidade Real de Valor (URV), os quais estão presentes em 93,4% do total de processos considerados ilegais, seguidos dos relativos à hora extra judicial, que estão contidos em 33,9% deles. Na sequência, em ordem decrescente de frequência, observam-se os apontamentos relativos à parcela Unidade de Referência de Preços (URP) (6,6%), os relativos à contagem de tempo rural (4,0%), os referentes a erro de cálculo dos proventos de aposentadoria pela média (3,6%) e finalmente, a parcela de vencimento básico complementar (0,7%).

No que concerne aos processos de concessão de pensão, os apontamentos mais frequentes também são os relativos à parcela de decisão judicial de 3,17%, os quais estão presentes em 87,5% do total de processos considerados ilegais, seguidos dos relativos à hora extra judicial, que estão contidos em 42,5% e, finalmente, dos referentes à incorporação de função comissionada, os quais constam em 17,5%.

Apresentadas as não conformidades constantes nos acórdãos de apreciação dos atos de pessoal, as quais acarretaram a sua ilegalidade, convém discorrer acerca do seu conteúdo. A respeito da parcela alusiva à URV 3,17% decorrente de decisão judicial, registra-se que diversos servidores docentes e técnicos administrativos em educação da UFSC percebiam, por meio de decisão judicial, uma parcela alusiva ao resíduo da defasagem de cálculo da URV, prevista na Lei nº 8.880 de 1994, no percentual de 3,17% do vencimento. Posteriormente, a Medida Provisória nº 2.225-45 de 2001 estendeu a vantagem a todos os servidores civis do Poder Executivo Federal, que passaram a tê-la incorporada nos seus vencimentos a partir de 2002. Além disso, a Lei e a MP previram também que as reestruturações posteriores de carreira deveriam absorver o percentual (BRASIL, 1994; BRASIL, 2001b).

Apesar do que foi exposto, o TCU vinha decidindo de formas diferentes sobre a mesma matéria, porém, nas apreciações mais recentes, como no Acórdão 5.921/2016-TCU-2ª Câmara, o TCU têm se pronunciado no sentido de fazer cessar o pagamento destacado da parcela alusiva ao percentual de 3,17% (URV) (TCU, 2016). Foi realizada, na UFSC, em janeiro de 2017, a notificação dos servidores e a efetivação da cessação dos pagamentos.

A parcela de hora extra refere-se ao percentual de 37,5% do vencimento, percebido por diversos servidores técnicos administrativos em educação, por meio de decisão judicial. De acordo com a súmula 241 do TCU, o entendimento da Corte de Contas é pacífico no sentido de que, após o advento da Lei nº 8.112 de 1990, as vantagens e gratificações incompatíveis com o novo Regime Jurídico não se incorporam aos proventos nem à remuneração de servidor cujo emprego era regido até então pela legislação trabalhista (TCU, 1994). Contudo, atualmente, a universidade discute com a Procuradoria Federal junto à UFSC a legalidade da cessação do pagamento diante da existência de pleito judicial debatendo a questão.

A URP, de acordo com a página eletrônica da UFSC, foi um mecanismo de correção salarial criado em 1987 para repor perdas inflacionárias, que foi extinto em 1989 pelo Plano Verão gerando perdas salariais de 26,05%. No ano da extinção, por meio de decisão judicial, diversos servidores docentes da instituição passaram a perceber a parcela (UFSC, 2016).

Segundo entendimento do TCU, como o consignado no Acórdão 5.363/2014-TCU-1ª Câmara, compete ao Tribunal considerar ilegais e negar o registro aos atos que contemplem parcelas relativas a planos econômicos, mesmo diante de eventual decisão judicial favorável ao pagamento do benefício, dado que os pagamentos da espécie não se incorporam à remuneração em caráter permanente, pois têm natureza de antecipação salarial (TCU, 2014).

Vale ressaltar que a UFSC cessou os pagamentos de URP no mês de dezembro de 2007. Por conseguinte, no que diz respeito aos atos que foram considerados ilegais devido ao pagamento desta parcela, cabe à Universidade informar ao TCU sobre o fato, para que a apreciação seja considerada legal e a aposentadoria registrada.

Sobre a contagem de tempo rural sem as respectivas contribuições à Previdência, o parágrafo 9º, do artigo 201 da CF, estabelece que “é assegurada a contagem recíproca do tempo de contribuição na administração pública e na atividade privada, rural e urbana, hipótese em que os diversos regimes de previdência social se compensarão financeiramente” (BRASIL, 1988). Portanto, o tempo de atividade rural pode ser averbado para fins de aposentadoria no serviço público, porém precisam ser recolhidas as respectivas contribuições previdenciárias na época própria ou, posteriormente, de forma indenizada (TCU, 2015b).

Assim, ao conceder aposentaria, a UFSC pode averbar o tempo constante na certidão de tempo de serviço do INSS, todavia, caso esta certidão contenha tempo de atividade rural sem as respectivas contribuições, o TCU a considera ilegal e determina, em regra, que o servidor efetue o pagamento extemporâneo das contribuições ou volte à ativa até completar o tempo necessário à obtenção do benefício (TCU, 2015b).

Em relação ao erro de cálculo dos proventos pela média, vale destacar que a partir da Emenda Constitucional nº 41 de 2003, o cálculo dos benefícios de aposentadoria foi modificado para os servidores aposentados com base no art. 40, § 3º, da Constituição Federal. Desta forma, os proventos que até então eram calculados sobre os vencimentos percebidos pelo servidor na atividade, passaram a ser calculados pela média das remunerações utilizadas como base para as contribuições do servidor aos regimes de previdência (BRASIL, 1988).

Os apontamentos constantes nos processos de aposentadoria considerados ilegais por erro de cálculo nos proventos, dizem respeito, então, ao pagamento de proventos com base nos vencimentos integrais a servidores cuja aposentadoria se enquadra no dispositivo constitucional mencionado (TCU, 2012).

No que tange ao pagamento da parcela de vencimento básico complementar, depreende-se do parágrafo 2º, do artigo 15, da Lei nº 11.091 de 2005 – a qual trata do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação - que nos casos em que o enquadramento do servidor resultasse em vencimento básico inferior ao que ele percebia na estrutura de carreira anterior, a diferença seria paga em parcela complementar (BRASIL, 2005).

No entanto, o parágrafo 3º deste mesmo artigo dispõe que a parcela é "considerada para todos os efeitos como parte integrante do novo vencimento básico, e será absorvida por ocasião da reorganização ou reestruturação da carreira ou tabela remuneratória" (BRASIL, 2005). Assim, ao passo que o servidor progride na carreira e seu vencimento básico aumenta, a parcela complementar deveria diminuir até ser eliminada.

Finalmente, sobre a incorporação indevida de função comissionada, vale destacar que tal incorporação diz respeito à parcela de 1/5 do valor da função a cada ano no seu exercício. Segundo entendimento do TCU, os valores de parcelas de quintos incorporados em razão do exercício de função comissionada anterior à Lei nº 8.162 de 1991 - que trata de funções de confiança - são os estipulados pela Portaria nº 474 de 1987 do MEC. Ressalvadas as decisões judiciais, em que o valor a ser pago deve ser apurado no momento da prolação da deliberação do Poder Judiciário, cabendo somente os reajustes gerais para o funcionalismo público. Todavia, nos casos dos pensionistas da Tabela 3 há pagamento superior aos valores estipulados pela Portaria nº 474 de 1987 do MEC e pelas próprias sentenças (TCU, 2015c).

4.2 ANÁLISE DOS PROCESSOS DE PESSOAL REALIZADA PELO MTFC

Ao MTFC cabe analisar os processos relativos aos atos de admissão de pessoal e à concessão de aposentadoria e pensão e emitir parecer, o qual subsidia a apreciação que o TCU realiza. Na análise, caso verifique inexatidão ou insuficiência de dados recebidos, o MTFC envia diligências ao órgão de pessoal, que deve tomar as providências para saná-las.

Para ter acesso a estes documentos, foi enviado à unidade do MTFC em Santa Catarina um requerimento por escrito. O órgão de controle, então, disponibilizou as diligências, que foram analisadas, a fim de identificar as não conformidades nelas apontadas.

Vale destacar que cada diligência pode fazer referência a mais de um processo e cada processo pode conter mais de um apontamento. Assim, foram disponibilizadas pelo MTFC 419 diligências que fazem menção a 2.023 processos. Destes, 1.587 (78,4%) referem-se a atos de admissão de pessoal, 373 (18,4%) a atos de concessão de aposentadoria e 63 (3,1%) a atos de concessão de pensão. Estas não conformidades estão apresentadas nas Tabelas 4 e 5, de forma segregada em categorias criadas de acordo com a sua natureza.

Tabela 14 - Não conformidades constantes nas diligências relativas a atos de admissão entre 2011 e 2015

Descrição da não conformidade	**Qtde**	**%**
Processo de admissão registrado no SISAC sem parecer por falta de	1.321	83,2

tramitação ao MTFC		%
Processo de admissão registrado em duplicidade no SISAC	146	9,2%
Processo de admissão não cadastrado no SISAC	94	5,9%
Processo de admissão com ausência de dados no SISAC ou com dados inconsistentes	28	1,8%
Processo de admissão com ausência de informação sobre a base legal da vaga	10	0,6%
Processo de admissão com ausência de documentação que comprove que o respectivo processo seletivo teve ampla divulgação	10	0,6%
Outros apontamentos	4	0,3%
Total de processos de admissão diligenciados, por conterem não conformidades.	**1.587**	**100 %**

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se infere da Tabela 4, o mesmo processo pode conter mais de uma não conformidade, por este motivo, a coluna relativa ao percentual não totaliza 100%. Na última linha da tabela consta fixado o quantitativo total de processos diligenciados, o que permite verificar qual a representatividade de cada não conformidade em relação a este quantitativo.

Nota-se que os apontamentos constantes na Tabela 4, os quais tratam dos atos de admissão de pessoal, ficam restritos às formalidades processuais como a ausência de documentos, ausência de cadastramento no sistema de informação, cadastramento incorreto de dados ou até mesmo a falta de tramitação dos dados cadastrados ao órgão de controle.

Por outro lado, nos atos de aposentadoria e pensão, a análise realizada pelo MTFC combina aspectos processuais com aspectos da legalidade. Além disso, por serem atos mais complexos e envolverem a análise da trajetória profissional do servidor, foi identificada uma grande diversidade de espécies de não conformidades, as quais precisaram ser agregadas em categorias mais abrangentes. A Tabela 5 apresenta as não conformidades identificadas nas diligências relativas a atos de concessão de aposentadoria ou pensão.

Tabela 15 - Não conformidades constantes nas diligências relativas a atos de concessão de aposentadoria

Descrição da não conformidade no processo de concessão de aposentadoria e/ou pensão	**Aposentadoria**		**Pensão**	
	Qtde	**%**	**Qtde**	**%**
Ausência de registro inicial no SISAC, inconsistência nos dados cadastrados no SISAC, divergências entre os dados cadastrados no SISAC e os dados do SIAPE ou divergência entre dados cadastrados no SISAC e documentos do processo.	119	31,9 %	22	34,9 %
Inconsistência que envolve o tempo de contribuição do servidor.	103	27,6 %	0	0,0%

Ausência de informação ou documentação sobre decisão judicial que implique pagamento de parcela ou apontamentos relativos à ilegalidade das parcelas judiciais de URV 3,17% e hora extra 37,5%.	60	16,1 %	8	12,7 %
Processo registrado no SISAC sem parecer por falta de tramitação ao MTFC.	37	9,9%	19	30,2 %
Ausência de documentos que instruem o processo.	37	9,9%	9	14,3 %
Ausência de informações nos documentos ou sobre os documentos que instruem o processo.	29	7,8%	4	6,3%
Ausência de informações sobre o cumprimento de acórdão do TCU, que considerou o ato inicial de concessão ilegal, tal como aqueles que envolvem as parcelas URV 3,17% e hora extra 37,5%.	24	6,4%	4	6,3%
Inconsistência que envolve servidor com acumulação de cargos, com carga horária acima de 60 horas, com infração ao regime de dedicação exclusiva ou outras irregularidades relativas à jornada de trabalho.	15	4,0%	0	0,0%
Ausência de informação ou documentação que comprove o pagamento de incentivo à qualificação ou retribuição por titulação.	14	3,8%	0	0,0%
Inconsistência envolvendo a forma de cálculo dos proventos.	12	3,2%	3	4,8%
Inconsistências de dados cadastrais, ocorrências funcionais ou dados financeiros no SIAPE.	12	3,2%	0	0,0%
Inconsistência no fundamento legal ou caso de não cumprimento dos requisitos legais para a concessão.	9	2,4%	3	4,8%
Pagamento indevido de vencimento básico complementar.	4	1,1%	0	0,0%
Pagamento incorreto de incorporação de quintos.	4	1,1%	0	0,0%
Divergência entre documentos que o instruem o processo.	4	1,1%	0	0,0%
Ausência do processo de aposentadoria do instituidor ou ausência do processo de pensão anterior.	0	0,0%	12	19,0 %
Concessão de pensão em que o servidor falecido era aposentado e o ato de concessão da aposentadoria fora considerado ilegal pelo TCU.	0	0,0%	5	7,9%
Outros apontamentos.	12	3,2%	5	7,9%
Total de processos de aposentadoria ou pensão diligenciados, por conterem não conformidades.	**373**	**100%**	**94**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa

É importante ressaltar que as recomendações para equalizar as não conformidades apontadas nas diligências envolvem, em regra, a retificação de dados, nos casos de

inconsistências nos sistemas, tanto no SISAC, quanto no SIAPE; a retificação de documentos, quando identificas divergências de informação; a juntada de documentos, nos casos em que se verifique sua ausência; a tramitação dos processos cadastrados no SISAC, nos casos em que se verifique que estes não estão disponíveis para a análise do MTFC; a prestação de informações ou esclarecimentos sobre dados ou documentos constantes do processo; a emissão de novo ato livre de ilegalidade, nos casos que se identificaram inconsistências que acarretem a ilegalidade de ato.

Ressalta-se que - diferentemente do que ocorre na apreciação realizada pelo TCU, a qual discute a legalidade dos atos - os achados do MTFC, por vezes, ficam restritos às formalidades processuais, ou seja, um volume significativo dos trabalhos está voltado a conferir a documentação constante nos processos, os dados cadastrados nos sistemas e outros trâmites processuais.

Apesar disso, o estudo do conteúdo destas diligências é relevante, pois o conhecimento das não conformidades apontadas pode acarretar o aprimoramento da gestão com vistas a prevenir novas inconsistências, tornando os processos menos morosos e evitando retrabalho, o que demanda tempo de servidores lotado nos órgãos de pessoal e de controle.

4.3 TRILHAS DE AUDITORIA DE PESSOAL

O sistema de trilhas de auditoria de pessoal, desenvolvido pelo MTFC, visa monitorar os pagamentos a servidores públicos do Poder Executivo Federal realizados pelo SIAPE. Os apontamentos resultantes desta atividade são, portanto, relacionados às operacionalidades do sistema e objetivam averiguar a consistência dos seus registros.

É importante destacar que esta pesquisa estuda a atuação dos órgãos de controle sobre a área de gestão de pessoas no período compreendido entre os anos de 2011 e 2015, contudo, o sistema de trilhas foi implantado apenas em 2014. Desta feita, são analisadas as não conformidades apontadas nos anos de 2014 e 2015. Neste período, houve 237 apontamentos relativos aos registros de servidores ativos, aposentados ou pensionistas, os quais estão distribuídos nas categorias apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Não conformidades apontadas nas trilhas de auditoria de pessoal

Descrição das não conformidades	**Qtde**	**%**
Desconto de falta ao serviço em folha sem o correspondente registro no cadastro	75	31,7 %
Pagamento de gratificação natalina calculado por meio de base de cálculo 30% superior à base do adiantamento da gratificação	62	26,2 %
Aposentados com direito a provento proporcional e recebendo proventos integrais	26	11,0 %
Instituidores de pensão com cadastro ativo sem pensionista ou com pensionista excluído	18	7,6%
Desconto de faltas ao serviço devolvido ao servidor	14	5,9%

Servidores que recebem devolução de PSS concomitante ao abono de permanência	7	3,0%
Servidores aposentados pela média com valor de provento informado manualmente	7	3,0%
Servidores com parcela de reposição ao erário interrompida ou com prazo e valor alterados	6	2,5%
Parcela de quintos recebida por quem ingressou no serviço público depois da extinção da possibilidade de adquirir este direito	6	2,5%
Servidores recebendo a parcela de quintos administrativa e judicialmente concomitantemente	5	2,1%
Servidores com o adiantamento de férias maior do que o desconto do adiantamento	3	1,3%
Parcelas judiciais pagas sem o correspondente cadastramento no SICAJ	2	0,8%
Rubricas com valor manualmente informado influenciando no cálculo da gratificação natalina	2	0,8%
Devolução de faltas ao serviço em valor superior ao descontado	2	0,8%
Pensionista economicamente dependente com outro vinculo no SIAPE	1	0,4%
Servidores que recebem vencimento básico por meio de valor manualmente informado	1	0,4%
Total	**237**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa

Vale ressaltar que no sistema de trilhas há a categorização dos apontamentos de forma a facilitar a análise e resposta por parte dos órgãos. Esta categorização é utilizada na apresentação da Tabela 6, mas a descrição dos apontamentos foi alterada, pois a linguagem do sistema de trilhas é técnica e habitual apenas a quem trabalha na área e lida com o SIAPE.

Finalmente, convém ponderar que quando o MTFC aponta estas não conformidades por meio das trilhas de auditoria, o órgão deve proceder à verificação dos casos, com vistas a emitir parecer, contendo uma das seguintes hipóteses: a) atendido total, falha formal; b) atendido total, com R$ a devolver; c) atendido parcial, falha formal; d) atendido parcial, com R$ a devolver; e) não concordo; e f) atendimento depende de ação da Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento (MTFC, 2014). Desta forma, percebe-se que os apontamentos são passíveis de desconstrução por parte dos gestores dos órgãos de pessoal.

5 CONLCUSÃO

Na empreitada de prestar serviços com qualidade à sociedade, o Estado dispõe de recursos financeiros, estrutura física, pessoal e também poder político. Por outro lado, para garantir que ele atue sempre visando ao interesse público, são necessários mecanismos de governança. O controle - um destes mecanismos - é posto em prática para avaliar, direcionar e monitorar a atuação da gestão.

A Administração Pública no âmbito do Poder Executivo Federal está sujeita a diversas formas de controle, dentre as quais se incluem o controle externo legislativo exercido com o auxílio do Tribunal de Contas e o controle interno administrativo exercido pelo Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle.

O presente artigo tem como objetivo descrever a atuação desses órgãos de controle sobre a área de gestão de pessoas. Visando alcança-lo, realiza-se um estudo de caso na UFSC, o qual abrange as atividades de controle desenvolvidas especificamente sobre a área de pessoal no período compreendido entre os anos de 2011 a 2015. Portanto, fazem parte do escopo da pesquisa a apreciação dos atos sujeitos a registro realizada pelo TCU, a análise dos processos de pessoal e as trilhas de auditoria de pessoal, realizadas pelo MTFC.

A pesquisa é organizada por tipo de atividade desenvolvida. Primeiramente, aborda-se a atividade de apreciação dos atos de admissão e concessão de aposentadoria e pensão realizada pelo TCU. Verificou-se que, no período abrangido pela pesquisa, o TCU apreciou 2.377 atos de admissão, 679 atos de concessão de aposentadoria e 74 atos de pensão. Deste total, 422 aposentadorias e 40 pensões foram consideradas ilegais. A fim de identificar as não conformidades que ocasionaram tais ilegalidades, examinaram-se os acórdãos de apreciação.

O artigo aborda, na sequência, a atividade de análise dos processos de pessoal desenvolvida pelo MTFC, que objetiva emitir parecer para subsidiar a apreciação dos atos pelo TCU. Durante esta análise, caso verifique inexatidão ou insuficiência de dados recebidos, o MTFC envia diligências ao órgão de pessoal, que deve saná-las.

No período estudado, a UFSC recebeu 419 diligências que fazem menção a 2.023 processos de pessoal. Destes, 1.587 referem-se a atos de admissão, 373 a atos de concessão de aposentadoria e 63 a atos de concessão de pensão. O teor das diligências foi analisado e foram criadas categorias, de modo a agrupar os casos semelhantes e verificar suas frequências.

É possível perceber que as diligências sobre os atos de admissão ficam restritas às formalidades processuais. No caso dos atos de aposentadoria e pensão, percebeu-se que a análise realizada pelo MTFC combinou aspectos processuais com aspectos de legalidade. Ademais, por serem mais complexos e envolverem a análise da trajetória profissional do servidor, identificou-se uma grande diversidade de tipos de não conformidades, por este motivo, foram criadas categorias mais abrangentes.

Foram analisados, também, os trabalhos realizados por meio das trilhas de auditoria de pessoal, com a finalidade de identificar a natureza dos apontamentos de não conformidade, os quais foram categorizados e tiveram sua frequência demonstrada. Verificou-se a existência de 237 trilhas, no período compreendido pela pesquisa, as quais avaliavam a consistência dos registros constantes no SIAPE.

Finalmente, é válido ponderar que, sob o ponto de vista do gestor público, conhecer a atuação dos órgãos de controle pode acarretar o aprimoramento da gestão com vistas a prevenir novos apontamentos semelhantes aos identificados. Isto tende a trazer benefícios, haja vista que se dispende relevante recurso de pessoal e tempo para responder as comunicações e atender as recomendações dos órgãos de controle, bem como tende a reduzir o risco de responsabilização e penalização com multa dos gestores.

Sob o ponto de vista da academia e do público em geral, a relevância está em conhecer a estrutura de controle que cerca a Administração Pública, que é um tanto complexa, por envolver diversos órgãos, os quais possuem competências diferentes. Além

do mais, propagar o conhecimento acerca do tema controle na Administração Pública é uma forma de fomentar o controle social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de**. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BEUREN, Ilse Maria; RAUPP, Maury Fabiano. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2010.

BEUREN, Ilse Maria; COLAUTO, Romualdo Douglas. Coleta, análise e interpretação dos dados. In: BEUREN, Ilse Maria (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em:12 jun. 2016.

_____. **Decreto n° 3.591**, de 6 de setembro de 2000. Dispõe sobre o Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ decreto/D3591.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Lei n° 8.880**, de 27 de maio de 1994. Dispõe sobre o Programa de Estabilização Econômica e o Sistema Monetário Nacional, institui a Unidade Real de Valor (URV) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8880.htm>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Lei n° 10.180**, de 6 de fevereiro de 2001a. Organiza e disciplina os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal, de Contabilidade Federal e de Controle Interno do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/ L10180.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Lei n° 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www. planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. **Medida Provisória n° 2.225-45**, de 04 de setembro de 2001b. Altera as Leis nºs 6.368, de 21 de outubro de 1976, 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.525, de 3 de dezembro de 1997, e dá outras providências. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2225-45.htm>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. **Medida Provisória n° 726**, de 12 de maio de 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre organização da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ mpv/2225-45.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 26 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CASTELLO BRANCO, Claudio Souza; CRUZ, Cláudio Silva da. A prática da governança corporativa no setor público federal. **Revista do Tcu,** Brasília, v. 127, p.20-27, maio 2013. Quadrimestral. Disponível em: <http://revista.tcu.gov.br/ojsp/index.php/RTCU/article/dow nload/85/83>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 23 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

FREITAS, Juarez. **O controle dos atos administrativos e os princípios fundamentais.** 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de Direito Administrativo**. 11 ed. Brasília: Revista dos Tribunais, 2015.

KRONBAUER, Clóvis Antônio; KRÜGER, Gustavo Piresb; OTT, Ernani; NASCIMENTO, Cléber José. **Análise de inconsistências apontadas pelo TCE/RS em auditorias municipais**: estudo do Controle Externo da gestão pública. Revista de Contabilidade e Organizações. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 48-71, 2011.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo brasileiro**. 36 ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 28 ed. São Paulo:

Malheiros, 2011.

MENDES, Francisco Antero Horta. Governança corporativa no setor público: análise do conceito e um estudo de caso do Banco Central do Brasil. **Revista de Gestão Pública DF,** Brasília, v. 2, n. 1, p.5-22, jan. 2008. Semestral. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Estados_Brasileiros /Distrito_Federal/Revistas/revista_gestao_publica_vol_2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MTFC - MINISTÉRIO DA TRANSPARÊNCIA, FISCALIZAÇÃO E CONTROLE. **Manual do Usuário - Sistema de Trilhas de Auditoria de Pessoal - Gestores das Unidades Pagadoras**. Brasília: 2014. Disponível em: < https://trilhasauditoria.cg u.gov.br/ trilhaauditoria/resources/pdf/Manual_Trilhas_GestorUPAG.pdf>. Acesso em 06 nov. 2016.

_____. **Relatório de Gestão Exercício 2014**. Brasília: 2015. Disponível em: <https://goo.gl/sRwhxc>. Acesso em: 21 jun. 2016

_____. **Monitoramento dos gastos de pessoal**. Brasília: 2016a. Disponível em: <https://goo.gl/E5teGW>. Acesso em 25 jun. 2016.

_____. **Sistema de trilhas de auditoria**. Brasília: 2016b. Disponível em: <https://goo.gl/bG2vwS>. Acesso em 25 jun. 2016.

PETERS, B. Guy. **What is Governance?** 2016. Disponível em: < http://portal.tcu.gov.br/ controle-externo/normas-e-orientacoes/%20tecnicas-estudos-e-ferramentas-de-apoio/tecnicas-estudos-e-ferra%20mentas-de-apoio.htm >. Acesso em: 13 jun. 2016.

SLOMSKI, Valmor. **Controladoria e governança na gestão pública**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TCU – TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Súmula 241 de 1994.** Brasília, 1994. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/juris/ SvlHighLight >. Acesso em 25 out. 2016.

_____. **Acórdão 4.718/2012 – 1ª Câmara.** Brasília, 2012. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/Acompanhar Processo?p1=31912&p2=2011&p3=7 >. Acesso em 26 out. 2016.

_____. **Acórdão 5.363/2014 – 1ª Câmara.** Brasília, 2014. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/AcompanharProcesso? p1=17631&p2=2011&p3=4 >. Acesso em 25 out. 2016.

_____. **Regimento interno do Tribunal de Contas da União.** Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/institucional/ conheca-o-tcu/competencias/>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. **Acórdão 5.658/2015 – 2ª Câmara.** Brasília, 2015b. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/AcompanharProcesso? p1=15433&p2=2011&p3=0>. Acesso em 31 out. 2016.

_____. **Acórdão 6.224/2015 – 1ª Câmara.** Brasília, 2015c. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/AcompanharProcesso? p1=15433&p2=2011&p3=0>. Acesso em 27 out. 2016.

_____. **Acórdão 5.921/2016 – 2ª Câmara.** Brasília, 2016. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/AcompanharProcesso? p1=2379&p2=2011&p3=2 >. Acesso em 25 out. 2016.

TIMMERS, Hans. **Government Governance:** corporate governance in the public sector, why and how?. 2000. Disponível em: <http://www.ecgi.org/codes/documents/public_sector.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. **Informações sobre a URP.** Florianópolis: 2016e. Disponível em: <https://goo.gl/bhsjCJ>. Acesso em: 07 nov. 2016

ZIKMUND, Willian G. **Princípios de pesquisa de marketing**. São Paulo: Thompson, 2006.

Liderança na ufsc: implicações na condução de equipes

Autores: Mafra, Marluce (UFSC); **Santana, Julival Queiroz de** (UFSC); **Mafra, Marine Fernanda** (UFSC).

Resumen: Este estudo objetiva compreender como alguns atributos importantes às questões de liderança, bem como a competência moral dos líderes está ligada a condução de equipes. O Relatório de Gestão do exercício 2015 da UFSC (Universidade Federal de Santa Catariana), com relação à Gestão de Pessoas, menciona como fator de risco, a falta

de capacitação das chefias no tocante a condução de equipes. Para analisar esse contexto, fez-se o uso da pesquisa qualitativa e como meio de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental para compreendermos a administração pública e a cultura no serviço público com vistas aos pontos facilitadores e as dificuldades nas questões de liderança em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) numa reflexão mais holística e, consequentemente, em analogia com as implicações na condução de equipes. Conclui-se que a alternativa mais consistente a essa questão é da capacitação de líderes (chefias) para um envolvimento interdisciplinar afetivo, numa reconstrução do "chefe" voltada para a liderança democrática e transformacional como fator fundamental na condução de equipes na UFSC.

Palabras Clave: Administração pública. Cultura no serviço público. Gestão de pessoas. Liderança.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

As questões de liderança na Administração Pública permeiam concomitantemente com um novo modelo de gestão. Essa transição decorre lentamente a partir da influência de normas jurídicas que são estabelecidas historicamente, e de acordo com Matias-Pereira (2012), a influência dos Modelos de Gestão (Patrimonialista, Burocrático, Gerencialista) que nas últimas décadas foram instituídos pela República Federativa do Brasil, e nessa cronologia, mesmo que tenha havido evolução, a forma atual de se administrar o bem público ainda está arraigada aos modelos anteriores de gestão.

A gestão de pessoas em IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) é responsável pelo processo de pessoal para capacitar o desenvolvimento de atribuições funcionais nessas instituições. Nesta perspectiva, há fenômenos que chamam particular atenção, são os chamados fatores de riscos, os quais são apontados no Relatório Institucional de cada IFES, seja por suas características, como pelos impactos que podem provocar no ambiente onde ocorrem. Na UFSC, entre esses fatores de risco está o fenômeno da falta de capacitação das chefias no tocante à condução de equipes (UFSC, 2016, p. 216).

A Gestão de Pessoas segue particularidades decorrentes de normas institucionais em diversos os fatores que sofrem transformação constante que podem influenciar nos resultados individuais afetivos dos Servidores Técnico-Administrativos (TAEs) .

Quanto à viabilidade, os pesquisadores tiveram os necessários recursos disponíveis quanto aos dados e informações documentais e bibliográficos para desenvolver o estudo por estarem inseridos na UFSC, como acadêmicos da graduação e pós-graduação e servidor técnico-administrativo.

O líder deve ser um responsável para que não haja o enfraquecimento da coesão e moralidade de pessoal na equipe, logo, uma liderança pode constituir um impacto positivo na moralidade pessoal, podendo ser "fundamental para inspirá-los a reduzir suas ações desviantes" (Gok *et al*. 2017, p. 02).

Nesse contexto, a condição de liderança induz ao pressuposto de que valor moral intrínseco, o qual implica no comportamento da equipe.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A GESTÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A nova administração pública estrutura-se em congruência a uma demanda que passa a exigir melhores e diferenciados bens e serviços públicos. O processo de diversidade de interpretações percebido pelos diferentes atores no campo e o processo importador de tecnologias entre organizações transforma valores e conceitos que moldam os sistemas de gestão nas organizações públicas (BERGUE, 2011).

De acordo com Bergue (2011), a gestão situa-se no campo das ciências sociais aplicadas, espaço da produção de conhecimento em que se entrelaçam paradigmas e valores diversos, moldando múltiplas perspectivas de análise e compreensão do fenômeno organizacional.

Assim, o modelo burocrático “tornou-se alvo das mais ásperas críticas”, em função de não acompanhar a evolução da sociedade, ou seja, de suas estruturas sociais, econômicas, tecnológicas, etc., e devido a esta carência de avanço o modelo se mostra obsoleto, em razão de sua “ineficiência” por não atender as necessidades dos cidadãos (SECCHI, 2009, p. 349). Este argumento infelizmente ainda, faz parte do cotidiano do nosso serviço público, e isso se percebe todos os dias ao lermos o jornal ou escutarmos o noticiário, e de maneira indistinta, ou seja, em todas as esferas e poderes da Administração Pública por todo o território nacional.

Ao transportar para o contexto recente, Secchi (2009) infere que a única norma atendida em sua plenitude nas organizações públicas é a “formalidade”, pois no que diz respeito à impessoalidade, é de conhecimento de que indivíduos se utilizam do cargo ou função para obtenção de vantagens ou favorecimento, gerando processos administrativos e judiciais de improbidade administrativa em todas as esferas públicas, ou seja, se aproveitam do poder inerente ao cargo para suprir os interesses privados.

Bergue (2011) afirma que a reforma administrativa iniciada na década de 90 no Brasil, busca quebrar o paradigma do modelo com fundo prescritivo burocrático e patrimonialista, oriundo da história do país substituindo o modelo para o modelo da administração gerencial contemporânea. Porém em função das questões culturais patrimonialistas e das pressões corporativas se percebe que a administração pública caminha para um modelo com forma híbrida, ou seja, “burocracia flexível”, adequando a burocracia às necessidades da moderna administração pública.

Nesse sentido, atualmente nas instituições públicas, principalmente nas IES (Instituições de Ensino Superior) o aspecto preponderante é baseado nos preceitos das evidências científicas e na tecnologia, e, nesse ponto, Santos (2006, p. 77) corrobora quando ressalta que “a ciência e a tecnologia são aspectos da cultura por causa do impacto direto que têm nos destinos das sociedades atuais”. O serviço público se adéqua as necessidades da sociedade e o indivíduo se adéqua à sociedade, todavia, numa conjuntura que é formadora de opiniões.

E nessas mais diversas linhas de pensamento prevalecem à ideia que defende o

comportamento humano relacionado com o modo de vida de um povo, como se comunicam e interagem na economia, política e socialmente. Os interesses e conceitos de uma nação, de uma instituição pública e particularmente de indivíduos são “definidos a partir da identidade” construída historicamente por um povo ou uma comunidade (BAUMAN, 2012).

2.2 CULTURA NO SERVIÇO PÚBLICO

Existe pluralidade cultural nas instituições públicas, que acarretam conflitos e que de acordo com a interpretação de Bauman (2012, p. 55), “o pluralismo cultural como algo distinto da pluralidade de culturas, não é a era do niilismo. Não é a ausência de valores, nem a perda de sua autoridade que torna a condição humana confusa e as escolhas difíceis, mas a multiplicidade de valores”, e com toda essa variedade de valores e interpretações refere que “a afirmação de um conjunto de valores não mais se faz acompanhar da detração de todos os outros; o resultado é uma situação de comutação constante”.

Quanto a esses conflitos, Bauman (2012, p. 56) confia na ideia de que “o perigo não está nos compromissos com a comunidade e a diferença, mas em sua natureza exclusiva”. Então, quanto à multiplicidade de valores existentes nesse pluralismo cultural, nas instituições públicas não deve ser diferente, pois se a cultura é segundo Bauman (2012) estabelecida porque o homem produz modelos, é dotado de ideias (pensamento, consciência e valores) e tem história.

A cultura brasileira tem importante destaque na compreensão dos padrões gerenciais na administração pública, com origem lusitana, possui traços na cultura onde prevalecem o personalismo e a plasticidade social. Atributos que estão contidos na cultura da gestão das organizações com ênfase nas organizações públicas (legalismo, personalismo, patrimonialismo e o clientelismo), contudo para Freitas (2007 p. 45) “a hierarquia, personalismo, malandragem, sensualismo e aventureiro” são destacados como traços da cultura organizacional brasileira.

Nesse sentido, a prestação de serviços ao público possui um modelo atribuído ao desempenho de funções, portanto em observação de que exista uma diversidade cultural em cada nova atividade desenvolvida no contexto das instituições públicas, faz-se indicativo de que, “o agrupamento de normas e costumes padronizados dos diferencialistas; é uma abordagem específica, totalmente humana [...] na habilidade específica da mente humana de ser intencional, ativa e criativa.” (BAUMAN, 2012, p. 91). E é com esse agrupamento de normas e costumes, admitindo a existência de diferenças e com a habilidade de cada indivíduo que são compostas as atribuições das instituições públicas e se estabelece uma realidade cultural das instituições e suas especificidades sociais.

Essa realidade cultural, segundo Santos (2006, p. 8) “tem sua lógica interna, a qual devemos conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam”.

No entanto, essa mesma pluralidade cultural pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação das atividades na instituição pública e na sociedade, pois, “de fato, cultura tende a se transformar numa área de reflexão sobre a realidade onde aquelas duas preocupações básicas se mesclam” (SANTOS, 2006, p. 40).

Ainda sobre a cultura no serviço público e para evidenciar esse processo plural, as

palavras de Santos (2006, p. 45) completam que “a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter” assim, pois, essa concepção “aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade”.

A relevância nesse exposto destaca um potencial para a transformação constante, o que torna as pessoas da instituição pública capazes de compreender subjetivamente que a função que desempenham também muda constantemente por intermédio da demanda ou de novas informações, tecnologias, evidencias científicas ou políticas, e devem ter na mudança seus contextos imediatos com reflexo na sociedade em geral.

Isso porque a cultura faz parte da nossa realidade, da realidade das instituições e da sociedade, e “nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental” (SANTOS, 2006, p. 47).

E se a mudança é um aspecto fundamental da cultura, não poderá ser considerada como um produto e sim, “ao pensar em cultura é preciso considerar os processos sociais que dizem respeito à sociedade como um todo” (SANTOS, 2006, p. 65).

Se historicamente acontece e existe o confronto de culturas ou de interesses entre povos por outro lado, e forma perspicaz, existe a imposição de uma cultura universal atual que dilui a história, ameniza o confronto e tende com que aceitamos o inexorável “bem estar” guiado com intuito por uma economia e política mundial indutiva (BAUMAN, 2012).

Atualmente poucos indivíduos expressam suas ideias, porque não se tem mais base na cultura local, os indivíduos tem pouca segurança para opinar e são subestimados na expressão de seus conceitos, pois o comportamento individual não deve entrar em confronto com a diversidade ou interesses divergentes correlatos da estrutura social, logo, é mais fácil ser cosmopolita.

E assim, os indivíduos estabelecem uma nova ordem, estabelecem uma nova cultura porque o indivíduo é como o reflexo da sociedade e se utiliza de uma realidade adaptada para satisfação de suas necessidades, assim, é a partir dessa nova ordem que se estabelece com outros indivíduos e que remete ao capitalismo para que, se mantenha vivo porque “a cultura de hoje é feita de ofertas, não de normas” (BAUMAN, 2010, p.33).

Nesse contexto apresentado por Bauman (2012), é também a essência do indivíduo como valor de conhecimento adquirido, como referência a que devemos nos remeter na prestação de serviços públicos, nos desafios para abster-se ao consumo excessivo pela necessidade de substituição, seja material ou moral, seja singular ou plural. É, temos que pensar e saber classificar a premissa do conhecimento adquirido e das necessidades para a vida individual e em sociedade.

O essencial dessas práticas é que seja contemplada na sua totalidade e na aquisição de um conhecimento novo, mas sem alienação, ou seja, o aperfeiçoamento profissional, a conduta profissional, deve ser um compromisso com a atividade prática em que “o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos” (FREIRE, 2011, p. 10).

2.3 GESTÃO DE PESSOAS E ESTRUTURA EM IFES

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são designadas a promover a

educação em nível superior, constituem-se em unidades de organização institucional autônomas no âmbito deste ensino, conforme refere à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

As IFES em sua organização apresentam, de acordo com o Quadro 01, fatores, complexidades e aspectos que devem ser considerados em análise estrutural e de funcionamento nas instituições.

Quadro 1 - Fatores estruturais

Fatores	Tamanho, tecnologia, ambiente e escolha estratégica
Complexidade	Diferenciação horizontal, diferenciação vertical e dispersão espacial
Formalização	Desempenho de papeis, relações de autoridade, comunicações, normas, sanções e procedimentos
Centralização, descentralização e delegação	Centralização: concentração de poder decisório. Descentralização: delegação de poder e autoridade dos níveis mais altos para os mais baixos da organização.
Integração	Interrelação e interligação entre os diversos cargos e atividades

Fonte: Adaptado de Machado e Silveira (1998).

Os fatores estruturais implicam no desenvolvimento das atividades institucionais, pois existe um processo administrativo estabelecido nas organizações que está enraizado ao modelo burocrático e que possui uma estratégia separatista como salienta Machado e Silveira (1998, p. 22) em relação a

> disciplina, especialização, hierarquia, autoridade legal, carreira vertical e formalização são ainda características presentes nas organizações, que, se por um lado, tomam possível a sua organização e funcionamento, por outro, condicionam o ser humano a se comportar de certa maneira, tolhendo-lhe, muitas vezes, a sua capacidade de pensar e de usar a criatividade e a inovação.

A essa estrutura nas IFES historicamente construída, é decorrente, segundo Matias-Pereira (2012), da influência dos Modelos de Gestão (Patrimonialista, Burocrático e Gerencialista), que nas últimas décadas foram instituídos pela República Federativa do Brasil, e nessa cronologia, mesmo que tenha havido evolução, a forma atual de se administrar o bem público ainda está arraigada aos modelos anteriores de gestão.

A Gestão de Pessoas tem o papel de analisar essa estrutura e reorganizar atuando em "consultoria interna, por meio dos seus processos alinhados à estratégia organizacional e integrados entre si, buscando elevar o desempenho, desenvolver o conhecimento e promover a inovação e a competitividade" (GIRARD *et al*, 2012, p. 66).

A Gestão de Pessoas segue particularidades decorrentes de normas institucionais e para gestão dos TAEs está disposto o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em educação (PCCTAE) com referência a Lei Nº 11.091/05 (BRASIL, 2005).

Quanto aos princípios do PCCTAE, Dantas (2015,p. 42), destaca o seguinte conjunto:

a) Reorganiza o quadro de pessoal, com Plano de Carreira, seus objetivos, dinâmica de ingresso, desenvolvimento do servidor na carreira, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento, mediante Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de Capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida respeitada o interstício de 18 (dezoito) meses;
b) Insere a avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, que deve ser realizada por meio de critérios objetivos e decorrentes das metas institucionais;
c) Prevê o desenvolvimento na carreira do servidor com a garantia de programas de desenvolvimento de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, bem como a valorização, reconhecimento e fomento da qualificação dos servidores por meio de programas de ensino formal (ensino médio, superior, pós-graduação *lato-sensu* e *stricto sensu*);
d) Estabelece mecanismos de acompanhamento e controle como a exigência legal do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira, observados os princípios e diretrizes do plano de carreira dos técnicos administrativos em Educação, que deverá conter obrigatoriamente: I) dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição; II) Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e III) Programa de Avaliação de Desempenho.
e) Acerca daqueles que ocupam funções de gestão, a exemplo dos Coordenadores de Apoio Administrativo dos Centros de Ensino - foco do presente estudo -, cabe destacar que estes também a responsabilidade de fazer gestão dos servidores que atuam nas suas unidades, naturalmente, dentro de certos limites, posto que cabe ao setor central decidir sobre questões que afetam a instituição como um todo.

O desenvolvimento de pessoas nas IFES deve ser visto numa perspectiva integrada, pois a “gestão de pessoas é uma área ou departamento da organização que se ocupa com um conjunto de atividades relacionadas às pessoas. Não há organização sem pessoas” (RIBEIRO 2007, p. 03).

Observa-se então, que o desempenho das atribuições dos TAEs deve ter suporte, aprimoramento, formação de equipes e capacitação de acordo com as demandas organizacionais e, portanto merecem atenção especial de um líder.

2.4 LIDERANÇA EM IFES

A liderança existe em todos os lugares, seja nas instituições públicas ou privadas, na sociedade, no indivíduo, pois, “qualquer pessoa que esteja influenciando autenticamente para agregar valor está liderando”, desde que a essência seja a mesma, os líderes podem “influenciar e agregar valor por meio de ideias, outros por meio de sistemas, outros ainda por meio de pessoas” (CASHMAN, 2011, p. 19).

Desde o final do século XV, com a evolução do método científico e uma nova maneira de pensar, incide a “um distanciamento radical da visão da vida como um todo

completo, integrado para uma visão dela em pequenas partes separadas a fim de explicar o todo" (SECRETAN, 2007, p. 46).

Para manifestar a liderança existem infinitas maneiras que geralmente surgem em "nossa jornada contínua para descobrir e desenvolver nossas capacidades internas importantes, para tornar a contribuição mais positiva ao mundo em nosso redor" (CASHMAN, 2011, p. 20).

De modo consciente e aplicando nosso potencial, é preciso um equilíbrio de liderança já que, "a liderança envolve uma dinâmica constante entre o interior e o exterior", portanto, não lideramos apenas de dentro para fora, pois estamos "em um fluxo contínuo, um relacionamento dinâmico conosco e com nossos colaboradores - o mercado, nossos clientes, nossos funcionários e nossos relacionamentos pessoais" (CASHMAN, 2011, p. 20).

Para Lennick e Kiel (2009, p. 40), "além da inteligência cognitiva e da inteligência técnica", existem competências básicas para o exercício da liderança, "são as competências moral e emocional que se assumem como capacidades diferenciadoras, armas secretas para o desempenho duradouro em termos pessoais e organizacionais". Os autores ainda salientam que

> a inteligência moral é a capacidade mental de determinar de que forma os princípios humanos universais devem ser aplicados aos nossos valores, objetivos e ações". [...] a inteligência moral é a capacidade de diferenciar o bem do mal, tal como os princípios universais os definem. Os princípios universais são as crenças acerca da conduta humana que são comuns a todas as culturas do mundo (LENNICK E KIEL 2009, p. 27).

Na práxis, a liderança, segundo Girardi *et al* (2012, p. 68) "é uma ferramenta estratégica da Gestão de Pessoas, integrante do processo de Aplicação de pessoas, que agrega valor aos resultados e ao conhecimento das organizações".

O líder nas práticas em gestão pública deve possuir elementos fundamentais no planejamento e controle. Segundo Bergamini (1994 apud GIRARDI *et al* 2012, p. 69) "a maioria das definições de liderança apresenta dois elementos comuns: a liderança como fenômeno grupal e a liderança como processo intencional de influência do líder sobre os seus seguidores".

Para Santana (2012, p. 36), liderança é o processo de influência social, consensual, e bilateral entre líderes e seguidores com vista a atingir objetivos comuns e fins organizacionais socialmente úteis". O autor salienta que,

> O processo de liderança sugere a necessidade de vislumbrá-la segundo valores que permeiam a sociedade, de tal maneira que não pode compreender plenamente o termo liderança sob o prisma do livre-valor ou, tampouco da neutralidade, pois, geralmente está sempre associado às crenças às autoimagens, e aos códigos morais (SANTANA, 2012, p. 37).

Nesse sentido, Santana (2012, p. 38) ainda acrescenta que no processo de

liderança "os líderes e seguidores exercem influência não coerciva e bilateral entre si para atingir objetivos organizacionais e sociais comuns".

O líder apoia e conduz a equipe para as práticas na organização, cada membro da equipe se identifica com desenvolvimento de tarefas de acordo com suas aptidões, as quais podem ser atribuídas pelo líder. Bennis (1996 apud GIRARDI *et al* 2012, p. 69) avalia que "enquanto o gerente administra, foca no trabalho com visão de curto prazo, o líder inova, foca nas pessoas, no futuro, em uma relação de confiança".

Girardi *et al.* (2012) aponta sobre as competências ilusórias, as quais percebemos que muitas organizaçãoes “criam mitos de perfeição sobre o que elas querem ou esperam dos líderes”, enfocam “manifestações externas de liderança (por exemplo, visão, inovação, resultados, empenho, etc.), em vez de obter o fundamental, a essência da liderança” (GIRARDI *et al*., 2012 p. 18).

De acordo com Girardi *et al*. (2012, p. 70), "conforme o modo de uso do poder pelo líder, os resultados da liderança variam em termos de amplitude, o que remete a diferentes tipos de liderança [...]". Assim, e exposto no quadro 02, são apontados alguns deles, cada um com características particulares:

Quadro 02: Características de alguns tipos de liderança.

(continua)

Liderança Carismática	associada no carisma e nas habilidades de comportamento do líder percebidas pelos seguidores que possuem aceitação incondicional e envolvimento emocional com a missão da empresa (LIMONGI- -FRANÇA; ARELLANO, 2002; CAVALCANTI, 2009)
Liderança Visionária	baseada na capacidade do líder de criar a visão do futuro, indo além da orientação para metas (CAVALCANTI, 2009).
Liderança Transacional	entende o processo de liderança como a ocorrência de transações com benefícios mútuos entre o líder e a equipe em certo contexto; há o foco na relação de troca. O líder transacional observa o cumprimento dos padrões, ajusta o trabalho e reconhece realizações.
Liderança Transformacional	o líder e a equipe elevam-se mutuamente em relação à moralidade e à motivação, aumentando a conscientização, o comprometimento e a busca da autorrealização. O líder transformacional tem como foco o desenvolvimento das pessoas,

(conclusão)

	a busca de desempenho além do cargo; possui carisma, inspiração, dá atenção a

Liderança Transformacional	cada indivíduo, produz mudanças e promove o compartilhamento dos valores da empresa (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002; CAVALCANTI, 2009).
Liderança Participativa	une visão, *empowerment* e um conjunto de valores próprios e declarados. Os líderes participativos abrem espaço para a experimentação, inovação, responsabilidade, autonomia sustentada, estimulam a comunicação, a aprendizagem, o conhecimento e as oportunidades (BOOG; BOOG, 2006).
Liderança de Alta Performance	acentua a formação de equipes de trabalho, tendo o líder como catalisador de talentos na criação de novas competências e melhores resultados em um ambiente dinâmico e competitivo (LIMONGI- -FRANÇA; ARELLANO, 2002).

Fonte: Girardi *et al* (2012, p. 70).

A condição de líder, consequentes desafios e sucessos estão ligados à realidade da unidade, por conseguinte "desenvolvemos nossa consciência desta realidade, desenvolvemos também a nossa capacidade para a liderança consciente" (SECRETAN, 2007, p. 30).

Segundo Bill (2009, p. 10), para conduzir uma organização e atender às demandas, os dirigentes devem ter uma visão clara de direção, comprometimento e integridade com os objetivos, entretanto, devem "liderar não só com a mente, mas também com o coração".

Tornam-se dirigentes excepcionais segundo Bill (2009, p. 12), pessoas disciplinadas, que possuem habilidades naturais de liderança e que as desenvolvem em sua plenitude e com autenticidade, que "reconhecem suas limitações e trabalham para superá-las", dedicam-se ao seu crescimento, desenvolvimento pessoal e em seus princípios, de modo que "lideram com objetividade, sentido e valores".

3 METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo pode ser caracterizado como descritivo, pois tem como principal objetivo descrever características de uma determinada população ou de um fenômeno e estabelecer relações entre variáveis (GIL, 1994). Nesta pesquisa que metodologicamente está classificada como estudo de caso, procurar-se-á descrever como estão caracterizadas e estruturadas as questões de liderança no que tange as implicações na condução de equipes de TAEs na UFSC. A pesquisa tem abordagem

qualitativa, pois "é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa, ou plano, ou mesmo quando é o caso da proposição de planos, ou seja, quando se trata de selecionar as metas de um programa e construir uma intervenção" (ROESCH, 2005, p.154).

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Vergara (2007), uma pesquisa pode ser classificada quanto aos seus fins e quanto aos meios usados para alcançá-los. No que tange aos seus fins, este estudo classifica-se como uma pesquisa descritiva. E, quanto aos meios, trata-se de um estudo de caso, uma pesquisa bibliográfica e documental.

A bibliografia de interesse concentra-se, especialmente, nos temas sobre IFES, gestão de pessoas, cultura no setor público e liderança.

Os documentos, por seu turno, referem-se a leis federais que versam mais intensamente sobre a estrutura e funcionamento das IES. Os demais documentos pesquisados são inerentes à UFSC, tais como o seu Relatório de Gestão e Plano Anual de Capacitação.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 AS QUESTÕES DE LIDERANÇA NAS IFES

O trabalho do líder direcionado aos objetivos organizacionais pode ser otimizado por meio do diálogo a partir da premissa da gestão mais democrática, pois ajuda a construir uma cultura organizacional e a conduzir de equipes, estimula a inovação e aos processos das atribuições do serviço prestado ao público.

As IFES têm em sua administração universitária as chefias assumindo a liderança num processo de gestão pessoal e social que deve estar em acordo com o agir comunicativo e a verdade, e que segundo Tenório (1998) essa "verdade" existe se todos os participantes da ação social admitem sua validade, isto é, a "verdade é a promessa de consenso racional ou, a verdade não é uma relação entre o indivíduo e a sua percepção do mundo, mas sim um acordo alcançado por meio da discussão crítica, da apreciação intersubjetiva" (TENÓRIO, 1998, p.126).

A prática decisória do líder baseado em uma gestão social é um caminho no qual, incide quanto ao processo decisório, ao qual "é exercido por meio de diferentes sujeitos sociais" (TENÓRIO, 2008, p. 25). Nesse sentido, a liderança pode ser compreendida de modo mais democrática e social, onde "a tomada de decisão é coletiva, sem coerção, baseada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e no entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação enquanto fim último" (TENÓRIO, 2013, p. 17).

O diálogo gera união e compartilhamento de ideias e ações, já a separatividade nega realidade, a integração e a interdependência porque "tudo em nossa vida está interconectado" e em todo processo "nunca há ação sem consequência - seja lá onde for -

porque todos somos um" (SECRETAN, 2007, p. 32). A separatividade é um hábito, "um padrão construído ao longo de seis mil anos e os defensores do velho paradigma vão lutar furiosamente, apelando para qualquer argumento espúrio a sua disposição" (SECRETAN, 2007, p. 41).

4.2 LIDERANÇA NA UFSC (RISCOS RELACIONADOS AO PESSOAL)

. Na UFSC, entre esses fatores de risco está o fenômeno da falta de capacitação das chefias no tocante à condução de equipes, o qual é citado no Relatório de Gestão do exercício 2014 e do mesmo modo no ano de 2015 (UFSC, 2016, p. 216).

No Relatório de Gestão da UFSC do exercício de 2016, no que tange aos riscos relacionados ao pessoal, cita-se que a UFSC "vem se apropriando dos constructos teóricos da concepção da Gestão de Risco, com vistas a implementar suas ações na área de Gestão de Pessoas, na qual serão fomentadas formações para iniciarmos ações nesta prática" (UFSC, 2017, p. 153). A importância e a oportunidade deste estudo justifica-se pelo fato de a própria Instituição em foco - a UFSC - reconhecer a falta de capacitação das chefias no tocante à condução de equipes como um problema citado nos Relatórios de Gestão dos anos de 2014 e 2015.

Com base nesses Relatórios de Gestão dos últimos anos, a UFSC reconhece essa dificuldade da Gestão de Pessoas e inseriu no Plano Anual de Capacitação (PAC) da UFSC, na Matriz de Programação de 2017, a Linha de Desenvolvimento de Gestão.

Segundo o PAC da UFSC (2017, p. 32), as Linhas de Desenvolvimento estão de acordo com o Decreto nº. 5.825, de 29 de junho de 2006, as quais referem a demandas de TAEs na iniciação ao serviço público, formação geral, educação formal, **Gestão** (ações voltadas para a preparação dos servidores para atividades de gestão, que deverão constituir-se em pré-requisitos para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção), inter-relação entre ambientes e linha específica. Essas Linhas de Desenvolvimento

> norteiam os programas de aperfeiçoamento e qualificação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a correta adequação aos seus objetivos específicos. De acordo com o Decreto, as IFES devem implementar o plano anual de capacitação institucional, a partir destas linhas.

A Linha de desenvolvimento de Gestão (Figura 01), "visa à preparação do servidor para o desenvolvimento das atividades de gestão, constituindo-se como pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção" (UFSC, 2017, p. 50).

Figura 01: Linha de desenvolvimento de gestão

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL				
OBJETIVO GERAL	Incentivar, apoiar e disseminar o uso de práticas inovadoras aos gestores da universidade, aprimorando o papel do gestor para o exercício das funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção, com foco nas demandas, nos desafios da organização e nas relações interpessoais.			
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	• Capacitar os servidores para o exercício de funções de chefia, por meio de estímulos ao desenvolvimento de competências gerenciais, com otimização dos recursos públicos como pressuposto para a gestão. • Capacitar os servidores em função de chefia para o desenvolvimento de competências de liderança e habilidades nas relações interpessoais, visando à melhoria da qualidade de interação com sua equipe de trabalho.			
META	Capacitar 80% das vagas oferecidas com o público-alvo do programa em 2017.			
INDICADOR DE RESULTADO	Percentual de servidores capacitados por meio deste Programa.			
AÇÕES DE CAPACITAÇÃO	**TIPO E MODALIDADE**	**CARGA HORÁRIA**	**Nº DE TURMAS**	**VAGAS POR TURMA**
1. Gestão de Risco **Objetivo**: Capacitar os gestores na área de aquisições em gestão de riscos.	Curso Presencial	A definir	A definir	A definir
2. Estágio Probatório como Processo de Adaptação ao Serviço Público **Objetivo**: Desenvolver a formação dos gestores sobre o processo de Estágio Probatório dos servidores técnico-administrativo em educação em consonância com as diretrizes institucionais.	Curso Presencial	4h	4	A definir

Fonte: Plano Anual de Capacitação (UFSC, 2017, p.50).

De acordo com a Figura 01, existe no PAC, na Matriz de Programação do ano de 2017, o indicativo que objetiva por meio de um curso presencial “capacitar os gestores na área de aquisições em gestão de riscos, mas, o referido curso não possui carga horária definida, nem mesmo planejamento quanto a organização de turmas e quantidade de vagas estabelecidos.

5 CONCLUSÃO

Deve ser incentivada pelo líder a capacitação permanente dos servidores públicos, pois a qualificação somente é alcançada por intermédio da atualização (individual ou da equipe), da atividade técnica e motivação do servidor. A maioria das instituições conta com programas de capacitação, e, em conjunto com parcerias ou funcionários da instituição qualificados tecnicamente também podem desenvolver e implantar projetos de atualização de atividades técnicos específicos, para tanto, a UFSC organiza-se e possui o Plano Anual de Capacitação.

As informações advindas do líder, da equipe de trabalho ou dos cursos de capacitação devem ser o reflexo da realidade dos serviços prestados com indicadores específicos que podem ser definidos pela equipe de cada setor para processo decisão.

Cada indicador pode estabelecer uma ação estratégica, e, nesse sentido, Pereira (2010), sugere que a flexibilidade de alternativas deve estar focada nas competências, no planejamento sistêmico de estratégias, tempo e reflexão, para a decisão com caráter abrangente, para o alcance de objetivos propostos.

As estruturas e os processos de cada setor de uma organização dependem da

interpretação e atitude do líder e de como coordena as atividades e atribuições dos TAEs.

Estamos cada vez mais perante a necessidade de um líder, cuja inteligência moral que o caracterize, desconstrua as práticas enraizadas advindas de Modelos de Gestão anteriores para uma dinâmica inovadora nas IFES.

A competência do líder está ligada ao desempenho das atribuições dos servidores, logo, o comportamento de um indivíduo dar-se-á a partir de sua experiência de vida juntamente com suas expectativas, numa análise do que é objetivo, e o objeto da prática juntamente ao conceito moral. A análise remete ao sentimento de felicidade, numa conjuntura do ser bem sucedido.

A partir desse pensamento, a estratégia do líder poderá ser uma ação baseada na satisfação dos membros da equipe e desenvolvimento das atribuições institucionais, não obstante, também refere na soma de sua experiência e conhecimentos postos em prática, logo, existem duas hipóteses quanto aos membros da equipe:

a) se desconheço a experiência prática do TAEs e se este deseja juntar-se a equipe;

b) se conheço a experiência prática do TAEs e, se este poderá somar a conhecimentos e estratégias futuras.

Então é possível influenciar e conquistar os membros da equipe e conduzi-los a uma prática ética a partir do exemplo e do reconhecimento pelo líder.

Por que a análise de ser bem sucedido no serviço não é somente o financeiro, mas possuir estabilidade e felicidade no local de trabalho. A condição de felicidade para o individuo é geralmente estabelecida dentro dos padrões sociais instituídos. Esse é um desafio do líder em um mundo transformacional.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de janeiro: Zahar, 2012.

BERGUE, S. T. **Modelos de Gestão em Organizações Públicas.** Caxias do Sul: Educs, 2011.

BILL, G. **Liderança Autêntica**: resgate os valores fundamentais e construa organizações duradouras. São Paulo: Gente, 2009.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto Nº 5.825, de 29 de junho de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CASHMAN, K. **Liderança autêntica dentro de si para fora**: como lidar a partir de seus valores pessoais. São Paulo: Makron Books, 2011.

DANTAS, E. L. B. **Política de gestão de pessoas em universidades federais**: o plano de desenvolvimento de integrantes da carreira dos cargos técnico-administrativos em educação - PDIPCCTAE – na Universidade Federal do Tocantins. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Tocantins. Campus Universitário de Palmas. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/118/1/Erica%20Lissandra%20Bertolossi%20Dantas%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 mai 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. B. **Traços brasileiros para uma análise organizacional**. In: MOTTA, F.C.P.; CALDAS, M.P. Cultura organizacional e cultura brasileira, São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Administração de recursos humanos**: um enfoque profissional. São Paulo: Atlas, 1994.

GIRARDI, D. M.; SOUZA, I. M.; GIRARDI, J. F. **O processo de liderança e a gestão do conhecimento organizacional**: as práticas das maiores indústrias catarinenses. Revista de Ciências da Administração - v. 14, n. 32, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2012v14n32p65>. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

GOK, K.; SUMANTH J. J.; BOMMER W. H. **You May Not Reap What You Sow: How Employees' Moral Awareness Minimizes Ethical Leadership's Positive Impact on Workplace Deviance**. In Journal of Business Ethics , 2017. Disponível em: < https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-017-3655-7>. Acesso em: 15 de ago. de 2017.

LENNICK, D. e KIEL, F. **Inteligência moral**. Lisboa: Editora Presença, 2009.

MACHADO, N. S.; SILVEIRA, A. **Configurações estruturais em organizações universitárias**. Florianópolis: Insular, 1998.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2012.

PEREIRA, M. F. **Planejamento estratégico**: teorias, modelos e processos. V.1. São Paulo: Atlas, 2010.

RIBEIRO, E. I. B. **Gestão de pessoas**. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Indaial: ASSELVI, 2007.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

SANTANA, J. Q. **Liderança autêntica no batalhão de operações policiais especiais de Santa Catarina**. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SECCHI, L. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. RAP - Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, MAR./ABR. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2017.

SECRETAN, L. **One**: a arte e a prática da liderança consciente. São Paulo: Cultrix, 2007.

TENÓRIO, F. G. (Coord). **Gestão social**: metodologia e casos. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. (Org.). **Gestão social e gestão estratégica**: experiências em desenvolvimento territorial. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2013.

_____. **Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008.

UFSC. **Relatório de gestão 2014**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135001>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Relatório de gestão 2015**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174355>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. **Relatório de gestão 2016**. Disponível em:

<http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2017/03/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2016.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2017.

_____. **Plano Anual de Capacitação 2017**. Disponível em: <http://capacitacao.ufsc.br/files/2017/06/PAC-2017.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2017.

VERGARA. S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

As crenças presentes no cotidiano dos servidores públicos da universidade federal de santa catarina: do controle e cobrança à subordinação

Autores: **Nunes, Thiago Soares** (Universidade Estadual de Maringá); **Santos, Laís Silveira** (Universidade do Estado de Santa Catarina / Universidade Federal de Santa Catarina); **Tolfo, Suzana da Rosa** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: O artigo objetiva descrever e discutir a percepção dos servidores públicos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre as crenças presentes nas práticas, comportamentos e cultura da instituição. Estas crenças, não formalizadas, são compartilhadas pelos membros e podem influenciar nas relações interpessoais e na própria estrutura e gestão organizacional. Quanto ao método, trata-se de um estudo de caso caracterizado como qualitativo e descritivo. Os dados foram coletados por meio de questionário online (214 respostas) e entrevistas (12 participantes) com servidores docentes e técnico-administrativos da UFSC, sendo utilizada a análise de conteúdo para apreciação das informações. Os resultados foram sistematizados em duas categorias de análise que se destacaram e pareceram mais contundentes nas respostas dos participantes: as crenças sobre controle e cobranças e as crenças sobre subordinação. Embora não se tratasse de uma categoria, as relações de poder e hierarquia permearam as crenças apresentadas em ambas as categorias e confirmaram a presença de crenças na Universidade que são reflexos da cultura brasileira e da cultura do serviço público, de forma geral.

Palabras Clave: Crenças; Cultura organizacional; Gestão pública; Universidade; Servidor público.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As organizações públicas, consideradas como sistemas dinâmicos, complexos, interdependentes e inter-relacionados (PIRES; MACÊDO, 2006), têm por objetivo prestar e cumprir serviços e compromissos com a sociedade, ou seja, servir ao interesse público. A palavra "público", neste caso, significa que o valor ético no padrão do interesse público se aplica a todo membro da comunidade política: é um valor que deve ser distinguido de algo vantajoso para uma pessoa e desvantajoso para outra (CASSINELLI, 1967).

Essas organizações cumprem, ou deveriam cumprir, suas funções e serviços respeitando o *ethos* democrático e o *ethos* burocrático, característicos de uma organização que trabalha em prol do interesse público (NABATCHI, 2011). Algumas de suas características básicas estão relacionadas com a elevada burocracia existente no seu funcionamento, apego às regras e rotinas, supervalorização das hierarquias, paternalismo nas relações, apego ao poder e muitas outras (PIRES; MACÊDO, 2006). Dentro desse contexto, sua gestão tem sido permeada por dificuldades e desafios, como a manutenção de características tradicionais da gestão pública, a modificação de procedimentos e a introdução de modernos instrumentos de gestão (CARVALHO; OLIVEIRA; SILVA, 2013).

Entre os tipos de organizações públicas existentes no Brasil, tem-se o tipo organizacional chamado de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no qual também é possível visualizar essas características em suas práticas e estrutura. Trataremos, neste artigo, mais especificamente de uma instituição pública universitária.

As instituições universitárias, além das características presentes nas organizações públicas, são consideradas organizações complexas por executarem atividades múltiplas e direcionadas para o ensino, a pesquisa e a extensão (LEITÃO, 1985). Desta forma, podem apresentar uma elevada especialização de tarefas, elevada burocratização, formato organizacional amplo na base e estreito no topo, agrupamento de unidades sob forma funcional, pouca atividade de planejamento e controle, dentre outras (LEITÃO, 1990).

Nunes (2016) destaca que a atual conjuntura das instituições universitárias encontra-se cada vez mais turbulenta e reflete muitos problemas da própria sociedade, instituições e cultura brasileira. Neste sentido, o "mundo universitário" pode ser visto como um universo de representações sociais, de discursos e promessas, de seduções e conflitos, de competição e exigências que se refletem em uma relação que comporta sentimentos de identificação e adesão. Nesse contexto, as exigências ao seu corpo funcional (técnicos administrativos e docentes) se intensificam, atingindo um grau de eficiência historicamente novo e, ao mesmo tempo, com relações sociais laborais mais precarizadas (NUNES, 2016).

Sobre esta situação relacional, Gaulejac (2007) afirma que vivemos em uma sociedade onde as relações sociais são regidas por um princípio de competição generalizada, onde o trabalhador deve lutar para ter uma existência social. Na orientação das relações estabelecidas nas organizações, uma das dimensões que as guiam por meio das atividades no âmbito do trabalho refere-se a cultura organizacional, que também possui importante papel para a compreensão do desempenho nas organizações públicas (SILVA; FADUL, 2010). De acordo com Freitas, Heloani e Barreto (2008) as organizações definem, de forma explícita ou implícita, por meio de sua cultura, determinados padrões de relacionamento e estrutura (formal e informal) e, principalmente, os seus valores e as suas crenças.

Para alcançar um nível mais profundo de compreensão da cultura organizacional, decifrar o padrão e prever o comportamento futuro, é necessário adentrar no nível dos pressupostos básicos, que são aspectos "tão naturais que as pessoas não questionam ou não se dão conta que os mesmos orientam seus comportamentos" (SILVA, 2001, p. 40). Eles compreendem as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes criados pelos indivíduos para orientar seus comportamentos, as quais são assumidas como verdadeiras pelo grupo e determinam como um membro deve perceber, pensar e sentir o trabalho, as metas de desempenho, as relações humanas e o desempenho dos colegas, e demais (SCHEIN, 2009).

Neste sentido, o estudo de crenças ajuda na compreensão sobre o modo de pensar e agir dos membros das organizações em seu cotidiano (FERNANDES; ZANELLI, 2006). Indo além, por meio da compreensão dos pressupostos básicos de uma organização, a forma como eles se relacionam e funcionam, e as características comportamentais que engendram, pode-se identificar detalhadamente aspectos despercebidos no dia a dia institucional (NUNES, 2016).

Tendo isso em mente, buscou-se neste estudo descrever e discutir a percepção dos servidores públicos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre as crenças presentes nas práticas, comportamentos e cultura da instituição.

A partir desse objetivo, esperava-se encontrar elementos para compreender aspectos de contato intergrupal, cooperação, uso de regras de justiça e solução de conflitos que fazem parte da cultura organizacional da instituição em estudo (ROS, 2006). Esses elementos poderiam justificar a compreensão de Oliveira, Kamimura e Taudecci (2011), para os quais as universidades possuem um estilo próprio de estrutura que está permeado de ambivalência e diversidades; como também a perspectiva de diferenciação, segundo a qual fazem parte das universidades, enquanto organização, diferentes grupos de servidores, com diferentes crenças, compromissos, objetivos e motivações (PIRES; MACEDO, 2006; FEITOSA, 2015).

2. CULTURA ORGANIZACIONAL

O estudo da cultura tem-se beneficiado de contribuições das mais diversas ciências e áreas de conhecimento, no entanto, suas raízes são encontradas, principalmente, na sociologia e antropologia (FREITAS, 2007). No âmbito das organizações, os estudos sobre cultura se tornaram mais intensos e populares na década de 1980, apesar de que parte de seus pressupostos estavam presentes em pesquisas acadêmicas anteriores a este período (CAVEDON, 2010).

Na perspectiva sociológica, Fleury e Sampaio (2002) relatam que a corrente mais importante para a análise da cultura é o interacionismo simbólico de Erving Goffman e Peter Berger. Na obra de Berger e Luckmann, "*The social Construction of Reality*" os autores procuram explorar o processo de elaboração do universo simbólico. Para estes autores, a vida cotidiana se apresenta para os indivíduos como uma realidade ordenada, ou seja, uma realidade que se impõe como objetivada, pré-arranjada em padrões, que é constituída por uma série de objetivos que foram designados como objetos antes do indivíduo aparecer em cena. Nesta perspectiva, o indivíduo percebe que existe correlação entre os significados atribuídos por ele e pelos outros ao objeto, ou seja, existe um compartilhamento de um senso comum sobre a realidade (FLEURY; SAMPAIO, 2002).

Por sua vez, na perspectiva antropológica, a dimensão simbólica é capaz de integrar todos os aspectos da prática social (FLEURY, 1996; FLEURY; SAMPAIO, 2002). Para Durhan (1984, apud FLEURY, 1996; FLEURY; SAMPAIO, 2002) os antropólogos procuraram conceber os padrões culturais não como um modelo que determinaria comportamentos estritamente idênticos, mas como uma estrutura que permitiria atribuir significado a determinadas ações.

Em relação ao âmbito organizacional, dentre os autores que se dedicaram a discussão sobre conceitos, paradigmas e métodos de pesquisa sobre cultura nas organizações, Linda Smircich é quem desenvolveu estudos mais citados em toda a produção acadêmica. Também estão associadas a essa autora substanciais contribuições sobre a definição de objetos e métodos de pesquisa em função dos pressupostos básicos que o pesquisador tem a respeito do que é o homem, o que é organização e o que é a cultura (FREITAS, 2007). A partir das combinações dos pressupostos, Smircich (1983) identificou que o conjunto das pesquisas sobre cultura organizacional tendem a visualizar as organizações de duas formas: como uma metáfora, enxergando a organização como ela é; e como uma variável, que considera a cultura como algo que a organização tem.

Neste artigo, trataremos cultura organizacional a partir da definição de Maria Tereza Leme Fleury, a qual se destacada no debate da temática desde a década de 1990, quando desenvolveu diversas pesquisas sobre a influência da cultura no comportamento social das organizações (SILVA, 2001). Portanto, cultura organizacional pode ser compreendida como

> [...] um conjunto de valores, expressos em elementos simbólicos e em práticas organizacionais, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso, como expressam e instrumentalizam relações de dominação (FLEURY, 1995, p. 8).

Schein (2009) acredita que a cultura pode ser analisada em diferentes níveis, uma vez que estes variam de manifestações abertas muito tangíveis, que podemos ver e sentir, a suposições básicas, inconscientes e profundamente inseridas. Os níveis identificados por Schein (2009) são: artefatos; crenças e valores expostos; e pressupostos básicos.

O nível dos artefatos incluí os aspectos visíveis, como a arquitetura do ambiente físico, linguagem, tecnologia, maneiras de se comunicar, manifestações emocionais, mitos e histórias contadas sobre a organização, lista explícita dos valores, processos

organizações pelos quais o comportamento torna-se rotineiro, elementos estruturais como descrições formais sobre como a organização funciona, dentre outros (SCHEIN, 2009). Trata-se do nível mais superficial para analisar a cultura organizacional, pois é de mais fácil observação.

No segundo nível estão as crenças e valores expostos que são orientações aos funcionários a respeito do que deve ser feito para alcançar os resultados esperados (SCHEIN, 2009). Apresentam o maior nível de conscientização e são mais difíceis de observar diretamente. Para identificá-los é preciso entrevistar os membros-chave e também analisar o conteúdo de documentos formais da organização (SCHEIN, 2009). Muitas vezes os valores expostos expressam o que os indivíduos reportam ser a razão de seu comportamento, mas que na maioria das vezes são idealizações ou racionalizações (FLEURY, 1996). As crenças e valores expostos não proporcionam um entendimento completo da cultura, uma vez que deixam áreas de comportamento sem explicação (SCHEIN, 2009).

Para alcançar um nível mais profundo de compreensão da cultura organizacional, decifrar o padrão e prever o comportamento futuro, é necessário adentrar no nível dos pressupostos básicos, que "de modo geral são tão naturais que as pessoas não questionam ou não se dão conta que os mesmos orientam seus comportamentos" (SILVA, 2001, p. 40). Eles compreendem as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes criados pelos indivíduos para orientar seus comportamentos, as quais são assumidas como verdadeiras pelo grupo e determinam como um membro deve perceber, pensar e sentir o trabalho, as metas, as relações humanas e o desempenho dos colegas e demais (SCHEIN, 2009). Indo além, eles dizem respeito à visão de mundo implicada na natureza das relações essenciais ao indivíduo como ambiente, o tempo, o espaço, outro indivíduo e o trabalho (FREITAS, 2007).

Nos pressupostos básicos que repousa o foco de atenção do presente artigo. Ressalta-se que, embora no segundo nível seja representado pelas crenças e valores, neste nível elas representam as crenças expostas e oficiais, observáveis por meio do discurso organizacional, dos documentos oficiais e nas falas de seus gestores. O foco deste artigo, contudo, centra-se nas crenças vistas como pressupostos básicos, enraizadas nos comportamentos de forma inconsciente e que possuem influência direta nas relações humanas presentes nas organizações.

Quando um pressuposto básico passa a ser assumido fortemente pelo grupo, qualquer comportamento contrário pode ser considerado como fora do "padrão". Assim, os pressupostos básicos são similares ao que Argyris (1976, apud SCHEIN, 2009) denomina como *theories-in-use*, para o qual as suposições implícitas orientam o comportamento e ditam aos membros do grupo como perceber, refletir e sentir as coisas. O poder da cultura decorre do compartilhamento dos pressupostos, os quais são compartilhados pelos membros que têm a "mesma forma de pensar", ou seja, são reforçadas e enraizadas na cultura da organização.

Na próxima seção são desenvolvidos alguns aspectos sobre as crenças como pressupostos básicos, importantes elementos que orientam, ou deveriam, o comportamento do indivíduo no ambiente laboral, seja num contexto formal ou informal. Além de características da cultura brasileira, do serviço público e da universidade.

3 CRENÇAS, CULTURA BRASILEIRA, DO SERVIÇO PÚBLICO E DA UNIVERSIDADE

As crenças expressam aquilo que é tido como a verdade no ambiente organizacional, sendo que uma verdade não é questionada nem discutida, é natural (FREITAS, 2007). Propor que as crenças sejam compartilhadas por todos os membros da organização, segundo Jacometti (2013), é algo simplista, considerando a diversidade sociocultural das relações humanas. Contudo, esses elementos são de grande importância para as organizações, principalmente para as relações interpessoais entre os seus trabalhadores, pois influenciam na cultura e nas práticas organizacionais, uma vez que orientam comportamentos, práticas e ações no dia a dia organizacional. Contudo, também podem influenciar negativamente a partir de situações onde exista uma disparidade entre discurso e prática, ou de uma própria falta de aspectos éticos e morais dentro da organização. Muitas das crenças oficiais e os próprios valores são constantemente lembrados por todos, mas a prática pode ser outra (SINA, 2007). Por exemplo, há uma crença oficial (discursada) que afirma que os trabalhadores são os bens mais valiosos da organização, e por outro lado, a crença praticada é a exploração do trabalhador em prol de metas (NUNES; TOLFO, 2013).

Algumas das crenças "negativas" podem ser: subir na carreira a qualquer preço; cobiçar a todo o momento o cargo alheio e trabalhar para que o cargo fique vago; agir sem transparência com clientes e parceiros; pôr a perder o esforço de alguém na busca de resultados para tornar evidente que ele/ela não merece a função e o salário; apresentar-se como opção para esse cargo quando estiver vago (SINA, 2007). Alguns exemplos de pressupostos positivos mais comuns são: "o principal compromisso da organização é com os seus acionistas", "é na escola que se aprende", "a missão da medicina é salvar vidas" (FREITAS, 2007). Tais informações são absorvidas e as transformadas em verdades absolutas que não serão mais questionadas, problematizadas ou politizadas (FREITAS, 2007).

A temática sobre relações e concentração de poder também possuí estreita relação com as crenças organizacional, como destacado por Jacometti (2013) ao afirmar que, por meio da compreensão da dinâmica organizacional, suas crenças e subculturas, as relações de poder podem ser identificadas. Hatch (1997), neste sentido, entende que as estruturas organizacionais estão sujeitas à formação de subculturas diversificadas, com crenças e interesses distintos, onde também se manifestam relações de poder. O autor apresenta duas formas de identificar subculturas: a primeira forma distingue a subculturas que reforçam o padrão global cultural, ou seja, se coexistem ou não com os valores dominantes; a segunda, que parece se adequar mais ao caso analisado na presenta pesquisa, distingue as subculturas de acordo com cargos diferenciados, grupos de trabalho, níveis hierárquicos, entre outros.

Em relação à Administração Pública, Nabatchi (2011) concluiu que há muito tempo tem sido discutido, principalmente nas escolas de administração pública norte-americanas, o papel das crenças e valores e qual o valor ou conjunto de valores devem formar a sua orientação. O que se percebeu é que há uma pluralidade de conjuntos e sistemas de crenças e valores, declarados e não declarados, que muitas vezes estão em conflito um com o outro (PESCH, 2008 *apud* NABATCHI, 2011). Como exemplo, pode ser citado o exercício da liberdade que pode se tornar incompatível com a busca da igualdade e da espontaneidade devido a crenças organizacionais enraizadas e aceitas como verdadeiras (NABATCHI, 2011).

Embora a cultura organizacional explique aspectos sobre o comportamento, ações e práticas organizacionais, sabe-se que, assim como os seus trabalhadores são influenciados e influenciam a organização, a mesma sofre influência do ambiente ao qual está inserida. Portanto, são apresentados a partir de agora aspectos sobre a cultura brasileira, do serviço público e características da universidade, *lócus* de pesquisa deste estudo.

Hofstede, Hofstede e Minkov (2010) ao analisar a cultura brasileira, organizaram suas características em seis dimensões: a) Distância de poder: elevada; o que favorece ainda mais as estruturas organizacionais hierárquicas; b) Individualismo *versus* Coletivismo: mais coletivista, dão maior valor à família e ao grupo. Desta forma, ao serem leais a determinado grupo, poderão ter mais segurança e benefícios; c) Masculinidade *versus* Feminilidade: mista, ou seja, apresenta uma cultura voltada para a competição, sucesso e conquistas busca por dinheiro e bens (masculina); e também para os valores, preocupação com o próximo e qualidade de vida global (feminina); d) Aversão a incertezas: elevada, ou seja, as pessoas se sentem ameaçadas por incertezas e ambiguidades, e tendem a evitar que situações desta ocorram; Assim, orientam-se por regras, leis, normas para reduzir as incertezas; e) Orientação a curto ou longo prazo: intermediário entre curto e longo prazo, ou seja, tanto mantém práticas, tradições e normas antigas e "ultrapassadas" (normativas/curto prazo); quanto são voltadas para o futuro (pragmáticas) e se adaptam a novas circunstancias; f) Indulgencia *versus* Restrição: mais indulgente, ou seja, é uma sociedade com alta necessidade de buscar a satisfação e o alcance dos seus desejos.

Prates e Barros (1997) desenvolveram um modelo do "estilo brasileiro de administrar", ou seja, um sistema de ação cultural brasileiro composto por quatro subsistemas: institucional (ou formal), pessoal (ou informal), o dos líderes e dos liderados. Em síntese, os pontos críticos presentes nesses subsistemas são: o formalismo, a flexibilidade, a lealdade às pessoas e o paternalismo; a impunidade seria o elemento que garantiria o funcionamento deste sistema (ALCADIPANI; CRUBELLATE, 2003). Além disso, Prates e Barros (1997) descrevem um "estilo de ser brasileiro", com traços complexos e muitas vezes paradoxais, nem transgressor, nem legalista. Por conseguinte, ao transpor estes traços para o ambiente organizacional, eles se configuram como o estilo brasileiro de administrar.

Em relação ao setor público, de forma mais específica, alguns aspectos são importantes de caracterizar na direção de compreender a universidade pública, *lócus* de estudo deste artigo. As organizações públicas, na concepção de Pires e Macêdo (2006), são mais vulneráveis a interferências do poder político, uma vez que, apesar de terem autonomia, suas atividades, seus objetivos e ações são determinados pelo governo. Desta forma, a prestação de serviço à sociedade muitas vezes é limitada devido à má gestão, a alta burocracia, a influência política e limitação dos recursos recebidos. Segundo Carbone (2000), para conviver com a máquina pública é necessário ter muito jogo de cintura, habilidades diplomáticas e ter amigos influentes para evitar conflitos e não ferir a incompetência alheia e outras situações. Desta forma, nas organizações públicas brasileiras os relacionamentos com pessoas ou grupos dominantes e os jogos de influência são os verdadeiros indicadores de poder.

Assim, o setor público é identificado como um ambiente onde predominam características como o apadrinhamento político, as relações de favorecimento pessoal, os privilégios que contornam as normas formalmente instituídas, o sentimento de iniquidade e injustiça, incongruências entre o discurso e as práticas oficiais, e isso, necessariamente, produz sentimento de frustração entre os trabalhadores em relação aos projetos pessoais e profissionais (PIRES; MACÊDO, 2006). Também os leva a desmotivação em relação ao trabalho e expectativas quanto a melhora do mesmo.

Ainda a partir de pesquisas realizadas, Carbone (2000) descreve algumas características e comportamentos sociais brasileiros presentes na Administração Pública, entre eles: burocratismo, autoritarismo/centralização, aversão aos empreendedores, paternalismo, levar vantagem e o reformismo. As características levantadas por Carbone (2000), Prates e Barros (1997), Pires e Macêdo (2006) apresentam similaridades entre si. Para Nunes (2016), muitas das características presentes na cultura brasileira estão na Administração Pública e, consequentemente, em muitas outras organizações públicas ou privadas, entre elas, as universidades públicas, objeto de estudo deste artigo.

Sob uma ótica mais subjetiva e organizacional, Grass e Grambach (1968 apud BALDRIDGE et al., 1982), percebiam a universidade como uma “anarquia organizada”, uma vez que ela pode possuir diferentes modelos de administração nem sempre confluentes, como os modelos burocrático, colegiado e o político. Embora os autores tenham feito tal consideração em meados da década de 1960, tal percepção ainda parece válida, indo ao encontro do modelo de gestão universitária descrito por Feitosa (2015) e Oliveira, Kamimura e Tadeucci (2011), para os quais o modelo organizacional das universidades públicas brasileiras, privilegiam uma estrutura singular, formada por departamentos, colegiados, diversas normas de funcionamento e regimentos gerais. Em meio a isso, há também a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, além da diversificada estrutura organizacional, o que reforça o perfil das universidades como organizações complexas e de difícil gestão (FEITOSA, 2015).

Em se tratando das universidades federais brasileiras, Vieira e Vieira (2004) destacam que, embora gerem conhecimento e inovação, elas geralmente são resistentes às mudanças e à inovação. No mesmo sentido, Novo e Franco (2014) vêm a trajetória da universidade marcada por recorrentes considerações de que, ao mesmo tempo em que inova, tende a privilegiar a manutenção de seu *status quo*. Como consequência desse contexto, podem ser vistas como lentas no atendimento pelo excesso de normas e podem apresentar a eficiência comprometida devido as disfunções da burocracia (NUNES, 2016).

Mais recentemente, também em pesquisa realizada em uma universidade federal relacionando cultura organizacional e estratégia, Beppler (2012) identificou algumas características presentes na cultura da universidade analisada, entre elas: alto grau de dependência entre os setores; falta de planejamento e controle; priorização de ações corretivas e não preventivas; comportamentos de muitos trabalhadores como espectadores (desinteresse em assumir responsabilidades); tendência a se basear nas regras gerais e procedimentos, porém, muitas vezes suas ações são orientadas pelos relacionamentos ao invés das regras. Os traços dessa cultura organizacional podem influenciar nas relações de trabalho, levar a centralização de decisões e desconsiderar o desenvolvimento profissional de alguns servidores mais dedicados a sua qualificação (FEITOSA, 2015).

Ao relacionar todos esses aspectos culturais, Nunes (2016) conclui que, em geral, a universidade pública brasileira pode apresentar algumas características culturais brasileiras e do próprio serviço público, entre elas: burocracia, hierarquia, autoritarismo/centralização, personalismo, malandragem (levar vantagem), concentração de poder, impunidade, postura de espectador, lealdade as pessoas, paternalismo, falta de planejamento e controle, e demais. Carvalho, Oliveira e Silva (2013, p. 93) acreditam que os aspectos de hierarquia e conservadorismo, presentes das características destacadas por Nunes (2016), podem estar relacionados a aspectos culturais nacionais “que se destacam em meio à pluralidade e heterogeneidade da cultura brasileira” e ao perfil de instituições da esfera pública, como as da administração indireta federal - da qual a UFSC é uma representante. Ainda segundo o estudo realizado por Carvalho, Oliveira e Silva (2013), em uma organização pública, a hierarquia se expressa principalmente em termos de preocupação com o cumprimento de horários e respeito aos níveis de autoridade. Sobre a hierarquia, os autores ainda destacam que seus aspectos dizem respeito à valorização da autoridade, do poder social, da obediência e da pontualidade.

Apesar da presença de características muitas vezes vistas como negativas, importa ressaltar, também, que a cultura brasileira e, consequentemente a cultura das organizações e do serviço público, é permeada por traços marcantes de alegria, hospitalidade, criatividade e adaptabilidade que fazem do brasileiro um povo facilmente mobilizável, como visto em situações de desastres e comoção pública. Essas características demonstram o povo brasileiro com uma forte inclinação coletivista, principalmente a partir de situações de empatia e solidariedade (TANURE; EVANS; PUCIK, 2007).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, pois esta abordagem trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos (MINAYO et al., 1994). Ressalta-se que, apesar de a pesquisa ser configurada como qualitativa, isso não implica na exclusão de algumas análises quantitativas dos dados qualitativos (VIEIRA, 2004).

Ademais, foi classificada como descritiva, uma vez que objetiva descrever determinadas características de uma população ou fenômeno (GIL, 2007), e estudo de caso. Logo, a pesquisa foi conduzida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como população pesquisada os servidores docentes e técnico-administrativos.

No que tange a coleta dos dados da pesquisa, ocorrido no primeiro semestre de 2015, foram utilizados: questionário online e entrevistas individuais. Optou-se pela utilização do instrumento online como uma forma de garantir ao participante um completo anonimato e para uma maior divulgação do estudo. O instrumento online, além de questionamentos sociodemográficos e relacionados ao trabalho na instituição analisada, apresentou questões

(abertas) relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, crenças sobre os servidores, além de outras perguntas as quais perpassaram pela temática (não trabalhadas neste artigo). A divulgação da pesquisa ocorreu por e-mail enviado pelo setor de comunicação da UFSC e pelos pesquisadores. Ao total, 214 participantes responderam ao questionário online.

Em um segundo momento ocorreram as entrevistas. Os participantes do questionário online deixavam seus contatos, se assim quisessem, para relatarem com maiores detalhes sobre o tema pesquisado. Foram selecionados participantes a partir da análise das suas respostas e procurou-se compreender indivíduos de diferentes categorias, tempo de instituição, setores de trabalho, gênero e outros elementos para, desta forma, ter uma visão mais holística. Ao total, foram realizadas 12 entrevistas individuais, a partir de um roteiro semiestruturado para condução da mesma. Os questionamentos foram os mesmos realizados no instrumento online. No entanto, foram aprofundados, uma vez que os pesquisadores tiveram liberdade desenvolver o diálogo e identificar aspectos não constatados anteriormente.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter indicadores por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens para a inferência de conhecimentos referentes às condições da geração dessas mensagens (BARDIN, 2004). Portanto, foram seguidas as etapas de análise estabelecidas pelo autor: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Por fim, como forma de assegurar o anonimato dos participantes, os respondentes do questionário foram identificados com a letra “P” seguidos de seus respectivos números (1 a 214); e os entrevistados foram identificados com a letra “E” de 1 a 12.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada no dia 18 de dezembro de 1960. Neste período, Santa Catarina passava por um crescimento econômico favorável e propicio para as demandas de expansão do ensino superior no Estado (UFSC, 2015). Em relação à sua comunidade universitária, até 2014 a UFSC apresentava 1.134 alunos na educação básica, 28.766 na educação superior (presencial e a distância) e 16.325 na pós-graduação (UFSC, 2014). Para dar suporte a estrutura acadêmica e administrativa da Universidade, a instituição apresentava aproximadamente 2.170 docentes no ensino superior, 120 docentes na educação básica, 250 docentes substitutos e 3.174 técnico-administrativos (UFSC, 2014), que corresponderam ao público-alvo desta pesquisa. A Tabela 1, a seguir, apresenta alguns dados relevantes sobre os participantes do questionário e das entrevistas.

Tabela 1: Dados dos participantes da pesquisa

DADOS DO QUESTIONÁRIO (214)	FREQ.	%
Sexo: Feminino	114	**53,3**
Idade média: 40 anos	-	**-**
Formação: Pós-Graduação (Doutorado)	56	**26,2**
Vinculo: Servidor Técnico-Administrativo	116	**54,2**
Tempo de Instituição: 1 a 5 anos	106	**49,5**
Regime de Trabalho: 40 horas	109	**50,9**
Local de Vínculo: Centros de Ensino	131	**61,2**
DADOS DOS ENTREVISTADOS (12)		
Sexo: Feminino	10	**-**
Faixa etária: 25 a 35 anos / 46 a 55 anos	5 / 5	**-**
Formação: Pós-Graduação	11	**-**
Vinculo: Servidor Docente / Servidor Técnico-	6 / 6	**-**

administrativo		
Local de Vínculo: Centros de Ensino	5	-

Fonte: elaborado pelos autores

A partir desta breve contextualização, em sequência dar-se-á a apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa que foi dividida em dois elementos que foram mais contundentes nos resultados e estão mais associados aos elementos da cultura brasileira, do serviço público e das universidades, conforme apresentada no referencial teórico que fundamenta e discute os dados aqui apresentados, quais sejam: crenças sobre controle e cobrança, e crenças sobre subordinação. Entretanto, como o leitor poderá perceber, o elemento poder, embora não se constitua uma seção de análise de forma isolada, permeia todos os dados aqui apresentados e sua consequente discussão teórica e empírica.

4.1 CRENÇAS SOBRE CONTROLE E COBRANÇA

O primeiro aspecto a ser questionados aos participantes foi se na organização predomina a crença que a maioria das pessoas precisa ser coagida, controlada, dirigida e ameaçada de punição para que se esforce no sentido da consecução dos objetivos organizacionais. Esta questão encontra sustentação na afirmação de Sina (2007) de que algumas crenças podem ter um sentido negativo e, como um elemento da cultura organizacional e brasileira, tendem a ser construir identidades. Um exemplo de crença popular é que o servidor público não trabalha, é descomprometido e preguiçoso. Freitas (2007) diz que, no caso de existência de crenças como essa, elas podem passar a ser assumidas como verdades absolutas, sem ser questionada. Portanto, partindo da ideia de problematizar tal crença, buscou-se verificar, por meio dos elementos de controle e cobranças, se ela se apresenta entre os servidores e como é vista por eles.

A partir do questionário, verificou-se que 52,3% (112) dos participantes afirmaram que a crença sobre a necessidade de coação e ameaça de punição para trabalhar não é predominante não universidade, já 43,5% (93) afirmaram que sim, e 4,2% (9) não responderam. Os dados apresentados estão muito próximos, ou seja, não há um consenso sobre tal discussão. Desta forma, a crença que a maioria das pessoas precisam ser coagidas, controladas, dirigidas e ameaçadas de punição para que se esforcem no sentido da consecução dos objetivos organizacionais é algo existente dentro da instituição.

Servidores que afirmaram não existir essa crença, a fizeram por acreditar que não há controle e cobrança sobre o trabalho e muito menos punição (P3; P18; P196) - "*principalmente dos docentes*" (P18). Desta forma, "*se a crença de que a coação, controle e punição predominasse, os processos punitivos deveriam estar melhor instrumentalizados. O que vejo é que raramente se pune*" (P34). O paternalismo e a lealdade as pessoas, características da cultura brasileira, levam a nossa sociedade a ter uma elevada tolerância quando alguém do "nosso grupo" comete algo errado, assim, se observa a impunidade como um elemento cultural muito frequente (PRATES; BARROS, 1997; ALCADIPANI; CRUBELLATE, 2003). Doravante, tal situação pode provocar a desilusão do servidor público em relação ao seu o trabalho, a própria imagem que ele apresentava da instituição, e seu comprometimento/adesão com a organização (NUNES, 2016). Ademais, devido à estabilidade do servidor público, isso faz com que eles "*trabalham seriamente somente se quiserem*" (P176), "*conforme a sua forma de pensar, etc.*" (P22).

> Não há um sistema punitivo na UFSC e nem controlador. Na verdade, acho que seja o oposto. O que rege é que autonomia. Quem é bom profissional, faz e trabalha. Quem não é, se aproveita do sistema. Tenho percebido que várias pessoas na UFSC conhecem muito bem a legislação para favorecê-las. Usam e abusam do sistema que foi organizado para garantir direitos aos servidores (P196).

> Não penso que vivamos numa organização coercitiva do tipo militar. Mas creio que os interesses específicos muitas vezes são colocados à frente dos objetivos organizacionais. Em certos casos, parece-me que os sujeitos só buscam os interesses institucionais se estes convergirem para suas expectativas particulares. Para mim isso é um problema (P195).

Conforme pode ser observado nesses trechos dos respondentes, o discurso que existem trabalhadores comprometidos e não comprometidos vem à tona. De fato, em toda instituição há aqueles que trabalham e outros que não. E assim, o servidor público fica cada vez mais estigmatizado pelas ações e comportamento de uma minoria que utiliza o sistema para se beneficiar e pouco (ou nada) fazem pelos interesses institucionais (NUNES, 2011).

Por outro lado, há também aqueles que creem nessa cobrança para realizar o trabalho que deve ser feito, pois "*se não houver cobrança e controle, a maior parte não quer saber de nada, salvo raras exceções*" (P7). Tal pressuposto não é uma opinião isolada,

outros comentam que: "*Diria que necessita ser 'mandada'. A maioria não expressa iniciativa e deste modo a instituição não avança. Isso significa que os processos são lentos*" (P89); "*Sim, é visto e comentado como uma forma de 'fazer acontecer' as coisas. Sem isto, muitas vezes, e sem o comprometimento pessoal de cada um com a instituição, não há forma de 'progresso' organizacional*" (P177).

Assim, o que se tem é que determinados tipos de cobrança são identificadas como normais uma vez que "só deste modo" o trabalhador realizará suas atividades. Ao seguir esta linha de pensamento, esta crença já atribuída aos próprios servidores públicos parece ser mais direcionada aos servidores técnico-administrativos, conforme visto nos trechos a seguir.

> Infelizmente, isso ocorre mais com STAEs, mas por parte das chefias autoritárias, conservadoras, que consideram estes como não parte do processo, mas como meros "auxiliares" (P26).

> A forma que os servidores técnico-administrativos foram tratados na greve local pela discussão da jornada de trabalho deixa claro que grande parte dos docentes e da comunidade considera que se deve tratar os servidores com ferro e fogo, pois essa seria a única maneira de fazê-los cumprir suas obrigações (P54).

> Para os técnicos, já é uma cultura recorrente, pois já se entra com fama de vadio, incompetente e malandro (P79).

> Existe a percepção, por parte da sociedade e dos alunos, de que os servidores técnico-administrativos não querem trabalhar, especialmente durante a luta em favor das 30 horas. Os professores também corroboram para essa percepção dos alunos e da sociedade (P117).

> A necessidade de coação recai sobre os servidores técnico-administrativos em excesso porque ainda existe a crença de que são preguiçosos, não cumprem a carga horária, são incompetentes e que servem somente de apoio ao trabalho dos docentes porque não possuem capacidade para se envolver em pesquisa e extensão (P145).

Apesar de ser uma categoria com grande quantidade de contingente, os técnico-administrativos não possuem tanto poder dentro da instituição como os docentes, ademais muitas vezes têm uma imagem negativa perante a comunidade interna e externa, oriunda dessa visualização de servidor público presente na cultura e sociedade brasileira. Portanto, os pressupostos da natureza dos servidores públicos podem ser identificado na Teoria X de McGregor (1960) e natureza da atividade humana de Schein (2009), que correspondem a características como a passividade, a reatividade, que não gosta de trabalhar, da

incompetência, a não pró-atividade, desta forma preferem receber ordens a tomar qualquer iniciativa. Verifica-se também a postura de espectador, a qual corresponde a inércia, a baixa consciência crítica, baixa iniciativa, pouca capacidade de realização, e a transferência de responsabilidade das dificuldades para os outros (em especial o superior) (PRATES; BARROS, 1997). Para estes, esta característica é muito presente em países que apresentam um alto índice de distância do poder, como é o caso do Brasil.

Ademais, como uma forma de controle recentemente imposto a respeito da jornada de trabalho dos técnico-administrativos, mesmos aqueles trabalhadores que já cumpriram suas atividades, precisam agora assinar suas folhas ponto, enquanto aqueles que não cumpriram suas atividades continuam não cumprindo, e apenas assinando a folha. Carvalho, Oliveira e Silva (2013) também observaram esta questão do cumprimento de horário em seu estudo sobre instituições públicas brasileiras. Para os autores, a hierarquia e conservadorismo são características que se expressam, principalmente, em termos de preocupação com o cumprimento de horários e respeito aos níveis de autoridade.

Para um dos pesquisados, "*ambos os 'tipos' de servidores são avaliados da mesma maneira, não por competência e sim por pontualidade*" (P23). Ou seja, esta forma de controle, cumprimento da carga horária de trabalho, não é eficaz, uma vez que apenas controla a assiduidade através de uma assinatura - sendo que pode ocorrer situações em que a "amizade" e o coleguismo por parte dos superiores predomine, e este trabalhador que não trabalha, tem sua folha ponto completa e assinada pelo seu superior.

4.2 CRENÇAS SOBRE SUBORDINAÇÃO

Existe outra situação muito presente nas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, que é a ideia de subordinação de uma categoria ou uma profissão a outra. Desta forma, foi feito o questionamento se existe esta situação na UFSC. Ressalta-se que a subordinação neste caso, não se refere ao entendimento da subordinação dos trabalhadores aos seus superiores hierárquicos, mas sim sobre a relação entre docente e técnico, e de uma profissão a outra. Segundo Nunes (2011), o princípio da subordinação de categoria ou profissões em Universidades não é debatida num âmbito formal, porém sua prática é bastante comum neste meio.

É importante enfatizar que o aspecto da subordinação, tem por trás disto o poder e, também, em determinados casos, a diferenciação da natureza das atividades (fim e meio). Jacometti (2013) e Hatch (1997) discorrem que, por meio das relações de poder e subordinação, podem ser identificadas subculturas organizacionais e, desta forma, diferentes crenças. Uma forma de formação de subculturas, para Hatch (1997), é aquela formada por cargos diferenciados, grupos de trabalho, níveis hierárquicos, entre outros. Essa formação de subculturas a partir de "tipos" diferenciados de servidores foi possível de visualizar em algumas crenças identificadas.

Um dos exemplos reside na diferenciação entre profissões, sendo uma situação que ocorre na UFSC, no Brasil e no mundo de forma geral, como caracterizado no senso comum, principalmente, pelas relações de médico e enfermeiro, mas também visto na fala de um dos entrevistados da UFSC: "[...] *o médico se acha superior, isso é histórico, então em qualquer hospital ele se acha superior à enfermagem, eles vêm a enfermagem como subordinado. Embora essa mentalidade venha mudando um pouco, não só em relação à enfermagem. O médico em relação a todos os outros profissionais da saúde, isso é uma coisa fortíssima, historicamente instituído* [...]" (E8). Segundo Moretti-Pires (2009) na área da

saúde, os profissionais da enfermagem batalham constantemente pela valorização da sua categoria para se firmarem perante as outras profissões, a qual tem os médicos como categoria dominante, centrais, de *status* diferenciado e que julgam ter maior conhecimento que os demais profissionais da área da saúde, além de, em determinados momentos subjuga os demais.

Na UFSC, os relatos da subordinação entre profissões não ficaram apenas dentro da área da saúde, mas há situações de diferenciação entre professores da educação básica e professores de graduação. "*Por ser educação infantil tem essa questão da superioridade dos professores da graduação né. Tanto os professores do NDI quanto do Aplicação têm essa questão por ser da educação básica*" (E11). Para outro entrevistado, essa questão de diferenciação, ou subordinação, se refere mais ao aspecto da formação "*Na medida em que nós fomos fazendo mestrado e doutorado, nós fomos sendo vistos como colegas com igual competência dos professores do nível superior [...]*" (E6).

De forma geral, a questão da subordinação é mais comum, e até cultural, na relação entre docente e técnico-administrativo, conforme relatos já apresentados recorrentemente e que somam-se aos apresentados a seguir.

> As vezes a gente percebe uma visão de superioridade por parte de alguns professores. E talvez em algumas situações um certo ressentimento por parte de alguns técnicos (E1).

> [...] os professores chamam os técnicos de servidores e eles de docentes. Na verdade, somos todos servidores, um da categoria docente e outro da categoria técnico-administrativo. [...] Nós não somos servidores para sociedade, é como se nós fossemos, como se nós existíssemos para servir os professores. E não é verdade (E11).

> [...] o professor se acha assim que está numa posição acima; e o técnico acha que não, que todo mundo é igual, que todo mundo deveria se achar igual. Embora que os técnicos mais antigos eles também se colocam naquela postura que eles são inferiores aos professores [...]" (E4).

> Os técnicos antigos têm uma visão muito forte ainda de ser submissos aos docentes, e os docentes têm uma visão ainda muito forte de autoritarismo em cima dos técnicos (E12).

Essa visão de subordinação é existente e praticada dentro da instituição ao longo de sua história. Não é apenas a visão dos docentes sobre os técnicos, mas também existe a própria "aceitação" de alguns técnicos sobre sua subordinação ao docente, ou seja, é ambíguo até entre os próprios técnicos (NUNES, 2016). A ideia de subordinação tem no seu íntimo o aspecto do poder, seja na necessidade de se colocar superior ao outro, ou de considerarem ter mais conhecimento do que o outro (NUNES, 2016).

Segundo alguns entrevistados, a ideia de subordinação está diminuindo

principalmente devido a entrada de novos servidores, motivados talvez pela maior escolaridade, pela informação e pelo próprio comportamento sobre esta questão. Entretanto, conforme Novo e Franco (2014) já haviam destacado, ao mesmo tempo em que ocorre inovações nas universidades, elas também tendem a manutenção de seu *status quo*. Assim, outros participantes também comentam que, mesmo com a entrada de novos, alguns como forma de se adequarem a esta cultura existente, replicam esta prática. Observa-se que os próprios técnico-administrativos já estão mais atuantes contra este tipo de atitude para com sua categoria, os quais orientam os colegas para que fiquem atentos, no sentido de não se colocarem como “servis” - ou seja, numa posição inferior, como um “servo” ao docente (E6).

Os aspectos apresentados e descritos neste artigo pelos participantes de pesquisa vêm a confirmar, empiricamente, crenças “populares” em contextos externos, que estão presentes nas Universidades. Os pressupostos de que determinada classe não gosta de trabalhar e do aspecto de subordinação entre categorias e profissões não são situações exclusivas das Universidades, estão presentes em organizações públicas e privadas (NUNES, 2016). Portanto, a constatação por meio da verbalização dos participantes demonstra a gravidade e a importância que a discussão precisa ter.

5. CONCLUSÃO

A cultura organizacional e seus elementos, como as crenças aqui estudadas, oferecem alguns parâmetros para a análise do comportamento nas organizações. No que tange ao objetivo do presente artigo, percebeu-se uma cultura organizacional interna que apresenta fortemente elementos culturais presentes no serviço público e na cultura brasileira, marcados pela presença de pressupostos compartilhados, ou seja, as crenças que os servidores públicos têm em relação à organização. O estudo das crenças na UFSC permitiu melhor compreender as ações e alguns aspectos inconscientes presentes na instituição e, assim, entender os pressupostos que subsidiam ações perpetradas pela instituição em relação aos trabalhadores.

Na discussão das relações humanas, percebeu-se alguns elementos dos indivíduos e de sua forma de agir/comportar dentro da instituição, sendo leais ou desleais, éticos ou não éticos, seguindo uma racionalidade instrumental, competitivos ou participativos. Ou em outra perspectiva, a dimensão de distância de poder, o embate entre servidores docentes e técnico-administrativos na questão do poder; a dimensão evitar incertezas, as ambiguidades relacionadas ao desenvolvimento do trabalho que pode favorecer a violência; a dimensão individualismo *versus* coletivismo, o tratamento desigual entre indivíduos e grupos dominantes. A descrição das naturezas propostas por Schein (2009) e das dimensões de Hofstede, Hofstede e Minkov (2010) embasam e permitem compreender os trabalhadores no seu ambiente laboral, que é fundamental para relacionar as práticas individuais, e consequentemente institucionais, aceitas culturalmente.

A universidade como uma organização complexa tem multiplicidade de interesses, os quais muitas vezes foram identificados na pesquisa. A instituição, portanto, é uma representação das contradições da sociedade brasileira. Embora muitos trabalhadores ingressem e saiam da instituição, existe a continuidade e a perpetuação destes interesses. Compreende-se que a cultura universitária vem sendo construída nos mesmos moldes das “organizações das metas, dos resultados”, da busca e uso do poder. Ou seja, o mundo da academia não é tão diferente do mundo das fábricas, é um espaço de seduções e conflitos, competição e exigência, de discursos e promessas (NUNES, 2016).

O ambiente universitário, como todo outro, é influenciado e influência o contexto em que está inserido, portanto, a própria cultura local e brasileira deve ser considerada. Ou seja, deve-se bloquear que características “negativas” presentes nestas culturas influenciem os comportamentos e práticas na universidade, bem como deve-se tentar mudar essa cultura interna e externa que prejudica a todos. A cultura organizacional da UFSC é reprodutora de elementos culturais presentes na cultura do serviço público e na cultura brasileira. Os elementos aqui apresentados, embora estejam culturalmente e historicamente presentes

nestas culturas, podem ser transformados. No entanto, esta transformação não cabe somente aos trabalhadores e à instituição. A transformação cultural deve ser mais ampla e incorporar a sociedade, de forma geral, e suas instituições.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R.; CRUBELLATE, J. M. Cultura organizacional: generalizações improváveis e conceituações imprecisas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 64-77, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BALDRIDGE, V. J. et al. **Estruturacion de politicas e liderazgo efectivo en la educacion superior**. México: Noema, 1982.

BEPPLER, M. K. **A Influência da cultura organizacional na concepção e execução da estratégia nas unidades acadêmicas da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2012. 329p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Sócio-Econômico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CARBONE, P. Cultura organizacional do setor público brasileiro: desenvolvimento de uma metodologia de gerenciamento da cultura. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 2, 2000.

CARVALHO, V. D.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, D. C. Valores organizacionais em instituições públicas brasileiras: percepções dos servidores em diferentes posições hierárquicas e tipos de entidade da administração indireta. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 74-103, Out. 2013.

CAVEDON, N. R. Cultura organizacional: gerenciável, homogênea e quantificável?. In: BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. 2. ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2010. p. 317-333.

FEITOSA, L. P. A. Uma Abordagem Crítica sobre Cultura nas Universidades Públicas Federais Brasileiras. In: XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, **Anais...** Mar Del Plata, 2015.

FERNANDES, K. R.; ZANELLI, J. C. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 55-72, Mar. 2006.

FLEURY, M. T. L. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, 1995.

FLEURY, M. T. L. O desvendar a cultura de uma organização – uma discussão metodológica. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coords). **Cultura e poder nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996. p. 15-27.

FLEURY, M. T. L.; SAMPAIO, J. R. Uma discussão sobre cultura organizacional. In: FLEURY, M. T. L. (Coord.). **As pessoas na organização**: São Paulo: Editora Gente, 2002. p. 271-294.

FREITAS, M. E. **Cultura Organizacional:** evolução e crítica. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio moral no trabalho**. Cengage Learning, São Paulo, 2008.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HATCH, M. J. **Organization theory**: modern, symbolic and postmodern perspectives. New York: Oxford University Press, 1997.

HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J.; MINKOV, M. **Cultures and Organizations**: software of the mind. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 2010.

JACOMETTI, M. Influência de crenças/valores e interesses na definição de objetivos organizacionais: o caso do Cefet-PR. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 18, p. 63-101, 2013.

LEITÃO, S. P. A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 3- 26, 1985.

LEITÃO, S. P. Estrutura, cultura e desempenho organizacional na universidade. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 31- 43, 1990.

MCGREGOR, D. **The human side of enterprise**. New York: McGraw-Hill, 1960.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORETTI-PIRES, R. O. Complexidade em Saúde da Família e formação do futuro profissional de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 153-166, 2009.

MOTTA, F. C. P.; ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. Cultura brasileira, estrangeirismo e segregação nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (Org.). **Gestão com pessoas e subjetividade.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 237-257

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. Introdução: Cultura organizacional e cultura brasileira. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 15-21.

NABATCHI, T. Exploring the Public Values Universe: Understanding Values in Public Administration. Paper presented at the 2011 **Public Management Research Association** (PRMA) Annual Conference, Syracuse, NY, 2011.

NOVO, L. F.; FRANCO, M. D. I. P. Cultura Institucional na Universidade: do movimento conceitual aos enfrentamentos estratégicos. In: XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, **Anais…** Florianópolis, Brasil, 2014.

NUNES, T. S. **A influência da cultura organizacional na ocorrência do assédio moral no trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina**. 2016. 432p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2016.

NUNES, T. S. **Assédio moral no trabalho**: o contexto dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina. 2011. 281p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2011.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. R. A dinâmica e os fatores organizacionais propiciadores à ocorrência do assédio moral no trabalho**. Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 90-113, 2013.

OLIVEIRA, R. A.; KAMIMURA, Q. P.; TADEUCCI, M. S. R. Limites encontrados na gestão de uma universidade pública federal: o caso do campus universitário de Gurupi – UFT. In: VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão. **Anais…** Rio de Janeiro. Agosto, 2011.

PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-105, 2006.

PRATES, M. A. S.; BARROS, B. T. O estilo brasileiro de administrar: sumário de um modelo de ação cultural brasileiro com base na gestão empresarial. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 55-69.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

ROS, M. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.). **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac, p. 23-53, 2006.

SILVA, N. **As Interfaces entre cultura e aprendizagem organizacional**: o caso de uma empresa do setor cerâmico de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2001. VIII, 470f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.

SILVA, L. P.; FADUL, E. A produção científica sobre cultura organizacional em organizações públicas no período de 1997 a 2007: um convite à reflexão. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 4, p. 651-669, jul./ago. 2010.

SINA, A. **A outra face do poder**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.

TANURE, B.; EVANS, P.; PUCIK, V. **A gestão de pessoas no Brasil**: virtudes e pecados capitais. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2004. p. 13-28.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/pdi-2015-2019/>. Acesso em: 21 abr. 2015.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Planejamento e Gestão da Informação. **UFSC EM NÚMEROS**. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://dpgi.proplan.ufsc.br/ufsc-em-numeros/>. Acesso em: 21 abr. 2015.

Sentidos e significados do trabalho para técnicos-administrativos e docentes da universidade federal de santa catarina

Autores: **Nunes, Thiago Soares** (Universidade Estadual de Maringá); **Gonçalves, Júlia** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Schweitzer, Lucas** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Tolfo, Suzana da Rosa** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Espinosa, Leonor María Cantera** (Universitat Autònoma de Barcelona).

Resumen: Os sentidos e significados do trabalho são a forma como os indivíduos, a partir de suas experiências e percepções, compreendem a sua atividade laboral. Nesse artigo objetiva-se identificar os sentidos e significados do trabalho para servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Utilizou-se um questionário online, em que participaram 151 servidores da UFSC. Através da análise de conteúdo os dados foram sistematizados em três categorias de análise, que representam os sentidos e significados atribuídos ao trabalho pelos participantes. De um lado, no polo positivo o trabalho mostrou-se relacionado, principalmente, a uma função social, ao orgulho da instituição, ao gostar do que se faz e a

possibilidade de crescimento profissional e/ou pessoal. Enquanto sentido instrumental destacou-se os que relacionam o trabalho a salário e a estabilidade. Por fim, no polo negativo o trabalho é compreendido como decepção, adoecimento, desmotivação e fardo. Estes significados podem influenciar no comprometimento, adesão e o trabalho do servidor. Portanto, cabe à gestão observar e desenvolver estratégias para minimizar os sentidos instrumentais e negativos.

Palabras Clave: Sentido e significado; Trabalho; Servidor público; Universidade.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Em qualquer organização formal, de fácil observação e identificação, existe também uma organização informal, invisível para quem é de fora, mas que influência constantemente suas práticas, relacionamentos e cultura. As organizações por meio de sua cultura, definem e orientam de forma explicita e/ou implícita, determinados padrões de comportamentos, estrutura (formal e informal) e valores (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008). Identificar a cultura e seus elementos, a forma como eles se relacionam e funcionam, e as características comportamentais que produzem é fundamental para compreender os aspectos organizacional (FREITAS, 2007). Por cultura organizacional entende-se um conjunto de valores manifestados em práticas organizacionais e em elementos simbólicos que atribuem significados, constroem a identidade organizacional, e agem como elementos de comunicação e consenso, além de expressar e instrumentalizar relações de dominação (FLEURY, 1995).

Existem aspectos culturais visíveis tal como a estrutura física, produtos, normas de vestuário, mas existem os elementos mais ocultos, de difícil identificação, os quais podem determinar percepções, pensamentos e sentimentos criados pelos trabalhadores para orientar seu trabalho e comportamento dentro da organização (SCHEIN, 2009). Partindo do pressuposto de que os indivíduos são fundamentais para o desempenho da organização e para a manutenção e perpetuação da cultura, observa-los no âmbito laboral e compreender seus comportamentos, aspirações e como dão sentido e interpretam o trabalho, torna-se fundamental.

As articulações entre o homem e o trabalho, tanto objetivas quanto subjetivas, são determinadas pelas condições históricas e socioeconômicas nas quais essa ação humana se desenvolve e, principalmente o significado, o sentido e o valor dessa experiência para os indivíduos (BLANCH RIBAS, 2003). Nos estudos sobre sentidos e significados do trabalho é possível identificar diferentes perspectivas epistemológicas (TOLFO et al., 2011; SCHWEITZER et al., 2016) que compreendem este fenômeno de diversas maneiras. E, embora não haja elementos para generalizações em torno de uma mesma definição, as abordagens mantêm em comum a perspectiva de que os sentidos e significados são produções dos sujeitos a partir das suas experiências concretas na realidade, levando em consideração o papel da cultura e da sociedade (TOLFO, 2015).

Neste estudo optou-se por adotar a organização acerca das concepções sobre os sentidos e significados do trabalho através de três posições (BLANCH RIBAS, 2003). De um lado, o polo positivo, em que há a visão do trabalho como missão, vocação ou fonte de satisfação e autorrealização, e dessa forma, relacionando o trabalho a questão de saúde, bem-estar e qualidade de vida. E de outro lado, o polo negativo caracteriza o trabalho como uma maldição, castigo, estigma. Ainda, dentre as possíveis concepções sobre os sentidos e

significados do trabalho é possível considerar o centro deste contínuo, ao referir-se a sua função instrumental, a serviço da sobrevivência e como fonte de subsistência (BLANCH RIBAS, 2003).

É importante salientar que esta organização elaborada por Blanch Ribas (2003) e aqui mencionada é didática, pois o cotidiano de trabalho apresenta situações e condições que produzem sentidos diversos e singulares. Esses sentidos podem emergir de forma concomitante na trajetória de um trabalhador, se alternando entre os três polos, com predominância de um ou com a presença de todos eles (PADILHA; GRANDE, 2011; TOLFO, 2015).

A relevância de estudar os sentidos e significados do trabalho junto a grupos de trabalhadores destaca-se em função das diversas formas de produção frente as transformações nas organizações e no trabalho na atualidade (SCHWEITZER et al., 2016). Ressalta-se ainda, que conhecer os sentidos e significados atribuídos ao trabalho é importante, uma vez que afeta positiva e/ou negativamente a relação que o trabalhador tem com seu trabalho e com seus pares, ou seja, as relações interpessoais e adesão do trabalhador no seu trabalho, a qual pode influenciar a cultura e práticas da instituição.

Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo identificar os sentidos e significados do trabalho para servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Compreende-se este ambiente como transformador, complexo, político e com suas contradições. A universidade é uma organização complexa com multiplicidade de interesses, ou seja, é a representação das contradições da sociedade brasileira e, embora muitos trabalhadores ingressem e saiam da instituição, existe uma continuidade e perpetuação de interesses diversos (NUNES, 2016).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O foco da discussão desta pesquisa encontra-se na maneira pelo qual o indivíduo dá significado e interpreta seu trabalho na organização. Por sua vez, antes da discussão do fenômeno principal desta pesquisa, os significados do trabalho, é importante tecer algumas considerações sobre a cultura organizacional, a qual engloba a temática - que influência no comprometimento e identificação do trabalhador com a organização.

Neste artigo, destaca-se a definição de Maria Tereza Leme Fleury, que desde a década de 1990 se preocupa com a influência da cultura no comportamento social das organizações. Para Fleury (1995, p. 8), a cultura organizacional é definida como:

> [...] um conjunto de valores, expressos em elementos simbólicos e em práticas organizacionais, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso, como expressam e instrumentalizam relações de dominação.

A autora enfatiza não somente os elementos simbólicos, mas também as práticas organizacionais como aspectos relevantes para conhecer a cultura de uma organização (FLEURY, 1995). Doravante, a cultura pode ser analisada de diferentes níveis, uma vez que estes se variam de manifestações abertas muito tangíveis a pressupostos básicos, inconscientes e profundamente inseridos. Entre estas camadas estão as várias crenças, normas e regras de comportamento e valores assumidos pelos membros da organização (SCHEIN, 2009).

Para alcançar um nível mais profundo de compreensão da cultura organizacional,

decifrar o padrão e prever o comportamento futuro, é necessário adentrar no nível dos pressupostos básicos, que “de modo geral, são tão naturais que as pessoas não questionam ou não se dão conta que os mesmos orientam seus comportamentos” (SILVA, 2001, p. 40). Eles compreendem as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes criados pelos indivíduos para orientar seus comportamentos, e determinam como um membro deve perceber, pensar e sentir o trabalho, as metas de desempenho, as relações humanas e o desempenho dos colegas, e demais (SCHEIN, 2009). Bem como, dizem respeito à visão de mundo implicada na natureza das relações essenciais ao indivíduo como ambiente, o tempo, o espaço, outro indivíduo e o trabalho (FREITAS, 2007).

A maneira pela qual o indivíduo dá significado ao seu trabalho e como o interpreta pode variar, influenciando o desenvolvimento de suas atividades, seu comprometimento com a organização e consequentemente o desempenho e adesão organizacional. O estudo das articulações teóricas e empíricas entre os conceitos de sentido(s) e significado(s) do trabalho e outros importantes na área de organizações e trabalho, tais como a cultura organizacional, traz potenciais avanços científicos para a área (SCHWEITZER et al, 2016).

O trabalho, considerado um elemento central da vida humana, exerce influência tanto na vida profissional quanto pessoal do indivíduo. Trata-se de um fenômeno amplo, dinâmico e multifacetado que pode assumir diferentes concepções. Analisá-lo implica pensar em multiplicidade, multicausalidade e transversalidade e nas implicações das mudanças e do desenvolvimento dos países para as identidades dos sujeitos (SATO, 2010). É necessário considerar aspectos de ordem objetiva e subjetiva, questões históricas, sociais e econômicas, bem como o significado, o sentido e o valor dessa experiência para os trabalhadores (BLANCH RIBAS, 2003). O trabalho ocupa sentidos múltiplos e singulares na vida das pessoas, estes variam entre as épocas e as culturas, porém o trabalho nunca é inócuo para uma pessoa, não sendo possível falar de um trabalho que seja nulo em sentidos.

Os sentidos e significados são entendidos como produções dos sujeitos a partir das suas experiências concretas na realidade, levando em consideração o papel da cultura e da sociedade como elementos fundamentais para a compreensão das significações (TOLFO, 2015). Os sentidos e significados são conceitos interdependentes. Os sentidos são relacionados aos processos singulares dos sujeitos em relação a sua constituição social e histórica. Já os significados fazem referência as construções elaboradas coletivamente, generalizáveis em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto (TOLFO et al., 2011). Esta necessidade de definição se dá ao considerar que ora os termos serem tratados como sinônimos, ora como fenômenos diferentes, dificulta a evolução de estudos sobre a temática (TOLFO; PICCININI, 2007).

Vários autores têm se dedicado ao estudo sobre a produção de sentidos e significados do trabalho na atualidade (MOW, 1987; BORGES, 1998; MORIN, 2001; ANTUNES, 2003; TOLFO; PICCININI, 2007; MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007; TOLFO et al., 2011; DEJOURS, 2015; SCHWEITZER et al., 2016). É importante destacar que este fenômeno precisa ser objeto de estudo em uma perspectiva multidisciplinar ao considerar que este construto resulta da interação entre variáveis pessoais e sociais relacionadas ao trabalho (TOLFO, PICCININI, 2007).

No que se tange ao entendimento de Blanch Ribas (2003) acerca das concepções sobre o trabalho, o autor afirma que o trabalho pode ser concebido como uma maldição ou castigo, um meio de sobrevivência instrumental, ou mesmo como missão, vocação ou fonte de autorrealização. Dessa forma, ele organiza didaticamente três posições acerca das concepções sobre o trabalho: o polo negativo; o centro do contínuo, também entendido como polo instrumental e; o polo positivo.

Os sentidos positivos incluem o trabalho visto como uma vocação, fonte de satisfação e de autorrealização (BLANCH RIBAS, 2003). Esses sentidos se vinculam diretamente aos pressupostos da sociedade industrial, em que o sentido positivo domina a ideologia vigente na vida cotidiana (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995; BLANCH RIBAS, 2003; COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008). Nesse polo, o trabalho se faz importante na

vida das pessoas por promover sentidos mais positivos (ORNELLAS, 2015; COUTINHO, 2009; DIOGO, 2012).

Os sentidos instrumentais do trabalho (sentidos neutros, ou “o centro do contínuo”), são relacionados ao trabalho com função meramente instrumental e a serviço da sobrevivência, em que ganhar dinheiro, “comprar coisas” e manter a vida seriam os principais objetivos para o desenvolvimento de atividades laborais (BLANCH RIBAS, 2003). Esta concepção se atrela as formas tradicionais de trabalho no capitalismo (COUTINHO; TOLFO; FERNANDES, 2005), em que o dinheiro se torna um significante central para o trabalho.

No polo negativo, o trabalho é caracterizado como uma maldição, um castigo ou um estigma, algo obrigatório e que seria o contrário do sentido positivo (BLANCH RIBAS, 2003). Dessa forma, está de acordo com a lógica do “tripalium” (TOLFO et al., 2011), do mal-estar no trabalho, e associa-se à noção de punição, conforme a noção bíblica de onde decorrem o sentido de obrigação, dever e responsabilidade (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995).

3 MÉTODO

Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois trabalha com um universo de significados, sentidos, motivos, aspirações, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO et al., 1994). Ressalta-se que, apesar de a pesquisa ser configurada como qualitativa, isso não implica na exclusão de algumas análises quantitativas dos dados qualitativos (VIEIRA, 2004). Também configura-se como descritiva, pois objetiva descrever as características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2007). Assim, a pesquisa descreve e desvenda aspectos sobre os sentidos/significados atribuídos pelos participantes em relação ao trabalho na organização analisada.

Pode-se compreende-la como um estudo de caso, que consiste em aprofundar a descrição e fornecer conhecimento de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1992). Não obstante, Stake (1994) enfatiza que também se deve pensar no contexto físico, econômico, político, ético e outros elementos que circunscrevem o fenômeno pesquisado. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como população pesquisada os servidores docentes e técnico-administrativos da UFSC.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, disponibilizado em formato online. Optou-se por esta forma, pois possibilita um completo anonimato e atinge um maior número de participantes. No instrumento, além de questões sócio demográficas, constavam perguntas abertas sobre as vivências e experiências do participante na instituição e a sua visão da mesma. O mesmo foi divulgado por e-mail pelo setor de comunicação da Universidade, e reforçado o convite parte dos pesquisadores, aos servidores docentes e técnico-administrativos da instituição. Ao total, foram obtidas 151 respostas.

As informações obtidas com o questionário foram submetidas a análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter indicadores por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens para a inferência de conhecimentos referentes às condições da geração dessas mensagens (BARDIN, 2011). Desta forma, foram desenvolvidas algumas etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Ou seja, as informações foram filtradas e agrupadas em três grandes categorias a partir das concepções de Blanch Ribas (2003) sobre o trabalho: positivas, instrumentais e negativas. Ademais, foram realizadas tabelas de frequência a partir dos dados já categorizados, buscando uma visão ampla dos polos mais frequentes. Utilizou-se do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) para efetuar estas tabelas descritivas. Por fim, para garantir e manter o anonimato/sigilo dos participantes, os mesmos foram identificados pela letra “P” seguidos de

seus respectivos números (1 a 151).

3.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No ano de 2017 a UFSC completa 57 anos de existência, embora tenha uma história vencedora em diversos aspectos, como referência em publicações científicas e em pesquisa, reconhecimento nacional e internacional de seus cursos, existem situações que a prejudicam diariamente, como por exemplo, a existência de assédio moral e práticas antiéticas perpetrada pelos trabalhadores e pelas próprias gestões - conforme constatado em pesquisas de Nunes (2011; 2016) e Nunes e Tolfo (2015). A pesquisa teve um total de 151 respondentes do questionário online. Na tabela a seguir, algumas informações sobre os participantes da pesquisa são apresentadas.

Tabela 1: Dados sobre dos participantes da pesquisa

DADOS DOS PARTICIPANTES - 151	FREQ.	%
Gênero: Feminino	81	**53,6**
Idade: 25 a 35 anos	60	**25,2**
Etnia: Branca	132	**87,4**
Estado Civil: Casado(a)/União Estável	107	**70,9**
Formação: Pós-Graduação (Doutorado)	42	**27,8**
Local de Vínculo: Centro de Ensino	91	**60,3**
Tempo de Instituição: 1 a 5 anos	75	**49,7**
Regime de Trabalho: 40 horas	79	**52,3**
Vinculo: Servidor Técnico-Administrativo	85	**56,3**
Cargo de Direção: Não	120	**79,5**

Fonte: elaborado pelos autores

Após breve contextualização da instituição e dos participantes da pesquisa, parte-se agora para a análise das informações levantadas no questionário online. Desta forma, a apresentação dos dados ocorrerá conforme as concepções sobre o trabalho definidas por Blanch Ribas (2003): positivas, instrumentais e negativas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho é impregnado de sentidos e significados, sejam estes múltiplos, coletivos ou individuais, e assumem tanto um caráter subjetivo quanto objetivo, mas estão diretamente relacionados as características da época, cultura e organização (BLANCH RIBAS, 2003). A maneira pela qual o indivíduo dá significado ao seu trabalho na instituição e como o interpreta, pode variar. Com a análise das respostas dos participantes foi possível identificar os sentidos e significados atribuídos pelos participantes nos polos positivos, instrumentais e negativos. Desta forma, foi elaborada uma tabela de frequência para identificar o polo com maior incidência na pesquisa. A Tabela 2, a seguir, apresenta esta

informação.

Tabela 2: Frequência dos Polos

POLOS	FREQ.	%
Positivo	96	**49,7**
Negativo	58	**30,1**
Instrumental	23	**11,9**
“Resposta vazia”	16	**8,3**
TOTAL	**193**	**100,0**

Fonte: elaborado pelos autores

O total de 193 respostas ultrapassa o número de participantes, no entanto, ressalta-se que em uma mesma resposta foi possível identificar elementos que caracterizariam mais um polo de análise. Um exemplo é a seguinte afirmação de um dos participantes, “Sinto-me gratificado por poder auxiliar na formação da cidadania e, por outro lado, frustrado com as limitações financeiras e administrativas da instituição” (P99). Esta resposta é considerada tanto do polo positivo, quanto do polo negativo. O item “Resposta vazia” compreende as respostas dos participantes que não apresentaram conteúdo ou que fugiram ao objetivo de descrever os sentidos e significados de trabalhar na UFSC, como por exemplo: “É legal” (P10); “Boa pergunta” (P63); “Tentar fazer funcionar como deveria ser” (P108).

Com a Tabela 2 também constata-se a incidência maior do polo positivo, com 49,7%, ou seja, os trabalhadores da universidade apresentaram, com maior frequência, sentidos e significado positivos em relação a trabalhar na UFSC. O fato da maior parte dos sentidos serem positivos remete a perspectiva do trabalho como categoria central na constituição da identidade (ANTUNES, 2003; LUNA, 2005), em especial na sociedade industrial, em que o sentido positivo do trabalho domina a ideologia que rege a vida cotidiana (COUTINHO, 2009). Com uma breve contextualização da frequência dos polos positivo, instrumental e negativo, as próximas subseções apresentaram informações e dados mais específicos sobre cada um destes.

4.1 POLO POSITIVO

Dentre os sentidos e significados positivos mais prevalentes, o trabalho foi relacionado a um sentido de vida, enquanto possuidor de função social importante, ou seja, os respondentes acreditam e se identificam com o objetivo da instituição (para além da mera execução das suas atividades de trabalho). Somado a isso, o gostar do que faz, ter orgulho do seu trabalho e da instituição, bem como, reconhecer as possibilidades de crescimento profissional e/ou pessoal com o desenvolvimento do seu trabalho também receberam destaque. As verbalizações a seguir ilustram a percepção dos participantes da função social do trabalho, revelando a identificação dos mesmos com os objetivos da instituição: “Contribuir com a formação humana e acadêmica de catarinenses e/ou pessoas que estão morando em Santa Catarina, para a construção de um país (e um estado) melhor para todos e todas” (P06); “Uma excelente oportunidade para realização pessoal e profissional, bem como para contribuir na construção de uma sociedade mais justa e fraterna” (P134). Além destas:

> Eu tenho uma filosofia de trabalho que significa meu trabalho na UFSC com uma função social importante. Temos a função de formar bem nossos 282 alunos para se tornarem bons profissionais e transformar a sociedade em algo melhor. Nesse sentido, para mim trabalhar na UFSC significa realizar esta tarefa (P196).

As verbalizações dos participantes 06, 134 e 196 enfatizam a contribuição social de seus trabalhos como importante na construção da sociedade, seja por projetos de pesquisa e extensão ou pela formação dos alunos em profissionais. Suas argumentações são coerentes com as funções sociais e positivas do trabalho e das próprias missões das universidades, que além do objetivo de formação dos acadêmicos, busca a produção de novos conhecimentos e sua aplicação na realidade social.

O significado do trabalho é também a representação social que a tarefa ou atividade executada tem para o trabalhador. Desta forma, nas respostas acima citadas é possível identificar as três dimensões discutidas por Morin (1996) que afirma que o significado pode vir de um aspecto individual, ou seja, o trabalho permite a satisfação pessoal, independência ou sobrevivência, crescimento e aprendizagem; para ao grupo e/ou organizacional, em que o trabalho é considerado útil e permite estabelecer relações e inserção social e; por fim, pelo social, quando o trabalho contribui para a sociedade). O trabalho, assim, possui uma importância na vida do indivíduo (TOLFO; PICCININI, 2007; TOLFO et al., 2011), e concomitantemente, uma utilidade dentro da instituição e da sociedade.

O trabalho pode produzir o significado de crescimento profissional e pessoal, tal qual mencionado pelo Pesquisado 134 e muitos outros. Em um espaço de conhecimento e aprendizado, encontram-se também formas de pensar diferente, um ambiente diverso e complexo, oportunidades, desafios, o que também possibilita o crescimento do indivíduo, conforme mencionado pelos participantes a seguir: “Gosto muito do meu trabalho, a UFSC é um excelente lugar para se desenvolver suas habilidades profissionais” (P83); “Uma grande oportunidade de aprendizado contínuo e acesso ao conhecimento, arte, cultura, música, todos os dias [...]” (P111); “Trabalhar na UFSC é se envolver em um mundo de diversidades - um mundo universal, onde encontramos pensamentos divergentes das mais distintas maneiras possíveis. Conviver e se posicionar sobre eles é um enorme aprendizado” (P64).

Os discursos apresentados nessa subcategoria enfatizam uma perspectiva positiva no significado de trabalhar na instituição, em que o trabalho é entendido, de maneira geral, como fonte de satisfação e de autorrealização (BLANCH RIBAS, 2003), sendo significativo para o próprio trabalhador, com repercussões nas outras pessoas. Ao se referirem a satisfação e a realização, transcendem o valor econômico e denotam conotação de felicidade quanto a atividade e/ou repercussões sociais do trabalho desenvolvido (ALBRECHT, 2010).

4.2 POLO INSTRUMENTAL

No que tange aos sentidos instrumentais, em que o trabalho é visto como essencial por se transformar em capital, o dinheiro torna-se o principal significante (ZILIOTTO, 2002) e o trabalho assume a conotação de sustento material, um meio de subsistência (ANTUNES, 2003). Em relação a esta concepção, os pesquisados mencionaram aspectos como salário/emprego, meio de sobrevivência/fonte de sustento e estabilidade (instrumental). Algumas verbalizações que apresentam tais elementos são: “Para mim significa ter condições razoáveis de sobrevivência e alguma qualidade de vida” (P19); “Será apenas um trampolim ou uma experiência temporária até um emprego melhor” (P160); “Por tantos motivos que nos decepcionam, trabalhar na UFSC significa uma fonte de sustento para a minha família e tão somente isso, pois não posso dizer que é fonte de satisfação e de realização profissional” (P145). Acrescenta-se também:

> Hoje infelizmente trabalhar na UFSC para mim significa extrema desmotivação, vontade que a semana passe logo, que as horas passem rápido para ir embora, vontade de pedir redução de carga horária e arrumar outro “ganha pão”. E essa aposentadoria que não chega!!!! (P67).

Na fala dos Pesquisados 19 e 145 está evidenciado a questão do significado do trabalho como um meio de sobrevivência e de sustento para a família, o que, segundo Coutinho, Tolfo e Fernandes (2005), é uma expressão dos modos de produção do sistema capitalista. Esse sentido é comumente encontrado em pesquisas, pois atende as necessidades de sobrevivência do ser humano (MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007; TOLFO; PICININI, 2007; MAGRO; COUTINHO, 2008; GONÇALVES; BUAES, 2011). O sentido de subsistência ocorre na medida em que o trabalho se transforma em dinheiro e permite o acesso à alimentação, moradia, vestuário e outros bens de consumo (MAGRO; COUTINHO, 2008).

As verbalizações dos participantes no polo instrumental estão, em geral, como uma forma de subsistência e sustento, seja de uma forma permanente ou temporária para busca de uma condição ou emprego melhor. De qualquer forma, são elementos que devem ser observados pelos gestores organizacionais, pois, tanto estes quanto os sentidos negativados, que serão expostos em sequência, podem produzir sofrimento para o trabalho e influenciar na adesão e comprometimento com o trabalho e com a Universidade.

4.3 O POLO NEGATIVO

Na fala de alguns participantes os significados instrumentais citados mostraram-se relacionados aos sentidos negativos, sendo encontradas concepções do trabalho como desmotivação, decepção, adoecimento, desvalorização, fardo e relacionadas a uma gestão considerada ruim. Dessa maneira, observa-se uma concepção negativa, permeada pela lógica do mal-estar no trabalho, em que o trabalho se associa ao cansaço, à dor, ao incômodo, à má remuneração, à falta de amizade (NATIVIDADE; COUTINHO, 2012) e a coerção, esforço e penalidade (TOLFO et al., 2011).

Dentre os sentidos negativos, a decepção foi a mais citada pelos participantes, demonstrando que havia uma expectativa inicial no que se refere a trabalhar em uma reconhecida instituição de ensino que não foi suprida no cotidiano de trabalho, o que foi indica certa insatisfação com o trabalho, conforme pode ser exemplificado nas verbalizações: “Para mim, uma decepção” (P3); “Já teve um significado muito maior, hoje só decepção” (P72); “Frustração” (P73).

Outro sentido negativo relacionado ao trabalhar na UFSC, destacado na fala dos respondentes, tem relação a uma gestão considerada ruim por parte dos trabalhadores. Trata-se das condições nas quais o trabalho se realiza, o que é importante para os trabalhadores (MORIN, 2001). Os participantes citam a exposição ao assédio moral no trabalho, cargas excessivas de trabalho, presença de burocracias excessivas e de injustiças no cotidiano de trabalho, entre outras, conforme pode ser identificado: “Ter que lidar com grupos dominantes que impõem a sua vontade” (P18); “Para alguns... um paraíso, pouco ou nenhuma cobrança... para outros a beira do caos... com cargas inexequíveis de trabalho” (P25); “Atualmente significa estagnação e exposição ao assédio” (P103).

Cabe destacar que o sentido de adoecimento causado pelo trabalho também esteve presente na resposta de vários participantes (P4 e P82, por exemplo), o que pode contribuir para mudanças nas formas de perceber, sentir, agir e significar o trabalho (PEREIRA, 2014).

Os participantes associam o trabalho na UFSC a uma série de sintomas, tais como o estresse e o desgaste físico e emocional, além do desgaste, presente na noção de um fardo que se carrega (P147). Algumas verbalizações apresentam tais elementos: “Estressante, porém a intensidade varia conforme a atividade, chefias e o setor de atuação” (P4); “Atualmente, desgaste físico e emocional” (P82); “Antes um local muito agradável, hoje um peso muito grande” (P86); “Ultimamente tem sido um fardo” (P147).

A desvalorização é citada por alguns participantes, que associam trabalhar na UFSC a ausência de reconhecimento e de valorização profissional, mesmo diante de muita dedicação por parte dos trabalhadores. Essas respostas se apresentam na contramão de um trabalho prazeroso e realizador que, segundo Morin (2001), daria real sentido ao trabalho. Algumas verbalizações que representam este aspecto foram: “Exige muita dedicação e esquecimento de si mesmo, pois de forma geral não há valorização do profissional” (P1); “Muito trabalho e pouco reconhecimento” (P29).

Ressalta-se que os sentidos negativos aqui referidos, ao não corresponderem ao as significações positivas compartilhadas na contemporaneidade, podem fazer com que o trabalhador entre em um processo de alienação, despersonalização ou confusão mental. Este se apresenta como um campo propício ao adoecimento, em que as negatividades se sobressaem (PEREIRA, 2014).

Por fim, compreender a maneira pelo qual o trabalhador dá sentido e interpreta seu trabalho na instituição é de fato uma forma importante de conhecer suas motivações e meio para amenizar as insatisfações geradas nestes trabalhadores. Aspectos estes que provocam queda do rendimento e atratividade da própria instituição que não conseguirá reter o funcionário por muito tempo. Como atualmente presencia-se momentos de crise na educação, a contratação e treinamento ou até mesmo reposição de um funcionário é algo que leva tempo e tem custo elevado. Além disso, é importante refletir sobre as consequências psicológicas de um trabalho distanciado de seu papel principal de emancipação e construção de identidade e subjetividade (TOLFO; PICCININI, 2007). Ao se identificarem um conjunto de negatividades relacionadas a atividade laboral, os impactos a nível individual podem se relacionar ao sofrimento e adoecimento do trabalhador, em especial na realidade pela presente pesquisa, reconhecidamente permeada por situações de assédio moral e de práticas consideradas como antiéticas (NUNES, 2011; 2016; NUNES; TOLFO, 2015).

CONSIDERAÇÕES

Conhecer os sentidos e significados do trabalho, sejam estes positivos, instrumentais e/ou negativos, é um aspecto fundamental para conhecer a relação que o trabalhador tem com seus pares e trabalho. Eles afetam o comprometimento com a organização e suas atividades, os relacionamentos interpessoais e consequentemente pode afetar a cultura e as práticas organizacionais. Este artigo teve por objetivo identificar os sentidos e significados do trabalho para servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta pesquisa teve como base norteadora as concepções de Blanch Ribas (2003) sobre o trabalho, o qual classifica entre positiva, instrumental e negativa.

No polo positivo é possível destacar a atribuição de sentidos do trabalho relacionado a sua função social, por meio, por exemplo, do desenvolvimento do trabalho na formação dos acadêmicos e futuros profissionais e a elaboração de projetos de pesquisa e extensão que tem como foco a melhoria da sociedade. Para esses trabalhadores além de um sentido individual, relacionado ao gostar de seu trabalho e a sua própria possibilidade de crescimento, o sentido mais prevalente relaciona-se a representação, e mesmo responsabilidade, social da tarefa desempenhada. Ao atribuir um sentido instrumental ao trabalho, alguns participantes relacionaram o sentido de trabalhar na UFSC a um meio de sobrevivência, estabilidade financeira ou trampolim para algo melhor. Já no polo negativo, cabe destacar que a decepção foi o elemento mais presente nos discursos dos participantes,

os quais não conseguiram suprir suas expectativas em trabalhar na UFSC devido a diversos motivos. Outra concepção de trabalho negativa foi relacionada a uma “gestão ruim”.

Nas verbalizações foram citadas situações que prejudicam diariamente a instituição, tais como, a existência de práticas antiéticas e de assédio moral perpetrada pelos trabalhadores e pelas próprias gestões. Tais situações provocam um descontentamento e um clima de incertezas quanto ao sentido/significado que trabalhar na instituição tem para o servidor (docente e técnico), e que repercute necessariamente no desempenho institucional e na sua cultura.

Ressalta-se que os polos instrumental e negativo podem proporcionar adoecimento se estes se prolongarem ou se tornarem mais intensos conforme o tempo (PEREIRA, 2014). Mesmo com a maior incidência de respostas serem caracterizadas pertencentes ao polo positivo, ressalta-se a importância da gestão da universidade em procurar analisar os elementos presentes nos polos negativo e instrumental, de modo a garantir a permanência, o comprometimento e o bem-estar do trabalhador.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e financiamento destinado ao projeto a qual este trabalho científico se originou. Bolsista da CAPES – Processo BEX 9426/14-0.

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, P. A. T. **Sentidos do trabalho para concurseiros: a busca do emprego estável como estratégia de inserção no mundo do trabalho contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6a reimpressão. São Paulo, Boitempo Editorial, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M.; COSTA, C. A. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, 20-29, 1995.

BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M.; COSTA, C. A. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, 20-29, 1995.

BLANCH RIBAS, J. Trabajar en la modernidade. In: BLANCH RIBAS, J. M.; TOMAZ, M. J. E.; DORÁN C. G. **Teoría de las relaciones laborales**: Fundamentos. Barcelona: Editorial UOC, 2003. P. 13-57.

BORGES, L. O. Os pressupostos dos estudos do significado do trabalho na Psicologia Social: no caminho do existencialismo. **Vivência**, v. 12, p. 87-105, 1998.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 12, n. 2, 2009.

COUTINHO, M. C.; DIOGO, M. F.; JOAQUIM, E. P. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. **Psic**, v. 9, n.1, p. 99-108, 2008.

COUTINHO, M. C., TOLFO, S. R.; FERNANDES, F. P. Sentidos do trabalho para ex-trabalhadores de empresas privatizadas [CD ROM]. In: **Anais do Fórum CRITEOS**. Porto Alegre, 2005.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho (6ª ed.). São Paulo: Cortez – Oboré, 2015.

DIOGO, M. F. **Só tem homem, pêra né, eu também quero entrar nesse lugar**: reflexões sobre a inserção de mulheres no seguimento de vigilância patrimonial privada. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

FLEURY, M. T. L. Aprendendo a mudar - aprendendo a aprender. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, 1995.

FREITAS, M. E. **Cultura Organizacional:** evolução e crítica. SP: Thomson Learning, 2007.

FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio moral no trabalho**. Cengage Learning, São Paulo, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, J.; BUAES, C. S. Sentidos do trabalho e do afastamento por problemas de saúde mental para motoristas de transporte coletivo urbano: um estudo de caso. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 195-210, 2011.

LUNA, I. N. Para além das aparências: construção da identidade no mundo do trabalho. In: Maria Célia Pacheco Lassance; Ângela Carina Paradiso; Marúcia Patta Bardagi; Mônica Sparta; Sandra Laura Frishenbruder. (Org.). **Intervenção e compromisso social**: orientação profissional: teoria e técnica. 1ed. São Paulo: Vetor, 2005. p. 79-96.

MAGRO, M. L. P. D.; COUTINHO, M. C. Os sentidos do trabalho para sujeitos inseridos em "empreendimentos solidários". **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 703-711, 2008

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. RJ: Vozes, 1994.

MORIN, E. M. L'efficacité organisationnelle et sens du travail. In: PAUCHANT, T. C. et al. (Coords.). **La quéte du sens. Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature.** Montréal, Québec et Paris: Éditions d'Organisation, 1996. p. 257-286.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, 2001.

MORIN, E. M.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.19, n. spe, p. 47-56, 2007.

MOW. Meaning of Work International Research Team. **The meaning of work**. London: Academic Press, 1987.

NATIVIDADE, M. R.; COUTINHO, M. C. O trabalho na sociedade contemporânea: Os sentidos atribuídos pelas crianças. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 430-439, 2012.

NUNES, T. S. **A influência da cultura organizacional na ocorrência do assédio moral no trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina**. 2016. 432p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-

Graduação em Administração, Florianópolis, 2016.

NUNES, T. S. **Assédio moral no trabalho**: o contexto dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina. 2011. 281p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2011.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. R. O Assédio Moral no Contexto Universitário: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 17, n. 41, p. 21-36, 2015.

ORNELLAS, L. P. G. **"São só dois lados da mesma viagem, o trem que chega é o mesmo trem da partida"**: trajetórias laborais de brasileiros/as retornados/as da Europa Ocidental. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PADILHA, V.; GRANDE, M. M. "A gente fica muito tempo aqui dentro!": Reflexões sobre o trabalho de gerentes, recepcionistas e camareiras de hotéis. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 14, n. 1, p. 111-125, 2011.

PEREIRA, E. F. **Sentidos do trabalho para servidores públicos federais afastados do ambiente laboral por estresse**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

SATO, L. Psicologia e trabalho: focalizando as profissões ignoradas. IN: Medrado, B.; Galindo, W. (Orgs). **Psicologia Social e seus movimentos**: 30 anos de ABRAPSO. Recife: ABRAPSO/Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 233-249.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHWEITZER, L. et al. Bases epistemológicas sobre sentido(s) e significado(s) do trabalho em estudos nacionais. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 103-116, 2016.

SILVA, N. As Interfaces entre cultura e aprendizagem organizacional: o caso de uma empresa do setor cerâmico de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2001. VIII, 470f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 1994. p. 435-454

TOLFO, S. R. Significados e Sentidos do Trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Dicionário de Psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2015. p. 617-626.

TOLFO, S. R.; PICININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 38-46, 2007.

TOLFO, S. R. et al. Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 175-188, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: ed. FGV,

2004. p. 13-28.

ZILIOTTO, D. M. O sentido do trabalho na era virtual. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Especial Temático, p. 95-104, 2002.

Concursos para el cargo de secretario ejecutivo en las instituciones federales de educación superior en brasil

Autores: Oliveira, Luciana Nunes (Universidade Federal de Santa Maria); **Oliveira, Ludmila Maria Martins de** (Universidade Federal de Viçosa); **Soares, Marina Lopes** (Universidade Federal de Viçosa); **Paula, Nanci Fernandes** (Universidade Federal de Viçosa).

Resumen: El profesional con formación académica en Secretariado Ejecutivo está cada día más insertado en el mercado de trabajo, tanto en el sector privado como en el público. Sin embargo, los certámenes públicos lanzados actualmente, en varias ocasiones apuntan plazas para el cargo de secretario ejecutivo, en el cual para la investidura en ese cargo no necesariamente es obligatorio el curso superior de Secretariado Ejecutivo, tampoco habilitación profesional, posibilitando que graduados en diversas áreas del conocimiento ingresen al sector público como "secretarios ejecutivos". El presente artículo tuvo como objetivo identificar y presentar, en el ámbito del sector público, específicamente en las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES), en el período comprendido entre 2009 a 2016, las exigencias y criterios establecidos para los concursos públicos destinados a Secretarios ejecutivos. Se identificaron 125 ediciones que ofrecían 575 vacantes, siendo que sólo 313 vacantes (de 61 ediciones) fueron exclusivamente destinadas a los candidatos habilitados profesionalmente, de acuerdo con la legislación brasileña (Ley nº 7.377 de 30 de septiembre de 1985). Fue posible percibir que algunas IFES no exigieron en sus ediciones la habilitación profesional, que ocasiona un perjuicio al profesional graduado en la area y que posee la habilitación profesional.

Palabras Clave: Secretario ejecutivo. Concurso público. Instituciones Federales de Educación Superior.

Texto completo:

1 INTRODUCCIÓN

El profesional con formación académica en Secretariado Ejecutivo, ante el aumento del número de graduados en el área y reconocimiento de la profesión, está cada día más insertado en el mercado de trabajo, tanto en el sector privado y en el público. Los estudios de Cardoso Júnior y Nogueira (2011) y Moraes (2014) apuntan que el gobierno iniciado en 2003 hasta los días actuales retomó los concursos públicos en el país, hasta entonces estancados en los gobiernos anteriores. Estos estudios mostraron que 155 mil nuevos

servidores fueron admitidos entre 2003 y 2010.

Sin embargo, a pesar de que el secretariado es una profesión reconocida por ley, los profesionales del área todavía concurren en concursos públicos con profesionales diversos, sin formación académica en el área, dificultando o imposibilitando la inserción de bachilleres, técnicos y tecnólogos en Secretariado, teniendo en cuenta que, con base en los datos verificados en el desarrollo de este trabajo, los conocimientos específicos en el área son poco valorados en las pruebas.

Esta dificultad es perceptible en los certámenes públicos lanzados actualmente, que en varias ocasiones apuntan a puestos para el cargo de secretario ejecutivo, no siendo necesariamente el requisito para investidura el curso superior de Secretariado Ejecutivo o el curso superior en Tecnología en Secretariado, posibilitando que graduados en diversas Las áreas del conocimiento ingresan al sector público como "secretarios ejecutivos". Esta coyuntura, a su vez, difiere de lo establecido por la ley que regula la profesión, la cual establece que secretario ejecutivo es "el profesional diplomado en Brasil por Curso Superior de Secretariado, legalmente reconocido, o diplomado en el exterior por Curso Superior de Secretariado, cuyo diploma sea revalidado en la forma de la ley "(Ley 9.261, 1996).

Ante lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo identificar y presentar, en el ámbito del sector público, específicamente en las IFES, en el período comprendido entre 2009 a 2016, los concursos destinados a secretarios ejecutivos y la exigibilidad de habilitación profesional, garantizando, de esa forma, el ingreso de profesionales con formación en el área. Este período fue adoptado por retratar los últimos siete años.

Además, se presentará un panorama de la oferta de vacantes para el cargo de secretario ejecutivo en las IFES en el período 2009 a 2016, con el objetivo de saber qué instituciones que ofrecían el concurso público para el Secretario Ejecutivo y consecuentemente en qué regiones / estados están ofreciendo la mayor cantidad de vacantes para este cargo.

El motivo por la elección de las IFES se debe *al Plano de Carreira dos Cargos de Técnico-administrativos em Educação* (PCCTAE), que está regido por la Ley no 11.091, de 12 de enero de 2005, que apunta como requisito para el cargo de secretario ejecutivo "Curso Superior en Letras o Secretario Ejecutivo Bilingüe (sic)" (Ley 11.091, 2005).

Este artículo se divide en tres sesiones, además de las consideraciones finales. En la primera sesión se realiza una breve revisión de literatura que trae un historial sobre concursos públicos, PCCTAE y la formación y actuación del profesional de Secretariado Ejecutivo. La segunda sesión aborda el método utilizado para la consecución de los objetivos del presente estudio. La tercera sesión trae el análisis y la discusión de los datos.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta sección se presenta una revisión de literatura sobre los siguientes temas: Concursos públicos, Plan de Carrera de los Cargos de los Cargos de Técnico-administrativos en Educación y la formación y actuación del profesional de Secretariado Ejecutivo.

2.1 CONCURSOS PÚBLICOS

El Estado, de acuerdo con lo expuesto por Carvalho (2009), cuando ejerce las competencias que le confieren, necesita componer un equipo capaz de satisfacer las necesidades de la colectividad. Se necesitan profesionales que formen parte de una estructura orientada al desempeño del interés público primario, aliada a la realización personal.

Carvalho (2009) nos muestra aún que en una visión histórica, se observa que las formas utilizadas por el Estado para la selección de sus agentes variaban desde el sorteo, pasando por la sucesión hereditaria, el arrendamiento, la compra y venta y el nombramiento absoluto, llegando finalmente al fin En el siglo XXI, como forma de evaluación para la elección de los mejores candidatos disponibles para integrar el cuerpo administrativo del Estado.

De esta forma, "el concurso admite la inserción de nuevos actores sociales que pueden provenir de la clase media o de las capas más pobres de la población, lo que resultará en movilidad social por el criterio merecido" (Carvalho, 2009), permitiendo, pues, que cualquier ciudadano puede tener una participación efectiva en la administración pública, además de eliminar a personas despreparadas y optar por aquellos que tienden a tener un mejor desempeño y sea más cualificado para desarrollar las competencias del servicio público.

Para Fontainha, Geraldo, Veronese, Alves, Figueiredo e Waldburguer (2014, p. 12)

> Como cuerda extendida entre el mundo escolar y el profesional, los concursos llegan a la contemporaneidad con dos ideologías tributarias de su historia: la ideología académica y la ideología profesional. La ideología académica recluta a los mejores egresados del sistema educativo. Se primará por formas de evaluación similares a las de la escuela o de la universidad por docentes de esas instituciones en las bancas y por una formación profesional posterior al certamen. Este es el primado de la meritocracia escolar. La ideología profesional va a reclutar a los jóvenes profesionales más competentes, que ya presentan las habilidades necesarias para el ejercicio del futuro cargo. En el caso de los profesionales de la salud, los profesionales de la salud y las personas que ya están contratados en la banca y por una mejora continuada posterior al certamen, primará por formas de evaluación similares a las rutinas de trabajo de la futura actividad (pruebas prácticas) por profesionales o incluso miembros ya reclutados de la carrera en la banca.

En Brasil, la Constitución de 1988 hizo del concurso público la única vía de ingreso en cargo o empleo público, haciendo que el Supremo Tribunal Federal decidiera que la mayoría de los modos derivados de investidura (cambio de cargo mediante procedimientos internos, tales como el acceso, transposición, progresión) no fuera acogida por el nuevo régimen, estando prohibida (Pereira, 2009).

Fontainha et al. (2014, p.18) formularon un marco de las normas jurídicas referentes a los concursos públicos, sean legales o reglamentarios. Se encuentran sometidas a algunos incisos del artículo 37 de la Constitución Federal de 1988, como se indica en el Cuadro 1 siguiente:

Constitución Federal de 1988 (dispositivos centrales - generales)
Art. 37, I (amplio acceso a los puestos, puestos de trabajo y funciones públicas).
Art. 37, II (universalidad del concurso publico paraa la admisión)
Art. 37, III (validez de los concursos y posibilidad de su prorrogación)

Art. 37, IV (cumplimiento de la lista secuencial de aprobados para el nombramiento)
Art. 37, VIII - La ley reservará porcentual de los cargos y empleos públicos para las personas con deficiencia y definirá criterios de su admisión.
Art. 37, IX (excepción para la contratación de servidores temporales)

CUADRO 1. CONSTITUCIÓN FEDERAL (DISPOSITIVOS CENTRALES - GENERALES) .

Fuente: Fontainha et al. (2014, p. 18) (Adaptado por las autoras)

Actualmente, para Moraes (2014), el gobierno en vigencia en el período de realización de esta investigación aumentó considerablemente el empleo público, retomando los concursos públicos en diversas áreas. De acuerdo con Cardoso Júnior y Nogueira (2011), el movimiento de recomposición de personal en el sector público brasileño, observado durante toda la primera década del 2000, fue suficiente para reponer prácticamente el mismo stock y porcentaje de servidores activos existentes a mediados de la década de 1990 .

Aún de acuerdo con Cardoso Júnior e Nogueira (2011, p. 239)

> el significado de la reanudación del concurso público para el crecimiento y fortalecimiento de la capacidad de Estado queda bien evidenciado en la Figura 1, que consolida la serie de admitidos anualmente a partir de los gobiernos Collor e Itamar, durante los cuales no hubo admisión de servidores por esa vía. Nada menos que 155 mil nuevos servidores fueron admitidos entre 2003 y 2010.

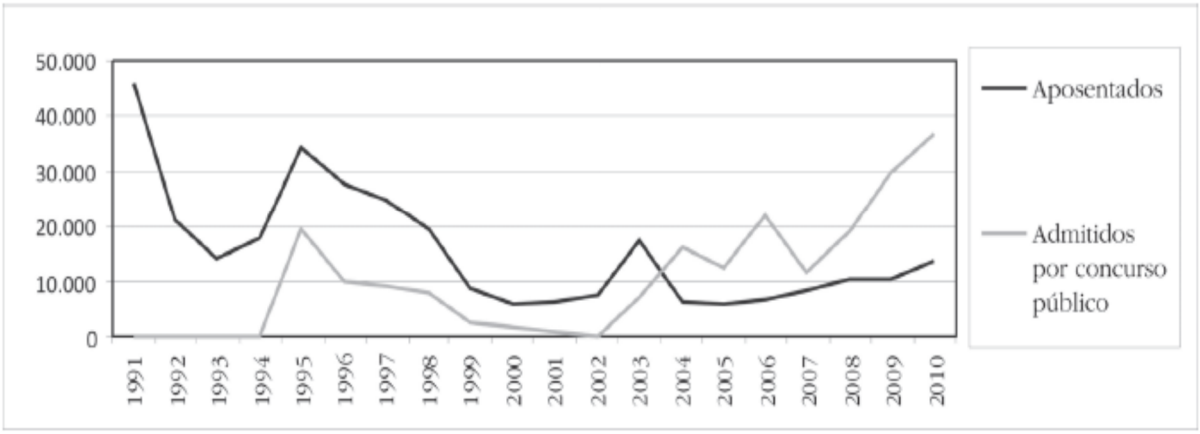


FIGURA 1. SERVIDORES CIVILES FEDERALES: JUBILADOS (APOSENTADOS) Y ADMITIDOS POR CONCURSO.
Fuente: Júnior e Nogueira (2011, p. 239)

Desde el punto de vista cualitativo, evidencias del estudio de Cardoso Júnior y Nogueira (2011) indican que el movimiento actual de recomposición de personal en el sector público debe traer mejoras gradadas al desempeño institucional, quizás todavía poco perceptibles debido al insuficiente tiempo de maduración del nuevo contingente De fuerza de trabajo al servicio del Estado.

Para Melo (2008), la universidad necesita crear mecanismos de capacitación de dirigentes que tengan formación específica en el área de gestión universitaria, y que estén preparados para administrar un sistema moderno de interacción con la sociedad y sus diversos sectores, entre ellos el empresarial. Dirigentes que sepan administrar y convivir con

los obstáculos burocráticos propios de la administración pública, pero que sean capaces de ser y hacer pensar creativo al equipo.

Además, tales dirigentes necesitan tener una visión amplia de las nuevas competencias requeridas por la sociedad y la universidad, es decir, que logren rápidamente a través de una demanda constituida, identificar a los grupos, laboratorios e individuos capaces de responder y atender las necesidades sociales requeridas (Melo, 2008).

Para Oliveira e Silva (2011), la gestión contemporánea de personas en el contexto de las IFES fue efectuada por medio del PCCTAE, instituido por la Ley nº 11.091, de 12 de enero de 2005, asunto que será discutido en la próxima subsección.

2.1.1 Plan de carrera de los técnicos-administrativos en educación

La reestructuración de la carrera de los técnicos-administrativos en educación está dispuesta en la Ley 11.091 de 12 de enero de 2005. El plan de carrera está estructurado en cinco niveles de clasificación: A (alfabetizado / nivel fundamental incompleto), B (nivel fundamental incompleto), C (enseñanza primaria), D (secundaria) y E (enseñanza superior); Y con cuatro niveles de capacitación (Brasil, 2005). El ingreso en la carrera se da por medio de concurso público, siendo que el ejercicio se inicia en el patrón del primer nivel de capacitación según la clasificación del cargo, considerando las especificidades de cada carrera.

De acuerdo con el párrafo 2 de dicha Ley

> el edición definirá las características de cada fase del concurso público, los requisitos de escolaridad, la formación especializada y la experiencia profesional, los criterios eliminatorios y clasificatorios, así como eventuales restricciones y condicionantes resultantes del ambiente organizacional al que se destinarán las vacantes (Ley 11.091 (2005).

Para Oliveira e Silva (2011), el PCCTAE estableció nuevos paradigmas para la estructuración de los cargos dentro de las IFES. La jerarquía de los cargos fue organizada por criterios que contemplan más allá de las exigencias de escolaridad para el ejercicio de las actividades, otros requisitos y habilidades necesarias, tales como responsabilidad, conocimientos, habilidades específicas, formación especializada, experiencia, riesgo y esfuerzo físico, resultando en una configuración más definida de las necesidades institucionales.

Antes del PCCTAE, los técnicos-administrativos de las IFES se regían por el Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), instituido por la Ley nº 7.596, de 10 de abril de 1987. De acuerdo con Oliveira e Silva (2011), El PCCTAE es considerado, para todos los efectos, un avance en comparación con el PUCRCE, pues simplificó los trámites burocráticos legales.

2.2 FORMACIÓN Y ACTUACIÓN DEL PROFESIONAL DE SECRETARIADO EJECUTIVO

De acuerdo con Schumacher, Portela y Borth (2013), el origen del secretario ejecutivo se remonta a las civilizaciones antiguas por medio de las actividades de los escribas: hombres que tenían el dominio de la escritura, hacían las cuentas, archivaban, redactaban las órdenes, eran capaces de recibir Por escrito, y, por consiguiente, encargados

de su ejecución.

Según Mazulo y Liendo (2010), en Brasil, con la llegada de la industria automovilística en la década de 1950, se observó la valorización de la fuerza de trabajo de la mujer en la función de secretaria. También en esa década se inició el proceso de engrandecimiento de la profesión, pues el mercado comenzó a requerir de ese profesional una mejor calificación y un perfil específico y diferenciado.

En la "era de la globalización", el secretario pasa a tener varias atribuciones en el escenario competitivo de las organizaciones. En el pasado, sus funciones estaban restringidas a las tareas de mecanografiar cartas, servir café, organizar agendas y atender sólo a un jefe. Con el transcurso del tiempo, las modificaciones administrativas oriundas de la globalización hicieron que la función del secretario fuera repensada (Santos & Caimi, 2009).

La sociedad empresarial no se satisface con profesionales de secretaría que sólo tengan como diferencial alto desempeño en tareas rutinarias y técnicas. Se requiere que estos profesionales participen en reuniones con poder de articulación, tengan pleno conocimiento del negocio de la institución donde actúan, tengan conocimiento de los potenciales competidores, así como de los objetivos organizacionales y en muchos momentos son invitados a participar de la elaboración estratégica de éstos frente a la dinámica (Schumacher et al., 2013).

Para Mazulo y Liendo (2010), el profesional de Secretariado es un asesor, un profesional del cual se esperan resultados obtenidos por medio de su sólido conocimiento técnico, por el dominio operacional de equipos, por su habilidad personal y también por la coordinación de algunos servicios y personas.

El profesional de Secretariado Ejecutivo gestiona su rutina y tiene poder de decisión en algún momento de su día e ignora la expresión "brazo derecho del jefe" para asumir la postura de facilitador del día a día del ejecutivo con el que trabaja (Mazulo & Liendo, 2010).

Al actuar como agente facilitador, el profesional de Secretaría Ejecutivo revela su desempeño en la red de relaciones interpersonal que administra, siendo en esta red que imprimirá su marca. Su percepción del ambiente, de las personas, de los códigos dichos y de aquellos implícitos en el lenguaje no verbal, el equilibrio emocional, la visión de la empresa como un todo, la creatividad en la relación personalizada con el cliente, todo eso facilitará el día a día con el ejecutivo , Colegas, clientes y proveedores (Neiva & D'Elia, 2009).

El Cuadro 2 trae un resumen de la evolución de la profesión de Secretaría Ejecutivo presentada por Neiva y D'Elia (2009).

Ayer	Década de 90	Siglo XXI
Formación dispersiva, autodidactismo..	Existencia de cursos específicos para la formación.	La madurez profesional - código de ética.
Falta de cualquier requisito para la mejora.	Cursos de reciclaje y de conocimientos peculiares.	Constante perfeccionamiento y desarrollo continuo.
Ausencia de política para reclutamiento y selección.	Exigencia de calificación y definición de asignaciones y plan de carrera.	Visión holística y trabajo en equipo, conciencia profesional.
Organizaciones burocráticas con tareas aisladas.	Organizaciones participativas, tareas definidas, trabajo con calidad, creatividad y participación.	Organizaciones emprendedoras, trabajo en equipo, visión global, metodología flexible, división de responsabilidad.
Tareas trazadas por los jefes.	Tareas definidas por el nuevo	Tareas globales con autonomía

	estilo gerencial..	para ejecución..
Secretario como función.	Secretario como profesión.	Secretario con reconocimiento profesional y comprometido con resultados.
Objetivo de trabajo determinado por el poder de los jefes.	Objetivo de trabajo definido por la necesidad del mercado.	Objetivo del trabajo definido por el equipo emprendedor.
Falta de recursos.	Dominio en informática y otros conocimientos.	Necesidad constante de perfeccionamiento y de nuevos conocimientos y de visión del negocio.
Jefe.	Ejecutivo.	Asociación.

CUADRO 2. PERFIL DEL PROFESIONAL SECRETÁRIO
Fuente: NEIVA E D'ELIA (2009) (Adaptado por las autoras)

Para Santos y Caimi (2009), en un escenario de acentuado desarrollo científico y de profundas innovaciones en las tecnologías de producción, los profesionales de la Secretaría Ejecutiva son desafiados a desempeñar con mayor nivel de competencia las tareas relacionadas con la profesión, con el objetivo de contribuir a La mejora de la calidad y la ampliación de la productividad en las organizaciones.

Actualmente, el profesional de Secretariado es el mayor apoyo para el gestor en todos los niveles gerenciales, considerado el profesional con el mayor nivel de competencias organizacionales, capaz de asumir responsabilidades sin tener la necesidad de ser comandado directamente, o sea, es calificado para implementar Las decisiones y responsabilidades asumidas, además de tomar decisiones dentro de los límites de su autoridad (Halici, Yilmaz & Kasimoglu, 2011).

3 MÉTODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos propuestos, se trata de una investigación descriptiva, que de acuerdo con Gil (2002), busca describir las características de determinada población o fenómeno y, también, demostrar el establecimiento de relaciones entre variables, además de preocuparse en Identificar los fenómenos que son generados por los factores determinados por esta relación. Este trabajo tiene un diseño transversal, pues la recolección de datos fue "realizada de forma episódica una vez, en tiempo de conveniencia" (Gonçalves & Meirelles, 2004: 38).

Con respecto al medio de recolección de datos, de acuerdo con Laville y Dionne (1999) se trató de una investigación con datos existentes del tipo documental, pues la fuente de recolección se restringió a documentos escritos en formato electrónico digital. La información obtenida fue de fuentes primarias, en el caso, los editales de las IFES para provisión de cargos técnico-administrativos, disponibles en los sitios de las Instituciones

La población del estudio fueron instituciones de educación superior categorizadas como públicas federales (categoría administrativa) y activas en el sitio E-mec hasta el 31/12/2015. La población contó con 107 IFES. La muestra estudiada fueron las IFES que abrieron edictos para concursos para proveer vacantes al cargo de Secretario Ejecutivo en los años 2009 a 2016. Es importante resaltar que fueron consideradas las IFES que lanzaron el pliego de apertura de concurso en 2008, sin embargo, las pruebas Se realizaron en el año 2009. Se identificaron 125 ediciones para concursos públicos en las IFES de la muestra del

estudio.

4 RESULTADOS

4.1 EL CASO

De acuerdo con el anexo II de la Ley 11.091, para ingreso en el cargo de Secretario Ejecutivo en la carrera de Técnico-administrativo en Educación el requisito es curso superior en Letras o Secretario (sic) Ejecutivo Bilingüe (Ley 11.091, 2005). Este cargo, por exigir formación de nivel superior, es considerado dentro de la escala de clasificación, como siendo de nivel E..

Sin embargo, para la investidura en el cargo de Secretario Ejecutivo, el Oficio Circular nº 015/2005 / CGGP / SAA / SE / MEC, de 28 de noviembre de 2005, dice que además del curso superior en Letras y Secretario (sic) Ejecutivo Bilingüe Es necesario estar habilitado profesionalmente de acuerdo con la Ley nº 7.377 de 30 de septiembre de 1985, que dispone sobre la profesión de Secretario (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2005).

La ley que dispone sobre el ejercicio de la profesión de Secretario establece que es considerado secretario ejecutivo, de acuerdo con los ítems a y b del inciso I

> El profesional diplomado en Brasil por Curso Superior de Secretariado, legalmente reconocido, o diplomado en el exterior por Curso Superior de Secretaría, cuyo diploma sea revalidado en la forma de la ley; Y el portador de cualquier diploma de nivel superior que, en la fecha de inicio de la vigencia de esta ley, haya comprobado, a través de declaraciones de empleadores, el ejercicio efectivo, durante al menos treinta y seis meses, de las atribuciones mencionadas en el art. 4 de esta misma ley (Ley 9.261, 1996).

La descripción de las atribuciones del profesional de secretaría en el escrito circular arriba mencionado, que baliza las funciones del cargo en la carrera de Técnico-administrativo en Educación, se basa en la asesoría a direcciones, control de documentos, archivos y correspondencia, redacción y traducción de textos, Entre otras rutinas administrativas, en concordancia con lo presentado en la ley que regula la profesión (MEC, 2005).

4.1.1 El profesional de secretariado y el profesional de letras

Uno de los puntos a ser discutidos en el desarrollo de este trabajo es la relación establecida entre los profesionales graduados en Secretaría Ejecutiva y los profesionales graduados en Letras en la competencia para el ingreso en el servicio público federal a través de los concursos para el cargo de Secretario Ejecutivo en las IFES.

La Ley 11.091 apunta como requisito para ingreso en el cargo de Secretario Ejecutivo que los profesionales sean graduados en Secretariado Ejecutivo o Letras, haciendo, sin embargo, un análisis del perfil exigido para el desempeño de las actividades inherentes al cargo y de los perfiles de los formados en ambas áreas y explicitando que el profesional de letras no tiene la formación necesaria para tales atribuciones (Ley 11.091, 2005).

Las directrices curriculares del MEC para los cursos de Letras apuntan que el objetivo de estos cursos es formar profesionales "interculturalmente competentes, capaces de lidiar, de forma crítica, con los lenguajes, especialmente la verbal, en los contextos oral y escrito, y conscientes de su inserción en la sociedad y de las relaciones con el otro "(Dictamen CNE / CES 492, 2001).

Se observa que, a pesar de constar en el ítem dos de las directrices que trata de las habilidades y competencias, los cursos de Letras deben visar la formación de profesionales para actuar como "profesores, investigadores, críticos literarios, traductores, intérpretes, revisores de textos, guionistas , Secretarios, asesores culturales, entre otras actividades ", siendo exigidos de esos profesionales, con excepción del ítem" utilización de recursos de informática ", conocimientos sólo en las áreas relacionadas al uso de la lengua, de lenguajes y de características pedagógicas (Dictamen CNE / CES 492 (2001).

Por otro lado, en la formación del profesional de Secretariado, es necesario que las competencias técnicas sean desarrolladas desde el inicio de la graduación, una vez que en sus directrices curriculares (Resolución 3, 2005) presentan que el profesional graduado debe:

> presentar una sólida formación general y humanística, con capacidad de análisis, interpretación y articulación de conceptos y realidades inherentes a la administración pública y privada, ser apto para el dominio en otras ramas del saber, desarrollando postura reflexiva y crítica que fomente la capacidad de gestionar y administrar procesos y personas, con observancia de los niveles graduales de toma de decisión , Así como capaz de actuar en los niveles de comportamiento micro-organizacional, meso-organizacional y macro-organizacional (Resolución 3, 2005).

De forma más directa, y haciendo un paralelo entre las habilidades y competencias citadas en las directrices curriculares (Resolución 3, 2005) y la descripción del cargo de Secretario Ejecutivo de la carrera de técnico-administrativo en educación presentado por medio del Oficio Circular nº 015/2005 / CGGP / SAA / SE / MEC (MEC, 2005), tenemos el Cuadro 3:

Directrices Curriculares	**Oficio circular**
Visión generalista de la organización y de las peculiares relaciones jerárquicas e intersectoriales; El ejercicio de funciones gerenciales, con sólido dominio sobre planificación, organización, control y dirección.	Asesorar direcciones, administrar información, ayudando en la ejecución de tareas administrativas y en reuniones, marcando y cancelando compromisos, coordinar y controlar equipos y actividades.
Gestión de la información, asegurando uniformidad y referencial para diferentes usuarios.	Controlar documentos y correspondencia.
El dominio de los recursos de expresión y de comunicación compatibles como ejercicio profesional, incluso en los procesos de negociación y en las comunicaciones interpersonales o intergrupales; Receptividad y liderazgo para el trabajo en equipo, en la búsqueda de la sinergia.	Atender usuarios externos e internos.
Gestión y asesoría administrativa en base a objetivos y metas departamentales y empresariales.	Organizar eventos y viajes y prestar servicios en idioma extranjero.
Eficaz uso de técnicas secretariales, con renovadas tecnologías, imprimiendo	Colaborar en la docencia, investigación y extensión.

seguridad, credibilidad y fidelidad en el flujo de información.	

CUADRO 3. DIRECTRICES CURRICULARES X DESCRIPCIÓN DEL CARGO.
Fuente: Resolución 3 (2005) y MEC (2005)

Las habilidades y competencias descritas en las directrices curriculares todavía abarcan otros asuntos como el uso de recursos tecnológicos y el desarrollo de habilidades visando la calidad del servicio prestado. Con base en las exigencias presentadas para la formación del profesional, y la descripción de los cargos de la carrera pública, es importante considerar lo señalado por Carvalho (2009)

> El concurso público es el procedimiento por el cual la Administración afina las aptitudes de los interesados en integrar su cuadro de servidores o empleados públicos, es cierto que las exigencias de las ediciones son lícitas sólo si viabilizan ese legítimo propósito selectivo. [...] De ahí porque se afirma que los requisitos deben mostrarse necesarios como instrumentos de elección de los candidatos, siendo clara la sintonía con las actividades del cargo o empleo público.

En vista de lo anterior, se considera pertinente un análisis crítico de la relación perfil profesional exigido y perfil profesional admitido por medio de los concursos.

4.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.2.1 Número de concursos por año y por región geográfica

Se identificaron 125 concursos, de 76 diferentes IFES, que ofrecían vacantes para el cargo de Secretario Ejecutivo durante el período estudiado (2009-2016), conforme indicado en el Cuadro 4. Para cada IFES se contabilizó una convocatoria. Para las IFES que poseían vacantes para diferentes campus, en un mismo edición, se contabilizó sólo un edición.

Se tomaron de la muestra estudiada los concursos referentes al ediciones 01 de 2009 de la Universidade de Brasilia (UNB / DF) y al edicto 40 de 2014 de la Universidade Federal de Ciencias da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA / RS), pues ellos eran destinados a registro De reserva, por lo tanto, no sería posible analizar el número de plazas para el cargo de Secretario Ejecutivo.

Año	Cantidad de ediciones
2009	20
2010	21
2011	2
2012	11
2013	24
2014	21
2015	11
2016	15

Total	**125**

CUADRO 4. CANTIDAD DE EDICIONES POR AÑO ESTUDIADO.
Fuente: Elaborado por las autoras

Es importante resaltar que el bajo número de concursos en los años 2011, 2012, 2015 y 2016 es reflejo de las cifras de 2009, 2010, 2013 y 2014; Cuando un concurso está en vigor, no es posible que otro para el mismo cargo y campus sea abierto y, usualmente, los concursos se aplican por dos años.

Los 125 editales que ofrecían vacantes para el cargo de Secretario Ejecutivo provenían de 76 IFES, o sea, aproximadamente el 70% de las IFES brasileñas abrieron concurso para el cargo en el período analizado (2009-2016).

El gráfico 1 representa la ubicación, por región geográfica, de las 107 IFES de Brasil. La región Sudeste posee la mayor concentración (34); Seguida por la región Nordeste (29); Norte y Sur (17) y Centro-oeste (10).

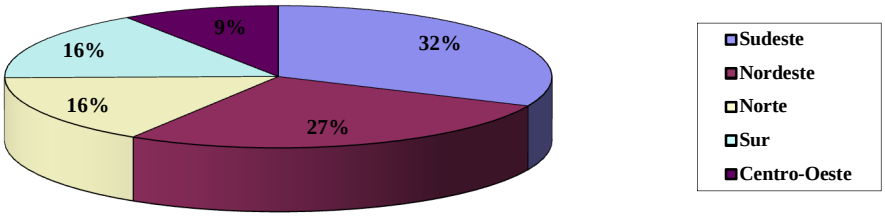


GRÁFICO 1. UBICACIÓN DE LAS IFES POR REGIÓN GEOGRÁFICA.
Fuente: Elaborado por las autoras

El cuadro 5 presenta la distribución de los 125 concursos por región geográfica. Se observa que la mayoría ocurrió en las regiones Nordeste y Sudeste, que de acuerdo con el Gráfico 1, son las regiones que poseen el mayor número de IFES.

Año	Centro-oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sur
2009	1	5	2	8	4
2010	2	6	2	5	6
2011	1	0	0	1	0
2012	1	5	2	1	2
2013	3	6	8	4	3
2014	2	7	5	6	1
2015	2	3	1	5	0

2016	1	2	6	4	2
Total	**13**	**34**	**26**	**34**	**18**

CUADRO 5. CANTIDAD DE EDICIONES POR REGIÓN GEOGRÁFICA
Fuente: Elaborado por las autoras

El estado que más realizó concursos en el período estudiado (2009-2016) fue el estado de Minas Gerais (15), seguido del Pará (11) y Bahia y São Paulo (8). Minas Gerais es el estado que posee el mayor número de IFES (17), por lo que puede justificarse el mayor número de ofertas de ediciones para este estado. Sin embargo, el Pará posee cinco IFES y fue el segundo estado con el mayor número de concursos ofertados en el período 2009-2016, superando el estado del RJ que posee 10 IFES y abrió siete concursos.

El cuadro 6 presenta el número de ediciones ofertadas por estado brasileño en el período estudiado (2009-2016).

Estado	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
Acre		1				1			2
Alagoas		1		1					2
Amazonas					1	1		1	2
Amapá					1			1	2
Bahia	1			1	1	3	2		8
Ceará		1			1	2			4
Distrito Federal		1			1				2
Goiás	1	1		1		1	1		5
Espírito Santo	1		1		1			1	4
Maranhão	2							1	4
Minas Gerais	2	3		1	1	2	4	2	15
Mato Grosso do Sul					1			1	2
Mato Grosso			1		1	1	1		4
Pará	1	1		2	3	1	1	2	11
Paraíba	2			2	1			1	6
Pernambuco		2			2	1	1		6
Paraná	1	2			2	1			6
Rio de Janeiro	3	1			1	1	1		7
Rio Grande do Norte		2			1			1	4
Rondônia					1	1			2
Roraima					2				2
Rio Grande do Sul	2	3		1	1			1	8
Santa Catarina	1	1		1				1	4

Estado	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
São Paulo	2	1			1	3		1	8
Sergipe				1		1			2
Tocantins	1					1		1	3

CUADRO 6. CANTIDAD DE EDICIONES POR ESTADO.
Fuente: Elaborado por las autoras

4.2.2 Número de vacantes y solicitud del registro profesional en los ediciones

A través de los 125 concursos identificados en el período estudiado (2009-2016), 575 vacantes se pusieron a disposición, en edital, para el cargo de Secretario Ejecutivo. El año 2010 fue el que más ofreció vacantes para el cargo, totalizando 156. En el período estudiado, el año 2013 fue el que más tuvo concursos abiertos (24). Sin embargo, no fue el año que más ofreció vagas, totalizando 99.

De las 575 vacantes ofrecidas, solamente 313 (de 61 concursos) exigían, de alguna forma, registro / habilitación profesional, conforme detallado en el Cuadro 7. El año 2010, además de haber sido el año con la mayor oferta de vacantes, fue el año en que la exigencia de habilitación profesional tuvo el mayor número (103). En el año 2015, sólo dos concursos no requirieron habilitación profesional, ambos en el estado de Bahía, estado este que en el período estudiado, no se exigió habilitación profesional en ninguno de los concursos abiertos.

Año	Vacante	Vacantes con exigencia de habilitación profesional	Cantidad de ediciones
2009	103	80	13
2010	156	103	12
2011	2	1	1
2012	53	27	6
2013	99	25	5
2014	96	56	11
2015	22	16	9
2016	44	5	15
Total	**575**	**313**	**72**

CUADRO 7. NÚMERO DE VAGAS, POR AÑO, DESTINADAS A CANDIDATOS HABILITADOS PROFESIONALMENTE, DE ACUERDO CON LA LEY 7.377 / 85 Y OFICIO CIRCULAR Nº 015/2005 DEL MEC.
Fuente: Elaborado por las autoras

Por lo tanto, aproximadamente el 58% de las vacantes destinadas al cargo de Secretario Ejecutivo están reguladas por la Ley 7377, de 30/9/85 y Ley 9.261, de 10/01/96. De acuerdo con esta ley, se considera

> I - Secretario Ejecutivo: (Redacción dada por la Ley nº 9.261, de 10.1.1996) a) el profesional diplomado en Brasil por Curso Superior de Secretariado, legalmente reconocido, o diplomado en el exterior por Curso Superior de Secretariado, cuyo diploma sea revalidado en la forma de la ley; (Incluido por la Ley nº 9.261, de 10.1.1996). b) portador de cualquier diploma de nivel superior que, en la fecha de inicio de la vigencia de esta ley, haya comprobado, a través de declaraciones de empresarios, el ejercicio efectivo, durante al menos treinta y seis meses, de las atribuciones mencionadas en el art. 4º de esta ley; (Incluido por la Ley nº 9.261, de 10.1.1996).

El cuadro 8 presenta el porcentaje de las vacantes que exigían habilitación profesional en el período 2009-2016. El año 2009 presenta el mayor porcentaje, el 77,67%. En el año 2013 hubo un descenso muy grande en la media, con apenas 25,25% de las vacantes destinadas a profesionales con habilitación profesional. Pero lo que más impresiona es que el el último año estudiado tuve el menor porcentaje.

Año	**Porcentaje de las vacantes que requirieron habilitación profesional (%)**
2009	77,67
2010	66,03
2011	50,00
2012	50,94
2013	25,25
2014	58,33
2015	72,73
2016	11,36

CUADRO 8. PORCENTAJE DE LAS VACANTES QUE REQUIRIERON HABILITACIÓN PROFESIONAL EN EL PERÍODO 2009-2015.
Fuente: Elaborado por las autoras

Se verificó que un número elevado de vacantes (262) ofrecidas en concursos para profesionales que no atendían lo dispuesto en el Oficio Circular nº 015/2005 del MEC, el cual requiere habilitación profesional para investidura en diversos cargos, incluso en el de secretario ejecutivo.

Conforme a lo detallado en el artículo de Oliveira y Moraes (2014, p.53)

> de acuerdo con la ley que regula el PPCTAE, el requisito para ingreso en el cargo de secretario ejecutivo es "Curso Superior en Letras o Secretario [sic] Ejecutivo Bilingüe". (Ley 11.091, 2005). En el marco de la Ley Orgánica del Poder Judicial, en el marco de la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Estado de Derecho, El cargo de secretario ejecutivo pertenece al nivel de clasificación E, Código en la Clasificación Brasileña de Ocupaciones

> (CBO) 2523-05 y requisito de calificación para ingreso en el cargo:
>
> ESCOLARIDAD: Curso Superior en Letras o Secretariado Ejecutivo Bilingüe
>
> OTROS:
>
> HABILITACIÓN PROFESIONAL: Ley nº 7.377, de 30 de septiembre de 1985 dispone sobre la profesión de Secretario y da otras providencias. (La redacción de los incisos I y II del artículo 2, el caput del artículo 3, el inciso VI del artículo 4 y el párrafo único del artículo 6, fueron modificados por la Ley nº 9.261, de 10-01-1996) (MEC, 2005).

Por lo tanto, es importante resaltar que la diferencia del oficio arriba mencionado para la Ley 11.091 es que el primero exige la habilitación profesional, además del curso de graduación de diferentes cargos descritos del PCCTAE. Es decir, la Ley 11.091 no prevé la habilitación profesional de ningún cargo previsto en el PCCTAE. Esta obligatoriedad está prevista en el Oficio y debe ser seguida en todos los concursos para las IFES y para todos los cargos, y no sólo para algunos, como en el caso del cargo para Secretario Ejecutivo que, según apunta en esta investigación, ha puesto a disposición 262 vacantes sin la exigencia De registro profesional en desacuerdo con lo previsto en la Ley de regulación de la profesión.

A efectos de la Ley 7.377 / 85, que regula el ejercicio de la profesión (y su posterior modificación por la Ley 9.261, de 10 de enero de 1996), se expresa la exigencia de registro en la Delegación Regional del Trabajo del Ministerio de Trabajo (actual Superintendencia Regional De Trabajo y Empleo - SRTE) para pleito y actuación como secretario ejecutivo, conforme al artículo 6:

> Art. 6º El ejercicio de la profesión de Secretario requiere previo registro en la Delegación Regional del Trabajo del Ministerio de Trabajo y se hará mediante la presentación de documento comprobatorio de conclusión de los cursos previstos en los incisos I y II del Art. 2º de esta ley Y de la Cartera de Trabajo y Previsión Social - CTPS (Ley 7.377, 1985).

Sin embargo, se observa por el presente estudio que, incluso en los edictos en los que el registro se considera requisito básico para la investidura en el cargo de Secretario Ejecutivo, no es unánime la mención específica de la ley en cuestión en todos aquellos que lo refrendan, siendo, pues, , Tratados en su mayoría sólo como registro en la DRT o SRTE, Consejo competente, Consejo de clase, órgano fiscalizador del ejercicio de la profesión o, simplemente, bajo el término habilitación profesional.

Esta diversidad de nomenclaturas para exigencia de registro profesional hace que profesionales que no cumplen las exigencias para la actuación del cargo puedan tomar posesión, pues la profesión de Secretario Ejecutivo no posee Consejo de Clase.

Otra cuestión es la exigencia de la habilitación profesional, es decir, registro en la Superintendencia Regional del Trabajo y Empleo, en el momento de la posesión del candidato aprobado en concurso público. El concurso puede solicitar tal habilitación, pero si el cobro no se realiza en el acto de la posesión, permitirá que candidatos graduados en Letras tomen posesión en los cargos destinados a los profesionales de la Secretaría Ejecutiva.

5 Conclusión

Se observa que, a pesar del reconocimiento y de la legislación que dispone sobre el ejercicio de la profesión de secretario, esta muchas veces no es totalmente aplicada, o considerada, en concursos para ingreso en las IFES, perjudicando e incluso desalentando a los profesionales graduados en el área.

Con el presente estudio, fue posible constatar que de las 575 vacantes ofertadas, solamente 313 (de 61 concursos) IFES exigieron en sus edictos la habilitación profesional exigida en el Oficio Circular nº 015/2005 del MEC, o sea, se permitió la investidura en el cargo de Profesionales que no cumplían la exigencia del oficio antes citado para 262 plazas. Además, la forma en que la exigencia del registro profesional se dispone en los edictos, no siempre es suficientemente clara, posibilitando la identificación de diferentes nomenclaturas y generando precedentes para pleito e investidura al cargo de Secretario por profesionales de graduados en Letras.

Por lo tanto, el profesional de la Secretaría Ejecutiva aún no cuenta con la protección legal efectiva del Estado, hecho que necesita ser reconsiderado y estudiado en nueva oportunidad, ya que no es posible apuntar una causa específica que justifique la negligencia de las IFES y de las autoridades competentes en No asegurar el ejercicio de la conquista legal y consolidada de los derechos del secretario ejecutivo.

Para futuros estudios, se sugiere el análisis de los edictos lanzados en años diferentes a los estudiados en esta investigación. Se sugiere también un análisis de los contenidos programáticos contenidos en los ediciones de los concursos para el cargo de Secretario Ejecutivo, con el objetivo de verificar si dicho profesional tendrá competencia de profesionales no cualificados en lo que concierne al contenido exigido en los certámenes, Por los editores que permiten el ingreso de profesionales graduados en letras para el cargo en cuestión.

REFERENCIAS

Brasil. Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985 (1985, 30 de setembro). Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Secretário, e dá outras providências. **Recuperado em 12 de novembro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7377.htm**

_____**Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996 (1996, 10 de janeiro). Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o *caput* do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Recuperado em 12 de novembro, 2016, de** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9261.htm#art1

_____**Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005** (2005, 12 de janeiro). Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Recuperado em 17 de março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm

Cardoso Júnior, J. C. & Nogueira, R. P. (2011). Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto. *Revista do Serviço Público*, *62* (3), 237-260.

Carvalho, R. M. U. (2009). Aspectos relevantes do concurso público. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*. Edição Especial - ano XXVIII

Fontainha, F. C.; Geraldo, P. H. B.; Veronese, A.; Alves, C. S.; Figueiredo, B. H. & Waldburguer,

J. (2014). *Processos seletivos para contratação de servidores públicos: Brasil, o país dos concursos?* Rio de Janeiro: Direito Rio.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a. ed.) São Paulo: Atlas.

Gonçalves, C. A. & Meirelles, A. M. (2004). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

Halici, A.; Yilmaz, B. & Kasimoglu, M. (2011). Employment predictions in secretarial occupation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 435-44.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG.

Mazulo, R. & Liendo, S. (2010). *Secretária*. São Paulo: Senac.

Melo, P. A. (2008). A autonomia universitária e seus reflexos na gestão e nos resultados de universidades brasileiras. In Laner & C. J. (Orgs.). *Indivíduo, organizações e sociedade*. Rio Grande do Sul: Unijuí, pp. 247-25.

Ministério da Educação (MEC). Ofício Circular n. 015/2005. Recuperado em 24 de março, 2013, de < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>.

Moraes, W. S. (2014). Petismo e chavismo: variedades de capitalismo e de regulação trabalhista no Brasil e na Venezuela. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, *57* (2), 359-397.

Neiva, E. G. & D'Elia, M. E. S. (2009). *As novas competências do profissional de Secretariado* (2a. ed.). São Paulo: IOB.

Oliveira, L. N. & Moraes, G. C. (2014). O panorama do cargo de Secretário Executivo em uma instituição federal de ensino superior e as implicações da lei 11.091/2005. *Revista de Gestão e Secretariado* - GeSec, São Paulo, vol. 5, n. 2, pp. 49-71.

Oliveira, M. M. & Silva, A. B. (2011). Gestão de pessoas por competências nas IFES: entendendo os vínculos entre a legalidade e a realidade. In *Encontro de gestão de pessoas e relação de trabalho*. João Pessoa: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração.

Parecer CNE/CES 492/2001. (2001, 9 de junho). Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Recuperado em **12 de novembro, 2014, de** http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf

Pereira Júnior, J. T. (2009). Art. 37, incisos e parágrafos. In Bonavides, P. (org.); Miranda, J. (org.); Moura Agra, W. (org.). *Comentários à Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: GEN/Forense.

Resolução n. 3, de 23 de junho de 2005. (2005, 23 de junho). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo. Recuperado em

12 de novembro, 2014, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf

Santos, C. V. & Caimi, F. E. (2009). Secretário Executivo: formação, atribuições e desafios profissionais. In D. G. Durante & A. A. Fávero (Org.), *Gestão secretarial: formação e atuação profissional* (pp. 23-41). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

Schumacher, A. J.; Portela, K. C. A. & Borth, M. R. (2013). *Ferramentas do Secretário Executivo* (2a. ed.). Cuiabá: Dos Autores.

Da gestão universitária à capacitação no contexto da universidade pública multicampi

Autores: Pinto, Kleber Monteiro (Universidade do Estado da Bahia - UNEB).

Resumen: A gestão universitária é um campo científico difícil de ser delineado. E quando se trata da universidade pública e, em específico, da universidade pública *multicampi*, esse campo se torna ainda mais complexo. Como o desenvolvimento de pessoas, onde se situa a capacitação, está compreendida e se define em conformidade com o modelo de gestão da universidade, o objetivo central deste trabalho é compreender como o conceito de universidade enquanto instituição social, com ênfase na universidade pública *multicampi*, implica na sua experiência com a gestão e, por sua vez, impacta na concepção dos processos formativos compreendidos como capacitação. Para tanto, será realizada uma revisão da literatura e considerada a experiência de gestão dos autores em uma instituição de educação superior pública *multicampi* e multiterritorial - a Universidade do Estado da Bahia. Desse modo, pretende-se contribuir com a elaboração de planos e programas de capacitação mais aderentes às características dessa instituição social comprometida com a produção, difusão, socialização do conhecimento e sua aplicação nas diversas áreas do saber, contribuindo para a formação integral do ser e o desenvolvimento da sociedade.

Palabras Clave: universidade, multicampia, gestão universitária, capacitação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Conforme Marilene Chauí (2003), a universidade é uma instituição social inseparável da democracia e democratização do saber, contrapondo-se à definição de universidade pública como uma organização social, por ter esta uma excessiva instrumentalidade regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Contudo, não se pode desconsiderar a existência necessária de processos e procedimentos administrativos que a caracterizam também como organização, para além de uma concepção estritamente mecanicista, pois “as organizações são fenômenos complexos e paradoxais que podem ser

compreendidos de muitas maneiras diferentes" (MORGAN, 1996, p.17).

Compreender a gestão implica em compreender qual a imagem da organização, no caso, da universidade, considerando sua natureza, finalidade, valores. E quanto mais complexa for a universidade, a exemplo das universidades públicas multicampi, em sua estrutura, extensão territorial, diversidade cultural, maior é a necessidade de desempenhar bem as atividades meio, como planejar, coordenar, avaliar processos e procedimentos, de maneira a viabilizar e assegurar as condições para cumprimento das suas finalidades sociais. Nessa perspectiva, a capacitação exerce um importante papel, na medida em que contribui para a formação e desenvolvimento de pessoas em face de suas atribuições e desafios nos âmbitos pessoal, profissional e institucional.

Sendo assim, pensar a capacitação no contexto da universidade pública *multicampi* envolve compreender a gestão universitária, o que, por sua vez, implica em compreender a universidade. Por esses motivos, cumpre o esforço por delinear conceitos sobre universidade, gestão universitária, multicampia e capacitação, de modo que se entrelacem e permitam compor as perspectivas centrais para a elaboração de planos e programas de capacitação aderentes à configuração *multicampi*.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> *A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora.*
>
> (MORIN, 2015, p.81)

Antes de abordar de forma mais específica a gestão universitária, cabe o esforço por compreender e definir um conceito possível de universidade para situar o nosso horizonte de análise. Embora não seja uma tarefa fácil, pois implica em uma multiplicidade de sentidos e significados, seja em sua perspectiva ampla de universalidade do saber, com a busca de progresso na ciência, da formação para o trabalho e do desenvolvimento social; ou considerada a partir dos diferentes modelos clássicos, como os originados por meio das concepções de Humboldt e da fase napoleônica do pós Revolução Francesa; ou no âmbito de suas especificidades normativas que a classificam de forma singular entre as instituições de ensino superior.

Para Belloni apud Fialho (2005), não existe "um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempos e espaços diferentes". Por outro lado, para Charle e Verger (1996) a procura de definição é impossível de ser encontrada quando imobilizada pela tautologia e o anacronismo, mas é possível quando substituída por uma abordagem diacrônica ou até mesmo descontínua, ancorada nas articulações com a história.

Do lugar da universalidade do saber e no esteio da reforma que Humboldt introduziu em Berlim, durante o ano de 1809, de uma universidade laica com a independência cultural e científica, na liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, Morin (2015) a define como uma instituição transecular conservadora, regeneradora, geradora. É conservadora no sentido vital e não estéril, uma vez que preserva e salvaguarda a cultura em face das forças de desintegração cultural em atividade, mas sem o dogmatismo que afasta e condena os avanços da ciência. É regeneradora justamente por se distanciar da rigidez e se tornar um

espaço de problematização. E é geradora por conta de sua capacidade de produzir conhecimento, de modo a enriquecer o patrimônio cultural e fomentar a criticidade e a autonomia intelectual.

Com base nessa compreensão, estabelece-se a relação de complementariedade e antagonismo entre adaptar a universidade à sociedade e adaptar a sociedade à universidade, em uma circularidade que deve ser produtiva e que expressa a sua paradoxal dupla função: “adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura” (Morin, 2015, p.82). Mesmo que em parte se considere a universidade como filha de seu tempo e, assim, refletida no modo de produção, na cultura de cada época, seja em sua expressão de um modelo confessional, de predomínio religioso durante a Idade Média, ou quando centrada na busca por especialização e profissionalização, para atendimento das necessidades em conformidade com a nova ordem social após a Revolução Francesa, a universidade preserva a sua vocação, já manifestada, por exemplo, na dedicatória: “À mente viva”, inscrita no frontispício da Universidade de Heildelberg, fundada no ano de 1386.

Considerando esse aspecto conceitual de uma abordagem descontínua, abrem-se as portas para a entrada do pensamento complexo, que segundo Morin (1986) apresenta três causalidades, encontradas em todos os níveis das organizações complexas. Adaptando para a universidade, a primeira causalidade (linear) está na produção do conhecimento que dela sai e, em seguida, entra no universo de consumo, com sua difusão, socialização e aplicação nas diversas áreas do saber. A segunda causalidade (circular ou retroativa) refere-se à regulação por meio das necessidades sociais, da força de trabalho e da capacidade interna. Na terceira causalidade (recursiva), os produtos são necessários ao processo que os produz. Ao produzir conhecimento, a universidade se autoproduz “e, se as coisas não vão bem, autodesenvolve-se enquanto desenvolve sua produção” (MORIN, 2015, p.86).

2.25 A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Se a complexidade servir de fundamento epistemológico para compreender a universidade, a gestão universitária precisa estar referenciada nessa base de conhecimento para que não corra o risco de se tornar uma adaptação frustrada de modelos teóricos da administração reproduzidos como casos de sucesso organizacional. Por essa razão, por exemplo, o professor americano J. Patrick Murphy expressa, em tom de descontentamento, a dificuldade maior de se gerir uma universidade como uma empresa e, assim, alcançar o que ele chama de prosperidade do ensino superior:

> A missão focaliza uma necessidade humana definida, servindo o mercado com enfoque no cliente e identificando oportunidades externas. Tudo isso é essencial para alcançar sucesso, porém, é difícil de se colocar em prática nas esferas acadêmicas tendo em vista o caráter burocrático do ensino superior, que ainda padece dos males provocados pela complexidade, descentralização, metas vagas e ambíguas, participação fluída e que, frequentemente, se porta como um regime anárquico (MURPHY *apud* SCHLICKMANN et MELO, 2011, p.172).

A dificuldade descrita de se colocar em prática o modelo pretendido, justamente por ser considerada como uma dificuldade, resulta na depreciação das peculiaridades da esfera acadêmica, vistas como males e não como tendências para se pensar a gestão.

Schlickmann e Melo (2011) tentaram delinear o histórico da discussão sobre a administração universitária na produção acadêmica, mas identificaram a escassez de trabalhos de pesquisa reconhecidos como marco teórico nessa área de estudos. E mesmo com o levantamento histórico e análise dos trabalhos escolhidos, que se iniciam com o caderno nº 08 da Associação Internacional de Universidades, publicado em 1967, e vão até o texto "Administração do Ensino Superior numa Nova Era: os Rápidos e os Mortos" (Murphy, 2000), não foi possível identificar um conceito ou modelo próprio para a gestão da universidade, pois "conclui-se que a Administração Universitária constitui um campo difícil de ser delineado" (SCHLICKMANN e MELO, 2011, p.175).

O fato de considerar essa complexidade e a difícil tarefa de gerir essa instituição de educação superior não nos remete a um caos interminável e a ausência de alternativas. Porém, demarca um território movediço que se autoproduz na tessitura da produção de conhecimento para atender à necessidade de compreensão de fenômenos da história do homem, da sociedade, da natureza, em seus aspectos estruturais, tecnológicos, produtivos. Não basta, pois, fazer simples escolhas de modelos de gestão e adaptá-los ao contexto acadêmico. É certo que existem aspectos específicos que demandam bom desempenho administrativo, seja na dimensão orçamentária, na infraestrutura física, na gestão de pessoas, e impliquem em planejar, executar, avaliar e monitorar ou controlar. Mas a gestão não pode estar desconectada da condição complexa do ambiente acadêmico universitário, ainda que esteja ancorada em um contexto histórico com seu modo de produção característico e que constitui a base para a construção de seus modelos.

A propósito, a escolha por se utilizar a palavra gestão em lugar de administração não é tão simples quanto possa parecer. Para além da sinonímia comumente afirmada, há algumas diferenças que nos remetem a escolhas significativas, por representar, conforme Heloísa Lück (2016, p.47) "uma mudança de concepção de realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes". A expressão "gestão educacional" é utilizada para designar uma ordem diferenciada de relações mais horizontais e abertas à participação, cujo foco é a interatividade social a partir da democratização das organizações, que funcionam como organismos vivos e dinâmicos. Para Lück (2016), a administração refere-se a um processo racional, linear e fragmentado, onde as relações estão mais verticalizadas e as pessoas e recursos estão mais situados em uma predominante lógica mecanicista e utilitarista. A gestão educacional, contudo, supera mas não elimina a administração, compreendida como parte do trabalho de gerenciamento, como o controle de recursos, de tempo e apoio logístico. A diferença é que a administração, com base nesse recorte conceitual, passa a ser uma dimensão da gestão, que orienta a ação administrativa a partir de seu enfoque e princípios.

> A seguir são apresentados seis aspectos gerais dessa transformação, caracterizada pela passagem de uma condição para a outra, de modo a corresponder a um nível mais complexo e significativo de ação: a) da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto; b) da limitação de responsabilidade para a sua expansão; c) da centralização da autoridade para a sua descentralização; d) da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global; e) da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização; e f) da ação individual para a coletiva (Lück, 2016, p.65 e 66).

A transformação descrita com o uso da palavra gestão implica em mudança de

paradigma e uma renovada forma de atuar, o que deve nos trazer sérias implicações para a expressão “gestão universitária”. E essa expressão é mesmo a mais pertinente quando se tem em vista a epistemologia da complexidade. Assim a universidade terá as suas atividades meio integradas, entrelaçadas como elementos de um mesmo tecido, às atividades fim, e funcionando como um sistema aberto que se autoproduz e se renova por meio de sua própria produção. O emprego da palavra “gestão” implica em ações orientadas por princípios democráticos e caracterizadas por reconhecer a importância da participação, uma vez que se torna necessário envolver todos os segmentos de um sistema educacional. É o que se observa nos seis aspectos gerais apresentados por Lück, enquanto características do conceito de gestão.

Reduzir essa singularidade a um sistema monolítico é seguir em um movimento contrário à busca de conhecimento que conduz a visões alternativas de mundo, enquanto atividade essencial à universidade. E isso se deve, conforme Cunha apud Fialho (2005), ao fato de que “a busca de conhecimento precisa de sistemas dotados de fissuras e falhas, o que seria inadmissível em outras instituições”. São essas fissuras e falhas que permitem a criticidade, inclusive nos espaços acadêmicos onde se encontram as instâncias decisórias e nas práticas de planejamento, execução, monitoramento e avaliação. Portanto, qualquer modelo adotado está suscetível a essa condição peculiar e demais especificidades em relação, inclusive, às outras instituições de ensino superior - IES. Conforme Dias Sobrinho apud Scaglione e Nitz (2013), as universidades são como rede de relações ou malha de processos, em que o sentido pedagógico de faz presente em todas as atividades e atribui a todo trabalho executado uma dimensão formativa, que as diferencia de tudo o que remete à ideia de indústria, com seus produtos bem definidos e quantificáveis.

E essa compreensão é ainda mais aderente à universidade pública, o que se expressa nos dispositivos legais que regem a sua existência, como é o caso das universidades públicas na experiência brasileira. Embora a criação da universidade brasileira seja tardia e tenha decorrido de um processo de aglomeração de escolas de ensino superior isoladas umas das outras, cujo marco é a edição do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - Estatuto das Universidades Brasileiras - e, posteriormente, a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540 de 1968, há um movimento de superação de modelos fragmentados para o orgânico. Dessa forma, a definição na Lei de Bases e Diretrizes da Educação - LDB está delineada de modo convergente com a perspectiva da complexidade e reconhece a necessidade de seu funcionamento autônomo. Em seu art. 52, a LDB (1996) define: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Quanto ao seu funcionamento, de acordo com o art. 56, “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. E, conforme art. 12 do Decreto nº 5.773 (2016), diferencia-se das demais IES, faculdades e centros universitários, de acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas.

O desenvolvimento de pessoas nesse contexto acadêmico deve estar alinhado às características da instituição. Se, para Chiavenato (2016), o desenvolvimento organizacional decorre do desenvolvimento de pessoas, que, e por sua vez, decorre do treinamento, logo esse processo formativo de pessoas se referencia na razão de ser, de existir da organização ou, em nosso caso, da universidade. E em se tratando da universidade pública, há outros fatores que são ainda mais relevantes para sua existência e finalidade, como a sua pertinência e relevância social ou os seus predominantes propósitos socioculturais e econômicos, a exemplo da democratização de acesso e associação da função cognitiva com

a formativa integral do profissional social (SCAGLIONE e NITZ, 2013). Assim, diferenciam-se a gestão e as consequentes estratégias de desenvolvimento de pessoas na universidade pública.

2.2 A UNIVERSIDADE MULTICAMPI

Antes de seguir com essa abordagem, cabe abrir mais um espaço para incluir o fenômeno da multicampia, e, desse modo, compreender como o desenvolvimento de pessoas pode ganhar novos contornos ou ter realçado os já existentes. O objetivo, nesse momento, é apenas de apresentar como melhor se define com suas características próprias a instituição universitária *multicampi* na experiência brasileira, e não fazer um histórico dessa modalidade institucional. Com esse foco, é importante compreender que:

> A revisão dos procedimentos adotados para a implantação da universidade brasileira, por parte do governo central, e a incessante busca pelo seu caráter orgânico, defendida pelos educadores, levam-nos a concluir que não se podem desprezar variáveis de âmbito acadêmico, organizacional e espacial quando está em jogo a configuração do modelo universitário. Ademais, se elas afetam a universidade, em geral, devem repercutir, de forma intensa, sobre a universidade multicampi (FIALHO, 2005, p.37).

Logo, a multicampia não se caracteriza simplesmente por reunir muitas unidades de ensino superior espalhadas por um território. A sua configuração comporta uma dimensão multiangular. Do ponto de vista acadêmico, é o *locus* de produção intelectual, com suas atividades fim de ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao âmbito espacial, refere-se ao indicador físico-espacial, na condição de unidade de assentamento de uma estrutura universitária e sua referência para o distanciamento dos grandes centros urbanos ou para além das grandes capitais. Já no âmbito organizacional, a dificuldade de compreensão é grande, pois é diferente a sua dimensão espaço-temporal e funcional, tanto pela desconcentração organizacional quanto pela dispersão física. Por isso,

> É fundamental compreender que a organização universitária multicampi planta, concretamente, no espaço físico-geográfico, no território, unidades encarregadas do cumprimento das finalidades estatutárias da instituição (unidades que integram os chamados campi universitários) e que estas unidades se encontram, num contexto de convivência com realidades regionais bastante diferenciadas (FIALHO, 2005, p.67).

Assim, a sua gestão contempla um todo orgânico e, ao mesmo tempo, cada parte com suas idiossincrasias, que, isoladamente, não a representam. Daí, a dificuldade decorrente, por exemplo, das intervenções de políticas de governo que desconsideram essa complexidade e tentam impor uma uniformidade de normas, critérios, procedimentos administrativos, indicadores de avaliação, sem levar em consideração as particularidades de cada *campus* em seus espaços geográficos, econômicos, culturais, *modus operandi* e suas

relações com o todo da gestão universitária. “A não observância regional das instituições universitárias ou da pluralidade das suas formas organizacionais produz implicações sobre o próprio desempenho da universidade” (Schwartzman apud Fialho, 2005, p.60). Não é sem razão que Fialho (2006) considera a possível existência de forças *instituintes*, que visam, objetivamente, introduzir novas formas de gestão, novos procedimentos acadêmicos ou administrativos, novos valores, novas prioridades.

Quando se trata de abordar a capacitação nesse contexto da universidade pública *multicampi*, é preciso ter em vista a caracterização da universidade e os aspectos complexos da multicampia. Com isso, é oportunizado outro olhar ou o desenvolvimento de um modelo de gestão por meio de um viés específico, o que permite traçar linhas próprias para a concepção, planejamento, prática do desenvolvimento de pessoas por meio da capacitação. É certo que existam no contexto da gestão multicampi as atividades administrativas, como processos de compras, realização de licitação, contratação de bens e serviços e tantas outras que demandem competências técnicas. Do mesmo modo, existem atribuições que requerem capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar bem, de mediação e negociação, além de mais outras competências comportamentais. No entanto, definir quais são as competências, como elas são identificadas, como são definidas as ações que visam o seu desenvolvimento, quais os pressupostos pedagógicos e metodológicos dos processos formativos, e até mesmo o que se entende por capacitação, são questões que dizem respeito às especificidades de cada organização ou instituição, conforme sua finalidade, objetivos, valores e visão de futuro.

2.3 A CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DA MULTICAMPIA

Em algumas das poucas produções publicadas que abordam aspectos da dimensão administrativa das IES, especialmente a gestão de pessoas, onde se situa a capacitação, as peculiaridades da universidade não estão delineadas, considerando as referências deste trabalho e o curso de compreensões traçadas. Um exemplo é um texto de Sônia Simões Colombo sobre liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior, publicado no livro “Desafios da Gestão Universitária Contemporânea”, no qual a autora afirma:

> Cada vez mais, constata-se que o capital humano, junto aos processos organizacionais, é o principal responsável na fidelização e na captação dos clientes; assim, o sucesso de uma IES está diretamente relacionado às competências de seu capital humano, o que garante a sua longevidade e competitividade (COLOMBO, 2011, p.130).

Em uma mesma perspectiva, cabe destacar outra afirmação em um texto sobre gestão do capital humano nas instituições de ensino superior, publicado no livro “Gestão Universitária, os caminhos para a excelência”: “Pensar na IES hoje e no futuro significa entender que obter excelência empresarial deve ser um trabalho realizado com e por meio de pessoas” (GOLDCHLEGER; IVOGLO; COLOMBO, 2013).

A abordagem feita nos dois trabalhos citados está norteada por critérios como competitividade e excelência empresarial, sendo que a ênfase nas pessoas refere-se ao diferencial competitivo para a longevidade e atualização das IES. No entanto, essa é uma

abordagem mais pertinente ao campo empresarial, no qual se incluem as IES de iniciativa privada, e não a universidade, especialmente a universidade pública, e muito menos a *multicampi*.

O uso da expressão “capital humano” indica a marca de referenciais teóricos mais direcionados para fundamentar a atuação orientada para o desenvolvimento das organizações que se definem por uma lógica empresarial. Para Chiavenato (2016), competitividade e sustentabilidade das organizações dependem do conhecimento ou do capital intelectual. E ao considerar o dinamismo do conhecimento, bem como a necessidade de inovação e criatividade, assevera que o segredo das organizações bem-sucedidas está em treinar, preparar e desenvolver os funcionários, de modo a saber consolidar e reciclar conhecimentos, sobretudo para que se mantenham eficazes e competitivas.

Importa, de fato, atribuir importância ao desenvolvimento de pessoas, tendo em vista os processos formativos por meio de ações de capacitação, o que é fundamental para a sustentação da estrutura universitária e a realização de sua missão. Mas é preciso ter em vista os mais variados aspectos da gestão, cujas referências remetem para importantes características que se complementam e entrelaçam, como a democratização e participação, para que a formação de pessoas que compõem e constituem a universidade seja metaprofissional, metatécnico, para além de um modelo competitivo de mercado. Ao entender qual a razão de ser da capacitação nesse contexto, qual a sua finalidade, quais os princípios norteadores dos processos formativos para o desenvolvimento de pessoas no âmbito da gestão universitária, abre-se mais um espaço, dessa vez para delinear o conceito de capacitação.

Se remontada à sua etimologia, segundo o dicionário da língua portuguesa (HOUAISS, 2001), a palavra capacitar significa o ato de tornar apto ou habilitado para. Por ser uma palavra empregada para referir-se à educação para o trabalho, o seu uso significa tornar sujeitos habilitados para o exercício profissional. E por essa abrangência, o seu campo semântico se confunde com o uso de outros termos, como treinamento, desenvolvimento de pessoas, aperfeiçoamento, qualificação, formação profissionalizante.

Os Planos de Capacitação das universidades federais brasileiras fundamentam-se na legislação para a escolha de definição, por meio do Decreto Federal nº 5.825, de 29 de junho de 2016:

> Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, aplicam-se os seguintes conceitos:
>
> I - desenvolvimento: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;
>
> II - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;
>
> III - educação formal: educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis da educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior;

> IV - aperfeiçoamento: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;
>
> V - qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.

Com base nesse referencial, a capacitação é compreendida de forma ampla, como processo de educação permanente que se utiliza de ações de educação formal (qualificação) e não-formal (aperfeiçoamento), que visa o desenvolvimento de competências individuais, tendo em vista as competências institucionais. Como o conceito de educação formal está presente no texto do Decreto, compete situar a definição de educação não-formal, na qual a definição de aperfeiçoamento está abarcada. De acordo com Coombs apud Trilla (2008, p.33), a educação não-formal corresponde a "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população". Sendo assim, é preciso considerar os âmbitos da educação não-formal ou, no que interesse aqui, da formação ligada ao ambiente de trabalho, como o treinamento para reciclagem profissional, programas de aperfeiçoamento, formação ocupacional, para a discussão acerca da educação para o trabalho e desempenho no exercício profissional.

Embora o conceito da citada legislação já traga consigo, de forma implícita, um modelo de gestão, a gestão de desempenho por competências, as definições atribuem amplitude à capacitação e, por isso, dá margem a um horizonte formativo de ensino aprendizagem que vai além do treinamento para tornar pessoas aptas a execução de tarefas.

Esse conceitos se diferenciam de outras referências, especialmente marcadas pelo enfoque empresarial, como se pode ver em Chiavenato (2016), que utiliza a educação profissional como expressão mais ampla que se refere a aspectos específicos do preparo do homem para a vida profissional, seja por meio de espaços institucionalizados ou não, ou com outras palavras, por meio da educação formal ou não-formal. Esses aspectos específicos pertinentes à educação profissional compreendem três etapas interdependentes, mas distintas: a formação profissional, com objetivos amplos e mediatos que visam qualificar a pessoa para o exercício de uma profissão; o desenvolvimento profissional, "que visa ampliar, desenvolver e aperfeiçoar a pessoa para seu crescimento profissional" (CHIAVENATO, 2016, p.39); e o treinamento, "que visa adaptar a pessoa para o exercício de determinada função ou para execução de tarefa específica em determinada organização" (CHIAVENATO, 2016, p.39).

Com esses conceitos, Chiavenato faz uso da expressão Treinamento e Desenvolvimento - T&D em lugar de capacitação. A sua definição, muito similar a de outros autores da área de administração, é restrita, pois considera que, no sentido usado em administração, o "treinamento envolve a transmissão de conhecimentos específicos relativos ao trabalho, atitudes diante de aspectos da organização, da tarefa e do ambiente, e desenvolvimento de habilidades" (CHIAVENATO, 2016, p.42). O trabalho desse autor sobre treinamento e desenvolvimento de pessoas está posto com toda a descrição das etapas de planejamento e instrumentos que possam orientar para a elaboração de planos e programas de formação

profissional para organizações. Mas a sua aplicabilidade está circunstanciada e se referencia regularmente ao âmbito empresarial. Por isso, faz-se necessário avaliar se, tanto esse trabalho quanto outros da mesma natureza, devem nortear o desenvolvimento de pessoas na gestão universitária.

A capacitação no contexto da multicampia deve ter como pressuposto e paradigma a complexidade desse sistema ainda mais dotado de fissuras e falhas para atender à necessidade de produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber, por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Cabe ressaltar, contudo, que o conceito de capacitação mais condizente com essa instituição pública social *multicampi* é a que se encontra no texto da legislação, do Decreto Federal nº 5.825, por sua amplitude, abarcando os processos formais e não-formais e tendo em vista as pessoas que atuam nas instituições públicas de educação.

3. METODOLOGIA

A construção de um objeto de pesquisa requer, como passo inicial, uma ruptura, um distanciamento por meio do que Bourdieu (2000) chamou de vigilância epistemológica, para viabilizar a separação entre a opinião comum e o discurso científico, o que é fundamental por conta da familiaridade dos autores com o universo pesquisado.

A busca de referencial teórico decorre da experiência com a reformulação da capacitação na gestão universitária da Universidade do Estado da Bahia, uma universidade pública *multicampi* e multiterritorial. Criada em 1983 e reconhecida por meio de portaria ministerial em 1995, está presente, com seus atuais 29 (vinte e nove) Departamentos, em 24 (vinte e quatro) municípios do estado da Bahia, situados em 14 (quatorze) regiões econômicas e 18 (dezoito) dos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado (PE UNEB, 2013, p. 22), o que a coloca como uma Instituição de destaque em áreas de conhecimento voltadas para o desenvolvimento regionalizado, em função mesmo da sua capilaridade no território do Estado da Bahia. O esforço por compreender as relações conceituais entre universidade, gestão, multicampia e capacitação, tem resultado no levantamento de publicações relacionadas.

Conforme Marconi e Lakatos (2010), o levantamento de dados para uma pesquisa ocorre por meio de documentação direta e indireta. No presente trabalho, foi definida apenas a documentação indireta por meio da pesquisa bibliográfica, que é o levantamento da bibliografia já publicada sobre o assunto de interesse. Desse modo, a pesquisa bibliográfica buscou identificar publicações da área de gestão universitária, universidade *multicampi* e capacitação que abordassem conceitos e práticas realizadas em outras instituições de ensino superior, com o objetivo de fazer um levantamento e analisar as especificidades pretendidas para nortear o planejamento das ações de capacitação, onde o fundamento epistemológico é definidor de todo processo, inclusive o modo como será realizado o levantamento de dados e a sua consequente produção de informações.

4. RESULTADOS

As publicações realizadas acerca da capacitação no contexto das universidades públicas *multicampi*, considerando a abordagem centrada na pertinência de modelos de gestão que caracterizam e definem o desenvolvimento de pessoas a essa configuração universitária específica, são inexistentes, de modo que as possibilidades encontradas de construção de referencial teórico são a composição e análise de publicações sobre cada uma das categorias teóricas definidas.

Definir a capacitação como processo formativo que esteja em conformidade com as características da universidade pública *multicampi*, e a partir daí a elaboração de planos e programas, requer um entrelaçamento de conceitos que seja capaz de ancorar o modelo de gestão universitária aos processos de desenvolvimento de pessoas no contexto histórico e nas especificidades territoriais de cada *locus* de produção das universidades públicas *multicampi*.

Ao situar e dar coerência às definições, o planejamento da capacitação para elaboração de planos e programas pode atender às demandas de formação cidadã e de educação integral das pessoas, inclusive quando implicadas em funções e atribuições administrativas, considerando as especificidades da gestão universitária *multicampi*, na qual cada território onde está assentada tem as suas particularidades, com os respectivos impactos na cultura e desenvolvimento regional, e se relaciona de forma sistêmica com o todo, formando um só organismo. Portanto, não basta adaptar e implantar um modelo de desenvolvimento de pessoas para capacitação a partir de experiências bem sucedidas em outras instituições ou organizações que possuam outras características, sob pena de desnaturar os seus próprios propósitos na formação ofertada às pessoas que constituem a sua estrutura organizacional e integram a sua área meio.

5. CONCLUSÃO

No atual contexto histórico, o modo de organização e produção da sociedade demanda mais humanização, buscando agregar valores que contribuam para o desenvolvimento do potencial humano no processo permanente de educação, que não se resuma a “adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas a tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade” (BAUMAN, 2009, p.163). Por isso, a capacitação passa a ser compreendida como processo contínuo de formação, cujo objetivo mais decisivo é a “reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres” (BAUMAN, 2009, p.162).

Assim, capacitar compreende os processos deliberados de aprendizagem na gestão universitária, cujo desafio corresponde a essa necessidade mais ampla com foco no desenvolvimento humanizado, de modo a possibilitar o alcance alinhado de propósitos pessoais e institucionais, constituindo-se em instrumento de transformação social. As universidades públicas, especialmente aquelas caracterizadas pela multicampia, em sua diversidade e extensão territorial, são ainda mais sensíveis a essa forma de atuação da gestão no processo contínuo de formação de pessoas, considerando sua missão e objetivos centrados na produção de conhecimento, democratização do saber e desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A profissão de sociólogo**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm.>. Acesso em: 27 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de fevereiro de 2006, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 17 jul. 2017.

CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos**. 8.ed. Barueri, SP: Manole, 2016.

COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2011.

_____. **Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior**. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2011.

FIALHO, Nadia H. **Chão desigual: A categoria espaço/território no contexto da pesquisa e da pós-graduação no Brasil.** In: NASCIMENTO, Antônio D.; HETKOWSKI, Tânia M. **Educação na Contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

FIALHO, Nadia H. **Universidade Multicampi**. Brasília, DF: Editora Autores Associados LTDA, 2005.

GOLDCHLEGER, Lizika Pitpar; IVOGLO, Milana e COLOMBO, Sônia Simões. **Gestão do capital humano nas instituições de ensino superior**. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12.ed. 1ª Reimpressão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

MARRAS, J. P. **Administração de recurso humanos**: do operacional ao estratégico. 13.ed. - São Paulo: Saraiva, 2009. In: MARTINS, Sérgio. **Plano de Capacitação dos Servidores da UFSC**: um estudo de caso sobre o processo de treinamento. 2013. 295 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópoles.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. 1.ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. 22.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2015.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5.ed. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2015.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A Gestão Universitária**: um estudo na UFPA, de 2001 a 2012. 2013. 1º v. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará.

SCAGLIONE, Vera Lúcia Telles e NITZ, Marcello. **A avaliação da educação superior e a gestão universitária**. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SCHLICKMANN, Raphael e MELO, Pedro Antônio de. **Administração Universitária**: em busca de uma epistemologia**.** Campinas, SP: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2012, vol. 17, n.1, p.155-178.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Gestão Acadêmica Atual**. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2011.

TRILLA, Jaume. **A Educação Não-**Formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Educação formal e não-formal.** São Paulo, SP: Summus Editorial, 2008.

UNEB. **Plano Estratégico da UNEB.** Disponível em: <http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento_integra.pdf>. Acesso em 02 ago. 2017.

A motivação como fator no desempenho em serviços públicos: um estudo de caso em um instituto de ensino superior

Autores: Santos, Bruno Miranda dos (Universidade Federal de Santa Maria); **Pietrobelli, Wagner Bueno** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); **Neto, Cyro Rei Prato** (Universidade Federal de Santa Maria); **Moro, Matheus Fernando** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Murilo Pereira Sagrillo** (Universidade Federal de Santa Maria); **Andrade, Dalton Francisco de** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: Os consumidores dos serviços estão cada vez mais exigentes, assim, os colaboradores devem estar satisfeitos com seu trabalho e em perfeitas condições de resolver problemas para atender o cliente com qualidade. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo analisar os fatores motivacionais que influenciam no desempenho de atividades administrativas em setor público educacional. Desta forma, para o levantamento de dados, foi elaborado um questionário envolvendo fatores motivacionais e, em seguida, aplicados aos 20 servidores públicos que fazem parte de um Instituto de Educação Superior. As entrevistas foram feitas pelos pesquisadores com a finalidade de identificar de que forma estão sendo realizados os serviços que são oferecidos. Como resultados, primeiramente, a maioria dos servidores compreende que o fator liderança, é um diferencial para se obter um bom desempenho no ambiente de trabalho, além disso, o líder deve ter a capacidade de despertar a motivação das pessoas no ambiente que se encontra. Os servidores esperam que seu líder seja capaz de gerir e orientar toda a equipe, estando sempre presente e apto a resolver problemas, motivar a equipe e trabalhar junto com a finalidade do crescimento, desenvolvimento e produtividade da organização. E, como segundo ponto relevante no trabalho, é que mesmo com ambientes desfavoráveis do setor público universitário, os servidores se mantenham comprometidos em desempenhar da melhor forma suas tarefas, buscando a garantia do desenvolvimento de um bom trabalho para o grupo e para os que utilizam os serviços.

Palabras Clave: Instituto de ensino superior, Desempenho, Motivação, Liderança.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O ambiente organizacional é marcado por muitos transtornos em sua convivência quando se trata em motivação dos colaboradores. O que se observa são as constantes avaliações feitas periodicamente no ambiente de trabalho, para que os gestores consigam entender como está o desempenho de seus colaboradores, com a ligação das políticas da empresa, e se os mesmos estão dispostos a enfrentar dificuldades a qualquer momento sem precisar ser manipulado para que este fato ocorra.

Na percepção de enfrentar os desafios nas organizações, os gestores precisam estimular a reciclagem de seus colaboradores, este método está relacionado com a probabilidade da empresa não correr riscos com a auto desmotivação da sua equipe. Uma das práticas mais comuns que acontecem no ambiente interno da empresa é a

desmotivação, principalmente quando as pessoas percebem que não estão sendo valorizadas por seus esforços ou quando optam por uma descrição abusiva dentro de suas atividades (CAMPBELL, 2017; MILKOVICH; BOUDREAU, 2006).

Entende-se que no ambiente interno da empresa, as pessoas quando entram necessitam estar motivadas todos os dias. Quando os colaboradores não respondem conforme as necessidades, os gestores utilizam de ferramentas motivacionais, como, por exemplo, prêmios, viagens, entre outros métodos que buscam proporcionar um melhor desempenho nas atividades desenvolvidas. Prêmios estes que numa empresa pública os servidores não têm, e por isso devem buscar suas motivações por conta própria. Partindo disso, o objetivo deste estudo consiste em analisar os fatores motivacionais que influenciam no desempenho de atividades administrativas em um setor público educacional. Os trabalhadores são seres humanos sociais complexos, dotados de sentimentos, desejos e temores. O comportamento no trabalho, como em qualquer lugar, é uma consequência de muitos fatores motivacionais. Na organização, os colaboradores têm como objetivo fornecer produtos e serviços com qualidade almejada pelos clientes, e desta forma, permitindo uma relação direta com a motivação presente no ambiente (CHIAVENATO, 2007; FRAGA, 2011; TAMAYO; PASCHOAL, 2003).

Embora a motivação esteja relativamente interligada a iniciativas privadas como metas e recompensas, os colaboradores das redes públicas não se obtêm desta ligação internamente. Por ventura a não utilização e exploração desta ferramenta motivacional é um termo não influenciado diretamente aos funcionários públicos, sendo assim, este fato, afeta o desempenho dos servidores quanto aos serviços prestados, (RODRIGUES; NETO; FILHO, 2014). As oscilações dos funcionários no âmbito de trabalho consideram-se normal, nem sempre os colaboradores estão satisfeitos e em perfeitas condições de enfrentar problemas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.26 Servidores públicos

A prestação de serviço tem a função de abranger todas as necessidades dos seus clientes. O serviço público está presente nas esferas municipais, governamentais ou federais. Assim, entende-se que esta área tem o objetivo de empregar inúmeros trabalhadores no país. Com isso, percebe-se que no cenário atual, os serviços públicos precisam de mais recursos financeiros em relação aos investimentos na área de gestão de pessoas, tendo como resultado um maior número de agentes para atender as necessidades que surgem da sociedade (MARTINS; NUNES, 2013; EVANGELISTA; COSTA, 2008).

Entretanto, o relacionamento dos gestores com os servidores é uma das questões chaves para que a instituição cresça em termos de produtividade, pois, assim ocorre o processo de compartilhamento de opiniões, gerando consciência e compromisso dos envolvidos na entrega dos serviços (FERREIRA et al., 2010). Os serviços prestados pelos servidores públicos têm a finalidade de atender a satisfação da sociedade em geral. Sendo assim, assumem pertinentemente os deveres de prestar estes serviços perante a lei do regime público (BALLART; RIBA, 2017; MELLO, 2007).

A motivação dos funcionários públicos são aspectos fragilmente valorizados dentro do ambiente da sociedade, por estarem trabalhando em prol das necessidades da população (JENSEN; VESTERGAARD, 2016). Entretanto, a compreensão comportamental que estes prestadores precisariam ter, são raramente levadas em consideração pelos próprios gestores. A importância prestada a este foco de compreender o comportamento organizacional do trabalhador, não é um resultado que provém somente das organizações,

mas também de atividades motivacionais providas pelos próprios membros, ou seja, pelos próprios servidores públicos (SÁENZ, 2013).

De acordo com o Quadro 1, são apresentadas as competências que os servidores públicos precisam ter ao assumir a responsabilidade de trabalhar em uma organização pública (PEREIRA; SILVA, 2011).

Dimensão	Categoria	Competência gerencial
Competências cognitivas	Conhecimentos técnicos	Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição
	Conhecimentos do ambiente institucional	Identificar aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão
	Desenvolvimento do servidor	Elaborar em parceria com o servidor, ações que proporcionem o seu desenvolvimento profissional alinhado às estratégias institucionais
	Conhecimentos operacionais	Realizar atividades vinculadas ao ambiente de atuação profissional que proporcionem qualidade e agilidade aos serviços prestados à comunidade
Competências funcionais	Orientação estratégica	Elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional, vinculando as diretrizes da instituição federal de ensino em que o gestor atua
	Processos de trabalho	Assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando seus efeitos
	Senso de responsabilidade	Mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia ao gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho
	Empatia	Reconhecer com clareza os sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho, demonstrando interesse e respeito pelo outro
	Gerenciamento de conflitos	Gerenciar as dificuldades de relacionamento e conflitos vivenciados na equipe
	Interação social	Estabelecer relações de trabalho com a equipe, pautada em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade

	Liderança	Promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional
	Saber ouvir	Estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho
	Equilíbrio emocional	Manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho
	Comunicação	Utilizar a comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora do trabalho em equipe
Competências políticas	Ética	Praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público
	Interesse público	Estimular a defesa de interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade
	Parcerias cooperativas	Estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras instituições federais de ensino

Quadro 1 - Competências comportamentais. Fonte: Adaptado de Pereira e Silva (2011)

Entendendo as competências dos colaboradores, nota-se que o método de trabalhar é diferente quanto a uma empresa privada. Nas organizações públicas, os processos são realizados de maneira mais burocráticas, fazendo com que as atividades se tornem demasiadamente demoradas, mecanizadas e pouco flexíveis. Diante do exposto, as pessoas ainda buscam se inserir no setor público, tendo como consequência a segurança e estabilidade financeira que a área proporciona (EVANGELISTA; COSTA, 2008).

2.2 Motivação

A área de gestão de pessoas tem evoluído ao longo dos anos, na busca de se tornar mais eficaz e alinhar as expectativas dos colaboradores com os objetivos estipulados pela empresa, permitindo assim, obter mais produtividade no desenvolvimento das atividades, e consequentemente tornando organizações mais competitivas no mercado (SOUZA; BERTOLINI; RIBEIRO, 2014). A complexidade presente no trabalho, com os novos cenários e a competitividade crescente, estimulam a organização a desenvolver princípios que possam entender a necessidade de valorizar os colaboradores, com o propósito de ampliar e de criar condições favoráveis para maximizar o desempenho e a satisfação no trabalho. Assim, a motivação nada mais é do que um agregado de desejos, aspirações e necessidades que levam as pessoas a escolher uma entre várias alternativas, determinando, assim, o comportamento do colaborador. A motivação é o processo que mobiliza energias (KWASNICKA, 2010; TAMAYO PASCHOAL, 2003).

A motivação é um processo auto energético para a pessoa que exerce uma atração relacionada a um objetivo. Suponha que é uma ação por parte de um sujeito provinda de muitos esforços para conseguir seus desejos, por meio das necessidades, tensões,

incomodidades e expectativas, em que a ausência da motivação na vida do ser humano contribui para uma vida complicada (SORIA; GUEVARA, 2014). Entende-se que a motivação em termos de conhecimento humano, é responsável por todo o comportamento diretamente interligado a natureza da pessoa, sendo esta motivação intrínseca e ímpar, de fatos que possam ser positivos ou negativos de maneira ética para quem os observa. Além disso, é um sistema responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços aplicados por um indivíduo para o alcance de determinadas metas e objetivos (CHIAVENATO, 2007; ROBBINS, 2005).

A motivação apresenta um vasto equilíbrio entre a vida pessoal e a profissional, e procura entender que trabalho é uma importante ferramenta para o desenvolvimento e a evolução dos colaboradores neste processo. Se o líder elogia a atividade executada, isso causa ao empregado uma sensação de bem-estar e realização pessoal, provocando-lhe um animo extra para a realização de outras atividades (FERRO, 2008; OLIVEIRA, 2008; PIATAK, 2016). Ainda, de acordo com o autor, a progressão funcional ou promocional e um plano de carreiras, são frutos de reconhecimento e valorização, que servem como motivação para o colaborador, pois resultara em desenvolvimento pessoal, conforme sua experiência, produtividade e seu aprendizado.

Para melhorar a produtividade no ambiente de trabalho é necessário aliar agilidade e qualidade nas atividades desempenhadas. O que precisa ser evitado é o desperdício de tempo em tarefas que não agregam valor para o desempenho da organização, desta maneira, o gestor precisa procurar incentivos que proporcione ao colaborador um bem-estar na execução das suas tarefas executadas (MILKOVICH; BOUDREAU, 2006). Diante disso, o aumento do nível motivacional ocasiona um reflexo direto na diminuição do nível de absenteísmo no ambiente do serviço público e possibilita horizontes positivos em relação ao índice de produtividade na repartição pública (WRIGHT; HASSAN; CHRISTENSEN, 2017).

A motivação é um tema cada vez mais discutido no meio empresarial. Dar enfoque a este assunto de trabalho, o gestor proporciona um diferencial para o desempenho dos seus funcionários. Para isso, conforme a pirâmide de Maslow é possível observar as necessidades dos colaboradores no âmbito organizacional. A existência hierárquica desta pirâmide, explica as necessidades motivacionais do ser humano, demonstrando os caminhos que deve ser encontrado para encontrar a satisfação tanto para vida pessoal como para a profissional, conforme apresentado na Figura 1 (CHIAVENATO, 2007).



Figura 1 - Pirâmide da Teoria das Necessidades de Maslow. Fonte: Chiavenato (2007)

Muitas transformações organizacionais são motivadas por questões de

competitividade, dentre elas, aproximação dos clientes, desenvolvimento de inovação, rapidez de resposta e maior produtividade nos produtos e serviços. A motivação é um comportamento que é gerado por alguma causa interna ou externa no ambiente em que se vive. Porém, ela não é uma disposição elevada e sim um comportamento resultante sobre uma causa, para que possa atingir determinado objetivo (MAXIMIANO, 2007; MILKOVICH, 2006).

Os fatores motivacionais ou intrínsecos têm-se uma ligação forte no âmbito humanitário, em que a busca pela satisfação quando é integrada entre trabalho e vida social, passa uma sinergia de empenho e responsabilidade para a organização (MOTTA, 2006). No mesmo sentido Yousaf, Zafar e Abi Ellahi (2014), afirmam que no serviço público o fator burocracia está diretamente relacionado com o desempenho negativo do setor, possibilitando conduzir à desmotivar os funcionários no período de trabalho.

O comportamento humano é determinado pelo ambiente em que o individuo está inserido, assim entende-se, que se os colaboradores na maioria mostrarem estar satisfeitos com suas tarefas desempenhas, melhor será a entrega do produto ou serviço oferecido. A empresa é constituída por um conjunto de colaboradores que almejam os mesmos desejos. A motivação coletiva contribui para o alcance dos objetivos propostos, assim, tanto a empresa como os funcionários alcançam suas expectativas estabelecidas (CHIAVENATO, 2007; GIACOMOZZI; MUNOZ; HADI, 2008).

3. METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu em uma instituição pública de ensino superior, localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul. Apresentando como foco o serviço público educacional. A instituição é formada por 25 servidores, atuando em diferentes áreas administrativas. No entanto, para a coleta de dados, utilizou-se a população de 20 colaboradores, pois quatro servidores estavam de férias e um preferiu não responder o questionário. O presente trabalho caracteriza-se como um estudo descritivo. Dessa forma, os pesquisadores procuraram encontrar e descrever as características dos processos investigados a ponto de solucionar o problema do estudo. Utilizaram-se as abordagens quantitativa e qualitativa, para melhor compreender o problema identificado. A forma de coleta dos dados deu-se por meio da aplicação de um questionário para os colaboradores. Com isso, foi possível analisar alguns dados estatisticamente e, consequentemente, fazer a mensuração do fenômeno estudado, o que caracteriza a abordagem quantitativa.

Quanto ao método qualitativo, na prática, a abordagem do problema é qualitativa devido ao fato de o estudo buscar compreender a percepção dos indivíduos em relação a motivação, onde se buscou relacionar os estudos teóricos elencados na revisão bibliográfica com os resultados obtidos das análises estatísticas. Utilizou-se uma pesquisa bibliográfica que é percebida como uma abordagem cujo teor de desenvolvimento esta explanado em material literário elaborado por outros autores, constituídos por meio de livros e periódicos científicos (GIL, 2008).

Como técnica de coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 12 perguntas para os técnicos administrativos ativos na IES, contendo 15 perguntas fechadas de múltipla escolha. Após a coleta, os questionários foram tabulados em uma planilha eletrônica, e posteriormente analisados e interpretados, para uma melhor compreensão dos dados. Como forma de delinear o escopo da metodologia, a Figura 2 apresenta as fases da metodologia de pesquisa para o presente estudo.

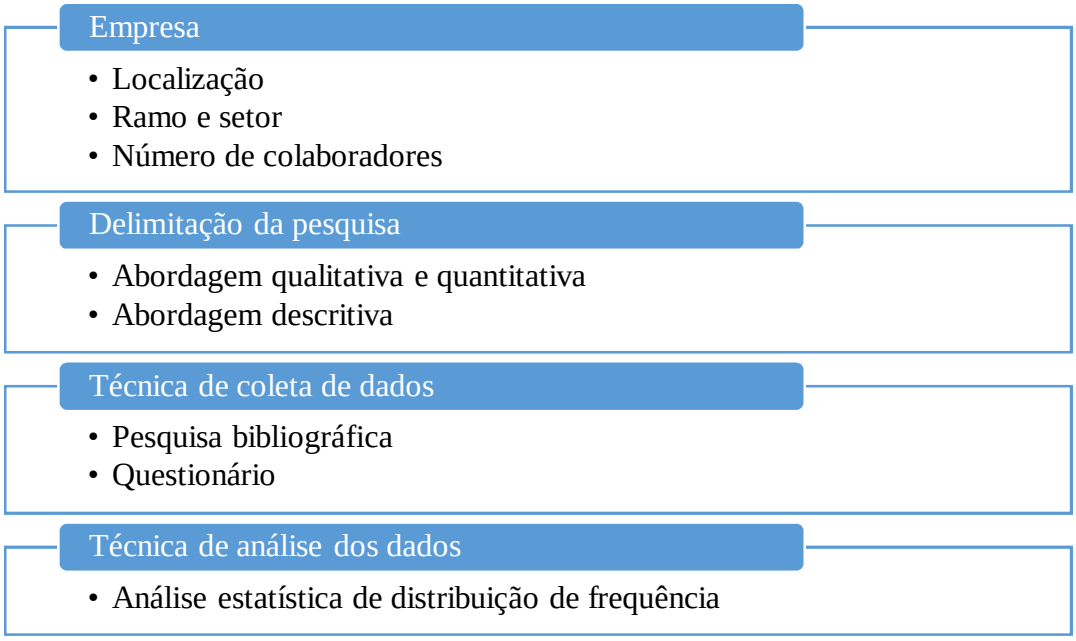


Figura 2 - Roteiro dos procedimentos metodológicos. Fonte: Elaborado pelos autores (2015)

Na seção seguinte, é apresentada a análise dos dados, coletados por meio de um questionário com os servidores públicos. Os dados serão analisados, na busca de entender a percepção dos entrevistados para oferecer alternativas de melhorias no ambiente de trabalho.

4. RESULTADOS

Nesta seção é apresentada a análise das questões que nortearam o presente estudo. A Figura 3 ilustra a quantidade dos respondentes do questionário aplicado aos técnicos administrativos de educação da universidade pública em estudo.

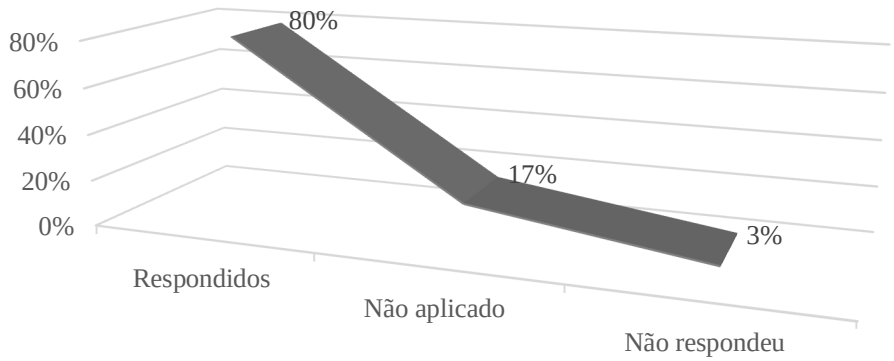


Figura 3 - Quantidade de questionários aplicados aos servidores públicos. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Conforme observado na Figura 3, nota-se que 80% foram respondidos pelos colaboradores presentes, 17% (não aplicados), pois, os servidores técnicos estavam em férias ou afastados com problemas de saúde e 3%, ou seja, apenas um colaborador, optou em não responder. O comprometimento do colaborador com a organização envolve a interação com as atividades propostas. Algumas consequências desta atividade podem resultar na identificação da percepção do mesmo quanto ao fator satisfação no ambiente de trabalho. E assim, como resultado o estudo pode contribuir para facilitar o alcance dos objetivos propostos por ambas às partes (FLAUZINO; ANDRADE, 2008).

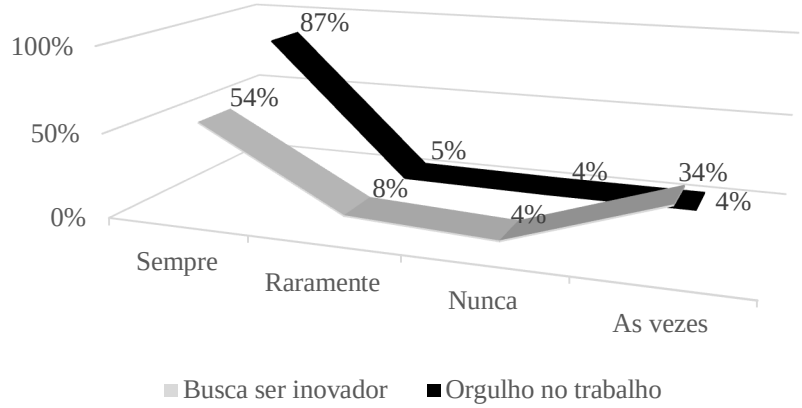


Figura 4 - Busca por ser inovador versus orgulho no trabalho. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Conforme a Figura 4, respectivamente dois pontos importantes para o eixo motivacional em que na linha pela busca de ser inovador, percebeu-se que a maioria, 54% dos colaboradores, está buscando a modificação nos hábitos quanto à questão de inovação. Nessa perspectiva, entende-se que o servidor público pode ser identificado como um trabalhador deslocado do contexto, como se estivesse na contramão, quanto ao que se refere à inovação. Isso ocorre devido à diferença do contexto de uma organização privada em relação a uma instituição pública. Os recursos podem ser limitados e, isto pode ser uma das causas que diferencia uma da outra, assim, o colaborador não contribui para este quesito e como consequência sua motivação pode ser comprometida (RIBEIRO; MANCEBO, 2013). Pode-se ressaltar no mesmo eixo linear da Figura 4, que 34% dos colaboradores, acreditam ser importantes para o âmbito motivacional e que os servidores construam algo inovador para seu ambiente de trabalho.

Analisando outra perspectiva, referente a questão de orgulhar-se no trabalho, 87% dos servidores sentem-se realizados quanto à área que atuam, obtendo como reflexo uma pequena margem de 5% para raramente e 4% às vezes ou nunca. No entanto, nota-se que, os indivíduos são diferentes entre si no que tange à motivação, as necessidades variam de pessoa para pessoa, fato que resulta em uma diferenciação entre os padrões de comportamento (ROBBINS, 2005).

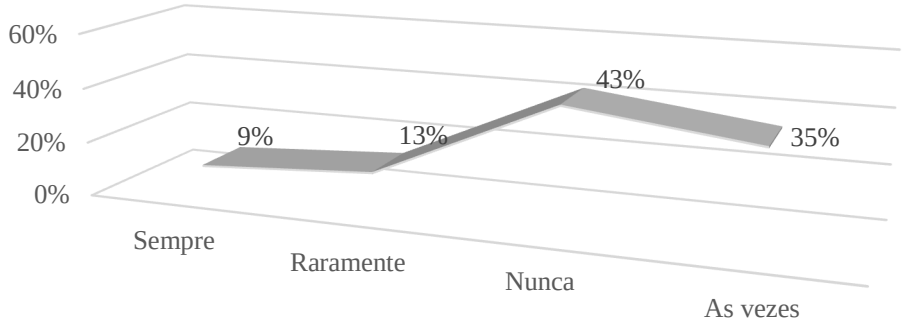


Figura 5 - Líder versus motivação. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Quanto a Figura 5, percebe-se que, 35% dos entrevistados acreditam às vezes em uma intervenção motivacional proposta pelo líder, quanto os funcionários submetidos no

ambiente de trabalho. No entanto, não se pode exercer pressão sobre os colaboradores menos motivados sem demonstrar os benefícios propostos, tanto para chefes nas organizações quanto para a própria pessoa. Para esta referência, 9% dos respondentes confiam no poder que os lideres exercem quanto a outorgar a motivação na empresa, 13% acredita que raramente o gestor possa interferir nas decisões motivacionais e 43% reporta a síntese de que um chefe nunca irá motivar para alcançar seus objetivos. Os líderes que estabelecem um relacionamento especial com seus seguidores e conseguem alcançar os objetivos da melhor maneira possível com a organização ganham em todos os termos de produtividade (ROBBINS, 2005). Outra questão é sobre se o dinheiro pode motivar os servidores no cumprimento de suas tarefas. A Figura 6 apresenta os resultados para esse questionamento.

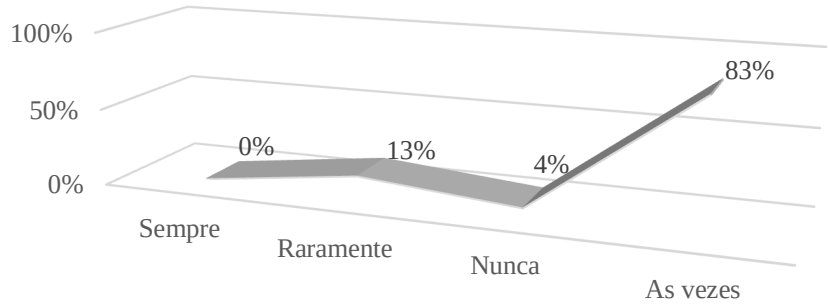


Figura 6 - Motivação por dinheiro. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Compreende-se que, um fator favorável na motivação é a agregação de dinheiro. Dinheiro é uma necessidade provinda de toda a sociedade. E esta situação na pesquisa provou por meio dos respondentes que 83% sentem-se motivados e procuram áreas que ofereçam remunerações altas e 4% não acreditam na hipótese de que dinheiro irá justificar sua motivação produtiva no ambiente de trabalho. Além disso, os servidores públicos mostram-se satisfeitos com as realizações das suas atividades, a responsabilidade que lhe foi concedida, a supervisão e principalmente os relacionamentos interpessoais com seus colegas (DE FREITAS BRANDÃO et al., 2013). Em seguida, foi questionado aos colaboradores a respeito dos motivos que podem influenciar na motivação no ambiente de trabalho, conforme apresentado na Figura 7.

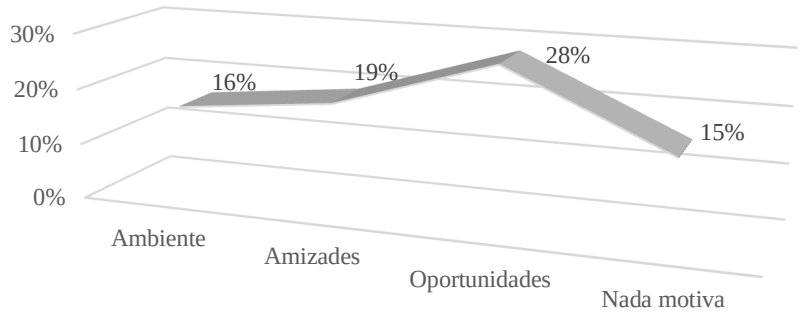


Figura 7 - O que motiva os técnicos. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Na Figura 7, entretanto, por meio destes dados levantados, 15% dos servidores

entendem que, nada os motiva provindo do ambiente em que trabalha. Por outro lado, 16% destacam a ideia de que o ambiente é amigável por meio da organização e do *layout* que interfere na sua vivência diária, estando em consonância com a pesquisa de Kueh Hua Ng (2017), que identifica interferências organizacionais apoiadas por supervisores, podem melhorar os níveis motivacionais por aprendizado dentro do ambiente de trabalho. Também, na Figura 7, 19% compreendem que, as boas amizades ajudam a tomar certas decisões, e 28% acreditam na própria força de vontade, para criar oportunidades e poder crescer na própria IES.

Numa empresa, a equipe é notada como um grupo de duas ou mais pessoas que interagem, e essa interação ocorre de forma independente e adaptativa, procurando solucionar todos objetivos importantes. As atividades desenvolvidas por uma equipe têm o potencial de desenvolver a autonomia, com o propósito de melhorar a comunicação e desenvolver a criatividade dos membros, assim, tendo como resultado um ambiente mais harmônico e prazeroso de se trabalhar (MILKOVICH; BOUDREAU, 2006). Nesse sentido, a Figura 8 demonstra a relação entre os colabores otimistas perante as dificuldades e sobre o estímulo para trabalhar em equipe.

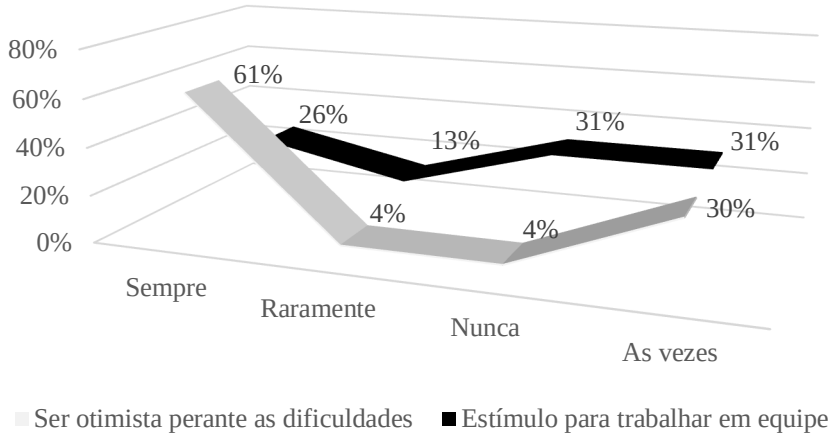


Figura 8 - Otimista *versus* Estímulo. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Ao abordar o otimismo e os estímulos dos técnicos administrativos, a Figura 8 apresenta 61%, ou seja, 14 respondentes se mantêm otimistas quanto a novas oportunidades de mercado e 30%, sendo 8 entrevistados, as vezes se sentem otimistas quanto a perspectivas de melhorias na área em que atua. Na mesma questão, é mostrada a analogia de estímulo em trabalhar em equipe, onde 26%, ou seja, 6 técnicos administrativos, indicam ser estimulados ou motivados para atuações em equipes, 13% raramente, 31% nunca sentiram uma motivação para a realização de trabalhos em grupo e 30% conseguem perceber em determinados momentos, uma certa motivação dos chefes quanto a trabalhar em conjunto.

A sinergia desenvolvida pelos membros combina-se com outras características do alto desempenho, também conhecidos como fatores críticos de desempenhos. Com isso, a equipe torna-se mais organizada, com uma comunicação mais eficiente sendo capaz de entender os objetivos propostos pela organização (MAXIMIANO, 2007). Na Figura 9, o ambiente de trabalho *versus* colegas desmotivados é questionado aos colaboradores.

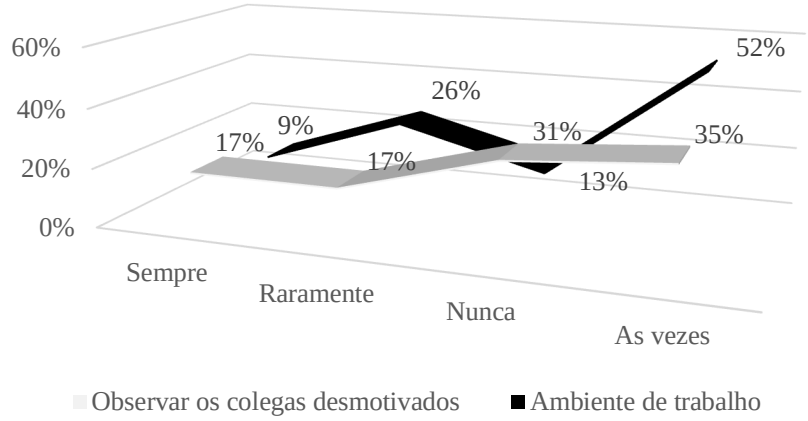


Figura 9 - Ambiente de trabalho *versus* Colegas desmotivados. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

A Figura 9 mostra que, 52% visualizam certo abatimento ou desmotivação dos colegas, 26% raramente, 9% sempre e 13% nunca conseguem verificar ou identificar este fato. Quando questionados, “se no departamento de trabalho, os supervisores conseguem perceber frequentemente seus colegas serem pressionados para que haja trabalho ou para que o mesmo seja feito com urgência”, 35% às vezes percebe este fato, 17% entendem que há sempre certa cobrança hierarquicamente entre os servidores, 17% na pesquisa compreendem que raramente há pressão nos colegas, e 31% nunca consegue perceber isso no departamento.

A motivação é percebida como um processo complexo, pois esta não depende da vontade de quem quer motivar, mas de todos os envolvidos nos processos. Quando a organização conhece o perfil motivacional dos colaboradores, possibilita o desenvolvimento de programas diferenciados de motivação dentro da empresa, visando a atender os objetivos de diversos grupos de trabalhadores (TAMAYO; PASCHOAL, 2003; PALADINI, 1995). A Figura 10 apresenta os resultados acerca da calma dos colaboradores no ambiente de trabalho.

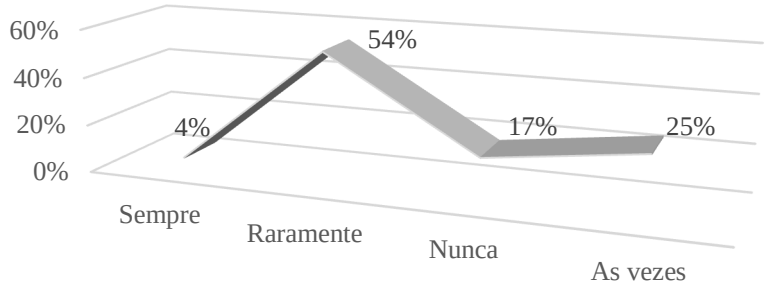


Figura 10 - Perder a calma no trabalho. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Em relação a Figura 10, em que foi abordada a questão sobre o comportamento dos supervisores no ambiente de trabalho quando enfrentam dificuldades e perdem a calma, destaca-se que para 13 respondentes, ou seja, 54 % marcaram como raramente se comportam de forma mais audaciosa, 25 % às vezes perdem a calma, 17% nunca estiveram em determinadas situações de desconforto, e 4% perdem a calma no primeiro momento em que a situação desconfortante é percebida no local, sendo assim um fator desmotivam-te. O

clima organizacional é o ambiente interno em que os membros da organização convivem, ou seja, afeta diretamente o grau de motivação e satisfação dos indivíduos. Dessa forma, o clima organizacional se torna favorável quando as necessidades individuais são satisfeitas e, por outro lado, desfavorável quando as necessidades são frustradas por algum motivo (FERREIRA et al., 2006). Outra questão é se a motivação depende de outras pessoas, conforme Figura 11.

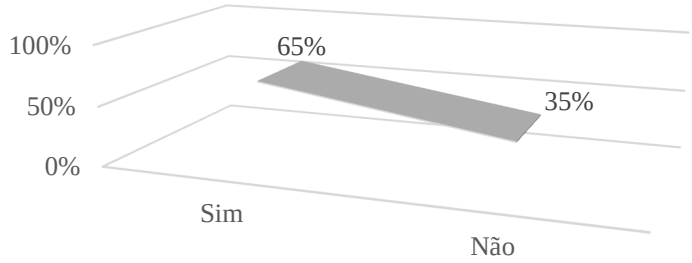


Figura 11 - Motivação depende de terceiros. Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Uma questão que estabelece como pergunta-chave para a pesquisa foi à percepção dos servidores públicos em relação “se a motivação depende de terceiros”, de acordo com a Figura 11. Assim que, 65% reportam sua decisão como não haver dependência de outros para se motivar, e 35% acreditam que internamente no ambiente organizacional, sendo este público ou privado, a motivação é um fator que depende de terceiros. Dessa forma, torna-se necessário que os colaboradores procurem alcançar suas satisfações por meio dos grupos sociais aos quais estão inseridos. A presença de um líder no grupo é fundamental para que as atividades sejam desempenhadas da melhor maneira possível (ROBBINS, 2005; MAXIMIANO, 2007).

5. CONCLUSÃO

Ao iniciar a pesquisa com o Instituto de Educação Superior (IES), localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul, a questão apresentada limita-se em: entender a importância da percepção dos servidores públicos quanto à motivação no ambiente de trabalho e, se esta questão motivacional interfere em pontos relacionados a equipe nas tarefas desenvolvidas. O que se pode perceber no momento da aplicação da pesquisa, é que os gestores encontram-se muito afastados dos seus supervisores técnicos, deixando assim uma falha pontual de liderança e motivação com a equipe, ou seja, as pessoas trabalham de forma aleatória, prestando seus serviços diários e não se envolvendo com a busca por inovações quanto a tomadas de decisões no ambiente organizacional.

A valorização dos servidores públicos, por parte da organização, leva-os a trabalharem para atingirem os objetivos e metas da organização. A melhor forma de motivar os servidores consiste em oferecer oportunidades para que, por meio do seu trabalho, possam atingir suas metas pessoais e profissionais. Convém evidenciar ainda, que este estudo mostra a importância da aproximação dos gestores com seus funcionários no cenário atual, a tarefa que se torna relevante para os gestores é administrar sua equipe de forma que, os colaboradores estejam totalmente motivados e que trabalhem com maior afinidade, comprometidos com a organização, produzindo mais e oferecendo um atendimento com qualidade aos consumidores dos serviços. A organização para gerar esta motivação, necessita oferecer um local de trabalho adequado e acompanhar as atividades constantes dos seus funcionários, oferecendo alternativas para tomada de decisões e equipamentos

sofisticados para realização dos serviços prestados (ARNT, 2010; BRUNELLI, 2008).

Neste contexto, o presente artigo teve sua realização motivada pela percepção da necessidade de se oferecer aos servidores delegações mais próximas ao trabalho, e estas delegações com o intuito de motiva-los a desempenhar de maneira mais eficiente suas atividades diárias. Com isso, outro ponto forte que se destacou é a motivação que os levaram a trabalhar no setor público, em que não foi abordado primordialmente o salário, mas sim, a visualização de oportunidade para suas vidas, para crescerem profissionalmente. Esta situação da automotivação é o processo que, o colaborador precisa se empenhar por meio de muita determinação, concretizando os objetivos da organização de forma positiva e cumprindo as funções de trabalho com total segurança.

REFERÊNCIAS

ARNT, S. Uma análise dos fatores motivacionais dos funcionários públicos concursados da secretaria de saúde e meio ambiente da prefeitura municipal de taquari. Porto Alegre. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29842/000773330.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 nov/2015. 2010.

BALLART, X.; RIBA, C. Contextualized measures of public service motivation: the case of Spain. *International Review of Administrative Sciences*, v. 83, n. 1, p. 43-62, 2017.

BRUNELLI, M. G. M. Motivação no serviço público. Porto Alegre. Disponível em: < http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sma/usu_doc/maria_da_graca_mello_brunelli._tcc.pdf>. Acesso em: 30 nov/2015. 2008.

CAMPBELL, J. W. Felt responsibility for change in public organizations: general and sector-specific paths. *Public Management Review*, p. 1-22, 2017.

CHIAVENATO, I. Administração de recursos humanos: Fundamentos Básicos. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2007.

DE FREITAS BRANDÃO, I.; DE LIMA, L. C.; DE AQUINO CABRAL, A. C.; DOS SANTOS, S. M.; MONTEIRO PESSOA, M. N. Satisfação no serviço público: um estudo na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Ceará. *REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre) [online]*, v.20, n.1, p. 90-113. 2014.

EVANGELISTA, W. L.; COSTA, F. R. Motivação de Funcionário do serviço público de Bambuí - MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/ CEFET - MG. Disponível em < http://www.cefetbambui.edu.br/str/artigos_aprovados/administracao/90-PT-3.pdf >. Acesso em: 25 nov/2015. 2008.

FERREIRA, M. V. A.; SERRA, F. A. R.; FERREIRA, M. P.; DOS SANTOS, N. Planejamento estratégico participativo em uma instituição de ensino superior (IES) comunitária. *Rev. Estratégias &Negócios [online]*, v. 3, n. 1. pp. 28 - 52. ISSN 1984-3372. 2010.

FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M.; TACHIZAWA, T. Gestão com Pessoas. FGV. Rio de Janeiro, 2006.

FERRO, G. M. V. Um estudo sobre a motivação dos servidores da justiça federal a luz da teoria dos fatores higiênicos e motivacionais de Frederick Herzberg. Fortaleza. Disponível em: < http://bdjur.tjce.jus.br/jspui/bitstream/123456789/216/1/Monografia%20Marcus%20Vinicius%20Guilherme%20Ferro.pdf >. Acesso em: 25 nov/2015. 2008.

FLAUZINO, D. P.; ANDRADE. J. E. B. Comprometimento de servidores públicos e alcance

de missões organizacionais. *Rev. Adm. Pública [online]*, 2008, v.42, n.2, pp. 253-273.

FRAGA, L. D. Motivação nas organizações. Revista da Católica. v.3. n.5 - Janeiro/julho. Disponível em: < http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/index.php?pagina=administracao >. Acesso em: 25 nov/2015. 2011.

GIACOMOZZI, A. M.; MUNOZ, C. G.; HADI, P. L. Motivación y satisfacción de los trabajadores y su influencia en la creación de valor económico en la empresa. *Rev. Adm. Pública [online]*, v.42, n.6, pp. 1213-1230. ISSN 0034-7612. 2008.

GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JENSEN, U.; VESTERGAARD, C. F. Public service motivation and public service behaviors: Testing the moderating effect of tenure. *Journal of Public Administration Research and Theory*, v. 27, n. 1, p. 52-67, 2016.

KWASNICKA, E. L. Introdução à administração. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, M.; NUNES, R. Avanços e desafios marcam a trajetória do serviço público no Brasil. Publicação da Assessoria de comunicação da universidade Federal de Goiás, ano VII - n°58. Disponível em: < https://jornalufgonline.ufg.br/n/46806-avancos-e-desafios-marcam-a-trajetoria-do-servico-publico-no-brasil >. Acesso em: 25 nov/2015. 2013.

MAXIMIANO. A. C. A. Teoria geral da administração. Da produção urbana a revolução digital. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MELLO, B. C. A. Curso de direito administrativo. 23. Ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

MILKOVICH, G. T; BOUDREAU. J. W. Administração de recursos humanos. Editora Atlas, São Paulo, 2006.

MOTTA. F. C. P.; VASCONCELOS. I. F. G. Teoria geral da administração. 3º edição, São Paulo: Editora Thomson 2006.

NG, K. H.; The fundamental role of social support in cultivating motivation to improve work through learning. *Industrial and Commercial Training*, v. 49, n. 1, pp. 55-60, 2017.

OLIVEIRA. O. M. Um estudo de caso sobre motivação profissional e pessoal dos servidores do TCU: A contribuição dos programas motivacionais. Brasília, 2008.

PALADINI, E. P. Gestão da qualidade no processo: a qualidade na produção de bens e serviços. São Paulo: Atlas, 1995.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. *Cad. EBAPE.BR [online]*, vol.9, n.1, pp. 627-647. ISSN 1679-3951. 2011.

PIATAK, J. S. Public service motivation, prosocial behaviours, and career ambitions. *International Journal of Manpower*, v. 37, n. 5, p. 804-821, 2016.

RIBEIRO, C. V. S.; MANCEBO, D. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. *Psicol. cienc. prof. [online],* vol.33, n.1, pp. 192-207. 2013.

ROBBINS, S. P. Comportamento organizacional. 11ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, W. A.; NETO, M. T. R.; FILHO. G. As influências na motivação para o trabalho em ambientes com metas e recompensas: um estudo no setor público. *Rev. Adm. Pública [online]*, vol.48, n.1, pp. 253-273. 2014.

SORIA, J. H.; GUEVARA, N. Z. Sabemos realmente que és lá motivación? *CCM [online]*, vol.18, n.1, pp. 126-128. 2014.

SOUZA, J.; BERTOLINI, G. R. F.; RIBEIRO, I. Bem-estar no trabalho e políticas de gestão de pessoas em uma organização
sem fins lucrativos. *Rev. Estratégias &Negócios [online]*, v.7, n.2. PP 03 - 22. ISSN 1984-3372. 2014.

TAMAYO, A.; PASCHOAL, T. A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. *Rev. adm. contemp. [online]*, v.7, n.4, pp. 33-54. ISSN 1982-7849. 2003.

WRIGHT, B. E.; HASSAN, S.; CHRISTENSEN, R. K. Job choice and performance: Revisiting core assumptions about public service motivation. *International Public Management Journal*, v. 20, n. 1, p. 108-131, 2017.

YOUSAF, M.; ZAFAR, S.; ABI ELLAHI, A. Do public service motivation, red tape and resigned work satisfaction triangulate together? *International Journal of Productivity and Performance Management*, v. 63, n. 7, p. 923-945, 2014.

Competências profissionais da área de gestão de pessoas das unidades acadêmicas da universidade federal do pará

Autores: Santos, Edilza Costa Dos [Universidade Federal do Pará (UFPA)]; **Nogueira, Daniele Herondina Oliveira Pinheiro** [Universidade Federal do Pará (UFPA)]; **Miranda, Karla Andreza Duarte Pinheiro de** [Universidade Federal do Pará (UFPA)]; **Nascimento, Cleide Raiol** [Universidade Federal do Pará (UFPA)]; **Júnior, João Cauby de Almeida** [Universidade Federal do Pará (UFPA)].

Resumen: Com a instituição do modelo de gestão por competências através do decreto nº 5.707/2006, que trata da Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal (PNDP) para os órgãos da Administração Pública Federal, o presente artigo tem como objetivo identificar as competências profissionais relevantes para a área de gestão de pessoas das unidades acadêmicas do Campus de Belém da Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa realizada caracterizou-se como uma pesquisa aplicada, descritiva e exploratória. Por meio da aplicação de um questionário de autoavaliação, buscou-se avaliar a importância e o domínio das competências e baseado nestas informações calculou-se o grau de necessidade de capacitação (GNC) das competências. Observou-se que o GNC apresenta-se de maneira distinta para os profissionais de acordo com o grupo de unidades aos quais estão inseridos (Institutos, Núcleos ou Unidades Acadêmicas Especiais). Portanto, os resultados mostraram que as ações de capacitação, para que atendam as suas funções, devem ser orientadas para os profissionais por grupo de unidades.

Palabras Clave: Gestão de pessoas. Competência. Gestão por competências. Grau de Necessidade de Capacitação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Considerando o atual modelo de gestão estabelecido pela Administração Pública Federal (APF) por meio do decreto nº 5707/ 2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal (PNDP) observa-se que a área de gestão de pessoas deve atuar de maneira estratégica, considerando a melhoria dos serviços prestados ao cidadão.

A UFPA em atendimento a esse novo modelo de gestão, baseado nas competências, iniciou em 2011 o mapeamento de competências dos servidores técnico-administrativos, no qual foram identificadas 31 competências individuais ou profissionais (COSTA; ALMEIDA JUNIOR, 2013).

Haja vista que o mapeamento identificou as competências individuais gerais dos servidores técnico-administrativos, este trabalho buscou responder a seguinte questão: Que competências profissionais são consideradas relevantes para a área de gestão de pessoas das unidades acadêmicas do Campus Belém (Cidade Universitária "Prof. José da Silveira Netto" da UFPA)?

A escolha dessa área específica ocorreu porque se acredita que a gestão de pessoas é uma área estratégica inserida no atual contexto da gestão por competências, pois atua como "um agente facilitador capaz de ajudar a organização a realizar a sua missão, promover o desenvolvimento pessoal e profissional do funcionário e criar políticas de capacitação" (SCHIKMANN, 2010).

O modelo de gestão por competências se utiliza do conceito de competência para orientar os processos organizacionais, especialmente os referentes à gestão de pessoas, objetivando identificar, desenvolver e mobilizar as competências necessárias ao alcance dos objetivos organizacionais (BRANDÃO, 2012).

No mapeamento de competências, que é uma das cinco etapas do modelo gestão por competências, busca-se identificar o *gap* de competências, que consiste na diferença entre as competências necessárias para concretizar a estratégia formulada e as competências internas já disponíveis na organização (BAHRY; BRANDÃO, 2005).

Este gap ou lacuna de competências é importante, pois visa identificar as competências que precisam ser desenvolvidas por meio de ações de capacitação, foco principal da PNDP, conforme se pode observar nas suas diretrizes, dentre as quais, destaca-se:

> I - incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;
>
> II - assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;
>
> III - promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;
>
> IV - incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas

> pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;
>
> [...]
>
> XI - elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas.

Por isso, o objetivo geral deste artigo consiste em identificar as competências profissionais relevantes para a área de gestão de pessoas das unidades acadêmicas do campus de Belém da UFPA.

Os objetivos específicos consistem em: a) identificar as competências mais importantes para os profissionais que trabalham na área de gestão de pessoas das unidades acadêmicas do campus Belém da UFPA; b) identificar a percepção do grau de domínio das competências dos referidos profissionais; c) e identificar qual (is) competência (s) possui (em) maior grau de necessidade de capacitação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os órgãos da Administração Pública Federal (APF) que antes se centrava nos processos, extremamente burocratizados, passaram a priorizar a qualidade do serviço oferecido e a excelência no atendimento, evidenciado após a promulgação de dois decretos, o primeiro foi o de nº 5.378 de 23 de fevereiro de 2005, o qual instituiu o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, cujo objetivo é "contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos e para o aumento da competitividade do País" (BRASIL, 2005).

O outro decreto foi o de nº 5707 de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal (PNPD), cujo objetivo também é a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão e o desenvolvimento permanente do servidor.

Neste contexto a gestão de pessoas está inserida como uma área estratégica para o atendimento dos objetivos almejados, buscando ser dentre outros, "um agente facilitador capaz de ajudar a organização a realizar a sua missão, promover o desenvolvimento pessoal e profissional do funcionário e criar políticas de capacitação" (SCHIKMANN, 2010).

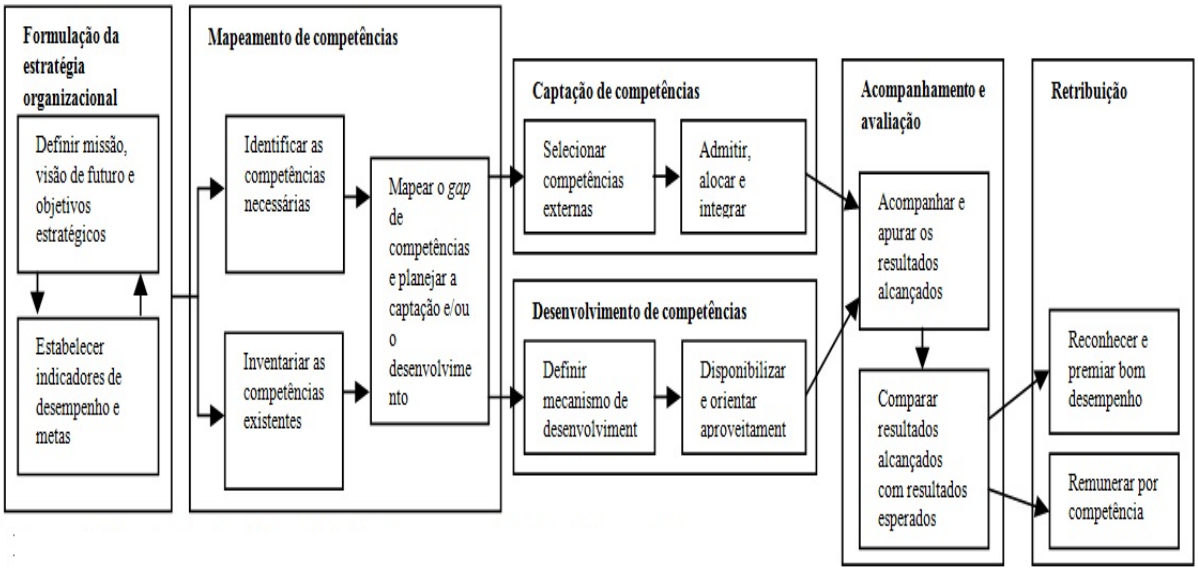
Embora a área de gestão de pessoas seja uma área fundamental no processo de mudança da nova gestão pública da Administração Pública Federal, em muitas organizações públicas a área ainda se atém a atividades relacionadas à folha de pagamento, benefícios e aposentadoria. Por isso, faz-se necessário a alteração da administração de pessoal para a nova gestão de pessoas, que no atual contexto é conceituada como gestão estratégica de pessoas. Esta consiste em um tipo de gestão que se preocupa com os objetivos e metas da organização e como concretizá-los, buscando também a valorização e desenvolvimento dos seus profissionais (SCHIKMANN, 2010).

Na Administração Pública Federal o conceito de competência, no decreto nº 5707 de 2006 é entendido como um "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários aos desempenhos das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição". A PNDP trouxe a gestão por competências como um dos seus instrumentos, além do plano anual de capacitação e do relatório de execução das ações de capacitação.

A partir da concepção de que a competência no trabalho gera efeitos positivos sobre o desempenho de profissionais, equipes de trabalho e da própria organização, é que as organizações recorrem ao modelo de gestão por competências para a realização dos seus objetivos (BRANDÃO, 2012).

Conforme aponta Bahry e Brandão (2005) o modelo de gestão da competência é constituído por cinco etapas ou processos, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Gestão por Competências.



Fonte: Brandão e Bahry (2005, p. 181).

No mapeamento de competências, quando é identificado o *gap* de competências, pode-se fazer o diagnóstico de necessidades de capacitação, cujo objetivo é gerar informações sobre a existência das lacunas, objetivando o planejamento de ações para promover o desenvolvimento dessas competências não existentes na organização. As necessidades de capacitação estão relacionadas à carência de competências tidas como relevantes a determinadas funções inseridas dentro de um contexto organizacional (BRANDÃO, 2012).

As ações de capacitação devem ser planejadas com base nessas lacunas identificadas, devendo ainda possibilitar e facilitar o desenvolvimento das novas competências ou o aperfeiçoamento das já existentes, compondo dessa forma um **Plano de Capacitação por Competências** (que é um dos instrumentos instituídos pela PNDP, assim como o relatório de execução do plano anual de capacitação e o próprio sistema de gestão por competência), o qual deverá ser pautado nas estratégias e nas competências essenciais da organização (BRASIL, 2012).

De acordo com Brandão (2012) a realização do Diagnóstico de Necessidades de Capacitação (DNC) pode ser realizada a partir da disposição das competências relevantes para o desempenho no trabalho dos profissionais de determinada organização em um questionário estruturado (impresso ou em meio eletrônico). A aplicação do questionário com as competências relevantes visa avaliar a importância e domínio dessas competências. Após a aplicação dos questionários, para identificar as necessidades de capacitação deve-se utilizar a seguinte fórmula: GNC (grau de necessidade de capacitação) = I. (5 - D), onde o “D” significa o domínio que o profissional deve possuir da

competência e o "I" é o grau de importância da competência para a unidade que o profissional desempenha suas atividades.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada nos setores responsáveis pela gestão de pessoas das unidades acadêmicas (Institutos, Núcleos, Escola de Aplicação e Hospitais Universitários) do campus de Belém da UFPA.

O Quadro 1 demonstra alguns exemplos das atribuições das unidades de gestão de pessoas da instituição.

Quadro 1 - Atribuições das Unidades de Gestão de Pessoas da UFPA.

Atribuições
I. Elaborar plano anual de trabalho, submetendo-o à Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Avaliação;
II. Participar da consolidação, ampliação e criação de programas voltados ao desenvolvimento gerencial, integração institucional e atualização de competências secretariais;
III. Dinamizar a articulação com a PROGEP no processo de capacitação dos servidores;
IV. Manter atualizados os registros cadastrais dos servidores;
V. Organizar a escala de férias dos servidores lotados no Instituto, de acordo com a manifestação das Subunidades;
VI. Registrar a frequência de bolsistas e servidores lotados no Instituto.

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Para a realização do estudo procedeu-se inicialmente com a pesquisa documental das unidades acadêmicas do campus de Belém da UFPA, bem como outras referências teóricas a cerca de gestão de pessoas, gestão por competência, mapeamento de competências, capacitação e diagnóstico de necessidades de capacitação.

A etapa de coleta de dados da pesquisa teve início em outubro de 2015 com término em janeiro de 2016. Para a etapa de coleta de dados utilizaram-se os seguintes instrumentos e fontes de pesquisas:

a) **Pesquisa Bibliográfica:** Referências de livros, *site,* artigos*,* dissertações sobre gestão de pessoas, gestão por competências, mapeamento de competências, capacitação e diagnóstico de necessidades de capacitação.
b) **Pesquisa Documental:** Regimentos das unidades acadêmicas da instituição, Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) da PROGEP e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011 a 2015.
c) **Questionário com Escalas:** para a avaliação do grau de importância e domínio das competências.

Para elaboração do questionário com escalas, realizou-se a análise das

competências identificadas pelo projeto de mapeamento de competências dos servidores técnico-administrativos da UFPA. Após a análise criaram-se duas novas competências denominadas de: "**Política de Gestão de Pessoas**" e "**Necessidade de Capacitação**", conforme disposto no Apêndice A.

O questionário era composto por escalas do tipo *Likert* de graus de importância e domínio, os quais variam de 1 (um) a 5 (cinco). Na escala de importância, 1 corresponde a sem importância; 2 corresponde a pouco importante; 3 corresponde a medianamente importante; 4 corresponde a muito importante e 5 corresponde a extremamente importante. Na escala de domínio, o valor 1 corresponde a não domino a competência; 2 corresponde a domino pouco a competência; 3 corresponde a domino medianamente a competência; 4 corresponde a domino muito a competência e 5 corresponde a domino plenamente a competência.

A análise de dados consistiu na organização dos dados, tendo como primeira análise o perfil dos participantes. Depois se realizaram as análises descritivas das respostas sobre o grau de necessidade de capacitação utilizando-se a média aritmética (medida de tendência central).

4. RESULTADOS

Apresenta-se a seguir os resultados da análise do perfil dos participantes e da aplicação dos questionários.

4.1 DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para a análise do perfil dos participantes considerou-se as seguintes variáveis: a) gênero; b) tempo de serviço; c) cargo; d) função; e) tipo de função; f) tipo de vínculo; g) escolaridade e, h) titulação.

A seguir são apresentados os resultados que compõem o perfil dos participantes.

Tabela 1 - Perfil demográfico dos participantes da pesquisa.

Variável	**Frequência Absoluta**	**%**
Gênero		
Masculino	10	38,46%
Feminino	16	61,54%
Tempo de Serviço		
Até 2 anos	2	7,69%
2 a 5 anos	5	19,23%

6 a 10 anos	3	11,54%
11 a 20 anos	3	11,54%
Acima de 21 anos	13	50%
Cargo		
Assistente em Administração	16	61,53%
Auxiliar em Administração	2	7,69%
Analista de RH	1	≈ 3,85%
Administrador	1	≈ 3,85%
Psicólogo	1	≈ 3,85%
Secretário Executivo	1	≈ 3,85%
Contador	1	≈ 3,85%
Assistente Social	1	≈ 3,85%
Auxiliar de Enfermagem	1	≈ 3,85%
Operador de máquina copiadora	1	≈ 3,85%
Função gerencial		
Com função gerencial	19	73,08%
Sem função gerencial	7	26,92%
Tipo de função gerencial		
Diretor	9	47,37%
Coordenador de Planejamento, Gestão e Avaliação	3	15,79%
Chefe de Divisão de Pessoal	2	10,53%
Chefe de Seção	2	10,53%
Chefe da Divisão e Segurança do Trabalhador	1	5,26%
Chefe da Divisão de Educação Permanente	1	5,26%
Coordenador de Recursos Humanos	1	5,26%
Tipo de vínculo com a UFPA		
Servidor da UFPA	23	88,46%
Contratado da FADESP	3	11,53%
Escolaridade		
Ensino Superior	22	84,62%
Ensino Médio	4	15,38%
Titulação		
Especialização/MBA	14	53,84%

Mestrado	2	7,70%
Sem titulação	10	38,46%

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS DAS UNIDADES

Quanto aos grupos de unidades acadêmicas do Campus de Belém da UFPA têm-se os seguintes resultados.

As competências que apresentam maior necessidade de capacitação para os servidores dos Institutos são C25. **"Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador"**, C19. **"Serviços Laboratoriais"**; C29. **"Acompanhamento com Foco em Resultados"** e C24. **"Gerenciar Concursos",** conforme se observa na Tabela 2.

Tabela 2 - Ordem de Prioridade do GNC dos Institutos.

Competência	**GNC**	
	Número de Ordem	**Média**
C25: Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador	1	14,33
C19: Serviços Laboratoriais	2	11,58
C29. Acompanhamento com Foco em Resultados	3	11,5
C24: Gerenciar Concursos	4	11,25
C26: Gerir Atividades em Transporte	5	11,08
C14: Desenvolver Sistemas de Computador	6	11
C27. Desenvolvimento Sustentável	7	10,83
C22: Segurança Patrimonial	8	10,66
C20: Ministrar aulas, cursos e palestras	9	10,33
C21: Sistemas e Softwares	10	10,16
C28. Atualização de Informações e Dados	11	9,91
C12: Gerenciar Projetos	12	9,75
C37. Publicar Documentos	13	9,5
C8: Gestão Acadêmica	14	9,33
C9: Fiscalização e Controle	15	9,33
C23: Realizar Serviços de Copa	16	9,33

C4: Gestão de Recursos Financeiros	17	9,16
C1: Administrar a Manutenção de Prédios e Equipamentos	18	8,66
C32. Análise Estatística	19	8,25
C39. Necessidade de Capacitação	20	8,33
C33. Diárias e Passagens	21	8,25
C30. Negociação	22	8,16
C10: Divulgação de Eventos e Notícias	23	8
C36. Gestão da Informação e do Conhecimento	24	7,41
C7: Coordenar Cursos	25	7,41
C34. Elaboração de Gráficos e Planilhas	26	7,25
C35. Elaboração de Relatórios e Apresentações	27	7
C2: Planejamento Organizacional	28	6,91
C38. Política de Gestão de Pessoas	29	6,83
C3: Gestão de Recursos Materiais	30	6,58
C18: Secretariado	31	6,33
C17: Gestão de Processos	32	6,25
C31. Acompanhamento de Pessoal	33	6,08
C6: Prestar Serviços ao Servidor	34	5,91
C13: Atendimento ao Público	35	5,5
C5: Elaborar Documentos	36	5,41
C11: Gestão de Pessoas	37	5,08
C15: Tramitar Documentos	38	3,83
C16: Arquivar Documentos	39	3,08

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Já nos Núcleos as competências que apresentam maior necessidade de capacitação são C14. **"Desenvolver Sistemas de Computador",** C2. **"Planejamento Organizacional",** C39. **"Necessidade de Capacitação"** e C36. **"Gestão da Informação e do Conhecimento".**

Tabela 3 - Ordem de Prioridade do GNC dos Núcleos.

Competência	**GNC**	
	Número de Ordem	**Média**

C14. Desenvolver Sistemas de Computador	1	9,33
C2. Planejamento Organizacional	2	9
C39. Necessidade de Capacitação	3	8,66
C36. Gestão da Informação e do Conhecimento	4	8,5
C37. Publicar Documentos	5	8,5
C8. Gestão Acadêmica	6	8
C7. Coordenar Cursos	7	7,83
C25. Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador	8	7,83
C27. Desenvolvimento Sustentável	9	7,66
C9. Fiscalização e Controle	10	7,66
C30. Negociação	11	7,5
C18. Secretariado	12	7,33
C20. Ministrar aulas, cursos e palestras	13	7,33
C11. Gestão de Pessoas	14	7
C12. Gerenciar Projetos	15	6,83
C29. Acompanhamento com Foco em Resultados	16	6,66
C10. Divulgação de Eventos e Notícias	17	6,66
C32. Análise Estatística	18	6,66
C38. Política de Gestão de Pessoas	19	6,5
C5. Elaborar Documentos	20	6,5
C24. Gerenciar Concursos	21	6,33
C21. Sistemas e Softwares	22	6,33
C19. Serviços Laboratoriais	23	6,16
C28. Atualização de Informações e Dados	24	5,66
C31. Acompanhamento de Pessoal	25	5,5
C4. Gestão de Recursos Financeiros	26	5,16
C23. Realizar Serviços de Copa	27	5,16
C6. Prestar Serviços ao Servidor	28	4,83
C34. Elaboração de Gráficos e Planilhas	29	4,83
C22. Segurança Patrimonial	30	4,66
C13. Atendimento ao Público	31	4,5
C15. Tramitar Documentos	32	4,33
C35. Elaboração de Relatórios e Apresentações	33	4

C26. Gerir Atividades em Transporte	34	4
C1. Administrar a Manutenção de Prédios e Equipamentos	35	3,83
C33. Diárias e Passagens	36	3,83
C17. Gestão de Processos	37	3,66
C3. Gestão de Recursos Materiais	38	3,66
C16. Arquivar Documentos	39	3,16

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Quanto aos Núcleos ressalta-se que os servidores que trabalham nessas unidades acadêmicas têm maiores atribuições, conforme já abordado anteriormente, por isso a necessidade de capacitação deles é voltada para competências mais abrangentes como C2. **"Planejamento Organizacional",** a qual não foi considerada prioritária em nenhum outro grupo e nem no geral.

Na Tabela 4 as competências que apresentaram maior necessidade de capacitação para os servidores das unidades acadêmicas especiais foram C27. **"Desenvolvimento Sustentável"**, C26. **"Gerir Atividades em Transporte"**, C34. **"Elaboração de Gráficos e Planilhas"** e C25. **"Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador".**

Tabela 4 - Ordem de Prioridade do GNC das Unidades Acadêmicas Especiais.

Competência	**GNC**	
	Número de Ordem	**Média**
C27. Desenvolvimento Sustentável	1	11,5
C26. Gerir Atividades em Transporte	2	11,25
C34. Elaboração de Gráficos e Planilhas	3	11
C25. Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador	4	10,5
C29. Acompanhamento com Foco em Resultados	5	10,37
C4. Gestão de Recursos Financeiros	6	9,75
C14. Desenvolver Sistemas de Computador	7	9,75
C19. Serviços Laboratoriais	8	9,75
C1. Administrar a Manutenção de Prédios e Equipamentos	9	9,62
C12. Gerenciar Projetos	10	9,12
C32. Análise Estatística	11	9,12

C23. Realizar Serviços de Copa	12	9
C22. Segurança Patrimonial	13	8,75
C24. Gerenciar Concursos	14	8,75
C21. Sistemas e Softwares	15	8,62
C38. Política de Gestão de Pessoas	16	8,25
C36. Gestão da Informação e do Conhecimento	17	8,12
C20. Ministrar aulas, cursos e palestras	18	8
C33. Diárias e Passagens	19	7,87
C10. Divulgação de Eventos e Notícias	20	7,62
C2. Planejamento Organizacional	21	7,5
C3. Gestão de Recursos Materiais	22	7,5
C37. Publicar Documentos	23	7,5
C7. Coordenar Cursos	24	7,37
C8. Gestão Acadêmica	25	7,37
C30. Negociação	26	7,37
C35. Elaboração de Relatórios e Apresentações	27	7,37
C39. Necessidade de Capacitação	28	7,25
C9. Fiscalização e Controle	29	6,62
C5. Elaborar Documentos	30	6,25
C28. Atualização de Informações e Dados	31	6,25
C18. Secretariado	32	5,87
C17. Gestão de Processos	33	5,25
C31. Acompanhamento de Pessoal	34	5,12
C11. Gestão de Pessoas	35	4,25
C16. Arquivar Documentos	36	4
C13. Atendimento ao Público	37	3,5
C6. Prestar Serviços ao Servidor	38	2,75
C15. Tramitar Documentos	39	2,75

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Desses resultados constata-se, conforme observado na Tabela 5, que a competência C25: “Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador” é uma competência que está entre as quatro (4) competências com maior grau de necessidade de capacitação de todos os grupos com exceção dos Núcleos. A competência C29. **“Acompanhamento com Foco em Resultados”** é a competência geral que também está como prioridade nos Institutos. E C27. **“Desenvolvimento Sustentável”** é a competência que aparece como prioritária na análise

geral e nas unidades acadêmicas especiais.

Observou-se que cada grupo de unidade apresenta competências distintas como prioridade do GNC. Portanto, é importante que a instituição perceba que o mais interessante é desenvolver ações de capacitação voltadas para os profissionais de um determinado grupo, visto que cada um possui as suas competências específicas, o que influencia nas necessidades de capacitação.

Portanto, é importante que a instituição perceba que o mais interessante é desenvolver ações de capacitação voltadas para os profissionais de um determinado grupo, visto que cada um possui as suas competências específicas, o que influencia nas necessidades de capacitação.

Tabela 5 - Ordem de Prioridade do GNC das unidades acadêmicas, dos Institutos, dos Núcleos e das Unidades Acadêmicas Especiais.

Ordem de Prioridade do GNC das unidades acadêmicas do Campus Belém.

Competência	**Média**
C25: Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador	11,65
C27. Desenvolvimento Sustentável	10,3
C14: Desenvolver Sistemas de Computador	10,23
C29. Acompanhamento com Foco em Resultados	10,03

Ordem de Prioridade do GNC dos Institutos

Competência	**Média**
C25: Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador	14,33
C19: Serviços Laboratoriais	11,58
C29. Acompanhamento com Foco em Resultados	11,5
C24: Gerenciar Concursos	11,25

Ordem de Prioridade do GNC dos Núcleos

Competência	**Média**
C14: Desenvolver Sistemas de Computador	9,33
C2: Planejamento Organizacional	9
C39. Necessidade de Capacitação	8,66
C36. Gestão da Informação e do Conhecimento	8,5

Ordem de Prioridade do GNC das Unidades Acadêmicas Especiais

Competência	**Média**
C27. Desenvolvimento Sustentável	11,5
C26: Gerir Atividades em Transporte	11,25
C34. Elaboração de Gráficos e Planilhas	11

C25: Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador	10,5

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

5. CONCLUSÃO

A UFPA já busca, há alguns anos, desenvolver a gestão por competência em consonância com o modelo sugerido para Administração Pública Federal por meio do decreto nº 5707/2006.

Entende-se que o presente trabalho ao identificar as competências relevantes para os profissionais da área de gestão de pessoas das unidades acadêmicas do campus de Belém da UFPA, contribui para o aprimoramento do modelo de gestão por competências que vem sendo instituído pela PROGEP.

Portanto, baseado nos resultados que a pesquisa trouxe, a instituição poderá elaborar um plano de ações de capacitação para os profissionais que atuam na área de gestão de pessoas das unidades acadêmicas do campus de Belém utilizando-se das competências que apresentam maior grau de necessidade de capacitação.

Embora este trabalho seja relevante para a instituição, é importante haver outros estudos complementares sobre a identificação de competências e a aplicação do DNC para a área da capacitação da UFPA. Sugere-se como outros estudos, por exemplo, o uso da heteroavaliação (avaliação realizado pelo gestor do servidor), pois é uma visão complementar e importante para o processo de gestão, além disso, traz mais embasamento para a análise e identificação das competências, visto que produz resultados mais alinhados entre o gestor e a sua equipe de trabalho.

Outro estudo que pode ser explorado é a identificação de competências para os demais profissionais da UFPA, de acordo com o cargo ou função ocupada, mas em consonância com determinado grupo no qual esteja inserido. Isso pode ser considerado nas análises que estão inseridas no processo de mapeamento de competências.

Conforme se observou nos resultados, o grau de necessidade de capacitação se mostrou mais preciso quando analisado por grupo de unidade. Apesar dos resultados gerais de importância e domínio das competências tenham sido satisfatórios, pois mostraram de maneira global as competências que tem mais necessidade de capacitação, percebe-se que a identificação das competências por grupo de unidades se mostrou mais alinhada às atribuições desenvolvidas por esses profissionais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Setor Público**, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

BRANDÃO. Hugo Pena. **Mapeamento de competências**: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.378**, de 23 de fevereiro de 2005. Institui o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização - GESPÚBLICA e o Comitê Gestor do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, e dá outras providências.. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5378.htm>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Guia da Gestão da Capacitação por Competências**: poder executivo. Brasília: MPOG, 2012.

COSTA, Thiago Dias; ALMEIDA JÚNIOR, João Cauby de. Mapeamento de Competências Individuais dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Pará. In: CONGRESSO CONSAD, 6, 2013, Brasília, DF. **Anais...**Brasília, DF: CONSAD, 2013.

SCHIKMANN, Rosane. Gestão Estratégica de Pessoas: bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In: PANTOJA, Maria Júlia; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; BERGUE, Sandro Trescastro (Org.). **Gestão de pessoas**: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília, DF: ENAP, 2010.p. 11-28.

Gestão por competências na administração pública: avaliação de necessidades de capacitação com base na lacuna de competências individuais na secretaria de gestão de pessoas da univasf

Autores: Silva Matos, Kilma Carneiro Da (Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF); **Costa, Thiago Dias** (Universidade Federal do Pará - UFPA); **Rowe, Diva Ester Okazaki** (Universidade Federal da Bahia - UFBA).

Resumen: Esta pesquisa buscou verificar, com base na lacuna de competências individuais, as necessidades de capacitação dos Técnico-Administrativos em Educação lotados na Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). O estudo de natureza qualitativa foi realizado em cinco etapas: análise dos elementos estratégicos; identificação das competências setoriais; identificação das competências individuais; identificação da lacuna de competências; e identificação das necessidades de capacitação. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e questionário. Como resultado do estudo, foram identificadas 56 competências individuais da SGP, sendo que a maioria dessas competências apresentou lacuna com variação igual ou inferior a cinco, indicando pouca ou nenhuma necessidade de capacitação. Apenas cinco competências individuais apresentaram variação da lacuna entre 12 a 20, indicando uma grande necessidade de capacitação dessas competências prioritárias, todas da área de saúde.

Palabras Clave: Gestão por Competências. Lacuna de Competências. Avaliação de Necessidades de Capacitação. Administração Pública.

Texto completo:

1 Introdução

A Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto 5.707/2006, tem como diretrizes o apoio, a promoção, o incentivo, o estímulo e a acessibilidade à capacitação dos servidores para o desenvolvimento de competências individuais e institucionais.

A PNDP define a gestão por competências como "gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando o alcance do objetivo da organização" (BRASIL, 2006).

Diante da necessidade de atender aos objetivos do Decreto 5.707/2006 e implantar um modelo diferenciado de gestão baseado na gestão por competências, o Reitor da Univasf designou uma comissão para propor uma metodologia de implantação da gestão por competências. Como método de trabalho, a comissão optou por avaliar a aplicabilidade desta possível metodologia por meio de um projeto piloto na Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP), por ser um órgão articulador responsável por planejar, desenvolver e executar ações que visem à implementação das políticas de gestão de pessoas, além de ser o órgão responsável pela implantação do modelo de gestão por competências na Univasf.

Nesse contexto, surge como objetivo geral verificar, com base na lacuna de competências individuais, as necessidades de capacitação dos técnico-administrativos em educação lotados na Secretaria de Gestão de Pessoas da Univasf e apresenta os seguintes objetivos específicos: a) analisar os elementos estratégicos da Univasf e da SGP; b) identificar as competências setoriais da SGP; c) averiguar o mapeamento das competências individuais necessárias aos técnico-administrativos em educação lotados na SGP/Univasf; d) averiguar o mapeamento das competências individuais existentes dos técnico-administrativos; e) identificar a lacuna de competências individuais dos técnico-administrativos; f) identificar as necessidades de capacitação dos técnico-administrativos em educação lotados na SGP/Univasf.

O presente artigo apresenta, após esta introdução, os principais conceitos teóricos: Gestão por Competências; Gestão por Competências nas IFES; e Necessidades de Capacitação. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados. Na parte seguinte são apresentados e discutidos os resultados e, por fim, apresenta as considerações finais.

2 Gestão por competências e avaliação necessidades de capacitação

O modelo de Gestão por Competências é uma tendência latente para a área de recursos humanos do setor público, que deve ser baseado em programas de desenvolvimento das competências, inclusive para os seus gestores públicos (OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011). De acordo com Mello e Amâncio Filho (2010), as competências podem ser classificadas em duas grandes categorias: as competências humanas, individuais ou profissionais (relacionadas aos indivíduos ou a pequenas equipes

de trabalho) e as competências organizacionais (relacionadas a uma organização ou a uma de suas unidades produtivas).

A estrutura do modelo de gestão por competências é definida de acordo o perfil de cada organização e os objetivos de adoção dos sistemas de gestão demonstram preocupação pela busca de resultados, alinhados à estratégia empresarial (ROWE, 2005). De modo geral, percebe-se que um estudo sobre o perfil da organização para conhecer seus elementos estratégicos é muito importante e facilitará na identificação das competências organizacionais necessárias para atingir os objetivos propostos. Assim como, o mapeamento das competências é necessário para identificar as competências individuais existentes.

O mapeamento de competências é uma etapa fundamental da gestão por competências, pois orienta as ações para captação ou desenvolvimento das competências identificadas como relevantes para a organização, sendo muito importante que seja realizado com muito rigor para não prejudicar as etapas de captação, desenvolvimento e avaliação de competências (BRANDÃO, 2012). Por meio do mapeamento de competências é possível identificar a lacuna de competências que é a diferença entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências internas existentes na organização (BRANDÃO, 2012).

Nesta etapa, busca-se identificar as competências organizacionais e as competências individuais que devem estar alinhadas à estratégia organizacional. Brasil (2012) classifica essas competências da seguinte maneira:

a) Competências organizacionais: são as competências que estão relacionadas à organização e representam os atributos que a tornam eficaz, podendo ser compreendidas na administração pública como sendo às capacidades necessárias para àquela organização que são percebidas pela sociedade.
b) Competências individuais: são as competências que estão relacionadas aos indivíduos ou a pequenas equipes de trabalho para desenvolver a estratégia estabelecida e refletir as competências organizacionais.

As competências organizacionais são identificadas por meio da análise de documentos estratégicos como os planos estratégicos, a missão, a visão e os relatórios de gestão, por exemplo. Após a etapa de identificação das competências organizacionais, inicia-se o mapeamento das competências individuais que podem estar relacionadas ao indivíduo ou a pequenas equipes de trabalho, conforme já mencionado anteriormente. De acordo com Brandão e Bahry (2005), “a descrição de uma competência, portanto, deve representar um desempenho ou comportamento esperado, indicando o que o profissional deve ser capaz de fazer”.

De acordo com Brasil (2012), o mapeamento das competências individuais poderá ser realizado por meio de diversos métodos como: Análise documental; Entrevista; Entrevista Semiestruturada; Grupo Focal; Questionário.

Ao finalizar a identificação das competências organizacionais e individuais existentes e as necessárias para atingir aos objetivos estratégicos organizacionais, identifica-se a lacuna de competências. É a partir das lacunas de competências que é possível planejar as ações de capacitação visando o desenvolvimento das mesmas (BRASIL, 2012).

2.1 Gestão por Competências nas IFES

Nas IFES, a gestão contemporânea de pessoas perpassa pela criação da Lei n° 11.091/05 que institui o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), fazendo a interligação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano de Desenvolvimento Integrante do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PDICCTAE) até o estabelecimento dos Decretos 5.707/06 (PNDP), 5.824/06 e 5.825/06 (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

De acordo com Burigo e Laureano (2013), o Decreto n° 5.707/2006 desperta sobre a necessidade de implantar um modelo diferenciado de capacitação, com formação fundamentada no desenvolvimento de competências, diálogo entre dirigentes e servidores, e no aprimoramento do pessoal.

Para haver a implantação da Gestão por Competências nas IFES, o embasamento legal é primordial para validar este modelo de gestão. Contudo, além da legalidade, deve-se observar a estratégia organizacional, o conceito de competências para a organização com base na sua missão, visão e objetivos estratégicos e o processo do mapeamento das competências individuais e organizacionais (SILVA FILHO, 2011). O autor destaca que este mapeamento objetiva identificar a lacuna de competências, isto é, a diferença entre as competências necessárias para concretizar a estratégia formulada e as competências internas já disponíveis. O gerenciamento desta lacuna reduzirá ao máximo a discrepância entre estas competências, por isso o passo inicial do processo de mapeamento é a identificação das competências (individuais e organizacionais) para consecução dos objetivos da organização e em seguida realiza-se a coleta de dados com pessoas chave da organização (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

A ausência de publicações com dados sobre o número preciso de IFES que implantaram a gestão por competências, motivou a realização de um levantamento com a Secretaria de Gestão Pública (SEGEP), órgão do governo responsável por desenvolver e implementar o Sistema de Gestão por Competências, para verificar tais informações. Contudo, a própria SEGEP ainda não possui esses dados oficializados.

Diante do exposto, partiu-se para levantamento de publicações que apresentaram resultados de estudos realizados em IFES que implantaram ou ainda estão em fase de implantação da gestão por competências, por meio de pesquisas em base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e periódicos nacionais como a Revista de Administração de Empresas (RAE) e a Revista de Administração Contemporânea (RAC) referente ao período de 2008 a 2014.

Dentre todas as IFES mencionadas, a UFPA é a instituição que apresentou o relato mais estruturado em relação à implantação da gestão por competências. A maioria das IFES ainda está na fase de análise dos seus processos interno, enquanto que a UFPA já realizou o mapeamento das competências setoriais e individuais, sendo possível a identificação das necessidades de capacitação dos servidores da instituição.

2.2 Avaliação de Necessidades de Capacitação

As necessidades de capacitação ou treinamento são descrições de lacunas de competências e podem se manifestar em vários níveis, sendo possível identificar três situações básicas que geram essas necessidades: a) mudanças provocadas por fatores extra organizacionais; b) mudanças internas realizadas na organização; e c) ocorrência de

lacunas de competências ou desvios de desempenho observados nos indivíduos da organização (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006).

Para Ferreira (2009), as necessidades de treinamento podem ser definidas nos níveis organizacional (macro), de macroprocessos, de grupos e tarefas (meso) e individual (micro). A necessidade de treinamento no nível organizacional deve ter como ênfase a lacuna das competências que são transversais ou genéricas, ou seja, necessárias a todos os empregados, devendo ter relação com os objetivos estratégicos da organização (FERREIRA, 2009). Segundo o autor, no nível meso a abrangência é menor que no nível macro, pois o foco é tanto nas lacunas de competências replicáveis que são necessárias a diversos atores de processos organizacionais semelhantes (macroprocessos), como nas lacunas das competências técnicas que são específicas de um determinado grupo ou função (grupos e tarefas). O nível individual é caracterizado pelos treinamentos serem de baixo compartilhamento entre os trabalhadores e por estarem mais voltados ao atendimento de objetivos pessoais e profissionais de aprendizagem (FERREIRA, 2009).

O processo de diagnóstico de necessidades de capacitação possibilita a identificação das possíveis lacunas de competências, visando tornar o planejamento das ações de capacitação mais efetivo (BRANDÃO, 2012). O autor indica duas alternativas para realização do diagnóstico de necessidades de capacitação: *análise organizacional* ou *análise de atividades ou de papéis ocupacionais*. Na *análise organizacional* é proposto um estudo sobre os elementos estratégicos da organização, considerando os indicadores de eficiência e eficácia para identificar se há lacunas de competências que são necessárias para atingir os objetivos organizacionais, enquanto que na *análise de atividades* são verificadas as condições que estão sendo realizadas as atividades demandadas para os empregados, visando identificar se as competências apresentadas pelos mesmos são suficientes para um desempenho eficaz (BRANDÃO, 2012).

Ferreira (2009) questiona por que apenas “levantar” ou “analisar” necessidades de treinamento e não “avaliá-las”? O autor responde ao próprio questionamento ressaltando que avaliar as necessidades de treinamento implica no julgamento da sua magnitude, priorização, além de aferição de sua natureza (cognitiva, afetiva, psicomotora) e complexidade. Para Ferreira (2009) a expressão mais adequada para o método de diagnóstico de necessidades de treinamento é Avaliação das Necessidades de Treinamento (ANT), pois trata de um processo sistemático de identificação de lacunas de competências para aferir a magnitude das necessidades, a prioridade e se causam prejuízo ou não à organização.

Apesar das grandes mudanças e evoluções ocorridas no contexto do trabalho das instituições públicas, por muitos anos o foco dessas mudanças ocorria apenas nos procedimentos e questões operacionais, uma vez que havia a necessidade de atender ao aparato legal, contudo poucas ações eram voltadas para uma atuação mais estratégica da gestão pública. (SILVA; ROWE, 2012). Muitas instituições públicas não possuem seus elementos estratégicos bem definidos e isso dificulta a adoção de práticas mais atuais e eficientes de gestão, como por exemplo o método de Avaliação das Necessidades de Treinamento (ANT) que deve abranger os arranjos organizacionais modernos e a interação entre organizações e o ambiente externo formado por seus interessados.

O conceito de necessidades de treinamento, por sua vez, “refere-se, basicamente, a lacunas de competências dos indivíduos (fim)”, o conceito de avaliação das necessidades de treinamento “refere-se ao processo sistemático de coleta, análise e interpretação de dados destinados à identificação de tais lacunas (meio)”. (FERREIRA, 2009, p. 30). Borges-Andrade (2002) afirma que o Treinamento (T) e Desenvolvimento (D)

podem ser observados como um sistema, que deve ser “integrado por três elementos: (a) avaliação de necessidades; (b) planejamento do treinamento e sua execução e (c) avaliação do treinamento”.

Esses elementos, segundo o autor, mantêm entre si um fluxo de informações e produtos, sendo que o elemento de ‘avaliação do treinamento’ seria o principal responsável por garantir a retroalimentação do sistema por meio de informações que permitam o constante aperfeiçoamento do mesmo (BORGES-ANDRADE, 2002). De acordo com Silva (2012), esse fluxo de informações também permite a alimentação do sistema e direcionamento do mesmo de forma que promova uma ação instrucional capaz de identificar e suprir lacunas de competências. Contudo, as pesquisas sobre este método ainda não são suficientes e a ANT não tem sido realizada de modo sistemático em ambientes organizacionais (SILVA, 2012).

As necessidades de capacitação deste estudo foram identificadas por meio da *análise de atividades ou de papéis ocupacionais*, conforme modelo proposto por Brandão (2012), com base na lacuna de competências individuais dos servidores lotados na Secretaria de Gestão de Pessoas da Univasf. Por meio desta análise foi possível estabelecer as prioridades de capacitação, conforme uma auto avaliação realizada pelos próprios servidores para indicar o grau de domínio das competências mapeadas.

Para identificar o grau de prioridade da capacitação ou a necessidade de aprendizagem que são indicados pela lacuna de cada competência identificada, aplica-se a seguinte fórmula, conforme sugere Brandão (2012): N = I (5 - D). Nesta equação, o ‘N’ indica a lacuna de competência; o ‘I’ indica o grau de importância daquela competência para o desempenho das atividades; o ‘D’ indica o grau de domínio que o servidor possui sobre determinada competência. A lacuna de competência encontrada por meio desta fórmula pode variar de 0 a 20, sendo que os resultados iguais ou inferiores a 5 representam pouca ou nenhuma necessidade de capacitação da competência avaliada, assim como os resultados iguais ou superiores a 12 indicam uma grande necessidade de capacitação da competência avaliada (BRANDÃO, 2012).

3 Procedimentos Metodológicos

O modelo teórico-metodológico utilizado na presente pesquisa de natureza qualitativa foi adaptado de Ferreira (2009) e Brandão (2012). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e questionários. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo proposto por Bardin (2009). Os procedimentos metodológicos utilizados serão detalhados a seguir, considerando a ordem de realização de cada uma delas.

A literatura é copiosa em considerar que a entrevista semiestruturada tem o formato mais apropriado para instrumento auxiliar a ser utilizado nas pesquisas qualitativas (TRIVIÑOS, 2006; MINAYO, 2004). Nessa técnica, o pesquisador levanta certos questionamentos, apoiados em teorias que interessam à pesquisa, e oferece um amplo campo de interrogativas, fruto de novas possibilidades que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante.

A principal técnica utilizada nesta pesquisa para coleta dos dados primários foi a do grupo focal que Westphal, Bógus e Faria (1996, p. 473) a define como “uma técnica de pesquisa que utiliza as sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de

características psicossociológicas e culturais". A técnica de grupo focal foi escolhida por apresentar diversas vantagens como algumas descritas por Westphal, Bógus e Faria (1996): (a) obtenção rápida de dados e com custos mais baixos; (b) favorecer a concretização de um processo pautado pela participação dos envolvidos com o objeto da pesquisa; (c) promover a discussão e reflexão de problemas que emergem da prática cotidiana; (d) possibilitar o encontro de saídas para a transformação de situações.

A primeira etapa desta pesquisa foi adaptada da etapa **macro** da metodologia proposta por Ferreira (2009), uma vez que houve a análise do contexto interno da organização. Nesta etapa houve a *análise documental em documentos institucionais* para atender ao primeiro objetivo específico proposto nesta pesquisa de **analisar os elementos estratégicos da Univasf e da SGP,** por meio da análise dos seguintes documentos: a) Estatuto da Univasf; b) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009 a 2014; e c) *home page* da SGP.

A etapa seguinte foi adaptada da etapa **meso** da metodologia proposta por Ferreira (2009), com a análise das competências técnicas que são específicas de um determinado grupo ou função (grupos e tarefas). A análise minuciosa da Carta de Serviços permitiu a identificação das competências setoriais da SGP.

A validação das competências setoriais e individuais, assim como a definição do grau de importância para cada competência individual, aconteceu por meio da realização de grupo focal. Que foi realizado em uma sala de reunião do gabinete da reitoria, para assegurar a privacidade dos participantes e evitar interferências externas.

Participaram do grupo focal 10 servidores técnico-administrativos em educação lotados na SGP, sendo a amostra considerada válida e composta por 100% de participantes do sexo feminino. Dos participantes, oito ocupam o cargo de Assistente em Administração, um ocupa o cargo de Enfermeiro e um ocupa o cargo de Nutricionista. Os participantes deste grupo focal foram selecionados por possuírem funções estratégicas com alto conhecimento sobre o desenvolvimento das atividades do setor. Os participantes possuíam as seguintes funções: Secretária de Gestão de Pessoas; Diretora de Administração de Pessoas; Diretora de Normas e Seleção de Pessoas; Gestora da Unidade do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS); Chefe da Secretaria Administrativa; Coordenadora de Cadastro e Pagamento; Chefe da Divisão de Cadastro; Chefe da Divisão de Desempenho; Chefe do Setor de Promoção à Saúde.

Todas as competências mapeadas foram inseridas em tabelas com colunas contendo as seguintes informações: competência setorial; categoria da competência; competências individuais; e grau de importância. Essas informações foram organizadas em *slides* de acordo com cada subsetor da SGP e foram projetadas em *datashow* para melhor visualização dos participantes.

Durante a condução do grupo focal, a carta de serviços era apresentada aos participantes. Em seguida, era solicitado aos mesmos que definissem que competências deveriam ser desempenhadas para atender os preceitos do documento. Perguntas como "O que o servidor deve ser capaz de fazer para atender esta exigência?" eram utilizadas para guiar as respostas dos participantes.

Com as competências delimitadas, os participantes eram convidados a identificar

o grau de importância das mesmas para sua unidade. Assim, eles atribuíram a cada competência um grau de importância distinto, dependendo das características de seu setor. Posteriormente, esses resultados do grupo focal foram enviados por e-mail aos participantes, para validação.

As competências delimitadas pelo grupo focal na fase anterior foram inseridas em um questionário aplicado a todos os servidores de forma individual. Foram elaborados questionários separados para cada subsetor da SGP, conforme orientações e modelo do sistema de gestão de competências (GESTCOM) da Universidade Federal do Pará (COSTA; ALMEIDA JR., 2013).

Os questionários foram aplicados com o objetivo de identificar o grau de domínio de cada uma das competências individuais mapeadas pelos subsetores da SGP. Para a aplicação do instrumento, foi empregada a plataforma *SurveyMonkey*. Os servidores analisaram cada uma das competências e utilizaram a escala de 0 a 5 para informar o grau de domínio das competências individuais.

Após a aplicação dos questionários, a lacuna foi calculada com base na fórmula sugerida por Brandão (2012), que considera o grau de importância que foi identificado no grupo focal e o grau de domínio verificado por meio dos questionários individuais.

Assim, as necessidades de capacitação dos Técnico-Administrativos em Educação da SGP foram identificadas, considerando como prioridade as competências que apresentaram maior lacuna.

Os resultados encontrados durante as etapas de Identificação da Lacuna de Competências Individuais e das Necessidades de Capacitação serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

4 Resultados e Discussão

Para identificar as competências setoriais da SGP, realizou-se uma análise documental por meio da utilização da Carta de Serviços do setor que apresenta de forma detalhada os serviços prestados pela secretaria e é um documento validado institucionalmente.

A análise documental da Carta de serviços da instituição possibilitou a identificação das competências setoriais da SGP, conforme as atividades desenvolvidas por cada subsetor. Essas competências foram separadas e organizadas por categorias para posterior validação por meio do grupo focal.

Grupo Focal

Durante a realização do grupo focal, os técnicos selecionados de cada subsetor analisaram se as competências setoriais identificadas correspondiam à sua realidade. As competências foram ajustadas, sendo necessárias algumas exclusões e inclusões de competências, de acordo com as sugestões apresentadas pelos participantes do grupo focal.

Todas as correções sugeridas foram realizadas e enviadas por e-mail para validação final pelos participantes do grupo focal. Como resultado desta etapa, foram identificadas 44 competências setoriais da SGP, considerando a relação de cada uma delas com o subsetor correspondente. Apenas a competência de Assessorar a Secretária de Gestão de Pessoas foi comum a dois subsetores da SGP.

Com as competências setoriais mapeadas, juntamente com as informações acerca do serviço e os fluxogramas disponíveis de cada subsetor na carta de serviços, partiu-se para a identificação das competências individuais da SGP. Foram mapeadas 56 competências individuais da SGP. Essa análise possibilitou a organização dos dados que

posteriormente foram analisados pelos participantes do grupo focal. As informações foram inseridas em tabelas elaboradas para cada subsetor com colunas que apresentavam os seguintes dados: a) competência setorial; b) categoria da competência; c) competências individuais; e) grau de importância.

O grupo focal foi realizado com 10 servidores técnico-administrativos lotados na SGP, ocupantes de funções estratégicas e dos cargos de Assistente em Administração, Enfermeiro e Nutricionista. Ocorreu em duas etapas, o que possibilitou a validação das competências individuais, assim como o grau de importância para cada uma delas. Dentre as competências mapeadas, a competência "**Elaborar documentos oficiais, utilizando editor de texto Word, de acordo com formato estabelecido pela legislação/instruções interna pertinente.".** Foi a única comum a todos os subsetores.

Essas competências individuais mapeadas apresentaram um alinhamento direto com as atividades desenvolvidas pelos TAE's lotados na SGP, uma vez que o mapeamento foi realizado por meio da análise de um documento elaborado pelo próprio setor e validado institucionalmente.

Avaliação de necessidades individuais de capacitação

De acordo com Abbad, Freitas e Pilati (2006), as necessidades de capacitação ou treinamento são descrições de lacunas de competências e podem se manifestar em ocorrência de lacunas de competências ou desvios de desempenho observados nos indivíduos da organização.

Nesta pesquisa, a busca pela identificação das necessidades de capacitação buscou perpassar pelos níveis macro, meso e micro proposto por Ferreira (2009). No nível macro ou organizacional, a análise dos elementos estratégicos ocorreu de forma limitada e impossibilitou a identificação das competências organizacionais. Já no nível meso, a análise documental permitiu a identificação das competências setoriais da SGP que possibilitou um maior alinhamento no mapeamento das competências individuais, assim como na identificação da lacuna de competências dos servidores lotados na SGP, atingindo o nível micro ou individual.

Apesar da instituição já ter avançado em relação aos procedimentos de diagnóstico das necessidades de capacitação, ainda há muito a ser feito para o desenvolvimento de um sistema mais integrado e alinhado às estratégias da organização. Compreendemos que este tipo de diagnóstico apresenta as suas limitações, pois muitos setores não conseguem preencher todos os dados corretamente e a ausência de informações claras e precisas do setor, impacta diretamente no planejamento mais efetivo das ações de capacitação.

Os resultados deste trabalho apontam as necessidades de capacitação que foram identificadas por meio de uma análise mais aprofundada, considerando a diferença das competências existentes e as necessárias para consolidar a estratégia organizacional, ou seja, a lacuna de competências (BRANDÃO, 2012).

Para verificar as necessidades de capacitação desses técnicos com base na lacuna de competências individuais, objetivo geral desta pesquisa, questionários foram aplicados para identificar o grau de domínio das competências individuais mapeadas e, em seguida, houve a identificação da lacuna, conforme resultados que serão apresentados a seguir.

Após a identificação das competências setoriais e das competências individuais,

identifica-se a lacuna de competências para que seja possível planejar as ações de capacitação visando o desenvolvimento das mesmas (BRASIL, 2012). A identificação da lacuna de competências pode ser feita por meio da definição do grau de 'importância' da competência individual identificada e da definição do grau de 'domínio' da competência individual identificada (BRASIL, 2012).

Para Brandão (2012), os resultados iguais ou inferiores a 5 representam pouca ou nenhuma necessidade de capacitação, assim como os resultados iguais ou superiores a 12 indicam grande necessidade de capacitação da competência avaliada. Os resultados obtidos nesta etapa apresentam variação geral da lacuna entre 0 a 20.

As lacunas de competências individuais da Secretária de Gestão de Pessoas, única servidora deste cargo, apresentou variação da lacuna entre 0 a 10, o que indicou pouca ou nenhuma necessidade de capacitação, conforme Tabela 2.

Os resultados obtidos das lacunas de competências individuais dos servidores da Secretaria Administrativa (SA) apresentaram variação entre 3 a 10 para um número de dois servidores, indicando pouca necessidade de capacitação para a maioria das competências mapeadas.

Para os quatro servidores do Departamento de Administração de Pessoas (DAP), assim como entre os três servidores do Departamento de Normas e Seleção de Pessoas (DNSP) que responderam os questionários, os resultados das lacunas de competências individuais apresentam variação entre 0 a 10, indicando novamente pouca necessidade de capacitação para a maioria das competências avaliadas.

Devido as diferentes atribuições desempenhadas pela Coordenação de Capacitação e Desempenho (CCD) e pelo Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), o mapeamento das competências individuais do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) foi realizado separadamente para melhor visualização dos resultados distintos.

Os resultados das lacunas de competências individuais dos dois servidores da CCD apresentam variação entre 0 e 10, o que indica, mais uma vez, pouca necessidade de capacitação.

Devido a sua complexidade e abrangência, o SIASS é o subsetor que apresenta um maior número de servidores dentre os demais subsetores da SGP, sendo quase todos profissionais da área de saúde. Participaram desta etapa da pesquisa um quantitativo de oito servidores que informaram seu grau de domínio, conforme competência individual mapeada. Os resultados obtidos apontam que lacunas de competências desses servidores próximas de 20, indicam uma grande necessidade de capacitação.

Segundo Brandão (2012), quanto maior for o número da lacuna, maior a necessidade de capacitação da competência individual analisada e o gerenciamento desta lacuna reduzirá ao máximo a discrepância entre as competências individuais necessárias e as competências individuais existentes (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

Com esses resultados, torna-se possível identificar as necessidades de capacitação dos servidores lotados na SGP com base na lacuna de competências.

O número de competências com variação da lacuna entre 8 a 10 foi significativo, o que indicou uma média necessidade de capacitação, conforme Tabela 2. Ou seja, dentre as 56 competências individuais levantadas, 32 apresentam lacunas.

Para facilitar a identificação dos servidores que precisa de capacitação, a Tabela 2 indicou a relação dos subsetores, sendo: Secretária de Gestão de Pessoas (SGP);

Secretaria Administrativa (SA); Departamento de Administração de Pessoas (DAP); Departamento de Normas e Seleção de Pessoas (DNSP); Coordenação de Capacitação e Desempenho (CCD) e Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS). A identidade dos participantes desta pesquisa foi protegida para a publicação deste trabalho.

Competência Individual (CI)	**Lacuna**	**Subsetor**	**Servidor**
(CI-1) Acompanhar a execução das atividades dos servidores sob a sua responsabilidade, com intervenções para que o serviço seja alcançado de acordo com os padrões de qualidade e a legislação pertinente.	10	SGP	S1
(CI-2) Propor e acompanhar ações intersetoriais para redução do estresse e melhoria da qualidade de vida dos servidores da Univasf.	10	SGP	S1
(CI-3) Planejar estrategicamente ações que desenvolvam o conhecimento para melhor atuação no trabalho utilizando assim os princípios da coerência e ética.	10	SGP	S1
(CI-4) Elaborar documentos oficiais, utilizando editor de texto Word, de acordo com formato estabelecido pela legislação/instruções interna pertinente.	10	SGP	S1
	10	SA	S2
	10	DAP	S4
	8	CCD	S2
	10	SIASS	S1
	10	SIASS	S3
	10	SIASS	S5
	10	SIASS	S8
(CI-5) Pesquisar informações necessárias de acordo com a demanda apresentada, utilizando diferentes sistemas de informação.	10	SA	S1
	10	DAP	S3
	10	DAP	S4
	10	DNSP	S3
(CI-6) Interpretar e tramitar processos, segundo a legislação vigente.	8	SA	S1
(CI-7) Elaborar planilhas eletrônicas, utilizando Excel, de acordo com o formato das instruções interna pertinente.	10	DAP	S2
	10	DAP	S3
	10	DAP	S4
	10	DNSP	S1
(CI-8) Alimentar sistemas de acordo com a demanda apresentada, conforme critérios estabelecidos pela legislação pertinente.	10	DAP	S3
	10	DAP	S4
	10	SIASS	S3

	10	SIASS	S5
	10	SIASS	S8
(CI-9) Analisar documentos apresentados para concessão do benefício ou direito, de acordo com critérios e limites estabelecidos pela legislação pertinente.	10	DNSP	S3
	10	SIASS	S2
	10	SIASS	S8
(CI-10) Analisar processos de solicitação dos servidores e setores da instituição, considerando a documentação apresentada e a legislação pertinente.	10	DNSP	S3
	10	CCD	S1
	10	CCD	S2
(CI-11) Analisar as solicitações dos processos judiciais, respondendo-as com clareza de acordo com a legislação pertinente.	10	DNSP	S2
(CI-12) Analisar demanda de solicitação do setor administrativo considerando a legislação pertinente.	10	DNSP	S3
(CI-13) Publicar informações em páginas de internet e/ou no DOU por meio do INCOM.	10	DNSP	S3
	8	SIASS	S6
	8	SIASS	S7
(CI-14) Acompanhar as etapas da seleção, obedecendo a critérios de prazos estabelecidos no edital.	10	DNSP	S1
	10	DNSP	S3
(CI-15) Prestar informações à Secretaria para embasamento na tomada de decisões, de acordo com as demandas apresentadas.	10	DNSP	S3
(CI-16) Coordenar o levantamento das necessidades de capacitação por meio de formulário eletrônico juntamente com os setores demandantes.	10	CCD	S1
(CI-17) Desenvolver plano de capacitação com metodologia e cronograma a partir do levantamento de necessidades de capacitação.	10	CCD	S1
(CI-18) Identificar recursos humanos que atendam aos requisitos definidos em edital por meio da análise curricular.	10	CCD	S1
(CI-19) Analisar plano de trabalho proposto pelo facilitador do curso avaliando se corresponde à demanda.	10	CCD	S1
(CI-20) Identificar informações necessárias para concessão do benefício solicitado e critérios de prazos e limites estabelecidos pela legislação pertinente.	10	CCD	S2
(CI-21) Prestar atendimento ao servidor para identificar e sanar as suas necessidades por meio da coleta de dados e encaminhamento subsequente, quando necessário.	10	SIASS	S4
	10	SIASS	S7
	10	SIASS	S8
(CI-22) Realizar procedimento de saúde de acordo com a área de competência profissional (Médico, Enfermeiro, Nutricionista, Psicólogo e Fonoaudiólogo) para basear o melhor encaminhamento.	10	SIASS	S7
(CI-23) Prestar orientações a respeito de bons hábitos voltados à manutenção da saúde do servidor.	10	SIASS	S4
	10	SIASS	S6

	10	SIASS	S7
	10	SIASS	S8
(CI-24) Identificar informações relevantes do atendimento realizado para basear processos decisórios.	10	SIASS	S4
	10	SIASS	S5
	10	SIASS	S7
(CI-25) Analisar dados necessários para embasar processos decisórios.	10	SIASS	S1
	10	SIASS	S2
	10	SIASS	S3
	10	SIASS	S4
	10	SIASS	S5
	10	SIASS	S6
	10	SIASS	S8
(CI-26) Realizar levantamento de indicadores para direcionar as ações de saúde que devem ser realizadas.	10	SIASS	S3
	10	SIASS	S5
	10	SIASS	S7
(CI-27) Desenvolver projetos que visem à saúde e qualidade de vida dos servidores com ações de saúde integral.	10	SIASS	S3
	10	SIASS	S5
	10	SIASS	S7
	10	SIASS	S8
(CI-28) Verificar o estado de saúde do candidato nomeado, de acordo com as recomendações da legislação pertinente.	10	SIASS	S6
	10	SIASS	S8
(CI-29) Sensibilizar os servidores quanto a importância de realizar os exames médicos periódicos.	10	SIASS	S4
	10	SIASS	S5
	10	SIASS	S7
	10	SIASS	S8
(CI-30) Monitorar a realização dos exames médicos periódicos junto à empresa conveniada, de acordo com as recomendações da legislação pertinente.	10	SIASS	S7
	10	SIASS	S8
(CI-31) Analisar os ambientes de trabalho com intuito primordial de reduzir os riscos ambientais, evitando acidentes e doenças ocupacionais.	10	SIASS	S2
(CI-32) Elaborar laudos ambientais para subsidiar a concessão dos adicionais de insalubridade/ periculosidade/ gratificação por raios x junto ao setor administrativo responsável.	10	SIASS	S1
	10	SIASS	S2

Tabela 2 – Competências com Média Necessidade de Capacitação

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da lacuna de competências individuais dos Técnico-Administrativos em Educação lotados na SGP possibilitou a avaliação das necessidades de capacitação desses servidores por meio da indicação das competências que devem ser desenvolvidas de forma prioritária, pois apresentaram variação da lacuna entre 12 a 20, conforme Tabela 3.

Competência Individual (CI)	***Lacuna***

1ª - Alimentar sistemas de acordo com a demanda apresentada, conforme critérios estabelecidos pela legislação pertinente.	20
2ª - Publicar informações em páginas de internet e/ou no DOU por meio do INCOM.	16
3ª - Elaborar documentos oficiais, utilizando editor de texto Word, de acordo com formato estabelecido pela legislação/instruções interna pertinente.	15
4ª - Analisar dados necessários para embasar processos decisórios.	15
5ª - Realizar levantamento de indicadores para direcionar as ações de saúde que devem ser realizadas.	15

Tabela 3 – Competências Prioritárias

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com este resultado, a competência individual que apresentou a maior lacuna e, consequentemente, a maior necessidade de capacitação foi a competência "**Alimentar sistemas de acordo com a demanda apresentada, conforme critérios estabelecidos pela legislação pertinente".**

A avaliação das necessidades de capacitação com base na lacuna de competências permite uma gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento de competências alinhadas aos objetivos organizacionais, estimula o aprendizado específico das competências de maior prioridade e possibilita a melhoria do desempenho do servidor, do setor e, consequentemente, da instituição.

5 Conclusão

O presente trabalho buscou verificar, com base na lacuna de competências individuais, as necessidades de capacitação dos Técnico-Administrativos em Educação lotados na Secretaria de Gestão de Pessoas da Univasf.

Muitas IFES, apesar de já terem iniciado o processo de implantação do modelo de gestão por competências, sentem muita dificuldade em implantar o modelo. Esta dificuldade pode ser devido à complexidade de compatibilizar a legalidade com a realidade que remete ao gestor o desafio de envolver o planejamento com a ação articulados à gestão por competências (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

Para a implantação do modelo de gestão por competências, a análise dos elementos estratégicos da instituição é uma etapa de suma importância, pois permite conhecer o perfil estratégico da organização e contribuir no delineamento das competências organizacionais e individuais. Quando esses elementos estão bem definidos dentro da organização, a identificação dessas competências ocorre de forma mais clara e alinhada com os objetivos organizacionais, tornando o mapeamento de competências mais eficiente.

Apesar da identificação de alguns elementos estratégicos da Univasf e da SGP, a análise desses elementos ocorreu de forma limitada nesta pesquisa, pois a universidade ainda não apresenta suas estratégias bem definidas e os documentos analisados nesta etapa não foram suficientes para identificar as competências organizacionais alinhadas com essas estratégias. Sendo assim, percebe-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o perfil da organização para que seus elementos estratégicos possam ser melhores

definidos, facilitando a identificação das competências organizacionais necessárias para atingir os objetivos propostos.

O mapeamento das competências setoriais foi realizado por meio da análise da Carta de Serviços da SGP, que apresenta os serviços prestados pela secretaria, possibilitando o levantamento desses dados.

A técnica do grupo focal se mostrou adequada para validação dessas competências, por possibilitar uma análise detalhada de cada competência mapeada, assim como a inclusão e exclusão de algumas competências. Vale ressaltar que a escolha desses participantes deve ser criteriosa. Eles devem atuar de forma estratégica no setor para facilitar a compreensão do desdobramento dessas competências setoriais em competências individuais.

Com este estudo, foi possível perceber que a etapa de identificação das competências individuais só deve ocorrer após o mapeamento das competências setoriais para que haja um bom alinhamento. A análise documental da Carta de Serviços possibilitou também a identificação dessas competências que foram validadas no mesmo grupo focal.

A metodologia utilizada se mostrou parcialmente adequada na medida em que possibilitou a coleta de dados de forma satisfatória em praticamente todas as etapas. Contudo, a análise documental dos elementos estratégicos da Univasf e da SGP não foram suficientes para realizar o mapeamento das competências organizacionais, não sendo possível obter resultados esperados desta etapa. A análise de carta de serviços parece ser promissora para a instituição que não possui planejamento estratégico, mas ainda apresenta limitações dentro do modelo de Gestão por Competências.

Os resultados do trabalho identificaram as competências individuais prioritárias que devem ser desenvolvidas. Assim, é possível afirmar que, mesmo considerando as deficiências durante a análise documental, foi possível identificar lacunas de competências na instituição empregando os referenciais normativos já presentes.

Institucionalmente, os resultados desse estudo poderão contribuir para nortear o processo de implantação da gestão por competências na Univasf como um todo. Adotando a metodologia descrita no presente trabalho, considerando as principais competências que devem ser desenvolvidas e os servidores que necessitam de determinada capacitação.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa promove reflexões a respeito de aspectos de mapeamento de competências em IFES ainda pouco explorados pela literatura, principalmente devido à carência de estudos de maior aprofundamento metodológico e empírico, que são relevantes para proporcionar maior eficácia e aplicabilidade do modelo de gestão da capacitação por competências.

O fenômeno estudado nesta pesquisa é complexo, pois necessita de um alto envolvimento da gestão e dos diversos setores da instituição, além do alinhamento com as estratégias organizacionais. Com base na análise dos resultados obtidos, sugerimos que as etapas e técnicas apresentadas neste trabalho possam ser aprimoradas e aplicadas nos demais setores da Univasf, de forma que as mesmas contribuam para melhoria do planejamento das ações de capacitação na instituição.

Quando os objetivos institucionais da universidade estiverem devidamente pactuados, um estudo futuro poderá comparar as competências identificadas pela carta de serviços com as competências identificadas pela análise do planejamento estratégico.

Referências

ABBAD, G. da S.; FREITAS, I. A. de; PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. da S. e MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.231-254.

AYRES, S. M. P. M. **Proposta de um Sistema de Capacitação baseada em Competências para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.** 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 07. p. 31-43. 2002.

BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de Competências:** métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, H. P; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr/jun. 2005.

BRASIL. **Decreto N° 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Decreto N° 5.824**, de 29 de junho de 2006. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm>. Acesso em: 08 dez. 2013.

_____. **Decreto N° 5.825**, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm>. Acesso em: 08 dez. 2013.

_____. **Guia da Gestão da Capacitação por Competências**, 2012. Disponível em: <https://portalsipec.planejamento.gov.br/eventos/iii-encontronacional-de-desenvolvimento-de-pessoas/arquivos/arquivo.2013-0107.0167156876>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BURIGO, C. C. D.; LAUREANO, R. J. Desafios e Perspectivas da Gestão por Competência na UFSC. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 6, p. 197-211, jan. 2013.

COSTA, T. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. C. Mapeamento de Competências Individuais dos Servidores Técnico-Administrativos da Universidade Federal do Pará. In: VI Congresso CONSAD de Administração Pública, 2013, Brasília. ***Anais...*** Brasília: 2013.

DUARTE, M. T.; FERREIRA, S. A.; LOPES, S. P. A gestão por competências como ferramenta para o desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos: case da

Universidade Federal do Tocantins. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 101-120, 2009.

FERREIRA, R. R. **Avaliação de Necessidades de Treinamento:** proposição e aplicação de um modelo teórico-metodológico nos níveis macro e meso organizacionais. 2009. 211 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

MELLO, M. L. B.; AMÂNCIO FILHO, A. A gestão de recursos humanos em uma instituição pública brasileira de ciência e tecnologia em saúde: o caso Fiocruz. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 613-636, maio/jun. 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Difusão do Sistema de Gestão de Pessoas por Competências em Instituições Federais de Ensino Superior na Região Nordeste do Brasil**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B. da. Gestão de Pessoas por Competências nas IFES: entendendo os vínculos entre a legalidade e a realidade. In: III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (EnGPR). 2011, João Pessoa. ***Anais.*** João Pessoa: ANPAD, 2011.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B.; CAVALCANTE, K. O. O sistema de Gestão de Pessoas por Competências na Universidade Federal de Goiás: "sonho de uma realidade" ou "realidade de um sonho"? In: XXXV Encontro da ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. ***Anais.*** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

ROWE, D. E. O. A práxis do impacto da gestão de Competências no desempenho do trabalhador: O Caso da CEMIG. In: XXIX ENANPAD - Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2005, Brasília. **Anais.** Brasília: 2005.

SILVA FILHO, A. I. Mapeamento de Competências**:** novas direções para a prática em organizações. In: XXXV Encontro da ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. ***Anais...***Rio de Janeiro: 2011.

SILVA, G. G.; MENESES, P. P. M. Necessidades de Treinamento Organizacional e Motivação para Trabalhar. **REAd**, Porto Alegre, Edição 71, n. 1, p. 27-62, jan/abr. 2012.

SILVA, R. O.; ROWE, D. E. O. Avaliação das Necessidades de Treinamento: Um estudo da área de gestão da Fiocruz na Bahia. In: XXXVI Encontro da ANPAD, 2012, Rio de Janeiro. ***Anais...***Rio de Janeiro: 2012.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Estatuto da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 2012. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/arquivos/estatuto_novo.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. **Carta de Serviços**, 2013. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br>. Acesso em: 16 mai. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIVASF (2009 - 2014)**, 2009. Disponível em: <http://www.pdi.univasf.edu.br/images/documentospdf/PDIUNIVASF2009_14.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2013.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. de M. Grupos focais: experiências

precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana (OSP)**, Washington DC, USA, v.6, n.120, p. 472-482, 1996. Disponível em: <http://hist.library.paho.org/Spanish/BOL/v120n6p472.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

Administração complexa: uma análise teórico-empírica a partir das práticas empreendidas pelos pró-reitores da universidade federal de rondônia

Autores: Silva Neto, José Moreira da (Universidade Federal de Rondônia); **Santos, Letícia Leite Dos** (Universidade Federal de Rondônia).

Resumen: O presente estudo tem como objetivo fazer uma análise teórico-empírica da teoria da Administração Complexa na Universidade Federal de Rondônia, a partir da atuação dos Pró-Reitores que se encontravam em exercício durante o período de realização da pesquisa (entre abril e maio de 2016). Para atingimento dos fins da pesquisa foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com o quadro de pró-reitores em exercício na Universidade Federal de Rondônia no período supracitado e para coleta e tratamento dos dados, a técnica utilizada foi análise de discurso. Metodologicamente a pesquisa pode ser classificada como descritiva de abordagem qualitativa. Os resultados encontrados apontam que há no discurso dos pró-reitores evidências que demonstram proximidade em relação a alguns princípios estabelecidos na teoria da Administração Complexa, porém, muito ainda pode ser feito para que os recursos humanos, financeiros e materiais utilizados na Universidade sejam melhor aproveitados. Ações simples que podem fazer a diferença no dia a dia dos pró-reitores, os quais têm o desafio de empreender políticas e estratégias na Instituição e que consequentemente influenciam no resultado final do trabalho desenvolvido na Universidade, que tem como foco oferecer um ensino superior com qualidade à sociedade.

Palabras Clave: Administração e organizações complexas, Universidade Federal de Rondônia.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As universidades desempenham papel fundamental na vida em sociedade, sendo *lócus* de produção e disseminação de conhecimento e instituição formadora dos profissionais que exercerão as competências apreendidas na academia, em diversos contextos no mercado de trabalho. Dentro destas Instituições, a atuação dos gestores é essencial para criação de ambientes que oportunizem aos acadêmicos, docentes e demais profissionais, o ambiente necessário para o desenvolvimento intelectual humano e o

aproveitamento de todas as oportunidades que ali podem ser criadas.

Os processos e as interações que ocorrem dentro das organizações, sejam elas públicas ou privadas, têm sido objeto de estudo crescente dentro da chamada Teoria da Complexidade. A Teoria, que começou a ser discutida a partir de meados dos anos 1980 do século XX, através dos estudos do filósofo e sociólogo francês Edgar Morin, veio contribuir com o processo de formação de conhecimento dominante. Até então, o paradigma cartesiano, originado da Teoria de René Descartes, era o único considerado "científico" para o processo de construção do conhecimento. Descartes consagrou o método dedutivo, que afirmava que o caminho para obtenção do conhecimento seria o raciocínio partindo do geral para o particular. Apesar de sua importância, o paradigma cartesiano tem sido cada vez mais questionado, pois observa-se que este já não é suficiente para explicar a complexidade do mundo e suas relações, surgindo assim a necessidade de desenvolvimento de novos paradigmas.

A partir do trabalho de pesquisadores como Tomas Kuhn, nos anos 80, o enfoque sistêmico passou a afetar toda comunidade científica, implementando a necessidade da exploração científica de totalidades, de organização, de relações e das dimensões holísticas do mundo (GRZYBOWSKI, 2005). Diante das ideias da Teoria Sistêmica surgiu a Teoria Complexa. Para Morin (1993), o pensamento complexo busca ao mesmo tempo distinguir e unir, existindo assim uma interdependência entre ordem e desordem, sendo esses elementos simultaneamente complementares, gerando uma interação denominada multidimensional. Pode-se resumir que o pensamento complexo propõe uma forma de ver o mundo como um todo indissociável, sugerindo uma abordagem multidisciplinar para construção do conhecimento.

A Teoria Complexa tem sido aplicada em diversas Disciplinas como: serviço social, filosofia, matemática, estatística, sociologia e também nos estudos acerca das organizações. No contexto organizacional o paradigma baseia-se na ideia de que as organizações são ambientes complexos e dinâmicos constituídos de sistemas sociais econômicos e políticos, que interagem entre si em diversos níveis. Nesse cenário, a partir dos estudos de Axelrod & Cohen (1999), Kelly&Allison (1999), Bauer (1999), Gleizer (2002) e Agostinho (2003) surge a Teoria da Administração Complexa, abordagem gerencial que visa trazer para o universo das organizações contemporâneas os conceitos dessa nova Ciência. Com base no funcionamento dos chamados "sistemas complexos adaptativos", são estabelecidos quatro conceitos-chave: autonomia, cooperação, agregação e auto-organização sendo estes sugeridos como os princípios da "Administração Complexa" (AGOSTINHO, 2003). Tais princípios são tratados nesta pesquisa como "categorias de análise", imprescindíveis às ações estratégicas e operacionais dos gestores públicos, face ao momento de complexidade em que passam as instituições públicas atualmente. Na abordagem da Administração Complexa, o olhar sobre os membros da equipe resulta de uma análise abrangente do ser humano, não apenas como um recurso de trabalho. Desse modo, o esforço do gestor deve estar voltado para essas quatro categorias, visando a criação de condições propícias para a emergência do desempenho desejado.

A hipótese que se apresenta para este estudo, face a complexidade e o processo de gestão da Universidade pública é que a ausência de gestores comprometidos com os objetivos institucionais traz problemas de ordens diversas às entidades públicas de ensino, que vão desde a má utilização dos recursos públicos, até a insatisfação e/ou falta de comprometimento por parte dos demais membros das equipes de trabalho.

Com enfoque voltado para a gestão universitária, portanto, esta pesquisa visa avaliar a atuação dos pró-reitores da Universidade Federal de Rondônia a partir de categorias de

análise estabelecidas na teoria da Administração Complexa, identificando se há convergência entre o comportamento adotado por eles e o indicado na Teoria, apontando em que aspectos as práticas poderiam ser revistas para melhor atuação desses gestores. A pesquisa tem como objetivos específicos: a) avaliar se existem elementos que possam evidenciar a presença dos constructos da Administração Complexa na atuação dos pró-reitores; b) identificar se a atuação dos pró-reitores da Universidade Federal de Rondônia estimula os elementos existentes nas categorias de análise estabelecidas na Administração Complexa; c) indicar em quais aspectos poderia haver uma maior proximidade do comportamento relatado pelos pró-reitores e o comportamento apontado pela Teoria.

2. PROCESSO DE GESTÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na atual "sociedade do conhecimento", as Instituições de Ensino Superior são entidades de extrema importância para o desenvolvimento do ambiente onde atuam, por serem lugar de produção e disseminação de conhecimento e por responsabilizarem-se pela formação acadêmica de profissionais que atuarão em diversos segmentos da sociedade. Essas organizações são consideradas poderoso mecanismo de ascensão social, cabendo valorização para o ensino ofertado pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pois apesar de possuírem menor quantidade de alunos matriculados (28,6%- CENSO,2013) em relação às universidades privadas, tem se destacado na expansão de unidades e no número de acadêmicos matriculados com o passar dos anos. No Brasil, ano de 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, o qual fixava metas que exigiam aumento considerável dos investimentos realizados nessa área, assim como do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior.

A atuação dos gestores dentro dessas organizações não se diferencia em importância das demais, pois é por meio das ações deles que os recursos públicos investidos na instituição poderão ser utilizados de forma eficaz e eficiente sendo efetivamente aplicados, proporcionando aos alunos e a sociedade o pleno atingimento de seus objetivos institucionais: ensino, pesquisa e extensão. Silva Filho (1998) conceitua gestão universitária como uma atividade cujo objetivo é encontrar a melhor maneira de aproveitar os recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição, para o cumprimento de sua missão.

Lobo & Filho (1998) definem que é "na mescla salutar da visão acadêmica e da técnica administrativa que reside a ciência da gestão universitária":

> (...) mescla que permita o controle institucional, a busca de objetivos comuns e globais sem inibir ou amordaçar a capacidade individual de gerar ideias, conhecimentos e tecnologias. É um equilíbrio difícil de se obter, que precisa ser revisto periodicamente e que depende em essência da postura dos dirigentes, de sua respeitabilidade no meio acadêmico e de sua capacidade de liderança (LOBO & FILHO,1998, p.5).

Nas universidades públicas o desafio da gestão é maior que nas universidades privadas, pois além de terem o compromisso social do ensino, pesquisa e extensão, por vezes essas instituições estão condicionadas à legislação como modelo de gestão e defrontam-se com a necessidade de romper com modelo estrutural e burocrático que as enrijece, pois quando inserida no contexto da administração pública, encontra obstáculos para implementar inovações que ela própria desenvolve. Esse desafio para melhor gestão

requer transformações profundas. Face ao perfil diferenciado de administração das IFES é necessário discutir um estilo gerencial que contemple a sua complexidade e objetivos, pois essas instituições são destacadas pelo caráter político, burocrático e colegiado, que torna ainda maior o desafio para gerencia-las.

Novos conceitos como: governança, eficiência, produtividade e competitividade, vem sendo aos poucos inseridos na realidade das instituições universitárias públicas, principalmente após a expansão dessas organizações, ocorridas no Brasil no final do século XX. Ao longo dessa década surgiram vários desafios e novos paradigmas a serem compreendidos e adaptados para gestão universitária, sendo alguns deles:

> [...] necessidade de sobrevivência, de novos caminhos e de crescimento; a necessidade de superar as condutas e os modelos conservadores de planejamento para acompanhar as exigências do mundo do trabalho; a necessidade de criar mecanismos eficientes nos programas institucionais; o acompanhamento da rápida evolução das políticas de governo [...]. (SOUZA *apud* COLOMBO & RODRIGUES, 2011, p.3).

Nas organizações fundadas no conhecimento, como é o caso das universidades, o nível gerencial precisa atuar como facilitador dos processos organizacionais. As mudanças mais que conjunturais, necessitam ser estruturais, na medida em que a longevidade da instituição universitária no Ocidente parece estar associada a uma rigidez funcional e organizacional, que causa uma relativa impermeabilidade a pressões externas, até mesmo uma aversão a mudanças (SANTOS,1999).

2.27 UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA

Ao longo de sua história, as instituições de ensino superior têm evoluído na sua essência (organização, missão, visão, valores) em função de diversos motivos. Baldridge *et al* (1982) destaca que as universidades são organizações complexas, portadoras de objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas, diferenciadas das demais organizações burocráticas, tendo, simultaneamente, a função básica de promover a educação superior, a pesquisa e a extensão, além de serem aglutinadoras do saber produzido pela humanidade. Assim como ocorre em outras organizações, as universidades necessitam para seu pleno funcionamento, utilizar-se de uma série de recursos (materiais, humanos), formular estratégias e desenvolver meios para executá-las. Segundo Morin *apud* Audet e Maloin (1986), de um modo geral, pode-se dizer que quanto mais uma organização é complexa, mais ela admite a desordem. Essa condição lhe fornece vitalidade, porque os indivíduos são capazes de tomar iniciativas para regular esse ou aquele problema sem ter de consultar a hierarquia superior. Essas perspectivas fazem com que as universidades se caracterizem como organizações complexas e constituam-se em um interessante campo para os estudos da teoria das organizações. Tachizawa e Andrade (1999, p.262) afirmam que:

> [...] a sua análise, quando realizada sob esse enfoque, possibilita o estudo das suas dimensões estruturais, observadas como um sistema composto de partes que interagem com o meio ambiente e que, nos tempos modernos, tem-se caracterizado pelo surgimento de grandes organizações burocráticas que conquistaram, à moda de controle social, todas as áreas da sociedade. (TACHIZAWA e ANDRADE, 1999, p.262).

Diante deste cenário, a atuação do gestor universitário estruturada nos princípios da ciência da Administração e no pleno desempenho dos recursos humanos que atuam no

ambiente acadêmico (docentes e técnicos-administrativos), sem prejuízo das particularidades da estrutura acadêmica, como por exemplo o cumprimento da legislação, coloca-se como um dos grandes desafios.

2.2 UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA

As intensas e contínuas transformações que ocorrem na sociedade têm modificado as relações sociais e de trabalho, visando superar a antiga visão fragmentada e unitária. Observa-se uma inter-relação cada vez maior entre os fatores organizacionais e alguns acontecimentos fomentaram a expansão da complexidade, como por exemplo: o expressivo desenvolvimento das tecnologias de informação, a internacionalização da economia, e o desenvolvimento das relações entre as empresas e o seu entorno, aumentando a interdependência entre produtores e consumidores (BOTERF, 2013). Todos esses fatores contribuíram para modificação no modo de organização e distribuição do trabalho. Esse novo cenário impôs as organizações a necessidade de reformularem sua forma de atuação, envolvendo todas as suas relações, sejam internas (colaboradores) ou externas (clientes, fornecedores e sociedade). Para Morin (2003. p.193) o advento da complexidade impõe as organizações pensar de forma organizacional, ou seja:

> [...] compreender que a organização não se resume a alguns princípios de ordem, a algumas leis; a organização precisa de um pensamento complexo extremamente elaborado. Um pensamento de organização que não inclua a relação auto-ecoorganizadora, isto é, a relação profunda e íntima com o meio ambiente, que não inclua a relação hologramática entre as partes e o todo, que não inclua o princípio de recursividade, está condenado à mediocridade, à trivialidade, isto é, ao erro. (MORIN, 2003, p.193).

Pela enorme quantidade de relações existentes dentro das organizações, pelo próprio limite da racionalidade e mesmo pelo processo de complexificação do mundo, observa-se que cada vez mais o controle rigoroso dessas instituições torna-se impraticável. A Ciência da Complexidade pode trazer uma solução para os gestores ao abordar uma importante característica dos sistemas adaptativos complexos: a capacidade de auto-organização. A Teoria, segundo Agostinho (2003), nasceu da observação de fenômenos como a formação de cardumes ou revoadas, sugerindo que, uma vez que certas condições estejam presentes, a ordem pode emergir de situações aparentemente caóticas. Para a autora esses sistemas (células, organismos, sociedades, organizações e ecossistemas) são compreendidos pelos cientistas da complexidade como “complexos adaptativos” pois possuem um tipo de dinamismo que os torna capazes de responder ativamente ao que ocorre ao seu redor (Agostinho, 2001). Ou seja, o sistema é capaz de ajustar seu comportamento a partir do que percebe sobre seu desempenho e as condições do ambiente no qual se estabelece, podendo-se dizer, em resumo, que sistemas complexos adaptativos são sistemas que aprendem. Agostinho (2003) conclui que:

> Em resumo, sistemas complexos adaptativos são organizações em rede formadas por inúmeros agentes, os quais são elementos ativos e autônomos, cujo comportamento é determinado por um conjunto de regras e pelas informações a respeito do seu desempenho e das condições do ambiente imediato. Estes agentes aprendem e adaptam seus comportamentos a partir das pressões de seleção presentes. O comportamento global do sistema emerge, então, como efeito da combinação das interações (não-lineares) entre os diversos componentes (AGOSTINHO,2003, p.15).

Desse modo, na Administração Complexa o olhar da organização perante os membros da equipe não deve restringir-se a um recurso de trabalho e sim de partir de uma análise abrangente do ser humano, sendo considerado em suas dimensões biológicas, psíquicas e sociais.

Para Agostinho (2003) dentro dos Sistemas Adaptativos Complexos existem pontos nos quais uma ação pode gerar um efeito amplificador, considerados “pontos de alavancagem”, que são importantes quando se pretende intervir no comportamento do sistema. No caso das organizações, espera-se influenciar o seu comportamento por meio de ações gerenciais nesses pontos, gerenciando-se desta forma o processo de auto-organização.

Sobre o papel do gestor nessas organizações, a tradição administrativa e a experiência de grande parte das organizações contemporâneas, Agostinho (2003, p. 121) sugere que, seja ele formal ou informal, ao líder caberia a ‘personificação’ das relações de fronteira as quais tenderia a se dedicar exclusivamente. Seu papel seria, tipicamente, o de desempenhar as seguintes funções:

> a) discutir desdobramento de objetivos superiores e assumir objetivos específicos do agregado;
>
> b) traduzir objetivos e restrições (condições ambientais) para os componentes do agregado;
>
> c) favorecer integração interna;
>
> d) responder pelo desempenho do agregado (AGOSTINHO,2003, p. 121).

A partir do funcionamento dos Sistemas Adaptativos Complexos foram desenvolvidas quatro conceitos-chaves que operam como princípios da Administração Complexa: autonomia, agregação, cooperação e auto-organização (AGOSTINHO, 2001). Para a autora, esses princípios relacionam-se da seguinte maneira:

> Indivíduos autônomos, capazes de aprender e de se adaptarem, cooperam entre si obtendo vantagens adaptativas. Tal comportamento tende a ser selecionado e reproduzido, chegando ao ponto em que estes indivíduos cooperativos se unem formando um agregado que também passa a se comportar como um indivíduo e assim por diante. Diz-se, então, que o sistema resultante se auto organiza, fazendo emergir um comportamento global cujo desempenho também é avaliado por pressões de seleção presentes no ambiente (externo e interno). (AGOSTINHO 2001, págs. 8 e 9).

Bauer (1999) defende a ideia de que gerenciar organizações é, em essência administrar relações entre as pessoas - e que isso “é muito mais arte que ciência”. Em resumo, para criação de condições propícias para surgimento do desempenho desejado o esforço de atuação deve ser concentrado em quatro constructos: autonomia, cooperação, agregação e auto-organização.

2.2.1 Autonomia

A autonomia pode ser conceituada como a possibilidade do indivíduo de orientar suas ações partindo de sua própria capacidade para julgá-las. Para Morin (2003, p. 282) quanto mais um sistema desenvolve sua complexidade, mais desenvolverá sua autonomia, tendo assim mais dependências múltiplas. O princípio da Autonomia, segundo Agostinho

(2003, p. 110) “estabelece que maior parcela dos membros da organização, antes simples executores de ordens, seja incluída no papel de tomadores de decisão, sendo orientados por sua própria capacidade de julgamento a respeito do que apreendem do ambiente ao seu redor”.

Os integrantes de uma equipe, segundo Bauer (1999), devem ter um razoável grau de autonomia para estabelecer tanto os objetivos de seu trabalho como a própria forma de trabalhar, dispondo de alguma margem para adotar decisões e ações com as quais seus gerentes possam eventualmente não concordar. As decisões que forem consideradas operacionais devem ser delegadas aos níveis inferiores, até chegarem à instância que lhes dê valor, em que, serão tratadas criativamente.

A diminuição do clássico controle hierárquico traz certas vantagens para a organização: a) benefícios da autonomia para as empresas; b) adaptabilidade; c) redução drástica do número de pessoas em cargos de comando (as quais, teoricamente, tem uma remuneração maior) e a consequente diminuição do número de atividades que não agregam valor ao produto ou serviço. Todos esses fatores, em maior ou menor grau implicam significativa redução dos custos ou melhor aproveitamento dos recursos existentes.

Além disso, uma maior autonomia das equipes de trabalho tende a diminuir o número de pessoas envolvidas e aumentar a intensidade das relações entre elas, favorecendo a velocidade e a qualidade das informações compartilhadas. (AGOSTINHO, 2003). Assim, a redução de custos e a maior agilidade aumentam a adaptabilidade da organização frente a mudanças. O aumento da diversidade e da autonomia permite a criatividade, aumentando a probabilidade de geração de ideias novas que otimizem os produtos e processos. Dessa forma, novas soluções são inventadas, aperfeiçoadas e reproduzidas a todo instante, aumentando a diversidade das soluções a ser selecionada.

Quando é permitido que o indivíduo seja autônomo, estimula-se sua capacidade de observar as consequências de seu comportamento e ajustar seus atos para atingir os propósitos desejados (AGOSTINHO, 2001). Testando a eficácia ou não de suas ações o liderado pode aumentar a velocidade de aprendizado, tanto individual quanto organizacional ocasionando assim a redução de erros. Desse modo considera-se então, que a autonomia é erro-supressora. Além disso modelos organizacionais baseados na autonomia, ao contrário das estruturas rigidamente hierárquicas, conseguem fazer com que o conflito seja resolvido local e imediatamente, evitando que tome maior vulto (AGOSTINHO,2001).

2.2.2 Cooperação

O termo cooperação Morin (1996, p. 215) “é coerente com o próprio sentido de complexidade, isto é, complexus = aquilo que é 'tecido' junto". A partir de Agostinho (2002, p.112) a direção da organização deve empenhar-se para gerar as condições propícias para que um padrão de relações colaborativas emerja internamente, sem a necessidade de mecanismos de autoridade. Porém não basta que os líderes abdiquem da autoridade, mas deve-se estabelecer um padrão de comportamento que dê suporte a legitimação da atuação autônoma da equipe, promovendo a melhor capacidade de julgamento de seus membros (AGOSTINHO, 2003). Em resumo Bauer (1999) corrobora que a produtividade e os resultados de pessoas trabalhando em grupo são potencialmente maiores que a soma de seus esforços, se tomados individualmente. Para sustentação de um sistema de Gestão autônoma podem surgir dúvidas por parte dos gestores sobre que comportamentos podem ser adotados. Agostinho (2003, p.55) indica alguns como:

> [...] a) encorajar as emoções; b) inspirar uma visão compartilhada; c) capacitar os outros a agir; d) modelar o caminho pelo exemplo; e)

> desafiar e questionar os processos estabelecidos, além capacidade de reconhecer estratégias dos demais integrantes da equipe, ajustando-as de forma que o resultado seja benéfico para todos. (AGOSTINHO, 2003, p.55).

O trabalho em equipe e o planejamento das metas a serem alcançadas são práticas que podem promover a capacidade de reconhecimento das estratégias individuais e coletivas. Ao longo do processo, os possíveis conflitos e desafios deverão ser trabalhados por meio da agregação em torno de um objetivo comum, da formação de relações duradouras que não só favoreçam a cooperação, como também permitam que suas habilidades e conhecimentos sejam compartilhados e enriquecidos (PACHECO, 2004). Desse modo a cooperação é tida como fator crítico para as organizações que queiram aproveitar o conhecimento produzido e espalhado na organização. É possível dizer que quanto maior capacitação dos membros da equipe maior é a necessidade de uma cooperação espontânea para o fluxo desses conhecimentos.

2.2.3 Agregação

Para Bauer (1999) o processo de agregação é contínuo e serve para identificação de relações vantajosas para a emergência da competência de um agregado. Quando um grupo é formado para atingir objetivos, os indivíduos atuam autonomamente, porém é importante que cada um esteja integrado aos objetivos globais para que saiba a exata medida em que seu trabalho pode contribuir para concretização dos mesmos. A clareza quanto aos objetivos mais gerais e as metas de desempenho que devem ser cumpridas pelos agregados e suas equipes é imprescindível para que o indivíduo possa tomar parte deles (AGOSTINHO, 2003). Ter uma visão global da organização permite uma maior visualização das restrições sofridas tanto pelo sistema como pelo agregado.

O líder, mais do que representante da equipe, é o ponto de conexão com os níveis de agregação superiores, devendo traduzir os objetivos mais gerais em metas para os demais componentes (PACHECO, 2004). Desse modo o líder deve atuar esclarecendo os prováveis impactos do trabalho individual, do trabalho da equipe, assim como as implicações destes para as atividades globais da organização, compartilhando seu conhecimento e viabilizando a recepção e compreensão de feedback, dando a cada indivíduo a oportunidade de ajustar seu comportamento de forma autônoma, contribuindo para alcance dos objetivos da organização.

2.2.4 Auto-organização

A ação gerencial constitui, segundo Carvalho (1999) um dos mais importantes suportes à implementação de novas abordagens no trato das questões de recursos humanos, uma vez que um dos papéis dos gerentes nas organizações inovadoras é o de favorecer o ambiente para o aprendizado e no papel de educador, têm o desafio de potencializar o desenvolvimento das pessoas.

Portanto, caso os indivíduos influentes de uma organização queiram tirar proveito do potencial auto-organizante desses sistemas, sua atuação estará voltada para a geração das condições propícias para isso, afastando-se da prescrição e do controle. Considerando que o desempenho global é conseguido a partir da coerência das ações de indivíduos que cooperam entre si, tais condições se referem àquelas capazes de:

- **atrair** indivíduos com competências relevantes e permitir que tenham autonomia para utilizá-las;

- **estimular** o surgimento de um padrão de relações predominantemente cooperativas;
- **fazer** com que as percepções individuais sejam mutuamente compartilhadas, promovendo o aprendizado conjunto;
- **garantir** que o resultado das ações seja reportado aos atores e que estes sejam capazes de compreendê-lo e de ajustarem seu comportamento. Em outras palavras, garantir a eficiência e eficácia do feedback.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A técnica utilizada para investigação e análise dos dados foi análise de discurso, através da interpretação dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, com o fim de identificar no discurso dos entrevistados características da Administração Complexa. A análise do discurso é um método cujo objetivo é não somente compreender uma mensagem, mas reconhecer qual é o seu sentido, ou seja, o seu valor e sua dependência com um determinado contexto (EITERER,2008, p.20). Putnam e Fairhust (2001), definem análise do discurso como sendo o estudo de palavras e expressões: tanto a forma quanto o uso no contexto, além dos significados ou interpretações de práticas discursivas.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas individuais semiestruturadas com os cinco ocupantes do cargo de pró-reitor na Universidade Federal de Rondônia. O caráter semiestruturado das entrevistas permitiu que durante a realização das mesmas fossem inseridas perguntas ao longo da conversação que não estavam previstas no roteiro e assim elucidar algumas respostas por parte dos entrevistados.

Os dados coletados nas entrevistas foram interpretados de acordo com a categorização feita com base no referencial teórico da pesquisa, conforme descrito no Quadro 1 - Definição das categorias de análise e elaboração do roteiro de pesquisa.

Quadro 1: Definição das categorias de análise e elaboração do roteiro de pesquisa

	DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA	**DEFINIÇÃO OPERACIONAL**	**PERGUNTAS ROTEIRO DA PESQUISA**
Categoria analítica I: AUTONOMIA	Indivíduos autônomos, capazes de aprender e se adaptar, cooperam entre si obtendo vantagens adaptativas. A legitimação da autonomia também passa por diminuir a distância entre operação e gerência, tornando mais simétricas as relações entre eles. (AGOSTINHO, 2001, 2003)	Identificar se o (a) pró-reitor (a) estimula a autonomia nos liderados, avaliando os seguintes pontos: aproximação do Pró-reitor a equipe, abertura do líder em relação as ideias dos liderados, se os líderes inspiram uma visão compartilhada e capacitam os colaboradores para ação autônoma.	1) Pessoas que não atuam no cargo de gestão costumam opinar sobre os processos de trabalho? Se sim, de que forma? 2) Houve alguma inovação implantada no trabalho que partiu de uma ideia emitida por alguém da equipe? Se sim, cite exemplos. 3) De que forma o (a) Senhor (a) vislumbra essa interferência? 4) A equipe é estimulada pelo (a) senhor (a) a participar de cursos para capacitação

			relacionados ao trabalho? Se sim, de que forma?
Categoria analítica II: **COOPERAÇÃO**	A direção da organização deve empenhar-se em gerar as condições propícias para que um padrão de relações colaborativas emerja internamente, sem a necessidade de mecanismos de autoridade. É a cooperação entre indivíduos de uma equipe, ou mesmo entre equipes, que permite o fluxo de conhecimentos capaz de contribuir para o desempenho da organização (AGOSTINHO, 2003)	Identificar se o (a) pró-reitor (a) trabalha em colaboração com seus liderados, e como estes colaboram uns com os outros, verificando se compartilham conhecimento e habilidades e se há promoção dessa interação pelo líder.	1) Como o (a) senhor (a) avalia o seu relacionamento com a equipe? Por que? 2) O (a) senhor (a) considera que sua equipe trabalha unida? Por que? 3) Na sua opinião há compartilhamento dos conhecimentos e habilidades aprendidas? Se sim, de que forma? 4) Nas ausências dos colaboradores, as atividades sofrem solução de continuidade? De que maneira essas ausências são superadas? 5) Há conflitos entre os membros da sua equipe? Se sim, com que frequência? Como costumam ser equacionados?
Categoria Analítica III: **AGREGAÇÃO**	Estabelece que as fronteiras de um agregado - seja ele uma equipe, um setor, um departamento ou assim por diante - definem o universo de ação autônoma. (AGOSTINHO, 2001).	Identificar se a equipe conhece os objetivos setoriais e globais da Universidade assim como as implicações do seu trabalho para os demais colegas da equipe e para os demais setores da instituição.	1) O (a) senhor (a) considera que os integrantes da sua equipe possuem papéis bem definidos e complementares entre si? Justifique. 2) Sua equipe tem conhecimento acerca das metas e objetivos globais da Universidade? 3) O (a) senhor (a) estimula o conhecimento desses objetivos pelos colaboradores? Se sim, de que forma?

Categoria Analítica IV: **AUTO-ORGANIZAÇÃO**	Estabelece que a direção da organização deve garantir que o resultado das ações seja reportado aos atores e que estes sejam capazes de compreendê-lo e de ajustarem seus comportamentos autonomamente (AGOSTINHO, 2003)	Identificar como o pró-reitor fomenta a criação de mecanismos eficientes de *feedback,* garantindo a legitimidade da autonomia dos indivíduos.	1) É realizado feedback sobre o trabalho realizado pela equipe em relação a importância do mesmo para o atingimento dos objetivos globais e setoriais? Se sim, de que forma e com que frequência? 2) Em sua equipe o (a) senhor (a) consegue observar algum (a) colaborador (a) que se destaca na interação com os demais? Se sim, quais as principais evidências? 3) Nas ausências dos colaboradores, as atividades sofrem solução de continuidade? De que maneira essas ausências são superadas? 4) Qual o posicionamento adotado pelo (a) senhor (a) quando alguém da equipe comete um erro?

Fonte: desenvolvido pelos autores da Pesquisa.

Através da análise interpretativa dos discursos obtidos nas entrevistas, foi possível apontar características da gestão relatadas pelos pró-reitores que corroborem ou refutem com os preceitos da teoria da Administração Complexa.

4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 AUTONOMIA

Por meio de análise das respostas obtidas, observa-se que em todas as pró-reitorias há uma certa abertura para opinião ou sugestão dos membros da equipe que não possuem cargos de gestão, em relação a melhoria dos processos de trabalho. No discurso dos pró-reitores foram citados exemplos pontuais sobre as contribuições dos membros para melhoria dos processos e no desenvolvimento do trabalho e, no geral, todos consideram essa interferência positiva. Em relação ao incentivo para capacitação com vistas a realização de ações autônomas, apenas o Entrevistado Cinco demonstrou pelas respostas não acreditar nem priorizar a capacitação para o desenvolvimento dos membros da equipe, considerando a experiência prática como mais válida para resolução dos problemas relacionados ao trabalho. A abertura do (a) pró-reitor (a) às sugestões da equipe somada ao incentivo e permissão para capacitação, induz o comportamento autônomo dos indivíduos, diminuindo a distância entre a operação e gerência e facilitando a troca de informações e compartilhamento das rotinas do trabalho. As capacitações para realização do trabalho são

de extrema importância para que o servidor aprenda de maneira correta a desempenhar suas funções e tenha autonomia para desempenha-las.

Quadro 2 - Relação entre os princípios da Administração Complexa e o comportamento adotado pelos pró-reitores em relação a AUTONOMIA

Princípio	Comportamento esperado	Comportamento relatado
Autonomia	- Incluir membros da organização no papel de tomadores de decisão; - Estimular e legitimar a ação autônoma; - Utilizar a criatividade dos membros para melhoria de serviços e processos.	- Em todas as pró-reitorias, em menor ou maior grau foi possível identificar incentivo por parte do pró-reitor em relação a participação dos membros da equipe em cursos de formação ou qualificação; - Com exceção do Entrevistado 5, em todas as pró-reitorias foi possível pontuar exemplos práticos da melhoria de processos ou rotinas de trabalho que foram sugeridas pelos membros da equipe que não ocupam cargo de gestão, indicando a legitimação da ação autônoma e permissão de utilização da criatividade dos membros.

Fonte: Dados da Pesquisa

4.2 COOPERAÇÃO

O que se pôde notar acerca do estímulo ao comportamento cooperativo foi que todos os entrevistados consideram que as equipes trabalham de forma unida. As evidências variam desde a resolução pacífica de eventuais conflitos, até a realização de reuniões para troca de informações e eventos de confraternização entre a equipe, conforme relatado pelos entrevistados 1 e 3 respectivamente. Em relação ao compartilhamento de conhecimentos os resultados evidenciam que os pró-reitores consideram que este fato ocorre, com exceção do entrevistado 5, que considerou que em virtude da peculiaridade do trabalho realizado por cada um e das constantes mudanças ocorridas na legislação, esse compartilhamento só ocorre em parte do trabalho. Todos os entrevistados relataram que a equipe enfrenta/enfrentou conflitos e o modo de resolução destes variou desde o diálogo do pró-reitor com as partes envolvidas, conforme relatado pelo entrevistado 4, até a resolução por parte dos próprios envolvidos, conforme relatado pelos entrevistados 1, 2 e 3. O entrevistado 5 relatou que age preventivamente ao conflito, escalando as pessoas para que trabalhem em áreas nas quais o risco de haver conflitos é menor.

Quadro 3 - Relação entre os aspectos teóricos da Administração Complexa e o comportamento relatado pelos pró-reitores, em relação ao princípio COOPERAÇÃO.

Princípio	Comportamento esperado	Comportamento relatado

Cooperação	- trabalhar em cooperação com a equipe; - estimular a cooperação entre os membros da equipe; - estimular o compartilhamento de conhecimentos e habilidades apreendidos; - resolver conflitos de forma franca e negociada.	- todos os entrevistados consideraram por meio de evidências diversas que a equipe a qual fazem parte trabalha unida e em cooperação; - com exceção do entrevistado 5, que julgou peculiar e variável as atividades que a equipe desempenha para que haja compartilhamento das dos conhecimentos e habilidades apreendidas, todos os demais apresentaram evidências de que a há esse compartilhamento na equipe; - em relação a maneira de resolver conflitos apenas o entrevistado 4 demonstrou resolvê-los de forma negociada.

Fonte: Dados da Pesquisa

4.3 AGREGAÇÃO

Para Agostinho (2003), agregação é o processo pelo qual um sistema se torna mais do que um conjunto de partes, uma equipe mais do que um simples agrupamento de pessoas. Deste processo surgirão no ambiente capacidades e competências que não se poderiam atribuir a cada membro da equipe, de forma individual. Para concretização desse princípio é importante que a equipe tenha conhecimento acerca dos objetivos globais da organização assim como a maneira pela qual a participação de cada membro contribuirá para alcance desses objetivos. Quanto mais clara for a compreensão de cada membro acerca de seu papel perante a equipe, maior será a disposição para contribuir. Nesse contexto o papel da hierarquia é essencial para desdobrar esses objetivos a equipe, esclarecendo o papel de cada um bem como a importância dos mesmos nesse processo.

A partir da análise dos relatos pode-se perceber que não há uma certa uniformidade entre os setores acerca do conhecimento dos membros da equipe acerca das metas e objetivos globais da organização. Os entrevistados utilizam o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição como balizador de conhecimento das metas e os membros que participaram na elaboração do Plano são considerados “conhecedores” das mesmas e dos objetivos globais da Unir, porém não foi observado nos relatos de nenhum entrevistado, algum mecanismo que seja regular e ressalte a importância de conhecer esses objetivos para o trabalho realizado pelos membros.

Quadro 4 - Relação entre os aspectos teóricos da Administração Complexa e o comportamento prático adotado pelos pró-reitores em relação ao princípio AGREGAÇÃO

Princípio	**Comportamento esperado**	**Comportamento relatado**
Agregação	- Estimular o conhecimento das metas e objetivos	- O estímulo que os entrevistados utilizam para fomentar o

	globais e setoriais; - Conhecimento dos membros sobre a importância do trabalho que realizam para atingimentos das metas setoriais e globais da Instituição	conhecimento dos objetivos e metas globais da organização é a participação na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIR, porém nem todos os membros da equipe participaram da elaboração, com exceção dos entrevistados quatro e cinco que exigem no momento da elaboração do Plano de ação da Unidade seja consultado o PDI para que as ações estejam em consonância com os objetivos presentes neste. Nota-se uma falta de controle sobre as atividades realizadas no dia a dia das pró-reitorias para que se possa verificar se de fato estão de acordo com as metas globais da Instituição. Em virtude dessa falta de acompanhamento regular das atividades os membros da equipe podem "perder de vista" a importância e a função das atividades que realizam.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos discursos dos entrevistados.

4.4 AUTO-ORGANIZAÇÃO

A partir dos relatos dos pró-reitores, em relação aos mecanismos de feedback não foi possível observar nas práticas dos entrevistados algo que ultrapasse as reuniões para elaboração do Plano de ação ou para avaliação dos servidores demanda para progressões funcionais, ou seja, não há um retorno regular acerca do resultado dos trabalhos realizados pelas equipes das pró-reitorias, sendo inclusive ressaltado pelo Entrevistado 3 como um "ponto a ser melhorado". Com exceção da pró-reitoria do entrevistado 5, em todas as outras foi possível constatar que os pró-reitores vislumbram a existência de lideranças informais na equipe, porém, com exceção do entrevistado 1, não foi possível identificar de que forma essas lideranças são aproveitadas pelos gerentes formais. Em relação a continuidade do trabalho na ausência de algum membro da equipe, o que indica a capacidade da pró-reitoria em se auto-organizar todos os pró-reitores relataram que não há problemas na continuidade, seja pela redistribuição de tarefas conforme relatado pelos entrevistados E3 e E5 seja pela assunção de outro membro da equipe as tarefas do membro que se encontra ausente, sem que haja consideração de desvio de função. Quanto ao comportamento adotado pelo pró-reitor quando alguém da equipe comete algum erro todos os pró-reitores demonstraram que possuem certa flexibilidade em relação aos mesmos, porém somente o entrevistado quatro demonstrou permitir que o erro cometido possa servir de aprendizado para os demais membros, ao pedir que um terceiro membro corrija eventuais desvios do outro.

Quadro 5 - Relação entre os aspectos teóricos da Administração Complexa e o

comportamento adotado pelos pró-reitores em relação ao princípio AUTO-ORGANIZAÇÃO.

Princípio	**Comportamento esperado**	**Comportamento relatado**
Auto-organização	- Garantir que o resultado das ações e dos trabalhos realizados sejam reportados aos membros da equipe, criando mecanismos eficientes de *feed-back* para que esses sejam capazes de compreende-lo e ajustarem seu comportamento conforme a demanda do trabalho; - verificar a presença de lideranças informais nas pró-reitorias e de que modo elas são aproveitadas; - verificar se existe continuidade no trabalho realizado pela equipe quando algum membro da pró-reitoria se ausenta; - garantir que os erros sejam tratados de forma flexível e negociada.	- Não foi observado no relato dos pró-reitores mecanismos regulares de feedback além das reuniões para elaboração do Plano de Ação ou os processos de avaliação para progressão dos servidores; - As lideranças informais são identificadas mas com exceção do entrevistado 1 não foi possível verificar o aproveitamento das mesmas para promoção da autonomia da equipe; - A continuidade do trabalho na ausência de algum membro foi identificada em todas as pró-reitorias, seja pela redistribuição das tarefas seja pela assunção da mesma por outro membro da equipe que saiba desempenha-lo no momento. - Em relação aos erros todos apresentaram ser flexíveis, porém só o entrevistado 4 demonstrou que utiliza o mesmo para o aprendizado pela equipe.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos discursos dos entrevistados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões inerentes a melhor gestão dos recursos públicos, sejam eles físicos, materiais ou humanos têm uma relevância imensurável para melhoria dos serviços públicos oferecidos aos cidadãos. A sociedade anseia por um ensino superior de qualidade e o trabalho desenvolvido pelos pró-reitores representa em grande parte o esforço para crescimento e melhoria contínua das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Os mesmos têm como atribuições gerir pessoas, conflitos, normas, recursos financeiros, materiais e conforme relatado pela maioria dos entrevistados nessa pesquisa, acumulam essas funções com o papel de docente. São inúmeras as demandas cotidianas desses profissionais, o que caracteriza a complexidade do ambiente nos quais esses gestores estão inseridos. Esta pesquisa teve como pretensão contribuir para o trabalho desses atores, trazendo uma teoria recente para testagem empírica e com o rigor científico necessário em um trabalho acadêmico. Procurou-se contribuir principalmente na forma como esses servidores conduzem as equipes pertencentes as pro-reitorias a que foram designados, sendo verificado se nas práticas relatadas por eles, poderiam ser encontrados os princípios

elencados na teoria da Administração Complexa, fazendo correspondência com as demandas existentes em ambientes complexos, tais como o das Instituições de Ensino Superior. Essas entidades são consideradas complexas por vários motivos, dentre eles: atuarem em suas múltiplas funções- ensino, pesquisa e extensão, pelos vários cursos de formação profissional que oferecem, muitas vezes em variadas áreas de conhecimento, por possuírem relações em vários níveis hierárquicos e profissionais (técnicos, docentes, especialistas, mestres, doutores) entre outros. Apesar de não estarem totalmente alinhados aos elementos da Administração Complexa, notou-se que alguns comportamentos já são adotados pelos pró-reitores da Universidade Federal de Rondônia, sendo possível identificar situações nas quais os princípios estão presentes.

Após os apontamentos registrados no tópico anterior, entende-se atingido o objetivo proposto nesse trabalho. Sabe-se que cada pró-reitoria tem um universo diferente de problemas, demandas e objetivos a cumprir, porém alguns comportamentos padrões podem ser adotados pelos pró-reitores, para facilitar e melhorar a comunicação, processos autônomos, organização, interação, agregação, entre outros, otimizando a utilização dos recursos humanos, materiais e consequentemente financeiros da Universidade. Dessa forma os comportamentos apontados como “passíveis de melhoria” nessa pesquisa podem ser identificados como as contribuições da mesma, para que cada pró-reitor ou gestor possa avaliar o comportamento que adota perante o trabalho desempenhado na Universidade analisando de que forma pode orientar melhor as ações da equipe. O fato de ter uma Universidade Federal como lócus de análise também pode ser apontado como um diferencial do trabalho, pois ainda há uma grande demanda por estudos sobre gestão nesse tipo de organização.

Essa pesquisa não teve como pretensão esgotar as possibilidades de análise sobre o tema, sugerindo-se como continuidade desse trabalho que ele alcance também a visão das demais unidades acadêmicas, assim como dos demais membros que trabalham nas pró-reitorias da Universidade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, M. A **Organização Emergente: Gerenciando o Processo de Auto-Organização**, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Engenharia de Produção da COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

AGOSTINHO, M. **Complexidade e Organizações**: Em Busca da Gestão Autônoma. São Paulo: Atlas, 2003.

AUDET, Michel; MALOIN, Jean-Louis. **The Generation of Scientific, Administrative Knowledge. Presses de l'Université Laval,** Quebec, 1986, p. 135-154). Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Morin5.html Acessado em: junho de 2011. Florianopolis, Santa Catarina, Brasil.

AXELROD, R.; COHEN, M. ***Harnessing Complexity: organizational implications of a scientific frontier***, New York: The Free Press, 1999.

BALDRIDGE, J. Vitor et al. **Estructuración de políticas e liderazgo efectivo en la educación superior.** México: Noema, 1982.

BAUER, R. ***Gestão da Mudança: Caos e Complexidade nas Organizações***, São Paulo, Editora Atlas, 1999.

COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mário. **Desafios da gestão universitária**

contemporânea. Penso Editora, 2011.

BOTERF, Guy **Le. Desenvolvendo a competência dos profissionais**. São Paulo:

Bookman, 2003.

CARVALHO, Maria do Socorro M. V. **Curso de formação geral básica para altos executivos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes> Acesso em: 29/03/2016.

EITERER, Luiz Henrique**. O método da análise do discurso, 2008.** Disponível em: http://lheiterer.blogspot.com.br/2008/07/o-mtodo-da-anlise-do-discurso.html. Acesso em 13 de julho de 2016.

LOBO, Roberto Leal. SILVA, Filho. Revista TREVISAN, Seção Ideias, edição de 11/1998. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_008.pdf. Acesso em: 18.04.2015.

GLEISER, I. ***Caos e Complexidade*: A Evolução do Pensamento Econômico**, Rio de Janeiro, Editora Campus, 2002

KELLY, S.; ALLISON, M. A. ***The Complexity Advantage*,** New York: McGraw-Hill, 1999.

Grzybowski, C. T. (2005). **O pensamento sistêmico e o estudo da teologia**, Vox Scripturae, 14 (1), 98-104.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

PACHECO. Patrícia Perovano. **Princípios da administração complexa e células. Semiautônomas: um estudo de caso na embraço**. Joinville, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza**. Da ideia de universidade à universidade de ideias.** In: Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999

TACHIZAWA, T. e ANDRADE, R. O. B. de; **Gestões de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

Florescimento organizacional e desempenho: uma pesquisa com docentes de uma universidade pública

Autores: Silveira-Martins, Elvis (Universidade Federal de Pelotas – UFPel); **Raasch, Michele** (Universidade Federal de Pelotas – UFPel); **Gomes, Camila Cabrera** (Universidade Federal de Pelotas – UFPel); **Delevedove, Otávio Augusto Zanin** (Universidade Federal de Pelotas – UFPel); **Leite, Felipe Kopp** (Universidade Federal de Pelotas – UFPel).

Resumen: O florescimento organizacional está associado à percepção de emoções positivas, como o bem-estar, satisfação. Entende-se que estes sentimentos são aqueles que os indivíduos buscam em suas vidas profissionais. Assim, os indivíduos que florescem no trabalho tendem a empenhar-se e, por conseguinte, desempenham melhor suas funções, assim como expressam sentimentos positivos em relação à organização profissional que integram. Partindo desta perspectiva, este trabalho objetiva confrontar o florescimento organizacional com o desempenho percebido pelos docentes de uma universidade pública federal do estado do Rio Grande do Sul. Para tal, foi realizada uma pesquisa junto a 107 docentes de cursos da área de ciências sociais aplicadas (classificação CNPq). A análise valeu-se de técnicas estatísticas multivariadas como: análise fatorial exploratória, confirmatória e equações estruturais. Os resultados apresentaram relação positiva entre o florescimento organizacional e o desempenho percebidos pelos docentes. Desta forma, conclui-se que os resultados são congruentes com os apontamentos da literatura, sendo que os investimentos em estratégias que proporcionem o bem-estar no trabalho (florescimento), devem ser objeto de estratégias dos tomadores de decisões da Universidade, uma vez que existe proporcionalidade, influente e positiva, com o desempenho que será aferido futuramente.

Palabras Clave: florescimento organizacional, desempenho, docentes, universidade pública.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Para algumas pessoas o ambiente de trabalho chega a ser considerado como uma segunda casa, pois passam a maior parte do seu tempo no trabalho. Estes profissionais, além das atividades específicas de sua profissão, acabam no exercício desta a realizar outras atividade complementares. Este é o caso do docente universitário: além de ensinar, necessita pesquisar, publicar o resultado de suas pesquisas, organizar tarefas com demanda e prazo pré-estabelecidos. A alta diversidade e demanda de atividades podem ser as causadoras de variadas formas de desgaste no indivíduo, como o estresse (TRAVERS; COOPER, 1993), o que pode acarretar em baixo desempenho no exercício profissional. Práticas educacionais retrógradas, também são aspectos negativos que afetam ao bem-estar, são utilizadas a combinação de novas pedagogias como visão compartilhada, colaboração e engajamento para uma nova aprendizagem profissional (OWEN, 2016). Um dos desejos comuns entre os profissionais é o sentimento de prazer no trabalho (OLIVEIRA-SILVA; SILVA, 2015), tornando o ambiente salubre e produtivo. Com o florescimento o papel do docente muda passando de um transmissor de informação para o de facilitador da aprendizagem, sendo o bem-estar fundamental, definido por Owen (2016) como uma combinação de sentir-se bem e funcionar bem.

O florescimento organizacional, segundo a perspectiva do comportamento organizacional positivo, diz respeito a um estado comportamental onde está presente a sensação de felicidade, bem-estar, engajamento, satisfação com a atividade profissional e no ambiente desta (SIQUEIRA, 2014). Uma das razões para se investigar o florescimento, é a de que os indivíduos que florescem melhoram suas condições de saúde e tendem a trabalhar melhor (HUPPERT, 2009), além de remeter

a um sentimento positivo perante a organização em que trabalha (SIQUEIRA, 2014). O sentimento de satisfação com o trabalho pode conduzir o indivíduo a altos níveis de desempenho profissional (BAKKER; OERLEMANS, 2011).

Como acima descrito, o estado e a capacidade emocionais possuem potencial para influenciar o nível de produtividade profissional do indivíduo, agindo diretamente sobre a efetividade das ações deste, além da satisfação com sua profissão e local em que a desempenha. Desta forma a capacidade emocional dos docentes impacta diretamente no desempenho da organização (AKGUN; KESKIN; BYRNE, 2007), momento este em que ampliamos o espectro observável para além do indivíduo, acompanhando todo um corpo profissional.

O posicionamento do corpo docente, além de influenciar as suas próprias atividades, por conseguinte, possui – em um escopo ampliado – um desdobramento, também, sobre todos os outros atores do microambiente (organização). Sabe-se que as organizações, sejam elas públicas ou privadas, lidam com dificuldades. O desempenho está ligado diretamente com a capacidade dos líderes em influenciar o comportamento colaborativo da equipe, objetivando desenvolver, incentivar medidas que possam superar as dificuldades encontradas, de uma forma positiva, satisfatória, producente, não só para a organização, mas para toda a equipe. Tradicionalmente desempenho era visto apenas como maximização dos lucros, sem preocupação com outros critérios.

O desempenho é diretamente influenciado pelas características dos relacionamentos, capacidade emocional, motivação e satisfação (DIAS; BORGES, 2017). Dentro das universidades, o docente é visto como um líder, onde é responsável por influenciar diretamente no desempenho organizacional, no caso o desempenho de uma universidade, sendo visto como um ator principal no desenvolvimento das capacidades institucionais e de toda a comunidade acadêmica.

Seguindo este pensamento é importante que as organizações incentivem no desenvolvimento de procedimentos que ajudem a promover o florescimento organizacional, no intuito de melhorar a saúde e o bem-estar dos colaboradores, bem como seu desempenho. À luz do exposto, o objetivo da presente pesquisa é associar o florescimento organizacional com o desempenho dos docentes de uma universidade pública federal. Contribuindo assim para o avanço de uma nova perspectiva, tendo potencial para auxiliar os docentes e Instituições de Ensino Superior a alcançarem melhores índices de desempenho.

Desta forma, esta pesquisa será apresentada em cinco partes além desta introdução. Na segunda seção, serão discutidos os pressupostos teóricos, seguidos dos procedimentos metodológicos. Na quarta seção serão analisados os dados coletados à luz do referencial teórico. Por fim, serão apresentadas as principais conclusões da pesquisa e na sequência apresentadas as referências utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentados os principais conceitos, bem como seus respectivos pesquisadores, que abordam os construtos florescimento organizacional e desempenho. Não pretende-se exaurir o debate sobre as temáticas, mas apresentar os principais posicionamentos científicos para que a pesquisa possa ter subsídios para o pleno desenvolvimento.

2.1 FLORESCIMENTO ORGANIZACIONAL

A psicologia positiva desenvolve uma ciência voltada para as emoções positivas, objetivando a identificação dos efeitos destas emoções, alguns estudos vêm sendo desenvolvidos (FREDRICKSON, 1998; HUPPERT; SO, 2009; DIENER *et al.*, 2010; LEITE, *et al.*, 2016). Tais emoções são consideradas por Fredrickson (1998) como sentimentos de alegria, interesse, contentamento e amor, que podem ser usufruídas em situações de oportunidades ou ameaças. Emergindo da psicologia positiva, o comportamento organizacional positivo surge com o objetivo de estudar as condições psicológicas individuais positivas, que estão relacionadas ao bem estar dos funcionários nas organizações e acabam por influenciar no desempenho funcional dos mesmos.

No mesmo sentido da psicologia positiva, o florescimento surge como a soma de sentir-se bem e agir de forma eficaz, sendo considerado uma medida de bem-estar subjetiva (HUPPERT; SO, 2009). Seguindo neste pensamento, Siqueira (2014) remete o termo florescimento - oriundo da botânica - a um significado de prosperidade, desenvolvimento, além de um estado de satisfação e bem-estar. Os estudos sobre bem-estar possuem duas abordagens: a que trata da felicidade, satisfação com a vida; a que trata da abordagem do potencial humano, comparando o quão bem as pessoas estão vivendo em relação à sua realidade (SILVA; CAETANO, 2013), nos dias atuais é um objetivo de muitos profissionais que investem em suas carreiras (OLIVEIRA-SILVA; SILVA, 2015). Owen (2016) relaciona o florescimento a sentimentos como autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relações positivas, ou seja, toda emoção positiva de compartilhamento e bons sentimentos, que são aspectos que geram colaboração, sendo conceitos-chave para o sentimento de valorização garantindo a sensação de realização e refletindo os conceitos da psicologia positiva.

Huppert e So (2009) acreditam que um indivíduo pode ser considerado florescente quando percebe que a sua vida está indo bem. Já Diehl, Hay e Berg (2011), defendem que o indivíduo necessita experimentar três vezes mais sentimentos positivos do que negativos para que se esteja em florescimento. Investigar os fatores que estão associados ao florescimento das pessoas, é de extrema importância, assim como propor procedimentos que ajudem a promover o florescimento. Uma das razões para se investigar o florescimento dos indivíduos, é que estes tendem a trabalhar melhor, terem melhores relações sociais, são mais propensos a contribuir para a sua comunidade, além de melhorar sua saúde e a sua expectativa de vida (HUPPERT, 2009).

Os estudos sobre o florescimento no trabalho são recentes e buscam compreender as experiências positivas vivenciadas no contexto do trabalho (SIQUEIRA, 2014), ele está ligado, a prosperidade e desenvolvimento, a felicidade, ao engajamento, a automotivação, ao sucesso, a aprendizagem, satisfação e bem-estar no ambiente de trabalho. Sheldon *et al*. (2010) defendem que o florescimento é afetado pelo tipo ou qualidade das atividades em que o indivíduo se engaja, de forma que a positividade das experiências e a possibilidade de perseguir metas pessoais aumentariam os níveis de florescimento.

A vida profissional dos indivíduos é um aspecto importante do bem-estar positivo ressalta Keyes (2002), quando o trabalho tem para estes um papel importante em suas vidas. Siqueira (2014) afirma que profissionais com alto florescimento no trabalho, podem obter uma boa vida além de tornarem-se mais otimistas em relação ao futuro, sendo que esta concepção remete a um estado positivo vivenciado pelo trabalhador, movido pela satisfação e seu envolvimento com o trabalho, além do sentimento positivo dirigido à empresa que o emprega. Segundo as teorias organizacionais é importante que os funcionários sejam auxiliados em aumentar sua satisfação e seu bem-estar subjetivo, reduzindo assim o estresse no trabalho (RHOADES; EISENBERGER, 2002).

Carver e Connor-Smith (2010) afirmam que algumas atividades profissionais

dificultam o florescimento dos indivíduos, devido ao grande desgaste psicológico que ocorre. De acordo com Hamama *et al*. (2013) ensinar pode ser estressante, os resultados de sua pesquisa demonstram que os professores podem ser ajudados a lidar diariamente com suas dificuldades, pois quando as pessoas sentem emoções positivas, são capazes de ver mais possibilidades. Seguindo este pensamento Travers e Cooper (1993) salientam que os docentes estão sujeitos a um estresse contínuo e sobrecarga emocional como parte de sua rotina diária intensiva, o que pode prejudicar o sentimento de bem-estar. Segundo Roffey (2012), quando os professores se sentem reconhecidos pelo trabalho que fazem, aumenta a sensação de eficácia e de bem-estar, sendo este bem-estar relevante para toda a escola, pois cria um ambiente agradável também para os alunos.

O trabalho dos professores está voltado para o ensino, mas estes também exercem outras atividades tais como pesquisa, extensão e administração, tornando cada vez mais complexa a ação docente. Neste cenário, os docentes necessitam adaptar-se mantendo os níveis de controle emocional e de esgotamento físico, mental e profissional. Segundo Tauchen *et al.* (2016) a produtividade científica incomoda e potencializa o estresse, devido às cobranças feitas a respeito dela, o autor salienta ainda que ser docente universitário é uma profissão em que se vivem situações de incertezas e alegrias, sendo no momento em que o desejo de transformação da educação supera os momentos estressantes.

Como visto no caso dos docentes, as condições de emprego e do exercício profissional acabam afetando o nível de satisfação individual das pessoas, assim como seu bem-estar. Logo estas condições de emprego possuem potencial para de forma tanto positiva quanto negativa, influenciar no desenvolvimento profissional dos trabalhadores. De acordo com a centralidade dada ao trabalho na vida das pessoas, a satisfação com o desempenho profissional se torna um indicador importante: por o trabalho possibilitar relações sociais satisfatórias, otimismo em relação ao futuro, propósito e um significado na vida, estas possibilidades em conjunto caracterizam o florescimento no trabalho (SIQUEIRA, 2014). O engajamento no trabalho é uma construção florescente para as organizações, pois cria efeitos positivos em várias questões relacionadas ao trabalho (SIMBULA; GUGLIELMI, 2013).

Uma das razões para que os trabalhadores se empenhem e desempenhem melhor suas funções, é a experiência do florescimento no trabalho, experimentando emoções positivas, melhorando sua saúde, podendo assim dedicar suas energias ao trabalho (BAKKER; SCHAUFELI, 2008). O desempenho é o resultado do esforço colaborativo, existindo a possibilidade do envolvimento e engajamento profissional de uma pessoa ser transferido para outra indiretamente, possibilitando assim que a satisfação com o trabalho possa promover um bom desempenho (BAKKER; OERLEMANS, 2011).

2.2 DESEMPENHO DOCENTE

O desempenho conforme Dias e Borges (2017) se trata de um termo complexo que dependerá de uma perspectiva, a qual irá descrever ações atuais e projetar resultados futuros, podendo ser expresso como o conjunto de resultados, esforços e comportamentos, tornando-se um indicador crucial para qualquer tipo de organização. Não obstante, Lebas e Euske (2002) complementam este posicionamento, destacando que o desempenho é mensurável por uma expressão que permite comunicação, sendo resultado de uma ação, além da capacidade de realizar ou potencializar resultados. O desempenho pode ser mensurado sob diversas perspectivas: organizacional, grupos de trabalho, acadêmica. Neste estudo busca-se compreender alguns fatores que podem afetar o desempenho docente.

Assim, verifica-se que o desempenho não é um evento único, ele é dinâmico, deve

ser considerado como uma medida contínua (LEBAS; EUSKE, 2002). Avaliar o desempenho torna-se fundamental nas instituições para que se conheça a real situação, os desvios tanto qualitativos quanto quantitativos e assim auxiliar as tomadas de decisões, contribuindo para uma melhor execução das estratégias e consequente melhoria nos resultados (NUINTIN; CURI; NOGUEIRA, 2010).

Nas avaliações do desempenho docente, o principal objetivo é o de avaliar o trabalho de cada docente num determinado intervalo de tempo. As avaliações devem levar em conta fatores racionais e emocionais, além da auto avaliação que torna o processo mais inclusivo (DUARTE; BASTOS, 2016). Os autores Broatch e Lohr (2012) enfatizam que os modelos tradicionais de avaliação de desempenho do professor, buscam estipular o que o docente acrescenta de conhecimento aos alunos, sendo que as conquistas dos alunos está atribuída ao professor ou a instituição e não propriamente ao aluno.

O apoio mútuo revigorante e a paixão pelo ensino do docente segundo Owen (2016) são alguns dos aspectos para o desenvolvimento profundo, tais aspectos aliados a emoções positivas apresentam melhora nos resultados e ajudam a ter melhor desempenho no trabalho. Ainda segundo o autor, quando essas forças são identificadas pode-se conscientemente transformar os trabalhos e as atividades mais valiosas e produtivas, fazendo com que o docente sinta-se mais confiante atribuindo mais interesse, engajamento, significado e sentimento de realização no que é feito. Neste mesmo pensamento, Seligman *et al*. (2009) relata que uma vida atribuída de valores como bem-estar e apoio mútuo, são a base para o crescimento e que as interações do dia a dia entre professores e alunos são importantes para o desenvolvimento do bem-estar associado a aumento da capacidade e melhor desempenho.

De acordo com Roman, Osinski e Erdmannb (2017) a melhoria do desempenho pode ser entendida a partir de uma perspectiva de mudança e aprendizagem. Mudanças são necessárias e assim a organização deve se desenvolver e aprender a lidar com o contexto. Se a descrição do desempenho não tiver impacto nas decisões, a diversidade de interpretações aumenta sua complexidade. No entanto, o diálogo acontece para definir a complexidade do conceito, sendo base para o gerenciamento de desempenho. Não sendo apenas algo que se mede, é o resultado de uma construção, baseadas em tempo e causalidade, indicadores de futuras realizações, sendo um processo de alinhamento (LEBAS; EUSKE, 2002).

Dias e Borges (2017) comentam que a liderança exerce um papel fundamental no desempenho das equipes, pois a relações sociais construídas no contexto organizacional, influenciam os significados do grupo como valores, percepções, comportamento, atitudes, todas estes com capacidade de influenciar no desempenho das equipes. Na maioria das organizações desempenho é o resultado de esforço colaborativo: o envolvimento de uma pessoa pode ser indiretamente transferido para a equipe, melhorando assim o desempenho (BAKKER; OERLEMANS, 2011).

Schimmer e Brauer (2012) afirmam que o a satisfação no trabalho coincide com altos níveis de desempenho. Inversamente, quando a satisfação pessoal dos docentes está baixa ela impacta negativamente no desempenho de seu trabalho, resultando em consequências para todos os envolvidos no ensino, portanto para a instituição de ensino é fundamental manter a alta realização pessoal dos discentes, para assim manter o desempenho de discentes e docentes (BYRNE *et al*., 2013; CARDOSO; COSTA, 2016). Uma vez que a produtividade do docente está ligada ao estado de espírito dos indivíduos que fazem parte daquele ambiente, ao que eles sentem, ao que os motiva, sendo que o desenvolvimento de bem estar das pessoas é um fator chave para a eficácia das instituições de ensino (MORO *et al*., 2014).

Canrinus *et al.* (2012) afirmam que o bem-estar no trabalho dos professores contribui para um melhor comprometimento dos mesmos, assim como a motivação pode ser considerada como um fator importante no desempenho dos professores (AMBROSE; KULIK, 1999; SEEBALUCK; SEEGUM, 2013). Cardoso e Costa (2016) corroboram com este entendimento, refletindo que a as emoções, os sentimentos no trabalho desempenhado geram bem-estar, o que por sua vez resulta em um melhor desenvolvimento e desempenho das atividades. Ou seja, aspectos que elevam os sentimentos positivos nos docentes tendem a afetar de maneira positiva no desempenho dos indivíduos, consequentemente no melhor desempenho dos alunos e da instituição. Considerando os resultados encontrados por Tuckman (2007), de que as aulas motivacionais, são capazes de melhorar o desempenho dos acadêmicos.

Como descrito na seção anterior, a profissão docente pode ser um tanto quanto estressante, mas quando acompanhada de incentivos, orientações, sentimentos positivos, tem a potencialidade de promover a sensação de bem-estar e florescimento no trabalho. Entender como certas emoções podem afetar na realização do trabalho, que consequentemente afetam o desempenho do trabalho, desempenho que pode ser analisado de acordo com a percepção do indivíduo (BENDASSOLLI; MALVEZZI, 2013) é importante para manter o bem-estar e os bons resultados dos envolvidos. Assim, emerge a seguinte hipótese a ser testada: $\mathbf{H^{única}}$: existe associação positiva entre o florescimento organizacional e o desempenho docentes de uma Universidade Pública Federal. Para o teste desta hipótese, na sequência (seção metodologia) serão apresentados os procedimentos adotados.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do experimento, valeu-se da pesquisa quantitativa com o emprego da técnica *survey*. A população compreendeu, por conveniência, os docentes dos cursos dos cursos da área das ciências sociais aplicadas ofertados por uma Universidade Pública Federal, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Em específico, a pesquisa compreendeu os docentes dos seguintes cursos: Administração, Turismo, CST em Gestão Pública, CST em Processos Gerenciais, Direito, Economia, Arquitetura e Urbanismo. Estes cursos foram selecionados por pertencerem, segundo classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a área das ciências sociais aplicadas, âmbito de expertise, interesse e de facilidade de acesso aos dados pelos pesquisadores.

Neste contexto, considerando o total de docentes lotados por curso (proporcionalidade), foi identificada uma amostra estatística compreendendo no total de 107 professores. Logo, este foi o total da amostra pesquisada sendo que os questionários foram aplicados *in loco* nas unidades. Para coleta dos dados sobre florescimento organizacional foi utilizado o instrumento desenvolvido e validado por Siqueira (2014), conforme Quadro 1, valendo-se de uma escala de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente) para cada uma das afirmativas e 8 questões.

Quadro 1 – Variáveis construto florescimento organizacional

VARIÁVEIS
Flo1 - Em meu trabalho, as minhas relações sociais me dão suporte e são recompensadoras
Flo2 - Em meu trabalho, estou envolvido(a) e interessado(a) nas atividades diárias que executo
Flo3 - Em meu trabalho, contribuo ativamente para a felicidade e o bem-estar dos outros

Flo4 - Em meu trabalho, sou competente e capaz de fazer as atividades que são importantes para mim
Flo5 - O meu trabalho contribui para que eu seja uma boa pessoa e viva uma boa vida
Flo6 - O meu trabalho contribui para que eu seja otimista acerca do meu futuro
Flo7 – O meu trabalho contribui para que eu leve uma vida com propósito e com significado
Flo8 - Em meu trabalho, as pessoas me respeitam

Fonte: Siqueira (2014).

Para a identificação do desempenho percebido pelos docentes considerou-se o instrumento utilizado por Raasch e Silveira-Martins (2016), adaptando-o para a realidade dos docentes. As variáveis utilizadas, conforme Quadro 2, foram mensuradas considerando uma escala de 1 (totalmente insatisfeito) a 5 (totalmente satisfeito) para cada uma das afirmativas e 5 questões.

Quadro 2 – Variáveis construto desempenho

VARIÁVEIS
Des1 - Notas de desempenho dos cursos que leciona (ENADE, CPC, EDITORA ABRIL, RUF, etc)
Des2 - Desempenho dos alunos de maneira geral
Des3 - Desempenho dos egressos dos cursos
Des4 - Atendimento do Projeto Pedagógico do curso
Des5 - Seu desempenho geral

Fonte: Autores (2017).

A análise, seguindo os ensinamentos de Hair Jr. *et al.* (2005), dos dados considerou: a) Análise Fatorial Exploratória: esta técnica foi utilizada para validar o construto desempenho, visto que o instrumento foi adaptado de outra pesquisa. Foram utilizados os seguintes indicadores: Comunalidades (0,500); Medida de adequação da amostra (MSA) (0,500); Confiabilidade da amostra (alfa de Cronbach) (0,700); Teste de esfericidade de Bartlett (p-*value*<0,50); Correlação inter-itens (0,300); Correlação item-total (0,500); Carga fatorial (para n 100) (0,55) - rotacionada via método varimax; b) Análise Fatorial Confirmatória: está técnica foi utilizada para ambos os construtos visando identificar se as variáveis estão direcionadas a mensurar os referidos construtos. Para esta técnica foram utilizados os seguintes indicadores de ajuste: i) χ^2/df (<3); ii) p-*value* (> 0,05); iii) índice de ajuste comparativo - CFI (>0,900); iv) índice de Tucker-Lewis - TLI (>0,900); e; v) raiz do erro quadrático médio - RMSEA (<0,100); e; c) Modelagem de Equações Estruturais. Por fim, visando um teste acessório, procedeu-se a correlação de Spearman entre as medidas centrais dos indicadores dos construtos modelados.

Para o desenvolvimento dos cálculos foram utilizados os seguintes softwares: IBM SPSS▪, versão 20 e MPlus ▪, versão 7. O estimador empregado foi o dos parâmetros mínimos quadrados ponderados (WLSMV).

4. RESULTADOS

Conforme apontamentos realizados na seção metodologia, o primeiro procedimento de análise dos dados considerou a análise fatorial exploratória. Assim, em análise aos indicadores do construto florescimento organizacional, identificou-se que os estes apresentam os seguintes valores de comunalidades: Flo1: 0,766, Flo2: 0,520, Flo3: 0,730, Flo4: 0,689, Flo5: 0,652, Flo6: 0,769, Flo7: 0,789, Flo8: 0,733, ou seja, todos indicadores acima do mínimo esperado de 0,500.

Desta maneira realizou-se o cálculo da medida de adequação da amostra. Este procedimento resultou com o menor valor de 0,669 referente ao indicador Flo4, todavia, acima do mínimo descrito por Hair Jr. *et al.* (2005) de 0,500. Em análise ao valor do alfa de Cronbach verificou que este resultou em 0,781 e para itens padronizados em 0,775, quando o mínimo esperado era de 0,700, logo, todos os indicadores apresentam-se adequados para as demais análises. Assim, em verificação ao teste de esferecidade de Bartlett indentificou-se um valor de α=0,000<p-value=0,05.

Na sequência, avançou-se para a análise da correlação inter-itens. Através deste procedimento, foi possível verificar que os indicadores Flo2, Flo3, Flo4 e Flo8, apresentaram os seguintes valores: 0,122, 0,272, -0,016 e 0,192, respectivamente. Desta forma estes indicadores foram desconsiderados por não terem atingido, pelo menos, o valor de 0,300, descreve Hair Jr. *et al.* (2005). Assim, após a exclusão, aferiu-se novamente os valores de correlação inter-itens e, desta vez, o menor valor identificado foi de 0,317, logo os indicadores: Flo1, Flo5, Flo6 e Flo7 habilitaram-se para as próximas análises.

Quando analisada a correlação item-total verificou-se que o indicador Flo1 apresentou o valor de 0,436. Os demais indicadores apresentaram valore superiores a 0,600. Desta maneira, visando a manutenção do rigor de análises em comunhão com o preconizado pela literatura, optou-se pela exclusão do indicador Flo1. Após este procedimento, analisou-se a carga fatorial dos indicadores, sendo: Flo5: 0,833, Flo6: 0,870, e, Flo7: 0,887. Logo, após os procedimentos de análise fatorial exploratória, verificou-se que estes são os indicadores habilitados a embasarem as demais análises do construto florescimento organizacional.

Prosseguindo as análises, verificou-se em relação ao construto desempenho, em específico comunalidades, os seguintes resultados por indicadores: Des1: 0,570, Des2: 0,333, Des3: 0,692, Des4: 0,242, e, Des5: 0,618. Desta maneira, os indicadores Des2 e Des4 apresentaram valores no limite mínimo esperado, ou seja, 0,500. Após a exclusão destes indicadores foi possível verificar que os seguintes resultados: Des1: 0,642, Des3: 0,716, e, Des5: 0,662. Assim, estes indicadores habilitam-se para os próximos procedimentos estatísticos.

Na sequência verificou-se a MSA dos indicadores do construto desempenho. Neste sentido, aferiu-se os seguintes valores: Des1: 0,715 Des3: 0,658, e, Des5: 0,697, portanto, todos os indicadores apresentam resultados acima do mínimo esperado para o MSA (0,500). Em prosseguimento verificou-se que o alfa de Cronbach para estes indicadores resultou em 0,740 e para itens padronizados em 0,757, logo acima do mínimo de 0,700. Da mesma forma o teste de esfericidade de Bartlett apresentou resultados, em conformidade com o ensinamentos de Hair Jr. *et al.* (2005), ou seja α=0,000<p-value=0,05.

Quando analisada a correlação inter-intens verificou-se que o menor valor apresentado foi de 0,460, quando o mínimo aceitável é de 0,300. A correlação item-total

apresentou o menor valor para o indicador Des1: 0,563, superior a 0,500 considerado o mínimo para habilitar aos próximos procedimentos. Em relação a carga fatorial, todos os indicadores apresentaram-se em apenas um fator com os seguintes valores: Des1: 0,801, Des3: 0,846, e, Des5: 0,814. Desta maneira, via análise fatorial exploratória, é possível afirmar que estes indicadores (Des1, Des3 e Des5) estão aptos para a realização das demais análises.

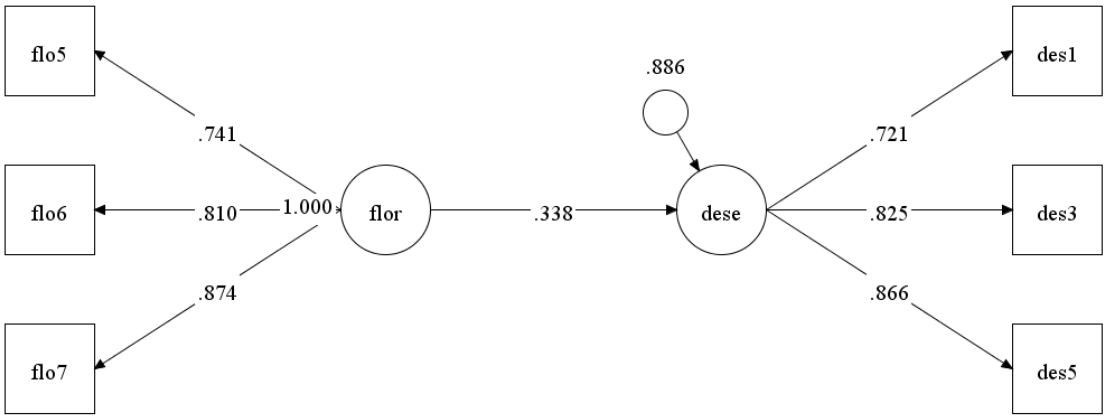
Neste sentido, procedeu-se a análise fatorial confirmatória do construto florescimento organizacional. Assim, aferiu-se que os seguintes valores: CFI: 1,000>0,900; TLI 1,000>0,900; e; RMSEA 0,000<0,100, logo todos os valores demonstram ajuste. Com relação aos indicadores de χ^2 o sistema retornou a mensagem que, devido ao estimador, os cálculos não poderiam ser executados. Todavia, como método de revalidação dos índices de ajuste, foram consultados os coeficientes individualizados por indicador verificou-se os seguintes: Flo5: 0,757 (p-value=0,000), Flo6: 0,804 (p-value=0,000), e, Flo7: 0,868 (p-value=0,000). Assim, observou-se que todos os indicadores apresentaram coeficientes acima de 0,550 como recomenda Hair Jr. *et al.* (2005). Desta maneira, todos os indicadores do construto florescimento organizacional foram ratificados pela análise fatorial confirmatória.

Na sequência, procedeu-se este tipo de análise direcionada ao construto desempenho. Foi possível verificar que os seguintes resultados dos índices de ajuste: CFI: 1,000>0,900; TLI 1,000>0,900; e; RMSEA 0,000<0,100. Em relação ao χ^2, tal como na análise do florescimento organizacional, o sistema retornou a mensagem que, devido ao estimador, os cálculos não poderiam ser executado. Ao observar os coeficientes de cada indicador (Des1: 0,718 - α=0,000<p-value=0,05; Des3: 0,834 - α=0,000<p-value=0,05, e, Des5: 0,857 - α=0,000<p-value=0,05), percebe-se que mesmo sem o cálculo do χ^2, existe ajuste do modelo. Assim, entende-se que estes indicadores de desempenho possuem condições de integrar o modelo a ser testado.

Ao analisar o modelo de equações estruturais, considerando os dois construtos, verificou-se que o CFI (0,999>0,900), TLI (0,999>0,900), RMSEA (0,021<0,100), refletiram ajustes do modelo. Com relação ao χ^2, tal como nas análises individuais dos construtos não foi possível aferir. Desta forma, realizou-se a análise visual dos coeficientes dos indicadores, visando verificar alguma possível inconsistência que pudesse contrapor os índices já aferidos. Assim, ao analisar os coeficientes verificou-se o seguinte: Flo5: 0,741 (p-value=0,000), Flo6: 0,810 (p-value=0,000), Flo7: 0,874 (p-value=0,000), Des1: 0,721 (p-value=0,000), Des3: 0,825 (p-value=0,000), e, Des5: 0,866 (p-value=0,000). Por conseguinte, entende-se que o modelo apresenta-se ajustado.

Quando analisada as associações entre os construtos florescimento organizacional e desempenho, conforme Figura 1, verifica-se uma associação positiva (0,338) e significante (α=0,000<p-value=0,05). Visando realizar um teste acessório a modelagem de equações estruturais para aferir seus resultados, procedeu-se a correlação de Spearman considerando a medida central dos indicadores de florescimento organizacional e desempenho. O resultado deste último teste resultou em ρ=0,290 (α=0,002<p-value=0,05), logo correlação positiva e significante entre os construtos, reforçando os resultados encontrados anteriormente. Assim, ao recuperar a hipótese $\mathbf{H^{única}}$ que afirma existir associação positiva entre o florescimento organizacional e o desempenho de docentes de uma Universidade Pública Federal, pode-se concluir que a mesma é suportada.

Figura 1 – Modelo de Equações Estruturais



Fonte: Autores (2017).

Os resultados confirmam a relação positiva entre o florescimento organizacional e o desempenho percebido pelo docente. Como descrito no tópico a respeito do construto teórico florescimento organizacional, este está relacionado às experiências positivas vivenciadas no ambiente profissional, como prosperidade, felicidade, engajamento, automotivação, aprendizagem, satisfação e bem-estar no ambiente de trabalho. A partir dos dados coletados através deste estudo, é possível ratificar o que afirmaram Wright, Cropanzano e Bonett (2007) que a positividade vivenciada entre indivíduos no ambiente de trabalho, está associada a maiores níveis de desempenho profissional.

Ao relacionar elementos quantitativos, qualitativos e a complexidade da atividade profissional em relação ao desempenho nesta, a melhora do quesito desempenho profissional associado aos elementos positivos no ambiente organizacional, é citada no trabalho de Avey, Avolio e Luthans (2011) quando destacam o incremento da relevância, originalidade e quantidade de soluções propostas para questões do cotidiano profissional. A somatória entre os resultados das duas pesquisas permite concluir que, o aumento do desempenho docente averiguado por esta, significa relevância na quantidade e qualidade da atividade profissional destes em razão do florescimento organizacional percebido.

Semelhante posição em razão dos dados coletados por esta pesquisa ocorre em relação ao trabalho de Meneghel, Salanova e Martínez (2016), o qual destaca que o desenvolvimento de emoções positivas no coletivo profissional auxilia no incremento do desempenho da equipe. É possível concluir, que mais do que o aumento do desempenho docente numa perspectiva individual, existe da qualidade e quantidade da produção de todo o corpo docente que compõe a amostra dessa pesquisa, também dos cursos aos quais estes integram, consequentemente, de toda a produção universitária. Visto que a organização é o resultado do compartilhamento de crenças e valores todos indivíduos nela existente, o qual fazem ela se manter funcionando é indispensável considerar as expectativas e bem-estar dos docentes, para que o ambiente se torne mais agradável e assim produzir sensação de familiaridade.

Levando em consideração a essência do florescimento que para Oliveira-Silva e Silva (2015) que diz respeito ao estado do progresso e de bem-estar no contexto de trabalho, pode-se compreender através do estudo que o engajamento, as realizações e o significado em que é dado para este contexto, faz com que realmente aconteça a mudança e o desempenho aumente. Nesse mesmo pensamento o estudo de Owen (2016) diz que a colaboração centrada no aprendizado, tendo valores compartilhados e envolvimento nas práticas focadas na aprendizagem dos alunos, tornam o docente reflexivo e subjacentes nas suas ações.

Bahmani, Muzafari e Mowlaie (2016) destacam que a atenção ao florescimento organizacional é diretamente proporcional ao incremento do desempenho na atividade profissional. Logo, o montante de atenção despendida aos elementos do florescimento organizacional será diretamente proporcional ao desempenho docente e consequente quantidade e qualidade da sua produção, assim como da produção do corpo docente, dos cursos que estes integram e finalmente dos universitários.

O entusiasmo, a emoção e as experiências profissionais gratificantes são abordados na pesquisa de Owen (2016) que realizou estudos em escolas e constatou melhora nos resultados, maior envolvimento e confiança quando o docente apresentou otimismo, autoestima e emoção, mesmo em constantes demandas de trabalho. Este sentimento de realização também enfatiza o bem-estar do estudante o que indica as conexões reflexivas e compartilhamento de bons sentimentos. O florescimento é evidente quando envolve otimismo, resiliência e relações positivas. Seligman *et al.* (2009) complementa este pensamento, quando afirma que esses aspectos fazem com que os indivíduos sintam-se bem, consequentemente melhorando os resultados e o desempenho.

Compreender os fatores determinantes que levam o profissional docente ao bem-estar, florescimento no trabalho, se torna essencial para que as instituições de ensino possam melhorar seu ambiente, tornando-o mais agradável a todos, e fazendo com que as instituições tornem-se mais visíveis perante a sociedade (CARDOSO; COSTA, 2016). Desta forma, os resultados são congruentes com as revisões da literatura, sendo que os investimentos em estratégias que proporcionem o bem-estar no trabalho, ou seja, que estimulem o florescimento devem ser objeto de proeminência dos tomadores de decisões da Universidade, uma vez que existe proporcionalidade, influente e positiva, com o desempenho que será aferido futuramente.

CONCLUSÃO

Através do presente estudo pode-se concluir da necessidade de propiciar florescimento para o alcance de desempenho de um corpo docente, o qual é responsável em influenciar outros atores da organização a qual integra e interferir no desempenho desta. A fim de responder o objetivo do estudo que parte do intuito de confrontar o florescimento organizacional com o desempenho percebido pelos docentes de uma universidade pública federal, a presente investigação conclui que o primeiro construto possui impacto positivo sobre o segundo.

Desta forma, a observação e estímulo de práticas de florescimento em relação aos docentes, impacta sobre os resultados das atividades profissionais destes. Visto que os docentes exercem um papel fundamental no desempenho das equipes profissionais que integram, favorecer o florescimento docente, mais do que estar relacionado ao bem-estar destes, conduz à transmissão do mesmo sentimento positivo aos demais integrantes da organização. Isto torna o ambiente organizacional favorável ao engajamento profissional de todos que ali desempenham suas atividades profissionais.

Este ambiente positivo conduz a redução dos níveis de esgotamento físico, mental, profissional e das condições estressantes a que o docente é exposto em seu cotidiano profissional. Assim a positividade das condições permite que o docente realize de uma melhor forma suas atividades, aumentando assim o seu desempenho profissional. E tal fato por sua vez, possui potencialidade para colaborar com a melhora dos índices de desempenho da instituição na qual o docente está inserido.

Como sugestão para futuras pesquisas recomenda-se que pesquisadores considerem a inserção de outros construtos que podem ser considerados como complementares a estes

aqui investigados, como: espiritualidade e comprometimento, além da influência do tipo de orientação empreendedora e estratégica sobre o florescimento da organização.

REFERÊNCIAS

AKGUN. A. E.; KESKIN, H.; BYRNE J.; The moderating role of environmental dynamism between firm emotional capability and performance. **Journal of Organizational Change Management**, New York, v. 21, n.2, p. 230-252, 2007.

AMBROSE, M. L.; KULIK, C. T. Old friends, new faces: Motivation research in the 1990s. **Journal of management**, v. 25, n. 3, p. 231-292, 1999.

AVEY, J. B.; AVOLIO, B. J.; LUTHANS, F. Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. **The Leadership Quarterly**, v. 22, n. 2, p. 282-294, 2011.

BAHMANI, K.; MUZAFARI, S.; MOWLAIE, S. Relationship between task performance and job crafting with the mediating role of job flourishing. **International journal of medical research and health sciences,** v. 5, n. 11, p. 344-348, 2016.

BAKKER, A. B.; OERLEMANS, W. Subjective well-being in organizations. **The Oxford handbook of positive organizational scholarship**, p. 178-189, 2011.

BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. B. Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. **Journal of organizational behavior**, v. 29, n. 2, p. 147-154, 2008.

BENDASSOLLI, P. F.; MALVEZZI, S. Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão. In: BORGES, L. O.; MOURÃO, L. **O trabalho e as organizações**: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, p. 53-86, 2013.

BYRNE, M., *et al.* Burnout among accounting and finance academics in Ireland. **International Journal of Educational Management**, v. 27, n. 2, p. 127-142, 2013.

BROATCH, J.; LOHR, S. Multidimensional assessment of value added by teachers to real-world outcomes. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, v. 37, n. 2, p. 256-277, 2012.

CANRINUS, *et al.* Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. **European journal of psychology of education**, v. 27, n. 1, p. 115-132, 2012.

CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C. Factors connected with professional satisfaction and dissatisfaction among nutrition teacher. Ciência e saúde coletiva , v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

CARVER, C. S.; CONNOR-SMITH, J. Personality and coping. **Annual review of psychology**, v. 61, p. 679-704, 2010.

DIAS, M. A. M. J.; BORGES, R. S. G. Performance and Leadership Style: When do Leaders and Followwers Disagree? **Mackenzie Management Review,** São Paulo, v. 18, n. 2, p.104-129, mar/apr. 2017.

DIEHL, M.; HAY, E. L.; BERG, K. M. The ratio between positive and negative affect and flourishing mental health across adulthood. **Aging & mental health,** v. 15, n. 7, p. 882-893, 2011.

DIENER, E., *et al.* New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. **Social Indicators Research**, v. 97, n. 2, p. 143-156, 2010.

DUARTE, S.; BASTOS, J. N. Trajectória e desafios da avaliação do desempenho docente: o caso da Universidade Pedagógica de Moçambique. **Revista Transmutare**, v. 1, n. 1, 2016.

FREDRICKSON, B. L. What good are positive emotions?. **Review of general psychology**, v. 2, n. 3, p. 300, 1998.

HAIR JR., J. F. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMAMA, L., *et al.* Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools**. Journal of Happiness Studies**, v. 14, n. 3, p. 731-751, 2013.

HUPPERT, F. A. Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, v. 1, n. 2, p. 137-164, 2009.

HUPPERT, F. A.; SO, T. What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them. In: International Society for Quality of Life Studies – ISQOLS (9), 2009, Italy (Florence). **Anais...** Florence: IX ISQOLS Conference, 2009.

KEYES, C. L. M. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. **Journal of health and social behavior**, p. 207-222, 2002.

LEBAS, M.; EUSKE, K. A conceptual and operational delineation of performance. In: NEELY, Andy. **Business performance measurement: theory and practice.** 2. ed. New York: Cambridge University Press, p. 125-139, 2002.

LEITE, A. M. A. A., *et al.*. Florescimento: saúde e bem-estar de jovens aprendizes da indústria cearense. **Gestão & Regionalidade**, v. 32, n. 95, 2016.

MENEGHEL, I.; SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I. M. Feeling good makes us stronger: How team resilience mediates the effect of positive emotions on team performance. **Journal of Happiness Studies**, v. 17, n. 1, p. 239-255, 2016.

MORO, A. B., *et al.* Clima organizacional: fatores significativos na percepção de docentes e discentes vinculados a programas de pós-graduação. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 3, p. 01-21, 2014.

NUINTIN, A. A.; CURI, M. A.; NOGUEIRA, L. R. T. Avaliação de desempenho e tomada de decisão utilizando os preceitos do Balanced Scorecard: o caso de uma organização que explora a atividade pecuária de gado bovino de corte em Mato Grosso do Sul. In: **Sociedade Brasileira De Economia Administração e Sociologia Rural**, 48, 2010, Campo Grande. Campo Grande, p. 01 – 16, 2010.

OLIVEIRA-SILVA, L. C.; SILVA, A. P. S. S. Florescimento no Trabalho: Interfaces com Comportamentos de Carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** v. 16, n. 2, 2015.

OWEN, S. Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. **Educational Review,** Australia, v. 69, p.403-419, 2016.

RAASCH, M.; SILVEIRA-MARTINS, E. Análise do Posicionamento Procrastinador como (falta de) Estratégia para o Desempenho Acadêmico: uma pesquisa com estudantes de gestão. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 24, p. 463-487, 2016.

RHOADES, L.; EISENBERGER, R. Perceived organizational support: a review of the literature. **Journal of Applied Psychology**, v. 87, n. 4, p. 698–714, 2002.

ROMAN, D. J.; OSINSKI, M.; ERDMANNB, R. H. A substantive theory on the implementation process of operational performance improvement methods. **Revista de Administração,** São Paulo, p.148-162, 2017.

ROFFEY, S. Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? **Educational and Child Psychology,** v. 29, n. 4, p. 8, 2012.

SCHIMMER, M.; BRAUER, M. Firm performance and aspiration levels as determinants of a firm's strategic repositioning within strategic group structures. **Strategic Organization**, v. 10, p.406-435, nov. 2012.

SEEBALUCK, A. K.; SEEGUM, T. D. Motivation among public primary school teachers in Mauritius. **International Journal of Educational Management**, v. 27, n. 4, p. 446-464, 2013.

SELIGMAN, M. E. P., *et al*. Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. **Oxford Review of Education**, v. 35, n.3, p. 293–311, 2009.

SHELDON, K. M., *et al.* Persistent pursuit of need-satisfying goals leads to increased happiness: A 6-month experimental longitudinal study. **Motivation and emotion**, v. 34, n. 1, p. 39-48, 2010.

SILVA, A. J.; CAETANO, A. Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. **Social Indicators Research,** v. 110, n. 2, p. 469-478, 2013.

SIMBULA, S.; GUGLIELMI, D. I am engaged, I feel good, and I go the extra-mile: Reciprocal relationships between work engagement and consequences. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,** v. 29, n. 3, p. 117-125, 2013.

SIQUEIRA, M. M. M. **Novas medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão.** Organizadora: Mirlene Maria Matias Siqueira. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TAUCHEN, G., *et al.* Gestão da docência universitária: o stress na vida dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 4, 2016.

TRAVERS, C. J.; COOPER, C. L. Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. **Work & Stress**, v. 7, n. 3, p. 203-219, 1993.

TUCKMAN, B. W. The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. **Computers & Education**, v. 49, n. 2, p. 414-422, 2007.

WRIGHT, T. A.; CROPANZANO, R.; BONETT, D. G. The moderating role of employee positive well-being on the relation between job satisfaction and job performance. **Journal of occupational health psychology**, v. 12, n. 2, p. 93, 2007.

Competências relevantes para a área administrativa dos campi e reitoria do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do pará (ifpa)

Autores: Souza, Altiere [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)]; **Nogueira, Daniele Herondina Oliveira Pinheiro** [Universidade Federal do Pará (UFPA)].

Resumen: A identificação de competências relevantes para a realização do diagnóstico de necessidades de capacitação de servidores públicos é fundamental para melhoria dos serviços prestados ao cidadão. O governo brasileiro estabeleceu políticas e legislações para o estabelecimento de formas de desenvolvimento do servidor por meio de ações de capacitação. Este trabalho mostra resultados de uma pesquisa que identificou competências profissionais relevantes para os servidores técnico-administrativos e gestores que atuam nas unidades das Diretorias de Administração e Planejamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A pesquisa realizada caracterizou-se como uma

pesquisa aplicada, descritiva e exploratória. Com a realização desta pesquisa buscou-se mensurar o grau de necessidade de capacitação por meio da aplicação de questionários estruturados a 91 servidores técnico-administrativos de 12 *campi* e Reitoria do IFPA. Foram destacadas as competências mais relevantes para a área administrativa. Conclui-se que existem competências relevantes para a área administrativa da instituição e os resultados mostraram quais as maiores necessidades de capacitação na percepção dos servidores pesquisados.

Palabras Clave: Competências. Diagnóstico de Necessidades de Capacitação. Capacitação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A importância da capacitação dos servidores que atuam no serviço público é fundamental para o aumento do nível da eficiência dos serviços prestados à população. Este artigo trata da percepção que os servidores administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA) têm sobre algumas competências consideradas importantes para a execução de serviços administrativos.

A Política de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da Administração Pública Federal foi instituída pelo decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, como forma de regulamentar alguns artigos da Lei 8.112/90 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Através desse decreto percebe-se a necessidade de oferecer aos servidores públicos a oportunidade de participação em eventos de capacitação com fins voltados para o aumento da eficiência e eficácia de serviços prestados, bem como o desenvolvimento do servidor e a adequação das competências individuais aos objetivos institucionais.

Na opinião de Brandão (2012) o indivíduo no seu ambiente de trabalho necessita ter competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para lidar adequadamente com os desafios do contexto organizacional. No caso dos servidores públicos o desenvolvimento das suas habilidades é relevante, pois por muito tempo permeou na sociedade brasileira a ideia concebida sobre a prestação do serviço público, como ineficiente, demorada e sem qualidade.

Com o desenvolvimento de novas exigências sociais e com o avanço de novas tecnologias houve a necessidade dos servidores públicos se adequarem às novas demandas e novas formas de trabalho, surgiu então a gestão por competência e a gestão do conhecimento como modelo de gerenciamento, como afirmam Carbone et al. (2005). Esse modelo visa orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar nos níveis individual, grupal e organizacional as competências necessárias à consecução dos objetivos da instituição.

O problema de pesquisa tem como foco apontar através de aplicação de questionário que competências profissionais são consideradas relevantes para os gestores e servidores

técnico-administrativos que atuam nas Diretorias de Administração e Planejamento (DAP) dos *campi* e Reitoria do IFPA.

As questões norteadoras basearam-se em duas situações a serem avaliadas na pesquisa, uma refere-se a que competências profissionais os gestores e servidores técnico-administrativos que atuam nas DAP dos *campi* e Reitoria do IFPA precisam ser desenvolvidas por meio de ações de capacitação, a outra se refere às divergências sobre as competências profissionais mais importantes entre esses gestores e servidores técnico-administrativos.

O objetivo geral consiste em identificar as competências profissionais relevantes para os servidores técnico-administrativos e gestores que atuam nas unidades das Diretorias de Administração e Planejamento do IFPA. As propostas dos objetivos específicos são: a) propor competências profissionais preliminares para a atuação dos servidores técnico-administrativos e gestores da área administrativa do IFPA; b) avaliar as competências profissionais dos servidores técnico-administrativos e gestores da área administrativa; e, c) estabelecer as prioridades de capacitação da área administrativa do IFPA.

Existem várias pesquisas sobre esse assunto, pois além de extenso, ele pode ser analisado de várias formas e este estudo contribuirá como auxílio das ações de gestão de pessoas através da identificação de competências mais relevantes para a área administrativa do IFPA.

As atividades administrativas representam a base para a realização das atividades fins da instituição e por meio delas os planejamentos e projetos são colocados em prática, ou seja, são executados. Para o alcance dos objetivos propostos por uma instituição é necessário avaliar as competências individuais dos servidores envolvidos em cada ação administrativa de forma que suas habilidades pessoais e profissionais possam ser mais bem aproveitadas e o seu desempenho na execução das tarefas seja satisfatório.

A busca por serviços públicos com qualidade e excelência é um dos princípios norteadores da atual gestão pública, e a eficiência na execução das rotinas de trabalho depende das competências profissionais dos servidores técnico-administrativos e gestores. Através deste estudo, buscam-se adequar essas competências com as necessidades institucionais.

A escolha da instituição ocorreu pela facilidade de acesso aos servidores públicos que participaram da pesquisa e por conta da falta de estudos sobre competências profissionais no âmbito do IFPA, que é uma instituição que vem ao longo do tempo passando por mudanças e está em fase de crescimento, sendo, portanto, este estudo importante para os gestores públicos do órgão pesquisado e de outros, já que pode servir como fonte de informação sobre a utilização do modelo de gestão por competências na gestão de pessoas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

a. O MODELO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NA GESTÃO DE PESSOAS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL

O modelo de gestão por competência na Administração Pública surgiu da necessidade de adequação das organizações públicas com as novas demandas da sociedade e suas tecnologias, das transformações econômicas, políticas e culturais

(BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Tal fato torna-se mais evidente na medida em que os cidadãos cobram por serviços mais eficientes e de melhor qualidade, assim como os diversos setores sociais, tais como a mídia que retrata de forma mais próxima a realidade vivida por quem utiliza os serviços públicos.

Segundo Brandão e Freitas (2005) a gestão por competências tem sido apontada como um modelo gerencial alternativo aos instrumentos tradicionalmente utilizados pelas organizações. Baseando-se no pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho superior de pessoas e organizações, esse modelo propõe-se a integrar e orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais.

Por meio do Decreto nº 5.707/2006, a PNDP foi instituída, com o propósito de apresentar a gestão por competências na Administração Pública Federal. A necessidade de aprimorar as competências profissionais dos servidores surgiu em decorrência das mudanças no perfil dos postos de trabalho tanto no setor privado quanto no público, conforme exemplifica Carvalho et al., (2009, p. 18) sobre as mudanças ocorridas na área de gestão pública:

> As tecnologias da informação e comunicação trouxeram consigo uma nova organização administrativa e formas de relacionamento com os cidadãos que até então não existiam. Tarefas que antes eram executadas rotineiramente por pessoas foram automatizadas, abrindo espaço para outras atividades e serviços públicos que passaram a ser oferecidos pela internet, assim como informações que permitem o acompanhamento das ações e dos gastos, gerando aumento da transparência do governo e diminuindo a distância entre o Estado e os Cidadãos.

As demandas atuais demonstram um aumento de exigências por habilidades e conhecimentos que antes não eram requisitados ou que foram aprimorados, surgindo assim a necessidade por qualificação permanente do servidor, tal como é previsto no inciso II do art. 1 do Decreto nº 5.707/2006, cuja redação é a seguinte:

> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades:
> I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
> ***II - desenvolvimento permanente do servidor público;*** (grifo do autor)
> III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
> IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
> V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. (BRASIL, 2006, não paginado).

Para Amaral (2006), os setores de recursos humanos dos órgãos têm um papel importante para a efetivação da PNDP, considerando que a moderna gestão de pessoas assenta-se em um tripé estratégico: gestão por competências; democratização das relações

de trabalho para gerar ambientes adequados à inovação; e qualificação intensiva das equipes de trabalho, incluindo o uso de tecnologia da informação. Conforme Carvalho et al. (2009), a gestão por competências tornou-se referencial para a gestão de pessoas do setor público federal desde a publicação do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.

2.1.1. Conceitos de Competências

O termo competência inicialmente foi associado à linguagem jurídica, cujo sentido era atribuído a alguém que possuía condições de apreciar e julgar questões. Na opinião de Pires et al.(2005), o conceito de competência veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto e, mais tarde, com o advento da Administração Científica, passou a ser utilizado para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

As competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico ao longo de uma carreira profissional ou no contexto de uma estratégia corporativa (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). No atual modelo de gestão pública, que é voltado para a excelência na prestação de serviços públicos, a questão das competências profissionais dos servidores é considerada relevante.

O desenvolvimento das competências profissionais no ambiente de trabalho ocorre através de um processo, onde os conhecimentos do servidor são aperfeiçoados e direcionados para que atue na prestação de serviços em um dos diversos ramos de atividades públicas. Um dos aspectos essenciais da competência é que ela não pode ser compreendida de forma separada da ação (BRANDÃO; BRUNO-FARIA, 2003), dessa forma é necessário que os conhecimentos, habilidades e atitudes sejam colocados em prática dentro do contexto organizacional para que gere resultados esperados.

De acordo com Pires et al. (2005), ao longo do tempo o conceito de competência foi transformado, pois estava relacionado a um conjunto de conhecimentos e habilidades que credenciavam um profissional a exercer determinada função, mas em decorrência das mudanças sociais e do mundo do trabalho foram incluídos os aspectos sociais e atitudinais como forma de avaliar a competência do trabalhador.

Dessa forma as organizações públicas tiveram que ajustar o planejamento de pessoal conforme as demandas atuais. Pires et al. (2005) relata a competência como a capacidade de uma pessoa gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais. Evidencia-se a importância para essas organizações do levantamento sobre as competências dos servidores que atuam no órgão.

Brandão e Freitas (2005) afirmam que as competências agregam valor econômico e valor social aos indivíduos e às organizações, na medida em que contribuem para o alcance de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade de determinada pessoa. A Figura 1 ilustra os atributos de recursos e desempenho para se atingir os valores informados pelos autores:

Figura 1 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização.



Fonte: Brandão e Freitas (2005, p. 2).

Para a PNDP, no que tange a adoção do modelo de gestão por competências pelas organizações públicas federais, vem se adotando como conceito de competências o seguinte: “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2012, p. 11).

Observa-se na literatura que é possível classificar as competências de diversas maneiras, mas atualmente utiliza-se com mais frequência às competências organizacionais, que são competências estratégicas da organização e as competências profissionais (ou individuais) que são relacionadas ao servidor ou a sua equipe de trabalho (BRASIL, 2012).

2.1.2. A Importância do Mapeamento de Competências na Capacitação

As ações de capacitação passaram a ser regulamentadas por meio do decreto nº 5.707/2006, no âmbito da administração pública federal, segundo este decreto (BRASIL, 2006, não paginado):

> I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;
> II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e
> III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Na PNDP a capacitação é considerada um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. Esse conceito também se aplica ao

aprendizado das equipes, das unidades organizacionais e dos órgãos coletivamente, quando é denominado “capacitação institucional” (BRASIL, 2013).

O modelo de gestão do processo de capacitação deve adotar algumas etapas, conforme Gil (2010) exemplifica: a) Diagnóstico, que possui a finalidade de identificar as ações de capacitação necessárias para suprir as lacunas de competências; b) Planejamento, que visa elaborar um plano de capacitação adequado às necessidades; c) Execução, que é a etapa de operacionalização do plano; e, d) Avaliação, que tende a medir se os objetivos estabelecidos para as ações de capacitação foram alcançados.

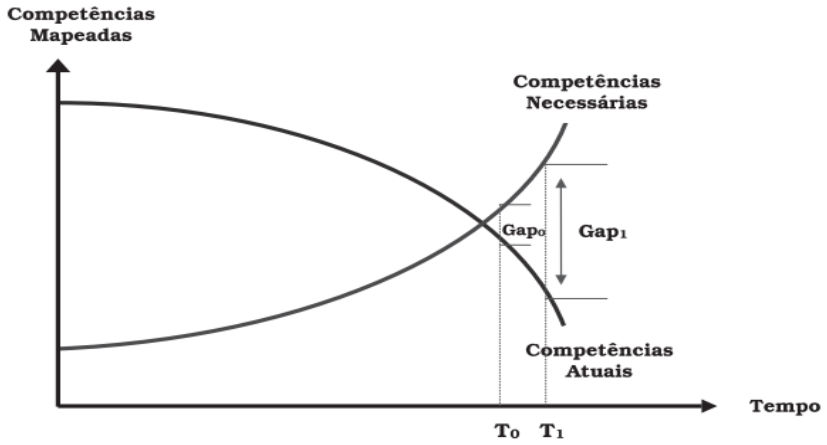
O mapeamento de competências, que visa identificar as competências organizacionais, setoriais e individuais, é fundamental para o processo de diagnóstico das necessidades de capacitação (BRANDÃO, 2012).

Segundo Brandão (2012), as competências individuais são geralmente utilizadas para qualificar a ação ou atuação do indivíduo em determinado contexto de trabalho, mas sugere-se a descrição dessas competências em termos de padrão de desempenho, ou seja, expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados. Dessa maneira, é possível utilizar adequadamente as competências nas ações de capacitação e demais processos da gestão de pessoas.

Os principais métodos empregados para realizar o mapeamento de competências são: análise documental, entrevista, grupo focal, questionário e observação. Para que o mapeamento seja realizado de forma adequada é necessário utilizar métodos e técnicas de pesquisa social (BRANDÃO, 2012). Para fins desta pesquisa utilizou-se o questionário estruturado com escala tipo Likert[311], onde cada ponto recebe um rótulo específico.

Brandão (2012) esclarece que a relação do mapeamento de competências com a capacitação deve-se ao utilizar as competências identificadas no diagnóstico de necessidades de capacitação (DNC). Além disso, os estudos de Brandão (2012) relatam que as necessidades de capacitação possuem relação com as lacunas de competências existentes nos indivíduos e grupos que se estabelecem como fundamentais para o cumprimento dos objetivos organizacionais. A Figura 2 apresenta o conceito de lacunas de competências.

Figura 2 - Identificação do gap (lacunas) de competências.



Fonte: Brandão (2012, p. 11).

Com base em Magalhães e Borges-Andrade (2001), o processo de identificação de necessidades de capacitação ou DNC prevê a análise

[311] A **escala *Likert*** ou **escala de Likert** é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por (RENSIS LIKERT, 2015. Não paginado).

das competências do profissional através da avaliação do domínio e importância dessas competências. Brandão (2012) ao realizar o DNC também avalia a importância e domínio das competências profissionais mapeadas, e, além disso, aponta que para identificar as necessidades de capacitação é necessário utilizar a seguinte fórmula GNC (grau de necessidade de capacitação) = I. (5 - D), onde o "D" significa o domínio que o profissional deve possuir da competência e o "I" é o grau de importância da competência para a unidade que o profissional desempenha suas atividades.

4. METODOLOGIA

A seguir serão descritos alguns aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, caracterização do local da pesquisa, a população e amostra, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa.

a. TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é classificada como aplicada, pois se estabeleceram competências profissionais dos servidores técnico-administrativos das Diretorias de Administração e Planejamento dos *campi* e Reitoria do IFPA. E também, realizou-se uma proposta prática de intervenção, com o objetivo de auxiliar na tomada de decisão da área de gestão de pessoas da instituição.

Quanto aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo com a aplicação de questionários estruturados com escalas tipo *Likert* (todos os pontos recebem rótulos específicos). Sobre a abordagem do problema trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, tendo em vista a utilização de questionários, análises documentais, pesquisas de legislações e demais referenciais teóricos.

b. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, IFPA, pessoa jurídica de direito público interno do tipo Autarquia do governo federal, originada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de acordo com Costa (2009) esta instituição teve origem na Escola de Aprendizes e Artífices, com início das atividades no ano de 1909, no governo do Presidente da República Nilo Peçanha.

Em 1930, a Escola de Aprendizes transforma-se em Liceu Industrial do Pará e, em 1942, em Escola Industrial de Belém, e na década de 1960 é transformado em Autarquia Federal com autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, neste período, passa a atuar com o Ensino Profissional em nível de 2° grau com os cursos técnicos de Edificações e Estradas, passando a ser chamado de Escola Industrial Federal do Pará, quando foram criados os cursos de Agrimensura e Eletromecânica (COSTA, 2009).

De Escola Técnica, tornou-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), essa denominação de CEFET perdurou até o ano de 2008, quando foi publicada a Lei de criação dos Institutos Federais de Ensino, cuja atividade fim é promover educação pública de nível médio técnico profissional e superior nas áreas de Licenciatura e Tecnologia, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

O IFPA é uma instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta por Institutos Federais de Educação Tecnológica, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2016). Atualmente é composta por 18 unidades de ensino (campus) localizadas em diversos municípios do

Estado do Pará e a Reitoria com sede em Belém, responsável pela organização administrativa, coordenação e supervisão do órgão.

A pesquisa foi realizada nas Diretorias de Administração e Planejamento de 12 *campi* e Reitoria do IFPA. A atuação das Diretorias de Administração e Planejamento é regulamentada pelo Art. 64 do regimento interno do IFPA (BRASIL, 2014, não paginado):

> Art. 64. A Diretoria de Administração e Planejamento do Campus será dirigida por um servidor do quadro permanente, nomeado pelo Diretor Geral, e é o órgão responsável por planejar, coordenar, supervisionar e:
>
> I - Executar as atividades relacionadas aos sistemas federais de administração;
>
> II - Realizar os registros funcionais dos servidores e os programas de qualificação e capacitação de recursos humanos;
>
> III - Realizar o planejamento, orçamento, contabilidade e administração financeira;
>
> IV - Avaliar o andamento de todos os programas, auferindo as metas estabelecidas;
>
> V - Realizar o relatório anual de prestação de contas;
>
> VI - Executar programas e outras atividades afins, definidas na legislação vigente e/ou atribuídas pelo superior hierárquico.

O total de servidores de todas as Diretorias de Administração e Planejamento do IFPA é de 302. A pesquisa foi realizada com os servidores técnico-administrativos (com ou sem função gerencial). Sobre os servidores com atuação gerencial, destacam-se as seguintes funções: Diretor Administrativo; Coordenador da Gestão de Pessoas; Coordenador de Merenda Escolar; Coordenador de Compras; Coordenador Financeiro; Coordenador de Infraestrutura; Coordenador de Almoxarifado; Coordenador de Patrimônio e Coordenador de Planejamento.

c. POPULAÇÃO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A presente pesquisa possui como população os servidores técnico-administrativos com ou sem função da Diretoria de Administração e Planejamento (DAP) dos *campi* universitários do IFPA. Para realização da pesquisa optou-se pela amostra não probabilística por acessibilidade ou conveniência, assim o pesquisador seleciona os participantes a que tem acesso.

Os participantes da pesquisa foram 91 servidores técnico-administrativos da unidade Diretoria de Administração e Planejamento, de 12 *campi* (Altamira, Abaetetuba, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Castanhal, Conceição do Araguaia, Marabá Industrial, Paragominas, Santarém e Tucuruí) e Reitoria do IFPA, de um total de 19 *campi*, participaram 13 gestores (Diretores), 44 servidores técnico-administrativos com função gratificada e 34 sem função gerencial.

d. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Na etapa de coleta de dados utilizaram-se os seguintes instrumentos e fontes de pesquisas:

d) **Pesquisa Bibliográfica:** Referências de livros, *site,* artigos*,* dissertações sobre gestão de pessoas, gestão por competência, mapeamento de competências, capacitação e diagnóstico de necessidades de capacitação.
e) **Pesquisa Documental:** Regimento interno do IFPA.
f) **Questionário com Escalas:** para a avaliação do grau de importância e domínio das competências.

Para elaboração do questionário com escalas, estabeleceram-se 32 competências profissionais, considerando as atribuições previstas no regimento interno da unidade "Diretoria de Administração e Planejamento" do IFPA, conforme consta no Apêndice A.

O questionário era composto por escalas do tipo *Likert* de graus de importância e domínio, os quais variam de 1 (um) a 5 (cinco). Na escala de importância, 1 corresponde a sem importância; 2 corresponde a pouco importante; 3 corresponde a medianamente importante; 4 corresponde a muito importante e 5 corresponde a extremamente importante. Na escala de domínio, o valor 1 corresponde a não domino a competência; 2 corresponde a domino pouco a competência; 3 corresponde a domino medianamente a competência; 4 corresponde a domino muito a competência e 5 corresponde a domino plenamente a competência.

Após a aplicação dos questionários, iniciou-se a análise de dados a partir da elaboração do perfil dos participantes. Depois se realizaram as análises descritivas das respostas sobre importância e domínio utilizando-se a média aritmética (medida de tendência central) e desvio padrão (medida de dispersão).

Com a avaliação da importância e domínio das competências dos servidores técnico-administrativos do IFPA, aplicou-se a fórmula do GNC = I (5 - D). Na escala de GNC os valores mínimos e máximos variam de 0 a 20.

A partir das análises realizadas estabeleceram-se as competências consideradas relevantes para o desempenho das atividades dos profissionais das Diretorias de Administração e Planejamento do IFPA. Além disso, com o DNC, as prioridades de capacitação dos profissionais foram identificadas.

5. RESULTADOS

Apresenta-se a seguir os resultados da análise do perfil dos participantes e da aplicação dos questionários.

5.1 DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para realização da descrição do perfil dos participantes utilizou-se a análise das seguintes variáveis: a) gênero; b) tempo de serviço; c) cargo; d) campus; e) função gerencial; f) escolaridade; e, g) titulação.

A Tabela 1 apresenta os resultados que compõem o perfil dos participantes da aplicação dos questionários.

Tabela 1 - Perfil demográfico dos participantes da pesquisa.

Variável	Frequência Absoluta	%
Gênero		
Masculino	57	62,64
Feminino	34	37,36
Tempo de Serviço		
Até 5 anos	50	54,94
6 a 10 anos	23	25,27
11 a 20 anos	2	2,2
Acima de 21 anos	16	17,59
Cargo		
Administrador	6	6,6
Analista de Tecnologia da Informação	3	3,3
Assistente em Administração	43	47,2
Assistente de Alunos	1	1,1
Assistente Social	1	1,1
Auxiliar em Administração	5	5,5
Bibliotecário - Documentalista	1	1,1
Contador	7	7,7
Cozinheiro	1	1,1
Desenhista de Artes Gráficas	1	1,1
Economista	1	1,1
Engenheiro - Área	3	3,3
Motorista	1	1,1
Pedagogo - Área	1	1,1
Técnico de Tecnologia da Informação	4	4,4
Técnico de Laboratório/ Área	1	1,1
Técnico em Artes Gráficas	2	2,2
Técnico em Contabilidade	6	6,6
Vigilante	3	3,3
Campus		
Abaetetuba	8	8,8

Altamira	5	5,5
Ananindeua	9	9,9
Belém	31	34
Bragança	3	3,3
Breves	2	2,2
Castanhal	6	6,6
Conceição do Araguaia	1	1,1
Marabá Industrial	1	1,1
Paragominas	1	1,1
Reitoria	13	14,3
Santarém	9	9,9
Tucuruí	2	2,2
Função gerencial		
Com função gerencial	57	62,64
Sem função gerencial	34	37,36
Escolaridade		
Ensino Médio	11	12,09
Ensino Superior	80	87,91
Titulação		
Especialização/MBA	44	48,35
Mestrado	5	5,5
Sem titulação	42	46,15

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

5.2 ANÁLISE DO GNC DAS COMPETÊNCIAS DOS SERVIDORES DO IFPA

A Tabela 2 demonstra os resultados das médias referentes ao grau de necessidade de capacitação das 32 competências pesquisadas junto aos servidores da área administrativa das DAP's do IFPA. Para o cálculo do Grau de Necessidade de Capacitação (GNC), aplicou-se a fórmula sugerida por Brandão (2012) que é GNC: I (5 - D).

Tabela 2 - Média dos graus de necessidade de capacitação (GNC) por competências.

Competência	**GNC**	
	Número de	**Média**

	Ordem	
C32: Engenharia	1	12,81
C19: Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador	2	12,56
C20: Gestão Acadêmica	3	12,15
C16: Gerenciar Bibliotecas	4	11,73
C25: Serviços de Merenda Escolar	5	11,65
C6: Desenvolver Sistemas de Computador	6	11,31
C13: Coordenar Cursos	7	11,12
C14: Coordenação de Infraestrutura	8	10,89
C26: Ministrar cursos e palestras	9	10,43
C15: Gerenciar Projetos	10	10,36
C17: Fiscalização e Controle	11	10,06
C18: Gerenciar Concursos e Processos Seletivos	12	10,05
C30: Gestão de Almoxarifado	13	10,02
C21: Divulgação de Eventos e Notícias	14	9,75
C27: Gestão de Pessoas	15	9,53
C29: Gestão de Protocolo	16	9,43
C10: Gestão de Recursos Financeiros	17	9,42
C28: Gestão de Contratos	18	9,24
C22: Segurança Patrimonial	19	9,21
C24: Realizar Compras	20	8,64
C31: Assessoria	21	7,95
C12: Planejamento Organizacional	22	7,45
C7: Recursos Materiais	23	7,34
C23: Dirigir Veículos Automotores	24	7,28
C9: Sistemas e Softwares	25	7,2
C8: Gestão de Processos	26	7,18
C3: Elaborar Documentos	27	5,41
C5: Prestar Serviços ao Servidor	28	5,2
C1: Atendimento ao Público	29	5,17
C4: Arquivar Documentos	30	5,09
C11: Apoio Administrativo	31	5,03
C2: Tramitar Documentos	32	4,36

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Os resultados apresentados na Tabela 2 mostram que:

a) As médias do GNC variaram de 4,36 a 12,81. As cinco competências com maior GNC foram: Engenharia (C32); Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador (C19); Gestão Acadêmica (C20); Gerenciar Bibliotecas (C16) e Serviços de Merenda Escolar (C25).

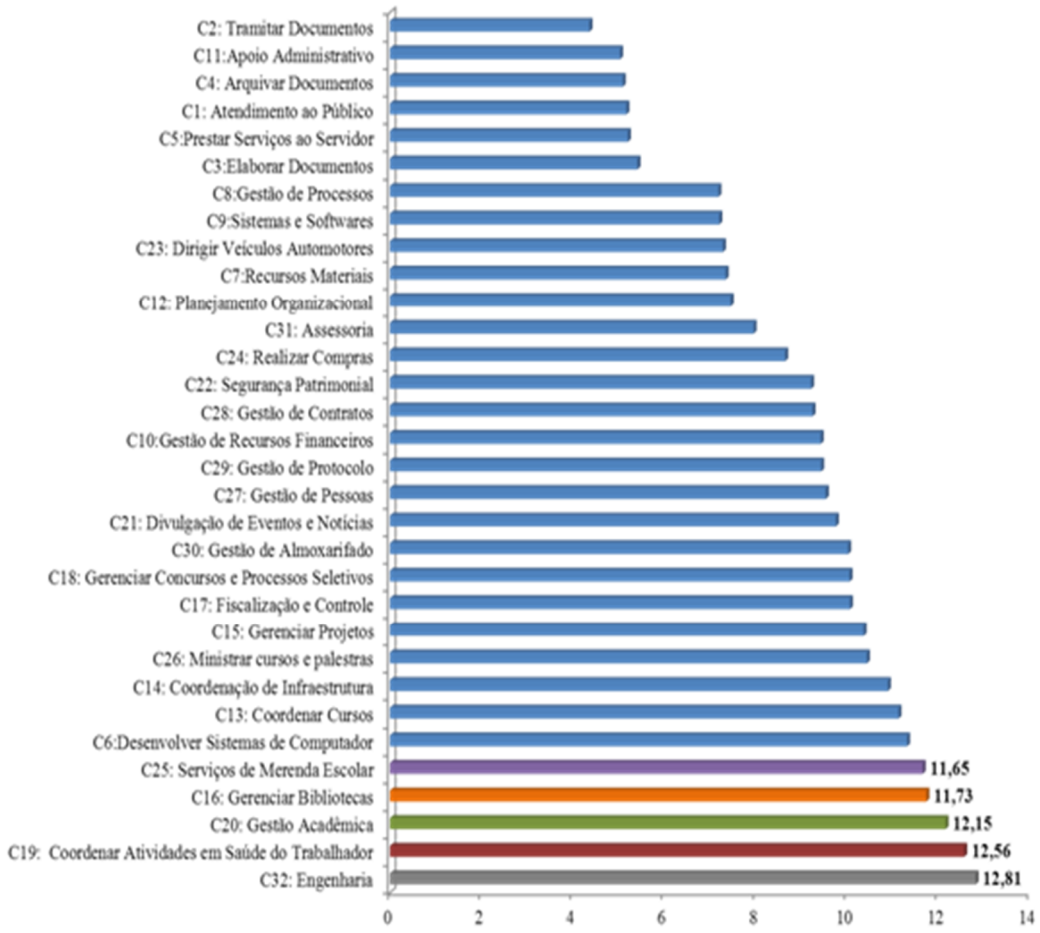
b) As cinco competências com menor GNC foram: Prestar Serviços ao Servidor (C5); Atendimento ao Público (C1); Arquivar Documentos (C4); Apoio Administrativo (C11) e Tramitar Documentos (C2).

É importante observar os resultados apresentados na Tabela 2, pois demonstram a ordem de prioridade das necessidades de capacitação, e que devem ser analisadas para fins de investimentos na promoção do desenvolvimento do servidor na instituição. Com a finalidade de auxiliar a análise da área da capacitação, podem-se agrupar algumas competências por áreas, como: Atendimento de Alunos (Competências: C20, C16, C25); Manutenção e Obras (C32, C14, C15); Gestão de Pessoas (C19, C13, C26, C18, C27); Comunicação (C21); Administração Geral (C22, C28, C10, C29, C30, C17) e Tecnologia da Informação (C6).

Em relação aos 5 maiores GNC, a competência “Engenharia (C32)”, é a mais prioritária, conforme avaliação dos servidores pesquisados, esse resultado pode ser explicado pelo reduzido número de servidores que atuam nesta competência e considerando que o IFPA está em processo de expansão nos municípios do Estado do Pará, pois são cinco *campi* em implantação (Ananindeua, Cametá, Paragominas, Óbidos e Vigia) e com as obras de reformas e ampliações dos *campi* já existentes, resulta em sobrecarga da equipe atual.

O resultado do GNC é decorrente das médias da importância (I) e do domínio (D), como o domínio da competência C32 foi o mais baixo (1,87) o resultado do GNC é inversamente proporcional, ou seja, resultou em um alto valor (12,81) conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percepção sobre necessidades de capacitação por competência.



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

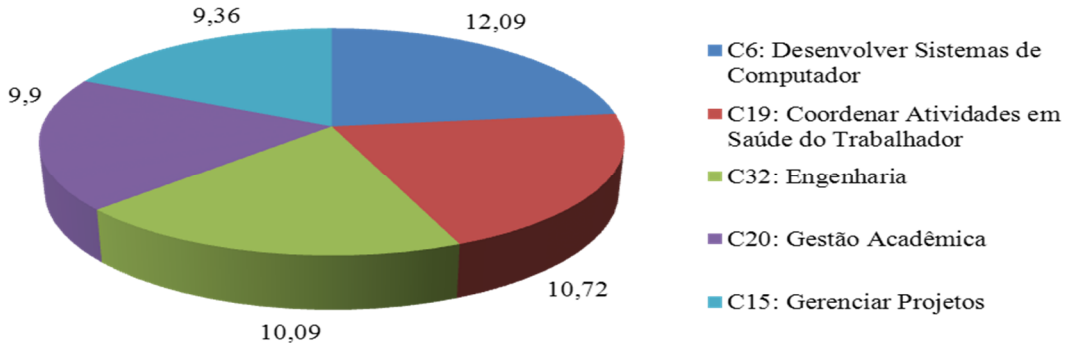
Na análise da percepção dos servidores com funções gerenciais (Diretores) os resultados foram os seguintes:

a) As cinco competências com maior GNC foram: Desenvolver Sistemas de Computador (C6); Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador (C19); Engenharia (C32); Gestão Acadêmica (C20); Gerenciar Projetos (C15). Esses resultados estão representados no Gráfico 3.

b) As cinco competências com menor GNC foram: Apoio Administrativo (C11); Realizar Compras (C24); Assessoria (C31); Dirigir Veículos Automotores (C23); Tramitar Documentos (C2).

Em relação às divergências dos resultados gerais e os resultados dos gestores (servidores com função gerencial) sobre as cinco competências de maior GNC, houve concordância em três competências (C32, C19 e C20) e sobre as divergências os resultados gerais apontam para competências da área de atendimento aos alunos (C16 e C25) e na percepção dos gestores referem-se à Gerência de Projetos (C15) e Desenvolver Sistemas de Computador (C6), conforme Tabela 3.

Gráfico 2 - Prioridade do GNC das unidades Diretorias Administrativas do IFPA (Servidores com função gerencial).



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Tabela 3 - Concordâncias e divergências das competências por GNC na percepção dos gestores.

Resultados Gerais	**Percepção de Gestores**
Engenharia (C32)	Engenharia (C32)
Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador (C19)	Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador (C19)
Gestão Acadêmica (C20)	Gestão Acadêmica (C20)
Gerenciar Bibliotecas (C16)	Desenvolver Sistemas de Computador (C6)
Serviços de Merenda Escolar (C25)	Gerenciar Projetos (C15)

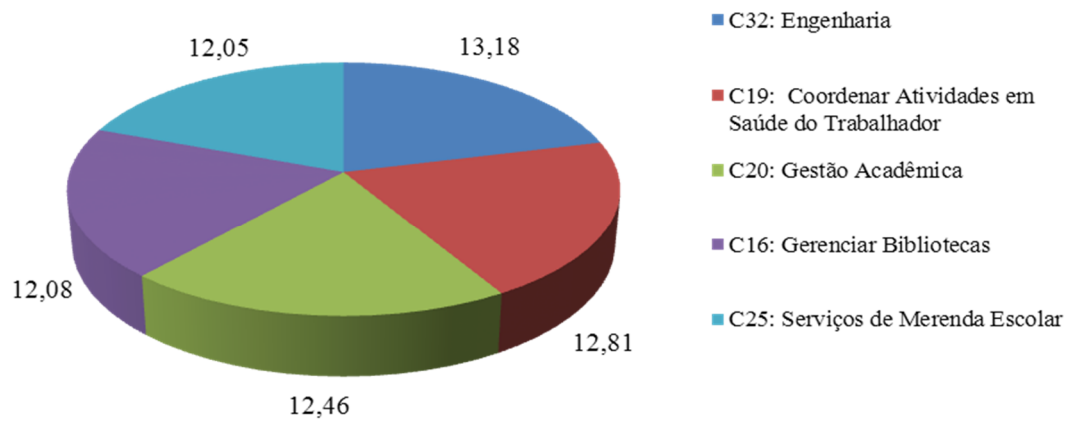
Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Esses resultados contribuem para um melhor planejamento das áreas que devem receber investimentos para realização de ações de capacitação, e considerando o PDI 2014-2018 do IFPA, o item 8.2.2 sobre o plano de carreira e regime de trabalho vislumbra as atribuições específicas observando os requisitos de qualificação e competências para cada cargo (BRASIL, 2015, não paginado, grifo do autor):

> I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;
>
> II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;
>
> ***III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais,***

financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

Gráfico 3 - Prioridade do GNC das unidades Diretorias Administrativas do IFPA (Servidores sem função gerencial).



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Considerando a percepção dos servidores que não possuem função gerencial os resultados foram os seguintes:

a) As cinco competências com maior grau de necessidade de capacitação foram: Engenharia (C32); Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador (C19); Gestão Acadêmica (C20); Gerenciar Bibliotecas (C16); Serviços de Merenda Escolar (C25). Esses resultados estão representados no Gráfico 3.

b) As cinco competências com menor grau de necessidade de capacitação foram: Atendimento ao Público (C1); Apoio Administrativo (C11); Arquivar Documentos (C4); Prestar Serviços ao Servidor (C5); Tramitar Documentos (C2).

Esses resultados mostram que não houve divergências entre os resultados gerais dos maiores GNC por competência e os resultados da percepção dos servidores que não possuem função gerencial. Apenas houve divergência no valor da média, que no caso dos resultados gerais foram menores, conforme informado na Tabela 4.

Tabela 5 - Concordâncias e divergências das competências por GNC na percepção dos servidores sem função gerencial.

Resultados Gerais	**Servidores sem função gerencial**
Engenharia (C32) - Média: **12,81**	Engenharia (C32) - Média: **13,18**

Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador (C19) - Média: **12,56**	Coordenar Atividades em Saúde do Trabalhador (C19) - Média: 12,81
Gestão Acadêmica (C20) - Média: **12,15**	Gestão Acadêmica (C20) - Média: **12,46**
Gerenciar Bibliotecas (C16) - Média: **11,73**	Gerenciar Bibliotecas (C16) - Média: **12,08**
Serviços de Merenda Escolar (C25) - Média: **11,65**	Serviços de Merenda Escolar (C25) - Média: **12,05**

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

6. CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado verifica-se a importância da capacitação para promover o desenvolvimento dos servidores e o alcance dos objetivos institucionais dos órgãos públicos, e é um assunto que necessita constantemente de avaliações e adequado planejamento. Os investimentos em capacitação atualmente são cada vez mais crescentes, conforme as necessidades que surgem e as melhorias almejadas para o serviço público. As escolas de capacitação do governo (ENAP, ESAF, etc.) dispõem de várias oportunidades de eventos de capacitação, tanto presencial e a distância, mas mesmo assim, observa-se que ainda existem muitos problemas na prestação de serviços públicos. Assim sendo, sugere-se para as organizações públicas a promoção permanente de ações de desenvolvimento profissional dos seus servidores.

Com a realização deste estudo identificaram-se competências profissionais relevantes para a área administrativa do IFPA, e esses resultados servirão de diagnóstico para o planejamento da capacitação dos servidores técnico-administrativos (com ou sem função gerencial) das Diretorias de Administração e Planejamento dos *campi* da instituição, mas sempre preservando as particularidades e demandas de cada unidade.

Percebem-se a partir da literatura sobre gestão por competência e por meio da análise dos resultados da pesquisa que o uso do mapeamento de competências no diagnóstico de necessidades de capacitação é fator fundamental para a etapa de planejamento das ações de capacitação. Os resultados apontaram que existe prioritária necessidade de capacitação nas competências relativas à área de engenharia, desenvolvimento de sistemas informatizados e gestão de projetos.

Dessa maneira, sugere-se que outros estudos possam ser realizados com foco em outras áreas do órgão pesquisado, como a área acadêmica. Na área acadêmica são realizadas as atividades finalísticas do IFPA, assim seria importante a realização desta pesquisa para identificar competências profissionais e também prioridades de capacitação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público - RSP**, v. 57, n. 4, p.549-563, 2006. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1422> Acesso em: 25 jan. 2016.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 8-15, jan./mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 35, n. 6, p. 61-81, nov./dez. 2001. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6415/5000>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências**: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Setor Público**, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

BRANDÃO, Hugo Pena; FREITAS, Isa Aparecida de. **Trilhas de Aprendizagem como Estratégia para Desenvolvimento de Competências.** 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2005/GPR/2005_GPRA316.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Guia da Gestão da Capacitação por Competências.** Brasília, DF: MPOG, 2012.

_____. _____. **Guia de mapeamento e avaliação de competências para a administração pública - Poder Executivo**. Brasília, DF: MPOG, 2013. Disponível em < http://sectordialogues.org/sites/default/files/acoes/documentos/sl__guia_de_referencia_pratico_14.08.13.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. **Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal**, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v7n3/v7n3a03>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARVALHO, Antônio Ivo de et al. **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: ENAP, 2009. 109p. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/398>. Acesso em: 25 jan. 2016.

COSTA, Lairson. **Instituto Federal do Pará 100 anos de educação profissional**. Belém: GTR Gráfica, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Regimento Interno do IFPA.** Belém, [2014].

PIRES, Alexandre Kalil et al. **Gestão por competências em organizações de governo.** Brasília: ENAP, 2005. 100 p.

REDEFEDERAL. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/# >. Acesso em: 23 de jan. 2016.

RENSIS LIKERT. Disponível em: <: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Capacitação no setor público: o processo adotado em uma ifes

Autores: Teixeira Filho, Antônio Raimundo Cardoso (Universidade Federal da Bahia - EAUFBA); **Almeida, Denise Ribeiro de** (Universidade Federal da Bahia - EAUFBA); **Almeida, Leonardo Ribeiro de** (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - CCJP).

Resumen:
Um dos marcos legais da adoção de modelos gerenciais na gestão de pessoas da Administração Pública brasileira foi a política de desenvolvimento de pessoas através da capacitação trazida com o decreto 5.707/2006. Nesse contexto, este trabalho tomou como objeto a Universidade Federal da Bahia com o objetivo de descrever e analisar o processo

de capacitação implementado à luz da PNDP, caracterizando o modelo utilizado pela Instituição para capacitar o corpo técnico-administrativo, bem como os indicadores resultantes dessas ações institucionais. Para tanto, foi realizada análise de documentos institucionais, como também da literatura sobre o tema, a fim de se reunir os elementos necessários à triangulação dos dados que respondam à questão de pesquisa. Assim, foram utilizadas também as técnicas de observação ativa e entrevistas informais. Os principais achados dizem respeito à formalização do modelo de capacitação na UFBA, descrição quantitativa de servidores atendidos e impactos nos indicadores institucionais. O trabalho tem limitações face ao escopo de atores institucionais participantes da pesquisa, sugerindo-se novos estudos com as percepções de atores não contemplados no estudo.

Palabras Clave: Gestão de pessoas no serviço público; Capacitação nas IFES; UFBA.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro, conforme Bresser-Pereira (2007 e 2009) e Abrúcio (2007 e 2011), vem passando por inúmeras transformações a partir da segunda metade do século XX, com vistas a se adaptar às mudanças emanadas por novas demandas sociais, que passam a atribuir maior importância à efetividade das ações da área pública associada ao aumento da qualidade dos diferentes serviços públicos ofertados e ao uso racional dos recursos disponíveis.

Esse contexto de maior profissionalização da administração pública, segundo Guimarães (2000), caracteriza-se por significativas transformações tecnológicas, sociais e econômicas, as quais, em conjunto, levam à adoção de novos padrões e modelos de gestão das organizações públicas. Afirma ainda, tratar-se de um processo de reestruturação produtiva que tem como bases o desenvolvimento científico, tecnológico e a consolidação dos chamados mercados globais. Diante de tais desafios, o setor público precisa alterar seus padrões usuais de atuação, buscando transformar modelos organizacionais ancorados em estruturas burocráticas e rigidamente hierarquizadas em modelos estruturais mais flexíveis e adaptáveis a mudanças mais profundas e aceleradas.

Em consonância com tais concepções, Bresser-Pereira (2007 e 2009) e Abrúcio (2007 e 2011) afirmam que o Brasil faz uma transição entre o modelo Burocrático adotado a partir do primeiro governo Vargas com a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), órgão responsável pela implantação dos princípios hierárquicos e centralizadores da burocracia clássica na administração pública, para o modelo gerencialista. Este último, tem como primeira iniciativa, ainda que incipiente, o Decreto Lei 200/1968, que visava superar a rigidez burocrática. Contudo, este objetivo começa a ser efetivamente alcançado, a partir de 1995, com a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Destaca-se que este último plano põe em curso, por meio da consolidação do uso de técnicas e ferramentas usuais na iniciativa privada, na administração pública, o foco gerencial.

Nos anos 2000, como afirmam Almeida Filho e Almeida (2014), a partir do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, começa a ganhar forca a concepção da importância da formulação de políticas públicas que tenham por objetivo para além de garantir a recomposição, permitir a real valorização dos diferentes quadros de pessoal do setor público nacional. Esta visão de política pública culmina com a publicação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública direta, autárquica e fundacional (PNDP). Complementando tal concepção, para Bregalda, Tosta e Dalmau (2014), a PNDP buscou sistematizar a capacitação dos servidores a partir de demandas reais, visando à melhoria contínua do desempenho organizacional.

Nesse cenário de modernização da administração pública em geral e da gestão de pessoas no particular, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) põe em curso uma reforma que visava modernizar sua estrutura de gestão de pessoas, a partir de 2006 com a criação de uma Pró-reitora de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP). Ainda com tal objetivo, a instituição inicia a implementação da PNDP já em 2008, implantação esta inicialmente operacionalizada por meio da reformulação do instrumento de avaliação do desempenho dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE) e também, pela oferta de um leque diversificado e amplo de ações de capacitação para estes quadros, esforço que se consolida, em 2009, com a elaboração e execução do seu primeiro Plano de Capacitação (PAC).

Com base nesta contextualização inicial, este artigo busca analisar o modelo de implementação da PNDP na UFBA, analisando os avanços e limitações encontradas neste processo. Assim, tem como questão de pesquisa: **Como se deu o processo de capacitação dos servidores TAES na UFBA, no período 2009-2016?** Ressalta-se que a escolha por este período de estudo decorreu do mesmo representar o início da sistematização, no âmbito da organização, do PAC, bem como o final do último PAC totalmente concluído. Aponta-se que esta caracterização e sua análise são feitas com base na análise de documentos institucionais e na visão de atores diretamente envolvidos com o processo de capacitação na UFBA.

Como objetivo geral, o trabalho se propõe a analisar o modelo de capacitação utilizado para o quadro de servidores TAEs pela UFBA; seus objetivos específicos podem ser descritos como: caracterizar o processo de capacitação dos servidores TAEs; analisar a evolução dos indicadores de capacitação dos servidores TAEs a partir da execução da PNDP e, propor ações para suprir as lacunas existentes na implementação da PNDP na UFBA. O artigo traz como pressuposto básico que existe, ao longo do período 2009-2016, pouca aderência entre os objetivos estratégicos organizacionais e o modelo de capacitação implantado na IFES.

Ressalta-se que este estudo faz parte de um projeto mais amplo desenvolvido por seus autores, projeto este que visa contribuir para a ampliação do conhecimento da gestão de pessoas no setor público em geral e, especificamente, no contexto de uma IFES, tomando-se sempre por base as especificidades inerentes a tais organizações. Assim, busca suprir uma lacuna ainda existente no que se refere à capacitação na administração pública como apontam os achados de estudo feitos por Almeida, Brauer e Pinheiro Júnior (2007), os quais demonstram a presença nas bases Spell e Anpad de apenas 42 artigos sobre o tema, no período 2000-2015.

Finaliza-se esta introdução, pontuando-se que o artigo prossegue com a apresentação do referencial teórico composto de conceitos e modelos acerca do processo de capacitação na administração pública brasileira no geral e nas IFES no particular. Sua terceira seção explicita a metodologia utilizada na sua construção, assim como a caracterização da organização e do seu setor responsável pela capacitação. Em sequência apresenta-se o processo de capacitação adotado na UFBA, assim como trazem-se algumas análises e reflexões sobre o mesmo, tomando-se por base o referencial anteriormente discutido. Finaliza-se o artigo, com algumas considerações finais, suas limitações e apresentando-se possíveis trabalhos futuros que dele podem ser desdobrados.

2. CAPACITAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

A administração pública no Brasil vem se adaptando, ao longo do tempo, à evolução dos aspectos políticos e econômicos que permeiam o contexto de atuação do Estado. Para Bresser Pereira (2007 e 2009) e Abrúcio (2007 e 2011), nesta evolução há três momentos de mudanças mais sensíveis no setor público: a reforma Burocrática de 1936; a reforma de 1967, com a tentativa de descentralização e desburocratização e; a reforma iniciada nos anos de 1990 com a implementação da administração pública gerencial em resposta à crise do Estado da década de 1980 e à globalização da economia.

Ainda segundo os últimos autores, sob uma perspectiva histórica, no caso brasileiro, a administração pública burocrática foi inicialmente adotada em substituição à administração

patrimonialista na qual o patrimônio público e o privado tinham fronteiras tênues, e o Estado era entendido como propriedade do mandatário máximo. Com o correr dos anos, com o esgotamento no campo organizacional do modelo burocrático e no campo político, com as dificuldades crescentes de continuidade de um modelo de Estado intervencionista, ganhou força o gerencialismo, fortalecendo-se no país a importância cada vez maior da esfera pública pautar-se pelos diferentes pressupostos da Nova Gestão Pública.

Para Camões (2013), em consonância com Bresser-Pereira (2007 e 2009), a primeira tentativa de reforma de estado com viés gerencial no Brasil se dá em 1967 com a publicação do Decreto Lei 200 que teve como avanço a descentralização político-administrativa, a partir do pressuposto da rigidez administrativa indireta e da maior eficiência da administração descentralizada. De acordo com Bresser-Pereira (2009), a reforma administrativa proposta pelo Decreto lei 200 fracassou, agravando a situação da administração pública já degenerada pela crise política do regime militar do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Avançando-se historicamente, tem-se em Abrúcio (2007 e 2011), que a mais recente reforma do estado inicia-se na década de 1990, por meio da combinação de dois fenômenos: a crise do regime autoritário e o declínio do modelo nacional desenvolvimentista, tendo como um dos seus pilares, ainda durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as ações concebidas e operacionalizadas pelo Ministério da Administração e Reforma de Estado (MARE), sob o comando do ministro Bresser-Pereira.

Ainda na década de 1990, conforme Schikmann (2010), Pantoja et all (2012) e Bregalda, Tosta e Dalmau (2014), diversas ações são implementadas com o objetivo de promover melhorias na gestão dos recursos humanos da administração pública brasileira, na busca pela eficiência. Dentre tais medidas, destacam-se a adequação das carreiras dos servidores à nova realidade com a adoção de gratificação de desempenho; um modelo de capacitação que permita a progressão funcional e maiores contribuições à organização de lotação; incentivos diversos ao desenvolvimento horizontal e vertical na carreira, dentre outras ações.

Desse modo, para Pantoja *et al* (2012) e Teixeira Filho e Almeida (2014), com a consolidação da administração pública gerencial no país resultante da necessidade de mudanças para o atendimento de demandas sociais cada vez mais complexas, o setor público experimentou uma nova realidade institucional onde parâmetros de eficiência, eficácia e efetividade das ações passam a ser vistos como cada vez mais essenciais frente à necessidade de racionalização dos gastos públicos e da melhoria na qualidade dos serviços prestados à sociedade em geral.

A fim de garantir o alcance de tais objetivos, segundo Cavalcante *et al* (2016), a ferramenta da capacitação, antes utilizada no setor privado para capacitar o empregado visando exclusivamente maximizar o lucro das organizações, passa a ser empregada na administração pública. Contudo o foco desta última é diverso, não podendo ser descrito como a busca pelo resultado financeiro em si, o que se procura é a garantia de prestação de um serviço público de qualidade, ao tempo em que se contemple a maior eficiência e eficácia no uso dos diferentes recursos pelas instituições públicas, já que estas também precisam ser autofinanciáveis.

Nos anos 2000, o presidente Luís Inácio Lula da Silva promoveu a reformulação do serviço público com a realização de novos concursos, a reestruturação de algumas carreiras do funcionalismo e a busca pela recomposição salarial. Nesse contexto, para responder adequadamente à nova realidade e atender ao grau de exigência do cidadão usuário dos serviços públicos, no final do seu primeiro mandato, foi promulgada a PNDP através do decreto 5.707/2006. Esta legislação, em seu art. 2º define a capacitação como o processo permanente e deliberado de aprendizagem com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais (BRASIL, 2006).

Segundo Pantoja *et al* (2012) e Cardoso (2017), a PNDP desempenhou papel fundamental na construção de novos perfis de qualificação profissional no serviço público na transição de um modelo burocrático para um modelo de gestão baseado em resultados. Desse modo, pode-se depreender que a PNDP introduz práticas da gestão estratégica de pessoas ao serviço público ao atrelar a capacitação da força de trabalho e o desenvolvimento na carreira aos objetivos institucionais e impactos na melhoria da qualidade dos serviços prestados. Complementado tal concepção, Do Amaral (2006) afirma que a PNDP, por ser concebida com base em uma visão estratégica, concebe o

processo de mudança da gestão pública como viável, apenas tomando por base a inovação, o aprimoramento da capacidade de atendimento, a inclusão de servidores e a mobilização e retenção dos seus talentos.

Avançando no que se refere às reflexões acerca da operacionalização do processo de capacitação, Schikmann (2010) pontua que seu objetivo é desenvolver uma força de trabalho dotada das competências necessárias ao atendimento dos diferentes objetivos organizacionais, para assim, permitir o alcance dos objetivos e metas estabelecidos no planejamento estratégico organizacional. Sob tal prisma, a capacitação é conceituada enquanto um processo contínuo que deve acompanhar a evolução da organização, além de levar em conta o conjunto de mudanças requeridas e o suprimento de novas competências que emergem de um contexto em constante processo de transformação no qual as organizações de diferentes naturezas atuam. Assim, para ser capaz de atender a tal cenário, este processo deve, segundo a autora, englobar para além de cursos direcionados à qualificação para a realização de atividades cotidianas, a possibilidade dos servidores fazerem cursos de graduação e pós-graduação que lhes permitam desenvolver competências compatíveis àquelas demandadas pela organização, tanto no momento presente, quanto em projeções de demandas futuras.

Especificamente no tocante às IFES, a promulgação da lei 11.091 de 2005, que instituiu o plano de carreira dos servidores TAES, de acordo com Cavalcante *et al* (2016) e Cardoso (2017) incentivou-as a adotarem a prática da oferta de cursos de capacitação para o corpo técnico, tendo em vista que o referido plano de carreira trazia um incentivo financeiro ao vincular a mudança do padrão de vencimento do servidor à participação em cursos de capacitação em determinado interstício. Portanto, ainda segundo os autores, a progressão na carreira se daria, entre outros fatores, em função das certificações adquiridas em ações de capacitação.

Adicionalmente, Oliveira Filho (2012) afirma que a referida lei estabeleceu novos paradigmas para a estruturação de cargos dentro dessas instituições, onde a hierarquia entre eles foi organizada agregando critérios que contemplavam não apenas as exigências de escolaridade para o exercício das atividades, mas também outros requisitos e habilidades necessários. Ainda segundo o autor, a edição da lei nº 11.784/2008 trouxe a avaliação de desempenho objetivando o monitoramento sistemático da atuação individual do servidor, tomando como referência metas estabelecidas nos planos de trabalho.

Tais iniciativas impactaram nos departamentos de pessoal das IFES e se somaram à PNDP, que de acordo com Oliveira Filho (2012) trouxe a inovação do estímulo e acesso a programas de capacitação para o desenvolvimento de competências individuais e institucionais. Para Bregalda, Tosta e Dalmau (2014), tal política agregou valor à estratégia organizacional, permitindo que os servidores das IFES estivessem mais aptos ao enfrentamento dos desafios inerentes à gestão pública. Complementando esta visão acerca da capacitação Ayres (2012 e 2015) e Cardoso (2017) afirmam que o novo conceito de capacitação por competências trazido pela PNDP supera a visão tradicional de treinamento do servidor, pois exige que a organização faça um diagnóstico de suas demandas atuais e futuras à luz dos seus objetivos, para, a partir de então elaborar um programa de capacitação que contribua para o desenvolvimento do indivíduo e para o desenvolvimento institucional.

Sob uma perspectiva mais instrumental, Camões (2013) sinaliza que dentre as diretrizes da PNDP estão a promoção de ações de capacitação aos servidores, a garantia de acesso aos eventos de capacitação, o estímulo à participação e a contemplação do resultado das ações de capacitação associado à mensuração do desempenho do servidor, estas duas vistas como complementares entre si.

Finalizando esta seção do artigo, considera-se importante destacar, com base em Oliveira Filho (2012), Ayres (2012 e 2015) e Cardoso (2017), que o novo conjunto legal da área de gestão de pessoas tem exigido que as IFES estejam dispostas a pôr em curso um processo de mudança de cultura, uma vez que as ações de capacitação a ser implantadas devem ser pautadas pela análise conjunta das demandas do planejamento estratégico organizacional e daquelas que emergem dos anseios individuais dos funcionários a serem capacitados. Para estes autores, este movimento consiste, basicamente em profissionalizar o servidor para alcançar os objetivos institucionais, ao

tempo em que presta um serviço de qualidade para a sociedade a quem serve. Nesse cenário as IFES, segundo Camões (2013), as IFES enfrentam dificuldades de diversas naturezas para a implantação da referida política, dentre elas aquelas de ordem estrutural e sistêmica, as quais se busca analisar no escopo deste estudo. Na sequência apresenta-se o percurso metodológico adotado na construção do trabalho, assim como a caracterização da UFBA e do setor estudado.

3. METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO ESTUDADA

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, uma vez que, para Gil (2002), descreve as características de determinado fenômeno com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. No caso deste estudo, descreveu-se o processo de capacitação dos servidores TAES da UFBA, analisando-se os resultados e dificuldades deste processo.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois, conforme Godoy (1995), são obtidos dados descritivos sobre determinado processo pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado. Além disso, segundo Gil (2008), são analisados dados sem a necessidade de se amparar em análises estatísticas. Em relação ao delineamento, fez-se um estudo de caso pois, segundo Yin (2005), trata-se de uma pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos em profundidade, em uma organização específica, sendo operacionalizada por meio do uso da triangulação de instrumentos com vistas a garantir maior fidedignidade aos dados e análises apresentados ao leitor.

Para o cumprimento dos objetivos do presente estudo, fez-se uma pesquisa documental no Núcleo de Capacitação (NUCAP) da Coordenação de Desenvolvimento Humano (CDH) da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP) da UFBA. Nesta fase tomaram-se por base documentos institucionais (planos anuais de capacitação, relatórios de execução de ações de capacitação, relatórios de gestão da PRODEP, relatórios institucionais disponibilizados na internet e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFBA), considerando-se o período 2009-2016.

Outra técnica utilizada na coleta de dados foi a observação participante que segundo Gil (2008), trata-se da participação do pesquisador no conhecimento da vida do grupo na situação pesquisada. Tal técnica foi escolhida em razão da conveniência e oportunidade, visto que um dos autores do artigo trabalha na PRODEP, tendo assim mais fácil acesso às pessoas e documentos. Também foram feitas entrevistas informais com os trabalhadores do NUCAP, para, ainda segundo Gil (2008), obter-se uma visão geral da problemática pesquisada.

No que se refere à organização estudada, segundo informações do seu sítio eletrônico, as origens da UFBA remontam à fundação da Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil, em 18 de fevereiro de 1808, pelo Príncipe Regente Dom João VI. Ainda no século XIX, incorporou os cursos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896), sendo posteriormente agregadas outras instituições independentes durante os quarenta primeiros anos do século XX.

Em 1946, o professor Edgard Santos liderou o processo de federalização da instituição, implantando a infraestrutura física e de pessoal, adotando o modelo de universidade que integrava as áreas de conhecimento de Artes, Letras, Humanidades e Ciências. Nesse mesmo ano a Universidade da Bahia constitui-se formalmente. Em 1950, passa a ser denominada Universidade Federal da Bahia, integrando as escolas isoladas e instituindo outros cursos. Atualmente a UFBA possui mais de 40 mil alunos matriculados em 99 cursos de graduação e pós-graduação em dois campi localizados em Salvador e Vitória da Conquista. A instituição possuía, em 2016, um total de 5.719 servidores, sendo 2.524 servidores da carreira docente e 3.195 servidores técnico-administrativos.

Já a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP) surge em 2006, no contexto de mudanças na gestão de pessoas no serviço público. Desde então, tem dentre outras atribuições, a responsabilidade de propor, planejar, articular, implementar e gerenciar programas e projetos voltados para desenvolvimento e a capacitação dos servidores da UFBA, articulados e integrados com a gestão de desempenho e a obtenção da eficácia dos processos de trabalho, visando a consecução

dos objetivos institucionais. Sua estrutura é composta pelas Coordenações de Gestão de Pessoas (CGP), responsável por processos de admissão, benefícios e folha de pagamento, e de Desenvolvimento Humano (CDH), responsável pelos processos de capacitação, qualidade de vida no trabalho e seleção.

Entre os núcleos administrativos da CDH está o NUCAP, órgão responsável por planejar, coordenar, executar e avaliar ações de capacitação com base na legislação vigente, assim como selecionar as modalidades de eventos de capacitação mais adequadas às demandas da instituição, considerando os recursos orçamentários disponíveis. O núcleo é composto por cinco servidores de carreira e um funcionário terceirizado. Três servidores são mestres e dois são especialistas. Na sequência, apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa de campo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, demandou uma remodelagem administrativa e de conhecimento referente aos paradigmas que alicerçaram, até então, a condução da Gestão de Pessoas na UFBA, com o objetivo de melhor direcionar seu quadro funcional para o bom desempenho das funções institucionais. Além disso, a promulgação da PNDP através do decreto 5.707 em 2006 levou a instituição a investir em ações de capacitação para o corpo funcional, ainda que elaboradas de forma isolada.

O ano de 2007 marcou a divulgação pela PRODEP do primeiro programa de capacitação com alguns cursos voltados para aprimoramento de tarefas dos servidores, seguindo a mesma tendência no ano seguinte. Foi somente em 2009 que a PRODEP elaborou o primeiro PAC da instituição, numa adequação dos procedimentos visando além alinhar as práticas relacionadas a treinamento e desenvolvimento à PNDP, institucionalizar a política de capacitação de pessoal da Instituição. Pontua-se que o PAC é considerado como um dos instrumentos da referida política conforme disposto no artigo 5º do decreto 5.707/2006, devendo, como afirmam Camões (2013) e Cavalcante *et al* (2016), congregar ações de capacitação, educação formal, denominadas na PNDP como ações de qualificação e qualidade de vida no trabalho.

4.1 Análise dos Planos Anuais de Capacitação (PAC)

Os PAC da UFBA são elaborados, de alguma forma em sintonia com o que leciona Camões (2013), tomando por base as diferentes demandas institucionais identificadas por meio de três *inputs* complementares: um instrumento interno denominado de Levantamentos de Necessidade de Capacitação (LNC); as solicitações diretas feitas pelas unidades de ensino e órgãos administrativos e de apoio e; as análises dos relatórios de execução do PAC dos anos anteriores. Foram realizados até o ano de 2016 quatro LNC. O quadro a seguir descreve os levantamentos realizados em cada um dos anos, assim como apresenta o método usado para a informação dos cursos ofertados e a coleta dos dados relativos aos cursos desejados.

Ano	Método de Coleta de Dados Utilizado
2009	Formulário impresso enviado às unidades universitárias. Neste, o dirigente máximo ou seu representante indicava os cursos que deveriam ser ofertados aos servidores.
2011	Formulário nos mesmos moldes do aplicado em 2009, contudo, fruto da análise do documento anterior e dos PAC operacionalizados, acrescentou-se uma lista de cursos elaborada pela PRODEP, para servir de proposta inicial para os demandantes.
2012	Levantamento presencial realizado junto aos representantes das unidades universitárias que tivessem uma atuação enquanto agentes de gestão de pessoas. Mais uma vez, utilizou-se uma listagem de cursos elaborada pela PRODEP, listagem essa, neste momento já ampliada.
2014	Banco de dados informatizado contendo os cursos a serem ofertados disponibilizado aos

	gestores operacionais (coordenações e chefias de núcleos administrativos). Com base na listagem elaborada pela PRODEP, os gestores optavam por ações de capacitação para cada um dos TAE pertencentes à sua equipe trabalho.

Quadro 1: LNCs realizados pela UFBA de 2009 a 2016
Fonte: Elaboração própria a partir dos relatórios de Gestão da PRODEP.

Ao se analisar a evolução do processo de operacionalização dos LNC, percebe-se a ausência de uniformidade metodológica, o que na verdade pode ser visto como um reflexo do amadurecimento deste processo na UFBA, não sendo assim, algo negativo no processo de capacitação institucionalmente adotado. Contudo, quando se busca refletir acerca do conteúdo mais detalhadamente apresentado em cada um dos instrumentos aplicados no levantamento de demandas, verifica-se que os cursos indicados pela PRODEP, nas listas disponibilizadas aos gestores da UFBA, versam, em sua maioria, sobre temas genéricos e pouco vinculados às suas atividades cotidianas ou às necessidades de capacitação da organização. Dentre eles, podem ser citados: gestão de pessoas, gestão pública, biossegurança e informática.

Em síntese, os PAC executados pela PRODEP são compostos por cursos que exploram conteúdos relativos a ideias e concepções genéricas e introdutórias acerca do serviço público; atualizações sobre os aspectos legais envolvidos em atividades realizadas por alguns servidores; *upgrades* sobre sistemas operacionais utilizados na UFBA e; desenvolvimento de competências gerenciais pouco úteis ao contexto profissional e pessoal dos envolvidos.

Segundo relato da equipe do NUCAP, a falta de alinhamento entre estas duas importantes dimensões organizacionais; como indicado por Oliveira Filho (2012), Bregalda, Tosta e Dalmau (2014), Ayres (2012 e 2015) e Cardoso (2017); é também fortalecida pela falta de diretrizes estratégicas claras no PDI da UFBA em relação ao que se espera em termos de qualificação do seu quadro de servidores técnicos. Este contexto, faz com que seja difícil para as unidades de ensino e administrativas direcionarem melhor suas solicitações de capacitação nos LNC, fazendo com que se tenha a oferta de um mix de cursos padronizados e pouco aderentes às necessidades da organização e dos servidores, fato agravado pela não explicitação nos PAC das metas a serem atingidas pelo processo.

No que se refere à seleção dos servidores para participação nas ações de capacitação, ainda que seja difícil pelo mix de cursos ofertados, verifica-se a tentativa, sob a perspectiva da equipe do NUCAP, de se alinhar o máximo possível as inscrições, às atividades desenvolvidas pelo servidor solicitante da vaga. Assim, em cursos de conteúdo mais generalista, funcional e utilizados em todos os ambientes organizacionais, a exemplo de línguas, informática, preparatórios para seleção em programas de pós-graduação entre outros, prevalece a ordem cronológica da realização de inscrição, com vistas a se dirimir ao máximo a possibilidade da presença de se privilegiar um TAE em detrimento de outro, mitigando-se assim, eventuais conflitos entre os interessados e entre eles e a NUCAP.

Especificamente em relação ao início da oferta de ações de capacitação voltadas à melhoria dos níveis de educação formal do corpo funcional, apenas a partir do PAC de 2012 a UFBA teve o seu primeiro edital de auxílio a tal tipologia de qualificação. Nesta iniciativa, a organização passou a conceder auxílios de natureza financeira aos servidores matriculados em cursos de graduação e pós-graduação em IES privadas. Destaca-se aqui, que no PAC de 2013 foi ofertada, em parceria com a Escola de Administração da UFBA, a primeira turma de especialização exclusiva para servidores TAE e, em 2016, dando continuidade a tal parceria, teve início a primeira turma de Mestrado Profissional voltada a este público alvo.

Com tais características, defende-se neste artigo, que na prática os PAC, até este momento, na maior parte das ações operacionalizadas, mais do que capacitar servidores com foco nos objetivos estratégicos da UFBA, têm servido como uma compensação financeira para a progressão dos mesmos, uma vez que ao participar de seminários, congressos e cursos de educação formal nos níveis de graduação e pós-graduação há ganhos em termos de remuneração. Tal concepção decorre da percepção de que permanece uma quase que total falta de alinhamento entre a estratégia

organizacional e o modelo de capacitação institucionalmente operacionalizado, refletindo uma situação diversa daquela que é apontada como adequada por autores diversos, a exemplo de Oliveira Filho (2012), Bregalda, Tosta e Dalmau (2014), Ayres (2012 e 2015) e Cardoso (2017).

No processo de operacionalização da capacitação dos TAE, há ainda uma avaliação das ações implementadas, avaliação esta realizada em dois momentos distintos: antes e ao final dos cursos. A primeira delas tem por objetivo identificar as expectativas dos participantes em relação ao processo. Para tal, aplica-se um questionário composto basicamente por questões que exploram algumas dimensões inerentes aos anseios individuais acerca do conteúdo que será explorado, assim como sobre sua adequação e aplicabilidade ao contexto profissional prático do participante. Na segunda avaliação, aquela aplicada ao final do curso, busca-se, também com a aplicação de um questionário, identificar-se a visão crítica dos concluintes sobre a qualidade do instrutor, a adequação da carga horária ao conteúdo trabalhado, a infraestrutura de apoio e a atuação da equipe do NUCAP.

Assim, sob uma perspectiva mais crítica, percebe-se, mais uma vez, a falta de um modelo de avaliação que permita verificar os reais impactos institucionais da capacitação, uma vez que os gestores não são ouvidos sobre os efeitos da mesma sobre as atividades realizadas pelos TAE a eles subordinados direta e indiretamente, ou seja, novamente tem-se a presença de um modelo de capacitação desalinhado das demandas organizacionais, fazendo-se com isso que o processo perca em muito sua força e potencialidade de transformação organizacional, como preconizado em Amaral (2006), Schikmann (2010) e pela própria PNDP.

Um ponto positivo a ser ressaltado no sentido de mitigar este grave problema, consiste, segundo relato do chefe do NUCAP, no fato de que se encontra atualmente em elaboração um projeto piloto de avaliação de impacto que tem por objetivo permitir a mensuração da efetividade das ações de capacitação na melhoria da qualidade do serviço desempenhado pelo egresso, contudo, não há ainda um prazo definido para a operacionalização do mesmo.

Avançando-se na análise temporal dos PAC da UFBA, verifica-se também a falta de uniformidade no quantitativo dos servidores certificados nos cursos de capacitação ofertados, De acordo com informações obtidas junto à equipe do NUCAP, esta oscilação no número de servidores capacitados por cursos ofertados em cada um dos PAC decorre, principalmente, das longas greves da categoria ocorridas nos anos de 2011, 2013 e 2015. Em outras palavras, na avaliação da equipe responsável pela operacionalização das iniciativas institucionais de capacitação, a desmobilização da força de trabalho fruto dos movimentos grevistas impacta fortemente na evasão e absenteísmo nos cursos, fazendo até com que haja o cancelamento de muitas das ações inicialmente previstas. Esta situação pode ser melhor visualizada a partir do gráfico apresentado em sequência.

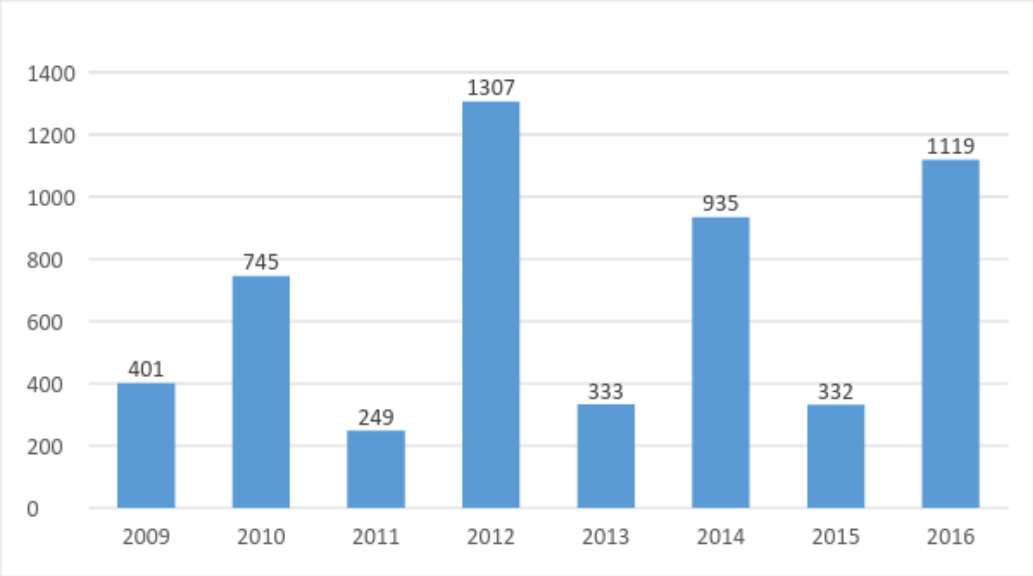


Gráfico 1: Número de servidores capacitados por PAC
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos relatórios de execução do PAC

Considerando que o quantitativo médio do número total de servidores no recorte temporal estudado ficou em 3.235 TAEs, pode-se afirmar que nos anos em que houve mais servidores capacitados por ações do PAC o índice chega no máximo a 40,4% de servidores atendidos. Nos anos de ocorrência de greve da categoria, esse índice cai para, no máximo, 10,3% do total de servidores capacitados por ações do PAC, confirmando as percepções dos funcionários do NUCAP. Prosseguindo-se na análise do modelo de capacitação da UFBA, apresentam-se a seguir algumas reflexões sobre os relatórios de gestão à luz da PNDP.

4.2 Análise dos relatórios de gestão: impactos da PNDP

Além dos números trazidos pelas ações de capacitação resultantes da execução dos PAC, a implementação da PNDP na UFBA teve por objetivo promover a mudança gradual do perfil do corpo técnico-administrativo da instituição do ponto de vista da educação formal. Ademais, a possibilidade de desenvolvimento na carreira e o retorno financeiro resultante da certificação em eventos de capacitação previstos pela Lei 11.091/2005 levaram muitos servidores a realizarem, além dos cursos ofertados pelo PAC, outras qualificações por iniciativa própria fora da UFBA. Vale ressaltar que a referida legislação prevê incentivos financeiros que vão de 10% a 75% da remuneração básica do cargo do servidor para tal fim.

Com relação à capacitação na carreira, ainda segundo o plano de carreira da categoria, há a possibilidade de o servidor avançar até 3 níveis, fazendo jus a uma elevação da remuneração correspondente a 3,9% para cada um deles. O avanço nos níveis funcionais do plano de carreira se dá com a certificação do servidor por meio de ações de capacitação diversas com cargas horárias totais que podem variar de sessenta a cento e oitenta horas com os chamados cursos de extensão. Naturalmente, as recentes ofertas de especializações e mestrado profissional também qualificam os servidores à progressão funcional após o seu término. O gráfico a seguir apresentado ilustra a evolução dos indicadores de escolaridade dos TAE da UFBA, ao longo do período analisado no escopo deste artigo.

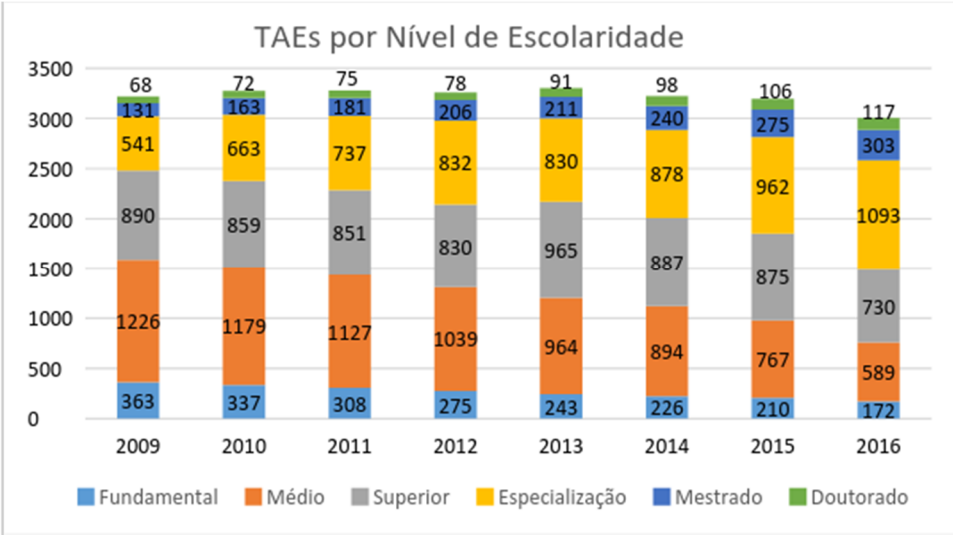


Gráfico 2: Número TAES por nível de escolaridade
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos relatórios de gestão da PRODEP

Nota-se, a partir da análise da série histórica de sete anos, um crescimento sistemático do nível de educação formal do corpo técnico-administrativo da UFBA, com destaque para o crescimento de mais de 100% do número de servidores que possuíam especialização no período 2009-2016. Chama a atenção também para o quantitativo de mestres e doutores, que tiveram aumentos expressivos. Tal quantitativo pode ter relação com a oferta anual, a partir de 2011, de cursos sobre elaboração de projeto de pesquisa, metodologia científica, que foram agregados a partir do PAC 2016 no Programa de preparação para processos seletivos de pós-graduação.

Em relação à evolução dos servidores na carreira, o próximo gráfico traz as modificações relativas aos respectivos níveis de capacitação.

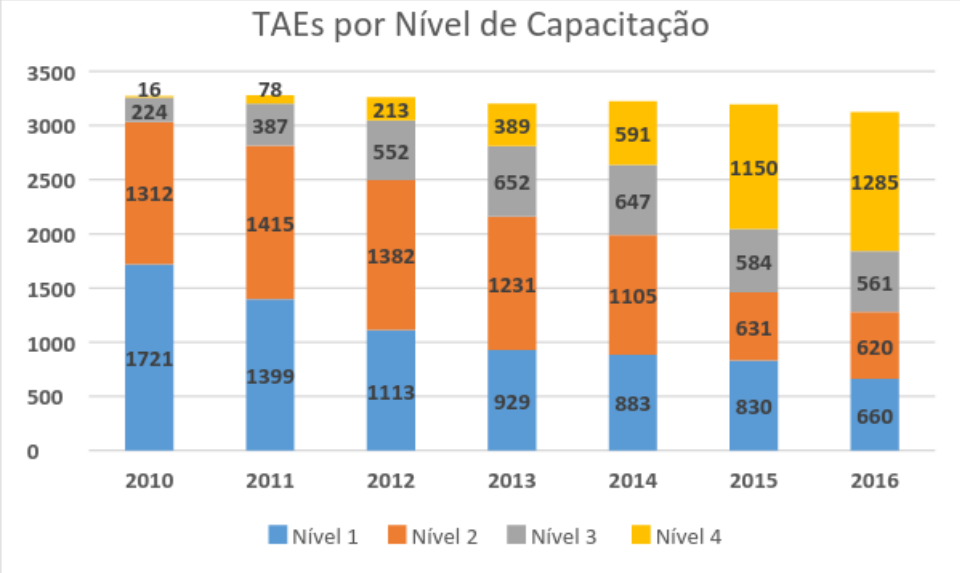


Gráfico 3: Número TAES por níveis de capacitação na carreira
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos relatórios de gestão da PRODEP

A análise dos dados da série histórica mostrou que o número de servidores sem nenhuma capacitação, que correspondia a 52,6%, passou a 26 % do total de servidores TAE, enquanto o número de servidores no último nível alcançou 41% da força de trabalho ante um índice de 0,48% em 2011. Salienta-se que a carreira dos TAE, prevista na lei 11.091, é dividida em cinco classes de cargos com a escolaridade mínima de ingresso: classe A, cargos com exigência de nível fundamental incompleto; classe B, com exigência de nível fundamental completo; classe C, que exige nível médio incompleto; classe D, com requisito mínimo de segunda grau completo; e classe E, com exigência de nível superior completo. Para cada classe de cargo, existe a possibilidade de o servidor avançar em três níveis via certificação por participação em ações de capacitação: nível 1, inicial e quando o servidor não possui nenhuma capacitação e níveis 2, 3 e 4, onde o servidor progride quando é certificado em ações de capacitação. Tal progressão na carreira ocorre quando o TAE é certificado em ações de capacitação com carga horária mínima de 20 horas e carga horária acumulada no interstício de 18 meses de 60 a 180 horas, a depender do nível.

Com isso, infere-se que os estímulos oferecidos pela PNDP e pelo Plano de Carreira têm levado os TAE da UFBA a investirem na participação em vários eventos de capacitação, sejam eles oferecidos pela própria instituição, sejam eles realizados por iniciativa própria em cursos oferecidos pelo mercado.

4.3 Observação da Equipe do NUCAP

Segundo relato da equipe do NUCAP, o principal motivo que tem levado o servidor da UFBA a buscar os cursos de capacitação ainda é o incremento salarial provocado pela mudança de nível previsto na carreira, sendo vistos como exceção alguns cursos específicos para determinado cargo ou atividade, a exemplo de profissionais de saúde como enfermeiros, farmacêuticos e laboratoristas, que além de possuírem tradição em educação continuada para o trabalho muito arraigadas às práticas, passam por mudanças de procedimentos de forma muito habitual por conta dos avanços da área.

Entretanto, ainda segundo este grupo, com o incremento do número de servidores no último nível de capacitação previsto no plano de carreira da categoria, tem aumentado o quantitativo de TAE da instituição que buscam os eventos de capacitação para melhoria de

habilidades pessoais e satisfação pessoal, principalmente em cursos preparatórios voltados à participação destes servidores em processos seletivos de cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado.

A ausência de diretrizes estratégicas que pudessem direcionar melhor a oferta das ações de capacitação foi um ponto recorrente no relato do chefe do NUCAP, fazendo assim, com que o modelo adotado pela UFBA afaste-se dos objetivos da PNDP e dos pressupostos trazidos por autores que estudam o tema, a exemplo de Oliveira Filho (2012), Bregalda, Tosta e Dalmau (2014), Ayres (2012 e 2015) e Cardoso (2017). Segundo este último profissional, o PDI da instituição não traz elementos que possam ser desdobrados em um plano de ação com metas a serem atingidas e áreas prioritárias de atendimento via capacitação, gerando dificuldades que vão desde aquelas mais simples, a exemplo da liberação dos servidores para participar dos cursos ofertados, até a avaliação dos efeitos reais das ações de capacitação no desempenho das atividades laborais do servidor.

Outra limitação apontada pela equipe do NUCAP diz respeito à ausência de subsídios para a capacitação fornecidos pela avaliação de desempenho realizada a cada um ano e meio com os servidores. De acordo com a equipe a avaliação realizada possui um cunho meramente normativo, visando simplesmente o cumprimento de exigências legais. Assim, este poderoso instrumento termina, por seu caráter meramente ritualístico e formal, perdendo sua força e não apontando de forma devida as lacunas de formação que deveriam ser preenchidas por meio de oferta de cursos de capacitação.

Apesar deste cenário pouco promissor em termos da operacionalização de um processo de capacitação institucional na UFBA, há que se destacar a presença de alguns avanços ao longo do período estudado. Dentre eles, segundo a equipe do NUCAP, destaca-se, em consonância com alguns pressupostos apontados na PNDP e reforçados por Camões (2013), a melhoria na comunicação do núcleo com os servidores, melhoria esta promovida por meio da implantação de um portal eletrônico de divulgação dos eventos de capacitação; do aprimoramento nos processos de inscrição dos servidores nos eventos ofertados, processo este que passou a se dar por meio de um sistema informatizado que facilitou o acesso dos TAE e; com a implantação pela UFBA de um sistema integrado de gestão informatizado, o qual permitiu a melhora da geração e do acesso por parte da equipe de gestão da PRODEP às informações e relatórios relativos ao desenvolvimento e à gestão de pessoas na instituição, facilitando a instrumentalização da equipe para o planejamento e a tomada de decisão em relação às ações de capacitação. A seguir, apresentam-se algumas considerações finais acerca do estudo realizado, bem como suas limitações e possíveis trabalhos futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi descrever como se operacionaliza o processo de capacitação dos servidores TAE da UFBA à luz da PNDP, buscando-se caracterizar e analisar o modelo adotado pela instituição e a evolução dos indicadores relacionados à tal dimensão ao longo do período 2009-2016.

A partir da análise dos dados coletados na pesquisa documental, observação e entrevistas informais com a equipe do NUCAP, foi possível compreender como se deu o processo de capacitação na instituição no período delimitado, respondendo à questão que motivou o presente estudo. Os achados do presente trabalho também confirmaram o pressuposto da pesquisa, demonstrando que as ações de capacitação ofertadas pela UFBA pouco se aproximam dos objetivos organizacionais, focando a atuação no aprimoramento de competências de natureza funcional, o atendimento da demanda legal e respondendo à expectativa de melhoria remuneratória prevista no plano de carreira dos TAE.

Foram percebidos, através da análise dos PAC publicados no intervalo de 2009 a 2016, avanços obtidos com a implementação da PNDP na IFES. Houve incremento no quantitativo de eventos de capacitação, ainda que houvesse oscilações provocadas por fatores como greves. Foram relatados pela equipe do NUCAP alguns problemas de ordem operacional e estrutural da UFBA,

dentre eles a ausência de diretrizes estratégicas claras para a área e as dificuldades metodológicas na realização dos LNC, o que confirma os achados da pesquisa realizada por Camões (2013).

Segundo os dados coletados a partir da análise dos relatórios da PRODEP, o principal impacto da PNDP na IFES foi a mudança do perfil do seu corpo técnico-administrativo do ponto de vista da educação formal e do nível de capacitação na carreira. Houve melhoria significativa do nível de educação formal dos TAE, reduzindo-se o percentual de 49,36 % possuindo até o segundo grau completo para um total de apenas 25,33%, demonstrando-se assim o aumento dos profissionais com nível superior. Além disso, verificou-se que 41% dos TAE estão no nível mais alto de capacitação previsto no plano de carreira da categoria.

Entre as limitações apontadas nos relatos da equipe de capacitação destacam-se a lacuna da prática de planejamento estratégico na instituição e a falta de dados para a capacitação decorrente de um processo de avaliação de desempenho de caráter normativo, reforçando-se desta forma, as considerações apresentadas nos trabalhos de Camões (2013), Bregalda, Tosta e Dalmau (2014), Oliveira Filho (2012), Pantoja *et al* (2012) e Schikmann (2010).

Diante dessa realidade, propõe-se que seja implementado um sistema de avaliação de desempenho mais efetivo e que possa aferir em que medida as capacitações realizadas pelos servidores TAEs são efetivamente aplicadas nos contextos do exercício das atividades laborais. Além disso, sugere-se que a Universidade adote e execute metodologias de planejamento estratégico com elaboração de diretrizes e metas que possam servir de parâmetros para o desenvolvimento de uma política de capacitação mais efetiva no atingimento dos objetivos institucionais da UFBA e atendendo o que propõe a própria PNDP. Os resultados obtidos demonstraram que a UFBA ainda se encontra em um estágio de mudança de cultura organizacional e assimilação de novas práticas de gestão.

Considera-se que este artigo possui como limitação básica a exploração de um tema complexo à luz das visões de um pequeno número de atores e de documentos oficiais. Por conta disso, sugere-se que sejam realizados estudos futuros que identifiquem as percepções dos gestores e dos TAE acerca das capacitações ofertadas pela UFBA ao seu corpo técnico-administrativo. Assim, acredita-se que a contribuição teórica aqui apresentada em relação ao entendimento do processo de capacitação desta IFES possa contribuir, de forma sistematizada, para a melhor compreensão deste fenômeno no segmento do ensino superior federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Trajetória Recente da Gestão Pública Brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 1, p. 77-87, 2007. Disponível em http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_trajetoria_recente_da_gestao_publica.pdf . Acessado em 13/08/2-16.

ABRUCIO**,** F. L. Três Agendas, Seus Resultados e um Desafio: balanço recente da administração pública federal brasileira. **Desigualdade & diversidade** (PUCRJ), v. DEZ-11, p. 119-142, 2011. Disponível em http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_trajetoria_recente_da_gestao_publica.pdf . Acessado em 12/08/2016.

ALMEIDA, Leonardo Ribeiro de; BRAUER, Marcus e PINHEIRO JÚNIOR, Luiz. Capacitação na Gestão Pública: Revisitando as Publicações das Bases Spell e Anpad sobre o Tema. Rio de Janeiro, INOVARSE-FIERJ, **Anais**. 2017.

AYRES, Simone Maia Pimenta Martins. **Sistema de Capacitação Baseado em Competências - SCBC**. In: Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Federais de Ensino (IFE). João Pessoa: Paraíba, 2015.

_____. Simone Maia Pimenta Martins. **Proposta de um Sistema de Capacitação Baseada em Competências para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: http://www.ccsa.ufpb.br/ppga/site/arquivos/dissertacoes/dissertacao_516.pdf. Acesso em: 26 mar. 2017.

BRASIL**. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm . Acesso em 13 de mar.2017

_____. **Lei 11.091/2005, de 12 de janeiro de 2005.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm . Acesso em 21 de jun. 2017

BREGALDA, A.; TOSTA, A. T.; DALMAU, M. B. L. A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e sua implantação em duas instituições federais de ensino brasileiras. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA - CIGU. 2014, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis, dez. 2014. P. 1 - 17. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25876 . Acessado em 03/07/2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Burocracia pública e Estado no Brasil. Salvador: **RERE - Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**, no. 11, set/out/nov de 2007, p. 1-65. Disponível em: http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-11-SETEMBRO-2007-BRESSER%20PEEREIRA.pdf. Acesso em **06 jul 2017.**

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Construindo o Estado republicano**: Democracia e Reforma da Gestão Pública. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009.

CAMÕES, M. R. S. **Análise do processo de implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, UNB, Brasília, 2013. Disponível em < http://repositorio.unb.br/handle/10482/13586> . Acessado em 08/07/2016.

CARDOSO, S. P. Q. C. **Capacitação dos técnicos administrativos com base na gestão de pessoas por competências - o caso do IF Sertão-PE.** 160 f. il. 2017. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

CAVALCANTE, J.C.A.; PRADO, L. S.; SANTA RITA, L. P.; DE SOUZA, W. A. R. Capacitação de Servidores Públicos: uma Análise dos eixos da Política Implantada na UFAL. I Congresso Nacional de Mestrados Profissionais em Administração Pública. Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2016. Disponível em < http://www.profiap.org.br/profiap/eventos/2016/i-congresso-nacional-de-mestrados-profissionais-em-administracao-publica/anais-do-congresso/41423.pdf > . Acessado em 10/07/2017.

DO AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **RSP. Revista do Serviço Público**. Brasília, DF. v. 57, nº4, p. 549-563, 2006. Disponível em: < https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/download/211/216>. Acessado em 14/07/2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

____ . **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE.** São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar. /abr. 1995. Disponível em: <

http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> . Acessado em 11/08/2016.

GUIMARÃES. T. A. A Nova Administração Pública e a Abordagem da Competência. **RAP.** Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p. 125-140, 2000. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6284/4875 . Acessado em 02/07/2017.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico**: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Salvador, EDUFBA, 2013.

OLIVEIRA FILHO, A. **Política de Gestão de Pessoas em Instituições Federais de Ensino Superior: Uma análise dos subsistemas capacitação e aperfeiçoamento e avaliação de desempenho**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, UFSC. Florianópolis, 2012. Disponível em < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100675> . Acessado em 12/07/2017.

PANTOJA, M. J.; IGLESIAS, M.; BENEVENUTO, R.; PAULA, A. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na Administração Pública Federal: uma caracterização da capacitação por competências na administração pública federal. V CONGRESSO CONSAD. 2012, Brasília. **Anais**. Brasília, 2012. Disponível em http://consad.org.br/v-congresso-consad-trabalhos-apresentados/ . Acessado em 01/07/2017.

SCHIKMANN, R. Gestão estratégica de Pessoas: Bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público.** Brasília, ENAP, 2010

SIQUEIRA, M. V. S.; MENDES, M. M. Gestão de pessoas no setor público e a reprodução do discurso do setor privado. **RSP. Revista do Serviço Público.** Brasília, v.60 n.3, p. 241-260. jul./set 2009. Disponível em < file:///C:/Users/Antonio/Downloads/4-17-PB%20(1).pdf> . Acessado em 29/06/2017.

TEIXEIRA FILHO, A. R. C.; ALMEIDA, D. R. Gestão por Competências: Mapeamento de Competências na Universidade Federal da Bahia. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA - CIGU. 2014, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis, dez. 2014. P. 1 - 17. Disponível em < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131380/2014-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acessado em 03/06/2017.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Percepção das mulheres em cargo de chefia em uma universidade pública brasileira quanto a sua qualidade de vida pessoal, social e familiar

Autores: Valente, Silvânia Lucia Andrade Jorge (Universidade Federal de Viçosa); **Bartolomeu, Tereza Angelica** (Universidade Federal de Viçosa); **Baeta, Odemir Vieira** (Universidade Federal de Viçosa).

Resumen: Este artigo tem por objetivo analisar a percepção das mulheres que ocupam cargos de chefia com função gratificada em uma universidade pública brasileira localizada na região sudeste do país quanto a sua qualidade de vida pessoal, social e familiar. A inserção da mulher no mercado de

trabalho foi gradual tanto no setor privado como público, principalmente, nas universidades públicas brasileiras. Aos poucos elas passaram a ocupar cargos de chefias nas várias esferas do poder. Neste caso em particular, as atividades analisadas foram desenvolvidas em uma Instituição Federal de Ensino Superior, a Universidade Federal de Viçosa, mas com tudo isso elas não se isentaram com as atividades e obrigações do lar e os cuidados com a família. Constatou-se que as mulheres, ao ocuparem esses cargos administrativos de gestão e liderança, têm impactos na vida pessoal, social e familiar, sendo a principal consequência a gestão do tempo.

Palabras Clave: Mulher. Chefia. Qualidade de vida

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

É notório o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho. Elas têm avançado nas conquistas dos seus direitos, participando de decisões na sociedade, na economia e na política. Com a ascensão profissional, ocupam cada vez mais cargos e funções diversificados.

O ingresso feminino no mercado de trabalho ocorreu de forma progressiva**.** Para conseguir maior participação nas decisões da família, conquistar espaço na sociedade, mostrar seus valores e habilidades, a mulher percorreu um longo caminho de preconceitos, discriminação e desigualdades.

Com a Revolução Industrial (século XVIII), as Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939 – 1945), e os movimentos feministas, as mulheres ocidentais entraram efetivamente no mercado de trabalho, se incorporando, inicialmente, ao mundo da fábrica e passando a separar o trabalho doméstico do remunerado fora do lar. Nestes períodos, foram incorporadas, subalternamente, ao trabalho fabril (SINA, 2005). Assim, as mulheres passaram a ter maior participação nas finanças e nas decisões familiares e um novo perfil da família foi estabelecido.

Embora enfrentem muitos preconceitos, ocupam diferentes modalidades de trabalho e em espaços distintos, a relação da mulher com o trabalho é diversificada, elas trabalham em fábricas, lojas, empresas, no meio rural, cuidam dos filhos de outra mulher que trabalha, são vendedoras ambulantes e ocupam até altos postos de gestão, tudo isso conciliado com as funções domésticas (SINA, 2005).

Nas últimas décadas, registra-se o crescimento do nível de ocupação feminina em postos diretivos nas empresas, cargos de liderança, nas instituições e até mesmo em cargos políticos, de alto escalão, anteriormente inimagináveis. Em postos executivos, por exemplo, a participação das mulheres, nas 300 maiores empresas brasileiras elevou de 8%, em 1990, para 13% em 2000" (DIAS e REZENDE, 2008).

Oliveira *et al* (2012) enfatizam que a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho permitiu o ingresso e mais investimento em profissões antes dominadas pelo público masculino. Assim, muitas dessas mulheres têm direcionado sua carreira para o âmbito acadêmico, cada vez se qualificando, para atuarem como docentes de Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas.

A maioria das mulheres, ao entrarem para o mercado de trabalho, não deixaram suas funções de organizadoras do lar. Ao contrário, acumulam atividades que vão do seio familiar à sociedade, ou seja, mantendo a responsabilidade emocional, social e organizacional pela casa e pela família.

As mulheres, ocupantes de cargos de chefia/liderança, possuem uma responsabilidade a mais em relação às demais colegas de trabalho nas tarefas realizadas. Santos (2006) confirma essa assertiva mencionando que direção/chefia é uma forma especial de poder que envolve muitas

habilidades, uma comunicação adequada, bem como a capacidade de liderar, orientar e motivar. Desse modo, quando se inserem num cargo de chefia passam a ter mais uma responsabilidade nas atividades laborais, aumentando as funções, tornando-se um desafio para a mulher manter sua qualidade de vida pessoal, social e familiar após ocupar um cargo de liderança.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a percepção das mulheres quanto a sua qualidade de vida pessoal, social e familiar, após ocuparem um cargo de chefia/direção. Especificamente, caracterizar o perfil socioeconômico pessoal e familiar das mulheres em cargos de chefia; identificar a percepção das mulheres em cargos de direção/chefia sobre o conceito de qualidade de vida; identificar como era a qualidade vida das mulheres antes e durante a ocupação da chefia em uma universidade pública brasileira.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. MULHER, FAMÍLIA E CHEFIA

É louvável a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nos últimos anos, embora ainda poucas, elas têm ocupado cargos de alta relevância em várias esferas do poder, em cargos políticos e organizações. Exemplificando, Dilma Roussef, presidente da República do Brasil; Gleisi Helena Hoffmann, ex-ministra chefe da Casa Civil do Brasil; Teresa Surita, prefeita de Boa Vista, Nilda de Fátima Ferreira Soares, reitora da Universidade Federal de Viçosa dentre outras.

Bruschini e Puppin (2004) ressaltam que, embora as mulheres estejam ocupando novos e promissores espaços de trabalho, nos quais sua inserção tem características similares aos homens, elas continuam submetidas a uma desigualdade de gênero presente em todos os níveis do mercado de trabalho, e ganham menos do que seus colegas de profissão.

Quelhas (2010) destaca que houve muitos avanços das mulheres na conquista de cargos de liderança, sendo eleitas em diversos cargos públicos, como juízas, promotoras e outras. Elas têm ocupado espaços que, até pouco tempo, eram áreas exclusivas do sexo masculino.

Na percepção de Menda (2004) ao se tratar de gerência feminina, não se deve desassociar a vida profissional da vida pessoal, pois a relação homem, mulher, casal, filhos e família estão interligados, formando uma rede complexa de relações e sentimentos, presentes na vida da mulher que está no mercado de trabalho. O lar e o trabalho se constituem em duas vertentes para as mulheres, ao mesmo tempo em que se constitui um elemento gratificante pode se transformar numa perturbação para se obter o equilíbrio feminino.

Então é desafiante para a mulher manter sua qualidade de vida e da família ao se considerar que na chefia as funções no trabalho aumentam e são diversificadas. Campos (1989) ratifica ao mencionar que são vários termos para designar a função do chefe: direção, chefia, supervisão gerência, superintendência, presidência, dentre outros. As atribuições básicas da chefia são planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar, enfim, possuir capacidade administrativa; com a ressalva de que estes itens não esgotam as obrigações e deveres dos chefes, mas servem como base para as atribuições do cargo.

2.2. QUALIDADE DE VIDA

Conforme apontam (Quirino e Xavier, 1986), existe uma “diversidade das preferências humanas e diferenças individuais, dos valores pessoais e o grau de importância que cada trabalhador dá às suas necessidades”.

Walton (1973, p. 11), menciona que a "expressão Qualidade de Vida tem sido usada com frequência para descrever certos valores ambientais e humanos, negligenciados pelas sociedades industriais em favor do avanço tecnológico, da produtividade e do crescimento econômico".

Cebotarev (1982) considera que a qualidade de vida diz respeito às condições necessárias para satisfazer as exigências fundamentais ao desenvolvimento normal do potencial humano, de acordo com a sua cultura, no seu ambiente físico e natural. São as necessidades básicas, próprias dos seres humanos e também as necessidades sociais que promovem o bem-estar dos indivíduos, no desenvolvimento de suas potencialidades.

Castellanos (1997) acrescenta que o conceito de Qualidade de Vida é polissêmico. Por um lado está relacionado a modo, condições e estilo de vida; por outro, às ideias de desenvolvimento sustentável e ecologia humana; e, ainda democracia, desenvolvimento dos direitos humanos e sociais. Em relação à saúde é o conjunto de padrões de conforto e tolerância que resultam no bem-estar do indivíduo.

Na concepção de Minayo *et al*. (2000), a Qualidade de Vida é uma caracterização eminentemente humana, ligada ao grau de satisfação encontrado na vida pessoal, familiar, amorosa, social e ambiental do indivíduo. É um conjunto de elementos que determinada sociedade, em um contexto cultural, considera seu padrão de conforto e bem-estar.

Para Evans (1996), o trabalho e a carreira consomem muito tempo e energia das pessoas, deste modo elas tendem a deixar de lado a vida pessoal. Em sua percepção, é mais difícil para as mulheres administrarem o tempo, principalmente quando tem crianças pequenas, pois estas podem não compreender o excesso de tempo que a mãe fica fora, muitas vezes acarretando em problemas psicológicos. Quanto aos filhos maiores, adolescentes, eles podem não gostar, porém entendem com mais facilidade que os pais, na vida profissional, têm uma grande responsabilidade. As mães têm consciência desse problema e, em muitos casos há conflitos de relações e tensões entre os membros da família.

A Organização Mundial de Saúde - OMS define qualidade de vida "como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (FLECK, 2000, p.1). É um conceito amplo e complexo que está relacionado com meio ambiente interagindo com aspectos físicos, psicológicos e culturais. Assim, esse conceito será o norteador deste artigo, para conhecer a percepção das mulheres em relação a sua qualidade de vida.

Diante dessas considerações, observa-se a amplitude do conceito de qualidade de vida que, em linhas gerais, refere-se ao bem-estar que os indivíduos e a coletividade encontram na vida familiar, amorosa, social e ambiental, relacionada, também, à saúde física e mental, enfim, é o equilíbrio entre a vida social, pessoal e laboral.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Campus Viçosa, localizada na cidade de Viçosa, Zona da Mata do Estado de Minas, Brasil, com população em torno de 72.220 habitantes, distante aproximadamente a 227 km da capital, Belo Horizonte, conforme levantamento do IBGE (2010).

A população alvo deste estudo foi composta por servidoras técnico-administrativas e docentes da Universidade Federal de Viçosa/Campus UFV, que ocuparam cargos de chefia/direção, no período de maio de 2011 a maio de 2015, nas denominações CD-1 a CD-4,

destinadas à Administração Superior; e FG-1 e FG2, funções de nível intermediário, que, no momento da coleta de dados, tinham permanecido nesses cargos, há pelo menos um ano. Foram entrevistadas 34 mulheres, sendo 19 técnico-administrativas e 15 professoras.

A pesquisa qualitativa foi escolhida como perspectiva metodológica para este estudo, de natureza descritiva/ exploratória, por meio do estudo de caso. A pesquisa descritiva estuda características de determinados grupos e se aplica também ao levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população. As pesquisas exploratórias desenvolvem, esclarecem e modificam conceitos e ideias. As pesquisas descritivas são juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2012).

Segundo Yin (2011) o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, é um método abrangente, pois trata da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos.

Visando à obtenção dos dados, foram utilizados questionário e um roteiro de entrevista semiestruturados. Na organização e análise dos dados, foi realizada uma análise estatística descritiva simples com os dados quantitativos (dados socioeconômicos); e com os dados qualitativos realizou-se a técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2010, p. 40), "análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Nas discussões dos resultados, as mulheres entrevistadas serão tratadas como servidoras, pois de acordo com a Lei 8.1120/90 – Regime Jurídico Único – RJU, "servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público". Visando preservar a identidade das mesmas, conforme preconiza a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, para identificação das dessas mulheres, na transcrição das entrevistas, utilizaremos a denominação E, o que significa entrevistada, seguida de uma numeração, por ordem das entrevistadas, acrescido de D para docentes e TA para servidoras técnico-administrativas (por exemplo E1D, E2TA), e assim sucessivamente.

4.RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICO PESSOAL E FAMILIAR

No que concerne ao estado civil, 65% eram casadas, 19% solteiras, 9% divorciadas e 7% possuíam outros tipos de relação (união estável e homoafetiva).

Com relação ao número de filhos, constatou-se uma média de dois por servidora. No que diz respeito ao tamanho médio da família, verificou-se a existência de estrutura familiar extensa, que vai além de pai, mãe e filhos, tendo a presença de avós, netos, amigos, irmãos, morando no mesmo teto, numa média de três membros por família.

Do total de entrevistadas, 11 mulheres são as principais provedoras; e, em relação à renda familiar, 23 contribuem parcialmente com os custos da família, sinalizando o empoderamento feminino. Quanto à renda verificou-se que a maioria das servidoras recebia acima de 10 salários mínimos, assim como a renda familiar também era acima de 10 salários mínimos.

No que tange à escolaridade das servidoras, constatou-se que todas possuíam formação de nível superior, sendo 7% com pós-doutorado; 32%, doutorado, 21%, mestrado, especialização, 35%, e graduação, 5%. O menor nível encontrado foi a graduação,

prevalecendo entre elas a especialização, num percentual muito aproximado com o doutorado.

Esse resultado em relação à escolaridade confirma o que já mencionou Bruschini (1994), em referência à expansão da escolaridade das mulheres, pois o ingresso nas universidades propiciou o acesso da mulher nas novas oportunidades de trabalho, na UFV, por exemplo, todas as entrevistadas eram graduadas.

4.2. PERCEPÇÃO SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA

Das 34 servidoras, a maioria identificou o termo qualidade de vida como associado à saúde, relacionado ao equilíbrio, ao tempo, ao viver bem, ao estar satisfeito e à capacidade equilibrar trabalho e família, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1- Conceito de qualidade de vida na percepção das servidoras - 2015

Qualidade de vida	Frequência
Saúde física e mental	14
Equilíbrio em todas as esferas da vida	12
Disponibilidade de Tempo	12
Bem-estar	7
Oportunidade de Lazer	5
Qualidade de vida no trabalho	5
Atividade física	4
Felicidade	4
Tranquilidade	3
Harmonia com a vida	1
Estar com quem gosta	1
Cultura e natureza	1
Descanso	1
Liberdade	1
Boas relações	1
Gostar do que faz	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Por meio dos diferentes pensamentos e conceitos construídos foi possível identificar as variáveis que definem a conceituação de qualidade de vida na concepção das servidoras, à luz dos pensamentos e ideias contemplados no referencial teórico. As respostas foram amplas e todas foram unânimes em atribuir a definição a um conjunto de variáveis, sendo uma interligada a outra, ou seja, é necessário um equilíbrio em todas as necessidades que norteiam a vida das pessoas. Em primeiro lugar, citaram a saúde física e mental; em segundo, equilíbrio em todas as esferas, ou seja, equilíbrio físico, mental e intelectual, seguido de disponibilidade de tempo; em terceiro, bem-estar e assim sucessivamente:

> Qualidade de vida é ter saúde física e mental, porque com saúde você alcança as outras coisas na vida. Poder praticar uma atividade física, ter lazer, trabalhar bem, dedicar-se à família. É um conjunto de coisas, não adianta, por exemplo, você ter um carro, uma casa bonita e não ter saúde, felicidade. (E23-D)

Pelas respostas, percebe-se que a qualidade de vida pode ser vista de modo subjetivo e objetivo. O primeiro refere-se ao equilíbrio, ao bem-estar das pessoas, ao estado e emocional, e o segundo pertinentes aos bens materiais, considerados essenciais na vida do indivíduo; e, ainda relacionada ao ambiente de trabalho, o que fica evidenciado no relato a seguir:

> É um conceito muito amplo, qualidade de vida está associada ao bem-estar. Por exemplo, não tenho qualidade de vida no trabalho, se você olhar ao meu redor as condições, não tenho qualidade de vida, tive que me ausentar 20 dias por conta de um problema de coluna por conta de posição, tive que passar numa perícia para conseguir uma cadeira melhor. Vivemos numa situação peculiar, acho que qualidade de vida é ter saúde, estar bem. Num ambiente limpo, com um mobiliário compatível com a função que exerce, prazer, boas relações, somando tudo isso no final (E25-TA).

Os depoimentos também mostraram a importância da família, de uma vida familiar aconchegante, das relações de maneira geral, da satisfação na vida profissional, e a questão do tempo para realizar as necessidades básicas do cotidiano na relação com a qualidade de vida:

> Atividades que possam estar associadas ao bem-estar e à felicidade. Um ponto que tento prezar muito. Manter minhas relações pessoais, sociais e familiares, para que eu tenha essa qualidade de vida. Buscar a felicidade, questão da saúde, cuidar da saúde, da alimentação, cuidar da cabeça, a qualidade de vida é a busca da felicidade nas várias atividades cotidianas, diárias, pequenas (E31-D).

As respostas referentes à definição, por elas apresentadas, corroboram assertiva de Gonçalves (2004) ao afirmar que a qualidade de vida contempla diversos elementos relacionados ao bem-estar pessoal, ao controle do estresse, à nutrição adequada, à atividades físicas realizadas regularmente, aos cuidados com a saúde e aos relacionamentos.

A partir da leitura dos relatos, diagnosticamos, ainda, que as acepções das entrevistadas estão em consenso com as definições de qualidade de vida apresentadas por diversos autores, tais como Gonçalves e Vilarta (2004) por considerarem que a qualidade de vida refere-se ao modo como as pessoas vivem, sentem e compreendem seu dia a dia. Deste modo, envolve as condições básicas de sobrevivência como, saúde, educação, lazer, moradia, trabalho e participação nas diversas esferas cotidianas.

Várias servidoras manifestaram que qualidade de vida pessoal está atrelada à qualidade de vida no trabalho e ao relacionamento familiar, envolvendo vários fatores, sendo uma influenciando a outra, o que pode ser exemplificado:

> É você estar bem com sua família, com o seu trabalho, se alimentar bem, dormir bem, estar bem num conjunto, ambiente de trabalho e família. Se sua família não está bem por mais que você não queira, traz um pouco desse problema para o trabalho e o seu trabalho afeta muito o ambiente familiar. As pessoas estão doentes no ambiente de trabalho e que levam isso para a família, tenho visto muitas pessoas doentes no trabalho, você quando sai do trabalho doente você não consegue ter vida familiar (E34-TA).

Esses resultados confirmam pesquisas anteriores sobre a relação trabalho e família e a qualidade de vida no trabalho. Conforme menciona Handy (1978) não há como desassociar o trabalho organizacional da vida humana. Um está interligado ao outro, a satisfação do indivíduo no trabalho não está desatrelada da sua vida pessoal.

4.3. QUALIDADE DE VIDA ANTES DA OCUPAÇÃO DO CARGO

Após analisar a percepção das servidoras sobre o conceito de qualidade de vida foi questionado como era a qualidade de vida delas antes da posse.

Assim, das 34 entrevistadas, podemos dividir em cinco grupos as respostas emitidas: "melhor"; "boa"; "ruim"; "não muito diferente"; e "a qualidade de vida faz parte do momento."

Das 16 que disseram que a qualidade de vida era melhor, elas justificaram que anteriormente tinham mais tempo para fazer atividades que gostavam, para se cuidarem, realizar as tarefas do dia a dia com mais tranquilidade, para tirar férias; se dedicar à família, dormir melhor; viver com menos pressão, tensão e estresse. Para as docentes além destas variáveis, tempo para realizar as tarefas acadêmicas. Tinham mais liberdade. Constatou-se, novamente, a importância da gestão do tempo na vida dos indivíduos, conforme expressa o relatos abaixo:

> Era bem melhor. Tinha menos estresse, menos pressão, mais liberdade, tempo para tudo, para cuidar dos filhos, da casa, das questões pessoais (E33-D).

O depoimento a seguir de uma docente revela que para ela principal razão para reclamar da qualidade de vida é "a saudade da vida de professora e pesquisadora", isso nos remete à questão do acúmulo de docência com atividades administrativas, na qual muitas vezes o professor não está preparado para exercer. Esclarece, ainda, a percepção delas em relação às mulheres que tem filhos pequenos, na qual a qualidade de vida fica mais comprometida, para quem está nesse grupo.

> Com certeza era melhor. Tenho saudade da minha vida só como professora e pesquisadora, porque você pode se dedicar mais, como elaboração de programas analíticos das disciplinas, discutir com colegas as questões acadêmicas, ler mais, você consegue fazer aquilo que se comprometeu porque quando se é concursada tem uma meta a cumprir. Vou sair para o pós-doutorado e tem um ano que não consigo produzir, na chefia tem muitas coisas para fazer, é concurso, vaga para técnico-administrativo que a gente não consegue, isso porque sou sozinha, não tenho filhos, imagina se eu tivesse filhos família, fica mais complexo. Tenho saudade da minha vida só de professora (E6-D).

Em relação às sete que mencionaram que a sua qualidade de vida era "boa" ou "normal" as respostas foram objetivas, sem fazer nenhum comentário a respeito. Quanto às três que responderam "ruim", os motivos alegados foram carga horária excessiva há muito tempo, falta de equilíbrio com as questões do dia a dia, falta de exercícios físicos e a forma de condução da vida pessoal.

No tocante às seis que relataram não ser diferente da atual, os motivos expostos foram: carga horária excessiva, falta de equilíbrio e o fato de ocuparem outras chefias,

tendo permanecido nelas por um longo período. Algumas servidoras que tinham ocupado outros cargos de forma ininterrupta, tiveram dificuldade em avaliar justamente por causa desse tempo. Em muitos casos elas mudaram a classificação do cargo, permanecendo na mesma atividade exercida.

Em referência às duas que classificaram a qualidade de vida de acordo com o momento, foi novamente levantada à questão de filhos pequenos e o modo como as pessoas tratam suas questões do dia a dia, ratificando estudos anteriores de que a qualidade de vida pode ser subjetiva ou objetiva:

> Passa por fazer esses cuidados: atividade física, momento de lazer, férias, momento com a família. Tinha mais tempo para fazer os outros cuidados, adorava ser professora, cuidar das filhas. São momentos diferentes na vida, aquele momento era outro, naquele momento as crianças eram pequenas, após ocupar o cargo elas já tinham 25 anos (E19-D).

4.4. QUALIDADE DE VIDA DURANTE A OCUPAÇÃO DO CARGO

Depois de analisar a qualidade de vida das mulheres antes da ocupação da chefia foi questionado também, como ficou durante o exercício da função, se houve mudanças. Das 34 servidoras, 22 apresentaram queixas e reclamações, dentre as quais se destacam: cansaço, falta de tempo, desequilíbrio entre trabalho e vida profissional, pressão externa, estresse, muita absorção do trabalho, mais responsabilidade, distanciamento da família, menos tranquilidade; sete responderam que a qualidade de vida era “normal”; quatro, que era proporcional “(boa e ruim)”; e uma, que dependia do momento vivido.

Novamente, observou-se que na percepção das servidoras docentes, o acúmulo das atividades da docência com as administrativas interfere na qualidade de vida. Em vários momentos deixaram claro a falta de treinamento e preparação para o cargo. Muitas com filhos ou sem, manifestaram que com filhos pequenos, a administração do trabalho e família torna-se um pouco mais difícil:

> Tempo hoje tenho menos tempo, o cargo interferiu, eu acho que se você encontrar uma criatura que te diga o contrário, ela precisa de um acompanhamento. A gente ocupa esses cargos sem mudar as outras atribuições, continuo com a mesma carga horária nas atividades docentes, a gente não assume um cargo e cai para 8 horas/ aula, continua com a mesma carga horária (E12-D).

A resposta desta entrevistada, além de remeter à questão do acúmulo da docência, deixa evidente a necessidade de treinamento e uma reformulação na área administrativa no sentido de distribuir funções de acordo com o perfil, como, por exemplo, criando a figura do subchefe, modelo já adotado na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Outras universidades já adotam este modelo, com a presença de administrador de formação nos departamentos, com chefe e sub-chefe, em alguns casos coordenador e vice-coordenador:

> O principal que compromete a qualidade de vida é você não ter nem um treinamento para a chefia, se tem nunca me apresentaram, é um

> cargo muito solitário, um manual, você fica sem apoio, o cargo de chefia é solitário. Na UFRrural de Pernambuco tem chefe e subchefe, uma coisa que não agrado é ir em reuniões, tipo ir na Pró-Reitoria de Administração, Reitoria para ver questões do Departamento, dividindo com o subchefe um ficava com demanda interna e o outro com demanda externa, isso é estressante, desagradável (E29-D).

Esse posicionamento remete ao perfil das organizações pluralistas, neste caso a UFV, que na conceituação de Denis *et al* (2007) são organizações em que as decisões são colegiadas e alguns profissionais das atividades fim exercem as atividades meio, nesta condição os docentes.

Em referência às servidoras que classificaram a sua qualidade de vida com boa, ou continua a mesma, podemos constatar que estão entre aquelas que relacionam a qualidade de vida pessoal com a do trabalho, a fazer o que gostam e também aquelas que exerceram outros cargos por longos períodos e se acostumaram com essa rotina.

Quanto aos relatos de que é proporcional, as mulheres apontam que é necessário procurar o equilíbrio para não afetar a relação familiar ou o trabalho. É preciso buscar e manter a qualidade de vida, ter mais tempo para se dedicar a vida pessoal, familiar, e, ainda, ter um bom relacionamento e apoio, inclusive, da chefia superior.

5. CONCLUSÃO

A análise dos dados revelou que o trabalho é muito importante na vida das servidoras e que elas têm um grande interesse na capacitação, na melhoria da escolaridade. Demonstraram ter uma significativa participação nas decisões econômicas da família, dados esses que sinalizam o empoderamento feminino.

Constatou-se que as servidoras docentes envolvidas em ensino, pesquisa e extensão ao assumirem cargos administrativos aumentam o número de horas trabalhadas, levam mais trabalhos para casa, e muitas vezes deixam de realizar alguma atividade específica da docência, como por exemplo, pesquisa, orientação, publicação de artigos e assim por diante.

Ao apurar a concepção das servidoras acerca do conceito de qualidade de vida, observou-se um leque de opções, incluindo saúde, lazer, atividades físicas, relacionamentos, tempo, equilíbrio e uma forte relação da qualidade de vida no trabalho com a pessoal.

Muitas não associaram sua qualidade de vida com os conceitos apresentados, não conseguiam perceber como estava sua qualidade vida. Uma entrevistada, por exemplo, mencionou que qualidade de vida é não ter estresse, porém, afirmou que o cargo era estressante, mas ao ser questionada sobre sua qualidade de vida classificou como boa. Isso pode ser explicado pelo tempo no cargo, pois esta servidora foi chefe em oportunidades anteriores, de forma ininterrupta.

Desta forma, os resultados confirmaram que as servidoras ao ocuparem cargos de chefia têm mudanças na vida pessoal, social e familiar, independente do estado civil, composição familiar e do número de filhos. O impacto maior está centrado na gestão do tempo e na convivência familiar, pois a partir do momento que elas se dedicam mais ao trabalho falta tempo para resolver questões pessoais e para dedicação à família, além de apresentarem mais cansaço, estresse e responsabilidade. A supervalorização do trabalho em detrimento da vida pessoal ficou evidente em vários relatos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.**Regimento Jurídico Único.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasilia, DF, 18 abr. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em : 11. out/2015

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

BRUSCHINI, C. **O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes.** Portal de Periódicos da UFSC. Estudos Feministas. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16102/14646>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRUSCHINI, C.; PUPPIN, A. B. **Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX.** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p. 105-138. 2004.

CAMPOS, W. E. **Chefia: sua técnica e seus problemas**.16 ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

CASTELLANOS. P. L. Epidemiologia, saúde pública, situação de saúde e condições de vida. Considerações conceituais. In: BARATA, R. B. (org.). **Condições de Vida e Situação de Saúde.** Rio de Janeiro: ABRASCO, 1997.

CEBOTAREV, E. Qualidade de vida da família rural. In:SEMINÁRIO SOBRE QUALIDADE DE VIDA NO MEIO RURAL.**Anais...** Recife:SAG/EMATER/IICA, 1982.

DENIS, J.L.; LANGLEY, A.; ROULEAU, L. **Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames**. Human Relations, v. 60, n. 1, p. 179-215, 2007.

DIAS, A. S., REZENDE, R. V.A busca da mulher pela igualdade entre os sexos no mercado de trabalho. **ETIC IV – Encontro de Iniciação Científica e III Encontro de Iniciação Científica e III Encontro de Extensão Universitária**, Vol. 4, n. 4. 2008. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/indexphp/ ETIC/article/view/1612/1536>. Acesso em 03 de mar 2015.

EVANS, P. Carreira, Sucesso e Qualidade de Vida. **RAE- Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.36, n.3, p. 14-22, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v36n3/a03v36n3>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

FLECK, M. P. A. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Revista Ciência e saúde coletiva** [online]. 2000, vol.5, n.1, p. 33-38.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, A.; VILARTA, R. Qualidade de Vida: identidades e indicadores. In: GONÇALVES,

A.; VILARTA, R. (Orgs.). **Qualidade de Vida e atividade física**: explorando teorias e práticas. Barueri: Manole, 2004.

GONÇALVES, A. Em busca do diálogo do controle social sobre o estilo de vida. In: VILARTA, R. (Org.) **Qualidade de Vida e políticas públicas: saúde, lazer e atividade física**. Campinas, IPES, 2004, p. 17-26.

HANDY, C. B. **Como compreender as organizações.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MENDA, P. B. **Análise da dicotomia sofrimento e prazer na função gerencial feminina.** 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.

MINAYO, M. C. S; HATZ, Z. M. A.; BUSS, MARCHIORI, P. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Revista **Ciência e Saúde Coletiva** [online], v.5, n.1, p. 7-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7075.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2014

OLIVEIRA, M.M.; SILVA, N.N; MENEZES, R.S.S; LUIZ. G.V E PALMEIRA, P.A. Administrando trabalho e família: um estudo de caso sobre mulheres profissionais com alto nível de instrução. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, v. 23, n.1, p. 170-200. 2012.

QUELHAS, F.C. Mulheres executivas no Mercado de Trabalho. **Anais do VI CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO -** Energia, Inovação, Tecnologia e Complexidade para a Gestão Sustentável. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015

QUIRINO, T.;XAVIER,O. Qualidade de Vida no trabalho em organizações de Pesquisa. **Revista de Administração**, São Paulo: v.22 n.1, p.71-82, jan./mar. 1986.

SANTOS, C. S. **Introdução à Gestão Pública**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SINA, A. **Mulher e trabalho:** o desafio de conciliar diferentes papéis na sociedade. São Paulo: Saraiva, 2005.

WALTON, R. E. **QualityofWorking Life: Whatis it?** Sloan Management, 1973.

YIN, R.K.**Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 3ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Lidere: análise de um programa de capacitação de gestores em uma instituição federal de ensino superior

Autores: Weiss, Daniel *(Universidade Federal De Santa Maria);* **Zwicker, Ana Amélia Moura** *(Universidade Federal De Santa Maria);* **Sório, Géssica Lovato** *(Universidade Federal De Santa Maria);* **Baldissera, Mariana de Freitas** *(Universidade Federal De Santa Maria);* **Kaus, Naira Teresinha Azevedo** *(Universidade Federal De Santa Maria);* **Pezzini, Patricia Nunes** *(Universidade Federal De Santa Maria).*

Resumen: O presente estudo tem como objetivo apresentar os resultados parciais de um programa de capacitação de gestores implementado na Universidade Federal de Santa Maria. Utilizou-se o modelo proposto por Bohlander e Snell (2011), o qual estrutura o sistema de TD&E nos subsistemas de levantamento das necessidades, elaboração, implementação e avaliação. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva quantitativa e qualitativa, utilizando como fontes de evidências dados secundários internos e entrevista com o gestor do setor responsável pela execução do programa. Verificou-se que a ação seguiu as etapas previstas no modelo e já capacitou 445 Gestores, embora ainda esteja em fase de execução. Ao analisar a avaliações de reação preenchidas pelos participantes, identificar-se uma elevada satisfação com os temas e a percepção de que o evento é importante. A análise das questões discursivas permitiu averiguar que, na opinião de grande parte dos gestores, os conhecimentos adquiridos são relevantes e podem auxiliar nas atividades que os mesmos executam. Por fim, constata-se que o projeto é importante para a formação dos gestores e com a sua divulgação espera-se que a iniciativa possa ser replicada em outras Instituições de Ensino Superior.

Palabras Clave: análise de treinamento; formação de gestores; gestão universitária.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Buscando atender às demandas exigidas pela sociedade, cada vez mais é necessário aumentar a qualidade e a eficiência dos serviços prestados pelo Estado aos cidadãos. Nesse sentido, é relevante promover mudanças nos processos e serviços obedecendo os princípios da eficiência, eficácia e efetividade, norteadores da Administração Pública. Para que essa evolução ocorra, é importante o contínuo desenvolvimento dos servidores públicos dentro das instituições, em especial dos gestores. Um desafio, entretanto, é estabelecer diretrizes gerais a partir da aquisição e desenvolvimento de competências dos servidores, especialmente pois a gestão de pessoas na esfera pública possui "algumas peculiaridades que são oriundas da própria natureza das organizações que compõem esse setor" (FERREIRA *et al*., 2008, p.2).

As demandas sociais e legais fazem com que as instituições invistam em ações formais de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), buscando que colaboradores aprendam e transfiram novos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) para o ambiente laboral. Segundo Marras (2015, p.133), "o treinamento produz um estado de mudança no conjunto de CHA de cada trabalhador, uma vez que implementa ou modifica a bagagem particular de cada um".

No setor público, o Decreto nº 5.707 traz uma abordagem diferenciada em relação as capacitações, destacando a gestão por competências (BRASIL, 2006). Entretanto, um problema identificado, para Souza (2009, p. 22), é que "as tendências e as políticas da educação superior, invariavelmente, esbarram na dificuldade de entendimento do papel da universidade e da forma mais adequada de gestão, dadas as especificidades naturais do ambiente universitário".

Uma peculiaridade dos cargos de gestão no serviço público é a delegação dentre o grupo de indivíduos das instituições, os quais podem, eventualmente, não possuir formação adequada para ocuparem os cargos de chefia. Sendo assim, é importante criar programas de desenvolvimento de competências individuais técnicas e gerenciais, visando à qualificação dos processos de trabalho e a consequente melhoria dos serviços prestados, bem como a conquista dos objetivos estabelecidos (BALDISERA *et al.,* 2016).

Cabe salientar a iniciativa de formação de gestores públicos desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio de um programa de capacitação voltados para os

servidores que ocupam cargos de chefia denominado LIDERE, o qual foi estruturado por uma equipe multidisciplinar vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

No cenário apresentado, este estudo objetiva analisar o programa LIDERE, ponderando o mesmo em função do modelo propostos por Bohlander e Snell (2011), o qual estrutura o sistema de TD&E nos subsistemas de levantamento das necessidades de capacitação, elaboração, implementação e avaliação, apresentando.

Verifica-se a relevância e a tempestividade da investigação proposta pelo fato do fenômeno analisado ser uma iniciativa institucional de formação dos gestores organizada de forma ampla e que pode ser replicada em outras organizações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Treinamento, Desenvolvimento e Educação

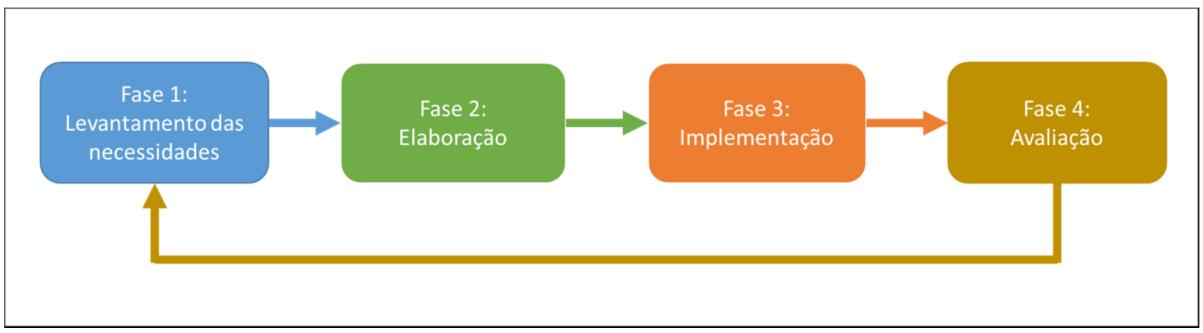
Os termos Treinamento, Desenvolvimento e Educação englobam escopos distinto, sendo que, segundo Menezes *et al.* (2010, p.17): a) treinamentos são ações voltadas para atividades atualmente desempenhadas; b) ações de educação são voltadas para atividades que serão desempenhadas em um futuro breve; c) ações de desenvolvimento são orientadas para o crescimento pessoal e profissional do funcionário, não possuindo necessariamente vínculo com as atividades laborais.

Com relação ao conceito de instrução, Menezes *et al.* (2010, p.16), comenta que "a instrução consiste no estabelecimento de objetivos instrucionais e execução de determinado procedimento de ensino". Esse autor define as tecnologias instrucionais como "conjunto de atividades interdependentes que permite com que as necessidades de desempenho individuais e organizacionais sejam identificadas, transformadas em planos executivos, e entregues a determinados grupos profissionais" (p.16).

Outra contribuição relevante no entendimento dos termos é dada por Marras (2015, p.133), o qual define que "treinamento é um processo de assimilação cultural de curto prazo, cujo objetivo é repassar ou reciclar Conhecimentos, Habilidades ou Atitudes relacionados diretamente à execução de tarefas ou à sua otimização no trabalho"(BORGES ANDRADE *et al.* 2010).

A organização do sistema de treinamento varia em relação a diferentes autores, mas de forma geral está organizado em quatro áreas: a) identificação das necessidades de treinamento; b) planejamento da ação; c) execução; d) avaliação (BORGES ANDRADE *et al.* 2010; MENEZES *et al.* 2010; BOHLANDER; SNELL, 2011; MARRAS, 2015). Dentre as modelos identificados, foi selecionado como balizados da análise o proposto por Bohlander e Snell (2011), apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Elementos do sistema de capacitação.



Fonte: adaptação de Bohlander e Snell (2011, p.264).

Ao analisar a Figura 1, percebe-se que existe um fluxo que inicia pelo levantamento de necessidades de capacitação (LNC), processo que, segundo Marras (2015), busca responder quem deve ser treinado e o que deve ser aprendido.

Sendo assim, o LNC é um importante mecanismo para diagnosticar eventuais lacunas de competências individuais, grupais ou organizacionais, para que possam ser desenvolvidas as ações de aprendizagem apropriadas para suprir as necessidades existentes (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006). A realização do LNC permite que os gestores alinhem as ações a serem realizadas com as demandas reais, de forma que os programas de treinamento possuam caráter estratégico para alcançar seus objetivos institucionais (BOHLANDER; SNELL, 2011).

Identificadas as necessidades, os eventos específicos ou planos gerais são estruturados e posteriormente executados, seja no âmbito interno ou externo da organização. Bohlander e Snell (2011), explicam que o planejamento do treinamento deve levar em consideração: a) os objetivos instrucionais do treinamento; b) a prontidão e a motivação dos treinando; c) os princípios da aprendizagem; d) as características dos instrutores.

Martins (2013, p.76), destaque o planejamento busca-se definir "[...] quando, como e com quais recursos humanos, materiais e financeiros o treinamento deve ser executado para que melhor sejam alcançados os objetivos propostos, em prazos determinados e em etapas definidas". Marras (2015, p.144), complementa que no planejamento deve-se "[...] organizar as prioridades entre o necessário e o possível, enfocando os recursos disponíveis e as necessidades gerais" (MARRAS, 2015, p.144).

A execução é o momento em que todo o esforço realizado na identificação e planejamento é convertido em uma ação real, voltada para o desenvolvimento das competências propostas. Gil (2011, p.139), comenta que "a execução do treinamento centra-se na relação instrutor-treinando". Entretanto, segundo esse autor, a equipe organizadora deve garantir: a) qualificação dos instrutores; b) seleção dos treinandos; c) qualidade do material, equipamentos e instalações; d) apoio administrativo; e) cooperação dos chefes e dirigentes da empresa. Outro ponto importante, segundo Bohlander e Snell (2011), Gil (2011) e Marras (2015), é a técnica utilizada pelo instrutor para transmitir o conteúdo, pois a mesma deve permitir que os objetivos do treinamento sejam alcançados e ser adequada ao grupo de indivíduos, podendo ser dos tipos: aula expositiva; painel; simpósios; palestras; estudos de caso; entre outras.

Após concluída a ação, é necessário realizar a avaliação, a qual pressupõe uma coleta de dados que permita emissão de juízo de valor para verifica se a mesma obteve resultados e foi efetiva (BORGES-ANDRADE, 2012). Para tanto, é possível realizar a mensuração em largura, avaliando o impacto direto de uma ação sobre o desempenho posterior do egresso, ou em profundidade, avaliando os efeitos gerais do treinamento sobre o desempenho (ZERBINI *et al*, 2012). Cabe destacar que, segundo Marras (2015, p.149), "para que essa etapa consiga cumprir a sua finalidade, todo módulo de treinamento deve ser previamente planejado e programado para que, ao seu término, haja a possibilidade de mensurar os resultados conseguidos". Borges-Andrade (2012), explica que a avaliação pode ser de reação, aferindo opiniões dos participantes em relação ao grau de satisfação com o treinamento, ou de aprendizagem, voltada para averiguar se os conhecimentos, habilidades e atitudes puderam ser adquiridos pelas participantes.

2.2 Capacitação de servidores em universidades públicas

Sendo as universidades locais de criação e difusão de conhecimento, organizadas em função do ensino, pesquisa e extensão, um dos principais patrimônios nesse tipo de instituição são seus colaboradores. Grillo (2001, p. 69) argumenta que "[...] a representação do sucesso das universidades, mais do que em qualquer outra instituição, está no aperfeiçoamento contínuo das pessoas que nelas trabalham". Assim, por empenho institucional e amparo legal, o servidor público inserido em instituições de ensino é incentivado a se capacitar, cabendo as organizações, com base no arcabouço legal existente, estabelecerem políticas próprias de treinamento, desenvolvimento e educação de seus respectivos quadros.

Souza (2009, p. 25) argumenta que "a superação de uma administração universitária tradicional terá que ceder lugar a uma nova realidade administrativa que reflita concepções inovadoras na gestão das universidades brasileiras". No caso da universidade analisada, é observado no Plano de Desenvolvimento Institucional (UFSM, 2016) e no Plano de Gestão (UFSM, 2014) ênfase na gestão estratégica de pessoas e no desenvolvimento dos seus servidores. Tal organização possui um setor responsável pelas ações de capacitação de curta duração, sendo que o Quadro 1 apresenta um resumo da estrutura normativa relacionada com os processos de capacitação na UFSM.

Quadro 12- Arcabouço legal e normativo relativo aos incentivos à capacitação e qualificação dos servidores da UFSM.

Documento	**Contexto**
Decreto nº 5.707 de 2006	Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades: I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; II - desenvolvimento permanente do servidor público; III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.
Plano de Desenvolvimento Institucional UFSM (2016-2026)	Estabelece como política de gestão de pessoas para o período em vigência: a) gestão por competência; b) desenvolvimento de lideranças; c) orientação para resultado; d) gestão de princípios e condutas; e) orientação para o usuários; f) flexibilidade; g) avaliação de desempenho; h) cultura do comprometimento organizacional; i) comprometimento com a qualidade; j) comportamento empreendedor.
Plano de Gestão UFSM (2013-2017)	4.1. Desenvolver competências dos servidores por meio da sua qualificação e capacitação - Qualificar os servidores da UFSM, promovendo a sua valorização.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao refletir sobre a importância das ações de capacitação para o desenvolvimento organizacional, cabe destacar a formação de gestores públicos como uma área de grande relevância, em especial pois "a universidade é uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados e imprecisos" (BALDRIDGE *et al.,* 1977, *apud* SOUZA, 2009, p. 22). Sendo assim, é necessário desenvolver mudanças na filosofia e na prática de gestão das instituições de ensino, objetivando otimizar a aplicação dos recursos disponíveis, bem como alcançar as metas estabelecidas.

3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa, realizando um estudo de caso, o qual, segundo Yin (2001, p.32), consistem em "[...] uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...]". Neste caso específico, analisou-se o fenômeno social de um programa de capacitação voltado para os Gestores da UFSM. Como fontes de evidências, foram utilizados dados secundários internos e entrevista realizada com o Gestor do setor responsável pela execução do programa.

A coleta dos dados necessários para embasar a análise foi feita com base nos documentos institucionais e nos sistemas da UFSM, selecionados com o intuito de propiciar um entendimento sobre a iniciativa e analisar a capacitação no contexto dos subsistemas de um programa de treinamento, descrevendo o levantamento de necessidades que gerou a ação, o processo de planejamento realizado, a execução e a avaliação da mesma, tanto do perfil dos participantes, como em função da avaliação de reação realizada. No Quadro 2 descreve-se as fontes de dados e as técnicas utilizadas em cada etapa do estudo.

Quadro 13 – Dados utilizados na pesquisa.

Etapa de análise	**Fonte**	**Formato**	**Tratamento**
Levantamento de Necessidades de Capacitação	Levantamento de Necessidades de Capacitação - UFSM 2014.	Planilhas eletrônicas.	Consolidação e tratamento dos dados das planilhas utilizando o programa Excel.
	Projeto do Programa LIDERE.	Documentos digitais.	Análise dos dados contido no documento digital.
Planejamento	Banco de dados dos servidores da UFSM.	Planilhas eletrônicas.	Consolidação e tratamento dos dados das planilhas utilizando o programa Excel.
	Projeto do Programa LIDERE.	Documento digital.	Análise dos dados contido no documento digital.
Execução	Banco de dados dos servidores da UFSM.	Planilhas eletrônicas.	Consolidação e tratamento dos dados das planilhas utilizando o programa Excel.
	Relatórios de execução do Programa LIDERE;	Documentos digitais.	Análise dos dados contidos nos documentos digitais.
Avaliação	Avaliação de reação das edições realizadas (questões fechadas);	Documentos digitais.	Consolidação e tratamento dos dados das planilhas utilizando o programa Excel.
	Avaliação de reação das edições realizadas (questões discursivas);	Documentos digitais.	Consolidação e tratamento dos dados das respostas utilizando o programa NVIVO.
	Banco de dados dos servidores da UFSM;	Planilhas eletrônicas.	Consolidação e tratamento dos dados das planilhas utilizando o programa Excel.
	Dados do Sistema de Capacitação da UFSM;	Planilhas eletrônicas.	Planilhas eletrônicas e documentos digitais.

Etapa de análise	Fonte	Formato	Tratamento
	Entrevista com o Gestor do setor responsável pela capacitação.	Documento físico (anotações).	Digitalização dos dados e análise das anotações.

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, conforme descrito no Quadro 2, após o levantamento, consolidação e análise dos dados, foi possível organizar as informações dentro dos quatro subsistemas propostos no modelo, sendo a seguir apresentados os resultados.

4 RESULTADOS

4.1 Levantamento de necessidades de capacitação

Em março de 2014, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) realizou um Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) por meio de um formulário eletrônico, disponibilizado aos servidores da UFSM no do sistema de questionários da instituição. No questionário, cada respondente poderia indicar três cursos de capacitação diferentes, em função das demandas relevantes para a atuação profissional, bem como o grau de prioridade urgente, intermediária ou baixa. O LNC foi respondido por 2.294 servidores, sendo 50,8% docentes e 51,1% Técnico-Administrativos em Educação. No Quadro 3 apresenta-se as principais demandas identificadas.

Quadro 14 – Temas com maior demanda no LNC UFSM 2014.

Nº de Ordem	TEMA	PRIORIDADE			TOTAL
		Baixa	Intermediária	Urgente	
1	Inglês	57	254	151	462
2	Relações Interpessoais, Humanas e de Trabalho	53	190	47	290
3	Liderança e Desenvolvimento de Equipes	35	161	51	247
4	Educação à Distância	33	126	47	206
5	Elaboração e Execução de Projetos	36	116	42	194
6	Administração Pública (Legislação, Plano de Carreira, Ética ...)	24	128	36	188
7	Motivação	25	110	41	176
8	Educação - Metodologia da Pesquisa	33	96	33	162
9	Espanhol	27	82	36	145

10	*Corel Draw e Photoshop*	33	72	20	125

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme os dados contidos no Quadro 3, verifica-se, dentre os principais assuntos elencados, a alta demanda por capacitações em áreas relacionados à gestão, sendo que o tópico "Liderança e Desenvolvimento de Equipes" foi solicitado por 247 servidores, dos quais 19,9% ocupavam cargos de chefia.

Em 2014, a UFSM contava com 833 servidores ocupando cargos de chefia. Desses, 347 eram Docentes, 483 eram Técnico-Administrativos em Educação e 3 ocupavam Cargos de Direção sem Vínculo. Entretanto, apesar da expressiva quantidade de servidores investidos em funções de chefia, verificou-se que a UFSM nunca havia realizado ações permanentes de capacitação voltadas para o desenvolvimento dos gestores.

Outro fato relevante é que, no Plano de Gestão 2014-2017, a UFSM estabeleceu como uma das metas desenvolver o sentido de trabalho em equipe por meio da liderança e relacionamento interpessoal, considerando como ações estratégicas: a) promover a melhoria da comunicação e o alinhamento da equipe; capacitar servidores em função de gestão; e c) avaliar o clima organizacional, visando propor melhorias nas condições de trabalho e nas relações interpessoais (UFSM, 2014).

Pelo exposto, verificou-se a necessidade da elaboração de uma capacitação voltada para a formação de gestores, sendo tal demanda identificada em termos institucionais e individuais.

4.2 Elaboração

Para criar uma ação que pudesse atender as demandas identificadas, formou-se uma equipe multidisciplinar com a participação da Pró-Reitora de Gestão de Pessoas da UFSM, membros do setor responsável pelas ações de capacitação e do setor de promoção de saúde do servidor. Em função das áreas com maior demanda no LNC e aspectos operacionais considerados relevantes pela equipe, elaborou-se um programa contemplando temas comportamentais, gerenciais e técnicos, abordando os seguintes conteúdos: a) Assédio Moral no Trabalho; b) Avaliação de Desempenho; c) Comunicação Institucional; d) Desenvolvimento de Pessoas; e) Ética no Trabalho; f) Legislação de Pessoal; g) Liderança e Motivação; h) O papel do Gestor na UFSM; i) Ouvidora da UFSM; j) Planejamento Estratégico; k) Qualidade de Vida no Trabalho; l) Questões de Gênero no Trabalho; m) Saúde Mental e Trabalho; n) Saúde no Trabalho; o) Segurança no Trabalho.

Os instrutores do programa foram selecionados dentre os servidores da própria instituição, selecionados em função da *expertise* necessária para abordar cada tema. Ao final do levantamento, formou-se um grupo multidisciplinar de 15 instrutores que foram convidados a participar do programa. O Quadro 4 apresenta o perfil dos instrutores convidados.

Quadro 15 – Perfil dos Instrutores do Programa LIDERE.

Tema	**Cargo do Inst.**	**Escolaridade do Inst.**	**Lotação do Inst.**	**Sexo do Inst.**	**Tempo na UFSM (anos)**
Assédio Moral no Trabalho	Docente	Doutorado	Departamento de Direito	F	3
Avaliação de Desempenho	Pedagogo	Mestrado	Núcleo de Avaliação e Movimentação	F	23

Tema	Cargo do Inst.	Escolaridade do Inst.	Lotação do Inst.	Sexo do Inst.	Tempo na UFSM (anos)
			Funcional - PROGEP		
Comunicação institucional	Docente	Doutorado	Assessor - GR	M	6
Desenvolvimento de Pessoas	Administrador	Especialização	Núcleo de Educação e Desenvolvimento - PROGEP	M	5
Ética no Trabalho	Docente	Doutorado	Departamento de Filosofia (FAT)	M	20
Legislação de Pessoal	Administrador	Especialização	Coordenadoria de Concessões e Registros (PROGEP)	F	24
Liderança e Motivação	Docente	Doutorado	Curso de Administração	F	20
O papel do Gestor na UFSM	Administrador	Mestrado	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP	F	33
Ouvidora da UFSM	Assistente em Administração	Mestrado	Ouvidoria da UFSM	M	34
Planejamento Estratégico	Economista	Mestrado	Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)	M	13
Qualidade de Vida no Trabalho	Assistente em Administração	Especialização	Coordenadoria de Saúde e Qualidade Vida do Servidor - PROGEP	M	35
Questões de Gênero no Trabalho	Docente	Doutorado	Departamento de Fundamentos da Educação (FUE)	F	5
Saúde Mental e Trabalho	Psicólogo	Especialização	Núcleo de Promoção de Saúde do Trabalho - PROGEP	F	13
Saúde no Trabalho	Médico	Doutorado	Perícia Oficial em Saúde (PROGEP)	F	12
Segurança no Trabalho	Engenheiro de Segurança do	Mestrado	Núcleo de Segurança no	M	7

Tema	Cargo do Inst.	Escolaridade do Inst.	Lotação do Inst.	Sexo do Inst.	Tempo na UFSM (anos)
	Trabalho		Trabalho (PROGEP)		

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme os dados apresentados no Quadro 4, observa-se que os instrutores possuem formação acadêmica elevada, abordam temas alinhados com as atividades que realizam na organização, em sua maioria está há mais de 10 anos na UFSM e existe uma pequena predominância de mulheres (8) em relação aos homens (7).

4.3 Implementação

O Programa Lidere iniciou suas atividades de capacitação dos gestores em dezembro de 2014, tendo sido planejado para ser finalizado em novembro de 2017. Devido ao expressivo número de servidores em cargos de chefia, o caráter *multicampi* e as peculiaridades de cada unidade, a execução da iniciativa foi organizada em dezesseis turmas, sendo treze voltadas para as unidades do campus da Santa Maria; uma destinada aos servidores lotados nos Campis de Palmeira das Missões e Frederico Westphalen, realizada em Palmeira das Missões; uma turma destina aos servidores lotados em Cachoeira do Sul; e uma turma aberta, ofertada para todos os servidores que possuem interesse nos temas abordados, voltada para a formação de futuros gestores.

A execução de cada turma ocorreu de forma concentrada, inicialmente em quatro turnos de dias consecutivos, sendo que, a partir da décima primeira edição, foi alterada para três dias consecutivos. Um dos principais desafios, segundo o Gestor da equipe organizadora, é conciliar a agenda dos instrutores, a disponibilidade dos participantes e o tempo destinado para atividade. No Quadro 5 consta a estrutura geral do evento, a sequência de temas propostos e o tempo destinado a cada instrutor.

Quadro 16 – Estrutura do programa

Dia	Tempo
1º Dia	
Abertura (Reitor ou Vice-Reitor)	15min
O papel do Gestor na UFSM	45min
Planejamento Estratégico	45min
Liderança e Motivação	90min
2º Dia	
Ética no Trabalho	20min
Questões de Gênero no Trabalho	20min
Assédio Moral no Trabalho	20min
Ouvidora da UFSM	20min
Avaliação de Desempenho	20min

Desenvolvimento de Pessoas	20min
Legislação de Pessoal	20min
3º Dia	
Saúde no Trabalho	20min
Qualidade de Vida no Trabalho	20min
Segurança no Trabalho	20min
Comunicação institucional	75min
Saúde Mental e Trabalho	60min
Estudo de caso	20min

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme apresentado no Quadro 5, a abertura do evento é realizada pelo Reitor ou pelo Vice-Reitor, o que demonstrando engajamento da administração central da instituição. Em relação aos temas abordados, percebe-se que, embora exista uma sequência lógica complementar, o tempo é pouco para tratar diversos assuntos, o que pode dificultar a assimilação das informações e restringir os debates. Para o gestor entrevistado, essa é uma das questões de maior debate entre os integrantes da organização, pois a superficialidade das abordagens gera críticas. Contudo, segundo o próprio gestor, a expansão do tempo acarreta o aumento no número de dias do evento, e cabe lembrar que a redução do número de dias foi justamente para sanar as críticas recebidas no passado.

Com relação ao estudo de caso proposto, o mesmo é composto por duas situações, uma que envolve a tomada de decisão diante do comportamento de um servidor hipotético e outra que solicita a proposição de estratégias de gestão e melhorias nas atividades do setor onde atuam. Ambos os estudos são realizados em grupos, sendo posteriormente apresentados aos demais participantes, como forma de fomentar a troca de ideias.

Buscando aperfeiçoar a capacitação, estabeleceu-se um conjunto de atividades específicas para cada uma das turmas, estruturadas da seguinte forma: a) verificação dos ocupantes de cargos de chefia da unidade; b) convite individual enviado aos participar do evento; c) apresentação do programa ao gestor da unidade; d) cadastro dos participantes no sistema de capacitação; e) execução da ação; f) avaliação de reação e aplicação do estudo de caso; g) entrega dos resultados ao gestor da unidade e *feedback* do evento; h) análise das avaliações para correção de possíveis problemas ou atendimento de novas demandas.

Das etapas descritas, salienta-se a fase de avaliação, pois com base nas respostas dos participantes a iniciativa pode ser constantemente aperfeiçoada, seja pela adequação da estrutura ou de inserção de novos temas considerados relevantes.

Cabe explicar que. a fim de personalizar a iniciativa, foi pensado um nome, uma logomarca e uma identidade visual para o programa. Incialmente, a ação foi nominada “Programa Mais Gestão: Preparação de Gestores da UFSM”, tendo sido a primeira edição realizada com essa alcunha. Após debate entre os integrantes da equipe coordenadora, ao fim da primeira edição, a nome foi alterado para “Lidere: Programa de Desenvolvimento de Gestores da UFSM”, o qual se manteve nas demais edições, sendo a logomarca do programa apresentada na Figura 2.

Para consolidar as informações apresentada ao longo do evento e oferecer aos participantes um guia de referências para futuras consultas, foi elaborado um polígrafo contendo as lâminas que os instrutores utilizam nas apresentações. Como forma de apoio, também foi empregado o ambiente virtual de aprendizagem institucional como repositório dos conteúdos utilizados nas apresentações.

Figura 2 – Logomarca do Programa Lidere



Fonte: dados da pesquisa.

4.4 Avaliação

4.4.1 Perfil dos participantes

Até o mês de julho de 2017 foram realizadas trezes edições do programa, para as quais foram convidados 797 gestores, dos quais 445 participaram da capacitação. Desses, 392 foram aprovados e 53 reprovados por frequência, possuindo uma média de 88% de concluintes, porém, 44,2% dos convidados não compareceram ao evento.

Os dados dos participantes foram agrupados, apresentando-se no Quadro 6, dados demográficos e no Quadro 7 os dados profissionais.

Quadro 17 – Dados Demográficos dos Participantes

Sexo	
Sexo	Percentual
Feminino	49,9%
Masculino	50,1%
Idade	
Faixa etária	Percentual
Até 30 anos	8,5%
Entre 30 e 40 anos	29,4%
Entre 40 e 50 anos	24,0%
Entre 50 e 60 anos	30,1%
Acima de 60 anos	8,0%
Escolaridade	
Escolaridade	Percentual
Doutorado	32,7%
Especialização	23,8%
Mestrado	22,7%
Sup. Compl. ou Habilitação Legal Eq.	15,7%
Outros	5,1%

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação aos dados pessoais, no quesito sexo, houve uma paridade entre homens (50,1%) e mulheres (49,9%). A análise das faixas etárias demonstra que a maior parte dos gestores possui entre 30 e 60 anos, havendo poucos participantes com idade inferior a 30 e superior a 60 anos. No que tange à escolaridade, 32,7% dos participantes possuem doutorado, 22,7% mestrado, 23,8% especialização e 15,7% ensino superior completo, o que demonstra um corpo de gestores com excelente formação.

Quadro 18 – Perfil Profissional dos Participantes

Cargo	**Percentual**
Professor do Magistério Superior	29,7%
Assistente em Administração	26,3%
Administrador	7,4%
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	5,6%
Auxiliar em Administração	4,0%
Secretário Executivo	3,1%
Bibliotecário-Documentalista	2,9%
Contador	2,5%
Técnico em Assuntos Educacionais	2,2%
Outros	16,2%
Categoria	
Categoria	**Percentual**
Docentes	35,7%
Técnicos-Administrativos em Educação	64,3%
Tempo na organização	
Tempo na organização	**Percentual**
Menos de 5 anos	23,5%
Entre 5 e 10 anos	30,8%
Entre 10 e 20 anos	14,8%
Entre 20 e 30 anos	19,8%
Mais de 30 anos	11,1%
Subordinados	
Subordinados	**Percentual**
Sem Subordinados	44,3%
Um subordinado	15,0%
Entre 1 e 10 subordinados	22,3%
Entre 10 e 50 subordinados	13,2%
Entre 50 e 100 subordinados	2,1%
Acima de 100 subordinados	3,2%

Continua

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação ao perfil profissional, participaram da capacitação ocupantes de quarenta e quatro cargos distintos, sendo que 64,3% dos participantes são Técnico-Administrativos em Educação

e 35,7% são Docentes, com maior expressividade para os Professores do Magistério Superior (29,7%); Assistentes em Administração (26,3%); Administradores (7,4%); e Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (5,6%).

Analisando os dados, nota-se que 54,3% está a menos de 10 anos na instituição, sendo que 44,3% dos participantes, por mais que ocupem cargos de chefia, não possuem subordinados e 15% possuem apenas um subordinado. Uma circunstância que chamou a atenção na análise é que 23,4% dos servidores que realizam o curso não ocupam mais cargos de chefia, sendo que 3,1% se aposentaram.

4.4.2 Avaliação de reação

Ao término de cada evento, os participantes foram convidados a responder um questionário, o qual se propunha a analisar questões referentes ao nível de satisfação com o conteúdo, o instrutor e a organização do evento. Sendo assim, cada palestra foi avaliada em função de: a) adequação dos conteúdos e aos objetivos do evento; b) clareza e atualização dos conteúdos; d) conhecimento do assunto; e) metodologia utilizada; f) esclarecimento de dúvidas e questionamentos. No que diz respeito ao evento, foi questionado a nível de satisfação com relação a: a) relevância do programa; b) organização de horários; c) local do evento. Adicionalmente, foram propostas as seguintes questões discursivas: a) "Em sua opinião, os temas abordados no Lidere poderão contribuir para o desempenho de suas atribuições, enquanto gestor?"; b) "Sugestões e/ou críticas sobre o Programa LIDERE"; c) "Comente sobre os aspectos positivos e desafios de ser um gestor na UFSM"; d) "Em sua opinião, quais são as competências essenciais para um líder? ".

Com relação as questões de satisfação, preencheram o formulário 199 participantes, estando as respostas consolidadas na Tabela 1.

Tabela 16 – Avaliação de reação dos participantes

Aspecto Avaliado	**Variável**	**Média**	**Desvio Padrão**
Conteúdo	A adequação dos conteúdos e aos objetivos do evento.	9,13	0,33
	Clareza e atualização dos conteúdos.	9,08	0,35
Instrutor	Conhecimento do assunto.	9,40	0,20
	Metodologia utilizada.	8,82	0,34
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento.	9,11	0,28
Organização e Estrutura do Evento	Relevância do Evento.	9,59	0,35
	Organização dos Horários.	8,58	0,89
	Local do Evento.	9,32	0,44

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar as avaliações, percebe-se o alto grau de satisfação obtido, os temas tendo sido considerados adequados ao evento e tratados de forma clara e atualizada, possuindo os instrutores conhecimento sobre o assunto. Tal nota é explicada, na opinião do Gestor, pelo fato dos instrutores serem servidores da própria instituição que atuam em áreas relacionadas aos temas que abordaram, possuindo assim um visão teórica e prática. A Tabela 2 contém as médias e o desvio padrão das

avaliações em relação aos temas específicos. A alta média e a o baixo desvio padrão ressaltam que, embora para públicos de gestores diversos, os temas foram considerados significativos.

Tabela 17 - A adequação dos conteúdos e aos objetivos do evento

Tema	Média	Desvio Padrão
O papel do Gestor na UFSM	9,14	0,42
Liderança e Motivação	9,17	0,76
Ética no Trabalho e Assédio Moral	8,62	0,80
Comunicação Institucional	9,50	0,30
Gestão de Pessoas e Saúde	9,03	0,64
Planejamento Estratégico	8,89	0,50
Saúde Mental e Trabalho	9,01	0,59
Qualidade no Atendimento	9,66	0,25

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 1 revelam também que a maior média entre as variáveis diz respeito à relevância do evento, o que comprova a importância de programas institucionais voltados para a formação de gestores. Em contrapartida, as menores médias, as quais dizem respeito à organização dos horários e a metodologia utilizada, demonstram que tais quesitos podem ser aperfeiçoados, uma vez que o formato de dias consecutivos em um turno apresenta críticas dos participantes, assim como o pouco tempo que os instrutores possuem para abordarem temas complexos. Ao indagar o Gestor sobre a situação, esse justifica que tal formato deve-se ao número de turmas previstas, da disponibilidade dos instrutores e da disponibilidade da própria equipe promotora, sendo que, ao terminar a primeira edição do programa, tal questão será ponderada.

Com relação a questões abertas, as respostas forma organizadas em função do identificador da resposta. Após os dados terem sido organizados e identificados, os mesmos foram fracionados em função da questão a que se referem e classificados utilizando o programa de análise de dados qualitativos NVIVO.

Tendo em mente o escopo do presente estudo, analisou-se a questão "Em sua opinião, os temas abordados no Lidere poderão contribuir para o desempenho de suas atribuições, enquanto gestor?". Com relação a essa arguição, houve um total de 56 respostas, tendo em vista que a mesma foi adicionada ao formulário na décima primeira edição do programa. As respostas foram organizadas em categorias.

Quadro 19 – Categorias das respostas da questão sobre a possível contribuição do programa.

Categoria da Resposta	Conteúdo	Número de Repostas
Negativa	Repostas que mencionaram que o evento não irá contribuir para sua atuação enquanto gestor.	2
Positiva Continuidade	Resposta afirmativa mencionando que o programa deve ser permanente.	2
Positiva Crítica	Reposta que, embora de cunho positivo, apresenta algum aspecto que pode ser melhorado.	7

Positiva Geral	Reposta positiva gerais, elogiando o programa e a contribuição que o mesmo pode ter nas atividades dos gestores.	31
Positiva Instrutores	Reposta positiva elogiando os instrutores.	1
Positiva Simples	Respostas afirmativas do tipo “sim” e “certamente”.	13

Fonte: dados da pesquisa.

De uma forma geral, as respostas forma positivas, sendo que o principal argumento das respostas negativas estão relacionados com a superficialidade com que os temas foram tratados em função do pouco tempo.

5 CONCLUSÃO

Os dados coletados podem ser resumidos em uma análise geral do programa, apresentando os pontos forte, pontos fracos, oportunidades e ameaças, conforme detalhado no Quadro 9, sendo que, de forma geral, a iniciativa obteve uma avaliação satisfatória por parte dos participantes, os quais consideram a ação relevante e oportuna, com potencial para contribuir nas atividades que realizam.

Quadro 9 – Avaliação estratégica do programa analisado.

Pontos fortes	**Pontos fracos**
• Relevância do evento. • Equipe de instrutores com conhecimento e experiência nos temas abordados. • Adequação dos conteúdos com a proposta do treinamento. • Possibilidade de aplicação dos conhecimentos no ambiente de trabalho. • Criação de um espaço para debate de temas oportunos e troca de experiências.	• Temas trados de forma superficial. • Organização dos horários do evento (turno em dias consecutivos gerou críticas). • Muitos gestores convidados não participaram do evento.
Oportunidades	**Ameaças**
• Tornas o programa uma ação permanente, formando os atuais gestores e servidores que futuramente possam vir a ocupar cargos de chefia. • Abordar os temas de forma mais profunda, em eventos específicos sobre cada área. • Realizar a avaliação do impacto do treinamento após os participantes retornarem aos respectivos ambientes de trabalho, aferindo a efetividade da ação.	• Não dar continuidade ao programa. • Não conseguir atrair o público alvo. • Não oferecer suporte organizacional para que os conhecimentos adquiridos possam ser transpostos para o ambiente de trabalho.

Fonte: dados da pesquisa.

Uma limitação com relação à análise do programa diz respeito a efetividade do mesmo, a qual poderia ser mensurada em uma avaliação de impacto do treinamento após realizada a capacitação, podendo utilizar como referencial a perspectiva do indivíduo, sendo auto avaliativas, ou

a opinião da chefia ou colegas, sendo heteroavaliativa. Outro ponto é que, embora não analisas na pesquisa atual, as respostas das questões "Comente sobre os aspectos positivos e desafios de ser um gestor na UFSM" e "Em sua opinião, quais são as competências essenciais para um líder?" demonstram potencialidades para identificar aspectos importantes sobre as competências de um líder e desafios de ser gestor um uma organização pública, sendo oportuna a análise dos referidos dados em estudos futuros.

Por fim, espera-se que, ao concretizar o objetivo proposto e analisar o Programa Lidere, as informações apresentas possam nortear futuras ações de formação de gestores públicos em outras organizações.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; FREITAS, I. A.; PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.) **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 224-254.

ABBAD, G.; SALLORENZO, L. H. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. In: **Revista de Administração**, v.36, n.2, p.33-45, 2001.

BALDISSERA, M. F.; PEZZINI, P. N.; SORIO, G.; ZWICKER, A. A. M. **LIDERE: Relato de Experiência do Programa de Desenvolvimento de Gestores da Universidade Federal de Santa Maria**. In: 36º Encontro Nacional de Dirigentes de Pessoal e Recursos Humanos das Instituições Federais de Ensino, 2016, Natal/RN. Modalidade Banner, 2016.

BOHLANDER, G. W; SNELL, S. A. Administração de recursos humanos. 3.ed. São Paulo: Cengage, 2015, cap. 7, p.262-303.

BORGES-ANDRADE, J. *et al*. Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. In: ABBAD, G., et al. (Org.). **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação** - Ferramentas para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012, cap. 1, p.20-35.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.html>.

FERREIRA, M. R.; GOMES, F. P.; ARAUJO, R. M. Gestão de Pessoas no Setor Público: um estudo dos níveis de conflito a partir da visão interacionista. ***EnAPG***, 2008.

GIL, A. C. ***Gestão de Pessoas:*** enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2011.

GRILLO, A. N. Gestão de pessoas: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis: UFSC, 2001.

MARRAS, J. P. **Administração de recurso humanos**: do operacional ao estratégico. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, cap. 10, p.135-153.

MARTINS, S. **Plano de capacitação dos servidores da UFSC**. 2013, Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2013.

MENEZES, P.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. Conceitos essenciais em treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. In ____. **Manual de Treinamento Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010, cap. 1, p.12-21.

SOUZA, I. M. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras**: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. 2009, Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em: <http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/be1eb2e0-4629-442e-b1af79c251e3ac83.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. **Plano de Gestão 2014-2017.** Disponível em: http://w3.ufsm.br/proplan/index.php/planos-institucionais/plano-de-gestao. Acesso em: 15 de julho de 2017.

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

ZERBINI, T. *et al.* Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In: ABBAD, G., MOURÃO, L., MENESES, P., ZERBINE, T.; BORGES-ANDRDE, J. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação - Ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012, p.127-144.

11-Carrera docente y Evaluación de desempeño

BRASIL

Contribuições do pensamento complexo para pensar a formação docente universitária

Autores: Borges, Daniele Simões (Universidade Federal do Rio Grande – FURG); **Cofferri, Fernanda Fátima** (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS); **Pereira, Sabrina Amaral** (Universidade Federal do Rio Grande- FURG); **Souza, Neusiane Chaves de** (Universidade Federal do Rio Grande- FURG); **Tauchen, Gionara** (Universidade Federal do Rio Grande- FURG)

.

Resumen: O presente artigo visa analisar o discurso de professores universitários, no que concerne o processo de formação, a fim de compreender quais elementos compõem a trajetória formadora na e para a docência universitária. Para isso, realizamos a investigação por meio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, pois buscamos compreender a coletividade discursiva dos docentes entrevistados atuantes em universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, a análise dos discursos permitiu conhecer o entendimento coletivo acerca da formação universitária. Apresentaremos um recorte de uma pesquisa elaborada por um grupo de pesquisa, na

qual refere-se ao processo de auto-eco-formação docente. Assim, a partir da análise do referido DSC, concebemos a formação de professores universitários como um processo contínuo e complexo que os orienta, em sentidos diversos, na busca por aprender coletivamente com os pares, potencializar os processos formativos da profissão e desenvolver a motivação para a atuação docente, enquanto um movimento de desenvolvimento recursivo. Sendo assim, constatamos que a formação docente está sempre em interação, visto que, ela se ativa nos processos de trocas entre indivíduos - indivíduos e indivíduos-contexto.

Palabras claves: Docência. Formação. Universidade. Pensamento Complexo.

Texto completo:

45. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que vemos a educação perpassar por inconstâncias de todos os lados. Estamos vivendo tempos desafiadores na política, na economia, nas relações humanas entre as pessoas. Também não poderíamos deixar de comentar que a educação superior vem sendo lugar de diferentes vozes e de diversos atores, o que se reflete na reformulação da sua identidade cultural e educativa, pois a cidadania e o conhecimento das universidades têm chegado a um número maior de pessoa. Nesse cenário, as interações entre estudantes, professores, instituições e sociedade vem sendo reorganizadas e transformadas, ainda que não saibamos o futuro de tais transformações, pensamos na urgência de que outras deias e outras práticas sejam propulsoras de outras formas de compreensão e de organização dos conhecimentos. Nesse sentido, entendemos o pensamento complexo como uma estratégia de organização do conhecimento que permite contextualizar, religar e compreender saberes, em especial, no que se refere a uma reorganização da própria estrutura do saber. Operar com esta lógica de pensamento nos ensina que, para entender a unidade, precisamos do conjunto e que, para compreender o conjunto, precisamos de um saber articulado.

Sendo assim, para pensar a atualidade, concordamos com as palavras de Bastos (2010, p. 100) quando afirma que "a interdependência planetária e a globalização são os fenômenos maiores do nosso tempo, que marcam o século XXI de maneira bastante emblemática. Nesse quadro prospectivo dominado pela mundialização, a tendência será a superação das tensões entre o global e o local". Desta forma, acreditamos que este caminho de tensões e também de possibilidades, é auto-eco-organizador e nos permite compreender o emaranhado de interações subjetivas e conectadas que é a formação de professores.

A docência, em todos os níveis da educação, é permeada por desafios de cunho histórico, social, econômico e por um conjunto de atribuições que vão além das funções formativas convencionais vinculadas ao ensino, pois a formação do professorado universitário é uma dimensão fundamental para a transformação, inovação e melhoria da qualidade das atividades docentes e de investigação. Entretanto, apesar do ensino constituir-se uma das missões principais do professor universitário, o critério de seleção para sua entrada no ensino superior é sua capacidade de investigador. Ou seja, os professores não recebem nenhuma formação pedagógica, nem antes, nem depois de sua entrada como profissional (BENEDITO, FERRER, FERRERES, 1995). Assim, concordamos com Lemos (2011) que afirma que a identidade do professor constitui-se de forma multifacetada:

precisa ser um bom técnico, pesquisador, professor, administrador e não poderia faltar, escritor.

Este estudo vem ao encontro de outras pesquisas sobre formação, e torna-se pertinente no sentido de compreender a reflexão do professor universitário sobre sua própria formação, ou seja, sobre as competências que mobilizam o ato de ensinar estudantes, participando ativamente no processo de profissionalização desses sujeitos, visto que, o processo de formação docente ocorre não apenas no nível profissional, mas, também, no nível pessoal, como um processo de autorrealização, pois a transformação no exercício da docência implica conhecer a si mesmo, analisando a própria prática no sentido de transformá-la e assumindo, de forma proativa e resiliente, a autoria da (re)construção permanente da profissionalidade docente (SOARES et al, 2014).

Nesse sentido, um dos grandes desafios da docência universitária, está no ato de educar sujeitos críticos e criativos para conduzir trajetórias capazes de contribuírem culturalmente e politicamente a sociedade. Tal tarefa gera ansiedades as docentes e nos faz pensar sobre seus processos de formação. Logo, nos perguntamos: como não refletir sobre as práticas docentes? Estamos imersos numa sociedade que luta por mais qualidade de vida, mais condições de bem estar, saúde e acesso à educação. No entanto, e ao mesmo tempo, o cenário atual das universidades reflete-se numa estrutura muito individualista, na qual, docentes preocupam-se com o saber individual e pouco conseguem compartilhar suas pesquisas, conhecimentos e experiências na docência com a própria comunidade acadêmica em que estão inseridos e que estão construindo suas identidades docentes.

Parafraseando estes entendimentos, Cunha *et al* (2015, p. 74-75) elucida que,

> Parece ser um período em que os docentes universitários estão buscando o seu estilo profissional, onde estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados.

Essa "responsabilidade pelo sucesso dos alunos" manifesta-se de forma contraditória: embora seja esperada a atividade dos estudantes, a concepção de ensino ainda centra-se no professor e, por isso, é justificável não desenvolver a aula em virtude da sua falta de preparação, pois a formação para o ensino não é aprendida nos cursos de pós-graduação. De acordo com Antunes (2011) este problema decorrente da formação inicial, acentuado pela falta de uma política efetiva voltada à formação continuada, produz professores que, no decorrer da carreira docente, encontram-se, na maioria das vezes, questionando o sentido de seu fazer docente, o significado de ser professor e a dificuldade tanto social como psicológica de continuar sendo chamado de professor.

Neste emaranhado de questionamentos e incertezas que não cessam, entendemos a formação como um processo complexo auto-eco-organizado(r) que ultrapassa as paredes da universidade. Por isso, concordamos com Masetto (2010) quando afirma que ao escolhermos a profissão que queremos seguir, estamos escolhendo nossos futuros amigos, nossos pares de trabalho, os assuntos que conversaremos, a forma como enxergaremos o mundo. É nesse movimento que quando os desafios cotidianos vão surgindo, vamos

percebendo nossas carências de formação, nossas deficiências de competências, nossas desatualizações, etc. Essas necessidades vão sendo dirimidas ou amenizadas com base em um processo de formação ao longo da vida.

Assim, a formação enquanto processo, contínuo e constante ao longo da vida pode abrir possibilidades integradoras e de regeneração da universidade permitindo a discussão dos desafios da docência no coletivo, fortalecendo a identidade institucional e a identidade pessoal do professor, bem como a qualidade do ensino. Com base nessas reflexões, o artigo tem por objetivo analisar o discurso de professores universitários, no que concerne o processo de formação, a fim de compreender quais elementos compõem a trajetória formadora na e para a docência universitária.

Para cunhar as reflexões, entrevistamos professores e professoras atuantes em universidades públicas e, operamos com os discursos e referenciais dos mesmos, na intenção de aprofundar a temática e contribuir com as discussões atuais sobre a docência universitária. Nesse processo, emergiu das entrevistas o discurso: o processo de auto-eco-formação docente. Na próxima seção, abordaremos as reflexões acerca das narrativas docentes, bem como, as articulações com autores que investigam a formação docente universitária.

46. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos nossas reflexões com base na desmistificação do adjetivo “complexo”. Diferentemente de suas associações recorrentes com a palavra “complicado” ou “difícil”, acreditamos que não há relação com essa acepção. Usar os óculos do pensamento complexo para entender as instâncias da vida humana pessoal e profissional não levará à simplificação do conhecimento, porque a complexidade constitutivamente heterogênea e de natureza plural, poderá nos conduzir à reabilitação e reorganização da inteligibilidade sobre o olhar do pesquisador (ARDOINO, 2013b).

A partir daí, para intervir na rota deste mundo complexo é urgente a reforma do pensamento. Essa reforma é desafiadora porque desestabiliza os princípios de separação, de especialização e de causalidade linear, os quais ainda estão enraizados no modo humano de pensar, como heranças da ciência moderna. A reforma do pensamento mostra a necessidade de modificar o modo de se resolver os problemas e em como se transformam as dificuldades desta época, criando possibilidades alternativas para as influências dos postulados do empirismo baconiano e do racionalismo de René Descartes. Assim, Morin (2011, p. 46-47), mais uma vez, elucida que:

> Não precisamos nem de um pensamento parcelar ou reducionista, incapaz de ver o contexto e a globalidade, nem de um pensamento global e vazio. Precisamos de um pensamento que considere as partes em sua relação com o todo e o todo em suas relações com as partes [...] A reforma do pensamento é necessária, então, para contextualizar, situar, globalizar e, também, para tentar estabelecer um metaponto de vista que, sem nos fazer escapar de nossa condição local-temporal-cultural singular, nos permite considerar nosso lugar antropoplanetário como um mirante.

Ao observar a história na atualidade, no decorrer do século XIX até os primórdios do século XX, o modo de agir confirmava-se pela certeza evidenciada por meio de um pensamento orientado pela lógica binária, identitária e motivado pelas verificações que se nutriam de quantificações para garantir a verdade. Esse modo de conceber o conhecimento muito contribuiu para o

desenvolvimento das sociedades e das condições de vida da população, mas também contribuiu para a fragmentação dos saberes, para o fortalecimento monodisciplinar e especializado no processo de produção científica. Ou seja, o discurso científico moderno contribuiu para o enfraquecimento de um pensamento fraterno aos problemas comuns a todos. Em outras palavras, a incapacidade de pensar os problemas numa esfera local e global, em conjunto, indica que o pensamento dominante, além da fragmentação do que é 'tecido junto', provocou um baixo investimento na construção de conhecimentos integradores, posto que este pensamento reducionista "continua a eliminar qualquer tipo de ambiguidade ou certeza. Continua a crer que a solução econômica eliminará todos os problemas" (MORIN, 2011, p. 46).

Partindo desse contexto, a formação constitui-se um decurso não linear e não reduzido a uma única esfera, seja ela social ou humana, individual ou coletiva. Portanto, faz-se necessário mobilizar elementos do pensamento complexo para a sua problematização e percepção. Conforme afirma Montero (2005) a formação docente envolve uma fina trama que "une os aspectos pessoais e profissionais [...] de maneira a evitarmos uma explicação unilateral de uma sobre o outro" (p. 128). Entender os tempos, processos, sujeitos das universidades é pensar este espaço como um continuum de fatos complexos e que demandam constante auto-eco-formação dos seus envolvidos. Nesse contexto, Santos (2011) fala das transformações da universidade no século XXI e afirma que esta será menos hegemônica, mas não menos necessária que foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui.

Assim, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que essa relação profissional do professor com as instituições de ensino superior inicia-se pelo papel de docente. Esse papel refere-se às atividades de ensino e, gradativamente, são envolvidas outras atividades na rotina do professor, em especial, as atribuições de pesquisa e as administrativas (TAUCHEN et al, 2016). Nesse sentido, exercer a docência como atividade profissional, segundo Tauchen e Fávero (2014, p. 31), "tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros".

A profissionalização dos professores "[...] na dupla dimensão de desenvolvimento do estatuto social (profissionalismo) e do saber e competência como valores educativos (profissionalidade)" (MONTERO, 2005, p. 91) precisam ser incluídos como aspirações prioritárias das políticas, dos sistemas e das instituições de ensino, visando à qualidade dos processos educativos, com base nas discussões acerca dos fatores que envolvem a docência e a capacidade de adaptação dos professores à esse contexto educativo, pois conforme Morin (2005, p. 65) "adaptar-se em diversas condições ou diferentes meios favorece a sobrevivência" e, o exercício da docência se dá pelas sobrevivências e descobertas ao longo da vida profissional.

47. METODOLOGIA

A organização metodológica desta pesquisa foi subdividida em dois momentos. Primeiramente elaboramos uma lista com o nome dos professores atuantes com base nos critérios a seguir: ser doutor e ter mais de cinco anos de experiência na docência universitária. Foram convidados aleatoriamente professores da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Posteriormente, foi realizado um mapeamento dos docentes que concordaram em participar da

pesquisa. Com base nessas informações elaboramos um banco de informações e convidamos 32 professores universitários. Destes sujeitos, 10 aceitaram o convite de participação nesta pesquisa. Nosso último movimento foi o de entrevistar estes sujeitos, visando compreender por meio dos seus discursos, um pensamento coletivo acerca do processo de formação para e no trabalho docente que desempenham na universidade.

Em prosseguimento à pesquisa, na segunda fase do desenvolvimento metodológico desta investigação utilizamos o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 21), "a técnica do DSC constitui-se um recurso metodológico que permite a realização de pesquisas de resgate das opiniões coletivas [...]". Com isso, esta técnica metodológica envolve diferentes sujeitos falando sobre um determinado tema, porém, são a partir das interações entre o "si" e os "outro" das falas que são potencializados na construção do discurso. Sendo assim, essa abordagem busca, por meio do coletivo, através da opinião dos sujeitos dar a voz a seus posicionamentos e argumentos sobre um determinado tema de investigação (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005).

Desse modo, justificamos a opção por este método, uma vez que, os sujeitos pesquisados fazem parte de um mesmo conjunto com características afins favorecendo por meio da expressão de vários sujeitos – os professores investigados- um discurso particular, mas que representa um pensamento coletivo. As escritas dos professores foram produzidas por meio de uma entrevista. Depois da leitura atenta do conjunto de entrevistas, mesmas foram organizadas em operadores metodológicos: a) as Expressões-Chaves (EC); b) as Ideias Centrais (IC); c) as Ancoragens e, por fim foi construído o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Nesse sentido, cabe explicar que esta abordagem permite selecionar, com base em cada resposta individual da entrevista, as Expressões-Chave. Por sua vez, as Expressões -Chave representam recortes das partes mais significativas das respostas dos entrevistados. As Ideias Centrais surgem do resumo das Expressões-Chaves. Com o todo das Expressões Chave e das Ideias Centrais organizamos o discurso que apresentaremos a seguir.

48. RESULTADOS

Discurso do Sujeito Coletivo: O processo de auto-eco-formação docente

É um processo de desenvolvimento de um conjunto de habilidades que determinarão a atuação profissional do discente e uma construção contínua de saberes profissionais, que se dá ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, englobando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. É uma complementação da tua profissão e atualização, fora da formação formal, porque tem a formação na sua casa, na relação com os seus pais, quando você cresceu, então tudo isso vai criar o jeito que você é. A sua formação é a sua bagagem de vida e toda a trajetória escolar. Do mesmo modo que, poder proporcionar condições para que alguém consiga exercer uma profissão também é formar. Em um dos seus sentidos e um dos mais importantes, a meu ver, é tentar construir, entre o conjunto dos atores, uma visão coerente de um 'todo', desenvolvendo uma abertura para as associações, expandindo a noção de 'todo'. Essa abertura será possível, se, na formação, ao estudo técnico sejam acrescidos aspectos de formação para a vida, que envolvam diferentes olhares sobre questões de cultura, sociedade e construção da cidadania. É difícil falar: isso é formação, aquilo é formação. Formação é tudo isso aí.

Podemos observar que o DSC exposto acima, evidencia a impossibilidade de definição e um único conceito de formação. Em termos conceituais, compreendemos que o DSC anuncia um

consenso de que a formação não é um processo singular, com o início, o meio e o fim. Esta compreensão nos remete ao pensamento de Moraes (2014, p. 59) quando afirma que a formação de professores é construída por "espaços significativos de convivência e transformação" e de que não há uma rota ou um modelo ideal. O professor, segundo esta autora, também é responsável por criar espaços ou momentos de formação. Logo, o processo de formação vai se construindo de maneira autoral em consonância com as histórias de vida e as experiências nutridas pela própria docência, no decorrer da atuação profissional (MORAES, 2014).

Nesse sentido, colocamos em destaque a compreensão desses professores que entendem a formação como um processo que perlonga por toda a vida. Fica expresso no DSC que não há um tempo ideal de formação, mas que por meio das experiências, individuais e coletivas, é que estes docentes vão trilhando seu percurso formativo. Ainda, no que diz respeito à nossa compreensão de formação, entendemos esta como um processo contínuo e vital e ponderamos que ao trazer tal entendimento não se trata de fazer da formação uma medida quantitativa que se construirá durante a vida, bem como afirma Larrosa (1999, p. 53) que "a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro [...]".

Tal formação, no decorrer das nossas experiências de vida, pessoal e profissional, pode agregar, unir e aglutinar saberes, como também pode revertê-los, abandoná-los ou simplesmente esquecê-los. Desse modo, nosso entendimento de continuidade formativa, diz respeito, a uma ideia de formação pensada através da temporalidade dos processos de aprendizagem que não cessam durante o curso da vida. Por isso, pensamos a formação ao longo da vida de maneira qualitativa, uma vez que esta não depende de uma organização clássica de processos educativos, mas sim pela auto-eco-elaboração da experiência.

Sendo assim, nosso entendimento de formação vai de encontro com o paradigma tradicional, muitas vezes, arraigado no pensamento dos professores uma vez que, em sua maioria, passaram por uma formação inicial mediada pela causalidade linear, que é insuficiente e restrita - teoricamente e metodologicamente - para compreender a natureza complexa dos desafios e problemas que permeiam a educação e por consequência a formação docente (MORAES, 2014). Nesse pensamento, Moraes e Batalloso (2014, p. 17) explicam que:

> Em um processo de formação docente, a passagem de um operar pautado no paradigma tradicional por outro que reconheça o sujeito em sua multidimensionalidade, que valorize as histórias de vida e resgate nelas experiências com sentido e significado, que valorize o diálogo razão/emoção/sentimento/intuição, que desenvolva um diálogo ou construa um conhecimento que vá além do que é estritamente disciplinar, certamente não é algo fácil de acontecer ou de ser catalisado ou processado.

Certamente que pensar o processo de formação docente a partir do pensamento complexo nos ensina, de imediato, o quanto nossas práticas e discursos consensuais estão circunscritos num modelo de racionalidade técnico-instrumental da profissão, até porque, nosso próprio padrão de formação acadêmica é um exemplo desta influência com sua organização disciplinar e compartimentada. Portanto, afastar-se desse modo de organização do pensamento é desafiador. Por essas razões, a defesa de Edgar Morin pela reforma do pensamento é tão pertinente. Assim, quando falamos do processo de formação, acreditamos que precisamos modificar a maneira de pensar e organizar o pensamento visando integrar principalmente o aspecto subjetivo do professor, ou seja, sua identidade como humano e suas vivências.

Posto isso, o entendimento da formação como processo vivido, ou nas palavras dos investigados, como processos "que envolvam diferentes olhares sobre questões de cultura, sociedade e construção da cidadania" (DSC: auto-eco-formação) nos remetem a ideia de que toda e

qualquer ação, atividade produzida pelo homem, interfere a si. Colocando, como acreditamos, o humano - este sujeito aprendente - como produtor e produto do seu processo de formação, de construção autoral da sua ação formativa.

Em vista disso, para Morin (2008) a ação envolve diferentes elementos. Entre eles, destacamos, as iniciativas, as incertezas, as decisões, a consciência e as transformações. Portanto, a formação, para o pensamento complexo, é uma ação complexa, uma vez que integra o sujeito em si e no contexto. Logo, as ações não são atividades internas ou puramente biológicas, mas, mais que isso, para Morin (2008) as ações são dinâmicas e se aplicam nas mais variadas instituições. Aqui, por exemplo, podemos dizer que se estas instituições vão da família à universidade.

Cunha (2008, p. 20) ao discorrer sobre os desafios atuais da docência universitária defende que

> a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação.

A afirmação de Cunha, quando trazida para uma reflexão orientada pelo pensamento complexo, representa que a ação permeia a nós e, por consequência, a docência visando superar visões e conceitos mutilantes sobre o professor. Assim, ainda sobre a ação, de maneira sábia, Morin (2000, p. 42) recorda-nos que "[...] ação é decisão, escolha, mas também uma aposta". Podemos alinhar esse entendimento ao anterior, quando a autora justifica que a docência é uma ação complexa que exige saberes de diferentes naturezas. A aposta diz respeito aos diferentes saberes e aos compromissos que permeiam nossas vidas. Nós estamos em ação na aposta de que novas oportunidades, aprendizagens e experiências irão inspirar novos eventos em nosso percurso formativo, em nossas vidas e no decorrer das nossas experiências.

Neste caminho, de buscar um pensamento menos fragmentado para compreender a formação, o pensamento complexo permite desenvolver um passeio aberto às interações, articulando o que foi desarticulado, pensar sobre o que estava abstruso. Dessa maneira, entendemos que a discussão do humano expressa a noção de Homo Complexus e com esta a consideração das diferentes dimensões constitutivas do ser humano, implicando assim, para nós, numa compreensão sobre a trajetória do tempo vivido. Morin (2002, p. 140), ao explicar o entendimento de Homo Complexus, faz-nos pensar nos paradoxos que produzem o homem, logo "se o homo é, ao mesmo tempo sapiens e demens, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histérico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade de cálculo, de racionalidade, é, portanto, homo complexus [...]".

São os processos da vida que constituem o sujeito, porém, animalidade e amor, sapiens e demens, andam lado a lado. O humano não é uma coisa única e tampouco é orientado pela ordem. Para além de biológico, de físico e de cultural é emocional. Os homens nutridos pelas relações e pela linguagem passam a se conhecer e reconhecer como humanos. Portanto, o ser humano é um ser hipercomplexo (MORIN, 2002) porque sua condição humana excede sua biofísica e complexidade sociocultural. No seu contexto vivencial, o homem metamorfoseia-se religando objetividade e subjetividade, o real e o imaginário, ou seja, unindo diferentes pontos de vista para entender a sua própria realidade humana que é produzida e reproduzida por antagonismos, por competição e por complementaridade.

Por conseguinte, segundo os discursos a formação é "[...] uma construção contínua de saberes profissionais, que se dá ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, englobando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais" (DSC: auto-eco-formação). Entender a trajetória não é uma

tarefa simples, uma vez que o humano sincroniza a formação para além da educação, mas em interação com a natureza, a cultura e o cosmos. Assim,

O ser humano não vive só de racionalidade e de instrumentos; gasta-se, dá-se, entrega-se nas danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício; viveu o suficiente para preparar a sua outra vida, além da morte. As atividades do jogo, de festa, de rito, não são simples distrações para se recuperar com vistas à vida prática ou do trabalho; as crenças em deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições; têm raízes que mergulham nas profundezas humanas. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o imaginário, o mito, a religião, o jogo, a despesa, a estética, a poesia; é o paradoxo da riqueza, da prodigalidade, da infelicidade, da felicidade do homo sapiens-demens (MORIN, 2002, p. 141).

Tudo aquilo que é produzido por interação exalta o humano. Nossas ações são, na maioria das vezes, resultado das nossas interações instintivas e programadas. No processo de desenvolvimento humano, a produção de saberes e a formação são processos abastecidos por nossas realizações particulares. Contudo, são apenas substratos de um processo de evolução maior que tornam mais complexa a existência do homem. Nessa perspectiva, destacamos o seguinte discurso: "[...] fora da formação formal, porque tem a formação na sua casa, na relação com os seus pais, quando você cresceu, então tudo isso vai criar o jeito que você é." (DSC: auto-eco-formação).

Aprendemos com essa consideração que o desenvolvimento do ser humano é integrado de interações sociais e culturais, através dele, que vão sendo definidas as identidades pessoais. De acordo com o referido discurso, o processo de formação potencializa a percepção de que sujeito precisa estabelecer relações com o seu interior porque elas alimentam, por exemplo, a sua própria consciência. Porém, não basta cercar-se de si, é preciso reintegrar a si mesmo (mundo subjetivo) a sua realidade objetiva. Este é o exercício contínuo da formação: captar elementos e eventos que motivem a ação que confrontem e transformem o humano em algo melhor, para si e para o mundo.

Assim, voltando nosso olhar aos discursos dos professores, destacamos outra afirmação de que o processo de formação,

> Em um dos seus sentidos e um dos mais importantes, a meu ver, é tentar construir, entre o conjunto dos atores, uma visão coerente de um 'todo', desenvolvendo uma abertura para as associações, expandindo a noção de 'todo' (DSC: auto-eco-formação).

A partir deste excerto, inicialmente, nos questionamos sobre o que seria essa compreensão do todo? No pensamento complexo entendemos que é preciso um esforço para a integração do conhecimento das partes, ao conhecimento do todo. Não há uma visão coerente do todo, este é um entendimento que necessita ser superado. O todo é sempre obscurecido pela sombra das partes. Numa análise pormenorizada do DSC, podemos constatar que a noção de 'todo', trazido no discurso dos professores, pode ser o processo de formação visto de uma maneira geral, o contexto e seus eventos. A parte, mesmo não expressa no DSC, é ao nosso ver, a noção de sujeito, o professor, que integra o todo, mas precisa incessantemente praticar o exercício de análise das conexões internas e externas, integrando-as ao vivido e fazendo deste movimento um encontro do sujeito com objeto. De si com o outro. Do outro com si e do contexto com consigo. Sendo assim, a discussão sobre a expansão da noção do todo, revelada no DSC, nos faz refletir que tal expansão acontece na relação de autonomia/dependência, todo/parte, sujeito/objeto.

Desse modo, cabe explicar que, no processo de formação, o professor mesmo tendo um papel autoral, não será autônomo sem estar conectado com as relações do contexto no qual vive. Ou seja, a autonomia é intrínseca à dependência. Por isso, quando usamos a expressão auto-eco-formação queremos salientar que: professor auto regula-se e auto produz-se em um determinado contexto. Portanto, a formação não é um processo autônomo. Para a realização da sua autoprodução e

regulação, o professor demanda dos elementos ecológicos que estão no meio, os sujeitos e os outros elementos com quem ele interage.

49. CONCLUSÃO

Com base nas reflexões tecidas acima, a partir do entendimento da auto-eco-formação, somos seres dependentes da natureza. Isso porque, os processos de interação, retroação e colaboração existentes entre o homem e o meio e entre os diferentes "eus" existentes num mesmo eu, bem como afirma Nóvoa (2004) são impossíveis de separar o eu profissional do eu pessoal. Com este olhar, transportamos nossas compreensões para a formação humana dos professores, pois acreditamos que, esta é processual, sendo composta de inter-relações subjetivas e auto-eco-formadoras.

Ao refletir sobre estas inter-relações, acreditamos que a formação do professor é um decurso incerto e transformador, visto que, enquanto processo contínuo e constante possibilita outras perspectivas de vida pessoal e profissionais, integradoras e integradas na e da universidade, permitindo a discussão coletiva dos elementos incitantes da docência, fortalecendo a identidade institucional e a identidade pessoal do professor, bem como a qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa acadêmica como processos indissociáveis à atuação docente.

Assim, acreditamos que pesquisar a formação do professorado universitário articulado ao pensamento complexo nos permitiu um exercício de observação da realidade dos entrevistados e um desacomodar o olhar da realidade dos entrevistados, para uma dimensão não linear e não posta, mas fundamental para a transformação, inovação e melhoria da qualidade das atividades docentes. Neste caminho, fica o desafio contínuo de buscar um pensamento menos fragmentado para compreender a formação e um caminho aberto de possibilidades para problematizar as interações, articulando o que foi desarticulado, pensar sobre o que estava abstruso e emergir outras reflexões que ainda assim não foram pensadas sobre formação, docência e universidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Ser aluna e ser professora:** um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. 1 ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, E. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bartrand, 2013b. pp- 548-558.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitária a debate.** Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

CUNHA, M. I. da. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Caderno de Pedagogia Universitária.** Universidade de São Paulo: USP, 2008. Disponível em < http://www.prpg.usp.br/prpg/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf> Acesso em 15 de jun de 2017.

_____. BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a inserção à docência: avaliando a produção dos Congressos Internacionais sobre o Professorado Iniciante. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 20, p. 73-85, 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. **Depoimentos e Discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Cad. CRH [online]**, 2011, vol. 24, p. 105-120.

MASETTO, M. T. Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Editora da USP, 2010.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa: instituto Piaget, 2005.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida:** relatos e reflexões em valores éticos. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 47-64.

_____. Histórias de vida docente: resgatando a utopia, o sonho e a esperança de ser professor. In: MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida:** relatos e reflexões em valores éticos. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 47-64.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. **Método IV:** A Humanidade da Humanidade. Trad. de Juremir Machado da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Método I:** A natureza da natureza. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **A minha esquerda.** Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez (Coleção questões de nossa época, v. 11, 2011.

SOARES, S. R; MARTINS, E. S. SOUZA, C. R. T. PINHEIRO, A. Docência Universitária e desenvolvimento profissional docente: concepções de professores pesquisadores. In: SOARES, R. S; MARTINS, E. S. (Org.). **Qualidade do ensino:** tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. 1ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2014, v. 1, p. 173-214.

TAUCHEN, G; COFFERRI, F. F.; ORTIZ, E.; ALVARENGA, B. T ; BORGES, D. S.; PINTO, C. F. Gestão da docência universitária: o stress na vida dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária na America Latina - GUAL**, v. 9, p. 255-273, 2016.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. Docência e gestão da profissionalização na Educação Superior. In: TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. (Org.). **Docência e Políticas na Educação Superior.** 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 29-40.

O desafio da docência no ensino superior: uma abordagem baseada na transição de paradigmas e a na crise do profissionalismo

Autores: Borghetti, Raquel, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões; **Scherer, Luciana,** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões; **Botelho, Louise de Lira Roedel,** Universidade Federal da Fronteira Sul; **Jaeschke, Juliana,** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões; **Ajala, Roberto,** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões; **Bolzan, Edson,** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões.

Resumen: Este artigo pretende lançar uma discução referente ao desafio de ser docente no ensino superior em pleno século XXI, contemplando questões das ciências sociais enquanto conhecimento a ser construído mediante a prática profissional num viés que contempla o avanço na perspectiva de superar a orientação dogmática do saber epistemológico para uma teoria criativa que contemple o homem no centro do conhecimento. Para a constução desse artigo, presupõe-se que o docente é um agente influenciador em vários aspectos do contexto universitário, e portanto, entender suas percepções é um ponto chave para entender pressupostos da gestão universitária. O objetivo do presente estudo, de natureza qualitativa, é investigar a percepção de docentes sobre os principais desafios dessa carreira na atualidade. Para tanto, empregou-se a técnica de entrevistas narrativas com 10 docentes. Os principais desafios que emergiram foram: o esforço para manter o aluno atento em sala de aula; os ensinamentos em sala de aula em relação à realidade concreta; o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado; a dicotomia entre a prática profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência como profissional, além ainda, de ser possível denotar uma preocupação, dentre os professores que atuam em universidades privadas, com a sustentabilidade financeira dessas instituições na atual conjuntura econômica.

Palabras claves: Docência, Ensino Superior, Paradigmas, Conhecimento. Prática Profissional Docente.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido caracterizadas por algumas significativas mudanças e transformações sociais que repercutem em diversas esferas da sociedade, afetando diretamente todos os níveis de educação. No Ensino Superior, essas transformações significam novos desafios frente à atuação docente, às Instituições de Ensino Superior (IES) e a própria maneira de fazer gestão universitária.

Nesse estudo, parte-se do pressuposto que ser docente faz parte de um processo social que interliga-se intimamente com as práticas gerenciais em uma IES. Ser docente é saber fazer-se docente (OLIVEIRA, 2016) e esse processo, como construção social de um sujeito baseado na missão de formar, ensinar, treinar e transformar é uma construção que permeia-se por inúmeros desafios de construção de identidade, de prática profissional e de escolhas entre os rumos a serem seguidos por esses docentes.

Nesse sentido, o conhecimento frente à transição de paradigmas passa a ser um tópico importante a ser entendido no contexto docente: as mudanças nos pressupostos teóricos e científicos são constantes, o que atinge sobremaneira a prática profissional de professores de ensino superior. A crise do profissionalismo, que constantemente coloca em

xeque a maneira de ensinar, discutindo a necessidade de desenvolver o ensino voltado para a realidade concreta, traz, por sua vez a dicotomia entre a experiência docente e a experiência aplicada dos docentes. São questões que envolvem o dia-a-dia de todos os sujeitos envolvidos no ensino superior e certamente influenciam os encaminhamentos da gestão das IES, aspectos que devem ser, portanto, conhecidos, discutidos e encaminhados em todas as dimensões que envolvem o ambiente universitário.

O objetivo principal deste trabalho é compreender as percepções de docentes quanto aos principais desafios na docência superior da atualidade, através das experiências vividas dos docentes entrevistados sobre o exercício de suas funções profissionais.

As questões teórico-metodológicas pautam-se tanto em pressupostos epistemológicos como ontológicos. Em relação aos epistemológicos, buscam-se nos conhecimentos consolidados e divulgados na bibliografia – livros, teses e artigos - para a busca a discussões da temática da transição de paradigmas, crise do profissionalismo e suas relações com os docentes. Sobre os ontológicos, buscam-se as percepções e posicionamentos de docentes acerca desses temas, para então, entender o próprio sujeito em estudo a partir dele mesmo. A metodologia empregada é própria das ciências sociais, sob o paradigma humanista de pesquisa (HUGHES, 1980) de caráter qualitativo e fenomenológico, buscando compreender a experiência de docentes universitários.

Salienta-se que o presente estudo não pretende evidenciar a realidade de todos os professores, e sim, concentrar-se em compreender a percepção de alguns desses sujeitos que escolherem trilhar suas trajetórias profissionais na docência superior, e para a partir daí, apresentar algumas realidades que possam alargar as discussões futuras.

Conhecer a percepção dos docentes, frente à crise do conhecimento, abordando a transição de paradigmas e a crise do profissionalismo constitui-se em uma oportunidade de contribuir com conhecimentos para a gestão universitária, para a formação de novas posturas entre os atores envolvidos na construção da epistemologia sobre a educação, a docência, a universidade e as estratégias gerenciais a serem implementadas visando a qualidade e a sustentabilidade das instituições.

Esse artigo está dividido em 3 partes, além dessa introdução e da conclusão. Na primeira, discutem-se as dimensões epistemológicas da relação entre a docência e a transição de paradigmas e ainda sobre a docência e a crise do profissionalismo. Na segunda parte, apresentam-se os pressupostos metodológicos e por fim, na terceira parte surge a dimensão ontológica desse estudo: apresentação das percepções dos docentes a partir das falas nas entrevistas narrativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção relata os marcos teóricos que orientam este trabalho e está dividida em dois aspectos principais: O Conhecimento e a sua Relação com a Transição de Paradigmas, seguido pela discussão sobre a Crise do Profissionalismo e a epistemologia da prática profissional, relacionando-os especificamente com a docência e seus desafios.

2.1 O CONHECIMENTO FRENTE À TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

Paradigmas são visões do mundo mais abrangentes que as teorias, e é através deste que a comunidade científica obtém respostas para várias questões discutidas. Alves acredita que “o que é de fundamental importância compreender é que tais paradigmas, como teorias, não se encontram ao fim da indução. Não são construídos metodicamente. Eles simplesmente surgem de forma semelhante àquela indicada pela psicologia gestálica: dados desconexos são repentinamente estruturados segundo um padrão significativo” (1981, p.190).

Com as grandes evoluções científicas que ocorreram principalmente nesse último século, os

conhecimentos fundamentados nos saberes e principalmente nas experiências comuns foram perdendo a influência que exerciam em função dos conhecimentos da área científica, que através da razão procuram buscar uma explicação lógica para todos os fenômenos da vida humana.

As evoluções científicas culminaram no processo de ascensão do capitalismo, evidenciando assim, o potencial humano de transformação e invenção sobre todos os recursos disponibilizados pela natureza. Esse processo exigiu do homem, a utilização de saberes específicos capazes de manter o sistema capitalista e principalmente a acumulação de riqueza, fazendo com que o homem seja valorizado a partir do saber que possui e principalmente a sua capacidade de disputar espaço no mercado. Com isso, o conhecimento passou a ser o elemento mais apontado no sucesso do homem no trabalho, resultando aqui, os elevados níveis de exclusão social, visto que possuir o conhecimento nas proporções exigidas não é privilégio para todos.

> As crises dos paradigmas são momentos difíceis, nos quais os fundamentos teóricos e científicos não se sustentam mais, e ao mesmo tempo novas concepções emergem sem que ainda possuam sustentação suficiente para se fixarem. Sendo assim, uma mudança de paradigma é um momento de incerteza, mas também de muita liberdade e ousadia na medida em que se propõem novas práticas como alternativas, que nesses momentos são tentativas de soluções para problemas atuais. (MANTOAN, 2003 p 74).

As invenções científicas também aceleraram o ritmo da circulação das informações, onde os avanços tecnológicos paradoxalmente caminham lado a lado com a miséria do mundo. Ao mesmo tempo em que não podemos negar a capacidade humana no desenvolvimento tecnológico e de informações, é da mesma forma, visível que se despreza cada vez mais certos valores fundamentais na construção do ser humano. E esta constatação se reflete com mais intensidade no início deste novo século, onde as reflexões sobre o mundo e suas consequências com a modernização refletem na consciência de que não se pode romper o processo.

Como reflexo de mudanças paradigmáticas, se evidenciam as lutas sociais que reinvindicam o reconhecimento da diversidade humana. Segundo Capra (1988 p.187) o verdadeiro problema está no fato de a maioria dos intelectuais que integram o mundo acadêmico e suas instituições subscrever percepções estreitas da realidade, inadequadas para resolver os principais problemas do nosso tempo. Esse problema decorre de um pensamento reducionista, fragmentado, simplifcado, que, por sua vez, gera ações correspondentes, que não expressam a unidade e a diversidade existente no todo. Os atuais problemas da humanidade não podem ser resolvidos com base em enfoques fragmentados que caracterizam nossas instituições governamentais e acadêmicas, gerados por modelos culturais ou conceituais obsoletos e variáveis irrelevantes.

Nesse cenário de transformações se situa o pensamento contemporâneo, possuidor de uma pluralidade de tendências e baseado em um sistema sócio-econômico global. E nessas transformações ressalta-se a crise conceitual com relação às competências que o professor do ensino superior deve possuir. É importante salientar que se o docente não tiver clareza da sua prática e de como organizá-la, estará correndo o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Contudo, é de suma importância que a prática docente esteja submetida a uma uma reflexão sistemática e contínua, vem daí o argumento principal desse estudo, de que instituições e profissionais docentes ligados a todas as áreas do saber, devam possuir clareza acerca da

necessidade de rever seguidamente sus posturas, concepções e atitudes.

> Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada. (MORAES, 1997, p. 10).

Essa nova era das relações requer uma ecologia cognitiva, com a criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem em primeiro lugar a circulação de informações, a cosntrução do conhecimento, o desenvolvimnto da compreensão mas principalmente o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência tanto individual como coletiva. Essa nova ecologia cognitiva implica em uma nova relação com o conhecimento e uma nova dinâmica nos processos de construção do saber.

Todavia, podemos fazer uma profunda reflexão de que a dinâmica da ciência é uma realidade pela qual os processos educacionais encontram-se inseridos e ampliam-se em função de sua utilização no cotidiano da práxis educacional, levando-se em consideração o respeito aos valores e percepções de todos os que buscam esse crescimento de aprendizado.

É muito fácil de entender a escolha do professor como ator especial na definição da prática do ensino superior, não há como desconhecer que este é o agente principal das decisões no campo, é ele quem concretiza a definição pedagógica e na sua estrutura acadêmica de poder, representa a maior força. CUNHA (2005, p.33) diz que aos poucos tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social, e engajado parece ser de fundamental importância quando se pretende alterar a lógica universitária, e consequentemente caminhar rumo a novos patamares.

A quebra de paradigmas fez com que a educação ficasse órfã de valores cristalizados. Num caminho onde diversar mudanças ocorreram no mundo como a intolerância ética, levou o homem a questionar sobre o vazio das idéias ocasionado pela quebra de paradigmas onde surge uma liberdade de re-criar para o novo, principalmente no campo educacional onde todo o potencial do aluno está para ecloir.

2.2 A CRISE DO PROFISSIONALISMO E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Para compreendermos os aspectos atuais do desafio da docência no ensino superior faz-se necessário voltarmos a atenção para um fenômeno muito importante e que pouco é abordado na educação: de vinte anos para cá, a profissionalização da área educacional desenvolveu-se em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. Essa crise está pautada em deficiências dos conhecimentos, estratégicas e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais procuram solucionar questões problemáticas concretas. Perdeu-se progressivamente a aura de

ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído.

> No que diz respeito à educação, na América do Norte, um número cada vez maior de pessoas reclama que a formação de professores seja feita fora dos modelos dominantes da cultura universitária e, como na época das Escolas Normais, que seja ligada ao meio escolar, como ocorre nas "escolas associadas" nos Estados Unidos (TARDIF, 2007, p. 252).

A crise centrada no valor dos saberes profissionais, formação e ética profissional e principalmente a crise da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Salienta-se que essa crise coloca os atores das reformas do ensino e das profissões docentes numa cituação coerciva: há pressões para para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador e em contrapartida, as profissões perderam um tanto do seu valor e prestígio deixando de ser tão certo que a profissionalização do ensino continue uma opção promissora quanto seus partidários querem que se acredite.

Essa crise provoca um impacto profundo na formação profissional. E na maioria das profissões esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e críticas ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais. Muitos se perguntam se as universidades ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, assentada na realidade do mundo do trabalho profissional.

> Os inúmeros ganhos não anulam as dificuldades que enfrentam para levara cabo suas propostas inovadoras de ensino, na perspectiva da produção do conhecimento. Entre elas apontam à estrutura organizacional dos cursos, (...) o desafio de trabalhar com a insegurança, quebrando a sua própria história de aprendizagem e docência; a resistência à incompreensão de outros colegas que se sentem ameaçados. (CUNHA, 2005, p. 74).

É nesse contexto duplamente coercivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. Se admitirmos que o movimento de profissionalização é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, então devemos examinar a natureza desses fundamentos a fim de extrair elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores.

É através do pensamento empirista anglo-saxão e alemão que a epistemologia torna-se uma reflexão normativa que busca estabelecer critérios de demarcação entre a ciência e a não ciência. Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo de conjunto dos saberes que são utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Monteiro (2002, p.45) recupera a etimologia para concluir que a epistemologia refere-se a um " tipo de ciência ou con(s)ciência acerca do modo como nos entendemos como alguma coisa, ou

seja, o modo como ouvimos uma palavra: o seu logos". Tomando o sentido de logos, seja como estudo, ciência, razão, inteligência, seja como entendimento, a epistemolog ia implica existência de uma justificativa quando nos posicionamos frente a um objeto com a intenção de compreendê-lo. Neste caso, a epistemologia pode ser entendida como a racionalidade construída nas interações com os fatos e a forma como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio, (dedução, indução, analogias, abducação) orienta suas ações.

A principal finalidade da epistemologia da prática profissional é revelar os saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais docentes e como estes os incorporam, produzem, utilizam, ampliam e se transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Visa também salientar principalmente, a natureza dos saberes compreendendo assim, o papel que desempenham no processo de trabalho docente e a relação à identidade profissional dos professores.

> O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas "co-pertencem" a uma situação de trabalho na qual "co-evoluem" e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então um absurdo. (TARDIFF, 2002, p. 257).

Se olharmos pelo ponto de vista metodológico, essa definição exige um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários, aonde os pesquisadores universitários que querem estudar os saberes profissionais da área do ensino devem sair de seus laboratórios, gabinetes nas universidades, largarem os livros escritos por colegas que definiram a natureza do ensino e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham com a finalidade de ver como eles pensam e agem na sala de aula, como transformam os programas curriculares para torná-los efetivos.

Com efeito, Schön (2000, p.19), ao referir-se à epistemologia da prática como "modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática", entende-a enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho profissional. Com base em estudos de caso, o autor afirma que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Neste sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas.

> A escolha de uma abordagem qualitativa para compreender o significado do curso da ação, ou seja, "o professor no trabalho", requer uma postura que compreenda esta prática como um fenômeno em movimento. Por esta razão, a ergonomia do trabalho e a etnometodologia se apresentam como uma perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa oportuna ao estudo da epistemologia da prática. A noção de ação/cognitiva situada serve de elo para o encontro de enfoques disciplinares distintos: "a cognição ou a noção são incompreensíveis fora de um contexto e que, portanto, devem ser estudadas *in situ* e teorizadas em relação á situação". (THERRIEN&LOIOLA, 2001, p. 153).

A epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos docentes em todas as suas tarefas. O conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico são certamente conhecimentos importantes, mas longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. A didática e a psicopedagogia são construções de pesquisadores universitários e não de professores ou de alunos dos cursos de formação de professores. Faz-se necessário a realização de um estudo numa perspectiva ecológica com a finalidade de emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas por meio do seu trabalho cotidiano.

Para Paulo Freire (1996, p.103) assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço.

3. METODOLOGIA

Este estudo utiliza o paradigma humanista de pesquisa (HUGHES, 1980) o qual o designa como um estudo qualitativo de cunho fenomenológico (ROESCH, 1996; MINAYO, 1994), já que se pretende compreender a experiência de docentes universitários ao citarem seus desafios na prática profissional, com um *olhar subjetivo da realidade* (HUGHES, 1980).

Para as escolhas de como investigar as práticas que caracterizam os desafios na docência superior, partiu-se do entendimento de que o método não é uma receita dada e acabada, mas sim um rumo, uma direção que se passa a seguir, dependendo do tema estudado e que a escolha dos métodos e abordagens usados na pesquisa evidencia as opções e intencionalidades dos pesquisadores. Assim, a pesquisa qualitativa mostrou-se bastante apropriada para esse estudo, já que para empreender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBCSCHER, 1998).

As questões teórico-metodológicas pautam-se, principalmente, nos seguintes pressupostos: uma pesquisa interpretativa no sentido de tentar entender as percepções de docentes que atuam em instituições públicas e privadas sobre as suas experiências e desafios na prática profissional, com uma abordagem pautada tanto em esforços epistemológicos - no sentido da busca de dados disponíveis e estudos já realizados sobre os pressupostos mudança de paradigma e na crise do profissionalismo e suas relações com a docência superior - e também ontológicos - no sentido de um esforço de busca de conhecimento a partir da realidade do próprio "objeto" pesquisado, ou seja, os docentes.

A metodologia utilizada foi a das ciências sociais, sendo o estilo qualitativo, com as seguintes técnicas: leitura e análise de documentos, entrevistas narrativas com 10 atores sociais, sendo 5 docentes universitários públicos e 5 privados. Quanto às entrevistas narrativas:

> As entrevistas narrativas são um instrumento valioso na investigação dos fenômenos. Elas são entrevistas em profundidade, que apresentam um campo aberto ao entrevistado, desprovido de uma estrutura prévia. Seu objetivo principal é aprender a versão particular que sujeitos constroem em relação ao objeto. Elas se preocupam menos com uma descrição precisa dos fatos e mais com forma como o entrevistado conta os fatos e organiza seu discurso enquanto narrativa (JOVECHELOVITCH, 2000 p.221).

Nesta pesquisa, as entrevistas surgiram como a oportunidade de descobrir indícios e explorar dimensões dos problemas referentes à docência no ensino superior, seus desafios e relações com mudanças de paradigmas e crise no profissionalismo. Buscou-se, com essa técnica, dimensionar como diversos sujeitos entendem a complexa estrutura da prática profissional docente.

As entrevistas narrativas foram conduzidas de forma não estruturada, com a abordagem principal pautada na seguinte questão: Quais são os principais desafios na docência superior da atualidade? A partir dos posicionamentos dos entrevistados, optou-se por discorrer em profundidade sobre os temas apontados por cada entrevistado.

A coleta de dados ocorreu no período de junho e a julho de 2017. Para a análise dos dados deste estudo, obtidos nas entrevistas, foram criadas categorias analíticas, dessa forma pode-se construir o texto final desta pesquisa. Para criação de categorias analíticas utilizou-se o modelo de Miles e Huberman (1994), desta forma os resultados encontrados foram alocados em três momentos distintos:

> (a) Redução de dados: processo que permite a seleção, o foco, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados coletados com o objetivo de obter algumas conclusões;
> (b) Dispositivos visuais: são construções organizadas e condensadas de informações que ajudam no entendimento do estudo, proporcionando um encadeamento de ideias à medida que os dados vão sendo processados;
> (c) Desenhos e verificações conclusivos: permite a organização de informação em séries diferentes, a criação de uma matriz de categorias, tabulação da frequência de diferentes eventos, dessa forma, as conclusões surgirão da manipulação de dados a partir do momento em que se contrapõe os dados de entrevistados diferentes.

Ressalta-se que a postura metodologia desse estudo é realizá-lo com cautela e ponderação, especialmente em relação às generalizações, ou seja, aqui a intenção metodológica é realmente conhecer os casos estudados, para, a partir daí propiciar a possibilidade, de futuramente realizarem-se estudos mais generalizáveis sobre o fenômeno em questão.

4. RESULTADOS

O primeiro aspecto que pode ser destacado dentre os entrevistados é que, mesmo sem serem questionados diretamente e especificamente sobre o fato de atuarem em IES públicas ou privadas, denota-se nas falas uma diferença entre carreiras docentes de professores universitários de instituições de tipos distintos.

Em instituições privadas, a noção de *business,* sustentabilidade econômica, capacidade financeira e conjuntura econômica é uma questão recorrente. Os próprios docentes relatam que essa perspectiva de serviço consumido e pago pelos alunos x serviço prestado pelas universidades, em relação direta com o docente aparece no dia-a-dia profissional. Essas ideias foram destacadas nas falas abaixo, de 03 professores de Instituições Privadas:

> Um dos grandes desafios que nos aparecem diariamente é a formação do aluno que está pagando pelo seu ensino. A exigência é grande, os alunos sabem que estão pagando e muitas vezes até tentam inserir esse aspecto

> nas conversas (mesmo nas amistosas, ou as nem tanto). Uma vez, ao chamar atenção de uma aluna que estava falando ao celular, ela tentou me dizer que estava pagando e que podia falar no celular se quisesse, que aquela não era uma universidade pública, que quem mandava era o aluno. Claro que isso é muito fácil de contra-argumentar, mas é uma situação que muitas vezes é colocada de forma muito clara na relação entre aluno e professor. **(Entrevista 08 – Docente de Instituição Privada)**
>
> Eu tenho uma preocupação grande, como professor de universidade privada, mesmo sem fins lucrativos, é a partir da entrada de alunos que acontecem as relações na instituição: eu preciso dar uma aula qualificada, eu preciso ajudar o aluno a ser um profissional diferenciado, ele tem que realmente captar a essência da formação. Ele tem que sentir que faz diferença estar em sala de aula, trabalhando o seu futuro. Caso contrário, na primeira dificuldade ele vai embora. E isso é um grande desafio para o docente: hoje em dia não há mais espaço para aquele professor no pedestal que diz saber tudo e que se o aluno não gostar da aula, não aprender, o problema é do aluno e não do professor. **(Entrevista 01 – Docente de Instituição Privada)**
>
> Eu já fui professor em universidade pública e também em privada, e existem diferenças bem importantes. Na pública, é um tipo de cobrança: pesquisa, artigos, participação em congressos, as normas quanto à postura do servidor público, enfim como se o tempo todo tenha que se fazer jus ao regime de dedicação exclusiva a universidade. Na privada, além da preocupação com a produção acadêmica, há a questão financeira da instituição, dos paradigmas econômicos, da possível falta de alunos em virtude de uma crise, da questão da concorrência entre instituições, da importância com a pontualidade, assiduidade, aula de qualidade. Há uma preocupação maior em ter um relacionamento mais estreito com os alunos. Na pública não, é como se o professor se sentisse muito mais soberano nas relações. Não estou dizendo que isso é bom ou ruim, é diferente, e tem que se adaptar a cada uma das situações impostas por cada modelo (**Entrevista 02. Ex-Docente de Instituição Pública e atualmente Docente de Instituição Privada)**

Nas falas, fica clara uma certa preocupação com o número de alunos, com a disponibilidade de financiamentos e bolsas estudantis e com a capacidade financeira dos alunos em honrarem seus pagamentos, fala bastante recorrente dos entrevistados, especificamente das instituições privadas.

Ainda, dentre as manifestações dos entrevistados, a partir criação de analíticas sob modelo de Miles e Huberman (1994), foi possível identificar algumas ideias mais significativas sobre os desafios da docência superior: o esforço para manter o aluno atento em sala de aula; os ensinamentos em sala de aula em relação a realidade concreta; o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado; a dicotomia entre a prática profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência como profissional.

Sobre o esforço para manter o aluno atento, destacam-se as falas:

> Hoje um desafio grande está em estar com o aluno em sala de aula de

> corpo e alma. Os novos hábitos, ligados a conectividade *full time* em redes sociais levam o aluno para fora da sala de aula, mesmo que esteja presente. O aluno vem para aula, muito vezes em virtude da obrigatoriedade do mínimo de 75% de presença, mas há uma tendência natural de que esteja navegando, trocando mensagens, até jogo *on line* já aconteceu. Isso é um desafio: Proibir celular? Não acho que proibir seja o caminho. O ideal é encantá-lo, trazer para as discussões. Obviamente que isso também passa muito pela atuação do professor, como ele vai relacionar-se com seus alunos e a forma como vai conduzir a aula. **(Entrevista 03 – Docente de Instituição Pública).**

Ainda nessa mesma linha, o entrevistado 04 menciona a mesma dificuldade, mas uma forma oposta para tratar a situação:

> A concorrência que os professores têm com aquilo que é mais atraente para o aluno é sempre uma questão: por muito tempo, o problema era a conversa entre os grupinhos. Agora eu identifico o celular e o *wifi* como os grandes rivais do professor. Mas eu trato da seguinte forma: celular é proibido na minha sala de aula. Na hora da minha aula, quero atenção total. Se com atenção já apresentam dificuldades, imagina com o celular na mão, com os olhos e a cabeça em outro lugar. Proíbo, quem pegar celular pode ir para casa. Eu não vou ficar concorrendo com Facebook e Twitter, a minha missão é ensinar e acho que cobrar comportamento também é ensinar. (**Entrevista 04 – Docente de Instituição Pública).**

Já sobre os ensinamentos em sala de aula em relação à realidade concreta, os professores, tanto de instituições públicas como privadas mencionam que os alunos cobram mais do que teoria, querem ver os ensinamentos sendo aplicados na prática. O grande desafio pareceu estar no contrabalancear as aulas teóricas com análises de *cases* e ainda visitas técnicas para conhecimento prático. Nem só teoria, nem só análise de *cases*, nem muita aula fora de sala de aula aparecem como ideais - as três abordagens, segundo os relatos devem estar nas posturas metodológicas dos professores:

> Eu já tive reclamação de que minhas aulas eram bastante teóricas. Quando eu passei então a optar pela organização de seminários temáticos onde os alunos tinham um papel preponderante nas aulas, onde tinham que ler previamente, preparar uma apresentação e fazê-la ao grande grupo, também houve que reclamasse. Comecei a programar algumas visitas técnicas a empresas para diversificar ainda mais as aulas. Surgiram reclamações de que aula tem que ser dentro da universidade, e não com "passeios" externos – como se uma visita técnica fosse um passeio... Enfim, qual é a conclusão? Não há receita, não há uma única forma, e mais, muitas vezes, o que funciona com uma turma, não funciona com outra. O segredo para isso é tentar já no primeiro dia de aula entender o perfil da turma e sempre adequar a metodologia para que tirem o maior proveito possível do que temos para ensinar. É um desafio ser flexível, inovador e saber como mesclar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. E ser flexível e adequar metodologia requer maturidade e um pouco de humildade, entender que não sou soberano, mas sim observador e que

> posso adequar minha aula. **(Entrevista 01 – Docente de Instituição Privada)**
>
> Após um semestre em que na minha avaliação institucional os alunos indicaram que a minha aula podia ter mais realidade e menos livros, eu sugeri uma unidade em que convidávamos figuras do mercado ou agentes públicos para palestrar sobre as experiências. Foi bastante interessante, eu sugeria a leitura prévia de teoria e de um caso distinto para que no dia da apresentação os alunos tivessem conteúdo tanto para entenderem o palestrante convidado como para argumentarem se fosse necessário. Mas não passei sem ouvir de alguns alunos que aquilo era uma forma escapar de dar aula... (**Entrevista 07 – Docente de Instituição Pública)**

Essas falas corroboram as colocações de Therrien e Loiola (2001), apresentados no referencial teórico, no sentido da busca da epistemologia da prática, como um elo de encontro entre os enfoques teóricos e a prática.

Sobre o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado, docentes colocam-se como preocupados com a forma como devem fundamentar a sua formação:

> Antigamente, o professor era graduado e seguia sua especialização, mestrado, doutorado em uma única área, específica, se seguia toda a carreira com pesquisas pontuais no seu assunto de domínio. Aí surge novamente a briga entre o paradigma do conhecimento especializado ou generalista. O que é melhor? Saber muito de algo muito específico e pontual ou saber um pouco sobre um leque maior de áreas? Sim porque não sejamos ingênuos, ninguém vai conseguir saber muito sobre tudo, mesmo que dentro de uma formação específica. Pode-se ter boas noções sobre muita coisa, mas conhecimento profundo, absoluto de tudo, não sei. E aí? Como saber se é melhor diversificar as áreas de conhecimento ou se é melhor aprofundar-se no conhecimento. Isso pra mim é uma questão bem difícil na atualidade da prática docente (**Entrevista 09 – Docente de Instituição Pública)**.

Essa percepção está intrinsecamente ligada com as duas seguintes: a dicotomia entre a prática profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência como profissional. Sobre a primeira, destacam-se as falas:

> Quando eu fui coordenador de curso, o meu diretor queria que eu contratasse professores com experiência de mercado, mas também com titulação acadêmica de doutor. Via de regra, eu encontrava doutores que seguiram a carreira acadêmica e que não tinham atuação direta no mercado, ou excelentes profissionais que possuíam título de especialista, ou no máximo, e esses raramente, de mestres. Para as ciências sociais aplicadas isso é um grande dilema: titulação acadêmica ou prática profissional no mercado? O que é mais importante? O que escolher? Quando saí da coordenação de curso e virei professor horista, além de

> atuar em organização como administrador eu finalizei o mestrado e logo entrei no doutorado, visando atender a essas duas exigências de hoje da docência: prática profissional fora da universidade e titulação acadêmica. (**Entrevista 05 – Docente de Instituição Privada)**
>
> Uma vez recebi um feedback de que os alunos apontaram que eu não tinha experiência profissional, que eu só tinha estudado até hoje. Pois bem, realmente, eu me dediquei a carreira academia e fiz mestrado e doutorado na minha área. Como bolsista, não podia atuar como profissional remunerado em alguma empresa ou organização. É um dilema, eu não consigo ser professor doutor com dedicação exclusiva à universidade e profissional atuante no mercado. São realmente expectativas incoerentes, mas que algumas vezes aparecem para o docente: não ter atuação no mercado é ruim, não ter titulação é ruim. (**Entrevista 10 – Docente de Instituição Pública)**.

E sobre o próprio entendimento da essência da docência como profissional, aparece em vários casos: "O só dar aula é algo que sempre aparece na vida do professor... Além de dar aula, tu também trabalha?" (Entrevista 06 – Docente de Instituição Privada); "Tu trabalha ou só dá aula? " (Entrevista 08 – Docente de Instituição Privada).

> Sabes que, principalmente nas universidades privadas, acredito que não haja professor que nunca tenha ouvido a pergunta: Professor, tu trabalha ou tu só dá aula? Essa é clássica, até já virou piada entre os colegas: quem é regime 40 horas ou dedicação exclusiva não trabalha, só dá aula. (**Entrevista 02 – Docente de Instituição Privada)**.
>
> No final do semestre passado, em uma conversa informal nas salas dos professores, estávamos conversando sobre os artigos publicados, sobre os eventos que participamos, enfim, sobre o que conseguimos de produção acadêmica naquele semestre. Eis que alguém fala: Ah, mas para ela é fácil, ela só dá aula... Eu trabalho, tenho minha empresa, não posso ficar só escrevendo e indo para eventos. (**Entrevista 05 – Docente de Instituição Privada)**.

Esse aspecto sobre a atividade docente, sobre o trabalhar ou só dar aula, pode ser uma das situações colocadas por TARDIFF (2002) em relação ao saber profissional associado a uma situação de ensino, enquanto o autor coloca que somente é possível entender o trabalho do docente a partir do ensino, talvez seja o distanciamento etnográfico que faz o recorrente entendimento entre o nós e os outros, na questão do professor x profissional que atua no mercado de trabalho, ou ainda sobre o professor com alta titulação, mas que não trabalhou em uma determinada esfera da iniciativa privada – como se, de alguma forma, as universidades e instituições de ensino não estivessem inseridas no contexto do mercado de trabalho.

Essas colocações dos docentes são questões importantes que permeiam essa prática profissional, e que aparecem como importantes desafios na construção da carreira.

5. CONLCUSÃO

Posiciona-se aqui ser de suma importância que se faça uma reflexão sobre como a mudança de paradigmas proporciona condições para que as práxis pedagógicas possam contemplar um universo em constante movimento. Ressalta-se a necessidade da educação apresentando um papel preponderante relevante, voltado para as incertezas ligadas ao conhecimento, é preciso encontrar saídas consistentes que direcionem os que buscam no saber o seu referencial norteador.

Somente através de uma compreensão ampla da realidade que o professor conseguirá promover espaços propícios de aprendizado sem perder a sua autonomia de reflexão. Além da sua formação inicial e dos conhecimentos específicos adquiridos, as experiências advindas da sua atuação no contexto da diversidade constroem saberes importantes a uma formação contínua e permanente.

A profissionalização da docência deve-se principalmente a capacidade que cada professor tem de desempenhar as suas atividades, como também da sua postura criativa e do momento histórico que possibilita o amadurecimento das suas habilidades.

As entrevistas narrativas utilizadas nesse estudo como uma ferramenta de pesquisa qualitativa de caráter ontológico possibilitaram o acesso às percepções, angústias e desafios dos docentes presentes no curso da ação, agregando conhecimento à inteligibilidade da epistemologia da prática docente nos processos formativos analisados, trazendo a partir dos discursos dos docentes entrevistados algumas percepções comuns sobre os seus desafios, angústias e percepções sobre a sua prática profissional: o esforço para manter o aluno atento em sala de aula; os ensinamentos em sala de aula em relação a realidade concreta; o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado; a dicotomia entre a prática profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência como profissional. Dentre os professores que atuam em universidade privada, a percepção sobre situação financeira das instituições e a capacidade dos alunos de arcarem com esse custo, e ainda um quase velado discurso de prestação de serviço pago, onde o aluno mostra-se cliente exigente também aparecem como uma categoria destacada.

As principais questões desta investigação orientaram na sua proposta teórico-metodológica, para o pressuposto de que sim, realmente há um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática da docência no ensino superior. Ao entendermos o processo como a revelação do movimento, concluí-se que o contexto e os sujeitos estão em constante e permanente mudança.

Essas abordagens mostram muito bem que a questão do saber profissional dos docentes está no centro das reformas atuais e suscita muitos problemas, como a crise do profissionalismo e que estão longe de serem resolvidos. A pedra que está em jogo é a identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários, pois a concepção do saber tem repercussões diretas na identidade dos profissionais e de maneira mais ampla, em sua função tanto na escola como na sociedade.

Ademais, a investigação evidenciou a viabilidade de ampliar os constructos teóricos deste campo de conhecimento, já que, como ressaltado na seção de apresentação da metodologia, nesse estudo a preocupação foi realizá-lo com cuidado, especialmente em relação às generalizações, para que se pudesse realmente conhecer e apresentar as percepções dos professores entrevistados, para, a partir daí propiciar a possibilidade, de futuramente realizarem-se estudos mais generalizáveis sobre essa questão e a sua relação com a gestão universitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Filosofia da ciência:** introdução ao jogo e suas regras. 11. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1988.

CAPRA, F. **O ponto de mutação:** A ciência, a sociedade e a cultura emergente**.** São Paulo: Cultrix, 1988.

CUNHA, M I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUGHES, J. A filosofia da pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LIEBSCHER, P. **Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program**. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring 1998.

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks: Sage,1994.

MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, S.B. **Epistemologia da prática:** professor reflexivo e a pesquisa colaborativa**.** 2002.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. T. Professor, você Trabalha ou só dá aula?: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. Dourados: UFGD, 2016 (Tese de Doutorado).

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

SCHÖNARDIE, P.A.; MEZALIRA, S.A.; MARTINAZZO, C.J. **Estágio de Docência na Graduação:** o desafio da formação de professores**.** Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem**.** São Paulo: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência docente no contexto da ética profissional**. Anais do XVI EPENN. Aracajú, 2003.

O assessor pedagógico: profissionalidade e identidade

Autores: Carrasco, Ligia Bueno Zangal, UNESP; **Azevedo, Maria Antônia Ramos de,** UNESP; **Xavier, Amanda Rezende Costa,** UNESP.

Resumen: O objetivo deste trabalho é discutir a profissionalidade do assessor pedagógico universitário, bem como a construção identitária deste assessor. O assessor pedagógico atua na formação pedagógica do docente de formas diversas. No Brasil, por vezes, ele atua em Centros de Formação, outras como técnico que é responsável não só pela formação, mas por desencadear os processos pedagógicos que devem ser pensados e realizados pelo professor. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado que está em andamento e o objetivo específico dele é refletir como tem se constituído a função do assessor pedagógico. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica junto aos autores que vêm se debruçando sobre o tema, entre eles Maria Isabel da Cunha e Elisa Lucarelli. É possível inferir, apesar de as análises ainda serem iniciais, que a função, bem como a identidade do assessor pedagógico ainda estão em construção e que há inúmeras questões a serem refletidas e necessitam da busca de soluções para que a formação do docente universitário passe a acontecer de forma efetiva.

Palabras claves: assessoramento pedagógico; pedagogia universitária**;** formação docente; atuação profissional.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte do projeto de Doutorado em andamento que faz um estudo sobre as Assessorias Pedagógicas que trabalham junto à formação pedagógica do docente universitário. A pesquisa maior tem como objetivo geral identificar como as Assessorias Pedagógicas têm desenvolvido sua profissionalidade e como isso tem interferido nos espaços de formação docente nas universidades pesquisadas.

Essa pesquisa toma como base outra investigação destas pesquisadoras desencadeada no Mestrado em Educação da primeira autora. No Mestrado, o olhar estava em saber "quais as concepções de formação presentes nos espaços institucionais universitários que impactam as práticas formativas dos assessores pedagógicos, corresponsáveis pelos processos de formação pedagógica de professores universitários e como essas concepções contribuem para a qualificação do *locus* de formação desses docentes". Ao seu término foi possível perceber que há dificuldades institucionais e concepções que limitam o trabalho da formação pedagógica do docente universitário de forma efetiva.

As necessidades detectadas se situam nas questões da relação das iniciativas com a gestão das universidades, na formação dos assessores, nos formatos das propostas, na falta de valorização do profissional que assume tais assessorias. No entanto, foi verificado, também, o importante trabalho que estes Centros de Formação já realizam junto àqueles que buscam aprimorar sua profissão docente, compreendendo a necessidade de ir além da transmissão no processo de ensino e

aprendizagem.

Essas constatações, contudo, surgiram a partir da investigação realizada em espaços onde a atuação do assessor tem um formato específico, ou seja, os Centros de Formação são iniciativas institucionalizadas, constituídas por docentes da própria universidade que se aproximaram deste trabalho em virtude de se identificarem com as questões de formação. A maioria não vem das faculdades de Educação, mas se sentem envolvidos pela Pedagogia Universitária e acabaram construindo um cabedal acerca deste tema que permite que atuem como assessores nos espaços em que se encontram. Há, também, nesses espaços pessoas que foram indicadas pelas gestões das universidades e que ainda estão se constituindo como assessores.

Tem se buscado analisar o papel do assessor pedagógico constituído dentro das diferentes propostas de assessorias pedagógicas. Conhecer e analisar o trabalho deste profissional quando ele atua em Centros de Formação e é docente da universidade ou do assessor pedagógico pedagogo ou técnico, que não é docente da universidade, mas ocupa uma função específica junto aos docentes de diversos cursos, verificar as similaridades e as singularidades dessas atuações, verificar como têm desenvolvido sua prática profissional, são alguns dos nossos objetivos específicos.

Para tanto, estão sendo pesquisadas universidades públicas que possuam assessorias pedagógicas com diferentes propostas. As universidades pesquisadas se encontram na Região Sudeste do Brasil e, até o momento temos duas universidades onde há a existência de propostas de formação pedagógica que emergem dos próprios docentes da instituição e três universidades que possuem em seu quadro o Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais, que será o responsável pela formação pedagógica de seus docentes.

Identificar o trabalho desses profissionais, verificar os desafios enfrentados, os papeis desenvolvidos, vai permitir inferir questões como a profissionalidade do trabalho do assessor, a abrangência de atuação e a aceitabilidade do trabalho por parte dos docentes, bem como levantar questões como: quem é o assessor pedagógico dentro da universidade? Para que ele existe nesse contexto? Onde atua? Como atua? Qual seu papel junto ao docente?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar neste ator que atua na formação continuada do docente não é tarefa fácil, pois já foi observado por meio do referencial teórico estudado e pela pesquisa realizada no mestrado, que a função está em construção e, o que se vê é uma variedade de possibilidades, tanto na constituição do papel do assessor pedagógico como dos espaços de formação.

O próprio termo não é utilizado de forma unânime, pois muitos dos responsáveis por Centros de Formação continuada do docente, em diversas universidades, não se veem como assessores pedagógicos.

2.1 O assessor pedagógico na universidade

Cunha (2014) aponta que, no Brasil, essa ação de assessoria, normalmente era realizada por docentes, titulares das universidades, que eram da área pedagógica, o que vem ao encontro do que já foi mencionado anteriormente.

> Essa se constitui numa prática usual e com importante legitimação. Afinal são pessoas com formação qualificada e com experiência na docência e na pesquisa, o que as legitima frente aos seus pares. Por outro lado, os relatos mostraram que sua permanência na ação assessora é transitória, pois o vínculo funcional que possuem não as compromete prioritariamente com esse espaço de atuação (CUNHA, 2014, p. 339).

Mais recentemente, segundo a autora, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm realizado concurso público para admitir "pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para suprir a necessidade das assessorias pedagógicas" (CUNHA, 2014, p. 339), o que apresenta pontos positivos. No entanto, pela natureza do curso de Pedagogia e pela falta de experiência desses profissionais com o ensino universitário, as dificuldades podem ser muito grandes no exercício de sua função junto aos demais docentes. "O fato é que as IES têm, também, de investir na qualificação dos assessores, favorecendo seu próprio desenvolvimento profissional" (CUNHA, 2014, p. 339).

As instituições investigadas na referida pesquisa de Mestrado, se encontram no primeiro caso mencionado de assessores pedagógicos – são docentes da própria universidade que, sendo da área da educação e de outras áreas diversas, acabaram se envolvendo com a formação continuada dos demais docentes por se identificarem com as propostas que se desenvolviam em suas universidades. A maioria que se encontra hoje frente a essas iniciativas participa desde a formação destes espaços, mesmo com as dificuldades de acumularem funções de assessores, professores e pesquisadores.

Pimenta e Almeida (2011) colocam que esse formato de Centro de Formação Pedagógica, onde os docentes da própria universidade assumem a iniciativa de formação e a participação é voluntária (muito parecido com o modelo espanhol de formação pedagógica do docente universitário), traz o desafio de fazer com que essa formação chegue à "massa de professores que não sente necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente para a ação de ensinar" (PIMENTA E ALMEIDA, 2011, p. 29).

Cunha (2014, p. 43) também coloca que no Brasil as experiências de formação pedagógica nas universidades, apesar de existirem, "são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas". Essa realidade, segundo a autora, torna raras as iniciativas que sobrevivem a esses desafios e se consolidam dentro da instituição.

Com relação ao assessor pedagógico, na situação dessas iniciativas em nosso país, normalmente tem pouco reconhecimento acadêmico, tornando "incipientes as condições de estruturação das equipes assessoras" (CUNHA, 2014, p. 43).

Cunha (2014) diz que a Argentina já está numa fase mais amadurecida deste processo. As iniciativas de Lucarelli (2004), Mayor Ruiz (2007), além de avançarem nos estudos sobre assessoria pedagógica têm criado uma cultura de valorização desta função, tornando-se referência no campo da

Pedagogia Universitária.

Mesmo com o desenvolvimento de uma cultura de formação pedagógica dentro das universidades, ainda é difícil a aceitação de muitos docentes com relação a este profissional. Nepomneschi (2004), diz que antes de falar propriamente do papel do assessor pedagógico é necessário contextualizar essa realidade na universidade.

> O contexto sociocultural que rodeia tudo o que é relacionado o trabalho acadêmico, a produção do conhecimento, as atitudes acerca da aprendizagem, as representações sociais sobre o saber e o fazer e a hegemonia do modelo neoliberal, contaminam com força os espaços institucionais e deixam uma escassa margem para uma visão otimista sobre o presente e futuro da educação, na visão tanto dos docentes, como dos alunos, como com a seriedade e preocupação que o tema merece (NEPOMNESCHI, 2004, p. 56).

A realidade que se coloca na universidade, seu contexto com relação ao modelo neoliberal, capitalista, voltado ao mercado, acaba reforçando a pouca reflexão, a instrumentalização e isso interfere nas concepções de ensino e de aprendizagem do docente universitário. É possível transformar esses aspectos por meio da formação pedagógica, no entanto, esta formação ainda tem muito o que caminhar para poder realmente transformar essa realidade. A pesquisa de Lucarelli, que foi realizada há 20 anos por meio de uma formação oferecida a assessores, já apontava este contexto que se mantém, resiste e persiste até os dias de hoje.

Sobre o papel do assessor Nepomneschi (2004) destaca algumas questões que surgiram a partir das respostas às perguntas realizadas e aos relatos dos assessores no decorrer da formação. Uma delas é de que o assessor carrega uma "multiplicidade de demandas indiscriminadas" (NEPOMNESCHI, 2004, p. 57), ou seja, realiza muitas tarefas e nem todas seriam realmente parte de seu trabalho. Outra questão é que a demanda de mudança nas práticas é tão grande quanto os limites institucionais para poder chegar até elas. Muitos depoimentos mostram que o sentimento do assessor pedagógico com relação ao seu papel é de solidão, impotência e isolamento.

Por vezes os assessores são procurados apenas para darem orientações técnicas relativas à elaboração de planos, propostas de avaliações institucionais e outras demandas da gestão que não fazem jus aos espaços de discussão, reflexão e intercâmbio que pretendem ocupar.

De forma geral, o que os participantes acreditam que sejam parte de sua tarefa são as questões colocadas por eles mesmos durante a formação que foi agrupada em temas convergentes, sendo eles, "1- assessoramento para professores titulares; 2- facilitar a comunicação e o assessoramento e 3- desenvolvimento de projetos inovadores e de investigação educativa" (NEPOMNESCHI, 2004, p. 59). Nesses três agrupamentos o assessor pedagógico tem uma multiplicidade de papeis que lhe são atribuídos, dentro dos aspectos emocional, de mediador e de desencadeador de inovações. Nesse sentido, afirma-se que a figura do assessor aparece com uma pluralidade de tarefas, onde fica difícil identificar realmente seu papel formador em meio a tantos papeis que a ele são atribuídos.

O assessor pedagógico, no formato que existe na Universidade de Buenos Aires (UBA), ou

seja, um profissional que está colocado em diversos espaços da universidade para dar suporte pedagógico ao docente universitário e à gestão, não tem papel definido, é o que a própria autora afirma: se tratar de um "papel em construção" (NEPOMNESCHI, 2004, p. 81).

> Neste contexto, temos de acrescentar a precariedade dos espaços físicos, as incertezas na nomeação dos seus assentamentos, o afastamento particular de sua localização, relações distantes com as autoridades e, finalmente, um acúmulo de situações envolvendo parâmetros de exigência variados e, acima de tudo, uma auto exigência que pode inviabilizar as tarefas se não for bem compreendido (NEPOMNESCHI, 2004, p. 81).

Em se tratando de um papel em construção é fundamental que outros espaços de reflexão surjam e que os existentes se fortaleçam, para que se pense nessa importante função, pois, definir o papel do assessor pedagógico na universidade é primordial para que seu trabalho floresça junto aos docentes e à realidade que assola a instituição.

Hevia (2004) traz uma análise, a partir de dados coletados nessa mesma formação oferecida pelo grupo de Lucarelli, no que diz respeito à formação do docente universitário, de que o papel do assessor pedagógico vem no sentido de ser um facilitador, um coordenador deste processo de formação, pois "estimula a integração dos participantes na experiência formativa, procurando favorecer a "disponibilidade emocional e cognitiva" necessária para a progressiva autonomia que se deseja alcançar" (HEVIA, 2004, p.87).

Hevia (2004), no entanto, reconhece que o papel do assessor pedagógico é extremamente complexo em virtude da variedade de atores com os quais têm de lidar, além da heterogeneidade de exigências, especialmente relacionadas às questões institucionais. Assim, sua função formativa aparece repleta de desafios, que necessitam ser superados. Um dos desafios a serem superados, segundo a autora, é o caráter instrumental que pode tomar conta da função do assessor pedagógico, pois, nos depoimentos dos profissionais participantes daquela pesquisa, mostram que os resultados esperados da atuação do assessor pedagógico acabam tomando um rumo imediatista, sendo cobradas mudanças nas práticas educativas dos docentes que passam pelas formações e resultados nas aprendizagens dos estudantes. Assim, a questão da formação passa a ser medida em termos de quantidade, o que imprime um caráter instrumentalista à função.

Por fim a autora afirma que "o exame realizado acerca das ações do assessor pedagógico, em seu desempenho, se enumera numa grande variedade de modalidades e dispositivos destinados à formação do docente universitário" (HEVIA, 2004, p. 105) Isso significa que seu papel formativo é o que se tem de fundamental em sua atuação de assessor pedagógico.

Assim, Cunha (2014) afirma, mais uma vez, que as IES precisam investir, também na "qualificação dos assessores, favorecendo o seu próprio desenvolvimento profissional", para poder, assim, qualificar a formação que se pretende desenvolver junto aos docentes.

2.2 Universidade e docência

Pensar numa formação que tenha como premissa preparar o ser humano para atuar em sociedade com consciência crítica, autonomia e uma visão social ampliada, exige algumas reflexões

que permeiam conceitos como o de universidade, de ensino, de formação.

A perspectiva que é tratada aqui, é a de que a universidade deve ter por ideal a elevação geral da condição humana e, isso indica caminhos a serem traçados, caminhos que devem seguir esse pressuposto. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2014, p. 657) afirma que "só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público". Diz que essa instituição deve agir de maneira a instigar os sujeitos que se envolvem na formação a serem capazes de participar criativa e criticamente da sociedade, no entanto, coloca que nessa perspectiva não há como a universidade ser uma organização de caráter mercantil como tem se colocado já há algum tempo.

A universidade é uma instituição que, segundo Santos (2008), vive crises causadas pela perda de prioridade nas políticas públicas e pela descapitalização e desestruturação da universidade pública em detrimento do mercado universitário. E isso traz reflexos em todos os âmbitos da instituição, especialmente em suas concepções de ensino, de ser humano e de sociedade.

O saber que vem sendo desenvolvido dentro da universidade, segundo Dias Sobrinho (2014, p. 659), tem acontecido de forma fragmentada e descontínua e isso não permite que contribua "para a compreensão da realidade humana, para o enriquecimento da cultura e para a formação intelectual consistente e crítica da população". Eis a advertência de que com a "informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria" (Idem).

Pensar nos saberes que a universidade vem desenvolvendo junto aos seus estudantes traz a reflexão acerca do ensino e da docência, bem como da formação docente.

Com relação ao ensino, quando pensado enquanto processo que envolve a aprendizagem, pois não há ensino se não houve aprendizagem; e de docência enquanto atividade profissional com especificidades, que demanda formação e construção de saberes diversos, não se resumindo ao ato de transmitir conhecimentos, é possível abrir diálogo para compreender como a docência universitária tem se portado diante do ensino e dos saberes que devem ser desenvolvidos dentro da universidade.

A concepção de docência que tem perpassado a universidade, por vezes, diz respeito à ideia de que "quem sabe fazer sabe ensinar" (MASETTO, 2003; CUNHA, 2010), ou ainda, o fato de que, como todos passaram pelos bancos escolares, todos estão aptos a tal atividade, prevalecendo, assim, a crença de que os conhecimentos pedagógicos são totalmente desnecessários no exercício da docência universitária.

Retomar como a docência tem sido vista na universidade, especialmente no Brasil, desde o início de suas atividades auxilia a compreender o que predomina de conceito até hoje para a maioria dos docentes que atuam nessa instituição. Masetto (2003) coloca que, como a estrutura organizativa do Ensino Superior no Brasil se baseia no modelo francês-napoleônico, em que o foco é a formação para uma profissão, a visão de professor sempre foi aquela em que quem sabe o ofício, sabe ensiná-lo – pensamento que prevalece até hoje. Masetto (2003) também coloca que a ideia era formar excelentes profissionais em suas áreas e como se tinha como pressuposto de ensino na universidade a transmissão de "um professor que sabe e conhece para um estudante que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto" (MASETTO, 2003, p. 12), bastava encontrar os docentes que exerceriam essa função, buscando nos meios profissionais aqueles que se destacavam em suas profissões, que tinham sucesso naquilo que faziam.

Quando a concepção de ensino se pauta na transmissão, a ideia de que esse docente cumprirá o seu papel é clara. No entanto fica a dúvida: essa concepção de ensino dá conta da aprendizagem do aluno?

Cunha (2010) traz a reflexão sobre a complexidade da docência. Diz que há singulares condições de exercício desta atividade tão específica e isso a diferencia das demais atividades profissionais. É relevante buscar compreender que há inúmeras dimensões que compõem a docência e que "o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações" (CUNHA, 2010, p. 25).

Apesar de parecer claro, a formação pedagógica, que pode ser considerada parte da formação docente, é pouco valorizada na universidade e isso ocorre por diversos fatores. Além das questões ligadas a uma maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino, além da questão da avaliação do professor, da produtividade acadêmica, há fatores que envolvem as próprias crenças dos docentes. Um deles diz respeito ao fato da Pedagogia ser uma área que, como estudo, está mais voltada à educação da criança, o que pode afastar seus conhecimentos daqueles que trabalham com adultos (CUNHA, 2008, p. 12).

Diante das concepções e paradigmas que cercam o contexto do docente universitário, é fundamental propor reflexões acerca da profissão docente. Soares (2009) explicita os conceitos sobre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, dizendo que o termo profissionalismo remete a um processo coletivo de formalização dos saberes específicos da prática profissional. A profissionalidade é entendida como o "conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais" (SOARES, 2009, p.77). Já o profissionalismo "significa o exercício com competência e ética da prática profissional de forma a garantir o prestígio social da profissão" (Idem). Fica evidente que os saberes que compõem a docência e a formação específica para tal fim são fundamentais para que seja legitimada a profissão docente. Destaca-se aqui, o fato de haver o desejo nessa pesquisa, de verificar como tem se dado, também, o desenvolvimento da profissionalidade do assessor pedagógico, assim, infere-se que tanto docente, como assessor, estão se constituindo nessas funções.

Tardif (2014) e Cunha (2010) afirmam que os saberes docentes são heterogêneos e sua constituição advém de diversos caminhos. Essa divisão de saberes é apenas didática, pois Cunha (2010) deixa claro que "na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico" (CUNHA, 2010, p. 20).

Tardif (2014) mostra que os saberes não são compostos exclusivamente de processos mentais. Defende a ideia de que o saber dos professores é um saber social e dá cinco motivos para comprovar sua tese: o saber do professor é social porque "é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos [...] a condicionamentos e recursos comparáveis" (TARDIF, 2014, p. 12), ou seja, os saberes devem ser colocados em relação com essa situação coletiva de trabalho.

Cunha (2010) conceitua os saberes de uma maneira mais específica, apresentando saberes do campo pedagógico, explicitando os saberes docentes que devem ser reconhecidos, para que possam ser desenvolvidos, especialmente no que tange à formação do professor universitário. Nos saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, se destaca o "saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e

como se dá a inter-relação entre elas" (CUNHA, 2010, p. 21). Nos saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos professores de formação "destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais" (CUNHA, 2010, p. 21). Com relação aos saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, faz-se importante destacar que "eles pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social" (CUNHA, 2010, p. 21). Na mesma linha, temos os saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos estudantes, que dizem respeito a "um processo de ensinar e aprender, imbricado socialmente, constitui-se no ponto chave para a construção da cidadania" (CUNHA, 2010, p. 21-22). Os saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, "pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina sua estrutura e sua possibilidade de relações" (CUNHA, 2010, p. 22). Quando se pensa nos saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, o desafio está em alcançar o "protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos" (CUNHA, 2010, p. 22). Finalizando, há os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Este saber é crucial de ser desenvolvido, pois "exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos" (CUNHA, 2010, p. 22).

A formação do docente universitário é extremamente relevante, pois é apenas no caminho da formação continuada que irá desenvolver as dimensões necessárias para alcançar um ensino cheio de sentido, como é o desejo de muitos. Mas que formação? Uma formação que leve o docente para que caminhos? Como devem se constituir esses espaços de formação?

Cunha (2010) traz uma importante reflexão sobre os espaços de formação pedagógica dos docentes universitários – traz a ideia de espaço, lugar e território de formação, sendo que define espaço a partir das reflexões de vários filósofos, entendendo-o como uma distância entre dois pontos onde coisas acontecem e que um espaço se transforma em lugar a partir da dimensão humana. "O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços" (CUNHA, 2010, p. 53), o território é uma concepção mais ampla ainda de espaço e lugar, onde existe uma "ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há territórios neutros" (CUNHA, 2010, p. 55).

Importante ressaltar, então que "o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados" (CUNHA, 2010, p. 56).

Cunha (2014, p. 43) também coloca que, no Brasil, as experiências de formação pedagógica nas universidades, apesar de existirem, "são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas". Essa realidade, segundo a autora, torna raras as iniciativas que sobrevivem a esses desafios e se consolidam dentro da instituição.

3. METODOLOGIA

A pesquisa de Doutorado aqui explicitada, está sendo forjada numa abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. E como análise, pretende-se promover a Análise Documental.

Para uma análise de dados minuciosa, pretende-se fazer entrevistas com os assessores, questionários acerca de sua ação profissional e análise documental dos Planos de Desenvolvimento institucional (PDI) para verificar como tem sido compreendida essa ação profissional do assessor pedagógico na universidade.

Para este recorte específico foram utilizados dados colhidos ainda na fase da Pesquisa Bibliográfica, buscando-se autores que já têm se debruçado sobre este tema, pesquisando e promovendo reflexões acerca do papel do assessor pedagógico.

4. RESULTADOS

Os dados preliminares demonstram que há desafios, dificuldades, contradições e conquistas em todas as propostas de formação pedagógica pesquisadas pelos autores lidos.

É possível inferir, apesar de as análises ainda serem iniciais que a função, bem como o papel do assessor pedagógico ainda estão em construção e que há inúmeras questões a serem refletidas e a necessitarem da busca de soluções para que a formação do docente universitário passe a acontecer de forma efetiva.

Com relação à profissionalidade dos assessores há indícios que essa profissionalidade será maior ou menor em virtude mais das condições de trabalho do assessor do que de seu papel propriamente dito. É possível inferir essa informação por dados, por exemplo, de espaços de formação em que os assessores possuem grande legitimidade por terem o apoio da gestão da instituição e de outros que a legitimidade vem dos títulos que possui enquanto docente.

Os dados ainda estão sendo coletados e analisados, no entanto, pode-se afirmar que o campo da Pedagogia Universitária traz grandes desafios para aqueles que se interessam pelo tema e que tentam fazer um trabalho diferenciado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que aqui se apresenta traz consigo muita expectativa com relação à sua concretização, pois, acompanhando o trabalho de vários assessores pedagógicos na pesquisa de Mestrado foi possível perceber que são profissionais que, por vezes, se sentem extremamente solitários em sua tarefa de introduzir, aprofundar, consolidar os conhecimentos pedagógicos a docentes que, ocasionalmente param para pensar na complexidade da docência. Assim, compreender o papel do assessor pedagógico, co-responsável pela formação do docente universitário, buscar junto aos profissionais que atuam nessa árdua tarefa reflexões acerca do que estão fazendo pelo contexto da universidade, ter a oportunidade de buscar novas possibilidades para essa função traz esperança de que a docência universitária possa, cada vez mais, estar voltada à perspectiva humana que deve revestir a educação.

REFERÊNCIAS

CARRASCO. L. B. Z. (2016) **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas:** concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário. 225 p. Dissertação de Mestrado em Educação. UNESP, Rio Claro, SP.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária/USP**. São Paulo, Pró-reitoria de Graduação, 2008.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento**. Avaliação. Vol. 19. N. 3, Campinas/Sorocaba, p. 643-662, 2014.

HEVIA, I. A. El assessor pedagógico em la formación del docente universitário. In. LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad: d**e la teoria a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 83 – 108.

LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad:** de la teoria pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAYOR RUIZ, C. (Org.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del professorado universitário**. Sevilla: Editora Universidade de Sevilla, 2007.

NEPOMNESCHI, M. (2004). El rol del assessor pedagógico em la universidad: la búsqueda de um lugar. In. LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad***:* de la teoria a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, p. 53 – 82.

PIMENTA, S. G. ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra : Almedina, 2008.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In. CUNHA, M. I. (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 77 – 98.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

O papel do pesquisador em administração universitária diante do paradoxo utilitarista: produzir para a ciência ou produzir para competir?

Autores: **Klaes, Luiz Salgado** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Safanelli, Arcângelo dos Santos** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Kinchescki, Geovana Fritzen** (Escola Superior Aberta do Brasil /Universidade Federal de Santa Catarina); **Silva, Viviane Regina da** (Escola de Saúde Pública de Santa Catarina / Universidade Federal de Santa Catarina); **Alves, Rosangela** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: Os pesquisadores do campo de Administração Universitária vivenciam contemporaneamente um dilema profissional no que tange à exigência por altos índices de produtividade concernentes às publicações acadêmicas. Contudo, há de se destacar que o desenvolvimento de pesquisas científicas não pode estar pautado exclusivamente pela égide da competitividade e do mecanicismo. Nessa seara, o sociólogo norte-americano C. Wright Mills (2009) na obra intitulada "Sobre o Artesanato Intelectual" destaca que o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas muito comumente influenciam diversos aspectos da vida pessoal dos pesquisadores. Desta feita, o objetivo do presente artigo é propor a realizar reflexões sobre o papel do pesquisador em administração universitária diante do paradoxo utilitarista: produzir para a ciência ou produzir para competir?

Palabras claves: Utilitarismo. Administração Universitária. Pesquisa. Qualidade de Vida. Produtividade Acadêmica.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Presencia-se hodiernamente uma cultura que valoriza o aumento da produtividade acadêmica individual, com ênfase no aspecto quantitativo em detrimento da qualidade dos artigos publicados. Nesse cenário, há de se destacar que avaliação de desempenho dos pesquisadores se constitui em uma tarefa complexa a qual exige que o avaliador analise tanto a quantidade da produtividade quanto os impactos dos trabalhos publicados. Desta feita, faz-se necessário a adoção de novas estratégias que proporcionem a valorização da inovação científica em consonância com a qualidade das publicações e da divulgação científica.

Nesta seara, destaca-se a obra de Mills (2009) intitulada "Sobre o Artesanato Intelectual", a qual correlaciona os aspectos profissionais dos acadêmicos atrelados à plenitude dos diversos campos da vida pessoal. Ante o exposto, o objetivo do presente artigo é propor a realizar reflexões sobre o papel do pesquisador em administração universitária diante do paradoxo utilitarista: produzir para a ciência ou produzir para competir?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Um busca etimológica sobre o vocábulo administração leva ao conceito apresentando por Plácido e Silva (1999 apud DAMASCO 2008) e remete a origem latina do verbo *administrare,* que tem por significado administrar, governar. O que gera uma ideia das ações feitas por um indivíduo no intuito proceder nos afazeres de gerenciamento ou direção dos seus negócios e afazeres, sejam privados, de terceiros ou próprios. Bandeira de Mello (1979, apud DAMASCO, 2008) apresenta duas versões para a origem desse vocábulo: a primeira tem origem na preposição *ad* somada de ministro, mais *are* que indica um verbo. Nessa versão o significado é servir, executar. A segunda versão provém de *ad manus trahere* que possui a conotação de direção, gestão. Para Damasco (2008), ambas indicam a ideia de subordinação e hierarquia. Segundo Santos (2003) a palavra 'público' tem dois sentidos: o primeiro deles é que público é o que é geral, para todos. O segundo indica o que é visível.

Damasco (2008, p. 25) faz a seguinte afirmação:

> Administração pode ser entendida como o gerenciamento de interesse, segundo a lei, a moral e a finalidade dos bens entregues à guarda e conservação alheias. Se os bens e interesses geridos são individuais, realiza-se administração particular, se são bens da coletividade, é realizada a administração pública. Ressalta-se que a administração pública pode ser entendida como a gestão de bens e interesse qualificado da comunidade no âmbito federal, estadual e municipal, segundo os preceitos do Direito e da Moral, objetivando o bem comum e com a função de encargo da defesa,

> conservação e aprimoramento dos bens, serviços e interesses da coletividade.

Di Pietro (2004 apud, SANTOS, 2003) define Administração Pública desta forma: "O vocábulo tanto abrange a atividade superior de planejar, dirigir, comandar, como a atividade subordinada de executar", o que dá a ideia que a função vai além da direção, para a própria execução da função. Costin (2010) define operacionalmente a Administração pública como "o conjunto de órgãos funcionários e procedimentos utilizados pelos três poderes que integram o Estado, para realizar suas funções econômicas e os papéis que a sociedade lhe atribui no momento histórico em consideração". Bastos (1994, apud SANTOS, 2003) afirma que "administrar é tornar concreta, é transformar em realidade a vontade abstrata da lei", isto é, quem administra zela pelos interesses do proprietário, mas não é o dono. Na administração do Estado o dono é a lei, que regula a atividade da administração.

Uma definição objetiva para Administração pública é dada por Moraes (2003, p.210, apud COSTIN, 2010) como "a atividade concreta e imediata que o Estado desenvolve para assegurar seus objetivos coletivos" e de forma subjetiva como "o conjunto de órgãos e de pessoas jurídicas aos quais a lei atribui o exercício do Estado. Assim sendo pode-se dizer que se o Estado organiza a sociedade em sua estrutura de poder através das suas decisões, então a administração pública é a maneira como essas decisões são colocadas em operação (COSTIN 2010).

A administração pública é definida por Souza (2009) como "A organização e gerência de homens e materiais para a consecução dos propósitos de um governo, como também a arte e a ciência da gerência, aplicadas aos negócios do Estado". Para Damasco (2008), no que concerne a atuação da administração pública, "O ato de gerir ou governar elementos pertencentes ao governo federal, estadual ou municipal, mas que o governo também pertence ao povo.", sendo assim, a administração pública é voltada aos interesses do povo e da coletividade e são assegurados através das funções do poder público.

A administração pública no Brasil é fundamentada em diversos princípios legais, dos quais alguns deles são:

a) Princípio da Legalidade: Quem exerce a administração pública está totalmente sujeito aos mandamentos da lei e as exigências do bem comum (DAMASCO, 2008). Santos (2003) esclarece que enquanto na administração privada pode-se fazer tudo que lei não proíbe, na administração pública só é permitido fazer o que a lei autoriza.

b) Princípio da Supremacia do Interesse Público sobre o Interesse Privado: Os interesses particulares não podem se opor aos interesses comuns (SANTOS, 2003).

c) Princípio da Impessoalidade: O administrador público serve ao Estado, não podendo utilizar de sua posição social para ganhar benesses (SANTOS, 2003). Segundo Aguiar (2006, apud DAMASCO, 2008), o administrador público deve apenas realizar atos públicos para seus fins legais.

d) Princípio da Especialidade: Um órgão criado pelo governo não pode se desviar da

finalidade para o qual foi criado e seus objetivos estabelecidos em lei (SANTOS, 2003).

e) Princípio da Tutela: A entidade pública política maior fiscaliza a entidade de direito público menor. Por exemplo, a Administração Pública Direta fiscaliza a Administração Pública Indireta (SANTOS, 2003).

f) Princípio da Publicidade: Os atos oficiais devem ser publicados para o conhecimento público, afirma Aguiar (2006, apud DAMASCO, 2008).

g) Princípio da Moralidade: o administrador público deve atuar em conformidade com princípios éticos, lealdade e boa fé (SANTOS, 2003).

h) Princípio da Razoabilidade e Proporcionalidade: As ações do administrador público devem estar norteada com os direitos fundamentais, o mesmo não deve cometer excessos que promovam a incompatibilidade entre os meios e os fins, diz Aguiar (2006, apud DAMASCO, 2008).

i) Princípio da Motivação: O administrador público deve justificar os seus atos, mostrando os fatos e os preceitos jurídicos (SANTOS, 2003).

10) Princípio da Segurança Jurídica: Para Aguiar (2006, apud DAMASCO, 2008) esse princípio é ligado a proteção da confiança do administrador público, garantindo maior estabilidade das situações jurídicas.

j) Princípio da Eficiência: Segundo Aguiar (2006, apud DAMASCO, 2008), é o que "garante a que atividade administrativa seja realizada com perfeição e com rendimento funcional."

Os princípios apresentados se complementam e juntos contribuem para a formação da maioria das bases da administração pública. Segundo Santos (2003), os princípios da Legalidade e da Supremacia do interesse público sobre o interesse privado são os pilares fundamentais para a construção dos demais princípios. Para a construção desse estudo de caso, será dado maior enfoque ao princípio da eficiência, que será mais detalhado posteriormente em outros tópicos.

2.1.1 Administração Pública Direta e Administração Pública Indireta

A administração pública no Brasil pode ser dividida em administração pública direta e administração pública indireta conforme é apresentada através do artigo 4º, do decreto de lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967:

> Art. 4° A Administração Federal compreende:
>
> I – a administração direta, que se constitui dos serviços integrados na estrutura administrativa da Presidência da República e dos seus Ministérios;
> II – a administração indireta, que compreende as seguintes categorias e entidades, dotadas de personalidade jurídica própria:
>
> a)autarquias;
>
> b)empresas públicas;
>
> c)sociedades de economia mista;
>
> d) fundações públicas.

Segundo Ferreira (1985, apud DAMASCO, 2008), a administração direta é responsável pela organização do Estado, englobando individualmente a União Federal, cada Estado-Membro, Municípios, Distrito Federal e cada Território, como pessoa administrativa.

Costin (2010, p.29) afirma que "as entidades da administração direta possuem personalidade jurídica própria, patrimônio próprio e devem ser vinculadas à administração direta." A ideia de vinculação e não subordinação só é aplicável dentro da administração direta.

Sobre a administração pública indireta, Bastos (1996, apud DAMASCO, 2008) afirma que é criada uma pessoa jurídica para a realização de uma dada atividade administrativa destacada da Administração centralizada por um processo de especialização. Essa pessoa jurídica, segundo Meirelles (2004, apud DAMASCO, 2008) tem personalidade jurídica própria e é subordinada ao órgão público da administração direta em que se enquadra a sua área de competência, porém possui autonomia administrativa e financeira.

No que concerne aos órgãos da administração pública indireta, elas podem ser classificadas em quatro tipos diferentes: Autarquias, Fundações, Empresas públicas e Sociedades de economia mistas (BRESSER-PEREIRA, 2006).

Costin (2010) define autarquias como personalidades jurídicas autônomas que prestam serviços para o Estado. São criadas por lei e possuem patrimônio e receita próprios.

Fundações são pessoas jurídicas sem fins lucrativos que são custeadas por recursos da União e outras fontes. As fundações são criadas em virtude de autorização legislativa e possuem autonomia administrativa e patrimônio próprio (COSTIN, 2010).

Empresas públicas são definidas por Costin (2010) como "entidades dotadas de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e capital exclusivo da União, criados por lei para a exploração de atividades econômicas que o governo seja levado a exercer." Deve-se ressaltar que aqui o direito privado rege parte dos procedimentos dessas empresas, porém cabe as empresas públicas aplicar os princípios constitucionais da Administração Pública. Um exemplo de uma empresa pública é o Centro de Informática e Automação de Santa Catarina – CIASC.

Sociedades de Economia Mista são entidades criadas por lei para a exploração de atividade econômica. São sociedades anônimas, cujas ações com direito de voto pertencem em sua maioria à União. O que as distingue das Empresas Públicas é a participação de acionistas que não o poder público, desde que minoritários. As Sociedades de Economia Mista são pessoas jurídicas de

direito privado (BRESSER-PEREIRA, 2006).

2.1.2 Governança Pública

A Governança Pública, ou Novo Serviço Público, na administração é a relação entre os órgãos públicos e privados na elaboração de políticas públicas. Nesse modelo ocorre uma mudança do papel do Estado na resolução das políticas públicas. A gestão participativa com vários entes da cadeia social torna o cidadão uma espécie de parceiro, ao invés do termo cliente utilizado no gerencialismo.

A governança pública disponibiliza plataformas organizacionais, onde o cidadão se envolve na construção de políticas públicas, utilizando redes de políticas públicas e mecanismos de democracia deliberativa (SECCHI, 2009).

Salm e Menegasso (2009) comentam que apesar de o novo serviço público apresentar uma boa resposta as necessidades do Estado e da sua população, ainda necessita de mais elaboração para poder ser posto em prática. Comparada aos outros modelos essa proposta ainda não possui práticas administrativas consistentes.

2.1.3 Políticas Públicas

Para Easton (1953), a política pública significa o repasse oficial de valores para toda a sociedade.

A administração pública no Brasil, caracteriza-se em boa parte por um processo de caráter formal e patrimonialista, ligado a noção de repartição pública. Nisto, prevalece o império ao seu administrador, o funcionário público, sendo pouco sensível à cidadania, ficando restrito aquele ao gerenciamento de sua estrutura administrativa, como contribuição deste governo. Esta perspectiva vai além das políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover políticas públicas. As organizações do terceiro setor (não governamentais), as empresas concessionárias e as associações diversas da sociedade se incluem entre os agentes de políticas públicas, em toda parte (HEIDEMANN; SALM, 2009).

Ademais, a crescente conscientização sobre a função social do capital econômico transforma o próprio empresário ou o executivo da empresa privada em agente de políticas públicas, sobretudo por força de sua responsabilidade social e da necessária produtividade dos recursos e dos sistemas produtivos que privativamente administra. A sustentabilidade do meio ambiente natural, quando se está em jogo, torna a postura do empresário ou empreendedor mais crítica, porque os resultados positivos do processo econômico não farão sentido se colocarão a perder a própria base de sustentação destas organizações

3 DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM MUNDO DE MUDANÇAS ACELERADAS

A educação superior, ainda que reservada a uma parcela da população, tornou-se algo necessário e desejável. O professor Klark Kerr, Reitor da Universidade da Califórnia nos anos 1960, afirmava que a qualidade de uma nação está associada à educação e que grande parte do desenvolvimento dos EUA deve-se pela maior educação dada ao povo e pela melhor tecnologia, quase sempre produto da Universidade (CARBONARI NETTO, 2012).

Tal relevância começou a adquirir forma nos anos 1990, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após várias conferências, realizou em 1998, a grande Conferência de Paris sobre a educação superior no século XXI.

Exaustivamente discutida, a proposta mundial da educação superior é o da Construção do Desenvolvimento Humano Sustentável. Para tanto, definiu-se três tendências do ensino superior para que servissem de base para a formulação de sua política, classificadas como os Três Grandes Desafios, a serem enfrentadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em um mundo de mudança rápida: a) Pertinência, ou seja, o lugar do ensino superior na sociedade: missão, funções, programas e conteúdos; b) Qualidade, sendo um conceito amplo; e c) Internacionalização, devido a globalização a partir da segunda metade do século XX (CARBONARI NETTO, 2012).

Toda a gama de mudanças e desafios que ocorrem de forma acelerada e sem precedentes na história da humanidade tem um impacto significativo em praticamente todos os setores da vida em sociedade, e especificamente no mundo do trabalho. Tais impactos transcendem as flutuações habituais do campo econômico. Percebe-se, cada vez mais que as trocas econômicas e tecnológicas têm repercussões tais que, se não houver ajustes a isso no *timing* requerido e da maneira adequada, corre-se o risco do surgimento de uma gama de problemas políticos e sociais com consequências não só nos níveis local, regional e nacional, como também em nível mundial, face à globalização crescente (CARBONARI NETTO, 2012).

Bertrand Russell, em seu livro *On Education*, afirmou: “Antes de considerar como educar, é importante que estejamos claro em relação aos resultados que desejamos alcançar” (RUSSELL, 1925, p. 33).

Para o professor e educador Alfred North Whitehead, da Universidade de Harvad, este já cultivava uma concepção de educação muito próxima à realidade atual, pois dizia: “Educação é a orientação do indivíduo para a compreensão da arte da vida; e por arte da vida eu quero dizer a mais completa conquista de várias atividades que expressem as potencialidades daquela criatura viva em face de seu ambiente real... cada indivíduo corporifica uma aventura de existência. A arte da vida consiste na orientação desta aventura” (WHITEHEAD, 1929, p. 50).

4 METODOLOGIA

A fundamentação teórica foi baseada no levantamento bibliográfico, permitindo o uso da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1979; NAVARRO; DIAS, 1994) a partir de dados secundários para produzir um estudo exploratório, que segundo Gil (2010, p. 29), consiste em “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Quanto à abordagem, o presente estudo possui características qualitativas com ênfase no caráter subjetivo do objeto analisado. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa

aplicada tendo em vista que a mesma pretende gerar conhecimentos para aplicações práticas visando a solução de problemas específicos.

5. A APLICABILIDADE DO PARADGIMA UTILITARISTA NO COTIDIANO DOS PESQUISADORES DO CAMPO DE ESTUDOS DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

É inegável o ineditismo dos progressos decorrentes do conhecimento científico que proporcionaram a precisão e intencionalidade dos produtos tecnológicos da contemporaneidade. Contudo, perante um cenário de globalização mundial, as explicações mecanicistas são insuficientes para discernir os aspectos benéficos dos maléficos e mortais produzidos pela ciência, haja vista que "as ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento" (MORIN, 2003; p. 09). Daí a importância de compreender os fatores concernentes à ciência, a técnica e à política, todos imbricados entre si mesmos na seara da gestão universitária.

Quanto à crise da ciência moderna e desdobramentos para a epistemologia no campo de estudos de Administração Universitária, cumpre elucidar que no que tange ao impacto das práticas gerenciais, muitos consideram irrelevantes e incompreensíveis os trabalhos realizados por pesquisadores acadêmicos da área de Administração (FORD et al, 2003). De fato, nem toda pesquisa resulta em melhoria da prática e nem sempre existe uma relevância prática, instrumental ou legitimadora das pesquisas empreendidas no campo de Administração Universitária (NICOLAI; SEIDL apud MASCARENHAS; ZAMBALDI; MORAES, 2011).

Nesta seara, há de se destacar que, sob os auspícios do arcabouço teórico da obra "Um Discurso sobre as Ciências", Boaventura Souza Santos (1988) defende uma postura epistemológica antipositivista e trata sobre a crise do paradigma dominante e a emergência de arquétipos pautados nas ciências sociais anti-positivistas. No que tange à inflexão do debate epistemológico, Nunes (2004) acredita que a obra de Santos (1988) promoveu indagações sobre os conceitos de lei advindos do campo da física e suas implicações transversais acerca da produção do conhecimento científico e sobre a própria concepção do significado do conhecimento. Quando Santos (1988, p. 88) afirma que "todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum", ele admite que a ciência moderna "faz do cientista um ignorante especializado". O autor ressalta que a ciência pós-moderna estabelece pontes de diálogos com outras formas de conhecimento e "a mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida".

Bentham (1979) inicia a obra "Uma introdução aos Princípios da Moral e da Legislação" postulando que por força da natureza o ser humano está sujeito à dor e ao prazer e tal condição influencia na tomada de decisão da ação dos homens, seja na busca pelo prazer ou na fuga da dor. Ante o exposto, o autor fundamenta o Princípio da Utilidade com base na idéia de que a probidade, a lisura e a retidão do comportamento devem ser pautadas na perspectiva de promoção ou constrição da maior felicidade, conforme explanação a seguir:

> Por princípio de utilidade entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem de aumentar ou diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo, ou, o que é a mesma coisa em outros termos, segundo a tendência a promover ou a

> comprometer a referida felicidade. Digo qualquer ação, com o que tenciono dizer que isto vale não somente para qualquer ação de um indivíduo particular, mas também que qualquer ato ou medida de governo.

Cumpre observar que Bentham (1979) se utiliza de diversos termos para designar a utilidade (benefício, vantagem, prazer, bem ou felicidade, ou ainda, evitar o dano, a dor, o mal ou a infelicidade).

Mills (2007) promove a idéia da ***Greatest Happiness Principle*** (ou Princípio da Maior Felicidade, ou ainda Princípio do Bem Estar) juntamente com a perspectiva do **Consequencialismo** (o julgamento da probidade ou improbidade de uma ação se dá pela análise das conseqüências geradas por esta ação) e do **Princípio da Imparcialidade**, na medida em que se dá maior importância à universalização da promoção do bem estar de modo coletivo como resultado do recrudescimento das somatórias dos prazeres individuais e da minoração dos sofrimentos particulares. Neste sentido, Mill (2007, p. 48) inicia o segundo capítulo de sua obra intitulada "Utilitarismo" de 1860 afirmando que

> O credo que aceita a utilidade, ou Princípio da Maior Felicidade, como fundamento da moralidade, defende que as ações estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade. Por felicidade, entende-se o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, a dor e a privação de prazer.

Embora o utilitarismo defendido por Mills (2007) esteja baseado no arcabouço teórico proposto por Bentham (1979), existem diferenças entre as perspectivas adotadas por estes dois autores. Bentham (1979) prioriza uma visão concernente à quantidade de prazer, logo o discernimento da tomada de decisão dos agentes deve adotar uma ótica quantitativa para medir a quantidade de prazer resultante das ações. Já Mill (2007, p. 49) afirma que "seria absurdo supor que, enquanto que na avaliação de todas as outras coisas se considera tanto a qualidade como a quantidade, a avaliação dos prazeres dependesse apenas da quantidade". Deste modo, Stuart Mill (2007) discorda de Bentham (1979) e defende a existência de vários tipos de prazer, criando uma escala valorativa contendo a hierarquia dos prazeres e atribuindo uma qualidade especial aos prazeres intelectuais e afetivos.

À luz do arcabouço teórico preconizado pelo sociólogo norte-americano C. Wright Mills (2009) na obra intitulada "Sobre o Artesanato Intelectual", é possível afirmar que ao optar pela escolha da carreira acadêmica e a busca pelo conhecimento, os pesquisadores optam também por um modo de vida em que o trabalho está imiscuído em suas vidas pessoais, considerando que o desenvolvimento de suas habilidades laborais está intrinsecamente atrelado ao desenvolvimento de si mesmo como ser humano. Para Mills (2009), o trabalho intelectual é semelhante ao trabalho artesanal na medida em que o artesão se preocupa com a qualidade do produto que ele fabrica, do mesmo modo que o pesquisador deve priorizar a qualidade das pesquisas empreendidas.

Deste modo, é de fundamental importância compreender que na concepção de Mills (2009) o mais importante é o desenvolvimento de um trabalho de alta qualidade dotado de criatividade e autonomia laboral, que se traduz em um comprometimento do "artesão intelectual" com a

realização de um trabalho bem feito. Corroborando com esta perspectiva, Campos e Costa (2007, p. 41) afirmam que "o processo de construção do conhecimento é também processo de construção e reconstrução do mundo e das pessoas". Daí a importância da ênfase na qualidade do trabalho desenvolvido, pois este implica no aperfeiçoamento pessoal contínuo como pessoa e ser social, bem como da sociedade e do contexto em que o "artesão intelectual" está inserido.

Segundo Alvensson, Sköldberg, Morgan (apud CAMPOS; COSTA, 2007), o conhecimento é inerente ao indivíduo e ao meio em que é produzido. Dito isto, sabe-se que contemporaneamente intensifica-se a rejeição da idéia de neutralidade do pesquisador face à influência dos fatores internos no âmbito dos valores individuais, interesses pertinentes ao próprio pesquisador, a subjetividade do pesquisador e o subjetivismo dos objetos de pesquisa. Por isso Campos e Costa (2007, p. 39) recomendam "atentar para a natureza interpretativa, política e retórica da ciência" e "reconhecer a relação notoriamente ambivalente do pesquisador com a realidade estudada".

Conceitualmente, Mason (apud GUILLEMIN; GILLAM, 2004; p. 274) afirma que a pesquisa reflexiva significa que "o pesquisador deve constantemente analisar suas ações e suas regras no processo de pesquisa e sujeitá-las ao mesmo exame atencioso que o restante dos dados". A partir da ênfase na interpretação cuidadosa e na reflexão, a **pesquisa reflexiva** se afasta das tradições de neutralidade e objetividade e se aproxima dos aspectos concernentes à dinamicidade da dialética proveniente da relação sujeito/objeto e "valoriza a subjetividade e a interpretação como essenciais ao processo de criação da realidade social" (ALVESSON; SKÖLDBERG; MORGAN apud CAMPOS; COSTA, 2007). A pesquisa reflexiva põe em cheque a pretensa autoridade do pesquisador pois questiona os interesses e idiossincrasias do próprio pesquisador bem como da comunidade científica a qual pertence.

Ante o exposto, importa evidenciar que Campos e Costa (2007, p. 42) vão ao encontro da perspectiva de Mills (2009) ao afirmarem que a pesquisa de natureza reflexiva promove a vivência do labor "como um processo de construção de si e o reconhecimento de que o que fazemos e o que somos caminham juntos". Cabe elucidar que o sociólogo norte-americano C. Wright Mills (2009) faz uma profunda crítica às formas de trabalho mecanicistas sob a égide das sociedades capitalistas. Contextualmente, se faz necessário lembrar que o mesmo mercantilismo que fomentou o surgimento do capitalismo também corroborou com o desenvolvimento do racionalismo científico. Nessa perspectiva, uma das principais críticas do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (1988) em relação ao paradigma da racionalidade científica é a supremacia dos métodos quantitativos e o lugar central que a matemática ocupa nos pressupostos metodológicos e epistemológicos da ciência moderna. Para Santos (1988, p. 27-28), o paradigma em comento é insuficiente porque o conhecimento se dá pela quantificação dos dados e o rigor científico é validado pelo rigor das medições, logo "o que não é quantificável é cientificamente irrelevante".

Na obra intitulada "O Pesquisador Hoje: Entre o artesanato intelectual e a produção em série", Maria Ester de Freitas (2011) discorre acerca dos efeitos do modelo de avaliação da produção acadêmica, tecendo críticas à aplicação do paradigma taylorista e avaliações quantitativas que desconsideram as peculiaridades da qualidade das pesquisas científicas. Segundo a autora, "o trabalho intelectual nas ciências configura-se como a produção e divulgação de conhecimentos por meio de reflexão, elaboração de teorias, promoção de debates e confronto de idéias, aceitação e refutação de hipóteses e contínuos recomeços" (FREITAS, 2011; p. 1160). Contudo, o paradigma gerencial contemporâneo é uma realidade vivenciada pela administração e produção científica nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Desse fato decorre a busca pelo produtivismo, que é conceituado por Alcadipani (2011, p. 1174) como "uma ênfase exacerbada na produção de uma

grande quantidade de algo que possui pouca substância, o foco em se fazer o máximo de uma coisa 'enlatada', com pouco conteúdo e conseqüente valorização da quantidade como se fosse qualidade".

Acresce-se ainda neste cenário o fato de que os pesquisadores vivenciam uma pressão cotidiana no seu ambiente de trabalho decorrente da busca pela produtividade. As principais tensões laborais no ambiente acadêmico são abaixo descritas por Caran (2007, p. 110):

> "pressão para publicar e conseguir fomentos; para participar e coordenar atividades de ensino/extensão/pesquisa e administrativas; por causa da competição; pela desvalorização de trabalho; pela cobrança individual; para atender os prazos; pela avaliação por produtividade e pela seleção de informações"

Cria-se deste modo uma arena competitiva permeada por conflitos comportamentais decorrentes das avaliações individuais que implicam no arrefecimento de das construções coletivas e iniciativas cooperação no que tange à aprendizagem colaborativa entre os pares acadêmicos. Campos e Costa (2007, p. 39-40) fazem uma reflexão brilhante quando afirmam que "pesquisar é bem mais do que se envolver com um processo de produção de conhecimento: é aderir a um processo que (re)constrói o pesquisador como ser humano". Contudo, o que se presencia é o recrudescimento de comportamentos predatórios e a corrosão do caráter no ambiente acadêmico, com a promoção de "conluios espúrios para publicação", plágios de colegas e alunos, estímulos a co-autorias indevidas e assédio moral entre acadêmicos (FREITAS, 2011; CARAN, 2007). Tais aspectos interpessoais se tornam ainda mais críticos se considerarmos que as implicações éticas podem se estender para outras esferas das práticas acadêmicas, como à neutralidade do pesquisador e a confiabilidade dos resultados. Isso porque, conforme alertam Campos e Costa (2007, p. 41) quando da análise das metodologias reflexivas, o produto da atividade de pesquisa é transmitido através de textos, os quais não podem aspirar o *status* de verdades. As autoras acrescentam ainda que "fatos e dados são produzidos, ou seja, mediados pela interpretação e, como tal, não necessariamente revelam a verdade" (CAMPOS; COSTA, 2007; p. 40).

Há também de se destacar a existência de um sistema sócio-cultural da sociedade científica, permeado por regras institucionais, encomendas sociais, cooptação e sociedades de discurso. Esses aspectos devem ser considerados quando da discussão que envolve a influência externa dos aspectos ideológicos no âmbito da estrutura das universidades contemporâneas, o fomento das pesquisas científicas associado à exacerbada cobrança por produtividade acadêmica. Nesta seara, Alvesson e Slköldbert (apud CAMPOS; COSTA, 2007, p. 40) destacam "o caráter necessariamente político e ideológico da pesquisa social e a impossibilidade de se separar o conhecimento do conhecedor – seus interesses, expectativas, experiências, (de)formação profissional, origem social, etc." Daí a importância do pesquisador examinar as possíveis conseqüências de seus estudos e considerar a dimensão ética no processo de pesquisa (CAMPOS; COSTA, 2007, p. 41).

Cabe aqui destacar a fala de Freitas (2011, p. 1160), quando diz que "o compromisso maior da pesquisa deveria ser produzir e elevar conhecimentos para a melhoria da vida individual e coletiva em suas múltiplas dimensões e interfaces, ou seja, o conhecimento acumulado deveria ser moralmente responsável diante da vida e da sociedade". Desta feita, a coletividade de saberes presentes no "mundo externo" à academia não deve ser considerada apenas uma fonte de insumos para pesquisa, mas deve ser concebida também como um "entorno passível de se transformar à

medida que a atividade científica produz novos olhares e saberes" (CAMPOS; COSTA, 2007; p. 40).

Quando Santos (1988, p. 88) afirma que "todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum", ele admite que a ciência moderna "faz do cientista um ignorante especializado". O autor ressalta que a ciência pós-moderna estabelece pontes de diálogos com outras formas de conhecimento e "a mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida". Desta feita, no que tange ao questionamento acerca do "papel do pesquisador em Administração Universitária diante do paradoxo 'produzir para a ciência ou produzir para competir?", é de fundamental importância destacar a contribuição de Grisales (2008) que evidencia a importância de formar gestores universitários para além do modelo de "capacitação para o trabalho". Há de se destacar que contemporaneamente os pesquisadores e professores de Administração Universitária sentem-se na obrigação de construir os currículos acadêmicos de modo a fomentar a formação para a cidadania sem prejuízo para a formação para o trabalho. Deste modo, conclui-se que o papel do pesquisador em Administração Universitária deve ser amplo de modo a proporcionar contribuições relevantes e de qualidade para a sociedade e seu entorno. Por isso é de fundamental importância fomentar os debates acerca dos aspetos éticos nas pesquisas em Administração Universitária, não apenas no que tange à ética relacionada à metodologia da pesquisa, mas também no que tange às relações interpessoais e institucionais entre professores, pesquisadores, alunos, agencias de fomento, organizações da sociedade civil, órgãos governamentais e empresariais.

Por fim, cabe mencionar que Grisales (2008; p. 23) corrobora com as perspectivas de Mills (2009), Freitas (2011) e Alcadipani (2011) e destaca que *"la educación es el principal dispositivo com que cuenta la sociedad para intervenir sus procesos globales de formación, al generar indivíduos para el futuro que desea*".

6 CONCLUSÃO

O presente estudo se propôs a realizar reflexões acerca do papel do pesquisador em administração universitária diante do paradoxo utilitarista: produzir para a ciência ou produzir para competir? Nessa seara, à luz de Freitas (2011) evidencia-se que o paradigma atual de avaliação da produção acadêmica no campo da administração universitária revela uma negligência com a importância do que se é produzido bem como descaso com a qualidade das produções. Nesta perspectiva, dá-se mais importância à estrutura e à quantidade das produções acadêmicas do campo de administração universitária do que ao conteúdo dos trabalhos científicos.

Ante o exposto, é necessário também tecer uma crítica à supremacia do reinado dos artigos e *journals* como condição de únicas referências válidas em detrimento dos livros que tendem a ser banidos. Complementarmente, destaca-se que os pesquisadores do campo de estudos de Administração universitária vivenciam uma pressão cotidiana no seu ambiente de trabalho decorrente da busca pela produtividade.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. ***Cadernos EBAPE.BR***, v. 9, n.4 , p. 174-178, 2011.

BENTHAM, J. Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação. In: Jeremy Bentham. **Coleção os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1979.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (Org.); SPINK, P. K. (Org.). **Reforma do Estado e a administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 316 p.

CAMPOS, A. M. S. M.; COSTA, I. S. Espaços e Caminhos para a Pesquisa em Administração: Estimulando a prática da reflexividade. Rio de Janeiro, **RAP**. Edição Especial Comemorativa, p. 37-48, 2007.

CARAN, V.C. S. Riscos **Psicossociais e o Assédio Moral no Contexto Acadêmico**. Dissertação de Mestrado em Enfermagem. Universidade do Estado de São Paulo (USP). Ribeirão Preto, 2007.

CARBONARI NETTO, A. **A Anhanguera e os processos de aprendizagem e ensino**: lembrando o contexto e o texto. Porto Alegre: ICDEP, 2012.

COSTIN, C. Administração Pública. Rio de janeiro: Elsevier, 2010. 260 p.

DAMASCO, V. E.. Administração pública: evolução e conceitos básicos. In: KARKOTLI, Gilson (Org.). Administração Pública. Curitiba: Camões, 2008. 181 p.

FREITAS, M. E. O Pesquisador Hoje: Entre o artesanato intelectual e a produção em série. Rio de Janeiro, ***Cadernos EBAPE.BR***, v. 9, no 4, opinião 1, Dez. 2011, p. p. 1158-1163.

GIL, A. C. **Gestão de Pessoas**: enfoque nos papéis profissionais . 1ed. São Paulo: Atlas, 2011

GUILLEMIN, M.; GILLAN, L. Ethics, Reflexivity and "Ethically Important Moments" in Research.

Qualitative Inquiry. v. 10. n. 2, 2004.

GRISALES, R. El Futuro de los Humanismos em la Administración. Medelín, AD**-MINISTER**, Universidade EAFIT, n. 12, ene-jun, 2008, p. 11-30.

HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (org). Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 340p.

MASCARENHAS, A. O.; ZAMBALDI, F.; MORAES, E. A. Rigor, Relevância e Desafios da Academia em Administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. São Paulo, **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v 51, n.3, maio/jun. 2011, p. 265-279.

MILL, S. O que é o utilitarismo? In: MILL, S**. Utilitarismo**. São Paulo: Escala, 2007.

MILLS, C.W. **Sobre o Artesanato Intelectual e Outros Ensaios**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

NUNES, J. A. Um Discurso sobre as Ciências 16 Anos Depois. In: Souza Santos B. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

RUSSELL, B. **On Education London**: George Allen & Unwin Ltd, 1925. P. 33.

SALM, J F.; MENEGASSO, M. E. Os modelos de administração como estratégias complementares para a coprodução do bem público. **Revista de Ciências da Administração**. v. 11, nº 25, p 97-120, set/dez 2009.

SANTOS, A. C. **Princípio da eficiência na administração pública**. São Paulo, Ltr, 2003. 270 p.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Coimbra: Edições Afrontamento, 1988.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, RAP. v. 43(2): 347-69. Mar./Abr. 2009.

SOUZA, A. R. **Modelos de Gestão na administração pública**: uma análise das agências reguladoras. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 178 p.

WHITEHEAD, A North. **The Aims of Education**. New York: MacMillan, 1929. 50p.

Gestão do PAAD

Autores: Matos, Roberta de Souza (Universidade Federal de Santa Catarina); **Souza, Irineu Manoel de** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: Os docentes das universidades federais de ensino superior desenvolvem atividades que diferem do ensino, como pesquisa e extensão, além de atividades administrativas. Tal abrangência faz com que aja um planejamento das atividades docentes. Dessa forma delineou-se como objetivo deste artigo analisar a gestão do sistema PAAD da UFSC e como objetivos específicos: conhecer a legislação e o sistema PAAD da UFSC e identificar os principais desafios do referido sistema. Trata-se de um estudo de caso, de caráter descritivo e natureza qualitativa, que fez uso de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada como instrumentos de pesquisa. Obteve-se como resultado, a discrição do sistema PAAD da UFSC que está estruturado para atender a Resolução n º 053/CEPE/9531 de agosto de 1995, além de sugestões de melhorias para este sistema, embasadas nos relatos obtidos nas entrevistas feitas com alguns dos responsáveis pelo PAAD na UFSC.

Palabras claves: docentes, gestão universitária, planejamento.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A docência universitária vem se constituindo num campo importante para pesquisas, pois existem muitas lacunas que motivam investigações de gestores universitários e estudiosos da área de educação. A legislação brasileira não contempla as necessidades da formação de professores nesse nível de ensino. A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes nacionais de educação no Brasil, menciona apenas que a formação dos docentes do ensino superior dar-se-á preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado, não estabelecendo, assim, a obrigatoriedade de uma formação pedagógica específica para este relevante nível de ensino (BRASIL, 1996). Desta forma, os docentes universitários constroem suas formações por meio de cursos diversos e suas vivências no dia a dia na sala de aula.

Para Alexandra Folle et al. (2009) a carreira docente é permeada por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da

realização pessoal e profissional.

De acordo com Recktenvald e Souza (2016), os docentes das instituições federais de ensino superior desenvolvem atividades em áreas indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, além de atividades administrativas, em diferentes regimes de contratos, que tornam as relações de trabalho complexas nas universidades, e as estimulam a criar normatizações das atividades docentes, ou seja, um Planejamento e acompanhamento de atividades docentes (PAAD).

Para Ribeiro (2005) a função de planejamento atualmente é uma das atividades indispensáveis ao processo administrativo, sendo assim essencial para a gestão das organizações.

O planejamento em questão deste estudo é feito de maneira autônoma pelas instituições universitárias, segundo o Art. 207 da Constituição Federal, que trata deste tema, estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Considerando esse contexto, Recktenvald e Souza (2016) explicam que as universidades públicas brasileiras estabeleceram e continuam estabelecendo suas normatizações sobre as atividades docentes, envolvendo as áreas indissociáveis da educação superior: o ensino, pesquisa e extensão. Obviamente, tais normativas, próprias a cada instituição, precisam respeitar aspectos de transparência, legalidade, eficiência, razoabilidade e economicidade.

Contudo, para esses autores, é importante ressaltar que dentre as universidades públicas brasileiras, existem perfis diversos, desde instituições tradicionais e com décadas de história, até instituições novas, criadas no processo recente de interiorização da educação superior pública no Brasil.

Dessa forma, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a gestão do sistema PAAD - Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes na Universidade Federal de Santa Catarina?

A partir desta pergunta de pesquisa foram idealizados como objetivo geral do referido artigo analisar a gestão do sistema PAAD da UFSC e como objetivos específicos: conhecer a legislação e o sistema PAAD da UFSC e identificar os principais desafios do referido sistema.

O presente estudo tem relevância, pois além de tratar da carreira do docente, mostra como ocorre as funções de ensino, pesquisa, extensão e de gestão da UFSC. Dessa forma fica evidente a importância de um estudo que apresente os caminhos da gestão do PAAD da UFSC, não só por referir-se aos professores universitários, mas também porque interfere no desempenho de toda a comunidade universitária.

Conhecer e apresentar melhorias para a Gestão do PAAD trará consequências sociais para o setor universitário, tendo em vista que influenciará em melhorias não só nas atividades docentes, mas também na gestão universitária. Para justificar esta afirmação, Borges & Araújo (2001) destacam que, as principais características da gestão universitária, são fatores como um elevado profissionalismo e domínio na tarefa, que implicam em autonomia no trabalho e liberdade de fortes supervisões, ou seja, os professores escolhem o que investigar e como ensinar, o que traz influências diretas nas decisões coletivas e desenvolvem lealdades interinstitucionais.

A presente pesquisa possui relevância acadêmica, pois ao conhecer e propor melhorias para o PAAD da UFSC ocasionará consequências positivas para docentes, alunos, e dos gestores responsáveis pela elaboração e gestão de tal planejamento, ou seja, modificações para toda a universidade.

Há ainda a importância cientifica, pois é um tema novo, com poucos estudos a respeito do assunto, e novos trabalhos ressaltando a importância da gestão do PAAD tende a direcionar novas pesquisas.

O estudo é exequível, pois apesar de haver poucos estudos a respeito do assunto, os autores possuem acesso a tais referências além da oportunidade de se fazer coleta documental e entrevistas com os atores envolvidos com o referido sistema na UFSC.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Gestão das Universidades Federais

Vale contextualizar a administração pública, já que as universidades federais são instituições públicas, vinculadas ao Ministério da Educação. Para Pereira (2012) a administração pública pode ser entendida como a estrutura de poder executivo, que tem missão de coordenar e implementar as politicas públicas. Apresenta-se como um conjunto de atividades diretamente destinadas à execução concentra das atividades consideradas de "interesse público" ou comuns numa coletividade ou numa organização estatal.

Bobbio (2001) ratifica tal entendimento ressaltando que na forma mais abrangente, a expressão administração pública designa o conjunto de atividades diretamente destinadas à execução das atividades ou incumbências consideradas do interesse público ou comum.

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Palmeiras, Sgari e **S**zilagyi (2015) defendem que o conceito de gestão universitária deve ser entendido como algo mais amplo do que a implantação de ações de planejamento estratégico, ou qualquer outra forma tradicional de gestão. Por tratar-se de um tipo de organização complexo, as instituições de ensino superior exigem um alto nível de especialização funcional, o que configura um processo permanente de tomada de decisões, no qual são possíveis diferentes tipos de racionalidade: política, religiosa, social e econômica. Considerando a natureza da instituição – prestadora de serviço – predomina nas decisões a racionalidade política.

Girard et al. (2010) ressaltam que as Universidades cumprem papel essencial na construção da sociedade mais justa. São instituições de produção de conhecimento e de desenvolvimento tecnológico econômico e social. É importante que mantenham permanentemente a preocupação em adequar as suas práticas de gestão, para o pleno cumprimento da sua missão.

2.2 Plano de atividades docentes nas IFES

Planejar é a ideia de realizar alguma coisa. É uma sequência de etapas que se encadeiam a fim de tornar-se um plano ou projeto. Inicialmente tem-se a análise das implicações, formulação de

conceitos, criação de esboços exequíveis e de anteprojetos, até a criação do projeto definitivo (RIBEIRO, 2005).

Vasconcelos (1999) divide o conceito em três níveis, a saber. Planejamento da escola que significa projeto político-pedagógico ou projeto educativo é o plano integral da instituição apresentando marco referencial, diagnóstico e programação. O segundo nível é o planejamento curricular que é a proposta geral de aprendizagem que irá conter fundamentos da disciplina, área de estudo, desafios pedagógicos, processos de avaliação e conteúdo. Por fim a terceiro nível é denominado projeto de ensino-aprendizagem que se refere ao planejamento do professor na sala de aula, restrito ao aspecto didático subdividido em projeto de curso e plano de aula.

Considerando esta divisão, Martens, Ventura e Júnior (2013) percebem que as condições para efetuar um trabalho educacional efetivo dependem da capacidade de transformar a atividade em projeto, ou seja, um todo que se articule entre as partes sendo que estas possam funcionar integradas em função de objetivos.

A gestão de pessoas tem grande importância nessas instituições. Segundo Aranha e Salles (2015), uma das áreas mais emblemáticas da administração é a Gestão de Pessoas, pois, a partir de como se gerencia os recursos humanos da organização, alterações importantes podem acontecer na estratégia da organização. Essa área deve ser pensada como elemento estratégico das organizações, fonte essencial para a busca da vantagem competitiva e, consequentemente, de resultados positivos. Esse pensamento não é diferente dentro das Universidades Federais, que, nos últimos anos, vem modernizando suas práticas, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

A gestão das pessoas nas Universidades varia de acordo com a cultura institucional vigente. Para cumprir o propósito das Universidades, a Gestão de Pessoas deve assegurar o investimento na capacitação contínua dos seus profissionais, em boas condições de trabalho e de avaliação. Em termos gerais, as Universidades Públicas tendem a possuir um modelo de gestão mais centralizado. Independentemente da sua configuração, as Universidades devem estar atentas a aspectos como: Planejamento de RH integrado ao Planejamento Institucional (ALBUQUERQUE, 2002).

Para Recktenvald e Souza (2016), as relações de trabalho são complexas nas universidades, e as estimulam a criar tais normatizações, tendo em vista que os docentes das instituições federais desenvolvem atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, além de atividades administrativas, em diferentes regimes de contratos. Essas normatizações dão origem ao PAAD.

Amparadas pela Constituição Federal (CF) de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), as universidades públicas federais gozam de autonomia universitária, que reflete diretamente na forma como a gestão de pessoal define suas normatizações (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996b).

Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) orienta que cabe aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores; e planos de carreira docente (BRASIL, 1996).

A referida LDB estabelece ainda que os docentes tem a obrigação de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias

letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. De qualquer modo, o docente é obrigado ministrar no mínimo oito horas semanais de aulas (BRASIL, 1996).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é classificada como qualitativa, pois segundo Goldenberg (1997) a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Minayo (2001), completa que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos fins esta pesquisa é classificada como descritiva, pois visa demonstrar questões de determinadas populações ou fenômenos, bem como estabelecer correlações entre as variáveis e sua natureza (VERGARA, 2013).

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Esta pesquisa em questão busca descrever como é feita a gestão do PAAD da UFSC, destacando suas características, procedimentos, dificuldades, por meio de documentos oficias dos docentes desta universidade.

Quanto aos meios esta pesquisa é bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (Haguette, 1995). Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de

informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos. Optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador. (Triviños, 1987).

Por fim em relação aos meios a referida pesquisa é classifica como estudo de caso. Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Nas palavras de Roesch (2010), "Alguns aspectos caracterizam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa: permite o estudo de fenômenos em profundidade dentro de seu contexto; é especialmente adequado ao estudo de processos e explora fenômenos com base em vários ângulos".

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os casos clínicos descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola).

4. RESULTADOS

4.1 Caracterização da UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada com o nome de **Universidade de Santa Catarina,** em dezembro de **1960.** O primeiro **reitor** foi o professor **João David Ferreira Lima,** escolhido de lista tríplice e tomou posse em 25/10/1961. A Universidade contava, então, com 847 alunos e 49 docentes provindos de sete faculdades isoladas que inicialmente a compuseram, junto com uma nova faculdade. Assim como outras universidades patrocinadas pela União, a Universidade de Santa Catarina ganhou a denominação de **universidade federal** pela Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965. (PDI, 2010-2014)

O Estado de Santa Catarina acompanhava o país e passava por boa fase de crescimento econômico, consolidando setores industriais como o da cerâmica no sul do estado, o de papel, papelão e pasta mecânica, principalmente no Vale do Itajaí e no planalto lageano, e o de metal-mecânica no norte do estado. (PDI, 2010-2014)

O **ambiente econômico** era, portanto, bastante propício a demandas de **expansão do ensino superior.** O projeto inicial, em Santa Catarina, era o de uma universidade estadual, o que foi realizado cinco anos após a criação da UFSC, por meio da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), hoje denominada Universidade do Estado de Santa Catarina. (PDI, 2010-2014)

A história das duas universidades pioneiras do estado esteve, portanto, interligada desde o início. Nesse conjunto, a UFSC tem sido a única **universidade federal no estado.** No ensino básico, o **Colégio de Aplicação da UFSC** foi criado em **1961.** Atende ao ensino fundamental e médio, proporcionando também campo de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas. (PDI, 2010-2014)

Com a reforma universitária de 1969 (Decreto 64.824, de 15/07/1969), a universidade adquiriu a estrutura administrativa atual. As faculdades deram lugar às unidades universitárias, com a denominação de centros, os quais agregam os departamentos.

De acordo com o site oficial da UFSC (2017) atualmente sua comunidade é constituída por cerca de 50 mil pessoas, entre docentes, técnicos-administrativos em Educação e estudantes. São aproximadamente 5.500 professores e técnicos que atuam em atividades cujos resultados são referência no Brasil e Exterior. É uma Universidade pública e gratuita, e possui campi em mais quatro municípios: Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau. Todos os novos campi foram instituídos com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do Ministério da Educação (MEC), em um processo de interiorização da Universidade para outras regiões em Santa Catarina.

4.2 O sistema PAAD UFSC

O Plano de Atividades do Departamento (PAD) é o instrumento de planejamento semestral das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de formação e de administração a serem realizadas pelos docentes nele lotados. O sistema PAAD UFSC possui normas de acordo com a Resolução n º 053/CEPE/9531 de agosto de 1995.

Dessa forma, cabe ressaltar de forma ordenada as etapas do Plano de Atividades do Departamento (PAD). Inicialmente, antes da aprovação do PAD, o departamento procederá à elaboração do Relatório das atividades do Departamento (RAD), tais atividades referem-se as que foram desenvolvidas no último semestre concluído, com base no PAD correspondente.

O RAD, já citado anteriormente, tem como função subsidiar a elaboração do PAD a ser aprovado para o semestre subsequente. Este relatório, referente ao último semestre concluído será anexado ao PAD. O PAD e o RAD serão elaborados de acordo com as normas estabelecidas na resolução n º 053/CEPE/9531 de agosto de 1995, originários da Pró-reitora de Ensino de Graduação (PREG).

Nesta etapa, os docentes devem encaminhar o PAD ao colegiado do departamento até o dia 30 de maio, até dia 15 de junho ao conselho departamental e até 30 de junho à PREG, referente ao plano do segundo semestre. Já em relação ao primeiro semestre, até 14 de novembro ao colegiado do departamento, até 30 de novembro ao conselho departamental e até 5 de dezembro à PREG.

A elaboração do PAD será coordenada pelo chefe do departamento. Dessa forma, o chefe do departamento designará uma comissão composta por três docentes para analisar e emitir parecer sobre o PAD a ser apreciado pelo colegiado. Após aprovado pelo colegiado do departamento, o PAD será encaminhado ao diretor do centro para apreciação pelo conselho departamental.

O presidente do conselho departamental designará relator ou comissão relatora para analisar e emitir parecer sobre o PAD. Após aprovado pelo conselho departamental, o PAD será encaminhado à Pró-reitora de Ensino de Graduação para verificação da compatibilidade legal, dando-se, logo após, ciência ao departamento. A consolidação do PAD deverá ser efetuada pelo departamento após o início do semestre letivo e será apreciada pelo colegiado do mesmo e respectivo conselho

departamental, num prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias do seu inicio, sendo enviado a PREG para verificação.

Na consolidação do PAD deverão constar as seguintes informações:

a) Número de horas destinadas às atividades de magistério superior por docente;
b) Descriminação das turmas e horário de funcionamento das disciplinas sob responsabilidade de cada docente.

Cada docente, antecedendo a elaboração do RAD, deverá encaminhar ao departamento o seu relatório Individual de Atividades (RIA) referente ao semestre anterior e antecedendo a elaboração do PAD, deverá encaminhar ao departamento o seu Plano Individual de Atividades (PIA) referente ao semestre seguinte.

O PIA e o RIA são elaborados de acordo com as normas estabelecidas na resolução n º 053/CEPE/9531 de agosto de 1995, em formulários próprios, originários da Pró-reitora de Ensino de Graduação. O acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pelo docente serão realizados pelo departamento envolvido e pelos órgãos superiores competentes.

Mas afinal, quais as atividades consideradas de magistério superior? Ainda de acordo com a resolução n º 053/CEPE/9531 de agosto de 1995 são consideradas as atividades a seguir:

I – ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visem à produção, à transmissão e à socialização do saber;

II – formação, objetivando a qualificação do docente para o pleno desenvolvimento;

III – administração universitária, que viabilize a operacionalização das atividades da instituição.

Entende-se por atividades de ensino:

I – a ministração de aulas em cursos de graduação, de pós-graduação, “stricto sensu” e de pós graduação “ lato sensu”(especialização) permanentes, mantidos pela própria UFSC;

II – a preparação das atividades, bem como o acompanhamento e a avaliação das atividades discentes;

III - a participação no planejamento, na organização, na execução e na avaliação referentes ao ensino do departamento;

IV - a orientação e a supervisão de estágios curriculares em curso de graduação;

V – a orientação de trabalhos de conclusão de cursos de graduação;

VI – a orientação de monografias de cursos de pós graduação, “ lato sensu”.

VII – a orientação de dissertações de mestrado e teses doutorado nos programas de pós-graduação “stricto sensu”.

Já para o cômputo da carga de ensino do docente, no Plano de Atividades do Departamento (PAD), serão utilizados os seguintes critérios:

I – a ministração de aulas será expressa em horas-aula, entendendo-se por hora-aula a unidade de tempo dedicada ao exercício efetivo de aulas teóricas, práticas, de laboratório e de campo;

II – cada hora-aula dará direito ao docente a estabelecer até uma hora e meia para as atividades relativas discentes.

III – a orientação e a supervisão de estágios curriculares de curso de graduação corresponderão a 01 hora-aula por semana e por aluno.

IV – até 01 hora por semana e por aluno, nas orientações de monografias em cursos de especialização e nos trabalhos de conclusão de curso de graduação, excluídos os benefícios previstos no inciso II deste artigo;

V – até 02 horas por semana e por aluno, nas orientações de teses de doutoramento e nas dissertações de mestrado.

Semestralmente, o docente dará ciência ao departamento e a seus alunos dos horários destinados à orientação e ao acompanhamento das atividades discentes. Cabe às coordenadorias dos cursos de pós-graduação enviar aos departamentos, semestralmente, a relação de orientandos de cada docente, especificando a natureza desta orientação bem como sua data de início.

O docente no regime de dedicação exclusiva, ou no exercício temporário em 40 horas semanais, ministrará, no mínimo, a média anual de 8 horas-aula semanais. O docente, quando em atividades exclusivamente de ensino, ministrará a média anual mínima de 16 horas-aula semanais, quando em atividade exclusivamente de ensino, poderá ser atribuída carga superior a 16 horas-aula semanais, desde que com a sua aquiescência.

Os docentes ocupantes de cargos administrativos, com carga de 40 horas semanais, estão liberados de ministrar aulas, à disto e do afastamento para a formação em tempo integral, nenhum docente poderá deixar de ministrar aulas. Já o docente em regime de tempo parcial, ministrará no mínimo 8 horas-aulas semanais.

Caberá ao departamento efetuar a distribuição das atividades de ensino aos seus docentes. É principio da UFSC que todo docente ministre aulas em curso de graduação, sendo admitido, excepcionalmente, mediante justificativa circunstanciada no PAD, apreciada pelo CTE/PREG, que o docente ministre, temporariamente, aulas apenas em cursos de pós-graduação.

Um docente universitário exerce atividade de pesquisa e extensão. Entende-se por atividades de pesquisa a execução de projetos que visem à produção e à ampliação do saber. A forma de proposição e os critérios de apreciação de atividades de pesquisa, assim como as regras para o seu acompanhamento e para a avaliação de sua execução, terão definição em normas especificadas do CEPE. As atividades de pesquisa deverão constar do PAD e não poderão exceder, em média anual, a 20 horas semanais, por docente.

Entende-se por atividades de extensão a execução de projetos que visem a interação sistematizada com a sociedade, a ministração de cursos de especialização, de aperfeiçoamento ou de outros cursos de curta duração, a forma de proposição e os critérios de apreciação de atividades de extensão, assim como as regras para o seu acompanhamento e para a avaliação de sua execução, terão definição em normas específicas do CEPE. As atividades de extensão deverão constar do PAD e não poderão exceder, em média anual, a 20 horas semanais, por docente.

As atividades de extensão do docente, quando remuneradas, não poderão ultrapassar, no semestre, a média de 8 horas semanais.

Para se ter acesso e controle ao sistema PAAD, basta entrar na página da Universidade Federal de Santa Catarina com o endereço paad.sistemas.ufsc.br e que pode ser acessado por toda a comunidade. Nesta página, há o controle por atividades que cada professor realiza dentro do seu departamento. A seguir serão apresentados, através de uma análise, o PAAD, com imagens

referentes ao Departamento de Ciências da Administração e seus professores.

Ao acessar o site, deve-se escolher o centro e departamento do qual se pretende analisar o PAAD. Observa-se um sinal verde em alguns departamentos, isso significa que tal departamento obteve aprovação, seja do departamento, centro ou DCN, como apresentado na figura 1, a seguir.



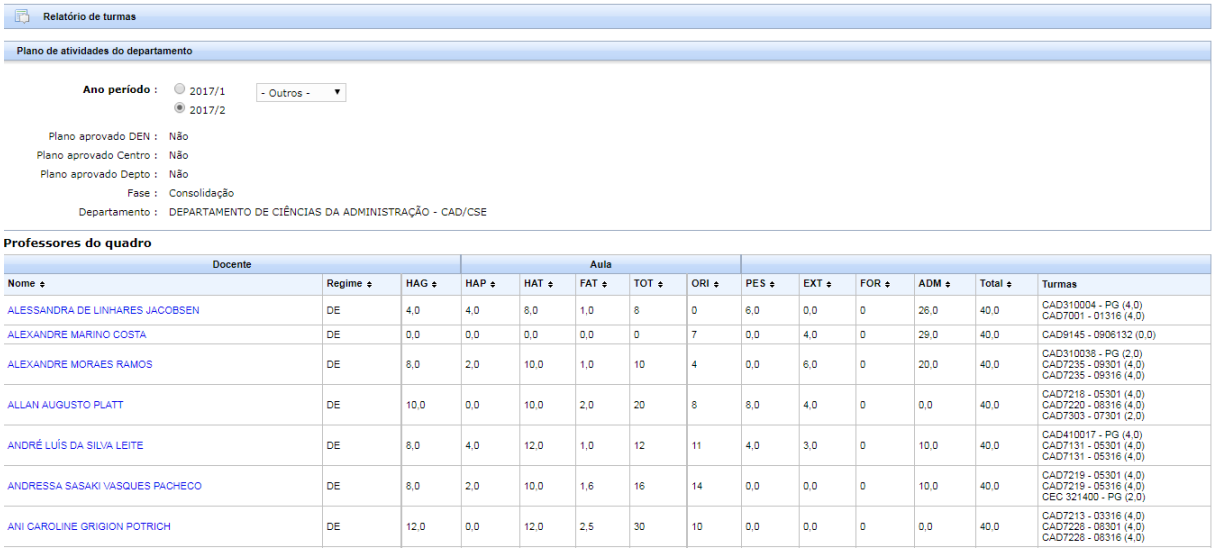
Ano período: 2017/1 2017/2 - Outros -

Departamentos

Centro	Departamento	Aprovado Depto	Aprovado Centro	Aprovado DEN
CB	CAMPUS DE BLUMENAU - BNU	✗	✗	✗
CB	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E EDUCAÇÃO - DCEE/CBLU	✗	✗	✗
CB	DEPARTAMENTO DE ENGENHARIAS - DE/CBLU	✗	✗	✗
ARA	CAMPUS DE ARARANGUÁ - ARA	✗	✗	✗
BLN	DEPARTAMENTO DE LICENCIATURAS DO CENTRO DE BLUMENAU - DLI/BLN	✗	✗	✗
CCA	CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA	✗	✗	✗
CCA	COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOSSISTEMAS - CPGAE/CCA	✗	✗	✗
CCA	DEPARTAMENTO DE AQUICULTURA - AQI/CCA	✗	✗	✗
CCA	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS - CAL/CCA	✗	✗	✗
CCA	DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA RURAL - ENR/CCA	✓	✗	✗
CCA	DEPARTAMENTO DE FITOTECNIA - FIT/CCA	✓	✗	✗
CCA	DEPARTAMENTO DE ZOOTECNIA E DESENVOLVIMENTO RURAL - ZOT/CCA	✗	✗	✗
CCB	CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - CCB	✗	✗	✗
CCB	DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR, EMBRIOLOGIA E GENÉTICA - BEG/CCB	✗	✗	✗
CCB	DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA - BQA/CCB	✗	✗	✗
CCB	DEPARTAMENTO DE BOTÂNICA - BOT/CCB	✓	✗	✗
CCB	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS FISIOLÓGICAS - CFS/CCB	✗	✗	✗

Figura 1: Acesso aos centros e departamentos da UFSC

Ao clicar no departamento escolhido, neste caso, o Departamento de Ciências da Administração, encontra-se o PAAD de todos os professores pertencentes àquele departamento e as horas em cada atividade realizadas por cada docente, como apresentado na Figura 2.



Relatório de turmas

Plano de atividades do departamento

Ano período : 2017/1 2017/2 - Outros -

Plano aprovado DEN : Não
Plano aprovado Centro : Não
Plano aprovado Depto : Não
Fase : Consolidação
Departamento : DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO - CAD/CSE

Professores do quadro

Docente			Aula										
Nome	Regime	HAG	HAP	HAT	FAT	TOT	ORI	PES	EXT	FOR	ADM	Total	Turmas
ALESSANDRA DE LINHARES JACOBSEN	DE	4,0	4,0	8,0	1,0	8	0	6,0	0,0	0	26,0	40,0	CAD310004 - PG (4,0) CAD7001 - 01316 (4,0)
ALEXANDRE MARINO COSTA	DE	0,0	0,0	0,0	0,0	0	7	0,0	4,0	0	29,0	40,0	CAD9145 - 0906132 (0,0)
ALEXANDRE MORAES RAMOS	DE	8,0	2,0	10,0	1,0	10	4	0,0	6,0	0	20,0	40,0	CAD310038 - PG (2,0) CAD7235 - 09301 (4,0) CAD7235 - 09316 (4,0)
ALLAN AUGUSTO PLATT	DE	10,0	0,0	10,0	2,0	20	8	8,0	4,0	0	0,0	40,0	CAD7218 - 05301 (4,0) CAD7220 - 08316 (4,0) CAD7303 - 07301 (2,0)
ANDRÉ LUÍS DA SILVA LEITE	DE	8,0	4,0	12,0	1,0	12	11	4,0	3,0	0	10,0	40,0	CAD410017 - PG (4,0) CAD7131 - 05301 (4,0) CAD7131 - 05316 (4,0)
ANDRESSA SASAKI VASQUES PACHECO	DE	8,0	2,0	10,0	1,6	16	14	0,0	0,0	0	10,0	40,0	CAD7219 - 05301 (4,0) CAD7219 - 05316 (4,0) CEC 321400 - PG (2,0)
ANI CAROLINE GRIGION POTRICH	DE	12,0	0,0	12,0	2,5	30	10	0,0	0,0	0	0,0	40,0	CAD7213 - 03316 (4,0) CAD7228 - 08301 (4,0) CAD7228 - 08316 (4,0)

Figura 2: lista de professores e carga horárias em cada atividade docente no PAAD

Ao clicar no nome de um professor em especifico, obtém-se detalhes sobre as atividades realizadas naquele semestre, como datas e carga horária dedicada a ensino, pesquisa, extensão, orientações, administração e formação. C om apresentado na Figura 3.

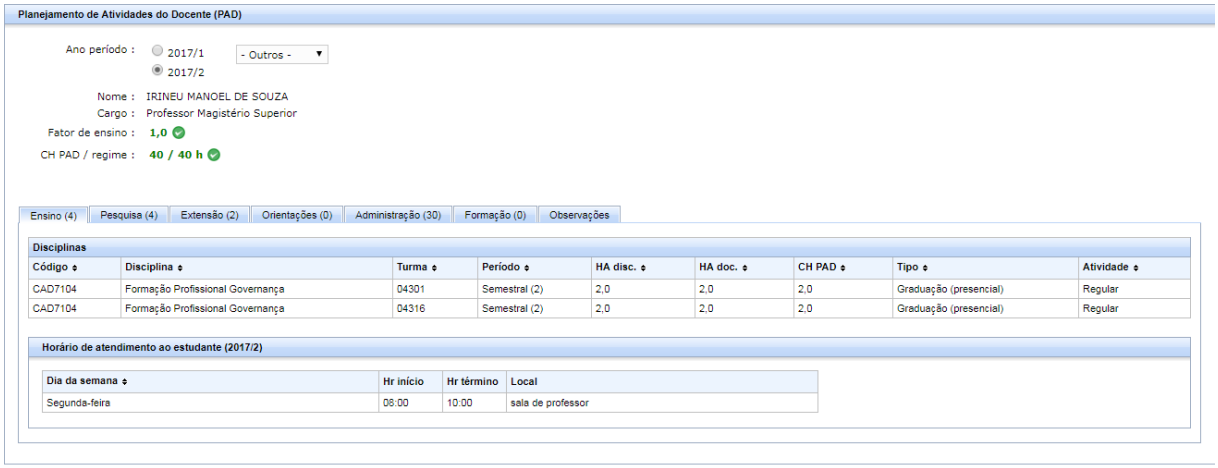


Figura 3: PAAD individual do docente.

Mas será que o sistema PAAD retrata fielmente a realidade dos docentes universitários da UFSC? Todos realizem exatamente as atividades e cargas horárias presentes no sistema? Levando em conta que o PAAD significa um planejamento das atividades, através de entrevistas semiestruturada constataram-se alguns pontos:

Segundo o responsável pela Setic-Ufsc o principal fator para o funcionamento do PAAD são as informações fornecidas pelos docentes em seus departamentos. Em relação ao programa, e suas vantagens, o responsável pela Setic-Ufsc, acredita que o programa torna pública as atividades docentes, permitindo certa fiscalização pela comunidade universitária, por outro lado, o programa não retrata fielmente a realidade dos fatos, já que um controle exato das atividades dos professores de cada departamento seria quase impossível, levando em conta que o que está registrado no PAAD, pode mudar durante o semestre.

Além disso, o entrevistado acrescenta que ao limitar no sistema a carga horária dos docentes, o PAAD pode causar a omissão, ou preenchimento de horas em atividades dos docentes que não existem. Por fim o responsável pela Setic-Ufsc acredita que devem ser feitas melhorias. Para ele, faltam informações gerenciais no sistema, além da ausência de um relatório realizado, limitando-se apenas ao planejamento.

Já para a responsável pelo PAAD na Prograd, o sistema esta em constantes mudanças e melhorias, e este totalmente sistematizado para atender a resolução n º 053/CEPE/9531, já citada anteriormente. A entrevistada informou que o funcionamento do Planejamento das atividades docentes se da por etapas, e após o início de cada semestre, o sistema fica aberto por 45 dias para edição de eventuais casos, como afastamento de docentes, essas alterações são de responsabilidade de cada departamento.

Segundo a Responsável pelo PAAD na Prograd, as vantagens do planejamento para a Pro-Reitoria estão relacionados ao remanejamento de docentes nos centros e departamento, pois há o controle sobre os docentes em atividades, número de alunos por turmas, entre outras situações que o sistema ajuda a controlar. O que evita que algum departamento fique sem professores, por exemplo. Para ela, as desvantagens, estão relacionadas ao controle das atividades docentes retratadas pelo PAAD, pois algumas situações não são preenchidas automaticamente pelo programa, necessitando de alteração pelo próprio docente, chefe de departamento ou diretor do centro.

Ainda para esta entrevistada, o programa requer melhorias, mas já avançou muito nos últimos anos. Ela acredita que o controle absoluto é impossível, mas que cada departamento deve fazer o

controle das atividades realizadas pelos seus docentes e repassar com o máximo de clareza a Prograd. Por fim a entrevistada cita que deveria ser implantado um sistema de emissão de Portarias automático para as atividades realizadas pelos docentes, pois é uma função trabalhosa e pouco prática aos docentes.

De acordo com o Chefe de Departamento de determinado curso, antes de registrar no PAAD as informações docentes, é criado por ele uma planilha no Excel com todas as atividades que os professores realizam, para ter-se um controle mais real das funções docentes. Para ele é de responsabilidade do departamento o controle das atividades dos professores, se estão afastados, em sala de aula, e realizando outras atividades relacionadas à pesquisa e extensão ou administrativa.

Para o chefe do departamento as vantagens estão relacionadas à organização, e visão que os professores têm da complexidade de alocar professores, ao se relacionar com o PAAD. Porém o sistema é um pouco falho, pois depende da atualização correta de outros sistemas, como CAGR-UFSC, para que o PAAD apareça corretamente, o que muitas vezes acarreta em erros, pois o sistema confunde os dados e informações.

O entrevistado relatou ainda que depois de um período em abertura, não da para fazer alterações no sistema, e para atualizar as mudanças que ocorrem constantemente na vida acadêmica dos docentes, é preciso fazer observações no sistema PAAD, em um espaço reservado para isso, já que as mudanças em horas, atividades, não podem ser feitas diretamente.

Para ele o que deveria ser melhorado seria a alimentação do sistema, que em muitos itens é feita manualmente, exigindo controle e fiscalização por parte dos docentes, e do próprio departamento. Outra questão que precisa de melhorias é aumentar o conhecimento e visão que os docentes têm do sistema, pois para muitos a complexidade desse sistema não está claro, mas para todo e qualquer afastamento é necessário o registro no sistema.

5. CONLCUSÃO

Através do estudo feito no PAAD-UFSC constatou-se que este planejamento esta direcionado para atender a resolução n º 053/CEPE/9531 de agosto de 1995. Através do estudo de tal resolução, verificação do sistema de forma virtual, e entrevistas com responsáveis pelo planejamento das atividades docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, conheceu-se as complexidades e desafios de tal sistema. Através de observações, constatou que o sistema transmite o que cada professor planeja fazer no decorrer dos semestres, além das horas dedicadas em cada atividade, deixando claro sua função como docente.

Já, por meio das entrevistas observou-se que o sistema pode não transmitir claramente a realidade dos docentes, pois além de mudanças constantes acontecerem no decorrer do semestre, como afastamento, conclusão de alguma orientação, o sistema limita as horas que um docente pode dedicar-se as funções, fazendo com que muitas vezes os professores omitem horas dedicadas ao trabalho ou preencha horas faltantes.

As principais sugestões de melhorias e aprimoramento do sistema estão relacionadas à praticidade, pois algumas situações precisam ser preenchidas manualmente ou dependem de outros sistemas, fazendo com que algumas falhas aconteçam no sistema, outra sugestão seria a inclusão de um sistema de emissão de portarias, pois como os professores realizam diversas atividades externas, facilitaria o processo de inclusão desses documentos no sistema, que hoje é também preenchido de forma manual.

Por fim, poderia ser feito um espaço dentro do próprio sistema PAAD, com as atividades

docentes realizadas. Como o planejamento só pode ser alterado no prazo de 45 dias, este espaço teria função de transmitir a realidade com mais clareza, pois no decorrer dos semestres muitas mudanças ocorrem, como o término de uma orientação, um imprevisto que afaste o docente de suas atividades, entre outras situações, enfim se teria o planejado e o realizado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. G. de. A gestão estratégica de pessoas. *In*: FLEURY, M. T. L. (Coord.)

As pessoas na organização. São Paulo: Editora Gente, 2002, p. 35-50.

ALMEIDA, Mario de Souza. **Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese**. 1ª

ed. São Paulo. Atlas, 2011.

ALEXANDRA FOLLE et al.**Construção da Carreira Docente em Educação Física**: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

ARANHA, J.G.T; SALLES, D.M.R. **A evolução da Gestão de Pessoas nas Universidades Federais:** do patrimonialismo ao estratégico – CIGU Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata – Argentina 2, 3 e 4 de dezembro de 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e**

sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 29 ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORGES, Djalma Freire; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte. **Uma experiência de planejamento estratégico em universidade**: o caso do centro de ciências sociais aplicadas da UFRN. Revista deAdministração Pública. FGV. Rio de Janeiro 35 (4) 63-76 jul/ago 2001.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade:** para uma teoria geral da política. 9ª ed. São Paulo: paz e terra, 2001.

CARLA CRISTINA DUTRA BÚRIGO. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Porto Alegre,** 2003.

DANTE GIRARD et al. **Considerações sobre a importância da aplicação da teoria dos Sistemas nos processos de Gestão de Pessoas nas Universidades**: um estudo de caso na uffs. Argentina: Bicentenario, 2010.

Estrutura UFSC. Disponível em<http://estrutura.ufsc.br/> Acessado em: 15 de agosto de 2017.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PALMEIRAS, J.B; SGARI, R; SZILAGYI, C.L.S. **Desafios da Gestão Universitária:** Competência e Desempenho: uma reflexão crítica na gestão. CIGU: Argentina, 2015.

PEREIRA, José Matias. **Manual de Gestão Pública Contemporânea**. 4ª ed. São Paulo: editora atlas, 2012.

Plano de Desenvolvimento Institucional. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010-2014.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 22 de julho de 2017.

RECKTENVALD, M; SOUZA, I.M. **Normatização das Atividades Docentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES):** O caso da Universidade Federal da Fronteira Sul. CIGU; Arequipa – Peru, novembro de 2015.

RIBEIRO, José Querino. **Planificação educacional (planejamento escolar).** R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. 3ª ed. São Paulo. Atlas, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: processo de ensino-aprendizagem e

projeto político pedagógico 5ª ed. São Paulo. Liberdad, 1999.

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 3ª ed. São

Paulo. Atlas, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Mestrados profissionais e perspectivas acadêmicas para servidores técnico-administrativos

Autores: Teixeira, Linnik Israel Lima (Universidade Federal do Ceará); **Almeida, Antonio Jones Bezerra de** (Universidade Federal do Ceará); **Souza, Werlon Marques** (Universidade Federal do Ceará); **Soares, Maria Elias** (Universidade Federal do Ceará); **Lima, Alberto Sampaio** (Universidade Federal do Ceará); **Marreiro, Liana Siqueira do Nascimento** (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piaui).

Resumen: O estudo tem o objetivo de mostrar nas contribuições do mestrado à carreira acadêmica do egresso, como instrumentos de ampliação de oportunidades e qualificação do servidor, especificamente para os servidores egressos do Mestrado Profissional em Políticas públicas da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará. O trabalho foi desenvolvido mediante pesquisa documental, censitária, exploratória e descritiva, na qual a unidade de análise é composta pelos estudantes egressos do POLEDUC, pertencentes às turmas de 2007 a 2014. O levantamento dos dados profissionais e acadêmicos dos Lattes dos os egressos foi realizado em junho de 2016, totalizando 146 egressos, excluindo-se os cancelamentos e desistências. O levantamento realizado indicou prevalência de mulheres e servidores da área administrativa das instituições de ensino superior. Verificou-se também que apenas metade dos estudantes publicou algum artigo durante curso, e apenas um terço publicou após o mestrado. Em relação aos aspectos de continuidade na carreira, poucos egressos ingressaram em programas de doutorado e, entre os técnicos, cerca de 14% exerceram alguma atividade docente após o mestrado. Os resultados indicam que a maioria dos egressos do POLEDUC não apresenta continuidade na carreira na perspectiva acadêmica.

Palabras claves: Pós-graduação. Mestrado Profissional. Técnico-administrativos em Educação.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A profissionalização dos servidores públicos no Brasil é uma temática que vem avançando nas últimas décadas. A adoção da Administração Pública Gerencial e o aumento da complexidade das demandas populares requerem funcionários preparados, sobretudo com capacidade reflexiva e gerencial.

Nesse sentido, Bittencourt e Zouain (2010, p.78) ratificam a importância da profissionalização, afirmando que há um consenso internacional sobre a relação direta entre desenvolvimento econômico e qualidade da administração, em que é essencial capacitar servidores de forma técnica e gerencial para viabilizar a implementação de políticas públicas.

Essa busca pela qualidade do serviço público trouxe, em sua envergadura, uma forte necessidade de qualificação. Nas instituições públicas, em especial as instituições federais de ensino superior (IFES), a dimensão da educação continuada dos técnico-administrativos em educação (TAE) passa a integrar ativamente o processo construtivo da gestão estratégica nas instituições de Ensino Superior, na medida em que são atendidos os anseios de crescimento profissional dos servidores e a necessidade de qualificação dos serviços (OLIVEIRA et al., 2015).

O aperfeiçoamento do Capital Humano torna-se significativo tanto para o Estado, como um conjunto de instituições que prestam serviços à sociedade, como para a Instituição, cujos serviços e gestão tornar-se-ão um diferencial, e para o servidor, que abandonará a inércia de um cargo efetivo, no qual se estagnariam a busca por suas próprias melhorias e as melhorias da própria organização.

Portanto, no âmbito do serviço público, as IFES se apropriam do papel de arrimo e de principais executoras dessa qualificação para oferecer a formação de seu pessoal. Indo mais além, Barros, Valentim e Melo (2005) concretizam a ideia de qualificação por meio dos mestrados profissionais que, para os autores, é incumbência das IFES, em estreita sintonia com os setores demandantes, promover a capacitação de modo a atender as necessidades de organizações empresariais, públicas e sociais.

Os mestrados profissionais emergem, nesse cenário, como uma forma de as IFES oferecerem aos TAE a qualificação que se faz mister para o aperfeiçoamento da gestão e qualificação dos serviços oferecidos pela Instituição, oferecendo um conjunto de características que permitem aos servidores pleitear um curso de pós-graduação. Barros, Valentim e Melo (2005) esclarecem que os mestrados profissionais devem ser caracterizados por sua flexibilidade, diversidade e preservação do vínculo "pesquisa e ensino" na sua formulação.

Na Universidade Federal do Ceará, o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) é destinado a profissionais, docentes ou técnicos na área da Educação Superior. O curso, portanto, pretende contribuir com a elevação da qualificação dos servidores da Educação Superior, resultando na melhor profissionalização do serviço público. Ao mesmo tempo, o POLEDUC representa uma importante fonte de desenvolvimento de carreira para os servidores das universidades, tendo em vista a sua proposta de qualificação para o trabalho e a ampliação do horizonte de oportunidades, como a inserção na pesquisa e no ensino superior.

O presente trabalho objetiva apresentar um perfil dos egressos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), entre os anos de 2007 e 2014, e identificar as possíveis modificações ocorridas na Carreira dos TAE, no âmbito da Universidade Federal do Ceará.

Considerando que as informações dispostas na Plataforma Lattes permanecem disponíveis on-line de fácil acesso, [...] (GUEDES, 2015 apud ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2015, p 4), o estudo consistirá em uma explanação teórica das principais contribuições dos mestrados profissionais aos servidores, em documentos disponibilizados no Portal da Capes e na análise dos Currículos na Plataforma Lattes dos Egressos.

Ressalte-se que o trabalho ora apresentado faz parte de uma pesquisa inicial sobre o desenvolvimento e oportunidades de carreira dos egressos do POLEDUC, ou seja, os resultados são preliminares. Posteriormente, na segunda etapa da pesquisa, os egressos responderão um questionário para identificação de habilidades e oportunidades de carreira obtidas após a conclusão do mestrado e não abrangidas pelo currículo Lattes. A introdução deve conter as ideias que serão apresentadas no decorrer do texto do artigo - tema da pesquisa - e seus objetivos, uma síntese da metodologia utilizada na pesquisa, questões norteadoras e/ou hipótese, a justificativa do trabalho e suas limitações.

2. MESTRADOS PROFISSIONAIS: DA CRIAÇÃO À MANUTENÇÃO

Considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no ensino superior brasileiro e, tendo em vista a imprecisão que reinava sobre a natureza desses cursos no País, (BRASIL, 1965, p.01) o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou, em 03 de Dezembro de 1965, o Parecer nº 977/65 - Câmara da Educação Superior (C.E.Su). Embasado em pressupostos contidos na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e, tendo como relator o Professor Newton Sucupira, esse Parecer não apenas definiu, mas regulamentou a pós-graduação no Brasil. O

documento, hoje conhecido como "Parecer Sucupira", conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. (BRASIL, 2014)

Por meio da Portaria 47 de de 17 de outubro de 1995, a Capes determinou a implantação de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional (BRASIL, 1995), criam-se assim os Mestrados Profissionais no País que foram, posteriormente, regulamentados por meio da Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 e, por fim, pela Portaria normativa nº 17 da Capes, de 28 de Dezembro de 2009. A Portaria nº 17 explica que os mestrados profissionais se justificam pela:

> [...] necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; [...] necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; [...] necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; [...] necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira[...]; (BRASIL, 2009, p. 20)

Apesar dessas características peculiares que os MP assumem, Quelhas, Faria Filho e França (2005, p.98) enfatizam que "o Mestrado Profissional é um mestrado stricto sensu e, portanto, obedece aos procedimentos típicos dessa modalidade". Hetkowski (2016, p. 13) acrescenta que a CAPES e toda a legislação que o normatiza [preconizam] que o modelo de MP é direcionado à capacitação profissional, embora os níveis e padrões de exigência sejam os mesmos adotados por qualquer Programa de Pós-graduação, sejam Profissional ou Acadêmico, com destaque essencial na variedade de opções à apresentação de Trabalhos de Conclusão de Cursos em relação ao mestrado acadêmico.

Essa relação entre os MP e a qualificação destinada ao trabalho e ao sistema produtivo foi acompanhada de intensos debates. Críticos da modalidade de ensino apontam os MP como um aprofundamento das relações mercadológicas no meio acadêmico. Ribeiro (2010) concorda parcialmente com essa crítica, afirmando que tais relações só ocorrerão se as universidades assim permitirem, pois, na verdade, os MP trazem o desenvolvimento de novas competências e contribuições sociais e direcionam a pós-graduação para uma orientação mais coletivista e prática. Melo e Oliveira (2005) complementam que os MP foram concebidos pela justificativa de exigência dos mercados profissionais de pós-graduados que articulassem conhecimento com as práticas do mundo de trabalho. Reunindo as perspectivas de melhorias que os MP possibilitam, Silveira e Pinto (2005, p. 39) corroboram afirmando que

> esses cursos também trazem um outro importante diferencial para a sociedade e para o próprio mestrando, que é produto desse mestrado: a ênfase na adição de valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral, focando a profissionalização e gestão das mais diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e até culturais.

Além da ampla discussão que o Campo e a forma de atuação dos MP remetem, um dos pilares (e ponto polêmico), no entanto, é o autofinanciamento. De acordo com Ribeiro (2005), o autofinanciamento é um desafio para as IES públicas brasileiras, visto que a Constituição Federal e a legislação proíbem a cobrança de mensalidades ao alunado, fato que torna o MP mais implementado nas universidades privadas.

De acordo com Giacomazzo e Leite (2014, p. 483) e documentos apresentados em 2011 pelo Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), em 2011,

> as reflexões e proposições para sua avaliação e sustentabilidade indicavam os seguintes desafios a serem enfrentados pelos MP: a falta de adesão do mundo do trabalho aos Mestrados Profissionais; a elaboração de um modelo de financiamento dos Mestrados Profissionais nas IES públicas; fomento aos Mestrados Profissionais por intermédio da articulação dos governos federal, estaduais e municipais em algumas áreas estratégicas; aperfeiçoamento da Avaliação da Capes dos Mestrados Profissionais; avaliação ser realizada pelos pares com experiência em Mestrados Profissionais.

Atualmente, há discussões no seio do Legislativo Federal sobre a aplicabilidade de cobranças de mensalidades para, dentre outras modalidades, o mestrado profissional em universidades públicas, como assegura Morgado et al. (2011), o FOPROF elaborou um Projeto de Lei para ser encaminhado ao Congresso Nacional, instituindo modelo de financiamento dos cursos de pós-graduação, articulado com MEC, Ministério da Ciência e Tecnologia, CAPES, os tribunais federais e a Advocacia Geral da União.

Outrossim, os debates acerca do assunto não se exaurem, principalmente em decorrência da implementação da política de cortes nos investimentos para a Educação, particularmente das verbas do Programa de Apoio à Pós Graduação - PROAP para o ano de 2015.

3. QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO COMO PRESSUPOSTO DE QUALIDADE DO SERVIÇO E DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

No Brasil, a preocupação das organizações em contar com funcionários eficientes e motivados tem conduzido as organizações públicas a buscar alternativas no modelo da competência para a gestão de pessoas (BARONI; OLIVEIRA, 2006, p. 8). Sobre esse aspecto, a Gestão do Conhecimento e o Capital Intelectual são temas que ganham relevância, hodiernamente, assim como a aprendizagem que ocorre nas organizações, em função de um cenário de constantes mudanças, exigindo das empresas uma atuação competitiva no mercado em que se inserem. (QUEIROZ; SCORSOLINI-COMIN, 2011). Em consonância, a profissionalização da função pública esteve condicionada muitas vezes aos parâmetros da eficiência empresarial, e essa lógica foi refletida nos programas de capacitação dos funcionários públicos de forma nem sempre adequada (BARONI; OLIVEIRA, 2006, p. 01.), porquanto, segundo Queiroz e Scorsolini-comin (2011), as pessoas e as organizações se desenvolvem por meio da aplicação de sistemas educativos que visam à implementação de uma cultura de aprendizagem contínua e da mudança de comportamento.

O Decreto nº 5.707 de 23/02/2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamentou dispositivos da Lei no 8.112, ofereceu o respaldo legal para que o serviço público se moldasse aos novos paradigmas organizacionais exigidos pelo mundo moderno, sem que, no

entanto, fugisse ao princípio da Legalidade, que é fundamento do Estado democrático de direito. Nesse decreto, cujo estudo aprofundado não é objetivo precípuo deste trabalho, podemos destacar o Artigo 1º, incisos I, II e III e o Artigo 3º, cujos teores possibilitam ao Servidor e às Instituições a mobilizar a competência das organizações, para lidar de uma forma proativa com o desenvolvimento de seu pessoal (BARONI; OLIVEIRA, 2006, p. 10). Weber, Zanetti e Melo (2013, p.61) complementam e corroboram, afirmando que os dispositivos legais acerca do desenvolvimento do pessoal da administração pública federal estão fundamentadas no tripé estratégico de gestão por competência, democratização das relações de trabalho e qualificação intensiva de uso de tecnologia da informação.

Não obstante, Frigotto (1995 apud THOMÁS JÚNIOR, 2000, p. 4-5) alertam que, "na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, [ou seja] a fim de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital". Weber, Zanetti e Melo (2013) reforçam o pensamento de Baroni e Oliveira (2006), asseverando que esses dispositivos levaram a uma mobilização das organizações públicas, entre elas as IFES, no sentido de aperfeiçoarem seus processos de capacitação, avaliação de pessoal e dimensionamento de quadro de trabalho.

Segundo propõem Quelhas, Faria Filho e França (2005), nesse cenário em que se desenham as políticas públicas de qualificação dos Servidores Públicos Federais, os mestrados profissionais compõem uma oportunidade de aproximação entre os trabalhos conduzidos pela universidade, às demandas espontâneas ou induzidas existentes no campo social e profissional, soluções tecnológicas, sociais e estruturadoras do conhecimento no profissional.

3.1 Mestrados Profissionais e Qualificação dos Servidores Públicos Federais

De acordo com Guimarães (2000), na gestão por competências, as competências humanas e profissionais compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes, que são vistas nos comportamentos expressos das pessoas no trabalho, compondo as partes estruturadoras do desempenho profissional. Com efeito, a qualidade desse desempenho tem sido constantemente buscada nos MP, que têm oferecido as condições para o atendimento dos desafios internos e externos às instituições Públicas, de seus servidores e de segmentos da sociedade, que buscam, na Educação continuada, e em particular nessa modalidade de Pós Graduação, a ampliação de seus conhecimentos, o aperfeiçoamento de suas habilidades e uma efetiva mudança de suas atitudes, tanto para com a sociedade, como para a instituição da qual é parte integrante. Assim os MP contribuem, política e socialmente, com o desenvolvimento das competências humanas e do desempenho profissional.

Os MP conferem aos estudantes prerrogativas e grau idêntico aos mestrados acadêmicos, inclusive o exercício da docência (MELO; OLIVERA, 2005) e inserção do pós-graduando na pesquisa (RIBEIRO, 2008). Dessa forma, podemos inferir que a docência e a pesquisa são duas importantes habilidades adquiridas pelo pós-graduando ao término do curso. Aplicando aos servidores públicos, os MP ampliam as oportunidades destes, pois estarão capacitados a exercer atividades correlatas à docência, além de permitir um pensamento mais analítico e científico às questões inerentes à sua atuação, como acentuam Quelhas, Faria Filho e França (2005, p. 99): "não se trata, como na especialização, de apenas melhorar a qualificação do profissional, mas sim de melhorá-la com aplicabilidade concreta e específica que mude o patamar do conhecimento existente naquele

campo."

Nesse sentido, Guimarães (2000) pontua que um dos maiores patrimônios de uma organização é o conhecimento que esta possui e que processos de aprendizagem e criação de condições para concepção do conhecimento começa no nível individual. Torna-se portanto indispensável a consolidação de políticas públicas voltadas para Programas de Pós-graduação que permitam aos Servidores Públicos, complementa Brandão & Guimarães (1999, op.cit., 2000) o desenvolvimento de competências individual e coletiva, envolvendo, as dimensões de assimilação de conhecimentos, integração de habilidades e adoção de atitudes relevantes para um contexto organizacional específico ou à obtenção de alto desempenho no trabalho.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMPO E O MÉTODO

O estudo é classificado quanto aos meios como uma pesquisa documental, que é definido por Marconi e Lakatos (2003) como uma pesquisa cuja fonte de dados são documentos feitos no momento que o fenômeno ocorre ou depois. Neste estudo, as fontes de informação são os Currículos Lattes dos estudantes egressos, o que justifica o caráter documental do trabalho.

Quanto aos fins, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva. Prodanov e Freitas (2013) explicam que as pesquisas exploratórias quando esta se encontra na fase preliminar, com a finalidade de se obter mais informações sobre o fenômeno estudado, característica do presente trabalho. A pesquisa também é descritiva, pois, de acordo com Gil (1999), tais pesquisas têm como objetivo primordial a descrição de determinada população ou fenômeno por meio do estabelecimento e relação entre variáveis

A unidade de análise é composta pelos estudantes egressos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), que pertenceram às turmas dos anos de 2007 a 2014. Foi realizado um levantamento dos dados profissionais e acadêmicos dos currículos Lattes de todos os egressos, portanto, trata-se de uma pesquisa censitária. As informações retiradas da plataforma dizem respeito à área de atuação, produção de pesquisa, antes ou depois do mestrado, e o ingresso no doutorado, como forma de desenvolvimento na carreira. O levantamento foi realizado no período de 15 a 22 de junho de 2016.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão destacados os resultados encontrados de acordo com os objetivos do trabalho, que é identificar as principais contribuições do Mestrado POLEDUC à carreira profissional do pós-graduando. Inicialmente, é apresentado um levantamento demográfico por gênero, cargo e instituição dos mestrandos que compõem o escopo da pesquisa. Em seguida, são evidenciados os aspectos contributivos do mestrado na carreira dos estudantes.

5.1 O Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Criado pela resolução nº 12/Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), de 28 de setembro de 2005, e ratificado na Resolução nº 09/Conselho Universitário (CONSUNI), de 30 de setembro de 2005, na Gestão do Magnífico Reitor Professor René Teixeira Barreira, o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) compõe um dos 10 cursos de Mestrado Profissional, dentre os 67 cursos de Mestrado Strictu sensu da Universidade

Federal do Ceará (UFC), que, segundo PRPPG (2005), tem como eixos de formação a pesquisa e a prática docente e discente, no desenvolvimento de trabalhos que contribuem para o acervo bibliográfico e técnico de alto nível, sobre políticas públicas e gestão da educação superior.

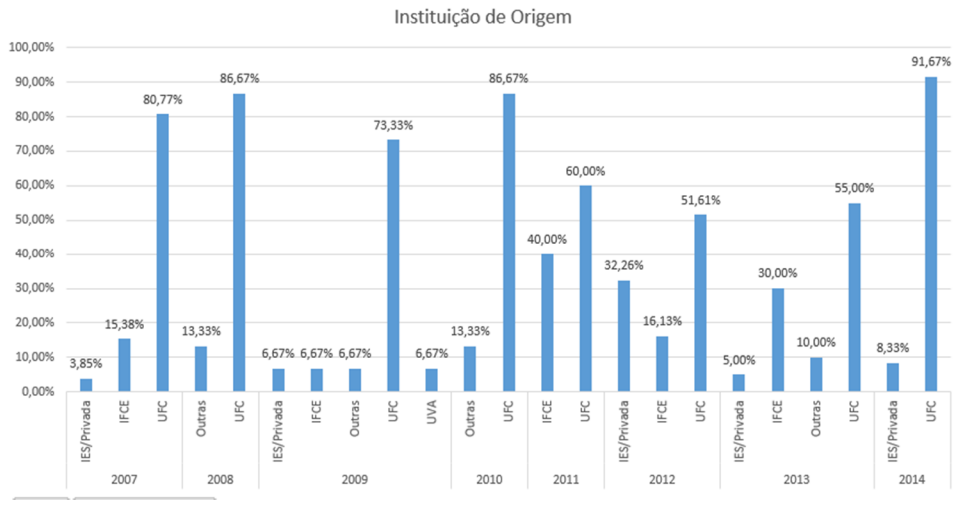
A pavimentação institucionalizada da trajetória multidisciplinar para a interdisciplinar que orienta o percurso do POLEDUC baseia-se na própria abordagem sistêmica que deve presidir uma administração contemporânea (PRPPG, 2005), alinhando-se à missão institucional da UFC de "formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, [...] constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil." (BRASIL, 2015, p.13). Entenda-se aqui a interdisciplinaridade como a relação de reciprocidade e mutualidade que pressupõem uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, segundo propõe Philippi Jr. e Silva Neto (2011, apud MIRANDA, NOVAES E AVELAR, 2013). É a substituição de uma concepção fragmentada por uma concepção unitária, sem dúvida de difícil construção, mas a expectativa de resultados consistentes e aplicáveis norteia o caminhar (MIRANDA; NOVAES; AVELAR, 2013, p 462) do POLEDUC da UFC.

5.2 Análise dos egressos na perspectiva acadêmica

No período de 2007 a 2014, ingressaram 154 estudantes no POLEDUC. Do total, 5 estão concluindo suas dissertações (a última turma tem prazo de defesa neste ano), 4 cancelaram as matrículas no curso e 4 não concluíram a dissertação/não constam entre os registros de dissertações defendidas no sítio eletrônico do Mestrado POLEDUC.

O levantamento realizado constatou que as mulheres representam maioria dos estudantes, com 102 mestrandos (66,23%), e os homens com 52 mestrandos (33,77%). As mulheres são maioria em todas as turmas, o que indica um maior interesse ou maior busca das mulheres, resultado que está ao encontro de pesquisas nacionais que atestam a prevalência do gênero feminino na pós-graduação (TOKARNIA, 2013).

Em relação à origem dos estudantes, 69,96% são funcionários da própria instituição, a Universidade Federal do Ceará, o que demonstra que o mestrado tem contribuído com a política de qualificação dos servidores, ainda que o curso seja destinado a outras instituições na área de educação superior, pública ou privada. Apesar disso, há um longo caminho a ser percorrido, visto que apenas 15,6% dos TAE da UFC possuem mestrado e/ou doutorado, enquanto 54% têm graduação e/ou especialização, tornando-os potenciais alunos (UFC, 2016). A majoritariedade da UFC, no entanto, vem caindo nos últimos anos anos, como pode ser observado no gráfico 1.



Pelo gráfico 1, nota-se que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) tem aumentado significativamente sua participação ao longo dos anos. Na última seleção do mestrado, turma 2016, dos 17 alunos aprovados, 11 são do IFCE. Tal aumento pode ser justificado pela imagem positiva dos mestrandos perante o curso e pela flexibilidade de horário, que facilita e incentiva mais servidores a participar, inclusive do interior, onde há forte presença do IFCE.

No total, 115 estudantes (74,6%) são Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e 12 (7,79%) são docentes de universidades ou institutos federais, ou seja, mais 80% dos mestrados estão ligados à carreira do ensino superior público, fato que mostra que o curso realizado pela UFC traz retorno para sua própria esfera de atuação. Dado o caráter de pesquisa relacionado ao Mestrado Profissional, a formação de servidores públicos em tais mestrados capacita-os para a adoção de pensamento científico e analítico diante das atividades cotidianas. Essa ampliação do pensamento é primordial na promoção de cultura de planejamento e análise de políticas implantadas, pois liberta o servidor da teia de atividades estritamente burocrática em que o apego às normas supera a capacidade do indivíduo de exercer a crítica, o questionamento e a mudança.

A análise do perfil profissional também revelou que 121 egressos (78,57%) fizeram especialização antes do ingresso, com equilíbrio de proporção entre homens e mulheres. É positivo destacar esse elevado percentual entre os egressos. Tendo em vista que os cargos dos estudantes exigem no máximo graduação, o percentual indica a busca desses por qualificação profissional além do exigido, independentemente de suas motivações, que podem ser financeiras (incentivo à qualificação), carreira ou ambas.

Não obstante a possibilidade de realização de pesquisas durante o curso, visto que a figura do pesquisador é prerrogativa dos futuros mestres, verificou-se que apenas 44% dos mestrandos apresentaram algum tipo de produção científica durante seu tempo de curso, e apenas 31,16% publicaram após o mestrado, que incluiu, principalmente, artigos para eventos científicos, seminários ou capítulos de livros. Um dos fatores que podem explicar o percentual consiste no fato de os estudantes conciliarem as obrigações do mestrado e do serviço profissional realizado no âmbito de seus setores. Outro fator que agrava a situação é a pouca experiência anterior dos mestrandos com pesquisa de produção de artigos, que foi constatado no levantamento do currículos dos egressos. Embora os mestrados profissionais não tenham função primordial de formar pesquisadores, conforme explicado em seção anterior, é constante nas pós-graduações a produção científica.

Outro ponto em questão na pesquisa é a continuidade do egresso nas atividades acadêmicas uma vez encerrado o mestrado. Tal questão foi verificada de dois modos: a primeira é a taxa de egressos que cursaram ou estão cursando doutorado, pois o ingresso de um aluno no doutorado é um fator muito positivo para um curso de mestrado; e a taxa de egressos que exercem atividades de docência, tendo em vista que a atividade docente é prerrogativa de quem cursou mestrado ou doutorado, conforme abordado anteriormente.

Verificou-se que apenas 7,14% dos egressos cursaram ou estão cursando o doutorado, taxa

esperada diante do índice de produção após conclusão do curso (31,16%), visto que a produção científica está diretamente relacionada aos cursos de doutorado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

. O propósito do artigo foi analisar o perfil dos egressos do Mestrado em Políticas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) realizado pela Universidade Federal do Ceará, curso de pós-graduação voltado a pessoas que trabalham em instituições de ensino superior, público ou privada. Por meio de um levantamento de dados dos egressos na plataforma Lattes, extraíram-se as principais informações demográficas e de carreiras dos estudantes.

Os estudantes do POLEDUC são compostos majoritariamente por servidores públicos federais, dessa forma, o curso é uma excelente forma de garantir uma melhor qualificação dos funcionários. No caso da UFC e IFCE, o número de servidores provenientes do interior é crescente, indicando um avanço na ampliação de oportunidades de qualificação também para os agentes públicos atuantes na interiorização universitária. Na turma que ingressou em 2016, cerca de 50% são oriundos de campi da UFC e IFCE do interior. No entanto, ainda há necessidade de mais instrumentos que facilitem o acesso desses a cursos de pós-graduação, presentes quase na totalidade na capital.

O curso é composto, na sua maioria, por mulheres (67,8%), seguindo uma tendência nacional, conforme observado por Tokarnia (2016). A maioria também possui cursos de especialização, ou seja, qualificação acima do exigido para seus cargos. No entanto, por ser um estudo documental, não é possível definir que fatores influenciam na realização da especialização, visto que há influência de fatores financeiros, pessoais ou ambos.

O perfil profissional indicou que a produção científica dos egressos é inferior a 50%, índice que diminui ainda mais quando são retirados os egressos docentes. Após a conclusão do curso, o percentual de egressos diminui ainda mais, tendência que influencia o baixo índice de egressos no doutorado (8,21%). Em relação à atividade de docência, o índice entre egressos da carreira técnico-administrativa. Mais uma vez, o estudo, por ser documental, tem como limitação a impossibilidade de avaliar as motivações e perspectivas de carreira na visão do próprio egresso. Por ser um estudo inicial e preliminar, tais limitações serão pesquisadas em estudos posteriores, com acesso direto aos egressos. Dessa forma, será possível observar quais as principais razões levaram-nos ao ingresso no mestrado e e os motivos para não cursar doutorado ou exercer atividade docente, assim como identificar

Visto que o estudo analisou os egressos sob a perspectiva acadêmica, sugere-se também que estudos posteriores identifiquem as oportunidades apresentadas aos egressos após a conclusão do mestrado, na perspectiva da gestão na instituição, pois é esperado que o mestrado profissional promovam qualificação de alto nível a seus estudantes e que as instituições onde estes trabalham aproveitem tal qualificação para a profissionalização e aperfeiçoamento de suas atividades.

Os mestrados profissionais cresceram os últimos anos, inclusive programas com servidores públicos como público-alvo. Atualmente, é positivo destacar que muitos servidores têm mais oportunidades de estender sua qualificação. A eles, cabe a consciência de transformar o conhecimento e visão crítica adquirida em instrumentos para melhorar os serviços ao cidadão. Às instituições, cabe a responsabilidade em implantar e aperfeiçoar um modelo de gestão de pessoas que valorize as qualificações e a competências de seus servidores.

REFERÊNCIAS

BARONI, Margaret; OLIVEIRA, José Mendes de. Desenvolvimento profissional e mobilização de competências no setor público. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 11., 2006, Guatemala. Anais... . Guatemala: Clad, 2006. p. 1 - 18.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p.124-138, jul. 2005. ISSN (impresso): 1806-8405 ISSN (on-line): 2358-2332.

BITTENCOURT, Maryângela Aguiar; ZOUAIN, Deborah Moraes. Escolas de Governo e a Profissionalização do Servidor Público: Estudo dos Casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus - FESPM. Adm.made: Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.75-94, set. 2010. ISSN: 1518-9929.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Ministério da Educação. Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/fhk6na>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública .... Diário Oficial da União. 40. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 24 fev. 2006. Seção 1, p. 3-4.

BRASIL. Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965. DEFINIÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO. Definição dos Cursos de Pós-graduação.... Brasília, DF,

BRASIL. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Brasilia, DF.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União. 248. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 29 dez. 2009. n. 248, Seção 1, p. 20-

BRASIL. PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO - UFC. Ministério da Educação. Anuário Estatístico 2015. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/Hu1kAw>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GIACOMAZZO, Graziela; LEITE, Denise. O Mestrado Profissional no Âmbito das Políticas Públicas na Educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. Etd - Educação Temática Digital Campinas, Campinas, v. 16, n. 3, p.475-493, dez. 2014. Quadrimestral. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GUIMARÃES, Tomas Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 125-140, maio/jun. 2000.

MELO, Kátia Valéria Araújo; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. Origens e desenvolvimento institucional de Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional estrado profissional. R B P G: Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p.105-123, jul. 2005.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplica 2 - Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando? RAC: Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 14, n. 2, p.367-371, Mar./Abr.2010.

MIRANDA, Maria Geralda de; NOVAES, Ana Maria Pires; AVELAR, Kátia Eliane Santos. Mestrado profissional interdisciplinar em desenvolvimento local: uma proposta inovadora. R B P G - Revista Brasileira de Pós Graduação: Experiências, Brasília, v. 10, n. 19, p.451-474, jul. 2013.

MORGADO, Cláudia do Rosário Vaz et al. Mestrado Profissional: reflexões e proposições para sua avaliação e sustentabilidade. In: FÓRUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISISONAIS, 7., 2011, Florianópolis. Documento aprovado na Assembleia Ordinária do FOPROF em Florianópolis, 9 de novembro de 2011. Florianópolis: FOPROF, 2011. p. 1 - 11. Disponível em: <http://goo.gl/q8qf1S>. Acesso em: 20 jun. 2016.

OLIVEIRA, Josmária Lima Ribeiro de et al. Influência dos Incentivos à Qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos da Universidade Federal de São João Del Rei. Teoria e Prática em Administração, Paraíba, v. 5, n. 1, p.183-203, jun. 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo - Rs: Universidade FEEVALE, 2013. 276 p. ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em:

<https://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 23 maio 2016.

PRPPG, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Fortaleza: UFC, 2005.

QUEIROZ, Juliana Vieira; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A percepção de alunos sobre o módulo de capital intelectual e gestão de pessoas em um curso de MBA na modalidade a distância. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa, v. 1, n. 1, p.92-105, Jan/Jun 2011. ISSN: 2236-417X.

RIBEIRO, Cláudio Rezende. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. R B P G: Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 7, n. 14, p.433-450, dez. 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. R B P G: Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p.8-15, jul. 2005.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. Qualificação do Trabalho: Adestramento ou Liberdade?. Pegada, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2000. Semestral.

TOKARNIA, Mariana. Mulheres com mestrado ganham menos do que homens com mesma titulação. Agência Brasil - Empresa Brasil de Comunicação. Brasília, 2013. Disponível em:<http://goo.gl/0sSl83>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 35., 2015, Fortaleza. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: Perspectivas Globais para a Engenharia de Produção. Rio de Janeiro: Abrepo, 2015. 11 p. Disponível em: <http://goo.gl/wBhlcm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

WEBER, Josane Gomes; ZANETTI, Marcia Cristina Valle; MELO, Maria Angela Campelo de. Capacitação e Avaliação dos Servidores Técnico Administrativos em Educação da UFJF a partir da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal PNDP: uma análise a partir dos servidores. Revista Gestão Pública Práticas e Desafios, Recife, v. 4, n. 2, p.57-78, out. 2013.

12-Sistemas de información y toma de decisiones

Segmentação de dados para a predição de futuras publicações por parte docente da instituição

Autores: Bauer, Guilherme Augusto (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Kroth, Eduardo** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Schreiber, Jacques Nelson Corleta** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Nara, Elpidio Oscar Benitez** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Beskow, Alvin Lauro** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Kothe, João Victor** (Universidade de Santa Cruz do Sul)

Resumen: A necessidade de as organizações terem informação correta e de forma rápida se repete nas universidades. A prática demonstra que existe uma dificuldade em se conseguir informações referentes a produção bibliográfica, científica e tecnológica de seus professores. Esses dados podem ser encontrados na Plataforma Lattes que possui na sua base de dados, os currículos de pesquisadores e professores brasileiros. Para realizar a extração de conhecimento de uma grande base de dados podem ser utilizadas técnicas de KDD (Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados). Este artigo apresenta a sugestão de uma solução em software para coletar dados dos currículos Lattes dos professores de uma Instituição de Ensino Superior brasileira. O software implementa algoritmos de mineração de dados sobre os dados coletados a fim de gerar conhecimento que poderá ser utilizado em tomadas de decisão por gestores da universidade. Este artigo tem como principal objetivo, apresentar um método para obtenção de padrões de sequência de publicações qualificadas a partir de dados reais coletados na Plataforma Lattes, para aprimorar a gestão acadêmica dos cursos de Stricto Sensu (mestrado e doutorado). A tese inspiradora foi que, conhecendo-se o *timeline* de publicações do docente possa-se antever quais publicações qualificadas serão produzidas num futuro próximo.

Palabras claves: Sequenciação, KDD, Lattes, Mineração, Docentes.

Texto completo:

FFFFF. INTRODUÇÃO

Devido à grande competitividade existente no atual mercado, possuir informações corretas e de forma rápida para realizar tomadas de decisões é de suma importância para as organizações. Entre essas organizações estão as universidades que entre outros dados desejam ter conhecimento da produção científica, bibliográfica e tecnológica de seu corpo docente. E com o grande crescimento no volume de dados que circulam pelas organizações e o consequente aumento no tamanho de suas bases de dados é necessário o uso de tecnologias de informação para conseguir coletar, gerir, analisar, armazenar e utilizar da melhor forma possível essas informações; é nesse contexto que surgem ferramentas para auxílio nesses diversos processos.

Uma dessas possibilidades que podem ser utilizadas é o KDD (*Knowledge Discovery in Databases*), processo utilizado para descobrir conhecimento em grandes bases de dados. Entre as etapas do processo de KDD a principal delas é o *Data Mining* ou Mineração de Dados que consiste no uso de algoritmos específicos para localizar padrões de comportamento nos dados disponíveis. Dentre as técnicas da Mineração de Dados foram selecionadas para uso nesse artigo a Descoberta de Associações e a Sequenciação.

Muitos dos dados referentes à produção científica, bibliográfica e tecnológica do corpo docente de uma universidade podem ser encontrados nos currículos dos professores cadastrados na Plataforma Lattes, que é uma ferramenta desenvolvida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e que possui um módulo direcionado ao cadastro de currículos de pesquisadores brasileiros com dados referentes a sua produção científica, bibliográfica e tecnológica.

O artigo é focado em um estudo das técnicas de KDD e Mineração de Dados tendo como objetivo principal a aplicação de algoritmos de *Data Mining* a fim de identificar conhecimento útil a partir de dados de currículos Lattes de professores de uma IES brasileira, com o principal objetivo de auxiliar o gestor, em saber qual será a produção acadêmica dos docentes, para que com essas informações ele possa gerenciar de forma proativa as suas metas.

GGGGG. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está dividida em duas etapas, a descrição da técnica de Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados e posteriormente e a descrição do Currículo Lattes.

KDD (Knowledge Discovery in Databases)

O desenvolvimento desse projeto foi baseado na metodologia do KDD, onde é dividido em 5 principais etapas.

Seleção de Dados

Onde tem-se os dados da organização de forma bruta, mas precisamos identificar quais são as reais informações que implicam na solução do problema, removendo campos com uma correlação baixa com a solução da proposta, e adicionar informações que tem uma correlação relevante com o problema.

Processamento e Limpeza de Dados

Nessa etapa já possuímos algumas informações relacionadas a quais campos são mais relevantes, no entanto, esses dados podem haver informações problemáticas, como um valor fora do permitido, e por isso precisamos corrigir essas informações. Segundo Navega (2002, apud Costa et al.) “as bases de dados são dinâmicas, incompletas, redundantes, ruidosas e esparsas, necessitando de um pré-processamento para limpá-las”

Transformação de Dados

Os campos mais relevantes para a solução do problema já foram selecionados e suas informações corrigidas para ficarem dentro do limite permitido, então, é importante transformar os dados em informações legíveis para o algoritmo de mineração que será usado, isso pode ser feito através da discretização, normalização ou qualquer outra técnica de preparação de dados. Segundo Camilo & Silva (2009), algumas das técnicas que podem ser usadas nesse passo são: suavização (remove valores errados dos dados), agrupamento (agrupa valores em faixas sumarizadas), generalização (converte valores muito específicos para valores genéricos), normalização (coloca as variáveis em uma mesma escala), e criação de novos atributos a partir de atributos já existentes.

Data Mining

A partir dos dados, usa-se algoritmos e algumas técnicas de mineração de dados para a refinação e, com isso, obtém-se um conhecimento implícito nas bases de dados. A tese inspiradora deste projeto de pesquisa foi: “é possível prever quais poderão ser as futuras publicações dos docentes, assim como se prevê comportamento futuro dos consumidores? ” Buscando provar essa tese, o presente trabalho foi baseado em um algoritmo de sequenciação denominado *Generalized Sequential Patterns* (GSP), que é uma ramificação do algoritmo Apriori. De acordo com Barbosa (2006), o algoritmo GSP foi uma das primeiras estratégias utilizadas para descoberta e extração de padrões sequenciais.

O algoritmo GSP foi baseado no algoritmo Apriori, com isso, herdou algumas características, como por exemplo o cálculo de Suporte que é muito usado para identificar a relevância de uma informação perante a base de dados. O cálculo do suporte, pode ser definido simplesmente, pela soma das aparições de cada item por candidato, ou pela proporção da aparição do mesmo, para então, determinar-se um valor mínimo de corte.

O processo de mineração de dados por sequenciação requer que o desenvolvedor, crie uma linha temporal, determinando os itens, e segmentos temporais de cada candidato. Por exemplo, como determinar quais itens o cliente 1 irá comprar, caso já tenha comprado uma barra de chocolate na primeira compra, e na segunda compra, uma barra de chocolate e um pote de leite condensado? Simples, cria-se um grupo de clientes com um perfil semelhante, e é determinado um limite temporal, para tais ocorrências. Por exemplo: <*a(ab)(ac)bc*>, onde *“a”* foi a ocorrência de compra de chocolate, em seguida a ocorrência *“ab”*, e pode-se notar que ela é composta por dois itens, depois *“ac”*, *“b”*, e por fim *“c”*. Ou seja, nessa abordagem cada letra é equivalente a um item, e todo o conteúdo interno dos parênteses, equivalem a uma compra, ou a um limite temporal, que une as informações de compra. Quando não há parênteses, um item também simboliza um limite temporal.

O processo do GSP é divido em dois principais passos; O primeiro, no qual consiste em gerar os candidatos, e o segundo no qual consiste em podar os candidatos menos relevantes, em relação ao suporte mínimo. A figura 1, ilustra bem as duas principais etapas. A primeira coluna refere-se à base de dados, onde cada linha é um candidato, e está delimitado por itens, e por laços temporais, na segunda coluna os candidatos gerados a partir da base, e pôr fim a poda desses candidatos, com relação ao Suporte mínimo necessário.

Frequent	Candidate 4-Sequences	
3-Sequences	after Join	after pruning
<(1,2)(3)>	<(1,2)(3,4)>	<(1,2)(3,4)>
<(1,2)(4)>	<(1,2)(3)(5)>	
<(1)(3,4)>		
<(1,3)(5)>		
<(2)(3,4)>		
<(2)(3)(5)>		

Figura *13*: Processo GSP
Fonte: Srikant, R., & Agrawal, R. (1996)

Passo 1 - Geração dos candidatos

Nessa etapa, é iniciado o processo de mineração com os dados da primeira coluna, com isso, considera-se que as linhas da base sejam conjuntos e , e cada item dentro das

ocorrências dos conjuntos sejam subconjuntos de , . Então, temos , onde, do exemplo anterior, equivale a “”. Com isso, unem-se as palavras dos conjuntos, iniciando o conjunto em , mas além disso, o conjunto termina em . Ou seja, iremos comparar do conjunto , com do conjunto . Caso sejam iguais os valores das ocorrências e itens, temos a junção das informações e , formando um novo candidato. Essa etapa será feita para todas as combinações, e irá gerar a segunda coluna, a coluna de geração candidatos da figura 1.

Passo 2 - Poda de candidatos

Nessa etapa analisamos os dados gerados a partir da etapa anterior, para determinar se esse candidato realmente é relevante. Para isso é preciso identificar quantos itens existem em cada candidato, supondo que seja K, então precisa-se transformar esse novo candidato em uma matriz KxK, onde cada linha receberá o conteúdo da primeira, então haverá uma “redundância” de informação, no entanto, após isso estar formado, remove-se a diagonal principal da matriz, transformando a antiga matriz KxK para uma Kx(K-1), essa nova matriz deverá ter seus itens (colunas) novamente agrupados, com isso haverá novamente K candidatos mas todos com n-1 itens.

Após a transformação dessa matriz, analisa-se cada novo candidato com a base de dados, e verificamos quantos deles existem na base, para então ter-se o suporte de cada novo candidato gerado, para então podá-lo ou mantê-lo. No próximo tópico será abordado a parte de análise dos dados**.**

Interpretação

Segundo Nicolaio, Pelinski (2006, apud Macedo, Matos, 2010), nessa etapa é a fase onde é realizada a interpretação final dos padrões de conhecimento coletados e a verificação da necessidade de repetir os passos de processo de mineração para tentar adquirir conhecimento mais útil e de forma mais clara para o usuário ou a finalização do processo para que o conhecimento possa ser utilizado como apoio na tomada de decisão.

PLATAFORMA LATTES

A Plataforma Lattes integra bases de dados de currículos de pesquisadores, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informação desenvolvido pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Essa plataforma foi lançada em agosto de 1999 com a primeira versão do currículo Lattes. A plataforma é composta pela integração de quatro sistemas distintos: Currículo Lattes; Diretório de grupos de pesquisa; Diretório de instituições; Sistemas gerencial de fomento.

A figura 2 apresenta um esquema dos dados existentes no currículo Lattes, suas relações e hierarquia.



Figura *14*: Esquema das relações dos dados no currículo Lattes
Fonte: Autores, 2017.

QUALIS

Qualis é um sistema criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que é utilizado para classificar a produção científica de programas de pós-graduação com base nos artigos publicados em periódicos científicos.

A classificação é realizada por comitês de consultores de cada área de avaliação de acordo com critérios definidos pela área e aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) que procuram refletir a importância relativa dos diferentes periódicos para uma determinada área.

A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos.

A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. E o mesmo periódico pode ser classificado em duas ou mais áreas diferentes e receber diferentes avaliações em cada uma dessas áreas.

A função do QUALIS é exclusivamente para avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil.

HHHHH. **METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa quantitativa e exploratória com pesquisa bibliográfica referente aos assuntos tratados neste artigo e em um momento posterior com relação a geração de conhecimento útil através dos dados de uma base de dados utilizando técnicas de KDD (Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados) e *Data Mining*.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, artigos e outras publicações referentes aos seguintes assuntos que são abordados neste artigo: KDD, Mineração de Dados com foco em Clusterização e Regras de Associação, Sequenciação e, a Plataforma Lattes focando nos currículos de professores e pesquisadores. Após esse levantamento foram analisadas as referências coletados selecionando as que realmente tiveram utilidade para o desenvolvimento do artigo e foi realizada a fase de escrita do mesmo.

Posteriormente foram definidas a forma de como será feita a coleta dos dados

necessários para a geração do conhecimento útil, as técnicas que foram utilizadas nesse processo e ocorreu o desenvolvimento de uma ferramenta para extração dos dados dos currículos Lattes de professores e pesquisadores, e para a aplicação, sobre esses dados, de algoritmos de clusterização e de regras de associação para possibilitar a geração de conhecimento útil a partir dos dados que é o objetivo principal deste artigo.

VISÃO GERAL

A ferramenta desenvolvida neste artigo realiza a extração de dados referentes à produção científica, bibliográfica e tecnológica dos currículos Lattes dos professores. Os dados são lidos de arquivos XMLs dos currículos Lattes, estruturados e salvos em uma base de dados modelada e construída anteriormente. A ferramenta também permite que sobre os dados extraídos sejam aplicados algoritmos de *Data Mining*. A figura 3 mostra um esquema básico de sequência das operações que são realizadas pelo sistema desenvolvido.

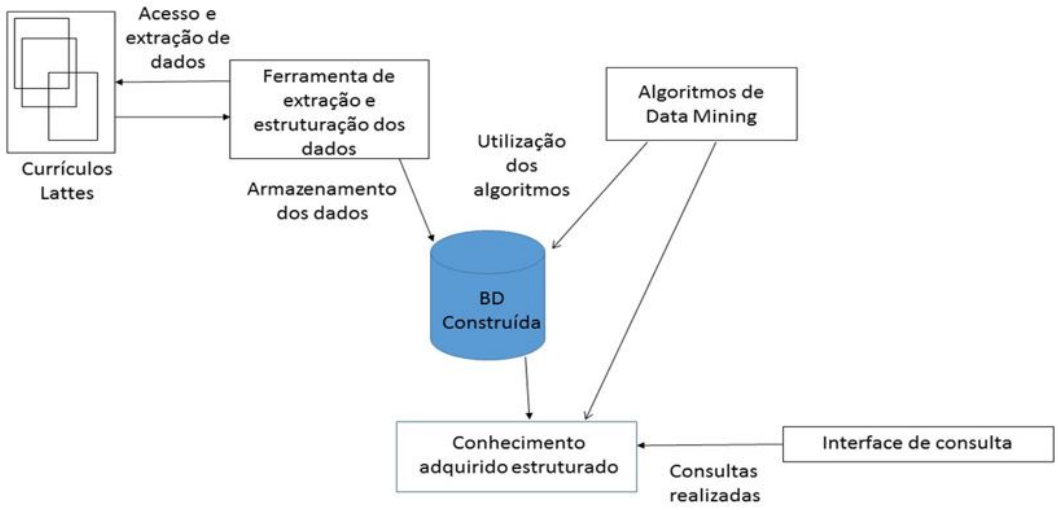


Figura *15*: Esquemas dos passos da solução proposta
Fonte: Autores, 2017.

Os algoritmos a serem executados e os dados sobre os quais eles serão aplicados poderão ser definidos pelo usuário a partir de opções predefinidas na criação da ferramenta. O conhecimento gerado com a aplicação dos algoritmos será estruturado e exibido ao usuário de forma textual e/ou gráfica.

FUNCIONALIDADE

O sistema desenvolvido permite o download dos currículos Lattes dos professores através de seus CPFs ou de seus nomes. Na interface destinada a este fim podem ser informados os dados de diversos professores para a realização do download de todos os currículos em um mesmo processo e também pode ser definido o local onde os arquivos dos currículos deverão ser salvos.

Processo de extração e carga dos dados na base de dados

No sistema desenvolvido existe a opção de carregar arquivos XMLs dos currículos para serem lidos, estruturados e salvos na base de dados previamente construída. Na interface desenvolvida para este processo existe a opção de selecionar o local onde estão salvos os arquivos, será realizada uma verificação no formato e estrutura dos arquivos para verificar quais são os arquivos dos currículos e os dados destes arquivos são carregados em

uma tabela onde existe a possibilidade de selecionar os arquivos que serão lidos e estruturados para serem salvos na base de dados. Para facilitar a identificação dos arquivos uma das informações carregadas nesta tabela de seleção é o nome dos professores. Nesta mesma interface existe uma tabela de consulta na qual estarão disponíveis os últimos currículos importados ou atualizados com o nome do professor e a data da última atualização.

A verificação da estrutura e a leitura dos arquivos são realizadas usando como base um arquivo XML *Schema Definition* (XSD) que é um arquivo que define o formato padrão que um arquivo XML deve seguir. Nesse arquivo são indicados os nodos principais do arquivo XML na *tag element*, os subnodos e atributos destes nodos principais indicando, quando necessário, o número mínimo e máximo de ocorrências do elemento ou atributo. Também podem existir neste arquivo de esquema o tipo de dado dos atributos e se a existência desses atributos é obrigatória ou opcional no arquivo XML que deve seguir o esquema.

O arquivo XSD também foi utilizado para geração automática das classes Java utilizadas inicialmente para a leitura dos dados e para que eles possam ser manipulados nas demais classes do sistema.

Aplicação de algoritmos da Data Mining

Existe no sistema a possibilidade de utilização de algoritmos de *Data Mining* sobre os dados salvos. O algoritmo disponibilizado, para aplicação sobre os dados, é o algoritmo de descoberta de sequências temporais *Generalized Sequential Patterns* (GSP), que pode ser aplicado sobre os dados das produções científicas, tecnológicas e bibliográficas dos professores para que através da classificação Qualis de suas produções atuais seja possível prever as prováveis classificações de suas publicações futuras. Neste artigo estão sendo utilizadas as classificações Qualis definidas pela CAPES (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C) e a classificação Não Classificado (NC) para as produções que não possuem classificação Qualis, transformadas para números inteiros de 1 a 9 que são aceitos para a execução do algoritmo para prever as classificações das produções futuras.

Os dados da classificação Qualis são pesquisados a partir do código *International Standard Serial Number* (ISSN) dos periódicos onde foram publicadas as produções dos professores, usando como base a última versão da classificação existente, Qualis 2014.

O sistema também possui pronta a base para a implementação e uso de algoritmos de clusterização e descoberta de associações como por exemplo o algoritmo Apriori.

Para a aplicação dos algoritmos está sendo utilizada a ferramenta WEKA, desenvolvida pela Universidade de Waikato, na Nova Zelândia e que possui a implementação de diversos algoritmos de técnicas de Data Mining, principalmente para as técnicas de Classificação, Clusterização e Descoberta de Associações.

FERRAMENTAS E SOFTWARES UTILIZADOS

O sistema foi totalmente desenvolvido na linguagem de programação Java e foi utilizado o *framework Hibernate* para realizar o mapeamento entre as classes Java e as tabelas da base de dados com o uso de arquivos XML do tipo *Hibernate Mapping* (HBM) e as consultas aos dados estão sendo realizadas sobre as classes Java com o uso da linguagem *Hibernate Query Language* (HQL) permitindo portabilidade de banco de dados.

Para a construção da base de dados e armazenamento dos dados extraídos dos currículos Lattes foi utilizado um banco de dados relacional Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados (SGBD) MySql.

TESTES E VALIDAÇÕES

Inicialmente foram realizados testes com pequenos grupos de professores para verificar o correto funcionamento do sistema e do algoritmo de mineração. Para as

validações do sistema e do algoritmo foram realizadas duas fases de testes na extração dos dados dos currículos e aplicação do algoritmo GSP.

Na primeira dessas fases foram utilizados os dados dos currículos dos onze professores de um programa de mestrado da IES utilizada na validação do sistema elaborado.

Na segunda fase foram realizados testes com uma quantidade maior de dados, para esses testes foram utilizados os dados de quarenta e dois professores do Programa de Pós-Graduação em Computação (PPGC) de outra IES brasileira.

Os dados da classificação Qualis são coletados usando como base a última versão da classificação existente, Qualis 2014 através do código ISSN dos periódicos. Esses dados são adicionados manualmente na base de dados.

Para realizar a previsão o algoritmo trabalha com dados numéricos e por esse motivo as classificações Qualis definidas pela CAPES (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C) e a classificação Não Classificado usada para as produções que não possuem classificação Qualis, são transformadas para números inteiros de 1 a 9 que são aceitos para a execução do algoritmo.

Para a correta execução do algoritmo é necessário que os registros possuam data e hora completa, como as produções no currículo Lattes possuem apenas o ano de publicação inicialmente é realizado um processamento sobre os dados para que a variável de data possua um formato aceito pelo algoritmo.

IIIII. RESULTADOS

Nos testes realizados o nível de confiança dos resultados foi definido como 90% e os resultados destes testes com a previsão do nível da classificação Qualis das produções futuras dos professores da IES estão na tabela 1 e dos professores da outra instituição na tabela 2.

Professor	Qualis Últimas Produções	Qualis Produções Futuras
Professor 1	NC, A2, A2, A2, B3, B5	B3, B2, B2
Professor 2	B4, A1, B1, B3	B2, B2, B2
Professor 3	NC, NC, NC, NC, NC, NC	NC, B5, B4
Professor 4	B5, B5, B2, C, C, C	B4, B4, B4
Professor 5	C, B2, B4, C, NC, NC	B5, B5, B5
Professor 6	A1, B3, B4, C, NC, NC	B4, B4, B4
Professor 7	B4, B5, B5, C, NC, NC	B5, B4, B4
Professor 8	NC, B4, B4, NC, B5, C	B5, B5, C
Professor 9	B5, B5, C, NC, B5, NC	B5, B5, B5
Professor 10	C, NC, B1, B5, NC, NC	B5, B5, B5
Professor 11	B5, C, A2, B5, B5, A1	B3, B4, B5

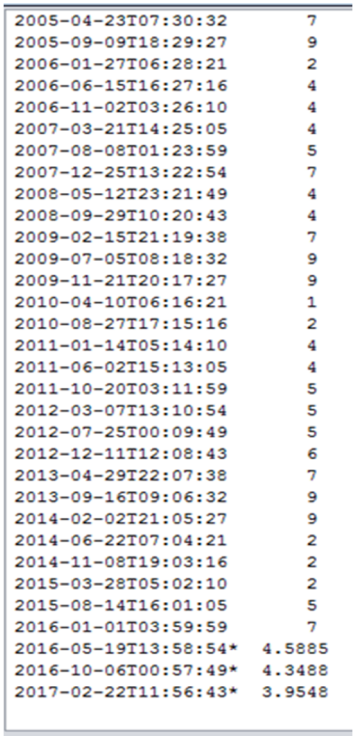
Tabela *18*: Resultados dos Testes IES 1
Fonte: Autores, 2017.

Professor	Qualis Últimas Produções	Qualis Produções Futuras
Professor 1	NC, A1, A2, A1, B2, A2	B1, B1, B1
Professor 2	C, A1, NC, NC, C, C	B5, C, B5
Professor 3	NC, NC, A1, A2, NC, B1	B5, C, A1
Professor 4	B2, NC, B2, A2, NC, A1	B4, C, A2
Professor 5	B4, A2, NC, B4, A2, A2	B4, B4, A2

Professor 6	B2, B1, B1, NC, NC, B1	B1, B1, B1
Professor 7	NC, B1, A2, B1, A2, A1	B3, A2, B3
Professor 8	NC, B4, B2, B5, NC, A2	B3, B3, B4
Professor 9	A2, C, A1, A1, NC, NC	B3, NC, B4
Professor 10	B5, B4, B1, C, B1, NC	B1, NC, C
Professor 11	C, A2, B4, C, B1, B2	C, B1, C
Professor 12	B1, A2, B1, A2, A1, NC	B3, B2, B3
Professor 13	C, B1, A2, B1, NC, A2	B1, B2, B4
Professor 14	B1, A2, B1, B1, B1, B1	A2, B1, B1
Professor 15	NC, B5, B1, A2, B2, NC	B4, B2, B4
Professor 16	B3, A2, B1, A2, B2, B2	B1, B1, B1
Professor 17	A2, A2, NC, B1, B1, NC	B1, B1, A2
Professor 18	NC, A2, B1, A1, A1, NC	B3, B2, A2
Professor 19	NC, NC, C, B5, NC, B1	B5, NC, B3
Professor 20	A2, A2, B1, B1, A2, A1	B3, A2, B1
Professor 21	NC, A2, B1, A1, A2, A1	A2, A1, A2
Professor 22	A2, B2, B2, NC, B2, B1	B3, B2, B3
Professor 23	NC, C, A2, A2, NC, NC	B4, B4, B4
Professor 24	B1, B1, A2, NC, C, A1	B4, B4, B5
Professor 25	A2, A2, B2, A1, B3, A2	B1, B1, A2
Professor 26	B1, B1, C, B1, A1, B2	B1, B1, A2
Professor 27	NC, B1, NC, NC, B2, A2	B4, NC, B4
Professor 28	A2, A2, B1, A2, A1, A2	A2, A2, B1
Professor 29	A2, A2, B1, A2, A2, A2	B4, A2, A1
Professor 30	B5, A2, B5, A2, B1, B5	B4, B4, B5
Professor 31	A2, A2, A2, B3, B3, B1	B2, B1, B1
Professor 32	B1, NC, A2, B3, B1, A1	B2, B2, B2
Professor 33	B1, B1, B2, A1, B1, A1	A1, A1, B1
Professor 34	B1, A2, B2, NC, NC, NC	A2, B3, B4
Professor 35	B4, NC, B1, C, C, A1	C, B1, B4
Professor 36	B1, NC, B1, A2, NC, A1	B3, B3, B1
Professor 37	A2, NC, B2, A2, A2, A2	B1, B1, B2
Professor 38	NC, NC, B1, C, A2, A2	B4, B4, B2
Professor 39	B2, NC, A2, B1, A2, A2	B2, B2, B2
Professor 40	A2, B1, B1, NC, NC, B1	A1, B4, NC
Professor 41	B2, B1, B1, B1, B5, B3	B2, B1, B2
Professor 42	NC, A2, B1, B2, B2, C	B2, B3, B2

Tabela *19*: Resultados dos Testes IES 2
Fonte: Autores, 2017.

Os resultados exibidos pela execução do algoritmo não são exatos e foram arredondados para definir a classificação Qualis das produções futuras. O resultado do algoritmo é gerado da forma como está demonstrado na figura 4. Nesta imagem estão as datas, já transformadas para o formato aceito, das produções de um professor e a classificação Qualis, também já transformada para o formato aceito, destas produções. E nas últimas três linhas estão os resultados de previsão das classificações das próximas produções do professor.



2005-04-23T07:30:32	7
2005-09-09T18:29:27	9
2006-01-27T06:28:21	2
2006-06-15T16:27:16	4
2006-11-02T03:26:10	4
2007-03-21T14:25:05	4
2007-08-08T01:23:59	5
2007-12-25T13:22:54	7
2008-05-12T23:21:49	4
2008-09-29T10:20:43	4
2009-02-15T21:19:38	7
2009-07-05T08:18:32	9
2009-11-21T20:17:27	9
2010-04-10T06:16:21	1
2010-08-27T17:15:16	2
2011-01-14T05:14:10	4
2011-06-02T15:13:05	4
2011-10-20T03:11:59	5
2012-03-07T13:10:54	5
2012-07-25T00:09:49	5
2012-12-11T12:08:43	6
2013-04-29T22:07:38	7
2013-09-16T09:06:32	9
2014-02-02T21:05:27	9
2014-06-22T07:04:21	2
2014-11-08T19:03:16	2
2015-03-28T05:02:10	2
2015-08-14T16:01:05	5
2016-01-01T03:59:59	7
2016-05-19T13:58:54*	4.5885
2016-10-06T00:57:49*	4.3488
2017-02-22T11:56:43*	3.9548

Figura *16*: Resultados da execução do algoritmo
Fonte: Autores, 2017.

JJJJJ. CONCLUSÃO

Atualmente existe uma dificuldade das universidades de possuir um controle referente à produção bibliográfica, científica e tecnológica de seus professores e de ter a possibilidade de utilizar esses dados para auxiliar em alguma tomada de decisão, devido à grande quantidade de departamentos e cursos existentes e aos mais diversos eventos e publicações em que os professores podem apresentar e publicar seus trabalhos e artigos.

Muitos desses dados podem ser encontrados nos currículos Lattes dos professores existentes na Plataforma Lattes, base de dados de currículos e grupos de pesquisa mantida pelo CNPq e que possui diversos dados referentes à produção bibliográfica, científica e tecnológica de professores e pesquisadores.

Para a extração, estruturação e processamento desses dados podem ser utilizadas técnicas de Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados, principalmente Mineração de Dados que é o principal tópico estudado neste artigo com foco em algoritmos de Clusterização, para agrupamento de dados similares em bases de dados, e de Regras de Associação para localizar relações entre ocorrências simultâneas de conjuntos de dados em transações de bancos de dados.

Neste artigo foi desenvolvido uma solução para essa dificuldade das universidades controlarem a produção dos professores por meio de uma ferramenta que realizará a extração dos dados dos currículos Lattes dos professores, realizando o armazenamento dos dados coletados em uma base de dados e posteriormente aplicar sobre os dados algoritmos de Clusterização e Regras de Associação para extrair conhecimento útil para tomadas de decisão que poderão ser estruturados e visualizados através de consultas realizadas pelos usuários em uma interface própria para esse fim.

REFERÊNCIAS

CAMILO, Cássio Oliveira; SILVA, João Carlos da. Mineração de dados: Conceitos, tarefas, métodos e ferramentas. Universidade Federal de Goiás (UFC), p. 1-29, 2009.

MACEDO, Dayana Carla; MATOS, Simone Nasser. Extração de conhecimento através da mineração de dados. Revista de Engenharia e Tecnologia, v. 2, n. 2, p. Páginas 22-30, 2010.

NAVEGA, Sergio. Princípios essenciais do data mining. Anais do Infoimagem, 2002.

SRIKANT, Ramakrishnan; AGRAWAL, Rakesh. Mining sequential patterns: Generalizations and performance improvements. Advances in Database Technology–EDBT'96, p. 1-17, 1996.

Gestão do egresso do curso de administração da universidade federal do pampa: um estudo sobre o feedback dos alunos em relação a sua formação e empregabilidade

Autores: Ferron, Jeferson da Luz (Mestrando PPGA UNIPAMPA); **Madrid, Rosemeri da Silva** (Mestranda PPGA UNIPAMPA); **Cerqueira-Adão, Sebastião Ailton da Rosa** (Professor Adjunto UNIPAMPA)

Resumen: O artigo tem como objetivo identificar como se dá a gestão do egresso do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, verificando-se assim a existência de acompanhamento dos ex-alunos em relação as suas experiências profissionais, de inserção no mercado de trabalho, bem como de continuidade ou não dos estudos em programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Do ponto de vista metodológico, neste estudo utilizou-se a técnica de métodos mistos, com procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo espaço de pesquisa, a popularidade da utilização desta técnica baseia-se no fato da evolução e desenvolvimento constante da metodologia de pesquisa, uma vez que os métodos mistos possuem um papel de destaque nessa evolução, utilizando os pontos fortes da pesquisa qualitativa e quantitativa, concomitantemente. Como resultado, foi possível observar que que a Universidade dispõe de um programa institucional de acompanhamento de egressos, porém o último relatório disponibilizado é de 2015 e tanto o Curso de Administração, quanto a Universidade, carecem de um sistema eletrônico de acompanhamento constante dos seus egressos.
Palabras claves: Universidade**;** Gestão do Egresso; Curso de Administração.
Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O curso superior de Administração da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA é fruto de uma política pública que objetivou impulsionar o desenvolvimento da Metade Sul do Rio Grande do Sul, que conforme, Projeto Pedagógico do Curso ora estudado, é uma região com críticos problemas socioeconômicos, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior. Sua implantação portanto, buscou contribuir para integração e desenvolvimento da região da fronteira do Rio Grande do Sul, o que pode ser constatado com a presença de alunos procedentes do país vizinho, o Uruguai.

O curso foi reconhecido pela Portaria nº1.148, de 20 de maio de 2011, publicado no Diário Oficial da União em 23 de maio do mesmo ano, enquanto as atividades acadêmicas tiveram início em outubro de 2006, contando então com sete docentes, onze técnicos administrativos e cem alunos. Atualmente o Curso conta com um corpo docente de 54 professores com dedicação exclusiva e, por semestre, aproximadamente, 30 alunos graduam-se em Administração.

O perfil do egresso do curso de Administração, conforme expresso no Projeto Pedagógico do Curso, prevê que o aluno tenha a capacidade de interpretar a realidade local, regional, nacional e global na perspectiva do desenvolvimento sustentável; exercer visão estratégica e sistêmica; atuar com iniciativa, determinação, criatividade; ser ético, crítico, reflexivo, ter iniciativa e capacidade socioambiental; ter capacidade de comunicação, capaz de gerenciar conflitos e trabalhar em equipe e ainda, transformar seu contexto num lugar melhor pra viver.

Conforme Machado (2010) é muito importante para a Universidade saber o que os egressos pensam a respeito da sua formação, uma vez que assim a instituição consegue realizar o processo de melhoria contínua no processo de educação. Outra questão é saber em que seus egressos estão atuando no mercado de trabalho, quais as limitações e possíveis contribuições que eles podem inferir. Assim todas essas contribuições farão com que os agentes acadêmicos envolvidos na formação do estudante possam se suprir de dados e indicadores capazes de mostrar como está, e principalmente, se o perfil de egresso desejado pelo curso é o mesmo que está, de fato, ingressando no mercado de trabalho. Como bem lembra Drucker (2006), o administrador trabalha com um recurso específico: gente. E este recurso exige determinadas qualidades de que tente trabalhar com ele, portanto, uma instituição possuir uma gestão de egressos em Administração, qualificada e atenta às necessidades destes profissionais, poderá se tornar uma ferramenta para o desempenho valioso e eficaz da atividade profissional.

Considerado o "pai da administração científica" o engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915) foi o primeiro a se preocupar com a Ciência da Administração e entender de fato a sua real importância no contexto industrial e econômico. Juntamente com Fayol e Ford foi o responsável pelo surgimento da escola da administração clássica. Foi baseado nos descritos desta escola que começamos a estudar os princípios da administração, dentre eles, o controle. Para Taylor (1911) controlar o trabalho significa certificar-se de que o mesmo está sendo executado conforme as normas estabelecidas e plano proposto, uma vez que a gestão deve sempre colaborar com os trabalhadores, para que a execução seja a melhor possível.

Atualmente este tipo de controle permite à diversas organizações o processo de melhoria contínua, uma vez que é através dele que as organizações investigam se o processo produtivo está condizente com o produto final, no caso específico a ser estudado, se o Curso e a Universidade estão formando profissionais de acordo com o que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração se propôs a fazer.

Em seu estudo Michelan *et a*l (2009) entendem por ser o objetivo central da gestão dos egressos a necessidade de uma política institucional consolidada, além de um sistema de informação pautado em diretrizes de Gestão do Conhecimento. Para estes autores, a adoção de uma gestão de egressos proporciona à organização uma melhor efetividade das ações institucionais, gerando benefícios às instituições de ensino superior, à sociedade e especialmente aos egressos.

Cabe destacar que esse tipo de controle na gestão dos egressos pode fornecer para a coordenação do Curso um insumo importantíssimo no processo de melhoria contínua, uma vez que revela como os novos profissionais estão se inserindo no mercado de trabalho e quais as dificuldades que estão encontrando. Foi refletindo acerca disso que surgiu a pergunta de pesquisa deste estudo: Como se dá a Gestão do Egresso do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa no que tange à formação e empregabilidade?

O objetivo central deste trabalho foi moldado no seguinte sentido: Identificar como se dá a gestão do egresso do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa no que tange à formação e empregabilidade.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Administração 2016, a Universidade Federal do Pampa foi criada pelo Governo Federal para enfrentar o processo de estagnação econômica onde está inserida, uma vez que a educação é uma das molas propulsoras para o desenvolvimento regional, inserindo essa região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul.

Neste sentido, parece que avaliar constantemente a universidade e perceber se esta vem cumprindo seu papel torna-se importante à medida em que a avaliação permite identificar se os rumos trilhados pela instituição são, de fato, aqueles que a universidade declarou em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e nos documentos que orientam as ações dos cursos, como por exemplo o Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC.

A justificativa deste estudo recai no fato de que os resultados aqui obtidos servirão de base para o processo de decisão da instituição estudada, bem como os conceitos aqui reunidos poderão servir de base para outros estudos que venham a abordar este mesmo tema.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo busca-se abordar o egresso dos de graduação no Brasil, bem como busca abordar o Ensino de Administração no Brasil, sendo que abordagem destes elementos são necessários para o entendimento e, posteriormente, análise O presente estudo ao abordar como tema a gestão do egresso dos cursos superiores em Administração, busca abordar o fornecerá a seguir os elementos teóricos sobre esta abordagem, a princípio no tocante ao termo egresso e na sequência, no histórico do curso de Administração.

2.1 O Egresso dos Cursos de Graduação no Brasil

O termo egresso caracteriza o aluno que já saiu da escola, incluindo nesta concepção os diplomados, desistentes, transferidos e jubilados, como bem resumiu Pena (2000, p.5). A mesma autora relata a existência de divergências quanto a definição do termo egresso, pois alguns estudiosos usam o termo para referir-se com exclusividade aos alunos formados e outros ampliam a denominação a todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes vias.

Etimologicamente, “egresso” significa aquele que se afastou ou ainda afastamento (HOUAISS, 1999, p. 280). Já Ferreira (1999) oferece uma significação mais ampla, considerando egresso como aquele que deixou de pertencer a uma comunidade, saída, retirada. Do ponto de vista legal o termo egresso é entendido como do indivíduo que efetivamente concluiu os seus estudos, recebeu o seu diploma a está apto a ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Lousada e Martins (2005) afirmam que como a universidade tem a finalidade de inserir profissionais prontos para o desempenho do exercício profissional, ela deve obter retorno quanto a qualidade dos profissionais que vem formando.

Enquanto isso o Sistema de Acompanhamento de Egressos - SIEG, na área da educação caracteriza como egresso todo aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e está apto ou já recebeu diploma, segundo lembra Pena (2000).

O perfil do egresso do curso de Administração da UNIPAMPA, constante do Projeto Pedagógico do Curso, não traz consigo a acepção da palavra e prevê que o bacharel em Administração seja capaz de interpretar a realidade local, regional, nacional e global na perspectiva do desenvolvimento sustentável, exercer visão estratégica e sistêmica, atuar com iniciativa, criatividade, determinação; ser ético, reflexivo, crítico e que tenha responsabilidade socioambiental, tendo capacidade de comunicação, sendo capaz de gerenciar conflitos.

Este perfil expresso no site institucional corrobora as ideias de Silva *et al* (2011), prevendo a importância do acompanhamento deste novo profissional apto ao mercado de trabalho, no sentido que o acompanhamento dos egressos é um instrumento fundamental para conhecimento do perfil profissional dos graduados, propondo-se a buscar subsídios para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária, buscando a melhor qualidade de vida da sociedade.

Ainda parecem ser muito poucas as pesquisas acadêmicas que trazem o recorte temporal de estudos sobre gestão de egressos no Brasil. Um dos autores que debruçou-se sobre o tema foi Paul (2015), que elaborou um dossiê sobre os estudos de gestão de egressos. Com base em sua investigação, tem-se que as primeiras pesquisas em gestão de egresso aconteceram junto aos graduados em Direito da Faculdade do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo, num recorte temporal que vai de 1958 a 1976, abarcando dezoito anos de observação e envolvendo 122 egressos daquele.

Outra pesquisa relevante de egressos apontada por Paul (2015), foi feita em 1986 pela Universidade Federal do Ceará - UFC que observou os egressos de 17 cursos, nos períodos de 1978, 1980 e 1983 e este trabalho foi idealizado e coordenado pela Coordenadoria Análise Institucional e Avaliação da Pró-reitora de Planejamento da Universidade Federal do Ceará, o projeto reunia as

universidades cearenses e teve por objetivo conhecer a realidade do sistema institucional daquele estado, a partir da perspectiva dos vestibulandos, dos graduandos e dos alunos graduados.

Deste trabalho, a UFC teve como resultado a percepção de que tanto do ponto de vista da procura por cursos no momento do vestibular, quanto da origem social dos alunos quanto o desempenho dos egressos no mercado de trabalho, não existe uma polarização entre universidade pública e universidade privada (PAUL, 2015). E no que tange a pesquisa dos egressos deste estudo da UFC, foram entrevistados os graduados de 1984 a 1986, concluintes dos 74 cursos da universidade na época, e analisada uma amostra representativa de dois mil entrevistados. Historicamente, foi um dos primeiros estudos no Brasil quanto o acompanhamento de egressos em curso superior, conforme atesta o autor acima.

Outras iniciativas institucionais neste sentido, que cabem destaque histórico, considerando a escassez de trabalhos científicos neste tema, couberam a Universidade de Brasília - UnB que, em 2006 fez um levantamento com 604 egressos de vários cursos do período de 1994 a 2002 e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS que implantou com protagonismo em 2003, um portal de acompanhamento dos egressos e na sequência, da mesma forma a Universidade Estadual de Londrina - UEL que implantou programa de acompanhamento de egressos em 2006, segundo dados levantados por Paul (2015). Para este autor, iniciativas como esta são procedimentos administrativos que se traduzem em tomada de consciência das instituições de ensino superior, sobre a importância das informações prestadas pelos egressos para o estabelecimento de estratégias específicas nestas instituições de ensino.

Cabe salientar que um dos instrumentos utilizados para a observação dos egressos dos cursos de graduação é a avaliação institucional. Conforme Moura e Schmidt (2016) foi com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, em 1994 que se objetivou reestruturar a avaliação do ensino superior no país, processo de avaliação esse que vigora até os dias atuais. A avaliação do SINAES foi pensada para levar em consideração três dimensões: estudante, curso de graduação e instituição. Para que isso ocorresse, foi criado o Instrumento de Avaliação Externa, que apresenta indicadores que devem ser avaliados e define uma nota mínima de qualidade, que faz com que possamos comparar os cursos de diversas regiões do país, sempre tomando como parâmetro o mesmo instrumento.

Ainda segundo Moura e Schmidt (2016) a criação desse instrumento ficou a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES e da Diretoria e Avaliação da Educação Superior - DAES, ambas pertencentes e subordinadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e teve como orientação os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior.

O SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- criado através da lei 10.861/2004 constitui um grande avanço na melhoria da educação brasileira. Dentre as funções principais do SINAES estão a autoavaliação e avaliação institucional (comissões in loco) tendo em vista o credenciamento e recredenciamento das instituições e atribuição do Conceito Institucional – avaliação dos cursos de graduação (comissões de avaliação *in loco*) para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, atribui o Conceito de Curso e avaliação de desempenho dos estudantes – ENADE.

Neste sentido, cabe destacar as seguintes contribuições, considerando que a importância dos egressos para as instituições de ensino superior são confirmadas no momento em que estes passam a integrar o Instrumento de Avaliação Externa, que é elaborado pela CONAES e aplicado pelo INEP. Este indicador é referente aos ex-alunos e possui como referencial mínimo de qualidade a existência de mecanismos adequados para conhecer-se a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética, profissional recebida, conforme lembram Moura e Schmidt (2016, p. 13).

Conforme ratifica Michelan *et al* (2009), a prática da gestão de egressos se justifica no momento em que é entendida como forma de garantir que o estudante graduado se torne um profissional que atenda às necessidades do atual mercado de trabalho e possibilita o seu ingresso e permanência na vida econômica.

E o acompanhamento destes estudantes graduados possibilita reflexões sobre os avanços e as mudanças da educação no atendimento das reais necessidades do mercado e do contexto sócio-político-econômico, como bem colocou Froncillo (2008).

Após ter-se abordado o Egresso dos cursos de graduação no Brasil, a seguir passa-se a abordar o Ensino de Administração no Brasil, trazendo à tona a contextualização deste tema, bem como

2.2 O Ensino de Administração no Brasil

Para entender a importância da gestão dos egressos em cursos superiores de Administração, faz-se necessário revisitar a própria história e Evolução do Pensamento Administrativo.

As origens da Administração remontam quase dois séculos atrás. Quando os primeiros economistas - de Adam Smith (1723-1790) a Karl Marx (1818-1883) escreveram suas obras, a administração não existia ainda e o último dos grandes economistas clássicos, Alfred Marshall (1842-1924) mencionou a administração como fator produtivo (terra, capital e trabalho), mas sem grande profundidade (DRUKER, 2006).

Teriam sido os socialistas utópicos François Fourrier (1772-1837) e Conde de Saint-Simon (1760-1825) os primeiros a previrem a administração “antes mesmo que ela existisse” (DRUKER, 2006). O socialista Simon viu o advento da administração e previu a tarefa de tornar produtivos os recursos e erigir estruturas sociais, prenunciando as tarefas do administrador (DRUKER, 2006).

Ainda para Druker (2006), foi por causa da importância que os franceses atribuem à administração como força própria e distinta, que pode atuar independentemente de fatores produtivos, assim como das leis da história, que com tanta veemência Marx os denunciou. Este autor ainda relata que foi nos Estados Unidos que a administração foi considerada de fundamental importância.

Foi nos Estados Unidos que o famoso Relatório sobre as Indústrias, de Alexandre Hamilton (1757-1804), começa com Adam Smith, mas logo o autor, Hamilton, passa a dar maior importância ao papel construtivo, objetivo e sistemático da administração, vendo nesta ciência a mola propulsora do desenvolvimento econômico e social e na organização, o veículo para o progresso econômico (DRUKER, 2006, p. 20).

Quem finalmente consolidou os estudos da administração foi engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor (1856-1915), ao examinar e estudar o trabalho, partindo de objetivos sociais e não da técnica ou do lucro (DRUKER, 2006, p.21).

O casal Frank e Lillian Gilbreth (1868-1924 e 1878-1972) e Henry Gantt (1861-1919) deram continuidade aos trabalhos de Taylor; na Inglaterra, Ian Hamilton (1853-1933) e Chester Barnard (1886-1961) foram os primeiros a estudar o processo de tomar decisões nas organizações e a relação entre as organizações formais e não-formais (DRUKER, 2006). A partir destes estudiosos, os estudos da administração se disseminaram pelos continentes cujos países eram destaques em linhas de produção.

Conforme o portal do Conselho Federal de Administração - CFA, o ensino da Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país, sendo marcado por dois momentos históricos distintos; o primeiro, pelos governos Getúlio Vargas, representativos do projeto autônomo de caráter nacionalista e o segundo, pelo governo Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado e caracterizado pelo tipo de abertura econômico de caráter internacionalista.

Conforme CFA (2017) atualmente curso de Administração é o segundo curso superior mais procurado no Brasil, perdendo apenas para os cursos de Engenharia, sendo que o ensino da Administração começou em 1952, há apenas 65 anos. Este ensino passou por dois momentos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993, culminando com a apresentação da proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração elaboradas em 1998.

O surgimento da Fundação Getúlio Vargas - FGV e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo - USP marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, o que veio a contribuir com o processo de desenvolvimento nacional (CFA, 2017, p. 08):

> A FGV representou a primeira e mais importante instituição que desenvolveu o ensino de Administração, sua origem é concomitante a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), órgão que tinha por finalidade estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de recursos humanos para administração pública.

Após aborda-se os elementos teóricos que embasaram este estudo, ou seja, o egresso dos cursos de graduação no Brasil e o ensino de Administração no Brasil, a seguir passa-se a apresentar os aspectos metodológicos que orientaram este estudo.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se pela utilização da técnica de métodos mistos que Creswell (2010) define como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo espaço de pesquisa. Para o autor supracitado a popularidade da utilização desta técnica baseia-se no fato da evolução e desenvolvimento constante da metodologia de pesquisa, uma vez que os métodos mistos possuem um papel de destaque nessa evolução, utilizando os pontos fortes da pesquisa qualitativa e quantitativa, concomitantemente.

Neste mesmo sentido Severino (2007) argumenta que o estudo escolhido para se realizar uma pesquisa com qualidade deve ser significativo e representativo, pois geralmente pretende fundamentar uma generalização para situações similares, e assim tornar possível realizar inferências, uma vez que os dados devem ser adquiridos e registrados com o devido rigor metodológico. Conforme Creswell (2010) pode-se obter mais resultados positivos com a combinação das pesquisas quantitativas e qualitativas, ao invés de utilizarmos apenas uma isoladamente, assim, a utilização dos métodos mistos nos possibilita um maior entendimento e profundidade dos problemas de pesquisa.

Para coleta de dados foi utilizada a técnica Survey, que conforme Berto e Nakano (2000) caracteriza-se pelo uso e aplicação de um questionário, aplicado a amostras de tamanho relativamente grande, com o uso de técnicas de amostragem e análise estatística. Já para Santos (1987) survey é a pesquisa que objetiva buscar informações originalmente com o grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter, pois, torna-se um procedimento de grande utilidade, principalmente em pesquisas exploratórias e descritivas.

Também foi utilizada a técnica de coleta de dados definida por Severino (2007) como documentação que pode ser entendida como toda forma de registro e sistematização de dados e documentos no sentido amplo, como relatórios oficiais, livros, jornais, filmes, gravações e documentos legais. “Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2010 p.123)

A coleta de dados ocorreu utilizando uma estratégia explanatória sequencial, que segundo Creswell (2010) é uma estratégia bastante utilizada por pesquisadores com fortes inclinações quantitativas, uma vez que primeiro são coletados os dados quantitativos (survey) e posteriormente são coletados os dados qualitativos (pesquisa bibliográfica e documentação). Na estratégia proposta por Creswell (2010) os resultados quantitativos iniciais ditam a coleta de dados qualitativos secundários.

4 RESULTADOS

Conforme o Projeto Pedagógico o Curso de Administração, que atua em consonância ao Projeto Institucional da UNIPAMPA, está engajado o fortalecimento das potencialidades e superação das dificuldades da região. Assim, a constante busca pelo desenvolvimento regional, é uma das premissas básicas do curso, devidamente articulados com os atores locais. De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) perfil do egresso da UNIPAMPA, que é:

> A UNIPAMPA, como universidade pública, deve proporcionar uma sólida formação acadêmica generalista e humanística aos seus egressos. Essa perspectiva inclui a formação de sujeitos conscientes das exigências éticas e da relevância pública e social dos conhecimentos, habilidades e valores adquiridos na vida universitária e inserção em respectivos contextos profissionais de forma autônoma, solidária, crítica, reflexiva e 22 comprometida com o desenvolvimento local, regional e nacional sustentáveis, objetivando a construção de uma sociedade justa e democrática (PDI, 2014, p. 40).

No que se refere a Gestão do egresso na UNIPAMPA, a Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) juntamente com a Coordenação de Avaliação vinculada à Pró-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação - PROPLAN implantou a partir de 2014 o Programa de Acompanhamento de Egressos - PAE cujo objetivo é conhecer a inserção do egresso no âmbito da atuação profissional; diagnosticar necessidades de formação que ampliem as possibilidades dessa inserção e contribuam para a melhoria da qualidade do ensino de graduação e, para a oferta de continuidade dos estudos na instituição no âmbito da pós-graduação.

Além dos fatores elencados, o programa objetiva a manutenção da relação de proximidade com o egresso da instituição, entendendo-o como parte da sua história, em uma relação de solidariedade e responsabilidade para com o aluno formado pela UNIPAMPA. Ocorre que até agora as informações disponíveis na página da Universidade dão conta apenas de dois relatórios do PAE: um relatório de 2014 com egressos de 2012 e 2013 e outro relatório elaborado em 2015 com egressos de 2012, 2013, 2014 e primeiro semestre de 2015. Conforme o relatório de 2015 o Curso de Administração, ofertado no Campus Santana do Livramento, foi o que obteve maior participação na pesquisa com no total de 24 registros de egressos dando suas contribuições para o estudo institucional.

Foi encaminhado um roteiro de entrevistas com 16 questões (14 questões fechadas e 02 questões abertas) aos egressos do curso de administração da Universidade Federal do Pampa. Ao todo, 35 egressos responderam à pesquisa em um período de 7 dias. Foram 21 egressos respondentes do gênero masculino e 14 do gênero feminino. No que se refere ao turno no qual frequentaram o curso a pesquisa alcançou uma igualdade de respondentes, uma vez que, metade dos respondentes estudou no turno diurno e a outra metade no noturno.

Ficou constatado que metade dos respondentes trabalharam durante toda a graduação, e 38% trabalhou durante uma parte da graduação. Já, quando foram questionados se estão atuando como administrador na ocupação atual, apenas 30% respondeu que sim e desses, 65% afirmaram que os conhecimentos obtidos durante a formação foram suficientes para exercer a profissão. Quando questionados se o fato de ter estudado na UNIPAMPA foi um facilitador para entrada no mercado de trabalho apenas 54% dos respondentes afirmaram que sim. Tal avaliação dos egressos fica deslocada, uma vez que a próxima questão perguntava se o curso propicia aos seus egressos conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação no mercado de trabalho e nessa questão a esmagadora maioria, 88% respondeu que sim. Causa estranheza o fato de questões tão similares terem sido respondidas de forma tão diferente.

No que se refere à renda, boa parte dos respondentes (44%) recebe entre R$ 2.500,00 e R$ 4.000,00, faixa salarial inicial da carreira do administrador conforme o Conselho Regional de Administração. Quando questionados se após a conclusão do curso, em algum momento haviam sido

convidados a participar de pesquisas da UNIPAMPA, 82% dos respondentes respondeu que sim, o que demonstra que existe preocupação institucional em ouvir os egressos, porém apenas 15% dos respondentes afirmam que houve retorno dos resultados das pesquisas.

Quando questionados a respeito de em qual área o Curso deveria ter uma ênfase maior, os egressos apontaram planejamento estratégico, administração financeira, gestão de recursos humanos, controladoria e elaboração de projetos, nessa ordem, como áreas a serem focadas com maior cuidado pelo curso.

No que se refere à formação continuada, a pesquisa revelou que 60% dos respondentes não realizaram qualquer curso de atualização profissional. Outro ponto que chama a atenção é que 31% realizou pós graduação *lato sensu,* 11% realizou pós *stricto sensu* e outros 60% não realizaram qualquer pós graduação. Quando convidados a avaliar o curso, com notas que variam de 0 a 10, 40% dos respondentes avaliaram o curso com nota 9 e 30% avaliaram com nota 8. Por último, quando questionados se recomendariam o curso de administração da UNIPAMPA para amigos e familiares, a esmagadora maioria, 94% respondeu que sim, o que reflete a relação de reconhecimento e valorização do curso por parte dos egressos.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo se propôs a identificar como se dá a gestão do egresso do Curso em Administração da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e na comprovação da inexistência de uma política institucional de gestão, sugerir a adoção de ferramentas eletrônicas para acompanhamento destes ex-alunos nas suas experiências profissionais. Na revisão de literatura foi possível perceber-se a escassez de pesquisas quanto a gestão de egressos na graduação, o que justifica a execução desta pesquisa juntos aos egressos do curso superior de Administração da UNIPAMPA.

A caracterização do estudo foi descritivo aplicado, com utilização da técnica métodos mistos, cuja metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental e procedimento de aplicação de questionários junto a egressos do curso de Administração da instituição investigada. Ao analisar os resultados, tem-se que existe a Universidade ainda precisa conhecer mais os seus egressos, e principalmente ouvi-los no que se refere à empregabilidade e carências da formação.

Como mencionado anteriormente, a Universidade dispõe de um programa institucional de acompanhamento de egressos, porém o último relatório disponibilizado é de 2015. Importante salientar que o curso de administração foi o curso com maior número de egressos participando da pesquisa, demonstrando assim o entendimento dos egressos do quão importante é a avaliação no processo de melhoria contínua dos cursos e da Universidade.

No presente estudo, destaca-se o fato de apenas 30% dos respondentes afirmarem estar atuando como administradores, porém isso pode ser relacionado com a ausência da formação continuada em grande parte dos egressos, uma vez que, 60% dos respondentes afirmaram não ter feito qualquer tipo de curso de atualização ou pós graduação. Cabe salientar que a participação dos egressos de administração neste estudo foi maior do que a participação dos egressos no relatório institucional de 2015, e que as respostas e resultados são diversos também, o que pode ser explicado pela diferença dos objetivos propostos pelos diferentes trabalhos de pesquisa.

Evidencia-se que tanto o Curso de Administração, quanto a Universidade, carecem de um sistema eletrônico de acompanhamento constante dos egressos, diferente do que ocorre em outras Universidades aqui mencionadas. Tal ferramenta traria mais elementos para a gestão do curso propor melhorias e aperfeiçoá-lo constantemente. Como limitações deste estudo identificamos a ausência da coordenação de curso na pesquisa e fica como sugestão que futuros estudos nessa área também ouçam a gestão do curso, bem como o aprofundamento de estudos que tenham foco nos egressos.

Ao final deste estudo recomenda-se que a Universidade Federal do Pampa adote um sistema informatizado de acompanhamento de seus egressos com base em uma plataforma ou base de dados

onde os ex-alunos, de maneira virtual, preencheriam um cadastro com informações possam periodicamente serem atualizadas e que a partir desta base de dados a UNIPAMPA possa manter contato constates com seus egressos.

REFERÊNCIAS

BERTO, R. S; NAKANO, D. N. **A produção científica nos anais do encontro nacional de engenharia de produção: um levantamento de métodos e tipos de pesquisa.** Produção. v. 9, n. 2, p. 65-76, 2000.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. **LEI No 10.861,** DE 14 DE ABRIL DE 2004. Acesso em 21/04/2017, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre. Artmed; 2010.

DRUKER, P. F. **Introdução à administração**. São Paulo. Thompson Learning. 2006.

FRONCILLO, R. SAIE. **2000 a 2008: relatório de egressos de cursos superiores de tecnologia do Centro Paulo da Souza.** 2008. Disponível em: <http:\\www.centropaulasouza.sp.gov.br\sai\Livreto%20Egressos%Fatec.pdf > Acessado em 05 de julho de 2017.

LOUSADA, A. C. Z. MARTINS, G. A. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências contábeis.** Revista de Contabilidade e Finanças. USP, São Paulo, n. 37, p. 78-34, jan-abr 2005. Disponível em: <http: goo.gl gJwJf> Acessado em 05 de julho de 2017.

MACHADO, G. R. **Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 2010. 337 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/4emTNa>. Acesso em: 21 abril 2017.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução a administração.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOURA. João Eduardo de; SCHMIDT, Carla Maria. **Gestão de Egressos no Ensino Superior: construção teórica e o caso do curso de graduação em Secretariado Executivo da UNIOESTE - PR**. Expectativa, 2016.

MICHELAN, L. S.; HARGER, C. A.; EHRHARDT, G. i; MORÉ, R. P. O. **GESTÃO DE EGRESSOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES**. IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis: INPEAU, 2009.

PAUL, J.J. **Acompanhamento de egressos no Ensino Superior: experiência brasileira e internacional.** Caderno CRH. Salvador. v. 28 n. 74, p. 309-326. Agosto 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010349792015000200309&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em: 06 de julho de 2017.

PENA, M. D. C. **Acompanhamento de Egressos:** análise conceitual sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. 2000**.** Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTema2Artigo3.pdf Acessado em: 05 de julho de 2007.

SANTOS, J. G. dos; SOUZA, R. S. **Proposta de acompanhamento dos egressos do IFB com base em um estudo do acompanhamento dos egressos em nível nacional.** Revista EIXO, Brasília – DF, v. 4, n. 1, janeiro-junho de 2015.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. M. da; Nunes R. S.; JACOBSEN, A. de L. O programa de acompanhamento de egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: a definição do perfil dos estudantes no período de 1970-2011. In: **Congresso Internacional IGLU 2**. 2011. Florianópolis. Anas eletrônicos. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http \\repositorio.ufsc.br\bitstream\handle\123456789\25981\2.21.pdf? sequence=1>

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**, 2016. Acesso em 21/04/2017, disponível em: http://dspace.UNIPAMPA.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/127/PPC_Administra%c3%a7ao_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y

_____. **Programa de acompanhamento de egressos- relatório 2015.** Disponível em: http://porteiras.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/prograd/files/2016/06/PROGRAMA-DE-ACOMPANHAMENTO-DE-EGRESSOS-RELATÓRIO-2015.pdf Acessado em 21 de abril de 2017.

A institucionalização da controladoria como integrante do processo decisório: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior

Autores: Maciel, Eliana Ribas (UNIJUÍ); **Turcato, Jéssica Casali** (UNIJUÍ); **Bueno, Ana Cláudia** (UNIJUÍ); **Ribas, Marinês** (UNIJUÍ); **Scheren, Roselaine Schuster** (UNIJUÍ)

Resumen: O estudo tem como objetivo relatar a institucionalização da controladoria e sua efetiva participação no processo decisório em uma Universidade. Do pressuposto de que a missão da controladoria em uma organização é de contribuir para o melhor alinhamento entre o sistema de informações contábeis e os processos de gestão organizacional. Caracteriza-se como uma pesquisa social qualitativa do tipo fenomenológica e classificada, ainda, como aplicada, descritiva e exploratória. Os procedimentos metodológicos envolveram uma revisão bibliográfica e documental; um estudo de caso com base em questionários, entrevistas semiestruturadas e relatos de observação simples, que culminou com a análise de conteúdo. Desenvolveu-se a pesquisa com base teórica multidisciplinar, dando enfoque à controladoria e ao processo decisório organizacional. O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa *in loco* concluída em 2017 e considera a evolução dos resultados a partir de 2011. Os resultados evidenciam a potencialidade da controladoria para o alinhamento entre os sistemas de informação e os processos de decisão. Na organização estudada, por meio de relatórios, análises e projeções com enfoque para gestão por resultados e, da participação do *controller* nas instâncias de decisão, a controladoria tem assumido o objetivo de contribuir para a sustentabilidade e a governança organizacional, reduzindo as incertezas inerentes ao complexo processo decisório em uma universidade autogerida.

Palabras claves: Controladoria; Informação; Processo Decisório.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O ambiente competitivo em que as organizações atuam tem exigido a profissionalização dos gestores e dos processos de decisão nas organizações, o que possibilita diferentes análises das contribuições das áreas do conhecimento nos processos de gestão organizacional.

Em termos mais específicos, o ambiente de atuação das instituições de ensino superior tem implicado adequações no alinhamento entre a missão e a sustentabilidade destas organizações, o que exige em novas estratégias, dentre elas, a participação mais efetiva da área da controladoria e do profissional *controller*. Nesta abordagem, a controladoria entendida como uma dimensão da Ciência Contábil apresenta-se como um sistema de apoio ao processo decisório, que tem como um dos principais objetivos sustentar o imperativo da informação e a sua transparência.

> A Contabilidade integra o cotidiano das pessoas e da gestão das organizações, tendo arquitetado, tradicionalmente, relatórios na perspectiva histórica, fornecendo informações e permitindo análises sobre a mensuração financeira, econômica e patrimonial, muitas vezes priorizando os usuários externos. Nesta abordagem, a natureza das informações prima pela precisão e confiabilidade, sendo objetiva, verificável, consistente e relevante. Reporta o desempenho nos acontecimentos tangíveis realizados no passado, dirigidos por regras e governos, padronizados pelas normas e pelos princípios fundamentais da Contabilidade, possibilitando bases sólidas para projeções sobre o futuro.

A controladoria, por sua vez, pode ser observada como a Contabilidade em seu processo de aperfeiçoamento, cada vez mais integrada as suas funções de mensurar, informar e contribuir no processo decisório das organizações? Do pressuposto de que ela distingue-se da Contabilidade Financeira por estar orientada para o futuro e considerar as mudanças ambientais compreendidas por uma visão sistêmica de relacionamentos, formando assim a consciência estratégica nas entidades, com o propósito de contribuir para com o planejamento e controle de forma antecipada, identificando e demonstrando o desempenho das organizações.

Neste contexto, a controladoria inserida no processo decisório de uma instituição universitária caracteriza-se como o objeto deste estudo. Diante da premissa de que a institucionalização da controladoria por meio de uma estrutura, processos e pessoas capazes de utilizar os sistemas de informações, os mecanismos de comunicação, os demais instrumentos da controladoria, bem como a participação do *controller* contribuem efetivamente no processo decisório das organizações é que se desenvolveu o estudo e se apresenta os seus resultados. Este estudo, inicialmente aborda os fundamentos teóricos da controladoria e do processo decisório, na sequência são descritos os aspectos metodológicos, os resultados do estudo, as considerações finais e o referencial bibliográfico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTROLADORIA

A controladoria pode ser analisada como um enriquecimento das atribuições da Contabilidade, uma das dimensões da Ciência Contábil. Conforme Padoveze (2004), a controladoria pode ser observada como o enfoque controlístico da escola italiana e a

Contabilidade gerencial como o enfoque informacional da escola americana.

A controladoria não é uma nova ciência, mas uma dimensão da Ciência Contábil, e que pode ser denominada de Contabilidade de gestão, gerencial ou controladoria. Padoveze (2004, p. 3-5) enfatiza que essa maior abrangência faz com que a Contabilidade seja melhor representada semanticamente pela denominação de controladoria, pois "a Contabilidade e a Controladoria tem o mesmo campo de atuação e estudam os mesmos fenômenos". Desta forma, este autor se contrapõe às definições de controladoria sugeridas por Mosimann e Fisch (1999, p. 96) de que a controladoria seria uma ciência autônoma e não poderia ser confundida com a Contabilidade, mas que usaria os instrumentos contábeis.

Autores como Almeida, Parisi e Pereira (2001) e Mosimann e Fisch (1999) destacam a controladoria sob dois enfoques: como órgão administrativo com missão, funções e princípios do modelo de gestão, e como área do conhecimento humano com fundamentos, conceitos, princípios e métodos oriundos de outras ciências. Padoveze (2004, p. 3) entende que a controladoria pode ser "uma unidade administrativa responsável pela utilização de todo o conjunto da Ciência Contábil dentro da empresa". Contudo, o fato de não haver um setor específico, não impede que a controladoria possa ser institucionalizada pela organização.

Neste enfoque, o artigo de Cittadin et al. (2012, p.3) apresenta um comparativo dos conceitos de controladoria sob dois enfoques: área do conhecimento e unidade administrativa. Os mesmos autores fazem uma inter-relação entre a controladoria e os processos de gestão, que compreendem planejamento, orçamento, execução, controle e sistemas de informação.

O estudo de Borinelli (2006) considera que o referencial teórico da controladoria não está consolidado e propõe uma estrutura conceitual básica de controladoria composto por aspectos conceituais (o que é a controladoria); aspectos procedimentais (como funciona) e aspectos organizacionais (como se materializa nas organizações).

No tocante as funções da controladoria, Borinelli (2006) cita a gestão contábil, gerencial, estratégica, custos, tributária, controle interno, proteção e controle de ativos, controle de riscos, sistemas de informação, dentre outras. Corroboram Beuren e Almeida (2012) que as funções da controladoria tendem a alterar de organização para organização, decorrente de fatores estruturais, financeiros, econômicos e também sociais.

Nesta ótica, o estudo de Oyadomari et al. (2014, p. 1) que buscou identificar os relacionamentos entre fontes de informações, desempenho da controladoria, desempenho gerencial e desempenho organizacional, com base em 80 respostas de profissionais de controladoria e finanças de empresas brasileiras, apresentou resultados que indicam:

> [...] uma área de controladoria, que busca conhecimento nas fontes internas e externas, consegue gerar informações com boa qualidade e no tempo adequado, a um custo compatível e focada em projetos, e consegue atender as expectativas dos usuários. Esses gestores, por sua vez, suportados por uma controladoria eficaz e eficiente, planejam, controlam e tomam decisões mais assertivas [...].

Lunkes e Schnorrenberger (2009) destacam que a controladoria tem a incumbência de atuar na coordenação e auxiliar na integração dos sistemas contábeis de apoio a gestão. Na mesma linha de pensamento, os estudos de Nascimento e Reginato (2010) corroboram o entendimento de que a controladoria constitui-se em um sistema de apoio à decisão.

O processo de mudanças nas atribuições da controladoria tem implicações técnicas e, também, sofre influências comportamentais. Neste aspecto, o estudo de Cunha, Beuren e Guerreiro (2014) sobre os fatores preditivos que mais contribuíram ao processo de desinstitucionalização de hábitos e rotinas na controladoria da empresa têxtil, a partir da mudança do seu sistema de informações. O estudo concluiu que entre os fatores que se destacaram foram, respectivamente, as pressões políticas e de inércia. Por outro lado, os que não influenciaram foram pressões funcionais e pressões para entropia.

Os estudos de Dani e Beuren (2014, p.1) realizado com 32 empresas incluídas entre as 500 Melhores e Maiores da Revista Exame, edição 2011, apontou que

> [...] o processo de convergência contábil aumentou o nível de integração dos sistemas de Contabilidade financeira e gerencial nas empresas pesquisadas, bem como a efetividade do órgão controladoria, particularmente, na consistência da linguagem financeira, na qualidade dos serviços prestados e na influencia dos serviços prestados pelos *controllers* nas decisões dessas empresas.

A evolução das atribuições do *controller* tende a ser influenciada pelas mudanças no ambiente organizacional. Nesta ótica, Frezatti et al. (2009) citam acontecimentos que têm influenciado de forma contundente a mudança e a evolução do papel do *controller* nas instituições, tais como a crise financeira, os problemas de contabilização dos derivativos, que exercem forte impacto na regulação das normas contábeis e por ela são impactados.

Mais do que ampliar as competências técnicas, o *controller* precisa preocupar-se em desenvolver habilidades para compreender a integração dos diferentes sistemas que compõem a organização como um todo. Nesta abordagem, os estudos de Siqueira, Vendruscolo e Souza (2014) confirmam que o mercado deseja um profissional da Contabilidade com visão sistêmica, integrada aos outros setores organizacionais. Corrobora Martin (2002) reiterando que c*ontroller* está além de atuar como Contador, precisa desenvolver funções de assessoria e consultoria à alta cúpula, de modo que seu posicionamento contribua na decisão.

O campo de atuação do *controller* também é mencionado por Oliveira, Perez Junior e Silva (2011) quando propõem que a controladoria assessora as diversas gestões que coexistem na organização, provendo alternativas e, por meio de uma abordagem sistêmica, elabora informações importantes para os processos decisórios.

Ainda, o estudo de Martin (2002, p. 13-24) aponta que ao realçar as atribuições estratégicas da controladoria no contexto competitivo, faz com que a gestão organizacional esteja focada para o futuro e contemple os fatores críticos ambientais e as mudanças estruturais dos setores sobre a produção e sustentação do valor para os *stakeholders*.

A controladoria utiliza-se de sistemas de informações para analisar e projetar situações em função dos resultados planejados e de tomada de decisão nas organizações. Cabe à controladoria implementar os instrumentos e teorias das Ciências Contábeis no processo de gestão das entidades, de forma a contribuir à consecução efetiva da missão organizacional em suas múltiplas dimensões, tais como econômica, financeira, social, política e cultural.

2.2 PROCESSO DECISÓRIO

A gestão das organizações implica no desenvolvimento contínuo de processos decisórios nos diferentes níveis organizacionais. A Teoria de Decisão nasceu com Herbert Simon, que a utilizou como base para explicar o comportamento humano nas organizações, publicado em 1947. Simon (1970) destaca que o ato de tomar decisões é uma atividade intrínseca do ser humano e sua ocorrência é um evento que acontece todo o tempo. À medida que os objetivos da organização são concorrentes e abrangentes, a redução das consequências a termos quantitativos e a comparação de alternativas, torna-se um aspecto extremamente subjetivo, pois depende do pensar dos indivíduos. Então, a mensuração da efetividade dos resultados do processo decisório torna-se complexa e abstrata.

Para Pereira e Fonseca (2009) o processo decisório pode ser estudado sob três ângulos: a percepção do problema; os fatores que direcionam a escolha das alternativas e as consequências da decisão. Bazerman (2014) relata que quando os gestores se deparam com uma decisão, acreditam que estão considerando os fatos objetivamente e tomando decisões racionais. Contudo, o autor defende que a decisão de cada indivíduo, de certa forma, é influenciada por seus próprios vieses, suas percepções, motivações, emoções.

A organização está permeada de decisões e de ações. As decisões ocorrem nos três níveis organizacionais, quais sejam, operacional, tático e estratégico. Ansoff (1977, p.30) define a decisão estratégica como a que se preocupa principalmente com problemas externos, ou com a empresa e seu ambiente. As decisões táticas preocupam-se com a estruturação dos recursos da empresa, de modo a crias alternativas de execução que visam aos melhores resultados. As decisões operacionais visam a maximizar a eficiência do processo de conversão dos recursos, a rentabilidade das operações correntes. Embora distintas todas as decisões interagem entre si, são interdependentes e complementares.

A complexidade do processo decisório em uma universidade propicia um conjunto abrangente de atributos, igualmente relevantes à análise visando promover o aperfeiçoamento da gestão. Nesta abordagem, Leitão (1993a) salienta que a universidade constitui-se numa organização complexa por sua natureza de instituição especializada, pela diversidade de objetivos e tarefas. Relata o mesmo autor que a análise do processo decisório na universidade pressupõe aceitar que os valores e objetivos da educação interligam os valores da burocracia, da política e da economia, presentes em sua gestão.

Na literatura sobre a governança na universidade, Hardy e Fachin (2000) e Leitão (1993), têm enfocado quatro modelos de processo decisório: colegial, político, burocrático e anárquico. Na organização universitária, o modelo burocrático pode ser balizado nas dimensões administrativa e acadêmica, em que a direção superior de órgãos reguladores externos determina a administração, e a comunidade acadêmica constituem-se da tecnocracia de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000). Estas duas dimensões interagem por argumentos diversos, o que torna ainda mais complexa a articulação dos diversos fatores de efetividade organizacional (KELM, 2003).

No atual cenário, a gestão das universidades, para Finger (1997), deveria centrar-se no plano estratégico, facilitar o processo educacional, colocar seus processos e recursos a serviço da qualidade de ensino oferecida a seus alunos. Destaca a importância dos programas de formação de dirigentes, para a indicação de profissionais com competência para promover mudanças, devido à necessidade de um novo pensar e de um novo fazer.

Neste contexto, o processo de gestão precisa assegurar que as decisões conduzam a organização à realização de sua missão, garantindo-lhe a adaptabilidade e o equilíbrio necessários para sua continuidade. Com esse propósito, o processo de gestão deveria: ser estruturado com base na lógica do processo decisório (identificação, avaliação e escolha de alternativas); contemplar analiticamente as fases de planejamento, execução, controle e avaliação das atividades da empresa; ser suportado por sistemas de informações que

subsidiem as decisões que ocorrem em cada uma dessas fases (PEREIRA, 2001).

Segundo Pereira e Fonseca (2009, p. 241), “os sistemas de informações são mecanismos de apoio à gestão, desenvolvidos com base na tecnologia da informação e com o suporte da informática para atuar como condutores das informações que visam facilitar, agilizar e otimizar o processo decisório nas organizações”. Estes sistemas de informações compreendem um conjunto de recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros agregados segundo uma sequência lógica, para o processamento dos dados e a correspondente tradução em informação, conforme Abreu e Abreu (2003).

2.3 A CONTROLADORIA INTEGRADA AO PROCESSO DECISÓRIO

Na concepção de que a organização precisa ser notada como um sistema integrado se pressupõe que a missão da controladoria seja promover um alinhamento entre o sistema de informações contábeis e as necessidades do processo decisório.

Para tanto, pode-se recorrer às raízes da Teoria Contábil para fundamentá-la. Padoveze (2004, p. 6-7) destaca a visão de Glautier e Underdown sobre as teorias contábeis e de controle, que as apresentaram como a teoria da decisão, a teoria da mensuração e a teoria da informação, pois a informação contábil deveria atender a estas raízes teóricas.

Outra postura, com enfoque especificamente econômico é adotada por Mossiman e Fisch (1999), Wanderley, Meira e Miranda (2001), os quais, na concepção do modelo de gestão econômica (GECON), desenvolvida pelo professor Catelli (2001), apresentam a integração do modelo de gestão, modelo de decisão, modelo de mensuração do resultado e o modelo de informação. Observam-se algumas sobreposições entre os autores, entre elas que os sistemas de informações e o processo de gestão constituem-se como os principais instrumentos da controladoria.

Padoveze e Benedicto (2003) propõem um modelo de integração do sistema de informação da controladoria e do processo de gestão. Este aliado à teoria da decisão, à teoria da mensuração e à teoria da informação poderá demonstrar que a informação contábil é intrínseca à gestão organizacional, além do que, conforme os autores, os instrumentos de gestão são constituídos de modelos, procedimentos, processos e sistemas de informações utilizados pela controladoria no processo decisório em todos os níveis hierárquicos.

Analisando as teorias contábeis, Padoveze (2004, p. 6) apresenta a Teoria da Decisão como descritiva, pois representa “um esforço para explicar como as decisões são efetuadas; e, normativas, pois demonstram um esforço para ilustrar como as decisões deveriam ser tomadas”, e enfatiza que seu objetivo é solucionar problemas e manter o caráter preditivo, o que requer modelos de gestão. Assim, a integração do sistema de informações ao processo decisório constitui-se num dos principais propósitos do sistema de informações gerenciais.

> Segundo Padoveze e Benedicto (2003), por processo entendem-se a sucessão de estados de um sistema, que possibilita a transformação das entradas do sistema, nas saídas objetivas pelo mesmo sistema. No processo de gestão, a fase inicial contempla o planejamento estratégico, o qual orienta a organização para projetar os planos tático e operacional.
> No planejamento da organização são deliberadas as diretrizes estratégicas e as políticas operacionais, que se transformam em planos e padrões de controle nos orçamentos. O orçamento constitui-se num instrumento de gestão que possibilita o controle organizacional, além do que, o sistema orçamentário traduz em quantidades físicas e

valores monetários todos os planos desenvolvidos pelas diferentes unidades operacionais e administrativas, direcionando a organização para seus objetivos. Conforme Gorla (2011), a prática orçamentária é um dos instrumentos gerenciais utilizados para que as organizações busquem a competitividade, pois permite o controle e fornece informações necessárias ao processo decisório. No que se refere ao orçamento de uma universidade, Vannucchi (2004, p. 59) defende "precisa considerar o ambiente externo terrivelmente competitivo do mundo de hoje e a indispensável e sempre crescente integração interna da instituição".

Na fase de execução, os recursos são consumidos e resultam nos produtos e serviços. Nesta fase as ações planejadas e as emergentes acontecem, provocando ajustes e adequações no planejamento e nos orçamentos. Por sua vez, na fase de controle, a organização procura assegurar que as operações se realizem em consonância com os interesses dos diversos *stakeholders* da organização. Na perspectiva do controle operacional, Johnson e Kaplan (1993, p. 198) ressaltam que "controle de processos precisa se dar no nível da organização onde o processo ocorre. Não pode existir apenas um sistema de controle de processos ou de custos". O controle de gestão pode ser entendido como a utilização da informação, para ajudar e coordenar as decisões de planejamento e controle em uma organização e para orientar o comportamento organizacional, de forma a melhorar as decisões coletivas.

Na fase da avaliação de desempenho, na concepção do GECON, o lucro determina a medida de eficácia da organização no modelo de mensuração. O desempenho das organizações, no entanto, não é medido única e exclusivamente pela lucratividade, o que pode ser observado nos estudos de Miranda e Silva (2002) e Kelm (2003), ao apresentarem uma revisão dos modelos de medição de desempenho existentes na literatura. Dos modelos discutidos por estes autores, cabe citar o modelo de Kaplan e Norton (1997), conhecido como *Balanced Scorecard*, em que se verificam as perspectivas: do cliente, da inovação e aprendizado, dos processos internos e a financeira, e coloca no centro a estratégia. Neste sentido, os autores desenvolveram um novo sistema de mensuração de desempenho que oferece uma visualização rápida e abrangente da empresa. Inclui indicadores financeiros, que mostram o resultado de ações do passado e os complementa com três conjuntos de indicadores operacionais, relacionados com a satisfação dos clientes, com os processos internos e com a capacidade da organização de aprender e melhorar as atividades que impulsionam o desempenho futuro.

Ao analisar a Teoria da Mensuração, Padoveze (2004, p. 7-9) entende que ela trabalha com a avaliação dos dados, determina o que medir, que padrões utilizar e qual a dimensão da unidade monetária de mensuração. Neste aspecto, a Contabilidade, juntamente com a mensuração econômica por meio do sistema de informação contábil, "é o único sistema de informação que consegue mostrar a empresa como um todo, pois é a única que atribui valor a tudo. Essa qualificação é que permite o processo de gestão global de um empreendimento". Isto pressupõe que, inclusive, empresas sem fins lucrativos exercem atividade econômica e a variação de seu patrimônio deve ser mensurada.

A terceira Teoria Contábil mencionada por Padoveze (2004, p. 7), é a Teoria da Informação, a qual tem o propósito de possibilitar à organização alcançar seus objetivos pelo uso eficiente de seus outros recursos escassos, pois "o valor da informação é baseado na redução da incerteza resultante dessa informação". Nesta teoria, Pereira e Fonseca (2009, p. 225-229) afirmam que "a qualidade da decisão está intimamente condicionada à informação existente" e, complementam que "[...] encontrar a informação necessária em tempo hábil é um fator de extrema relevância ao processo decisório".

Conforme Christino, et al. (2013) em qualquer nível da organização, seja operacional, tático ou estratégico, a importância da informação cresce de acordo com o crescimento da complexidade da sociedade e das organizações, e acaba se tornando um recurso de fundamental importância na tomada de decisão cotidiana da empresa.

A informação gerada pela controladoria tem a finalidade de sustentar o processo

decisório. A propósito, o estudo de Martin (2002, p. 24) ressalta que “o ponto vital da comunicação da controladoria é a confecção de relatórios de desempenho para a governança empresarial”. Desta forma, a informação contida nestes relatórios deveria ter elementos que permitissem avaliar, de um lado, os objetivos e metas da organização e, de outro, as estratégias e a própria ação dos profissionais que as formulam e as implantam.

Neste contexto de interação da controladoria aos processos de gestão, o estudo de Lourensi e Beuren (2011) reitera que em um ambiente de incertezas, uma das estratégias disponíveis é a administração permitir o acesso às informações de forma tempestiva constituindo-se um apoio à tomada de decisão. Com esta estratégia, a controladoria assume esse papel na gestão provendo informações de avaliação e controle do desempenho das áreas organizacionais, dando suporte aos gestores no processo decisório.

O estudo de Politelo et al. (2014) verificou a estruturação da controladoria em dois tipos de organização, uma capital privado e outra sem fins lucrativos. Os resultados apontaram que, de modo geral, a participação da controladoria de ambas as organizações apresentaram-se ativas e caracteriza-se como órgão de linha.

Vale ainda, o comentário de Beuren e Almeida (2012, p.5) quando evidenciam que a “controladoria materializa-se no ambiente empresarial por meio de suas diversas funções e atividades, presentes no processo de gestão, seja no planejamento, no orçamento, na execução, no controle, seja na avaliação do desempenho”.

Assim, a controladoria deve permear os processos de gestão estruturados no planejamento, execução, controle e avaliação, todos estes apoiados por sistemas de informações que subsidiem as decisões em cada uma dessas fases. A controladoria, enquanto área responsável por suprir as necessidades informativas dos gestores de uma organização, necessita fazer uso de uma metodologia de trabalho que lhe permita desenvolver esta atividade da forma mais dinâmica e econômica possível.

3 METODOLOGIA

Este estudo tem como objeto de pesquisa, uma universidade brasileira, sem fins lucrativos, com um quadro funcional composto por mais de mil colaboradores. Considera os resultados apurados em 2017 sobre o processo de implementação de um projeto de estruturação e institucionalização da área da controladoria iniciado em 2011. Caracteriza-se como uma pesquisa social qualitativa do tipo fenomenológica e classificada, ainda, como aplicada, descritiva e exploratória. Os procedimentos metodológicos envolveram uma revisão bibliográfica e documental; um estudo de caso com base em questionários, entrevistas semiestruturadas e relatos de observação simples, que culminou com a análise das informações sistematizadas.

A presente pesquisa caracteriza-se tipicamente como um estudo na área das Ciências Sociais por possuir em sua composição pessoas que se comprometem e tornam-se partes do objeto e sujeitos do processo (MINAYO, 2002).

Permeando estas considerações deve-se lembrar que esta investigação nasce de um problema com uma questão, de algo real e demanda a concepção de novos referenciais. Por conseguinte, num contexto organizacional dinâmico faz-se necessário levar em consideração a subjetividade das percepções dos pesquisadores, bem como a complexidade da gestão e a racionalidade instrumental da controladoria. Na abordagem de Yin (2010, p. 39) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os

limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes".

Do ponto de vista dos métodos de procedimentos técnicos, segundo Gil (2008), é uma pesquisa bibliográfica e documental que envolveu levantamento de dados e um estudo de caso singular. Com base nesses procedimentos desenvolveu a técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987), por entender que é preciso ter uma visão sistêmica abrangente dos fenômenos sociais, considerar suas raízes históricas, seus significados e as influências do macroambiente na análise organizacional, para então, compreender o foco de estudo.

4 RESULTADOS

Os dados a seguir apresentados foram coletados e analisados a partir do que se estabeleceu na metodologia e em conformidade com o objetivo proposto neste artigo que é de verificar a institucionalização da configuração da controladoria e sua efetiva participação no processo decisório em uma universidade.

O projeto teve como principal objetivo aperfeiçoar os processos da contabilidade no âmbito da instituição contemplando as dimensões da Controladoria. E como objetivos específicos dar respaldo a dimensão legal da Contabilidade; dar suporte ao cumprimento da Filantropia e instrumentalizar a Controladoria no apoio à gestão.

Dentre os principais fatores críticos para a efetividade da Controladoria na Instituição foram elencados como sendo: a potencialização do sistema integrado de informações, a revisão dos processos, estruturas e atribuições de pessoal e a geração de relatórios de informação gerencial.

No que se refere a principal justificativa para que a instituição iniciasse o projeto destaca-se o consenso de que a área da controladoria tinha potencial para constituiria em suporte ao planejamento e controle dos recursos escassos da organização. Além do que, possibilitaria um melhor alinhando-os às diretrizes institucionais por entender que os demonstrativos contábeis sustentam a transparência da autogestão, reduzindo o conflito referente à governança e fornecendo informações qualificadas ao processo decisório. Nesta ótica, o projeto estabeleceu as seguintes diretrizes para a sua efetividade:

- Redefinir as áreas do registro contábil e de gerenciamento dos documentos fiscais e legais da Instituição, buscando a otimização dos recursos utilizados nos processos de trabalho e, ao mesmo tempo, manter o atendimento aos Princípios Fundamentais de Contabilidade e às Normas Brasileiras de Contabilidade;

- Adequar o plano de contas a nova Lei 11.638/07 e às exigências da Lei da Filantropia;

- Qualificar a sistemática de registros contábeis a fim de prover o sistema de informações gerenciais;

- Otimizar o gerenciamento dos documentos fiscais e legais;

- Disponibilizar relatórios gerenciais de forma rápida e segura para o processo decisório da Instituição;

- Instrumentalizar adequadamente os processos orçamentários;

- Potencializar a integração da tecnologia e dos sistemas de informações aos processos contábeis e organizacionais;

- Promover a responsabilização dos agentes nos processos;

- Possibilitar o alinhamento organizacional, de forma sistêmica, coordenada e integrada nas dimensões das pessoas, tecnologias, usuários e processos.

- Contribuir efetivamente para que o sistema de informações contábeis gerenciais atenda às demandas de informação do processo decisório.

A estruturação dos processos da área da controladoria envolveu a participação e aprovação da cúpula diretiva e de todas as gerencias das unidades administrativas que interagem com a controladoria. Dentre as quais, financeira, recursos humanos, controle patrimonial, compras, cobranças, secretaria acadêmica, serviços, tecnologia da informação, marketing e outros.

A formatação do projeto se amparou no modelo de Nilton Martin (2002, p.13) denominado “Eixos de transformação da Contabilidade gerencial” e se utilizou do modelo de Vicente Falconi Campos (2004), conhecido como MASP - Método de Análise e Solução de Problemas. A partir destes referenciais o projeto foi elaborado, os processo desenvolvidos e os resultados da constituição da controladoria enquanto um órgão administrativo e de apoio na Universidade, objeto deste estudo, apontou que:

a) Etapa de definição do projeto: a formação de um grupo de estudos com agentes dos diferentes níveis organizacionais, operacional, gerencial e estratégico, possibilitou um melhor alinhamento aos objetivos e metas do projeto.

A definição e compreensão da metodologia de trabalho orientou os agentes em uma sequencia lógica de processos. O mapeamento dos pontos de entrada da Contabilidade demonstrou uma abrangência sistêmica dos processos e responsabilidades da Contabilidade. A elaboração do projeto piloto na Coordenadoria Financeira demonstrou que a Contabilidade deveria deixar de ser um núcleo de serviço da Coordenadoria Financeira e tornar-se um órgão na mesma linha de hierarquia.

b) Etapa de diagnóstico: nesta fase de diagnóstico de cada ponto de entrada apontou a importância de preparar uma agenda de reuniões individualizada por ponto de entrada, com chefias das unidades de Recursos Humanos, Patrimonial, Informática e Financeira, para apresentação dos objetivos do processo, desenho e diagnóstico destes pontos de entrada.

Nesta etapa, a validação da metodologia é de extrema importância para a confirmação dos objetivos, ajustes do plano de ação, cronograma das atividades e adequação da metodologia de análise dos processos considerando as especificidades da estrutura da universidade.

c) Etapa da análise dos processos: a fase de diagnóstico e análise das atividades formadoras de cada processo por ponto de entrada foi imprescindível para a descrição das atividades e fluxos dos dados e informações.

Para tanto, foi elaborada a análise dos fluxos dos dados e da transformação em informações: descrição dos fluxos dos dados, documentos e informações; caracterização das atividades; integração do sistema, dependências e compatibilidades. Na sequência, ocorreu a identificação das saídas de cada subsistema, as informações necessárias para melhor atender os fatores críticos. Considerando os processos críticos, causas, suporte crítico, gargalos, desempenho, barreiras para melhorias. Por intermédio da análise da

arquitetura de informações, os gestores procedam a seleção de quais informações e relatórios demandavam para potencializar a operacionalidade e gerenciamento de cada unidade.

Na fase seguinte, denominada de proposição de alternativas de melhoria dos processos foi elaborado o plano de implantação das melhorias dos processos, com a definição das metas, prazos e responsabilidades. Na última fase desta etapa, foi elaborado o plano de monitoramento das melhorias, para acompanhar as melhorias nas entradas, nas atividades, nas saídas, nas conexões e fluxos de dados e informações e no sistema de informações gerenciais, principalmente nos relatórios. Ainda, este plano deveria estar adequado aos planos estratégicos da instituição.

d) Etapa de melhoria dos processos: a execução do plano desencadeou as seguintes melhorias: a adequação entre o plano de aperfeiçoamento da Contabilidade e as melhorias necessárias no sistema de informações; redefinição das áreas do registro contábil e de gerenciamento dos documentos fiscais e legais da Instituição; adequação do plano de contas a Lei 11.638/07 e às exigências das legislações da filantropia; instrumentalização adequada dos processos orçamentários a partir do planejamento estratégico; potencialização da integração da tecnologia e dos sistemas de informações aos processos contábeis e organizacionais; maior responsabilização dos agentes e usuários nos processos;

Em 2012, a reitoria assinou uma portaria de constituição do órgão administrativo denominado Controladoria, nomeando a contadora para gerente da unidade, que passou a ser vinculada diretamente à reitoria. A avaliação dos planos de melhoria e de monitoramento passou a ser feita no sistema por intermédio do acompanhamento dos planos de ação e dos indicadores estratégicos da unidade. Também, apresenta seus resultados no Relatório da Atividade da Instituição, publicado e publicizado anualmente. Cabe citar os principais relatórios gerados e em elaboração pela controladoria da universidade estudada, conforme os níveis organizacionais a que se destinam, apresentados na figura 01.

Figura 01 – Relatórios por nível organizacional

Operacional	**Gerencial**	**Estratégico**
- Cadastros Orçamentários; -Planejamento Orçamentário; - Previsão, Proposta e Execução Orçamentária; - Cadastros Contábeis; - Execução Contábil; - Livro Razão; - Folha de	- Balancete por Mantida; - Balancete por UO; - Balancete por Programa de Trabalho; - Informações mantidas, Editora; Laboratórios; - Informações Municípios Filiados; - Relatório Execução Eventos de Extensão; cursos de Extensão; Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu	- Balancete Consolidado; - Balancete Evolução mensal do exercício; - DRE Consolidado; - DRE Comparativa do mês dos exercícios; - DRE Evolução mensal do exercício; - Relatórios: DFC; DVA; DMPL - DRE por Mantida do mês e dos exercícios; - DRE por Mantida do mês dos

Pagamento; - Folha Estagiários; - Vale Transporte; - Bens Patrimoniais- aquisições, depreciações, baixas, inventário; - Frota; - Central de cópias; - Estoques - Faturamento e Bolsas; saldos a receber de alunos; - Boletins de caixa; Conciliação Contábil.	- Faturamento; - Endividamento; - Livro Diário; - Informações sobre: ações de Marketing, Imobilizações, Captações de Recursos Externos; Rescisões, Provisões e Ações Trabalhistas; Encargos Financeiros; Fornecedores a pagar.	exercícios; - Relatório mensal da Controladoria; - Notas Explicativas; - Matriz Cesta Representatividade; - Projeção Execução Orçamentária por Mantida e Consolidado; - Balanço Patrimonial Análise Vertical e Horizontal; - Coeficientes de Análise de Balanço.

Fonte: elaborado pela pesquisa.

Descritas as análises da implantação e desenvolvimento do projeto da Controladoria, este estudo apresenta as percepções quanto às oportunidades e às ameaças que permeiam a Controladoria na sua missão de contribuir para o alinhamento entre o sistema de informações contábeis e os processos de gestão na universidade pesquisada.

No tocante às percepções de oportunidades para a Controladoria, o Plano de Desenvolvimento Institucional a retrata com o propósito de “contribuir para o alinhamento entre os recursos e os propósitos organizacionais, constituindo-se como suporte ao planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação das decisões, por meio da transparência de suas informações, contribuindo para a governança organizacional”.

Cabe citar os estudos realizados nesta mesma universidade e publicados por Brizzola e Fasolin (2014, p.12), em que o processo orçamentário foi considerado de extrema importância e relata que “por meio do orçamento são projetados e analisados os resultados, comparados indicadores de desempenho e a partir dele podem ser redimensionados os investimentos ou corrigido possíveis distorções”. Outra área que pode tornar-se uma oportunidade é a gestão de custos, passando a analisar os valores orçados e realizados, identificando os elementos que impactam nas matrizes de custos dos serviços, elaborando projeções de resultados futuros.

Também, verificando as funções da controladoria, percebe-se que no seu papel de “centro de controle do patrimônio” ela atende a legislação pertinente e tem sido imprescindível para a operacionalização das atividades da instituição, tem buscado a qualificação da sistemática de registros contábeis para prover o sistema de informações gerenciais. De modo, a flexibilizar e adaptar as informações contábeis às necessidades da gestão. Neste aspecto, a controladoria foi desafiada a elaborar uma proposta para a formatação e informatização do Relatório de Informações Gerenciais, que deverá reunir todas as informações em um formato de Sistema de Informações Gerenciais que contemple todos os subsistemas da universidade. Assim, os quadros, tabelas, gráficos, relatórios, projeções que são elaborados manualmente conforme solicitações da direção passam a ser

disponibilizados de forma padronizada, com objetivos claros, com frequência definida, acessos específicos a cada nível de decisão da organização.

Ainda, a controladoria fornece demonstrativos como o Balanço Social, a Demonstração do Valor Adicionado e outros relatórios da Contabilidade social e ambiental, para a formação de uma imagem institucional positiva, que transmita a substância dos princípios organizacionais.

No que se refere às ameaças à efetividade da controladoria, destaca-se; a resistência cultural, dificuldades de informatização do sistema de informação gerencial, ruídos na comunicação, dificuldade de profissionalização dos gestores, mudanças na direção da universidade, frequentes mudanças nas legislações que impactam nas instituições de ensino superior. Bem como, a influência dos fatores preditivos, tais como as pressões políticas e funcionais, de inércia e de entropia. Isto vem ao encontro dos estudos de Beuren e Guerreiro (2014).

4 CONCLUSÃO

Este estudo atendeu ao objetivo de verificar a institucionalização da controladoria e sua efetiva participação no processo decisório em uma Universidade. O resultado da pesquisa demostrou que o processo de institucionalização da controladoria é lento e gradativo, necessita de procedimentos metodológicos, comprometimento das pessoas, foco nos objetivos, controle e monitoramento dos processos.

Outro aspecto que a pesquisa reforça é de que o processo de institucionalização da controladoria “não é trivial e não pode ser enfocado apenas na dimensão técnica”, conforme relatam Guerreiro, Pereira e Lopes (2004, p. 11). Neste sentido, precisa contemplar a perspectiva de valor e da estratégia, como descreve Martin (2002), estes dois eixos têm a pretensão de dar à controladoria a capacidade de diagnóstico das condições externas da organização. Nesta ótica, a controladoria contribui para que a gestão organizacional esteja focada para o futuro e contemple os fatores críticos ambientais e as mudanças estruturais dos setores sobre a efetividade da organização.

O estudo também constatou que em uma universidade gerida por um modelo de gestão democrático, a controladoria enquanto um sistema de apoio à decisão poderá constituir-se num instrumento desencadeador de mudanças técnicas e comportamentais e, inclusive, influenciar no grau de autonomia dos gestores, no processo de gestão, na avaliação de desempenho e na melhor governança.

Na sua dimensão mais sistêmica, a controladoria na universidade estudada não utiliza apenas medidas de desempenho financeiras e econômicas, pois, ao estar orientada para os usuários, considera que sua missão e seus valores devem permear todo o processo de gestão da organização. Nesta ótica, organizações de maior complexidade de gestão, com mecanismos e instrumentos da autogestão lentos em relação à velocidade induzida pelo ambiente externo precisam rever seus sistemas de apoio a decisão (CARBONE, 1995). Isto confirma que os instrumentos e instâncias internas de comunicação, participação e decisão carecem de processos contínuos de aperfeiçoamento para dar agilidade à dinâmica organizacional.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a potencialidade da controladoria para o alinhamento entre os sistemas de informação e os processos de gestão. Assim, por meio de relatórios, análises e projeções com enfoque para gestão por resultados e, da participação

do *controller* nas instancias de decisão, a controladoria tem assumido com responsabilidade a sua missão de contribuir para a sustentabilidade e a governança organizacional, reduzindo as incertezas inerentes ao processo decisório das organizações.

Como limitação do estudo, os resultados encontrados não podem ser generalizados a outras universidades, por ser uma abordagem singular. A aprendizagem e seus resultados desta pesquisa podem contribuir para novos estudos sobre a integração da controladoria no processo decisório organizacional. Espera-se ter contribuído à consecução de futuras investigações e análises que promovam o enriquecimento das atribuições da controladoria nos processos decisórios, enquanto uma dimensão das Ciências Contábeis.

REFERÊNCIAS

ABREU, Pedro Felipe de; ABREU, Aline F. de. **Sistemas de informações gerenciais: uma abordagem orientada à gestão empresarial.** Núcleo de estudos em Inovação, gestão e tecnologia da informação, Florianópolis, 2003.

ALMEIDA, Lauro; PARISI, Cláudio; PEREIRA, Carlos A. Controladoria. In: CATELLI, Armando (Coord.). **Controladoria:** uma abordagem da gestão econômica GECON. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANSOFF, H. Igor. **Estratégia Empresarial.** São Paulo: Mc Graw-Hill, 1977.

BAZERMAN, M. H. **Processo decisório**. 8 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BEUREN, Ilse Maria ; ALMEIDA, Dalci Mendes . **Impactos da implantação das normas internacionais de contabilidade na controladoria:** um estudo à luz da teoria da estruturação em uma empresa têxtil. Revista de Administração (FEAUSP), v. 47, 2012.

BORINELLI, M. L. **Estrutura conceitual básica de controladoria**: sistematização à luz da teoria e da práxis. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

BRIZZOLA, Maria Margarete B; FASOLIN, Luiza B. **O processo orçamentário sob a ótica contingencial em uma instituição de ensino superior do Estado do RS**. In VIII Congresso Anpcont, Rio de Janeiro, 2014. Anais..., 2014.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC:** Controle da Qualidade Total (no estilo japonês). 8. ed. Belo Horizonte: Bloch Editora, 2004.

CARBONE, Célia. **A universidade e a gestão da mudança organizacional:** a partir da análise sobre o conteúdo dos padrões interativos. Rio de Janeiro: Revista de Administração Pública, v. 29, n. 1, p. 34-47, jan./mar., 1995.

CATELLI, Armando. Controladoria. In: _____ . **Controladoria**: uma abordagem da gestão econômica GECON. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CITTADIN, Andréia; RITTA, Cleyton O.; FREITAS, Luiz P. R.; RAMOS, Adilson P. **O perfil da controladoria e do controller nas empresas integrantes dos principais setores econômicos da AMREC-SC**. In. 19º Congresso Brasileiro de Contabilidade, Belém, 2012. Anais..., 2012.

CHRISTINO, J. M. M., KAISER, E. L. C. B., ZIVIANI, F.; OLIVEIRA, J. L. R. **O impacto dos sistemas ERP sobre as variáveis estratégicas organizacionais**: Um estudo junto ás empresas da associação comercial e industrial de Ji-Parané-RO. Revista de Administração e

Negócios da Amazônia, v.5, p.63-81, 2013.

CUNHA, Paulo R.; BEUREN, Ilse M.; GUERREIRO, Reinaldo . **Fatores preditivos à desinstitucionalização de hábitos e rotinas na controladoria:** um estudo de caso. Contabilidade, Gestão e Governança,. Brasília, v. 17, p. 60 - 77, 2014. Disponível em http://www.cgg-amg.unb.br/index.php/contabil.

DANI, Andréia C.; BEUREN, Ilse M. **Nível de Integração dos Sistemas de Contabilidade Financeira e Gerencial com o Processo de Convergência Contábil e a Efetividade da Controladoria.** Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade. Brasília, v. 8, n. 3, art. 4, p. 289-308, jul./set. 2014. Disponível online em www.repec.org.br.

FINGER, A. P. **Gestão de universidades:** novas abordagens. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 1997.

FREZATTI, Fábio; ROCHA, Welington; NASCIMENTO, Artur R.; JUNQUEIRA, Emanuel. **Controle gerencial**: uma abordagem da contabilidade gerencial no contexto econômico, comportamental e sociológico. São Paulo: Atlas, 2009.

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

GORLA, Marcelo Cristiano. **Fatores que caracterizam o sistema orçamentário de empresas no Brasil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2011.

GUERREIRO, Reinaldo; PEREIRA, Carlos A.; LOPES, Alexsandro B. **Uma contribuição ao entendimento da estabilidade e da mudança da Contabilidade gerencial sob a ótica da teoria institucional.** ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2004, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: ANPAD, 2004. CD-ROM.

HARDY, Cyntia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

JOHNSON, H.T.; KAPLAN, R.S. **Contabilidade gerencial**. A restauração da relevância da contabilidade nas empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação**: *balanced scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KELM, Martinho L. **Indicadores de performance em instituições universitárias autogeridas - uma contribuição à gestão por resultados.** Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

LEITÃO, Sérgio P. A decisão na academia I. **Revista de Administração Pública**, Rio de janeiro, v. 27, n. 1, p. 69-86, jan./mar. 1993.

LOURENSI, Adriano; BEUREN, Ilse M. **Inserção da Controladoria em teses da FEA/USP:** uma análise nas perspectivas dos aspectos conceitual, procedimental e organizacional. Contabilidade Vista & Revista, v. 22, n. 1, p. 15-42, 2011.

LUNKES, Rogério. J.; SCHNORRENBERGER, Darci. **Controladoria na coordenação dos sistemas de gestão**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTIN, Nilton C. **Da Contabilidade à controladoria: a evolução necessária**. Revista Contabilidade e Finanças, São Paulo, USP, n. 28, p.7-28, jan./abr. 2002.

MINAYO, Maria C.S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20.ed. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2002.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MIRANDA, Luiz C.; SILVA, José D. G. Medição de desempenho. In: SCHIMIDT, P. **Controladoria**. Agregando valor para a empresa. Porto Alegre: Bookman, 2002.

MOSIMANN, Clara P.; FISCH, Sílvio. **Controladoria:** seu papel na administração de empresas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NASCIMENTO, Auster M. ; REGINATO, Luciane. **Controladoria**: instrumento de apoio ao processo decisório. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Luís Martins de; PEREZ JÚNIOR, José Hernandez; SILVA, Carlos Alberto dos Santos. **Controladoria estratégica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011

OYADOMARI, José C.T.; AGUIAR, Andson B.; CHEN, Yen-Tsang; CARDOSO, Ricardo L.; LIMA, Ronaldo G. D. **Associações entre Informações, Desempenho da Controladoria, Desempenho Gerencial e Organizacional: um Estudo Exploratório**. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade. Brasília, v. 8, n. 3, art. 5, p. 309-325, jul./set. 2014. Disponível online em www.repec.org.br.

PADOVEZE, Clóvis L. **Controladoria básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PADOVEZE, Clóvis L.; BENEDICTO, Gideon C. **Cultura organizacional: análise e impactos dos instrumentos no processo de gestão.** ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia. **Anais ...** Atibaia: ANPAD, 2003. CD-ROM.

PEREIRA, Carlos A. Ambiente, empresa, gestão e eficácia. In: CATELLI, A. **Controladoria**: uma abordagem da gestão econômica GECON. São Paulo: Atlas, 2001.

PEREIRA, Maria J.L. de Bretas; FONSECA, João G. M.. **Faces da decisão.** As mudanças de paradigmas e o poder da decisão. São Paulo: LTC, 2009.

POLITELO, Leandro.; GUSE, Jaqueline. C.; LEITE, Maurício.; SILVA, Tarcísio. P.; DORR, Andréa. C. **Uma análise em organizações sob a ótica da controladoria empresarial.** Desafio Online, v. 2, p. 487-504, 2014. Disponível online em www.desafioonline.com.br

SIMON, Herbert A. **Comportamento Administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1970.

SIQUEIRA, Jonas. T. ; VENDRUSCOLO, Maria. I. ; SOUZA, Romina B. L. **Perfil do Contador:** Estado da arte das expectativas do mercado de trabalho. In: I Congresso de Controladoria e Finanças, 2014, São Leopoldo. I Congresso Unisinos de Controladoria e Finanças e I Congresso Unisinos de Iniciação Científica em Controladoria e Finanças (COFIN). São Leopoldo, 2014. p. 25-36.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso***:* planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WANDERLEY, Cláudio A.; MEIRA, Juliana M.; MIRANDA, Luiz C. **Convergências e divergências entre o ABM (Activity Based Management) e o GECON (Sistema de Informações de Gestão Econômica).** ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001, Campinas. **Anais ...** Campinas: ANPAD, 2001. CD-ROM.

Aplicação de modelo de mensuração da satisfação dos usuários de um sistema de informação acadêmico: estudo de caso na universidade federal do rio grande do norte

Autores: Maciel, Eliana Ribas (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN); **Cachina, Ana Clara** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN); **Dantas, Luana Pinheiro** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN); **Silva, Anna Camila Lima e** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN); **Freitas, Maria do Carmo Duarte** (Universidade Federal do Paraná – UFPR); **Marques, Eduardo Lopes** (Universidade Federal de Viçosa – UFV)

Resumen: O sistema de informação proporciona um meio de comunicação e de troca de informações entre os diferentes públicos, tornando a geração e disseminação de informações um processo ágil e eficaz. As Universidades Federais do Brasil investem na informatização dos processos acadêmicos e administrativos buscando excelência nas atividades de gestão e sobretudo nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este artigo tem como objetivo aplicar o modelo de avaliação da satisfação, desenvolvido por Ainin, Bahri e Ahmad (2012), nos usuários do sistema acadêmico de uma Universidade. A metodologia empregada consistiu no envio de um questionário eletrônico para os alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e coleta de 1658 respostas que foram analisadas utilizando-se a modelagem de equações estruturais para identificar os fatores que contribuem com o processo investigado. O estudo observou todos os critérios estatísticos para validação, além de apresentar um bom nível de ajuste, mostrando-se estatisticamente adequado. O fator utilidade percebida teve maior impacato na determinação da satisfação dos usuários, seguido pela Qualidade do Serviço, Qualidade da Informação e Qualidade do Sistema.

Palabras claves: **Sistema de informação acadêmico. Modelagem de Equações Estruturais.** Satisfação dos usuários.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A difusão da Tecnologia da Informação (TI) beneficia as organizações com rapidez, agilidade e flexibilidade para receber, processar e transformar dados em informação com eficiência e eficácia. O desenvolvimento da TI trouxe oportunidades para as empresas se reestruturarem, além de tornar possível a integração de sistemas para atender aos processos de negócio e suportar o fluxo de informação associado.

O avanço da tecnologia e a extensão da complexidade do fluxo informacional favoreceram para o surgimento dos Sistema de Informações Gerenciais Integrados. A demanda crescente pelo uso de informação com qualidade, considerando a dimensão tempo, conteúdo e forma, transcenderam o universo das organizações empresariais para alcançar novos patamares de usabilidade como o do universo acadêmico (SANTOS, 2006).

As IES precisam de sistemas que as auxiliem no gerenciamento de informações necessárias à gestão e às atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Estas instituições utilizam os Sistemas de Informações Acadêmicos (SIAs), que são a base para uma gestão moderna nas IES (SILVA, 2012).

Sendo assim, nos âmbitos empresarial e acadêmico houve uma difusão dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG), que têm como objetivo integrar toda a gestão da empresa com a obtenção de informações em tempo real, agilizando assim o processo de tomada de decisão (CLAYTON et al., 1992). Na esfera acadêmica, existem informações que são utilizadas na realização de serviços e efetivação de processos dos servidores, docentes e discentes.

É neste ponto que se formula a questão que orienta esta pesquisa: Quais os fatores determinantes da satisfação dos usuários de um sistema de informação acadêmico? Diante destas considerações, o objetivo da presente pesquisa é aplicar um modelo de determinação da satisfação dos usuários de um sistema de informação e analisar os dados por meio da Modelagem de Equações Estruturais (MEE), com vistas a mensurar e explicar os construtos que agem sobre a satisfação, para entender os fatores influenciadores na satisfação dos discentes.

Esta pesquisa se justifica por permitir avaliar a satisfação dos alunos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em

relação ao uso dos SIAs, colaborando para a melhoria contínua dos sistemas de informações gerenciais, por meio da sua perspectiva em relação ao que é ofertado.

Este artigo encontra-se estruturada em cinco capítulos unidos, com o intuito de gerar maior clareza para as discussões abordadas e fornecer subsídios para responder os objetivos de pesquisa.

O capítulo 1 - Introdução - delimita os temas a serem abordados no artigo, abordando a necessidade de avaliar a satisfação dos usuários dos sistemas acadêmicos das Instituições de Ensino Superior (IES

O capítulo 2 - Fundamentação teórica - aborda os sistemas de informações acadêmicas, satisfação do usuário e os modelos de satisfação.

O capítulo 3 - Método da pesquisa - destaca os procedimentos metodológicos utilizados, desde a seleção das referencias utilizadas no capítulo anterior até a coleta e tratamento dos dados. São definidas as hipóteses de pesquisa, a formulação do modelo teórico e as variáveis a serem investigadas, os critérios de escolha dos métodos, instrumento de coleta de dados, definição da população e amostra, e como será o processo de validação do modelo. Outro ponto tratado foi a Modelagem de Equações Estruturais .

O capítulo 4- Resultados e Discussões - traz a aplicação da Modelagem de Equações Estruturais em dados oriundos do questionário aplicados aos usuários do SIGAA, avaliando o perfil dos usuários do sistema da UFRN e os determinantes da satisfação.

O capítulo 5 - Considerações Finais - encerra este trabalho apresentando os principais resultados da pesquisa, respondendo aos objetivos propostos e as hipóteses levantadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda resgates teóricos indispensáveis em face dos objetivos propostos neste artigo. A fundamentação teórica, proposta contempla a discussão dos temas como: Sistemas de informações acadêmicas e satisfação do usuário. E neste capítulo, discussões de importantes autores de cada um dos temas são apresentadas e debatidas.

2.1 SISTEMA DE INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

No início da década de 1990 o Sistema Integrado de Gestão (SIG) começou a ser adotado nas empresas brasileiras (MATTOS, 1999). Nos últimos anos, o SIG está em evidência no mercado brasileiro, sendo destacado como ferramenta para o suporte das operações e do gerenciamento das organizações, dentre elas, as IES. O uso de ferramentas tecnológicas permite o acesso a informações de forma mais ágil possibilitando que as decisões tomadas sejam racionais e colaborando com comunicação entre os alunos e professores.

A necessidade de disponibilizar as funcionalidades de controle relacionadas a dados cadastrais dos discentes, dos docentes, do curso e de acesso a informações e a ações de disciplinas, de requisitos, de ofertas de turmas, de matrícula de discentes, de lançamento de notas pelos docentes, de histórico escolar, e outras utilidades auxiliam os gestores de instituições de ensino (CARVALHO et al., 2002).

Portanto, as novas tecnologias devem apresentar precisão em sua utilização, devido à quantidade de informações geradas nas universidades e que, conseqüentemente, precisam ser acessadas, coletadas, filtradas, processadas e examinadas (SENGER; BRITO, 2005). De acordo com Reis et al. (2012), a adoção de novas tecnologias tem sido um dos maiores desafios para as IES.

Neste contexto, o Sistema de Informação Acadêmica permite que o aluno tenha maior agilidade ao interagir com a instituição, com o curso e com os professores, acessando via internet, os dados e informações necessários. Desse modo, as IES têm encontrado maior facilidade em gerenciar recursos de informação e apoio administrativo aos serviços de educação, que foram simplificados e individualizados de forma segura, consistente e personalizada.

Segundo Lima (2006), a utilização desses novos instrumentos na gestão acadêmica, aprova um máximo de controle na vida acadêmica de alunos. Os administradores das instituições de ensino, pelo novo formato de informação, podem acessar uma grande quantidade unificada e concentrada, e simultaneamente gerir respostas (LEE et al., 2009).

Para Silva (2012), o SIA é uma ferramenta de controle administrativo nas instituições de ensino, tanto de processos administrativos quanto gerenciais. Ainda assim, segundo o autor não alcança as reais necessidades dos docentes e discentes envolvidos. Assim, é preciso desenvolver e aperfeiçoar as práticas e instrumentos de gestão universitária. Coletando e sistematizando informações de forma confiável, proporcionando aos gestores ações mais efetiva e focada (PEIXOTO; BASTOS, 2013).

2.2 A SATISFAÇÃO DO USUÁRIO

A satisfação é um tema abordado nos estudos sobre o comportamento do consumidor, e grande parte dos teóricos desta área defendem a correlação direta entre os índices de satisfação e a lealdade do cliente (SILVA, 2015). Ao concentrar seus estudos em satisfação em TIC's, Doll e Torkzadeh (1988) relatam que a satisfação do usuário é definida como o parecer do usuário sobre uma aplicação informática específica ou sistema de informação disponível para eles que atenda às suas necessidades de informação. Igualmente, Donget et al. (2014) trazem uma definição de satisfação do usuário especialmente para TIC, onde se interessa pelas atitudes dos usuários a sistemas de computadores no contexto da sua ambientes.

Para Oliver (1980) a satisfação é uma resposta afetiva geral a uma discrepância percebida entre as expectativas anteriores e desempenho percebido após o consumo. Segundo DeLone e Mclean (1992), a satisfação do usuário é uma das formas mais importantes de mensuração do sucesso de um SI. Para Ainin, Bahri e Ahmad (2012) a satisfação do usuário refere-se à interação bem-sucedida entre o próprio sistema de informação e seus usuários. O usuário identifica a satisfação em ser atendido de acordo com o que espera do sistema.

É importante identificar o que os clientes valorizam em um conjunto específico de serviços, com a intenção de maximizar a

satisfação do usuário e retê-lo. Isso introduz um novo requisito: para medir a satisfação do cliente como fator de contínua melhoria dos negócios (BOURNARIS et al., 2013). Portanto, a satisfação de usuários que utilizam sistema de informação depende da análise de critérios que influenciam positivamente ou negativamente, necessitando de modelos para a análise.

2.2.1 Modelo de satisfação

A satisfação dos usuários de sistemas pode ser mensurada por meio de modelos propostos por autores como DeLone e McLean (1992,2003) que avaliaram que a qualidade do serviço, a qualidade do sistema e a qualidade de informação, conjuntamente ou em separado, influenciam a satisfação do usuário e o uso do sistema, que por sua vez influencia o sucesso do Sistema de Informação - SI. Os autores propuseram que um sistema de alta qualidade está relacionado com mais uso, mais satisfação do usuário e os benefícios resultantes.

Ainin, Bahri e Ahmad (2012) apresentaram um modelo, desenvolvido na Malásia, para avaliar a satisfação dos estudantes, adaptado das pesquisas de Wixon e Todd (2005) que buscavam integrar as percepções de satisfação e tecnologia para se avaliar os sistemas de informação e também nas pesquisas de Ong et al (2009) que avaliaram a satisfação dos usuários dos sistemas de respostas automáticas a questões (QAS).

3 METOLOGIA DA PESQUISA

3.1 HIPÓTESES DA PESQUISA

O presente estudo adaptou o modelo elaborado por Ainin, Bahri e Admad (2012) de acordo com a realidade da população estudada. O modelo proposto por Ainin, Bahri e Ahmad (2012) foi elaborado para mensuração da satisfação do usuário considerando quatro constructos: qualidade do sistema, qualidade da informação, qualidade do serviço e utilidade percebida, apresentados em síntese na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Satisfação do Usuário



Fonte: Adaptado de Ainin, Bahri e Ahmad (2012)

O modelo considera a variável latente, ou constructo, qualidade do sistema como as características inerentes ao sistema como erros, consistência de navegação, facilidade de uso, entre outros. De acordo com Roldán e Leal (2006), qualidade do sistema refere-se às características desejadas dos SI, que produzem a informação e estão relacionadas com a qualidade do *output* do SI. Assim, a primeira hipótese do trabalho pode ser descrita em H1.

78. *"H1 - A qualidade do sistema influencia positivamente o nível de satisfação do usuário".*

A qualidade da informação refere-se à informação fornecida pelo sistema e à questões de integridade, veracidade, pontualidade e disseminação. Neste aspecto, é importante assegurar a segurança da informação, para que o usuário sinta-se seguro ao utilizar e confiar em informações fornecidas pelo SI. Para Lee e Kozar (2006), a qualidade da informação que o sistema produz e fornece favorece para o sucesso do SI, uma vez que as informações devem ser relevantes, atualizadas e de fácil compreensão. Então, a segunda hipótese a ser testada na pesquisa é H2.

79. *"H2 - A qualidade da informação influencia positivamente o nível de satisfação do usuário".*

A qualidade do serviço se refere ao que é percebido pelo usuário frente ao que era esperado. De acordo com Alawneh, Al-Refai e Batiha (2013), a satisfação está relacionada com a qualidade do serviço que é uma dimensão comportamental criada pela experiência, bem como uma dimensão mental. Portanto, a terceira hipótese nesta pesquisa é descrita em H3.

80. "H3 - A qualidade do serviço influencia positivamente o nível de satisfação do usuário".

A utilidade percebida é definida como o grau em que uma pessoa considera que a utilização de um sistema particular aumentaria seu desempenho de tarefas (Davis, 1989) e, eventualmente, seu próprio nível de satisfação (Ainin, Bahri e Ahmad, 2012). Por fim, a quarta hipótese deste trabalho é H4.

81. "H4 - A utilidade percebida influencia positivamente o nível de satisfação do usuário".

Os dados empíricos para este estudo foram coletados utilizando um questionário, composto por 30 perguntas fechadas estruturadas em uma escala *Likert* de sete pontos, variando de (1) discordo fortemente a (7) concordo fortemente.

Foram utilizados 4 constructos ou fatores ou variáveis latentes que não podem ser medidas diretamente em função da complexidade - Qualidade do Sistema, Qualidade da informação, Qualidade do Serviço e Utilidade percebida - que são formadas por variáveis observadas ou manifestas obtidas pelo instrumento de coleta de dados.

Na Tabela 1, são mostradas as variáveis que formam o constructo Qualidade do Sistema - QS.

Tabela 1 - Descrição das variáveis do constructo Qualidade do Sistema

O processo de registro é simples
As instruções sobre como usar o sistema estão disponíveis diretamente
A informação é fornecida por meio de perguntas mais frequentes e respostas
Informações exigidas são encontradas com número mínimo de cliques
Uma barra de nagevação está disponível em todas as páginas
A navegação é consistente e padronizada
Percorrendo as páginas e o texto são mantidos a um tempo mínimo
É fácil de se recuperar os erros que eu faço quando se

Fonte: Elaboração Própria (2017)

A Tabela 2 apresenta a descrição das variáveis da Qualidade da Informação - QI.

As informações fornecidas no sistema são fáceis de entender
As informações fornecidas no sistema são personalizadas
As informações no sistema são abrangentes (compreensivas)
As informações no sistema são seguras
Termos e condições de seu pedido de empréstimo são acessíveis

Tabela 2 - Descrição das variáveis do constructo Qualidade da Informação

Fonte: Elaboração Própria (2017)

Na Tabela 3 são descritas as variáveis da Qualidade de Serviço - QO.

imediatamente
O sistema oferece visualização de informações inserid antes da submissão
A central de contato fornecer serviços de alerta/ imediatos aos usuários
A central de contato tem o conhecimento para fazer s trabalho com eficiência e eficácia
Sistema está disponivel 24 h, 7 dias por semana
O número de contato e link de e-mail da central de contato estão disponíveis
Consultas ou queixas são resolvidas com 24 h
O sistema proporciona segurança de dados, ou seja,

Tabela 3 - Descrição das variáveis da Qualidade de Serviço
Fonte: Elaboração Própria (2017)

A descrição das variáveis que formam a variável latente Utilidade Percebida - UP é apresentada na Tabela 4.

A quantidade de informações exibidas na tela é adequada
A seqüência de obtenção e operação feita é clara
O layout das páginas faz (torna) tarefas mais fáceis
O sistema facilita a minha vida
A taxa (medida) em que a informação foi exibida foi rápida o suficiente
A descrição / explicação no site para realizar minha tarefa é adequada

Tabela 4 - Descrição das variáveis do constructo Utilidade Percebida
Fonte: Elaboração Própria (2017)

Por fim, a variável latente endógena (dependente) Satisfação do Usuário - SATIS foi utilizada para avaliar a satisfação geral com o sistema. O instrumento de coleta de dados foi enviado pela Universidade por meio de e-mail para todos os alunos matriculados. Ao final da coleta de dados, 1658 respostas válidas foram utilizadas para a realização da Modelagem de Equações Estruturais, por meio do software SmartPLS 3.2 (RINGLE et al., 2015). Para testar as quatro hipóteses apresentadas nesta pesquisa, será utilizada a Modelagem de Equações Estruturais (MEE) como método de análise de dados, conforme apresentado na seção seguinte.

3.2 MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

A Modelagem de Equações Estruturais (MEE) é uma ferramenta estatística para modelar relações entre múltiplas variáveis. A MEE pode ser considerada uma técnica estatística de segunda geração que utiliza vários tipos de modelos para descrever relações causais entre variáveis observadas e não observadas medidas por meio de indicadores (HAIR et al, 2012; RIGDON, 2016).

As relações propostas são traduzidas em uma série de equações estruturais (semelhantes às equações de regressão) para cada variável dependente (HAIR et al., 2005). A aplicação da MEE permite ao pesquisador a obtenção de dois resultados fundamentais: a estimativa da magnitude dos efeitos entre as variáveis, podendo identificar os que possuem maior significância; e a possibilidade de testar o modelo de acordo com os dados coletados.

De forma oposta aos modelos usuais de Análise Fatorial e Regressão Linear, a MEE baseia-se num quadro teórico estabelecido a priori. Assim a hipótese nula especifica o modelo que o investigador crê ser válido, e os dados servem para demonstrar que o modelo teórico explica convenientemente (ou aproximadamente) as relações observadas entre as variáveis medidas. Outra característica que difere a AEE é que ao contrário da Regressão, o modelo pode apresentar mais de uma variável dependente (HAIR et al, 2014).

Existem duas técnicas de análise na modelagem de equações estruturais: a baseada em covariância (CB-SEM) e a de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). A técnica CB-SEM envolve um processo de máxima verossimilhança, onde o objetivo é o de minimizar a diferença entre as matrizes de covariância observadas e esperadas. A abordagem PLS -SEM, por outro lado, se concentra em maximizar a variância explicada (prevista) das variáveis dependentes, isto é, minimizar a variância não explicada (HAIR et al, 2012; SARSTED et al, 2016).

Como elementos do modelo teórico, as variáveis conceituais representam grandes ideias ou pensamentos sobre conceitos abstratos que os investigadores estabelecem e propõem a medição na pesquisa (por exemplo, a satisfação do usuário). Essas são usualmente classificadas entre variáveis manifestas e variáveis latentes. As variáveis manifestas são medidas, manipuladas ou observadas diretamente; enquanto as variáveis latentes, também chamadas de fatores ou constructos, são não diretamente observáveis ou mensuráveis, sendo medidas por meio de variáveis manifestas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 SISTEMA DE INFORMAÇÃO ACADÊMICA DA UFRN

Os sistemas de informação surgiram na UFRN, na década de 70, através da contratação de softwares de outras empresas (BARROCA FILHO; AQUINO JÚNIOR, 2016). Cada área da Universidade escolhia a empresa que se adequava melhor às suas necessidades e os modelos que desejava seguir. Como consequência, não havia fluxo de informação entre os setores e estes se tornaram remotos.

Em 2000, foi criada a Superintendência de Informática da UFRN com o intuito de interligar esses módulos operacionais, criando uma só base e transmitindo as informações necessárias de um sistema para outro. Então, surgiu os três sistemas base da Universidade: Sistema integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA; Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos - SIPAC; e Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos - SIGRH (BARROCA FILHO; AQUINO JÚNIOR, 2016).

Atualmente, a instituição conta com mais cinco bases de sistemas: Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e de Projetos - SIGPP; Sistema Integrado de Gestão Eletrônica de Documentos - SIGED; Sistema Integrado de Gestão de Eleições - SIGEleição; Sistema Integrado de Gestão de Eventos - SIGEventos; e Sistema de Administração dos Sistemas - SIGAdmin. São dividas principalmente em duas grandes áreas: área administrativa e área acadêmica.

O sistema SIGAA objetiva trazer mais comodidade e facilidade aos usuários da universidade, evitando a perca com deslocamento até o local, facilitar a comunicação entre departamentos e usuários-departamentos. Representa digitalmente toda a informação relacionada com o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação da universidade, fornece ferramentas para exploração e navegação no espaço de informação acadêmica, e promover a gestão acadêmica assistida por computador com recurso a equipamentos de computação móvel e distribuída.

Queiroz et al (2012) identificaram que o SIGAA contribui para a melhor interação aluno e professor, por um lado auxilia na aprendizagem do aluno ao fornecer um contato mais fácil e rápido com os professores por meio de suas ferramentas e por outro lado, permite ao professor uma forma rápida e fácil de disseminar materiais e arquivos que podem ajudar aos aluno no processo de aprendizagem.

4.2 PERFIL DOS ALUNOS USUÁRIOS DO SIGAA/UFRN

Os usuários do SIGAA que responderam à pesquisa são jovens, a maioria com menos de 25 anos, matriculado nos diferentes cursos e áreas do conhecimento. A amostra obteve resposta de 862 alunos do sexo masculino (52%) e 796 alunos do sexo feminino (48%). A maior parte dos alunos (53%) está na Universidade a menos de dois anos como pode ser visto no quadro 1 a seguir

Quadro 1 – Características dos respondentes

Variável	Detalhamento	Frequência	%
Idade	Menos de 21 anos	551	33%
	22-25 anos	418	25%
	26-29 anos	264	16%
	Mais de 30 anos	425	26%
Sexo	Masculino	862	52%
	Feminino	796	48%
Área	Saúde	309	19%
	Ciências Exatas	492	30%
	Ciências Humanas	520	31%
	Tecnologias	201	12%
	Ciências Sociais Aplicadas	132	8%
	Não respondeu	4	0%
	1 ano ou menos	517	31%
	2 anos	358	22%

Tempo na Universidade	3 anos	216	13%
	4 anos	195	12%
	5 anos	92	6%
	Mais de 5 anos	280	17%
Frequência de uso	Diariamente	825	50%
	Semanalmente	740	45%
	Mensalmente	93	6%
TOTAL GERAL		1658	100%

Fonte: Elaboração Própria (2017)

4.3 DETERMINANTES DA SATISFAÇÃO

4.3.1 Resultados do Modelo de Mensuração

O primeiro aspecto observado foi com relação à curtose e à assimetria. Os indicadores foram consistentes, visto que as distribuições das variáveis observadas não foram grandes (HAIR, 2014). A seguir, na análise das cargas fatoriais foi estabelecido que as cargas exteriores das construções reflexivas deveriam estar acima do limite de valor de 0,708 de carregamento. A variável QS5 foi excluída do modelo por apresentar carga fatorial inferior a 0,708 e modelo resultante, com todas as outras variáveis restantes, apresentou os valores de variância média extraída (AVE) e confiabilidade, medidas por meio do alfa de Cronbach e confiabilidade composta e Rho, apresentados na tabela 5. Todos os valores encontrados para as variáveis analisadas foram superiores aos valores mínimos estabelecidos na literatura (HAIR et al, 2014).

Tabela 5 - Descrição das variáveis da Utilidade Percebida

Variáveis / Critérios	AVE	Alfa de Cronbach	Composite reliability	Rho-A
QUALIINFO	0,62	0,90	0,92	0,90
QUALISERV	0,59	0,88	0,91	0,89
QUALISIS	0,72	0,92	0,94	0,93
SATISF	1,00	1,00	1,00	1,00
UTIPER	0,76	0,95	0,96	0,95
Limite	0,50	0,70	0,70	0,70

Fonte: Elaboração Própria (2017)

A AVE é a porção dos dados (nas respectivas variáveis) que é explicada por cada um dos constructos, respectivos aos seus conjuntos de variáveis ou quanto, em média, as variáveis se correlacionam positivamente com os seus respectivos constructos. Assim, quando as AVE são maiores que 0,50 admite-se que o modelo converge a um resultado satisfatório. (FORNELL e LARCKER, 1981; HAIR et al., 2014)

A tabela 6 apresenta os resultados da valide discriminante observando os critérios de

Fornell-Larcker, que formam uma abordagem mais conservadora para avaliar a validade discriminante dos itens. Os critérios comparam a raiz quadrada dos valores de AVE com as correlações entre os construtos. A raiz quadrada da AVE de cada construto deve exceder o maior valor das correlações dos demais construtos. O racional para esse método fundamenta-se na concepção de que um construto compartilha mais variância com seus indicadores associados do que com qualquer outro construto. Os resultados encontrados evidenciam que os critérios foram respeitados para todas as variáveis analisadas. O mesmo ocorreu para a análise das cargas cruzadas dos indicadores que se mantiveram superiores à carga cruzadas dos outros constructos.

Tabela 6 – Validade Discriminante

	QUALIINFO	QUALISERV	QUALISIS	SATISF	UTIPER
QUALIINFO	0,79				
QUALISERV	0,75	0,77			
QUALISIS	0,78	0,79	0,85		
SATISF	0,71	0,73	0,77	1,00	
UTIPER	0,77	0,77	0,82	0,84	0,87

Fonte: Elaboração Própria (2017)

4.3.2 Resultados do Modelo Estrutural

O modelo estrutural foi avaliado considerado a colinearidade, significância e relevância dos relacionamentos do modelo estrutural, avaliação da qualidade e capacidade preditiva. A análise da colinearidade por meio do fator de variância (VIF) obteve valores considerados satisfatórios indicando que todas as variáveis podem permanecer no modelo (HAIR et al., 2014). Como apresentado na Tabela 7, todos os valores são adequados.

Tabela 7 - Resultados de VIF obtidos

Critério	SATISF
QUALIINFO	3,12
QUALISERV	3,29
QUALISIS	4,10
SATISF	
UTIPER	3,85
Limite	5,00

Fonte: Elaboração Própria (2017)

Mediante a realização do procedimento de bootstrapping, foi possível encontrar os resultados para os coeficientes de caminho e valores da estatística t de student e p-value, conforme Tabela 8. Com os valores apresentados, verificou-se com o nível de 95% que todos os caminhos foram confirmados de acordo com as hipóteses com sinais positivos indicando a relação de influência das variáveis para a satisfação dos usuários. A significância estatística das variáveis latentes pode ser comprovada pelo valor do p-value.

Assim, todas as relações entre as variáveis latentes foram consideradas consistentes, sendo que a utilidade percebida é o constructo que apresenta o maior valor beta do caminho.

Tabela 8 – Significância estatística dos coeficientes de caminho

Relações	Beta do caminho	Valor Médio	Desvio Padrão	Estatística t	P Value
QUALIINFO -> SATISF	0,06	0,06	0,03	2,36	0,02
QUALISERV -> SATISF	0,11	0,11	0,03	4,04	0,00
QUALISIS -> SATISF	0,16	0,16	0,03	5,11	0,00
UTIPER -> SATISF	0,58	0,58	0,03	20,20	0,00

Fonte: Elaboração Própria (2017)

O modelo apresenta R^2 e R^2 ajustado de 73,33%, considerado adequado e com efeito grande (COHEN,1988). Outros testes importantes que foram realizados são a Relevância Preditiva (Q^2) ou indicador de Stone-Geisser e o Tamanho do Efeito (f^2) ou indicador de Cohen. O primeiro teste avalia a precisão (ou acurácia) do modelo ajustado. O critério de avaliação são valores maiores que zero (HAIR et al., 2014). Já no segundo teste o valor é obtido pela inclusão e exclusão de constructos do modelo (um a um). Avalia-se quanto cada constructo é "útil" para o ajuste do modelo. Valores próximos a 0,02, 0,15 e 0,35 são considerados pequenos, médios e grandes, respectivamente (HAIR et al., 2014; OLIVEIRA, 2014). A tabela 9 apresenta os resultados encontrados.

Tabela 9 – Redundância e comunalidade dos constructos

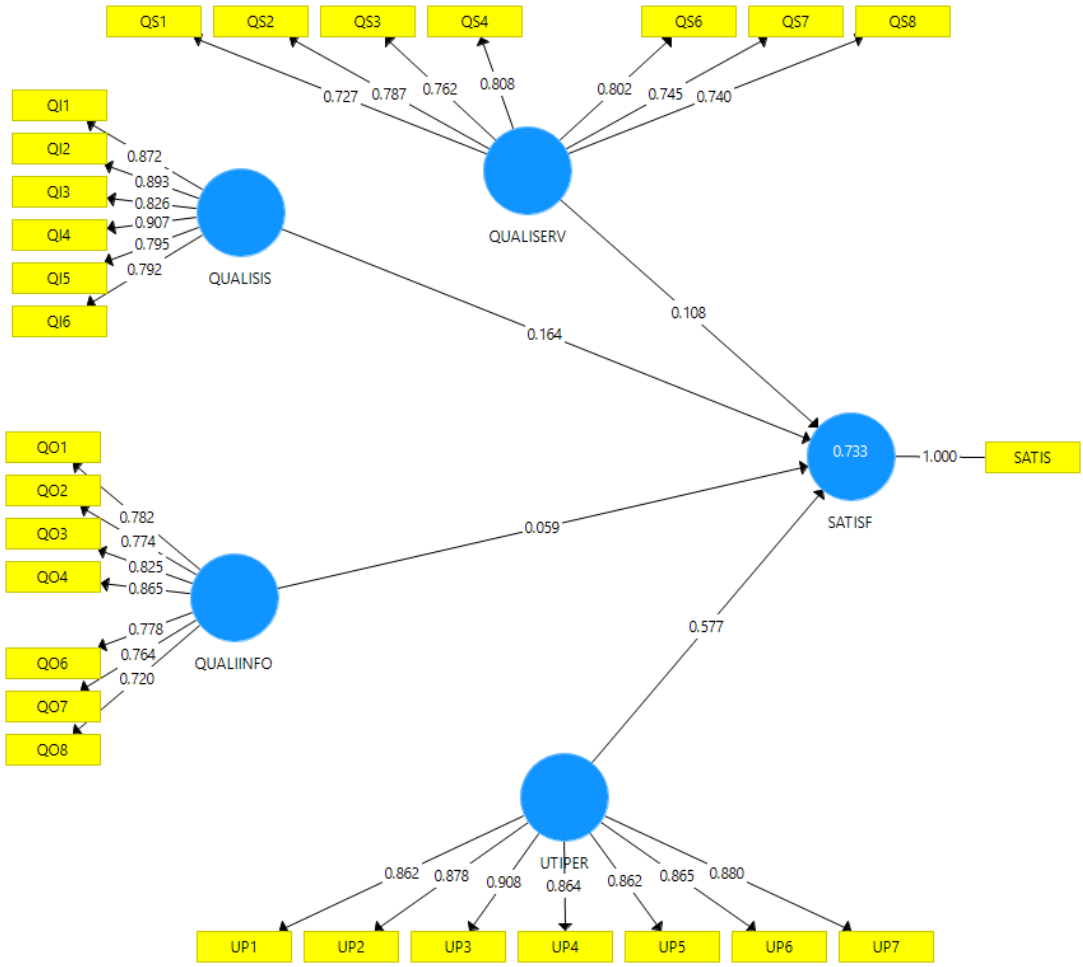
Relações	Q^2	f^2
QUALIINFO -> SATISF	0,48	0,00
QUALISERV -> SATISF	0,44	0,01
QUALISIS -> SATISF	0,58	0,02
UTIPER -> SATISF	1,00	0,32

Fonte: Elaboração Própria (2017)

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio da análise do modelo apresentado na figura 2, verificou-se que a utilidade percebida teve maior impacto na determinação da satisfação dos usuários, seguida pela Qualidade do Sistema, Qualidade do Serviço e Qualidade da Informação. O artigo confirmou todas as hipóteses propostas. Assim, a "H1 - A qualidade do sistema influencia positivamente o nível de satisfação do usuário" foi aceita, sendo que o valor beta encontrado para a relação entre a variável QUALISIS->SATISF foi 0,164. O modelo final, com os indicadores, as variáveis latentes e informando os valores de beta para as relações causais entre essas variáveis para a determinação da satisfação são apresentados na figura 2 a seguir.

Figura 2 - Modelo Final com as cargas fatoriais e valor beta do coeficiente de caminho



Fonte: Adaptado do modelo de Ainin, Bahri e Admad (2012

A hipótese "H2 - A qualidade da informação influencia positivamente o nível de satisfação do usuário" também foi aceita, medida pela relação entre QUALIINFO->SATISF apresentada na figura com valor beta 0,059. A hipótese "H3 - A qualidade do serviço influencia positivamente o nível de satisfação do usuário" também foi confirmada (QUALISERV->SATISF com valor beta 0,108). A hipótese "H4 - A utilidade percebida influencia positivamente o nível de satisfação do usuário", sendo que a relação UTIPER->SATISF apresentou o maior valor beta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de apresentar poucas contribuições teóricas para o estudo da satisfação dos usuários dos sistemas acadêmico, esse estudo apresenta resultados empíricos importantes. Teoricamente foi apresentada a utilização de um modelo de avaliação da satisfação e do ponto de vista prático, esse estudo possibilitou que a IES analisada conhecesse os fatores determinantes da satisfação dos usuários de um sistema de informação acadêmico.

Os resultados encontrados evidenciaram que o fator utilidade percebida, que considera variáveis como facilidade de acessar o sistema, layout e quantidade de informações exibidas na tela, teve maior impacto na determinação da satisfação dos usuários, seguido pelos fatores Qualidade do Sistema, Qualidade do Serviço e Qualidade da Informação. Dessa forma, pode-se entender que o sistema de gestão acadêmico avaliado tem fornecido informações consideradas de qualidade pelos usuários. Os resultados encontrados possibilitarão que a IES desenvolva ações para melhorar continuamente o sistema de como a aumentar ainda mais a satisfação dos usuários.

Do ponto de vista estatístico, o estudo atendeu todos os critérios para validação do modelo, além de apresentar um bom nível de ajuste, mostrando-se estatisticamente adequado. Todas as hipóteses de pesquisa foram aceitas. Percebe-se, assim, que a utilização do modelo de Ainin, Bahri e Admad (2012) é apropriado para explicar a estrutura relacional dos dados, apesar de não afirmar que esse modelo é único, demonstra que o referencial teórico considerado adequado para os dados em observação, não excluindo, naturalmente, outros modelos teóricos que poderiam ter sido utilizados.

Sugere-se para pesquisas futuras que o mesmo modelo seja aplicado aos outros usuários do sistema acadêmico possibilitando comparar os resultados encontrados e em outras Universidades, a fim de verificar a divergência ou convergência dos resultados já obtidos. De forma semelhante, acrescentar ou modificar variáveis trará novos resultados que poderão adicionar conhecimento ao tema.

REFERÊNCIAS

AININ, S.; BAHRI, S.; AHMAD, A. Evaluating portal performance - A study of the National Higher Education Fund (PTPTN) Corporation portal. **Telematics and Informatics,** v. 29, n. 3, p. 314-323, 2012.

BARROCA FILHO, I. M; AQUINO JÚNIOR, G. S.A case study of development of a mobile application from an existing web information system. **Int J Of Web Info Systems,** v. 12, n. 1, p.18-38, 18 abr. 2016.

BOURNARIS, T., MANOS, B., MOULOGIANNI, C., KIOMOURTZI, F., TANDINI, M.; Measuring Users Satisfaction of an e-Government portal. **Procedia Technology.** v.8, 371-377, 2013.

CARVALHO, S. R.; MELO FILHO, I. J. de; VIDAL, T. C.; MELO, R. M. de; GOMES, A. S. Integração entre o sistema de gestão da aprendizagem: identificando necessidades e prototipando requisitos favoráveis a prática docente. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 81-91, mar. 2012.

CLAYTON, P. D.; CROSSWELL, A. **Network Information Security In A Phase Hi**. Integrated Academic Information Management System (Iaims). 1993.

DELONE, W. H.; MCLEAN, E. R.., The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. **Journal of Management Information Systems,** v.19, n° 4, 9-30, 2003.

_____. Information Systems Success: The Quest for the Dependent Variable**. Information Systems Research**.v.3, n.1, 60-95. 1992.

DOLL, W., & TORKZADEH, G. The measurement of end-user computing satisfaction. **Mis Quarterly**. v.12, n.2, 259-274. 1988.

DONG, T., CHENG, N., WU, Y. J.; A study of the social networking website service in digital content industries: The Facebook case in Taiwan. **Computers in Human Behavior**, v. 30, 708-714, 2014.

HAIR, J.; BABIN, B.; MONEY, A.; SAMUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR, J.F., RINGLE, C.M., SARSTEDT, M.: Partial Least Squares: The Better Approach to Structural Equation Modeling? Long Range Planning, Volume 45 (2012), Issue 5-6, pp. 312-319.

HAIR, J. F. et al. **Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM).** [s.l: s.n.]. v. 26, 2014.

LEE, H. S.; CHOI, Y. H.; JO, N. O. Determinants Affecting User satisfaction with campus Portal Services in Korea. **Journal of internet Banking &Commerce**, v. 14, n.1, 2009.

LIMA, L. F. F. M. **Percepção de segurança em sistemas de informação e sua relação com a qualidade percebida de serviços, perfil de liderança e perfil dos seguidores, entre as diretorias do Inmetro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

MATTOS, J. R. S. ERP: a hora do retorno. **Informationweek**, p. 26-27, Nov 1999.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric theory.** [s.l.] McGraw-Hill, 1994.

OLIVER, R. L.; A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. **Journal of Marketing Research**, v.17, n°4, 460-469, 1980.

QUEIROZ, F. C. B. P.; HÉKIS, H. R.; QUEIROZ, J. V.; OLIVEIRA, L. A. B.; VASCONCELOS, N. V. C. de. Contribuição dos Sistemas Integrados de gestão para as práticas de ensino e aprendizagem. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, v. 1, n. 9, p.45-52, 2012.

REIS, P. N. C.; PITASSI, C.; BOUZADA, M. A. C. Os fatores que explicam o grau de aceitação de um sistema de informação acadêmica utilizado nos processos de apoio à gestão docente: um estudo de caso em uma IES privada. In: **Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais,** XV, 2012, Anais ... São Paulo, 2012.

RIGDON, E. E. Choosing PLS path modeling as analytical method in European management research: A realist perspective. European Management Journal, v. 34, n. 6, p. 598-605, dez. 2016.

RINGLE, C. M., WENDE, S., AND BECKER, J.-M.. "SmartPLS 3." Boenningstedt: SmartPLS GmbH, http://www.smartpls.com, 2015

SANTOS, M. dos. Perfis de gerenciamento estratégico a informação nas empresas brasileiras. **Brazilian Business Review**, v. 3, n. 2, p. 118-136, jan./jun.2006.

SENGER I.; BRITO, M. J. Gestão de sistema de informação Acadêmica: Um Estudo Descritivo da Satisfação dos Usuários. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 6, n.3, p. 12-40, 2005.

SARSTEDT, M. et al. Estimation issues with PLS and CBSEM: Where the bias lies! Journal of Business Research, v. 69, n. 10, p. 3998-4010, out. 2016.

SILVA, C. A. B. da. **Arquitetura empresarial: um estudo de caso sobre a integração entre a plataforma Moodle e a SIGAA na UFRN**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

Os desafios de um gestor público no levantamento de requisitos de um sistema de informação

Autores: Ramos, Alexandre Moraes (Universidade Federal de Santa Catarina); Schmitz, **Rodolfo Amando (**Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: Este artigo tem como objetivo apresentar as dificuldades de um gestor público no levantamento de requisitos visando ao desenvolvimento de um software voltado à admissão de novos servidores de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Para tanto, foram relacionados Sistema de Informação, além dos aspectos teóricos iniciais e básicos inerentes ao levantamento de requisitos no desenvolvimento de um software, para logo em seguida apresentar as dificuldades no levantamento de requisitos aliadas à teoria, para então apresentar os métodos consolidados utilizados no levantamento de requisitos. Espera-se que este estudo sirva de fundamento para a utilização dos métodos de levantamento de requisitos apresentados visando à melhoria nos processos de desenvolvimento do software em questão. A metodologia utilizada foi aplicada, descritiva, com observação participante

natural e pesquisa bibliográfica.

Palabras claves: Gestão administrativa, sistema de informação, levantamento de requisitos.

Texto completo:

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

a) Com a constante evolução tecnológica e com o efeito direto na forma como as informações são tratadas, decorrente da necessidade de efetividade nas relações organizacionais, os processos de trabalho são constantemente adaptados também para que se atinjam os objetivos de forma adequada. Para tanto, a aplicação destes se dá por meio dos Sistemas de Informação (SI) de forma a facilitar, organizar e aumentar a segurança dos dados e informações processados (LAUDON e LAUDON, 2010; MANÃS, 2007). Assim, explorar as potencialidades das novas tecnologias se torna um requisito ao serviço público e às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), visto que estas se inserem como partícipes de uma área estratégica no desenvolvimento do país, por sua alta especificidade nas diferentes áreas do saber (GRILLO, 2001).

b) No que tange à área de gestão admissional de pessoal, a UFSC não possui SI diretamente voltado a esta finalidade. A elaboração de soluções baseadas em tecnologias de informação e comunicação (TIC) auxilia o gestor no aprimoramento dos processos, visando à sua produtividade, eficiência e eficácia e contribui com a tomada de decisão (O'BRIEN; MARAKAS, 2013). Para tanto, torna-se fundamental a identificação dos requisitos funcionais do SI desse tipo, que, antes de tudo, devem estar adequados à gestão dos processos de admissão de pessoal.

c) Neste sentido, os servidores da Coordenadoria de Admissões, Concursos Públicos e Contratação Temporária (CAC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) identificaram a necessidade de desenvolver um sistema informatizado no qual os servidores ingressantes na instituição realizassem seu próprio cadastro no sistema de gestão de pessoas. Como benefício, então, haveria o aumento da capacidade mensal de ingresso de novos servidores na instituição devido à eliminação de uma etapa do processo de contratação, que é o cadastramento do ingressante. Ademais, exige-se que formulários sejam preenchidos e entregues à CAC no momento prévio à posse, o que, então, reforça a eliminação de um procedimento e não a transferência para outro usuário deste. Ainda, o ingressante teria acesso à matrícula funcional logo após o seu efetivo exercício, diminuindo as dificuldades burocráticas para o início de suas atividades, fatores que justificaram o início do desenvolvimento de um SI.

d) Assim, os servidores da CAC demandaram ao setor de sistemas e tecnologia da informação da UFSC, o desenvolvimento de um sistema no qual poderia ser acessado por usuários finais com intuito de que estes realizassem o preenchimento dos seus cadastros, gerando formulários e registrando as informações de forma temporária até que a posse e o exercício do ingressante fossem confirmados. Haveria, então, organização das informações e eliminação de parte do processo de trabalho.

e) Contudo, os servidores da CAC, que são os próprios usuários e gestores setoriais do sistema que seria desenvolvido, não possuíam conhecimento relativo aos processos de desenvolvimento de um sistema de informação, e assim, enfrentaram dificuldades que poderiam ter sido evitadas caso tivessem conhecimento da literatura voltada ao tema. Este desconhecimento foi percebido quando surgiam as inconsistências do sistema e a sinalização da equipe de desenvolvimento que as necessidades e informações mais completas alterariam substancialmente a estrutura do sistema. Ainda, notaram que houve um levantamento de requisitos incompleto e ineficaz.

f) Assim, objetivou-se abordar neste estudo algumas dificuldades enfrentadas pelos gestores do setor como participantes no desenvolvimento de um SI.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

g) Partindo da análise bibliográfica e ao vivenciado na prática pelo pesquisador quanto às dificuldades em se obter uma adequada definição de requisitos funcionais e não

funcionais, e baseado na técnica de observação (GIL, 2008) realizado pelo pesquisador, buscou-se avaliar as dificuldades na concepção de requisitos que atendam de fato a elaboração de um software, e assim, minimizando os custos com a produção deste.

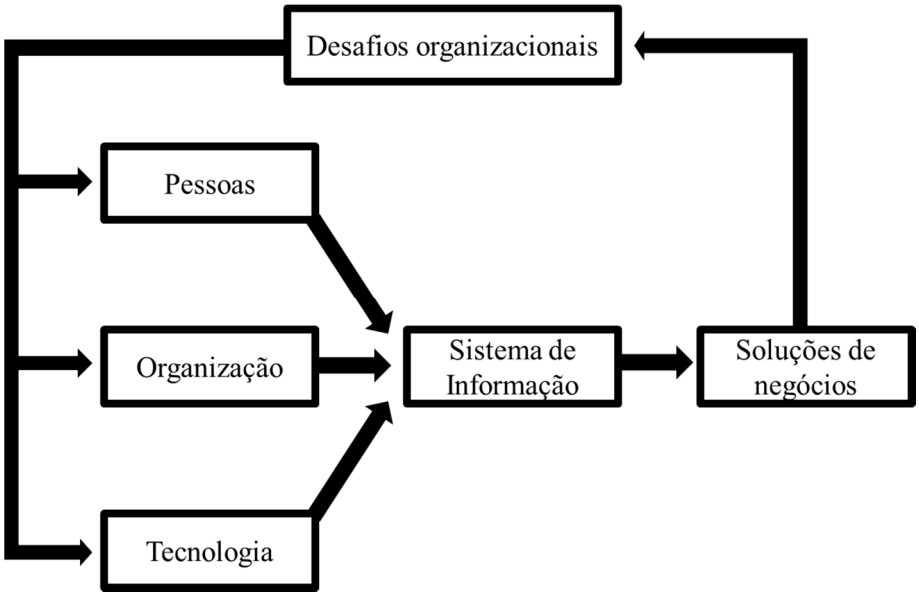
h) Assim, a pesquisa se caracteriza como aplicada, tendo em vista que será estudada uma situação real e é motivada pela necessidade de estudar problemas concretos com finalidade prática (VERGARA, 2013). Ainda, este estudo é classificado em relação aos fins como descritivo, conforme proposto por Vergara (2013), com observação participante natural, visto que o pesquisador faz parte da equipe estudada (MARCONI e LAKATOS, 2003). Trata-se, ainda, de uma pesquisa bibliográfica.

3 SISTEMA DE INFORMAÇÃO

i) O'Brein e Marakas (2013) definem sistema como sendo o conjunto de componentes inter-relacionados que produzem um todo organizado, tendo como funções básicas as entrada, processamento e resultado, ou saída, podendo estas serem suplementadas pelas funções *feedback* e controle. Ainda, apontam que a organização, gestão e manutenção dos dados gerados carecem de desenvolvimento de um SI.

j) Na mesma linha, Laudon e Laudon (2010) apresentam os Sistemas de Informação (SI) sendo compostos por pessoas, organizações e elementos de tecnologia, conforme diagrama apresentado na figura 1. Ainda, destacam que os SI devem apoiar à decisão nas diferentes atividades de uma organização, além de auxiliar a organização na análise de problemas, visualizar assuntos complexos e criar novos resultados.

Figura 1 - Diagrama de composição de um SI



Fonte: Laudon e Laudon (2010).

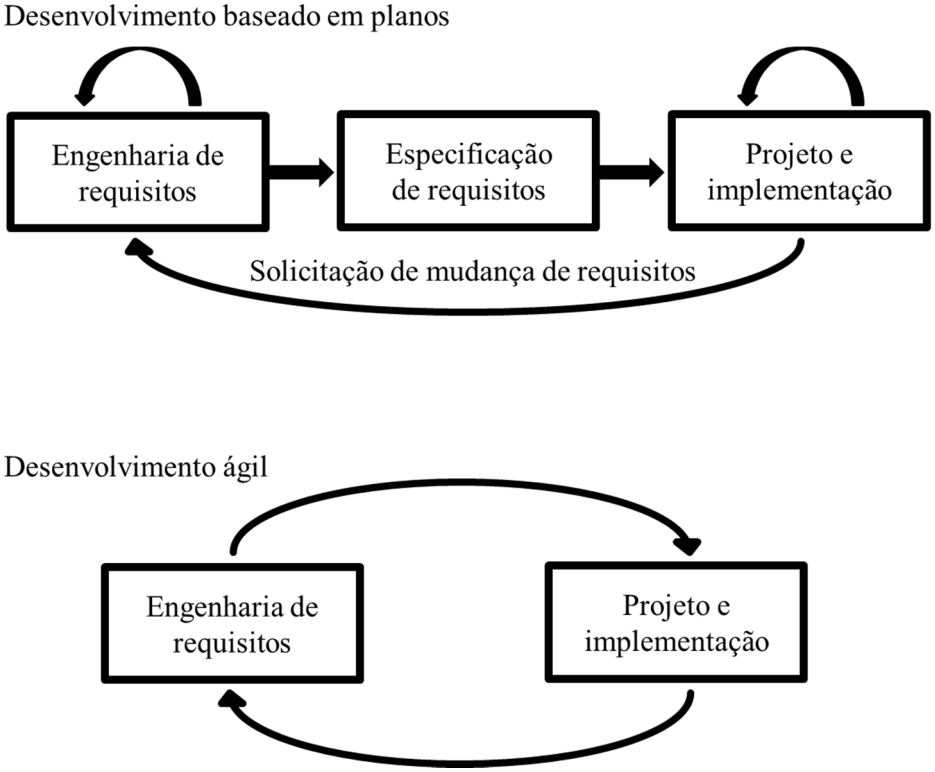
k) Contudo, para que um SI seja desenvolvido de forma adequada, é necessário planejamento prévio ao desenvolvimento, sendo estes aspectos tratados pela engenharia de software. Sommerville (2011) define que engenharia de software é uma disciplina de engenharia cujo foco está em cuidar de todas as etapas de desenvolvimento de um software, do estágio inicial à manutenção. A sociedade carece de sistemas de softwares com melhorias na confiança e economicidade no desenvolvimento destes, tendo em vista que a maior parte do custo de um software é relativa à sua alteração após iniciado seu uso (SOMMERVILLE, 2011).

l) Para a produção de um software, há a utilização de uma abordagem sistemática básica, também chamada de processo de software, para o desenvolvimento do trabalho. Segundo Sommerville (2011, p. 5), "processo de software é uma sequência de atividades que leva à produção de um produto de software". Além disso, conforme o autor, as quatro atividades fundamentais comuns a todos os processos de software são: 1 - especificação de software, etapa que clientes e engenheiros definem o software e suas restrições; 2 - desenvolvimento de software, etapa em que o software é projetado e

programado; 3 - validação de software, na qual se verifica se representa o que o cliente deseja; 4 - evolução de software, caracterizada pela modificação do software para refletir as alterações ambientais.

m) Entretanto, não há processo ideal, sendo que a maioria das organizações desenvolvem os próprios processos de desenvolvimento de software, havendo, portanto, necessidade de equilíbrio entre métodos ágeis e dirigidos a planos, cuja diferença é caracterizada, principalmente, pela formalidade no desenvolvimento e sequência nos fluxos de trabalho, visto que os requisitos e o projeto são desenvolvidos conjuntamente, conforme se pode observar na figura 2 (SOMMERVILLE, 2011).

Figura 2 - Métodos baseado em planos e métodos ágeis



n)

Fonte: Adaptado de Sommeville (2010, p. 43)

o) Apesar de não existir processo ideal, Pressman (2010) aponta que uma das etapas fundamentais no desenvolvimento de software é a comunicação no levantamento de requisitos e outras atividades relacionadas entre clientes, interessados e analistas de tecnologia da informação (CARVALHO e CHIOSSI, 2001).

p) Os requisitos podem ser funcionais, quando voltados à descrição de um serviço ou função, ou não funcionais quando apresentam restrições ao processo de desenvolvimento ou limitação do sistema (CARVALHO e CHIOSSI, 2001). Segundo Martinez e Alves Filho (2011, p.93), “os requisitos funcionais são condições necessárias para a obtenção de certo objetivo, ou para o preenchimento de certo objetivo”, que, em se tratando de SI, caracterizam a funcionalidade do sistema e suas entradas e saídas, isto é, o que o sistema deve fazer, e não como ele deve funcionar. Sommerville (2011) traz que estes requisitos são descritos segundo os usuários, as características organizacionais e o tipo de software a ser desenvolvido. Já os requisitos não funcionais estão ligados às propriedades globais de um software que não são ligadas diretamente aos serviços oferecidos pelo software, como relacionado à segurança, manutenção, desempenho, custo, restrições legais e orçamentárias, interoperabilidade entre sistemas (SOMMERVILLE, 2011; TONSIG, 2008).

q) O objetivo do processo engenharia de requisitos é levar todas as pessoas envolvidas a um entendimento comum, seja por meio de cenários de usuários, listas de funções e de características, modelos de análise ou outra especificação. Assim, se torna possível uma visão ampla do será produzido, permitindo que os analistas o contexto do trabalho de software a ser realizado, assim como as necessidades específicas do projeto a

serem satisfeitas e, ainda, as prioridades que estabelecem a ordem na qual o trabalho deve ser completado e quais características terão impacto profundo no projeto implantado (PRESSMAN, 2010).

r) De tal modo, baseado nas rápidas alterações do ambiente externo às organizações, e considerando que os softwares são desenvolvidos visando à atuação em atendimento a estas novas demandas, verifica-se a necessidade do desenvolvimento e entrega mais rápidos destes softwares. Estas mudanças ambientais demandam alterações de requisitos durante o desenvolvimento e implantação do software, visto que é complexo que os clientes ou usuários finais verifiquem como esta nova ferramenta afetará os processos de trabalho de forma detalhada, sua interação com outros sistemas e quais operações devem ser automatizada antes da entrega (SOMMERVILLE, 2011).

s) Os processos de desenvolvimento ágeis de software são concebidos para produzir softwares úteis, sendo este desenvolvido em várias unidades, como incrementos que incluem novas funcionalidades ao sistema, com a disponibilização de várias versões aos usuários finais que podem fornecer *feedback* rápido sobre a evolução dos requisitos (PRESSMAN, 2010). Sommerville (2011, p. 40) destaca que “métodos ágeis, universalmente, baseiam-se em uma abordagem incremental para a especificação, o desenvolvimento e a entrega do software”. Ainda, traz que o foco está no desenvolvimento do software, objetivando a redução da burocracia da documentação, muitas vezes desnecessária em situações futuras (SOMMERVILLE, 2011).

t) Dentre às diversas abordagens, Sommerville (2011) destaca algumas características fundamentais: 1 - A especificação, projeto e implementação são intercalados. Não há especificação detalhada do sistema, a documentação do projeto é reduzida ou originada durante a programação do sistema e o documento de requisitos dos usuários apenas definem as características mais importantes; 2 - O sistema é desenvolvido em versões e há a participação dos *stakeholders*, podendo estes propor alterações dos requisitos em versões futuras; 3 - A interface de usuário do sistema é elaborada em sistemas interativos de desenvolvimento, trazendo rapidez e com possibilidades de implantação em web (SOMMERVILLE, 2011).

u) Sommerville (2011) define que apesar desses métodos ágeis serem baseados em desenvolvimento e entrega incrementais, eles compartilham um conjunto de princípios, que são: envolvimento do cliente; entrega incremental; pessoas, não processos; aceitar as mudanças; manter a simplicidade.

3.1 Dificuldades no levantamento de requisitos

v) O levantamento de requisitos consiste em etapa fundamental no desenvolvimento do software, sendo inequívoca a necessidade de clareza, completude, consistência e fácil compreensão por todos os envolvidos no desenvolvimento do software, sejam usuários, clientes ou desenvolvedores. Contudo, esta plenitude na obtenção de requisitos adequados não é simples de se obter, visto que os envolvidos possuem interpretações diferentes sobre os mesmos aspectos (SOMMERVILLE, 2011).

w) É no levantamento de requisitos que os usuários exploram as suas reais necessidades, diferenciando o que querem do que realmente precisam, incluindo-se as limitações de programação, complexidade e tecnologia disponíveis. Assim, em um trabalho conjunto entre usuários e desenvolvedores, é possível amadurecer os requisitos para que se chegue a um projeto de qualidade (CARVALHO e CHIOSSI, 2001).

x) Idealmente, o levantamento de requisitos descreve somente o comportamento externo do sistema, sem detalhar a sua arquitetura ou programação, e assim, deve-se utilizar linguagem natural com informações intuitivas no levantamento de requisitos dos usuários (SOMMERVILLE, 2011). Problemas de comunicação decorrentes de vivências e formações distintas podem gerar falhas no desenvolvimento do software, caso não se utilize linguagem clara entre usuários e desenvolvedores (CARVALHO e CHIOSSI, 2001). Na perspectiva prática vivenciada pelo pesquisador, notou-se a utilização ambígua termos, como, por exemplo, servidor, termo atribuído ao trabalhador servidor público ou à máquina servidor de dados. Notou-se, ainda a errônea simplificação e junção de alguns termos que juridicamente são distintos, como nomeação, convocação, posse e efetivo exercício. Isto

gerou dificuldades de análise dos requisitos pelos analistas, que não estavam familiarizados com os termos jurídicos e administrativos, e de dificuldades de entendimento pelos usuários do sistema, que desconheciam os jargões utilizados pelos desenvolvedores.

y) Outra dificuldade é a falta de conhecimento do desenvolvedor do domínio do problema, trazendo tomada de decisão de forma equivocada. É sugerido que os desenvolvedores busquem entender os processos de trabalho e consultem os usuários a fim de evitar tais equívocos (CARVALHO e CHIOSSI, 2001; SOMMERVILLE, 2011). Esta busca ao entendimento dos processos demanda que os desenvolvedores tenham acesso ao mapeamento, descrição ou algum tipo de documentação que registre os processos de trabalho, contudo, estes inexistem no caso prático. Assim, foi necessário explicar oralmente toda a atividade aos desenvolvedores, o que demandou mais tempo, e teve como consequência a inexatidão das informações e conflitos posteriores na estruturação e desenvolvimento do sistema.

z) Ademais, a falta de domínio do processo de levantamento de requisitos pelos desenvolvedores pode fazer com que os usuários participem com menor efetividade no processo, e que posteriormente, os requisitos estejam incompletos e forcem mudanças e demoras que poderiam ser evitados (CARVALHO e CHIOSSI, 2001). Ainda, a falta de registros dos encontros entre usuários e desenvolvedores não gerou memória para verificação e controle posterior das atividades, agravando ainda mais a dispersão dos requisitos e dificultando o acompanhamento das tarefas dos envolvidos, seja por parte dos desenvolvedores ligados ao processo de levantamento ou dos usuários com suas tarefas de pesquisa sobre questões legais ou operacionais.

aa) Igualmente, a complexidade dos processos de trabalho que serão informatizados faz com que os usuários tenham dificuldades em tomar decisões (CARVALHO e CHIOSSI, 2001). A decisão tomada de forma equivocada pode interferir futuramente em processo de outro setor, e ao invés de ter um software que ajude a execução da tarefa, haverá mais uma atividade que não contribui com o trabalho de forma plena.

3.2 Métodos para levantamento de requisitos

bb) Visando a diminuir as dificuldades apresentadas no processo de desenvolvimento de um sistema informatizado, cabe ao gestor do setor e aos desenvolvedores aplicar métodos consolidados para o processo de levantamento de requisitos. Esta descoberta de requisitos é o procedimento para coletar informações sobre os sistemas existentes e o sistema requerido, separando os requisitos entre funcionais e não funcionais. Podem ser utilizadas técnicas como observação, entrevistas, criação de cenários e protótipos para ajudar os *stakeholders* a entenderem como o sistema será (SOMMERVILLE, 2011).

cc) As entrevistas tem papel fundamental na descoberta de requisitos, sendo este o momento em que os *stakeholders* são questionados pela equipe de desenvolvimento sobre o sistema pretendido e a utilização dos sistemas atuais. A entrevista pode ser formal ou informal, e aberta ou fechada, sendo que a principal diferente entre estas é a forma de condução das perguntas aos entrevistados (SOMMERVILLE, 2011). Contudo, a entrevista requer que o entrevistador desenvolva habilidades sociais, ouça, e conheça de táticas de entrevista, além de estarem abertos a novas ideias e estimularem os entrevistados a participarem das discussões visando ao trabalho conjunto de um protótipo (CARVALHO e CHIOSSI, 2001; SOMMERVILLE, 2011).

dd) A criação de cenários, também conhecidos como casos de uso, mostra como o sistema será utilizado pela perspectiva do usuário. Assim, é possível que os usuários compreendam e critiquem um cenário de interação com um software, sendo o debate útil no detalhamento de uma descrição geral de requisitos. Assim, pode-se esperar que os cenários englobem uma descrição do que o sistema e usuários esperam quando o cenário se iniciar, a descrição fluxos dos eventos propostos e as tratativas dos possíveis erros gerados pelo sistema (PRESSMAN, 2010; SOMMERVILLE, 2011).

ee) A etnografia na engenharia de requisitos, por sua vez, é caracterizada como uma técnica de observação que visa ao mapeamento de requisitos implícitos executados

nos processos reais e que verificam como as pessoas realmente trabalham. Por meio deste tipo de levantamento, é possível verificar a relação de trabalho entre diversos trabalhadores distintos, incluindo-se fatores sociais e organizacionais em riqueza de detalhes, podendo este tipo de informação ser percebida somente por um observador imparcial (SOMMERVILLE, 2011).

Salienta-se que os métodos para levantamento de requisitos não são mutuamente excludentes, podendo ser utilizados de forma conjunta visando ao aprofundamento dos detalhes dos requisitos em busca do aprimoramento da construção adequada do sistema pretendido, sendo aplicadas concomitantemente com o implementação do projeto em se tratando de desenvolvimento ágil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ff) Este artigo abordou a caracterização ampla inicial do desenvolvimento de um software e as dificuldades enfrentadas na prática por um gestor público no levantamento de requisitos, apresentando alguns dos métodos comumente utilizados no levantamento destes. Para que este objetivo fosse alcançado, utilizou-se uma abordagem de pesquisa bibliográfica caracterizando SI, engenharia de software, engenharia de requisitos e desenvolvimento ágil e voltado a planos. Os aspectos teóricos apresentados serviram como base para compreensão da necessidade de que se estruturem de forma adequada os requisitos de um software e de quais formas é possível aprimorar estes levantamentos.

gg) Assim, foi possível analisar algumas causas das falhas cometidas no levantamento de requisitos e no desenvolvimento conjunto do software em questão, geradas pelo desconhecimento de alguns dos envolvidos no desenvolvimento do software. Como principais causas de falhas, foram apontadas a falta de comunicação adequada, sem utilização de linguagem natural e sem informações intuitivas no levantamento de requisitos. Ainda, a falta de conhecimento dos desenvolvedores relativos aos processos de trabalho e a falta de detalhamento destes processos gerou a necessidade de explicação oral aos desenvolvedores, o que causou a inexatidão das informações e conflitos posteriores no desenvolvimento do sistema. Ademais, a falta de registro dos encontros entre usuários e desenvolvedores não gerou memória para verificação e controle posterior das atividades, ocasionando a dispersão do foco do desenvolvimento. Outro fator apontado é a dificuldade de os usuários na tomada de decisão pela falta de conhecimento do impacto do sistema em outros setores.

hh) Como proposta de redução destas dificuldades, foram apresentados métodos consolidados no processo de levantamento de requisitos, como entrevistas, observação, criação de cenários e etnografia, visando ao desenvolvimento adequado de software, seja pelo desenvolvimento ágil ou dirigido a planos, podendo estas técnicas serem utilizadas concomitantemente.

ii) Portanto, a melhoria nos processos de levantamento de requisitos constituem pontos fundamentais no desenvolvimento de software, que deve ser desenvolvido em conjunto entre clientes, usuários e desenvolvedores para que se obtenha efetividade na utilização deste e aprimore os processos de trabalho requeridos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ariadne Maria Brito Rizzoni; CHIOSSI, Thelma Cecília dos Santos. **Introdução à engenharia de software.** Campinas: Editora UNICAMP, 2001.

jj) GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, Antônio Niccoló. **Gestão de pessoas:** princípios que mudam a administração universitária**.** Florianópolis: UFSC, 2001

LAUDON, Keneth; LAUDON, Jane. **Sistemas de informações gerenciais.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MAÑAS, Antonio Vico. **Administração de sistemas de informação: como organizar a empresa por meio dos sistemas de informação.** 7. Ed., São Paulo, Érica, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas 2003.

O'BRIEN, James A.; MARAKAS, George M. **Administração de sistemas de informação.** Porto Alegre: AMGH, 2013.

PRESSMAN, Roger S. **Engenharia de Software.** 6. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de Software.** 9. Ed. São Paulo: Pearson, 2011.

TONSIG, Sérgio Luiz. **Engenharia de software - Análise e Projeto de Sistemas.** 2 Ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

WAZLAWICK, Raul Sidnei. **Engenharia de software: conceito e práticas.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

Tecnologia Educacional e Rentabilidade: O impacto financeiro do programa Google Apps for Education na Univates

Autores: Schneiders, Luis Antônio (Universidade do Vale do Taquari - Univates); **Cyrne, Carlos Cândido da Silva** (Universidade do Vale do Taquari - Univates)

Resumen: Este artigo apresenta os resultados de um trabalho cujo objetivo foi analisar, no contexto da Univates, o impacto financeiro resultante da adoção de um conjunto de soluções tecnológicas da Google, contidas no programa Google Apps for Education, considerando a utilização destas nos contextos educacional e de gestão universitária. Metodologicamente trata-se de um artigo de revisão bibliográfica especializada e análise documental a partir de relatórios contábeis e de projetos de investimentos anuais. Apresenta um levantamento das potencialidades do programa Google Apps for Education para as instituições de ensino superior e a sua aplicabilidade nos contextos educacional e de gestão acadêmica, analisando as relações entre eles. Como resultado desta pesquisa é apresentado o impacto financeiro da implantação do programa Google Apps for Education na infraestrutura de TI e nos laboratórios de informática, demonstrando redução nos gastos com aquisição de licenças de software, de computadores de uso pessoal, servidores, soluções de armazenamento e backup.

Palabras claves: Tecnologia da Informação. Tecnologia educacional. Google Apps for Education. Rentabilidade.

Texto completo:

1. Introdução

Atualmente a tecnologia da informação se impõe em praticamente todas as atividades das pessoas e em escala crescente, motivo pelo qual não pode estar ausente do contexto acadêmico. Influenciadas por essa realidade, as universidades disponibilizam tecnologias aos seus alunos, professores e estrutura administrativa.

Essas tecnologias podem ser gratuitas ou pagas, simples ou complexas, acessíveis na nuvem ou em servidores próprios, apoiadas em hardware ou software, com suporte à mobilidade, virtualizados e com alto ou baixo impacto para a instituição.

As tendências atuais apontam para um processo de inovação sustentada, apoiada em tecnologias com características de suporte à mobilidade, de fácil implementação e integração com as tecnologias já existentes, de uso comum, de baixo custo, com suporte à interação, colaboração e armazenamento e de fácil utilização.

As instituições de ensino, até então dedicadas à infraestrutura de Tecnologia da Informação - TI, para suportar os seus processos administrativos e à disponibilização de algum ambiente virtual de aprendizagem para apoiar as relações entre alunos e professores em suas disciplinas, percebem esse novo cenário que evidencia o crescimento e a popularização do uso das tecnologias, assim como a necessidade de adequação.

Alunos, professores e gestores passam a demandar por requisitos de ubiquidade em suas relações acadêmicas, isto é, ter os conteúdos e materiais disponíveis a qualquer hora, em qualquer lugar e a partir de qualquer dispositivo, sem prejuízo dos requisitos de segurança. Com a popularização da Internet e das redes corporativas, já é possível contar com diversas soluções de software, hardware e conectividade que atendem, se não todos, a maioria desses requisitos, porém quase sempre relacionados a um alto custo financeiro e a aplicações específicas (ODERICH, 2007).

Além da questão de usabilidade, a adoção de novas soluções tecnológicas também é influenciada por questões financeiras relacionadas a serviços especializados, aquisição e manutenção de hardware, software e infraestrutura de comunicação e armazenamento de dados e informações. Para uma universidade comunitária que tem o seu poder de investimento condicionado ao resultado operacional alimentado, quase que exclusivamente, pelas mensalidades dos seus alunos, a adoção de uma determinada solução tecnológica pode influenciar positiva ou negativamente a sua rentabilidade.

Identificar soluções tecnológicas que não prejudiquem a sustentabilidade financeira das instituições de ensino superior (IES) e que estejam alinhadas às tendências tecnológicas e ao novo perfil de usuários, passa a ser motivo de preocupação e interesse, não apenas dos profissionais de TI, mas de todos os envolvidos, assim como alunos, professores, funcionários, gerentes, coordenadores e reitoria nos processos de ensino, de aprendizagem e gestão.

Neste contexto, o objetivo deste estudo é fazer uma análise do impacto financeiro na Univates, resultante da adoção de um conjunto de soluções tecnológicas da Google, contidas no programa Google Apps for Education, considerando a aplicação destas nos contextos educacional e gestão universitária.

Este documento está estruturado como segue: a seção dois apresenta a metodologia; a seção três aborda o referencial teórico, que trata sobre o programa Google Apps for Education e a sua aplicação na sala de aula e nos processos administrativos; a seção quatro relata a aplicação do Google Apps for Education na Univates e faz uma análise do consequente impacto financeiro e a seção cinco apresenta as considerações finais.

2. Metodologia

A pesquisa ora apresentada, e de acordo com os seus objetivos é classificada como

pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008), objetiva esclarecer e desenvolver conceitos a partir de ideias geradas. Quanto a classificação da investigação, este trabalho é classificado como sendo de cunho bibliográfico e documental de fontes consolidadas.

Ainda segundo Gil (2008), quanto aos procedimentos, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois envolve um estudo focado em um ou poucos objetivos, por tratar-se de uma situação restrita à uma universidade, permitindo amplo e detalhado conhecimento sobre o tema investigado.

2.1 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de relatórios de "Razão analítico em Real de 01/01/2013 até 31/06/2016" emitidos pelo sistema Microsiga e classificados por equipamentos de informática, licenças e utilização de softwares e assessoria de informática. Foram considerados ainda os projetos de investimento para a infraestrutura de TI do mesmo período, além de entrevistas a pessoas do quadro funcional dos Setores de Compras e Núcleo de Tecnologia da Informação.

Os dados foram organizados e classificados segundo o critério de influência direta ou indireta em equipamentos de informática, materiais, softwares e serviços em relação ao programa Google Apps for Education. O ano de implantação foi 2015, por conseguinte, são considerados os dados do período de 2013 a 2015 e 2016 e 2017 separadamente e, em um segundo momento, a comparação entre eles.

2.2 Análise dos dados

Os dados foram separados em e organizados em três grupos: a) Gastos com hardware, constituído por computadores servidores, storages, unidades de backup e mídias para backup; b) Gastos com softwares e licenças relacionados com a aquisição, renovação e manutenção de aplicativos para o gerenciamento de e-mails, organização e distribuição de arquivos e pastas digitais, antivírus e antispam; c) Gastos com consultoria e treinamento para a implantação do programa Google Apps for Education.

Para a análise dos gastos referentes a hardware foi necessário calcular uma média aproximada anual. Essa foi considerada a principal limitação do estudo, pois não é possível identificar com precisão o consumo de recursos computacionais como processamento e armazenamento específicos para os serviços e dados afetados pelas soluções de computação em nuvem e armazenamento em disco virtual da Google.

Outro fator de limitação deste estudo foi o tempo de vida útil dos equipamentos. Como os equipamentos são comprados em lotes e passam a integrar a infraestrutura de TI por um período de cinco anos ou mais, passam a integrar os recursos computacionais do data center como um todo. Isso é, são diluídos e passam a incrementar a capacidade total dos recursos disponíveis.

As médias calculadas entre o período que antecede a implantação das soluções da Google e o período subsequente a esta implantação são então comparadas e analisadas.

3. Referencial teórico

3.1. O Google Apps for Education

O programa Google Apps for Education é um serviço de licença proprietária sem custo pelos serviços ou pelos recursos utilizados pelas instituições de ensino. O programa é disponibilizado na nuvem com as características de software como serviço (SaaS), que disponibiliza aplicações completas ao usuário final, com acesso provido por prestadores de serviço através de portais *web* que são transparentes ao usuário, permitindo a execução de programas na nuvem a partir de uma máquina local (MELL, 2011).

A Google, embora tenha iniciado as suas atividades como solução de buscador na

Internet, rapidamente passa a desenvolver e a incorporar diversas ferramentas de software úteis ao seu portfólio. A Google, sistematicamente, vem disponibilizando e melhorado ferramentas de suporte tecnológico para uso doméstico, empresarial e educacional, porém com características de usabilidade e mobilidade comuns. Na área educacional a Google disponibiliza o programa Google Apps for Education (G Suite for Education) gratuitamente e com vários atrativos significantes, como capacidade de armazenamento ilimitada, número de contas ilimitadas, livre de propaganda, SPAM e vírus e sem limite de tempo de uso.

A maior e principal vantagem do Google for Education é a sua característica de disponibilidade. Essa característica garante que todo o conteúdo inserido na plataforma pode ser acessado a qualquer momento, de qualquer lugar, a partir de qualquer dispositivo, já que todo e qualquer conteúdo fica salvo automaticamente em nuvem. Essa característica permite desonerar as instituições de ensino no que se refere aos gastos com equipamentos de uso pessoal, visto que estes podem ser configurados com recursos mais modestos quanto à memória, processador e unidade de armazenamento, pois todo o processamento e armazenamento ocorrem em nuvem, exigindo essencialmente recursos de comunicação com a Internet, de entrada e saída dos dados e acesso aos aplicativos da WEB, presentes em qualquer *smartphone*, *chromebook*, *tablet*, *notebook* e *desktop* (JARVIS, 2011).

As instituições que aderem ao programa contam com armazenamento ilimitado e gratuito de dados em servidores Google disponibilizados em nuvem. Com o Google for Education e o armazenamento em nuvem é possível que os custos com servidores próprios para armazenamento de dados, de arquivos físicos e, sobretudo, gastos com papéis, o que ainda contribui para a degradação do meio ambiente, sejam reduzidos significativamente (SULTAN, 2010).

Os aplicativos da Google possibilitam maior interação entre os usuários que, nesse caso, são considerados os alunos, professores, gestores e quadro técnico, nas atividades pessoais, educacionais ou administrativas. O que torna isso possível é que alguns aplicativos foram criados para serem usados essencialmente de forma mais participativa e colaborativa, já que possibilitam alterações e edições em tempo real, favorecendo a realização de tarefas e atividades de modo compartilhado (JARVIS, 2011).

Essas características de maior interação e contatos imediatos *online* entre as partes interessadas podem ser úteis para resolução de dúvidas, retornos de projetos e tarefas, fóruns de discussão, pesquisa e favorecem um *feedback* mais rápido a partir de ferramentas de mensagens instantâneas acessadas a partir de qualquer dispositivo (AMIEL, 2015).

A segurança e a privacidade são itens fundamentais, pois todos os envolvidos precisam perceber que seus dados estão seguros e que a sua privacidade está preservada. Segundo Stallings (2008), a segurança em TI é a proteção oferecida a um sistema de informação automatizado com objetivos de preservação da integridade, disponibilidade e confidencialidade. Nesse sentido, identificou-se alto nível de segurança no uso dos recursos do Google for Education, compatível, segundo a ABNT NBR ISO/IEC 27002:2005[312], com as melhores práticas da área de segurança em TI.

Para Witt (2015), o Google for Education oferece um conjunto de ferramentas de comunicação, de armazenamento, de colaboração e gerenciamento que influenciam positivamente nos processos de colaboração e criatividade. Esse autor ainda observa que o desenvolvimento das habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade podem ser incentivadas a partir do uso de novas tecnologias por todos os envolvidos no processo educacional, questão que gradativamente vem se consolidando na Univates.

312

Na Univates esse programa existe desde 2008 com uma proposta de utilização bem tímida e limitada aos *e-mails* dos estudantes. Em 2015, entretanto, houve uma ressignificação do programa ao ser expandido para uso em toda a instituição com alcance para os *e-mails*, agenda, armazenamento, edição e compartilhamento de documentos, sala de aula, vídeos, e muito mais.

O programa Google Apps for Education é gerenciado por uma plataforma conhecida como “G Suite”, a partir da qual são definidos os aplicativos a serem disponibilizados aos usuários, definidas as permissões de acesso, os domínios para *e-mails*, grupos, *sites* e *blogs*, configurações dos *chromebooks* e outras configurações de interesse da instituição de ensino, tanto para as funções administrativas quanto acadêmicas. O Quadro 1 apresenta algumas ferramentas que integram o Google Apps for Education.

Quadro 1 - Ferramentas que integram o programa Google for Education

Categoria	**Aplicativo**	**Função**
Gerenciamento	G Suite	Dispor de serviços de nível empresarial adicionais não inclusos nos aplicativos gratuitos do Google
	Google Vault	Reter, guardar, pesquisar e exportar dados
	Dispositivos Móveis	Distribuir aplicativos, permitir uso rápido aos usuários, monitorar o uso, administrar configurações de segurança e gerenciar dispositivos de modo centralizado - gestão de TI
	Classroom	Organizar e disponibilizar materiais, atividades e avaliações das disciplinas - gestão de sala de aula para professores
Conectividade e Comunicação	Gmail	Dispor de serviço de *webmail* gratuito criado pela Google
	Agenda	Dispor de serviço de agenda e calendário *on-line* para organizar e sincronizar as atividades
	Grupos	Dispor de serviço de grupos de discussão. Promove a interação de usuários com interesses em comum
	Hangouts	Ser uma plataforma de mensagens instantâneas e *chat* de vídeo com compartilhamento de tela
	Google+	Agregar uma rede social e serviço de identidade
	Allo	Ser um aplicativo inteligente de mensagens
Criação	Documentos	Editar, visualizar e compartilhar documentos de texto
	Planilhas	Editar, visualizar e compartilhar planilhas de cálculo, gráficos, funções e outros recursos
	Apresentações	Editar apresentações a partir de qualquer dispositivo de modo simples e prático

	Formulários	Planejar eventos, criar pesquisas ou votações, preparar testes para alunos e coletar informações de modo simples e rápido
	Desenhos	Criar e editar desenhos na nuvem
	Sites	Criar, manter e disponibilizar *sites* educativos ou profissionais
	Blog	Criar, manter e disponibilizar *blogs* na WEB
Acesso	Drive	Permitir o armazenamento de arquivos na nuvem por meio de serviço de disco virtual
	Cloud Search	Encontrar todas as informações e arquivos que você guarda e compartilha na nuvem
	Expeditions	Realizar passeios virtuais
	Google Earth	Ser modelo tridimensional do globo terrestre, desenvolvido a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de diversas fontes
	Maps	Pesquisar e visualizar mapas e imagens geradas por satélite da Terra
	Fotos	Dispor de espaço ilimitado na nuvem para armazenar fotos e vídeos
	Youtube	Postar e acessar vídeos enviados através da internet

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Schiehl e Gasparini (2016).

É de senso comum que a plataforma Google é largamente utilizada nos contextos social, pessoal, profissional e acadêmico. Nas universidades, contudo, os limites desses contextos nem sempre podem ser bem definidos. No presente estudo são considerados apenas os contextos profissional e acadêmico e as relações entre eles. No contexto acadêmico é discutida a questão do Google na sala de aula e no contexto profissional é discutida a questão do Google nos processos administrativos.

3.2. O Google Apps for Education na sala de aula

O programa Google for Education pode estar presente na sala de aula nas atividades dos alunos e professores de maneiras diferentes. Pode ser a partir do classroom que organiza atividades, fóruns, exercícios, avaliações, recados e integra materiais e conteúdos dos mais diversos formatos a partir das ferramentas que compõem o ecossistema de aplicativos do Google. Nesse sentido são considerados o drive e todos os aplicativos que podem ser vinculados a ele, desenvolvidos ou não pelo próprio Google. São exemplos de aplicativos do Google os documentos, planilhas, apresentações, formulários, *youtube*, fotos e desenhos, enquanto o *mindmup, kami, gantter, collavate, geogebra, coggle, whiteboard* e muitos outros são exemplos de aplicativos de empresas independentes que permitem vínculo ao drive (SILVA, 2015).

Todos esses aplicativos, Google ou não Google, pagos ou gratuitos são implementados segundo a estrutura do Google Drive, respeitando as características de compartilhamento, colaboração, computação em nuvem e integração ao classroom,

permitindo alternar entre trabalhos individuais, em grupos ou totalmente colaborativos. Isso tudo é possível porque o classroom define um *link* direto com o Google Drive, ativando e desativando compartilhamento, controlando o nível de compartilhamento e gerenciando cópias dos materiais para o drive dos alunos e professores que estarão disponíveis e acessíveis enquanto desejarem manter suas contas de acesso. Vale reforçar que, no programa Google for Education, esse acesso é vitalício, com armazenamento ilimitado, sem propagandas e com um controle de SPAM e vírus muito eficiente (JARVIS, 2011).

Além das ferramentas vinculadas ao drive, também é possível fazer uso de aplicativos voltados para a comunicação e interação, como o *e-mail*, agenda, *hangouts*, G+, grupos, *sites*, mapas, google earth, *blog*, allo e duo.

Todas essas possibilidades conferem ao professor maior flexibilidade e autonomia para o planejamento de suas aulas. A tecnologia passa a ser utilizada como meio para alcançar os objetivos de aprendizagem planejados para as aulas, deixando de representar um elemento novo ou de dificuldade, tanto para o professor quanto para o aluno. O professor interage com os seus alunos utilizando as tecnologias que usa nas relações pessoais, sociais e profissionais. Ao mesmo tempo, o aluno está familiarizado com as tecnologias utilizadas pelo professor, pois também faz uso dessas tecnologias nas suas relações pessoais, sociais e profissionais (DICICCO, 2016).

Nesse cenário, o professor, ao diminuir a sua carga de trabalho na pesquisa e aprendizado de novas tecnologias da informação, pode concentrar maior esforço no uso e experimentação de metodologias ativas focadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

O estudante, ao receber todas as informações relevantes ao fluxo de estudos e atividades registrados no Google Sala de Aula, percebe-se mais conectado com as ocorrências da sua disciplina, situação que pode minimizar possíveis esquecimentos e contribuir para a observância dos prazos e alertas de atividades a serem cumpridas. As informações normalmente são enviadas por *e-mail*, enquanto as tarefas e atividades, além de serem avisadas por *e-mail*, são registradas nas agendas dos alunos e professores. Os estudantes com dúvidas em atividades específicas podem se conectar com o professor ou com os seus colegas de forma síncrona (Hangout) ou assíncrona (Gmail), o que possibilita um estreitamento na comunicação nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Podem ainda estabelecer comunicação por meio de outras ferramentas disponíveis, assim como o Youtube, Google+, fóruns, chats, Allo, Duo, Whatsapp e Facebook (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

O acesso ao Google Sala de Aula é restrito aos estudantes e funcionários cadastrados pela instituição de ensino e vinculado a um domínio de propriedade desta. Essa característica se, por um lado restringe e limita os acessos e como estes são realizados, por outro promove mais autenticidade, sentimento de pertencimento e organização dos assuntos relacionados às instituições de ensino.

De qualquer modo, os aplicativos Google e demais aplicativos de empresas independentes vinculados ao Google Drive podem ser utilizados independentemente do Google Sala de Aula (classroom). Podem inclusive ser associados a outros ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), assim como o Moodle, Moodlerooms, Eadbox e BlackBoard, com maior ou menor grau de integração. Podem ainda ser acessados de qualquer dispositivo, assim como *smartphones*, *tablets*, *desktops* e *chromebooks* nos sistemas Android, chrome, Windows, Linux, iOS e MacOS e suas versões.

3.3. O Google Apps for Education nos processos administrativos

As organizações estão constantemente em busca da diminuição dos seus custos operacionais ao mesmo tempo em que buscam por melhoria da qualidade dos seus serviços, tanto internos quanto externos. Ao considerar a adoção de uma nova tecnologia, essa deve justificar-se a partir de benefícios suficientemente expressivos para que a

empresa invista e se arrisque no processos de implantação e migração. A tecnologia da informação normalmente está presente e estabelecida em todos os processos de uma organização (O´BREIN, 2004).

Por outro lado, é fundamental que, em momentos de possibilidade de mudanças, sejam considerados modelos alternativos para a disponibilização e o uso dos serviços e dados. Dentre os modelos disponíveis, destacam-se a computação em nuvem e a infraestrutura de *data center* própria.

As instituições de ensino, contudo, convivem com vários modelos, que são influenciados quanto a sua finalidade e aplicabilidade. Os sistema de gestão acadêmica, sistemas ERP, business intelligence (BI) são exemplos de soluções que são desenvolvidas internamente ou por terceiros, porém normalmente armazenados e acessados a partir de *data center* próprio. Já os sistemas de *e-mails*, mensagens e agenda podem facilmente ser disponibilizados em nuvem e acessados a partir de computadores locais, desde que possuam acesso à Internet (REZENDE, 2003).

Existe sempre a possibilidade de indisponibilidade de acesso à Internet, fato que pode desencorajar a migração de serviços e dados para a nuvem. Em contraponto, os serviços e dados armazenados em *data center* próprio são normalmente acessados apenas a partir de um acesso local, e exigem que o usuário esteja conectado fisicamente à rede local dessa instituição (TURBAN, 2004).

Questões técnicas e funcionais, como mobilidade, disponibilidade, acessibilidade, interação, desempenho e segurança, passam a ser consideradas no processo de decisão quanto ao modelo a ser adotado ou onde um ou outro modelo pode ser adotado. Ademais, a sustentabilidade financeira e a rentabilidade também devem ser consideradas e analisadas, observando os custos dos equipamentos, de licenças de software, de acesso *web*, de manutenção, atualização e pessoal, que podem ser internos (funcionários) ou externos (terceirizados).

Nesse contexto o programa Google Apps for Education se apresenta como opção viável no modelo de computação em nuvem abrangendo categorias de serviços agrupados em gerenciamento, acesso, criação e conectividade e comunicação, que por sua vez estão associadas a diversos aplicativos, conforme demonstrado no Quadro 1.

Ao considerar a característica de gratuidade dos recursos (armazenamento, aplicativos, acessos etc.) presentes no programa Google Apps for Education, os benefícios se apresentam como evidentes, contudo há de se considerar o impacto financeiro desse modelo, visto que os custos não são zerados. Custos envolvendo o acesso *web*, qualificação dos usuários, migração dos dados e serviços e suporte e integração aos sistemas internos e aos usuários ainda devem ser mensurados e avaliados.

4. O Google Apps for Education na Univates

No ano de 2008, buscava-se uma solução alternativa para o serviço de *e-mails* da instituição, que estava limitado a 15 MB (MegaBytes) de espaço para armazenamento para cada usuário e suportava arquivos anexos de até 1 MB (MegaBytes). Essas limitações causavam muitos problemas a todos os usuários desse serviço e disponibilizar mais recursos exigiria um investimento significativo em servidores e storages. Naquele ano, a Câmara de Tecnologia (CTI) e o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da Univates recomendaram manter em servidores internos, apenas o serviço de *e-mails* para os professores e funcionário, aumentando os limites de armazenamento e anexos a partir da realocação dos recursos de TI utilizados pelos alunos para o serviço de e-mail. Os *e-mails* dos alunos ativos foram, então, migrados para o Gmail, vinculando-os ao domínio "@universo.univates.br". Já no programa Google Apps for Education, os *e-mails* dos funcionários e professores foram mantidos na infraestrutura interna do data center, sem investimentos adicionais e com recursos ampliados.

No ano de 2013 foram criadas contas Google, associadas ao domínio "@universo.univates.br", para todos os alunos que já tiveram algum cadastro na Univates com *login* e senha únicos para todos os acessos disponíveis para cada perfil de aluno.

Em 2015, o espaço físico utilizado para o armazenamento interno dos *e-mails*, arquivos e documentos já era superior a 12 TB (TeraBytes). Essa situação exigiu uma infraestrutura interna de servidores, storages e serviços complexa e onerosa. Para suportar as demandas futuras, novos investimentos deveriam ser realizados, envolvendo novos softwares (gerenciador de *backup*, gerenciador de *e-mail*, anti-spam e antivírus) e hardwares (servidores, storages, unidade de *backup* e mídias de armazenamento). Além desses investimentos, seria necessário manter, no mínimo, um profissional de TI dedicado a administrar esses recursos.

Poucos alunos utilizavam o Gmail no domínio "@universo.univates.br", embora fizessem uso do drive, Youtube, documentos e outros serviços do Google. Da mesma forma os professores faziam uso de recursos disponibilizados pela plataforma Google Apps for Education de modo tímido e superficial.

Na área administrativa, os dados normalmente eram acessados apenas a partir de computadores conectados na rede interna ou a partir de cópias replicadas em dispositivos pessoais, em repositórios na *web*, ou ainda em *e-mails*, gerando várias versões dos mesmos arquivos. Ao mesmo tempo surgiam novas demandas por serviços de agenda, produtividade e comunicação, normalmente atendidos por aplicativos específicos e de abrangência limitada.

Ainda no ano de 2015, o NTI, apoiado pela CTI, passa a considerar alternativas e procura identificar o melhor modelo para as demandas de produtividade, interatividade, compartilhamento, comunicação e armazenamento de arquivos e documentos. Foram analisadas as soluções oferecidas pela Microsoft e pela Google, considerando a transferência de todo o repositório de arquivos e *e-mails* para a nuvem (Computação em Nuvem).

A solução da Google (Google Apps for Education), ao mesmo tempo que atende as demandas, apresenta vantagens como maior disponibilidade de acesso, armazenamento ilimitado, maior interação, mobilidade, flexibilidade, segurança e privacidade aos usuários, além do gerenciamento centralizado das contas, dos aplicativos e dos *chromebooks* (G-Suite), tudo gratuitamente, o que influenciou a adoção do modelo de computação em nuvem da Google.

A implantação do programa Google Apps for Education envolveu ações relacionadas à infraestrutura de TI, migração de dados e qualificação dos usuários. Todas essas ações, com maior ou menor intensidade, geram impacto financeiro que pode ser favorável, contribuindo para os resultados e, consequentemente, para a rentabilidade da instituição. A seguir é feita uma análise do impacto financeiro relacionado com a adoção do programa Google, considerando ainda alguns benefícios intangíveis.

4.1. O impacto financeiro na infraestrutura de TI do *data center*

Como os conteúdos dos *e-mails*, arquivos e pastas são agora armazenados gratuitamente no Google Drive, como não há cobrança de licenças para uso dos aplicativos e como os *chromebooks* possuem custo menor do que os equipamentos normalmente utilizados para o mesmo fim, assim como *desktops* e *notebooks*, espera-se obter impacto financeiro favorável, diminuindo os gastos com TI e infraestrutura.

Para que seja possível realizar uma análise direta, foi feita uma avaliação dos softwares, hardwares e serviços que foram adquiridos ou deixados de adquirir no período compreendido entre os anos 2013 e 2017. Foram considerados, então, servidores, storages, unidades e mídias de *backup*, computadores de uso pessoal e serviços. A Tabela 1 relaciona os investimentos realizados na infraestrutura de TI do *data center* da Univates, influenciados com a implantação do projeto Google.

Tabela 1 - Investimentos na infraestrutura de TI da Univates influenciados pelo programa Google Apps for Education - ano

Ano	Equipamento	Descrição	Qtde	Vlr unit (R$)	Total (R$)
2013	Storage	Equalogic PS6210XV	1	88.999,25	88.999,25
	Servidor	PowerEdge M520 PowerEdge R620	2 1	22.844,00 25.000,00	45.688,00 25.000,00
	Backup/mídia	Fitas LTO05 LTO200 LTO05	30 1	201,43 37.727,36	6.042,99 37.727,36
	Licenças	Zimbra (*e-mail*)	1	4.000,00	4.000,00
	Serviços		0	0	0
				Total de 2013	**207.457,60**
2014	Storage	Equalogic PS6210XV	2	86.000,11	172.000,22
	Servidor	PowerEdge M520 PowerEdge R620	1 2	22.000,00 25.000,00	22.000,00 50.000,00
	Backup/mídia	Fitas LTO05 LTO200 LTO05	30 1	400,00 40.000,00	12.000,00 40.000,00
	Licenças	Zimbra (*e-mail*)	1	4.000,00	4.000,00
	Serviços		0	0	0
				Total de 2014	**300.000,22**
2015	Storage	Compellent SCv2020	1	85.000,00	85.000,00
	Servidor	Dell PowerEdge M630 Chassis M1000e Dell PowerEdge R430	6 1 1	50.000,00 67.000,00 15.000,00	300.000,00 67.000,00 15.000,00
	Backup/mídia	TL2000 LTO6 (*backup*) LTO6 (fitas)	1 60	40.000,00 400,00	40.000,00 24.000,00
	Licenças	Zimbra (*e-mail*)	1	9.000,00	9.000,00
	Serviços	Treinamento/asses. Google	--	68.000,00	68.000,00
				Total de 2015	**608.000,00**
	Licenças	Parallels 2X	100	40.000,00	40.000,00
	Serviços	Treinamento/asses. Google Horas treinamento interno	-- --	103.000,00 9.000,00	103.000,00 9.000,00

				Total de 2016	**152.000,00**
2017	Storage	EqualLogic PS6210XS*	1	175.000,00	175.000,00
	Servidor	PowerEdge M630* PowerEdge R730*	2 1	46.000,00 51.000,00	92.000,00 51.000,00
	Licenças	Parallels 2X	1	40.000,00	40.000,00
	Serviços	Horas de treinamento interno	--	23.000,00	23.000,00
				Total de 2017	**381.000,00**
* Representa equipamentos substituídos por questões de garantia do fabricante e não acrescidos.					

Fonte: Elaborado pelo autor.

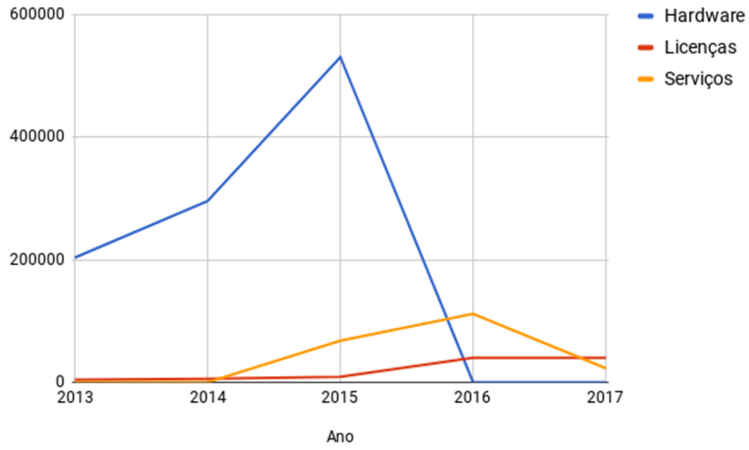
Com base nos valores apresentados na Tabela 1 é possível identificar redução significativa com gastos destinados à infraestrutura de TI nos anos 2016 e 2017. Os gastos com hardware realizados no ano de 2017, totalizando R$ 318.000,00, referem-se à substituição de equipamentos que não possuem mais garantia do fabricante e, consequentemente, não serão mais utilizados em serviços e sistemas de missão crítica da instituição. Pode-se, portanto, considerar que não há novos gastos para hardware no ano de 2017.

Esses números evidenciam que houve uma interrupção nos gastos com novos hardwares destinados a processamento e armazenamento de dados referentes à infraestrutura de TI da Univates. Percebe-se ainda que o pagamento de licenças para uso do serviço de *e-mail* (Zimbra) mantido internamente foi interrompido no ano de 2016, imediatamente após a migração de todas as contas de *e-mail* da instituição para a nuvem, através do Gmail.

Em contraponto, os gastos com treinamento e assessoria, específicos para a implantação do programa Google Apps for Education na Univates, surgem em 2015, são incrementados em 2016 e são reduzidos em 2017, limitando-se a horas de professores e funcionários internos.

A progressão dos gastos com hardware, licenças de software e serviços de treinamento e consultoria são apresentados no Gráfico 1. É relevante ressaltar que os gastos com hardware referentes ao ano de 2017 decorrem da substituição de equipamentos que perderam a garantia do fabricante.

Gráfico 1 - Progressão dos gastos em Reais por ano com a infraestrutura de TI



Fonte: Elaborado pelo autor.

A substituição dos hardwares em 2017 irá gerar a realocação de oito servidores, um chassi blade e dois storages, agora sem a garantia do fabricante, para um laboratório de informática específico, no qual professores e alunos poderão utilizá-los nas relações de ensino e aprendizagem nos cursos de Engenharia de Software e Engenharia da Computação.

É importante ressaltar que esses equipamentos estão em perfeitas condições de uso e perfeitamente adequados para as atividades que deverão suportar.

Como os hardwares utilizados no data center possuem um tempo médio de cinco anos de garantia do fabricante, torna-se difícil ou impossível definir e atribuir com exatidão os gastos ano a ano. Com base nessa limitação, é feita uma média dos gastos realizados antes e depois da implantação do programa Google Apps for Education na Univates, zerando os valores do ano de 2017 pelas questões apresentadas anteriormente. Em anos anteriores a 2016 também pode ter ocorrida alguma substituição de hardware, porém não foi possível identificar.

No período compreendido entre os anos 2013 e 2015 houve uma média anual de gastos de R$ 343.485,94 em hardware, de R$ 6.333,33 em licenças de uso de software e de R$ 68.000,00 em assessoria e treinamento. Esse último, mesmo que ocorrido em 2015, já está relacionado com a adoção das soluções da Google.

Já no período compreendido entre os anos 2016 e 2017, o gasto médio é de R$ 0,00 para hardware, R$ 40.000,00 para licenças de software e R$ 101.500,00 para treinamento e consultoria para a implantação do Google Apps for Education.

Por fim, subtraindo o gasto médio dos anos 2016 e 2017 (R$ 141.500,00) do gasto médio do período de 2013 a 2015 (R$ 349.819.27), tem-se o valor médio anual de R$ 208. 319.27 de redução nos custos com melhoria e expansão de recursos como hardware e software de armazenamento e de processamento do data center, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Redução média anual de gastos com infraestrutura de TI após implementação do programa Google Apps for Education

Período	**Média de Gastos**
2013 a 2015	R$ 349.819.27
2016 e 2017	R$ 141.500,00
Redução média anual de gastos	**R$ 208. 319.27**

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2. O impacto financeiro em laboratórios de informática

Outra análise que pode ser feita é em relação ao valor de aquisição dos *chromebooks*, *desktops* e das licenças de softwares a serem instalados nesses equipamentos, considerando os perfis de uso administrativo e acadêmico separadamente em razão de cada perfil exigir necessidades de instalação distintas.

Um computador pessoal (*desktop*), com perfil de uso administrativo, custa aproximadamente R$ 2.750,00, considerada a instalação do ponto de acesso da rede e licenças do sistema operacional. Para este mesmo perfil, cada *chromebook* custa R$ 1.427,00, consideradas a licença para o "*G Suite*" e a conexão à rede sem fios. Na comparação direta, cada *desktop* substituído por *chromebooks* gera uma economia aproximada de R$ 1.323,00.

Considerados os 40 *desktops* já substituídos por *chromebooks*, deixou-se de gastar aproximadamente R$ 53.000,00, sem qualquer prejuízo em relação à qualidade das atividades realizadas pelos usuários. É importante observar, por outro lado, que os usuários de *chromebooks* dispõem de maior mobilidade, pois acessam todos os seus dados e aplicativos a partir de qualquer ambiente interno que disponha de acesso à rede.

Outra aplicação para os *chromebooks* está relacionada com as atividades acadêmicas de professores e alunos e, consequentemente, com a disponibilidade de laboratórios de informática. Ao substituir um laboratório de informática com 25 *desktops* pelos *chromebooks*, a economia fica mais evidente, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Comparativo do custo (em R$) de um laboratório de informática

Dispositivo	**Valor unitário**	**Infraestrutura**	***Switch***	**Instalação**	**Total**
25 *desktops*	2.750,00	R$ 8.000,00	10.000,00	4.000,00	90.750,00
25 *chromebooks*	1.427,00	0,00	0,00	0,00	35.675,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

No caso específico dos laboratórios de informática, os *chromebooks* geram uma economia aproximada de R$ 55.000,00 para cada laboratório. Considerados os cinco laboratórios móveis já disponíveis na Univates, pode-se perceber uma economia de R$ 275.000,00. Isso sem considerar que se pode utilizar uma sala de aula convencional, com menor consumo de energia para a refrigeração do ambiente e para a alimentação dos equipamentos.

Nos dois casos acima, não estão consideradas as licenças do software de gerenciamento remoto de *desktops*, antivírus e mão de obra para a configuração e manutenção dos dispositivos, necessários para *desktops* e desnecessários para os *chromebooks*.

5. Considerações Finais

Este trabalho fez um levantamento do impacto do uso das tecnologias da informação nos processos de ensino e de aprendizagem e administrativos da Univates que envolvem o programa Google Apps for Education e, consequentemente, o conceito de computação em nuvem.

Dentre as vantagens identificadas no emprego da computação em nuvem está a possibilidade de acesso aos dados e aplicações de qualquer lugar, desde que haja conexão de qualidade com a internet, o que permite atribuir características de baixo custo de recursos financeiros e computacionais, aumento da eficiência do processamento de dados, segurança, mobilidade e flexibilidade aos usuários.

A inovação dos produtos da Google apresentam características positivas nas relações de sala de aula que, alinhadas ao conceito de *design* instrucional, simplificam a gestão dos objetos de aprendizagem a partir de recursos simples e ao mesmo tempo poderosos, sem o condicionamento por um modelo ou marca de dispositivos como *tablets, smartphones, notebooks, chromebooks* ou *desktops*.

Na substituição de computadores do tipo *desktop* por chromebook nos laboratórios de informática foi identificada uma redução de, aproximadamente, dois terços dos custos de aquisição, o que representa uma economia de R$ 55.000,00 por laboratório. O custo de propriedade também é afetado, pois o gerenciamento dos *chromebooks* é simplificado e centralizado, não é afetado por vírus, consome pouca energia elétrica e não requer que uma sala de aula seja imobilizada como laboratório.

Quanto aos gastos com equipamentos de TI relacionados com o armazenamento e *backup* de dados, arquivos, *e-mails* e também com licenças de softwares para gerenciamento de pastas e diretórios, vírus, *spam* e *e-mail*, demonstrou-se uma redução média anual de R$ 208.319,00. Considerando que é o segundo ano de utilização do programa Google Apps for Education, acumula-se uma redução de, aproximadamente, R$ 416.000,00 nos gastos, mesmo considerando um incremento nos gastos com qualificação e assessoria para migração dos dados para a nuvem e utilização dos aplicativos da Google. Esses valores, contudo, são aproximações, visto que não é possível identificar de maneira precisa e exata os recursos computacionais que foram substituídos ou liberados pela migração para os serviços de computação em nuvem da Google.

Como resultado desse processo, identificou-se ainda que tanto os usuários administrativo quanto os professores, coordenadores de curso, gestores e reitoria passaram a utilizar os recursos de compartilhamento, agenda, mensagens instantâneas, trabalho colaborativo, *e-mail*, entre outros, nas atividades do dia a dia, diminuindo as barreiras entre o administrativo e o educacional, possibilitando maior interação, organização e agilidade na execução das tarefas e afazeres.

A opção pela plataforma Google Apps for Education mostra-se, portanto, favorável para uso nas relações administrativas e acadêmicas, e contribui positivamente na rentabilidade da instituição.

6. Referências

AMIEL, T.; Sergio A. **Nativos e Imigrantes:** Questionando a Fluência Tecnológica de Alunos e Professores. Revista Brasileira de Informática na Educação. Visitado em junho/2015.

DICICCO, K. M. **The effects of Google Classroom on teaching social studies for students with learning disabilities**. Disponível em: <http://rdw.rowan.edu/etd/1583/>. Acesso 8 jun. 2016.

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

JARVIS, J. **What would Google do?**: Reverse-engineering the fastest growing company in the history of the world. Harper Business, 2011.

MELL, P. et al. **The NIST definition of cloud computing**. [2011]. Disponível em: <http://faculty.winthrop.edu/domanm/csci411/Handouts/NIST.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

ODERICH, C. **A Universidade do Futuro**. Revista Pleiade, v. 1, n. 2, p. 67-77, 2007.

O´BREIN, J. A. **Sistemas de Informação e as decisões Gerenciais na Era da Internet**. São Paulo: Saraiva, 2004.

REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. de. **Tecnologia da informação**: aplicada a sistemas de informação empresariais. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. **Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido**. RENOTE, v. 14, n. 2, 2016.

SILVA, S. R. et al. **Considerações sobre a base teórica do curso online** "Fundamentos do Google para o ensino". Temática, v. 11, n. 7, 2015.

STALLINGS, W. **Criptografia e segurança em redes**: princípios e práticas. 4 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

SULTAN, N. Cloud computing for education: A new dawn?. **International Journal of Information Management**, v. 30, n. 2, p. 109-116, 2010.

TURBAN, E; RAINER Jr., R. K; POTTER, R. E. **Tecnologia da informação para gestão**: transformando os negócios na economia digital. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

WITT, D. **Accelerate Learning with Google Apps for Education**. [2015]. Disponível em: <https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-google-apps-for-education/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SOFTWARE SDBAYES: UM AUXÍLIO PARA A PREDIÇÃO DE EVASÃO DISCENTE

Autores: Schreiber, Jacques Nelson Corleta (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Beskow, Alvin Lauro** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Nara, Elpidio Oscar Benitez** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Silva, Juliana Ipê da** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Moraes, Jaqueline de** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Najdzion, Verônica Meinhardt** (Universidade de Santa Cruz do Sul)

Resumen: Esse artigo apresenta um software que é resultado de um projeto de pesquisa que visa a predição de evasão discente no ensino superior. O software foi criado com o intuito de prever os discentes mais propensos a evadir de uma instituição de ensino superior, apresentando a probabilidade individual e o motivo mais forte que está conduzindo o discente a evadir, auxiliando os gestores acadêmicos na tomada de decisão proativa. O software utiliza redes bayesianas que é um dos métodos de classificação descritos na literatura de *Data Mining*, muito usado para geração de estimativas discretas sobre o problema abordado. O software possui dois modos de operação: o primeiro, calcula a probabilidade de um único discente evadir, além de ser um modo mais completo e intuitivo de analisar os riscos de evasão do discente, já o segundo modo, analisa um conjunto de discentes, atribuindo a cada um deles um valor de probabilidade de evasão, além do que é possível exibir as variáveis que mais influenciam para tal probabilidade.

Palabras claves: Redes Bayesianas, Predição, Evasão estudantil, Software.

Texto completo:

50. INTRODUÇÃO

A gestão em uma organização é um dos principais fatores que permitem a longevidade e estabilidade da mesma, para que tais feitos sejam alcançados, informações processadas são necessárias, não somente informações discretas, mas sim estatísticas e dados complementares que auxiliem o gestor na tomada de decisão. As organizações costumam armazenar dados de suas transações, produtos, ocorrências, clientes, fornecedores, etc. e com isso pensam estarem informadas, mas não estão; pois sem um método de descoberta de conhecimento, a gestão não irá conseguir processar esses dados de forma/tempo hábil. Algumas técnicas de mineração de dados (*Data Mining*) são exatamente o que a organização precisa para processar esses dados Cheng (2009) e conseguir com isso, um ganho de informação e ter uma gestão proativa, evitando gastos

desnecessários, aplicando onde tem o melhor retorno financeiro, evitando a perda de clientes, e afins.

O objetivo desse trabalho foi desenvolver uma ferramenta que analisa uma base de dados de uma Instituição de Ensino Superior (IES), para determinar quais as probabilidades que o discente tem de permanência e de evasão do curso em que está matriculado. Essa ferramenta usa Redes Bayesianas (RB) para fazer a previsão de suas probabilidades, que é uma das inúmeras técnicas de mineração de dados usadas para classificação Friedman (1997), e atualmente é denominada como *SDBayes: a System to Predict Student Drop-out* (*SDBayes*).

O trabalho está dividido da seguinte maneira: na próxima seção uma abordagem sobre os trabalhos relacionados, posteriormente, a proposta de solução desenvolvida pela equipe, depois os resultados obtidos, e as considerações finais.

51. TRABALHOS RELACIONADOS

Rovira, *et al.,* (2017) propôs um sistema baseado em aprendizagem de máquina para auxiliar o tutor quando deve-se intensificar o auxílio ao discente. Para isso o sistema aborda duas principais tarefas: 1) a previsão precoce de abandono do aluno e, 2) a previsão de notas de cursos subsequentes para cada aluno, bem como recomendações de cursos personalizados. Os cursos analisados foram Ciência da Computação, Direito e Matemática, onde o índice de evasão beira os 30%. Foram testados diversos métodos, no entanto, o método, de geração de redes, com melhor índice de acerto foi o *Naive Bayes*, juntamente com a Regressão Logística, atingido acerto de até 82%.

No trabalho de Marbouti (2016), foram testados sete diferentes métodos de predição, com o principal objetivo, identificar o melhor método de predição capaz de identificar o risco de evasão estudantil, levando em consideração o motivo de um método ser melhor que outro. As técnicas usadas foram, Regressão logística, *Support Vector Machine*, Árvore de Decisão, *Multi-Layer Perceptron*, *Naive Bayes*, *K-Nearest Neighbor*, e o Modelo *Robustness*. Os dados de aprendizagem foram os mesmos para todos os testes. O problema local, é que a quantidade de casos testados é de 780 e apenas 39 evadiram, o que torna a possibilidade de previsão muito difícil. Então foram criadas duas categorias; a dos métodos que predisseram melhor a assertividade de evasão, e os que previram melhor a assertividade de permanência. O modelo que apresentou a melhor precisão de assertividade de permanência foi o *K-Nearest Neighbor*, que identificou 94,9% dos estudantes. O segundo melhor foi o *Multi-Layer Perceptron*, que identificou 93,1% dos estudantes, e a Árvore de Decisão foi a terceira colocada. O modelo que melhor previu o abandono escolar, foi o *Naive Bayes*, com 86,2%; considerando que houve apenas 39 casos aprendidos de evasão dentre os 780 casos, foi um índice muito bom, já o segundo melhor foi o *Support Vector Machine*, com probabilidades semelhantes ao *Naive Bayes*.

Tekin (2014) trabalhou em comparar três técnicas de *Data Mining* para prever as médias de notas dos alunos, se os estudantes fossem preditos com baixas médias, medidas deveriam ser tomadas para implementar uma nota maior. Os dados usados foram adquiridos de um curso de computação, com 127 alunos que abandonaram a graduação e outros 49 que concluíram, o que torna um grande agravante para fazermos previsão, pois a cada estudante que concluiu o curso, outros 2,6 que evadiram, são aprendidos pelo algoritmo. As técnicas foram validadas com o método *k-fold* onde o k=5, e o melhor método de predição nesse problema foi o *Support Vector Machine* com 97,98% de assertividade, o segundo foi o *Extreme Learning Machine* com 94,92%, e por fim, uma rede neural com 93,76%.

O trabalho de Maria (2016), traz uma proposta semelhante com a ferramenta desenvolvida nesse projeto. Eles desenvolveram um software para a predição de evasão, baseado em Redes Bayesianas, que resultou em ótimas médias de acerto com os dados coletados, no entanto, a técnica usada se assemelha com o *Naive Bayes*, exceto por 3 nodos dentre os 18 usados, com isso, avaliamos que poderiam ter sido usadas outras

técnicas de montagem da rede bayesiana, como por exemplo o algoritmo *tree augmented naive bayes*, que gera uma árvore aumentada a partir do *naive bayes*, obtendo probabilidades de acerto ainda maiores.

52. PROPOSTA DE SOLUÇÃO

A abordagem desse trabalho tem o intuito de auxiliar a gestão universitária especialmente com o problema de evasão discente, visto que os investimentos feitos para o longo prazo, podem ser superiores à demanda prevista, podendo acarretar em dificuldades na sustentabilidade econômica do curso. Com isso, foram pesquisados métodos de análise de grandes volumes de dados, visando prover poder de decisão ao gestor acadêmico. A técnica escolhida foi as Redes Bayesianas (RB) que conforme Kelly (2013) é dividida em duas partes principais, a parte Qualitativa e a parte Quantitativa;

A parte Qualitativa são as ligações entre as variáveis e, cada estado que a variável pode assumir. Já a parte Quantitativa, é composta pelas probabilidades à priori e posteriori, geradas a partir das relações determinadas na parte Qualitativa. O método de aprendizagem de máquina, é o responsável pela geração dessas tabelas, dentre os métodos de aprendizagem de máquina, utilizou-se o algoritmo *Expectation Maximization* (EM), embora métodos como *Learn and Count* e *Gradient* tenham sido considerados. O EM foi utilizado para gerar as tabelas de probabilidades da RB, até porque a RB é uma evolução do método *Naive Bayes* (NB), visto que o NB é uma das etapas da criação da parte Qualitativa da RB pelo método do *Three Augmented Naive Bayes* (TAN) Friedman (1997).

O método de criação das RB, descrito acima foi adotado como o núcleo de previsão do projeto, no entanto, para um gestor que precisa se preocupar com outras tarefas, desfrutar unicamente de uma RB não ajudará muito, pois ele terá grande dificuldade em extrair qualquer informação. Com isso, criou-se um software que em seu núcleo existem três RB de diferentes cursos, além de possuir uma interface amigável e de fácil utilização. Na seção 3.1 será abordada a funcionalidade do software e na seção 3.2, a criação das tabelas de dados, que podem ser usadas como parâmetro para as redes bayesianas.

52.1. FUNCIONALIDADES DO SOFTWARE

Durante o desenvolvimento das redes de previsão, após entrevistas com os coordenadores dos respectivos cursos, concluiu-se que cada curso tem seu próprio perfil de aluno. Com isso, um aluno de um curso X, que cursa 5 cadeiras/semestre em média, tem uma probabilidade diferente de evadir, que outro aluno de outro curso com a mesma quantidade de cadeiras/semestre. Com essa notação, foram criadas 3 redes bayesianas, para três cursos distintos, onde cada rede usa o histórico discente do respectivo curso. A primeira rede desenvolvida, foi para o curso de Ciência da Computação, onde haviam cerca de 1800 casos, e somente 266 casos eram de alunos que concluíram o curso, o que foi um complicador para criar a tabela de treino da rede, pois apenas, cerca de 15%, dos alunos efetivamente terminaram o curso, entretanto, no final, conseguiu-se reduzir para 905 casos, onde 266 desses casos eram de alunos que realmente concluíram o curso. A segunda rede desenvolvida, foi para o curso de Administração, onde a rede foi treinada com 799 casos, dentre os quais 383 foram de alunos que efetivamente concluíram o curso. Já a terceira rede desenvolvida, foi para o curso de Engenharia de Produção, onde as redes foram treinadas com 659 casos, dentre os quais, 314 eram sobre informações de discentes que concluíram o curso, abaixo uma demonstração da tela inicial do software (Figura 1).

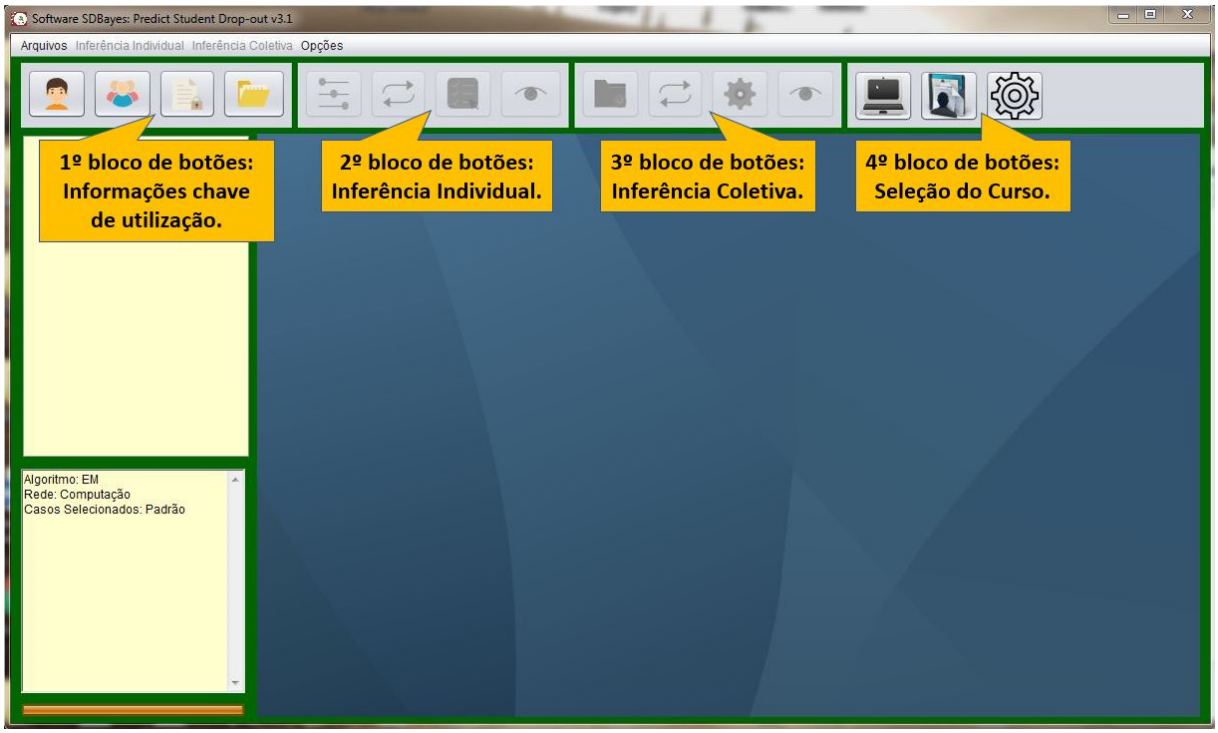


Figura 1: Software *SDBayes: a System to Predict student drop-out*
Fonte: Autores, 2017.

O software *SDBayes* ilustrado na Figura 1, conta com quatro blocos de botões, onde o primeiro bloco diz respeito às informações chave de utilização, no segundo e terceiro bloco, tem-se o modo de uso do sistema, que são: “Inferência Individual”, e “Inferência Coletiva”, e por fim, o quarto grupo é referente ao curso que será testado (Computação, Administração, ou engenharia de Produção). Abaixo, subtópicos 3.1.1 e 3.1.2, uma explicação sobre os modos de operação do sistema.

52.1.1. Interferência Individual

O método de inferência Individual, consiste em ter controle de apenas um discente, porém, um controle preciso e facilitado. Como pode ser notado na Figura 2, quando clicado no botão de Inferência Individual, do primeiro bloco de botões, o método de inferência Individual é ativado, com isso, quatro botões de controle são disponibilizados, referentes ao segundo bloco de botões, além de aparecer uma árvore à esquerda contendo informações sobre os comandos de operação.

As funções de controle disponibilizadas são abstrações da usabilidade da rede bayesiana, clicando no primeiro botão do segundo bloco de botões, será feita a abertura do ajustador das variáveis do discente, na arvore, tem o nome do “Alterar *LikeliHood*”. Essa opção é a mais importante para esse modo de operação, como pode ser notado na Figura 2, são disponibilizadas nove variáveis, para que o gestor entre com os dados do aluno, e caso não haja certeza absoluta, pode-se controlar a confiança dessas informações ajustando a barra contida em cada variável.

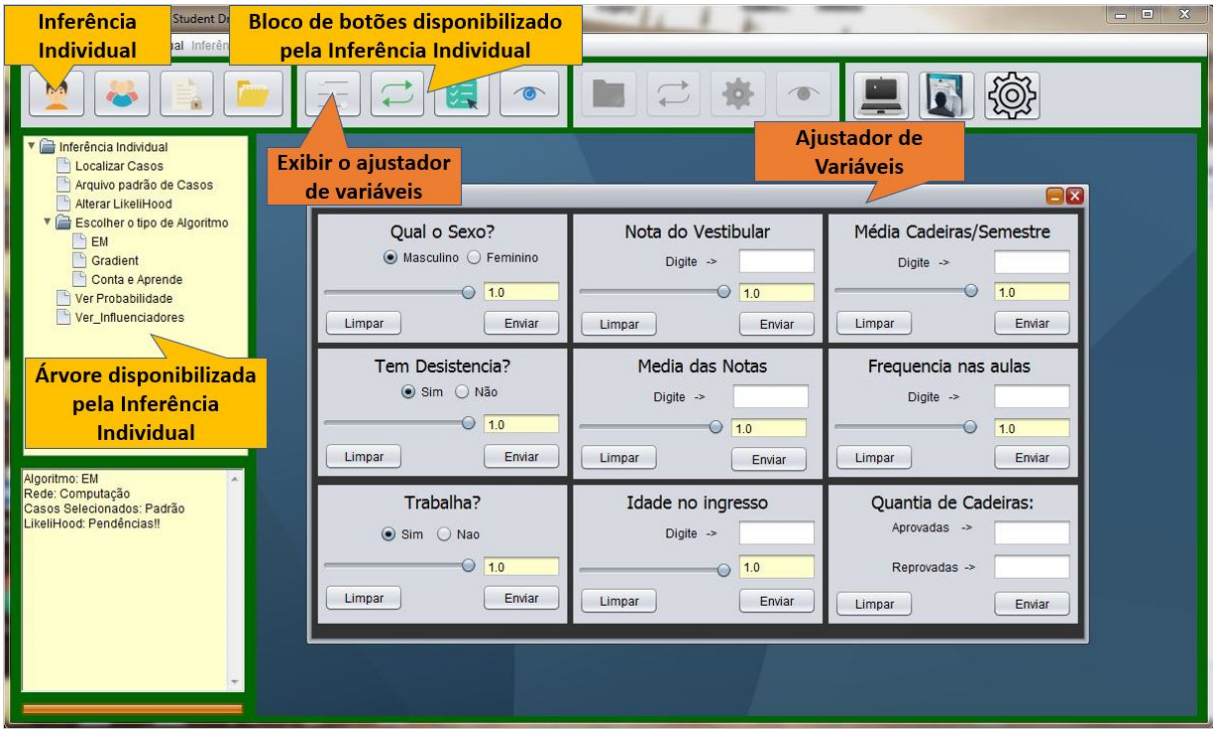


Figura 2: Software *SDBayes: a System to Predict student drop-out*, Inferência Individual, preenchimento das variáveis
Fonte: Autores, 2017.

Além da entrada de dados, esse modo de inferência permite que façamos a escolha de dois modos de visualização de resultados, um modo que exibe somente a probabilidade de evasão, denominado “Teste Comum”, e outro modo, no qual tem-se a probabilidade de evasão, mas além disso, exibe as variáveis que mais influenciam para que tal probabilidade chegasse a esse valor, que é denominado “Teste Avançado”. O motivo de haverem dois modos, é que o modo que mostra as variáveis mais influenciadoras, precisa de um tempo computacional maior para ser executado, cerca de 5x. Abaixo, na figura três o modo de operação Inferência Individual, exibindo o resultado avançado de um teste.

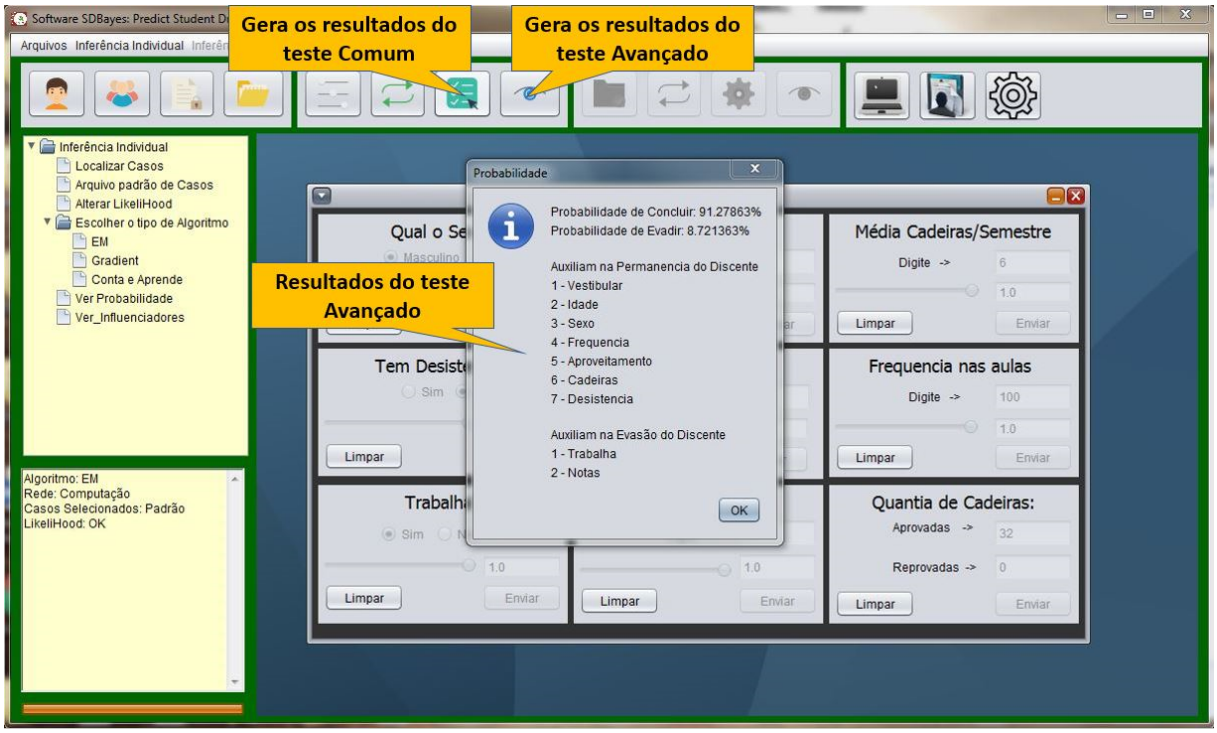


Figura 3: Software *SDBayes: a System to Predict Student Drop-Out*, Resultados da inferência individual, com o teste avançado
Fonte: Autores, 2017.

52.1.2. Interferência Coletiva

O modo de operação denominado inferência coletiva, é o modo de operação que fornece a maior comodidade para o gestor, levando em conta que ele pode analisar todos os alunos de um curso e determinar com isso, quais são os alunos mais propensos a abandonar a instituição. Abaixo uma imagem ilustrando o software no modo de inferência coletiva.

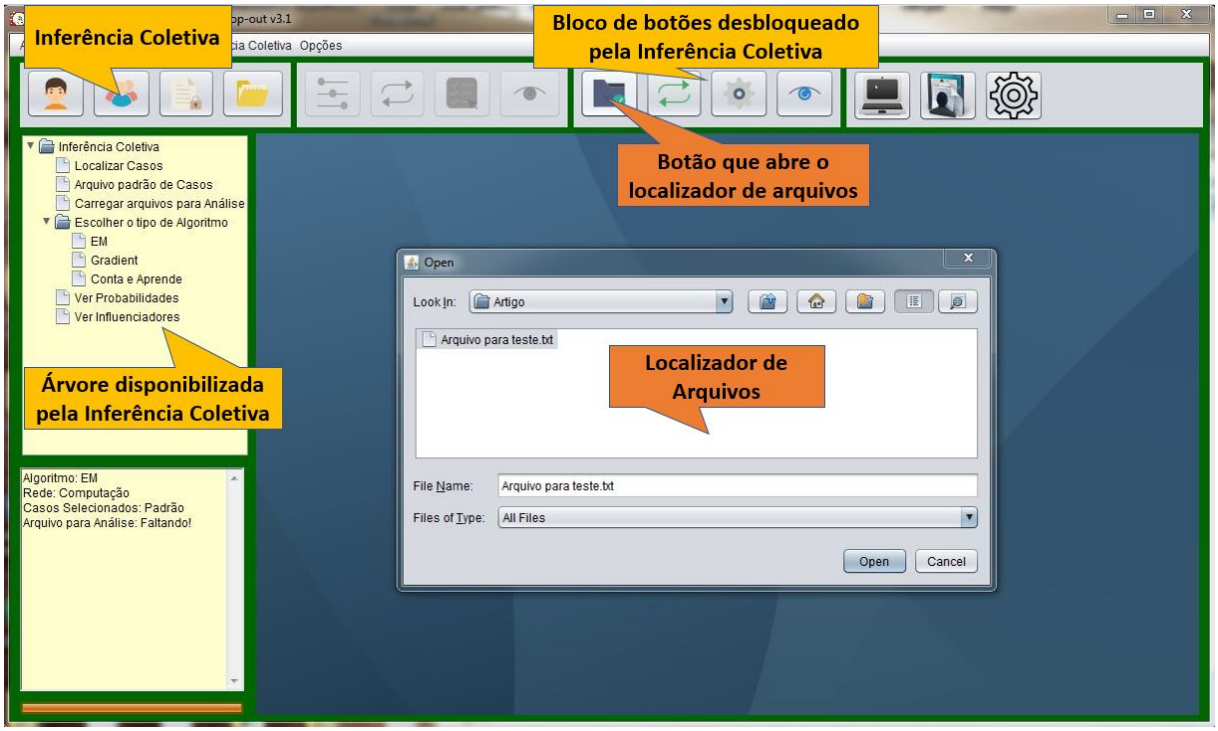
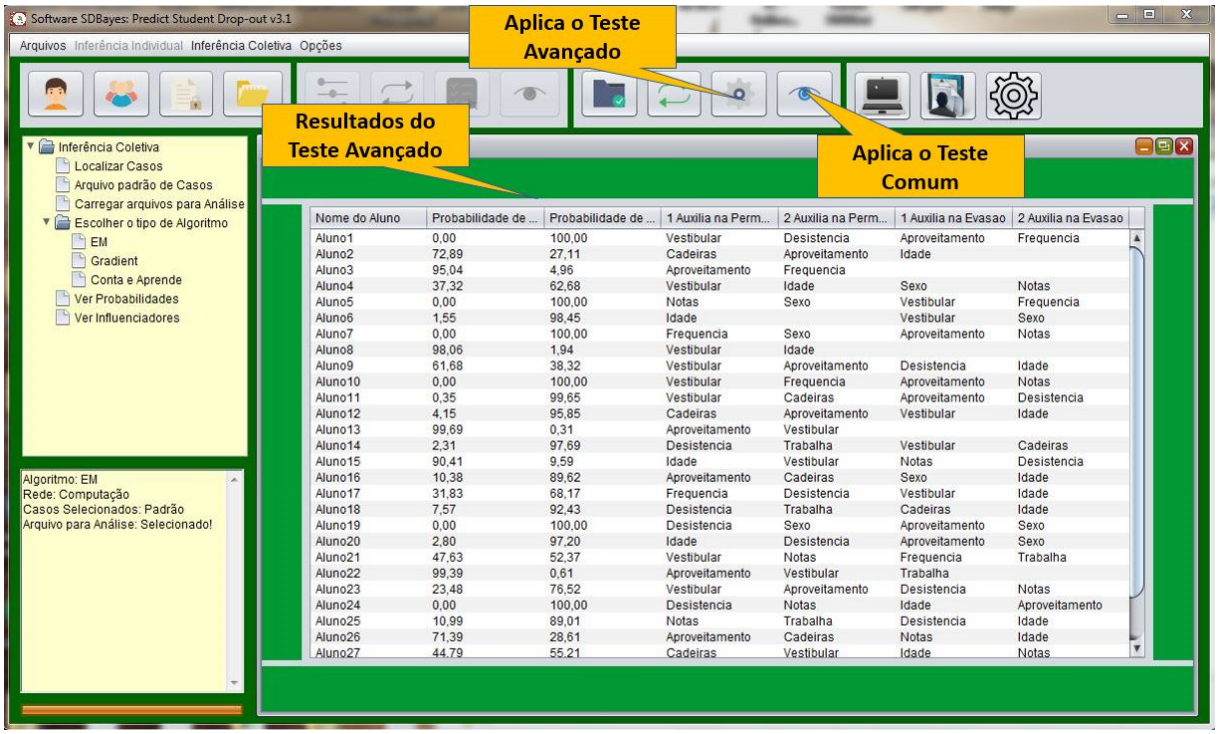


Figura 4: Software *SDBayes: a System to Predict Student Drop-Out*, Inferência coletiva
Fonte: Autores, 2017.

Como pode ser observado na Figura 4, o terceiro bloco de botões destacado na figura está habilitado, isso foi ocasionado pelo clique no botão de Inferência Coletiva. Após a liberação do terceiro bloco, também foi disponibilizada uma árvore, à esquerda, contendo as informações de controle. Nesse modo, podemos selecionar uma tabela contendo os dados dos alunos, clicando no primeiro botão do terceiro bloco de botões, além disso, temos também dois modos de exibição das informações. Um no qual mostra apenas a probabilidade de evasão/permanência podendo ser exibido pelo terceiro botão do terceiro bloco, e outro que mostra as duas variáveis que mais influenciam em ter essa probabilidade, quarto botão do quarto bloco, os modos muito semelhantes aos desenvolvidos para a Inferência Individual, ambos podem ser vistos na Figura 5.



Nome do Aluno	Probabilidade de ...	Probabilidade de ...	1 Auxilia na Perm...	2 Auxilia na Perm...	1 Auxilia na Evasao	2 Auxilia na Evasao
Aluno1	0,00	100,00	Vestibular	Desistencia	Aproveitamento	Frequencia
Aluno2	72,89	27,11	Cadeiras	Aproveitamento	Idade	
Aluno3	95,04	4,96	Aproveitamento	Frequencia		
Aluno4	37,32	62,68	Vestibular	Idade	Sexo	Notas
Aluno5	0,00	100,00	Notas	Sexo	Vestibular	Frequencia
Aluno6	1,55	98,45	Idade		Vestibular	Sexo
Aluno7	0,00	100,00	Frequencia	Sexo	Aproveitamento	Notas
Aluno8	98,06	1,94	Vestibular	Idade		
Aluno9	61,68	38,32	Vestibular	Aproveitamento	Desistencia	Idade
Aluno10	0,00	100,00	Vestibular	Frequencia	Aproveitamento	Notas
Aluno11	0,35	99,65	Vestibular	Cadeiras	Aproveitamento	Desistencia
Aluno12	4,15	95,85	Cadeiras	Aproveitamento	Vestibular	Idade
Aluno13	99,69	0,31	Aproveitamento	Vestibular		
Aluno14	2,31	97,69	Desistencia	Trabalha	Vestibular	Cadeiras
Aluno15	90,41	9,59	Idade	Vestibular	Notas	Desistencia
Aluno16	10,38	89,62	Aproveitamento	Cadeiras	Sexo	Idade
Aluno17	31,83	68,17	Frequencia	Desistencia	Vestibular	Idade
Aluno18	7,57	92,43	Desistencia	Trabalha	Cadeiras	Idade
Aluno19	0,00	100,00	Desistencia	Sexo	Aproveitamento	Sexo
Aluno20	2,80	97,20	Idade	Desistencia	Aproveitamento	Sexo
Aluno21	47,63	52,37	Vestibular	Notas	Frequencia	Trabalha
Aluno22	99,39	0,61	Aproveitamento	Vestibular	Trabalha	
Aluno23	23,48	76,52	Vestibular	Aproveitamento	Desistencia	Notas
Aluno24	0,00	100,00	Desistencia	Notas	Idade	Aproveitamento
Aluno25	10,99	89,01	Notas	Trabalha	Desistencia	Idade
Aluno26	71,39	28,61	Aproveitamento	Cadeiras	Notas	Idade
Aluno27	44,79	55,21	Cadeiras	Vestibular	Idade	Notas

Figura 5: Software *SDBayes: a System to Predict Student Drop-Out*, inferência coletiva, com teste Avançado
Fonte: Autores, 2017.

52.2. PREPARAÇÃO DE DADOS

Antes da utilização da ferramenta é preciso criar o arquivo de casos, no qual as redes irão se basear. Esse arquivo de dados faz parte do processo de KDD, que é o processo de busca de conhecimento que contém uma série de passos: seleção, pré-processamento e limpeza, transformação, mineração de dados (data mining) e interpretação/avaliação. Simplificando, pode-se dizer que o processo de KDD compreende, na verdade, todo o ciclo que o dado percorre até virar conhecimento, conforme pode ser visto na figura 6.



Figura 6: Processo de KDD
Fonte: adaptado de GONÇALVES, 2001.

Esse arquivo é chamado arquivo de aprendizagem (ou treino), e é gerado a partir do banco de dados da Instituição. Somente contendo algum arquivo desse gênero, essa ferramenta é capaz de operar, pois são com esses dados que permitimos a rede ter um parâmetro para calcular as probabilidades dos discentes. A ferramenta já possui um arquivo de aprendizagem para cada curso, mas como cada instituição tem sua realidade, o arquivo gerado em uma instituição pode ser totalmente inválido em outra. A formatação do arquivo tem o seguinte layout de colunas.

- A primeira coluna é referente a situação real do discente, no entanto é um dado booleano, atribuindo S para quem concluiu e N para quem não concluiu o curso.
- A segunda coluna novamente possui dados booleanos, referentes ao sexo do aluno (M, F).
- Terceira coluna contém dados booleanos, para informar se já houve ao menos uma desistência de disciplina por parte do estudante (S, N).
- Quarta coluna novamente um dado booleano indicando se o discente está ou não trabalhando (S, N).
- Quinta coluna, é referente a nota do vestibular, onde tem-se dados nominais, os quais são limites de valores que determinam uma nova palavra.
- Na sexta coluna, usa-se uma estrutura semelhante a quinta, no entanto essa é para a média aritmética de todas as notas das disciplinas.
- O mesmo se aplica para a sétima coluna onde tem-se a idade do discente.
- Na oitava coluna foi usada a média de cadeiras por semestre que o discente cursou.
- Na nona, a frequência em aula do discente.
- E por fim, a décima coluna é um cálculo matemático, criado por nós para determinar o aproveitamento das cadeiras cursadas, onde tem-se uma relação entre as cadeiras concluídas, com as cadeiras onde houveram reprovações, e é expressa pela fórmula:

  Nomenclaturas:

  AP = Aproveitamento

  DA = Soma das disciplinas aprovadas pelo discente

  DR = Soma das disciplinas reprovadas pelo discente

$$AP = \frac{DA-DR}{DA}$$ **Fórmula 1:** Equação de Aproveitamento

Esse arquivo gerado pode substituir o arquivo original, enviado com o software, selecionando o quarto botão do primeiro bloco de botões, figura 1, então será exibido um Localizador de Arquivos. Caso seja escolhido usar os dados originais, pode-se ignorar essa opção, pois já está habilitado como padrão, ou clicando no terceiro botão do primeiro bloco de botões, também figura 1.

Outra vantagem da geração desse arquivo de treino, é a possibilidade de testar todos esses dados usando a Inferência Coletiva figura 4, no entanto, a primeira coluna de dados

desse arquivo, será o nome do discente e não a situação atual dele.

53. RESULTADOS

A validação efetiva é obtida pelo gestor ao comparar os prognósticos emitidos pelo software e comparado aos fatos. No entanto, essa prática não é viável momentaneamente, então usou-se como parâmetro de validação, o método de validação cruzada *k-fold*, que de acordo com Hadihardaja (2014) é um método muito bom, com o k=10, com isso simulamos o desempenho do software no aspecto preditivo. Conforme Helma (2004), método de validação cruzada 10-fold divide a base de dados em dez partes, sendo que 9 dessas partes são usadas para aprendizagem da rede bayesiana e a parte restante é usada para teste. Isso é feito 10 vezes de modo que cada parte tenha servido como teste, gerando 10 resultados.

Testando o *k-fold* nas três redes inerentes ao software, a Redes de Computação apresentou probabilidades de 60,98%, 90,04% e 82,01% para permanência, evasão e no geral respectivamente. Com isso temos que 60,98% das vezes que o software analisou um estudante do curso de computação, que realmente permaneceu no curso, ele acertou. Também, tem-se que 90,04% das vezes que o software analisou um estudante do curso de computação, que realmente evadiu do curso, ele acertou. E 82,01% das vezes que o software analisou um estudante do curso de Computação, independentemente de ter sido aprovado ou reprovado, ele acertou.

Além disso o desvio padrão foi de 11,53%, 1,91% e 3,47%, respectivamente para permanência, evasão e no geral. Abaixo temos o gráfico 1, que mostra o resultado das investidas:

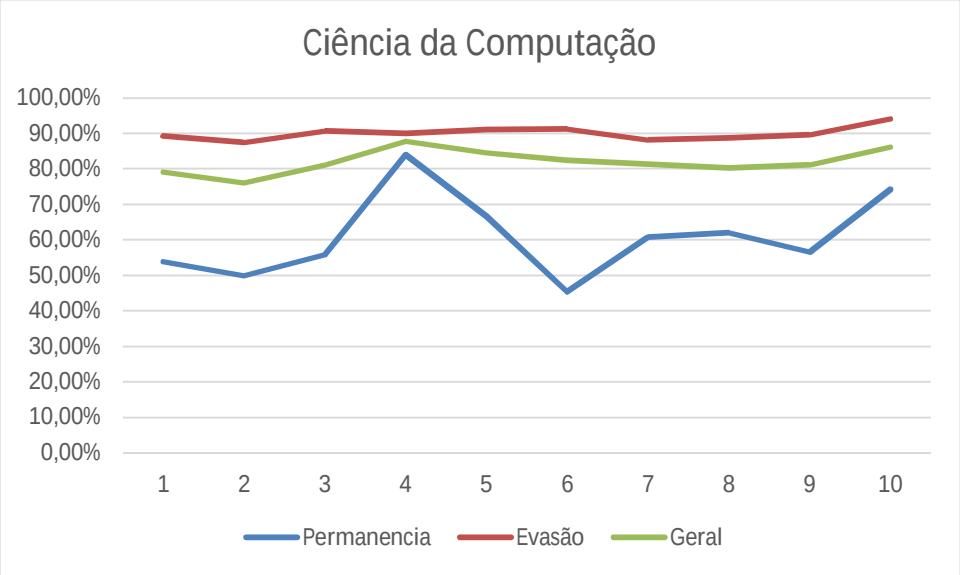


Gráfico 1: Acerto das Investidas na rede de Computação
Fonte: Autores, 2017.

A rede de Administração comportou-se de forma mais estável nos testes em relação a Ciência da Computação. O *k-fold* na rede de Administração, apresentou probabilidades de 79,14%, 73,02% e 75,79% para permanência, evasão e no geral respectivamente. Com isso temos que 79,14% das vezes que o software analisou um estudante do curso de Administração, que realmente permaneceu no curso, ele acertou. Também, tem-se que 73,02% das vezes que o software analisou um estudante do curso de Administração, que realmente evadiu do curso, ele acertou. E 75,79% das vezes que o software analisou um estudante do curso de Administração, independentemente de ter sido aprovado ou

reprovado, ele acertou.

Além disso o desvio padrão foi de 7,15%, 7,60% e 6,10% para permanência, evasão e no geral respectivamente. Abaixo temos o gráfico 2, que mostra o resultado das investidas:

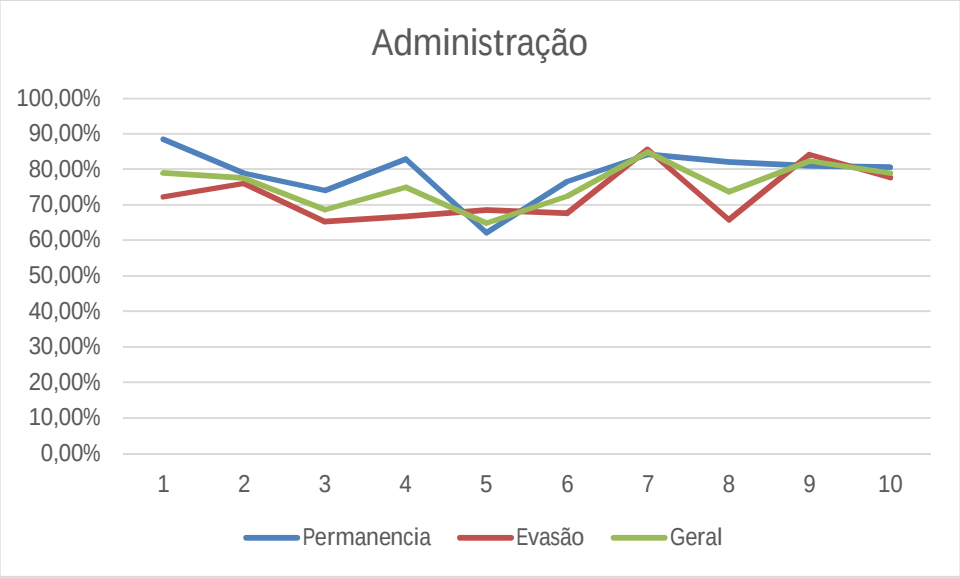


Gráfico 2: Acerto das Investidas na rede da Administração
Fonte: Autores, 2017.

Por fim a Rede de Engenharia de Produção que apresentou probabilidades de 57,39%, 69,29% e 63,94% para permanência, evasão e no geral respectivamente. Com isso temos que 57,39% das vezes que o software analisou um estudante do curso de Engenharia de Produção, que realmente permaneceu no curso, ele acertou. Também, tem-se que 69,29% das vezes que o software analisou um estudante do curso de Engenharia de Produção, que realmente evadiu do curso, ele acertou. E 63,94% das vezes que o software analisou um estudante do curso de Engenharia de Produção, independentemente de ter sido aprovado ou reprovado, ele acertou.

Além disso o desvio padrão foi de 21,90%, 16,27% e 17,48% para permanência, evasão e no geral respectivamente. Abaixo temos o gráfico 3, que mostra o resultado das investidas:

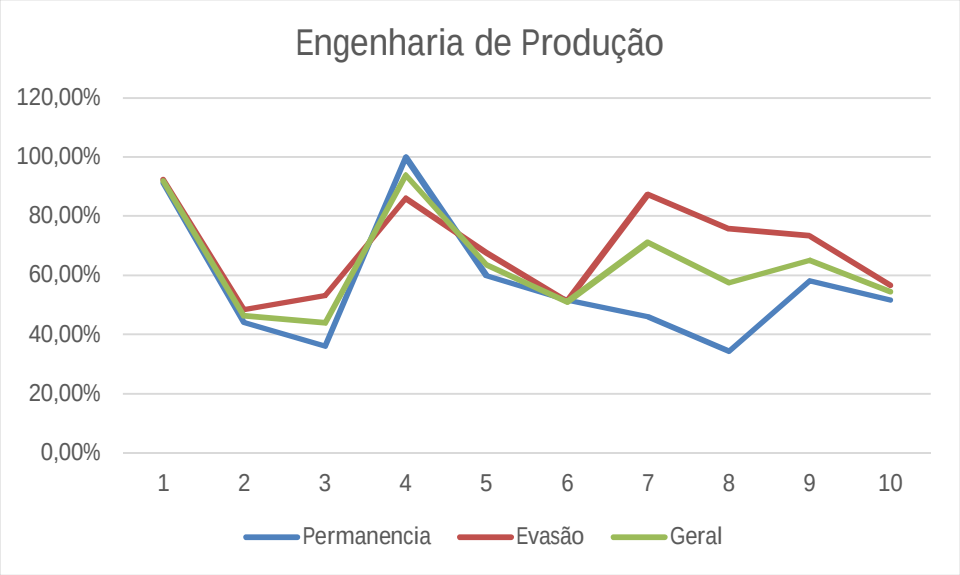


Gráfico 3: Acerto das Investidas na rede de Produção
Fonte: Autores, 2017.

Com isso, podemos ver que a rede de administração tem o percentual de acerto mais estável de todos os testes, seguido por Computação e Engenharia de Produção. No entanto o curso que mais acerta as investidas feitas sobre os discentes, é o curso de computação que chega a ter acerto geral de até 82%. Já analisando as investidas feitas sobre os discentes que permaneceram na instituição, o curso que apresenta a melhor estimativa é o Curso de Administração que acertou 79,14% das investidas. E por fim, o curso que melhor apresentou resultados sobre os alunos que evadiram do curso, foi o curso de computação que acertou 90,04% das investidas.

54. CONCLUSÃO

A evasão discente no ensino superior é um problema que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Nas universidades públicas são recursos investidos sem o devido retorno, nas universidades privadas é uma importante perda de receita. Em ambos casos, a evasão é fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Neste artigo um dos resultados do nosso projeto de pesquisa, o software *SDBayes*, foi apresentado em detalhes. A metodologia, a descrição detalhada do processo de construção e inferência da rede bayesiana subjacente estavam fora do escopo deste artigo, outro artigo em processo de redação no momento da escrita desse artigo elucidará dúvidas sob estes aspectos. Nesse artigo o foco foi apresentar aspectos da funcionalidade do aplicativo e principalmente demonstrar os resultados promissores apresentados pelo método de validação *K-fold*, um dos mais utilizados na área de mineração de dados.

As previsões de quais alunos estão propensos a evadir e por qual motivo permitirão uma gestão acadêmica proativa. Acreditamos que essa informação contribua para uma diminuição dos índices de evasão. A escolha dos três cursos deveu-se ao fato de cursos de computação possuírem os índices mais altos de evasão no Brasil. Os dois cursos adicionais, Engenharia de Produção e Administração de Empresas foram utilizados como *benchmark* do software. Explicitando: o curso de ciência da computação na IES avaliada possui 76% de média de evasão nos últimos 24 anos enquanto que o curso de Administração e Engenharia de Produção possuem índices bem menores. No primeiro caso, a tarefa difícil do software foi predizer quem completaria o curso, visto que a maioria evade; em contraposição os dois cursos adicionais possuem índices de evasão baixos, Administração com um índice de 52% de evasão e Engenharia de Produção com um índice de 53% de evasão, nesse caso a tarefa difícil foi predizer quem teria propensão à evasão.

O projeto de pesquisa continua investigando novos métodos de predição e ao mesmo tempo utilizando outras técnicas de validação, como métodos como o *F-Measure, Leave-one-out, Monte-Carlo cross-validation*, e o *Receiver Operating Characteristics.*

REFERÊNCIAS

CHENG, Hilary; LU, Yi-Chuan; SHEU, Calvin. An ontology-based business intelligence application in a financial knowledge management system. Expert Systems with Applications, v. 36, n. 2, p. 3614-3622, 2009.

FRIEDMAN, Nir; GEIGER, Dan; GOLDSZMIDT, Moises. Bayesian network classifiers. Machine learning, v. 29, n. 2, p. 131-163, 1997.

GONÇALVES, Lóren Pinto Ferreira. Avaliação de ferramentas de mineração de dados como fonte de dados relevantes para a tomada de decisão: aplicação na rede Unidão de supermercados, São Leopoldo-RS. 2001.

HADIHARDAJA, Iwan K. et al. A study of hold-out and k-fold cross validation for accuracy of

groundwater modeling in tidal lowland reclamation using extreme learning machine. In: Technology, Informatics, Management, Engineering, and Environment (TIME-E), 2014 2nd International Conference on. IEEE, 2014. p. 228-233.

HELMA, Christoph et al. Data mining and machine learning techniques for the identification of mutagenicity inducing substructures and structure activity relationships of noncongeneric compounds. Journal of chemical information and computer sciences, v. 44, n. 4, p. 1402-1411, 2004.

KELLY, Rebecca A. et al. Selecting among five common modelling approaches for integrated environmental assessment and management. Environmental modelling & software, v. 47, p. 159-181, 2013.

MARBOUTI, Farshid; DIEFES-DUX, Heidi A.; MADHAVAN, Krishna. Models for early prediction of at-risk students in a course using standards-based grading. Computers & Education, v. 103, p. 1-15, 2016.

MARIA, Willian; DAMIANI, João Luccas; PEREIRA, Max. Rede Bayesiana para previsão de Evasão Escolar. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2016. p. 920.

ROVIRA, Sergi; PUERTAS, Eloi; IGUAL, Laura. Data-driven system to predict academic grades and dropout. PloS one, v. 12, n. 2, p. e0171207, 2017.

TEKIN, Ahmet. Early Prediction of Students' Grade Point Averages at Graduation: A Data Mining Approach. Eurasian Journal of Educational Research, v. 54, p. 207-226, 2014.

Técnicas de validação de dados para sistemas inteligentes: uma abordagem do software sdbayes

Autores: Schreiber, Jacques Nelson Corleta (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Beskow, Alvin Lauro** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Müller, Jean Carlos Torres** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Nara, Elpidio Oscar Benite** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Silva, Juliana Ipê da** (Universidade de Santa Cruz do Sul); **Reuter, Júlia Weber** (Universidade de Santa Cruz do Sul)

Resumen: Nesse artigo é abordado a validação de métricas de Mineração de dados, referentes a um software, denominado SDBayes, que foi desenvolvido em um projeto de pesquisa. O software faz a predição dos discente mais propensos a evadir ou permanecer em uma Instituição de Ensino Superior apresentando probabilidades de permanência e probabilidades de evasão, também utiliza Redes Bayesianas, que são métricas de classificação muito usadas para a área médica, pois simula muito bem o raciocínio humano. No entanto, as classificações feitas pelas Redes bayesianas nem sempre correspondem com a realidade do problema, com isso, foram abordadas, cinco técnicas de validação de dados, para estimar a real capacidade de predição do sistema desenvolvido. Os métodos usados foram: *F-measure, K-fold, Hold-out, Leave-one-out* e o *Receiver Operating Characteristics (ROC)*.

Palabras claves: Métodos de validação, Rede Bayesiana, Predição de Evasão, Discente.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O poder de tomada decisão de gestores Universitários sofre com a falta de recursos,

geralmente um coordenador de curso baseia sua tomada de decisão em seus antigos feitos, o que pode ser arriscado e muitas vezes deixa-lo em situações arriscadas.

Em uma versão anterior desse mesmo projeto de pesquisa, foi desenvolvido uma ferramenta capaz de auxiliar o gestor na tomada de decisão, possibilitando-o tomar decisões com base em fatos e não em hipóteses, denominado SDBayes. Essa ferramenta conta com métricas de mineração de dados, mais especificamente as redes bayesianas, então a ferramenta carrega os dados de histórico discente dos anos anteriores e aplica esses dados nessas métricas. O software gerado como resultado desse projeto de pesquisa tem seu objetivo principal informar a probabilidade de evasão de cada discente, juntamente com as variáveis que mais influenciam nessa para tal probabilidade. Porém, apesar dos bons resultados de validação obtidos, em média 75% de acerto, as métricas de validação dos resultados adotadas possuem falhas, muitas vezes errando a probabilidade de evasão de um discente, mostrando informações não condizentes com a realidade. Com isso, esse trabalho visa validar as redes Bayesianas desenvolvidas com cinco métodos de validação; *F-measure, K-fold, Hold-out, Leave-one-out* e o *Receiver Operating Characteristics (ROC).*

O artigo está organizado da seguinte maneira: na próxima seção, tem-se as referências bibliográficas, seguindo com a metodologia abordada, posteriormente os resultados, e por fim as conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta as principais métricas de validação da eficácia de um procedimento de mineração de dados, nessa seção são encontrados os seguintes métodos*: F-measure, K-fold, Hold-out, Leave-one-out* e o *Receiver Operating Characteristics*.

2.28 F-MEASURE

O *F-measure* é utilizado para situações em que se deseja ter apenas um resultado ao invés de dois para medir a performance. Por exemplo, ao invés de termos um resultado para precisão e outro para revocação, e interpretar cada um separadamente, junta-se estes dois resultados pela média ponderada da precisão e revocação, sendo possível interpretar apenas um resultado. A pontuação do *F-measure* chega a 1 como um bom resultado e 0 como um resultado ruim. Um valor alto de *F-measure* significa resultados de precisão e revocação balanceados.

F-measure é a média ponderada dos resultados de precisão e revocação. A fórmula de precisão é uma medida que mede a relevância dos resultados retornados, também pode ser chamada de Predição de valor Positivo.

O *F-Measure* utiliza de métricas derivadas da Matriz de confusão binária, onde tem-se os seguintes componentes: TP = Verdadeiro Positivo, TN = Verdadeiro Negativo, FP = Falso Positivo e FN = Falso Negativo Stehman et al. (1997), Pontius Jr et al. (2006). Com essas métricas, derivam-se as seguintes fórmulas para o desenvolvimento do *F-measure*:

$$TPV = \frac{TP}{TP+FP}$$ **Fórmula 1: Predição de valor Positivo**

$$TNV = \frac{TN}{TN+FN}$$ **Fórmula 2: Predição de valor Negativo**

$$TPR = \frac{TP}{TP+FN}$$ **Fórmula 3: Taxa de Verdadeiro Positivo**

$$TNR = \frac{TN}{TN+FP}$$ **Fórmula 4: Taxa de Verdadeiro Negativo**

Abaixo, a tabela 1 apresenta os dados que serão analisados para exemplificação do *F-measure*, onde a primeira coluna refere-se à situação real do discente, a segunda coluna refere-se ao resultado de métricas referentes ao software, e por fim a terceira coluna apresenta a classificação dos valores das colunas anteriores.

Valor real	Resultado do software	Classificação
Sim	Sim	Verdadeiro positivo

Sim	Sim	Verdadeiro positivo
Sim	Não	Falso negativo
Não	Não	Verdadeiro negativo
Não	Não	Verdadeiro negativo

Tabela 20: Classificação dos dados
Fonte: Autores, 2017.

Levando em consideração os cinco registros da tabela acima, o resultado final totalizado ficou como verdadeiros positivos = 2, falsos positivos = 0, verdadeiros negativos = 2 e falso negativo = 1. Considerando a fórmula 5 dos valores verdadeiros positivos: O resultado da fórmula da precisão levando em consideração os totais da tabela acima da coluna resultado final é:

$$TPV = \frac{2}{2+0} = 1$$ **Fórmula 5: Valores verdadeiros positivos**

Uma precisão alta (como o 1 da fórmula acima) representa um baixo número de falsos positivos, e uma revocação alta representa um baixo número de falsos negativos. As pontuações elevadas para ambos mostram que o classificador está retornando resultados precisos (alta precisão), além de retornar à maioria de todos os resultados positivos (revocação elevada).

A fórmula da revocação levando em consideração os totais da coluna resultado final:

$$TPR = \frac{2}{2+1} = 0{,}666$$ **Fórmula 6: Revocação sendo aplicada**

Um sistema com revocação elevado, mas baixa precisão retorna muitos resultados, mas a maioria dos resultados são incorretos quando comparados aos resultados de treinamento. Um sistema com alta precisão, mas baixa revocação é exatamente o oposto, retornando poucos resultados, mas a maioria dos resultados previstos são corretos quando comparados aos resultados de treinamento.

A medida que combina precisão e revocação é a média harmônica de precisão e revocação, a tradicional *F-measure* ou *F-score* balanceada:

$$F1 = 2 * \left(\frac{TPV*TPR}{TPV+TPR}\right)$$ **Fórmula 7: *F-Measure* para valores Verdadeiros**

$$F2 = 2 * \left(\frac{TNV*TNR}{TNV+TNR}\right)$$ **Fórmula 8: *F-Measure* para valores Falsos**

O motivo de ser utilizado a média harmônica ao invés de média aritmética para cálculo da F-measure é porque tende para um menor número de resultado da média. Com isso, minimiza o impacto de grandes *outliers* e maximiza o impacto de pequenos *outliers*, na *F-measure*, portanto tende a privilegiar sistemas equilibrados Nadeau et al. (2007). Com os totais apresentados da tabela acima utilizando a fórmula da *F-measure:*

$$F1 = 2 * \left(\frac{1*0{,}666}{1+0{,}666}\right) = \frac{1{,}33}{1{,}66} = 0{,}8$$ **Fórmula 9: *F-Measure* sendo aplicada.**

Os resultados da precisão e revocação no contexto acima são mais intuitivos de interpretar do que *F-measure*, isso porque o mesmo é uma mistura desses dois resultados. O valor de resultado do *F-measure* é utilizado quando é necessário medir a performance a partir de um resultado apenas. Por exemplo, com um resultado alto da *F-measure* conclui-se que precisão e revocação estão igualmente balanceados, porém poderia ser feito ao invés de interpretar a *F-measure*, interpretar os resultados de precisão e revocação

2.29 K-FOLD

A validação cruzada *K-fold* é uma técnica computacional intensiva, que usa todas as

amostras disponíveis como amostras de treinamento e teste Duchesne et al. (2005). Com isso, em relação a outros métodos de validação cruzada como *Hold-out* e *Leave-One-Out* consegue-se chegar a resultados mais precisos, muitas vezes superior ao *Leave-One-Out* que em muitos casos não é utilizado por exigir um desempenho maior de processamento de recursos computacionais.

Dado uma base de dados hipotética em que conste 100 registros, e definindo o k=10 a base de dados será dividido em 10 subconjuntos onde cada subconjunto terá 10 registros cada. Após a divisão em subconjuntos, será utilizado um subconjunto, para ser utilizado na validação do modelo e os conjuntos restantes são utilizados como treinamento. O processo de validação cruzada é então repetido K (10) vezes, de modo que cada um dos K subconjuntos sejam utilizados exatamente uma vez como teste para validação do modelo.

Por exemplo, dados 10 subconjuntos B1, B2... B10 o primeiro passo do *K-Fold* é utilizar B1 para teste e de B2 a B10 para treino. No segundo passo, B2 é utilizado para teste e todo o restante para treino, incluindo B1 que foi usado para teste no primeiro passo, no terceiro passo até o décimo será aplicada a mesma lógica sucessivamente. O resultado final da validação *K-Fold* é o desempenho médio do classificador nos K testes. O objetivo de repetir os testes diversas vezes é com o intuito de aumentar a confiabilidade da estimativa da precisão do classificador.

2.30 LEAVE-ONE-OUT

A validação *Leave-One-Out* ocorre da mesma maneira que o método *K-Fold* com a principal diferença, é de que o treinamento é realizado com n-1 dados e o teste com 1 dos registros somente. O método *Leave-One-Out* define o número de subconjuntos igual ao número de registros da base de dados. Então, se a base de dados tiver 100 registros dentro dela, serão definidos 100 subconjuntos cada um com 1 registro. Após a divisão dos subconjuntos o mesmo processo do *K-Fold* é realizado, utiliza-se o subconjunto B1 para teste e o restante para treinamento, no caso do exemplo seriam 99 subconjuntos para treinamento, assim sucessivamente.

2.31 HOLD-OUT

Na validação *Hold-out* o método assemelha-se com o *K-Fold* onde o k=2, porém com uma particularidade, a base de dados é dividida em duas partes, com isso uma das partes é usada para treino e a outra parte para teste, sem a alternação que ocorre com o *k-fold*. Este processo é realizado uma vez apenas, diferente do processo de *K-Fold* em que os dados são divididos em K partes, e cada parte é usada tanto para treino como para teste, de tal forma que todas as partes passem por ambos os lados. Uma vantagem do modelo *hold-out* é que o tempo necessário para aprender o modelo é relativamente menor do que o tempo necessário para a aprendizagem do modelo usando a validação cruzada *k-fold* Yadav et al. (2016).

2.32 RECEIVER OPERATING CHARACTERISTICS

As curvas ROC (*Receiver Operating Characteristics*) têm sido usados na teoria da detecção de sinal para descrever o *tradeoff* entre taxas de sucesso e taxas de falsos alarmes de classificadores Fawcett (2006), na sequência, a área da saúde começou a usufruir dessas métricas, para estimar o acerto de patógenos, doenças e a fins Zweig et al. (1993), Metz et al. (1978), porém, o modelo de validação trabalha com diversos parâmetros de entrada, como dados discretos, e sua exibição gráfica é uma curva sobre um plano cartesiano, então, começou-se a usar também com o intuito de validar o acerto de predições feitas em técnicas de aprendizagem de máquina e Data Mining, que é o foco desse trabalho.

O ROC, usa como parâmetro de validação, dados referentes a tabela de confusão, que pode ser lido em: Stehman et al. (1997), Pontius Jr et al. (2006), onde os principais dados são referentes à resultados considerados Verdadeiros Positivos (TP), Falsos Positivos (FP), Verdadeiros Negativos (TN) e Falsos Negativos (FN). O valor de N é referente à soma dos falsos positivos com falsos negativos, e o valor de P é a soma dos TP com TN, com isso, derivam-se as fórmulas:

$$fp\ rate = \frac{FP}{N}$$ **Fórmula 10: Percentual de Falsos Positivos**

$$Sensitivity = \frac{TP}{P}$$ **Fórmula 11: Percentual de Verdadeiros Positivos**

$$Specificity = \frac{TN}{FP+TN} = 1 - fp\ rate$$ **Fórmula 12: referente ao restante dos Falsos Positivos para completar 1.**

$$Precision = \frac{TP}{TP+FP}$$ **Fórmula 13: Precisão**

$$Accuracy = \frac{TP+TN}{P+N}$$ **Fórmula 14: Acerto**

Com essas fórmulas, já pode-se fazer várias estimativas para determinar a precisão de acerto de um teste, no entanto, o ROC tem seu resultado de forma gráfica, onde tem-se um plano cartesiano, como a figura 1, onde o eixo Y é referente aos Verdadeiros Positivos, e o eixo X, aos Falsos Positivos, com isso, o ideal, é buscar-se o ponto (0,1), que se encontra na parte superior à esquerda, o que significa que não haveriam falsos positivos. No entanto, quando um ponto vai para a parte inferior a Diagonal secundária, temos que o resultado do teste é pior que um teste aleatório, porém, simplesmente alterando o sinal da saída, caso booleano, tem-se o acerto da investida.

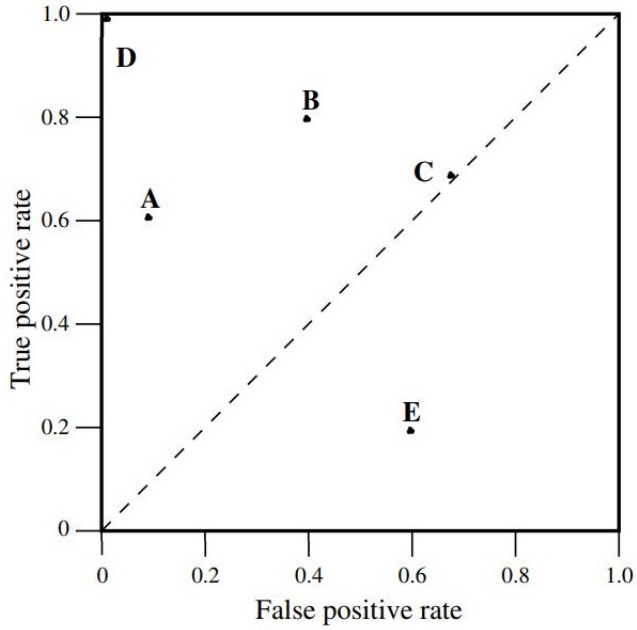


Figura 17: Gráfico ROC com 5 classificações discretas
Fonte: Fawcett (2006)

GERAÇÃO DE PONTOS

Para a geração dos pontos, e consequentemente da curva, é necessário estipular o percentual de escala no qual deseja marcar o ponto. Por exemplo, caso deseja-se identificar o ponto que se encontra em 90% da curva, usa-se a variável *Prevalence* com o valor de "0,9". Essa variável é o percentual de dados estimados, e usa valores entre 0 e 1, para calcular os pontos intermediários. Para isso, podem ser usadas as seguintes fórmulas derivadas do teorema Bayesiano:

$$PPV = \frac{Sensitivity * Prevalence}{(Sensitivity * Prevalence) + ((1 - specificity) * (1 - prevalence))}$$

Fórmula 15: Identificação do Y

$$NPV = \frac{specificity * (1 - prevalence)}{\left((1 - sensitivity) * prevalence\right) + \left(specificity * (1 - prevalence)\right)}$$

Fórmula 16: Identificação do X

Ambas as fórmulas 15 e 16 são usadas para determinar se os pontos (X, Y), mas no caso PPV para o Y e NPV para o X.

3. METODOLOGIA

Para chegar aos resultados dos métodos e posteriormente avaliá-los, foram feitas de duas formas, manualmente e via algoritmos. Os algoritmos se fizeram necessário em alguns dos métodos, pois a realização manualmente se tornaria inviável, tanto pelo número de registros, como pela complexidade do método. O projeto desenvolvido, conforme descrito brevemente na introdução, resultou no desenvolvimento de uma ferramenta capaz de prever a probabilidade de evasão dos discentes, considerando para isso, um conjunto de variáveis previamente definidos. Além disso o software *SDBayes*, usava em seu núcleo de previsão 3 redes bayesianas, cada uma com cerca de 700 casos, com isso, alguns métodos como o *Leave-one-out*, não foram viáveis testá-los manualmente, com isso, desenvolveu-se alguns algoritmos para auxiliar no processo de validação das redes bayesianas do *SDBayes*.

Os métodos que foram feitos manualmente são: *F-measure*, *K-Fold* e *Hold-out*. O ROC, foi utilizado uma ferramenta de terceiros, o MedCalc Schoonjans et al. (1995).

Abaixo, tem-se a metodologia de execução dos métodos de validação.

3.1 F-MEASURE

O F-measure possui dois resultados sobre uma mesma amostragem, uma em relação aos Verdadeiros Positivos, e outra em relação aos verdadeiros negativos. No caso atual, associam-se aos Alunos que efetivamente evadiram, e aos alunos que efetivamente não evadiram em comparação com a realidade e correlacionando esses resultados aos resultados do SDBayes.

Com isso foram geradas três tabelas de Confusão, onde estão contidos os dados que serão analisados pelo f-measure.

Valor Testado	Valor Original	
	Positivos	Negativos
Positivos	208	58
Negativos	39	600

Figura 2: Tabela de Confusão referente ao Curso de Ciência da Computação
Fonte: Autores, 2017.

Como pode ser notado na Figura 2, que é referente ao curso de Ciência da Computação, tem-se os valores da diagonal principal com a maior parte dos dados, isso é interessante, pois significa que a quantidade de outliers é baixa. Com esses dados, são feitas as validações do f-measure, pois aqui estão contidos os Verdadeiros Positivos, Verdadeiros Negativos, Falsos Positivos e Falsos Negativos.

Valor Testado	Valor Original	
	Positivos	Negativos
Positivos	339	44
Negativos	82	333

Figura 3: Tabela de Confusão referente ao Curso de Administração
Fonte: Autores, 2017.

Na Figura 3, tem-se os dados referentes ao curso de Administração, onde a maior parte dos dados se encontra na diagonal principal, isso é interessante, pois significa que a quantidade de outliers é baixa. Com esses dados, são feitas as validações do f-measure, pois aqui estão contidos os Verdadeiros Positivos, Verdadeiros Negativos, Falsos Positivos e Falsos Negativos.

Valor Testado	Valor Original	
	Positivos	Negativos
Positivos	293	21
Negativos	47	297

Figura 4: Tabela de Confusão referente ao Curso de Engenharia de Produção
Fonte: Autores, 2017.

Como pode ser notado na Figura 4, que é referente ao curso de Engenharia de Produção, tem-se os valores da diagonal principal com a maior parte dos dados, isso é interessante, pois significa que a quantidade de outliers é baixa. Com esses dados, são feitas as validações do f-measure, pois aqui estão contidos os Verdadeiros Positivos, Verdadeiros Negativos, Falsos Positivos e Falsos Negativos.

3.2 K-FOLD

Para o método *K-Fold* com o k=10, inicialmente foi feita uma randomização nas linhas, para tornar a validação o mais precisa possível. Sequencialmente, dividiu-se em dez partes iguais, onde havia cerca de 91 casos para cada bloco, para então dar início as entradas no programa SDBayes: *a system to Predict Student Drop-Out* que é responsável por realizar a predição. O parâmetro k=10 foi escolhido porque segundo Witten et al. (2005), testes extensivos em vários conjuntos de dados, com diferentes técnicas de aprendizagem, mostraram que 10 é o número certo para obter a melhor estimativa de erro, e também há algumas evidências teóricas que apoiam isso. Todavia ainda há bastante discussão quanto ao melhor parâmetro k, porém na prática o k=10 se tornou o método padrão em termos práticos Witten et al. (2005). Os 905 registros da base de dados foram divididos em 10 partes e o processo foi passar para o software os dados de treinamento de teste. Após executar no programa são retornadas três colunas, uma indicando a situação real do discente, outra mostrando se o aluno tem probabilidade de permanecer no curso, e por fim a última coluna mostrando a probabilidade de evasão. Esse processo foi realizado 10 vezes. No final, foi obtido a média dos resultados de cada iteração do método.

3.3 LEAVE-ONE-OUT

Para conseguir chegar ao resultado do método *Leave-One-Out* foi necessário desenvolver um software, o qual usa alguns trechos de código do sistema SDBayes. O

treinamento realizou-se com 904 casos enquanto o teste foi feito com 1 dos registros, dessa maneira o número das divisões realizadas foi o total de registros da base de dados, ou seja, 905 divisões. Após a divisão dos dados em subconjuntos o registro que ficou sozinho serviu de teste e os outros 904 registros serviram de teste. Assim foi feito sucessivamente até as 905 linhas, cada linha isoladamente, ter servido para teste.

3.4 HOLD-OUT

Para chegar no resultado do método *Hold-out*, a base foi dividida em duas partes, sendo uma parte dos dados referente a teste e a outra parte dos dados para treino. A diferença do método *Hold-out* para o *K-Fold* é que foi necessário realizar apenas uma vez todo o processo. O processo se resumiu em dividir a base 50% dos dados para cada lado, sendo que em uma das partes ficaram os dados de teste e a outra parte os dados de treino. Após, utilizou-se uma parte desses dados para treinar a rede bayesiana, e outra parte para testar a precisão de acerto do conjunto de dados usado para treino

3.5 RECEIVER OPERATING CHARACTERISTICS

A metodologia adotada para a geração dos resultados do ROC, foi baseada em aplicar os resultados do software, que por sinal retorna valores discretos, ao lado o estado de predição acertada ou com erro. Para isso foram usados alguns algoritmos da ferramenta MedCalc. Primeiramente, testou-se os dados diretamente com a rede bayesiana, na sequência, tinha-se a descrição do estado real, e ao lado o valor que a rede acusa de evasão, por exemplo: “aluno realmente evadido” e “probabilidade de evadir 80%”, o que é um Verdadeiro positivo, com isso foi criado uma nomenclatura, para todos os dados e adaptados para o padrão da tabela de Confusão, para então introduzir essa entrada, nos algoritmos do MedCalc.

4. RESULTADOS

Nesta seção do artigo serão apresentados os resultados obtidos com os métodos de validações descritos no referencial e na metodologia. É apresentado em cada gráfico o percentual de precisão de acerto referente a predição de cada método. A predição é em relação a permanência e evasão cada curso, ou seja, é o percentual que cada método acertou da predição com base nos dados reais para o curso em foco.

4.1 F-MEASURE

Abaixo, no gráfico 1, tem-se os resultados obtidos a partir da aplicação das métricas referentes ao f-measure em relação ao curso de Ciência da Computação. Pode-se notar que os resultados foram bem interessantes em relação ao acerto de predição em relação aos alunos que evadem do curso, segundo os testes, 92,53% dos alunos efetivamente foram previstos com assertividade, já para os casos onde os alunos permanecem no curso, 82,32% foram previstos com acerto.

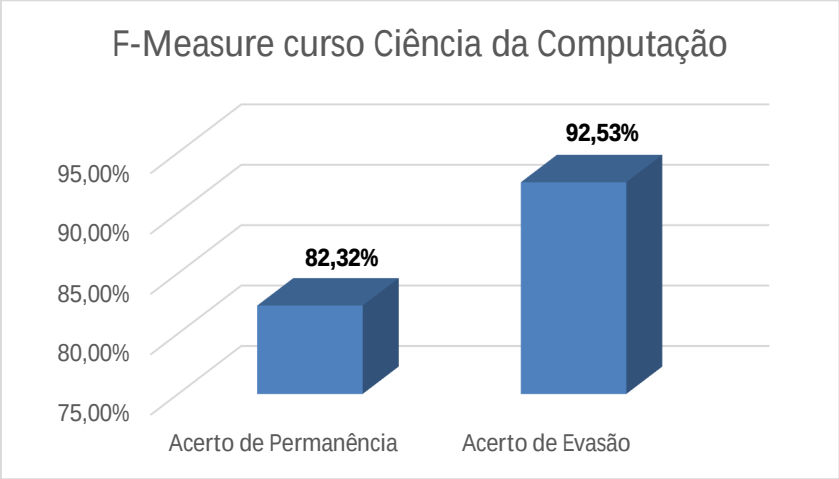


Gráfico 20: Resultado do F-Measure para o curso de Ciência da Computação
Fonte: Autores, 2017.

Pode-se notar no gráfico 2, que os resultados do curso de Administração não foram tão marcantes como os do curso de Ciência da Computação, no entanto, um acerto mais equilibrado, onde o acerto de predição em relação aos alunos que evadem do curso é de 84,1%, e para os casos de acerto por predição de conclusão do curso é de 84,34%.

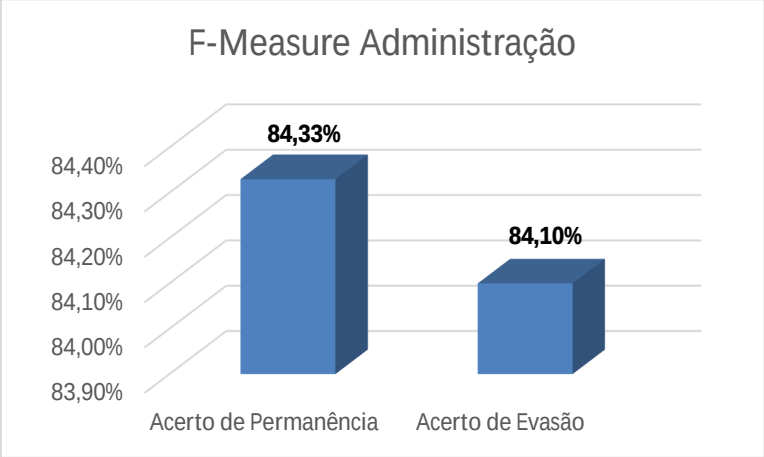


Gráfico 21: Resultado do F-Measure para o curso de Administração
Fonte: Autores, 2017.

No gráfico 3, os resultados do curso de Engenharia de Produção seguiram a tendência do curso de Administração, com um acerto mais equilibrado, no entanto, mais alto, onde o acerto de predição em relação aos alunos que evadem do curso é de 89,73%, e para os casos de acerto por predição de conclusão do curso é de 89,6%.

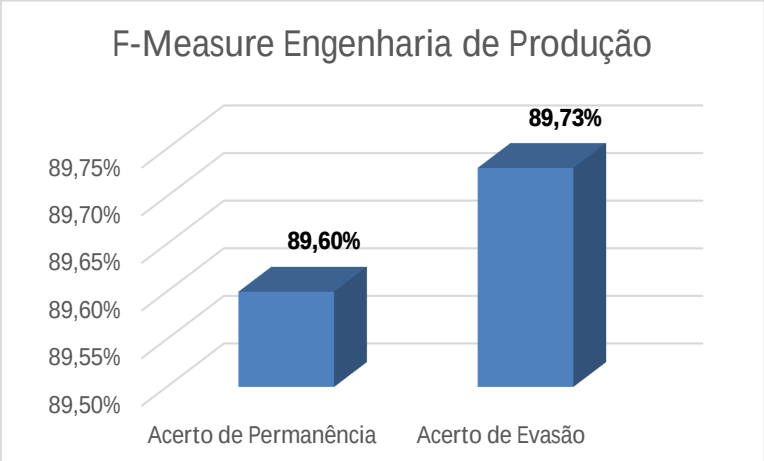


Gráfico 22: Resultado do F-Measure para o curso de Engenharia de Produção
Fonte: Autores, 2017.

4.2 K-FOLD

No gráfico 4 demonstra-se o resultado referente ao método *K-Fold* aplicado nos dados do curso de Ciência da Computação. Pode-se notar que nessa metodologia, os resultados referentes ao acerto de permanência, foram um tanto quanto duvidosos, pois em alguns testes, os pontos chegaram a baixar de 50%, no entanto o acerto médio de permanência foi de 60,98%, com desvio padrão de 11,53%. Já a média de acerto para a predição de evasão é de 90,34%, com um desvio padrão de 2,31%. Além disso, foi feita a média aritmética dos acertos de predição, e conseguiu-se uma média de 82,01%, com um desvio padrão de 3,47%.

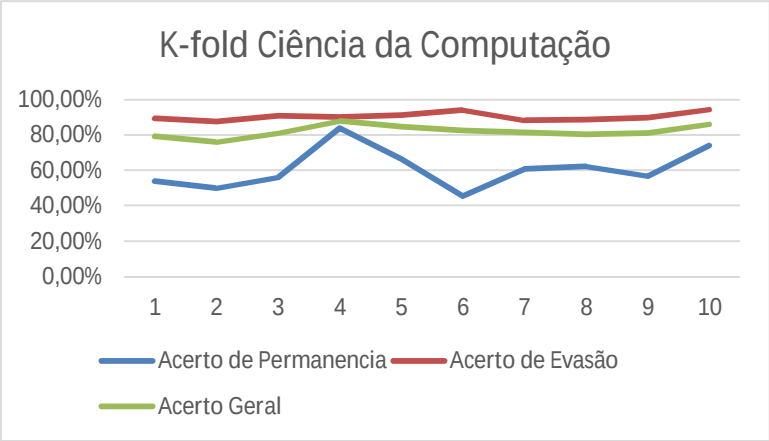


Gráfico 23: Resultados K-Fold do curso de Ciência da Computação
Fonte: Autores, 2017.

No gráfico 5 demonstra-se o resultado referente ao método *K-Fold* aplicado nos dados do curso de Administração. Pode-se notar que as certificações em relação ao acerto em relação a esse curso foram mais estáveis que em comparação com o curso de Ciência da Computação. O acerto médio de permanência foi de 79,14%, com desvio padrão de 7,15%. Já a média de acerto para a predição de evasão é de 73,02%, com um desvio padrão de 7,6%. Além disso, foi feita a média aritmética dos acertos de predição, e conseguiu-se uma média de 75,79%, com um desvio padrão de 6,1%.

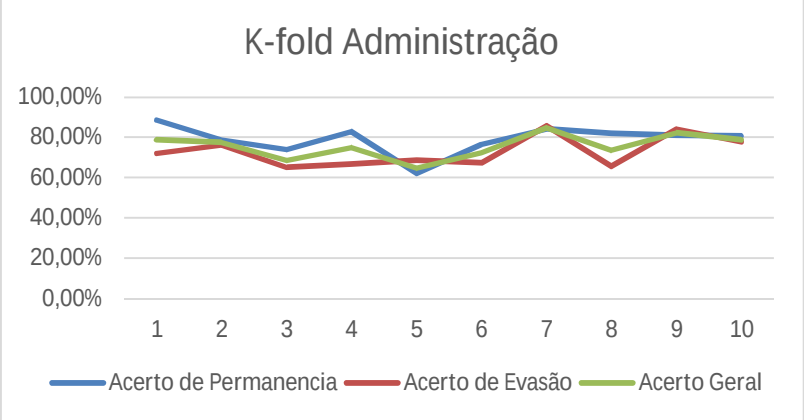


Gráfico 24: Resultados K-Fold do curso de Administração
Fonte: Autores, 2017.

No gráfico 6 demonstra-se o resultado referente ao método *K-Fold* aplicado nos dados do curso de Engenharia de Produção. Pode-se notar que as oscilações ocorridas no curso de Ciência da Computação, voltaram a ocorrer no Curso de Engenharia de Produção. O acerto médio de permanência foi de 56,89%, com desvio padrão de 22,49%. Já a média de acerto para a predição de evasão é de 69,39%%, com um desvio padrão de 16,26%. Além disso, foi feita a média aritmética dos acertos de predição, e conseguiu-se uma média de 63,94%, com um desvio padrão de 17,48%.

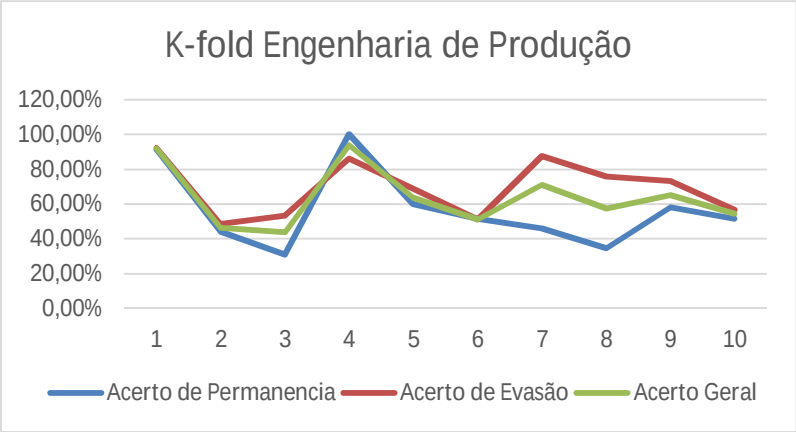


Gráfico 25: Resultados K-Fold do curso de Engenharia de Produção
Fonte: Autores, 2017.

4.3 LEAVE-ONE-OUT

No gráfico 7 demonstra-se o resultado referente ao método *Leave-one-out* aplicado nos dados do curso de Ciência da Computação. Pode-se notar que os resultados de acerto em relação à permanencia ficaram bem abaixo dos acertos em relação à evasão dos discentes. O acerto médio de permanência foi de 60%, com desvio padrão de 33,84%. Já a média de acerto para a predição de evasão é de 91,55%, com um desvio padrão de 21,63%. Além disso, foi feita a média aritmética dos acertos de predição, e conseguiu-se uma média de 82,3%, com um desvio padrão de 28,81%.

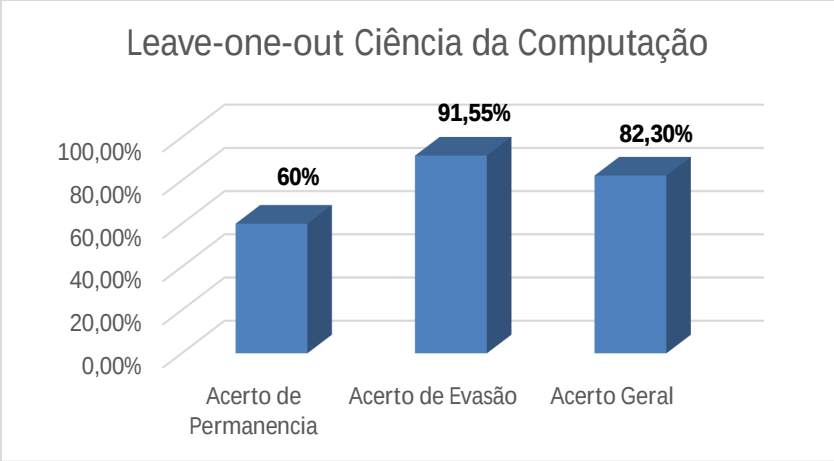


Gráfico 26: Resultados Leave-One-Out do curso de Ciência da Computação
Fonte: Autores, 2017.

No gráfico 8 demonstra-se o resultado referente ao método *Leave-one-out* aplicado nos dados do curso de Administração. Pode-se notar que diferente do curso de Computação, os resultados de acerto em relação à permanencia ficaram acima dos acertos em relação à evasão dos discentes. O acerto médio de permanência foi de 80,42%, com desvio padrão de 24,07%. Já a média de acerto para a predição de evasão é de 73,98%, com um desvio padrão de 32,44%. Além disso, foi feita a média aritmética dos acertos de predição, e conseguiu-se uma média de 77,07%, com um desvio padrão de 28,72%.

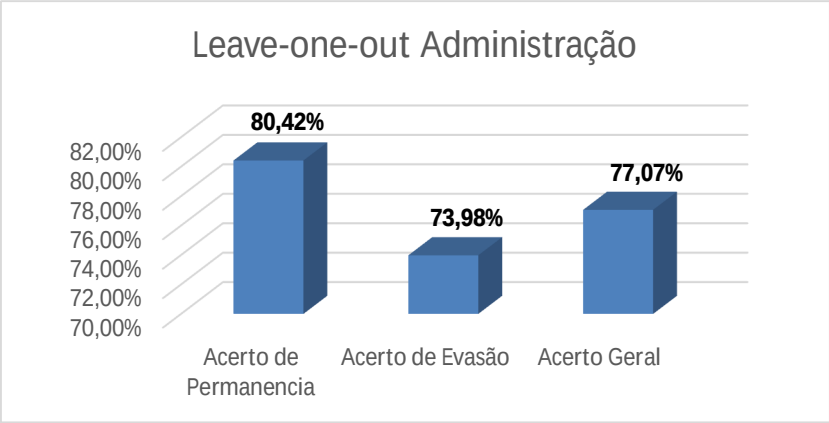


Gráfico 27: Resultados Leave-One-Out do curso de Administração
Fonte: Autores, 2017.

No gráfico 9 demonstra-se o resultado referente ao método *Leave-one-out* aplicado nos dados do curso de Engenharia de Produção. Pode-se notar que esse curso apresentou resultados mais próximos, no entanto o acerto de permanência, foi superior ao acerto de Evasão. O acerto médio de permanência foi de 64,33%, com desvio padrão de 17,80%. Já a média de acerto para a predição de evasão é de 62,21%, com um desvio padrão de 18,62%. Além disso, foi feita a média aritmética dos acertos de predição, e conseguiu-se uma média de 63,22%, com um desvio padrão de 18,28%.

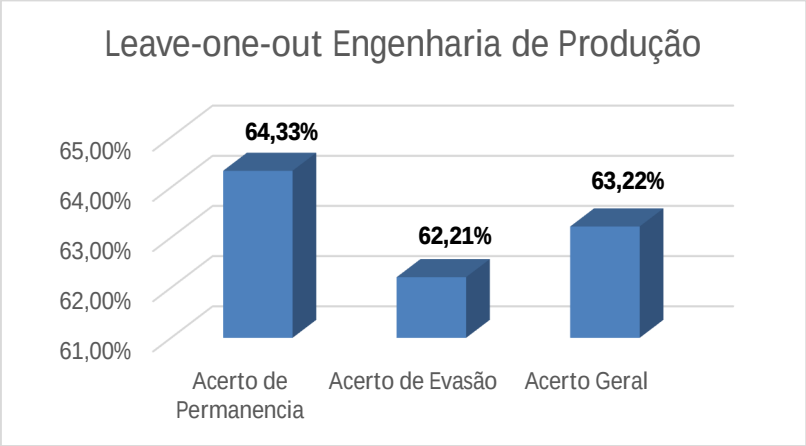


Gráfico 28: Resultados Leave-One-Out curso de Engenharia de Produção
Fonte: Autores, 2017.

4.4 HOLD-OUT

No gráfico 10, é possível notar os resultados em relação à métrica de teste do *Hold-out*, em relação ao Curso de Ciência da Computação. Observa-se que o Acerto de permanência ficou bem abaixo de acerto de evasão, com os seguintes resultados: Acerto de Permanência 61,06%, Acerto de Evasão 90,68% e além disso foi feito o acerto geral, dos alunos que evadem e permanecem na instituição, que foi de 78,32%.

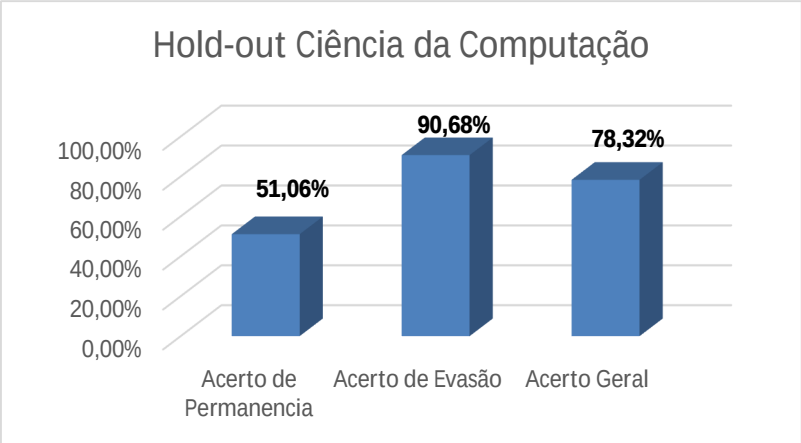


Gráfico 29: Resultados Hold-Out do curso de Ciência da Computação
Fonte: Autores, 2017.

No gráfico 11, é possível notar os resultados em relação à métrica de teste do *Hold-out*, em relação ao Curso de Administração. Observa-se que diferente do curso de Ciência da Computação, o Acerto de permanência ficou acima do acerto de evasão, com os seguintes resultados: Acerto de Permanência 80,1%, Acerto de Evasão 70,67% e além disso foi feito o acerto geral, dos alunos que evadem e permanecem na instituição, que foi de 75,19%.

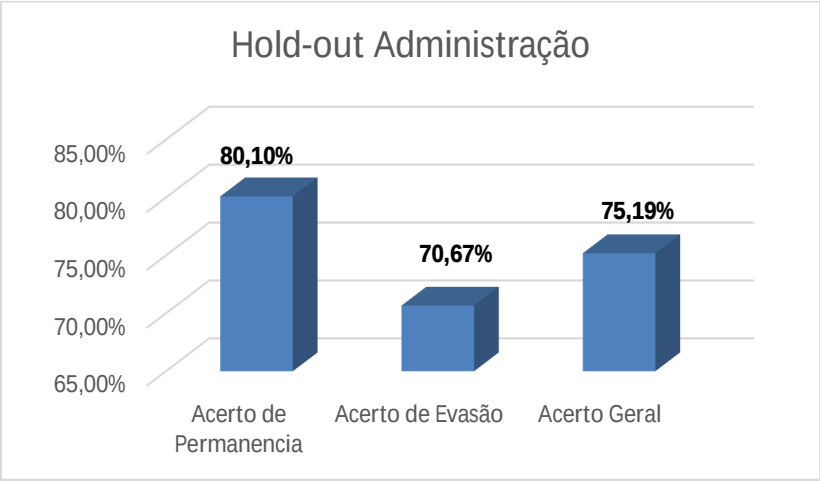


Gráfico 30: Resultados Hold-Out do curso de Administração
Fonte: Autores, 2017.

No gráfico 12, é possível notar os resultados em relação à métrica de teste do *Hold-out*, em relação ao Curso de Engenharia de Produção. Observa-se que o Acerto de permanência ficou acima de acerto de evasão, lembrando os resultados em relação ao curso de Administração, com os seguintes resultados: Acerto de Permanência 88,54%, Acerto de Evasão 76,16% e além disso foi feito o acerto geral, dos alunos que evadem e permanecem na instituição, que foi de 82,07%.

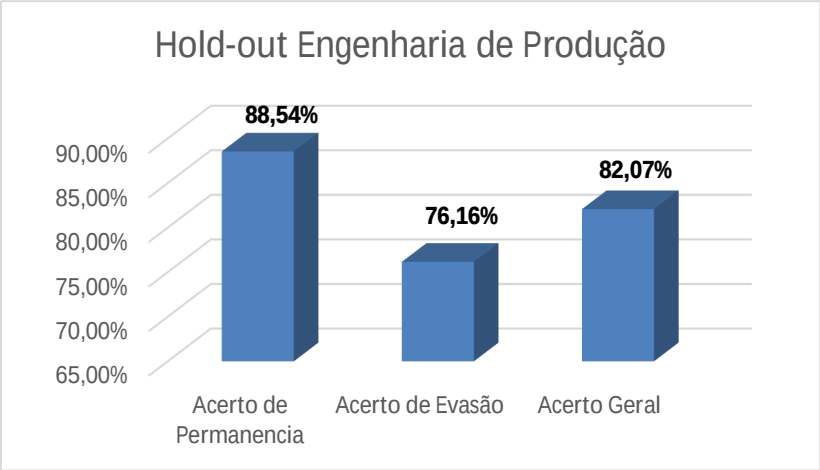


Gráfico 31: Resultados Hold-out do curso de Engenharia de Produção
Fonte: Autores, 2017.

4.5 RECEIVER OPERATING CHARACTERISTICS

Abaixo, tem-se os resultados dos testes com as três redes bayesianas:

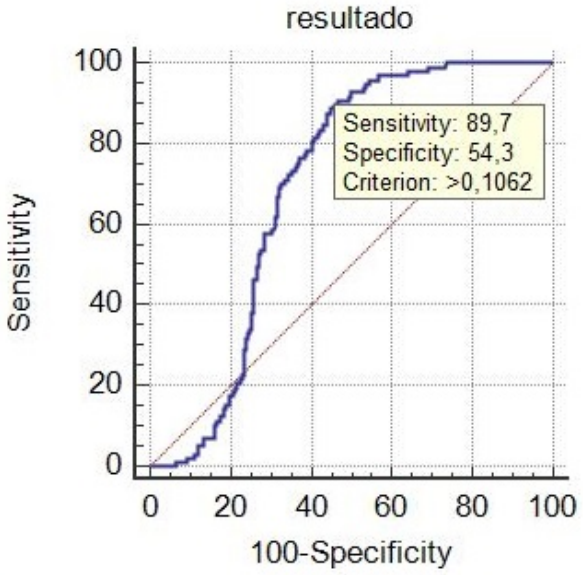


Figura 5: Resultados de acerto da rede do curso de Ciência de Computação
Fonte: Autores, 2017.

O curso de Ciência da Computação, apresentou valores duvidosos, em relação a testes como o *K-fold*, no entanto no ROC, os resultados foram muito bons, visto que quase toda a curva se encontra sobre a diagonal secundária, no entanto alguns os pontos iniciais ficaram abaixo da diagonal, o que é considerado ruim.

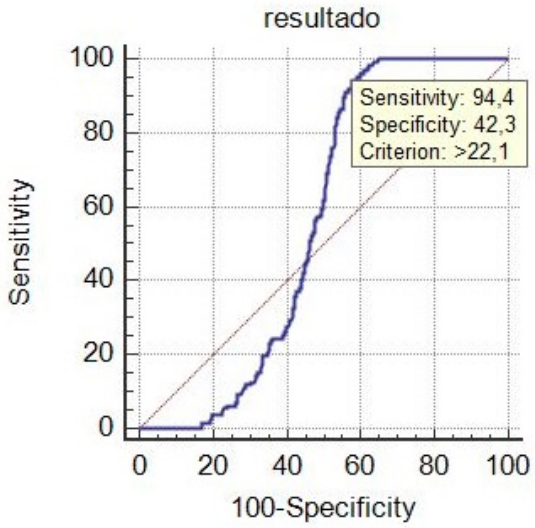


Figura 6: Resultados de acerto da rede do curso de Administração
Fonte: Autores, 2017.

O curso de Administração, apresentou valores estáveis, em relação a testes como o *K-fold*, no entanto no ROC, os resultados foram aceitáveis, visto que em média metade da cursa está situada acima da diagonal secundária, e metade abaixo.

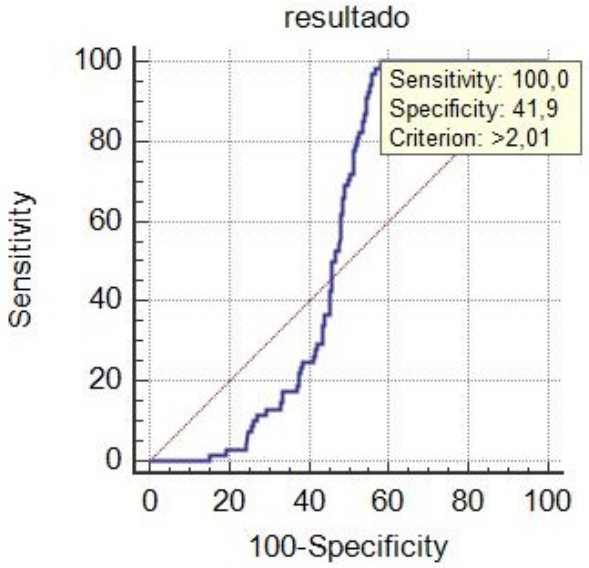


Figura 7: Resultados de acerto da rede de Engenharia de Produção
Fonte: Autores, 2017.

Por fim, o curso de Engenharia de Produção, apresentou valores duvidosos, em relação a testes como o *K-fold*, no entanto no ROC, os resultados foram assemelhados com o teste no curso de Administração, onde praticamente metade da curva situa-se sobre a diagonal secundária, metade abaixo.

5. CONCLUSÃO

A necessidade de se ter resultados condizentes com a realidade do problema, é decorrente na área de mineração de dados, por isso, é fundamental validar as técnicas de Inteligência Artificial, Data mining e a fins. Resultados que não correspondem com o problema, podem acarretar em sérias dificuldades, como informações decisivas erradas para a tomada de decisão por exemplo.

Nesse artigo foi avaliado o acerto dos resultados gerados a partir do Software SDBayes,

que possui três redes bayesianas, de três cursos de graduação, Ciência da Computação, Administração e Engenharia de Produção, onde cada rede foi testada em cinco métodos de validação de dados, *F-measure, K-fold, Hold-out, Leave-one-out* e o *Receiver Operating Characteristics (ROC)*.

Os acertos de previsão demostraram que os métodos *K-fold, Hold-out* e *Leave-one-out*, são muito semelhantes, tendo resultados bem próximos, onde o acerto médio dos resultados em relação ao acerto de previsão em relação a permanência de alunos no curso de Computação foi aproximadamente 57%, para Administração foi de aproximadamente 80% e para o curso de Engenharia de produção foi de aproximadamente 70%. Já o acerto de previsão em relação a evasão de alunos no curso de Computação foi aproximadamente 90%, para Administração foi de aproximadamente 73% e para o curso de Engenharia de produção foi de aproximadamente 70%. E o acerto geral de previsão em relação ao curso de Computação foi aproximadamente 81%, para Administração foi de aproximadamente 76% e para o curso de Engenharia de produção foi de aproximadamente 70%.

Além disso o método F-Measure apontou que as redes possuem uma ótima taxa de acerto, onde todos os resultados superaram 80% e o método ROC, tem-se os resultados graficamente, no entanto esse método é sem dúvida um dos mais importantes, visto que, diferente dos outros métodos, ele analisa discretamente os resultados, por isso, toda a informação que está sobre a diagonal secundária é considerada correta, com isso, o curso de Ciência da Computação tem um acerto médio de 80%, já os cursos de Administração e de Engenharia de Produção, um acerto médio de 70%.

Por fim, o software SDBayes possui margem para melhorar seu desempenho, então para futuros projetos e/ou linhas de pesquisa, pode-se apontar como um norte, a busca de taxas de acerto superiores à 90%.

REFERÊNCIAS

DUCHESNE, Pierre; RÉMILLARD, Bruno (Ed.). Statistical modeling and analysis for complex data problems. **Springer Science & Business Media**, 2005.

FAWCETT, Tom. An introduction to ROC analysis. **Pattern recognition letters**, v. 27, n. 8, p. 861-874, 2006.

METZ, Charles E. Basic principles of ROC analysis. In: **Seminars in nuclear medicine**. WB Saunders, 1978. p. 283-298.

NADEAU, David; SEKINE, Satoshi. A survey of named entity recognition and classification. **Lingvisticae Investigationes**, v. 30, n. 1, p. 3-26, 2007.

PONTIUS JR, Robert Gilmore; CHEUK, Mang Lung. A generalized cross-tabulation matrix to compare soft-classified maps at multiple resolutions. **International Journal of Geographical Information Science**, v. 20, n. 1, p. 1-30, 2006.

SCHOONJANS, FRANK et al. MedCalc: a new computer program for medical statistics. **Computer methods and programs in biomedicine**, v. 48, n. 3, p. 257-262, 1995.

STEHMAN, Stephen V. Selecting and interpreting measures of thematic classification accuracy. **Remote sensing of Environment**, v. 62, n. 1, p. 77-89, 1997.

WITTEN, Ian H. et al. **Data Mining: Practical machine learning tools and techniques**. Morgan Kaufmann, 2016.

YADAV, Sanjay; SHUKLA, Sanyam. Analysis of k-Fold Cross-Validation over Hold-Out Validation on Colossal Datasets for Quality Classification. In: **Advanced Computing (IACC), 2016 IEEE 6th International Conference on**. IEEE, 2016. p. 78-83.

ZWEIG, Mark H.; CAMPBELL, Gregory. Receiver-operating characteristic (ROC) plots: a

fundamental evaluation tool in clinical medicine. **Clinical chemistry**, v. 39, n. 4, p. 561-577, 1993.

O uso do governo eletrônico nas universidades públicas brasileiras

Autores: Valverde, Rodrigo (Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil); **Fey, Vladimir** (Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil); **Napoleao, Jair** (Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil); **Azevedo, Ivan Almeida de** (Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil)

Resumen: Objetivo: Examinar a relação entre o perfil dos administradores das universidades federais brasileiras e a utilização do governo eletrônico para a consecução de uma maior transparência, mas principalmente, como forma de divulgar informações relacionadas a finanças públicas, de forma confiável, tempestiva e periódica.Metodologia: os dados foram coletados mediante uma pesquisa com 118 administradores públicos responsáveis pela administração de universidades federais brasileiras. A taxa de resposta foi de 40,68%, com 48 respostas úteis. Foram realizados testes de significância e a análise do modelo foi realizada através de regressões lineares através do programa estatístico SPSS. Resultados: Os resultados estatísticos demonstraram que existe uma relação entre as características demográficas dos gestores públicos e a transparência de informação, embora os resultados apresentados para as universidades sejam diferentes daqueles apresentados por pesquisas anteriores em distintas organizações. Conclusões: Conclui-se que além das características institucionais, o perfil dos administradores públicos também pode influenciar nos modelos de gestão, afinal, em última instancia, são os indivíduos quem são os responsáveis pelas decisões.

Palabras claves: governo eletrônico, transparência, acesso a informação, gestor público.

I Introdução

A internacionalização dos mercados e a globalização da economia amplificam os efeitos negativos provenientes da ineficiência governamental. As altas taxas de impostos aliada a baixa eficiência do setor público em determinados setores afetam diretamente a produtividade e a competitividade do setor privado e do próprio setor público (Villegas, 2013; Gimeno, 2015). Questões relacionadas a dívida pública, pressão fiscal, além da necessidade de melhorar a eficiência e eficácia na utilização dos recursos públicos, levaram ao desenvolvimento das reformas no setor público (Torres et.al., 2005).

Neste contexto, e conduzido pelo avanço tecnológico e social experimentado nas últimas décadas, se desenvolveram as teorias relacionadas à Nova Gestão Pública (NGP). As recentes reformas ocorridas no setor público foram caraterizadas pelas mudanças culturais, inspiradas em novas formas de gestão, melhora da qualidade dos serviços prestados, com especial ênfase aos cidadãos, na transparência e nos mecanismos de controle (Bolivar & Navarro, 2007 Chan, 2003; Lapsley, 1999; Lapsley & Pallot, 2000).

Hood (1991; 1995; 2006) define a transparência pública com um significado “quase religioso”. Lapsley (1999; 2008) argumenta que a transparência no setor público tem um efeito de “aquário”, uma vez que as questões públicas estão sobre forte escrutínio, especialmente nos casos relacionados às finanças públicas. Um dos maiores obstáculos enfrentados no processo de incremento da transparência foi justamente a falta de uma padronização das informações, mas paulatinamente o Governo Federal brasileiro vem corrigindo esses problemas, através, principalmente, da lei de acesso à informação e dos portais de transparência. Ocorre que não são muitos estudos acadêmicos que focam no governo eletrônico (e-gov) nas universidades, especialmente no contexto brasileiro (Silva,

Ensslin, Ripoll & Crespo, 2014).

Portanto, é necessário verificar a utilidade, comparabilidade e tempestividade prestada pelas organizações públicas, especialmente através da internet, uma vez que este é o meio mais confortável e prático dos cidadãos serem informados. Além disso, a adoção de novas tecnologias de informação e comunicação e a ampla utilização da internet como ferramentas de transparência e entrega de serviços públicos se tornaram uma tendência mundial.

De maneira geral, este artigo busca analisar se as características demográficas dos gestores públicos das universidades federais brasileiras influenciam na utilização do governo eletrônico como forma de transparência e divulgação de informação.

Para alcançar os objetivos propostos, relações entre variáveis descritivas foram contrastadas através de regressões lineares, sendo que duas delas obtiveram resultados estatisticamente significativos.

As próximas seções estão estruturadas da forma a seguir descrita. Na seção 2 se apresente a revisão da literatura. Na seção 3 é descrita a metodologia da pesquisa. Na seção 4 são apresentados os resultados e as conclusões. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas.

II. Fundamentação teórica

O estudo sobre e-gov começou a desenvolver-se a partir do chamado comércio eletrônico, comumente utilizado no setor privado (Sutcliffe, 2003). No entanto, com o maior dinamismo do setor público e a necessidade de otimização dos escassos recursos, a atenção de pesquisadores de todo o mundo foi atraída para o desenvolvimento do governo eletrônico no setor público. Sob a influência da nova gestão pública (NGP), as universidades federais necessitam de equipes de gestão com diversas características e conhecimentos, já que tem a responsabilidade não somente de controlar os custos senão também coordenar e desenvolver serviços de qualidade.

Nos últimos anos o direito ao acesso à informação pública se tornou essencial para a consolidação de uma sociedade democrática. Estas iniciativas buscam dar suporte à participação cidadã, aumentando a confiança no Estado, prevenindo a corrupção e dando suporte às decisões públicas (Bertot et al, 2010).

As demandas atuais da sociedade assumem vários desafios tecnológicos, culturais e administrativos, de modo que a informação seja revelada de forma rápida, segura e amplamente acessível para todas as partes interessadas. Para superar esses desafios, as novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente a internet, são essenciais para fornecer mais informações e serviços públicos de melhor qualidade aos cidadãos. Muitos países adotaram essas novas tecnologias como meios para aumentar a transparência do governo e reduzir a corrupção (Bertot et al, 2012). Os sítios eletrônicos do governo podem ser uma importante ferramenta de comunicação sobre as relações com os cidadãos e proporcionar um ambiente propício para promover a participação pública nos processos políticos e na tomada de decisões Moon (2002).

Justice, Melitski e Smith (2006) argumentam que as melhorias nas iniciativas de governo eletrônico ocorrem através de um processo contínuo de desenvolvimento e conscientização sobre as mudanças culturais e o desenvolvimento tecnológico. Os estudos mais relevantes sobre o governo eletrônico explicam como eles se desenvolvem e disseminam as informações através da internet e a forma como essas mudanças alteraram a relação entre governos e cidadãos e a forma como essas iniciativas afetam os cidadãos no momento de tomar suas decisões, especialmente quando eles precisam escolher os políticos que administrarão suas cidades (Bertot et. al., 2010; Ho, 2002; Ho e Ni, 2004; La Porte et. al., 2002; Moon, 2002; Norris e Moon, 2005; Tolberg e Mossberger, 2006; West, 2004; Wong e Welch, 2004).

Moon (2002) realizou um estudo para determinar se os governos locais estavam realmente utilizando o governo eletrônico, ou então, era apenas um discurso retórico. O estudo avalia o nível de implementação do governo eletrônico e, até que ponto,

essa aplicação foi efetiva. O artigo também abordou dois fatores institucionais (tamanho e tipo de governo) que influenciam a adoção do governo eletrônico nas cidades. Como resultado, o estudo sugere que o tamanho do conselho administrativo do governo da cidade está positivamente associado à adoção de um *site* municipal, bem como à longevidade do mesmo. La Porte, Demchak e Jong (2002) argumentam que a internet é uma ferramenta útil para avaliar a "abertura" das organizações públicas. A Internet não é a única ferramenta pela qual as instituições públicas interagem com as partes interessadas, mas está aumentando seu uso por razões de custo relativamente baixo e rápida difusão. Desta forma, seu estudo se propôs a medir a disseminação e a qualidade da difusão das informações através das tecnologias de rede, como forma de medir a propagação da governança democrática. O estudo também se propôs a avaliar possíveis explicações para a distribuição de níveis de abertura na internet. Eles testaram em modelos de regressão multivariada variáveis econômicas, políticas, legais, culturais e tecnológicas. Como resultado, o estudo descobriu que os níveis de renda nacional explicam a maior variação, mas que a renda nacional está altamente correlacionada com uma série de outras explicações. Os autores abordam as possibilidades de que (a) a abertura seja uma abstração, uma variável independente previamente não especificada que utiliza os aspectos administrativos ou burocráticos da governança; e (b) que a variância observada pode ser devido a processos de estruturação e isomorfismo institucional.

West (2004) argumenta que as iniciativas de governo eletrônico podem aumentar a confiança dos cidadãos nas ações governamentais aponta que o governo digital tem o poder de transformar a prestação de serviços e as atitudes dos cidadãos. Da mesma forma, Tolberg e Mossberger (2006) explicam em seu estudo que a confiança dos cidadãos no governo local pode aumentar através das iniciativas do governo eletrônico.

Artigos relevantes sobre o governo eletrônico constituíram a base para novos estudos, especialmente para aqueles sobre divulgação de informações financeiras, acesso à navegabilidade na internet e estudos voltados para a análise de fatores relacionados à divulgação de informações e além disso, a busca dos fatores que determinam a divulgação de informações orçamentárias e financeiras na internet. Esses estudos se concentraram principalmente na disseminação de informações na internet de governos nacionais e locais em vários países da América e Europa (Caba et. al., 2005, 2008; Cinca et. al.,2009; Gandia e Archidona, 2008; Laswad et. al., 2005; Manoharan, 2012; Pina et. al., 2007, 2009, 2010; Thornton e Thornton, 2013; West, 2004).

Laswad, Fisher e Oyelere (2005) analisou os fatores determinantes da divulgação financeira voluntária na Internet pelas autoridades locais na Nova Zelândia, concluindo que a relação de agência no setor público é um incentivo para que os administradores divulguem informações voluntariamente, o que permite que suas ações sejam monitoradas.

Caba, Rodríguez e López (2008) realizaram um estudo nos 65 condados espanhóis para examinar a extensão da informação financeira feita em seus sites. No entanto, pesquisas empíricas mostraram que os municípios espanhóis ainda não estão totalmente conscientes da importância da internet para permitir a realização de iniciativas de iniciativas de democracia digital como ferramenta de transparência. Além disso, ao examinar fatores determinantes potenciais da divulgação de informações financeiras públicas na internet, apenas o custo da dívida, como fator institucional, e pressões externas, como variável social, pareceu ser relevante. Nesse mesmo ano Gandia e Archidona (2008) analisou os sites de grandes conselhos municipais espanhóis para verificar a extensão da informação disseminada e determinar quais fatores influenciam esses níveis de informação. Os resultados obtidos revelam baixos níveis de divulgação entre os sites. Suas descobertas demonstram que os níveis de divulgação dependem da competição política, da visibilidade da mídia pública e do acesso à tecnologia e ao nível educacional dos cidadãos. Outro estudo sobre a administração pública local espanhola, encontrou resultados significativos, com diferentes níveis de robustez, mostrando que tamanho, vontade política e nível de renda dos cidadãos afetam a divulgação eletrônica (Pina, Torres e Royo, 2009).

No contexto Europeu, mais especificamente nos governos locais, Pina, Torres e Royo (2010) analisou em que medida os sites de 75 cidades da União Europeia, incluindo as maiores capitais de quinze países, divulgam informações financeiras para avaliar se as

iniciativas de e-gov promovem maior responsabilidade. Os resultados da pesquisa mostram que as tecnologias da informação não promovem a responsabilidade financeira além dos requisitos legais, e a responsabilidade financeira no Reino Unido e alguns países nórdicos são mais desenvolvidos do que nos países continentais. Além disso, suas descobertas demonstram a relevância do modelo de administração pública, os padrões tradicionais de responsabilidade e as pressões institucionais para fornecer uma imagem de bom desempenho e gerenciamento na mediação do efeito do governo eletrônico sobre a divulgação financeira.

Manoharan (2012) publicou um estudo com base em uma pesquisa realizada com o principal responsável pelo serviço de governo eletrônico em municípios americanos, além da análise de conteúdo dos sites oficiais destas cidades. Sua pesquisa examina o papel dos fatores institucionais, contextuais e socioeconômicos na adoção do governo eletrônico em nível municipal nos Estados Unidos. Como resultado, este documento confirma descobertas anteriores sobre o governo eletrônico sobre uma influência positiva da capacidade técnica, do apoio aos funcionários, tamanho organizacional, população, níveis de educação e abre possibilidades para futuras pesquisas sobre o efeito da colaboração sem fins lucrativos e presença de unidades de negócios. Em relação às respostas da pesquisa, ele conclui que o governo eletrônico está evoluindo positivamente na maioria dos municípios e confirmou seus compromissos em termos de maior eficiência e eficácia. Seu estudo também descobriu que a maioria dos entrevistados concordou que a implementação do governo eletrônico resultou em economia financeira, maior transparência governamental e responsabilidade, bem como colaboração externa.

Thornton e Thornton (2013) examinou o conteúdo de 50 governos estaduais nos Estados Unidos que disponibilizam dados de gastos on-line aos cidadãos. Além disso, eles analisaram as informações disponíveis para pesquisar transparência financeira. Os resultados do estudo revelaram que, apesar dos esforços do governo estadual para proporcionar maior acesso à informação financeira, não foi feito muito para ajudar a melhorar a capacidade dos cidadãos a usar a informação e torná-la mais compreensível. A maioria dos sites está orientada para especialistas em vez de cidadãos comuns. Os resultados mostram que a maioria dos sites divulgou informações limitadas para ajudar a aumentar a participação cidadã e a compreensão das questões fiscais.

Em relação às universidades, de fato, não foram publicados muitos estudos empíricos sobre a divulgação de informações na internet dessas instituições nos últimos dez anos. Acrescenta-se a esta realidade a verificação de que os artigos publicados sobre este tema não conseguiram um grande impacto acadêmico (Silva et. al., 2014). A maioria dos artigos sobre a divulgação de informações das universidades está focada em pesquisas e entrevistas, no entanto, quase nenhuma pesquisa anterior foi realizada em dados publicados na internet, que é um mecanismo de disseminação de informações muito poderoso e pode apresentar muitas vantagens (Gallego et. al., 2009).

Em relação aos estudos sobre governo eletrônico em instituições de ensino superior, Gordon, Fisher, Malone e Tower (2002) pesquisaram os relatórios anuais de 100 faculdades e universidades dos Estados Unidos para determinar os fatores associados ao nível de informação de divulgação. A descoberta demonstrou que o tamanho da instituição e a condição pública ou privada estavam associados à extensão total da divulgação, exceto a alavancagem financeira e o tamanho da empresa de auditoria que as auditava, resultados estes que não se demonstraram significativos. A dimensão da divulgação de informações não financeiras foi associada a altas taxas de matrícula e baixa dependência da receita. Faculdades e universidades com mais visibilidade, maiores em tamanho ou auditadas pelo estado, divulgaram mais informações.

Gallego García e Rodríguez (2009) analisaram a divulgação de informações reveladas em sites de 70 universidades públicas e privadas espanholas, com foco em várias questões, como informações financeiras, governança corporativa, responsabilidade social e estratégia, atividades de ensino e pesquisa, dentre outras. Também, observaram os fatores que explicam a divulgação de informações financeiras através de sites de universidades espanholas, enfocando principalmente o tamanho, alavancagem, rentabilidade da universidade, governança, tipo de universidade, orientação para pesquisa, idade da

universidade e sua internacionalidade. Os resultados demonstram que os sites pesquisados divulgam informações sobre as atividades de ensino e pesquisa e sobre órgãos governamentais. Observou-se, em menor grau, a divulgação de informações sobre sua responsabilidade social e aspectos estratégicos e que a quantidade de informações financeiras divulgadas é bastante pequena. Além disso, as universidades com níveis mais baixos de alavancagem divulgam mais informações em seus sites, enquanto que aqueles com maiores volumes de dívida restringem informações sobre sua situação interna na internet.

Em recente estudo Católico (2012) analisou os sites das universidades públicas da Colômbia e propôs um índice para determinar o grau de divulgação e disseminação de informações acadêmicas e financeiras dessas instituições. Ele também identificou os fatores que podem determinar ou explicar esse nível de divulgação. Seus resultados mostraram um nível intermediário de divulgação e mostram que os fatores associados ao tamanho, idade da universidade, qualidade e riqueza têm uma influência significativa no nível de divulgação.

Com base em artigos que tratam da perspectiva das escolhas estratégicas, neste trabalho utilizamos a teoria das ordens superiores, onde se considera que as organizações e suas ações estratégicas são reflexos da alta direção, com racionalidade limitada e que não pode atender a todas as necessidades da instituição ao mesmo tempo (Finkelstein e Hambrick, 1996). Sob a batuta desta teoria, nem sempre os gestores tomam decisões levando em consideração o princípio da economicidade, senão em base às suas percepções e interpretações de seu entorno e valores pessoais que definem seus processos de tomada de decisão (Finkelstein e Hambrick, 1996). A teoria das ordens superiores tem servido para criar um importante fundo de conhecimento sobre gestão estratégica em torno aos estudos de características demográficas dos gestores, como *proxy* para os processos de tomada de decisão e percepção de situações (Carpenter et. al., 2004). Desta forma, este trabalho analisa o efeito de várias características demográficas, tais como a idade, gênero e antiguidade, sobre uma única variável institucional, o índice de acesso à informação (Silva et.al., 2015).

Com relação a idade, estudos indicam que existe uma relação negativa entre a idade dos gestores e a adoção de novas tecnologias ou técnicas de gestão (Young et. al., 2001). Gestores mais jovens provavelmente começaram a trabalhar na organização mais recentemente e possivelmente estão mais familiarizados com técnicas de gestão e tecnologias mais modernas (Naranjo, 2009). Neste sentido, outros autores argumentam que quando a idade aumenta, a flexibilidade na forma de gestão diminui, ao passo que a resistência às mudanças e implementação de novas tecnologias aumenta (Naranjo, 2005). Estes mesmos argumentos também se podem transladar à antiguidade dos gestores na instituição. Aqueles gestores que já estão a muitos anos na organização possivelmente já tenham desenvolvido suas redes sociais e suas rotinas de trabalho e não estão dispostos a correr riscos incorporando novas técnicas, ainda que a adoção de novas tecnologias sejam de interesse da organização (Carpenter et. al., 2004).

Para aproveitar uma informação que estava disponível, analisou-se se o gênero dos gestores públicos poderia influenciar a divulgação de informação por parte das universidades públicas.

Ainda que a teoria aponte visivelmente sobre os efeitos da idade e da antiguidade dos gestores sobre a adoção de novas tecnologias e modelos de gestão, este artigo aporta à academia uma análise empírica dos referidos efeitos sobre as universidades públicas, com o intuito de aportar novas evidencias sobre a teoria de gestão estratégica e transparência que veem as inovações como resultado do processo de tomada decisões teoricamente racionais (Naranjo, 2009).

3. Método

Seguindo os procedimentos sugeridos por Dillman (2000), os dados foram coletados mediante um questionário enviado a 128 administradores públicos a 59 universidades federais brasileiras, no ano de 2015. Estes administradores ou gestores públicos, pertencem

a alta direção das instituições analisadas e são responsáveis pelas tomadas de decisões relacionadas à divulgação de informação gerencial.

Sob a égide do paradigma da NGP, as autoridades governamentais, não somente no Brasil, mas também na América Latina, recomendam a adoção de uma gestão flexível e descentralizada, assim como o emprego de novos sistemas de informação e controle gerencial capaz de assegurar a implantação satisfatória dos planos estratégicos educacionais. Os dados de contato dos gestores, foram obtidos dos sítios eletrônicos das universidades e também através de contatos telefônicos. O índice de resposta foi satisfatório, com 48 respostas recebidas (40,68%).

No que diz respeito a medição das variáveis idade, antiguidade e gênero, foi perguntado diretamente ao entrevistado. Em relação a variável índice de divulgação, foi utilizado o índice de divulgação de informação universitário apresentado por Silva, Ripoll e Crespo (2015). Referido índice foi proposto através de um estudo realizado no ano de 2015 nas universidades federais brasileiras e foi criado a partir das informações coletadas nos sítios eletrônicos e relatórios institucionais, contábeis e de auditoria publicado pelas universidades.

4. Resultados e Conclusões

Com o objetivo de calcular o grau de correlação linear entre as variáveis, a Tabela 1 mostra a correlação de Pearson entre as variáveis analisadas. A matriz de correlação permite verificar que as variáveis divulgação e idade e, idade e antiguidade estão bastante correlacionadas, mas não chegam a apresentar problema de multicolinearidade entre os regressores. Dada a natureza desta situação, este resultado jà era esperado, uma vez que a utilização de variáveis descritivas podem assumir esta característica de alta correlação, especialmente em relação a idade e antiguidade.

Tabela 1. Correlação de Pearson das variáveis

	ID	**Idade**	**Gênero**	**Antiguidade**
ID	1.0000			
Idade	0,4157**	1.0000		
Gênero	-0,2915*	0,1546	1.0000	
Antiguidade	0,3931**	0,7550***	-0,0387	1.0000

***Significativo al nivel de 1%; ** Significativo al nivel de 5%; *Significativo al nivel de 10%

O resultado da regressão linear está apresentado na Tabela 2, que apresenta o resultado estatístico obtido para a variável dependente índice de divulgação (Silva et. al., 2015), incluindo o coeficiente estatístico “t” e o coeficiente de determinação ajustado (R2 ajustado). A tabela 2 ainda demonstra os sinais esperados nas relações entre a variável dependente e as independentes. O sinal “+” representa uma relação positiva e o sinal “-“ representa uma relação negativa.

Para testar as relações entre as variáveis propostas no modelo em estudo, o índice de divulgação foi testado através da significância apresentada. A regressão apresenta

apenas uma parte da variância das relações contrastadas. Para o modelo testado o sinal e significância do *t*-statistic do coeficiente de regressão foi examinado para determinar as relações estatisticamente significantes. A Tabela 2 resume os resultados:

Tabela 2 Resultados estimados

Variável Independente	Estimação "ID"	Sinal Esperado
Idade	0,722* (1.74)	-
Gênero	-1.297** (-2.20)	(+/-)
Antiguidade	0.757 (0.23)	-
Observations	33	
Within R²	0.3037	
Durbin-Watson test (F statistic)	1.58 4.22 (0.0136)	

***Significant at 1%; ** Significant at 5%; *Significant at 10%

Este trabalho pretende melhorar nossa compreensão sobre os antecedentes e as consequências do uso do governo eletrônico nas universidades públicas. Como estudos antecedentes consideraram a idade, antiguidade, assim como a diversidade dos administradores, para explicar porque algumas universidades tendem a adotar de forma mais ampla a divulgação de informação através da internet.

Uma primeira conclusão é que diferentemente do que apresenta a literatura antecedente, nas universidades federais brasileiras os gestores mais velhos foram os que tiveram mais relação com a utilização do governo eletrônico, o que nos leva a crer que os profissionais mais experientes apresentam mais sensibilidade e comando na hora de implementar novas tecnologias de informação e comunicação, entretanto, para a amostra utilizada e levando em consideração os resultados estatísticos, não houve resultado significante em relação a variável antiguidade na instituição. No entanto, outro resultado significativamente relevante apresentado neste estudo diz respeito a diversidade de gênero na gestão das universidades. Os resultados demonstraram que as instituições em que os respondentes eram homens apresentaram maior índice de divulgação. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de que apenas 30% das respondentes eram mulheres e 70% homens. É importante destacar que estudos relatam que as equipes de gestão que apresentam maior diversidade tendem a ser mais propensas a aderir a novas técnicas de gestão e implementação de inovações (Naranjo, 2009).

Por último, nosso trabalho demonstra que a adoção de modelos de gestão e práticas de transparência e a utilização de novas tecnologias não se dá somente em função de fatores institucionais, mas também depende das caraterísticas dos indivíduos, que são, em última análise, os responsáveis por tais decisões.

Devem ser considerados uma série de limitações nos resultados desse estudo, tais como as relacionadas a metodologia de aplicação do questionário. Seguindo a metodologia de pesquisa apresentada por Dillman (2000) tentamos reduzir essa limitação. Outra limitação está relacionada ao número restrito da amostra. Estudos futuros podem incluir outras instituições e universidades privadas, por exemplo.

Referências

[1] Bertot, J. C., Jaeger P. T., and Grimes, J. M., 2010. Using ICTs to create a culture of transparency: e-government and social media as openness and anti-corruption tools for societies. *Government Information Quaterly*, 27, pp. 264-271.

[2] Bertot, J. C., Jaeger, P. T., and Grimes, J. M., 2012. Promoting Transparency and Accountability through ICTs, Social Media, and Collaborative E-government. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 6(1), pp. 78-91.

[3] Bolívar, M.P.R., & Navarro, A. (2007). Could fair value accounting be useful, under NPM models, for users of financial information? International Review of Administrative Sciences, 73 (3): 473-502.

[4] Caba, C. P., López, A. M. H., and Rodríguez, M. P. B., 2005. Citizens Access to On-Line Governmental Financial Information: Practices in the European Union Countries. *Government Information Quarterly*, 22, pp. 258-276.

[5] Caba, C. P., Rodríguez, M. P. B., and López, A. M. H., 2008. E-Government Process and Incentives for Online Public Financial Information. *Online Information Review*, 32(3), pp. 379-400.

[6] Carpenter, M.A., Geletkanycz, M.A., Sanders, W.G. (2004). Upper echelons research revisited: antecedents, elements, and consequences of top management team composite. Journal of Management, 30: 749-78.

[7] Católico, D. F., 2012. Revelación y Divulgación de la Información Financiera y no Financiera de las Universidades Públicas en Colombia. Rev. Fac. Cienc. Econ., Vol. XX (1), pp. 57-76.

[8] Chan, J. (2003). Government accounting: An assessment of theory, purposes and standards. Public Money and Management, 23 (1), pp 13-20.

[9] Dillman, D. (2000). Constructing the questionnaire: Mail and Internet surveys. New York, NY: John Wiley.

[10] Finkelstein, S., Hambrick, D.C. (1996). Strategic leadership: top executives and their effects on organizations. St. Paul, Minneapolis: West Publishing Company.

[11] Gallego, I., García, I. M., Rodríguez, L., 2009. Universities' Websites: Disclosure Practices and the Revelation of Financial Information. The International Journal of Digital Accounting Research, Vol. 9, 2009, pp. 153-192

[12] Gandía, J. L., and Archidona, M. C., 2008. Determinants of web site information by Spanish city councils. *Online Information Review*, 32, 1, pp. 35-57.

[13] Gimeno Ruiz, A. (2015). Las cartas de servicio en las web municipales como instrumento de información al ciudadano. Dissertation. Departament de Comptabilitat. Facultat d` Economia. Universidat de Valencia.

[14] Gordon, T., Fischer, M., Malone, D.; Tower, G., 2002: "A Comparative Empirical Examination of Extent of Disclosure by Private and Public Colleges and Universities in the United States", Journal of Accounting and Public Policy, 21, 235-275.

[15] Ho, A. T. K., 2002. Reinventing Local Governments and the E-Government Initiative. Public Administration Review, 62(4), pp. 434-444.

[16] Ho, A. T. K., and Ni, A. Y., 2004. Explaining the Adoption of E-government Features - A Case Study of Iowa County Treasurers' Offices. American Review of Public Administration, 34(2), pp. 164-180.

[17] Hood, C. (1991). A public management for all seasons? Public Administration, Vol. 69, nº 1, pp. 3-19.

[18] Hood, C. (1995). The New Public Management in the 1980s: variations on a Theme. Accounting Organizations and Society, Vol. 20, nº 2, pp. 93-109

[19] Hood, C. (2006). Transparency in Historical Perspective, in C. Hood and D. Heald (eds.), Transparency: The Key to Better Governance? (Oxford University Press), pp. 3-23.

[20] Justice, J. B., Melitski, J., and Smith, D. L., 2006. E-government as an Instrument of Fiscal Accountability and Responsiveness - Do the Best Practitioners Employ the Best Practices? *American Review of Public Administration*, 36(3), pp. 301-322.

[21] La Porte, T. M., Demchak C. C., and Jong, M., 2002. Democracy and Bureaucracy in the Age of the Web - Empirical Findings and Theoretical Speculations. *Administration & Society*, 34(4), pp. 411-446.
[22] Lapsley, I. (1999). Accounting and the new public management: instruments of substantive efficiency or a rationalizing modernity? Financial Accountability y Management, Vol. 15, nº 3-4, pp. 201-207.
[23] Lapsley, I. (2008). The NPM agenda: back to the future". Financial accountability y management, Vol. 24, nº 11, pp. 77-96.
[24] Lapsley, I., & Pallot, J. (2000). Accounting, management and organizational change: A comparative study of local government. Management Accounting Research, Vol. 11, nº 2, pp. 213-229.
[25] Laswad, F., Fisher, R., and Oyelere, P., 2005. Determinants of voluntary internet financial reporting by local government authorities. *Journal of Accounting and Public Policy*, Vol. 24, pp. 101-21.
[26] Manoharan, A., 2013. A Study of the Determinants of County E-Government in the United States. *American Review of Public Administration*, 43(2), pp. 159-178.
[27] Moon, M. J., 2002. The Evolution of E-government Among Municipalities: Rhetoric or Reality? *Public Administration Review*, 62(4), pp. 424-433.
[28] Naranjo-Gil, D. (2005). Un studio exploratorio del uso estratégico del sistema de información y control de gestión en los hospitales públicos españoles. Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión, 5:169-92.
[29] Naranjo-Gil, D., Maas, V. S., & Hartmann F. G. H. (2009). How CFOs Determine Management Accounting Innovation: An Examination of Direct and Indirect Effects, European Accounting Review, 18:4, 667-695.
[30] Norris, D. F., and Moon M. J., 2005. Advancing E-government at the Grassroots: Tortoise or Hare? *Public Administration Review*, 65(1), pp. 64-75.
[31] Pina, V., Torres, L., and Royo, S., 2007. Are ICTs Improving Transparency and Accountability in the EU Regional and Local Governments? An Empirical Study. *Public Administration*, 85(2), pp. 449-472.
[32] Pina, V., Torres, L., and Royo, S., 2009. E-government Evolution in EU Local Governments: a Comparative Perspective. Online Information Review, 33(6), pp. 1137-1168.
[33] Pina, V., Torres, L., and Royo, S., 2010. Is E-Government Promoting Convergence Towards More Accountable Local Governments? *International Public Management Journal*, 13(4), pp. 350-380.
[34] Silva, R. V., Ensslin, S. R., Ripoll, V. F., Crespo, C. S., 2014. E-Government and Public Accounting Information: Bibliometric and Systemic Analysis. International Research Journal of Finance and Economics, Issue 122, pp. 76-91.
[35] Silva, R. V., Ripoll, V. F., & Crespo, C. S. (2015). E-Government Process: the access to information and accounting disclosure. Evidence from Brazilian public universities. International Journal of Economic Research, Vol. 12, nº 4.
[36] Sutcliffe, P. (2003). The Standards Programme of IFAC's Public Sector Committee. Public Money and Management 23(1): 29-36.
[37] Thornton, J. B., and Thornton, E., 2013. Assessing State Government Financial Transparency Websites. *Reference Services Review*, 41(2), pp. 366-387.
[38] Tolbert, C. J., and Mossberger K., 2006. The Effects of E-government on Trust and Confidence in Government. *Public Administration Review*, pp. 354-369.
[39] Torres, L., Pina, V., and Royo, S., 2005. E-government and the transformation of public administrations in the EU countries: beyond NPM or just a second wave of reforms? *Online Information Review*, Vol. 29 No. 5, pp. 531-53.
[40] West, D. M., 2004. E-government and the transformation of service delivery and citizen attitudes. *Public Administration Review*, 64(1), pp. 15-27.
[41] Wong, W., and Welch E., 2004. Does E-government Promote Accountability? A Comparative Analysis of Website Openness and Government Accountability. *Governance-an International Journal of Policy and Administration*, 17(2), pp. 275-297.

[42] Villegas, M.G. (2013) La reforma de la gestión pública en latinoamérica: su impacto en la transparencia y la divulgación de la información financiera. Dissertation. Departament de Comptabilitat. Facultat d` Economia. Universidat de Valencia.
[43] Young, G., Charns, M.P., Shortell S. (2001). Top manager and network effects on the adoption of innovative management practices: a study of TQM in a public hospital system. Strategic Management Journal, 22: 935-51.

13-Impacto social, evaluación de la calidad y eficacia de la universidad

BRASIL

A autoavaliação institucional como instrumento de gestão do ensino superior: um estudo de caso na Universidade do Grande Rio (Unigranrio)

Autores: Arana, Andressa Maria Freire da (Universidade do Grande Rio); **Martins, Herbert Gomes** (Universidade do Grande Rio); **Siqueira, Ângelo Santos** (Universidade do Grande Rio); **Santana, Emerson Rosa** (Universidade do Grande Rio); **Nascimento, Luciano Freitas do** (Universidade do Grande Rio); **Andrade, Maria Luiza de Souza** (Universidade do Grande Rio).

Resumen: A Comissão Própria de Avaliação (CPA) apresenta-se como contribuição efetiva no acompanhamento cuidadoso das necessidades das organizações de ensino superior. Assim como, o comportamento proativo ao desempenhar seu papel diagnóstico, desencadeia resultados positivos para toda a Universidade. A divulgação e discussão dos resultados junto aos gestores e comunidade acadêmica propicia, através da transparência e fidedignidade das ações da CPA, a adoção de mecanismo de superação das fragilidades desveladas no processo avaliativo. Nesse sentido, o apoio avaliativo estratégico, o pronto atendimento às solicitações, a segurança nos dados e informações disponibilizadas, mostram que a CPA está construindo seu papel institucional de fornecer subsídios à tomada de decisões e caminhando na sedimentação de uma cultura avaliativa institucionalizada de forma positiva.

Palabras claves: Autoavaliação institucional; Gestão estratégica; Melhoria contínua.

Texto completo:

55. INTRODUÇÃO

A UNIGRANRIO foi criada em 1972, inicialmente como Instituto Superior de Estudos Sociais, com o oferecimento dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Em 1973, foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras “Grande Rio”, com os cursos de Pedagogia e Letras.

Na década de 1980, foram criados os cursos de Odontologia, Enfermagem e Farmácia que integraram a Faculdade de Ciências da Saúde "Grande Rio". Posteriormente, as Faculdades e o Instituto passaram a denominar-se Faculdades Unidas Grande Rio, acrescentando a ela o curso de Ciências, com habilitações em Biologia, Matemática e Química. Anos mais tarde, houve a reestruturação desse Curso, desdobrado, a partir de julho de 1992, nas licenciaturas plenas e bachareladas em Matemática, Química e Ciências Biológicas.

Em 1994, surge a Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy" – UNIGRANRIO, credenciada através da Portaria MEC n° 940 de 17 de junho de 1994. No ano do credenciamento da UNIGRANRIO, foram criados os cursos de Direito, Informática e Secretariado Executivo Bilíngue.

Em 1995, a Universidade se expandiu ainda mais, com a integração do curso de Medicina Veterinária e com o acréscimo da habilitação Português-Espanhol ao Curso de Letras.

Os anos 1990 marcaram um intenso e rápido crescimento da UNIGRANRIO, que se traduziu com a oficialização de todos os seus campi: o da sede principal, em Duque de Caxias, o do município de Silva Jardim e o da cidade do Rio de Janeiro (Portaria MEC n.º 2.299 de 22 de dezembro de 1997 que aprovou as alterações no Estatuto da UNIGRANRIO e ratificou a existência de seus três campi à época) e implantação de unidades para oferecimento de cursos, e programas e extensão e pós-graduação, voltados para a comunidade.

Hoje, a UNIGRANRIO tem suas áreas de conhecimento consolidadas. Além dos cursos de Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária, foram criados em 1997, os cursos de Medicina e Fisioterapia. Em 2001, foi criado o curso de Educação Física e, no início de 2003, o portfólio de cursos foi ampliado com o lançamento do Curso Superior de Tecnologia em Exploração de Petróleo e Gás, o Curso de Serviço Social e o curso de licenciatura em Informática.

Em 2004, a UNIGRANRIO introduziu o curso de Nutrição, complementando a área de saúde, além dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e em História, contribuindo para enriquecer a formação de professores para a educação básica. Passou, também, a ofertar os Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Marketing.

A expansão da UNIGRANRIO prosseguiu a partir da parceria com dois tradicionais Colégios de Duque de Caxias – Colégio Duque e Casimiro de Abreu - que, a partir de 2004, somaram-se às demais unidades de ensino da UNIGRANRIO, sendo que a parceria com o último encontra-se mantida até o presente momento.

Em 2005, foram ofertados os Cursos Superiores de Tecnologia em Radiologia, e em Gestão Ambiental. Em 2006, foram criados os cursos de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Engenharia de Produção, Engenharia de Petróleo e Gás e os Cursos Superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética e em Logística. Atenta às solicitações do mercado de trabalho e sem descurar de seu compromisso de oferecer educação de qualidade, a UNIGRANRIO acrescentou ao seu rol de cursos, em 2011, o de bacharelado em Engenharia Química, e os Superiores de Tecnologia em Moda, Gestão Financeira, Redes de Computadores e Design Gráfico.

No primeiro semestre de 2012 foram iniciados os cursos de graduação/bacharelado em Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social – Jornalismo e Teologia. Buscando

ampliar as suas ações e área de atuação, a Universidade tem hoje, além dos três campi originais, os que foram posteriormente credenciados pelo Ministério da Educação (MEC): Magé (Campus IV), São João de Meriti (Campus V), Macaé (Campus VI) e Nova Iguaçu (Campus VII).

A expansão da UNIGRANRIO se dá em regiões com expressivo e crescente contingente populacional e elevada densidade demográfica.

Em 2009 recebeu a visita da Comissão de Avaliação Externa designada pelo MEC para atuar na renovação do seu credenciamento como Universidade. Em 29 de maio de 2012 foi publicada a Portaria de Recredenciamento n° 690/2012.

A gestão da UNIGRANRIO, no uso de suas prerrogativas de autonomia é exercida pelos Órgãos da Administração Superior, pela Administração Acadêmica e pelos Órgãos Suplementares. Os Órgãos da Administração Superior e demais Órgãos Colegiados têm as suas atribuições definidas no Estatuto da Universidade e os Órgãos Suplementares são regulamentados pelo Regimento e normas emanadas do Conselho de Ensino Pesquisa – CONSEPE.

A Missão da Universidade está assim consagrada: “Promover a qualidade de vida, tendo como instrumento básico o processo educacional”. Esta missão é sedimentada pelos valores institucionais e pelos pilares: sustentabilidade, empregabilidade, empreendedorismo tendo como tema transversal a responsabilidade social e a interdisciplinaridade, que sustentam as diretrizes que norteiam o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as políticas institucionais e os projetos pedagógicos dos cursos.

Os projetos, currículos e programas buscam atender às demandas da sociedade, ao fomento do sustento econômico, à promoção e à criação da cultura. As metas organizacionais estão definidas na relação ética e na transparência da organização com todos os públicos com os quais se relaciona: as comunidades acadêmica, científica, social e os órgãos reguladores do MEC. As ações pedagógicas são desenvolvidas em um ambiente favorável ao diálogo e cooperação, coordenadas pelas disciplinas dos cursos, projetos e conhecimentos que fortalecem a realização e o alcance da Missão Institucional.

Neste texto será apresentado o processo de autoavaliação institucional da UNIGRANRIO como um instrumento de gestão para a melhoria da qualidade do ensino superior.

56. A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIGRANRIO

A CPA da UNIGRANRIO atua ininterruptamente desde 2004, quando foi instituída por designação formal da reitoria, em cumprimento da Lei do SINAES (BRASIL, 2004).

A Comissão conta com membros representantes dos segmentos do corpo social que têm mandato de um ano. Eles são indicados pela comunidade e convidados dentre aqueles que tenham interesse e disponibilidade para atuar nas ações de autoavaliação da universidade.

De acordo com a formação vigente, totaliza 31 membros. Na formação plena a CPA reúne-se ordinariamente duas vezes por ano para homologar os resultados da avaliação, aprovar relatórios e tratar de questões regimentais; e, extraordinariamente, mediante convocação da presidência,

sempre que houver necessidade. A operacionalidade da CPA é garantida por um Núcleo Executivo Multidisciplinar derivado da Comissão Plena. É composto por dez membros especialistas responsáveis pela rotina operacional da avaliação, elaboração e validação de instrumentos, análise quantitativa e qualitativa dos dados, e elaboração dos relatórios. Os membros do Núcleo Executivo Multidisciplinar reúnem-se mensalmente, e atuam como principais referências institucionais nos processos de avaliação interna.

2.33 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA CPA

O Planejamento estratégico da CPA é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIGRANRIO porque a instituição pretende que a autoavaliação seja um processo sistemático, regular e permanente, que produza efeitos na melhoria da qualidade institucional pela integração dos resultados obtidos no processo com as diversas esferas de atuação e processos decisórios de gestão na universidade. Desta forma, a CPA pode efetivamente contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, administrativo e, especialmente, para o planejamento da gestão institucional. Nesse sentido, a CPA da UNIGRANRIO atua com escopo no SINAES e se posiciona como parceira no desenvolvimento institucional da universidade.

Segundo Sobrinho (2008, p.204), "A avaliação não se confunde com o controle, mas este também é uma função da avaliação". Neste sentido, o autor reconhece que o controle apresenta duas dimensões: a regularização e a regulação. A primeira pertence à ordem jurídica e burocrática, ao campo das legislações e normas que indicam os procedimentos e asseguram a legitimação daqueles que as cumprem. A segunda, regulação, embora buscando também a conformidade com as normas, admite uma "dinâmica que utiliza todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades" (DIAS SOBRINHO, 2008, p.204). Essa dimensão permite dialogar com o conceito de autonomia, isto é, possibilita "a promoção dos possíveis, a invenção dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios..." (DIAS SOBRINHO, 2008 p.204). Construir uma prática de avaliação entendida como efetivo instrumento de gestão da instituição, requer construir processos coletivos que coloquem o olhar não apenas nos projetos institucionais estabelecidos, mas igualmente nos processos vivenciados no dia a dia do fazer acadêmico. Para isso é fundamental, para além da realização de avaliações, a sedimentação de metodologias que venham a ser incorporadas no desenvolvimento da instituição universitária.

A Reitoria vem, desde 2013, fazendo uso de metodologias do planejamento estratégico para planejar, acompanhar e avaliar a gestão da UNIGRANRIO. A comunidade tem participação através de seus representantes nos diferentes colegiados, sendo destinado assento da CPA no Fórum Estratégico. Ele é o responsável pelo acompanhamento da execução das metas estabelecidas no Planejamento Estratégico e congrega os principais gestores. Suas deliberações são objeto de atenção e de tomada de decisão entre o Reitor e a entidade mantenedora.

A CPA atua no fórum fornecendo dados, pontuando resultados de avaliações, resguardando os interesses da comunidade expressos nas pesquisas e acompanhando a execução do PDI, nas suas políticas e metas.

No âmbito da CPA da UNIGRANRIO, especificamente, o planejamento é exercido procurando compatibilizar a autonomia da Comissão e as demandas provenientes das políticas macro

institucionais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como no aprimoramento da gestão universitária. Um fator importante para o exercício da autonomia e da eficácia operacional é o orçamento próprio. A CPA da UNIGRANRIO dispõe de um orçamento que é planejado no exercício anterior e aprovado (ou revisado) para execução no início de cada exercício. No orçamento da CPA há dotação para despesas de pessoal, viagens para representação e participação em eventos científicos.

O planejamento da CPA procura alinhar-se aos *standards* da autoavaliação e cronogramas do planejamento estratégico da IES, organizando-se em ações de curto e médio prazo, e aquelas que são de caráter permanente. Nas ações de curto prazo, está o apoio às demandas da regulação da Educação Superior, tais como suporte às avaliações externas. Nas ações de médio prazo, estão as pesquisas e estudos relacionados ao desenvolvimento da organização. As ações de caráter permanente são fundamentalmente aquelas relacionadas às dez dimensões avaliativas estabelecidas pelo SINAES.

As ações relacionadas à avaliação das dimensões são inseridas em programações anuais homologadas pelo coletivo da CPA, divulgadas para a comunidade e revisadas periodicamente, de acordo com os resultados e os impactos desejados na IES.

Para o período 2015-2019, tendo por base o PDI, a CPA estipulou para si as metas consolidadas no Quadro 01.

Quadro 01 – Metas para a CPA.

Nº	Meta	Prazo
1	Alcançar o índice de 75% do universo de alunos da UNIGRANRIO como respondentes dos instrumentos de avaliação.	2015-2019
2	Responder no mesmo semestre letivo a pelo menos 50% das providências apontadas na análise dos resultados das pesquisas de satisfação.	2015-2019
3	Obter aumento anual de 10% do nível de satisfação geral.	2015-2019
4	Obter conceito 4 no item 1.12 (Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso) nos relatórios de Avaliação dos cursos visitados pelo MEC/Inep.	2015-2019
5	Instituir o *Click Avaliação* anual.	2015-2019
6	Visitar 100% dos cursos em 100% dos *campi* e Unidades.	2015-2019
7	Divulgar a produção de conhecimento da CPA em pelo menos um evento científico internacional e um nacional qualificados (*Qualis* – Capes).	2015-2019
8	Manter o Grupo de Pesquisa da CPA ativo no diretório de pesquisa do CNPq.	2015-2019
9	Lançar o anuário estatístico da AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIGRANRIO, em	2017-

	colaboração com a PROPEP, através do Programa Institucional de Iniciação Científica.	2019
10	Treinar 10.612 alunos por ano para o desenvolvimento de competência informacional, em colaboração com o Núcleo Central de Bibliotecas.	2015-2019
11	Instituir o Prêmio Professor Lindonor Gaspar de Siqueira de Avaliação Institucional da UNIGRANRIO.	2016-2019
12	Promover Encontro Regional de CPAs do Rio de Janeiro, na UNIGRANRIO, anualmente.	2015-2019

Fonte: PDI (2015, p. 76-77).

O planejamento estratégico no âmbito da CPA vem se consolidando como "ferramenta" capaz de implementar processos democráticos de decisão e de buscar instrumentos sistemáticos para lidar, de forma qualificada, com suas decisões diárias e com a análise, proposição, acompanhamento e avaliação de suas ações.

2.2 PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO DA CPA EM 2016

Em 2016, a CPA da UNIGRANRIO procurou combinar técnicas e recursos para elaborar, aplicar instrumentos e fazer a análise dos resultados.

Esses processos começaram pelo Planejamento da Autoavaliação, que foi objeto de discussão e deliberação entre os membros da Comissão e depois negociado com a Administração Superior da Universidade, visando sua viabilidade operacional e independência.

Em seguida, ocorreu a sensibilização que é realizada visando atrair a participação dos segmentos do corpo social da universidade. Nessa etapa foram combinadas ações de divulgação das pesquisas e devolutiva de providências da gestão decorrentes da Autoavaliação.

A divulgação dos resultados utiliza recursos tradicionais como reuniões devolutivas com a comunidade e cartazes, combinadas com mídias digitais, como *e-mail marketing*, *blog*, *WhatsApp* e conteúdo na *Web*. Através deles foram feitas as principais ações de sensibilização e mobilização para a participação nas avaliações de escala, aquelas em que a Comissão coleta a maior massa de dados para fazer o autoestudo.

Considerando que 61% dos alunos da UNIGRANRIO estão na faixa de 16 até 25 anos e que 60% acessam a Internet através do smartphone, a utilização das mídias sociais via *Web* e dispositivos móveis pareceu ser o caminho mais indicado para se estabelecer uma proximidade com esse público.

Por meio do *website* e do *blog* foram disponibilizadas as principais informações, os resultados das pesquisas e as devolutivas com as providências. No *blog*, especificamente, mantém-se uma comunicação mais instantânea, dando preferência para a cobertura de eventos produzidos pela CPA, ou que tiveram a participação de algum de seus membros.

O *e-mail marketing* tem o objetivo de mobilizar para os eventos e pesquisas específicos e o *WhatsApp* proporciona a devolutiva imediata frente a alguma demanda mais urgente da comunidade, bem como serve para manter a mobilização dos membros da Comissão (alunos,

professores, funcionários e representantes externos) por meio de um grupo específico criado no aplicativo.

Com o apoio das mídias foi possível organizar no segundo semestre de 2016 um ciclo de avaliações *in loco* onde representantes da Comissão visitaram unidades da Universidade e estabeleceram uma comunicação mais direta com os alunos por meio dos grupos focais. Tanto as etapas de planejamento, quanto as devolutivas foram realizadas com o uso dos canais citados. Foram oito visitas realizadas ao longo de quatro semanas.

O grupo focal permite que haja um debate entre os participantes, podendo assim aprofundar mais no tema do que em uma entrevista individual. É necessário que os participantes conversem e interajam entre si e com o pesquisador, pois os participantes podem explorar seus pontos de vista, e avaliar também o ponto de vista dos demais. Permite que o participante ouça as opiniões até formar sua opinião final, podendo mudar de opinião ou fundamentar melhor a opinião já formada (BACKES *et al*, 2011).

A composição do grupo focal nas visitas privilegiou a participação dos representantes de turma, mas também foi aberta a participação àqueles que tivessem interesse em contribuir para a avaliação. A fala dos entrevistados foi gravada com a permissão dos participantes, e posteriormente transcrita e analisada com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

O efeito perceptível da utilização da técnica de grupos focais combinada com as mídias sociais no processo de avaliação institucional foi o significativo aumento da participação do alunado nas ações da CPA.

A avaliação institucional de 2016, principal avaliação em escala, alcançou 92% de respondentes entre os alunos, configurando uma evolução, se comparado com os anos anteriores. Em 2014 o índice foi de 51% de alunos, e em 2015, alcançamos 87% de participação dos discentes.

A elevação dos percentuais de participação em relação ao ano anterior foi uma tendência observada nas demais avaliações realizadas ao longo de 2016, e permite estabelecer uma relação direta entre a utilização de tecnologias, sua combinação com eventos presenciais e o fortalecimento do processo de avaliação institucional via participação massiva do principal *stakeholder*: o corpo discente.

Já a avaliação da sociedade civil é realizada por amostragem entre os representantes que compõem a CPA. Seus resultados são discutidos e analisados nas reuniões da Comissão e informados nas avaliações externas.

No quadro a seguir são informadas as pesquisas de autoavaliação, os segmentos consultados, os instrumentos e a técnica utilizados para a análise dos dados.

Quadro 02 – Pesquisas de autoavaliação realizadas em 2016

Autoavaliação	**Segmento**	**Instrumento**	**Técnica de Avaliação Desenvolvida**
Avaliações Institucionais nas	Alunos, professores	Questionário com	Análise

modalidades Presencial e EaD (20/05 a 20/06)	e funcionários	perguntas fechadas (escala de Likert) via Portal Educacional da UNIGRANRIO	exploratória de dados
Avaliações *in loco* nos Campus e Unidades Carioca, Macaé, São João de Meriti, Magé, Santa Cruz da Serra, Barra da Tijuca, Penha e Nova Iguaçu (16/09 a 19/10)	Alunos, professores e tutores	Entrevista via grupo focal	Análise de conteúdo
Prévia do Questionário Socioeconômico - Pesquisa Enade (22/06 a 02/07)	Alunos do Ciclo Avaliativo de 2016	Questionário com perguntas fechadas via Portal Educacional da UNIGRANRIO	Análise exploratória de dados
Avaliação Docente pelo Discente nas modalidades Presencial e EaD (2016-I de 18/05 a 06/06 e 2016-II de 01/11 a 21/11)	Professor avaliado pelo aluno	Questionário com perguntas fechadas (escala de Likert) via Portal Educacional da UNIGRANRIO	Análise exploratória de dados
Avaliação dos cursos na modalidade a Distância (09/06 a 30/06)	Alunos de graduação matriculados na EaD	Questionário com perguntas fechadas via SurveyMonkey	Análise exploratória de dados
Avaliação dos Coordenadores de Curso (25/07 a 22/08) e Avaliação dos Gestores de Campi/Unidade (06/09 a 20/09)	Alunos avaliando Coordenador e Gestor	Questionário com perguntas fechadas via SurveyMonkey	Análise exploratória de dados
Avaliação dos Gestores Enade	Diretores e Coordenadores avaliando percepção do Enade	Questionário com perguntas fechadas via SurveyMonkey	Análise exploratória de dados
Avaliação Stricto-Sensu (12/09 a 23/09) e Lato-Sensu (05/10 a 25/10)	Alunos dos programas de pós-graduação	Questionário com perguntas fechadas via SurveyMonkey	Análise exploratória de dados

Fonte: Comissão Própria de Avaliação (2016).

57. METODOLOGIA

O processo de autoavaliação da UNIGRANRIO pauta-se numa metodologia embasada nos seguintes princípios: **Participação**: de todos os segmentos da comunidade acadêmica e

representação da comunidade externa; **Transparência**: garantia, em todas as suas atividades, de que será assegurada a publicidade de todos os procedimentos; **Globalidade**: de resultados de forma a expressarem uma visão de conjunto da Instituição e **Gradualidade**: processo em que a incorporação das diferentes dimensões dar-se-á a partir de uma maior ou menor complexidade.

As metodologias, princípios (*standards*), cronogramas e metas fazem parte do Projeto de Autoavaliação Institucional da UNIGRANRIO. Esse projeto procura harmonizar as dez dimensões avaliativas definidas pelo SINAES e os macroelementos organizacionais definidos pela instituição em seu PDI, buscando encontrar a interseção entre essas variáveis, compreendendo-as como confluência de situações e/ou aspectos comuns que necessitam, por suas características definidas, de medidas de intervenção ou de realce estratégico da Instituição.

O Projeto de Autoavaliação da UNIGRANRIO adota uma metodologia dialética, pois pretende identificar os pontos de contradição para superar eventuais obstáculos e construir a unidade necessária para o aprimoramento da trajetória institucional.

Esta opção metodológica se justifica por buscar desvelar e entender o que acontece na Instituição e por que acontece, a partir da visão dos sujeitos atuantes, dando voz e escuta a eles. A ênfase do processo é qualitativa, porém há a combinação de técnicas quantitativas, através da utilização de dados mensuráveis sobre a Universidade e seus membros.

A metodologia dialética, tomando por referência as orientações de Minayo (1998) e Demo (1995), permite entender os conflitos que se travam no interior da Instituição, percebendo alguns como solucionáveis em curto prazo e, outros, exigentes de modificações mais profundas, o que se assenta na compreensão de que “toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável” (DEMO, 1989, p.88).

58. RESULTADOS

A CPA faz uma pesquisa de satisfação no primeiro semestre do ano letivo envolvendo todos os cursos em todos os *campi* e unidades. Os dados são tabulados e relatórios analíticos são extraídos e discutidos com a comunidade por meio de reuniões com as direções das escolas, coordenações de cursos, NDEs e alunos. As providências decorrentes do processo de avaliação são definidas com o aval da administração superior e amplamente comunicadas. Tanto os dados extraídos da pesquisa e cotejados com os gestores quanto às providências administrativas e seu impacto na qualidade do curso, são considerados na atualização periódica do PPC e no planejamento das atividades dos cursos. A seguir são listadas as principais ações decorrentes dos processos interno e externo de avaliações realizados em 2016.

- Melhoria geral da infraestrutura dos laboratórios;
- Incremento da estrutura de laboratórios de informática, com a atualização de 50% das máquinas e instalação adicional de programas: Receita Federal, Sistema Proton WMS®;

Account®; Firebired®; Nasajon - Persona®; LECTRA de modelagem computacional e desenho técnico e outros específicos, segundo a oferta de cursos específicos;

- *Wi-fi* grátis nas principais dependências em todos os *campi* e unidades;
- Incremento da estrutura de laboratórios dos cursos com a atualização de 50% das máquinas;
- Melhoria das instalações de uso geral dos seguintes cursos no *campus* I: Direito, Psicologia, Educação Física, CST Design Gráfico, CST Design de Moda e Jornalismo;
- Melhoria das instalações de uso geral dos seguintes cursos no *campus* II - Unidade Penha: CST em Logística, CST em Gestão de Recursos Humanos;
- Melhoria das instalações de uso geral do seguinte curso no *campus* II – Unidade Carioca: Ciências Contábeis;
- Melhoria das instalações de uso geral do seguinte curso no campus II – Lapa: Ciências Contábeis;
- Incremento da qualificação do corpo docente;
- Incremento da participação dos cursos em eventos;
- Atualização dos softwares de uso dos cursos;
- Ênfase do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no processo de integração professor-aluno;
- Ampliação e atualização do acervo bibliográfico de todos os cursos em todos os *campi* e unidades;
- Programação de obras com a previsão de ampliação das condições de uso das instalações de leitura das bibliotecas;
- Treinamento de alunos e professores em base de dados e pesquisa;
- Instalação de quadro branco em todas as salas de aula;
- Incremento dos recursos de informática com a instalação de um novo ambiente equipado com 30 máquinas e a manutenção das licenças do Sistema Proton WMS® de logística;
- Investimentos na acessibilidade física e pedagógica em todos os *campi* e unidades
- Incremento dos recursos de informática com a instalação de um novo ambiente equipado com 30 máquinas e a manutenção das licenças do Sistema Nasajon - Persona®;
- Melhoria geral do layout e redimensionamento das instalações de uso geral;
- Incentivo na oferta de cursos de extensão através de pesquisa de interesse realizada no Campus;
- Incremento da estrutura de laboratórios dos cursos com a atualização de 50% das máquinas;
- Modernização dos elevadores (Lapa);
- Aumento das oportunidades de estágio no curso de Educação Física com a abertura de novos campos de prática: Rede de academias Up Grade; Academia Carioca - promoção da saúde da família (Convênio com a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro), Policlínica Duque de Caxias -

laboratório do curso - LACIEx), Esporte Clube Tigres do Brasil (avaliações dos atletas, assessoria de treinamento físico e ofertas de estágio);

- Melhoria das instalações sanitárias;
- Atualização do software LECTRA de modelagem computacional e desenho técnico, e de outros softwares específicos do curso;
- Satisfação média de 78% com o corpo docente;
- Restabelecimento do tribunal do Júri em novo local.
- Criação da Sala Multiuso para o Direito (pesquisa, simulações, atos processuais; conciliação e mediação; estudos dirigidos, etc); (Obras em andamento);
- Ampliação e melhoria do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), com mais computadores para consulta e atendimento à comunidade usuária da prestação de orientação jurídica (Duque de Caxias e Lapa).

59. CONCLUSÃO

A autoavaliação é entendida como um processo coletivo, democrático, e transparente de reflexão sobre a universidade: sua prática, seus compromissos com a sociedade, suas atividades, na busca permanente e sistemática de superação de suas fragilidades e otimização do processo acadêmico nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e do processo técnico-administrativo, garantindo a articulação necessária entre as comunidades interna e externa. Trata-se de um processo contínuo, específico, integrado e permanentemente crítico.

O processo de avaliação na UNIGRANRIO é concebido como subsídio fundamental para a gestão da Universidade, visando a melhoria constante da qualidade dos serviços prestados, bem como da formação, produção e extensão do conhecimento. É parte dos objetivos da CPA colocar à disposição elementos relevantes para a formulação e implementação da política de desenvolvimento institucional e para a tomada de decisões estratégicas.

A CPA da UNIGRANRIO, se, por um lado, respeita e procura conscienciosamente cumprir o previsto na Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por outro, adota como efetiva essa dimensão da regulação, por considerar que instiga o processo dialógico possibilitando o exercício crítico e criativo das estratégias avaliativas e o uso competente dos resultados, o que viabiliza a autorregulação. Dessa forma, tem buscado conciliar as atividades de rotina que são próprias à Comissão (reuniões regulares, planejamentos, relatórios) com outras que expandem o escopo de sua atuação e visam ampliar a presença da CPA na vida institucional.

A CPA da UNIGRANRIO considera que no ano de 2016, período de referência dos resultados deste trabalho, desempenhou seu papel perante à instituição e à sociedade. Manteve-se ativa, concentrada no fortalecimento da cultura da autoavaliação junto à comunidade acadêmica e cooperando com os processos de gestão da Universidade. Além disso, procurou reafirmar a opção metodológica por um processo de avaliação institucional livre de amarras conceituais e ranços de percepções, o que tem permitido a ampla participação, o atendimento às expectativas surgidas em sua caminhada, e, sobretudo ampliado o olhar avaliativo.

Uma consideração final sobre o desempenho da universidade em relação ao planejamento do PDI e o contexto de sua execução leva a CPA concluir que avanços foram alcançados, e que as

circunstanciais dificuldades e desafios são possíveis de superação, uma vez que estão mantidos e renovados os compromissos com a realização da missão institucional. Ressalta-se ainda que, todos os resultados estão disponíveis para consulta pública, na página da CPA da UNIGRANRIO, no endereço <http://unigranrio.com.br/comissoes/cpa.php>, sem que seja necessário qualquer tipo de cadastro prévio.

REFERÊNCIAS

BACKES, D.S., COLOMÉ, J., ERDMANN, A. L., LUNARDI, V.L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo: 2011;35(4):438-42.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/Lei /L10.861.htm>. Acesso em 07.mar.2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação em avaliação. Avaliação, Campinas, v.13, n.1, p. 193-207, mar. 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, 1999. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade GruposFocaisdoc. Acesso em: 13 mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

UNIGRANRIO. *Relatório de autoavaliação institucional 2012*. Rio de Janeiro, 2014.

UNIGRANRIO. *Relatório de autoavaliação institucional 2012*. Rio de Janeiro, 2015.

UNIGRANRIO. *Relatório de autoavaliação institucional 2012*. Rio de Janeiro, 2016.

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO "Prof. José de Souza Herdy". **Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIGRANRIO– 2015-2019**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2014, 166p.

Atuação profissional dos egressos do curso de bacharelado em administração no campus de juara-mt/Brasil

Autores: Araújo, Dania Caroline (Universidade do Estado de Mato Grosso); **Bresciani, Sirlene Aparecida Takeda** (Universidade do Estado de Mato Grosso); **Lima, Ana Maria de** (Universidade do Estado de Mato Grosso); **Baggenstoss, Salli** (Universidade do Estado de Mato Grosso)

Resumen: A presente pesquisa analisar a atuação profissional dos egressos do curso de Bacharelado

em Administração, Câmpus de Juara-MT, turmas fora de sede 2001 e 2002. Os métodos adotados para realização da pesquisa foram de pesquisa descritiva, documental e de levantamento de dados. O instrumento de pesquisa utilizado para o levantamento dos dados foi questionário. A análise dos dados possibilitou verificar a área de formação, segmento de atuação, cargo ocupado, formação continuada dos egressos e as principais dificuldades enfrentadas na condição de turma especial fora de sede. Os dados contribuem para reflexão sobre a relevância do curso para maior qualidade de vida nos aspectos profissionais e sociais dos egressos de turmas especiais, assim como, as dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos no processo de realizar um curso de graduação presencial fora de seda.

Palabras claves: Curso de Administração. Profissionalização. Perfil do egresso.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O curso de Administração oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Juara-MT nos anos de 2001 e 2002 ocorreram na condição de turma fora de sede. Na época o curso foi oferecido pelo Câmpus de Sinop-MT, 300 Km de distância de Juara-MT. Posteriormente, no ano de 2011 foi aprovado nas instâncias de colegiados DA Unemat o início das atividades do Câmpus de Jurara/MT para o ano de 2012. Nesse contexto, tornou-se objeto de estudo a formação profissional dos egressos do curso de administração das turmas especiais do ano de 2001 e 2002.

O objetivo central da pesquisa foi de analisar a atuação profissional dos egressos do curso de Bacharelado em Administração, Câmpus de Juara-MT, turmas fora de sede 2001 e 2002. Os objetivos específicos foram: a) levantar o perfil dos egressos; b) verificar se ocorreu formação complementar e continuada dos mesmos; c) identificar a atuação profissional do administrador formado pela Unemat-Juara-MT; e d) relacionar possíveis dificuldades dos egressos na formação do curso oferecido em modalidade de turma especial fora de sede.

A pesquisa torna-se relevante no para subsidiar o planejamento e desenvolvimento de novas turmas especiais fora de sede, de modo que, o Projeto Político Pedagógico (PPC) possa estar articulado com as especificidades de um curso fora de sede, principalmente levando em consideração a realidade de extensões territoriais do estado de Mato Grosso. Além disso, acreditamos importante evidenciar a contribuição do curso de bacharelado em Administração para a atuação dos gestores nas organizações, bem como, a contribuição para a construção da trajetória profissional de profissionais da área da administração.

Especificamente sobre a realidade local, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2010, a cidade de Juara possui uma área de 22.641,187 km², com população de 32.791 habitantes. Sua economia é baseada na agropecuária, porém considerada uma cidade com boas perspectivas de crescimento, o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura torna o Município polo na oferta de serviços. Por esta razão uma das demandas da sociedade local e regional era o anseio pela instalação de uma Instituição Pública de Ensino Superior, que pudesse oferecer oportunidades educacionais, ou seja, formação em nível superior para jovens egressos do ensino médio, homens e mulheres, carentes de possibilidades de dar continuidade aos estudos, sem deixar

a região.

A universidade possui enquanto um dos objetivos, habilitar o acadêmico para o mercado de trabalho, bem como para a sociedade em geral, assim, propiciando a formação profissional e expandindo as oportunidades de desempenho do aluno após a conclusão do curso. Para que isso ocorra, é fundamental que a proposta de formação oferecida pela universidade esteja de acordo com os padrões de qualidade esperados pela sociedade e o mercado de trabalho (UNEMAT, 2015).

2. ADMINISTRAÇÃO

Administrar "significa a maneira de governar organizações ou parte delas. É o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos organizacionais para alcançar determinado objetivo." (CHIAVENATO, 2000 b, p. 18). Segundo Teixeira (2003, p. 25) administrar é "prestar serviços ou assessorar alguém na realização de um ofício ou dever".

Para Maximiano (2009, p. 25) o conceito de administração tem a ver como a tomada de decisão para utilização adequada de recursos na realização de objetivos, envolvendo processos básicos como: planejamento, organização, execução, direção e controle. O autor afirma ainda que, o processo de administrar "é inseparável a qualquer situação que haja pessoas utilizando recursos para atingir algum tipo de objetivo".

A Administração é considerada um fenômeno universal no mundo moderno. Devido ao fato de que as organizações necessitam alcançar objetivos por meio da tomada de decisão, em um cenário de constante concorrência, coordenando atividades, conduzindo e desenvolvendo pessoas, propondo e realizando metas (MELO, 2007).

O administrar nos moldes referenciados pelo autor está implícito em qualquer atividade que envolva pessoas, recursos e informações, inclusive gerir turma fora de sede no curso de administração. Isso porque, as atividades no processo de formação estão diretamente ligadas ao perfil do administrador a ser formado, desde a decisão da estrutura do curso, a definição e aplicação do Plano Político Pedagógico (PPC). No entanto, o enfoque da pesquisa não permeou a atividade de gerir o curso e sim o perfil do profissional formado por essa prática de curso fora de sede realizado pelo Câmpus de Sinop na cidade de Juara-MT.

2.1 O PERFIL DO ADMINISTRADOR

É necessário evidenciar que o profissional de Administração é responsável por otimizar os resultados das empresas, seja pela atuação individual ou coletiva das pessoas que trabalham sob sua direção (OLIVEIRA, 2009). Alguns valores considerados indispensáveis como a ética, o trabalho em equipe e o planejamento estratégico conservaram-se ao longo do século XX e outros novos surgiram, como a responsabilidade social e ambiental, sendo relevante no perfil do administrador, desde o início do século XXI (WEIBLEN, 2004).

Por ser considerado um recurso fundamental para a empresa, o administrador precisa aperfeiçoar seus conhecimentos, manter-se atento e mentalmente ativo para acompanhar o

desenvolvimento da organização e da sociedade, buscando habilidades para enfrentar adversidades no futuro (DRUKER, 2002). Para tanto, o administrador necessita entender os objetivos da empresa e a partir daí, planejar ações de organização, direção e controle das pessoas e áreas envolvidas para atingir tais objetivos (CHIAVENATO, 2000 a).

Para Melo (2007) o administrador tem diversas e numerosas atividades que precisam ser dirigidas e realizadas em áreas específicas. Dessa forma, faz-se necessário que o administrador tenha uma formação profissional ampla que lhe permita uma visão sistêmica de suas funções, ultrapassando as salas de aula.

De acordo com Weiblen (2004), o perfil dos administradores é de envolvimento cada vez maior em trabalhos de equipe, possuem rígidos limites éticos, estar em constante atualização e aperfeiçoamento, planejamento estratégico, responsabilidade social e ambiental. Deste modo, o administrador precisa ter sua função definida de forma clara. Necessita saber quais informações buscar e onde busca-las, para enfrentar os desafios contemporâneos e quais as capacidades lhe serão exigidas no mercado de trabalho. Ainda, precisa ser um agente de mudanças na organização, exercer papel de educador e orientador capaz de transformar condutas, costumes e inclusive, influenciar a cultura organizacional. Para tanto, o profissional de Administração necessita ser criativo, ágil, ter capacidade de adaptar-se continuamente, confiança e assiduidade em seus sistemas de gestão (MELO, 2007). Nesse aspecto, o administrador necessitará de domínio na gestão de negócios, nos novos ambientes organizacionais, nas mudanças nos regimes e modalidades de trabalho, no aumento da produtividade e qualidade, na concepção das novas tecnologias e modelos de gestão, e finalmente, a exigência de desenvolver uma visão de futuro.

2.1.1 Atividades Desenvolvidas em Funções Gerenciais do Administrador

As funções desenvolvidas em qualquer organização contribuem para realizar seus objetivos, cabendo neste momento nos aprofundarmos nas principais: Produção, Marketing, Gestão de pessoas, Finanças e Logística. Para Oliveira (2009, p. 59), “funções da administração são as atividades que devem ser desempenhadas em todo e qualquer processo administrativo nas empresas e por cada uma de suas unidades organizacionais.”.

Silva (2000), Maximiano (2012) e Oliveira (2009), nos permitem improvisar um preâmbulo pelas funções administrativas fazendo menção a algumas definições básicas sobre: a função produção é a que desempenha o planejamento, organização, direção e controle da produção de bens ou serviços. Seguida pela função de Marketing que trata de estratégias que vão desde a idealização de produtos ou serviços até sua comercialização.

Logo, há a necessidade de pessoas para realizar o processo de produção, sendo estabelecida a função Gestão de Pessoas que trata de recrutar pessoas qualificadas e polivalentes para o preenchimento dos cargos existentes na empresa. A função de Finanças responsável por gerir o capital econômico, para o melhor desenvolvimento da empresa. Por último, porém não menos

importante, a função Logística, responsável por otimizar o desenvolvimento das atividades que são realizadas nas empresas, por meio de processos e tecnologia. (SILVA, 2000; MAXIMINIANO, 2012; OLIVEIRA, 2009).

Coronado (2007) relaciona o perfil deste profissional à função de consultor de negócios, já que está diretamente ligado ao atendimento atacadista/distribuidor, com alta capacitação profissional e tecnológica, para detectar oportunidades e ameaças no mercado visando à satisfação do cliente.

Segundo Bertaglia (2003), também compete ao gestor conhecimentos genéricos, específicos, técnicos e conhecimentos de informática. Para tanto, o perfil deve ser eclético, com características de líder, habilidade para elaborar estratégias e capacidade para analisar em que pontos os processos podem ser melhorados contribuindo com o desenvolvimento da organização.

Na competência especializada Bertaglia (2003) argumenta que o gestor deve ser categórico a um segmento (ex: indústria) ou a uma função, onde adquira conhecimentos profundos em um tipo de processo e possa aplicá-lo em qualquer segmento. Com relação à conhecimentos técnicos, muitas empresas não possuem planos de carreiras técnicas, mas dão valor à profissionais multifuncionais.

Sobre conhecimentos de informática, o autor parte da premissa de que "não é necessário tornar-se um profundo conhecedor de computação, mas os profissionais que de distanciarem da informática por qualquer razão – medo, insegurança, desinteresse – não serão valorizados e remunerados adequadamente pelo mercado" (BERTAGLIA, 2003, p. 428). Desta forma, a exigência é cada vez maior sobre os profissionais, com relação a rapidez das informações.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método adotado para pesquisa foi estudo de caso (YIN, 2010). O caso utilizado para análise foi o curso realizado no atual Campus Universitário de Juara, que está localizado na região do Vale do Arinos, que abrange os municípios de Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã. A escolha desse curso é relevante porque nessa região a única instituição de ensino superior que oferece curso de administração até o ano de 2017 é a UNEMAT, atendendo diversas cidades circunvizinhas longe de grandes centros, com dificuldade de processos logísticos para grandes centros pelas condições de infraestrutura de rodovias e a inexistência de aeroportos comerciais.

No que tange a escolha do método para abordar os sujeitos foi levando em consideração o quesito de acessibilidade do acesso às informações, principalmente a disponibilidade da secretaria acadêmica e a coordenadoria do curso de Administração da Unemat Juara-MT, que possibilitou alcançar os dados relativos aos egressos do curso, e a possibilidade de acessar os mesmos via redes sociais (Faceboock, Instagran), correio eletrônico (E-mail), e telefone (Whatsapp), visto que são ferramentas extremamente difundidas nos dias atuais e não oneram custos à pesquisa.

A abordagem de análise foi qualitativa. Para Marconi e Lakatos (2009) esclarecem que a pesquisa com abordagem qualitativa trata-se de uma prática que tem como premissa a análise e interpretação de aspectos mais profundos, como a descrição e análise mais detalhadas sobre o comportamento humano. Quanto aos fins, a pesquisa proposta neste estudo é descritiva.

Mesmo não tendo como método sistemático a pesquisa bibliográfica, considera-se que houve uma prática de pesquisa bibliográfica para contribuir para maior aprofundamento do conhecimento do contexto e discussões dos resultados. Assim, o estudo contou com estudos publicados como livros, artigos e consulta a sites especializados. Complementarmente, analisou documentos internos fornecidos pela secretaria acadêmica e coordenação do curso de Administração do campus de Juara. Também foi analisado o Projeto Político Pedagógico do curso de Administração ofertado pelo campus de Sinop para as turmas que ingressaram em 2001 e 2002 e dados disponíveis em documentos públicos do Conselho Federal de Administração (CFA) disponível no site oficial do órgão.

Quanto à pesquisa de campo, caracterizou-se pelas investigações com a coleta de dados junto aos egressos, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002), o que propiciou o levantamento de dados sobre a realidade do perfil dos egressos do curso de administração fora de sede.

A população desta pesquisa consistiu nos egressos do curso de Administração da Unemat Juara-MT, formados nos anos de 2005 e 2006, esses formandos iniciaram seus cursos nas turmas 2001 e 2002. Os contatos para envio dos questionários foram obtidos por meio dos professores, colegas e também por meio da secretaria acadêmica do campus. Para este fim, foi solicitado junto à secretaria acadêmica do campus Unemat o levantamento da quantidade de egressos, onde na turma que entrou em 2001 formaram em 2005 34 (trinta e quatro) acadêmicos (as) e na turma que entrou em 2002 formou 36 (trinta e seis) acadêmicos (as) que formaram nos anos de 2006, totalizando 70 (setenta) acadêmicos (as) que fizeram parte da população pesquisada.

Para realizar o levantamento de dados sobre os egressos, bem como as áreas de atuação, satisfação e limitações da profissão, foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados, com perguntas objetivas (fechadas). Junto ao questionário foi enviada uma nota explicativa sobre a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, no intuito de despertar o interesse do pesquisado, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Os dados foram coletados de duas formas: impressos e entregues em mãos e remetidos via e-mail com o auxílio da rede de internet. Observando a baixa adesão dos respondentes, os questionários foram novamente enviados após o período de 15 (quinze) dias, contados a partir do primeiro envio, e foram efetivados vários contatos telefônicos e via *WhatssApp*[313], com o intuito de obter o maior número de respostas possíveis.

O número total de egressos a serem pesquisados inicialmente eram setenta formandos, porém foram encontrados cinquenta e cinco, os quais foram distribuídos onze questionários impressos e quarenta e quatro questionários enviados via e-mail. Foram devolvidos oito questionários impressos e vinte e oito via e-mail. Assim, a amostra desta pesquisa constituiu-se de trinta e seis egressos, os quais foram denominados com números de 1 a 36. Após a coleta dos dados, os resultados obtidos foram discutidos e analisados, utilizando-se o software *SurveyMonkey*[314] como

[313] Software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a internet. Disponível em: https://www.significados.com.br/whatsapp/, acessado em 25/11/2016.

[314] Software de questionários para obter informações sobre qualquer dado, desde a satisfação do cliente até o envolvimento dos funcionários. Disponível em: http://www.software.com.br/p/surveymonkey, acessado em: 18/12/2016.

ferramenta de suporte para o desenvolvimento elaboração dos gráficos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões dos resultados apresentam reflexões relevantes para compreender o papel técnico e social do curso, limites e possibilidades na construção do PPC.

Na identificação da atuação profissional, os egressos foram interrogados se estão trabalhando na área de formação do curso, a personalidade jurídica da empresa em que trabalham, o cargo e área na qual atuam, e sua faixa salarial. Para finalizar, os egressos apontaram as dificuldades na formação o curso oferecido em modalidade de turma especial fora de sede.

O perfil da população pesquisada de administradores formados na Unemat Juara-MT nos anos de 2005 e 2006 se apresentou como 44% correspondente a 16 (dezesseis) respondentes do gênero feminino e 56% corresponde a 20 (vinte) respondentes do gênero masculino, totalizando os 36 (trinta e seis) egressos.

Os resultados demonstram que 58% dos pesquisados encontram-se na faixa etária predominante entre 31 e 40 anos de idade, 39% encontram-se na faixa entre 41 e 55 anos e um número reduzido, aproximadamente 3% declarou ter a idade entre 26 e 30 anos. É possível perceber que os egressos do curso concluíram o curso entre 21 e 45 anos, considerando que o término do curso foi há dez anos, havia na turma uma miscigenação de idades.

Soares (2015) afirma que a Administração é uma profissão do futuro. Complementa ainda que, quando as pessoas compreenderem o quanto é necessário utilizar nas empresas os fundamentos da Administração há maior possibilidade de ter empresas melhores, um governo melhor e um mundo melhor. Partindo desse pressuposto foi perguntado aos egressos o porquê escolheu cursar a graduação em Administração. A seguir algumas opiniões que confirmam esse pensamento:

> Possibilidade de abrir o próprio negócio e poder usar as ferramentas da Administração em seu gerenciamento, como também abertura de várias possibilidades de atuação em cargos públicos, diversos que exigem tal formação (EGRESSO 1, 2001).

> No momento era o curso que mais me atraia, mas quando comecei o curso me identifiquei tanto que hoje sei que era tudo que eu precisava na minha trajetória profissional (EGRESSO 2, 2002).

> Porque precisava de um instrumento de gestão e com visão de mercado e de investimento, onde pode planejar. investir, e canalizar os resultados (EGRESSO 3, 2001).

> Porque entendi que seria o curso que mais contribuiria com minha atuação no mercado de trabalho (EGRESSO 4, 2001).

> Primeiro porque possibilita a ingressar em várias áreas de atuação no mercado de trabalho. E queria mostrar que ao contrário de muitos amigos do "terceirão" que diziam que a faculdade não traria prosperidade (EGRESSO 5, 2001).

> O curso se enquadrava entre minhas principais escolhas e com o trabalho que exercia (EGRESSO 6, 2002).

Para a maioria dos egressos (97%), a escolha de cursar Administração foi considerada como por “falta de opção”. Porém, observa-se que mesmo sendo considerada como poucas opções de curso na ocasião (Administração, Contabilidade e Pedagogia), a graduação em Administração foi relevante, vista como propulsora para oportunidades de mercado, sendo uma área de atuação almejada pelos profissionais. Podemos confirmar em vários depoimentos dos egressos:

> Na época poderia optar por Ciências Contábeis (de dia) ou Administração (a noite) fiz a opção por Administração por causa do horário, mas no fim foi uma boa escolha, descobri-me neste curso que não difere muito do perfil do curso de contábeis (EGRESSO 7, 2001).

> Das opções disponíveis em Juara era a que melhor atendia minhas expectativas futuras (EGRESSO 10, 2001).

> No início, dentre as três opções que foram oferecidas pela Unemat, foi a que mais me identifiquei, pensando até ser uma falta de opção, mas depois descobri que é a profissão de minha vida (EGRESSO 20, 2001).

> Dos cursos disponíveis na época - Administração, Contabilidade e Letras, era o que mais tinha a ver com o meu perfil. Depois me apaixonei (EGRESSO 30, 2002).

> Na época só havia duas opções de curso em Juara, Administração e Ciências Contábeis; optei por Administração por acreditar ser um curso que oferecia maior abrangência no mercado de trabalho conforme a realidade local

(Egresso 34, 2002).

Devido a disponibilidade do curso na época e o grande leque de oportunidades que a administração promove (EGRESSO 29, 2001)

Na época, era o curso mais flexível para projeção de carreira (EGRESSO 15, 2001).

Dos cursos que a Unemat oferecia em Juara na época, Administração foi o que me chamou mais atenção. Porém confesso que não me arrependo (EGRESSO 14, 2002).

Com respeito à formação acadêmica posterior a conclusão do curso, os egressos foram perguntados se cursaram ou cursam outra graduação ou licenciatura, 77% (trinta e cinco) não cursaram outra graduação ou licenciatura e 23% dos respondentes afirmaram que sim. As áreas de formação foram: Pedagogia, Engenharia Elétrica, Telecomunicações, Engenharia de Segurança do Trabalho, Informática, Serviço Social, Economia e Ciências Contábeis.

Sobre os resultados pertinentes a conclusão ou andamento de um curso de pós-graduação foram pesquisados na sequencia, onde 34 (trinta e quatro) egressos responderam o questionário. Sendo que 3% tem MBA[315] em Finanças, Auditoria e Controladoria, 3% tem formação de Mestrado em Educação, 9% estão em andamento, apenas um egresso informou o curso: Engenharia de Segurança do Trabalho e Saúde do Trabalhador.

Ainda, o percentual de 53% aponta o número de egressos que já cursaram pós-graduação em áreas como: Administração Estratégica, Contabilidade Pública e Responsabilidade Social, Controladoria, Direito Processual Civil, Docência do Ensino Superior, Georreferenciamento, Gerencia de Cidades, Gestão de Empresas, Gestão de Pessoas, Gestão de Políticas Públicas, Gestão de Projetos, Gestão de Saúde e Políticas Sociais, Gestão Escolar, Gestão Financeira, Gestão de Marketing, Gestão Pública, Gestão de Cooperativas, Informática na Educação, Linguagem e Auditoria em Serviços de Saúde. Esses números indicam a preocupação dos pesquisados para seu contínuo aperfeiçoamento.

A diversidade de cursos difere o número de respondentes porque alguns egressos respondentes são pós-graduados em mais de um curso.

Sobre atuação profissional após a 19% dos egressos responderem que nunca atuaram na área de formação e 81% dos egressos afirmaram estar inseridos na área de formação. Segundo Drucker (2002), o administrador é considerado recurso fundamental de uma empresa, logo, precisa aprimorar-se buscando aperfeiçoamento de suas capacidades para acompanhar o desenvolvimento

[315] MBA significa Master in Business Administration, que traduzido para o português fica Mestre em Administração de Negócios. MBA é um curso de pós-graduação na área de Administração de Empresas, onde se estudam disciplinas como marketing, finanças, recursos humanos, contabilidade e etc. Disponível em: https://www.significadosbr.com.br/mba, acessado em 25/11/2016.

da organização e da sociedade, sendo assim, pode-se dizer que a contribuição da faculdade no desenvolvimento profissional foi fundamental.

Em relação ao tempo de trabalho onde os egressos exercem as atividades nos dias de hoje, entende-se que os profissionais já possuem estabilidade no mercado de trabalho, uma vez que a maioria dos respondentes (81%) exercem suas atividades a mais de dois anos.

Indicando dentre as opções sobre a atividade econômica da empresa na qual trabalha atualmente, os egressos dividiram-se entre 50% empresa privada e 50% empresa pública ou pública de economia mista. Os egressos respondentes para personalidade jurídica de empresa privada, 65% atuam em organizações cuja natureza das atividades é a prestação de serviços, 24% comercial e 12% industrial.

No caso da empresa pública, as esferas de atuação podem ser de âmbito: federal, estadual, municipal. Do total que declarou atual em instituições públicas o número de profissionais que atuam nesse segmento foram 39% dos respondentes na esfera federal, 33% na esfera municipal e 28% na esfera estadual.

Com relação às áreas de atuação dos egressos no mercado de trabalho, as respostas demonstram as áreas administrativas nas quais os egressos atuam. Considerando que a questão em discussão foi de múltipla escolha, podemos verificar que os 33(trinta e três) egressos respondentes assinalaram mais de que uma opção, principalmente os egressos atuantes em empresas privadas.

Chiavenato (2000) afirma que o administrador é uma figura indispensável em todos os tipos de organizações. As áreas de atuação dos profissionais de Administração são bem diversificadas, vão desde Administração Geral (39%), Administração Financeira (30%), Administração Pública (24%), Produção e Logística (12%), Recursos Humanos (6%) e Marketing/Orçamentária/Organizações e Métodos (3%).

O maior percentual de respondentes, 39%, apontou a administração geral como principal área de atuação. Em regra as atividades de administração geral são caracterizadas como aquelas inerentes das gerências e diretorias que compreendem atividades estratégicas e de planejamento, entretanto, é possível que alguns respondentes tenham optado por esta alternativa tendo em vista que não encaixaram suas atividades em nenhuma das outras áreas, especialmente atividades de cunho operacional, que algumas vezes não são estabelecidas como áreas especificas da Administração.

A terminologia utilizada para definir os cargos, geralmente está relacionada com o nível hierárquico ocupado. Para a identificação perguntou-se aos egressos qual o cargo que eles ocupam dentro da organização. Foram apresentadas as alternativas: diretoria, gerência, supervisor, assistente analista, auxiliar. Neste sentido identificou-se maior representatividade entre os cargos de diretoria e gerência (25%) e analista (19%). Os demais foram diluídos em outras funções como supervisores, auxiliares e outros.

A unidade a seguir tem por objetivo analisar os aspectos pertinentes à renda dos administradores formados pela Unemat de Juara-MT. O enunciado da questão pedia aos respondentes que assinalassem a alternativa que mais se aproximava de seus rendimentos. A respeito dos rendimentos obtidos, evidenciou-se um número de 46% declarou possuir rendimentos de R$ 2.600,00 até R$ 5.000,00 Reais. Uma segunda parte, por ordem de percentual, (29%) declarou renda entre R$ 5.100,00 e R$ 10.000,00 Reais, 14% declarou seu percentual entre R$ 1.100,00 e R$

2.500,00 Reais, 11%, declarou rendimentos acima de R$ 15.000,00 Reais.

Foi possível verificar que a faixa salarial dos egressos está concentrada entre R$ 2.600,00 até R$ 5.000,00. Cabe ressaltar que esse resultado está próximo da média identificada na pesquisa[316] realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA) no ano de 2015, a qual atribuiu ao administrador renda individual entre 3,1 e 10 salários mínimos e renda média de 9,24 salários mínimos. A amostra contemplou profissionais a nível nacional da Administração.

Voese (2007) afirma que a instituição de ensino superior permite ao indivíduo buscar qualificação e preparo para o mercado de trabalho. Com a formação acadêmica, poderá agregar novas informações e conhecimentos a seu perfil.

Inicialmente, 69% dos egressos afirmam estar atualizados no exercício de suas funções. A forma de atualização utilizada pelos egressos consta através de livros e revistas, seguido por cursos de curta duração ou congressos.

O domínio de outro idioma também foi questionado, isso porque para a área de formação uma segunda língua é importante e pode ser considerada como formação complementar, nesse questionamento os respondentes totalizaram em oito, indicando que a maioria não dominam uma segunda língua. Entre os respondentes 75% dominam o inglês e 25% o espanhol.

A Importância do registro profissional para o Administrador e o Interesse no exercício regulamentar da profissão foram os principais motivos alegados pelos respondentes para ser registrado no Conselho Regional de Administração (CRA). Segundo a pesquisa do CFA de 2015. E os três principais motivos a salientar para não ser registrado no CRA foram: a não exigência do mercado de trabalho ou da organização em que trabalha, anuidade elevada, junto com não estar atuando na área, e não visualizar benefícios.

Foi perguntado aos respondentes se tem inscrição no Conselho Regional de Administração (CRA), com o intuito de verificar se os profissionais da Administração possuem registro no órgão da classe. Verificou-se através da pesquisa que 71% possuem registro, 20% dos respondentes não participam, e 9% não consideram importantes.

Foi dada a oportunidade para que os egressos pudessem relatar as principais dificuldades enfrentadas na condição de turma especial fora de sede.

Algumas declarações dos egressos que desejaram se manifestar sobre o processo de realização do curso foram:

> A escassez de recursos é o principal problema enfrentado, a falta de professores, livros e inclusive por um breve período salas inadequadas, porém, tais problemas foram na medida do possível contornados com um pouco mais de esforço. No entanto, o principal problema foi a inexistência de projetos de extensão, isto sim é o que sinceramente fez muita falta, pois acredito que estes poderiam ter dado uma base de experiência/prática e gerado um resultado futuro melhor (EGRESSO 6, 2002).

A maior dificuldade foi no momento que não tive uma boa orientadora, por ser o primeiro trabalho acadêmico de final de curso tinha muitas dúvidas e por fim a orientação acontecia a distância o que dificultava um pouco na época. Também a primeira turma de ADM - Unemat Juara era composta em sua maioria por pessoas na faixa de 40-50 anos e eu na época tinha 22 anos, isso pra mim foi uma dificuldade levando em conta as diferenças de momentos que as pessoas mais jovens e a minoria viviam que confrontava a maneira de viver dos mais maduros. A convivência em sala de aula era meio segregada, pois os "experientes" exigiam postura dos mais jovens de acordo com o que eles entendiam por "aceitável"... Mas foi um tempo rico, bem vivido que ficou boas lembranças... Um grande aprendizado! (EGRESSO 7, 2001).

Falta de professores; falta de recursos básicos como biblioteca; estrutura de salas; secretaria; sala de informática. Tudo foi sendo conquistado aos poucos (EGRESSO 29, 2001).

A falta de professores, já que a grande maioria não residia em Juara. Porém a maior dificuldade foi no período final minha orientadora morava em Sinop e por diversas vezes sai daqui pra ir buscar orientação lá. Mas em um resumo acredito que enfrentamos dificuldades que ainda são encontradas hoje. O não interesse de investimento dos nossos governantes é o que mais prejudica uma universidade (EGRESSO 14, 2002).

Foi muito difícil a questão de orientador no TCC, dificuldade com professores que muitas vezes tinham que vir de fora, mas valeu a pena todos os esforços. (EGRESSO, 16).

As aulas eram "corridas", na maioria dos semestres não tínhamos professor qualificado na área a ser estudada. Vinham de outras localidades e apesar de todo o esforço do professor era muito cansativo. Imagine você ter todas as aulas de uma mesma matéria durante 15 ou 20 dias seguidas... Mas valeu a pena, cresci muito como pessoa, e aprendi a ver o mundo de outra forma e, isso me ajudou a melhorar meu desempenho profissional e financeiro. Pretendo em breve cursar uma graduação na área. (EGRESSO, 31).

Professores precisavam se deslocar de outras cidades para ministrar aulas; no trabalho de conclusão de curso, assim como no estágio o professor orientador não residia na nossa cidade o que dificultou muito para tirar

> dúvidas e receber direcionamento, especialmente porque fomos a primeira turma, então não havia outros profissionais da área a quem recorrer; a apresentação da monografia ocorreu em Sinop, além do deslocamento não conhecíamos os membros da banca julgadora o que aumentou muito o nível de dificuldade e estresse; no final deu tudo certo e hoje estamos colhendo os frutos do esforço. Sem contar que a turma era muito integrada e unida, atualmente, apesar de que muitos estão morando em outros estados, mantemos contato e uma boa amizade. (EGRESSO, 33).

Apesar das dificuldades apontadas pelos egressos, podemos destacar que a faculdade foi de fundamental importância na vida destas pessoas, pois como demonstrado nesta pesquisa, a graduação contribuiu não somente para a carreira profissional dos egressos, mas sim para seu crescimento pessoal e social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou verificar que o perfil dos egressos quanto ao gênero 56% são do gênero masculino e 44% do gênero feminino, relativamente jovens, considerando os 58% com idade atual com a média entre 31 e 40 anos.

Em relação aos dados referentes a formação complementar, a minoria composta por 18% (8 egressos) da população possui domínio de um segundo idioma, entre estes 43% tem domínio do idioma inglês, e 20% domina o idioma espanhol. O fato que surpreendeu foi que 40% dos egressos já realizaram ou estão realizando cursos de pós-graduação, mestrado ou MBA.

No que se refere a atuação dos egressos no mercado de trabalho, especificamente com objetivo de identificar a personalidade jurídica da organização em que trabalha atualmente, pode se concluir que os pesquisados atuam em número de 50% organizações cuja natureza jurídica é privada, entre estes 65% de prestação de serviços, 24% comercial e apenas 14% estão presentes na indústria. Os outros 50% atuam em empresa pública, onde 39% atua em entidade pública federal, cerca de 33% atua em entidade municipal, e 28% estabeleceram atuação em organizações pública estadual. Foi nulo o numero de egressos na amostra que se declararam desempregados no ato da pesquisa.

Ainda a respeito da atuação no mercado de trabalho, quanto ao propósito de verificar o cargo ocupado pelos egressos e a área da Administração em que atuam, pode se verificar que 33 (trinta e três) egressos respondentes representam 39% dos que atuam na área de Administração geral, 30% na área financeira, cerca de 24% exercem atividades na área de Administração pública, outros 12% atuam como profissionais na área de produção e o mesmo percentual está presente na Administração de materiais/logística. Quanto ao cargo ocupado, 32 (trinta e dois) respondentes, correspondem a 25% dos egressos que ocupam o cargo de diretoria, outros 25% são gerentes e o restante do percentual está dividido entre supervisores, assistentes, analistas e auxiliares. Dentre as opções, a resposta “não se aplica” do questionário, dá o entendimento de que os egressos não cursaram, ou não estão em andamento em nenhum curso de pós-graduação.

Esses dados possibilitou um panorama da atuação profissional dos egressos do curso de

Bacharelado em Administração formados pelo Campus de Juara em 2005 e 2006. Isso porque foi possível compreender que o curso propiciou crescimento nos aspectos profissionais e pessoais para os egressos. Há maior empoderamento no quesito renda e os depoimentos apontaram sentimento de gratidão e de crescimento pessoal, além disso, houve pra grande parte do grupo continuidade no processo de formação.

Sobre as principais dificuldades no processo de formação dos egressos, pode-se identificar que as falas convergem para a questão de infraestrutura (livros, material didático, sala de informática), dificuldade em conseguir professores qualificados para o quadro. Além disso, foi apontado como dificuldade as orientações de TCC que foram realizadas na cidade de Sinop-MT, 300 Km de distância.

Nessa questão em específico a forma de gestão de cursos fora de sede pode tornar-se um objeto importante para análise, visto que, a UNEMAT é uma instituição multi câmpus e tem a prática de oferecer cursos fora de sede e em modalidades especiais. Nesse sentido, torna-se relevante compreender as dificuldades apresentadas para que a organização de outros cursos minimize ou sane as dificuldades e limitações ora apresentadas. Contudo, mesmo com essas limitações os pontos positivos foram evidenciados e pode fazer a diferença na vida de muitos atores sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTAGLIA, Paulo Roberto. **Logística e gerenciamento da cadeia de abastecimento**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração:** teoria, processo e Prática. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000a.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000b.

CORONADO, Osmar. **Logística integrada**: modelo de gestão. – São Paulo: Atlas, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa nacional**: Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. 4 ed. Brasília¸ agosto de 2006.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. 2010. **História da administração.** Disponível em: http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao. Acesso em: 21 Nov 2015.

CONSELHO FERERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. **Pesquisa nacional:** Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**.** 5. ed., Brasília : CFA, 2011. Disponível em: http://www.cfa.org.br/acoes-cfa/pesquisa-nacional/PesquisaPerfil20111.pdf. Acesso em: 14 Nov 2015.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Introdução à administração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 7ª tiragem.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: Cidade de Juara-MT. Disponível em: < http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=510510 >. Acesso em: 28 Out. 2015.

JUARA. **Lei municipal n.° 1368/2002 de 28 de novembro de 2002**. Disponível em: https://sic.tce.mt.gov.br/131/assunto/listaPublicacao/id_assunto/1588/id_assunto_item/6656. Acesso em: 25 Nov 2015.

MACHADO, Valdirene. **O Bacharel em Administração formado em Sinop/MT e o mercado de trabalho informal**. 2007. Monografia. Departamento de Administração, Unemat, Sinop, Mato Grosso.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 4 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, Ângela Cristina de. **O perfil do administrador na sociedade moderna, face ao grande desafio da gestão da informação.** 2007. Disponível em: http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/o-perfil-do-administrador-na-sociedade-moderna-face-ao-grande-desafio-da-gestao-da-informacao/13921. Acesso em: 09 Nov. 2015.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Introdução à administração:** edição compacta. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, Adelphino Teixeira da. **Administração básica**. São Paulo: Atlas, 2000.

SOARES, Darcimeire. **5 motivos para fazer administração.** 2015. Disponível em: http://www.cfa.org.br/acoes-cfa/artigos/usuarios/5-motivos-para-fazer-administracao. Acesso em: 14 Jan 2017.

TEIXEIRA, Elson A. **Teoria geral da administração e prática.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

VOESE, Simone Bernardes. **Contabilidade por Atividades nos processos da gestão acadêmica nas instituições de educação superior privadas**. Revista Brasileira de Contabilidade. nº 168. nov./dez. 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: plane]amento e métodos I.** trad. Daniel Grassi- 2.Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

A reorientação de procedimentos acadêmicos relativos às informações e dados da graduação para prestação de informações: a experiência da universidade do estado da bahía

Autores: Barbosa, Aldo Melhor (Universidade do Estado da Bahia); **Ferreira, Rodrigo Luiz Lasse** (Universidade do Estado da Bahia); **Cal, Cristina Weber** (Universidade do Estado da Bahia).

Resumen: Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na reorganização da base de dados e reorientação dos procedimentos acadêmicos relativo aos cursos de graduação da referida instituição. Para tal fim, foram desenvolvidos estudos, análises e adotados procedimentos de gestão, para mapear e desenvolver ações sobre os principais problemas em torno dos registros acadêmicos relativos à graduação. A referida análise teve como tomou como base a análise dos dados coletados a partir do Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (SAGRES) e dos Microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desse modo, realizamos, inicialmente, uma contextualização sumária sobre a avaliação da graduação no Brasil, de maneira a apresentar a experiência da UNEB. Descrevemos, então, alguns procedimentos de gestão utilizados para o aperfeiçoamento e melhoria dos processos de gestão de informações acadêmicas. A descrição de tais procedimentos pode se constituir em uma referência para instituições de ensino superior que se encontram em situação semelhante.

Palabras claves: Graduação, avaliação, sistemas de informação.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

Universidades brasileiras como, por exemplo, a Universidade do Estado da Bahia, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Juiz de Fora, incorporaram em suas estruturas de organização uma secretaria de avaliação institucional. Do nosso ponto de vista, a coexistência desse tipo de órgão com as Comissões Próprias de Avaliação, como também com setores que integram as estruturas organizacionais universitárias, representa uma experiência inovadora que pode contribuir significativamente com os processos de avaliação internos e externos (NOVAES e CARNEIRO, 2014).

No caso da UNEB, criou-se a Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI), que conjuntamente com a Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO) e a Secretaria Geral de Cursos (SGC), iniciaram um processo de análise, reorganização do sistema de informações e reorientação dos procedimentos acadêmicos. Para fins de análise, foi considerado o Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (SAGRES). O referido sistema é utilizado como principal ferramenta de registros acadêmicos da UNEB.

O primeiro ciclo desse processo transcorreu regularmente entre os meses de outubro a dezembro de 2014. Foram utilizadas técnicas de observação, mapeamento dos requisitos dos sistemas e dos processos, realização de análises, correções nos registros de cursos e currículos, bem como alterações no SAGRES, de modo a adequá-lo a demandas específicas da graduação. A finalidade dessas ações residiu em conferir consistência e fidedignidade aos dados acadêmicos registrados na base oficial da Universidade. No decorrer desse processo, observou-se que na relação dos coordenadores de cursos e coordenadores acadêmicos com o sistema SAGRES não apresentava os resultados esperados e, consequentemente, dificultava o acompanhamento e gestão das informações.

Igualmente, foi identificada a ausência de uma instrução comum para execução dos processos acadêmicos comum, e esta ausência muitas vezes dava espaço para que cada curso definisse seus procedimentos de execução. Tal ação contribuía de forma significativa para a baixa qualidade das informações armazenadas nas bases de dados da Universidade. Essa ausência de padronização impedia, por exemplo, a consolidação dos resultados e acompanhamento dos indicadores, além de deixar os dados e informações à margem dos princípios da avaliação.

Cabe assinalar que a UNEB possui mais de trinta e dois anos de existência. A despeito de ser uma instituição jovem, possui como características marcantes a sua organização *multicampi* e a diversidade de suas estruturas acadêmicas. Esses dois fatores, por si só, tornam mais desafiadora a necessidade reorganizar e reorientar procedimentos de tempos em tempos, de modo a mantê-los sempre atualizados e de maneira condizente com as mudanças e avanços comuns às atividades acadêmicas.

É possível inferir que esse nível de formação representa algo recente no âmbito desta instituição, ou seja, encontra-se em processo de organização e desenvolvimento. Desse modo, a integração de seus cursos e coordenadores com a reorganização de procedimentos acadêmicos no SAGRES, pode representar um meio eficaz de organização da base de informações e dados e uma via eficiente para o acompanhamento de desempenho de tais cursos nas avaliações dos órgãos oficiais.

A fim de enriquecer este relato, o presente artigo apresenta a experiência da SEAVI no relacionamento entre processos organizacionais e sistemas de informação da UNEB, tomando como marco orientador a legislação do Censo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente as instituições de educação superior estão subordinadas, em termos de avaliação, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES foi criado com o propósito de abranger todas as instituições nacionais. Esse Sistema, que possui diversos instrumentos de avaliação, dentre os quais destaca-se o Censo, apresenta como finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, e a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior (BRASIL, 2004).

De acordo com a legislação que define o Censo, objeto deste estudo, Portaria n.º 794, de 23 de agosto de 2013, "o Censo da Educação Superior é um levantamento realizado anualmente, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando como unidades de informação instituições de educação superior, cursos, alunos e docentes".

Regido e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), o censo da educação superior é obrigatório para todas as instituições de educação superior, públicas e privadas, motivo pelo qual a UNEB, mesmo regulada pelo Conselho Estadual de Educação, encontra-se vinculada à esta demanda de caráter oficial, através do envio de dados.

Os dados e informações coletadas pelo censo da educação superior compõem a base de dados oficial sobre discentes e docentes vinculados a instituições e cursos de educação superior a ser utilizada pelos órgãos do Ministério da Educação - MEC e demais entidades vinculadas, com precedência sobre quaisquer outras (Ministério da Educação, 2013).

Assim, identifica-se que esta base de dados, alimentada pelas instituições de ensino superior brasileiras com informações sobre seus cursos, docentes e discentes, se constitui como subsídio para

cálculo dos indicadores e para avaliação de tais instituições. Portando, se faz imprescindível reconhecer a importância de se ter a base de dados acadêmicos da Universidade organizada e com critérios estabelecidos, seguindo os princípios norteadores da avaliação para prestação de informações: comparabilidade, fidedignidade e consistência.

Ainda, segundo a norma que o define, o Censo da Educação Superior apresenta as seguintes implicações:

> Art. 4º O preenchimento completo e atualizado do censo da educação superior constitui pré-requisito para:
>
> I - participação da instituição de educação superior no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES;
>
> II - expedição de atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior, e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações;
>
> III - adesão da instituição de educação superior ao Fundo de Financiamento Estudantil - Fies e ao Programa Universidade para Todos - Prouni; e
>
> IV - participação nos programas de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A breve exposição acerca do Censo, demonstra a importância do instrumento como forma de implementação do SINAES, a partir da coleta de informações relativas à Educação Superior no país. Diante disto, decorre a necessidade de realizar o registro acadêmico de forma qualificada, adotando procedimentos padronizados e precisos. Nesse cenário, a UNEB encontra-se inserida através da oferta de diversos cursos de graduação presencial e a distância, além de cursos de programas especiais, como Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) PRONERA.

Análise preliminar dos registros acadêmicos da Graduação

A análise dos registros acadêmicos da UNEB pela SEAVI é iniciada em 2014, primeiro ano desta Secretaria, a partir necessidade de prestação de informações ao Censo da Educação Superior no mesmo ano. O passo seguinte foi conhecer as rotinas, configurações e recursos existentes no sistema SAGRES, assim como verificar o alinhamento dos processos acadêmicos à regulamentações do Censo. Nesse contexto, foi utilizado como referência a identificação do perfil e características do desenvolvimento dos cursos de graduação de oferta continua na UNEB. A partir da análise de informações sobre alunos ingressantes, cursos ativos, total de vagas ofertadas, total de matrículas e total de concluintes por ano.

Antes da constituição da SEAVI, a prestação de informações aos órgãos reguladores era realizada sem uma metodologia definida e de forma não sistematizada. Podemos observar (tabela 1), que há certa incoerência entre os dados informados ao Censo nos anos anteriores a 2014. Se comparadas, por exemplo, a quantidade de vagas ofertas em 2012 (18.911) com a quantidade de ingressantes (5.280), deste mesmo ano, percebe-se que os números são bastante díspares. Isso

causaria um total de 13.631 vagas não preenchidas neste ano, o que causa certo estranhamento, dada a notória inconsistência.

Da mesma forma, se comparadas a quantidade de concluintes dos três anos (2011 a 2013), percebe-se que há um comportamento desproporcional sempre em relação ao ano anterior. Ex.: em 2011, passou de 2.881, para 4.985, em 2012. Um aumento de aproximadamente 73%. De modo semelhante, se comparados os concluintes de 2012 com os de 2013, há uma redução aproximada de 70%;

Ano	Vagas ofertadas	Ingressantes	Matriculados	Concluintes
2011	7.955	5.089	21.485	2.881
2012	18.911	5.280	29.806	4.985
2013	5.271	5.267	24.172	1.507

Tabela 1: Comparativo de informações do Censo 2011 e 2013 (Fonte: Microdados Censo da Educação Superior).

Um outro dado relevante surge quando se compara os discentes matriculados nos dois primeiros anos. No ano de 2012, há um aumento considerável, passando de 21.485 matriculados em 2011, para 29.806 em 2012. Isso equivale a um aumento de 38,72%, enquanto no número de ingressantes praticamente não há alteração entre os dois anos citados. Observando os registros universitários não há qualquer fato relevante, como por exemplo abertura de novos cursos ou polos, que pudesse justificar este aumento.

Depreende-se, em linhas gerais, que nos anos anteriores à 2014 os dados fornecidos ao INEP através do Censo da Educação Superior não corresponderam, ~~correspondem~~ necessariamente, à realidade observada empiricamente nos cursos de Graduação de oferta continua da UNEB. De modo complementar, verifica-se que a muitas ocorrências acadêmicas, como por exemplo, matrícula, registro de egressos, transferidos e desistentes, não ~~são~~ eram registradas por motivos diversos. Observa-se, por exemplo, discentes sem registro de ocorrência acadêmica referentes a períodos do Censo em que o estudante foi informado ao INEP com status de “cursando”.

No processo de análise dos registros, foram encontradas situações nas quais constam registros de estudantes com mais de uma matrícula e números de CPF não informados, bem como matrículas ativas em cursos diferentes no mesmo período. Os registros de matrícula de diversos períodos não foram lançados, embora constem alunos ingressantes. Do mesmo modo, observa-se as seguintes inconsistências nos registros de discentes:

- Ausência de informações pessoais (CPF, RG, nome incompleto, etc...) dos discentes;
- Ausência de alinhamento entre os registros de ingressos e egressos constantes no SAGRES e com os períodos que realmente ocorreram;
- Ausência de ocorrências acadêmicas registradas no SAGRES para os discentes, do tipo: matricula, conclusão de curso, abandono, trancamento;
- Divergências entre registros de informações dos discentes constantes no sistema SAGRES e registros dos mesmos no Censo;

Entende-se que esses e outros tipos de inconsistência nos registros acadêmicos, bem como a ausência de informações, têm impactado de forma negativa na prestação de informações para a tomada de decisão e planejamento dos cursos de graduação na UNEB. Alguns impactos são destacados a seguir:

- Dificuldades de acompanhamento das atividades acadêmicas por meio da caderneta eletrônica;
- Dificuldades no acompanhamento de egressos dos cursos;

- Dificuldades na prestação de informações ao INEP através do CENSO e consequente reflexo no desempenho de avaliação da Universidade.
- Limitações na seleção de estudantes habilitados à realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

De uma parte, a análise sobre a base de dados do sistema SAGRES permitiu identificar inconsistências no sistema de informação. De outra, criou condições para melhora os procedimentos utilizados pela UNEB na operacionalização dos registros acadêmicos. Indicou, ainda, a necessidade de padronização dos processos entre os diversos setores da universidade, por meio da metodologia de mapeamento de processos acadêmicos.

As inconsistências descritas anteriormente, permitiram à SEAVI identificar o quanto a falta de padronização dos processos acadêmicos contribuía para a baixa qualidade da informação armazenadas nas bases de dados da Universidade e o quanto essa baixa qualidade contribuía negativamente nos processos de avaliativos regidos pelo Censo.

Neste sentido, foram desenvolvidas diversas ações de padronização de processos e procedimentos acadêmicos, tomando como base a Secretaria Geral de Cursos e as secretarias de cada um dos cursos mantidos pela Universidade.

É importante destacar o conceito de processos, que para Davenport 1994, processos é uma ordenação específica de atividades de trabalho no tempo e no espaço, com um começo, um fim, entradas e saídas claramente identificadas. Cabe aqui um breve registro de que tal conceito, comumente utilizado na administração é amplamente utilizados no ambiente privado mas ainda incipientes nas instituições públicas, especialmente falando de instituições públicas de ensino.

Quanto aos procedimentos acadêmicos na graduação, foram utilizados dois processos fundamentais, quais sejam: matricula dos estudantes ingressantes e matricula dos estudantes veteranos. É importante ressaltar que anteriormente às ações de reorientação de procedimentos acadêmicos conduzida pela SEAVI, cada departamento, constituído como unidade acadêmica na estrutura *multicampi* da Universidade, possuía seu procedimento acadêmico, em geral, sem sequenciamento de execução das atividades. Buscou-se, assim, estabelecer um ordenamento comum entre as atividades de todos os departamentos, a identificação das fases e responsabilidades de cada setor, bem como a identificação da integração entre os setores.

A seguir, é apresentado o resultado da ação de reorientação do processo de matrícula do discente, que desenvolvido a partir das orientações necessárias ao atendimento da demanda do Censo, foi construído com uso das técnicas de entrevista com as secretarias acadêmicas e SGC, observação no ambiente de trabalho e análise documental.

O processo de matrícula

Parte inicial da identificação de como ocorre a matrícula e seu relacionamento com os indicadores das políticas do ensino superior, passa por identificar como o regimento universitário trata as modalidades de matrícula. Desta forma, temos inicialmente os artigos 172 e 173:

> *"Art. 172.*
>
> *Três são as categorias de matrícula:*
>
> *I - regular;*
>
> *II - especial; e,*
>
> *III - institucional-vinculante.*
>
> *Art. 173.*

Entende-se por matrícula regular aquela realizada nas seguintes situações:

I - por candidato classificado em Processo Seletivo;

II - nas matrículas renovadas por estudantes dos cursos regulares de graduação, sequencial e pós-graduação, oferecidos pela Universidade para os quais tenham, por alguma forma de ingresso, contraído vínculo com a Instituição; e,

III - nas reaberturas de matrículas de estudantes regulares que obtiveram trancamento de matrícula, na forma deste Regimento assegurando a vaga."

Das três modalidades existentes de matrícula, conforme o artigo 172 descrito acima, a matrícula regular é a que representa maior volume dentro das matrículas realizadas pela Universidade, uma vez que nela estão inseridas as matrículas de ingressantes e também a matrícula de alunos veteranos dos cursos oferecidos pela UNEB.

Considerando que, conforme já evidenciado anteriormente, cada secretaria de curso executava seus processos de forma autônoma, as ações aqui relatadas buscaram mapear o processo em sua situação futura, ou seja, demonstrando como o mesmo deve ser executado, em que momento, por quais responsáveis, de modo a deixar claro o objetivo do processo, em alinhamento com as diretrizes do Censo.

Seguindo nesta lógica, foram considerados na análise do processo as entrevistas com a SGC da, análise do regimento universitário e análise das informações registradas no sistema acadêmico, identificando entre outras coisas, os gargalos na execução do processo, bem como o suporte oferecido pelos sistemas de informação para operacionaliza-lo.

Como resultado, foi possível mapear os processos de matrícula dos alunos ingressantes através do processo seletivo vestibular e de matrícula dos alunos veteranos nos cursos de graduação de oferta contínua, conforme demonstrado nas figuras 1 e 2 a seguir.

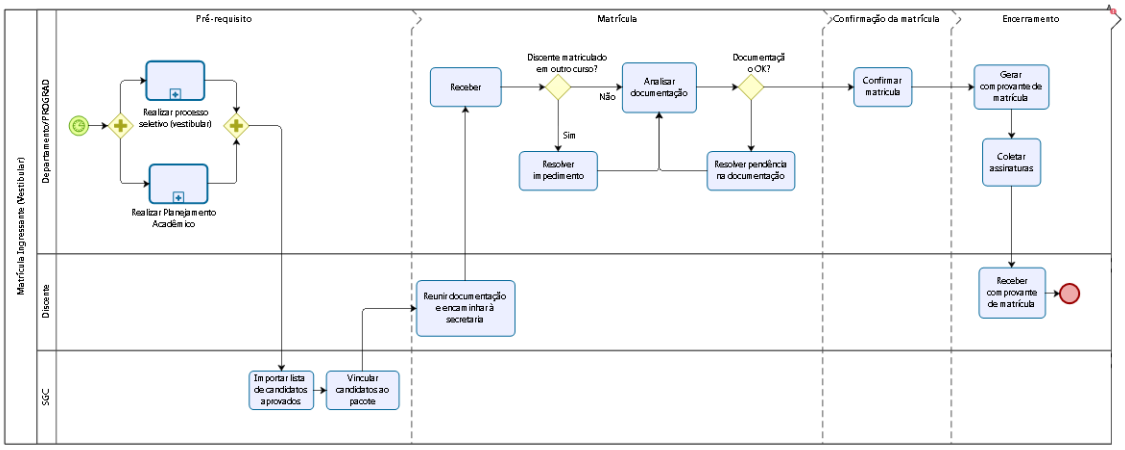


Figura 18 – Processo de Matrícula do Discente Ingressante

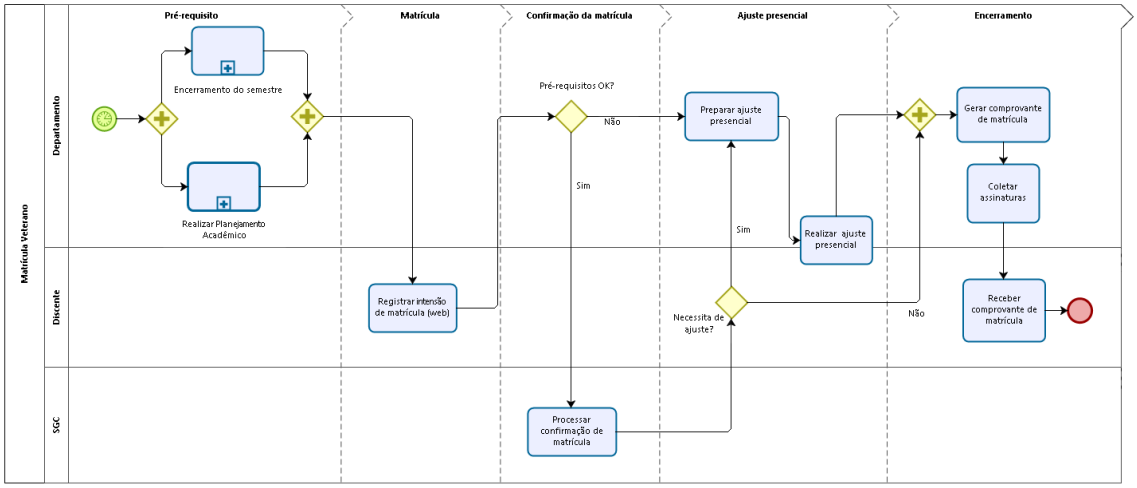


Figura 19 - Processo de Matrícula do Discente Veterano

A partir da análise dos processos mapeados acima, identificou-se que todas as etapas do processo de matrícula ocorrem dentro de períodos específicos e previamente definidos no calendário acadêmico, amplamente divulgado para comunidade acadêmica.

Pode-se ainda destacar que ambos processos de matrícula exigem o atendimento do pré-requisitos de Planejamento Acadêmico, visto que através desta atividade que as disciplinas são ofertadas para o próximo. Identifica-se também que, em situações de exceção, o planejamento pode atrasar ou ser realizado de forma incompleta. Tal exceção se constitui como principal motivo pelo atraso na conclusão da matrícula do ingressante.

Para matrícula do ingressante, observamos a necessidade de integração entre os sistemas SIV – Sistema de Inscrição do Vestibular com o sistema SAGRES, visto que é esta integração carrega no sistema acadêmico os dados cadastrais do candidato aprovado no processo seletivo vestibular. Devido à necessidade de entrega de documentação comprobatória, a matrícula do ingressante é sempre presencial.

Outro pré-requisito de importante destaque, agora no processo para a matrícula dos veteranos, está descrito na atividade identificada como Encerramento do Semestre. Para garantir que o discente conseguirá se matricular nas disciplinas do semestre, é necessário que os pré-requisitos curriculares estejam satisfeitos. Assim, faz-se necessário que as notas do semestre sejam todas lançadas para que o discente possa realizar sua matrícula no semestre seguinte. O não cumprimento desta atividade exigirá que o discente veterano compareça presencialmente na secretaria acadêmica para finalizar sua matrícula em conjunto com o coordenador acadêmico.

A fase do encerramento é dedicada à finalização das matrículas e emissão dos comprovantes de matricula de cada discente, comum para ambos os processos.

A despeito da execução padrão do processo de matrícula, em ocasiões especiais, onde houver um longo período entre a realização da matrícula e o início da aula, a Universidade poderá utilizar o procedimento de Reconfirmarão da matrícula, onde o discente veterano é convidado a acessar o portal o aluno e informar se deseja manter sua matrícula no semestre. Caso o aluno informe a desistência da matrícula, a vaga volta a ser ofertada e uma nova lista de convocação é

realizada.

Como parte do encerramento do estudo dos processos, buscou-se identificar as ferramentas de informação que suportam a execução do processo e apoiam a comunicação das informações acadêmicas com os sistemas reguladores do ensino superior. Desta forma, temos:

- **Sistema acadêmico SAGRES:** ferramenta que suporta a execução de toda a rotina acadêmica.
- **Sistema de Seleção SIV:** através da integração entre o sistema de seleção e o sistema acadêmico, os discentes aprovados no processo seletivo são cadastrados no sistema acadêmico, reduzindo o trabalho manual das secretarias acadêmicas.
- **Matrícula *web*:** recurso disponível no sistema acadêmico para que alunos veteranos façam sua matrícula sem a necessidade de comparecer presencialmente na secretaria dos colegiados de cursos. Para que seja possível a utilização deste recurso por completo, os pré-requisitos de Planejamento do Semestre e Encerramento do Semestre devem obrigatoriamente ser atendidos. O não atendimento exigirá que o aluno realize ajuste de matrícula presencialmente na secretaria do curso.
- **Portal do Vestibular:** onde o discente pode acompanhar o resultado de cada etapa do processo seletivo. É através deste recurso que o discente é convocado para realização da matrícula.

RESULTADOS

A partir do ano de 2014, com a criação da SEAVI, e após adoção de fluxos de matricula já descritos acima, o levantamento das informações acadêmicas começaram a se tornar mais simples, menos onerosas e mais fidedignas, a exemplo dos 2 últimos Censos (tabela 2) realizados sob a coordenação da referida Secretaria.

Ano	Vagas	Ingressantes	Matriculados	Concluintes
2014	5.733	5.303	26.510	4.494
2015	5.746	5.073	24.634	3.932

Tabela 2: Comparativo censo 2014 e 2015 (Fonte: Microdados Censo da Educação Superior).

A partir da análise da tabela 2, é possível constatar que nos anos observados (2014 e 2015) há uma notória proporção entre os números de vagas, estudantes ingressantes, matriculados e concluintes. Comparando esta análise, da tabela 2, com a tabela 1, nota-se que o esforço empreendido através do mapeamento de processos, reorganização da base de dados, bem como reorientação dos procedimentos, culminou com a disponibilização de dados e informações consistentes e fidedignas aos órgãos oficiais de avaliação, através do Censo da Educação Superior.

De igual forma, faz-se necessário o registro que que a base de dados qualificada a partir da padronização dos processos acadêmicos por sua vez orientados pelas políticas públicas que os regem, contribui de forma a subsidiar à gestão universitária, como fonte de dados disponíveis para apoiar a tomada de decisões. É importante observar que as dificuldades em prestar informações fidedignas ao INEP, podem impactar negativamente nos processos de avaliação de seus cursos e, consequentemente, na Instituição. Cabe lembrar que esse órgão coleta informações, as quais se constituem como indicadores que permitem promover a avaliação dos cursos e instituição.

CONCLUSÃO

De um lado, evidenciou-se, sucintamente, a importância de prestar informações ao Censo/INEP para cursos em nível de graduação no Brasil. Ao promover a coleta de informações, realizar análises e avaliações dos programas e cursos, esse sistema se constitui como uma referência no cenário da avaliação da graduação. De outra parte, o SINAES, através de seus diversos instrumentos, como por exemplo o Censo, a despeito da necessidade de expandir a análise considerando outros aspectos que influenciam os resultados alcançados pelas IES, se constitui como importante instrumento de qualificação do ensino superior brasileiro.

Ao descrever sucintamente a experiência da Universidade do Estado da Bahia, no que se refere à organização da base de informações e dados, bem como a reorientação dos procedimentos acadêmicos relativos ~~à~~ aos cursos de graduação de oferta contínua, procurou-se evidenciar algumas ações que esta Instituição vem adotando no sentido prover maior confiabilidade às informações geradas por seus cursos. Os problemas relatos a partir da análise dos registros acadêmicos podem afetar negativamente os cursos da UNEB, assim impactar na sua avaliação pelo MEC e pelo CEE.

Neste sentido, o principal desafio para a UNEB está na busca do equilíbrio entre seus processos e procedimentos acadêmicos, de modo que tanto a demanda externa quanto a demanda interna, estejam contempladas nos seus instrumentos operacionais e consequente confiabilidade das informações registradas nas bases de dados da Universidade.

A análise dos processos de registro no sistema SAGRES e o mapeamento dos processos internos evidenciaram que as atividades relacionadas aos processos de cadastro de curso, matrícula de ingressantes e veteranos e matrícula web podem ser melhor integradas com o sistema de gerenciamento das informações acadêmicas. Evidencia-se, assim, a importância de se ter processos simples, claramente definidos que possibilitem aos profissionais que os executem maior nível de gerenciamento. Por fim, destacamos a realização de ajustes na ferramenta de informação utilizada pela Universidade pode facilitar a alimentação do Censo, bem com tornar os processos internos eficientes, com maior grau de confiabilidade.

REFERÊNCIAS

Anuário UNEB em Dados: 2016 - Base 2015. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB, 2016. 190p.

ABPM Brasil. BPM CBOK Guia para Gerenciamento de Processos de Negócio – Corpo Comum de Conhecimento. 3ª Edição, 2015.

BALDAN, Roquemar de Lima; Valle, Rogério; Rozenfeld, Henrique. Gerenciamento de Processos de Negócio – BPM: uma referência para implantação prática. Rio de Janeiro: Elservier, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação – 2011-2020. Disponível em: http://www.mec.gov.br (visitado em 08/08/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Origem e formação do sistema estadual de educação superior na Bahia - 1968 – 1991. In: Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.14, n. 24 (jul/dez., 2015). P. 155-173.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editor UNESP, 2001.

CUNHA, Alex Uilamar do Nascimento. Mapeamento de processos organizacionais da UnB: caso Centro de Documentação da UnB - CEDOC / Alex Uilamar do Nascimento Cunha. – Brasília, 2012.

DAVENPORT, Thomas H. Reengenharía de processos. Tradução Waltenseir Dutra.
Rio de Janeiro : Campus, 1994, 391 p.

FIALHO, Nadia Hage. Universidade multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia: 2000.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno P. B. Dilemas da gestão em uma universidade estadual multicampi: a implantação da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI/UNEB). In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2014, Florianópolis.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SZAFIR-GOLDSTEIN, C; SOUZA, C. A.; Tecnologia da Informação Aplicada à Gestão Empresarial: Um modelo para Empresa Digital. VI SemeAD- Seminários em Administração, FEA, USP, 2003.

Relação dos indicadores de avaliação com performance: o caso das instituições de ensino superior comunitárias

Autores: Brum, Jenifer Palmeiras de (FEAC/PPGAdm/ Universidade de Passo Fundo);
Grzybovski , Denize (FEAC/PPGAdm/ Universidade de Passo Fundo).

Resumen: O objetivo deste artigo é verificar se existe correlação entre os indicadores de avaliação das instituições de ensino superior comunitárias com os resultados de performance. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva desenvolvida com 15 instituições de ensino superior membros do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. Os resultados evidenciam que existe correlação

entre os indicadores de avaliação e a *perfomance* das universidades comunitárias analisadas, com impactos na sustentabilidade institucional quando usados como controles desempenho. Os indicadores de avaliação referem-se ao cumprimento da missão da IES na sua finalidade de educação e produção de conhecimento nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, contudo podem ser usados na gestão universitária como controles de desempenho e produzirem melhorias nos indicadores de performance.

Palabras claves: Gestão universitária; Performance; Indicadores de avaliação; Universidades comunitárias;

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Estudos sobre performance organizacional, gestão universitária e perfil dos gestores são raros na literatura gerencial, dentre os quais destaca-se Meyer Jr. (2000), que refletiu teoricamente a respeito do "novo conceito" de gestão universitária contemplando as habilidades do administrador universitário. Os principais trabalhos sobre gestão universitária nas últimas duas décadas tem sido elaboradas por Tashizawa e Andrade (2001), Meyer Jr., Pascucci e Mangolin (2012), Schlickmann e Melo (2012), Meyer Jr. (2014). No entanto, questões de contexto do ensino superior brasileiro desafiam os gestores das universidades comunitárias na alocação de recursos escassos e sustentabilidade organizacional sem comprometer a cultura acadêmica e a proposta de universalidade do conhecimento.

Nesse sentido, Hardy e Fachin (2000) abordam que o processo decisório de qualquer organização enfrenta desafios, os quais foram maximizados no contexto econômico e social complexo da atual realidade brasileira, sendo estes maximizados nas IESs comunitárias, as quais enfrentam a concorrência com IESs privadas e de capital especulativo. Nas IESs comunitárias, há dificuldade dos gestores universitários compreenderem a complexidade presente nos processos decisórios de forma sistêmica, além do entrave da falta de profissionalismo na gestão, visto que as IESs em geral não possuem orientação empresarial. Zabalza (2007) afirma que docentes tornam-se gestores, passam a realizar atividades de gestão administrativa sem conhecimentos específicos dos impactos de ações/projetos/programas na performance organizacional.

Apresenta-se tal problemática tendo em vista que as IESs comunintárias são uma categoria distinta das organizações sociais, que se aproxima bastante daquelas organizações de prestação de serviços, ressalta-se a diferença entre as demais instituições, a empresa, por exemplo, reserva para análise e propostas de mudanças a aplicação de normas condicionadas a parâmetros adequados à sua natureza e às funções, que são específicas de uma instituição de ensino (TACHIZAWA, 2001, p.

49).

O objetivo deste artigo é verificar a performance das IESs comunitárias participantes do COMUNG, a partir dos indicadores de gestão universitárias usados como controles de desempenho. Os indicadores de avaliação, além de avaliarem o cumprimento da missão da IESs na sua finalidade de educação e produção de conhecimento, integrados ao ensino, pesquisa e extensão, na gestão acadêmica e administrativa, são usados como ferramentas de controles de desempenho para melhorar a performance organizacional. A natureza das IESs comunitárias é de organização da sociedade civil, as quais deveriam seguir o modelo de administração participativa (autogestão), distanciando-se do modelo burocrático, que mostra-se limitado no contexto de mudanças ambientais e de competitividade. Houveram mudanças significativas no mercado da educação superior brasileira, que impõem reflexões críticas sobre práticas consolidadas, sem prejuízos à liberdade acadêmica (HARDY; FACHIN, 2000; SEVERINO, 2008; MEYER JR.; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012; MEYER JR., 2014).

A atuação do gestor universitário estruturada nos princípios clássicos da administração, no modelo burocrático de gestão e no desempenho dos recursos humanos (acadêmicos e técnicos administrativos) e sem prejuízo da liberdade acadêmica é um dos grandes desafios à sustentabilidade das instituições do ensino superior (IESs) (DESIDERIO, 2004). Contudo, aponta Ribeiro (2014), o que mais se distancia dos compromissos da gestão universitária é a competitividade e sustentabilidade institucional, a garantia de meios materiais e condições de autonomia.

Há necessidade de aprimoramento epistemológico e teórico da gestão universitária como sub-área da Administração (SCHLICKMANN; MELO, 2012), numa busca contínua em consolidar uma teoria da administração universitária (MEYER JR., 2014) , e a maioria das referências encontradas, está sendo discutido na área da Educação, revelando ser um tema no qual os pesquisadores da Administração tem dado pouca atenção, a gestão estratégica de uma organização universitária precisa refletir sobre qual seu espaço e como ele é ocupado dentro da Teoria da Administração (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972; HARDY; FACHIN, 2000).

Os restultados do presente estudo são apresentados a seguir, em quatro partes além desta introducao. Na parte 2 são apresentados os fundamentos teóricos da gestão universitária e da educacao superior brasileira, com a pretensão de alocar no espaço da pesquisa a compreensão da teoria da administração. Na parte 3 constam os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação empírica, realizada com dados secundários em documentos institucionais públicos. Na parte 4 são apresentados os resultados da pesquisa, aos quais se seguem as conclusões do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Superior Brasileira

No Brasil a universidade, como instituição, foi criada a partir da década de 1920, mas sua expansão deu-se, de forma mais acelerada a partir da década de 1950. Na concepção de Rossato (2005, p.132), foi após 1965 que realmente se ampliou o número de faculdades, institutos, escolas isoladas, federações e universidades buscando atender aos interesses da modernização.

Intensificando-se na metade da década de 1980 em diante, uma nova perspectiva de instituição de ensino superior surgiu no âmbito do ensino privado: as instituições comunitárias, muitas das quais se constituiriam, posteriormente, em universidades comunitárias. Segundo Longhi (1998), em especial no Rio Grande do Sul, em face das necessidades de desenvolvimento econômico e sociocultural e em decorrência de ausência do poder público, muitas comunidades cujas iniciativas privadas "já tinham tradição nos níveis anteriores do ensino organizaram-se para que tivesse prosseguimento através de cursos superiores e faculdades"(p. 249), as quais lentamente foram obtendo o reconhecimento como universidades e constituindo o segmento das comunitárias.

Bittar (2006) orienta que as universidades comunitárias formam um sistema distinto de educação superior. A denominação "comunitária" emergiu no momento em que a sociedade brasileira se organizava através de representações para acompanhar e pressionar o Congresso Nacional, que elaborava uma nova Constituição para o país, contudo, a propsota original reside na década de 1970. Longhi (1998) afirma que os movimentos associativos dessas IES no Rio Grande do Sul iniciaram ainda na década de 1970, com a implantação do DGE 38[317]. Tais movimentos foram ganhando espaço e força em nível regional e nacional, tanto entre instituições confessionais como entre as laicas, propiciando a constituição e a implantação do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung).

O Comung é uma rede de universidades comunitárias do Brasil sediada no estado do Rio Grande do Sul. Conforme divulgação da identidade, são 15 instituições de ensino superior integradas e que têm o objetivo de planejar e promover ações conjuntas, otimizando as relações internas com instituições públicas e com a sociedade; assegurar a maior força na defesa dos interesses educacionais dos seus participantes, através de negociações mais significativas no âmbito público em todas as esferas administrativas da sociedade civil organizada; alcançar maior representatividade perante os organismos financiadores internacionais pela capacidade de integração político-institucional; proporcionar e operacionalizar convênios, acordos protocolos com instituições e órgãos governamentais e privados, tanto nacionais como internacionais; acentuar o trabalho com organismos públicos, em todos os níveis, e/ou privado, em especial a área da ciência e tecnologia, assegurando a presença ativa do consórcio na implantação de pólos tecnológicos, e viabilizar a realização de eventos que respondam ao interesse do ensino superior e da pesquisa (COMUNG, 2016).

As principais características do Comung são a transparência administrativa, a austeridade da gestão financeira, o controle público das atividades, a ênfase no desenvolvimento da comunidade local e regional, além do desenvolvimento de atividades sem fins lucrativos (COMUNG, 2016). O que caracteriza esse movimento é a unanimidade de suas metas. No bojo dessa articulação se desenvolvem iniciativas como: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG), com o duplo objetivo de aperfeiçoamento de projetos políticos e sociopolíticos dessas instituições, subsidiando o Ministério da Educação no estabelecimento de critérios para a avaliação das universidades do país; a qualificação docente, que ocorre em cursos de mestrados e doutorados próprios ou consorciados com IES reconhecidas pela Capes no país; a integração das

[317] O Distrito Geo-educacional 38 abarcava 12 IESs e 113 municípios do Norte-Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Em 1976, as IESs formalizam um acordo de intercâmbio e mútua colaboração, criando um Conselho do Distrito que passa a dinamizar as ações distritais. Essa integração desencadeou diversos programas em conjunto, como: Capacitação de Recursos Humanos; Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior; Estudos Conjuntos.

universidades com a educação básica, buscando apoiar a qualificação e a capacitação de professores do ensino fundamental e médio; a realização de seminários temáticos, reunindo pesquisadores por áreas do conhecimento e estimulando a formação de redes interinstitucionais de pesquisa; o desenvolvimento integrado das regiões de abrangência das universidades comunitárias.

Diante do exposto pode-se considerar que o modelo comunitário de universidade surgiu como uma iniciativa alternativa de instituição de ensino superior que, para Frantz (2002), não foi uma iniciativa de privatizar o espaço da educação. Afirma o referido autor que as IES comunitárias gaúchas representam a concretizacao de um esforço coletivo pela construção de novos espaços públicos da educação superior no contexto brasileiro, já que estas instituições de ensino superior não poderiam ser caracterizadas como públicas, pois não eram federais, nem privadas comerciais ou empresariais. Por isso é que até então eram caracterizadas como instituições de ensino superior "públicas não estatais".

Neves (2002) destingue as IES privadas das comunitárias pelas primeiras serem mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, enquanto que as segundas são mantidas por pessoas físicas ou jurídicas da comunidade. Estas mantenedoras são cooperativas/associações de professores e alunos, congregacoes religiosas e outros coletivos e que incorporam representações dos diferentes *stakeholders*, inclusive representantes da comundidade, nas diferentes instâncias decisórias.

2.2 Gestão Universitária

Partindo do pressuposto de que auto-administrar ou autogerir uma instituição significa dar autonomia ou permitir que os membros desta instituição decidam seus rumos e o uso de seus recursos, cabe refletir as relações entre a Reitoria, a administração central, as unidades e forma de gerenciar a Universidade. São estas diferenças que remetem a refletir sobre o que significa a gestão das universidades.

O gerenciamento dos recursos compreende tanto aspectos acadêmicos, quanto financeiros e patrimoniais, onde no artigo 207 da Constituição Federal, expressa que as universidades brasileiras gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades brasileiras utilizam o modelo de gestão da democracia representativa: um grupo de representantes docentes, nas diferentes linhas decisórias, administra em nome dos demais.

Em sua experiência na Reitoria da Unicamp, Carpitério (2007, p. 109) afirma que a gestão das universidades é dividida em o que fazer, quais objetivos?, como fazer, e comunicar institucionalmente., e assim ponderada a administração entre os representantes, docentes, discentes e funcionários, seus direitos, responsabilidades devem refletir em seu entendimento individual pelo seu conhecimento, experiência, daí, as diferenças em termos de participação na escolha de seus dirigentes através dos colegiados, conselhos, diretórios, sindicatos.

A gestão universitária não dispõe de uma teoria administrativa que oriente a sua complexidade, que envolve simultaneamente indicadores de avaliação de ensino e pesquisa, realizada pelos órgãos externos, e indicadores de performance, cuja avaliação é realizada pela comunidade acadêmica (docentes, discentes e funcionários). Os objetivos a serem atingidos são tanto institucionais quanto estratégicos, para garantir a sustentabilidade econômica, social e ambiental. Para tanto, práticas estratégicas (MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012) precisam ser

combinadas com práticas de ensino-aprendizagem (MOIMAZ et al., 2010). Na análise das práticas em universidades, é preciso considerar o fazer, o deve ser e potencializar a capacidade institucioanl para prestar os melhores serviços educacionais, elevar a qualidade do ensino/pesquisa/extensão. Tais práticas implicam em comprometimento da comunidade acadêmica (gestores acadêmicos, docentes, funcionários), preservando a liberdade, garantindo recursos e estímulo à eficiência (CHAUI, 1980). A prática administrativa gera resposta de acordo com os objetivos organizacionais, desde que haja equilíbrio entre qualidade acadêmica, relevância social e acesso ao conhecimento (BALDRIDGE, 1971; MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012).

O papel da universidade como produtora de conhecimento, muitas vezes, faz com que seu entendimento sobre gestão diverge sobre o próprio conceito de administração, em alguns momentos a figura de uma reitoria que administra, é autônoma perante a comunidade, é confundida com o "patrão", o chefe, e não um membro eleito para representar os demais, daí levanta-se a questão da experiência, da capacidade de entendimento dos aspectos acadêmicos, administrativos e sociais (ROSSETTO, 2005).

É inegável reconhecer que, o avanço da universidade em termos, de ensino, pesquisa e extensão, necessita de contínuos aperfeiçoamentos em formação técnico-administrativos de seus gestores para o adequado funcionamento do sistema universitário brasileiro, seja ele, público, comunitário ou privado. Os diagnósticos apontam para a necessidade de extinguir as experiências de "administração amadora" (MUHL, 2009), baseada na gestão colegiada, e implementar uma administração centralizadora, com estrutura organizacional vertical, orientada por critérios de desempenho econômico. O argumento de Muhl (2009) é de que o processo democrático usadona escolha dos gestores universitários conduz à cargos de gestão pessoas incompetentes e não especialistas Meyer Jr, Pascucci e Mangolin (2012) afirmam que a prática estratégica é uma experiência relativamente recente nas universidades privadas no contexto brasileiro, mas evidencia que a direção colegiada produz interações de diferentes formas de pensar e contriubi para construir um espaço de aprendizagem, com feeling, visão e reacao de gestores e docentes diante dos desafios do cotidiano da gestão universitária, num espaço em que atuam estrategistas e marcado por criatividade, conhecimento tácito, sensibilidade e experiência em práticas acadêmicas e não empresarais.

Tal complexidade temática revela que a gestão universitária requer a epistemologia da Admnistração, como uma sub-área desta, mas que é necessário um repensar crítico das teorias organizacionais (SCHLICKMANN; MELO, 2012) de forma a dar conta, de forma combinada, da gestão administrativa e da gestão acadêmica em favor da melhoria da performance organizacional.

Um dos questionamentos que têm sido feitos pelos críticos e pelos especialistas reformadores atinge diretamente a validade e eficácia administrativa da gestão democrática. É um empecilho para a solução de problemas financeiros e administrativos que as instituições vêm sofrendo. A falta de inovação, a ineficácia em atender as novas demandas, a perda de tempo em discussões políticas, a manutenção de uma estrutura burocrática defasada, que tem impedido uma agilidade maior das IES em se modernizar, são decorrências da organização democrática que impera nas universidades (MÜHL, 2009).

A instituição de ensino é fruto da união de educadores, com filosofia, princípios, diretrizes e estratégias comuns, transformadores da sociedade. Deve ser visualizada com um conjunto de partes em constante interação, orientando-se para determinados fins, em permanente interdependência

com o ambiente externo. A adoção do enfoque sistêmico, que considera a instituição um macrossitema aberto, interagindo com o meio ambiente, pode ser entendida como um processo que busca converter recursos em produtos, ou seja, serviços educacionais, em consonância com seu modelo de gestão, missão, crenças e valores corporativos (BITTAR, 2006). É no seio da teoria neoclássica que se (re)fundamentam as funções de um administrador: planejamento, organização, direção e controle, as quais compõem o processo administrativo. Eis a necessidade de contemplar a dimensão socialno processo administrativo (SPONCHIADO, 2015) e nas práticas de gestão estratégica das universidades no contexto atual.

Isso leva o administrador conhecer, além dos aspectos técnicos e específicos de seu trabalho, os aspectos relacionados à direção de pessoas dentro das organizações. Visto também como educador, o gestor agrega valor a sua função, pois estará contribuindo para a formação educativa do sujeito-trabalhador (RODRIGUES, 2004). De um bom gestor espera-se, nesta perspectiva, capacidade de influenciar as pessoas que lidera com o objetivo de mobilizá-las à obtenção de um objetivo comum, extrapolando aí, o ambiente empresarial.

A área educacional universitária tem buscado maior profissionalização de seus cargos gerenciais a partir da necessidade do gestor na área educacional de conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica. Para o desempenho da função com eficácia, faz-se necessário a identificação das atividades realizadas, bem como dos papéis gerenciais assumidos na sua atuação profissional, entendo papel como a "forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, nas quais outras pessoas estão envolvidas" (SILVA, 2005, p. 118). Esta identificação é vista como ponto inicial para investigar as competências gerenciais necessária para o exercício da função do profissional na Educação Superior.

Considerando a responsabilidade fundamental da universidade, que é a de tornar o conhecimento (que lhe cabe conversar, organizar e produzir) acessível ao corpo social, por meio, principalmente, do ensino superior, pode-se dizer que um curso de nível superior, define-se por ser um processo de transformação do conhecimento em condutas profissionais e pessoais, complexas, abrangentes e significativas para a sociedade. Para que um processo que apresente tais exigências se concretize de maneira satisfatória e necessária, é preciso que haja, na instituição, alguém ou órgão que tenha como papel administrá-lo, dirigi-lo, coordená-lo. Essa responsabilidade, do ponto de vista regimental, é do gestor universitário (MEYER JR., 2006; ZABALZA, 2007).

As informações se multiplicam a cada dia e os conhecimentos precisam ser aprimorados no mesmo ritmo. A empresa que ensina, ao articular essas duas dimensões, tempo e conhecimento, estabelece um sistema interativo de aprendizagem por toda a comunidade e rede de relacionamentos, ou seja, a organização pode vir a ser um espaço por excelência para onde devem convergir todas as informações interessantes ao desenvolvimento do seu negócio, seja ele, com fins lucrativos ou ensino (CHRISTÓVAM, 2009).

E o gestor desta organização, possui um conjunto de conceitos e valores a serem ensinados ou partilhados, eles dão sustentação às ideias, mas estas não são tudo, a forma como os demais membros da organização aprendem, percebem ou recebem essas ideais não são lineares, aprendizes precisam estar motivados e inspirados para gerar comprometimento, que por sua vez gera alinhamento estratégico, e cabe ao gestor desenvolver habilidades fazer isso acontecer (CHRISTÓVAM, 2009).

Zabalza expoe a complexidade para definir a função gerencial dentro de uma IES, que apesar

de tantos avanços, permanece ainda em patamares falaciosos, com práticas centralizadoras que inibem o crescimento das pessoas ao redor, acarreta a uma mudança na prática de gestão, mudando a atuação do líder, e mais complexo será avaliar essa atuação do gestor, que hoje é nomeado e dispensado como "técnico de futebol" (2007, p. 99). Para ser gestor numa IES é preciso fazer uma gestão *output*. Gestão não é esforço, o gestor pode trabalhar 12 horas por dia, ser o primeiro a chegar, e anotar todos os outros professores que chegaram atrasados, cobrar as salas de aula limpas, do professor que não veio e não avisou, e terminar o dia convencido de que fez o melhor para a universidade, mas na verdade foi tempo jogado fora, não produziu resultados, e pior, concentrou na figura do gestor, atribuições e responsabilidades que não são só suas (PESTANA, 2009, p. 53).

Ao definir o papel do gestor, sua área de atuação, e isso estar descrito no organograma da instituição, combinando com os funções dos respectivos funcionários, certamente poderá haver uma boa administração, porém muito dos gestores se questionam em relação às práticas ditas como empresarias dentro de uma universidade, e aí é o maior problema, não enxergam a instituição como uma empresa que não possui fins lucrativos, e sim prestam serviços educacionais, via de regra, essa é a única diferença das demais empresas de prestação de serviços no mercado (MEYER, 2007).

2.3 Indicadores de Gestão Universitária

Há dificuldade em se mensurar os resultados da ação organizacional em IESs em razão dos resultados imediato da intervenção humana nos processos de ensino-aprendizagem e de (re)criação do conhecimento. Há de se considerar a preocupação das mantenedoras e dos gestores universitários com os desafios da sociedade contemporânea, que expõem as universidades comunitárias à massificação do consumo dos serviços educacionais, do gerencialismo no modelo de gestão universitária, da ambiguidade das políticas públicas, da racionalidade instrumental, bme como da conjuntura econômica, social, política e educacional (MEYER JR; MURPHY, 2000; PASQUALOTTI, 2006; SEVERINO, 2008; MEYER JR.; PASCUCI; MANGOLIN, 2012; PASCUCI et al., 2016). Meyer Jr. e Murphy (2000) defendem a concepção de avaliação formativa como dispositivo de emancipaçao, promoção e reconstrucao de novos modelos que efetivem os direitos sociais e culturais necessários ao contexto educacional conteporâneo. Para tanto, os referidos autores advogam em favor de uma perspectiva sociológica atual e centrada na mudança no campo da avaliacao institucional.

No contexto brasileiro, se observa um novo cenário se impondo no ambiente universitário, cuja centralidade repousa na orientação para o mercado e que concebe a educação como um negócio, o aluno como um cliente e o serviço educacional como um recurso a ser comercializado com base na produtividade. Assim, os indicadores da gestão universitária repousam no número de alunos, na rentabilidade das turmas/cursos e no *market share*, no ranking divulgado pelo MEC, os quais são questionados por Meyer Jr. (2014). O resultado dos exames nacionais de cursos aliado à divulgação dos indicadores de qualidade que devem ser preenchidos em cada curso oferecido, obrigam as universidades a investirem recursos escassos na qualificação do corpo docente, no recrutamento de docentes com maior grau de instrução, na atualização de bibliotecas e laboratórios, no oferecimento de serviços diferenciados (diferenciacao competitiva) (PESTANA, 2009).

O desafio que se coloca neste contexto é o gerenciamento da organização educacional com a preservação da liberdade acadêmica. No passado, segundo Finger (1997) e Pascuci et al. (2016), a gestão das organizações universitárias no Brasil sempre foi estruturada de acordo com o modelo burocrático, mas o amplo e contínuo processo de reconfiguracao organizacional e administrativo

confronta a educacao baseada na teoria do capital humano com uma educação inspirada na teoria da emancipacao humana (SEVERINO, 2008).

É de se destacar o tratamento dado por estes autores à questão da utilização dos recursos disponíveis, uma vez que propõem, citando Borges e Araújo (1999), a adoção de uma certa perspectiva de investimento, ou seja, o hábito de mensurar o retorno dos gastos como se fossem investimentos. Esta estratégia não visa o lucro em si, mas sim a sustentabilidade financeira, através da avaliação do retorno de seus investimentos, buscando eficiência interna na utilização de seus recursos. Assim, impõem-se a identificação dos custos reais de cada unidade, e a análise das relações aluno/professor e entrada e saída de alunos, da demanda do curso/oferta de vagas, e de outros indicadores de performance.

Ainda com relação a indicadores, ressalta-se a importância da Avaliação Institucional como instrumento de controle e medição. Como afirma Desiderio (2004, p.70), "o caráter temporário do credenciamento de universidades (pelo MEC) incentiva a manutenção e mesmo melhoria de desempenho, assim como a instituição de capacidades de auto-regulação". Assim, deve-se aproveitar a própria mecânica do recredenciamento, a qual por si só desencadeia no interior das instituições um processo de repensar, de despertar e de arejar a percepção e o comprometimento que docentes, alunos e funcionários têm em relação à IES.

Não menos importante é a construção de canais de informação confiáveis, em que cada ator possa avaliar as conseqüências de seus atos, e os resultados da ação coletiva. Assim, uma participação efetiva pressupõe um compartilhamento da gestão em seus múltiplos aspectos, tais como levantamento de problemas, busca de soluções e comprometimento com a escolha feita (MIRANDA, 2016).

Pode-se, ainda, afirmar que a IES deve preocupar-se com seu ambiente externo, com o mercado em que atua, para definir que tipo de profissional deve ser formado, que curso e que conteúdo curricular deve ser oferecido, e que estas informações vêm, via de regra, por meio da atuação consciente de seu corpo docente em sala de aula, da Avaliação Institucional ou da realização esporádica de pesquisas de mercado (BALZAN, 2016).

Assim como em outros países, o Brasil, por meio do poder público, tem dado atenção especial à gestão da educação, estabelecendo políticas para o constante aperfeiçoamento dos seus diferentes níveis de ensino: educação básica, educação profissional, ensino superior e pós-graduação. Na realidade nacional, a regulamentação e gestão das políticas públicas têm ficado a cargo, sobretudo, da federação, cabendo a estados, municípios e instituições de ensino diversas participar ativamente do constante debate e das ações que visam (re)definir periodicamente tais políticas (MEYRER, 2012).

No cenário internacional, a preocupação com a melhoria da educação é eminente e, nesse sentido, há um crescente interesse de, cada vez mais, conhecer a realidade de ensino e de formação desenvolvida nos diferentes países. Ações de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e UNESCO, têm demonstrado a relevância de políticas consistentes e contextualizadas com a realidade de cada país, visando a garantia de investimentos e de diretrizes que favoreçam a organização, a avaliação e a melhoria da educação (QUEIROZ; PENNA, 2010) e orientem a elaboração de programas específicos, a exemplo do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), e de fundações/autarquias com tais propósitos, como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ambos no Brasil.

A atuação de organizações dessa natureza tem gerado impacto significativo em diversos países, pois, como afirma Amaral (2010, p. 41), "os sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais". Entre as muitas ações que têm desenvolvido, as pesquisas e apontamentos realizados por esses órgãos, que comparam as realidades dos diferentes países, têm exigido de governos e lideranças a busca por soluções.

O entendimento da importância da avaliação para o desenvolvimento de qualquer sistema de ensino qualificado tem feito da discussão sobre o tema uma prerrogativa para o crescimento das diferentes áreas de conhecimento que estão no âmbito da educação institucionalizada. Essa perspectiva estabeleceu grande abertura não só para o debate, mas para a participação efetiva de todos no processo de definição de diretrizes e da elaboração dos instrumentos necessários para a avaliação. A Capes tem como foco central a definição de políticas para a pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Sua atuação na avaliação educacional do país, tem sido primordial para o desenvolvimento desse nível de ensino, pois, conforme as descrições oficiais do Órgão. Dessa forma, assume a responsabilidade de avaliar especificamente cursos e programas em nível *stricto sensu*, ficando os demais níveis de ensino e as diversas outras ações referentes à avaliação educacional no Brasil sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A partir das suas funções e objetivos, o INEP tem desempenhado um papel importante nas definições da avaliação e, portanto, nas diretrizes para as políticas públicas da educação, sendo fundamental refletir sobre as metodologias que esse órgão tem utilizado para conceber e aplicar os instrumentos avaliativo-educacionais.

Existe duas modalidades centrais, a avaliação qualificativa e avaliação seletiva. A avaliação qualificativa, como o próprio termo aponta, qualifica, com uma nota, a partir de critérios quantitativos e qualitativos, cursos, instituições e sistemas/redes de ensino, abrange cursos de ensino superior e programas de pós-graduação, escolas de educação básica, escolas técnicas especializadas e outros segmentos educacionais formais regulamentados pelas políticas educacionais vigentes. A avaliação seletiva, também como indicado pela denominação, seleciona, a partir de concursos públicos, pessoas para ingressarem nos sistemas de ensino, como discente ou docente, com base em critérios estabelecidos pelo órgãos gestores da avaliação nacional e pelas diferentes áreas de conhecimento (PESTANA, 2009).

Assim, a partir dos indicadores estabelecidos e dos instrumentos avaliativos aplicados, atribui-se uma nota que evidencia o nível de um curso, por exemplo, em relação às diretrizes nacionais da área, dos parâmetros de desenvolvimento estabelecidos pelo MEC, entre outros aspectos (BRASIL, 2004).

2.4 Avaliação Institucional nas Universidades Comunitárias

A avaliação realizada pelas Universidades também são significativas e proporciona aos alunos demonstrarem suas angustias, satisfações e insatisfações com a realidade acadêmica, contribuindo para o fortalecimento no ensino superior. A procura pelos cursos bem avaliados ano a ano se torna maior. Dessa forma as avaliações se tornam mais diretas e expressivas, onde os problemas se tornam mais visíveis e consequentemente mais propícios para uma resolução interna e amena. Na Universidade comunitária, cursos possuem uma avaliação institucional, contendo perguntas

relacionadas às práticas didático-pedagógicas, infraestrutura, biblioteca e a capacidade do próprio aluno.

Além dessa avaliação, os cursos possuem a opção de uma autoavaliação, onde semestralmente os alunos se reúnem sem a presença de professores para discutirem sobre o bom funcionamento do curso. Através de perguntas pré-estabelecidas, os discentes representantes de turma apontam problemas e oferecem soluções para que juntamente com a coordenação e os demais professores do colegiado do curso, possam ser deliberadas. Sendo assim, as duas práticas de avaliação são consideradas positivas e agregam na formação e consolidação dos cursos.

Diante do exposto apresentam-se as seguintes hipóteses a serem verificadas:

H_1 – Os indicadores da avaliação institucional impactam positivamente no desempenho da IES no conceito preliminar de curso (CPC) medido pelo MEC

H_2 – Os indicadores da avaliação institucional impactam negativamente no desempenho da IES no conceito preliminar de curso (CPC)

H_3 – Os indicadores da avaliação institucional impactam positivamente no desempenho da IES no índice geral dos cursos (IGC)

H_4 – As microestratégias praticadas pelos gestores acadêmicos e professores impactam (positiva/negativamente) nos resultados de performance nas IESs comunitárias.

Com base no pressuposto teórico, as hipóteses foram construídas, contudo, ainda existe outra dimensão que pode exercer influência sobre o desempenho e outras características do desempenho das IES no Brasil: o ambiente acadêmico em que ele se encontra – a hipótese do impacto trazido pela sociologia da educação (SOARES, 2003). A instituição e os recursos humanos se mostram importantes na explicação do desempenho dos alunos, seja por meio das características médias de origem social dos alunos, seja pelas expectativas dos professores, seja, ainda, pela infraestrutura oferecida pelas IES em que os alunos estão inseridos (ALVES; SOARES, 2007; SOARES, 2003; BARBOSA; RANDALL, 2004). Em etapas anteriores à graduação, demonstrou-se a influência do professor no desempenho dos alunos, tanto com relação às expectativas (BARBOSA; RANDALL, 2004), quanto ao desempenho em avaliações (SOARES, 2003). Contudo, no nível educacional aqui abordado, as características do ambiente universitário ultrapassam tais influências. Ao adentrar no ambiente das IESS, os alunos passam a compartilhar a infraestrutura, a qualidade e a quantidade de docentes disponíveis, as oportunidades regionais de pesquisa, extensão e de realização de estágios, entre outras condições objetivas de estudos. No entendimento de Almeida Neto (2015), a oferta de bolsas, estágios, projetos de pesquisa e de extensão demonstraram influência na permanência nos cursos em uma universidade privada.

3 METODOLOGIA

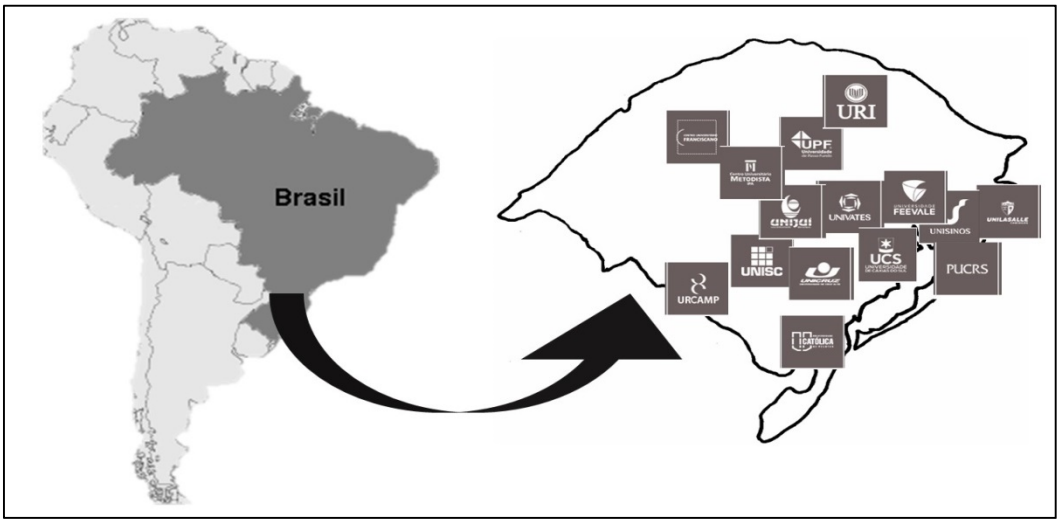
Para os fins de nosso trabalho, escolhemos abordar os dados das avaliações de 2014, relativos aos indicadores do INEP, foi contruída por métodos quantitativos de causalidade e impacto

(RAMOS, 2013), e a correlação. Para testar as hipóteses deste artigo, escolhemos como variáveis de interesse descritas na Tabela2, e a variável dependente referente ao IGC, numérica e varia de forma contínua de 0 a 100.As estatísticas descritivas das variáveis independentes e dependente estão apresentadas na Tabela 2, que demostra aqui, a relação dos dados de todos os indicadores, em relação a notas do Indica Geral do cursos, destacando o conceito da IES dos seus programas stricto sensu, que impacta positivamente com o nº de professores doutores e mestres.

Para construirmos um banco de dados primário, a partir de coleta própria, dos resultados divulgados em meios públicos, que cobrisse as IES participanetes do COMUNG. Na busca das pecularidades, nas questões relativas à performance organizacional, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva desenvolvida com 15 instituições de ensino superior membros do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) brasileira. A representatividade da amostra se dá pelo fato de o Consórcio atende mais de 50% dos universitários gaúchos, oferecendo 1.489 cursos de graduação e pós-graduação, são 202.020 mil alunos, atendidos por 9.190 professores e mais de 11 mil funcionários (COMUNG, 2016).

As IESs selecionadas para o estudo estão apresentadas na Figura 1, dispostas no mapa do Brasil e com destaque para a sua localizaçao no Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Mapa de localização das IESs membros do Comung.



Fonte: Comung (2016).

Os dados foram coletados nos documentos e nas páginas eletrônicas institucionais (*homepage*) de cada IESs. Para validar as informações apresentadas nos Relatórios do Ministério de Educação (MEC) e consolidados pelo processo de avaliação conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram considerados os indicadores descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores de avalição institucional

Indicadores	**Descrição**

Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Varia de 1 a 5, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. Para que os valores se consolidem, e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores farão visitas *in loco* para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente.
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.
Índice Geral de Cursos (IGC)	É um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Ele é calculado anualmente, considerando: **I –** a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; **II –** a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; **III –** a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo assim todas as áreas avaliadas, ou ainda, todo o ciclo avaliativo. O conceito de ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de recredenciamento e de renovação de reconhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa

As variáveis definidas para cada indicador estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Variáveis de análise, por indicador.

Indicadores	**Variáveis de análise**
Graduação	Número total de concluintes inscritos
	Número total de concluintes participantes
	Desempenho médio dos concluintes na formação geral
	Desempenho médio dos concluintes no componente específico

	Número total de ingressantes participantes
	Desempenho médio dos ingressantes na formação geral
	Desempenho médio dos ingressantes no componente específico
	Número total de estudantes que responderam à questão 26 sobre infraestrutura.
	Proporção de respostas A/B referente à infraestrutura
	Nº Total de estudantes que responderam à questão 34 sobre Organização didático-pedagógica.
	Proporção de respostas A referente à Organização didático-pedagógica.
	Número total de estudantes ingressantes que responderam à questão 13 e/ou 14 referente à escolaridade dos pais
	Proporção de respostas E/F referente à escolaridade dos pais dos estudantes ingressantes
	Número total de docentes
	Proporção de docentes com no mínimo Mestrado
	Proporção de docentes com no mínimo Doutorado
	Proporção de docentes com regime de dedicação integral ou parcial
	Número de matrículas na graduação
	Conceito CAPES do curso de Mestrado no programa de pós-graduação
Pós-graduação	Número de matrículas de Mestrado no programa de pós-graduação
	Conceito CAPES do curso de Doutorado no programa de pós-graduação
	Número de matrículas de Doutorado no programa de pós-graduação

Fonte: Os autores

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 ESTRUTURA E INSTÂNCIAS DECISÓRIAS NAS IES COMUNITÁRIAS

Em 1993, um grupo de instituições comunitárias localizadas no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, firmou um Protocolo de Ação Conjunta para constituir o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung. O objetivo era viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade

universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha.

Constituído oficialmente em 1996, o Comung hoje representa uma série de conquistas para as instituições: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores, fórum de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários. Além disso, busca de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais, bem como ao desenvolvimento de ações de inovação e empreendedorismo, entre outras.

Integrado por 15 IESs, o Comung representa o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul; é uma rede de educação, ciência e tecnologia que abrange quase todos os municípios do Estado, cujas cidades sedes e número de estudantes estão relacionadas na Tabela 1. Na região de abrangência das IESs membros do Comung habitam 5.398.950 pessoas, cujas características da economia é diversa.

Tabela 1 – IESs comunitárias e características do espaço em que estão localizadas.

IES	**Cidade**	**Habitantes**	**Nº de Estudantes**	**Economia prevalente**
UNIFRA	Santa Maria	276.108	7.454	Comércio
FEEVALE	Novo Hamburgo	239.051	16.500	Indústria
Centro Universitário Metodista	Porto Alegre	1.481.019	5.000	Comércio
PUCRS	Porto Alegre	1.481.019	28.876	Comércio
UCS	Caxias do Sul	474.853	34.291	Indústria
UNICRUZ	Cruz Alta	62.776	3.200	Agricultura
UNIJUÍ	Ujuí	82.833	10.000	Agricultura
UNILASALLE	Canoas	323.827	10.684	Indústria
UNISC	Santa Cruz do Sul	130.354	13.292	Indústria
UNISINOS	São Leopoldo	214.210	31.000	Indústria
UNIVATES	Lajeado	71.481	12676	Indústria
UCPEL	Pelotas	342.873	5.000	Agronegócio
UPF	Passo Fundo	196 739	21.879	Agropecuária
URCAMP	Bagé	116.794	5.682	Agropecuária
URI	Erechim	101.752	12.200	Indústria
SOMA		**5.398.950**	**217.734**	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Nesse cenário, têm merecido destaque as políticas destinadas à avaliação e os impactos que têm gerado na educação. Consideradas como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, as políticas de avaliação têm crescido e se diversificado consideravelmente na última década.

Na tabela 2, estão descritos os resultados dos indicadores, avaliados pelo MEC.

Tabela 2 – Resultados dos indicadores em relação ao ICG, por IESs.

IES	Resultados dos Indicadores	Resultado IGC
Universidade de Caxias Do Sul	4,8	2,896
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	4,9	3,581
Universidade Católica de Pelotas	4,9	3,072
Universidade de Passo Fundo	4,5	2,768
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	4,9	3,511
Universidade Feevale	4,9	3,159
Universidade de Santa Cruz do Sul	5,0	3,045
Universidade da Região da Campanha	0,0	2,415
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	5,0	2,745
Universidade de Cruz Alta	0,0	2,809
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	4,5	3,118
Centro Universitário Franciscano	4,5	2,945
Centro Universitário La Salle	4,5	2,752
Centro Universitário Univates	4,5	3,292
Centro Universitário Metodista	0,0	2,636

Fonte: Dados da pesquisa

As IES destacadas são as que obtiveram o melhor índice no IGC e que não possuem o melhor conceito de avaliação nos programas de *stricto sensu*. Se observa que os resultados dos indicadores de algumas universidades (UPF, UNIJUI, por exemplo) não diferem de centros universitários (La Salle, Univates, por exemplo). Ambas obtiveram resultado 4,5 nos indicadores, mas o IGC da Unijui (3,118) e da Univates (3,292) é muito superior ao da UPF (2,768) e La Salle (2,752), o que é explicado pela experiência de gestão universitária e conhecimento tácito dos gestores das duas primeiras IESs referenciadas.

No Comung, as IESs comunitárias buscam implementar estratégias desenhadas coletivamente por meio do consenso ("negociadas entre os membros"), que tem o número de alunos como um dos indicadores de desempenho e são compreendidas no contexto econômico e político do espaço de atuação de cada IESs, ou seja, na sua região (COMUNG, 2016). Por exemplo, as IES localizadas na região metropolitana de Porto Alegre possuem maior capacidade de prospectar alunos com estratégias deliberadas por ela mesma, mas que sofrem a ação de outras IESs membros do Comung e que se apresentam na região como concorrentes (caso das estratégias da PUCRS e do Centro Universitário Metodista). Sendo assim, afirma-se que as microestratégias praticadas pelos gestores acadêmicos e professores, os quais atuam como estrategistas, segundo Meyer Jr., Pascuci e Mangolin (2012), combinadas com fatores subjetivos (experiência, conhecimento tácito, criatividade) impactam nos resultados de performance na gestão das universidades comunitárias.

Tal afirmativa encontra respaldo em Meyer e Bangolim (2006), que considera gerir um processo de tomada de decisões que implicam demonstrar conhecimento sobre a universidade em que atua e todo o seu contexto.

5 CONCLUSÕES

As IESs comuntárias brasileiras membros do Comung se apresentam como universidades que tem um compromisso público e social julgado e avaliado pelos pares, co-partícipes do processo decisório da gestão dos recursos. Ao mesmo tempo, a comunidade que a instituiu regula, julga e conformo as decisões, que obrigatoriamente precisam estar voltadas às dimensões econômica, social e ambiental da sustentabilidade organizacional.

Os resultados demostram que a *performance* das Universidades comunitárias participantes do Comung, a partir dos indicadores de gestão universitária usados como controles de desempenho, exercem influência na avaliação da universidade, porém alguns indicadores de acordo com as hipóteses sugeridas, impactam negativamente. Obter melhor resultado no IGC não significa ter o melhor desempenho nos Programas Stricto Sensu, conflitnado com o número de docentes doutores. As limitações do estudos é de que é necessário ampliar os dados para realizar uma regressão multivariada, e testar todas as hipóteses com base em todos os indicadores, para saber a exatidão dos impactos negativos e positivos dos indicadores de avaliação, e quais as medidas que as IES devem tomar para melhor seus desempenhos com base na avaliação nacional.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, M. Novos atores no ensino superior brasileiro: impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-acesso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de Ciências Sociais de uma instituição privada. 2015. **Tese de doutorado.** Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado,** v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007.

BALZAN, N. C. A Auto-avaliação como parte integrante do processo de avaliação institucional. **Proposições,** v. 9, n. 3, p. 52-67, mar. 2016.

BARBOSA, M. L. O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. **Cadernos CRH,** v. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.

BITTAR, M. Unijuí: expressão do segmento comunitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 05 ago. 2016.

___. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência.** Brasília: Capes, 2014.

CARDIM, P. A. G. O que envolve a gestão universitária em tempos de mudança. **Revista da ESPM,** v. 8, n. 2, p. 66-70, 2001.

CFA. Conselho Federal de Administração. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador:** pesquisa nacional. 5.ed. Brasília: CFA, 2011.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. P. Garbege can model of organization choice. **Administrative Science Quaterly**, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas.** Disponível em <http://www.comung.com.br>. Acesso em: 05 ago. 2016.

DESIDERIO, M. Desafios da gestão universitária. **Revista de Administração Pública,** v. 40, n. 1, p. 46-55, 2004.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Missão e valores.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-missao-e-objetivos>. Acesso em: 10 set. 2016.

FRANTZ, W. **As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

HARDY, C.; FACHIN R. **Gestão estratégica na universidade brasileira:** teoria e casos. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LONGHI, M. S. Universidade de Passo Fundo condições de pesquisa e projeções. In: FRANCO, M. E. D. P. (Org). **Universidade, pesquisa e inovação:** o Rio Grande do Sul em perpectiva. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MEYER JR., V. Novo conceito e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. (orgs.). **Dinossauros, gazelas & tigres**: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e Estados Unidos. Florianópolis: Insular, 2000.

MEYER JR., V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate,** v. 2, n. 1, p. 12-26, jan./dez., 2014.

MEYER JR, V.; MURPHY, J. P. (orgs.). **Dinossauros, gazelas & tigres**: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e Estados Unidos. Florianópolis: Insular, 2000.

MEYER JR., V.; PASCUCCI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública,** v. 46, n. 1, p. 49-70, jan./fev., 2012.

MIRANDA, A. C. Indicadores na gestão universitária: uma metodologia de apoio. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 631-644, set./dez. 2015.

MOIMAZ, S. A. S. et al. Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 69-79, jan./mar. 2010.

NEVES, R. Ciência e tecnologia no Brasil. In: SOARES, S. (Org). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 205-250.

PASCUCI, L. et al. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista Gual,** Florinópolis, v. 9, n. 1, p. 37-59, jan. 2016.

PASQUALOTTI, A. **Auto-avaliação dos cursos de graduação:** diretrizes, modelo e prática. Passo Fundo: UPF, 2006

RAMOS, M. P. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociasi: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, v. 18, n. 1, p. 55-65, 2013.

RAUDENBUSH, S. W.; BRYK, A. S. Hierarchical linear models: applications and data analysis methods. Thousand Oaks: Sage, 2002.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. 2.ed.rev. e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. Administração universitária: em busca de uma epistemologia. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 155-178, mar. 2012.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, v. 24, n. 31, p. 73-89, 2008.

SOARES, T. M. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. **Estudos em Avaliação Educacional,** n. 28, p. 103-124, 2003.

SPONCHIADO, B. A. O ensino superior em Frederico Westphalen: uma trajetória comunitária. **Revista de Ciências Humanas –Educação,** v. 16, n. 27, p. 22-37, Dez. 2015.

TASHIZAWA, T.; ANDRADE, B.; O. O. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. revista. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ZABALZA, M. **Ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O impacto das políticas públicas de avaliação institucional nas ies: estudo de caso de uma ies comuntária

Autores: Brum, Jenifer Palmeiras de (Universidade de Passo Fundo); **Sgari, Rosani** (Universidade de Passo Fundo); **Agenor Dias de Meira Júnior** (Universidade de Passo Fundo); **Szilagyi, Carlos Leonardo Sgari (**Universidade de Passo Fundo).

Resumen: A proposta deste artigo é verificar, a partir das condições existentes nas instituições de ensino superior (IES), as políticas públicas brasileiras em curso, e os desafios colocados pela realidade social, econômica e política, o impacto da obrigatoriedade da avaliação institucional. Este texto discute e analisa diretrizes estabelecidas para a avaliação da educação nacional a partir das políticas públicas vigentes no país. De forma mais específica, apresenta reflexões sobre os impactos da avaliação institucional no sistema de ensino brasileiro e a importância de uma inserção mais efetiva da área de avaliação própria nas IES. O artigo tem como base pesquisa bibliográfica e pesquisa documental da uma IES comunitária do norte do Rio Grande do Sul, Brasil. As análises realizadas evidenciam a relevância da avaliação no âmbito das políticas públicas brasileiras para a educação, bem como a sua importância para o desenvolvimento dos diferentes níveis de ensino. Destaca, também, que a participação mais efetiva da área nessa realidade permitirá seu fortalecimento nos diversos níveis e contextos de ensino do país.

Palabras claves: avaliação institucional, políticas públicas, IES Comunitária

Texto completo:

Considerações Iniciais

As discussões realizadas atualmente não abordam o impacto de propostas de avaliação do desempenho escolar (IDEB), de consolidação e fortalecimento da Educação Básica (FNDE, Fundeb, PDE, PAR); e de integração de diferentes níveis educacionais em torno da formação de professores (Parfor, Prodocência, Pibid), na avaliação institucional nas IES, ficando evidente que há um conjunto significativo de programas e ações no país e que as IES necessitam, cada vez mais, participar de forma efetiva na definição e implementação de políticas educacionais que possam fortalecer a área, mas, sobretudo, a formação no ensino superior. (PENNA, 2010, p. 151)

As deficiências atuais do ensino no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e política, com importantes consequências para toda a educação superior.

Para enfrentar tanto as dificuldades nas condições do trabalho docente nas escolas quanto os desafios da formação do professor para essa realidade, é preciso participar de discussões, análises e ações que transcendem o campo específico do conhecimento de cada área. Partindo dessa perspectiva, fica evidente que um ponto fundamental para o fortalecimento e até mesmo a sobrevivência das áreas do conhecimento, é sua inserção no âmbito das políticas públicas educacionais, que regulamentam, definem e fomentam a educação no país.

1 O atual cenário das políticas públicas no Brasil

Partindo do pressuposto que as políticas públicas definidas para a Educação Básica não contemplam componentes curriculares específicos, sendo estabelecidas em função da formação escolar como um todo. Todavia, áreas como ciência, física, matemática, português e química aparecem, geralmente, como prioritárias em programas e ações que visam o fortalecimento da escola, tendo em vista que são tidas como componentes curriculares de fundamental valor para a formação.(QUEIROZ E PENNA, 2010).

Certamente, há uma visão pragmática acerca do papel dessas áreas na sociedade, o que as torna relevantes para a inserção social do indivíduo, seu fortalecimento no campo de trabalho, entre outros aspectos. No entanto, tem-se reconhecido também a necessidade de novos rumos para a formação humana, ética e crítica do indivíduo, buscando-se o fortalecimento de campos emergentes que possam, no cenário da formação escolar, possibilitar um formação plena do sujeito.

1.1 Educação Básica e Ensino Superior

Tem sido definidos programas que visam, ao mesmo tempo, fortalecer a formação no Ensino Superior e também na Educação Básica. Nesse sentido, políticas de avaliação, de formação e de investimento direcionadas para as escolas transversalizam diferentes níveis de ensino, exigindo que as áreas de conhecimento se articulem em redes que integrem, pelo menos, educação básica, graduação e pós-graduação. Até o ano de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação, dedicava-se exclusivamente ao universo da pós-graduação. Ao longo de mais de meio século de atuação, essa agência desempenhou um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil. Todavia, a partir de 2007, um novo segmento da Capes foi criado

com vistas a atender a escola de Educação Básica. Desde então, essa coordenação ampliou seu campo de atuação, passando a formular e fomentar políticas públicas para a qualificação de professores de Ensino Básico.

1.2 PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é em sua essência, aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores atuantes na educação básica. Os alunos de licenciatura de Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino promovem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

2 Avaliação Institucional nas IES

Assim como em outros países, o Brasil, por meio do poder público, tem dado atenção especial à gestão da educação, estabelecendo políticas para o constante aperfeiçoamento dos seus diferentes níveis de ensino: educação básica, educação profissional, ensino superior e pós-graduação. Na realidade nacional, a regulamentação e gestão das políticas públicas têm ficado a cargo, sobretudo, da federação, cabendo a estados, municípios e instituições de ensino diversas participar ativamente do constante debate e das ações que visam (re)definir periodicamente tais políticas.

Nesse cenário, têm merecido destaque as políticas destinadas à avaliação e os impactos que têm gerado na educação. Consideradas como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, as políticas de avaliação têm crescido e se diversificado consideravelmente na última década. Assim, é fundamental que as áreas de conhecimento reflitam sobre o perfil e a responsabilidade que têm nesse contexto, visando exercer, de fato, um papel significativo nos rumos da educação no país.

No cenário internacional, a preocupação com a melhoria da educação é eminente e, nesse sentido, há um crescente interesse de, cada vez mais, conhecer a realidade de ensino e de formação desenvolvida nos diferentes países do planeta. Ações de órgãos como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), a União Européia (UE) e a UNESCO, para citar apenas alguns exemplos, têm demonstrado a relevância de políticas consistentes e contextualizadas com a realidade de cada país, visando a garantia de investimentos e de diretrizes que favoreçam a organização, a avaliação e a melhoria da educação (QUEIROZ E PENNA, 2010).

A atuação de instituições dessa natureza tem gerado um impacto significativo em diversos países, pois, como afirma Amaral (2010, p. 41), “os sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais

Entre as muitas ações que têm desenvolvido, as pesquisas e apontamentos realizados por esses órgãos, que comparam as realidades dos diferentes países, têm exigido de governos e lideranças a busca por soluções.

Nesse sentido, no âmbito acadêmico houve, nos últimos anos, um grande avanço dos estudos que abordam as políticas públicas educacionais, bem como houve também um aumento considerável da cobertura da imprensa acerca das decisões e encaminhamentos realizados no país, aspectos que têm contribuído significativamente para a análise crítica dessa realidade e para a busca de alternativas para o seu fortalecimento no Brasil.

O entendimento da importância da avaliação para o desenvolvimento de qualquer sistema de ensino qualificado tem feito da discussão sobre o tema uma prerrogativa para o crescimento das diferentes áreas de conhecimento que estão no âmbito da educação institucionalizada. Essa perspectiva estabeleceu grande abertura não só para o debate, mas para a participação efetiva de todos no processo de definição de diretrizes e da elaboração dos instrumentos necessários para a avaliação. A CAPES tem como foco central a definição de políticas para a pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Sua atuação na avaliação educacional do país, tem sido primordial para o

desenvolvimento desse nível de ensino, pois, conforme as descrições oficiais do Órgão. Dessa forma, a CAPES tem assumido a responsabilidade de avaliar especificamente a pós-gradução, ficando os demais níveis de ensino e as diversas outras ações referentes à avaliação educacional no Brasil sob a responsabilidade do INEP. O Instituto, fundado em 1972, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A partir das suas funções e objetivos, o INEP tem desempenhado um papel importante nas definições da avaliação e, portanto, nas diretrizes para as políticas públicas da educação, sendo fundamental refletir sobre as metodologias que esse Órgão tem utilizado para conceber e aplicar os instrumentos avaliativo-educacionais.

Existe duas modalidades centrais, a avaliação qualificativa e avaliação seletiva. A avaliação qualificativa, como o próprio termo aponta, qualifica, com uma nota, a partir de critérios quantitativos e qualitativos, cursos, instituições e sistemas/redes de ensino, abrange cursos de ensino superior e programas de pós-graduação, escolas de educação básica, escolas técnicas especializadas e outros segmentos educacionais formais regulamentados pelas políticas educacionais vigentes. Assim, a partir dos indicadores estabelecidos e dos instrumentos avaliativos aplicados, atribui-se uma nota que evidencia o nível de um curso, por exemplo, em relação às diretrizes nacionais da área, dos parâmetros de desenvolvimento estabelecidos pelo MEC, entre outros aspectos.

São profissionais da área que definem os objetivos e conteúdos das provas, bem como elaboram e revisam os itens que farão parte da avaliação. Claro que essas definições são baseadas em diretrizes gerais da educação nacional e em diretrizes específicas de cada área de conhecimento. As definições do ENADE são realizadas com base nas Diretrizes para os cursos superiores da área, aprovadas em 2004. Portanto a comissão assessora define aspectos mais específicos do que os que estão nas Diretrizes, mas que estejam dentro das proposições apresentadas por elas (BRASIL, 2004).

2.1 **Avaliação Institucional: UPF**

Na Universidade de Passo Fundo, a avaliação vem sendo pensada e praticada de maneiras diferentes, segundo as circunstâncias históricas.

As primeiras reflexões sobre o desempenho da UPF surgiram em 1971, provocadas pela implantação da Reforma Universitária. Interessava aos dirigentes conhecer o impacto das inovações introduzidas, como o concurso vestibular unificado, o primeiro ciclo geral de estudos, o regime de créditos, entre outras. De outra parte, reivindicações de professores e alunos, relacionadas com as condições de ensino, criaram a consciência de que a UPF precisava conhecer-se melhor. Nessa época, as reflexões sobre o desempenho das atividades acadêmicas motivaram a adoção de três linhas de ação: melhorar a qualidade do ensino, implantar núcleos "emergentes" de pesquisa e a UPF integrar-se mais na comunidade regional. Essas linhas deram origem a projetos de pesquisa institucional tais como estudo sobre a área de influência da UPF, levantamento das condições socioeconômicas e culturais dos vestibulandos e descrição das atividades de extensão da UPF como forma de integração com a comunidade regional.

Algumas faculdades passaram a avaliar os egressos com objetivo de reformular os currículos ou de analisar a contribuição das pesquisas em relação ao ensino e às necessidades regionais. Algumas experiências inovadoras da Universidade mereceram estudos que resultaram na produção

de duas dissertações de mestrado na UFRGS. Nesse período, as atividades de avaliação ocorriam, ainda, de forma isolada e esporádica, mas já manifestavam a vontade da UPF de implantar uma autoavaliação de caráter permanente. Buscavam-se alternativas para melhorar a qualidade acadêmica, não apenas a qualidade interna, mas também a qualidade extrínseca, referentemente ao atendimento das necessidades sociais. Essa dimensão extrínseca da qualidade passou a constituir um critério básico nos futuros programas de avaliação institucional.

Na década de 1980, em especial na passagem dos vinte anos (1988) da Instituição, a Reitoria oportunizou uma reflexão ampla: "A UPF, o que foi? E para onde vai?" As discussões internas levaram a uma proposta de avaliação sobre a relevância social da UPF, isto é, interessava saber se os resultados do ensino, da pesquisa e da extensão atendiam às expectativas da comunidade externa onde atuava. Portanto, era uma proposta de avaliação da UPF a partir de seu entorno, uma vez que ela já se definia como uma instituição comunitária e comprometida com o desenvolvimento da região. A partir desse enfoque, justificava-se uma avaliação do seu desempenho na comunidade e o grau de atendimento às necessidades regionais, o que foi conseguido através de dois subprojetos: diagnóstico das necessidades sociais e econômicas na área de influência da UPF e desempenho da UPF nas funções de extensão, ensino e pesquisa. Antes de sua execução, a proposta foi avaliada num seminário que contou com a participação de especialistas do Ministério da Educação, que a consideraram adequada ao modelo específico da UPF como instituição comunitária. Concluída a pesquisa, os resultados foram divulgados na forma de dois relatórios: diagnóstico das necessidades regionais e diagnóstico da Instituição. Esses resultados levaram a uma discussão interna sobre as condições institucionais de integração ao meio.

Em 1990, a avaliação institucional da UPF sofre um processo de redimensionamento: o foco da avaliação passa a centrar-se na melhoria da qualidade do ensino de graduação. Diversos fatores influenciaram esse redimensionamento: o Plano de ação 1990-1994, que estabeleceu como prioritária a diretriz da melhoria da qualidade de ensino; a reativação, em 1990, da Comissão de Avaliação Institucional, com a incumbência de elaborar um modelo de avaliação para a UPF; a política do MEC de apoiar o desenvolvimento de programas de avaliação institucional e, já em 1994, o Plano de Desenvolvimento Institucional - Rumo ao Século XXI, que veio reforçar a política de avaliação institucional da Universidade, impulsionando uma fase nova nesse processo. Tomando por base essas diretrizes, a UPF passou a centrar sua atenção, prioritariamente, na avaliação dos cursos de graduação, onde os aspectos focalizados foram: - em 1991: as condições do ensino: perfil do professor; - em 1992: as condições do ensino: perfil dos alunos; - ainda em 1992: bases e indicadores da qualidade; - em 1993: avaliação de disciplinas e desempenho docente.

A partir de 1994, a UPF toma a decisão de integrar-se na proposta de avaliação do MEC (programa Paiub). Esse programa visava à implantação de um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, que servisse de ferramenta para o planejamento da gestão universitária. O programa possibilitou às universidade a apresentação de projetos para financiamento das atividades de avaliação. A UPF conseguiu aprovação para o seu projeto, que contemplava, basicamente, dois aspectos da avaliação: o ensino da graduação e as relações da universidade com a comunidade. Ainda em 1994, a UPF incorpora-se ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas que, ao resolver implantar um programa próprio de autoavaliação, incorporou os princípios, objetivos e metodologia do Paiub, mas incluindo novos indicadores, adequados às especificidades

das universidades comunitárias (Programa Paiung). Nesse contexto, a partir de 1996, retomou-se o ritmo da avaliação dos cursos de graduação, através da aplicação de um instrumento que enfatizava a autoavaliação discente e docente e a avaliação de disciplina, bem como um instrumento de avaliação da Universidade e do curso, respondido pelos alunos concluintes. Os resultados obtidos foram repassados aos diretores de unidades e coordenadores de curso e aos professores das disciplinas avaliadas.

* Em 1999, ocorre uma reestruturação: a Comissão de Avaliação passou a denominar-se Divisão de Avaliação Institucional, sendo vinculada ao Gabinete do Reitor. Nesse e a partir desse ano, a divisão realizou e vêm dando continuidade às seguintes ações:

* continuidade dos intercâmbios com as demais universidades comunitárias do estado e do país;

* início das atividades relacionadas com a modelagem e implantação de um sistema informatizado da avaliação institucional;

* (re) elaboração de novos instrumentos de avaliação, com o objetivo de incluir os indicadores das dimensões ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão;

* continuidade na aplicação sistemática de pesquisas sobre o ensino em geral pelos alunos e professores da graduação (seis edições) e sobre a universidade e os cursos pelos alunos concluintes (12 edições);

* implantação da sistemática de avaliação da pesquisa na UPF, através da aplicação de instrumentos apropriados, que é respondido pelos pesquisadores e alunos que participam em projetos de pesquisa, já com duas edições;

* implantação da sistemática de avaliação das atividades de extensão, que é respondido pelos participantes de eventos de extensão da mais diversa natureza; implantação da sistemática de avaliação da pós-graduação (lato e stricto sensu), por meio da avaliação de disciplinas e do desempenho docente, por alunos e professores dos diferentes cursos, e da Universidade e do curso, pelos alunos concluintes.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi estabelecida pela lei nº 10861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Na Universidade de Passo Fundo, a CPA foi constituída por meio da Resolução Consun 12/2004, de 30 de novembro de 2007, que dispõe sobre as atribuições, forma de composição, duração do mandato e dinâmica de funcionamento.

A CPA da UPF tem como fundamento de atribuição a busca de qualidade da educação, tornando-se o elo entre o sistema de avaliação da educação superior do Brasil, processo previsto na Constituição de 1988 e regulamentado pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a instituição, e os princípios de autoavaliação definidos em 2013 no “Programa de autoavaliação: em busca da excelência”.

A CPA da UPF tem as seguintes atribuições:

- Conduzir o processo de autoavaliação da Instituição e de seus cursos;

- Prestar informações relativas à autoavaliação institucional e de seus cursos ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), bem como articular seu trabalho com as comissões de especialistas do Ministério da Educação (MEC) para efeitos da avaliação externa;
- Elaborar o programa de autoavaliação institucional da UPF, observando as especificidades da instituição e de seus cursos, em consonância com os conselhos superiores da instituição;
- Definir diretrizes para a elaboração e implementação dos processos de autoavaliação dos cursos;

- Definir um plano de trabalho que inclua metodologia, procedimentos, objetivos, instrumentos e agenda para a autoavaliação da instituição e de seus cursos;
- Relatar as atividades desenvolvidas aos órgãos colegiados, apresentando relatórios, pareceres e recomendações;
- Sistematizar os resultados da autoavaliação da instituição e disponibilizar à comunidade acadêmica institucional o conhecimento gerado;
- Apreciar e referendar os resultados da autoavaliação dos cursos, sistematizados pelos respectivos colegiados;
- Sugerir ao Consun da UPF resolução normativa quanto à utilização dos resultados da autoavaliação da instituição e de seus cursos, de forma a priorizar ações a curto, médio e longo prazo;
- Propor ao Consun da UPF resoluções normativas quanto às atribuições e às responsabilidades dos membros da comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos-administrativos) e comunidade externa.

Conforme definido no Programa de Avaliação Institucional da UPF (1998-2002), o projeto em andamento tem por objetivo geral consolidar e dar continuidade aos processos avaliativos anteriores, estimulando a auto e a heteroavaliação permanente como estratégia fundamental para:

a) a produção de um autoconhecimento de caráter institucional pela apreensão mais global e integrada da realidade acadêmica, através de uma análise que considere o conjunto de atividades nela desenvolvidas, a favor da melhor adequação de todas essas atividades ao objetivos do Projeto Político-Pedagógico Institucional;

b) a continuidade e o amadurecimento das experiências avaliativas já desenvolvidas;

c) o fortalecimento dos mecanismos de articulação interinstitucional no âmbito das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul;

d) a consolidação da contribuição das Universidades comunitárias do RS e de sua representatividade no cenário acadêmico nacional. Por outro lado, busca atender às exigências de cunho legal (lei nº 9131 de 24/11/1995, lei nº 9394 de 20/12/1996, decreto nº 2026 de 10/10/1996, decreto nº 2306 de 19/08/1997 e a portaria nº 302 de 7/04/1998).

A avaliação feita dentro das instituições de ensino são significativas e proporcionam aos alunos demonstrarem suas angustias, satisfações e insatisfações com a realidade acadêmica, contribuindo para o fortalecimento do ensino superior. As avaliações se tornam mais diretas e expressivas, onde os problemas se tornam mais visíveis e consequentemente mais propícios para uma resolução interna e amena. Na Universidade de Passo Fundo, possuem uma avaliação institucional, contendo perguntas relacionadas às práticas didático-pedagógicas, infraestrutura,

biblioteca e a capacidade do próprio aluno, onde é possível mensurar o impacto das políticas públicas da avaliação no contexto universitário.

Além dessa avaliação, os cursos possuem uma autoavaliação, onde semestralmente os alunos se reúnem sem a presença de professores para discutirem sobre o bom funcionamento do curso. Através de perguntas pré-estabelecidas, os discentes representantes de turma apontam problemas e oferecem soluções para que juntamente com a coordenação e os demais professores do colegiado do curso, possam ser deliberadas.

Sendo assim, as duas práticas de avaliação são consideradas positivas e agregam na formação e consolidação dos cursos da IES.

Atualmente, uma grande preocupação dos membros da Comissão de Avaliação e da própria Universidade está centrada na necessidade de uma readequação do Programa de Avaliação Institucional às novas realidades postas em decorrência da LDB e das diretrizes emanadas do MEC: certamente, o grande desafio para o futuro é a necessária articulação entre a autoavaliação, que é o que a Universidade sempre fez, e as avaliações externas com as quais passou a conviver, especialmente a partir da implantação do Exame Nacional de Curso, das visitas das Comissões de Especialistas na verificação in loco das condições de oferta de cursos e das novas sistemáticas para o reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos seus cursos e o (re)credenciamento da Instituição pelos órgãos superiores do ensino brasileiro.

Considerações Finais

Partindo das premissas das experiências descritas e das reflexões realizadas ao longo do texto, é possível constatar que: a avaliação institucional é um dos pilares da educação, sendo de fundamental valor para os rumos dos sistemas de ensino no país, a partir das bases fornecidas pela avaliação educacional são definidas as prioridades e os encaminhamentos para os diferentes sistemas de ensino,

Este estudo emerge para reflexões, onde as IES consigam mensurar o impacto das políticas públicas de avaliação, para agir principalmente nas seguintes frentes: discutir coletivamente nas instituições de pesquisa e ensino estratégias para uma participação efetiva de todos os setores nos processos de definição e elaboração da avaliação instituição, em consonância com a avaliação educacional no país, encontrar caminhos para informar, mobilizar e sensibilizar os profissionais das áreas do conhecimento, para que participem mais ativamente desse processo; inserir no universo da formação, diretrizes para a capacitação de profissionais para lidar com avaliações objetivas e de larga escala, entendendo que essa é uma demanda atual do sistema educacional brasileiro em geral e, portanto, buscar um conhecimento mais amplo de processos de avaliações em larga escala, refletindo sobre as possibilidades de inserção de conteúdos nestas avaliações.

É de extrema importância debatermos sobre assuntos ligados a educação no país, visto que diferentemente de países europeus e também nos EUA, o sistema de avaliação vão além de estruturas adequadas e professores com formação qualificada, que desenvolvem atividades de apreciação e performance transformando o conhecimento e a vida dos alunos.

No Brasil, não temos essa percepção, para a grande maioria, a avaliação institucional é só mais um produto comercial industrializado que existe apenas para satisfazer governos e mover a máquina que justifica cargos e recredenciamento de IES sem qualidade, que só mantém suas estruturas em época das avaliações nacionais.

Referências

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, p. 39-

54, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/ v36nspe/v36nspea04.pdf>. Acesso em

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em:

_____. Decreto-Lei n. 872, de 15 de setembro de 1969. Complementa disposições da Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/ 1965-1988/Del0872.htm>. Acesso em: .

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>.

BRASIL. Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L5537.htm>. Acesso em:

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http:// www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em:

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em:

_____. Capes. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/ educacao-basica/parfor>. Acesso em:

_____. Capes. Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/ educacao-basica/prodocencia>. Acesso em:

_____. Capes. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2011c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/ capespibid>. Acesso em:

_____. FNDE. Missão e valores. Brasília, 2011d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-missao-e-objetivos>. Acesso em:

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.1087-1113, out. 2005.

CAPES. História e missão. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em:

WORLD BANK. Achieving world class education in Brazil: the next agenda. 2010. Disponível em: <http:// www.iepecdg.com.br/uploads/livros/1012achieving_world.pdf>. Acesso em:

PENNA, M . Música(s) e seu ensino. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais

Educação. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 141-152, jan./jun.

2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Políticas públicas em educação musical: a atuação do Grupo de Pesquisa PENSAMUS. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... João Pessoa: EDUFPB; ABEM, 2010, p. 1811-1820

Medición de la eficiencia en las bibliotecas de universidades públicas españolas

Autores: Camargo, Bruna Faccin (Universidad de Zaragoza); **Acero, Lidia Lobán** (Universidad de Zaragoza); **Lacalle, Javier García** (Universidad de Zaragoza); **Baggio, Daniel Knebel** (Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul); **Bussler, Nairana Radtke Caneppele** (Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul); **Rotili, Liane Beatriz** (Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul).

Resumen: Este trabajo se analizó la eficiencia de las bibliotecas de las universidades públicas españolas aplicando la técnica de programación lineal de Data Envelopment Analysis (DEA), tomando como significado de eficiencia en la utilización de los recursos asignados a cada una de ellas. Para el desarrollo del modelo DEA se utiliza el programa EMS. En este artículo se pretende calcular en una muestra de 24 bibliotecas universitarias españolas, para los periodos 2014 y 2015 la eficiencia en relación con los inputs y outputs seleccionados. La aplicación de la técnica DEA sobre las bibliotecas universitarias ha permitido establecer el listado, así como el ranking de universidades. La proporción de bibliotecas eficientes al 100% en términos globales es mayor para el año 2015 que para el año 2014. Madrid, Barcelona y Sevilla (ciudades con una población superior a 500.000 habitantes y con más de una biblioteca pública universitaria a disposición de los usuarios) cuentan con bibliotecas eficientes al 100% tanto para 2014 como para 2015.

Palabras claves: Eficiencia. DEA. Bibliotecas. Universidades. España

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A partir de la implantación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, iniciado en 1996 por el Consejo de Coordinación Universitaria, y el Programa de

Certificación de la Calidad de los servicios de bibliotecas de las universidades españolas, establecido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el año 2003, las bibliotecas universitarias españolas deben mejorar la gestión y la calidad de los servicios que prestan.

Estos programas se basan en la evaluación del funcionamiento y del rendimiento bibliotecario y para medirlo se suelen utilizar tres métodos de evaluación: la medición de la productividad, la medición de la eficiencia y la medición de la efectividad. La medición de estos aspectos tiene gran relevancia debido a la escasez de recursos del presupuesto universitario español.

La eficiencia a veces se confunde con otros términos como por ejemplo con la productividad, incluso algunos autores lo han empleado indistintamente (Miller, 1984). Otros autores, sin embargo, sugieren que la eficiencia incluye la productividad (Achabal et al, 1984); y otros, señalan que la productividad integra la eficiencia (Siegel, 1980). En cualquier caso, y de acuerdo con Klasseny et al. (1998), el término eficiencia siempre se utiliza en un contexto que engloba la comparación de una organización frente a un estándar, o bien la comparación frente a diferentes organizaciones del mismo sector. Ser eficiente se asocia con el uso mínimo de recursos para producir un determinado volumen de producción (Chase y Aquiliano, 1992).

En toda la literatura revisada, la eficiencia en las bibliotecas, hasta ahora, se puede medir por la aplicación de ratios que relacionan recursos utilizados y productos o servicios, a partir de los cuales se intenta medir la eficiencia de las bibliotecas. Esta medida está reconocida por la Association of Research Libraries desde 1994 y también por la International Federation of Libraries Associations (Roswitha y Boekhorst 1996). Dicha medida puede estar sesgada por el propio tamaño de las bibliotecas por lo que no será la que utilicemos en este trabajo.

Otra forma de medir la eficiencia de las bibliotecas es emplear técnicas de programación lineal, que permiten la construcción de una función de producción que incluya los recursos utilizados y los productos obtenidos.

En este trabajo se va a analizar la eficiencia de las bibliotecas de las universidades públicas españolas aplicando la técnica de programación lineal de Data Envelopment Analysis (DEA), tomando como significado de eficiencia la eficacia en la utilización de los recursos asignados a cada una de ellas.

La técnica DEA permite trabajar con múltiples variables de entrada y salida, no exige que las variables del modelo reúnan características estadísticas especiales, y además permiten medir la eficiencia de cada biblioteca y compararla con el resto de las bibliotecas. Es muy flexible en la selección de las variables a utilizar, tanto económicas, como espaciales y también numéricas como por ejemplo los metros de las bibliotecas, el número de personas que trabajan allí o el número de

personas que utilizan el servicio, el número de referencias disponibles o el sexo de los partícipes entre otros.

El objetivo principal es determinar qué factores justifican la eficiencia de las bibliotecas. Y además verificar la eficiencia de las universidades públicas de España a partir de variables predefinidas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

El primer trabajo publicado que aplicó el DEA para la medición de la eficiencia de las bibliotecas fue en un trabajo de Easun (1994), utilizó este sistema analizando las bibliotecas de los colegios en California.

El resto de trabajos encontrados sobre esta temática son los siguientes: Chen, (1997) que aplicó el DEA en veintitrés bibliotecas de centros escolares de Taiwan; Sharma, Leung y Zane. (1999) que lo aplicaron en cuarenta y siete bibliotecas públicas de Hawai (EE.UU.); Vitaliano (1998) que aplicó el DEA en ciento ochenta y cuatro bibliotecas públicas de Nueva York; Worthington (1999) qué analizó ciento sesenta y ocho bibliotecas públicas de New South Wales (Australia); Kao y Tai-Liu (2000) que aplicaron el DEA sobre veinticuatro bibliotecas universitarias de Taiwan; Hammond (2002) que aplicó el DEA para examinar la eficiencia relativa de noventa y nueve bibliotecas públicas del Reino Unido; Shim (2003) que aplicó el DEA en noventa y cinco bibliotecas de la ARL (Association of Research Libraries) de los Estados Unidos; Reichmann (2004) y Reichmann y Sommersguter (2006), que aplicaron el DEA a ciento dieciocho bibliotecas de Australia, Austria, Canadá, Alemania, Suiza y Estados Unidos; Simon de Blas, Coello y Simón Martín (2007) aplicaron el DEA sobre las bibliotecas de la universidad complutense de Madrid.

Los trabajos más recientes encontrados son Hwang, Cherng-Shien y Chia Hsieh (2012) que aplicaron el DEA para las bibliotecas electrónicas de Taiwan; Shahwan y Kaba (2013) que aplicaron el DEA sobre once bibliotecas en los emiratos árabes unidos, Qatar, Oman y Arabia Saudi; Martin, Simón-Blas y Arias-Coello (2016) que aplicaron el DEA para realizar un ranking de las bibliotecas universitarias españolas en la gestión del personal.

3. METODOLOGIA

El DEA (Data Envelopment Analysis) se utiliza para medir la eficiencia relativa de unidades organizativas que presentan las mismas metas y objetivos. Esta técnica fue creada por Charnes, Coopers y Rhodes (1978), quienes se basaron en un trabajo preliminar de Farrell (1957). Las unidades de análisis en el DEA se denominan unidades de toma de decisiones DMU (decision making unit) y en este trabajo cada biblioteca representa una única DMU.

El objeto del método es obtener un conjunto de DMUs que conformen una frontera eficiente, es decir, que sean aquellas que están funcionando al cien por cien de eficiencia para las variables de entrada y salida elegidas. Las bibliotecas que se queden por debajo de la frontera eficiente, se consideraran ineficientes.

Con la finalidad de formalizar el modelo, se define la función objetivo del problema. Dada la DMUj, el objetivo es maximizar los pesos *u* y *v* para que el valor de eficiencia resultante para esa unidad de análisis sea el mayor posible:

$$Max = E_j = \frac{\sum_r u_r y_{rj}}{\sum_i v_i x_{ij}} \quad \forall\, j = 1, \ldots, n$$

donde y_{rj} es el valor de la variable de salida r en la DMU j-ésima para $r = 1, \ldots s$;
x_{ij} es el valor de la variable de entrada i en la DMU j-ésima para $i = 1, \ldots m$;
u_r es el peso de la variable de salida r-ésima;
v_i es el peso de la variable de entrada i-ésima y
n es el número de unidades de decisión, DMU.

Las restricciones que implica el modelo son las siguientes:

– Los valores de eficiencia están acotados entre 0 y 1 (ya que son números relativos) y, por tanto:

$$0 \le \frac{\sum_r u_r y_{rj}}{\sum_i v_r x_{ij}} \le 1 \quad \forall\, j = 1, \ldots n$$

– Los pesos que se utilicen deben ser valores no negativos y, por tanto:

$$u_r, v_i > 0$$
$$para\ r = 1, \ldots s;\ i = 1, \ldots m$$

Consecuentemente, el valor de eficiencia de la DMUj se obtiene aplicando siguiente modelo

de programación lineal siguiente:

$$Max\ E_j = \frac{\sum_r u_r y_{rj}}{\sum_i v_i x_{ij}}$$

$$s.a. \begin{cases} 0 \le \dfrac{\sum_r u_r y_{rj}}{\sum_i v_i x_{ij}} \le 1 & \forall\, j = 1, \ldots n \\ u_r,\ v_i > 0 & \forall\, r = 1, \ldots s,\ i = 1, \ldots m \end{cases}$$

Las DMU con el valor máximo de eficiencia son aquéllas cuyo Ej alcance el valor de 1 (100%) y serán unidades eficientes, el resto serán consideradas unidades ineficientes.

Por lo tanto, con este programa se pueden clasificar las unidades entre eficientes e ineficientes y con ello poder obtener conclusiones relevantes.

La aplicación del DEA para la medición de la eficiencia de las bibliotecas universitarias, debe tener en cuenta los siguientes criterios:

– El conjunto de bibliotecas comparadas debe ser lo más homogéneo posible.

– Las variables seleccionadas deben ser representativas de los recursos y de los servicios que se prestan en las bibliotecas.

– El resultado de la eficiencia dependerá de las variables incluidas.

– Y como ya hemos indicado anteriormente a menor número de variables mejor será la capacidad de discriminación de eficiencia del DEA.

Para el desarrollo del modelo DEA se utiliza el programa EMS. En este artículo se pretende calcular en una muestra de 24 bibliotecas universitarias españolas, para los periodos 2014 y 2015 la eficiencia en relación con los inputs y outputs seleccionados.

3.1 Selección de bibliotecas y variables a utilizar en el análisis

3.1.1 Selección de la muestra

La población inicial estaba formada por las 65 bibliotecas de las universidades públicas españolas. En el Anexo 1 se incluye un listado detallado de las mismas. Los datos fueran recogidos a partir de las memorias de gestión anuales para los años 2014 y 2015. La muestra se ha reducido a 24 bibliotecas debido a la falta de transparencia en cuanto a la información suministrada en dichas memorias y la escasez de datos disponibles, teniendo en cuenta la falta de las memorias en el

momento de la recolección de la información.

3.1.2 Selección de las variables

Las variables seleccionadas siguen la proporción de un tercio de los DMU como se estableció en clase y en este trabajo esa relación implica la elección de tres variables de entrada y tres variables de salida. En todos los trabajos analizados, las utilizadas principalmente son:

Como variables de entrada se eligen recursos que utilizan las bibliotecas para realizar los servicios que prestan y que pueden determinarse como:

- Los fondos disponibles **(volumen de libros y revistas, tanto en papel como electrónicos)** a disposición de los usuarios. Los trabajos revisados que incluían este inputs se detallan a continuación: (Chen, T, 1997), (Kao, C et all, 2000), (Simon-Martin et al, 2007), (Jiu-Hwang, M, 2012), (Mohamed Shahwan, T, 2013), (Simon-Martin et al, 2016).

- **El personal que trabaja en las bibliotecas** en todos los rangos. Los trabajos revisados que incluían este inputs se detallan a continuación: (Sharma, K et all, 1999), (Kao, C et all, 2000), (Simon-Martin et al, 2007), (Mohamed Shahwan, T, 2013), (Simon-Martin et al, 2016).

- **Los puestos de lecturas disponibles (físicamente)**. En muchos de los trabajos revisados, en vez de tener en cuenta este input, utilizaban los metros cuadrados de las bibliotecas para medir el tamaño de las mismas, destacando el trabajo de (Sharma, K et all, 1999), como el referente en ello. En nuestro caso, debido a la escasez de información disponible, no lo hemos podido introducir. Los trabajos revisados que incluían los puestos de lectura disponibles para medir el espacio de las salas bibliotecarias se detallan a continuación: (Chen, T, 1997), (Simon-Martin et al, 2007), (Mohamed Shahwan, T, 2013).

Otra de las variables que más se utiliza como inputs y que no se ha podido incluir por falta de información en este caso es el gasto monetario al que se incurre por la adquisición de nuevos títulos o renovación de los ya existentes. (Chen, T, 1997), (Jiu-Hwang, M, 2012), (Mohamed Shahwan, T, 2013).

- Como variables de salidas se eligen en relación a los servicios que ofrecen las bibliotecas y que en términos generales son:

- **Las consultas en catalogo y web.** Este output está presente en diversos trabajos revisados tanto de forma individual, como de forma conjunta. En este trabajo se ha decidido incluirlo de forma conjunta ya que consideramos que la información que aporta en mucho más eficiente. Los trabajos revisados que incluyen estas variables son: (Chen, T, 1997), (Sharma, K et all, 1999), (Jiu-Hwang, M, 2012), (Mohamed Shahwan, T, 2013).

- **Los préstamos a usuarios de la universidad**. Entendiendo como tal, el número de préstamos que se realiza en un año a los usuarios matriculados en alguno de los estudios universitarios que permiten acceder a la biblioteca, así como los profesores y demás personal universitario que también puede acceder al servicio.
  Los trabajos revisados que incluyen estas variables son: (Chen, T, 1997), (Sharma, K et all, 1999), (Shim, W, 2003), (Simon-Martin et al, 2007), (Mohamed Shahwan, T, 2013), (Simon-Martin et al, 2016).

- **Los prestamos gestionados interfacultades**. Este servicio es bastante común según la información revisada. Se trata de los préstamos que se realizan entre las facultades de las diferentes universidades. Los trabajos que incluían esta variables como output son los que si indican a continuación: (Sharma, K et all, 1999), (Shim, W, 2003), (Simon-Martin et al, 2007), (Simon-Martin et al, 2016).
  .

4. RESULTADOS

4.1 Resumen estadístico de las variables utilizadas en el estudio.

La tabla 1 muestra un resumen descriptivo en de las seis variables utilizadas para la obtención del DEA en los años 2014 y 2015.Como podemos observar existe gran volatilidad entre los valores máximos y mínimos de dichas variables, lo que ya nos está anticipando una de las características que van a primar en este estudio y es el tamaño de las bibliotecas que estamos comparando. Valores de la eficiencia de las bibliotecas de las universidades españolas.

Tabla 4. Descriptivos de las variables de entrada y salida para los años 2014-2015.

VARIABLES	2014				2015			
IMPUTS	**MAX**	**MIN**	**MEDIA**	**DESV. TÍPICA**	**MAX**	**MIN**	**MEDIA**	**DESV. TÍPICA**
Fondos disponibles	3.035.664	331.924	1.086.280	717.860	3.337.905	349.196	1.114.820	701.303
Personal	263	17	109	70	340	31	128	79
Puestos de lectura	10.791	571	3.852	2.352	10.654	571	3.850	2.339
OUTPUTS	**MAX**	**MIN**	**MEDIA**	**DESV. TÍPICA**	**MAX**	**MIN**	**MEDIA**	**DESV. TÍPICA**
Consultas al catálogo y la web	69.964.915	190.459	6.884.837	13.895.553	15.923.670	1.000	4.142.910	4.073.733
Prestamos a usuarios	906.022	45.603	261.566	232.253	868.279	44.185	263.072	245.731
Prestamos destionados entre bibliotecas	29.280	889	7.526	7.306	22.147	947	6.575	5.478

Fuente: Los autores, 2017.

Para el año 2014.

En la tabla 2 se muestran los valores de eficiencia obtenidos para cada una de las 24 bibliotecas públicas universitarias españolas. El modelo de DEA aplicado para el estudio muestra que 7 de las 24 analizadas son eficientes al 100%, es decir, que aproximadamente un 30% de las bibliotecas públicas españolas fueron eficientes en el año 2014.

Tabla 5. Clasificación en términos de eficiencia de las bibliotecas públicas españolas para el año 2014.

Biblioteca	Eficiencia total
Universidad Carlos III de Madrid	100,00%
Universidad de Barcelona	100,00%
Universidad de Girona	100,00%
Universidad de La Rioja	100,00%
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	100,00%
Universidad de Sevilla	100,00%
Universidad Pompeu Fabra	100,00%
Universidad de Castilla-La Mancha	97,31%
Universidad Autónoma de Madrid	96,59%
Universidad Autónoma de Barcelona	91,28%
Universidad Complutense de Madrid	81,24%
Universidad de Granada	80,36%
Universidad de Alicante	67,24%
Universitat Jaume I de Castelló	66,72%
Universidad de Cantabria	65,51%
Universidad Miguel Hernández de Elche	61,85%
Universidad de Salamanca	60,23%
Universidad de Huelva	57,04%
Universidad de Extremadura	56,73%
Universidad de Valladolid	55,01%
Universidad de León	50,50%
Universidad Pablo de Olavide	45,64%
Universidad Politécnica de Madrid	41,36%
Universidad de Murcia	29,52%

Fuente: Los autores, 2017.

Para el año 2015.

En la tabla 3 se publican los valores de eficiencia obtenidas para cada una de las 24 bibliotecas públicas universitarias españolas. El modelo de DEA aplicado para el estudio muestra que 10 de las 24 analizadas son eficientes en torno al 100%, es decir, que aproximadamente un 42% de las bibliotecas públicas españolas fueron eficientes en el año 2015.

Tabla 6. Clasificación en términos de eficiencia de las bibliotecas públicas españolas para el año 2015.

Biblioteca	Eficiencia total
Universidad Carlos III de Madrid	100,00%
Universidad Complutense de Madrid	100,00%
Universidad de Barcelona	100,00%
Universidad de Castilla-La Mancha	100,00%
Universidad de Huelva	100,00%
Universidad de La Rioja	100,00%
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	100,00%
Universidad de Sevilla	100,00%
Universidad Pompeu Fabra	100,00%
Universitat Jaume I de Castelló	100,00%
Universidad de Murcia	98,17%
Universidad Autónoma de Barcelona	90,96%
Universidad de Salamanca	87,50%
Universidad de Valladolid	84,98%
Universidad de Girona	79,65%
Universidad de Granada	74,35%
Universidad Autónoma de Madrid	70,25%
Universidad de Cantabria	68,99%
Universidad Miguel Hernández de Elche	65,24%
Universidad de Alicante	61,20%
Universidad Pablo de Olavide	56,92%
Universidad de Extremadura	53,66%
Universidad de León	53,13%
Universidad Politécnica de Madrid	32,54%

Fuente: Los autores, 2017.

Comparativa de resultados entre 2014 y 2015

En la tabla 4 pódese observar como la eficiencia medida en porcentaje de DMU eficientes al 100% obtenidas por el DEA se ha incrementado de manera notable entre los años de estudio, y su crecimiento se ha dado consecutivamente, siendo mayor el número de bibliotecas eficientes para el año 2015 que para el año 2014. Las comparaciones en términos relativos para diferentes años de estudio no deben realizarse, por lo que esta comparativa se hace en términos generales.

Tabla 7. Incremento del número de bibliotecas eficientes entre 2014 y 2015 (En porcentaje).

% BIBLIOTECAS EFICIENTES 2014	**29,167%**
% BIBLIOTECAS EFICIENTES 2015	**41,667%**
% INCREMENTO EFICIENCIA 2014-2015	**42,857%**

Fuente: Los autores, 2017.

Así mismo consideramos relevante añadir el listado de bibliotecas que repiten eficiencia (100%) en 2015 habiendo sido eficientes a ese mismo nivel para 2014 y los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 8. Bibliotecas eficientes en los años 2004-2015.

BIBLIOTECAS QUE SON EFICIENTES PARA LOS DOS PERIODOS
Universidad Carlos III de Madrid
Universidad de Barcelona
Universidad de La Rioja
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universidad de Sevilla
Universidad Pompeu Fabra

Fuente: Los autores (2017)

Debido a que los resultados obtenidos han sido peores en relación a otros trabajos previos revisados Chen (1997) y Hammond (2002) y bajo la determinación de la existencia de un gran número de bibliotecas que presentan un DEA por encima del 80% de eficiencia hemos creído conveniente baremar el porcentaje de bibliotecas que son eficientes por encima del 80% para cada año de estudio y los porcentajes obtenidos se muestran en la tabla 6.

Tabla 9. Porcentaje de bibliotecas eficientes a partir del 80% para los años 2014-2015.

% BIBLIOTECAS EFECIENTES 80% 2014	**50,00%**
% BIBLIOTECAS EFICIENTES 80% 2015	**62,50%**

Fuente: Los autores, 2017.

a. Análisis de sensibilidad

La aplicación del DEA permite identificar como las bibliotecas categorizadas como

ineficientes pueden transformarse en eficientes y para ello existen diversos procedimientos pero antes vamos a señalar las bibliotecas que son ineficientes en ambos periodos de estudio. Esta información se incluye en el tabla 7.

Tabla 10. Bibliotecas ineficientes en los años 2014-2015.

Universidad Politécnica de Madrid
Universidad de León
Universidad de Extremadura
Universidad Pablo de Olavide
Universidad de Alicante
Universidad Miguel Hernández de Elche
Universidad de Cantabria

Fuente: Los autores, 2017.

Como primer método de valoración de las ineficiencias centrar en el tamaño de las bibliotecas analizadas. El tamaño, ya indicado anteriormente, es una variable muy relevante para la medición de la eficiencia. Pero no sólo es relevante el tamaño, sino que también tener que considerar como importante la existencia de más de una biblioteca pública en la misma ciudad. Pódese resaltar que aparecen como ineficientes dos grupos de bibliotecas diferenciados, en el primero incluiremos a aquellas bibliotecas que están situadas en ciudades en las que existen más universidades y además sus bibliotecas están clasificadas como eficientes. En este caso están las bibliotecas de la universidad politécnica de Madrid (Madrid) y la biblioteca de la universidad Pablo de Olavide (Sevilla). En esas ciudades existen bibliotecas eficientes al 100%.

El segundo caso son el resto de bibliotecas evaluadas como ineficientes tanto al 100% como al 80% para los dos años de estudio y que tienen la característica conjunta de que son bibliotecas de universidades de ciudades con una población menor de 350.000 habitantes para los periodos de estudio. Esta peculiaridad puede afectar a la eficiencia tanto en las variables de entrada como en las variables de salida y por lo tanto fuera considerado oportuno valorarla.

Como segundo método de valoración de las ineficiencias pode centrar en los slocks obtenidos a partir de la aplicación del DEA y determinar en qué variables de entrada deberían realizarse cambios para que el resultado fuera óptimo siempre que dichas variables hayan sido consideradas no óptimas para los dos años de estudio.

En la tabla 8 se muestran los resultados obtenidos y en los que destaca que la variable de entrada puestos de lectura es la que más se repite como ineficiente y por lo tanto la que lastra los resultados obtenidos por dichas bibliotecas.

Tabla 11. Variable ineficiente en los años 2014-2015.

Universidad	Imput no eficiente 2014-2015
Universidad Politécnica de Madrid	Puestos de lectura
Universidad de León	Puestos de lectura
Universidad de Extremadura	Puestos de lectura
Universidad Pablo de Olavide	-
Universidad de Alicante	-
Universidad Miguel Hernández de Elche	Puestos de lectura
Universidad de Cantabria	Puestos de lectura

Fuente: Los autores, 2017.

5. CONLCUSÃO

La aplicación de la técnica DEA sobre las bibliotecas universitarias para la base de datos de los años 2014 y 2015 ha permitido establecer el listado de bibliotecas eficientes tanto para el año 2014 como para el año 2015, así como el ranking de universidades que repetían ambos años y que se mostraban en la tabla 5.

La proporción de bibliotecas eficientes al 100% en términos globales es mayor para el año 2015 que para el año 2014.

Madrid, Barcelona y Sevilla (ciudades con una población superior a 500.000 habitantes y con más de una biblioteca pública universitaria a disposición de los usuarios) cuentan con bibliotecas eficientes al 100% tanto para 2014 como para 2015. Dichas universidades están clasificadas en el top 10 del U ranking según el volumen de investigación, innovación y desarrollo tecnológico para los periodos analizados lo que puede llevarnos a concluir que existe una relación directa entre el fomento de la innovación y el uso de recursos bibliográficos.

Madrid y Sevilla también presentaban universidades ineficientes para los años 2014-2015, algo que no es de extrañar debido a que el uso de recursos puede concentrarse. Así mismo eran categorizadas como ineficientes las bibliotecas de León, Extremadura, Alicante, y Cantabria. Ciudades con menos de 350.000 habitantes.

Para resaltar un resultado que ha parecido muy relevante y es como la biblioteca de la universidad de Murcia ha pasado de ser considerada no eficiente en el año 2014 a un nivel del 29.52% a ser considerada casi eficiente con un nivel del 98% en el 2015.

REFERÊNCIAS

ACHABAL, D.; HEINEKE, J.; MCINTYRE, S. Issues and perspectives on retail productivity. Journal of Retailing, 1984, 60 (3), 107-127.

ARL. Association of Research Libraries. Developing Indicators for Academic Library Performance: Ratios from the ARL Statistics. Washington, DC: Association of Research Libraries. Annual.

BOUSSOFIANE, A.; DYSON, R. G.; THANASSOULIS, E. Applied data envelopment analysis. European Journal of Operations Research, 1991, 52 (1), 1-15.

CHARNES, A.; COOPER, W.W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision making units. European Journal of Operations Research, 1978, 2 (6), 429-444.

CHASE, R. B.; AQUILIANO, N. J. Production and Operation Management: A life Cycle Approach. Homewood, II: Richard D. Irwing, 1992.

CHEN, T. A measurement of the resource utilization efficiency of university libraries. International Journal of Production Economics, 1997, 53 (1), 71-80.

EASUN, S. BEGINNER'S. Guide to efficiency measurement: an application of data envelopment analysis to selected school libraries in California. School Library Media Quarterly, 1994, 22 (2), 103-106.

HAMMOND, C. J. Efficiency in the provision of public services: a data envelopment analysis of UK library systems. Applied Economics, 2002, 34 (5), 649-657.

JIU-HWANG, M; CHERNG-SHIEH, JIANN; CHIA-HSIEH, C. Using Data Envelopment Analysis to Evaluate Library Electronic Databases. Journal of Educational Media & Library Sciences 2012, 49, (3).

KAO, C; TAI LIU, S. Data envelopment analysis with missing data: an application to University libraries in Taiwan. Journal of the operational research society. (2000), 51, 897-905.

KLASSENY, K. J.; RUSELL, R. M.; CHRISMAN, J. J. Efficiency and productivity measures for high contact services. The Service Industries Journal, 1998, 18 (4), 1-18.

MILLER, D. M. Profitability = productivity + price recovery. Harvard Business Review, 1984, May-June, 145-153.

MOHAMED SHAHWAN, T; ABDOULAYE KABA. Efficiency analysis of GCC academic libraries: an application of data envelopment analysis. Performance measurement and metrics Emerald group publishing limited. (2013), 14 (3), 197-210.

REICHMANN, G. Measuring university library efficiency using data envelopment analysis. Libri, 2004, 54 (2), 136-146.

REICHMANN, G.; SOMMERSGUTER-REICHMANN, M. University library benchmarking: An international comparison using DEA. International Journal of Production Economics, 2006, 100 (1), 131-147.

ROSWITHA, P.; BOEKHORST, T. Measuring Quality. International Guidelines for Performance Measurement in Academic Libraries. IFLA Publication, vol. 76, New Providence, NJ: Bowker-Saur, 1996.

SIMON-MARTIN, J; SIMON-BLAS, C; ARIAS-COELLO, A. Ranking de las bibliotecas universitarias españolas en la gestión del personal. Revista española de documentación científica, 2016, 39(1).

SIMON-MARTIN, J; SIMON-BLAS, C; ARIAS-COELLO, A. Efficiency in the provision of public services: a DEA of the Universidad Complutense de Madrid. Revista española de documentación cientrífica, 2007, 30 (1), 9-23.

SHIM, W. Applying DEA technique to library evaluation in academic research libraries. Library Trends, 2003, 51 (3), 312-332.

SIEGEL, I. H. Improving Productivity: Measurement for Improvement. Kalamazoo. Michigan: W. E. Upjohn Institute for Employment Research, 1980.

SHARMA, K. R.; LEUNG, P.; ZALESKI, H. M. Performance Measurement of Hawaii State Public Libraries: An Application of Data Envelopment Analysis (DEA). Northeastern Agricultural and Resource Economics Association, 1999, 28 (2), 190-198.

VITALIANO, D. F. Assessing public library efficiency using data envelopment analysis. Annals of Public and Cooperative Economics, 1998, 69 (1), 107-122.

WORTHINGTON, A. Performance indicators and efficiency measurement in public libraries. The Australian Economic Review, 1999, 32 (1), 31-42.

A responsabilidade social das universidades no processo de formação fiscal: diagnóstico no hospital universitário da UFSC

Autores: Carbonera, Jakeline Becker (Universidade Federal de Santa Catarina); **Ramos, Alexandre Moraes** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Soeth, Carolina Becker** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: O objetivo geral desta pesquisa foi realizar um diagnóstico em setores do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina – HU-UFSC – acerca de seu conhecimento sobre a responsabilidade social da universidade, o controle social, educação fiscal e observatórios sociais. Os objetivos específicos consistiram no levantamento bibliográfico referente aos assuntos supracitados que serviram de embasamento teórico. Foi uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva, de natureza aplicada e método de raciocínio dedutivo. Foram aplicados 51 questionários compostos por perguntas subjetivas, entre servidores, alunos e membros da comunidade e recebidos 36 questionários respondidos. Dentre os resultados obtidos averiguou-se que os respondentes têm um pensamento formado acerca das questões genéricas sobre o que consiste responsabilidade social e responsabilidade social da universidade. No detalhamento composto pelo conhecimento da educação fiscal e observatórios sociais, a maioria não conseguiu apresentar pensamento formado. De posse deste diagnóstico conclui-se com a necessidade de implementação de uma política de orientação fiscal de forma a proporcionar o cumprimento do papel da universidade para com a sociedade.

Palabras claves: Responsabilidade Social, Educação Fiscal e Observatórios Sociais

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior brasileiras, a exemplo de outras organizações, têm enfrentado fortes desafios no contexto global, As constantes variações no macro-ambiente e no ambiente funcional, forte competitividade, fraca capacidade de resposta às demandas externas, busca por maior qualidade, recursos cada vez mais escassos, ineficiência, carência de liderança, nova tecnologia educacional, além da forte cobrança e fiscalização e necessidade de prestar contas de avaliação acadêmica e institucional (MEYER JR; MANGOLIM, 2006).

No caso das universidades públicas, os desafios se agravam e vem evoluindo num processo de reconstrução da identidade em que, segundo Chauí (2003), as universidades públicas encontram-se divididas entre atender às demandas do mercado agindo como organizações sociais (modelo voltado ao Capital onde a instituição de ensino pública é tratada e gerida de forma equiparada a uma empresa privada, com estratégias para atingir objetivos; administração técnica regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito) ou reestabelecer-se enquanto Instituições Sociais (que aspiram à universalidade, tem a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa).

A partir da Revolução Francesa, recordam Chauí e Bernheim (2013), a universidade pública

passa a ser vista como instituição secular (autônoma com respeito à religião) e republicana (autônoma com respeito à vontade do governante). Depois das revoluções sociais do século XX e das lutas políticas e sociais por elas provocadas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como parte integrante da cidadania e, por consequência, como direitos dos cidadãos, fazendo com que além da sua vocação republicana, a universidade tenha se tornado uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber.

Imersos no momento atual vivenciado pela história, surgem organizações governamentais ou não, no sentido de despertar os interesses da sociedade para o desenvolvimento dos entes públicos e privados interessados em construir uma realidade consciente dos valores fundamentais de desenvolvimento humano para as futuras gerações. Neste contexto, uma das realidades emergentes que auxiliam voluntariamente neste processo são os observatórios.

Os governos locais e nacionais, organizações não-governamentais, universidades e organizações como a União Europeia, no sentido de intensificar o processo de desenvolvimento do relacionamento com a sociedade, vêm implantando diversos tipos de observatórios. Seu objetivo é basicamente comum entre todos: monitorar de forma sistemática o funcionamento ou desempenho de um setor ou tema específico (MORAES, 2010). Observatórios costumam coletar, registrar, acompanhar e interpretar dados, produzir indicadores estatísticos, criar metodologias para codificar, classificar e categorizar informações, estabelecendo conexões entre pessoas que trabalham em áreas similares, bem como monitorar e analisar tendências (ALBORNOZ; HERSCHMANN, 2006).

Nesta pesquisa, o foco de estudos é baseado no Observatório Social do Brasil - OSB - que é formado por uma rede de observatórios sociais que trabalha no sentido de levar à comunidade a importância social e econômica dos tributos e, principalmente, "viabilizar a correta aplicação dos recursos públicos, através de um controle social, pois para qualquer resultado positivo em políticas publicas que visem à melhoria de condições de vida dos brasileiros (educação, saúde, segurança, etc.), dois fatores são essenciais: recursos (que vem dos tributos) e a correta aplicação destes recursos"(OSM, 2010b, p.1).

De acordo com a *Economic and Social Comission for Western Asia - United Nations* - ESCWA-UN (2010), referindo-se ao papel dos observatórios sociais para o alcance dos Objetivos do Milênio (ODM): Observatórios sociais e conselhos econômicos e sociais podem ser modelos de estruturas institucionais efetivas na promoção de políticas sociais integradas. Ao proverem pesquisas e análises baseadas em evidências e bem informadas em termos sociais, e assegurando espaço institucionalizado para diálogo entre diferentes atores e *policymakers*, tais mecanismos institucionais podem informar políticas e programas dedicados à promoção de um desenvolvimento inclusivo, equitativo e sustentável (ESCWA-UN, 2010, p. 2).

O OSB é constituído juridicamente numa organização não governamental que trabalha no sentido de avaliar as práticas de gestão de recursos públicos das instituições de todas as esferas auxiliando o gestor quando da verificação de adversidades e atuando no sentido de informar, fiscalizar e acompanhar a gestão frente às regularizações necessárias.

De acordo com o OSB, dentre os principais objetivos dos observatórios da rede estão: Atuar como organismo de apoio à comunidade para pesquisa, análise e divulgação de informações sobre o comportamento de entidades e órgãos públicos com relação à aplicação dos recursos, ao comportamento ético de seus funcionários e dirigentes, aos resultados gerados e à qualidade dos serviços prestados. [...]possibilitando o exercício do direito de influenciar as políticas públicas que

afetam a comunidade, conforme assegurado pelo Art. 1° da Constituição Federal de 1988: "todo poder emana do povo". (OSB, 2010a).

Chauí (2003) aponta a necessidade de que as Universidades se posicionem como Instituições Sociais tomando a educação como um investimento e um direito ao cidadão e que este direito deve ser Universal ampliando suas capacidades de absorver membros de classes populares.

No decorrer deste estudo, o objetivo principal consiste em obter um diagnóstico da comunidade usuária dos serviços administrativos do Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de Santiago – HU-UFSC – através de uma amostra definida por 04 (quatro) coordenações, dentre as 09 (nove) existentes no momento, mais a direção administrativa, pesquisando o que se entende sobre responsabilidade social, educação fiscal e observatórios sociais. Para embasar e delinear a pesquisa, os objetivos específicos compõem-se do estudo prévio sobre a responsabilidade e controle social das universidades, educação fiscal e observatórios sociais que formam a base teórica deste estudo.

Este objetivo corrobora com a concepção de que a universidade deve formar não somente profissionais técnicos, mas cidadãos capazes de interagir com a sociedade por meio de pensamento crítico que incentive seu processo de constante desenvolvimento, conforme exposto em sua missão UFSC (2017): “produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida”.

2. RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS UNIVERSIDADES

A responsabilidade é uma “[...] palavra que sempre parece ressoar em função de uma esperança, de uma vontade, de uma soberania, daquilo que esperamos do futuro” (PETERSON, 1999, p. 159). Nesta concepção, a responsabilidade vem associada às expectativas de algo que precisa evoluir e proporcionar uma situação melhor num futuro próximo. No caso das instituições públicas, a responsabilidade deve ser construída em conjunto com sua função social. De acordo com Daft (2006), a responsabilidade social consiste em diferenciar o certo do errado e fazer o certo. Ela significa ser um bom cidadão corporativo.

A acepção formal de Responsabilidade Social é a obrigação da administração de fazer escolhas e tomar medidas que contribuam para o bem-estar e os interesses da sociedade e da organização. A Responsabilidade Social apresenta-se como uma exigência básica à atitude e ao comportamento ético, por meio de práticas que demonstrem que a empresa possui uma alma, cuja preservação implica solidariedade e compromisso social (ASHLEY 2003).

Na consolidação da relação da universidade com a sociedade enquanto modalidade, ela deve responder à sociedade que a invoca.

De acordo com Barros e Freire (2011, p.894),

> A universidade deve responder ao outro, aqui representado pela sociedade

> em seu entorno, a partir de uma reflexão sobre o seu significado social, da busca de atendimento às demandas da comunidade, da produção de conhecimentos e da formação de profissionais responsáveis.

A universidade existe para atender aos anseios da sociedade. Sua função não consiste apenas em produzir uma "educação formatada" de acordo com cada área de conhecimento, mas em transformar humanos em profissionais-cidadãos que possam prover a sociedade tecnicamente e, concomitantemente, promover uma relação de desenvolvimento mútuo. Vallaeys (2006) diz que a reflexão da instituição acadêmica sobre si mesma deve ser feita no contexto de seu entorno social, por meio da análise de sua responsabilidade e participação de culpa nos problemas emergentes no contexto social.

Segundo François Vallaeys (2006, p. 39),

> [...] a Responsabilidade Social Universitária exige, a partir de uma visão holística, a articulação das diversas partes da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsáveis e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis.

Na opinião de Goergen (2006), é função da universidade o exercício da crítica, da oposição e da resistência. Seu compromisso social não deve ser concebido apenas em relação ao aspecto operacional sistêmico, mas também, à conjuntura social de forma ampliada que envolva a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária e a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

A administração pública, ao investir na consolidação da responsabilidade social de suas instituições de ensino, tem a chance de proporcionar a formação de indivíduos capazes de interagir, entender a sociedade em que estão inseridos e direcioná-la num sentido evolutivo. Somente o homem conscientizado tem uma compreensão diferente do seu papel, não se acomoda se mobiliza para mudar o mundo (FREIRE, 2011).

Em relação ao comprometimento, Freire (2011) também fala que o compromisso profissional do homem é uma dívida dele para com a sociedade, assumida à medida que se faz profissional. Faz parte do compromisso profissional dos membros inseridos na comunidade acadêmica, fornecer à sociedade oportunidades necessárias para seu processo educacional.

2.1 CONTROLE SOCIAL E EDUCAÇÃO FISCAL NAS UNIVERSIDADES

Na história sociopolítica ocidental, as constituições evoluíram ao reconhecer seus direitos sociais, ao lado dos direitos individuais civis e políticos, e ao promover a abertura do Estado à efetiva participação do povo em sua gestão e controle. Nossa democracia é participativa e o povo brasileiro decidiu participar da gestão e do controle do Estado brasileiro (CGU, 2012).

Ao analisar do ponto de vista jurídico, o direito ao exercício de poder por parte dos cidadãos,

assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015, Art. 1º, § 1º), permite ao cidadão junto aos Órgãos Públicos: peticionar junto aos Poderes Públicos para a defesa de seus direitos (BRASIL, 2015, Art. 5º - XXXIV), obter certidões em repartições públicas (BRASIL, 2015, Art. 5º - XXXV), fiscalizar as contas municipais (BRASIL, 2015, Art. 31º, § 3º), denunciar irregularidades ou ilegalidades (BRASIL, 2015, Art. 74º, § 2º), exercer o controle social através das políticas de saúde (BRASIL, 2015, Art. 198º - III), de assistência social (BRASIL, 2015, Art. 204º - II), e educação (BRASIL, 2015, Art. 206º - VI), cooperar por meio de associações no planejamento municipal (BRASIL, 2015, Art. 29º - XII), receber informações das autoridades (BRASIL, 2015, Art. 5º - XXXIII), promover ações judiciais e representações (BRASIL, 2015, Art. 5º - LXXIII)".

Neste sentido, percebe-se uma clara intenção do governo em incentivar ações que promovam controle e responsabilidade social. Os Observatórios Sociais, conforme citações anteriores, são organizações não-governamentais, dispostas em formato de rede por todo o Brasil, formadas por integrantes da sociedade civil, engajados em práticas de fiscalização dos gastos públicos e promoção de educação fiscal (OSB, 2017).

As universidades, em contrapartida, tem o compromisso de dispor aos cidadãos uma educação que os levem a entender mais a fundo o funcionamento da máquina pública. A responsabilidade social das universidades consiste em oportunizar o conhecimento aos cidadãos de que o serviço público prestado é custeado por recursos deles mesmos e que é também responsabilidade da comunidade, fiscalizar a forma como ele é prestado e se corresponde aos anseios da sociedade que o recebe.

“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções" (FREIRE, 2011, p.16). Para tanto, é necessário um processo de educação e orientação, “controle social Implica, ainda, em mudança cultural, de mentalidade, de consciência por parte da sociedade sobre o fato de o Estado não ser o “dono” dos recursos públicos” (BAPTISTUCCI, 2016, p.7).

"[...] Controle social, por sua vez, começa a ser experimentado nas pequenas ações cotidianas – família, escola, bairro. Não nascemos pós-graduados em controle social, precisamos aprender para expandir seu escopo e aproveitar os espaços existentes para a participação do cidadão" (BAPTISTUCCI, 2016, p.8).

Baptistucci (2016) fala, em seu artigo sobre os 17 anos do Programa Nacional de Educação Fiscal, que uma das formas de transformar o discurso em prática no que diz respeito ao controle social e boas práticas de cidadania, é fomentar, participar e incentivar Iniciativas de caráter educativo e fiscalizador como os Observatórios Sociais, criados pela sociedade civil para acompanhar a aplicação de recursos públicos, buscar a transparência das contas públicas e desenvolver ações de Cidadania Fiscal. Hoje são 120 observatórios localizados em 20 estados. Por prescindirem de verbas públicas e caráter de voluntariado na maioria dos representantes, possuem independência político-partidária e demonstram um enorme potencial para o desenvolvimento da democracia participativa.

No entanto, é preciso saber até que ponto a comunidade universitária entende o que é responsabilidade e controle social e como promovê-lo no sistema imperante na atualidade. Bauman (2010) diz que, neste mundo, a capacidade de durar não joga mais a favor das coisas. As pessoas vivem numa realidade em que a maior exigência dos objetos é a de que eles sirvam por algum tempo

e depois de utilizados possam ser destruídos ou descartados. "O consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável". Assim, por que o “pacote de conhecimentos" adquirido na universidade deveria escapar dessa regra universal?" (BAUMAN, 2010, p.42).

O paradoxo existente, neste caso, consiste na proposta de fazer emergir na comunidade acadêmica, imersa nessa realidade líquida e descartável necessidade de aprofundamento acerca do controle e responsabilidade social. Instigar a curiosidade nos usuários dos serviços educacionais, possibilitando sua formação e orientação sobre como vem sendo utilizados os recursos públicos e como cada cidadão pode contribuir na utilização eficaz dos mesmos.

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico agressivo e toda a disseminação de informação existente apresenta-se como um aliado neste fenômeno, agilizando e tornando acessível, na rede, as informações fiscais necessárias a serem utilizadas como objeto de estudo possibilitando a formação fiscal à distância e o alcance de um número infinitamente maior de usuários a serem orientados.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica, descritiva, de natureza aplicada de método de raciocínio dedutivo. Marconi e Lakatos (2007, p. 15) afirmam que a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento cientifico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de obter um diagnóstico da comunidade usuária dos serviços administrativos do Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de Santiago – HU-UFSC. Foi utilizada a técnica de aplicação de questionário semiestruturado, numa amostra definida por 04 (quatro) coordenações, dentre as 09 (nove) existentes no momento, mais a Direção Administrativa. O instrumento foi formulado por 04 (quatro) perguntas subjetivas solicitando aos respondentes a descrição de seu entendimento sobre os assuntos em pauta. Os setores de aplicação dos questionários foram as coordenações de Importante salientar que os setores foram escolhidos aleatoriamente por haver proximidade e inter-relação, considerando que se trata de uma pesquisa diagnóstica e que todos os usuários possuem iguais condições de serem abordados na pesquisa.

Foram distribuídos 51 questionários a integrantes das modalidades servidor, aluno e comunidade e obtidos 36 respondidos, que possibilitou avaliar o que se sabe no HU-UFSC sobre responsabilidade e controle social, educação fiscal e observatórios sociais. A devolução dos questionários fornece uma ideia do conhecimento de 26 (vinte e seis) servidores, 09 (nove) alunos e 01 (um) integrante da comunidade, sobre os temas supracitados.

O estudo corrobora com o objetivo principal desta pesquisa que consiste em realizar um diagnóstico numa amostra pré-definida no HU-UFSC, de forma a avaliar o entendimento da comunidade acadêmica sobre os assuntos supracitados. A partir dos resultados, será possível estabelecer metas e buscar caminhos e parceria com os Observatórios Sociais viabilizando formação fiscal e aprimoramento da consciência cidadã no ambiente universitário e seu entorno social.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Como o instrumento de investigação foi um questionário com respostas subjetivas, A análise dos resultados acontece com a verificação quantitativa e qualitativa, dentre os 36 (trinta e seis) questionários, das respostas "sim", "não" e "sim com explicação de conteúdo".

Esta análise permitiu perceber que, na pergunta 01, em que se questiona o conhecimento sobre responsabilidade social, 100% dos respondentes têm conhecimento sobre o tema. E, deste total, apenas 19,4% não aprofundaram sua resposta explicando o significado. Ou seja, em relação à primeira pergunta, mesmo que alguns tenham um pouco mais de conhecimento que os outros, todos estão inteirados do assunto e 80,5% do total respondente consegue falar sobre o tema abordado.

Na pergunta 02, "o que você entende por responsabilidade social das universidades?", como ela se relaciona com a primeira, apenas 2,77% não soube responder. O restante, 97,23%, conseguiu explicar sua concepção sobre o tema.

A pergunta 03 que trata sobre o conhecimento acerca da educação fiscal, as respostas apresentam variabilidade entre o não e o sim com explicação de conteúdo. Neste caso, 27,77% dentre servidores e alunos, não souberam relatar nada sobre o assunto. Os demais - 72,33% - explanaram seus entendimentos.

A pergunta 04, que trata sobre conhecimento sobre os observatórios sociais, também demonstrou sua variabilidade entre as respostas "não" e "sim com explicação de conteúdo". Porém neste caso, 58,33% dos participantes da pesquisa, disseram não conhecer os observatórios sociais restando 41,66% que desenvolveram explanação sobre o tema.

Após, procedeu-se à averiguação das respostas obtidas, com um olhar mais aprofundado nos conteúdos apresentados pelos respondentes. Iniciando a análise das respostas a primeira pergunta, percebeu-se que em uma minoria há um entendimento que responsabilidade social relaciona-se apenas com a questão socioambiental e, em outros casos, ressaltou-se a responsabilidade social corporativa, voltada às empresas, mas a grande maioria dos servidores e alunos participantes concebe responsabilidade social na mesma linha de entendimento da teoria abordada onde foi possível verificar dentre o conjunto de respostas recebidas uma evolução de pensamento:

> "Comprometimento do cidadão e das instituições públicas ou privadas para com o coletivo, objetivando o bem-estar da sociedade e do meio-ambiente." (RESPONDENTE SERVIDOR).

> "Acredito que a responsabilidade social seja uma forma de preocupação com o todo, como comunidade, ambientalmente, socialmente." (RESPONDENTE ALUNO).

> "Na minha opinião responsabilidade social é o papel que cada pessoa tem perante a sociedade. São os deveres que cada um tem na sociedade, vai desde respeitar o próximo, ser ético, disseminar seus conhecimentos até praticar boas ações para o bem comum"(RESPONDENTE ALUNO).

> "Responsabilidade social entendo ser um compromisso com as normas e padrões estabelecidos socialmente que resguardam princípios de cidadania e ética com o bem público"(RESPONDENTE SERVIDOR).

> "No meu entendimento, responsabilidade social se refere a atos que instituições, sejam elas empresas, autarquias, fundações, ong's, etc., têm no sentido de promover o bem estar de seus funcionários, colaboradores, usuários e/ou população em geral. [...]"(RESPONDENTE SERVIDOR).

O mais importante nesta análise é verificar que há conhecimento da totalidade dos respondentes sobre o assunto e que tanto os servidores quanto os alunos concebem responsabilidade social correlato às teorias apresentadas na fundamentação teórica deste estudo, mesmo que de maneira genérica e com alguns direcionamentos como no caso da questão ambiental e da responsabilidade corporativa. No caso destes entendimentos, seria importante uma formação continuada e orientação sobre a essência da responsabilidade social em um sentido ampliado, proporcionando uma evolução do pensamento de forma a aprimorar as concepções já obtidas.

Na pergunta 02, quando se aborda a responsabilidade social das universidades, também foi possível encontrar nas respostas, uma similaridade com a teoria abordada. Relacionou-se a responsabilidade social das universidades com a promoção social e cultural, desenvolvimento sustentável, melhoria de serviços prestados a comunidade, qualidade na educação, orientação à comunidade sobre responsabilidade social, promoção de atividades inclusivas, em fim, uma extensa gama de afirmações. Em suma, foi falado sobre ensino, pesquisa e extensão e relacionado que o conhecimento produzido na universidade, deve ser disposto à sociedade na mesma evolução das respostas da primeira pergunta:

> "É a capacidade e o compromisso que as universidades, como uma instituição que visa desenvolver as ciências e educação no país, ensino, pesquisa e extensão, devem ter de trabalhar para o desenvolvimento social e econômico da sociedade e ao seu entorno e da sociedade em geral"(RESPONDENTE DA COMUNIDADE).

> "Promover a educação para melhorar a sociedade"(RESPONDENTE SERVIDOR).

> "Visa a promoção cultural e social e o desenvolvimento sustentável e econômico e também seus desafios e compromissos a cumprir perante a sociedade"(RESPONDENTE ALUNO).

> "É Tornar a sociedade em que a universidade está inserida mais responsável socialmente. Com atividades que possam ser executadas por

> todos para melhorar o convívio de todos" (RESPONDENTE SERVIDOR).

Relacionando com a teoria abordada na fundamentação, é possível perceber que os respondentes concebem responsabilidade social das universidades imbricadas com seu envolvimento com a sociedade, mas há pouca relação com a promoção e desenvolvimento da cidadania. Ainda assim, é possível perceber esta concepção implícita em grande parte das respostas.

Neste caso, os servidores conseguiram desenvolver respostas um pouco mais elaboradas em sua essência, o que aparentemente é natural, considerando que os alunos ainda encontram-se na fase inicial de sua formação profissional e social. No geral, constata-se que a grande maioria apresenta uma formação consistente de entendimento não só da responsabilidade social da universidade, mas que ainda pode ser aprimorada e aperfeiçoada.

Na pergunta 03, a obtenção de respostas positivas sobre o entendimento deles em relação à educação fiscal aparece mais timidamente, posto que 27,77% não conseguiu relatar nada sobre o assunto e muitos dos entendimentos relatados não estão de acordo com a teoria estudada nesta pesquisa. Dentre as respostas obtidas, foi possível encontrar concepções consistentes e elaboradas conforme as apresentadas a seguir:

> "Participação do cidadão no controle fiscal do Estado"(RESPONDENTE ALUNO)

> "Saber que os tributos e impostos que nós pagamos devem reverter em benefício da sociedade. Fiscalizar, acompanhar e exigir a boa aplicação dos recursos por parte do poder público". (RESPONDENTE SERVIDOR)

> "Ensinamentos voltados à população no sentido de esclarecer dúvidas a respeito de tributos em geral, sejam eles impostos, taxas e contribuições. através destes ensinamentos a população se sente mais preparada para o exercício da cidadania" (RESPONDENTE SERVIDOR).

A acepção aferida neste ponto da pesquisa fornece uma visão clara de que o aprofundamento do conhecimento possui falhas e apresenta lacunas. Os respondentes conseguiram desenvolver respostas num sentido mais genérico do assunto, mas, a partir do momento em que se aprofunda, as respostas são menos frequentes e consistentes. Deste ponto em diante, a necessidade de um processo mais elaborado de formação e orientação fiscal se apresenta enfaticamente e começa a se moldar o diagnóstico proposto no início desta averiguação científica.

A pergunta 04, que se refere ao conhecimento dos entrevistados sobre os observatórios sociais, apresenta um desconhecimento 58,33% dos participantes acerca do tema. Observa-se mais nitidamente a necessidade de apresentação de conteúdo e posterior aprofundamento. Dentre as respostas obtidas, seguem as mais condizentes com o conteúdo teórico apresentado:

> "São entidades sem fins lucrativos, apartidárias, que exercendo o controle social, contribuem para a melhoria da gestão pública e a aplicação dos recursos"(RESPONDENTE SERVIDOR).

> "Entidades representativas da sociedade civil, com o objetivo de contribuir para uma melhor gestão pública"(RESPONDENTE ALUNO).

> "Acredito que sejam órgãos, grupos ou pessoas comuns da sociedade que se dediquem de forma organizada a fiscalizar a ações políticas governamentais, e garantir que os projetos propostos se cumpram de forma ética e efetiva. Não sei exatamente como funcionam, mas penso que existam elementos estratégicos que permitam que esses órgãos possam agir para que as ações e projetos de governo cumpram os objetivos estipulados no interior da sociedade"(RESPONDENTE DA COMUNIDADE).

Importante salientar que a apresentação de menor índice de conhecimento sobre os observatórios sociais já era esperado devido ao nível de detalhamento que a pergunta propõe. De acordo com os resultados obtidos, foi possível perceber que respostas um pouco mais amplas e genéricas são mais bem aceitas e todos conseguem ter pelo menos uma noção do significado, mas, conforme o conteúdo questionado vai apresentando um nível maior de detalhamento, como no caso da educação fiscal e dos observatórios sociais, o conhecimento vai diminuindo gradativamente.

5. CONCLUSÃO

O objetivo principal desta pesquisa foi obter um diagnóstico da comunidade usuária dos serviços administrativos HU-UFSC através de uma amostra definida por 04 (quatro) coordenações, dentre as 09 (nove) existentes no momento, mais a direção administrativa, pesquisando o que se entende sobre responsabilidade social, educação fiscal e observatórios sociais. Para atingir tal propósito e embasar a pesquisa, os objetivos corresponderam a um estudo prévio sobre a responsabilidade e controle social das universidades, educação fiscal e observatórios sociais no intuito de formatar a sua base teórica.

No decorrer de estudo, percorreu-se o caminho de revisão bibliográfica acerca dos temas propostos como objetivos específicos: aprofundar os estudos sobre responsabilidade social, controle social, educação fiscal e os observatórios sociais para delinear um caminho e chegar à elaboração do questionário e consequente obtenção do diagnóstico.

Analisando-se de maneira aprofundada, a proposta de obtenção de um diagnóstico inicial parece ter sido cumprida, considerando-se as limitações estabelecidas na pesquisa. Observou-se que, nos setores analisados, existe um conhecimento generalizado, mas é necessário aprofundamento inicial nos conhecimentos genéricos e posterior detalhamento possibilitando embasamento teórico para ações de promoção aperfeiçoada de cidadania.

Ainda, é importante citar que a análise de resultados fornece um diagnóstico dos setores que

compreendem a porção administrativo-financeira do hospital, o que pode, por conta da formação técnica dos respondentes, ter direcionado a pesquisa para um maior conhecimento dos assuntos abordados.

Conforme consta nas análises, as respostas apresentam certa variabilidade e muitas são construídas de forma que, mesmo com explicação de conteúdo, apresentam graus de dificuldades de formação de pensamento, principalmente quando ele evolui para maiores níveis de detalhamento.

O diagnóstico obtido consiste no fato de que existe uma ideia, um pensamento generalizado, de senso comum acerca da responsabilidade social, uma intimidade maior no momento em que se fala da responsabilidade social da universidade e um desconhecimento sobre educação fiscal e observatórios sociais.

Neste momento, de posse desta impressão obtida, aflora imprescindibilidade de se pensar na institucionalização de uma política de orientação e educação fiscal a ser trabalhada com toda a comunidade acadêmica de todos os níveis de aprendizado e de serviço prestado, buscando averiguar como os recursos públicos vem contribuindo para fortalecer a educação nesta sociedade atual.

De acordo com Heidemann (2014, p.34), "pode-se dizer que no Brasil, por enquanto, a ênfase na política pública cobra do governo maior preocupação com eficácia econômica e social do que com o exercício efetivo do poder político por cidadãos soberanos e preocupados com seu destino".

Ou seja, a política pública voltada à promoção da eficácia, tanto econômica quanto social, já existe, resta averiguar qual ponto de detalhamento atinge esta preocupação e se a orientação e educação fiscal podem ser promovidas por meio das metodologias dos observatórios sociais.

De acordo com o diagnóstico obtido, é explícita a necessidade aprofundamento que possa promover na Universidade a implementação prática de metas para atingir seu objetivo e cumprir com seu papel social que é servir à sociedade de forma concreta e concisa.

Este diagnóstico suscita ainda mais algumas dúvidas e requer maiores pesquisas de forma a avaliar até que ponto uma parceria efetiva com os observatórios sociais pode contribuir no processo e como esta parceria pode ser viabilizada.

REFERÊNCIAS

ASHLEY, P. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BALDISSERA, M.; NORO, G. **Responsabilidade social universitária: uma ferramenta para a consolidação da imagem organizacional**. **Simpósio de excelência em gestão e tecnologia**, v. 4, p. 1-15, 2007.

BAPTISTUCCI, Fabiana Feijó de Oliveira. **Programa Nacional de Educação fiscal:17 anos**. https://issuu.com/pnef/docs/2_artigo_fabiana_fabio_ba. Disponível em 02/08/2017.

BARROS, Conceição de M. P.. FREIRE, José C. **A responsabilidade social universitária na perspectiva do Sinaes: um estudo de caso no Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 891-920, out./dez. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERNHEIM, Carlos T. CHAUÍ, Marilena de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. 44 p. Título original: **Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2003**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CGU – Controladoria-Geral da União. Controle Social**: orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social.** Brasília, DF, 2012. (Coleção Olho Vivo no Dinheiro Público). Acessado em 02/08/2017.http://www.esaf.fazenda.gov.br/assuntos/educacao-fiscal - Acesso em 03/08/2017

CONSCIÊNCIA POLÍTICA. Portal. Disponível em: http://www.portalconscienciapolitica.com.br/products/controle-social/ Acesso em 08/08/17.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em:<http://Sdcielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso 07 de agosto de 2017.

DAFT, R. L. **Administração**. Sao Paulo: Thomson Learning, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOERGEN, P. **Universidade e compromisso social**. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.(Org.).Universidade e compromisso social. Brasília, DF: Inep, 2006. v. 4, p. 65-94.

HEIDEMANN, Francisco G. **Políticas Públicas e desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

HOWLETT, Michel. RAMESH, M. PERL, Anthony. **Políticas Públicas seus ciclos e subsistemas uma**

abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEYER JR., Victor; MANGOLIM, Lúcia. **Estratégia em universidades privadas:** estudo de casos. 30º Encontro da Anpand, 23 a 27 de setembro de 2006, Salvador/BA. Disponível em: http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-esoa-0582.pdf. Acesso: 07 de julho de 2017.

MORAES. Paula C. S.R.L. **Observatórios Sociais como Promotores de Controle Social e *Acountability:* Reflexões a Partir da Experiência do Observatório Social de Itajaí**. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional – 8 (3): 298 – 326 Set/Dez 2010.

PETERSON, M. **A Universidade: da responsabilidade do corpo docente**. In: DERRIDA,

J. O olho da universidade. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p.11-80.

SILVEIRA, Zuleide Simas de. BIANCHETTI, Lucídio. **Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado**. Revista Brasileira de Educação. v. 21 n. 64 jan. – mar. 2016.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Missão, Visão, Valores**. Santa Catarina. Disponível em: <http://www.ufsc.br/estrutura.ufsc.br/missao/>. Acesso em 03 de agosto de 2017.

VALLAEYS, F. **¿Que significa Responsabilidade Social?** Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior. – Ano 24, n. 36 (Jun. 2006). – Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2006, p. 35 – 56.

Avaliação da evasão nos cursos de graduação de oferta regular da uneb

Autores: Carneiro, Breno Pádua Brandão (Universidade do Estado da Bahia); **Barbosa, Aldo Melhor** (Universidade do Estado da Bahia); **Novaes, Ivan Luiz** (Universidade do Estado da Bahia).

Resumen: Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência inicial da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), quanto à avaliação da evasão nos cursos de graduação presenciais da

Instituição. Para tal fim, foram desenvolvidos estudos sobre o tema e análises dos dados, a fim de mapear e desenvolver ações em torno da saída de alunos nesse nível de curso. A análise teve como referência dados coletados a partir do Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (SAGRES). Esse sistema é utilizado, oficialmente pela Universidade, para os registros de informações acadêmicas sobre cursos e discentes da UNEB. Tal estudo pode se constituir em uma referência para instituições de ensino superior que queiram enveredar pelo tema.

Palabras claves:

Texto completo:

INTRODUÇÃO

A evasão estudantil pode ser definida como um fenômeno educacional complexo e se constitui em um problema que afeta as instituições de ensino superior em geral. De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, emitido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP, 2009), o número de concluintes não vem acompanhando o crescimento de vagas, ingressantes e matrículas nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Esses dados sugerem elevação da evasão no ensino superior, conforme trataremos em maior detalhe adiante.

Tal cenário afeta o setor de ensino superior, na medida em que consideramos os recursos, de diversas naturezas, que foram investidos sem o devido retorno social. Com efeito, a evasão representa uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO et al., 2007). Diante deste cenário, é importante compreender o fenômeno da evasão para poder planejar e criar estratégias que minimizem as perdas geradas e os impactos provocados sobre aqueles que estão envolvidos, em particular, a gestão universitária.

Não obstante, estudo feito por Morossini et.al. (2011), indica que no Brasil, os trabalhos realizados sobre a evasão na educação superior ainda são escassos, visto que a maioria das pesquisas está voltada à evasão na educação básica. Desse modo, encontramos poucos estudos que tratam desse tema no âmbito das universidades, o que pode denotar uma carência de produção acadêmica sobre a evasão no ensino superior, especialmente, sob a perspectiva da gestão de políticas educacionais.

Do ponto de vista teórico, diversas abordagens podem incidir sobre a conceito evasão. Tinto (1975), por exemplo, define evasão como o movimento em que o aluno deixa a IES sem receber o diploma. MOROSINI et al. (2011), conceitua evasão como a interrupção no ciclo dos estudos, em

qualquer nível de ensino. Polydoro (2000), de outra parte, chama atenção para uma distinção entre dois conceitos de evasão: um se refere a evasão do curso, que consiste no abandono do aluno sem a sua conclusão do curso em uma instituição. A outra diz respeito a evasão do sistema, ou seja, reflete a saída do aluno do ensino superior.

Quanto à forma de aferição do índice de evasão, observamos que podem ser utilizadas diversas metodologias. Para Silva Filho (2007), por exemplo, duas formas de metodologia se destacam: i) a evasão média anual, que verifica a diferença entre alunos matriculados de um ano para o outro; e ii) a evasão total, que compara o número de alunos ingressantes com o número de alunos concluintes ao final do período de integralização do currículo.

A análise sobre o fenômeno da evasão, conforme entendemos, representa para as universidades um elemento balizador para a gestão de seus cursos e, em particular, para subsidiar estratégias para a melhoria de desempenho de seus estudantes. Obter informações acerca da evasão dos estudantes dos cursos de graduação, portanto, pode contribuir significativamente para fornecer subsídios que auxiliem a definição de estratégias que garantam a permanência dos estudantes.

Com esse propósito, realizamos um estudo exploratório inicial com o objetivo de avaliar o comportamento de evasão nos cursos de graduação presencial de oferta regular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Para tanto, identificamos os índices de evasão média por municípios de oferta, grau acadêmico e grande área de conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, utilizamos análises estatísticas e cruzamentos de dados para identificar características gerais que influenciam a evasão nos 128 cursos de graduação presencial da UNEB que eram ofertados em 2015.

Para tal, realizamos a análise em três fases distintas. Inicialmente foi efetuado um diagnóstico geral sobre evasão a partir dos microdados disponibilizados pelo CENSO/INEP[318], entre os anos de 2009 e 2015. Essa fase teve o intuito de identificar taxas de evasão na Bahia, servindo, assim, de referência para o dimensionamento de variáreis que envolveram o estudo.

Na segunda fase do estudo, ocorreu o levantamento de informações necessárias através do sistema acadêmico da UNEB, a saber: i) dados relacionados aos cursos, como nome do curso, município de oferta, área de conhecimento, grau acadêmico, número de matriculados e concluintes

[318] Censo da Educação Superior Brasileira - Sinopses Estatísticas da Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

em 2015 e, quantidade matriculados e ingressantes em 2016. Essas informações foram obtidas junto a Secretaria Geral de Cursos (SGC), Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI) e Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO) - responsáveis pelo sistema de informações da UNEB.

A terceira fase da investigação destinou-se à análise dos dados obtidos. De posse das informações coletadas nas etapas anteriores, os dados disponibilizados através de um banco de dados foram correlacionados entre as variáveis do fenômeno de evasão, seguida de análise e interpretação dos resultados.

Assim, foram identificadas as principais características dos cursos com maiores taxas de evasão da UNEB, possibilitando subsidiar estratégias de enfrentamento do problema. Cabe sublinhar que se tratam de elementos iniciais que podem oferecer pistas para minimizar a evasão e as dificuldades que se apresentam em torno desse importante fenômeno acadêmico nas IES.

MÉTODO DE CÁLCULO

A despeito de haver certo consenso acerca do conceito de evasão, diversos são os métodos de cálculo utilizados. Para este estudo, adotou-se o cálculo da evasão média anual de cursos, cuja fórmula abaixo é proposta por Silva et.al. (2011).

$$E_t = \left(\frac{M_t - C_t - M_{t+1} + I_{t+1}}{M_t}\right) x\ 100$$

Onde:

- E_t = evasão no ano T
- M_t = matriculados no ano T
- C_t = concluintes no ano T
- M_{t+1} = matriculados no ano T+1
- I_{t+1} = ingressos no ano T+1

Assume-se que o período T se refere ao ano em que se quer avaliar a evasão, e, que o período T+1 consiste no ano subsequente.

EVASÃO NA BAHIA

De acordo com o Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP)[319], considerando todas as instituições de ensino superior na Bahia, entre 2012 e 2015, há um crescimento no número de matriculados e ingressantes. Porém o número de concluintes não acompanha este crescimento, passando de 40.191 discentes, em 2012 para 37.749, em 2015. Não obstante, percebemos uma redução na taxa de evasão, que passou de 18,95% em 2012 para 17,28% em 2014.

Tabela 1 – Evasão na Bahia e variáveis para cálculo (2012-2015)

Ano	Matriculados	Ingressantes	Concluintes	Evasão
2012	283.082	96.351	40.191	18,95%
2013	289.427	100.184	32.937	16,54%
2014	317.908	109.289	37.219	17,28%
2015[320]	326.536	100.778	37.749	

De acordo com a mesma fonte (CENSO/INEP), se considerarmos os dados referentes às quatro Universidades Estaduais da Bahia (UEBA), a Universidade do Estado da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Estadual de Santa Cruz, no mesmo período, observa-se, conforme tabela 2 abaixo, uma diminuição da taxa de evasão que passa de 15,72% em 2012 para 11,71% em 2014.

Tabela 2 – Evasão nas Universidades Estaduais da Bahia – UEBAs e variáveis para cálculo (2012-2015)

Ano	Matriculados	Ingressantes	Concluintes	Evasão
2012	53.493	11.057	8.532	15,72%
2013	47.424	10.874	4.724	9,30%
2014	49.978	11.688	7.674	11,71%
2015[321]	47.196	10.745	5.988	-

Embora não sugira uma tendência de crescimento dos índices de evasão, esse cenário indica considerável perda de estudantes nas universidades baianas. Os prejuízos gerados com essa perda, na visão de Cunha, Tunes e Silva (2001) afetam um grande conjunto de atores sociais. De acordo com esses autores, "(...) perde o aluno ao não se diplomar, perde o professor que não se realiza como educador, a universidade, a família e a sociedade. Perde também o País, que olha para o futuro e espera (...)" (CUNHA, TUNES e SILVA, 2001; p. 279).

[319] http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior acessado em junho 2017.
[320] Até o fechamento deste artigo, o CENSO/INEP ainda não havia disponibilizado as sinopses estatísticas referente ao ano de 2016, impossibilitando assim o cálculo da taxa de evasão para no estado da Bahia para o ano de 2015.
[321] Até o fechamento deste artigo, o CENSO/INEP ainda não havia disponibilizado as sinopses estatísticas referente ao ano de 2016, impossibilitando assim o cálculo da taxa de evasão para as Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs) para o ano de 2015.

Tendo em vista os problemas que afetam a evasão, podemos consideramos que este aspecto acadêmico requer especial atenção dos gestores e de pesquisadores no âmbito das IES. No caso da UNEB, Instituição que adota política de cotas para negros e indígenas desde 2003, e se insere no interior do estado da Bahia, com uma estrutura multicampi, abrangendo 24 municípios do estado, a análise da evasão, por certo, pode contribuir para o desenvolvimento de sua política de democratização do acesso e permanência ao ensino superior.

ANALISE PRELIMINAR DOS DADOS

A análise da evasão média anual dos 128 cursos de graduação presencial em funcionamento na UNEB, partiu da coleta de dados realizada pela Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI), nos anos de 2015 e 2016.

Inicialmente buscamos informações básicas para o cálculo da evasão média e seu agrupamento por características dos cursos, tais como nome do curso, município de oferta, área de conhecimento, grau acadêmico, número de matriculados e concluintes em 2015 e quantidade matriculados e ingressantes em 2016. Nesse contexto, calculamos inicialmente a evasão média por município de oferta do curso, bem como a evasão média da UNEB (Gráfico 1).

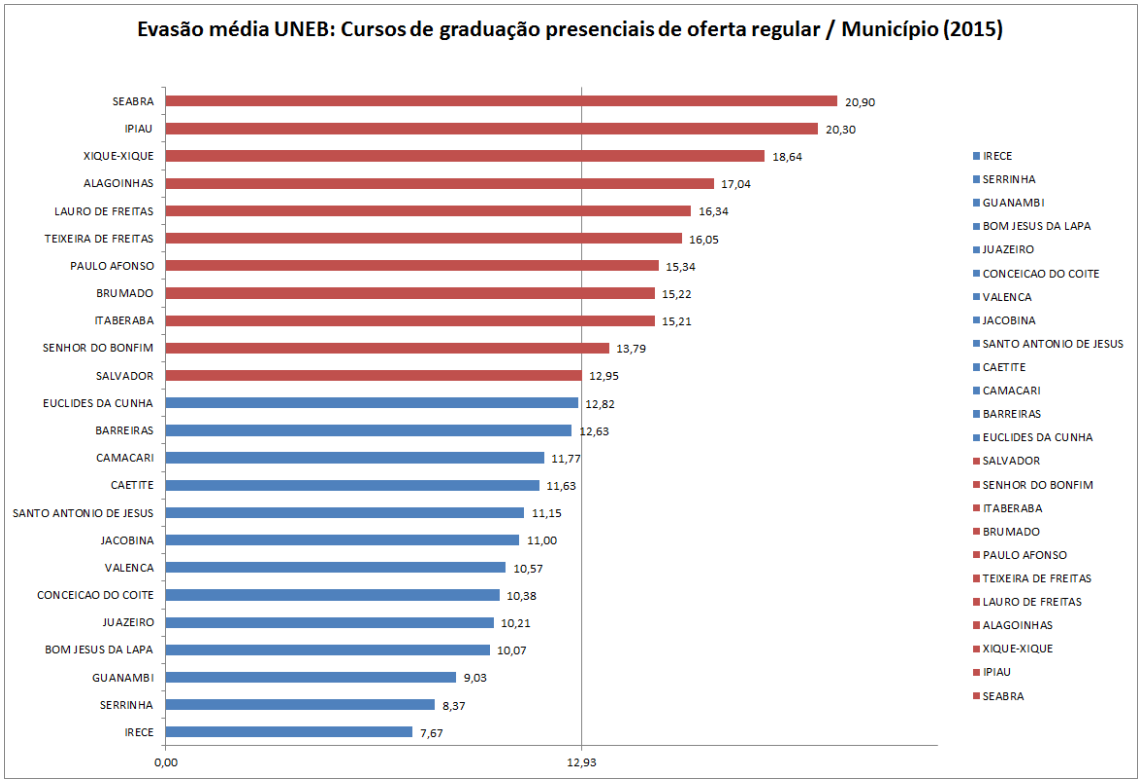


Gráfico 1 – Evasão Média dos cursos de graduação presenciais de graduação regular por município de oferta

Observamos que, em 2015, a taxa de evasão média dos cursos foi de 12,93%. Se compararmos essa taxa aos dados mais gerais relativos ao estado da Bahia e às UEBAS em 2014, o cenário não parece favorável à UNEB. Isto é, comparando a taxa de evasão anual média das 4 UEBA (tabela 2), que é de 11,71%, em 2014, com a taxa dos cursos de graduação presenciais de oferta regular da UNEB, em 2015 (gráfico 1), que foi de 12,93%, percebemos que, embora a Universidade do Estado da Bahia apresente uma evasão abaixo da média da Bahia (17,28%), o mesmo não aconteceu em relação às outras estaduais.

Quanto aos cursos ofertados pela UNEB nos municípios, a maior taxa de evasão foi observada em Seabra (20,90%), que oferece os cursos de licenciatura em letras - língua portuguesa e letras - língua inglesa, bem como o bacharelado em comunicação social - jornalismo em multimeios. Esses cursos aferem respectivamente 19,21%, 26,23% e 20,00% de alunos evadidos. De outra parte, o município com a menor taxa de evasão foi Irecê, com 7,67%. Este oferece os cursos de licenciatura em pedagogia e letras - língua portuguesa. Entendemos que diversos fatores podem influenciar essas taxas, desde características regionais a aspectos acadêmicos dos cursos, e mesmo a combinação destes fatores.

Para aprofundar nossa análise, optamos por explorar as características acadêmicas dos cursos. Assim, traçamos um comparativo entre o número de matriculados (gráfico 2) e a evasão de alunos (gráfico 3) com relação ao grau acadêmico do curso, licenciatura e bacharelado.

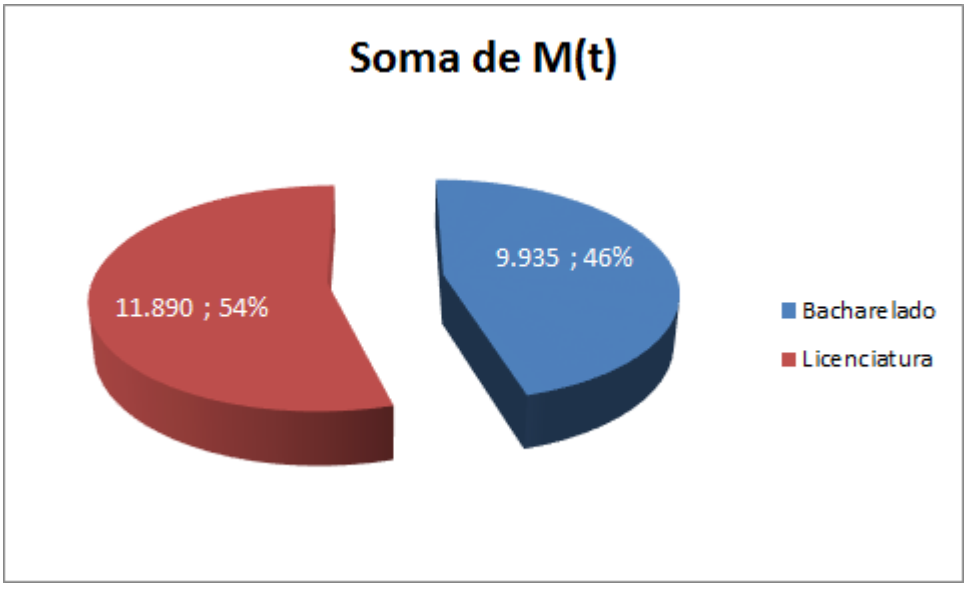


Gráfico 2 – Quantidade de matriculados por grau

Observamos que há uma predominância no número de matriculados em cursos de licenciatura, com 11.890 estudantes no ano de 2015 - M(t), representando aproximadamente 54% do número de matriculas, enquanto 9.935 alunos estavam matriculados em cursos de bacharelado,

representando 46% da matriculas.

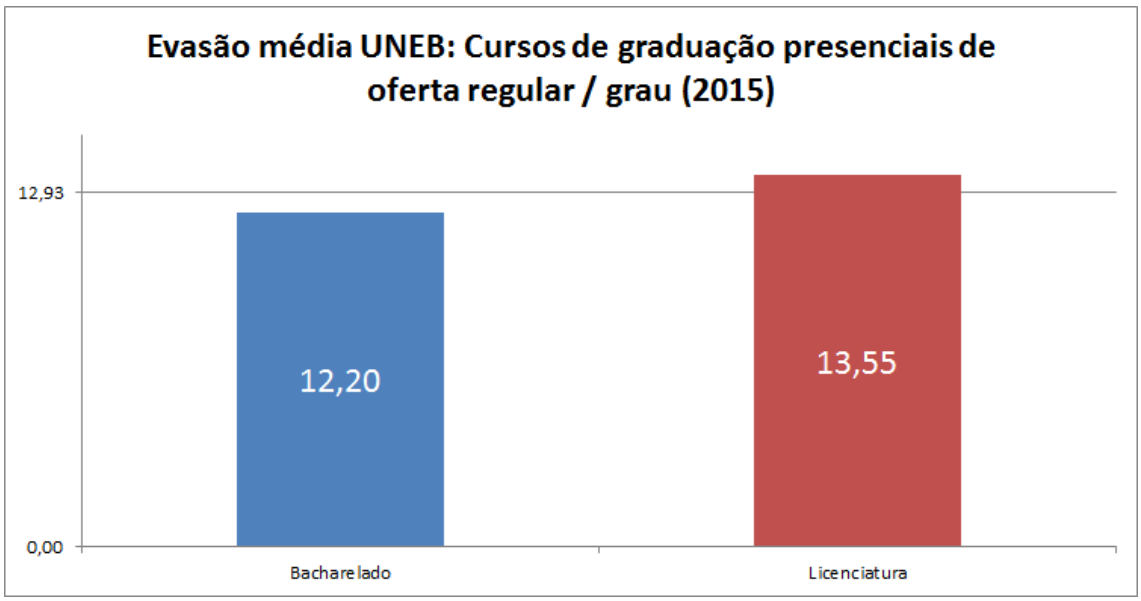


Gráfico 3 – Evasão média dos cursos presenciais de oferta regular por grau

De outra parte, enquanto a taxa de evasão dos cursos de bacharelado foi de 12,20%, abaixo da taxa média da universidade (12,93%), a taxa dos cursos de licenciatura foi de 13,55%, acima desta média. O que indica uma predominância de evadidos nos cursos de licenciatura. Reiteramos, que fatores diversos podem influenciar esse fenômeno, como o prestígio profissional relacionado aos cursos e a demanda social pelos mesmos.

Por fim, realizamos um comparativo entre o número de matriculados por grande área de conhecimento CNPq, com a evasão destes mesmos alunos. No gráfico 4, a seguir, apresentamos o percentual de alunos matriculados, por grande área de conhecimento. Observamos que a maior porcentagem de alunos matriculados está nas grandes áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, com aproximadamente 30% e 29%, respectivamente. Em seguida constam as áreas de Linguísticas Letras e Artes (14%) e Ciências da Saúde (11%), enquanto as áreas que possuem menor número de matriculas são Ciências Exatas e da Terra (6%), Ciências Biológicas (4%) e Ciências Agrarias (4%) e Engenharias (2%).

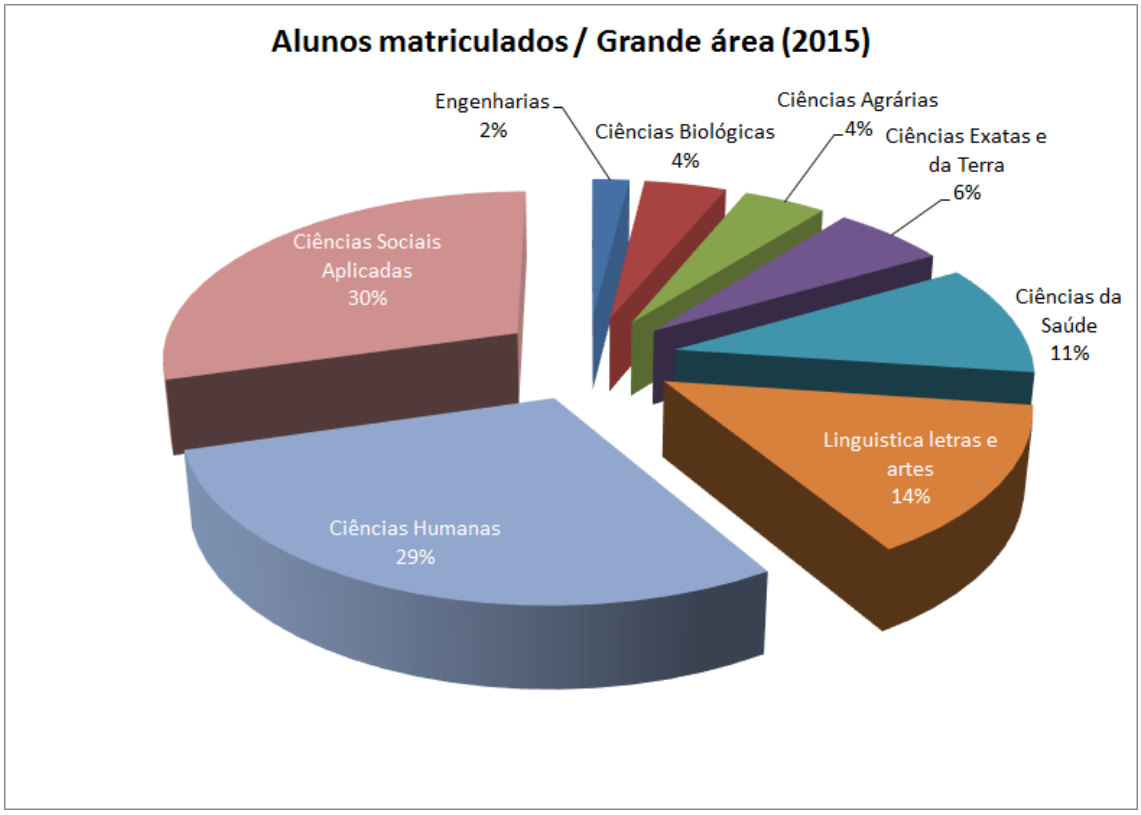


Gráfico 4 – Alunos matriculados – M(t) por grande área de conhecimento.

Do ponto de vista da evasão, o gráfico 5, abaixo, identifica que as grandes áreas de conhecimento que possuem taxa de evasão abaixo da média da UNEB (12,93%) estão localizadas em Ciência da Saúde (9,95%), Ciências Humanas (11,24%), Ciências Agrárias (12,16%) e Ciências Sociais Aplicadas (12,28%). Por outro lado, podemos notar que as grandes áreas de conhecimento que possuem maior taxa de evasão, são Ciências Biológicas (14,80%), Linguística Letras e Artes (15,54%), Engenharias (18,59%) e Ciências Exatas e da Terra (20,87%).

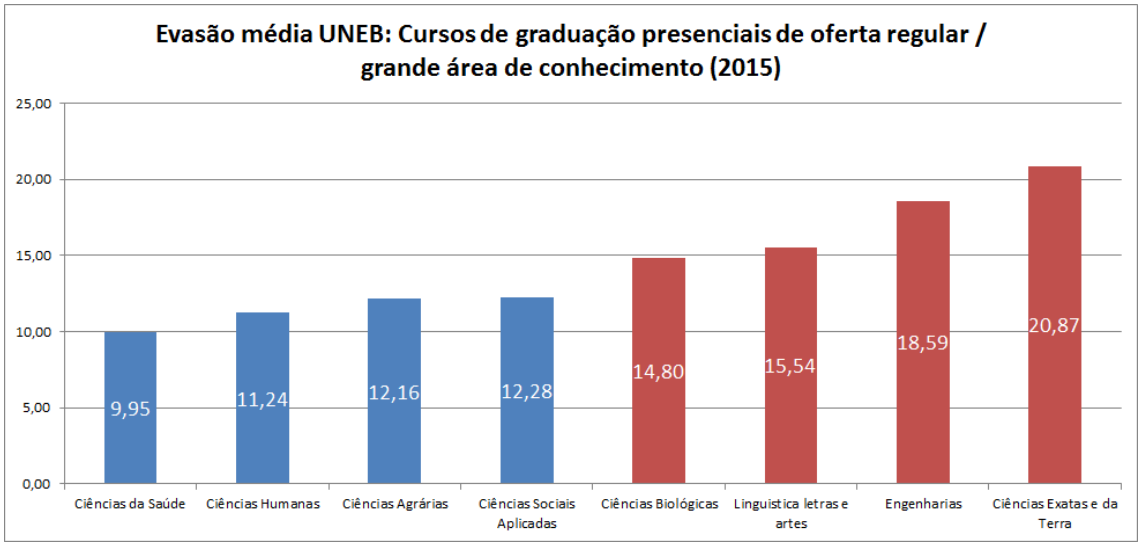


Gráfico 5 – Evasão média dos cursos de graduação presenciais de oferta regular por grande área de conhecimento.

Esses índices parecem consistentes com algumas características sinalizadas na literatura sobre o tema. Morosine et al (2011), por exemplo, identifica, a partir de uma extensa revisão de literatura sobre evasão no ensino superior em periódicos nacionais, que o prestígio da profissão e do curso são aspectos que pesam no fenômeno da evasão. Nesse sentido, parece natural que a área de ciências da saúde apresente o menor índice de evasão na Universidade, enquanto a área de linguística, letras e artes, nesse caso composta apenas por cursos de letras, se posicione entre aquelas com os maiores índices de evasão.

Outra característica identificada por Morosine et al (2011) em seu levantamento é a relação entre evasão e retenção/reprovação. Embora não tenhamos aferido índices de reprovação para os curso, áreas como engenharias e ciências extas e da terra normalmente são consideradas difíceis por seu conteúdo técnico e terminam reprovando em maior intensidade. Assim, a presença dessas áreas entre as duas com maior índice de evasão, parece confirmar essa característica.

À guisa de conclusão da análise, verificamos que embora as taxas de evasão por grau acadêmico e área de conhecimento possam indicar uma tendência geral, amparada inclusive pela literatura, isso não ocorre de forma linear. Ou seja, outros fatores podem afetar a tendência de evasão dos cursos, notadamente, sua inserção regional e características do território e sua população. Essa percepção é sugerida uma vez que certos municípios que apresentam baixas taxas de evasão possuem cursos nas áreas com maior tendência a evasão, como o município de Irecê, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, na atualidade, que a contenção da evasão coloca-se como desafio para as Instituições de Ensino Superior, principalmente quando a ampliação e democratização do acesso a esse nível de ensino estão pautadas na qualidade da educação, conforme sugerem as diretrizes da expansão do ensino superior, orientadas em planos e políticas educacionais.

Assim, a análise desenvolvida neste atrigo consiste em um esforço inicial para aprofundar o tema da evasão no âmbito da UNEB. De um alado, a complexidade inerente ao referido tema e a consequente dificuldade em coletar e sistematizar informações e dados que possam compreender os diversos aspectos que influenciam o fenômeno, tornam essa tarefa um desafio. De outro, soma-se à complexidade do tema, a complexidade institucional, uma vez que a UNEB, com capilaridade por todo o estado da Bahia, abrange territórios e populações com diferentes características.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado indica a necessidade de desenvolver análises mais

aprofundadas, concatenando dados acadêmicos, relativos ao fluxo curricular dos cursos, características do perfil de seus discentes, bem como características demográficas que podem influenciar o fenômeno da evasão nos diversos campi da UNEB.

Diante da complexidade do fenômeno e da carência de pesquisas realizadas sobre o tema, sugere-se a importância em desenvolver análises sobre evasão no ensino superior. Sobretudo, no âmbito instituições com grande capilaridade em sua penetração territorial, como é o caso da UNEB. Essa primeira aproximação, portanto, indica alguns aspectos relevantes nesse tipo de análise, ao tempo em que aponta a necessidade de maior aprofundamento, no sentido de combinar os diversos fatores para melhor compreender o fenômeno da evasão no ensino superior.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth e SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. Quim. Nova, Vol. 24, No. 1, p. 262-280, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>. Acesso em: 02 novembro. 2015.

MEC/INEP. Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2007. Brasília-DF. 2009. Disponível em : <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 27 out 2015.

MEC/INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação: Censo da Educação Superior 2012. Brasília-DF. 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 27 out 2015.

MEC/INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação: Censo da Educação Superior 2013. Brasília-DF. 2013. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 27 out 2015.

MEC/INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação: Censo da Educação Superior 2014. Brasília-DF. 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 01 mai 2015.

MOROSINI, Marília Costa et al. A Evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Porto Alegre/RS – Brasil. Faculdade de Educação – FACED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. 10 f. p.1-10, 2011.

Polydoro, S. A. (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 145 p.

Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., y Lobo, M. B. C. (2007, Setembro). A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, 37(132), 641-659.

SILVA, Rosangela das Graças Ferreira do Vale Lameira. Modelo para cálculo de retenção e evasão na educação superior: caso da engenharia civil. COBENGE. 2014. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge-2014/Artigos/130317.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

TINTO, Vicent. Dropouts from higher education: a theorical syntesis of recente research. Review of education research. Winter 1975. Vol. 45, n°.1, pp 89-125.

A autoavaliação institucional como instrumento de gestão e o seu desenvolvimento: um estudo em uma instituiçao da rede federal

Autores: Cassiano, Elaine Borges Monteiro (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul); **Cassiano, Reinaldo Mesquita** (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul).

Resumen: Este artigo visa analisar a reflexão dos gestores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, evidenciando os segmentos dos atores Pró-Reitoria, Direção e Coordenação. Apresentando o conhecimento e da utilização do Relatório de Autoavaliação como ferramenta estratégica e de gestão. Trata-se de um estudo de caso no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, com base na força da Lei nº 10.861/2004, criando a Comissão Própria de Avaliação (CPA) na educação de ensino superior. A pesquisa foi disponibilizada on-line, por meio da ferramenta Google Drive, para os atores envolvidos do IFMS. Observou-se que os resultados indicaram que os atores em sua maioria, avaliaram que o Relatório da Autoavaliação Institucional pode ser decisiva na estrutura, no seu funcionamento e permite principalmente para a melhoria da qualidade de ensino e para as ações desenvolvidas pela Gestão do IFMS.

Palabras claves: autoavaliação institucional. comissão própria de avaliação. resultados.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar a percepção dos gestores sobre o resultado sobre à autoavaliação institucional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Hoje a autoavaliação institucional é considerada como uma ferramenta estratégica de gestão na busca da melhoria contínua da instituição.

A avaliação institucional, é uma exigência do Ministério da Educação, conforme Lei nº 10.861/2004, instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e instituída a Comissão Nacional de Avaliação de Ensino Superior (CONAES), conforme as orientações do SINAES, como regulador da qualidade da educação das instituições de educação superior, visam à melhoria da qualidade da educação superior. Para tanto, foi criado a Comissão Própria de Avaliação do IFMS, constituída de representantes docentes, estudantes, técnicos administrativos e membro da sociedade civil organizada.

Processo de avaliação institucional efetiva, têm o envolvimento de todos os atores, professores, técnicos administrativos e estudantes, de forma democrática e legítima. Vale salientar que o processo é feiro através da sensibilização, envolvimento na aplicação do questionário e no final o *feedback* dos resultados do relatório final da Autoavaliação Institucional.

Segundo Costa (2004) o processo de gerenciamento de qualquer instituição, seja ela uma empresa ou uma escola, é preciso conhecê-la para saber onde estão suas potencialidades e suas fragilidades.

Para Dias Sobrinho (2003), o processo de autoavaliação institucional que envolve os atores docentes, técnicos administrativos e estudantes, articulada a gestão da IES, com vistas as estratégicas institucionais na busca da melhoria contínua.

Para Belloni (2000), a instituição constitui-se num processo, atividade e paradigma de orientação, articulação, mobilização e da condução, visando à melhoria contínua de seus processos pedagógicos, do desempenho de seus profissionais coletivamente organizados em busca da formação e construção da aprendizagem dos estudantes.

Assim, é necessário que os gestores façam o acompanhamento da avaliação em todas as suas atividades (sensibilização, desenvolvimento e *feedback*) do processo compreendido na avaliação institucional, na busca da melhoria contínua de seus processos, metas e objetivos no seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

Para tanto, a Comissão Própria de Avaliação visa assegurar a participação de todos os atores da Instituição. Também presta todas as informações necessárias e solicitadas pelos órgãos federais, bem como servir como um instrumento de gestão para o IFMS.

Destarte, a Avaliação Institucional trata-se de um tema amplo e complexo, desta forma, o estudo pode servir de embasamento para outros estudos e reflexões sobre o tema.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conteúdo da fundamentação teórica.

2.1 O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Sabe-se que no final da década 70 teve início a preocupação com a qualidade dos cursos superiores como uma questão central no sistema brasileiro de educação superior, uma vez que o governo passou a intervir em alguns setores da sociedade, na busca da eficácia e eficiência, na busca de garantir a qualidade dos seus bens tangíveis e intangíveis (DIAS SOBRINHO, 2004).

Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 135), a “avaliação é a ferramenta principal de organização e

implementação das reformas educacionais", com um programa de avaliação contínuo. Só a continuidade irá garantir a construção da "cultura de avaliação".

Dias Sobrinho (2010) afirma que:

> "[...] à avaliação democrática, no sentido de uma ampla ação do coletivo universitário, deve priorizar seu potencial formativo e proativo. Deve levar a instituição educativa a se interrogar de forma radical e de conjunto sobre os significados de seus serviços e de suas atividades e de suas relações com a ciência e sociedade. Essencialmente, a avaliação deve suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão e da visão de cada instituição, segundo os princípios da equidade e da pertinência"(DIAS SOBRINHO, 2010, p.135).

A avaliação institucional faz-se necessário na busca de respostas e resultados na melhoria do conhecimento do nível de eficiência e eficácia do ensino superior.

Para Augusto e Balzan (2007), a autoavaliação é:

> "[...] um processo contínuo em que a instituição busca se autoconhecer com vistas ao aperfeiçoamento de suas atividades acadêmicas, objetivando melhorar a qualidade educativa e alcançar relevância social [...] [a] instituição faz uma análise interna sobre o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age [...] procura identificar práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos...(AUGUSTO E BALZAN, 2007, p. 608)

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Lei 10.861/2004, que visa sobre o processo de avaliação no ensino superior, que por sua vez analisa o andamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) no item do Acompanhamento e Avaliação do Desempenho Institucional, Metas e Objetivos. A CPA deve assegurar a avaliação das atividades do planejamento e da gestão, as quais são sistematizadas, com o propósito de promover uma cultura de avaliação na Instituição, com a qualidade de todos os serviços prestados à sociedade.

Desta forma, a Autoavaliação Institucional proporciona reflexão crítica sobre os objetivos e metas com base com compromisso da Missão, Valores e Visão do IFMS.

Neste sentido o processo da autoavaliação institucional deve considerar o ambiente como um todo, fragilidades e potencialidades. Assim, é possível afirmar que o Relatório da Autoavaliação Institucional (CPA), auxilia nos rumos institucionais, de curto, médio e longo prazo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

2.1.1. Histórico da autoavaliação institucional no IFMS

A autoavaliação institucional do IFMS teve início em 2011, onde os estudantes avaliam os docentes, pois não existiam a CPA. As ações e os resultados da autoavaliação eram organizadas pela Avalição do Docentes pelos Discentes – ADD, pelo Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional - Nuged.

Conforme o SINAES a autoavaliação institucional está instituída conforme a Lei 10.861/2004, tem o objetivo de identificar as potencialidades e fragilidades da instituição.

Para Gadotti (2000), a autoavaliação institucional:

> "Não mais é vista apenas como um aparelho de controle burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração do ensino, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da democratização" (GADOTTI, 2000, p.195).

O Relatório da Autoavaliação Institucional deve salientar os 5 eixos conforme a Nota Técnica *INEP*/DAES/CONAES para subsidiar os atos de credenciamento, renovação e recredenciamento, sendo:

- Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional

Dimensão 8: Planejamento e Avaliação.

- Eixo 2: Desenvolvimento Institucional

Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional;

Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição.

- Eixo 3: Políticas Acadêmicas

Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão;

Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade;

Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes.

- Eixo 4: Políticas de Gestão

Dimensão 5: Políticas de Pessoal;

Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição;

Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira.

- Eixo 5: Infraestrutura Física

Dimensão 7: Infraestrutura Física.

Sabe-se que a Avaliação Institucional é compreendida de duas fases: a autoavaliação institucional, coordenada pela CPA; e a avaliação externa designados por comissão designadas pelo INEP.

Sanches e Raphael (2006), comentam que a Avaliação Institucional passa a se configurar em um instrumento de prestação de contas à sociedade, bem como, uma ferramenta para gestão institucional.

> "[...] se a instituição for pública, a sociedade precisa ter conhecimento sobre o que e como está fazendo, pois seus recursos decorrem dos impostos pagos por ela. No caso das instituições particulares, a própria comunidade acadêmica está, a cada dia, mais exigente no que diz respeito à participação, geralmente preocupada com os investimentos que faz. Esses procedimentos levarão as IES a terem mais credibilidade e reconhecimento perante a sociedade em que está inserida' (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p. 104 – 105).

Compreende-se que a autoavaliação institucional é o caminho para a atualização do Plano Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos do IFMS.

3. METODOLOGIA

Considerando o estudo anteriormente propostos, priorizou-se de caráter descritivo através de uma abordagem qualitativa - quantitativa.

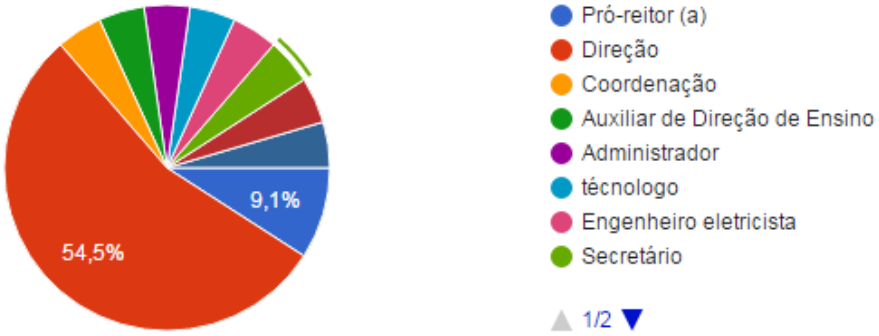
No primeiro semestre de 2017, a CPA realizou uma pesquisa com a aplicação de um formulário criado através do Google Docs https://docs.google.com/ uma tecnologia da web, contendo dez questões de múltipla escolha. Os Pró-Reitores, Diretores e Coordenadores foram convidados a opinar. A análise dos resultados utilizou metodologia quantiqualitativa.

.

4. RESULTADOS

Os sujeitos da pesquisa foram servidores da Reitoria e dos Campus das áreas da pró-reitoria; direção; coordenação e auxiliares da direção. O gráfico 1 mostra os atores que participação:

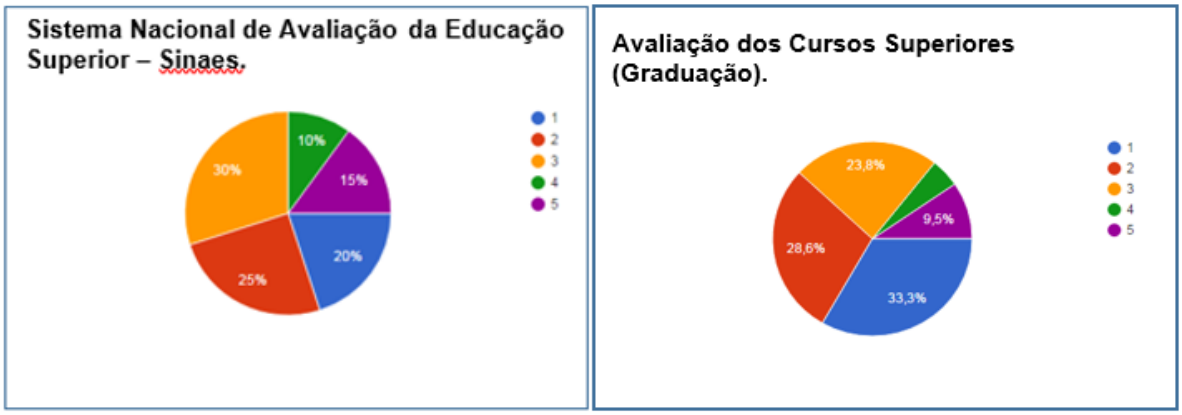
Gráfico 1 – Sujeitos pesquisados



Ao apresentar o gráfico 1, pode-se perceber os percentuais de *participação* espontânea na pesquisa de autoavaliação, principalmente conforme 54,5% da Direção e 9,1% da Pró-Reitoria.

a) SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – indique seu conhecimento sobre: Numa escala de 1 a 5 indique: 1 – Muito 2 – Às vezes 3 – Pouco 4 – Não 5 - Nunca

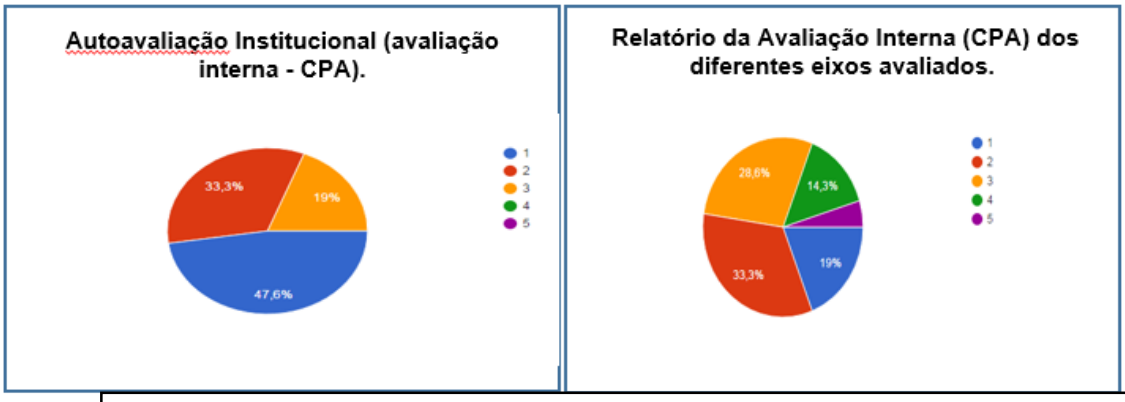
Gráfico 2: Sistema Nacional da Educação Superior e Avaliação dos Cursos Superiores



Numa escala de 1 a 5 indique: 1 – Muito 2 – Às vezes 3 – Pouco 4 – Não 5 - Nunca

O gráfico 2 evidencia o conhecimento dos atores pesquisados sobre o Sistema Nacional da Educação Superior (Sinaes) e Avaliação dos Cursos Superiores (Graduação): 20% - muito; 25% às vezes e 30% pouco. Já quanto a Avaliação dos Cursos Superiores, foi evidenciado que 33,3 – muito; 28,6% às vezes e 23,8% pouco.

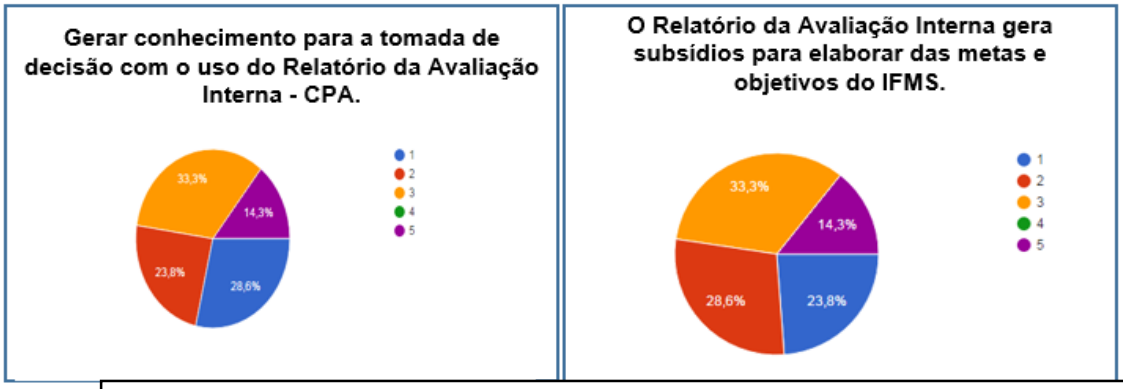
Gráfico 3: Autoavaliação Institucional



Numa escala de 1 a 5 indique: 1 – Muito 2 – Às vezes 3 – Pouco 4 – Não 5 - Nunca

Quando o gráfico 3, onde são apresentados conjuntamente, o conhecimentos dos atores sobre o processo de autoavaliação institucional, sendo 47,6% - muito; 33,3% - às vezes; e 19,1% - pouco. O gráfico mostra também, os resultados sobre o conhecimento sobre o Relatório da Avaliação Interna, principalmente sobre os seus eixos avaliados, conforme seguem, 23,8% - muito; 28,6% - às vezes; 33,3% - pouco; e um item que nos chama a atenção é que 14,3% pesquisados nunca ouviu falar sobre esses assuntos da autoavaliação institucional.

Gráfico 4: Uso dos dados da Autoavaliação Institucional

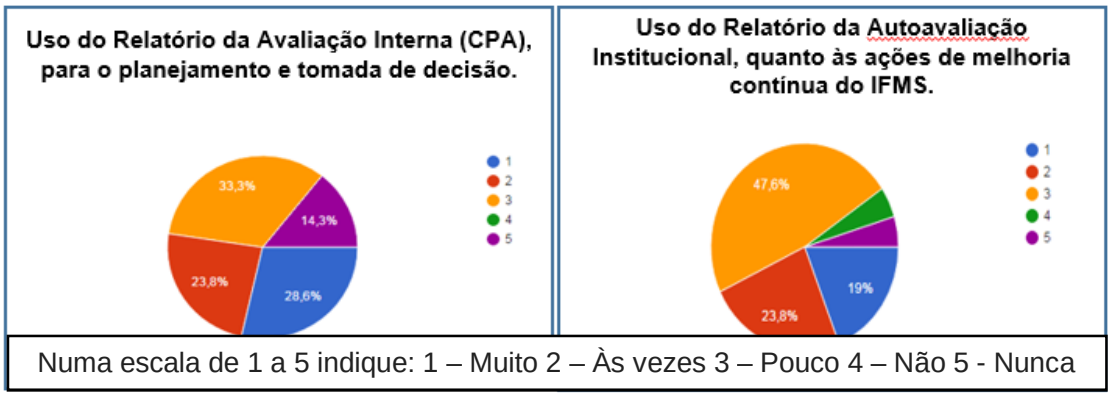


Numa escala de 1 a 5 indique: 1 – Muito 2 – Às vezes 3 – Pouco 4 – Não 5 - Nunca

Verifica-se no Gráfico 4 a análise sobre o uso do Relatório da Avaliação Interna para tomada de decisão, onde 28,6% - muito; 23,8% - às vezes; e 33,3% - pouco e 14,3% - nunca utilizaram. Quanto o Relatório da Avaliação Interna gera subsídios para auxiliar na elaboração das e objetivos do IFMS, ficou evidenciado que 23,8% - muito; 28,6%- às vezes; 33,3% - pouco; e 14,3% nunca utilizou o

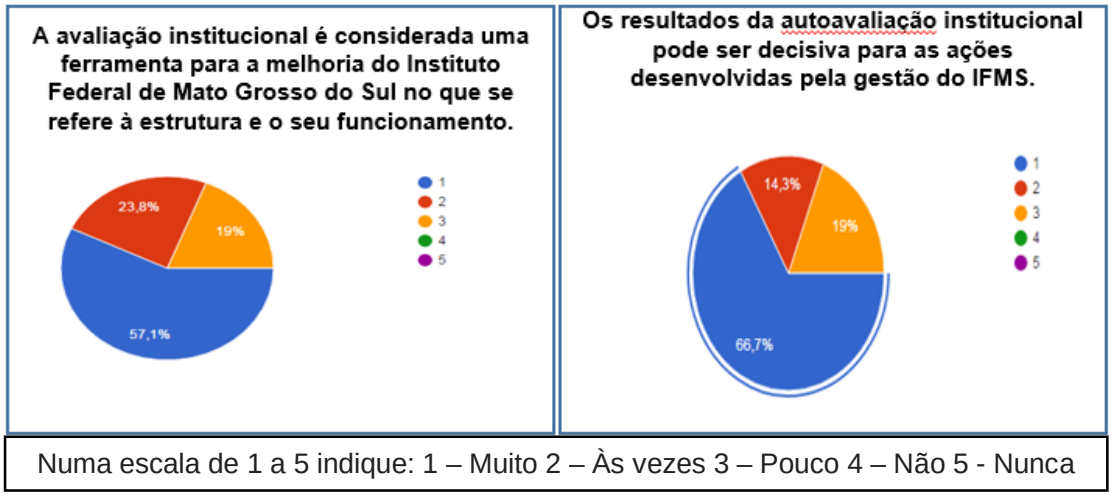
relatório da CPA.

Gráfico 5: Planejamento, tomada de decisão e ações de melhorias



Os resultados mostram que o uso do Relatório da Avaliação Interna (CPA), para a elaboração do planejamento e para a tomada de decisão pelos gestores conforme ficou apresentado no Gráfico 5: 28,6% - muito; 23,8% - às vezes; 33,3% - pouco e 14,3% - nunca. Os resultados também revelam que o uso do Relatório da Autoavaliação Institucional, quanto às ações de melhoria contínua do IFMS, atribuída pelos atores foi de: 19% - muito; 23,8% - ás vezes; 47,6 – pouco; 3,6% - não e 3,6% - nunca.

Gráfico 6: Ações decisiva para a Gestão do IFMS



Os resultados evidenciam que os dados da pesquisa consideram que avaliação institucional é

uma ferramenta de melhoria que auxilia os gestores do IFMS na sua estrutura e no seu funcionamento. Os dados apresentam o resultados da autoavaliação institucional que pode ser decisiva para as ações desenvolvidas pela Gestão do IFMS, conforme segue: 66,7% - muito; 14,3% - às vezes e 19% - pouco.

5. CONCLUSÃO

Sobre o presente estudo pode-se dizer que o objetivo foi alcançado, uma vez que foi analisado o ponto de vista dos gestores sobre os resultados sobre à autoavaliação institucional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Os resultados alcançados com este trabalho permitem inferir que os trabalhos realizados pela Comissão Própria de Avalição do IFMS desde a sua criação em 2014, vem comprovando como um elo integrador do processo de planejamento e de gestão institucional. Desta forma, os resultados decorrentes do relatório da avaliação institucional são relevantes para o processo de desenvolvimento da instituição, principalmente no acompanhamento do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, dos seus Projetos Pedagógicos dos Cursos e principalmente do seu Relato Institucional.

Os resultados desta pesquisas devem subsidiar os atores pesquisados, nas decisões gerenciais, no âmbito institucional, a fim de implantar ações que visem a melhoria continua do IFMS.

Faz-se necessário salientar que os resultados da pesquisa permitem inferir que a Comissão Própria de Avaliação é um órgão independente dentro da instituição, desenvolvendo um papel estratégico para os gestores, apontando as fragilidades, potencialidades e as recomendações no seu Relatório da Autoavaliação Institucional.

O que se aspirou neste artigo foi de apoiar e incentivar os gestores para utilizar os relatórios da Autoavaliação Institucional no seu planejamento estratégico no seu dia-a-dia. E como sugestões para futuras pesquisas é fazer análise e comparar com o Relatório de Gestão com o Relatório da Autoavaliação Institucional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.151.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cezar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

BELLONI, I. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: Avaliação. Campinas, SP, v.1, nº 2, p.6-14, dez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 821, de 21 de agosto de 2009. Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 29 ago. 2014.

CAVALCANTE, Jorge Henrique Mariano. O processo de autoavaliação institucional do sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES como ferramenta de gestão estratégica nas IES: um estudo de caso. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Escola Brasileira de Administração Pública e Privada, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, Teresinha Otaviana Dantas da. Avaliação Institucional: uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). Gestão educacional: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 38-50.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiência. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). Avaliação e compromisso público. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton Cézar (orgs.). Avaliação Institucional: Teorias e Experiências. 3. Ed. São Paulo: Cotez Editora, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995- 2009): do provão ao Sinaes. Revista Avaliação (Campinas, vol. 15, n. 1, Sorocaba, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. Texto ilustrativo. 2010.

EUSSEN, Shirmênia Kaline da Silva Nunes. SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FELIX, Glades Tereza. GALLINA, Simone Freitas da Silva. Gestão, avaliação e participação na autoavaliação da UFSM: em busca de compreensões sob distintos horizontes. In: TRABALHOS 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO, 2º.; 2011.

GADOTTI, Moacir (org.). Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GALDINO, Mary Neuza Dias. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. In: TRABALHOS 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO, 2º.; 2011. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2.; 2011.; São Paulo. Anais... São Paulo, PUC/USP, 2011, p. 1-15.

GREGO, Sonia Maria Duarte et al. A construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na UNESP. Avaliação da Educação Superior, Campinas, v.12, n.2, p.257-289, jun. 2007. SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez e Associados, 1991. 151 p.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. Avaliação da Educação Superior, Campinas, v.14, n.1, p.9-28, mar. 2008.

PORÉM, Maria Eugênia; KERBAUY, Maria Tereza Miceli. CPA: de fonte à gestora da informação e do conhecimento. In: TRABALHOS SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; 2011.; CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2.; 2011.; São Paulo. Anais... São Paulo: PUC/USP, 2011, p.1-13.

SCRIVEN, Michael. Types of evaluation and types of evaluator. Evaluation Practice. Black and White Photograph, v. 17, Issue 2, p. 1-11, Spring/Summer, 1996.

SILVA, Jacqueline dos Santos. Avaliação institucional: implicações administrativas na gestão da Universidade Federal da Bahia. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha Política e Gestão da Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

Intraempreendedorismo na administração pública: o caso de um profissional vanguardista na educação

Autores: Cechinel, Eduardo (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

Resumen: Este estudo de caso teve como ponto de partida o constructo elaborado por Gifford Pinchot III (1989) acerca das características dos intraempreendedores. Por meio de uma abordagem qualitativa este estudo de caso buscou explorar a trajetória de um profissional da área pública, com vistas à identificação de características intraempreendedoras à luz do constructo de Pinchot III (1989). Os dados coletados na entrevista evidenciaram características intraempreendedoras no sujeito analisado. Tal constatação ficou evidente a partir dos relatos obtidos e da descrição das atividades executadas pelo entrevistado; o qual ao longo da carreira ocupou relevantes cargos políticos, tendo sido vereador e secretário de governo no município de São José em Santa Catarina, além de ter atuado como reitor na Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2002. Os resultados obtidos no estudo, quando confrontados com a teoria base desse artigo, evidenciaram a presença de traços intraempreendedores (Pinchot III, 1989) no profissional analisado.

Palabras claves: intraempreendedorismo, administração pública, educação.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Faria (2009) as décadas de anteriores a 1980 da administração pública foram caracterizadas por um período pouco eficiente, pouco ágil e com uma estrutura muito engessada. Aragão (1997) aponta que partir desse período o padrão burocrático de organização do Estado é colocado em xeque, com a emergência de um novo modelo, denominado pós-burocrático.

Farah (2010) sustenta que um dos vieses que marcaram o desenvolvimento da inovação no setor público foi a direcionado à busca da gestão eficiente. Com o advento da Nova Administração Pública (NAP) nas duas últimas décadas, profundas mudanças foram sendo aplicadas na gestão

pública. Pode ser observado um movimento de abandono de uma visão restrita e focada em aspectos financeiros, face à incorporação de técnicas de gestão mais sofisticadas e que objetivam um impulso pela eficiência (FARIA, 2009).

Com a adoção de novas práticas de gestão nas organizações públicas, observa-se também o advento da possibilidade auferida aos agentes públicos de contribuírem para o desenvolvimento de suas organizações com novas ideias e proposição de novos negócios, culminando assim com o aparecimento de novos intraempreendedores.

A partir de 1980 segundo Franzoni (2007) tornou-se mais comum a ideia de desenvolver empreendedores dentro da organização, ou seja, tornou-se mais comum o desenvolvimento dos intraempreendedores. De acordo com Willerding (2009) o termo intrampreendedorismo surge através de estudos relacionados à inovação em grandes empresas, nas quais alguns funcionários destacam-se e trazem novas oportunidades de negócio.

Ainda no tocante às práticas intraempreendedoras, especificamente na administração pública, este artigo tem por objetivo comparar a trajetória de um intraempreendedor da área pública à luz da teoria de Gifford Pinchot III (1989) que discorre sobre as características do perfil intraeempreendedor. Nesse tocante, este estudo de caso propõe a comparação entre os relatos obtidos na coleta de dados e a teoria-base, para que posteriormente identifique-se na trajetória de vida do sujeito em análise traços que coadunem com a teoria de Gifford Pinchot III (1989).

O sujeito em análise neste artigo será o intraempreendedor José Carlos Cechinel. José Carlos Cechinel teve sua trajetória profissional desenvolvida exclusivamente na área pública. Foram mais de 30 anos de contribuição principalmente à educação no Estado de Santa Catarina. Nesses trinta anos, José Carlos Cechinel, apesar das barreiras comumente encontradas na área pública, sempre persistiu nos seus ideais e colocou em prática suas ideias inovadores em grande parte das organizações em que atuou.

No seguimento do estudo, apresenta-se uma análise do perfil intraempreendedor de José Carlos Cechinel ao longo de sua trajetória profissional e o consequente cotejamento com a teoria de Gifford Pinchot III (1989) intitulada *Intrapreneuring – Por que você não precisa deixar sua empresa para se tornar um empreendedor.*

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTRAEMPREENDEDORISMO

O conceito de intraempreendedorismo tem sua gênese nos postulados de Gifford Pinchot III. Pinchot III (1989) descreve os intraempreendedores como sendo sujeitos sonhadores que assumem a responsabilidade pela criação de inovações dentro das empresas, podendo ser ele o criador ou o inventor, mas sendo sempre ele o sonhador que concebe como transformar uma ideia em algo que possa ser lucrativo para a empresa.

De acordo com Dornelas (2008) o intraempreendedor não se preocupa com a criação de um novo empreendimento externo, mas sim, colabora para o desenvolvimento do sucesso da empresa em que está inserido. Para isso, identifica oportunidades, assume riscos calculados, tem iniciativa, e trabalha em equipe.

O intrampreendedor na visão de Fialho et al. (2007) é aquele colaborador que não tem interesse em sair da empresa em que se encontra para criar ou desenvolver um novo negócio. O seu interesse é em resolver problemas ou criar oportunidades internas.

Outra denominação encontrada na literatura é a de *empreendedor corporativo*. Segundo Seiffert (2005, p.23):

> "o empreendedorismo corporativo engloba atividades de criação, renovação ou inovação que ocorrem dentro ou fora da organização. Indivíduos que atuam dentro de uma organização de forma dependente, criando novas organizações, renovando ou inovando organizações existentes, são empreendedores corporativos."

O intraempreendedor sendo orientado para a ação, e recebendo a oportunidade, liberdade e recursos suficientes dentro da própria empresa em que atua, dedica-se a materialização de uma imagem mental em um produto ou serviço de sucesso. (FIALHO, et al. 2007)

Para Guilhon e Rocha (1999) os intraempreendedores têm como necessidade estarem comprometidos com o projeto de implantação na empresa em que trabalham. Eles procuram o sucesso de seus projetos como recompensa pela sua dedicação, que pode ser seguida de alguma vantagem pecuniária.

Quando se trata de intraempreendedorismo, o funcionário de uma organização não precisa sair dela para colocar suas ideias em prática ou desenvolver o seu espírito empreendedor, pelo contrário; ele não quer sair da organização, e sim aproveitar a estrutura e os recursos da organização para desenvolver novos negócios internos com independência e criatividade (FIALHO et. al 2007).

2.2 INTRAEMPREENDEDORISMO EM ORGANIZAÇÕES

Os intrampreendedores que atuam profissionalmente em organizações que não tem um viés de incentivo, e por assim dizer não são intraempreendedoras, acabam por sufocar seus projetos pessoais e não conseguem realizá-los. (FILION, 2004). Nesse sentido, além do perfil intraempreendedor do colaborador, as empresas também precisam ter um viés incentivador e que propicie o desenvolvimento de novas ideias internamente.

Fialho et. al (2007) destaca que as empresas estão saindo da Era Industrial e entrando na Era do Conhecimento, Era em que a velocidade, imprevisibildiade e nível de exigência dos mercados produz um ambiente em que a qualidade de produtos não é suficiente como fonte de vantagem competitiva. Percebe-se que as organizações atuais que não estiverem abertas aos seus colaboradores no sentido de novas ideias e concepções de negócio acabam por restringir seu potencial competitivo e submetendo sua sobrevivência a possibilidades relevantes de insucessos.

Nesse novo contexto, ainda segundo Fialho et. al (2007) espera-se do colaborador um olhar crítico frente aos problemas, reagindo de forma pró-ativa aos desafios do dia a dia; necessitando assim que tenham consciência de que precisam criar seus próprios empregos e empreendimentos dentro da organização.

Pinchot III (1989) destaca que encontrar e manter os intraempreendedores é uma

das questões estratégicas mais importantes dentro de uma empresa. O autor destaca ainda que a eficiência entre criar e distribuir conhecimento significa estar numa era em que a capacidade de inovar tornou-se o principal determinante de sucesso. Nesse contexto o passo primordial para a vantagem competitiva de mercado, ou ampliação das possibilidades de melhoria na oferta de serviços públicos quando se trata do primeiro setor, passa pela criação de um ambiente organizacional propicio ao surgimento de alternativas de geração de inovação, bases para o sucesso organizacional. (URIARTE, 2000).

Ainda de acordo com a mesma autora

> Muitas vezes, os chefes e os administradores de empresas têm certo receio sobre a ideia de incentivar o intraempreendedorismo dentro de sua corporação. Mas talvez devessem ter mais receio em não fazê-lo, pois, se aquele funcionário com grandes ideias não tiver liberdade para desenvolvê-las, a empresa pode estar perdendo uma oportunidade inovadora, ou, ainda, pode ver este funcionário implementar sua ideia fora da empresa, como um empreendedor e, até mesmo, como um concorrente (URIARTE, 2000, p.239).

Pinchot III (1989) afirma que grande parte dos colaboradores com características intraempreendedoras abandona as empresas em que estão trabalhando não por considerar insuficientes seus ganhos, mas sim por se sentirem frustrados em suas tentativas de inovar. Para estes colaboradores a delegação de poder para agir é tão importante quanto à compensação material.

O desenvolvimento de uma empresa intreemprendedora, requer segundo Pinchot III (1989) uma maior flexibilidade corporativa. O autor destaca que algumas empresas dão aos seus funcionários a liberdade para usar parte do seu tempo em projetos de sua própria escolha e reservam fundos para a exploração de novas ideias quando estas ocorrem. Ainda nesse tocante surge a necessidade de a organização ter um sistema montado para encorajar a tomada de riscos, assim como a formação de equipes transfuncionais.

A gerência de empresas intreempreendedoras não deve nomear ninguém como intraempreendedor, mas sim manter atenção à busca de intraempreendedores que acreditem em alguma coisa, e dar a eles poderes para seguir suas intuições. No entanto em muitas das vezes os melhores intraempreendedores já iniciam suas atividades sem tal permissão. (PINCHOT III, 1989).

Uma empresa que tem em sua essência a busca pela competitividade precisa, invariavelmente ser uma empresa que proporcione aos seus colaboradores a possibilidade de empreender internamente. Para isso, precisa criar mecanismos que estimulem a inovação, tais como o oferecimento de recursos próprios para tal fim, a disponibilização de tempo para desenvolvimento de novos projetos, disponibilização de equipe de apoio, dentre outros.

2.3 MANDAMENTOS DO INTRAEMPREENDEDOR

Pinchot III (1989) em sua obra intitulada *Intrapreneuring – Por que você não precisa deixar*

sua empresa para tornar-se um empreendedor - apresenta os dez mandamentos do intraempreendedor. Esses mandamentos são atitudes que o intraempreendedor deve ter para validar sua ação como intraempreendedor. Os mandamentos são os seguintes:

/ Vá para o trabalho a cada dia disposto a ser demitido.

0. Evite quaisquer ordens que visem interromper seu sonho.

1. Execute qualquer tarefa necessária a fazer seu projeto funcionar, a despeito de sua descrição de cargo.

   Encontre pessoas para ajudá-lo.

   Siga sua intuição a respeito das pessoas que escolher e trabalhe somente com as melhores.

   Trabalhe de forma clandestina o máximo que puder – a publicidade aciona o mecanismo de imunidade da corporação.

   Nunca aposte em uma corrida, a menos que esteja correndo nela.

   Lembre-se de que é mais fácil pedir perdão do que pedir permissão.

   Seja leal às suas metas, mas realista quanto às maneiras de atingí-las.

   Honre seus patrocinadores.

2.3.1 Características Intraempreendedoras.

Os intraempreendedores possuem muitas características específicas que os diferem dos empreendedores tradicionais. Pinchot III (1989) descreve algumas situações que fortalecem essa dicotomia. Para o autor, por exemplo, no que tange aos motivos principais, tem-se de um lado o empreendedor empreendendo por querer mais liberdade, e sendo orientado para metas, ao passo que o intraempreendedor quer liberdade e acesso aos recursos da organização. No que diz respeito aos riscos, o intraempreendedor em geral não teme ser demitido e vê pouco risco pessoal, na medida em que o empreendedor tradicional gosta de riscos moderados e espera sempre ter sucesso.

Segundo Pinchot III (1989) as características que definem o comportamento do intraempreendedor são:

. Visão: Capacidade de imaginar a sua obra pronta e acabada, incluindo os detalhes dentro da mente. O intraempreendedor cria um protótipo do seu projeto com todos os detalhes e passos necessários para a ação.

A. Polivalência: Capacidade do intraempreendedor em ultrapassar limites da empresa a fim de fazer aquilo que é função de outros.

B. Necessidade de agir: Ao invés de planejar indefinidamente, os intraempreendedores começam a agir para realizar seus planos.

C. Prazer em realizar pequenas tarefas: Intraempreendedores não se importam em realizar trabalhos que estão abaixo da sua posição.

D. Visão e Ação: Características que define os intraempreendedores como sendo pensadores e executores de seus projetos.

E. Dedicação: O intraempreendedor é tão dedicado que ele quase não tem tempo para outros aspectos da vida.

F. Prioridades: A maior parte dos intraempreendedores consegue sucesso perseguindo empreendimentos que adquirem significado pessoal.

G. Metas: Estabelecem metas para si próprios; mensuráveis e concretas.

H. Superação de erros: Não culpam os outros pelo seu fracasso, e sim tendem a focar como poderiam fazer algo melhor.

I. Administração de riscos: Empresas pedem que intraempreendedores coloquem algo importante para si em jogo, para que isso traga maior comprometimento.

J.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO

O presente estudo de caso parte de abordagem qualitativa. Creswell (2007) afirma que esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local, além de estar envolvido nas experiências reais dos participantes.

O estudo de caso foi o método utilizado para que fossem atingidos os objetivos de verificar se o sujeito investigado tem as características intraeempreendedoras. Yin (2001) define o estudo de caso como sendo uma investigação empírica que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de vida real, particularmente quando os limites entre o fenômeno e o conceito não estão muito claros. Há de se justificar, conforme o mesmo autor, que este trabalho é classificado como um estudo de caso único, ou seja não pode ser reproduzido em outras condições, uma vez que os dados obtidos foram direcionados ao confronto com a teoria Pinchotiana ora apresentada. Nesse cenário, tal qual são os experimentos, os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos (YIN, 2011).

Como método de coleta de dados foi realizada uma entrevista com o objetivo de conhecer a história de vida do intraempreendedor para que o propósito desse estudo fosse atingido. De acordo com Araújo, Nogueira e Barros (2011) a história de vida:

> implica uma produção de conhecimento baseada no discurso do sujeito sobre sua situação concreta de vida, construído na experiência cotidiana e na interlocução (...) A utilização do método de história de vida mostra-se

> particularmente fecunda para as análises da relação homem/trabalho. (ARAÚJO, NOGUEIRA e BARROS, 2011, p.141),

Por meio dos dados coletados, esse estudo buscou evidenciar se existiam as características do comportamento intraempreendedor, apresentadas por Pinchot III (1989) no sujeito investigado.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para a realização deste estudo foi aplicado inicialmente um teste ao entrevistado com vistas à identificação ou não de traços intraempreendedores em sua vida profissional. Esse teste, elaborado por Gifford Pinchot III, é composto por doze perguntas, cuja resposta deve ser "sim" ou "não". O quadro 1 sintetiza as respostas obtida no questionário mencionado na fase inicial.

Quadro 1: Aplicação do teste intraempreendedor - segundo metodologia de Pinchot III (1989)

Perguntas do Teste	Respostas
Seu desejo de fazer as coisas funcionarem melhor ocupa tanto de seu tempo quanto o cumprimento do dever de mantê-las como são?	Sim
Você se entusiasma com o que está fazendo no trabalho?	Sim
Você pensa a respeito de novas ideias de negócios quando está dirigindo para o trabalho ou tomando banho?	Sim
4. Você pode visualizar etapas concretas de ação, quando considera maneiras para fazer uma nova ideia acontecer?	Sim
5. Você enfrenta problemas, de tempos em tempos, para fazer coisas que excedem sua autoridade?	Não
6. Você é capaz de manter suas ideias ocultas, vencendo sua vontade de contá-las a todos, até que as tenha testado e desenvolvido um plano para sua implementação?	Sim
7. Você já avançou com sucesso em tempos incertos, quando algo em que trabalhava parecia que não ia dar certo?	Sim
8. Você tem um número acima do normal de admiradores e críticos?	Sim
9. Você tem, no trabalho, uma rede de amigos com quem pode contar para	Sim

ajudá-lo?	
10.Você se aborrece facilmente com as tentativas incompetentes dos outros para executar partes de suas ideias?	Sim
11.Você pode pensar em tentar vencer uma tendência natural perfeccionista de fazer tudo você mesmo e dividir com uma equipe a responsabilidade por suas ideias?	Sim
12.Você estaria disposto a abrir mão de uma parte do salário em troca da oportunidade de testar sua ideia de negócio, se as recompensas pelo sucesso fossem adequadas?	Não

Tendo respondido "sim" mais vezes do que "não" evidenciou-se um comportamento intraempreendedor, segundo metodologia de Pinchot III.

Verificado o perfil intraemprendedor do senhor José Carlos Cechinel realizou-se uma entrevista que objetivou conhecer sua trajetória profissional e destacar quais aspectos dessa trajetória, bem como quais comportamentos do mesmo, podem ser confrontados com àqueles comportamentos descritos por Pinchot III (1989) como sendo os comportamentos característicos dos intraempreendedores.

Nesse contexto, o artigo segue com o cotejamento dos dados obtidos na entrevista à luz da teoria de Pinchot III (1989).

José Carlos, natural de Urussanga/SC, casado, pai de quatro filhos, mudou-se para Florianópolis, na década de 60, com o objetivo de iniciar seus estudos no curso de Letras da Universidade do Estado de Santa Catarina. Ainda na década de 60 José Carlos iniciou sua trajetória profissional lecionando no ensino regular do Colégio Aderbal Ramos da Silva; após alguns anos atuando como professor, José Carlos assumiu a direção daquela instituição.

No período em que atuou profissionalmente naquele Colégio, José Carlos foi responsável por profundas modificações, conforme relata: "*Bom, eu ocupei diversas funções públicas, né? Principalmente na área da educação. Eu comecei no Colégio Aderbal Ramos da Silva, como professor. E como professor, acho que naquela época eu já tive uma iniciativa bastante inovadora, que partiu de uma ideia que eu tive, que eu considero até hoje muito importante: que foi a ideia de estabelecer um programa de ensino desestruturado do que se fazia habitualmente, focado na teoria dos catorze sistemas. Os catorze sistemas eram nas áreas de educação, segurança, comunicação, enfim, e cada grupo de alunos da minha classe tomou cada um desses blocos do sistema para realizar estudos. E com base nesses blocos eu desenvolvia o ensino da língua portuguesa, tudo isso fiz ainda enquanto professor. Por exemplo, na área de comunicação o grupo de alunos responsável por esse bloco aprendeu a fazer ofícios para embaixadas, pedindo informações a respeito dos países; na área de patrimônio teve um grupo que fez uma reforma de um estabelecimento inclusive pintando, enfim por aí a fora. Acredito que desde o meu começo como professor eu já sempre busquei o novo, sempre busquei novidades. Aí depois eu propus e participei da criação de cursos novos que ainda eram incipientes à época como o curso de Técnico Bancário, enfim e eu devo dizer que não encontrei*

resistência para essas implementações, pelo contrário, encontrei o apoio da comunidade e acabei por fim me tornando diretor daquele colégio. Já como diretor eu criei algumas festividades envolvendo toda a comunidade do bairro estreito onde eram realizadas jogos e desfiles, e culminavam com uma apresentação no dia sete de setembro"

A análise deste primeiro relato permite um paralelo com as características do perfil intraempreendedor apresentados por Pinchot III (1989). "Sem os intraeempreendedores a inovação permanece em estado potencial, ou move-se a ritmo glacial dos processos burocráticos que não mais adequados em alguns ambientes". Ao adotar novos modelos de ensino, o entrevistado demonstra sua inquietação e interesse pessoal pela busca do novo.

Ao propor cursos novos e participar da sua criação, vemos aí um comportamento tipicamente intraempreendedor. Para Fialho (2007) os intraempreendedores acreditam que o mundo necessita do produto que eles propõem, pois será uma contribuição valiosa.

Seguindo com a entrevista, José Carlos Cechinel continua com a descrição da sua trajetória: *"Posteriormente ocupei também a Secretaria de Educação do Município de São José em Santa Catarina, não me limitando apenas ao cumprimento das tarefas educacionais, mas tendo uma visão de futuro, abrindo novas escolas para dar espaço para que mais crianças tivessem acesso à educação. O prefeito sempre validava as ideias que eu tinha. Em seguida ocupei também a direção da extinta UCRE, que era uma espécie de órgão microrregional de educação no Estado, onde implementei uma política de criação de espaços educacionais num espaço temporal de quinze anos, com metas de escolas a serem construídas, para ampliar o acesso a educação, e internamente nesse órgão eu criei grupos formados pelo próprio pessoal da UCRE para realizar palestras aos colegas, extinguindo um processo antigo que era feito por palestrantes externos, enfim, eu inverti essa regra e determinei que grupos passassem a estudar para que eles mesmo fossem os agentes de mudança e pudessem levar a nossa política para dentro das escolas".*

A análise deste segundo trecho permite novas constatações do perfil intraempreendedor do entrevistado. A criação de metas de construção de escolas,, por exemplo, encontra respaldo no texto de Fialho (2007) sobre as características do intraeempreendedor definidas por Gifford Pinchot III: "Os intraempreendedores estabelecem metas autodeterminadas. Elas são mensuráveis e concretas".

A busca pelo apoio do prefeito na validação de suas decisões quando estava à frente da Secretaria, mostra aí a presença de um elemento chamado por Pinchot III (1989) de patrocinador. O patrocinador é alguém que "compra" uma ideia, geralmente alguém que esta em um cargo superior ao do intraempreendedor, eles protegem e obtém recursos para que os intraempreendedor executem seus projetos.

Avançando nos relatos do intraempreendedor chega-se ao momento em que ele relata suas atividades na Universidade do Estado de Santa Catarina. *"A minha trajetória segue com o meu ingresso como professor na Universidade Federal de Santa Catarina e posteriormente na UDESC. Na UDESC eu passei por diversos cargos, e fiz coisas que muito me orgulham. Estive na direção do centro de ciências da educação e ali também tive uma postura inovadora, que foi a de criar um grupo de estudos de apoio pedagógico para as escolas, ou seja, fazer com que os professores da universidade pudessem assessorar e ajudar as escolas da região, uma espécie de consultoria. Era o chamado Núcleo de Apoio Pedagógico. Eu chamei as pessoas com as quais eu poderia contar, tendo um objetivo futuro que era o de melhor preparar os professores do estado. Esse sempre foi o meu entendimento, o de que o professor qualificado é o que na verdade pode transformar a educação em*

termos de qualidade. Eu já tinha a visão de como esse Núcleo funcionaria, eu só precisava reunir as pessoas certas. Eu sempre fui muito dedicado às minhas ideias para fazer com que elas acontecessem positivamente. E os riscos embora existissem, estavam sempre relacionados aos relacionamentos humanos de discórdia, inveja, e atraso por parte de quem não teve a ideia de executar antes, ou aqueles que por ventura pudessem ver na ação pedagógica talvez um interesse político. No meu entendimento, em geral, toda ação positiva gera uma reação negativa daqueles que não tiveram a ideia ou querem fazer com que ela fracasse. Por isso era necessária uma boa articulação pessoal".

Ao obter um desenho mental do Núcleo funcionando, ou seja, tendo a visão de como seria o projeto pronto, José Carlos Cechinel revela mais uma característica intraempreendedora, pois a visão e ação são características onde o intraempreendedor é ao mesmo tempo pensador e executor. Eles precisam ser assim, pois ninguém irá realizar seus sonhos por eles, e nem é esse o desejo. Até que sua visão se torne real poucos entendem o significado do empreendimento. (FIALHO, 2007).

Ter uma equipe que acredite e abrace o projeto é essencial. Pinchot III (1989) destaca que uma equipe intraempreendedora forma sua identidade ao redor do novo negócio, e não ao redor de uma área funcional única. Nesse caso, a formação de equipe para desenvolvimento do Núcleo mostra o poder de articulação do intraempreendedor em trazer para o seu projeto pessoas dispostas a tornar a visão real.

A trajetória de José Carlos Cechinel continua com passagens marcantes e sempre voltadas para a educação, conforme relata: *"Na própria diretoria do Centro de Ciências da Educação fui o idealizador e o mentor da implementação da Educação a Distância no Estado de Santa Catarina, foi um projeto no qual eu tinha a ideia, mas precisava me cercar de conhecimento, o que me levou a fazer um curso de especialização em Educação a Distância em Brasília; um curso extremamente importante, com professores da Espanha, do Canadá, de Portugal, da Inglaterra, professores que praticamente trabalhavam a educação a distância nesses países. Eu posso dizer que nesse momento a UDESC não incentivava essas atitudes inovadoras, por isso eu posso dizer que esse foi um projeto que eu empreendi muita garra e energia, contando com um grupo pequeno de pessoas que aos poucos foi crescendo, até que a reitoria entendeu que esse era um projeto interessante. Essa ideia surgiu a partir daquele Núcleo de Apoio Pedagógico. Como a gente ia até as prefeituras para capacitar os educadores, a gente via que muitos professores não tinham formação em nível superior, e praticamente havia um desejo por parte deles em fazer um curso de pedagogia; mas pela distância, pelo tempo e pelo trabalho, isso se tornava impossível. Então a Educação a Distância passou a ser um caminho que eu visualizei que podia dar respostas a esses anseios. Tanto que foi um dos primeiros cursos a distância de pedagogia no Brasil e que formou mais de doze mil professores. Eu sempre acreditei que isso ia ter sucesso, isso me satisfazia muito pessoalmente, eu tinha a visão bem clara de como isso funcionaria. Foi algo que eu diria que na minha vida foi o maior projeto, o que me deu mais satisfação, muito em função do número de pessoas que foi atingidas e pelo reconhecimento obtido. Mas evidentemente que para tornar esse projeto viável nos precisávamos ajustar alguns pontos então adequamos o ingresso desses novos professores no curso de graduação a distância através de um vestibular que considerava na classificação seletiva as últimas notas do ensino médio e o tempo de serviço, e assim era feita classificação de acordo com o número de vagas que a Universidade havia disponibilizado. Começamos com três mil alunos, depois sete, depois nove e chegamos a marca de doze mil. Chegamos a mais de 100 municípios, atingindo nossa meta e superando. Inclusive a minha ideia era dar essa oportunidade também em outros estados, tanto que nos fomos para o Maranhão, e para o Amapá. Acredito que eu sempre tive do meu lado pessoas envolvidas e que compraram a*

ideia e isso me ajudou muito tanto as pessoas que me cercavam quanto a reitoria."

Quando questionado sobre o risco de o projeto não dar certo o entrevistado responde*: "O risco de não dar certo era em função de a ideia ser nova, então muita gente se opunha, e tinha também outros fatores políticos que levaram muita gente a tentar descredibilizar esse projeto. Mas ele deu certo. Pois eu sempre respondi a esses questionamentos com muita propriedade, pois eu estava intelectualmente preparado para sustentar esse projeto.*

A criação do primeiro curso de graduação distância da UDESC, idealizada pelo intraempreendedor José Carlos Cechinel, é cercada de variáveis que possibilitam a análise de suas ações com o comportamento típico empreendedor definido por Pinchot III (1989) conforme observa-se na Tabela 1.

Tabela 1: Cotejamento dos dados à luz da proposição teórica de Pinchot III (1989)

Características do Comportamento Intraempreendedor definidas por Pinchot III (1989)	**Comportamento do intraempreendedor no Projeto de Criação do Primeiro Curso de Graduação a Distância da UDESC**
Necessidade de agir: Intraempreendedores são orientados para a ação, começam quase que de imediato a fazer algo para realizar seus planos.	Realização do curso de especialização em Brasília para conhecer melhor o assunto educação a distância e poder dar sustentação intelectual ao seu projeto, mesmo antes de tê-lo iniciado.
Dedicação: Reflete uma situação de responsabilidade, entusiasmo e dedicação total por parte do intraempreendedor.	Dedicação e garra empreendida para validar um projeto novo, e que encontrava certas barreiras na organização.
Prioridades Internas: Intraempreendedores são comprometidos com suas ideias. Mantendo e aperfeiçoando sua visão, objetivando a renda psicológica.	Prioridade pessoal do intraempreendedor em possibilitar qualificação aos educadores no Estado e contribuir assim para a melhora efetiva da educação.
Metas: intraempreendedores tem a iniciativa de fazer coisas que não lhe foram pedidas; eles incrementam suas metas e abrangem maiores objetivos	Meta definida de formação doze mil de professores no estado; expansão do projeto para outros estados do Brasil como Maranhão e Amapá.

A trajetória profissional do intraempreendedor segue com a chegada a pró-reitoria da UDESC e, posteriormente, José Carlos Cechinel ocupa o cargo de reitor da Universidade no ano de 2002.

No período em que esteve à frente da Universidade, na qualidade de reitor, José Carlos Cechinel foi o responsável por levar a Universidade para além do espaço que ela já estava estabelecida há mais de 40 anos, que era nas cidades de Joinville, Lages, Florianópolis. José Carlos foi o responsável por levar a Universidade para as cidades de Chapecó, Palmitos e Pinhalzinho, e Balneário Camboriu, todas no estado de Santa Catarina. José Carlos relata essa passagem: *"Levar a Universidade para essas cidades foi uma articulação muito pesada, por que isso dependia da*

aprovação do Conselho Universitário e lá havia algumas pessoas que eram contrárias a expansão do ensino da UDESC por questões políticas enfim, mas a Universidade foi para o Oeste sim, e isso foi um grande feito. Essa minha ideia veio em função da educação a distância, pois como chegamos a mais de 100 municípios, começou a haver uma demanda também pelo ensino presencial nesses municípios e foi daí que partiu a ideia de expandir o acesso do ensino presencial da UDESC".

Pinchot III (1989) apresenta uma lista de verificação de ideias que podem ser validadas nas iniciativas tomadas pelo empreendedor em análise. Para Pinchot III (1989) após ter gerado um número grande de ideias, o intraempreendedor precisa selecionar quais deseja desenvolver, e uma boa ideia satisfaz três tipos de necessidades: Necessidade dos clientes (no caso eram os alunos que seriam beneficiados com a expansão da UDESC), necessidade da corporação (ampliação do ensino para diferentes localidades por parte da UDESC) necessidade do intraempreendedor (vontade pessoal do intraempreendedor em expandir o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade aos municípios que até então não tinham acesso à educação superior em seus territórios).

A expansão geográfica é uma alternativa para o crescimento muito comum em organizações. Para Zahra (1991, *apud* Seiffert, 2005) o empreendedorismo corporativo está intimamente ligado ao processo de criar novos negócios com o objetivo de fortalecer a posição dominante ou renovar estrategicamente o negócio. No caso descrito, observou-se uma expansão geográfica da UDESC que resultou numa maior penetração institucional da Universidade em outras regiões até então não atendidas pela entidade.

Ter boas ideias e executá-las é sem dúvida uma característica marcante de José Carlos Cechinel. Dornelas (2012) apresenta uma característica dos empreendedores que pode ser adequada para o intraempreendedor objeto de análise deste estudo. Dornelas (2012, p. 52) afirma que "os empreendedores de sucesso são diferentes: estão sempre à procura de novas ideias de negócio e verdadeiras oportunidades de mercado, ficando atentos a tudo que ocorre a volta deles".

José Carlos Cechinel ocupou durante dois anos o cargo de reitor da UDESC e aposentou-se no ano de 2004. Após a aposentadoria, José Carlos continuou atuando na área educacional através da prestação de consultorias na área educacional, mantendo sempre o seu espírito inovador em cada projeto em que atua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desse estudo de caso foi identificar por meio da história de vida do senhor José Carlos Cechinel, se existiam elementos na sua trajetória profissional que pudessem classificá-lo como um intraempreendedor, segundo a teoria de Pinchot III (1989).

Ficou evidente neste estudo de caso que a trajetória de vida do intraempreendedor foi pautada pela superação dos obstáculos. Além disso verifica-se que foi capaz de implementar suas ideias inovadoras em grande parte das organizações públicas em que atuou. Limitar-se ao cumprimento de suas atribuições não foi uma característica profissional do intraempreendedor José Carlos Cechinel.

O perfil inovador faz com que José Carlos se posicionasse num patamar que o colocou muito à frente de seu tempo. Sua capacidade visionária em detectar elementos que de alguma forma pudessem contribuir para a melhoria da educação, fizeram com que sua trajetória profissional

personalizasse a figura de um intraempreendedor de sucesso. Nesse sentido, entende-se que os resultados obtidos neste estudo evidenciam que comprovam a existência de características do perfil intraempreendedor (Pinchot III,1989) no sujeito analisado.

6. REFERÊNCIAS

CRESSWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2007.

DORNELAS, José Carlos de Assis. **Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios.** 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 260 p.

FARAH, Marta F. S. Gestão pública municipal e inovação no Brasil. In: ANDREWS, Christina W.; BARIANI, Edison (Org.). **Administração pública no Brasil: breve história política**. São Paulo: Unifesp, 2010.

FARIA, Luciana Jacques. Nova Administração Pública: : O Processo de Inovação na Administração Pública Federal Brasileira Visto pela Experiência do "Concurso Inovação na Gestão Pública Federal". Enanpad: Encontro da Ananpad XXXIII, São Paulo, p.1-15, 2009.

FESTA, Marcelo Palhares; GARCIA FILHO, Mauro Aurélio. Perfil **Intraempreendedor: um estudo sobre o perfil profissional encontrado em organização pública do setor bancário brasileiro**. Caderno Unifoa, Volta Redonda, v. 21, p.53-62, abr. 2013.

FIALHO, F. A. P. et al. Empreendedorismo na Era do Conhecimento. 1 ed. Florianópolis: Visual Books, 2007, p.188.

FRANZONI, Christiane Bencciveni; FRANZONI, Rodrigo Bencciveni. SULCATARINENSE: das pedras às grandes empreitadas. In: LAPOLLI, Édis Mafra; FRANZONI, Ana Maria Bencciveni; FELICIANO, Antonio Marcos. Capacidade Empreendedora: Teoria e Casos Práticos. 3. ed. Florianópolis: Pandion, 2011. Cap. 1. p. 19-44.

GUILHON, P. T. ROCHA, R. A. Intrapreneur: multiplicador de novos negócios. Alcance. Administração – Itajaí. Ano VI – no 1, p. 45-51. maio, 1999.

PINCHOT III, G. Intraprenuring porque você não precisa deixar a empresa para ser um empreendedor. São Paulo: ed. Harba Ltda, 1989. p. 312.

SEIFFERT, Peter Quadros. Empreendendo Novos Negócios em Corporações: Estratégias, Processos e Melhores Práticas. São Paulo: Atlas, 2005. 143 p.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. Mosaico: Estudos em Psicologia, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.25-35, 2007.

URIARTE, L.R. Identificação do perfil Intraempreendedor, 2000, 140p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – **UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, SC. Disponivel em : < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78206/174612.pdf?sequence=1> Acesso em: 25 ago. 2014.

WILLERDING, Inara Antunes Vieira. Empreendedorismo em organização pública intensiva em conhecimento [dissertação] : um estudo de caso / Inara Antunes Vieira Willerding ; orientadora, Ana Maria Bencciveni Franzoni. - Florianópolis, SC, 2011. 134 p.: il.

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

O Retorno Financeiro dos Egressos da Universidade de Brasília - 1995 a 2015: Uma análise de salários

Autores: Coelho, Vanilda Oliveira Universidade de Brasília; **Cabello, Andrea Felippe** Universidade de Brasília.

Resumen: O presente estudo teve por objetivo principal estudar o retorno financeiro à educação fornecido pela Universidade de Brasília, a partir da remuneração dos egressos de graduação, dos últimos 21 anos da Universidade de Brasília. Foram levantados os dados sobre formados em graduação pela UnB entre os anos de 1995 a 2015, com levantamentos junto à Relação Informações Sociais-RAIS- do Ministério do Trabalho e Emprego. Conclui-se que a remuneração aumenta ao longo dos anos, à medida que os egressos vão obtendo mais experiência na carreira e que a diferença de remuneração entre cursos tende a diminuir aos longos dos anos, sinalizando uma boa qualidade do aluno oriundo da UnB, em qualquer área de atuação.

Palabras claves: Investimento em Educação; Capital Humano; Teoria Economia da Educação

Texto completo:

Abstract

The present study had as main Investimento em Educação; Capital Humano; Teoria Economia da Educação objective to study the returns of the education provided by the University of Brasília, from the remuneration of undergraduate students of the last 21 years University of Brasília. Data on graduates graduated by UnB between 1995 and 2015 were collected, with surveys from the Social Information-RAIS - of the Ministry of Labor and Employment. It is concluded that the remuneration increases over the years and the difference between courses tends to decrease, signaling the good quality of the student coming from UnB, in any area of performance.

Introdução.

A literatura sobre retornos da educação é vasta e sinaliza os benefícios desse tipo de investimento, principalmente no longo prazo. A educação desempenha um papel de dar oportunidade e de aumentar as chances individuais de inserção no mercado de trabalho ou, em outros termos, de aumentar a empregabilidade e a remuneração dos indivíduos, num cenário em que o desemprego tecnológico parece que veio para ficar (CASTELLS, 1999). Um tipo especial de retorno é o retorno salarial dos egressos ao longo do tempo.

A Universidade de Brasília está inserida em um ambiente favorável, valendo-se de elementos positivos, como a localização estratégica na Capital Federal, a boa imagem institucional e a credibilidade conquistada ao longo de seus 55 anos de existência. Essas peculiaridades fazem com que os retornos do investimento em capital humano, feitos por meio dessa instituição, pareçam ser particularmente positivos e mereçam estudo. Assim, nosso objetivo é mapear os retornos financeiro à educação a partir dos egressos UnB dos últimos 21 anos. Para isso, utilizaremos dados de egressos oriundos da própria universidade e dados da RAIS, buscando investigar a colocação desses egressos no mercado formal de trabalho para avaliar assim o retorno salarial do investimento feito ao longo do tempo nesses alunos.

O estudo com os egressos de graduação da UnB justifica-se pois busca verificar se a UnB tem atendido as demandas de profissionais requisitados no mercado de trabalho. Esse retorno é fundamental para medir a aderências dos cursos às necessidades do mercado de trabalho, para a formulação de políticas institucionais, para atestar os resultados do compromisso da UnB com a sociedade e orientar melhorias. Essas informações podem ainda motivar os alunos atuais, bem com os futuros ingressantes com a construção de uma imagem positiva da Universidade.

Os resultados também são importantes para a UnB e para os demandantes de ensino superior de uma forma geral, na medida em que a análise da aderência de inserção dos egressos no mercado de trabalho pode ser vista como uma variável correlacionada com a qualidade da formação desse egresso, além de mostrar quais áreas de formação tem mais adesão ao mercado de trabalho no Distrito Federal e do país como um todo.

O estudo foi realizado apenas com egressos de graduação já que os demais egressos, mestres e doutores, muitas vezes, já são profissionais alocados no mercado de trabalho que retornam à universidade para se especializarem. Além disso, a escolha de delimitar o estudo com os

egressos de graduação da UnB dos últimos 21 anos, se deu pelo fato de se ter como proposta a verificação junto à Relação Anual de Informação Social (RAIS) do Ministério do Trabalho em Emprego (MTE) informações referentes aos graduados pela UnB que estão na ativa. O que não implica em dizer que os demais, que se formaram em anos anteriores à 1995, não estejam no mercado de trabalho, porém neste estudo, para melhor adequar a proposta pretendida optou-se por delimitar um período específico para facilitar as análises dos dados disponibilizados.

Vale ressaltar que embora este estudo tenha a preocupação de analisar o retorno financeiro/demanda/inserção dos egressos da UnB no mercado de trabalho, sabe-se que a universidade também tem a missão de buscar a formação mais humana e social de seus alunos, contando com diversos cursos que buscam dinamizar os aspectos sociológico, humanitário e cidadania, ficando a questão do retorno financeiro em segundo plano.

Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução. Na seção um é apresentado os aspectos teóricos que embasam o estudo proposto. Na seção dois é abordado os dados e procedimentos da pesquisa. Na terceira seção apresenta-se os resultados, dentro do período em estudos.

1. A Economia da Educação:

A economia da educação e a teoria do capital humano buscam explicar as relações entre educação e desenvolvimento. Um dos pioneiros nesse tipo de investigação científica foi Theodore Schultz entre os anos 50 e 60. Para Schultz (1967), por meio do investimento em educação, as pessoas adquirem capacidades e as habilidades, passam a ter melhores trabalhos e melhores renumerações. Isso faz com que elas exerçam influência na acumulação de capital, além de alterarem as estruturas dos padrões de consumo e elevar o nível sociocultural. Assim, a educação é vista como um investimento que eleva a produtividade e os ganhos dos trabalhadores, além de alterar o padrão de vida dos indivíduos e impulsionar o desenvolvimento econômico.

A economia da educação fornece, assim, uma explicação para as diferenças no nível de desenvolvimento entre as nações e rendimentos entre os indivíduos. Os diferentes estoques de capital educacional justificam, assim, essas diferenças, constituindo-se em receituário para a saída do subdesenvolvimento.

As pessoas valorizam as suas capacidades, tanto como produtores, quanto como consumidores, pelo investimento que fazem em si mesmas. A educação é a melhor forma de se investir em capital humano, pois, além de produzir a instrução, ela progride nos conhecimentos, por meio da pesquisa. A instrução pode produzir e causar benefícios no presente ou no futuro, sendo vista como um investimento que afeta tanto as futuras despesas quanto as futuras rendas, se assemelhando a investimentos em outros bens de produção. Sempre que a instrução, associada à educação, eleva as rendas futuras, há uma ampliação da produtividade, considerando-se como resultado do investimento em capital humano.

Em Schultz (1973), investimentos em capital humano determinam as futuras perspectivas da humanidade, sendo fatores decisivos de produção para a melhoria do bem-estar das pessoas pobres. Os avanços em conhecimentos melhoram significativamente as perspectivas econômicas e o

bem-estar das pessoas menos favorecidas, impactando numa melhor condição de vida para toda a sociedade. De acordo com Schultz (1987), a educação é vista não somente como um determinante do crescimento e progresso econômico, mas também como uma geradora de externalidades positivas para a sociedade, pois alavanca maior consciência ao indivíduo seja de caráter político, ético, moral ou social, minimizando fatores de risco à população e proporcionando maior bem-estar coletivo.

Diante desses apontamentos, torna-se possível perceber que a educação pode oferecer externalidades positivas diretas e indiretas na economia. A externalidade direta refere-se aos efeitos dos maiores rendimentos do indivíduo proporcionando, num caráter coletivo, maior crescimento econômico. Enquanto a externalidade indireta pode vir a proporcionar maior equidade e justiça social.

Para Becker (1993), é mais fácil quantificar o lado monetário, bem como os resultados ou benefícios advindos do capital humano. Porém, há outros aspectos a considerar, pois a educação promove resultados positivos na área da saúde, por exemplo, uma vez que indivíduos mais instruídos tendem a desenvolver atividades de prevenção a doenças. Há, também, resultados positivos no nível de democracia da sociedade, fazendo com que os indivíduos interajam de forma mais consciente com seus governantes e com maior conhecimento de políticas. Enfim, a educação propicia resultados positivos tanto no contexto econômico, quanto no político, social e cultural.

Na literatura sobre o tema, a renda e a taxa de retorno recebem papel de destaque. Neste sentido, a demanda por educação dos indivíduos segue o objetivo de maximizar os fluxos de rendimento ao longo da vida ou, de maneira mais ampla, maximizar a utilidade futura. A decisão de investir em educação é tomada comparando o fluxo de rendimentos esperados, excluídos os custos associados à sua aquisição, com o valor presente da renda esperada ao não fazer o investimento.

Zulauf (2006) enfatiza a necessidade de formar graduados com habilidades acadêmicas e profissionais que incluem competências, posturas e valores, capazes de ajudar a revitalizar a economia, mas para isto, antes, os graduandos devem estar aptos e preparados para inserção no mercado de trabalho. Neste cenário, as metas e os resultados da educação superior foram redefinidos, tendo como meta básica, ainda de acordo com Zulauf (2006), “o ensino das habilidades que contribuem para a sociedade e para o desenvolvimento da mente do indivíduo” e “o resultado do ensino superior tem que ser o desenvolvimento do conhecimento, da compreensão e de habilidades específicas, cognitivas e básicas”. (ZULAUF, 2006, p. 05 e 06).

O ensino de habilidades deve atender às necessidades da economia e do indivíduo. Todas as mudanças sejam científicas, tecnológicas ou econômicas, precisa de um ensino que focaliza habilidades pessoais e intelectuais transferíveis, valorizadas pela indústria, comércio, profissionais, e administração pública e social. Outro aspecto importante é a demanda crescente por mão de obra cada vez mais especializada. Surge, então, a necessidade de se atender a qualificação que o mercado exige. O ensino superior passa a exercer o papel fundamental nesta relação, uma vez que a especialização que o mercado requer vem da qualificação adquirida por meio da educação superior em diferentes níveis. Há uma relação direta entre colocação no mercado de trabalho e aprimoramento acadêmico, quanto maior a dedicação dispensada à educação, maior será o número de possibilidades profissionais que o indivíduo apresentará.

No Brasil, tem-se observado o aumento de acesso ao ensino superior, o que representa aumento de número de pessoas que estão preocupados em investir educação e em qualificação. Isto

se dá tanto por iniciativas governamentais, por meio dos programas de expansão de educação superior - Prouni, FIES, SISU, REUNI-, dentre outros, como também por iniciativa pessoal. A população começa a observar que o fator educação representa um investimento e ganho de capital humano.

Assim, a qualificação do trabalhador adquirida pelo capital educacional potencializa o crescimento econômico, dá chances individuais de acesso a melhores postos de trabalho, contribui para maior produtividade, além de melhorar a remuneração recebida.

Tal retorno pode inclusive influenciar a escolha de carreiras. Bartalotti (2007) aponta que o status que uma carreira proporciona pode ser decisivo na escolha do curso superior, como por exemplo, graduados em cursos tradicionais como Direito, Medicina e Engenharia gozam de certas "vantagens" associadas às prerrogativas de suas carreiras, visto o status ou prestígio, que elas proporcionam. Isto faz com que muitos optem por seguir umas destas profissões. Entretanto, lembra o autor que outro fator individual na opção de graduação é a vocação do indivíduo. As pessoas apresentam diferentes mapas de preferências e, neles, cada indivíduo escolhe a combinação de atividades que maximiza sua utilidade. Dentre as atividades a serem definidas estão as profissionais e, portanto, quanto mais próximo à indiferença entre duas carreiras uma pessoa estiver, maior deve ser a relevância de fatores como a renda esperada na sua escolha.

2. Dados e Procedimentos da Pesquisa:

O lócus da nossa pesquisa é a Universidade de Brasília (UnB) – Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) com sede em Brasília, Distrito Federal, composta por seus quatros campi. Segundo Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2017 da UnB, a instituição conta com 119 cursos de graduação, entre cursos com habilitação em bacharelado e licenciatura. Do total, 107 cursos são cursos presenciais e 12 à distância. Em termos de pós-graduação, a UnB conta com 86 cursos de mestrado e 66 cursos de doutorado.

Conforme o Censo Escolar de 2014, a UnB conta com 34.506 alunos regulares registrados nos cursos de graduações na modalidade presencial, entre turnos integrais e noturnos, além dos 1.866 matriculados em cursos de longa distância. Destes alunos, 3.733 dos cursos presenciais e 289 dos cursos de longa distância concluíram a graduação em 2014. Sendo assim, a UnB disponibilizou, em 2014, para a sociedade, 4.022 novos profissionais de graduação que se inseriu no mercado de trabalho.

Nossa análise, no entanto, concentra-se nos graduados pela UnB entre os anos de 1995 a 2015 dentre os diversos cursos oferecidos pela universidade à população do DF e a região central do Brasil, como um todo.

Os dados analisados, tanto os referentes à graduação da UnB quanto aos da RAIS, foram disponibilizados pela Coordenadoria de Informações Gerenciais – CIG, da Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais – DAI, do Decanato de Planejamento e Orçamento – DPO da UnB-. No ano de 2015 foi firmado o Convênio nº 001/2005/FUB/MTE/SENAES entre a Fundação Universidade de Brasília - FUB e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE a fim de efetuar consultas na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Neste caso foi possível ter acesso aos dados do registro dos empregos dos egressos da UnB que estão inseridos na RAIS através das informações fornecidas pelo DPO.

Para essa análise definiu-se por agrupar os egressos por curso, sem diferenciação dos turnos (noturno e integral), visto que é possibilitado aos estudantes cursar determinada matéria no

turno que melhor lhes convêm, o que permite ter aluno matriculado no período integral cursando matéria do curso noturno, ou vice e versa. Os cursos com habilitação em bacharelados foram identificados no trabalho por (B) e os de licenciaturas em (L). Para as análises dos dados, foram considerados 120 cursos de graduação visto que Esquema I (curso especial de formação pedagógica que tinha o objetivo habilitar profissionais portadores de diploma de graduação para o exercício de magistério), aparece como curso que obteve egressos entre os anos de estudos, porém hoje, já não mais faz parte da grade de cursos ofertados pela UnB.

A RAIS, base de dados utilizada nesse estudo, é um relatório de informações socioeconômicas que é solicitado, anualmente, pelo Ministério do Trabalho e Emprego às pessoas jurídicas e outros empregadores. Foi instituída pelo Decreto nº 76.900, de 2 de dezembro de 1975, e tem como objetivo suprir as necessidades de controle da atividade trabalhista no país, o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais.

Segundo o Manual de Orientação RAIS e também pela a Portaria de Nº 1.464, de 30 de dezembro de 2016 do MTE, devem declarar a RAIS os inscritos no CNPJ com ou sem empregados – o estabelecimento que não possuiu empregado ou manteve suas atividades paralisadas durante o ano-base está obrigado a entregar a RAIS Negativa-; todos os empregadores, conforme definidos na CLT; pessoas jurídicas de direito privado, empresas individuais, cartórios extrajudiciais, consórcios de empresas, condomínios, sociedades civis, empregadores urbanos e rurais pessoas físicas que mantiveram empregados no ano-base; órgãos da administração direta e indireta dos governos federal, estadual ou municipal; filiais, agências, sucursais, representações ou quaisquer outras formas de entidades vinculadas à pessoa jurídica domiciliada no exterior.

Devem estar relacionados na RAIS empregados contratados por empregadores, pessoa física ou jurídica, sob o regime da CLT, por prazo indeterminado ou determinado, inclusive a título de experiência ou temporários; servidores públicos efetivos e não efetivos da administração pública direta ou indireta, federal, estadual ou municipal, bem como das fundações supervisionadas; trabalhadores avulsos (aqueles que prestam serviços de natureza urbana ou rural a diversas empresas, sem vínculo empregatício, com a intermediação obrigatória do órgão gestor de mão-de-obra ou sindicatos da categoria); empregados de cartórios extrajudiciais; trabalhadores regidos pelo Estatuto do Trabalhador Rural; menor aprendiz; servidores e trabalhadores licenciados; servidores públicos cedidos e requisitados e dirigentes sindicais.

Conforme o Manual de Orientação da RAIS não deve estar relacionado na RAIS diretores sem vínculo empregatício para os quais não é recolhido FGTS; autônomos; eventuais; ocupantes de cargos eletivos (governadores, deputados, prefeitos, vereadores, etc.), a partir da data da posse, desde que não tenham feito opção pelos vencimentos do órgão de origem; estagiários; empregados domésticos e cooperados ou cooperativado.

Neste contexto, a RAIS é resultado de uma parceria, onde todos os agentes têm um papel relevante na geração de informações fidedignas sobre o mercado de trabalho, cuja confiabilidade dos dados é de responsabilidade de todos os atores envolvidos. Segundo o Manual de Orientação da RAIS ano base 2016, a RAIS, com transcorrer do tempo, foi se tornando uma das fontes estatísticas mais confiáveis sobre o mercado de trabalho formal no país. Este registro administrativo constitui referência nacional e internacional.

3. Resultados:

A UnB formou, entre os anos de 1995 a 2015, 67.113 alunos de graduação em diferentes cursos oferecidos. Quando se considera todos os egressos da UnB ao longo de sua existência há 94.994 formados, conforme Anuário Estatístico de 2016. Do total dos egressos de 1995 a 2015, os dados mostram que 34.622 tiveram registro na RAIS, ou seja, 52% ingressaram no mercado de trabalho formal, como empregados com carteira assinada ou com vínculo em serviço público. Quando se observa o registro na RAIS, sem delimitação de tempo, nota-se que há 50.256 registros de egressos da UnB que efetivamente estão ativos no mercado de trabalho com registro em RAIS. Ou seja, a presença de egressos da UnB naquela base de dados é muito maior do que a amostra que consideramos aqui.

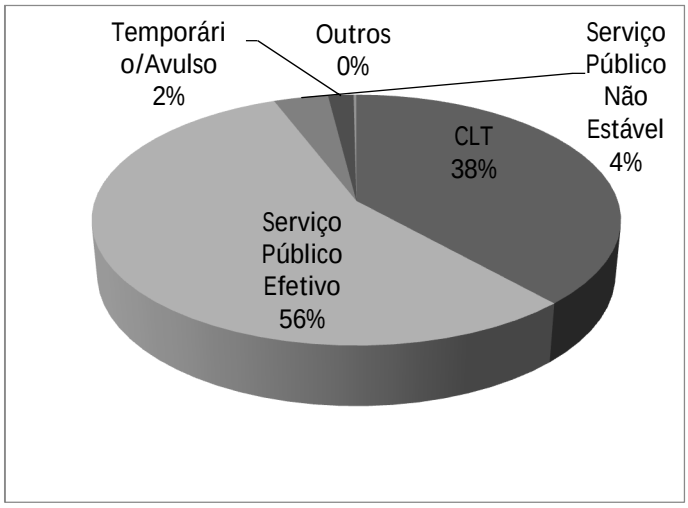
Para as análises que se seguem, foram destacados somente os egressos de 1995 a 2015, por curso de formação, por ser este o período de estudo proposto para o trabalho. Há, entretanto divergências entre os cursos em relação ao grau de aderência ao mercado formal de trabalho, ou seja, por razão inserção na RAIS/formados por curso. Algumas áreas adotam regimes diferenciados de contratação e por isso estão desobrigadas de registrar seus trabalhadores nessa base de dados. Nesse trabalho, não lidaremos de forma explícita com esse problema.

O tipo de vínculo empregatício está relacionando com o modelo de contrato celebrado entre empregador e o empregado. Para as análises dos gráficos deste tópico, todos os egressos da UnB com registro na RAIS foram considerados. Neste caso, contou-se com uma amostragem de 50.256 egressos de cursos de graduação da UnB entre os anos de 1975 a 2015 que efetivamente obtiveram ingressos na RAIS. Optou-se por considerar todos os egressos, sem delimitação de tempo por entender que, neste caso, tais informações contribuem para ter uma visão geral das regiões que mais captam as forças de trabalhos fomentadas pela UnB.

Ao analisar os dados dos egressos da UnB, notou-se que 60% dos egressos estão no mercado de trabalho como servidor público, destes 56% são servidores públicos efetivos e 4% são servidores públicos não estáveis. A iniciativa privada abarca cerca de 40% dos egressos e 2% estão como força de trabalho temporários/avulso.

A grande quantidade de egressos da UnB no serviço público é um indicador que a Universidade tem tido uma função primordial de suprir a força de trabalho demandada pelo serviço público. O fator principal relacionado a isto é pela característica do mercado de trabalho de Brasília que, por ser Capital Federal, atua como centro do poder federal e abarca grandes órgãos da alta administração do país.

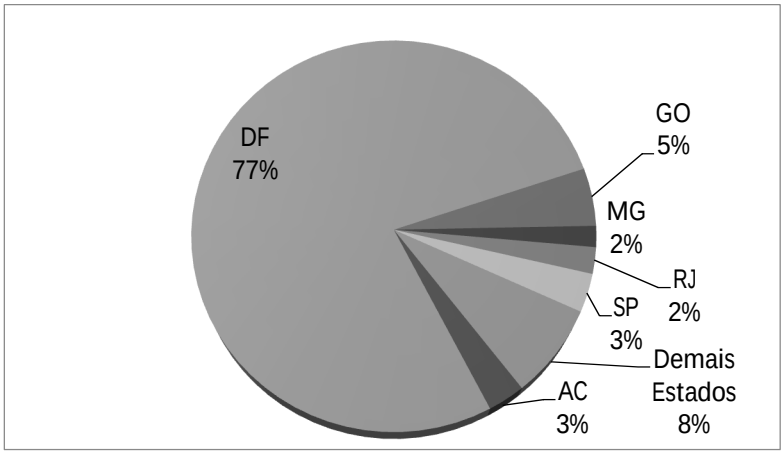
Gráfico 32-Tipo de Vínculo dos Egressos da UnB – de 1975 a 2015:



Fonte: RAIS ano base 2016. Elaboração da autora.

Já em relação à distribuição geográfica dos egressos da UnB, observa-se uma concentração na região Centro Oeste, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 33- Distribuição dos Egressos por Unidade da Federação – de 1975 a 2015:



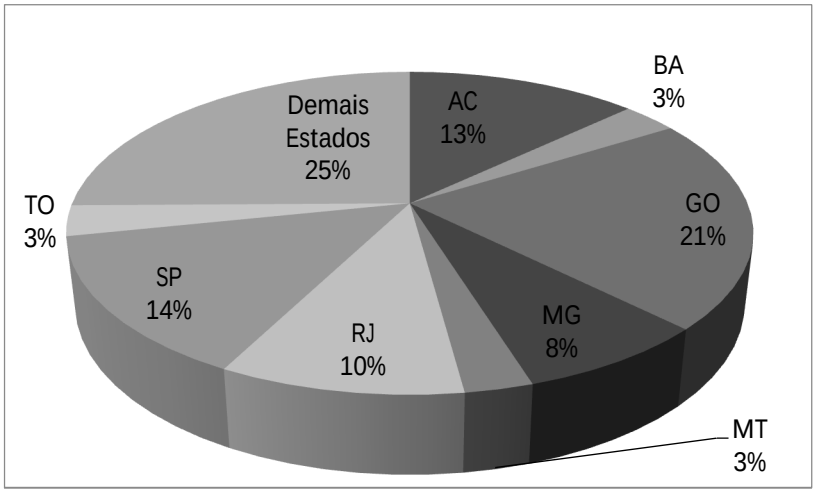
Fonte: RAIS ano base 2016. Elaboração Autora.

Verifica-se que 77% dos egressos da UnB, com registro na RAIS, estão atuando no mercado de trabalho do Distrito Federal, seguido do Estado de Goiás que abarca 5%, São Paulo 3%, e o Acre outros 3%. Os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro apresentam cerca de 2% cada, os demais estados, registram-se, de em torno de 8% no total.

Os números indicam que grande parte de egressos permanecem atuando no mercado de trabalho do Distrito Federal. Por ser a Capital Federal e por abrigar muitos órgãos do governo central, Brasília tem como característica um mercado de trabalho predominantemente do serviço público, com isto, muitos dos estudantes do Distrito Federal, como também de outros Estados que buscam formação acadêmica na UnB optam por se estabelecer na capital federal e fazer carreira nas oportunidades que o mercado de trabalho que a região oferece. O estado de Goiás, em razão da microrregião do entorno do Distrito Federal, o acaba sendo um estado que atrai os egressos da UnB e com isso abriga cerca de 5% da força de trabalho formada pela UnB.

O gráfico 3 faz a análise de atuação dos egressos, por unidade da federação, sem considerar o Distrito Federal.

Gráfico 34 - Distribuição dos Egressos por Unidade da Federação sem o Distrito Federal – de 1975 a 2015:



Fonte: RAIS ano base 2016. Elaboração Autora.

Goiás é o estado de maior destaque, abarcando cerca 21% dos egressos da UnB. Por ser um estado vizinho ao Distrito Federal, consequentemente, a UnB se torna uma universidade de muita procura por estudantes goianos. Outro ponto importante é que o Estado de Goiás possui apenas uma universidade federal, podendo ser neste caso, uns dos fatores que contribuem para que o Estado de Goiás tenha uma significativa demanda de profissionais formados pela UnB.

São Paulo é outro Estado que aparece como agregador da força de trabalho fomentada pela UnB tendo em torno de 14% de representatividade no total dos egressos, número bem significativo para uma região que é reconhecida por abrigar as melhores universidades do país. No Entanto, o Estado de São Paulo também é reconhecido, nacionalmente, como o estado como maior geração de emprego, o que leva a crer que muitos dos egressos da UnB vão em busca de oportunidade de trabalho no referido Estado.

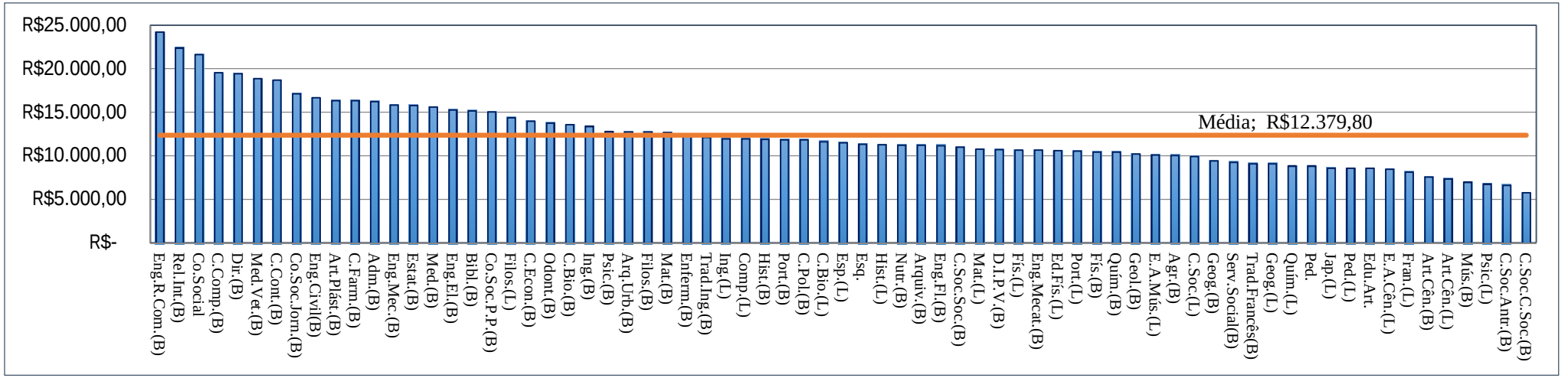
Deve-se ser destacado, ainda, o Estado do Acre com 13%, número este bem expressivo, uma vez que é um dos Estados mais distante da UnB e com pouca expressividade na geração de emprego. Porém, como Goiás, é também um estado que conta apenas com uma universidade federal para atender toda sua população local. A Capital Federal acaba sendo um dos destinos mais procurados pelos estudantes, oriundos do Estado do Acre, quando procuraram uma universidade federal fora do estado. Certamente este é um dos fatores que leva a verificar que egressos da UnB têm boa atuação no mercado de trabalho no Acre.

O Estado do Rio de Janeiro abarca cerca de 10% de egressos da UnB, não tão diferente que o Estado de São Paulo. O Estado Rio também agrega boas universidades, porém é um Estado dinâmico como São Paulo em relação às oportunidades de empregos, em que muitos egressos vão à

procura de colocação no mercado de trabalho. Em seguida vem Minas Gerais com 8%, por ser um estado circunvizinho do Distrito Federal acaba por abarca uma boa porcentagem de egressos da UnB. Outros Estados que aparecem com relevância é Tocantins, Mato Grosso e Bahia cada um deles abarcam cerca de 3%. Os demais estados apresentam uma porcentagem de empregabilidade de egressos menos expressiva ficando em torno de 25% distribuídos entre os outros dezoito Estados.

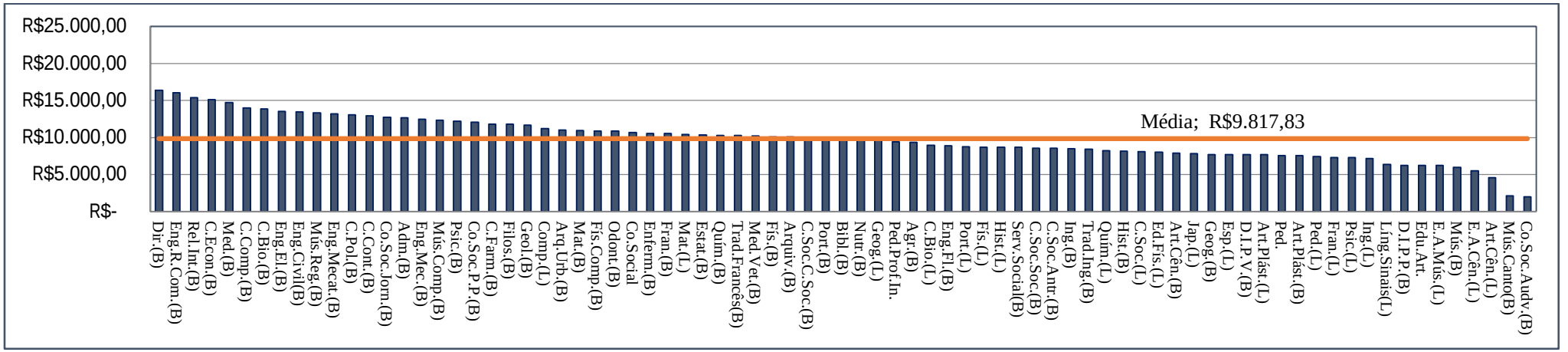
Já em relação às rendas dos egressos, as análises se referem à renda média ponderada pela quantidade de egressos por cursos dentre os anos de estudos. Para melhor compreensão, optou-se por dividir em períodos, ficando assim egressos em grupo de 05 anos. Os gráficos 4 a 7 mostram esses resultados.

Gráfico 35 – Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS, Média Ponderada por quantidade de formados - 1995 a 2000:



Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

Gráfico 36- Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS, Média Ponderada por quantidade de formados - 2001 a 2005:



Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

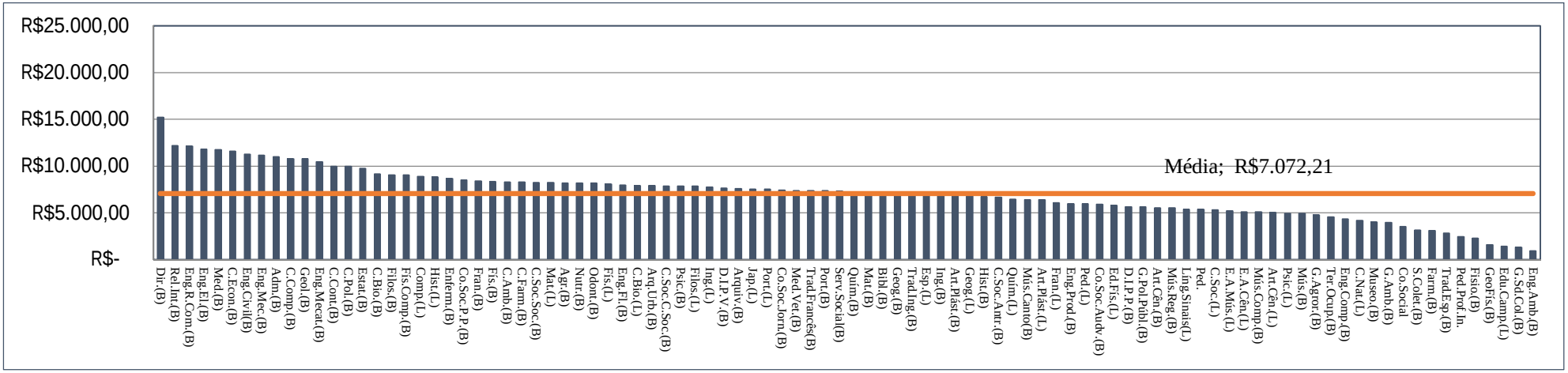
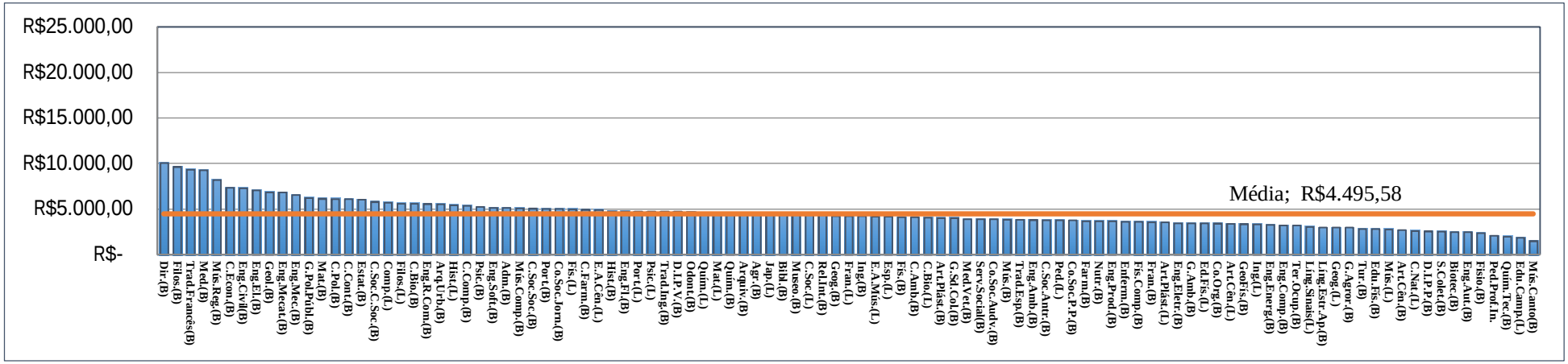


Gráfico 37- Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS, Média Ponderada por quantidade de formados - 2006 a 2010:

Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

Gráfico 38- Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS, Média Ponderada por quantidade de formados - 2011 a 2015:



Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

Ao analisar a renda média dos egressos de diferentes cursos ao longo dos 21 anos em estudo, nota-se que há uma discrepância considerável entre os cursos com melhores níveis de remuneração e os menos remunerados. Isto fica evidente nos quatros períodos dos anos em análise, como mostram os gráficos 4 a 7.

Os egressos entre anos de 1995 a 2000 (Gráfico 4) apresentam renda média mais elevada quando comparada aos demais anos. São profissionais que estão alocados há mais tempo no mercado de trabalho, e, portanto, têm mais experiências e, como consequência, têm salários mais altos. Os profissionais formados neste período apresentam uma renda média cerca de 10 a 13 mil reais, com picos de remuneração mais elevada em cursos como engenharia de rede de comunicação e relações internacionais que apresentam salários acima de 22 mil reais. Porém, nota-se que há cursos menos remunerados como psicologia (L), ciências sociais e ciências sociais antropologia, com remuneração entre 5 a 6 mil reais.

Já nos períodos subsequentes, a renda média geral tende a cair. Entre os egressos dos anos de 2001 a 2005, a remuneração média dos profissionais varia em torno de 9 a 10 mil reais, com as melhores remunerações em áreas como direito, engenharia de redes de comunicação, relações internacionais e ciências econômicas, que apresentam salário médio acima de R$ 15 mil. Já entre os egressos nos anos de 2006 a 2010, a renda média varia em torno de 7 mil reais, com destaque para os profissionais da área de direito com salário médio acima de R$ 15 mil, seguidos daqueles de engenharia de redes de comunicação, relações internacionais apresentando uma média de 12 mil reais.

Os egressos dos anos de 2011 a 2015 apresentam uma média de renda bem menor quando comparado com os egressos dos primeiros anos em estudos e isto se explica por serem profissionais recém-formados, com poucas experiências profissionais. Outro fator a considerar é a conjuntura econômica do país e a redução nos números de dos concursos públicos têm alguma influência na redução da renda. A renda média desses profissionais varia em torno de R$ 4 mil com melhores remunerações para os profissionais da área de direito, filosofia, letras tradução francês e medicina com renda acima de 9 mil reais. A grande maioria dos cursos apresenta uma renda bem abaixo da média (indicando uma dispersão interessante nesse período entre os cursos no quesito remuneração), já que a grande maioria dos profissionais ganha menos de 5 mil reais, independente de qual área de formação.

Nisto, observa-se que quando se compara a renda média ao longo dos anos de formação, nota-se que a experiência profissional e o tempo de formação são variáveis que implicam na melhoria de renda média desses egressos.

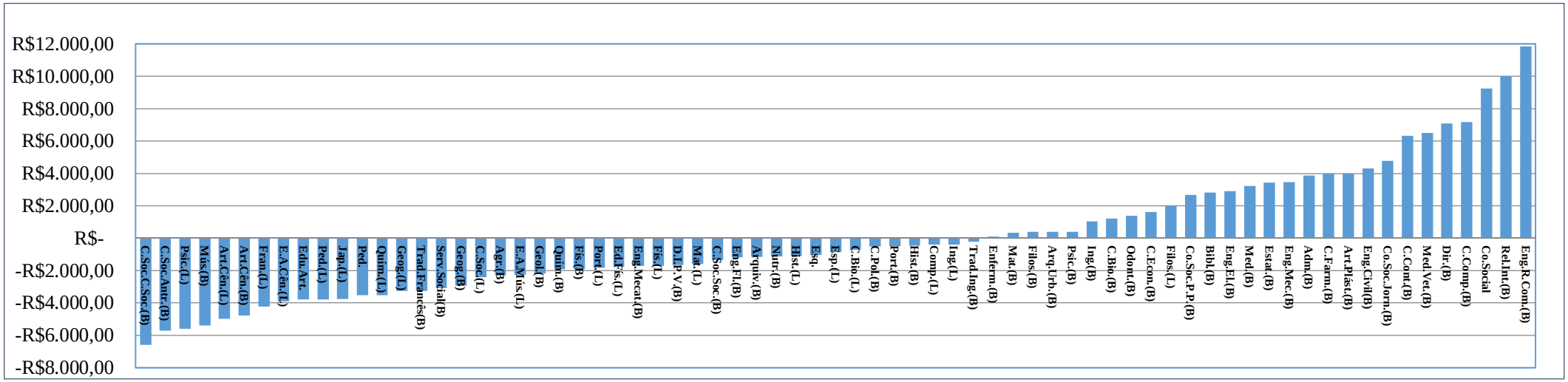
Já os próximos gráficos apresentaram as mesmas informações dos gráficos 4 a 7, mas com uma diferença. A partir do cálculo da média simples das médias ponderadas apresentadas naqueles gráficos, ordenou-se os cursos pelo tamanho e sinal do desvio de sua média ponderada em relação a essa média simples calculada. O objetivo é ilustrar de forma mais clara os cursos que oferecem retornos acima da média e aqueles que oferecem retornos abaixo da média

A proporção do desvio padrão em relação à média das remunerações dos diversos cursos tende a serem menores nos períodos recentes. Os gráficos mostram que as médias das

remunerações se distribuem de forma mais uniforme, quanto mais recente é a formatura do egresso. Para egressos formados há menos tempo, os cursos nos extremos (tanto os de maior remuneração quanto os de menor remuneração) são menos díspares, indicando que há um desvio padrão das médias inferior e uma distribuição mais uniforme.

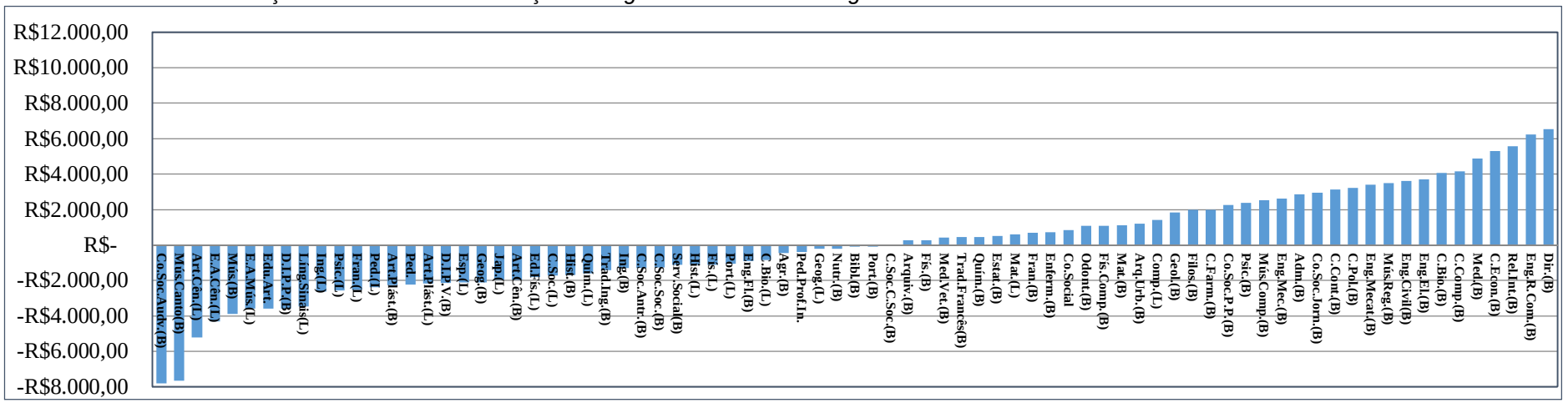
Nisto, nota-se que há maior dispersão da renda dos profissionais que estão há mais tempo no mercado, o desvio padrão aumenta à medida que os egressos adquirem mais experiência na carreira. Os egressos entre os anos de 1995 a 2000 apresentam maior dispersão de renda em relação às carreiras quando se compara aos egressos dos anos subsequentes. Para os egressos nos anos de 2010 a 2015 há uma menor dispersão na renda, o que indica que no início da carreira a dispersão entre os cursos é bem menor, independente do que tipo de curso que os egressos foram habilitados.

Gráfico 39- Desvio em Relação à Média da Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS - 1995 a 2000:



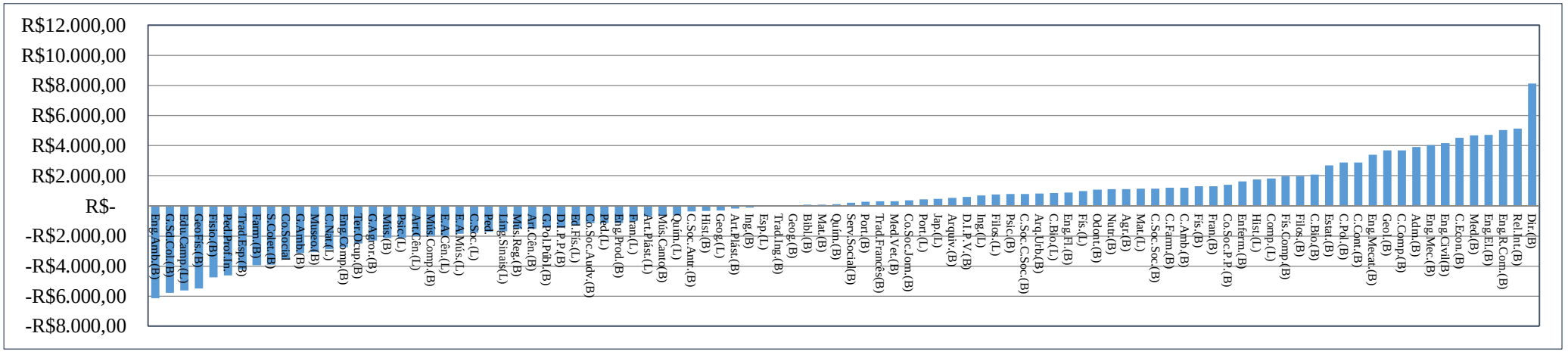
Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

Gráfico 40- Desvio em Relação à Média da Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS - 2001 a 2005:



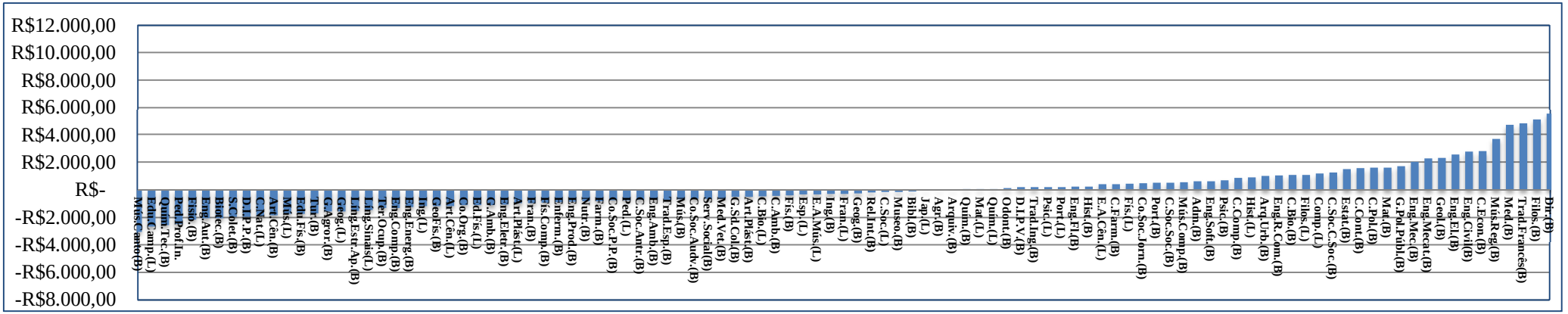
Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

Gráfico 41- Desvio em Relação à Média da Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS - 2006 a 2010:



Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

Gráfico 42- Desvio em Relação à Média da Remuneração dos Egressos da UnB com Ingresso na RAIS - 2011 a 2015:



Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora. Valores correntes de 2017.

4. Cursos mais concorridos nos vestibulares da UnB e o retorno da educação.

Segundo dados do CESPE/CEPRASPE, em relação à demanda de candidato por vaga, os cursos que tiveram maior demanda por vaga, nos últimos vestibulares, foram medicina, direito, psicologia, odontologia, engenharia civil, nutrição, medicina veterinária e arquitetura e urbanismo. A tabela 4 traz esses dados.

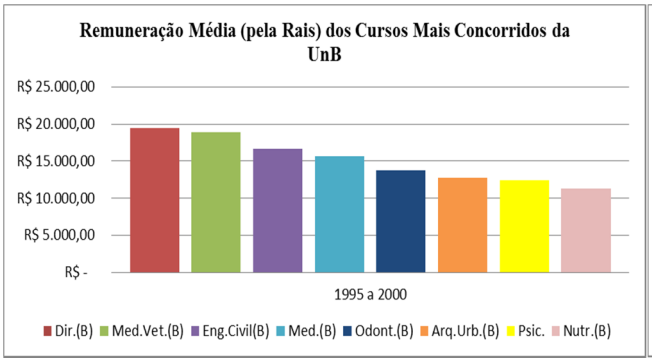
Tabela 21 - Relação candidato/vagas no Vestibular da UnB, média dos anos de 2014, 2015 e 2016.

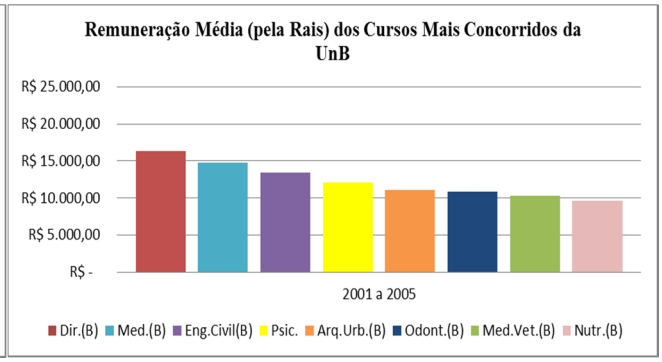
Concorrência no vestibular da UnB	
Cursos	Média
Medicina	108,21
Direito	16,68
Psicologia	13,22
Odontologia	13,30
Engenharia Civil	13,16
Nutrição	11,28
Medicina Veterinária	10,96
Arquitetura e Urbanismo	10,84

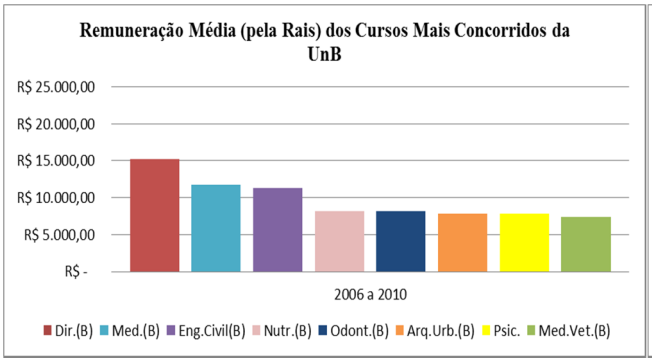
Fonte: CESPE/CEBRASPE. Elaboração da Autora.

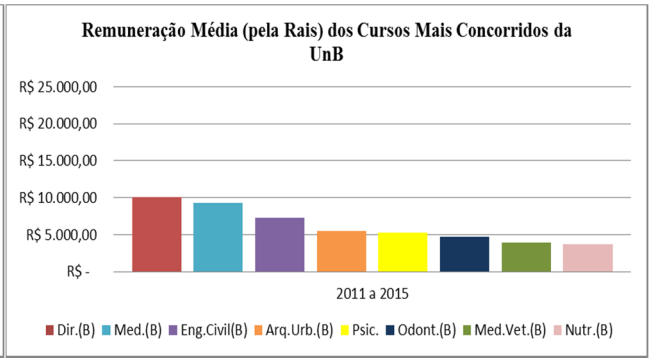
Tais cursos foram os mais procurados pelos estudantes que prestaram os vestibulares da UnB nos últimos 3 anos. Para este estudo, optou-se por analisar apenas os cursos que se apresentaram com média acima de 10 candidatos por vagas nos últimos vestibulares analisados, por se ter como proposta, neste momento, uma análise somente dos cursos mais concorridos dos vestibulares da UnB. Considerou-se, nesta análise, apenas a forma de seleção do vestibular tradicional da UnB, não analisando, neste caso, as demandas por vagas advindas do sistema de seleção unificada do Ministério da Educação (SiSU/MEC), programa de avaliação seriada (PAS), transferência facultativa, transferência obrigatória e processo seletivo de portadores de diploma de curso superior.

Gráfico 43-Remuneração média (pela RAIS) dos cursos mais concorridos da UnB – 1995 a 2015:









Fonte: Rais e UnB. Elaboração da Autora.

Conforme dados da RAIS, em relação à remuneração média dos egressos dos cursos mais concorridos da UnB, observou-se que todos os oito cursos analisados apresentaram uma renda média elevada. Os egressos dos dois primeiros períodos em estudo (1995 a 2000 e 2001 a 2005) se destacaram com uma remuneração média acima de dez mil para todos os cursos analisados. Os outros dois períodos (2006 a 2010 e 2011 a 2015) apresentaram uma renda média menor comparada aos anos anteriores, porém sabe-se que o fator experiência profissional é uma variável preponderante que contribui para aumentar a renda média dos trabalhadores.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo principal estudar o retorno financeira à educação fornecida pela Universidade de Brasília, a partir da remuneração dos egressos de graduação, dos últimos 21 anos, da Universidade de Brasília. Assim, diante dos dados analisados, pôde constatar que dos 67.113 egressos de graduação dentre os anos estudados 52% estão inseridos no mercado de trabalho como empregados conforme constado nas informações da RAIS.

Conclui-se com a pesquisa que os alunos de graduação da UnB dos diferentes cursos e áreas de formação têm uma boa inserção no mercado de trabalho, se destacando tanto na iniciativa privada como nos serviços públicos, conseguindo obter oportunidades de emprego em todas as regiões do país. Além disso, eles se destacam com uma rentabilidade considerável, no mercado de trabalho, com uma renda média que vai aumentando com passar do tempo, conforme experiência na área de formação e os cursos mais concorridos nos vestibulares se configuram entre os que têm mais retorno em questão de renda. Nisto nota-se que a UnB atua com o compromisso da formação e da qualificação para o exercício profissional de seus alunos, tem contribuído, de forma importante, no desenvolvimento da educação que é o propulsor do desenvolvimento econômico do país e da região Centro-Oeste como um todo.

Além do mais, a pesquisa evidencia que a educação superior proporciona um retorno financeiro, relativamente, significativo aos indivíduos que buscam se qualificar e aprimorar seus conhecimentos através da educação e que investimento por meio da educação propicia melhorias na renda, além de outros resultados positivos.

Contudo, estudos futuros que buscam analisar o retorno financeiro dos egressos de cursos em que os profissionais são mais propícios a atuar no mercado de trabalho como autônomos ou profissionais liberais poderão contribuir ainda mais com o trabalho em questão, visto que neste estudo, tais profissionais não foram considerados, por não estarem inscritos na RAIS. Por fim, o estudo pode corroborar com futuras discussões em relação às melhorias na gestão universitária e na construção de políticas públicas direcionadas à comunidade acadêmica da universidade.

Referências

ALMEIDA, E. P. de; PEREIRA, R. S. **Críticas à teoria do capital humano: uma contribuição à análise de políticas públicas em educação**. Revista de Educação, v. 9, n. 15, 2000.

BARTALOTTI, O. MENESES-FILHO, N. **A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens**. Econ. aplic., São Paulo, v. 11, n. 4, Out./Dez. 2007, p. 487-505.

BARBOSA FILHO, F.; PESSÔA. **Retorno da Educação no Brasil**. Pesquisa e planejamento econômico. v. 38 n. 1 abr. 2008.

BECKER, G. S **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Third Edition, University of Chicago, NBER, New York, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 21 Dez, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jul.2016.

_____Decreto nº 76.900, de 23 de dezembro de 1975**. Institui a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d7. Acesso em: 20 Jan.2017.

_____Portaria Nº 1.464, de 30 de dezembro de 2016. **Aprova instruções para a declaração da Relação Anual de Informações Sociais - RAIS ano-base 2016**. Disponível em: http://www.rais.gov.br/sitio/rais_ftp/PortariaRAIS2016.pdf. Acesso em: 20 Jan.2017

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena**. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro n. 24 Set./Dec. 2003

FRIGOTTO. G. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados**. Trab. Educ. Saúde, v.5 n.3, nov.2007/fev.2008, p.521-536.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

FRIGOTTO. G ; CIAVATTA. M (orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** Petropolis, RJ: Vozes, 2001.

Guia do Estudante de 2016, da Editora Abril. Disponível em: http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/premio-melhores-universidades-2016-usp-e-a-melhor-publica/. Acesso em: 30 Jan. 2017.

GODIM, S.M.G. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários.** Estudos de Psicologia. v 7, n. 2. 2002, p.299-309.

KLAUS. V. **Educação, desenvolvimento e gestão: conexões.** X ANPED SUL, Florianópolis, 10/2014.

LEMOS, A.H.C.; DUBEUX, V. J. C., PINTO. M. C.S. **Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências.** Cadernos EBAPE. BR, Rio de Janeiro v. 7, nº 2, Jun. 2009, p. 369-384.

LÓPEZ- R., Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: Capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

Manual de Orientação da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS): ano-base 2016. – Brasília: MTE, SPPE, DES, CGET, 2016. 49p. Disponível em: http://www.rais.gov.br/sitio/rais_ftp/ManualRAIS2016.pdf. Acesso em: 20 Jan.2017

MEDEIROS, C. R. O. A**. Contribuição do Estágio Supervisionado para a Formação de Competências do**

Administrador. Em IX SEMEAD Seminários de Administração - FEA/USP. São Paulo, 2006.

MENEZES-FILHO, N. **Educação e desigualdade**. In: LISBOA, M. Microeconomia e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: EPGE-FGV, 2001. p.13-49.

NARITA, R.; FERNANDES, R**. Instrução superior e mercado de trabalho no Brasil**. Revista Economia aplicada, São Paulo, v. 5, n. 1, 2001, p. 7-32.

SCHULTZ, T**. O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____ **O capital humano: investimentos em educação epesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____ **Investindo no povo: O segredo econômico da qualidade da população**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

Universidade de Brasília: **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI**- 2014 à 2017. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/documentos/PDI/PDI_2014-2017.pdf. Acesso em: 26 Jul.2016.

Universidade de Brasília: **Anuário Estatístico da UnB 2016**. Período de 2011 a 2015. Disponível em: http://dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56:anuario-estatistico&Itemid=742. Acesso em: Maio.2017.

Universidade de Brasília. **Relação de candidatos por vaga no vestibular de 2014**. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_14_2/arquivos/VESTUNB_14_2__DEMANDA_ATUALIZADA.PDF. Acesso em: 10 Mar. 2017.

Universidade de Brasília. **Relação de candidatos por vaga no vestibular de 2015**. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_15_2/arquivos/VESTUNB_15_2__DEMANDA__2_.PDF. Acesso em: 10 Mar. 2017.

Universidade de Brasília. **Relação de candidatos por vaga no vestibular de 2016**. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_16_2/arquivos/C__PIA_DE_VESTUNB_16_2__DEMANDA.PDF. Acesso em: 10 Mar. 2017.

VIANA. G., LIMA. J.F. **Capital humano e crescimento econômico**. INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 11, n. 2, jul./dez. 2010. p. 137-148.

ZULAUF, M. **Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 126-155.

Estudo bibliométrico da produção científica sobre o sistema nacional de avaliação da educação superior

Autores: Cordazzo, Evanilde Gollo (Universidade Comunitária da Região de Chapecó); **Mazzioni, Sady** (Universidade Comunitária da Região de Chapecó); **Poli, Odilon Luiz** (Universidade Comunitária da Região de Chapecó); **Zanin, Antonio** (Universidade Comunitária da Região de Chapecó).

Resumen: O objetivo do estudo é analisar o perfil da produção científica sobre avaliação de Instituições de Ensino Superior no Brasil, a partir do SINAES. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se como descritivo e com abordagem quantitativa. Para a coleta de dados foram realizadas buscas de artigos científicos publicados em periódicos nacionais, através das bases OASIS, EBSCO, CAPES, SCIELO, SPELL e *Google* Acadêmico, totalizando uma amostra de 177 artigos. A busca nas bases foi realizada filtrando os artigos que continham o termo SINAES no título, nas palavras-chave ou no resumo, exceto para a base *Google* Acadêmico, que a busca ocorreu apenas no título. A análise de dados foi realizada com auxílio dos *softwares* Excel® e Ucinet 6®. Verificou-se que o tema despertou maior interesse dos pesquisadores a parir de 2006, com aumento gradativo a partir deste ano. Os achados apontam para uma falta de consolidação e ausência de um conjunto de autores referência no assunto.

Palabras claves: SINAES; Ensino Superior; Avaliação Institucional.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A busca pela implementação de sistemas de avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES) em vários países ocorreu, segundo Peixoto (2011), pela expansão das matrículas nos sistemas de educação superior, a partir da década de 1960, as quais provocaram a disseminação de Instituições de Ensino Superior em condições consideradas inadequadas. Com isso, a fim de legitimar os recursos nelas aplicados, buscou-se avaliar a eficácia e a pertinência de suas ações.

No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, a expansão da educação superior ocorreu devido à criação e fomento das instituições de caráter privado (PINTO; MELLO; MELO, 2016). Esse crescimento do número de instituições privadas vem em resposta à pressão social, motivada por mais oportunidades, pautadas nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado (SOBRINHO, 2010). Esse fator, considerando o relevante papel das instituições de ensino para o desenvolvimento do País, coloca em evidência a relevância da qualidade do ensino, acentuando a necessidade de análise dessas instituições (PINTO; MELLO; MELO, 2016).

Sobrinho (2008) ressalta que o tema qualidade tem sido evidenciado no campo educacional. Contudo, apesar da ampla utilização, nesse campo não há consensos de conceito. Embora isso não chegue a ser um problema, o conceito de qualidade é pouco discutido. O termo qualidade está associado à avaliação. Avaliar não é uma tarefa fácil, Lehfeld e colaboradores (2010), em relação à avaliação de instituições universitárias, ressaltam que haverá pontos discordantes, tanto em relação aos meios de realizá-la quanto à aferição dos resultados, isso ocorrerá desde as avaliações mais simples às mais complexas, a exemplo da autoavaliação.

A avaliação tem por objetivo gerar diagnóstico do objeto em questão. A partir dela é possível identificar se os objetivos planejados foram alcançados de forma parcial ou integral e, ainda, se as metas e ações foram executadas de forma satisfatória na promoção dos resultados (PINTO; MELLO; MELO, 2016).

Diante do exposto, verifica-se a complexidade e relevância da avaliação para as entidades em geral. Sobrinho (2010) observa que, em instituições de ensino, trata-se da principal ferramenta da organização e implementação das reformas educacionais, pois é capaz de subsidiar a tomada de decisões, servindo de base não somente para as definições de políticas institucionais internas, mas também no âmbito da sociedade em geral. Nesse sentido, Pinto, Mello e Melo (2016) compreendem a avaliação institucional como um processo que tem como finalidade elevar o nível de qualidade da educação superior.

Peixoto (2011) destaca que a avaliação na educação superior brasileira teve início a partir da década de 1980, com a avaliação da pós-graduação, pela Capes, enquanto na graduação somente na década de 1990. A partir de 2004, com a aprovação da Lei n. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a avaliação institucional passou a dispor de um conjunto de procedimentos avaliativos.

O SINAES consiste em um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas e compreende a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE), conforme disciplinado pela Lei n. 10.861/2014. Lacerda e Ferri (2015) definem a implantação

do SINAES como um divisor de águas no processo de avaliação das IES.

Dada a importância do tema "avaliação do ensino superior", esta pesquisa propõe-se a responder a seguinte questão: quais as características da produção científica sobre avaliação de instituições de ensino superior no Brasil a partir do SINAES? Para responder essa questão, a pesquisa tem como objetivo identificar o perfil da produção científica sobre avaliação de instituições de ensino superior no Brasil a partir do SINAES.

Tal pesquisa justifica-se pelo fato de que a avaliação é um processo indispensável para as IES, conforme evidencia o estudo de Vieira e Freitas (2010), o qual indica que a avaliação está diretamente implicada às políticas públicas para a educação superior. Especialmente no que se refere ao papel do Estado de monitorá-las, tornando as informações produzidas essenciais tanto pelos órgãos que tratam de educação superior quanto pelas IES. Ainda de acordo com o estudo de Zanin e colaboradores (2015), no campo educacional a avaliação institucional tem se tornado obrigatória, a fim de adaptar-se ao cenário nacional, e nesse processo deve-se considerar o SINAES, visto que este estabelece dimensões e critérios de avaliação.

O estudo adiciona contribuições ao incipiente número de pesquisa nessa temática, possivelmente por se tratar de um tema recente, tendo em vista que o sistema possui pouco mais de dez anos de implantação. Porém, considerando a obrigatoriedade da avaliação às instituições pertencentes ao Sistema Federal de Educação, carece de atenção por parte dos pesquisadores e universidades.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção apresenta-se a revisão da literatura, relacionada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e à bibliometria, bases para as análises dos dados coletados.

2.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

A avaliação da educação superior no Brasil teve seu marco com a Constituição de 1988, que declara o ensino superior livre à iniciativa privada, no entanto, estabelece que as IES estão submetidas ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (art. 209). Barreyro e Rothen (2006) destacam que, antes mesmo da sanção da Constituição, haviam programas e propostas de avaliação da educação superior, destacando o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; o relatório da Comissão de Notáveis, em 1985; e a proposta de avaliação no anteprojeto do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986.

Franco (2012) destaca como um importante programa, marcante inclusive, na concepção do SINAES, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este Programa apresentou relevante contribuição no processo de avaliação, pois foi o grande momento de reflexão e proposição de um processo avaliativo nas universidades brasileiras. O autor ressalta que boa parte das ideias e concepções do PAIUB estão presentes no SINAES, bem como a contribuição de alguns de seus protagonistas. Contudo, enquanto o PAIUB era basicamente um movimento voluntário das IES, o SINAES é um sistema legalmente organizado e com execução estatal (FRANCO, 2012).

Polidori (2009, p. 444) compreende que a evolução do desenvolvimento da educação superior no Brasil ocorreu em quatro ciclos, assim classificados:

> • **Primeiro ciclo (1986 a 1992)** – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (PARU, GERES);
> • **Segundo ciclo (1993 a 1995)** – denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
> • **Terceiro ciclo (1996 a 2003)** – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda, algumas Portarias para regulamentarem e organizarem a avaliação das IES;
> • **Quarto ciclo (2003 a atual)** – denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES, numa proposta de se desenvolver uma avaliação

> formativa e que considerasse as especificidades das IES do país. (FELIX, 2008; FONSECA, 2007 apud POLIDORI, 2009, p. 444).

Ainda segundo Polidori (2009), o processo de avaliação apresenta uma trajetória bastante rica e inovadora, especialmente nas duas últimas décadas que apresenta mudanças em seu formato, inclusive em relação à concepção. Passando de uma avaliação quantitativa para uma avaliação que considera as especificidades de cada instituição, a partir da instituição do SINAES.

Brito (2008) afirma que o sistema compreende que cada instituição é diferenciada. Dessa forma, buscou ao mesmo tempo estabelecer critérios que atendam o sistema como um todo, mas também que contemple as particularidades de cada instituição. Com isso, o SINAES prevê cinco princípios fundamentais: a) a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; b) o reconhecimento da diversidade do sistema; c) o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; d) a globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de indicadores, considerados em sua relação orgânica; e e) a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto (INEP, 2004).

Um das finalidades do sistema de avaliação também é a de atender aos objetivos e metas definidos pelo Plano de Educação Superior de 2001, em especial as metas 6 e 9: “institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” e “Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação”, Lei n. 010172/2001. Essas metas são atendidas pelo SINAES, à medida que este determina que a avaliação deve cumprir-se como sistema, aliando avaliação interna e externa (SOBRINHO, 2008), além de contribuir para os processos de regulação, pois contempla os processos de cadastramento e recadastramento institucional, bem como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (VERHINE, 2015), observando as dez dimensões propostas (SOBRINHO, 2008).

A avaliação interna e externa da instituição, processo principal do SINAES, consiste em um instrumento que possibilita à instituição amplo (re)conhecimento de suas ações, permitindo refletir sobre suas potencialidades e fragilidades de modo que sustentem o planejamento e a melhoria da qualidade institucional futuras. Tendo como premissa assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (art. 1º, Lei n. 10.861/2004), o SINAES deve-se apresentar como um sistema coeso integrando todas as dimensões (SOBRINHO, 2008). Nesse prisma, Brito (2008) ressalta que a avaliação dos cursos é articulada à avaliação institucional e que a da formação acadêmica permite a verificação da qualidade do curso no âmbito institucional.

O SINAES como sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas é composto por três processos (componentes) avaliativos, os quais apresentam um conjunto de subcomponentes: 1) Avaliação das instituições: refere-se à autoavaliação, composta pelas CPAs e avaliação externa *in loco*, desenvolvida pelos avaliadores institucionais capacitados pelo INEP, nos moldes do SINAES; 2) Avaliação dos cursos de graduação: composta pelas avaliações dos pares na avaliação *in loco*, pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior que é enviado aos estudantes da amostra do ENADE), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA; 3) Avaliação do desempenho dos estudantes: trata-se de um exame aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é composto pela prova, o questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova (INEP, 2004; BRITO, 2008).

A implantação do SINAES provocou significativas mudanças nos sistemas de avaliação das IES, especialmente pela obrigatoriedade imposta pela Lei n. 10.861/2004. No entanto, por se tratar de um sistema quantitativo e qualitativo, permite às IES uma visão geral do cenário a que está inserida, tanto interno quanto externo. Contudo, a implantação de um sistema mais dinâmico, que compreende que cada instituição tem suas particularidades, as informações coletadas vão de encontro aos interesses institucionais, possibilitando o planejamento de metas e ações futuras, com foco na melhoria da qualidade acadêmica.

2.2 BIBLIOMETRIA

A bibliometria é compreendida como uma técnica estatística e quantitativa com o objetivo de apresentar

índices de produção e de disseminação do conhecimento científico (GUEDES; BORSCHIVER, 2005; ARAÚJO, 2006). Para Guedes e Borschiver (2005), um dos conceitos mais utilizados na bibliometria é o de Pritchard (1969), que a define como "todos os estudos que tentam qualificar os processos de comunicação escrita".

O estudo de Vanti (2002) indica que diversos autores apontam que o termo bibliometria foi criado por Alan Pritchard em 1967. Achados de Fonseca (1973) evidenciam que de fato quem utilizou esse termo foi Paul Otlei, em sua obra intitulada *Traité de documentatión*, de 1934. No entanto, Pritchard popularizou o uso da palavra bibliometria como sugestão de substituição ao termo bibliografia estatística, como vinha sendo usado desde 1922.

As pesquisas bibliométricas utilizam, conforme Ferreira, Pinto e Miranda (2015), as fontes documentais para analisar o conhecimento num dado campo, e as fontes podem ser livros, artigos científicos, teses, dissertações, dentre outros. De acordo com Araújo (2006), ela surge a partir de leis empíricas sobre o comportamento da literatura. As principais leis bibliométricas são: Lei de Lotka, Lei de Bradford e Lei de Zipf (GUEDES; BORSCHIVER, 2005; ARAÚJO, 2006; ALVARADO, 2007).

A Lei de Lotka, ou Lei do quadrado inverso, foi criada em 1926 por Alfred J. Lotka, construída por meio de um estudo sobre a produtividade de cientistas, a partir da contagem de autores presentes no *Chemical Abstracts*, entre 1909 e 1916. O estudo apresentou uma relação quantitativa entre a frequência de autores produzindo um número x de trabalhos (ARAÚJO, 2006; QUEVEDO-SILVA et al., 2016), refere-se, portanto, ao cálculo da produtividade de autores (SANTOS; KOBASHI, 2009). O estudo demonstrou que poucos autores produzem um grande número de artigos científicos e muitos autores produzem um pequeno número de artigos, evidenciou que o número de autores com duas publicações correspondia a ¼ daqueles que faziam uma publicação; o número de autores realizando três publicações era de 1/9, e assim sucessivamente. Portanto, o número de autores realizando *n* publicações era $1/n^2$ daqueles que realizavam uma publicação (GUEDES; BORSCHIVER, 2005; QUEVEDO-SILVA et al., 2016).

A Lei de Bradford, também conhecida como Lei de Dispersão de Periódicos, foi criada em 1934 por Samuel C. Bradford, a qual trata da dispersão dos autores em diferentes periódicos, analisando o grau de atração de periódicos sobre determinado tema. Bradford queria determinar o núcleo de periódicos que concentram as publicações de determinado tema (SANTOS; KOBASHI, 2009). O objetivo, portanto, é descobrir a distribuição dos artigos nos periódicos, com isso, é possível identificar os periódicos mais importantes sobre determinado tema (ARAÚJO, 2006; QUEVEDO-SILVA et al., 2016).

A terceira lei blibliométrica, a Lei de Zipf, de 1935, refere-se à frequência de palavras em determinado texto e segue a mesma lógica que as outras leis, estabelecendo que uma pequena quantidade de palavras é muito utilizada no texto enquanto uma grande quantidade é utilizada com pouca frequência (ARAÚJO, 2006; QUEVEDO-SILVA et al., 2016; SANTOS; KOBASHI, 2009).

De forma sucinta, a Lei de Bradford tem foco na produtividade de periódicos; a Lei de Lotka na produtividade científica de autores; e a Lei de Zipf na frequência de palavras (GUEDES; BORSCHIVER, 2005).

Há diversas formas de aplicabilidade e de análise das técnicas de bibliometria, e Vanti (2002) elenca uma série de possibilidades, dentre elas: identificar as tendências e o crescimento do conhecimento em uma área; identificar as revistas do núcleo de uma disciplina; mensurar a cobertura das revistas secundárias; prever as tendências de publicação; estudar a dispersão e a obsolescência da literatura científica; medir o grau e os padrões de colaboração entre autores; medir o crescimento de determinadas áreas e o surgimento de novos temas.

Nota-se um crescente número nas pesquisas utilizando-se dos critérios da bibliometria, relacionadas a diversos temas e assuntos, a exemplo do estudo de Matos, Venâncio e Dutra (2014), que objetivou analisar a produção científica sobre a gestão estratégica em Instituições de Ensino Superior. No entanto, relacionados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tema desta pesquisa, não foram encontrados estudos desta natureza.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, em relação à abordagem do problema, caracteriza-se como quantitativa, pois analisou estatisticamente as publicações científicas relacionadas ao tema abordado. Segundo Richardson (2008, p. 70), a pesquisa quantitativa "[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas."

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois pretende descrever aspectos relacionados à produção científica sobre o SINAES. Triviños (2006, p. 110) afirma que "[...] o estudo descritivo pretende descrever 'com exatidão' os fatos e fenômenos de determinada realidade."

Quanto aos procedimentos, este estudo classifica-se como bibliométrico, o qual teve por objetivo analisar as produções científicas publicadas em periódicos nacionais. Foram pesquisadas as bases OASIS, EBSCO, CAPES, SCIELO, SPELL e *Google* Acadêmico. A coleta dos dados ocorreu no mês de janeiro de 2017 e considerou todo o período disponível nas bases, até 2016. A busca nas bases foi realizada utilizando o termo SINAES, filtrando os artigos que continham o termo no título, nas palavras-chave ou no resumo, exceto para a base *Google* Acadêmico, na qual a busca ocorreu apenas no título.

As buscas proporcionaram os seguintes retornos: 135 artigos na base OASIS, incluindo revistas e eventos; EBSCO, dois artigos; CAPES, 42 artigos; SCIELO, 58 artigos; SPELL, oito artigos; *Google* Acadêmico, 188 artigos; totalizando 433 artigos. Com o cruzamento dos dados, foram filtrados os artigos recuperados, desconsideradas as duplicidades e falsas recuperações, restando 181 artigos. Após a leitura dos resumos foram desconsiderados mais quatro artigos, por não atenderem ao objetivo do estudo, permanecendo 177 artigos, destes, 55 de eventos e 122 de revistas.

Os artigos da amostra foram tabulados e operacionalizados por meio dos filtros de pesquisa das bases científicas citadas e tratadas nos *softwares* Excel® e Ucinet 6®. Foram analisados os dados referentes à evolução quantitativa da produção, número de autores por artigo, cooperação entre os autores e as IES (rede de coautorias e rede de IES), instituições mais prolíficas, impacto dos artigos e análise das três leis básicas, Lei de Lotka, Lei de Bradford e Lei de Zipf.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

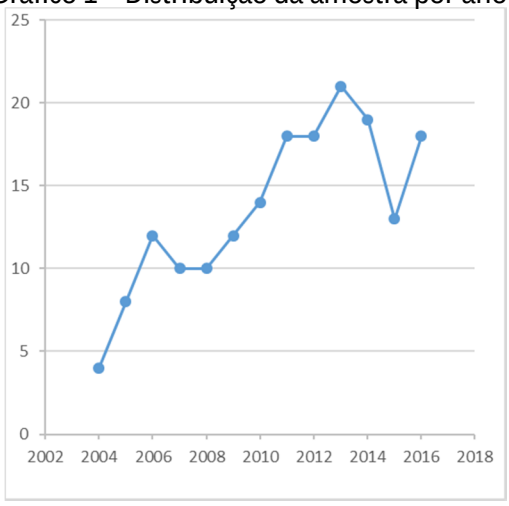
A seção de análise dos resultados está pautada na investigação dos 177 artigos que compõem a pesquisa, a qual considerou todo o período disponível nas bases de acesso, até 2016.

No tocante à evolução quantitativa da produção sobre a temática SINAES, os dados evidenciados na Tabela 1 permitem analisar de forma individual ou conjunta as publicações em revistas e eventos. No Gráfico 1, apresenta-se a distribuição da amostra por ano de forma consolidada.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por ano

Revistas			Evento			Consolidado		
Ano	N	%	Ano	n	%	Ano	n	%
		0,82						
2004	1		2004	3	5,45	2004	4	2,26
		2,46						
2005	3		2005	5	9,09	2005	8	4,52
		8,20						
2006	10		2006	2	3,64	2006	12	6,78
		6,56						
2007	8		2007	2	3,64	2007	10	5,65
		7,38						
2008	9		2008	1	1,82	2008	10	5,65
		8,20						
2009	10		2009	2	3,64	2009	12	6,78
		9,84						
2010	12		2010	2	3,64	2010	14	7,91
		9,84						
2011	12		2011	6	10,91	2011	18	10,17
		9,02						
2012	11		2012	7	12,73	2012	18	10,17
		9,84						
2013	12		2013	9	16,36	2013	21	11,86

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por ano



2014	11	9,02	2014	8	14,55	2014	19	10,73
2015	11	9,02	2015	2	3,64	2015	13	7,34
2016	12	9,84	2016	6	10,91	2016	18	10,17
Total	**122**	**100**		**55**	**100**		**177**	**100**

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Com base no exposto na Tabela 1, pode-se observar que o número de publicações em revistas, nos dois primeiros anos de implantação da Lei (2004 e 2005), foram pouco expressivos, com uma e três publicações. Contudo, no ano de 2006, houve um crescimento relevante no número de artigos publicados, mantendo-se a partir deste de oito a 12 publicações ao ano.

Verificou-se ainda que apenas nos dois primeiros anos o número de artigos publicados em eventos superou as publicações em revistas. O ano de 2013 foi o ano em que mais ocorreram publicações, 21 artigos publicados, correspondente a 11,86% das publicações totais. A distribuição da amostra por ano também pode ser observada no Gráfico 1, no qual é possível visualizar o crescimento desta temática no âmbito acadêmico.

Os dados pesquisados também possibilitaram apurar o número de autores por artigo, retratados na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de autores por artigo

Autores por artigo	Número de artigos	%	% acumulado
1	48	27,12	27,12
2	59	33,33	60,45
3	32	18,08	78,53
4	19	10,73	89,27
5	10	5,65	94,92
6	7	3,95	98,87
7	2	1,13	100,00
Total	**177**	**100**	-

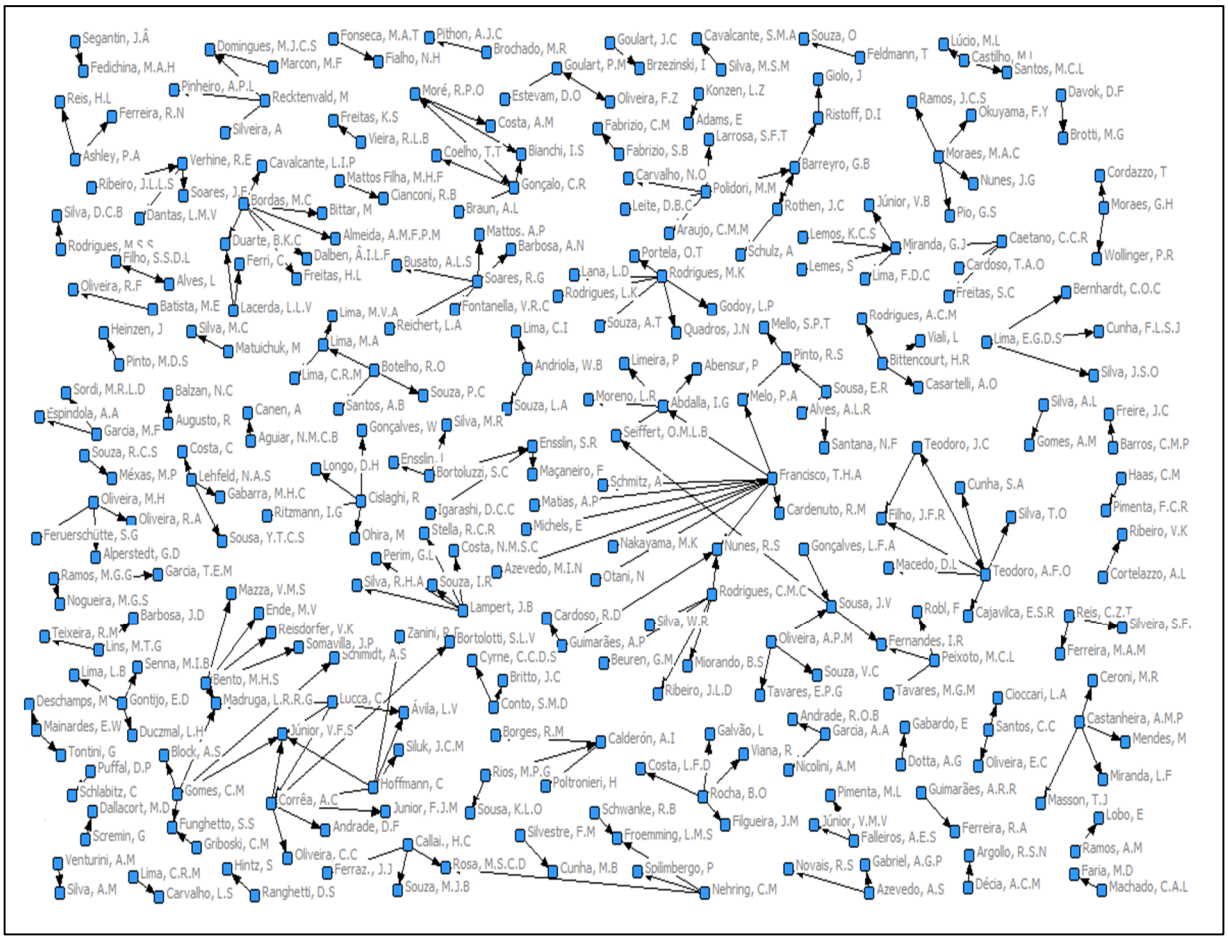
Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Os dados evidenciados na Tabela 2 revelam que o número mais expressivo da amostra refere-se aos artigos com dois autores, com 59 artigos publicados e representatividade de mais de 33% do total. Também se apresenta relevante o número de artigos com apenas um autor, com representatividade de 27,12% do total, com 48 publicações. Outro dado extraído da tabela conota à evidência de colaboração entre autores, visto que 72,88% dos artigos foram produzidos por dois ou mais autores em parceria.

Destacam-se em número de publicações Rothen, J. C. e Barreyro, G. B., com sete produções. Seguidos dos autores Junior, V. F. S., Francisco, T. H. A., Moré, R. P. O. e Teodoro, A. F. O., com quatro produções, respectivamente. Cabe destacar que, para o cálculo de publicações por autor, foram consideradas, com pesos idênticos, as autorias e coautorias.

Essa relação pode ser melhor observada na rede de coautoria expressa na Figura 1. Considerando a quantidade de autores (324) para a composição da rede, objetivando torná-la mais compreensível, foram desconsiderados os autores que escreveram artigos individualmente.

Figura 1 – Rede de coautorias



Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Conforme pode ser observado na Figura 1, grande parte das redes de coautoria é formada por dois ou três autores apenas, esses dados apontam para aqueles autores que publicaram um único artigo. Pode-se observar também que há poucas redes expressivas, com predominância de redes isoladas, com pouca interação de autores ligados a diferentes redes.

A coleta de dados também possibilitou identificar a participação das Instituições de Ensino Superior nas publicações científicas analisadas. Como se pode perceber na Tabela 3, a instituição com maior número de participações nas publicações é a UFSC, que aparece em 39 vinculações, seguida da UFSM e da UnB, com 25 e 14 vinculações, respectivamente. Classificam-se ainda, entre as mais referenciadas, a UFBA (12) e a UFMG (11).

Tabela 3 – IES vinculadas aos autores

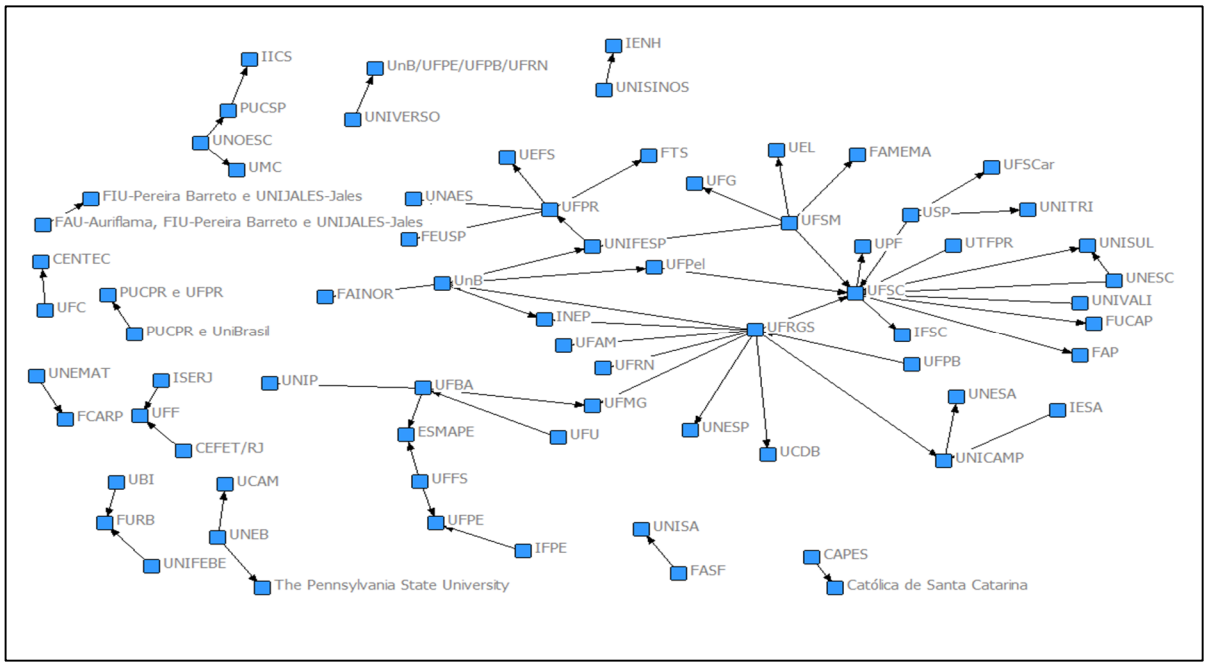
Instituição	**Sigla**	**Quantidade de vinculaçõe**
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	39
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	25
Universidade de Brasília	UnB	14
Universidade Federal da Bahia	UFBA	12
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	11
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	9
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	9
Universidade Regional de Blumenau	FURB	9
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	7
Universidade de São Paulo	USP	7
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	7
Universidade Federal do Ceará	UFC	7

Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	6
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do	UNIJUÍ	6

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Constatou-se, a partir da coleta de dados, que houve um expressivo número de IES com baixa representatividade nas publicações. Foram identificadas no total 109 instituições, destas, 47 constam em apenas um artigo e outras 28 IES com duas representatividades cada. Verificou-se, ainda, que em 37 artigos os autores não indicaram a qual IES estão vinculados. A Figura 2 apresenta a rede correspondente às instituições de ensino vinculadas aos autores. Considerando o elevado número de Instituições e com o objetivo de facilitar a visualização e compreensão da rede, optou-se por retirar da amostra as IES que não apresentavam parcerias com outras instituições.

Figura 2 – Rede de IES



Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

A rede revela as instituições que mais apresentaram ligações de coautoria, sendo a UFSC diretamente com 11 instituições, e a UFRGS com dez instituições, incluindo a UFSC. Suas redes também compuseram outras redes, por vezes com as mesmas instituições. Assim como na rede de autores, também foram constatadas redes isoladas, sem interação com outras redes. Contudo, pode-se considerar que a UFSC e a UFRGS formaram redes expressivas.

Um fator relevante a ser observado em um artigo é o impacto da publicação, o qual é mensurado pelo número de citações recebidas ao longo do tempo. Na Tabela 4 são demonstrados os dez artigos com maior número de citações, em números absolutos e relativos. O valor absoluto quantifica o total de citações obtidas pelo artigo, enquanto o valor relativo se refere ao número de citações (média de citações) relativas à idade do artigo. A coleta foi realizada em fevereiro de 2017 tendo como base o *Google* Acadêmico.

Tabela 4 – Artigos com maior impacto

Autor	Ano	Idade	Citações	% *	Citação **
SOBRINHO, J. D.	2010	7	156	9,01	22
POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARRI G. B	2006	11	103	5,95	9
VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F.	2006	11	97	5,60	9
SOBRINHO, J. D.	2008	9	92	5,31	10
POLIDORI, M. M	2009	8	90	5,20	11
BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C.	2006	11	85	4,91	8

RISTOFF, D.; GIOLO, J.	2006	11	84	4,85	8
BRITO, M. R. F. D.	2008	9	80	4,62	9
BARREYRO, G. B.	2008	9	57	3,29	6
ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B.	2011	6	44	2,54	7

*Proporção calculada com base no total de citações (1731)
**Citação absoluta ÷ Idade do artigo
Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Foram constatadas no total 1.731 citações, representando uma média de pouco mais de nove citações por artigo. O artigo com maior representatividade de citações na área, conforme consta na Tabela 4, é de autoria de Sobrinho, J. D., intitulado "Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão ao Sinaes", publicado no ano de 2010, pela Revista *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), com 156 citações, representando 9,01% do total.

Verificou-se que, de forma geral, os estudos apresentam importante contribuição teórica referente ao assunto da avaliação da educação superior no Brasil, especialmente relacionados ao SINAES, abordando conceitos, aspectos positivos, negativos, perspectivas e desafios tanto de implantação quanto de implementação do sistema. Abordam, também, os indicadores de avaliação e regulação, as relações entre as principais políticas de avaliação, incluindo críticas ao modelo proposto. Apesar de ser citado pelos autores como um sistema amplo e participativo, alguns desses estudos indicam não haver consenso em relação aos avanços propostos neste novo sistema de avaliação.

A exemplo disso, pode-se citar o ENADE, conforme aponta Sobrinho (2010) ao ressaltar que um dos papéis da avaliação deve ser o de fortalecer as estratégias e políticas coerentes aos objetivos nacionais, com isso, é importante que o sistema de avaliação permita às IES desenvolver ações que ampliem as possibilidades de acesso e permanência de indivíduos historicamente desfavorecidos. Contudo, a modelação e regulação dos sistemas, a exemplo do Provão e ENADE, podem estar contribuindo para a banalização do Ensino Superior e facilitar a expansão da educação privada, com fins apenas mercantis. No entanto, na compreensão de Verhine, Dantas e Soares (2006), se implementadas, algumas das propostas do ENADE constituirão um avanço real para a utilização de seus resultados.

Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006) apontam o SINAES como um avanço no sistema de avaliação, que até então promovia o *ranking* e a competitividade baseados no mercado, para um modelo de avaliação formativa que integra a avaliação institucional, a avaliação dos cursos e o ENADE. Esse novo formato deixa de priorizar apenas o desempenho dos estudantes, permitindo assim uma visão mais abrangente da qualidade da educação ofertada. Dessa forma, o SINAES ressignificou a avaliação da educação superior, sem desconsiderar a sua história, visando atender aos objetivos de uma avaliação ampla e participativa. Nesse contexto, Barreyro e Rothen (2006) também compreendem o SINAES como um sinalizador da mudança na concepção da avaliação, partindo de um foco de mercado para a melhoria da qualidade da educação ofertada. Porém, ressaltam as diferenças na concepção de avaliação em relação a outros sistemas, especialmente o PAIUB e o ENC.

Por sua vez, Sobrinho (2008) propõe reflexão acerca da implementação do SINAES, destacando que em sua concepção este se constituiu como um sistema, atendendo ao proposto no PNE de 2001, no entanto, em decorrência das mudanças implementadas pelo INEP, corre o risco de reduzir-se a indicadores. Em consequência das medidas do INEP, a avaliação da educação superior está deixando de preocupar-se com a pertinência e a relevância científica e social da formação, reduzindo-se à medida e ao controle. Dessa forma, tomam espaços exames que medem o desempenho estudantil, transformando-se em classificações e *rankings* que representem numericamente a qualidade dos cursos e das instituições.

Polidori (2009) observa que tal retrocesso está sendo ocasionado pela inserção de novos indicadores no processo avaliativo, os quais estão em desacordo com o objetivo do sistema de avaliação que tem como finalidade ser processual, formativo, emancipatório e que busca a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil. Compreensão corroborada por Barreyro (2008) e Rothen e Barreyro (2011), ao identificarem que a adoção de uma visão economicista de criar índices reedita no SINAES uma prática de ranque, estimulando a competição entre as IES, fazendo com que o SINAES perca sua face avaliadora, devido à herança regulatória herdada.

Ristoff e Giollo (2006) e Brito (2008) abordaram em seus estudos a concepção do sistema descrevendo princípios, diretrizes, características, instrumentos, os agentes e os principais procedimentos operacionais do SINAES e do ENADE.

Dentre os autores, destaca-se Barreyro, G. B., com participação em quatro publicações, seguida de Rothen, J. C. com três participações, e Sobrinho, J. D. e Polidori, M. M. com duas participações, respectivamente.

A Tabela 5 demonstra a produtividade por autor, considerando-se os pressupostos da Lei de Lotka, na qual autores e coautores receberam a mesma pontuação.

Tabela 5 – Produtividade por autor

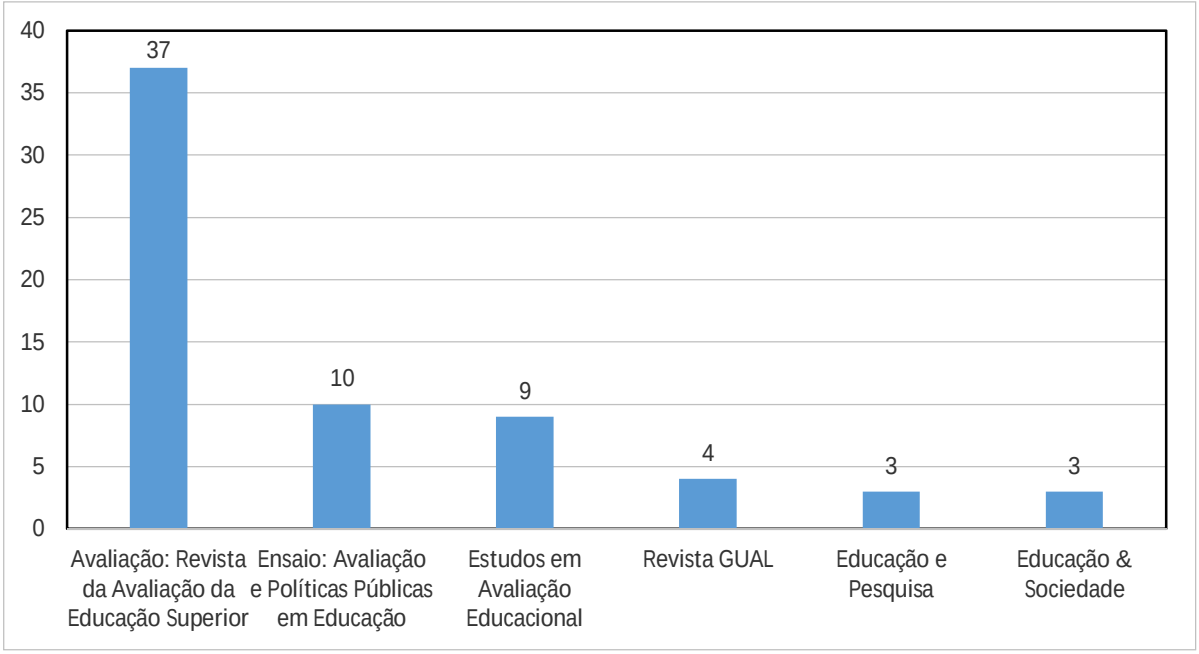
Artigos por autor (n)	Número de autores absoluto (X)	% dos autores absoluto	Nº de autores estimados Le de Lotka* (Y)
1	269	79,82	269
2	42	12,46	67
3	20	5,93	30
4	4	1,19	17
7	2	0,59	5

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Os achados confirmam a teoria de que muitos autores produzem um pequeno número de artigos, dado que os resultados indicados na Tabela 5 apontam para frequência de autores com uma única publicação representativa ao nível de 79, 82% do grupo de pesquisadores. De acordo com a Lei de Lotka, estima-se que o número de autores com duas publicações corresponde a ¼ daqueles com uma publicação; o número de autores realizando três publicações é de 1/9, e assim sucessivamente. Os resultados revelam frações ainda menores, tendo em vista que apenas pouco mais de 20% dos autores escreveram dois artigos ou mais.

De acordo com a Lei de Bradford, a produção está dividida em três zonas, cada qual com 1/3 do total das publicações, a primeira zona corresponde ao *core* da pesquisa e as outras duas são as extensões. Considerando que a amostra da pesquisa é composta por artigos publicados em revistas e eventos, a análise foi realizada separadamente, visando melhor compreensão. Em relação às publicações em revistas, cada zona corresponde a 41 artigos (122/3), o Gráfico 2 apresenta as seis revistas com maior número de publicações.

Gráfico 2 – Publicações em revistas

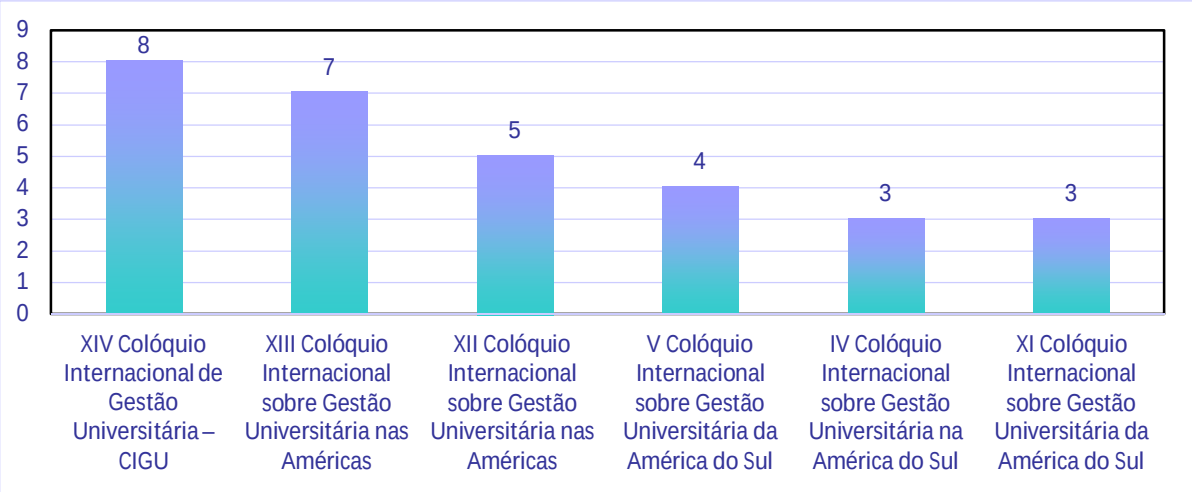


Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Conforme evidenciado no Gráfico 2, as revistas *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* compõem o *core* da pesquisa (zona 1), com 37 e dez artigos publicados, respectivamente. A zona 2 é composta pelas revistas *Estudos em Avaliação Educacional*, Revista *GUAL*, *Educação e Pesquisa*, *Sociedade & Educação* e mais seis revistas com duas publicações cada. A zona 3 é formada por outras 43 revistas, as quais publicaram um único artigo relacionado ao tema. Foram identificados no total 55 periódicos científicos (revistas).

No que tange os eventos, cada zona corresponde a 18 artigos (55/3), o Gráfico 3, apresenta os seis eventos com maior número de publicações.

Gráfico 3 – Publicações em eventos



Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

O número total de eventos identificados no estudo foi de 24. De acordo com o exposto no Gráfico 3, os seis eventos com maior número de publicações relacionadas ao tema referem-se ao Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas (CIGU). No entanto, por se tratar de diversas edições do evento, as quais são realizadas anualmente e em diferentes locais, optou-se por divulgar as informações de forma separada. Contudo, dos 55 artigos publicados, 38 foram publicados em uma das edições do CIGU, sendo assim, as zonas 1 e 2 são formadas pelas diversas edições do Colóquio, e a zona 3 por outros 12 eventos, com publicação de 17 artigos.

No tocante às palavras-chave, aplicou-se a Lei de Zipf, com a finalidade de identificar a frequência das palavras. Foram apuradas 628 palavras, e a Tabela 6 evidencia as palavras com maior incidência.

Tabela 6 – Frequência das palavras-chave

Palavras-chave	**Número de incidências**	**%***
SINAES	79	12,58
Educação Superior	42	6,69
Avaliação Institucional	38	6,05
Avaliação	29	4,62
Avaliação da Educação Superior	20	3,18
Ensino Superior	18	2,87
ENADE	14	2,23
Qualidade	11	1,75
Autoavaliação institucional	10	1,59
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	10	1,59
Autoavaliação	9	1,43

*Proporcional calculada com base no total de palavras-chave (628)
Fonte: dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

As palavras-chave mais utilizadas foram SINAES (79 vezes), representando 12,58% do total de palavras; Educação Superior (42 vezes), representando 6,69%; Avaliação Institucional (38 vezes), representando 6,05%; Avaliação (29 vezes), com representatividade de 4,62%; e Avaliação da Educação Superior (20 vezes), representando 3,18% do total de palavras. A Tabela 6 apresenta ainda outras palavras com menor incidência, entre elas a palavra Autoavaliação, classificada em décima primeira, com nove incidências e representatividade de 1,43% do total.

5 CONCLUSÕES E PESQUISAS FUTURAS

Com o objetivo de identificar o perfil da produção científica sobre avaliação de Instituições de Ensino Superior no Brasil a partir do SINAES, o estudo buscou identificar e descrever características importantes referentes ao tema proposto, por meio das técnicas da bibliometria.

A partir de pesquisas realizadas nas bases nacionais OASIS, EBSCO, CAPES, SCIELO, SPELL e *Google* Acadêmico, configurou-se a amostra da pesquisa, composta por 177 artigos. Identificou-se ainda a presença de

324 autores, vinculados a 109 instituições. Os dados coletados possibilitaram concluir que as primeiras publicações ocorreram em 2004, ano da implementação da Lei n. 10.861/2004 (Lei do SINAES), havendo crescimento gradativo nas publicações a partir do ano de 2006, tendo seu ápice em 2013 e 2014, com 21 e 19 publicações, respectivamente.

Constatou-se que pouco mais de 78% dos artigos foram escritos por até três autores, com maior representatividade (33,33%) as produções com dois autores, seguido dos artigos com um e três autores (representando 27,12% e 18,08%, respectivamente). Em relação à rede de coautorias verificou-se a predominância de redes isoladas, com pouca interação de autores ligados a diferentes redes. Destaca-se nesse quesito o autor Francisco, T. H. A, o qual formou rede com dez autores, em quatro publicações.

No tocante às IES, ressalta-se que as duas instituições mais prolíficas são a UFSC, com 39 vinculações, e a UFSM, com 25 vinculações. Esses dados justificam os achados da rede de cooperação entre IES, na qual a UFSC e a UFSM apresentam as redes mais expressivas, a exemplo da rede de autorias, também se constatou a composição de redes isoladas, sem interação com outras redes.

A frequência de autores com uma única publicação representa 79,82%, e o maior número de produções por autor foi sete (dois autores). Foi possível confirmar a Lei de Bradford, em que das 61 revistas que publicaram artigos sobre o tema, duas são responsáveis por 1/3 das publicações, com destaque para as revistas *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, com 37 publicações, e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, com dez publicações. O mesmo também ocorreu em relação aos eventos, em que dos 41 que publicaram artigos, três destacaram-se, sendo a XIV, XIII e XII edições do CIGU (com oito, sete e cinco publicações, respectivamente).

O artigo com maior impacto, intitulado "Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão ao Sinaes", publicado no ano de 2010, é de autoria de Sobrinho, J. D., e foi referenciado até o momento da pesquisa 156 vezes, correspondendo a 9,01% do total de 1.731 citações, representando uma média de pouco mais de nove citações por artigo. Mais de 50% das citações estão relacionadas aos dez artigos mais citados, os quais foram citados, juntos, 888 vezes.

Identificou-se que os artigos de maior impacto apresentam relevante contribuição teórica ao assunto e apontam em suas conclusões que, apesar de apresentar-se como um sistema amplo e participativo, com uma nova visão e conceitos de avaliação, a inserção de expressivo número de indicadores pode reduzi-lo a *rankings* que representem numericamente a qualidade dos cursos e das instituições.

Constatou-se, ainda, que os 177 artigos utilizaram 628 palavras-chave, uma média de 3,54 palavras por artigo. Dentre as palavras-chave mais utilizadas destacam-se as palavras SINAES, utilizada em 79 artigos, Educação Superior, em 42 artigos, e Avaliação Institucional, em 38 artigos.

Em vista da abordagem recente sobre o tema, os dados apurados no presente estudo apontam para uma falta de consolidação e ausência de um conjunto de autores referência no assunto. Diante disso, conclui-se que há lacunas de pesquisas no tema proposto, possibilitando investigações futuras. As quais se recomenda investigar outras características presentes nos artigos abordados, tais como: formação dos pesquisadores; o tipo de pesquisa quanto ao seu objetivo; os procedimentos metodológicos adotados, entre outros, objetivando identificar as categorias abordadas em relação ao tema proposto.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, R. U. A bibliometria: história, legitimação e estrutura. In: TOUTAIN, L. M. B. B. (Org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 185-217.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 abr, 2004.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.

_____. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, p. 863-868, 2008.

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação

Superior, v. 13, n. 3, p. 841-850, 2008.
FERREIRA, M. P. V.; PINTO, C. P.; MIRANDA, R. M. Três décadas de pesquisa em empreendedorismo: uma revisão dos principais periódicos internacionais de empreendedorismo. **REAd**: Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, v. 81, n. 2, p. 406-436, 2015.
FONSECA, E N. Bibliografia estatística e bibliometria: uma reivindicação de prioridades. **Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, 1973.
FRANCO, S. R. K. O SINAES em seu processo de implementação: desafios e perspectivas. **Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2012.
GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: CINFORM – Encontro Nacional da Ciência da Informação, 6., 2005, Salvador. **Anais**... Salvador, 2005.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. 2004.
LACERDA, L. L. V. de; FERRI, C. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 129-145, 2015.
LEHFELD, N. A. de S. et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.
MATOS, O. A; VENÂNCIO, D. M.; DUTRA, A. Gestão estratégica em instituições de ensino superior: mapeamento das publicações científicas no período de 1997 a 2012. **Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 7, n. 1, p. 106-127, 2014.
PEIXOTO, M. do C. de L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 16, n. 1, p. 11-36, 2011.
PINTO, R. S.; MELLO, S. P. T. de; MELO, P. A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 21, n. 1, p. 89-107, 2016.
POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.
_____. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.
QUEVEDO-SILVA, F. et al. Estudo Bibliométrico: Orientações sobre sua Aplicação. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 15, n. 2, p. 246-262, 2016.
RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
RISTOFF, D.; GIOLO, J. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, p. 93-213, 2006.
ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 21-38, 2011.
SANTOS, R. N. M. dos; KOBASHI, N. Y. Bibliometria, Cientometria, Infometria: conceitos e aplicações. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, p. 155-172, 2009.
SOBRINHO, J. D. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.
_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.
VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002.
VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.
_____. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.
VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. de. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 68, p. 443-464, 2010.
ZANIN, A. et al. Definição de painel de indicadores de desempenho para instituições comunitárias de ensino

superior. **Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 8, n. 2, p. 1-27, 2015.

Autoavaliação como instrumento de gestão da mudança numa instituição de ensino superior comunitária

Autores: Daehn, Cheryl Maureen (UFSC.)

Resumen: O artigo trata sobre o processo de autoavaliação e a consequente mudança organizacional numa Instituição de Ensino Superior comunitária, cujo objetivo é diagnosticar o processo de mudança percebido no setor Secretaria Geral de Graduação, desde outubro de 2014, em decorrência da implantação da Central de Atendimento. Diante da necessidade de manter-se atrativa e competitiva, a universidade monitora sua comunidade acadêmica através de um processo avaliativo constante, buscando atendê-la com serviços da máxima qualidade com o mínimo custo. O estudo contempla uma revisão bibliográfica sobre autoavaliação, mudança organizacional e gestão da mudança. Através de questionário respondido por funcionários da Secretaria Geral de Graduação, foi possível identificar percepções quanto à mudança organizacional e sua gestão estratégica como resultado da autoavaliação institucional. Após o cruzamento das informações, os resultados foram analisados e discutidos de forma articulada ao embasamento teórico. Conclui-se que a mudança e o desenvolvimento organizacional estão condicionados ao processo de autoavaliação institucional como ferramenta de gestão.

Palabras claves: Mudança Organizacional; Gestão da Mudança; Autoavaliação.

Texto completo:

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As Instituições de Ensino Superior vivem um momento de transformação em seu ambiente interno e externo. Fatores econômicos, políticos e sociais geram um cenário de turbulência para as universidades no Brasil. Os novos tempos da "era do conhecimento" trazem a necessidade de um processo de mudança, em consonância com a inserção de novas técnicas e modelos de gestão.

Diante da crise que o país vive, a redução do poder aquisitivo da população é o principal reflexo percebido com a recessão. As organizações precisam adaptar-se a essa realidade, repensando suas estratégias para permanecerem competitivas. Mediante políticas governamentais de incentivo ao acesso à Educação Superior no país, voltadas ao público de baixa renda, o ingresso à graduação, nos últimos cinco anos, foi facilitado. Os programas de apoio financeiro, como o Fies e as bolsas de estudos parciais e integrais, trouxeram às universidades privadas e comunitárias um período produtivo de novos ingressos de alunos em seus cursos de graduação.

Com o acesso facilitado aos cursos de nível superior, no período de 2010 a 2015 as instituições de ensino perceberam uma evolução significativa de matrículas e redução do índice de evasão. Além disso, ocorreu notável mudança no perfil do aluno. A predominância dos públicos das classes A e B concederam espaço para as classes C e D, em decorrência das facilidades oferecidas pelo Fies e o Programa Universidade para Todos – Prouni.

Perante a necessidade de manter-se atrativa e competitiva, a universidade utiliza-se de processo de autoavaliação, monitorando sua comunidade acadêmica, para atendê-la com serviços da máxima qualidade com o mínimo custo. A autoavaliação na instituição contribui para a gestão estratégica, sendo uma ferramenta fundamental ao planejamento. Conduz processos e direciona ações para a tônica do desenvolvimento e aperfeiçoamento da IES. A avaliação indica se a instituição está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade.

A Instituição de Ensino Superior Comunitária objeto deste estudo, é uma organização filantrópica, ou seja, sem fins lucrativos. A universidade conta com cursos em nível técnico, de graduação, pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* e possui nome consolidado nas Regiões dos Vales do Rio Pardo e Taquari, no Rio Grande do Sul. É uma Instituição que oferece serviços educacionais de qualidade e está em constante processo de expansão e transformação.

A gestão da mudança é o caminho para que qualquer organização se ajuste às novas demandas e realidades econômicas, políticas e sociais. Através da autoavaliação, é possível identificar e desenvolver processos da instituição para melhorar a qualidade de suas atividades acadêmicas e dos serviços prestados a toda comunidade.

O tema autoavaliação atrelado à mudança organizacional é adotado no estudo de caso de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária, cujo objetivo é diagnosticar o processo de mudança percebido no setor Secretaria Geral de Graduação, desde outubro de 2014, em decorrência da implantação da Central de Atendimento, ação resultante da autoavaliação institucional. O estudo permeia abordagens sobre gestão da mudança. Através de questionário, foram analisados os impactos no ambiente interno, além de destacar como este tema vem sendo tratado sob a percepção dos funcionários e gestores.

Assim, os processos de gestão estão sendo reavaliados através da autoavaliação institucional. Novos perfis gerenciais começam a ser exigidos. As diversas unidades da Instituição, anteriormente marcadas por sua própria identidade e métodos de operacionalização, agora são interligadas e sofrem demandas em diferentes proporções.

Novos fluxos estão sendo desenvolvidos e novas estratégias de *marketing* são adotadas, os sistemas de informação gerenciais e de suporte acadêmicos passam por constantes adequações e novos setores estão sendo criados a fim de unificar atendimentos. A Instituição passa a se reinventar, como uma consequência dos resultados identificados na autoavaliação.

Além disso, alterações no espaço físico também traduzem as mudanças que a Instituição está introduzindo como resposta às novas necessidades de seu público e do cenário onde está inserida. Sem os processos de avaliação, a gestão universitária não tem acesso às informações relevantes oriundas da comunidade acadêmica para a tomada de decisões.

Ao final, o estudo proporciona um diagnóstico da capacidade de gerir a mudança em prol do desenvolvimento institucional diante de um cenário desfavorável e, a partir disso, demonstra a relevância em estabelecer uma cultura de autoavaliação permanente, com a participação e o comprometimento da comunidade acadêmica. O processo de avaliação permite qualificar metas e definir ações, estabelecendo a constante melhoria do nível de qualidade nos serviços do âmbito acadêmico e administrativo, oferecendo suporte à gestão universitária.

2. AUTOAVALIAÇÃO ATRELADA À MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Segundo Bitar (1988) na avaliação de sistemas educacionais, temos os seguintes modelos: descritivo, que objetiva apresentar a situação de um determinado sistema; analítico, que busca a explicação da situação apresentada; normativo, onde a avaliação é baseada em critérios de desempenho estabelecidos pelos avaliadores, independente do contexto e de um modelo experimental, onde a avaliação é entendida como um processo de pesquisa experimental.

Conforme o documento *Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições* (CONAES) a avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, por em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

Conforme Galdino (2015) a autoavaliação no ensino superior e sua finalidade no trabalho do gestor escolar, ganha especial atenção ao considerar-se que o diagnóstico da realidade institucional, ou seja, o autoconhecimento, pode conduzir o gestor a um olhar mais ampliado sobre as qualidades e fragilidades da instituição sob sua gestão.

Através dos questionários entregues aos colaboradores e gestores da Instituição estudada, e de posse dos dados coletados, realizou-se uma reflexão crítica sobre a prática, conforme Vasconcellos:

> A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Além disso, para Cronbach (1963) a avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisões.

Kemmis (1986) diz que é um processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) busca, de forma integrada, a avaliação de Instituições, cursos e estudantes, tendo por objetivo a melhoria da qualidade do ensino superior e sua expansão, o aumento permanente da sua eficácia institucional e a efetividade acadêmica. Por meio da consolidação da autonomia institucional, tende a afirmação do respeito à diversidade, e o

efetivo aprofundamento da responsabilidade social das IES (Lei nº 10.861/2004).

No documento elaborado pela CONAES - *Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições* são apresentados alguns tópicos, organizados em três núcleos: (a) Básico e Comum; (b) Temas Optativos e (c) Documentação, Dados e Indicadores – que permitem a avaliação das seguintes dimensões, respeitando as especificidades das IES de todo país: a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; organização e gestão da instituição; infraestrutura física; planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; políticas de atendimento aos estudantes; sustentabilidade financeira; e outras dimensões – inclui outros itens considerados relevantes para a instituição.

Avaliação do ensino superior, conforme SINAES, se divide em três modalidades: Avaliação Institucional (interna e externa), Avaliação de Curso e o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE (SINAES, 2004).

Cabe à gestão numa Instituição de Ensino Superior, no âmbito do planejamento e desenvolvimento dos serviços:

> [...] cabe estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los; seu papel não se limita à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento; compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento (SINAES, 2004, p. 87).

A autoavaliação proporciona informações relevantes para a gestão estratégica. Permite uma reflexão crítica acerca do planejamento e as possíveis ações em prol do desenvolvimento de novas visões. É um elemento chave para a mudança organizacional e à gestão da mudança.

Na definição de Wood Jr. (2004) mudança organizacional é qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana, ou decorrente de outro fator capaz de gerar impacto em partes ou no conjunto da organização.

Para Bruno-Faria (2000), significa toda alteração, planejada ou não, ocorrida na organização, decorrente de fatores internos e/ou externos à mesma que traz algum impacto nos resultados e/ou nas relações interpessoais no trabalho.

De acordo com Lima e Bressan (2003) a mudança é qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais (pessoas, trabalho, estrutura formal, cultura) ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possa ter consequências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional.

Conforme Basil e Cook (1974) a mudança é uma resposta às crises, considerando como principais elementos da mudança organizacional, a tecnologia, o comportamento social e as instituições e estruturas.

Para Drucker (2000), as universidades, nos próximos cinquenta anos, sofrerão mudanças e inovações mais drásticas que nos seus últimos trezentos anos, organizando-se em torno de novas tecnologias de informação e comunicação de forma que a perspectiva da aprendizagem contínua crie novas demandas sociais, exigindo das organizações soluções e atitudes inovadoras.

> Para que as decisões sejam tomadas rapidamente numa organização e promovam mudanças, se requer um elevado grau de descentralização, mas para isto a organização deve estar estruturada, sendo que essas decisões devem ser baseadas no seu entorno, levando em consideração o desempenho com o mercado, a tecnologia e todas as mudanças ocorrentes na sociedade, no meio ambiente e no conhecimento que propiciarão as oportunidades para a inovação. (DRUCKER, 2000, p. 07)

Conforme Pinto e Lyra (2009), vale ressaltar que a questão da mudança organizacional não é nova na literatura sobre organizações. A novidade se encontra no ritmo e na força, com que as alterações do ambiente se impõem às organizações.

Para isso, torna-se necessário o comprometimento integrado dos sujeitos (gestores, comunidades acadêmicas), para a constituição de objetivos e estratégias, de acordo com a realidade institucional. (VIANNA, 2004)

Oliveira, Duarte e Montevechi (2002) dizem que a mudança é um processo complexo, ou seja, pode ser planejada ou simplesmente acontecer. Os autores afirmam que as mudanças nas estruturas das organizações podem ser interpretadas de duas maneiras: a mudança não planejada e a mudança planejada ou estratégica. No processo não planejado, a organização procura manter-se no curso, ou seja, solucionando problemas à medida que aparecem. Já a mudança planejada ou estratégica, procura atingir um objetivo estabelecido, incorporando esse objetivo aos membros da organização.

Dentre os primeiros estudos relacionados à mudança organizacional, a raiz do problema que direcionava a atenção dos administradores era o desafio de desenvolver uma organização flexível que pudesse ser proativa, ao invés de reativa frente às exigências do ambiente. (CHAVES; MARQUES; DIAS, 2005)

Para Ghani et al. (2002) a mudança planejada pode ser entendida como um esforço proativo da organização, no sentido de envolver seus membros e redefinir suas atribuições para atingir um objetivo específico proposto pela alta cúpula da organização. Considerando-se Silva, Araujo e Vaz (2009), como muitos outros autores, entendem a mudança organizacional como um resultado de fatores internos e externos que afetam diretamente o funcionamento das organizações.

As mudanças podem ser incrementais ou estratégicas, no sentido de introduzir novas tecnologias ou redesenhar processos.

> A mudança incremental refere-se a componentes específicos da organização, com a particularidade de se realizar no contexto da atual concepção estratégica, do tipo de organização e dos valores predominantes. Ao contrário, as mudanças estratégicas reforçam o objetivo de modificar a organização como um todo. Portanto, as mudanças estratégicas redefinem o quadro de referência básica, incluindo a própria estratégia, a estrutura, as pessoas, os processos e, em algumas

> situações, valores que conceberam a organização. (NADLER e TUSHMAN, 1990, p.78)

Nadler e Tushman (1990) acrescentam na categorização de mudanças organizacionais, o fato de elas se constituírem de forma reativa ou antecipatória. A forma reativa corresponde a mudanças que são respostas a pressões que se manifestam na organização, podendo expressar-se através de uma crise de desempenho.

As mudanças de natureza antecipatória, conforme Acuña e Fernández (1995) correspondem às mudanças que resultam de uma análise de cenários futuros que a organização irá enfrentar, não sendo, simplesmente, uma resposta a eventos contemporâneos. Vale lembrar, que nas mudanças antecipatórias, é fundamental a participação da alta direção da organização, por ser parte essencial do processo de elaboração da visão antecipatória das necessidades de mudança.

As mudanças podem ser de primeira e segunda ordem. Sims, Fineman e Gabriel (1993) indicam que as de primeira ordem correspondem às mudanças no sistema, representam ajustes dos atuais métodos de execução de tarefas, tais como promover reuniões de equipe para sanar problemas de comunicação. As mudanças de segunda ordem são alterações radicais, levando a alterações no sistema propriamente dito. As mudanças de segunda ordem examinam as práticas correntes de trabalho, as crenças e os pressupostos básicos que sustentam essas práticas.

> Os diferentes tipos de mudança organizacional irão precisar de diferentes tipos de liderança. As mudanças incrementais, de um modo geral, podem ser realizadas no contexto da estrutura e dos processos de gestão existentes na organização, sendo necessário, em alguns casos, combiná-las com estruturas temporárias de transição. Já quando as mudanças são de caráter estratégico, elas não podem apoiar-se nas estruturas e processos existentes, pois os mesmos são objetos de mudança. (ACUÑA e FERNÁNDEZ, 1995, p. 85)

Ford e Ford (1995) trazem aspectos sobre a mudança intencional e não intencional. A intencional ocorre quando um agente de mudança estabelece condições e circunstâncias diferentes das atuais e então busca realizá-las por meio de um conjunto de ações e intervenções, com ou sem a colaboração de outras pessoas. A mudança não intencional acontece quando não é gerada deliberadamente ou conscientemente. Manifestam-se como efeitos colaterais, acidentes, efeitos secundários ou consequências inesperadas da ação.

Para Sims e Mea (2002) a gestão da mudança refere-se a práticas gerenciais para se adaptar aos novos negócios. Kotter (1999) define a gestão da mudança como crucial para a manutenção da prosperidade e competitividade, pois segundo ele, diminui os riscos e aumenta as oportunidades relacionadas ao processo de transformação.

Para Hayes (2002) a gestão da mudança está associada à modificação ou transformação da organização, visando manter ou melhorar sua eficácia por meio do gerenciamento, no que tange aos processos de mudança.

Anderson e Anderson (2001) colocam que a gestão de uma mudança deve ter em seu escopo três elementos: conteúdo, pessoas e processos.

> O conteúdo corresponde àquilo que precisa ser mudado na organização, ou seja,

> a estratégia, a estrutura, os sistemas, os processos, as tecnologias, as práticas de trabalho, etc. As pessoas dizem respeito aos comportamentos, emoções, mentes e espíritos dos seres humanos que estão desenhando, implementando, suportando ou sendo impactados direta ou indiretamente pela mudança. Já os processos correspondem à forma como as mudanças no conteúdo e nas pessoas são planejadas, desenhadas e implementadas. O processo irá englobar as ações que produzirão as mudanças no conteúdo e nas pessoas. (SELLMANN e MARCONDES, 2010, p. 755)

Para Hayes (2002) a gestão da mudança irá se concentrar no entendimento da execução do processo de mudança, ou seja, em definir como será de fato realizada a mudança e, identificar o que precisa ser mudado. Além disso, em todo o processo de mudança serão abordadas questões interpessoais, tais como, comunicação, motivação, treinamento e desenvolvimento, entre outras.

Conforme Sousa (2013) quando os funcionários de uma universidade participam das mudanças, novos valores culturais podem ser estabelecidos. As pessoas ficam mais satisfeitas em trabalhar na Instituição, sentindo-se parte dela.

Segundo Cordeiro (2009), quando os colaboradores consideram-se integrantes participativos da Instituição, sentem-se mais valorizados e importantes como pessoas, refletindo nas suas atitudes e, consequentemente, na otimização dos resultados do trabalho.

3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada acerca de um estudo de caso e é do tipo descritivo com abordagem qualitativa.

Conforme Yin (2001) os experimentos, levantamentos, pesquisas históricas, análise de informações em arquivos e estudos de caso constituem-se estratégias de se fazer pesquisas em ciências sociais. Embora não sejam bem definidas as ocasiões em que cada uma dessas estratégias é usada, quando o problema da pesquisa se apresenta como uma questão do tipo “como” ou “por que” para um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle, o estudo de caso possui vantagens em relação a outras estratégias.

O objeto do estudo de caso é uma Instituição de Ensino Superior Comunitária. A escolha ocorreu de forma proposital, por esta ser uma organização de renome voltada aos anseios da comunidade regional, através do comprometimento com políticas públicas. Além disso, é uma Instituição inovadora, que se encontra em constante transformação.

Richardson (1999) afirma que a pesquisa é do tipo descritivo quando visa a descrever um fenômeno ou área de interesse, de forma também detalhada e objetiva.

Para Triviños (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Considerando os objetivos da pesquisa que visam demonstrar o processo de mudança organizacional que ocorre numa Instituição de Ensino Superior Comunitária, e os impactos da gestão da

mudança nos diferentes níveis organizacionais, pode-se classificar a pesquisa como do tipo descritivo.

Para Richardson (1999), os estudos qualitativos diferem dos quantitativos na medida em que não empregam um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema.

A pesquisa classifica-se como qualitativa porque fará uma demonstração do processo de mudança organizacional em função de uma visão holística, não havendo a intervenção do pesquisador no contexto observado e nem a utilização de instrumentos estatísticos na coleta de dados e nas análises realizadas.

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a natureza da pesquisa aplicada tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Desta forma, a natureza desta pesquisa é aplicada em virtude de tratar-se de um estudo de caso prático e de uma situação específica a ser demonstrada.

A pesquisa partiu da identificação da percepção dos funcionários dos níveis operacional e tático quanto ao desafio da mudança. A amostra compõe-se de funcionários que possuem suas atividades diárias diretamente relacionadas à Central de Atendimento, ou seja, do total de 26 funcionários da Secretaria Geral, 18 responderam ao questionário misto. O instrumento foi aplicado a funcionários e gestores da Secretaria Geral de Graduação, trazendo informações ao pesquisador, que posteriormente foram analisadas e comparadas dentro do estudo.

4. RESULTADOS

O cenário econômico de crise no País reflete-se no poder aquisitivo da população. O acesso às universidades comunitárias e privadas ficou dificultado e registra-se redução no número de ingressantes no Ensino Superior. Na Instituição objeto deste estudo, entre os anos de 2015 e 2016 ocorreu uma redução de 5,68% no número de matriculados em cursos de graduação, refletindo em redução na receita líquida orçada de 4,15%.

A Instituição busca ajustar-se ao cenário descrito anteriormente. A ação de maior impacto foi a criação da Central de Atendimento. Posteriormente, uma sequência de ações continua a complementar as medidas que a universidade vem adotando para manter-se competitiva. Além da conscientização dos funcionários quanto à necessidade da colaboração para que se façam cumprir as propostas de ajustes, medidas de redução de custos e investimentos também estão ocorrendo. São exemplos: a redução da verba do marketing e publicidade e propaganda, do vestibular, aquisição de materiais, despesas com veículos, redução do ritmo da manutenção do *campus,* de consumo de energia elétrica, alinhamento entre eventos da Sede com os *campi* fora de Sede. Desta forma, estas alterações estão aliadas à literatura sendo que, segundo Lima e Bressan (2003), a mudança é qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais (pessoas, trabalho, estrutura formal, cultura) ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possa ter consequências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional.

Em busca de ampliação de receita, esforços estão sendo canalizados em prol da redução da evasão de alunos, oferta de novos cursos de graduação e pós-graduação, ampliação de parcerias para cursos EaD *Lato Sensu,* implantação do Escritório de Projetos e do Núcleo de Apoio ao Professor. Neste caso, o Escritório de Projetos e o Núcleo de Apoio ao Professor também representam novos setores que surgiram

como resultado do processo avaliativo com vistas à mudança que ocorre na Instituição, no intuito de oferecer suporte ao corpo docente na captação de recursos para o ensino, pesquisa e extensão.

Através desta pesquisa, foi possível verificar a capacidade de adequação da Instituição frente aos novos desafios proporcionados pelo ambiente externo, e também quais as estratégias que estão sendo adotadas para atravessar um período de adversidades no cenário econômico do Brasil. Mediante instrumento de pesquisa, os funcionários da Secretaria Geral foram questionados a respeito de situações do dia-a-dia relacionadas a sua atividade e como eles percebem as mudanças ocorridas na esfera cotidiana do trabalho e na gestão. O modelo conceitual da pesquisa permitiu comparar os padrões empíricos do estudo de caso com os padrões derivados da teoria, trazendo possibilidade de associações e validação de informações do caso, bem como detecção de lacunas. A avaliação das fases de pré e pós-implantação da Central de Atendimento permitiu mensurar o grau de efetividade que este novo setor vem demonstrando e como os resultados estão contribuindo para a otimização dos processos administrativos e acadêmicos.

O estudo inicial sobre a implantação da Central de Atendimento partiu de informações obtidas por meio da avaliação institucional, através da qual 68% dos discentes relataram insatisfação quanto à fragmentação dos atendimentos na Universidade. Nesse sentido, salienta-se que anteriormente à implantação da Central de Atendimento, setores das áreas financeira e acadêmicas (cursos técnicos, de graduação e pós-graduação) tinham seus próprios protocolos de atendimento, fazendo com que o usuário precisasse buscar em vários setores a solução para uma determinada demanda. A partir disso, o Setor de Desenvolvimento Organizacional, passou a deliberar sobre possíveis mudanças e adequações com viabilidade de serem aplicadas na Instituição.

Foi possível identificar que, na percepção dos funcionários dos níveis operacional e tático quanto ao desafio da mudança, a autoavaliação tem caráter fundamental para o levantamento de informações dos usuários e suas opiniões quanto à necessidade de mudar ou manter padrões relacionados aos processos administrativos, acadêmicos e de estrutura física. Nota-se que os funcionários entendem que a implantação gradativa da Central de Atendimento, desde outubro de 2014, trouxe vantagens para os alunos, através da unificação dos atendimentos presenciais acadêmicos.

Nesse período, a universidade investiu continuamente na melhoria dos processos de atendimento e na capacitação dos atendentes. Novos serviços foram colocados à disposição da comunidade acadêmica, destacando-se entre eles a área de autoatendimento, a recepção e o processo de solicitação e emissão de documentos pela *internet.* São atividades que envolvem diversos setores da Instituição, que atuam de forma conjunta para a melhoria dos processos e para viabilização de um padrão adequado de qualidade nos serviços oferecidos.

O processo de autoavaliação deve ser contínuo, proporcionando a geração de conhecimento sobre sua realidade e cenário onde a instituição está inserida. Assim, torna-se possível compreender o significado das atividades e maximizar a qualidade dos serviços, tanto acadêmicos como administrativos, ratificando o compromisso da universidade com o desenvolvimento local. A avaliação sistematiza informações, para que, através da análise e gestão, desmistifique pontos fracos, desenvolva os pontos fortes e agregue estratégias para ações transformadoras, de forma cíclica e inovadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento de tantas transformações por que passam a economia, política, sociedade e,

consequentemente, a educação, torna-se necessário fazer uma reflexão sobre como o processo de autoavaliação pode contribuir com a gestão, o ambiente organizacional e a mudança organizacional estratégica dentro de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária.

Para acompanhar o atual cenário político-econômico vivido no país, os profissionais de Instituições de Ensino Superior precisam estar atentos e receptivos a novas formas de gestão, de aprendizagem organizacional, realinhamento de estratégias e desenvolvimento de equipes para que a Instituição seja capaz de prever mudanças, ajustar-se a elas e manter-se competitiva de forma sustentável.

Alinha-se com o parágrafo 1º, do Artigo 1º, da Lei 10.861, de 14/4/2004, onde tem-se que o SINAES busca a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito às diferenças e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Este estudo proporcionou o diagnóstico do processo de mudança organizacional que ocorre na Universidade de Santa Cruz do Sul, tratando-se especificamente do setor Secretaria Geral, em decorrência da implantação da Central de Atendimento. Assim, a análise foi focada no problema de pesquisa que buscou respostas para apontar como está sendo o processo de mudança na Secretaria Geral após o início das atividades da Central de Atendimento, desde 1º de outubro de 2014.

Desenvolver um estudo teórico-empírico sobre a autoavaliação como estratégia para mudança organizacional e gestão da mudança atribui-se à relevância do tema em nível gerencial, permitindo testar aspectos teóricos num caso real e dinâmico, possibilitando aos gestores da organização ampliar suas percepções de realidade e avaliar o diagnóstico da situação atual da Instituição. Assim, torna-se possível associar as informações adquiridas através da avaliação com uma visão prática de como a mudança é gerida numa Instituição de Ensino Superior e como pode ser aprimorada a fim de trazer melhores resultados através da previsão e do controle das mutações do ambiente externo.

Além disso, a pesquisa propôs identificar os fatores externos e internos que causam as mudanças e, com isso, constatou-se que a Instituição vive um momento de adequação frente aos novos desafios e dificuldades. A educação superior no país apresenta grave crise de sustentabilidade para as Instituições de Ensino Superior e está ocorrendo risco potencial de desistência dos alunos, gerando insegurança aos estudantes que dependem de bolsas e financiamentos, e também às Instituições, que não estão recebendo os recursos necessários e frente à incerteza da renovação de matrícula de muitos alunos.

As estratégias adotadas no processo de gestão da mudança indicam que a universidade está comprometida com investimentos na manutenção da qualidade dos serviços, atração de novos estudantes através da oferta de novos cursos de graduação e, principalmente controle das despesas e ajuste orçamentário. O processo de mudança como estratégia competitiva está envolvendo pessoas, estrutura, fluxos, processos, sistemas e comunicação interna. As formas de gerir estão sendo adequadas a novas realidades institucionais e as equipes sendo capacitadas de acordo com as novas demandas.

A gestão da mudança estratégica alia o planejamento ao resultado da autoavaliação, através do monitoramento da eficiência, eficácia e efetividade na relação entre as metas definidas e os resultados atingidos. A autoavaliação é um processo dinâmico, cíclico e constante. Deve ser desenvolvido e realizado de forma participativa e colaborativa, trazendo uma visão holística da situação da instituição, direcionando

o gestor ao planejamento estratégico de forma conjunta com sua equipe de trabalho.

6. REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação.*

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições.* 2004. Disponível em: <inep.gov.br>. Acesso em: 19 de junho de 2017.

ACUÑA, E.; FERNÁNDEZ, F. *Análise de mudanças organizacionais:* utilidades para políticas sociais. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV/EBAP, 1995.

ANDERSON, D.; ANDERSON, L. S. *Beyond change management:* advanced strategic for today´s transformational leaders. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

BASIL, D. C.; COOK, C. W. *The management of change.* Maidenhead: McGraw-Hill, 1974. 234 p.

BITAR, H. de F. e outros. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo. FDE. Ideias. N. 30, 1988.

BRASIL. Executivo. *Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.* Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <planalto.gov.br >.Acesso em: 19 de junho de 2017.

BRUNO-FARIA, M. F. F. *Análise da relação entre os conceitos de criatividade, inovação e mudança organizacional.* Mimeo, 2000.

CHAVES, R. C.; MARQUES, A. L.; DIAS, A. T. Resistência à mudança: um estudo das relações entre moderadores individuais e situacionais, atitudes e comportamentos de servidores de uma instituição pública em processo de mudança. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2005, Brasília.

CORDEIRO, Tati. *Responsabilidade Social nas Organizações.* 24 set. 2009. Disponível em: <http://sobolhardeumrp.blogspot.com.br/>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CRONBACH, L. J. *Fundamentos da exploración psicologica*. 2 ed. Madri:Biblioteca Nueva, 1963.

DRUCKER, Peter. *A nova sociedade das organizações*. In: Howard, R. (org.) *Aprendizado organizacional*. RJ: Campus, 2000, p. 1-7.

FORD, J. D.; FORD, L. W. *The role of conversations in producing intentional change in organizations.* Academy of Management Review, 20(03). p.541-570. 1995.

GALDINO, Mary Neuza Dias. A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, Rio de Janeiro.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. *Métodos de pesquisa.* UAB/UFRGS – Série Educação à Distância. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHANI, A. K.; JAYAKABALAN, V.; SUGUMAR, M. *Impact of advanced manufacturing technology on organizational structure.* The Journal of High Technology Management Research, Elsevier Science, 2002.

HAYES, J. *The Theory and practice of change management*. New York: Palgrave, 2002.

KEMMIS, S. *Como planificar la investigación accion*. Barcelona: Laertes, 1986.

KOTTER, J. P. *Liderando a mudança: por que fracassam as tentativas de transformação.* In: MUDANÇA: Harvard Business Review. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LIMA, S. M. V.; BRESSAN, C. L. *Mudança organizacional*: uma introdução. *In S. M. V. Lima (Ed.), Mudança organizacional – teoria e gestão* (17-63). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
NADLER, D. A.; TUSHMAN, M. L. *Beyond the charismatic leader:* leadership and organizational change. California Management Review, 1990.

OLIVEIRA, F. A.; DUARTE, R. N.; MONTEVECHI, J. A. B. *O reflexo da mudança organizacional sobre o desempenho de uma empresa de autopeças:* um estudo de caso. In: XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2002, Curitiba. CD - room XXII ENEGEP, 2002.

PINTO, M. C. S.; LYRA, C. C. *Mudança Organizacional em uma Empresa Familiar brasileira.* Revista de Administração Pública (Impresso), v. 43, p. 609-634, 2009.

RICHARDSON, Jarry. *Pesquisa Social:* Métodos e Técnicas. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

SELLMANN, M. C. Z. ; MARCONDES, R. C. *A gestão da mudança em ambientes dinâmicos:* um estudo no setor de telecomunicações. Cadernos EBAPE.BR (FGV), v. VIII, p. 753-781, 2010.

SILVA, M. A. C. da; ARAUJO, G. C.; VAZ, T. R. D. *Gestão por Competências como Estratégia de Mudança Organizacional.* In: XII SIMPÓI 2009, São Paulo.

SIMS, D.; FINEMAN S.; GABRIEL, Y. *Organizing and organizations.* Sage, 1993.

SIMS, R.; MEA, W. C*hange management methods in an exciting new word of business commerce*. In: SIMS, R. Changing the way we manage change. Westport: Quorum Books. 2002.

SOUSA, E.R. et al. Mudança organizacional e a gestão nas Instituições de Ensino Superior. In: XIII COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS: RENDIMIENTOS ACADÉMICOS Y EFICACIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD, 2013, Buenos Aires. *Anais...*Florianópolis: Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior.* Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 1995.

VIANNA; Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento Estratégico e Participativo:* elaboração, fatores facilitadores e dificultadores de sua implantação na universidade. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 2004, Florianópolis.

WOOD JR., Thomaz. *Mudança Organizacional*. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, Robert. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

Perfil de educação financeira dos acadêmicos dos cursos de ciências contábeis, administração e economia de uma instituição federal de ensino superior brasileira

Autores: Dias, Carina de Oliveira (Fundação Universidade Federal de Rondônia) ; **Arenas, Nádia Caren dos Santos** (refeitura Municipal de Porto Velho) ; **Arenas, Marlene Valerio dos Santos** (Fundação Universidade Federal de Rondônia) ; **Silva, Rosália Maria Passos da** (Fundação Universidade Federal de Rondônia)

Resumen: A falta de conhecimento sobre educação e planejamento financeiro tem contribuído sobremaneira para o crescente endividamento das pessoas. Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, quantitativa, com aplicação de uma *survey*, com o objetivo geral de apresentar o comportamento financeiro dos estudantes universitários dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de uma Instituição Federal de Ensino Superior-IFES. Para atender esse objetivo geral, necessário se faz verificar qual o conhecimento sobre educação e planejamento financeiros desses acadêmicos, como se dá o controle de finanças, qual o perfil de investidor dos acadêmicos, como gerenciam seus gastos e que tipo de endividamento possuem. Constatou-se que os acadêmicos não possuem perfil de investidores, se mostram conservadores, gerenciam os gastos da forma mais simples, sem programas sofisticados, não se consideram endividados, embora o comprometimento da renda varie de 31% a 60%, ou mais.

Palabras claves: Educação financeira. Comportamento financeiro. Gerenciamento de gastos.

Texto completo:

- **INTRODUÇÃO**

Possuir uma boa gestão de finanças pessoais é relevante para quem deseja educar-se financeiramente, e assim manter o equilíbrio entre as receitas e as despesas, garantindo uma relação equilibrada com o dinheiro, e se possível, livrar-se de dívidas ou finanças desordenadas.

No Brasil a ausência de educação financeira chega a ser uma questão cultural, resultado da inflação e instabilidade econômica, em que as pessoas eram forçadas a gastar em curto prazo tudo o que ganhavam, pois o valor do dinheiro sofria acelerada desvalorização. Essa realidade muda com a implantação do Plano Real (1994) que trouxe estabilização da moeda e o aumento do poder de compra da população.

Paralelamente à transformação econômica houve o crescimento de créditos ofertados por parte das instituições financeiras, fator responsável por ser a principal causa do endividamento entre os brasileiros, como traz a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência (PEIC, 2016), que mostra que 57,7% das famílias possuíam alguma dívida entre cheque pré-datado, cartão de crédito, cheque especial, prestação de carro, seguro, entre outras. Certifica-se dessa maneira que a população brasileira, em geral, não amadureceu em relação à educação de suas finanças.

Tendo em vista o cenário apresentado, e levando em consideração o fato de que os cursos de Administração, Ciências Contábeis, e Ciências Econômicas, estão ligados à finanças, surge a problemática: O comportamento financeiro dos estudantes universitários dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, e Ciências Econômicas Instituição Federal de Ensino Superior-IFES é mais saudável do que da maioria da população?

O presente trabalho tem como objetivo geral, apresentar a relação entre a educação financeira e o comportamento financeiro de estudantes universitários E como objetivos específicos expor qual o conhecimento sobre educação e planejamento financeiro dos acadêmicos; como se dá o controle de finanças, qual o perfil de investidor dos acadêmicos; como gerenciam seus gastos e que tipo de endividamento possuem.

O interesse sobre o assunto se deu em função das diversas noticias sobre o crescente endividamento do brasileiro, ano após ano, e a necessidade de medidas crescentes tanto por parte dos empresários como das escolas no sentido de orientar os empregados e jovens estudantes a tomarem medidas que visem aperceber da urgente necessidade da educação financeira para um consumo consciente e como isso pode contribuir para finanças equilibradas e decisões tomadas evitando o endividamento.

Este artigo está dividido nesta introdução, seguido da fundamentação teórica. Após, tem os procedimentos metodológicos, seguido de análise dos resultados. E por fim as considerações finais.

- **CONTEXTUALIZANDO FINANÇAS PESSOAIS**

Foram diversas as tentativas do governo brasileiro voltadas à conquista da estabilização econômica, sendo criados dessa forma planos econômicos como: Cruzado (1986), Bresser (1987), Verão (1989), e Collor (1990). Tais estratégias tiveram pequenos ciclos de estabilidade. As oscilações de mercado forçavam as pessoas a gastarem boa parte, ou todo seu rendimento em curto prazo, pois a desvalorização da moeda era acelerada. Para Carvalho (2013, p. 6) “a ausência de planejamento integrado, de curto e médio prazo, funcionou como vetor contrário aos resultados pretendidos”.

Relata Rocha (2000), que a estabilização econômica só foi possível com a implementação do Plano Real (1994), proporcionando transformações positivas, tanto na economia, como na renda dos brasileiros. Batista (1996) ressalta ainda, que esta reforma monetária foi de grande relevância para a política econômica brasileira, que se adaptou aos modelos econômicos aderidos por alguns países da América Latina.

Com o novo quadro da economia após o Plano Real, surgiram várias possibilidades de obtenção de crédito no mercado, crescendo também o consumo desenfreado de uma população, que até então era culturalmente influenciada a não ter reserva de seu capital, tampouco planejamento financeiro. Para Silva

(2013), o uso do crédito pessoal, é fator de grande relevância quando se trata de finanças. Crédito e finanças estão intimamente ligados, e devem ser estudados paralelamente, trazendo benefícios às finanças, se usado conscientemente, ou prejuízos, no caso do uso indiscriminado. Caso a realidade brasileira fosse outra, e a população fosse educada financeiramente, planejando suas finanças e tendo um maior controle dos seus dispêndios, haveria uma situação econômica, pessoal e, de modo macro, nacional, melhor e mais saudável.

Hil (2009) afirma que educação financeira é a capacidade que o indivíduo possui para realizar escolhas convenientes, que garantam uma boa gestão das finanças pessoais durante todo o ciclo de vida. Lizote e Verdonelli (2014) *apud* Remund (2010) diz que educação financeira é o grau de entendimento que as pessoas têm sobre os conceitos financeiros, e suas habilidades de fazer escolhas de curto prazo e de planejamento de longo prazo, em meio as variações de mercado e eventos extraordinários.

Cherobim e Espejo (2010) afirmam que além das empresas que efetuam seus planejamentos estratégicos de forma periódica, os indivíduos e as famílias também deveriam fazer um planejamento bem estruturado e periódico, independente da classe social a que pertença ou da fase de vida em que estão.

A pesquisa realizada por Matsumoto *et al.* (2013) concluiu que o conhecimento de educação e planejamento financeiro, adquiridos por intermédio da família foi considerado como a mais importante e menos significativas foram conversa com os amigos, revistas, livros, TV. Concluiu ainda que, , a maioria dos entrevistados respondeu que paga sempre o saldo total do cartão de crédito no dia do vencimento. Quanto a propensão ao risco, 45% dos entrevistados aplicam em poupança e na aquisição de bens, 32% aplicam em fundos de investimentos de risco médio e 22% aplicam em ações. Tanto na pesquisa de Silva (2013) quanto na pesquisa de Matsumoto *et al. (2013)* os entrevistados afirmaram ter razoável segurança em lidar com as finanças.

Diversos países preocupam-se cada vez mais em como as pessoas estão gerindo suas finanças, havendo desse modo, um aprofundamento em estudos na área (OCDE, 2005). Diante das afirmações sobre educação financeira, citadas anteriormente, torna-se evidente a importância e a necessidade da população, principalmente dos brasileiros, de incluírem essa temática às suas vidas.

A OCDE (2005) realizou pesquisas em países membros, e também em países não membros. Visando aprimorar o entendimento da população sobre conceitos e investimentos financeiros, criou alguns princípios e recomendações relacionadas à educação financeira.

Esses princípios foram adaptados por Lopes Júnior *et al.* (2014) , afirmando que a educação financeira deve ser promovida de forma justa, que o desenvolvimento das competências financeiras dos indivíduos devem se adequar à realidade de cada país, incluindo aspectos básicos de planejamento financeiro, decisões de poupar, de endividamento, de contratação de seguros, previdência privada e conceitos elementares de matemática e economia; devem ser considerados como instrumentos para o crescimento e estabilidade econômica pelos órgãos administrativos e legais de um país.

O autor acrescenta que o envolvimento das instituições financeiras no processo de educação financeira deve ser estimulado para que seja adotado como parte integrante de suas práticas de relacionamento com seus clientes; deve ser um processo contínuo que acompanhe as mudanças relativas ao mercado e suas complexidades; devendo ser veiculadas campanhas de estímulo à busca de capacitação financeira, além do fornecimento de informações relevantes de forma gratuita.

E assim como as instituições financeiras devem ser incentivadas a se certificar de que os clientes leiam e compreendam as informações disponibilizadas, principalmente quando forem relacionadas ao longo prazo; os programas devem ser orientados para o desenvolvimento das competências financeiras, sendo elaborados, da forma mais personalizada possível, para os grupos em que são aplicados.

Lopes Junior *et al.* (2014) ressalta a importância da educação financeira começar nos níveis mais básicos de educação para inserir desde cedo os indivíduos no contexto econômico-financeiro; deve focar o planejamento financeiro pessoal, a poupança, a aposentadoria, o endividamento e a contratação de seguros, entre outros assuntos.

Lucena e Maciel (2010) alertam sobre a necessidade de programas de educação financeira que

visem orientar e conscientizar a população sobre conceitos básicos de finanças, de controle de gastos, bem como no que se refere ao crédito, investimento e poupança.

Nesse sentido foi criada recentemente a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), lançada oficialmente em 2010, por meio do Decreto Presidencial nº 7.397, decreto este que também criou o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). Segundo Cardozo (2012), o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (COMEREC), com o objetivo de definir uma proposta de política pública voltada para educação financeira da população, tendo participação de associações e entidades do mercado, que já trabalhavam para desenvolver a educação financeira no País.

A ENEF é relevante para que a educação financeira seja inserida adequadamente no Brasil, e assim mudar o comportamento das pessoas, conscientizando-as da melhor maneira de se relacionar com suas finanças, tendo em vista que, de modo generalizado, a população brasileira encontra dificuldades em planejar seus gastos de longo prazo, tarda em se organizar para a aposentadoria, não é informada sobre os riscos de determinado investimento e dos cuidados, que devem ser tomados, na hora da tomada de decisão em relação a empréstimos, além de serem suscetíveis à fraude.

A Pesquisa Nacional de Educação Financeira em parceria com BM&F Bovespa, conduzida pela Data Folha, confirmou que o nível de educação financeira do brasileiro é baixo. Foram entrevistadas 1.809 pessoas em cinco capitais do Brasil (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Salvador) de diferentes níveis de renda e de instrução financeira, dos quais 36% das pessoas tem perfil gastador, e 31% são os que reservam parte da renda para a aposentadoria, e revelou também, que há uma crescente parcela da população destinando uma maior parte da sua renda ao consumo imediato, reduzindo assim as taxas de poupança.

O público-alvo, que a ENEF (2011) busca atingir de início, é constituído de jovens e crianças, já que desenvolver programas de educação financeira para adultos é considerado altamente criterioso, levando em conta os maus hábitos financeiros que já fazem parte da essência do público em questão. A proposta final da estratégia é transformar aos poucos a cultura financeira da população, para que as próximas gerações sejam detentoras de um novo comportamento financeiro.

De acordo com França (2011, p. 52) “Os jovens estudantes não têm hábito de economizar. Para os que ingressam no mercado de trabalho, raramente têm chances de acumular parte do salário, e quando poupam, destinam suas economias a necessidades instantâneas”.

Reiteram Claudino, Nunes e Silva (2009) que poupar não é só deixar de consumir no presente para consumir no futuro, mas sim obter a renda adequada hoje a fim de conquistar a renda desejada no futuro. Por isso seria importante, que o contato com as finanças fosse inserido à cultura, por meio da educação, desde criança.

Cruz, Kroetz e Fáveri (2012) em suas pesquisas constataram que 75% dos respondentes possuem algum tipo de controle financeiro mensal e o fazem no inicio do mês com um cálculo aproximado do que irão gastar. Controlam as despesas a partir desses parâmetros. E vale ressaltar que o conhecimento sobre planejamento financeiro foi adquirido por meio da *internet.*

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa exploratória que de acordo com Gil (2002, p.41) “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada com o intuito de alicerçar o tema abordado, o que para CRESWELL (2010, p.51) é o ato de compartilhar com o leitor os resultados de outros estudos que estão estreitamente ligados à pesquisa proposta.

Para alcançar os objetivos geral e específicos foi aplicada uma *survey*, cujo instrumento de coleta estruturado foi testado com cinco acadêmicos, com o propósito de verificar se as questões estavam bem elaboradas e de fácil entendimento. Questões fechadas permitem uma pesquisa quantitativa, que tem por objetivo registrar os dados da coleta para posterior análise, e segundo Rodrigues (2007, p.9) é "traduzir em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas".

A *survey* foi aplicada aos acadêmicos, de forma presencial, sem a necessidade de identificação, que tiveram a liberdade de responder de acordo com suas convicções. O total de acadêmicos dos três cursos é igual a 402 (quatrocentos e dois) acadêmicos e o total de 133 respondentes o que representa 33% (trinta e três por cento).

Dos 133 respondidos, dois foram desconsiderados por estarem incompletos, sendo validados 131. A *survey* foi aplicada no período de novembro a dezembro de 2016.

Para análise dos dados coletados foi utilizado estatística descritiva que busca estabelecer relação entre as variáveis do tema discutido (GIL, 2002).

4. ANÁLISE DOS DADOS

A população é representada por 402 alunos matriculados, sendo o curso de Administração com 187, o que representa 46,52%; o curso de Ciências Contábeis 152, o que representa 37,81%, e o curso de Ciências Econômicas com 63, o que representa 15,67%.

Os acadêmicos que participaram da pesquisa 57 são do curso de Administração (43,52%), 43 do curso de Ciências Contábeis (32,82%) e 31 do curso de Ciências Econômicas (23,66%).

Houve maior participação do curso de Administração com 58 respondentes, sendo um questionário cancelado por estar incompleto, assim sendo considerados 57 questionários validados do curso de Administração.

Como mostra a Tabela 1 verifica-se que o grupo de respondente é formado por 50,39% do gênero masculino e 49,61% do gênero feminino. A faixa etária mais representativa é de acadêmicos entre 21 a 25 anos correspondendo a 45,84%, seguida da faixa etária entre 26 e 30 anos que corresponde a 21,37%, e 16,77 representam acadêmicos menores de 20 anos, a faixa etária acima de 30 anos representa 16,02%.

A etnia de maior representatividade dos respondentes corresponde a parda (59,54%), seguida da branca (23,66%), e negra (16,79%). O estado civil solteiro predomina entre os respondentes (62,59%), seguido de casados/união estável (29,77%). Desses respondentes 62,59% não possuem filhos, e 25,91% possuem de um a três filhos, 10,68% não responderam a essa pergunta.

Foi perguntado aos acadêmicos se estavam empregados e qual a área de atuação. Dos 133 respondestes, 85 têm vínculo empregatício remunerado, o que representa 64,88% desse total, e atuam em diversas áreas, sendo a maior concentração no serviço público (23,80%).

Tabela 1-Perfil sociodemográfico dos respondentes.

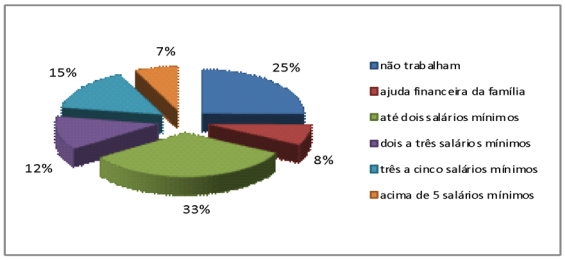
VARIÁVEIS	CATEGORIAS	N=131	PERCENTUAL (%)
Sexo	Feminino	65	49,61
	Masculino	66	50,39

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	N=131	PERCENTUAL (%)
Faixa etária	Inferior a 20 anos	22	16,77
	De 21 a 25 anos	60	45,84
	De 26 a 30 anos	28	21,37
	De 31 a 35 anos	9	6,87
	De 36 a 40 anos	7	5,34
	Acima de 41 anos	5	3,81
Etnia (declarada pelo entrevistado)	Branca	31	23,66
	Parda	78	59,55
	Negra	22	16,79
	Indígena	-	-
	Outros	-	-
Curso	Administração	57	43,52
	Ciências contábeis	43	32,82
	Ciências econômicas	31	23,66
Estado civil	Solteiro	82	62,59
	Casado	27	20,61
	Viúvo	-	-
	Divorciado/separado	1	0,76
	União estável	12	9,16
	Outros	2	1,52
	Não responderam	7	5,34
Filhos	Nenhum	82	62,59
	Um	23	17,55
	Dois	10	7,63
	Três	1	0,73
	Mais de três	1	0,76
	Não responderam	14	10,68
Trabalho (remunerado)	Sim	85	64,88
	Não	44	33,58
	Não responderam	1	0,76

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa.

O Gráfico 1 a seguir, mostra a renda mensal dos respondentes, considerando que o valor do salário mínimo, quando aplicado a *survey,* era de R$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais).

Gráfico 1-Renda mensal dos respondentes



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

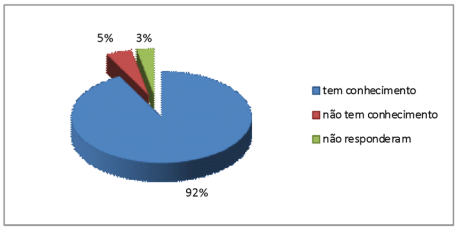
Pode-se verificar que 32,84% dos respondentes recebem até dois salários mínimos, 15,26% recebem de três a cinco salários mínimos, seguido de 12,21% que recebem de dois a três salários mínimos, 25,19% responderam que não trabalham, 7,63% recebem ajuda financeira da família e 6,87% recebem acima de cinco salários mínimos.

Quando perguntado aos acadêmicos se sabiam o que era educação financeira, verificou-se 87,78% responderam afirmativamente e 12,21% responderam que não sabiam.

O conceito de educação financeira da OCDE (2005) foi apresentado aos respondentes "o processo em que as pessoas melhoram seu entendimento em relação aos recursos recebidos e seus gastos" e perguntado se esse era o conceito que os mesmos entendiam por "Educação Financeira".

Dos 131 respondentes, 92,36% afirmaram que o conceito apresentado é o que conhecem como educação financeira. Demonstra que os acadêmicos sabem o que é educação financeira, 4,58% dos acadêmicos responderam que não sabiam, mas confirmam que esse é o conceito que entendem por educação financeira, 3,06% não responderam (Gráfico 2).

Gráfico 2-Conceito de educação financeira apresentado aos respondentes

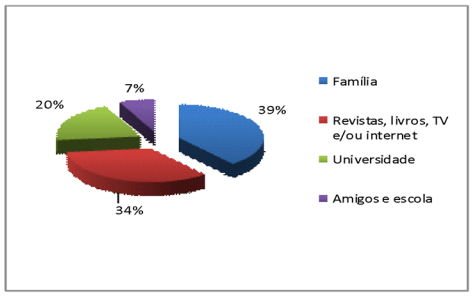


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

O Gráfico 3, a seguir, buscou saber como os acadêmicos adquiriram conhecimento sobre finanças pessoais ou como aprenderam a controlar suas finanças.

Verificou-se por meio das respostas que, 39,13% dos respondentes têm seu conhecimento financeiro advindo das suas famílias, seguido de 34,16% proveniente de revistas, livros, TV e ou internet, e em terceiro lugar com 19,87% dos acadêmicos afirmaram terem adquirido conhecimento financeiro somente na universidade, enquanto os 6,84% disseram que a origem de seu controle financeiro se dá por meio de amigos e escola.

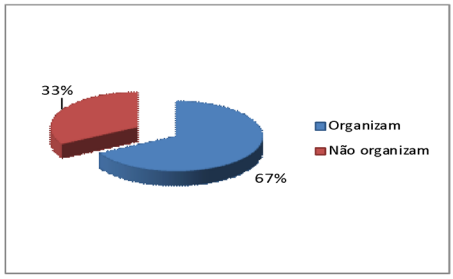
Gráfico 3- Como adquiriram conhecimento sobre finanças pessoais



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Dos 131 respondentes 67,18% admitiram realizar o controle de suas finanças, e 32,82% responderam que não fazem planejamento financeiro, corroborando com a pesquisa de Cruz, Kroetz e Fáveri (2012) (Gráfico 4).

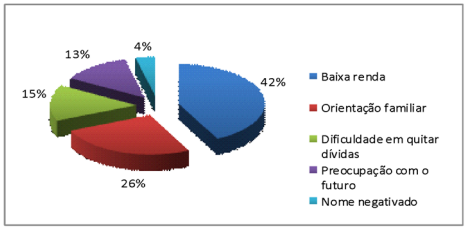
Gráfico 4- Nível de planejamento e controle financeiro



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Dos 131 acadêmicos, 42,62% responderam que o planejamento financeiro é necessário devido aos poucos rendimentos que recebem e precisam controlar gastos, 25,92% afirmaram que desde cedo fazem planejamento financeiro por orientação dos pais ou família, 14,81% dos acadêmicos disseram que o endividamento e a dificuldade de pagar suas dívidas foram fatores determinantes para uma mudança de postura, 12,95% responderam que o controle financeiro sempre foi importante porque desejam um futuro melhor e se preocupam em garantir a velhice e 3,7% dos respondentes disseram que o descontrole financeiro teve como consequência o nome negativado. Os dados apurados divergem da pesquisa de Cruz, Kroetz e Fáveri (2012), pois em sua pesquisa os pesquisados responderam que a maioria havia adquirido conhecimento de planejamento e controle financeiro por meio da *internet* (Gráfico 5).

Gráfico 5-Importância do planejamento financeiro para os acadêmicos

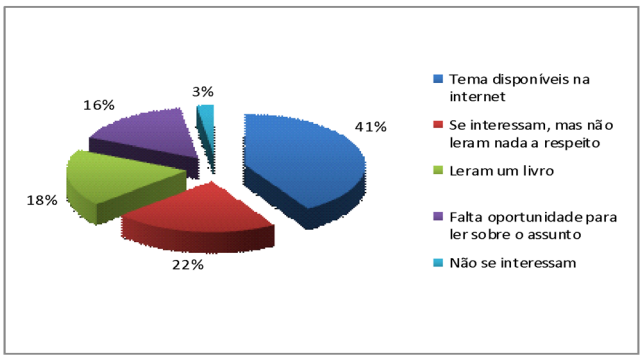


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa.

O Gráfico 6 a seguir apresenta o percentual de acadêmicos que já leram, ou não, algum livro que

aborda a temática finanças pessoais ou educação financeira.

Gráfico 6-Nível de interesse em leituras relacionadas ao planejamento financeiro



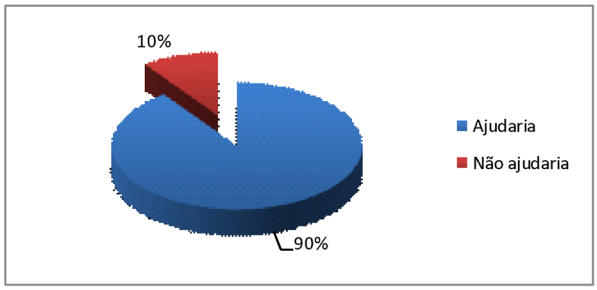
Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

É possível identificar que 41% dos respondentes se interessaram por programas relacionados ao tema disponíveis na *internet*, 22% se interessam pelo assunto, mas não leram nada a respeito, por falta de oportunidade para se dedicarem ao assunto, 18% dos acadêmicos leram um livro, 13,08% dos acadêmicos não tiveram oportunidade para ler sobre o tema, e ainda com 3% dos respondentes afirmam não se interessarem pelo assunto.

No Gráfico 7, a seguir, foi indagado aos respondentes se acreditam que um programa grátis disponível na internet ajudaria no controle das suas finanças pessoais.

A análise mostra que 90,08% dos acadêmicos acreditam que um programa grátis na *internet* os ajudaria no controle financeiro, e somente 9,92% acham que não ajudaria, em seus controles financeiros, ter esse suporte gratuito.

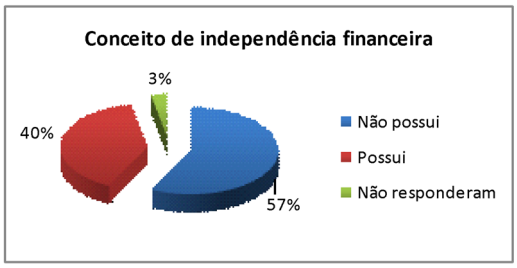
Gráfico 7-Percepção dos respondentes sobre a disponibilidade de programas livres para planejamento financeiro



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa.

Foi perguntado aos acadêmicos se os mesmos possuem independência financeira. Considerando como conceito de independência financeira: "Independência financeira está associado à geração de um fluxo de renda mensal, de caráter perpétuo, que seja suficiente para manter um determinado padrão de vida por tempo indeterminado".

Gráfico 8-Conceito de independência financeira.

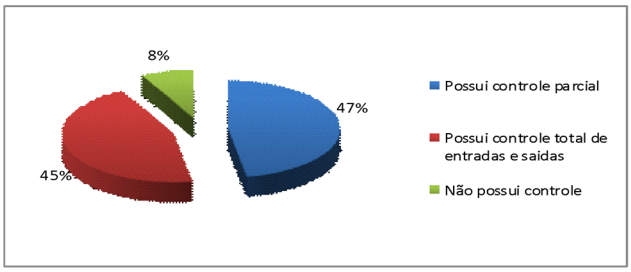


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Com base no conceito dado sobre independência financeira 57,26% dos respondentes disseram que não possui independência financeira e 39,69% responderam que sim, 3,05% não responderam a pergunta.

Importante verificar se os acadêmicos possuíam total controle das entradas e saídas dos seus rendimentos. Dos 131 respondentes, 47,34% afirmaram possuir controle parcial das entradas e saídas dos seus rendimentos, 45,03% disseram que possuem controle total das entradas e saídas, e 7,63% disseram não possuir nenhum controle. o que pode ser observado no Gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9-Controle de receitas e despesas.

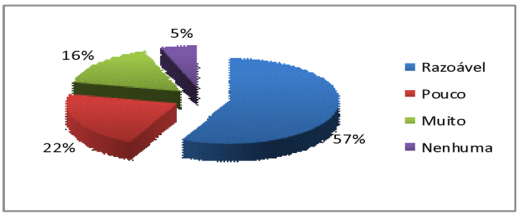


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Dos respondentes 57,26% disseram ter razoável segurança em lidar com as finanças, 21,37% afirmaram se sentirem pouco seguros, 16,03% se sentem muito seguros, e somente 5,34% se sentem nada seguro. Os dados encontrados corroboram com a pesquisa de Silva (2013), que a maioria dos entrevistados disse ter razoável segurança em lidar com as finanças

(Gráfico 10).

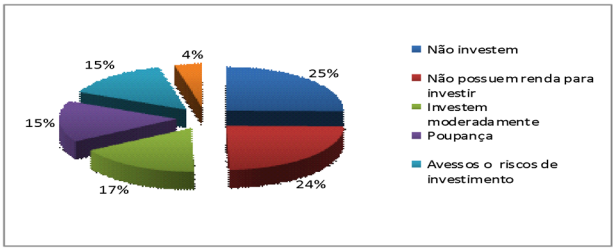
Gráfico 10 - Segurança em relação ao controle das finanças.



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Dos respondentes 25,22% responderam que não fazem nenhum tipo de investimento, 24,42% afirmaram que ainda não possuem renda que permita fazer algum tipo de investimento, 16,79% se consideram investidor moderado de risco médio, 15,26% disseram que o único investimento que fazem é investir na poupança, 14,50% se consideram conservadores em relação aos investimentos e são avessos ao risco, 3,81% se consideram investidores arrojados (Gráfico 11).

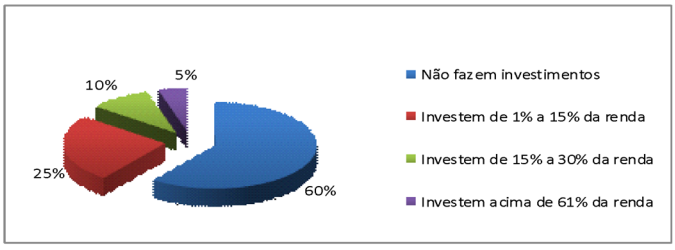
Gráfico 11 - Autoavaliação diante do risco de investimento.



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

O resultado mostra que 60,32% dos respondentes não fazem nenhum tipo de investimento, 25,19% dos acadêmicos destinam de 1% a 15% da sua renda para investimentos, 9,92% reservam de 16% a 30% de sua renda para investir, enquanto 4,57% dos acadêmicos decidem investir acima de 31% da sua renda em algum tipo de investimento. Os resultados divergem da pesquisa realizada por Silva (2013), que apurou que a maioria dos entrevistados investe de 1 a 10% de sua renda. Enquanto 60,3% dos acadêmicos da UNIR não fazem nenhum tipo de investimento (Gráfico 12).

Gráfico 12- Percentual de renda destinada a investimentos



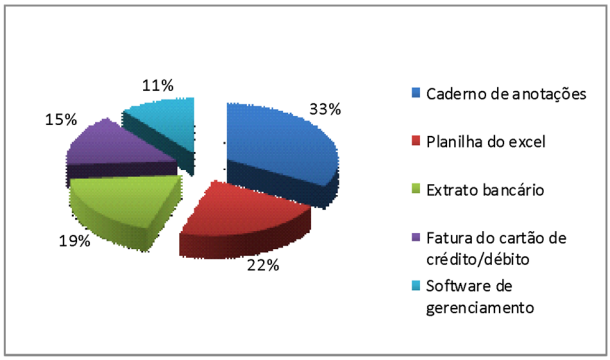
Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Analisando as respostas no Gráfico 11 e 12, verifica-se uma contradição nas respostas, pois no Gráfico 11, 49,61% responderam que não fazem nenhum tipo de investimento e que ainda não possuem renda que permita fazer algum tipo de investimento. E no Gráfico 12, 60,30% responderam não fazem nenhum tipo de investimento.

Quanto a ferramenta mais utilizada pelos acadêmicos para gerenciar renda é do caderno de anotações compreendendo 32,97% dos respondentes, 21,96% utilizam planilha simples no Excel, 19,07%

utilizam o extrato bancário, 15,02% usam a fatura ou comprovante do cartão de crédito/débito como acompanhar seus gastos, e 10,98% dos respondentes utilizam *software* de gerenciamento (como aplicativos para celulares) para acompanhar seus gastos. Os dados encontrados corroboram com a pesquisa de Silva (2013) (Gráfico 13).

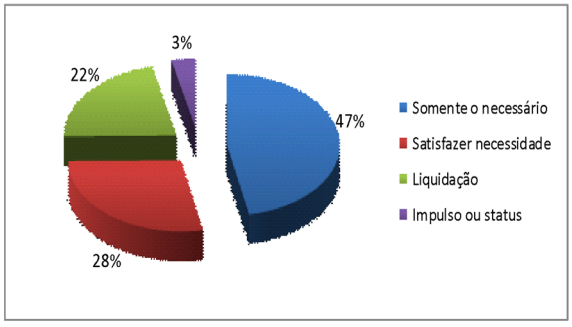
Gráfico 13- Ferramenta para gerenciar os gastos



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Da amostra, 46,88% dos respondentes afirmam que compram somente o necessário, independente se há liquidação ou não, 27,97% dos acadêmicos compram com o objetivo de satisfazer uma necessidade, 21,67% dos respondentes aproveitam a oportunidade de liquidação, e só 3,48% afirmam que compram para atender o apelo de marketing (impulso) ou compram por *status* (Gráfico 14).

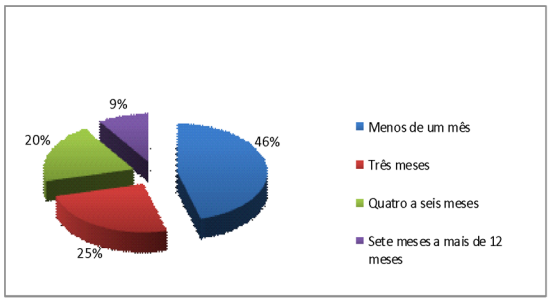
Gráfico 14 - Critério utilizado para realização de compras.



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

A análise do Gráfico 15 mostra por quantos meses os acadêmicos conseguiriam manter seu padrão de vida atual, no caso de perda total de suas fontes de renda, utilizando apenas suas economias.

Gráfico 15 - Por quanto tempo conseguiriam se manter com suas economias em caso de perda da renda

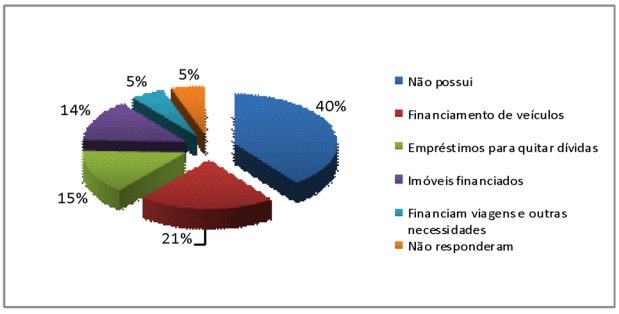


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Uma parcela, representativa de 45,82% dos respondentes afirmam que não conseguiriam manter-se no mesmo padrão de vida, 25,19% manteriam o padrão por aproximadamente um a três meses, 19,84% dos acadêmicos viveriam no mesmo padrão de quatro a seis meses caso perdessem seus rendimentos, e 9,15% dos respondentes viveriam de sete meses a mais de 12 meses somente com suas economias.

No Gráfico 16 a seguir foi perguntado aos acadêmicos se possuíam algum tipo de financiamento/empréstimo, e qual era o tipo.

Gráfico 16 - Tipo de financiamento/empréstimo

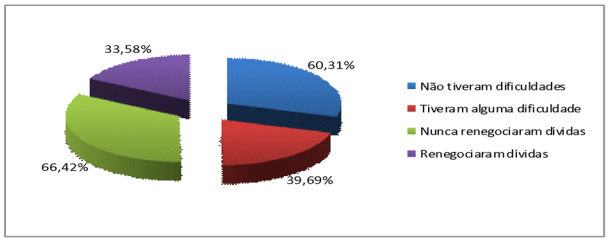


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

No Gráfico 16 foi observado que 39,71% dos acadêmicos disseram não possuir nenhum tipo de financiamento/ empréstimo, 21,37% tem obrigações com financiamento de veículos, 14,50% utilizou empréstimos para quitar dívidas, 13,74% dos respondentes tem imóveis financiados, 5,34% dos acadêmicos financiam viagens e outras necessidades, e 5,34% não responderam.

Dos acadêmicos 60,31% responderam não sentir dificuldade em sanar seus financiamentos enquanto que 39,69% tiveram alguma dificuldade, dos respondentes 66,42% nunca necessitaram renegociar suas dívidas, e 33,58% já foram levados à renegociação. Comparando as respostas se percebe certa contradição (Gráfico 17).

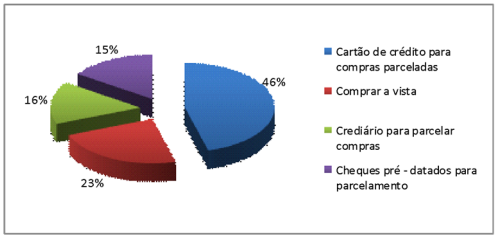
Gráfico 17 - Dificuldade de pagar financiamento/empréstimo



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa.

A maioria dos respondentes representando 45,83% afirmam utilizar o cartão de crédito para compras parceladas, já 23,22% disseram que preferem fazer compras a vista, e 15,48% usam o crediário para parcelar suas compras, e totalizando 15,47% dividem suas compras por meio de cheques pré-datados, CDC (empréstimo bancário), boletos bancários, e empréstimos consignados. Como afirma Maciel e Marinho (2013) o endividamento está relacionado a maior facilidade na concessão de crédito (Gráfico 18).

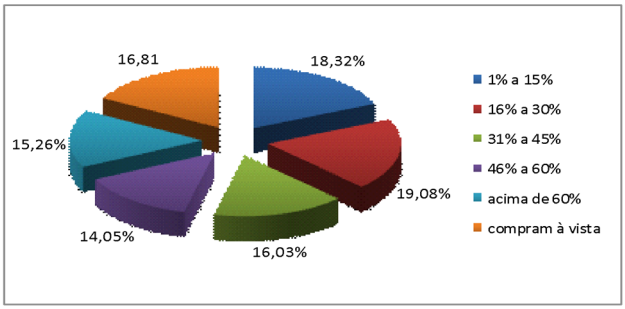
Gráfico 18 - Como realizam as compras



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

.

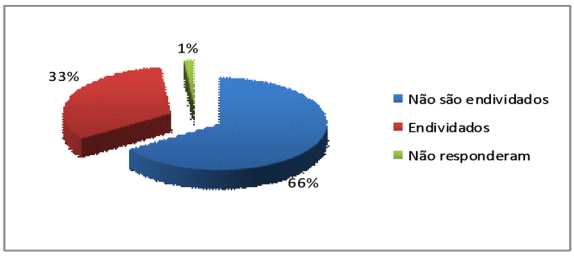
Gráfico 19 - Comprometimento da renda



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Dos respondentes, 65,66% afirmaram que não são endividados, e 32,82% se consideram pessoas endividadas, e 1,52% não responderam (Gráfico 20).

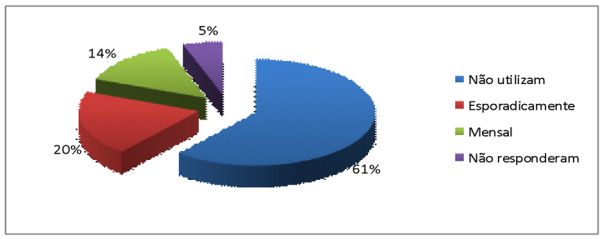
Gráfico 20-Percepção quanto ao endividamento



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Com maior representatividade 61,08% dos respondentes não utilizam o limite do cartão ou limite do cheque especial, 19,84% dos acadêmicos responderam que utilizam esporadicamente e sanam a dívida logo que possível, e somente 13,74% afirmam que utilizam todos os meses, e 5,34% dos acadêmicos não responderam (Gráfico 21).

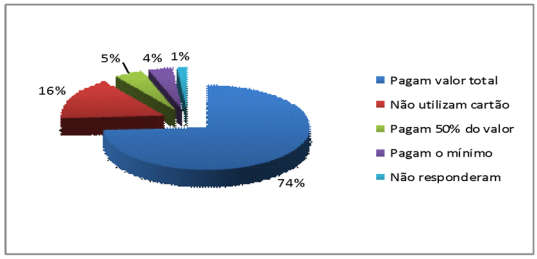
Gráfico 21 - Frequência como utilizam o limite cartão de crédito/cheque especial



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Dos respondentes que fazem uso dessa ferramenta, 74,06% disseram que pagam o valor total das compras realizadas, 16,03% não fazem o uso do cartão de crédito para realização de compras, 4,58% dos acadêmicos pagam 50% do cartão mesmo tendo ciência de que incidem juros altos sobre o valor não pago, e 3,81% afirmam pagar o mínimo do valor da compra, mesmo sabendo da incidência de juros altos, e somente 1,52% não responderam (Gráfico 22).

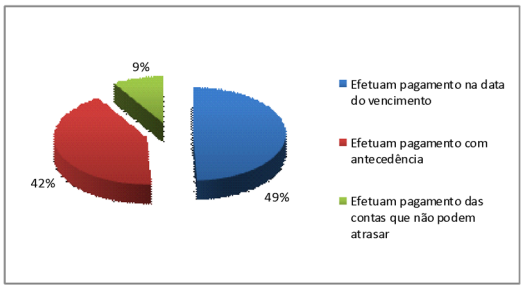
Gráfico 22 - Como efetuam o pagamento do cartão de crédito



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

Dos respondentes 49,27% afirmam que costumam pagar suas contas na data do vencimento, 41,91% pagam com antecedência, e 8,82% assumiram que pagam as contas parceladas que não podem atrasar, ficando as demais em segundo plano.

Gráfico 23 - Quando efetuam o pagamento do cartão de crédito



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa

CONCLUSÃO

Com diversas notícias veiculadas sobre o crescente endividamento dos brasileiros, há notória necessidade de medidas, tanto por parte de empresas públicas quanto privadas , com objetivo de orientarem a uma educação financeira saudável, aliada a práticas saudáveis de consumo contribuindo para finanças equilibradas e uma racional tomada de decisão quanto a financiamentos e empréstimos, evitando o endividamento.

Diante disso, os objetivos de verificar o conhecimento que os acadêmicos têm sobre educação financeira, qual o comportamento financeiro desses universitários, já que os cursos pesquisados dão ênfase à finanças.

A pesquisa apresentou algumas limitações, tendo em vista que o período de aplicação dos questionários se deu no final do segundo semestre de 2016, período de provas e férias, o que justifica o baixo número de respondentes.

Bem se sabe que a temática Educação Financeira é considerada pouco difundida no Brasil, assim a pesquisa tem a sua importância e abre um leque de possibilidade para pesquisas abordando esse assunto.

Como sugestão para outras pesquisas, a aprofundamento na questão do endividamento dos acadêmicos, já que houve uma contradição nas respostas. E outra possibilidade de pesquisa, utilizando a mesma *survey*, aplicar aos estudantes dos mesmos cursos em uma faculdade particular e depois fazer um comparativo com os dados coletados em uma instituição pública.

REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Caderno de Educação Financeira – gestão de finanças pessoais. Brasília: BCB, 2013. Disponivel em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf

BATISTA JR, P. N.. O Plano Real à luz da experiência mexicana e argentina. Estudos Avançados, v. 10, n. 28, p. 127-197, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n28/v10n28a07.pdf. Acesso em 26 de Janeiro às 13h29.

BRASIL. Decreto n. 7.397 de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira-ENEF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm. Acessado em 16 de abril de 2017.

CARDOZO, J. de S. Um olhar sobre a Estratégia Nacional de Educação Financeira-ENEF e sua potencial contribuição para a disseminação da cultura previdenciária. 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3288/1/2011_JulianadeSousaCardozo.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2017 às 1h08.

CLAUDINO, L. P.; NUNES, M. B.; SILVA, F.C. da. Finanças pessoais: um estudo de caso com servidores públicos. Anais do SEMEAD-Seminários em Administração, São Paulo, SP, Brasil, v. 12, 2009. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/12semead/resultado/trabalhosPDF/724.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2017 às 23h12.

CHEROBIM A. P. M. S; ESPEJO M.M.S.B. Finanças pessoais: conhecer para enriquecer! São Paulo: Atlas, 2010. 147 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO (CNC). Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC). 2016. Disponível em: http://www.cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/release_peic_junho_2016.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2017 às 15h45.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In: Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. Artmed, 2010.

CRUZ, B.H. da; KROETZ, M.; FÁVERI, D. B. de. Gestão Financeira Pessoal: uma aplicação prática. In: IX SEGeT Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Disponível em < www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/19116831.pdf>. Acesso em 15 abr 2017.

EXAME.com. Geração Z: quem são os consumidores do futuro. Em 10 Outubro 2010, 3h41. Disponível em: http://exame.abril.com.br/marketing/geracao-z-quem-sao-consumidores-futuro-596163/. Acessado dia 12 de Fevereiro. 2017 às 15h26.

FRANÇA, L. H. de F. P. O envelhecimento populacional e seu reflexo nas organizações: a importância da educação ao longo da vida. Boletim Técnico do Senac, v. 37, n. 2, p. 49-60, 2011. Disponível em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/193. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, v. 5, p. 61, 2002.

HILL, N. Quem pensa enriquece. São Paulo: Fundamento Educacional, 2009LIZOTE, S. A.; VERDINELI, M. A. Educação Financeira: um estudo das associações entre o conhecimento sobre finanças pessoais e as características dos estudantes universitários do curso de Ciências Contábeis. In: XIV Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 2014, São Paulo. XIV USP Novas Perspectivas na Pesquisa Contábil

LOPES JUNIOR, *et al.* Nível de conhecimento financeiro dos jovens da geração y estudantes de um centro universitário na zona sul de São Paulo. 2014. Disponível em: http://tede.fecap.br:8080/jspui/handle/tede/381. Acesso em 11 de fevereiro de 2017 às 18h12.

LUCENA, W.G.L.; MACIEL, R. G. C. A precificação psicológica relacionada ao comportamento do consumidor no processo de decisão de compra de bens ou serviços. In: IV Congresso Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2010, Natal. AnpCont 2010.

MATSUMOTO, A.S.; KONDO, E.K.; CUNHA, G.H. DE M.; BOURAHLI, A.; PRATA, G.E. Educação Financeira: estudo comparativo entre estudantes de uma universidade pública (PR) e uma privada (DF). In: XVI Seminários em Administração, 2013, São Paulo. XVI SEME*AD*-FEA-USP, 2013.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Assessoria de Comunicação. OECD's Financial Education Project. 2005. Disponível em; www.oecd.org/. Acesso em: março 2017.

ROCHA, S. Pobreza e desigualdade no Brasil: o esgotamento dos efeitos distributivos do Plano Real. 2000. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2365/1/TD_721.pdf. Acesso em 26 de janeiro. 2017 às 12h40.

RODRIGUES, William Costa et al. Metodologia científica. Faetec/IST. Paracambi, 2007. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33851445/metodologia_cientifica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487564888&Signature=LX88ZtMiXW69ZSPetVIo3VnGruE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_Cientifica_Conceitos_e_Defin.pdf. Acesso em 19 de fevereiro. 2017 às 23h45.

SILVA, R. B. A influência da Educação Financeira para a formação de poupança pelos alunos do curso de Administração da faculdade cearense. 2013. Disponível em: https://www.faculdadescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/ADM/A%20INFLUENCIA%20DA%20EDUCACAO%20FINANCEIRA%20PARA%20A%20FORMACAO%20DE%20POUPANCA%20PELOS%20ALUNOS%20DO%20CURSO%20DE%20ADMINISTRACAO%20DA%20FACULDADE%20CEARENSE.pdf. Acesso em 09 de fevereiro às 23h52.

Acompanhamento de egressos de cursos de graduação

Autores: Dias, Filipe José (Universidade Federal de Santa Catarina); **ROGÉRIO DA SILVA NUNES,** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: O acompanhamento de egressos é uma obrigação do SINAES desde 2004, no entanto diversas instituições não conseguiram ainda implementar essa política de forma sistemática, dadas as dificuldades encontradas. Diante desse contexto apresenta-se como questão de pesquisa: Como realizar um acompanhamento de egressos de graduação e quais as contribuições que os resultados dessa pesquisa podem gerar para o curso e a instituição de ensino? Buscamos assim, por meio de pesquisa não-probabilística descritiva de caráter exploratório, identificar formas de realização do acompanhamento de egressos e os resultados que podem ser esperados, mapeando as principais dificuldades na realização do acompanhamento de egressos, bem como verificar o impacto desta ferramenta no desenvolvimento do curso e da instituição. Apresenta-se como estudo de caso os resultados da pesquisa realizada com egressos do Curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Palabras claves: Egressos. Acompanhamento. Relações Internacionais. Gestão Universitária.

Texto completo

INTRODUÇÃO

O primeiro curso de bacharelado em Relações Internacionais (RI) do país foi criado na Universidade de Brasília (UnB) em 1974, dedicando-se ao estudo sistemático das relações internacionais e da política externa brasileira.

Ao longo dos anos surgiram novos cursos, mas principalmente nas duas últimas décadas notou-se um crescimento exponencial na oferta de cursos de Relações Internacionais. Com base nos dados do Ministério da Educação existem atualmente 154 Cursos de Graduação em andamento no país. (e-MEC, 2017).

Consideramos que o maior destaque da atuação do Brasil nas relações internacionais, o aumento da demanda pelo curso, assim como o aumento de instituições privadas e os incentivos governamentais, contribuíram significativamente para o aumento da oferta de vagas nesse período.

Contudo há pouco conhecimento, por parte dos empregadores acerca das habilidades e perfil dos profissionais formados em RI. Este fator certamente pode oferecer obstáculos aos recém-formados no momento de obtenção de emprego, tema que costuma gerar muita inquietação entre os ingressantes no curso de Relações Internacionais. Neste contexto é importante conhecer também algumas características da formação pessoal do egresso que podem influenciar na sua capacidade/possibilidade de se posicionar no mercado de trabalho. (RIBEIRO; KATO; RAINER, 2013).

O curso de Relações Internacionais, dada a amplitude de sua área de estudos, pode seguir

diferentes vertentes e como ainda não existem Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, qualquer comparação entre os cursos de diferentes instituições deve levar em conta esse aspecto.

Ainda assim, mesmo diante de tantas variáveis, é inegável que é necessário realizar o acompanhamento do egresso, como forma de implementar mais uma ferramenta de avaliação do curso e conectar a formação oferecida pelo curso com as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

Neste artigo propomos avaliar as dificuldades na realização do acompanhamento de egressos do curso de graduação em Relações Internacionais e verificar o impacto que o resultado dessa pesquisa poderá fazer para aprimoramento do projeto curricular.

O artigo apresenta uma abordagem teórica para a realização da pesquisa, apresentando uma revisão teórica e definição de conceitos sobre a pesquisa e o acompanhamento de egressos. Em seguida expõe um breve histórico do curso de Relações Internacionais no Brasil. Apresentando estudos de caso, realizados com os egressos de cursos de graduação em Relações Internacionais. Aponta também as principais dificuldades para a realização do acompanhamento de egressos e os benefícios gerados para os egressos e para a instituição, quando consegue implementar com sucesso um acompanhamento de seus ex-alunos.

O acompanhamento de egressos é uma necessidade comum a todos os cursos e, dada a dificuldade em encontrar resultados de pesquisas já realizadas com egressos de Relações Internacionais, nos apropriamos de alguns conceitos de pesquisas realizadas a outros cursos que podem ser comuns a todos.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE PESQUISA E ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

As Universidades são instituições pluridisciplinares que devem desenvolver indissociadamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como instituição pública, deve ter meios e instrumentos para aferir e avaliar as atividades desenvolvidas.

> Acredita-se ser muito significativo avaliar a Universidade pelo lado da formação recebida, ou seja, pelo lado do que se viveu e aprendeu, uma vez que o ex- aluno tem possibilidade de fornecer informações sobre a qualidade do curso ofertado, condições de trabalho no processo de ensino - aprendizagem, dificuldades cognitivas vivenciadas no processo de formação e estratégias utilizadas para superação das mesmas. Neste sentido, o egresso é aquele que pode opinar sobre a valorização do aprendido, materializado no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Tais preocupações poderão vir a ser incorporadas nos planejamentos dos cursos (COELHO, 2012).

O termo egresso pode ser utilizado exclusivamente para referir-se ao aluno formado ou abranger os alunos que saíram do curso por abandono, transferência ou jubilamento. Sem adentrar no mérito deste aspecto, para a realização do presente estudo, consideramos como egresso apenas o aluno formado que concluiu seus estudos no curso de graduação a ser avaliado.

Acredita-se ser muito significativo avaliar a Universidade pelo lado da formação recebida, ou seja, pelo lado do que se viveu e aprendeu, uma vez que o ex- aluno tem possibilidade de fornecer informações sobre a qualidade do curso ofertado, condições de trabalho no processo de ensino - aprendizagem, dificuldades cognitivas vivenciadas no processo de formação e estratégias utilizadas para superação das mesmas. Neste sentido, o egresso é aquele que pode opinar sobre a valorização do aprendido, materializado no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Tais preocupações poderão vir a ser incorporadas nos planejamentos dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES). (COELHO; OLIVEIRA, 2012).

Há que se enfatizar o acompanhamento de egressos como relevante estratégia institucional para

obtenção de informações acerca da qualidade da formação discente e de sua adequação às novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho (ANDRIOLA; McDONALD, 2003).

Conforme Éden (in: MACHADO, 2001, p. 11):

> A visão empresarial sobre uma instituição de ensino é, principalmente, balizada pela formação discente que ela fornece, percebida através dos estágios e/ou egressos. Uma avaliação positiva estende a competência para os seus docentes e, em decorrência, para a instituição como um todo, numa espécie de credenciamento. Do lado acadêmico, é fundamental estender o papel exercido pelo aluno ou egresso, como elemento básico para o processo de interação.

Devemos salientar que a realização de pesquisas de egressos diferencia-se do acompanhamento do egresso. Este constitui-se de ferramenta aplicada com uma metodologia e usando instrumentos necessários que permita uma comparação intertemporal dos dados gerados, possibilitando acumular informações que permitam indicar em um curso quais os seus aspectos positivos e os pontos de melhoria, e também indicar qual o impacto dos ajustes realizados em determinado curso.

O interesse pelo futuro profissional dos egressos e avaliação dos cursos de graduação, já tem experiências em diversos países desde a década de 70. Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Alemanha e Itália já contam com experiências na realização de acompanhamento de egressos. Alguns dos sistemas apresentados ainda estão em aperfeiçoamento para supressão das fragilidades que uma pesquisa deste aspecto pode apresentar durante suas etapas de execução e resultados.

A Itália se manteve, por muito tempo, afastada das pesquisas de egressos e apresenta hoje um sistema que é considerado por muitos, sobretudo por agências e pesquisadores internacionais, o melhor que existe atualmente.

Criado em 1994 o *AlmaLaurea* é administrado por um consórcio das universidades, com o apoio do Ministério da Educação, o sistema além de propiciar a atualização dos resultados das instituições, permite aproximar oferta e demanda de trabalho.

Relatórios italianos nesse sistema tem taxas de respostas superiores a 77%, proporcionando maior confiabilidade dos resultados e mais proximidade com a realidade pesquisada.

No caso brasileiro, a Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), foi um marco importante, pois tem como objetivo aferir a qualidade das IES, dos Cursos de Graduação e o desempenho dos estudantes. O SINAES estabelece o acompanhamento de egresso como um aspecto a ser verificado nas políticas de autoavaliação institucional.

A trajetória seguida pelo SINAES retrata um movimento crescente no sentido de garantir um ensino de qualidade, atrelado a um sistema de avaliação capaz de desencadear as mudanças demandadas pela sociedade. Evidencia também a importância de se considerar a percepção do egresso como um indicador efetivo para a avaliação institucional.

Segundo orientações do Conselho Nacional de Educação Superior (CONAES) no acompanhamento de egressos podem ser avaliados os seguintes quesitos:

Núcleo básico e comum

- Inserção profissional dos egressos; e Participação dos egressos na vida da Instituição.

Núcleo de temas optativos

- Existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular

quanto ética? Quais são?

- Qual a situação dos egressos?

- Qual o índice de ocupação entre eles?

- Há relação entre a ocupação e a formação profissional recebida?;

- Existem mecanismos para conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição? Quais?

- É utilizada a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas? Como é feita?

- Existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos? Quais?;

- Há participação dos egressos na vida da instituição? Como?

- Que tipos de atividades desenvolvem os egressos? Que contribuições sociais têm trazido?

- Documentação e dados para esta dimensão:

- Pesquisas ou estudos sobre os egressos e/ou empregadores dos mesmos;

- Dados sobre a ocupação dos egressos; e

- Evidências de atividades de formação continuada para os egressos.

Contudo estudos realizados pelo INEP em 2008 demonstram que apenas 5 (3,1%) de um total de 168 IES avaliadas pelo SINAES apresentara instrumento de coleta, traz dados, analisa esses resultados e avalia, destacando as potencialidades, as fragilidades, apontando encaminhamentos sobre os egressos.

As demais instituições não apresentaram instrumentos consolidadas de coleta de informações sobre esse segmento e/ou não conseguem realizar avaliação das informações coletadas e/ou ainda sequer apresentam qualquer informação que ultrapasse o plano das intenções de realização da pesquisa.

Atualmente em muitas instituições pode-se verificar a existência do portal do egresso, acessível pela internet. A intenção seria muito interessante, não fosse que esses portais, em boa parte das vezes não passam de plataformas que contem campos de cadastramento, mas não oferece avaliação dos dados e nem disponibiliza de outros recursos para atrair o ex-aluno. Apenas servem de instrumento administrativo *pro forma* para cumprimento das exigências de autoavaliação.

Essa informação é corroborada com pesquisa realizada na UTP por Ferreira e Pires (2010) que apontam que apesar de 95% dos alunos reconhecerem a importância do contato com o egresso, 65% dos entrevistados nunca acessou o portal de egressos.

Dentre os aspectos apontados nessa pesquisa, foram considerados mais importantes no relacionamento com egressos na visão do aluno: oferta de cursos de formação, contato com o mercado de trabalho, utilização de bibliotecas e laboratórios e a interação com o meio acadêmico.

Quando bem utilizadas a ferramenta do portal do egresso é um excelente canal para realização das pesquisas, uma vez que constitui uma fonte de baixo custo e de rápido retorno das respostas e, dada a dificuldade em reunir presencialmente muitos dos egressos, considerando a atribulada rotina diária, se consolida como uma importante ferramenta de interação, pois ele promove o contato, independente da localização geográfica ou de tempo de cada um. (TEIXEIRA; MACCARI, 2014).

2. O PERFIL DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL

A área de Relações Internacionais (RI) surgiu como formação profissional nas principais universidades norte-americanas e europeias nos anos 50, após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, se

apoderando de uma área da Ciência Política que considerava a necessidade de prevenção de discórdias entre as nações, buscando evitar novos conflitos de tais proporções. (LESSA, 2005).

O profissional de RI formado na Europa e nos Estados Unidos, formou-se com o intuito de proceder análises e estudos acerca da realidade internacional característica da Guerra Fria e a elaborar políticas de cooperação internacional. O objetivo era preparar profissionais capazes de auxiliar os agentes de Estado na formulação e implementação de políticas exteriores, exercendo papel de diplomatas ou críticos interlocutores do poder público. (LESSA, 2005).

O primeiro Curso de Graduação em RI do Brasil foi criado na UnB em 1974. A intenção de criar este programa, justamente na universidade da capital federal, era o de formar profissionais que pudessem vir a ser chamados a atuar de algum modo nas atividades de Estado relacionadas com a expansão da internacionalização do Brasil que então se observava. Nesse período nota-se uma transformação da conjuntura econômica nacional, com a formulação de uma política externa mais criativa e assertiva abertamente vinculada com a expansão internacional da economia brasileira, como resposta ao desafio da desaceleração econômica. (LESSA, 2005).

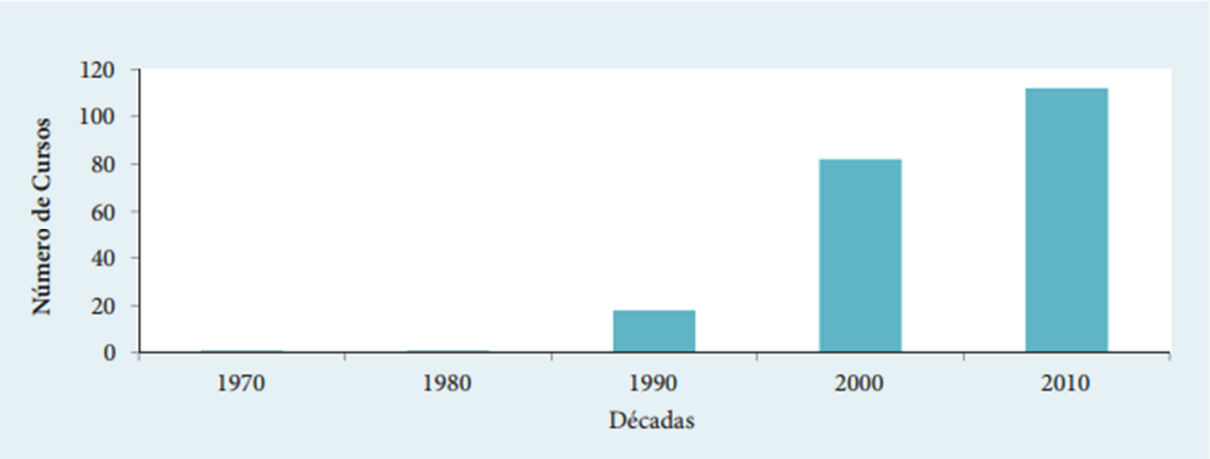
No fim dos anos 80 foi criado uma segunda proposta de graduação em RI no Brasil, estruturada na Faculdade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, com uma proposta mais voltada ao ensino de comércio exterior. (LESSA, 2005).

Porém, a partir da década de 90 que houve um grande crescimento na oferta de cursos na área.

> Pelo advento da globalização, o estudo das Relações Internacionais, além de focalizar as interações entre estados nacionais, tem-se voltado também para a análise de diversos fenômenos recentes e complexos, tais como formação de blocos econômicos, cooperação e segurança regional e internacional e estruturação de regimes internacionais em áreas como clima, meio ambiente, proteção internacional dos direitos humanos e política econômica, entre outros temas de uma agenda crescentemente complexa. (LESSA, 2005, p. 41).

Em consulta à base de dados oficial do Ministério da Educação (e-MEC), em 2017, verificou-se a existência de 154 registros de Cursos de RI no país.

Gráfico 1. Evolução da Oferta de Cursos de RI no Brasil (1970-2010)



Fonte: RIBEIRO; KATO; REINER, 2013.

Em relação ao profissional egresso de RI, Lessa (2005) afirma que:

> De todas as formações na área de Ciências Humanas, a de Relações Internacionais é uma das que possui maior versatilidade. O egresso do curso tem, potencialmente, muitas possibilidades de se inserir profissionalmente no mercado de trabalho, que se ainda é majoritariamente caracterizado pela forte presença do setor público, tem muitas oportunidades em outros setores. (p. 47).

Contudo para que se possa avançar na formação profissional do egresso em Relações Internacionais, dentre outros fatores é indispensável o acompanhamento dos egressos, que podem apontar algumas necessidades na relação IES/profissional/mercado de trabalho.

3. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa não-probabilística descritiva de caráter exploratório, realizamos um levantamento bibliográfico e de dados quantitativos e qualitativos, analisando pesquisas e acompanhamento de egressos já realizadas, tentando descrever aspectos comuns nas formas de realização do acompanhamento de egressos e os resultados que podem ser esperados, mapeando as principais dificuldades na realização do acompanhamento de egressos, bem como verificar o impacto desta ferramenta no desenvolvimento dos cursos e das instituições.

Diante disto, esta pesquisa pode ser considerada como aplicada, visto a sua utilização em âmbito de Instituições de Educação Superior visa a aplicabilidade dos conhecimentos aqui desenvolvidos para aprimorar o relacionamento com os egressos.

4. RESULTADOS

Das pesquisas encontradas podemos relatar algumas experiências de pesquisas com egressos. Wagner Andriola (2014) realizou pesquisa de egressos com alunos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para fundamentar seu estudo verificou algumas pesquisas em outras instituições. Preliminarmente constatou que “raros são os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas IES brasileiras”.

No Brasil a situação dos egressos ainda é um tema que demanda muito desenvolvimento, poucas pesquisas apresenta a realidade dos egressos de Relações Internacionais no país. Com exceção podemos

citar a pesquisa realizada por Ribeiro, Kato e Reiner (2013). Segundo a pesquisa apresentada os egressos de RI não realizam outra graduação (89%), realizam cursos de pós-graduação (60%), tem fluência em línguas estrangeiras, com destaque para o inglês e o espanhol, realizaram estágio durante a graduação (86%) e avaliam seus respectivos cursos como "bom" ou "excelente" (89%). Em relação ao mercado de trabalho, os egressos apresentaram uma maior concentração na faixa salarial de 5 a 10 salários mínimos, atuando principalmente no setor privado (47%), sendo que mais de 50% já estava empregado quando da conclusão do curso, atuando principalmente em São Paulo e no Distrito Federal. O autor ressalta a fragilidade da pesquisa, tendo em vista que amostra não é representativa da população, impossibilitando a condução de generalizações a respeito do objeto.

Outras exceções com relação ao perfil do egresso de RI é o acompanhamento realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e a pesquisa realizada com egressos dos Cursos de Graduação em Relações Internacionais apresentada por Kindermann e Nogaredo (2016), realizada com 83 do total de 735 egressos de RI da instituição .

Tabela 1. Egressos em Relações Internacionais

		Egressos PUC Minas			**Egressos UNISUL**	
		2007	**2010**	**2012**	**Tubarão**	**Florianópolis**
Realizou estágio	Sim	67,3%	69%	70%	72%	89%
	Não	32,7%	31%	30%	28%	11%
Outra graduação	Sim	29,6%	31%	27%	85%	77%
	Não	70,4%	69%	73%	15%	23%
Pós-graduação	Sim	68,9%	66,2%	66,2%	67%	61%
	Não	31,1%	26,9%	34%	41%	39%
Tempo para o primeiro emprego	Menos de 6 meses	50,8%	57,1%	50%	80%	70%
	Entre 6 meses e 1 ano	15,6%	19,9%	13%	10%	16%
	Entre 1 ano e 2 anos	10,1%	13,4%	11%	2%	7%
	Mais de 2 anos	6,5%	9,5%	10%	8%	7%
	Não obtive trabalho depois de graduado	17,1%		16%		
Setor de atuação	Acadêmico	17,6%	15,6%	14%	3%	7%
	Privado	42,8%	52,1%	52%	79%	64%
	Público	27%	25,1%	29%	15%	18%
	Terceiro Setor	12,6%	7,1%	5%	3%	11%
Grau de Satisfação	Alto ou muito alto	52,8%	62,6%	62,9%	75%	73%
	Médio	16,6%	28,4%	27,8%	18%	25%
	Baixo ou muito baixo	7,5%	9,1%	9,3%	7%	2%

Adequação das atividades desempenhadas à área de RI	Alto ou muito alto	28,2%	36,9%	32,3%	31%	32%
	Médio	22,1%	24,9%	32,8%	28%	29%
	Baixo ou muito baixo	26,7%	38,2%	34,9%	41%	39%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas pesquisas de egressos do Departamento de Relações Internacionais da PUC Minas 2007, 2010 e 2012 e na pesquisa de Kindermann e Nogaredo (2016).

Vale ressaltar nos dados apresentados, o baixo índice de respostas das pesquisas realizadas, gerando desconfiança nos resultados apresentados por parte da Instituição para aplicação dos dados, por parte do egresso para manutenção do vínculo institucional e por parte do mercado/sociedade na busca por profissionais qualificados.

Todas as observações apontadas aplicadas a qualquer curso pesquisado ainda se agravam se a proposta de pesquisa buscar conhecer sobre o egresso de Relações Internacionais, uma vez que trata-se de um curso relativamente novo, com mercado em expansão, porém muitos segmentos do mercado ainda não conhecem as competências que um profissional dessa área poderá oferecer, o que dificulta o ingresso no mercado de trabalho.

Ademais muitos dos egressos também buscam oportunidades internacionais, tornando ainda mais fragilizada a relação da instituição de ensino com os egressos e o mercado a ser explorado.

Outro fator já citado e que sempre deve ser considerado na comparação de dados entre Cursos de Relações Internacionais é a falta de Diretrizes Curriculares Nacionais, tornando os currículos bastante heterogêneos, cada qual seguindo seu Projeto Pedagógico, mas focado em diferentes áreas de estudo.

Ainda assim, com base nos estudos realizados é possível apontar alguns benefícios que o acompanhamento de egressos pode apontar para a IES, para o egresso e para o mercado/sociedade.

Quadro 2 - PROGRAMA DE EX-ALUNOS: criado para responder às necessidades da sociedade (egressos) e da instituição de ensino superior (IES)	
Necessidades da sociedade	**Necessidades da Instituição**

Oportunidades de emprego Atividades culturais Atividades extensionistas Educação continuada Obtenção de novos títulos Parcerias institucionais Incubação de empresas Programas sociais Satisfação de retorno pessoal e gratidão	Consolidação da imagem e da marca Recursos financeiros (individual e de empresas) Verbas orçamentárias governamentais Missão institucional Ampliação de atuação Relevância social Parcerias institucionais Adequação dos currículos com as necessidades da sociedade Avaliação de resultados

Fonte: Queiroz, 2014, p. 26.

. Por outro lado, podemos elencar algumas dificuldades para implementação do acompanhamento de egressos a saber:

a) padronização das pesquisas;

b) periodicidade de realização;

c) incentivos para respostas;

c) baixa taxa de respostas das pesquisas;

d) relacionamento com o egresso;

e) centralização das pesquisas;

f) pessoal qualificado para condução da pesquisa;

g) descontinuidade das equipes de trabalho;

h) integração entre diferentes sistemas institucionais para captação de dados;

i) demora e transparência na divulgação de resultados;

j) integração com o mercado de trabalho;

Apesar das dificuldades, parece desejável encorajar as universidades a construírem indicadores que permitam obter rapidamente uma visão global do seu desempenho e provocar uma avaliação interna mais aprofundada. É só através do conhecimento da sua própria realidade que as instituições de ensino superior poderão aprimorar a qualidade do seu funcionamento e prestar corretamente os serviços que a sociedade tem o direito de esperar delas. (PAUL et al, 1990).

Para que o acompanhamento de egressos tenha sucesso é necessário planejar adequadamente as ações estratégicas de integração, com vistas a engajar alunos, egressos, IES e mercado em uma eficiente rede de relacionamento, que possa gerar um consistente banco de dados e aumente a credibilidade do programa.

Queiroz e Paula (2016) destacam que o favorecimento a uma conduta de manter o vínculo e o relacionamento com a IES é uma possibilidade que, para obter êxito, deve ser desenvolvida desde o período de ingresso do aluno na instituição, com ações fundamentadas em projetos bem estruturados,

utilizando-se de uma consistente argumentação da necessidade de tal apoio.

Contudo, em que medida a informação de fato auxilia na promoção da identificação e da vinculação entre os alunos e a sua instituição de ensino? A informação ao ser pessoal, subjetiva, social e coletiva perpassa os aspectos psicológicos da identificação, do papel e do vínculo dos indivíduos enquanto estudantes da IES. Dessa forma, relações de amizade e afinidade, conforme visto quando se discutiu a questão do vínculo, podem contribuir para uma maior comunhão de ideias e de interesses, facilitando o compartilhamento e a colaboração (ALCARÁ et al., 2009).

Ainda segundo Lousada e Martins (2005), é de fundamental importância o planejamento e desenvolvimento de sistemas de acompanhamento de egressos como um mecanismo que permita às instituições a contínua melhoria de todo o planejamento e operação dessas organizações, particularmente do processo de ensino-aprendizagem.

5. CONCLUSÃO

O acompanhamento de egressos constitui, pois, uma forma de avaliar os resultados de uma instituição, e a partir disso, introduzir modificações na entrada de alunos em uma escola ao longo de toda a sua permanência nela e inserir melhorias contínuas no processo de ensino. (PENA, 2000).

O acompanhamento de egressos permite avaliar se as visões e ações da IES, do projeto pedagógico do curso e do corpo docente correspondem às demandas, realidades e necessidades dos egressos, do mercado e da sociedade.

Os resultados preliminares da pesquisa aqui apresentados denotam o papel da Universidade em contribuir para o desenvolvimento de perfis profissionais mais adequados. Resta saber se essa adequação vai referir-se somente ao que espera o mercado profissional, ao que esperam os estudantes no sentido de uma formação sólida que lhes permita atuar com desenvoltura nesse mercado ou à assunção pela universidade de uma tarefa de responsabilidade pela mudança social, de construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática, inclusive no que se refere ao acesso de todos à educação superior de qualidade. Importante que a preocupação da universidade não esteja centrada apenas na empregabilidade, mas acima de tudo no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, de tal modo que sejam capazes de construir e administrar suas próprias carreiras profissionais, muito mais do que garantir emprego, que sejam capazes de refletir sobre sua atuação no mundo, com uso do conhecimento, da tecnologia e da ciência de forma consciente e igualitária. (COSTA e FERRI, 2014).

Nas palavras de Queiroz e Paula (2016):

> os estudos referentes ao interacionismo simbólico permitem que se entenda o significado atribuído à informação como decorrente de uma ação interpretativa relacionada com as expectativas dos indivíduos envolvidos em um processo de interação sustentado pela ressignificação dos papéis de aluno e de egresso. Sinteticamente, pode-se afirmar que se devem criar condições para que o ex-aluno possa interpretar de uma forma ativa no presente o fato de ter sido estudante da IES no passado. Este, hoje no lugar de egresso, não deve se sentir como um "ex" e sim como um "sempre" aluno. Nesse sentido, o conceito de informação é buscado não para preencher uma lacuna cognitiva, mas para estabelecer uma relação, criar um significado, um sentimento de pertencimento a um grupo e a uma Instituição, que, por sua vez, deve promover as condições adequadas para que esse ambiente aconteça.

Uma avaliação segundo a percepção do egresso, expondo dificuldades que o mesmo sentiu na entrada do mercado se faz necessário para preparar os alunos da instituição, alertando-os quanto aos riscos e dificuldades. Assim, aumenta as possibilidades de preparo e prevenção para melhorar a sua atuação no mercado e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, v. 1, n. 54, p. 203-219, 2014.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; McDONALD, Brendan Coleman. **Avaliação**: Fiat Lux em Educação. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.

BRASIL. **e-MEC**, 2017. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.

COELHO, Maria do Socorro da Costa; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Os Egressos no processo de avaliação. **Revista e-Curriculum**, v. 9, n. 2, 2012.

CONAES. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional Orientações Gerais**. Brasília: 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. PUC Minas. **Pesquisa Egressos.** 2007. Disponível em: <http://www.ri.pucminas.br/site/administrador/login_administradores/site/mercado/arquivos_resultados/doc_6.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. PUC Minas. **Pesquisa Egressos.** 2010. Disponível em: <http://www.ri.pucminas.br/site/administrador/login_administradores/site/mercado/arquivos_resultados/doc_10.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. PUC Minas. **Pesquisa Egressos.** 2012. Disponível em: <http://www.ri.pucminas.br/site/administrador/login_administradores/site/mercado/arquivos_resultados/doc_12.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

FERREIRA, Adilson Domingues; PIRES, Orianna Hartmann. **Egressos da UTP**: percepções e relacionamento. Curitiba, 2010.

COSTA, MR da; FERRI, C. **A formação profissional na Educação Superior**: perfil de empregabilidade dos egressos. Florianópolis, 2014.

KINDERMANN, Milene Pacheco; NOGAREDO, Mônica dos Santos. Inserção profissional dos egressos do curso de relações internacionais da universidade do sul de Santa Catarina. In: VIII Seminário de Pesquisa Interdisciplinar., 2016, Unisul. **Anais... .** Tubarão: Unisul, 2016.

LESSA, Antônio Carlos. O ensino das relações internacionais no Brasil. In: Saraiva, José Flávio; Cervo, Amado Luiz (org). **O crescimento das relações internacionais no Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), 2005.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andadre. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005.

MACHADO, Antônio de Souza. **Acompanhamento de egressos**: caso CEFET-PR – Unidade de Curitiba. 2001. 134 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

PAUL, Jean-Jacques. ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PAUL, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILLATI, Orlando. **As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior**: balanço crítico. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 1990.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação Tecnológica, Belo Horizonte**, v. 5, n. 2, p. 25-30, 2000.

QUEIROZ, Tatiane Pereira. **O bom filho a casa sempre torna**: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS9PRKWC/disserta__o_tatiana_pereira_queiroz___02_09_14___vers_o_final.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 mar. 2015.

QUEIROZ, Tatiane Pereira; DE PAULA, Claudio Paixão Anastácio. O relacionamento com egressos como estratégica organizacional para o desenvolvimento das instituições de educação superior. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 4-18, 2016.

RIBEIRO, Pedro Feliú; KATO, Mariana; RAINER, Gary. Mercado de Trabalho e Relações Internacionais no Brasil: um estudo exploratório. **Meridiano 47**. v. 14, n. 135, 2013.

TEIXEIRA, G. C. D. S.; MACCARI, E. A. **Proposição de um portal de egresso (Alumni) baseado em benchmarking e processo inovador**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT – CONTECSI, 11, 201

Intraempreendedorismo em instituições de ensino superior: o caso de uma faculdade municipal

Autores: **Flores, Heriberto Alzerino** (Universidade Federal de Santa Catarina) ; **Sanceverino, Carlos Alberto Pereira** (Universidade Federal de Santa Catarina) ; **Franzoni, Ana Maria Bencciveni** (Centro Universitário Estácio de Sá)

Resumen: Este artigo visa realizar uma reflexão a cerca do tema empreendedorismo, como é empregado em Instituições de Ensino Superior (IES) e seus reflexos nas comunidades locais. Para a realização do estudo foi utilizado uma metodologia da observação participante e entrevista conduzida através de um questionário que visaram identificar se os indivíduos possuíam características e comportamento intra-empreendedor dentro da organização estudada e o produto final desse processo. Foi identificado que a equipe gestora possuía características empreendedoras muito fortes e que permitiram a criação de diversos projetos dentro das instituição. Esses projetos alcançavam não apenas acadêmicos, mas também a comunidade do entorno em diferentes situações, muitas delas sob vulnerabilidade social.

Palabras claves: Instituições de Ensino Superior; empreendedorismo; intraempreendedorismo.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

Diante do cenário de incertezas políticas, econômicas e sociais que assolam o desenvolvimento da sociedade, diversos temas são constantemente discutidos a fim de desenvolver novas práticas que permitam a sobrevivência dos indivíduos e das organizações. Neste sentido, o empreendedorismo vem sendo pauta constante dessas discussões e novas ferramentas e modelos são desenvolvidos.

É certo que vivemos em um momento em que os indivíduos buscam qualificar-se para serem atores principais de suas próprias histórias. Entretanto, sabe-se que uma parcela da sociedade é marginalizada e não possui acesso à educação. Para tanto, as Instituições de Ensino Superior cada vez mais exercem papel fundamental nesse processo. São co-responsáveis pelo desenvolvimento de seu corpo discente e também do entorno em que estão inseridas.

Para tanto, é necessário que essas IES's adotem um comportamento empreendedor, não restringindo sua atuação não apenas em ensino de qualidade aos acadêmicos, mas oportunizando o fomentando o desenvolvimento econômico e social de comunidades locais. Vale ressaltar que tal comportamento deve ser reconhecido por todos os *stakeholders* envolvidos nesse processo, facilitando o desenvolvimento das ações.

Entretanto, não existe uma instituição empreendedora se não tiver em sua equipe, gestores com tais características, os chamados intra-empreendedores. Ou seja, pessoas que se apropriam dos objetivos da organização como se fossem seus e dedicam ao máximo na consecução desses objetivos.

Dessa forma, o questionamento norteador deste estudo é: o comportamento intra-empreendedor

é presente em gestores de uma instituição de ensino superior e os reflexos nas comunidades locais?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar se o comportamento intra-empreendedor é presente em gestores de uma instituição de ensino superior e os reflexos nas comunidades locais.

Como objetivos específicos temos: a) realizar uma pesquisa bibliográfica sobre os temas pertinentes; b) investigar o comportamento intra-empreendedor dos gestores de Instituições de Ensino Superior; c) verificar as ações empreendedoras e os reflexos na comunidade local.

➔ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar o estudo proposto é necessário realizar uma revisão de literatura com o propósito de conhecer melhor o tema em questão. Nesta seção será abordado o conceito de empreendedorismo, empreendedor e intraempreendedor e Instituições de Ensino Superior (IES).

2.1 EMPREENDEDORISMO

Empreendedorismo é uma palavra utilizada para designar os estudos relativos ao empreendedor. O significado da palavra empreendedor muda de acordo com o país e a época.

Dolabela (2008) caracteriza empreendedorismo conforme sua cronologia. No do século XVII, empreendedorismo era fazer qualquer coisa, no século XIX e início do século XX, empreendedores eram os grandes administradores, como Ford, Peugeot, Cadbury e Toyota, hoje representam aqueles que estão na base de uma organização, independente do tamanho da empresa. Somente após o século XVII, o empreendedorismo começa a ser ligado à relação de correr riscos, pois antes era ligado apenas à criatividade e inovação.

No século XVII, o empreendedor estabelecia um contrato com o governo para realizar algum serviço ou fornecer produtos. Richard Cantillon, escritor e economista do século XVII diferenciou empreendedor, que é aquele que assume riscos, do capitalista, aquele que fornece o capital. Empreendedores são ótimos lideres, criam times/equipes e desenvolvem excelentes relacionamentos**.**

Conforme Bernardi (2010), normalmente, a idéia de empreender é concretizada de cinco formas:

- montagem de um empreendimento;
- compra de uma empresa em funcionamento;
- sociedade num novo empreendimento;
- sociedade num empreendimento em funcionamento;
- franquia, muito utilizada quando não se conhece o ramo, o que economiza muitas etapas e estudos, alem de diluição de riscos.

Pelos autores supracitados observa-se a importância dos empreendedores na sociedade. Correm riscos, geram empregos, inovam, movimentam a economia de um país e buscam um mundo melhor. Apresentada uma breve história e características do empreendedorismo com o objetivo de formar opinião acerca da palavra. A seguir os conceitos de empreendedor.

2.2 O CONCEITO DE EMPREENDEDOR

Empreendedor é aquele que começa algo novo e assume riscos. Identifica oportunidades, busca informações, quanto mais informações, mais chance de empreender. Corporações buscam por profissionais criativos, inovadores e com disponibilidade de assumirem riscos. De acordo com Joseph Schumpeter 1949 (apud Dornelas, 2008), empreendedor é aquele que introduz novos produtos e serviços, criando novas formas de organização ou explorando novos recursos e matérias.

Gerber (2004) descreve que o empreendedor vive no futuro, nunca no passado e raramente no presente, é inovador, estrategista e criador de novos métodos. Para Dolabela (2008) empreendedorismo não é um tema novo ou modismo. Existe desde a primeira ação inovadora do homem, melhorando as relações do homem com os outros e com a natureza. Porém, o próprio Dolabela (2008) diz que há controvérsias em associar empreendedor com inovação, pois muitos dirigentes alcançam sucesso sem lançar algo verdadeiramente novo.

Conforme Barreto (1998) empreendedor é aquele que consegue conceber algo partindo de muito pouco. O empreendedor desafia empresas de grande porte, pois introduzem inovações que tornam produtos e tecnologias atuais obsoletos. Devido a isso, percebe-se um índice de crescimento econômico maior onde há mais empresas nascentes, bem como maior propagação do conhecimento (BARROS; PEREIRA, 2008). O impacto dessas iniciativas empreendedoras pode ser percebido no comportamento de compra do consumidor, que estará mais informado e disposto a comprar produtos mais inovadores (FONTENELE, 2010). Segundo Dornelas (2008) empreendedorismo envolve pessoas e processos, levando a transformação de idéias em oportunidades.

Com o mercado cada vez mais competitivo, devido a vários fatores dentre eles a globalização e maior conhecimento da população, as empresas procuram funcionários para área de gestão com características inovadoras. Os autores acima fornecem várias características dos empreendedores, porém todos convergem para iniciativa, inovação, criatividade e disposição para assumir riscos. Dentre as motivações e razões que levam uma pessoa a empreender Bernardi (2010) destaca as necessidades de realização, implementação de idéias, independência, fuga da rotina profissional, maiores responsabilidades e riscos, prova de capacidade, auto-realização, maior ganho, status, controle de qualidade de vida**.**

"Dotados de sensibilidade em detectar tendências e nichos a serem explorados no tecido econômico, empreendedores são os agentes que, na perspectiva Schumpeteriana, concebem inovações e organizam a atividade produtiva, impulsionando a economia". (TRUZZI; NETO, 2007, p. 38).

Bernardi (2010) mostra como pode surgir um empreendimento. A idéia pode surgir da observação, da percepção e analise de atividades, tendências e desenvolvimentos, na cultura, na sociedade, nos hábitos sociais e de consumo. Pode nascer também através das habilidades gostos ou outras características pessoais ou ainda, por pessoas que tiveram experiência em algum ramo e o inovou. Entretanto, existem pessoas que empreendem dentro das organizações. São as chamadas intra-empreendedoras.

Segundo Montenegro (2007) as organizações querem cada vez mais profissionais que tragam soluções inusitadas para seus problemas, sejam pró-ativos e inovadores, ou seja, que tenham um perfil intra-empreendedor. Para Pinchot (1989), "intra-empreendedor" como aquele que não é dono do negócio, mas nele trabalha e com uso de sua criatividade o faz crescer. A expectativa das instituições é que seus trabalhadores apliquem o seu comportamento empreendedor em prol dela. No intraempreendedorismo a ação empreendedora é realizada por esses colaboradores agindo sempre em consonância com os objetivos da organização.

O ambiente intra-empreendedor possui as seguintes características: novas ideias são encorajadas; não há parâmetro para a oportunidade; abordagem de equipes multidisciplinar; existência de patrocinadores e defensores de um modelo (BARRETO; 1998)

2.3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Uma instituição de ensino superior é a unidade de organização institucional autônoma no âmbito do ensino superior que visam o cultivo do saber e a formação de profissionais que atendam a necessidade do mercado. No Brasil, o ensino superior é regulamentado pela Lei Nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional) e promovidos por instituições pluridisciplinares, cuja atividade seja o ensino, pesquisa e extensão. Essas instituições de ensino superior, de acordo com o grau de atuação podem ser classificadas em universidades, faculdades ou centros universitários (TRINDADE; 2009).

Uma instituição de ensino superior para ser considerada uma universidade deve oferecer, obrigatoriamente, atividades de ensino, pesquisa e extensão (serviços ou atendimentos à comunidade) em várias áreas do saber. Devem possuir pelo menos quatro programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado). Já os centros universitários são instituições com características semelhantes, mas com atuação um pouco menor. Não precisam desenvolver os quatro programas de pós-graduação como as universidades. As faculdades são geralmente especializadas em alguma área específica do saber. Exige-se que o corpo docente tenha, no mínimo, pós-graduação *latu sensu*.

3-METODOLOGIA

Nesta pesquisa utilizou-se o método de estudo de caso com o uso de pesquisa bibliográfica,

documental, e emprego de entrevista semi-estruturada para a coleta de dados e observação participante. Quanto ao tipo é classificada como exploratória. Na análise dos dados foi utilizada a abordagem qualitativa.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (1999), Marconi e Lakatos (1999), "procura explicar um problema a partir de publicações em livros, revistas, artigos científicos, entre outros, existentes sobre o assunto".

A pesquisa apresentada é classificada como exploratória. A pesquisa exploratória mostra um maior entendimento do objeto de pesquisa. Para Gil (2010) pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizou-se a entrevista norteada por questionário e a observação participante. Entrevistou-se a diretora executiva da Instituição de Ensino Superior. O entrevistador também possui pôde contribuir ao estudo pois é ex-aluno do curso de graduação e pós-graduação.

Para Marconi e Lakatos (2010) a entrevista é uma abordagem direta entre pesquisador e pesquisado buscando informações a respeito do fenômeno estudado. Esta ferramenta é capaz de reproduzir dados fidedignos desde que seja bem elaborada, definindo os objetivos e o tipo de entrevista (ANDRADE, 2010).

A entrevista foi realizada com uma professora de carreira da instituição, a qual atuou como diretora executiva por mais de dez anos nesta posição. Vale ressaltar que o entrevistador também fora acadêmico desta IES e possui conhecimento dos fatos relatados.

O questionário que serviu de base para a entrevista foi elaborado por Schimitz (2012) e validado por diversos estudos sobre o assunto. A observação participante apresenta-se pela cooperação do entrevistador no procedimento da pesquisa. De acordo com Gil (2010, p. 27) "neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo".

Seguindo os critérios estabelecidos, quanto à abordagem do problema, na pesquisa utilizou-se o método qualitativo que, segundo Andrade (2010), pode apresentar informações sobre determinados fenômenos subjetivos, sem representação estatística, e ainda é capaz de interpretar, entender, descobrir tais fenômenos, caracterizando assim a utilização do método neste contexto.

- **RESULTADOS**

Para realizar a presente pesquisa foi utilizado um questionário elaborado por Schimitz (2012) com o objetivo de investigar o comportamento intra-empreendedor dos investigados. A pesquisa possui dez questões sugerindo situações vividas e que constatem tal comportamento.

O primeiro questionamento investiga-se o estabelecimento de metas e foi se observado que o indivíduo pesquisado passou por alguma situação em que fez alguma coisa por si mesmo, ou seja, em que teve uma atitude marcante para ele mesmo e tenha pensado no tempo que levaria (SCHMITZ; 2012, p.105). A respondente é categórica em seu relato e comenta que,

> Na ocasião em que assumiu a direção executiva da faculdade ouvi um relato de um dos acadêmicos. Segundo ele, ninguém conhecia e tampouco sabia da existência da instituição, por tratar-se de um projeto novo. Entretanto, para ele enquanto acadêmico o que mais incomodava era o fato de não possuir uma sede própria. Até aquele momento as aulas aconteciam em uma escola da cidade.
>
> Nesse instante, defini aquilo ali como sendo uma meta pessoal. Tinha um semestre pela frente para conseguir uma sede própria, e possibilitar aos acadêmicos que iniciassem o ano letivo seguinte em um local que fossem só deles, com uma infra-estrutura mínima para desenvolver as atividades acadêmicas. E isso se concretizou. Após diversas negociações conseguimos um local atendesse a demanda da instituição.Vale ressaltar que o que conseguimos para aquele momento, diante do cenário, alugar um novo espaço.

Percebe-se no relato que a entrevistada que a mesma assumiu um problema institucional como sendo seu e definiu um prazo para a sua resolução. Para compreender a situação, questionou-se o fato a medida não ser definitiva e dessa forma, quais as ações foram tomadas para a aquisição de um espaço físico fixo. A respondente comentou que este ainda é um objetivo corrente.

> Meu grande objetivo atualmente é angariar fundos para a construção de uma sede própria. Esse é um compromisso meu e dos demais gestores com a comunidade acadêmica. Entretanto, como o recurso para execução da obra é bastante alto, estamos atrás de parcerias com o poder público e mesmo na iniciativa privada para que seja possível, considerando que ambos serão beneficiados com a formação dos profissionais que dali sairá.

No segundo questionamento fez-se o seguinte questionamento: O planejamento e monitoramento sistemático, e o objetivo é investigar uma situação em que você teve que rever seus planos iniciais e adequar ao momento? (SCHMITZ; 2012, p.113).

> Na busca de uma sede própria para a instituição, conseguimos a doação de um terreno nas proximidades de onde a instituição já funciona. Entretanto, esbarramos na morosidade do poder público. Para iniciar as obras, após o projeto pronto, foi dado entrada nos órgãos competentes a fim de obter a liberação para a construção. O empreendimento fica localizado ao lado de uma area reservada ao horto florestal e até o momento não conseguimos todas as liberações. Estudo de viabilidade ainda continua em andamento quase 4 anos depois.
>
> Dessa forma, tínhamos como objetivo inicial de construir a sede da instituição no ano seguinte ao que foi dado entrada nas liberações. Nesse momento não se contava com a morosidade do poder público. Pensou-se que em alguns meses teríamos todas as liberações necessárias.
>
> Com a demora em obter essas documentações, tivemos que nos reorganizar e o contrato de locação das instalações que tinha sido realizado apenas para um ano, tiveram que ser renovado e os planos de inauguração da sede própria adiado. O que nos deixa preocupados no momento é não ter um prazo estabelecido e talvez tenhamos que procurar outro local para a construção. Entretanto, nenhum dos projetos da faculdade deixou de acontecer por conta desses percalços.

Percebe-se no relato a presença de um dos sinais distintivos do empreendedor de velocidade, que segundo Bueno e Lapolli (2001) exige raciocínio rápido em torno de problemas e uma conseqüente capacidade de expressar bem as idéias de forma oral ou escrita.O ímpeto intra-empreendedor levou-a a buscar novas alternativas para a situação.

Já para identificar o comportamento de persistência, buscou observar uma situação em que teve muita dificuldade em conseguir algo. (SCHMITZ; 2012, p.122).

Com a mudança para a nova sede da instituição, muitas situações deveriam ser observadas e assim constatou-se um problema de segurança e organização. Segundo a respondente, eram necessárias ações que visassem à integridade da comunidade acadêmica.

> Os acadêmicos saem de seus trabalhos e vem direto para a faculdade. Dessa forma, muitos deles vêm com seus próprios carros e não encontram um local seguro para deixar seus carros estacionados durante o período da aula. Nos primeiros meses tivemos relatos de diversos alunos em que seus carros haviam sido roubados ou arrombados. Embora seja um problema de segurança pública,

> percebi que precisava ser feito algo para garantir que essas pessoas permanecessem em um local seguro.
>
> Como os principais interessados eram nossos acadêmicos, elaboramos uma pesquisa para identificar o real interesse destes e o valor que estariam dispostos a pagar. Contatamos uma empresa interessada em explorar o espaço e que em seguida começou a explorar.
>
> Observei que tínhamos um espaço ao lado da instituição que poderia ser explorado para um estacionamento e dessa forma garantir minimizar os danos causados pela violência. Em conversa com o proprietário do terreno fomos informados que este não teria interesse em explorar a área, mas que cedia para um terceiro fazer a exploração.
>
> Naquela ocasião nossos alunos entenderam que a instituição deveria pagar os profissionais e isentá-los da cobrança, e questionaram a instituição e manifestaram-se contrários a cobrança. A principal alegação era que uma instituição pública não poderia cobrar taxa de estacionamento. Para que isso fosse possível seria necessário um subsídio da entidade mantenedora, algo que para o momento seria inviável.
>
> Realizamos diversas reuniões com líderes dos estudantes, centro acadêmico e também enquetes com todos os estudantes para explicar quais motivos levavam a instituição a tomar aquela decisão. Após muitas discussões conseguimos chegar a um denominador comum e hoje não temos mais relatos de carros roubados ou objetivos em seus interiores como ocorrera em outro momento.

Outro questionamento é relacionado ao comprometimento, e visa buscar uma situação em que se teve uma atitude marcante no trabalho, pesquisa, projeto, gestão ou outra atividade que tenha causado sensação de realização pessoal (SCHMITZ, 2012, p.135).

Durante o período de existência da instituição, por tratar-se de um projeto promissor, seu *case* foi apresentado em diversos lugares do Brasil e do mundo inteiro. Durante essas apresentações, muitos contatos e parcerias foram firmadas.

> Em uma dessas ocasiões, fomos apresentar o projeto em na Europa e lá fizemos contato com gestores de IES de todos os cantos do mundo. Um deles era o reitor de uma IES do Uruguai, cujo *know how* se concentra em turismo.
>
> Naquele momento estávamos com um projeto submetido no conselho de educação para implantar aqui o curso de turismo. Dessa forma, busquei desenvolver um diálogo com o reitor daquela instituição para que pudéssemos estreitar os laços e trocar experiências.
>
> Inicialmente em nossa conversa ela já propôs um convênio onde enviaríamos estudantes nossos para o Uruguai e eles enviariam estudantes uruguaios para nossa instituição, estabelecendo uma parceria entre as duas instituições.
>
> Daquele momento até a atualidade mantivemos nossa parceria, que já permitiu que inúmeros estudantes catarinenses e uruguaios pudessem conhecer realidades tão distintas.
>
> Podíamos ter vindo daquele evento apenas com o orgulho de expor nosso projeto ao mundo, o que considero algo muito louvável. Entretanto, a partir de minha

> atitude de fazer contato com o reitor uruguaio tivemos como produto uma parceria que ainda irá produzir muito conhecimento, que é o maior objetivo de uma instituição de ensino superior.

Cumpre destacar que uma das características de um empreendedor é a realização de *network* ou rede de relacionamentos. Percebe-se que a intra-empreendedora valeu-se da oportunidade de apresentar o projeto em outros países para realizar novas parcerias para a instituição.

O quinto item investigado é quanto a busca de informações, e tem o intento de identificar se o indivíduo foi pessoalmente foi obter informações necessárias para um determinado projeto (SCHMITZ,2012, p.151).

A entrevistada confirma ter esse comportamento, justificando que há alguns anos criou, acompanhado de sua equipe gestora, um projeto de extensão chamado faculdade da maturidade. Trata-se de um projeto que visa trazer conhecimento aliado a qualidade de vida a essas pessoas com mais de cinquenta anos de idade, que tenham ou não curso superior frequentam aulas dos mais variados temas, desde empreendedorismo até qualidade de vida para o idoso.

> Pensando na complexidade do projeto observei a necessidade de buscar informações em projetos similares a fim de minimizar os erros que pudesse ocorrer. Temos participantes que saíram de carreiras profissionais brilhantes, onde ocuparam cargos de extrema importância no mundo dos negócios e também no setor público.
>
> Por outro lado, o curso é frequentado por pessoas com nenhuma escolaridade e o maior desafio da instituição é fazer o processo de comunicação entre essas pessoas fluir naturalmente.
>
> Dessa forma, diante dessas características entendi que era o momento de conhecer as expectativas de cada participante e auxiliar os profissionais envolvidos na formatação do projeto garantindo o seu sucesso.

Quanto a busca de oportunidades e iniciativa, referente ao sexto comportamento a ser investigado é necessário observar uma situação em que você viu uma oportunidade fora do comum para iniciar um projeto. (SCHMITZ,2012, p.159)

> Quando a faculdade nasceu, adotamos fazer os famosos trotes aos calouros de uma forma leve, sem que houvesse nenhuma atitude pejorativa e que todos os acadêmicos pudessem participar. Nesse momento, enxergou a ideia de elaborar um trote solidário. Consiste em desafiar os calouros a juntar um número X de alimentos a serem distribuídos para pessoas necessitadas. O objetivo é estimular que a cada ano seja angariado um número maior de alimento e que mais pessoas sejam contempladas. Para que isso seja possível, entregamos como missão aos calouros um número vinte por cento maiores de alimentos que o arrecadado no ano anterior.
>
> Em troca, caso cumpram o desafio, eles recebem uma festa de confraternização dos veteranos. O momento seguinte é escolher as instituições que serão contempladas e a entrega dos donativos é feita pelos próprios alunos.
>
> Outra iniciativa foi o vestibular solidário. Como ocorre no final de cada, no processo de inscrição do vestibular demos isenção parcial ao candidato que trouxer no momento de realização da prova um brinquedo novo ou semi-novo.

> Ou seja, o candidato recebe desconto na sua inscrição e ainda permite que a instituição distribua brinquedos a crianças carentes.
>
> Na região temos diversas comunidades carentes, que necessitam de apoio. Dessa forma, buscamos realizar contato com ONG's e Conselhos Comunitários para que a instituição pudesse ajudar de alguma forma. Firmamos parceria com algumas delas e que tratam de causas muito nobres.
>
> Semestralmente ajudamos essas instituições, que por sua vez já esperam com esses recursos nesses momentos. Dessa forma, a instituição elimina aqueles os famosos trotes que por vezes são tão criticados pelos veículos midiáticos e permite que calouros se integrem a realidade local.

Percebe-se no relato que a gestão da organização preocupa-se com a comunidade local e contribui dentro de suas possibilidades com ações que visam proporcionar algum benefício a esses indivíduos.

O questionamento seguinte é referente a exigência de qualidade e eficiência e se faz necessário conhecer uma situação em que você teve que agir diretamente para conseguir que um determinado projeto pudesse ser terminado no prazo ou que atendesse ao padrão de qualidade desejado (SCHMITZ,2012, p.172).

> Um dia voltando de um evento fora da instituição, quando cheguei me deparei com um menino triste sentado na cadeira da cantina. Ele aparentava ter uns sete anos. Quis saber que era ele e o que fazia naquele horário e naquele local sozinho. Ao abordá-lo me informou que estava ali aguardando sua mãe que estava em sala de aula. Aquela situação fez refletir a noite toda e busquei uma solução para aquele problema que acabara de me deparar. Muitas dessas crianças vivem em situação de vulnerabilidade social e a mãe não tem alternativa a não ser trazer o filho para perto dela.
>
> Como a instituição possuía um mezanino que estava vago, pensei na possibilidade de organizar um local onde as acadêmicas pudessem deixar seus filhos enquanto estariam em horário de aula. Idealizei uma brinquedoteca. Um local com diversos brinquedos que e que permitisse que essas crianças pudessem passar o tempo ocioso. Entretanto, percebi que não poderíamos ter apenas o local, e que essas crianças deveriam ser cuidadas por um profissional que oferecesse algum tipo de recreação. Mas nesse momento esbarrávamos na questão recursos financeiros, pois esse profissional deveria receber um salário e não podíamos incluí-lo na folha de pagamento.
>
> Em conversa com a equipe, alguém se comprometeu em arrumar uma parceria. Alguns meses se passaram e nenhuma resposta foi dada. Era preciso iniciar o próximo semestre letivo já com estrutura pronta. Em determinado momento percebeu-se que nenhuma parceria seria conseguida e que outra solução deveria ser encontrada. Foi ai que resolvi buscar projetos dos governos e inscrever a instituição. Encontrei um edital lançado pelo Governo Federal e submeti um projeto, com detalhes da ideia e em menos de dois meses já tínhamos um orçamento que garantiria a contratação imediata do profissional.

Hoje a brinquedoteca da instituição atende cerca de 50 crianças nos três turnos que funciona. Assim permite-se que as acadêmicas aproveitem as aulas e ofereçam qualidade de vida aos seus filhos.

Neste contexto, verifica-se outro sinal distintivo do empreendedor, a visão que Bueno e Lapolli (2001) definem como capacidade de compreensão, análise, avaliação e ação relacionadas a situações da vida e do trabalho.

Quanto ao comportamento de se dispor a correr riscos calculados, o questionamento busca uma situação em que você correu risco (desastrosa ou de fracasso e uma de sucesso onde o fracasso ou sucesso dependeu de você) (SCHMITZ,2012, p.184)

Recentemente foi lançado um curso superior de tecnologia em gestão de turismo. A proposta do curso é fomentar o desenvolvimento do turismo local.

> Embora tenha-se conhecimento da necessidade desses profissionais na região, sabia-se que a adesão por parte de interessados no curso poderia ser baixa e todo o investimento ser empregado inutilmente.
>
> Lançamos o vestibular e obtivemos cem por cento das vagas preenchidas. Ainda temos um grande índice de evasão, mas consideramos que a principal causa desse número deve-se ao fato do curso ser ministrado no período da manhã.
>
> Entretanto, o que motiva a equipe em manter o curso em funcionamento é a alta empregabilidade dos alunos que continuam realizando o curso. Isso significa que a decisão foi acertada.

Outro questionamento tem relação a persuasão e rede de contatos e busca identificar uma situação em que foi necessário persuadir alguém pra poder alcançar o seu objetivo (ou que você tivesse que conseguir alguém que fizesse algo que você queria). (SCHMITZ, 2012, p.195)

Segundo a entrevistada, como a instituição possui um curso de administração, anualmente é organizado um fórum, ao qual trazemos empreendedores de sucesso. A preferência é por *cases* locais, ou seja, empresas locais que deram certo que possam servir de referência para os acadêmicos.

O evento é organizado por uma equipe de alunos com supervisão de um professor. Cada aluno é responsável por uma tarefa e o professor responsável busca orientá-los durante o processo. Os palestrantes são escolhidos e em seguida é realizado contato visando a viabilidade. Todos os palestrantes que participam do evento não recebem nenhuma remuneração. Tudo é realizado através de rede de relacionamento.

> Muitas vezes, é difícil conciliar a data do evento com a agenda dos palestrantes e esse processo se torna uma incógnita. Em um desses eventos, todos os palestrantes haviam confirmado sua presença e nenhum imprevisto havia ocorrido até horas antes.
>
> Entretanto, naquela ocasião um dos palestrantes informou que sua empresa havia sofrido uma tentativa de incêndio e que não poderia mais comparecer. Geralmente é difícil conseguir alguém em um espaço tão curto de tempo. Tanto os alunos quanto os professores tentaram diversos contatos, mas nenhuma das tentativas obteve êxito.
>
> Tanto os acadêmicos organizadores quanto o professor estavam sem alternativas, quando recebi a notícia. Naquele momento percebi que deveria agir em prol do evento e liguei para alguns colegas empreendedores solicitando uma ajuda.

> Com muita sorte e bons argumentos consegui que um colega viesse salvar o evento e que não precisássemos cancelar aquela noite de eventos. A noite foi um sucesso e tivemos excelente troca de experiência.

O último comportamento a ser investigado é quanto a independência e autoconfiança do intra-empreendedor e visa relatar uma situação em que este manteve seu ponto de vista mesmo diante de resultados desanimadores (SCHMITZ,2012, p.211).

Em um dos eventos acadêmicos da instituição, cujo objetivo era fomentar o empreendedorismo, a direção executiva teve uma surpresa em relação a participação dos acadêmicos das fases finais.

> Dias antes ao evento foi comunicado ao corpo discente que a partir daquele semestre a nota para aprovação nas disciplinas passaria de sete para oito pontos finais. Ao receber a notícia, os acadêmicos reagiram de forma muito agressiva e se mobilizaram para que a direção voltasse atrás em sua decisão. Entretanto, isso não ocorreu.
>
> Sem outras alternativas de protestos, os alunos das fases mais adiantadas se mobilizaram para boicotar o evento acadêmico marcado para aquela semana. Sabendo do ocorrido, a diretora executiva reuniu-se com esses alunos e argumentou na importância da adesão de todos para o sucesso do evento, sem obter sucesso.

Embora, soubesse da existência de possibilidade de fracasso do evento a direção não se abalou e realizou o evento como haviam planejado e manteve o diálogo com os acadêmicos em relação aos seus questionamentos. Verifica-se assim independência e autoconfiança do intra-empreendedor.

CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado, pode-se destacar que o perfil intra-empreendedor do gestor da Instituição de Ensino Superior implica diretamente em ações voltadas para as necessidades da comunidade local. Além da preocupação com qualidade do ensino, fica demonstrado a interação entre IES e comunidade.

Percebeu-se nas atitudes do entrevistado que estabelece metas e objetivos que são desafiantes e que têm significado pessoal, com visão de longo prazo, clara e específica e estabelecendo objetivos de curto prazo mensuráveis, quando a partir da conversa com um acadêmico decidiu que conseguiria um local adequado para o funcionamento das atividades da instituição.

Verifica-se ainda que constantemente o sujeito revisa seus planos levando em conta resultados obtidos e mudanças circunstanciais. Prova disso foi a prorrogação do contrato de locação da sede provisória em virtude da não obtenção das liberações ambientais do terreno onde será construída a sede definitiva. Dessa forma, utiliza as informações que possui para a tomada de decisões.

Notou-se ainda que age diante de um obstáculo significativo, mudando suas estratégias de forma alternativa a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo, despendendo um esforço extraordinário quando menciona a implantação de um estacionamento privado.

Atribuiu a si mesmo e a seu comportamento o sucesso pela parceria com a Instituição de Ensino Superior Uruguaia, onde demonstra orgulho em estabelecer uma relação de cooperação e que atualmente produz excelentes resultados.

Constatou-se que esse profissional dedica-se pessoalmente a obter informações visando o sucesso de projetos da instituição. Executa um trabalho de investigação, pessoalmente sobre atividades pertinentes a esse projeto, consultando especialista e sua equipe técnica.

Verificou-se ainda que esse profissional aproveita as oportunidades fora do comum para começar um novos projetos, atender uma parcela maior da comunidade. Isso ficou claro quando idealizou o trote

solidário, atendendo crianças carentes da comunidade através de organizações engajadas nesses projetos.

Observou-se que encontra maneiras de fazer as coisas da melhor forma, mais rápida ou mais barata, agindo de maneira a fazer coisas que satisfação ou excedem padrões de excelência quanto às necessidades das pessoas. Um exemplo disso foi o projeto da brinquedoteca que buscou financiamento do projeto na esfera pública para viabilizá-lo e assim abrigar os filhos de mães acadêmicas que não dispõem de um lugar para deixá-los durante o período de aula.

Verificou-se que é capaz de avaliar alternativas e calcula riscos deliberadamente quando criou e manteve o curso de turismo em um período em que muitos alunos interessados no curso não podem frequentá-lo, considerando que aqueles que se formam possuem alta empregabilidade.

Utiliza estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir outras pessoas, objetivando atingir seus objetivos. Exemplo disso foi o contato realizado com colega para que ele proferisse uma palestra em um evento organizado por acadêmicos.

Verificou-se também que o intra-empreendedor mantém seu ponto de vista mesmo diante da oposição ou de resultados desanimadores, expressando confiança na sua própria capacidade de complementar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. A.; PEREIRA, C. M. M. A. **Empreendedorismo e crescimento econômico:** uma análise empírica. Revista de Administração Contemporânea, v. 12, n. 4, p. 975-993, Curitiba. out/dez. 2008.

BERNARDI, L. A. **Manual de empreendedorismo e gestão:** Fundamentos, estratégias e dinâmicas. São Paulo: Atlas, p. 314. 2003.

DOLABELA, F. Por que você deve ser um empreendedor . Disponível em: http://www.companyweb.com.br/lista_artigos.cfm?id_artigo=46 . Acesso em: 07 Jul 2017.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2008.GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social**.**4 ed. São Paulo, 1994.

HARNIK, Simone. Saiba qual é a diferença entre faculdade, centro universitário e universidade. Disponível em: https://vestibular.uol.com.br/ultnot/2010/03/09/faculdade_centro_universitario_universidade.jhtm Acesso 11 de Jul. de 2017.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MONTENEGRO, M. C. Empreendedorismo e intraempreendedorismo: a bola da vez. Disponível em: **http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/3055B130E0BFDA0D83257** 67700400E87/$File/NT00042DAA.pdf . Acesso em: 08 Jul 2017.

PINCHOT, G. III. Intrapreneuring . New York, NY: Harper & Row, 1989.

SCHMITZ, N. L. F.; LAPOLLI, P. C.; BOTELHO, M.. Gestão Empreendedora da inovação como apoio ao crescimento organizacional. *In*: LAPOLLI, É. M.; DANDOLINI, G.; TORQUATO, M. (org). **Gestão Empreendedora da Inovação:** aspectos fundamentais. Florianópolis: Pandion, 2014. P. 179-205.

TRUZZI, Mário Serra. NETO, M Sacomano. **Economia e empreendedorismo étnico:** balanço histórico da experiência paulista. Revista de administração de empresas, 2007.

TRINDADE, André. Direito Universitário e educação contemporânea. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

O papel da comunicação institucional na transparência pública: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina

Autores: Garlet, Nadia (Instituto Federal de Santa Catarina)

Resumen: Este estudo busca compreender o papel da comunicação institucional como auxiliar no processo de transparência em instituições públicas, mais especificamente no atendimento às exigências da lei de acesso à informação brasileira. Para isso, utiliza como base o Instituto Federal de Santa Catarina, por meio de suas ações de comunicação institucional e das diretrizes de comunicação previstas em sua Política de Comunicação. O estudo identificou uma série de diretrizes e ações de comunicação realizadas pela instituição, sendo muitas delas com o princípio da transparência e da divulgação de informações, e que são essenciais para que uma instituição seja transparente. Além disso, algumas superaram apenas o previsto na legislação, apontando a comunicação como realmente necessária para o processo de transparência pública, ampliando o acesso à informação, e permitindo que os cidadãos possam participar efetivamente da esfera pública e do que a ela diz respeito.

Palabras claves: transparência, política de comunicação, comunicação institucional.

Texto completo:

1-INTRODUÇÃO

Desde 2011, com o surgimento da Lei nº 12.527, também conhecida como Lei de Acesso à Informação – LAI, as instituições públicas brasileiras têm o desafio de apresentar aos cidadãos informações que até então, em sua maioria, não eram expostas publicamente.

Tal legislação exige que os órgãos públicos façam o que chamamos de "transparência ativa", ou seja, a divulgação de informações por determinação legal, sem que seja necessário algum tipo de solicitação da sociedade, pressupondo esta transparência como forma de atendimento ao direito de acesso à informação previsto na Constituição.

Para Amorim e Gomes (2013), a transparência em órgãos públicos refere-se a tornar público dados, documentos, registros de procedimento e tudo que estiver em processo na administração pública. Silva (2016) acrescenta que a transparência pressupõe o atendimento a quatro princípios básicos: previsibilidade (existência de regras previamente estabelecidas); publicidade (divulgação das informações); inteligibilidade (informações compreensíveis por todos); e exigibilidade (algo que deve ser feito).

O'Neill (2006) considera que a legislação da transparência não exige uma comunicação efetiva, mas uma mera divulgação de dados, o que torna as instituições ainda piores aos olhos dos cidadãos, pois eles não são capazes de compreender os dados divulgados. Para o autor, a transparência pode prejudicar a comunicação ao espalhar confusão, incerteza, falsas crenças e informações precárias, pois o mero ato de disseminar informações não significa comunicar, e ao não ser inteligível (ou se apresentar de forma desordenada), ninguém saberá o que realmente importa.

Neste ponto, considerando especialmente a necessidade de que as informações sejam inteligíveis, entra o papel da comunicação institucional, responsável, segundo Kunsch (2003), por conquistar a simpatia e a confiança do público. Para Kunsch, a comunicação institucional deve conhecer a organização e compartilhar os seus atributos. No âmbito da comunicação pública, não só seus atributos como também as informações de interesse público.

Considerando todos esses apontamentos, este artigo propõe-se a compreender o papel da comunicação institucional no atendimento à Lei de Acesso à Informação, analisando a partir do caso do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e do proposto na Política de Comunicação da instituição, por meio de uma revisão bibliográfica e análise documental.

O IFSC é uma autarquia pública federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Sua missão é promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural. Para atendimento à sua missão, a instituição oferta cursos de qualificação profissional, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação em 22 campi distribuídos pelo Estado de Santa Catarina. Em relação à comunicação institucional, a Política de Comunicação foi pioneira na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O documento foi lançado em 2013 e serviu como referência para a construção de outros documentos semelhantes em instituições de ensino.

Para entender como esse documento e as ações de comunicação institucional podem ajudar a instituição no cumprimento à legislação de acesso à informação, será necessário compreender as exigências da legislação, identificar as ações de comunicação institucional previstas pelo IFSC, e de que forma essas ações podem atender à legislação.

2-A LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO BRASILEIRA

Sancionada em 18 de novembro de 2011, a Lei nº 12.527 tem a função de tornar a administração pública transparente, regulamentando o acesso à informação previsto na Constituição Federal e, por isso, é conhecida como Lei de Acesso à Informação – LAI. Segundo seu artigo 3º, ela destina-se a assegurar o direto fundamental de acesso à informação, tendo como diretrizes: a publicidade como princípio e o sigilo como exceção; a divulgação de informações de interesse público independente da solicitação de cidadãos; a utilização de meios digitais para essa divulgação; o fomento à cultura da transparência na administração pública; e o controle social dos cidadãos sobre a administração pública.

Para Amorim e Gomes (2013), a transparência designa tanto a acessibilidade, disponibilidade e publicidade nas ações do governo, no sentido de oferecer as informações pertinentes; quanto apresentar as informações de forma inteligível, para que o cidadão tenha acesso a todas as informações e possa tirar suas próprias conclusões, no sentido de não esconder nada. Silva (2016) acrescenta que:

> Uma instituição transparente é aquela guiada por leis previamente fixadas, produzidas em processos abertos e conhecidos; com ações e agentes suscetíveis ao escrutínio público; guiadas por princípios racionais, isto é, inteligível aos seus concernidos; possibilitando uma devida circulação de informação pública respeitando o direito do indivíduo de saber sobre questões que podem afetar a sua vida. (SILVA, 2016, p.31-32)

Em relação ao previsto na legislação, os cidadãos têm o direito de obter todo tipo de informação gerada pela instituição ou por pessoas físicas e jurídicas em decorrência de vínculo com ela. Essa informação pode estar contida em documentos ou registros, estar relacionada às suas atividades, políticas, serviços; administração de patrimônio; utilização de recursos públicos; contratos; implementação, acompanhamento e resultado de programas, projetos e ações; resultados de auditorias; prestações de contas; entre outros. Além disso, a instituição deve disponibilizar as informações de forma primária, íntegra, autêntica e atualizada, e orientar os cidadãos sobre os procedimentos para o acesso, e de que forma (local ou modo) obtê-las.

Para tanto, as instituições devem obrigatoriamente disponibilizar as informações por meio de sites oficiais, onde os cidadãos possam fazer buscas em ferramentas de pesquisa; gravar o conteúdo em diversos formatos, inclusive editáveis; permitir o acesso automatizo por softwares externos; divulgar como a informação está estruturada; garantir a autenticidade, integridade e atualização dos dados; garantir o

acesso de todos os cidadãos, adotando medidas de acessibilidade; e disponibilizar informações para contato com a instituição.

Além disso, a legislação prevê a criação do Serviço de Informação ao Cidadão – SIC, para atender e orientar o público no acesso à informação, informar sobre a tramitação de documentos, e protocolar documentos e requerimentos de acesso à informação. Essa ação está diretamente relacionada à transparência passiva, quando a instituição provê informações com base em solicitação dos cidadãos.

A Lei é regulamentada pelo Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, que prevê também a forma como esses dados devem ser disponibilizados ao cidadão. Pelo Decreto, os sites deverão ter uma seção específica de "Acesso à informação", com acesso pela página principal do portal eletrônico por meio de um banner. Nesta seção, deverão estar presentes minimamente as seguintes informações e na seguinte ordem (CGU, 2017):

a) Institucional (informações institucionais e organizacionais, compreendendo funções, competências, estrutura organizacional, relação de autoridades - quem é quem – e suas agendas, horários de atendimento e legislação do órgão/entidade)

b) Ações e Programas (informações pertinentes aos programas, ações, projetos e atividades implementadas pelo órgão, incluindo metas e indicadores de cada um)

c) Participação Social (informações referentes à realização de audiências públicas, consultas públicas ou outras formas de incentivo à participação popular, tais como ouvidoria e órgãos colegiados)

d) Auditorias (informações referentes ao resultado de inspeções, auditorias, prestações e tomada de contas)

e) Convênios e Transferências (informações sobre os repasses e transferências de recursos financeiros)

f) Receitas e Despesas (informações sobre a previsão e arrecadação de receita pública e execução orçamentária e financeira detalhada)

g) Licitações e Contratos (divulgação de licitações e contratos realizados)

h) Servidores (informações sobre concursos públicos de provimento de cargos e relação dos servidores públicos lotados ou em exercício)

i) Informações Classificadas (rol das informações classificadas em cada grau de sigilo e o rol das informações desclassificadas nos últimos doze meses, além dos formulários de pedido de desclassificação e de recurso referente a pedido de desclassificação)

j) Serviço de Informação ao Cidadão – SIC (informações sobre o Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), pertinentes ao seu funcionamento, localização e dados de contato, além dos relatórios estatísticos de atendimento à Lei de Acesso à Informação)

k) Perguntas Frequentes (respostas às perguntas mais frequentes recebidas pela instituição)

l) Dados Abertos (Plano de Dados Abertos da instituição, em atendimento ao Decreto nº 8.777/16).

De acordo com o Guia de Transparência Ativa para órgãos e entidades do Poder Executivo Federal (CGU, 2017), mesmo que a instituição não possua informações para todos os itens, eles devem existir no site. E além das obrigatórias, também pode-se optar por adicionar outras informações abaixo destas.

É importante ressaltar que, conforme definido no Decreto, informação é qualquer dado que possa transmitir conhecimento, sejam eles processados ou não. Ou seja, é de responsabilidade dos cidadãos compreender as informações transmitidas pela instituição e transformá-las em conhecimento, interpretando-as, ou cruzando com outras informações, da maneira que julgarem conveniente.

Em relação a isso, O'Neill (2006) já apontava os problemas da transparência pública, relacionados ao fato de que há muita informação, mas pouca comunicação – ou seja, muitos dados estão sendo disponibilizados, porém as pessoas não estão sabendo ou conseguindo interpretá-los: "Grandes quantidades de informação estão sendo publicizadas para atender aos requisitos de transparência, mas uma grande quantidade dela não é realmente comunicada a ninguém" (O'NEILL, 2006, p.81).

Neste ponto, tem-se o papel das políticas de comunicação em organizações públicas que, para Geraldes e Sousa (2013), devem tratar a LAI como prioridade, pensando nela como um fenômeno comunicacional tanto em relação à transparência ativa (disponibilização das informações sem que os cidadãos solicitem, em atendimento à legislação) quanto em relação à transparência passiva (disponibilização das informações em resposta às solicitações dos cidadãos). Para os autores,

> na primeira, deve haver um esforço em comunicar o que a organização faz, não com o intuito de divulgação ou de posicionamento estratégico no mercado, mas de circular informação de interesse público. Os sites criados com essa finalidade devem ser fáceis de acessar, com linguagem clara e precisa, dinâmicos. Devem abrir espaço para a interação, ou seja, críticas, sugestões e comentários do público. Já no âmbito da transparência passiva, as ouvidorias que recebem as demandas do público devem ser consideradas centros de produção de informação. Elas devem gerir o fluxo de informação na organização, não só para compreender as demandas do público e atendê-las, mas também para considerá-las informação para inspirar pautas na transparência ativa. (GERALDES; SOUSA, 2013, p. 5)

Considerando isso, no próximo tópico, será apresentada a Política de Comunicação do IFSC e os principais aspectos da comunicação institucional por ela apresentados.

3-A POLÍTICA DE COMUNICAÇÃO DO IFSC

O Instituto Federal de Santa Catarina é uma instituição pública federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), presente em 20 cidades do Estado de Santa Catarina. Fundado em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices, a instituição passou por diversas mudanças de nome ao longo de seus 108 anos, e sua expansão da capital para o interior se fortaleceu a partir de 2008, com a transformação em Instituto Federal, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Tantas mudanças de nomenclatura e a expansão para novas cidades, com a descentralização cada vez maior dos processos administrativos, trouxeram a necessidade de se construir uma Política de Comunicação para ajudar a criar uma identidade única e fortalecer a imagem de instituição de educação profissional e tecnológica, pública, gratuita e de qualidade.

Nesse contexto, a instituição compreendeu que precisava estabelecer uma relação permanente e sistemática com seus diversos públicos estratégicos, por meio da definição de valores, objetivos, diretrizes, normas e estruturas, que orientassem as ações, estratégias e produtos desenvolvidos pela comunicação do IFSC. Assim, em 2013 foi lançada a Política de Comunicação do IFSC que, na sua própria definição é "um conjunto de princípios, diretrizes e estratégias que objetivam orientar, de maneira uniforme, profissional e sistemática, o relacionamento de uma organização com os seus diversos públicos estratégicos" (IFSC, 2013, p.22).

O documento aponta as mudanças no processo de circulação da informação e o novo cenário complexo e multifacetado vivido pelas organizações, e ressalta o importante papel da comunicação institucional, pautada pelo profissionalismo, ética, transparência, postura pró-ativa, disponibilidade de fontes e excelência em seus canais de relacionamento. No prefácio da publicação, assinado pela Reitora, aponta-se a importância da comunicação com os públicos, especialmente por se tratar de instituição pública e preocupada com a transparência, as obrigações sociais e a prestação de contas.

Pela Política de Comunicação, o IFSC entende a sua comunicação institucional como uma comunicação integrada, constituída por processos, ações, estratégias, veículos, ambientes e espaços de interação que promovem o relacionamento entre instituição e públicos. Para Bueno (2002), a comunicação integrada é o conjunto articulado de esforços, ações, estratégias e produtos de comunicação, que tem por objetivo consolidar a imagem de uma instituição junto à sociedade.

A comunicação é entendida como estratégica para a instituição e com o dever de ser transparente para garantir a efetividade do serviço prestado à sociedade. O documento, nesse contexto, define como atribuições dos responsáveis pela comunicação em cada um dos campi o planejamento e execução de ações de comunicação e de campanhas de ingresso (vestibular), as relações comunitárias, o gerenciamento da identidade visual, a atualização dos canais de relacionamento, a produção e edição de boletins informativos e outros materiais de informação, e a assessoria de imprensa.

Entre as diretrizes apontadas para a comunicação institucional do IFSC, estão a comunicação interna, os canais de relacionamento, o relacionamento com a imprensa, a divulgação científica e as campanhas de ingresso (ou vestibular). Por meio da análise documental, será analisada a relação dessas diretrizes com a contribuição da comunicação institucional no atendimento às exigências da LAI.

4-METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter exploratório-descritivo, de natureza qualitativa, visando entender melhor o papel da comunicação institucional como suporte à transparência pública e atendimento à legislação de acesso à informação.

Como forma de entender essa relação, utilizou-se, para a coleta dos dados, aa revisão bibliográfica e a análise documental. Para Stumpf (2010), a revisão bibliográfica busca identificar informações bibliográficas, a partir da seleção de documentos pertinentes ao estudo e do fichamento destes para posterior utilização na redação de trabalhos acadêmicos. Por sua vez, a análise documental busca informações em documentos diversos, com a finalidade de complementar as informações obtidas por outros métodos ou de trazer novas informações sobre um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Como método de análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, técnica para tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito ou o que está por trás de determinado tema (VERGARA, 2005; MINAYO, 2003). Além disso, para Puglisi e Franco (2005), a análise de conteúdo parte de uma mensagem, mas considera o contexto no qual ela foi produzida.

5-RESULTADOS

A Lei de Acesso à Informação prevê que as instituições públicas divulguem, na internet, as informações referentes ao seu funcionamento como um todo, independentemente da solicitação dos cidadãos. Tal exigência é para facilitar o acesso à informação, fomentar a cultura da transparência pública e permitir o exercício do controle social (CGU, 2017).

Avaliando as diretrizes estabelecidas pela Política de Comunicação do IFSC, podem-se elencar algumas delas com relação direta ao cumprimento da legislação, ou mesmo prevendo que a instituição faça além do mínimo previsto, para atender melhor aos seus públicos. Para Silva (2016), a informação digitalizada e em larga escala tem forçado as instituições a serem mais ativas nos processos de comunicação, se redesenhando para atender as demandas legais e/ou as exigências do público.

Em relação às diretrizes, elencamos abaixo algumas delas e seu respectivo papel no atendimento à transparência pública:

a) Comunicação interna: o IFSC entende que não só os servidores dos setores de comunicação ou ouvidoria, mas todos na instituição têm seu papel na divulgação e atendimento ao público, e precisam atender aos princípios de transparência e divulgação de informações. Para isso, pressupõe que todos devem ser pensados como protagonistas do processo de comunicação, buscando seu engajamento e

comprometimento.

b) Canais de relacionamento: principal fonte de distribuição de informação, os canais de relacionamento institucionais (portais, mídias sociais, boletins informativos etc.) são entendidos como extremamente estratégicos, e que demandam gestão e atualização constante. Com esse fim, prevê um Manual de Canais de Relacionamento com a função de orientar todos os servidores sobre como criar, gerir e atualizar os canais institucionais. A Ouvidoria, por não estar integrada ao setor de comunicação (mas também ser um canal de relacionamento), deve encaminhar relatórios de atendimento – pela própria ouvidoria e pelo Serviço de Informação ao Cidadão – para que possa pautar novos conteúdos para os canais de relacionamento ou ações de esclarecimento ao público em temas controversos e que gerem muitas dúvidas.

c) Imprensa: no atendimento à imprensa, assume uma postura transparente, ética e profissional, seguindo o princípio de que instituições públicas têm a obrigação de prestar informações ao público. Além disso, o IFSC entende que todos os servidores podem, em algum momento, ser fontes de informação e devem adotar postura transparente e profissional, veiculando sempre informações qualificadas e precisas.

d) Divulgação científica: referente aos resultados de projetos de investigação científica desenvolvidos pelos pesquisadores da instituição, entende-se que é papel da comunicação institucional popularizar o conhecimento científico, facilitando o acesso do público leigo aos resultados do conhecimento produzido institucionalmente. Além disso, tem um papel de prestação de contas à sociedade, visto que muitos dos projetos científicos são financiados por órgãos públicos, e é dever institucional mostrar o que e quem está produzindo.

e) Campanhas de ingresso (ou vestibular): neste caso, trata-se de ação de promoção institucional, pois é o produto por ela ofertado, e ao mesmo tempo de ação de publicidade de utilidade pública, pois é obrigação da instituição divulgar seus produtos – financiados pela sociedade, para garantir que a informação da oferta chegue aos cidadãos.

f)Plano de comunicação: para atender a todas as demais diretrizes estabelecidas pela Política de Comunicação, a instituição deve construir Plano de Comunicação com estratégias e ações para a interação com seus públicos estratégicos.

Considerando as diretrizes apontadas em sua Política de Comunicação e o previsto na legislação, pode-se afirmar que a comunicação institucional tem papel fundamental no atendimento à transparência pública no caso do IFSC, especialmente no que se refere à tradução dos dados institucionais para o conhecimento do público e à divulgação de informações de qualidade e atualizadas. A transparência também acontece por meio do atendimento aos cidadãos, que acontece pela ouvidoria, mas também pelas mídias sociais da instituição.

Em pesquisa realizada por Garlet (2016), em relação aos atributos do site do IFSC que tinham relação com a confiança gerada na instituição, os aspectos que se destacaram foram o conteúdo e a acessibilidade a este conteúdo. Ou seja, a crítica feita por O'Neill (2006), em relação ao fato de que os cidadãos não confiam mais nas instituições apenas porque elas são mais transparentes, e que isso acontece especialmente porque os dados não são inteligíveis por todos, pode não ter o mesmo resultado para o IFSC, visto que os públicos acreditam que a informação está disponível e é de fácil acesso. Tal estudo, no entanto, não avaliou especificamente as exigências da transparência pública.

Silva (2016) apontou ainda as barreiras para a transparência digital, quais sejam: 1) custo material; 2) cognição; 3) indisposição política; 4) indexação; 5) burocracia. O IFSC, por meio das diretrizes de sua Política de Comunicação, tenta minimizar tais barreiras. Em relação ao custo, especialmente de recursos humanos, a instituição considera que todos são responsáveis pela transparência, e conta ainda com equipe de comunicação qualificada, que além de ser responsável pela comunicação institucional, se preocupa com os aspectos da transparência. Sobre a cognição, essa mesma equipe de comunicação se importa em traduzir as informações em conhecimento para os cidadãos, divulgando o maior número possível de informações inteligíveis sobre os aspectos institucionais. Em relação à indexação, a organização dos canais de relacionamento pressupõe uma hierarquização de informações e uma disponibilização das principais em locais de mais fácil ao cidadão. Sobre a burocracia e a possibilidade de maquiagem ou ocultação de dados,

a Política prega a transparência e a veracidade das informações. Já em relação à indisposição política, como instituição de educação, é dever do IFSC, e está em sua missão institucional, formar seus alunos para uma postura cidadã.

6-CONCLUSÃO

Considerando o exposto na legislação e as diretrizes de comunicação previstas na Política de Comunicação do IFSC, pode-se afirmar que a instituição se preocupa com a transparência pública, e que sua comunicação institucional tem papel fundamental no atendimento ao exposto pela legislação. Várias das diretrizes da comunicação institucional têm estreita relação com uma comunicação transparente e que valoriza a disponibilização da informação aos cidadãos de forma inteligível, para que possa ser explorada por qualquer pessoa.

Vale ressaltar, no entanto, que a legislação trata da transparência ativa – divulgação das informações institucionais sem que os cidadãos tenham solicitado, por força de legislação; e da transparência passiva – divulgação das informações institucionais por solicitação dos cidadãos. No caso do IFSC, pode-se perceber que a comunicação institucional também é responsável pela transparência proativa, aquela que acontece sem exigência legal ou solicitação por parte dos cidadãos.

Esta última talvez seja a principal função da comunicação institucional: se antecipar às solicitações, fornecendo informações claras e acessíveis aos cidadãos sobre o funcionamento institucional. A própria Política de Comunicação é uma iniciativa institucional que facilita e favorece a transparência. Entre suas diretrizes, podemos citar ao menos três delas que estão no âmbito da transparência proativa:

a) Plano de comunicação: a instituição planeja e executa ações de comunicação com os cidadãos, com base na identificação de demandas do público, no monitoramento de sua atuação para um atendimento proativo, e na maximização dos esforços de comunicação;

b) Divulgação científica: a instituição apresenta para a sociedade suas produções científicas de forma inteligível, servindo ao mesmo tempo como forma de prestar contas à sociedade dos recursos por ela investidos, e como forma de mostrar o que a instituição produz e despertar o interesse nos jovens pelos cursos por ela ofertados.

c) Eventos institucionais: a promoção de eventos que apresentem a instituição e seus produtos ou resultados, e que facilitam o entendimento do público sobre tais resultados.

Silva (2016. p.50) aponta que a instituição transparente não é só aquela que expõe as informações ao público, mas aquela que “utiliza as novas tecnologias para divulgar, informar, esclarecer, justificar e debater com o público de forma regular”.

Para fazer tudo isso com qualidade e de forma articulada, é essencial que a comunicação institucional esteja envolvida, pois é ela que tem as competências necessárias tanto para utilizar as novas tecnologias como para dar conta de traduzir as informações em conhecimento e fazê-lo chegar a todos os cidadãos. A instituição realmente transparente é aquela que se antecipa às demandas e que é capaz de, não só disponibilizar dados, mas apresentar conhecimento e capacitar os cidadãos para que eles os compreendam.

REFERÊNCIAS

AMORIM, P. K. D. F.; GOMES, W. O estado da transparência digital das capitais brasileiras: um estudo sobre e-transparência fiscal. **Trabalho apresentado no V Encontro da Compolítica**. Curitiba, UFPR, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 16 de jul. 2017.

_____. **Decreto nº 11.892**. 29 de dezembro de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm >. Acesso em 16 de jul. 2017.

_____. **Lei nº 12.527**. 18 de novembro de 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm >. Acesso em 16 de jul. 2017.

_____. **Decreto nº 7.724**. 16 de maio de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7724.htm >. Acesso em 16 de jul. 2017.

_____. **Decreto nº 8.777**. 11 de maio de 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8777.htm >. Acesso em 16 de jul. 2017.

BUENO, W. C. Comunicação e gestão empresarial: cenários contemporâneos. **Communicare**, 2(1), p.83-91, 1º semestre de 2002.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Guia de transparência ativa para órgãos e entidades do poder executivo federal**. 5ª ed. Brasília: CGU, 2017.

GARLET, N. **Websites e o impacto na imagem institucional: um estudo a partir do e-servicescape**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

GERALDES, E.; SOUSA, J. As Dimensões Comunicacionais da Lei de Acesso à Informação Pública. **Texto apresentado no XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Manaus, 4 a 7 de setembro 2013.

IFSC. **Política de Comunicação do IFSC**. Florianópolis: IFSC, 2013.

KUNSCH, M.M.K. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. 4ª ed. rev. São Paulo: Summus, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MINAYO, M.C. de S. (Org..). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

O'NEILL, O. Transparency and the ethics of communication. In: HOOD, C.; HEALD, D. (org). **Transparency**: the key to better governance? Nova York: Oxford University Press, 2006, p.75-90.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

SILVA, S. P. Transparência digital em instituições democráticas: horizontes, limites e barreiras. In: MENDONÇA, R. F.; PEREIRA, M. A.; FILGEIRAS, F. (Org.). **Democracia digital**: Publicidade, instituições e confronto político. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 27-54.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 51-61.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Autoavaliação institucional - avaliação do docente pelo discente

Autores: Girardi, Dennys Robson (Centro Universitário Curitiba); **Mueller, Mariana Prado,** (FAE Centro Universitário); **Baratella, Angelo Fernandes,** (FAE Centro Universitário).

Resumen: O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de avaliação do docente pelo discente no âmbito da autoavaliação institucional do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, em uma instituição de ensino superior de Curitiba. A avaliação institucional proposta pelo SINAES é constituída pela avaliação externa e autoavaliação institucional, esta última de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Para verificar o processo de avaliação do docente pelo discente realizado pela CPA foram identificados os elementos constituidores da avaliação, no intuito de confirmar a avaliação do docente pelo discente como fundamental importância para a construção da qualidade de ensino de uma instituição de educação superior. Percebeu-se, que se trata de um campo ainda em construção, no qual os consensos não são facilmente construídos, dado pelas fragilidades presentes nos modelos adotados pelo Ministério da Educação e falhas da gestão da autoavaliação institucional que ocorrem no interior das próprias instituições.

Palabras claves: Avaliação Institucional, Avaliação do Docente, Qualidade da Educação Superior.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

Espera-se que a formação em nível superior esteja voltada a permanente construção da competência técnica e política, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e emancipação humana, construídos a partir de contextos de ensino-aprendizagem apropriados ao perfil geracional presente nas Instituições de Ensino Superior, de relações profissionais e didáticas éticas e compromissadas e de uma gestão competente ancorada na busca constante da melhoria da qualidade.

Nesse sentido, é indiscutível a importância da avaliação das instituições de ensino superior. Desta forma, de modo a defender a constante melhoria do ensino superior, são necessárias políticas públicas de avaliação dos sistemas educacionais. Entretanto tais políticas devem considerar os aspectos técnicos, a objetividade e a aplicabilidade da avaliação institucional nas IES.

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, é uma política brasileira de estado que representa a expressão contemporânea de um processo histórico que vem se desenhando desde a década de 1990, criado pela Lei n. 10.861/2004 que avalia as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes (ENADE).

A avaliação institucional proposta pelo SINAES é constituída por dois momentos: a avaliação externa e autoavaliação institucional, esta última de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação – CPA, instituída no âmbito da instituição.

A autoavaliação, pode ser entendida como uma estratégia de construção da autonomia institucional na medida em que possibilita uma visão global da instituição sobre si mesma, uma tomada de consciência coletiva dos avanços e das fragilidades, dos sentidos e dos significados dos trabalhos realizados, das articulações e desencontros, assim como a projeção de novas possibilidades de ação.

Dada a importância do docente como elemento central da instituição considera-se fundamental tematizar esta questão, analisando a autoavaliação institucional com foco na avaliação do docente pelo discente. Considerando a instituição em tela, que considera os princípios da abrangência e da participação democrática, a autoavaliação docente é realizada em duas etapas, quais sejam: alunos avaliando o desempenho docente (Geral, por Curso e por Disciplina) e a avaliação qualitativa dos docentes (com base nos comentários feitos pelos alunos, por curso e disciplina).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação do docente tem uma função ativa na autoavaliação institucional, compreendida como parte essencial do processo avaliativo. Avaliar pode-se caracterizar de um lado, à incorporação da ideia de "julgamento de valor" que é atribuída mais fortemente à avaliação, e, de outro, a função de regular um processo enquanto ele se desenvolve e não apenas ao seu final.

Com efeito, a avaliação deve se preocupar também em captar as mudanças nas condições de um indivíduo, grupo ou instituição, entre um ciclo avaliativo e, superar a concepção de avaliação que se limita a verificar o desvio entre o esperado e o realizado.

Como foco em compreender os elementos constituintes do processo de avaliação do docente pelo discente realizado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, na autoavaliação institucional, precisa-se analisar a constituição histórica do campo de abrangência da avaliação, os aspectos conceituais que das diferentes concepções, as funções e os objetos ou atividades da avaliação que hoje é praticada. Tais elementos informam o conjunto teórico-metodológico do SINAES, e a autoavaliação institucional.

1.1 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As primeiras tentativas de implementação de uma avaliação mais sistemática da educação superior brasileira, surgem na década de 1980. São emblemáticas as políticas educacionais da década de 1990.

Desde então, como política pública instituída no Brasil e em outros países da América Latina – em especial aqueles que adotaram a cartilha neoliberal –, a avaliação de sistemas tem sofrido uma série de críticas, seja pela forma como está estruturada, seja pelos usos e desusos que permite.

A discussão acerca das políticas públicas voltadas à avaliação das instituições, não pode prescindir de considerar alguns elementos, tais como os aspectos teórico-metodológicos, macro e microestruturais e as relação entre eles. Com efeito, a fundamental importância da avaliação das IES, possui uma finalidade em ofertar um bem de interesse público – antes que isto: um direito social, um direito subjetivo, conforme dispõe a Constituição Federal Brasileira de 1988.

Dessa forma, considera a avaliação como instrumento de melhoria da qualidade e da democratização da educação, e entender a educação como um espaço de mediação, entre aqueles que aprendem, a sociedade e o desenvolvimento científico.

Nessa perspectiva, uma avaliação institucional socialmente comprometida e referenciada é o envolvimento dos sujeitos internos (alunos, professores, técnicos administrativos) e dos sujeitos externos (pais, pesquisadores, empregadores, trabalhadores, entidades sociais, etc).

E, para isso, é preciso que esta comunidade interna participe efetivamente, sendo sujeitos deste processo interno de autoavaliação.

1.2. A RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE

No modelo instalado pelo SINAES realiza-se, no âmbito institucional, a autoavaliação por meio de um componente fundamental: a avaliação do docente pelo discente. Na avaliação de desempenho do professor, observa-se que qualidade de ensino está claramente relacionada à qualidade dos professores, sendo este um dos melhores indicativos da aprendizagem dos estudantes.

A avaliação do docente pelo discente refere-se a um aspecto específico do trabalho realizado em uma IES, deve estar referenciada em uma perspectiva abrangente, articulada e global desta instituição e de suas finalidades sociais. Dessa forma, esta avaliação como elemento essencial à melhoria da qualidade da educação.

Na avaliação do docente pelo discente, se verifica se os aspectos relativos à relação didático-pedagógica entre professor e alunos, a satisfação na perspectiva dos discentes. E, por esta razão, esta avaliação revela uma atividade complexa, pois é essencialmente como todo processo de avaliação, uma pesquisa da realidade.

Quando se fala em qualidade da educação parece inequívoca a importância de se desenvolver uma avaliação do docente pelo discente fundamentada em uma concepção formativa e em critérios coerentes com esta concepção, devidamente embasada nos princípios legais vigentes. Nesse sentido, é fundamental que este processo de avaliação seja amplamente discutido e constantemente revisto pelos gestores, pelos docentes e pelos discentes.

Assim, apesar de ser uma prática que se apresenta de forma unitária enquanto fenômeno social carregado de sentidos e significados dados pelo contexto histórico-social e pela subjetividade dos sujeitos que a realizam, a avaliação pode ser compreendida a partir de alguns elementos que se entrecruzam dialeticamente e vão configura-la de uma ou de outra forma. É a partir destes elementos que se pode compreendê-la como prática social instituída no campo da educação. Estes elementos podem ser categorizados como pedagógicos, subjetivos, éticos e técnicos.

Dentre os princípios é possível citar: a coerência entre o que foi ensinado com o perfil do egresso esperado; os procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelo professor para avaliar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; a capacidade técnica dos instrumentos utilizados captarem se os objetivos de aprendizagem foram atingidos, e em que medida o foram; se os instrumentos de avaliação permitiram que o aluno demonstrasse diferentes níveis de aprendizagem – tais como reconhecer, interpretar, sintetizar, aplicar em situações práticas, (re)elaborar -; se os conteúdos trabalhados correspondem ao que foi definido e se o que foi colocado como critério de avaliação era de fato relevante no contexto do curso e da disciplina; se as atividades planejadas eram motivantes e desafiadoras para o aluno; se as avaliações previstas foram realizadas em diferentes momentos e utilizando instrumentos diversos; se a partir dos resultados das avaliações foram retomados conteúdos com estratégias diversas.

Historicamente, a avaliação tem sido, muitas vezes, sinônimo de medição, seleção, classificação.

Na pedagogia tradicional, a avaliação foi entendida por professores, gerentes, superiores hierárquicos, diretores, como instrumento de punição e domesticação, disciplinamento dos sujeitos ao comportamento considerado adequado em relações sociais marcadas pelo autoritarismo e por interesses nem sempre sociais.

Nesse contexto, a avaliação tem um forte impacto na subjetividade. De prática autoritária é preciso transformá-la em prática democrática, na qual responsabilidades e papeis são assumidos com clareza e a atuação docente e discente são pautadas no respeito mútuo. Assim, o momento da avaliação não pode ser diferente de outros momentos da relação pedagógica e da relação profissional. Ou seja, os vínculos de confiança, a transparência e o profissionalismo devem ser construídos e respeitados desde o início. A função da avaliação do docente pelo discente, assim como os critérios e instrumentos, devem ser transparentes e amplamente discutidos com os participantes do processo, além de serem de alta qualidade técnica.

A avaliação, ainda que faça parte de um "contrato social" mais amplo com o executivo da educação nacional, é ela mesma um contrato político-pedagógico no qual todos os envolvidos precisam ter clareza das funções da mesma, de seu caráter político-pedagógico, dos procedimentos, dos instrumentos e dos critérios avaliativos, bem como do uso de seus resultados.

No entanto, mesmo que se estabeleça este "pacto avaliativo", por assim dizer, se as atitudes dos responsáveis pela realização do processo de avaliação do docente pelo discente não forem coerentes com o que foi acordado e não tiverem clareza quanto à concepção e à finalidade da avaliação, este processo pode se tornar complicado para o aluno no momento de realiza-la e para o professor quando da apresentação e discussão dos resultados. Cria-se uma situação constrangedora e autoritária, o que é um desserviço à missão institucional.

1.3 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DO SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, tem como intuito promover a melhoria da qualidade da educação superior, orientar a expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

Segundo a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do (SINAES), o sistema constitui três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos, a saber:

1) A autoavaliação, sendo de responsabilidade da própria IES e tendo como responsável nas instituições a Comissão Própria de Avaliação (CPA);

2) A avaliação externa (visitas de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior e visitas de autorização e reconhecimento de cursos de graduação);

3) O ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes);

4) As Condições dos Estudantes e Características das Instituições (Censo Superior).

Segundo a legislação do SINAES, as instituições devem constituir Comissão Própria de Avaliação – CPA, responsável pela condução dos processos internos de avaliação. Importante ressaltar que, segundo as diretrizes estabelecidas pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), a CPA deve ser reconhecida como "órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição", validando sua autonomia.

Quanto à composição da CPA, o artigo 11 da Lei Nº. 10.861/04 estabelece que esta contemple todos os segmentos da comunidade acadêmica, incluindo membros da sociedade civil organizado, ficando a critério dos órgãos colegiados superiores das instituições, a definição da operacionalização de como será realizada, a organização, a quantidade de membros e funcionamento, considerando as características da IES.

Segundo as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, estabelecidas pela CONAES, a avaliação interna ou autoavaliação é um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Instituição.

A avaliação do corpo docente tem o propósito de analisar aspectos fundamentais, tais como os recursos humanos existentes, a experiência profissional, a formação didático-pedagógica dos docentes, a satisfação dos docentes com as condições de trabalho, os planos de estudos, os recursos e os fomentos à qualificação dos docentes.

Desta forma, com intuito de promover a avaliação no âmbito da carreira docente, o que é em parte fomentado por indicadores provenientes da avaliação do docente pelo discente, podem ser abordados aspectos como: Apresentação e o cumprimento do Programa da Disciplina/ Plano de Aula; Domínio do conteúdo demonstrado pelo (a) professor (a); Sequência dos conteúdos da disciplina; didática do(a) professor(a); a clareza das explicações nos assuntos tratados, adequação dos métodos de ensino, diversidade de recursos didáticos); relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas; avaliações de acordo com os conteúdos apresentados em sala de aula; relacionamento e o respeito do(a) professor(a) com a turma; aprendizagens desenvolvidas; assiduidade e pontualidade do(a) professor(a).

Tais indicadores endossam a perspectiva da análise do docente, proposta nas Diretrizes estabelecidas para a organização das CPA nas Instituições de Ensino Superior e podem ser entendidos como os critérios de autoavaliação institucional nesta dimensão.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. A metodologia do trabalho organizada da seguinte forma: uma primeira etapa de pesquisa exploratória, para a fundamentação teórica sobre a avaliação do docente em IES. Na sequência, um estudo de caso em uma IES localizada em Curitiba - PR, com análise especificamente sobre a avaliação institucional.

Após, definida como adequada a ferramenta "estudo de caso", a escolha de uma unidade-caso-padrão capaz de fornecer informações necessárias para um estudo profundo, foi realizada uma entrevista estruturada junto a um membro da CPA da IES, para compreender os elementos constituintes do processo de avaliação do docente pelo discente realizado pela CPA na autoavaliação institucional.

A definição pela estratégia de entrevista estruturada ocorreu em função da necessidade de se obter o máximo de informações necessárias e relevantes para o estudo de caso que se seguiria.

Também será feita a análise dos documentos que embasam a construção dos instrumentos de pesquisa utilizados na avaliação do docente pelo discente, assim como do próprio instrumento de avaliação.

As informações coletadas através da entrevista foram estudadas em sua profundidade, correlacionadas com o conhecimento adquirido através da pesquisa bibliográfica, e utilizadas para nortear a conclusão do trabalho.

3 RESULTADOS

A realização da pesquisa aconteceu entre de junho a dezembro de 2016 por meio de uma entrevista com o Coordenador da Comissão Própria de Avaliação – CPA da Instituição.

A escolha deste profissional foi pela compreensão de que, por ser Coordenador da CPA da Instituição, o profissional nos daria subsídios para entender a questão norteadora deste estudo, que é: como se realiza, no contexto da CPA de uma instituição de ensino superior, o processo de avaliação do docente pelo discente?

Relembrando que, no início deste trabalho, foi construída a hipótese, a qual emergiu do problema de pesquisa de que o processo de avaliação do docente pelo discente é construído pela CPA a partir das normativas do MEC em articulação com as especificidades da instituição, considerando a missão institucional, o perfil do egresso do curso e os aspectos teórico-metodológicos mais relevantes da prática docente.

O Coordenador da CPA, que participou da pesquisa, está desde 2016 nesta função, contudo está envolvido com avaliação institucional desde 1998, quando foi instituído um setor para avaliar todos os serviços prestados pela IES. “Sendo assim, de 1998 até hoje está envolvidos com a avaliação, principalmente na geração de instrumentos de avaliação e de indicadores, assim como na análise e apresentação dos resultados.” (sic)

A pesquisa foi estruturada por meio de uma entrevista padronizada apenas nas perguntas. Trata-se de uma entrevista com perguntas previamente elaboradas, mas que permitem resposta aberta, ou seja, resposta livre por parte do entrevistado. (CHIAVENATO, 2004). Foram feitas nove questões abertas.

Além da entrevista com o Coordenador da CPA, foi feita uma análise documental com os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação desta IES.

De acordo com a entrevista, a composição da CPA na IES estuda é a seguinte:

1) Representante dos Professores;
2) Representante dos alunos;
3) Representante do corpo técnico-administrativo.

A escolha destes membros se dá da seguinte forma: A Procuradoria Institucional informa ao corpo docente e técnico-administrativo que está aberto o processo de eleição para cargos dos diversos seguimentos de representantes da Comissão Própria de Avaliação – CPA.

Os interessados em se candidatar aos cargos de representação devem fazer a inscrição no período “X” pelo endereço eletrônico da procuradoria, informando o nome completo, telefone ou ramal e e-mail para contato.

Os representantes discentes são indicados pelo Diretório Cental dos Estudantes (DCE).

No que se refere à elaboração dos Instrumentos de Avaliação da CPA, é realizada uma pesquisa qualitativa com no máximo 10 integrantes dos segmentos de interesse, em seu roteiro são levantadas as informações procurando abranger o máximo possível às 10 dimensões do SINAES elencadas abaixo:

(*) são as dimensões que se consegue avaliar com os instrumentos elaborados:

1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional;
2) Política para o ensino, a pesquisa e a extensão;
3) Responsabilidade social da Instituição;
4) Comunicação com a sociedade;
5) Políticas de pessoal;
6) Gestão da Instituição;
7) Infraestrutura física;
8) Planejamento e avaliação institucional;
9) Políticas de atendimentos aos estudantes e egressos;
10) Sustentabilidade financeira.

Segundo o Coordenador da CPA, a comissão procura, antes da aplicação do instrumento, realizar a sensibilização da comunidade acadêmica. Na sensibilização procura-se desenvolver a cultura sobre o processo de avaliação, ou seja, de forma espontânea e que o corpo docente enxergue a avaliação como uma grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Quanto ao corpo discente, procura-se destacar que este avalie seus professores e os serviços prestados com respeito e responsabilidade.

Também é disponibilizado no *site* da IES por um período de aproximadamente 15 dias os instrumentos validados pela comissão da CPA. Após isso, se recolhe as informações pertinentes e se inicia a interpretação dos dados; localiza-se e se aponta os "problemas e as potencialidades"; desencadeiam-se ações de monitoramento das diferentes práticas acadêmicas; formula-se um relatório preliminar para debate institucional e consolida-se um relatório final a ser remetido às instâncias competentes.

Questionado sobre como são analisados os dados coletados por meio do Instrumento de Avaliação, o entrevistado argumenta que na crítica dos dados, é feita uma análise de consistência, a fim de verificar se as informações são fidedignas. Tal crítica é necessária para verificar se as informações apresentam algum viés na base de dados ou ainda respostas repetidas do início ao fim. "*Exemplo nota 1 para todos os quesitos - este respondente é excluído, pois demonstra que respondeu sem ler o instrumento." (sic)*

Aqui cabe um rápido questionamento: se os instrumentos com mesma nota são excluídos, qual a garantia de que, de fato, o respondente respondeu sem ler o instrumento de pesquisa? E, se, realmente, o respondente acreditar (por critérios pessoais) que a nota "merecida" é 1 (assim como qualquer outra nota)?

Os elementos constituintes do processo de avaliação do docente pelo discente realizado pela CPA são os itens ou indicadores avaliados a respeito do professor. Estes indicadores são analisados como sendo o nível de satisfação dos alunos, na escala de 1 a 5, em que 1 representa a menor satisfação e 5 a maior satisfação no item avaliado:

1) assiduidade e pontualidade do professor;
2) domínio do conteúdo demonstrado pelo professor;
3) avaliações realizadas estão de acordo com os conteúdos apresentados em sala de aula;
4) relacionamento e o respeito do professor com a turma;
5) importância desta disciplina para o seu crescimento pessoal e profissional;
6) sequência dos conteúdos da disciplina ministrados em sala de aula;
7) apresentação e o cumprimento do programa da disciplina, plano de aula;
8) relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas;
9) didática do professor;
10) aprendizagens que você desenvolveu nesta disciplina.

Surge sempre a dúvida se o avaliador (discente) compreende os elementos constituintes do processo avaliativo. Pois, sem dúvida, a falta do entendimento compromete a própria avaliação. Outra questão importante é se o avaliador (discente) tem como avaliar alguns dos elementos constituintes, como por exemplo, a relação entre os aspectos conceituais e aplicações práticas (principalmente se esse discente não tem experiência na área), a importância da disciplina, ou, ainda, a didática do professor.

Após essa fase, são realizados cruzamentos de dados e a aplicação do teste de significância "t" de Student, para verificar quais quesitos são significativamente diferentes da média do grupo.

Em relação aos resultados da Avaliação, a devolutiva para os docentes é feita por segmentos, conforme segue abaixo:

1) Reitoria e Pró-Reitoria e coordenação: É apresentada na totalidade com todos os cruzamentos possíveis na análise, apontando os pontos fortes e fracos, assim como a parte de escrita pelos alunos nas questões abertas, sobre o corpo docente da IES.
2) Professores. Cada professor recebe a sua avaliação de forma consolidada de cada item com um quadro comparativo contendo a sua média e a média geral, possibilitando que ele verifique se está acima ou abaixo da média do corpo docente.
3) Alunos: No início de cada ano, na fase de sensibilização são apresentados os resultados consolidados sobre todos os serviços prestados, além de disponibilizar no SITE da IES, aluno on-line, um quadro consolidado de todas as unidades.

Ao tomar conhecimento dos resultados do corpo docente, a Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico, procura conversar com os professores que apresentam diferença significativa nas médias em relação ao grupo, orientando-os para uma capacitação oferecida pela própria instituição, sem custo ao professor. Mas a dúvida persiste: afinal, o peso da avaliação feita pelo discente parece maior do que qualquer outro critério feito por outros instrumentos de coleta (feita por Coordenadores e pares). Ou seja, a força desta avaliação se concentra na mão do discente unicamente (e às vezes, exclusivamente).

Também, a capacitação oferecida pela IES como política de Formação Continuada para os docentes, nem sempre atende às questões de melhoria e incentivo à melhoria. Outras formas de melhoria contínua podem existir como o incentivo a cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu.* Contudo, essa prática obedece a critérios internos da política de carreira da IES e não se tem conhecimento acerca da relação destes critérios com os resultados aferidos na avaliação do docente pelo discente.

Por fim, questionado sobre o impacto da Avaliação Institucional na realidade da IES e de que forma é mensurado esse impacto, o Coordenador da CPA entende que o impacto é a melhoria de qualidade de todos os segmentos avaliados. Segundo ele, "a forma de mensurar é através do quadro comparativo ao longo dos anos, pois verificamos que o nível de satisfação vem aumentando semestre a semestre em praticamente todos os serviços prestados." (sic).

É possível verificar algumas vantagens e desvantagens da aplicação deste método. Dentre as vantagens, se destacam as que seguem:

1) A facilidade de o aluno responder o questionário, pois ele fica disponível *on-line* no portal da IES durante tempo considerável e pode ser alterado e revisado durante todo este período.
2) A conveniência para os professores, que não precisam se preocupar em gerenciar o processo avaliativo e tampouco se sentirem desconfortáveis por estarem presentes no momento da avaliação.
3) A não obrigatoriedade dos alunos de fazerem a avaliação;
4) A facilidade de os relatórios serem gerados, pois as informações estão armazenadas em local de fácil acesso.
5) A facilidade de se gerar uma série histórica da avaliação, pois os dados estão sempre disponíveis e prontos para serem utilizados quando necessário.
6) A praticidade de se dispor de todo o sistema na *web*, o que facilita o acesso, tanto dos alunos, quanto dos docentes e diretores de unidades.

Contudo, apesar de aparecerem em menor número, algumas desvantagens e limitações ainda existem e necessitam ser discutidas, tais como:

1) O desinteresse por parte de alguns alunos em realizar a avaliação, talvez por não virem os resultados posteriormente, pela extensão do questionário ou por não ter acesso a todas as informações que gostariam (como resultados de avaliação dos docentes, algo que depende de decisão política);
2) A falta de personalização por curso das questões avaliadas;
3) A transparência e segurança do armazenamento das informações, bem como a utilização, por parte da IES, como elemento de *feedback* em situações quando o docente é bem avaliado. Acredita-se que, quando se submete alguém a alguma forma de avaliação, o avaliado também quer ser reconhecido quanto à sua competência.

4 CONCLUSÃO

Considera-se que a hipótese inicialmente aventada tenha sido parcialmente confirmada: de que o processo de avaliação do docente pelo discente é construído pela CPA a partir das normativas do MEC em articulação com as especificidades da instituição, considerando a missão institucional, o perfil do egresso do curso e os aspectos teórico-metodológicos mais relevantes da prática docente.

Nesse aspecto, se, por um lado, por meio do referencial teórico, da análise documental e dos resultados do instrumento de pesquisa de campo, foi possível concluir pelo atendimento às normativas do MEC e às especificidades da instituição, por outro lado, não foi possível observar se há relação entre o que é definido como perfil do egresso do curso e os aspectos teórico-metodológicos mais relevantes da prática de ensino no instrumento ou dimensões avaliadas.

Apontaram-se conceitos, desafios e avanços. Fundamentalmente acredita-se na avaliação como uma pesquisa social. E, como tal, intencional, planejada e dirigida. Mas, sobretudo, eivada de sentidos e significados dados pelo contexto histórico e social mais amplo no qual ela está inserida. Sua materialização enquanto prática sustenta-se em concepções construídas individual e socialmente pelos atores que a formulam, a implementam, e tem seu trabalho – seja de gestão, seja docente -, avaliados.

Observou-se, pela via da fundamentação teórica construída e pela pesquisa de campo realizada, que a avaliação do docente pelo discente é de fundamental importância para a construção da qualidade de ensino de uma instituição. Todavia, observou-se também, que se trata de um campo ainda em construção, no qual os consensos não são facilmente construídos.

Tal contexto deve-se, de um modo, pelas fragilidades ainda presentes nos modelos praticamente impostos pelo MEC, de outro, por falhas de gestão da autoavaliação institucional que ainda ocorrem no interior das próprias instituições.

A este respeito, destaca-se que o modelo atual é ainda insuficiente, pois uma realidade tão dinâmica e tão complexa, com tantas variáveis intervenientes quanto o é a relação pedagógica entre professor e alunos, ser avaliada com um apenas um instrumento e em um único momento, é arriscar-se a comprometer a validade da mesma. Tal cenário pode produzir dados e informações não confiáveis. Também se considera preocupante não haver uma política mais eficaz "de formação" dos avaliadores – nesse caso os próprios alunos – sobre o significado e o alcance do que se intenta avaliar por meio da avaliação do docente pelo discente. Nesse contexto, a própria legitimidade da avaliação pode estar comprometida.

Outro aspecto assaz importante que deve ser considerado é a aparente falta de cientificidade na avaliação do impacto das avaliações realizadas, das decisões tomadas a partir de seus resultados e das decorrentes ações implementadas. Parece haver ainda muito a avançar nesta área. Justamente pelo caráter eminentemente transformador que a avaliação possui que tal questão não pode ser desconsiderada.

Apreendeu-se, dos estudos realizados, que a avaliação do impacto é deveras importante porque é ela que vai indicar se todo o processo realizado produziu os efeitos esperados. Mais ainda que isto: mesmo que tenha produzido os efeitos desejados, uma avaliação de impacto cientificamente construída permite aferir se aos impactos produzidos e desejados corresponde um efetivo ganho de qualidade educacional e social.

Dados o potencial e o alcance que a avaliação institucional, no contexto de uma sociedade democrática, é que não se pode desconsiderar os aspectos técnicos, a objetividade e a aplicabilidade que a autoavaliação e a avaliação do docente devem ter que se chama a atenção para esta questão, tida como fundamental para que haja ganhos de qualidade para a instituição.

Assim, ainda que não esgotada a análise dos elementos constituintes do processo de avaliação do docente pelo discente realizado pela CPA no contexto da autoavaliação institucional do SINAES, acredita-se terem sido alcançados os objetivos que se definiu para este estudo.

REFERÊNCIAS

AGUILLAR, M. S.; ANDER-EGG, E. Avaliação de serviços e programas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.96, p. 955-977, out. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 08 de junho de 2017.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Condições de Ensino: manuais. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf. Acesso em 07 de dez. de 2016.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Condições de ensino: instrumento de reconhecimento curso de direito. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_direito2.pdf Acesso em 05 de dez. de 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. São Paulo: Campus, 2004.

FIGUEIREDO, Marcos Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Análise e Conjuntura. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, v.1, n.3, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica 4ª.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MEC/CONAES. Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Brasília, 2004.

MENDES, Ana Maria Coelho Pereira; GIRARDI, Dennys Robson. Cenários da Educação. Curitiba: FAE, 2012. Disponível em http://salavirtual.fae.edu/file.php/16560/Guia_de_Estudos_Cenarios_da_Educacao_web.pdf. Acesso em 20 de out. de 2012.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Universidade no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf. Acesso em 10 de out. de 2016.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A Avaliação Institucional nas Universidades Federais e as Comissões Próprias de Avaliação. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a02v14n1. Acesso em 10 set. 2016.

REIFSCHNEIDER, Marina Becker. Considerações sobre Avaliação de Desempenho. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 47-58, jan./mar. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a04v1658.pdf. Acesso em 10 de dez de 2016.

SILVA, C. R. de O. E. Metodologia e organização de projeto de pesquisa: guia prático. 2004. Disponível em: http://joinville.ifsc.edu.br/~debora/PAC/Metodologia%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Pesquisa%20CEFET%20CE.pdf. Acesso em 21 de out. de 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (org.). Avaliação de Políticas e Programas Sociais: teoria e prática. São Paulo, SP: Veras Editora, 2001.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4. ed. ampl. Brasília: INEP, 2007.

Análise da percepção de egressos de cursos de licenciatura ofertados na modalidade ead: subsídios à gestão universitária

Autores: Gomes, Diego Eller, Universidade Federal de Santa Catarina; **Borgatto, Adriano Ferreti,** Universidade Federal de Santa Catarina; **Espíndola, Marina Bazzo de,** Universidade Federal de Santa Catarina; **Andrade, Dalton Francisco de,** Universidade Federal de Santa Catarina; **Porto, Ricardo da Silveira** Universidade Federal de Santa Catarina; **Faria, Graice de,** Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumen: O presente estudo reúne a descrição e a análise de informações sobre as características de estudantes egressos que participaram de um processo de avaliação dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática ofertados na modalidade de educação a distância (EaD) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Um questionário de avaliação foi elaborado e aplicado pelo Núcleo de Avaliação do Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) do Centro de Educação (CED) da UFSC. O questionário visa identificar suas percepções acerca de diversos aspectos pedagógicos, de infraestrutura e de resultados dos Cursos. O estudo tem caráter primordialmente descritivo, ou seja, sua principal intenção é fornecer um panorama da realidade dos egressos em sua interação com o ambiente educacional e profissional.

Palabras claves: Egressos. Licenciaturas. Educação a Distância. Gestão Universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Avaliar cursos pressupõe uma compreensão de avaliação como protagonista no quadro das políticas institucionais. Nesta pesquisa, adota-se a perspectiva de Belloni (2000), a qual considera que a avaliação possui uma função social que possibilita orientar uma instituição e/ou sistema a reexaminar o seu funcionamento e o cumprimento de suas funções, bem como reformular a sua missão ou projeto institucional diante de novas características e demandas do desenvolvimento científico-tecnológico e sociocultural, conduzindo a uma ampla transformação e melhoria na gestão.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) está entre as universidades pioneiras quanto à oferta de cursos na modalidade a distância no país, com início dos cursos EaD em 1995, conta com mais de 20 anos de experiência na área (CERNY, 2009; UFSC, 2015a). No ano de 2004, a UFSC criou a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) e a Coordenação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura a Distância vinculada ao Laboratório de Novas Tecnologias - Lantec (CERNY, 2009). No mesmo ano, a Universidade foi credenciada pelo prazo de cinco anos para ofertar os cursos de Licenciatura em Matemática e Física na modalidade a distância para os estados de Santa Catarina e Bahia (MEC, 2003). A Universidade, que já oferecia cursos na modalidade a distância desde 1995, iniciava sua primeira experiência com a graduação EaD (UFSC, 2015a).

O presente estudo, portanto, tem como objetivo analisar informações sobre as características de estudantes egressos dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática ofertados na modalidade de educação a distância (EaD) pela UFSC, sob a gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A expansão do ensino a distância trouxe a necessidade de que instrutores estejam preparados para dar suporte aos cursos, pois as habilidades necessárias para ensinar na modalidade a distância são diferentes daquelas requeridas no ensino presencial (STORANDT et al., 2012). Além da importância da preparação dos instrutores, a efetividade do ensino e aprendizagem na modalidade EaD deve ser avaliada (TSENG; LIN; CHEN, 2011). A efetividade de um curso ofertado na modalidade EaD, neste sentido, pode ser considerada como uma medida de sucesso do curso, ou seja, o quão bem o curso funciona e em que medida influencia positivamente os níveis cognitivos e comportamentais dos estudantes, permitindo que compreendam conceitos teóricos e os apliquem em contextos reais (FAYYOUMI; ELIA, 2015).

A definição “transferência da aprendizagem” foi a mais utilizada pela comunidade científica, segundo Noesgaard e Orngreen (2015), nas avaliações da efetividade da aprendizagem relacionada ao trabalho, seguida pela definição “resultado da aprendizagem” e “aprendizagem percebida, habilidades e competências”. Além disso, para avaliar a efetividade que determinado curso teve no contexto profissional, as seguintes variáveis também têm sido estudadas pela literatura científica e consideradas preditoras de efetividade, como as características do projeto do curso: modelagem comportamental, gestão do erro e ambiente de treinamento realista (GROSSMANN; SALAS, 2011); características do ambiente de trabalho, como suporte (MOURÃO; ABBAD; ZERBINI, 2014; BLUME at al., 2010; GROSSMANN; SALAS, 2011), oportunidade para executar (GROSSMANN; SALAS, 2011); características do cursista, como habilidade cognitiva (BLUME et al., 2010), conscienciosidade, motivação (BLUME et al., 2010; GROSSMANN; SALAS, 2011), autoeficácia (GROSSMANN; SALAS, 2011; LIN; HUNG; LEE, 2015) e utilidade percebida do curso (GROSSMANN; SALAS, 2011).

Os fatores individuais estão relacionados a características dos estudantes, distribuídas em duas grandes categorias: experiência e motivação, que parecem determinar o tipo de atitude que os participantes terão no processo de aprendizagem. Os fatores de contexto se referem aos recursos, como tempo e tecnologia. O suporte, como fator de contexto, se refere ao suporte dos gestores, profissionais de tecnologia da informação (TI) e outros pares que participam no desenvolvimento da aprendizagem.

Para a categoria artefato, que é a própria solução de *e-learning*, os fatores-chave apresentados em um modelo proposto por Noesgaard e Orngreen (2015) são interação e prática. A interação geralmente é considerada um fator crítico para a efetividade do curso de educação a distância (FAYYOUMI; ELIA, 2015; LIN; HUNG; LEE, 2015; NOESGAARD; ORNGREEN, 2015), assim como a prática, cujo objetivo é dar suporte à retenção da aprendizagem, simulando situações de trabalho em ambientes de aprendizagem seguros, antes de aplicar as habilidades em situações reais (NOESGAARD; ORNGREEN, 2015).

A qualidade da plataforma de ensino e sua atratividade, a atitude dos instrutores e aspectos de suporte são considerados os fatores-chave para a efetividade de cursos de educação a distância, de acordo com o estudo de Tseng, Lin e Cheng (2011). A velocidade dos recursos de multimídia e a responsividade dos instrutores também são considerados critérios importantes acerca da efetividade na EaD (TSENG; LIN; CHENG, 2011). As atitudes dos estudantes em relação à tecnologia também influenciam na determinação dos benefícios educacionais da aprendizagem em cursos ofertados nesta modalidade (WONG; TATNALL; BURGESS, 2014). Clareza e concisão do instrutor, rapidez na resposta do instrutor, nível de consistência do *feedback*, quantidade de interação entre instrutor e estudante são os principais fatores que influenciam a efetividade da aprendizagem mediada pela tecnologia, de acordo com o estudo de Fayyoumi e Elia (2015). Nota-se, portanto, não haver consenso acerca dos fatores-chave que influenciam a efetividade de cursos/programas ofertados na modalidade EaD, mas que alguns fatores aparecem de forma recorrente na literatura, como, por exemplo, a interação instrutor-aluno.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é classificada como descritiva quanto ao seu propósito, pois se busca identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993), neste caso, nos egressos de cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD.

Um questionário foi aplicado aos egressos dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática EaD da UFSC, implementado no *Google Drive* e disponível para resposta por cerca de 15 dias durante o mês de abril de 2016. As perguntas se referiam aos motivos de escolha do curso e da modalidade de educação, bem como às dificuldades encontradas para realizar o curso. Compunham o questionário itens de múltipla escolha, dicotômicos e politômicos e, de acordo com a natureza do que estava sendo perguntado, também foram aplicados itens abertos. Os itens dicotômicos se referem às perguntas cujas categorias de resposta apresentadas são apenas duas: sim ou não, concordo ou discordo, etc. Já os itens politômicos incluídos no questionário dizem respeito às perguntas cujas categorias de resposta somam mais de duas opções, podendo ser ordinais, geralmente do tipo escala *Likert*, como: péssimo, ruim, regular, bom e excelente; nenhum, pouco, nem pouco/nem muito, muito e extremo; entre outros.

Do total de 122 egressos que realizaram os cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática EaD da UFSC, na gestão da UAB, ou seja, com ingresso a partir do ano de 2008 para o curso de Biologia e ingresso a partir do ano de 2009 para os cursos de Física e Matemática, 39 alunos responderam ao questionário, dos quais seis são egressos do curso de Matemática, cinco do curso de Física e 28 são egressos do curso de Biologia.

O cadastro com o e-mail dos egressos foi repassado aos pesquisadores pela secretaria administrativa dos cursos. Salienta-se que, por não se tratar de uma amostra aleatória de participantes, os resultados aqui apresentados devem ser interpretados como opiniões dos sujeitos que responderam aos instrumentos, sem incorrer em generalizações.

4. RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados acerca da análise da percepção dos egressos dos

cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática EaD da UFSC acerca dos motivos de escolha de seus cursos nesta modalidade, do estágio curricular supervisionado, e das dificuldades de permanência nos cursos.

4.1 MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Buscou-se identificar quais foram os objetivos dos sujeitos da pesquisa ao optarem por um curso ofertado na modalidade EaD, sua intenção em realizar outro curso nesta modalidade e se apresentaram dificuldades de permanência nos cursos.

Em relação os motivos que os levaram a optar por um curso ofertado na modalidade EaD, a flexibilidade de tempo para estudo foi a categoria predominante nas respostas dos egressos, apresentada 23 vezes dentre as exposições. Os relatos a seguir exemplificam o que foi colocado pela maioria dos respondentes.

> Porque trabalho em tempo integral, tenho marido e filhos e a EaD possibilitou meu acesso ao ensino superior (Egresso).
>
> Pela comodidade de poder estudar em casa, visto que eu não teria o tempo necessário para fazer um curso regular noturno ou diurno (Egresso).
>
> Pela facilidade em gerenciar o tempo disponível para estudo e trabalho (Egresso).

O segundo motivo mais recorrente nas respostas dos egressos foi a credibilidade da instituição, que apareceu nove vezes em seus relatos.

> Porque era ofertado pela UFSC e como esta Universidade tem um ótimo conceito dentre as universidades do país, confiei que mesmo sendo a distância, teria uma formação no mesmo nível de um curso ofertado na modalidade presencial (Egresso).
>
> Pela praticidade em estudar em casa e por ser um projeto/curso ofertado pela rede pública e universidade conceituada (Egresso).
>
> Pela oportunidade. Sempre me ocorreu fazer uma graduação na federal, no entanto não tive apoio familiar para mudar de cidade e estudar na capital. Então surgiu um curso de ofertado pela UFSC, na minha cidade! Eu mergulhei! (Egresso).

Outros motivos foram apresentados pelos egressos, com menor recorrência, como a proximidade da residência ao polo presencial (4 ocorrências) e a necessidade de aperfeiçoamento e/ou formação na área do curso (3 ocorrências). Alguns relatos são apresentados na sequência.

> Pelo endereço do polo, bem como pela oportunidade de cursar graduação sem parar de trabalhar (Egresso).
>
> Por trabalhar a semana inteira e precisar estar formada na área que lecionava (Egresso).

Necessidade de aperfeiçoamento (Egresso).

Outros motivos foram apresentados pelos egressos aos relatarem a opção por estudar em um curso ofertado na modalidade EaD. Com uma ocorrência cada, manifestaram-se: por ser inovador, por permitir que o estudante se torne autodidata, por não ter conseguido estudar em um curso presencial, pela facilidade do curso, para concluir um curso que havia começado na modalidade presencial e para ter uma segunda graduação.

Dentre os egressos que responderam ao questionário, observa-se que a maior parte deles tem interesse em fazer outro curso na modalidade EaD.

4.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Nesta seção avaliou-se as dificuldades em fazer o estágio curricular supervisionado (ECS), a disponibilidade do local para o estágio, a dificuldade de deslocamento, o tempo disponível para dedicação ao estágio e a contribuição do estágio para a atuação profissional do egresso, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de frequências de questões relacionadas ao estágio curricular supervisionado

Estágio Curricular Supervisionado	Biologia	Física	Matemática	Geral
Teve dificuldade para realizar seu ECS				
Sim	2	0	0	2
Não	26	5	6	37
Não lembro	0	0	0	0
Havia escola disponível				
Sim	27	5	6	38
Não	1	0	0	1
Não lembro	0	0	0	0
Encontrou dificuldade para se deslocar até a escola para realizar o ECS				
Sim	2	0	0	2
Não	26	5	6	37
Não lembro	0	0	0	0
O tempo disponível para dedicação às atividades do ECS foi adequado				
Sim	24	3	5	32

Não	3	1	1	5
Não lembro	1	1	0	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação às dificuldades para realizar o estágio, apenas dois estudantes egressos do curso de Biologia assinalaram esta opção, cujos relatos referem-se ao fato de o estágio ser realizado em grupo, o que na percepção do egresso desqualifica o estudante, pois no fim do curso muitos grupos são desfeitos e alguns estudantes dependem do interesse dos grupos que permaneceram. No outro relato, um egresso afirma que o estágio foi reduzido a uma semana, em forma de oficina, sem o cumprimento da carga horária adequada, portanto, na percepção dele, não houve um contato real com a profissão.

Dois estudantes egressos do curso de Biologia também apresentaram dificuldades para se deslocar até a escola para realizar o estágio curricular supervisionado. Ambos indicaram que gostariam de ter realizado o estágio em escolas do município de residência e não do município do polo, o que era uma exigência.

A seguir será apresentada uma análise descritiva das horas semanais disponíveis para realização do ECS.

Tabela 2. Distribuição das horas semanais disponíveis para realização do ECS

Medidas Descritivas	Biologia	Física	Matemática	Geral
Egressos	28	5	6	39
Média	12,5	9,2	12,3	12,1
Mínimo	2	3	4	2
Máximo	40	20	20	40

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas análises anteriores, observa-se que, em geral, os egressos respondentes do questionário não apresentaram dificuldades para realizar o ECS, exceto dois alunos da Biologia. Os demais tinham disponibilidade de escolas para realização do ECS, dois alunos tiveram dificuldades no descolamento para o local do estágio, e cinco apresentaram dificuldades de adequação em relação a o tempo disponível para realização do estágio.

Alguns aspectos foram destacados positivamente pelos egressos em seus relatos acerca da supervisão e acompanhamento do estágio curricular supervisionado. Para os egressos dos cursos de Biologia e Matemática, os destaques foram para a equipe docente, no que se refere ao incentivo, orientação e empenho durante o acompanhamento do estágio. Esta categoria manifestou-se em nove relatos de egressos do curso de Biologia e em três relatos de egressos do curso de Matemática, conforme exemplos apresentados na sequência.

> Em todos os aspectos, considero que a equipe docente, professores e tutores, estiveram sempre muito empenhadas para proporcionar as condições adequadas para que os alunos atingissem o objetivo do curso (Egresso).

> As professoras da disciplina acompanhavam a aula e ao mesmo tempo identificavam os problemas que cada aluno apresentava no momento das

> apresentações em sala de aula do estágio (Egresso).

> Acompanhamento em todos os momentos, disposição em ajudar, estimular nossa criatividade (Egresso).

> A professora e tutora foram incríveis. Muito competentes, realizaram todo o contato com a escola em que fizemos os estágios (Egresso).

Ainda em relação ao curso de Biologia, o segundo aspecto mais recorrente no relato dos estudantes egressos acerca dos aspectos positivos da supervisão e acompanhamento do estágio refere-se ao contato com a realidade da escola e com os alunos (cinco ocorrências). A aplicação prática dos conhecimentos aprendidos durante o curso, assim como no relato de um egresso do curso de Biologia, apareceu também no relato de um egresso do curso de Matemática, como um aspecto positivo do estágio:

> Oportunidade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos. Verificar que muitas vezes a prática é diferente da teoria e aprender a relacionar as duas; ter oportunidade de trabalhar com profissionais com muita experiência (Egresso).

Os estudantes egressos também indicaram alguns aspectos negativos do estágio curricular supervisionado. No curso de Biologia, fazer as atividades do estágio em grupo destacou-se como o aspecto mais negativo, pois foi evidenciado em dois relatos. Os outros aspectos apresentados foram: a imaturidade, inexperiência e falta de dedicação do estudante, que atrapalharam seu desempenho no Curso; o excesso de aulas de observação; problemas com o professor da escola; a sensação de estar sendo avaliado; trabalhar apenas com projetos e não da maneira convencional, assim como trabalhar no formato de seminário, que deixou os estágios distantes da rotina normal da escola; falta de contato com os professores para orientações mais constantes; dificuldade de deslocamento para a escola do estágio; e o estágio poderia ocorrer em diferentes períodos durante a graduação.

Para o curso de Física, o único aspecto negativo destacado em relação ao estágio foi a sobrecarga de trabalho recaída sobre o estudante que já trabalha em sala de aula, estratégia que poderia ser repensada, na percepção do egresso.

Dois aspectos negativos foram destacados pelos estudantes egressos do curso de Matemática, os quais se remetem à dificuldade em lidar com adolescentes e a ausência do orientador no local do estágio.

Questionados acerca de como o estágio supervisionado contribuiu para sua prática profissional, os aspectos mais recorrentes no relato dos egressos dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática foram os mesmos – a aplicação prática da teoria aprendida, vivência e aprendizado da prática docente, contato com a realidade da sala de aula.

> Imprescindível, principalmente porque muitos de nós nunca tivemos sequer um contato com a sala de aula (Egresso).

> Contribuiu para mostrar a realidade escolar, as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos e professores para a prática pedagógica (Egresso).

> Mostrando que as pesquisas realizadas na academia poderiam ser aplicadas em campo. Unindo a literatura com a prática de sala de aula o processo torna-se mais vantajoso (Egresso).

> O estágio é a essência do curso. É onde se pode colocar em prática boa parte da teoria subsidiada pelas leituras complementares da licenciatura (Egresso).

> Foi uma experiência importantíssima, pois é na prática que se aprende muita coisa que na teoria não é vivenciada (Egresso).

Um egresso do curso de Física e outro do curso de Matemática apontaram como contribuição do estágio à prática profissional a possibilidade de repensar a prática pedagógica.

> Contribuiu de maneira a trazer à consciência a própria prática, tendo neste momento a oportunidade de mudança e reflexão. Oportunizou também a observação da prática dos colegas (Egresso).

> Já atuava como professor, por isso não tive grandes dificuldades, mas sempre possibilita repensar a prática pedagógica (Egresso).

Referente ao curso de Biologia emergiram os seguintes pontos: ter experiência com práticas lúdicas; aprender a estruturar planos de aula; aperfeiçoamento; facilitar a tomada de decisões profissionais e ampliar os conhecimentos em biologia.

4.3 DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA NO CURSO

Buscou-se verificar se havia relação entre o egresso indicar que teve dificuldade em permanecer no curso e afirmar que faria outro curso na modalidade EaD, já ter se formado em outra graduação, sua atividade profissional atual e seu estado civil, conforme Tabela 3. Salienta-se que nas análises subsequentes não será considerado o curso, por haver poucos respondentes nos cursos de Matemática e Física.

Tabela 3. Relação entre dificuldades para permanecer no curso de licenciatura ofertado na modalidade EaD e outras variáveis

	Teve dificuldade para permanecer no curso	
	Não	**Sim**
Faria outro curso na modalidade EaD		
Não	1 (33,3%)	2 (66,7%)
Sim	20 (58,8%)	14 (41,2%)
Não sei	2	0
Já se formou em outra graduação além do curso		
Não	10 (52,6%)	9 (47,4%)
Sim	13 (65,0%)	7 (35,0%)
Atividade profissional que exerce atualmente		
Professor	13 (52,0%)	12 (48,0%)
Não atua como professor	10 (71,4%)	4 (28,6%)
Estado Civil		
Casado/União Estável	14 (58,3%)	10 (41,7%)
Solteiro/Separado/Divorciado	9 (60,0%)	6 (40,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados da Tabela 3 mostram que dos egressos que não fariam outro curso na modalidade EaD, 66,7% tiveram dificuldades para permanecer no curso, já entre os egressos que fariam outro curso na modalidade EaD, 41,2% tiveram dificuldades para permanecer no curso. Esse resultado mostra uma tendência de que os egressos que não fariam outro curso são os que tiveram maior dificuldade para permanecer no curso. Entretanto, é necessário observar com cuidado esses números, já que a frequência dos indivíduos que não fariam outro curso é muito baixa.

Já em relação à formação em outra graduação, pode-se notar que os egressos que já se formaram em outra graduação tiveram menos dificuldade em permanecer no curso (35,0%), quando comparados com alunos que não cursaram outra graduação (47,4%). Ao olhar para a atividade profissional do egresso, temos um resultado um pouco mais intrigante, já que os alunos que exercem a atividade de professor tiveram mais dificuldade em permanecer no curso (48,0%) quando comparado com alunos que não exercem a atividade de professor (28,6%). Comparando o estado civil com a dificuldade em permanecer no curso, observa-se que independente do estado civil, a dificuldade em permanecer no curso é muito parecida.

Os egressos dos cursos de Física e Matemática indicaram mais dificuldades do que os alunos da Biologia, cujo destaque é a elevada exigência no que se refere à quantidade de conteúdo e de atividades a serem realizadas (6 ocorrências).

> Exigiu muito de mim, mais do que eu esperava, alto nível (Egresso).
>
> Muito conteúdo a ser estudado em um curto espaço de tempo (Egresso).
>
> Apesar de ser a distância, o estudo teve que ser bem regrado, o nível do curso

> é bem alto, o que exige muita dedicação (Egresso).

Outro aspecto que dificultou a permanência de alguns estudantes nos cursos de licenciatura EaD foi a demora da devolutiva do professor em relação às dúvidas levantadas pelos estudantes (duas ocorrências).

> Quando tinha dúvidas não obtinha a resposta de imediato, no entanto, nunca fiquei sem resposta quando as fiz para os professores através do ambiente, sempre me atenderam prontamente, mas com um tempo mais estendido (Egresso).

Relacionado a este aspecto, outro problema levantado por um egresso foi a dificuldade de compreender o conteúdo de algumas disciplinas, para as quais foi necessário contratar professores particulares para receber explicações individuais. Dois egressos indicaram, como aspecto que dificultou sua permanência no curso, a ausência de videoaula para cada conteúdo das disciplinas.

Algumas dificuldades para permanência no curso apareceram apenas uma vez entre os relatos dos egressos, como o fato de o estudante estar desatualizado, não ter disciplina para cumprir as atividades propostas, ter dificuldade para estudar sozinho, possuir poucos horários disponíveis para estudo e encontrar dificuldade para deslocamento e permanência no município do polo presencial. Ainda, com uma ocorrência, apontaram a pouca interação entre professores e estudantes no ambiente virtual e a falta de capacitação dos tutores.

5. CONCLUSÃO

Inicialmente, é possível concluir que a análise da percepção dos egressos de cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD apresenta indicativos importantes acerca da qualidade dos cursos, já que os sujeitos da pesquisa percorreram todas as etapas dos cursos e, assim, possuem características que os permitem fazer uma avaliação mais precisa do contexto vivenciado.

Os destaques da análise da percepção dos egressos, no que se refere aos motivos para escolha de um curso de licenciatura ofertado na modalidade EaD são a flexibilidade de tempo para estudo e a credibilidade da instituição, neste caso, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Quanto ao estágio curricular supervisionado, o deslocamento até a escola foi a principal dificuldade encontrada pelos egressos, inclusive, com a sugestão de que haja a possibilidade de o estágio ser realizado no município de residência do estudante, e não somente no município do polo. Outra crítica emergiu dos relatos acerca do estágio, no que concerne à necessidade de que as atividades sejam feitas em grupo.

Por outro lado, os elogios referentes ao estágio curricular supervisionado foram direcionados à equipe docente, mais especificamente ao incentivo, orientação e empenho durante o acompanhamento do estágio. O contato com a realidade da escola e com os alunos também foi um destaque positivo, assim como a aplicação da teoria aprendida, vivência e aprendizado da prática docente.

A elevada exigência relacionada à quantidade de conteúdo e de atividades a serem realizadas, e a demora na devolutiva dos professores em relação às respostas às dúvidas levantadas pelos estudantes foram as principais dificuldades para permanência dos atuais egressos no momento em que realizaram as licenciaturas.

Para futuras pesquisas, sugere-se que seja realizada uma sensibilização mais efetiva visando a participação de maior número de egressos, a fim de que os resultados possam ser generalizados e, assim,

refletir de modo qualitativo e quantitativo a realidade vivenciada pelos egressos de cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD. A inclusão de outros indicadores a serem avaliados também é uma sugestão para futuras investigações, como as características de perfil e a percepção acerca de aspectos estruturais e pedagógicos dos cursos.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis: Insular, p. 37-58, 2000.

BLUME, Brian D. et al. Transfer of training: A meta-analytic review. **Journal of Management**, v. 36, n. 4, p. 1065-1105, 2010.

CERNY, Rosely Zen. **Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <www.periodicos.ufsc.br>. Acesso em 04 de agosto de 2016.

FAYYOUMI, Ayham; ELIA, Gianluca. A systemic model for measuring the effectiveness of virtual learning programs. **International Journal of Information Technology and Management**, v. 14, n. 4, p. 305-332, 2015.

GROSSMAN, Rebecca; SALAS, Eduardo. The transfer of training: what really matters. **International Journal of Training and Development**, v. 15, n. 2, p. 103-120, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.063, 8 de maio de 2003. Publicada no D.O.U. 88, em 09 de maio de 2003, Seção I p. 16. Disponível em <https://ead.ufsc.br>. Acesso em 25 de julho de 2016.

MOURÃO, Luciana; DA SILVA ABBAD, Gardênia; ZERBINI, Thaís. Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. **Revista de Administração**, v. 49, n. 3, p. 534, 2014.

NOESGAARD, Signe Schack; ØRNGREEN, Rikke. The effectiveness of *e-learning*: An explorative and integrative review of the definitions, methodologies and factors that promote *e-learning* effectiveness. **Electronic Journal of *E-learning***, v. 13, n. 4, p. 278-290, 2015.

PINSONNEAULT, Alain; KRAEMER, Kenneth. Survey research methodology in management information systems: an assessment. **Journal of management information systems**, v. 10, n. 2, p. 75-105, 1993.

STORANDT, Barbara C.; DOSSIN, Lia C.; LACHER, Anna Piacentini. Toward an Understanding of What Works in Professional Development for Online Instructors: The Case of PBS Teacherline. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 16, n. 2, p. 121-162, 2012.

TSENG, Ming-Lang; LIN, Ru-Jen; CHEN, Hui-Ping. Evaluating the effectiveness of e-learning system in uncertainty. **Industrial Management & Data Systems**, v. 111, n. 6, p. 869-889, 2011.

UFSC. EAD. CED. CFM. **Guia do Aluno**. Curso de Licenciatura em Física na Modalidade a Distância. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2015a. 47 p.

WONG, Lily; TATNALL, Arthur; BURGESS, Stephen. A framework for investigating blended learning effectiveness. **Education+ Training**, v. 56, n. 2/3, p. 233-251, 2014.

Ferramentas de gestão e avaliação de desempenho em instituições de ensino superior do sistema acafe(sc) e comung(rs)

Autores: Granemann, Claudiane Michaltchuk (Universidade Regional de Blumenau); **Mazzuco, Miriam Aparecida Silveira,** (Universidade Regional de Blumenau); **Kroenke, Adriana,** (Universidade Regional de Blumenau); **Hein, Nelson,** (Universidade Regional de Blumenau).

Resumen: As IES comunitárias sem fins lucrativos representam uma parcela importante no cenário brasileiro, bem como para os estados de Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS). Nestes estados duas associações se destacam: a Associação Catarinense da Fundações Educacionais (ACAFE) e o Consórcio da Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Assim, o artigo tem por objetivo estabelecer o *ranking* das IES comunitárias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul com base em seus indicadores econômico-financeiros e comparar com o índice Geral de Cursos (IGC). Considerando o objetivo do estudo, este se classifica como descritivo, documental e quantitativo. Aplicou-se o método TOPSIS para obter o *ranking* das instituições a partir de seus indicadores e na sequência comparou-se com os dados do IGC contínuo divulgado pelo MEC no período de 2014 e 2015. Os resultados mostram que a UNOESC e a UNC se destacam na primeira posição em 2014 e 2015, respectivamente, quando analisadas em conjunto. Ao separar as instituições por grupo, destacam-se para ACAFE a UNOESC em 2014 e UNC em 2015 e para COMUNG, a URI em 2014 e a UNICRUZ em 2015. Conclui-se que não há inter-relação entre os indicadores econômico e financeiros com o Índice Geral dos Cursos.

Palabras claves: Instituições de Ensino Superior. ACAFE. COMUNG. Avaliação de Desempenho. TOPSIS.

Texto completo:

60. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, transformou o setor educacional brasileiro, quando essa dá liberdade para que o ensino superior possa ser ministrado por instituições públicas e privadas, com a possiblidade do ensino ser disponibilizado por instituições privadas, o ensino superior passou a ser visto como um negócio. Segundo o cadastro de Instituições de Ensino Superior (IES) - E-mec, o Brasil possui atualmente 285 IES na categoria de públicas e já as privadas este número sobe para 2446.

Em cenários dinâmicos, grandes são os desafios para as IES, fazendo com que estas busquem novas alternativas de gerenciamento, de eficiência e de financiamento para fornecer serviços de valor à

sociedade (CANTERLE; FAVARETTO, 2008). Com este propósito os indicadores de desempenho tornam-se ferramentas essenciais, tanto para usuários internos e externos, no ambiente interno da organização auxilia os gestores em diversos aspectos, como na captação de recursos, decisão de investimentos, tomada de decisões e gerenciamento da entidade, e já no ambiente externo podem tornar-se útil para atrair investidores sociais (DE NEZ et al. 2014).

A medição de desempenho através de indicadores constitui-se de uma ação fundamental para entender como as atividades estão sendo executadas, quais os resultados obtidos, bem como propor uma análise quanto às mudanças necessárias para o alcance de melhores resultados, isso em qualquer tipo de serviço incluindo as IES. (SILVA; CURI FILHO, 2016).

No ambiente das IES estudos recentes estão sendo realizados sobre os indicadores e formas de avaliação (BARNETSON; CUTRIGHT, 2000; MAINGOT; ZEGHAL, 2008; GARCÍA-ARACIL; PALOMARES-MONTERO, 2010; WAHEED; KHAN; VEITCH, 2011); porém, no Brasil poucos são os estudos encontrados que tratam desse assunto (KLANN et al. 2012); (DE NEZ et al. 2014); (SILVA; CURI FILHO, 2016).

No estudo de Klann et al. (2012), os autores analisaram as formas de avaliação de desempenho utilizadas pelas IES de Santa Catarina que pertencem ao sistema ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), constataram que essas instituições avaliam principalmente os indicadores relativos à rentabilidade, ao faturamento, aos investimentos e à retenção de clientes. Um estudo mais recente a pesquisa de Silva e Curi Filho (2016) analisou a forma de avaliação e medição do desempenho do ensino superior tomando como base os indicadores presentes no instrumento de gestão proposto pelo Tribunal de Contas da União, como resultado, pôde-se verificar que este instrumento utiliza-se de critérios estritamente quantitativos, os autores sugerem então uma melhor alternativa seria realizar uma análise multicriterial permitindo conclusões variadas que contribuem no processo de gestão do ensino.

Na pesquisa de De Nez et al. (2014), os autores ranquearam as IES pelos indicadores de desempenho econômico-financeiro e compararam com o Índice Geral de Cursos (IGC) divulgados pelo MEC, concluindo que existem diferenças entre os *rankings* analisados, porém o período analisado foi 2011 e ainda, os autores salientam a importância de estudos em outros cenários com instituições de outros estados, por exemplo. O qual serviu de base para o presente estudo.

O sistema ACAFE foi fundado em 1974 pelos presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo estado para as entidades educacionais sem fins lucrativos. Tinha a missão de "promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal". Iniciou com 13 instituições e atualmente conta com 16 instituições participantes do sistema, representando mais de 60 mil vagas oferecidas no estado (ACAFE, 2017).

Já o COMUNG foi constituído oficialmente em 1996 por um grupo de instituições comunitárias do Rio Grande do Sul o qual firmou um Protocolo de Ação Conjunta, constituindo o Consórcio das Universidades Comunitárias, cujo objetivo era viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha. Atualmente é integrado por 15 instituições, atendendo mais de 200 mil alunos (COMUNG, 2017).

Diante desse contexto surge a questão de pesquisa: *Qual o ranking das IES que pertencem ao sistema ACAFE e COMUNG, com base em seus indicadores econômico-financeiro e IGC contínuo?* Assim, tem-se por objetivo estabelecer o *ranking* das IES comunitárias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul com base em seus indicadores econômico-financeiros e comparar com o Índice Geral de Cursos (IGC).

Esta pesquisa justifica-se, pois visa suprir uma lacuna de pesquisa. Conforme Klann et al. 2012, existem poucas pesquisas no contexto da realidade brasileira sobre esta temática, evidenciando uma lacuna de pesquisa bem como uma oportunidade de pesquisa. Ademais, as IES comunitárias sem fins lucrativos possuem características peculiares em relação a outras instituições, pois, suas fontes precisam ser aplicadas para manter suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e sua estrutura física. As IES públicas são mantidas pelo governo e as privadas, visam lucro.

Ambos sistemas analisados são compostos por IES comunitárias com características principais, possuírem forte vínculo com suas comunidades, constituindo-se de um patrimônio público. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, as universidades comunitárias são autênticas instituições públicas não estatais, tornando-as uma fonte para pesquisas neste segmento (COMUNG, 2017).

61. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica, aborda inicialmente sobre os indicadores de avaliação de desempenho econômico-financeiro e no segundo momento trata dos indicadores de avaliação de desempenho aplicadas às instituições de ensino.

2.34 INDICADORES DE DESEMPENHO ECONÔMICO-FINANCEIRO

A análise do desempenho das organizações apresenta diversas vantagens, entre elas: permite comparações às demais organizações e detecção das ineficiências a fim de corrigi-las e melhorar o desempenho. Essa análise se dá por meio das informações contidas nas demonstrações financeiras (WESTON; BRIGHAM, 2000). Através de seus indicadores é possível obter informações sobre o desempenho das organizações (SILVA, 2001).

Com um conjunto de indicadores de desempenho, é possível avaliar, concluir e/ou questionar o desempenho de uma organização, e ainda é possível auxiliar os gestores nas decisões estratégicas e operacionais. A utilização de um conjunto de indicadores para avaliar o desempenho auxilia para que a gestão da empresa seja racional, priorizando a otimização de recursos tanto materiais, quanto humanos, desta forma, torna-se um diferencial de mercado (SIQUEIRA; ROSA; OLIVEIRA, 2003).

Os indicadores de desempenho são instrumentos com os quais é possível auxiliar os gestores na definição de planejamento estratégico, tático e operacional. Da mesma forma, após a definição das estratégias, pode-se por meio da avaliação de desempenho determinar com que propriedade as decisões foram tomadas. (FISCHMANN; ZILBER, 2009).

Entre as diversas técnicas de análise de desempenho a análise dos indicadores econômico-financeiros tornou-se uma importante ferramenta, a qual considera informações dos diversos demonstrativos contábeis, os quais são compilados em índices e indicadores, possibilitando dessa forma a identificação e a evolução do desempenho econômico financeiro da organização, além de projetar resultados futuros (CAMARGOS; BARBOSA, 2005). Com a medição do desempenho é possível comparar os níveis de realização dos objetivos e ainda medir a eficiência na alocação de recursos e os resultados dos objetivos corporativos. (YANG, 2012).

Segundo Bortoluzzi et al. (2011), os índices contábeis tradicionais para avaliar o desempenho da empresa são índices de liquidez, rentabilidade e de estrutura de capital. A avaliação de desempenho está intimamente ligada com a análise das demonstrações contábeis, pois é por meio desta análise, com a aplicação de índices, que se torna possível a realização da mensuração do desempenho da empresa.

A análise de desempenho surge da necessidade de avaliar o quão saudável uma organização se encontra, auxiliando os usuários da informação contábil na predição de situações favoráveis e ou

desfavoráveis. Entretanto, não se pode avaliar um índice de forma isolada, deve-se analisar um conjunto de indicadores para então conhecer a situação de uma organização. (SCARPEL; MILIONI, 2001). A avaliação de desempenho econômico continua a ser de extrema importância para as empresas e também instituições de ensino, pois estes sintetizam o impacto das decisões da gestão no valor da empresa (TEIXEIRA; AMARO, 2013).

2.35 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM IES

Fatores de liderança, culturas, produtividade, funcionários, partes interessadas e os resultados de desempenho são inter-relacionados e são cruciais para o sucesso de qualquer organização (AB HAMID et al. 2012).

Os indicadores de avaliação de desempenho podem ser compreendidos com sendo dados, geralmente quantitativos, mas não necessariamente, os quais são capazes de fornecer medidas de algum aspecto do desempenho de um indivíduo ou organização, contra quaisquer alterações cujos desempenhos de outros podem ser comparados (HARVEY, 2004). Embora os indicadores de desempenho apresentem um significado relativamente preciso, o termo cresceu e atualmente pode significar tantos os dados quantitativos, como dados qualitativos relacionados com a atividade das organizações, incluindo as IES (CAUT, 1997).

Os indicadores de desempenho apresentam diversas funções, especificamente nas IES podem estar relacionados à prestação de contas e avaliação da qualidade do ensino superior (MAINGOT; ZEGHAL, 2008). Ainda segundo os autores, o gerenciamento por indicadores de desempenho é uma questão importante e ao mesmo tempo controverso, para as diversas partes interessadas envolvidas com o ensino superior que fazem parte dos sistemas universitários do mundo todo.

Klann, et al. (2012) salientam a importância da distinção de dois grupos para avaliar o desempenho das IES, um conjunto o qual trata dos aspectos relacionados à qualidade do ensino, pesquisa, desempenho acadêmico, inserção dos egressos no mercado de trabalho e um outro conjunto o qual avalia o desempenho econômico-financeiro destas instituições. Essa preocupação com a distinção é importante para avaliar a organização como um todo.

Esta preocupação tornou-se um fenômeno internacional nas últimas décadas, e cada país tenta se adequar constituindo suas próprias metodologias para avaliar as IES. Alguns exemplos foram encontrados para a Inglaterra (HARVEY, 2005), Malásia (ALFAN; OTHMAN, 2005), Japão (NGUYEN; YOSHINARI; SHIGEJI, 2005), Hong Kong (MOK, 2005), Índia (STELLA, 2004), Chile (LEMAITRE, 2004), Hungria (ROZSNYAI, 2004) e África do Sul (STRYDOM; STRYDOM, 2004).

Os indicadores de desempenho utilizados para avaliar as IES foram introduzidos em todos os países onde a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atua. Este organismo publica uma lista de indicadores relativos às atividades na área de educação e pesquisa do ensino superior. Os “Education at a Glance: OECD Indicators” são a principal fonte de informações relevantes e precisas sobre o estado da educação ao redor do mundo, oferecendo dados sobre a estrutura, o financiamento e o desempenho dos sistemas educacionais de 34 países membros da OCDE, assim como de alguns países parceiros e do G20 (OECD-BRASIL, 2017).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) institucionalizou o Índice Geral de Cursos (IGC) contínuo, instrumento utilizado para avaliar o desempenho das IES, este instrumento é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Dessa forma sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC contínuo é divulgado anualmente pelo MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Este indicador pode

ser considerado o indicado da atividade educacional.

O indicador do IGC contínuo é acompanhado para avaliar a qualidade do ensino, porém quando a questão é desempenho econômico-financeiro das IES, principalmente as instituições privadas sem fins lucrativos, estas tentam adaptar aos indicadores organizacionais das empresas. Tais como apontam os estudos de Klann et al. (2012); De Nez et al. (2014) e Silva e Curi Filho (2016).

Como apontado por De Nez et al. (2014) a avaliação das IES a partir somente do IGC contínuo pode ser considerada falho, pelo fato de não considerar o desempenho econômico e financeiro, havendo dessa forma a necessidade das IES avaliarem também questões nesses aspectos para manterem a continuidade dos serviços educacionais, ou seja, a sustentabilidade econômica.

A sustentabilidade no ambiente das IES foi apontada no estudo de Waheed et al. (2011), no qual os autores apontam a importância da sustentabilidade no ambiente universitário e afirmam que para as IES pode ser visto como uma necessidade para evitar os custos da deterioração dos sistemas sociais, ambientais e econômicos. Os autores ainda salientam que as instituições estão enfrentando sérios desafios na integração da sustentabilidade no planejamento estratégico e desenvolvimento de modelos de avaliação qualitativos e quantitativos para medir essa sustentabilidade.

62. METODOLOGIA

A pesquisa tem como objetivo estabelecer o *ranking* das IES comunitárias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul com base em seus indicadores econômico-financeiros e comparar com o Índice Geral de Cursos (IGC). Assim, a pesquisa classifica-se quanto ao objetivo como descritiva. Neste contexto, conforme Beuren et al. (2008), a pesquisa descritiva significa identificar, relatar e comparar, entre outros aspectos.

Em relação aos procedimentos enquadra-se como documental, pela utilização de dados oriundos dos relatórios financeiros e IGC das universidades para a elaboração dos indicadores. Gil (1997) comenta que a pesquisa documental tem por base materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, os quais podem ser elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A sua abordagem configura-se como quantitativa, com a utilização de técnicas estatísticas para a análise dos dados numéricos (SMITH, 2013). Ainda segundo Creswell (2003) nesse tipo de pesquisa os dados são coletados através de instrumento que mensure o objeto observado. Como as análises dos dados farão uso de procedimentos estatísticos, a pesquisa aderiu ao método estatístico multicritério TOPSIS (*Technique for Order Preference by Similiarity to Ideal Solution*) para responder à questão de pesquisa.

Tzeng e Huang (2011) comentam que a técnica TOPSIS, trata-se de um modelo de análise multicritério, o qual classifica os componentes da pesquisa em relação a sua distância, ou seja, entre o que atingiu a melhor e a pior pontuação do grupo. Como resultado para o TOPSIS obtém-se um número entre zero (0) e um (1), onde a análise é realizada através da comparação e quando mais próximo de um (1) melhor.

3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa compreende as universidades associadas a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) do estado de Santa Catarina e as associadas ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) do estado do Rio Grande do Sul. Para alcance dos dados necessários ao universo da população da pesquisa, buscou-se junto ao sítio da ACAFE (SC) e da COMUNG (RS) a relação das universidades associadas, originando uma população de 31 instituições de ensino superior sendo que o sistema ACAFE compreende 16 instituições: USJ, UNIVILLE, FURB, UNIVALI, UNIDAVI, UNC, UNISUL, UNOCHAPECÓ, UDESC, UNESC, UNOESC, UNIARP, CATÓLICA, UNIPLAC, UNIFEBE e UNIBAVE.

Já no sistema COMUNG são 15 instituições: FEEVALE, PUCRS, UCPEL, UCS, UNICRUZ, UNIJUÍ, UNISC, UNISINOS, UNIVATES, UPF, URCAMP, URI, UNIFRA, IPA e UNILASALLE. Devido a disponibilidade de dados a amostra final compreendeu 15 instituições. Do sistema ACAFE (SC) foi possível obter os dados de 9 instituições, sendo elas: UNC, UNESC, UNIBAVE, UNIPLAC, UNISUL, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC e UNIARP. Para o sistema da COMUNG (RS) 6 instituições tinham todos os dados necessários disponíveis, sendo elas: UNICRUZ, UNIJUÍ, UNISC, UNIVATES, UPF e URI.

3.2 COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados econômicos e financeiros buscou-se as demonstrações contábeis nos sítios das instituições. Algumas não foram localizadas e por isso, fez-se contato solicitando a informação. O IGC foi coletado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016). Para definição dos indicadores de avaliação do desempenho, foram utilizados os mesmos indicadores do estudo base de De Nez et al. (2014), os quais são apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores para análise do desempenho das IES

INDICADORES		**FÓRMULA**	**ESTUDOS ANTERIORES**
LIQUIDEZ	Índice de Liquidez Corrente (ILC)	$\frac{Ativo\ Circulante}{Passivo\ Circulante}$	Barney, (1991); Iudícibus e Marion (2000); Matarazzo, (2003); Altman e Sabato (2007); Cruz et.al. (2009); DE NEZ et al. (2014).
	Índice de Liquidez Imediata (ILI)	$\frac{Disponível}{Passivo\ Circulante}$	
ENDIVIDAMENTO	Índice de participação de capitais de terceiros (IPCT)	$\frac{Capital\ de\ terceiros}{Total\ do\ ativo}$	Barney, (1991); Iudícibus e Marion (2000); Matarazzo, (2003); Cruz et.al. (2009); DE NEZ et al. (2014).
	Garantia do patrimônio social ao capital de terceiros (GPSCT)	$\frac{Patrimônio\ Social}{Capital\ de\ terceiros}$	
	Composição dos exigíveis (tipo de obrigações) (CETO)	$\frac{Passivos\ onerosos}{Total\ das\ obrigações}$	
	Composição dos exigíveis (por vencimento) (CEPV)	$\frac{Passivo\ circulante}{Total\ das\ obrigações}$	
ATIVIDADE	Índice de gastos administrativos (IGA)	$\frac{Despesas\ Administrativas}{Receita\ operacional\ Bruta}$	Olak e Nascimento (2008); Cabral (2008); Cruz et.al. (2009); Zoghbi, et. al. (2011); De Nez et al. (2014).
	Índice de acumulação de superávit (IAS)		

Fonte: Adaptado De Nez et al. (2014) e Cruz et al. (2009).

Com base no quadro 1 foram calculados os indicadores e após aplicado o método multicritério TOPSIS para estabelecer o *ranking* das instituições de ensino e posteriormente comparar com o *ranking* elaborado a partir IGC contínuo.

63. RESULTADOS

Com os dados das demonstrações contábeis foram calculados os indicadores de liquidez, endividamento e atividade de cada uma das instituições de ensino, tal como nos estudos de De Nez et al. (2014) e Cruz et al. (2009). Os dados são apresentados na tabela 1 para o período de 2014.

Tabela 1 – Indicadores de desempenho econômico/financeiro e atividades, 2014

IES - ANO 2014	**LIQUIDEZ**		**ENDIVIDAMENTO**				**ATIVIDADE**	
ACAFE	**ILC**	**ILI**	**ICPT**	**GPST**	**CETO**	**CEPEV**	**IGA**	**IAS**
UNC	0,86	0,07	0,42	0,07	0,04	0,15	0,23	-0,76
UNESC	0,59	0,14	0,62	0,32	0,14	0,18	0,23	0,11
UNIBAVE	0,75	0,09	0,23	-0,01	0,06	0,13	0,38	-16,20
UNIPLAC	0,57	0,28	0,86	-0,47	0,25	0,27	0,18	-0,02
UNISUL	1,01	0,06	0,78	0,29	0,37	0,37	0,31	0,07
UNIVILLE	0,80	0,23	0,31	0,46	0,06	0,12	0,24	-0,02
UNOCHAPECÓ	0,003	1,47	0,56	0,57	0,04	0,10	0,56	0,07
UNOESC	3,54	2,48	0,26	1,05	0,01	0,07	0,12	0,27
UNIARP	0,82	0,01	0,25	2,82	0,09	0,24	0,27	0,12
COMUNG	**ILC**	**ILI**	**ICPT**	**GPST**	**CETO**	**CEPEV**	**IGA**	**IAS**
UNICRUZ	0,62	0,08	1,92	0,04	0,08	0,48	0,24	0,60
UNIJUÍ	0,81	0,02	0,68	0,62	0,31	0,25	0,05	0,20
UNISC	0,62	0,02	0,54	0,22	0,25	0,34	0,24	0,07
UNIVATES	0,77	0,15	0,35	1,09	0,16	0,13	0,22	0,15
UPF	0,52	0,13	0,52	0,27	0,26	0,27	0,09	0,22
URI	1,04	0,31	0,49	0,90	0,20	0,33	0,14	0,17

Fonte: Dados da pesquisa

Para o período de 2014, dentre as universidades do sistema ACAFE, a UNOESC teve destaque nos indicadores de liquidez, tanto na liquidez corrente (R$ 3,54) quanto na liquidez imediata (R$ 2,48). A UNOCHAPECÓ para a liquidez corrente (R$ 0,003) e UNIARP para a liquidez imediata (R$ 0,01) não apresentaram destaque. Em relação as universidades do sistema COMUNG, a URI apresentou os melhores indicadores para liquidez corrente (R$ 1,04) e liquidez imediata (R$ 0,31). A UPF apresentou um indicador baixo para liquidez corrente (R$ 0,52) e a UNIJUÍ para liquidez imediata (R$ 0,02).

Quanto a análise de endividamento o melhor indicador para as instituições do sistema ACAFE quanto a utilização de capital de terceiros é da UNIBAVE (R$ 0,23) e em relação a garantia de patrimônio

líquido, o melhor indicador é da UNIARP (R$ 2,82). Quanto aos passivos onerosos e obrigações de curto prazo a UNISUL não Apresenta destaque. Na COMUNG, o melhor indicador de utilização de capital de terceiros (R$ 0,35) e de garantia do patrimônio líquido (R$ 1,09) é da UNIVATES, e em relação aos passivos onerosos o melhor indicador é da UNICRUZ (R$ 0,08).

Tabela 2 – Indicadores de desempenho econômico, financeiro e atividade, 2015

IES - ANO 2015	**LIQUIDEZ**		**ENDIVIDAMENTO**				**ATIVIDADE**	
ACAFE	**ILC**	**ILI**	**ICPT**	**GPST**	**CETO**	**CEPEV**	**IGA**	**IAS**
UNC	1,31	0,17	0,39	0,08	0,02	0,11	0,18	0,75
UNESC	0,63	0,14	0,45	0,65	0,25	0,27	0,23	0,11
UNIBAVE	0,87	0,13	0,24	0,22	0,08	0,14	0,32	0,05
UNIPLAC	0,47	0,09	0,96	0,12	0,20	0,44	0,23	0,92
UNISUL	1,04	0,09	0,47	1,12	0,22	0,23	0,30	0,02
UNIVILLE	0,47	0,32	0,29	0,48	0,03	0,16	0,25	-0,02
UNOCHAPECÓ	0,003	0,92	0,25	1,44	0,02	0,11	0,58	0,90
UNOESC	3,12	2,31	0,27	1,22	0,01	0,09	0,11	0,13
UNIARP	1,13	0,01	0,25	2,76	0,08	0,24	0,24	0,04
COMUNG	**ILC**	**ILI**	**ICPT**	**GPST**	**CETO**	**CEPEV**	**IGA**	**IAS**
UNICRUZ	0,63	0,02	1,88	0,04	0,08	0,50	0,24	0,39
UNIJUÍ	0,84	0,02	0,59	0,51	0,25	0,26	0,04	0,36
UNISC	0,60	0,03	0,63	0,21	0,30	0,41	0,24	-0,40
UNIVATES	0,67	0,13	0,45	0,93	0,15	0,12	0,22	0,09
UPF	0,48	0,07	0,53	0,31	0,28	0,33	0,07	0,09
URI	1,24	0,31	0,50	0,91	0,22	0,31	0,22	0,11

Fonte: Dados da pesquisa

Para o período de 2015, no sistema ACAFE, a UNOESC manteve destaque nos indicadores de liquidez corrente (R$ 3,12) e liquidez imediata (R$2,31). A UNOCHAPECÓ manteve baixo indicador para liquidez corrente (R$ 0,003) e a UNIARP para a liquidez imediata (R$ 0,01). Analisando os dados para as instituições do sistema COMUNG a URI manteve os melhores indicares para liquidez corrente (R$ 1,24) e liquidez imediata (R$ 0,31). A UPF novamente apresentou baixo indicador de liquidez corrente (R$ 0,48) e a UNIJUÍ e a UNICRUZ baixos indicadores de liquidez imediata (R$ 0,02).

Na análise de endividamento no sistema ACAFE manteve os melhores indicadores de utilização de capital de terceiros a UNIBAVE (R$ 0,22) e em relação à garantia de patrimônio líquido o melhor indicador é da UNIARP (R$ 2,76). Quanto aos passivos onerosos e obrigações de curto prazo os menores indicadores continuam sendo da UNISUL. Na COMUNG, o melhor indicador de utilização de capital de terceiros (R$ 0,45) e de garantia do patrimônio líquido (R$ 0,93) continuam com a UNIVATES, e em relação aos passivos onerosos a UNICRUZ manteve o melhor indicador (R$ 0,08).

Tal como no estudo de De Nez et al. (2014), para a aplicação do método TOPIS, elaborou-se a

matriz de decisão, ou como também conhecida a matriz do problema, onde estabelece-se as alternativas e os critérios de ranqueamento. Esta técnica foi utilizada nos dois anos analisados, onde as IES são as alternativas, e os critérios para seleção são os indicadores de liquidez (ILC e ILI), endividamento (IPCT, GPSCT, CETO, CEPV) e atividade (IGA e IAS). Para tratar os dados pela mesma forma de análise, foi necessário padronizá-los para uma análise "quanto maior melhor", por isso, os indicadores de IPCT, CETO e CEPV de todas as IES foram padronizados, não alterando o resultado final.

Após a aplicação do método TOPSIS, foi possível obter a hierarquização ou ranqueamento, conforme o desempenho das instituições, baseando-se nos indicadores de econômico-financeiros. Conforme explica Behzadian et al. (2012) o método TOPSIS faz o uso de informações e fornece um *ranking* a partir de todos os dados. O *ranking* obtido com estes dados é apresentado na tabela 3.

Tabela 3 - *Ranking* das universidades a partir dos indicadores de desempenho

2014			**2015**		
IES	**TOPSIS**	***RANKING***	**IES**	**TOPSIS**	***RANKING***
UNOESC	0,914	1	UNC	0,887	1
URI	0,819	2	UNESC	0,873	2
UNISUL	0,817	3	UNIPLAC	0,787	3
UNIVILLE	0,815	4	UNOESC	0,166	4
UNIPLAC	0,812	5	UNIBAVE	0,122	5
UNOCHAPECÓ	0,810	6	UNICRUZ	0,113	6
UNIJUÍ	0,809	7	UNIVILLE	0,111	7
UNESC	0,808	8	UPF	0,111	8
UPF	0,808	9	UNIJUÍ	0,111	9
UNISC	0,807	10	UNISC	0,110	10
UNIVATES	0,806	11	UNOCHAPECÓ	0,109	11
UNICRUZ	0,802	12	URI	0,105	12
UNC	0,801	13	UNIVATES	0,098	13
UNIARP	0,768	14	UNISUL	0,096	14
UNIBAVE	0,166	15	UNIARP	0,082	15

Fonte: Dados da pesquisa

Nesta análise foram consideradas todas as IES (ACAFE e COMUNG) segregando somente os dados por ano. Percebe-se no *ranking* das universidades que de um período para o outro, que há muitas mudanças, isto pode ser observado quando analisado o *ranking* de 2014 onde a IES que está em primeiro lugar é a UNOESC, com o indicador bem próximo em 0,914, já a IES que está mais distante de (1) é a UNIBAVE com 0,166. Conforme explicam os autores Tzeng e Huang (2011) nos resultados do TOPSIS encontram-se um número entre zero (0) e um (1), onde a análise é realizada através da comparação e quando mais próximo de um (1), melhor. Já no ano de 2015 a IES com melhor colocação é a UNC com 0,887

e a IES com maior distanciamento é a UNIARP com 0,082. Além disso é possível observar que nenhuma IES manteve o *ranking* igual nos dois anos. Algumas elevaram a sua posição e outras por sua vez tiveram sua posição rebaixada.

Após esta análise de *ranking* inicial, buscou-se também um *ranking* segregando ano e também os sistemas (ACAFE e COMUNG) para permitir um comparativo entre as IES dos dois estados SC e RS. Os dados são apresentados na tabela 4.

Tabela 4 – *Ranking* comparativo sistema ACAFE e COMUNG

	2014			2015		
	IES	**TOPSIS**	***RANKING***	**IES**	**TOPSIS**	***RANKING***
ACAFE	UNOESC	0,914	1	UNC	0,887	1
	UNISUL	0,817	2	UNESC	0,873	2
	UNIVILLE	0,815	3	UNIPLAC	0,787	3
	UNIPLAC	0,812	4	UNOESC	0,166	4
	UNOCHAPECÓ	0,810	5	UNIBAVE	0,122	5
	UNESC	0,808	6	UNIVILLE	0,111	6
	UNC	0,801	7	UNOCHAPECÓ	0,109	7
	UNIARP	0,768	8	UNISUL	0,096	8
	UNIBAVE	0,166	9	UNIARP	0,082	9
COMUNG	URI	0,819	1	UNICRUZ	0,113	1
	UNIJUÍ	0,809	2	UPF	0,111	2
	UPF	0,808	3	UNIJUÍ	0,111	3
	UNISC	0,807	4	UNISC	0,110	4
	UNIVATES	0,806	5	URI	0,105	5
	UNICRUZ	0,802	6	UNIVATES	0,098	6

Fonte: Dados da pesquisa

Nesta análise foi possível perceber o desempenho das IES quando comparados os estados SC e RS, conforme tabela 4, para o ano de 2014 a IES com melhor desempenho do sistema ACAFE (SC) é a UNOESC com o índice de 0,914, no ano de 2015 a melhor colocada foi a UNC com 0,887. Já para o sistema COMUNG (RS) a melhor posicionada no ano de 2014 é a URI com 0,819 e no ano de 2015 a melhor colocada é a UNICRUZ com 0,113. Conforme observado nesta tabela assim como na tabela 3, chama atenção a falta de homogeneidade nos anos analisados, ou seja, as IES mesmo dentro dos seus sistemas não se mantiveram com posições iguais nos anos analisados, com exceção da UNISC que pertence a COMUNG, a qual permaneceu sua posição (4º) nos dois anos.

Para se fazer um comparativo dos desempenhos econômico-financeiros com o IGC contínuo das IES, inicialmente elaborou-se uma análise conjunta contemplando todas as IES dos dois sistemas,

apresentada na tabela 5.

Tabela 5 – Comparação do ranqueamento dos indicadores de desempenho x IGC contínuo

RANKING	**2014**			
	IES	**TOPSIS**	**IES**	**IGC**
1	UNOESC	0,914	UNIVATES	3,292
2	URI	0,819	UNIJUÍ	3,118
3	UNISUL	0,817	UNISC	3,045
4	UNIVILLE	0,815	UNESC	2,835
5	UNIPLAC	0,812	UNC	2,822
6	UNOCHAPECÓ	0,810	UNICRUZ	2,809
7	UNIJUÍ	0,809	UNOESC	2,771
8	UNESC	0,808	UPF	2,768
9	UPF	0,808	UNISUL	2,746
10	UNISC	0,807	URI	2,745
11	UNIVATES	0,806	UNOCHAPECÓ	2,624
12	UNICRUZ	0,802	UNIVILLE	2,553
13	UNC	0,801	UNIBAVE	2,471
14	UNIARP	0,768	UNIPLAC	2,439
15	UNIBAVE	0,166	UNIARP	2,399
	2015			
RANKING	**IES**	**TOPSIS**	**IES**	**IGC**
1	UNC	0,887	UNIVATES	3,079
2	UNESC	0,873	UNIJUÍ	3,010
3	UNIPLAC	0,787	UNISC	2,934
4	UNOESC	0,166	UNESC	2,788
5	UNIBAVE	0,122	UNICRUZ	2,708
6	UNICRUZ	0,113	URI	2,688
7	UNIVILLE	0,111	UNISUL	2,659
8	UPF	0,111	UNC	2,651
9	UNIJUÍ	0,111	UPF	2,647
10	UNISC	0,110	UNOCHAPECÓ	2,631
11	UNOCHAPECÓ	0,109	UNIVILLE	2,544
12	URI	0,105	UNOESC	2,520

13	UNIVATES	0,098	UNIARP	2,421
14	UNISUL	0,096	UNIBAVE	2,409
15	UNIARP	0,082	UNIPLAC	2,341

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio desta tabela é possível verificar que há uma diferença no *ranking* das IES quando realizada uma análise dos indicadores econômico-financeiros e o desempenho do IGC contínuo. Em 2014 a melhor colocada pelo TOPSIS é a UNOESC, porém a sua posição observando IGC contínuo está é a quarta. Já no ano de 2015 a UNC está na primeira posição pelo TOPSIS e no IGC contínuo está na oitava posição. Diferentemente do estudo de De Nez et al (2014) que mostrou a UDESC com uma melhor posição tanto no desempenho do TOPSIS quanto no desempenho do IGC contínuo, porém foi a única instituição a apresentar esta paridade. Esta falta de paridade também aparece neste estudo, pois conforme a tabela 5 nenhuma das instituições apresentaram a mesma colocação quando comparados os ranqueamentos pelo TOPSIS e o IGC contínuo.

Ainda foi realizada uma análise de modo a comparar os dois sistemas ACAFE (SC) e COMUNG (RS), utilizando o raqueamento pelo método TOPSIS e o IGC contínuo. Os resultados são apresentados na tabela 6.

Tabela 6 – Resultados ACAFE/COMUNG, e TOPSIS/ICG contínuo.

RANKING		**2014**			**2015**		
		IES	**TOPSIS**	**IGC**	**IES**	**TOPSIS**	**IGC**
ACAFE	1	UNOESC	0,914	2,771	UNC	0,887	2.651
	2	UNISUL	0,817	2,746	UNIPLAC	0,787	2.341
	3	UNIVILLE	0,815	2,553	UNOESC	0,166	2.520
	4	UNIPLAC	0,812	2,439	UNIBAVE	0,122	2.409
	5	UNOCHAPECÓ	0,810	2,624	UNISUL	0,096	2.659
	6	UNESC	0,808	2,835	UNIARP	0,082	2.421
	7	UNC	0,801	2,822	UNESC	0,873	2.788
	8	UNIARP	0,768	2,399	UNIVILLE	0,111	2.544
	9	UNIBAVE	0,166	2,471	UNOCHAPECÓ	0.109	2.631
COMUNG	10	URI	0,819	2,745	UNICRUZ	0.113	2.708
	11	UNIJUÍ	0,809	3,118	UPF	0.111	2.647
	12	UPF	0,808	2,768	UNIJUÍ	0.111	3.010
	13	UNISC	0,807	3,045	UNISC	0.110	2.934
	14	UNIVATES	0,806	3,292	URI	0.105	2.688
	15	UNICRUZ	0,802	2,809	UNIVATES	0.098	3.079

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a tabela 6 não há paridade das posições entre o TOPSIS e o ICG contínuo, nem quando segregados os dois sistemas/estados, a UNOESC que pertence ao sistema ACAFE, se manteve na primeira colocação no ano de 2014 no TOPSIS, porém na sexta posição de pelo IGC contínuo, por sua vez a URI que pertence a COMUNG estava na primeira colocação pelo TOPSIS e foi para a última colocação com o IGC contínuo. Já no ano de 2015 a UNC estava na primeira colocação pelo TOPSIS e ficou na segunda posição pelo IGC contínuo e a UNICRUZ do sistema COMUNG estava na primeira colocação e foi para a 5 posição do *ranking*.

A literatura aponta que os resultados de desempenho são inter-relacionados e são cruciais para o sucesso de qualquer organização, conforme explica AB Hamid et al. (2012). Porém apoiados com os resultados deste trabalho foi possível observar que os desempenhos a partir de fatores de econômico-financeiros e fatores de avaliação pelo IGC contínuo não estão necessariamente inter-relacionados, pelo contrário, apresentam um distanciamento considerável.

64. CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou estabelecer o *ranking* das IES comunitárias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul com base em seus indicadores econômico-financeiros e comparar com o índice Geral de Cursos (IGC). Utilizou-se como medida o desempenho econômico e financeiro, considerando os indicadores de liquidez, endividamento e de atividade, bem como seu desempenho geral na avaliação de cursos IGC.

Avaliar o desempenho é uma tarefa essencial para todo o tipo de organização, e em universidades, é de extrema importância, pois há a necessidade de manterem-se sustentáveis financeiramente a fim de garantir a consecução de suas atividades, as quais têm reflexo na sociedade como um todo.

Inicialmente calculou-se os indicadores de desempenho e logo após realizou-se a aplicação do método de análise TOPSIS com intuito de construir o *ranking* das IES para os dois períodos analisados. A primeira colocada em 2014 pelo *ranking* de desempenho econômico foi a UNOESC do sistema ACAFE e a URI da COMUNG. Porém em relação ao IGC elas ocupam a 6ª posição. No período de 2015 do sistema ACAFE a primeira colocação é da UNC e do sistema COMUNG é a UNICRUZ em relação ao desempenho econômico e financeiro, já pelo IGC ocupam a 3ª e 4ª posição, respectivamente.

Desse modo, os resultados evidenciam que não há inter-relação entre tais indicadores, e que não necessariamente um bom desempenho econômico financeiro reflete em um bom desempenho acadêmico. Contudo, ambos são de extrema importância para a continuidade das instituições de ensino superior, e devemos considerar que um pode ter reflexo no outro. Assim como uma instituição que apresenta um péssimo desempenho econômico e financeiro, tendencialmente terá dificuldades em investimentos essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento, uma instituição com avaliação deficitária no desempenho acadêmico terá dificuldade em atrair novos acadêmicos e de angariar recursos para o fomento da educação superior, como o acesso ao FIES, por exemplo.

Estes resultados corroboram com a literatura, no sentido que a avaliação das IES a partir somente do IGC contínuo pode ser considerada falha, pelo fato de não considerar o seu desempenho econômico e financeiro, e que a sustentabilidade no ambiente universitário deve ser vista como uma necessidade para evitar os custos da deterioração dos sistemas sociais. (WAHEED et al., 2011), (KLANN et al. 2012), (DE NEZ et al. 2014), (SILVA; CURI FILHO, 2016).

As principais contribuições deste estudo estão em fomentar ainda mais a necessidade de avaliação de desempenho nas instituições de ensino superior, em relação ao desempenho econômico e financeiro, a sua sustentabilidade e ao desempenho acadêmico. Adicionalmente, contribui com outras pesquisas que

investigam sobre as ferramentas de avaliação de desempenho para tais entidades. Importante destacar a comparação entre dois grupos distintos de dois estados diferentes, os quais possuem contextos socioeconômicos distintos, e que apesar disso, a disparidade entre indicadores econômicos financeiros e acadêmicos manteve-se.

Para pesquisas futuras, sugere-se a utilização de outros indicadores, inclusão de outros grupos, ou até mesmo, de outras metodologias, e períodos distintos, visando à comparação das oscilações ou similaridades dos dados apresentados.

REFERÊNCIAS

ACAFE. Associação Catarinense da Fundações Educacionais. Disponível em: <www.new.acafe.org.br> Acesso em: 15 dez. 2016.

ALFAN, E.; OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. **Quality Assurance in education,** Bradford, v. 13, n. 4, p. 329-343, 2005.

BARNETSON, B.; CUTRIGHT, M. Performance indicators as conceptual technologies.

Higher Education, v.40, p. 277-292, 2000.

BEHZADIAN, M.; OTAGHSARA, K.; YAZDANI, M.; IGNATIUS, J. A state-of the-art survey of TOPSIS applications. **Expert Systems with Applications**, v. 39, p.13051-13069, 2012.

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BORTOLUZZI, S. C.; ENSSLIN, S. R.; LYRIO, M. V. L.; ENSSLIN, L. Avaliação de desempenho econômico-financeiro: uma proposta de integração de indicadores contábeis tradicionais por meio da metodologia multicritério de apoio à decisão construtivista (MCDA-C). **Revista Alcance**, v. 18, n. 2, p. 200-218, 2011.

BRASIL. LDB – Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMARGOS, M. A.; BARBOSA, F. V. Análise do desempenho econômico-financeiro e da criação de sinergias em processos de fusões e aquisições no mercado brasileiro ocorridos entre 1995 e 1999. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 99-115, 2005.

CANTERLE, N. M. G.; FAVARETTO, F.. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 393-412, jul./set. 2008.

CAUT Bulletin. Performance indicators, 44(9), p. 8. November, 1997.

COMUNG. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. Disponível em: <www.comung.org.br> Acesso em: 12 dez. 2016.

CRESWELL, J. W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches. **Thousand Oaks**, Calif: Sage Publications, 2003.

DE NEZ, E.; RAMOS, F.M.; HEIN, N. *Ranking* das instituições de ensino superior do sistema ACAFE. **Simpoi**, 2014.

FISCHMANN, A. A.; ZILBER, M. A. Utilização de indicadores de desempenho para a tomada de decisões estratégicas: um sistema de controle. Revista de Administração Mackenzie, v. 1, n. 1, 2009.

GARCÍA-ARACIL, A.; PALOMARES-MONTERO, D. Examining benchmark indicator systems for the valuation of higher education institutions. **Higher Educacion**, v. 60, p. 217- 234, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

HARVEY, I. Analytical quality glossary. **Quality Research International**, (2004).

HARVEY, L. A history and critique of quality evaluation in the UK. **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice geral de cursos – IGC.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 22 jan. 2016.

KLANN, R.C.; CUNHA, P.R.; RENGEL, S.; SCARPIN, J.E. Avaliação de desempenho das instituições de ensino superior pertencentes à associação catarinense das fundações educacionais (ACAFE). **Contabilidade, Gestão e Governança** - Brasília · v. 15 · n. 3 · p. 71 - 87 · set./dez. 2012.

MAINGOT, M.; ZEGHAL, D. An analysis of voluntary disclosure of performance indicators by Canadian universities. **Tertiary Education and Management**, v.14, n.4, p. 269-283, 2008.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> Acesso em 12 jan. 2017.

MOK, K. The quest for world class university: Quality assurance and international benchmarking in Hong

Kong. Quality Assurance in Education, Bradford, v. 13, n. 4, p. 277-304, 2005.

NGUYEN, D. N.; YOSHINARI, Y.; SHIGEJI, M. University education and employment in Japan: Students' perceptions on employment attributes and implications for university education. **Quality Assurance in Education,** Bradford, v. 13, n. 3, p. 202-218, 2005.

OECD. Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <www.oecd.org/brazil>Acesso em: 10 jan. 2017.

ROZSNYAI, C. A decade of accreditation in Hungary: lessons learned and future directions. Quality in Higher Education, London/New York, v. 10, n. 2, p. 129-138, jul. 2004.

SCARPEL, R. A.; MILIONI, A. Z. Aplicação de modelagem econométrica à análise financeira de empresas. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 36, n. 2, 2001.

SIQUEIRA, M.; ROSA, E. B.; OLIVEIRA, A. F.. Medindo o desempenho das pequenas indústrias de malhas: um estudo de caso. **Revista Economia & Gestão**, v. 3, n. 6, 2008.

SILVA, I.C.; CURI FILHO, W. R. Indicadores de eficiência do ensino superior segundo o tribunal de contas da união: análise deste instrumento na gestão das universidades. **Enegep**. 2016.

SILVA, J. P. **Análise financeira das empresas**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

STELLA, A. External quality assurance in Indian Higher Education: developments of a decade. **Quality in Higher Education**, London/New York, v. 10, n. 2, p. 115-127, jul. 2004.

STRYDOM, A. H.; STRYDOM, J. F. Establishing Quality Assurance in the South African Context. Quality in Higher Education, London/New York, v. 10, n. 2, p. 101-113, jul. 2004.

TEIXEIRA, N. M. D.; AMARO, A. G. C. Avaliação do desempenho financeiro e da criação de valor–um estudo de caso. Revista Universo Contábil, v. 9, n. 4, p. 157-178, 2013.

TZENG, G.; HUANG, J. Multiple Attribute Decision Making Methods and Applications. CRC Press, Taylor and Francis Group, A Chapman & Hall Book, Boca Raton. (2011).

WAHEED, B.; KHAN, F. I.; VEITCH, B. Developing a quantitative tool for sustainability assessment of HEIs. International Journal **of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 4, p. 355-368, 2011.

WESTON, J. F.; BRIGHAM, E. F. **Fundamentos da Administração Financeira.** 10. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

YANG, C. C. The effect of environmental management on environmental performance and firm performance in Taiwanese maritime firms. **International Journal of Shipping and Transport Logistics**, v. 4, n. 4, p. 393- 407, 2012.

A eficiência das instituições de ensino superior do sistema acafe com uso do método de análise envoltória de dados

Autores: Gripa, Sidnei (FURB); **Haussmann, Darclê Costa Silva** (FURB); **Domingues, María José Carvalho de Souza,** (FURB).

Resumen: Umas das métricas utilizadas para medir o desempenho organizacional é a eficiência. A medição da eficiência geralmente emprega a produtividade como um dos indicadores mais notáveis. O objetivo desse estudo foi identificar a eficiência das IES do sistema ACAFE. Os critérios de *inputs* e *outputs* utilizados foram os gastos com salários de professores, gastos com salários de técnicos, número total de professores, número total de alunos matriculados na graduação, receita própria da IES e *Market Share* da sede. Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa descritiva, documental e quantitativa. Os dados foram coletados na base "MercadoEdu" em julho de 2017 e referem-se ao ano de 2015. Para tratamento e análise dos dados utilizou-se do método multicritério de análise envoltória de dados (DEA) a partir do modelo BCC com orientação para Output. Os resultados indicaram que das quatorze IES do sistema ACAFE analisadas, oito podem ser consideradas eficientes. Três IES obtiveram níveis de eficiência entre 0,956 e 0,993, considerados muito bons e, apenas três IES ficaram com níveis de eficiência mais baixos, entre 0,604 e 0,794. Nesse sentido, conclui-se que 78,57% das IES do sistema ACAFE possuem níveis de eficiência considerados ótimos.

Palabras claves: Eficiência. IES. DEA. Universidade. Centro Universitário.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

O conceito de eficiência tem sido amplamente discutido nas mais diversas áreas de conhecimento. A eficiência é definida como a capacidade de produzir mais com um nível mínimo de recursos (SHERMAN, 1988). Da mesma forma, a produtividade é definida como a eficiência da produção (GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015). A definição mais simples de produtividade é a proporção da saída para a entrada. Nesse contexto, o conceito de eficiência não é um conceito relativo (GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015). No entanto, para Garzon e Pellicer (2009), a falta de uma metodologia adequada para medição é ainda latente.

Mikušová (2015) mediu a eficiência de uma unidade de produção, comparando as entradas e saídas. Existem muitos métodos que podem ser usados, os métodos paramétricos e não paramétricos (MIKUŠOVÁ, 2015; GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015). Métodos paramétricos, por exemplo, são estocásticos e definem a função de produção concreta, geralmente custo ou função de lucro (MIKUŠOVÁ, 2015). Métodos não paramétricos, como a análise envoltória de dados (DEA) que, ao contrário dos métodos paramétricos, são relativamente vantajosos, uma vez que esses métodos têm superioridade, por usar mais de uma variável explicativa (MIKUŠOVÁ, 2015; GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015).

Para Aziz, Janor e Mahadi (2013), muitos estudos foram realizados para medir a eficiência das IES usando a metodologia DEA. Esses estudos podem ser categorizados em dois tipos, o primeiro tipo mede a eficiência dos departamentos acadêmicos dentro de uma universidade e, o segundo tipo mede a eficiência de diferentes (AZIZ; JANOR; MAHADI, 2013).

Johnes (2006) utilizou a DEA com 2.547 graduados em Economia das Universidades do Reino Unido em 1993, a fim de avaliar a eficiência do ensino. Johnes e Li (2008) empregaram a DEA para examinar a eficiência relativa na produção de pesquisa de 109 universidades regulares chinesas em 2003 e 2004. A eficiência média é apenas superior a 90% quando todas as variáveis de entrada e saída estão incluídas no modelo e isso cai para pouco mais de 80% quando as variáveis de entrada relacionadas ao aluno são excluídas do modelo (JOHNES; LI, 2008).

Katharaki e Katharakis (2010) estimaram a eficiência de 20 universidades públicas na Grécia utilizando DEA. Os resultados mostraram ineficiência em termos de gestão de recursos humanos, ao mesmo tempo em que identifica uma clara oportunidade de aumentar a atividade de pesquisa e, portanto, a renda da pesquisa (KATHARAKI; KATHARAKIS, 2010).

Abbott e Doucouliagos (2003) estudando universidades australianas aplicaram a DEA e utilizaram como *input* os dados da estrutura organizacional como, número de professores, o número de funcionário técnicos administrativos, os custos/despesas totais e o ativo não circulante e como *output*: números de alunos na graduação e na pós-graduação, o número de diplomas de graduação e de pós-graduação conferidos. Os resultados mostraram que, independentemente do mix de entrada de saída, as universidades australianas como um todo registraram altos níveis de eficiência em relação um ao outro (ABBOTT; DOUCOULIAGOS, 2003).

O ensino superior contribui significativamente para o desenvolvimento e o crescimento econômico de um país por meio da formação e fornecimento de uma quantidade necessária de especialistas qualificados em vários campos da economia nacional (LI, 2011; SÎRBU; CIMPOIEŞ; RACUL, 2016). Assim, é necessário avaliar minuciosamente o desempenho das IES para descobrir as ineficiências. Além disso, é necessário identificar padrões de desempenho ótimos pelos quais as IES possam aproveitar de forma mais eficaz (SÎRBU; CIMPOIEŞ; RACUL, 2016).

A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) é uma sociedade civil sem fins lucrativos, que congrega as fundações educacionais criadas no estado de Santa Catarina, e tem como propósito unir e promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Ensino Superior (IES) associadas na busca de soluções para problemas comuns nas áreas administrativas, ensino, pesquisa e extensão (ACAFE, 2017).

O sistema ACAFE contribui para o fortalecimento das IES associadas, para desenvolver o ensino, a ciência, a tecnologia e a inovação, compartilhando ações e competências das IES catarinenses, dessa forma contribuindo para com o crescimento do ensino, pesquisa e extensão da região que compõe o sistema ACAFE. Diante da importância dessa associação para a educação superior catarinense, tem-se como pergunta de pesquisa: Quais os padrões de eficiência das IES do sistema ACAFE? Para responder à pergunta

de pesquisa, tem-se como objetivo identificar a eficiência das IES do sistema ACAFE.

Este artigo está estruturado em cinco capítulos. Além da introdução, no capítulo dois está a fundamentação teórica que dá suporte ao estudo. No capítulo três está detalhada a metodologia utilizada. O capítulo quatro contempla os resultados. Por último, o capítulo cinco contempla as conclusões do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentam-se nesta seção a fundamentação teórica acerca dos conceitos de eficiência nas IES, o sistema ACAFE, bem como sobre a metodologia de análise envoltória de dados (DEA).

2.1 EFICIÊNCIA NAS IES

A eficiência é um dos mais importantes indicadores da qualidade de qualquer sistema (PENÃ, 2012). A combinação ótima dos insumos e métodos necessários (*inputs*) no processo produtivo de modo que gerem o máximo de produto (output) é o que se conceitua como eficiência (PEÑA, 2008). A máxima sinergia dos componentes do sistema faz que ele possa cumprir sua finalidade com eficiência, contudo a sua entropia implica falhas no funcionamento, desarmonia e, portanto, ineficiência (PENÃ, 2012).

O ensino superior tem oferecido grande resistência à utilização do indicador da eficiência para suas avaliações. Grande parte das objeções, consideram que a avaliação da eficiência reflete uma visão produtivista e empresarial da IES, que não combina com a autonomia e a liberdade intelectual necessárias à execução das tarefas acadêmicas, pois essa visão valorizaria a quantidade em detrimento da qualidade (BELLONI, 2000).

Avaliar a eficiência das IES é vital para a alocação efetiva e a utilização dos recursos educacionais (KUAH; WONG, 2011). No entanto, medir a eficiência das IES é uma tarefa desafiadora devido ao fato de que as IES são organizações complexas que utilizam múltiplos insumos para produzir resultados múltiplos (AZIZ; JANOR; MAHADI, 2013; PENÃ, 2012). Seu êxito depende do nível de complexidade dos processos internos, do relacionamento com o ambiente externo e do conteúdo implícito em cada um dos elementos envolvido (PENÃ, 2012).

Penã (2012) analisou a eficiência na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e verificou que 20 das 39 unidades analisadas são ineficientes. Parte dessa ineficiência se deve ao baixo índice de desenvolvimento humano dos municípios (IDH-M). Mesmo assim, isolando-se esse efeito, o número de ineficientes ainda fica em 11 unidades. Mainardes, Raposo e Alves (2012), em uma pesquisa com 1.669 alunos de 55 faculdades de 11 Universidades Públicas Portuguesas, constaram que o porte da universidade não garante a eficiência.

Kuah e Wong (2011) analisaram a eficiência de IES asiáticas, utilizando dezesseis 16 *inputs* e *outputs* para medir suas atividades de ensino e pesquisa. Os resultados demonstraram um forte poder discriminatório na diferenciação entre universidades eficientes e não eficientes, mesmo com o estudo em apenas 30 IES. Aziz, Janor e Mahadi (2013) mediram a eficiência de vinte e dois departamentos acadêmicos de uma universidade pública na Malásia, usando dados coletados para o ano de 2011. As variáveis de entrada consideradas foram o número de professores, o número de funcionários técnico administrativos e as despesas operacionais anuais, enquanto as variáveis de saída foram o número de diplomados do ano, o montante total da bolsa de pesquisa recebida nesse ano e o número de publicações acadêmicas por membros do corpo docente. Os resultados demonstraram que os departamentos baseados em ciências

sociais, em média, apresentam melhor desempenho do que os departamentos baseados em ciência (AZIZ; JANOR; MAHADI, 2013).

A sobrevivência das IES é diretamente afetada por fatores internos e externos, independente das características e particularidades de cada IES (GIACOMELLO; DE OLIVEIRA, 2014). Assim sendo, a criação de objetivos estratégicos estimula a organização para a busca de melhores resultados, e é necessário fixar medidas de desempenho para avaliar os resultados alcançados (GIACOMELLO; DE OLIVEIRA, 2014).

2.2 O SISTEMA ACAFE

A Associação Catarinense das Fundações Educacionais, conhecida como Sistema ACAFE, é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega fundações educacionais no estado de Santa Catarina, e tem por objetivo desenvolver o ensino superior catarinense, compartilhando ações e competências que assegure o fortalecimento das IES associadas em prol da educação superior e busca de soluções para problemas comuns relacionados à administração, ensino, pesquisa e extensão (ACAFE, 2017).

O sistema ACAFE nasceu em 2 de maio de 1974, inicialmente com 15 fundações educacionais criadas pelos municípios que se uniram em torno da constituição do órgão com as atribuições de planejar, articular e coordenar ações entre elas, composta atualmente por 16 IES, sendo 11 universidades e 5 centros universitários (ACAFE, 2017).

A ACAFE busca ser reconhecida no âmbito nacional e internacional como um sistema de educação superior integrado, capaz de produzir resultados para as IES e para a sociedade catarinense na produção do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação, nesse sentido, vem desenvolvendo ações comunitárias, sem ônus para os beneficiários, programas e projetos de assistência à comunidade, assim contribuindo com a qualidade de vida, inclusão social e com a construção da cidadania (ACAFE, 2017).

Na Tabela 1 apresentam-se algumas das atividades realizadas pelas IES em prol da comunidade catarinense.

Tabela 1: Atividades promovida em 2016 pela IES do sistema ACAFE.

Atividade	Número de Pessoas Beneficiadas
Serviços de saúde	442.887
Assistência jurídica	73.859
Educação comunitária	246.464
Sociocultural	436.120
Estudantes, com diferentes tipos de apoio	47.461
Total	1.246.791

Fonte: ACAFE (2017).

Observa-se na Tabela 1 que em 2016, mais de 1,2 (um milhão e duzentas mil) pessoas, estudantes e pessoas da comunidade foram beneficiadas com os mais diversos programas e projetos nas áreas da saúde, jurídica, educação comunitária e sociocultural. A Tabela 2 apresenta alguns dados relacionados à estrutura das IES que compõem o sistema ACAFE.

Tabela 2: Estrutura das IES do sistema ACAFE.

Estrutura	Quantidade
IES	16

Municípios atendidos	53
Alunos matriculados – graduação e pós-graduação	142.293
Professores	8.968
Funcionários	5.924
Cursos de graduação	925
Cursos de pós-graduação	554
Grupos institucionais de pesquisa	1.282
Empresas incubadoras	188
Alunos beneficiados com bolsa de estudo	50.107
Projetos de pesquisa, extensão e iniciação científica	4.694
Laboratórios	2.193
Computadores conectados à internet	19.827
Livros nas bibliotecas	Mais de 2,5 milhões

Fonte: ACAFE (2017).

Observa-se na Tabela 2 a estrutura administrativa, de ensino, pesquisa e extensão, consequentemente, a força das IES que compõem o sistema ACAFE, justificando o bom desempenho nos projetos e atividades apontadas na Tabela 1. Essa estrutura alavanca o ensino catarinense, e também contribui para com o ensino brasileiro.

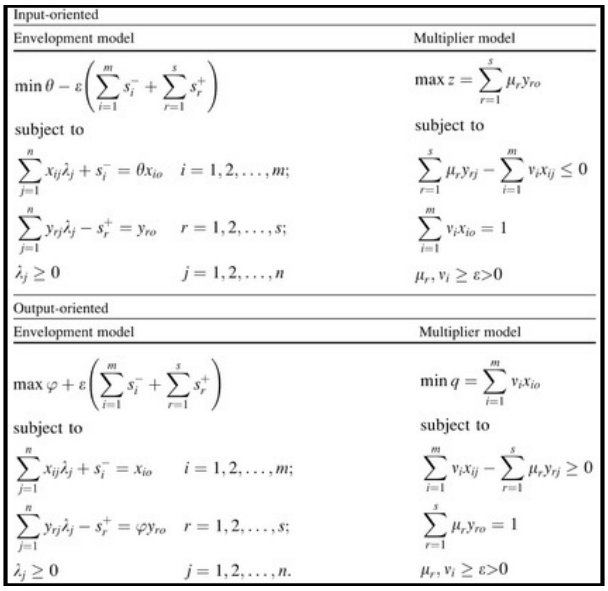
2.3 ANÁLISE ENVOLTORIA DE DADOS

A Análise de Envoltória de Dados (*Data Envelopment Analysis* - DEA) é uma abordagem para avaliar a eficiência e usa Problemas de Programação Linear (LPP) para avaliar o desempenho das Unidades de Decisão (DMU) (MEZA et al., 2005). A análise envoltória de dados (DEA) foi desenvolvida por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), e usa programação linear para a avaliação comparativa das eficiências das DMUs (MEZA et al., 2005). É usado para medir a eficiência quando há entradas e saídas múltiplas e não há pesos geralmente aceitáveis para agregação de entradas e agregação de saídas (GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015).

Existem dois tipos de programação linear utilizada para avaliar o desempenho das unidades decisórias (SÎRBU; CIMPOIEŞ; RACUL, 2016). O modelo de Escala de Retorno Constante (CRS), também conhecido como CCR (CHARNES; COOPER; RHODES, 1978), e o modelo de Escala de Retorno Variável (VRS) ou BCC (BANKER; CHARNES; COOPER, 1984) (MEZA et al., 2005).

O modelo CCR orientado para *input* determina a eficiência pela otimização da divisão entre a soma ponderada das saídas (*output* virtual) é a soma ponderada das entradas (*input* virtual) generalizando, assim, a definição de Farrel (1957) (MELLO et al., 2005). O modelo permite que cada DMU escolha os pesos para cada variável (entrada ou saída) da forma que lhe for mais benevolente, desde que esses pesos aplicados às outras DMUs não gerem uma razão superior a 1 (MELLO et al., 2005). Pode-se desenvolver um modelo orientado a *outputs*, ou seja, que maximiza as saídas mantendo inalteradas as entradas (MELLO et al., 2005). A Figura 1 representa as equações do modelo CCR orientado para *input* e orientado para output.

Figura 1: Modelo DEA CCR.



Input-oriented

Envelopment model	Multiplier model
$\min \theta - \varepsilon\left(\sum_{i=1}^{m} s_i^- + \sum_{r=1}^{s} s_r^+\right)$	$\max z = \sum_{r=1}^{s} \mu_r y_{ro}$
subject to	subject to
$\sum_{j=1}^{n} x_{ij}\lambda_j + s_i^- = \theta x_{io} \quad i = 1, 2, \ldots, m;$	$\sum_{r=1}^{s} \mu_r y_{rj} - \sum_{i=1}^{m} v_i x_{ij} \leq 0$
$\sum_{j=1}^{n} y_{rj}\lambda_j - s_r^+ = y_{ro} \quad r = 1, 2, \ldots, s;$	$\sum_{i=1}^{m} v_i x_{io} = 1$
$\lambda_j \geq 0 \quad j = 1, 2, \ldots, n$	$\mu_r, v_i \geq \varepsilon > 0$

Output-oriented

Envelopment model	Multiplier model
$\max \varphi + \varepsilon\left(\sum_{i=1}^{m} s_i^- + \sum_{r=1}^{s} s_r^+\right)$	$\min q = \sum_{i=1}^{m} v_i x_{io}$
subject to	subject to
$\sum_{j=1}^{n} x_{ij}\lambda_j + s_i^- = x_{io} \quad i = 1, 2, \ldots, m;$	$\sum_{i=1}^{m} v_i x_{ij} - \sum_{r=1}^{s} \mu_r y_{rj} \geq 0$
$\sum_{j=1}^{n} y_{rj}\lambda_j - s_r^+ = \varphi y_{ro} \quad r = 1, 2, \ldots, s;$	$\sum_{r=1}^{s} \mu_r y_{ro} = 1$
$\lambda_j \geq 0 \quad j = 1, 2, \ldots, n.$	$\mu_r, v_i \geq \varepsilon > 0$

Fonte: Cooper, Seiford e Zhu, (2011).

De acordo com Meza et al. (2005), o modelo de Escala de Retorno Variável (VRS) ou BCC foi desenvolvido por BANKER; CHARNES; COOPER (1984). Esse modelo substitui o axioma da proporcionalidade entre *inputs* e *outputs* pelo axioma da convexidade (MELLO et al., 2005). Ao obrigar que a fronteira seja convexa, o modelo BCC permite que DMUs, que operam com baixos valores de *inputs*, tenham retornos crescentes de escala e as que operam com altos valores tenham retornos decrescentes de escala (MELLO et al., 2005). A Figura 2 representa as equações do modelo BCC.

Figura 2: Modelo DEA BCC.

$$\max z = \sum_{r=1}^{s} u_r y_{ro} - u_o \qquad E_o = \min \sum_{i=1}^{m} v_i x_{io} - \rho_o$$

subject to

$$\sum_{r=1}^{s} u_r y_{rj} - \sum_{i=1}^{m} v_i x_{ij} - u_o \le 0 \quad j=1,2,\ldots,n \quad (2)$$

$$\sum_{i=1}^{m} v_i x_{io} = 1 \qquad v_i \ge \varepsilon \qquad u_r \ge \varepsilon$$

subject to

$$\sum_{r=1}^{s} u_r y_{rj} - \sum_{i=1}^{m} v_i x_{ij} + \rho_o \le 0 \quad j=1,2,\ldots,n$$

$$\sum_{r=1}^{s} u_r y_{ro} = 1 \qquad u_r \ge \varepsilon \qquad v_i \ge \varepsilon$$

Fonte: Cooper, Seiford e Zhu, (2011).

Nos últimos anos, têm-se visto uma grande variedade de aplicações da DEA para uso na avaliação dos desempenhos de diversos tipos de entidades (GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015). Essas entidades estão envolvidas em muitas atividades diversificadas em diversos países (GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015). Esses aplicativos DEA usaram DMUs de várias formas para avaliar o desempenho de entidades, como hospitais, Força Aérea dos EUA, universidades, cidades, tribunais, empresas e outros, incluindo o desempenho de países, regiões etc. (GÖKŞEN; DOĞAN; ÖZKARABACAK, 2015).

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto de identificar a eficiência das instituições de ensino superior do sistema ACAFE, realizou-se uma pesquisa descritiva, documental e quantitativa com dados do ano de 2015, utilizando-se de dados secundários da base de dados Mercadoedu® e da análise multicritério de dados a partir do método de análise envoltória de dados (*Data Envelopment Analysis* - DEA).

3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa é composta por dezesseis (16), instituições de ensino superior que compõem o sistema ACAFE. O Quadro 1 evidencia as IES que compõem a população. A amostra da pesquisa, compreendeu quatorze (14), instituições, visto que duas delas são públicas e possuem baixa receita própria. Assim a amostra correspondeu a 87,5% da população.

Quadro 1: Instituições de ensino superior da ACAFE**.**

Instituição de Ensino Superior		
Sigla	**Nome**	**Cidade Sede**
CATÓLICA SC	Centro Universitário – Católica de Santa Catarina	Joinville
FURB	Universidade Regional de Blumenau	Blumenau
UNC	Universidade do Contestado	Mafra
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Criciúma
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Caçador
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde	Orleans
UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Rio do Sul

UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque	Brusque
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense	Lages
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	Tubarão
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville	Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Joaçaba
USJ	Centro Universitário Municipal de São José	São José

Fonte: Dados da pesquisa.

A universidade UDESC e o Centro Universitário USJ foram excluídas da amostra por possuírem receitas próprias (*output*) inferiores aos gastos (*input*), distorcendo a análise. Isso se justifica pelo fato dessas universidades se manterem com recursos dos governos estaduais e municipais.

3.2 COLETA DOS DADOS

As variáveis utilizadas neste estudo foram identificadas com base na literatura sobre as temáticas. No Quadro 2 são expostas as variáveis utilizadas na pesquisa, bem como, os autores que as utilizaram e fundamentam em seus respectivos estudos.

Quadro 2: Variáveis da pesquisa.

Variáveis utilizadas como *INPUT*	
Gastos com salários de professores	Tomkins; Green, (1988); Beasley, (1995); Warning (2004); Giacomello; Oliveira, (2013)
Gastos com salários de técnicos	Tomkins; Green, (1988); Beasley (1995); Warning (2004)
Número total de professores	Flegg et al., (2004)
Variáveis ulilizadas como *OUTPUT*	
Número de alunos na graduação	Tomkins; Green, (1988); Warning (2004); Kutlar and Kartal (2004); Giacomello; Oliveira, (2013)
Receita própria da IES	Giacomello; Oliveira, (2013)
Market share da Sede	Elaboração própria

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se no Quadro 2 que as variáveis foram subdivididas em dois grupos, no primeiro grupo encontram-se as variáveis de *INPUT* e referem-se aos dados que se deseja diminuir e no segundo grupo encontram-se as variáveis de *OUTPUT*, que se referem aos dados que se deseja aumentar. A partir das variáveis apresentadas no Quadro 2, os dados coletados foram tabulados em planilha eletrônica Microsoft Excel® e, posteriormente, foram calculados utilizando o sistema integrado de apoio a decisão SIAD v3.0.

Os dados de *Input* e *Output* foram coletados no site MercadoEdu em julho de 2017, e são referentes ao ano de 2015 (última atualização). O MercadoEdu é uma base de dados educacionais, provenientes dos órgãos oficiais competentes (INEP, MEC) com fins específicos de análise do mercado de educação (MERCADOEDU, 2017). Por meio das informações armazenadas e de suas ferramentas de extração e análise, é possível criar gráficos, relatórios e fazer comparações com base nas informações de instituições, alunos, cursos e docentes (MERCADOEDU, 2017). Os dados de *Input* e *Output* das quatorze IES do sistema ACAFE estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Variáveis de Input e Output.

DMUs	INPUT			OUTPUT		
	Gastos com Salário de Professores	**Gastos com Salários de Técnicos**	**Número Total de Professores**	**Número de Alunos na Graduação**	**Receita Própria da IES**	***Market Share* Sede %**
IES-01	17.529.264,00	2.026.222,00	219	2.582	49.591.163,00	4,8
IES-02	45.401.796,00	43.441.147,00	920	10.446	146.712.171,00	42,7
IES-03	28.134.839,00	9.378.279,00	587	9.245	80.765.448,00	100,0
IES-04	33.642.768,00	27.904.265,00	712	10.985	101.522.958,00	48,9
IES-05	9.221.750,00	1.940.331,00	232	3.706	38.286.600,00	76,8
IES-06	8.427.077,00	3.678.564,00	232	2.415	27.324.037,00	100,0
IES-07	7.814.034,00	5.020.818,00	220	3.430	32.143.868,00	40,1
IES-08	14.365.173,00	5.106.476,00	287	2.946	27.082.084,00	49,1
IES-09	25.831.392,00	6.457.848,00	517	4.347	52.251.886,00	30,1
IES-10	74.469.108,00	33.690.152,00	1.264	24.261	302.654.076,00	90,0
IES-11	119.560.913,00	21.740.819,00	1.388	21.119	345.337.655,00	87,1
IES-12	29.991.858,00	16.573.278,00	606	8.643	121.590.106,00	21,6
IES-13	32.980.714,00	9.886.084,00	606	8.183	115.860.635,00	41,9
IES-14	84.404.181,00	41.943.671,00	991	16.571	238.030.664,00	97,8

Fonte: MercadoEdu (2017).

Nessa pesquisa foi optado por utilizar o modelo BCC (BANKER; CHARNES; COOPER, 1984), com retorno variáveis, pois conforme Mello et al. 2005, substitui o axioma da proporcionalidade entre *inputs* e *outputs* pelo axioma da convexidade, ou seja, na análise das IES, esse modelo despreza o tamanho, permitindo maior distribuição dos resultados independentemente do tamanho da instituição. Foi utilizado o modelo com orientação para *OUTPUT*, ou seja, os resultados priorizam as saídas: alunos matriculados, receita própria das IES e *Market Share* (participação no mercado).

4. RESULTADOS

Apresenta-se nesta seção a análise descritiva da pesquisa, bem como os resultados da análise envoltória de dados das quatorze IES do sistema ACAFE analisadas. Na Tabela 4 são apresentadas as principais estatísticas descritivas dos dados utilizados, ou seja, o mínimo e máximo de cada variável, a média e o desvio padrão.

Tabela 4: Estatística descritiva dos dados.

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Gastos com Salário de Professores	14	7.814.034,00	119.560.913,00	37.983.919,50	32.975.059,30
Gastos com Salário de Técnicos	14	1.940.331,00	43.441.147,00	16.341.997,31	14.854.787,97
Número total de professores	14	219	1.388	627	391
Número de alunos na graduação	14	2.415	24.261	9.206	7.045
Receita própria da IES	14	27.082.084,00	345.337.655,00	119.939.525,70	104.458.410,90
Market Share da Sede %	14	4,80	100,00	59,35	31,89

Fonte: Resultados da pesquisa

Ao analisar a Tabela 4, percebe-se uma grande variação dos dados, ou seja, o número de professores das IES varia de 219 a 1388. O *Market Share* possui uma grande variação também, de 4,8% para 100%. Isso demonstra uma diferença grande em termos de tamanho das IES e atuação no mercado. Os resultados da eficiência das quatorze IES do sistema ACAFE estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Eficiência das IES.

DMU	Padrão	DMU	Padrão
IES-01	1	IES-08	0,631718
IES-02	0,793554	IES-09	0,604327
IES-03	1	IES-10	1
IES-04	0,955053	IES-11	1
IES-05	1	IES-12	0,99304
IES-06	1	IES-13	0,96861
IES-07	1	IES-14	1

Fonte: Resultados da pesquisa.

Como se pode observar na Tabela 5, a análise da eficiência das quatorze (14) IES do sistema ACAFE, demonstrou que oito (08) IES podem ser consideradas altamente eficientes com escore 1, sendo elas: IES-01, IES-03, IES-05, IES-06, IES-07, IES-10, IES-11 e IES-14. Outras três (03), IES também podem ser consideradas eficientes, pois os escores ficaram entre 0,95053 e 0,99304, sendo elas: IES-04, IES-12 e IES-13.

Das quatorze IES, três (03), apresentaram níveis de eficiência não tão expressivos. A IES-02 obteve um nível de eficiência próximo a 80% com escore de 0,793554 e as IES-08 e IES-09 apresentaram os níveis de eficiência mais baixos, próximo a 60%, com escores de 0,631265 e 0,604327 respectivamente.

Outro resultado da Análise Envoltória de Dados são os *benchmarks*. Por meio desses resultados, as

IES menos eficientes podem utilizar aquelas unidades de referência que mais se aproximam da sua realidade para poder melhorar seu desempenho. A Tabela 6 apresenta os *benchmarks* para seis (06) IES.

Tabela 6: *Benchmarks* das IES.

DMU	IES-01	IES-03	IES-05	IES-06	IES-07	IES-10	IES-11	IES-14
IES-01	1	0	0	0	0	0	0	0
IES-02	0	0	0,445494	0	0	0,554506	0	0
IES-03	0	1	0	0	0	0	0	0
IES-04	0	0	0	0	0,612502	0,387498	0	0
IES-05	0	0	1	0	0	0	0	0
IES-06	0	0	0	1	0	0	0	0
IES-07	0	0	0	0	1	0	0	0
IES-08	0	0	0,930499	0	0	0,008237	0	0,061264
IES-09	0	0,163604	0,696058	0	0	0,043675	0,096663	0
IES-10	0	0	0	0	0	1	0	0
IES-11	0	0	0	0	0	0	1	0
IES-12	0	0	0,681671	0	0	0,318329	0	0
IES-13	0	0	0,709589	0	0	0,183731	0,10668	0
IES-14	0	0	0	0	0	0	0	1

Fonte: Resultados da pesquisa.

Por meio da Tabela 6 é possível perceber que a IES-02 deve utilizar como *benchmark* as IES-05 e IES-10. A IES-04 pode tentar identificar as melhores práticas das IES-07 e IES-10. A IES-08, assemelha-se bastante com as IES-05, IES-10 e IES-14, nesse sentido pode tentar estreitar o relacionamento para conhecer suas realidades. A IES-09 pode utilizar as IES-03, IES-05, IES-10 e IES-11, como espelho para a melhoria da sua eficiência. A IES-12 deve utilizar as IES-05 e IES-10 como *benchmark*. Finalizando, a IES-13 pode tentar identificar as melhores práticas das IES-05, IES-10 e IES-11.

É possível observar também na Tabela 6 que duas IES, sendo elas, as IES-05 e IES-10 foram aquelas que serviram de *benchmark* para a maioria das instituições de ensino superior menos eficientes.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo identificar a eficiência das instituições de ensino superior do sistema ACAFE. Para tanto, utilizou como a ferramenta estatística multicritério Análise Envoltória de Dados (DEA). A DEA é um método de otimização da programação matemática e seu objetivo é dividir as unidades de produção (DMU), em unidades eficientes e não eficientes, comparando cada DMU com suas unidades similares.

As variáveis utilizadas como *Input* (entrada) foram, gastos com salários de professores, gastos com salários de técnicos e o número de professores das IES. Como variáveis de *Output* (saída) foram utilizados o número de alunos, a receita própria da IES e o *Market share* (participação no mercado) da sede das IES. Utilizou-se dados de 2015 e o modelo BCC orientado a *Output*.

A análise comparou quatorze IES do sistema ACAFE entre si, assim, por meio dos resultados da DEA foi possível verificar que oito (08) IES podem ser consideradas altamente eficientes com escore 1. Outras três (03) IES também podem ser consideradas eficientes, pois os escores ficaram entre 0,95053 e 0,99304. Três (03) IES apresentaram níveis de eficiência mais baixos com escore de 0,793554, 0,631265 e 0,604327. Foi possível identificar também que as IES-05 e IES-10, apesar de estarem entre as oito IES mais eficientes, foram aquelas que serviram de *benchmark* para a maioria das instituições de ensino superior menos eficientes.

Essas descobertas são úteis e importantes para os gestores universitários do sistema ACAFE. Os resultados podem ajudá-los a gerenciar seus recursos de Input e buscar a maximização dos Outputs. As IES mais eficientes podem ser utilizadas como modelo para as outras IES menos eficientes.

Como limitações da pesquisa, pode-se destacar a heterogeneidade das IES do sistema ACAFE. Dentre as quatorze IES, encontra-se Universidades e Centros Universitários, IES Públicas e Comunitárias, com apenas um *campus* e com vários *campis*, distribuídas em vários municípios catarinenses.

A criação de grupos de IES com características similares poderia fornecer melhores informações sobre sua eficiência, assim como a utilização de mais variáveis poderia propiciar outras análises de interesse das IES. Portanto, recomenda-se utilizar Instituições de Ensino Superior com as mesmas características ou similar e ampliar o volume de variáveis de *Input* e *Output*.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Malcolm; DOUCOULIAGOS, Chris. The efficiency of Australian universities: a data envelopment analysis. **Economics of Education review**, v. 22, n. 1, p. 89-97, 2003.

ACAFE. Associação catarinense das fundações educacionais. Disponível em: <http://www.new.acafe.org.br>. Acesso em: 6 maio 2017.

AZIZ, Nur Azlina Abd; JANOR, Roziah Mohd; MAHADI, Rasidah. Comparative departmental efficiency analysis within a university: a DEA approach. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 90, p. 540-548, 2013.

BEASLEY, John E. Determining teaching and research efficiencies. **Journal of the operational research society**, p. 441-452, 1995.

BELLONI, José Ângelo et al. Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras. 2000.

COOPER, William W.; SEIFORD, Lawrence M.; ZHU, Joe. Data envelopment analysis: History, models, and

interpretations. In: **Handbook on data envelopment analysis**. Springer US, 2011. p. 1-39.

FLEGG, A. T. et al. Measuring the efficiency of British universities: a multi-period data envelopment analysis. **Education Economics**, v. 12, n. 3, p. 231-249, 2004.

GARZON, Patricia; PELLICER, Eugenio. ORGANIZATIONAL EFICIENCY OF CONSULTING ENGINEERING FIRMS: PROPOSAL OF A PERFORMANCE. **Dyna**, v. 76, n. 160, p. 17-26, 2009.

PAESE GIACOMELLO, Cintia; LOPES DE OLIVEIRA, Ronald. Análise Envoltória de Dados (DEA): uma proposta para avaliação de desempenho de unidades acadêmicas de uma universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 2, 2014.

GÖKŞEN, Yılmaz; DOĞAN, Onur; ÖZKARABACAK, Bilge. A Data Envelopment Analysis Application for Measuring Efficiency of University Departments. **Procedia Economics and Finance**, v. 19, p. 226-237, 2015.

JOHNES, Jill. Measuring teaching efficiency in higher education: An application of data envelopment analysis to economics graduates from UK Universities 1993. **European Journal of Operational Research**, v. 174, n. 1, p. 443-456, 2006.

JOHNES, Jill; LI, Y. U. Measuring the research performance of Chinese higher education institutions using data envelopment analysis. **China Economic Review**, v. 19, n. 4, p. 679-696, 2008.

KATHARAKI, Maria; KATHARAKIS, George. A comparative assessment of Greek universities' efficiency using quantitative analysis. **International journal of educational research**, v. 49, n. 4, p. 115-128, 2010.

KUAH, Chuen Tse; WONG, Kuan Yew. Efficiency assessment of universities through data envelopment analysis. **Procedia Computer Science**, v. 3, p. 499-506, 2011.

KUTLAR, Aziz; KARTAL, Mahmut. Cumhuriyet üniversitesinin verimlilik analizi: fakülteler düzeyinde veri zarflama yöntemiyle bir uygulama. 2004.

LI, Guanmin. Output efficiency evaluation of university human resource based on DEA. **Procedia Engineering**, v. 15, p. 4707-4711, 2011.

WAGNER MAINARDES, Emerson; ALVES, Helena; RAPOSO, Mario. O desempenho das universidades públicas portuguesas segundo seus alunos: análise de eficiência por meio do Data Envelopment Analysis. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 5, n. 1, 2012.

MELLO, JCCBS et al. Curso de análise de envoltória de dados. **Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional**, v. 37, p. 2521-2547, 2005.

MercadoEdu. Armazém de Dados Educacionais. Disponível em: <http://www.mercadoedu.com.br>. Acesso em: 21 jun.2017.

MEZA, Lidia Angulo et al. ISYDS-Integrated System for Decision Support (SIAD-Sistema Integrado de Apoio à Decisão): a software package for data envelopment analysis model. **Pesquisa Operacional**, v. 25, n. 3, p. 493-503, 2005.

MIKUŠOVÁ, Pavla. An application of DEA methodology in efficiency measurement of the Czech public universities. **Procedia Economics and Finance**, v. 25, p. 569-578, 2015.

PEÑA, Carlos Rosano. Um Modelo de Avaliação da Eficiência da Administração Pública através do Método Análise Envoltória de Dados (DEA). **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, Paraná, v. 12, n. 1, p. 83-106, 2008.

PEÑA, Carlos. Eficiência e impacto do contexto na gestão através do DEA: o caso da UEG. **Produção, São Paulo**, v. 22, n. 4, p. 778-787, 2012.

SHERMAN, H. David. **Service organization productivity management**. Society of Industrial Accountants, 1988.

SÎRBU, Adrian; CIMPOIEŞ, Dragoş; RACUL, Anatol. Use of Data Envelopment Analysis to Measure the Performance Efficiency of Academic Departments. **Agriculture and Agricultural Science Procedia**, v. 10, p. 578-585, 2016.

TOMKINS, Cyril; GREEN, Rodney. An experiment in the use of data envelopment analysis for evaluating the efficiency of UK university departments of accounting. **Financial Accountability & Management**, v. 4, n. 2, p. 147-164, 1988.

WARNING, Susanne. Performance differences in German higher education: Empirical analysis of strategic groups. **Review of Industrial Organization**, v. 24, n. 4, p. 393-408, 2004.

Perfil docente e o desempenho no enade 2015 dos cursos de administração e ciências contábeis de santa catarina

Autores: Gripa, Sidnei (FURB)**; Guarise, Marinei Abreu Mattos** (FURB)**; Hein, Nelso,** (FURB).

Resumen: O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre o perfil docente e a nota contínua do ENADE dos cursos de Administração e Ciências Contábeis das IES Catarinenses. O método utilizado para atingir o objetivo proposto pode ser classificado como uma pesquisa quantitativa de natureza descritiva, utilizando-se de dados secundários provindos do censo da educação superior. Foram coletados dados de 148 cursos que participaram do ENADE de Administração e Ciências Contábeis no ano de 2015 e obtiveram a nota contínua do ENADE. Os dados foram analisados utilizando-se de regressão linear múltipla com utilização do software SPSS 22. Os resultados indicam que as variáveis escolhidas relativas ao perfil docente como, Número de Docentes, Nota Bruta de Mestres, Nota Bruta de Doutores e Nota Bruta do Regime de Trabalho, explica 24% e 22% na Nota Continua do ENADE dos alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis respectivamente. Analisando os dois cursos juntos, o perfil docente explica 22% na Nota Continua do ENADE. Nas análises individuais e conjunta a Nota Bruta do Regime de Trabalho influencia negativamente o desempenho dos alunos. Conclui-se que apesar dessas variáveis do perfil docente terem uma grande relevância para o cálculo do CPC, eles pouco influenciaram o desempenho dos alunos na Nota Contínua do ENADE.

Palabras claves: ENADE. IES. Administração. Ciências Contábeis. Perfil docente

Texto completo:

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, impulsionou mudanças no cenário do setor de ensino superior em diversos aspectos. Dentre estes aspectos destaca-se a segregação do ensino superior, em diversos modelos de Instituições de Ensino Superior (IES), sendo elas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), (LUCK, 2000; CARDOSO, 2016). Essas IES ainda podem ser classificadas como públicas e privadas.

Essas mudanças proporcionadas pela LDB (1996), e outras normativas que foram editadas posteriores a LDB (1996) buscaram regular o setor de ensino (LUCK, 2000). Analisando o cenário atual é possível observar as mudanças ocasionadas pela referida lei que possibilitou um crescimento considerável do setor nas últimas décadas. Em 12 de novembro de 2013, foi promulgada a LEI Nº 12.881, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) (BRASIL, 2017). As ICES são instituições sem fins lucrativos.

Conforme Dias Sobrinho (2003), este crescimento da oferta do ensino superior instigou a preocupação do Ministério da Educação (MEC) em promover a efetivação e consolidação de diretrizes de qualidade no ensino superior. Os autores Verhine, Dantas e Soares (2006) reforçam que o processo de avaliação da qualidade do ensino superior começou com a Lei nº 9.131 de 1995, que estabeleceu Exame Nacional de Curso, conhecido popularmente como “Provão” aplicado de 1995 a 2003. A referida lei

determinava que o exame deveria ser aplicado à todos os estudantes concluintes e, este instrumento de controle, foi utilizado com outros mecanismos de controles, como o Censo de Educação Superior e Avaliações das condições de ensino (ACE), este último instrumento era aplicado “in loco” por meio de visitas técnicas (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Em 2002, aconteceu a campanha presidencial e ocorreram diversos debates sobre o modelo atual de avaliação que poderia medir a qualidade do ensino superior (ROTHEN; NASCIUTTI, 2011). Logo após o novo presidente ter assumido o cargo, em agosto de 2003 foi criada uma nova comissão, conhecida como CEA (ROTHEN; NASCIUTTI, 2011). Essa comissão propôs um novo sistema de avalição chamado SINAES, que foi instituído pela Lei 10.861/2004 (ROTHEN; NASCIUTTI, 2011). Esse novo sistema tem como principalmente objetivo o aprimoramento das ferramentas de controle que possibilitam medir a qualidade do ensino superior e, entre ele, encontra-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), (ROTHEN; NASCIUTTI, 2011).

Nicolini et al. (2014) considera que aparentemente não se chegou a um consenso quanto ao perfil dos docentes, especialmente no que refere-se a sua qualificação ou titulação, quando observado o desempenhos dos alunos frente ao ENADE. Em determinados contextos de áreas do saber como os cursos da área de gestão, especificamente no caso de Administração e Ciências Contábeis, trazer o profissional do mercado, com uma bagagem de conhecimento empírico, resultado das experiências vividas ao longo da vida no desempenho da sua profissão, pode ser algo enriquecedor para discentes e para as IES, (NICOLINI et al., 2014).

No entanto, a exigência por titulação de mestre e/ou doutor, explicitado como indicador de qualidade pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC), acaba restringindo a contratação de profissionais do mercado que atendam aos requisitos de titulação *stricto sensu*. Diante deste contexto surge a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a influência do perfil docente dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de Santa Catarina no desempenho dos alunos no ENADE? Para responder à pergunta de pesquisa, tem-se como objetivo, analisar a relação entre o perfil docente e a nota contínua do ENADE dos cursos de Administração e Ciências Contábeis das IES Catarinenses

O presente estudo foi estruturado da seguinte forma: Além da Introdução, que tem como objetivo contextualizar o cenário para que leitor seja inserido ao tema e possa conhecer a pergunta de pesquisa que se pretende investigar e o objetivo, fazem parte do estudo, a Fundamentação Teórica, a Metodologia, os Resultados e a Conclusão.

65. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico será tratado a fundamentação teórica que dá suporte a presente pesquisa. Desta forma, foi dividida a fundamentação teórica em dois subtópicos. O primeiro tópico aborda a temática ENADE como modelo avaliativo utilizado pelo MEC para medir a qualidade do ensino superior no Brasil. No segundo subtópico foi abordado sobre as IES, o impacto da LDB (1996), bem como perfil docente de ensino superior que foi substanciado pelas diretrizes do Conceito Preliminar do Curso (CPC).

2.1 ENADE COMO MEDIDA DE CONTROLE DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo Martins (2000), no início dos anos 60, o Brasil contava com algumas centenas de instituições, que em sua grande maioria era formada por instituições de pequeno porte. Com o passar do

tempo esta realidade foi se modificando influenciada por diversos fatores (MARTINS, 2000). Contribuindo com as observações de Martins (2000), Mancebo, Vale e Martins (2015), afirmam que o ensino superior tem passado por diversas mudanças nas últimas duas décadas, e isto se deve, a uma mudança no perfil da sociedade, influenciada por fatores políticos, econômicos, sociais e tecnológicos. O reflexo destes fatores mudou a morfologia do ensino superior brasileiro e culminou com diversas reformas no ensino superior brasileiro.

Reformas ocorridas remeteram à necessidade de expansão do ensino superior (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). No entanto, os autores alertam que por um lado à expansão incentivada nas últimas décadas do ensino superior é compreendida como positiva, por ampliar o acesso da população a este nível de educação. Contudo, deve ser acompanhada com cuidado para que seja assegurado a oferta de um ensino superior de qualidade (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

De acordo com Nicolini et al. (2014), a proliferação do ensino superior no Brasil, se por um lado, atende à demanda da sociedade ao acesso à educação superior, por outro lado, gera desafios para estado, entre eles o de controlar a qualidade do ensino superior que está sendo ofertado pelas instituições. Quanto a questão da qualidade do ensino superior, desde a década de noventa, o governo busca mensurar o desempenho dos cursos ofertados pelas IES, (NICOLINO et al., 2014).

Em 1995, o governo federal, iniciou a implementação de um sistema de avaliação do ensino superior, por meio da lei n. 9.131, que estabelecia o Exame Nacional de Cursos (ENC). Leis subsequentes incluíram o Censo de Educação Superior e Avaliação das Condições de Ensino (ACE). A lei que criou o Exame Nacional de Curso, popularmente chamado de "PROVÃO", determinava que anualmente em todo território brasileiro fosse aplicado aos estudantes que se encontravam no "*Status*" de concluintes de cursos superiores, uma prova para avaliar o seu conhecimento. Outras políticas tentaram incentivar a avaliação do ensino superior no Brasil, no entanto, o ENC foi a primeira medida política, aplicada de forma universal e obrigatória, com sanção condicionante, ou seja, liberação do diploma apenas para aqueles que realizassem o exame. (VERHINE; DANTAS; SORARES, 2006).

Desde a implantação por parte do governo dos sistemas de avaliação da qualidade do ensino superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), ficou responsável pela elaboração e aplicação das provas nas IES (VERHINE; DANTAS; SORARES, 2006). Os cursos que permanecem fora da avaliação pelo regulada pelo INEP referem-se à avaliação da pós-graduação, pois, desde 1976 é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (VERHINE; DANTAS; SORARES, 2006).

O Ministério da Educação (MEC), solicitou a Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), que estuda o tema da avaliação do ensino superior no Brasil que analisa-se a atual conjuntura e emitisse uma parecer. Em agosto de 2003 o CEA divulgou uma nova proposta de avaliação, que possibilitava uma compreensão melhor de desempenho do ensino superior, com componentes articulados e integrados, conhecido pelo nome de Sistema Nacional de Avaliação da Educação do Ensino Superior (SINAES), (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO).

Por meio dos SINAES, o governo poderia analisar diferentes dimensões, como: estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade sociais, das IES e dos cursos que são ofertados por elas. Na proposta apresentada, definiu-se que os resultados devem ser divulgados, ou seja, deveriam ser públicos (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO).

O SINAES realiza uma avaliação articulada e integrada das IES, desta forma, procura-se avaliar três dimensões da IES: Avaliação da Instituição (AI), Avaliação do Curso (AC) e uma avaliação do aprendizado recebido pelo aluno que é realizado por meio do ENADE. Verhine, Dantas e Soares (2006) explicam que a

prova ENADE avalia os alunos em relação aos conteúdos curriculares que receberam ao longo de sua formação na graduação, bem como, a competência de compreender sobre assuntos relativos a questões brasileiras e internacionais.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação (INEP, 2017). O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento (INEP, 2017).

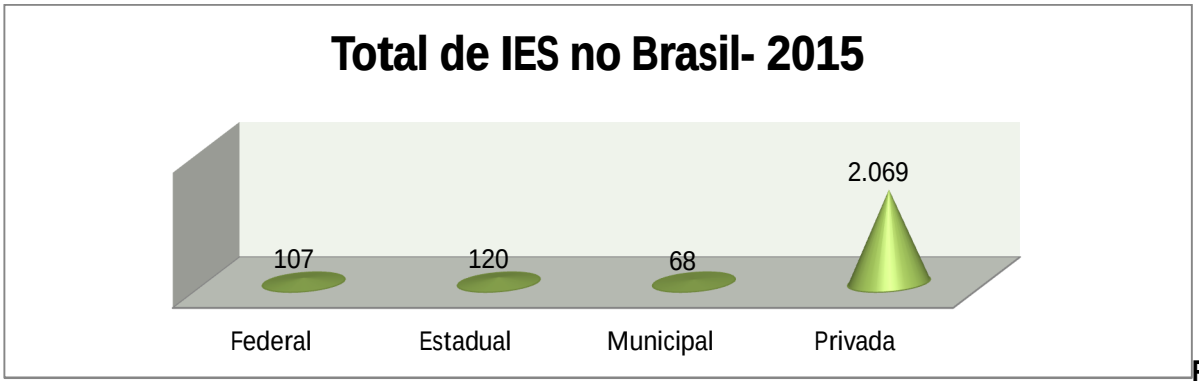
2.2 A IES E O PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR COMO MEDIDA DE QUALIDADE

Para compreender o desenvolvimento da atividade de professor do ensino superior na contemporaneidade, deve-se primeiro observar a trajetória da legislação que regula as IES brasileiras, pois, este fator tem impacto direto na profissão do professor do ensino superior.

No Brasil, o ensino superior recebeu consideráveis mudanças na década de 90 até 1995 a legislação determinava um único modelo de universidade, a partir de 1996, o setor educacional passou a ser regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decretos, portarias e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CUNHA, 2006). As mudança nos mecanismos de controle do setor educacional abriram espaço para expansão do ensino superior brasileiro, principalmente no que tange ao setor privado (MENEGHEL, 2001). A expansão além de abrir as portas para o setor privado na educação, segregou a realidade educacional do país em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), (CARDOSO, 2016).

As mudanças nas normas que regulam o ensino superior, incentivaram o aumento das IES no Brasil. O número de instituições pode ser observado na Figura 1. Em 1996 o Brasil possuía 922 IES, conforme dados divulgados anualmente pelo INEP. O mesmo órgão divulgou o relatório da Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2015, e nesse relatório o Brasil ampliou o número de IES para 2364, sendo que 295 das 2364 Instituições encontram-se no setor público e 2069 no setor privado.

Figura 1: Total de IES no Brasil 2015.



Fonte: INEP 2015- Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.

Conforme Martins (2000), o aumento das instituições de ensino superior no Brasil, não deriva unicamente da mudança na legislação brasileira que regula o setor, mas da intensidade das mudanças socioeconômicas que impactam na sociedade de um modo geral, e causam reflexos em todos os eixos da economia não excluindo a educação (MARTINS, 2000). A Ascenção do ensino superior nos últimos anos, culminou com aumento do número de professores que atuam no setor da educação do ensino superior, principalmente no setor privado (MARTINS, 2000).

Conforme a Tabela 1, atualmente, são 401.299 professores ativos que atuam no ensino superior, sendo que, os professores atuam em instituições públicas e privadas. Cabe aqui observar que o mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições. Analisando a Tabela 1 pode-se observar que a maior concentração de professores com títulos de mestres e doutores encontram-se em Instituições públicas. As IES públicas são regidas por normativa que define o seu quadro funcional de docentes, sendo que no mínimo 1/3 devem ser mestres e doutores CARDOSO, 2016).

Tabela 1: Número de docentes Ativos em 2015.

Unidade da Federação /Categoria Administrativa	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	401.299	34	6.982	88.038	160.804	145.441
Publica	174.436	20	6.452	17.787	51.631	98.546
Federal	111.086	10	4.791	7.082	31.308	67.895
Estadual	55.504	10	1.505	8.007	16.907	29.075
Municipal	7.846	*	156	2.698	3.416	1.576
Privada	226.863	14	530	70.251	109.173	46.895

Fonte: INEP 2015- Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.

Os dados apresentados na Figura 1 complementados pela Tabela 1 demandam determinada preocupação por parte dos órgãos que regulam a qualidade do ensino superior no Brasil, pois, demonstram um crescimento considerável tanto de oferta do ensino como do uso de recursos humanos especializados. Medir a qualidade do ensino é uma das preocupações do SINAES e, portanto não é uma das tarefas mais fáceis, pois a qualidade que é um adjetivo pode modificar-se, conforme o contexto que se analisa e a realidade socioeconômica de uma população. Desta forma, o SINAES busca medir a qualidade usando indicadores que sejam válidos e, dentre os indicadores que medem a qualidade do ensino, um indicador valido é a qualificação ou titulação docente. Ruff (2009), afirma que a qualidade das IES é medida pela qualidade dos seus docentes.

Ao tentar medir a qualidade do ensino pela titulação do docente, os dados expostos por meio dos resultados divulgados pelo INEP permitem que pesquisadores de qualquer área do saber possam fazer aferições. A qualificação docente permite observar o "*Status Quo*" do docente e ainda permite descrever o perfil do docente de determinada instituição independente de localização geográfica, ou, de determinado curso.

A qualificação por meio da pós-graduação, principalmente "*Stricto Sensu*", ou seja, aquela oriunda do mestrado e doutorado, em qualquer parte do mundo, sempre foi concebida como o mola propulsora de renovação dentro das Instituições de ensino superior, desta forma, não e por acaso que este tipo de qualificação é utilizada como medida de controle de qualidade. (BRENNAN, 2002).

66. METODOLOGIA

O presente estudo quanto ao objetivo de analisar a relação entre o perfil docente e a nota contínua do ENADE enquadra-se como descritivo, devido à descrição da relação entre os fenômenos estudados. Referente aos procedimentos configura-se como documental pela utilização do relatório do INEP/ENADE 2015. Com relação à abordagem de pesquisa, trata-se de uma pesquisa quantitativa pela utilização de regressão linear múltipla para a análise dos dados.

3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa correspondeu a todos os 153 cursos de administração e ciências contábeis do estado de Santa Catarina aptos a realizar o ENADE 2015. A amostra correspondeu a 148 cursos, pois os cursos das IES UNOESC – administração em Xanxerê, UNOESC – administração em Capinzal, UNOESC – ciências contábeis em Xanxerê, FADEC – administração em Florianópolis, UNIBAVE – administração em Cocal do Sul ficaram sem a nota contínua do ENADE por não possuírem o número de acadêmicos mínimo para a realização da prova. O período de análise correspondeu ao ano de 2015.

No quadro 1 apresenta-se a discriminação de todos os cursos de administração e ciências contábeis das IES catarinenses que realizaram a prova ENADE, bem como a cidade de origem dos cursos.

Quadro 1: Cursos de administração e ciências contábeis que realizaram o ENADE 2015.

Sigla da IES	Curso	Cidade	Sigla da IES	Curso	Cidade	Sigla da IES	Curso	Cidade
Udesc	Adm	Florianópolis	Unisul	Adm	Florianópolis	Fameblu	Cc	Blumenau
Udesc	Cc	Ibirama	Unisul	Adm	Tubarão	Fubsj	Adm	São José
Furb	Adm	Blumenau	Unisul	Cc	Tubarão	Fubsj	Cc	São José
Furb	Cc	Blumenau	Unisul	Cc	Araranguá	Inesa	Adm	Joinville
Unidavi	Adm	Rio do sul	Unisul	Cc	Palhoça	Favim	Adm	Brusque
Unidavi	Adm	Taio	Unisul	Cc	Braço do Norte	Favim	Cc	Brusque
Unidavi	Adm	Presidente Getúlio	Unisul	Cc	Tubarão	Faem	Adm	Chapecó
Unidavi	Cc	Rio do sul	Ufsc	Adm	Florianópolis	Faem	Cc	Chapecó
Unidavi	Cc	Taió	Ufsc	Adm	Florianópolis	Fae	Adm	Blumenau
Univille	Adm	Joinville	Ufsc	Cc	Florianópolis	Facc	Adm	Concórdia
Univille	Adm	São bento do Sul	Ufsc	Cc	Florianópolis	Facc	Cc	Concórdia

Univille	Adm	São Francisco do Sul	Católica	Adm	Jaraguá do Sul	Unochapecó	Adm	Chapecó
Univille	Cc	Joinville	Católica	Cc	Jaraguá do Sul	Unochapecó	Adm	São Lourenco do Oeste
Univille	Cc	São Bento do Sul	Uniplac	Adm	Lages	Unochapecó	Cc	Chapecó
Unoesc	Adm	Joaçaba	Uniplac	Cc	Lages	Unochapecó	Cc	São Lourenco do Oeste
Unoesc	Adm	Videira	Iesgf	Adm	São José	Estácio	Adm	Florianópolis
Unoesc	Adm	São Miguel d´Oeste	Iesgf	Cc	São José	Estácio	Cc	Florianópolis
Unoesc	Adm	Maravilha	Fbm	Adm	Florianópolis	Sociesc	Adm	Balneário Camboriú
Unoesc	Adm	Chapecó	Fbm	Cc	Florianópolis	Sociesc	Cc	Balneário Camboriú
Unoesc	Cc	Videira	Sociesc	Adm	Joinville	Horus	Adm	Pinhalzinho
Unoesc	Cc	Chapecó	Sociesc	Cc	Joinville	Horus	Cc	Pinhalzinho
Univali	Adm	Itajaí	Cesusc	Adm	Florianópolis	Sociesc	Adm	Florianópolis
Univali	Adm	Biguaçu	Uniasselvi	Adm	Indaial	Sociesc	Cc	Florianópolis
Univali	Adm	Tijucas	Uniasselvi	Adm	Indaial	Facvest	Adm	Lages
Univali	Adm	Balneário Camboriú	Uniasselvi	Cc	Indaial	Facvest	Cc	Lages
Univali	Adm	Balneário Camboriú	Uniasselvi	Cc	Indaial	Famesul	Adm	Rio do Sul
Univali	Adm	São José	Ifes	Adm	Itajaí	Unibave	Adm	Orleans
Univali	Cc	Itajaí	Ifes	Cc	Itajaí	Unibave	Cc	Orleans
Univali	Cc	Biguaçu	Estácio	Adm	São José	Unibave	Cc	Cocal do Sul
Unifebe	Adm	Brusque	Fcj	Adm	Joinville	Fap	Adm	Palmitos
Unifebe	Cc	Brusque	Fadec	Adm	Florianópolis	Fap	Cc	Palmitos
Unc	Adm	Canoinhas	Fean	Adm	Florianópolis	Fapag	Adm	Porto Belo
Unc	Adm	Curitibanos	Fean	Cc	Florianópolis	Usj	Adm	São José
Unc	Adm	Mafra	Ibes	Adm	Blumenau	Usj	Cc	São José
Unc	Adm	Concordia	Ibes	Cc	Blumenau	Anhanguera	Adm	Joinville

Unc	Adm	Rio Negrinho	Esucri	Adm	Criciúma	Anhanguera	Cc	Joinville
Unc	Adm	Mafra	Esucri	Cc	Criciúma	Fmp	Adm	Palhoça
Unc	Cc	Mafra	Sei/Fai	Adm	Itapiranga	Faach	Adm	Chapecó
Unc	Cc	Curitibanos	Sei/Fai	Cc	Itapiranga	Faach	Cc	Chapecó
Unc	Cc	Concordia	Fameg	Adm	Guaramirim	Fatenp	Adm	Palhoça
Unc	Cc	Canoinhas	Fameg	Cc	Guaramirim	Fatenp	Cc	Palhoça
Unc	Cc	Mafra	Facisa-Celer	Adm	Xaxim	Uniarp	Adm	Caçador
Unesc	Adm	Criciúma	Facisa-Celer	Cc	Xaxim	Uniarp	Adm	Fraiburgo
Unesc	Adm	Criciúma	Fucap	Adm	Capivari de Baixo	Uniarp	Cc	Caçador
Unesc	Adm	Criciúma	Fucap	Cc	Capivari de Baixo	Uniarp	Cc	Fraiburgo
Unesc	Cc	Criciúma	Sinergia	Adm	Navegantes	Uffs	Adm	Chapecó
Unisul	Adm	Tubarão	Avantis	Adm	Balneário Camboriú	Católica	Adm	Joinville
Unisul	Adm	Araranguá	Avantis	Cc	Balneário Camboriú	Católica	Cc	Joinville
Unisul	Adm	Palhoça	Fasc	Cc	São José			
Unisul	Adm	Braço do Norte	Fameblu	Adm	Blumenau			

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com o Quadro 1, pode-se observar que no estado de Santa Catarina 85 cursos de administração realizaram a prova do ENADE em 2015, enquanto 63 cursos de ciências contábeis realizaram a prova no mesmo ano.

3.2 COLETA DOS DADOS

A coleta de dados se deu por meio da base de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do seu portal (http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios). O Quadro 2 apresenta a variável dependente e as variáveis independentes da pesquisa.

Quadro 2: Variáveis da pesquisa.

Variável Dependente	Variáveis Independentes	Fonte
Nota contínua do ENADE	Número de docentes; Nota bruta de mestres; Nota bruta de doutores; Nota bruta regime de trabalho.	Base de dados ENADE – INEP 2015

Fonte: Elaborados pelos autores.

Os dados coletados foram analisados utilizando-se da regressão linear múltipla. A regressão linear múltipla tem como objetivo verificar se existe relação entre uma variável dependente e várias variáveis independentes (HAIR JR et al, 2005). Após a coleta dos dados, os mesmos foram tabulados em planilha Excel e posteriormente tratados utilizando-se do software SPSS 22.

67. RESULTADOS

Na sequência, apresentam-se os resultados da regressão linear múltipla dividida em três blocos: curso de Administração isolado, curso de Ciências Contábeis isolado e a regressão com os dados dos dois cursos juntos.

Foi utilizada como variável dependente a Nota Contínua do ENADE e como variáveis independentes o Número de Docentes dos cursos, a Nota Bruta de Mestres, a Nota Bruta de Doutores e a Nota Bruta do Regime de Trabalho. Os resultados referentes ao curso de Administração analisado isoladamente estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2: Regressão do curso de Administração.

Resumo do Modelo		Coeficiente não padronizados	Coeficiente padronizados	t	Sig	Estatística de Colinearidade		R quadrado	Anova
		B	Beta			Tolerância	VIF		
Nota contínua do ENADE	(Constante)	1,546		3,769	0,000			0,242	0,000
	Número de docentes	0,012	0,311	3,181	0,002	0,992	1,008		

		Nota bruta de mestres	0,926	0,206	1,418	0,160	0,451	2,218		
		Nota bruta de doutores	1,226	0,303	2,249	0,027	0,521	1,921		
		Nota bruta regime de trabalho	-0,631	-0,194	-1,549	0,125	0,603	1,659		

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 2, que a Análise de Variância (Anova) demonstra a significância do modelo (p-Value < 0,01) e rejeita a hipótese nula, ou seja, confirma a hipótese alternativa e a regressão se mostra significativa. É possível observar também as evidências da consistência estatística do modelo pelo valor de Tolerância que para apresentar multicolinearidade aceitável precisa apresentar escala de 1 até 0,10 (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007). O valor VIF com índices abaixo de 10, também determinam que as variáveis estão ausentes de multicolinearidade (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007).

O resumo da regressão do curso de Administração apresentou como coeficiente de determinação (R^2) o valor de 0,242, significando que as quatro dimensões do perfil docente das IES explicam apenas 24% da Nota Contínua do ENADE obtida pelos alunos. Analisando os coeficiente de "Beta" padronizado é possível observar que as variáveis Número de Docentes (0,311), e Nota Bruta de Doutores (0,303) são as mais representativas, ou seja, impactam mais no desempenho da Nota Contínua do ENADE pelo alunos.

Os resultados referentes ao curso de Ciências Contábeis analisado isoladamente estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 3: Regressão do curso de Ciências Contábeis.

Resumo do Modelo			Coeficiente não padronizados	Coeficiente padronizados	t	Sig	Estatística de Colinearidade		R quadrado	Anova
			B	Beta			Tolerância	VIF		
Nota contínua do ENADE	**Ciências Contábeis**	(Constante)	1,707		6,765	0,000			0,222	0,001
		Número de docentes	0,015	0,377	3,238	0,002	0,933	1,072		
		Nota bruta de mestres	0,795	0,330	2,043	0,046	0,487	2,053		
		Nota bruta de doutores	-0,002	-0,001	-0,004	0,997	0,532	1,88		
		Nota bruta regime de trabalho	-0,319	-0,145	-1,044	0,301	0,653	1,532		

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 3, que a Análise de Variância (Anova) demonstra a significância do modelo (p-Value < 0,01) e rejeita a hipótese nula, ou seja, confirma a hipótese alternativa e a regressão se mostra significativa. É possível observar também as evidências da consistência estatística do modelo pelo valor de Tolerância que para apresentar multicolineariedade aceitável precisa apresentar escala de 1 até 0,10 (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007). O valor VIF com índices abaixo de 10, também determinam que as variáveis estão ausentes de multicolinearidade (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007).

O resumo da regressão do curso de Ciências Contábeis apresentou como coeficiente de determinação (R^2) o valor ainda menor de 0,222, significando que as quatro dimensões do perfil docente das IES explicam apenas 22% da Nota Contínua do ENADE obtida pelos alunos. Analisando os coeficiente de "Beta" padronizado é possível observar que as variáveis Número de Docentes (0,377), e Nota Bruta de Mestres (0,330) são as mais representativas, ou seja, impactam mais no desempenho da Nota Contínua do ENADE pelo alunos. As variáveis Nota Bruta de Doutores (-0,001) e a Nota Bruta do Regime de Trabalho (-0,145), impactam negativamente na Nota Contínua do ENADE.

Os resultados referentes a análise dos dois cursos: Administração e Ciências Contábeis juntos estão dispostos na Tabela 4.

Tabela 4: Regressão curso de Administração / Ciências Contábeis.

Resumo do Modelo			Coeficiente não padronizados	Coeficiente padronizados	t	Sig	Estatística de Colinearidade		R quadrado	Anova
			B	Beta			Tolerância	VIF		
Nota contínua do ENADE	**Administração / Ciências Contábeis**	(Constante)	1,728		7,473	0,000			0,222	0,000
		Número de docentes	0,012	0,307	4,121	0,000	0,982	1,018		
		Nota bruta de mestres	0,701	0,203	1,921	0,057	0,486	2,059		
		Nota bruta de doutores	0,850	0,229	2,279	0,024	0,54	1,853		
		Nota bruta regime de trabalho	-0,458	-0,162	-1750	0,082	0,637	1,569		

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 4, que a Análise de Variância (Anova) demonstra a significância do modelo (p-Value < 0,01) e rejeita a hipótese nula, ou seja, confirma a hipótese alternativa e a regressão se mostra significativa. É possível observar também as evidências da consistência estatística do modelo pelo valor de Tolerância que para apresentar multicolineariedade aceitável precisa apresentar escala de 1 até 0,10 (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007). O valor VIF com índices abaixo de 10, também determinam que as variáveis estão ausentes de multicolinearidade (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007).

O resumo da regressão dos cursos de Administração e Ciências Contábeis apresentou como

coeficiente de determinação (R^2) o valor de 0,222, significando que as quatro dimensões do perfil docente das IES explicam apenas 22% da Nota Contínua do ENADE obtida pelos alunos dos dois cursos. Analisando os coeficiente de "Beta" padronizado é possível observar que as variáveis Número de Docentes (0,307), e Nota Bruta de Doutores (0,229) são as mais representativas, ou seja, impactam mais no desempenho da Nota Contínua do ENADE pelo alunos. As variável Nota Bruta do Regime de Trabalho (-0,162), impacta negativamente na Nota Contínua do ENADE.

68. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo verificar qual é a influência do perfil dos docentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis das IES Catarinenses na nota contínua do ENADE. Utilizou-se uma amostra de 148 cursos de Administração e Ciências Contábeis de instituições de ensino superior de Santa Catarina. As variáveis utilizadas foram: variável dependente: a Nota Contínua do ENADE e variáveis independentes: Número de Docentes, Nota Bruta de Mestres, Nota Bruta de Doutores e Nota Bruta do Regime de Trabalho.

Os resultados da regressão linear múltipla revelaram que as variáveis independentes explicam 24% na Nota Continua do ENADE dos alunos do curso de Administração. Explicam também 22% na Nota Continua do ENADE dos alunos do curso de Ciências Contábeis e analisando os dois cursos juntos, explicam 22% na Nota Continua do ENADE dos alunos.

Conforme apresentado nos resultados deste estudo as variáveis independentes se mostraram pouco relevantes para explicar a Nota Contínua do ENADE dos alunos de Administração e Ciências Contábeis do estado de Santa Catarina. Mesmo que algumas variáveis tenham maior poder de explicação em relação a outras, todas podem ser consideradas não muito relevantes.

O MEC atribuiu grande importância nos seus instrumentos de avaliação das IES como: ENADE, Avaliação in loco entre outros, para variáveis do perfil docente: Número de Docentes, Nota Bruta de Mestres, Nota Bruta de Doutores e Nota Bruta do Regime de Trabalho. Inclusive essas variáveis representam 30% do Conceito Preliminar no Curso (CPC). No entanto essas variáveis pouco influenciaram o desempenho dos alunos na Nota Contínua do ENADE.

Como limitação do trabalho, pode-se destacar a utilização de apenas dois cursos e a concentração no estado de Santa Catarina. Outro aspecto é utilizar outros métodos para confirmar os resultados encontrados. Como sugestão de pesquisa, apresenta-se a possibilidade de investigar outros cursos em diversos estados, podendo ampliar também o número de variáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10861 de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_ _03/_ato2004-2006/2004/lei/l10. 861>. Acesso em: 02 maio 2017.

BRASIL, lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 02 maio 2017.

BRASIL, lei nº 12.881 de 24 de novembro de 1995. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 04 agosto 2017.

BRENNAN, J.; SHAH, T. **Managing quality in higher education**. Buckingham, UK: Open University Press, 2002.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR HOJE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS. **Cadernos da FUCAMP**, v. 15, n. 23, 2016.

CORRAR, Luiz J.; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria. Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia. **São Paulo: Atlas**, p. 280-323, 2007.

CUNHA, MI da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. 2003.

HAIR JR, Joseph F. et al. Análise Multivariada de dados. Tradução: Adonai Schlup Sant 'Anna e Anselmo Chaves Neto. 2005.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade> . Acesso em: 04 agosto 2017.

LUCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 17, p. 3-5, fev./jun.

2000.

MANCEBO, Deise; ARAUJO DO VALE, ANDRÉA; BARBOSA MARTINS, TÂNIA. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 60, 2015.

MENEGHEL, S. M. **A Crise da Universidade Moderna no Brasil**. Disponível em:< http://www.25reuniao.anped.org.br/stelamariameneghelt11.rtf>. Acesso em: 03 maio 2017.

MARTINS, Carlos Bendito. Ensino superior brasileiro nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: 2000. Mimeno.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

NICOLINI, Alexandre Mendes; DE ANDRADE, Rui Otávio Bernardes; TORRES, Adriana Amadeu Garcia.

COMPARANDO OS RESULTADOS DO ENADE 2009 POR NÚMERO DE INSTITUIÇÕES E NÚMERO DE ESTUDANTES: COMO ANDA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 161-196, 2013.

NICOLINI, Alexandre Mendes; TORRES, Adriana Amadeu Garcia; MACEDO, Paulo Cesar de Albuquerque; CÂMARA, Evandro de Campos. A CORRELAÇÃO ENTRE A QUANTIDADE DE DOCENTES MESTRES E DOUTORES E O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENADE: A REALIDADE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2014**. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131353>. Acesso em:11 maio 2017.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

.

ROTHEN, José Carlos; NASCIUTTI, Fernanda. A Educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005-2006. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 32, 2011.

RUFF, Michael; THIBODEAU, Jay C.; BEDARD, Jean C. A profession's response to a looming shortage: Closing the gap in the supply of accounting faculty. **Journal of Accountancy**, v. 207, n. 3, p. 36, 2009.

Sinopses Estatísticas do Enade. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enade>. Acesso em: 02 maio 2017.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. From the National Course Exam (Provão) to ENADE: a comparative analysis of national exams used in Brazilian High School. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

Gestão das finanças pessoais: um estudo com discentes do ensino médio, graduação e pós-graduação

Autores: Lizote, Suzete Antonieta (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Silva, Edimar dos Santos** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Terres, Evandro Osvaldo de Oliveira** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Correia, Lídia** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Santos, Mateus dos** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI)

Resumen: Este estudo tem como objetivo identificar a gestão financeira pessoal de estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação. Em relação a metodologia, considera-se uma pesquisa quantitativa, descritiva e do tipo levantamento. A amostra foi composta por 47 alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, 80 graduandos e 30 pós-graduados de uma universidade comunitária localizados na cidade de Itajaí/SC. O instrumento de coleta, com base em Halper (2003) teve 16 questões fechadas e foi aplicado pessoalmente aos discentes no mês de março de 2017. Os resultados apontam que em relação ao perfil financeiro pessoal 50% dos respondentes possuem casas ou apartamentos e veículos com obtenção

por meio de recurso próprio. Quanto à investimentos financeiros, a poupança foi a opção mais recorrente. Em relação ao salário, o ensino médio possui menor renda. No que tange ao planejamento financeiro pessoal quanto maior a idade e o grau de instrução, maior a ocorrência de planejamento e controle dos recursos e suas aplicabilidades. Por fim, sobre a situação financeira atual dos discentes, os resultados evidenciaram que 26% dos respondentes do ensino médio afirmaram estar "sem dívidas", 28% dos graduandos e 27% dos pos-graduados asseveraram estar guardando dinheiro para comprar algo que muito desejam.

Palabras claves: Finanças pessoais. Perfil financeiro pessoal. Planejamento financeiro.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O tema das finanças pessoais e do endividamento vem assumindo ao nível mundial cada vez mais importância. No Brasil, como consequência da estabilidade econômica iniciada a meados da década de 1990 com a implantação do Plano Real, houve necessidade de adaptação a essa nova realidade. Depois de se passar por períodos de alta inflação, onde o resguardo do poder de compra era apenas adotar um comportamento consumidor, chegou-se à estabilidade inflacionária obrigando a fazer mudanças na maneira de gerenciar o dinheiro.

O aquecimento econômico brasileiro unido a um aumento da oferta creditícia tem levado às pessoas com pouca "alfabetização financeira" (*Financial Literacy*) ao endividamento. Por sua vez, esses indivíduos endividados, sem dinheiro para honrar seus compromissos, começam a manifestar dificuldades no relacionamento pessoal, familiar e profissional (CERBASI, 2004), ocasionando, além dos problemas econômicos, certo grau de instabilidade social.

No cenário internacional a crise financeira e econômica que teve início em 2008 nos Estados Unidos, espalhando-se depois para o resto do mundo, teve como origem os empréstimos concedidos a uma camada específica da população para financiamento de imóveis. Os tomadores dos créditos eram cidadãos com baixa renda, baixo nível de instrução e mínima alfabetização financeira, sem ativos ou garantias para caução dos empréstimos (LUSARDI; TUFANO, 2009).

Embora o entendimento básico da alfabetização financeira relacione-se com a competência da pessoa no manejo do seu dinheiro, sua definição tem sido formulada de diversas formas no mundo acadêmico (REMUND, 2010). Desde o início do século XX existiam pesquisas nos Estados Unidos em educação do consumidor (JELLEY, 1958), mas a complexidade na administração de assuntos financeiros nos últimos quarenta anos, segundo Greenspan (2003), fez com que a gestão das finanças pessoais se tornasse um tópico importante de investigar na atualidade.

A gestão financeira pessoal pode ser entendida como a decisão de definir uma estratégia a seguir para manter ou acumular bens e valores que formarão o patrimônio individual ou da família (HALFELD, 2006). Tal estratégia pode-se estabelecer para o curto, médio ou longo prazo, mas sempre visando uma estabilidade econômico-financeira. Contudo, esse proceder pressupõe uma apropriada alfabetização financeira.

Após a crise de 2008 o tema tem se tornado procedente e oportuno e continua a ser uma preocupação para economistas, profissionais do mercado financeiro, pesquisadores desta área e para os governos. Segundo Lusardi e Mitchell (2007) cada vez é mais importante para as famílias adquirir e gerenciar o *know-how* econômico. Mas, como apontam essas autoras, na prática existe um analfabetismo financeiro generalizado. Assim, muitas famílias não possuem conhecimento de conceitos econômicos básicos que lhes possibilitem tomar decisões sensatas de poupança e investimento.

No âmbito profissional, em particular os graduados em cursos universitários, possuem a formação técnica necessária, porém como tem sido comprovado em diversas pesquisas, dentre outras as de Danes e Hira (1987), Volpe, Chen e Pavlicko (1996), Chen e Volpe (1998), Avard *et al*. (2005), Volpe, Chen e Liu (2006), Robb e Sharpe (2009), os estudantes saem do ensino superior sem saber claramente como funcionam as finanças. Logo não entendem de aplicações financeiras, poupança, aposentadoria, previdência, investimento em ações, entre outros (LANA *et al*., 2011).

Visando a necessidade de uma vida financeira organizada, o Decreto 7.397/2010 instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que tem como objetivo promover a educação financeira, contribuindo para o fortalecimento da cidadania a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.

Diante deste contexto, este estudo buscou resposta ao seguinte questionamento: Como os estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação administram sua gestão financeira pessoal? Em busca da sua resposta, definiu-se como objetivo geral identificar a gestão financeira pessoal de estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação. Para tanto se utilizou o modelo de Halpern (2003), aplicado a dados provindos de uma *survey* realizada com os referidos estudantes.

Salienta-se que os estudantes devem estar preparados para cuidar de suas finanças antes mesmo de ingressar na faculdade, já que nesta fase é que eles entram para o mercado de trabalho e começam a planejar seu futuro. Desta forma, essa pesquisa torna-se importante, pois acredita-se que a educação financeira pode contribuir para a construção da competência financeira, necessária para o estudante enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, assim como compreender como as habilidades financeiras podem ajudá-lo a viver melhor e com menos riscos.

Após esta introdução, o trabalho está estruturado em outras cinco seções. A fundamentação teórica sobre o tema se apresenta na segunda seção e a abordagem metodológica na seguinte. Na sequência, se analisam os dados e na quinta seção apresentam-se as considerações finais. Por último se listam as referências utilizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção buscou-se definir o marco teórico que delimitou o estudo, partindo da evolução conceitual da educação financeira para, a seguir, descrever os principais referenciais do modelo de Halpern (2003).

2.1 ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA

Como é pontuado na tese de Kehiaian (2012), onde foi feito um breve histórico do tema, a educação financeira é um assunto que se vem trabalhando desde o início do século passado. Segundo esse autor o primeiro livro que discute sobre finanças pessoais foi escrito em 1905 por Ellen Richards (KEHIAIAN, 2012, p. 15). Entretanto, o conceito de alfabetização financeira é mais recente e tem sido definido de diversos modos.

Segundo Xu e Zia (2012) o termo alfabetização financeira pode abranger diferentes conceitos. Entre eles, por exemplo, a sensibilização e conhecimento sobre finanças, os produtos financeiros, as instituições, as habilidades pessoais, a capacidade de gestão do dinheiro e o planejamento financeiro. Na prática, há sobreposição desses termos até num mesmo texto.

Algumas das definições incluem o acesso ao conhecimento sobre o assunto e seu uso prático (MOORE, 2003). Sob essa ótica a alfabetização pressupõe a aplicação ativa do conhecimento e, na medida em que a pessoa é mais alfabetizada financeiramente, adquire maiores competências financeiras. Entretanto, conforme salientavam Marcolin e Abraham (2006), há necessidade de desenvolver pesquisas

que relacionem a alfabetização com o comportamento financeiro propriamente dito. No entender das autoras, nem todos os aspectos da alfabetização financeira possuem significância no sentido de determinar um bom comportamento financeiro e assim se obter sucesso nas operações e sua sustentabilidade.

Ao revisar a bibliografia sobre o tema percebe-se que um mesmo autor, segundo o trabalho que se analise, pode utilizar ou dar definições diferentes. Pois como ressaltam Lusardi e Tufano (2009) as pesquisas do tema costumam relacionar os conceitos de economia e finanças dos indivíduos com suas decisões financeiras relacionadas à poupança, ao planejamento da aposentadoria e a carteira de investimentos. Ou seja, um leque bastante amplo como para ser contemplado por uma definição unanimemente aceita.

Na avaliação de Hung, Parker e Yoong (2009) as formas em que a alfabetização financeira foi definida incluem: i) uma forma específica de conhecimento; ii) uma habilidade de aplicar esse conhecimento; iii) um conhecimento percebido; iv) ter bom comportamento financeiro; e, v) ter experiência financeira. Contudo, como Huston (2010) assinala, o conceito tem sido usado como sinônimo de educação financeira e de conhecimento financeiro, e argumenta ainda que isto não cabe, pois são conceitualmente coisas diferentes.

Argumenta a autora que podem ser reconhecidas duas dimensões para a alfabetização financeira. Uma relativa ao conhecimento ou educação que chama de entendimento e outra relacionada à aplicação do entendimento na gestão das finanças pessoais. Ou seja, é vista como a medida de quanto um indivíduo consegue entender e usar informações relacionadas às finanças pessoais (HUSTON, 2010).

Segundo sugere Huston (2010) o constructo deve ser medido em quatro dimensões, quais sejam: i) o valor do dinheiro no tempo, poder de compra, as demonstrações financeiras; ii) os empréstimos, ao usar recursos futuros no presente através do uso de crédito rotativo e parcelamento empréstimos; iii) os investimentos ou a poupança de recursos presentes para uso no futuro por meio de contas de poupança, ações, títulos, fundos mútuos; e, iv) a proteção de ativos por meio de produtos de seguros ou outras atividades de gestão de risco.

Remund (2010) observa que vários pesquisadores têm utilizado a frase livremente para descrever o conhecimento, a confiança, a motivação, e as habilidades necessárias para gerir eficazmente o dinheiro. Como resultado, na literatura existente encontram-se diferentes definições conceituais, bem como diversas definições operacionais. Este autor tipifica as definições que encontrou em sua análise em cinco categorias: i) conhecimento de conceitos financeiros; ii) habilidade de comunicar-se utilizando estes conceitos; iii) aptidão em administrar suas finanças pessoais; iv) habilidade em tomar decisões financeiras apropriadas; e, v) confiança em planejar-se, de forma efetiva, para necessidades futuras.

Baseado nos cinco conceitos-chave Remund (2010, p. 284) definiu a alfabetização financeira do seguinte modo:

> Alfabetização financeira é a medida do grau em que um indivíduo entende os principais conceitos financeiros e possui a habilidade e confiança para administrar, de forma apropriada, suas finanças pessoais, por meio de decisões de curto-prazo e planejamento financeiro de longo prazo, em meio aos eventos que ocorrem em sua vida e às mudanças de condições econômicas.

No entanto, ter alfabetização financeira, isto é, possuir o conhecimento financeiro e a habilidade para aplicá-lo, não significa que se tenha um comportamento adequado com relação às finanças pessoais. Vários fatores e condições podem influenciar o comportamento financeiro e o bem-estar financeiro, como

assinalado Huston (2010).

2.2 MODELO DE HALPERN (2003)

O modelo sugerido por Halpern (2003) trata as finanças pessoais por três aspectos principais: educação financeira, gestão de crédito e gestão de ativos, os que se abordam a seguir.

2.2.1 Educação financeira

Educação envolve os indivíduos em um processo de ensinar e aprender e com isso se melhoram e aprofundam conhecimentos. No que tange a educação financeira, Jacob, Hudson e Bush (2000), explicam que o termo "educação" implica em conhecimentos de práticas, direitos, normas sociais e atitudes necessárias ao entendimento e funcionamento das tarefas financeiras. Já o termo "financeira" aplica-se a uma vasta escala de atividades relacionadas ao dinheiro nas nossas vidas diárias: desde o controle do cheque até o gerenciamento de um cartão de crédito; desde a preparação de um orçamento mensal até a tomada de um empréstimo; compra de um seguro ou um investimento, dentre outros.

Educação financeira é o modo pelo qual o indivíduo busca adquirir conhecimentos necessários para gerenciar coerentemente suas finanças e tomar boas decisões sobre elas. Ter capacidade de gerenciar de forma correta as receitas, tomando decisões essenciais quanto ao uso dos recursos disponíveis e visando os acontecimentos de hoje, mas não deixando de pensar no futuro. Para Halfeld (2006), a educação financeira é essencial aos consumidores para auxiliá-los a planejar e gerir sua renda, além de orientá-los a poupar e investir.

Sua importância, segundo Frankenberg (1999), pode ser analisada sob diversas perspectivas, entre as quais se destaca o bem-estar pessoal e as consequências, que vão desde a desorganização das contas domésticas até a inclusão do nome em sistemas como o de Serviço de Proteção ao Crédito. Esta assertiva é complementada por Rocha (2009) ao argumentar que a administração ineficiente do dinheiro deixa os consumidores vulneráveis a crises financeiras mais graves. Na mesma perspectiva, Assaf Neto (2005) discorre que as operações de mercado e as forças competitivas ficam comprometidas quando consumidores não possuem habilidades para administrar efetivamente suas finanças.

Desta forma, destaca-se o valor da educação financeira, que compreende a inteligência de ler e interpretar números. Isto é, utilizar informações para organizar um planejamento financeiro que garanta um consumo saudável e um futuro equilibrado nas finanças pessoais. Quando essa educação é adquirida e aprimorada, os indivíduos planejam seu futuro para adicionarem ativos e possuírem um nível satisfatório de renda, além de saber preparar orçamentos ajustados com as suas capacidades financeiras.

2.2.2 Gestão de crédito

A oferta do crédito no Brasil teve um grande crescimento nos últimos anos permitindo que muitos brasileiros realizem seus objetivos e sonhos com facilidade e também em tempo mais hábil. Por outro lado, conforme coloca Silva (2006), é necessário que todo este consumo acelerado seja controlado e planejado, de maneira que essas compras expressem um histórico positivo para o Brasil e não o aumento do endividamento.

Desta forma, na concepção de Securato (2002) é indispensável que seja efetivado o planejamento financeiro pessoal, pois, quando o indivíduo realiza investimentos em ativos ele pode identificar a melhor maneira de utilizar seus créditos, de forma que não assuma riscos maiores que sua capacidade financeira e, no caso de uma eventual crise, encontre uma forma de se manter diante do mercado.

O não planejamento da vida financeira leva aos gastos supérfluos e impede a oportunidade de obter uma poupança ou investimentos rentáveis para a vida pessoal, que traga garantias futuras. Cerbasi (2004) orienta que antes de aproveitar as oportunidades de créditos que o mercado proporciona aos

consumidores, é essencial observar a relação custo-benefício com a compra que irá efetuar e se há possibilidades ainda de obter um produto compatível, mas com valores inferiores ou se realmente a compra será de utilidade.

O mercado financeiro tem fornecido oportunidade de compra aos consumidores com condições de pagamentos de formas exageradas, podendo com isso causar inadimplência. Sempre antes de efetuar uma compra a prazo, principalmente se as parcelas forem muitas, é primordial que seja elaborado um planejamento verificando a disponibilidade de dinheiro para a quitação de cada parcela de acordo com o mês de vencimento (HALFELD, 2006).

A função do crédito é muito importante para o crescimento do país, pois eleva o poder aquisitivo gerando mais produção e, consequentemente, mais empregos. Porém, seguindo as orientações de Securato (2002) os indivíduos devem estar bem cientes antes de contratar um crédito, para assim não comprometer o orçamento familiar com diversas dívidas e taxas de juros.

2.2.3 Gestão de ativos

Em um sentido restrito, investimento é a aplicação de recursos, em dinheiro ou títulos de crédito, que sejam capazes de trazer um retorno maior do que o aplicado inicialmente. Os rendimentos financeiros gerados pelo período em que os recursos se mantiveram aplicados compensam o tempo em que estes valores estiveram paralisados e impossibilitados de realizar outras transações (GITMAN, 2001).

Investimento também pode ser considerado a aplicação em bens, como a aquisição de veículos, terrenos ou imóveis, mas que tragam ao investidor expectativas de lucro sobre os recursos que foram gastos com eles. Este seria um sentido mais amplo sobre investimentos, buscar meios que aparentemente sejam rentáveis fazendo que o indivíduo aplique seus recursos para futuramente capturá-los com ganhos e assim realizar outros investimentos.

Para Frankenberg (1999), realizar investimentos que sejam rentáveis é uma tarefa difícil, principalmente se o investidor apresentar insegurança. Dependendo da situação, por exemplo, os recursos a serem aplicados podem ser elevados, deixando o indivíduo na incerteza de arriscar devido à representação do montante a ser investido. Por outro lado, não enfrentando esses riscos também poderá perder a possibilidade de destinar um recurso que lhe traga benefícios.

Assaf Neto (2005) salienta que uma importante tarefa a ser realizada para ocorrer com eficiência a aplicação de recursos é a gestão dos investimentos. Ou seja, a administração dos créditos de forma organizada e equilibrada, procurando tomar as decisões fundamentais quanto à escolha de um investimento e alcançar o sucesso financeiro pessoal.

Desta forma, para iniciar a gestão de qualquer investimento é necessário que os indivíduos organizem primeiramente suas finanças pessoais. O controle das dívidas e a realização de um planejamento coerente devem demonstrar a realidade de suas finanças e a situação dos seus recursos, aqueles já comprometidos com alguns gastos e os disponíveis para investir. Conforme orienta Alfest (2004), um passo importante a se realizar é a definição clara dos objetivos de investimentos, ou seja, decidir em que serão aplicados todos os recursos disponíveis.

Infere-se, assim, que sem tal definição poderá realizar investimentos desnecessários e prejudiciais à saúde financeira. Portanto, é necessário agir com racionalidade. Verificar o que busca com prioridade para sua vida pessoal e seguir exatamente o que foi orçado, mantendo-se atento a novas aquisições fora do orçamento, para não afastar seu foco.

Nesta linha de pensamento, Halfeld (2001) argumenta que o melhor investimento a se realizar é aquele que não implica na saúde financeira do investidor, trazendo mais tranquilidade para prosseguir com seus objetivos. Torna-se essencial descobrir o grau de tolerância ao risco, uma vez que quanto maior o risco, geralmente, poderá ser maior a rentabilidade do negócio. Segundo Assaf Neto (2005), aquilo que o investidor se sente seguro ao destinar seus recursos caracteriza a tolerância ao risco. E, no caso de uma eventual crise, não traga prejuízos significantes.

O sucesso financeiro evidencia Costa (2004), está no gerenciamento correto das finanças pessoais. Aquele que consegue organizar e planejar com eficiência a vida financeira também é capaz de realizar reservas significativas, obtendo segurança no momento de necessidade e sustentabilidade em longo prazo. Este mesmo indivíduo também tem a competência e toda a instrução necessária de procurar bons

investimentos sem precisar endividar-se para conquistar aquilo que deseja. Neste sentido, o jovem que pensa no futuro e inicia desde cedo disciplinadamente a poupar parte de suas receitas recebidas terá a possibilidade de alcançar uma vida confortável no futuro, conquistar o equilíbrio financeiro e sucesso em seus investimentos.

3 METODOLOGIA

A metodologia compreende o conjunto de métodos e técnicas aplicadas aos dados para a obtenção de resultados. Em sentido amplo, para Richardson (1989, p. 29) "[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos". Já na visão de Marconi e Lakatos (2011, p. 46) "[...] método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões". Assim, toda pesquisa deve ser organizada e concretizada de acordo com as normas de cada método.

Considerando a sua natureza esta é classificada como uma pesquisa básica, pois, segundo Gil (2002, p. 26) esta tipologia "[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais".

Em relação ao objetivo, este estudo é classificado como descritivo. Para Gil (2002, p. 42), "As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

Quanto aos procedimentos, assume a forma de levantamento de dados, já que envolve a interrogação direta das pessoas e também o auxílio de questionário, para obter a explicação da pesquisa independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Pela forma de abordagem do problema, enquadra-se como uma pesquisa quantitativa, pois conforme a visão de Marconi e Lakatos (2010, p. 170), "[...] empregam artifícios quantitativos tendo o objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas ou amostras de populações e programas".

Em relação à coleta de dados, utilizou-se um questionário com perguntas fechadas elaborado com base em Halpern (2003) aplicado pessoalmente pelos pesquisadores nas salas de aula no mês de março de 2017. A população esteve composta por 80 estudantes do ensino médio de uma escola pública de Itajaí/SC; 96 discentes de graduação dos 7 e 8 períodos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Vale do Itajaí/SC e 33 pós-graduandos do Curso de Especialização em Gestão Tributária e Finanças - Campus Itajaí/SC, resultando em uma amostra de 157 respondentes.

O instrumento estava dividido em dois blocos. O primeiro, com 5 questões referentes aos dados dos discentes (idade, gênero, estado civil, se tem filhos, com quem reside). O último, relacionado a gestão das finanças pessoais, formado por 11 perguntas divididas em 3 categorias, quais sejam: 1ª) perfil financeiro pessoal 2ª) planejamento financeiro pessoal; 3ª) situação financeira atual.

Os dados, após terem sido digitados em uma planilha eletrônica Excel® foram analisados descritivamente com base nas frequências das respostas.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Esta parte do artigo apresenta as análises realizadas com base nos dados coletados e de acordo com a metodologia especificada.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Em busca de traçar um perfil financeiro foi escolhido o público para a amostragem, estudantes do

ensino médio, graduação e pós-graduação, conforme se exibe no Quadro 01.

Descrição	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação	Total
População	80	96	33	209
Amostra	47	80	30	157
% amostra	59%	83%	91%	-
Percentual da amostra	**30%**	**51%**	**19%**	**100%**

Quadro 01: População e amostra da pesquisa e percentuais de representatividade

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com base no Quadro 01, verifica-se que participaram da pesquisa 47 alunos do ensino médio, que representam 30% dos pesquisados; 80 acadêmicos do curso de ciências contábeis, que representam 51% da amostra; e 30 do curso de Pós-Graduação em Gestão Tributária e Finanças, os quais representam 19% do total dos pesquisados.

A faixa etária média dos discentes respondentes é de 17 anos para alunos do ensino médio, 24 anos para alunos de graduação e de 32 anos para os alunos de pós-graduação.

Quanto ao gênero, dos alunos do ensino 51% são do sexo masculino e 49% do sexo feminino; dos alunos de graduação de ciências contábeis 38% do sexo masculino e 63% feminino; dos alunos de pós-graduação 53% do sexo masculino e 47% feminino.

Em relação ao estado civil, constatou-se que dos alunos do ensino médio 87% são solteiros, 13% são casados; já os acadêmicos do curso de Ciências Contábeis 79% são solteiros, 21% casados; no curso de pós-graduação em gestão tributária e finanças 67% são solteiros, 53% casados.

Na sequência dos questionamentos, buscou-se identificar se os alunos têm filhos. Em relação ao ensino médio, 11% possuem dependentes, no curso de graduação de ciências contábeis 8% e no curso de pós-graduação 33%.

Por fim, quanto ao domicilio dos pesquisados, contatou-se que os alunos do ensino médio (83%) e alunos da graduação (69%), a maioria reside com os pais. No curso de pós-graduação a moradia encontra-se dividida em morar com os pais e com cônjuge, sendo 40% e 53% os percentuais respectivamente.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DA GESTÃO FINANCEIRA PESSOAL

Neste tópico serão descritos e analisados os dados levantados sobre as três categorias especificadas na metodologia.

4.2.1 Perfil financeiro pessoal

As questões aplicadas nesta etapa da pesquisa tinham como objetivo identificar aspectos do perfil financeiro dos respondentes, com o propósito de averiguar se eles possuem bens e suas origens, investimentos e suas origens e faixa de renda salárial mensal.

As informações coletadas quanto aos bens dos respondentes e sua origem estão apresentados no Quadro 02. Este aponta o percentual de estudantes que possuem os elementos apresentados, em relação ao total dos repondentes de cada curso. Destaca-se que ao responder perguntas relacionadas a bens e investimentos, era possível escolher mais de uma alternativa.

Bens	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação	Frequênci	%

							a Total	Total
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%		
Casa ou Apto.	**16**	**34%**	**37**	**46%**	**26**	**87%**	**79**	**50%**
Herança ou Doação	7	15%	6	8%	5	17%	18	11%
Recursos Próprios	7	15%	19	24%	12	40%	38	24%
Financiamento	2	4%	12	15%	9	30%	23	15%
Lote Urbano	**3**	**6%**	**18**	**23%**	**7**	**23%**	**28**	**18%**
Herança ou Doação	1	2%	3	4%	2	7%	6	4%
Recursos Próprios	2	4%	14	18%	5	17%	21	13%
Financiamento	0	0%	1	1%	0	0%	1	1%
Veículo	**12**	**26%**	**43**	**54%**	**23**	**77%**	**78**	**50%**
Herança ou Doação	2	4%	4	5%	0	0%	6	4%
Recursos Próprios	8	17%	20	25%	12	40%	40	25%
Financiamento	2	4%	19	24%	11	37%	32	20%
Empresa	**1**	**2%**	**7**	**9%**	**3**	**10%**	**11**	**7%**
Herança ou Doação	1	2%	1	1%	0	0%	2	1%
Recursos Próprios	0	0%	6	8%	3	10%	9	6%
Financiamento	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Quadro 02: Quantidade e percentual de bens e suas origens

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Entre os respondentes é possível observar, de acordo com os dados do Quadro 01, que 50% da amostra total, afirmam possuir imóvel e veículos. Sendo 34% dos alunos do ensino médio, 46% dos acadêmicos de graduação e 87% de Pós Graduação disseram possuir casa ou apartamento. Quanto a posse de veículo, 26% dos alunos do ensino médio, 54% da graduação e 77% da Pós Graduação.

Em relação ao recurso utilizados para a aquisição de bens dos respondentes, apontou se que a forma mais comum é a utilização do recursos próprios.

O Quadro 03 apresenta fórmula semelhante ao quadro anterior para a coleta de dados e, o

questionamento foi referente aos investimentos financeiros dos respondentes e a origem dos mesmos.

Investimentos	Ensino Médio		Graduação		Pós-Graduação		Frequência Total	% Total
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%		
Poupança	**21**	**45%**	**40**	**50%**	**17**	**57%**	**78**	**50%**
Herança ou Doação	3	6%	0	0%	0	0%	3	2%
Recursos Próprios	18	38%	40	50%	17	57%	75	48%
CDB ou Fundos	**1**	**2%**	**11**	**14%**	**10**	**33%**	**22**	**14%**
Herança ou Doação	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Recursos Próprios	1	2%	11	14%	10	33%	22	14%
Ações	**0**	**0%**	**3**	**4%**	**2**	**7%**	**5**	**3%**
Herança ou Doação	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Recursos Próprios	0	0%	3	4%	2	7%	5	3%
Outros	**7**	**15%**	**7**	**9%**	**7**	**23%**	**21**	**13%**
Herança ou Doação	0	0%	2	3%	2	7%	4	3%
Recursos Próprios	7	15%	5	6%	5	17%	17	11%

Quadro 03: Quantidade e percentual de tipos de investimentos e origens dos recursos

Fonte: Dados da pesquisa (2107).

Ao analisar o Quadro 03, percebe-se que os dados coletados demonstram que a forma de investimento mais utilizado pelos respondentes é a poupança, sendo que 50% afirmam que possuem. O investimento em CDB ou fundos é a opção escolhida de 14% do total dos respondentes, e apenas 3% deles mencionaram ter aplicação em ações. A amostra de 13% dos respondentes afirmam aplicar em outras formas de investimento não específicadas.

A renda dos respondentes, último ítem desta categoria, foi considerada apenas a salárial, não somando ganhos em aplicações e trabalhos extras e ou eventuais. Os resultados obtidos encontram-se apresentados no Quadro 04.

Faixa de renda salarial	Ensino Médio	%	Graduação	%	Pós-Graduação	%	Total	%
Até R$ 1.000,00	31	66%	3	4%	-	0%	34	22%
De R$ 1.000,01 a R$ 3.500,00	14	30%	68	85%	8	27%	90	57%
De R$ 3500,01 a R$ 5.000,00	2	0%	6	8%	13	43%	21	13%
Acima de R$ 5.000,00	-	-	3	4%	9	30%	12	8%

Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 04: Faixa de renda salarial

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com base nos dados do Quadro acima, observa-se que, 66% dos respondentes do ensino médio tem a faixa de renda salárial de até R$ 1.000,00, entre os alunos de graduação 85% possui faixa de renda entre R$ 1.000,01 a 3.500,00, e os respondentes de pós graduação 43% com renda de R$ 3.500 a R$ 5.000,00. Portanto, de acordo com os resultados obtidos, verifica-se que os pós graduandos apresentaram a renda salarial mais elevada.

4.2.2 Planejamento financeiro pessoal

Após identificar as característica dos respondentes e o perfil financeiro dos mesmos, a pesquisa buscou identificar as formas de planejamento realizadas, a realização do controle orçamentário, se praticado pelos mesmos e o comportamento em relação a administração de suas finanças pessoais.

Os discentes, conforme se exibe no Quadro 05, foram questionados discentes se faziam planejamento financeiro para cada mês subsequente, e se ao elaborar consideravam receitas, depesas e reservas para eventos inesperados. Sendo quanto maior o numero de informações utilizadas, mais eficaz é o planejamento.

Planejamento financeiro	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Nunca faço	23	49%	9	11%	2	7%	34	22%
Faço considerando somente as despesas	11	23%	9	11%	4	13%	24	15%
Faço considerando receitas e despesas	0	0%	31	39%	8	27%	39	25%
Faço considerando receitas, despesas e sobras	13	28%	31	39%	16	53%	60	38%
Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 05: Frequência na realização de um planejamento financeiro

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados evidenciados no Quadro 04 em relação controle do orçamento, mostram que 49% dos respondentes do ensino médio nunca fazem planejamento financeiro e entre os que realizam, 79% utilizam meios manuais para a elaboração. Por sua vez 39% dos graduandos e 53% do alunos de pós graduação planejam seu orçamento considerando as receitas, despesas e reserva de sobras, sendo 82% e 89% respectivamente dos discentes utilizam como meio de elaboração as planilhas eletrônicas.

Os dados quanto as formas de elaboração dos controles financeiros utilizados foi coletado dos respondentes e demonstrado no Gráfico 01.

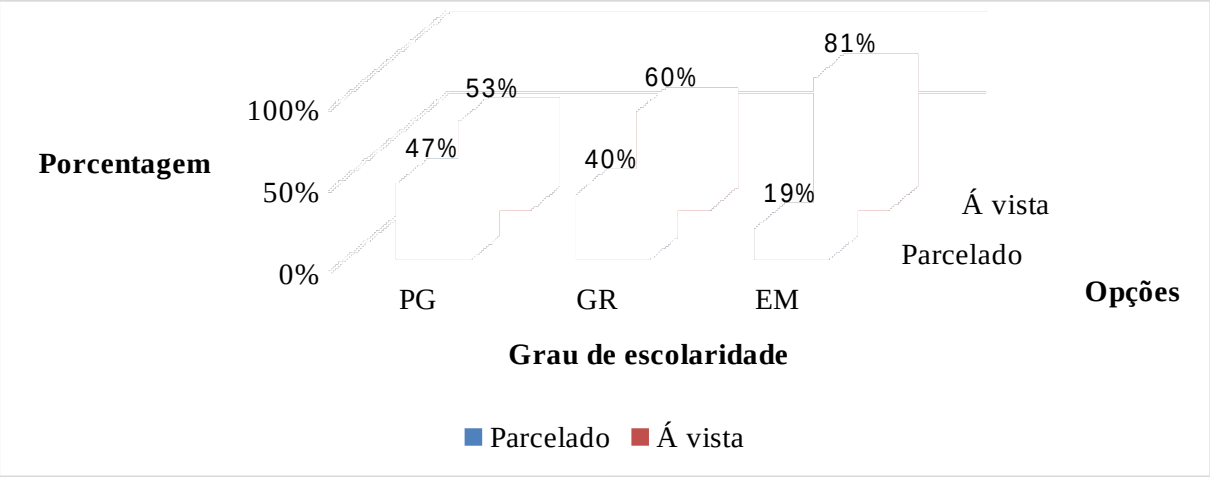


Gráfico 01: Percentual da Forma de como é feito o planejamento financeiro

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados apresentados no Grafico 01 evidenciam que quanto maior o grau de escolaridade, mais habitual o controle de finanças, maior a renda salarial, porém também com média de idade superior.

Na sequência das pergunta, os discentes foram questionados sobre sua a reação dos frente a gastos inesperado, com a finalidade de apontar qual a fonte de recurso procurada em uma emergência financeira, conforme se apresenta no Quadro 06.

Reação diante de gasto inesperado	Ensino Médio	%	Graduação	%	Pós-Graduação	%	Total	%
Utilizo o limite do cheque especial	0	0%	9	11%	1	3%	10	6%
Recorro a empréstimos	0	0%	2	3%	2	7%	4	3%
Vendo algum bem que possuo	1	2%	1	1%	1	3%	3	2%
Utilizo o cartão de credito	6	13%	20	25%	13	43%	39	25%
Recorro a familiares	23	49%	33	41%	1	3%	57	36%
Outros	17	36%	15	19%	12	40%	44	28%
Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 06: Porcentagem em relação a recorrência diante de um gasto inesperado

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Destaca-se, de acordo com os resultados do Quadro acima, como reação mais comum entre os respondentes de graduação (33%) e pós graduação (23%) a busca por ajuda financeira de familiares, enquanto os alunos de ensino médio (20%) afirmam utilizar o cartão de crédito para estes eventos. Considerando os altos juros cobrados pelas administradoras de cartão de crédito é torna-se preocupante o uso do crédito bancário para saldar gastos inesperados.

4.2.3 Situação financeira atual

A abordagem em relação a situação financeira pessoal, exposta no Quadro 07, avaliou a relação dos respondentes com o capital financeiro pessoal, se os valores recebidos possibilitam o custeio dos gastos mensais. Esta análise possibilita avaliar o benefício do planejamento na saúde financeira do indivíduo.

Qual sua situação financeira atual	Ensino Médio	%	Graduação	%	Pós-Graduação	%	Total	%
Juntando dinheiro para pagar as dívidas	4	9%	13	16%	4	13%	21	13%
Sem dívidas	12	26%	7	9%	3	10%	22	14%
Guardando dinheiro para comprar algo que quero muito	9	19%	22	28%	8	27%	39	25%
Vivendo e gastando	7	15%	17	21%	4	13%	28	18%
Fazendo uma poupança para o futuro	6	13%	9	11%	6	20%	21	13%
Trabalhando para ajudar a minha família	4	9%	4	5%	3	10%	11	7%
Preocupado porque não sobra dinheiro	5	11%	8	10%	2	7%	15	10%
Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 07: Percentual da situação financeira atual dos respondentes

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados evidenciados no Quadro 07, apotam que dos respondentes do ensino médio 26% dizem estar “sem dívida” , em quanto 28% dos graduandos e 27% dos pós-graduandos afirmaram estar guardando dinheiro para comprar algo que quer muito. A análise destes dados permite observar que quando há o gerenciamento dos recursos financeiros, menor é a incorrência de dívidas e maior é a possibilidade de novas aquisições.

Dando continuidade na pesquisa, os discentes foram questionados sobre a forma de pagamento das suas compras. Os resultados encontram-se expostos no Gráfico 02.

Gráfico 02: Percentual em relação a forma de pagamento

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com o Gráfico acima, verifica-se que maioria dos respondentes costuma pagar à vista suas aquisições. Dos respondentes do ensino médio 81% afirmam não parcelar suas compras. Já os demais respondentes (pós e graduação) apresentam percentuais mais equilibrados entre as opções de pagamento à vista ou parcelado 47/53% e 40/60% respectivamente.

Outra questão abordada nesta categoria de análise, foi referente às aquisições sem planejamento e ou necessidade. O Quadro 08 apresenta os resultados.

Você já comprou alguma coisa e se arrependeu depois? Se já, porque se arrependeu?	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Não precisava tanto	18	40%	41	54%	14	47%	73	48%
Precisou do dinheiro para outra coisa depois	11	24%	11	14%	2	7%	24	16%
Percebeu que o objeto não era de boa qualidade ou durou pouco	5	11%	4	5%	4	13%	13	9%
Achou um produto melhor ou mais em conta depois	9	20%	8	11%	1	3%	18	12%
O objeto não deixou você tão feliz quanto pensava em deixar	2	4%	12	16%	9	30%	23	15%

Total	**45**	**100%**	**76**	**100%**	**30**	**100%**	**151**	**100%**

Quadro 08: Percentual em relação ao arrependimento na efetivação de uma compra

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Observa-se no Quadro acima, que por diferentes razões os respondentes já se arrependeram de aquisições por impulso. Na avaliação, 47% dos alunos de pós-graduação, 54% dos alunos da graduação e 40% dos alunos do ensino médio afirmaram que o produto adquirido era algo sem necessidade, o que representa falta de controle financeiro gerado apartir do estado emocional dos individuos pesquisados.

Indentificou-se nas respostas do Quadro 09, que independentemente do grau de instrução as aquisições desnecessárias ocorrem e os respondentes afirmaram falta de equilibrio do desejo/necessidade no momento da compra, onde poderiam ter economizado se fizessem uma pesquisa de mercado por preços e produtos.

O que você acha que faltou?	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Equilibrar desejo e necessidade	19	42%	24	32%	14	47%	57	38%
Estabelecer prioridades para uso do dinheiro	8	18%	38	50%	10	33%	56	37%
Pesquisar preços e produtos	18	40%	14	18%	6	20%	38	25%
Total	**45**	**100%**	**76**	**100%**	**30**	**100%**	**151**	**100%**

Quadro 09: Percentual em relação as compras com posterior arrependimento

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Uma das questões apresentadas era para saber como os discentes gastariam determinado valor extra recebido. O Quadro 10 apresenta o resultado obtido.

Como gastaria R$ 50.000,00 se ganhasse e não precisasse devolver	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**
Iria pagar minhas contas domesticas	0	0%	9	11%	1	3%
Iria adquirir uma casa própria ou investir em minha casa	0	0%	33	41%	7	23%
Faria um investimento financeiro	1	2%	28	35%	18	60%
Iria gastar em festas ou lazer	6	13%	3	4%	0	0%
Trocaria ou adquiriria um veiculo	23	49%	6	8%	2	7%

Quadro 10: Percentual em relação a utilização do dinheiro extra.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados apresentados no Quadro 10 são bem distintos. Os 49% dos respondentes do ensino médio investiriam em aquisição ou troca de veículo, e um percentual significativo (36%) investiriam em

cursos de aperfeiçoamento pessoal. Por outro lado, os respondentes da graduação investiriam em sua casa propria ou então realizariam aplicações financeiras, segunda opção mais cogitada. Por fim, 60% ds pós-graduandos afirmaram que fariam investimentos financeiro. Pode ser observado que poucos usariam este valor para lazer, e o investimento para aperfeiçoamento pessoal e profissinal desperta maior interresse nos respondentes do ensino médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade identificar a gestão financeira pessoal de estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação com o intuíto de avaliar o comportamento dos respondentes quanto a gestão financeira pessoal.

Os dados foram obtidos por meio de questionário fechado, com uma população de 209 obteve-se amostra de 157 respondentes. Verificou-se que na graduação, o número de estudantes do sexo feminino foi consideravelmente superior ao sexo masculino. Respondentes estes com faixa etária de 15 a 52 anos de idade, com maioria expressiva de solteiros no ensino médio e graduação, sendo os casados superiores em 53% ao número de solteiros apenas na pós graduação. Dados estes similares em relação ao domicilio e filhos, onde a maior parte da amostra mora com os pais e não possuem filhos, diferente apenas dos pos-graduandos que moram com conjuges e 33% possuem filhos.

A análise quanto ao perfil financeiro pessoal dos respondentes tinha como propósito averiguar a posse de bens e suas origens, 50% possuem casas ou apartamentos e veículos com obtenção por meio de recurso próprio. Quanto à investimentos financeiro a poupança foi a opção mais comum. Em relação a salário, ensino médio possui menor renda.

Traçando um planejamento financeiro observa-se com os dados obtidos que quanto maior a idade e o grau de instrução, maior a ocorrência de planejamento e controle dos recursos e suas aplicabilidades. Os que preferem o pagamento à vista ao parcelado, são a maioria e quando deparados com gastos fora do orçamento o habitual é recorrer a familiares ou cartão de créditos para a obtenção do recurso, opções também consideráveis foram trabalhos extras e resgate de valores aplicados. Quando classificado a amostra geral quanto a situação financeira atual, as opções entre endividado, economizando ou investindo, teve o percentual de 25% que afirma estar economizando e 18% sem dívidas e sobras.

A pesquisa coletada mostrou que ocorrem muitos gastos sem necessidade gerando arrependimento, que poderia ser evitado com o estabelecimento de prioridades e equilibrio emocional. E ao propor qual seria a reação dos respondentes caso houvesse um ganho inesperado de R$ 50.000,00. Acadêmicos do ensino médio aplicariam em bens móveis, os de graduação investiriam em bens imóveis, onde inclui-se os investimentos, e os pós-graduação aplicariam em investimentos financeiros.

Finalmente é importante assinalar que nesta pesquisa não se procurou encontrar relações causais, mas apenas analisar o conhecimento dos discentes sobre finanças pessoais. Por tanto, se sugere que novos trabalhos sejam desenvolvidos incluindo outros modelos propostos para a investigação desta temática, em especial os que aprofundem as relações causais.

REFERÊNCIAS

ALFEST, L. Personal financial planning: origins, development and a plan for future direction. **American Economist**. v. 48, n. 2, p. 53, 2004.

ASSAF NETO, A. **Mercado financeiro**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

AVARD, S.; MANTON, E.; ENGLISH, D.; WALKER, J. The financial knowledge of college freshmen. **College Student Journal**, v. 39, n. 2, p. 321-338, 2005.

CERBASI, G. P. **Casais inteligentes enriquecem juntos**. São Paulo: Gente, 2004.

CHEN, H.; VOLPE, R. P. An analysis of personal financial literacy among college students. **Financial Services Review**, v. 7, n. 2, p. 107-128, 1998.

COSTA, M. C. **Finanças pessoais**: um estado de arte. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – USP. São Paulo, 2004.

DANES, S. M.; HIRA, T. K. Money management knowledge of college students. **Journal of Student Financial Aid**, v. 17, n. 1, p. 4-16, 1987.

FRANKENBERG, L. **Seu futuro financeiro.** 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

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

GITMAN, L. J. **Princípios de administração financeira.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

GREENSPAN, A. The importance of financial and economic education and literacy. **Social Education**, v. 67, p. 70-72, 2003.

HALFELD, M. **Investimentos:** como administrar melhor seu dinheiro. São Paulo: Fundamento Educacional, 2006.

HALPERN, M. **Gestão de investimentos**. São Paulo: Saint Paul Institute of Finance, 2003.

HUNG, A. A.; PARKER, A. M.; YOONG, J. Defining and measuring financial literacy. **RAND Labor and Population**, working paper WR-708, 2009.

HUSTON, S. J. Measuring financial literacy. **Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 296-316, 2010.

JACOB, K.; HUDSON, S.; BUSH, M. Tools for survival: analysis of financial literacy programs for lower-income families. Chicago: **Woodstok Institute**, Jan. 2000.

JELLEY, H. **A measurement and interpretation of money management understandings of twelfth-grade Students**. Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1958.

KEHIAIAN, S.E. **Factors and behaviors that influence financial literacy in U.S. households**. Tese (Doctor of Business Administration), Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, FL.

LANA; J.; LIZOTE, S. A.; ROCHA, A.; BRAND, A.; VERDINELLI, M. A. Um estudo sobre a relação entre o perfil individual e as finanças pessoais dos alunos de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. *In*: **Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2011.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. Financial literacy and retirement preparedness: evidence and implications for financial education programs. **CFS Working Paper,** n. 15, 28 p., 2007.

LUSARDI, A.; TUFANO, P. Debt literacy, financial experiences, and over indebtedness. **NBER Working Paper,** n. 14808, 44 p., 2009.

MARCOLIN, S.; ABRAHAM, A. Financial literacy research: current literature and future opportunities, *In*: BASU, P.; O'NEILL, G.; TRAVAGLIONE, A. (Eds.), **Proceedings of the 3rd International Conference on Contemporary Business**, Leura NSW, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOORE, D. **Survey of financial literacy in Washington State: knowledge, behavior, attitudes and experiences.** Technical Report nº. 03-39, Pullman, WA: Washington State University, 2003.

REMUND, D. Financial literacy explicated: the case for a clearer definition in an increasingly complex economy. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 276-295, 2010.

ROBB, C. A.; SHARPE, D. L. Effect of personal financial knowledge on college students' credit card behavior. **Journal of Financial Counseling and Planning**, v. 20, n. 1, p. 25-40, 2009.

ROCHA, J. **Devo, não nego:** tudo o que você deve saber para sair da dívida e tem vergonha de perguntar. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SECURATO, J. R. **Análise e avaliação de risco:** pessoas físicas e jurídicas. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

SILVA, J. P. da. **Gestão e análise de risco de crédito.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

VOLPE, R. P.; CHEN, H.; PAVLICKO, J. J. Personal investment literacy among college students: a survey. **Financial Practice and Education**, v. 6, n. 2, p. 86-94, 1996.

VOLPE, R.; CHEN, H.; LIU, S. An analysis of the importance of personal finance topics and the level of knowledge possessed by working adults. **Financial Services Review**, v. 15, p. 81-98, 2006.

XU, L.; ZIA, B. Financial Literacy around the world: an overview of the evidence with practical suggestions for the way forward. **World Bank, Policy Research Working** Paper p. 56, 2012.

Autoavaliação da universidade do estado de mato grosso (unemat): fragilidade e fortaleza na construção do plano de desenvolvimento institucional

Autores: Lente, Silvana Mara (Universidade do Estado de Mato Grosso).

Resumen: Trata-se de um estudo desenvolvido em uma instituição de ensino superior estadual sediada no centro oeste brasileiro, com o objetivo de analisar a autoavaliação institucional com ênfase nas fragilidades e fortalezas na construção do plano de desenvolvimento institucional, com vistas a responder como a Autoavaliação Institucional (AAI) interfere neste processo. Compreende uma pesquisa aplicada, qualitativa com caráter descritivo, exploratório, bibliográfica e documental, onde por meio do método Hermenêutico, com a contribuição das técnicas de Análise de Conteúdo, Transcrição, Análise documental e Triangulação foi possível descrever quanto a AAI na Instituição, conhecer quanto a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e, relacionar às fragilidades e fortalezas entre AAI e o PDI. Restou demonstrado que as fortalezas e fragilidades entre AAI e a construção do PDI da UNEMAT interferem diretamente na construção de um plano de desenvolvimento institucional coeso e inovador. Conclui-se que não basta avaliar para cumprir a lei e manter o *status* de universidade com cursos reconhecidos, a AAI deve oferecer subsídios fidedignos para um planejamento voltado à excelência no ensino superior. Assim, deve haver um alinhamento entre AAI e PDI para o alcance evidente do desenvolvimento institucional.

Palabras claves: AAI, Comunidade acadêmica, PDI.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A temática sobre Avaliação Institucional (AI) perpassa por amplas discussões desde o cumprimento burocrático imposto pelas políticas até a estratégia de gestão pela garantia da qualidade do ensino.

Em tempo hodierno onde se estabelece o controle e a regulação das políticas públicas, a avaliação institucional além da busca da eficiência, promove o ranqueamento entre instituições de ensino no âmbito nacional e internacional. Estudiosos como Ball (2007), Rosanvallon (2006) e Clarke (1997) acrescentam respectivamente que esta prática são ações típicas do "Estado Competidor", do "governo pela avaliação" na "idade da desconfiança", do "Estado gestionário" e do "Estado avaliador".

Por outro lado, Afonso (2012) afirma que os processos avaliativos surgem em decorrência da democratização do acesso, o qual gerou a crise escolar e a perda da qualidade de ensino, acrescido à: gestão de recursos humanos, adequação do sistema à economia, produção de habilidades competitivas e, sobretudo, ao controle e responsabilização após a descentralização de poderes e autonomia escolar.

Nesta seara surgem estudiosos no Brasil sobre teoria da AI. A qual subsidiou amplas discussões até a promulgação da Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Que para críticos como Gama (2012, p. 257) vem sendo aplicada pelas universidades sem questionamentos e reflexões quanto "aprender e interpretar determinados aspectos e valores difundidos sem ser problematizada e compreendida".

Acentua-se que a AI se subdivide em avaliação interna ou Autoavaliação Institucional (AAI) e avaliação externa, melhor descrita no corpo deste estudo, em especial a AAI por se tratar da temática de interesse.

Neste contexto, entre o "fazer" e o "saber fazer" destaca-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que desde a década de 90 experimenta mecanismos de AAI. Que com a habilitação no SINAES ampliou com maior ênfase a AAI com fulcro nos trâmites e cronogramas previsto na mesma lei.

Transcorridos 12 (doze) anos de implantação da AAI na UNEMAT, este estudo se ocupa em avaliar o processo discutindo as fragilidades e as fortalezas na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), instrumento de gestão construído de forma participativa a fim de atender aos interesses da comunidade acadêmica em prol da qualidade do ensino superior.

Cabe contextualizar que o processo de avaliação institucional contribuiu para que hoje, a UNEMAT seja compreendida como uma instituição pública "com capacidade de representação sociocultural, intelectual e científica, fundamental para o desenvolvimento regional, na perspectiva da construção de uma sociedade mais solidária e sustentável", tendo como eixos norteadores a inclusão social e o desenvolvimento sustentável de Mato Grosso (UNEMAT, 2010, p.23).

Neste ínterim questiona-se: Com ênfase nas fragilidades e fortalezas, como a autoavaliação da UNEMAT interfere na construção do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)?

Sabe-se que a AAI é uma exigência legal para que a universidade se mantenha com este *status*, porém, com esta surgem novas estratégias para um repensar administrativo pedagógico, onde a partir de um raio X institucional, em que se destaque as fraquezas e as ameaças, os gestores podem construir o plano norteador das políticas, metas e atividades que venham a buscar a curto, médio e longo prazo a qualidade institucional.

Neste contexto, considerando o potencial da UNEMAT no processo de formação profissional que alavanca um diferencial no Estado de Mato Grosso, sobretudo, com sua política de extensão que visa atender as diversidades regionais oferecendo ensino superior gratuito e de qualidade, espera-se que o processo de

autoavaliação acrescido às demais avaliações externas venham resultar na construção do PDI em consonância com os aparatos legais e aos anseios da sociedade.

Logo, busca-se analisar se este processo de AAI na UNEMAT vem contribuindo para a reestruturação e ressignificação da universidade, levando em conta os preceitos legais de qualidade no ensino superior e o papel social da instituição. Sobretudo, por ser servidora desta instituição e parte integrante do processo de AAI, por conseguinte no desenvolvimento institucional.

Embora muito discutida atualmente no Brasil a AI em destaque a AAI se observa que pontos divergentes entre o diagnóstico sistematizado a partir da AAI e a construção do PDI constituem lacunas que comprometem a trilogia: interesses sociais, legislação e planejamento. Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em: Analisar o processo de autoavaliação da UNEMAT com ênfase nas fragilidades e fortalezas na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Espera-se ainda que os achados apresentados neste estudo, agregados aos demais Pinto estudos já realizados sobre esta temática por outros profissionais que atuam na instituição possam servir como eixo balizador entre o levantado, o proposto, o executado e os resultados alcançados. O que impulsiona apontar as fragilidades e fortalezas do PDI, sendo este um importante plano que em tese deve ser elaborado tomando como ponto de partida os apontamentos registrados na AAI pela comunidade acadêmica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo da concepção que a AAI promove o autoconhecimento à IES, representando um olhar para si, portanto uma gama de informações, que oportuniza construir um planejamento estratégico capaz de orientar a gestão da IES e viabilizar a elaboração do PDI discorre-se este subitem. Orsano (2013, p. 23) esclarece que "[...] a AAI, enquanto processo cíclico, criativo e renovador, desencadeia a análise e interpreta as dimensões definidoras da Instituição, orientando o planejamento em busca de seu desenvolvimento".

Dias Sobrinho (2008, p.78) afirma que "a avaliação examina o passado, o realizado, mas o que mais importa é o futuro e o que está por se cumprir." Logo, "A questão da avaliação se relaciona diretamente à tomada de decisão no âmbito das organizações. A tomada de decisão requer diagnósticos pautados na análise de dados representativos do conjunto e atualizados que a subsidie adequadamente".

Hintz e colaboradores (2013, p.7) concluem que a AAI "[...] impulsiona o questionamento e a reflexão, produz o diagnóstico da realidade, traz informações para a tomada de decisão, promove a 'intervenção na realidade institucional e provoca a transformação social". Configurando assim, como "[...] mecanismo importante para o aperfeiçoamento dos processos educacionais, imprimindo um movimento e uma dinamicidade ao cotidiano da IES, que contribuem para o seu desenvolvimento".

Nunes; Dias (2013, p. 4) reforçam que a finalidade a AAI "[...] é a melhoria da qualidade e o aumento permanente da eficácia institucional. [...] associa aspectos quantitativos e qualitativos sempre com caráter formativo, que busca a qualidade nos processos de formação e de produção de conhecimento".

Para Bittencourt (2009, p. 4) a AAI compreende uma "[...] ferramenta para o diagnóstico e o gerenciamento da melhoria continua, uma vez que o auto controle de indicadores facilita o gerenciamento de necessidades e competências de uma instituição de ensino [...]". O que lhe confere "[...] um papel de destaque [...] tem representado um mecanismo fundamental na tomada de decisão mediante a uma reflexão crítica amparada nos dados coletados através dos processos de avaliação (NUNES; DIAS, 2013, p. 5)".

Já Fernandes (2002) destaca que a avaliação tem como proposito compreender as experiências vividas e os problemas de natureza social, com vistas a promover a tomada de decisões para melhoras práticas e procedimentos educativos visando além de prestar contas à sociedade, à excelência no ensino.

Hintz e outros (2013, p. 1) reforçam que a AAI "[...] possibilita a comunidade acadêmica e externa lançarem um olhar crítico e reflexivo para a Instituição de Ensino Superior (IES), identificando suas potencialidades e fragilidades". Onde "[...] os dados coletados nas pesquisas que compõe o relatório da autoavaliação institucional são analisados e debatidos pela comissão, que propõe ações tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino".

Sobretudo pelo apresentado por Dias Sobrinho (2008, p. 68): "[...] a educação superior também recebe demandas de tipo novo que a obrigam a transformar-se para poder cumprir os papéis que lhe conferem grande centralidade nas validades nacionais e na sociedade global". Assim, reforça quanto a consolidação da identidade institucional com "[...] o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, capaz de orientar os processos decisórios pautados no conhecimento advindo da avaliação interna e externa." O que reflete além do cumprimento de seu papel, na sua veiculação global, chegando a diversas sociedades.

Lehfeld e seus colaboradores (2010) mostra que a avaliação de uma IES inclui situações dinâmicas, incertas e variáveis quantificáveis, levando em consideração a pluralidade e contradições de pontos de vistas, elementos estruturais e conjunturais e a diversidade dos indivíduos. Logo, compreende a AAI "[...] como um processo que promove o autoconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo, produzindo um movimento de reflexão sobre as ações e as práticas desenvolvidas na IES".

Já Hintz e colaboradores (2013, p.7) prosseguem afirmando que "[...] os dados coletados e as informações geradas pelas diferentes pesquisas são imprescindíveis para a elaboração do diagnóstico da instituição". Ora, pertinente acrescentar que só se torna possível planejar quando se tem informações fidedignas que remetam ao reconhecimento da realidade circundante e onde se espera ou precisa chegar para atingir a excelência institucional.

O processo de AAI, num sentido amplo, tem a finalidade de buscar o bem coletivo, assim, assegura Nunes; Dias (2013, p. 6) que "entender o referido processo como um mecanismo contínuo, permite compreender que a sua função é favorecer o diagnóstico de aspectos que de alguma maneira estejam dificultando o caminho para se atingir os objetivos institucionais". Por meio da avaliação é possível "[...] confrontar dados de fato (partindo do diagnóstico) para o desejado, o esperado que não deixa de ser composto de normas, objetivos ou critérios de regulamentação".

Eyng (2007, p.8) ao apontar quanto ao processo reflexivo advindo dos resultados da AAI, complementa que cria-se uma nova mentalidade, abrindo novas "[...] constituída na configuração da cultura de antecipação e estará se constituído a partir da abertura a novas possibilidades, na adoção de atividades inovadoras que permitam continua 'ultrapassagem' de visões polarizadas, das dicotomias, integrando-as numa abordagem sistêmica e de formação continuada."

Neste contexto, Fernandes (2016) ressalta que a autoavaliação deve ser usada para um processo em busca de aperfeiçoamento e transformação institucional, enfatiza que a autoavaliação é um instrumento utilizado para a melhoria da educação, buscando identificar sucessos e dificuldades, visando utilizar a mesma na construção de uma gestão democrática e de qualidade.

Segundo Maba; Marinho (2012) uma vez identificados os elementos que fortalecem e enfraquecem o gerenciamento, as sugestões de possibilidades capazes de contribuir positivamente para o planejamento institucional se tornam mais propensas. Logo, a autoavaliação pode ser considerada um dos requisitos básicos para a elaboração do PDI, haja vista que fornece informações sobre as necessidades a serem consideradas prioridades no mesmo, permitindo assim, que sejam traçados planos e metas institucionais.

Eyng (2007, p. 161) complementa que "[...] um aspecto fundamental a ser considerado no processo de planejamento, gestão e avaliação institucional refere-se à necessária articulação e sintonia dos princípios e metas de tais ações no interior de cada instituição."

Assim, associado os resultados alcançados na AAI e as práticas gerenciais em constante dinâmica na era pós-moderna, Santos (2009) orienta que as instituições de ensino devem estabelecer uma conexão global excedendo os limites com o quais estão habituadas para que suas metas e objetivos predeterminados sejam atingidos com a qualidade e sustentabilidade imposta pelo sistema avaliativo. Nesse contexto, a autonomia institucional é indispensável, seja em detrimento da pesquisa científica, liberdade acadêmica ou respeito mútuo na tomada de decisões.

Por outro lado, Bolzan (2012, p. 19) lembra que em toda instituição existe fragilidades, porém afirma que "[...] é preciso saber lidar com tais problemas e desenvolver políticas públicas de superação" visando alavancar a eficiência e eficácia para o alcance de sua missão.

Tomando como ponto de partida a articulação entre AAI e PDI Sousa (2012, p. 2) explica que a avaliação "[...] enquanto instrumento de gestão é concebida como um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção". A qual oportuniza desvendar "[...] a adequação e a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomada de decisões".

Galdino (2009, p. 14) ao fazer uma correlação entre PDI e AAI, afirma que a AAI é "[...] mediadora de um processo de tomada de consciência, individual e coletiva, que leva a instituição a uma autocrítica e (re) define seus caminhos com vistas à (trans) formação e melhora contínua da sua realidade, associada à sua missão".

Logra registrar que a AAI está para a construção do PDI, assim como o PDI está para o planejamento da nova fase avaliativa na IES, pois a cada cinco anos se elabora novo plano de desenvolvimento, a partir das avaliações anuais que se fundem numa relação entre o planejado e o executado, permitindo um repensar no planejamento para atingir as metas propostas no PDI e ainda não alcançadas durante o período de sua execução.

3. METODOLOGIA

Compreende uma pesquisa científica que possibilitou a aproximação e entendimento do objeto investigado, resultante de um inquérito realizado, tendo subsidiado uma intervenção na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instalada em 13 municípios do estado de Mato Grosso, tendo como período do estudo o ano de 2016, porém com ênfase à execução do SINAES na instituição.

Lehdeld (1991) atribui a pesquisa científica o exercício da inquisição, do procedimento sistemático e intensivo, com objetivo de descobrir e interpretar fatos reais. A seguir se apresenta o detalhamento do tipo de pesquisa quanto a sua natureza, abordagem, objetivo e procedimentos.

Em relação à natureza se classifica como pesquisa Aplicada por "gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida à solução de problemas e interesses sociais" (SILVEIRA in: GERHRDT, 2009, p. 302).

Quanto à abordagem corresponde a uma pesquisa qualitativa, frente ao caráter hermenêutico a ela empregada. A abordagem qualitativa descrita por Silveira in Gerhrdt (2009, p. 31) "[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc".

Quanto aos objetivos compreende uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Destaca-se o caráter

de pesquisa exploratória com o objetivo de "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]" como descreve Gil (2010, p. 20). Sobretudo, por se tratar de uma pesquisa nunca realizada na IES com este caráter integrador entre a AAI e a construção do PDI.

Classifica-se como descritiva, pois segundo Silva (2005, p. 21) esta "visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". E, por fim como pesquisa explicativa, pois "[...] aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas" como assegura Gil (2010, p. 28). Na tentativa de evidenciar dos fatores determinantes que contribuem com os fenômenos "fragilidades e fortalezas" na construção do PDI, advindos dos resultados da autoavaliação na instituição que interferem diretamente no planejamento institucional.

Quanto aos procedimentos caracteriza-se como bibliográfica, documental, de levantamento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na medida e que se utiliza de materiais como livros, revistas, artigos como explica Silva (2005, p. 21): "Pesquisa Bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet."

Corresponde à Pesquisa de levantamento na medida e que se utiliza de questionários semiestruturados. E, Uma pesquisa documental, pois segundo Gil (2010) é muito valorizada nas Ciências Sociais e pode ser aplicada em praticamente todos os campos do conhecimento.

Quanto aos métodos utilizados na pesquisa cabe destacar que para cada objetivo foi delineado o método, correspondente aos procedimentos sistematizados para descrição e explicação do fenômeno: autoavaliação institucional e a construção do PDI.

Para os objetivos a), c) e d) foi aplicado o método hermenêutico. O qual corresponde a uma ciência interpretativa para as ciências humanas.Tomando como premissa os achados do teólogo Schleiermacher (1768-1834) registra-se que a hermenêutica é a arte de compreender, com ênfase na função psicológica no processo de interpretação. Ou seja, "[...] o que deve ser compreendido não é apenas a literalidade das palavras e seu sentido objetivo, mas consequentemente, a do autor" (BRITTO, 2006, p. 6).

Mandelbaum (2012, p. 3-4) complementa que se trata de um "[...] método de conhecimento que se funda basicamente em nossa capacidade de trasladar-nos a uma vivência psíquica alheia, sobre a base dos signos que o outro oferece à captação, e que incluem o gesto, a palavra falada, o discurso, a obra de arte ou o texto, isto é, todas as inscrições que a realidade humana deixa atrás de si".

Ainda para o desenvolvimento do objetivo a) utilizou-se do método da pesquisa documental, visto que visa compreender a abordagem qualitativa de "[...] forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem" (SILVA, 2009, p. 9).

Com respaldo na afirmativa da autora acima, tem-se que este método não só permite a investigação por meio de estudos de documentos produzidos pelo homem, revelando seu contexto, como o caso em tela, os documentos selecionados nestes estudo, bem como à exigência de compreensão da validade e norteamento destes documentos dentro do processo de AAI e construção do PDI.

No Objetivo b) foi aplicado o Método hermenêutico-dialético. O qual se fundamenta na dialética proposta por Hegel, na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método empregado em pesquisa qualitativa de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, e, considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 2010).

Minayo (2004) relata que a análise hermenêutico-dialética tem sido muito empregada nas pesquisas em educação e sugere está tipologia de análise com fundamentação nas proposições de Stein (1987) que

formam um balanço-síntese da contestação habermasiana-gadameriana sobre os pontos envolvendo o emprego da dialética e da hermenêutica, as quais são organizadas por Ricouer (1983) em termos de interpretação e ideologias.

Prossegue Minayo (2004), afirmando que o método é sugerido como um caminho do pensamento que abrange tanto o como fazer, quanto o como pensar a análise dos dados levantados. Um segundo apontamento é que a técnica tem a possibilidade de resguardar o pesquisador qualitativo de duas possíveis ciladas no decorrer da análise dos dados: a do aprisionamento no sujeito e a do aprisionamento na crítica à ideologia.

Para cada objetivo foi elaborado um Instrumento de Coleta de Dados (ICD), os quais foram construídos, testados e colocados em prática para oportunizar a coleta de dados visando obter informações adequadas e necessárias ao estudo, como explica Gerhardt; Silveira (2009). Sendo aplicado o pré-teste com o intuito de promover correções nas questões tornando-as claras e de fácil compreensão, bem como possibilitando o recorte amostral da pesquisa. Deve ser aplicado a um público semelhante ao que se tem selecionado para a pesquisa, já outros autores atribuem ao pré-teste a fase de preparação do campo.

As técnicas de amostragem tem a função de reduzir o número de sujeitos numa pesquisa, sem risco de invalidar resultados ou de impossibilitar a generalização para a população como um todo. E, que estes sujeitos se apresentam como fonte de produção de novas informações do objeto estudado, apresenta-se este item do percurso metodológico.

A técnica de amostragem para levantamento (fonte direta) utilizada neste estudo corresponde à amostragem estratificada, ou seja, população de subgrupos homogêneos, definidos como estratos. Onde foram envolvidos a categoria de alunos, professores e técnicos administrativos, aqui representados por segmentos e respectiva representatividade no contexto da universidade.

A amostra participante deste estudo, corresponde a comunidade acadêmica como um todo, representantes da administração regional, administração central, bem como representantes das comissões de AAI na UNEMAT. Cabe esclarecer que as pessoas participantes deste estudo estão diretamente ligadas ao processo de autoavaliação, construção de relatórios, construção do PDI e validação dos mesmos. É salutar explicar que os participantes tem uma hierarquização frente ao que se espera conhecer, onde os envolvidos representam as diversas fases dos processos estudados. Os estratos e a amostra selecionada neste estudo, correspondentes aos objetivos e ICD, os quais ao participarem da pesquisa firmaram Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TLCE).

Respaldado em Gerhardt; Silveira (2009, p. 57) tem-se que indicador “é um parâmetro que mede a diferença entre a situação desejada e a situação atual, ou seja, ele indica o estado atual do ponto medido”, apresenta-se os indicadores deste estudo: Objetivo a) Elaboração da AAI; Desenvolvimento AAI; Consolidação AAI. Objetivo b) Conceituação AAI; Relevância AAI; Desenvolvimento AAI; Participação comunidade acadêmica. Objetivo c) Construção do PDI; Validação do PDI. Objetivo d) Articulação entre a AAI e PDI; Coerência entre as propostas do PDI com a Realidade diagnosticada na AAI; Utilização do PDI como referência para o desenvolvimento institucional.

A análise como observado por Gil (2006) tem o objetivo de organizar os dados de forma que seja possível o fornecimento de respostas para o problema proposto. Já as técnicas correspondem a aplicação do plano metodológico e a forma especial para sua execução, de forma a estar subordinada a cada método, compreendendo os passos da pesquisa, ou ainda os meios corretos de se executar as operações de interesse.

Os dados coletados foram tratados e analisados por meio de análise documental, análise de conteúdo e ainda pela técnica da triangulação, para tanto foram definidas as categorias principais, específicas e

subcategorias/conectores desenhados para o desenvolvimento deste estudo.

Na análise documental a coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local, onde se pretende realizar a "garimpagem" das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação.

Nas discussões foram aplicada a triangulação, que para Günther (2006) é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador.

Os dados qualitativos foram analisados por meio da análise de conteúdo à qual é caracterizada por um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos que busca a descrição do conteúdo em análise, sendo de extrema importância a utilização da semântica, que é a pesquisa de sentido em um texto. Dessa forma, tal método é balizado pela linguística tradicional e pela hermenêutica, que é a interpretação do sentido das palavras (CAMPOS, 2004).

Dentro da Análise de Conteúdo, foi aplicada para a análise dos dados a técnica de elaboração e análise de unidades de significados, que segundo Moreira (2005) tange a três momentos; relato ingênuo, identificação de atitudes e interpretação:

1. Relato ingênuo, "[...] pesquisador deverá centrar sua preocupação no entendimento do discurso dos sujeitos, que poderá ser obtido através da aplicação de questões geradoras a respeito do fenômeno que se estuda, na forma de questionários impressos, [...]" (MOREIRA, 2005, p. 110);

2. Identificação de atitudes, a partir dos relatos, respeitando o sentido geral do discurso, o pesquisador deve captar o sentido do todo "[...] selecionar as unidades mais significativas dos discursos dos sujeitos, subtraindo-as dos relatos ingênuos, procurando criar indicadores e, posteriormente, categorias que possam servir de referencial para a interpretação" (MOREIRA, 2005, p. 111);

3. Interpretação, a partir das unidades de significado, bem como "[...] as convergências e divergências, o pesquisador passa a fazer a análise interpretativa do fenômeno, buscando compreendê-lo em sua essência, entendida como possibilidade de se manifestar após o desvelamento das ideologias que permeiam os discursos dos sujeitos" (MOREIRA, 2005, p. 111).

Os autores estão convictos de que descrever relatos ingênuos, identificar atitudes e interpretar os significados dos discursos dos sujeitos sobre um determinado fenômeno é tarefa importante para o entendimento do ser humano que se humaniza constantemente enquanto ser-no-mundo.

4. RESULTADOS

4.1 DA ELABORAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DA AAI NA UNEMAT.

Os indicadores aqui, selecionados abrangem as três etapas do processo avaliativo: elaboração, desenvolvimento e consolidação da AAI e suas respectivas fases. Por meio das contribuições dos gestores da AAI na IES em estudo, das análises documentais internas e externas, e bibliográfica descreve-se os pontos relevantes deste processo.

Na 1ª fase a constituição das comissões na IES estudada, tanto a CPA como as CAs, obedecem as orientações regulamentares e são formalizadas por meio de processo eleitoral, com homologação via conselho universitário, indicação por ato discricionário da reitoria os membros externos, com a competência formalizada em documento oficial, Portaria da IES. E, ao que se percebeu por meio dos relatos, embora em sua maioria com pouco tempo de atuação na comissão, descrevem seus papeis frente a AAI.

Cabe aqui destacar que fora observado uma fragilidade no processo de construção do projeto de avaliação, o qual já é previamente apresentado pela CPA não sendo construído de maneira participativa, o que limita aos demais gestores da AAI e a própria comunidade acadêmica, não garantindo assim o espaço participativo, a expressão democrática e ainda ferindo a legislação vigente.

Como potencialidade é possível destacar o trabalho conjunto das CA e CPA, sobretudo no processo de execução da AAI em IES multicampi, onde Sousa (2012) reforça que exige uma força tarefa das comissões CPA e comissões locais no desenvolvimento do processo. Porém Silva (2015) e Nicoletti (2015) ao estudar a própria UNEMAT apontaram que ainda existem lacunas nestas articulações fragilizando o processo avaliativo, destacado aqui como mais uma fragilidade.

Os projetos de avaliação institucional propostos pela IES em estudo seguem ritualmente as orientações legais, e, carecem de uma flexibilização frente a diversidade multicampi, o que não se observou ao longo do estudo, sendo apenas aprovado em conselho superior uma proposta a ser executada em toda a universidade. Galdino (2011) complementa que as ações das comissões não pode se perder ou ser descontextualizadas, antes precisa ser mediadora para tomada de consciência, o que requer maturidade para a elaboração do planejamento da avaliação, de maneira autocrítica e com redefinição de seus caminhos.

Com respaldo em Ribeiro (2015) conclui-se que todas as atividades devem demandar esforços para estabelecer uma maturidade da comunidade acadêmica de maneira que compreenda compromisso com a IES contribuindo para que esta supere suas limitações e fragilidades, galgando gradativamente nível de qualidade e expansão no campo do ensino superior. Sobretudo para universidades *multicampi*, para a qual Freire (2014) destaca a necessidade de um envolvimento contínuo e articulado entre todos, onde por meio de diálogos e discussões voltem-se para os princípios da IES e assegure o alcance da sua missão.

Para a 2ª etapa de desenvolvimento da AAI, tem-se que as contribuições do setor da TI na IES em estudo ampliaram a capacidade de acesso à comunidade acadêmica para a participação na AAI, porém ainda é tímida frente as limitações de rede de internet e software específicos para coleta e tratamento dos dados.

Observar-se que a DATI após disponibilizar os formulários por meio do sistema acadêmico e de gestão à comunidade acadêmica de cada câmpus, passa a monitorar os acessos e participação no processo juntamente com a Diretoria de Regulação e por conseguinte pelas CA e CPA, o que pode ser considerado um ponto forte, pois esta integração amplia a possibilidade de maior acesso e participação da comunidade acadêmica. Ou ponto forte consiste na comunicação com os participantes por *e-mail* com envio de códigos de acesso e chamada à responsabilidade com participação de todos.

Quanto aos relatórios parciais, foi possível evidenciar a fragilidade no que se refere à metodologia aplicada para a construção dos mesmos, bem como não se tem clareza de como se processam as discussões em cada câmpus e como se formaliza o plano de atividade para que seja sistematizado pela CPA e elaborado então o relatório conclusivo.

Para esta etapa, conclui-se que seja preciso um repensar pelos gestores da AAI na UNEMAT, pois se a mesma é desenvolvida por meio tecnológico, com vistas a abranger todos os câmpus da instituição, não há que se falar em condições primárias de acesso tecnológico, antes requer um investimento neste campo, com sistemas de informação inovador que venha a contribuir com eficiência e eficácia no processo de AAI.

Na 3ª Etapa embora as contribuições dos participantes foram insuficientes para maior reconhecimento desta etapa no processo da IES em estudo, a análise documental possibilitou observar dois pontos: a sistematização das análises e a produção do presente relatório foi realizado pela Diretoria de Avaliação Institucional da IES e não pela CPA, ferindo o artigo 11 da Lei do SINAES; e, ausência de registros de discussões e socialização dos relatórios tanto parciais e conclusivos para a comunidade acadêmica.

As fases de socialização e balanço crítico não foram visualizadas nem nas falas dos participantes e nem nas fontes documentais internas estudadas, o que requer a busca de novas informações para ficar claro como se procede no contexto da IES.

Em suma, todas as etapas ocorreram como preceituam as leis vigentes e como se assegura os estudiosos sobre AAI, a exemplo de Rodrigues (2014) que discorre sobre a atribuição da CPA à qual compete desenvolver as três etapas da AAI.

Vale refletir nos pontos que se seguem: Scheffer (2008) crescimento institucional; Abrecht (1994) exercício reflexivo do olhar para si mesmo; Guerra (2002) contexto histórico da IES; as relações interpessoais; o envolvimento dos atores no processo; a valorização maior dos processos do que dos resultados; a crença e o trabalho para a mudança e a priorização da avaliação formativa; e, Melchior (2004) responsabilidade social.

Nesse sentido, a decisão de desencadear processos de avaliação institucional precisa levar em conta os pressupostos do Projeto da Universidade, respeitando sua missão e inserção regional. A partir da construção do projeto da Universidade, que deve ser o parâmetro na avaliação, é possível estabelecer um canal de negociação entre todos os atores envolvidos no processo de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária.

4.2 A AAI NA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADEMICA DA UNEMAT.

A partir da percepção da comunidade acadêmica envolvida no estudo, compreendendo ao todo 47 participantes, que aqui representam os segmentos discente, docente e técnico, dos 13 câmpus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi possível interpretar a AAI no contexto deste IES. Cabe ainda considerar que todos conceituam a AAI com prévio conhecimento conceitual, que embora em menor ou maior nível do saber científico, são compreensíveis para todos os segmentos, correspondendo a conceituações que remetem ao proposto pelo próprio SINAES e outros instrumentos legais.

A AAI no contexto da UNEMAT é concebida como um processo executado anualmente, por meio de sistema de informação, como reflexos regulatórios mais acentuados que formativo, que merece ter um caráter participativo, formativo como acentua Cobbe (2015), Félix; Furtado (2016), Nicotari; Nishikawa (2012), devendo ser construída a partir do saber crítico, do ser atuante, de maneira a construir e reconstruir o contexto sócio histórico e proporcionar novas realidades no contexto universitário.

Sendo que a finalidade da AAI é concebida pela comunidade acadêmica a qual reconhece que se faz necessário este processo avaliativo, ainda que por meritocracia ou por obrigações regulatórias, mas que deveria ser exercitado a construção participativa e somativa, para que seus efeitos fossem em maior escala no alcance da qualidade dos serviços prestados à sociedade. Afirmativa que se assemelham a prevista em lei e as contribuições de Dias Sobrinho (2008), Nicoletti (2015), e Sousa (2012).

Ao tratarem sobre a AAI consideram que por ser um processo falho ainda carente de planejamento participativo, coerente e contextualizado a cada realidade multicampi, compromete o alcance de qualidade institucional e retorno social, não atingindo o previsto por Silva (2011): melhoria da qualidade da educação superior, expansão, e, eficácia e eficiência acadêmica e social.

Por não ser divulgada e pouco acreditada pela comunidade acadêmica tem baixa participação da comunidade acadêmica no processo, requerendo novas estratégias como aponta Félix; Furtado (2016) para obter participação efetiva, pois fica comprometida a fidedignidade das informações coletadas dado ao número baixo de participantes, mascarando a realidade e comprometendo na construção do PDI.

A AAI no contexto da UNEMAT não basta ser uma ferramenta construtiva, ativa e processual, apenas para o cumprimento legal (SOUSA, 2012), é preciso que todos participem e contribuam com iniciativa e decisão, se

empenhando na busca de melhorias no universo ao qual compõe (GUERRA, 2002).

Para tanto, é preciso que a CPA e as CAs ampliem suas estratégias de envolvimento da comunidade acadêmica e comunidade externa, discutindo meios de aplicação, divulgação e avaliação com devolutiva do processo (SILVA, 2013), bem como a disponibilização de documentos e relatórios, visando fomentar discussões (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2000) com vista a alcançar a elevação do padrão de qualidade nos serviços oferecidos e a responsabilidade social (SOUSA, 2012).

Em suma, é possível afirmar que a AAI para a instituição embora seja de extrema relevância por contribuir para que a mesma atinja seu papel social com eficiência, ainda enfrenta desafios organizacionais, não sendo uma tarefa fácil exigindo parâmetros de adequação e implementação (OLIVEIRA, 2008).

Os participantes deste estudo atribuíram à participação da comunidade acadêmica na AAI é condição para que a mesma se processe, a qual permite um olhar de dentro para fora, de si mesma quanto ao vivenciado no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, associado à gestão e ao compromisso social. Autores como Silva (2011), Galdino (2011), Cury (2014), Dias Sobrinho (2011), Cobbe (2015) e outros ratificam a afirmativa aqui destacada desta parcela da comunidade acadêmica da UNEMAT.

4.3 CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO PDI NA UNEMAT

A descoberta científica oportuniza transformações nos segmentos sociais, assim, discutir os indicadores "construção e validação do PDI" compreende elencar por meio dos instrumentos técnicos metodológicos, uma renovação e aprimoramento científico que poderá funcionar como subsídio para a solução de problemas e inovação no campo acadêmico.

Restou comprovado até aqui que a AAI é considerada uma ferramenta de transformação (DIAS SOBRINHO, 1997), a qual contribui diretamente para a construção do PDI-UNEMAT com ênfase na análise e reflexão neste plano (HINTZ, 2013).

Neste sentido, cabe destacar que se a UNEMAT realiza a AAI tem um forte instrumento que corresponde a diagnóstico representativo e atualizado (EYNG, 2007) a ser aplicado na construção do PDI. E, ao que se apresenta isto é uma fortaleza na IES estudada, pois foi possível evidenciar que a política avaliativa é aplicada, somando esforços para a elaboração participativa do PDI-UNEMAT.

Configurando assim, um mecanismo para o aprimoramento nos processos educacionais, num movimento e dinamismo cotidiano na IES, contribuindo para o seu desenvolvimento como acentua Hintz (2013).

Outro ponto visualizado na construção PDI-UNEMAT consiste na metodologia e etapas descritas no portal virtual da IES, demonstrando que são acrescidas outras informações, no caso a partir de debates e seminários envolvendo a comunidade acadêmica de cada campus, o que acaba sendo imprescindíveis para se planejar reconhecendo a realidade da IES e onde se espera chegar (HINTZ, 2013).

Não seria possível planejar para o desenvolvimento sem antes avaliar o proposto anteriormente, o executado e o alcançado, para se ter o domínio de onde partir para alcançar novos objetivos e resultados. Assim, a AAI é concebida no contexto da UNEMAT, como um instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção (SOUSA, 2012).

É nestes debates e divergências de pensamentos coletivos que se estabelece a AAI como mediadora para tomada de consciência, individual e coletiva provocando a autocrítica na IES o que redefine segundo Galdino (2009) os caminhos para a transformação.

A AAI por si só não representa uma fonte de gerenciamento, não basta a sistematização dos resultados e sua veiculação, é preciso, um exercício reflexivo a cada resultado encontrado. Só assim, será possível identificar elementos que fortalecem e enfraquecem o gerenciamento, onde se torna possível planejar com

fulcro no desenvolvimento institucional.

Agora... vale retomar os achados quanto a baixa participação na AAI nesta IES, o que sob o ponto de vista crítico compromete os resultados, e logo, interfere na construção de um PDI coeso. Assim, com respaldo em Nicoletti (2015) e nestes resultados apontados neste estudo se enfatiza que há muito a ser construído na UNEMAT, pois, embora a AAI seja um ponto forte, esta é carente de melhorias, no que tange aos instrumentos de coleta de dados, no envolvimento maciço da comunidade acadêmica e nas fases procedimentais com a presença dos envolvidos em todas as etapas.

Não restou dúvidas quanto a validação do PDI quanto a sua publicidade e possibilidades de adequações no conselho superior, composto por todos os segmentos da instituição. O conselho universitário para proceder a validação e homologação do plano, atende a um rito de esclarecimento do mesmo pela comissão, a possibilidade de discussões e reflexões do constante no plano e por fim a votação expressiva para homologação do mesmo, para posterior publicação e aplicação.

4.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AAI X PDI, COERÊNCIA ENTRE AS PROPOSTAS DO PDI E DIAGNÓSTICO AAI, PDI COMO REFERENCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.

Tem-se que a AAI no contexto da UNEMAT ainda vem galgando um processo evolutivo emancipatório, que embora já desponta para uma cultura organizacional reconhecida por toda a comunidade acadêmica, carece de estratégias para superar suas fragilidades como dificuldades de comunicação, ausência de articulação nos câmpus para maior mobilização segundo os representantes da comunidade acadêmica e ainda maior divulgação e discussão dos resultados alcançados, da socialização do relatório final da AAI e do balanço crítico.

Quiçá, com a nova reorganização para a construção do PDI UNEMAT 2017-2021 primando pelo Planejamento Estratégico Participativo se alcance resultados satisfatórios na AAI, que permitam a tomada de decisão, uma vez identificadas as dificuldades e potencialidades, sugerindo novas alternativas.

Por outro lado, o PDI também se mostrou incipiente, embora tenha demonstrado pela análise documental que segue os ritos legais e ainda busca a participação no se processo de construção, bem como sua análise para a reprogramação da AAI. E, ainda que os resultados da AAI são preponderantes para a construção do PDI. Onde se concentra uma dinâmica cíclica, que ainda está por se consolidar.

Neste contexto coaduna com as considerações de Marback Neto (2007) quando aponta que a autoavaliação é indispensável para realizar a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional; pois se avaliar é verificar o alcance dos objetivos, pode-se dizer então que sem planejamento não pode ser avaliado; a recíproca importa, uma vez que a autoavaliação fornece matéria prima para ser elaborado o planejamento Institucional.

Foram selecionadas informações tanto dos pesquisados como em análise documental que se busca estabelecer uma coerência entre as propostas do PDI-UNEMAT e o diagnóstico alcançado na AAI-UNEMAT. Aqui, é possível afirmar que foram visualizadas no corpo do PDI muitas metas e ações que buscam corrigir as distorções apresentadas nos relatórios de AAI, agora, surge-se que outros estudos sejam realizados com o intuito de levantar que as mesmas são executadas e quais os resultados alcançados, a fim de levantar se houve ou houveram desenvolvimento institucional com a solução de entraves apontados na AAI.

Os resultados apontaram que quando da elaboração e publicação do PDI pela gestão da UNEMAT este tem como referência o desenvolvimento institucional, sobretudo por já haver embutido neste documento, as diretrizes nacionais que orientam para isto. Agora, afirmar que este plano de gestão após sua execução resulta em desenvolvimento institucional requer estudos específicos neste viés científico.

Porém, não se pode olvidar que ainda que fragilizados os processos de levantamento diagnóstico ou a

construção do PDI, estas duas ferramentas de gestão atendem ao previsto na administração gerencial, onde se programa, se avalia e se reprograma em prol da qualidade e da excelência na educação superior como é o caso em tela. O que corresponde a afirmativa de Afonso (2005): a autoavaliação é uma ferramenta fundamental para a gestão, promovendo não só a legitimação organizacional, mas também o controle. Assim, discute-se que a gestão universitária da autoavaliação é um elemento necessário, pois traz a possibilidade de conhecer a realidade da IES buscando mudança, visando na gestão acadêmica sua qualidade.

5. CONCLUSÃO

Em relação a execução da AAI, conclui-se que os gestores da AAI na IES estão prontos para atuarem no processo, porém ainda com carência de estratégias de participação social, levando este processo a um mover emancipatório, compromissado e responsável. Muito embora apresentem prerrogativas que induzem ao exercício reflexivo e de busca por mudanças. As etapas são desenvolvidas num rito legal e sequencial com algumas limitações quanto ao acesso à internet, mobilidade entre a CPA e CA dado a distância entre os câmpus.

Quanto a percepção da comunidade acadêmica em relação a AAI dentro da IES estudada apontou para a interpretação de um processo conhecido, que ainda não exerce seu poder emancipatório, com fragilidades que comprometem o processo. A credibilidade do processo fica fragilizada uma vez que os atores que nela atuam apontam ausência de transparência e envolvimento participativo, poucas discussões, sem socialização dos resultados e seminário para apresentação dos resultados e balanço crítico. Muito embora seja um processo aceito pela comunidade, com papel reconhecido e apontado como ferramenta de gestão que poderá efetivamente contribuir para o desenvolvimento institucional.

Quanto ao processo de construção do PDI-UNEMAT fica claro que este se processa levando em conta princípios relevantes que norteiam à educação superior na administração gerencial com foco nos resultados. É devidamente respaldada nos fundamentos legais, segundo as exigências no rito processual apresentados no Decreto nº 5773/2006 e em outras normativas. Compreende ainda um processo de construção participativo, possibilitando o envolvimento do corpo acadêmico em suas representatividades que podem contribuírem na sua elaboração, primando sobretudo pelo princípio da publicidade, por meio da divulgação em endereço virtual da UNEMAT.

Restou demonstrado que existe uma forte relação entre a AAI x PDI na UNEMAT, onde ambos são construídos com a finalidade prima de não só ter caráter regulador, mas sim emancipatório, provocando aos atores institucionais reconhecer a IES e torna-la reconhecida no âmbito social, sendo ainda capaz de a partir da identidade institucional elaborar o plano de desenvolvimento institucional e dele se avaliar o alcance dos objetivos propostos com resultados significativos na dinâmica da atualidade.

Conclui-se que tanto a AAI como o PDI na UNEMAT são elaborados e aplicados visando o desenvolvimento institucional, mas estes instrumentos de gestão ainda caminham a passos lentos para uma consolidação e para o alcance de uma instituição sólida, desenvolvida, reconhecida e contextualizada. Sobretudo por sobressaírem durante o estudo fragilidades que merecem ser estudadas para uma possível reprogramação na gestão tanto da realização da AAI como do PDI, pois são questões que comprometem o bom andamento da gestão com foco nos resultados.

Assim, as fortalezas e fragilidades entre destacadas na autoavaliação institucional e na construção do plano de desenvolvimento institucional desenham a UNEMAT, entre os anseios de acertar e os erros que recobram uma revisão na gestão universitária, buscando fortalecimento e consolidação de práticas gerenciais com a efetivação da gestão democrática e participativa, em busca de uma gestão universitária

comprometida, transformadora e humana.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **Avaliação formativa.** Portugal: Rio Tinto, 1994.

AFONSO, A. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf. Acesso em 03 de maio de 2016.

BALL, S.J. **Education PLC: understanding private sector participation in public sector education.** Londres: Routledge, 2007.

BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BITTENCOURT, D. F.; ROESLER, J. A autoavaliação institucional para a gestão e o desenvolvimento de IES. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis**. 25 a 27 de novembro de 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25885. Acesso em 20 maio de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15.abr.2004a.Seção 1, p. 4-5. Disponível em: www.publicacoes.**inep**.gov.br/portal/download/266. Acesso em 10 de Maio de 2016.

BRASIL. UNEMAT. **Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso**. Resolução nº 01/2010-CONSUNI. Disponível em: www.portal unemat.br/legislações. Acesso em fevereiro de 2016.

CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm**. vol.57, nº.5. Brasília Sept./Oct. 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019. Acesso em 10 de Maio de 2016.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare.** London: Sage, 1997.

COBBE, P.R.C.O. Perspectivas em Gestão & Conhecimento: Instrumento de Avaliação Institucional Externa. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento.** João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 111-126, jul./dez. 2015. Disponível em: 126. http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc. Acesso em 20 de junho de 2016.

CURY, C.R.J. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 603-629, nov. 2014. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2053&path%5B%5D=1792. Acesso em 12 de maio de 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: **Educação superior em debate. Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. RISTOFF, D.; ALMEIDA JUNIOR, V.P. (Org.). Brasília: Coleção Educação Superior em Debate – INEP, v. 1., 2008.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional. In: EYNG, Ana Maria e GISI, Maria Lourdes (Orgs.). Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas. Unijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FÉLIX, G.T.; FURTADO, D.B.V. Autoavaliação Institucional e (In)Cultura de Participação na Universidade. **HOLOS**. ano 32, v. 1. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/HOLOS/article. Acesso em 5 de maio de 2016.

FERNANDES, A.A.; VERAS, J.D.G.; GUERRA, L.M.B. Avaliação Institucional da UERN: avanços e desafios. **2º Simpósio de Avaliação do Ensino Superior.** ago/set.,2016. Porto Alegre-RS. Disponível em: http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156913.pdf. Acesso em 4 de junho de 2016.

FERNANDES, M.E.A. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro. DP& A Editora, 2002.

FREIRE, R.S.; PIMENTA, A.C. **UFPA Multicampi: A comunicação institucional na universidade federal mais interiorizada do Brasil.** Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em 5 de junho de 2016.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 9. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GAMA, Z. Avaliação Institucional: Primeiras Aproximações – Teoria e Crítica. **Aval. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 52, p. 254-272, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1738/1738.pdf. Acesso em abril de 2016.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GUERRA, Y. **O ensino da prática no novo currículo: elementos para o debate***.* Palestra da oficina ABEPSS. Região Sul I, maio: 2002.

HINTZ, S.; LIMMERMANN, A. F.; VENDRUSCOLO, A. E. P.; KNIHS, F. As contribuições da CPA para a Gestão Institucional. [Artigo] 2013. **Avaliação.** Disponível em: inep.gov.br/avaliação_institucional/controbuicoes_cpa_gestao_institucional.pdf. Acesso em 20 maio de 2017.

LEHFELD, N.A.S.; CARITÁ, E.C.; GABARRA, M.H.C.; SOUSA, Y.T.C.S. Experiências estratégicas da comissão própria de avaliação de Universidade de Ribeirão Preto. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA).** Brasília: Inep, 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/avaliaca/seminarios_regionais/anais/2015pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

LEHFELD, N.A.S.; GABARRA, N.H.C.; COSTA, C.; SOUSA, Y.T.C.S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: O olhar de uma comissão própria de avaliação. **Rev. Avaliação**. vl.15, n. 1, p.177-194, mar, 2010, Campinas; Sorocaba, SP. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a10.pdf. Acesso em 12 de junho de 2016.

MABA, E.G.; MARINHO, S. V. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação.** *Campi*nas/Sorocaba, São Paulo, v.17, n.2, p. 455-80, 2012.

MANDELBAUM, B. Em busca de um encontro: o método hermenêutico na pesquisa em Psicologia Social. rev. Temas em Psicologia, 2012, vol. 20, n. 1, Disponível em:

MARBACK NETO, G. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha: Hoper, 2007.

MELCHIOR, M.C. **Avaliação Institucional da Escola Básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MOREIRA, S.V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NICOLETTI, G.T. **Autoavaliação como Garantia do Desenvolvimento Institucional no Contexto da**

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Período de 2005 a 2011. [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD – Centro de Gestão Empreendedora, 2015.

NICOTARI, M. A.; NISHIKAWA, M. **Autoavaliação institucional: bases de metodologia participativa e emancipada para o seu desenvolvimento em IES de educação à distância. SIED**. EnPED – UFUSCAR. 2012.

NUNES, A. K. F.; DIAS, J. S. Avaliação Interna: Como Prática de Reflexão para Melhoria da Qualidade dos Serviços apresentados na comunidade acadêmica. eixo_1/avaliação_interna_pratica_reflexão. [Artigo] 2013. **Avaliação.** Disponível em: inep.gov.br/avaliação_institucional/avaliacao_interna_pratica_reflexao_melhoria_qualidade_servicos_apresentados_comunidade.pdf. Acesso em 20 maio de 2017.

OLIVEIRA, N.B. Autoavaliação de uma instituição no ensino superior: o olhar crítico-reflexivo sobre si mesma para gerenciar a qualidade. 2008. **Anais Educere.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/755_813.pdf. Acesso em abril de 2016.

ORSANO, A.C.; XAVIER, A.C.G. **A Contribuição da CPA para a Construção da Política de Desenvolvimento Institucional do IFPI Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).** Eixo III: Impactos da CPA, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/nordeste/eixo_3/contribuicao_cpa_construcao_politica_desenvolvimento_institucional_ifpi.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2016.

PINTO, 2016. **Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES** Rodrigo S. Pinto, Simone P. T. de Mello, Pedro A. Melo. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016. Disponível em: http://periodicos.uniso.br. Acesso em 20 de agosto de 2016.

RIBEIRO, J.L.L.S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação.** Campinas, 2015, vol.20, n.1, pp.143-161. ISSN 1414-4077. Disponível em: https://portal.ufba.br/index.php/entreideias/article. Acesso em 20 de agosto de 2016.

RODRIGUES, T.R.O. **Autoavaliação institucional no marco do SINAES: um olhar sobre os relatórios de três universidades federais**. (TCC) Brasília/DF: UnB. 2014.

ROSANVALLON, P. **La contre-démocratie: la politique à l´âge de la défiance**. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

SANTOS, A.P.; CERQUEIRA, E.A. **Ensino superior**: **trajetória histórica e políticas recentes. 2009**. Disponível em: http://www.ceap.br/material /MAT14092013162802.pdf. Acesso em 20 de maio de 2016.

SCHEFFER, N.F. Avaliação do ensino superior: algumas perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, RS: UPF, v. 15, n. 2, p. 132-142, jul./dez. 2008.

SILVA, A.L.; GOMES A.M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

SILVA, H.A. ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICAS. **ÁGORA – Rev. Eletrônica**. 2009. Disponível em: http://agora.ceedo.com.br/hermeneutica.pdf. Acesso em 10 de junho de 2016.

SILVA, M.N. **Autoavaliação Institucional: estudo de caso no campus da Unemat de Nova Xavantina-MT, no ano de 2014.** [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD, 2015.

SILVA, V.O. **A avaliação dos gestores quanto à atuação do controle interno na Universidade do Estado de Mato Grosso no exercício 2011.** [Dissertação]. FEAD. Belo Horizonte, 2012.

SOUSA, C. P.; GATTI, B.A. Avaliação de instituição de ensino superior e autoavaliação educacional. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Anais dos**

seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA). Brasília: Inep, 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/avaliaca/seminarios_regionais/anais/2015pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

Gestão das finanças pessoais: um estudo com discentes do ensino médio, graduação e pós-graduação

Autores: Lizote, Suzete Antonieta (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Silva, Edimar dos Santos** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Terres, Evandro Osvaldo de Oliveira** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Correia, Lídia** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) ; **Santos, Mateus dos** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI)

Resumen: Este estudo tem como objetivo identificar a gestão financeira pessoal de estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação. Em relação a metodologia, considera-se uma pesquisa quantitativa, descritiva e do tipo levantamento. A amostra foi composta por 47 alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, 80 graduandos e 30 pós-graduados de uma universidade comunitária localizados na cidade de Itajaí/SC. O instrumento de coleta, com base em Halper (2003) teve 16 questões fechadas e foi aplicado pessoalmente aos discentes no mês de março de 2017. Os resultados apontam que em relação ao perfil financeiro pessoal 50% dos respondentes possuem casas ou apartamentos e veículos com obtenção por meio de recurso próprio. Quanto à investimentos financeiros, a poupança foi a opção mais recorrente. Em relação ao salário, o ensino médio possui menor renda. No que tange ao planejamento financeiro pessoal quanto maior a idade e o grau de instrução, maior a ocorrência de planejamento e controle dos recursos e suas aplicabilidades. Por fim, sobre a situação financeira atual dos discentes, os resultados evidenciaram que 26% dos respondentes do ensino médio afirmaram estar “sem dívidas”, 28% dos graduandos e 27% dos pos-graduados asseveraram estar guardando dinheiro para comprar algo que muito desejam.

Palabras claves: Finanças pessoais. Perfil financeiro pessoal. Planejamento financeiro.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O tema das finanças pessoais e do endividamento vem assumindo ao nível mundial cada vez mais importância. No Brasil, como consequência da estabilidade econômica iniciada a meados da década de 1990 com a implantação do Plano Real, houve necessidade de adaptação a essa nova realidade. Depois de se passar por períodos de alta inflação, onde o resguardo do poder de compra era apenas adotar um comportamento consumidor, chegou-se à estabilidade inflacionária obrigando a fazer mudanças na maneira de gerenciar o dinheiro.

O aquecimento econômico brasileiro unido a um aumento da oferta creditícia tem levado às pessoas com pouca “alfabetização financeira” (*Financial Literacy*) ao endividamento. Por sua vez, esses indivíduos endividados, sem dinheiro para honrar seus compromissos, começam a manifestar dificuldades no relacionamento pessoal, familiar e profissional (CERBASI, 2004), ocasionando, além dos problemas econômicos, certo grau de instabilidade social.

No cenário internacional a crise financeira e econômica que teve início em 2008 nos Estados Unidos, espalhando-se depois para o resto do mundo, teve como origem os empréstimos concedidos a uma

camada específica da população para financiamento de imóveis. Os tomadores dos créditos eram cidadãos com baixa renda, baixo nível de instrução e mínima alfabetização financeira, sem ativos ou garantias para caução dos empréstimos (LUSARDI; TUFANO, 2009).

Embora o entendimento básico da alfabetização financeira relacione-se com a competência da pessoa no manejo do seu dinheiro, sua definição tem sido formulada de diversas formas no mundo acadêmico (REMUND, 2010). Desde o início do século XX existiam pesquisas nos Estados Unidos em educação do consumidor (JELLEY, 1958), mas a complexidade na administração de assuntos financeiros nos últimos quarenta anos, segundo Greenspan (2003), fez com que a gestão das finanças pessoais se tornasse um tópico importante de investigar na atualidade.

A gestão financeira pessoal pode ser entendida como a decisão de definir uma estratégia a seguir para manter ou acumular bens e valores que formarão o patrimônio individual ou da família (HALFELD, 2006). Tal estratégia pode-se estabelecer para o curto, médio ou longo prazo, mas sempre visando uma estabilidade econômico-financeira. Contudo, esse proceder pressupõe uma apropriada alfabetização financeira.

Após a crise de 2008 o tema tem se tornado procedente e oportuno e continua a ser uma preocupação para economistas, profissionais do mercado financeiro, pesquisadores desta área e para os governos. Segundo Lusardi e Mitchell (2007) cada vez é mais importante para as famílias adquirir e gerenciar o *know-how* econômico. Mas, como apontam essas autoras, na prática existe um analfabetismo financeiro generalizado. Assim, muitas famílias não possuem conhecimento de conceitos econômicos básicos que lhes possibilitem tomar decisões sensatas de poupança e investimento.

No âmbito profissional, em particular os graduados em cursos universitários, possuem a formação técnica necessária, porém como tem sido comprovado em diversas pesquisas, dentre outras as de Danes e Hira (1987), Volpe, Chen e Pavlicko (1996), Chen e Volpe (1998), Avard *et al*. (2005), Volpe, Chen e Liu (2006), Robb e Sharpe (2009), os estudantes saem do ensino superior sem saber claramente como funcionam as finanças. Logo não entendem de aplicações financeiras, poupança, aposentadoria, previdência, investimento em ações, entre outros (LANA *et al*., 2011).

Visando a necessidade de uma vida financeira organizada, o Decreto 7.397/2010 instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que tem como objetivo promover a educação financeira, contribuindo para o fortalecimento da cidadania a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.

Diante deste contexto, este estudo buscou resposta ao seguinte questionamento: Como os estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação administram sua gestão financeira pessoal? Em busca da sua resposta, definiu-se como objetivo geral identificar a gestão financeira pessoal de estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação. Para tanto se utilizou o modelo de Halpern (2003), aplicado a dados provindos de uma *survey* realizada com os referidos estudantes.

Salienta-se que os estudantes devem estar preparados para cuidar de suas finanças antes mesmo de ingressar na faculdade, já que nesta fase é que eles entram para o mercado de trabalho e começam a planejar seu futuro. Desta forma, essa pesquisa torna-se importante, pois acredita-se que a educação financeira pode contribuir para a construção da competência financeira, necessária para o estudante enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, assim como compreender como as habilidades financeiras podem ajudá-lo a viver melhor e com menos riscos.

Após esta introdução, o trabalho está estruturado em outras cinco seções. A fundamentação teórica sobre o tema se apresenta na segunda seção e a abordagem metodológica na seguinte. Na sequência, se analisam os dados e na quinta seção apresentam-se as considerações finais. Por último se

listam as referências utilizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção buscou-se definir o marco teórico que delimitou o estudo, partindo da evolução conceitual da educação financeira para, a seguir, descrever os principais referenciais do modelo de Halpern (2003).

2.1 ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA

Como é pontuado na tese de Kehiaian (2012), onde foi feito um breve histórico do tema, a educação financeira é um assunto que se vem trabalhando desde o início do século passado. Segundo esse autor o primeiro livro que discute sobre finanças pessoais foi escrito em 1905 por Ellen Richards (KEHIAIAN, 2012, p. 15). Entretanto, o conceito de alfabetização financeira é mais recente e tem sido definido de diversos modos.

Segundo Xu e Zia (2012) o termo alfabetização financeira pode abranger diferentes conceitos. Entre eles, por exemplo, a sensibilização e conhecimento sobre finanças, os produtos financeiros, as instituições, as habilidades pessoais, a capacidade de gestão do dinheiro e o planejamento financeiro. Na prática, há sobreposição desses termos até num mesmo texto.

Algumas das definições incluem o acesso ao conhecimento sobre o assunto e seu uso prático (MOORE, 2003). Sob essa ótica a alfabetização pressupõe a aplicação ativa do conhecimento e, na medida em que a pessoa é mais alfabetizada financeiramente, adquire maiores competências financeiras. Entretanto, conforme salientavam Marcolin e Abraham (2006), há necessidade de desenvolver pesquisas que relacionem a alfabetização com o comportamento financeiro propriamente dito. No entender das autoras, nem todos os aspectos da alfabetização financeira possuem significância no sentido de determinar um bom comportamento financeiro e assim se obter sucesso nas operações e sua sustentabilidade.

Ao revisar a bibliografia sobre o tema percebe-se que um mesmo autor, segundo o trabalho que se analise, pode utilizar ou dar definições diferentes. Pois como ressaltam Lusardi e Tufano (2009) as pesquisas do tema costumam relacionar os conceitos de economia e finanças dos indivíduos com suas decisões financeiras relacionadas à poupança, ao planejamento da aposentadoria e a carteira de investimentos. Ou seja, um leque bastante amplo como para ser contemplado por uma definição unanimemente aceita.

Na avaliação de Hung, Parker e Yoong (2009) as formas em que a alfabetização financeira foi definida incluem: i) uma forma específica de conhecimento; ii) uma habilidade de aplicar esse conhecimento; iii) um conhecimento percebido; iv) ter bom comportamento financeiro; e, v) ter experiência financeira. Contudo, como Huston (2010) assinala, o conceito tem sido usado como sinônimo de educação financeira e de conhecimento financeiro, e argumenta ainda que isto não cabe, pois são conceitualmente coisas diferentes.

Argumenta a autora que podem ser reconhecidas duas dimensões para a alfabetização financeira. Uma relativa ao conhecimento ou educação que chama de entendimento e outra relacionada à aplicação do entendimento na gestão das finanças pessoais. Ou seja, é vista como a medida de quanto um indivíduo consegue entender e usar informações relacionadas às finanças pessoais (HUSTON, 2010).

Segundo sugere Huston (2010) o constructo deve ser medido em quatro dimensões, quais sejam: i) o valor do dinheiro no tempo, poder de compra, as demonstrações financeiras; ii) os empréstimos, ao usar recursos futuros no presente através do uso de crédito rotativo e parcelamento empréstimos; iii) os

investimentos ou a poupança de recursos presentes para uso no futuro por meio de contas de poupança, ações, títulos, fundos mútuos; e, iv) a proteção de ativos por meio de produtos de seguros ou outras atividades de gestão de risco.

Remund (2010) observa que vários pesquisadores têm utilizado a frase livremente para descrever o conhecimento, a confiança, a motivação, e as habilidades necessárias para gerir eficazmente o dinheiro. Como resultado, na literatura existente encontram-se diferentes definições conceituais, bem como diversas definições operacionais. Este autor tipifica as definições que encontrou em sua análise em cinco categorias: i) conhecimento de conceitos financeiros; ii) habilidade de comunicar-se utilizando estes conceitos; iii) aptidão em administrar suas finanças pessoais; iv) habilidade em tomar decisões financeiras apropriadas; e, v) confiança em planejar-se, de forma efetiva, para necessidades futuras.

Baseado nos cinco conceitos-chave Remund (2010, p. 284) definiu a alfabetização financeira do seguinte modo:

> Alfabetização financeira é a medida do grau em que um indivíduo entende os principais conceitos financeiros e possui a habilidade e confiança para administrar, de forma apropriada, suas finanças pessoais, por meio de decisões de curto-prazo e planejamento financeiro de longo prazo, em meio aos eventos que ocorrem em sua vida e às mudanças de condições econômicas.

No entanto, ter alfabetização financeira, isto é, possuir o conhecimento financeiro e a habilidade para aplicá-lo, não significa que se tenha um comportamento adequado com relação às finanças pessoais. Vários fatores e condições podem influenciar o comportamento financeiro e o bem-estar financeiro, como assinalado Huston (2010).

2.2 MODELO DE HALPERN (2003)

O modelo sugerido por Halpern (2003) trata as finanças pessoais por três aspectos principais: educação financeira, gestão de crédito e gestão de ativos, os que se abordam a seguir.

2.2.1 Educação financeira

Educação envolve os indivíduos em um processo de ensinar e aprender e com isso se melhoram e aprofundam conhecimentos. No que tange a educação financeira, Jacob, Hudson e Bush (2000), explicam que o termo “educação” implica em conhecimentos de práticas, direitos, normas sociais e atitudes necessárias ao entendimento e funcionamento das tarefas financeiras. Já o termo “financeira” aplica-se a uma vasta escala de atividades relacionadas ao dinheiro nas nossas vidas diárias: desde o controle do cheque até o gerenciamento de um cartão de crédito; desde a preparação de um orçamento mensal até a tomada de um empréstimo; compra de um seguro ou um investimento, dentre outros.

Educação financeira é o modo pelo qual o indivíduo busca adquirir conhecimentos necessários para gerenciar coerentemente suas finanças e tomar boas decisões sobre elas. Ter capacidade de gerenciar de forma correta as receitas, tomando decisões essenciais quanto ao uso dos recursos disponíveis e visando os acontecimentos de hoje, mas não deixando de pensar no futuro. Para Halfeld (2006), a educação financeira é essencial aos consumidores para auxiliá-los a planejar e gerir sua renda, além de orientá-los a poupar e investir.

Sua importância, segundo Frankenberg (1999), pode ser analisada sob diversas perspectivas, entre as quais se destaca o bem-estar pessoal e as consequências, que vão desde a desorganização das contas

domésticas até a inclusão do nome em sistemas como o de Serviço de Proteção ao Crédito. Esta assertiva é complementada por Rocha (2009) ao argumentar que a administração ineficiente do dinheiro deixa os consumidores vulneráveis a crises financeiras mais graves. Na mesma perspectiva, Assaf Neto (2005) discorre que as operações de mercado e as forças competitivas ficam comprometidas quando consumidores não possuem habilidades para administrar efetivamente suas finanças.

Desta forma, destaca-se o valor da educação financeira, que compreende a inteligência de ler e interpretar números. Isto é, utilizar informações para organizar um planejamento financeiro que garanta um consumo saudável e um futuro equilibrado nas finanças pessoais. Quando essa educação é adquirida e aprimorada, os indivíduos planejam seu futuro para adicionarem ativos e possuírem um nível satisfatório de renda, além de saber preparar orçamentos ajustados com as suas capacidades financeiras.

2.2.2 Gestão de crédito

A oferta do crédito no Brasil teve um grande crescimento nos últimos anos permitindo que muitos brasileiros realizem seus objetivos e sonhos com facilidade e também em tempo mais hábil. Por outro lado, conforme coloca Silva (2006), é necessário que todo este consumo acelerado seja controlado e planejado, de maneira que essas compras expressem um histórico positivo para o Brasil e não o aumento do endividamento.

Desta forma, na concepção de Securato (2002) é indispensável que seja efetivado o planejamento financeiro pessoal, pois, quando o indivíduo realiza investimentos em ativos ele pode identificar a melhor maneira de utilizar seus créditos, de forma que não assuma riscos maiores que sua capacidade financeira e, no caso de uma eventual crise, encontre uma forma de se manter diante do mercado.

O não planejamento da vida financeira leva aos gastos supérfluos e impede a oportunidade de obter uma poupança ou investimentos rentáveis para a vida pessoal, que traga garantias futuras. Cerbasi (2004) orienta que antes de aproveitar as oportunidades de créditos que o mercado proporciona aos consumidores, é essencial observar a relação custo-benefício com a compra que irá efetuar e se há possibilidades ainda de obter um produto compatível, mas com valores inferiores ou se realmente a compra será de utilidade.

O mercado financeiro tem fornecido oportunidade de compra aos consumidores com condições de pagamentos de formas exageradas, podendo com isso causar inadimplência. Sempre antes de efetuar uma compra a prazo, principalmente se as parcelas forem muitas, é primordial que seja elaborado um planejamento verificando a disponibilidade de dinheiro para a quitação de cada parcela de acordo com o mês de vencimento (HALFELD, 2006).

A função do crédito é muito importante para o crescimento do país, pois eleva o poder aquisitivo gerando mais produção e, consequentemente, mais empregos. Porém, seguindo as orientações de Securato (2002) os indivíduos devem estar bem cientes antes de contratar um crédito, para assim não comprometer o orçamento familiar com diversas dívidas e taxas de juros.

2.2.3 Gestão de ativos

Em um sentido restrito, investimento é a aplicação de recursos, em dinheiro ou títulos de crédito, que sejam capazes de trazer um retorno maior do que o aplicado inicialmente. Os rendimentos financeiros gerados pelo período em que os recursos se mantiveram aplicados compensam o tempo em que estes valores estiveram paralisados e impossibilitados de realizar outras transações (GITMAN, 2001).

Investimento também pode ser considerado a aplicação em bens, como a aquisição de veículos, terrenos ou imóveis, mas que tragam ao investidor expectativas de lucro sobre os recursos que foram gastos com eles. Este seria um sentido mais amplo sobre investimentos, buscar meios que aparentemente sejam rentáveis fazendo que o indivíduo aplique seus recursos para futuramente capturá-los com ganhos e assim realizar outros investimentos.

Para Frankenberg (1999), realizar investimentos que sejam rentáveis é uma tarefa difícil, principalmente se o investidor apresentar insegurança. Dependendo da situação, por exemplo, os recursos a serem aplicados podem ser elevados, deixando o indivíduo na incerteza de arriscar devido à representação do montante a ser investido. Por outro lado, não enfrentando esses riscos também poderá

perder a possibilidade de destinar um recurso que lhe traga benefícios.

Assaf Neto (2005) salienta que uma importante tarefa a ser realizada para ocorrer com eficiência a aplicação de recursos é a gestão dos investimentos. Ou seja, a administração dos créditos de forma organizada e equilibrada, procurando tomar as decisões fundamentais quanto à escolha de um investimento e alcançar o sucesso financeiro pessoal.

Desta forma, para iniciar a gestão de qualquer investimento é necessário que os indivíduos organizem primeiramente suas finanças pessoais. O controle das dívidas e a realização de um planejamento coerente devem demonstrar a realidade de suas finanças e a situação dos seus recursos, aqueles já comprometidos com alguns gastos e os disponíveis para investir. Conforme orienta Alfest (2004), um passo importante a se realizar é a definição clara dos objetivos de investimentos, ou seja, decidir em que serão aplicados todos os recursos disponíveis.

Infere-se, assim, que sem tal definição poderá realizar investimentos desnecessários e prejudiciais à saúde financeira. Portanto, é necessário agir com racionalidade. Verificar o que busca com prioridade para sua vida pessoal e seguir exatamente o que foi orçado, mantendo-se atento a novas aquisições fora do orçamento, para não afastar seu foco.

Nesta linha de pensamento, Halfeld (2001) argumenta que o melhor investimento a se realizar é aquele que não implica na saúde financeira do investidor, trazendo mais tranquilidade para prosseguir com seus objetivos. Torna-se essencial descobrir o grau de tolerância ao risco, uma vez que quanto maior o risco, geralmente, poderá ser maior a rentabilidade do negócio. Segundo Assaf Neto (2005), aquilo que o investidor se sente seguro ao destinar seus recursos caracteriza a tolerância ao risco. E, no caso de uma eventual crise, não traga prejuízos significantes.

O sucesso financeiro evidencia Costa (2004), está no gerenciamento correto das finanças pessoais. Aquele que consegue organizar e planejar com eficiência a vida financeira também é capaz de realizar reservas significativas, obtendo segurança no momento de necessidade e sustentabilidade em longo prazo. Este mesmo indivíduo também tem a competência e toda a instrução necessária de procurar bons investimentos sem precisar endividar-se para conquistar aquilo que deseja. Neste sentido, o jovem que pensa no futuro e inicia desde cedo disciplinadamente a poupar parte de suas receitas recebidas terá a possibilidade de alcançar uma vida confortável no futuro, conquistar o equilíbrio financeiro e sucesso em seus investimentos.

3 METODOLOGIA

A metodologia compreende o conjunto de métodos e técnicas aplicadas aos dados para a obtenção de resultados. Em sentido amplo, para Richardson (1989, p. 29) "[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos". Já na visão de Marconi e Lakatos (2011, p. 46) "[...] método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões". Assim, toda pesquisa deve ser organizada e concretizada de acordo com as normas de cada método.

Considerando a sua natureza esta é classificada como uma pesquisa básica, pois, segundo Gil (2002, p. 26) esta tipologia "[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais".

Em relação ao objetivo, este estudo é classificado como descritivo. Para Gil (2002, p. 42), "As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

Quanto aos procedimentos, assume a forma de levantamento de dados, já que envolve a interrogação direta das pessoas e também o auxílio de questionário, para obter a explicação da pesquisa independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Pela forma de abordagem do problema, enquadra-se como uma pesquisa quantitativa, pois conforme a visão de Marconi e Lakatos (2010, p. 170), "[...] empregam artifícios quantitativos tendo o objetivo a coleta sistemática de dados sobre

populações, programas ou amostras de populações e programas".

Em relação à coleta de dados, utilizou-se um questionário com perguntas fechadas elaborado com base em Halpern (2003) aplicado pessoalmente pelos pesquisadores nas salas de aula no mês de março de 2017. A população esteve composta por 80 estudantes do ensino médio de uma escola pública de Itajaí/SC; 96 discentes de graduação dos 7 e 8 períodos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Vale do Itajaí/SC e 33 pós-graduandos do Curso de Especialização em Gestão Tributária e Finanças - Campus Itajaí/SC, resultando em uma amostra de 157 respondentes.

O instrumento estava dividido em dois blocos. O primeiro, com 5 questões referentes aos dados dos discentes (idade, gênero, estado civil, se tem filhos, com quem reside). O último, relacionado a gestão das finanças pessoais, formado por 11 perguntas divididas em 3 categorias, quais sejam: 1ª) perfil financeiro pessoal 2ª) planejamento financeiro pessoal; 3ª) situação financeira atual.

Os dados, após terem sido digitados em uma planilha eletrônica Excel® foram analisados descritivamente com base nas frequências das respostas.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Esta parte do artigo apresenta as análises realizadas com base nos dados coletados e de acordo com a metodologia especificada.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Em busca de traçar um perfil financeiro foi escolhido o público para a amostragem, estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação, conforme se exibe no Quadro 01.

Descrição	**Ensino Médio**	**Graduação**	**Pós-Graduação**	**Total**
População	80	96	33	209
Amostra	47	80	30	157
% amostra	59%	83%	91%	-
Percentual da amostra	**30%**	**51%**	**19%**	**100%**

Quadro 01: População e amostra da pesquisa e percentuais de representatividade

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com base no Quadro 01, verifica-se que participaram da pesquisa 47 alunos do ensino médio, que representam 30% dos pesquisados; 80 acadêmicos do curso de ciências contábeis, que representam 51% da amostra; e 30 do curso de Pós-Graduação em Gestão Tributária e Finanças, os quais representam 19% do total dos pesquisados.

A faixa etária média dos discentes respondentes é de 17 anos para alunos do ensino médio, 24 anos para alunos de graduação e de 32 anos para os alunos de pós-graduação.

Quanto ao gênero, dos alunos do ensino 51% são do sexo masculino e 49% do sexo feminino; dos alunos de graduação de ciências contábeis 38% do sexo masculino e 63% feminino; dos alunos de pós-graduação 53% do sexo masculino e 47% feminino.

Em relação ao estado civil, constatou-se que dos alunos do ensino médio 87% são solteiros, 13% são casados; já os acadêmicos do curso de Ciências Contábeis 79% são solteiros, 21% casados; no curso de pós-graduação em gestão tributária e finanças 67% são solteiros, 53% casados.

Na sequência dos questionamentos, buscou-se identificar se os alunos têm filhos. Em relação ao

ensino médio, 11% possuem dependentes, no curso de graduação de ciências contábeis 8% e no curso de pós-graduação 33%.

Por fim, quanto ao domicilio dos pesquisados, contatou-se que os alunos do ensino médio (83%) e alunos da graduação (69%), a maioria reside com os pais. No curso de pós-graduação a moradia encontra-se dividida em morar com os pais e com cônjuge, sendo 40% e 53% os percentuais respectivamente.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DA GESTÃO FINANCEIRA PESSOAL

Neste tópico serão descritos e analisados os dados levantados sobre as três categorias especificadas na metodologia.

4.2.1 Perfil financeiro pessoal

As questões aplicadas nesta etapa da pesquisa tinham como objetivo identificar aspectos do perfil financeiro dos respondentes, com o propósito de averiguar se eles possuem bens e suas origens, investimentos e suas origens e faixa de renda salárial mensal.

As informações coletadas quanto aos bens dos respondentes e sua origem estão apresentados no Quadro 02. Este aponta o percentual de estudantes que possuem os elementos apresentados, em relação ao total dos repondentes de cada curso. Destaca-se que ao responder perguntas relacionadas a bens e investimentos, era possível escolher mais de uma alternativa.

Bens	**Ensino Médio**		**Graduação**		**Pós-Graduação**		**Frequência Total**	**% Total**
	Frequência	**%**	**Frequência**	**%**	**Frequência**	**%**		
Casa ou Apto.	**16**	**34%**	**37**	**46%**	**26**	**87%**	**79**	**50%**
Herança ou Doação	7	15%	6	8%	5	17%	18	11%
Recursos Próprios	7	15%	19	24%	12	40%	38	24%
Financiamento	2	4%	12	15%	9	30%	23	15%
Lote Urbano	**3**	**6%**	**18**	**23%**	**7**	**23%**	**28**	**18%**
Herança ou Doação	1	2%	3	4%	2	7%	6	4%
Recursos Próprios	2	4%	14	18%	5	17%	21	13%
Financiamento	0	0%	1	1%	0	0%	1	1%
Veículo	**12**	**26%**	**43**	**54%**	**23**	**77%**	**78**	**50%**
Herança ou Doação	2	4%	4	5%	0	0%	6	4%
Recursos Próprios	8	17%	20	25%	12	40%	40	25%
Financiamento	2	4%	19	24%	11	37%	32	20%

Empresa	**1**	**2%**	**7**	**9%**	**3**	**10%**	**11**	**7%**
Herança ou Doação	1	2%	1	1%	0	0%	2	1%
Recursos Próprios	0	0%	6	8%	3	10%	9	6%
Financiamento	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Quadro 02: Quantidade e percentual de bens e suas origens

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Entre os respondentes é possível observar, de acordo com os dados do Quadro 01, que 50% da amostra total, afirmam possuir imóvel e veículos. Sendo 34% dos alunos do ensino médio, 46% dos acadêmicos de graduação e 87% de Pós Graduação disseram possuir casa ou apartamento. Quanto a posse de veículo, 26% dos alunos do ensino médio, 54% da graduação e 77% da Pós Graduação.

Em relação ao recurso utilizados para a aquisição de bens dos respondentes, apontou se que a forma mais comum é a utilização do recursos próprios.

O Quadro 03 apresenta fórmula semelhante ao quadro anterior para a coleta de dados e, o questionamento foi referente aos investimentos financeiros dos respondentes e a origem dos mesmos.

Investimentos	**Ensino Médio**		**Graduação**		**Pós-Graduação**		**Frequência Total**	**% Total**
	Frequência	**%**	**Frequência**	**%**	**Frequência**	**%**		
Poupança	**21**	**45%**	**40**	**50%**	**17**	**57%**	**78**	**50%**
Herança ou Doação	3	6%	0	0%	0	0%	3	2%
Recursos Próprios	18	38%	40	50%	17	57%	75	48%
CDB ou Fundos	**1**	**2%**	**11**	**14%**	**10**	**33%**	**22**	**14%**
Herança ou Doação	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Recursos Próprios	1	2%	11	14%	10	33%	22	14%
Ações	**0**	**0%**	**3**	**4%**	**2**	**7%**	**5**	**3%**
Herança ou Doação	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Recursos Próprios	0	0%	3	4%	2	7%	5	3%
Outros	**7**	**15%**	**7**	**9%**	**7**	**23%**	**21**	**13%**
Herança ou Doação	0	0%	2	3%	2	7%	4	3%
Recursos Próprios	7	15%	5	6%	5	17%	17	11%

Quadro 03: Quantidade e percentual de tipos de investimentos e origens dos recursos

Fonte: Dados da pesquisa (2107).

Ao analisar o Quadro 03, percebe-se que os dados coletados demonstram que a forma de

investimento mais utilizado pelos respondentes é a poupança, sendo que 50% afirmam que possuem. O investimento em CDB ou fundos é a opção escolhida de 14% do total dos respondentes, e apenas 3% deles mencionaram ter aplicação em ações. A amostra de 13% dos respondentes afirmam aplicar em outras formas de investimento não específicadas.

A renda dos respondentes, último ítem desta categoria, foi considerada apenas a salárial, não somando ganhos em aplicações e trabalhos extras e ou eventuais. Os resultados obtidos encontram-se apresentados no Quadro 04.

Faixa de renda salarial	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Até R$ 1.000,00	31	66%	3	4%	-	0%	34	22%
De R$ 1.000,01 a R$ 3.500,00	14	30%	68	85%	8	27%	90	57%
De R$ 3500,01 a R$ 5.000,00	2	0%	6	8%	13	43%	21	13%
Acima de R$ 5.000,00	-	-	3	4%	9	30%	12	8%
Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 04: Faixa de renda salarial

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com base nos dados do Quadro acima, observa-se que, 66% dos respondentes do ensino médio tem a faixa de renda salárial de até R$ 1.000,00, entre os alunos de graduação 85% possui faixa de renda entre R$ 1.000,01 a 3.500,00, e os respondentes de pós graduação 43% com renda de R$ 3.500 a R$ 5.000,00. Portanto, de acordo com os resultados obtidos, verifica-se que os pós graduandos apresentaram a renda salarial mais elevada.

4.2.2 Planejamento financeiro pessoal

Após identificar as característica dos respondentes e o perfil financeiro dos mesmos, a pesquisa buscou identificar as formas de planejamento realizadas, a realização do controle orçamentário, se praticado pelos mesmos e o comportamento em relação a administração de suas finanças pessoais.

Os discentes, conforme se exibe no Quadro 05, foram questionados discentes se faziam planejamento financeiro para cada mês subsequente, e se ao elaborar consideravam receitas, depesas e reservas para eventos inesperados. Sendo quanto maior o numero de informações utilizadas, mais eficaz é o planejamento.

Planejamento financeiro	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Nunca faço	23	49%	9	11%	2	7%	34	22%
Faço considerando somente as despesas	11	23%	9	11%	4	13%	24	15%

Faço considerando receitas e despesas	0	0%	31	39%	8	27%	39	25%
Faço considerando receitas, despesas e sobras	13	28%	31	39%	16	53%	60	38%
Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 05: Frequência na realização de um planejamento financeiro

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados evidenciados no Quadro 04 em relação controle do orçamento, mostram que 49% dos respondentes do ensino médio nunca fazem planejamento financeiro e entre os que realizam, 79% utilizam meios manuais para a elaboração. Por sua vez 39% dos graduandos e 53% do alunos de pós graduação planejam seu orçamento considerando as receitas, despesas e reserva de sobras, sendo 82% e 89% respectivamente dos discentes utilizam como meio de elaboração as planilhas eletrônicas.

Os dados quanto as formas de elaboração dos controles financeiros utilizados foi coletado dos respondentes e demonstrado no Gráfico 01.

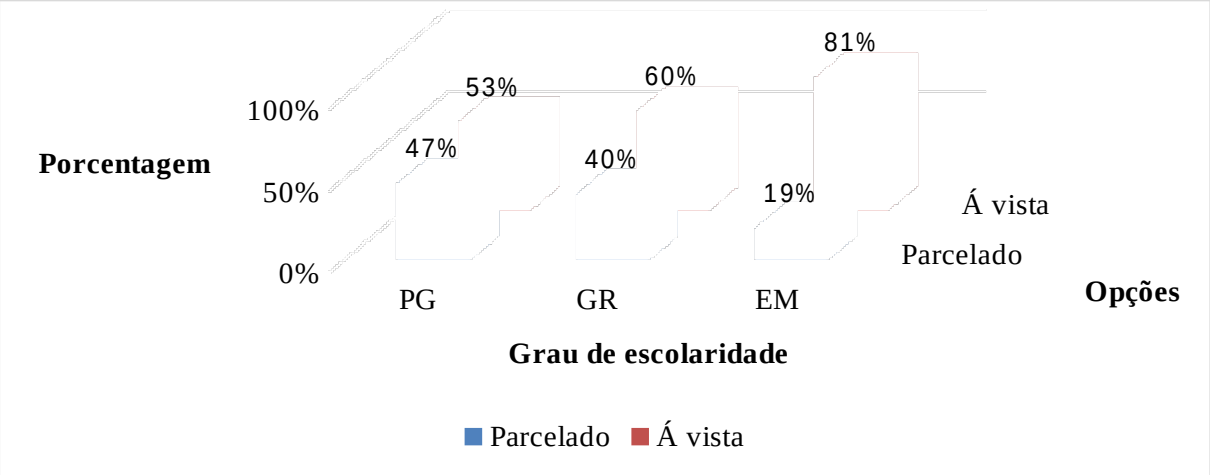


Gráfico 01: Percentual da Forma de como é feito o planejamento financeiro

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados apresentados no Grafico 01 evidenciam que quanto maior o grau de escolaridade, mais habitual o controle de finanças, maior a renda salarial, porém também com média de idade superior.

Na sequência das pergunta, os discentes foram questionados sobre sua a reação dos frente a gastos inesperado, com a finalidade de apontar qual a fonte de recurso procurada em uma emergência financeira, conforme se apresenta no Quadro 06.

Reação diante de gasto inesperado	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Utilizo o limite do cheque especial	0	0%	9	11%	1	3%	10	6%

Recorro a empréstimos	0	0%	2	3%	2	7%	4	3%
Vendo algum bem que possuo	1	2%	1	1%	1	3%	3	2%
Utilizo o cartão de credito	6	13%	20	25%	13	43%	39	25%
Recorro a familiares	23	49%	33	41%	1	3%	57	36%
Outros	17	36%	15	19%	12	40%	44	28%
Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 06: Porcentagem em relação a recorrência diante de um gasto inesperado

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Destaca-se, de acordo com os resultados do Quadro acima, como reação mais comum entre os respondentes de graduação (33%) e pós graduação (23%) a busca por ajuda financeira de familiares, enquanto os alunos de ensino médio (20%) afirmam utilizar o cartão de crédito para estes eventos. Considerando os altos juros cobrados pelas administradoras de cartão de crédito é torna-se preocupante o uso do crédito bancário para saldar gastos inesperados.

4.2.3 Situação financeira atual

A abordagem em relação a situação financeira pessoal, exposta no Quadro 07, avaliou a relação dos respondentes com o capital financeiro pessoal, se os valores recebidos possibilitam o custeio dos gastos mensais. Esta análise possibilita avaliar o benefício do planejamento na saúde financeira do indivíduo.

Qual sua situação financeira atual	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Juntando dinheiro para pagar as dívidas	4	9%	13	16%	4	13%	21	13%
Sem dívidas	12	26%	7	9%	3	10%	22	14%
Guardando dinheiro para comprar algo que quero muito	9	19%	22	28%	8	27%	39	25%
Vivendo e gastando	7	15%	17	21%	4	13%	28	18%
Fazendo uma poupança para o futuro	6	13%	9	11%	6	20%	21	13%
Trabalhando para ajudar a minha família	4	9%	4	5%	3	10%	11	7%
Preocupado porque não sobra dinheiro	5	11%	8	10%	2	7%	15	10%
Total	**47**	**100%**	**80**	**100%**	**30**	**100%**	**157**	**100%**

Quadro 07: Percentual da situação financeira atual dos respondentes

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados evidenciados no Quadro 07, apotam que dos respondentes do ensino médio 26% dizem estar “sem dívida” , em quanto 28% dos graduandos e 27% dos pós-graduandos afirmaram estar guardando dinheiro para comprar algo que quer muito. A análise destes dados permite observar que quando há o gerenciamento dos recursos financeiros, menor é a incorrência de dívidas e maior é a possibilidade de novas aquisições.

Dando continuidade na pesquisa, os discentes foram questionados sobre a forma de pagamento das suas compras. Os resultados encontram-se expostos no Gráfico 02.

Gráfico 02: Percentual em relação a forma de pagamento

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com o Gráfico acima, verifica-se que maioria dos respondentes costuma pagar à vista suas aquisições. Dos respondentes do ensino médio 81% afirmam não parcelar suas compras. Já os demais respondentes (pós e graduação) apresentam percentuais mais equilibrados entre as opções de pagamento à vista ou parcelado 47/53% e 40/60% respectivamente.

Outra questão abordada nesta categoria de análise, foi referente às aquisições sem planejamento e ou necessidade. O Quadro 08 apresenta os resultados.

Você já comprou alguma coisa e se arrependeu depois? Se já, porque se arrependeu?	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Não precisava tanto	18	40%	41	54%	14	47%	73	48%
Precisou do dinheiro para outra coisa depois	11	24%	11	14%	2	7%	24	16%
Percebeu que o objeto não era de boa qualidade ou durou pouco	5	11%	4	5%	4	13%	13	9%

Achou um produto melhor ou mais em conta depois	9	20%	8	11%	1	3%	18	12%
O objeto não deixou você tão feliz quanto pensava em deixar	2	4%	12	16%	9	30%	23	15%
Total	**45**	**100%**	**76**	**100%**	**30**	**100%**	**151**	**100%**

Quadro 08: Percentual em relação ao arrependimento na efetivação de uma compra

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Observa-se no Quadro acima, que por diferentes razões os respondentes já se arrependeram de aquisições por impulso. Na avaliação, 47% dos alunos de pós-graduação, 54% dos alunos da graduação e 40% dos alunos do ensino médio afirmaram que o produto adquirido era algo sem necessidade, o que representa falta de controle financeiro gerado apartir do estado emocional dos individuos pesquisados.

Indentificou-se nas respostas do Quadro 09, que independentemente do grau de instrução as aquisições desnecessárias ocorrem e os respondentes afirmaram falta de equilibrio do desejo/necessidade no momento da compra, onde poderiam ter economizado se fizessem uma pesquisa de mercado por preços e produtos.

O que você acha que faltou?	**Ensino Médio**	**%**	**Graduação**	**%**	**Pós-Graduação**	**%**	**Total**	**%**
Equilibrar desejo e necessidade	19	42%	24	32%	14	47%	57	38%
Estabelecer prioridades para uso do dinheiro	8	18%	38	50%	10	33%	56	37%
Pesquisar preços e produtos	18	40%	14	18%	6	20%	38	25%
Total	**45**	**100%**	**76**	**100%**	**30**	**100%**	**151**	**100%**

Quadro 09: Percentual em relação as compras com posterior arrependimento

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Uma das questões apresentadas era para saber como os discentes gastariam determinado valor extra recebido. O Quadro 10 apresenta o resultado obtido.

Como gastaria R$ 50.000,00 se ganhasse e não precisasse devolver	Ensino Médio	%	Graduação	%	Pós-Graduação	%
Iria pagar minhas contas domesticas	0	0%	9	11%	1	3%
Iria adquirir uma casa própria ou investir em minha casa	0	0%	33	41%	7	23%
Faria um investimento financeiro	1	2%	28	35%	18	60%
Iria gastar em festas ou lazer	6	13%	3	4%	0	0%
Trocaria ou adquiriria um veiculo	23	49%	6	8%	2	7%

Quadro 10: Percentual em relação a utilização do dinheiro extra.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os resultados apresentados no Quadro 10 são bem distintos. Os 49% dos respondentes do ensino médio investiriam em aquisição ou troca de veículo, e um percentual significativo (36%) investiriam em cursos de aperfeiçoamento pessoal. Por outro lado, os respondentes da graduação investiriam em sua casa propria ou então realizariam aplicações financeiras, segunda opção mais cogitada. Por fim, 60% ds pós-graduandos afirmaram que fariam investimentos financeiro. Pode ser observado que poucos usariam este valor para lazer, e o investimento para aperfeiçoamento pessoal e profissinal desperta maior interresse nos respondentes do ensino médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade identificar a gestão financeira pessoal de estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação com o intuíto de avaliar o comportamento dos respondentes quanto a gestão financeira pessoal.

Os dados foram obtidos por meio de questionário fechado, com uma população de 209 obteve-se amostra de 157 respondentes. Verificou-se que na graduação, o número de estudantes do sexo feminino foi consideravelmente superior ao sexo masculino. Respondentes estes com faixa etária de 15 a 52 anos de idade, com maioria expressiva de solteiros no ensino médio e graduação, sendo os casados superiores em 53% ao número de solteiros apenas na pós graduação. Dados estes similares em relação ao domicilio e filhos, onde a maior parte da amostra mora com os pais e não possuem filhos, diferente apenas dos pos-graduandos que moram com conjuges e 33% possuem filhos.

A análise quanto ao perfil financeiro pessoal dos respondentes tinha como propósito averiguar a posse de bens e suas origens, 50% possuem casas ou apartamentos e veículos com obtenção por meio de recurso próprio. Quanto à investimentos financeiro a poupança foi a opção mais comum. Em relação a salário, ensino médio possui menor renda.

Traçando um planejamento financeiro observa-se com os dados obtidos que quanto maior a idade e o grau de instrução, maior a ocorrência de planejamento e controle dos recursos e suas aplicabilidades. Os que preferem o pagamento à vista ao parcelado, são a maioria e quando deparados com gastos fora do orçamento o habitual é recorrer a familiares ou cartão de créditos para a obtenção do recurso, opções também consideráveis foram trabalhos extras e resgate de valores aplicados. Quando classificado a amostra geral quanto a situação financeira atual, as opções entre endividado, economizando ou investindo, teve o percentual de 25% que afirma estar economizando e 18% sem dívidas e sobras.

A pesquisa coletada mostrou que ocorrem muitos gastos sem necessidade gerando arrependimento, que poderia ser evitado com o estabelecimento de prioridades e equilibrio emocional. E ao propor qual seria a reação dos respondentes caso houvesse um ganho inesperado de R$ 50.000,00.

Acadêmicos do ensino médio aplicariam em bens móveis, os de graduação investiriam em bens imóveis, onde inclui-se os investimentos, e os pós-graduação aplicariam em investimentos financeiros.

Finalmente é importante assinalar que nesta pesquisa não se procurou encontrar relações causais, mas apenas analisar o conhecimento dos discentes sobre finanças pessoais. Por tanto, se sugere que novos trabalhos sejam desenvolvidos incluindo outros modelos propostos para a investigação desta temática, em especial os que aprofundem as relações causais.

REFERÊNCIAS

ALFEST, L. Personal financial planning: origins, development and a plan for future direction. **American Economist**. v. 48, n. 2, p. 53, 2004.

ASSAF NETO, A. **Mercado financeiro**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

AVARD, S.; MANTON, E.; ENGLISH, D.; WALKER, J. The financial knowledge of college freshmen. **College Student Journal**, v. 39, n. 2, p. 321-338, 2005.

CERBASI, G. P. **Casais inteligentes enriquecem juntos**. São Paulo: Gente, 2004.

CHEN, H.; VOLPE, R. P. An analysis of personal financial literacy among college students. **Financial Services Review**, v. 7, n. 2, p. 107-128, 1998.

COSTA, M. C. **Finanças pessoais**: um estado de arte. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – USP. São Paulo, 2004.

DANES, S. M.; HIRA, T. K. Money management knowledge of college students. **Journal of Student Financial Aid**, v. 17, n. 1, p. 4-16, 1987.

FRANKENBERG, L. **Seu futuro financeiro.** 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

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

GITMAN, L. J. **Princípios de administração financeira.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

GREENSPAN, A. The importance of financial and economic education and literacy. **Social Education**, v. 67, p. 70-72, 2003.

HALFELD, M. **Investimentos:** como administrar melhor seu dinheiro. São Paulo: Fundamento Educacional, 2006.

HALPERN, M. **Gestão de investimentos**. São Paulo: Saint Paul Institute of Finance, 2003.

HUNG, A. A.; PARKER, A. M.; YOONG, J. Defining and measuring financial literacy. **RAND Labor and Population**, working paper WR-708, 2009.

HUSTON, S. J. Measuring financial literacy. **Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 296-316, 2010.

JACOB, K.; HUDSON, S.; BUSH, M. Tools for survival: analysis of financial literacy programs for lower-income families. Chicago: **Woodstok Institute**, Jan. 2000.

JELLEY, H. **A measurement and interpretation of money management understandings of twelfth-grade Students**. Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1958.

KEHIAIAN, S.E. **Factors and behaviors that influence financial literacy in U.S. households**. Tese (Doctor of Business Administration), Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, FL.

LANA; J.; LIZOTE, S. A.; ROCHA, A.; BRAND, A.; VERDINELLI, M. A. Um estudo sobre a relação entre o perfil individual e as finanças pessoais dos alunos de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. *In*: **Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2011.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. Financial literacy and retirement preparedness: evidence and implications for financial education programs. **CFS Working Paper,** n. 15, 28 p., 2007.

LUSARDI, A.; TUFANO, P. Debt literacy, financial experiences, and over indebtedness. **NBER Working Paper,** n. 14808, 44 p., 2009.

MARCOLIN, S.; ABRAHAM, A. Financial literacy research: current literature and future opportunities, *In*: BASU, P.; O'NEILL, G.; TRAVAGLIONE, A. (Eds.), **Proceedings of the 3rd International Conference on Contemporary Business**, Leura NSW, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOORE, D. **Survey of financial literacy in Washington State: knowledge, behavior, attitudes and experiences.** Technical Report nº. 03-39, Pullman, WA: Washington State University, 2003.

REMUND, D. Financial literacy explicated: the case for a clearer definition in an increasingly complex economy. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 276-295, 2010.

ROBB, C. A.; SHARPE, D. L. Effect of personal financial knowledge on college students' credit card behavior. **Journal of Financial Counseling and Planning**, v. 20, n. 1, p. 25-40, 2009.

ROCHA, J. **Devo, não nego:** tudo o que você deve saber para sair da dívida e tem vergonha de perguntar. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SECURATO, J. R. **Análise e avaliação de risco:** pessoas físicas e jurídicas. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

SILVA, J. P. da. **Gestão e análise de risco de crédito.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

VOLPE, R. P.; CHEN, H.; PAVLICKO, J. J. Personal investment literacy among college students: a survey. **Financial Practice and Education**, v. 6, n. 2, p. 86-94, 1996.

VOLPE, R.; CHEN, H.; LIU, S. An analysis of the importance of personal finance topics and the level of knowledge possessed by working adults. **Financial Services Review**, v. 15, p. 81-98, 2006.

XU, L.; ZIA, B. Financial Literacy around the world: an overview of the evidence with practical suggestions for the way forward. **World Bank, Policy Research Working** Paper p. 56, 2012.

Análise das despesas dos centros da universidade federal de santa catarina: implicações para a gestão do ensino superior

Autores: Luz, Tiago Pinto da, Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina; **Flach, Leonardo,** Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina; **Mattos, Luísa Karam de** Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina; **Luz, Sérgio Roberto Pinto da,** Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina; **Melo, Pedro Antônio de,** Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumen: Essa pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre o custo e o número de alunos em cada Centro de ensino superior da Universidade Federal de Santa Catarina. Como método de pesquisa, utilizou-se uma abordagem quantitativa para analisar os dados de toda a população da Universidade Federal de Santa Catarina. Os resultados da pesquisa demonstram um grande gasto com aluguel vindo dos *Campi* não localizados em Florianópolis. Além disso, a análise dos coeficientes de correlação demonstrou que a Universidade trabalha bem a quantidade de funcionário/aluno e a quantidade de material/aluno de cada Centro. Esse trabalho teve como objetivo analisar os gastos efetuados pelos Centros da UFSC, buscar a correlação entre eles e sugerir uma forma de reduzir tais gastos. Dentre os principais achados da pesquisa, consta o elevado gasto com aluguel que a instituição sofre por conta dos quatro *Campi* externos a Florianópolis. Além disso, há um alto custo com vagas sem ocupação, estimado em R$ 31.898.066,48.

Palabras claves: Despesas. Custo por aluno. Otimização de gastos. Gestão do ensino superior.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As universidades são grandes centros de ensino que direcionam a formação das pessoas para uma determinada área do conhecimento e para uma profissão. É na Universidade que o indivíduo encontra um espaço para aprimorar e desenvolver valores relacionados à sua vida profissional e pessoal, bem como desenvolver a consciência crítica e o seu papel como cidadão.

A educação é fundamental para o desenvolvimento de um país. O papel da Universidade para a educação é reconhecido por todos na sociedade, pois é responsável pela transmissão de conhecimento. No caso do Brasil, um país onde é possível observar grandes diferenças de condições sociais e econômicas, a educação é prioritária para que ocorra o seu crescimento. Felizmente, nos últimos anos observou-se um aumento na demanda e crescimento das instituições de ensino, porém ainda faltam estudos e pesquisas sobre o custo por aluno e sobre as despesas das universidades a fim de verificar se esse crescimento é realmente positivo.

Após a década de 1990, as universidades têm sido confrontadas com o desafio de aprimorar e qualificar cada vez mais seus instrumentos de gestão (LUZ, 2016). Com uma análise mais aprimorada dos dados obtidos, será possível melhorar e focar tais instrumentos onde é realmente necessário.

Conforme demonstrado por Luz (2016), em 1980, apenas nos cursos de graduação tínhamos um total de 9.723 alunos, enquanto em 2015 temos 27.156 alunos matriculados. Isso demonstra um aumento médio no número de alunos de 2,65% por ano apenas na graduação.

Com esse aumento no número de alunos frequentando a universidade, torna-se necessário refletir sobre o impacto que isso causa nos custos da instituição. Segundo o relatório de gestão do ano de 2016 da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o custo aluno, sem o Hospital Universitário, daquele ano foi de R$ 21.895,34.

Tendo isso em mente, surge a seguinte pergunta norteadora dessa pesquisa: qual é a relação entre o custo e o número de alunos em cada Centro de ensino superior da Universidade Federal de Santa Catarina? Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo **analisar a relação entre o custo e número de alunos em cada Centro de ensino superior da Universidade Federal de Santa Catarina.**

Esta pesquisa tem importante valor teórico e prático, pois com a análise dos relatórios emitidos pela UFSC será possível desenvolver modelos de gestão para melhor avaliar o custo por aluno da universidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação superior teve seu ápice na Europa entre os séculos XI e XII, com a criação das universidades de Bolonha, Oxford, Paris e Salamanca, na Itália, Inglaterra, França e Espanha, respectivamente, e que foram consideradas as primeiras instituições formalmente criadas no mundo ocidental (MELO *et al.*, 2011).

Charles e Verger (1996) advogam que no momento de sua criação, as universidades tinham como principal função fornecer pessoal qualificado para suprir as necessidades da Igreja, seja como mestres das escolas capitulares, pregadores ou bispos. O Papa tinha controle e poder sobre as universidades, e havia destinado a cada uma delas uma função ideológica: o ensino deveria conter a ilustração da fé e da defesa da ortodoxia. Mesmo assim, tão grande foi o destaque assumido pelas instituições universitárias que, mesmo sob a tutela da igreja católica – que exercia controle sobre as pessoas naquele período - elas estavam cada vez mais sendo requisitadas pelas cidades e pelo Estado. O interesse crescente devia-se ao fato de elas formarem intelectuais letrados e juristas competentes para suprir necessidades administrativas. Entretanto, a expansão da educação superior por meio da Universidade manteve-se em processo de estagnação por um longo período. Cerca de 300 anos depois de sua criação, existiam apenas 60 instituições ativas na Europa, e nem todos os países se beneficiaram do sistema, porquanto o monopólio do conhecimento estava nas mãos da Inglaterra, Portugal, França Itália e Polônia (MELO *et al.*, 2011).

Até o Século XVI, de acordo com Schlemper Júnior (1989), a Espanha possuía oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto que em Portugal apenas Coimbra mantinha-se solitária, porém em destaque. Foi apenas no Século XVI que a instituição universitária começou a firmar-se fora da Europa, dando origem às universidades de São Domingos (1538), a primeira instituição do novo mundo, e a do México (1551) (MELO *et al.*, 2011).

Na América do Norte, as primeiras universidades apareceram sob a forma de colégios que atendiam os interesses locais: formar pastores e administradores para suprir as necessidades das colônias inglesas. Estavam entre os primeiros colégios: Harvard (1636), Williamsburg (1693) e Yale (1701) (CHARLES; VERGER, 1996).

De acordo com Schlemper Junior (1989), o Brasil manteve-se, até o início do Século XIX, sem qualquer tipo de instituição de ensino superior. Foi apenas com a chegada da família real portuguesa, em

1808, que se estabeleceram as primeiras escolas superiores. Surgiram as Escolas de Medicina, de Engenharia e Artes Militares e as Academias Militar e da Marinha (MELO *et al.*, 2011).

A Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi criada em 1920, a partir da aglutinação das Faculdades de Medicina, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e da Faculdade Livre de Direito. Teve como objetivo outorgar o título de doutor *Honoris Causa* ao Rei da Bélgica, e em seguida foi fechada. Outras experiências já haviam ocorrido no passado como a Universidade de Manaus, em 1909, e do Paraná, em 1912, mas não puderam se consolidar em função da lei vigente (MELO *et al.*, 2011).

Com a criação da USP, em 1934, consolida-se a instituição universitária brasileira. A USP foi a primeira instituição a atender às normas estabelecidas pelo Estatuto das Universidades. Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, que funcionou somente até 1939, sendo incorporada posteriormente à Universidade do Brasil (ROMANELLI, 1978).

Na sequência aparecem as Pontifícias Universidades Católicas – PUC, e no ano de 1954, o Brasil já contava com 16 universidades. De 1955 a 1964 foram criadas mais 21 universidades, e neste período ocorre o processo de federalização do ensino superior brasileiro (CUNHA, 2007). No final dos anos 60, o Brasil possuía 41 universidades públicas e 22 particulares. Desde a década de 70, o sistema privado já havia assumido uma posição de destaque e absorvia cerca de 70% dos alunos de nível superior, enquanto o sistema público, incluindo universidades e estabelecimentos isolados, apenas 30% (SCHLEMPER JÚNIOR, 1989).

A Universidade, pelo seu prestígio, e conforme analisa Rossato (2005), tornou-se uma instituição universal, e até o final da segunda metade do Século XX já havia sido implantada em pelo menos 167 países. O Século XX universalizou a Universidade, haja vista que em 1900 existiam 626 universidades, enquanto que ao final desse século, chegou-se ao número de 3.500; número esse que continua em crescimento. Outro dado para efeito de comparação, é o número de alunos. Na década de 50, havia no mundo 6,5 milhões de estudantes universitários, e em 1997, 88,2 milhões. Considerando os dados da UNESCO, estima-se que no ano 2000 o número dos universitários de todo o mundo aproximava-se dos cem milhões e para 2007, cerca de 140 milhões de estudantes (MELO *et al.*, 2011).

Nas décadas de 60 e 70, as universidades públicas se expandiram rapidamente, não havendo nenhum outro projeto de expansão de destaque até o final dos anos 90. Contudo, nesse mesmo período, e especialmente a partir da Lei de Diretrizes de Base de 1996, a rede privada regida por leis de mercado se expandiu, principalmente nas áreas de maior concentração populacional das regiões Sul e Sudeste (MEC, 2014).

Assim como no Brasil, a explosão das matrículas em nível mundial vem acompanhada de uma série de fatores que contribuíram para o crescimento da educação superior no período recente. Rossato (2005) destaca a chegada da classe média na Universidade, a explosão demográfica, a expansão do ensino secundário e o ingresso da mulher na Universidade. A chegada da classe média à Universidade ocorre especialmente nos países onde o desenvolvimento econômico foi maior. A Universidade transforma-se em um meio de garantir o *status quo*, ou de ascender a novos papéis e funções criadas pela sociedade moderna. No que diz respeito à explosão demográfica, a América Latina e a África se sobressaem, e a luta por maior empenho dos poderes públicos para ampliar as vagas no ensino superior tem sido grande. Ainda nesse sentido, a expansão do ensino secundário tem se revelado um agente determinante na criação de demanda potencial e real por vagas no terceiro grau (MELO *et al.*, 2011).

2.1. GESTÃO ADMINISTRATIVA E ESTRATÉGICA

Gestão, para Andrade & Amboni (2007, p. 8), é "a arte de liderar pessoas e de gerir recursos escassos e valiosos dentro e fora das organizações". É o "processo de planejar, organizar, dirigir e controlar a aplicação dos recursos organizacionais de maneira eficiente e eficaz." (CHIAVENATO, 2004).

Drucker (2002) define a gestão como um trabalho específico que envolve planejar, organizar, ajustar, medir e formar pessoas. Na concepção do autor (2002), "toda organização precisa de gente – administradores – que se encarreguem do trabalho específico de sua administração: planejar, organizar, ajustar, mensurar e, com relação ao seu pessoal, formá-lo".

A administração sempre leva em consideração os objetivos organizacionais a serem alcançados. No fundo, a administração é um complexo processo de tomar decisões a respeito de recursos e objetivos a serem alcançados. A finalidade desse processo é buscar o alcance de objetivos por meio da utilização de recursos (CHIAVENATO, 2004).

Gestão Estratégica é definida por Daft (2006, p. 172) como o conjunto de decisões e ações usadas para "formular e implementar estratégias que proporcionarão uma adequação competitivamente superior entre a organização e seu ambiente para ela poder alcançar as metas organizacionais".

Costa (2007, p. 56) define gestão estratégica como o processo sistemático, planejado, gerenciado, executado e acompanhado sob a liderança da alta administração da instituição, envolvendo e comprometendo todos os gerentes e colaboradores da organização. Quanto à finalidade, a gestão estratégica visa assegurar o crescimento, a continuidade e a sobrevivência da instituição por meio da adaptação contínua de sua estratégia, da sua capacitação e da sua estrutura, possibilitando-lhe enfrentar as mudanças observadas ou previsíveis no seu ambiente externo ou interno, antecipando-se a elas.

2.2. ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo o Artigo 52º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Universidades são "[...] instituições multidisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano". E devem se caracterizar por meio da: "Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional" (BRASIL, 1996, p. 16).

Segundo Colombo (2011), a partir da reforma do Estado Brasileiro, as reformas da educação superior empreendidas na década de 1990 foram uma tentativa de promover esse movimento no cenário da educação superior, reorganizando seus processos de trabalho e de gerenciamento, criando novos parâmetros para a expansão e desenvolvimento do sistema.

Segundo Chauí (2003) a organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua administração (práticas de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito), não discute ou questiona sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, o que para a instituição social universitária é crucial. A instituição social aspira à universalidade, já a organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade, significando que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Chauí (2003) define alguns pontos para uma mudança da universidade pública pela perspectiva da formação e da democratização: tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal); definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados "contratos

de gestão", mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa; desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação; revalorizar a docência; valorizar a pesquisa nas universidades públicas exigindo políticas públicas de financiamento e estabelecendo não só as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados; adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a ideia de sociedade do conhecimento quanto sobre a de educação permanente, tidas como ideias novas e diretrizes para a mudança da universidade pela perspectiva da modernização.

Santos e Almeida Filho (2008) explicam que as universidades se defrontam com três crises. A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levara o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade, meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. A terceira crise era a institucional que resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter essa última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Santos e Almeida Filho (2008) afirmam que o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica. Significa que as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica. Esse projeto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista.

Santos e Almeida Filho (2008) sugerem princípios orientadores para a reforma da universidade pública, entre os quais, enfrentar o novo com o novo; a universidade tem de estar segura que a reforma não é feita contra ela; só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão; a luta pela legitimidade vai assim ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela. São cinco as áreas de ação nesse domínio: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública. É crucial que a comunidade científica não perca o controle da agenda de pesquisa científica, no entanto a responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para se impor. O Estado deve dotá-las de meios financeiros adequados e

autonomia para que a universidade possa assumir plenamente sua responsabilidade social. A reforma institucional proposta pelo autor visa fortalecer a legitimidade da universidade pública num contexto da globalização neoliberal da educação e com vista a fortalecer a possibilidade de uma globalização alternativa; criação de rede, democratização interna e externa, avaliação participativa.

Segundo Colombo (2011) o MEC confundiu seu papel de norteador, coordenador e supervisor com o papel de único controlador da política educacional. As mudanças no sistema de avaliação com a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) distorceram o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). O SINAES previa um processo participativo, em que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) exercia um papel relevante.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI foi um programa de ampliação física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior, lançado pelo MEC como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. Concebido para duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior, com um orçamento de sete bilhões de reais a serem aplicados em cinco anos, é seguramente o mais ambicioso programa dessa natureza já tentado no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2008).

Segundo Junckes (2015, p.41), (...) as instituições universitárias defrontam-se com o desafio de se estruturarem de maneira a potencializarem a sua capacidade de autogestão, mantendo o foco nas reais necessidades da população. Nesse contexto, o investimento em formação continuada é fundamental para que se tenha mais clareza sobre a situação social e histórica em que estão inseridas as instituições universitárias no século XXI e se possa ir além das concepções, relações e práticas subservientes ao capitalismo, implementando formas organizacionalmente viáveis que possibilitem verdadeiramente uma educação emancipadora.

Os financiadores das atividades das IFES são divididos entre aqueles diretamente arrecadados, chamados recursos próprios, provenientes de convênios/contratos com organismos públicos e/ou privados, e os oriundos das outras fontes, como impostos, taxas, contribuições etc., denominados recursos do Tesouro Nacional. Os recursos próprios provêm de prestação de serviços pelas diversas unidades da instituição, prestação de serviços ao Sistema Único de Saúde (SUS) pelos hospitais universitários (HUs), taxas internas, aluguéis, doações, receitas resultantes de aplicações no mercado financeiro, etc. (AMARAL, 2003).

3. METODOLOGIA

Os dados dessa pesquisa foram retirados do banco de dados da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo alguns dos relatórios de gestão enquanto outros foram encontrados apenas nas páginas de cada Centro.

Para se alcançar o número de custo por aluno individual do Centro foi necessário dividir as despesas totais do Centro pelo número de alunos matriculados no mesmo. Afinal, a UFSC não divulga esse valor por Centro, e sim para toda universidade. No cálculo demonstrado pela instituição, entraria gastos alheios aos Centros, como o Hospital Universitário e a Reitoria.

Segundo Flach (2011), a contabilometria transcreve um problema real para uma linguagem matemática, de forma que ele possa ser melhor analisado. Com a utilização de softwares adequados é possível criar simulações e previsões que irão auxiliar na tomada de decisão. Para obter o resultado ideal é necessária a criação de um modelo onde são identificadas as variáveis que influenciarão no sistema.

A contabilometria pode ser utilizada para beneficiar diversas áreas (FLACH, 2011), incluindo as universidades. Um exemplo que podemos citar é o estudo realizado por Magalhães e Andrade (2006), que utilizaram de regressão múltipla e correlação linear de Pearson para analisar a variação do desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis. Com isso, Magalhães e Andrade (2006) observaram que as variáveis idade e sexo comportam-se como melhores preditores de desempenho na disciplina Contabilidade Introdutória, do que em relação ao desempenho do primeiro semestre do curso. Da mesma forma foi percebido que a variável desempenho no vestibular não contribuiu para explicar o desempenho no primeiro semestre.

Esta pesquisa foi formatada com abordagem quantitativa, com uso de estatísticas descritivas e análise de correlação. A amostra desta pesquisa consiste nos dados financeiros da Universidade Federal de Santa Catarina.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta pesquisa foram analisados, para cada Centro, as seguintes variáveis: o número de alunos matriculados na graduação, o saldo de bens móveis, o número de funcionários e o valor de despesa do Centro por aluno. O intuito inicial seria utilizar o custo por aluno da graduação. Todavia, a UFSC divulga apenas o valor total desse custo, cálculo onde entram todos os gastos da instituição, como o Hospital Universitário e a Reitoria.

Para separar por Centro, foram utilizadas apenas todas as despesas do Centro no período, e dividido pelo número de alunos que estudavam na graduação no determinado Centro. O estudo também tinha a intenção de ser realizado ao longo do tempo, porém não foi divulgado o número de funcionários de outros anos.

Os dados coletados nesta pesquisa, para analisar os custos universitários, constam na tabela 1.

Tabela 1: custo por aluno, número de alunos matriculados, número de funcionários, valores financeiros do total de bens móveis, e despesas totais por centro de ensino.

Centros	Custo por Aluno	Matriculados	N ° de Funcionários	Bens Móveis	Despesas Centro
1 - Araranguá	1.472,84	1.065,00	120,00	2.201.834,73	1.568.575,66
2 - Blumenau	5.751,57	518,00	132,00	1.873.662,46	2.979.311,10
3 - Centro de Ciências Agrárias	728,46	1.355,00	206,00	6.637.790,22	987.065,58
4 - Centro de Ciências Biológicas	815,83	797,00	261,00	13.987.988,36	650.212,85

5 - Centro de Ciências da Educação	298,32	1.001,00	402,00	3.646.993,12	298.617,61
6 - Centro de Ciências da Saúde	237,99	2.613,00	514,00	12.781.879,85	621.858,07
7 - Centro de Física e Matemática	224,96	1.186,00	260,00	14.057.919,70	266.806,65
8 - Centro de Ciências Jurídicas	169,96	989,00	71,00	1.065.138,71	168.087,48
9 - Centro de Ciências Rurais (Curitibanos)	2.121,74	875,00	106,00	4.264.936,00	1.856.521,61
10 - Centro de Comunicação e Expressão	264,08	2.618,00	333,00	7.627.985,24	691.354,59
11 - Centro de Desportos	769,72	524,00	56,00	2.239.541,96	403.331,63
12 - Centro de Filosofia e Humanas	220,39	2.390,00	325,00	6.414.325,97	526.733,29
13 - Centro Socioeconômico	76,14	3.533,00	220,00	2.652.604,05	269.017,96
14 - Centro Tecnológico	138,97	6.173,00	561,00	42.804.059,36	857.872,05
15 - Centro Tecnológico de Joinville	3.617,13	1.519,00	142,00	2.558.794,29	5.494.413,92

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Ao observar os dados apresentados, é possível notar que o Centro com maior número de funcionários e maior número de alunos é o Centro Tecnológico. Segundo LUZ (2016), o Centro Tecnológico é o Centro de Ensino com maior número de vagas oferecidas anualmente, correspondendo a 1.112 novas vagas, ou seja, 16,77% das vagas da Instituição. Isso é necessário, uma vez que o Centro Tecnológico possui 15 cursos de graduação.

Mesmo apresentando uma elevada quantidade de Bens Móveis, o Centro Tecnológico não apresenta o maior Custo por Aluno. Fato ocorre devido ao elevado número de alunos que são utilizados no cálculo para diluir as despesas.

Outro fato muito interessante é o elevado custo do Centro Tecnológico de Joinville e o de

Blumenau. Como ambos os *Campi* possuem um baixo número de alunos matriculados, isso impacta em um altíssimo valor de custo/aluno. Segundo a página de cada um desses Centros, isso é causado devido à falta de imóveis próprios da Universidade nessas cidades, sendo necessário alugar um espaço para esses Centros operarem. O Centro Tecnológico de Joinville tem um gasto superior a R$ 4.000.000,00 apenas com alugueis. E algo muito similar ocorre no campus de Blumenau, que possui um valor de aluguel que também supera 70% das suas despesas totais.

Como apresentado na tabela 2, o número médio de alunos matriculados é de 1.810 alunos por Centro da UFSC. Porém, esse valor apresenta grande distanciamento do mínimo e do máximo, mostrando a grande dispersão dos Centros de Ensino. Observa-se que há Centros com grande número de cursos, e há também Centros com grande número de alunos, como o Centro Tecnológico (CTC), que possui 6.173 alunos. Há situações como o Centro de Blumenau, que além de incorrer em um elevado custo, possui apenas 518 alunos matriculados – o que acarreta no alto valor de custo/aluno nesse local.

Um resumo desses dados estatísticos da Universidade Federal de Santa Catarina consta na tabela 2.

Tabela 2: Estatísticas Descritivas

Variável	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Custo/Aluno	1127,2	298,32	76,144	5751,6
Matriculados	1810,4	1186	518	6173
N° de Funcionários	247,27	220	56	561
Bens Móveis	8.321.000,00	4.264.900,00	1.065.100,00	42.804.000,00

Variável	Desvio Padrão	C.V.	Enviesamento	Curtose Ex.
Custo/Aluno	1602,1	1,4213	1,9565	2,8409
Matriculados	1498,3	0,82758	1,7889	2,7825
N° de Funcionários	155,35	0,62828	0,6808	-0,54551
Bens Móveis	10.533.000,00	1,2658	2,5184	5,8699

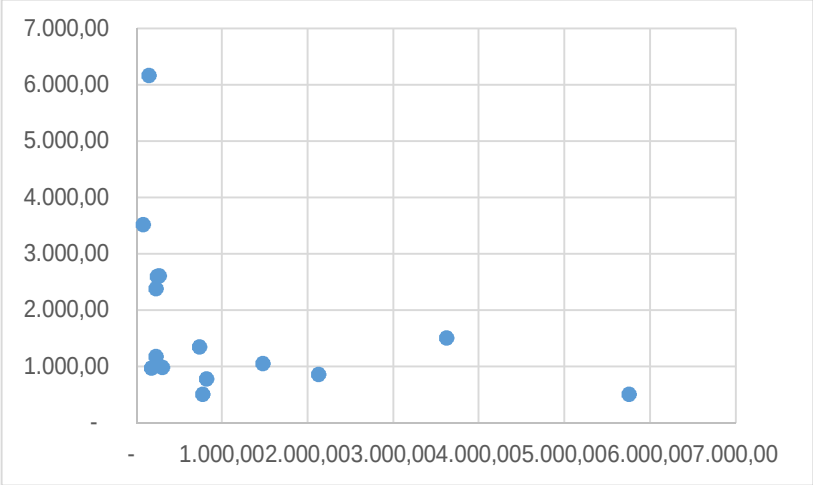
Variável	Intervalo Interquartílico	Observações ausentes
Custo/Aluno	1252,5	0
Matriculados	1738	0
N° de Funcionários	213	0
Bens Móveis	10.542.000,00	0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Também é possível observar que se removidos da amostra os quatro *Campi* que não estão localizados em Florianópolis, o custo por aluno cai para R$ 358,62 – hoje a média é de R$1.127,20. Esse fato comprova o quanto esses Centros são extremamente onerosos para a Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao se calcular o Coeficiente de Correlação de Pearlson (r), com o intuito de analisar a correlação entre o Custo/Alunos e o número de alunos matriculados, calculou-se um coeficiente de 0,52, mostrando uma correlação positiva e moderada entre ambos os índices, tal como demonstrado no gráfico 1.

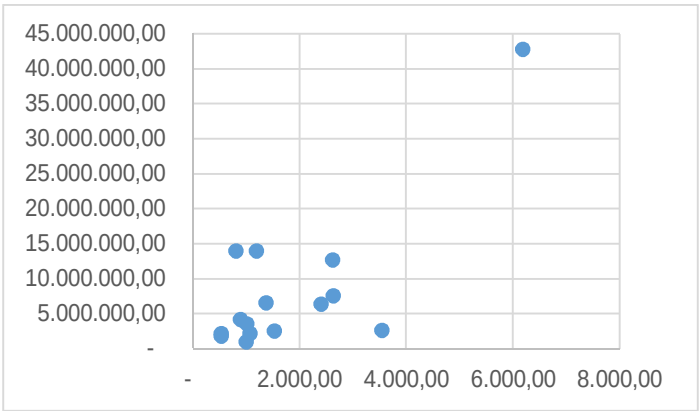
Gráfico 1 – Correlação entre custo/alunos e número de alunos matriculados



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

O mesmo foi analisado, porém na forma gráfica, com intuito de buscar se o número de alunos matriculados causa impacto nos bens móveis. Partiu-se da hipótese que o aumento do número de alunos está positivamente associado com o aumento dos valores em móveis. Constatou-se uma correlação de Pearson de 0,77. No gráfico 2 é possível observar o gráfico de dispersão relativo a essa forte correlação.

Gráfico 2 – Correlação entre número de alunos matriculados e bens móveis

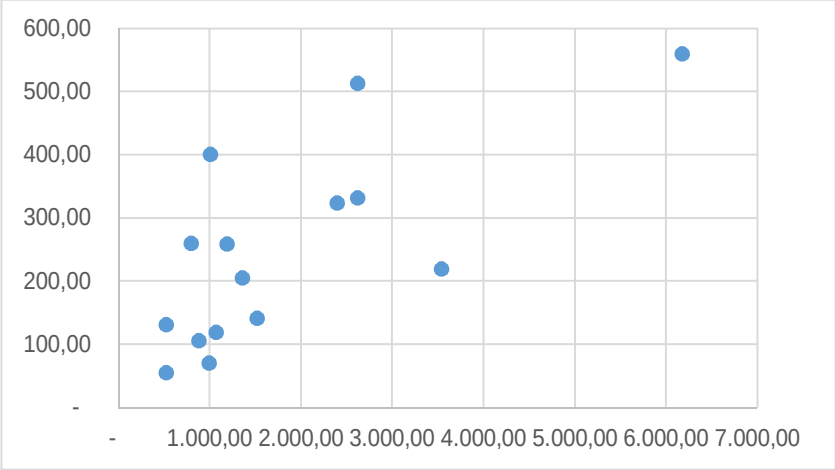


Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Também foi encontrada uma forte correlação entre o número de alunos matriculados com o

número de funcionários. O resultado calculado foi de um coeficiente de Pearson de 0,71, indicando uma forte correlação. Como houve baixos valores de x para baixos valores de y e altos valores de x para altos valores de y, é possível afirmar a existência de uma correlação positiva entre o número de alunos matriculados nos Centros e o saldo de bens móveis. Porém, ao efetuar a mesma análise na relação de número de alunos x número de funcionários temos o seguinte gráfico 3 de dispersão:

Gráfico 3 – Correlação entre número de alunos matriculados e número de funcionários



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Ao observarmos o gráfico de correlação de alunos, notamos uma correlação mais forte do que a demonstrada no gráfico anterior. Com isso, um Centro com mais alunos é um Centro também com mais funcionários.

Diante dos dados expostos, pode-se realizar uma análise de forma geral dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Com relação ao número de vagas oferecidas, observa-se que o Centro Tecnológico é o Centro de Ensino com o maior número de vagas oferecidas anualmente, correspondendo a 1.112 vagas, ou seja, 16,77% das vagas da Instituição. O Centro Socioeconômico é o segundo Centro de Ensino com mais vagas ofertadas, com 780 novas vagas anuais.

No âmbito dos cursos de graduação com mais vagas ofertadas, observa-se que o curso de Administração é o que apresenta maior número de vagas, com 200 novas vagas anuais. Em seguida, com 180 novas vagas anuais, estão os cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito.

A quantidade de alunos matriculados na Universidade aumentou de 17.816 para 27.156 alunos no período de 2006 a 2015. Esse aumento representa 52,44% de alunos matriculados em 10 anos.

Diretamente relacionado às vagas oferecidas anualmente, o Centro Tecnológico é o Centro de Ensino com maior número de alunos matriculados em 2015, 6.173 alunos, seguido do Centro Socioeconômico, com 3.533 alunos.

Embora a Universidade tenha ampliado a quantidade de cursos oferecidos, e consequentemente a quantidade de vagas nos cursos de graduação (de 3.920 vagas em 2006 para 6.631 vagas em 2015), esse comportamento não é observado na quantidade de alunos formados pela Instituição. Em 2015, a UFSC formou 2.791 alunos, enquanto em 2006 esse número era de 2.819 alunos formados.

A maior quantidade de alunos formados em 2015 é observada no Centro Tecnológico, com 593 formandos. Em seguida, o Centro Socioeconômico apresenta 489 alunos formando no mesmo período.

Entretanto, o melhor índice de formatura em relação às vagas oferecidas é do Centro de Ciências Jurídicas com 84,89% de alunos formados em 2015. Em seguida, destaca-se o alto rendimento do Centro de Ciências da Saúde com 70,39% de alunos formados no mesmo ano.

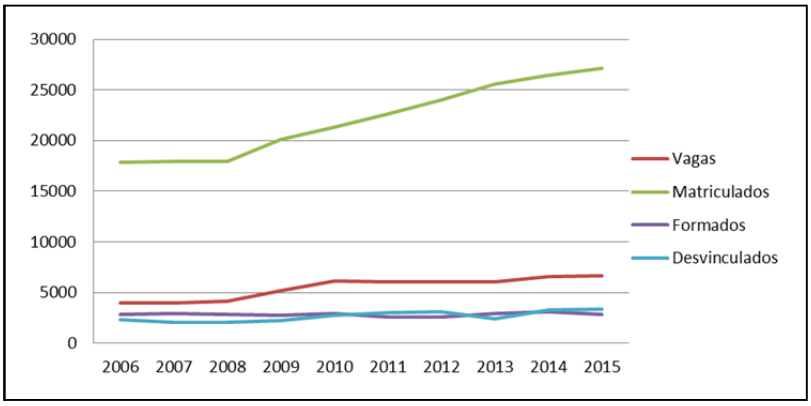
O Centro Tecnológico de Joinville e o Centro de Araranguá apresentam os índices mais baixos de formatura, com, respectivamente, 15,75% e 17% de alunos formados em 2015.

O índice geral de alunos formados em 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina foi de 49,10%. Para esse cálculo desconsiderou-se as vagas do Centro de Blumenau, os cursos iniciados em 2014 e o curso de Medicina Veterinária, que não possui tempo suficiente para a conclusão da 1ª turma. Assim, dos 14 Centros de Ensino (desconsiderando o Centro de Blumenau) da UFSC, 08 Centros de Ensino têm índice de formatura abaixo da média geral.

O curso com melhor índice de formatura é o de Medicina com 99% de alunos formados em 2015, seguido pelo curso de Odontologia com 83% de alunos formados no respectivo ano. O curso de Direito é o maior em números absolutos de alunos formados, com 151 formandos em 2015, seguido pelo curso de Administração, com 144 alunos formados nesse ano.

No gráfico 4 é apresentada essa variação ao longo dos anos das vagas oferecidas, alunos matriculados, formados e desvinculados dos cursos de graduação da UFSC.

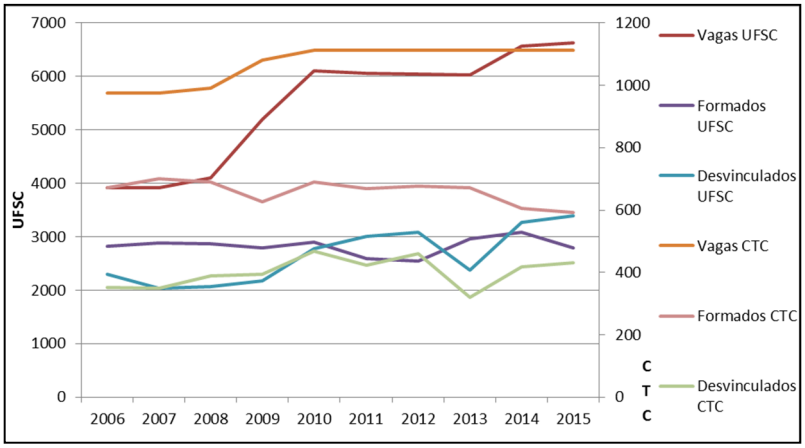
Gráfico 4 – Vagas oferecidas, alunos matriculados, formados e desvinculados dos cursos de graduação da UFSC



Fonte: **Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa**

No ano de 2015 o índice de alunos desvinculados foi de 12,47% em relação à quantidade de vagas oferecidas. Observa-se uma pequena variação da quantidade de alunos desvinculados em relação ao ano de 2006, que foi de 12,94%. O Centro de Ensino que apresenta o menor índice de alunos desvinculados em 2015 é Centro de Ciências Jurídicas com 2,12%. Já o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas destaca-se com 33,22%, o maior índice, no mesmo período. No gráfico 5 são apresentados os dados da situação geral da UFSC e situação específica do Centro Tecnológico.

Gráfico 5 - Situação geral da UFSC e situação específica do Centro Tecnológico

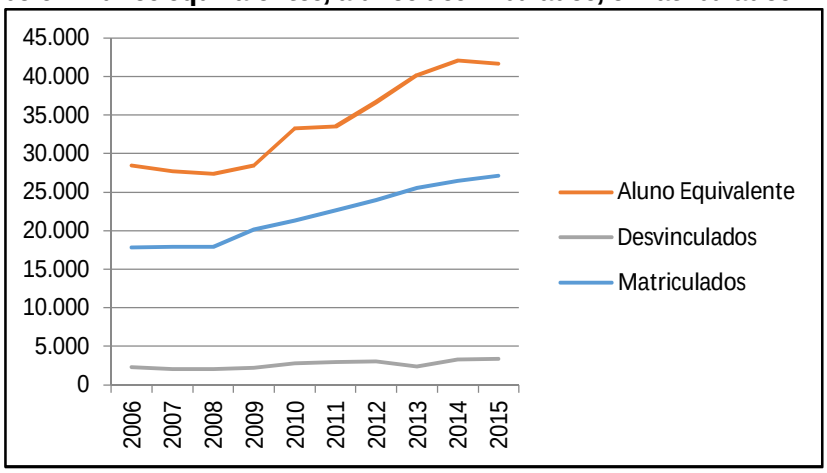


Fonte: **Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa**

Quando comparamos a UFSC com o Centro Tecnológico (CTC), no gráfico 5, podemos constatar que UFSC teve um acentuado aumento nas vagas oferecidas. No entanto, no CTC houve uma pequena elevação. Em relação ao número de formados, é possível constatar no gráfico 5 que a UFSC mantém o número de formado de 2006 e o Centro Tecnológico teve uma pequena queda neste período. Em relação a alunos desvinculados, é possível observar que ambos apresentam elevação no número de alunos desvinculados.

O Ministério da Educação utiliza o conceito de Aluno Equivalente. O aluno equivalente é o principal indicador utilizado para fins de análise dos custos de manutenção das Instituições Federais de Educação Superior - IFES, nas rubricas referentes ao orçamento de custeio e capital (OCC) (MEC, 2005). No gráfico 6, consta a variação ao longo dos anos, em relação ao número de alunos equivalentes, desvinculados, e matriculados.

Gráfico 6 - Alunos equivalentes, alunos desvinculados, e matriculados



Fonte: **Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa**

No gráfico 6 é possível constatar a influência dos alunos matriculados na composição do Aluno Equivalente, e a linha dos alunos desvinculados no mesmo período. Esse panorama representa perdas no indicador Aluno Equivalente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo analisar os gastos efetuados pelos Centros da UFSC, buscar a correlação entre eles e sugerir uma forma de reduzir tais gastos. Dentre os principais achados da pesquisa, consta o elevado gasto com aluguel que a instituição sofre por causa dos quatro *Campi* externos a Florianópolis. Seria recomendável para Universidade arcar com um investimento um pouco maior, construindo ou efetuando a campo de um espaço para esses centros de ensino. Afinal, os valores de aluguel deles causam um impacto de 40% das despesas totais de cada Centro, o que representa um custo muito alto mensalmente. Então, um investimento que no longo prazo reduza esse gasto é muito interessante.

A análise dos coeficientes de correlação demonstrou que a Universidade trabalha bem a quantidade de funcionário/aluno e a quantidade de material/aluno de cada Centro.

Com base no conceito de custo corrente por aluno, são considerados os seguintes fatos: a) Total de Vagas oferecidas 179.506 – vagas ocupadas 121.086 = 58.420 vagas ociosas; b) No ano de 2015 o custo corrente por aluno equivalente calculado foi de R$ 19.656,46.

Também se destacam as seguintes suposições: a) Suposição 1 - Ensino, Pesquisa e Extensão recebem, em média, o mesmo valor. Então, para Ensino ter-se-ia o valor R$ 6.552,15; b) Suposição 2 - Um aluno, em média, cursa 12 disciplinas ao ano. c) Suposição 3 - Custo disciplina/ano R$ 6.552,15/12 = R$ 546,01

Decorrente das suposições e fatos acima descritos, a UFSC, de acordo com dados de 2015, apresenta o seguinte custo para as Vagas sem ocupação:

Custo para as vagas sem ocupação = 58.420 x R$ 546,01 = R$ 31.898.066,48

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, em seu item de orçamento e finanças é apresentada a previsão orçamentária até o ano de 2019. Entretanto, essas previsões ficam na dependência da política econômica do Governo Federal.

Como sugestões de melhorias para o PDI, constam a seguintes: a) melhor distribuição das vagas das disciplinas para eliminar o grande número de vagas ociosas; b) adequar a carga horária dos cursos à carga horária do MEC; c) alterar a hora-aula para 60 minutos.

REFERÊNCIAS

CHARLES, Christophe e VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 24, 2003.

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. 2. 209d. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COLOMBO, Sonia Simões. **Desafios da gestão universitária contemporânea**, Artmed: Porto Alegre, 2011.

COSTA, E. A. **Gestão Estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos.** 2ª. 209d. São Paulo: Saraiva, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica:** o ensino superior na República Populista. São Paulo: Unesp, 2007.

DAFT, R. L. **Administração.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.

DRUCKER, P. **Introdução à administração.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

FLACH, Leonardo. **Contabilometria**. 1ª. Ed. Florianópolis: UFSC, 2011.

JUNCKES, Elci Terezinha de Souza. **Política de capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação da UFSC.** Dissertação de mestrado, Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157405>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

LUZ, Sergio Roberto Pinto da. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI como ferramenta de gestão para os cursos de graduação da universidade federal de Santa Catarina.** 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade: em busca de fatores preditivos. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2006.

MEC. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Resolução CES nº 1**, **de 27 de janeiro de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

MELO, P. A.; MELO, M. B.; NUNES, R. S. **Políticas de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil**, v. 11, n. 24, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 9. 210a. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade:** nove séculos de história. 2ª. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS B. S., ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008**.**

SCHLEMPER JUNIOR, Bruno Rodolfo. **Universidade e sociedade**. In: VAHL, Teodoro Rogério; MEYER JR., Victor; FINGER, Almeri Paulo (Orgs.). **Desafios da administração universitária.** Florianópolis: UFSC, 1989. P. 70-77.

UFSC, **Relatório de Gestão 2015.** Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/boletim-de-dados/. Acesso em 25 de julho de 2017.

Rendizagem e mudança para a sustentabilidade: estudo em uma instituição de ensino superior brasileira

Autores: Marcon, Gabriela Almeida (Universidade Federal de Santa Catarina) ; **Marcon, Fernanda Almeida** (Universidade Federal de Santa Catarina) ; **Rocha, Rudimar Antunes da** (Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumen: As instituições de ensino superior, como organizações intensivas em conhecimento, possuem papel fundamental na conscientização sobre questões socioambientais, pois formam as novas lideranças. Diante deste quadro, pretende-se responder: Que mudanças organizacionais devem ser implementadas em uma instituição de ensino superior ante as preocupações com a sustentabilidade? Este estudo analisa a aprendizagem organizacional com ênfase no processo de aprendizagem e considera a universidade como sendo uma organização de aprendizagem. A abordagem é qualitativa. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas e observação participante a fim de coletar dados para análise. O objetivo final foi atingido, sendo possível sintetizar propostas de melhoria pelos entrevistados em quatro temáticas

principais, a saber: mobilidade urbana, pesquisa, extensão e processos internos da universidade. Como limitações do estudo, tem-se o pouco tempo disponível dos entrevistados para retomada dos tópicos questionados. Recomenda-se que, em pesquisas futuras, seja analisada a aprendizagem como foco na sugestão de um modelo de processo de aprendizagem organizacional para a Universidade Federal de Santa Catarina.

Palabras claves: Sustentabilidade, mudanças organizacionais, aprendizagem organizacional, instituições de ensino superior, estudo de caso.

Texto completo:

- **INTRODUÇÃO**
  - As preocupações com o meio ambiente têm conduzido mudanças organizacionais na sociedade atual. As instituições de ensino superior, como organizações intensivas em conhecimento, possuem papel fundamental nestas transformações, pois formam as novas lideranças.
  - A educação vem sendo descrita em relatórios internacionais como uma das ferramentas mais poderosas para formar indivíduos com as habilidades, competências e atitudes imprescindíveis para a formação de cidadãos e consumidores sustentáveis (OECD, 2008). O debate emergente sobre a educação para o desenvolvimento sustentável é reflexo das crescentes dúvidas acerca do papel das instituições de ensino superior (ADOMßENT et al., 2014).
  - A expectativa de que as instituições de ensino superior sejam líderes de pensamento e ação sobre questões relacionadas com a responsabilidade social corporativa e a sustentabilidade foi reforçada em virtude de diversos fatores críticos associados à formação de gestores conscientes (GODEMANN et al., 2014).
  - Apesar do crescente número de programas voltados à sustentabilidade ter surgido nos últimos anos, constatações empíricas apontam que as exigências profissionais e os métodos eficazes para educação de agentes de mudança ainda são limitados (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014).
  - O consumo e desenvolvimento sustentáveis são tópicos importantes, mas ainda marginalizados no ensino superior (BARTH et al., 2014). Assim, há grande oportunidade de pesquisa nesta área. O estudo acerca da percepção dos acadêmicos sobre mudanças e aprendizagem organizacional para a sustentabilidade representa significativa contribuição para a comunidade científica.
  - Há, hodiernamente, exemplos de instituições de ensino superior em busca da redução de seus vestígios de degradação ambiental por meio de programas de ecologização do campus, iniciativas muitas vezes lideradas por estudantes e pesquisadores (WALS, 2014; UFSC, 2013). As compras públicas no Brasil representam aproximadamente dez por cento do PIB nacional (BIDERMAN et al., 2006), sendo as Universidades Federais grandes consumidoras.
  - Diante deste quadro, pretende-se responder, na perspectiva dos usuários estudantes: Que mudanças organizacionais devem ser implementadas em uma instituição de ensino superior ante as preocupações com a sustentabilidade?
  - Este estudo analisa a abordagem da aprendizagem organizacional com ênfase no processo de aprendizagem e considera a universidade como sendo uma organização de aprendizagem na definição de Senge (1990). Ainda, considera-se que a implantação de mudanças organizacionais demanda um processo de aprendizagem.
  - Buscou-se analisar a influência das demandas da sustentabilidade nas mudanças operadas em uma instituição de ensino superior a partir da visão de seus usuários estudantes.
  - Para tanto, objetivou-se, especificamente, examinar o que seria uma instituição de ensino superior sustentável na perspectiva dos usuários estudantes e que mudanças, em sua concepção, deveriam ser implementadas pela instituição em termos de processos internos, entre outros aspectos gerenciais.

- Ainda, o estudo buscou identificar a compreensão dos estudantes acerca de projetos já implementados pela instituição a que estão vinculados. A sugestão de modelos de aprendizagem organizacional para a sustentabilidade não é objeto deste estudo.

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PARA UMA UNIVERSIDADE SUSTENTÁVEL

- É comum a percepção de que uma organização progride às custas da comunidade ao seu redor (PORTER; KRAMER, 2011). As organizações empresariais atingiram o ponto em que ou incluem o ambiente natural como uma de suas preocupações estratégicas, ou serão responsabilizadas pelos stakeholders pelos problemas ambientais (SANDHU, 2010; DICLE; KOSE, 2014), o mesmo vem sendo exigido de instituições públicas e sem fins lucrativos.
- A perspectiva da preservação ambiental como fator limitador das potencialidades econômicas moldou as estratégias das organizações em décadas passadas, mas este paradigma precisa ser repensado (PORTER; KRAMER, 2011).
- Os impactos socioambientais das organizações devem ser preocupação recorrente das universidades, sobretudo, ante a função educacional, crítica e humanitária que exercem na comunidade em que estão inseridas (NICOLAIDES, 2006; SHRIBERG, 2002; MOORE, 2005; GODEMANN et al., 2014). As universidades possuem, destarte, papel chave na promoção do desenvolvimento sustentável (AMARAL; MARTINS; GOUVEIA, 2015). Neste norte, a aprendizagem organizacional para promoção da sustentabilidade em instituições de ensino superior adquire especial relevância.
- A aprendizagem organizacional é uma das temáticas mais discutidas na seara da gestão (CHADWICK; RAVER, 2015). Particularmente, quatro temáticas destacam-se quanto aos estudos predominantes acerca da aprendizagem organizacional, são eles: adaptação organizacional, aprendizado a partir da experiência e modelo de feedback de desempenho (KOO et al., 2016).
- O desenvolvimento da capacidade de pensamento e produtividade mediante comprometimento de aprimoramento contínuo é obtido através do processo de aprendizagem organizacional (MARQUARDT, 2002).
- A abordagem da aprendizagem organizacional cuida das dimensões características do processo de aprendizagem, enquanto que o termo "organizações de aprendizagem" (SENGE, 1990) alude às dimensões ou características da organização como agente que procura ou objetiva o desenvolvimento deste processo (EASTERBY-SMITH, 1997). Para Weick e Westley (1996) os termos aprendizagem e organização seriam, a priori, antagônicos. Isto porque aprender requer desorganizar, ampliar, desconstruir para reconstruir. A organização requer um certo grau de reducionismo.
- O processo de aprendizagem organizacional pode ocorrer em três níveis: individual, grupal ou organizacional propriamente dito (CASTILHO; SILVA; TURIONI, 2004). O nível organizacional diz respeito à institucionalização da aprendizagem individual e coletiva, passando a integrar a memória da organização.
- Para Argyris e Schon (1978) existem três tipos de aprendizagem organizacional a merecer destaque, a saber:
-

- Quadro 20- Tipos de Aprendizagem Organizacional

Aprendizagem Monocíclica (ciclo simples)	• Ocorre quando os membros da organização respondem ao ambiente através da descoberta e correção de erros, conforme as normas preexistentes.
Aprendizagem de ciclo duplo (bicíclica)	• Este tipo não só controla os processos existentes, mas inclui a mudança de cultura, políticas, metas e estratégias organizacionais. Os erros são corrigidos a

	partir da reflexão acerca dos princípios norteadores do sistema.
Deutero Aprendizagem (tricíclica)	● Baseia-se na mudança dos métodos e requer a reflexão acerca das noções individuais. Conduz a um novo nível de contemplação e criação de conhecimento. Produz novos modelos mentais.

● Fonte: Argyris e Schon (1978).

● A aprendizagem monocíclica de Argyris e Schon (1978) é chamada de adaptativa por Probst e Buchel (1997), uma vez que envolve a identificação e correção de erros de forma reativa. É a organização adaptando-se ao ambiente, mas mantendo-se fiel às normas existentes. No ciclo simples a reflexão acerca das normas seguidas é reduzida ou inexistente.

● O tipo de aprendizagem de ciclo duplo ou bicíclica é chamado, simplesmente, de tipo II por Bateson (1981). Para esse autor, através da aprendizagem tipo II a organização altera sua base de competências e conhecimentos mediante a análise coletiva dos erros ou problemas identificados.

● Nas universidades novos padrões de pensamentos são nutridos e aspirações coletivas são liberadas e as pessoas estão continuamente desenvolvendo suas capacidades de alcançar os resultados desejados a partir da implementação e otimização de novas práticas. Assim, é possível dizer que o processo de aprendizagem organizacional nas universidades é tricíclico, considerando a definição de *deutero* aprendizagem proposta por Argyris e Schon (1978). O clima organizacional nas universidades favorece a aprendizagem, razão pela qual se enquadraria no tipo tricíclica (HULT, 1998).

● O capital intelectual é um instrumento para a sustentabilidade (SILVEIRA et al., 2013) e as universidades, internamente, detêm competências que lhes permitem adquirir, acessar e rever a memória organizacional, fornecendo orientações para a ação institucional (LIN, 2008). Desta forma, possuem condições para promover mudanças culturais e criação de novos modelos a partir da aprendizagem organizacional.

● Conceitos equivocados de sustentabilidade dificultam sua implementação nas instituições de ensino superior (LEAL FILHO, 2011), razão pela qual é importante definir os fatores de sustentabilidade em IES. Para Richards e Gladwin (1999) a gestão para sustentabilidade requer que as organizações se encaminhem para além da eficiência ecológica. Aspectos socioambientais devem fazer parte da tomada de decisão.

● Velazquez et al. (2006) definem uma Universidade sustentável como sendo uma entidade que aborda, envolve e promove, a nível regional ou a nível global, a minimização dos impactos econômicos, sociais, de saúde e ambientais gerados a partir do uso de recursos naturais ou não a fim de cumprir suas funções precípuas, como ensino, pesquisa, extensão, a fim de fomentar um estilo de vida sustentável.

● Uma instituição de ensino superior sustentável é uma incubadora para futuros líderes, portanto, deve promover a divulgação de boas práticas em seu entorno, objetivando o encorajamento do uso sustentável dos recursos, descarte responsável dos resíduos, etc. (THOMPSON; GREEN, 2005; ZHANG et al., 2011).

● METODOLOGIA

● Diante do escopo desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, no afã de identificar a percepção dos acadêmicos. A pesquisa qualitativa é uma forma de explorar e compreender o sentido que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010).

● A observação participantante demanda maior tempo para a obtenção dos resultados pretendidos (TAYLOR; BOGDAN, 1998), razão pela qual não será utilizada de forma isolada, mas

em conjunto com outras técnicas. A observação auxilia o pesquisador a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, porém que norteiam seu comportamento (LAKATOS, 1996). Por ser o pesquisador atuante no contexto pesquisado, a observação participante é importante nesta pesquisa.

- A técnica predominante para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Foram entrevistados informantes com características semelhantes e de interesse do tema da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005). Os entrevistados são onze universitários, dentre os quais alunos graduação, pós-graduação e recém formados, cujas identidades são preservadas neste estudo.

- A via etnográfica pareceu a mais adequada, pois ao compartilhar do tempo com certo grupo social o pesquisador tem a oportunidade de observar comportamentos que dificilmente seriam referidos abertamente pela comunidade sob estudo (MALINOWSKI,1984).

- Num primeiro momento, foi realizada uma conversa com duas servidoras do núcleo de Gestão Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de obter informações acerca das ações de sustentabilidade que a Universidade vem adotando. Apenas com uma base de conhecimento acerca das ações implementadas é que a pesquisadora passou a questionar os acadêmicos usuários da instituição.

- Após a coleta de dados primários, as informações foram sistematizadas. Foi utilizada a aplicação *Wordle*® para elaboração de nuvens de palavras-chave a partir dos relatos dos participantes. Para integração dos dados coletados, foi utilizada pesquisa documental.

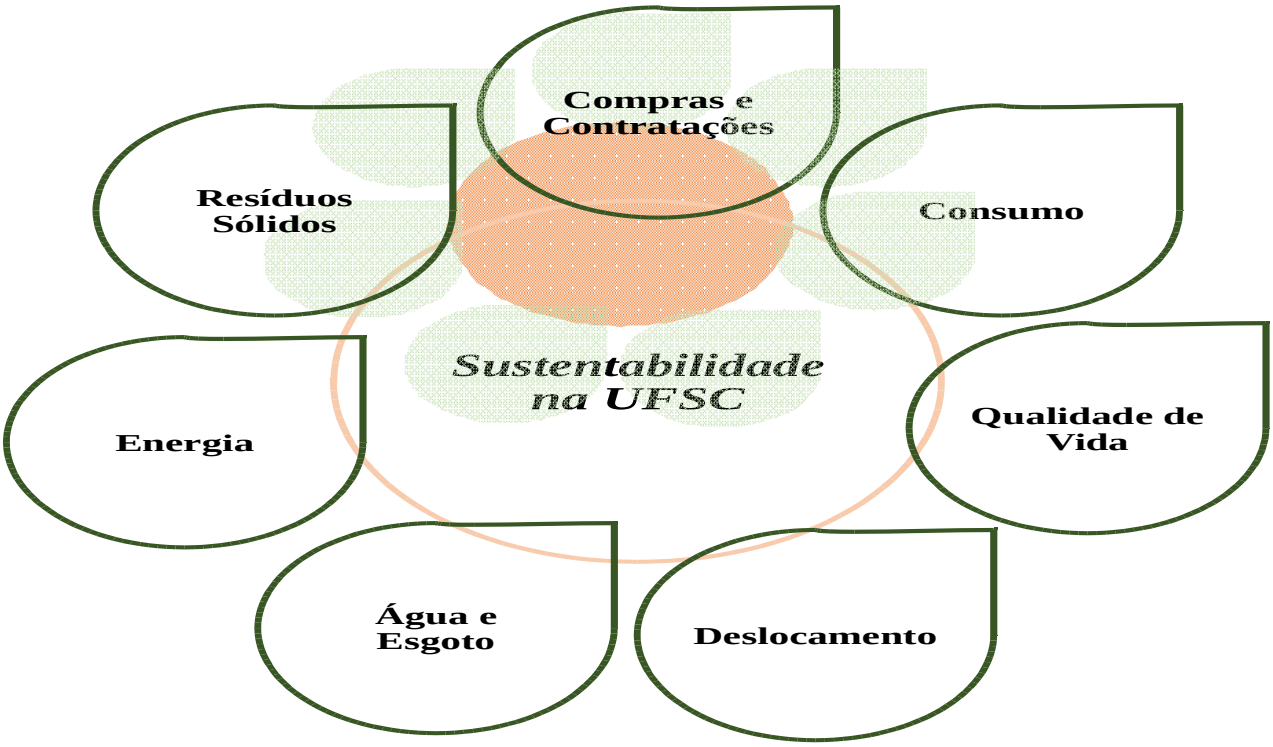
-

RESULTADOS E DISCUSSÃO

- A UFSC foi instituída pela Lei n. 3.849/1960. No ano de 1969, adquiriu a estrutura administrativa atual com previsão normativa no Decreto n. 64.824/1969 (UFSC, 2010). O setor responsável pela promoção da sustentabilidade na instituição é a Gestão Ambiental.

- A Gestão Ambiental da UFSC trabalha atualmente com oito distintos eixos temáticos de preocupação, a saber: compras e contratações sustentáveis, consumo, qualidade de vida, deslocamento, água e esgoto, energia, resíduos sólidos e o eixo geral que congrega os demais.

- Figura 20 - Eixos temáticos de preocupação - Sustentabilidade na UFSC



- Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

- O eixo “Compras e Contratações” busca fomentar a aquisição de materiais que observem critérios sustentáveis em sua produção. Os critérios sustentáveis passaram a ser objeto de preocupação após a alteração do Estatuto Federal de Licitações e Contratos (Lei n. 8.666/93) pela Lei Federal nº 12.349, de 2010.
- Além disto, neste mesmo eixo, a Gestão Ambiental da UFSC preocupa-se em aumentar o alcance de projetos e práticas sustentáveis no setor de compras da instituição.
- Quanto ao eixo “Deslocamento”, o foco da UFSC é minimizar os gastos e emissão de gases poluentes decorrentes do uso de veículos pela instituição. Uma das proposições, de acordo com a Gestão Ambiental, é aumentar o uso de transportes coletivos pela comunidade acadêmica.
- O Plano de Logística Sustentável (PLS) é o documento que norteia as ações de sustentabilidade promovidas pela instituição. Em atenção ao Decreto 7.746/2012 e a Instrução Normativa nº 10/2012 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em 2013, a UFSC foi a primeira Universidade Federal a formalizar um PLS. No PLS 2013, a instituição trabalhava com seis eixos, pois o consumo não era uma área de preocupação autônoma e não havia o eixo geral.
- Em março de 2015 foi constituída através da Portaria 322/2015, normativo interno expedido pelo Gabinete da Reitoria, a Comissão Permanente de Sustentabilidade da UFSC, a qual é composta por vinte integrantes e realiza reuniões periódicas para a discussão do PLS. O espaço instituído para discussão cria um clima organizacional que favorece a aprendizagem (HULT, 1998).

- Apesar de ter sido a primeira instituição federal a formalizar seu PLS em 2013, a UFSC não logrou atualizar anualmente o plano que, de acordo com diretrizes do MEC, deveria ser revisto a cada seis meses.

- A Universidade obteve diversos avanços no que diz respeito à adoção de práticas sustentáveis desde a implantação do PLS 2013. De acordo com a Gestão Ambiental, apesar dos avanços, as metas estabelecidas nos diversos eixos foram atingidas apenas parcialmente.

● Para que a UFSC seja, em todos os aspectos mencionados por Velásquez et al. (2006), uma universidade sustentável, é necessário que ocorra um processo de aprendizagem tricíclico (ARGYRIS; SCHON, 1978), isto é, além de corrigir os erros e adaptar-se ao ambiente, a instituição precisa mudar seus métodos e as concepções das pessoas envolvidas nos seus processos internos. É necessário um novo modelo mental para que as práticas sustentáveis sejam ampliadas e reproduzidas.

● Passou-se à análise da perspectiva dos usuários da instituição, estudantes de graduação, pós-graduação e recém-formados, acerca do que vem a ser uma instituição de ensino superior sustentável e qual seria a situação da UFSC.

● Dentre os entrevistados, todos afirmaram que têm interesse por questões relacionadas ao meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida das pessoas, reconhecendo o papel da universidade como agente de mudanças. Não houve diferenças significativas para informantes do gênero masculino ou feminino. Em geral, mostram-se insatisfeitos com a atuação das universidades em relação ao desenvolvimento sustentável. Extrai-se das entrevistas que os estudantes entendem que a instituição universitária teria o papel de conscientizar e dar exemplos de boas práticas.

● Os entrevistados relataram que tomam algumas medidas em prol da preservação do meio ambiente e da diminuição de resíduos em seu dia a dia. Apenas um dos informantes manifestou conhecer um pouco acerca das ações de sustentabilidade desenvolvidas pela UFSC.

● Constatou-se, ainda, que a formação superior aborda, na opinião dos usuários, timidamente a questão do consumo e produção sustentáveis, havendo pouca ou nenhuma ênfase em questões socioambientais nos currículos dos cursos.

● No que tange às ações que despontam como mais realizadas pelos estudantes em sua rotina, com a utilização da ferramenta *Wordle*®, foi composta a nuvem de palavras-chave abaixo:

●

● Figura 21 - Ações realizadas pelos estudantes



● Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

● A figura acima demonstra grande preocupação dos acadêmicos com a economia de recursos, sobretudo, de água. Além disso, as palavras “lixo”, “descartáveis”, “reciclagem”, “plantas”, “consumo”, “uso” e “plantas” aparecem destacadas.

● Extrai-se da entrevista número nove o seguinte trecho: “Eu tento sempre consumir menos que ontem, reciclo meu lixo, vou a pé ou de ônibus para os lugares, como menos carne, vendo minha roupas usadas e uso uma garrafa de água minha ao invés de sempre comprar uma nova” (DADOS DA PESQUISA, 2016).

● Vê-se que, a partir das experiências individuais dos usuários, a Universidade poderia incrementar ações de conscientização e incentivo a boas práticas em prol do meio ambiente. Em geral, verifica-se que, apesar dos esforços da Gestão Ambiental da UFSC, os acadêmicos não percebem ou não conseguem mensurar qualquer atuação da instituição no sentido de fomentar boas práticas em prol do ambiente.

● Um dos informantes mencionou como boa prática ecológica da UFSC a existência de ponto de coleta para reciclagem de pilhas e baterias. Outro deles mencionou uma descarga ecológica no banheiro masculino do Centro de Eventos do campus, reutilizando água da chuva.

● Os entrevistados concordam com a literatura (THOMPSON; GREEN, 2005; ZHANG et al., 2011) quando acreditam que a UFSC, na condição de formadora de opinião, deve promover projetos voltados à preservação ambiental e a conscientização da comunidade acadêmica. Acerca das ações que os informantes esperam da universidade, a aplicação *Wordle*® permitiu a criação da seguinte nuvem de palavras-chave:

●

● Figura 22 - Ações de sustentabilidade esperadas pelos usuários



●

● Fonte: Dados da pesquisa (2016).

●

● Cumpre consignar que a temática da mobilidade urbana suscitou opiniões contrastantes entre os informantes. Para alguns, a cobrança do estacionamento restringiria o uso de veículos próprios, incentivando o uso do transporte público. Por sua vez, a melhoria das ciclovias e o incremento da segurança no *campus* incentivariam o uso de bicicletas. Os informantes identificam que não existe projeto de aluguel de bicicletas ou outro semelhante.

- As principais ideias dos entrevistados acerca da mobilidade urbana atrelada ao uso do *campus* estão aglutinadas na nuvem de palavras abaixo:

- Figura 23 - Soluções dos entrevistados para mobilidade no campus



- Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- As preocupações com a sustentabilidade influenciam mudanças organizacionais na medida em que a instituição é forçada a transformar seus processos internos e, antes disto, sua própria mentalidade e cultura institucional a fim de, adotando, efetivamente, práticas sustentáveis, influenciar seus usuários e o entorno.

- O processo de aprendizagem organizacional não é linear e não é instantâneo, pois envolve mudança de cultura, por conseguinte, reflexão e mudança de posturas individuais.

- A fim de sintetizar as mudanças organizacionais a serem objetivadas pela Universidade pesquisada, a fim minimizar os impactos econômicos, sociais, de saúde e ambientais gerados a partir do uso de recursos naturais (VELÁSQUEZ et al., 2006), na visão de seus usuários estudantes, elaborou-se o quadro abaixo:

- Quadro 2 - Propostas de melhoria institucional

Temática	Propostas de melhoria
Mobilidade Urbana	Fomentar as alternativas ao uso do transporte individual de passageiros
Pesquisa	A universidade, como centro de pesquisa, deve buscar alternativas à produção e ao consumo predatórios, manter laboratórios para isto, etc.
Extensão	-Criar mecanismos de fomento ao maior envolvimento dos estudiosos nas

	discussões com o Poder Público; ● -Formar alunos e servidores conscientes; ● -Aprimorar a divulgação de campanhas comunitárias bem como seus projetos de compras e consumo sustentáveis; etc.
● **Processos Internos**	● Deve ser, cada vez mais, reduzido o consumo de recursos e a produção de resíduos, bem como deve haver o descarte adequado e eficiente destes.

● Fonte: Dados da pesquisa (2016).

● Os informantes relatam que a qualidade de vida está intrinsecamente relacionada com a saúde do meio ambiente, razão pela qual, para que seja possível desfrutar do meio ambiente ecologicamente equilibrado no futuro, são necessárias transformações no modo de agir presente.

●

● **CONCLUSÃO**

● As universidades, como centros de formação de profissionais e opiniões, agentes de transformação social, precisam engajar-se em questões socioambientais. A mudança organizacional pode ser obtida através de um processo recursivo de aprendizagem.

● Os processos de aprendizagem organizacional para sustentabilidade em instituições de ensino superior enquadrar-se-iam no tipo *deutero aprendizagem*. Isto porque envolvem três ciclos de aprimoramento e mudanças organizacionais.

● Este estudo buscou identificar quais as mudanças organizacionais deveriam ser implementadas por uma instituição de ensino superior rumo à sustentabilidade, na perspectiva dos usuários estudantes. Tem-se que a questão de pesquisa foi respondida, uma vez que os informantes propuseram mudanças a serem implementadas em prol de melhores práticas.

● Na Universidade Federal de Santa Catarina o setor de Gestão Ambiental, incentivado por normativos federais e diretrizes do Ministério da Educação, tem implementado mudanças e fomentado práticas mais sustentáveis. Os acadêmicos usuários da estrutura da UFSC, porém, ainda não conseguem perceber estas mudanças organizacionais. Compreendem, porém, a universidade como um agente de transformação social e acreditam que deve promover exemplos de boas práticas.

● As preocupações com a sustentabilidade fomentam a aprendizagem organizacional uma vez que induzem um esforço legítimo da instituição no intuito de modificar suas práticas e sua mentalidade. Para atender a critérios sustentáveis, é necessário que a universidade internalize e viva estes critérios. Este processo não é linear e não é instantâneo.

● Infere-se que as campanhas de conscientização da instituição, apesar dos avanços nos últimos anos, ainda são tímidas e demandam maior engajamento da comunidade acadêmica.

● Como limitações deste estudo, pode-se apontar a dificuldade de conciliação de horários com os sujeitos da pesquisa para coleta de dados e o fato de nem todos os informantes possuírem o perfil de falar demoradamente sobre o tema objeto da pesquisa**.**

- Recomenda-se que, em pesquisas futuras, seja analisada a aprendizagem como foco na sugestão de um modelo de processo de aprendizagem organizacional para a Universidade Federal de Santa Catarina.

-

-

- **REFERÊNCIAS**

- ADOMßENT, M.; FISCHER, D.; GODEMANN, J.; HERZIG, C.; OTTE, I.; RIECKMANN, M.; TIMM, J. Emerging areas in research on higher education for sustainable development e management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. **Journal of Cleaner Production**, Elsevier Ltd., n. 62, p. 1-7, 2014.
- AMARAL, L. P.; MARTINS, N.; GOUVEIA, J. B. Quest for a Sustainable University: a review**. International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 155-172, 2015.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational Learning: a Theory of Action Perspective**. Reading-Mass: Addison-Wesley, 1978.
- BARTH, Matthias; ADOMßENT, Maik; FISCHER, Daniel; RICHTER, Sonja; RIECKMANN, Marco. Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. **Journal of Cleaner Production**, n. 62, Elsevier Ltd., p. 72-81, 2014.
- BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. New York: Ballantine, 1981.
- BIDERMAN, Rachel; MACEDO, Laura Silvia Valente de; MONZONI, Mário; MAZON, Rubens. **Guia de Compras Públicas Sustentáveis**– Fundação Getúlio Vargas e ICLEI. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- CASTILHO, N. T.; SILVA, CES; TURRIONI, J. B. **Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento**. Anais do Simpósio de Engenharia de Produção (SIMPEP). Bauru, São Paulo, Brasil, 2004.
- CHADWICK, Ingrid C.; RAVER, Jana L. Motivating Organizations to Learn Goal Orientation and Its Influence on Organizational Learning. **Journal of Management**, v. 41, n. 3, p. 957-986, 2015.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 177-205.
- DICLE, U. KOSE, C. The impact of organizational learning on corporate sustainability and strategy formulation with the moderating effect of industry type.10th International Strategic Management Conference. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 150, p. 958 – 967, 2014.
- EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-113, 1997.
- GODEMANN, J.; HAERTLE, J.; HERZIG, C.; MOON, J. United Nations supported Principles for Responsible Management Education: purpose, progress and prospects. **Journal of Cleaner Production**, Elsevier Ltd., n. 62, p.16-23, 2014.
- HESSELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. Educating change agents for sustainability **–** learnings from the first sustainability management master of business administration. Lüneburg, Germany. **Journal of Cleaner Production**, n. 62, p. 24-36, 2014.
- HULT, G. T. M. Managing the international strategic sourcing process as a market-driven organizational learning system. **Decision Sciences**, v. 29, n. 1, p. 193-216, 1998.
- KOO, Yunmo et al. Effect of multi-vendor outsourcing on organizational learning: A social relation perspective. **Information & Management**, 2016.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- LEAL FILHO, W. About the role of universities and their contribution to sustainable development. **Higher Education Policy**, v. 24, p. 427-438, 2011.
- LIN, H. F. Empirically testing innovation characteristics and organizational learning capabilities in e-business implementation success. **Internet Research**, v. 18, n. 1, 60-78.2008.

- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonauts of the Western Pacific**. Prospect Highs: Waveland Press, 1984.
- MARQUARDT, M. **Building the learning organization**. Davis: Black Publishing, v. 19, n. 5, p. 182-184, 2002.
- MOORE, J. Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 326-339, 2005.
- NICOLAIDES, A. The implementation of environmental management towards sustainable universities and education for sustainable development as an ethical imperative. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 7, n. 4, p. 414-424, 2006.
- OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development, 2008. **Promoting Sustainable Consumption.** Good Practices in OECD Countries. Disponível em: http://www.oecd.org/dataoecd/1/59/40317373.pdf. Paris. Acesso em: 25 mai. 2016.
- PORTER, M. E.; KRAMER, M. R. **Creating Shared Value.** Harvard Business Review; Jan/Feb 2011, Vol. 89 Issue 1/2, p 62-77, 5, 2011.
- PROBST, Gilbert. BUCHEL, Bettina S.T. **Organizational Learning**. London: Prentice Hall, 1997.
- RICHARDS, D. J.; GLADWIN, T. N. Sustainability metrics for the business enterprise. **Environmental Quality Management**, v. 8, n. 3, p. 11-21, 1999.
- SANDHU, S. Shifting paradigms in corporate environmentalism: From poachers to gamekeepers. **Business and Society.Review**, v. 115, n. 3, p. 285–310, 2010.
- SENGE, P. M. **The fifth discipline:** The art and practice of learning organization. New York Doubleday, 1990.
- SILVEIRA, M. A.; KIKUCHI, L. S.; POLICENO, C. A. **Inovação e Aprendizagem Organizacional para a Sustentabilidade**: Desenvolvimento de Competências na Indústria de Equipamentos Eletrodomésticos. Gestão & Conexões = Management and Connections Journal, Vitória (ES), v. 2, n. 1, p. 76-93, jan./jun. 2013.
- SHRIBERG, M. Toward sustainable management: The University of Michigan Housing Division's approach. **Journal of Cleaner Production**, v. 10, n. 1, p. 41-45, 2002.ISSN 0959-6526.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods**: a guidebook and resource. 3ª ed. USA: John Wiley & Sons Inc., 1998.
- THOMPSON, R., GREEN, W., When sustainability is not a priority**. International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 7–17. 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Coletânea de Melhores Práticas de Gestão do Gasto Público.** Disponível em: <http://pls.ufsc.br/files/2013/02/Manual-de-Boas-Praticas-do-Servico-Publico.pdf> Acesso em: 20 mai. 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 110. 2010.
- VELAZQUEZ, L., MUNGUIA, N., PLATT, A., TADDEI, J., Sustainable university: what can be the matter? **Journal of Cleaner Production**, v. 14, p. 810–819, 2006.
- WALS, Arjen. E. J. Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. **Journal of Cleaner Production**, Elsevier Ltd., n. 62, p. 8-15, 2014.
- WEICK, K.; WESTLEY, F. **Organizational Learning:** affirming an oxymoron. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. Handbook of Organization Studies. London: Sage, 1996. p. 440-458.
- ZHANG, N.; WILLIAMS, I.D.; KEMP, S.; SMITH.; N.F. Greening academia: Developing sustainable waste management at Higher Education Institutions. **Waste Management**, n. 31, p. 1606-1616, 2011.

Dimensões de qualidade, satisfação e lealdade: um modelo ou híbrido para a pós-graduação em engenharia de produção

Autores: Melo, Magaly Aparecida Galvão Dantas de (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **Queiroz, Jamerson Viegas** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **Queiroz, Fernanda Cristina Barbosa Pereira** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **Nobrega, Kleber Cavalcanti,** (Universidade Potiguar).

Resumen: Esta pesquisa tem por objetivo explorar a questão da qualidade de ensino, sob o viés da avaliação dos programas de pós-graduação em Engenharia de Produção pela CAPES e a perspectiva dos discentes quanto à satisfação e lealdade aos programas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa survey com 456 alunos regularmente matriculados nos 30 cursos de mestrado e doutorado cadastrados e avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil e concomitantemente levantamento de dados sobre os indicadores e resultados da última avaliação trienal dos programas de pós-graduação. O instrumento de coleta de dados aplicado aos discentes foi um questionário composto de 10 questões, baseado no estudo de Alves e Raposo (2007) Ostergaard e Kristensen (2006). Os Testes KMO, de Esfericidade de *Bartlett* e Alpha de *Cronbach* apresentaram valores normalizados mostrando-se satisfatórios Os resultados da AFE indicaram que o modelo proposto pode integrar a perspectiva dos agentes externos e internos da qualidade e satisfação dos alunos explicando a satisfação global dos discentes em 75%. Finalmente constatou-se que os indicadores individuais de cada descritor apresentaram baixa correlação entre os construtos, sugerindo uma dissociação entre o conceito de qualidade do ponto de vista da CAPES e da qualidade percebida pelos discentes.

Palabras claves: Pós-graduação – qualidade – avaliação - satisfação – engenharia de produção

Texto completo:

Introdução

A qualidade do ensino pode admitir inúmeras definições a depender da perspectiva de cada indivíduo envolvido no processo. As instituições de Ensino enfatizam os aspectos relacionados aos modelos de avaliação aos quais estão submetidas, como o conceito atribuído aos cursos e aos programas; os discentes relacionam a qualidade com a interação do corpo docente, grade curricular e estrutura disponibilizada pela instituição; os docentes enfocam a capacidade multiplicadora de conhecimento enquanto que a comunidade por sua vez avalia a capacidade da instituição de formar um profissional que contribui para o desenvolvimento social (CORREA, 2008; BELLONI, 1995; DURHAM, 1990; FREITAS, 1995 e MATTOS, 1990).

Se considerarmos essas múltiplas facetas da dimensão qualidade no ensino superior, fica evidente que o critério de qualidade de ensino não é absoluto, mas relativo a quem realiza e a quem está sujeito ao processo de avaliação. No Brasil, a preocupação com a qualidade e avaliação das Instituições de Ensino Superior se faz sentir na atuação de órgãos governamentais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculados à graduação e à pós-graduação, os quais realizam a avaliação das IEs, a fim de acompanhar seu desempenho.

As diretrizes e normas da CAPES contemplam em seus eixos avaliativos: a proposta do programa; o corpo docente; o corpo discente, teses e dissertações; a produção intelectual; a inserção social e internacionalização preterindo de sua avaliação os indicadores de satisfação dos alunos. Embora sua atuação nos programas de pós-graduações especificamente quanto à avaliação de qualidade dos referidos cursos e programas obtenha reconhecimento internacional por sua excelência e robustez, o processo de avaliação desperta muitas críticas entre a comunidade acadêmica. (CAPES, 2016; NUNES, 2013; VOGEL 2016)

Não obstante aos esforços empreendidos pela CAPES no aperfeiçoamento e qualidade dos programas de pós-graduação, Grasel (2000) afirma que a qualidade e melhoria do ensino superior brasileiro estão intrinsicamente ligadas à identificação e atenção aos fatores que explicam o nível de qualidade das instituições: instalações, serviços acadêmicos, qualificação docente, metodologia de ensino, oferta de vagas, atendimento das expectativas dos alunos e outros.

É necessário que as instituições de ensino atendam aos requisitos de qualidade estabelecidos pelos órgãos reguladores e estejam preparadas por meio da inovação tecnológica e estreitamento das relações com os alunos para as exigências da contemporaneidade. Assim poderão realmente promover durante o processo de formação o desenvolvimento cognitivo, vocacional, pessoal, social e cultural de seus discentes. (SCHLEICH, POLYDORO, E SANTOS 2006).

Para que uma instituição de ensino superior entenda com maior clareza e possa avaliar os seus indicadores de qualidade, é fundamental analisar os aspectos reais que determinam a qualidade esperada e a qualidade percebida do serviço fornecido. Ou seja, além de conhecer os indicadores de qualidade relacionados ao ensino, é necessário conhecer os clientes e suas exigências (JACKSON; HELMS; AHMADI, 2011).

Wilkins e Balakrishnan (2013) defendem que, apesar de satisfação e qualidade serem abordados de maneira interligada, se referem na verdade a construtos distintos e assim devem ser tratados. De acordo com Mezomo (1997), Borges (2011) e Marcuzzo (2013) as instituições educacionais que tem o interesse de buscar a qualidade de forma permanente, consideram que a satisfação do aluno não é somente um indicador de qualidade, mas é um componente da aprendizagem, admitindo, portanto a medida de

satisfação dos seus discentes como instrumento fundamental no processo de gestão da qualidade e, da mesma forma no de ensino-aprendizagem, uma vez, quando satisfeito, o aluno estabelece uma série de conexões que favorecem e impactam o processo educativo.

O processo de avaliação da qualidade de ensino pode refletir vários tipos de qualidade, como: qualidade do ensino aplicado (qualidade da prestação), a forma como foi prestado (qualidade do fornecimento), e sobre o modo como a sua qualidade é garantida (qualidade da garantia da qualidade) (LORETO, 2001) De modo que, a avaliação da qualidade dos serviços é estabelecida como um elemento abstrato e complexo, em virtude das suas características de intangibilidade e heterogeneidade.

É nesse contexto complexo de dimensões da qualidade e satisfação de discente que essa pesquisa está inserida, buscando responder a seguinte questão: **É possível construir um modelo de avaliação de qualidade e satisfação que integre as perspectivas das avaliações CAPES e dos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em engenharia de produção no Brasil?**

A fim de responder a problemática proposta, o objetivo no presente estudo é argumentar em favor de uma avaliação combinada, que integre mecanismos de qualidade externos (avaliação Capes) e satisfação - internos (avaliação dos discentes), buscando a construção de um modelo híbrido de avaliação que encapsule as avaliações dos discentes, associando-as àquelas da agência avaliadora. Salienta-se que no presente trabalho não se pretende questionar o modelo de avaliação da CAPES, mas, contribuir para que os Programas, a partir da nova perspectiva de avaliação dos alunos, tenham uma visão mais ampla do próprio desempenho, de forma a subsidiar seu processo de gestão.

Após esta breve introdução, é apresentada a revisão da literatura, em seguida são expostos os procedimentos metodológicos e analise dos dados e resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

1. Revisão da literatura

1.1 A Pós-graduação e sua avaliação

A respeito dos processos de avaliação dos cursos, Lousada e Martins (2005) observam que estas se apresentam em duas modalidades distintas: **avaliação interna:** desenvolvida pelos integrantes da própria instituição (alunos e docentes) e **avaliação externa** — a ser feita por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, mas não diretamente vinculados à instituição que está sendo avaliada.

> Em relação às duas modalidades de avaliação, Franco (1993) considera ambas centrais: a interna, por promover o acompanhamento contínuo e sistemático; a externa, por apresentar a percepção de pessoas não envolvidas diretamente com o programa. Entretanto, verifica-se que a maioria dos estudos estão centrados em apenas uma das modalidades: Sejam nas contribuições, opiniões, tendências e desafios dos processos avaliativos da CAPES ou exclusivamente sob a ótica dos discentes, sua satisfação, qualidade de vida.
>
> Assim, o processo de revisão da literatura deste trabalho, debruçou-se exatamente sobre estas duas vertentes: a perspectiva de avaliação interna – estudos que consideram os alunos como principal objeto da pesquisa e a avaliação externa - relacionando estudos com enfoque no processo avaliativo da CAPES.
>
> Grande parte dos estudos relacionados a pós-graduação brasileira tratam das políticas públicas de ensino superior, à estrutura dos programas de pós-graduação, avaliação dos cursos e corpo docente. Uma corrente de autores como Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), e Horta e Moraes (2005) sinalizou a necessidade de critérios/indicadores que contemplem as especificidades tanto institucionais quanto regionais; participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação inclusive dos discentes; e geração de condições que permitam

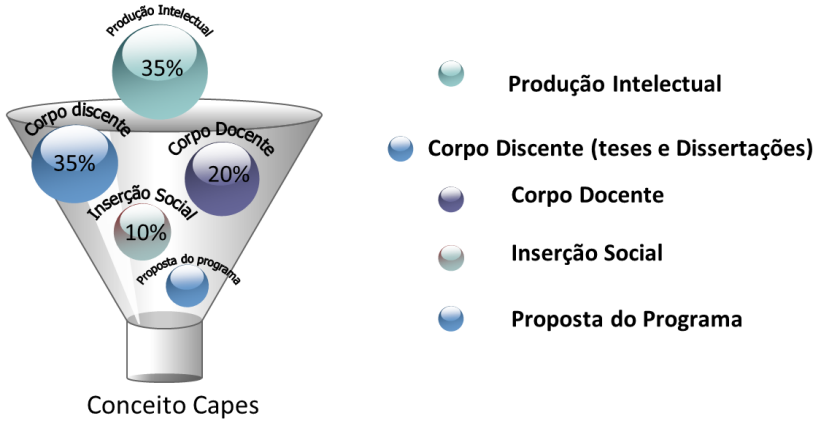
> desenvolver um posicionamento mais crítico e consciente da importância do processo de avaliação e de seu impacto sobre os programas.
>
> Cumpre aqui observar o papel da avaliação da pós-graduação realizada pela Capes: impulsionar o sistema de pós-graduação no contexto nacional; oferecer a cada programa um parecer criterioso a respeito de seu desempenho, de forma a auxiliar na promoção de seu aprimoramento; montar um banco de dados sobre a situação da pós-graduação no Brasil; estabelecer um padrão de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil; oferecer subsídios para informar os pareceres sobre criação e renovação dos cursos de mestrado e doutorado brasileiro; oferecer subsídios para a definição de políticas de desenvolvimento da pós-graduação (CAPES, 2016).
>
> No exercício de suas atividades desde 1978 a CAPES, sob forte influência norte americana e francesa adotou o sistema de avaliação por pares oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual. Entretanto, nos últimos anos, a Capes centrou seu processo de avaliação na produção científica de cada programa. Para cada área do conhecimento, a agência formou comitês compostos por renomados pesquisadores responsáveis por avaliar e classificar todos os programas pertencentes a sua área (BALBACHEVSKI, 2005).

Inicialmente a CAPES utilizava, para a classificação dos programas de pós-graduação, uma escala conceitual de A até E, em que A é o maior valor, conceito este atribuído aos cursos com padrão internacional. O segundo sistema, implantado a partir de 1997 e vigente até hoje, adotou uma escala numérica de classificação, de 1 a 7, em que 7 ocupa o topo do sistema. A periodicidade das avaliações que outrora já foram bienal e trienal agora é quadrienal. Os dados da última avaliação disponível são da avaliação trienal de 2013 e resultados parciais da quadrienal 2016-2017. Seus princípios gerais são: avaliação por pares; transparência da informação, dos critérios e dos resultados; e a comensurabilidade entre as áreas de avaliação (CAPES, 2016 e VOGEL, 2016).

O sistema de avaliação da CAPES é constituído de 48 áreas do conhecimento às quais estão integrados os programas de pós-graduação. São áreas em níveis diferentes de adequação à avaliação da CAPES, com características também distintas quanto à produção intelectual de seus pesquisadores. No processo de avaliação, cada área reúne as informações sobre os programas de pós-graduação que serão avaliados. Ao final de cada triênio, essas informações são sistematizadas e publicadas no documento da área. Esse documento apesenta os resultados dos parâmetros e critérios adotados pela área na avaliação dividido em seis categorias: 1 - Proposta do programa; 2 - Corpo docente; 3 – Corpo discente, teses e dissertações; 4 – produção intelectual; 5- inserção social e internacionalização conforme demonstra a figura 01.

Cada um dos cinco primeiros quesitos, que somam 100% na nota, tem um valor na avaliação. A Proposta do programa tem valor zero, portanto não soma pontos. Isso não significa que não deva ser avaliada. avalia-se se as áreas de concentração dos programas são coerentes e atualizadas e se estão em consonância com as suas linhas de pesquisa, com os projetos em andamento e com a proposta curricular do programa. No item Internacionalização, são avaliadas as ações do programa nesse sentido e os critérios mais específicos, variando seu peso de acordo com a área.

Figura 01- Conceito Capes



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

O Quesito Corpo Docente vale de 15% a 20% da nota do Programa. Dentre as 48 áreas da CAPES, 38 consideram que o corpo docente representa 20%, enquanto dez áreas (Biotecnologia; Ciências Ambientais; Educação; Enfermagem; Ensino; Geografia; Nutrição; Psicologia; Química; e Saúde Coletiva) atribuem 15% da nota ao quesito (CAPES, 2016)

O Item Corpo Discente, teses e dissertações vale de 30% a 35% da nota final. Das 48 áreas, 29 atribuem 35% como nota inclusive a área de Engenharias III na qual está inserida este estudo e 19 atribuem 30%. Neste quesito, mede-se a quantidade de teses e dissertações defendidas no período avaliado, a distribuição das defesas e das orientações entre os docentes do programa, a qualidade desses trabalhos, bem como a produção total dos discentes além do tempo de titulação.

O quesito produção intelectual juntamente com o anterior são os que possuem maior representatividade na nota final do programa. As notas variam de 35% a 40%. 29 áreas atribuem 35% ao quesito, e 19 delas atribuem 40%. Este item avalia a quantidade de publicações qualificadas que cada docente permanente publicou no triênio avaliado. Já a inserção Social contribui com um peso de 10% a 15% da nota. A inserção e impactos nacionais e regionais são avaliados por meio das informações sobre os conhecimentos veiculados pelos programas por meio de publicações e conferências.

Por fim, a internacionalização diferentemente dos outros indicadores, aplica-se somente a programas de doutorado que já atingiram um excelente nível nos demais quesitos, recebendo nota cinco, mas que ainda podem ser diferenciados por suas ações com outros países. Assim, este quesito destina-se a atribuir a nota 6 ou 7 a um programa.

Conforme referenciado, a avaliação dos PPG integrantes do SNPG utiliza-se de quesitos formulados que podem auferir um indicador relevante de qualidade dos cursos, entretanto, essa avaliação só considera o ponto de vista do desempenho do programa que fornece o serviço da educação superior, sem ter em vista a perspectiva da qualidade percebida e consequentemente satisfação e lealdade de seus discentes.

Em linhas gerais, os atributos relacionados a produção e disseminação do conhecimento são os que possuem maior impacto na atribuição do conceito do curso, contudo há de se considerar que Embora o sistema de avaliação considere as características e peculiaridades de cada área, em linhas gerais os indicadores utilizados para mensuração da qualidade não estão focados na mensuração da qualidade percebida, de modo que a satisfação e fidelidade discente são negligenciadas no atual modelo de avaliação.

1.2 Satisfação e Lealdade no contexto acadêmico

Satisfação estudantil é uma resposta afetiva por um período de tempo. Ela resulta, segundo Palácio, Meneses e Pérez (2002), da avaliação dos serviços pedagógicos e de apoio aos estudos ofertados aos discentes. Para Navarro, Iglesias e Torres (2005), o conceito de satisfação é uma variável administrativa essencial para alcançar os objetivos estratégicos das instituições de ensino superior.

As pesquisas sobre a satisfação dos alunos surgem como importante ferramenta de contribuição na avaliação da eficiência institucional, indicadores de qualidade, retenção de alunos e reestruturação acadêmica, permitindo às instituições adaptarem-se às necessidades dos estudantes (AITKEN, 1982; CHIANDOTTO, BINI, E BERTACCINI, 2007; LIZOTE, VERDINELLI E BORBA 2014).

De acordo com Santos Neto (2016) a avaliação interna de procedimentos, processos e da satisfação na percepção do discente dos programas propõe-se como instrumento ideal para poder compreender problemas e a identificação das causas desses, e as necessidades e demandas existentes. Dessa forma, os coordenadores dos cursos de posse dessas informações necessárias para identificar e entender as causas dos sucessos e falhas no serviço fornecido pelo programa, tanto em questões particulares quanto aqueles que possuem uma dimensão maior.

Avaliar a satisfação discente quanto ao PPG que está cursando é essencial para as instituições de educação, visto que viabiliza uma reflexão a respeito da qualidade percebida pelos alunos acerca dos serviços prestados pela instituição de uma forma geral, o serviço principal como a estrutura curricular, os docentes, métodos didáticos empregados, e dos serviços complementares em relação as instalações físicas oferecidos aos alunos, e provê subsídios para a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos pela instituição (SANTOS NETO, 2016).

Segundo os autores, no processo cognitivo o estudante compara as suas expectativas com o desempenho do serviço, pelo que a extensão em que são concretizadas essas expectativas está diretamente relacionada com o grau da satisfação por ele experimentada. Assim, se o desempenho não alcançar as expectativas o estudante ficará insatisfeito, mas se excedê-las ficará altamente satisfeito.

No entanto, nestes estudos verifica-se que a relação entre os atributos afetivos e a satisfação é complexa pelo que é apontada a necessidade de pesquisas para clarificar a natureza das interações entre as respostas afetivas e cognitivas nas decisões da satisfação.

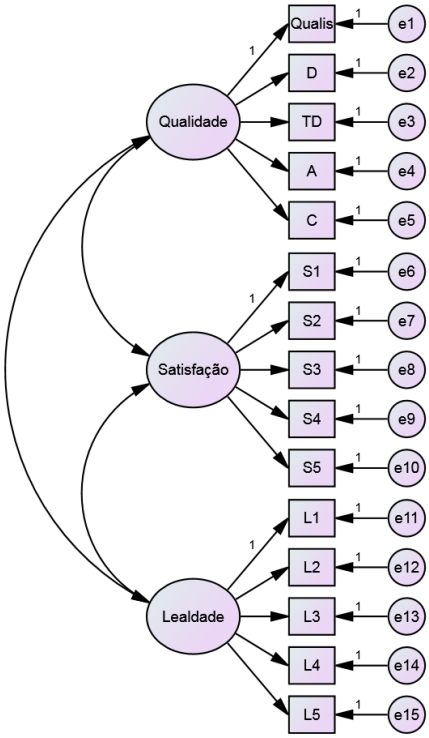
Apesar da multiplicidade de modelos disponíveis na literatura, cada um deles partindo de premissas complementares ou diferentes, não existe uma teoria singular que prevaleça sobre as demais no sentido de avaliar o grau de satisfação dos estudantes, que explique como se deve medi-la e como os seus resultados serão interpretados.

2. **Modelo de pesquisa**

O modelo hipotético da pesquisa foi proposto com base nos atributos de qualidade considerados no processo avaliativo da CAPES, e nos aspectos fundamentais de satisfação e lealdade dos discentes, fornecendo assim uma perspectiva combinada de qualidade e satisfação e seus agentes distintos conforme

a figura 01.

Figura 01 – Modelo Proposto



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Cada um dos construtos do modelo são compostos de cinco variáveis observáveis, descritas a seguir: Para composição do construto qualidade, foram selecionados os mesmos atributos determinados pela CAPES para aferição do conceito dos cursos. O primeiro indicador denimonado QUALIS foi a Nota Final da avaliação do curso, entre 1 e 7. Se considerarmos o universo da pesquisa, temos que, as notas atribuídas variam numa escala de 3 a 6 pois nenhum programa de Engenharia de Produção em atividade possui nota inferior a 3 como também não atingiram magnitude na nota 7. O Segundo indicador selecionado foi o número de docentes permanentes em cada programa (D). Esse item possui um peso de 15ª 20% no conceito do curso. Na sequência, o atributo docente foi determinado pelo número de teses e dissertações publicadas, o que tem um peso de 35% na composição da nota, sendo juntamente com o item produção intelectual os mais importantes para o processo de avaliação CAPES. (TD) A produção intelectual é mensurada por diversos tipos de trabalho, contudo, consideramos os ponderadores mais relevantes como o número de artigos completos publicados em periódicos (A) e publicações em anais de eventos (C). A premissa fundamental é de que os cursos com maior conceituação de qualidade exerçam um efeito direto e positivo sobre a satisfação do aluno, e o inverso também seria verdadeiro.

4 Metodologia da pesquisa

Com o intuito de fornecer fundamentação teórica para esta pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em publicações nacionais e internacionais de relevância, nas principais áreas de interesse deste estudo: satisfação de estudantes e pós-graduação. Nessas publicações, foram buscados artigos que continham os descritores: Qualidade; Satisfação, discentes, pós-graduação e modelo de avaliação.

O estudo considerou como universo de pesquisa todos os alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico de Engenharia de Produção no Brasil no primeiro semestre letivo de 2016 segundo dados da Plataforma Sucupira da CAPES, totalizando 2.351 acadêmicos. Consultou-se a Plataforma Sucupira no endereço: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf. Com o universo da pesquisa determinado, Foram aplicados os filtros área básica: engenharia de produção; área de avaliação: engenharias III e programas em funcionamento, resultando 40 programas. A seguir selecionaram-se apenas os programas acadêmicos com a nomenclatura engenharia de produção ou industrial, totalizando 30 programas. Os alunos dos programas de nível profissional não foram contemplados no estudo em função de sua natureza constitutiva direcionada para a atuação profissional em detrimento à pesquisa e particularidades funcionais como grade curricular, fomento à pesquisa, docência e carga horária.

Em complementariedade, foram selecionados os resultados por área de avaliação da CAPES do último triênio disponível (2013) da grande área de avaliação Engenharias III na qual estão inseridos os programas de pós-graduação em Engenharia de Produção. O relatório de avaliação está disponível no sitio: http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/planilhas-comparativas

A etapa de coleta de dados com a percepção dos alunos ocorreu no período de junho a agosto de 2016. O instrumento de coleta de dados utilizado trata-se de um questionário estruturado, adaptado de Alves e Raposo (2007) e Ostergaard e Kristensen (2006), com 10 questões, utilizando escala de likert de sete pontos. Foram obtidas 443 repostas de todos os programas do Brasil. Os dados relativos à pesquisa survey receberam tratamento estatístico por meio do softwares Excel e SPSS 11.0. Após a análise descritiva dos dados, para avaliar a confiabilidade dos fatores gerados, utilizou-se o teste de Alpha de Cronbach que aponta o grau de consistência interna entre os múltiplos indicadores de um fator. Segundo Hair et al. (2005), o Alpha de Cronbach deve possuir um valor superior a 0,7. Em seguida foram realizados os testes de Kaiser-Meyer-Okin (KMO) e de esfericidade de Barlett para validação da análise fatorial exploratória os quais indicaram o grau de suscetibilidade ou ajuste dos dados à análise fatorial. A fim de responder ao problema de pesquisa, foi utilizada regressão linear. Entre os testes que foram aplicados está o R^2, ou coeficiente de determinação, utilizado para medir o quanto a linha de regressão amostral se ajustou aos dados obtidos.

5 Análise dos resultados

Em relação ao perfil dos alunos, do total de observações 57,2% são do gênero masculino enquanto que 42,8% são do gênero feminino e 67,5% dos alunos estão cursando mestrado, enquanto que 32,5% cursam doutorado em Engenharia de Produção nos inúmeros programas encontrados em funcionamento e ativos.

O instrumento de coleta de dados foi submetido ao teste de confiabilidade pelo coeficiente alpha de Cronbach que mede a consistência interna de um questionário. Nesse ponto, os coeficientes calculados apresentaram valores aceitáveis. A Tabela 1 apresenta teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de esfericidade de Bartlett para a amostra total.

Tabela 1- Teste KMO e de Bartlett

Kaiser - Meyer - Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,942
Bartlett's Test of Sphcericity	Approx. Chi-Square	3639,69
	DF	45
	Sig	0

Os Testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett, apontam o grau de suscetibilidade ou o ajuste dos dados à análise fatorial, ou seja, o nível de confiança esperado para que o método multivariado de análise fatorial seja empregado com sucesso (Hair et al., 2005). O (KMO), apresenta valores normalizados (entre 0 e 1,0) mostrando-se satisfatório.

O segundo teste aplicado foi o de Esfericidade de Bartlett, que é baseado na distribuição estatística de "chi quadradro" que testa a hipótese (nula H 0) de que a matriz de correlação é uma matriz identidade (cuja diagonal é 1,0 e todas as outras as outras iguais a zero), isto é, observa a existência de correlação entre as variáveis (MAROCO, 2010). O valor obtido menor que 0,0001 confirma a adequação do método de análise fatorial para o tratamento dos dados em questão. A Tabela 2 apresenta os resultados do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de esfericidade de Barlett, autovalor, percentual de variância explicada e Alpha de Cronbach.

Tabela 2 – Resultados do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de esfericidade de Barlett, auto-valor, percentual de variância explicada e Alpha de Cronbach dos fatores analisados.

	Esfericidade de Bartlett					
Fator	Qui quadrado	Sig.	KMO	Autovalor	% Var. Explicada	Alpha de Cronbach
Qualidade	1.175,55	0,000	0,939	3,286	65,726%	0,810
Satisfação	1.726,75	0,000	0,862	3,877	77,742%	0,920
Lealdade	1.228,71	0,000	0,851	3,050	76,256%	0,861

A Análise Fatorial Exploratória – AFE - foi utilizada como forma de verificar a validade dos fatores e suas relações com as variáveis manifestas, assim testaram-se três fatores com suas

respectivas variáveis manifestas, individualmente totalizando quinze variáveis observáveis e três variáveis latentes verificadas.

A AFE foi executada através do método dos Componentes Principais, utilizando o critério de autovalor (Eigenvalue) maior ou igual a 1 para a extração dos fatores. O método rotacional utilizado foi o Varimax. Para outros critérios, observou-se o sugerido por Hair et al. (2005), são eles: Carga Fatorial ≥ 0,30, Comunalidades ≥ 0,50, KMO (Measure of Sampling Adequacy-MAS) ≥ 0,50 e Bartlett Test 0,001.

Os testes de adequação e especificidade da amostra foram considerados satisfatórios bem como os fatores apresentaram autovalor maior que 1, sendo considerados significativos. O percentual de variância explicada tem como objetivo garantir que o fator explique pelo menos um montante específico de variância. Normalmente, assume-se que a proporção da variância explicada seja ≥ 60%. Assim, todas as variáveis observáveis apresentaram variância acima do mínimo considerável sendo consideradas satisfatórias com maior representatividade de variância explicada para o fator Satisfação com 77,74% da variância dos dados.

Por fim, a comunalidade de cada variável foi avaliada a fim de mensurar a quantidade da variância explicada pelos fatores comuns a essas variáveis. Todas as variáveis apresentaram comunalidade acima de 0,5. Em relação à validação do dos dados sumários da pesquisa, a tabela 03 apresenta os resultados da análise fatorial exploratória do modelo resultante das 15 variáveis observáveis.

Tabela 03 - Resultados da análise fatorial exploratória dos 3 fatores

Fator	Variável manifesta	Comunalidades	Carga fatorial	Matriz anti-imagem		Autovalor > 1	Variância total explicada -
				Média do MSA	Valor mínimo		
Qualidade	Qualis	0,999	0,862	0,814	0,754	3,286	70,106
	Docente	0,855	0,885				
	Tese/Dissert.	0,858	0,814				
	Artigos	0,793	0,784				
	Congressos	0,786	0,886				
Lealdade	L1	0,818	0,904	0,836	0,797	3,050	76,256
	L2	0,621	0,788				
	L4	0,818	0,904				
	L5	0,793	0,891				
Satisfação Geral	S1	0,829	0,911	0,872	0,838	3,887	77,742
	S2	0,789	0,888				
	S3	0,714	0,845				
	S4	0,723	0,850				
	S5	0,832	0,912				

Fonte: Dados da pesquisa, (2017)

Quanto à confiabilidade das 15 variáveis para determinar a satisfação Global dos discentes, pode-se observar que, com a aplicação do teste do modelo sumário, que mostra 75,2% da variação da variável satisfação Global dos discentes conforme aponta o coeficiente R^2 0,752 conforme apresentado na Tabela 4 abaixo.

Tabela 4 – Modelo Sumário

Modelo	R	R^2	R^2 Ajustado	Erro Padrão da Estimativa	Sig. Alteração F
1	0,867	0,752	0,745	0,627	0,000

Fonte: Dados da pesquisa, (2017)

A análise da correlação sugere que, embora a Análise Fatorial Exploratória indique que o modelo híbrido proposto pode contemplar as perspectivas dos avaliadores externos (Capes) e internos (discentes), a correlação entre os descritores individuais da qualidade considerados pela Capes e a percepção de qualidade e lealdade dos discentes é baixíssima, apontando uma forte dissociação entre o conceito de qualidade do ponto de vista da CAPES e da qualidade percebida pelos discentes conforme demonstra a tabela 5.

Estes resultados permitem aferir que um programa com elevado conceito de avaliação não

apresentam necessariamente discentes satisfeitos e leais àquele programa refutando uma das premissas de em que a satisfação e lealdade são consequências da qualidade do ensino (ALVES, 2003).

A baixa correlação entre os descritores externos e internos de qualidade, reforça a necessidade de incluir a percepção dos discentes no processo avaliativo, uma vez que este é um dos principais sujeitos atuantes na pós-graduação e responsável pela produção intelectual altamente valorizada pela Capes por meio do numero de teses e dissertações, publicações em periódicos e anais de eventos.

Tabela 5 – Correlações

	QUALIS	D	TD	A	C	L1	L2	L3	L4	L5	S1	S2	S3	S4	S5
QUALIS	1,000	-,026	,059	-,004	-,004	,176	,181	,124	,190	,196	,166	,200	,219	,133	,103
D		1,000	,996	,675	,668	-,029	,019	-,007	,002	-,020	-,008	,039	,052	-,041	,018
TD			1,000	,674	,667	-,014	,034	,003	,018	-,003	,006	,055	,070	-,030	,027
A				1,000	,890	-,063	-,027	-,039	-,047	-,077	-,035	-,001	,026	-,033	-,011
C					1,000	-,074	-,022	-,040	-,030	-,080	-,048	,003	,039	-,061	-,046
L1						1,000	,609	,424	,757	,727	,760	,716	,590	,719	,727
L2							1,000	,341	,581	,563	,555	,568	,518	,550	,526
L3								1,000	,400	,449	,459	,393	,348	,386	,429
L4									1,000	,788	,739	,712	,637	,694	,687
L5										1,000	,681	,670	,629	,666	,674
S1											1,000	,783	,670	,694	,770
S2												1,000	,711	,643	,696
S3													1,000	,592	,691
S4														1,00	,791

														0	
S5															1,000

6 Considerações Finais

No presente artigo, objetivou-se explorar a questão da qualidade de ensino, pelo viés da avaliação dos programas de pós-graduação, sob a perspectiva de uma avaliação combinada, operacionalizada por meio da construção de um modelo híbrido de avaliação. A construção do modelo sustentou-se em dois pilares distantes: a Capes - Avaliação dos Programas dos no Triênio 2010-2013 e Resultados da Avaliação e as percepções dos discentes dos cursos de mestrado e doutorado de Engenharia do Brasil, tratados neste estudo como avaliadores externos e internos, respectivamente.

Os testes de confiabilidade, suscetibilidade e ajustamento do modelo foram validados e apresentaram resultados considerados satisfatórios seguindo as recomendações observadas na literatura. Apesar da variância explicada do modelo apresentar-se acima do mínimo recomendado, os resultados sugerem que a satisfação percebida pelos alunos não se relacionam com os indicadores escolhidos pela CAPES para aferir a qualidade dos cursos.

Outrossim, é relevante destacar que os resultados desta pesquisa são preliminares, espera-se que a mesma impulsione o desenvolvimento de novos estudos sobre a satisfação de estudantes e modelos de aferição da satisfação e qualidade nas pós-graduações, tendo em vista a validação do instrumento de coleta de dados para esse público alvo. Como pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar o estudo da aplicação da Modelagem de Equações Estruturais, investigando quais seriam os critérios de qualidade poderiam ser adotados pela CAPES mais consoantes com a qualidade percebida pelos discentes.

REFERENCIAS

AITKEN, N.D. College Student Performance, Satisfaction and Retention: Specification and Estimation of a Structural Model, **Journal of Higher Education**, 53 (1), 32-50, 1982.

ALVES, Helena MB. **Uma abordagem de marketing à satisfação do aluno no ensino universitário público: índice, antecedentes e conseqüências. 2003, 286f**. 2003. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Gestão)–Departamento de Gestão e Economia, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

BELLONI, I. Avaliação institucional. Teoria e experiências. SãoPaulo: Cortez, 1995.

BORGES, Fernanda Elisabete Oliveira. **Satisfação dos alunos com a pós graduação em educação especial–domínio cognitivo e motor**. 2011. Dissertação de Mestrado.

CHIANDOTTO, Bruno; BINI, Matilde; BERTACCINI, Bruno. Quality assessment of the University Educational Process: An application of the ECSI model. In: **Effectiveness of University Education in Italy**. Physica-Verlag HD, 2007. p. 43-54.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). II Plano nacional de pós-graduação. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 12 abril. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 2012. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/diversos/CapesRio20-Livro-Portugues.pdf Acesso em 22 abril 2016.

CORRÊA IGARASHI, Deisy Cristina et al. A qualidade do ensino sob o viés da avaliação de um programa de pós-graduação em contabilidade: proposta de estruturação de um modelo híbrido. **Revista de Administração-RAUSP**, v. 43, n. 2, 2008.

DURHAM, E.R. A institucionalização da avaliação. São Paulo:Nupes, 1990.

FRANCO, H. Formação educacional e profissional do contador. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, DF, v.1, n.82, p.34-35, mar./abr. 1993.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: doponto de vista de um nativo. Horizonte Antropológico, PortoAlegre, v.7, n.16, p.261-275, dez. 2001.

FREITAS, R.F. de S. Avaliação do ensino de graduação:importância e desafios. Revista Educación Superior ySociedad, Unesco, Venezuela, v.5, n.1-2, p.99-107, nov. 1995.

GRASEL, Dirceu. Qualidade e melhoria do ensino superior brasileiro. **Universidade e Sociedade**, 2000.

HAIR JR., J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.; BLACK, W. **Análise Multivariada de Dados.** 5 ed. New Jersey: Prentice Hall, 2005.

HORTALE, V.A. Modelo de avaliação Capes: desejável enecessário, porém, incompleto. Cadernos de Saúde Pública,Rio de Janeiro, v.19, n.6, p.1837-1840, nov./dez. 2003.

HORTA, J.S.B.; MORAES, M.C.M. O sistema Capes deavaliação da pós-graduação: da área de educação à grandeárea de ciências humanas. Revista Brasileira de Educação,Rio de Janeiro, v.1, n.30, p.95-116, set./out./nov./dez. 2005.

JO JACKSON, Mary; HELMS, Marilyn M.; AHMADI, Mohammad. Quality as a gap analysis of college students' expectations. **Quality Assurance in Education**, v. 19, n. 4, p. 392-412, 2011.

LIZOTE, S. A., VERDINELLI, M. A., BORBA, J. A satisfação dos acadêmicos com o curso de ciências contábeis: um estudo em instituições de ensino superior privadas. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 7, n. 3, p. 407-431, 2014.

LORETO, P. Q. R. S. Jornadas pedagógicas 2001. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2017

LOUSADA, A.C.Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. Revista Contabilidade e Finanças da Universidade de São

Paulo, São Paulo, v.1, n.37, p.73-84, jan./fev./mar./abr. 2005.

MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, Software & aplicações**. Portugal, 2010.

MARTINS, C. B. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. (Org.). CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV; Brasília, DF: CAPES, 2003.

MATTOS, P.L. Avaliação e alocação de recursos no ensinosuperior federal. São Paulo: Nupes, 1990.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade total na escola: princípios básicos**. Vozes, 1997.

MARCUZZO, Marlei Maria Veduim. A **satisfação dos alunos de educação a distância da universidade federal de santa maria**. 158 f.. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013

NAVARRO, Mercedes; IGLESIAS, Marta; TORRES, Pilar. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of educational management**, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005.

NUNES, Camila Felin. Um estudo de alternativas de financiamentos da pós-graduação strictu sensu: Uma análise da Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Maria, 2013

OSTERGAARD, Peder; KRISTENSEN, Kai. Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE):-cross-institutional results based on ECSI methodology. **New Perspectives on Research Into Higher Education, Edinburgh, Great Britain**, 2006.

PALACIO, Asunción; MENESES, Gonzalo; PÉREZ, Pedro J. The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. **Journal of Educational administration**, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação psicológica**, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SANTOS NETO, Paulo Henrique dos. **Proposição e teste da escala ecsi adaptada para avaliação da qualidade no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Administração. – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2016.

SIMÕES, R.H.S. Da avaliação da educação à educação daavaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliaçãoda pós-graduação no Brasil. Psicologia Social, Porto Alegre,v.16, n.1, p.5-12, Número Especial, 2004.

VOGEL, Michely Jabala Mamede; KOBASHI, Nair Yumiko. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. 2016.

WILKINS, Stephen; STEPHENS BALAKRISHNAN, Melodena. Assessing student satisfaction in transnational

higher education. **International Journal of Educational Management**, v. 27, n. 2, p. 143-156, 2013.

Programa de extensão mulheres do ifsc sim como prática de inovação social

Autores: Michels, Juliana Pereira (Unisul) ; **Pazetto, Alexandre Zawaki** (Unisul) ; **Nunes, Nei Antonio** (Unisul) ; **Machado, Denise del Prá Netto** (Unisul) ; **Casagrande, Jacir Leonir** (Unisul)

Resumen: A concepção de inovação esteve até pouco tempo ligada principalmente ao domínio tecnológico, porém, a inovação social que busca a transformação social e o melhoramento da qualidade de vida a partir de soluções para os problemas da sociedade ganhou importância nos últimos anos. Nesse sentido surge o importante papel das instituições de ensino na promoção de inovações sociais, assim como a frágil investigação da sua atuação em prol de tais inovações. O objetivo deste trabalho é, portanto, verificar através de um estudo de caso se o projeto de extensão Mulheres Sim do Instituto Federal de Santa Catarina pode ser considerado uma inovação social. Elucidaram-se os elementos determinantes da inovação social e de extensão. Obteve-se a conclusão que há alinhamento entre o referencial teórico e a prática e que o Programa Mulheres Sim pode ser considerado como uma prática de inovação social.

Palabras claves: Inovação social, Extensão, Mulheres Sim

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a literatura especializada, inovações sociais são atividades e serviços inovadores que são motivados pelo objetivo de satisfazer uma necessidade social, e que são predominantemente desenvolvidos e difundidos por meio de organizações cujos objetivos primários são sociais (MULGAN et al, 2007). Estas inovações de caráter social podem partir dos mais variados tipos de organizações, desde organizações da sociedade civil, empresas privadas e públicas, até instituições de ensino. Tais organizações podem promover, por intermédio de suas ações inovadoras, o bem-estar social, a inclusão e o desenvolvimento sustentável.

Partindo deste pressuposto, o presente estudo tem como objeto o programa Mulheres Sim, desenvolvido pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, uma instituição pública da rede federal de ensino. Este programa é composto por quatro projetos: o de curso "Educação e Gênero", "Feira de Economia Solidária", "Ciclo de Oficinas" e "Acompanhamento das egressas". O Programa Mulheres SIM apresenta como objetivo buscar a valorização da mulher, o acesso aos direitos, cidadania e possibilidades de geração de renda, ou seja, o empoderamento feminino. Ele é destinado ao seguinte público alvo: mulheres que possuem mais de 15 anos, em vulnerabilidade social e preferencialmente sem escolaridade. Visa abordar a transversalidade de gênero nas políticas sociais públicas, no sentido de promover iniciativas de inclusão educacional, econômica, social, cultural e pessoal das mulheres, a autonomia, o combate à violência, a consolidação da cidadania feminina e o desenvolvimento sustentável, articulado com as políticas públicas de educação, assistência social, saúde e segurança.

Neste contexto surge a seguinte pergunta de pesquisa: **O programa de extensão Mulheres Sim se caracteriza como uma prática de inovação social?**

A relevância social da pesquisa está em criar oportunidades de emancipação das mulheres por meio da transformação da realidade em que estão inseridas. Desta forma, incentivando trabalhos que proporcionem o desenvolvimento das mulheres ajudará não somente a economia local, como na erradicação de outros problemas de cunho social.

Este estudo está estruturado em uma seção inicial que contém a revisão de literatura, a fim de aprimorar o entendimento dos conceitos e contextos acerca da Inovação Social e Extensão. Na sequência são abordados os aspectos metodológicos, análise e interpretação dos dados da pesquisa e, por fim, as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inovação Social

A concepção de inovação esteve até pouco tempo ligada principalmente ao domínio tecnológico, porém, a inovação social que busca a transformação social e o melhoramento da qualidade de vida a partir de soluções para os problemas da sociedade ganhou importância nos últimos anos. (ANDRÉ; ABREU, 2006; CAJAIBA-SANTANA, 2014). Considerando que as inovações sociais são produzidas com a finalidade de

promover inclusão social, melhorar a qualidade de vida e capacitar os agentes a fim de gerar mudanças no contexto em que atuam (ANDRÉ; ABREU, 2006), concorda-se que a inovação social surge como uma das alternativas viáveis para enfrentar as necessidades da sociedade (BIGNETTI, 2011, p. 4).

Inovação social significa conhecimentos, ideias, ações e soluções novas ou melhoradas, mais efetivas e duradouras que as existentes, cuja finalidade é superar as dificuldades sociais nos mais variados espaços por meio da participação e colaboração de todos os atores envolvidos (PHILLS et al, 2008; BIGNETTI, 2011). Além disso, a inovação social é um processo de aprendizagem coletivo que se baseia no potencial dos indivíduos e dos grupos que consentem a efetivação de mudanças sociais e ainda possibilita a formação de novas relações sociais e novas estruturações sociais (BIGNETTI, 2011).

Porém, nem todo processo de transformação da sociedade é uma inovação social. Esta precisa ser intencional, nova e visar o objetivo desejado que é atender a uma necessidade social. O critério decisivo para tornar-se uma inovação social é a ação ser planejada e coordenada e atingir mudanças sociais através de novas práticas sociais. (HELLSTRÖM, 2004; HOWALDT; SCHWARZ, 2010).

Um corte alternativo para os estudos sobre inovação social se refere aos arranjos ou aos meios de ação e de aglutinação de recursos utilizados por diferentes atores permitindo o entendimento das mudanças geradas pela inovação social através de três focos distintos: indivíduos, organizações e movimentos. O estudo deste artigo esta relacionado à organização. Tomada no conceito mais amplo um sistema de atividades ou forças conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas, a organização é considerada como um arranjo cooperativo formal em que os propósitos individuais se alinham aos propósitos coletivos. Ainda mais, em sua amplitude, o conceito abrange empresas privadas, empresas sociais, instituições públicas e privadas, governos e outras modalidades formais de organização (BIGNETTI, 2011).

Ainda que inovações sociais sejam ideias que, quando implementadas beneficiem a sociedade, as investigações sobre o tema "não representam parcela significativa das pesquisas acadêmicas, e o conjunto de abordagens, metodologias e práticas ainda não se constitui num corpo consolidado de conhecimentos" (BIGNETTI, 2011, p. 4). Cajaiba-Santana (2014) e Mulgan (2006) citam que ao passo que o tema inovação visando lucratividade é exaustivamente investigado, a concepção inovação social recebeu generalizações vagas e necessita de aprofundamento.

Para Mulgan (2006) essa negligência reflete a falta de atenção prestada à inovação social visto que os gastos destinados a soluções sociais inovadoras por governos, organizações não governamentais e fundações é pequeno quando comparada a inovação comercial. Apesar do pouco investimento, o governo tem muitas vezes desempenhado um papel importante nessa área devido a sua capacidade única de efetuar mudanças através de aprovações de leis, realocações da despesa pública e conferindo autoridade aos órgãos públicos. Elliot (2013) também afirma que os estudos já reconhecem a fundamental importância das políticas públicas para o atingimento dos benefícios da inovação.

Assim, no Brasil a inovação social é ampliada à medida que as políticas públicas sociais voltadas para a educação recebam prioridade e consequentemente mais verba. É exemplo disso a expansão da rede de educação superior e profissional e tecnológica, composto por institutos federais e universidades, que teve como um dos objetivos potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do governo federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais. Em 2002 eram 140 unidades, em 2017 são 644; os municípios atendidos eram 119 em 2002 e são 568 em 2017 (MEC, 2017).

Portanto, um desses órgãos públicos que tem a incumbência de gerar inovações sociais são as instituições de ensino por meio do tripé "ensino, pesquisa e extensão". Apesar de muitas dessas

organizações demonstrarem níveis elevados de inovação tecnológica e darem prioridade para esta, outras já estão fazendo parcerias locais e regionais projetando alcançar expressivas mudanças sociais. O propósito da educação é trazer mudança e melhoria nos indivíduos e na sociedade em geral e a inovação social no ensino superior estimula e sustenta a diversidade, inclusão social, cidadania e parcerias e que estes são fundamentais para o crescimento econômico e para conectar a dimensão social da educação com a economia (ELLIOT, 2013).

Entretanto, as universidades são atores pouco investigados quando tratam-se de processos pelos quais essas podem se tornar estrategicamente mais favoráveis a inovação social (CUNHA; BENNEWORTH, 2013). Elliot (2013) sustenta que a literatura é em grande parte silenciosa sobre a contribuição do propósito e da estratégia das universidades relacionadas a essa inovação.

2.2 Extensão

Segundo Juliani (2015) o incentivo à geração e à aplicação de inovações provenientes das universidades é um fato recente e aquém do importe de conhecimento que é produzido dentro dessas instituições. Para o autor, a cultura universitária possui entraves que precisam ser superados para que essas instituições possam acompanhar e buscar soluções em conjunto com outras organizações e as comunidades. A extensão é um dos pilares da universidade que possui essa missão.

A extensão é entendida como uma prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população e que possibilita a formação do profissional cidadão e se vincula cada vez mais à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (FORPROEX, 2012).

Neste sentido, as políticas públicas e os projetos de extensão das instituições de ensino, desenvolvidos para atender a comunidade, possuem papel importante na consolidação de práticas de transferência e produção de conhecimento, para fins de emancipação dos sujeitos envolvidos (CASTRO, 2004). O autor conclui que os projetos de extensão possuem potencial de concretizar práticas acadêmicas essenciais num espaço estratégico, criando mecanismos que favoreçam a aproximação dos sujeitos, a multidisciplinaridade, e a promoção de uma consciência cidadã e humana, formando assim sujeitos de mudança, capazes de uma postura mais crítica e ativa diante do mundo. Desta forma, a extensão trabalha no sentido de promover a transformação social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como objetivo analisar se o projeto de extensão Mulheres Sim pode ser considerado uma inovação social. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória, descritiva e qualitativa. Exploratória porque buscou identificar os elementos relevantes que caracterizam o programa Mulheres Sim como uma inovação social. A pesquisa é descritiva, pois expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Não tem necessariamente compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para as informações. A investigação explicativa tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar lhes os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, para a ocorrência de determinado fenômeno. (Vergara, p.42, 2013).

Tem natureza qualitativa, isso porque, buscou identificar as percepções dos colaboradores sobre o

entendimento conceitual do fenômeno investigado, o que corrobora com Richardson (2011, p. 79) quando afirma que a abordagem qualitativa é uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. De acordo com Martins e Theóphilo (2009) é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos.

Os dados foram coletados em duas fases, a primeira, que consistiu em caracterizar o projeto de extensão, foi feita através de uma análise documental, com consulta a site oficial do IFSC e através de relato dos próprios entrevistados e colaboradores. As informações da instituição pesquisada também foram extraídas de documentos oficiais: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e documentos públicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. A segunda fase, que foi a percepção dos principais aspectos relacionados a inovação social, foi feita através de entrevistas juntamente com análise observacional.

O estudo foi realizado no período entre março 2017 até maio de 2017, os dados foram coletados na organização no horário de trabalho e a observação foi realizada no curso de capacitação das gestoras do projeto de extensão.

Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa, utilizando, para tanto, o método da análise das falas que consiste em um procedimento que sistematiza, interpreta e descreve os conteúdos das informações coletadas, a fim de compreender o melhor discurso aplicado entre os entrevistados (RICHARDSON, 2011). Foi utilizada também a Triangulação de dados entre as entrevistas, documentos e observação. Segundo Minayo (2010) essa triangulação possibilita a combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Os resultados analisados são apresentados nas seções a seguir.

Inovação social são conhecimentos, ideias, ações e soluções novas ou melhoradas, mais efetivas e duradouras que as existentes, com a finalidade de superar dificuldades sociais (PHILLS et al, 2008; BIGNETTI, 2011). É um processo de aprendizagem coletivo que se baseia no potencial dos indivíduos e grupos que aceitam mudanças sociais (BIGNETTI, 2011), necessitando de uma intencionalidade em sua execução, sendo planejada, coordenada e modificar uma realidade social.

As inovações sociais serão analisadas pelas ações que o IFSC executou por meio de seu programa Mulheres SIM. Será observado o modo como os quatros projetos são executados, quem são as beneficiárias; quais os resultados deste programa e quais as mudanças sociais que ocorreram.

4 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

O Instituto Federal de Santa Catarina é uma das instituições de educação básica, profissional e superior distribuídas por várias unidades no Brasil que são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica e também têm forte inserção na área de pesquisa e extensão. O IFSC é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e possui 23 câmpus por todo o estado, o primeiro criado em 1909 e o último inaugurado em 2016. Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Oferece cursos voltados à educação de jovens e adultos, de formação inicial e continuada, técnicos, de graduação e de pós-graduação e conta também com ensino à distância.

Constata-se que para atingir o objetivo de produzir, compartilhar e aplicar conhecimentos de tal maneira que a sociedade possa utilizá-los para o desenvolvimento de produtos, processos e serviços que

contribuam efetivamente para a transformação da sociedade, de forma alinhada às demandas do setor produtivo e do contexto social, vários dos seus indicadores são relacionados à extensão. Extensão são atividades que envolvem alunos e servidores e a comunidade. Entende-se por comunidade qualquer indivíduo ou organização externos ao IFSC. Trata-se de um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre o IFSC e a sociedade, de forma indissociável ao ensino e à pesquisa.

As atividades de extensão devem promover a transformação social no entorno dos câmpus do IFSC, envolvendo servidores e discentes por meio de programas, projetos, cursos, eventos ou produtos. O redirecionamento de pequenas ações pode gerar mais impacto por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, assim, estimular o desenvolvimento de projetos que equilibrem a geração de desenvolvimento econômico e socioambiental.

O Mulheres Sim é um programa de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) com recorte de gênero, para mulheres em vulnerabilidade social e sem escolaridade, vinculados à Pró Reitoria de Extensão e Relações Externas (PROEX), e gerenciado pela Diretoria de Extensão. O Programa Mulheres Sim busca a valorização da mulher, o acesso aos direitos, cidadania e possibilidades de geração de renda, ou seja, o empoderamento feminino e é destinado a um público alvo: mulheres que possuem mais de 15 anos, em vulnerabilidade social e preferencialmente sem escolaridade.

A demanda por esse programa foi identificada através da transição do Programa Mulheres Mil para o Bolsa Formação/PRONATEC. Com esta alteração, os cursos do Programa Mulheres Mil oferecidos via Pronatec, exigem escolaridade mínima para ingresso. Por meio da experiência de implementação, e execução e análises do perfil das alunas do Programa Mulheres Mil no IFSC, observou-se que muitas mulheres podem ser excluídas da oferta via PRONATEC em função do perfil de idade e escolaridade, ocasionando uma demanda reprimida, impossibilitando o acesso à Educação.

O Programa Mulheres Sim compartilha a mesma metodologia utilizada no programa Mulheres MIL no que se refere ao acesso, permanência e êxito, materializadas nas unidades curriculares que compõem os cursos. Fomenta a execução de políticas sociais públicas de promoção da inclusão da mulher nas dimensões educacional, econômica, social e cultural. Busca subsidiar o desenvolvimento da autonomia política, da erradicação da extrema pobreza, do combate à violência, da consolidação da cidadania feminina e do desenvolvimento sustentável, em consonância com a Missão do Planejamento Estratégico do IFSC e diretrizes de outros órgãos de assistência social, saúde, segurança e movimentos de geração de renda. Este programa justifica-se no sentido de atender políticas educacionais, tais como, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o Plano de Desenvolvimento Institucional IFSC 2015-2019.

Em 2016, a Pró Reitoria de Extensão e Relações Externas lançou edital de apoio e fomento ao programa, PROEX 06/2016, no qual 12 câmpus foram comtemplados: Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Gaspar, Joinville, Lages, Jaraguá do Sul - RAU, São Lourenço do Oeste, Urupema e Xanxerê. As atividades tiveram apoio financeiro por meio de bolsas de extensão para a coordenação do Programa (5 parcelas de R$ 600,00), coordenação da Feira de Economia Solidária (cota única de R$ 600,00) e estudante bolsista (5 parcelas de R$ 400,00). Além disso, houve também o auxílio financeiro às alunas (3 parcelas de R$ 100,00), como nas edições anteriores.

O Programa Mulheres Sim em 2016 foi proposto com 4 projetos: 1) Projeto de curso de extensão (a ser escolhido pelo campus): PPC Educação e Gênero, ou PPC Geração de Renda, Tecnologia e Valorização do Trabalho Feminino; 2) Projeto Feira de Economia Solidária; 3) Ciclo de Palestras e Oficinas; e 4) Acompanhamento de Egressas.

Na análise dos relatos de experiência do programa foi possível observar que surgiram casos de sucesso com a venda dos produtos, assim como o crescimento pessoal e profissional no envolvimento e planejamento das alunas em todo o processo da feira. Algumas alunas estão produzindo por encomendas, até para fora do estado, e o período natalino contribuiu tanto para a venda do artesanato como para a venda dos alimentos. Foi verificada ainda uma aproximação parcial e superficial com os movimentos de Economia Solidária, com relato somente de 05 câmpus, o que foi levado em consideração no momento de definir o edital para a edição em 2016. No edital foi colocado de forma mais direta que os câmpus precisam estabelecer contato direto com os movimentos solidários da região, para que as alunas possam agir independentemente na comercialização de seus produtos após a finalização do seu curso no Programa Mulheres Sim.

Os questionários socioeconômicos aplicados no início do curso permitiram aproximar o programa da realidade social e econômica das alunas. Esse conhecimento do perfil contribuiu para o balizamento das ações do Programa Mulheres Sim na edição 2016, diante do contexto da rede federal de educação profissional no país no que tange aos programas direcionados às mulheres, sendo útil para o planejamento, definição e redirecionamento das políticas públicas educacionais voltadas a este público.

Conforme a coordenadora geral do programa, a metodologia aplicada no Programa Mulheres Sim busca valorizar a mulher acima de tudo. Assim, um dos temas tratados é relativo ao combate à violência contra a mulher, nas suas mais diversas expressões, pois mediante relatos dos coordenadores, a violência ainda faz parte da vida de muitas alunas. Cabe então, cada vez mais, reforçar sistematicamente as ações e atividades sobre este tema, de forma a esclarecer seus direitos, a rede de proteção, o apoio institucional, para que essas iniciativas sejam propositivas ao fortalecimento e empoderamento das mulheres. A continuidade dos estudos para muitas pode ser a alternativa, pois temos vários relatos de interesse das mulheres em continuar estudando, com demandas em áreas de informática, alimentos, saúde e beleza, produção e renda, e também pela conclusão da educação básica.

Alguns depoimentos das alunas evidenciam o quanto foi importante a participação delas no Programa, eis a seguir algumas falas.

> “Eu cheguei aqui, não sabia nem falar, lia muito mal. Ai o dia que vi um computador na minha frente eu pensei ‘Meu Deus o que isso?’. Mas me interessei, aprendi a mexer e quero aprender muito mais. Já fiz o curso de viveirista aqui, tenho a minha horta, e fiz o de costura também, hoje faço as minhas costuras para a vizinhança e tem me ajudado muito financeiramente.” (Entrevistada, Campus Lages)

> “Agradeço muito ao IFSC, fui muito beneficiada. Espero fazer o Proeja e que ele possibilite que eu faça outros cursos. Pretendo fazer uma faculdade.(Entrevistada, Campus Lages)”

> “Este curso foi uma porta que se abriu. Me mostrou que eu posso trabalhar, que eu posso ganhar dinheiro além do tráfico e que eu vou poder ficar com meus filhos. Ontem eu não me achava ninguém, agora eu sou capaz de fazer coisas bonitas, eu tô feliz.” (Entrevistada, Campus Caçador)

> “Depois do curso foi diferente, meu pensamento mudou, porque é difícil vocês

> professores aceitarem vir aqui dar aula. Mudou pelo fato de reconhecer que apesar do erro, apesar de estar preso, a gente não é um bicho, a gente é um ser humano. Vocês professores e a Direção foram bem humanos e deram essa oportunidade para nós." (Entrevistada, Campus Caçador)

> "Aprendi muita coisa interessante, foi muito gratificante e contribuiu para a minha vida. A família falou que foi ótimo, um bom incentivo para se animar e começar a fazer alguma coisa. Descobri o curso pela rádio, não participo do CRAS, apenas fiz minha inscrição por lá. O pessoal do bairro comenta que gostaria muito de vir estudar também." (Entrevistada, Campus Caçador).

> **"**Aprendi muito, como por exemplo, a calcular os valores, tenho mais segurança para conversar com alguém e também a própria experiência de convivência com outras mulheres em situação mais vulnerável. [...] Os conteúdos foram muito bons. Os professores foram muito bons, simpáticos e queridos. O pessoal da secretária e do pedagógico foram também muito atenciosos e muito queridos." (Entrevistada, Campus Caçador).

> **"**Consegui interagir mais com meus filhos. Foi legal conviver com mulheres tão diferentes, de lugares diferentes que tem histórias tão parecidas com a minha." (Entrevistada, Campus Florianópolis).

A seguir são relatados os pontos mais significativos das experiências relatadas pelos coordenadores do Programa nos câmpus atendidos através dos relatos de experiências**.**

No campus Caçador, todas as aulas do Curso foram ministradas por professores da área técnica (administração) e da área de formação geral (matemática, sociologia, artes, biologia) que aderiram a proposta do Programa. Além dos professores, é importante salientar tanto o trabalho de acolhimento das alunas realizado tanto pela Coordenadoria Pedagógica e seus integrantes (pedagoga, psicóloga, assistente social, assistente de alunos), quanto pela Coordenadoria de Extensão e Relações Externas do Campus. Nas entrevistas, ouviu-se diversos comentários informais como: "*agora que voltei a estudar, não paro mais*"; "*voltei a descobrir o que é ter tempo para mim*", "*é muito bom estar aqui no meio de mulheres, aprendendo sempre mais*", o que demonstra a satisfação destas mulheres em participar do Programa. Segundo a coordenação do Programa no campus, os projetos abrem portas para que estas mulheres voltem a se reinserir no contexto social e econômico local.

A proposta do campus Canoinhas para o Programa Mulheres Sim indicou o atendimento da comunidade de mulheres privadas de liberdade internadas no Presídio Regional de Mafra. Observou-se que, embora tivessem diferentes faixas etárias, havia diversas semelhanças em suas trajetórias de vida: origem camponesa e atuação em trabalhos precários na cidade; baixa escolaridade ou analfabetismo; dependência química e depressão; em média tinham entre dois e quatro filhos; a grande maioria relatava situações de violência. Parte das ações teve apoio da Marcha Mundial de Mulheres, que indicou a utilização de Cartilhas Pedagógicas elaboradas pela Sempreviva Organização Feminista, sobretudo nos temas relacionados ao combate a violência contra as mulheres e as mulheres e o mundo do trabalho, especificamente no que se refere às ações de economia solidária em uma perspectiva feminista.

Destacaram-se as participações cruciais da Direção do Presídio Regional de Mafra, Departamento de Administração Prisional de Santa Catarina – DEAP/SC e Centro de Educação de Jovens e Adultos de Mafra – CEJA, que apoiaram as atividades realizadas pelos servidores do campus no presídio.

No campus Chapecó o curso contribuiu na geração de renda das mulheres indígenas; resgatou e fortaleceu a identidade cultural valorizando e gerando renda com o artesanato Kaingang, contribuiu para a revitalização da associação de artesãos da Aldeia Kondá; desenvolveu habilidades para a geração de renda a partir da culinária tradicional; consolidou os saberes tradicionais sobre plantas medicinais; estudou as questões de gênero, de tecnologia e de economia solidária. Realizou-se no IFSC – Campus Xanxerê, a Feira de Economia Solidária, na qual foram vendidos itens produzidos em aula, sendo estes sabonetes, cremes, pomadas e repelentes naturais, feitos a partir de plantas e ervas. Além disso, as alunas tiveram espaço para a venda de seus artesanatos.

No campus Florianópolis os docentes procuraram realizar atividades que fossem importantes para o dia a dia de todas as mulheres com o objetivo de após o término do Programa, todas fossem aptas a gerir o ambiente doméstico no que se refere aos aspectos financeiros, de saúde e ambientais e também que tenham o seu papel reconhecido na sociedade.

No IFSC campus Gaspar optou-se por fazer um curso temático: sobre ervas e plantas medicinais. Com isto, procurou-se integrar as aulas a oficinas e aulas práticas que utilizassem as plantas e produtos feitos a partir delas como possibilidade de geração de renda. O público atendido foi formado por mulheres atendidas pelo CRAS de Gaspar, principalmente o do bairro Bela Vista, situado nas imediações do campus; pelo SEMUDES – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Blumenau; e o grupo de mulheres assistidas pelo serviço de assistência social da 3ª Vara Criminal de Gaspar, em virtude de situações de violência familiar.

No campus Lages, o público caracterizou-se pela heterogeneidade, porém este detalhe não prejudicou a convivência entre as alunas, pelo contrário, possibilitou uma troca maior de experiências, respeito à cultura e valores do outro sem as costumeiras imposições. A divulgação do programa foi realizada através de contato com mulheres que já haviam frequentado algum curso no IFSC e que mostraram interesse em retornar. Assim como também foi divulgado por meio da rádio local com maior índice de audiência, no horário da manhã, que é quando as mulheres geralmente estão em casa, nas suas atividades domésticas. Organizou-se então uma feira com a produção conjunta de artesanatos, doces e bolachas natalinas, inspiradas pelos princípios da Economia Solidária, movimento que o campus já está articulado e que é considerado forte na região.

No campus Jaraguá do Sul – Rau, o Curso Educação e Gênero foi desenvolvido em parceria com o Espaço Mulher, programa da Secretaria Municipal de Assistência Social de Jaraguá do Sul, que disponibilizou o espaço físico e as professoras que ministraram as aulas de Geração de Renda. As demais disciplinas foram desenvolvidas por servidores do campus, com apoio de palestrantes externos. Como por exemplo, a Rede Feminina de Combate ao Câncer, que ministrou palestras com a temática saúde da mulher. A feira de economia solidária contou com a participação, além das alunas do Programa Mulheres Sim, da Associação de Artesãos de Jaraguá do Sul e da Associação de Artistas e Artesãos de Jaraguá. O evento foi aberto à comunidade externa e previa apresentações artísticas, apresentação de trabalhos científicos, gincana estudantil dentre outras atividades, sendo uma ótima oportunidade para exposição da feira. Foi possível perceber o sentimento de pertencimento que o evento despertou nas aulas ao perceberem que seus trabalhos estavam sendo expostos junto aos trabalhos dos demais alunos do campus. Com o decorrer do curso elas passaram a entender que a escola também é delas e que elas precisam ocupar este espaço apesar das dificuldades encontradas.

O curso do IFSC campus Avançado de São Lourenço do Oeste teve a participação de mulheres da comunidade de Frederico Wastner e também da cidade vizinha Galvão. Durante estes meses, foram confeccionados diversos produtos artesanais, tais como: chinelo com aplicação de pedrarias, toalhas de prato pintadas e bordadas, garrafas, caixas de MDF e letras decoradas, guirlandas de balas, cartões com papel vegetal. As aulas distribuídas duas vezes por semana buscaram construir a autoestima e valorização das mulheres. Aplicadas de forma dinâmica, intercalando a teoria e prática contextualizando a realidade local. A interação com computadores foi um dos maiores desafios do curso, pois várias alunas nunca tiveram contato com esta ferramenta de comunicação, contudo a solidariedade permaneceu no grupo, onde uma ajudava a outra no desempenhar das atividades.

No campus Urupema, a divulgação do curso foi feita através da Secretaria de Assistência Social de Urupema, tendo como público, as mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família. Além de auxiliar no processo de seleção, a Prefeitura Municipal de Urupema, através das Secretarias de Assistência Social, Turismo e Saúde também contribuiu no desenvolvimento de outras atividades do curso. As aulas teórico-práticas priorizaram atividades problematizadoras, trazendo para o debate a condição social da mulher e as relações de gênero no âmbito privado do lar e no espaço público. Com a exibição dos vídeos Vida Maria e Acorda Raimundo, buscou-se instigar as mulheres a refletirem sobre suas próprias realidades. A confecção do mapa da vida foi outra atividade que propiciou que as mulheres rememorassem as experiências que constituíram suas identidades.

Notou-se que no campus Xanxerê o programa foi muito significativo na vida das mulheres a medida que possibilitou, sobretudo, o empoderamento, o acesso aos direitos, cidadania e à sua inclusão social. Para uma das entrevistadas, "*foi muito bom, aprendi muita coisa e renovei o que eu sabia um pouco [...]".* Além disso, o conhecimento sobre *"direitos e deveres que a gente tem né, não exerce, e que é livre, né. A gente não é obrigada. Que nem eu, pensava assim quanta coisa,[...] fazia por medo, achava que complicava*". As atividades do Programa valorizaram suas experiências de vida, possibilitaram momentos de reflexões sobre autoconhecimento e autoavaliação; norteando humanamente e profissionalmente, oportunizando oficinas para melhoria de renda, gestão doméstica, sobretudo de autoestima.

Nos relatos dos câmpus e também nos discursos das formaturas pode-se perceber alguns pontos fortes apontados pelas alunas no Programa, tais como, as aulas de informática, artesanato, culinária, saúde da mulher e cidadania. Além disso, outro ponto relevante colocado por elas foi a formatura, colocada como o momento mais marcante, já que muitas nunca tiveram a oportunidade de receber um diploma. As solenidades das formaturas nos câmpus são repletas de alegria e emoção, confirmando quanto o programa é positivo e inovador na vida dessas mulheres.

Dentre os principais resultados advindos do Programa estão a elevação da autoestima e ao reconhecimento e valorização das potencialidades das mulheres, enquanto sujeitos de direitos pertencentes em condições de igualdade no meio em que estão inseridas. Todas as aulas do Curso FIC tiveram cunho teórico-prático, e exploraram a experiência de vida e saberes não formais destas mulheres.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o que foi apresentado no referencial teórico e na análise dos dados, esta seção busca identificar os elementos relevantes que caracterizam o programa Mulheres Sim como uma inovação social.

O processo pelo qual o programa foi institucionalizado começou pela fase de identificação de

problemas: mulheres em situação de vulnerabilidade que tem mais dificuldades de reverter o contexto social e econômico em que se encontram, e em permear novos horizontes sua para autonomia. O programa foi elaborado para complementar o Mulheres Mil, pois com a exigência de escolaridade muitas mulheres foram excluídas. Logo, pode-se considerar que o programa surge como uma das alternativas viáveis para suprir uma necessidade da sociedade. Característica esta essencial para caracterizar o programa como uma inovação social (BIGNETTI, 2011, p. 4).

Outro critério decisivo para tornar-se uma inovação social é a ação ser planejada e coordenada e atingir mudanças sociais através de novas práticas sociais (HELLSTRÖM, 2004; HOWALDT; SCHWARZ, 2010). Assim, analisando elementos do planejamento estratégico do IFSC é possível estabelecer uma conexão direta da inovação social com a missão dos institutos federais e a extensão como um meio de potencializar essa atuação promovendo ações em prol da sociedade. O Programa Mulheres Sim possui elementos como direção, coordenação, projeto pedagógico de curso, editais, acompanhamento e outros que demonstram o planejamento e a coordenação existente.

Já a participação e colaboração dos atores envolvidos (PHILLS et al, 2008; BIGNETTI, 2011) podem ser observadas na atuação dos coordenadores, professores, alunos bolsistas, governo, instituição de ensino e pelas parcerias citadas no decorrer da análise de dados: Clube de Mães, Centro de Referencias em Assistência Social, Posto de Saúde, Movimentos de Economia Solidária, Associações de Moradores, alunos e alunas do IFSC, Marcha Mundial de Mulheres, Sempreviva Organização Feminista, Presídio Regional de Mafra, Departamento de Administração Prisional de Santa Catarina – DEAP/SC, Centro de Educação de Jovens e Adultos, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, 3ª Vara Criminal de Gaspar, Secretaria Municipal de Assistência Social, Rede Feminina de Combate ao Câncer, Associação de Artistas e Artesãos, Prefeitura Municipal, Secretaria de Assistência Social, Turismo e Saúde.

A formação de novas relações sociais e novas estruturações sociais (BIGNETTI, 2011) é percebida mais fortemente com a aproximação e vínculos com movimentos solidários, como uma alternativa de renda às mulheres por meio da produção de artesanatos, alimentos, etc. A questão da socialização com outras mulheres, a interação com o público e a necessidade de contatos e parceria com os Fóruns de Economia Solidária formam essas novas relações sociais. Além disso, como as demandas das alunas em relação à capacitação nem sempre são possíveis de ser solucionadas com os servidores internos da instituição formam-se as parcerias voluntárias para resolver essa necessidade e com isso pode-se intensificar as relações entre as instituições.

O processo de aprendizagem coletivo que se baseia no potencial dos indivíduos e dos grupos que consentem a efetivação de mudanças sociais (BIGNETTI, 2011) é verificado no fato do curso ser construído coletivamente entre os envolvidos, procurando atender a demanda que as alunas expressam. Os questionários socioeconômicos, entrevistas e acompanhamento de egressas permitiram aproximar o programa da realidade social e econômica das alunas e auxiliaram no planejamento, definição e redirecionamento das políticas públicas educacionais voltadas a este público. Todas as aulas exploraram a experiência de vida e saberes não formais destas mulheres isso mostrou que ao conhecer o problema das colegas do grupo, sua compreensão sobre a existência dos seus problemas foi afetada. A percepção realista do problema facilita na procura por alternativas para solucionar as adversidades.

Como consequências esperadas da inovação social estão a inclusão social, melhora da qualidade de vida e capacitação dos agentes a fim de gerar mudanças no contexto em que atuam (ANDRÉ; ABREU, 2006). A capacitação ocorreu não só nas alunas, como também nos servidores, proporcionada pela troca de experiências entre os atores e conteúdos diversos que o curso proporcionou. O conhecimento adquirido pelo programa foi transferido para familiares e comunidade proporcionando assim melhoras na qualidade de vida. Pode-se elencar como resultados alcançados o sucesso com a venda dos produtos, crescimento

pessoal e profissional.

Essas consequências impactam na vida em família e na comunidade, modificando as relações sociais e como decorrência modifica a percepção dessas mulheres em relação a elas mesmas e ao meio em que elas vivem e assim novas alcances são afetados, e objetivo do programa é atingido: proporcionar a essas mulheres a inclusão, o sentimento de pertencimento, a descoberta da cidadania, a melhora da autoestima e nas relações familiares, a autonomia, além da mudança de perspectivas, ou seja, o empoderamento das mulheres.

Os projetos ampliaram a capacidade de melhorar a qualidade de vida dessas mulheres enquanto sujeitos de direitos pertencentes em condições de igualdade no meio em que estão inseridas através de uma autonomia em decisões pessoais, no aumento da capacidade de gerar renda, na vontade de continuar os estudos e de proporcionar isso aos seus filhos, no entendimento de seus direitos e de sua rede de proteção, na sua inclusão social e digital além do combate à violência contra a mulher.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo estabeleceu como objetivo geral analisar se o programa de extensão Mulheres Sim desenvolvido pelo Instituto Federal de Santa Catarina pode ser considerada uma inovação social. Para isso foi descrito as especificidades do programa Mulheres Sim e identificado os elementos relevantes que caracterizam o programa Mulheres Sim como uma inovação social.

Para atingir a descrição do Programa Mulheres Sim foi efetuado: identificação da demanda, seu objetivo e metas, metodologia, justificativa, dados do Edital de 2016, composição por quatro projetos, dados do projeto pedagógico, relatos de experiências dos coordenadores dos doze câmpus contemplados e alguns depoimentos das alunas do curso. Posteriormente, esta descrição deu suporte à identificação das características da inovação social existentes no programa.

Com relação às características da inovação social evidenciadas no referencial teórico, observa-se as seguintes no Mulheres Sim: surgiu como uma das alternativas viáveis para enfrentar uma necessidade da sociedade, é um programa planejado e coordenado para atingir mudanças sociais através de novas práticas sociais, há participação e a colaboração dos atores envolvidos, verificou-se a formação de novas relações sociais e novas estruturações sociais e processo de aprendizagem coletivo e, por fim, e mais importante, teve como resultado a inclusão social, a melhora da qualidade de vida e a capacitação dos agentes. Assim, pode-se responder a pergunta da pesquisa: O programa de extensão Mulheres Sim se caracteriza como uma prática de inovação social? Sim, de acordo com as características elencadas, o programa Mulheres Sim se caracteriza como uma prática de inovação social.

Por fim, esta pesquisa limitou-se ao caso do projeto de extensão Mulheres Sim de 2016 (terceira edição). Embora alinhado com a literatura existente, o estudo representa um caso específico. Assim, sugerem-se novas pesquisas sobre outras edições do programa, sobre os projetos de extensão em outros agentes da inovação social como, por exemplo, organizações, movimentos sociais e outros órgãos do governo para que a contribuição e o auxílio aos atores da inovação social seja ampliado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Isabel; ABREU, Alexandre. Dimensões e espaços da inovação social. Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia, v. 41, n. 81, p. 121-141, 2006.

BIGNETTI, Luiz Paulo. As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. Ciências Sociais Unisinos, v. 47, n. 1, p. 3-14, 2011.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. 2008.

_____. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

CAJAIBA-SANTANA, Giovany. Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework. Technological Forecasting and Social Change, v. 82, p. 42-51, 2014.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004.

CUNHA, Jorge; BENNEWORTH, Paul. Universities' contributions to social innovation: towards a theoretical framework. 2013. In: Cities as seedbeds for innovation: EURA conference 2013, 3-6 July, Enschede, The Netherlands. Enschede, July, 03-6, 2013. p. 1-31

ELLIOT, G. Character and Impact of Social Innovation in Higher Education. International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning, v. 5, n. 2, 2013

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. 2012.

HELLSTROM, T. Innovation as Social Action. Organization, v. 11, n. 5, p. 631-649, 2004.

HOWALDT; J.; SCHWARZ, M. Social Innovation: Concepts, research fields and international trends. Trend Study of the International Monitoring Project (IMO), 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. (2014) Planejamento Estratégico. Capítulo 03 do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC 2015-2019.

IFSC - disponível em: www.ifsc.edu.br.

JULIANI, Douglas Paulesky et al. Inovação social: perspectivas e desafios. Revista ESPACIOS| V. 35, 2014.

JULIANI, Douglas. INOVAÇÃO SOCIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO. 10., 2014. Rio de Janeiro.

MARTINS, Gilberto de Andrade. THEOPHILO, Carlos Renato. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

MEC. Ministério da Educação. [On line]

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. 2005.

MULGAN, G. The process of social innovation. Innovations, spring, p. 145-162, 2006.

MULGAN, G. et al. Social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated. 2007.

PDI – disponível em: www.pdi.ifsc.edu.br.

PHILLS JR., J. A.; DEIGMEIER, K.; MILLER, D. T. Rediscovering social innovation. Stanford Social Innovation Review, Fall, p. 34-43, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3º edição. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, R. J. et. al. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

VERGARA. Sylvia Constant. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 14º Edição. São Paulo: Atlas, 2013.

Movimento tratado cidadão: desenvolvimento de projeto de extensão

Autores: Minello, Ítalo Fernando (Universidade Federal de Santa Maria) ; **Gai, Maria Julia Pegoraro** (Universidade Federal de Santa Maria) ; **Schleder, Marcus Vinicius Nascimento** (Universidade Federal de Santa Maria)

Resumen: Ao avaliar a relação de integração entre sociedade e Universidades, uma das dificuldades encontradas foi a construção de um conhecimento acadêmico com caráter social, econômico e político, integrando a formação profissional às necessidades da sociedade. Buscando facilitar essa relação, professores aposentados deram origem ao Movimento Tratado Cidadão, que visa facilitar e potencializar a interação entre as universidades, organizações e sociedade, visando aprimorar a coerência na formação de profissionais. Por meio deste estudo busca-se relatar as ações desenvolvidas no "Movimento Tratado Cidadão" durante o ano de 2016 e primeiro semestre de 2017. Dessa forma, verificou-se que a busca pelo aperfeiçoamento das atividades realizadas desde a fundação do movimento, com a implementação de novas ações, resultou em novas abordagens de execução dos projetos já existentes. Foram realizadas melhorias no planejamento das atividades realizadas, com reestruturação das estratégias sensibilização e de divulgação do Movimento, elaboração do projeto de espaços de práticas e a realização do Fórum do Movimento Tratado Cidadão. Os resultados alcançados corroboram a importância das atividades do Movimento para sensibilização dos estudantes para uma formação com foco na sociedade.

Palabras claves: Projeto de Extensão; Movimento Tratado Cidadão; Sensibilização; Integração Universidade e Sociedade.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

De acordo com o Artigo 1° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Sob esta ótica, a educação de ensino superior no Brasil pode ter como um de seus meios de integração com a sociedade a preocupação em preparar o estudante tanto em sua formação acadêmica quanto em suas capacidades para a aplicação de suas habilidades no contexto social em que está inserido, pois, segundo esta mesma Lei, "mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais", prevendo que é dever de todos os atores envolvidos com o sistema educacional brasileiro, a responsabilidade por uma educação integrada com a coletividade e suas práticas.

Nesse sentido, o espaço universitário pode ter como objetivos, ser um fomentador de debates a respeito de conceitos de ética e valores, produção de conhecimento integrado à comunidade e atração da sociedade para a academia, bem como a integração dentro das universidades dos conhecimentos e demandas sociais, bem como a externalização e aplicação na sociedade de projetos que possam afetar de forma positiva a sociedade, tendo como condutor desta integração os membros da comunidade acadêmica, especialmente por tratarem-se de futuros profissionais que em curto espaço de tempo, que de alguma forma podem atuar no mercado de trabalho.

O Movimento Tratado Cidadão (MTC) procura ser um catalisador desta integração entre a produção acadêmica e a sociedade, com o intuito de aproximar a universidade da sociedade e confirmando o compromisso social dos estudantes de graduação. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi o de apresentar as atividades desenvolvidas por meio do projeto de extensão "divulgação das atividades desenvolvidas pelo Movimento Tratado Cidadão na comunidade de Santa Maria/RS". Visa também divulgar

o Movimento Tratado Cidadão e seus resultados, no intuito de sensibilizar a comunidade acadêmica a participar do MTC, procurando aumentar o número de parceiros e de alunos nas atividades propostas.

● FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, aborda-se questões a respeito da integração entre Sociedade e Universidade e conceitos e aplicação da Extensão Universitária. Também foi feito um breve histórico e motivações que fundamentam a criação e existência do MTC.

o INTEGRAÇÃO SOCIEDADE E UNIVERSIDADE

À medida que as atividades extensionistas vão se fixando na universidade, a comunidade beneficiada também modifica sua percepção a respeito dessas práticas e a relação vai sendo moldada ao longo dos anos. Santos (2011. p. 40) menciona que "na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade".

Esse questionamento nos remete à mudança de posição da população ao ter contato com um novo conhecimento e as novas alterações na percepção dessa informação. Nesse sentido, Jezine (2004) explica que os princípios que relacionam ensino-pesquisa, teoria e prática que norteiam a ideia de extensão, trazem uma nova ideia a respeito, onde a comunidade torna-se ativa ao ter contato com conhecimentos/informações passada pela universidade, tornando-se participativa, construindo conjuntamente modos de organização e de ser cidadão. Além disso, Rodrigues (2013) esclarece que o fortalecimento do vínculo entre a sociedade e a universidade gera melhorias na qualidade de vida do cidadão, especialmente quando se quebram as barreiras da sala de aula.

Como forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem é necessário considerar todas as variáveis que influenciam, inclusive o contato com a sociedade. Para isso, é utilizado como referência o instrumento elaborado por Lampert et al (2009), que é uma evolução do instrumento da mesma autora de 2002. Este instrumento foi utilizado originalmente para avaliar escolas médicas do Rio Grande do Sul, no entanto entende-se que os aspectos considerados são influenciadores em todas as áreas de formação acadêmica, por isso, pode ser utilizado para os demais cursos.

Conforme exposto na Figura 1, esse instrumento é formado por cinco eixos que contém influenciadores da formação profissional, representados na figura de uma roda e 17 vetores, cada um com três alternativas, tradicional, inovadora e avançada, para mudanças, representadas nos círculos interno, intermediário e externo, respectivamente. Essa ferramenta considera o mundo do trabalho, como está a organização econômica da sociedade para receber esse futuro profissional e também o cenário da prática, com as dificuldades encontradas e a existência de auxílio com orientação discente para execução das atividades. A ferramenta possibilita "exercitar a percepção dos atores sociais da escola a respeito de como está sendo implementado o programa curricular da graduação com referência às DCN e fóruns nacionais e internacionais de educação médica" (LAMPERT, 2009).

Figura 1: Roda representativa do instrumento



Autor: Lampert et al (2009).

Como observa-se na Figura 1, essa ferramenta possibilita avaliar todas as variáveis influenciadoras do processo de ensino/aprendizagem, permitindo que a instituição visualize quais os pontos que a mesma está com necessidade de desenvolver melhor, seja ela o cenário de prática ou mesmo o projeto pedagógico da instituição.

o EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O propósito das atividades de extensão está sendo cada vez mais entendidos pela comunidade acadêmica. No Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012) foi mencionado que, em função de debates realizados nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais do FORPROEX, respectivamente em 2009 e 2010, o conceito de Extensão Universitária foi apresentado às Universidades Públicas e à sociedade:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade, FORPROEX (2012, p. 28).

Ainda que as atividades de extensão já estejam bem estruturadas dentro das universidades, o início de sua implementação teve um caminho com importantes marcos que auxiliaram na concretização dessa estratégia de ensino. A origem da realização de atividades de Extensão Universitária no Brasil é quase que concomitante com a concepção da educação superior, ambos no século XX. Nesse processo, três iniciativas foram relevantes: a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) a criação do Projeto Rondon, ambas em 1966 e a publicação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68). As duas primeiras auxiliaram o universitário brasileiro a ter contato e contribuir com comunidades rurais e a terceira instituiu a Extensão Universitária, considerando que as instituições de ensino superior devem expandir à comunidade atividades de ensino e resultados de pesquisa pertinentes (FORPROEX, 2012).

Evidentemente que, após o processo de inicialização das atividades de extensão, houve um longo caminho para sua construção e estruturação, especialmente no que diz respeito a consolidação do princípio constitucional de indissociabilidade entre os três pilares da educação o Ensino, a Pesquisa e Extensão. Percebe-se que existem limites para a efetivação dessas atividades em algumas instituições de ensino superior. Aspectos conservadores e elitistas que ainda existem em algumas Universidades, somado à falta de recursos financeiros e outros empecilhos, se apresentam como limitações para a efetivação dessas questões legais nas Universidades Públicas (FORPROEX, 2012).

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em sua concepção fundadora compreendeu as atividades fora do seu espaço físico da Universidade para integrar as atividades de ensino e pesquisa com outras Instituições de Ensino Superior do país e do mundo e para manter um contato próximo com a população e comunidades da sua região (UFSM, 2008). Dessa forma "ficou definida, então, sua vocação como uma universidade comprometida com a realidade social da qual faz parte, propondo-se a manter, produzir e renovar conhecimentos, proporcionando educação formativa e permanente à população" (UFSM, 2008, p. 11). Nesse sentido, Rodrigues et al (2013) menciona que a mudança da sociedade é um dos principais objetivos da extensão, que auxilia a melhorar a qualidade de vida das pessoas assistidas pelos projetos, assim, há benefícios para ambas partes.

- MOVIMENTO TRATADO CIDADÃO

Criado em 2010 por iniciativa de um grupo de professores de Ensino Superior de Santa Maria/RS, o Movimento Tratado Cidadão para aproximar o diálogo entre IES, sociedade e instituições prestadoras de serviços, a fim de recriar o elo entre os saberes científicos e os saberes práticos, entendendo a importância de formar não só profissionais especializados e produtores de conhecimento, como também cidadãos atentos às demandas contemporâneas da sociedade.

De acordo com Costa (2014), o Movimento também tem como objetivo sensibilizar a sociedade organizada e os cursos superiores do município de Santa Maria/RS e região para a construção de uma proposta de caráter social, econômico e político, visando aprimorar a coerência entre a formação de profissionais e as necessidades da sociedade.

Como forma de garantir a criação de uma rede de interações sociais e acadêmicas focadas no sucesso do projeto, o Comitê Organizador do Movimento Tratado Cidadão definiu os objetivos secundários conforme descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Objetivos Secundários do Movimento Tratado Cidadão

Objetivos secundários do Movimento Tratado Cidadão
Reunir a sociedade organizada e os cursos superiores do município de Santa Maria/RS e região para a construção de uma proposta de caráter social, econômico e político;
Oportunizar a todos os estudantes durante a graduação conhecer e desenvolver estudos no mercado de trabalho, onde pretendem atuar;
Proporcionar interação entre os cursos superiores e a sociedade, durante a graduação de futuros profissionais, tendo a sociedade como objeto de estudo;
Estimular a produção e a divulgação irrestrita dos trabalhos produzidos nesta interação;
Implementar a proposta com acompanhamento, avaliações, revisões e ajustes para melhoria contínua do processo em desenvolvimento nesta interação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se afirmar com base no Quadro 1 que o MTC, ao propor ações de corresponsabilidade entre a sociedade organizada e os cursos superiores da cidade e região, procura também auxiliar os futuros

profissionais de nível superior a conhecer, reconhecer e, principalmente, compartilhar as vivências percebidas e identificar as necessidades da sociedade e do mercado no qual estão prestes a ingressar, propondo condições de sobrevivência ética ao prestar serviços adequados às necessidades postas, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida social, seja individual ou coletiva.

3. METODOLOGIA

No processo de elucidar à comunidade acadêmica as propostas do projeto, a fim de que mais pessoas sejam adeptas e colaboradoras do movimento, juntamente com a execução dos objetivos descritos no trabalho, a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos pelo projeto de extensão "Divulgação das atividades desenvolvidas pelo Movimento Tratado Cidadão na comunidade acadêmica de Santa Maria/RS" nos anos de 2016 e 2017 seguiu as etapas descritas no Quadro 2.

Com essas estratégias pretende-se alcançar os objetivos propostos pelo projeto de extensão "Divulgação das atividades desenvolvidas pelo Movimento Tratado Cidadão na comunidade acadêmica de Santa Maria/RS". Também, tem a finalidade de realizar um projeto de extensão que instigue o compromisso social dos acadêmicos envolvidos na execução e também dos que foram beneficiados com as atividades, sensibilizando-os da necessidade de aproximação da universidade com a sociedade, visto que os benefícios se estendem às duas partes.

Quadro 2: Etapas realizadas na metodologia.

Etapa 1	Encontros para planejamento das atividades a serem executadas, com participação dos bolsistas do Núcleo Discente de Administração e de Comunicação, Docentes, Acadêmicos e Fundadores do Movimento Tratado Cidadão.
Etapa 2	Execução das propostas: criação de um projeto padrão do MTC; realização de plano divulgação e elucidação do Movimento e das atividades realizadas;
Etapa 3	Organização e execução do Fórum do Movimento Tratado Cidadão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

4. RESULTADOS

A partir dos objetivos mencionados no presente trabalho, os participantes do Movimento envolveram-se em executar as combinações planejadas, a fim de obter êxito com os objetivos delineados. Dessa forma, descreve-se as etapas realizadas na execução das atividades.

- PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

O Movimento Tratado Cidadão possui uma caminhada enquanto Movimento inserido na Universidade, com atividades já instituídas e outras a serem melhoradas e aperfeiçoadas. No entanto, as atividades realizadas

e o próprio movimento estão em constantes alterações e, como o grupo de participantes é grande, tornou-se necessário estruturar meios para que todos os integrantes pudessem alinhar os objetivos, definir as atividades a serem propostas pelo projeto de extensão e elaborar estratégias para atingir os objetivos planejados. O planejamento das atividades a serem executadas pelos alunos participantes do projeto, tendo como pontos principais as edições do Fórum do Movimento Tratado Cidadão e os processos de divulgação do projeto, para isto foram sugeridas atividades, definidas as tarefas e elaboradas as estratégias para divulgação das atividades realizadas MTC em conjunto com membros docentes e discentes do curso de Administração, Psicologia e de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria.

Com isso, foi necessário estabelecer um cronograma de reuniões semanais, a fim de possibilitar um espaço para discussão sobre o movimento, planejar e decidir os próximos passos e acompanhar o andamento das atividades. Desse modo, são realizados dois encontros: um com o Comitê Discente de Administração e outro com o Comitê Discente de Comunicação. No primeiro, se fazem presentes os alunos do Curso de Administração, a bolsista do Curso de Psicologia e os professores da IES que participam do projeto, juntamente com os professores aposentados voluntários. Do segundo encontro participam dois bolsistas da comunicação e a bolsista, os professores da Comunicação envolvidos no projeto e os professores aposentados voluntários. Essas reuniões são abertas para o público, os interessados podem participar e colaborar na construção das ideias.

O Núcleo Discente de Administração é um grupo criado pelo projeto com o objetivo de promover a curadoria das atividades e estratégias desenvolvidas em conjunto com os membros atuantes no projeto. Por trata-se de uma equipe multidisciplinar com foco na qualidade da execução das tarefas e obtenção de sucesso nas metas, foi desenvolvido o Núcleo Discente de Comunicação dentro do Movimento Tratado Cidadão, sendo que este tem como objetivo o planejamento e execução da comunicação e divulgação dos eventos e ações desenvolvidos dentro do MTC.

Durante essas reuniões foram definidos os principais objetivos em curto e médio prazo para o Movimento Tratado Cidadão, sendo eles: as estratégias para Divulgação do Movimento, organização dos Fóruns do MTC e a criação e estruturação da proposta dos espaços de práticas.

- EXECUÇÃO DAS PROPOSTAS

Em busca da coesão de esforços no gerenciamento da implementação de atividades do projeto e definição de objetivos comuns a todas as entidades participantes, foi acordado entre os membros organizadores e participantes das reuniões de planejamento a criação de um Projeto Padrão do Movimento Tratado Cidadão, para agilizar a adesão por parte de outras IES ou parceiros.

A redação, análise e aprovação do Projeto Padrão transcorreu durante o segundo semestre do ano de 2016 e primeiro semestre de 2017, período em que adaptações foram realizadas para definir formas diversas de inserção de cada público ou organizações: professores, estudantes das Instituições de Ensino Superior, as próprias Instituições de Ensino Superior, empresários, patrocinadores, empresas e instituições produtoras de bens e serviços.

A fim de buscar mais adeptos e parceiros do Movimento em Santa Maria e região, faz-se um plano para integrar-se em atividades acadêmicas e palestras para elucidação e divulgação das atividades, além da execução dos Fóruns do MTC, com participação dos acadêmicos das universidades de Santa Maria e Região e apresentação de trabalhos com experiências empíricas destes durante o período de graduação.

As Instituições de Ensino Superior associadas, produtoras, prestadoras de serviços ou empresas dispostas a

desenvolver atividades na perspectiva do movimento, tem também a opção de assinar um Termo de Adesão ao projeto, disponibilizando-se a oferecer a integração de suas atividades com outros atores da rede de integrantes proposta, dentro de modelos previamente propostos. Este termo tem o objetivo de facilitar as práticas e criação de comitês independentes que busquem implementar novos grupos de execução das práticas propostas pelo Movimento Tratado Cidadão, que tem autonomia e capacidade de implementação para propagar os conceitos propostos em novas realidades.

Em alguns casos, apesar de não ser viável padronizar todo o projeto, é possível a implementação de algumas partes do mesmo, criando um nível mínimo de processos que vão permitir ao coordenador do projeto elaborar um plano que atenda às necessidades dos agentes responsáveis pela execução.

O planejamento e implementação das atividades de divulgação do MTC é de responsabilidade principalmente dos alunos bolsistas do Comitê Discente de Comunicação, no entanto, todos os participantes do Movimento auxiliam nos processos decisórios e aplicação.

A primeira ação de divulgação para o ano de 2017 foi o envio de solicitação de espaços para a veiculação de *spots* publicitários para rádios da cidade de Santa Maria, sendo que houve a adesão de duas das rádios contatadas. O *spot* tem informações sobre o movimento e seu conceito e visa expandir a divulgação do projeto para a comunidade em geral, além do espaço acadêmico.

Ainda com o intuito de ampliar a divulgação da proposta do movimento para a comunidade de Santa Maria, foi confeccionado um *outdoor,* que contou com o patrocínio da Pró-reitoria de Graduação. Essa ferramenta será exposta a partir do segundo semestre de 2017 em locais a definir, de acordo com as disponibilidades para locação na época definida para a veiculação. A arte e a linguagem utilizadas no *outdoor* foram criadas para que este seja atemporal, ou seja, possa ser utilizado diversas vezes independente da época do ano, reduzindo tempo de criação de novos materiais. O local deste *outdoor* está dentro das opções disponibilizadas pela UFSM para este fim.

Como uma das intenções do Movimento é expandir-se efetivamente para outras instituições de ensino e também criar novas parcerias com entidades da sociedade, foi necessária a criação de uma cartilha explicativa do MTC. Esse material foi criado pelos bolsistas membros do Núcleo de Comunicação, sendo estes discentes do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como objetivo principal a divulgação através de uma linguagem simples das propostas e objetivos do MTC, também é uma peça atemporal para a utilização a longo prazo nas atividades de divulgação do projeto.

No ano de 2016, o projeto de extensão “Divulgação das atividades desenvolvidas pelo Movimento Tratado Cidadão na comunidade acadêmica de Santa Maria/RS”, vinculado ao curso de Administração da UFSM, foi apresentado no evento científico Jornada Acadêmica Integrada (JAI), que acontece na UFSM, agregando mais realizações ao projeto de ampliação da visibilidade deste.

Reforçando a intenção de expansão do projeto a novos centros e sua característica agregadora, foi realizada, dia 21 de junho de 2017, reunião na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, da qual participaram representantes docentes e discentes do MTC e representantes da Secretaria de Educação, com o intuito de estabelecer parcerias para o Projeto de Extensão, especialmente em relação à divulgação do MTC para escolas estaduais. Além da exposição sobre o que se trata o Movimento Tratado Cidadão, foi solicitado o auxílio da Secretaria de Educação do Estado para divulgação do Projeto e definição dos meios para que esta seja realizada de forma eficiente.

Atualmente existe uma página do MTC na rede social *Facebook*, que fica sob a responsabilidade dos bolsistas da Comunicação, na qual existem informações sobre o Movimento e são publicadas informações de interesse da comunidade, relatos das atividades e agenda de eventos.

Para o Fórum, foram realizadas diversas postagens de divulgação no *Facebook*, a fim de divulgá-lo e os prazos para inscrição dos ouvintes e para apresentação de trabalhos. As postagens contaram com patrocínio dos professores aposentados, que "impulsionaram" a divulgação.

Além do *Facebook*, os integrantes sentiram a necessidade da criação de um material impresso para divulgar o Fórum. Dessa forma, foi criado um panfleto, que foi distribuído nas recepções dos prédios da UFSM, nas universidades de Santa Maria e região e no evento ISMA-BR, realizado em Porto Alegre. O panfleto também continha informações a respeito de prazos para inscrições, bem como local e horário do Fórum.

Para auxiliar a concretizar o principal objetivo do MTC, que é de aproximar a comunidade acadêmica com a sociedade, foi elaborado o planejamento de uma nova proposta para a facilitação da integração academia/sociedade pelo MTC, que visa concretizar os objetivos idealizados pelo Movimento. O MTC se propõe a buscar parceiros para abertura de novos espaços de práticas para os estudantes de graduação. A divulgação desses espaços ficará a cargo do Movimento, que atuará como mediador nesse processo, possibilitando aos alunos de graduação novas possibilidades para atuação em ambiente profissional, favorecendo também a sociedade, que será beneficiada com o conhecimento dos alunos e professores orientadores. Para que sejam atingidos os objetivos propostas, deverão ser estabelecidas parcerias com empresários e entidades empresariais, para que estes se mobilizem e possam oferecer oportunidades para os alunos de graduação poderem executar uma atividade prática dentro de sua área de estudo.

Os espaços de prática podem possuir objetivos bem delimitados, como resolução de um problema específico da empresa, ou mais abrangentes, como auxiliar nas atividades diárias da organização. Para divulgação das oportunidades, as informações serão expostas no site do MTC e também serão enviados e-mails para os cursos de graduação de interesse.

- FÓRUNS DO MOVIMENTO TRATADO CIDADÃO

Entre as ações de sensibilização propostas pelo MTC destacam-se os Fóruns, que acontecem semestralmente na cidade de Santa Maria cujo objetivo é de possibilitar aos alunos de graduação um espaço para apresentar seus trabalhos acadêmicos teórico/práticos, evidenciando as principais dificuldades e facilidades que estes enfrentam nos seus primeiros contatos com a sociedade enquanto profissionais. Também, tem a proposta de levar conhecimento para a sociedade a respeito dos trabalhos que estão sendo efetivados durante o período de graduação. Além disso, os Fóruns são espaços onde é possível, além de levantar questionamentos sobre a própria vivência, sobre o nosso fazer, questionar o papel da universidade no processo de ensino.

Antes da realização do Fórum, é realizado um trabalho de divulgação do mesmo, visando especialmente atingir seu público alvo: os estudantes de graduação. Grande parte dos trabalhos apresentados pelos alunos referem-se a experiências de estágios finais de curso e outros, de projetos de extensão ou atividades práticas propostas em disciplinas.

Para a organização deste evento foi formada uma equipe organizadora, composta por alunos do curso de Administração, Psicologia, da UFSM, e Publicidade e Propaganda, da UNIFRA. Os alunos ficaram responsáveis pelo planejamento e execução do evento, contando com a supervisão dos professores envolvidos.

As avaliações dos trabalhos são realizadas por uma "Mesa Conselheira", composta por empresários, alunos e professores. Para essas avaliações, existe um instrumento, que foi elaborado pelos participantes do MTC, com a finalidade de padronizar os itens a serem considerados, principalmente para o apontamento do "Reconhecimento de Mérito Cidadão". No final das apresentações, são feitas as considerações pelos integrantes da mesa conselheira a respeito dos trabalhos e das explanações das vivências dos trabalhos de cada acadêmico. Também é entregue o certificado pela participação e apresentação no MTC.

Reisa (2008) afirma que os fóruns de debate, enquanto ferramentas pedagógicas, contribuem positivamente para promover uma mudança de atitudes e metodologias na relação ensino/aprendizagem, no sentido da aproximação e abertura da Universidade ao mundo, pelas suas características organizacionais e temporais.

Para encerrar as atividades do Fórum, realiza-se uma discussão no processo de "mesa redonda", atividade que contempla a opinião integradora de todos os participantes do fórum, ao final da programação diária. Essa atividade busca uma análise por todos os membros da mesa conselheira, apresentadores de trabalhos, ouvintes e equipe organizadora das realizações, objetivos e propostas para que as metas do Movimento Tratado Cidadão, bem como de seus Fóruns sejam aperfeiçoadas.

As atividades do Fórum se estendem após a finalização do evento, pois define-se os participantes que receberão o reconhecimento de Mérito Cidadão, por sua postura cidadã nas atividades e ações relatadas na apresentação do trabalho. Além disso, são discutidos os resultados de todo Fórum, desde as apresentações, com os apontamentos relatados pela Mesa Conselheira, até os questionamentos feitos na roda de discussões, dando origem a um relatório a ser enviado para as entidades e organismos interessados.

5 CONCLUSÃO

De acordo com o Artigo 1° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Sob esta ótica, a educação de ensino superior no Brasil pode ter como um de seus meios de integração com a sociedade a preocupação em preparar o estudante tanto em sua formação acadêmica quanto em suas capacidades para a aplicação de suas habilidades no contexto social em que está inserido, pois, segundo esta mesma Lei, "mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais", prevendo que é dever dos atores envolvidos com o sistema educacional brasileiro, a responsabilidade por uma educação integrada com a coletividade e suas práticas.

Nesse sentido, o espaço universitário pode ter como um de seus objetivos, ser um fomentador de debates a respeito de conceitos de ética e valores, produção de conhecimento integrado à comunidade e atração da sociedade para a academia, visando a integração dentro das universidades dos conhecimentos e demandas sociais, bem como a externalização e aplicação na sociedade de projetos que possam afetar de forma positiva a sociedade, tendo como condutor desta integração os membros da comunidade acadêmica, especialmente por tratarem-se de futuros profissionais que em curto espaço de tempo, estarão de alguma forma atuando no mercado de trabalho.

O Movimento Tratado Cidadão procura atuar como catalisador desta integração entre a produção acadêmica e a sociedade, com o objetivo de aproximar a universidade da sociedade e confirmando o compromisso social dos estudantes de graduação. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi o de apresentar as atividades desenvolvidas por meio do projeto de extensão "divulgação das atividades

desenvolvidas pelo Movimento Tratado Cidadão na comunidade de Santa Maria/RS". Além disso, buscando divulgar o Movimento Tratado Cidadão e seus resultados, no intuito de sensibilizar a comunidade acadêmica a participar do MTC, visando aumentando o número de parceiros e de alunos nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13ª Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

COSTA, V.M.F.C et al. **Movimento Tratado Cidadão:** Relato das Ações Desenvolvidas por Meio de um Projeto de Extensão na Comunidade de Santa Maria/RS. Santa Maria, 2014.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional De Extensão Universitária.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Manaus, 2012.

JEZINE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004

LAMPERT, J. B. **Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil.** Tese de Doutorado em Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2002

LAMPERT, J. B. et al. Tendências de mudanças em um grupo de escolas médicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2009.

MIRANDA, G. L.; NOGUEIRA, M. D. P. Política nacional de Extensão universitária. **Fórum de pró-reitores de extensão das instituições de educação superior públicas brasileiras**, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>. Acesso em 7 jul. 2017.

REISA, F.L; MARTINS, A.E. **A Importância dos Fóruns de Debate na Comunicação e Interação no Ensino Online.** Rev. Estud. Comun., Curitiba, v. 9, n. 19, p. 97-111, maio/ago. 2008,

RODRIGUES. A. L. L. et al. **Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade.** Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais, Aracaju. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/494/254>. Acesso em 8 jul. 2017.

SANTOS, B.S. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Editora Cortez, 3. ed. São Paulo, 2011.

TRATADO CIDADÃO. Disponível em: <http://www.tratadocidadao.com.br>. Acesso em 26 mar. 2017.

UFSM. **Política de Extensão da UFSM.** UFSM: Pró-reitoria de Extensão. Santa Maria, 2008.

Compromisso social e desenvolvimento local: desafios no financiamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Autores: Mota Junior, Antonio de Macedo (Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS) ; **Santos de Souza, Ana Cleide** (Universidade do Estado da Bahia -UNEB) ; **Damásio, Ariane Brasil** (Universidade do Estado da Bahia – UNEB) ; **Oliveira, Cristiane Neves de** (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Resumen: Este trabalho aborda o tema dos desafios do financiamento de uma universidade pública no que diz respeito ao seu compromisso social e contribuição para o desenvolvimento local. Desse modo, este estudo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa exploratório-descritiva, bibliográfica e documental, com o objetivo de analisar os desafios relacionados ao contexto do financiamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e seus impactos para o compromisso social dessa universidade, ao assumir sua missão institucional e contribuição para o desenvolvimento local das regiões onde se encontra inserida. Para tanto, foi necessário contextualizar o surgimento e a atuação dessa universidade, além de apresentar conceitos sobre compromisso social e abordar a relação entre universidade e desenvolvimento local. Os resultados destacam os impactos das restrições orçamentárias enfrentadas por essa universidade, no que se refere ao desempenho dessa instituição para com o seu compromisso social e desenvolvimento local.

Palabras claves: Educação Superior; Gestão Universitária; Compromisso Social; Desenvolvimento Local.

Texto completo:

- **INTRODUÇÃO**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito de todos. Além disso, essa Carta Magna, em seu artigo 23, estabelece meios de acesso à educação, assim como à cultura e à ciência, como de competência comum da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

No que diz respeito ao ensino superior, apesar de iniciado no período colonial nos colégios jesuítas, destaca-se um atraso histórico na inserção de universidades no Brasil, que desponta somente no século XX, a partir de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2010).

As rápidas transformações na sociedade contemporânea têm demandado da instituição universitária uma multiplicidade de papéis que envolvem inúmeros desdobramentos do tripé ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (Tabela 01) temos no país, atualmente, 2.340 Instituições de Ensino Superior (IES). Destas, somente 195 são universidades, sendo 107 públicas e 88 privadas.

Tabela 01 - Estatística da Educação Superior - Graduação, por Categoria Administrativa - Brasil - 2015

Estatísticas Básicas	**Categoria Administrativa**					
	Públicas				**Privadas**	**Total Geral**
	Federal	**Estadual**	**Municipal**	**Total**		
IES	107	120	68	295	2.069	2.340

Universidades	63	38	6	107	88	195
Cursos	6.313	3.709	747	10.769	22.732	33.501

Fonte: INEP, 2016.

No caso das universidades públicas estaduais brasileiras, percebe-se a sua história associada ao desempenho das instituições federais, alinhadas à oferta da educação superior assumida por diversos estados, em vista da frequente ausência da União. Na Bahia, confirma-se essa situação, por meio das dificuldades encontradas pelas universidades estaduais na relação com os órgãos oficiais, em especial os vinculados ao Ministério de Educação (FIALHO, 2004).

Segundo o Sistema e-MEC (Tabela 02), o estado da Bahia, atualmente, tem 8 IES públicas, sendo 4 federais e 4 estaduais. No entanto, o quantitativo na rede privada chega a ser de 123 instituições.

Tabela 02 - Instituições de Ensino Superior na Bahia

Categoria Administrativa				
Públicas			**Privadas**	**Total Geral**
Federal	**Estadual**	**Municipal**		
4	4	0	123	131

Fonte: Brasil, 2017.

Para Miranda (2013), a formação do sistema estadual baiano de educação superior começou a se constituir, efetivamente, apenas no final da década de 1960, a partir do momento em que o governo do Estado assumiu a responsabilidade pela criação de faculdades isoladas no interior. Posteriormente, essas faculdades foram agrupadas e deram origem às atuais universidades estaduais baianas (UEBA), conforme Quadro 01.

Nesse sentido, as UEBA estruturaram-se a partir do agrupamento de escolas superiores isoladas pré-existentes. Ainda que tenham sido criadas em momentos distintos, todas elas mostravam características comuns, provenientes das escolas que as antecederam, com foco na formação de professores (MIDLEJ, 2004).

Já para Boaventura (2009), as UEBA têm como missão institucional instrumentos de desenvolvimento socioeconômico e cultural, ou seja, o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, além de interiorizar a educação superior possibilitando a qualificação de recursos humanos para os setores produtivos e do ensino.

Quadro 01 - Universidades Estaduais Baianas (UEBA)

Instituição	**Proveniência**	**Ano**	**Localização**
UEFS	Fundação Universidade de Feira de Santana	1970	Feira de Santana
UESB	Fundação Educacional do Sudoeste	1980	Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga
UNEB	Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB	1983	Salvador (sede) e diversos municípios (24 *campi*)
UESC	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – FESPI	1991	Rodovia Ilhéus-Itabuna

Fonte: Midlej, 2004.

Nesse contexto, Rocha (2013) afirma que o resultado das ações do estado no sentido de resolver as questões relativas à crescente demanda por educação superior, foi o de atribuir às suas quatro universidades estaduais, que se encontravam situadas em diferentes regiões do Estado, a missão de contribuir com o desenvolvimento da sua região de abrangência.

Segundo Barbosa (2013), demonstrando-se a dimensão econômica da importância das UEBA para o estado da Bahia, já é possível encontrar em várias regiões do Estado especialidades profissionais que antes só se encontrava em Salvador. Com a presença das UEBA e a oferta de educação superior no interior do Estado, alterou-se a configuração da divisão territorial do trabalho, o que contribuiu com o novo padrão de acumulação capitalista, dispersando a atividade econômica no território. Para Barbosa (2013), está estatisticamente comprovado que a presença de uma IES estadual exerce impacto sobre o potencial de desenvolvimento local.

Dessa forma, neste trabalho, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aparece como objeto de estudo, cuja caracterização será apresentada a fim de possibilitar melhor compreensão de seu compromisso social enquanto universidade. Assim, pretende-se contextualizar a educação superior no estado da Bahia, no que se refere ao surgimento e atuação da UNEB, objetivando analisar os desafios relacionados ao compromisso social dessa instituição, ao assumir sua missão e, especialmente, contribuir com o desenvolvimento local das áreas adjacentes.

Considerando os aspectos supramencionados, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: quais os impactos do financiamento no desempenho da UNEB, no que diz respeito ao seu compromisso social e contribuição para o desenvolvimento local, diante de um contexto de rápidas transformações e desigualdades sociais?

Sendo assim, este estudo foi estruturado nas seguintes partes: (1) Introdução; (2) Fundamentação Teórica, que trata dos pressupostos para criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), apresenta conceitos sobre compromisso social e aborda a relação entre universidade e desenvolvimento local; (3) Metodologia, que explicita o percurso metodológico do estudo; (4) Análise dos resultados obtidos da investigação sobre o contexto do financiamento da UNEB e seus impactos na realização de ações voltadas para o compromisso social e desenvolvimento local; (5) Considerações Finais; e (6) Referências.

a) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DA UNEB

De acordo com Miranda (2013), a UNEB tem como núcleo embrionário, o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), que foi transformado em Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia, em 10 de abril de 1974, com a mesma sigla. Essa Fundação funcionou até a publicação da Lei Delegada nº 12, de 03 de dezembro de 1980, que o extinguiu, criando a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB). Essa Superintendência passou a congregar e integrar as unidades do SESEB, a saber: o CETEBA; a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, de Jacobina e de Santo Antônio de Jesus; e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e de Juazeiro (MIRANDA, 2013).

Somente em junho de 1983, com o advento da Lei Delegada nº 66, de 1 de junho de 1983, a SESEB foi extinta, criando-se a UNEB. Inicialmente, a universidade foi composta pelas unidades vinculadas à SESEB e de duas outras Faculdades posteriormente criadas: as Faculdades de Educação da Universidade do Estado da Bahia, localizadas em Salvador e em Senhor do Bonfim. O funcionamento da UNEB foi autorizado pelo Decreto Presidencial nº 92.937/1986, que a caracterizou como uma IES "[...] mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e em sistema *multicampi* de funcionamento, vinculada a então Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia" (MIRANDA, 2013, p. 131).

A UNEB tem sede e foro na cidade de Salvador e jurisdição em todo o Estado. Sua estrutura *multicampi*, agrega 29 departamentos, localizados em 24 centros regionais de médio e grande porte (Quadro 02). Atualmente, a instituição tem se configurado como uma das maiores universidades *multicampi* do país, pois abrange diversas áreas de grande influência geoeconômica do território baiano (MIRANDA, 2013).

Quadro 02 - A UNEB na Bahia

Campus	**Município**
I	Salvador
II	Alagoinhas
III	Juazeiro
IV	Jacobina
V	Santo Antônio de Jesus
VI	Caetité
VII	Senhor do Bonfim
VIII	Paulo Afonso
IX	Barreiras
X	Teixeira de Freitas
XI	Serrinha
XII	Guanambi
XIII	Itaberaba
XIV	Conceição do Coité
XV	Valença
XVI	Irecê
XVII	Bom Jesus da Lapa
XVIII	Eunápolis
XIX	Camaçari
XX	Brumado
XXI	Ipiaú
XXII	Euclides da Cunha
XXIII	Seabra
XIV	Xique-Xique

Fonte: UNEB, 2016

Assim, percebe-se a UNEB com ações diferenciadas e de destaque nas diversas regiões, o que permite uma participação mais significativa nos espaços não abrangidos pelas demais IES Estaduais. De acordo com o Relatório de Atividades 2016, a instituição possui cinco eixos estratégicos, definidos no primeiro ano da gestão atual (2014-2017), tem-se: Eixo I - Formação Cidadã e Profissional; Eixo II - Produção e Difusão do Conhecimento; Eixo III - Acesso e Permanência com Qualidade; Eixo IV - Articulação Universidade e Sociedade; Eixo V - Democratização, Descentralização e Transparência. Além disso, a instituição apresenta 1.102 projetos de pesquisa cadastrados no seu Sistema Integrado de Planejamento (SIP), com 244 grupos de pesquisa certificados (UNEB, 2016).

De outro modo, segundo o estudo de Barbosa (2016), a UNEB, como instância formativa, contribui para a formação de professores licenciados na educação básica (instância laboral) no desenvolvendo dos meios locais. Sendo assim, é possível destacar que a presença dessa instituição, tanto por sua capilaridade no interior baiano, como pela dispersão territorial de seus egressos licenciados, vem contribuindo para a formação e qualificação de profissionais dos sistemas locais de ensino, "[...] predominantemente ocupando funções docentes na etapa de ensino fundamental em instituições educacionais [...]" (BARBOSA, 2016, p. 104).

Nos últimos anos, nota-se a crise das universidades estaduais em todo o país e especificamente na Bahia, a UNEB é uma delas, pois crescem as dificuldades decorrentes do orçamento restritivo. Isto impacta na autonomia da Universidade para que seja cumprido os seus compromissos com a sociedade.

2.2 UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL

Falar de compromisso social em uma de universidade pública pode parecer algo redundante. No entanto, é possível refletir sobre algumas questões: há diferença entre responsabilidade social e compromisso social? Como as universidades têm atuado? Essas instituições estão indo além do seu papel social de formação profissional, de formação de cidadãos? Toda universidade pública visa o compromisso social?

Nesse sentido, o contexto social atual demonstra que não basta ter somente formação profissional, é preciso ser um cidadão socialmente responsável. Sendo assim, por compromisso social, entende-se o compromisso da universidade com a sociedade, pois além de produzir conhecimentos, essa instituição deverá ter mais do que a responsabilidade definida no seu estatuto; deverá comprometer-se socialmente, indo além da sua finalidade.

Nesse contexto, Wanderley (2005, p. 168) destaca que compromisso social é a expressão atribuída à responsabilidade social da universidade e afirma:

> sobre a responsabilidade social das universidades, existe uma larga bibliografia, e se fizermos uma leitura dos estatutos, princípios e objetivos norteadores de cada instituição, ela normalmente comparece de forma explícita sob a expressão compromisso social. Este objetivo resultou de uma revisão de longa duração, de uma autocrítica dos membros das comunidades universitárias, não raro como conseqüência de grupos representativos dos segmentos, reivindicando ou mesmo exigindo que ela não se vinculasse apenas às elites, mas saísse da torre de marfim, negasse a suposta neutralidade científica, respondesse aos interesses universais, atendesse aos setores carentes, desenvolvesse projetos sociais, etc. A figura mais

> expressiva dessa finalidade se centra na dimensão da extensão, que acabou por se tornar componente constitutivo da natureza da universidade, compondo o tripé ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com Silva e Melo (2010), o compromisso social de uma universidade deve ser compreendido como a responsabilidade desta instituição para com a sociedade, ou seja, não somente em relação a sua função de produzir e disseminar conhecimentos, mas também pela necessidade de um maior envolvimento com essa mesma sociedade.

Por outro lado, Daft (1999, p. 88) define responsabilidade social, como sendo "[...] uma obrigação da administração de tomar decisões e ações que irão contribuir para o bem-estar e os interesses da sociedade e da organização". Já para Gohn (2011), a ação de compromisso social é uma construção histórica entre diferentes agentes e atores sociais. Essa ação não pode ser um programa elaborado em um gabinete e implantado junto a um grupo social. Se assim o for, estará no terreno da assistência, da caridade ou do clientelismo. Portanto, segundo Gohn (2011), o compromisso social é fruto de um feixe de relações e ações, com sentido e significado inteligível, pactuado entre as instituições e organizações envolvidas.

Ademais, Goergen (2006, p. 68) compreende o compromisso social de uma universidade de uma forma mais ampla:

> tenho aqui a missão de falar sobre o compromisso social da universidade. Desejo fazê-lo defendendo o ponto de vista de que, no caso da universidade, compromisso social não significa que ela deva estar sempre a serviço dos interesses e exigências socioeconômicos do sistema vigente, seja para suprir suas incompetências, seja para otimizar seus procedimentos quando estes visam apenas a interesses e vantagens privados. Compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição e da resistência. Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

Talvez mais conceitual do que precisamente práticas diferentes, a responsabilidade e o compromisso, ambos façam da universidade pública, ou seja, o *lócus* onde as mudanças sociais sejam iniciadas por meio da produção do conhecimento e geração de massa crítica da sociedade.

Sendo assim, para agregar a essa análise, é possível refletir sobre os impactos do financiamento no desempenho do compromisso social da universidade. Desse modo, o orçamento proposto e aprovado terá que garantir todas as ações administrativas e, principalmente, as atividades universitárias, no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Assim, é possível considerar essas ações como de responsabilidade ou de compromisso. Por outro lado, é possível refletir que não somente por meio de ações extensionistas pode-se atingir a sociedade. Por meio de um orçamento adequado, como peça norteadora das atividades universitárias, pode-se definir para onde se deseja ir como agente de transformação social.

No entanto, é possível refletir também que a questão da atuação da universidade quanto ao compromisso social ainda é incipiente. Nesse caso, a gestão universitária deverá refletir sobre quais ações estão planejadas e orçadas, priorizando as necessidades do comprometimento da universidade para com a sociedade. Acredita-se, então que a resposta esteja na forma como os gestores universitários, conduzem e

direcionam ações voltadas para o devido compromisso social.

Logo, pensar no compromisso social de uma universidade pública significa pensar além dos seus deveres, das suas obrigações e das suas responsabilidades institucionais.

2.3 UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO LOCAL

Por exercer uma pluralidade de funções articuladas, que vão além da formação acadêmico-profissional, do empreendimento de processos de inovação tecnológica e da produção/difusão da ciência e cultura, a universidade ocupa um lugar estratégico no desenvolvimento socioeconômico de espaços locais e regionais de sua inserção (MIDLEJ; FIALHO, 2005, p. 172).

Desse modo, a instalação de uma universidade faz com que essa instituição assuma uma posição de destaque nos processos de desenvolvimento local e regional, principalmente pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno (MIDLEJ; FIALHO, 2005).

Nesse contexto, Demo (2002) destaca o termo desenvolvimento como oportunidade e liberdade. Sendo assim, esse termo deve-se referir à superação dos grandes problemas sociais, como a pobreza e o atendimento precário às necessidades elementares do indivíduo. Em outras palavras, Demo (2002) considera que o desenvolvimento pode ser entendido como um processo de expansão das liberdades reais que os indivíduos desfrutam.

Já o conceito de desenvolvimento local pode ser compreendido como um processo de desenvolvimento socioeconômico e de quebra de paradigmas de cultura social, a partir de uma população local com necessidades e anseios, que buscará melhorias na sua qualidade de vida com a utilização de ativos e potencialidades (PENA JÚNIOR; GRACIANO; VÁLERY, 2005).

Por outro lado, de acordo com Dowbor (2007), a educação voltada para o desenvolvimento local vincula-se à necessidade de formação do cidadão, com a capacidade de participar ativamente de iniciativas transformadoras, onde o cidadão poderá assumir o seu destino, principalmente a partir de uma dinâmica social local e facilitadora desse processo. Logo, Dowbor (2007) considera que os processos formativos deverão ser capazes de transmitir os conhecimentos necessários para que os cidadãos transformem a sua realidade sem sair de sua região de origem.

Dessa maneira, ainda segundo Dowbor (2007), da educação não se espera somente a transmissão de conhecimentos gerais, mas também o entendimento de que esses conhecimentos devam se materializar em possibilidades de transformação local. Sendo assim, tem sido cada vez mais crescente na sociedade o peso de iniciativas locais transformadoras (DOWBOR, 2007).

Dowbor (2007) ainda destaca que para uma educação emancipadora, ou seja, aquela que insere no cidadão à compreensão de sua realidade local, será necessário a organização de parcerias com os diversos atores sociais, construtores da dinâmica local por meio de articulações e apoio, como: o sistema educacional local; as universidades locais ou regionais; as organizações não governamentais e comunitárias; além de setores de atividades públicas, como o Sistema S (SEBRAE, SENAC e SESI).

Nesse aspecto, para Pena Júnior, Graciano e Válery (2005, p. 4137), a universidade pode agir como intermediária nesse processo de desenvolvimento local, "[...] visto que tem condições intelectuais e tecnológicas de reunir em torno de si tanto instituições sociais, quanto instituições privadas, além do próprio poder público". Portanto, a atuação da universidade será mais concreta quando estiver direcionada para a formação de instituições sociais integrantes desse processo proativo (PENA JÚNIOR; GRACIANO;

VÁLERY, 2005).

Para Oliveira Jr. (2014, p. 1338), a importância estratégica das universidades para o desenvolvimento local e também regional pode ser compreendido a partir da noção de que essas instituições "[...] possibilitam aos lugares se conectarem com o mundo ao mesmo tempo em que se enraízam localmente e regionalmente e se conectam globalmente, com significativos efeitos nos circuitos de produção e consumo da economia [...]". Desse modo, têm-se efeitos multiplicadores, acima de tudo nas cidades nas quais onde se encontram localizadas.

Ainda segundo Oliveira Jr. (2014), tanto a curto, médio ou longo prazo, as universidades contribuem para o surgimento de várias atividades, como a qualificação de mão de obra e a oferta de serviços qualificados, os quais seriam custosos de dinamizar a nível local sem a presença do ensino superior.

No entanto, a universidade precisa deixar de ser uma instituição isolada em seus projetos acadêmicos e de pesquisa, passando a ser mais interativa e vinculada com as questões socioeconômicas da região onde está inserida, fundamentalmente "[...] através da criação de dispositivos que facilitem a relação e a cooperação entre a universidade, o meio empresarial e a sociedade" (GOEBEL; MIURA, 2004, p. 40).

Sendo assim, Goebel e Miura (2004, p. 36) destacam, sobretudo, a importância da presença das universidades em determinados local como instituições dinamizadoras "[...] das economias locais e regionais onde as mesmas estão instaladas, principalmente no seu entorno, através da geração de emprego e renda, colaborando significativamente no crescimento e desenvolvimento das cidades".

Nesse sentido, Drumond (2001) aborda a experiência do chamado "crescimento endógeno", que se baseia na presença de uma universidade como formadora de recursos humanos e produtora de conhecimento. Logo, o investimento prioritário na educação, em todos os seus níveis, aliado a uma maior qualificação profissional e atração de investimentos produtivos, geram como resultado, uma melhor qualidade de vida e de produção de riquezas (DRUMOND, 2001).

Nesse mesmo aspecto, Schneider (2002) frisa que a universidade representa um importante atrativo para o estabelecimento de novos investimentos em um município, principalmente porque são aplicados grandes recursos nessa instituição, como também, por meio dos salários de docente e de técnicos ou dos gastos de seus discentes, são investidos recursos na economia local, assim, agindo como multiplicador e desencadeador de efeitos econômicos no município.

Assim, a universidade difere-se de todas as outras organizações políticas, pois seu horizonte de tempo não é definido por eleições, como também de organizações da sociedade civil, em que sua existência sempre dependa de um problema social e dos recursos necessários para resolvê-lo. Portanto, essa instituição pode funcionar como catalisador de esforços para o desenvolvimento local e regional (MATHIS, 2001).

Atualmente, para Costa, Oliveira e Melo Neto (2006) é possível destacar diversas práticas desenvolvidas, especialmente por projetos de extensão universitária, representando ações e empreendimentos, que visam minimizar o avanço do desemprego, mediante a evolução de novas tecnologias e a ausência de políticas voltadas para essa questão, comprometendo sobremaneira a sobrevivência humana.

Assim, algumas dessas práticas visam o desenvolvimento humano local, assegurando a própria existência do indivíduo, pois visam colocar o homem como agente central e o trabalho como impulsionador de sua emancipação (COSTA; OLIVEIRA; MELO NETO, 2006).

b) **METODOLOGIA**

Para atingir os objetivos deste estudo, valemo-nos da pesquisa exploratório-descritiva, utilizando-se, como procedimentos, da pesquisa bibliográfica e da documental. Segundo Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como característica marcante a interpretação dos fenômenos, principalmente por proporcionar maior familiaridade e aprimoramento de ideias; o que torna o problema mais explícito, neste caso especial os desafios do financiamento da UNEB para com o seu compromisso social e desenvolvimento local.

Nesse sentido, ainda segundo GIL (2007), a pesquisa descritiva visa à descrição das características de um fenômeno específico. Dessa forma, os estudos exploratórios são empregados, justamente com os descritivos, quando se deseja descrever as características de um determinado fenômeno (RICHARDSON, 2012).

Ademais, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, que segundo Lakatos e Markoni (2010, p. 142), "[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema". Portanto, fez-se necessária uma investigação e utilização dos principais autores dessa área em estudo.

De outro modo, o termo documental significa que a fonte de informações já é existente. Logo, essa fonte de informação resume-se em agregar dados e informações de documentos, descrevendo-os e/ou transcrevendo-os, além de se realizar uma ordenação inicial de informações para seleção daquelas mais pertinentes (LAVILLE; DIONNE, 1999). Para tanto, foram utilizadas a base de dados do Censo da Educação Superior (CES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema e-MEC do Ministério da Educação, bem como informações de Relatórios de Atividades da UNEB.

c) **RESULTADOS**

O papel estratégico das universidades, em especial do setor público, objetiva colocar o ensino, a pesquisa e a extensão a serviço do desenvolvimento social, econômico e cultural. Com efeito, vem aumentando a demanda da sociedade por um novo papel da universidade, não cabendo somente formar profissionais tecnicamente qualificados, mas também assumir uma postura de responsabilidade com o seu entorno (regiões nos quais está instalada, com histórias, culturas e pertencimentos), ou seja, uma postura comprometida com a sociedade em geral (RISTOFF, 2006).

Nesse sentido, cabe destacar a missão institucional da UNEB:

> [...] atuar dentro das prerrogativas de autonomia da instituição universitária, no processo de desenvolvimento do estado da Bahia, através da produção e socialização do conhecimento, voltado para a formação do cidadão, e solução dos grandes problemas regionais e locais, dentro dos princípios da ética, democracia, justiça social e da pluralidade etnocultural (UNEB, 2013, p. 35).

A responsabilidade social da UNEB pode ser percebida pela interiorização da oferta de cursos de graduação presenciais e na modalidade EAD, assim como, da pesquisa e pós-graduação e de parcerias com o setor produtivo para fins de pesquisa, inovação e desenvolvimento, contribuindo para a superação de desigualdades inter e intrarregionais no estado da Bahia. Complementariamente, as ações de extensão, programas e projetos, enfatizam o compromisso social da Universidade no que tange às políticas voltadas

para inclusão de grupos sociais historicamente excluídos.

Costa (2012) ressalta que a universidade não assegura a promoção da justiça social, ela pode ser capaz de tornar as sociedades menos desiguais e mais integradas. A aquisição de conhecimento hoje, como dantes, é a condição indispensável para que as pessoas possam ter inserção social, seja no seu aspecto utilitário e visível, relacionado às habilitações, seja, a partir de uma visão mais ampla dos valores, com relação ao conhecimento como base da cidadania (COSTA, 2012).

No contexto de uma universidade *multicampi* e multirregional, compreende-se que o compromisso social, numa perspectiva emancipatória, deve buscar promover a inclusão social nos territórios onde os indivíduos vivem, contemplando o desenvolvimento social e o crescimento econômico qualificado. Dessa forma, questões como ampliação de acesso ao ensino superior por meio de cotas e estabelecimento de metas que impulsionem o desenvolvimento local são questões pertinentes à temática do compromisso social de uma universidade.

Nessa perspectiva, a UNEB possui diversas ações planejadas e desenvolvidas em eixos estratégicos. No eixo Formação Cidadã e Profissional, registra-se o impacto e relevância do alinhamento com as demandas da sociedade por meio dos programas de articulação com a educação básica, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas em Iniciação à Docência (PIBID), o Todos pela Alfabetização (TOPA), o Universidade para Todos (UPT) e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) (UNEB, 2016).

No eixo Acesso e Permanência com Qualidade, observa-se um aumento na concessão de bolsas auxílio de assistência estudantil, nas categorias permanência, residência, Procampo e emergencial. E, no eixo Articulação Universidade e Sociedade as ações da Universidade Aberta à Terceira Idade e a publicação de editais de extensão, com o objetivo de democratizar o uso dos recursos financeiros no contexto da produção das ações extensionistas na UNEB. (UNEB, 2016).

Destaquem-se, ainda, ações realizadas pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP e a implantação da Turma Especial de Bacharelado em Direito destinada a assentados em Projetos de Reforma Agrária, devidamente cadastrados e reconhecidos pelo INCRA (UNEB, 2016).

Vale considerar que a UNEB é a primeira instituição do estado baiano que implantou o sistema de cotas social/racial na graduação e na pós-graduação, exercendo sua opção por equidade com ações afirmativas de reversão das desigualdades e promoção social. Essa Universidade reserva 40% de suas vagas para afrodescendentes e 5% para indígenas (UNEB, 2010).

Do exposto, que aponta para uma universidade socialmente responsável e comprometida com a democratização do conhecimento e com os processos de mudança e transformação social, importa-nos destacar que a gestão da UNEB vem enfrentando desafios relacionados ao financiamento.

Segundo Mota Júnior (2015, p. 2-3), "[...] as UEBA têm enfrentado algumas limitações financeiras, em consequência de determinações de Decretos Estaduais, que limitam os gastos públicos, afetando diretamente a autonomia administrativa dessas instituições [...]". O que impede o cumprimento dos seus objetivos institucionais e acaba por diminuir a qualidade dos serviços prestados à sociedade (MOTA JÚNIOR, 2015).

Além dos recursos orçamentários provenientes do Tesouro Estadual e vinculados a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), a UNEB recebe outros recursos do Estado e da União, por meio de financiamento a programas e projetos especiais, alinhados com as prioridades destes, e com a capacidade técnica e/ou de contrapartida financeira da universidade, desde que preservada a autonomia universitária.

Nos últimos anos, tanto o montante vinculado ao Tesouro Estadual, quanto o proveniente de outras fontes, vem mantendo certa linearidade, não acompanhando o crescimento da instituição e as

necessidades decorrentes de sua responsabilidade e compromisso social. Com efeito, a combinação da linearidade de receitas com o crescimento das despesas decorrentes do crescimento institucional, termina impondo o contingenciamento de verbas decisivas em todas as áreas do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Para consolidar a autonomia, anteriormente citada, deve a universidade no comprometimento de suas receitas, atender ao fixado na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar nº 101/2000 (BRASIL, 2000), com despesas de pessoal e tentar assegurar a margem necessária para despesas de custeio e investimentos, imprescindíveis ao pleno cumprimento de sua missão. O que tem se tornado cada vez mais difícil frente aos incipientes recursos que compõe o orçamento da universidade, utilizados em sua maior parte para custear despesas com pessoal, conforme Tabela 03.

Convém ressaltar que por autonomia financeira entende-se a liberdade que a instituição tem de captar recursos, por meio de convênios, por exemplo. E, autonomia de gestão financeira por meio da liberdade que a instituição tem de propor e executar seu orçamento, gerenciando de maneira a atender seu planejamento estratégico, seguindo os trâmites previstos em lei e sujeitos à fiscalização pelos órgãos competentes do Estado (ROTHEN; SILVA, 2014).

Considerando o escasso orçamento proveniente do Tesouro Estadual, são os recursos de outras fontes responsáveis por financiar, quase que na totalidade, os programas e projetos realizados pela instituição. Assim, o crescimento dessas fontes de financiamento desponta como fator relevante no compromisso social da UNEB. Instituição de grande importância para diversas regiões do Estado, tanto na formação de profissionais qualificados, quanto no desenvolvendo projetos de apoio a melhoria da qualidade de vida a diversos seguimentos e em diversos aspectos.

Tabela 03 - Orçamento UNEB por Tipo de Despesa – Recursos do Tesouro, em Reais (2010-2015)

ANO/DESPESA	**2010**	**%**	**2011**	**%**	**2012**	**%**	**2013**	**%**	**2014**	**%**	**2015**	**%**
TOTAL UNEB	**250.879.000**	**100**	**282.658.811**	**100**	**313.796.000**	**100**	**359.398.200**	**100**	**397.557.000**	**100**	**438.340.000**	**100**
DESPESAS CORRENTES	**243.126.000**	**96,9**	**272.482.171**	**96,4**	**305.353.000**	**97,3**	**346.176.200**	**96,3**	**386.964.000**	**97,3**	**423.295.000**	**96,5**
PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS	179.554.000	71,6	195.377.171	69,1	231.370.000	73,7	248.536.000	69,2	288.986.000	74,7	329.594.000	77,9
OUTRAS DESPESAS CORRENTES	63.572.000	25,3	77.105.000	27,3	73.983.000	23,6	97.640.200	27,2	97.978.000	25,3	93.701.000	22,1
DESPESAS DE CAPITAL	**7.753.000**	**3,1**	**10.176.640**	**3,6**	**8.443.000**	**2,7**	**13.222.000**	**3,7**	**10.593.000**	**2,7**	**15.045.000**	**3,5**
INVESTIMENTOS	7.753.000	3,1	10.176.640	**3,6**	8.443.000	**2,7**	13.222.000	3,7	10.593.000	2,7	15.045.000	3,5
OUTRAS	0,0	0	0,0	**0**	0,0	**0**	0,0	0	0,0	0	0,00	0

DESPESAS DE CAPITAL												

Fonte: Sicof (2010) apud Miranda (2013, p. 174); UNEB (2017).

Neste sentido, Oliveira (2016, p. 2) salienta:

> se considerarmos que as universidades devem se preocupar com a qualidade do ensino que é ofertado a sociedade, com a produção crítica e com os benefícios que podem ser obtidos através das pesquisas realizadas, existe uma problemática a ser explorada quando se constata que para essas instituições os fins da educação e seus objetivos específicos são constantemente preteridos por aspectos econômicos, ao passo que o estado, ente responsável pela manutenção integral das mesmas, não consegue suprir suas necessidades financeiras para manutenção e expansão com qualidade.

Apesar do contexto ora descrito, a UNEB vem demonstrando resiliência e disposição para transpor as dificuldades de financiamento. Cabe ressaltar, que esse é não é um quadro incomum em nosso meio universitário, pois a universidade pública brasileira vem sofrendo sucessivos e severos cortes de investimento nos últimos anos, que acabam por impactar no seu compromisso social.

d) **CONCLUSÃO**

Este artigo abordou o tema dos desafios do financiamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no que diz respeito ao compromisso social e desenvolvimento local, com o objetivo de analisar os desafios relacionados ao contexto do financiamento da UNEB e os impactos em relação ao compromisso social e sua contribuição para o desenvolvimento local.

Inicialmente, este estudo contextualiza a educação superior do estado da Bahia, no que concerne a criação e a atuação da UNEB, demonstrando suas características e sua inserção em grande parte do interior do território baiano.

O estudo ainda apresenta conceitos sobre compromisso social e responsabilidade social, abordando também a relevante relação entre universidade e desenvolvimento local, como um agente desencadeador de efeitos econômicos nos municípios de atuação, bem como um relevante agente social impulsionador da emancipação para a cidadania.

Ao final, este trabalho apresenta os resultados preliminares desta pesquisa, destacando os desafios no contexto do financiamento da UNEB, no que diz respeito às restrições orçamentárias enfrentadas e os impactos relacionados ao seu compromisso social e desenvolvimento local de suas regiões de inserção.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cesar. **Financiamento Público das Universidades Estaduais Baianas**: restrições orçamentárias,

expansão universitária e desenvolvimento local. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. 165f.

BARBOSA, Elisiana Rodrigues Oliveira. **A presença da Universidade do Estado da Bahia nos meios locai**s: o perfil e a inserção profissional dos seus egressos licenciados. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. 211f.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A Construção da Universidade Baiana**. Salvador: Edufba, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf>. Acesso em 17 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988, Seção 1, p. 1.

_____. Lei Complementar nº. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 maio 2000, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. **Instituições e cursos de educação superior**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 17 jul. 2017.

COSTA, Patrícia Lessa Santos. Educação superior e desenvolvimento social no estado da Bahia: um estudo sobre as universidades estaduais baianas. **Temporalis**, [S.l.], v. 12, n. 23, p. 171-204, ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/2662>. Acesso em: 017 jul. 2017.

COSTA, Francisco Xavier Pereira da; OLIVEIRA, Iolanda C. de; MELO NETO, José Francisco de. Autogestão. In: _____ (org.). **Incubação de empreendimento solidário popular**: fragmentos teóricos. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2006, p. 46-92.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Greive Cynthia (Org.). 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAFT, Richard L. **Administração**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

DEMO, Pedro. **A educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

DRUMOND, José Geraldo de Freitas. **O ensino superior e o desenvolvimento regional**. Montes Claros: UNIMONTES, nov. 2001.

DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento Local. **Revista de Administração Municipal – IBAM**, ano 52, n. 261, jan./fev./mar., 2007. Disponível em: <http://lam.ibam.org.br/predownload.asp?area=4&arq=04_educac261.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

FIALHO. Nadia Hage. Universidades Estaduais da Bahia. **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**, Salvador, v. 2, p. 21-38, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOEBEL, Márcio Alberto; MIURA. Márcio Nakayama. A Universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR. **Expectativa**, Toledo, v. 3, p. 35-47, 2004. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/artcle/view/743/628>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: INEP, 2006, p. 65-98. (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 4). Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/Universidade%20e%20Compromisso%20social%20INEP.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Universidade: compromisso social e participação em projetos sociais. **Desigualdade & Diversidade**. Revista de Ciências Sociais da PUC-RJ, n. 9, p. 111-126, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo9.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 17 jul. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATHIS, Armin. Instrumentos para o desenvolvimento sustentável regional. **ADCONTAR**. Revista do Centro de Estudos Administrativos e Contábeis. Belém, v. 2, n. 2, p. 19-30, 2001.

MIDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e Região**: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. 2004. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. 273f.

MIDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani; FIALHO, Nadia Hage. Universidade e Região. **Práxis Educacional**. Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, n. 1, p. 171-189, nov. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/406/436>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MIRANDA, Marta Rosa Farias de Almeida. **Investimentos públicos diretos em educação superior na Bahia**: um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. 229f.

MOTA JÚNIOR, Antônio de Macêdo. Desafios do financiamento público das universidades estaduais baianas. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 15., 2015. **Anais Online...** Mar del Plata (Argentina), dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135898/101_00049.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Neves de. Expansão das universidades estaduais da Bahia: o financiamento pelo estado e a função supletiva da união. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 10., 2016. **Anais Online...** Aracaju (SE), set. 2016. Disponível em: <http://www.educonse.com.br/xcoloquio/cdanais.asp?id=927>. Acesso em: 17 jul. 2017.

OLIVEIRA JR., Antonio. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. In: Simpósio Mineiro de Geografia, 1., 2014. **Anais...** Alfenas, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/download/7581/6586>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PENA JÚNIOR, Marcos Antonio Gomes; GRACIANO, Claudia Gomes; VÁLERY, Françoise Dominique. Universidade e Desenvolvimento local: reflexões sobre pró-atividade comunitária. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 25., 2005. **Anais...** Porto Alegre: ABEPRO, 2005. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2005_enegep0707_0298.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marilia (org.). **A universidade no Brasil**: conceitos e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 37-52.

ROCHA, Saulo José dos Santos. **O desenvolvimento da região promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelos seus egressos**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano. Universidade de Salvador, Salvador, 2013. 276f.

ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto e (org.). **Políticas públicas para educação superior**. São Paulo, Xamã, 2014. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/livpolpub3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SCHNEIDER, L. **Educação e desenvolvimento**: um estudo do impacto econômico da universidade federal no município de Santa Maria (RS). UNIFRA, Santa Maria, 2002.

SILVA, Flora Moritz da; MELO, Pedro Antônio de. Universidade e compromisso social: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina. In: Congresso Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 10., 2010. **Anais...** Mar del Plata, Argentina, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97090/UNIVERSIDADE%20E%20COMPROMISSO%20SOCIAL%20A%20PR%C1TICA%20DA%20UNIVERSIDADE%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB. **Projeto de Recredenciamento**. Tomo 2, v. 2. Salvador: UNEB, 2010.

_____. **Plano estratégico da UNEB**. 2. ed. Salvador: UNEB/Proplan, 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/proplan/files/2013/07/PEWEB2013.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Relatório anual de atividades 2016.** Salvador: UNEB/Proplan, 2016. Disponível em: <http://www.uneb.br/proplan/files/2010/06/RAQ20161.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Relatórios de Atividades**. Salvador: UNEB/Proplan, 2017. Disponível em: <http://www.uneb.br/proplan/prestacao-de-contas/>. Acesso em: 27 jul. 2017.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Universidades e sociedades: consensos e dissensos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 156-177, mar. 2005.

Impactos indiretos das universidades nas regiões onde se inserem: discussões no âmbito internacional

Autores: Mundim, Matheus Alexandre Borges (Universidade Federal do Pampa) ; **Hoff, Débora Nayar** (Universidade Federal do Pampa) ; **Rosa, Juliana Ribeiro da** (Universidade Federal do Pampa)

Resumen: Este estudo tem como objetivo verificar a existência de uma lacuna de estudos acerca do impacto indireto causado pelas universidades nas regiões onde se inserem. Para desenvolver a presente pesquisa utilizou-se como método a revisão bibliográfica e documental a partir das plataformas de pesquisa Periódicos Capes e *Science Direct*. Como resultados da pesquisa obteve-se a constatação da existência de estudos relacionados ao impacto indireto da universidade no desenvolvimento regional, relacionados principalmente ao conhecimento, apresentado em diversas formas pelos autores, transbordados para a região através do capital humano, empresas, indústrias entre outros. Bem como, a verificação da existência de uma lacuna de estudos tanto pela escassez de estudos em nível internacional como pela percepção da falta de estudos que tratem a universidade por si só como um motor para o desenvolvimento das regiões a longo prazo, deixando brechas a serem pesquisadas.

Palabras claves: Desenvolvimento Regional, Universidades, Impactos Indiretos.

Texto completo:

- INTRODUÇÃO

Na última década diversas foram as transformações observadas na educação superior brasileira, caracterizada principalmente pela expansão de suas atividades no que tange os níveis de graduação e pós-graduação. As diretrizes que orientaram essa expansão buscaram priorizar as regiões periféricas do país ocasionando em uma nova configuração geográfica da educação superior (DINIZ; VIEIRA,2015). Este fato pode ser comprovado através dos dados apresentados pela sinopse estatística da educação superior – graduação de 2015, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) os quais mostram que 64,21% das Instituições de Ensino Superior (IES) localizam-se no interior do país.

Inúmeros fatores comprovam essa expansão, dentre eles podem ser citados a abertura de novas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa ampliação pode ser observada ao longo do tempo, visto que segundo os dados do INEP esse número aumentou de 1.180 para 2.364 entre os anos de 2000 e 2015, ocasionando dentre outras coisas no aumento da oferta de vagas em cursos de graduação acompanhado também de um aumento dos programas de pós-graduação. No que tange aos cursos de graduação presenciais houve um forte incremento na oferta de matriculas. Isso acarretou no acréscimo do número de matriculados em cursos de graduação, bem como no acréscimo de titulados em mestrado e doutorado (DINIZ; VIEIRA,2015; INEP, 2010; INEP, 2015).

Este movimento é convergente com ações ocorridas em outros territórios, como na Europa. Nos períodos de expansão deste tipo de ensino, os governos da maioria dos países europeus buscaram distribuir de forma equitativa ao longo de seus territórios IES e sistemas de pesquisas. Isso ocorreu com o intuito de não mais restringir o ensino superior a uma elite, mas sim torná-lo um meio de promoção profissional de acesso ao mais amplo público possível (MILLE, 2004).

Estas ações também decorrem a uma ressignificação do papel da universidade, no que tange à busca pelo desenvolvimento. Estas passam a ser vistas pelos governos como um fator chave para o desenvolvimento local e regional, pois não estão somente baseadas em regiões importantes ou dinâmicas, mas também em regiões periféricas as quais possuem baixos índices de qualificação e inovação (MILLE, 2004). Além disso, sua presença tende a dinamizar o espaço geográfico onde se insere, de acordo com Mader et al. (2013), a universidade é um ator social significativo, da qual tem a capacidade de moldar os

ambientes locais, regionais e até nacionais, corroborando com um desenvolvimento sustentável. Além do conhecimento trazido para a sociedade, é responsável pela cooperação com os atores regionais.

Estudos sobre o papel da universidade no desenvolvimento regional vêm destacando duas formas de impacto: os diretos e os indiretos. Os primeiros relacionam-se ao impacto de curto prazo, visto com a instalação das IES nas localidades e o dinamismo econômico que provocam. Tais dinamismos podem ser observados pelo lado da demanda, através de mudanças positivas no mercado imobiliário local, em novos empreendimentos comerciais dentre outros. Isto se dá devido ao aumento de demanda local por parte de docentes, discentes, corpo técnico universitário gerando um efeito multiplicador dos gastos resultando, portanto, em um aumento de dinâmica local (MILLE, 2004; HOFF, SAN MANTIN e SOPEÑA, 2011)

Neste sentido, para Bovo (2013), o aumento da circulação de recursos financeiros advindos de salários de professores e funcionários, dos gastos de alunos os quais aumentam à medida que mais cursos são instituídos e novas vagas são ofertadas nos cursos já existentes, bem como os resultantes dos investimentos em obras e equipamentos, somados formam uma combinação de fatores que desempenham um efeito dinâmico e multiplicador da economia local.

Para além dos impactos diretos, Fernandes (2007) destaca que entre estes também estão as questões relacionadas ao lado da oferta, ou seja, ligadas ao conhecimento gerado pelas IES enquanto propulsora de desenvolvimento. Estes seriam os impactos indiretos da universidade no desenvolvimento regional e ocorreriam no longo prazo. Podem ser observados pelo aumento de capital humano, aumento de conhecimento científico gerado IES, pela interação da universidade com os agentes locais com vistas à inovação em todas as suas esferas, dentre outros (MILLE,2004).

Pode-se dizer que as universidades desenvolvem um papel crítico na produção e disseminação do conhecimento. Este fato decorre da realização de atividades de investigação, da aliança de investimentos público e privado, da formação de capacidade de investigação no capital humano, na atração de pesquisadores capacitados e na determinação de trocas com outras entidades (FERNANDES, 2007).

Diferentemente do impacto direto gerado pelas universidades, o impacto indireto tende a ser mais difícil de observar, o que pode reprimir o número de trabalhos científicos voltados ao tema. Deste modo, este estudo tem como objetivo estabelecer um panorama recente de estudos sobre o impacto indireto das universidades no desenvolvimento regional buscando, por um lado identificar quais são os impactos indiretos sinalizados na literatura, por outro, como isso vem sendo estudado. Com vistas a atingir tal objetivo será feita uma análise de conteúdo com destaque para a observações como: tipo de impacto indireto que o artigo se refere, caminho condutor que leva ao transbordamento desse impacto e o benefício que gera nas economias e sociedades regionais com vistas a desencadear um processo de desenvolvimento.

Quanto a organização do estudo, além desta introdução, na segunda seção serão abordadas as noções de desenvolvimento, bem como será revisada a literatura acerca das questões voltadas para a relação entre universidades e o desenvolvimento regional; na terceira seção será apresentada a metodologia; na quarta os resultados e discussões acerca dos artigos encontrados que tratam dos impactos indiretos das IES no desenvolvimento regional e por fim, na quinta seção as conclusões.

- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão discutidas as principais noções de desenvolvimento e desenvolvimento regional, mostrando dentro deste o papel da universidade como promotora de mudanças a nível local e regional.

o DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Observa-se ao longo da história econômica várias concepções de desenvolvimento. Com os mercantilistas, a concepção de desenvolvimento econômico dava-se ligada a acumulação de metais preciosos. Já com os fisiocratas, no século XVIII, essa concepção vem ligada aos grãos e a produção agrícola. Com Smith, no século XVIII, a concepção de desenvolvimento vem ligada ao trabalho. Todas estas derivam da percepção de riqueza e, está por si só levaria a um maior dinamismo da economia (SOUZA, 2009)

No entanto, o sistema econômico evolui e em meio a distintos tempos e contextos, a percepção e a concepção de desenvolvimento se modificam. Após a II guerra mundial a percepção de riqueza passa a ser a indústria, e a concepção de desenvolvimento econômico vem carregada de uma vivência muito forte de miséria humana. Com isso, agrega-se a esta a necessidade de bem estar social. Sendo efetivada por diversos países através da adoção do "Estado Keynesiano de Bem Estar Social", perdurando até meados de 1970. O qual foi considerado um modo próspero e efetivo de atuação do Estado com vistas a proteção social (FIORI, 1997; CROCCO, DINIZ, 2006).

Instrumentos políticos de cunho keynesiano passam a ser mundialmente utilizados com o intuito de buscar soluções para o período pós-crise de 1929. O keynesianismo refuta a possibilidade neoliberal de auto regulação dos mercados, sustentando a necessidade de intervenção do Estado na economia. Portanto, à luz do pensamento keynesiano surgem diversas teorias referentes ao desenvolvimento regional e políticas necessárias para conter os desequilíbrios. Os teóricos deste período partilhavam a ideia de que o desenvolvimento regional não seria obtido através das forças que regulam o mercado, sendo imprescindível a ação estatal para superar os desequilíbrios (CROCCO, DINIZ; 2006).

Muitos teóricos emergem neste período, dentre eles: Rostow (1966) com seu modelo etapista de desenvolvimento, onde na última etapa chamada de "era do consumo em massa" seria atingido o ponto de bem estar social, dando-se isto através da industrialização e do aumento da dinâmica econômica trazida por esta; Myrdal (1960) e sua Teoria da Causação Circular Cumulativa, mostrava que variáveis positivas exerceriam uma pressão para cima e as negativas para baixo no processo de desenvolvimento, a indústria neste interim formaria um processo circular ascendente dinamizando a economia e elevando os níveis de bem estar; e Hirschman (1960) tendo também a indústria como principal variável para o desenvolvimento, provocando encadeamentos para frente e para trás.

Nas décadas de 1950 e 1960, emerge a primeira geração de políticas regionais, que se estende até meados da década de 1970, estas são as políticas *Top-Down*. Como característica a ser destacada, está: a forte presença do Estado na tentativa de redução das disparidades inter-regionais, tanto no que tange a questões voltadas para o pleno emprego e impulso a demanda agregada como para questões voltadas para o equilíbrio do território (DINIZ; CROCCO, 2006).

Entretanto, a conjuntura mundial passa a apresentar aspectos importantes que eram indicativos de mudanças econômicas, como: a crise do petróleo em 1973 e 1979, que foi marcada pela grande elevação do preço do mesmo em dólares, impactando no crescimento econômico das nações; o aumento das pressões inflacionárias; a falência dos instrumentos de cunho keynesiano, o qual já não possuía mais meios efetivos para intervir na economia; e a ascensão de um novo padrão tecnológico. Estes fatores acabam por induzir a uma mudança de paradigma tecnológico. Este emerge liderado pela microeletrônica, informática e telecomunicações (DINIZ; CROCCO, 2006).

Neste novo contexto o neoliberalismo ganha força, borbulham teorias que acreditam nos mecanismos de mercado para que se obtenha um crescimento econômico de longo prazo. Para tanto, era necessário que o Estado se retirasse da economia, passando este a ter um papel regulador e democrático e não mais o de ator principal responsável pelo crescimento e desenvolvimento da nação (DINIZ; CROCCO, 2006, RÜKCERT, 2005).

A partir da década de 1980 observa-se uma abertura comercial e financeira sem precedentes resultando, dentre outras, em mudanças nas relações socioeconômicas das regiões. No campo político, entram em cena as chamadas políticas *Supply-Side*, onde o crescimento econômico se daria através do estímulo à melhoria das condições da oferta. Com isso, emerge a segunda geração de políticas regionais. A estas são incorporados enfoques institucionais para a compreensão da dinâmica regional e o

reconhecimento da importância da qualificação local para o combate às disparidades regional (DINIZ; CROCCO, 2006).

Neste contexto, abre-se espaço para as teorias do crescimento endógeno, onde para estas a cooperação das instituições locais irão contribuir "com a formação do capital ao gerar economias externas e de escala, reduzindo os custos de transação e criando condições para a atração de empresas de maior porte" (SOUZA, 2009, p. 77).

Desse modo, as políticas regionais passam a ser feitas de baixo para cima na busca de maior inserção de diversas localidades na dinâmica econômica. Com isso, pretendia-se reduzir as desigualdades, visto que, os atores locais identificam com maior facilidade seus próprios problemas buscando soluções condizentes. Sendo assim, as localidades de acordo com Barquero (2002, p. 29) "se organizam formando redes; com o apoio de instituições eficientes, eles se unem para estimular o setor produtivo e adotar políticas públicas coerentes com o desenvolvimento e o bem estar local".

Segundo Fernandes (2007), neste contexto em que emerge o desenvolvimento endógeno, o conhecimento assume um importante papel e como um dos produtores deste conhecimento estão as IES. Quanto ao desenvolvimento das regiões onde se inserem as universidades se tornam atrativos para novos investimentos colaborando como desenvolvimento sustentado das regiões. Este aspecto será melhor explorado na próxima seção.

o UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O fator competitividade ganha uma grande importância neste contexto globalizado, e em decorrência a inovação e a economia do conhecimento assumem um importante papel. Estas garantiram a inserção, em maior ou menor grau, das regiões neste novo contexto ((DINIZ; CROCCO, 2006).

Em nível mundial diversos países passaram a reunir seus esforços para criar as bases necessárias à geração da economia do conhecimento e a extração de seus benefícios. Grande parte dos países passaram a estruturar estratégias, efetivar políticas e organizar iniciativas com o intuito de criar as condições necessárias a promoção da chamada sociedade e economia da informação e conhecimento (ALBABLI, 2006).

De acordo com Diniz e Vieira (2015), foram trazidos para o centro do debate econômico a valoração e o reconhecimento dos ativos intangíveis e dos estoques do conhecimento tácito e codificado emergindo a economia do conhecimento. Dando-se este, ao fato da observação dos progressos obtidos nas áreas da nano e biotecnologia e na tecnologia da informação e comunicação (TIC), os quais transformaram significantemente os alicerces produtivos, as táticas e o curso da criação e manutenção da riqueza. Nesse novo contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES), possuem um papel de evidência o qual se justifica através de suas ações primordiais de criação de recursos humanos, concepção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Mille (2004) salienta que países que passam a conceber as bases econômicas através do conhecimento, tem a clara convicção de que tal variável é determinante para o futuro próspero dos indivíduos e demais instituições formais e informais levando à prosperidade econômica do país como um todo. As IES ocupam, neste contexto, um papel central no que concerne a formação, qualificação e habilitação do indivíduo inserindo-o neste novo processo que emerge.

As IES apresentam uma relação íntima com o desenvolvimento das localidades que as acolhem, desencadeando impactos diretos e indiretos. Impacto econômico direto produzido pelas mesmas, estão intimamente relacionados às despesas geradas pela demanda dos discentes, docentes, do corpo técnico e

administrativo, bem como o da própria universidade desencadeando um impacto na renda e nível de emprego da região ou localidade que está inserida (MILLE, 2004).

Para Bovo (2013) o aumento da circulação de recursos financeiros advindos de salários de professores e funcionários, dos gastos de alunos, os quais aumentam à medida que mais cursos são instituídos e novas vagas são ofertadas nos cursos já existentes, bem como os resultantes dos investimentos em obras e equipamentos, somados, formam uma combinação de fatores que desempenham um efeito dinâmico e multiplicador da economia local.

O desenvolvimento desencadeado pelas IES ocorre de forma sustentável, estando não só relacionado a sua tripla missão de desenvolver pesquisa, ensino e extensão, porém principalmente pelo percentual de empregos adicionais gerados e pelo aumento de ganhos gerados nas regiões e/ou locais onde se inserem (NATÁRIO et al, 2014).

Em relação ao impacto indireto este é observado a longo prazo e está ligado a questões voltadas o conhecimento como motor para o desenvolvimento das regiões ou localidades onde as IES se inserem. O conhecimento é trazido em suas diferentes facetas, ou seja, conhecimento científico, tecnológico, capital humano, dentre outros.

Assim, no que tange aos fatores econômicos desencadeado pelas IES destaca-se a criação de uma rede de conhecimento. Segundo Fleck (2012) para a universidade cumprir com seu objetivo de agente do desenvolvimento mostra-se necessária a articulação entre a instituição de ensino e as empresas locais, governo, fundações, órgãos de fomento entre outros, dando-se isto através de um corpo docente, técnico-administrativo e acadêmico atuante.

Através das atividades de ensino, pesquisa, extensão e da promoção social ocorre o engajamento da universidade em prol do desenvolvimento da região onde se insere. Assim, não somente formam mão de obra qualificada, como geram um conjunto de conhecimentos multiplicadores que se constituem em uma espécie de ciclo da produção científica (OLIVEIRA JR., 2014).

Fleck (2012) enfatiza como forma de desenvolvimento, a contribuição da universidade na formação e qualificação dos habitantes para o mercado de trabalho da região onde se localiza. Para Hoff, San Martin e Sopeña (2011) a universidade impacta de forma direta e indireta, seja influenciando o ambiente cultural, empresarial e na demanda agregada, na geração de emprego e renda, bem como opera na modificação das estruturas locais e na dinamização da região.

Assim, após esta abordagem pode ser observado brevemente o papel que as IES desempenham nas localidades onde se inserem. As formas de impacto econômico direto parecem despertar um maior interesse nos pesquisadores devido a relativa facilidade de métodos para o desenvolvimento das pesquisas. Já os impactos indiretos medidos pelo transbordamento de conhecimento ou pelo impacto do conhecimento acadêmico são na maioria das vezes negligenciados, deixando uma lacuna a ser explorada pelos pesquisadores (DINIZ; VIEIRA, 2015; MILLE, 2004). É nesta lacuna que se insere esta pesquisa.

- METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo será baseada na pesquisa bibliográfica e documental. Para o levantamento de dados foram utilizadas as plataformas de pesquisa "Periódicos Capes" e "*Science Direct*". As palavas-chave utilizadas em ambas as plataformas concentraram-se em: *Universities and regional development; University, externality and knowledge; Indirect impact and university; Indirect impacts of universities; University and development local; Geography of academic knowledge transfers.*

Como filtro para a pesquisa foi utilizado o "resumo", analisando a relação dos termos acima citados com o resumo de cada artigo selecionado. Com os termos utilizados foram localizados na plataforma *Science Direct* trinta e seis periódicos e na plataforma Periódicos Capes um número de treze, sendo os que mais se assemelharam aos termos de pesquisa. Totalizando quarenta e nove artigos com o enfoque do tema proposto. Cabe ressaltar que os artigos passaram a se repetir no decorrer da busca, mostrando ser uma área temática menos estudada por pesquisadores.

Destes quarenta e nove artigos, dez foram utilizados para a análise, tendo como critério de escolha, em primeiro lugar, a maior aderência ao tema aqui proposto e em segundo lugar a possibilidade de trazer uma diversificação quanto as formas de transbordamento de conhecimento. Já que o conhecimento seja ele tecnológico, científico, humano dentre outros, é tido pelos pesquisadores como a principal variável quando se fala em impacto indireto das universidades sobre seu território de acolhimento. Os demais artigos foram descartados por apresentar, além da variável conhecimento como impacto indireto, canais de transbordamento de conhecimento voltados, em sua grande maioria, para a indústria e empresas, o que tornaria os resultados muito repetitivos.

Foi feita uma análise de conteúdo com destaque para a observação acerca de qual tipo de impacto indireto o artigo se refere, qual o caminho condutor que leva ao transbordamento desse impacto e o benefício que gera nas economias e sociedades regionais desencadeando um processo de desenvolvimento.

- RESULTADOS

Os trabalhos selecionados abrangem um período de publicações que vai de 2004 a 2016. Estão publicados em periódicos científicos das áreas de ciência política, desenvolvimento, desenvolvimento regional dentre outras áreas. Houve a coincidência de 4 artigos serem publicados na Revista *Social and Behavioral Sciences – Procedia*. A maioria dos periódicos encontrados foram publicados entre 2015 e 2016 e são resultantes de estudos desenvolvidos em diversos países como: Portugal, Espanha, França, Moçambique, Jordânia, Suécia, Brasil, Holanda, Itália, Rússia e Indonésia.

Quanto aos impactos indiretos da universidade no desenvolvimento regional observados pelos estudos destacaram-se variáveis como: conhecimento, conhecimento acadêmico, conhecimento tecnológico, conhecimento voltado para modelos gerenciais, conhecimento voltado para o processo de patentes e conhecimento oriundo de pesquisas. Sendo o conhecimento em suas diferentes formas o ponto comum na literatura observada.

Nestes estudos, o impacto indireto das IES pode ser transbordado por diversos canais. Os principais canais de transbordamento observados, foram: as indústrias, as empresas e organizações que apoiam as atividades tecnológicas, redes relacionais de criação, capital humano liberado pela universidade, elite intelectual, atores econômicos, na transferência de know-how, na produção tecnológica e como influencia no meio regional. Geralmente o veículo que transita por esses canais é o capital humano liberado pelas universidades, configurados como mão de obra especializada dentro das organizações, bem como no local ou região como um todo.

Esses transbordamentos configuram-se em melhorias para as regiões e/ou localidades, gerando processos de desenvolvimento vistos sob diferentes enfoques. Para Rodrigues (2009), que buscou analisar a transferência de tecnologia entre a pesquisa acadêmica e as empresas existentes, relacionando-a a criação de novos empreendimentos o desenvolvimento será observado a partir da transformação da região de origem para um ambiente regional de inovação promissor.

Ao discutir as questões conceituais na transferência de conhecimento da universidade para a indústria, Anatan (2015) aborda a capacidade inovadora, o melhor desempenho organizacional e das alianças para as indústrias permanecerem competitivas e sobreviverem como formas de caminhar ao rumo ao desenvolvimento das regiões e/ou localidades.

Di Nauta et al. (2015) ao investigar a contribuição da universidade sobre o comportamento dos atores locais em direção aos caminhos da co-criação, atrela o desenvolvimento regional à gestão do conhecimento em processos específicos, com isso aceleraram o desenvolvimento das condições rumo ao crescimento.

Gerasimovaa e Mokicheva (2014) abordam a universidade como um centro de concentração de conhecimento e reprodução da elite intelectual, onde a partir dos novos conhecimentos os participantes serão motivados a gerar novas ideias, elaborações e decisões, sendo estes fatores importantes de desenvolvimento dentro da economia com base no conhecimento.

Mille (2004) ao pesquisar o impacto que a criação de novas universidades tem em termos de transbordamentos de conhecimento sobre seu território de acolhimento, traz como fator relevante para o desenvolvimento o aumento de capital humano. Este é tratado pela pesquisadora como um acesso a promoção profissional e social resultando em desenvolvimento. Corroborando com a ideia anterior, Al Sardy (2015) acredita na ocorrência de um aumento de profissionais qualificados, melhores empregos resultando em melhoramentos de questões econômicas levando ao desenvolvimento.

Já Silva et al. (2012) ao verificar a interação da Universidade Estadual de Goiás com o desenvolvimento local, a partir da triangulação universidade-Estado-empresas, obteve resultados positivos em relação a aumentos de inovação e tecnologia impactando no desenvolvimento.

Autores como Bonander et al. (2016), Zavale e Macambo (2016), Azagra-Caro et al. (2016) mesmo analisando diferentes relações de transbordamento de conhecimento das IES, mostram que este se dará e levará ao desenvolvimento de fato se a região ou localidade apresentar capacidade absortiva. Esses resultados podem ser observados no quadro 1.

Quadro 1- Resultados do referentes ao levantamento bibliográfico.

Autor	Universidade	Título	Impacto indireto	Transbordamento do impacto	Impacto desenvolvimento Regional	Método
Rodrigues (2009)	University of Aveiro – Portugal	Reflections on the Role of University to Face the Challenges of Knowledge Society of the Local Economic Development	Conhecimento tecnológico	Empresas e organizações que apoiam essas atividades	Transformação para um ambiente regional de inovação promissor (Sistema Regional de inovação)	Estudo c caso
Di Nauta et al. (2015)	University of Foggia University of Cassino and Southern Lazi-Itália	Reflections on the Role of University to Face the Challenges of Knowledge Society for the Local Economic Development	Conhecimento voltado para modelos gerenciais	Redes relacionais de criação	Está relacionado à gestão do conhecimento nos processos necessários para acelerar o desenvolvimento das condições rumo ao crescimento	Análise de contexto e Sisten Viável (Abordag m (VSA)
Azagra-Caro et al. (2016)	Universitat Politècnica de València - Spain Eindhoven University of Technology, The Netherlands university of Gothenburg, Sweden	Dynamic interactions between university-industry knowledge transfer channels: A case study of the most highly cited academic patent	Geração de conhecimento a ser patenteado	Indústrias	O impacto no desenvolvimento irá depender da capacidade de absorção da região onde se instala a universidade	Estudo c caso
Mille (2004)	Université du Littoral Côte d'Opale, France	The university, knowledge spillovers and local development: the experience of a new university.	Conhecimento acadêmico	Capital humano liberado pela universidade	Profissionais qualificados, melhores empregos melhoramento de questões econômicas	Questio ário
Zavale e Macamo (2016)	Eduardo Mondlane University, Mozambique b University of Basel, Switzerland	How and what knowledge do universities and academics transfer to industry in African low-income countries? Evidence from the	Conhecimento	Industria	Não impacta no desenvolvimento Moçambicano, devido a natureza de sua economia, do perfil das empresas e potencial científico reduzido.	Entrevis

		stage of university-industry linkages in Mozambique				
Gerasimovaa e Mokichevа (2014)	Kazan Federal University, Russia	The University as A Center Of Concentration Of Knowledge And Reproduction Of The Intellectual Elite	Conhecimento	Elite intelectual	Concentração de novos conhecimentos motiva os participantes a gerar novas ideias, elaborações e decisões que é um fator importante de desenvolvimento da economia com base no conhecimento	Revisão bibliográfica documental
Autor	**Universidade**	**Título**	**Impacto indireto**	**Transbordamento do impacto**	**Impacto desenvolvimento Regional**	**Método**
Bonander et al. (2016)	Karlstad University, University of Gothenburg, Sweden; Norwegian Social Research , Oslo; FBK-IRVAPP, Italy.	Universities as engines for regional growth? Using the synthetic control method to analyze the effects of research universities	Conhecimento - pesquisa	Recursos humanos, transferência de know-how, produção tecnológica e influencia no meio regional	Embora as universidades aumentem a produção de conhecimento, novos resultados científicos, inovações e trabalhadores qualificados, não é claro que os benefícios sejam regionais.	Método de controle sintético e Método de estudo de eventos
Anatan (2015)	Maranatha Christian University Bandung, Indonesia	Conceptual Issues in University to Industry Knowledge Transfer Studies: A Literature Review	Conhecimento	Indústria	Capacidade inovadora, melhor desempenho organizacional e das alianças para permanecer competitivo e sobreviver.	Revisão de literatura
Silva et al. (2012)	University of Goias Federal University of Rio de Janeiro	University and the local development in Goiás - Brasil	Conhecimento	Atores econômicos	Relacionado a transferência de conhecimento, inovação e tecnologia para as localidades onde se insere.	Qualitativa/ descritiva, estudo de caso

Fonte: Elaborado pelas autoras

- CONCLUSÃO

As universidades são um importante ator na busca do desenvolvimento das regiões, impactando nestas de forma direta ou indireta. Neste estudo foram analisados estudos que tratam dos seus impactos indiretos, buscando entender quais são e como vêm sendo observados na produção científica recente sobre o tema.

Nos estudos selecionados esses impactos geralmente estão relacionados ao conhecimento, apresentado em suas diferentes facetas (científico, tecnológico, humano, dentre outros) e transbordados por canais como empresas, indústrias e centros de pesquisas, dando-se isto devido a maior qualificação do capital humano.

Percebe-se a existência de uma lacuna de estudos voltados para esta área. Esta lacuna é constatada de duas formas. A primeira após a aplicação do método, onde no decorrer da busca com as palavras chaves selecionadas os resultados referentes aos periódicos passaram a se repetir, mostrando ser uma área temática com carência de investigação por parte dos pesquisadores configurando em uma lacuna de estudos.

A segunda constatação derivou da observação do conteúdo dos estudos. A grande maioria dos estudos observados vinculam o desenvolvimento gerado pela universidade a uma organização formal, ou seja, o transbordamento de conhecimento da universidade vinculado a uma empresa, indústria, centro de pesquisa, dentre outros. A compreensão é que a partir disso que se geraria o desenvolvimento para as regiões. Então foram poucos os estudos encontrados acerca do impacto indireto gerado pela universidade em regiões deprimidas, observando-se diretamente esta relação. Estas regiões, por serem pouco industrializadas, possuidoras de empresas pouco inovadoras e não possuírem centros de pesquisas, não contam com organizações formais capazes de interagir de forma dinâmica com as universidades. Se existe também nestas regiões uma relação entre a universidade e o desenvolvimento regional, por vias indiretas, permanece a dúvida sobre como ele ocorre.

Observou-se uma diversificação dos métodos utilizados pelos pesquisadores na busca pela captação da ocorrência ou não de transbordamento dos impactos indiretos da universidade. Essa diversificação metodológica observada deve-se principalmente a inexistência de um ferramental consolidado para a medição e/ou constatação de variáveis mais subjetivas. Foi constatado que a entrevista e o estudo de caso foram os métodos utilizados com maior frequência nas pesquisas selecionadas, o que poderá incentivar os demais pesquisadores a inovar no método quando voltarem-se a pesquisas relacionadas a essa temática.

Portanto, este estudo cumpriu seu objetivo através da verificação da existência de uma lacuna de estudos quanto aos impactos indiretos gerados pelas IES em seu local e/ou região de acolhimento, dando-se tanto pela escassez de estudos em nível internacional como pela percepção da falta de estudos que tratem a universidade por si só como um motor para o desenvolvimento a longo prazo, deixando brechas a serem pesquisadas.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Conhecimento, inclusão social e desenvolvimento local. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, p. 17-22, abr./set. 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1514/1711> Acesso em: 06 out 2016.

AL SARDY, M. A. S. *The Role of the Jordanian Public Universities in Building and Developing of Knowledge Society.* ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, V. 211, p. 1186 – 1194, 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815054981> Acesso em: 02 mai 2017.

ANATAN, L. *Conceptual Issues in University to Industry Knowledge Transfer Studies: A Literature Review*. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, V. 211, p. 711 – 717, 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815054300> Acesso em: 02 mai 2017.

AZAGRA-CARO, M. J. et al. *Dynamic interactions between university-industry knowledgetransfer channels: A case study of the most highly cited academic patent.* ***Research Policy***, V. 46(2), p. 463-474, 2016. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733316302013> Acesso em: 02 mai 2017.

BARQUERO, A. V. Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

BONANDER, C. et al. *Universities as engines for regional growth? Using the synthetic control method to analyze the effects of research universities.* ***Regional Science and Urban Economics***,V. 60, p. 198–207, 2016. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166046216301041> Acesso em: 03 mai 2017.

BOVO, J. M. A contribuição da UNESP para o dinamismo econômico dos municípios. 2013. Disponível em:<https://ape.unesp.br/pdf_siteape/TextoPesquisa.pdf> Acesso em: 09 mai 2017.

DI NAUTA et al. *Reflections on the role of university to face the challenges of knowledge society for the local economic development.* ***Journal of the Knowledge Economy***, p. 1- 19, 2015.Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-015-0333-9> Acesso em: 03 mai 2017.

DINIZ, C. C.; VIEIRA, D. J. Ensino Superior e Desigualdades Regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, v.36, n.129, p.99-115, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/767> Acesso em: 20

mai 2017.

DINIZ, C. C.; VIEIRA, D. J. Ensino Superior e Desigualdades Regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, v.36, n.129, p.99-115, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/767> Acesso em: 20 mai 2017.

FERNANDES, R. G. T. Impactos Locais e Regionais da Universidade do Porto. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Porto, 2007. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/7560?mode=full> Acesso em: 02 jun 2017.

FIORI, J. L. Estado de bem-estar social: padrões e crises. PHYSIS: **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 7 (2): 129-147,1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf> Acesso em: 06 jun 2017.

FLECK, C. F. A Universidade no desenvolvimento do mercado do trabalho: Um estudo de caso em Santana do Livramento, 2012. 187 f. Tese (doutorado)- Escola de Administração- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br> Acesso em: 12 abr 2017.

GERASIMOVAA, V.; MOKICHEVA, S. *The University as A Center Of Concentration Of Knowledge And Reproduction Of The Intellectual Elite*. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, V. 191, p. 2618 – 2621, 2015. Disponível em: <www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025252> Acesso em: 03 maio 2017.

HIRSCHMAN, A.O. Desenvolvimento não-equilibrado: uma defesa. In: HIRSCHMAN, A.O. Estratégia do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1960.

HOFF, D. N.; SAN MARTIN, A. S.; SOPEÑA, M. B. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da Unipampa em Sant'Ana do Livramento. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 157 – 183. set/dez 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1699/1812> Acesso em: 02 jun 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 18 ago 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 18 ago 2017.

NATÁRIO, M. M. S. et al. Impacto socioeconómico do instituto politécnico da guarda na economia local. Pecvnia, núm. 18 (enero-junio 2014), 151-177. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5036541.pdf> Acesso em: 02 out 2016.

MADER, M.; MADER, C.; ZIMMERMANN, F.; GÖRSDORF-LECHEVIN, E.; DIETHART, M. Monitoring nerworking between higher education institutions and regional actors. Journal of Cleaner Production. v. 49, p. 105-113, 2013. Disponível em: < http://www-periodicos-capes-gov-br.ez96.periodicos.capes.gov.br> Acesso em: 04 mai 2017.

MILLE, M. The university, knowledge spillovers and local development: the experience of a new university. Higher Education Management and Policy, Paris, v.16, n.3, 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/imhe/46953521.pdf > Acesso em: 04 maio 2017.

MYRDAL, G. Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

OLIVEIR. A JR, A. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. Caderno de Geografia, v.24, número especial 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/viewFile/P.23182962.2014v24nespp1/6586> Aceso em: 05 mai 2017.

SILVA, Y. F. O. *University and the local development in Goiás – Brazil.* ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, V. 52, p. 269 – 278, 2012.Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812039195> Acesso em: 04 mai 2017.

SOUZA, N.J. Desenvolvimento segundo os economistas clássicos. In: SOUZA, N.J. Desenvolvimento econômico. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, C. *Universities, the second academic revolution and regional development: a tale (solely) made of "techvalleys"?.* **Redes e Desenvolvimento Regional,** p. 3612-3636, 2009. Disponível em: <http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sess%C3%A3o%2037/83A.pdf> Acesso em: 04 mai 2017

ROSTOW, W.W. Etapas do desenvolvimento econômico. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

RÜCKERT, A. A. Reforma do Estado, reestruturações territoriais, desenvolvimento e novas territorialidades. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, N° 17, p. 79 – 94, 2005. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/sernne/artigo56.pdf> Acesso em: 10 jun 2014.

ZAVALE, N. C.; MACAMO, E. *How and what knowledge do universities and academics transfer to industry in African low-income countries? Evidence from the stage of university-industry linkages in Mozambique.* ***International Journal of Educational Development***, V. 49 p. 247–261, 2016. Disponível em: <www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059316300384> Acesso em: 04 maio 2017.

O programa de avaliação docente da unijuí para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem

Autores: Nehring, Cátia Maria, UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; **Pozzobon, Cristina Eliza,** UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; **Rosa, Magna Stella Cargnelutti Dalla,** UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Resumen: O Programa de Avaliação Docente representa uma estratégia de excelência em todo o fazer acadêmico da UNIJUÍ. É constituído a partir de três subprogramas, os quais possibilitam diferentes olhares. Para essa produção, fez-se um recorte, trabalhando a partir de questões dos instrumentos utilizados em dois subprogramas: Autoavaliação Docente; e Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes. Utilizou-se também os resultados do terceiro subprograma, que é a Avaliação pelos Pares. A trajetória e as concepções institucionais de avaliação, a legislação que estabelece as políticas públicas de avaliação da educação superior e os referenciais teóricos consultados sustentam a base teórica. Os dados foram extraídos do Sistema de Informações de Ensino da UNIJUÍ e dos pareceres dos Núcleos Docentes Estruturantes. Objetivou-se expor uma reflexão acerca da possibilidade de utilização do Programa de Avaliação Docente da UNIJUÍ como ferramenta de gestão que possibilita a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, fez-se uma breve contextualização, analisaram-se e discutiram-se os resultados obtidos em 2015. O estudo evidenciou que o referido Programa contribuiu para o alinhamento entre os processos de avaliação e de planejamento, pelo envolvimento dos professores e coordenadores de curso nas ações realizadas durantes os semestres.

Palabras claves: Autovaliação Docente, Plano de Ensino, Avaliação pelos Estudantes, Planejamento Institucional, Gestão Universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES)[322] e, assim como em todo projeto coletivo, tem a avaliação e, mais especificamente, a autoavaliação como um dos pilares de seu planejamento.

A autoavaliação tem uma longa trajetória na UNIJUÍ. Contudo, foi a partir do início dos anos de mil novecentos e noventa que este processo se intensificou e se concretizou de forma institucional, pela sua inserção no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído pelo Governo Federal e, também, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias (PAIUNG) do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Cabe relatar que o PAIUNG se constitui em importante espaço de debate e de troca de experiências entre as ICES gaúchas, quer seja para a compreensão de políticas e processos, quer seja pela aprendizagem e produção do conhecimento, materializada pela realização de eventos e pela publicação de artigos e livros[323].

A partir de 2004, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o processo deu um novo passo, sendo institucionalizada a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que passou a coordenar o processo de autoavaliação na UNIJUÍ, com a concepção de avaliação enquanto um processo permanente, fortalecendo, assim, a prática já instituída de autoavaliação.

Deste modo, desde 2004 a CPA realiza atividades de sensibilização, de motivação e de sistematização do processo avaliativo, tendo presente a experiência de avaliação institucional e tendo por referência a Lei do SINAES, que tem como princípio que "quem faz a autoavaliação na Universidade são os diferentes sujeitos, em diferentes espaços institucionais", cabendo à CPA o acompanhamento e a sistematização das ações desenvolvidas pelas respectivas unidades universitárias e a materialização de um Programa de Avaliação Institucional.

A história de avaliação e de autoavaliação da UNIJUÍ evidencia o compromisso de uma prática de reflexão e de sistematização da atuação universitária em suas diferentes dimensões, sustentada no princípio democrático, no diálogo e na interação no âmbito da comunidade interna e externa. Exemplo disso são os 22 (vinte e dois) cadernos de avaliação institucional que registram os processos avaliativos de 1999 a 2004[324] e, a partir de 2004, os Relatórios de Autoavaliação Institucional[325] que registram os processos e resultados avaliativos desenvolvidos na Universidade. Nesta perspectiva, a avaliação é entendida como um processo contínuo e está em sua quinta fase de desenvolvimento, a partir do Projeto de Autoavaliação Institucional 2016-2019.

---

[322] As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) são as que não têm finalidades lucrativas e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. São criadas e mantidas pela sociedade civil e contribuem para o desenvolvimento do país através da oferta de educação de qualidade. Elas devem ser entendidas como fruto da aspiração de cidadãos que, ante a inexistência da oferta dos serviços básicos que a Constituição lhes garante, se unem para poderem acessá-los. A Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.

[323] Podem ser conferidos no sítio www.paiung.org.br.

[324] Nesta coleção estão registrados os processos e resultados da avaliação realizada na UNIJUÍ em período anterior ao SINAES. Os cadernos podem ser encontrados no Museu Antropológico Diretor Pestana da FIDENE, em Ijuí/RS, e na Comissão Própria de Avaliação da UNIJUÍ.

[325] Os Relatórios de Autoavaliação Institucional estão disponíveis para consulta no sítio www.unijui.edu.br/cpa.

Com base neste princípio de avaliação e planejamento, a UNIJUÍ, em 2012 institucionalizou o Programa de Avaliação Docente, constituído por três subprogramas, quais sejam: Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes; Autoavaliação Docente; e Avaliação pelos Pares; possibilitando diferentes olhares. O Programa é coordenado pela Vice-Reitoria de Graduação (VRG) conjuntamente com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), desde 2014. Cada subprograma conta com público e instrumento de pesquisa e de análise diferenciados conforme o seu objetivo.

Assim, este trabalho expõe uma reflexão acerca da possibilidade de utilização do Programa de Avaliação Docente da UNIJUÍ como ferramenta de gestão que possibilita a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, fez-se uma breve contextualização do referido Programa e se propõe a analisar e discutir os resultados obtidos em 2015, a partir de questões dos instrumentos utilizados em dois subprogramas: Autoavaliação Docente e Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes. Utilizou-se também os resultados do terceiro subprograma, Avaliação pelos Pares, buscando-se responder a seguinte questão: os processos avaliativos e, por consequência, seus resultados, possibilitam a qualificação do processo de ensino e da aprendizagem, especialmente para a dimensão dos cursos de graduação? Foram utilizadas três fontes de informação que se entendeu adequadas para fazer a relação entre como o professor compreende a sua atuação no processo de ensino e aprendizagem do estudante, e o que dizem os estudantes em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas avaliadas.

2. A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Leite (1996, p. 40), na sua visão, expõe que "a avaliação no seu todo, como um organizador forte, quando legitimado pela comunidade, traz por dentro do processo o fenômeno do repensar-se, não frente ao Estado Avaliativo, mas frente à sociedade com a qual a comunidade acadêmica precisa estar sempre comprometida".

Na concepção de Sobrinho (1997, p. 115):

> [...] tendo como foco a formação em termos da participação crítica e criativa do indivíduo na vida social, o SINAES põe em questão a responsabilidade social da IES. Prioriza, portanto, os processos centrados na análise e no julgamento dos significados e ações e atividades acadêmicas e institucionais relativamente ao desenvolvimento do conhecimento, da cidadania e, assim, da sociedade, São esses princípios que orientam os processos avaliativos desta Universidade e objetivam orientar de fato o planejamento. Nesta perspectiva, planejamento, execução dos processos e avaliação são processos dinâmicos e que se complementam [...].

O Programa de Avaliação Docente da UNIJUÍ atende a políticas de estado, como o SINAES; e corresponde a trajetória histórica da Universidade, a partir das políticas definidas em seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) 2015-2019. Neste contexto, enfatiza-se na proposição do SINAES que

> [...] a autoavaliação tem como eixo central dois objetivos, respeitadas as diferentes missões institucionais: Avaliar a instituição como uma totalidade

> integrada que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento institucional; privilegiar o conceito da autoavaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização. (BRASIL/MEC, 2004).

Para compreender este programa faz-se necessário contextualizá-lo a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que segundo as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL/CONAES, 2004), está ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais. Por sua característica global, abrangência nacional e seu objetivo de aperfeiçoamento das atividades acadêmicas, o SINAES recupera as finalidades essenciais da avaliação, ultrapassando, por exemplo, a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional (BRASIL/CONAES, 2004).

Na concepção de Sobrinho (2002, p. 53), o SINAES, enquanto sistema de avaliação, pressupõe diferentes enfoques e olhares. Na opinião deste estudioso em processos avaliativos:

> Não pode haver uma oposição simples entre objetividade simples entre objetividade e subjetividade ou entre processos e produtos, quantidade e qualidade, bem como entre as partes e o todo. Na verdade, a avaliação da educação exige que se combinem vários enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias, de modo particular (a articular) uma adequada intercomunicação entre os métodos quantitativos e qualitativos.

Conforme refere Silva (2011, p.32) sobre o Programa de Avaliação Docente:

> Não somente os professores, mas todos aqueles implicados no ato formativo precisam implicar-se com a totalidade da vida universitária. É nela que reside o motivo fundamental do encontro em que se estabelece e se funda o intermédio cultural que refunda a vida dos estudantes e dos professores. É inegável que os estágios de compreensão e formação em que se situam educadores e educandos no interior do contexto avaliativo são muito diferenciados no interior da cultura universitária, o que, no entanto, não exime de nenhuma forma a participação de ambos no processo. Equivocado seria pensar, que se faz universidade democrática, sem ouvir, consultar os estudantes, professores, gestores, comunidade externa e as suas formas de ver e compreender o mundo, assumindo-os como sujeitos do processo. De outra forma, reducionista seria, se não considerássemos os limites do próprio ato de avaliar e julgar feito pelos estudantes independentemente de certas configurações sociais, históricas, científicas e filosóficas específicas.

Neste contexto, entende-se o Programa de Avaliação Docente da UNIJUÍ a partir da

concepção de avaliação formativa e não punitiva, de participação efetiva dos agentes que fazem a universidade que, permeados pelo diálogo/reflexão, tem na avaliação a base para rever os processos acadêmicos e administrativos, articulados ao planejamento da instituição, com vistas à excelência acadêmica, conforme já referido por Silva (2011, p. 32) na introdução deste trabalho.

Cabe mencionar que o Programa de Avaliação Docente, atende ao que estabelecem os objetivos e estratégias do PDI 2015-2019 (2015, p. 16), no Eixo 1 – Fortalecimento do Projeto Institucional, em sua estratégia 1.1.1 Avaliação permanente de programas, instrumentos e estratégias institucional de modo a garantir a pertinência da ação da universidade no projeto de desenvolvimento de seu território, em consonância com as políticas e diretrizes do SINAES/MEC.

Trata-se, então, de uma política institucional para planejamento, execução e avaliação de seus programas de forma cíclica, sendo a avaliação um elemento essencial para alimentar o planejamento e a execução das ações projetadas.

Na UNIJUÍ, entende-se que a avaliação precisa gerar indicadores para definir prioridades e apontar o que deve ser realizado para a constante qualificação dos cursos, dos departamentos e da IES, visando atender a missão de "Formar e qualificar profissionais com excelência técnica e consciência social crítica, capazes de contribuir para a integração e o desenvolvimento da região". Para ilustrar tal entendimento, recorre-se as palavras do professor Martinho Kelm, Reitor da UNIJUÍ em duas gestões (2011/2013 e 2014/2016), expressas no Relatório da Comissão Própria de Avaliação da UNIJUÍ (2015, p. 12):

> [...] a importância do trabalho realizado pela CPA é inquestionável e encontra-se compilada no Relatório de Autoavaliação Institucional que apresenta um diagnóstico orientador de rumos a serem tomados para o alcance das metas. Esta orientação aos poucos foi disseminando resultados que já puderam ser percebidos e utilizados no último ano, principalmente pelo fato de haver uma estabilização financeira.

As palavras de Kelm, contidas no Relatório da Comissão Própria de Avaliação da UNIJUÍ (2015), evidenciam a política institucional de alinhamento entre planejamento, execução e avaliação de forma cíclica, tornando os resultados avaliativos uma ferramenta importante para a gestão da IES nas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

A trajetória e as concepções institucionais sobre avaliação, a legislação que estabelece as políticas públicas de avaliação da educação superior, e os debates provocados por Sobrinho (1997) e Leite (1996), dentre outros autores, sustentam a base teórica das reflexões deste artigo, no qual se faz um recorte, trabalhando a partir de questões dos instrumentos utilizados nos subprogramas Autoavaliação Docente e Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes. E, também, dos resultados do subprograma Avaliação pelos Pares.

3. A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DOCENTE

O Programa de Avaliação Docente da UNIJUÍ foi elaborado por um grupo de professores das diferentes áreas do conhecimento, nomeado pela Reitoria (Portaria n° 35/2011), e discutido nos

colegiados da Instituição. Os objetivos do programa consistem em:

- definir o processo de avaliação docente da UNIJUÍ, visando à promoção do desenvolvimento institucional, à política de gestão de pessoas e à qualidade da atuação no processo ensino e aprendizagem e nas relações com o corpo discente e comunidade;

- identificar aspectos de natureza interpessoal, organizacional, ambiental, dentre outras condições de trabalho que facilitam ou dificultam o desempenho docente;

- gerar indicadores sobre competências, reconhecidas como conhecimento constituído, habilidades e atitudes, para formulação de políticas de gestão de pessoas que oportunizam o crescimento profissional, a formação continuada e/ou aperfeiçoamento, a afirmação social dos docentes, bem como possibilitam o alcance das metas e objetivos institucionais.

Este Programa está embasado em legislações externas e internas e tem as diretrizes institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão como norteadoras de sua ação, especialmente no que se refere à avaliação como processo constante de qualificação da universidade e a busca da excelência acadêmica nas diferentes dimensões da atuação universitária.

Como já exposto, o Programa de Avaliação Docente é constituído por três subprogramas, quais sejam: Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes; Autoavaliação Docente e Avaliação pelos Pares; possibilitando diferentes olhares. Cada subprograma conta com sujeitos; instrumentos de pesquisa; períodos de aplicação e de análise diferenciados conforme o seu objetivo.

O subprograma Autoavaliação Docente é realizado bianualmente. É composto por três fontes de informação: ***[i]*** um instrumento preenchido pelo professor, organizado por questões objetivas e dissertativas; ***[ii]*** as informações extraídas da Ficha de Atividade Docente, que registra todas as atividades realizadas pelo professor no ano e, também, ***[iii]*** as informações disponibilizadas e extraídas do Currículo Lattes. A partir destes três instrumentos é gerado um relatório quantitativo e qualitativo apresentando: a visão institucional, a visão departamental e a visão do curso, sempre tendo como referência o professor e sua alocação de atividades no ano. Acredita-se que este subprograma se constitui em espaço de autorreflexão das práticas do professor universitário da UNIJUÍ.

O subprograma Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes é realizado a partir das disciplinas matriculadas no semestre pelo estudante. Este sujeito realiza, facultativamente, a avaliação de cada disciplina, a partir do seu acesso ao Portal do Aluno, utilizando um questionário *online* que, após preenchido, é armazenado sem identificação. Tal questionário está organizado em questões objetivas e dissertativas, abrangendo: a função da disciplina na formação acadêmico-profissional; sua relação com a pesquisa e a extensão; e as questões procedimentais, metodológicas e bibliográficas do professor no fazer da disciplina. A partir do preenchimento do questionário, são organizados relatórios mostrando a visão institucional, departamental, do curso e do professor, para cada disciplina.

O subprograma Avaliação pelos Pares utiliza os Pareceres produzidos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso semestralmente. Cabe ao NDE a responsabilidade de analisar e identificar potencialidades e/ou fragilidades dos resultados nos processos acadêmico e administrativo, alinhados ao PDI e ao Relatório de Autoavaliação Institucional, a fim de subsidiar o

planejamento e a execução das ações do departamento e do curso. Estas ações do NDE são materializadas em Parecer que é objeto de avaliação do Comitê de Gestão do Departamento, instância colegiada composta por: Chefe de Departamento, Coordenadores de Programa de Pós-Graduação e de Cursos de Graduação e, também, Representante da Pesquisa, Representante da Extensão e Cultura e dos Núcleos Comuns do referido Departamento.

O subprograma Avaliação pelos Pares considera, também, a Análise dos Planos de Ensino, realizada semestralmente pelo NDE, com o objetivo de analisar a explicitação do planejamento das disciplinas e a sua aderência ao Projeto Pedagógico do Curso. Este processo de Análise dos Planos de Ensino inicia pela reunião de planejamento do curso, com a exposição pelo Coordenador do referido Curso, a cada semestre, dos objetivos do curso, do perfil do egresso e da articulação das disciplinas naquele semestre. Após esta apresentação, cada professor delimita e expõe a sua intencionalidade a partir do Plano de Ensino da disciplina sob sua condução. Na sequência, o NDE analisa os Planos de Ensino e produz o Parecer semestral.

Nesse sentido, convém mencionar que cabe ao NDE de cada curso de graduação da UNIJUÍ analisar e explicitar em Parecer se o Plano de Ensino está sendo entendido como um organizador do planejamento, execução e explicitação dos entendimentos a serem realizados pelo professor, a partir do Projeto Pedagógico do Curso e o grupo de estudantes matriculados na disciplina, visando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, fundamental para a materialização do perfil do egresso de cada curso e da Instituição.

Importante mencionar, também, que as análises realizadas pelo NDE e materializadas em Pareceres, para cada subprograma de cada curso, são disponibilizadas aos gestores acadêmicos, devendo subsidiar o planejamento do curso, do departamento e da Instituição.

O Programa de Avaliação Docente da UNIJUÍ completou cinco anos de atuação, e como estratégia para o envolvimento dos sujeitos desenvolveram-se ações como: adequação dos instrumentos de coleta de dados e dos relatórios; capacitação dos gestores acadêmicos, principalmente dos coordenadores de curso; realização de reuniões com os Comitês de Gestão dos Departamentos, para expor e alinhar os processos; realização de eventos de formação continuada que discutem o tema; utilização de espaços no Fórum de Coordenadores; realização de reuniões com os NDEs, com o envolvimento da CPA; execução de campanhas de marketing para divulgação dos processos avaliativos; e apresentação dos processos avaliativos pela CPA aos estudantes, em semanas acadêmicas dos cursos e eventos congêneres. Entende-se que este é um desafio constante para a CPA e os gestores acadêmicos, principalmente no sentido de utilizar os resultados da avaliação para revisar rotas, ou melhor, reorganizar o planejamento.

Na visão da professora Cátia Nehring, Vice-Reitora de Graduação em duas gestões (2011/2013 e 2014/2016) e atual Reitora da UNIJUÍ, em 2015, ano em que o Programa de Avaliação Docente completou três anos, houve a internalização do mesmo por um número significativo de gestores. O desafio que se impõe para a sua efetividade é tornar o professor um agente de divulgação do programa, principalmente junto aos estudantes. Para isso, estão sendo desenvolvidas/pensadas estratégias que mostrem constantemente à comunidade acadêmica o processo e os resultados do Programa de Avaliação Docente, em seus respectivos subprogramas (Informativo VRG 2015).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a execução deste artigo fez-se um recorte, optando-se por uma questão do instrumento de Autoavaliação Docente e uma questão do instrumento de Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes, que se entendeu adequadas para estabelecer a relação entre como o professor compreende a sua atuação no processo de ensino e da aprendizagem do estudante, e o que dizem os estudantes em relação ao seu de aprendizagem e ao processo de ensino desenvolvido pelo docente na disciplina avaliada. Além disso, utilizou-se dos pareceres do NDE, no que concerne ao uso do documento Plano de Ensino como um instrumento de gestão do processo de ensino e da aprendizagem pelo professor.

Assim, optou-se em analisar a questão 50 do instrumento utilizado no subprograma Autoavaliação Docente e a questão 1 do instrumento utilizado no subprograma Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes, conforme os dados registrados nas Tabelas 1 e 2.

A questão 50 da autoavaliação docente pergunta: "Utilizo o Plano de Ensino como um documento orientador do planejamento da disciplina?" As respostas dos professores estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Respostas dos professores à questão 50 do instrumento de Autoavaliação de 2015

ESCALA	TOTAL DE RESPOSTA	PERCENTUAL DE RESPOSTA
Sempre	346	98,86%
Às vezes	4	1,14%
Total	350	100%

Fonte: Relatório SIE, 2016.

As respostas para a questão 1 do instrumento de avaliação das disciplinas pelos estudantes, que pergunta: "Com relação ao meu processo de aprendizagem nesta disciplina estou conseguindo ter a compreensão do conteúdo conforme está previsto no Plano de Ensino?" estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2. Resultados da avaliação das disciplinas da modalidade presencial pelos estudantes referentes ao 1º e 2º semestres de 2015

ESCALA	PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Sempre	71%	70%
Sim, em parte	23%	23%
Não	6%	7%

Fonte: Relatório SIE, 2016.

Com base na Tabela 1 pode-se afirmar que 98,86% dos professores utilizam o Plano de Ensino como um instrumento de gestão da disciplina. Ao consultar a parte qualitativa do relatório, a maioria dos comentários realizados pelos professores no instrumento reforça esta posição.

No entanto, fazendo a relação com os resultados da Avaliação das Disciplinas, feita pelos Estudantes, conforme mostra a Tabela 2, para o primeiro semestre de 2015, os dados indicam que 71% dos estudantes dizem que sim, 23% em parte e 6% não. Na mesma questão que avalia as

disciplinas do segundo semestre de 2015, os estudantes responderam 70% sim, 23% em parte e 7% não. É possível constatar que os resultados dos dois semestres são praticamente idênticos, reforçando que o estudante identifica o Plano de Ensino como um organizador da sua aprendizagem. Cabe destaque que no primeiro semestre houve 60% de participação dos estudantes e no segundo semestre caiu para 51%.

Analisando os resultados obtidos pela aplicação destes dois instrumentos, observa-se que os professores, em sua maioria, utilizam o Plano de Ensino como uma ferramenta de gestão da disciplina, marcando o processo de ensino; e os estudantes, que responderam sim e em parte, também, afirmam estar conseguindo ter a compreensão do conteúdo conforme previsto no Plano de Ensino, viabilizando a sua aprendizagem.

Deste modo, é possível inferir que os professores estão utilizando este instrumento, que é o Plano de Ensino, para planejar o ensino, a partir do Projeto Pedagógico do Curso, norteando suas ações de ensino e, também, possibilitando que o estudante compreenda o objetivo da disciplina e como esta será desenvolvida, entendendo-a no contexto de um processo de aprendizagem, que exige uma intencionalidade do professor, a participação e o envolvimento do estudante como responsável pela sua aprendizagem.

Nos comentários realizados pelos professores, da questão 50, quarenta e cinco docentes, dos trezentos e cinquenta, que responderam a autoavaliação, apresentaram considerações, pois estas não eram obrigatórias, as quais reforçam o Plano de Ensino como um instrumento fundamental de planejamento para o desenvolvimento da disciplina, com destaque para que este instrumento (Plano de Ensino) precisa ser discutido e apresentado aos estudantes, na perspectiva de ser um contrato estabelecido com os mesmos.

Tais considerações podem ser identificadas, por exemplo, nos seguintes comentários: “É condição para um eficaz desempenho na disciplina. Todo o planejamento, execução e avaliação da disciplina são orientados pelo Plano de Ensino e nele explicitado”; “O planejamento da disciplina depende do Plano de Ensino”; “O Plano de Ensino é um elemento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem que se busca construir com os estudantes e, deste modo, não pode ser negligenciado, mas, sim, tomado como uma espécie de bússola que orienta a elaboração das aulas e nos mantém vigilantes frente à ementa, o programa e os objetivos, evitando que as aulas se transformem numa sobreposição de temas ou, inclusive, em um vale tudo”; “Se necessário, reavalio o plano original e faço adequações de acordo com as necessidades e potencialidades da turma a que foi destinado” (Relatório SIE, 2016).

A partir do subprograma Avaliação pelos Pares, os Pareceres do NDE indicam que ainda há professores que apresentam dificuldades em compreender o Plano de Ensino como um instrumento de planejamento e gestão das suas aulas, apontando para a necessidade de intensificar o trabalho de compreensão deste instrumento para o processo do ensino e da aprendizagem, trabalho este desenvolvido pelas coordenações de curso e pela assessoria pedagógica, focado no Programa de Formação Docente UNIJUÍ (Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional, 2016, p. 61) e fomentado pelo desenvolvimento de palestras e oficinas promovido a partir do referido Programa.

Observa-se, a partir dos resultados da questão do instrumento de Autoavaliação Docente e do instrumento de Avaliação das Disciplinas pelos Estudantes e, ainda, pelos Pareceres do NDE, que a

maioria dos professores compreende o Plano de Ensino como a materialização de um contrato realizado entre a Universidade, o professor e o estudante, visando a aprendizagem deste último. Do ponto de vista do estudante também se percebe esta intenção.

No entanto, nas questões abertas do instrumento, no qual o estudante faz a sua avaliação, aparecem relatos de fragilidades em relação as metodologias e didáticas desenvolvidas em algumas disciplinas, principalmente que os motive a aprendizagem. Nesta reflexão toma-se a análise de um determinado NDE assim explicitada:

> Neste ano novamente percebeu-se algumas contradições no preenchimento do instrumento de avaliação pelos estudantes, uma vez que este responde algumas informações referentes ao Plano de Ensino, avaliação, etc. Nesse contexto verifica-se uma demanda na qual, muitas vezes, o Plano de Ensino contemple todos os seus itens de forma pertinente, no entanto a avaliação realizada pelo estudante demonstra que alguns itens do Plano de Ensino não estão sendo contemplados ao longo do semestre. Dessa forma, uma das propostas do NDE é um maior rigor não só nas análises dos Planos de Ensino, bem como em um acompanhamento na questão dos Planos de Ensino estarem sendo seguidos e seus conteúdos programáticos, metodologias, avaliações estarem realmente sendo desenvolvidos ao longo do semestre.

Nesse fragmento identifica-se análise e encaminhamentos do NDEs, estando estes engajados em zelar para que o professor tenha o Plano de Ensino como o direcionador de sua ação em sala de aula e desenvolva-o alinhado ao Projeto Pedagógico de Curso.

5. CONCLUSÃO

Pelas discussões tecidas neste artigo evidencia-se que o Programa de Avaliação Docente, com os seus respectivos subprogramas, está alinhado aos processos de avaliação e planejamento previstos no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) 2015-2019.

A partir dos pareceres do NDE é possível reconhecer que os resultados dos subprogramas Autoavaliação Docente e Avaliação das Disciplinas geram indicativos para o planejamento, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes dos cursos de graduação da UNIJUÍ. Também é possível reconhecer que o Programa de Avaliação Docente, juntamente com o Programa de Formação Docente, qualifica os processos avaliativos da UNIJUÍ, buscando dar unidade e articulação, visando alinhar avaliação e planejamento. Pode-se dizer que ambos os programas cumprem o propósito institucional de planejamento, execução e avaliação como um movimento cíclico, em todos os processos institucionais e constituem-se em possibilidade de gerar indicadores para a busca da excelência acadêmica.

Finalmente, todo o exposto também permite reconhecer que o Programa de Avaliação Docente da UNIJUÍ está impactando na qualificação dos processos de ensino e da aprendizagem, possibilitando a sua utilização como ferramenta de gestão, contribuindo com o cumprimento da diretriz institucional pela excelência acadêmica.

No entanto, o desafio que se impõe está em aumentar o número de respondentes da Avaliação da disciplinas pelos Estudantes como forma de conferir maior credibilidade para o uso destes resultados para o impacto na sala de aula; bem como, em fazer com que as análises realizadas, pelo NDE, como a autoavaliação, realizada pelo professor, expressem a política da Universidade, de que seus professores se autodesenvolvam no sentido de compreender esse novo sujeito que chega a universidade, com vistas a torná-lo protagonista do seu aprendizado a partir de ações intencionais do professor, sendo este sujeito um docente comprometido com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.861 de 15 de junho de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 01, p. 3, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a avaliação das instituições de Ensino Superior**. Brasília, 2004. 48p.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIJUÍ - CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UNIJUÍ**: abril de 2013 a janeiro de 2014. Ijuí: UNIJUÍ, 2014. 183 p. Disponível em: <www.unijui.edu.br/cpa. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da UNIJUÍ 2015**. Ijuí, 2015. 295 p. Disponível em: <www.unijui.edu.br/cpa. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da UNIJUÍ 2016**. Ijuí 2016. 305 p. Disponível em: <www.unijui.edu.br/cpa. Acesso em: 05 jul. 2017.

FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI UNIJUÍ – 2015-2019. Ijuí, 2015. 134 p. (Coleção Cadernos de Gestão Universitária, 52).

LEITE, Denise. A avaliação em prática. In: SOBRINHO, José Dias (Ed.). Avaliação: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 40, jul. 1996.

SILVA, Sidinei Pithan da. O papel da avaliação discente no ensino superior. In: **UNIJUÍ**. Programa de Avaliação Docente 2011/2013 da UNIJUÍ. Ijuí: [s.n.], 2011. p 31-35.

SOBRINHO, José Dias. A imprescindibilidade da avaliação institucional diante da crise das universidades. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). **Avaliação institucional** – desafio da universidade diante de um novo século. Belém: UPF, 1997. 157p. p. 36.

_____. **Avaliação e educação**: técnica e ética – avaliação democrática para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Pareceres avaliativos do NDE dos cursos de graduação da UNIJUÍ sobre o programa de avaliação docente**. Ijuí, 2015. Paginação irregular.

_____. **Programa de Avaliação Docente 2011/2013 da UNIJUÍ**. Ijuí: [s.n.], 2011, 57 p.

_____. **Relatórios do Sistema de Informações para o Ensino** - SIE (Dados do Programa de Avaliação Docente – período de 2015. Ijuí, 2015/2016. Paginação irregular.

_____. **Informativo VRG**. Ijuí, 2015

101_00123

Design da avaliação apreciativa das estratégias transformacionais em uma universidade pública

Autores: Oliveira, Rezilda RodriguesAmorim, Universidade Federal Rural de Pernambuco; **Tania Nobre Gonçalves Ferreira,** Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Resumen: Neste ensaio defende-se a ideia de que para avaliar estratégias transformacionais em uma universidade pública é necessário adotar uma abordagem transformacional, a exemplo da Investigação Apreciativa (IA). Assim sendo, procurou-se desenvolver todo um arcabouço teórico-empírico voltado para a delimitação do *design* da avaliação apreciativa, segundo uma orientação fundamentalmente positiva e generativa. A proposta recai na avaliação dos processos organizacionais que funcionam bem e no delineamento do núcleo positivo da transformação social sustentável como enfatizado no PDI/UFRPE 2013-2020. A metodologia realça os pressupostos do modelo de 5-D (em inglês/português: 1-D *Definition*/Definição, 2-D *Discovery*/Descoberta, 3-D *Dream*/Sonho, 4-D Design/Planejamento e 5-D *Destiny*/Destino). Em termos empíricos, entre outros aspectos, propõe-se que a avaliação apreciava se concentre em três elementos básicos extraídos do próprio PDI/UFRPE 2013-2020, quais sejam: (a) valorização das melhores práticas acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão, gestão institucional); (b) reconhecimento do papel e atuação de núcleos de excelência; (c) mapeamento dos pontos fortes encontrados nos ambientes multidisciplinares voltados para a resolução dos problemas.

Palabras claves: Plano de Desenvolvimento Institucional; Avaliação Apreciativa; Pesquisa colaborativa.

Texto completo:

1. Introdução

Neste ensaio defende-se a ideia de que para avaliar estratégias transformacionais em uma universidade pública é necessário adotar uma abordagem transformacional, a exemplo da Investigação Apreciativa (IA). Assim sendo, procurou-se desenvolver todo um arcabouço teórico-empírico voltado para a delimitação do *design* da avaliação apreciativa, segundo uma orientação fundamentalmente positiva e generativa. A proposta recai na avaliação dos processos organizacionais que funcionam bem e no delineamento do núcleo positivo da transformação social sustentável como enfatizado no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PDI/UFRPE 2013-2020.

É importante assinalar que o exame incide sobre o PDI e as diretrizes que orientam os diferentes aspectos intrínsecos à UFRPE, pois a ele estão integrados o Projeto Pedagógico Institucional – PPI e o Planejamento Estratégico Institucional – PEI, projetados para o período 2013-2020 (UFRPE, 2012). Como estratégia metodológica considerou-se ser pertinente levantar questões que se apresentam no contexto desse tipo de avaliação apreciativa em uma universidade pública, recorrendo-se a um discurso lógico, reflexivo e argumentativo para dar conteúdo ao trabalho realizado (SEVERINO, 1986).

Inicialmente, compete dizer que, no Brasil, a utilização da avaliação apreciativa como instrumento institucional ainda constitui um tema praticamente inexplorado e inovador, parecendo ser um desafio importante dar atenção aos pressupostos e perspectivas teóricas que orientam a sua aplicação bem como os processos e métodos requeridos para sua execução.

Assim sendo, considerando que o foco recai no PDI/UFRPE 2013-2020, tem-se em vista que a perspectiva apreciativa se alinha à tendência internacional que vem se disseminando no campo da educação superior (ALLEN, 2013).

É o caso do estudo voltado para o desenvolvimento do currículo de um curso de Medicina e de seu corpo docente do Reino Unido, contando com o apoio aos alunos através de aconselhamento acadêmico e *mentoring* (SANDARS; **MURDOCH-EATON,** 2017). Também se pode citar a experiência realizada pelo *Institute for Law Teaching and Learning, que utilizou este modelo de avaliação organizacional com base na IA e proporcionou aos professores dos cursos de Direito associados a essa instituição norte-americana, a oportunidade de identificar, compartilhar e capturar as melhores práticas de ensino (RANDON, 2010).*

Outro trabalho a que se pode referir é o de Leering (2014), que discorre sobre os aspectos positivos da capacidade de reflexão a ser disseminada em uma escola de Direito canadense responsável pelo desenvolvimento desta competência profissional essencial, com destaque para as práticas promissoras identificadas na pesquisa que foi realizada.

Com efeito, a literatura mostra que a IA pode ser desenvolvida de modo interdisciplinar, estando aberta às análises de processos de mudança positivos relacionados com a busca do mais alto propósito da organização, da inovação social, da legitimidade e sustentabilidade das instituições (COOPERRIDER et al, 2013). Inclusive, destaca-se a sua ênfase na perspectiva transformacional e holística *versus* questões que lidam com a positividade e a generatividade. Note-se que a estratégia epistemológica da IA persegue a ideia da valorização e da verificação do mérito, como forma de

expressar a importância ou o sentido de algo (SCRIVEN, 1982; CHELIMSKY; SHADISH, 1997).

Neste sentido, a ligação da IA com os processos de avaliação pode ser encontrada em Dinesen (2009), que verificou haver correspondência com o estudo das boas práticas, sobretudo quanto ao seu impacto positivo no funcionamento de um sistema e na produção de resultados que atendam às necessidades de seus *stakeholders* (VAN DE WETERING, 2010). Por conseguinte, fatores de contexto internos e externos devem ser levados em conta, considerando que têm interface com os resultados das avaliações (STUFFLEBEAM, 2001).

Esse tipo de abordagem contrasta com a visão funcionalista encontrada nos processos de avaliação institucional, especialmente no campo da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2003), criticada pela ênfase que dá aos aspectos regulatórios, de controle e hierarquização das instituições de ensino superior (IES).

Ademais, visando melhor delimitar a temática abordada neste ensaio, cabe ainda considerar que a IA é considerada um instrumento teórico-metodológico de intervenção e de transformação da realidade, que tanto busca identificar os ativos e recursos organizacionais quanto explicar seu bom funcionamento, além de favorecer ainda mais o seu desenvolvimento (SOUZA; McNAMEE; SANTOS, 2010).

Não menos oportuna é a menção ao fato de que, devido ao seu escopo intervencionista, a IA tem sido identificada como uma abordagem e metodologia capaz de determinar o conjunto de fatores de êxito de um programa (VAN GRAMBERG, 2010), situando o que, quem, quando, porque e como o sucesso foi alcançado, bem como pode ser usado para desenvolver um plano melhor e alinhado com o desempenho futuro de um sistema.

O contexto de referência em que se dá o surgimento da IA e sua própria evolução aponta para uma trajetória que vai dos anos 80 até os dias atuais, que a coloca no centro dos estudos organizacionais pós-modernistas. A justaposição das palavras contidas na conjugação existente entre investigar e apreciar sugere não só a procura de meios para se estudar, perguntar, pesquisar, explorar e inquirir, como também a determinação de compreender a vida organizacional de modo positivo (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2009).

Outra característica da pós-modernidade da IA advém de seu construto teórico-empírico ser congruente com práticas que vêm se disseminando no início deste milênio, a partir de movimentos da psicologia positiva, em decorrência do construcionismo social e da mudança positiva, ativada com intervenções sistêmicas e comunicacionais nas organizações (MARUJO et al, 2007).

Aliás, Bushe e Kassam (2005) asseveram que a IA, além de positiva também é generativa e transformacional, pois sua aplicação incide sobre como as pessoas pensam em vez de se concentrar apenas no que elas fazem. A aplicação da IA é sugestiva do surgimento de novos processos de pensamento que impulsionam a transformação dos sistemas, conjugando fatores que agem para aumentar a capacidade de realização das organizações, enquanto os métodos tradicionais procuram apenas criar ou alterar comportamentos. Por esta razão, os autores caracterizam a IA como uma ação de intervenção e construção social da realidade (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2009).

A opção pela IA reflete escolhas que presidem o interesse em se avaliar a capacidade que têm as instituições de projetar transformações nos sistemas sociais e fazer com que elas efetivamente aconteçam (RIDLEY-DUFF; DUNCAN, 2015). Neste sentido, a IA consegue dar suporte a processos de transformação organizacional, principalmente porque procura identificar os pontos fortes de um sistema e mobilizar o capital social nele existente para que possam transmutar ideias em ações (CALABRESE, 2006). Busca-se a generatividade e capacidade que têm as organizações para florescer, inclusive para além de suas fronteiras de atuação (COOPERRIDER et al, 2013).

A perspectiva de combinação da IA com as atividades de avaliação, então, implica levantar quais são as melhores práticas adotadas, momentos positivos de experiências, maiores aprendizados, processos bem-sucedidos, parcerias de sucesso (COGHLAN; PRESKILL; CATSAMBAS, 2003). Para tanto, a aplicação da chamada avaliação apreciativa tem como foco fundamental pesquisar o que a organização faz bem e construir seu futuro, a partir desse resultado. Utiliza-se procedimentos participativos e inclusivos**,** bem como se faz uso de incentivos para aumentar a capacidade coletiva voltada para a promoção de mudanças dentro de organizações e comunidades.

Desta maneira, a avaliação se equipara tanto a uma proposta de intervenção como à de avaliação do potencial de transformação de um sistema social com base nas energias mobilizadas de modo endógeno (SCHINITMAN, 2008), produzidas por pessoas e grupos formados por forças vivas e positivas, a serem desvendadas, compreendidas e utilizadas a favor do que funciona bem (MARTINETZ, 2002) e do que se entende ser o que há de melhor em tal sistema (HAMMOND, 1998).

Waters, White e Murray (2012) consideram que o uso da IA pode moldar instituições, desde que se tenha acesso à maior reserva de recursos com que se pode contar: seu núcleo positivo, que é composto de competências, capacidades, realizações, ativos, melhores práticas, valores, tradições vitais, saberes e emoções inspiradoras que estejam enraizadas na essência da organização, as quais explicam como esta pode descobrir e se apropriar dessa energia mobilizadora para alcançar sua transformação (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006).

É interessante notar que a IA mesmo tendo se tornado conhecida como meta-análise do desenvolvimento organizacional e mudança, também se insere no campo da avaliação institucional, como é reconhecido por Dinesen (2009), que situa o marco histórico inicial nos anos 60.

Neste particular, sabe-se que as três primeiras gerações da avaliação institucional enfocavam a medição, a descrição e o julgamento respectivamente (GUBA; LINCOLN, 1989). Sob esse aspecto, é válido dizer que a avaliação apreciativa integra a quarta geração deste tipo de estudos, ou seja, a que interessa neste artigo, pois fornece a base epistemológica que será utilizada e explica a sua natureza construtivista e qualitativa, apoiada em práticas dialógicas e interacionais (DINESEN, 2009).

No caso concreto da avaliação de uma IES, à luz da discussão travada neste ensaio, defende-se que a IA se incorpora à ideia de capacitação institucional e melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, até pela lógica da indissociabilidade que cerca tais atividades nas universidades públicas. Certamente, esse processo atinge a todos que dela fazem parte, assim como faz repensar a função social e científica da universidade, desde o seu projeto político-pedagógico até os requerimentos da realidade socioeconômica que a cerca (ANTONELLO; DUTRA, 2005).

A pertinência da utilização da IA se justifica quando se percebe que seu ideal serve aos gestores universitários envolvidos em processos de avaliação socialmente construídos em uma IES (SENIWOLIBA, 2014). Com base nessa discussão, a próxima seção contextualiza a proposta de aplicação da avaliação apreciativa tomando como sujeito/objeto o PDI/UFRPE 2013-2020, expõe as questões norteadoras que explicam a sua adoção no contexto do que se espera alcançar ao longo do seu desenvolvimento.

2. Questões norteadoras relativas à aplicação da Avaliação Apreciativa na UFRPE

Por volta de 2012, a UFRPE apresentou à comunidade acadêmica o já referido PDI, extensivo ao período 2013-2020 (UFRPE, 2012), o qual se submete a duas modalidades de avaliação. A primeira é a Avaliação Externa, realizada por Comissões Avaliadoras do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP; e a segunda denominada de Avaliação Interna, é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA. Esta última, também chamada de autoavaliação, está inserida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (UFRPE, 2012).

Desta maneira, foram estabelecidos princípios e meios formais de gestão, a cargo da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), órgão executivo designado para realizar a elaboração participativa, acompanhamento e avaliação do PDI/UFRPE.

Entretanto, sem prejuízo da relevância de tais modalidades de avaliação que vêm sendo utilizadas, acredita-se que pode ser proposta uma terceira alternativa, isto é, a de submeter o referido PDI/UFRPE a um processo de avaliação apreciativa em se que possa explorar seus pontos fortes (positividade) e valorizar o trabalho que a Universidade realiza, com ênfase no que está funcionando bem e como isto se desdobrará em termos de perspectiva de futuro (generatividade).

O *design* da avaliação apreciativa, segundo uma orientação fundamentalmente positiva e aplicada mediante pesquisa colaborativa, tem como recorte extraído do referido PDI 2013-2020 UFRPE, a menção que faz à contribuição da UFRPE para "a transformação social sustentável" no âmbito da proposta de "valorizar e destacar as melhores práticas acadêmicas, do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão; reconhecer e divulgar os nossos núcleos de excelência e criar ambientes multidisciplinares para resolução dos problemas" (UFRPE, 2012, p. 10), os quais deverão constituir o ponto de partida da avaliação apreciativa ora em discussão.

Dentro desta linha propositiva, chama-se a atenção para a busca de respostas para a questão que norteia este ensaio: que configurações emergem de uma abordagem transformacional aplicada à avaliação apreciativa, considerando as propostas contidas no PDI/UFRPE 2013-2020? As formulações teórico-empíricas apresentadas no quadro de referência deste ensaio estão amparadas nas contribuições trazidas pela IA, como exposto na próxima seção.

3. Configurações emergentes em uma abordagem transformacional aplicada à avaliação apreciativa

Os estudos que tratam da relação entre IA e avaliação apreciativa mostram que essa abordagem pode ser desenvolvida de modo interdisciplinar e favorece a compreensão acerca do que acontece nos processos de transformação. Aplica-se a lente positiva, cujo significado implica manter um olhar acerca dos processos e estados que se abrem, constroem, fortalecem, facilitam e possibilitam a mudança social. O emprego da lente positiva é intencionalmente uma postura paradigmática que começa com a indagação sobre o que é generativo, isto é, o que dá vida e vale a pena notar bem como apreciar a maneira que este processo de mudança social acontece e os resultados que ela produz (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006).

Segundo a lógica apreciativa, o debate parte do pressuposto de que, ao invés de se começar a abordagem pelos problemas de desempenho institucional, deve-se concentrar a avaliação pelo realce das forças, recursos e capacidades organizacionais que impactam positivamente no PDI/UFRPE 2013-2020, olhando para seus aspectos mais relevantes, experiências bem-sucedidas e melhores realizações, de modo que tais esforços expliquem os fatores de êxito que podem se propagar ao longo do tempo (COGHLAN; PRESKILL; CATSAMBAS, 2003).

Por seu turno, os processos de avaliação apreciativa devem tomar como base o modelo proposto por Cooperrider; Whitney e Stavros (2009), denominado de 5-D (em inglês/português: 1-D *Definition*/Definição, 2-D *Discovery*/Descoberta, 3-D *Dream*/Sonho, 4-D Design/Planejamento e 5-D *Destiny*/Destino), que articula um ciclo iterativo de atividades e tem ao centro o que os autores chamam de tópico afirmativo, ou seja, aquele no qual se identifica a questão fundamental do inquérito apreciativo e se define a agenda de trabalho a ser adotada.

Deste modo, o tópico afirmativo pode ser considerado o eixo da avaliação, posto que representa as escolhas a serem feitas pelos participantes do processo, ao mesmo tempo que influi nas definições que informam e formatam o que se decide fazer durante o ciclo apreciativo da avaliação, passando por ajustes de acordo com a sinergia obtida. Geralmente são adotados um a três tópicos afirmativos (MOHR; WATKINS, 2001).

Como a premissa basilar é que as organizações se movem em direção ao que elas estudam (COOPERRIDER; WHITNEY; STAVROS, 2009), o enunciado de um ou mais tópicos afirmativos deve girar em torno da investigação e avaliação do significado da transformação social sustentável no contexto e escopo do PDI/UFRPE 2013-2020, podendo, inclusive, determinar o cenário do estudo.

Por esta razão, os tópicos afirmativos devem ser discutidos e elaborados no 1-D *Definition*/Definição, pois este é o momento de configuração do foco e escopo da avaliação, auxiliando a escolha de quem será envolvido nos pactos estabelecidos, além dos conteúdos do protocolo do trabalho a ser realizado. O ciclo de 5-D pode ser desenhado segundo o desenho análogo ao de uma espiral, servindo para que se tenha uma ideia da estruturação da avaliação apreciativa no caso do PDI/UFRPE 2013-2020.

A primeira etapa do ciclo, 1-D *Definition*/Definição, requer que seja constituído um grupo colaborativo, cujos participantes venham ser escolhidos mediante critérios propostos pela coordenação dos trabalhos, para que se discuta o suporte básico a ser utilizado na avaliação. Os avaliadores e participantes interagem entre si e formam um grupo colaborativo (em torno de 10 a 12 membros). A IA pressupõe a adoção de métodos participativos, como compreendido por Boyd e Bright (2007), que discutiram como utilizar mecanismos apreciativos de intervenção em comunidades que conseguiram desenvolver os sistemas sociais existentes. Os critérios que orientam essa montagem do grupo colaborativo devem ser estabelecidos de acordo com o protocolo de trabalho e o cronograma de atividades. Não é demais lembrar que o(s) tópico(s) afirmativo(s) demarcam a etapa inicial do ciclo apreciativo e estão a cargo desse grupo.

No referido protocolo, conforme as peculiaridades de cada "D", deverá também constar o formato da coleta de dados da avaliação apreciativa que vai desde levantamento de documentos, oficinas apreciativas e programa de entrevistas até a aplicação de questionários. No decorrer do processo também deverão ser programadas visitas técnicas à unidades acadêmicas onde se encontram os núcleos de excelência e os ambientes multidisciplinares da UFRPE.

Para consideração quanto ao perfil do grupo colaborativo é útil a recomendação de Morsillo e Fischer (2007), que é a de conectar as partes interessadas por elos temáticos de um programa e seus objetivos. No caso da avaliação apreciativa do PDI/UFRPE, tal sugestão é bem-vinda, pois se sabe que esse recurso em muito contribuirá para minimizar as dificuldades que se tem em lidar e captar realidades em relações complexas, sobretudo por conta da proposta de transformação social sustentável e dos fatores de êxito que dão suporte à sua consecução, seja no âmbito do Projeto Pedagógico Institucional – PPI seja no do Planejamento Estratégico Institucional – PEI (UFRPE, 2012).

Não menos importante é o fato de que a proposição de tópico(s) afirmativo(s) da avaliação

apreciativa irá alimentar a formulação de, pelo menos, dois indicadores: o primeiro de natureza institucional e o segundo de natureza organizacional, cujas dimensões deverão ser elemento de discussão pelo grupo colaborativo. Para cada qual se pode estabelecer conteúdos que sejam apropriados e utilizados na sua confecção e interpretação. Tais definições de indicadores ajudarão a discussão sobre como chegar ao *design* propriamente dito da avaliação.

Segundo Zandee e Vermaak (2012), indicadores visam produzir o alcance dos objetivos da avaliação apreciativa. Os autores chegam a dizer que a avaliação pode contemplar a legitimidade de uma mudança transformadora posto que imprime maior consistência e identidade ao processo apreciativo, com rebatimentos no próprio sistema organizacional e seu funcionamento.

Ao mesmo tempo, é crucial que se também seja reconhecido, no âmbito do grupo colaborativo, os diferentes modos de interpretar o significado dado às transformações de um sistema e seus impactos positivos, como se depreende ser essencial no caso concreto do PDI/UFRPE 2013-2020.

Indo do geral para o particular e adentrando na segunda etapa do ciclo, ou seja, no momento do 2-D, o *design* institucional da avaliação apreciativa poderá se deter na descoberta das raízes do discurso da transformação social sustentável encontrada no PDI/UFRPE 2013-2020 e a identificação dos atributos positivos que melhor traduzam as bases histórico-institucionais que levaram à sua concepção e aos atores que dela participaram.

Já o indicador do *design* organizacional poderá mirar a exploração e busca sistemática dos fatores de êxito que se articulam com melhores práticas, ações e resultados (VAN DE WETERING, 2010). A base de dados gerada irá contribuir para o delineamento do núcleo positivo da transformação social sustentável, como enfatizado no PDI/UFRPE 2013-2020, sendo fonte de riqueza acerca do que há de maior valor naquilo que ela efetivamente significa e constitui a base geradora das possibilidades de ação (COOPERRIDER; WHITNEY; STAVROS, 2009).

Note-se que o núcleo positivo se expressa de inúmeras maneiras, todas elas passíveis de serem encontradas na avaliação de entidades performativas (com foco na eficácia), mas também naquelas que são entidades transformadoras (com foco no impacto positivo), como preconizado por Dutton e Sonenshein (2009).

Portanto, segundo a lógica cognitiva e epistemológica da avaliação da transformação social sustentável pretendida pelo PDI/UFRPE 2013-2020, o plano organizacional poderá ser avaliado em termos dos fatores de êxito identificados no contexto do núcleo positivo da transformação social sustentável, detendo-se em seus sucessos, boas práticas, experiências positivas e aspectos mais valorizados no bom funcionamento da instituição, encontrados em suas diferentes unidades acadêmicas, núcleos de excelência e ambientes multidisciplinares dedicados à busca de soluções para os problemas da sociedade.

Avalia-se o que existe e procura-se chegar à compreensão dos fatores e das forças da UFRPE, que sirvam para evidenciar seu potencial e transformação, levando em conta as diretrizes estratégicas, as metas e os ideais que a gestão superior quer transmitir à comunidade universitária.

Certamente esses elementos são importantes para trazer densidade à compreensão da mudança bem como da capacidade existente para implementá-la. É cabível perguntar, então: que papel é exercido pela IA nesse processo? A resposta é dada por Cooperrider; Whitney e Stavros (2009): a IA ajuda a entender porque e como as coisas estão funcionando e causam impactos no sucesso organizacional, estando implícitos em suas estratégiasa descoberta dos chamados fatores de êxito do fenômeno levado a efeito, em diferentes momentos e situações.

O próximo passo 3-D *Dream*/Sonho consiste em utilizar os dados fornecidos por ambos os indicadores (institucional e organizacional) para projetar ideias e difundir imagens positivas e generativas que servirão para suscitar novos temas, ideias e significados compartilhados acerca do que foi obtido, validado e destacado pelo grupo colaborativo, em torno dos chamados tópicos afirmativos escolhidos pelos participantes.

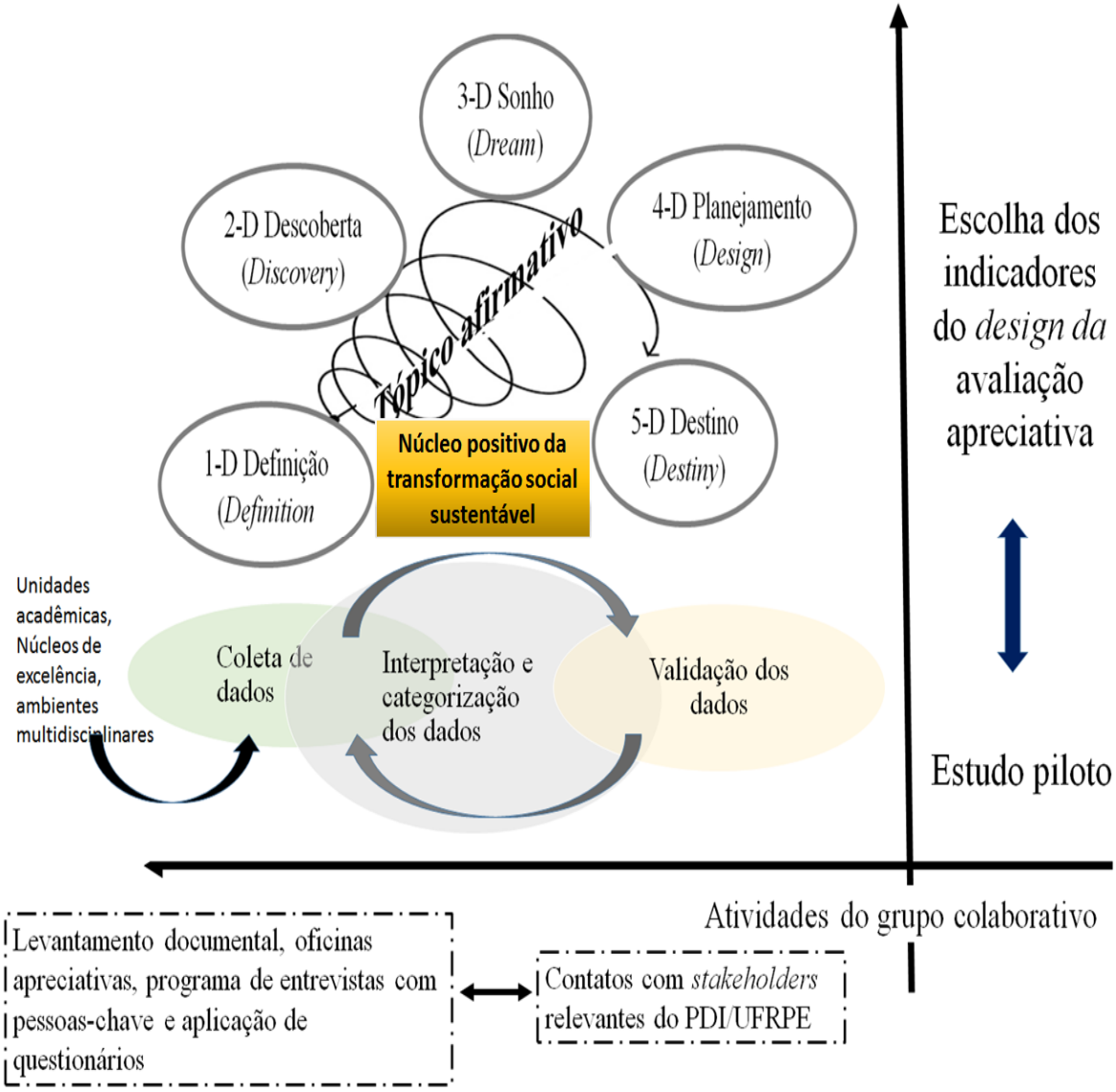
Nesta etapa, a ênfase a ser dada pelos avaliadores pode se concentrar na análise dos avanços e superações do status quo normativo e institucional no momento presente, em especial os que têm o poder de extrapolar o que já foi realizado e de se projetar no futuro como novos fatores de êxito representados em termos de resultados ou impactos importantes que eles irão provocar no âmbito do PDI/UFRPE 2013-2020, cujo horizonte de tempo deve ser acompanhado ao longo do processo.

A transição do 3-D para o 4-D *Design*/Planejamento corresponde à elaboração de proposições provocativas pelo grupo colaborativo, que deve também se voltar para o engajamento da arquitetura social e técnica que integra o PDI/UFRPE 2013-2020. A intenção é a de construir um ou mais planos de ação que ampliem a capacidade institucional e a organizacional requeridas, visando mobilizar recursos disponíveis para viabilizar potenciais parcerias ou permitir a alavancagem de estratégias de transformação social sustentável, expressas por meio de experiências exitosas ligadas às atividades precípuas desenvolvidas na consecução do PDI/UFRPE 2013-2020.

No 5-D *Destiny*/Destino, uma matriz de possibilidades resultante da avaliação apreciativa poderá ser posta em perspectiva, de modo que sejam delineados os impactos positivos e generativos que afetam as estruturas de governança do PDI/UFRPE 2013-2020 e seus resultados. Espera-se contar com esse aporte empírico para se avaliar, mais uma vez, os processos de transformação social sustentável, ante a interação com os indicadores de *design* da avaliação apreciativa utilizados no processo. Da mesma forma que será feito nas etapas anteriores, todos os envolvidos devem ser convidados a participar da validação e reconhecimento dos conteúdos obtidos no decorrer da avaliação apreciativa.

Em função do que foi até aqui desenvolvido neste ensaio, pode-se apresentar a Figura 1, em que se apresenta a configuração da abordagem transformacional aplicada à avaliação apreciativa do PDI/UFRPE 2013-2020.

Figura 1 – Configuração da abordagem transformacional aplicada à avaliação apreciativa do PDI/UFRPE 2013-2020.



Fonte: elaboração própria

O formato de espiral do ciclo apreciativo permite apontar como transcorre o processo de coleta e interpretação dos dados. Entende-se que não deve haver rigidez na própria forma de avaliar, pois o PDI/UFRPE 2013-2020 está em pleno desenvolvimento, sendo desejável que o grupo colaborativo possa ir construindo um círculo virtuoso de conhecimento que lhe forneça *feedback* formativo (PATTON, 2011; PATTON, 2006). Um dos produtos desse processo pode ser a organização de um repositório institucional ao qual se possa recorrer e compartilhar as lições aprendidas, a qualquer momento, considerando que o tema estudado comporta abordar situações complexas, muitas vezes sem que haja um caminho claro a ser seguido.

A combinação de análise, reflexão e ação, que constitui parte intrínseca da teoria e prática da avaliação, difere radicalmente dos tipos de avaliação ditos lineares, funcionalistas ou dirigidos simplesmente à metas, geralmente adotados nas metodologias mais tradicionais (PATTON, 2006). O foco recai no envolvimento de todos nas atividades que envolvem pensar, refletir e agir com base na proposta da avaliação apreciativa.

É interessante assinalar, ainda, que sob o ângulo ontológico não existe uma única verdade interpretativa para os dados que serão obtidos ao longo da avaliação apreciativa, posto que este

processo se apoia em diferentes pontos de vista para se entender o fenômeno ou as questões examinadas no âmbito do PDI/UFRPE 2013-2020, cuja configuração da análise de sua estratégia transformacional se produz através de distintos meios de observação, conhecimento, opiniões, interpretações e experiências de participantes distintos (HENNING; VAN RESBURG; SMIT, 2004).

Entretanto, como todo e qualquer trabalho técnico-científico, isto não implica deixar de sistematizar o material coletado, cuja análise deve acontecer em simultâneo com as etapas de cada "D", os quais podem ser considerados uma categoria temática de análise, respeitando-se os significados que lhes são intrínsecos. Neste particular, sabe-se que, como explicam Cooperrider; Whitney e Stavros (2009, p. 132),

> os dados podem ser reduzidos e exibidos em diagramas, cartazes, tabelas, figuras, livros de histórias, boletins informativos e outros recursos visuais. A busca por um método perfeito para extrair sentido dos dados não é importante. Não existe uma única forma correta de analisar os dados.

Por fim, não menos importante é a menção de que deve ser utilizada a triangulação teórico-empírica e mesmo de dados, de modo a superar eventuais problemas de preconceito e validade da avaliação apreciativa (AZEVEDO et al, 2013), com ênfase para as múltiplas fontes de evidências do fenômeno estudado, em meio à revisão do referencial utilizado e à construção do quadro operatório do conhecimento por parte do grupo colaborativo.

À Guisa de Considerações Finais

Conforme argumentam Coghlan, Preskill e Catsambas (2003), para que a prática de avaliação seja sustentável e granjeie credibilidade, os que dela se incumbem devem ter apreço pelo que fazem e buscar garantir que esta se torne parte do modo como a organização atinge sua missão. Neste particular, Fullan (2006) usa o termo *accountability* inteligente para definir uma abordagem de avaliação institucional que busque a transparência institucional com base na identificação de incentivos positivos e generativos, os quais instigam a transformação social, além de ser, ela mesma, um instrumento de capacitação que visa fazer criar valor e destacar o mérito das pessoas e grupos que nela trabalham.

No rol das contribuições que se espera trazer com este ensaio, então, a primeira delas consiste em identificar e delinear processos de transformação social, colocando em discussão a sua eficácia e valor positivo, ao lado da investigação do potencial da educação superior voltada para a sociedade.

Em princípio, há que se destacar a geração de sinergias institucionais e o fortalecimento dos atores envolvidos na sua capacidade de intervir sobre a realidade, com a descoberta dos resultados que devem ser reconhecidos e multiplicados.

Por outro lado, por ser de natureza construcionista e reunir um grupo colaborativo, o trabalho ainda tem a oportunidade de desenvolver habilidades e competências ligadas à avaliação institucional (apreciativa) que, por sua vez, deverá se integrar à prática de avaliação já existente no âmbito da UFRPE e de seus sistemas e estruturas, permitindo conhecer a própria cultura da organização. É esperado que haja uma troca e aprendizagem mútuas. Por assim dizer, trata-se de uma avaliação projetada para agregar resultados ao já praticados na instituição. Neste sentido, Rogers e Fraser (2003) apontam que a avaliação tradicional e a avaliação apreciativa não são excludentes, posto que esta última pode ser utilizada em conjunto com outras abordagens

No caso das universidades, vale lembrar que a avaliação deve ser vista como um

instrumento necessário para promover a sua melhor qualificação institucional e contribuir para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão (PEREIRA et al, 2006).

Ao chegar até este ponto, é plausível reconhecer que a temática abordada neste ensaio não escapa de ser alvo de olhares críticos e questionadores de sua proposta. É natural que também venha ser também enriquecido. A discussão comporta a inclusão de novas referências e o aperfeiçoamento dos instrumentos metodológicos, ainda por desenvolver. Há muitas questões-chaves a serem. O que vai além desta etapa do trabalho, que irá evoluir para processos que envolve cadernos de campo, notas escritas, fotos e registros etnográficos do trabalho, que são importantes aspectos relevantes para a avaliação apreciativa. Da mesma forma, existe a preocupação acerca de como angariar o apoio das pessoas e junto com elas prosseguir na construção sistemática da avaliação. Pela frente se prevê a discussão acerca de como lidar com questões semânticas, pensamentos discordantes e idiossincrasias institucionais.

Por fim, há o entendimento de que este ensaio não foi exaustivo ou mesmo teve a pretensão de esgotar o assunto. Entretanto, é importante fazer referência à oportunidade de trazer à tona as primeiras impressões e reflexões, sabendo-se que seu compartilhamento, por si só, já traz motivação e aumenta o compromisso de participar de um processo que conduz a organização às mudanças positivas e afirmativas que se fazem necessárias. A primeira delas se faz notar pela inclusão de uma perspectiva transformadora no discurso institucional da UFRPE, o que praticamente dá respaldo à escolha e delimitação temática da avaliação apreciativa, assim como a sua continuidade, centrada em fatores de êxito encontrados na vida organizacional.

Referências

ALLEN, J. M. Using appreciative inquiry to frame the appraisal of an Australian initial teacher education program. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 11, p. 1-16, 2013.

ANTONELLO, C. S.; DUTRA, M. L. S. Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento das competências de alunos do curso de administração com foco no empreendedorismo. In: **Anais** do XXIX Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - EnANPAD, Campinas, *18 a 21 de setembro de 2005.* Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ1161.pdf Acesso em: 12 jan 2017.

AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A. Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. **Anais** do IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013, Brasília. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf Acesso em: 28 jan. 2017.

BOYD, N. M., BRIGHT, D. S. Appreciative Inquiry as a mode of Action Research for Community Psychology. **Journal of Community Psychology**, v.35, n.8, p.1019–1036, 2007.

BUSHE, G. R.; KASSAM A. F. When Is Appreciative Inquiry Transformational? **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 41, n. 2, p. 161–181, 2005.

CALABRESE, R. L. Building social capital through the use of an appreciative inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. **International Journal of Educational Management,** v. 20, n. 3, p. 173-182, 2006.

CHELIMSKY, E.; SHADISH, W. (Eds). **Evaluation for the 21st Century**. Thousand Oaks: Sage, 1997.

COGHLAN, Anne T.; PRESKILL, Hallie; CATSAMBAS, Tessie T. An Overview of Appreciative Inquiry in Evaluation. **New Directions for Evaluation**, n. 100, p. 5-22, Winter 2003.

COOPERRIDER, D. L.; ZANDEE, D. P.; GODWIN, L. N.; AVITAL, M.; BRODIE, B. **Organizational generativity:** the appreciative inquiry summit and a scholarship of transformation. v. 4. United

Kingdom: Emerald Books, 2013.
COOPERRIDER, D.; WHITNEY, D.; STAVROS, J. M. (Org.) **Manual da Investigação Apreciativa** - Para Líderes da Mudança. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.
DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003
DINESEN, M.S. Systemic Appreciative Evaluation. **AI Practitioner**, v. 11, n. 3, p. 49-56, 2009.
DUTTON, J. E.; SONENSHEIN, S. Positive organizational scholarship. In LOPEZ, S.; BEAUCHAMPS, A. (Eds.), **The Encyclopedia of Positive Psychology.** Oxford: Wiley-Blackwell Publishing, 2009, p. 737-742.
FULLAN, M. **Change theory.** A force for school improvement. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper N. 157, Nov. 2006. Disponível em: http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf Acesso em 08 mar 2017.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: SAGE Publications, 1989. 296p.
HAMMOND, S. A. **The thin book of appreciative inquiry**. 2nd Edition. Plano, Texas: Thin Book Publishing, 1998. 62 p.
HENNING, E.; VAN RESBURG; W.; SMIT, B. **Fining Your Way in Qualitative Research**, Pretoria: Van Schaik Publishers, 2004.
LEERING, M. Conceptualizing Reflective Practice for Legal Professionals. **Journal of Law and Social Policy,** n. 23, p. 83-106, 2014.
MARUJO, H. Á.; NETO, L. M.; CAETANO, A.; RIVERO, C. Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. **Comport. Organ. Gest.**, v. 13, n. 1, p. 115-136, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-96622007000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 out. 2016.
MARTINETZ, C. F. Appreciative Inquiry as an Organizational Development Tool. **Performance Improvement**, v. 41, n. 8, p. 34-39, 2002. Disponível em: https://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/AI%20as%20OD%20Tool-Martinetz.pdf Acesso em: 08 mar. 2017

MORSILLO, J.; FISHER, A. Appreciative inquiry with youth to create meaningful community projects. **The Australian Community Psychologist,** v; 19, n. 1, p. 47-61, May 2007. Disponível em: www.groups.psychology.org.au/Assets/Files/Morsillo_19(1).pdf Acesso em: 12 jan 2017.

PATTON, M. Q. **Developmental Evaluation**: applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York: The Guilford Press, 2011.

_____. Evaluation for the Way We Work. **Non-Profit Quaterly**, march 2006. Disponível em: <https://nonprofitquarterly.org/management/646-evaluation-for-the-way-we-work.html>. Acesso em: 4 mar. 2017.
RIDLEY-DUFF; R. J.; DUNCAN, G. What is critical appreciation? Insights from studying the critical turn in an appreciative inquiry. **Humans Relations**, v. 68, n. 10, p. 1579–1599, april 2015.
SANDARS, J.; MURDOCH-EATON, D. Appreciative inquiry in medical education. **Medical Teacher**, v. 39, n. 2, p. 123-127, 2017.

SCHINITMAN, D. F. Diálogos generativos. In RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, G. (comp.). **Diálogos Apreciativos**: el socioconstruccionismo en acción. País Vasco - Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson, 2008.
SCRIVEN, Michael. The Logic of Evaluation. Invernes: Edgepress, 1982. 176p.
SENIWOLIBA, J. A. Appreciative inquiry: a tool for transforming the University for Development Studies. Global Educational Research Journal, v. 2, n. 12, p. 185-194, December, 2014. Disponível em: http://www.springjournals.net/fullarticles/springjournals.netglobalarticlesindex=4seniwoliba.pdf?vie

w=inline Acesso em: 9 jul. 2016
SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.**14ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.
SOUZA, L. V.; McNAMEE, S.; SANTOS, M. A. Avaliação como construção social: investigação apreciativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n.3, p. 598-607, 2010. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6720/art_SANTOS_Avaliacao_como_construcao_social_investigacao_apreciativa_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 22 fev. 2017.
STUFFLEBEAM, D. L. The metaevaluation imperative. **American Journal of Evaluation**, v. 22, n. 2, p. 183-209, 2001.
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (*UFRPE*). **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL UFRPE 2013-2020**. Recife: UFRPE, 2012. Disponível em: www.proplan.ufrpe.br/ Acesso em: 12 jan 2017.
VAN DE WETERING, A. Appreciative Auditing. **AI Practitioner**, v. 12, n. 3, p. 25-30, August 2010. Disponível em: http://www.iia.nl/SiteFiles/Appreciative%20Auditing/0.%20aip-aug10-private-sector-auditing.pdf Acesso em: 18 jan. 2017
VAN GRAMBERG, B. The Usefulness of Appreciative Inquiry as a Method too Identify Mass Sports Program Success. **Transylvanian Review of Administrative Sciences,** n. 30, p. 118-131, 2010.
WATERS, L.; WHITE, M. A.; MURRAY, S. Toward the Creation of a Positive Institution, **AI Practitioner,** v. 14, n. 1, p. 60-65, 2012.
ZANDEE, D.; VERMAAK, H. *Designing Appreciative* Inquiry as Generative Change. Process: Stretching the Practice of this Dialogic Approach**. Annals** of 10th International Conference Discourse and Organization: Practices, P

Sistema de avaliação da qualidade dos serviços nas ies: revisão dos modelos existentes

Autores: Poffo, Gabriella Depine, Faculdade Avantis, Universidade do Vale do Itajaí; **Verdinelli, Miguel Angel,** Universidade do Vale do Itajaí.

Resumen: Este artigo pretende contribuir para o debate teórico e gerencial sobre os modelos de avaliação da qualidade dos serviços no ensino superior. Os modelos selecionados para aprofundamento neste estudo foram: SERVQUAL, SERVPERF, HEDPERF, PESPERF e HEDQUAL. Este artigo está classificado como uma pesquisa qualitativa, exploratória e teórica, visando retorquir a seguinte pergunta de pesquisa: quais as limitações e potencialidades dos principais modelos de avaliação da qualidade dos serviços aplicados nas Instituições de Ensino Superior (IES)? Para auxiliar a responder tal questionamento, o objetivo geral deste artigo consiste em realizar uma revisão teórica dos modelos de avaliação da qualidade dos serviços em IES. Conclui-se que há uma proliferação de modelos para mensurar a qualidade dos serviços educacionais. No entanto, são perceptíveis as fragilidades e as limitações deles, ademais, nenhum deles foi amplamente discutido ou implantado no Brasil.

Palabras claves: Qualidade. Ensino superior. Modelos de avaliação.

Texto completo:

69.INTRODUÇÃO

É notório que a qualidade está presente em nossas vidas e nas organizações. Ela faz parte do vocabulário de todas as pessoas. O tempo todo se relaciona a qualidade com nosso cotidiano, seja na aquisição de algum bem, no restaurante que se almoça, ou até mesmo nos serviços que se utilizam diariamente. O conceito qualidade é um termo que proliferou em todos os setores, organizações e instituições de ensino, ainda que assumam definições distintas em cada um deles.

A preocupação com a qualidade dos serviços começa a se evidenciar a partir do século XX, precisamente nos EUA e Japão onde se publicaram os primeiros trabalhos. No Brasil foi a partir dos anos 90 que se pode encontrar um avanço notório do tema devido ao aumento da concorrência com abertura aos mercados estrangeiros. Essa nova fase para o Brasil foi marcada pelo aumento da oferta dos produtos e serviços.

Com a promulgação de legislação específica, a Lei n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a oferta do ensino superior sofreu um aceleramento, houve sim, uma expansão acirrada na oferta desta modalidade de ensino. Ou seja, os serviços educacionais entraram numa nova era e, por esse motivo, muitas IES começaram a adotar técnicas de avaliação da qualidade de seus serviços, tal como no setor empresarial. O número de IES no Brasil esteve em constante ascensão na última década, com um crescimento de 102,6%. Na atualidade há aproximadamente 2.368 IES devidamente credenciadas e em funcionamento no Brasil, sendo que destas 87,4% são privadas (INEP, 2017). O número de matrículas supera 7,8 milhões de alunos no ensino superior, sendo que as matrículas de graduação da rede privada alcançaram 74,9% em 2014, a maior participação percentual dos últimos anos.

Por este motivo, considerar a qualidade em serviços no mercado atual é de extrema importância, dada a amplitude de ofertas e a abertura de mercados competitivos (KASSIM; ZAIN, 2010; STELLA; GNANAM, 2004). A falta de qualidade ou a qualidade percebida como insatisfatória do serviço educacional pode gerar a desistência ou desmotivação, principalmente em relação aos cursos de graduação (SIMIC; CARAPIC, 2008).

Diante desses dados, denota-se a qualidade do serviço no ensino superior como algo peculiar e a ampliação da qualidade da educação superior é uma necessidade. A legislação aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) impõe um conceito de qualidade da IES a partir da composição dos índices de qualidade relacionados com a legislação, entretanto, a sua má compreensão e a sua utilização taxativa como modelador impositivo de uma ideia ministerial de qualidade não responde ao mandamento constitucional da pluralidade e da diversidade representada em uma IES. Portanto é preciso repensar sobre a qualidade dos serviços nas instituições de ensino superior. (DIAS SOBRINHO, 2008; SOUZA; REINERT, 2010; CUNHA, 2014; MOROSINI, 2014; BERTOLIN; MARCON, 2015; FRANSICO et al., 2015).

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é realizar uma revisão teórica dos modelos de avaliação da qualidade de serviços aplicados nas IES. Assim, de acordo com o escopo desta pesquisa, o foco de avaliação da qualidade dos serviços no ensino superior está voltado para a percepção dos discentes. Para atrair estudantes, atender suas necessidades e mantê-los, os provedores de ensino estão ativamente envolvidos no processo de compreensão das expectativas dos alunos e suas percepções quanto à qualidade do serviço. Apesar da constante evolução do tema, com modelos consagrados na literatura como são o SERVQUAL (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988),

SERVPERF (CRONIN; TAYLOR, 1992) HERDPERF (ABDULLAH, 2006), PESPERF (KARA, 2009), HEDQUAL (ICLI; ANIL, 2014), nos achados da pesquisa são perceptíveis as fragilidades e limitações. Nenhum modelo de avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil foi amplamente discutido ou implantado.

Acredita-se que é a qualidade o fator que deve ser controlado pelos gestores e estes, por sua vez, precisam estar focados para conhecer a realidade dos seus clientes, pensar e repensar mudanças e estratégicas organizacionais e adaptativas que farão com que a IES permaneça no mercado. Isso, porém, sem esquecer o papel que as instituições de ensino representam para o mercado e a evolução de um país, por meio da formação do aluno no ensino superior. Considerando o contexto resenhado construiu-se como guia deste estudo a seguinte pergunta de pesquisa: *quais as limitações e potencialidades dos principais modelos de avaliação da qualidade de serviço aplicados nas IES?*

70.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentam-se as discussões teóricas relacionadas aos constructos qualidade em serviços no ensino superior e os principais modelos de qualidade para os serviços no ambiente educacional superior. Ressalta-se que todo pesquisador quando escolhe o caminho para elaboração da fundamentação teórica, constrói, simultaneamente, um guia de pesquisa que visa otimizar seus resultados atingindo o objetivo proposto. Objetivo que, neste caso, é revisar os modelos mais utilizados de avaliação da qualidade do serviço em Instituições de Ensino Superior (IES).

2.36 QUALIDADE DO SERVIÇO NO ENSINO SUPERIOR

Sabe-se que encontrar argumentos confiáveis para justificar os modelos da qualidade nas IES não é uma tarefa simples, isso porque demanda o desenvolvimento de abordagens teórico-conceituais sobre qualidade de educação, operacionalização da qualidade em forma de indicadores, levantamento de dados e informações sobre o sistema de educação e, por fim, análise interpretativa do comportamento dos indicadores ao longo do tempo (BERTOLIN, 2007). Segundo Ristoff (2011) a avaliação das IES está alinhada com a regulação e verificação da qualidade por intermédio de propostas metodológicas de supervisão, como mecanismo de cerceamento da expansão.

De acordo com Dias Sobrinho (2010), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) trouxe uma inovação significativa para o cenário educacional brasileiro, permitindo que as IES usufruíssem da possibilidade de desenvolver, aplicar, acompanhar e avaliar um projeto institucional. Porém, o que se evidencia em pesquisas da qualidade do ensino superior brasileiro é que o modelo executado pelo Ministério da Educação (MEC) é meramente somativo e formativo e que este estabelece posições de rankings para tratar do conceito de qualidade dos cursos e das IES avaliadas (DIAS SOBRINHO, 2008; RISTOFF, 2011; MOROSINI, 2014; FRANCISCO et al., 2015).

Nesta pesquisa considera-se qualidade como a conformidade com os requisitos, qualidade é defeito zero, e, também, superar as expectativas dos clientes. Porém, qualidade recebe várias interpretações e com as adjetivações que sejam feitas não se finalizam as arguições. Na verdade, qualidade envolve por inteiro uma organização e requer esforço para quem pretende adotá-la, pois de forma abrangente, ela compromete a todos na organização.

Estritamente o conceito de qualidade está diretamente ligado a três fatores: redução de custos, aumento da produtividade, satisfação dos clientes. Em outras palavras, fazer melhor, com menor custo, entregando ao cliente produtos que correspondam a suas expectativas ou as superam (MELLO, 2011). Apesar da expansão dos estudos sobre qualidade de serviços, a sua utilização na educação ainda é incipiente. Em 2014, por exemplo, 3.136 artigos foram encontrados na base SCOPUS com o termo qualidade em serviços, no entanto, apenas 73 artigos, ou seja, 2,3% foram desenvolvidos em serviços educacionais (RAVE; GIRALDO, 2016).

Com a finalidade de melhorar a qualidade do serviço muitas IES adotam técnicas e estratégias que são tradicionalmente construídas e normalmente utilizadas no âmbito de outras organizações (CHUA, 2004). Considerando a premissa "aquilo que não é medido não pode ser melhorado˜, oriundo do marketing, muitos modelos de avaliação de desempenho, de acreditação da qualidade e, principalmente, modelos de avaliação da qualidade foram construídos.

Vários autores concordam que existe dificuldade em medir a qualidade do serviço no ensino superior (REEVES; BEDNER, 1994; CHUA, 2004; KONI; ZAINAL; IBHAHIM, 2013; RAVE; GIRALDO, 2016). Na organização educacional a qualidade acadêmica depende do nível de desempenho obtido pelos alunos, a sua promoção imediata para níveis mais elevados, habilidades para o emprego futuro, atitudes positivas de convivência com seus pares e educação para a sustentabilidade. São considerados responsáveis pela qualidade (além de acadêmicos) o tratamento da instituição, propriedade institucional, motivação e apreço pelo curricular e atividades extracurriculares, ordem e controle sobre o currículo, segurança das instalações, atividades de responsabilidade social e o favorecimento do interesse dos estudantes sobre aspectos da cultura (TAM, 2001; ZAFIROPOULOS; et al. 2005).

Apesar das diversas abordagens, a qualidade no serviço tornou-se um adjetivo importante para as IES (BITNER, 1990; CRONIN; TAYLOR, 1992; CHUA; 2004; KARA, 2009; FAGANEL, 2010; ZAFIROPOULOS; et al. 2005; ICLI; ANIL, 2014; RAVE; GIRALDO, 2016). Universidades, Centros Universitários e Faculdades com o aumento da concorrência, empenham-se em oferecer para seus alunos a mais alta qualidade nos serviços. Qualidade no ensino superior é um conceito complexo multifacetado (HARVEY; GREEN, 1993). Entretanto, o termo qualidade de serviço no ensino foi definido em conformidade com outros contextos empresariais e pode ser clarificado como: atender ou exceder as expectativas do cliente no sentido de Parasuraman, Berry e Zeithaml (1985), porém, na educação e, ainda, aptidão do resultado educacional e experiência para o uso (JURAN, 1974).

Para Chua (2004) os atributos para classificar a qualidade estão em conformidade com o sistema de operação da organização de converter as entradas em saídas. Desta forma, pode-se associar as melhorias da qualidade com o sistema de qualquer organização, incluindo o setor da educação. A entrada (*input*) é classificada como o processo seletivo e ingresso dos discentes nas IES. Quanto o processo é o ensino e aprendizagem, conteúdo ministrado, relacionamento com o professor, precisão do conteúdo curricular, preocupação com os alunos, atividades sociais, por fim, todas atividades da vida acadêmica e a saída (*output*) definido como a empregabilidade, a performance acadêmica (CHUA, 2004).

Como não existe um consenso claro entre os pesquisadores sobre a conceituação da qualidade serviço, existem pontos de vistas com relação a medição da qualidade utilizados por vários autores. Embora a medição da qualidade do serviço geralmente refere-se avaliações e percepções dos consumidores um grande debate tem principiado focado em saber se a qualidade deste serviço

possa ser medida através da percepção dos clientes (KARA; DeSHIELDS, 2004). Dessa maneira, torna-se importante identificar os fatores críticos da qualidade educacional em uma IES que colabora para a subjetividade do processo educacional, sendo que, os processos de melhoria, dependem diretamente da gestão da Instituição (SGUISSARDI, 1997; LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004; DIAS SOBRINHO, 2008; PEIXOTO, 2004, 2009).

2.37 MODELOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO SERVIÇO NO ENSINO SUPERIOR

Devido à dificuldade de encontrar um modelo específico de avaliação da qualidade do ensino superior, muitos autores aplicaram modelos desenvolvidos para outros setores. Esses modelos foram estruturados para ajustar a qualidade do serviço ao cliente. A qualidade do serviço tem grande influência sobre a satisfação dos clientes, como os clientes compram os produtos e serviços e se eles continuam comprando. Como resultado dessa necessidade, muitos instrumentos precisos e confiáveis para avaliar a qualidade foram desenvolvidos e reaplicados em IES, embora não foram criados para essa finalidade.

Atualmente, o instrumento de qualidade do serviço mais popular e onipresente é o SERVQUAL, porém, outros modelos foram estruturados e adaptados para o Ensino Superior. A seguir, apresenta-se uma análise dos modelos mais utilizados e discutidos cientificamente na avaliação de serviços de instituições ensino superior.

70.1.1. Modelo SERVQUAL

O modelo SERVQUAL, construído por Parasuranam et al. (1988) objetiva avaliar a qualidade dos serviços através da medição das lacunas entre as expectativas e as percepções dos clientes. Seu instrumento apresenta cinco dimensões da qualidade do serviço. É um dos modelos mais utilizados para avaliação da qualidade do serviço. Um argumento relevante é que esse modelo, não é projetado para avaliar todas as sutilezas associadas com o serviço da educação. Sua fragilidade é apresentada pela ausência de critérios educacionais (ABDULLAH, 2006). Acontece que, muitos autores utilizaram o modelo e outros, ainda, replicam visando observar a qualidade dos serviços em IES.

Esse instrumento apresenta cinco dimensões da qualidade do serviço. É um dos modelos mais utilizados para sua avaliação. Um argumento relevante é que esse modelo, não é projetado para avaliar todas as sutilezas associadas com o serviço da educação.

70.1.2. Modelo SERVPERF

Posteriormente foi desenvolvido o modelo SERVPERF por Cronin e Taylor (1992). Foi uma evolução do SERVQUAL, que eliminou o componente da expectativa do cliente, concentrando-se apenas nas medidas de percepções. No entanto, até a data, há pouco consenso sobre qual instrumento tem melhor eficiência (KARA, 2009).

Os dois modelos apresentados acima SERVQUAL e SERVPERF foram construídos para avaliação da qualidade em setores distintos da educação, mas devido, sua confiabilidade e

relevância, foram adaptados para a avaliação dos serviços no mundo acadêmico. Inclusive, cada um deles tem contribuído para avaliação da qualidade em diversas áreas e inspirado o desenvolvimento de instrumentos semelhantes.

70.1.3. Modelo HEDPERF

Em correspondências ao aumento expressivo de IES nos últimos anos, Abdullah (2006) sugeriu um novo modelo, denominado HEDPERF, para atender as complexas demandas avaliativas que o ambiente de ensino superior apresenta. O autor defende a validação do HEDPERF, como uma nova estratégia para avaliar a qualidade de serviço, especificamente, em instituições da área de ensino se superior.

Num artigo anterior Abdullah (2005) publicou um estudo contrapondo os modelos HEDPERF "versus" SERVPERF. Esse estudo - *The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector* -, analisa os dois modelos, considerando dos 22 itens correspondem a escala SERVQUAL e 28 da escala HEDPERF. Assim, através dos dados analisados, conclui que a estrutura de análise com cinco determinantes (aspectos não-acadêmicos, aspectos acadêmicos, reputação, acessibilidade e contexto do programa) e os itens de mensuração há confiabilidade para análise da qualidade dos serviços em uma instituição de ensino superior. Conclui, no seu estudo, que a escala HEDPERF tem vantagem por ser específica para avaliação neste tipo de organização e que ela fornece suporte empírico suficiente como um instrumento ideal para analisar o contexto de instituições de ensino superior.

No Brasil, o modelo de avaliação do ensino superior proposto por Abdullah (2006), o HEDPERF, tem uma primeira adaptação desenvolvida por Chagas (2010) apresentando um estudo sobre mapeamento da percepção dos alunos em uma escola de idiomas. Além disso, tem-se uma publicação de Fortes et al. (2011), na qual se fez um estudo sobre avaliação da qualidade no ensino superior: aplicação do modelo HEDPERF em uma IES privada. Eles, por meio do modelo HEDPERF, analisaram o desempenho dos atributos da qualidade de uma IES em Boa Vista, Roraima. Fortes et al. (2011) comentam que, de uma maneira geral, este modelo corresponde positivamente como um modelo adequado de mensuração do desempenho da qualidade de serviços prestados por uma IES. Porém, não pode ser considerado em sua plenitude, visto a diversidade de resultados.

70.1.4. Modelo PESPERF

O modelo PESPERF foi desenvolvido por Yildiz e Kara (2009) e seu objetivo concentra-se na adequação de um modelo mais micro e adequado especificamente para o curso de Educação Física. Através do uso das dimensões da qualidade, os autores conseguiram com êxito medir e aferir a qualidade dos serviços em suas instituições de ensino.

Desenvolvido na Pensilvânia, nos EUA, o estudo revela uma forte contribuição significativa para a literatura, bem como, a utilização de um instrumento que contêm 30 itens de avaliação. Devido à complexidade da pesquisa, os autores Yildiz e Kara (2009) utilizaram de forma adequada o tratamento dos dados, através da unidimensionalidade, confiabilidade e validade.

O questionário foi aplicado para 345 estudantes e através das técnicas estatísticas multivariadas, os autores validaram o instrumento de pesquisa. Reforçam em sua conclusão a validação do estudo e recomendam a investigação de outros fatores específicos na percepção e satisfação dos serviços de qualidade no ensino superior, ampliando a discussão acerca da literatura e aperfeiçoando os modelos de avaliação da qualidade.

70.1.5. Modelo HEDQUAL

Desenvolvido por Icli e Anil (2014) o HEDQUAL visa medir a qualidade dos serviços prestados em uma IES para programas de pós-graduação na Turquia, com a finalidade de mensurar a qualidade desses programas do ensino superior. Os autores desenharam o modelo especificamente para avaliar programas de MBA na perspectiva dos estudantes. Sua escala contém 26 itens de avaliação agrupados em 5 dimensões específicas.

A diferença da escala HEDPERF, a escala HEDQUAL inclui as seguintes dimensões da qualidade: os serviços de biblioteca, os serviços de apoio, os serviços administrativos e da qualidade ao fornecimento de oportunidades de carreira. Sua finalidade é avaliar a qualidade do serviço em universidades e planejar efetivamente seu processo em busca da qualidade dos serviços. Isso se clarifica, porque na atualidade os estudantes de especialização esperam vantagens, tais como oportunidades de carreira, capacidade de trabalhar internacionalmente, a cooperação com outros institutos de ensino superior, tecnologias da informação que permitam o acesso e partilha da informação como ambiente de aprendizagem, ambientes de campus com instalações sociais e culturais possibilitando interação, biblioteca que oferecem serviços, infraestrutura para pesquisa e fácil acesso aos serviços de todos os lugares (casas, locais de trabalho, universidades), no entanto, nas escalas atuais faltam estas dimensões (ICLI; ANIL, 2014).

71.METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa pois visa analisar teoricamente os principais modelos de avaliação da qualidade de serviços utilizados em IES. Por se tratar se uma revisão teórica também tem características exploratória (YIN, 2015). Segundo Yin (2015) este estudo pode se caracterizar desse modo por partir de fundamentos lógicos - proposições teóricas - mas com o intuito de guiar a pesquisa em busca de novas constatações que possam confirmar ou refutar os pressupostos assumidos teoricamente.

Neste artigo assume-se o propósito exploratório para a revisão da literatura, uma vez que no levantamento feito encontraram-se poucos estudos anteriores em que seja possível buscar informações concretas sobre o objetivo de pesquisa estabelecido. Segundo Collis e Hussey (2003), em pesquisas exploratórias busca-se obter familiaridade e ideias a respeito do assunto que se investiga, avaliando que teorias e conceitos existentes podem ser aplicados ao problema ou se novas teorias e conceitos devem ser desenvolvidos. Em linha, portanto, com o objetivo desta pesquisa.

Foram consideradas duas proposições teóricas:

Proposição 1: Percebe-se a necessidade de desenvolver um modelo teórico que permita avaliar a

qualidade dos serviços nas IES brasileiras. Tal afirmação está sustentada pelas perspectivas dos autores Dias Sobrinho (2010); Ribeiro (2010); Silva e Pereira (2012); e, Campos, Lopes Neto e Martins (2014).

Os modelos de avaliação da qualidade dos serviços existentes não suprem as necessidades das IES brasileiras, pois desconsideram uma série de fatores. Dentre eles: dimensão cultural, infraestrutura específica como bibliotecas e laboratórios e questões legais.

Proposição 2: Para o contexto brasileiro existe uma lacuna empírica, que consiste na ausência de modelo capaz de avaliar a realidade brasileira e auxilie na tomada de decisão de gestores de faculdades brasileiras (BERTOLIN, 2007; CHAGAS, 2010; FAGANEL, 2010; TOLENTINO et al., 2013; CUNHA, 2014; SALMERON-FIGUEREDO, 2015).

A realidade de cada país, em especial sua cultura, influência na definição da qualidade. Um instrumento de avaliação da qualidade que desconsidere peculiaridades da diversidade cultural não consegue, por uma questão de incongruência interna, avaliar as especificidades da qualidade dos serviços das faculdades brasileiras. Portanto, adotar um instrumento que não seja coerente com a realidade avaliada não serve de subsidio para a tomada de decisão. É justamente, esse problema que está pesquisa se propõe analisar a partir da revisão dos modelos que se tem aplicado.

72.ANÁLISES E RESULTADOS

Na análise comparativa dos modelos de qualidade de serviços, Sousa et al. (2011) comparam as dimensões da qualidade usadas nos modelos selecionados: SERVQUAL, SERVPERF, HEDPERF, PESPERF e HEDQUAL. Os autores evidenciaram, por fim, que estas dimensões podem nortear e amparar estudos sobre qualidade de serviços em IES, como podem servir para avaliação institucional no que se refere à autoavaliação.

A seguir no Quadro 1 se relacionam os principais modelos utilizados considerando sua finalidade e aspectos relacionados à avaliação da qualidade no ensino superior:

Quadro 21: Análise dos Modelos Abordados *(continua)*

Modelos	Característica	Finalidades	Pontos Fortes	Pontos Fracos	Limitação da Pesquisa	Indicadores
Modelo SERVQUAL Parasuraman, Berry e Zeithaml (1985, 1988)	Modelo SERVQUAL Qj = Dj-Ej (22 itens que avaliam expectativa e 22 itens que avaliam desempenho).	Tem como finalidade a percepção do consumidor em relação à qualidade do serviço. De acordo com Freitas, Bolsanello e Viana (2008) a origem das lacunas é a diferença entre expectativa e desempenho.	Capacidade para avaliar a qualidade dos serviços (PARASURAMAN; BERRY; ZEITHAML, 1985, 1988). É um instrumento conciso e pode facilmente ser utilizado pelos gestores (DESCHAMPS, 2007). É uma ferramenta simples e prática (FREITAS; BOLSANELLO; VIANA, 2008). As dificuldades empíricas encontradas na escala SERVQUAL incluem baixa confiabilidade	Critica-se o fato de que não era prático esperar que os usuários de um serviço completassem um inventário de expectativas antes da sua realização e um inventário de percepções imediatamente após utilizá-los (BABAKUS; MANGOLD, 1992). Critica-se ainda sobre a necessidade de acrescentar, reduzir ou retirar instrumento de avaliações (CARMAM, 1990). As 5 dimensões da avaliação não eram suficientes para representar a qualidade no setor do varejo (FINN; LAMB, 1991). Argumentaram que a escala SERVQUAL é falha por estar baseada num paradigma de satisfação em vez de um modelo de escala atitudinal (CRONIN; TAYLOR, 1992). Baixa consistência fatorial da escala SERVQUAL (LOPES; HERNANDEZ e NOHARA, 2009). As lacunas expectativas- percepções podem gerar uma barreira quanto à tentativa de prestação de serviço da qualidade dos consumidores (CHAGAS, 2010). Cria-se uma análise linear dos aspectos	Criado para avaliar as lacunas entre as expectativas e percepções dos clientes na área dos negócios Não foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a qualidade em IES. Porém, pela ausência de um modelo próprio educacional, os pesquisadores brasileiros utilizaram esse modelo para avaliação da qualidade nos serviços educacionais.	Aspectos tangíveis; Confiabilidade; Presteza; Segurança; e, Empatia.

			(MOTA, 2009). Há validade estatística do modelo aplicado e consistência interna aceitável, o que permite interferência para uma IES (RIBEIRO et al., 2010).	constituindo-se uma limitação da metodologia (LOURENÇO; KNOP, 2011). Apesar da sua aplicabilidade no ensino, o modelo foi extraído do mundo dos negócios, o que dificulta a confiabilidade desse instrumento (CHUA, 2004) Apesar da crescente popularidade, os críticos questionam a relevância do componente "expectativas", argumentando que ela não tem suporte teórico. (RAVE; GIRALDO; 2016).		
Modelos	**Característica**	**Finalidades**	**Pontos Fortes**	**Pontos Fracos**	**Limitação da Pesquisa**	**Indicadores**
Modelo HEDPERF **Abdullah (2006)**	Modelo HEDPERF. 5 dimensões em 41 itens de avaliação	Sua finalidade está relacionada com a apresentação e validade de uma nova escala de medição da qualidade dos serviços especialmente para o ensino superior.	Desenvolvido através da escala SERVQUAL e SERVPERF (SOUZA et. al., 2011). Medição de uma escala específica para Instituição de Ensino Superior utilizando técnicas quantitativas e qualitativas. Incorpora aspectos acadêmicos e não acadêmicos (ABDULLAH, 2006).	Projetada apenas para medir a qualidade do serviço em nível macro, podendo ser considerada como um instrumento de medição mais genérico (KARA, 2009). O modelo HEDPERF não permite generalizações (ICLI; ANIL, 2014). O modelo não é específico o suficiente para capturar as características únicas das instituições de ensino superior. Contêm itens na escala que avaliam serviços oferecidos pela IES como	Elaborado para avaliar a qualidade dos serviços educacionais. Sua limitação encontra-se em avaliar a IES em sentido macro, inclui acomodação e saúde no instrumento avaliativo que caracterizam	Aspectos não acadêmicos; Aspectos acadêmicos; Reputação; Acessibilidade ; e, Conteúdo do programa.

			Os itens da escala H**ED**PERF não interagem com a escala SERVQUAL, segundo Chagas (2010), que comenta ainda, que todos os itens avaliados pelos entrevistados foram considerados importantes e muito importantes. Este modelo corresponde positivamente como um modelo adequado na mensuração de desempenho da qualidade de serviços prestados por uma IES (FORTES et. al., 2011).	saúde e dormitórios, mas ele não apresenta para serviços mais utilizados como biblioteca e laboratórios (KARA, 2009). Em um estudo comparativo se argumenta que todas as dimensões do SERVPERF eram válidas, enquanto apenas três do HEDPERF (LAW, 2013).	responsabilidade dos serviços das IES. No Brasil a maioria das IES não possuem serviços de acomodação. E inclusive no modelo, há ausência de avaliação em relação aos laboratórios específicos e bibliotecas. Quando foi aplicado no Brasil, o instrumento deveu ser adaptado (CHAGAS, 2010; POFFO; MARINHO, 2016).	

Modelos	Característica	Finalidades	Pontos Fortes	Pontos Fracos	Limitação da Pesquisa	Indicadores
Modelo HEDQUAL **Icli e Anil (2014)**	Modelo HEDQUAL 5 dimensões e 26 itens de avaliação.	Sua finalidade é medir a qualidade da educação em nível de especialização para satisfazer as necessidades dos discentes.	Construído especificamente para avaliação dos serviços de qualidade em MBAs.	A escala avalia um componente específico de serviço no IES, o setor de MBAs, sendo assim, um modelo limitante para os serviços gerais de uma IES. (RAVE; GIRALDO, 2016).	Condicionado para avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação. Sua limitação é justamente avaliação específica de um setor de serviços de pós-graduação. E porquanto há poucos estudos utilizando este modelo recentemente desenvolvido.	Qualidade acadêmica; Qualidade dos serviços administrativos; Qualidade dos serviços de apoio; Qualidade dos serviços de biblioteca; Qualidade em proporcionar oportunidade de carreira.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Cada um dos modelos apresentados no Quadro 1 sugere dimensões ou atributos diferentes, sendo que até o momento há uma sistematização desses modelos para avaliação da qualidade dos serviços das IES pela percepção dos discente. Ladhari (2008) identificou e discutiu as principais questões que devem ser consideradas no desenvolvimento de uma escala específica para avaliação da qualidade de serviços, porém ainda são incipientes as destinadas à avaliação de serviços prestados por instituições educacionais.

Neste contexto, um instrumento adequado de avaliação do ensino superior deve também estar direcionado a identificação das falhas da instituição em perceber as reais necessidades de seus alunos, o que contribui para fortalecimento da avaliação, evitando a ênfase em aspectos secundários do processo educacional (MOTA, 2009). Sendo assim, a utilização de um modelo de qualidade educacional pode contribuir para o entendimento da instituição de acordo com a visão dos discentes referente aos critérios de qualidade da prestação de serviço, permitindo às IES dar direcionamento às ações estratégicas e contínuas, em busca de uma gestão mais orientada para a qualidade do ensino e formação acadêmico-profissional.

Os achados desta pesquisa permitem perceber que existe uma dificuldade em medir a qualidade desse serviço educacional, pois sua definição ainda não está clara. Apesar da dificuldade em encontrar pontos positivos e negativos, dos dois últimos modelos, já que suas publicações são recentes, resulta claro que ainda não existe um modelo adequado para avaliação da qualidade dos serviços da educação brasileira, uma vez que esses dois modelos são específicos, um para o curso de educação física e o outro para cursos de pós-graduação.

Portanto, apesar dos progressos em busca de melhoria da qualidade do serviço educacional, as pesquisas revelam lacunas e discrepâncias que precisam ser resolvidas. Até o momento, não há consenso sobre a estrutura do serviço, nem há um instrumento para medir sua complexidade. É notória a insuficiência de provas sobre as percepções e expectativas dos serviços ao considerar os vários tipos de clientes (RAVE; GIRALDO, 2016).

Também se argumenta que os instrumentos atuais para avaliar a qualidade dos serviços não são suficientes para reconhecer seus diversos aspectos. Isto deve ser observado, já que se torna evidente que a percepção dos professores em relação aos serviços, não é necessariamente a mesma dos estudantes (MILLER; BROOKS, 2010; RAVE; GIRALDO, 2016).

Em resumo, o serviço básico de ensino-aprendizagem pode ser caracterizado em 3 dimensões: 1 – atenção às necessidades do professor no início, durante e final da aula; 2 – o serviço utilizado pelo professor transmite significância para aprendizagem do aluno; e 3 – o ambiente de ensino onde a classe está sendo conduzida é apropriada, essa escala é denominada Classroom (RAVE; GIRALDO, 2016).

Através de uma visão geral dos serviços de qualidade a partir das expectativas dos alunos, os resultados revelam a evolução dos modelos da qualidade e das suas dimensões citadas no HEDPERF, SERVQUAL, SERVPERF, PESPERF. As teorias encontradas reforçam a relevância dos estudos em IES a partir da perspectiva dos consumidores para a melhoria da qualidade no ensino superior. No entanto, é bem reconhecido que as IES estão cada vez mais vivenciando um ambiente competitivo que se torna propício à compreensão do papel e da importância da qualidade de serviço (SHANK; WALKER; HAYES, 1995).

Uma busca pela literatura revela dois pontos diferentes sobre a relação da qualidade do

serviço e a satisfação do cliente. A primeira visão argumenta que a qualidade do serviço é a satisfação dos clientes, quanto mais elevados os níveis de qualidade percebida, maior a satisfação do cliente (CRONIN; TAYLOR, 1992). O segundo ponto de vista, sugere que a satisfação é um antecedente da qualidade do serviço, que se assume como uma forma de atitude e satisfação, visto como um constructo distinto que afere a qualidade dos serviços (BITNER, 1990).

Devido à dificuldade de encontrar um modelo específico de avaliação da qualidade do ensino superior, muitos autores aplicaram instrumentos destinados, inicialmente, para outro fim. Os modelos foram estruturados para ajustar a qualidade do serviço ao cliente, pois ela possui grande influência sobre sua satisfação e, em função disto, aumentam a possibilidades de que continuem comprando serviços. Assim sendo, muitos instrumentos precisos e confiáveis foram desenvolvidos no mundo empresarial para avaliar a qualidade e reaplicados nas IES, como destacado no Quadro 1.

73.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concorrência acirrada entre as instituições de ensino superior, aliadas com as exigências frequentes do MEC, tem potencializado a necessidade das instituições buscarem vantagens competitivas. Os números revelam um crescimento dinâmico da oferta dos serviços de ensino superior e sugerem um cenário fortemente competitivo para as IES privadas (CAMPOS; LOPES NETO; MARTINS, 2014). Uma das formas de analisar a qualidade dessas IES é através de instrumentos de avaliação. No caso da avaliação da qualidade de serviços, conforme exposto na seção 3, identificou-se que há cinco principais escalas utilizadas para a avaliação no âmbito educacional, sendo elas: SERVQUAL, SERVPERF, HEDPERF, PESPERF e HEDQUAL.

O modelo SERVQUAL é criticado por Cronin e Taylor (1992). Para eles a escala SERVQUAL é falha por estar baseada num paradigma de satisfação em vez de um modelo de escala atitudinal. Lopes, Hernandez e Nohara (2009) comentam que tem baixa consistência fatorial, falhas que podem gerar uma barreira quanto à tentativa de avaliar a prestação de serviços de qualidade (CHAGAS, 2010). Segundo Lourenço e Knop (2011), o modelo SERVQUAL cria uma análise linear dos aspectos de qualidade constituindo uma limitação metodológica. Apesar da sua aplicabilidade no ensino, o modelo foi extraído de outro contexto, dificultando a confiabilidade desse instrumento (CHUA; 2004). Apesar de sua popularidade, Rave e Giraldo (2016) questionam a relevância do componente "expectativas", argumentando que ela não tem suporte teórico.

Referente ao modelo SERVPERF (1992) foram feitas críticas em relação a escala no foco das ações internas que a administração precisa implantar para garantir um serviço de qualidade (CARUANA; PITT, 1997). O modelo SERVQUAL (1988), para Kara (2009), apresenta as mesmas limitações que o modelo SERVPERF (1992).

Com relação ao modelo PESPERF (2009), apesar do seu progresso para avaliação da qualidade em serviço, ele é específico para o curso de educação física e ciência dos esportes, sendo ideal, com as devidas adaptações, apenas para avaliações de cursos isolados, portanto, não é indicado para a avaliação ampla dos serviços de ensino (RAVE; GIRALDO, 2016). Em relação ao modelo HEDPERF (2006) é possível encontrar discussões que o criticam por estar projetada apenas para medir a qualidade do serviço em nível macro, podendo ser considerado um instrumento de medição genérico (KARA, 2009), que não permite generalizações (ICLI; ANIL, 2014).

O HEDPERF (2006) não é específico o suficiente para capturar as características únicas das instituições em um nível inferior. Contêm itens da escala que avaliam saúde e dormitórios relacionados aos serviços oferecidos pela IES, mas não avalia os serviços mais utilizados no Brasil como a biblioteca e laboratórios (KARA, 2009).

Quanto ao modelo HEDQUAL, ele recebe críticas positivas, pois, compreendem a satisfação do comportamento dos alunos para melhoria dos serviços prestados. Vários testes de normalidade, unidimensionalidade, confiabilidade e validade foram conduzidos para adequar este modelo aos programas de pós-graduação. Sua única ressalva é estar direcionado a avaliação de programas de pós-graduação, precisando, portanto, ser adaptado no caso de ser utilizado na graduação (ICLI; ANIL, 2014).

Portanto, como corolário desta revisão, deve-se assinalar que a **proposição 1 -** percebe-se a necessidade de desenvolver um modelo teórico que permita avaliar a qualidade dos serviços em IES brasileiras (DIAS SOBRINHO, 2010; RIBEIRO, 2010; SILVA; PEREIRA, 2012; CAMPOS; LOPES NETO; MARTINS, 2014) **-** é suportada, pois se aponta a ausência de um modelo estruturado desenvolvido para o público em questão.

No mesmo sentido, a **proposição 2 -** para o contexto brasileiro existe também uma lacuna empírica, que consiste na ausência de modelo capaz de avaliar a realidade brasileira e que auxilie na tomada de decisão de gestores das IES (BERTOLIN, 2007; CHAGAS, 2010; FAGANEL, 2010; TOLENTINO et al., 2013; CUNHA, 2014; SALMERON-FIGUEREDO, 2015) **-** também se assinala como verdadeira.

Como um remarque conclusivo, tendo verificado as duas proposições, salienta-se que apesar dos progressos nos modelos de avaliação da qualidade dos serviços, como se observou, ainda não há um capaz de ser utilizado nas IES brasileiras, pois nenhum deles consegue avaliar essas instituições em sua plenitude, em particular se demonstram insuficientes para avaliar as percepções e expectativas dos discentes no universo do ensino superior brasileiro. Soma-se a isso que, até o momento, não há consenso sobre uma estrutura ideal dos serviços educacionais nas IES, o que dificulta a identificação das percepções e expectativas dos serviços dos vários tipos de clientes (RAVE; GIRALDO, 2016). Assim sendo, se reforça a importância de realizar mais estudos sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

ABDULLAH, F. HEDPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. **Quality Assurance in Education**, v. 13, n. 4, p. 305-328, 2005.

ABDULLAH, F. The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. **International Journal of Consumer Studies**, v. 30, n. 6, p 569–581, 2006.

BABAKUS, E.; MANGOLD, G. Adapting the Servqual scale to hospital services: an empirical investigation. **Health Service Reseacrh**, v. 26, n. 2, p. 767-786, 1992.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira. **Avaliação, Campinas**, p. 309-331, 2007.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira –

Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação, Campinas**, v. 20, n. 1, p. 105-122, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CAMPOS, D. F.; LOPES NETO, M.; MARTINS, L. D. de S. Qualidade dos serviços na educação superior: uma visão comparativa entre dois cursos de graduação. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, v. 24, n. 2, p. 15-38, 2014.

CARMAM, J. M. Consumer perceptions of service quality: an assessment of the ServQual dimensions. **Journal of Retailing**, v. 66, n. 1, p. 33-35, 1990.

CARUANA, A.; PITT, L. INTQUAL – an internal measure of service quality and the link between service quality and business performance. **European Jorunal of Marketing**, v.31, n.8, p. 604-616, 1997.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MACEDO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Alburquerque. (orgs.). **Universidade:** políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAGAS, L. R. **Mapeamento da percepção dos alunos de uma escola de idiomas**: uma adaptação do modelo HEDPERF. Dissertação de Mestrado. Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2010.

CHUA, C. Perception Of Quality in Higher Education. **Proceedings of the Australian Universities Quality Forum** 2004.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Business Research**: A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, 2003.

CRONIN, J.; TAYLOR, S. Measuring service quality: a reexamination and extension. **Journal of Marketing**, v. 56, n.3, p. 55-68, 1992.

CUNHA, M. I. da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação, Campinas**, v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014.

DESCHAMPS, M. Avaliação de Qualidade no Ensino Superior: **Aplicação dos modelos HEDPERF e SERVPERF na Faculdade de Tecnologia do SENAI/SC – Blumenau**. Dissertação em Administração. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa – a experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton C. (Orgs). **Avaliação Institucional – Teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FAGANEL, A. Quality Perception Gap Inside the Higher Education Institution. **International Journal of Academic Research**, v. 2, n. 1, 2010.

FINN, D. W.; LAMB, C. W. An evaluation of the Servqual scales in retail setting. **Advances in Consumer Research**, v. 18, p.483-490, 1991

FORTES, V. C. et al. Avaliação da qualidade no Ensino Superior: aplicação do modelo HEDPERF em

uma IES Privada. **XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão**, 12 e 13 de ago., 2011.

FRANCISCO, T. H. A. et al. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação, Campinas**, v. 20, n. 2, p. 531-562, 2015.

FREITAS, A. L. P.; BOLSANELLO, F. M. C.; VIANA, N. R. N. G. Avaliação da qualidade de serviços de uma biblioteca universitária: um estudo de caso utilizando o modelo SERVQUAL**. Ciência da Informação**, v. 37, n 3, p. 88-102, 2008.

FREITAS, A. L. P.; COZENDEY, M I. Um modelo SERVPERF para avaliação de serviços hospitalares. **ENEGEP. XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Rio de Janeiro. 13 a 16 de out 2008.

HARVEY, L; GREEN, D. Defining Quality. **Assessment & evaluation in higher education**, v. 18, n. 1, p. 9-26, 1993.

ICLI, G. E.; ANIL, N. K. The HEDQUAL Scale: A New Measurement Scale of Service Quality for MBA Programs in Higher Education. **South African Journal of Business Management**, v. 45, p. 31-43, 2014.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Brasil). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)/ INEP**. Brasília: Inep, 2017.

JURAN, J. M. **Quality control handbook**. 3. ed. New York. McGraw-Hill, 1974.

KARA, S. M. Y. A. The PESPERF scale. **Quality Assurance in Education**, v. 17, n. 4, p. 393-415, 2009.

KARA, A.; DeSHIELDS, O. W. Business student satisfaction intentions, and retention in higher education: an empirical investigation. **Marketing Educator Quaterly**, v. 3, n. 1, p. 1-25, 2004.

KASSIM, N. M.; ZAIN, M. Service Quality: Gaps in the College of Business. **Services Marketing Quarterly**, v. 31, n. 2, p. 235-252, 2010.

KONI, A.; ZAINAL, K.; IBHAHIM, M. An assessment of the services quality of Palestine Higher Education**. International Education Studies**, v. 6, n. 2, p. 33-48, 2013.

LAW, D. C. Initial assessment of two questionnaires for measuring service quality in the Hong Kong post-secondary education context. **Quality Assurance in Education,** v. 21, n. 3, p. 231-246, 2013;

LADHARI, R. Alternative measures of service quality: a review. **Managing Service Quality**, v.18, p.65-86, 2008.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1961. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LEITE, D. B. C. TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto. **Avaliação e Compromisso**: Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 237. 2000. v. 1.

LIZOTE, S. A.; VERDINELLI, M. A.; BORBA, J. A.; BRASIL, M. L. A. Satisfação dos acadêmicos com o curso de ciências contábeis: um estudo em Instituições de Ensino Superior privadas. **Advances in Scientific and Applied Accouting**, v. 7, n. 3, p. 407-431, 2014.

LOURENÇO, C. D. da S.; KNOP, M. F. T. Ensino Superior em Administração e percepção da qualidade de serviços: uma aplicação da escala SERVQUAL. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São

Paulo, v. 13, n. 39, p. 219-233, 2011.

LOPES, E. L.; HERNANDEZ, J. M. da C., NOHARA, J. J. Escalas concorrentes para mensuração da qualidade percebida: Uma comparação entre a SERVQUAL e RSQ. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 401-416, 2009.

MELLO, C. H. (Org.). **Gestão da Qualidade**. Editora Pearson. São Paulo, 2011.

MILLER, R.; BROOKS, N.; **Class service quality**: Moving beyond SERVQUAL. Proceedings of the information systems educators conference. v. 27, n. 1394, 2010.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação, Campinas**, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

MOTA, M. C. **Avaliação da qualidade do serviço educacional de uma IES particular**: a visão do aluno de graduação sobre a qualidade percebida. Dissertação (Mestrado). Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy. Rio de Janeiro, 2009.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**, v. 64, n. 1, p. 12–37, 1988.

PARASURAMAN, A.; BERRY, L. L.; ZEITHAML, V. A. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of marketing**, p. 41-50.1985.

PEIXOTO, M. do C. de L. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MACEDO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Alburquerque. (orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

PEIXOTO, M. do C. de L. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação, Campinas**, v.14, n. 1, p. 9-28, 2009.

POFFO, G. D., MARINHO, S. V. Diagnóstico da Qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica**. Revista Avaliação**. Sorocaba, São Paulo, v. 21, n.2, p. 455-477, 2016.

RAVE; J. P.; GIRALDO; L. M. ClassroomQual. A scale for measuring the use-of-classrooms-for-teaching-learning servisse quality. **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 27, n. 9-10, p. 1063-1090, 2016.

REEVES, C.; BEDNAR, D. Defining quality; alternatives and implications. **The Academy of Managemet Review**, v. 19, n. 3, p. 419-445, 1994.

RIBEIRO, E. A. **O processo de autoavaliação institucional proposto no sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas.** 320 p. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em administração na Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RISTOFF, D. I**. Construindo outra educação**: tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011

SALMERON-FIGUEREDO, M. **A avaliação in loco de cursos superiores brasileiros no contexto do sinaes: análise das percepções dos avaliadores externos.** vol.1, 731 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SGUISSARDI, V. (org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHANK, M. D.; WALKER, M.; HAYES, T. 'Understanding professional service expectations: Do you know what our students expect in a quality education?' **Journal of Professional Service Marketing**, v. 13, n. 1, p. 71-89, 1995.

SILVA, A. M. da; PEREIRA, R. da S. Avaliação da qualidade dos serviços educacionais prestados por uma instituição de ensino superior (IES). **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio De Janeiro, v. 13, n 1, p. 111-144, 2012.

ŠIMIĆ, M. L.; ČARAPIĆ, H. Education service quality of a business school: former and current students' evaluation. **International Review on Public and Nonprofit Marketing**, v. 5, n. 2, p. 181-191, 16 out 2008.

SOUSA, T. C. G. et al. Comparação de Modelos de Qualidade de Serviços: proposição estratégica para as Instituições de Ensino Superior. In: **XIV Seminários de Administração**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/14semead/resultado/trabalhosPDF/467.pdf. Acesso em: 27 Jul. 2017.

SOUZA, S. A. de; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação, Campinas**, v. 15, n. 1, p. 159-176, 2010.

STELLA, A.; GNANAM, A. Quality assurance in distance education: The challenges to be addressed. **Higher Education**, v. 47, p. 143- 160, 2004.

TAM, M. Measuring quality and performance in higher education. **Quality in Higher Education**, v. 7, n. 1, p. 47-54, 2001.

TOLENTINO, R. S. S. et al., Avaliação da qualidade na educação a distância sob a perspectiva do aluno: proposição e teste de um modelo usando equações estruturais. **REGE - Revista de Gestão**, v. 20, n. 3, p. 347-366, 2013.

YILDIZ, S. M.; KARA, A. The PESPERF scale: An instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sports Sciences (PESS). Quality Assurance in Education, v. 17, n. 4, p. 393-415, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso** - Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 5ed., 2015.

ZAFIROPOULOS, C. et al. Service quality assessment in Higher education, the case of technological education institute of Serres Greece. In: **9th Internacional Conference on Marketing and Development**: Marketing Contributions to Prosperity and Peace, Thessaloniki, Gre

---

Resgate histórico da memória organizacional: um estudo de caso no Centro Universitário Municipal de São José – USJ/SC

Autores: Sabino, Mileide Marlete Ferreira Leal (Centro Universitário Municipal de São José – USJ) ;

Coelho, Maristela Denise (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC) ; **Todescat, Marilda** (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) ; **Perfeito, Juarez** (Centro Universitário Municipal de São José – USJ) ; **Peres, Ana Paula** (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

Resumen: As universidades atualmente estão em destaque como local privilegiado para a geração, disseminação e utilização de conhecimento dentro de uma nova sociedade. O objetivo deste estudo é realizar o resgate histórico da trajetória do Centro Universitário Municipal de São José (USJ) para a preservação de sua memória organizacional. Nas universidades, a memória organizacional é de suma importância para a recuperação de informações que são armazenadas e transformadas em conhecimento. Quanto à metodologia adotou-se o estudo de caso de abordagem descritivo-exploratória e com caráter qualitativo. A coleta de dados se deu por meio de levantamento bibliográfico, documental e de observação participativa, além da aplicação de entrevista semiestruturada. Os principais resultados tratam do pioneirismo do USJ quanto à oferta do ensino superior em nível municipal e dos desafios para sua manutenção, desde a definição de sua sede até o repasse de verbas e pressões políticas. Portanto, o resgate de sua memória organizacional é valioso para a construção de sua história a longo prazo, considerando-se sobretudo as inovações experimentadas em relação à gestão universitária, o desenvolvimento regional e a inclusão social promovidos e a necessidade de gerir o conhecimento institucional de modo a potencializar seus resultados.

Palabras claves: Gestão Universitária. Memória Organizacional. Gestão do Conhecimento.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual, baseada em alta tecnologia e denominada “sociedade do conhecimento” destaca-se pelo capital intelectual considerado fator crítico, estratégico e diferenciador entre as organizações, países e regiões. Isto coloca as instituições de ensino superior, por definição “organizações do conhecimento”, no centro das mudanças.

Ackerman e Malone (1990, p.31) conceituam memória organizacional como “uma capacidade da organização para se beneficiar de experiências passadas, respondendo de forma mais efetiva, rápida ou acurada, diante de um problema do presente”.

O Centro Universitário Municipal de São José (USJ) está inserido neste contexto, visto que se vincula à administração pública e que, na visão de Sguissardi (2004), as universidades deveriam possuir diretrizes muito bem definidas, processos de gestão e de práticas altamente especializadas, e profissionais com aptidão de gerenciar instituições de ensino superior e com habilidade e competência para enfrentar os obstáculos que surgirão. Para isso, é necessário o resgate histórico do USJ visando o compartilhamento de seus conhecimentos e de sua memória organizacional existente, a fim de permitir que todo o conhecimento acumulado em sua trajetória histórica e sua experiência contribua para um espaço de pesquisa.

No tocante, Sveiby (2001) elucida que os trabalhadores do conhecimento são os principais responsáveis pela criação de riqueza organizacional. O sucesso e a sobrevivência das organizações dependem de seus colaboradores e da trajetória construída pelos mesmos.

Nessa perspectiva, o artigo busca responder o seguinte problema de pesquisa: qual a importância da memória organizacional para a trajetória histórica do USJ? Para tanto, o objetivo do

estudo é realizar o resgate histórico da trajetória do USJ para a preservação de sua memória organizacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo visa à compreensão dos temas abordados, por meio de uma revisão da literatura específica. Apresenta conceitos de diversos autores referente aos temas gestão universitária e gestão do conhecimento nas universidades.

2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As mudanças vertiginosas de uma realidade instável, dinâmica e em evolução, provocadas pela globalização, têm se colocado como desafio à gestão universitária (FERRARESI, 2004). Nas universidades públicas observa-se a limitação na continuidade de programas de médio e longo prazo, sendo característica a descontinuidade administrativa. Após quatro anos de dedicação à universidade reitor deixa seu mandato e pode-se dedicar a outros projetos, enquanto isso a universidade inicia uma nova gestão (FINGER, 1991).

Grillo (2001) por sua vez, salienta que se devem respeitar as especificidades das instituições universitárias, pois se trata de uma instituição complexa, com objetivos diversos e especializados, visando à criação e transmissão do conhecimento, visto que a mesma se diferencia de todas as demais organizações e apresenta características peculiares que conduzem, naturalmente, a sua gestão para o uso de princípios e modelos próprios capazes de imprimir o necessário dinamismo as suas ações. Não se pode equiparar a universidade a empresas públicas ou privadas no sentido do uso de métodos administrativos.

No cenário atual se observam mudanças contínuas em diversos setores e, no âmbito da educação superior não haveria de ser diferente, requerendo de seus gestores a percepção de que é necessário não apenas a implementação de programas políticos, mas também a adoção de uma visão de gestão gerencialista (SGUISSARDI, 2004).

Há que se interromper o imobilismo gerencial das universidades, o qual se baseia na premissa de que a maioria dos problemas institucionais é externa, atreladas às políticas governamentais equivocadas; entendendo que as soluções dos principais problemas institucionais são de longo prazo e de difícil viabilização devido à legislação engessada que inibe a criatividade (MEYER JUNIOR, 2002). O autor alega, ainda, que “na tarefa de se reverter este quadro, as habilidades dos administradores e por consequência a competência da administração universitária, tornam-se, cada vez mais, fatores críticos do processo de mudança nas instituições” (MEYER JUNIOR, 2002, p. 142).

As universidades carecem de um modelo de gestão capaz de interpretar as exigências do mercado o mais rápido possível, que seja ágil na administração de suas informações além de cumprir a sua missão de oferecer um serviço de ensino da mais alta qualidade.

Percebe-se, assim, que o emprego do conhecimento científico e empírico dos processos, ferramentas e funções administrativas, permite uma administração profissional e otimização da

gestão das organizações, bem como o consequente alcance dos resultados propostos nos objetivos da mesma (AZEVEDO, 2011).

Pessoa (2000) alerta que a práticas contemporâneas gerenciais e a atuação destas organizações frente ao ambiente de competição acirrada na qual estão inseridas está tão distante do ideal que qualquer tentativa de aprimoramento significa esforço incalculável. O autor salienta ainda que a compreensão das universidades ultrapassa o relacionamento desta com a sociedade, não só em âmbito nacional, mas o relacionamento em termos microrregionais. Desta forma, os gestores podem aproximar a sua visão da realidade e poderão gerir de forma mais eficiente e eficaz estas instituições, maximizando inclusive o potencial de atuação destas.

Diante deste cenário, o estudo do campo de gestão universitária torna-se de suma importância, já que consente a qualificação dos profissionais envolvidos nas instituições de ensino superior e questiona padrões de gerenciamento já arraigado nesta. A preocupação quanto à gestão destas instituições é maior quando se trata de universidades públicas, uma vez que os recursos mantenedores são provenientes do cidadão que, em contrapartida, aguarda pelo retorno de seu investimento no país (AZEVEDO, 2011).

Rumble (2003) corrobora esse pensamento ao entender que o papel da gestão nas instituições de ensino superior é essencial para a utilização dos recursos de maneira eficiente e eficaz, considerando-se a escassez de tais recursos e o impacto para o alcance dos objetivos.

Meyer Junior (2000) aponta, na mesma linha de raciocínio, as habilidades fundamentais requeridas do gestor universitário, como: visão de futuro, disposição para mudança, domínio e uso da tecnologia, visão estratégica, capacidade de decisão, *empowerment,* empreendedorismo, gerenciamento informações e participação.

A discussão sobre a indispensabilidade da qualidade e competência na gestão universitária é muito pertinente pois, conforme afirma Meyer Junior (2000), há uma procura acirrada ao acesso dos serviços educacionais, redução dos custos operacionais, exigência de qualidade dos trabalhos acadêmicos, demanda por flexibilidade na oferta dos cursos, programas e outras atividades acadêmicas. Assim, a efetividade no uso dos recursos torna-se uma questão de sobrevivência, competitividade e prestação de serviços com qualidade.

Meyer Junior (2000) assevera ainda que deve haver modelos diferenciados de gestão para as universidades e indaga o fato de que apesar de as universidades serem organizações que produzem e compartilham conhecimento, na prática não o utilizam para seu proveito institucional. O autor ainda salienta que as universidades formam administradores para gerenciar e prestar consultorias a diversos tipos de organizações, ao mesmo tempo em que negligenciam teorias, técnicas, processos na sua própria administração, ou seja, não recorrem à teoria no momento de se colocar em prática o que aprendeu nas universidades.

Os desafios a serem superados na gestão universitária brasileira são inúmeros, mas além deles, o aperfeiçoamento da gestão das universidades públicas é fundamental. Para Pessoa (2000) as deficiências e os obstáculos apenas consolidam as possibilidades de melhorias diversificadas dos serviços prestados por este tipo de instituição, sobretudo no que diz respeito ao refinamento da utilização dos recursos disponíveis. Neste contexto, Pessoa (2000) adverte que é imprescindível a implantação de estratégias que funcionem neste cenário.

Sendo assim, faz-se precípua a necessidade uma abordagem administrativa que pondere não

somente as funções acadêmicas, mas igualmente as necessidades gerenciais, sobretudo as funções econômico-financeiras, educacionais e sociais da instituição, com o intuito de propiciar efetividade, agilidade e flexibilidade (MEYER JUNIOR, 2000).

Deste modo, o ensino superior deve ater-se ao desafio global de construção da nova sociedade baseada no conhecimento. Para tanto, deve-se dar particular atenção à consolidação dos pilares geradores dessa evolução, designadamente o pilar da cidadania, o pilar da cultura, o pilar da ciência e o pilar da inovação, integrando este último à qualidade e competitividade, o que pressupõe modelos de gestão eficiente e de avaliação oportuna. (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002).

Cavalcanti (2001, p.25) afirma que "o conhecimento passa a ser o novo motor da economia e se transforma no principal fator de produção". Outra característica da globalização é a construção de redes de informações e a utilização das tecnologias da informação nas universidades, principalmente no que se refere à educação a distância.

A fim de subsidiar a discussão sobre a imprescindibilidade de administração das universidades, cabe analisar a questão sob a ótica da Gestão do Conhecimento.

2.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES

As universidades atualmente estão em destaque como local privilegiado para a geração, disseminação e utilização de conhecimento dentro de uma nova sociedade. Desse modo, resgate dos aspectos relativos à sua memória são imprescindíveis visando, sobretudo, preservar o conhecimento existente na universidade, bem como gerar novos conhecimentos subsidiando-se no conhecimento existente (FREITAS JUNIOR; MENEZES, 2013).

De acordo com Solino (1996), as universidades priorizam a excelência do saber aumentando, assim, sua capacidade para traduzir em ações concretas as necessidades emergentes da sociedade por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e extensão). As demandas e pressões por uma universidade mais competitiva, flexível, atualizada e com uma capacidade proativa para gerar ciência, tecnologia e adaptação às mudanças no ambiente dos negócios, culminam na necessidade de uma eficiente gestão do conhecimento.

Na visão de Cerante e Santos (2000), houve uma mudança significativa dentro das organizações nas últimas décadas no que se refere à gestão do conhecimento, em que o capital intelectual passa a ser mais importante do que capital patrimonial. A busca de vantagens competitivas pelas organizações por meio da valorização dos recursos humanos e da adaptação de sua Tecnologia da Informação (TI) vem acarretando o surgimento das organizações baseadas no conhecimento. Neste caso, as organizações oportunizam-se da TI para compartilhar o conhecimento e, com isso, dinamizar o capital intelectual da organização.

Esse novo contexto exige das universidades mais destaque no gerenciamento do conhecimento e não somente na administração de dados e informações, sendo necessário identificar, gerenciar e compartilhar todos os recursos de informação, incluindo bancos de dados, políticas e procedimentos, visando atingir plenamente os objetivos da instituição (FREITAS JUNIOR; MENEZES, 2013).

Decorrente da complexidade existente no processo de gerência das universidades é de suma

importância o desenvolvimento de sistemas de gestão do conhecimento por parte dos gestores, que devem tratar a informação como recurso chave para promover a inovação e manter a universidade em pleno desenvolvimento (GUIMARÃES, 2013).

A Gestão do Conhecimento nas Universidades propõe alcançar os melhores resultados possíveis em termos de produtividade e capacidade de inovação. É um processo que envolve os processos de gerar, coletar, assimilar e aproveitar o conhecimento já existente, tornando a instituição mais inteligente e competitiva. No entanto, é imprescindível reunir elementos básicos visando construir o conhecimento organizacional, como: informação, tecnologia da informação, comunicação e capital intelectual individual (TERRA, 2000).

As universidades estão inseridas numa conjuntura que a exige capacidade constante de adaptação e desenvolvimento, principalmente em decorrência do surgimento de novos parâmetros de qualidade e de novas competências organizacionais (LIMA; MAGINI, 2013).

A gestão universitária passa por transformações para incorporar ganhos de desempenho e competência, agilidade e velocidade de resposta às demandas da sociedade, melhorando a relação custo/benefício e a produtividade, a efetividade do ensino e dos serviços prestados à comunidade (GUIMARÃES, 2013).

Neste sentido, a memória organizacional "é um conhecimento que deve ser preservado, pois contribui para que os procedimentos de experiências que deram certo possam ser retomados, acrescentando novos conhecimentos e, o mais importante, evitando e aprendendo com os erros já cometidos" (FREIRE et al, 2012, p. 50).

> A memória organizacional constitui-se em um dos principais pilares dessa emergente preocupação com a gestão do conhecimento. A metáfora da memória organizacional não seria válida para representar um cérebro ao qual a organização tem acesso ou faz uso; mas significa tão somente que colaboradores e outras partes interessadas da organização criam percepções e registros, transmitem informações, geram conhecimentos que são passíveis de serem recordados ou esquecidos (PEREIRA, 2013, p. 2).

Para Walsh e Ungson (1991, p. 61) a memória organizacional se refere à informação armazenada a partir da história da organização capaz de ser recuperada para suportar decisões do presente. Essa informação "é armazenada como uma consequência de decisões implementadas, pelas recordações individuais, e através de interpretações compartilhadas".

A era do conhecimento impõe uma transformação cultural voltada à preparação de gestores capazes de liderar com esse processo de transição para que as universidades subsidiem impactos positivos no panorama socioeconômico e político (GUIMARÃES, 2013).

3. METODOLOGIA

Nesta seção são abordadas as fases concretizadas na execução do estudo, proporcionando maior efetividade na busca pela realização dos objetivos propostos. Em relação ao objetivo da

pesquisa, a presente investigação classifica-se como pesquisa descritiva, pois procurou "obter informações e descrever características de determinado [população ou] fenômeno" (VERGARA, 2010, p. 47). Essa forma de estudo "[...] procura conhecer a realidade estudada, suas características e seus problemas" (ZANELLA, 2007, p.32). No que tange à caracterização da pesquisa, adotou-se abordagem exploratória mediante o levantamento bibliográfico das áreas de Gestão Universitária e Gestão do Conhecimento.

Quanto ao método utilizado para a realização da investigação, a pesquisa adquiriu caráter qualitativo, caracterizando-se pela análise, desenvolvimento e compreensão acerca da realidade estudada, proporcionando maior entendimento sobre as relações entre os indivíduos, comportamentos e estrutura organizacional (RICHARDSON, 2007).

A coleta e análise de dados para viabilizar e legitimar o processo de realização da pesquisa deu-se fundamentalmente por meio de levantamento documental, bibliográfico, estudo de caso e observação participativa, tendo em vista que uma das pesquisadoras se encontrou imersa na realidade estudada, atuando como professora universitária da instituição.

Ademais, o estudo contempla aplicação de entrevista semiestruturada como forma de observação e coleta de dados. Nesse sentido, verificou-se junto ao entrevistado registro da trajetória histórica do Centro Universitário Municipal de São José, a fim de preservar a memória organizacional da instituição. A entrevista foi realizada no dia 14 de agosto de 2017 e teve a duração de 42 minutos, sendo as respostas gravadas com a devida autorização do entrevistado, servidor da USJ desde o segundo semestre de funcionamento da instituição.

4 RESULTADOS

A seguir passa-se a apresentar os dados coletados bem como sua análise.

4.1 A TRAJETÓRIA DO USJ: DO PIONEIRISMO AOS DESAFIOS

O USJ é pioneiro no Brasil no que tange o ensino superior público e gratuito promovido no âmbito do município. Sua criação no ano de 2005foi antecedida pela homologação da Lei Complementar 14/2004 que estabeleceu sua instituição mantenedora, a Fundação Educacional de São José (FUNDESJ), subordinada à administração pública indireta do município, a fim de garantir a sustentabilidade financeira por meio de recursos advindos da Prefeitura, sobretudo.

A FUNDESJ destina-se à oferta da educação complementar visando a ampliação de oportunidades de formação e aperfeiçoamento técnico, profissionalizante e universitário, principalmente para os munícipes de baixa renda (SÃO JOSÉ, 2015, p. 10).

Assegurada a sua autonomia administrativa, didático-científica, gestão financeira e disciplinar, a USJ está enquadrada no regime jurídico celetista, sendo seus funcionários empregados públicos que contribuem ao regime geral de previdência e têm seu ingresso mediante concurso público (SÃO JOSÉ, 2015, p.111) ou processo seletivo para professores substitutos.

A contar de sua criação pela Lei Municipal nº 4.279 de 15 de maio de 2005 até o início das atividades pedagógicas no primeiro semestre de 2006, inúmeros trâmites para homologação do amparo legal foram necessários, bem como demais atos homologatórios para funcionamento dos cursos, conforme retrata o Quadro 1.

Quadro 1: Cronologia da criação e atos homologatórios para funcionamento do USJ

Data	Providências
Maio/2005	Solicitação de credenciamento no Conselho Estadual de Educação
Junho/2005	Lei Ordinária 4.310/05 - dispõe sobre a reserva de vagas para alunos egressos da rede pública de ensino localizada no município
Julho/2005	Homologação do credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação (Resolução 035/CEE) e autorização para o funcionamento dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia
Agosto/2005	Homologação do Governo do Estado do credenciamento para a oferta dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia
	Iniciam as atividades pedagógicas dos Cursos de Administração, de Ciências Contábeis e de Pedagogia
	Ocorre o primeiro vestibular da USJ
Novembro/2005	Credenciamento junto ao sistema ACAFE
Janeiro/2007	Lei Ordinária 4491/2007 que cria empregos ao quadro de pessoal da administração indireta e dá outras providências.
Maio/2007	Renovação de credenciamento (Parecer 122/2007 CEE/SC)
Outubro/2007	Criação do Curso de Ciências da Religião
Dezembro/2008	Reconhecimento do Curso de Pedagogia
Fevereiro/2009	Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis
Abril/2009	Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Administração
Dezembro/2009	Lei Ordinária 4915/2009 que dispõe sobre a criação de empregos no quadro de pessoal da Administração indireta
Abril/2010	Lei 4955/2010 que dispõe sobre a contratação de professores substitutos para o USJ
Setembro/2010	Lei 5006/2010 que dispõe sobre a isenção da taxa de inscrição em concursos públicos aos candidatos desempregados
	Reconhecimento do curso de Ciências da Religião
Junho/2012	Renovação de credenciamento
Maio/2013	Renovação de credenciamento por meio de avaliação externa
Março/2014	Renovação do Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis
	Renovação do Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Administração

Abril/2014	Alteração das Leis 4491/2007, 4915/2009 e 4955/2010 que dispõe sobre a contratação dos professores para os cursos de Pós-Graduação, ampliação de carga horária de concurso para os docentes do Centro Universitário Municipal de São José, contratação de professor visitação, possibilidade de prorrogação do período das admissões em caráter temporário, concessão por promoção por nova titulação
Junho/2014	Criação do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Maio/2015	Renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Ciências da Religião

Fonte: Elaborado pelas autoras baseado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.

Apesar de iniciar suas atividades há 12 anos, há indefinição quanto à aquisição de infraestrutura própria para realização de suas atividades. Sem possuir sede própria, a USJ inaugurou com seus serviços prestados no prédio do atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na época ainda denominado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/SC). Todavia, em razão da falta de infraestrutura para comportar a demanda, já no segundo semestre de 2006 transferiu suas atividades para o Centro de Educação Municipal Antônio Francisco Machado, conhecido como Colégio Forquilhão, permanecendo por cerca de 3 anos no local. Na visão do entrevistado, esse período de utilização da estrutura do colégio foi de significativa contribuição ao bairro, sendo notórias as melhorias de infraestrutura e comércio e, dessa maneira, tornando perceptível o fomento que o ensino superior traz ao desenvolvimento local.

Por fim, em seu processo de expansão da graduação, houve novamente a necessidade de mudança para melhorar a localização e para aumentar o número de salas de aula, vista as limitações de estrutura interna do colégio anterior. Logo, a USJ passou a compartilhar das instalações do Colégio Maria Luiza de Melo, permanecendo até hoje. Válido destacar que todas as mudanças de localização foram intermediadas pela FUNDESJ, buscando a otimização da infraestrutura predial escolar existente no município que pudesse comportar, no período noturno, as demandas do USJ.

Quanto à sede própria, o entrevistado tem como perspectiva a distribuição dos cursos pelas escolas do município, almejando com isso a economicidade dos recursos públicos, a aproximação com a comunidade e as melhorias advindas pelo compartilhamento da estrutura predial do USJ com a rede básica de educação.

> (...) Penso, aliás, que o USJ não deva ter uma sede própria e sim distribuir seus cursos pelos bairros, sobretudo aqueles mais carentes, sendo uma forma de aproveitar a infraestrutura de escolas públicas que ficam ociosas no período noturno, além de gerar economia de recursos públicos e favorecer a inclusão social, aproximando a universidade do cidadão. Um exemplo interessante foi a cooperação entre a gestão escolar do Melão [Escola Maria Luísa de Melo] e do USJ para arrecadar recursos para a compra de ar condicionado para as salas de aula, visto que a Prefeitura não

> dispunha de recursos. Foram feitas, para isso, a promoção de festas típicas, venda de rifas e iniciativas de professores tanto do nível básico, cujo funcionamento é diurno na escola, quanto dos professores da USJ.

Tais ações conjuntas, promovidas pela gestão escolar de nível básico e a gestão universitária, podem também ser entendidas como inovação no âmbito nacional, uma vez que o compartilhamento de infraestrutura física tem possibilitado melhorias para toda a comunidade acadêmica, favorecendo o uso assertivo de recursos públicos e engajamento de discentes e docentes de ambos os níveis de educação.

Os trâmites burocráticos para efetivação das atividades do Centro Universitário, explicitados no Quadro 1, revelam o processo de crescimento e reconhecimento institucional ao longo de seus 12 anos de atividade. Idealizada na gestão do ex-prefeito Fernando Elias, o USJ lançou-se ao desafio de se consolidar como uma instituição de ensino superior visando atender as demandas da comunidade local e promover o desenvolvimento do município de São José e seu entorno (SÃO JOSÉ, 2015, p. 8).

Para tanto, a instituição oferta vagas nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências da Religião, Pedagogia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, alcançando no segundo semestre de 2016 o número de 1200 acadêmicos egressos (SÃO JOSÉ, 2017), além de 2 cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de pedagogia.

O grande desafio da proposta de ofertar educação superior em nível municipal esteve presente desde o princípio da concepção do USJ, visto que de acordo com o texto constitucional compete ao município tão somente a garantia da oferta de educação básica, assim como compete ao Estado assegurar a educação em nível médio e à União o ensino superior (BRASIL, 1996; 1999).

Não obstante, da necessidade de inovar e de tornar o município de São José um diferencial, o USJ pode ser entendida como uma exceção no cenário nacional, uma vez que até o momento de sua criação a legislação brasileira referente às instituições de ensino superior públicas abarcava exclusivamente as esferas federal e estadual. Nesse sentido, sequer as cidades mais desenvolvidas, como São Paulo, dispunham de amparo legal e/ou iniciativas que fomentassem a criação de instituições públicas municipais de ensino superior. Com isso, na percepção do entrevistado, tal condição trouxe destaque e possibilitou novos horizontes para a educação superior do país.

Segundo o entrevistado, a criação do USJ surgiu a partir de uma deliberação da municipalidade em investir no ensino superior a partir da compreensão de que ao formar profissionais em diferentes áreas há, inevitavelmente, contribuição para o desenvolvimento local. Esses profissionais, ao atuarem no mercado ou empreenderem localmente, favorecem o fluxo circular da renda, aquecem a economia, atraem novas empresas, criam novos postos de trabalho e, assim, contribuem para a arrecadação municipal que, por sua vez, poderá investir em infraestrutura e melhorias no município. É importante destacar que financeiramente o USJ é dependente, sobretudo, do repasse orçamentário pela Prefeitura de São José, o que torna a capacidade de retenção dos egressos no município, para desenvolverem suas atividades profissionais, um fator imprescindível ao aumento do percentual de verbas destinado ao USJ.

Em contrapartida, devido ao fato de a instituição se caracterizar como uma inovação no sistema educacional brasileiro, conforme outrora mencionado, observam-se algumas deficiências no amparo legal, principalmente quanto à regulação de situações no contexto trabalhista. Nessa seara,

o entrevistado elucida as dificuldades encontradas para lotação de professores nas atividades vinculadas à Reitoria, haja vista a falta de normatização que regularize a situação funcional desse servidor.

> (...) como regularizar a situação funcional e trabalhista de um professor da rede municipal que venha trabalhar na reitoria? Na falta de uma legislação que defina as condições trabalhistas desse professor, hoje a solução é a alocação dele em um cargo comissionado, ou seja, o professor não desenvolve suas atividades na reitoria mediante a manutenção de seu vínculo como servidor no cargo de docente com o recebimento de uma gratificação; ele é contrato para ocupar um cargo comissionado, pois hoje não há legislação que possibilite esse tipo de ajuste (ENTREVISTADO).

Considerando-se as condições socioeconômicas dos munícipes, o USJ tem como função principal suprir as demandas educacionais locais (SÃO JOSÉ, 2015, p. 9), sobretudo em razão de seu corpo discente ser, majoritariamente, oriundo da rede pública municipal de ensino e com baixa renda familiar (SÃO JOSÉ, 2017,p.3). O contexto apresentado tenderia à exclusão dos alunos ingressantes no USJ da concorrência de vagas em universidades públicas federais e estaduais, devido aos déficits na educação básica, assim como da concorrência nas universidades particulares, devido ao aspecto financeiro (ENTREVISTADO). Ainda, de acordo com o entrevistado, este avalia que:

> (...) hoje os cerca de 1300 egressos não teriam nível superior se não fosse pelo USJ e estariam contribuindo com o munícipio com conhecimentos de ensino médio, na melhor das hipóteses. O nosso município gasta, em média, 32% do seu orçamento com o ensino básico, no entanto gasta menos de 1% para formar cidadãos no ensino superior.

Nesse prisma é que, com o objetivo de minimizar a desigualdade social existente no município, o USJ adotou a política pública de ação afirmativa a partir da reserva de vagas para ingresso via vestibular da ACAFE (SÃO JOSÉ, 2017). Atualmente, 70% das vagas ofertadas são destinadas a alunos que cursaram todo o ensino na rede pública (nos níveis fundamental, médio e técnico) no município de São José. Assim, estudantes que comprovem seu vínculo em escolas públicas situadas no município, independentemente da esfera - estadual ou federal, têm direito a concorrer no vestibular pelo sistema de cotas, sendo este o único requisito exigido para o enquadramento dos candidatos no perfil de reserva de vagas.

O entrevistado faz, contudo, uma ressalva importante quanto à concepção desse sistema:

> Para ter direito às vagas reservadas é preciso vínculo na rede pública, mas não se trata de escolas do município e sim no município. No entanto é importante perceber que algumas situações podem levar a exclusão de um contribuinte do município da vaga por cota e, por outro lado, a inclusão de

> um não contribuinte município. Por exemplo: um estudante residente no município, cuja família é contribuinte em São José, por uma questão geográfica pode estudar em um município vizinho e, com isso, não ter assegurada a concorrência de vagas por cota no USJ, já que não concluiu o ensino no município de São José. Já um estudante de outro município, cuja família não é contribuinte em São José, mas que estuda aqui no município, terá garantida a disputa de vaga no percentual das cotas.

Mais a frente o entrevistado relata seu posicionamento quanto ao direito à concorrência no sistema de cotas para alunos da rede privada localizada em São José:

> A meu ver, o critério mais justo, por assim dizer, seria a oferta de vagas por cotas para contribuintes e, assim, até os cidadãos que mantêm os filhos em escolas particulares e que pagam os tributos no município também teriam direito a concorrer à cota. Esses cidadãos, na verdade, estão contribuindo duplamente ao município, já que além de serem contribuintes ainda abdicam de uma vaga no ensino público e que pode ser ofertado a outro cidadão que necessite. Por isso vejo que a questão das cotas, no formato que temos hoje, ainda dá margem a discussões.

Nessa ótica, o sistema de cotas foi concebido para beneficiar a população residente no município e, dessa forma, atuar com foco na inclusão social local:

> Pode-se afirmar que esse sistema de cotas proporciona a diversos estudantes, oriundos da escola pública, o acesso ao ensino superior. Estudantes esses que, historicamente, estão em condições reduzidas de acesso e/ou permanência no ensino superior público e gratuito, seja por motivos financeiros, deslocamento geográfico, emprego, família, etc. E, concomitantemente, esse sistema possibilita o fortalecimento da Educação Básica pública, na medida em que ela garantirá o acesso ao Ensino Superior Público e gratuito (SÃO JOSÉ, 2015, p. 62).

Esse objetivo está traduzido na missão do USJ que busca "ofertar ensino superior gratuito e de qualidade, prioritariamente aos cidadãos josefenses oriundos de escolas públicas, além de promover atividades de Pesquisa e Extensão destinadas ao incremento da qualidade de vida no município de São José". Ademais, seus reflexos são também observados na visão de futuro da instituição que almeja "ser reconhecida como instituição de ensino superior público e gratuito que fomenta o desenvolvimento e a inclusão social para a melhoria da qualidade de vida no município de São José" (SÃO JOSÉ, 2015, p.15).

Muitos são os desafios que envolvem os aspectos educacionais, sobretudo por se tratar de

uma instituição com história recente e inovadora quanto à oferta de ensino superior no âmbito municipal. Contudo, tais desafios vêm sendo superados pelo alto padrão de qualidade do ensino apresentado pelo USJ, atestado pelo Conselho Estadual de Educação e retratado pelos resultados satisfatórios obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Não obstante, os avanços da educação superior promovidos pelo USJ têm recebido repercussão no cenário regional e nacional, culminando no reconhecimento por seu excelente desempenho na avaliação de ensino superior feita pelo Ministério da Educação e representado pelo Prêmio Elpídio Barbosa, além do posicionamento de seus cursos no Guia do Estudante.

Entrementes, em relação aos aspectos financeiros, há de se destacar as limitações orçamentárias a que o Centro Universitário está sujeito, haja vista a dependência na arrecadação tributária municipal e reajustes do percentual repassado ao USJ pela Prefeitura (SÃO JOSÉ, 2017, p. 8) conforme outrora mencionado. Válido observar que dos recursos financeiros repassados à instituição, mais de 90% do total está comprometido com o pagamento da folha de pagamento dos servidores (SÃO JOSÉ, 2017, p. 5).

O aspecto financeiro é um fator de significativa preocupação por parte dos gestores para manutenção das atividades do USJ, diretamente afetado pelas restrições orçamentárias do município e pela instabilidade econômica do país, comprometendo a expansão e qualidade de ensino. Por essa razão está em discussão em repensar o curso de Ciências da Religião, haja vista a baixa demanda de candidatos nos vestibulares e o alto custo *per capita* anual que o curso representa em relação aos demais cursos de graduação, ao escasso orçamento institucional (SÃO JOSÉ, 2017).

Para o futuro, aliado ao desenvolvimento local e regional, além das melhorias de infraestrutura (biblioteca, equipamentos de informática e multimídia, brinquedoteca, ampliação de salas de aula etc), discute-se a transformação do Colégio Maria Luiza de Melo em Colégio de Aplicação para uso como sede própria ou de gestão compartilhada.

Ainda, o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão é entendido como caminho para o cumprimento da função social do USJ e para sua projeção acadêmica (SÃO JOSÉ, 2015, p. 27). Nesse sentido, a política de internacionalização mostra-se fundamental para a maior visibilidade institucional, principalmente a partir da firmação de convênios com outras universidades no exterior, como a Universidade de Salamanca, na Espanha, e a aproximação com a Universidade de Henan, na China (SÃO JOSÉ, 2015, 40). Estas irão possibilitar a mobilidade acadêmica, estreitando laços e parcerias para produções científicas e intercâmbio cultural.

Entrementes, a maior dificuldade a ser enfrenta refere-se às barreiras culturais e pressões políticas quanto à existência de um Centro Universitário Municipal. Muito embora o USJ esteja consolidado como instituição de ensino superior reconhecida legalmente por todas as instâncias deliberativas municipal, estadual e nacional, o viés político exerce influência constante devido ao fato da não obrigatoriedade do município de investir em ensino superior.

A percepção de que a criação da instituição é uma vantagem competitiva ao município de São José é retratada na fala do entrevistado quando questionado de o porquê de sua criação:

> (...) Para quê se precisa de uma escola? É para melhor preparar o cidadão e consequentemente desenvolver o município, a região e o país. Essas

> perguntas são recorrentes porque acredito que estamos acostumados a fazer somente aquilo que somos obrigados e policiados, mas a legislação não obriga o município a ofertar o ensino superior. Se não obriga, temos aí uma decisão estratégica da municipalidade; não falo sequer em termos de gestão e sim de inovação, diferença para o município.

Ademais, além da projeção econômica do município a partir do retorno trazido pela oferta do ensino superior e da formação de profissionais qualificados, os benefícios sociais também podem ser percebidos por meio das ações de extensão que visam o atendimento comunitário (SÃO JOSÉ, 2015). A criação do USJ implica, portanto, não somente na inclusão social dos munícipes no ensino superior senão, em uma visão alargada, no desenvolvimento de todo o município e na melhoria da qualidade de vida do cidadão de São José.

O desafio permanente doa USJ esteve menos em sua criação, em 2005, do que em sua manutenção nos dias atuais. Isso porque mantê-lo requer uma mudança cultural que envolve a necessidade de apoio político para o aumento de repasse de verbas e, até mesmo, a disputa de mercado com instituições privadas na região, bem como a mudança de paradigma quanto à oferta de ensino superior de qualidade pelo município e sua respectiva vantagem competitiva.

A história recente do Centro Universitário Municipal de São José é exemplo de avanço na oferta e na gestão do ensino superior brasileiro, alcançando sua missão por meio dos importantes resultados obtidos e inovando na prestação de serviços públicos gratuitos e de qualidade.

5 CONCLUSÃO

O papel das universidades públicas no atendimento aos cidadãos é resposta aos investimentos recebidos dos contribuintes. O ensino gratuito e de qualidade para formar profissionais deve também promover a aproximação da universidade da comunidade.

Nesse sentido, o USJ adotou o sistema de reserva de vagas para alunos da rede pública no município visando o desenvolvimento local e regional, oportunizando a inclusão social de seus cidadãos no ensino superior. Corroborando o pensamento de Pessoa (2000), essa aproximação possibilita que a gestão universitária seja mais efetiva e, assim, os resultados alcançados potencializados.

Ao estudar a trajetória do USJ e estabelecer seu resgate histórico, é notória a evolução institucional ao longo de seus 12 anos de existência. A busca por melhores condições de infraestrutura representada pelo deslocamento da sede, a utilização compartilhada de escolas da rede pública municipal, a economicidade dos recursos públicos repassados são exemplos. No entanto, o pioneirismo que envolve o USJ enfrenta as incertezas da instabilidade econômica quanto à arrecadação tributária no âmbito municipal, fonte principal que subsidia suas atividades e programas.

A necessidade de inovar não pode olvidar a necessidade de construir e observar a memória

organizacional como meio de aprendizado. Nesse processo de construção o conhecimento gerado anteriormente é constantemente ativado, faz-se presente nas decisões futuras e permite o compartilhamento de saberes que, invariavelmente, contribuirão para a melhoria das ações e da gestão universitária como um todo. Gerir o conhecimento institucional a partir do resgate da memória organizacional implica uma nova visão sobre gestão universitária, uma nova visão de gestão pública e coordena esforços que envolve o capital intelectual para mudanças que atentam as experiências passadas.

Do pioneirismo de sua criação à manutenção de suas atividades frente às dificuldades encontradas e à concorrência existente na área, o USJ busca soluções encorajadoras para sobreviver no cenário nacional, alcançando representativa frente aos seus resultados.

Esse estudo contribuiu para entender que, apesar de recente, o USJ tem trilhado um caminho inovador e desafiador no que tange a gestão universitária brasileira. Fazê-lo a partir do resgate de sua memória organizacional motivará a perseguição de seus objetivos ao longo dos tempos de modo a gerir o conhecimento institucional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Paulo F. de. **Nova economia institucional**. Agricultura, São Paulo, v. 47, n.1, p.33-52, 2011.

ACKERMAN, M. S.; MALONE, T. W. **Answer Garden**: a tool for growing organizational memory. In the Proceedings of the ACM Conference on Office Information Systems. Cambridge: April, 1990; p. 31-39. Disponível em: www.eecs.umich.edu/~ackerm/pub/90b03/cois90.final.pdf. Acesso em 09 Ago. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1999.

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

CAVALCANTI, M. C. B.; GOMES, E. B. P.; NETO, A. P. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento**: um roteiro para a ação. Rio de Janeiro: Editora Campus Eslevier, 2001.

CERANTE, L. L.; SANTOS, E. G. **Gestão do Conhecimento**: um estudo para facilitar sua implantação nas empresas. 2000. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso - Ciência da Computação) - UFRJ, setembro.

FERRARESI, A.L. **Sugerindo estratégias de gerencia para IFES**. In: Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis; Insular, 2004. p.327-342.

FINGER, Almeri Paulo. Construindo uma Universidade. In: **Temas de administração universitária**. Florianópolis: EDUFSC, 1991.

FREITAS JUNIOR, Olival de G; MENEZES, André Luiz P. Domarques de.

Um Framework de Integração entre Sistemas de Informação e Sistemas de Gestão do Conhecimento para Organizações Universitárias. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=um%20framework%20de%20integra%C3%A7%C3%A3o%20entre%20sistemas%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20%20sistemas%20de%20gest%C3%A3o%20do%20conhecimento%20para%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20%20universit%C3%A1rias&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iiwtiifes.ufrgs.br%2Ftrabalhos%2FTRAB10943_CPE55250_36_Artigo_PortalUFAL-cgtic.pdf&ei=Ng9kUdGgEYb88QSErIF4&usg=AFQjCNEXjL8WOL4-kxEnS4BdmTypIRCQqw&bvm=bv.44990110,d.eWU>. Acesso em: 09 de Ago. de 2017.

GUIMARÃES, Giovana Maria Mesquita de Paula. Gestão do Conhecimento**: valores e o papel da IES na produção do conhecimento. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/qualidade-no-ensino-superior/gest%C3%A3o-do-conhecimento-valores-e-o-papel-da-ies-na-produ%C3%A7%C3%A3o-do-#.UWQMtoYe8a9>. Acesso em: 09 de Ago. de 2017.**

GRILLO, A. N. **Gestão de pessoas**: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis: [s.n.], 2001.

MEYER JUNIOR., Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, Gazelas e Tigres**. Novas abordagens da Administração Universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

PEREIRA, Cláudio de Souza. **Memória Organizacional: conceito e práticas em construção.** Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_ADI471.pdf. Acesso em: 09 de Ago. de 2017.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro. Gestão das Universidades Federais Brasileiras: Um modelo fundamentado no Balanced Scorecard. 2006. 304f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: < http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS1190.pdf>. Acesso em: 09 Ago.de 2017.

RUMBLE, Greville **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Paris: UNESCO,1993.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SÃO JOSÉ. PREFEITURA DE SÃO JOSÉ. (Org.). **CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ – USJ:** São José: Textual, 2017. 14 slides, color.

SÃO JOSÉ. **A Lei Municipal de São José n º4915**, de 09 de dezembro de 2009.

SÃO JOSÉ. USJ. (Comp.). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 - 2019.** São José, 2015. 247 p.

SVEIBY, E. K. A **Nova Riqueza das Organizações**: Gerenciando e Avaliando Patrimônios de Conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, Antônio de Almeida. **Ensino Superior**: uma visão para a próxima década. Lisboa. Editora Gradiva, 2002.

SOLINO, A. Silva da. **Planejamento e gestão na instituição universitária**: um enfoque multidimensional. São Paulo: EAESP/FGV,1996. (Tese de Doutorado).

SGUISSARDI, V. **Fundações privadas na universidade pública** – a quem interessam? Avaliação, Campinas, v. 7, n. 4, p. 43-72, dez. 2002b.

WALSH, J.P. y UNGSON, G.R. **Organizational Memory**. In Academy of Management Review. New York: Vol. 16, nº 1, p. 57-91. January 1991.

TERRA, José Cláudio C. **Gestão do Conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2007.

Custo do aluno de secretariado executivo: análise de caso de uma universidade federal brasileira

Autores: Santos, Bárbara Katherine Soares dos, Universidade Federal de Viçosa; **Baeta, Odemir Vieira,** Universidade Federal de Viçosa; **Miranda, Ludiany Barbosa Sena,** Universidade Federal de Viçosa; **Oliveira, Ludmila María Martins de,** Universidade Federal de Viçosa.

Resumen: O curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa - UFV tem seu ponto forte no ensino de línguas e no oferecimento de disciplinas em várias áreas, como administração, economia, direito, psicologia, etc., além de trabalhar as habilidades técnicas secretariais. Este estudo objetivou identificar o custo aproximado do aluno do curso de Secretariado da UFV no ano de 2016, bem como o seu perfil. Assim, este trabalho permitiu o levantamento do número de graduandos matriculados na instituição, a relação candidato por vaga, o levantamento socioeconômico dos alunos, e o planejamento e organização do levantamento de dados fornecidos pela instituição, propiciando a duplicação de conhecimento, no que tange o estudo do custo do aluno universitário por meio de análises de artigos já escritos sobre o assunto e análise dos dados obtidos. Foi utilizada a metodologia do aluno equivalente, abordado pelo SESu/MEC e pelo Tribunal de Contas da União para o cálculo do custo. Para se chegar no custo por aluno de Secretariado foi necessário o conhecimento sobre os gastos do Departamento de Letras e toda as despesas correntes da UFV, já que o cálculo final, foi feito através do número de matrículas em disciplinas, uma vez que o aluno utiliza a estrutura universitária a cada disciplina matriculada.

Palabras claves: Custo. Aluno de Graduação. Secretariado.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) em 2012, o Secretariado Executivo é considerado uma das profissões que mais crescem no mundo (MORAES, 2012). Em partes, por ser um profissional híbrido, com formação heterogênea passando por diversas áreas de conhecimento durante a graduação, como: administração, economia, ciências sociais, relações internacionais, contabilidade, idiomas, além de contato com pesquisa, ensino e extensão.

O primeiro curso superior foi criado em 1969, na Universidade Federal da Bahia. No ano seguinte foi implementado o segundo curso na Universidade Federal de Pernambuco, que só fora reconhecido nacionalmente em 1978, como a primeira graduação em Secretariado Executivo. A importância do profissional de Secretariado Executivo**,** para a melhor gestão dos meios administrativos empresariais e pessoais, relaciona-se a sua responsabilidade por, procedimentos burocráticos e gerenciais da organização, agregando ao mercado uma visão estratégica do profissional.

O trabalho do secretário sofreu modificações ao longo do tempo. Inicialmente executada pelos escribas na era faraônica, teve o avanço nas guerras mundiais e hoje com a regulamentação da profissão, após a assinatura da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985 e posterior alteração pela Lei nº 9.621 de 10 de janeiro de 1996, possui as seguinte atribuições, de acordo com o Art. 4º da referida lei:

> Planejamento, organização e direção de serviços de secretaria; Assistência e assessoramento direto a executivos; Coleta de informações para a consecução de objetivos e metas de empresas; Redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro; Interpretação e sintetização de textos e documentos; Taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, inclusive em idioma estrangeiro; Versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa; Registro e distribuição de expediente e outras tarefas correlatas; Orientação da avaliação e seleção da correspondência para fins de encaminhamento à chefia; Conhecimentos protocolares. Ainda, foram criados sindicatos para representatividade da categoria, além de, garantir os direitos e deveres do profissional (LEI nº 9.621 de 10 de janeiro de 1996).

Com duração média de quatro anos, os bacharelados são oferecidos em diferentes universidades no território brasileiro, como: Universidade Federal do Amapá - UNIFAP; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal do Ceará – UFC; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT; Universidade Federal de Viçosa – UFV; Universidade Estadual de Londrina UEL; Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO; Universidade Federal do Paraná – UFPR ; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Universidade do Estado do Pará – UEPA; Universidade Estadual de Maringá - UEM; Universidade Federal de Pernambuco -UFPE; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI; Universidade Federal de Roraima - UFRR; Universidade Federal de Sergipe - UFS; Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Instituto federal de educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO; Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR; Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC-SP e Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba - FATEC-CARAPICUÍBA, dentre outros.

Na Universidade Federal de Viçosa, inicialmente como uma habilitação do curso de Letras - Secretariado Executivo Português – Inglês desde 1991, o Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue, foi criado posteriormente em 1998, com a autorização na 333ª reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CEPE em 17 de julho do ano de 1998. Seu reconhecimento obtido em 12 de junho de 2003 pela Portaria Ministerial - PM número 1446, o que fez do curso a única graduação pública no Brasil na modalidade, Executivo Trilíngue - Português - Francês - Inglês reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC.

O curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Viçosa - UFV tem seu ponto forte no ensino da língua materna e das línguas estrangeiras e no oferecimento de disciplinas em várias áreas, como administração, economia, direito e psicologia, além de disciplinas específicas e técnicas na área do curso, tais como técnicas secretariais, de arquivo e documentação. O curso tem como objetivo proporcionar formação de um profissional de Secretariado Executivo atuante, num ambiente participativo dentro da instituição, que engloba estudantes, professores e funcionários; formar um profissional proativo, embasado na moral e na ética em suas diversas dimensões; desenvolver a formação crítica, criativa e inovadora, bem como a capacidade analítica e empreendedora. Além disso, proporcionar formação humanística ao

corpo discente de modo a promover o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão da realidade e de sua habilidade para assessorar a tomada de decisões nas empresas; formar profissionais capazes de desempenhar funções de assessoria executiva em organizações públicas ou privadas e instituições de qualquer natureza, podendo, também, atuarem como agente gestor, empreendedor e consultor (MARTINS E BARTALLO, 2010). O curso em Viçosa recebeu nota máxima, conceito cinco, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, onde buscam aferir o rendimento dos alunos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências nos anos de 2012 e 2015.

Toda forma de ensino gera um custo, seja organizacional, pessoal ou governamental. Nesse sentido, este trabalho se justifica pela necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o custo do aluno de graduação em Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa, bem como o perfil deste alunado. Este artigo permitirá ainda, o levantamento do número de graduandos matriculados na instituição, a relação candidato por vaga, o levantamento socioeconômico dos alunos, o planejamento e organização do levantamento de dados, fornecidos pela instituição, por fim, propiciará o conhecimento, no que tange o estudo do custo do aluno universitário por meio de análise de outras publicações científicas já publicadas sobre o assunto. Desta forma, este trabalho tem como objetivo identificar o custo aproximado do aluno do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa no ano de 2016, bem como o seu perfil.

Dando continuidade, serão tratados os procedimentos metodológicos que, basicamente, se compõem de levantamento de dados quantitativos para mapear os custos, e de abordagem qualitativa a fim de examinar o tratamento aplicado. Em seguida serão apresentados os resultados e discussões da pesquisa e as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o objetivo de contemplar a atividade fim, de ensino, pesquisa e extensão, as instituições de ensino superior, só tem sentido de existência caso estejam adicionando alguma forma de benefícios à sociedade brasileira, sejam eles de cunho social, educativo tecnológico, econômico ou cultural.

Segundo Magalhães (2010), a educação é importante e reconhecida pela sociedade e pelos governantes por ser responsável pela transmissão e difusão do conhecimento. Saber especificamente quanto custa o ensino superior no Brasil é uma tarefa com certa complexidade, uma vez que cada instituição tem suas particularidades. Além disso, Magalhães (2010), diz que, um dos principais indicadores utilizados para cálculo da alocação de recurso pelo MEC, é o aluno equivalente, com foco no número de alunos a fim de estimular a expansão das vagas nas universidades federais brasileiras. Porém, não existe uma metodologia capaz de levantar o custo do ensino, já que as instituições possuem considerável grau de distinção entre si. Desta forma, a metodologia usada foi desenvolvida pelo MEC para suprir a necessidade de apuração do custo de alunos nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Conforme Soares e Cericato (2005) ficam inviáveis identificar uma metodologia correta

para apurar o custo do aluno, por existirem várias que podem ser utilizadas. Para fins de comparação de custo do aluno em instituições, eles afirmam que somente é possível no caso em que todos os valores analisados são provenientes de uma mesma metodologia aplicada.

Para Amaral (2005) o custo por alunos nas instituições sofrem influência fundamental política de ingresso de cada país.

Lobo e Filho (2004) afirmam que no Brasil o custo direto do ensino gira, em média, um terço das despesas com Instituições de Ensino Superior (IES), das quais estão pautados gastos com administração, biblioteca, esporte, transporte, manutenção, investimentos, gestão acadêmica, segurança, além de gastos com pesquisa e extensão. Ademais, uma universidade voltada para pesquisa, como é o caso das universidades federais brasileiras, a mesma possui custo mais elevado por aluno do que uma voltada apenas ao ensino.

> Na apuração do custo, pressupõe-se a definição de um objeto de custo. O objeto de custo é qualquer coisa para a qual se deseja uma mensuração de custos. Pode ser um produto, uma máquina, um serviço ou um processo (Horngren, Foster e Datar, 2000). Nesse sentido, Hansen e Mowen (2003) definem o objeto de custo como qualquer item — produtos, serviços e departamentos — em que os custos podem ser mensurados e atribuídos. No caso das instituições de ensino superior, o custo do ensino pode ser considerado um tipo de objeto de custo. Na educação superior, segundo Morgan (2004), pode ser observado o custo para o indivíduo, que consiste no sacrifício de recursos que o aluno tem para frequentar a universidade, como a aquisição de livros, materiais de laboratório, fotocópias, taxas e mensalidades, nos casos das universidades particulares. Além do custo para o indivíduo, tem-se o custo da instituição, que representa o sacrifício da sociedade para fornecer a educação superior. Portanto, o sacrifício total para obtenção da educação superior é determinado pela soma do custo para o indivíduo e o da instituição. (MAGALHÃES, 2010, p. 3 e 4)

Ainda, Magalhães (2010) afirma que o Instrumento de gestão capaz de fornecer a administração da IFES e conhecer o custo de cada produto ou serviço gerado é o Sistema de Apuração de Custos (SAC), o qual auxilia no processo de planejamento e avaliação da composição (SESu/MEC, 1994). Para a autora:

> A metodologia desenvolvida prevê algumas etapas: classificação dos centros de custos; alocação dos custos diretos em cada centro de custo; rateio dos custos diretos a outros centros; e distribuição dos custos indiretos as unidades acadêmicas, que são responsáveis por ensino, pesquisa, extensão. [...] O Tribunal de Contas da União (TCU), aprovou a Decisão Plenária nº. 408/2002 que determina a inclusão de indicadores de desempenho no relatório de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2002). Dentre os indicadores tem se o Custo Corrente/Aluno que é apurado por divisão do custo corrente (composto

> pelos custos de ensino, pesquisa e extensão) pelo número de alunos equivalente da graduação e pós-graduação. O TCU não considera que as instituições de ensino apresentam particularidades, dificultando, deste modo, comparações com as demais instituições de ensino superior. (MAGALHÃES, 2010, p. 5)

Levando em consideração os elementos dos custos como: pessoal; geral; depreciação de bens permanentes; material de consumo; telefone; combustível; serviços em geral; periódicos; locação de veículos e em algumas situações as despesas correntes, Morgan (2004) usou como denominador da metodologia a média de alunos matriculados nos semestres de cada ano, tanto de graduação quanto de pós-graduação, trabalhando apenas com o custo específico de ensino.

Já Camacho (1993) considerou despesas efetivamente realizadas, números de alunos e servidores para demonstrar o custo do aluno na UNICAMP. Chegando a conclusão que é de extrema complexidade o agrupamento dos dados, uma vez que, está relacionado à formação do aluno de graduação, a qual está interligada com a formação adquirida em unidades distintas que prestam serviços.

3. METODOLOGIA

Para calcular o custo do aluno do curso de Secretariado da Universidade Federal de Viçosa, o presente trabalho caracterizou-se como descritivo bibliográfico e documental.

Gil (2002) afirma que o objetivo da pesquisa descritiva é descrever as características de determinada população ou fenômeno, no caso, o custo do aluno de Secretariado Executivo para a UFV. Vergara (2005), por sua vez, define a pesquisa bibliográfica como um meio de conhecer a produção científica do passado sobre determinado assunto, permitindo a difusão de conhecimento e propiciando novos estudos na área. Assim, esse método foi utilizado para embasamento da discussão proposta pelo estudo. Ainda, o estudo é considerado documental, uma vez que se utilizaram documentos institucionais da UFV. De acordo com Vergara (2005, p. 48), “a investigação documental é realizada em documentos conservados em órgãos públicos e privados de qualquer natureza”.

Por fim, esse artigo também se caracteriza com um estudo de caso, por investigar um determinado fenômeno com maior acuidade, tornando-se uma estratégia de pesquisa que permite um planejamento adequado para explorar o objeto de estudo e suas especificidades, como salienta Yin (2011).

Assim, a unidade de análise foi o Departamento de Letras (DLA) da Universidade Federal de Viçosa, que possui como toda a instituição, múltiplos produtos referente ao ensino, pesquisa, extensão.

A UFV possui 2.311 servidores técnico-administrativos, 1328 professores, 68 cursos de graduação, 58 programas de pós-graduação entre stricto sensu e lato sensu, também distribuídos entre os seus três *campi*. Além de sua estrutura administrativa básica ser formada por: Reitoria, Pró Reitorias, Diretorias de Centros e Departamentos.

Para mensurar o custo do aluno de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV, foi necessário o conhecimento das informações supracitadas, já que o aluno utiliza de toda a estrutura da Universidade ao longo da graduação, bem como, acesso a documentos contábeis, relatórios financeiros e de rateio do recurso oriundo do Tesouro Nacional, no ano de 2016. Ademais, foi importante também o levantamento do número de matrículas no DLA, visto que, o departamento citado abriga mais de um curso de graduação, e que o mesmo estudante, utiliza a estrutura por disciplinas matriculadas, ou seja, em média cinco vezes. Assim ao considerar o número de matrículas, será atribuída a relação do número de alunos e a média de disciplinas cursadas. Além disso, foi somada a média de investimento pessoal de cada aluno de Secretariado Executivo, informações estas recolhidas por formulário eletrônico aplicado aos alunos.

Assim como Magalhães (2010), o presente estudo considerou apenas despesas correntes, como: custo dos órgãos administrativos e acadêmicos, material de consumo; diárias — pessoal civil; despesas com locomoção; auxílio transporte e alimentação; pessoal docente e técnico-administrativo ativo; estagiários; telefone; energia elétrica e outras despesas correntes. Não levando em consideração as despesas vinculadas a capital, e nem aposentadorias, sentenças judiciais e pensões.

Sendo assim o custo por aluno de graduação em Secretariado Executivo Trilíngue da UFV foi obtido de forma aproximada por meio da fórmula 1:

$$C_{SEC} = (CG / N_T) + (C_{DLA} / N_{DLA})$$

Onde:

C_{SEC} = Custo de graduação por aluno do curso de Secretariado Executivo Trilíngue;

CG = Custo relativo a despesas gerais da instituição de ensino;

C_{DLA} = Custo relativo a despesas do Departamento de Letras;

N_T = Número total de matrículas da Instituição;

N_{DLA} = Número total de matrículas pertencentes ao DLA.

Existem metodologias que adotam o conceito de alunos equivalentes, na apuração do custo por aluno, como no trabalho de Amaral (2005) e as metodologias utilizadas pelo SESu/MEC (1994) e pelo Tribunal de Contas da União (TCU). O presente estudo utilizou esse denominador, pois o levantamento do custo departamental envolveu todas as modalidades de ensino, uma vez que o departamento não oferece apenas disciplinas de graduação. Portanto, empregou-se como denominador a soma do número de alunos de graduação e pós-graduação, referente ao ano de 2016.

4. RESULTADOS

No curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa, no ano

de 2017, encontram-se matriculados 124 alunos. De modo, que contabilizamos 74 formulários respondidos, observou-se que o interesse pela escolha do curso distribui-se da seguinte forma: 37,8% optaram pelo curso devido à modalidade trilíngue; 33,8% optou por outro motivo (não informado); 14,9% tinha como primeira opção cursar Relações Internacionais, no entanto escolheu o curso de Secretariado Executivo por considerar ter proximidade com primeiro; 13,5% sempre teve o Secretariado Executivo como primeira opção de curso.

De acordo com o mesmo formulário, em relação ao perfil do aluno de Secretariado Executivo, nota-se que mais da metade, 75,7%, dos pais não possui ensino superior. Ademais a renda bruta familiar está distribuída em: 2,7% de R$ 0,00 a R$ 880,00; 14,9% de R$ 880,00 a R$ 1500,00; 24,3% de R$ 1500,00 a R$ 2500,00; 31,1% de R$2500,00 a R$3500,00; 27% mais de R$3500,00. Verificou-se ainda que, 48,6% dos alunos moram em república estudantil em Viçosa, e apenas 10,8% vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica residindo em alojamentos universitários localizados no campus da universidade. Já o gasto médio com a alimentação dos estudantes é de R$ 214,68, (tendo nossa amostra uma variação de 50 a 500 reais). Identificou-se que, 59,5% dos alunos são provenientes de escola pública; 25,7% de escola privada; 14,9% como bolsista em escolas particulares. Outro dado relevante é que 63,5% dos alunos fazem estágio ou trabalham durante a graduação. Também se observou que a média aritmética dos gastos dos alunos para se manterem em Viçosa gira em torno de R$ 643,78, variando de R$ 100,00 a R$ 3000,00.

Dessa forma, foi também considerado a relação candidato por vaga dos anos de 2013 a 2016, como mostra o quadro abaixo, tendo a média de 18,01. Vale ressaltar que apesar do número candidato/vaga em 2016 ter sido menor, foi devido ao aumento do número de vagas oferecidas.

Quadro 1. Relação candidato Vaga

ANO	VAGAS	CANDIDATOS	CAND./VAGA
2013	20	367	18,4
2014	20	371	18,6
2015	20	448	22,4
2016	25	317	12,67

Fonte: Diretoria de Registro Escolar da UFV.

A UFV possui 20.113 alunos, porém o número de matrículas da instituição é 15.416, dessa forma, no DLA temos 461 alunos e 4.784 matrículas.

A seguir, de posse dos dados contábeis coletados na Instituição e fazendo-se uso da fórmula 1, temos o seguinte resultado:

C_{SEC} = (556.996.023,41 /15.416) + (35.858,36 /4.784) = 3.583,90 + 7,50 = R$ 3.591,40

Obteve-se o valor aproximado de R$ 3.591,40 por matrícula no DLA, essa afirmativa irá sofrer alteração de acordo com o número de disciplinas que esse aluno cursa no Departamento. Dessa forma, o custo do aluno de Secretariado Executivo da UFV é a relação entre o custo da matrícula do DLA por número de disciplinas que um aluno está matriculado mais o investimento pessoal que cada aluno dispõe, expedido pela fórmula 2:

$$C_{asec} = C_{dla}(N_{disc}) + Gp$$

Sendo:

C_{asec}= Custo aluno de secretariado

C_{dla}= custo matrícula DLA

N_{disc}= número de disciplina matriculada

Gp= gasto pessoal de cada aluno

Assim, um aluno que está matriculado em uma média de cinco disciplinas no DLA por semestre e possui um gasto mensal em torno de R$ 200,00 para sua manutenção em Viçosa, possuirá um custo de aproximadamente R$ 19.157,00 por semestre.

Salienta-se que, apesar da instituição oferecer aos alunos o curso e a tramitação por diferentes disciplinas em diferentes departamentos, o valor atribuído às disciplinas oferecidas por outros departamentos não foram consideradas neste estudo.

5. CONCLUSÃO

Com a análise do presente estudo, foi averiguado que, o aluno gera um custo, seja pessoal, financeiro, intelectual ou orçamentário. A graduação em Secretariado Executivo garante ao profissional a inclusão no que tange a formalização assegurada pela lei de regulamentação nº 7.377/85. A importância de se estimar o custo do aluno de graduação da Universidade Federal de Viçosa se deu pela capacidade de entendimento, de como e quanto, esse custo é imprescindível na colocação do profissional no mercado de trabalho. Porém, sua estimativa é peculiaridade de cada aluno, uma vez que, o número de disciplinas cursadas no departamento está diretamente ligado ao custo final deste. Ademais, é relevante conhecer o perfil dos alunos imersos no Departamento de Letras, bem como a utilização do espaço acadêmico pelos mesmos, e das atividades de ensino, pesquisa e extensão que praticam para sua adequada formação acadêmico e melhor gerenciamento do custo necessário a essa formação. A pesquisa como fator chave de conhecimento, caracteriza-se pela exploração dos dados relacionados à questão de interesse. Desta forma a contribuição do estudo na área de secretariado executivo tende a ser crescente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. O custo do aluno: uma metodologia para as IFES. **Doxa**: revista semestral do unileste MG, Coronel Fabriciano, MG : v. 4, n. 8, p. 49-64, jul/dez. 2002.

_____. Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência? **Amped**. 2005.

BARROS, C.M.P.; IZEQUIEL, D. S. A.; SILVA, J.S. Os Desafios Enfrentados pelo Profissional de Secretariado Executivo do Gênero Masculino nas Organizações Contemporâneas. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 158-176, jan./jun. 2011.

BÍSCOLI, F. V. Em Busca do Espaço do Profissional Secretário Executivo: um Ensaio Descritivo do Contexto das Universidades. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 4, p. 65-80, 2005.

CAMACHO, Nelson Antonio P. **O Custo do Aluno Universitário: subsídios para uma sistemática de avaliação na UNICAMP**. Campinas, SP. Editora UNICAMP, 1993.

CZAJKOWSKI, A.; ADAMOWICZ, J. M.; SANTOS, K. C. (2010). **A Visão dos Acadêmicos do Curso de Secretariado Executivo sobre a Qualidade no Desempenho das Tarefas de Rotina do Secretário Executivo: um Estudo de Caso na Instituição de Ensino ALFA**. ENCONTRO NACIONAL ACADÊMICO DE SECRETARIADO EXECUTIVO, 1, 2010, Toledo. Anais... Toledo: UNIOESTE, 2010, p. 1-17. Disponível em: Acesso em: 30 nov. 2016.

DURANTE, D. G.; SANTOS, M. E.M. (2010). **Profissão Secretarial: Enfoque na Atuação Estratégica.** Toledo:. ENCONTRO NACIONAL ACADÊMICO DE SECRETARIADO EXECUTIVO, 1, 2010, Toledo. Anais... Toledo: UNIOESTE, 2010, p. 1-17. Disponível em: <http://www.secretariadounioeste.com/dowloads/artigos/> Acesso em: 08 Nov. 2016.

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

LIMA, M.C.F.; SANTANA, M.; SANTOS, T. R. Retenção de Talentos na Profissão de Secretariado. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 101-130, jan./jun. 2011.

LAKATOS, E.V.; MARCONI, M.A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LOBO, R. L.; FILHO, S. Números que confundem. **Revista Carta Capital**. 28 de abr. de 2004.

MAGALHAES, E. A. et al. Custo do ensino de graduação em instituições federais de ensino superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000300005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 05 jul. 2016.

MARTINS, E. G.; BARTALLO, L. A Função de Secretário Executivo em uma Instituição de Ensino Superior: a Competência Informacional nos Aspectos Gerais da Profissão. **ENCONTRO NACIONAL ACADÊMICO DE SECRETARIADO EXECUTIVO,** 1, 2010, Toledo. Anais... Toledo: UNIOESTE, 2010, p. 1-16. Disponível em: <http://www.secretariadounioeste.com/dowloads/artigos/> Acesso em: 30 nov. 2016.

MEDEIROS, J.; HERNANDES, S. **Manual da Secretária**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

MORAES, H. **Secretariado Executivo é a Terceira Profissão que Mais Cresce no Mundo.** O Fluminense, Brasil, 2012.

Disponível em:<http://www.ofluminense.com.br/editorias/empregos-e-negocios/secretariado-executivoem-desenvolvimento>. Acesso em: 17 Abr. 2013.

MOURA, M. A. Trabalho e Competências em Transformação: o Papel da Profissional de Secretariado. **Expectativa**, Toledo, v. 2, n. 7, p. 27-49, 2008.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa-Características, Usos e Possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, p. 1-5, 1996.

PETER, Maria da Glória Arrais et al. Proposta de um Sistema de Custos para as Universidades Federais Brasileiras fundamentado no Activity Based Costing. In: **Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, 2003, Atibaia/SP: ENANPAD, 2003, CD-ROM.

REINERT, José Nilson; REINERT, Clio. Método ABCd - Universidade para apuração de custos de ensino em Instituições Federais de Ensino Superior. In: **IX Congresso Internacional de Custos**. 2005, Florianópolis/SC. 2005, CD-ROM.

ROSA, Paulo Moreira da. **Proposta de Modelo de Gestão por Atividades para Universidades Públicas**

Brasileiras. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: < www.ufsc.br >. Acesso em: 21 jun. 2016.

RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SALDANHA, L. C. D. **O Mercado de Trabalho e a Formação do VITALIS.** 2008.

GEOTZKE, L. D.; ANDRIOLO; L. J. Da Simples Arquivística à Modernidade Digital. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 56-76, jan./jun. 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **O Ensino Superior no Brasil - 1998**. Agosto de 1999. Disponível em: Acesso em: 24 out. 2016. SESu/MEC. Sistema de Apuração de Custos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 1994.

SILVA, César Augusto Tibúrcio; MORGAN, Beatriz Fátima; COSTA, Patrícia de Souza. Apuração do Custo de Ensino por Aluno: aplicação a uma Instituição Federal de Ensino Superior**.** In: **Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, 2004, Curitiba/PR: ENANPAD, 2004, CD-ROM.

SOARES, Thiago Coelho; CERICATO, Domingo. Custo por aluno: algo de fácil comparação?. **V Colóquio Internacional de gestão universitária**, Mar Del Plata, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Avaliação e evidenciação da sustentabilidade nas instituições de educação superior: avanços rumo à triangulação metodológica

Autores: Silva Junior, Annor da (Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ; **Silva, Priscilla de Oliveira Martins da** (Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ; **Vasconcelos, Katia Cyrlene de Araújo** (Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ; **Silva, Vitor Correa da** (Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumen: Propõe-se neste artigo avanços metodológicos ao processo de avaliação e de evidenciação de práticas e de ações de sustentabilidade aplicados às Instituições de Educação Superior (IES). Tomou-se como base os indicadores de sustentabilidade aplicados às IES propostos por Silva Junior et al. (2016) e as contribuições de Koehn e Uitto (2017; 2015) para abordar o processo de avaliação e de evidenciação sob a perspectiva de triangulação metodológica (quantitativa e qualitativa) para tratar de um fenômeno complexo e multidimensional como é o caso da sustentabilidade no contexto das IES. Nesse sentido, adicionou-se a perspectiva qualitativa e narrativa para avaliar e evidenciar a dimensão acadêmica proposta por Silva Junior et al. (2016). A articulação entre indicadores quantitativos e qualitativos para avaliar e evidenciar as práticas e ações de sustentabilidade nas IES tem potencial para transformar este processo em uma experiência de aprendizagem coletiva para os participantes. Com isso, é possível construir um ambiente institucional de sinergias positivas capaz de fornecer meios para a explicação e a compreensão do contexto institucional de desenvolvimento sustentável. Espera-se que os avanços metodológicos propostos viabilizem meios para maior uma integração entre as IES e a sociedade, potencializado uma maior conscientização para a causa da sustentabilidade.

Palabras claves: Educação Superior Brasileira, Instituição de Educação Superior, Sustentabilidade, Avaliação e Evidenciação, Triangulação Metodológica

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual, baseada em alta tecnologia e denominada “sociedade do conhecimento” destaca-se pelo capital intelectual considerado fator crítico, estratégico e diferenciador entre as organizações, países e regiões. Isto coloca as instituições de ensino superior, por definição “organizações do conhecimento”, no centro das mudanças.

Ackerman e Malone (1990, p.31) conceituam memória organizacional como “uma capacidade da organização para se beneficiar de experiências passadas, respondendo de forma mais efetiva, rápida ou acurada, diante de um problema do presente”.

O Centro Universitário Municipal de São José (USJ) está inserido neste contexto, visto que se vincula à administração pública e que, na visão de Sguissardi (2004), as universidades deveriam possuir diretrizes muito bem definidas, processos de gestão e de práticas altamente especializadas, e profissionais com aptidão de gerenciar instituições de ensino superior e com habilidade e competência para enfrentar os obstáculos que surgirão. Para isso, é necessário o resgate histórico do USJ visando o compartilhamento de seus conhecimentos e de sua memória organizacional existente, a fim de permitir que todo o conhecimento acumulado em sua trajetória histórica e sua experiência contribua para um espaço de pesquisa.

No tocante, Sveiby (2001) elucida que os trabalhadores do conhecimento são os principais responsáveis pela criação de riqueza organizacional. O sucesso e a sobrevivência das organizações dependem de seus colaboradores e da trajetória construída pelos mesmos.

Nessa perspectiva, o artigo busca responder o seguinte problema de pesquisa: qual a importância da memória organizacional para a trajetória histórica do USJ? Para tanto, o objetivo do estudo é realizar o resgate histórico da trajetória do USJ para a preservação de sua memória organizacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo visa à compreensão dos temas abordados, por meio de uma revisão da literatura específica. Apresenta conceitos de diversos autores referente aos temas gestão universitária e gestão do conhecimento nas universidades.

2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As mudanças vertiginosas de uma realidade instável, dinâmica e em evolução, provocadas pela globalização, têm se colocado como desafio à gestão universitária (FERRARESI, 2004). Nas universidades públicas observa-se a limitação na continuidade de programas de médio e longo prazo, sendo característica a descontinuidade administrativa. Após quatro anos de dedicação à universidade reitor deixa seu mandato e pode-se dedicar a outros projetos, enquanto isso a universidade inicia uma nova gestão (FINGER, 1991).

Grillo (2001) por sua vez, salienta que se devem respeitar as especificidades das instituições universitárias, pois se trata de uma instituição complexa, com objetivos diversos e especializados, visando à criação e transmissão do conhecimento, visto que a mesma se diferencia de todas as demais organizações e apresenta características peculiares que conduzem, naturalmente, a sua gestão para o uso de princípios e modelos próprios capazes de imprimir o necessário dinamismo as suas ações. Não se pode equiparar a universidade a empresas públicas ou privadas no sentido do uso de métodos administrativos.

No cenário atual se observam mudanças contínuas em diversos setores e, no âmbito da educação superior não haveria de ser diferente, requerendo de seus gestores a percepção de que é necessário não apenas a implementação de programas políticos, mas também a adoção de uma visão de gestão gerencialista (SGUISSARDI, 2004).

Há que se interromper o imobilismo gerencial das universidades, o qual se baseia na premissa de que a maioria dos problemas institucionais é externa, atreladas às políticas governamentais equivocadas; entendendo que as soluções dos principais problemas institucionais são de longo prazo e de difícil viabilização devido à legislação engessada que inibe a criatividade (MEYER JUNIOR, 2002). O autor alega, ainda, que “na tarefa de se reverter este quadro, as habilidades dos administradores e por consequência a competência da administração universitária, tornam-se, cada vez mais, fatores críticos do processo de mudança nas instituições” (MEYER JUNIOR, 2002, p. 142).

As universidades carecem de um modelo de gestão capaz de interpretar as exigências do mercado o mais rápido possível, que seja ágil na administração de suas informações além de cumprir a sua missão de oferecer um serviço de ensino da mais alta qualidade.

Percebe-se, assim, que o emprego do conhecimento científico e empírico dos processos, ferramentas e funções administrativas, permite uma administração profissional e otimização da gestão das organizações, bem como o consequente alcance dos resultados propostos nos objetivos da mesma (AZEVEDO, 2011).

Pessoa (2000) alerta que a práticas contemporâneas gerenciais e a atuação destas organizações frente ao ambiente de competição acirrada na qual estão inseridas está tão distante do ideal que qualquer tentativa de aprimoramento significa esforço incalculável. O autor salienta ainda que a compreensão das universidades ultrapassa o relacionamento desta com a sociedade, não só em âmbito nacional, mas o relacionamento em termos microrregionais. Desta forma, os gestores podem aproximar a sua visão da realidade e poderão gerir de forma mais eficiente e eficaz estas instituições, maximizando inclusive o potencial de atuação destas.

Diante deste cenário, o estudo do campo de gestão universitária torna-se de suma importância, já que consente a qualificação dos profissionais envolvidos nas instituições de ensino superior e questiona padrões de gerenciamento já arraigado nesta. A preocupação quanto à gestão destas instituições é maior quando se trata de universidades públicas, uma vez que os recursos mantenedores são provenientes do cidadão que, em contrapartida, aguarda pelo retorno de seu investimento no país (AZEVEDO, 2011).

Rumble (2003) corrobora esse pensamento ao entender que o papel da gestão nas instituições de ensino superior é essencial para a utilização dos recursos de maneira eficiente e eficaz, considerando-se a escassez de tais recursos e o impacto para o alcance dos objetivos.

Meyer Junior (2000) aponta, na mesma linha de raciocínio, as habilidades fundamentais requeridas do gestor universitário, como: visão de futuro, disposição para mudança, domínio e uso da tecnologia, visão estratégica, capacidade de decisão, *empowerment,* empreendedorismo, gerenciamento informações e participação.

A discussão sobre a indispensabilidade da qualidade e competência na gestão universitária é muito pertinente pois, conforme afirma Meyer Junior (2000), há uma procura acirrada ao acesso dos serviços educacionais, redução dos custos operacionais, exigência de qualidade dos trabalhos acadêmicos, demanda por flexibilidade na oferta dos cursos, programas e outras atividades acadêmicas. Assim, a efetividade no uso dos recursos torna-se uma questão de sobrevivência, competitividade e prestação de serviços com qualidade.

Meyer Junior (2000) assevera ainda que deve haver modelos diferenciados de gestão para as universidades e indaga o fato de que apesar de as universidades serem organizações que produzem e compartilham conhecimento, na prática não o utilizam para seu proveito institucional. O autor ainda salienta que as universidades formam administradores para gerenciar e prestar consultorias a diversos tipos de organizações, ao mesmo tempo em que negligenciam teorias, técnicas, processos na sua própria administração, ou seja, não recorrem à teoria no momento de se colocar em prática o que aprendeu nas universidades.

Os desafios a serem superados na gestão universitária brasileira são inúmeros, mas além deles, o aperfeiçoamento da gestão das universidades públicas é fundamental. Para Pessoa (2000) as deficiências e os obstáculos apenas consolidam as possibilidades de melhorias diversificadas dos serviços prestados por este tipo de instituição, sobretudo no que diz respeito ao refinamento da utilização dos recursos disponíveis. Neste contexto, Pessoa (2000) adverte que é imprescindível a implantação de estratégias que funcionem neste cenário.

Sendo assim, faz-se precípua a necessidade uma abordagem administrativa que pondere não somente as funções acadêmicas, mas igualmente as necessidades gerenciais, sobretudo as funções

econômico-financeiras, educacionais e sociais da instituição, com o intuito de propiciar efetividade, agilidade e flexibilidade (MEYER JUNIOR, 2000).

Deste modo, o ensino superior deve ater-se ao desafio global de construção da nova sociedade baseada no conhecimento. Para tanto, deve-se dar particular atenção à consolidação dos pilares geradores dessa evolução, designadamente o pilar da cidadania, o pilar da cultura, o pilar da ciência e o pilar da inovação, integrando este último à qualidade e competitividade, o que pressupõe modelos de gestão eficiente e de avaliação oportuna. (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2002).

Cavalcanti (2001, p.25) afirma que "o conhecimento passa a ser o novo motor da economia e se transforma no principal fator de produção". Outra característica da globalização é a construção de redes de informações e a utilização das tecnologias da informação nas universidades, principalmente no que se refere à educação a distância.

A fim de subsidiar a discussão sobre a imprescindibilidade de administração das universidades, cabe analisar a questão sob a ótica da Gestão do Conhecimento.

2.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES

As universidades atualmente estão em destaque como local privilegiado para a geração, disseminação e utilização de conhecimento dentro de uma nova sociedade. Desse modo, resgate dos aspectos relativos à sua memória são imprescindíveis visando, sobretudo, preservar o conhecimento existente na universidade, bem como gerar novos conhecimentos subsidiando-se no conhecimento existente (FREITAS JUNIOR; MENEZES, 2013).

De acordo com Solino (1996), as universidades priorizam a excelência do saber aumentando, assim, sua capacidade para traduzir em ações concretas as necessidades emergentes da sociedade por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e extensão). As demandas e pressões por uma universidade mais competitiva, flexível, atualizada e com uma capacidade proativa para gerar ciência, tecnologia e adaptação às mudanças no ambiente dos negócios, culminam na necessidade de uma eficiente gestão do conhecimento.

Na visão de Cerante e Santos (2000), houve uma mudança significativa dentro das organizações nas últimas décadas no que se refere à gestão do conhecimento, em que o capital intelectual passa a ser mais importante do que capital patrimonial. A busca de vantagens competitivas pelas organizações por meio da valorização dos recursos humanos e da adaptação de sua Tecnologia da Informação (TI) vem acarretando o surgimento das organizações baseadas no conhecimento. Neste caso, as organizações oportunizam-se da TI para compartilhar o conhecimento e, com isso, dinamizar o capital intelectual da organização.

Esse novo contexto exige das universidades mais destaque no gerenciamento do conhecimento e não somente na administração de dados e informações, sendo necessário identificar, gerenciar e compartilhar todos os recursos de informação, incluindo bancos de dados, políticas e procedimentos, visando atingir plenamente os objetivos da instituição (FREITAS JUNIOR; MENEZES, 2013).

Decorrente da complexidade existente no processo de gerência das universidades é de suma importância o desenvolvimento de sistemas de gestão do conhecimento por parte dos gestores, que devem tratar a informação como recurso chave para promover a inovação e manter a universidade em pleno desenvolvimento (GUIMARÃES, 2013).

A Gestão do Conhecimento nas Universidades propõe alcançar os melhores resultados possíveis em termos de produtividade e capacidade de inovação. É um processo que envolve os processos de gerar, coletar, assimilar e aproveitar o conhecimento já existente, tornando a instituição mais inteligente e competitiva. No entanto, é imprescindível reunir elementos básicos visando construir o conhecimento organizacional, como: informação, tecnologia da informação, comunicação e capital intelectual individual (TERRA, 2000).

As universidades estão inseridas numa conjuntura que a exige capacidade constante de adaptação e desenvolvimento, principalmente em decorrência do surgimento de novos parâmetros de qualidade e de novas competências organizacionais (LIMA; MAGINI, 2013).

A gestão universitária passa por transformações para incorporar ganhos de desempenho e competência, agilidade e velocidade de resposta às demandas da sociedade, melhorando a relação custo/benefício e a produtividade, a efetividade do ensino e dos serviços prestados à comunidade (GUIMARÃES, 2013).

Neste sentido, a memória organizacional "é um conhecimento que deve ser preservado, pois contribui para que os procedimentos de experiências que deram certo possam ser retomados, acrescentando novos conhecimentos e, o mais importante, evitando e aprendendo com os erros já cometidos" (FREIRE et al, 2012, p. 50).

> A memória organizacional constitui-se em um dos principais pilares dessa emergente preocupação com a gestão do conhecimento. A metáfora da memória organizacional não seria válida para representar um cérebro ao qual a organização tem acesso ou faz uso; mas significa tão somente que colaboradores e outras partes interessadas da organização criam percepções e registros, transmitem informações, geram conhecimentos que são passíveis de serem recordados ou esquecidos (PEREIRA, 2013, p. 2).

Para Walsh e Ungson (1991, p. 61) a memória organizacional se refere à informação armazenada a partir da história da organização capaz de ser recuperada para suportar decisões do presente. Essa informação "é armazenada como uma consequência de decisões implementadas, pelas recordações individuais, e através de interpretações compartilhadas".

A era do conhecimento impõe uma transformação cultural voltada à preparação de gestores capazes de liderar com esse processo de transição para que as universidades subsidiem impactos positivos no panorama socioeconômico e político (GUIMARÃES, 2013).

3. METODOLOGIA

Nesta seção são abordadas as fases concretizadas na execução do estudo, proporcionando maior efetividade na busca pela realização dos objetivos propostos. Em relação ao objetivo da pesquisa, a presente investigação classifica-se como pesquisa descritiva, pois procurou "obter informações e descrever características de determinado [população ou] fenômeno" (VERGARA, 2010, p. 47). Essa forma de estudo "[...] procura conhecer a realidade estudada, suas características e seus problemas" (ZANELLA, 2007, p.32). No que tange à caracterização da pesquisa, adotou-se abordagem exploratória mediante o levantamento bibliográfico das áreas de Gestão Universitária e Gestão do Conhecimento.

Quanto ao método utilizado para a realização da investigação, a pesquisa adquiriu caráter qualitativo, caracterizando-se pela análise, desenvolvimento e compreensão acerca da realidade estudada, proporcionando maior entendimento sobre as relações entre os indivíduos, comportamentos e estrutura organizacional (RICHARDSON, 2007).

A coleta e análise de dados para viabilizar e legitimar o processo de realização da pesquisa deu-se fundamentalmente por meio de levantamento documental, bibliográfico, estudo de caso e observação participativa, tendo em vista que uma das pesquisadoras se encontrou imersa na realidade estudada, atuando como professora universitária da instituição.

Ademais, o estudo contempla aplicação de entrevista semiestruturada como forma de observação e coleta de dados. Nesse sentido, verificou-se junto ao entrevistado registro da trajetória histórica do Centro Universitário Municipal de São José, a fim de preservar a memória organizacional da instituição. A entrevista foi realizada no dia 14 de agosto de 2017 e teve a duração de 42 minutos, sendo as respostas gravadas com a devida autorização do entrevistado, servidor da USJ desde o segundo semestre de funcionamento da instituição.

4 RESULTADOS

A seguir passa-se a apresentar os dados coletados bem como sua análise.

4.1 A TRAJETÓRIA DO USJ: DO PIONEIRISMO AOS DESAFIOS

O USJ é pioneiro no Brasil no que tange o ensino superior público e gratuito promovido no âmbito do município. Sua criação no ano de 2005foi antecedida pela homologação da Lei Complementar 14/2004 que estabeleceu sua instituição mantenedora, a Fundação Educacional de São José (FUNDESJ), subordinada à administração pública indireta do município, a fim de garantir a sustentabilidade financeira por meio de recursos advindos da Prefeitura, sobretudo.

A FUNDESJ destina-se à oferta da educação complementar visando a ampliação de oportunidades de formação e aperfeiçoamento técnico, profissionalizante e universitário, principalmente para os munícipes de baixa renda (SÃO JOSÉ, 2015, p. 10).

Assegurada a sua autonomia administrativa, didático-científica, gestão financeira e disciplinar, a USJ está enquadrada no regime jurídico celetista, sendo seus funcionários empregados públicos que contribuem ao regime geral de previdência e têm seu ingresso mediante concurso público (SÃO JOSÉ, 2015, p.111) ou processo seletivo para professores substitutos.

A contar de sua criação pela Lei Municipal nº 4.279 de 15 de maio de 2005 até o início das atividades pedagógicas no primeiro semestre de 2006, inúmeros trâmites para homologação do amparo legal foram necessários, bem como demais atos homologatórios para funcionamento dos cursos, conforme retrata o Quadro 1.

Quadro 1: Cronologia da criação e atos homologatórios para funcionamento do USJ

Data	Providências
Maio/2005	Solicitação de credenciamento no Conselho Estadual de Educação
Junho/2005	Lei Ordinária 4.310/05 - dispõe sobre a reserva de vagas para alunos egressos da rede pública de ensino localizada no município
Julho/2005	Homologação do credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação (Resolução 035/CEE) e autorização para o funcionamento dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia
Agosto/2005	Homologação do Governo do Estado do credenciamento para a oferta dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia
	Iniciam as atividades pedagógicas dos Cursos de Administração, de Ciências Contábeis e de Pedagogia
	Ocorre o primeiro vestibular da USJ
Novembro/2005	Credenciamento junto ao sistema ACAFE
Janeiro/2007	Lei Ordinária 4491/2007 que cria empregos ao quadro de pessoal da administração indireta e dá outras providências.
Maio/2007	Renovação de credenciamento (Parecer 122/2007 CEE/SC)
Outubro/2007	Criação do Curso de Ciências da Religião
Dezembro/2008	Reconhecimento do Curso de Pedagogia
Fevereiro/2009	Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis
Abril/2009	Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Administração
Dezembro/2009	Lei Ordinária 4915/2009 que dispõe sobre a criação de empregos no quadro de pessoal da Administração indireta
Abril/2010	Lei 4955/2010 que dispõe sobre a contratação de professores substitutos para o USJ
Setembro/2010	Lei 5006/2010 que dispõe sobre a isenção da taxa de inscrição em concursos públicos aos candidatos desempregados
	Reconhecimento do curso de Ciências da Religião
Junho/2012	Renovação de credenciamento
Maio/2013	Renovação de credenciamento por meio de avaliação externa

Março/2014	Renovação do Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis
	Renovação do Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Administração
Abril/2014	Alteração das Leis 4491/2007, 4915/2009 e 4955/2010 que dispõe sobre a contratação dos professores para os cursos de Pós-Graduação, ampliação de carga horária de concurso para os docentes do Centro Universitário Municipal de São José, contratação de professor visitação, possibilidade de prorrogação do período das admissões em caráter temporário, concessão por promoção por nova titulação
Junho/2014	Criação do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Maio/2015	Renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Ciências da Religião

Fonte: Elaborado pelas autoras baseado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.

Apesar de iniciar suas atividades há 12 anos, há indefinição quanto à aquisição de infraestrutura própria para realização de suas atividades. Sem possuir sede própria, a USJ inaugurou com seus serviços prestados no prédio do atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na época ainda denominado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/SC). Todavia, em razão da falta de infraestrutura para comportar a demanda, já no segundo semestre de 2006 transferiu suas atividades para o Centro de Educação Municipal Antônio Francisco Machado, conhecido como Colégio Forquilhão, permanecendo por cerca de 3 anos no local. Na visão do entrevistado, esse período de utilização da estrutura do colégio foi de significativa contribuição ao bairro, sendo notórias as melhorias de infraestrutura e comércio e, dessa maneira, tornando perceptível o fomento que o ensino superior traz ao desenvolvimento local.

Por fim, em seu processo de expansão da graduação, houve novamente a necessidade de mudança para melhorar a localização e para aumentar o número de salas de aula, vista as limitações de estrutura interna do colégio anterior. Logo, a USJ passou a compartilhar das instalações do Colégio Maria Luiza de Melo, permanecendo até hoje. Válido destacar que todas as mudanças de localização foram intermediadas pela FUNDESJ, buscando a otimização da infraestrutura predial escolar existente no município que pudesse comportar, no período noturno, as demandas do USJ.

Quanto à sede própria, o entrevistado tem como perspectiva a distribuição dos cursos pelas escolas do município, almejando com isso a economicidade dos recursos públicos, a aproximação com a comunidade e as melhorias advindas pelo compartilhamento da estrutura predial do USJ com a rede básica de educação.

> (...) Penso, aliás, que o USJ não deva ter uma sede própria e sim distribuir seus cursos pelos bairros, sobretudo aqueles mais carentes, sendo uma forma de aproveitar a infraestrutura de escolas públicas que ficam ociosas

> no período noturno, além de gerar economia de recursos públicos e favorecer a inclusão social, aproximando a universidade do cidadão. Um exemplo interessante foi a cooperação entre a gestão escolar do Melão [Escola Maria Luísa de Melo] e do USJ para arrecadar recursos para a compra de ar condicionado para as salas de aula, visto que a Prefeitura não dispunha de recursos. Foram feitas, para isso, a promoção de festas típicas, venda de rifas e iniciativas de professores tanto do nível básico, cujo funcionamento é diurno na escola, quanto dos professores da USJ.

Tais ações conjuntas, promovidas pela gestão escolar de nível básico e a gestão universitária, podem também ser entendidas como inovação no âmbito nacional, uma vez que o compartilhamento de infraestrutura física tem possibilitado melhorias para toda a comunidade acadêmica, favorecendo o uso assertivo de recursos públicos e engajamento de discentes e docentes de ambos os níveis de educação.

Os trâmites burocráticos para efetivação das atividades do Centro Universitário, explicitados no Quadro 1, revelam o processo de crescimento e reconhecimento institucional ao longo de seus 12 anos de atividade. Idealizada na gestão do ex-prefeito Fernando Elias, o USJ lançou-se ao desafio de se consolidar como uma instituição de ensino superior visando atender as demandas da comunidade local e promover o desenvolvimento do município de São José e seu entorno (SÃO JOSÉ, 2015, p. 8).

Para tanto, a instituição oferta vagas nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências da Religião, Pedagogia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, alcançando no segundo semestre de 2016 o número de 1200 acadêmicos egressos (SÃO JOSÉ, 2017), além de 2 cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de pedagogia.

O grande desafio da proposta de ofertar educação superior em nível municipal esteve presente desde o princípio da concepção do USJ, visto que de acordo com o texto constitucional compete ao município tão somente a garantia da oferta de educação básica, assim como compete ao Estado assegurar a educação em nível médio e à União o ensino superior (BRASIL, 1996; 1999).

Não obstante, da necessidade de inovar e de tornar o município de São José um diferencial, o USJ pode ser entendida como uma exceção no cenário nacional, uma vez que até o momento de sua criação a legislação brasileira referente às instituições de ensino superior públicas abarcava exclusivamente as esferas federal e estadual. Nesse sentido, sequer as cidades mais desenvolvidas, como São Paulo, dispunham de amparo legal e/ou iniciativas que fomentassem a criação de instituições públicas municipais de ensino superior. Com isso, na percepção do entrevistado, tal condição trouxe destaque e possibilitou novos horizontes para a educação superior do país.

Segundo o entrevistado, a criação do USJ surgiu a partir de uma deliberação da municipalidade em investir no ensino superior a partir da compreensão de que ao formar profissionais em diferentes áreas há, inevitavelmente, contribuição para o desenvolvimento local. Esses profissionais, ao atuarem no mercado ou empreenderem localmente, favorecem o fluxo circular da renda, aquecem a economia, atraem novas empresas, criam novos postos de trabalho e, assim, contribuem para a arrecadação municipal que, por sua vez, poderá investir em infraestrutura e melhorias no município. É importante destacar que financeiramente o USJ é dependente, sobretudo, do repasse orçamentário pela Prefeitura de São José, o que torna a capacidade de retenção dos egressos no

município, para desenvolverem suas atividades profissionais, um fator imprescindível ao aumento do percentual de verbas destinado ao USJ.

Em contrapartida, devido ao fato de a instituição se caracterizar como uma inovação no sistema educacional brasileiro, conforme outrora mencionado, observam-se algumas deficiências no amparo legal, principalmente quanto à regulação de situações no contexto trabalhista. Nessa seara, o entrevistado elucida as dificuldades encontradas para lotação de professores nas atividades vinculadas à Reitoria, haja vista a falta de normatização que regularize a situação funcional desse servidor.

> (...) como regularizar a situação funcional e trabalhista de um professor da rede municipal que venha trabalhar na reitoria? Na falta de uma legislação que defina as condições trabalhistas desse professor, hoje a solução é a alocação dele em um cargo comissionado, ou seja, o professor não desenvolve suas atividades na reitoria mediante a manutenção de seu vínculo como servidor no cargo de docente com o recebimento de uma gratificação; ele é contrato para ocupar um cargo comissionado, pois hoje não há legislação que possibilite esse tipo de ajuste (ENTREVISTADO).

Considerando-se as condições socioeconômicas dos munícipes, o USJ tem como função principal suprir as demandas educacionais locais (SÃO JOSÉ, 2015, p. 9), sobretudo em razão de seu corpo discente ser, majoritariamente, oriundo da rede pública municipal de ensino e com baixa renda familiar (SÃO JOSÉ, 2017,p.3). O contexto apresentado tenderia à exclusão dos alunos ingressantes no USJ da concorrência de vagas em universidades públicas federais e estaduais, devido aos déficits na educação básica, assim como da concorrência nas universidades particulares, devido ao aspecto financeiro (ENTREVISTADO). Ainda, de acordo com o entrevistado, este avalia que:

> (...) hoje os cerca de 1300 egressos não teriam nível superior se não fosse pelo USJ e estariam contribuindo com o munícipio com conhecimentos de ensino médio, na melhor das hipóteses. O nosso município gasta, em média, 32% do seu orçamento com o ensino básico, no entanto gasta menos de 1% para formar cidadãos no ensino superior.

Nesse prisma é que, com o objetivo de minimizar a desigualdade social existente no município, o USJ adotou a política pública de ação afirmativa a partir da reserva de vagas para ingresso via vestibular da ACAFE (SÃO JOSÉ, 2017). Atualmente, 70% das vagas ofertadas são destinadas a alunos que cursaram todo o ensino na rede pública (nos níveis fundamental, médio e técnico) no município de São José. Assim, estudantes que comprovem seu vínculo em escolas públicas situadas no município, independentemente da esfera - estadual ou federal, têm direito a concorrer no vestibular pelo sistema de cotas, sendo este o único requisito exigido para o enquadramento dos candidatos no perfil de reserva de vagas.

O entrevistado faz, contudo, uma ressalva importante quanto à concepção desse sistema:

> Para ter direito às vagas reservadas é preciso vínculo na rede pública, mas não se trata de escolas do município e sim no município. No entanto é importante perceber que algumas situações podem levar a exclusão de um contribuinte do município da vaga por cota e, por outro lado, a inclusão de um não contribuinte município. Por exemplo: um estudante residente no município, cuja família é contribuinte em São José, por uma questão geográfica pode estudar em um município vizinho e, com isso, não ter assegurada a concorrência de vagas por cota no USJ, já que não concluiu o ensino no município de São José. Já um estudante de outro município, cuja família não é contribuinte em São José, mas que estuda aqui no município, terá garantida a disputa de vaga no percentual das cotas.

Mais a frente o entrevistado relata seu posicionamento quanto ao direito à concorrência no sistema de cotas para alunos da rede privada localizada em São José:

> A meu ver, o critério mais justo, por assim dizer, seria a oferta de vagas por cotas para contribuintes e, assim, até os cidadãos que mantêm os filhos em escolas particulares e que pagam os tributos no município também teriam direito a concorrer à cota. Esses cidadãos, na verdade, estão contribuindo duplamente ao município, já que além de serem contribuintes ainda abdicam de uma vaga no ensino público e que pode ser ofertado a outro cidadão que necessite. Por isso vejo que a questão das cotas, no formato que temos hoje, ainda dá margem a discussões.

Nessa ótica, o sistema de cotas foi concebido para beneficiar a população residente no município e, dessa forma, atuar com foco na inclusão social local:

> Pode-se afirmar que esse sistema de cotas proporciona a diversos estudantes, oriundos da escola pública, o acesso ao ensino superior. Estudantes esses que, historicamente, estão em condições reduzidas de acesso e/ou permanência no ensino superior público e gratuito, seja por motivos financeiros, deslocamento geográfico, emprego, família, etc. E, concomitantemente, esse sistema possibilita o fortalecimento da Educação Básica pública, na medida em que ela garantirá o acesso ao Ensino Superior Público e gratuito (SÃO JOSÉ, 2015, p. 62).

Esse objetivo está traduzido na missão do USJ que busca "ofertar ensino superior gratuito e de qualidade, prioritariamente aos cidadãos josefenses oriundos de escolas públicas, além de promover atividades de Pesquisa e Extensão destinadas ao incremento da qualidade de vida no município de São José". Ademais, seus reflexos são também observados na visão de futuro da instituição que

almeja “ser reconhecida como instituição de ensino superior público e gratuito que fomenta o desenvolvimento e a inclusão social para a melhoria da qualidade de vida no município de São José” (SÃO JOSÉ, 2015, p.15).

Muitos são os desafios que envolvem os aspectos educacionais, sobretudo por se tratar de uma instituição com história recente e inovadora quanto à oferta de ensino superior no âmbito municipal. Contudo, tais desafios vêm sendo superados pelo alto padrão de qualidade do ensino apresentado pelo USJ, atestado pelo Conselho Estadual de Educação e retratado pelos resultados satisfatórios obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Não obstante, os avanços da educação superior promovidos pelo USJ têm recebido repercussão no cenário regional e nacional, culminando no reconhecimento por seu excelente desempenho na avaliação de ensino superior feita pelo Ministério da Educação e representado pelo Prêmio Elpídio Barbosa, além do posicionamento de seus cursos no Guia do Estudante.

Entrementes, em relação aos aspectos financeiros, há de se destacar as limitações orçamentárias a que o Centro Universitário está sujeito, haja vista a dependência na arrecadação tributária municipal e reajustes do percentual repassado ao USJ pela Prefeitura (SÃO JOSÉ, 2017, p. 8) conforme outrora mencionado. Válido observar que dos recursos financeiros repassados à instituição, mais de 90% do total está comprometido com o pagamento da folha de pagamento dos servidores (SÃO JOSÉ, 2017, p. 5).

O aspecto financeiro é um fator de significativa preocupação por parte dos gestores para manutenção das atividades do USJ, diretamente afetado pelas restrições orçamentárias do município e pela instabilidade econômica do país, comprometendo a expansão e qualidade de ensino. Por essa razão está em discussão em repensar o curso de Ciências da Religião, haja vista a baixa demanda de candidatos nos vestibulares e o alto custo *per capita* anual que o curso representa em relação aos demais cursos de graduação, ao escasso orçamento institucional (SÃO JOSÉ, 2017).

Para o futuro, aliado ao desenvolvimento local e regional, além das melhorias de infraestrutura (biblioteca, equipamentos de informática e multimídia, brinquedoteca, ampliação de salas de aula etc), discute-se a transformação do Colégio Maria Luiza de Melo em Colégio de Aplicação para uso como sede própria ou de gestão compartilhada.

Ainda, o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão é entendido como caminho para o cumprimento da função social do USJ e para sua projeção acadêmica (SÃO JOSÉ, 2015, p. 27). Nesse sentido, a política de internacionalização mostra-se fundamental para a maior visibilidade institucional, principalmente a partir da firmação de convênios com outras universidades no exterior, como a Universidade de Salamanca, na Espanha, e a aproximação com a Universidade de Henan, na China (SÃO JOSÉ, 2015, 40). Estas irão possibilitar a mobilidade acadêmica, estreitando laços e parcerias para produções científicas e intercâmbio cultural.

Entrementes, a maior dificuldade a ser enfrenta refere-se às barreiras culturais e pressões políticas quanto à existência de um Centro Universitário Municipal. Muito embora o USJ esteja consolidado como instituição de ensino superior reconhecida legalmente por todas as instâncias deliberativas municipal, estadual e nacional, o viés político exerce influência constante devido ao fato da não obrigatoriedade do município de investir em ensino superior.

A percepção de que a criação da instituição é uma vantagem competitiva ao município de São José é retratada na fala do entrevistado quando questionado de o porquê de sua criação:

> (...) Para quê se precisa de uma escola? É para melhor preparar o cidadão e consequentemente desenvolver o município, a região e o país. Essas perguntas são recorrentes porque acredito que estamos acostumados a fazer somente aquilo que somos obrigados e policiados, mas a legislação não obriga o município a ofertar o ensino superior. Se não obriga, temos aí uma decisão estratégica da municipalidade; não falo sequer em termos de gestão e sim de inovação, diferença para o município.

Ademais, além da projeção econômica do município a partir do retorno trazido pela oferta do ensino superior e da formação de profissionais qualificados, os benefícios sociais também podem ser percebidos por meio das ações de extensão que visam o atendimento comunitário (SÃO JOSÉ, 2015). A criação do USJ implica, portanto, não somente na inclusão social dos munícipes no ensino superior senão, em uma visão alargada, no desenvolvimento de todo o município e na melhoria da qualidade de vida do cidadão de São José.

O desafio permanente doa USJ esteve menos em sua criação, em 2005, do que em sua manutenção nos dias atuais. Isso porque mantê-lo requer uma mudança cultural que envolve a necessidade de apoio político para o aumento de repasse de verbas e, até mesmo, a disputa de mercado com instituições privadas na região, bem como a mudança de paradigma quanto à oferta de ensino superior de qualidade pelo município e sua respectiva vantagem competitiva.

A história recente do Centro Universitário Municipal de São José é exemplo de avanço na oferta e na gestão do ensino superior brasileiro, alcançando sua missão por meio dos importantes resultados obtidos e inovando na prestação de serviços públicos gratuitos e de qualidade.

5 CONCLUSÃO

O papel das universidades públicas no atendimento aos cidadãos é resposta aos investimentos recebidos dos contribuintes. O ensino gratuito e de qualidade para formar profissionais deve também promover a aproximação da universidade da comunidade.

Nesse sentido, o USJ adotou o sistema de reserva de vagas para alunos da rede pública no município visando o desenvolvimento local e regional, oportunizando a inclusão social de seus cidadãos no ensino superior. Corroborando o pensamento de Pessoa (2000), essa aproximação possibilita que a gestão universitária seja mais efetiva e, assim, os resultados alcançados potencializados.

Ao estudar a trajetória do USJ e estabelecer seu resgate histórico, é notória a evolução institucional ao longo de seus 12 anos de existência. A busca por melhores condições de infraestrutura representada pelo deslocamento da sede, a utilização compartilhada de escolas da rede pública municipal, a economicidade dos recursos públicos repassados são exemplos. No entanto, o pioneirismo que envolve o USJ enfrenta as incertezas da instabilidade econômica quanto à

arrecadação tributária no âmbito municipal, fonte principal que subsidia suas atividades e programas.

A necessidade de inovar não pode olvidar a necessidade de construir e observar a memória organizacional como meio de aprendizado. Nesse processo de construção o conhecimento gerado anteriormente é constantemente ativado, faz-se presente nas decisões futuras e permite o compartilhamento de saberes que, invariavelmente, contribuirão para a melhoria das ações e da gestão universitária como um todo. Gerir o conhecimento institucional a partir do resgate da memória organizacional implica uma nova visão sobre gestão universitária, uma nova visão de gestão pública e coordena esforços que envolve o capital intelectual para mudanças que atentam as experiências passadas.

Do pioneirismo de sua criação à manutenção de suas atividades frente às dificuldades encontradas e à concorrência existente na área, o USJ busca soluções encorajadoras para sobreviver no cenário nacional, alcançando representativa frente aos seus resultados.

Esse estudo contribuiu para entender que, apesar de recente, o USJ tem trilhado um caminho inovador e desafiador no que tange a gestão universitária brasileira. Fazê-lo a partir do resgate de sua memória organizacional motivará a perseguição de seus objetivos ao longo dos tempos de modo a gerir o conhecimento institucional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Paulo F. de. **Nova economia institucional**. Agricultura, São Paulo, v. 47, n.1, p.33-52, 2011.

ACKERMAN, M. S.; MALONE, T. W. **Answer Garden**: a tool for growing organizational memory. In the Proceedings of the ACM Conference on Office Information Systems. Cambridge: April, 1990; p. 31-39. Disponível em: www.eecs.umich.edu/~ackerm/pub/90b03/cois90.final.pdf. Acesso em 09 Ago. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1999.

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

CAVALCANTI, M. C. B.; GOMES, E. B. P.; NETO, A. P. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento**: um roteiro para a ação. Rio de Janeiro: Editora Campus Eslevier, 2001.

CERANTE, L. L.; SANTOS, E. G. **Gestão do Conhecimento**: um estudo para facilitar sua implantação nas empresas. 2000. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso - Ciência da Computação) - UFRJ, setembro.

FERRARESI, A.L. **Sugerindo estratégias de gerencia para IFES**. In: Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis; Insular, 2004. p.327-342.

FINGER, Almeri Paulo. Construindo uma Universidade. In: **Temas de administração universitária**. Florianópolis: EDUFSC, 1991.

FREITAS JUNIOR, Olival de G; MENEZES, André Luiz P. Domarques de.

Um Framework de Integração entre Sistemas de Informação e Sistemas de Gestão do Conhecimento para Organizações Universitárias. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=um%20framework%20de%20integra%C3%A7%C3%A3o%20entre%20sistemas%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20%20sistemas%20de%20gest%C3%A3o%20do%20conhecimento%20para%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20%20universit%C3%A1rias&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iiwtiifes.ufrgs.br%2Ftrabalhos%2FTRAB10943_CPE55250_36_Artigo_PortalUFAL-cgtic.pdf&ei=Ng9kUdGgEYb88QSErIF4&usg=AFQjCNEXjL8WOL4-kxEnS4BdmTypIRCQqw&bvm=bv.44990110,d.eWU>. Acesso em: 09 de Ago. de 2017.

GUIMARÃES, Giovana Maria Mesquita de Paula. **Gestão do Conhecimento**: valores e o papel da IES na produção do conhecimento. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/qualidade-no-ensino-superior/gest%C3%A3o-do-conhecimento-valores-e-o-papel-da-ies-na-produ%C3%A7%C3%A3o-do-#.UWQMtoYe8a9>. Acesso em: 09 de Ago. de 2017.

GRILLO, A. N. **Gestão de pessoas**: princípios que mudam a administração universitária.

Florianópolis: [s.n.], 2001.

MEYER JUNIOR., Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, Gazelas e Tigres**. Novas abordagens da Administração Universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

PEREIRA, Cláudio de Souza. **Memória Organizacional: conceito e práticas em construção.** Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_ADI471.pdf. Acesso em: 09 de Ago. de 2017.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro. Gestão das Universidades Federais Brasileiras: Um

modelo fundamentado no Balanced Scorecard. 2006. 304f. Tese (Doutorado) – Programa de

Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2000. Disponível em: < http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS1190.pdf>. Acesso

em: 09 Ago.de 2017.

RUMBLE, Greville **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Paris: UNESCO,1993.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SÃO JOSÉ. PREFEITURA DE SÃO JOSÉ. (Org.). **CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ – USJ:** São José: Textual, 2017. 14 slides, color.

SÃO JOSÉ. **A Lei Municipal de São José n º4915**, de 09 de dezembro de 2009.

SÃO JOSÉ. USJ. (Comp.). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 - 2019.** São José, 2015. 247 p.

SVEIBY, E. K. A **Nova Riqueza das Organizações**: Gerenciando e Avaliando Patrimônios de Conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, Antônio de Almeida. **Ensino Superior**: uma visão para a próxima década. Lisboa. Editora Gradiva, 2002.

SOLINO, A. Silva da. **Planejamento e gestão na instituição universitária**: um enfoque multidimensional. São Paulo: EAESP/FGV,1996. (Tese de Doutorado).

SGUISSARDI, V. **Fundações privadas na universidade pública** – a quem interessam? Avaliação, Campinas, v. 7, n. 4, p. 43-72, dez. 2002b.

WALSH, J.P. y UNGSON, G.R. **Organizational Memory**. In Academy of Management Review. New York: Vol. 16, nº 1, p. 57-91. January 1991.

TERRA, José Cláudio C. **Gestão do Conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2007.

A sustentabilidade na perspectiva de discentes de ciências contábeis de uma universidade pública federal: prevalece o oportunismo e o utilitarismo

Autores: Silva Junior, Annor da (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Silva, Priscilla de Oliveira Martins da** (Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); **Silva, Vitor Correa da** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Vasconcelos, Katia Cyrlene de Araújo** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Brito, Sarah Luiza Martins Silva de** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Veiga, Raquel de Souza** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES)

Resumen: Investigou-se o ponto de vista de discentes de graduação em ciências contábeis acerca da noção de sustentabilidade. Teoricamente, articulou-se a teoria dos *stakeholders*, com o corpo de conhecimento acerca da sustentabilidade, de ética e da formação do educacional e profissional do contador. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa *survey*, cuja coleta envolveu a triangulação de dados por meio da aplicação de questionários e pesquisa documental. Os dados coletados por meio de questionários foram submetidos à análise estatística. A amostra contou com 285 discentes (39,47% do tamanho da população) de todos os períodos do curso e dos turnos matutino e noturno. A síntese dos resultados revela que a noção de sustentabilidade predominante na literatura, que pressupõe o tratamento equitativo das dimensões econômica, sociocultural e ambiental, não é compartilhada pelos respondentes. Segundo o ponto de vista dos respondentes, ao invés de um tratamento equitativo entre as dimensões, há uma prevalência da dimensão econômica frente as demais dimensões. Em parte, esta prevalência está ancorada na lógica oportunista e utilitarista que permeia a formação do contador. Os resultados remetem a uma necessidade de reflexões acerca da formação educacional desses discentes, sobretudo, pela necessidade de se repensar o modelo de educação vigente rumo a uma lógica sustentável.

Palabras claves: Sustentabilidade, Formação do Contador, *Stakeholders*, Comportamento Esperado, Comportamento Efetivo.

Texto completo:

74. INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste artigo os resultados de uma parte de um projeto de pesquisa mais amplo que investiga o ponto de vista de discentes de cursos de graduação em administração e em ciências contábeis e de discentes de pós-graduação lato-sensu (especialização) na área de negócios acerca da noção de ética, de responsabilidade social corporativa (RSC) e de sustentabilidade. O foco deste artigo foi investigar o ponto de vista de discentes de ciências contábeis de uma universidade pública brasileira sobre a sustentabilidade. Para isso, abordou-se dois temas centrais: formação educacional e profissional do contador e sustentabilidade.

No contexto brasileiro, a atividade profissional em ciências contábeis é regulamentada por legislação federal que institui requisitos fundamentais para o exercício profissional, como por exemplo, a diplomação em curso de bacharelado em ciências contábeis e o registro no Conselho Regional de Contabilidade (CRC) vinculado ao Conselho Federal de Contabilidade (CFC). A atividade profissional do contador é regulamentada pelo Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946 que,

entre outras providências, cria o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e define as atribuições do contador (MIRANDA et al., 2013; BRASIL, 1946).

Essa norma jurídica faz referência à necessidade de obtenção de diploma de bacharelado em curso de graduação em ciências contábeis devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) para que se possa exercer a profissão de contador (BRASIL, 1946). O MEC, ao exercer o papel de regulamentar a educação superior, edita normas jurídicas como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que, no caso específico das ciências contábeis, foi regulamentado por meio da Resolução CNE/CES nº 10/2004 (CNE, 2004). Estas diretrizes estabelecem as orientações para que as Instituições de Educação Superior (IES) possam definir em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) tópicos específicos, como por exemplo, os objetivos do curso, o perfil profissional, os componentes curriculares, entre outros.

Segundo aponta Laffin (2015), a concepção de formação adotada nas DCN está ancorada do desenvolvimento de competências e de habilidades, o que o autor denomina de "pedagogia das competências". Esta pedagogia desenvolve um tipo de formação voltada à lógica do mercado com enfoque técnico e operacional centrado no fazer. Este tipo de formação desloca o processo pedagógico de uma forma de ensino baseado em saberes disciplinares para uma forma de ensino ancorada em competências específicas de produção (LAFFIN, 2015).

Ao abordarem o enfoque técnico e operacional no curso de ciências contábeis, Pires et al. (2010) afirmam que as IES brasileiras têm a responsabilidade de formar profissionais dotados das competências necessárias para atuar nas mais diversas áreas da contabilidade, tais como: auditoria, finanças, controladoria, etc. Esta formação educacional tem como finalidade suprir as demandas do mercado de atuação profissional do contador.

Esta perspectiva de formação baseada na "pedagogia das competências" (LAFFIN, 2015) parece alinhar-se com a noção de contabilidade apontada por Iudícibus et al. (2005). Para os autores, a contabilidade consiste em um corpo de conhecimento determinante para a formação de agentes decisórios em diferentes níveis que tem como fundamento os fatos econômicos e financeiros das organizações que são captados e processados por meio de metodologia própria, permeada pela racionalidade científica (IUDÍCIBUS et al., 2005).

Para Laffin (2015) este tipo de formação baseada na "pedagogia das competências", além de ser restritiva em função das características de racionalidade técnica, tem como implicação o comprometimento de uma sólida formação científica e colaborativa em termos do desenvolvimento social. Autores como Rodrigues et al. (2017), Laffin (2015), Miranda et al. (2012) e Tinoco e Robles (2006) alertam para os riscos e limitações de uma formação eminentemente técnica e operacional na contabilidade e para a necessidade de superar as fronteiras conceituais e disciplinares, como forma de lidar com a complexidade do contexto contemporâneo e com as preocupações socioambientais e de sustentabilidade.

A sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável representam temas e desafios centrais da atualidade, alcançando *status* de relevância no meio acadêmico e empresarial (RODRIGUES et al., 2017; BELL; MORSE, 2008). As discussões em torno da sustentabilidade ganharam repercussão internacional com a apresentação do Relatório *Brundtland* – Nosso Futuro Comum", publicado em 1987. Este relatório apresentou a definição de desenvolvimento sustentável como sendo "aquele

que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades" (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 46).

A despeito de todo alcance e repercussão, a definição de desenvolvimento sustentável tem sido questionada por sua imprecisão e por representar um discurso liberal e redentor. Além disso, algumas críticas tratam da natureza complexa e ambígua desta definição, bem como de seu caráter corretivo e coercitivo. Critica-se ainda, o fato de não se considerar as possíveis tensões decorrentes na natureza complexa e multifacetada da sustentabilidade corporativa (HANN et al., 2015; MUNCK; SOUZA, 2011; CIEGIS et al., 2009; MEBRATU, 1998).

Apesar das críticas e controversas, parece haver na literatura sobre a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, concordância entre os autores em pelo menos dois pontos centrais. Primeiro, no entendimento que o desenvolvimento sustentável representa orientação para o futuro do progresso humano, ao articular três dimensões, quais sejam, a econômica, a social e a ambiental (ou ecológica) (MUNCK; SOUZA, 2011; OSORIO; LOBATO; CASTILLO, 2005; LÉLÉ, 1991). A articulação destas três dimensões ficou conhecida como o *triple bottom line* – TBL, termo cunhado por Elkington (2012).

O segundo ponto, refere-se ao entendimento de que a sustentabilidade é um fenômeno social relevante para as organizações e para a sociedade. Nesse sentido, pela via de discussões relacionadas ao desenvolvimento sustentável é possível fomentar o interesse das organizações em alcança-lo por meio de dois caminhos: (1) o do imperativo legal com a regulação e a imposição; e (2) da proatividade ou do voluntarismo organizacional (MUNCK; SOUZA, 2011). Neste caso, tem-se de um lado, o determinismo e, de outro, o voluntarismo como direcionadores do posicionamento das organizações frente ao desenvolvimento sustentável.

Ao considerar a perspectiva do voluntarismo, assume-se que a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável decorrem de atos de gestão (agir) organizacional (MUNCK; SOUZA, 2011). Neste caso, este ato de gestão requer uma estrutura de "agires" organizacional (MUNCK; SOUZA, 2011) que envolve, entre outros fatores, o inter-relacionamento e a interdependência entre a administração e a contabilidade. Isso pelo fato da contabilidade ser a área da organização responsável pelo processo de gerar, analisar, preparar, interpretar e comunicar informações oriundas dos fatos que alteram a situação patrimonial e financeira que servem como fundamentos para a tomada de decisões gerenciais nas organizações (TINOCO; ROBLES, 2006; IUDÍCIBUS et al., 2005; MARTIN, 2002).

Ao olhar sob esse prisma, Tinoco e Robles (2006) apontam para a centralidade da contabilidade como fornecedora de informações para a tomada de decisões voltadas para a sustentabilidade. Os autores defendem que é papel da contabilidade superar os desafios da sustentabilidade e contribuir para que as organizações possam se adaptar aos novos critérios de desenvolvimento em bases sustentáveis.

Para que a contabilidade seja efetiva nesse processo, defende-se neste estudo que a formação dos discentes de ciências contábeis exerce influência direta na forma como o contador enxerga a sustentabilidade. Ao assumir este entendimento, este estudo volta-se para a investigação do ponto de vista dos discentes de ciências contábeis sobre a noção de sustentabilidade, para definir

o seguinte problema de pesquisa: **Qual é o ponto de vista de discentes de graduação em ciências contábeis sobre a noção de sustentabilidade?** Com base nessa questão, definiu-se como objetivo geral o de identificar o ponto de vista de discentes de graduação em ciências contábeis sobre a noção de sustentabilidade. Para alcançar o objetivo central proposto, realizou-se uma pesquisa *survey* de natureza descritiva e quantitativa (BABBIE, 2005) junto aos discentes de ciências contábeis de uma universidade pública federal localizada na região sudeste do Brasil.

Estruturou-se este artigo em cinco seções além desta introdução. Na segunda seção apresenta-se a perspectiva conceitual que envolve o tema sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Na sequência aborda-se a questão da formação do administrador e a sustentabilidade. Na quarta seção apresenta-se os procedimentos metodológicos que nortearam o processo de coleta e de análise dos dados. Na seção seguinte discute-se os resultados da pesquisa. Por fim, na sexta e última seção, são apresentadas as conclusões.

75. SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Desde que o conceito de desenvolvimento sustentável ganhou notoriedade internacional com a apresentação do Relatório *Brundtland* – Nosso Futuro Comum" em 1987, várias iniciativas surgiram para definir sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (MUNCK; SOUZA, 2011; CIEGIS et al., 2009). Estas diversas tentativas tiveram como consequência as possíveis dificuldades de entendimento acerca do conceito de desenvolvimento sustentável, bem como múltiplos significados dependendo da literatura utilizada (PIERANTONI, 2004).

Por exemplo, ao analisarem os conceitos de sustentabilidade, Osorio et al. (2005) identificaram duas principais vertentes: (1) a normativa que orienta para o que deveria ser feito; e (2) a positiva que demostra a realidade, ou seja o que é feito de fato. Segundo os autores, a vertente normativa se preocupa com os acordos e as propostas de caráter institucional que indicam o comportamento prescrito para o alcance do desenvolvimento sustentável. Já a vertente positiva orienta-se por meio de análises e procedimentos científicos, ancorados em áreas do conhecimento como a economia, a ecologia e a filosofia sem, contudo, chegar a um acordo sobre os caminhos para se alcançar o desenvolvimento sustentável.

A despeito da diversidade conceitual e das diferentes vertentes e perspectivas sobre a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável (MUNCK; SOUZA, 2011; CIEGIS et al., 2009; OSORIO; LOBATO; CASTILLO, 2005; MEBRATU, 1998) adota-se neste estudo a noção de sustentabilidade apontada por Ciegis et al. (2009). Segundo esses autores, a noção de sustentabilidade está associada, num sentido mais amplo, à equidade na distribuição das possibilidades de desenvolvimento entre o presente e as futuras gerações.

Em outros termos, o desenvolvimento sustentável pode ser definido como uma melhor qualidade de vida do presente e das futuras gerações. Ciegis et al. (2009) complementam ainda que o desenvolvimento sustentável não envolve uma escolha entre a proteção ambiental e o progresso social. Está relacionado com um esforço maior para o desenvolvimento econômico e social que seja compatível com a proteção ao meio ambiente. Com isso, o desenvolvimento sustentável envolve três dimensões fundamentais (econômica, social e ambiental), que são interdependentes e formam o TBL (ELKINGTON, 2012).

No entendimento de Munck e Souza (2011) ao se aliar economia e meio ambiente (ecologia), o desenvolvimento sustentável é aceito como um objetivo e passa a representar um meio para o progresso humano e social, por meio de uma abordagem integrativa e inclusiva que envolve as gerações atuais e futuras. Conforme apontam Vasconcelos et al. (2013), Senge et al. (2009) e Almeida (2008), esta abordagem integrativa e inclusiva leva em consideração um modelo baseado em uma governança tripolar que, entre outros aspectos, implica em trocas dinâmicas entre os atores econômicos e sociais com vistas ao alcance de equilíbrio entre os objetivos e resultados financeiros, sociais e ambientais, que caracterizam o modelo sustentável.

76. FORMAÇÃO DO CONTADOR E A SUSTENTABILIDADE

Antes de avançar com a discussão acerca da formação do contador, entende ser relevante demarcar a contabilidade um como campo de conhecimento. Segundo Iudícibus et al. (2005, p. 7) a contabilidade é vista como um campo de conhecimento responsável pela formação dos agentes decisórios de vários níveis, é "fruto concebido da relação entre o desenrolar dos fatos econômico-financeiros e sua captação e processamento segundo os paradigmas de uma metodologia própria e potencializada pela racionalidade científica".

Visto desta forma, a contabilidade pode ser entendida como um modelo de representação da realidade econômico-financeira de uma entidade, e neste caso, tem como escopo principal as informações (MARTINS et al., 2012). A informação, conforme apontam Lima et al. (2017) e Martins et al. (2012) é uma fonte de poder que, por vezes, é permeado por conflitos de ordem moral, em que o certo e o errado encontram valores relativos. Essa relativização pode estar relacionada a diversos fatores, como, por exemplo, os usos e os costumes, aspectos culturais e a formação educacional e profissional do contador.

No contexto brasileiro, a formação educacional e profissional do contador está ancorada em, pelo menos, três eixos centrais, quais sejam, (1) a regulamentação profissional e educacional por meio de legislação federal (CNE, 2004; BRASIL, 1946); (2) as DCN do curso de ciências contábeis (MIRANDA et al. 2013; CNE, 2004); e (3) a atuação das IES (PIRES et al., 2010). Nesse contexto, as IES têm o papel de formar profissionais dotados de competências e habilidades que os permitam a atuar nas mais diversas áreas da contabilidade, seja na auditoria, nas finanças, na controladoria, entre outras (PIRES et al. 2010).

Conforme aponta Laffin (2015) as DCN para o curso de ciências contábeis têm como orientação a "pedagogia das competências" que privilegia a formação técnica e negligencia a formação científica e colaborativa em termos do desenvolvimento social. Esta orientação tecnicista foi identificada por Padoan e Clemente (2006), que em estudo realizado com a finalidade de analisar a interdisciplinaridade no ensino da contabilidade, concluíram que a educação contábil, na perspectiva de docentes tinha de fato um viés tecnicista.

Aparentemente, este viés tecnicista (LAFFIN, 2015; PADOAN; CLEMENTE, 2006) está relacionado (1) à perspectiva legalista inerente a atividade profissional do contador (MIRANDA et al., 2013), (2) ao caráter eminentemente utilitarista presente na disciplina contábil (IUDÍCIBUS, et al., 2005) e (3) as influências que a teoria positiva da contabilidade (WATTS; ZIMMERMAN, 1986) exercem sob a formação de discentes de ciências contábeis.

Na visão de Laffin (2015), torna-se necessário rever esse viés tecnicista do processo de formação do contador rumo a uma formação contábil que forneça as bases para o trabalho contábil mais colaborativo com o desenvolvimento social. Uma possibilidade de rever esse viés é a inserção de disciplinas que abordem questões socioambientais nos currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis. Conforme apontam Carvalho et al. (2010), embora haja o reconhecimento por parte de discentes e de docentes de que as questões socioambientais sejam importantes, a inserção de tais conteúdos nos cursos de ciências contábeis ainda é tímida.

Ao analisar as preocupações com as questões ambientais na área contábil, Tinoco e Robles (2006) defendem que mudanças recentes no universo corporativo têm levado a contabilidade a ampliar o seu escopo de atenção para além das informações meramente econômicas, para assumir também o papel de divulgação das ações de gestão ambiental. Essa ampliação de escopo, na visão de Tinoco e Robles (2006) aproxima a contabilidade dos temas sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.

77. MÉTODO

Metodologicamente a pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo-quantitativo, por meio do método de pesquisa *survey* (BABBIE, 2005). Os dados foram coletados mediante triangulação (DENZIN, 1989) ao combinar dois procedimentos: pesquisa documental e aplicação de questionário. A pesquisa documental foi realizada junto as DCN do curso de ciências contábeis (CNE, 2004), aos PPC do curso de ciências contábeis (turnos matutino e noturno) e aos dados estatísticos fornecidos pela pró-reitoria de graduação, pelo departamento de ciências contábeis e disponíveis no sitio eletrônico da IES e do curso.

O questionário foi desenvolvido, submetido a pré-teste e validado especificamente para esta pesquisa. O questionário foi elaborado com base em obras consolidadas na literatura acerca do tema sustentabilidade e da teoria dos *stakeholder*s, tais como as contribuições Elkington (2012), Purnell e Freeman (2012) Ciegs et al. (2009) e Pierantoni (2004). Assim, o questionário considerou as três dimensões do TBL, quais sejam: econômica, sociocultural e ambiental (ELKINGTON, 2012) e um conjunto de *stakeholders* (PURNELL; FREEMAN, 2012). Ademais, para a construção do questionário, considerou-se a lógica da duplicidade moral tipicamente brasileira (SROUR, 1994), ou seja, o comportamento esperado das pessoas (moral da integridade) e o comportamento efetivo (moral do oportunismo).

O questionário foi composto por duas partes, sendo que a primeira se dedicou a identificar o perfil sociodemográfico dos respondentes, e a segunda estava relacionada com os objetivos da pesquisa. Esta segunda parte foi composta por 42 afirmativas em escala *Likert* de cinco pontos, sendo 21 que caracterizavam o comportamento esperado e 21 que caracterizavam o comportamento efetivo. Cada grupo de 21 afirmativas era composto por 7 afirmativas de cada uma das três dimensões do TBL (ELKINGTON, 2012). Ressalta-se também que cada uma dessas 7 afirmativas estava relacionada a diferentes *stakeholder*s, quais sejam: acionistas, empregados, fornecedores, consumidores, concorrentes, sociedade e meio ambiente.

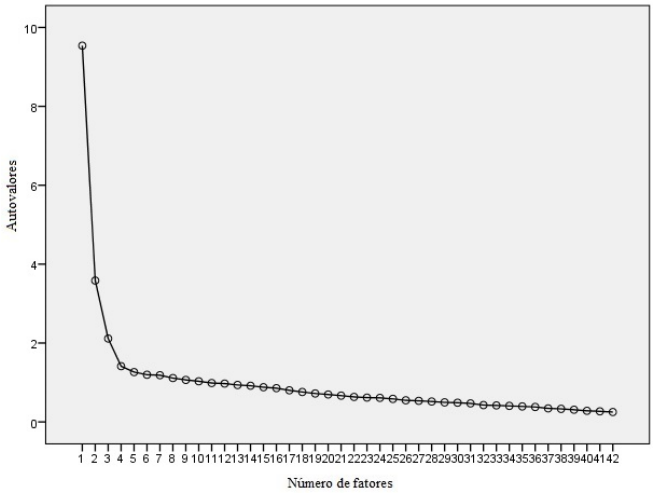
A população de interesse do estudo foi a de alunos da graduação em ciências contábeis de uma universidade pública federal localizada na região sudeste do Brasil. O curso funciona nos turnos

matutino e noturno e a amostra da pesquisa contou com 285 respondentes (39,47% do total da população de 722 discentes vinculados ao curso) que estavam distribuídos em todos os períodos do curso. Considerando a aleatoriedade do método de amostragem, pôde-se inferir por meio de um cálculo para populações finitas que os resultados da pesquisa possuem um nível de confiança de 95% com uma margem de erro de 4,5% (LEVINE et al., 2015).

Para testar a confiabilidade do questionário, especialmente em relação aos construtos "comportamento esperado" e "comportamento efetivo", utilizou-se alfa de *cronbach* e a análise fatorial pelo método de análise de componentes principais. O alfa de *cronbach* para o conjunto de afirmativas que caracterizavam o comportamento esperado foi de 0,862. O alfa de *cronbach* para o conjunto de afirmativas que caracterizavam o comportamento efetivo foi de 0,881. Considerando que ambos foram superiores a 0,7, pode-se inferir que ambos os construtos apresentaram um adequado nível de confiabilidade (FÁVERO et al., 2009).

A respeito da análise fatorial exploratória, observou-se que a estatística KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) apresentou o valor de 0,886. Conforme Fávero et al. (2009), este valor pode ser considerado adequado para a utilização desta técnica. Adicionalmente, o teste de esfericidade de *Barlett* foi significativo a 1% (p = 0,000), aspecto que também sugere a adequação da análise fatorial, segundo Fávero et al. (2009). Dez fatores puderam ser extraídos com autovalores maiores que 1. Porém, ao se observar o gráfico *Scree* apresentado na Figura 1, pode-se notar que dois deles possuem uma capacidade de explicação da variância total consideravelmente maior que os demais, embora um terceiro fator também poderia ser observado como relevante. No entanto, presume-se que os dois fatores mais representativos caracterizem os construtos "comportamento esperado" e "comportamento efetivo".

Figura 1 - Gráfico *Scree*



Após a observação de que dois fatores seriam mais relevantes para a explicação do total da variância, procedeu-se à análise fatorial para a identificação de dois fatores. A partir da matriz de componente rotativa dessa análise fatorial (método *varimax* com rotação ortogonal), verificou-se a adequação dos itens dos questionários aos construtos esperados. O valor de 0,35 (em valores absolutos) foi utilizado como corte nas cargas fatoriais, visto que a amostra da pesquisa ultrapassou 250 respondentes, valor de corte indicado como adequado para este tamanho amostral (FÁVERO et al., 2009). Do total de 42 itens, 39 (92,85%) apresentaram carga fatorial maior que 0,35 em valores

absolutos. Destes 39 itens, 36 (85,71% do total de 42 itens) se associaram corretamente com o fator esperado na elaboração do questionário. Considera-se que o percentual de acerto na associação dos itens caracterize uma adequada confiabilidade para os construtos "comportamento esperado" e "comportamento efetivo".

Após a identificação da confiabilidade do instrumento de pesquisa, procedeu-se à análise de distribuição de frequências das afirmativas em escala *Likert*. Ressalta-se que todos os procedimentos estatísticos foram realizados por meio do software SPSS versão 22.

78. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estruturou-se esta seção em três partes. Na primeira parte, são apresentadas as considerações acerca do curso de ciências contábeis. Na segunda apresenta-se os dados sociodemográficos da amostra. Por fim, na terceira parte, aborda-se os resultados da pesquisa.

78.1. O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O curso de ciências contábeis da IES foi criado na década de 1960 inicialmente funcionando apenas no turno noturno. No final da década de 2000, o curso passou a ser ofertado também no turno vespertino. Do ponto de vista formal, o curso possui dois PPC, sendo um para o turno vespertino e outro para o noturno. Cada PPC possui definições sobre o perfil do egresso, objetivo do curso, estrutura curricular entre outros aspectos. Em relação ao perfil do egresso, os dois PPC destacam o compromisso do curso em formar profissionais com conhecimentos científicos e técnicos e com sólida formação humanística para enfrentar as demandas do campo empresarial e social, materializando conhecimentos de forma interdisciplinar.

Os PPC têm a mesma definição de perfil de egresso, bem como as mesmas estruturas curriculares para os dois turnos. Em ambos os casos os cursos são compostos por 8 módulos que podem ser integralizados em 4 anos, podendo ser estendidos por no máximo mais dois anos. Destaca-se que segundo a estrutura de gestão universitária da IES, o corpo docente vinculado ao departamento de ciências contábeis atende aos dois turnos e que os discentes do turno matutino podem cursar disciplinas no turno noturno e vice-versa.

Em relação ao foco de interesse nesta pesquisa, que é a oferta de conteúdos relacionados à ética, à RSC e à sustentabilidade, destaca-se que nos dois turnos são ofertadas as disciplinas filosofia e ética (1º período), contabilidade social, contabilidade ambiental e contabilidade para instituições sem fins lucrativos (todas como disciplinas optativas no curso). Além dessas disciplinas, os conteúdos relativos às questões socioambientais e de sustentabilidade são tratados em atividades complementares, em projetos de extensão e de pesquisa.

Considerando as características do curso, da estrutura de gestão universitária da IES, do perfil do egresso definido nos PPC e o objeto de investigação da pesquisa, optou-se neste estudo por tratar os dois turnos em conjunto. Com isso, os dados coletados, analisados e apresentados nas próximas subseções e seções do texto serão tratados coletivamente.

78.2. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico dos respondentes. Pode-se observar que a amostra apresenta uma destruição equilibrada entre homens e mulheres e entre os turnos vespertino e noturno. A maior parte dos alunos está no início do curso, seguidos pelos que estão no meio e pelos que estão no fim.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos respondentes

Sexo			Possui pós-graduação		
Masculino	142	49,8%	Não	270	94,7%
Feminino	143	50,2%	Sim (cursando/concluído)	15	5,3%
Turno			Possui atividade profissional		
Vespertino	139	48,8%	Não possui	96	33,7%
Noturno	146	51,2%	Estagiário	78	27,4%
Período			Empregado (Privado)	70	24,6%
Início (1°, 2° e 3°)	133	46,7%	Empregado/Servidor Público	31	10,9%
Meio (4°, 5° e 6°)	98	34,4%	Empresário/Autônomo	10	3,4%
Fim (7°, 8° e 9°)	54	18,9%	Já cursou "Moral e Ética"		
Estado civil			Não	43	15,1%
Solteiro	234	82,1%	Sim (cursando)	53	18,6%
Casado/convive maritalmente	51	17,9%	Sim (concluído)	189	66,3%
Faixa etária			Já cursou "Responsabilidade Social"		
De 16 até 20	81	28,4%	Não	139	48,8%
De 21 até 25	130	45,6%	Sim (cursando)	32	11,2%
De 26 até 30	35	12,3%	Sim (concluído)	114	40,0%
De 31 até 40	24	8,4%	Já cursou "Sustentabilidade"		
Mais de 41	15	5,3%	Não	207	72,6%
Possui outro curso de graduação			Sim (cursando)	20	7,0%
Não	246	86,3%	Sim (concluído)	58	20,4%
Sim (cursando/concluído)	39	13,7%			

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que a maioria dos alunos já cursou disciplinas que trataram dos temas “moral e ética” e “responsabilidade social”, porém a maior parte não cursou a disciplina cujo tema específico fosse a “sustentabilidade”. Ao analisar o PPC de ciências contábeis, foi possível constatar a sua orientação tecnicista (LAFFIN, 2015) que negligencia conteúdos voltados para as questões socioambientais (CARVALHO et al., 2010; TINOCO; ROBLES, 2006). Em parte, este aspecto justifica o

baixo número de discentes que tenham cursado disciplinas que abordassem questões relativas à sustentabilidade e às questões ambientais.

78.3. O PONTO DE VISTA DOS DISCENTES ACERCA DA SUSTENTABILIDADE

As Tabelas 2, 3 e 4 apresentam os resultados das afirmativas sobre as dimensões econômicas, socioculturais e ambientais do TBL (ELKINGTON, 2012), respectivamente. Para elaboração das afirmativas, foram levados em consideração um conjunto de *stakeholders* (PURNELL; FREEMAN, 2012) e a relação entre o comportamento esperado e o comportamento efetivo (SROUR, 1994).

Ressalta-se que os pontos 1 e 2 da escala *Likert* foram agrupados para representarem a noção de discordância, enquanto que os pontos 4 e 5 foram agrupados para representarem a noção de concordância. Dessa forma, o percentual de respondentes que assinalou o ponto 3 da escala *Likert*, que representa uma posição de indecisão quanto às afirmativas, não está presente nas tabelas. No entanto, pode-se auferir esse percentual por meio da diferença entre 100% e a soma dos percentuais dos respondentes que concordam e que discordam com as afirmativas.

A Tabela 2 apresenta afirmativas sobre a dimensão econômica do TBL (ELKINGTON, 2012). O interesse é abordar aspectos à lucratividade, à produtividade e o retorno para os acionistas, entre outros (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009).

Tabela 2 - Afirmativas acerca da dimensão econômica do *triple bottom line*

Painel A			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento esperado**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	1. O lucro de uma organização deve sempre ser distribuído de forma equitativa entre os acionistas, os trabalhadores, a sociedade e o meio ambiente.	28,07%	**50,53%**
Empregados	15. A prática de distribuição de lucros para a classe trabalhadora deve ser vista como um meio de justiça social.	17,19%	**58,60%**
Fornecedores	38. As organizações devem estabelecer relações comerciais com fornecedores que sejam benéficas para ambas as partes.	7,37%	**78,25%**
Consumidores	28. Os consumidores devem ser vistos pelas organizações como parceiros no desenvolvimento de soluções vantajosas e a preço justo para ambas as partes.	9,82%	**72,28%**
Concorrentes	32. As organizações devem estabelecer relações mercadológicas cooperativas com a concorrência de forma que todos possam atuar no mercado.	14,39%	**54,39%**

Sociedade	30. O principal objetivo organizacional é gerar riqueza para a sociedade, mesmo que tenha que privar o acionista de lucros maiores.	**41,40%**	33,68%
Meio Ambiente	42. Entre remunerar melhor os acionistas e adotar medidas de proteção ambiental, as organizações devem privilegiar investimentos que avancem em direção aos interesses ambientais.	14,04%	**67,37%**

Painel B

Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento efetivo**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	16. A prática organizacional cotidiana privilegia a remuneração aos acionistas em detrimento de outras partes interessadas, como por exemplo, os trabalhadores, a sociedade e o meio ambiente.	15,44%	**58,95%**
Empregados	36. As organizações adotam a prática de distribuição de lucros como um mecanismo para obter maior produtividade da classe trabalhadora.	10,88%	**66,32%**
Fornecedores	6. Ao estabelecer relações comerciais com os fornecedores, as organizações adotam políticas comerciais voltadas para os resultados de curto prazo, que podem comprometer a sobrevivência do fornecedor.	16,49%	**44,21%**
Consumidores	13. As relações comerciais entre as organizações e os consumidores é pautada por uma lógica em que ambas as partes querem levar vantagem imediata.	18,60%	**59,65%**
Concorrentes	41. Um dos principais objetivos das organizações é eliminar a concorrência para alcançar uma maior fatia do mercado.	17,89%	**61,05%**
Sociedade	9. A sociedade é vista pelas organizações apenas como um espaço para obter recursos e fornecer produtos e serviços de forma lucrativa.	20,00%	**57,54%**
Meio Ambiente	18. As medidas de proteção ambiental são vistas pelas organizações como um componente de despesa que comprometem os lucros corporativos.	18,60%	**63,16%**

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 3 apresenta as afirmativas sobre a dimensão sociocultural do TBL (ELKINGTON, 2012). O foco de interesse envolve o bem-estar social, os direitos humanos, os valores culturais, entre outros (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009).

Tabela 3 - Afirmativas acerca da dimensão sociocultural do *triple bottom line*

Painel A			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento esperado**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	20. As organizações devem incluir interesses de outros públicos, além de acionistas, em seu planejamento estratégico.	14,39%	**67,02%**
Empregados	2. As organizações devem minimizar os riscos e impactos aos direitos humanos que causam, como por exemplo, impactos na saúde e bem-estar de empregados próprios e terceiros.	5,96%	**81,05%**
Fornecedores	27. As organizações não devem comprar bens ou serviços de fornecedores que violem os direitos humanos.	14,39%	**71,58%**
Consumidores	21. Os consumidores devem ter os seus valores, crenças e símbolos culturais respeitados pelas organizações.	11,58%	**72,98%**
Concorrentes	19. As organizações devem disponibilizar para a concorrência informações sobre a sua estratégia de investimentos sociais.	27,72%	**51,58%**
Sociedade	39. As organizações devem manter iniciativas de diálogo e engajamento com as partes interessadas (público interno, governo, ONG e comunidade).	10,53%	**66,67%**
Meio Ambiente	37. As organizações devem participar constantemente de fóruns e encontros promovidos por representantes do meio ambiente.	10,18%	**69,12%**
Painel B			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento efetivo**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	22. Os direcionadores do planejamento estratégico das organizações estão baseados nos interesses dos acionistas.	11,58%	**65,96%**
Empregados	10. Os riscos e impactos na saúde e bem-estar de empregados próprios e terceiros são sempre gerenciados de forma a minimizar os custos operacionais.	15,44%	**54,39%**
Fornecedores	12. Os fornecedores são contratados pela lógica do menor preço, mesmo que tenham práticas que violem os direitos humanos.	30,53%	**50,18%**

Consumidores	4. As organizações procuram impor seus valores, crenças e símbolos culturais aos consumidores como uma estratégia de fidelização de clientes.	20,35%	**56,14%**
Concorrentes	29. As organizações não divulgam informações sobre investimentos sociais por receio de serem imitadas ou superadas pela concorrência.	26,32%	**48,42%**
Sociedade	35. As organizações se relacionam com as partes interessadas (público interno, governo, ONG e comunidade) de forma a obter vantagem econômica nessa relação.	14,74%	**62,46%**
Meio Ambiente	24. O meio ambiente é visto pelas organizações somente como uma fonte de recursos naturais para viabilizar suas ações produtivas e comerciais.	16,84%	**60,35%**

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 4 apresenta afirmativas sobre a dimensão ambiental do TBL (ELKINGTON, 2012). O interesse é abordar aspectos relacionados ao meio ambiente, à natureza e aos ecossistemas locais (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009).

Tabela 4 - Afirmativas acerca da dimensão ambiental do *triple bottom line*

Painel A			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento esperado**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	34. As questões ambientais devem ser tratadas com o mesmo nível de atenção que o lucro é tratado pelos acionistas.	9,47%	**74,74%**
Empregados	31. As organizações devem implementar práticas de recursos humanos orientadas para a questão ambiental.	9,82%	**70,53%**
Fornecedores	3. As organizações devem dar preferência à compra de insumos ou serviços ambientalmente sustentáveis.	9,47%	**75,09%**
Consumidores	8. As organizações devem lançar medidas para incentivar e sensibilizar o consumidor a encaminhar os resíduos gerados para reciclagem de volta para as organizações.	11,58%	**74,74%**
Concorrentes	23. As organizações devem promover parcerias com os concorrentes para preservar o meio ambiente.	13,33%	**66,67%**
Sociedade	26. As organizações devem incentivar a sociedade no desenvolvimento de uma cultura ambientalmente sustentável.	7,72%	**78,25%**
Meio Ambiente	11. As organizações devem adotar políticas de proteção e preservação ambiental em todas as suas atividades.	10,53%	**77,89%**

Painel B			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento efetivo**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	7. As questões ambientais somente são consideradas se não houver o comprometimento da lucratividade para o acionista.	24,56%	**57,54%**
Empregados	40. As políticas e práticas de recursos humanos adotadas pelas organizações alcançam a questão ambiental desde que não comprometam a produtividade.	15,44%	**57,89%**
Fornecedores	33. Os fornecedores são contratados pela lógica do menor preço, mesmo que comprometam o meio ambiente.	22,11%	**54,04%**
Consumidores	17. Para viabilizar o menor preço para os consumidores, as organizações reduzem investimentos de natureza ambiental.	17,19%	**57,89%**
Concorrentes	5. Entre vencer a concorrência e ser ambientalmente sustentável, as organizações optam pela liderança de mercado.	9,47%	**69,47%**
Sociedade	25. As organizações investem em políticas ambientais que favorecem a sociedade somente se houver retorno financeiro.	19,30%	**61,05%**
Meio Ambiente	14. As organizações somente adotam medidas corretivas quando causam impactos ambientais negativos.	14,04%	**68,07%**

Fonte: dados da pesquisa.

A análise conjunta dos resultados apresentados nas Tabelas 2, 3 e 4 indica que, de uma forma geral, os respondentes têm uma noção de sustentabilidade e das dimensões econômica, sociocultural e ambiental que se modifica quando se observa o comportamento esperado (lógica da moral da integridade) e o comportamento efetivo (lógica da moral do oportunismo) (SROUR, 1994). Sob o ponto de vista do comportamento esperado os respondentes assumem que as dimensões econômicas, sociocultural e ambiental de sustentabilidade são tratadas de forma equitativa, considerando a perspectiva de longo prazo por envolver as gerações futuras (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004). Já sob o ponto de vista do comportamento efetivo, os respondentes consideram que há uma hierarquia entre as dimensões de sustentabilidade em que a dimensão econômica prevalece sob as demais.

Diante de tais resultados, é relevante refletir sobre as possíveis explicações desta duplicidade moral tipicamente brasileira (SROUR, 1994). Em termos do comportamento esperado, é possível que os respondentes tenham sofrido influências do "discurso politicamente correto" da sustentabilidade corporativa que permeia a sociedade contemporânea, sobretudo em termos da lógica de cooperação que visa resultados de longo prazo e para um grupo maior de *stakeholders* (ELKINGTON, 2012; CIEGIS et al. 2009).

Já em termos do comportamento efetivo, há um indicativo de influências da "pedagogia das competências" que pressupõe um viés tecnicista da formação em ciências contábeis (LAFFIN, 2015; PADOAN; CLEMENTE, 2006), bem como da perspectiva legalista inerente a atividade profissional do contador (MIRANDA et al., 2013), ao caráter eminentemente utilitarista presente na disciplina contábil (IUDÍCIBUS, et al., 2005) e as influências que a teoria positiva da contabilidade (WATTS; ZIMMERMAN, 1986) exercem sob a formação de discentes de ciências contábeis. Soma-se a esses indicativos o fato de que os cursos de ciências contábeis têm negligenciado em seus PPC conteúdos voltados para as questões socioambientais (CARVALHO et al., 2010; TINOCO; ROBLES, 2006).

No conjunto, estas características típicas da formação contábil e na estrutura curricular são responsáveis por induzir os discentes a assumirem prioritariamente o aspecto econômico e financeiro nas relações sociais (LAFFIN, 2015). Com isso, a noção de sustentabilidade, apontada por Elkington (2012) e Ciegs et al. (2009), fica comprometida pelo fato de que a lógica oportunista e utilitarista (IUDÍCIBUS, et al., 2005; WATTS; ZIMMERMAN, 1986) impera no processo de formação educacional e profissional do futuro contador.

79. CONCULSÃO

Pretendeu-se com este estudo identificar o ponto de vista de discentes em ciências contábeis acerca da noção de sustentabilidade. Para isso, aplicou-se uma pesquisa *survey* (BABBIE, 2005) junto aos discentes do curso de graduação de uma universidade pública federal localizada na região sudeste do Brasil. Os dados foram coletados por meio de triangulação (DENZIN, 1989) ao articular pesquisa documental e aplicação de questionário junto a uma amostra probabilística de 233 discentes matriculados nos turnos matutino e noturno.

A síntese dos resultados indica que a noção de sustentabilidade se altera quando se observa o comportamento esperado e o comportamento efetivo (SROUR, 1994). Enquanto que o comportamento esperado indica que a sustentabilidade trata de forma equitativa as dimensões econômica, sociocultural e ambiental (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009), o comportamento efetivo indica que a sustentabilidade possui uma lógica oportunista e utilitarista (IUDÍCIBUS, et al., 2005; WATTS; ZIMMERMAN, 1986, 1990; WATTS, 1992) que privilegia a dimensão econômica em detrimento das demais.

Os resultados indicam para a necessidade de se repensar o processo de formação educacional e profissional na área das ciências contábeis, bem como a forma como a sustentabilidade tem sido tratada nos cursos de ciências contábeis. Conforme apontam Laffin (2015), Carvalho et al. (2010) e Tinoco e Robles (2006) torna-se necessário e urgente abandonar o modelo da "pedagogia das competências" com viés tecnicista e redirecionar a formação do contador para a um viés científico e colaborativo que se preocupe com questões socioambientais e, sobretudo, relacionadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável.

Com isso, defende-se neste artigo a necessidade de que a sustentabilidade seja tratada nos cursos de ciências contábeis de forma transversal e transdisciplinar e por meio de uma abordagem holística, de integração e de síntese (VASCONCELOS et al., 2013; SENGE et al., 2009; ALMEIDA, 2008). Com isso, o processo de ensino e a aprendizagem produzirá resultados diferentes no ponto de vista dos discentes de ciências contábeis. Esta diferença tende a privilegiar a perspectiva sustentável em

detrimento da perspectiva oportunista e utilitarista (IUDÍCIBUS, et al., 2005; WATTS; ZIMMERMAN, 1986, 1990; WATTS, 1992).

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam indicar caminhos para que gestores universitários, gestores de políticas públicas e empresários reflitam sobre a necessidade de adotar uma visão e abordagem para a sustentabilidade em que a perspectiva holística, de integração e de síntese norteie o processo de formação educacional nos cursos de graduação em ciências contábeis, inclusive, na postura das instituições, de forma a se refletir nas tomadas e decisões de negócios posteriormente. Considera-se essas questões essenciais para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, socialmente responsável e sustentável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **Os desafios da sustentabilidade**: uma ruptura urgente. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2008.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de *survey***. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 de maio de 1946, Seção 1, p. 7889.

CARVALHO, J. R. M.; ALEXANDRE, F. A. M.; ALMEIDA, K. K. N.; CARVALHO, E. K. M. A.; CURI, W. F. Uma análise do interesse dos estudantes de ciências contábeis pela área de contabilidade ambiental. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 2, n. 1, p, 37-53, 2010.

CIEGIS, R.; RAMANAUSKIENE, J.; MARTINKUS, B. The concept of sustainable development and its use for sustainability scenarios. **Engineering Economics**, [S.l.], n. 2, p. 28-37, 2009.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15.

DENZIN, N. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 3. ed. New York, NY: Prentice Hall, 1989.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade**: canibais com garfo e faca. São Paulo: MBooks, 2012.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

HANN, T.; PINKSE, J.; PREUSS, L.; FIGGE, F. Tensions in corporate sustainability: towards an integrative framework. **Journal of Business Ethics**, [S.l.], v. 127, n. 2, p. 297-316, 2015.

IUDÍCIBUS, S.; MARTINS, E.; CARVALHO, L. N. Contabilidade: aspectos relevantes da epopéia de sua evolução. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 16, n. 38, p. 7-19, 2005.

LAFFIN, M. Graduação em ciências contábeis - a ênfase nas competências: contribuições ao debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l], v. 23, n. 78, p. 1-30, 2015.

LÉLÉ, S. Sustainable development: a critical review. **World Development**, [S.l.], v. 19, n. 6, p. 607-621, 1991.

LEVINE, D.; STEPHAN, D. F.; KREHBLEL, T.; BERENSON, M. L. **Estatística**: teoria e aplicações 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

LIMA, N. M.; BERNARDO, R. F.; MIRANDA, G. J.; MEDEIROS, C. R. O. Fraudes corporativas e a formação de contadores: uma análise dos currículos dos cursos de ciências contábeis. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 9, n. 1, p. 97-116, 2017.

MARTIN, N. C. Da contabilidade à controladoria: a evolução necessária. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, n. 28, p. 7-28, 2002.

MARTINS, E.; DINIZ, J. A.; MIRANDA, G. J. **Análise avançada das demonstrações contábeis**. São Paulo: Atlas, 2012.

MEBRATU, D. Sustainability and sustainable development: historical and conceptual review. **Environmental Impact Assessment Review**, [S.l.], v. 18, n. 6, p. 493-520, 1998.

MIRANDA, C. S.; MIRANDA, R. A. M.; ARAÚJO, A. M. P. Percepções dos estudantes do ensino médio sobre o curso de ciências contábeis e as atividades do profissional contador. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 17-35, 2013.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.

MUNCK, L.; SOUZA, R. B. O ecletismo do paradigma da sustentabilidade: construção e análise a partir dos estudos organizacionais. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 29, p. 202-242, 2011.

OSORIO, L. A. R.; LOBATO, M. O.; CASTILLO, X. A. Debates on sustainable development: towards a holistic view of reality. **Environment, Development and Sustainability**, v. 7, p. 501-518, 2005.

PADOAN, F.; CLEMENTE, A. A interdisciplinaridade no ensino da contabilidade: um estudo empírico da percepção dos docentes. In: CONGRESSO USP DE CONTABILIDADE E CONTROLADORIA, 6., São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: USP, 2006.

PIERANTONI, I. A. Few remarks on methodological aspects related to sustainable development. In: OECD. **Measuring sustainable development**: integrated economic, environmental and social frameworks. [S.l.]: OECD Publishing. 2004. p. 63-89.

PIRES, C. B.; OTT, E.; DAMACENA, C. A formação do contador e a demanda do mercado de trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). **BASE: Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 315-327, 2010.

PIRES, S. R. I. **Gestão da cadeia de suprimentos (supply chain management)**: conceitos, estratégias, práticas e casos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PURNELL, L. S.; FREEMAN, R. E. Stakeholder theory, fact/value dichotomy, and the normative core: how Wall Street stop the ethics conversation. **Journal of Business Ethics**, [S.l], v. 109, p. 109-116, 2012.

RODRIGUES, T. C.; MACHADO, D. G.; COSTA, A. A. da; SOUZA, M. A. de. Desenvolvimento sustentável: percepção dos alunos do curso de graduação em ciências contábeis das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 68-90, 2017.

SENGE, P.; SMITH, B.; KRUSCHWITZ, N.; SCHLEY, S.; LAUR, J. **A Revolução decisiva**: como indivíduos e organizações trabalham em parceria para criar um mundo sustentável. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2009.

SROUR, R. H. Ética empresarial sem moralismo. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 3-22, 1994.

TINOCO, J. E. P.; ROBLES, L. T. A contabilidade da gestão ambiental e sua dimensão para a transparência empresarial: estudo de caso de quatro empresas brasileiras com atuação global. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, p. 1077-1096, 2006.

VASCONCELOS, K. C. de A.; SILVA JUNIOR, A. da; SILVA, P. de O. M. da. Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis: desafios e tendências de uma escola de negócios brasileira. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 45-75, 2013.

WATTS, R. L.; ZIMMERMAN, J. L. **Positive accounting theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

A sustentabilidade na perspectiva de discentes de administração de uma universidade pública federal: na prática a sustentabilidade fica no discurso

Autores: Silva Junior, Annor da (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Silva, Priscilla de Oliveira Martins da** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Vasconcelos, Katia Cyrlene de Araújo** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Silva, Vitor Correa da** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Brito, Sarah Luiza Martins Silva de** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES); **Monteiro, José Michel Rocha** (Universidade Federal do Espírito Santo UFES)

Resumen: Investigou-se o ponto de vista de discentes de graduação em administração acerca da noção de sustentabilidade. Articulou-se a teoria dos *stakeholders*, com o corpo de conhecimento acerca da sustentabilidade, da ética e da formação do administrador. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa *survey*, cuja coleta envolveu a triangulação de dados por meio da aplicação de questionários e pesquisa documental. Os dados coletados por meio de questionários foram submetidos à análise estatística. A amostra contou com 233 discentes (30,98% do tamanho da população) de todos os períodos do curso e dos turnos matutino e noturno. A síntese dos resultados revela que, do ponto de vista dos respondentes, a noção de sustentabilidade, que pressupõe o tratamento equitativo das dimensões econômica, sociocultural e ambiental, fica apenas no campo do discurso (comportamento esperado) e não se materializa na prática (comportamento efetivo). As evidências indicam que a dimensão econômica prevalece sobre as demais, principalmente, quando a lucratividade do acionista e a sobrevivência da organização são os objetos de investigação. Reflexões acerca do processo de formação do administrador são necessárias, sobretudo pelos indícios de que o modelo de formação cartesiano e voltado para a lucratividade ainda prevalece frente a educação

voltada para a sustentabilidade.

Palabras claves: Sustentabilidade, Formação do Administrador, Stakeholders, Comportamento Esperado, Comportamento Efetivo.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste artigo os resultados de uma parte de um projeto de pesquisa mais amplo que investiga o ponto de vista de discentes de cursos de graduação em administração e em ciências contábeis e de discentes de pós-graduação lato-sensu (especialização) na área de negócios acerca da noção de ética, de responsabilidade social corporativa (RSC) e de sustentabilidade. O foco deste artigo foi investigar o ponto de vista de discentes de administração de uma universidade pública brasileira sobre a noção de sustentabilidade. Para isso, abordou-se dois temas centrais: sustentabilidade e formação educacional do administrador.

Segundo Ciegis et al. (2009), a noção de sustentabilidade está associada, num sentido mais amplo, à equidade na distribuição das possibilidades de desenvolvimento entre o presente e as futuras gerações. Em outros termos, o desenvolvimento sustentável pode ser definido como uma melhor qualidade de vida do presente e das futuras gerações. Os autores complementam ainda que, o desenvolvimento sustentável não envolve uma escolha entre a proteção ambiental e o progresso social. Está relacionado com um esforço maior para o desenvolvimento econômico e social que seja compatível com a proteção ao meio ambiente. Com isso, o desenvolvimento sustentável envolve três dimensões fundamentais, que são interdependentes e formam o *triple bottom line* - TBL: econômica, social e ambiental (ELKINGTON, 2012).

Nos últimos anos, conforme apontam Vasconcelos et al. (2013), Senge et al. (2009) e Almeida (2008; 2002), o ambiente de negócios vem passando por transformações em que a visão de racionalidade científica e especialização, de produção e eficácia e de competitividade sem cooperação, vem sendo substituída por uma visão holística, de integração e de síntese. Essa nova perspectiva leva em consideração um modelo baseado em uma governança tripolar que, entre outros aspectos, implica em trocas dinâmicas entre os atores econômicos e sociais com vistas ao alcance de equilíbrio entre os objetivos e resultados financeiros, sociais e ambientais, que caracterizam o modelo sustentável. Este modelo, exige das organizações uma maior interação com a sociedade e uma postura integradora de suas condicionantes internas e externas (VASCONCELOS et al., 2013; SACHS, 2008; ALMEIDA, 2008; 2002).

Como apontam Vasconcelos et al. (2013), esse modelo sustentável requer uma nova forma de concepção de negócios sustentáveis, compreendendo-os como atividades empresariais holisticamente concebidas, voltadas para o desenvolvimento econômico e social equilibrado nos ecossistemas locais e para a modernidade. Esses negócios possuem vocação para o longo prazo ao considerarem as necessidades das gerações futuras e ao assumirem uma postura de cooperação em detrimento da competição. Os autores apontam ainda que, para a atuação em negócios sustentáveis é necessária uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade.

Ao se falar em educação gerencial, há que se considerar a formação do administrador, sobretudo nos cursos de graduação em administração. No Brasil, a formação educacional e a atividade profissional do administrador são regulamentadas por legislação federal que institui requisitos fundamentais para o exercício profissional, como por exemplo, a diplomação em curso de administração (bacharelado) reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e o registro no Conselho Regional de Administração (CRA) (FEU et al., 2016; BRASIL, 1965).

O MEC, ao exercer o papel de regulamentar a educação superior (SILVA JUNIOR et al., 2014) edita normas jurídicas, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que, no caso específico da administração, foi instituída por meio da Resolução CNE/CES nº 4 de 13 de julho de 2005. As DCN estabelecem as orientações para que as Instituições de Educação Superior (IES) devidamente credenciadas junto ao MEC possam definir em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) aspectos como objetivos do curso, perfil profissional, componentes curriculares, sistemas de avaliação, entre outros (FEU et al., 2016; CNE, 2005).

Dentre os diversos conteúdos possíveis de serem abordados nos currículos dos cursos de administração, há uma orientação geral para que sejam observadas as implicações éticas do exercício profissional. Essa orientação parece indicar a preocupação com a formação desses futuros profissionais que, ao assumirem cargos gerenciais nas organizações, tomarão decisões com implicações econômicas, sociais e ambientais para toda a sociedade.

Tendo como fundamento as preocupações acerca do processo de formação educacional de futuros administradores, sobretudo em relação à atuação em negócios sustentáveis, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: **Qual é o ponto de vista de discentes de graduação em administração sobre a noção de sustentabilidade?** Com base nessa questão, definiu-se como objetivo geral o de identificar o ponto de vista de discentes de graduação em administração sobre a noção de sustentabilidade. Para alcançar o objetivo central proposto, realizou-se uma pesquisa *survey* de natureza descritiva e quantitativa (BABBIE, 2005) junto aos discentes de administração de uma universidade pública federal localizada na região sudeste do Brasil.

Estruturou-se este artigo em cinco seções além desta introdução. Na segunda seção apresenta-se a perspectiva conceitual que envolve o tema sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Na sequência aborda-se a questão da formação do administrador e a sustentabilidade. Na quarta seção apresenta-se os procedimentos metodológicos que nortearam o processo de coleta e de análise dos dados. Na seção seguinte discute-se os resultados da pesquisa. Por fim, na sexta e última seção, são apresentadas as conclusões.

2. SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O conceito de desenvolvimento sustentável apresentado no Relatório *Brundtland* – Nosso Futuro Comum", publicado em 1987, é bastante questionado por sua imprecisão e por representar um discurso liberal e redentor (MEBRATU, 1998; CIEGIS et al., 2009). Além disso, as críticas também tratam da natureza complexa, ambígua e de seu caráter corretivo, além do fato de seu escopo não tratar da interdisciplinaridade e não abordar as impossibilidades diante de um sistema capitalista (HANN et al., 2015).

As críticas aos conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade (termos encontrados na literatura utilizados de forma intercambiada), residem no fato de eles serem de natureza conceitual e mal compreendidos (EKINS, 2003), imprecisos (MEBRATU, 1998; SARTORI et al., 2014), otimistas e vagos (PAUL, 2008), multidimensionais (PIERANTONI, 2004; CIEGIS et al., 2009; MÜLLER; PFLEGER, 2014), difíceis de serem operacionalizados e questionáveis quanto ao potencial de viabilização de mudança (FERGUS; ROWNEY, 2005). Além disso, são criticados pela natureza dual (CIEGIS et al., 2009) e por conterem sobreposições de conceitos e estratégias (FERGUS; ROWNEY, 2005).

No âmbito das críticas, o que se argumenta é que a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável apregoados pela visão tradicional são de natureza compensatória, reduzindo-se a práticas que preservam a imagem externa de uma organização, que trabalham a favor de um sistema capitalista, gerando uma falsa noção de conciliação entre capital e natureza, de forma que o sistema "tenha direito de ter o seu bolo e possa comê-lo" (LELE, 1991, p.618). Por outro lado, Sartori et al. (2014) argumentam que, a despeito das críticas, da imprecisão e da falta de consenso quanto aos conceitos, é possível identificar que há em comum: (1) a preocupação em passar para gerações futuras o estoque de capital; (2) tratam de valores coletivos; (3) tratam de escolhas; (4) requerem exercício da ética coletiva em detrimento ao individual.

No debate sobre os dilemas da transição para um mundo sustentável, Le Roux e Pretorius (2016) e Müller e Pfleger (2014) argumentam que o modelo de desenvolvimento que leva em consideração o equilíbrio nas dimensões econômicas, sociais e ambientais é desafiador, na medida em que a execução paralela dos pilares econômicos, sociais e ambientais, podem suscitar conflitos. Esses conflitos estão relacionados ao fato de ainda haver um predomínio das decisões baseadas exclusivamente na dimensão econômica, fazendo com que as outras dimensões deixem de ser consideradas (LE ROUX; PRETORIUS, 2016; MÜLLER; PFLEGER (2014). Sob esse aspecto, Hann et al. (2015; 2010) argumentam que, dada a natureza multifacetada e complexa do desenvolvimento sustentável, os *trade-offs* e conflitos são a regra, e não a exceção, na medida em que o modelo traz tensões para as organizações.

3. FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E A SUSTENTABILIDADE

Autores como Feu et al. (2016), Boava et al. (2014) e Alcadipani e Caldas (2012) têm se dedicado a discutir as questões que envolvem os cursos de graduação em administração, sobretudo, com vistas a abordar aspectos relativos ao processo de formação educacional e a atuação profissional. Por exemplo, Alcadipani e Caldas (2012) analisaram o processo histórico dos cursos de administração no Brasil e destacaram a influência que esses cursos sofreram em relação às orientações anglo-saxônicas das escolas estadunidenses. Esta influência foi responsável pelo viés funcionalista e positivista presentes nos cursos e, consequentemente na formação dos administradores (BOAVA et al., 2014; ALCADIPANI; CALDAS, 2012).

Conforme apontam Boava et al. (2014), os currículos dos cursos de administração têm como foco a superestrutura funcional da área, inibindo os discentes ao acesso às disciplinas críticas e reflexivas que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades do administrador. Em outros termos, há um foco maior em disciplinas (de natureza funcionalista) como marketing, gestão de

pessoas e finanças, ao passo que disciplinas (de natureza crítica e reflexiva) como filosofia, criatividade e desenvolvimento de ideias, têm sido negligenciadas.

Dentre as disciplinas consideradas críticas e reflexivas, destacam-se aquelas que abordam as temáticas da ética, da RSC e da sustentabilidade. Conforme apontam Jacobi et al. (2011), a introdução dessas temáticas no curso de administração ocorreu por meio de pressões do meio empresarial e da sociedade no sentido de que as preocupações com aspectos socioculturais e ambientais fossem tratadas na formação dos futuros administradores. Segundo os autores, as discussões sobre a sustentabilidade ancoram-se no conceito do TBL (ELKINGTON, 2012) que pressupõe equidade na performance econômica, social e ambiental.

Ao analisarem e proporem o conteúdo básico para o ensino de sustentabilidade no curso de administração, Hourneaux Junior et al. (2014) destacam que as IES abordam a questão da sustentabilidade por meio de abordagem clássica que envolve a mera inserção do tema nas grades curriculares sem integração com outras disciplinas. Para os autores, esta forma de inserção não é considerada como ideal, visto que a sustentabilidade é um tema transversal que deveria ser tratado de forma integrada com as outras disciplinas do curso.

Gonçalves-Dias et al. (2013) realizaram um estudo em que constataram os desafios enfrentados pelas IES para a implementação de PPC que privilegiem modelos de ensino e aprendizagem voltados para a sustentabilidade. Os autores apontam que abordar a sustentabilidade nos cursos de administração requer mais do que repensar os conteúdos curriculares. Exigem das IES compromissos mais profundos que envolvam uma agenda institucional em que o "aprender sustentabilidade" transcende o ensino propriamente dito, para alcançar também o aprender e a atuação coletiva, ou seja, assumir a sustentabilidade como algo cultural e institucionalizado (SCHVARSTEIN, 1995) na dinâmica da comunidade acadêmica.

No conjunto dessas contribuições (HOURNEAUX JUNIOR et al., 2014; GONÇALVES-DIAS et al., 2013; JACOBI et al., 2011), constata-se que a perspectiva clássica, tradicional e cartesiana presente no processo de educação gerencial não é compatível com a abordagem do modelo de educação para a sustentabilidade. Neste caso, faz-se necessário adotar uma visão e abordagem para a sustentabilidade em que a perspectiva holística, de integração e de síntese norteie o processo de formação educacional nos cursos de graduação em administração, inclusive na postura das instituições (VASCONCELOS et al., 2013; SENGE et al., 2009; ALMEIDA, 2008; 2002; ANTONELLO, 2005).

4. MÉTODO

Metodologicamente a pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo-quantitativo, a partir do método de pesquisa *survey* (BABBIE, 2005). Os dados foram coletados por meio de triangulação (DENZIN, 1989; JICK, 1979) ao combinar dois procedimentos: pesquisa documental e aplicação de questionário. A pesquisa documental foi realizada junto as DCN do curso de administração (CNE, 2005), aos PPC do curso de administração (turnos matutino e noturno) e aos dados estatísticos fornecidos pela pró-reitoria de graduação, pelo departamento de administração e disponíveis no sitio eletrônico da IES e do curso.

O questionário foi desenvolvido, submetido a pré-teste e validado especificamente para esta pesquisa. Para a elaboração do questionário, fez-se uso de trabalhos consolidados na literatura acerca do tema sustentabilidade e da teoria dos *stakeholders*, tais como as contribuições Elkington (2012), Purnell e Freeman (2012) Ciegs et al. (2009) e Pierantoni (2004). Assim, o questionário considerou as três dimensões do TBL, quais sejam: econômica, sociocultural e ambiental (ELKINGTON, 2012) e um conjunto de *stakeholders* (PURNELL; FREEMAN, 2012). Ademais, para a construção do questionário, considerou-se a lógica da duplicidade moral tipicamente brasileira (SROUR, 1994), ou seja, o comportamento esperado das pessoas (relacionado à moral da integridade) e o comportamento efetivo (relacionado à moral do oportunismo).

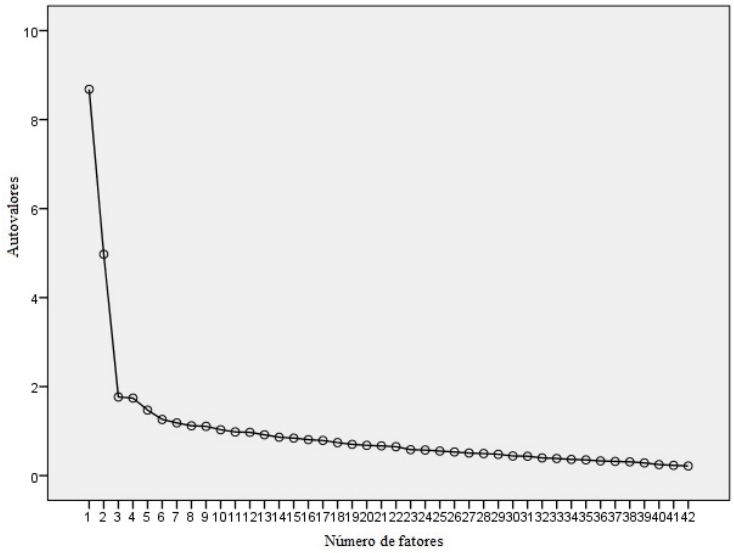
O questionário foi composto por duas partes, sendo que a primeira se dedicou a identificar o perfil sociodemográfico dos respondentes e a segunda estava relacionada com os objetivos da pesquisa. Esta segunda parte foi composta por 42 afirmativas em escala *Likert* de cinco pontos, sendo 21 que caracterizavam o comportamento esperado e 21 que caracterizavam o comportamento efetivo. Cada grupo de 21 afirmativas era composto por 7 afirmativas de cada uma das três dimensões do TBL (ELKINGTON, 2012). Ressalta-se também que cada uma dessas 7 afirmativas estava relacionada a diferentes *stakeholders*, quais sejam: acionistas, empregados, fornecedores, consumidores, concorrentes, sociedade e meio ambiente.

A população de interesse do estudo foi a de alunos da graduação em administração de uma universidade pública federal localizada na região sudeste do Brasil. O curso funciona nos turnos matutino e noturno e a amostra da pesquisa contou com 233 respondentes (30,98% do total da população de 752 discentes vinculados ao curso) que estavam distribuídos em todos os períodos do curso. Considerando a aleatoriedade do método de amostragem, pode-se inferir por meio de um cálculo para populações finitas que os resultados da pesquisa possuem um nível de confiança de 95% com uma margem de erro de 5,5% (LEVINE et al., 2015).

Para testar a confiabilidade do questionário, especialmente em relação aos construtos "comportamento esperado" e "comportamento efetivo", utilizou-se o alfa de *cronbach* e a análise fatorial pelo método de análise de componentes principais. O alfa de *cronbach* para o conjunto de afirmativas que caracterizavam o comportamento esperado e o comportamento efetivo foi de 0,877. Considerando que ambos foram superiores a 0,7, pode-se inferir que ambos os construtos apresentaram um adequado nível de confiabilidade (FÁVERO et al., 2009).

A respeito da análise fatorial exploratória, observou-se que a estatística KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) apresentou o valor de 0,873. Conforme Fávero et al. (2009), este valor pode ser considerado como adequado. Adicionalmente, o teste de esfericidade de Barlett foi significativo a 1% (p = 0,000), aspecto que também sugere a adequação da análise fatorial (FÁVERO et al., 2009). Dez fatores puderam ser extraídos com autovalores maior que 1. Porém, ao se observar o gráfico *Scree* apresentado na Figura 1, pode-se notar que dois deles possuem uma capacidade de explicação da variância total consideravelmente maior que os demais. Presume-se que estes dois fatores representem os construtos "comportamento esperado" e "comportamento efetivo".

Figura 1 - Gráfico *Scree*



Após a observação de que dois fatores seriam mais relevantes para a explicação do total da variância, procedeu-se à análise fatorial para a identificação de dois fatores. A partir da matriz de componente rotativa dessa análise fatorial (método *varimax* com rotação ortogonal), verificou-se a adequação dos itens dos questionários aos construtos esperados. O valor de 0,35 (em valores absolutos) foi utilizado como corte nas cargas fatoriais, visto que a amostra da pesquisa se aproximou de 250 respondentes, valor de corte indicado como adequado para este tamanho amostral (FÁVERO et al., 2009). Do total de 42 itens, 37 (88,09%) apresentaram carga fatorial maior que 0,35 em valores absolutos. Todos estes 37 itens se associaram corretamente com o fator esperado na elaboração do questionário. Este aspecto sugere uma adequada confiabilidade para os construtos "comportamento esperado" e "comportamento efetivo".

Após a identificação da confiabilidade do instrumento de pesquisa, procedeu-se à análise de distribuição de frequências das afirmativas em escala *Likert*. Ressalta-se que todos os procedimentos estatísticos foram realizados por meio do software SPSS versão 22.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estruturou-se esta seção em três partes. Na primeira parte são apresentadas as considerações acerca do curso de administração. Na segunda apresentam-se os dados sociodemográficos da amostra da pesquisa. Por fim, na terceira parte aborda-se os resultados relativos ao ponto de vista dos discentes em administração em relação à sustentabilidade.

5.1. O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

O curso de administração da IES foi criado na década de 1960, inicialmente funcionando apenas no turno matutino. No final da década de 2000, o curso passou a ser ofertado também no turno noturno. Do ponto de vista formal, o curso possui um PPC para o turno matutino e outro para o noturno. Cada PPC possui definições sobre o perfil do egresso, objetivo do curso, estrutura curricular, entre outros aspectos. Em relação ao perfil do egresso, os PPC dos dois turnos destacam o compromisso do curso em trabalhar junto aos discentes a internalização de valores de

responsabilidade social, justiça e ética profissional, uma sólida formação humanista e visão global, além de sólida formação técnica e científica.

Embora os PPC tenham a mesma definição de perfil de egresso para os dois turnos, constatou-se que as estruturas curriculares são diferentes, sendo que o turno matutino é composto por 8 módulos que podem ser integralizados em 4 anos; e o turno noturno possui 9 módulos que podem ser integralizados em 4,5 anos, ambos podendo ser estendidos por no máximo mais dois anos. Destaca-se que segundo a estrutura de gestão universitária da IES, o corpo docente vinculado ao departamento de administração atende aos dois turnos e que os discentes do turno matutino podem cursar disciplinas no turno noturno e vice-versa.

Em relação ao foco de interesse desta pesquisa, que é a oferta de conteúdos relacionados à ética, à RSC e à sustentabilidade, destaca-se que no turno matutino, com PPC atualizado em 2007, existem duas disciplinas obrigatórias que abordam o tema ética empresarial (ofertada no 7° período) e gestão ambiental (5° período). No turno noturno, com um PPC mais recente, de 2009, observou-se a presença das disciplinas ética empresarial (3° período), gestão ambiental (6° período) e a responsabilidade social e 3°setor (5° período). Além dessas, são ofertadas para os dois turnos disciplinas optativas ligadas ao tema, como por exemplo, gestão social e participativa, meio ambiente e desenvolvimento sustentável e sociologia e meio ambiente.

Considerando as características do curso, da estrutura de gestão universitária da IES, do perfil do egresso definido nos PPC e o objeto de investigação da pesquisa, optou-se neste estudo por tratar os dois turnos em conjunto. Com isso, os dados coletados, analisados e apresentados nas próximas subseções e seções do texto serão tratados coletivamente.

5.2. DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS

A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico dos respondentes. Pode-se observar que a maioria é homem, estuda no turno matutino, está no meio do curso, é solteiro e possui entre 21 a 25 anos. Poucos alunos possuem outra graduação ou pós-graduação e a maior parte é estagiário ou não possui atividade profissional, embora quase 20% sejam empregados do setor privado. A maioria dos alunos também indica que já cursaram disciplinas no curso que trataram dos temas “moral e ética”, “responsabilidade social” e “sustentabilidade”.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos respondentes

Sexo			Possui pós-graduação		
Masculino	131	56,2%	Não	229	98,3%
Feminino	102	43,8%	Sim (cursando/concluído)	4	1,7%
Turno			**Possui atividade profissional**		
Matutino	135	57,9%	Não possuo	75	32,2%
Noturno	98	42,1%	Estagiário	76	32,6%
Período			Empregado (Privado)	45	19,3%

Início (1°, 2° e 3°)	88	37,8%	Empregado/Servidor Público	20	8,6%
Meio (4°, 5° e 6°)	94	40,3%	Empresário/Autônomo	17	7,3%
Fim (7°, 8° e 9°)	51	21,9%	Já cursou "Moral e Ética"		
Estado civil			Não	31	13,3%
Solteiro	209	89,7%	Sim (cursando)	48	20,6%
Casado/convive maritalmente	24	10,3%	Sim (concluído)	154	66,1%
Faixa etária			Já cursou "Responsabilidade Social"		
De 16 até 20	84	36,1%	Não	60	25,7%
De 21 até 25	111	47,6%	Sim (cursando)	54	23,2%
De 26 até 30	22	9,4%	Sim (concluído)	119	51,1%
De 31 até 40	9	3,9%	Já cursou "Sustentabilidade"		
Mais de 41	7	3,0%	Não	84	36,0%
Possui outro curso de graduação			Sim (cursando)	33	14,2%
Não	209	89,7%	Sim (concluído)	116	49,8%
Sim (cursando/concluído)	24	10,3%			

Fonte: dados da pesquisa.

Do ponto de vista do objeto de pesquisa, destaca-se que o fato de a maioria dos respondentes ter cursado ou estar cursando as disciplinas relacionadas aos temas ética, RSC e sustentabilidade, é um indicativo positivo em relação a qualificação dos respondentes em participar da pesquisa. Ainda em relação a esta qualificação, destaca-se que a maioria dos respondentes (67,8%) possui atividade profissional, seja como estagiário, como empregado (setor público ou privado) ou como empresário/autônomo.

5.3. O PONTO DE VISTA DOS DISCENTES ACERCA DA SUSTENTABILIDADE

As Tabelas 2, 3 e 4 apresentam os resultados das afirmativas sobre as dimensões econômicas, socioculturais e ambientais do TBL (ELKINGTON, 2012), respectivamente. Ressalta-se que os pontos 1 e 2 da escala *Likert* foram agrupados para representarem a noção de discordância, enquanto que os pontos 4 e 5 foram agrupados para representarem a noção de concordância. Dessa forma, o percentual de respondentes que assinalou o ponto 3 da escala *Likert*, que representa uma posição de indecisão quanto às afirmativas, não está presente nas tabelas. No entanto, pode-se auferir esse percentual por meio da diferença entre 100% e a soma dos percentuais dos respondentes que concordam e que discordam com as afirmativas.

A Tabela 2 apresenta as afirmativas sobre a dimensão econômica do TBL (ELKINGTON, 2012) levando em consideração um conjunto de *stakeholders* (PURNELL; FREEMAN, 2012) e a relação entre o comportamento esperado e o comportamento efetivo (SROUR, 1994). O conjunto de afirmativas abordado no questionário indicava sempre dois tipos de posicionamentos em relação a cada um dos

stakeholders, sendo um baseado na ética da integridade (comportamento esperado) e outro baseado na ética do oportunismo (comportamento efetivo) (SROUR, 1994). Nesta dimensão, o foco foi na lucratividade (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004).

Tabela 2 - Afirmativas acerca da dimensão econômica do *triple bottom line* (TBL)

Painel A			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento esperado**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	1. O lucro de uma organização deve sempre ser distribuído de forma equitativa entre os acionistas, os trabalhadores, a sociedade e o meio ambiente.	31,33%	**50,21%**
Empregados	15. A prática de distribuição de lucros para a classe trabalhadora deve ser vista como um meio de justiça social.	18,88%	**54,08%**
Fornecedores	38. As organizações devem estabelecer relações comerciais com fornecedores que sejam benéficas para ambas as partes.	5,15%	**85,41%**
Consumidores	28. Os consumidores devem ser vistos pelas organizações como parceiros no desenvolvimento de soluções vantajosas e a preço justo para ambas as partes.	3,43%	**84,55%**
Concorrentes	32. As organizações devem estabelecer relações mercadológicas cooperativas com a concorrência de forma que todos possam atuar no mercado.	21,03%	**53,65%**
Sociedade	30. O principal objetivo organizacional é gerar riqueza para a sociedade, mesmo que tenha que privar o acionista de lucros maiores.	**55,36%**	21,03%
Meio Ambiente	42. Entre remunerar melhor os acionistas e adotar medidas de proteção ambiental, as organizações devem privilegiar investimentos que avancem em direção aos interesses ambientais.	11,59%	**63,52%**
Painel B			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento efetivo**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	16. A prática organizacional cotidiana privilegia a remuneração aos acionistas em detrimento de outras partes interessadas, como por exemplo, os trabalhadores, a sociedade e o meio ambiente.	11,59%	**62,66%**

Empregados	36. As organizações adotam a prática de distribuição de lucros como um mecanismo para obter maior produtividade da classe trabalhadora.	19,31%	**62,66%**
Fornecedores	6. Ao estabelecer relações comerciais com os fornecedores, as organizações adotam políticas comerciais voltadas para os resultados de curto prazo, que podem comprometer a sobrevivência do fornecedor.	22,75%	**39,06%**
Consumidores	13. As relações comerciais entre as organizações e os consumidores é pautada por uma lógica em que ambas as partes querem levar vantagem imediata.	13,30%	**63,95%**
Concorrentes	41. Um dos principais objetivos das organizações é eliminar a concorrência para alcançar uma maior fatia do mercado.	12,88%	**73,82%**
Sociedade	9. A sociedade é vista pelas organizações apenas como um espaço para obter recursos e fornecer produtos e serviços de forma lucrativa.	26,18%	**53,65%**
Meio Ambiente	18. As medidas de proteção ambiental são vistas pelas organizações como um componente de despesa que comprometem os lucros corporativos.	18,45%	**60,52%**

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando a perspectiva conceitual da sustentabilidade (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004), assumiu-se no estudo que as dimensões econômicas, sociocultural e ambiental são tratadas de forma equitativa considerando a perspectiva de longo prazo por envolver as gerações futuras. Partindo-se desta premissa, os resultados apresentados na Tabela 2 indicam que o comportamento esperado é orientado para a sustentabilidade e o longo prazo e o comportamento efetivo é orientado para a lógica oportunista e de curto prazo (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004; SROUR, 1994).

Porém, dois resultados em especial merecem reflexões. O primeiro diz respeito ao comportamento esperado em relação à sociedade. Para os respondentes, a geração de riqueza das organizações somente pode ser alcançada depois que o acionista obteve o lucro, ou seja, a lucratividade do acionista é mais importante que o bem-estar da sociedade. Há neste caso, um indicativo de que a lógica oportunista orienta o comportamento esperado dos respondentes.

O segundo aspecto, está relacionado ao comportamento efetivo em relação aos fornecedores. Nesse ponto, identificou-se o menor percentual de concordância (39,06%), sugerindo a presença de uma maioria de indecisos e/ou que não concordam que as organizações adotem políticas comerciais em que a sua lucratividade possa comprometer a sobrevivência de fornecedores. Considerando que os fornecedores representam parceiros comerciais relevantes para as organizações (PIRES, 2009; COUSINS et al., 2008), a possibilidade de comprometimento de sua sobrevivência demonstra um indicativo de viés sustentável (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004) no ponto de vista dos respondentes no que concerne à relação da organização com os fornecedores.

A Tabela 3 apresenta as afirmativas sobre a dimensão sociocultural do TBL (ELKINGTON, 2012). O foco de interesse envolve o bem-estar social, os direitos humanos, os valores culturais, entre outros (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004).

Tabela 3 - Afirmativas acerca da dimensão sociocultural do *triple bottom line* (TBL)

Painel A			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento esperado**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	20. As organizações devem incluir interesses de outros públicos, além de acionistas, em seu planejamento estratégico.	10,73%	**70,82%**
Empregados	2. As organizações devem minimizar os riscos e impactos aos direitos humanos que causam, como por exemplo, impactos na saúde e bem-estar de empregados próprios e terceiros.	2,15%	**92,27%**
Fornecedores	27. As organizações não devem comprar bens ou serviços de fornecedores que violem os direitos humanos.	9,44%	**80,69%**
Consumidores	21. Os consumidores devem ter os seus valores, crenças e símbolos culturais respeitados pelas organizações.	3,86%	**83,69%**
Concorrentes	19. As organizações devem disponibilizar para a concorrência informações sobre a sua estratégia de investimentos sociais.	**45,92%**	31,33%
Sociedade	39. As organizações devem manter iniciativas de diálogo e engajamento com as partes interessadas (público interno, governo, ONG e comunidade).	4,72%	**81,55%**
Meio Ambiente	37. As organizações devem participar constantemente de fóruns e encontros promovidos por representantes do meio ambiente.	9,01%	**72,53%**
Painel B			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento efetivo**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	22. Os direcionadores do planejamento estratégico das organizações estão baseados nos interesses dos acionistas.	9,87%	**68,67%**
Empregados	10. Os riscos e impactos na saúde e bem-estar de empregados próprios e terceiros são sempre gerenciados de forma a minimizar os custos	20,17%	**52,36%**

	operacionais.		
Fornecedores	12. Os fornecedores são contratados pela lógica do menor preço, mesmo que tenham práticas que violem os direitos humanos.	35,62%	**42,06%**
Consumidores	4. As organizações procuram impor seus valores, crenças e símbolos culturais aos consumidores como uma estratégia de fidelização de clientes.	12,45%	**66,09%**
Concorrentes	29. As organizações não divulgam informações sobre investimentos sociais por receio de serem imitadas ou superadas pela concorrência.	24,89%	**46,35%**
Sociedade	35. As organizações se relacionam com as partes interessadas (público interno, governo, ONG e comunidade) de forma a obter vantagem econômica nessa relação.	9,01%	**70,82%**
Meio Ambiente	24. O meio ambiente é visto pelas organizações somente como uma fonte de recursos naturais para viabilizar suas ações produtivas e comerciais.	23,18%	**57,94%**

Fonte: dados da pesquisa.

Semelhante ao que ocorreu com a dimensão econômica do TBL, a análise dos resultados da Tabela 3 indica que o comportamento esperado é orientado para a sustentabilidade e o longo prazo e o comportamento efetivo é orientado para a lógica oportunista e de curto prazo (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004; SROUR, 1994). Porém, diferentemente do que se observou com os resultados da dimensão econômica, nesta dimensão sociocultural foi possível constatar um sentido de sobrevivência organizacional.

Para os respondentes, na relação da organização com os seus concorrentes, o comportamento esperado é ancorado numa lógica utilitarista e de curto prazo, em que as organizações não devem fornecer informações aos concorrentes de seus investimentos sociais. Esse ponto de vista é confirmado quando os respondentes indicam a mesma lógica em relação ao comportamento efetivo ao assumirem que para não serem imitadas ou mesmo superada pelos concorrentes, as organizações não divulgam informações de seus investimentos sociais para os concorrentes. Neste caso, a transparência na divulgação das ações e investimentos sociais da organização para a sociedade estaria comprometida (NOVELINE; FREGONESI, 2013).

A Tabela 4 apresenta afirmativas sobre a dimensão ambiental do TBL (ELKINGTON, 2012). O interesse é abordar aspectos relacionados ao meio ambiente, à natureza e aos ecossistemas locais (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004).

Tabela 4 - Afirmativas acerca da dimensão ambiental do *triple bottom line* (TBL)

Painel A			
Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento**	**Discordam**	**Concordam**

	esperado		
Acionistas	34. As questões ambientais devem ser tratadas com o mesmo nível de atenção que o lucro é tratado pelos acionistas.	10,30%	**75,54%**
Empregados	31. As organizações devem implementar práticas de recursos humanos orientadas para a questão ambiental.	3,86%	**80,69%**
Fornecedores	3. As organizações devem dar preferência à compra de insumos ou serviços ambientalmente sustentáveis.	2,58%	**87,98%**
Consumidores	8. As organizações devem lançar medidas para incentivar e sensibilizar o consumidor a encaminhar os resíduos gerados para reciclagem de volta para as organizações.	3,43%	**89,70%**
Concorrentes	23. As organizações devem promover parcerias com os concorrentes para preservar o meio ambiente.	6,87%	**74,68%**
Sociedade	26. As organizações devem incentivar a sociedade no desenvolvimento de uma cultura ambientalmente sustentável.	3,43%	**86,70%**
Meio Ambiente	11. As organizações devem adotar políticas de proteção e preservação ambiental em todas as suas atividades.	5,58%	**88,84%**

Painel B

Stakeholder	**Afirmativas que representam o comportamento efetivo**	**Discordam**	**Concordam**
Acionistas	7. As questões ambientais somente são consideradas se não houver o comprometimento da lucratividade para o acionista.	30,47%	**51,93%**
Empregados	40. As políticas e práticas de recursos humanos adotadas pelas organizações alcançam a questão ambiental desde que não comprometam a produtividade.	9,44%	**66,09%**
Fornecedores	33. Os fornecedores são contratados pela lógica do menor preço, mesmo que comprometam o meio ambiente.	25,75%	**54,51%**
Consumidores	17. Para viabilizar o menor preço para os consumidores, as organizações reduzem investimentos de natureza ambiental.	19,74%	**58,37%**

Concorrentes	5. Entre vencer a concorrência e ser ambientalmente sustentável, as organizações optam pela liderança de mercado.	6,01%	**78,97%**
Sociedade	25. As organizações investem em políticas ambientais que favorecem a sociedade somente se houver retorno financeiro.	15,02%	**63,52%**
Meio Ambiente	14. As organizações somente adotam medidas corretivas quando causam impactos ambientais negativos.	20,17%	**61,80%**

Fonte: dados da pesquisa.

No caso específico desta dimensão ambiental do TBL, observou-se para todas as afirmativas que, o comportamento esperado é orientado pela lógica da sustentabilidade e para o longo prazo, e que o comportamento efetivo é orientado pela lógica oportunista, utilitarista e de curto prazo (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004; SROUR, 1994). Em outros termos, para os respondentes, as preocupações com o meio ambiente ficam apenas no discurso. Isso pelo fato de aspectos como a lucratividade para o acionista, a produtividade e a competição prevalecerem frente aos aspectos ambientais.

6. CONCLUSÃO

Pretendeu-se com este estudo identificar o ponto de vista de discentes em administração acerca da noção de sustentabilidade. Para isso, aplicou-se uma pesquisa *survey* (BABBIE, 2005) junto aos discentes do curso de graduação de uma universidade pública federal localizada na região sudeste do Brasil. Os dados foram coletados por meio de triangulação (DENZIN, 1989; JICK, 1979) ao articular pesquisa documental e aplicação de questionário junto a uma amostra probabilística de 233 discentes matriculados nos turnos matutino e noturno.

A síntese dos resultados indica que a sustentabilidade na prática fica no discurso. Isso pelo fato dos respondentes, em sua maioria, demonstrarem altos níveis de concordância com a lógica sustentável e de longo prazo (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004) quando se referiam ao comportamento esperado e indicavam altos níveis de concordância com a lógica oportunista, utilitarista e de curto prazo (SROUR, 1994) quando se referiam ao comportamento efetivo. Com isso, pode-se inferir que, para os respondentes, aspectos como a lucratividade para o acionista, a produtividade e a competição, prevalecem frente aos aspectos socioculturais e ambientais. Os resultados refletem os conflitos e os *trade-offs* existentes dada a natureza multifacetada e complexa da sustentabilidade (HANN et al., 2015, 2010).

Essas duas lógicas apresentaram diferenças somente em três situações. Na primeira, ao tratarem da dimensão econômica, os respondentes indicaram em seu comportamento esperado que a lucratividade do acionista prevalece sobre os interesses da sociedade. Neste caso, houve uma manifestação de que a lógica do discurso está alinhada com a dimensão prática, ou seja, os respondentes assumem que o que prevalece é a dimensão econômica sobre as demais dimensões de sustentabilidade (ELKINGTON, 2012).

Na segunda situação, também relacionada com a dimensão econômica, os respondentes indicaram em seu comportamento efetivo que o trato dos fornecedores possui um viés sustentável (ELKINGTON, 2012; CIEGS et al., 2009; PIERANTONI, 2004). Observou-se a indicação de uma maioria de indecisos e discordantes de que as organizações possam comprometer a sobrevivência dos fornecedores em detrimento da lucratividade, ou seja, se tiverem que escolher entre a lucratividade do acionista e a sobrevivência dos fornecedores, os respondentes optaram pelos fornecedores. Uma possível explicação para esta situação pode estar relacionada ao fato dos respondentes reconhecerem nos fornecedores um parceiro comercial/empresarial relevante das organizações (PIRES, 2009; COUSINS et al., 2008).

Na terceira situação, ao tratarem da dimensão sociocultural os respondentes indicaram em seu comportamento esperado que, por uma questão de sobrevivência, as organizações não fornecem informações de seus investimentos sociais para a concorrência. Neste caso, assume-se que a lógica oportunista, utilitarista e de curto prazo se faz presente também no discurso dos respondentes. Nesse sentido, para os respondentes as organizações estariam comprometendo a transparência na divulgação das ações e investimentos sociais (NOVELINE; FREGONESI, 2013) e, consequentemente, a sua prestação de contas para com a sociedade.

A síntese dos resultados indica para a necessidade de se repensar a forma como a sustentabilidade tem sido tratada nos cursos de administração. Conforme apontam Jacobi et al. (2011), as IES e os cursos de administração tem abordado a questão da sustentabilidade de uma forma exógena e reativa, ao cederem a pressões para discutir essa temática e suas implicações para a sociedade. De fato, como defendem Hourneaux Junior et al. (2014) e Gonçalves-Dias et al. (2013), a abordagem da sustentabilidade deve seguir a um processo inverso, ou seja, que as IES, de forma endógena, assumam para si a cultura e a institucionalização (SCHVARSTEIN, 1995) da sustentabilidade e a pratiquem de forma efetiva na dinâmica institucional e no ensino.

Com isso, defende-se neste artigo que, somente após assumir a sustentabilidade de forma transversal e transdisciplinar e por meio de uma abordagem holística, de integração e de síntese (VASCONCELOS et al., 2013; SENGE et al., 2009; ALMEIDA, 2008; 2002; ANTONELLO, 2005), é que o processo de ensino e a aprendizagem produzirá resultados diferentes no ponto de vista dos discentes de administração e futuros gestores. Esta diferença de ponto de vista tende a ser favorável à aproximação do discurso e da prática, de forma que a sustentabilidade seja efetivamente praticada pelas organizações e pela sociedade.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam indicar caminhos para que gestores universitários, gestores de políticas públicas e empresários reflitam sobre a necessidade de adotar uma visão e uma abordagem orientada para a sustentabilidade em que a perspectiva holística, de integração e de síntese norteie o processo de formação educacional nos cursos de graduação em administração, inclusive na postura das instituições, de forma a se refletir nas tomadas de decisões de negócios posteriormente. Considera-se essas questões essenciais para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, socialmente responsável e sustentável.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R.; CALDAS, M. P. Americanizing Brazilian management. **Critical Perspectives on International Business**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 37-55, 2012.

ALMEIDA, F. **Os desafios da sustentabilidade**: uma ruptura urgente. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2008.

ALMEIDA, F. **O bom negócio da sustentabilidade**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

ANTONELLO, C. S. Desenvolvimento de recursos humanos e a aprendizagem no local de trabalho: identificando perspectivas e abordagens. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 8., 2005, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: FEA/USP, 2005.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de *survey***. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BOAVA, D. L. T.; BOAVA, F. M. F. M.; SETTE, R. S. Meditações funcionalistas: cinco reflexões sobre a administração. **Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 82-104, 2014.

BRASIL Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 de setembro de 1965, Seção 1, p.9337.

CIEGIS, R.; RAMANAUSKIENE, J.; MARTINKUS, B. The concept of sustainable development and its use for sustainability scenarios. **Engineering Economics**, [S.l.], n. 2, p. 28-37, 2009.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.

COUSINS, P.; LAMMING, R.; LAWSON, B.; SQUIRE, B. **Strategic supply management**: principles, theories and practice. England: Pearson Education, 2008.

DENZIN, N. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 3. ed. New York, NY: Prentice Hall, 1989.

EKINS, P.; SIMON, S.; DEUTSCH, L.; FOLKE, C.; Groot, R. D. A Framework for the practical application of the concepts of critical natural capital and strong sustainability. **Ecological Economics**, [S.l.], v. 44, n. 2-3, p. 165-185, 2003.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade**: canibais com garfo e faca. São Paulo: MBooks, 2012.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERGUS, A. H. T.; ROWNEY, J. I. A. Sustainable development: lost meaning and opportunity? **Journal of Business Ethics**, [S.l.], v. 60, n. 1, p. 17-27, 2005.

FEU, K. S.; KOMINO, A. C.; SILVA JUNIOR, A. da; SILVA, V. C. da ; VEIGA, R.; VAGO, J. G. R. Responsabilidade social corporativa na perspectiva de discentes de administração: a inversão da pirâmide. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016, Porto Alegre. **Anais...** Brasil: SBEO, 2016.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B.; CRUZ, M. T. S. Desafios (e dilemas) para inserir "sustentabilidade" nos currículos de administração: um estudo de caso**. Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo. v. 14, n. 3, p. 119-153, 2013.

HANN, T.; PINKSE, J.; PREUSS, L.; FIGGE, F. Tensions in corporate sustainability: towards an integrative framework. **Journal of Business Ethics**, [S.l.], v. 127, n. 2, p. 297-316, 2015.

HANN, T.; FIGGE, F.; PINKSE, J.; PREUSS, L. Trade-offs in corporate sustainability: you can't have your cake and eat it. **Business Strategy and the Environment**, [S.l.], v. 19, n. 4, p. 217-229, 2010.

HOURNEAUX JUNIOR, F.; DIAS, B. G.; ZELLMEISTER, L. M.; BRINHOLI, C. F. A Sustentabilidade no ensino de administração: proposta de um currículo básico para o curso de graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 21-50, 2011.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, [S.l.], v.24, n.4, 1979.

LELE, S. Sustainable development: a critical review. **World Development**, [S.l.], v. 19, n. 6, p. 607-621, 1991.

LE ROUX, C.; PRETORIUS, M. Navigating sustainability embeddedness in management decision-making. **Sustainability**, [S.l.], v. 8, n. 5, p. 444, 2016.

LEVINE, D.; STEPHAN, D. F.; KREHBLEL, T.; BERENSON, M. L. **Estatística**: teoria e aplicações 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MEBRATU, D. Sustainability and sustainable development: historical and conceptual review. **Environmental Impact Assessment Review**, [S.l.], v. 18, n. 6, p. 493-520, 1998.

MÜLLER, A. L.; PFLEGER, R. Business transformation towards sustainability. **Business Research**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 313-350, 2014.

NOVELINI, C. P.; FREGONESI, M. F. S. A. Análise da divulgação de informações sobre investimentos sociais por empresas que se declaram socialmente responsáveis. **Revista de Contabilidade e Organizações – USP**, São Paulo, v. 7, n. 17, p. 90-101, 2013.

PAUL, B. D. A history of the concept of sustainable development: literature review. **Annals of the University of Oradea, Economic Sciences Series**, [S.l], v. 17, n. 2, p. 576-580, 2008.

PIERANTONI, I. A. Few remarks on methodological aspects related to sustainable development. In: OECD. **Measuring sustainable development**: integrated economic, environmental and social frameworks. [S.l.]: OECD Publishing. 2004. p. 63-89.

PIRES, S. R. I. **Gestão da cadeia de suprimentos (supply chain management)**: conceitos, estratégias, práticas e casos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PURNELL, L. S.; FREEMAN, R. E. Stakeholder theory, fact/value dichotomy, and the normative core: how Wall Street stop the ethics conversation. **Journal of Business Ethics**, [S.l], v. 109, p. 109-116, 2012.

SACHS, J. **A riqueza de todos**: a construção de uma economia sustentável em um planeta superpovoado, poluído e pobre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SARTORI, S.; LATRONICO, F.; CAMPOS, L. M. S. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma taxonomia no campo da literatura. **Ambiente & Sociedade**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 1-22, 2014.

SCHVARSTEIN, L. **Psicologia social de las organizaciones**: nuevos aportes. Buenos Aires: Paidós, 1995.

SENGE, P.; SMITH, B.; KRUSCHWITZ, N.; SCHLEY, S.; LAUR, J. **A Revolução decisiva**: como indivíduos e organizações trabalham em parceria para criar um mundo sustentável. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2009.

SILVA JUNIOR, A. da; POLIZEL, C. E. G.; SOUZA, S.; SILVA, A. R. L. da; SILVA, P. O. M. da; SOUZA, S. P. de. Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. **Ensaio (Fundação Cesgranrio)**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 215-240, 2014.

SROUR, R. H. Ética empresarial sem moralismo. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 3-22, 1994.

VASCONCELOS, K. C. de A.; SILVA JUNIOR, A. da; SILVA, P. de O. M. da. Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis: desafios e tendências de uma escola de negócios brasileira. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 45-75, 2013.

Onde estão as unti das universidades públicas federais do brasil

Autores: Silva, Flora Moritz da (UFSC); Silva, André Tiago Dias da (UFSC); Rocha, Rudimar Antunes da (UFSC)

Resumen: O presente artigo tem como objetivo apresentar o mapeamento das Universidades Públicas Federais brasileiras que têm “Universidades da Terceira Idade” em suas ações Institucionais. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se um levantamento no sistema e-mec, encontrando 63 universidades públicas federais no Brasil. Analisou-se na página de cada uma destas instituições as notícias e publicações relacionadas ao idoso. Como resultado, foram mapeados 36 programas ou projetos educacionais voltados para a terceira idade nas universidades pesquisadas, tendo o seu *boom* de criação na década de 1990 e que nos últimos anos segue construindo novas iniciativas. Percebe-se proporcionalidade de programas e projetos nas cinco regiões brasileiras. Como considerações complementares, admite-se a importância dessas ações realizadas pelas Universidades, não só como uma ação institucional, mas como compromisso social, diante de um cenário de envelhecimento da sociedade mundial, em especial, a brasileira. Além disso, o estudo aponta que não há um modelo de projeto/programa a seguir pelas Universidades, mas sim pontos que devem ser considerados, compreendendo que o ideal é considerar as características da região na qual o programa está inserido.

Palabras claves: Universidade Pública Federal. Universidade da Terceira Idade. Idosos.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As ações voltadas ao público idoso não são novidades nas universidades estrangeiras. Tendo a França como precursora na década de 1960 e, posteriormente, com a criação da "Universidade da Terceira Idade" por Pierre Vellas em 1973, em Toulouse (FRA), essas iniciativas foram se desenvolvendo e se disseminando pela Europa, principalmente em universidades da Alemanha, Suíça, Polônia e Espanha. Os objetivos eram tirar os idosos do isolamento e propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida, bem como modificar sua imagem à sociedade (VELLAS, 1997; UCHOA, 1997; LEMIEUX, 1995; LEFÊVRE, 1993). No Brasil, o pioneirismo desta iniciativa sócio integrativa é creditado ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1983. Desde então, o NETI tem servido de inspiração as outras universidades federais para montarem seus projetos à terceira idade.

O tema é relevante e atual pelo crescente aumento da longevidade da população nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Por essa razão, o presente artigo traz o mapeamento das Universidades Públicas Federais brasileiras que têm "Universidades da Terceira Idade" (UnTI) e destaca as principais características, por meio de pesquisa documental disponíveis nestas universidades públicas brasileiras.

Assim, dividiu-se o artigo em cinco seções: primeiro, a introdução que contextualiza o tema e apresenta o objetivo da pesquisa, seguida do marco teórico analítico da temática em foco, que discorre sobre a trajetória das UnTI. A terceira seção, apresenta os procedimentos metodológicos adotados; a quarta, apresentação dos resultados do estudo realizado; e finaliza-se com as considerações complementares.

2. TRAJETÓRIA DAS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

Em meados da década de 1960, na França e Itália, desenhou-se o movimento em favor de uma universidade engajada à sociedade, com ensino menos compartimentado e unificada do conhecimento. Naquela época, na França surge a "Universidade do Tempo Livre", com objetivo de ocupar a vida dos aposentados e favorecer suas relações sociais (ARRUDA, 2007), sendo o embrião às Universidades da Terceira Idade (UnTI), pois se focava em atividades lúdicas e educação permanente (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015). Já, em 1973, foi fundada a primeira UnTI, na Universidade de Toulouse (FRA), por meio do projeto do Professor Pierre Vellas, que visava a oferecer aos idosos um conjunto de atividades que satisfizesse as condições, necessidades e aspirações nesta fase da vida (AIUTA, 2017). A experiência teve êxito e espalhou-se em vários países, com modelos adaptados aos diferentes contextos.

Em 1975 foi criada a *Association Internationale dês Universités du Troisième Age* (AIUTA), a Federação de Universidades da Terceira Idade e outras instituições com objetivos semelhantes. Essas instituições focam-se no crescimento pessoal do idoso e no modo como eles se desenvolverão de forma livre e autônoma no desempenho de seus papéis na sociedade (AIUTA, 2017), sendo reconhecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS) e outras organizações internacionais (ARRUDA, 2007).

A literatura ocidental alerta para as diferenças de UnTI do modelo inglês e do francês. Para Posadas (2016), o modelo inglês é visto como *bottom-up*, em que os docentes normalmente não são

professores universitários, mas idosos com habilidades específicas no conteúdo transmitido, enquanto o francês é *top-down,* como extensão da universidade regular e se preocupa na participação e desenvolvimento dos programas, oferecendo infraestrutura, instalações e recursos didáticos utilizados pelos docentes. O Quadro 1 revela as diferenças dos referidos modelos.

Quadro 1 - Diferenças dos Modelos francês e inglês.

Modelo Francês	**Objetivos** Atualização cultural; Possibilitar a instrumentalização; Desenvolvimento de pesquisas; e, Organização de atividades de interesse popular.	**Modelo Inglês**	**Objetivos** Compartilhar experiência intergeracionais; Desenvolver projetos comuns com a colaboração profissional de especialistas jovens e idosos e integração da universidade e da sociedade; e, Realizar a manutenção das competências.
	Características Tem suas bases no modelo universitário francês; Há cursos oficinas de trabalho e de grupos de estudos diversificados e abertos; Há metodologia e conteúdos próprios centrados no modelo de educação continuada; e, Considerados de "modelos velhos".		**Características** Baseia-se no ideal de autoajuda; Ação intergeracional de profissionais jovens e idosos; Possibilidade de alunos participarem de pesquisas; e, Criar espaços para os participantes fazerem a manutenção de suas competências e do sentimento de autovalorização.

Fonte: Adaptado de Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2016).

Na América Latina, a UnTI pioneira foi a Universidade Aberta do Uruguai de Montevidéu (UY), em 1983. Ela alicerçou-se no modelo francês e as suas ações se ampliaram aos demais países sul-americanos (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2004). No Brasil, desde a década de 1980, as universidades cederam espaço às UnTI, tanto à população idosa como a profissionais interessados no envelhecimento. Idealizada em 1982 na UFSC, em 1983 o NETI inicia suas atividades; e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1984, é criado o Núcleo Integrado de Estudos e Apoio a Terceira Idade (NIEATI), sendo estas consideradas as universidades pioneiras no país. Em 1990, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas (SP), em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), cria a Universidade da Terceira Idade da PUC-Campinas, baseada no modelo francês, que para Veras e Caldas (2004) foi a primeira divulgada no cenário nacional e, por isso, o marco para consolidar novos projetos (PACHECO, 2006). Nos anos de 1990, aumentou o número de UnTI nas universidades brasileiras. Por sua vez, Alencar e Carvalho (2009, p. 439) advogam que as premissas das UnTI no Brasil são balizadas em "Unatis francesas de segunda geração", pela força em pesquisa gerontológica, isto é, "por meio de programas de educação continuada, educação em saúde e trabalho comunitário", contribuindo aos programas de terceira idade brasileiros usar o modelo francês centrado na educação permanente (PACHECO, 2006).

Não há padronização na nomenclatura para as atividades voltadas a terceira idade no Brasil e no Mundo, sendo chamados de Núcleos ou Grupos de Estudos, como o NETI-UFSC e NIEATI-UFSM, ou expressões como Universidade Aberta à ou para a Terceira Idade (UnATI); Universidade Sênior, Universidade da Terceira Idade, Universidade da Maturidade, Universidade do Tempo Livre, Universidade Interidade, Universidade do Idoso, Instituto para as Pessoas Aposentadas (Europa e USA), Escola Aberta, Universidade Intergeracional, Programa de Participação Permanente, Universidade sem Limites, Universidade na Idade Adulta (CACHIONI, 2013; ALENCAR; CARVALHO, 2009; ARRUDA, 2009; GOMES; LOURES; ALENCAR, 2004).

Frutuoso (1999) apontou o crescimento significativo dessas instituições na década de 90. Na ótica de Gomes, Lourdes e Alencar (2004; 2005), no Brasil há mais instituições particulares com atividades dirigidas aos idosos do que universidades públicas. Em 2012, falava-se em mais de 200 programas dessa natureza em instituições de ensino superior, mas a maioria como projetos de extensão (CACHIONI, 2012). Cachioni e Neri (2008, p.32) enumeram pressupostos para que as UnTI tenham a intergeracionalidade e o empoderamento de seus participantes:

> 1. Os planos de educação e formação para adultos maduros e idosos constituem uma nova invenção social, política, econômica e cultural;
>
> 2. O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem são contínuas e acumulativas, e não um conjunto pontual de eventos institucionais;
>
> 3. A educação para idosos necessita de uma mudança da atitude social da própria clientela;
>
> 4. Deve possibilitar não só a divulgação do conhecimento, como também o desenvolvimento comunitário da sociedade, com a participação dos próprios idosos;
>
> 5. Deve realizar-se com, para e pelos idosos, potencializando sua participação;
>
> 6. Necessita da criação, do desenvolvimento e da institucionalização de uma metodologia adaptada às características da clientela, considerando-se os aspectos cognitivos, afetivos e ambientais; e,
>
> 7. A educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e os conhecimentos teóricos, os saberes práticos, o saber-fazer, o aprender e seguir aprendendo e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza o delineamento de levantamento por meio da base da estrutura não-experimental, não ocorrendo a manipulação de variáveis ou a busca de causa-efeito (KERLINGER, 1980). O levantamento analisa uma amostra de população finita ou não, com o intuito de mensuração quantitativa ou interpretação qualitativa (KERLINGER; 1980; FLICK, 2004), sendo aqui

tratado de forma predominantemente qualitativa.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que foram analisados as notícias e publicações das páginas institucionais das universidades federais brasileiras.

O rastreamento e a seleção dos programas UnTI foram feitos por meio dos sites das universidades públicas federais brasileiras, ocorrendo em duas etapas. Em primeiro lugar, buscou-se no Sistema e-MEC do Ministério da Educação do Brasil, utilizando-se os filtros **Instituição de Ensino Superior**, com categoria administrativa **Pública Federal** e organização acadêmica **Universidade** sendo encontradas sessenta e três (63) instituições no Brasil com tais características (MEC, 2015).

Identificadas as Universidades, em julho e agosto de 2015, buscou-se no site de cada instituição por meio de busca das seguintes palavras-chave: **terceira idade** e **idoso**, bem como se utilizou o quadro de Cachioni (2004, p. 237-241), que traz o levantamento de Programas feito pela autora. Analisou-se cada notícia e programa/projeto para se selecionar as que se pautavam em educação permanente e não eram iniciativas isoladas. Apesar de não haver uma única definição para UnTI, a pesquisa de Silva (2017) apresentou pontos importantes para compor a definição operacional de UnTI:

a) Perspectiva da educação permanente/ continuada;
b) Abordagem interdisciplinar;
c) Centros de atividade, interação e integração social do idoso;
d) Promoção da integração intergeracional;
e) Produção de conhecimento com, sobre e para os idosos (pesquisa);
f) Formação de recursos humanos especializados;
g) Serviços de saúde preventivos aos idosos;
h) Currículo que promove uma reflexão sobre o processo de envelhecimento e suas implicações biopsicossociais;
i) Prática indissociável do ensino, pesquisa e extensão;
j) Participação, cidadania, autonomia e integração: o idoso como protagonista;
k) Promoção da Saúde de modo integral;
l) Envolvimento de instituições além da Universidade;
m) Perspectiva da Educação não formal; e,
n) Ações/experiências em espaços e tempos mais flexíveis

4 RESULTADOS

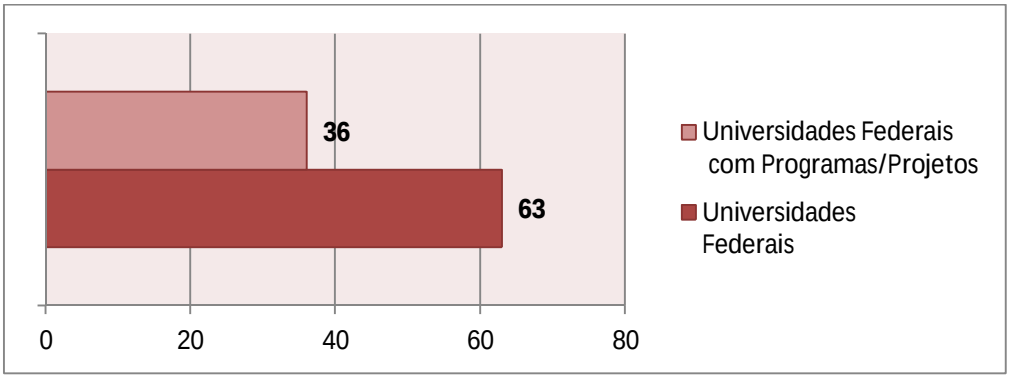
Este tópico traz os resultados da pesquisa de acordo com o levantamento dos programas para a terceira idade realizados nas universidades federais brasileiras, não sendo consideradas as ações pontuais, buscando programas ou projetos educacionais que contemplassem o máximo de itens pontuados na definição operacional de UnTI.

4.1 Programas e Projetos para a Terceira Idade em Universidades Públicas Federais no Brasil

Ainda que no Brasil as IES privadas se destaquem no desenvolvimento de UnTI (CACHIONI, 2012; GOMES; LOURES; ALENCAR, 2004) e que algumas Universidades Estaduais tenham programas de referências, como, por exemplo, as UnATI da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade de São Paulo (USP), muitos programas importantes são desenvolvidos em

Universidades Públicas Federais, tendo sido mapeados no estudo 36 programas ou projetos voltados para a terceira idade com características de UnTI.

Figura 1 – Total de Universidades Federais e número de universidades com projetos educacionais permanentes voltados ao idoso.



Fonte: elaborado pelos autores (2017).

As 36 inciativas mapeadas têm por característica estarem com trabalhos direcionados para à educação permanente, e que não serem iniciativas pontuais. A intenção não foi de subestimar outras iniciativas voltadas aos idosos, mas buscar projetos e programas que estejam aportando práticas com as características de uma UnTI.

No Quadro 2 visualizam-se os 36 programas ou projetos que têm Educação Permanente com a Terceira Idade de forma interdisciplinar nas Universidades Federais brasileiras, junto a universidade federal de origem e o ano de criação.

Quadro 2 – Programas à Terceira Idade em Universidades Públicas Federais Brasileiras

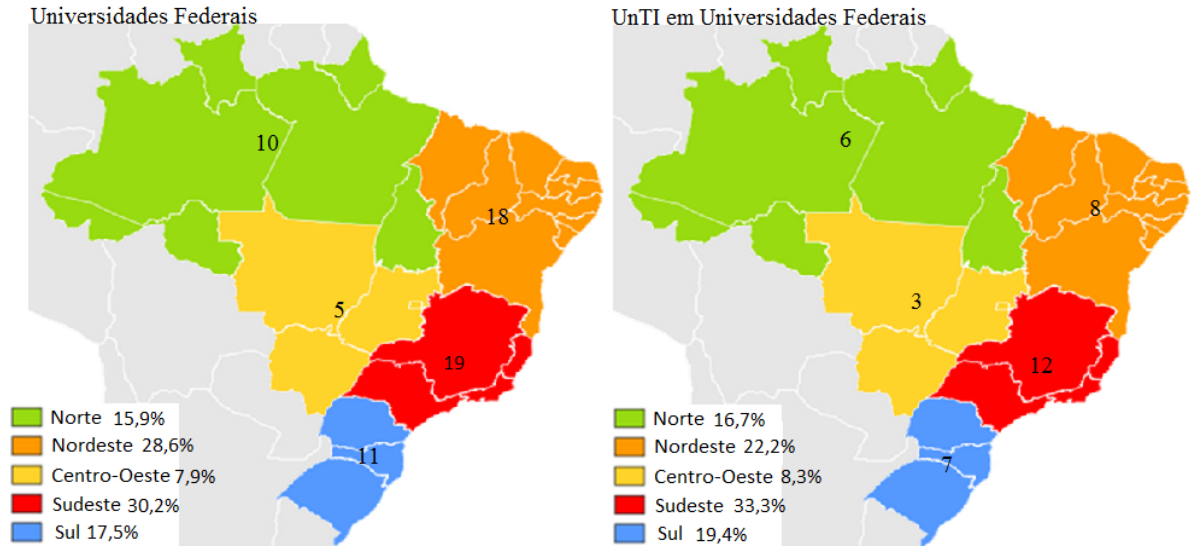
IFES	**Programas/ projetos**	**Faixa Etária Mínima**	**Criação**
UFSC	NETI	50 anos	1983
UFSM	NIEATI	55 anos	1984
UFU	AFRID	50 anos	1989
UFJF	Polo de Enriquecimento Cultural para a Terceira Idade	45 anos	1991
UFRGS	UNITI/Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento	60 anos	1991
UFPB	Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade (NIETI)	60 anos	1992
UFF	CRASI	60 anos	1992
UFMT	NEATI	45 anos[3]	1993
UFMG	Projeto Maioridade - Universidade Aberta para a Terceira Idade	60 anos	1993
UFOP	Programa Terceira Idade	60 anos	1993

UFPel	NATI	60 anos	1993
UFAM	PIFPS-U3IA	45 anos	1994
UFPA	Uniterci	55 anos	1994
FURG	NUTI	60 anos	1994
UFSJ	Programa Universidade para a Terceira Idade	55 anos	1995
UNIRIO	Grupo Renascer	55 anos	1995
UFMA	UNITI	50 anos	1995
UFES	UNATI/NEEAPI	60 anos	1996
UFS	NUPATI	60 anos	1998
UFPI	NUPEUTI - Programa Terceira Idade em Ação	55 anos	1998
UNIFAL	UNATI	50 anos	1999
UNIFESP	UATI	60 anos	1999
UFAC	UNATI	60 anos	1999
UFPE	UnATI	60 anos	2002
UFSCar	Programa de Revitalização de Idosos	50 anos	2005
UFT	Universidade da Maturidade – UMA	45 anos	2006
UNIFAP	UMAP	60 anos	2006
UFTM	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	2009
UFMS	UNAPI - Programa de Promoção dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa	60 anos	2010
UFAL	UNATI	60 anos	2011
UFPR	UAM	55 anos	2012
UFGD	Terceira Idade na Universidade	55 anos	2013
UFRR	Projeto Girassol	60 anos	2013
UFCSPA	Esporte e Lazer para Idosos / Programa de Exercício, Saúde e Cidadania para idosos	60 anos	2015
UNIVASF	UNATI	60 anos	2015
UFRB	Programa Universidade Aberta da Terceira Idade	60 anos	2015

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Ao comparar a distribuição regional de universidades federais no Brasil e dos programas e projetos mapeados, percebe-se certa proporcionalidade. Todas as regiões do Brasil possuem UnTI e todas têm possibilidade de desenvolver novos programas, conforme exposto na Figura 2. A região sudeste contempla 30,2% das universidades federais do Brasil e 33,3% dos programas mapeados. Com exceção da região Nordeste, as demais regiões do Brasil têm "UnTI" em mais da metade de suas instituições.

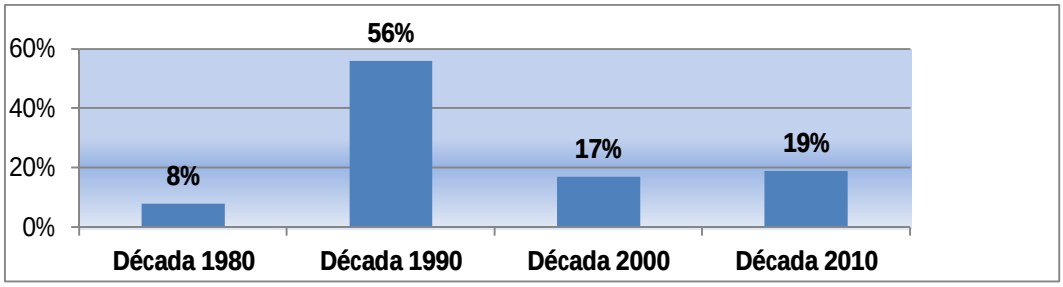
Figura 2 – Número de Universidades Federais e de UnTI em Universidades Federais por região do Brasil



Fonte: elaborado pelos autores (2017).

As UnTI têm como uma de suas características, a matrícula somente a partir de determinada faixa-etária, e, apesar de utilizar a expressão "terceira idade", conforme o Quadro 2, pode variar de 45 a 60 anos. Uma hipótese para a variação são as características regionais e as diferenças entre os projetos. Outro ponto é que, ao se trabalhar com educação para o processo de envelhecimento, alguns programas aceitam pessoas que ainda não estão na terceira idade. Ressalta-se ainda que, do início da década de 1990 até o ano de 2017, a expectativa de vida média do brasileiro aumentou quase dez anos, o que pode indicar a necessidade de uma revisão da idade de corte adotada por alguns programas. Expõem-se o período de criação desses projetos na Figura 3, que corrobora com os autores que apontam a década de 1990 como o *boom* destes projetos.

Figura 3 – Percentual de criação de projetos por década



Fonte: elaborado pelos autores (2017).

4.2 Universidades Federais com programas/projetos para a terceira idade

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) oferece o Programa Terceira Idade na Universidade (UFGD, 2015a; UFGD, 2015b), no qual os alunos podem se matricular sem custo de inscrição em até duas disciplinas isoladas nos cursos de Graduação por semestre em condição de aluno da Terceira Idade, desde que tenham o ensino médio completo, devendo cursar a (s) disciplina (s) com exigências de frequência e notas iguais a de um aluno regular, recebendo um certificado de extensão, se aprovado. O objetivo do projeto é um intercâmbio de conhecimentos entre idosos e comunidade acadêmica, sendo mais amplo do que a simples oferta das vagas (UFGD, 2013).

Na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) encontra-se o Esporte e Lazer para Idosos/Programa de Exercício, Saúde e Cidadania para idosos (UFCSPA, 2015). O objetivo do programa é desenvolver "ações continuadas em educação e promoção da saúde para idosos do Distrito Docente Assistencial da UFCSPA" por meio da avaliação da percepção de qualidade de vida e da capacidade funcional dos participantes; do estímulo da autonomia e adoção de hábitos de vida saudáveis; oficinas educativas promovendo à saúde e oficinas práticas de atividade física e lazer (UFCSPA, 2015a, s/p). As ações são desenvolvidas de uma a duas vezes por semana em grupos de até vinte pessoas.

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT) destaca-se o Programa Universidade da Maturidade (UMA). O objetivo do programa é a integração intergeracional de seus participantes com os alunos da graduação, destacando-se a responsabilidade social universitária para com a Terceira Idade (UFT, 2015). Além das disciplinas semestrais oferecidas pela UMA aos idosos, a UFT (2015a) oferece também especialização em gerontologia no Campus de Palmas, sendo um curso presencial e pago.

A Universidade Aberta da Terceira idade (UNATI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) é um projeto que foi aprovado pela Câmara de Extensão em 2014, e iniciou em 2015, propondo a oferta de atividades educacionais, de saúde e cidadania tendo em vista a melhoria do nível de qualidade de vida dos idosos, considerando a possibilidade de participação dos idosos nas aulas de graduação como alunos ouvintes em uma próxima etapa do projeto (FREITAS, 2014). O objetivo do projeto é promover e desenvolver, na região do Sertão nordestino, ações no âmbito da educação, da saúde atendimento online física e mental e da cidadania para a população idosa (igual superior a 60 anos).

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui o Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade (NIETI). Dentre suas ações incluem-se cursos, programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como importante instrumento nas discussões e na produção de conhecimentos sobre o envelhecimento no estado, além de trabalhar na formação de recursos humanos e na educação para uma velhice bem sucedida, pensando em ensino, pesquisa e extensão, e apoiar atividades relacionadas à temática em outros órgãos da Universidade e da comunidade (NIETI, 2015). Participam de forma voluntária do NIETI professores e funcionários em exercício ou aposentados, alunos, e membros da sociedade de instituições voltadas ou processo de envelhecimento (NIETI, 2015).

No site da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) encontram-se notícias pontuais sobre uma UNATI, iniciada em 2011 (MONTEIRO, 2012) que oferece palestras relacionadas aos idosos e cursos de informática, de atividades culturais como canto e dança, e atividades físicas, tendo como

objetivo proporcionar aos idosos uma perspectiva de desenvolvimento, socialização e de novos conhecimentos, sendo um espaço de ensino, pesquisa e ação.

A UNATI da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) (2011) visa a melhorar a qualidade de vida dos idosos, oferecendo aos participantes orientações e serviços de saúde, capacitações e lazer, além de oferecer campo de pesquisas e estudos aos futuros profissionais, sobretudo na área da saúde e educação. A inscrição para 2015 foi fixada em R$25,00 mais um quilo de alimento não perecível, com amplo leque de cursos ofertados, que variam de línguas e memória à culinária e atividades físicas (UNIFAL, 2015).

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) o Programa de Extensão Polo de Enriquecimento Cultural para a Terceira Idade oferece em parceria com a Casa de Cultura, inscrições para cursos de ioga, música, arte, arranjo de flores, dança livre, atualização do conhecimento, internet, e línguas. Os participantes pagam mensalidades (UFJF, 2014). Outro destaque é o Núcleo de Estudos da Pessoa Idosa (NEPI), Programa permanente de ensino, pesquisa e extensão universitária que participa da promoção do envelhecimento ativo e sadio na produção e valorização de conhecimentos sobre o idoso, desenvolvendo ações tendo a Saúde do Idoso como tema central (NEPI, 2015). O principal objetivo do Núcleo é: [...] promover a realização de estudos, pesquisa e atividades de extensão sobre temas relacionados à saúde da pessoa idosa. Para isso, busca compor um grupo interdisciplinar e multidisciplinar de pesquisadores e docentes que desenvolvem trabalhos e reflexões sobre as situações relacionadas ao envelhecimento. Oferece espaço para a partilha de experiências, com informação sobre questões relacionadas ao envelhecimento (NEPI, 2015, s/p.).

Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade (NEATI) é um programa "[...] especializado de atenção ao envelhecimento por meio do aprimoramento pessoal, da constituição de vínculos afetivos e de pertencimento", cuja finalidade é de abrigar o Programa Universidade Aberta à Terceira Idade, administrar os recursos físicos, materiais e humanos relativos ao referido programa e possibilitar o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à valorização, promoção e formação contínua da pessoa idosa que dele participa (UFMT, CONSUNI, 2009, s/p.).

O Programa de Promoção dos Direitos Humanos da pessoa Idosa (ProDiHPI) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) permite a participação de pessoas idosas em até duas disciplinas da graduação, desde que possuam o ensino médio completo. Aqueles que finalizam o semestre com notas recebem certificados de participação. Até o presente momento foram 155 vagas em diversas áreas, oferecidas somente em Campo Grande, mas há perspectiva de ampliação para outros campi (VAZ, 2015).

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresenta ampla gama de notícias quando se busca as palavras-chave: "idosos" e "terceira idade" em seu site. O destaque das notícias em geral são os Projetos de Extensão da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO). O Programa Promovendo a Autonomia e Independência do Idoso na Comunidade, atualmente é constituído pelos Projetos "Educação Física para a Terceira Idade" e "Projeto Maioridade - Universidade Aberta para Terceira Idade"; e pelas ações de extensão "Seminário Anual" e "Roda de Conversa: Autonomia do Idoso", com proposta de integrar as ações dos projetos e aprofundar as discussões sobre o envelhecimento ativo; e realizar atividades interdisciplinares, articulando a extensão ao ensino e a pesquisa com um público de 417 idosos (EEFFTO, 2015a). O

Projeto Maioridade – Universidade Aberta para a Terceira Idade oferta atividades visando estimular o envelhecimento com maior nível de qualidade de vida (EEFFTO, 2015, s/p.).

Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o Programa Terceira Idade é uma ação cujo objetivo é integrar projetos da saúde e da educação direcionados aos idosos, permitindo uma melhor compreensão da complexidade do tema (PROEX/UFOP, 2015).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possui o Núcleo de Atividades para a Terceira Idade (NATI), que realiza atividades de extensão para os idosos oferecendo atividades físicas, além de trabalhar com convivência social e com a mente dos participantes, promovendo bailes, viagens e oficinas (SANTOS, 2015).

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem o Programa Institucional PROIDOSO, onde desenvolve atividades para os idosos, constando dois subprogramas: Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI/UFPE), que promove cursos de educação permanente aos idosos; e o Núcleo de Atenção ao Idosos (NAI/UFPE), "unidade ambulatorial de atenção à saúde do idoso com o apoio de equipe multidisciplinar" (PROEXT, 2015).

Na Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi aprovada em 2013 a realização do projeto: "Universidade aberta à terceira idade – Grupo Girassol" O Projeto promove atividades aos idosos ofertando oficinas básicas gratuitas de temas como artes, canto, dança, informática e língua estrangeira, que ocorrem no período matutino três vezes por semana no campus Paricarana (UFRR, 2013; 2015).

Na UFSC o NETI tem como missão "Redescobrir, recriar de forma integrada, sistematizar e socializar o conhecimento de gerontologia, desenvolvendo atividades de promover as pessoas da terceira idade no meio acadêmico e comunitário, como sujeitos em transformação e transformadores" (NETI, 2015, s/p.).Um dos pioneiros no trabalho com os idosos dentro de universidades brasileiras, oferece amplo leque de atividades, envolvendo voluntários, servidores técnicos-administrativos lotados no projeto, e professores de diferentes Centros e Departamentos da UFSC, bolsistas (SILVA; MELO; ROCHA, 2013). São mais de 30 projetos de diferentes áreas. O Núcleo tem como foco a educação permanente, mas conversa com outros programas da UFSC desenvolvidos para a terceira idade, o que em seu site chama de "atividades em consonância" com o NETI (NETI, 2015a).

Na UFSM, o NIEATI oferece além das atividades voltadas à saúde física, cursos de teatro, coral, eventos, oficinas e projetos, destacando-se o Projeto Aluno Especial II, no qual a pessoa com idade igual ou maior que 55 anos pode participar de disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação que tiverem vagas ociosas, sem exigência de concurso de ingresso e sem direito ao diploma, mas um atestado de participação nas disciplinas (NIEATI, 2015).

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) oferece o Programa de Revitalização de Idosos, tem o objetivo de oferecer à população idosa "uma oportunidade de convívio social, esportivo e acadêmico visando melhora da qualidade de vida destes indivíduos". São oferecidas aulas com temáticas diversas, atividade física supervisionada e avaliações periódicas aos idosos. (UFSCar, 2015, s/p).

A Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) oferece o Programa Universidade para a Terceira Idade, curso oferecido uma vez por semana em sala de aula. Além disso, oferece diversas

atividades extras, que vão das artes à promoção de saúde, além de viagens e da participação em eventos culturais (UFSJ, 2015).

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) possui um programa denominado Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), cujo objetivo é "proporcionar uma melhor qualidade de vida física e mental, abrangendo temas sobre saúde e noções gerais e atuais para a sua integração cultural e social" (UNIFESP, 2015, s/p.).

A Universidade Federal de Sergipe (UFS) tem o Núcleo de Pesquisa e Ações da Terceira Idade (NUPATI) visando à promoção da cidadania da pessoa idosa, desenvolvendo ações integradas de ensino, pesquisa e extensão com foco em geriatria, gerontologia e direitos humanos. O NUPATI (2015, s/p.) elenca diversos objetivos, entre eles: Proporcionar a inclusão e valorização do idoso e da idosa na Universidade, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, estimulando os aspectos intelectuais, culturais, políticas e artísticos.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) apresenta Atividades Físicas e Recreativas para a Terceira Idade (AFRID), idealizado e criado por professores e estagiários dos Cursos de Educação Física, que oferece atividades teóricas e práticas, com intuito de estimular a participação da comunidade, valorizando as potencialidades de cada participante. O projeto é realizado por meio de trabalho interdisciplinar da psicologia, da medicina, da educação física e da fisioterapia (AFRID, 2017).

O Programa de Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI) da Universidade Federal do Acre (UFAC) oferece Curso de Formação Inicial e Continuada "Universidade Aberta da Terceira Idade: capacitando a terceira idade na utilização de ferramentas tecnológicas para a democratização do conhecimento" (UFAC/PROEX, 2015, s/p.). O principal objetivo é contribuir para a socialização dos participantes, proporcionando inclusão digital de forma que os idosos possam se tornar protagonistas desses novos saberes sociais. As inscrições são gratuitas.

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) oferece o Projeto de Extensão Universitária "Universidade da Maturidade (UMAP)", que disponibiliza ações educacionais, culturais e sociais em atenção aos idosos. Na UMAP são "ofertadas disciplinas e oficinas que visam a inclusão, qualificação e aperfeiçoamento do saber idoso, bem como práticas para consciência corporal, desenvolvimento pessoal e social" (UNIFAP, 2014, s/p.). O programa tem um prédio próprio.

Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) existe o Programa Idoso Feliz Participa Sempre - Universidade na 3ª Idade Adulta (PIFPS-U3IA) (UFAM, 2015). As atividades são ministradas por professores da UFAM, professores cedidos da Secretaria Estadual de Educação e acadêmicos. Além das atividades semanais, há um calendário de eventos extras promovidos durante o ano (UFAM, 2014, s/p).

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) possui um Programa de Extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), que por meio de atividades educacionais, sociais e culturais busca fortalecer a "cidadania do idoso nas dimensões subjetiva e emancipatória, pela via da educação permanente" (SANTA CLARA; CIRILO, 2013, p.28). O Projeto é uma das atividades do Núcleo de Estudos sobre o Envelhecimento e Assessoramento à Pessoa Idosa (NEEAPI), tem como visão "consolidar uma unidade de referência acadêmica capaz de desenvolver e indicar elementos norteadores de uma ação profissional teórica e politicamente necessária e sintonizada com as atuais demandas postas pela questão do envelhecimento" (UFES, 2015, s/p.).

No site da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) destaca-se o Programa Interdisciplinar de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida do Idoso – Grupo Renascer. A proposta busca oferecer um espaço socialização e cuidados com a saúde, trabalhando na promoção de assistência à saúde integral do idoso, ajudando em um melhor nível de qualidade de vida, transformando as relações sociais dos participantes e contribuindo para a formação de discentes provenientes de vários cursos de graduação das áreas de Saúde e Artes.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), oferece a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), projeto de Extensão em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), SESC e Governo do Estado do Maranhão. O objetivo é "de preparar e construir uma velhice digna e bem sucedida, possibilitando a eles o desenvolvimento de habilidades, competência e autonomia na busca dos direitos e reconhecimento social como protagonistas da sua história" (MENDES, 2015, s/p.).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) oferece o Programa Universidade da Terceira Idade (Uniterci) com o objetivo de "estimular a comunidade idosa à participação ativa e à inserção sociopolítica na busca por seus direitos como cidadãos", visando à promoção do desenvolvimento social e interpessoal do idoso por meio do intercâmbio de conhecimentos e da redescoberta de habilidades (MACIEL, 2015).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferece o projeto Universidade Aberta da Maturidade (UAM), com atividades educativas multidisciplinares, seu objetivo é de contribuir para a promoção do nível de qualidade de vida e do desenvolvimento cultural e social dos envolvidos (UAM/UFPR, 2015).

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) proporciona o Programa Terceira Idade em Ação – PTIA, pioneiro em Teresina (PI) onde são oferecidos cursos de artes, atividades físicas, línguas, entre outros. Os professores que ministram os cursos são voluntários. O programa tem em vista a promoção da saúde, do lazer e da sociabilidade do idoso, tendo como eixo básico a educação (SILVA; SILVA, 2009).

Na página da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), destaca-se o Programa Universidade Aberta da Terceira Idade, com uma ação aberta e gratuita o programa ainda será implementado. Atuará em quatro grandes áreas: Educação, linguagens e tecnologias; Corpo, saúde e qualidade de vida; Cultura e artes; Política e cidadania. O Programa será voltado para a formação de cidadãos ativos na produção do conhecimento científico (UFRB, 2015, s/p.).

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) tem o Programa Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI) com "ações extensionistas, de ensino e pesquisas interdisciplinares sobre o desenvolvimento humano com foco no processo de envelhecimento e de defesa dos direitos da pessoa idosa". Idosos, professores, bolsistas e voluntários compõem o projeto, cujo objetivo é orientar os idosos em certas áreas de conhecimento, para que os mesmos sejam "produtores e transformadores de seu próprio envelhecimento e conhecedores de seus direitos" (ICHI/FURG, 2013, s/p).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possui a Universidade para a Terceira Idade (UNITI), projeto que tem nos estudos sobre envelhecimento seu norte, trazendo o idoso como sujeito. É uma proposta intergeracional, interdisciplinar e dinâmica, que tem como características o

cultivo do empreendedorismo, da inovação e a construção do conhecimento sobre a longevidade e o envelhecimento (UFRGS, 2015a). A UNITI proporciona atividades extensionistas, educacionais, de ensino e pesquisa, realizando encontros semanais para discussão; palestras; e subprojetos em horários programados durante a semana.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) oferece a Universidade Aberta à Terceira Idade que procura a atenção integral ao idoso, o projeto visa oferecer à terceira idade livre acesso à Universidade para atualização e inclusão (UFTM, 2015).

O Programa Interdisciplinar da Universidade Federal Fluminense (UFF) voltado ao idoso está mais direcionado para a área da saúde: o Centro de Referência em Atenção à Saúde do Idoso (CRASI) do Hospital Universitário (HU), caracterizado como "multiprofissional e interdisciplinar", que busca oferecer melhor nível de qualidade de vida, independência e autonomia, mais do que tratar as enfermidades (HUAP/UFF, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

O artigo apresenta o mapeamento das Universidades Públicas Federais brasileiras que têm projetos/programas com características de UnTI. Fica evidente a relevância do estudo com a população idosa brasileira com sua inclusão neste tipo de programa em universidades, haja vista que amplia o olhar social em prol da faixa etária que mais cresce no mundo, inclusive no Brasil. É urgente o compromisso social das universidades em promover cidadania e melhorias à qualidade de vida do idoso, bem como a intergeracionalidade, além de proporcionar aos graduandos a possibilidade tanto do convívio, quanto do aprendizado na prática com essa população.

Resgata-se a trajetória das UnTI iniciada na França e a expansão a outros países, em especial na América Latina. Constata-se que, das 63 universidades públicas federais brasileiras, 36 têm ações à educação permanente aos idosos, onde a década de 1990 foi o auge da criação de UnTI nestas universidades, continuadas nos anos 2000 e 2010. Constata-se que há espaço de ampliação das UnTI uma vez que a tendência de inversão da pirâmide demográfica é real. Acredita-se que este artigo pode servir de benchmarking às instituições de ensino superior que desejem desenvolver ou aprimorar programas similares, compreendendo que não há um único modo de fazer, mas alguns pontos a serem observados, como: a perspectiva da educação permanente ou continuada; a abordagem interdisciplinar; a promoção da interação social do idoso e a integração intergeracional; a produção de conhecimento com, sobre e para os idosos por meio de pesquisa; a formação de recursos humanos especializados; a promoção de serviços de saúde preventivos aos idosos em uma perspectiva de saúde integral; currículo acadêmico com reflexões sobre o envelhecimento e as implicações biopsicossociais; a prática indissociável do ensino, pesquisa e extensão; a abordagem do idoso como protagonista; o envolvimento de instituições complementares a universidade; a perspectiva da educação não formal; e, o desenvolvimento de ações em espaços e tempos flexíveis. Apregoa-se que o modelo de UnTI necessita seguir as características da região em que está inserida.

Para encerrar o artigo, convida-se aos gestores universitários e aos planejadores de políticas públicas federal, estaduais e municipais reflexões, sobre a forma como o idoso brasileiro tem sido inserido no seio das universidades, para refletir o real compromisso institucional, como os recursos e a estrutura universitária contemplam essa demanda emergente.

REFERÊNCIAS

AIUTA. ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE (AIUTA, França). **Historique.** Disponível em: <http://aiu3a.com/HISTORIQUE.html>. Acesso em: 25 jul. 2017.

ALENCAR, Maria do Socorro Silva; CARVALHO, Cecília Maria Resende Gonçalves de. O envelhecimento pela ótica conceitual, sociodemografica e político-educacional: ênfase na experiência piauiense. **Interface:** Comunicação Saúde Educação v. 13 n.29, p. 435-444, abr./jun. 2009.

ARRUDA, Ivan Eduardo de Abreu. **Análise de uma universidade da terceira idade no município de Campinas.** 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, Campinas, 2009.

ARRUDA, Ivan Eduardo de Abreu. Reflexões sobre o idoso e o programa Universidade da Terceira Idade. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p.94-113, jul./dez. 2007.

CACHIONI, Meire. **Educação e Envelhecimento Humano no Contexto das Universidades Brasileiras.** 12ª SEPEX. 25, out. 2013. 54 slides, color.

_____. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 15, n. 7, p. 01-08, dez. 2012.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. Educação e Velhice Bem-Sucedida no Contexto das Universidades da Terceira Idade. In: NERI, Anita Liberalesso; Yassuda, Mônica S. (Org.); CACHIONI, Meire (col.). **Velhice Bem-Sucedida:** Aspectos Afetivos e Cognitivos. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 29-50.

EEFFTO. **Projetos de Extensão – CENEX**. UFMG. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/cenex/descricao/38>. Acesso em: 20 jul. 2015a.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Renata. **Univasf aprova criação de Universidade Aberta da Terceira Idade**. Assessoria de Comunicação, UNIVESF, 26, set., 2014. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/detalhe_noticias.php?cod=2284>. Acesso em: 13 jul. 2015.

FRUTUOSO, Dina. **A Terceira Idade na Universidade.** Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 1999.

GOMES, Lucy; LOURES, Marta Carvalho; ALENCAR, Josélia. Universidades abertas da terceira idade. **Revista Diálogos**, Taguatinga, v. 4, p. 84-94, 2004.

_____. Universidades. **História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 17, p.119-135, jan./jun. 2005.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais:** um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

LEFÊVRE. AIUTA – **Association Internationale dês Universités du Troisieme Age**. Bélgica: Louvian – la Neuvre, 1993

LEMIEUX A. The university of the third age: role of senior citizens. **Educational Gerontology**, 21:337-344, 1995

MONTEIRO, Diana. Assessoria. **Abertas inscrições para atividades da Universidade Aberta à Terceira Idade.** Redação Repórter Alagoas. 30 out. 2012. Disponível em: <http://reporteralagoas.com.br/novo/abertas-inscricoes-para-atividades-da-universidade-aberta-a-terceira-idade/>. Acesso em: 14 jul. 2015.

NIETI. UFPB. **Apresentação**. Disponível em: < http://www.prac.ufpb.br/copac/nieti/>. Acesso em: 14 jul. 2015.

NEPI. **Regulamento.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Campus Governador Valadares. Programa Núcleo de Estudos da Pessoa Idosa. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nepi/inicial/regulamento/>. Acesso em: 19 jul. 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Extensão Universitária: perspectivas e ações para a terceira idade. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa (Org.). **Universidade Aberta para a Terceira Idade:** o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015. p.21-35.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Universidades Abertas à Terceira Idade: um caminho possível para a educação do idoso. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (Org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano.** Cascavel (Pr): Edunioeste, 2016. p. 13-32.

PACHECO, Jaime Lisandro. As Universidades Abertas à Terceira Idade como Espaço de Convivência entre Gerações. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (Org.). **AS Múltiplas Faces da Velhice no Brasil.** 2. ed. Campinas (SP): Editora Alínea, 2006. Cap. 10. p. 223-250.

PROEX. UFOP. Terceira Idade. Disponível em: <http://www.proex.ufop.br/index.php/categoria-em-lista/108-programas/terceira-idade>. Acesso em: 20 jul. 2015

PROEXT. UFPE. PROIDOSO. Disponível em: <http://www.proext.ufpe.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=101>. Acesso em: 20 jul. 2015.

POSADAS, Feliciano Villar. La generatividad en la vejez: implicaciones para el futuro de los Programas Universitarios para Adultos Mayores. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (Org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano.** Cascavel (Pr): Edunioeste, 2016. p. 35-54.

SANTOS, Juliana. **Projeto de Extensão oferece atividades físicas para terceira idade**. UFPEL, 18 jan. 2015. Disponível em: <http://empauta.ufpel.edu.br/?p=108>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, Flora Moritz da. **Reflexões sobre a Universidade da Terceira Idade (UnTI) na gestão das universidades públicas federais brasileiras.** 2017. 245 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

UCHOA L. **Como nasceu a Universidade da Terceira Idade**. Depoimento pessoal de Pierre Vellas, 1997.

UAM. UFPR. **Universidade Aberta da Maturidade UFPR.** Disponível em: <http://www.uam.ufpr.br/>. Acesso em: 27 jul. 2015.

UCB. Pós-Graduação/Gerontologia. **Apresentação.** Disponível em: <http://www.ucb.br/textos/2/1229/Apresentacao/?slT=8>. Acesso em: 02 jun. 2015.

UFAC. PROEX. **Edital 02/2015, de 12 de Janeiro de 2015. Programa Universidade Aberta da Terceira Idade – UNaTI.** Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/news/pro-reitoria-de-extensao-e-cultura/editais/edital-proex-no-02-2015-programa-universidade-aberta-da-terceira-idade-2013-unati/EditalProxUnati022014.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. **Resultado Final.** Edital 02/2015, de 12 de Janeiro de 2015. Programa Universidade Aberta da Terceira Idade – UNaTI.Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/pro-reitoria-de-extensao-e-cultura/editais/edital-proex-no-02-2015-programa-universidade-aberta-da-terceira-idade-2013-unati/Proex022015ResultFinal.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015a.

UFAL. **Universidade Aberta à Terceira Idade encerra inscrições.** 2011. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/noticias/2011/03/universidade-aberta-a-terceira-idade-encerra-inscricoes>. Acesso em: 14 jul. 2015.

UFAM. **Inscrições para 3ª Idade Adulta terminam nesta quinta, dia 16.** 15 jan. 2014. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/noticias-bloco-esquerdo/1842-inscricoes-para-3-idade-adulta-terminam-nesta-quinta-dia-16>. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. **Proasi completa 12 anos em ritmo de Carnaval.**11 fev, 2015a. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/noticias-bloco-esquerdo/3626-proasi-completa-12-anos-em-ritmo-de-carnaval>. Acesso em: 26 jul. 2015.

UFAM. **Programa `Idoso Feliz Participa Sempre´ realiza mais uma edição do seu Festival Folclórico.** 25 jun. 2015. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/eventos/4113-xxi-festival-folclorico-de-academicos-da-terceira-idade-do-amazonas-acontece-entre-os-dias-24-e-25-de-junho>. Acesso em: 26 jul. 2015.

UFC. **Projetos da UFC apoiam os servidores na transição para a aposentadoria.** 17 nov. 2014. Disponível em: < http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2014/5953-projetos-da-ufc-apoiam-os-servidores-na-transicao-para-a-aposentadoria>. Acesso em: 26 jul. 2015.

UFCSPA. **Esporte e Lazer para Idosos / Programa de Exercício, Saúde e Cidadania para idosos.** Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/index.php/programas-e-projetos/4239-esporte-e-lazer-para-idosos>. Acesso em: 30 jan. 2017.

UFES. **Serviço Social:** Pesquisa e Extensão. Disponível em: <http://www.servicosocial.ufes.br/pesquisa-e-extens%C3%A3o>. Acesso em: 27 jul. 2015.

UFJF. **Polo de Enriquecimento Cultural abre inscrições para cursos destinados à terceira idade.** 14 mar., 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proex/2014/03/14/polo-de-enriquecimento-cultural-abre-inscricoes-de-cursos-para-a-terceira-idade/>. Acesso em: 14 jul. 2015.

UFMA. **Edital PPPG Nº. 23/2011.** Curso de Especialização em Gerontologia Social e Saúde do Idoso. São Luís, 01 jul. 2011. Disponível em: <http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital_23.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. **Edital PROEX Nº. 028/2014.** São Luís, 12 nov. 2014. Disponível em:

<http://www.proex.ufma.br/editais/1416232022_2014.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

UFMG. **Universidade Aberta para Terceira Idade – Projeto Maioridade 2/2015:** sobre o curso. Disponível em: <http://www.cursoseeventos.ufmg.br/CAE/DetalharCae.aspx?CAE=6726>. Acesso em: 20 jul. 2015.

UFMT. CONSUNI. **Regimento do Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade. Cuiabá**, 24 jun. 2009.

_____. **Integrantes do Neati participam do desfile para comemorar a independência do Brasil.** 5 set. 2014. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/18040/Sinop>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. **Terceira Idade.** Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Rondonópolis. Disponível em: <http://200.17.60.3/ufmt/site/secao/index/Rondonopolis/1497>. Acesso em: 20 jul. 2015.

UNATI. UNIVASF. **Universidade Aberta à Terceira Idade:** apresentação. Disponível em: <http://unati.univasf.edu.br/apresentacao/>. Acesso em: 05 set. 2015.

UFPI. **Núcleos de Pesquisa.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/mestpublicas/index/pagina/id/2880>. Acesso em: 27 jul. 2015

UFPI. **Notícias.** Aberta as inscrições para o Programa Terceira Idade em Ação (PTIA/UFPI). 31 jul. 2014. Disponível em: <http://www.ufpi.br/noticia.php?id=26767>. Acesso em: 27 jul. 2015.

UFRB. **Programa Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI)**. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/proext/projetos/uati>. Acesso em: 27 jul. 2015.

UFRGS. **Apresentação:** UNITI - Universidade para a Terceira Idade. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/3idade/?page_id=20>. Acesso em: 28 jul. 2015a.

_____. **Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/3idade/?page_id=20>. Acesso em: 28 jul. 2015.

UFRPE. **Programas de Extensão da UFRPE em 2013.** Disponível em: <http://ww4.ufrpe.br/prae/images/Programas_2013.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____.**Projetos de Extensão da UFRPE em 2013.** Disponível em: <http://ww4.ufrpe.br/prae/images/Projetos_2013.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015a.

UFRR. **Resolução nº 011/2013-CEXT/ CEPE.** Aprova a realização do projeto: "Universidade aberta à terceira idade – Grupo Girassol". Boa Vista, 27 mar. 2013.

_____. **Terceira idade - Inscrições para projeto Girassol encerram nesta terça-feira (31/03).** 31 mar. 2015. Disponível em: <http://ufrr.br/index.php/noticias/1603-terceira-idade-projeto-girassol-esta-com-inscricao-aberta-ate-27-de-marco>. Acesso em: 20 jul. 2015.

UFRRJ. **Relatório de Gestão 2014.** Seropédica , RJ: UFRRJ. Mar. 2015. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/portal/modulo/home/relatorio_gestao/RelatorioGestao2014.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

UFSC. **Conselho Universitário:** Atribuições. 2017. Disponível em: <http://cun.orgaosdeliberativos.ufsc.br/>. Acesso em: 08 mar. 2017.

UFSCar. **Portal do Idoso Ativo.** Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.portaldoidosoativo.ufscar.br>

. Acesso em: 23 jul. 2015.

UFSJ. **Programa Universidade para a Terceira Idade.**Disponível em: <http://ufsj.edu.br/terceiraidade/sobre_o_programa.php>. Acesso em: 23 jul. 2015.

UFT. **Especialização em Gerontologia – Campus de Palmas.** Disponível em: <http://ww1.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao/especializacao/10739-gerontologia>. Acesso em: 13 jul. 2015a.

_____. **Universidade da Maturidade (UMA).** Disponível em: <http://ww1.uft.edu.br/index.php/extensao/programas-e-projetos/10852-uma-universidade-da-maturidade>. Acesso em: 13 jul. 2015.

UFTM. **Universidade Aberta à Terceira Idade – Apresentação.** Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/paginas/ensino/cod/342/area/341/t/APRESENTACAO>. Acesso em: 28 jul. 2015.

UFTPR. **Dia do Idoso.** 03 out. 2012. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/assessorias/ascom/noticias/acervo/dia-do-idoso>. Acesso em: 01. Ago. 2015.

_____. **Gerontologia:** Atendimento à Pessoa Idosa e Gestão de Redes de Atenção**.** Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/cursos/especializacoes/Ofertados-neste-Campus/gerontologia-gestao-de-redes-de-atencao-a-pessoa-idosa/gerontologia-gestao-de-redes-de-atencao-a-pessoa-idosa>. Acesso em: 01. Ago. 2015a.

UTFPR MEDIANEIRA. **Extensão.** Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/medianeira/estrutura/assessorias/ascom/noticias/extensao>. Acesso em: 29 jul. 2015.

UMA. **Universidade da Maturidade. Início.** Disponível em: <http://vznbr.no-ip.biz/uma/>. Acesso em: 13 jul. 2015.

UnB. **Terceira Idade.** Disponível em: <http://www.unb.br/servicos/terceira_idade>. Acesso em: 13 jul. 2015.

UNIFAL. Pró-Reitoria de Extensão. **Disciplinas da UNATI / UNIFAL** - MG / 2º Semestre de 2015.

UNIFAL. Pró-Reitoria de Extensão. **Programas desenvolvidos em 2011:** UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade. 2011. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/?q=resumo_programas_2011#Unati - Universidade Aberta à Terceira Idade>. Acesso em: 14 jul. 2015.

UNIFAP. **Edital N.º026/2014/DEX/PROEAC/UNIFAP.** 08, dez. 2014. Disponível em: <http://www.unifap.br/public/index/view/categoria/6/tag_postagem/4/page/2/id/609>. Acesso em: 26 jul. 2015.

UNIFESP. **Universidade Aberta à Terceira Idade.** Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/proex/uati>. Acesso em: 23 jul. 2015.

UNILAB. **Conceitos, linhas e áreas temáticas.** Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/conceitos-linhas-e-areas-tematicas/>. Acesso em: 18 jul. 2015.

UNIPAMPA. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Resultado da Seleção Interna PROEXT MEC 2015.** 24 mar. 2014. Disponível em:

<http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/proext/2014/03/24/resultado-da-selecao-interna-proext-mec-2015/>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. **Programa de extensão Ativa Idade seleciona bolsistas.** 10 mar. 2012. Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/proext/2014/03/24/resultado-da-selecao-interna-proext-mec-2015/>. Acesso em: 13 jul. 2015.

UNIRIO. **Especialistas debatem envelhecimento da população em seminário na SIA/SNC.** 22 jul. 2015. Disponível em: <http://www.unirio.br/news/especialistas-debatem-envelhecimento-da-populacao-em-seminario-na-sia-snct>. Acesso em: 27 jul. 2015.

UNIVASP. Pró-Reitoria de Extensão. **Inscrições para o Processo Seletivo de Estudantes "Programa Vida Ativa" PROEXT 2015-2016 (Edital N° 01/2014).** Petrolina, 6 nov. 2014. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/temp/arquivo-n2360_2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

VAZ, Tayana. UFMS oferece vagas em cursos de graduação para inclusão de pessoas da terceira idade: Projeto promove integração entre as pessoas da terceira idade com estudantes dos cursos de graduação. **Primeira Notícia: UFMS.** Campo Grande, 11 mai. 2015.

VERAS, Renato Peixoto; CALDAS, Célia Pereira. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 423-432, jun.2004.

Além das "caixinhas fechadas": reflexões sobre a inclusão do idoso na estrutura universitária e as teorias de gestão

Autores: Silva, Flora Moritz da (UFSC); Souza, Irineu Manoel de (UFSC), Sousa, Eliana Ramos de (UNB)

Resumen: O presente ensaio teórico traz reflexões sobre a inclusão do idoso na estrutura universitária com base no papel social das universidades e com fundamentos organizacionais nas teorias de gestão. A partir de clássicos que discutem a teoria das organizações e artigos científicos atuais sobre a universidade, por meio de uma pesquisa bibliográfica que alinha a teoria das organizações junto à gestão universitária, foi possível refletir sobre a incorporação de uma demanda emergente da atualidade, como é o caso do rápido envelhecimento populacional na América Latina, incluindo o Brasil. Os resultados da pesquisa indicam diretrizes teóricas relevantes que poderão ser alicerces para construção de diretrizes estruturais nas universidades para inclusão de espaço para a educação permanente do idoso. De fato, um grande desafio às universidades, que são instituições complexas, no atendimento a inclusão da terceira idade, entre outras tantas demandas da sociedade é modificar suas estruturas visando atender tais especificidades.

Palabras claves: Gestão Universitária. Teoria das Organizações. Universidade da Terceira Idade.

Texto completo:

1-INTRODUÇÃO

As organizações universitárias engessaram-se numa estrutura hermética e seletiva até meados do Século XIX. Desde então elas vêm, de forma gradativa, ampliando os horizontes para se aproximarem e interagirem com a sociedade (BOMBILLAR SÁENZ, 2010), podendo ser aliadas das políticas públicas vigentes no seu país, desenvolvendo então um senso administrativo agregador e criativo (KLINKSBERG, 2008). Aflitos com a lentidão dessas transformações, Gómez, Lopéz e Camacho (2013) debruçaram-se para analisar a morfologia das universidades mexicanas, concluindo que urge se configurar as universidades como organizações integradoras e projetivas do futuro. Acredita-se que tal reflexão pode ser estendida às universidades Brasileiras.

Por ser uma instituição social, a Universidade exprime a estrutura e a forma de funcionamento da sociedade como um todo. Dessa forma, dentro da instituição observam-se projetos e opiniões conflitantes que refletem divisões e contradições da sociedade. Essa relação entre sociedade e Universidade que ilustra o fato de que a Universidade pública foi uma instituição social, uma prática desde seu surgimento (CHAUÍ, 2003).

Goergen (2006) confia na importância da Universidade para o desenvolvimento da sociedade, ainda que a conexão entre ciência e desenvolvimento possa ser mal-entendida em contextos de verbas reduzidas e atraso cultural como o brasileiro. A universidade deve manter-se autônoma, sem ceder a pressões imediatistas. Neste ponto de vista, não se deve vislumbrar todas as estruturas universitárias apenas de uma perspectiva instrumental. Não há relação direta e mecânica entre atividades acadêmicas e suas implicações sociais. Isso não significa dizer que a Universidade não deve comprometer-se com a sociedade, mas sim que não deve ser refém do imediatismo.

Para que a Universidade Pública seja tomada por um novo olhar, inicialmente o Estado deve tomar a educação como um investimento social e público, e um direito de todos, assegurando-a como um direito social (CHAUÍ, 2003). Por meio da destinação dos recursos públicos aos direitos sociais, se mensura a democratização do Estado e da Universidade. A real inclusão de questões emergentes, como o envelhecimento populacional e a população idosa dentro da universidade, demandam, um pensar interdisciplinar e aberto.

Desta forma, o presente ensaio teórico foi construído por meio de pesquisa bibliográfica, que alinha a teoria das organizações junto à gestão universitária, buscando reflexões para a incorporação de uma demanda emergente da atualidade, como é o caso do rápido envelhecimento populacional na América Latina, incluindo o Brasil. A pesquisa bibliográfica, conforme explana Gil (2008), se desenvolve fundamentada em material já elaborado, constituído, sobretudo, de livros e artigos científicos. Buscaram-se clássicos pertinentes à temática junto a artigos mais atuais, que dessem suporte às reflexões sobre as práticas institucionais.

Talvez, a universidade possa contemplar a terceira idade em sua estrutura institucional, cumprindo sua função social, promovendo pesquisas e qualificando recursos humanos, numa perspectiva de inovação social que contemple ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, e com uma estrutura mais flexível e interdisciplinar, que o tema demanda.

As lentidões ou hiatos da morfologia das universidades têm elos com os preceitos das Teorias das Organizações, merecendo que se navegue e se identifique as semelhanças, quer da dicotomia "estrutura versus processo", quer no olhar analítico das ações endógena e exógena.

2-MORFOLOGIA DAS UNIVERSIDADES

As correntes de pensamento administrativo usadas para compreender os preceitos organizacionais, transitam da "Abordagem Clássica", com foco da análise do ambiente interno, ou observar o presente, ou considerar o curto prazo, para chegar à "Abordagem Estruturalista" que contempla o enfoque biunívoco do ambiente interno e externo, ou ainda, dos alicerces da Teoria Sistêmica e da Teoria Contingencial. Estas sinalizam à análise longitudinal e à interpretação das tendências e avanços tecnológicos que interfere o mercado, em múltiplas esferas, como: sociais, políticas, econômica, culturais, dentre outras (CAPRA, 1997, HALL, 1984).

Do ponto de vista de processos organizacionais, Clegg e Hardy (2010) analisaram da escola da burocracia até a fluidez de novas formas organizacionais, iniciando em Weber, por ser o responsável pela sistematização da burocracia e da configuração organizacional com característica centralizada, hierárquica, com divisão racional do trabalho, regras, autoridade, disciplina, carreira profissional e estabilidade. A relevância das organizações burocráticas não pode ser apenas contestada, para somente admitir a existência de formas híbridas de se estudar as organizações com o olhar interno e externo, com menos níveis hierárquicos, com mais agilidade e flexibilidade.

Weber (2009) tratou a racionalidade na burocracia, sendo o relacionamento e o comportamento humano visualizado: a) de forma racional referente a fins; b) de forma racional referente a valores; c) de forma afetiva, sobretudo, emocional; e d) de forma tradicional, de acordo com os costumes. Alerta ainda Weber (2009) para quatro maneiras que os agentes atribuem "vigência legítima" a uma ordem e reconhecerem a autoridade pela: a) pela tradição, ou seja, sempre foi assim; b) por uma crença afetiva, em especial emocional; c) por uma crença racional relativa a valores, ou do que se reconheceu como válido; e, d) por um estatuto ao qual foi atribuído legalidade, ou por meio de acordos entre os interessados, ou por imposição.

Sobre outro prisma analítico, Katz e Kahn (1987) propõem que a abordagem do sistema aberto permite amplitude sem a simplificação, ao contrário das teorias tradicionais, que têm a propensão de enxergarem as organizações como sistemas fechados. Dentro deste raciocínio, Mussoi e Lenzi (2016) investigaram, em universidades, projetos que buscam a interdisciplinaridade e procuram compreender os interesses sociais e de forma dialógica, constroem suas ações, porém compreendem que tais projetos não são os mais representativas nas universidades, ou seja, não correspondem a uma aberta postura político-institucional. Assim, a universidade vem se abrindo ainda de forma lenta. Cabe salientar, que na ótica de Katz e Kahn, a teoria das organizações focou-se nas estruturas internas dos sistemas sociais, onde Weber se interessou "pelos problemas mais fundamentais dos processos de formalização e legitimação, através dos quais são elaborados e sancionados os sistemas de desempenho de papel" (KATZ; KAHN, 1987, p.88).

Clegg e Hardy (2010) diferenciam a pesquisa funcionalista que foca no consenso e na coerência, do conceito de pós-modernismo associada à descontinuidade, transcendência, indeterminação, desafiando diversas suposições, valorizando os fragmentos, o local, as especificidades, não valorando uma única narrativa como marco de desenvolvimento da história da

humanidade. Advogam que é necessário compreender cada contexto. As novas perspectivas e campos de pesquisa vêm se expandindo, o que demonstra uma tendência a diversidade. As universidades têm servido de laboratórios interessantes para descortinar essas oposições morfológicas.

Souza (2010, p.19), por sua vez, aponta a racionalidade e a eficiência como centrais na teoria burocrática, que pressupõe os aspectos subjetivos e afetivos do comportamento humano "como disfuncionais à racionalidade", isto é, na forma calculista e utilitária na qual a razão é entendida pelos funcionalistas. Na ciência social é motivo de explanação por Ramos (1981), não sendo o único tipo de racionalidade existente, pois há a racionalidade substantiva, baseada em valores, independente de expectativas de ganho, de resultados práticos e imediatos, ligada à ética da convicção. Ao se referir às distintas realidades das organizações, Ramos (1981, p. XIII) diz que:

> [...] a presente teoria organizacional: deixa, sistematicamente, de distinguir entre a racionalidade substantiva e a instrumental, tanto quanto o significado substantivo e o significado formal da organização; é desprovida de clara compreensão do papel desempenhado pela interação simbólica nas relações interpessoais em geral; e apoia-se numa visão mecanomórfica da atividade produtiva do homem.

Os sistemas sociais desenhados sem a devida consideração da razão substantiva distorcem a linguagem e os conceitos por meio dos quais se apreende a realidade, em que o conceito da razão do *mainstream* induz a equiparação do comportamento econômico a toda natureza humana, excluindo a importância da interação simbólica nos relacionamentos interpessoais. Muitas das atividades desenvolvidas na universidade não precisam ser apreciadas do prisma instrumental. Há diferença clara entre organizações substantivas e organizações formais, haja vista que a vida humana tem várias finalidades, e apenas algumas delas fazem parte das organizações econômicas formais, que são sistemas criados para maximizar recursos (RAMOS, 1981).

Ao enxergar a organização mediante a metáfora do instrumento de dominação, é possível vislumbrar a dualidade da racionalidade, que mostra que o que é racional mediante a visão organizacional pode não ser de outro ponto de vista. A referida metáfora clama por uma visão de questões éticas e de responsabilidades das organizações, sendo as organizações burocráticas planejadas e operadas como máquinas, e considerando que grande parte das organizações é burocratizada. Assevera como desafio das organizações modernas substituir o pensamento mecanicista por novas abordagens mais flexíveis (MORGAN, 2002).

Sobre esta questão, Weber (1991) já admitia que dominação é somente burocrática, e que a burocracia não é o único tipo de dominação legal, havendo corpos colegiados de governo, desde que suas competências se baseiem em "regras estatuídas e que o exercício do direito de domínio seja congruente com o tipo de administração legal" (WEBER, 1991, p.130). Essas dicotomias estão contempladas nas universidades, pois ao mesmo momento em que precisam atingir um grau profundo de burocracia exigida pelos órgãos fiscalizadores, conta com órgãos colegiados no processo decisório administrativo, a exemplo do Conselho Universitário, "órgão deliberativo, consultivo, normativo, a jurisdição superior da Universidade em matéria de ensino, pesquisa, extensão e

administração" (UFSC, 2017, s/p), e muitas vezes a racionalidade política vai superar a racionalidade técnica.

Por outro ponto analítico, o próprio sistema de gestão das universidades baseada no processo colegiado, por si só não garante uma visão totalmente democrática, porque há ajustes de paixões e interesses que impedem modernidades. Esses obstáculos dificultam a inserção do novo ou do desconhecido, quer pelo receio do fracasso e da própria letargia dos processos e estrutura tradicional. Nesse sentido, estruturas e questões emergentes, como por exemplo, a Universidade da Terceira Idade e a internacionalização são estruturas novas, que precisam do apoio de pessoas que vislumbrem a importância de tais inovações para legitimá-las. Salienta-se que na acepção de Morgan (2002), Weber reconheceu que a burocracia enfatiza a regularidade e a confiabilidade organizacional, mas que poderia acarretar consequências políticas negativas, ao diminuir o potencial de modos organizacionais mais democráticos. É um cuidado a ser tomado ao falar da inclusão de programas que exigem uma flexibilidade na estrutura formal das universidades. É importante alguma formalidade, para manutenção e sustentabilidade dos trabalhos, mas com a autonomia e respeito aos preceitos norteadores de cada estrutura emergente.

Não se pode esquecer que Ramos (1981) defendeu que a teoria das organizações não deveria pressupor que o centro de todos os enclaves da sociedade seja o mercado, que deve ser central apenas em atividades específicas, mas não todas as atividades humanas, onde sua proposta abrange um paradigma multicêntrico, voltado a questões de ordenação de atividades sociais e pessoais, tanto em macro quanto em micro perspectiva. Ramos (1981) defende que a sociedade centrada no mercado é limitada e pode desconfigurar a totalidade da vida humana. As universidades não são instituições exclusivamente técnicas de formação para o mercado, e critérios somente produtivistas desconsideram a complexidade da instituição.

A tipologia descrita por Katz e Kahn (1987), na qual as organizações são classificadas conforme suas finalidades oficialmente declaradas, separam as organizações econômicas e produtivas de organizações de manutenção, estruturas adaptativas e de função política demonstradas no Quadro 1, que apresenta as classes propostas pelos autores:

Quadro 1 - Classificação das organizações conforme a finalidade.

Classificação	Finalidade
Organizações econômicas ou produtivas	Atividades que dão integração instrumental à sociedade; foco na criação de riqueza que pode ser contabilizada, como manufatura/ produção de bens e serviços.
Organizações de manutenção	Socializar pessoas para a sociedade em geral e para atuar em outras organizações, ou seja, à integração normativa da sociedade, funcionando como estruturas de manutenção da ordem.
Estruturas adaptativas	Concentradas na parte de inovação, criando, desenvolvendo e testando conhecimentos e teorias.
Função política ou gerencial	Relativa à atividades organizacionais como coordenar e controlar recursos e subsistemas.

Fonte: Adaptado de Katz e Kahn (1987).

Mesmo que a tipologia de Katz e Kahn (1987) seja diferente da proposta de Ramos (1981), as universidades não são classificadas como organizações econômicas ou produtivas. Na visão de Katz e Kahn (1987), as organizações possuem sua finalidade, mas tendem a contribuir em outras funções e são interdependentes. As universidades, por exemplo, atuam na função de manutenção, educando e socializando, mas também é uma estrutura adaptativa, atuando na pesquisa e produção de novos conhecimentos. Contudo, alertam os referidos estudiosos, que a integração não é uma tarefa fácil em organizações que exercem duas funções principais e no âmbito das universidades como, geralmente, separam as funções de ensino e pesquisa, que em um modelo ideal, necessitariam ser integrados. A extensão não foi citada, talvez porque os autores não são brasileiros. De qualquer forma, o exposto corrobora a importância de uma estrutura que possibilite a integração real entre as funções da universidade.

Na proposição de Ramos (1981), o paradigma paraeconômico centra-se na ideia de delimitação organizacional, que abrange a visão de uma sociedade constituída por inúmeros enclaves sociais, nos quais os seres humanos podem desenvolver diversas atividades substantivas, e o mercado seria apenas um dos enclaves. Envolve um sistema governamental com capacidade de realizar políticas distributivas, para que se possa otimizar as transações entre esses distintos enclaves. Nesta sociedade existe espaço para a realização e atualização dos homens, lugares onde é possível realizar uma escolha autêntica. O referido estudioso das organizações propõe enclaves além do econômico, como as isonomias e fenonomias, bem como suas formas mistas. O termo isonomia ressalta a possibilidade de ambientes sociais igualitários, tendo como objetivo principal possibilitar a auto-realização de seus membros, com prescrições mínimas, quando necessário, estabelecidas por consenso. Outra característica é que é autogratificante, com atividades compensadoras, promovidas principalmente como vocações, não se constituindo necessariamente em um lugar para garantir a subsistência.

A autoridade é compartilhada onde todos deliberam, de acordo com a natureza das questões e a qualificação de cada participante. No sistema cognitivo predomina a isonomia e o interesse dominante são os estímulos dos padrões de bem-estar social. Há casos nos quais mais de um sistema cognitivo adquire um sistema de cognição dominante. Ramos (1981, p.161) utiliza “muitas instituições educacionais em que a informação pessoal e o fomento do bem, na sociedade, se revestem de fundamental importância”. No entanto, Morgan (2002) alerta que sair do pensamento mecanicista não é uma tarefa simples, uma vez que demanda abertura e autocrítica e modelos mentais “tradicionais” podem trazer resistências, e mudar mentalidades é difícil.

Por outro lado, Ramos (1981, p. 162) sinaliza como prioridade “a recuperação de espaços para a vida pessoal e comunitária”. Essa deveria ser a meta tanto de cidadãos quanto do Estado, por meio da delimitação do enclave econômico. O espaço influencia a percepção humana, inclusive a criatividade, sendo que o planejamento adequado para cada sistema social é condição necessária para seu bom funcionamento. A sociedade está condicionada e presa ao tempo serial exigido pelo mercado, mas a orientação temporal também tem correlativos intrínsecos que demandam considerações específicas para cada sistema social. Em isonomias, por exemplo, por se constituírem lugares de convivência, o tempo não é essencialmente quantitativo e cronológico, pois o ganho dos relacionamentos é a gratificação, em que o “tempo convivial” corresponde a fenômeno social, onde os outros são encarados como pessoas e não meros objetos (RAMOS, 1981, p.169). Quando essa experiência é compartilhada, a tendência é o desenvolvimento da confiança dos membros e a possibilidade do desenvolvimento de sentimentos autênticos e profundos, admitindo-se que a

diferenciação temporal é importante, por exemplo, no trabalho com idosos e no atendimento a estudantes estrangeiros, cujos atendimentos não podem ser pautados por número de atendimentos/hora, uma vez que o tipo de atenção demandada é outro.

Nesta perspectiva, um programa de educação permanente para idosos dentro da universidade pode ser refletido como uma experiência híbrida, com características isonômicas, pelo seu sentido original cognitivo, mas também com a necessidade da racionalidade formal, por estar em uma autarquia que possui certas características burocráticas, a Universidade Pública, instituição tradicional, que vai precisar repensar suas estruturas, pois na acepção de Morgan (2002), as mudanças cada vez mais rápidas desafiam os nichos tradicionais, e muitas estruturas predominantemente burocráticas e tradicionais estão sendo eliminadas e substituídas por modelos mais ágeis.

Destarte, é necessário um ajuste na estrutura universitária para integrar esse novo modelo, que demanda atitude interdisciplinar. Conforme Morgan (2002), pesquisas expuseram que as estruturas burocráticas, assim como os tipos de liderança e a organização do trabalho, podiam ser mudados para criar trabalhos mais motivadores, estimulando as pessoas, com autonomia e um trabalho mais significativo. O princípio sociotécnico e os princípios dos sistemas abertos mostram que não é apenas a técnica que deve ser observada nas organizações: a parte social, o ambiente e suas trocas, bem como a estrutura, a estratégia e a tecnologia: tudo importa. A flexibilidade é necessária e as organizações podem ser influenciadas por questões ambientais pelas quais as mesmas têm pouco controle. A mudança demográfica não é uma situação que a universidade pode reverter, mas a adaptação a esse contexto é possível. É importante observar todos os aspectos.

Morgan (2002) afirma que nos sistemas complexos, diferente do que ocorre em sistemas lineares, mudanças incrementais podem gerar grandes efeitos. A organização mecânica com visão linear não combina com a organização complexa que é a universidade, no Século XXI, que apresenta alguns desafios a serem considerados e incorporados: como a internacionalização, a inclusão da terceira idade, a Educação à Distância, e outros.

Em uma perspectiva sistêmica, Katz e Kahn (1987) diferenciam as organizações cujas transformações não são relacionadas a bens físicos, mas sim com pessoas, que chamam de "sistemas que processam objetos sociais". Uma questão importante é que as pessoas são reagentes e participantes, sendo primeiro necessário conseguir sua cooperação. São enumeradas duas diferenças importantes dos "sistemas que processam objetos sociais" em relação aos que processam objetos físicos:

> (1) As formas e os procedimentos internos precisam atrair e motivar os membros temporários que estão para ser treinados ou tratados. Para assegurar tal cooperação é preciso haver uma relativa estabilidade de pessoal nos papéis de assessoria da organização, sendo a eles atribuída a responsabilidade para o treinamento e o tratamento. Ademais, é preciso haver uma área considerável de poder discricionário dentro de tais papéis [...].
>
> (2) As transações externas das organizações "processadoras de pessoas" não são aquelas do mercado comum em qualquer sentido imediato e direto. As despesas da instituição educacional ou do hospital são em parte, feitas pelo todo maior que é a comunidade, através de subvenção por parte

> do público, campanhas de dotações e isenção tributária. Donde a instituição é menos aberta à influência do mercado comum e mais interessada por resultados de longo alcance [...] (KATZ; KAHN, 1987, p. 135-136).

Ramos (1981) enfatiza a necessidade de subvenção em atividades não centradas no mercado. É preciso planejamento e aposta em prática, com um tipo de Estado que aplique políticas distributivas entre os distintos enclaves sociais. Na sociedade, as diretrizes alocativas podem ser pensadas como transferências nos dois sentidos, próprias da economia de troca, e as transferências em sentido único, ou seja, subvenções. A eficácia dos ambientes sociais não pode ser avaliada somente por contabilidade direta, a simples relação de custo e benefício dos fatores produtivos. Há sistemas que não devem ser avaliados desta maneira e necessitam de subvenções: dimensões psíquicas e ambientais, distintas da visão mecanicista, devem ser incluídas na avaliação de eficácia dos recursos. Os métodos quantitativos são eficazes apenas em algumas áreas e um programa de educação permanente voltado à pessoa idosa precisa ultrapassar essa fronteira: o nível de qualidade de vida da sociedade como um todo, depende também de atividades que ampliem o sentido de comunidade das pessoas, estas últimas também precisam direcionamento de recursos. Nesse sentido, a educação deveria ser formulada de modo mais amplo, pensando no crescimento pessoal dos indivíduos, não os encarando somente como detentores de emprego.

Para Katz e Kahn (1987), ao distanciar-se de pressões externas comuns das organizações produtivas, há uma demanda do público em geral de que os "sistemas que processam objetos sociais" se orientem por regras e normas mais suaves e mais orientados às pessoas. Esse é um ponto importante a ser considerado em um programa de educação permanente para idosos na universidade, que necessita de profissionais especializados, mas de espontaneidade e vocação para tratar com o público idoso, com a especificidade de ensinar e aprender junto a ele.

Etzioni (1980, p. 121) expõe como necessária certa autonomia no trabalho dos profissionais especialistas, diferenciando assim a autoridade de especialistas da autoridade administrativa. Quanto à maneira de utilizar o conhecimento, Etzioni (1980, p.123) classifica as universidades como organizações especializadas, nas quais "o conhecimento é criado, aplicado e mantido ou comunicado nas organizações estabelecidas especialmente para esses fins", tendo alta proporção de especialistas, que junto a seus grupos decisórios, têm a última decisão. Etzioni (1980) exemplifica que um professor tende a escolher sua pesquisa e, até certo ponto, o que vai ensinar. Em uma organização desse tipo, o poder excessivo da administração pode prejudicar os objetivos fins da organização. Neste ponto, a importância de que a pessoa que coordene um programa de educação permanente para idosos conheça este tipo de trabalho, a indicação não pode ser externa. É importante um sistema de regras, estabelecendo por escrito os critérios técnicos mínimos para exercer o trabalho. O conhecimento técnico com relação ao trabalho com a pessoa idosa é imprescindível. E pela horizontalidade que o programa demanda, além do acesso democrático aos participantes, é desejável que o coordenador seja aceito de forma democrática pelos professores ou coordenadores mais antigos do programa, para que o norte do mesmo seja respeitado.

As universidades tendem a ser mais descentralizadas que uma organização produtiva, visto que um professor tem alguma autonomia sobre o que e como ensina. Katz e Kahn (1987) defendem que há uma tendência de que as pessoas, independentemente da idade, precisam cooperar no

ensino, não levando em conta recompensas e punições, mas sim suas motivações intrínsecas. No ensino superior, o que deveria ser enfatizado é a participação tendo em vista os objetivos compartilhados, tanto pela assessoria organizacional quanto pela comunidade. Ressalta-se que os sistemas de manutenção não são simples transmissores de conhecimentos, mas transmitem valores e normas sociais, e o conhecimento produzido e difundido na universidade pode influenciar na visão que a sociedade tem do idoso (BOTH, 2000).

Morin (2007, p.36) reflete sobre a necessidade de uma reforma do pensamento, apontando para uma educação do futuro que reconheça o conhecimento transdisciplinar, visto que a realidade apresenta problemas "cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários", sendo a complexidade definida como "a união entre a unidade e a multiplicidade" (MORIN, 2007, p. 38). Sob este prisma, o autor considera poderosa a inteligência capaz de compreender o todo e as partes, do contrário, se pode entrar em vários erros, pois "o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade, assim como ao enfraquecimento da solidariedade" (MORIN, 2007, p. 40 - 41), além disso, é perceptível que os problemas mais importantes não são fragmentados e/ou parcelados, sendo cada vez mais globais, como é o caso do envelhecimento populacional apontado pela ONU como uma questão global (SILVA, 2016).

Neste sentido, Pacheco (2006) explica que a universidade como instituição humana, é influenciada pelas ideologias vigentes, e talvez por essa razão é que apenas recentemente a instituição iniciou a reflexão sobre o processo de envelhecimento e a inserção dos idosos em programas educacionais, a maioria na extensão universitária, função concebida tendo em vista a interação da universidade e a sociedade, na qual esta está inserida (SILVA *et al,* 2014), considerando o compromisso social universitário de modo mais amplo (NOVO; MELO, 2004), mas que ainda precisa avançar nas universidades, "[...]tendo em vista os espaços em que ela ainda não foi normatizada [...]" (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX, 2012, p.30).

No mesmo sentido, Mussoi e Lenzi (2016) entendem que a extensão universitária precisa de um novo debate, pois foi subestimada em relação às dimensões definidas em lei: pesquisa e ensino. O que Mussoi e Lenzi (2016, p.105) chamam de "esquecimento histórico", deixou traços nos projetos político-pedagógicos das IES, como a hierarquia de importância entre as funções, com prioridade ao Ensino e à Pesquisa, às vezes compreendidos como "segmentos autossuficientes". Eles realçam que a extensão universitária tem em vista a transformação social e não deve se caracterizar como ações isoladas, individualista, disciplinares e voluntaristas partindo de dentro da comunidade universitária (MUSSOI; LENZI, 2016). Um programa de educação permanente para idosos na universidade se enquadraria na ideia não apenas da extensão, mas de uma estrutura transversal das três funções de forma não hierárquica, mas de ações interdisciplinares, em conjunto, não isoladas, nem que dependam do voluntarismo personificado em alguém que tem uma crença.

Lírio Castro e Calvo Morales (2012, p.163) mencionam a proposta de "Universidade da Terceira Idade" (UnTI) como inovações educativas, "[...] por um lado a instituição universitária deve repensar seus propósitos assim como a organização de seus estudos e sua capacidade para dar resposta às novas demandas sociais [...]", e os professores, por outro lado, são convidados a refletir sobre suas práticas. Se inovação for compreendida como alternativas e ações diferenciadas, com

criatividade e consciência mediante as demandas trazidas pelo dinamismo da sociedade, Silva (2016) considera os Programas UnTI como iniciativas inovadoras.

A ênfase na rigidez dos regulamentos pode podar a criatividade e a inovação organizacionais. Katz e Kahn (1987) explicam que abandonando o enfoque do sistema fechado e assumindo a abordagem dos sistemas abertos no desenvolvimento de estruturas organizacionais, admite-se que os subsistemas possuem inter-relações, bem como existem relações entre o sistema total e seu meio. As organizações têm como sistema de fronteira relações com a comunidade ou com a sociedade. Novamente, questiona-se que talvez, a estrutura tradicional fechada, não seja a mais propícia para a inserção da faixa etária que mais cresce no país e no mundo na universidade. Supõe-se que um grande desafio de um programa de educação permanente para idosos nas universidades passe pela estrutura alternativa que deve ser inserida dentro da estrutura universitária, onde permaneça a estrutura atual que mensura o aspecto quantitativo, mas se some propostas inovadoras e flexíveis.

3-CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

De forma isolada, as teorias administrativas não atendem a complexidade da instituição universitária por ser uma instituição social, conforme discutido no presente trabalho. Ramos (1981) mostra que a teoria organizacional deixa, sistematicamente, de distinguir o significado substantivo e o significado formal da organização.

Assim, o presente ensaio teórico teve como objetivo a reflexão sobre a inclusão do idoso na estrutura universitária com base no papel social das universidades e com fundamentos organizacionais nas teorias de gestão. A partir de algumas teorias organizacionais, da ponderação sobre as racionalidades, junto a artigos científicos que abordam algumas práticas nas universidades, foi possível pontuar algumas reflexões sobre a incorporação de uma demanda emergente da atualidade, como é o caso do rápido envelhecimento populacional na América Latina, incluindo o Brasil.

A pesquisa apontou para diretrizes teóricas relevantes que poderão ser alicerces para construção de diretrizes estruturais nas universidades para inclusão de espaço para a educação permanente do idoso.

É possível destacar nos estudos os ensinamentos de Ramos (1981) sobre a prioridade na recuperação de espaços para a vida pessoal e comunitária a concepção do trabalho com idosos.

Observou-se nas pesquisas que um programa de educação permanente para idosos dentro da universidade pode ser refletido como uma experiência híbrida, com características isonômicas, pelo seu sentido original cognitivo, mas também com a necessidade da racionalidade formal, por estar em uma autarquia que possui certas características burocráticas, a Universidade Pública, instituição tradicional, que vai precisar repensar suas estruturas. Comprovando-se a necessidade de reestruturação da universidade para integrar esse novo modelo, que demanda atitude interdisciplinar.

Merece ainda destaque os estudos de Morgan (2002), onde afirma que nos sistemas complexos, diferente do que ocorre em sistemas lineares, mudanças incrementais podem gerar grandes efeitos. Este ensinamento também é aplicável aos desafios das universidades, que são instituições complexas, no atendimento a inclusão da terceira idade, entre outras tantas demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOMBILLAR SÁENZ, Francisco. Bolonia y Pisa: algo más que dos ciudades italianas. Una reflexión acerca de los nuevos retos a los que se enfrenta la educación universitaria en España. Zona **Próxima [en linea]**, Barranquilla, n.12, p. 208-221, jan./jun., 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155014>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BOTH, Agostinho. **Identidade existencial na velhice:** mediações do Estado e da universidade. Passo Fundo: UPF, 2000.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 ago. 2015.

CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia. Introdução: Organização e Estudos Organizacionais. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais:** Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais. V.1 São Paulo: Atlas, 2010. p. 29-58.

ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas.** 6. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1980.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus (AM): Editora UFSC, mai. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Paulo. Universidade e Compromisso Social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Universidade e Compromisso Social:** Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95. (Coleção Educação Superior em Debate; v.4).

GÓMEZ, Silvio Perez; LÓPEZ, Rocio Palma; CAMACHO, Susana Vilchis. Propuesta de un Modelo de Responsabilidad Social para las Instituciones de Educación Superior en México. In: **3er. Congreso Internacional de Competitividad Organizacional.** Mx. Out. 2013.

HALL, Richard. Organizações: estrutura e processos. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

KATZ, Daniel; KAHN, Robert L. **Psicologia social nas organizações.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

KLIKSBERG, Bernardo. **Más Ética, Más Desarrollo.** 19. ed. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL, 2008.

LIRIO CASTRO, Juan; CALVO MORALES, Sonia. El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,** Sevilla, n. 19, p.155-166, 2012.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MUSSOI, Eros Marion; LENZI, Lucia Helena Correa. Extensão universitária: entre o continuismo e a utopia. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 12, n. 20, p. 103-122, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/41325/30939>. Acesso em: 15 mar. 2016.

NOVO, Luciana Florentino; MELO, Pedro Antônio de. Universidade Empreendedora: fortalecendo os caminhos para a responsabilidade social. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (org.) **Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004. p.17-35.

PACHECO, Eliezer Moreira. Debate Universidade e Compromisso Social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Universidade e Compromisso Social:** Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005. Brasília: INEP, 2006. p. 103-244. (v.4).

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações:** uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

SILVA, Flora Moritz da; et al. Compromisso Social e Extensão: a Prática da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Alcance,** [s.l.], v. 21, n. 1, p.077-97, 19 ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14210/alcance.v21n1.p077-097>. Acesso em 12 abr. 2017.

SILVA, Noêmia Lima. Direito, empoderamento e cidadania: contribuições da educação e do direito para a cidadania do idoso. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; CURY, Mauro José Ferreira (Org.). **A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano.** Cascavel, Pr: Edunioeste, 2016. p. 233-249.

SOUZA, Irineu Manoel de. Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In: **Reflexões sobre a administração universitária e ensino superior.** SILVEIRA, Amélia; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza (Coord.). Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010. p. 17 – 48.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009, 464p.

WEBER, Max. **Max Weber:** sociologia. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991. 167p.

Análise de potencialidades da autoavaliação institucional a partir da perspectiva dos alunos de um campus do ifes entre 2015 e 2016

Autores: Silva, Gabriela Pereira da, Instituto Federal do Espírito Santo; A**lvarenga, Marling Rgdrigues Gava,** Instituto Federal do Espírito Santo.

Resumen:

Propomos uma reflexão baseada nas experiências de autoavaliação institucional de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), descrevendo a experiência de alguns membros que compõem ou compuseram a comissão setorial de avaliação deste *campus*. O objetivo geral é avaliar os índices de participação da comunidade acadêmica e indicadores de potencialidades que podem ser considerados como formas de diagnosticar o andamento e evolução das atividades de ensino, pesquisa e extensão do *campus* estudado. A metodologia aplicada foi a análise qualitativa de dados obtidos das autoavaliações institucionais dos anos de 2015 e 2016, considerando as potencialidades apontadas e comparando-os com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Os resultados demonstram que apesar da fase de implantação, algumas ações de políticas acadêmicas já conseguem fazer um processo de transformação educacional, logo, os dados obtidos servem de embasamento e direcionamento para futuras intervenções de gestões futuras, principalmente em

relação à infraestrutura física, políticas de gestão e políticas acadêmicas.

Palabras claves: 1. Autoavaliação institucional. 2. Políticas de gestão. 3. Plano de desenvolvimento institucional

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Avaliar uma instituição de ensino é uma das tarefas mais complexas que norteiam a avaliação das diretrizes de execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o que requer um olhar múltiplo para avaliar cinco eixos, tais como: Planejamento e avaliação institucional, Desenvolvimento institucional, Políticas acadêmicas, Políticas de gestão e Infraestrutura, conforme os indicadores definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Considerando os múltiplos olhares que compõem o campus, como docentes, servidores e técnico-administrativos, a avaliação institucional torna-se complexa e carregada de pluralidades, refletindo também a sociedade composta em seu entorno. A finalidade da autoavaliação institucional reflete diretamente no trabalho do gestor, que coloca um olhar diferenciado nas potencialidades e fragilidades da instituição sob sua administração, possibilitando a necessidade de mudanças estruturais e reavaliação de ações, de modo a fortalecer o comprometimento da instituição com suas diretrizes estratégicas.

Segundo Belloni (2000) a avaliação institucional visa o aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar o espaço de ensino atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade, promovendo práticas de ensino, pesquisa e extensão e aliando-as às metas educacionais almejadas e alcance de bons resultados, além de consolidar uma cultura de avaliação participativa.

A autoavaliação constitui-se como um processo contínuo, que busca compreender os indicadores avaliados para melhorar a qualidade educacional, buscando analisar de forma conjunta e global os processos de gestão, buscando implementar estratégias para superação das fragilidades e melhorar cada vez mais as potencialidades, definindo e redefinindo a construção histórica da instituição.

Este artigo justifica-se pela importância em conhecer as potencialidades desenvolvidas por um

campus que faz parte da terceira fase de expansão da rede federal e que apesar de ainda possuir limitações estruturais, tem a finalidade de ofertar educação profissional, científica e tecnológica, propondo soluções técnicas às demandas sociais, considerando também as peculiaridades regionais. Constitui-se como objetivo geral conhecer as potencialidades apontadas na visão dos alunos deste campus, e compará-las com as diretrizes do PDI, buscando aproximar o campus estudado a um nível de excelência ao desenvolvimento técnico e científico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O programa de avaliação institucional do Ifes (PAVI) é oriundo do Sinaes, e nos objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, neste contexto, abrangendo o Ifes, a oferta de educação profissional em todos os níveis, deverá contemplar a verticalização. (Ifes, 2014). De acordo com o PDI da instituição, diversos instrumentos e métodos combinados serão utilizados, conforme necessidades e situações específicas, focos e aprofundamentos exigidos pela própria dinâmica de atuação do Ifes. Portanto, contemplando os objetivos da proposta do SINAES, sistematizados no Art. 3º da Lei nº 10.861/2004, considera a avaliação das diferentes dimensões institucionais: Plano de desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão, infraestrutura física, planejamento e avaliação (Ifes, 2014). Com base nas diretrizes institucionais, os resultados obtidos das avaliações institucionais de campi em implantação criam uma cultura institucional de avaliar continuamente a gestão dos campi como um todo, desde os cursos iniciais de curta duração, ao doutorado.

Portanto, o campus estudado está localizado na região noroeste do Estado do Espírito Santo, faz parte da quarta fase de expansão da rede técnica federal e passa pela fase de implantação (Ifes, 2014). No momento, para a execução de suas atividades, utiliza um espaço provisório cedido pela Prefeitura Municipal. Suas atividades acadêmicas iniciaram em 04 de agosto de 2014, com a oferta de 80 vagas anuais para o curso técnico concomitante e/ou subsequente em Administração, no período noturno. Durante o ano de 2015, deu-se início a construção da infraestrutura básica do *campus*, que futuramente estará localizado na zona rural do município. O *campus* também trabalha bastante com ações de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, estando atuando nos eixos da educação, comércio e indústria, através de parcerias traçadas na região com cursos específicos em cada uma dessas áreas como: educação – curso de aperfeiçoamento em direitos humanos; comércio – curso de extensão voltado para área de vendas com foco em marketing; indústria – cursos de extensão voltado para o setor de mineração, cujo setor tem grande expressão na região devido a grandes jazidas de rochas ornamentais. (Castro et al, 2012).

Em relação à infraestrutura, o *campus* utiliza um espaço cedido por uma escola municipal, abrangendo quatro salas de aula para o desenvolvimento das aulas do curso técnico em administração, uma sala para as atividades administrativas, sala dos professores, auditório e laboratório de informática, além de ocasionalmente utilizar outras salas de aula para ofertar cursos de curta duração e/ou extensão para a comunidade externa.

Sabe-se que a avaliação institucional é voltada para ensino superior, assim como o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) atua sempre em rede, direcionando todos os campi a seguirem todas as legislações, foi implantado no ano posterior ao início das atividades de ensino a primeira Comissão Setorial de Avaliação Institucional (CSAI), hoje CSA, que desde o início conduziu seus trabalhos buscando oportunizar a comunicação entre os usuários e a gestão, de forma que com os dados coletados na pesquisa e após apresentada em relatório para todos os envolvidos (gestão, servidores e alunos), a gestão pudesse rever seus planejamentos de modo a atender possíveis falhas apontadas no relatório e potencializar seus pontos fortes. Com essa ideia de aplicação do relatório por campi, permite a reitoria uma leitura real dos acontecimentos de cada *campus*. Neste caso específico, considera-se que futuramente, com a implantação de cursos superiores, os alunos que cursam os atuais cursos técnicos, poderão auxiliar na definição de processos decisórios na instituição, no que tange à responsabilidade social, comunicação com a sociedade e continuidade da oferta do ensino superior.

3. METODOLOGIA

A comissão realizou a sensibilização com cartazes nos murais e apresentações multimídia sobre a conscientização da avaliação institucional, utilizando diferentes momentos a fim de alcançar todos os envolvidos. O gabinete enviou um e-mail aos servidores, convidando-os para uma reunião, nesta oportunidade foi falado a importância da avaliação e o papel da comissão. Envolvendo os alunos, a comissão aproveitou o momento de volta as aulas para divulgar a avaliação em sala de aula. Na oportunidade, informou que os alunos poderiam utilizar o laboratório de informática para realizar a avaliação. A autoavaliação é feita de forma online, de forma que os alunos precisam acessar a internet para responder o questionário, disponibilizado de forma eletrônica, na homepage da instituição e também no sistema de ponto eletrônico, para os servidores.

Apesar da participação na autoavaliação institucional não ser obrigatória, a comissão que atuou em 2015 e 2016 fez alguns momentos de sensibilização com alunos e servidores, demonstrando que os

resultados obtidos na avaliação institucional servem de subsídio para comparar as ações desenvolvidas com as ações planejadas no PDI.

Em 2015 e 2016, no momento da avaliação institucional o *campus* ofertava o Curso Técnico Concomitante em Administração, somando 98 alunos matriculados em 2015 e 78 alunos em 2016, dada as condições físicas de instalações do campus. Não houve a divulgação dos resultados de 2014, pois o campus não participou da avaliação, uma vez que as atividades acadêmicas iniciaram no segundo semestre de 2014.

4. RESULTADOS

4.1. Quadro de participantes

Em 2015, o quadro de servidores era constituído por:

Servidores	Quantidade
Técnicos administrativos	15
Docentes	10
Estagiários	08
Total	33

Fonte: (Ifes, 2015)

O quadro de alunos matriculados era de:

Alunos Matriculados por curso em 2015	Quantidade
Técnico Concomitante em Administração	138
Pós Graduação em Pedagogia da Alternância	17
Total	155

Fonte: (Ifes, 2015)

Deste total em 2015, os participantes foram constituídos por 119 discentes e 19 servidores.

Em 2016, percebe-se uma redução do quadro de participantes entre os servidores, pois não se considerou os estagiários. Nota-se também uma menor participação entre os alunos, pois neste ano, a divulgação da autoavaliação institucional não foi bem difundida pela comissão.

Segmento	Nº de participantes/Nº Existente	Porcentagem (%)
Discentes	13/78	12,88%
Servidores (TAE e Docentes)	20/29	68,97%

Fonte: (Ifes, 2016)

Porém, a categoria de análise de interesse neste trabalho constitui-se somente pelos alunos, que são os percebem diretamente as mudanças, quando elas acontecem, por influência dos resultados obtidos pela autoavaliação institucional.

4.2 ANÁLISE DA COMISSÃO SETORIAL DE AVALIAÇÃO ENTRE 2015 E 2016

A comissão fez uma análise por eixo, destacando os indicadores mais expressivos, apontados pelos avaliadores.

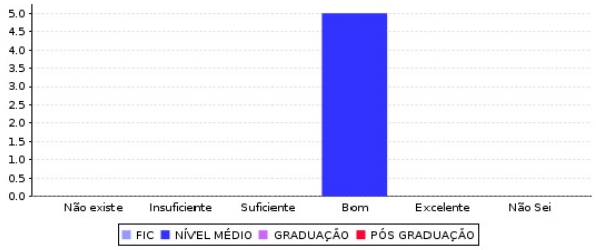
4.2.1 Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional

O eixo abordou pontos sobre a avaliação institucional, a divulgação dos resultados, e se existe melhoria baseada nas identificações da avaliação. O gráfico que segue, representa a média do eixo 1 relacionado a avaliação dos discentes. Ou seja, 100% dos respondentes desta categoria opinaram como “bom”,

Gráfico 1: Planejamento e avaliação institucional em 2015

Eixo 1

PARTICIPANTES	NÃO EXISTE		INSUFICIENT		SUFICIENTE		BOM		EXCELENTE		NÃO SEI		TOTAL		%
	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Resp.	Partic.	
FIC	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
NÍVEL MÉDIO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	5	100.00	0	0.00	0	0.00	5	1	100.00
GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
PÓS GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
TOTAL:	**0**		**0**		**0**		**5**		**0**		**0**		**5**	**1**	**100**
PERCENTUAL	**0.00%**		**0.00%**		**0.00%**		**100.0**		**0.00%**		**0.00%**				



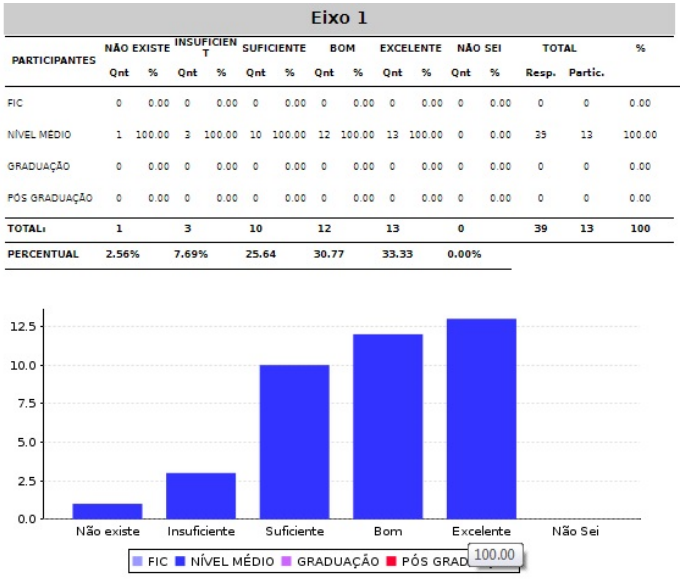
POTENCIALIDADES DO EIXO 1
INDICADORES:
1 - Métodos e instrumentos de avaliação adotados para acompanhamento e análise das ações institucionais. - 100.00%
2 - O relatório de autoavaliação é divulgado e apresenta resultados, análises e reflexões para planejamento e ações. - 100.00%
3 - Evolução institucional (melhorias pedagógicas e administrativas) a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional. - 100.00%
4 - Contribuição dos resultados da autoavaliação institucional para o planejamento das ações pedagógicas da Instituição. - 100.00%
5 - Contribuição dos resultados da autoavaliação institucional para o planejamento das ações administrativas da Instituição. - 100.00%

Fonte: (Ifes, 2015)

Considerando que o campus ainda está em implantação, e que é a primeira avaliação institucional aplicada, os dados obtidos não refletem a realidade, pelos dados não poderem ser comparados com os resultados de outra avaliação institucional anterior.

Em 2016, (gráfico 2), os alunos consideraram como potencialidades do eixo 1, os indicadores 1 (avaliação dos métodos para acompanhamento das ações institucionais), e 2 (divulgação dos resultados da autoavaliação), ou seja, os alunos consideram que a Comissão Setorial de Avaliação do campus adotou uma metodologia participativa na promoção da própria autoavaliação e na divulgação dos resultados obtidos. De acordo com o PDI (Ifes, 2014), a autoavaliação constitui-se como uma política de acompanhamento, que proporciona entendimento da realidade institucional, e a avaliação procura cumprir este papel.

Gráfico 2: Planejamento e avaliação institucional em 2016



Eixo 1

PARTICIPANTES	NÃO EXISTE		INSUFICIENT		SUFICIENTE		BOM		EXCELENTE		NÃO SEI		TOTAL		%
	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Resp.	Partic.	
FIC	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
NÍVEL MÉDIO	1	100.00	3	100.00	10	100.00	12	100.00	13	100.00	0	0.00	39	13	100.00
GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
PÓS GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
TOTAL:	**1**		**3**		**10**		**12**		**13**		**0**		**39**	**13**	**100**
PERCENTUAL	**2.56%**		**7.69%**		**25.64**		**30.77**		**33.33**		**0.00%**				

POTENCIALIDADES DO EIXO 1
INDICADORES:
1 - Como você avalia os métodos e questionários de avaliação adotados para acompanhamento das ações institucionais. - 69.23%
2 - Como você avalia a divulgação dos resultados da autoavaliação. - 76.92%

Fonte: (Ifes, 2016)

Percebe-se que as potencialidades apontadas em 2016 são menores em relação ao ano de 2015. A comissão avaliou que em 2016, os alunos já tinham uma maior noção da finalidade da autoavaliação institucional e tiveram um tempo maior para avaliar toda o contexto acadêmico para avaliar posteriormente os itens apresentados na autoavaliação. Em 2016, os resultados foram mais fidedignos, mas não deixou de ser positivo.

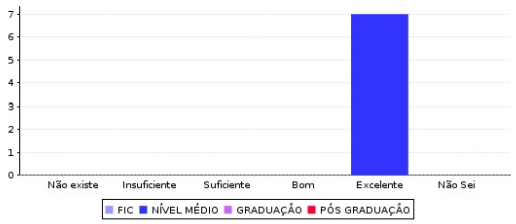
4.2.2 Eixo 2: Desenvolvimento institucional

O eixo 2, referente ao desenvolvimento institucional, avalia se as ações institucionais estão de acordo com o previsto no PDI, tais como: as ações de gestão, práticas de extensão, atividades de ensino, atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural, ações referentes à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural, ações do campus para o desenvolvimento econômico e social, inclusão social, ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial, atividades do campus voltadas para a cooperação, intercâmbio e programas com a finalidade de internacionalização, entre outras.

De acordo com o gráfico 3, em 2015, os alunos avaliaram como potencialidades as atividades de ensino, pesquisa e extensão no campus, considerando a diversidade cultural e inserção no mercado de trabalho. Conforme o PDI, o campus executa as atribuições mínimas de acordo com a estruturação do campus.

Eixo 2

PARTICIPANTES	NÃO EXISTE		INSUFICIENT		SUFICIENTE		BOM		EXCELENTE		NÃO SEI		TOTAL		%
	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Resp.	Partic.	
FIC	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
NÍVEL MÉDIO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	7	100.00	0	0.00	7	1	100.00
GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
PÓS GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
TOTAL:	0		0		0		0		7		0		7	0	100
PERCENTUAL	0.00%		0.00%		0.00%		0.00%		100.0		0.00%				



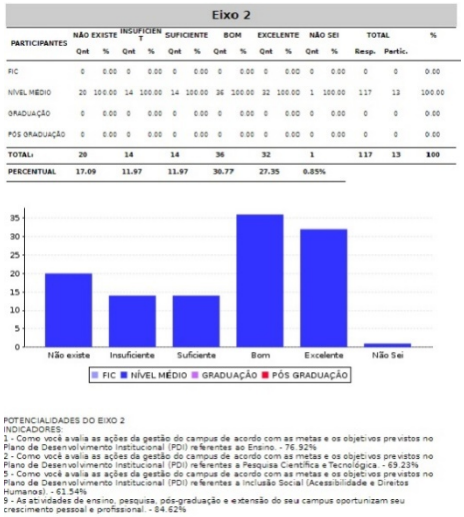
POTENCIALIDADES DO EIXO 2
INDICADORES:
1 - As atividades de ensino no campus, tais como a organização didática e pedagógica e os processos de avaliação estão de acordo com o Regulamento de Organização Didática (ROD) e com Projeto Pedagógico Institucional (PPI). - 100.00%
2 - As práticas de extensão do campus contemplam convênios para oferta de estágios, acordos de cooperação e programas com a comunidade e entidades representativas da sociedade civil organizada. - 100.00%
3 - As atividades de pesquisa, pós-graduação e iniciação científica e tecnológica do campus oportuniza o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e cidadãs. - 100.00%
4 - São realizadas as ações referentes à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, a produção artística e ao patrimônio cultural. - 100.00%
5 - As ações do campus para o desenvolvimento socioeconômico oportunizam a inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento e a promoção dos direitos humanos. - 100.00%
6 - As ações do campus atendem as características dos indivíduos promovendo inclusão social (as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos). - 100.00%
7 - O campus promove cooperações técnico-científicas, intercâmbios e programas de internacionalização. - 100.00%

Gráfico 3: Desenvolvimento institucional em 2015

Fonte: (Ifes, 2015)

Em 2016, pela análise do gráfico 4, nota-se uma redução das potencialidades em relação a 2015. Pelo olhar da comissão, há necessidade de continuidade das ações de pesquisa, extensão e iniciação científica, fortalecendo relações com a sociedade e com o mundo do trabalho.

Gráfico 4: Desenvolvimento institucional em 2016



Eixo 2

PARTICIPANTES	NÃO EXISTE		INSUFICIENT		SUFICIENTE		BOM		EXCELENTE		NÃO SEI		TOTAL		%
	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Qnt	%	Resp.	Partic.	
FIC	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
NÍVEL MÉDIO	20	100.00	14	100.00	14	100.00	36	100.00	32	100.00	1	100.00	117	13	100.00
GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
PÓS GRADUAÇÃO	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0.00
TOTAL:	20		14		14		36		32		1		117	13	100
PERCENTUAL	17.09		11.97		11.97		30.77		27.35		0.85%				

POTENCIALIDADES DO EIXO 2
INDICADORES:
1 - Como você avalia as ações da gestão do campus de acordo com as metas e os objetivos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referentes ao Ensino. - 76.92%
2 - Como você avalia as ações da gestão do campus de acordo com as metas e os objetivos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referentes a Pesquisa Científica e Tecnológica. - 69.23%
5 - Como você avalia as ações da gestão do campus de acordo com as metas e os objetivos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referentes a Inclusão Social (Acessibilidade e Direitos Humanos). - 61.54%
9 - As atividades de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão do seu campus oportunizam seu crescimento pessoal e profissional. - 84.62%

Fonte: (Ifes, 2016)

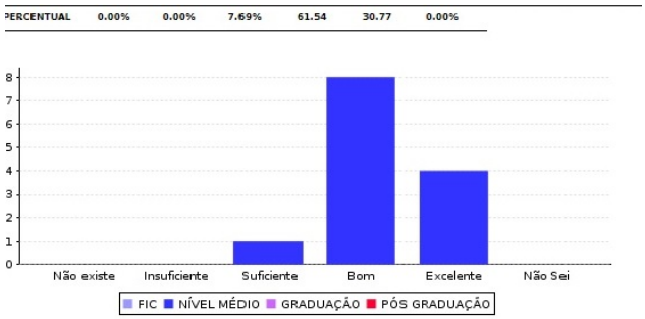
A comissão entende que é necessário uma articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico do Curso/PPC, caracterizando uma instituição que proporcione sólida formação para que os egressos possam atuar em diferentes meios sociais. Os cursos ofertados precisam possibilitar condições institucionais adequadas para possibilitar o desenvolvimento de bons profissionais com contínuo aperfeiçoamento profissional.

4.2.3 Eixo 3: Políticas acadêmicas

Em 2015, 61,54% dos alunos participantes consideraram a as políticas acadêmicas, que envolvem o ensino, pesquisa e extensão com um indicativo “bom”, observado no gráfico 5, porém, a comissão

entende que apesar do índice de satisfação, a gestão deverá considerar as particularidades de um campus em implantação, que ainda não conta com recursos financeiros e humanos suficientes para operacionalizar as políticas de ensino e ações acadêmicas.

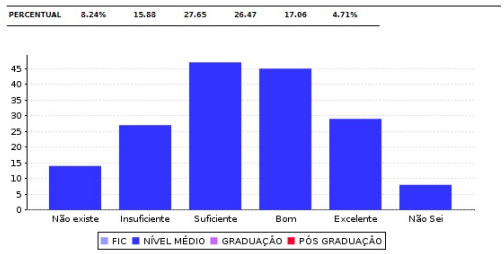
Gráfico 5: Políticas acadêmicas em 2015



Fonte: Ifes (2015)

Na avaliação do eixo 3 em 2016, os alunos avaliaram como suficiente (27,65%) e bom (26,47%), e consideram como potencialidades as políticas de ensino e a atualização curricular. Apresentaram sugestões para ampliar a ações da gestão para melhor execução da Política de Assistência Estudantil, previstas no PDI, tais como: Contratação de assistentes sociais, viabilizar apoio técnico-administrativo na operacionalização de recursos financeiros, implementação das políticas de acessibilidade e práticas de inclusão da diversidade étnico-racial, conforme o gráfico 6:

Gráfico 6: Políticas acadêmicas em 2016



POTENCIALIDADES DO EIXO 3
INDICADORES:
1 - Como você avalia as políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos ofertados. - 66.67%
2 - Como você avalia a atualização curricular. - 66.67%

Fonte: Ifes (2016)

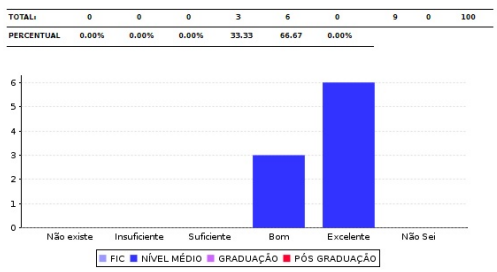
Nesta avaliação fica claro que os alunos estão mais envolvidos com a avaliação e ao mesmo tento sendo críticos, expondo suas ideias, fato que a comissão considera muito relevante, a participação ativa.

4.2.4 Eixo 4: Políticas de gestão

O eixo 4 evidencia a gestão institucional conforme as diretrizes estabelecidas no PDI, definindo o planejamento estratégico traçado para o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Em 2015, a gestão do campus como um todo foi avaliada de forma positiva, conforme gráfico 7:

Gráfico 7: Políticas de gestão em 2015

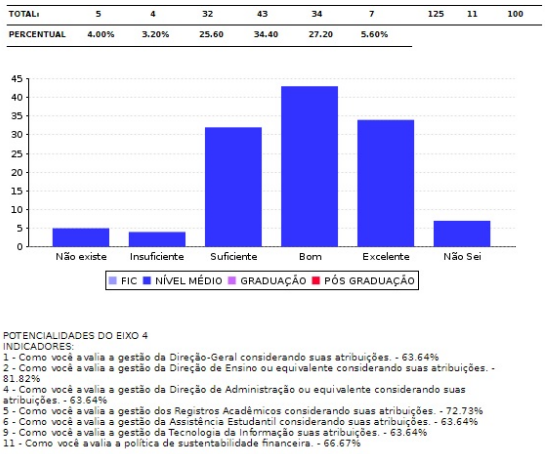


POTENCIALIDADES DO EIXO 4
INDICADORES:
1 - Gestão institucional, considerando autonomia e representatividade dos órgãos de gestão e colegiados; participação de docentes, técnicos, estudantes e sociedade civil organizada; realização e registro de reunião. - 100.00%
2 - Registro acadêmico, considerando organização, informatização e agilidade no atendimento. - 100.00%
3 - Recursos financeiros atendem ao custeio e aos investimentos em ensino, extensão, pesquisa e gestão. - 100.00%
4 - Atuação da Direção Geral, considerando suas atribuições. - 100.00%
5 - Atuação da Direção de Ensino ou equivalente, considerando suas atribuições. - 100.00%
6 - Atuação da Direção de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação ou equivalente(s), considerando suas atribuições. - 100.00%
7 - Atuação da Direção Administrativa ou equivalente, considerando suas atribuições. - 100.00%
8 - Atuação da Reitoria, considerando suas atribuições. - 100.00%
9 - Organograma institucional atende as demandas de ensino, pesquisa e extensão e gestão do campus. - 100.00%

Fonte: Ifes (2015)

Em 2016, ao compreenderem melhor os princípios, diretrizes, missão e visão do campus, os alunos avaliaram como potencialidades os indicadores referentes à atuação da direção-geral, diretoria de ensino, diretoria de administração, coordenadoria de registros acadêmicos, tecnologia da informação e assistência estudantil. Considerando que a infraestrutura é improvisada, os alunos consideram que as referidas coordenadorias conseguem atuar em suas funções, apesar das limitações, conforme o gráfico 8:

Gráfico 8: Políticas de gestão em 2016

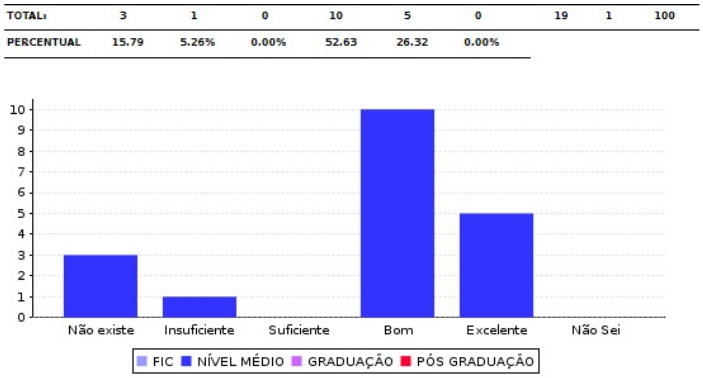


Fonte: Ifes (2016)

4.2.4 Eixo 5: Infraestrutura

Em 2015, por ser a primeira autoavaliação institucional, os indicadores relacionados à infraestrutura foram considerados positivos em mais de 50% das respostas obtidas. A comissão analisa que, como as atividades do Ifes ainda eram muito recentes, os alunos avaliaram como positivas as instalações provisórias da escola municipal onde o campus está localizado, porém, em relação ao campus do Ifes, ainda não era adequada para execução das atividades previstas, conforme o gráfico 9:

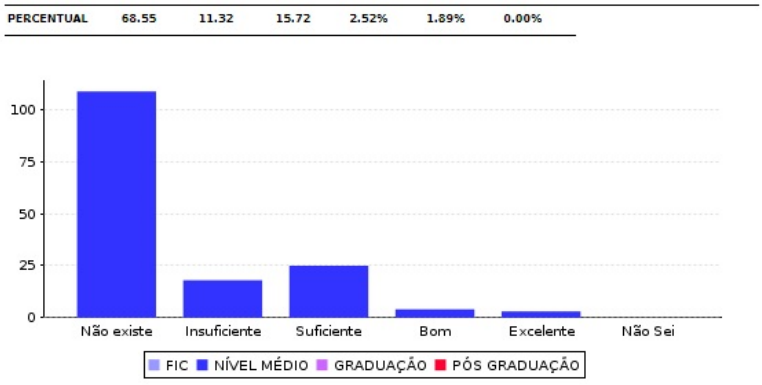
Gráfico 9: Infraestrutura das instalações do Ifes em 2015



Fonte: Ifes (2015)

Em 2016, o eixo 5 foi o único que não apresentou potencialidades, na avaliação de quase 70% dos alunos que participaram em 2016. Quase todos os indicadores tiveram avaliação “não existe” neste ano, conforme o gráfico 10:

Gráfico 10: Infraestrutura das instalações do Ifes em 2016



Fonte: Ifes (2016)

A comissão analisa que pelo fato do campus ainda não ter instalações próprias, os setores são improvisados e, apesar das benfeitorias trazidas pelo Ifes para o espaço utilizado, há muitas limitações para sua utilização, o que pode ter influenciado na mudança dos resultados entre 2015 e 2016. Considerando as diretrizes estabelecidas pelo PDI, as instalações provisórias ainda não permitem a verticalização do ensino ofertado no campus, considerando também a possibilidade de aumento do quadro de pessoal e otimizando os recursos de gestão.

5 CONCLUSÃO

Considerando que o campus estudado está em fase de implantação, que a primeira turma que entrou no segundo semestre de 2014, participou da autoavalição institucional com menos de um ano de início desta turma, identifica-se que vários eixos que foram considerados potenciais, tiveram o resultado positivo pelo encantamento desses alunos em estarem estudando em um instituto federal, algo novo para região, deixando até de levar em consideração o verdadeiro estado das estruturas que não correspondem totalmente para atender o que a instituição propõe em de PDI.

A criação da primeira comissão da CSAI do campus aconteceu no primeiro semestre de 2015, desde então a CSAI do campus passou por várias mudanças no quadro de servidores que a compõe. Pelo fato do campus ainda não ofertar cursos de graduação, a CSAI ainda tem pouca visibilidade em seus trabalhos.

Os resultados das potencialidades apresentadas pelos alunos mostra que algumas metas do PDI do campus estão sendo atingidas, principalmente quanto à atuação dos setores internos para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Quanto à estrutura física, há a necessidade de finalizar a estruturação do campus para melhor alocação os recursos existentes e adquirir os que faltam, que muitas vezes não podem ser adquiridos por questões de espaço físico, acredita-se que assim irá possibilitar a visualização de melhorias, atendendo a indicação do gráfico 10 onde os discentes em grande maioria afirmam que não existe estrutura.

Esses resultados permitem estabelecer a hipótese de que os alunos reconhecem que a instalação do campus está trazendo desenvolvimento local aos poucos para a cidade e região, no entanto, desconhecem o PDI, assim como outros documentos institucionais, que não são tratados e tão poucos creditados como documentos ativos e estratégicos para o desenvolvimento institucional.

A CSAI do campus está em constante articulação com a CPA para melhorar a sua atuação no campus, principalmente de divulgação e sensibilização entre os servidores, além de ser um suporte para articulação com a gestão do campus em relação ao seu crescimento, com base no PDI.

Concluímos que o trabalho realizado pela CSAI no campus teve alcance tímido entre a comunidade acadêmica e a comissão atual fará um esforço progressivo para melhorar sua atuação nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: **Avaliação**. Campinas - SP, v.1, nº 2, p.6-14, dez, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 18. ago/2017

BRASIL. Ministério da educação: portaria nº 2051, de 09 de julho de 2004. **Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em: < http://www.senaaires.com.br/wp-content/uploads/2017/05/port_2051.pdf> Acesso em 17 ago 2017.

CASTRO, N. R. et al. **Impacto do APL de rochas ornamentais do Espírito Santo nas comunidades**.2012. Disponível em: <http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1014/1/CCL0073-00-12.pdf>. Acesso em 18. ago/2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de desenvolvimento institucional para o período 2014/2 a 2019/1**. Vitória – ES, 2014. 158 f. Disponível em: <http://ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/consultas/2015/PDI/plano_de_desenvolvimento_institucional_atualizada.pdf>. Acesso em 17 ago. 2017

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Avaliação institucional 2015:** relatório parcial. Vitória – ES, 2015. Disponível em: <http://prodi.ifes.edu.br/images/cpa/relatorio_cpa_2015.pdf>. Acesso em 16 ago. 2017

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório parcial de avaliação institucional 2016 do Ifes – campus Barra de São Francisco**. Barra de São Francisco – ES, 2016. 9 f.

Autoavaliação institucional como ferramenta de gestão estratégica universitária: estudo de uma instituição de ensino superior pública municipal do sul do brasil

Autores: Silva, Renata Bastos, Universidad Nacional Tres Febrero – UNTREF**; Isabela Deschamps,** Universidad Nacional Tres Febrero – UNTREF.

Resumen: A autoavaliação é um processo normativo no Brasil, que pode ser interpretada como uma importante estratégia de diagnóstico e gestão universitária. O objetivo desta pesquisa foi verificar os

procedimentos da última autoavaliação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública municipal do Sul do Brasil refletindo sobre seus resultados. A pesquisa caracteriza-se como exploratória, descritiva, bibliográfica e documental com utilização de referencial teórico em educação superior no Brasil, avaliação e gestão universitária, e também em normativas governamentais e documentos internos da IES. A análise de dados foi qualitativa por meio do relatório final da Autoavaliação 2015. Conclui-se que a autoavaliação foi organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cinco eixos, dez dimensões e quarenta e três indicadores e possibilitou a comunidade acadêmica da IES e principalmente aos gestores, conhecer os pontos fortes e fracos da instituição. As limitações se voltaram a infraestrutura física e ações de ensino, pesquisa e extensão e assim as ações sugeridas pela CPA foram direcionadas as atividades estruturais da instituição e reformulações pedagógicas. Assim, a autoavaliação torna-se uma importante ferramenta na gestão estratégica universitária com informações fundamentais para o planejamento estratégico e tomada de decisões dos gestores.

Palabras claves: Autoavaliação. Gestão universitária. Estratégia. CPA. IES pública.

Texto completo:

2. INTRODUÇÃO

Com a rápida expansão do ensino médio nas últimas décadas e as exigências do mercado de trabalho, os estudantes começaram a buscar uma maior qualificação. Assim, a partir dos anos 1990, houve um crescimento desordenado das Instituições de Ensino Superior (IES). Algumas instituições, preocupadas com a qualidade do ensino no Brasil iniciaram um processo de Avaliação Institucional, que foi sendo aperfeiçoado pelo Governo Federal, até que em 2004 iniciou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) utilizado atualmente para a avaliar as IES.

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares, dentre eles a Autoavaliação conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) composta por membros designados pela IES. Esta avaliação é elaborada, aplicada e analisada pela instituição, que constam no roteiro comum de base nacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Assim, o SINAES propõe a avaliação em dez dimensões que permitem a IES conhecer suas fragilidades e potencialidades. O gestor pode verificar se seus objetivos estão sendo atingidos, as metas alcançadas, e auxiliam na tomada de decisão institucional em relação às finalidades educativas, bem como o uso da gestão estratégica para antecipar problemas e soluções. (BRASIL, INEP, 2017).

A gestão universitária compreende ações e estratégias organizacionais adaptadas ao cenário educacional. São esforços para criação, desenvolvimento, manutenção e consolidação de ambientes de educação superior, por meio das técnicas e métodos da administração. Assim como na gestão organizacional, é fundamental que as IES utilizem da melhor forma possível, ou seja, com eficiência e eficácia seus recursos.

Para Silva e Sarraceni (2012) a gestão estratégica pode ser entendida como um processo contínuo e adaptativo, do qual uma organização, ou seja, uma IES, define (e redefine) sua missão, objetivos e metas, bem como seleciona as estratégias e meios para atingir tais objetivos em determinado período de tempo, por meio da constante interação com o meio ambiente externo.

A IES estudada nesta pesquisa é uma entidade com personalidade jurídica de direito público, integrante da administração pública indireta de um município do Sul do Brasil, possuindo como mantenedora uma fundação educacional vinculada diretamente a estrutura da Prefeitura Municipal. Esta IES tem em torno de 1000 discentes, 100 docentes e 30 técnico-administrativos que atuam em cursos superiores (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), ações de extensão universitária e atividades de iniciação científica.

Baldrigde (1983 apud SCHARMACH; DOMINGUES; CARVALHO; MACHADO, 2012, p. 254) percebe "as IES sem fins lucrativos, como instituições caracterizadas por objetivos difusos. Tem sua natureza política com base em grupos de interesses e uma estrutura complexa. Ainda as coloca como muito sensíveis às forças do ambiente externo".

A IES em estudo, assim como as demais IES no Brasil, passa constantemente por avaliações governamentais (federal e/ou estadual) referente aos parâmetros da educação superior, bem como por prestação de contas com órgãos fiscalizados, pela mantenedora e Prefeitura Municipal, como também com a sociedade.

Desta forma, a pergunta de pesquisa deste estudo é: como foi desenvolvida a última autoavaliação desta IES e quais seus resultados? Assim, o objetivo deste artigo foi verificar os procedimentos da Autoavaliação 2015 de uma instituição ensino superior pública municipal do Sul do Brasil refletindo sobre seus resultados.

Os procedimentos metodológicos deste estudo podem ser classificados referente a sua natureza, a abordagem do problema, aos objetivos e aos procedimentos técnicos como: básica, qualitativa, exploratório-descritiva, bibliográfica e documental.

Referente a natureza da pesquisa, a pesquisa é básica pois gera conhecimentos a comunidade acadêmica sobre a autoavaliação desenvolvida em uma IES. Já de acordo com a abordagem do problema pesquisa é qualitativa já que o estudo analisa eixos, dimensões e indicadores de autoavaliação da IES.

Caracteriza-se como pesquisa exploratório-descritiva referente aos objetivos do estudo pois buscou identificar fatores relevantes e normativos da autoavaliação da IES, bem como, compreensão e descrição das propostas de gestão universitária na IES. Já com relação aos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica e documental onde se utilizou referencial teórico nas áreas de educação superior no Brasil, avaliação e gestão universitária.

Assim, os dados do estudo foram coletados por meio de revisão bibliográfica em artigos, livros e estudos científicos, normativas governamentais de autoavaliação, documentos internos de autoavaliação como os procedimentos, relatórios e relatos de experiência da Comissão Própria de Avaliação - CPA da IES pesquisada. A análise de dados da pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa considerando as variáveis de estudo da autoavaliação nos seus eixos, dimensões e indicadores utilizados pela IES, considerando também as informações apresentadas pela CPA dispostas no relatório final da Autoavaliação 2015 relacionando-os com a revisão teórica especializada.

O artigo inicia com a fundamentação teórica com as temáticas de avaliação institucional, e gestão estratégica universitária, a metodologia e posteriormente os resultados da pesquisa referente aos procedimentos e propostas da autoavaliação 2015 da IES estudada. Por fim, expõem-se as considerações finais do estudo por parte das pesquisadoras e a lista de referências utilizadas na pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este artigo apresenta incialmente a fundamentação teórica sobre avaliação institucional, com um breve histórico no Brasil, as dimensões do SINAES, eixos de avaliação utilizados pela CPA e constantes no PDI das IES, como também a exposição bibliográfica sobre gestão estratégica universitária e autoavaliação como instrumento de gestão universitária.

2.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

De acordo com Polidoro, Araújo e Barreyro (2006), historicamente no Brasil, a avaliação da educação superior iniciou na década de 70, com a criação da política de avaliação da pós-graduação da CAPES, destinadas aos cursos de mestrado e doutorado. Com relação aos cursos de graduação, as primeiras ideias sobre o tema surgiram em 1983, quando o Ministério da Educação – MEC instituiu o programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que foi desativado no ano seguinte.

Esse programa foi substituído por diversas iniciativas governamentais, segundo os mesmos autores, e entre o final da década de 80 e início da década de 90, algumas universidades começaram a desenvolver seus próprios processos de autoavaliação. Essas experiências subsidiaram as a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, com o apoio da SESu/MEC, de 1993 a 1994. Em 1996 foi introduzido, nacionalmente, o Exame Nacional de Cursos, conhecido como "Provão", e assim seguido por diversos mecanismos avaliativos, como a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, e a Avaliação para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade.

O modelo se mostrou ineficiente, pois não respondia ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros. A partir disso surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com a proposta de realmente integrar as informações e análises sobre a educação superior, permitindo a instalação de políticas educativas, tanto em nível nacional quanto em âmbito institucional, articuladas pelas Instituições de Ensino Superior (POLIDORO; ARAÚJO; BARREYRO, 2006)

Foi em abril de 2014, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que o Governo Federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Foi criado com a finalidade de melhorar a qualidade da educação superior, expandir a sua oferta, aumentar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, e ainda a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, através da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, EXECUTIVO, 2004).

O SINAES possui três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avaliam todos os aspectos que estão em torno destes três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. A avaliação tem como principais objetivos melhorar o mérito e o valor das instituições, seus cursos e programas, melhorando a qualidade da educação superior. (BRASIL, INEP, 2017).

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, como o censo e o

cadastro. Com a integração destes instrumentos é possível atribuir alguns conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da educação divulga os resultados destas avaliações, que permite traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. (BRASIL, INEP, 2017).

Na avaliação institucional, tanto interna (Autoavaliação), como externa, a ferramenta utilizada deve ser de fácil execução, permitindo uma análise durante o andamento dos projetos, e não apena um julgamento posterior. É importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, eficiência eficácia e de oportunidade (FERREIRA, 2014).

No processo de avaliação institucional, externa e interna o SINAES considera 10 dimensões (BRASIL, INEP, 2017):

1. Missão e PDI
2. Política para ensino pesquisa, pós-graduação e extensão
3. Responsabilidade Social da IES
4. Comunicação com a sociedade
5. As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo
6. Organização de gestão da IES
7. Infraestrutura física
8. Planejamento de avaliação
9. Políticas de atendimento aos estudantes
10. Sustentabilidade financeira.

A avaliação dos cursos é realizada levando em consideração três dimensões: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas. E a avaliação dos estudantes é realizada através do Enade, que é aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, no último ano de curso (BRASIL, INEP, 2017).

Entre os instrumentos complementares, a autoavaliação é o primeiro instrumento a fazer parte do conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. Articula um estudo reflexivo de acordo com um roteiro geral e é acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. No relatório da Autoavaliação deve constar todas as informações e elementos presentes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar todo o processo de avaliação e também identificar os meios e recursos necessários para melhorar a IES, bem como analisar os acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. (INEP, 2017).

É importante ressaltar que a autoavaliação deve ser conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação – CPA, segundo a Lei nº 10.861/2004, que institui o SINAES. De acordo com a Lei (BRASIL, EXECUTIVO, 2004):

> Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:
>
> I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
>
> II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

A CPA de cada instituição deve elaborar um Relatório de Autoavaliação Institucional, seguindo a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, que precisa conter cinco partes: introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações e ações previstas com base nessa análise. A seguir estão detalhados o que pode ser abordado em cada uma das partes: (BRASIL, MEC, 2017).

- Introdução: dados da IES, composição da CPA, planejamento estratégico de Autoavaliação, ano de execução, e se o relatório é integral ou parcial.
- Metodologia: instrumentos utilizados para a coleta de dados, segmentos da comunidade acadêmica e sociedade civil consultados, e técnicas utilizadas para a análise dos dados.
- Desenvolvimento: dados e informações pertinentes a cada eixo/dimensão, seguindo o PDI e a identidade das IES. Esta sessão deve ser organizada em cinco tópicos, correspondentes aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no art. 3° da Lei N° 10.861, instituída pelo SINAES.

Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional
Dimensão 8: Planejamento e Avaliação
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional
Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional
Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição
Eixo 3: Políticas Acadêmicas
Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão
Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade
Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes
Eixo 4: Políticas de Gestão
Dimensão 5: Políticas de Pessoal
Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição
Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira
Eixo 5: Infraestrutura Física
Dimensão 7: Infraestrutura Física

- Análise dos Dados e das Informações: os dados apresentados no desenvolvimento devem ser analisados, culminando em um planejamento e execução das ações.
- Ações com base na análise: devem ser previstas ações com base na análise dos dados, visando a melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição.

Assim, é possível estabelecer coerência e continuidade entre os dados apresentados, o que facilita o relatório de Autoavaliação e o seu processo avaliativo. Esse processo pode ser usado como uma ferramenta de gestão para as IES, mesmo sendo uma exigência da legislação vigente. Como existem alguns indicadores que precisam ser medidos, os mesmos podem ser utilizados para melhorar o processo educacional, e resultar na melhoria da qualidade do ensino oferecido ao aluno (MABA; MARINHO, 2012).

Para Lamarra e Aiello (2013), a avaliação educativa pode ser dividida em dois grupos fundamentais de acordo com a sua finalidade: controle e melhoria. O controle possibilita ao Estado o monitoramento do desempenho das instituições, docentes e acadêmicos. Já a melhoria se apresenta como uma forma colaborativa, crítica e construtiva, contribuindo para aperfeiçoamento dos processos da IES.

Na avaliação para a melhoria é necessário haver um intercâmbio de informações entre os distintos agentes, avaliadores e membros da instituição estudada, de forma aberta, com um diálogo responsável, que forneça resultados para propor melhorias na instituição (FERNANDÉZ LAMARRA; AIELLO, 2013).

2.2. GESTÃO ESTRATÉGICA UNIVERSITÁRIA

A gestão universitária pode ser definida como uma atividade cujo objetivo é o de aproveitar os recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição para o cumprimento de sua missão. À gestão compete otimizar meios para produzir os serviços típicos deste setor que são principalmente os serviços educacionais, os serviços à comunidade e o desenvolvimento de pesquisa, com custos e prazos viáveis. (SILVA; SARRACENI, 2012)

É fundamental que a IES, em sua gestão universitária, desenvolva políticas e estratégias de gestão que possibilitem o alcance de seus resultados, ou seja, sua missão. Para Mintzberg (2008), a estratégia é plano que integra as principais metas, políticas e sequências de ação da organização em um todo coeso. Uma estratégia bem formulada ajuda a organizar e alocar os recursos de uma organização em uma postura única e viável, baseada em suas competências e deficiências internas relativas, mudanças antecipadas no ambiente e movimentos contingentes inteligentes.

As universidades são organizações corporativas e profissionais que por sua especificidade necessitam de uma gestão organizacional diferenciada. O primeiro passo do processo de gestão universitária é o planejamento. Esta função se concretiza com a formulação de um plano estratégico e outros planos (TAMAYO, 2016, p. 259, tradução livre).

Consciente da importância do planejamento, tanto para a estabilidade da instituição, como para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e afirmação do seu compromisso social, o Estado publicou a resolução no 10, do Conselho Nacional da Educação – CNE e Secretaria de Educação Superior – SESu, que torna obrigatória a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como um requisito básico para o bom funcionamento das instituições de Ensino Superior. Com a implementação do PDI os gestores podem refletir sobre as principais questões pertinentes à instituição (MEYER JÚNIOR; SERMANN; MANGOLIM, 2004).

O PDI define a missão e as estratégias da IES para atingir suas metas e objetivos. Abrange um período de cinco anos e contempla o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da Instituição. Deve estar articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, tanto interna como externa. No caso de a instituição já ser credenciada e/ou em funcionamento, os resultados dessas avaliações devem delinear ações com o objetivo de sanar as deficiências identificadas (BRASIL, MEC, 2017).

Para Ribeiro (2016, p. 5) a gestão universitária baseia-se nos estatutos, ou seja, na missão, objetivos e finalidades da instituição, considerando as rápidas mudanças ocorridas no âmbito político, social, econômico e cultural. Diante das mudanças, a política universitária de ensino, pesquisa e extensão também é organizada baseada nos valores e crenças idealizadas pelos gestores e colocada em prática pelas pessoas que compõem a universidade.

A gestão universitária é um tema complexo e seus resultados de estudo e pesquisa tem um efeito fundamental para o desenvolvimento futuro da sociedade, especialmente o desenvolvimento econômico e social. (TAMAYO, 2016, p. 259, tradução livre)

Os desdobramentos da gestão universitária no Brasil já possui uma história

consideravelmente extensa que perpassa por processos de construção das universidades. (SILVA; PEREIRA; MELO; COSTA, 2015)

As IES encontram nos processos de gestão a possibilidade de melhoria e crescimento, bem como, a adoção de metodologias que visem a análise de seu desempenho e eficiência. Este processo não só é uma possibilidade as IES, mas também um desafio no setor do ensino superior.

A gestão das IES é considerada complexa por envolver tarefas diversas – ensino, pesquisa e extensão, que impõem métodos de trabalhos diferentes dos outros tipos de organização. Tais diferenças estão na natureza dos trabalhos, na tecnologia utilizada, nas pessoas que trabalham na organização e em seus clientes. (SCHARMACH; DOMINGUES; CARVALHO; MACHADO, 2012, p. 254)

As IES são avaliadas frequentemente pelos seus desempenhos acadêmicos e pelas suas atividades administrativo-financeiras. Assuntos acadêmicos são monitorados por autoridades externas, por agências de certificação profissional, Secretarias ou Conselhos Estaduais de Ensino Superior e órgãos regionais, enquanto a avaliação do resultado para as operações administrativas e financeiras é tratada de forma interna e exige transparência para a sociedade. Além disso, instituições educacionais também têm processos de avaliação interna, conduzidos para serem compatíveis com sua missão e sua visão, no sentido de garantir a melhoria contínua da formação de estudantes, corpo docente e corpo administrativo (RICHARTZ; KRÜGER; BORGERT; PETRI, 2012)

Bryson (2004 apud SCHARMACH; DOMINGUES; CARVALHO; MACHADO, 2012, p. 256) considera que organizações como as IES sem fins lucrativos, precisam realizar avaliações de seus cenários ambientais na busca de oportunidades e direcionamentos voltados ao cumprimento de sua missão.

A gestão socialmente responsável, segundo Carbonari (2011) diz respeito às atitudes e procedimentos de seus gestores que vão além das ações de extensão universitária, a qual envolve planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados no sentido de atingir metas e objetivos estabelecidos em seu Estatuto ou Plano de Desenvolvimento institucional (PDI).

Soares e Melo (2014, p. 150) afirmam que avaliação de desempenho das organizações continua sendo uma atividade fundamental na gestão empresarial, trazendo, neste milênio, novos desafios aos gestores ante a dinâmica do mundo dos negócios. Essa nova perspectiva social exigiu um novo olhar sobre o que significa avaliar o desempenho organizacional.

2.3. AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A Autoavaliação é um instrumento complementar que faz parte de um dos componentes principais instituídos pelo SINAES, a avaliação das instituições. É uma avaliação interna, que tem como objetivo fornecer informações sobre a IES com a utilização de diversos indicadores de desempenho da instituição.

Por meio da Autoavaliação as instituições obtêm diagnósticos que auxiliam na tomada de decisões, mas também expõem seus pontos fortes e suas limitações, mostrando usas intenções, através de suas atividades diárias de ensino, pesquisa e extensão. Permite uma reflexão por parte das diferentes percepções, incluindo docentes, discentes, administrativa e social. Quando é realizada de forma eficiente, representa uma ferramenta de grande importância para a gestão do ensino

superior (GALDINO, 2011).

Atualmente, na atividade educativa, a avaliação é um instrumento que está sempre presente no processo de desenvolvimento dos sistemas educativos contemporâneos, ainda citando Galdino (2011). É importante fornecer uma informação prática para que as instituições se diagnostiquem, planejem e projetem avaliações, com os métodos adequados, auxiliando na decisão do caminho a seguir, com segurança. Essa é a função que a avaliação desempenha, porque só se melhora o que se avalia.

A cultura avaliativa deve tornar mais atrativa a avaliação institucional, de forma que a instituição e sua estrutura coloquem em prática as intenções das inovações, reformas e revoluções educativas. Essa cultura representa a atuação da comunidade acadêmica em busca de uma melhor qualidade do serviço, pensando nos aspectos que precisam ser melhorados, aperfeiçoados, desenvolvidos e potencializados. (FERREIRA, 2014).

Em uma das etapas do planejamento estratégico faz-se uma análise do ambiente, que permite obter informações do contexto em que a IES está inserida. Isso se faz por meio de um diagnóstico do ambiente interno e externo da instituição. Sua análise permite identificar informações que caracterizam a IES, considerando a estrutura, corpo docente, discente e técnico administrativo, o grau de satisfação dos acadêmicos, e outros elementos que possam permitir analisar os pontos fortes e fracos da instituição (MAZZURANA; JUNG, 2014).

O planejamento estratégico tem papel fundamental num ambiente de alta competição e rápidas mudanças, como as IES. Esse planejamento deve ser materializado nas diversas áreas que compõem as instituições. Para isso é preciso que os seus gestores desenvolvam ações de forma a viabilizar a integração entre o planejamento e sua implantação, entre o planejamento e o pensamento estratégico e entre pensamento e ação estratégica (MEYER JÚNIOR; SERMANN; MANGOLIM, 2004).

Associando o planejamento estratégico ao processo de Autoavaliação, a gestão tem como desafio integrar todos os segmentos da comunidade que estejam comprometidos com a IES, considerando as características institucionais. Assim, planejar de forma estratégica, nesse mundo moderno e competitivo é uma exigência às instituições de ensino (VIANNA, 2004).

Um dos objetivos da autoavaliação é estabelecer um padrão de qualidade na educação superior. Os resultados desse processo podem melhorar os níveis de qualidade, em amplo termo, quando permitem aos gestores as necessárias correções e ajustes nos processos que derivem em ações de aprimoramento educativo (MABA; MARINHO, 2012)

Quando a autoavaliação é constituída com a finalidade de integrar o planejamento, gera conhecimentos fundamentais para a melhoria dos processos internos, e permite subsidiar a elaboração do diagnóstico institucional, através da análise do ambiente interno, que permite identificar a situação estratégica da IES. Quando compreendido em sua globalidade, o Planejamento Estratégico Institucional representa o comprometimento dos gestores com o futuro da instituição, através da reflexão de sua situação estratégica, com seus objetivos e metas alinhados à missão e visão institucional (MAZZURANA; JUNG, 2014).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O método é um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores orientação para planejar uma pesquisa, elaborar hipóteses, fazer investigações, realizar experiências e interpretar os resultados obtidos. (FACHIN, 2002). De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 1) "metodologia é entendida como uma disciplina que se relaciona com a epistemologia. Consiste em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não em nível das implicações de suas utilizações".

Assim, a pesquisa utiliza-se de procedimentos científicos para a investigação de um fato ou fenômeno, ou seja, de um objeto de estudo, onde por meio da análise de um sujeito, pesquisador, se faz as observações, análises e experimentações. Na visão de Fachin (2002, p. 123) "pesquisa é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca de novas verdades sobre um fato (objeto, problema)".

Neste momento do artigo serão demonstrados os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, como também as formas de coleta de dados e de análise e interpretação dos dados da pesquisa. Desta forma, os procedimentos metodológicos desta pesquisa podem ser classificados referente a sua natureza como pesquisa básica, a abordagem do problema como pesquisa qualitativa, aos objetivos de caráter exploratório-descritivo e aos procedimentos técnicos como bibliográfica e documental.

Referente a natureza da pesquisa, o estudo é conceituado como básico pois tem a intenção de gerar novos conhecimentos a comunidade acadêmica por meio da reflexão sobre a autoavaliação desenvolvida em uma IES. A pesquisa é qualitativa quanto a abordagem do problema pois a investigação considera a análise dos eixos, dimensões e indicadores de autoavaliação da IES. A pesquisa qualitativa segundo Castro (2006, p. 110) "busca criar uma situação experimental ou de observação que permita isolar o efeito de cada variável e caracterizar de forma precisa o impacto da causa sobre efeito"

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva já que contou com a identificação dos fatores relevantes e normativos da autoavaliação bem como compreensão e descrição das propostas de gestão universitária. Deste modo, quanto a pesquisa exploratória Gil (2002, p. 41) informa que "estas pesquisas têm como o objetivo proporcionar maior facilidade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito". Já "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". (GIL, 2002, p. 42)

Referente aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental pois foi fundamental a análise do referencial teórico nas áreas de educação superior no Brasil, avaliação e gestão universitária. Fachin (2002) destaca que a fundamentação teórica é a coleta de material constituído por dados primários e secundários, no qual o pesquisador irá embasar sua pesquisa em coleta de livros e também periódicos. Já segundo o autor Richardson (1999), é algo mais amplo. Este define a fundamentação teórica como a tarefa que o pesquisador tem que realizar para interpretação do tema, o histórico ou fases atuais do tema, analisando de forma crítica as diversas concepções e perspectivas.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de revisão bibliográfica em artigos científicos brasileiros e estrangeiros, livros e estudos científicos sobre autoavaliação, gestão universitária e educação superior. As normativas governamentais de autoavaliação foram essenciais para o estudo, assim como os documentos internos de autoavaliação como os relatórios e relatos de experiência da Comissão Própria de Avaliação - CPA da IES pesquisada.

A análise de dados da pesquisa então foi de forma qualitativa por meio das relações entre as variáveis de estudo consideradas na autoavaliação quanto aos eixos, dimensões e indicadores utilizados pela IES, considerando também as informações apresentadas pela CPA, dispostas no relatório final da Autoavaliação 2015.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

A IES pesquisada, de personalidade jurídica de direito público, vinculada a administração pública indireta de um município do Sul do Brasil, desenvolve suas atividades de ensino em cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, envolvendo cerca de 1000 discentes, 100 docentes e 30 técnico-administrativos. Também são executadas ações de extensão universitária e atividades de iniciação científica.

Com base no relatório institucional da IES e no relato institucional desenvolvido a partir da avaliação realizada no ano de 2015 pela instituição, foi feita uma análise preliminar de todo o material elaborado pela CPA da IES, com os eixos, dimensões e indicadores utilizados na pesquisa. Também foi analisado o plano de melhorias proposto pela CPA para a IES, com base nos resultados obtidos.

A IES em estudo seguiu todas as etapas exigidas no roteiro para elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional, seguindo a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014.

Em 2015, para desencadear o processo de Autoavaliação, a CPA contou com o apoio da equipe gestora, através da disponibilização de informações e dados confiáveis, dos servidores e dos coordenadores de curso.

Todo o processo iniciou com a elaboração do Plano de Ação onde foi descrito o trabalho desenvolvido pela CPA. Esse Plano de Ação proporcionou refletir sobre a documentação que daria suporte ao processo de Autoavaliação da Instituição e que nortearia o processo.

Os Instrumentos de Autoavaliação elaborados foram parametrizados no sistema acadêmico da instituição, usando as ferramentas disponíveis. O instrumento foi organizado em cinco eixos, que contemplam as dez dimensões estabelecidas na Lei N° 10.861/2004 – SINAES e reorganizadas, de acordo, com a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, a partir do foco definido no PDI e nos processos de avaliação institucional (interna e externa). O Quadro 1 apresenta os eixos, com as dimensões e a quantidade de indicadores utilizados em cada um dos eixos pela instituição.

EIXOS	DIMENSÕES	INDICADORES
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8: Planejamento e Avaliação.	Dois indicadores.
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional. Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição.	Sete indicadores.
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade. Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes.	Quinze indicadores.
Eixo 4: Políticas de Gestão	Dimensão 5: Políticas de Pessoal. Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição. Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira.	Oito indicadores.
Eixo 5: Infraestrutura Física	Dimensão 7: Infraestrutura Física	Onze indicadores.

Quadro 1 - Eixos, dimensões e indicadores

Fonte: Relato Institucional da CPA (2015).

No total, foram utilizados 43 indicadores e mais três questões abertas. O instrumento foi o mesmo para todos os pesquisados, mas aplicado em ambientes diferentes, o que possibilitou uma análise por segmento. De acordo com a legislação, foram convidados todos os segmentos da instituição: discentes, docentes e técnicos administrativo.

A CPA da instituição conscientizou toda a comunidade acadêmica da importância da Autoavaliação para a IES, e convidou todos a preencherem o instrumento que ficou disponível no sistema acadêmico da instituição nos meses de julho e dezembro.

A Autoavaliação contou com a participação de aproximadamente 37% dos discentes, 60% dos docentes e 66% dos técnicos administrativos cadastrados no sistema. Os resultados da avaliação de cada segmento por eixo, considerando uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) foi conforme o quadro 2:

EIXOS	DISCENTE	DOCENTE	TÉCNICOS
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	3,14	4,00	4,00
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	2,93	3,25	3,68
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	3,01	3,29	3,70
Eixo 4: Políticas de Gestão	2,70	2,23	3,75
Eixo 5: Infraestrutura Física	2,05	2,02	3,47
TOTAL	**2,57**	**2,61**	**3,72**

Quadro 2 - Eixos e dimensões

Fonte: Relatório Autoavaliação da CPA (2015).

Assim, percebe-se que os discentes, de forma geral, demonstraram uma avaliação mais crítica dos três segmentos envolvidos na autoavaliação da IES, com a nota mais baixo (2,57). Na visão de todos, o eixo melhor avaliado foi referente ao planejamento e avaliação institucional (eixo 1) em dois indicadores: atuação da CPA no diagnóstico e encaminhamento dos problemas e divulgação, pela CPA, dos resultados do processo avaliativo para a comunidade interna e externa.

Já a infraestrutura física (eixo 5) teve o pior desempenho da pesquisa onde foram avaliados 11 indicadores como: espaço físico e equipamentos (administrativo, salas de aula, laboratórios, informática, biblioteca), instalações sanitárias, sistema de pesquisa da biblioteca, política de aquisição de livros, periódicos e multimeios, acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais: rampas, elevadores, banheiros, estacionamentos, e outros.

Assim, os discentes, docentes e técnicos fizeram as seguintes sugestões para 12 meses:

a) Sensibilização Institucional para toda comunidade acadêmicas sobre CPA.

b) Implantação da acessibilidade arquitetônicas, auditiva e visual, de acordo com nota técnica 25/2015.

c) Implantação de computadores em cada sala de aula.

d) Sede Própria

e) Abrir novos cursos a partir de pesquisa de mercado.

f) Implantação de uma política de limpeza e higiene nos ambientes da IES.

g) Compra de novas carteiras e móveis por questões anatômicas e quantidade suficiente para todos os alunos.

h) Ampliação de laboratório de informática.

As ações propostas, em sua maioria, foram vinculadas a infraestrutura física da IES que tem relação direta com as atividades de ensino, ambiente de trabalho e acesso.

4.1 PLANO DE MELHORIAS

Com os resultados obtidos na Autoavaliação, a CPA elaborou um plano de melhorias destacando metas e ações para o crescimento e o desenvolvimento da IES no período de 2015 a 2019. As metas foram desenvolvidas com base em duas dimensões diferentes da instituição: na consolidação da estrutura física definitiva e na consolidação do ensino, pesquisa e extensão. As metas e as ações correspondentes são apresentadas nos quadros 3 e 4.

	METAS	AÇÕES
ESTRUTURA FÍSICA DEFINITIVA	Definir se a sede será própria ou compartilhada	Acompanhar o processo de aquisição de um prédio já pré-definido junto à Procuradoria do município.
		Transformar o colégio municipal onde atualmente funcionam as salas de aula da instituição em um Colégio de Aplicação e em sede da mesma.
	Melhorar a Biblioteca Universitária	Ter 100% dos livros adquiridos no primeiro semestre de 2015 catalogados; Instalar alarme de proteção; Ampliar a quantidade de estantes e o número de computadores para pesquisa do acervo; Adquirir os livros da bibliografia básica e complementar da 3a, 4a e 5a fase do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
	Concluir a instalação da Brinquedoteca	Ampliar o acervo dos jogos e brinquedos, redefinindo o espaço com mobiliário; Elaborar o Regulamento da Brinquedoteca.

	Ampliar a quantidade de Laboratórios de Informática	Implementar mais um laboratório de informática; Adquirir quarenta (40) novos computadores para este novo laboratório.
	Implementar o Laboratório de Arquitetura de computadores	Equipar a sala com bancadas, osciloscópios, multímetros, microcomputadores com CPU, monitor, mouse, teclado, caixas de som, unidade de disco flexível, unidade de disco rígido e unidade de disco óptico (máximo de 3 alunos por equipamento).

Quadro3 - Consolidação da estrutura física definitiva.

Fonte: Relato Institucional da CPA (2015).

Os resultados mostraram que duas dimensões se destacaram no processo avaliativo: uma dentro do eixo três do SINAES, que envolve as Políticas Acadêmicas, possuindo como uma das dimensões as Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão (dimensão 2), e a outra no eixo 5, de Estrutura Física, sendo a dimensão 7 a estrutura física da IES. As ações estão pautadas com ênfase nessas duas dimensões.

Com relação a estrutura física, uma das principais queixas dos entrevistados foi com relação a sede, que é compartilhada com uma escola municipal. Assim, a principal meta seria adquirir um prédio que funcione como a sede. As aulas do colégio ocorrem nos períodos matutino e vespertino, e as aulas do ensino superior ocorrem no período noturno, ou seja, compartilhando os espaços, equipamentos e outros, lembrando que em algumas situações o colégio está adequado para uso de crianças (ensino fundamental I) e não para adultos. Com uma sede própria seria possível a instalação de uma brinquedoteca e de melhores laboratórios de informática, poderão ocorrer como uma consequência pela melhoria do espaço físico. E a Biblioteca Universitária, também compartilhada, também precisa ser constantemente renovada e melhorada, pelas exigências dos cursos oferecidos.

	METAS	**AÇÕES**
ENSINO, PESQUISA EXTENSÃO	Ampliar a oferta de cursos de graduação com a implantação gradual de mais três cursos Superiores em Tecnologia	Desenvolver os cursos; Construir os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores em Tecnologia; Estruturar: espaço físico, quadro de pessoal e acervo bibliográfico.
	Reavaliar e reestruturar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, visando a formação profissional com ênfase na ética e no comprometimento com a	Instituir padronização de procedimento acadêmico-administrativos em todos os cursos; Inserir nos Projetos Pedagógicos dos Cursos as propostas de implementação dos requisitos observados nos Instrumentos de Avaliação Interna e Externa dos cursos e da instituição; Garantir a inserção dos temas transversais dos cursos por meio

	responsabilidade social e ambiental	de estudos e pesquisas do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos.

Continua a seguir

Continuação

	METAS	AÇÕES
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	Fortalecer a política de formação docente continuada	A partir da demanda apresentada pelos professores, reestruturar os projetos de formação docente oferecendo cursos com maior carga horária e continuidade nas temáticas de metodologia do ensino superior e de educação à distância com o uso de ferramentas como a plataforma moodle.
	Ampliar gradativamente o uso da plataforma Moodle como apoio ao processo de ensino e aprendizagem, para docentes e discentes	Realizar curso de formação docente em metodologia EaD na plataforma Moodle, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Fortalecer a equipe de suporte do Moodle; estruturando o EaD; Gerir o processo de ensino e aprendizagem por meio da Plataforma Moodle, acompanhando e avaliando a utilização da mesma tanto pelos docentes quanto pelos discentes.
	Fortalecer os Grupos de Pesquisa	Estabelecer política de incentivo a criação dos grupos de estudos e pesquisas; Ampliação dos convênios e parcerias com instituições de pesquisa nacionais e internacionais.
	Fortalecer a Editora e as Revistas da IES	Incentivar a colaboração dos docentes/pesquisadores de graduação para publicação dos resultados de seus projetos nas revistas dos Cursos; Divulgar, continuadamente junto à comunidade científica local, regional e nacional as publicações da IES; Incentivar os grupos de pesquisa de outras Instituições parceiras a divulgar seus resultados nas revistas científicas dos Cursos da instituição.
	Fortalecer os programas permanentes de estudos e pesquisas na área dos Direitos Humanos, das Relações étnico- raciais e de educação ambiental para o desenvolvimento de projetos conjuntos.	Dar continuidade ao Programa Institucional Permanente de Educação em Direitos Humanos (PIPEPDH) implementando ações nas semanas acadêmicas.
	Retomar as negociações	Incentivar os docentes e discentes no desenvolvimento de

	com a Incubadora do município	projetos de pesquisa e extensão com a Incubadora do município.
	Credenciar a instituição para oferta de Cursos em EaD	Solicitar o credenciamento junto ao MEC para oferta do Curso Superior em tecnologia de Gestão Comercial com foco no empreendedorismo.
	Fortalecer os projetos e programas de extensão por meio da ampliação da carga horária de concursos dos docentes	Dar continuidade a atual política de extensão da IES; Incentivar a participação da comunidade acadêmica e local; Inscrever os projetos e programas de extensão nos editais de fomento dos órgãos estaduais e Nacionais (ProExt); Desenvolver política de divulgação dos projetos e programas de extensão na comunidade; Fortalecer os Cursos de extensão Institucional em Línguas: Português/Produção textual, Inglês Instrumental e Libras Publicar artigos referentes as ações/projetos/cursos de extensão desenvolvidos, na Revista de Extensão.
	Ampliar e fortalecimento dos Cursos de Pós-Graduação	Continuidade da oferta dos Cursos em docência infantil e docência no ensino fundamental em parceria com a Secretaria municipal de Educação; Ofertar Curso de pós-graduação em contabilidade; Construir Projeto de Curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva e implementar e buscar parceria para a oferta do Curso; Elaborar Política de expansão da pós-graduação para implementação de Cursos stricto sensu.
	Ampliar os acordos com as Universidades internacionais	Ampliar a mobilidade e os conhecimentos dos acadêmicos, professores e pesquisadores.

Quadro 4 - Consolidação do ensino, pesquisa e extensão

Fonte: Relato Institucional da CPA (2015).

Em relação a consolidação do ensino, pesquisa e extensão, que envolve as políticas acadêmicas, um número maior de metas e ações foram estabelecidas, principalmente pela complexidade em articular o ensino, a pesquisa e a extensão em uma instituição superior. Pelo aumento da demanda por mais oferta de cursos, busca-se uma ampliação com a criação de novos cursos de tecnologia, em nível de graduação, e também a criação de novos cursos de pós-graduação, com o objetivo de manter os alunos que se graduaram na instituição. Uma das metas ainda com relação a oferta de cursos é buscar o credenciamento para ofertar cursos na modalidade de ensino à distância.

Pensando no fortalecimento do ensino, a CPA, que analisou os relatórios, percebe a

necessidade de reestruturar os projetos pedagógicos dos cursos, dando maior ênfase na formação profissional, fortalecendo também a formação docente continuada. Na plataforma Moodle, utilizada pela instituição, também é possível realizar cursos de formação continuada de docentes, e utilizar a mesma plataforma como apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Com relação a pesquisa, a Autoavaliação mostrou que é importante fortalecer os grupos de pesquisa, com políticas de incentivo para a criação de grupos de estudo e criação de convênios e parcerias com outras instituições. Também é importante fortalecer a editora e as revistas da IES, como forma de divulgar os resultados das pesquisas obtidas pelos grupos.

Referente a extensão universitária, os resultados mostraram a importância de oferecer mais cursos de extensão, por meio da ampliação da carga horária dos docentes, incentivando a participação da comunidade acadêmica e local, e buscando parceria.

Todas as ações foram delineadas a partir do resultado da Autoavaliação, estabelecendo um prazo de quatro anos (2019) para se concretizar. Assim, esse processo está sendo usado pela IES como uma ferramenta de gestão, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido. É uma ferramenta imprescindível para o gestor universitário monitorar a qualidade do desempenho da instituição e auxiliar no planejamento estratégico, como base no diagnóstico sobre os pontos críticos que precisam ser melhorados.

5. CONCLUSÃO

A autoavaliação institucional é um dos instrumentos exigidos pelo SINAES que possui o objetivo de melhorar a qualidade da educação superior. Este processo de avaliação pode ser compreendido como uma importante estratégia de gestão universitária e planejamento desenvolvida pelas IES. O ambiente universitário se torna então um relevante cenário para o estudo da gestão.

Assim, a avaliação educacional pode ser visualizada em dois grupos conforme sua finalidade: controle e melhoria. O controle proporciona ao Estado e órgãos fiscalizadores o monitoramento do desempenho das instituições, docentes e acadêmicos. Já a melhoria se volta ao processo colaborativo, crítico, reflexivo e construtivo, contribuindo para aperfeiçoamento dos processos da gestão estratégica universitária da IES.

O instrumento da autoavaliação desenvolvida na IES pesquisada contempla os cinco eixos, nas dez dimensões do SINAES, conforme MEC, em consonância com seu PDI e nos processos de avaliação institucional (interna e externa) da IES.

Na instituição pesquisada, foi possível verificar que a execução da Autoavaliação 2015 permitiu o conhecimento da percepção dos segmentos envolvidos na IES (discentes, docentes e técnicos), identificando as fragilidades e consequentemente as potencialidades de melhorias.

Verificou-se com a análise dos resultados os principais fatores que necessitam de atenção do gestor universitário. Foi possível observar as propostas da CPA em um plano de melhorias para período 2015-2019, que por meio do estudo dos indicadores, dimensões e eixos, se voltaram a melhorias na infraestrutura (espaços administrativos e acadêmicos, biblioteca, laboratórios e outros) e políticas acadêmicas (ações, atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão).

Desta forma, entende-se que a pergunta de pesquisa deste estudo foi respondida e o objetivo deste artigo foi alcançado quando verificou os procedimentos da Autoavaliação 2015 da IES estudada refletindo sobre seus resultados.

Como sugestões de novos estudos sugere-se a análise da avaliação institucional dos cursos e a reflexão sobre os indicadores de ensino, pesquisa e extensão específicos em cada curso da IES estudada, visando compreender o processo de gestão estratégica universitária no âmbito das coordenações de curso.

Por fim, a avaliação institucional pode ser compreendida como um elemento fundamental na gestão estratégica universitária e no processo de administração geral, principalmente na esfera das IES públicas, identificando os aspectos imprescindíveis para o crescimento quantitativo e qualitativo do ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2017. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm> Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação superior**: Processo de avaliação. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/processo-de-avaliacao> Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Executivo. **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: < http: //www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm > Acesso em:15 abr. 2017.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. **Gestão de responsabilidade social**. IN: COLOMBO, Sonia Simões e RODRIGUES, Gabriel Mario. Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 337-361.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa.** 2. ed. São Paulo, 2006.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; AIELLO, M. **Evaluación para la mejora**. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas., en Almuiñas Rivero, J.L. (Compilador) y Fernández Lamarra, N. (Introducción) La Planificación Estratégica en las Instituciones de Educación Superior, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Veterinaria. Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior (RED-DEES). 2013.

FERREIRA, Patrick Vieira. Avaliação Institucional Como Instrumento de Gestão e Planejamento Estratégico. **Revista Formadores**, v. 7, n. 3, p. 45, 2014. Disponível em: <http://seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/479>. Acesso em: 05/05/2017.

GALDINO, Mary Neuza Dias. **A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão.** Fundação CESGRANRIO/ Universidade do Grande Rio. 2011. XXV Simpósio Brasileiro II

Congresso IBERO-AMERICANO de Políticas e Administração da Educação. Jubileu de Ouro da ANPAE, no período de 26 a 29 de abril de 2011.

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

MABA; Elita Grosch; MARINHO, Sidnei Vieira. **A Autoavaliação Institucional no Processo de Tomada de Decisão em IES:** Estudo de Caso das Faculdades SENAC/SC. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 455-480, jul. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/09.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MAZZURANA, Josias E. Julierme; JUNG, Carlos Fernando. **Um modelo aplicado à melhoria dos processos de planejamento estratégico e autoavaliação em Instituições de Ensino Superior Privadas.** COLÓQUIO, v. 11, n. 1, p. 167-191, 2014. Disponível em: seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/103. Acesso em: 20 jun 2017.

MEYER JÚNIOR; Victor; SERMANN, Lúcia I. C; MANGOLIM Lúcia. **Planejamento e Gestão Estratégica**: viabilidade nas IES. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 8 a 10 de dezembro de 2004.

MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2008.

POLIDORO, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. **Sinaes**: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio*: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002&lng=pt. Acesso em: 07 maio 2017.

RIBEIRO, Raimunda M. C. Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construído. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro_GT2_integral.pdf> Acesso em: jun. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas,1999.

RICHARTZ, Fernando; KRÜGER, Letícia M.; BORGERT, AItair; PETRI, Sérgio M.**O Balanced Scorecard como Ferramenta de Gestão Estratégica em uma Universidade Federal**. Revista Gestão Universitária da América Latina GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 01-22, dez. 2012.

SCHARMACH, Andreia L. R.; DOMINGUES, Maria José C. S.; CARVALHO, Carlos E.; MACHADO, Nelson, S. **Avaliação das Possibilidades de Implantação do Balanced Scorecard em Instituições de Ensino Superior**. Revista Gestão Universitária da América Latina GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 250-272, jan./fev./mar./abr. 2012.

SILVA, Heloísa H. R.; SARRACENI, Jovira M. **Gestão Universitária**: Liderança e Princípios Pedagógicos. Universitári@ - Revista Científica do Unisalesiano. Lins – SP, ano 3, n.6, jan./jun./2012.

SILVA, Tayso; PEREIRA, Maurício F.; MELO, Pedro A.; COSTA, Alexandre M. **De faculdade a campus**: efeitos da criação de uma universidade em sua comunidade acadêmica. REUNA, Belo Horizonte - MG, Brasil, v.20, n.1, p99-116, Jan.-Mar. 2015.

SOARES, Thiago C.; MELO, Pedro A. **Avaliação de desempenho organizacional**: um mapeamento em periódicos nacionais. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, Florianópolis, v.7, n.2, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/index> Acesso em: set.

2016

TAMAYO, Horacio V. B. **Planeamiento Estrategico en Universidades e America Latina.** Revista Gestão Universitária da América Latina Revista GUAL, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 257-277, jan. 2016.

VIANNA; Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Estratégico e Participativo**: elaboração, fatores facilitadores e dificultadores de sua implantação na universidade. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 8-10 dezembro 2004.

Avaliação de desempenho em instituições de ensino superior: revisão de literatura e oportunidades para futuras pesquisas

Autores: Silveira, Mariana da, Universidade Federal de Santa Catarina; **Ensslin, Sandra Rolim,** Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumen: Os novos desafios, como escassez de recursos e aumento da competitividade global, aumentaram a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolver e medir processos que conduzam a resultados bem-sucedidos. Assim, um modelo de Avaliação de Desempenho (AD) holístico da Instituição é fundamental para sua sobrevivência. Com isso, devido à importância da AD para as IES e as diversas teorias e métodos de AD existentes, o objetivo do estudo é conhecer a literatura científica relativa ao tema de forma que seja possível construir conhecimento nos pesquisadores e evidenciar oportunidades de futuras pesquisas. Para atingir o objetivo, será operacionalizado o instrumento de intervenção *ProKnow-C.* Ao final das quatro etapas do *ProKnow-C*, os pesquisadores atingiram os objetivos propostos, conhecendo o fragmento da literatura relativo ao tema, incluindo os agentes de destaque, lacunas e oportunidades de pesquisa. Considerou-se que a utilização desse instrumento de intervenção possibilitou a geração de um conhecimento aprofundado sobre o tema para os pesquisadores, identificando quais autores são considerados referências na área, quais ferramentas são mais utilizadas, o que motivou os autores a pesquisarem sobre AD em IES e de que forma o tema é abordado em diversas partes do mundo.

Palabras claves: : Avaliação de Desempenho. Instituições de Ensino Superior. Revisão de Literatura. *ProKnow-C*.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As instituições educacionais têm papel crítico no desenvolvimento nacional e global (WU et al., 2012), representando blocos de construção do ambiente econômico, social, político e cultural (ISMAIL; AL-THAOIEHIE, 2015). Por sua vez, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm como objetivos centrais gerar, adquirir e transferir conhecimentos, além do papel de desenvolver e transferir inovação tecnológica, apoiar e desafiar os atuais estabelecimentos políticos, bem como apoiar a economia, fornecendo conhecimentos e competências exigidas pelo mercado de trabalho (KATHARAKI; KATHARAKIS, 2010).

No entanto, para cumprir seu papel, as Instituições enfrentam alguns desafios. A escassez de recursos e o aumento da concorrência, da mercantilização e da politização do Ensino Superior são, provavelmente, os responsáveis pelas maiores pressões pelas quais as IES vêm passando (TAYLOR; BAINES, 2012). O Ensino Superior está se tornando mais competitivo com a crescente rivalidade pelas matrículas de estudantes, mais global devido ao avanço tecnológico com um alcance geográfico crescente e mais diversificado com um escopo curricular mais amplo (CHINTA; KEBRITCHI; ELIAS, 2016).

À medida que a concorrência internacional se torna cada vez mais acirrada, muitos países têm investido no Ensino Superior em um esforço para aumentar sua competitividade. No entanto, para se adaptar a essa grande concorrência, há uma importante e imediata melhoria necessária na qualidade do ensino para atender à tendência acadêmica internacional e aumentar os padrões acadêmicos globais e a qualidade da Educação (CHEN; WANG; YANG, 2009).

A concorrência e a cooperação conduziram a uma situação em que a confiança no Ensino Superior já não é suficiente para garantir a qualidade, pois este deve ser transparente e credível no âmbito internacional e permitir a mobilidade dos estudantes e dos trabalhadores (KETTUNEN, 2008). Nesse contexto, as IES enfrentam cada vez mais demandas para serem responsáveis perante os *stakeholders*. Portanto, é mais importante do que nunca desenvolver e medir processos que conduzam a resultados bem-sucedidos (PAPENHAUSEN; EINSTEIN, 2006).

Assim, é imperativo que a gerência desenvolva uma maneira eficaz de realizar Avaliações de Desempenho (AD) para medir o desempenho organizacional e vinculá-lo aos objetivos da instituição, ou seja, um modelo de AD holístico da IES é fundamental para a sua sobrevivência. Muitas teorias e métodos diferentes já foram aplicados para avaliar o desempenho das organizações. Essas abordagens incluem análise de proporção, análise de produção total, análise de regressão, análise Delphi, *Balanced Scorecard*, Processo Analítico Hierárquico (AHP), Análise Envoltório de Dados (DEA), etc. Cada método tem seu conceito básico, objetivo, vantagens e desvantagens (ZANGOUEINEZHAD; MOSHABAKI, 2011).

Com isso, dada a importância da AD para gestão das IES, e considerando as diversas abordagens existentes, o intuito da pesquisa é responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as lacunas e oportunidades de pesquisa sobre Instituições de Ensino Superior, quando avaliadas sob a perspectiva da Avaliação de Desempenho? O objetivo do estudo é conhecer a literatura científica relativa ao tema – Avaliação de Desempenho de Instituições de Ensino Superior – de forma que seja

possível gerar conhecimento para os pesquisadores e evidenciar oportunidades de pesquisa sobre o tema.

Para atingir o objetivo, será empregado o instrumento de intervenção *Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C)* (THIEL; ENSSLIN; ENSSLIN, 2017; VALMORBIDA; ENSSLIN, 2016; DUTRA et al., 2015; ENSSLIN et al., 2014).

Esta pesquisa justifica-se devido à sua importância, originalidade e viabilidade (CASTRO, 1977). É importante, pois, serão identificadas lacunas nessa área do conhecimento, gerando oportunidades de pesquisa. Considera-se original, visto que, na literatura científica pesquisada, não foram identificados estudos que analisassem o alinhamento entre a base teórica e a evolução do conhecimento sobre Sistemas de AD de IES. Sua viabilidade é considerada devido ao acesso aos dados, disponibilizados para busca no Portal de Periódicos da CAPES, além da disponibilidade e do empenho dos pesquisadores para a coleta, leitura e análise dos dados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A Avaliação de Desempenho é um assunto comumente discutido, porém, poucas vezes definido. Para Neely, Gregory e Platts (1995), ela pode ser conceituada como o processo de quantificação da eficiência e eficácia de uma ação. Essa quantificação é realizada por meio de métricas, que são medidas ou indicadores de desempenho.

As métricas são construídas com algum propósito e não são definidas externamente, sendo métricas isoladas insuficientes para definir o que deve ser medido (LEBAS, 1995). A eficácia pode ser avaliada apenas se vinculada aos objetivos e à estratégia (OTLEY, 2001). Assim, os indicadores de desempenho devem reforçar a estratégia e a importância de suas variáveis (NEELY; GREGORY; PLATTS, 1995). Para Otley (2001), é improvável que haja medidas comuns de eficácia entre organizações com diferentes objetivos e estratégias, a não ser no nível básico de sobrevivência.

O desempenho é multidimensional e não pode ser observado apenas pela dimensão financeira (OTLEY, 2001). Os indicadores devem ser utilizados para enfatizar elementos críticos e podem influenciar as ações das pessoas, motivar, monitorar e estimular o aprendizado (NEELY; GREGORY; PLATTS, 1995).

O conjunto desses indicadores individuais de desempenho consiste em um Sistema de Avaliação de Desempenho (NEELY; GREGORY; PLATTS, 1995), que é um Sistema equilibrado e dinâmico, capaz de apoiar o processo de tomada de decisão por meio da coleta, análise e expansão da informação (VAN CAMP; BRAET, 2016). Um Sistema de Avaliação de Desempenho pode ser examinado em três diferentes níveis: medidas individuais, conjunto de medidas individuais e a relação entre o Sistema e o ambiente (NEELY; GREGORY; PLATTS, 1995).

O Sistema deve interagir tanto com o ambiente interno, sendo coerente com a cultura da organização, quanto com o externo, ou seja, seus clientes e concorrentes (NEELY; GREGORY; PLATTS, 1995). Assim, as métricas devem ser criadas para atender a todos os stakeholders, pois cada um tem objetivos distintos na organização (LEBAS, 1995), sendo diferentes aspectos do desempenho relevantes para diferentes partes interessadas (OTLEY, 2001).

O monitoramento contínuo é parte essencial de um Sistema de Avaliação de Desempenho; no entanto, informações baseadas em dados passados só são interessantes à medida que auxiliam o entendimento do potencial de sucesso no futuro (LEBAS, 1995). As organizações devem traduzir eficazmente a informação proveniente da medição do desempenho em ações efetivas (TATICCHI; BALACHANDRAN; TONELLI, 2012). Ressalta-se que a cultura da organização e a natureza do trabalho conduzido também impactam em como o desempenho deve ser avaliado e gerenciado (BITITCI et al., 2012).

A literatura sobre Avaliação de Desempenho é muito variada, pois diversos autores focam em diferentes aspectos para definir Sistemas de Avaliação de Desempenho (NEELY; GREGORY; PLATTS, 1995). Neste sentido, Taticchi, Tonelli e Cagnazzo (2010) atualizaram o trabalho de Neely (2005), revisando a literatura na área de PMM de pequenas, médias e grandes empresas, e propuseram uma agenda para futuras pesquisas. Eles identificaram 6.618 artigos da área, publicados em 546 revistas, desde 1970.

2.2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, no âmbito da literatura internacional, diversos pesquisadores, em seus estudos, buscaram conhecer e aprofundar discussões sobre a Avaliação de Desempenho no Ensino Superior (DORWEILER; YAKHOU, 2005; AZMA, 2010; GARCÍA-ARACIL; PALOMARES-MONTERO, 2010; MELO; SARRICO; RADNOR, 2010; FORRESTER, 2011; PALOMARES-MONTERO; GARCÍA-ARACIL, 2011; ALBOUSHRA; SHAHBUDIN; ABDALLA, 2015; COSTE; TIRON-TUDOR, 2015; JÄÄSKELÄINEN; LÖNNQVIST; KULMALA, 2015; KARUHANGA, 2015; JANUDIN; MAELAH, 2016; ALACH, 2017a; ALACH, 2017b).

Os principais temas relacionados à AD no Ensino Superior, abordados nesses estudos, foram: os desafios da sua implementação (ALBOUSHRA; SHAHBUDIN; ABDALLA, 2015); os elementos estratégicos, abrangentes e dinâmicos existentes nos Sistemas de AD (JANUDIN; MAELAH, 2016); o uso dos indicadores de desempenho (AZMA, 2010; GARCÍA-ARACIL; PALOMARES-MONTERO, 2010; PALOMARES-MONTERO; GARCÍA-ARACIL; 2011); a elaboração de frameworks e desenho de Sistemas de AD (DORWEILER; YAKHOU, 2005; JÄÄSKELÄINEN; LÖNNQVIST; KULMALA, 2015); a adoção da gestão do desempenho no setor (FORRESTER, 2011); a avaliação da implementação de práticas de gestão estratégica do desempenho (KARUHANGA,2015); a influência do Sistema de Gestão de Desempenho nos atores-chave (MELO; SARRICO; RADNOR,2010); o grau de maturidade no uso de AD nas universidades (ALACH, 2017a; ALACH, 2017b); e uma revisão da literatura sobre AD no Ensino Superior (COSTE; TIRON-TUDOR, 2015).

Por sua vez, também foram desenvolvidos diversos estudos empíricos que aplicaram algum tipo de ferramenta ou Sistema de AD em Instituições de Ensino Superior (CHEN; YANG; SHIAU, 2006; PAPENHAUSEN; EINSTEIN, 2006; KETTUNEN, 2008; CHEN; WANG; YANG, 2009; KATHARAKI; KATHARAKIS, 2010; PHILBIN, 2011; ZANGOUEINEZHAD; MOSHABAKI, 2011; TAYLOR; BAINES, 2012; WU et al., 2012; ISMAIL; AL-THAOIEHIE, 2015; PIETRZAK; PALISZKIEWICZ; KLEPACKI, 2015; SENARATH; PATABENDIGE, 2015; VALMORBIDA et al., 2015).

Os objetivos do uso das ferramentas ou Sistemas de AD em Instituições de Ensino foram para promover novas estratégias de gestão e de aperfeiçoamento (CHEN; WANG; YANG, 2009); promover a qualidade, melhoria e excelência no desempenho operacional (CHEN; YANG; SHIAU, 2006; PHILBIN, 2011; ISMAIL; AL-THAOIEHIE, 2015); mensurar a eficiência, comparando os resultados com outras

universidades (KATHARAKI; KATHARAKIS, 2010); como ferramenta para o desenvolvimento, comunicação, implementação e monitoramento de estratégia (KETTUNEN, 2008; PALISZKIEWICZ; KLEPACKI, 2015, SENARATH; PATABENDIGE, 2015); e avaliar o desempenho e dar apoio à tomada de decisão (VALMORBIDA et al., 2015).

Com isso, é notória a importância do conhecimento acerca dos estudos realizados sobre a Avaliação de Desempenho no Ensino Superior, bem como a identificação de lacunas para futuras pesquisas para o desenvolvimento da área.

3. METODOLOGIA

3.1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O enquadramento metodológico da pesquisa é exposto no Quadro 1, considerando os critérios de abordagem, estratégia, objetivo, coleta de dados e instrumento de intervenção.

Quadro 1: Enquadramento Metodológico

Critério	**Classificação**
Abordagem da pesquisa	Qualitativa
Estratégia da pesquisa	Bibliográfica e pesquisa-ação
Objetivo da pesquisa	Exploratório-descritiva
Coleta de dados primários	Busca nas bases de dados da CAPES, com base nas delimitações dos pesquisadores
Coleta de dados secundários	Advindos do Portfólio Bibliográfico
Instrumento de intervenção	*ProKnow-C*

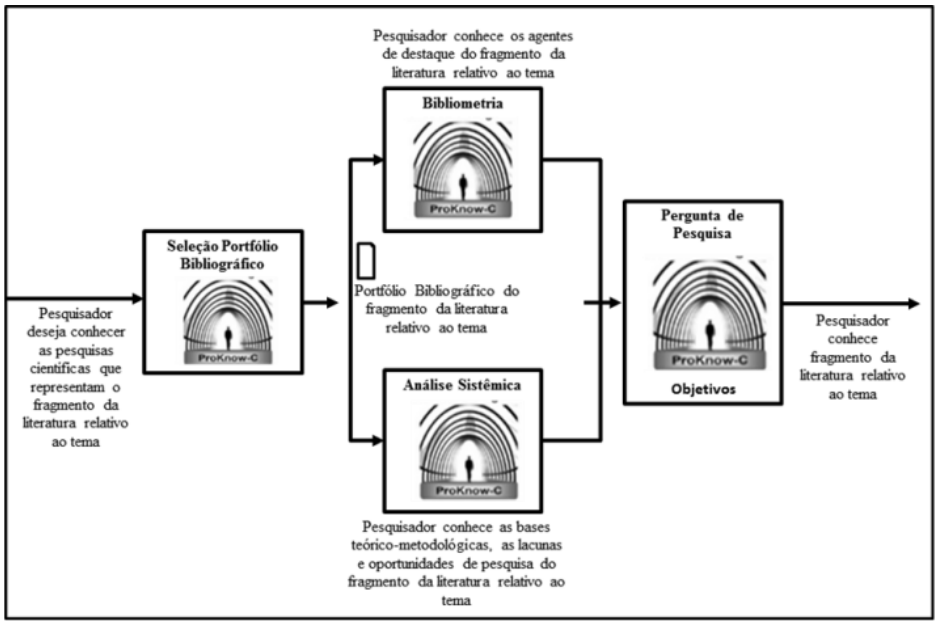
Fonte: Elaborado pelos autores.

O instrumento de intervenção utilizado e a execução de suas etapas estão detalhados no item 2.2.

2.1. Instrumento de Intervenção – *ProKnow-C*

Para extrair um recorte representativo da literatura sobre Avaliação de Desempenho em Instituições de Ensino Superior, o instrumento de intervenção utilizado foi o *Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C*), cujas etapas estão sintetizadas na Figura 1.

Figura 1: Etapas do *ProKnow-C*



Fonte: Extraído em Valmorbida *et al*. (2016, p. 12).

O *ProKnow-C*, consiste em um processo que leva em consideração interesses, escolhas, delimitações e objetivos do pesquisador, com o intuito de lhe proporcionar geração do conhecimento sobre o tema desejado (ENSSLIN *et al.*, 2014; ENSSLIN; ENSSLIN; PINTO, 2013).

2.2. Procedimentos para Coleta

Para atender à primeira etapa do *ProKnow-C*, foram realizados os passos do processo de seleção do Portfólio Bibliográfico (PB), conforme demonstrado no Quadro 2.

Os filtros limitantes da pesquisa nos bancos de dados foram: (i) artigos publicados em periódicos científicos; (ii) artigos publicados de 2000 a 2017; (iii) pesquisas feitas com as palavras-chave no título, resumo e palavras-chave dos artigos nas bases de dados.

Quadro 2: Processo de Seleção do Portfólio Bibliográfico

<table>
<tr><th colspan="4">Processo para Selecionar Artigos para Formar o Portfólio Bibliográfico ProKnow-C</th></tr>
<tr><th colspan="2">Entradas</th><th colspan="2">Resultados</th></tr>
<tr><td rowspan="10">Seleção do banco de artigos brutos</td><td>Bases consultadas</td><td colspan="2">44.662 artigos</td></tr>
<tr><td>EBSCO; Emerald; ISI WEB (Web of Science); ProQuest; ScienceDirect; Scopus</td><td rowspan="8">Filtragens do banco de artigos</td><td>Exclusão de 14.138 artigos duplicados e exclusão de 2.040 publicações em conferências, livros, capítulos de livros, artigos de periódicos (com divergência no título, autores), patentes, séries, etc.</td></tr>
<tr><td>Eixos e palavras-chave</td><td>28.484 artigos - verificar quanto ao alinhamento do título = 179 alinhados</td></tr>
<tr><td>Eixo 1: Avaliação de desempenho
performance measurement; performance evaluation; performance assessment; performance appraisal; performance management; indicator; indicators.</td><td>51 artigos com reconhecimento científico confirmado (22 ou mais citações) e 128 com reconhecimento científico ainda não confirmado</td></tr>
<tr><td>Eixo 2: Instituições de ensino superior
university*; higher education; college; colleges.</td><td>51 artigos - ler resumos = 21 artigos alinhados e banco de autores com 44 autores</td></tr>
<tr><td>Comando de busca</td><td>128 artigos - 55 eram recentes (2 anos) e 4 dos outros 73 eram de autores do banco de autores</td></tr>
<tr><td>("performance measurement" OR "performance evaluation" OR "performance assessment" OR "performance appraisal" OR “performance management" OR "indicator" OR "indicators") AND ("universit*" OR "higher education" OR "college" OR "colleges")</td><td>59 artigos - ler resumos = 24 alinhados</td></tr>
<tr><td colspan="2">Portfólio Bruto com 45 artigos</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A representatividade fixada foi de 100%, ou seja, bastaria retornar ao menos um artigo para se manter no processo. A base com maior retorno foi a *Scopus* (23.613 artigos), e a com menor retorno foi a *ProQuest* (429 artigos). As buscas foram feitas nos dias 25 e 26 de março de 2017.

Por fim, realizou-se o último passo da seleção do PB: a filtragem quanto ao alinhamento integral do artigo. Para isso, foi verificado se os artigos estavam disponíveis integralmente de forma gratuita, sendo que 41 dos 45 estavam. Na sequência, foi feita a leitura integral desses artigos disponíveis. Assim, identificou-se que 29 artigos estavam alinhados com o tema da pesquisa.

2.4. Procedimento para Análise dos Dados

Finalizada a etapa de seleção do PB, é dado início à análise e à interpretação dos artigos, por meio das etapas de análises bibliométrica e sistêmica.

A análise bibliométrica tem como objetivo gerar conhecimento para o pesquisador sobre determinadas características do tema que está investigando. Para isso, a bibliometria identificará e evidenciará os destaques de determinadas variáveis/características (THIEL; ENSSLIN; ENSSLIN, 2017).

Nessa primeira parte da análise bibliométrica, as variáveis básicas exploradas nos 29 artigos do PB foram: (i) autores de destaque nessa área do conhecimento; (ii) ferramentas utilizadas e sua evolução temporal; (iii) rede de cooperação entre os autores; e (iv) instituição de filiação dos autores. Em relação ao item (i), também foram analisados os artigos das referências bibliográficas dos artigos do PB. Para isso, foram considerados os mesmos filtros limitantes utilizados na seleção do

banco de artigos bruto, ou seja, artigos publicados em periódicos científicos, entre 2000 e 2017, e com o título alinhado com o assunto da pesquisa, resultando em 38 artigos.

A segunda etapa da análise bibliométrica consiste no levantamento das variáveis avançadas, que são relacionadas aos Sistemas, ou ferramentas, de Avaliação de Desempenho utilizados nos artigos. Para isso, primeiro, foram separados os artigos empíricos (20) dos teóricos (9). Dos 20 artigos empíricos, em 14 existia algum tipo de ferramenta, método, abordagem ou Sistema de AD. Nesses 14 artigos, foram analisadas as seguintes variáveis avançadas: (i) questões associadas com o desenho de Sistemas de AD (os níveis por meio dos quais o Sistema pode ser examinado, se existem e quais são as medidas individuais de desempenho, alinhamento dos indicadores com a estratégia/objetivos da empresa, se o Sistema mensura, apresenta um diagnóstico, e/ou compara o desempenho e se oferece informações para a gestão, relação entre o Sistema e os ambientes interno e externo) (NEELY; GREGORY; PLATTS, 1995); e (ii) questões associadas com conceitos de AD (dimensões analisadas, relação entre os aspectos analisados e a estratégia da organização, se o "olhar" da AD considera ou é realizado para as diversas partes interessadas) (OTLEY; 2001).

Concluída a análise bibliométrica, a etapa seguinte do *ProKnow-C* consiste na realização da análise sistêmica, que leva o autor a refletir sobre o conteúdo dos artigos do PB, informado por uma perspectiva pré-estabelecida, ou seja, uma afiliação teórica, que é definida e explicitada por meio de lentes (THIEL; ENSSLIN; ENSSLIN, 2017).

Com isso, adota-se o conceito de Avaliação de Desempenho como um processo para construir conhecimento no decisor, sobre o contexto específico que se propõe avaliar, partindo da percepção do próprio decisor por meio de atividades que identificam, organizam, mensuram, ordinal e cardinalmente, integram e permitem visualizar o impacto das ações e seu gerenciamento (THIEL; ENSSLIN; ENSSLIN, 2017; CHAVES *et al*., 2013).

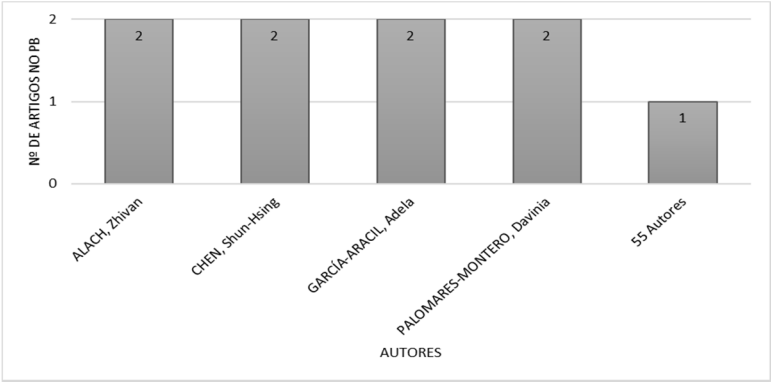
Essa definição é fracionada em três lentes: Abordagem, Singularidade e Processo para identificar os objetivos/critérios, de forma que seja possível analisar os artigos do PB sob a luz do conceito adotado. Em relação às três lentes utilizadas, foram analisados os 14 artigos empíricos que utilizaram algum tipo de ferramenta/Sistema de AD. Por fim, com o conhecimento adquirido, os pesquisadores estarão aptos a elaborar perguntas de pesquisa para trabalhos futuros.

4. RESULTADOS

A análise dos autores de destaque, na área do conhecimento, tem o objetivo de identificar pesquisadores com trajetória estabelecida no assunto, dos quais se buscarão outros trabalhos para melhor compreensão e atualização sobre o tema.

Primeiro, foi feita a análise em relação aos autores do PB, conforme a Figura 2.

Figura 2: Autores de Destaque no PB



Fonte: Dados da pesquisa.

Nos 29 artigos analisados, foram encontrados 59 autores. Os 4 que mais se destacaram nessa análise possuíam dois artigos no PB; os outros 55 apareceram como autores em apenas um único artigo, ou seja, 93% dos autores do PB não possuem trajetória de pesquisa em Avaliação de Desempenho ou estão iniciando os trabalhos sobre o tema. Em relação aos autores de destaque, foram levantadas mais informações sobre eles, conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Autores de destaque no PB

Zhivan Alach	Graduado em Ensino de Estudos Sociais, Inglês e História. É mestre e doutor em Estudos Políticos, atuando como gerente de Planejamento e Desempenho no Instituto de Tecnologia (Unitec), desde 2014. Atuou diretamente no desenvolvimento da estratégia, do planejamento organizacional e no desenvolvimento de medidas de desempenho da Unitec. Pesquisa sobre Avaliação de Desempenho desde 2012, sendo as últimas feitas sobre o tema em 2015, 2016 e 2017, voltadas para a área do Ensino Superior e setor público.
Shun-Hsing Chen	Ph.D. em Tecnologia da Informação pela *Yu-Da University* onde atualmente é professor no Departamento de Marketing e Gestão Logística. Atua nas áreas de Avaliação de Desempenho, *Balanced Scorecard*, Estratégia, Gestão da Qualidade, Gestão da Qualidade de Serviços e Gestão do Ensino Superior. Foi executivo da administração educacional no Chin-Min Instituto de Tecnologia por nove anos. Fez importantes contribuições na área de Gestão da Qualidade e de Avaliação de Desempenho do Ensino Superior, tendo publicado artigos sobre Educação e Gestão em revistas relevantes.
Adela García-Aracil	Licenciada em Economia e Negócios, doutora em Economia, pela Universidade de Valência, e Chefe do Conselho Superior de Investigação Científica, trabalha no Instituto de Gestão da Inovação e do Conhecimento. Tem experiência em pesquisa no Ensino Superior (formação de capital humano e mercado de trabalho) e na Análise e Gestão da Inovação (papel dos centros de pesquisa no desenvolvimento econômico, relação universidade-empresa, planejamento estratégico, sistemas de indicadores para avaliação das universidades).
Davinia Palomares-	Pedagoga, doutora em Sociologia, é professora da Universidade de Valência. Trabalha na investigação sobre questões relacionadas com a pesquisa e inovação

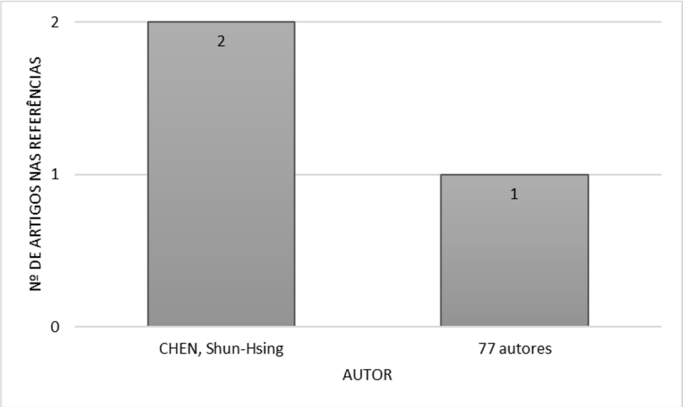
Montero	do currículo, organização educacional, ensino e organização escolar, empreendedorismo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a formação dos autores de destaque é bem diversificada, não sendo nenhum deles da área de Contabilidade, o que vai ao encontro dos resultados encontrados por Taticchi, Tonelli e Cagnazzo (2010), nos quais o autor mais citado era da área de Contabilidade.

A análise de destaque também foi realizada com os autores presentes nas referências do PB, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3: Autores de Destaque nas Referências do PB

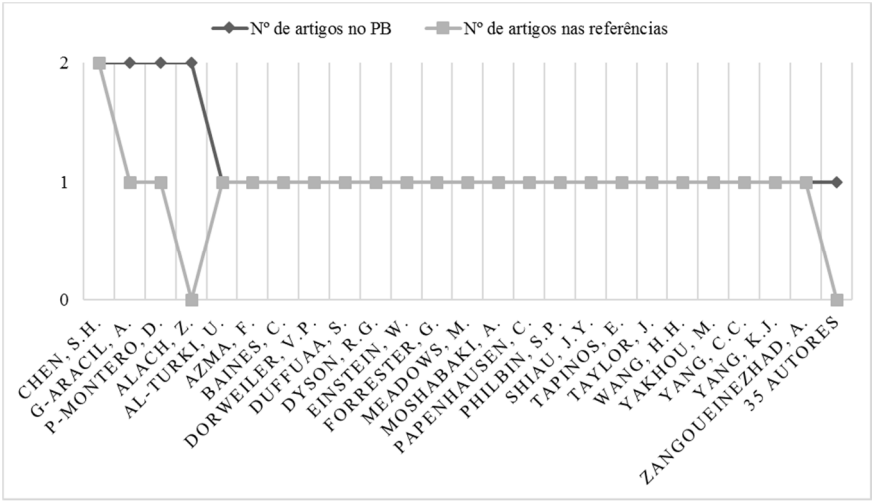


Fonte: Dados da pesquisa.

O autor que se destacou nas referências com dois artigos foi Chen, também destaque no PB. Ressalta-se que o autor apareceu em mais um artigo nas referências, porém esse artigo era de conferência. Os demais 77 autores possuíam apenas um artigo nas referências, no entanto 22 destes também tinham artigos no PB.

Assim, após a análise individualizada, foi feita uma análise conjunta dos autores presentes no PB e nas referências, que está representada na Figura 4.

Figura 4: Autores de Destaque no PB e suas Referências



Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, os autores de destaque, no PB e nas referências, com dois artigos no PB e um ou mais artigos nas referências, ou seja, foram Chen, Garcia-Aracil e Palomares-Montero. Como destaque no PB, considerou-se Alach, com dois artigos, pois seus artigos do PB são de 2017, o que pode explicar o fato de não aparecerem nas referências. Já como autores relevantes para o tema, consideraram-se todos os autores que possuíam, concomitantemente, um artigo no PB e um artigo nas referências, no total de 20 autores.

A próxima variável básica analisada foi quanto às ferramentas utilizadas e sua evolução temporal, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Evolução Temporal em Relação às Ferramentas Utilizadas

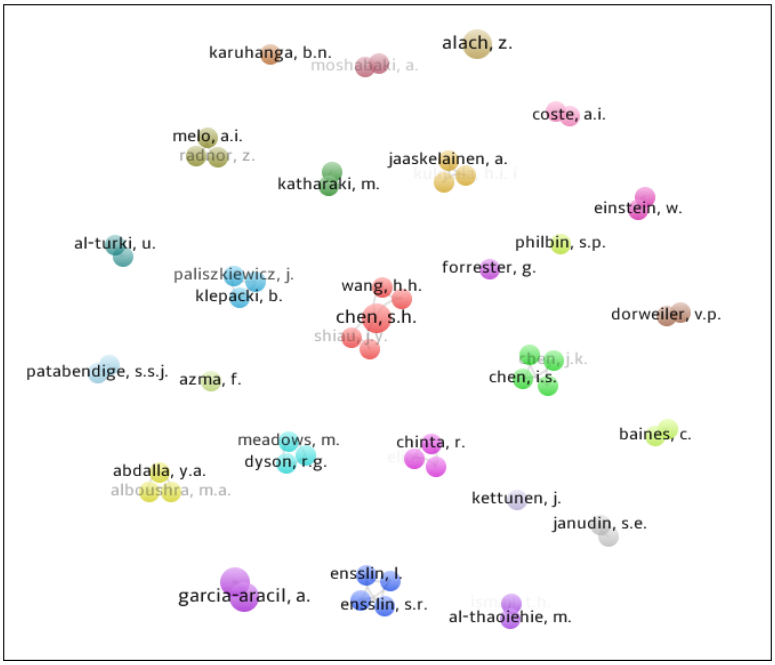
Ano do artigo	Ferramenta	Referências
2006	BSC - *Balanced Scorecard*	Chen, Yang e Shiau (2006)
2006	BSC - *Balanced Scorecard*	Papenhausen e Einstein (2006)
2008	BSC - *Balanced Scorecard*	Kettunen (2008)
2009	BSC - *Balanced Scorecard*	Chen, Wang e Yang (2009)
2010	DEA - *Data Envelopment Analysis*	Katharaki e Katharakis (2010)
2011	BSC - *Balanced Scorecard*	Philbin (2011)
2011	FMADM - *Fuzzy Multiple Attribute Decision Making*	Zangoueinezhad e Moshabaki (2011)
2012	BSC - *Balanced Scorecard*	Taylor e Baines (2012)
2012	MCDM - M*ultiple-Criteria Decision-Making* AHP - *Analytic Hierarchy Process*	Wu, Chen, Chen e Zhuo (2012)
2015	BSC - *Balanced Scorecard*	Ismail e Al-Thaoiehie (2015)
2015	BSC - *Balanced Scorecard*	Pietrzak, Paliszkiewicz e Klepacki (2015)
2015	BSC - *Balanced Scorecard*	Senarath e Patabendige (2015)
2015	MCDA-C - *Multicriteria Decision Aid – Constructivist*	Valmorbida *et al*. (2015)

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses resultados corroboram os de Taticchi, Tonelli e Cagnazzo (2010) que identificaram muitos estudos sobre BSC nos 15 anos anteriores à pesquisa, tanto em grandes como em pequenas e médias empresas, devido às diversas aplicações com sucesso da ferramenta em empresas.

Em relação às redes de cooperação entre os autores do PB, os diversos grupos de coautores não estão relacionados entre si, conforme a Figura 5. O autor que apresentou maior interação com outros autores foi Chen.

Figura 5: Rede de Cooperação entre Autores do PB



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à Instituição de filiação, os autores do PB estavam vinculados a 38 diferentes instituições na época das publicações. As universidades que contribuíram com mais autores estão relacionadas no Quadro 5.

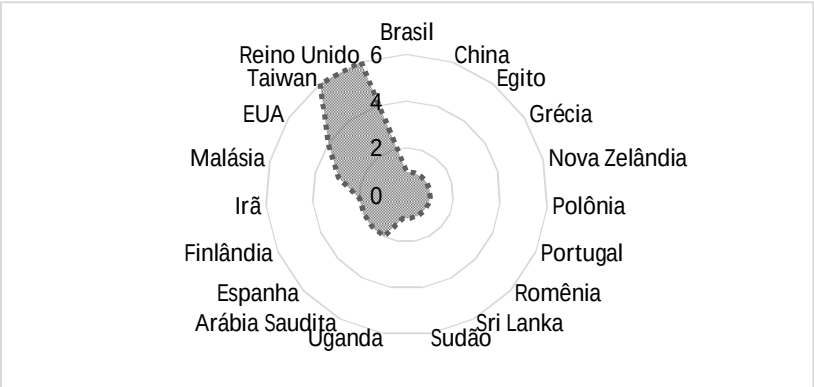
Quadro 5: Instituições com maior número de autores

Instituição	Quantidade de autores
University of Phoenix (EUA)	6
Warwick Business School (UK)	4
Universidade Federal de Santa Catarina (BRA)	3
Warsaw University of Life Sciences (POL)	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas 38 instituições são provenientes de 19 países de diversas regiões do mundo, conforme a Figura 6.

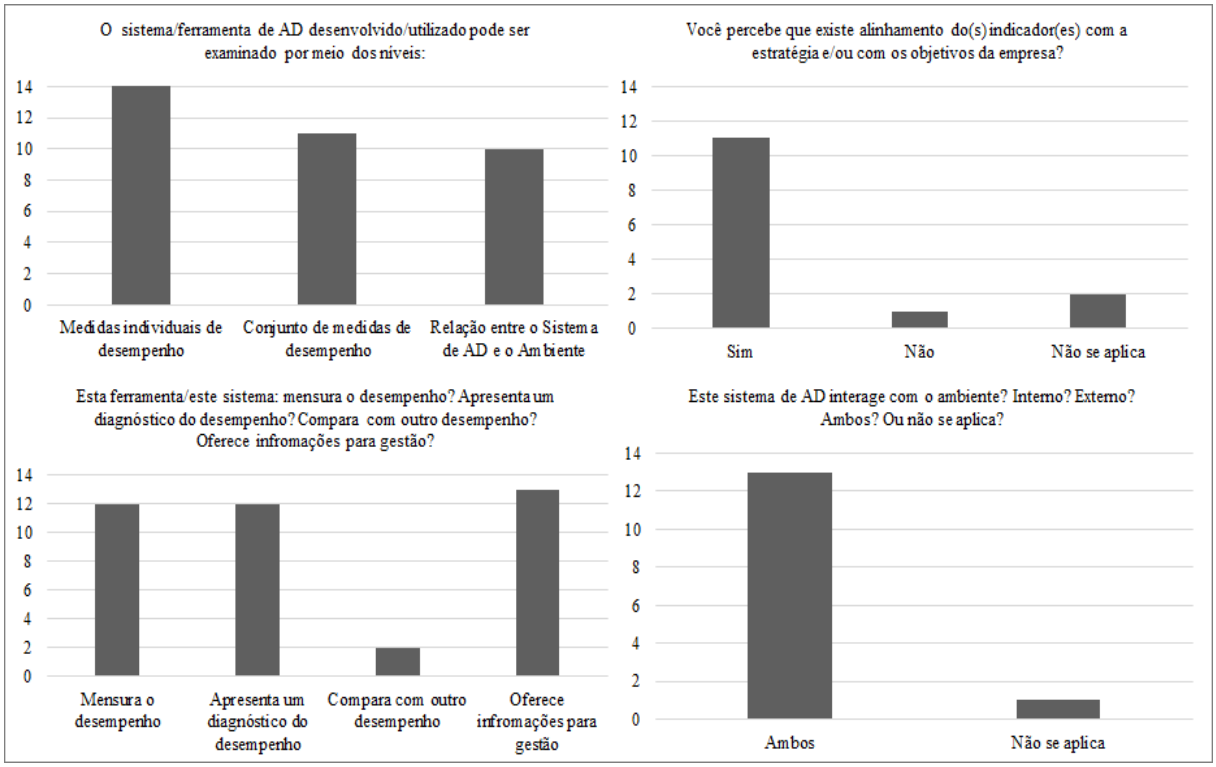
Figura 6: Distribuição das Instituições pelo Mundo



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 7, apresentam-se as análises das variáveis avançadas, baseadas em Neely, Gregory e Platts (1995).

Figura 7: Análises das Variáveis Avançadas

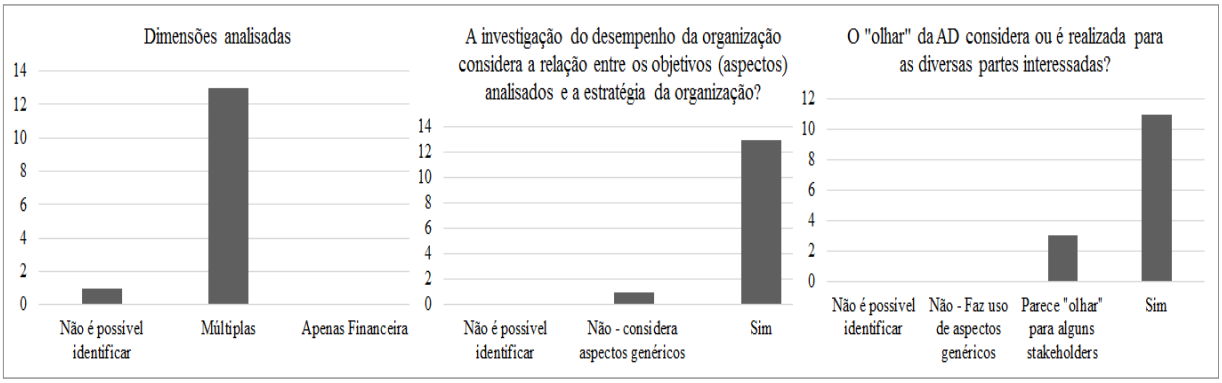


Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados mostram que, de uma forma geral, nos Sistemas/ferramentas de AD utilizados, observaram-se os conceitos de Neely, Gregory e Platts (1995). O ponto que mais chama atenção é em relação à interação com o ambiente externo, em que apenas dois dos Sistemas/ferramentas de AD utilizados comparam com outro desempenho.

Os resultados das análises das variáveis avançadas, com base em Otley (2001), apresentados na Figura 8, mostram que os conceitos também foram observados de uma forma geral. Em relação ao "olhar" da AD para as partes interessadas, foram consideradas principalmente as dimensões dos clientes (alunos), focando na satisfação destes.

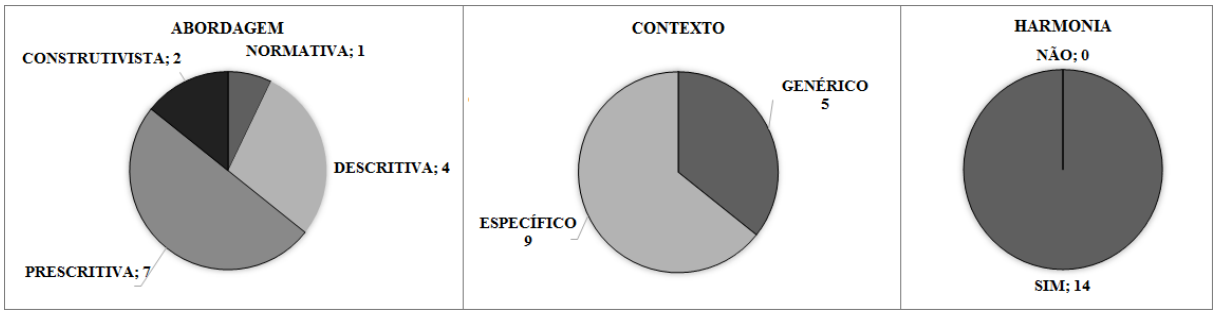
Figura 8: Análises das Variáveis Avançadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise sistêmica, a Lente 1 verificou se havia harmonização entre a abordagem adotada e os dados do modelo construído, bem como sua aplicação. Os 14 artigos analisados mostraram-se harmônicos, conforme a Figura 9.

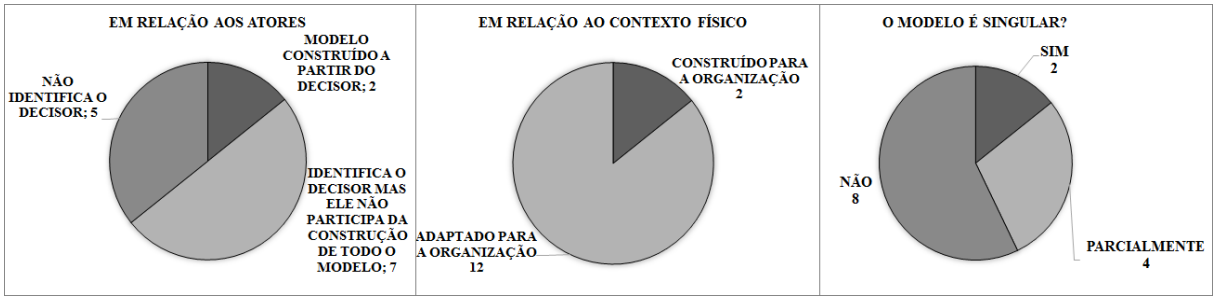
Figura 9: Análises Sistêmica – Lente 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Por sua vez, a Lente 2 procurou identificar se o modelo reconhece que o problema é único em termos de decisores/atores e do contexto físico. A Figura 10 apresenta os resultados, que indicam que apenas dois modelos eram singulares.

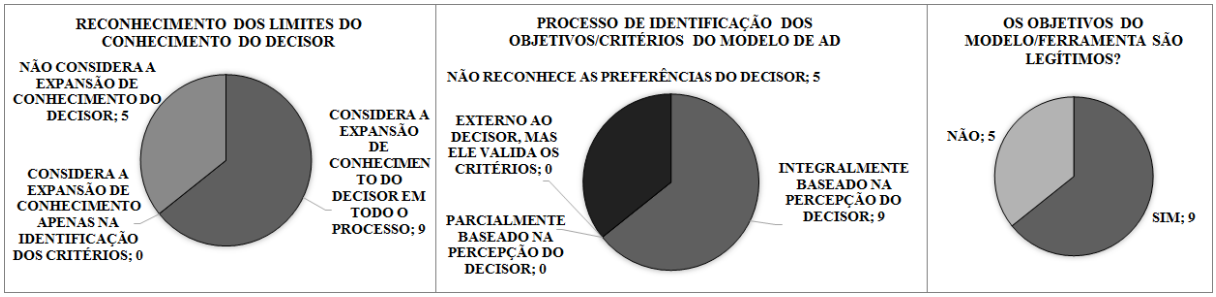
Figura 10: Análises Sistêmica – Lente 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, a Lente 3 buscou verificar se o pesquisador reconhece os limites de conhecimento do decisor e se foram utilizados processos para identificar os objetivos/critérios do modelo de AD, segundo a percepção do decisor. Os resultados apresentados na Figura 11 mostram que nove modelos eram legítimos, ou seja, foram construídos para a organização.

Figura 11: Análises Sistêmica – Lente 3



Fonte: Dados da pesquisa.

E, por fim, frente às lacunas identificadas, o Quadro 6 apresenta as oportunidades para futuras pesquisas.

Quadro 6: Oportunidades para futuras pesquisas

Variáveis/Lentes analisadas	Desafios para os pesquisadores	Desafios para os gestores das IES
***Design* do Sistema de AD (Neely; Gregory; Platts, 1995)**	Construir Sistemas de AD que comparem o desempenho com outras IES.	Uma vez elaborado o Sistema, os gestores devem trabalhar na comunicação, monitoramento, gestão e retroalimentação das informações geradas por ele.
Conceitos de AD (Otley, 2001)	Construir Sistemas de AD considerando os diversos *stakeholders* das IES.	Conhecer quais são as diferentes partes interessadas no desempenho das IES.
Lente 1 – Abordagem	Elaborar Sistemas de AD para construir conhecimento no decisor.	Contribuir com o processo de construção dos Sistemas de AD.
Lente 2 – Singularidade	Construir Sistemas de AD para o contexto específico a ser avaliado.	Conhecer as especificidades das IES.
Lente 3 - Processo de identificação	Construir Sistemas de AD considerando a percepção do decisor.	Conhecer os objetivos estratégicos das IES e gerir a instituição de forma com que esses objetivos sejam alcançados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à construção do modelo, apesar de se tratar de Sistemas de AD para IES, cada instituição tem diferentes especificidades. Desse modo, considera-se mais apropriado construir um modelo próprio para a organização, em vez de adaptá-lo de outra IES.

5. CONCLUSÃO

O objetivo do estudo era conhecer a literatura científica relativa ao tema Avaliação de Desempenho de Instituições de Ensino Superior de forma que fosse possível gerar conhecimento para os pesquisadores e evidenciar oportunidades de pesquisa sobre o tema.

Para extrair um recorte representativo da literatura sobre Avaliação de Desempenho em Instituições de Ensino Superior, foi utilizado o instrumento de intervenção *ProKnow-C,* que é um processo que leva em consideração interesses, escolhas, delimitações e objetivos do pesquisador, com o intuito de lhe proporcionar conhecimento sobre o tema desejado.

Ao final das quatro etapas do *ProKnow-C*, os pesquisadores atingiram o objetivo proposto, conhecendo o fragmento da literatura relativo ao tema, incluindo os agentes de destaque, lacunas e oportunidades de pesquisa.

A utilização do instrumento de intervenção possibilitou a geração de um conhecimento aprofundado sobre o tema para os pesquisadores, identificando quais autores são considerados referência na área, quais ferramentas são mais utilizadas, o que motivou os autores a pesquisarem sobre AD em IES e de que forma o tema é abordado em diversas partes do mundo.

Considera-se que os dados evidenciados por meio desta pesquisa contribuirão com pesquisadores que tenham interesse em estudar o tema, dando um direcionamento para o que está sendo pesquisado sobre Instituições de Ensino Superior sob a perspectiva da Avaliação de Desempenho em outros países.

Esta pesquisa limitou-se a analisar os artigos publicados dentro das delimitações informadas. Com isso, sugere-se que seja feita uma revisão de literatura utilizando outras bases de dados, outra delimitação temporal, bem como incluindo artigos de outras línguas que não a inglesa.

REFERÊNCIAS

ALACH, Z. Performance measurement maturity in a national set of universities. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v. 66, n. 2, 2017a.

ALACH, Z. The use of performance measurement in universities. **International Journal of Public Sector Management**, v. 30, n. 2, p. 102-117, 2017b.

ALBOUSHRA, M. A.; SHAHBUDIN, A. S. M.; ABDALLA, Y. A. Understanding Challenges of Performance Measurement in a Public University: Evidence from Sudan. **Asian Social Science**, v. 11, n. 15, p. 10, 2015.

AZMA, F. Qualitative Indicators for the evaluation of universities performance. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 2, p. 5408-5411, 2010.

BITITCI, U.; GARENGO, P.; DÖRFLER, V.; NUDURUPATI, S. Performance measurement: Challenges for tomorrow*. **International Journal of Management Reviews**, v. 14, n. 3, p. 305-327, 2012.

CASTRO, C. M. **Estrutura a apresentação de publicações científicas.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CHAVES, L. C.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; VALMORBIDA, S. M. I.; ROSA, F. S. Sistemas de apoio à decisão: mapeamento e análise de conteúdo. **RECADM. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 12, n. 1, p. 6-22, 2013.

CHEN, S. H.; WANG, H. H.; YANG, K. J. Establishment and application of performance measure indicators for universities. **The TQM Journal**, v. 21, n. 3, p. 220-235, 2009.

CHEN, S. H; YANG, C. C.; SHIAU, J. Y. The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. **The TQM magazine**, v. 18, n. 2, p. 190-205, 2006.

CHINTA, R.; KEBRITCHI, M.; ELIAS, J. A conceptual framework for evaluating higher education institutions. **International Journal of Educational Management**, v. 30, n. 6, p. 989-1002, 2016.

COSTE, A. I.; TIRON-TUDOR, A. Performance measurement in higher education: literature review. **SEA: Practical Application of Science**, v. 3, n. 2, 2015.

DORWEILER, V. P.; YAKHOU, M. Scorecard for academic administration performance on the campus. **Managerial Auditing Journal**, v. 20, n. 2, p. 138-144, 2005.

DUTRA, A.; RIPOOL-FELIU, V. M. R.; FILLOL, A. G.; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L. The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v. 64, n. 2, p. 243-269, 2015.

ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L.; IMLAU, J. M.; CHAVES, L. C. Processo de mapeamento das publicações científicas de um tema: portfólio bibliográfico e análise bibliométrica sobre avaliação de desempenho

de cooperativas de produção agropecuária. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 52, n. 3, p. 587-608, 2014.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; PINTO, H. de M. Processo de investigação e Análise bibliométrica: Avaliação da Qualidade dos Serviços Bancários. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 3, p. 325-349, 2013.

FORRESTER, G. Performance management in education: milestone or millstone? **Management in Education**, v. 25, n. 1, p. 5-9, 2011.

GARCÍA-ARACIL, A.; PALOMARES-MONTERO, D. Examining benchmark indicator systems for the evaluation of higher education institutions. **Higher Education**, v. 60, n. 2, p. 217-234, 2010.

ISMAIL, T. H.; AL-THAOIEHIE, M. A balanced scorecard model for performance excellence in Saudi Arabia's higher education sector. **International Journal of Accounting, Auditing and Performance Evaluation**, v. 11, n. 3-4, p. 255-280, 2015.

JÄÄSKELÄINEN, A.; LÖNNQVIST, A.; KULMALA, H. I. Designing a performance measurement system to support outsourcing decisions in a Finnish university. **International Journal of Public Sector Performance Management**, v. 2, n. 3, p. 237-252, 2015.

JANUDIN, S. E.; MAELAH, R. Performance measurement system in Malaysian public research universities: is it contemporary? **International Journal of Management in Education**, v. 10, n. 3, p. 219-233, 2016.

KARUHANGA, B. N. Evaluating implementation of strategic performance management practices in universities in Uganda. **Measuring Business Excellence**, v. 19, n. 2, p. 42-56, 2015.

KATHARAKI, M.; KATHARAKIS, G. A comparative assessment of Greek universities' efficiency using quantitative analysis. **International journal of educational research**, v. 49, n. 4, p. 115-128, 2010.

KETTUNEN, J. A conceptual framework to help evaluate the quality of institutional performance. **Quality Assurance in Education**, v. 16, n. 4, p. 322-332, 2008.

LEBAS, M. J. Performance measurement and performance management. **International Journal of Production Economics**, v. 41, n. 1-3, p. 23-35, 1995.

MELO, A. I.; SARRICO, C. S.; RADNOR, Z. The influence of performance management systems on key actors in universities: the case of an English university. **Public Management Review**, v. 12, n. 2, p. 233-254, 2010.

NEELY, A.; GREGORY, M.; PLATTS, K. Performance measurement system design: a literature review and research agenda. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 15, n. 4, p. 80-116, 1995.

OTLEY, D. Extending the boundaries of management accounting research: developing systems for performance management. **The British Accounting Review**, v. 33, n. 3, p. 243-261, 2001.

PALOMARES-MONTERO, D.; GARCÍA-ARACIL, A. What are the key indicators for evaluating the activities of universities? **Research evaluation**, v. 20, n. 5, p. 353-363, 2011.

PAPENHAUSEN, C.; EINSTEIN, W. Implementing the Balanced Scorecard at a college of business. **Measuring Business Excellence**, v. 10, n. 3, p. 15-22, 2006.

PHILBIN, S. P. Design and implementation of the Balanced Scorecard at a university

institute. **Measuring Business Excellence**, v. 15, n. 3, p. 34-45, 2011.

PIETRZAK, M.; PALISZKIEWICZ, J.; KLEPACKI, B. The application of the Balanced Scorecard (BSC) in the higher education setting of a Polish university. **Online Journal of Applied Knowledge Management**, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2015.

SENARATH, S. A. C. L.; PATABENDIGE, S. S. J. Balance Scorecard: Translating Corporate Plan into Action. A Case Study on University of Kelaniya, Sri Lanka. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 172, p. 278-285, 2015.

TATICCHI, P.; BALACHANDRAN, K.; TONELLI, F. Performance measurement and management systems: state of the art, guidelines for design and challenges. **Measuring Business Excellence**, v. 16, n. 2, p. 41-54, 2012.

TATICCHI, P.; TONELLI, F.; CAGNAZZO, L. Performance measurement and management: a literature review and a research agenda. **Measuring Business Excellence**, v. 14, n. 1, p. 4-18, 2010.

TAYLOR, J.; BAINES, C. Performance management in UK universities: implementing the Balanced Scorecard. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 34, n. 2, p. 111-124, 2012.

THIEL, G. G.; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L. Street Lighting Management and Performance Evaluation: Opportunities and Challenges. **Lex Localis – Journal of Local Self-Government**, v. 5, n. 2, p. 303-328, 2017.

VALMORBIDA, S. M. I.; ENSSLIN, L. Construção de conhecimento sobre Avaliação de Desempenho para gestão organizacional: uma investigação nas pesquisas científicas internacionais. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 13, n. 28, p. 123-148, 2016.

VALMORBIDA, S. M. I.; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L.; RIPOLL-FELIU, V. M. University Management with Focus on Multicriteria Performance Evaluation: Illustration in the Brazilian Context. **Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad**, v. 9, n. 2, p. 61, 2015.

VALMORBIDA, S. M.I.; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L.; RIPOLL-FELIU, V. M. *Rankings* universitários mundiais. Que dizem os estudos internacionais? **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.14, n.2, p.5-29, 2016.

VAN CAMP, J.; BRAET, J. Taxonomizing performance measurement systems' failures. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v.65, n.5, p.672-693, 2016.

WU, H. Y.; CHEN, J. K.; CHEN, I. S.; ZHUO, H. H. Ranking universities based on performance evaluation by a hybrid MCDM model. **Measurement**, v. 45, n. 5, p. 856-880, 2012.

ZANGOUEINEZHAD, A.; MOSHABAKI, A. Measuring university performance using a knowledge-based balanced scorecard. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v. 60, n. 8, p. 824-843, 2011.

Autores: Simon, Lilian Wrzesinski, Universidade Federal da Fronteira Sul; **Arnoni, Thais Hoffman,** Universidade Federal de Santa Catarina; **Pacheco, Andressa Sasaki Vasques,** Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumen: A avaliação dos egressos é fundamental para as Instituições de Ensino Superior (IES) poderem mensurar o impacto da formação ofertada na vida de seus estudantes e direcionar suas ações de gestão, alinhando-as com o perfil e os interesses do seu público-alvo. Este artigo tem como objetivo avaliar o perfil, as perspectivas e os interesses dos egressos de duas IES catarinenses com características distintas, alinhando-os com a missão e a área de atuação de cada uma destas instituições. Apesar das diferenças associadas a cada um desses modelos institucionais, as informações coletadas junto aos egressos dos cursos de graduação diplomados no período entre 2014 e 2017 evidenciaram que há uma série de similaridades no tocante ao perfil e aos interesses dos acadêmicos formados por elas. Ao analisar esses dados, observou-se que há um alinhamento do perfil do egresso com a missão e a finalidade da IES escolhida para se graduar, assim como diversos interesses apontados como de maior relevância pelos egressos das duas instituições convergem entre si. Entretanto, para adotar as ações que despontaram entre os interesses dos egressos cabe observar a natureza de cada instituição, priorizando aquelas com maior possibilidade de concretização e operacionalização.

Palabras claves: Egressos, Avaliação Institucional, Gestão Universitária.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A avaliação institucional ganhou força com a evolução dos modelos de gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) causada pelas sucessivas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, configurando-se inicialmente como instrumento regulatório e posteriormente voltando-se a aspectos relacionados à qualidade do ensino, incorporados na constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A preocupação com a qualidade do ensino não conseguiu suplantar a função regulatória da avaliação, ainda fortemente impulsionada pelas métricas e indicadores numéricos aplicados (FRANCISCO *et al*, 2015). Contudo, a ênfase na participação da comunidade externa e na inclusão dos egressos entre as dimensões e indicadores a serem observados nos processos avaliativos destaca aspectos importantes a serem explorados pelas IES para mensurar o impacto de suas ações formativas, especialmente se conseguirem adotar estratégias capazes de garantir a continuidade e a consistência dessas avaliações ao longo do tempo (LOUSADA; MARTINS, 2005; MICHELAN *ET AL*, 2009; ESTEVAM; GUIMARÃES, 2011).

A avaliação dos egressos está diretamente relacionada ao alcance dos objetivos que estes ex-alunos detinham quando adentraram na IES, que vão desde a escolha do curso e os motivos que os

levaram a buscar esta ou aquela instituição para se graduar até a avaliação dos resultados da formação recebida de acordo com os seus anseios e perspectivas com relação à utilização do diploma (ESPARTEL, 2009). Para a instituição, a opinião dos seus ex-alunos possibilita observar questões estratégicas para a gestão, em áreas como o planejamento, o marketing institucional, o retorno do egresso e o compromisso social da IES, por exemplo (KALSBEK, 2003; MICHELAN ET AL, 2009).

Considerando estas questões, cabe ressaltar a diversidade de enfoques que envolvem a educação superior brasileira e as diferentes configurações institucionais que integram este sistema universitário, tais como universidades, centros universitários e faculdades, que podem ser de natureza pública, comunitária ou particular (SCHLIKMANN; MELO, 2012; BRASIL, 1996). Não obstante, cada instituição possui uma missão e uma finalidade específica, voltada ao perfil que detêm, de acordo com a sua configuração e natureza jurídica. Isso faz com que as IES se voltem ao atendimento de um público com características que se identificam com a sua missão institucional e sobre o qual precisam captar informações para dar vazão à avaliação de suas atividades.

Essa pesquisa resulta de um estudo comparativo realizado com os egressos de duas IES com características distintas, uma universidade pública e uma faculdade de tecnologia privada, ambas localizadas no Estado de Santa Catarina, que estão sujeitas às regulamentações avaliativas do SINAES e vem buscando construir mecanismos de acompanhamento de egressos para adequar-se às prescrições legais e avaliar o impacto de suas ações formativas na vida dos seus diplomados.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é avaliar o perfil, as perspectivas e os interesses dos egressos de duas IES catarinenses, alinhando-os com a missão e a área de atuação de cada instituição. Foram escolhidas para este estudo, a unidade de Florianópolis das Faculdades SENAC e o *Campus* Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Entre as características que diferenciam estas instituições observa-se que: a Faculdade SENAC é uma faculdade de tecnologia privada e sem fins lucrativos, localizada na capital do Estado de Santa Catarina, que está em atividade desde 2002, oferecendo cursos superiores voltados à formação profissional e tecnológica, e; a UFFS é uma universidade pública, criada em 2009 no contexto do REUNI, localizada no interior do Estado e que oferece cursos de bacharelado e licenciatura, voltados ao campo acadêmico e profissional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de valorização da opinião dos egressos passou a ser vista no seio das IES brasileiras a partir da expansão da educação superior, ocorrida a partir da década de 90, sendo utilizada inicialmente pelas IES privadas como uma estratégia para corrigir suas rotas e posicionar-se frente à concorrência gerada pelo crescimento do número de instituições e cursos sem o acompanhamento do número de matrículas (ESPARTEL, 2009; QUEIROZ, 2014). Aliado a isso, o acompanhamento de egressos foi impulsionado pela revolução tecnológica e os sistemas de informação, mas permaneceu sem uma adesão significativa, especialmente no âmbito das universidades públicas (QUEIROZ, 2014).

Com a criação do SINAES houve a regulamentação da inclusão do egresso como partícipe do processo de avaliação do ensino ofertado pelas IES, trazendo à baila a adoção de políticas e sistemas de acompanhamento de egressos. A inclusão dos egressos nos processos de avaliação da educação

superior se revestiu de uma importância ainda maior a partir de 2014, com a alteração dos instrumentos de avaliação institucional relacionados às 10 dimensões avaliativas expressas no art. 3° da Lei n° 10.861 de 14 de abril de 2004, onde os egressos constavam no item 9.3 da dimensão 9 - Políticas de Atendimento aos Estudantes. Essa nova regulamentação, pela Portaria n° 92 de 31 de janeiro de 2014, aprovou novos indicadores a serem observados no momento da avaliação externa e estabeleceu cinco eixos avaliativos, entre os quais os egressos estão inseridos no eixo 3 - Políticas Acadêmicas, que contempla um dos maiores pesos na avaliação institucional das IES, especialmente para fins de recredenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC).

Essas mudanças regulamentares podem ter alimentado o interesse das IES em adotar políticas de acompanhamento de egressos. Entretanto, observa-se que apesar da proliferação dos Portais do Egresso entre as instituições brasileiras as carências metodológicas associadas e esse tipo de estudos ainda são latentes (PAUL, 2015).

Estudos comparativos realizados entre instituições brasileiras e internacionais (TEIXEIRA; MACCARI, 2014; QUEIROZ, 2014; PAUL, 2015) também advertem para a dificuldade de estabelecer vínculos duradouros entre as universidades e os diplomados brasileiros pela carência de serviços e benefícios que possam instiga-los a se cadastrarem nos sistemas de acompanhamento de egressos e participarem ativamente das pesquisas.

Ainda são poucas as IES que investem em ações concretas de relacionamento capazes de instigar a participação dos egressos (TEIXEIRA; MACCARI, 2014), que sentem-se desobrigados a atualizar suas informações junto à sua instituição, o que dificulta a localização deste público para a realização de pesquisas, bem como o acompanhamento sistemático por meio de estudos longitudinais (LOUSADA; MARTINS, 2005), considerados importantes para a consolidação de uma avaliação pautada na melhoria da qualidade da educação ofertada pela IES.

Os egressos compõem uma parcela da sociedade que pode contribuir com o desenvolvimento institucional por serem conhecedores do contexto interno, do qual já fizeram parte, se tornando uma fonte de informações estratégicas para a instituição. Ao saírem da instituição, eles passam a acompanhar as mudanças comportamentais que ocorrem no ambiente externo e trazem para o seio da IES a necessidade de se transformar e adaptar-se às transformações geradas por esta nova realidade (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Michelan *et al* (2009, p. 2) elencam as seguintes justificativas para se fazer um estudo sobre egressos:

> a) obter uma nova face de avaliação da IES, sobre o enfoque de quem já se formou e está no mercado de trabalho;
>
> b) levantar o perfil social e a trajetória profissional dos egressos;
>
> c) elucidar fatores que facilitam e dificultam o ingresso no mercado de trabalho;
>
> d) identificar as competências exigidas pelo mercado de trabalho;
>
> e) adequar os currículos dos cursos e programas político-pedagógico da IES às necessidades e demandas dos alunos, do mercado de trabalho e da sociedade; e

f) reforçar o compromisso de excelências em uma formação de nível superior e de qualidade.

Assim sendo, apresentam-se, entre outras possibilidades, algumas questões importantes sobre as quais as IES precisam ter conhecimento para embasar seus processos de planejamento, as estratégias de marketing e a avaliação institucional, tais como: o perfil dos egressos, a avaliação da formação recebida, a inserção e estabilização no mercado de trabalho e a perspectiva de dar continuidade aos estudos (LOUSADA; MARTINS, 2005; MICHELAN ET AL, 2009; ESPARTEL, 2009).

Acerca da educação continuada, a maioria dos alunos alimenta uma expectativa ou desejo de continuar seus estudos em nível de pós-graduação na mesma IES em que se graduou (ESPARTEL, 2009). Portanto, esse relacionamento abre precedentes para a fidelização do acadêmico à sua IES e faz com que o egresso também desperte o interesse em contribuir com ela, divulgando seus cursos e serviços educacionais para outras pessoas de seu círculo social que tenham objetivos acadêmicos e profissionais semelhantes.

3. METODOLOGIA

Entre as IES que estão obrigadas a prestarem informações para o SINAES por meio dos processos de avaliação institucional (nas perspectivas interna e externa) estão as IES particulares e as universidades públicas que integram o sistema federal (BRASIL, 2004). Portanto, a escolha das IES participantes desta pesquisa considerou aspectos como a natureza das duas instituições, sua localização geográfica, o perfil dos cursos oferecidos e a acessibilidade aos dados de contato dos participantes.

A coleta dos dados junto aos egressos do *Campus* Chapecó da UFFS foi realizada no mês de maio e na Faculdade SENAC Florianópolis ocorreu durante o mês de junho de 2017. Em ambas as instituições foi aplicado aos egressos diplomados no período compreendido entre 2014 e 2017, um questionário estruturado, com características semelhantes, que permitissem a comparação dos dados. Na Faculdade SENAC Florianópolis o corte utilizado foi estabelecido em virtude da mudança do sistema de gestão acadêmica, o que inviabilizou a localização do público que colou grau antes de 2014. O público contatado para a pesquisa foi de 353 egressos, ou seja, 20,42% dos 1728 egressos formados pela IES desde seu credenciamento em 2002. No *Campus* Chapecó da UFFS, o ano de 2014 marcou a realização das primeiras formaturas, portanto, a pesquisa foi aplicada a todos os egressos do *campus*, contemplando uma amostra de 523 sujeitos, que corresponde a 32,98% dos 1586 egressos diplomados pela UFFS desde a sua criação.

A pesquisa contou com a adesão de 104 egressos do *Campus* Chapecó da UFFS (19,88% da amostra) e 46 egressos da Faculdade SENAC Florianópolis (13,03% da amostra). Os dados obtidos foram tabulados estatisticamente, demonstrando o perfil pessoal e educacional dos egressos de cada uma das IES e possibilitando a comparação das informações relativas à condição socioeconômica e profissional dos participantes. Essas comparações evidenciaram as perspectivas e interesses dos egressos de cada uma das instituições que ao serem alinhadas à sua missão institucional permitem descrever ações de acompanhamento de egressos adequadas ao contexto de cada IES de acordo

com a finalidade da formação por ela ofertada.

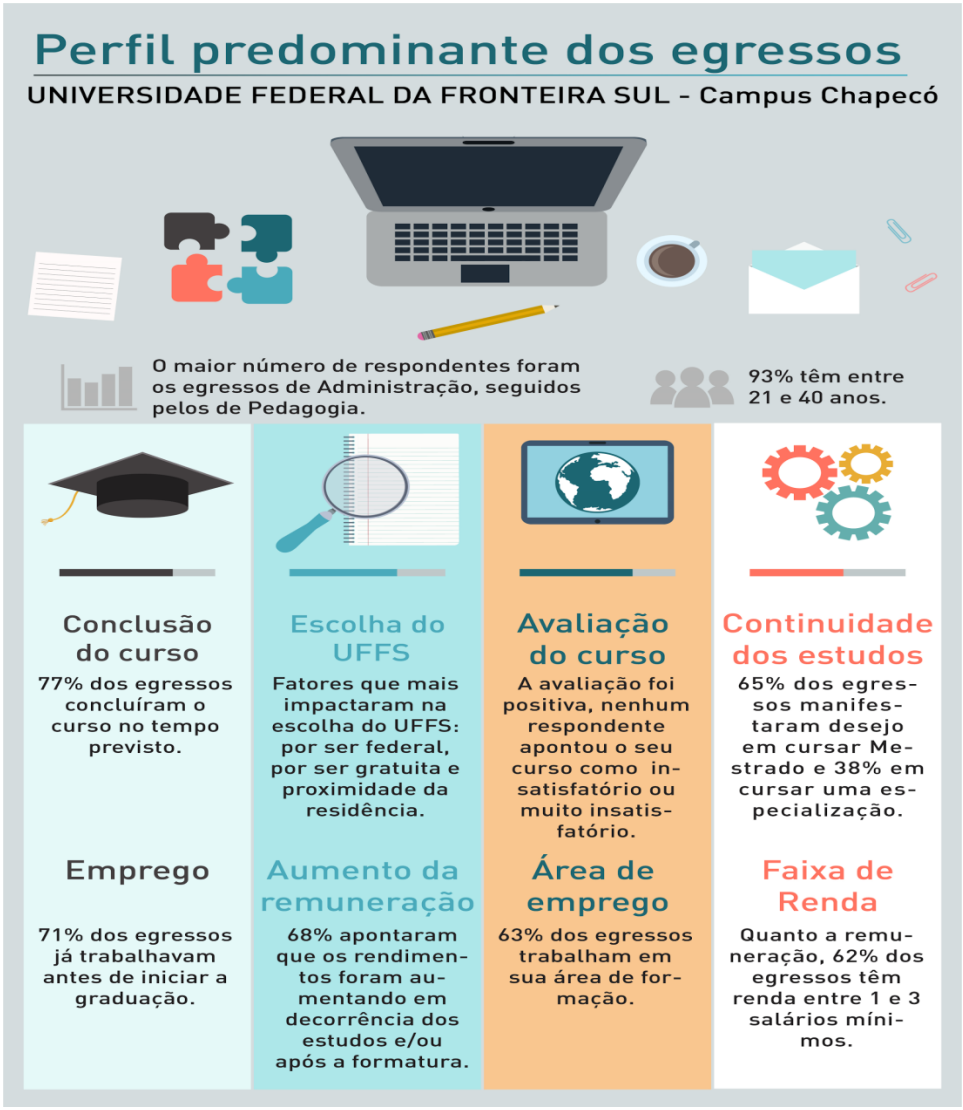
4. RESULTADOS

A UFFS foi instituída em 2009, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), apresentando-se como uma referência no que tange e a democratização do acesso ao ensino superior público (RISTOFF, 2016) e a interiorização das universidades federais. Entre os aspectos que fundamentam a sua missão estão o desenvolvimento regional, a qualificação profissional, a inclusão social, a reversão do processo de litoralização da população e a fixação dos graduados na região onde atua. A universidade iniciou suas atividades acadêmicas em 2010, formando suas primeiras turmas de alunos dos cursos de graduação a partir de 2014. Desde então, o acompanhamento de egressos passou a constar em algumas pautas esporádicas da gestão, sendo objeto de uma das ações constantes no Plano Plurianual para o quadriênio 2016-2019 (UFFS, 2016) elaborado pela Diretoria de Planejamento (DPLAN) com a participação da comunidade acadêmica e, mencionado também no relatório de autoavaliação institucional como uma política institucional em fase de construção (UFFS, 2017b).

A UFFS possui seis campi distribuídos nos três Estados da região sul, sendo que o *Campus* Chapecó é o maior destes, com uma oferta de 15 cursos de graduação (UFFS, 2017a), dos quais 11 contam com alunos diplomados até 2017.

Os dados referentes ao perfil dos egressos do *Campus* Chapecó da UFFS são apresentados na figura 1:

Figura 1 - Perfil predominante dos egressos da UFFS.



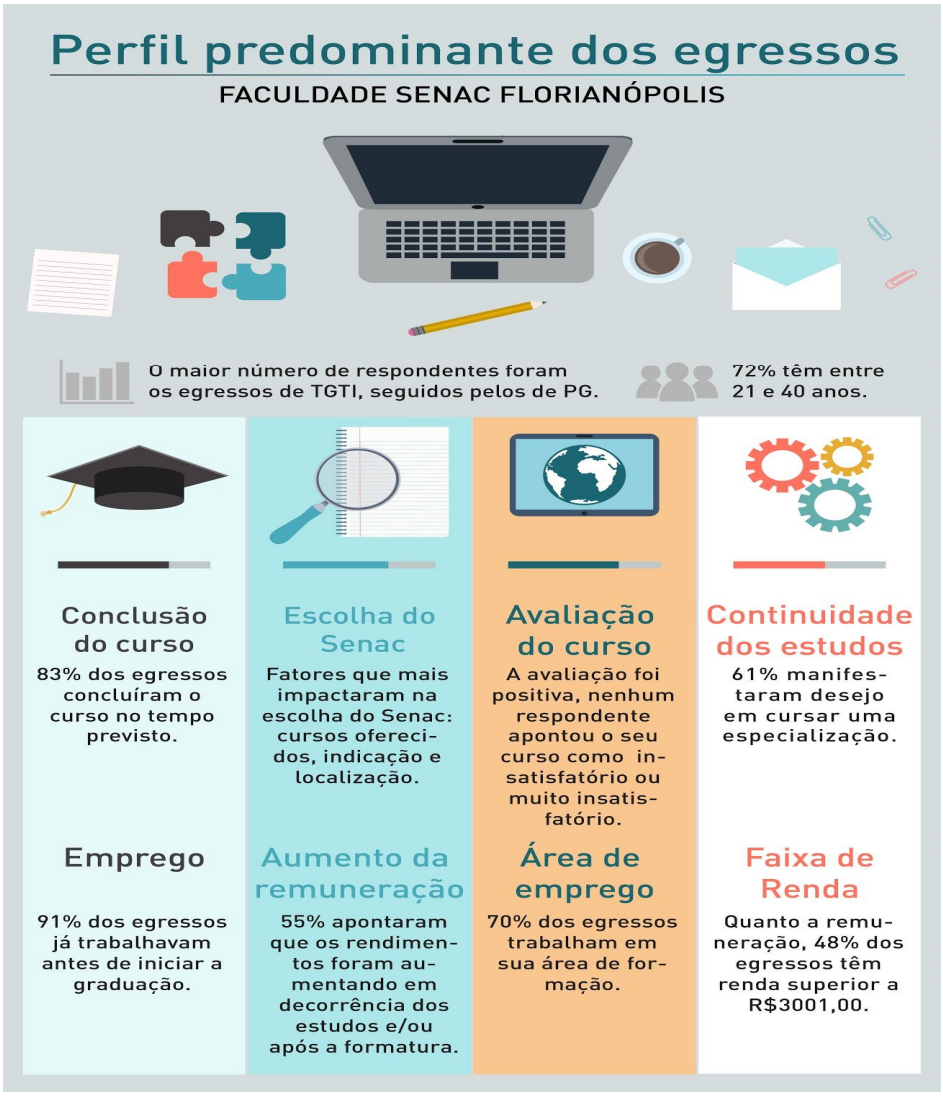
Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017.

As Faculdades SENAC, por sua vez, integram o Sistema de Nacional de Aprendizagem do Comércio de Santa Catarina (SENAC/SC) que atua no estado desde 1947 e tem como missão “educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo”. A unidade de Florianópolis foi a primeira a ser criada no estado e credenciou-se em 2002 como Faculdade. Desde então vêm formando profissionais para atuar nas áreas de gestão e tecnologia. A gestão dos seus egressos está vinculada ao “Banco de Oportunidades”, que tem por principal objetivo a divulgação de vagas de emprego e estágios, bem como o encaminhamento de alunos e egressos às vagas de seu interesse. Este programa foi implantado em abril de 2014 como uma estratégia institucional do SENAC/SC e sua gestão é realizada pelo Departamento Regional que compreende as demais faculdades e unidades do SENAC espalhadas pelo estado (SENAC, 2017).

Ao todo a regional do SENAC/SC conta com 28 pontos fixos de atendimento, sendo dezesseis unidades ofertantes de Educação Superior (10 faculdades e 6 unidades vinculadas), dois Centros Especializados, além dos Centros de Educação Profissional e Unidades Móveis, ofertando cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos, Cursos Superiores de Tecnologia e Pós Graduação Lato Sensu. A Faculdade SENAC Florianópolis oferta, entre outras modalidades, quatro Cursos Superiores de Tecnologia (CST) com turmas formadas.

A figura 2 apresenta os aspectos predominantes no perfil dos egressos da Faculdade SENAC Florianópolis:

Figura 2 - Perfil predominante dos egressos da Faculdade SENAC Florianópolis.



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017.

Conforme ilustrado nas figuras 1 e 2, o perfil dos egressos das duas instituições se relaciona e se distingue em vários aspectos, assim como as características, a missão e as finalidades de cada uma delas também são diferenciadas.

Considerando a frequência de participação na pesquisa, o maior número de respondentes entre os egressos do *Campus* Chapecó da UFFS foram os alunos diplomados no curso de Administração, seguidos do curso de Pedagogia, enquanto na Faculdade SENAC Florianópolis, o maior número de respondentes foram os egressos dos cursos de Gestão da Tecnologia da Informação (TGTI) e Processos Gerenciais (PG).

Em relação à idade, os resultados das duas instituições são similares, com um percentual de 86% dos participantes da pesquisa na faixa etária entre 21 e 40 anos. Destaca-se que os egressos da

Faculdade SENAC apresentam idade ligeiramente superior aos do *Campus* Chapecó da UFFS, sendo que 83,65% dos respondentes do *Campus* Chapecó da UFFS estão na faixa entre 21 e 30 anos, ao passo que 45,65% dos participantes vinculados à Faculdade SENAC Florianópolis estão na mesma faixa etária. Essa diferença pode ser justificada pela finalidade e pelo tempo de duração dos cursos oferecidos, bem como pelos motivos que levaram os estudantes a escolherem esta entre outras opções que estariam a seu dispor no momento de buscarem uma formação em nível superior.

Neste sentido, o foco da formação oferecida pela Faculdade SENAC Florianópolis volta-se à educação tecnológica e à qualificação profissional, em cursos direcionados à capacitação de profissionais que, na maioria dos casos, já tenham se inserido no mercado de trabalho e visam melhorar suas condições de empregabilidade e ascender na carreira. Portanto, optam por cursos com um período de duração menor e que possam ser conciliados com as atividades laborais que desempenham. Em contrapartida, os estudantes do *Campus* Chapecó da UFFS são jovens que saíram do ensino médio com o desejo de cursar uma graduação para ingressar posteriormente no campo profissional da área de formação que escolheram, dedicando-se durante a realização do curso a atividades laborais com baixo nível de especialização, majoritariamente por questões de subsistência e para assegurar a sua permanência na universidade.

Quando perguntados a respeito do tempo de duração do curso e o tempo que levaram para concluí-lo, 79% dos egressos apontaram que concluíram o curso no tempo previsto. Os egressos da Faculdade SENAC Florianópolis despontaram entre os estudantes que se formaram no tempo proposto com 83% de aproveitamento integral dos componentes curriculares, enquanto que 77% dos egressos do *Campus* Chapecó da UFFS concluíram sua formação no prazo. Além do tempo de formação, o fato de ter que conciliar estudo e trabalho dificulta a dedicação dos estudantes da UFFS ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, bem como a realização de cursos ofertados durante o período diurno.

Sobre os fatores que mais impactaram na escolha da IES, os egressos da Faculdade SENAC manifestaram que os principais fatores foram: os cursos que a instituição oferece, a indicação de amigos/família, o período de duração do curso e a localização. Os egressos da UFFS apontaram que os fatores que mais impactaram na decisão da IES foram o fato da instituição ser federal, de ser gratuita e a proximidade da sua residência. Esses fatores corroboram com o perfil dos egressos de cada uma das instituições, ressaltando os aspectos até então destacados.

O fato dos egressos da Faculdade SENAC já estarem atuando no mercado de trabalho - 91% dos egressos da Faculdade SENAC já trabalhavam antes de iniciar a graduação - ressalta a necessidade de buscarem uma formação alinhada com o seu contexto profissional e que possibilite a progressão na carreira. No *Campus* Chapecó da UFFS, os 71% que também já trabalhavam o fizeram para poderem subsistir durante a permanência na universidade, de forma que o fato desta ser gratuita impactou sobremaneira na sua opção de escolha.

O alinhamento do perfil do egresso com a missão institucional de cada uma das IES é manifesto na satisfação dos participantes com relação à formação que receberam. Quanto à avaliação do curso pelos egressos, em ambos os casos, eles avaliam positivamente os cursos e a IES. Não houve nenhum respondente que apontou seu curso como insatisfatório ou muito insatisfatório.

Os egressos também foram questionados sobre os desejos de continuidade dos estudos. Nesta questão os respondentes poderiam escolher mais de uma opção, dentre as propostas.

Destaca-se que, 65% dos egressos do *Campus* Chapecó da UFFS manifestaram desejo em cursar mestrado e 38% deles desejam cursar uma especialização. Já entre os graduados pela Faculdade SENAC Florianópolis, 61% manifestaram desejo em cursar especialização e 24% deles apontaram que desejam de cursar outra graduação. Em ambos os casos, apenas 2% não manifestaram desejo em permanecer estudando.

Estas opções refletem mais uma vez o alinhamento entre o perfil dos egressos e a missão institucional da sua IES. O *Campus* Chapecó da UFFS conta com a oferta de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* voltadas tanto ao contexto acadêmico como profissional, ao passo que o foco da Faculdade SENAC Florianópolis volta-se à graduação e à especialização na área de tecnologia, direcionadas às necessidades do mercado de trabalho.

Quanto à renda enquanto estudantes, 80% dos egressos de ambas as instituições apontaram que os rendimentos foram aumentando em decorrência dos estudos e/ou após a formatura. Neste sentido, a evolução salarial dos egressos da UFFS se sobrepôs aos egressos da Faculdade SENAC, o que não significa que eles recebam melhores salários, pois ao serem questionados sobre a sua remuneração atual, 62% dos egressos da UFFS tem renda entre 1 a 3 salários mínimos, enquanto que entre os egressos da Faculdade SENAC a remuneração de 65% deles está cotada entre R$1.001,00 e R$ 4.000,00. Essa diferenciação pode estar relacionada a aspectos como a natureza dos cursos realizados, à região de localização do *campus*, a idade dos egressos e a sua condição profissional anterior à obtenção do diploma.

No que se refere à área de atuação profissional dos egressos no mercado de trabalho, 65% dos egressos relataram que trabalham na sua área de formação e 15% deles não estão trabalhando no momento. Dentre os egressos da Faculdade SENAC Florianópolis 70% deles atuam na área seguidos por 63% dos egressos do *Campus* Chapecó da UFFS, índices considerados, nos dois casos, como muito positivos.

Considerando as nuances associadas ao perfil dos egressos das duas IES pesquisadas, cabe destacar que a segunda parte da pesquisa buscou identificar os interesses dos egressos do *Campus* Chapecó da UFFS e da Faculdade SENAC Florianópolis em participar de ações de acompanhamento de egressos, caso estas venham a ser adotadas pela IES. Os respondentes atribuíram, em uma escala Likert de cinco pontos, o grau de importância de cada um dos 20 serviços/benefícios elencados, de acordo com a motivação que despertariam na sua participação em um sistema de acompanhamento de egressos. Os pontos atribuídos a respectiva escala correspondem as seguintes variáveis: 1 - é irrelevante; 2 - é pouco importante; 3 - não é importante agora, mas poderá ser futuramente; 4 - é muito importante; 5 - é indispensável.

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos junto aos egressos das duas instituições:

Tabela 1 - Áreas que despertam o interesse dos graduados em participar de um sistema de acompanhamento de egressos.

Áreas que despertam o interesse dos graduados em participar de um	**Níveis de interesse informados pelos egressos**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**

sistema de acompanhamento de egressos	UFFS	SENAC	UFFS	SENAC	UFFS	SENAC	UFFS	SENAC	UFFS	SENAC
1.Participação em uma associação de egressos	7,7%	10,9%	26,0 %	21,7%	20,2 %	21,7%	36,5 %	39,1%	9,6%	6,5%
2. Participação em eventos acadêmicos da IES	4,8%	13,0%	7,7%	21,7%	17,3 %	13,0%	51,0 %	41,3%	19,2 %	8,7%
3. Promoção de eventos científicos e de integração exclusivos aos egressos	2,9%	13,0%	10,6 %	23,9%	20,2 %	13,0%	44,2 %	39,1%	22,1 %	10,9%
4. Eventos de interação entre turmas passadas, como por exemplo: encontros de turma, jantares ou almoços	11,5 %	17,4%	9,6%	23,9%	20,2 %	10,9%	42,3 %	39,1%	13,5 %	8,7%
5. Programas de viagens para participação em eventos científicos promovidos por outras IES e associações	7,7%	8,7%	4,8%	8,7%	19,2 %	17,4%	42,3 %	54,3%	24,0 %	10,9%
6. Acesso ao perfil dos outros egressos da IES	15,4 %	17,4%	19,2 %	34,8%	28,8 %	13,0%	27,9 %	28,3%	6,7%	6,5%
7. Participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão	4,8%	13,0%	6,7%	17,4%	9,6%	10,9%	45,2 %	50,0%	31,7 %	8,7%
8.Encaminhamento profissional e programas de trainee	6,7%	10,9%	9,6%	8,7%	17,3 %	8,7%	42,3 %	45,7%	21,2 %	23,9%
9. Recebimento de informações acerca dos programas de pós-graduação	2,9%	6,5%	1,0%	8,7%	6,7%	13,0%	40,4 %	39,1%	46,2 %	32,6%
10.Desconto em cursos e eventos promovidos pela IES ou instituições parceiras	4,8%	4,3%	1,9%	6,5%	8,7%	8,7%	42,3 %	39,1%	40,4 %	41,3%
11. Descontos em produtos ou serviços (empresas parceiras)	6,7%	4,3%	8,7%	8,7%	8,7%	10,9%	44,2 %	39,1%	28,8 %	37,0%

12. Parcerias de desconto em livrarias, assinaturas de revistas e jornais científicos	3,8%	4,3%	3,8%	6,5%	5,8%	10,9%	46,2 %	39,1%	38,5 %	39,1%
13. Acesso aos periódicos disponíveis na IES e desconto em suas assinaturas	1,9%	10,9%	4,8%	6,5%	7,7%	8,7%	48,1 %	47,8%	35,6 %	26,1%
14. Eventos, palestras e workshops sobre gestão	4,8%	6,5%	6,7%	4,3%	17,3 %	8,7%	44,2 %	45,7%	25,0 %	34,8%
15. Acesso à biblioteca, laboratórios e espaços recreativos da IES	3,8%	8,7%	1,9%	6,5%	2,9%	8,7%	39,4 %	47,8%	49,0 %	28,3%
16. Banco de currículos e vagas de empregos com divulgação de vagas com permissão de consulta e cadastro	5,8%	10,9%	4,8%	6,5%	11,5 %	8,7%	37,5 %	30,4%	37,5 %	43,5%
17. Canais de relacionamento empregador-egresso para agendamento de entrevistas de recrutamento e seleção	7,7%	10,9%	7,7%	13,0%	9,6%	8,7%	43,3 %	32,6%	27,9 %	34,8%
18. Assessoria e consultoria profissional em serviços de carreira	5,8%	8,7%	4,8%	13,0%	13,5 %	10,9%	51,9 %	45,7%	22,1 %	21,7%
19. Disponibilidade de cursos de extensão e qualificação profissional, gratuitos para os egressos	2,9%	8,7%	1,0%	2,2%	8,7%	8,7%	45,2 %	43,5%	39,4 %	37,0%
20. Recebimento de informativos e notícias sobre a IES	5,8%	13,0%	2,9%	19,6%	20,2 %	10,9%	52,9 %	41,3%	15,4 %	13,0%

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017.

A partir dos resultados obtidos, para fins de análise, foram observados os percentuais apontados pelos respondentes que selecionaram as opções 4 (muito importante) e 5 (indispensável). Após o cálculo, os serviços/benefícios que obtiveram pontuações superiores a 70% das respostas foram destacados com a cor verde, indicando as áreas que despertaram maior interesse por parte dos egressos e os itens que obtiveram índices inferiores à 50% das respostas, representando os

serviços/benefícios de menor interesse dos egressos foram ressaltados com a cor vermelha.

Tabela 2 - Níveis de interesse dos respondentes em participar das ações de acompanhamento de egressos.

Níveis de interesse dos respondentes em participar das ações de acompanhamento de egressos	**UFFS**	**SENAC**
Acesso à biblioteca, laboratórios e espaços recreativos da IES	88,50%	76,10%
Recebimento de informações acerca dos programas de pós-graduação	86,50%	71,70%
Disponibilidade de cursos de extensão e qualificação profissional, gratuitos para os egressos	84,60%	80,40%
Parcerias de desconto em livrarias, assinaturas de revistas e jornais científicos	84,60%	78,30%
Acesso aos periódicos disponíveis na IES e desconto em suas assinaturas	83,70%	73,90%
Desconto em cursos e eventos promovidos pela IES ou instituições parceiras	82,70%	80,40%
Participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão	76,90%	58,70%
Banco de currículos e vagas de empregos com divulgação de vagas com permissão de consulta e cadastro	75,00%	73,90%
Assessoria e consultoria profissional em serviços de carreira	74,00%	67,40%
Descontos em produtos ou serviços (empresas parceiras)	73,10%	76,10%
Canais de relacionamento empregador-egresso para agendamento de entrevistas de recrutamento e seleção	71,20%	67,40%
Participação em eventos acadêmicos da IES	70,20%	50,00%
Eventos, palestras e workshops sobre gestão	69,20%	80,40%
Eventos de interação entre turmas passadas, como por exemplo: encontros de turma, jantares ou almoços	55,80%	47,80%
Participação em uma associação de egressos	46,20%	45,70%
Acesso ao perfil dos outros egressos da IES	34,60%	34,80%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2017).

Os dados apresentados na tabela 2 evidenciaram entre os cinco itens que mais pontuaram

entre os egressos da UFFS *Campus* Chapecó a listagem a seguir:

a) **Acesso à biblioteca, laboratórios e espaços recreativos da IES;**
b) Recebimento de informações acerca dos programas de pós-graduação;
c) Disponibilidade de cursos de extensão e qualificação profissional, gratuitos para os egressos;
d) Parcerias de desconto em livrarias, assinaturas de revistas e jornais científicos;
e) Acesso aos periódicos disponíveis na IES e desconto em suas assinaturas.

Na mesma perspectiva, foram evidenciados os cinco itens que mais pontuaram entre os diplomados pela Faculdade SENAC Florianópolis foram:

a) Disponibilidade de cursos de extensão e qualificação profissional, gratuitos para os egressos;
b) Desconto em cursos e eventos promovidos pela IES ou instituições parceiras;
c) Eventos, palestras e *workshops* sobre gestão;
d) Parcerias de desconto em livrarias, assinaturas de revistas e jornais científicos;
e) Acesso à biblioteca, laboratórios e espaços recreativos da IES.

Os itens realçados em negrito despontaram entre as ações que mais despertaram o interesse entre os egressos de ambas as IES. Ao considerar a pontuação superior a 70%, as ações recebimento de informações acerca dos programas de pós-graduação, acesso aos periódicos disponíveis na IES e desconto em suas assinaturas e descontos em cursos e eventos promovidos pela IES ou instituições parceiras também se fazem presentes em ambas as IES. Além destas opções, uma série de outras ações receberam pontuações acima de 70% entre os interesses dos egressos das duas instituições como: desconto em suas assinaturas; banco de currículos e vagas de empregos com divulgação de vagas com permissão de consulta e cadastro, descontos em produtos ou serviços (empresas parceiras) e acesso aos periódicos disponíveis na IES.

Entre os itens de maior relevância somente para os egressos do *Campus* Chapecó da UFFS se destacaram a participação em eventos acadêmicos da IES; a participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão; canais de relacionamento empregador-egresso para agendamento de entrevistas de recrutamento e seleção; assessoria e consultoria profissional em serviços de carreira.

Do mesmo modo, a realização de eventos, palestras e *workshops* sobre gestão foi apontada entre os itens de maior relevância apenas pelos egressos da Faculdade SENAC Florianópolis.

Entre os itens que apresentaram menor relevância para egressos de ambas IES constam a participação em uma associação de egressos e o acesso ao perfil dos outros egressos da IES. As ações com menor índice de relevância para os egressos da Faculdade SENAC foram os eventos de interação entre turmas passadas, como por exemplo: encontros de turma, jantares ou almoços.

Não houve nenhum item apontado como de maior relevância para uma IES e menor relevância em outra. Desta forma, verifica-se que há uma aproximação entre os desejos dos egressos de ambas as IES.

A partir das respostas dos egressos do *Campus* Chapecó da UFFS da Faculdade SENAC percebe-se que as principais frentes onde as instituições podem intervir dizem respeito à gestão da informação, à educação continuada e ao campo profissional, havendo diferenciação apenas nos níveis de interesse expressos em cada um destes campos.

Considerando os aspectos inerentes ao perfil dos egressos de cada uma das instituições analisadas, a sua missão institucional e os objetivos que poderão alcançar com o estabelecimento

destas ações de acompanhamento de egressos cabe destacar algumas sugestões que podem ser incorporadas na agenda de gestão de egressos em cada uma delas.

No âmbito da UFFS, as ações de acesso à informação, como liberação do uso da biblioteca, a divulgação dos cursos de pós-graduação e o acesso aos periódicos científicos podem ser facilmente adotados, ao passo que as parcerias de desconto em cursos, eventos, produtos e serviços são ações com maior nível de dificuldade de instauração devido à sua natureza de instituição pública.

A Faculdade SENAC, por sua vez, pode adotar as ações de desconto com maior facilidade no âmbito de uma política de marketing estratégico junto aos egressos, pois conta com maior flexibilidade administrativa neste aspecto.

Cabe destacar que estas estratégias foram apontadas como áreas que despertam o interesse dos diplomados em participar de um sistema de acompanhamento de egressos. Portanto, ao serem adotadas têm como finalidade instigar os egressos a fornecerem as informações que a IES precisa obter para dar vazão aos seus processos avaliativos, tecendo um panorama das suas ações de gestão acadêmica e da qualidade da formação dos seus estudantes.

A avaliação dos egressos está diretamente relacionada com a qualidade da formação ofertada pela IES, pois as informações fornecidas pelos graduados são fundamentais para a instituição que visa melhorar continuamente a formação ofertada, manter seus padrões de qualidade e/ou rever as ações de gestão na medida em que perceber essa necessidade (MICHELAN ET AL, 2009; MIRANDA; PAZELLO; LIMA, 2015).

5. CONCLUSÃO

Este artigo buscou avaliar o perfil, as perspectivas e os interesses dos egressos de duas IES catarinenses, alinhando-os com a missão e a área de atuação de cada instituição. Com essas informações foi possível verificar similaridades e diferenças relacionadas ao perfil dos estudantes que buscaram cada uma das instituições investigadas para se graduarem, os motivos que incidiram sobre a escolha da sua instituição, a avaliação do curso realizado, bem como a relação destes profissionais graduados com o mercado de trabalho.

Após conhecer o perfil dos graduados foi possível relacionar e analisar os seus principais interesses em participar de um sistema de acompanhamento de egressos. A adoção de ações de acompanhamento de egressos alinhadas com os interesses de seus diplomados confere maiores índices de participação deste público na vida universitária e o fornecimento de informações estratégicas para fomentar os processos avaliativos e embasar decisões de gestão da IES em áreas como o planejamento estratégico e o marketing institucional.

Ao alinhar o perfil dos egressos e seus interesses na participação de um sistema de acompanhamento de egressos, observou-se que as duas instituições analisadas possuem características distintas, o que está explicito em sua missão institucional, mesmo assim o perfil e os interesses dos egressos convergem entre si. A principal diferenciação entre as duas instituições diz respeito à capacidade de execução destas ações, o que está atrelado à sua natureza jurídica. Por ser uma instituição pública, a UFFS apresenta maior dificuldade em celebrar parcerias de desconto com empresas do que a Faculdade SENAC. Por outro lado, a UFFS pode investir em projetos de pesquisa,

extensão e na oferta de pós-graduação *stricto sensu*, enquanto que neste aspecto a Faculdade SENAC possui maior facilidade em direcionar suas ações para a oferta de cursos de qualificação e especialização *lato sensu*.

Cabe destacar ainda que a política de acompanhamento de egressos da UFFS está em fase de construção e ainda não conta com ações práticas já desenvolvidas e disponibilizadas aos seus ex-alunos, ao passo que as ações postas em prática pela Faculdade SENAC voltam-se exclusivamente ao encaminhamento do egresso para o mercado de trabalho, o que oportuniza, nos dois casos, a exploração dos serviços e benefícios apontados como relevantes pelos participantes desta pesquisa. Acredita-se que ao serem adotadas essas ações possam despertar o interesse dos egressos em participar das pesquisas de avaliação e demais ações de relacionamento com os egressos que as IES pretendam adotar.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: 29 set. 2016.

_____**. Portaria n° 92, de 31 de janeiro de 2014.** Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/wp-content/uploads/2014/02/porINEP_n92_31_01.pdf> Acesso em: 19 de jul. 2017.

ESPARTEL, Lélis Balestrin. **O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos:** o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. Revista Alcance – Eletrônica, v. 16, nº 01. ISSN 1983-716X, UNIVALI p. 102 – 114, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/1050/859> Acesso em: 22 nov. 2016.

ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. **Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU**: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a12.pdf> Acesso em: 15 set. 2016.

FRANCISCO, T. H. A. MELO, P. A. NAKAYAMA, M. K. OLIVEIRA, F. P. **Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas.** III Colóquio de epistemologia e sociologia da ciência da administração. Florianópolis, março de 2013. Disponível em: <http://coloquioepistemologia.com.br/site//wp-content/uploads/2013/03/ADE107.pdf> Acesso em: 18 out. 2016.

KALSBEK, David, H. **Marketing e gerenciamento de matrículas na educação superior.** In: MEYER JUNIOR, Victor. MURPHY, J. Patrick (orgs.) Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e Estados Unidos. 2. ed. ampliada, Florianópolis: Insular, 2003.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis.** Revista Contabilidade e Finanças. v.16, n. 37, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n37/v16n37a06.pdf> Acesso em: 16 set. 2016.

MICHELAN, Luciano Sérgio; HARGER, Carlos Augusto; EHRHARDT, Giovani; MORÉ, Rafael Pereira Ocampo. **Gestão de egressos em Instituições de Ensino Superior:** possibilidades e potencialidades. IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América Latina. Florianópolis, novembro de 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 nov. 2016.

MIRANDA, C. S. PAZELLO, E. T. LIMA, C. B. **Egressos como instrumento de avaliação institucional:** uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da FEA-RP/USP. Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 298-321, jan. 2015.

PAUL, Jean-Jacques. **Acompanhamento de egressos do ensino superior**: experiência brasileira e internacional. Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, Maio/Ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0309.pdf Acesso em: 22 fev. 2017.

QUEIROZ, Tatiana Pereira. **O bom filho a casa sempre torna:** análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação. Dissertação de mestrado, Escola de Ciência da Informação, UFMG, 2014.

UFFS. **Campus Chapecó**. (UFFS, 2017a). Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco> Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Plano Plurianual 2016-2019.** Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: <http://historico.uffs.edu.br/images/proplan/PPA_UFFS_2016-2019.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. **Relatório de autoavaliação institucional 2016**. Comissão Própria de Avaliação, UFFS. Chapecó, 2017, 184p. (UFFS, 2017b). Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/bd/gabinete-do-reitor/equipes-de-trabalho/comissao-propria-de-avaliacao/autoavaliacao-institucional/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2017-ano-base-2016> Acesso em: 16 mai. 2017.

RISTOFF, Dilvo. **Democratização do campus:** impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Cadernos do GEA, n.9, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf> Acesso em: 08 mai. 2017.

SCHLICKMANN**,** Raphael. MELO, Pedro Antônio de**. Administração universitária:** em busca de uma epistemologia. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 155-178, mar. 2012. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=749&path%5B%5D=761 Acesso em: 25 de out. 2016.

SENAC. **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.** Portal institucional. Disponível em: <http://portal.sc.senac.br/portal/site/institucional/sobre-o-senac/sc> Acesso em: 05 jul. 2017.

TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos; MACCARI, Emerson Antônio. **Proposição de um plano de ações estratégicas para associações de alunos egressos baseado em benchmarking.** Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU. Florianópolis, Brasil, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131917/2014-260.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 dez. 2016.

Avaliação da qualidade da informação: um estudo de caso em uma Universidade Pública Federal

Autores: Sousa, Monique Regina Bayestorff Duarte de, Universidade Federal de Santa Catarina; **Perez, Manuela Coelho,** Universidade Federal de Santa Catarina; **Finati, Caroline Renata Delle,** Universidade Federal de Santa Catarina; **Duarte, Karen Sabrina Bayestorff,** Secretaria de Administração do Estado de Santa Catarina.

Resumen: A informação é um dos fundamentos para a sobrevivência e competitividade das organizações. A presente pesquisa tem por objetivo avaliar a qualidade da informação fornecida à Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) de uma Universidade Pública Federal brasileira, pela Coordenadoria de Gestão da Informação (CGI). A avaliação utilizou uma adaptação do modelo SERVQUAL, originalmente desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) com o objetivo de mensurar cinco dimensões da qualidade em serviços. A adaptação realizada por Gualazzi, Santos e Campos (2013) alterou o foco de serviços para analisar a qualidade da informação baseados em vinte atributos. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Com a aplicação do modelo adaptado, identificaram-se os *gaps* de qualidade (expectativa x percepção) das informações fornecidas à SINTER. Os *gaps* de qualidade detectados na pesquisa relacionam-se aos atributos de Atualização, Integridade, Completude, Amplitude/Flexibilidade e Desempenho. Os resultados obtidos nesta pesquisa servem para a manutenção da melhoria da qualidade da informação e, consequentemente, das fontes geradoras de informação utilizadas na instituição pesquisada.

Palabras claves: Informação. Qualidade. SERVQUAL. Universidade.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento da globalização e o advento das tecnologias de informação e

comunicação, houve uma necessidade de as empresas se adaptarem aos novos formatos de organização do trabalho e da produção adotando estruturas mais flexíveis ao invés das estruturas rígidas da era industrial (CARTONI, 2015).

Segundo Mokyr (2002) o ambiente tem sido considerado elemento-chave na definição de estratégias organizacionais. A informação, por sua vez, é considerada uma arma capaz de garantir antecipação e análise de tendências à medida que os ambientes profissionais se tornam mais complexos e mutantes.

A informação é todo dado coletado que, depois de ser dotado de relevância e propósito, torna-se útil para a tomada de decisão. Quem dota os dados de relevância e propósito são os gestores por meio de análises e intepretações (DAVENPORT, 2000).

Contudo, Beuren (2000) aponta que a quantidade de dados e informações a que as organizações estão expostas diariamente demanda um gerenciamento eficaz, sendo esse aspecto parte integrante do processo decisório dos dirigentes e gestores dentro das organizações. Corrobora com esta afirmação Bio (1996) ao observar que nas instituições há uma multiplicidade de dados e informações que se torna necessário um gerenciamento eficaz para o processo decisório. Davenport (2000) aponta que há nas empresas uma multiplicidade de fontes e de usos da informação.

As deficiências informacionais mais comuns encontradas nas organizações são, dentre outras, fluxos de informação inadequados; desconhecimento da informação como apoio ao desenvolvimento de ações cotidianas; subutilização das tecnologias de informação; tomada de decisão permeada pela insegurança e imprecisão; estresse e ansiedade diante de uma série de conteúdo informacional que não se consegue processar e colocar a serviço das decisões mais urgentes. Desta forma, a gestão estratégica da informação é fundamental para que as organizações se tornem competitivas (CANDIDO; VALENTIM; CONTANI, 2005). Segundo Almeida (1994 *apud* PAIM; NEIHMY; GUIMARÃES, 1996), a qualidade das informações é uma arma estratégica e competitiva.

A falta de uma estrutura organizacional sensível e atenta à gestão da informação impede a sinergia entre os diferentes setores, tanto em virtude do excesso como da falta de informação, ou mesmo o acesso de forma inadequada aos conteúdos informacionais pode levar os membros da organização a trabalharem com elevados níveis de tensão e imprecisão (CANDIDO; VALENTIM; CONTANI, 2005).

Diante deste contexto, visando compreender quais informações são relevantes ao desempenho das atividades institucionais desenvolvidas e coordenadas pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) de uma Universidade Pública Federal, este artigo tem como objetivo analisar a qualidade das informações fornecidas pela Coordenadoria de Gestão da Informação (CGI) à Secretaria de Relações Internacionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Levando-se em consideração a importância da gestão da informação nas Instituições de Ensino Superior, faz-se necessário uma revisão bibliográfica com vistas a apoiar o alcance do objetivo proposto a este artigo. Para isso, abordaram-se os seguintes tópicos: administração universitária, governança, governança universitária, gestão da informação, qualidade da informação e o modelo SERVQUAL.

2.1 ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Borges e Araújo (2001) destacam que as universidades, pelo fato de serem organizações voltadas para a transmissão e produção do conhecimento, configuram um padrão peculiar para a estruturação de suas atividades, não sendo vista dessa forma, pela mesma ótica racionalista das iniciativas empresariais.

Segundo Etzioni (1984) a Universidade é considerada uma organização complexa, pois é resultado de uma estrutura organizacional fragmentada e de um sistema diversificado. Desta forma, apresentam-se na prática administrativa diversas interfaces e confronto entre seus participantes.

Meyer (2014) afirma que as universidades desempenham um importante papel para a sociedade e possuem dois grandes desafios em sua gestão. De acordo com Meyer (2014), o primeiro desafio das universidades relaciona-se à sua complexidade, no que diz respeito à natureza, estrutura, processo e comportamento de atividades intelectuais de produção e transmissão do conhecimento. Meyer (2014) aponta que o segundo desafio está relacionado à administração, em que a instituição tem que promover a captação e integração de diversos recursos com o intuito de utilizá-los para o cumprimento de sua missão social e educacional.

De acordo com Schlickmann *et al.* (2013) a administração universitária poderia ser conceituada, adaptando-se o conceito de Stoner e Freeman (2000) e o conceito de universidade estabelecido pela LDB/1996 como

> processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade, e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir os objetivos de: formar quadros profissionais de nível superior; realizar pesquisa e extensão; bem como dominar e cultivar o saber humano.

Bernades e Abreu (2004) afirmam que a administração universitária, em sua maioria, caracteriza-se pela centralização, burocratização e corporativismo, necessitando-se assim, uma administração competente, com estrutura organizacional adequada, e comprometida com a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Consoante o Caderno da IAU (1981 *apud* SCHLICKMANN; MELO, 2011 p. 160) estudar a administração universitária é “estudar tanto as estruturas internas da universidade e seu modo de funcionamento, como as articulações que a unem à sociedade global”.

Conforme Bernades e Abreu (2004) com o intuito de se obter uma administração competente, as universidades têm que se conscientizar do significado dos sistemas de informação na disseminação das informações visando a socialização do conhecimento.

Segundo Rezende e Abreu (2001) quanto melhor for a gestão estratégica da informação, maior é a chance da instituição manter-se competitiva. Rezende e Abreu (2001) ainda afirma que a formulação da estratégia de qualquer negócio é sempre realizada a partir das informações que estão disponíveis. Nesse sentido, Santos (2000, p.1) aponta que "o tomador de decisões necessita de informações relevantes, mas, antes de tudo, precisa de dispositivos de filtros, pois está exposto a uma massa infinita de informações irrelevantes, muitas delas, que ele mesmo solicitara" (2000, p.1).

O aumento do volume de informações e conhecimentos tem constituído crescente dificuldade em momentos de tomada de decisão. Gutierrez (1999) afirma que normalmente os dados, informações e conhecimentos estão dispersos, fragmentados e armazenados nas cabeças dos indivíduos e no processo de tomada de decisão é importante ter esses dados, informações e conhecimentos disponíveis e de fácil acesso.

Diante deste contexto é que se faz necessário mensurar a qualidade das informações fornecidas para a tomada de decisão. A qualidade da informação é uma propriedade inerente ao processo informacional, pois, de acordo com Calazans (2008, p. 31) “é possível encontrar a informação em um número ilimitado de tópicos por meio de uma larga escala de ambientes”.

Segundo Calazans (2008) a qualidade da informação é primordial para a sobrevivência de uma organização e para isto deve ser tratada como um produto que precisa ser definido, medido, analisado e melhorado a todo o momento. Diferentes modelos e metodologias têm sido propostas para mensurar a qualidade da informação.

2.2 GOVERNANÇA

Na crise fiscal dos anos 80, a governança na esfera pública começou a ser discutida e novos arranjos econômicos e políticos se tornaram necessários com a intenção de tornar o Estado mais eficiente. Este cenário teve como resultado o estabelecimento dos princípios básicos, tais como transparência, integridade e prestação de contas, que norteiam as boas práticas de governança na esfera pública (IFAC, 2001 *apud* TCU, 2004).

No Brasil foram criados instrumentos para o fortalecimento da governança pública. Dentre outros instrumentos criados para tal finalidade, destacam-se a Lei de Responsabilidade Fiscal, a Lei de Acesso à Informação e o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública) (IFAC, 2001 *apud* TCU, 2004).

Criados inicialmente como ferramentas para o controle fiscal, os regulamentos e ações implementadas colocaram mais informações à disposição do cidadão, funcionando como meio de aproximação entre o governo e a sociedade e auxiliando no combate à corrupção (NEVES, 2013).

2.2.1 Governança Universitária

Conforme Kezar e Eckel (2004), a governança universitária está no foco dos debates sobre o futuro da educação superior. A governança universitária é o processo de criação de políticas e de tomada de decisões estratégicas em instituições de ensino superior que anseiam converter objetivos institucionais e recursos em resultados.

Para Shattock (2006), os mecanismos e processos constituídos que a universidade administra

definem a governança universitária. Por sua vez, a governança em universidades públicas, segundo Eric (2001), sofre demasiada influência das políticas públicas que enfatizam a eficiência.

A governança universitária, conforme Percy-Smith (2001), relaciona-se a mecanismos para resolução de problemas coletivos, levando em conta exigências e necessidades distintas e contraditórias entre diversos atores:

a) equipe técnica e administrativa, que dá respaldo no andamento das atividades regulares da instituição;
b) corpo docente, os quais assumem responsabilidades e possuem autoridade política para exercê-la de acordo com seus interesses e capacidades;
c) corpo discente, razão da existência da instituição;
d) sociedade, que no caso das universidades públicas é o financiador das atividades da instituição.

A governança universitária engloba, de um modo geral, a autonomia universitária; a dimensão política da universidade; o processo decisório e sua forma de participação na gestão; o controle institucional e social, financiamento; perspectiva de longo prazo; indissociabilidade; formação de gestores universitários; e indicadores qualitativos e quantitativos (COLOMBO, 2013).

Colombo (2013) afirma que na governança universitária é preciso haver sincronia da gestão de processos administrativos para o resultado pretendido na área acadêmica, ou seja, por meio da governança universitária as atividades meio dão suporte para as atividades fim da instituição.

2.3 GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Desde a década de 80, as instituições vêm explorando os recursos tecnológicos na busca de melhores resultados (TERRA, 2000). A capacidade de as instituições utilizarem e combinarem diversas fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolverem capacidade inovadora e competências específicas, traduzindo em novos produtos, processos e sistemas gerenciais são denominados por Terra (2000) de gestão da informação e do conhecimento.

A gestão da informação e do conhecimento também pode ser definida como o processo pelo qual uma organização coleta, cria, organiza, compartilha e quantifica seu acervo de conhecimentos, com o intuito de atingir os objetivos estratégicos (DRUCKER, 1992). Consoante Drucker (1992), a informação é matéria-prima essencial à geração do conhecimento. É definida como dados interpretados, dotados de relevância e propósito. Dado, por sua vez, é definido como a descrição exata de algo ou de algum evento ou como o registro estruturado de transações.

Diante do processo de transformações que vêm atingindo praticamente todos os campos da organização econômica, social e política das sociedades, a capacidade das IES de produzirem, interpretarem e disseminarem conhecimentos faz com que as instituições assumam não só um significado social, mas assumam também uma necessidade de incorporarem um valor econômico à instituição (COBRA; BRAGA, 2004).

Surge a necessidade, neste processo de transformações, de uma adequação e revisão nas missões, práticas e métodos utilizados pelas IES para continuarem prestando um serviço necessário à sociedade (COBRA; BRAGA, 2004).

Inseridos nesse contexto, com a exigência dos padrões de qualidade exigidos pelo Ministério da Educação, da expansão do ensino superior no Brasil e as tendências do mercado como internacionalização, os mantenedores e diretores dessas instituições perceberam a necessidade de uma profissionalização de seus processos administrativos (SILVA; SARRACENI, 2012).

De acordo com Lisboa e Farias (2014), as prestações de contas de uma organização que possui uma gestão profissional tendem a apresentar um alto nível de transparência em seus processos, pois uma organização que possui uma gestão profissional assume um compromisso com a gestão da qualidade e responsabilidade baseadas em princípios éticos e transparentes.

A transparência da informação, segundo Bergue (2011), ocorre em níveis de intensidade e em três estágios evolutivos: exposição de dados; informações em linguagem acessível e compreensão e interação com a sociedade.

Contudo, Sordi (2015) aponta que não é suficiente a informação estar disponível para quem a necessite usar, é recomendável que a informação tenha um alto grau de qualidade para que se possa maximizar tempo e recursos.

2.3.1 Qualidade da informação

As questões relacionadas à qualidade, consoante Miguel e Freire (2016), evoluem à medida que as relações sociais e econômicas do homem se tornam mais complexas. O conceito de Qualidade em Serviços envolve um processo contínuo, e sua importância em uma economia mundial torna-se preponderante.

Qualidade é um conceito dinâmico, já que os referenciais sofrem mudanças ao longo do tempo. Diante desta afirmação, Paladini (2000) aponta que a qualidade é o que os clientes percebem, ou, é a adequação de um produto ou serviço à finalidade para que foi destinado.

Kotler (2000) observa que a qualidade é uma ferramenta decisiva no sucesso e crescimento organizacional, e para tanto, deve reconhecer os seguintes pontos: deve ser observada pelos consumidores; deve estar presente em todas as atividades da empresa; exige compromisso dos funcionários; exige parceiros de alta qualidade; pode ser sempre melhorada; por vezes exige saltos quantitativos; não custa mais caro, desde que se faça certo na primeira vez; é necessária, mas pode não ser suficiente; não salva produtos ruins.

Vasconcellos (2002) afirma existir uma diferença fundamental ao se definir qualidade na prestação de serviços. Tal diferença refere-se à subjetividade e dificuldade de estabelecer o que é qualidade na prestação de um serviço, uma vez que a reação de cada cliente pode ser diferente. Neste sentido Paladini (1995) ressalta a importância de se controlar e realimentar os processos de acordo com as necessidades dos clientes. Quando se trata de serviços, Paladini (1995) enfatiza a necessidade de uma relação direta e um processo flexível com os clientes para que a renovação e a mudança possam ser realizadas de maneira constante.

Miguel e Freire (2016, p. 108) afirmam que "a qualidade percebida do serviço é resultado entre a comparação das percepções com as expectativas dos clientes e apresenta-se, desta forma, como sumária comparação da diferença entre expectativas versus percepções proeminentes". É a partir dessa comparação que se podem levantar quais são os atributos mais valorizados pelos usuários dos serviços.

Os métodos de medição da qualidade foram evoluindo à medida que as exigências do mercado tornaram-se maiores. Miguel e Freire (2016, p. 107) apontam que a abordagem da qualidade iniciou em meados da década de 1920 com a "concepção do Controle Estatístico de Processo (CEP), do Ciclo PDCA (Ciclo *Plan*; *Do*; *Check*; *Act to correct*) e da Gestão da Qualidade Total

(GQT ou TQM), na década de 1950".

Contudo, Miguel e Freire (2016) afirmam que a abordagem que consegue considerar as expectativas dos usuários em relação a determinado serviço e sua percepção de qualidade é o *Service Quality Gap Analysis* (SERVQUAL).

Silva e Saraiva (2012, p. 7) corroboram com Miguel e Freire (2016) ao observarem que "um dos mais populares modelos que mede e explica a qualidade nos serviços é o modelo Servqual, criado por Zeithaml, Berry e Parasuraman".

2.3.2 O modelo SERVQUAL

O modelo *Service Quality Gap Analysis*, também conhecido por modelo SERVQUAL, foi desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985, 1988, 1991, 1994) com o objetivo de mensurar a qualidade de serviços prestados. A ferramenta foi baseada em entrevistas de grupos de foco, em que se detectaram lacunas (*gaps*) que causam problemas na prestação de serviços (OLIVEIRA; IKEDA, 2007). Os critérios de avaliação aplicados levam em consideração as brechas, as lacunas, os hiatos (g*aps*) que são as diferenças entre as expectativas dos clientes e o que realmente é oferecido, ou seja, a diferença entre o serviço desejado e o encontrado (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985).

O SERVQUAL foi projetado e validado para utilização em diversos serviços, mas sua função principal é a identificação das tendências da qualidade identificada por meio de pesquisas realizadas periodicamente com os clientes, conforme afirmam Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005). O SERVQUAL tem como objetivo de mensurar cinco dimensões de qualidade em serviços: confiabilidade, responsabilidade, segurança, empatia e tangibilidade.

Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005) destacam que a correta utilização deste modelo pode contribuir na comparação do nível de qualidade dos serviços oferecidos pelas empresas em relação aos seus concorrentes, além de colaborar na correção de fontes causadoras de percepção insatisfatória dos clientes. Hoffman e Bateson (2006, p. 368) apontam que o modelo SERVQUAL pode ser entendido como "uma ferramenta de diagnóstico que, de acordo com seus criadores, revela as maiores forças e fraquezas de uma empresa na área da qualidade do serviço".

Entende-se, portanto, que o modelo SERVQUAL de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985, 1988, 1991, 1994) é utilizado para medir a qualidade de serviços. No entanto, Gualazzi, Santos e Campos (2013) adaptaram esse modelo com o objetivo de analisar a qualidade da informação, e para tanto, consideraram as dimensões e atributos de qualidade da informação de Bio (1996), conforme o quadro 1.

Quadro 22 - Dimensão e atributos de qualidade da informação

Dimensão	Atributos da qualidade	Definição
Tempo	**Prontidão/ Pontualidade**	A informação deve ser fornecida quando for necessária. Uma informação deve estar tão próxima do acontecimento quanto for possível.
	Atualização	A atualização deve estar atualizada quando for fornecida.

	Frequência	A informação deve ser fornecida tantas vezes quantas forem necessárias.
	Período	A informação pode ser fornecida sobre períodos passados, presentes e futuros.
Conteúdo	**Precisão/ Correção**	A informação deve estar isenta de erros.
	Relevância/ Por exceção	A informação deve estar relacionada às necessidades de informação de um receptor específico para uma situação específica. Deve ser destacado o que é relevante, as exceções.
	Integridade	Toda a informação que for necessária deve ser fornecida.
	Completude	A informação completa contém todos os fatos importantes.
	Concisão	Apenas a informação que for necessária deve ser fornecida.
	Amplitude/ Flexibilidade	A informação pode ter um alcance amplo ou estreito, ou um foco interno ou externo.
	Desempenho	A informação pode revelar desempenho pela mensuração das atividades concluídas, do progresso realizado ou dos recursos acumulados.
	Simplicidade	A informação deve ser simples, não excessivamente complexa.
	Verificabilidade	É possível verificar a informação e assegurar sua correção?
	Confiabilidade	A informação depende de algum outro fator como o método de coleta de dados e a fonte da informação. O usuário precisa acreditar na informação para se sentir seguro ao decidir.
	Comparação	Refletem a comparação dos planos com a execução (planejado x real) e tendências, como por exemplo, comparações com períodos anteriores (mês, ano etc).
Forma	**Clareza/ Interpretabilidade**	A informação deve ser fornecida de uma forma que seja fácil de compreender.
	Detalhe	A informação pode ser fornecida em forma detalhada ou resumida. As informações devem aparecer num nível de síntese adequada ao nível do usuário, sem apresentar nada de irrelevante para o usuário e tampouco num grau de síntese excessivo com relação ao seu interesse.
	Ordem	A informação pode ser organizada em uma sequência predeterminada
	Apresentação	A informação pode ser apresentada em forma narrativa, numérica, gráfica ou outras.
	Mídia	A informação pode ser fornecida na forma de documentos em papel impresso, monitores de vídeo ou outras mídias.

Fonte: Gualazzi, Santos e Campos (2013).

Desta forma, o instrumento desenvolvido por Gualazzi, Santos e Campos (2013) foi resultado da adaptação dos autores Bio (1996), Stair e Reynolds (2011) e O'Brien (2004) no que diz respeito aos

atributos de qualidade. Já no que se refere à estrutura do instrumento de avaliação, a adaptação foi realizada segundo Salomi *et al.* (2005). Por fim, Gualazzi, Santos e Campos (2013) inseriram nos itens de avaliação os atributos de qualidade da informação, expostos no quadro 2.

Quadro 23 - Dimensão e atributos de qualidade da informação

Dimensão	**Atributo**	**Expectativas (E)**	**Percepções (P)**
Tempo	Prontidão	a informação deveria ser fornecida quando necessária	a informação é fornecida quando necessária
	Pontualidade	a informação deveria estar próxima do fato.	a informação está próxima do fato.
	Atualização	a informação deveria estar atualizada quando fornecida.	a informação está atualizada quando fornecida.
	Frequência	a informação deveria ser fornecida tantas vezes quantas são necessárias	a informação é fornecida tantas vezes quantas são necessárias.
	Período	a informação deveria ser fornecida sobre períodos passados, presentes e futuros.	a informação é fornecida sobre períodos passados, presentes e futuros.
Conteúdo	Precisão/ correção	a informação deveria estar isenta de erros.	a informação está isenta de erros.
	Relevância/ exceção	a informação deveria estar relacionada às necessidades de informação de um receptor específico para uma situação específica; deveria ser destacado o que é relevante, as exceções.	a informação está relacionada às necessidades de informação de um receptor específico para uma situação específica; é destacado o que é relevante, as exceções.
	Integridade	toda informação necessária deveria ser fornecida.	toda informação necessária é fornecida.
	Completude	a informação completa deveria conter todos os fatos importantes	a informação completa contém todos os fatos importantes.
	Concisão	apenas a informação necessária deveria ser fornecida.	apenas a informação necessária é fornecida
	Amplitude/ flexibilidade	a informação deveria ter um alcance amplo ou estreito, ou um foco interno ou externo.	a informação tem um alcance amplo ou estreito, ou um foco interno ou externo.
	Desempenho	a informação deveria revelar desempenho pela mensuração das atividades concluídas, do progresso realizado ou dos recursos acumulados.	a informação revela desempenho pela mensuração das atividades concluídas, do progresso realizado ou dos recursos acumulados.
	Simplicidade	a informação deveria ser simples, não excessivamente complexa.	a informação é simples, não excessivamente complexa.
	Verificabili-dade	deveria ser possível verificar a informação e assegurar sua correção.	é possível verificar a informação e assegurar sua correção.

	Confiabili-dade	a informação deveria ser confiável e poder ser utilizada sem risco para a tomada de decisão.	a informação é confiável e pode ser utilizada sem risco para a tomada de decisão.
	Comparação	a informação deveria refletir a comparação do planejado com o realizado, assim como, tendências.	a informação reflete a comparação do planejado com o realizado, assim como, tendências.
Forma	Detalhe	as informações deveriam aparecer num nível de síntese adequada ao nível do usuário, sem apresentar nada de irrelevante e tampouco num grau de síntese excessivo com relação ao seu interesse.	as informações aparecem num nível de síntese adequada ao nível do usuário, sem apresentar nada de irrelevante e tampouco num grau de síntese excessivo com relação ao seu interesse.
	Ordem	a informação deveria ser apresentada organizada numa sequência predeterminada.	a informação é apresentada organizada numa sequência predeterminada.
	Apresenta-ção	a informação deveria ser apresentada em forma narrativa, numérica, gráfica ou outras.	a informação é apresentada em forma narrativa, numérica, gráfica ou outras.
	Mídia	a informação deveria ser fornecida na forma de documentos em papel impresso, monitores de vídeo ou outras mídias.	a informação é fornecida na forma de documentos em papel impresso, monitores de vídeo ou outras mídias.

Fonte: Gualazzi, Santos e Campos (2013).

Uma vez realizada a adaptação do modelo SERQUAL para a avaliação da qualidade da informação, Gualazzi, Santos e Campos (2013) realizaram também a adaptação do seu modelo de *Gap* para essa nova perspectiva. Desta forma, ao tratar de avaliação da qualidade da informação, os cinco níveis de *gaps* compreendem:

a) *Gap*1: diferença entre as expectativas dos usuários da informação e as percepções dos gestores da informação acerca dessas expectativas;
b) *Gap*2: diferença entre a percepção dos gestores da informação em relação às expectativas dos usuários da informação e a especificação da informação;
c) *Gap*3: diferença entre a especificação da informação e as informações realmente oferecidas;
d) *Gap*4: diferença entre as informações oferecidas e o que é comunicado ao usuário;
e) *Gap*5: diferença entre o que o usuário da informação espera receber e a percepção que ele tem das informações oferecidas.

Desta forma, considera-se um gap como uma falha ou lacuna entre a expectativa e a percepção de desempenho. Miguel e Salomi (2004, p. 15) apontam ainda que o gap "além de ser uma medida da satisfação do cliente, também seria uma medida da qualidade do serviço em relação a uma dimensão específica".

De acordo com Gualazzi, Santos e Campos (2013), na aplicação do instrumento junto ao usuário, este atribui um grau de 1 a 7 em dois momentos distintos: no levantamento das expectativas (E) da qualidade da informação, e no levantamento da qualidade percebida (P) da

informação. A qualidade (Q) é o resultado da diferença entre a percepção (P) e a expectativa (E), que gera a fórmula Q = P – E. Caso o resultado da equação seja negativo, "o nível de qualidade está aquém do que se esperava, resultando em uma qualidade inaceitável" (GUALAZZI; SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 25).

3. METODOLOGIA

Com vistas a atingir o objetivo proposto no presente artigo, utilizou-se na pesquisa o instrumento de avaliação da qualidade da informação desenvolvido por Gualazzi, Santos e Campos (2013), resultado de uma adaptação do modelo SERVQUAL, criado para mensurar a qualidade de serviços prestados. A utilização do modelo adaptado de Gualazzi, Santos e Campos (2013) tem por objetivo mensurar a qualidade das informações prestadas pela CGI à Secretaria de Relações Internacionais de uma Universidade Federal.

A pesquisa realizada é considerada de natureza aplicada, que segundo Kauark (2010, p. 26) "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais".

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa que de acordo com Roesch (2010) a pesquisa qualitativa propõe avaliar e melhorar um programa ou plano, a partir de sua efetividade. Quanto aos meios, a pesquisa é classificada como um estudo de caso, pesquisa documental e bibliográfica. E quanto aos fins, a pesquisa é de nível descritivo, que conforme Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 32)

> a descrição constitui a habilidade de fazer com que o outro veja mentalmente aquilo que o pesquisador observou. Em outras palavras, a descrição deve ser suficientemente precisa para que o interlocutor ou o leitor seja capaz de visualizar exatamente aquilo que o pesquisador observou.

A coleta dos dados primários foi realizada por meio da aplicação presencial do instrumento adaptado por Gualazzi, Santos e Campos (2013) à assessora executiva da Secretaria de Relações Internacionais, o que resultou concomitantemente em uma entrevista semiestruturada. A determinação do sujeito de pesquisa ocorreu de forma intencional, uma vez que cabe à assessoria executiva a utilização das informações prestadas pela Coordenadoria em análise.

O instrumento de Gualazzi, Santos e Campos (2013) avalia as três dimensões da qualidade: tempo, conteúdo e forma. Para tanto, o instrumento é dividido nas três dimensões, que por sua vez subdividem-se em vinte atributos de qualidade, apresentados no quadro 2.

Para cada atributo, a entrevistada atribuiu graus que variam de nível 1 a 7, em que 1 significa "Discordo fortemente" e 7 significa "Concordo fortemente". A atribuição dos níveis foi realizada em dois momentos distintos, inicialmente no levantamento de expectativas e posteriormente no levantamento de percepções das informações disponibilizadas pela CGI. A diferença dos graus atribuídos à percepção e à expectativa evidenciou o *Gap* da qualidade da informação fornecida, objetivo do presente estudo.

Já na pesquisa bibliográfica pesquisaram-se temas como governança, governança universitária, universidade, administração universitária e gestão da informação.

4. RESULTADOS

Neste capítulo, realiza-se a descrição e a análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos utilizados. Inicialmente apresenta-se a descrição da Secretaria de Relações Internacionais da UFSC, o objeto do estudo de caso. Em seguida expõem-se os resultados da pesquisa, finalizando com a análise dos dados.

4.1 A COORDENADORIA DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO E A SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A CGI tem por objetivo coletar, armazenar, analisar e divulgar dados estatísticos e outras informações de interesse da Universidade (UFSC, 2017a).

Dentre os relatórios produzidos pela CGI, destaca-se o Boletim de Dados que possui com objetivo reunir dados sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura, arte, esporte e gestão da universidade, referentes ao ano decorrente. Os relatórios estão disponíveis de forma *online* e de acesso público, e os dados lá apresentados "constituem base de informações acadêmicas e administrativas à opinião pública, bem como, constituem um instrumento para apoio à gestão administrativa e acadêmica na UFSC" (UFSC, 2017, p. 2).

A SINTER é uma unidade administrativa da Universidade Federal em estudo que utiliza das informações fornecidas pela CGI. Seu objetivo é a promoção da interação com organismos e instituições internacionais de ensino superior, o apoio e implementação de acordos de cooperação técnica, científica e cultural, além da viabilização do intercâmbio de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos (UFSC, 2017b).

Com os valores de compromisso ético com a comunidade acadêmica nacional e internacional, respeito pelas diferenças culturais, étnicas e socioeconômicas, e competência e inovação, a SINTER possui como missão (UFSC, 2017b)

> coordenar, desenvolver e expandir o processo de internacionalização da UFSC, com vistas à formação de cidadãos com competências globais capazes de impactar positivamente a sociedade em que vivem, colaborando para a visibilidade e inserção internacional da UFSC em um contexto de inclusão e excelência.

No que diz respeito ao processo de internacionalização, a UFSC possui uma política ativa e destaca-se entre as melhores universidades do Brasil. Dentre os programas internacionais que a Universidade participa estão o Ciência sem Fronteiras, *Erasmus*, Escala AUGM, PEC-G e PEC-PG, Pró-Haiti, USAC, entre outros, que proporcionam novas oportunidades para a comunidade universitária e promovem a internacionalização dos *campi.* Todas as ações de internacionalização são articuladas de

acordo com os objetivos institucionais de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa e de extensão, que elevam a qualidade acadêmica da Universidade (UFSC, 2017b).

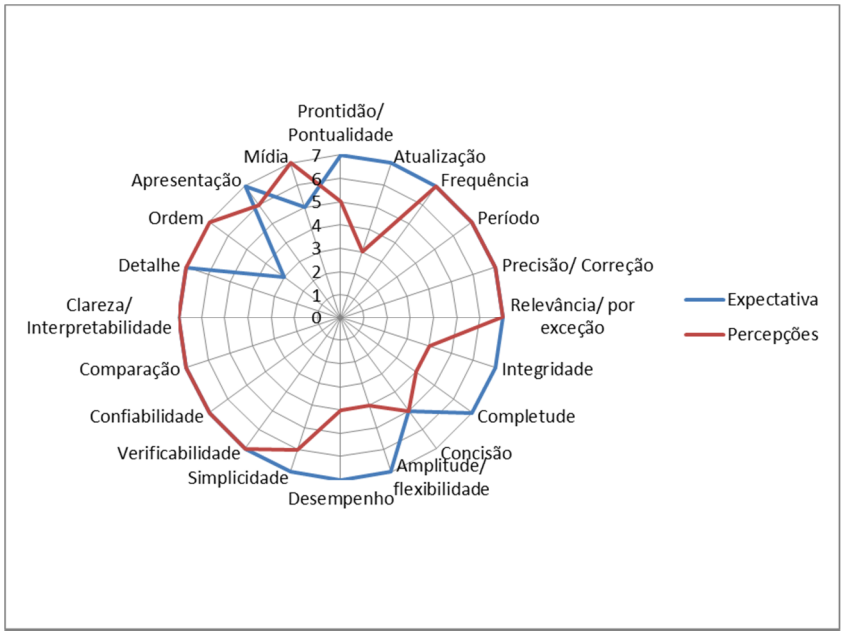
Ao final do ano de 2016, a Universidade possuía 306 convênios internacionais, com 42 países em todos os continentes, firmados com a política de internacionalização que visa a promoção da excelência científica e tecnológica do país, além de proporcionar solidariedade entre os povos (UFSC, 2017).

4.2 Análise dos dados da pesquisa

O instrumento SERVQUAL adaptado por Gualazzi, Santos e Campos (2013) foi aplicado junto à assessora executiva da Secretaria de Relações Internacionais a fim de analisar a qualidade das informações fornecidas pela CGI à Secretaria em questão.

Desta forma, as informações prestadas pela CGI à SINTER foram analisadas segundo as dimensões de tempo, conteúdo e forma. Dentre tais dimensões analisou-se a qualidade de acordo com vinte atributos pré-estabelecidos. Os atributos foram analisados quanto à expectativa do usuário da informação e quanto à sua percepção, e para tanto, atribui-se graus de 1 a 7, em que 1 significa "Discordo fortemente" e 7 significa "Concordo fortemente". Os resultado obtidos na pesquisa podem ser observados no gráfico 1.

Gráfico 1: Expectativas e percepções dos atributos da qualidade



Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

Conforme apresentado no gráfico 1, com exceção aos atributos de Concisão, Ordem e Mídia, aos quais foram atribuídos os graus 5, 3 e 5, respectivamente, os demais atributos possuem o grau máximo de expectativa por parte da SINTER.

Embora a maioria das expectativas apresente os graus máximos de importância, observa-se que a dimensão Forma é a que possui menor grau de exigência por parte dos usuários da Secretaria.

Em contrapartida, a dimensão Tempo possui a totalidade de atributos com grau máximo, seguida da dimensão Conteúdo, em que 10 dos 11 atributos possuem grau máximo.

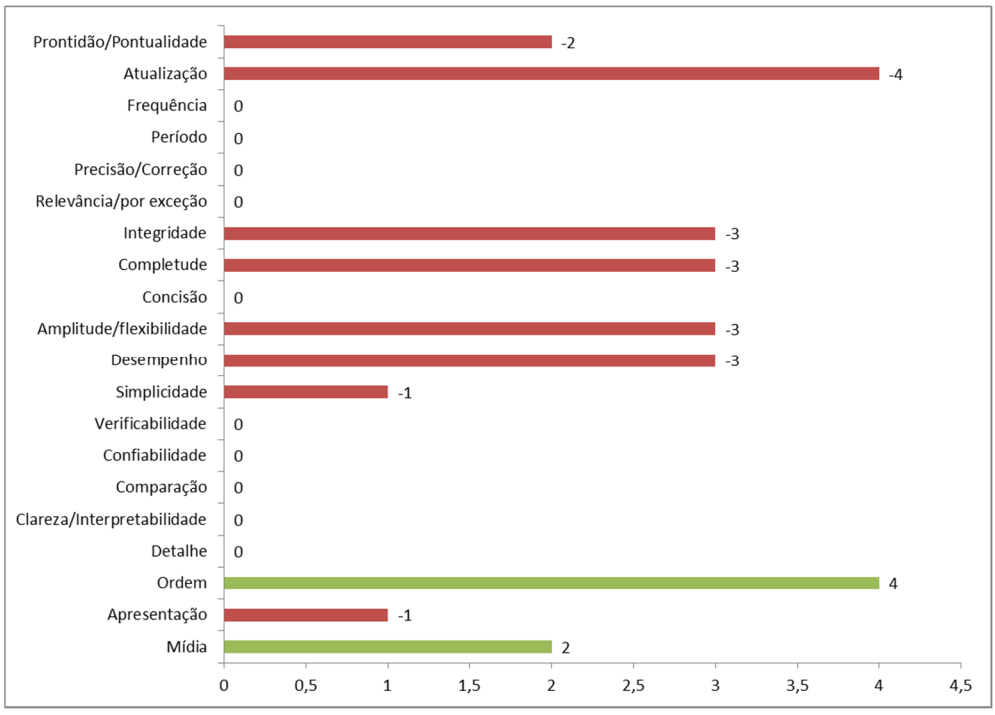
Já no que diz respeito às percepções, os atributos de Frequência, Período, Precisão/Correção, Relevância/Por exceção, Verificabilidade, Confiabilidade, Comparação, Clareza/Interpretabilidade, Detalhe, Ordem e Mídia, receberam o maior grau de percepção, o que garante que a prestação das informações, segundo tais atributos, corresponde à expectativa.

Desta forma, na dimensão Tempo, 50% dos atributos não atendem às expectativas dos usuários da Secretaria, e nas dimensões Conteúdo e Forma estes percentuais diminuem para 45 % e 20%, respectivamente.

A qualidade da informação, segundo Gualazzi, Santos e Campos (2013), é compreendida pela diferença entre as percepções e expectativas (Q = P – E). Assim, quando essa diferença é igual a zero, a informação fornecida atingiu a expectativa do usuário. Quando a diferença for positiva, a informação fornecida superou a expectativa do usuário. E por fim, quando a diferença for negativa, a informação fornecida está aquém das expectativas.

Por meio do gráfico 2 pode-se observar os *gaps* dos atributos de qualidade calculados a partir da diferença entre as expectativas e percepções da Secretaria de Relações Internacionais da Universidade.

Gráfico 2: *Gaps* dos atributos da qualidade



Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

O gráfico 2 aponta que dois atributos superaram as expectativas da SINTER, o de ordem e o de mídia. Assim, dos 20 atributos analisados na pesquisa, 12 atenderam ou superaram as expectativas, o que corresponde a 60% do total de atributos.

Contudo, 8 atributos, correspondentes a 40% do total de atributos de qualidade, não atingiram à expectativa da Secretaria. O atributo de Atualização é o que apresenta maior *gap*.

De acordo com a assessora executiva da Secretaria de Relações Internacionais, a razão do *gap* ocorre uma vez que a CGI divulga formalmente os dados institucionais no segundo trimestre do ano, enquanto a necessidade da SINTER na obtenção de tais dados é no primeiro trimestre anual. Por esta mesma razão, o atributo Prontidão/Pontualidade também apresenta um *gap*.

Seguidos do atributo de Atualização, os atributos com maiores *gaps* foram os de Integridade, Completude, Amplitude/Flexibilidade e Desempenho. A assessora executiva da SINTER explica que tal gap é existente dado ao fato de a Secretaria necessitar de informações que não constam nos relatórios produzidos pela CGI. A informação que a assessora aborda refere-se aos docentes, servidores técnico-administrativos e discentes estrangeiros da Universidade. Em uma escala menor, o atributo Simplicidade apresenta um *gap* pelo mesmo motivo, já que a informação não é detalhada suficientemente com dados dos estrangeiros na Universidade.

Por fim, o atributo Apresentação apresenta o menor nível de *gap*. Isto ocorre em função da ausência de gráficos suficientes nos Relatórios produzidos pela CGI.

Realizando uma média aritmética simples entre os atributos com *gap* negativo, obtém-se um *gap* médio de -2,5. Já ao realizar uma média aritmética entre os *gaps* de todos os atributos, a média fica em -0,7.

Conforme os dados e informações obtidos por meio da aplicação do instrumento adaptado por Gualazzi, Santos e Campos (2013) à assessora executiva da SINTER, observa-se que a deficiência da prestação de serviço da CGI à Secretaria em questão baseia-se no prazo de divulgação dos dados e na ausência de informações acerca dos estrangeiros. Diante disto, cabe à Coordenadoria reajustar seu cronograma de execução e divulgação das informações, bem como fornecer os demais dados solicitados pela SINTER. Uma vez sanados os *gaps* assinalados, a CGI atingirá às expectativas da Secretaria de Relações Internacionais da Universidade.

5. CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar a qualidade das informações fornecidas pela CGI à Secretaria de Relações Internacionais de uma Universidade Pública Federal.

O estudo buscou tratar a informação na perspectiva de um serviço e avaliar a sua qualidade com base na adaptação da ferramenta *Service Quality Gap Analysis* (SERVQUAL) realizada por Gualazzi, Santos e Campos (2013). Para tanto, foram consideradas as dimensões e atributos de qualidade da informação.

Com a aplicação do instrumento de coleta de dados à assessora executiva da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), tornou-se possível a identificação dos principais *gaps* de qualidade (expectativa x percepção) das informações fornecidas à Secretaria. Os maiores *gaps* de qualidade detectados correspondem aos atributos de Atualização, Integridade, Completude, Amplitude/Flexibilidade e Desempenho.

Salienta-se a importância de avaliar a satisfação dos usuários da informação, uma vez que com a aplicação da aludida ferramenta permite-se detectar possíveis *gaps* de qualidade. Foi por meio da presente pesquisa que os *gaps* de qualidade das informações prestadas à SINTER foram

identificados e, desta forma, poderão ser minimizados ou até mesmo eliminados. Para tanto, sugere-se que sejam realizadas adaptações e alterações tanto nos relatórios como em seus cronogramas de elaboração e execução, o que tornará viável a utilização das informações necessárias no prazo estabelecido.

Ressalta-se que as percepções e expectativas são características que podem variar com o tempo. Isto posto, os resultados obtidos por meio deste estudo de caso possuem uma validade temporária. Diante disto, destaca-se a importância em se realizar periodicamente pesquisas para mensurar a qualidade do serviço fornecido pela CGI à Universidade, e desta forma possibilitar a aplicação de critérios que zelam pela qualidade da informação, além de aprimorar suas práticas na direção da realização de seus objetivos e metas institucionais.

REFERÊNCIAS

BEUREN, I.M. Gerenciamento da informação: um recurso estratégico no processo de gestão empresarial. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000. 104p.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Modelos de gestão em organizações públicas**: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

BIO, S.R. **Sistemas de informação**: um enfoque gerencial. São Paulo: Atlas, 1996.

CALAZANS, Angélica Toffano Seidel. Qualidade da informação: conceitos e aplicações. **Transinformação**. 2008, vol.20, n.1, pp.29-45.

CANDIDO, Carlos Aparecido; VALENTIM, Marta Ligia Pomim; CONTANI, Miguel Luiz. Gestão estratégica da informação: semiótica aplicada ao processo de tomada de decisão. **DataGramaZero**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1-16, 2005.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da**. Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COBRA, M.; BRAGA, R. **Marketing Educacional. Ferramentas de gestão para Instituições de Ensino**. São Paulo: Cobra editora & marketing, 2004.

COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013. 280 p.

DAVENPORT, T.H. Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 200.

DRUCKER, Peter. **Administrando para o futuro**, 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

ERIC. **Ashe Higher Education Report** 2001. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1536-0709/issues?activeYear=2001>. Acesso em: 18 jul.2017.

ETZIONI. **A Organização Moderna**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GUALAZZI, Guilherme Augusto Spiegel; SANTOS, Gilmar Souza; DE CAMPOS, Fernando Celso. Avaliação da qualidade da informação em empresa de projetos e serviços de TI. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas.** 2013, v. 2, n. 2, p. 21-38.

GUTIERREZ, G. L. **Gestão comunicativa**: maximizando criatividade e racionalidade. Rio de janeiro: Qualitymark, 1999.

KEZAR, A.; ECKEL, P. Meeting Today's Governance Challenges. **Journal of Higher Education** 75 (4), pp. 371 -399, 2004.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LISBOA, Kleyton Arthur Sousa; FARIAS, Manoel Raimundo Santana. Profissionalização da Gestão e Nível de Transparência das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. In: XI Congresso Iniciação Científica em Contabilidade**. Anais...** São Paulo: USP, jul 2014.

MEYER JR, Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, v. 2, n. 01, p. 12-26, 2014.

MIGUEL, M. ; FREIRE, A. Avaliação da Qualidade Orientada ao Usuário do Museu Capixaba do Negro: Aplicação da Abordagem TeóricoMetodológica Servqual em um Espaço Museológico de Vitória-ES. **Revista Guará**, Vitória, n. 5, Julho 2016. ISSN 2446-9491.

MIGUEL, Paulo Augusto Cauchik; SALOMI, Gilberto Eid. Uma revisão dos modelos para medição da qualidade em serviços. **Revista Produção**, v. 14, n. 1, p. 12-30, 2004.

MOKYR, J. **The gifts of Athena**: historical origins of the knowledge economy. Princeton: Princeton University Press, 2002.

O'BRIEN, J. A. **Sistemas de Informação e as decisões gerenciais na era da Internet**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004

OLIVEIRA, Tânia M. Veludo de; IKEDA, Ana Akemi. SERVQUAL em instituições educacionais: um estudo comparativo. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 14, n.2, mai.2007.

PAIM, Isis; NEHMY, Rosa Maria Quadros; GUIMARÃES, César Geraldo. Problematização do conceito "qualidade" da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 111-119, jan./jun. 1996.

PALADINI, E. P. **Gestão da qualidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas. 2000.

_____. **Gestão da qualidade no processo**: a qualidade na produção de bens e serviços. São Paulo: Atlas. 1995.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAM, V. A.; BERRY, L. L. A conceptual model of services quality and its implication for future research. **Journal of Marketing**, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.

_____. Servqual: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**, v. 64, n. 1, p. 12-40, 1988.

PERCY-SMITH, C. **Local governance in Britain**. Basingstoke: Palgrave, 2001.

PIPINO, L. L.; YANG, W.; WANG, R. Y. Data quality assessment. **Communications of the ACM**, v. 45, n. 4, p. 211-218, 2002.

REZENDE, D. A.; ABREU A. F. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais**: o papel estratégico da informação e dos sistemas de informação nas empresas. São Paulo: Atlas, 2001. 311p.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SALOMI, G. G. E.; MIGUEL, P. A. C.; ABACKERLI, A. J. SERVQUAL x SERVPERF: comparação entre instrumentos de avaliação da qualidade de serviços internos. **Gestão & Produção**, v. 12, n. 2, p. 279-293, mai./ago. 2005.

SANTOS, R. N. M. Métodos e ferramentas para a gestão de inteligência e do conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 5, n. 2, p. 205-215, 2000. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/6554>. Acesso em: 20 Jul 2017

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de. O que se entende por administração universitária no Brasil?. In: XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS. **Anais**... Buenos Aires: UTI, 2013, p.11-27.

_____. Administração universitária: em busca de uma epistemologia. **Revista Avaliação.** Campinas. 2012, vol.17, n.1, p.155-178.

SHATTOCK, M. **Managing Good Governance in Higher Education**. Berkshire, England: Open University, 2006.

SILVA, ; SARAIVA,. A Gestão da Qualidade como diferencial competitivo na satisfação e fidelização de clientes.In: I I I ENCONTRO DE TRÓIA - Qualidade, Investigação e Desenvolvimento. **Anais...** Tróia, 2012.

STAIR, Ralph *et al*. **Principles of information systems**. Cengage Learning Australia, 2011.

TERRA, J. C. **Gestão do conhecimento, o grande desafio empresarial**: uma abordagem baseada do aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio, 2000.

UFSC. **Boletim de Dados 2016**. 2017. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2013/02/Boletim-de-dados-2016-1.pdf>. Acesso em 19 jul.2017.

_____. **Coordenadoria de Gestão da Informação**. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/coordenadoria-de-avaliacao-institucional/>. Acesso em: 01 ago.2017a.

_____. **Secretaria de Relações Internacionais**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/sinter/>. Acesso em: 19 jul.2017b.

VASCONCELLOS, P. P. de. Desenvolvimento de um modelo de avaliação da qualidade do serviço odontológico. 2002. 91 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) — Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

101_00006

Almoxarifados de universidades públicas: uma discussão sobre a avaliação de suas atividades

Autores: SilveiraTrilha, Carla Cristina da, Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina; **Nunes, Rogério da Silva,** Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumen: O artigo trata sobre a avaliação das atividades dos almoxarifados de universidades públicas, através da análise dos relatórios e manuais de auditoria do controle interno, comparando-os com a classificação das atividades dos almoxarifados segundo Fenili (2015). A pesquisa caracteriza-se como descritiva, aplicada, bibliográfica e documental. Foi realizada pesquisa nos sítios eletrônicos das onze universidades públicas do Brasil que disponibilizam *online* os documentos. Observou-se que não há padronização nos procedimentos de auditoria, a maioria dos relatórios analisados tem como objetivo principal apontar falhas com relação ao cumprimento da legislação, sem avaliar o desempenho das atividades num todo, e que algumas das atividades não estão elencadas na classificação de Fenili (2015). Diante da falta padronização na avaliação e escassez de literatura sobre o assunto, tem-se a necessidade da construção de um conjunto de indicadores para avaliar o desempenho desse setor fundamental ao funcionamento das instituições públicas.

Palabras claves: Gestão Pública; Avaliação; Almoxarifado; Indicadores.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O almoxarifado é imprescindível para todas as empresas, sejam elas públicas ou privadas, pois fornece os materiais necessários para o andamento de suas atividades. Na nova gestão pública,

voltada para a busca de resultados com qualidade, torna-se imprescindível o cumprimento dos princípios constitucionais da eficiência e da economicidade.

O trabalho tem como objetivo discutir como são avaliadas as atividades dos almoxarifados de universidades públicas no Brasil, através do confronto dos relatórios e manuais de auditorias do controle interno das instituições com a classificação das atividades do almoxarifado segundo Fenili (2015).

Assim, é apresentado em primeiro lugar o conceito de gestão pública e suas características. A seguir, uma discussão do que é administração de materiais e as funções e atividades dos almoxarifados. Por fim, a apresentação da pesquisa realizada através de relatórios de auditorias e os resultados.

2 GESTÃO PÚBLICA

Gestão Pública é um termo recente que indica a utilização de práticas novas na administração do setor público, algumas importadas do setor privado e outras desenvolvidas nas últimas décadas. Segundo Lima (2006) a gestão pública é focada em resultados e orientada para o cidadão, buscando a melhoria da qualidade e eficiência dos serviços ofertados pelo Estado.

A gestão pública brasileira passa por vários processos de evolução, que se relacionam a três modelos básicos: patrimonialista, burocrática e gerencial. Segundo Damasco et al. (2008) na administração patrimonialista não há comprometimento do Estado em defender a coisa pública: o interesse privado prevalece sob o público. Na administração burocrática destaca-se a hierarquia funcional, o formalismo e o excessivo controle dos processos administrativos, tornando o Estado mais lento e oneroso. Já na administração gerencial o foco está nos resultados voltados para o interesse público, objetivando o aumento da qualidade dos serviços prestados.

A Constituição Federal de 1988, no caput do seu art. 37 - alterada pela Emenda Constitucional n° 19, de 04 de junho de 1998 – torna explícitos os princípios que devem nortear o funcionamento da administração pública brasileira, onde a Administração direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem obedecer. Esses princípios são o da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

O princípio da legalidade define até onde o administrador público poderá atuar de forma lícita. A impessoalidade objetiva a igualdade de tratamento para todos os indivíduos. A moralidade diz respeito aos preceitos éticos produzidos pela sociedade. A publicidade diz respeito a transparência dos atos administrativos praticados.

Relacionado com princípio da eficiência está o princípio da economicidade, previsto no Art. 70 da Constituição, que representa a promoção de resultados esperados com o menor custo possível. É a união da qualidade, celeridade e menor custo na prestação de serviço ou no trato com os bens públicos. Nesse sentido, a Administração Pública deve ter como preocupação o aperfeiçoamento na prestação dos seus serviços, mantendo e melhorando a qualidade com economia de despesas. Vejamos o conceito do princípio da eficiência:

> [...] o princípio da eficiência é aquele que impõe à administração pública direta e indireta e a seus agentes a persecução do bem comum, por meio do exercício de suas competências de forma imparcial, neutra, transparente,

> participativa, eficaz, sem burocracia e sempre em busca da qualidade, primando pela adoção dos critérios legais e morais necessários para a melhor utilização possível dos recursos públicos, de maneira a evitar-se desperdícios e garantir-se uma maior rentabilidade social. (MORAES, 2010, P. 333)

A busca pela melhor utilização dos recursos públicos faz com que o princípio da eficiência se aproxime muito da noção de economicidade, ou seja, da consecução do menor custo *versus* benefício no trabalho da administração pública, evitando o desperdício do dinheiro público. É exatamente nesse contexto que a gestão de materiais está inserida na administração pública. Sendo os materiais obtidos com recursos públicos, adquiridos e mantidos com recursos oriundos da sociedade, há o dever do agente de empregá-los da melhor forma.

3 ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAIS

Segundo Arnold (1999) a administração de materiais é responsável pelo planejamento e controle do fluxo de materiais, com os objetivos de maximizar a utilização dos recursos e fornecer o nível requerido de serviços ao consumidor.

Na esfera pública, onde os serviços são voltados para atender à sociedade, Fenili (2015) destaca que o objetivo principal da gestão de materiais é maximizar o uso dos recursos na organização, ou seja, evitar desperdícios. Para o autor, os objetivos secundários seriam o de suprir a organização dos materiais necessários ao seu desempenho, no momento certo, com a qualidade requerida, praticando preços econômicos, recebendo e armazenando os bens de modo apropriado, distribuindo-os aos setores demandantes, evitando estoques desnecessários e mantendo rotinas de controle efetivas.

Para obter êxito, a administração de materiais deve integrar suas atividades básicas de planejamento, compras e armazenagem, baseadas numa eficiente política de materiais que defina normas, diretrizes e procedimentos voltados ao atendimento das necessidades de cada organização.

Um dos objetivos permanentes de qualquer organização pública deve ser o da busca pela padronização e o nível satisfatório dos estoques, pois estes absorvem uma grande parte dos seus recursos, que são limitados. Para isso, são necessárias adequações na gestão dos almoxarifados por meio de uma política que norteie as atividades para o cumprimento de todos os princípios constitucionais, com foco na economicidade e eficiência.

3.1 ALMOXARIFADO

O almoxarifado é imprescindível para qualquer organização, pois é nele que estão armazenados os materiais que sustentam o funcionamento das organizações. Segundo Viana (2002) depositar materiais no almoxarifado é o mesmo que depositar dinheiro em banco. Sendo assim, o almoxarifado deve possuir condições para assegurar os materiais de forma adequada, na quantidade devida, no local certo, resguardando e preservando suas qualidades. A função maior do almoxarifado é manter uma empresa sempre abastecida de seus bens de consumo, através do fornecimento contínuo e sem interrupção, para os diversos ambientes organizacionais.

Para Fenili (2015) é essencial que a gestão dos almoxarifados seja eficiente, visando

minimizar os custos de armazenamento de estoques, bem como maximizando a qualidade de atendimento aos seus clientes internos à empresa. Nesse sentido, o Quadro 1 sintetiza os objetivos da gestão de almoxarifados, bem como as atividades necessárias:

Quadro 1 - Objetivos da Gestão de Almoxarifados

Objetivos	Ações necessárias
Minimizar custos de armazenamento	Maximizar o uso do espaço físico disponível
	Evitar perdas/roubos/furtos
	Evitar a obsolescência
	Buscar a eficiência na movimentação dos materiais, diminuindo as distâncias internas percorridas.
	Prover treinamento aos colaboradores envolvidos
Maximizar a qualidade de atendimento aos consumidores	Assegurar a provisão do item de material certo, na quantidade e no local corretos, no menor tempo possível, sempre que for necessário.

Fonte: Fenili (2015).

Para Fenili (2015), as atividades básicas do almoxarifado são o recebimento, classificação, armazenagem, distribuição e o controle dos estoques, apresentadas a seguir.

3.1.1 Recebimento

O recebimento de materiais é uma etapa intermediária entre a compra e o pagamento ao fornecedor. Os materiais devem ser recebidos em local apropriado, separado dos itens já estocados. Somente após o recebimento (etapa que, nos órgãos públicos, refere-se à etapa de liquidação da despesa) é que o pagamento é autorizado. Nos órgãos públicos, usualmente, o recebimento é dividido nas seguintes etapas:

- **Recebimento provisório**: verificação de dados básicos da entrega (informações da nota fiscal, existência de autorização da entrega pela empresa etc.) e encaminhamento para a área de descarga, onde o responsável assina no documento fiscal que acompanha o material, apenas para fins de comprovação da data de entrega.
- **Etapa intermediária**: quando ocorrem dois tipos de conferências: quantitativa e qualitativa. A primeira é a verificação se a quantidade declarada pelo fornecedor na nota fiscal corresponde àquela efetivamente entregue. A segunda, é a verificação das especificações técnicas do objeto entregue, se estão de acordo com as solicitadas (dimensões, marcas, modelos etc.).
- **Regularização**: é o resultado decorrente das fases anteriores, com as seguintes situações:
  - Aceitação total: é realizada a entrada do material no estoque e feita a liberação do pagamento ao fornecedor;
  - Aceitação parcial: o material foi aceito parcialmente, ocorrendo uma devolução parcial do material ao fornecedor.
  - Rejeição total: o material não foi aceito, sendo feita uma devolução total ao fornecedor.

3.1.2 Classificação

Após o recebimento e aceitação dos materiais, a próxima etapa é a classificação. Para Viana (2002), a classificação é o processo de aglutinação de materiais por características semelhantes. Os dados que advêm da classificação servem de informação gerencial ao administrador de materiais, que se torna capaz de voltar sua atenção a determinada(s) categoria(s) de material(is), ao invés de lidar com uma infinidade de itens.

O autor destaca algumas características para que se tenha um sistema de classificação satisfatório:

- A classificação deve abordar uma série de características dos materiais, detalhando-os de forma abrangente – aspectos físicos, financeiros, contábeis, entre outras características que mereçam destaque;
- O sistema de classificação deve ser flexível, permitindo interfaces entre os diversos tipos de classificação, de modo a obter uma visão ampla da gestão de estoques;
- A classificação deve ser simples e direta, com informações objetivas.

3.1.3 Armazenagem

Após o recebimento, aceitação e classificação do material, a próxima etapa é a armazenagem no almoxarifado. A armazenagem compreende a guarda, localização, segurança e a preservação dos materiais.

Para Fenili (2015) a armazenagem pode ser entendida como a atividade de planejamento e organização das operações destinadas a manter e a abrigar adequadamente os materiais, mantendo-os em condições de uso até o momento de sua demanda efetiva pela organização. Uma armazenagem racional tem por objetivo principal a minimização dos custos a ela inerentes.

Viana (2002) destaca que o objetivo primordial do armazenamento é utilizar o espaço nas três dimensões, da maneira mais eficiente possível. As instalações devem proporcionar a movimentação rápida e fácil de materiais desde o recebimento até a expedição. O autor destaca alguns cuidados que devem ser observados:

- Determinação do local, em recinto coberto ou não;
- Definição adequada do *layout* (arranjo físico);
- Definição de uma política de preservação, com embalagens plenamente convenientes aos materiais;
- Ordem, arrumação e limpeza, de forma constante;
- Segurança patrimonial, contra furtos, incêndios, animais daninhos, etc., ou seja, um ambiente cujas características não afetem a qualidade e a integridade dos itens estocados.

Nas atividades de movimentação e armazenagem, as embalagens detêm papel fundamental na conservação e proteção do produto e têm como objetivos:

- **Contenção**: a embalagem deve efetivamente conter o produto, evitando vazamentos e garantindo a devida segurança às pessoas encarregadas do manuseio;
- **Proteção:** a embalagem deve ser capaz de prover a proteção ao produto durante as atividades de armazenagem e movimentação;
- **Comunicação:** a embalagem deve conter informações essenciais a serem consideradas durante as operações logísticas. Conteúdo, indicação de empilhamento máximo, modo correto de movimentação, fragilidade do material são exemplos de dados a serem comunicados por intermédio de uma embalagem;
- **Utilidade:** refere-se à facilidade conferida por uma embalagem ao processo de movimentação. Uma caixa de madeira que já possua os encaixes para empilhadeiras é um exemplo de embalagem que apresenta o atributo de utilidade.

Com os materiais devidamente armazenados nas embalagens originais e resguardados, efetua-se a guarda no estoque. Para isso, são necessários equipamentos para facilitar essa atividade. O Quadro 2 destaca alguns dos principais equipamentos de armazenagem utilizados nos almoxarifados.

Quadro 2 – Equipamentos para Armazenagem

Equipamentos	Descrição
Prateleiras	Podem ser de aço ou madeira. De forma geral, as prateleiras têm a propriedade de alocarem materiais de dimensões variadas.
Contenedores (containers)	Caixas metálicas retangulares, hermeticamente fechadas e seladas, destinadas ao transporte ferroviário, rodoviário, marítimo ou aéreo.
Pallets	São estrados que possibilitam o empilhamento das cargas, maximizando a utilização do espaço. Podem ser de madeira, metal, papelão ou plástico. A paletização (possibilidade de empilhamento dos paletes e de manipulação de uma carga unitizada) possibilita o aproveitamento eficiente do espaço vertical.
Pallets Engradados	São destinados à guarda e transporte de materiais frágeis ou irregulares, que não admitem o uso de simples estrados, carecendo de uma estrutura que ofereça proteção lateral.
Caixas ou gavetas	São ideais para a armazenagem de materiais de pequenas dimensões, como pregos, porcas, parafusos e sobressalentes pequenos em geral.

Fonte: Fenili (2015).

Viana (2002) relata que a armazenagem pode ser simples ou complexa, dependendo das características intrínsecas de alguns materiais, como: peso, forma, fragilidade, combustibilidade, volatização, oxidação, corrosão, inflamabilidade, intoxicação, radiação e volume. Para o autor, não existem regras taxativas que regulem o modo como os materiais devem ser dispostos no almoxarifado, motivo pelo qual se deve analisar com precisão os aspectos sobre o arranjo físico, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Destaques do *Layout*

Aspectos	Características
Itens de Estoque	Mercadorias de maior saída, de grande peso e volume devem ser armazenados nas imediações da saída ou expedição.
Corredores	- Deverão facilitar o acesso às mercadorias em estoque; - Largura determinada pelo equipamento de manuseio e movimentação dos materiais; - Localização determinada em função das portas de acesso e da arrumação das mercadorias.
Portas de acesso	- Largura e altura devem ser dimensionadas para permitir a passagem dos equipamentos de manuseio e movimentação de materiais; - Próximo ao local de embarque e desembarque deverá haver um espaço para armazenamento temporário.
Prateleiras e estruturas	- A altura máxima deverá considerar o peso dos materiais; - O topo das pilhas de mercadorias deve se distanciar um metro das luminárias do teto ou dos *sprinklers* (equipamentos fixos de combate a incêndio) de teto; - Mercadorias leves na parte superior; as pesadas nas barras inferiores das estruturas; - Piso suficientemente resistente para suportar o peso das mercadorias estocadas e o trânsito dos equipamentos de movimentação.

Fonte: adaptado de Viana (2002).

3.1.4 Distribuição e Controle do Estoque

Distribuição é fazer chegar o material em perfeitas condições ao usuário. No âmbito dos órgãos públicos brasileiros, a distribuição interna pode se dar por dois processos de fornecimento:

por pressão ou por requisição. O fornecimento por pressão é o processo de uso facultativo, pelo qual se entrega material ao usuário mediante tabelas de provisão previamente estabelecidas pelo setor competente, em épocas fixadas, independentemente de qualquer solicitação posterior do usuário. Já o fornecimento por requisição é o processo mais comum, pelo qual se entrega o material ao usuário mediante apresentação de uma requisição (pedido de material) de uso interno no órgão ou entidade.

A distribuição de materiais em órgãos públicos tem uma série de fatores que precisam ser observados. Dentre eles destaca-se o cadastro dos setores/departamentos, o cadastro das assinaturas dos responsáveis para conferência, um espaço adequado no almoxarifado para armazenar os materiais que serão distribuídos, o tipo de transporte que será utilizado, entre outros.

O controle dos materiais é imprescindível para que se tenham informações confiáveis e corretas sobre o saldo em estoque. Para isso, é necessário o registro de todas as entradas, saídas, transferências, fabricação (quando for o caso) e baixas no sistema informatizado, de uso próprio para a gestão dos estoques.

Controlar materiais em órgãos públicos demanda a compreensão de diversas situações que não estão no controle do responsável pelo almoxarifado. As compras são realizadas basicamente por licitações (exceções acontecem por dispensa de licitação). Sendo assim, é preciso considerar que o tempo para reposição dos estoques pode sofrer uma grande variação, que acontece por muitos motivos: atrasos no processo administrativo, recursos escassos, mandados judiciais, rompimento do contrato pela empresa vencedora da licitação, entre outros. Administrar estes contratempos interfere diretamente no saldo dos materiais estocados e no controle dos materiais sem uso, obsoletos e em quantidade excessiva.

Um dos instrumentos de controle é o inventário físico. Trata-se de um procedimento de contagem dos itens estocados para a verificação dos saldos de estoques nos almoxarifados, isto é, se o estoque físico é o mesmo que consta no sistema. Há dois tipos de inventário: o rotativo e o periódico. No rotativo há uma contagem permanente dos itens, apresentando como vantagem a não paralisação das atividades da organização. No inventário periódico (ou geral/anual), efetua-se a contagem de todos os itens em determinados períodos. Quando essa rotina é realizada no encerramento do exercício fiscal (o que é comum), o inventário é também chamado de geral.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para definição da metodologia, tomou-se como base a classificação da autora Vergara (2009), que qualifica a pesquisa em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e aplicada, pois se descreve os fatos e fenômenos de determinada realidade, motivada pela necessidade de resolver um problema na prática.

Quanto aos meios, a pesquisa é caracterizada como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi para a construção da fundamentação teórica do trabalho, com uma investigação na área de gestão pública, gestão de materiais e almoxarifado. Foi realizada por meio de livros, artigos e trabalhos acadêmicos publicados na área. Para Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas, propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. É classificada como documental por analisar relatórios e manuais de auditorias realizadas nas universidades, disponíveis em seus sítios eletrônicos.

Quanto à natureza das variáveis, a pesquisa é predominantemente qualitativa, com a aquisição dos dados sobre a realidade, com base no referencial bibliográfico da literatura para a

composição da fundamentação teórica e o confronto com a realidade. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas e com isso ser capaz de oferecer contribuições para o processo de mudança (VERGARA, 2009).

Foi realizada uma pesquisa junto ao sítio eletrônico das universidades públicas brasileiras, buscando relatórios e manuais de auditorias em almoxarifados. Foram encontradas onze universidades que disponibilizam esse material:

1. UNIFEI - Universidade Federal de Itajuba – MG;
2. IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte – RN;
3. UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – BA e CE;
4. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – MG;
5. UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – SP;
6. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina SC;
7. UFPA – Universidade Federal do Pará – PA;
8. UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA;
9. IFPB – Instituto Federal da Paraíba – PB;
10. UFPR – Universidade Federal do Paraná – PR;
11. UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE.

5 RESULTADOS

Os almoxarifados das universidades públicas são auditados pelo Controle Interno, onde se verifica o cumprimento da legislação vigente. A auditoria interna finaliza com a confecção de um relatório descrevendo as situações encontradas, possíveis ocorrências e recomendações.

Os documentos analisados variam entre 2009 a 2016. Inicialmente, foi realizado um levantamento das atividades descritas nos relatórios e manuais. O resultado está no Quadro 4:.

Quadro 4 – Relatórios de Auditorias dos Almoxarifados das Universidades Pesquisadas

IES	ANO	DOCUMENTO	ATIVIDADES ANALISADAS NA AUDITORIA
UNIFEI	2012	Relatório de Auditoria	Contagem física dos materiais, verificação das condições físicas do almoxarifado, prazo de validade dos materiais; identificação das prateleiras; comissão de inventário; materiais obsoletos e sem uso; controle do estoque (ficha de prateleira);
IFRN	2014	Relatório de Auditoria 009/2014-AUDGE.	Controle de entradas e saídas, segurança; conferência dos materiais recebidos; existência de um manual de procedimentos.
UNILAB	2015	Relatório de Auditoria - RA 05/2015	Condições das instalações e espaço físico, segurança; inventário; espaço de circulação, recebimento e distribuição, materiais em contato direto com o piso, empilhamento dos materiais; estocagem de produtos inflamáveis, treinamento dos servidores, manual de procedimentos, controle de saldo de estoque e ressuprimento.
UFMG	2013	Manual de Auditoria Interna	Análise documental; portaria de designação da comissão; portaria do responsável pelo almoxarifado, termo de transferência de responsabilidade e inventário físico; cursos de capacitação; sistema informatizado de controle; documentos de entrada e saída; melhorias implantadas a partir do último relatório de auditoria; contagem física dos materiais mais relevantes; arquivo dos documentos em ordem cronológica; controle de assinaturas; materiais sem movimentação; prazo de validade dos materiais; equipamentos para conferir os materiais a receber; materiais obsoletos; condições das instalações; materiais inflamáveis; materiais armazenados de forma apropriada; acesso de pessoas ao almoxarifado; extintores de incêndio; treinamento no uso de extintores.
UFSCar	2016	Relatório Final de Auditoria Interna	Contagem física dos materiais mais relevantes; inventário realizado de maneira parcial; centros de custos; portaria do responsável pelo almoxarifado; validade dos materiais; segurança; servidores terceirizados de limpeza; estocagem perigosa; equipamentos para uso no almoxarifado; Equipamento de Proteção Individual; materiais fora do estoque; materiais com excesso de estoque.
UFSC	2009	Relatório Anual de Atividades Auditoria Interna	Contagem física dos materiais; treinamento/capacitação dos servidores; notas de empenhos dos materiais a serem entregues; armazenagem; segurança; materiais estocados que não constam no estoque; materiais obsoletos e fora do prazo de validade; aquisição de materiais sem uso; requisições de materiais com rasuras e letras ilegíveis; pagamento antecipado do material; carência de pessoal; transporte dos combustíveis; estoque sujeito à deterioração.
UFPA	2009	Relatório Anual de Auditoria Interna/2009	Espaço físico; ausência de controle formal de entrada e saída; materiais com estoque direto no piso; materiais em desuso; portaria do responsável pelo almoxarifado; armazenamento e estocagem dos materiais; recebimento provisório de materiais no almoxarifado.

UFRB	2015	Manual de Procedimento da Auditoria Interna	Análise dos registros; inventário; armazenagem; quantidade de materiais estocados; procedimentos de recebimento e entrega de materiais; conferência dos materiais recebidos de acordo com o Edital; segurança; registro fotográfico da situação encontrada; ambiente de estocagem e controles.
IFPB	2015	Relatório Final de Auditoria Interna	Contagem física dos materiais; estoque excessivo de produtos; movimentação do estoque de forma não tempestiva; designação de um substituto; inconsistências nos registros; registro de um mesmo material em unidades de medida diferentes; materiais fora do prazo de validade; materiais avariados por animais; equipamentos de segurança.
UFPR	2015	Relatório de Auditoria 2015005-01	Lançamentos de entradas no sistema de almoxarifado; requisições de materiais; materiais lançados com duplicidade de códigos; não lançamento de materiais de consumo imediato; controle do consumo e descarte de tonners/cartuchos; cancelamentos de notas; requisições realizadas pelo próprio responsável do almoxarifado; verificação das quantidades e valores das notas fiscais com o sistema do almoxarifado; baixa de materiais por desuso; materiais em estoque sem registro; estoques paralelos nos setores. Impressões positivas e negativas de uma visita in loco.
UFRPE	2012	Relatório de Auditoria Interna 01/2012	Contagem física dos materiais; quantidades estocadas; validade dos materiais; condições de armazenamento; facilidade de acesso aos materiais; estoque de bens permanentes no almoxarifado; mesma classe de materiais estocados em lugares distintos; empilhamento máximo das caixas; requisições de saída; segurança; local apropriado para as atividades administrativas.

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Como se pode observar, não há padronização nas atividades auditadas, cada universidade tem a sua própria maneira de verificar o cumprimento da legislação.

Analisando o conteúdo dos relatórios e manuais, a maioria teve como alvo a detecção de falhas existentes, ou seja, o objetivo foi de cumprir a legislação vigente. As exceções foram os relatórios da UFPR, onde houve destaque de pontos positivos verificados *in loco* no almoxarifado, e da UFMG, que destaca melhorias implementadas referentes ao último relatório.

No Quadro 5, usou-se a classificação detalhada das atividades do almoxarifado de acordo com Fenili (2015). As atividades verificadas nos relatórios e manuais foram distribuídas conforme essa classificação, obtendo-se um cálculo da porcentagem das universidades onde as referidas atividades aparecem relatadas.

Quadro 5 – Atividades identificadas nos relatórios e manuais, segundo Fenili (2015)

Atividades	**Detalhamento das atividades**	**Universidades com atividade no relatório ou manual**	**% das IES**
Recebimento	Local apropriado para recebimento (guarda provisória).	UFPA	9%
	Conferência quantitativa e qualitativa, conforme Edital, Nota de Empenho ou documento correspondente.	IFRN, UNILA, UFPR, UFSC, UFRB	45%
	Equipamentos para conferência das características dos materiais	UFMG	9%

Classificação	Padronização dos códigos	IFPB e UFPR	18%
Armazenagem	Local (adequação do espaço físico)	UNIFEI, UNILAB, UFPA, UFMG, UFRB, UFRPE	54,5%
	Segurança (incêndio, furto, animais daninhos, entre outros)	IFRN, UNILAB, UFMG, UFSCar, UFSC, UFRB, IFPB, UFRPE	73%
	Limpeza	IFRN, UNILAB, UFSC	27%
	Embalagens e empilhamento	UFRPE, UNILAB	18%
	Equipamentos para armazenagem (prateleiras, pallets, contêineres, caixas e gavetas)	UNILAB, UFMG, UFSC UFSCar, UFPA,UFRB, UFRPE	64%
	Corredores de acesso	UNILAB	9%
	Portas de acesso	-	0%
	Materiais perigosos/inflamáveis	UNILAB, UFMG, UFSCar	27%
Distribuição	Requisições de materiais	UNILAB, UFRB, UFSC	27%
	Transporte	UFSC	9%
Controle	Entradas e saídas	UNIFEI, IFRN, UFMG, UNILAB, UFPA, IFPB, UFPR, UFRB, UFRPE	82%
	Sistema de controle informatizado	UFMG	9%
	Identificação dos materiais (códigos)	UNIFEI	9%
	Inventário (contagem dos itens)	UNIFEI, UNILAB, UFMG, UFSCar, UFSC, UFRB, IFPB, UFRPE	73%
	Materiais obsoletos ou sem uso	UNIFEI, UFMG, UFSC, UFPA, UFPR	45%
	Materiais vencidos	UNIFEI, UFMG, IFPB, UFSCar, UFSC, UFRPE	54,5%
	Materiais que não constam no inventário	UFSCar	9%
	Materiais com excesso de estoque	UFSCar, UFRB, IFPB, UFRPE	36%
	Ressuprimento	UNILAB	9%
	Materiais permanentes estocados	UFRPE	9%

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Foi verificado que as atividades mais citadas foram: controle das entradas e saídas (82%); segurança e inventário (73%) e equipamentos para armazenagem (64%).

Dez atividades tiveram uma variação entre 18% à 54,5%. São elas: (1) conferência quantitativa e qualitativa dos materiais; (2) padronização dos códigos; (3) espaço físico adequado para armazenagem; (4) limpeza; (5) embalagens e empilhamento; (6) estoque de materiais perigosos; (7) requisições de materiais; (8) materiais obsoletos e sem uso; (9) materiais vencidos e (10) materiais estocados em excesso.

Nove atividades foram citadas em apenas uma das universidades pesquisadas, são elas: (1) recebimento de materiais em local apropriado para verificação (separado dos materiais estocados); (2) equipamentos para a conferência das características dos materiais recebidos em concordância com o Edital (podemos citar balanças, micrômetros, entre outros); (3) corredores de acesso; (4) o transporte para a distribuição dos materiais; (5) sistema de controle informatizado e (6) a identificação (codificação) dos materiais em estoque; (7) materiais que não constam no inventário; (8) ressuprimento dos estoques e (9) materiais permanentes estocados.

Apenas um dos detalhamentos de atividade da armazenagem não foi citado nos relatórios:

portas de acesso.

O Quadro 6 apresenta alguns aspectos citados nos relatórios e manuais das auditorias que não se encaixam nos detalhamentos das atividades descritas por Fenili (2015).

Quadro 6 – Aspectos mencionados nos relatórios e manuais não elencados nas atividades de Fenili (2015)

Aspectos	**Detalhamento**	**Universidades com atividade citada no relatório**	**% das IES**
Análise documental	Comissão e relatório de inventário	UNIFEI, UFMG e UFSCar	27%
	Manual de procedimentos (acesso de pessoas, cadastro de centros de custos/departamentos, cancelamento de notas, estoque paralelo, descarte de tonners/cartuchos vazios, entre outros)	IFRN, UNILAB, UFSCar, UFMG e UFPR	45%
	Portaria de designação do responsável	UFMG, UFSCar e UFPA	27%
	Portaria de designação de substituto	IFPB	9%
	Arquivo de documentos do setor	UFMG e IFPB	18%
	Controle de assinaturas	UFMG	9%
Recursos humanos	Treinamento de capacitação	UNILAB, UFMG e UFSC	27%
	EPI – equipamentos de proteção individual	UFSCar	9%
	Carência de pessoal	UFSC	9%
Evolução das atividades	Melhorias implementadas	UFMG	9%
	Pontos positivos a se destacar	UFPR	9%

Fonte: elaborado pelos autores (2017)

No aspecto análise documental, o manual de procedimentos aparece em destaque, citado em 45% dos casos. Vale lembrar que a maioria dos órgãos públicos tem cargo de confiança para o responsável do almoxarifado e que, na maioria das vezes, a cada nova gestão tem-se um novo responsável, tornando-se primordial o manual de procedimentos para a continuidade da gestão.

Citados em 27% dos relatórios está a (1) comissão e relatório de inventário e (2) portaria de designação do responsável do almoxarifado, visando o atendimento do princípio da legalidade.

Com referência aos documentos do setor, citado em 18%, os mesmos são como provas do uso do dinheiro público, pois registram todas as entradas e saídas, sendo alvo constante de fiscalizações, destacando-se assim a importância da sua guarda e arquivo. Ainda no aspecto documental, há a portaria de designação do substituto e o controle de assinaturas, ambos citados em apenas uma das universidadess, nem por isso menos importante.

No aspecto seguinte, recursos humanos, o destaque é para o treinamento e capacitação (27%), imprescindível para quem vai administrar materiais. Os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e a carência de pessoal no setor aparecem em apenas um dos relatórios analisados.

Por último, no aspecto evolução das atividades, analisa-se as melhorias implementadas no setor e o destaque dos pontos positivos. É nesse aspecto que se encaixa o princípio da eficiência, com foco nos resultados e no avanço das melhorias conquistadas, sendo citado nos relatórios e manuais de apenas duas universidades.

6 CONCLUSÃO

A nova gestão pública visa a utilização de práticas novas na administração do setor público, focada em resultados e orientada para o cidadão, buscando a melhoria da qualidade e eficiência dos serviços ofertados pelo Estado.

A gestão de materiais se configura como um campo da gestão de recursos, cujo objetivo é realizar planejamentos eficientes que evitem o desperdício e assegurem a sua melhor utilização. O almoxarifado faz parte dessa gestão e tem importante papel, pois se tratando de materiais adquiridos e mantidos com recursos oriundos da sociedade, há o dever do agente de empregá-los da melhor forma.

A avaliação tem como intenção o aperfeiçoamento e o fortalecimento da gestão pública, pois medir o desempenho dos almoxarifados frente as suas atividades é verificar na prática se os agentes estão em sintonia com a noção de uma gestão pública que busca resultados voltados para o atendimento da sociedade, em consonância com os princípios constitucionais.

A pesquisa verificou que cada relatório descreve apenas algumas das atividades, sendo que nenhum relatório apontou a totalidade dessas atividades que demandam um almoxarifado. A maioria dos relatórios analisados teve como objetivo apontar falhas, visando tão somente o cumprimento da legislação, não avaliando o desempenho das atividades.

Por fim, percebe-se que há uma extensa bibliografia sobre gestão de materiais, porém, escassa quando a pesquisa é sobre avaliação de desempenho dos almoxarifados públicos, onde praticamente não há trabalhos nessa área no Brasil. Diante da falta de uma uniformidade de avaliação e escassez na literatura sobre o assunto, torna-se imprescindível a construção de um conjunto de indicadores para avaliar o desempenho desse setor que é primordial em todas instituições públicas, universidades ou não, por reter parte significativa dos seus recursos.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, J.R.Tony. **Administração de materiais**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1999.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8666,** de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, 21 jun. 1993.

DAMASCO, Valter Euclides, et al. **Administração Pública**. Curitiba: Editora Camarões, 2008.

FENILI, Renato Ribeiro**. Gestão de Materiais**. Brasília: ENAP, 2015. Disponível em: http://www.enap.gov.br/documents/52930/707328/Enap+Did%C3%A1ticos+-+Gest%C3%A3o+de+Materiais.pdf/76d26d48-37af-4b40-baf1-072a8c31236a. Acesso 17 de janeiro de 2 017.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório Final de Auditoria Interna N.º 03/2015.** Disponível em: <https://editor.ifpb.edu.br/reitoria/auditoria-interna/relatorios-auditoria-interna/emitidos-em-2016/almoxarifado/almoxarifado-cabedelo/Relatorio%20Final%20-%20ALMOXARIFADO%20-%20Cabedelo.PDF/at_download/file>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Auditoria 009/2014-AUDGE.** Disponível em: < http://portal.ifrn.edu.br/institucional/auditoria-interna/lateral/assessoramernto-da-audin/relatorios-da-audin-2014/relatorio-no-09-2014-controles-internos-do-almoxarifado/at_download/file>. Acesso em 27 dezembro 2016.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. **Excelência em Gestão Pública**. Recife: Fórum Nacional de Qualidade, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. 26.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Manual de Auditoria Interna**. Diponível em: <https://www.ufmg.br/auditoria/images/stories/documentos/pta19_almoxarifado.pdf>. Acesso em 28 dezembro 2016.

UFRPE – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNANBUCO. Disponível em: **Relatório de Auditoria Interna N.º 01/2012.** <http://www.audin.ufrpe.br/sites/audin.ufrpe.br/files/RELAT%C3%93RIO%20DE%20AUDITORIA%20N%C2%BA%2001-2012%20-%20FINAL%2017082012%20SEM%20FOTOS.docx>. Acesso em 27 dezembro 2016.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades de Auditoria Interna RAINT/2009**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/audin/documentos/relatoriosaudin/RAINT-2009-AUDIN.pdf.>. Acesso em 27 dezembro 2016.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Auditoria RA2015005-01.** Disponível em: < http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/audin/relatorio-de-auditoria-da-audin/ra2015005-01>. Acesso em 12 janeiro 2017.

UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Manual de Procedimentos da Auditoria Interna.** Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/auditoria/documentos?download=28:manual-de-procedimentos-da-auditoria-interna>. Acesso em 27 dezembro 2016.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório Anual de Atividades Auditoria Interna 2009**. Disponível em: <http://audin.ufsc.br/files/2013/05/AUDIN-Relat%C3%B3rio-Anual-Atividades-2009-FINAL.pdf>. Acesso em 27 dezembro 2016.

UFSCar – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório Final de Auditoria N.º 201603**. Disponível em: <http://www.auditoriainterna.ufscar.br/arquivos/rai-03-2016. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

UNIFEI – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBA. **Relatório de Auditoria 01/2012**. Disponivel em: <https://www.unifei.edu.br/files/arquivos/acessoinformacao/audinterna/2012/Almoxarifado2012.pdf>. Acesso em 27 dezembro 2016.

UNILAB – UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Relatório de Auditoria RA 05/2015**. Diponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2012/09/RA-05-2015-ALMOXARIFADO-E-PATRIM%C3%94NIO.pdf>. Acesso em 27 dezembro 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIANA, J.V. **Administração de materiais**: um enfoque prático. São Paulo: Atlas, 2002.

Os quatro pilares da educação e sua influência na formação do administrador

Autores: Souza, Abel Corrêa de (UNESC)

Resumen: Este artigo apresenta um estudo a partir da proposta de Jacques Delors para a formação do cidadão, que inclui quatro dimensões de aprendizagem: conhecer, fazer, viver juntos e ser. Para trilhar o caminho de aprender a ser, o acadêmico deve avançar por diversos degraus, que iniciam pela obtenção e produção de conhecimentos, evoluem para a aplicação prática desses conhecimentos, ampliam-se para a convivência harmônica e pacífica com os semelhantes e culminam com o ser em sua amplitude. Para conhecer a visão dos acadêmicos em relação a este propósito, foi aplicada uma pesquisa com os alunos do curso de Administração da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O questionário foi construído em blocos, representando cada uma das quatro dimensões do aprender, subdivididos em assertivas que pudessem aferir a percepção dos acadêmicos. O referencial teórico foi construído baseado nos pressupostos das quatro dimensões, sustentando o interesse dos pesquisadores, que definiram como objetivo desse artigo, aferir a percepção dos acadêmicos em relação à atuação dos professores no que concerne ao atendimento das quatro dimensões da aprendizagem. Foi possível constatar que, para a grande maioria dos acadêmicos, os professores estão contribuindo para a formação segundo as quatro dimensões do aprender.

Palabras claves: Dimensões do aprender, educação superior, formação profissional.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é mostrar de que forma as dimensões do saber disseminadas por Jacques Delors influenciam e contribuem para a formação cognitiva, profissional e social do egresso do curso de Administração. No relatório elaborado para a UNESCO em 1996, à frente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Delors enfatiza a necessidade de harmonizar o conhecimento técnico e prático obtido na trajetória estudantil, seja qual for o nível, com a perspectiva de uma vida social, respeitosa, impulsionadora de relações harmônicas e balizadora de uma sociedade fraterna.

O aprendizado é uma constante na vida do ser humano, que aprende nas mais variadas formas de manifestação e nas mais distintas circunstâncias: no seio da família, no convívio com

amigos, nos bancos escolares e de forma empírica ao longo de sua existência. Cada vez mais, as relações sociais e profissionais, exigem a incorporação de comportamentos que suscitem perfeita sintonia entre as diversas posições que cada um assume nas sociedades.

Independentemente de sua área de atuação, o indivíduo precisa amealhar, em sua trajetória pessoal e profissional, saberes dos mais variados: técnicos, de relacionamento e de vida propriamente dita. A busca pelo sucesso profissional e o seu alcance, não é suficiente para que o indivíduo possa almejar um maior nível de realização. É preciso que agregue outros valores, não mensuráveis materialmente, mas que promovam um grau de satisfação que permita que este profissional seja visto como alguém que traz algum tipo de contribuição para a humanidade, não restrita à sua capacidade de realizar resultados perfeitamente quantitativos.

Pela avidez ao ingresso no mundo do trabalho e, em muitos casos, no universo dos negócios próprios, o egresso negligencia uma ou mais das dimensões do saber, ou seja, acaba privilegiando uma, normalmente o aprender a fazer, em detrimento das outras.

Em seu âmago, há uma forte preocupação da academia em atender as crescentes demandas de mercado, que exige sólida formação de profissionais qualificados tecnicamente, mas que, muitas vezes, ignoram as necessidades mais subjetivas da sociedade. Em meio a este emaranhado de atividades que caracterizam a vida dos indivíduos, é comum que, ao concluir seu curso de graduação, o egresso busque recuperar todo seu investimento feito na sua qualificação profissional, aplicando imediatamente o cabedal de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo em que passou nos bancos escolares.

A visão sistêmica é uma exigência cada vez mais acentuada, quer pela natureza da formação acadêmica do Administrador, quer pela sua atividade profissional. Isto impõe ao egresso o desenvolvimento de capacidades que extrapolem a aquisição e produção de conhecimentos que utilizará no desempenho de suas atividades.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), em seu capítulo VI, define a finalidade, os cursos e programas, os responsáveis por ministrá-la, além de toda operacionalização do sistema.

As instituições universitárias são caracterizadas por duas dimensões, em termos de referencial constitutivo: uma dimensão formal, definida pela estrutura organizacional, que define claramente a hierarquia da instituição, e outra dimensão, caracterizada pela relações não formais (ZABALZA, 2004).

Uma das premissas da universidade, de acordo com algumas correntes, consiste em promover a melhoria da qualidade de vida tanto social quanto individual. Para dar conta desse propósito, Volpato (2011) afirma que focando o sujeito e a subjetividade, ou seja, tendo como prioridade o cidadão, a universidade, incentivando a qualificação de seus professores para melhor

formarem seus alunos, toma para si a responsabilidade de contribuir para a criação de um mundo mais humano.

Entretanto, Delors (1998) assevera que gradativamente, as universidades tiveram que ceder espaço para a formação científica e tecnológica como parte de seu escopo no sentido de atender às demandas de um mercado cada vez mais complexo e competitivo, em detrimento de seu foco principal, a formação humana dos cidadãos.

As cinco características das universidades descritas por Zabalza (2004) definem a amplitude de ação e da multiplicidade de suas interações internas e com o ambiente externo, assim como sua influência e sua dependência dessa relação com o meio onde está inserida e participa. Uma dessas características afirma que a universidade é uma organização que aprende pelo fato de terem condições de adaptabilidade, abertura, dinamismo interno, dentre algumas de suas principais características. Finaliza afirmando que o aprendizado decorre da incorporação de novos dispositivos para enfrentar novas demandas, do ajuste de suas práticas, do desenvolvimento de processos de adaptação interna e externa, enfim, de sua capacidade de absorver toda a complexidade que envolve as relações ambientais.

2.2 ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

A profissão de Administrador no Brasil foi regulamentada pela lei nº 4.769 de 09/09/1965, quando o exercício deste profissional passou a ser reconhecido oficialmente. Isto impôs que, para que pudesse exercer legalmente esta profissão, o postulante passasse pela academia para obter a graduação específica na área.

Para dar conta desta tarefa, inicialmente algumas universidades lançaram cursos que pudessem atender a tal demanda, ainda que de forma um pouco tímida. A matriz curricular era muito diferenciada de uma instituição para outra, o que dificultava o acadêmico de mudar de uma escola para outra, quando era necessário por alguma razão particular ou profissional.

Posteriormente, tornou-se um campo fértil e proliferaram pelo país, inúmeras escolas que ofereciam formação superior em Administração e, para se diferenciar, algumas criaram formações específicas em um ou mais dos muitos tentáculos pertinente ao campo de trabalho deste profissional (ANDRADE, 2004).

Os cursos de Administração, em geral, e o da UNESC, em particular, estão implementando reformulação, que constitui em ações como a promoção de maior interação entre os professores, a realização de seminários interdisciplinares e a adoção de práticas gerenciais. Tais ações têm sido bem aceitas pelos acadêmicos, que demonstram mais interesse no desenvolvimento dos conteúdos pela apropriação e a aplicação dos mesmos no exercício profissional (SILVA; BARRETO; GIANEZINI, 2015).

2.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DO ADMINISTRADOR

A natureza da formação do Administrador e sua área de atuação exigem formação generalista, o que, naturalmente, contribui para a existência de um amplo mercado de trabalho. Há espaço para muitos perfis, desde os que se sentem mais atraídos por números, caso de quem irá desempenhar suas atividades nas áreas financeira e de produção, bem como para os que se identificam mais com relacionamentos, como os profissionais de vendas, recursos humanos e marketing (MELO; MELLO JÚNIOR; MATTAR, 2011).

Isto não significa que, ao escolher prioritariamente um campo de atuação, tornem-se alheios aos demais. O mercado de trabalho está cada vez mais exigente, e as oportunidades são maiores para aqueles que tiverem desenvolvido sua visão sistêmica. (ANDRADE, 2004).

2.4 AS QUATRO DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM

A formação técnica e científica não é mais suficiente para a integração do indivíduo à sociedade em que vive. Por isso, a educação, para manter-se no propósito de suas missões, necessita adotar metodologias que incorporem quatro aprendizagens fundamentais que serão constituídas nos pilares de conhecimento dos indivíduos ao longo de suas vidas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (DELORS, 1998).

A junção das quatro dimensões do aprender, assim, contribui para que o egresso, tanto na condição de gestor, quanto na condição de técnico, possa exercitar melhor o saber viver juntos, o que culminará com o saber ser (DELORS, 1998).

Aprender a conhecer implica no domínio dos instrumentos de conhecimentos e na retenção e aplicação daquilo que foi transmitido ou produzido. Este aprendizado pressupõe o exercício da atenção, da memória e do pensamento. É um processo e, como decorrência, nunca está acabado, podendo enriquecer-se com outras experiências (DELORS, 1998).

Aprender a fazer está intimamente ligado a aprender a conhecer, ressaltando que a primeira tem relação direta com a formação profissional. Esta aprendizagem não pode mais constituir-se apenas na transmissão de conhecimentos para a produção de algum tipo de bem. É preciso avançar abolindo métodos que se limitam na transmissão de práticas rotineiras que não incluam a formação do cidadão por completo (DELORS, 1998).

A convivência harmônica e pacífica constitui-se nos dias atuais em um dos maiores desafios impostos para a educação. As competições, disputas, manifestações de violência, são uma ameaça constante neste mundo conflituoso e recheado de discórdias que podem gerar a autodestruição. Mudar este cenário não é fácil, mas algumas ações podem contribuir para atenuar esta realidade, se a escola incluir metodologias que estimulem a descoberta do outro e a tendência de harmonizar objetivos (DELORS, 1998).

Um dos pressupostos básicos da educação deve ser a preparação da pessoa como um todo, o que inclui espírito e corpo em toda sua extensão. A essência de aprender ser preconiza a preparação do ser humano como um todo, para que tenha capacidade e autonomia de elaborar pensamentos críticos que permitam formular juízo de valor e tomar as decisões mais adequadas nas diversas situações em que se depara ao longo da vida (DELORS, 1998).

Esta dimensão, que se constitui da aprendizagem para um ser em sua integralidade, é corroborada por Melo (2011) ao preconizar que a universidade deve avançar além da preparação técnica, de cunho conteudista, para uma capacitação mais ampla de saberes, que envolve capacidade de raciocínio crítico e visão de mundo.

3 METODOLOFIA

No que tange aos procedimentos, este trabalho consiste em pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, sintonizando o propósito com as propostas de Creswell (2010). Assim, num primeiro momento, o pesquisador realizou pesquisa bibliográfica concernente aos tópicos abordados e, em seguida, aplicou um questionário estruturado junto aos acadêmicos da sétima fase do curso de Administração da UNESC, com o propósito de averiguar o perfil, o que esperam da profissão, a razão da escolha do curso, além de outros elementos essenciais para verificar a incorporação dos quatro saberes.

As questões foram apresentadas aos pesquisados classificadas em quatro blocos, os quais correspondem às dimensões da educação propostas por Jacques Delors, subdivididos em assertivas com variações de cinco escalas, de discordo totalmente até concordo totalmente.

A apuração dos resultados da pesquisa utilizou a ponderação da média, atribuindo pesos conforme legenda abaixo:

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Parte concordo, parte discordo

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

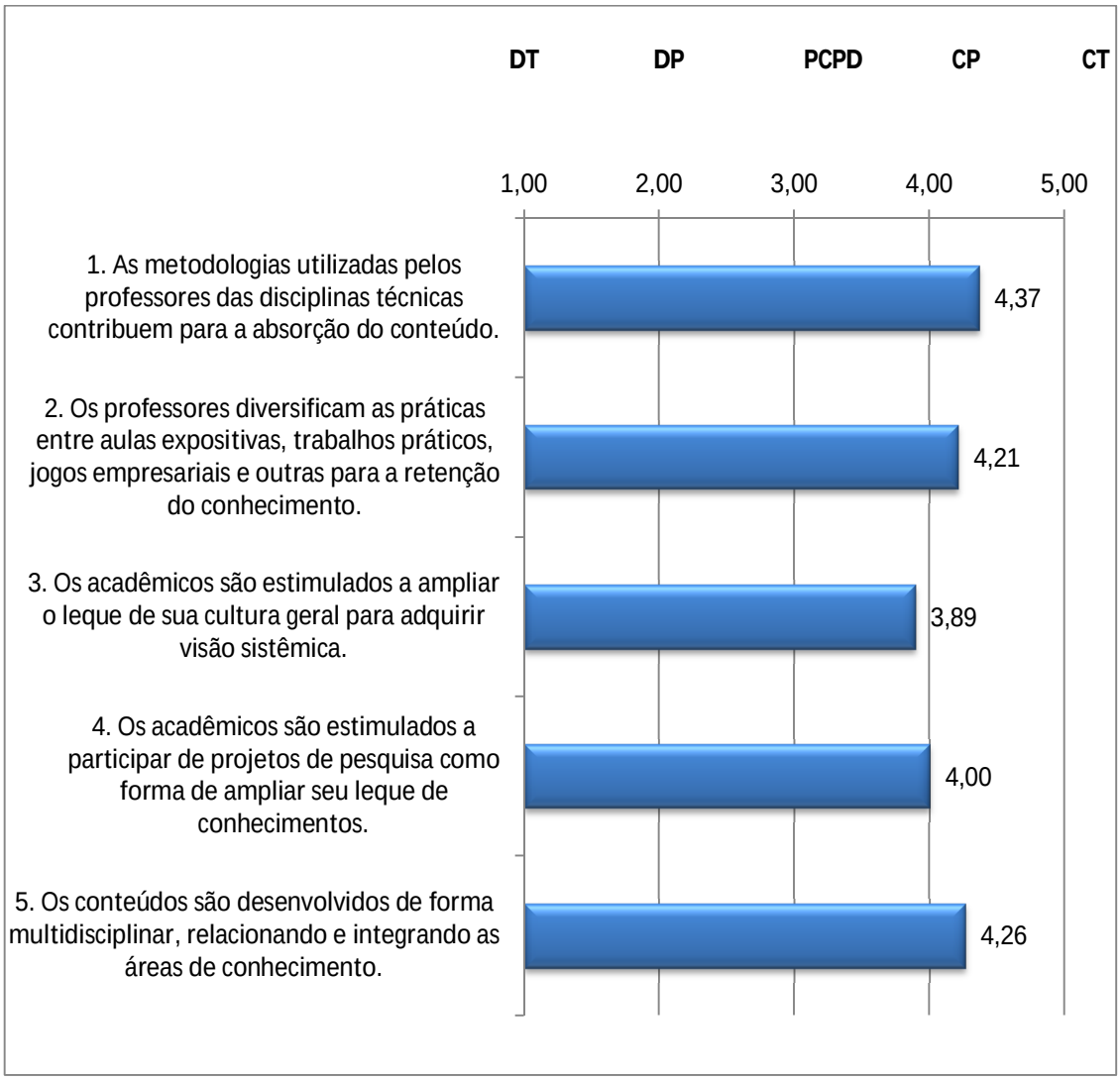
4 RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Para cada uma das dimensões foram apresentadas assertivas para que os acadêmicos pudessem identificar como estão sendo ministradas as aulas de Práticas Gerenciais, objeto do presente estudo. No primeiro bloco, relativo à dimensão aprender a conhecer, foram apresentadas cinco assertivas; no segundo bloco, que se refere à dimensão aprender a fazer, também foram apresentadas cinco assertivas; no terceiro bloco, cuja dimensão é aprender a viver juntos, foi subdividido em quatro assertivas; e no quarto e último bloco, dimensão aprender ser, foram apresentadas cinco assertivas.

As respostas foram tabuladas e dispostas inicialmente em tabelas que originaram dois tipos de apresentação: por meio da participação relativa (%) para cada uma das assertivas, e da média ponderada, que é a forma apresentada neste artigo.

A dimensão 1 refere-se ao aprender a conhecer que consiste na aquisição de conhecimentos de compreensão, cujos resultados estão na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Aprender a conhecer



Fonte: Dados da pesquisa

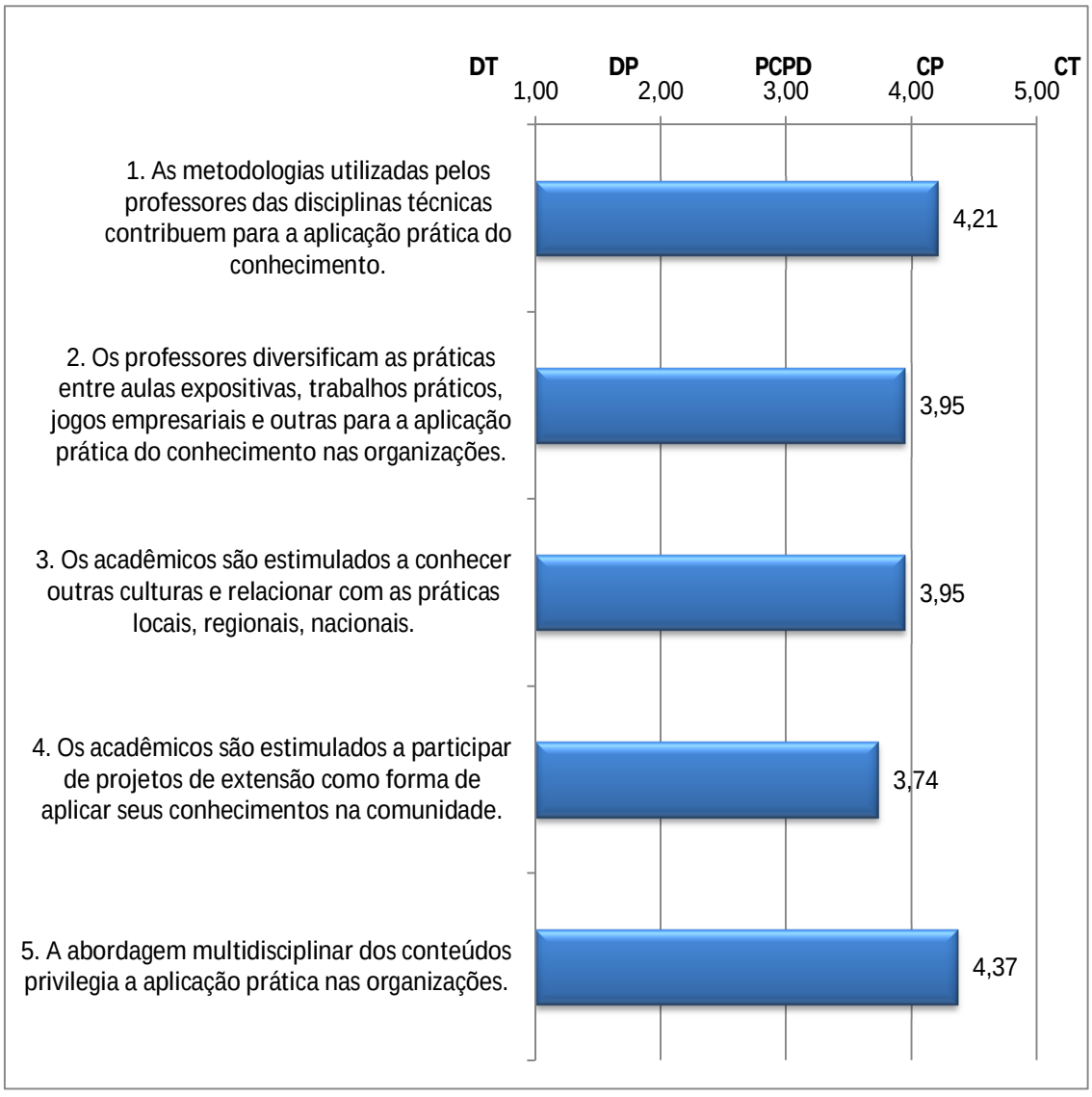
No que tange às metodologias, 89% dos entrevistados concorda que os professores das disciplinas práticas adotam métodos e técnicas que contribuem para a absorção do conteúdo. Isto deve ser reflexo das práticas adotadas, uma vez que 84% dos respondentes concorda que a diversificação proposta pelos professores contribui para a retenção do conhecimento. Na mesma direção, 79% dos entrevistados concorda que há estímulo por parte dos professores para ampliar a cultura geral e, assim, desenvolver a visão sistêmica. Também para 79% dos acadêmicos, os professores têm estimulado os alunos a participarem de projetos de extensão como forma de ampliar seu leque de conhecimentos. Por fim, 85% dos respondentes concordam que os conteúdos são desenvolvidos de forma multidisciplinar, permitindo a relação e a integração de conhecimentos.

Analisando os cinco tópicos da primeira aprendizagem, aprender a conhecer, que é um dos tentáculos da educação superior, em especial no curso de Administração da UNESC, como

preconizado por Delors (1998), os esforços promovidos pelos professores tem reconhecimento dos alunos.

A segunda dimensão é o aprender a fazer cujo foco é a capacidade de agir sobre o meio e o resultado da pesquisa está representado na figura 2 abaixo.

Figura 2 – Aprender a fazer



Fonte: Dados da pesquisa

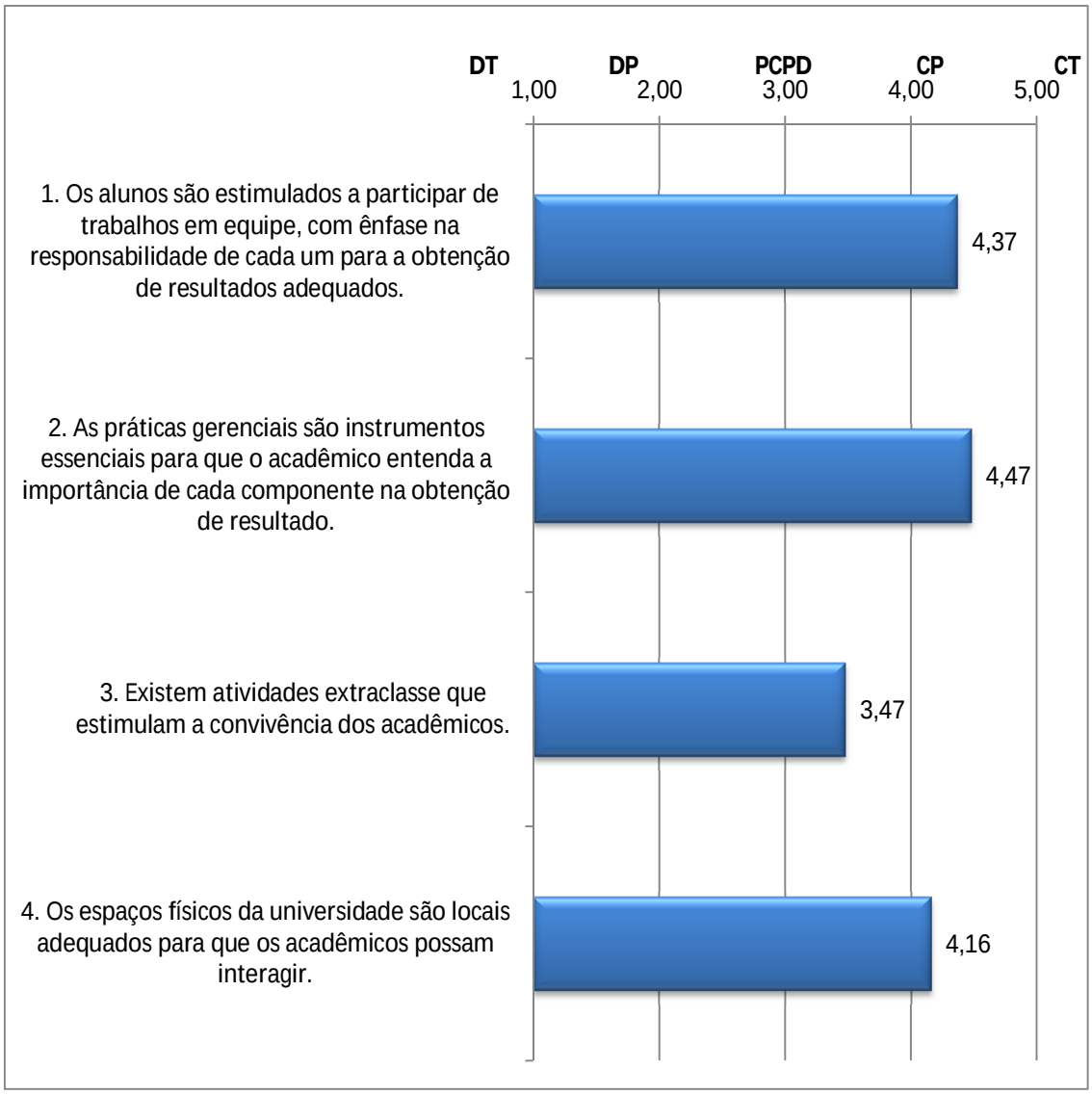
A aplicação prática do conhecimento constitui-se num dos grandes desafios dos cursos de graduação em Administração. Para 79% dos acadêmicos entrevistados, as metodologias que os professores das disciplinas técnicas adotam contribuem para a aplicação prática do conhecimento adquirido ou produzido. Por outro lado, 73% concorda que os professores diversificam as práticas pedagógicas para facilitar a relação entre o conhecimento obtido e sua aplicação nas organizações. Existe concordância de 79% dos entrevistados no que concerne ao estímulo promovido pelos professores para que os alunos relacionem a diversidade cultural com as práticas em nível local,

regional e nacional. Em relação a este conjunto, 68% dos entrevistados consideram que são estimulados a participar de projetos de extensão como forma de poderem colocar em prática os conhecimentos adquiridos ou produzidos. Por fim, 87% dos respondentes concorda que a abordagem multidisciplinar dos conteúdos contribui para a aplicação prática dos conteúdos.

Percebe-se a sintonia das práticas adotadas pelos professores de disciplinas profissionalizantes do curso de Administração da UNESC no sentido de atenderem o requisito proposto por Delors (1998) no sentido de que a simples transmissão de conhecimento não tem mais espaço no mundo acadêmico.

A terceira dimensão é aprender a viver juntos e consiste na participação e cooperação com os outros em todas as atividades. Uma das grandes dificuldades de qualquer tipo de sociedade caracteriza-se pela forma como os participantes convivem. A harmonia deveria ser a tônica, mas este conceito pode sofrer algumas distorções e ser alvo de muitas divagações.

Figura 3 – Aprender a viver juntos



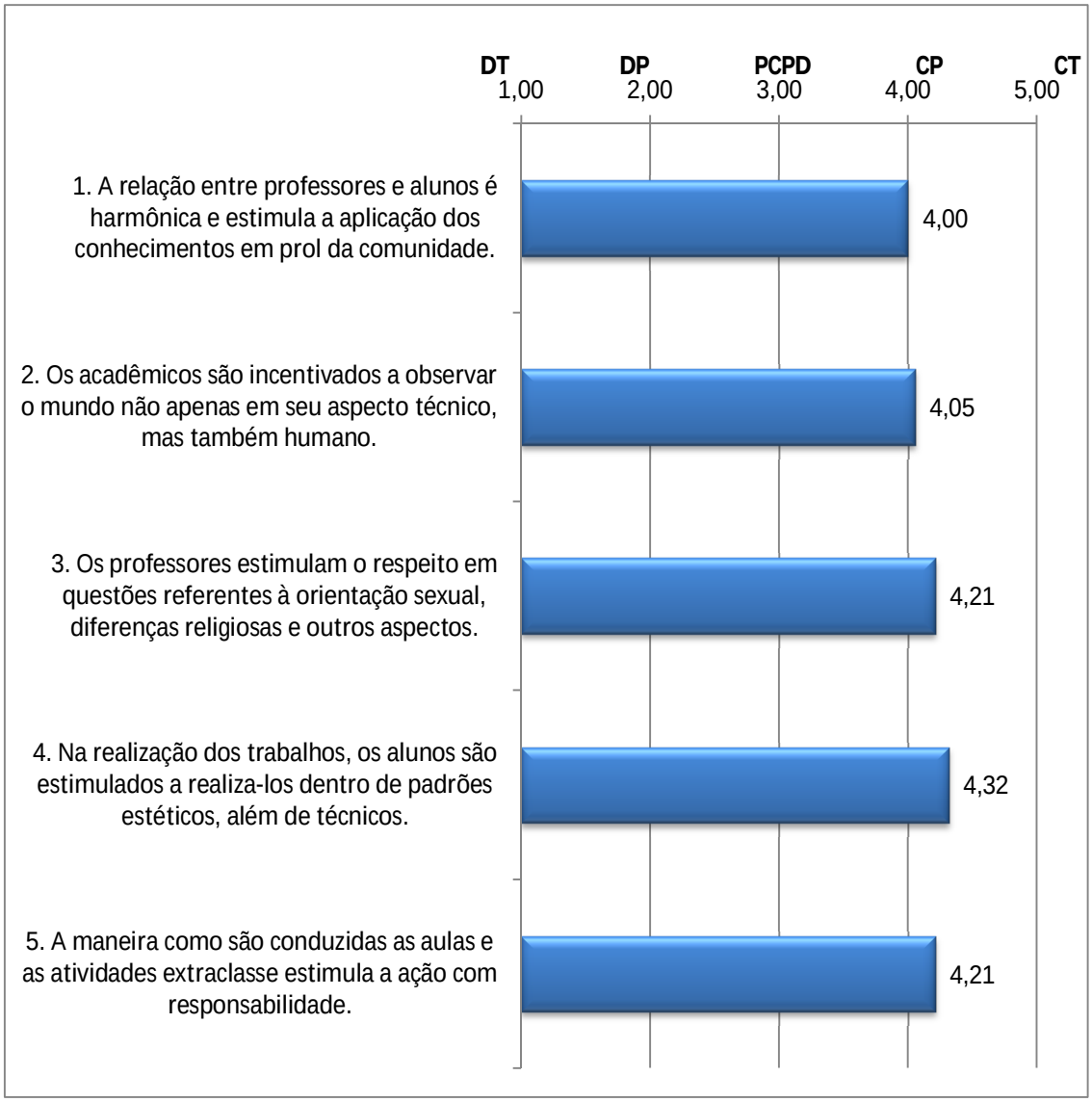
Fonte: Dados da pesquisa

A essência das disciplinas técnicas está pautada em reconhecer que o trabalho em equipe constitui-se na realidade de qualquer tipo de organização. Os alunos reconhecem a preocupação dos professores em relação a esta realidade, uma vez que 90% dos entrevistados concorda que são estimulados a participar dos trabalhos em equipe não como forma de aliviar a carga de cada um, mas pelo comprometimento da obtenção de resultados melhores pela união de esforços coletivos. A importância da participação efetiva nos trabalhos coletivos é valorizada pelos acadêmicos que concordam em 84% sobre a importância de cada membro do grupo em relação à efetividade dos resultados. Vale ressaltar que parece haver necessidade de monitoramento, uma vez que somente 58% dos entrevistados, consideram que as atividades extraclasse estimulam a convivência dos acadêmicos. Para 85% dos entrevistados, os espaços físicos da UNESC são locais adequados para a interação entre os acadêmicos.

A valorização da convivência, a necessidade do respeito mútuo, a transformação da sociedade em um ambiente saudável, a sintonia de objetivos, são grandes desafios interpostos para as diversas formas sociais num mundo cada vez mais competitivo (DELORS, 1998).

A quarta dimensão é aprender ser e é essencial para a integração das três anteriores e está representada no gráfico abaixo.

Figura 4 – Aprender ser



Fonte: Dados da pesquisa

Fazer parte de comunidades, sejam elas de qualquer natureza, é algo que já está bem incorporado no compromisso dos entrevistados que concordam em 79% que a relação entre professores e alunos é harmônica e os estimula a aplicarem seus conhecimentos em prol da comunidade. Com o mesmo percentual, os acadêmicos concordam que são incentivados a observar o mundo não apenas com olhar tecnicista, mas também com uma visão humanista. A diversidade de credo, orientação sexual, diferenças religiosas e outros aspectos, são assuntos que os professores estimulam os alunos a respeitarem, para 79% dos entrevistados. Para 84% dos respondentes, os alunos são estimulados a realizar trabalhos respeitando padrões estéticos também, não se limitando aos padrões técnicos. Por último, 84% dos entrevistados concorda que a maneira como são conduzidas as aulas e as atividades extraclasse inerentes ao cumprimento dos compromissos, estimula a ação dos acadêmicos com responsabilidade.

Aprender ser inclui elementos que vão além da absorção, desenvolvimento e aplicação de conteúdos técnicos. A incorporação e a prática de valores não mensuráveis materialmente, deve constituir-se na preocupação maior dos professores e das instituições de ensino (DELORS, 1998).

Formar o homem íntegro, imbuído de valores como respeito e participação efetiva nos diversos meios em que vive, deve ser a ênfase para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna (MELO, 2011).

5 CONCLUSÃO

Em seus primórdios, a academia tinha como propósito, a formação do cidadão em sua totalidade, o que incluía, além de uma formação que permitisse o exercício profissional, a agregação de outros valores, muitos deles com traços de abstração, pela dificuldade de mensurá-los. À medida que os tempos evoluíram, os sistemas econômicos mudaram, as relações se tornaram menos pessoais, a acumulação de bens passou a ser a senha para a aceitação em muitos ambientes, o imediatismo tomou o lugar da profundidade, enfim, uma série de fatores contribuiu para que aquele foco da academia ficasse comprometido.

As relações mercantilistas, gradativamente e com uma velocidade crescente, foram tomando o lugar da transparência nos relacionamentos, da convivência harmônica, de valores que passaram a ser vistos, por quem não os pratica, como ingênuos.

A universidade não ficou incólume a estes apelos, necessitou moldar-se a esta nova realidade, o que contribuiu para que perdesse boa parte de seu foco. As demandas cada vez urgentes e exigentes fizeram com que, rapidamente, a academia migrasse de sua essência para assumir uma postura de mercado, preocupada com a formação profissional recheada de conteúdo técnica, mas muitas vezes, pobre de outros valores que enobrecem a sociedade.

A proliferação em ritmo acelerado de instituições de ensino superior, em suas mais diversas manifestações, contribuiu para que o foco fosse perdido: a formação de um ser humano pautada em valores éticos e estéticos. O ideal preconizado pelos pensadores de data longínqua, foram se perdendo nesse emaranhado cada vez mais complexo chamado mercado.

Evidentemente que não se pode fechar os olhos para a nova realidade, em que os avanços da tecnologia da informação ditam normas muito mais severas do que qualquer outra forma de expressão. Também não é possível conciliar o progresso e os avanços tecnológicos com ideias saudosistas revestidas de sutil melancolia.

Entretanto, em uma sociedade que pretende que a paz reine sobre o planeta, deve pensar em quais bases deve se sustentar. Não há dúvida de que, quanto mais valores forem incorporados pelo ser humano, maior será a tendência de uma convivência pacífica entre os povos, independente de região geográfica, língua, orientação sexual, inclinação religiosa e tantos outros fatores que caracterizam as diferenças entre as pessoas.

O arcabouço idealizado por Jacques Delors à frente da UNESCO, na concepção do Relatório da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, elaborado em 1996, define claramente o caminho para que a educação possa surtir os efeitos que dela se espera: contribuir para a formação de cidadãos íntegros, comprometidos com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e do planeta.

Referido relatório enfatiza a necessidade de desenvolver o aprendizado em quatro dimensões: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Foi com o propósito de mensurar a contribuição que os professores do curso de Administração da UNESC estão dando para a construção desse cidadão íntegro, idealizado por Delors, que foi aplicada pesquisa junto aos acadêmicos da sétima fase do referido curso, que é, em suma, o objetivo deste artigo.

Ainda que não conheçam a essência das quatro dimensões, a pesquisa aponta que os professores estão dando sua contribuição para a formação desse cidadão que incorpora valores, além do aprendizado técnico e aplicado, tendo a capacidade de fazer a junção das mesmas.

A ampliação desse trabalho pela aplicação da pesquisa em outros cursos, de outras unidades acadêmicas, certamente constitui-se o foco imediato do pesquisador que pretende dar continuidade a esta investigação e aprofundar o trabalho com a disseminação da essência do trabalho de Jacques Delors.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.O.B. et al. **Pesquisa Nacional Sobre Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2004.

BRASIL. Lei nº 4.769, de 09/09/1965.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, J. **Educação** – Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, A.F. **Globalização, Sociedade do Conhecimento e Educação Superior**. Brasília: Editora UnB, 2011.

MELLO, S.L.; MELO JÚNIOR, J.S.M.; MATTAR, F.N. **Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador** – Pesquisa Nacional. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2011.

SILVA, W.G.; BARRETO, L.; GIANEZINI, K. O Saber e o Fazer dos Docentes nos Cursos de Administração e Direito. In: PREVE, D.R.; SOUZA, I.F.; MELLO, M.A.S. **O Saber e o Fazer dos Docentes no Âmbito das Ciências Sociais Aplicadas.** Curitiba: Multideia, 2015.

VOLPATO, G. A Universidade na sua Constituição: Criação, Reformas e Implicações Político-Epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.02, nº 232, p. 678-701, out/dez-2011.

ZABALZA, M.A. **O Ensino Universitário** – Seu Cenário e seus Protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Transformando vidas: relato de um projeto de extensão com mulheres em situação de vulnerabilidade social

Autores: Stedile, Leticia (Universidade Federal de Santa Maria); **Schleder, Marcus Vinicius Nascimento** (Universidade Federal de Santa Maria); **Posser, Talita Gonçalves** (Universidade Federal de Santa Maria); **Giuliani, Alex Fabiano** (Universidade Federal de Santa Maria)

Resumen: Dentro do contexto de vulnerabilidade social, a figura da mulher acaba tendo papel central, pois muitas vezes, por circunstâncias da própria realidade, a mulher assume sozinha a função de chefe de família. Quando observadas as famílias chefiadas por mulheres nas camadas mais pobres da população, de acordo com Carvalho (1998, p. 85), estas são em grande parte associadas às situações de vulnerabilidade econômica, pois a mulher, como único membro adulto do domicílio, é sua provedora, além de assumir funções domésticas e o cuidado com os filhos, o que implica sua vinculação em trabalhos mal remunerados em tempo parcial ou intermitente, gerando assim maiores dificuldades para garantir a subsistência da família. Sendo assim, este artigo visa relatar as atividades desenvolvidas no projeto de extensão Transformando Vidas: Geração de Trabalho e Renda para Mulheres em Situação de Vulnerabilidade Social, compreendendo o ano de 2016 e início de 2017. O projeto atende mulheres de um bairro carente na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Objetivando contribuir para a geração de trabalho e renda às mulheres atendidas, o projeto funciona de forma colaborativa promovendo oficinas e cursos de capacitação na área de artesanato e qualificação profissional. Além disso conta com a implementação de uma horta comunitária.

Palabras claves: Geração de Trabalho e Renda; Inclusão Social; Mulheres

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Gomes e Pereira (2005), no Brasil a exclusão social relaciona-se, majoritariamente, com a pobreza, tendo em vista que as pessoas que ocupam essa condição

encontram-se em risco pessoal e social, excluídas das políticas sociais básicas. Ainda segundo os autores, os níveis de pobreza verificados na sociedade brasileira encontram causa decisiva na estrutura desigual da sociedade, tanto no que se refere à distribuição da renda quanto a oportunidades de inclusão social e econômica.

Com a vulnerabilidade social, a figura da mulher acaba tendo papel central, pois muitas vezes, por circunstâncias da própria realidade, esta assume sozinha a função de chefe de família. De forma geral, as mulheres permanecem em trabalhos tidos como precários e vulneráveis, além de receberem os piores salários e possuírem jornadas extensas de trabalho, fruto da acumulação do trabalho remunerado com serviços de cuidado do lar (IPEA, 2016). Rocha et al (2017), afirmam que uma efetiva autonomia e empoderamento da mulher passa pelo reconhecimento que seu bem-estar sofre influência direta de sua independência econômica e emancipação social.

A Vila Maringá, situada na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, pode ser considerada um exemplo de exclusão social, uma vez que a região, conhecida por apresentar altos índices de criminalidade, é composta quase que em sua totalidade por moradores de baixa renda e com pouca escolaridade, os quais vivem em meio a uma realidade de violência e carência de políticas públicas efetivas.

Percebeu-se a necessidade de se desenvolver formas para que mulheres da região alcancem uma maior autonomia social e econômica, nascendo assim o projeto “Transformando Vidas”, administrado pela Congregação Irmãs do Imaculado Coração de Maria, na própria Vila. Com a finalidade de apoiar e fomentar as atividades do projeto, a Universidade Federal de Santa Maria atua no local a partir de um projeto de extensão intitulado Transformando Vidas: Geração de Trabalho e Renda para Mulheres em Situação de Vulnerabilidade Social.

Sendo assim, este artigo visa relatar as atividades desenvolvidas no projeto de extensão supracitado, compreendendo o ano de 2016 e início de 2017. O projeto funciona em um modelo de parceria com a iniciativa privada representada na figura da Congregação Irmãs do Imaculado Coração de Maria, tem como intuito auxiliar na promoção de atividades do projeto e contribuir para a geração de trabalho e renda foram realizadas oficinas de qualificação profissional, criação de um grupo permanente de confecção e venda de artesanato com materiais recicláveis e, ainda, a implementação de uma horta comunitária, que no futuro deverá ser gerida e mantida pelos próprios moradores do bairro.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de embasar os objetivos propostos e a realização do projeto de extensão em questão neste artigo, a seguir são abordados dois assuntos pertinentes à realidade do público alvo. No primeiro tópico abordar-se-á a situação da mulher no quesito vulnerabilidade social, e na sequência faz-se uma breve contextualização acerca do tema geração de trabalho e renda.

2.1. VULNERABILIDADE SOCIAL E A SITUAÇÃO DA MULHER

Quando analisado sob uma perspectiva conceitual, DRAE (1992) relaciona diretamente vulnerabilidade com o risco de ser danificado ou ferido, o que se subentende como "agressão" ou simplesmente uma força de origem externa.

Uma pessoa é vulnerável, pois pode ser lesionada, da mesma forma como um navio é vulnerável ao ataque inimigo ou como uma determinada espécie à voracidade de outra. Invulnerabilidade encontra-se na proteção total às forças externas prejudiciais (blindagem) sendo que entre os extremos - vulnerabilidade total (ausência absoluta de defesas ou proteções) e invulnerabilidade - existe uma escala formada por recursos internos ou opções para resolver o efeito externo; quanto mais eles sejam, menor a vulnerabilidade (DRAE, 1992).

No espectro das famílias, o termo refere-se à redução de resultados perante a crises econômicas (Glewwe y Hall, 1995), pois em economia, vincula-se a vulnerabilidade ao desempenho macroeconômico perante a choques externos (French-Davis, 1999).

Moser (1998) contribuiu para a literatura acerca das vulnerabilidades sociais usando uma abordagem focada primordialmente nos recursos a que as populações pobres têm acesso ao invés de suas carências, considerando assim os recursos disponíveis como ponto inicial para um estudo em relação aos ativos econômicos da população urbana e carente, desenvolvendo assim o *"Asset/Vulnerability Framework".* Este estudo incluiu recursos tangíveis, como trabalho e capital humano, recursos produtivos, como habitação, bem como recursos intangíveis, como relações familiares e capital social. Esse autor em seus estudos afirma que a população considerada pobre é responsável por gerenciar uma relação complexa de recursos, ilustrando a forma como afeta a vulnerabilidade e a pobreza das famílias. Sob uma ótica operacional e prática, este *framework* facilitou intervenções sociais que objetivassem promoção de oportunidades e redução de obstáculos proporcionando a famílias carentes a utilização produtiva de seus recursos, ao afirmar que a situação de vulnerabilidade poderia ser contrabalançada a partir de uma adequada gestão dos ativos disponíveis independentemente dos ativos escassos.

Esta definição inicial do *"Asset/Vulnerability Framework"*, para Rodriguez (2000), foi posteriormente superada com a análise da vulnerabilidade social como um componente de crescente importância dentro do complexo de desvantagens sociais e demográficas que compõem o conceito de "modernidade tardia". Considerou-se este como o mais relevante traço negativo do modelo de desenvolvimento baseado na liberdade econômica e abertura comercial (Pizarro, 1999; CEPAL, 2000). Esta seria, de acordo com Bustamante (2000), a manifestação mais clara da carência de poder pela qual grupos humanos específicos, porém numerosos, são submetidos. CEPAL (2000) sustenta que o este é reflexo da grande quantidade de movimentos de entrada e saída da condição de pobreza e utilizou a vulnerabilidade social para elaborar uma análise vinculando a situação microsocial (composta pelos ativos particulares de diversas naturezas das famílias, que podem servir para processos de mobilidade social ou ao menos de melhoria das condições de vida) com a situação macrossocial (a estrutura de oportunidades disponíveis para as famílias e seus membros). Portanto, conforme Katzman (2000), a vulnerabilidade social consistiria precisamente no desajuste entre os ativos e a estrutura de oportunidades, ou seja, os ativos seriam insuficientes, pouco pertinentes ou difíceis de manejar para usufruir da estrutura de oportunidades existente.

Para Koga (2003, p. 19), "a pobreza não se configura apenas pela ausência de renda, mas também por discriminações e sofrimentos que se superpõem, causando, consequentemente repercussões nas condições de vida".

Em relatório emitido pela Fundação Seade (2009) onde são apresentados indicadores de desigualdade racial, vulnerabilidade social de pessoas, famílias ou comunidades pode ser entendida como:

> (...) uma combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar, em consequência de sua exposição a determinados tipos de riscos. Neste sentido, vulnerabilidade é uma noção multidimensional, na medida em que afeta indivíduos, grupos e comunidades em planos distintos de seu bem-estar, de diferentes formas e intensidades. (...) a vulnerabilidade à pobreza não se limita em considerar a privação de renda, central nas medidas baseadas em linhas de pobreza, mas também a composição familiar, as condições de acesso e a qualidade do sistema educacional, a possibilidade de obter trabalho com qualidade e remuneração adequada, a existência de garantias legais e políticas, etc. (Fundação Seade, 2009, p 24).

Alguns elementos podem ser relacionados diretamente à situação de vulnerabilidade social, tais como a inserção e estabilidade no mercado de trabalho, a debilidade das relações sociais e o grau de regularidade de acesso aos serviços públicos ou outras formas de proteção social (PADOIN; VIRGOLIN, 2010).

Quando observadas as famílias chefiadas por mulheres, quando nas camadas mais pobres da população, de acordo com Carvalho (1998, p. 85), são em grande parte associadas às situações de vulnerabilidade econômica, pois a mulher, como único membro adulto do domicílio, é sua provedora, além de assumir funções domésticas e o cuidado com os filhos, o que implica sua vinculação em trabalhos mal remunerados em tempo parcial ou intermitente, gerando assim maiores dificuldades para garantir a subsistência da família.

Com base nos dados contidos no relatório da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) o comportamento reprodutivo das mulheres brasileiras vem mudando, havendo um aumento da participação das mulheres mais jovens no padrão de fecundidade do País. Houve um aumento da proporção de mães com idades abaixo dos 20 anos. Este aumento foi verificado tanto na faixa de 15 a 19 anos de idade como na de 10 a 14 anos de idade da mãe. A gravidez na adolescência é considerada de alto risco, com taxas elevadas de mortalidade materna e infantil. Do ponto de vista percentual, a distância entre os tamanhos dos municípios aparenta não ser significativa quanto à concentração de adolescentes mães entre 15 a 17 anos no Brasil, variando entre 7% a 9% do total dessa faixa etária. Porém, em concentração absoluta distribuída pelo total de municípios classificados pelo grupo populacional, o quadro é bem diferente, ficando 200 vezes maior a presença de adolescentes mães nas metrópoles do que nos municípios pequenos. Já o segundo grupo de municípios pequenos (de 20.000 a 50.000 habitantes) apresenta quatro vezes mais adolescentes mães do que o primeiro grupo de municípios pequenos (até 20.000 habitantes).

Estes dados devem ser levados em consideração, visto que famílias chefiadas por mulheres são em grande parte decorrentes de uma gravidez precoce ou indesejada, instabilidade familiar e abandono. Frequentemente essas mulheres foram ou ainda são vítimas de violência doméstica. Estas informações podem ser confirmadas pelos pesquisadores do NEPEC em pesquisa realizada em

cortiços na cidade de Santos, onde as mulheres tiveram um destaque especial em relação à vulnerabilidade social, notadamente as que chefiam suas famílias.

As mudanças ocorridas no interior das famílias brasileiras, registradas no Censo 2010 (IBGE, 2012) apontam para uma diversidade de formas e organização, atribuídas aos novos tipos de união (entre os sexos), aumento de mães solteiras e de separações e divórcios, e a novos padrões de sociabilidade e relações de gênero. Em dez anos, de 2000 a 2010, o Censo destaca que o papel da mulher responsável pela família subiu de 22,2% para 37,3% (IBGE, 2012).

Deve ser salientado, porém, que as famílias pobres e monoparentais não são apenas formadas por mulheres que vivem sem seus maridos. O Censo de 2010 demonstra que nas famílias formadas por casais, a grande maioria dos responsáveis e cônjuges tem rendimento (62,7%), independentemente do sexo do responsável. Deve-se ressaltar, contudo, que esse percentual é um pouco superior em famílias nas quais a mulher é responsável – 66,4% contra 61,6% (IBGE, 2012). Outro fato constatado foi a participação feminina com a parte maior dos rendimentos, inclusive nas famílias que contavam com a presença do cônjuge.

De acordo com o Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros (IPEA, 2015), a região Sul é a região que apresenta a maior quantidade de municípios na faixa de muito baixa vulnerabilidade social. Ao todo são 341 municípios, ou 28,7%. Santa Catarina tem 44,4% dos municípios inseridos nesta faixa, o Rio Grande do Sul tem 30,2%, e o Paraná 15,3%. Estes municípios, com muito baixa vulnerabilidade social estão localizados na porção Norte do estado do Paraná, no litoral sul, no Sudoeste e no Centro-oeste do estado de Santa Catarina, além da porção Centro-norte do Rio Grande do Sul.

Conforme afirma Pinto (2011), “as mulheres assumem uma sobrecarga de papéis frente às dificuldades sociais, econômicas e de violência”. Estas dificuldades fazem com que se sobressaiam por um lado a baixa autoestima, as frustrações, os medos e anseios, e por outro, a coragem e a perseverança. Para o autor elas apresentam também um alto grau de vulnerabilidade emocional, seja pela violência e exploração a que foram submetidas, seja pela fragilização e abandono a que estão expostas, na busca diária de estratégias para a sobrevivência de seu lar.

Aching e Granato (2016), afirmam que quando sob condições de vulnerabilidade social, a maternidade pode ser uma experiência de desamparo, incerteza e solidão. Sendo uma experiência geralmente marcada pela ausência de um parceiro ou pai da criança. A mulher, apesar de apresentar-se em um momento de fragilidade, precisa encontrar ou desenvolver recursos para tomar conta de si mesma e de seus filhos (as). Apesar disso, em seu estudo foi demonstrada a possibilidade da existência de uma maternidade de desenvolvimento de vínculos entre mãe e o bebê mesmo em ambientes sociais precários. Atingir este estágio não é fácil ou simples e Aching e Granato (2016) relatam ainda ser desconhecido se um cuidado ou desenvolvimento de qualidade pode ser sustentado ao longo do tempo nestas condições, mas que pode afirmar-se que a maternidade em situação tão precária por via de regra é uma tarefa emocionalmente exaustiva e desafiadora.

2.2 GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2005, p.18) define em seu documento sobre geração de renda o conceito da mesma como “a possibilidade de criação de força de trabalho que

por sua vez gerará renda ao trabalhador", sendo essa uma das formas mais eficazes para redução do desemprego, o combate à pobreza e a violência, além de favorecer a produtividade, a qualidade e a competitividade. A falta de autonomia econômica expressa na capacidade de gerar própria e coloca as mulheres em uma situação mais vulnerável, aumentando a possibilidade de que importantes grupos de mulheres caiam na pobreza, caso sejam modificadas suas circunstâncias familiares e, portanto, há necessidade de políticas que reforcem a autonomia econômica das mulheres. (SOARES, 2006, p.120).

No Brasil, a desigualdade social fez com que parcela da população economicamente ativa, excluída dos postos formais de trabalho, retomasse formas diferenciadas de organização do trabalho, da produção e da geração de renda com vistas a amenizar o desemprego, a pobreza e a exclusão, em busca da emancipação social (SANTANA et al, 2016). Com isso, o emprego flexível e a informalidade surgem como alternativas para a saída do desemprego, cada vez em índices maiores, de modo a se adequar às novas demandas do mercado. Segundo orientações da OIT (2005), a implantação de um programa de geração de renda e capacitação profissional precisa seguir uma estratégia denominada Qualificação Profissional Vinculada à Demanda Local. Para isso são necessárias algumas etapas: a) identificação e avaliação da oportunidade de geração de renda; b) desenvolvimento do plano de negócios; c) determinação e captação dos recursos necessários; e) capacitação da equipe envolvida; f) abertura e gerenciamento do negócio criado e g) assessoria profissional até a estruturação do negócio (OIT, 2005). Assim, observa-se que com o auxílio da Extensão Universitária, desenvolve-se um processo de compartilhar conhecimentos, expectativas e dúvidas na construção coletiva de enfrentamentos frente às questões e processos, também definidos coletivamente, como objeto de uma ação transformador, envolvendo também um processo de aprender fazendo entre aqueles sujeitos que estão na universidade e aqueles que estão na comunidade, contribuindo para a capacitação, geração de renda e inserção de pessoas em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho.

3. METODOLOGIA

O presente projeto de extensão se organiza com base em três frentes de trabalho: Artesanato, Qualificação Profissional e Horta Comunitária. Para a efetivação das atividades, conta com uma equipe interdisciplinar composta por docentes de graduação e pós-graduação, os quais realizam o planejamento e executam as ações previstas para ano.

A definição das ações do projeto ocorre de forma participativa, incluindo reuniões com as participantes para definição de metas e avaliação das atividades já desenvolvidas. Dessa forma, no início do ano de 2017 foi realizada uma reunião com as participantes do projeto para traçar os focos que seriam adotados ao longo do período. Dessa forma, ficou estabelecido a realização de oficinas relacionadas ao artesanato, oficinas de qualificação profissional e seria dada continuidade à horta comunitária, que teve suas atividades iniciadas no ano de 2016.

As atividades são desenvolvidas predominantemente no Centro Social do bairro e possuem frequência mensal. Quanto à primeira frente, Artesanato, planeja-se capacitar, com a realização de *workshops*, um grupo fixo de mulheres, as quais já são participantes assíduas do projeto. Os *workshops* são escolhidos com base nas demandas do grupo e buscam complementar os

conhecimentos que já possuem. Projeta-se que no decorrer do ano os produtos possam ser introduzidos em feiras da região, com o auxílio dos acadêmicos participantes.

No que diz respeito à Qualificação Profissional está prevista a realização de minicursos, ministrados por acadêmicos e professores da UFSM, além de profissionais convidados sobre temas variados envolvendo o mercado de trabalho, educação financeira e noções de empreendedorismo. Os minicursos serão divulgados e ofertados para a comunidade em geral, estimando-se uma participação de 10 a 15 pessoas por atividade.

Para o desenvolvimento da Horta Comunitária projeta-se sua continuidade com a formação de um grupo de pessoas da comunidade, as quais serão orientadas, periodicamente, sobre o manejo e conservação do solo. Inicialmente a Horta Comunitária atingirá um número reduzido de pessoas, em função de se tratar de um projeto-piloto, pretendendo-se expandir o seu alcance conforme o engajamento da comunidade.

É importante ressaltar que a metodologia deste projeto se baseia na participação do público alvo. A construção e definição das atividades, bem como a sua avaliação se dá em constante troca com as participantes. Dessa forma, sempre ao final de cada ano de trabalho, é realizada uma reunião de confraternização, que conta com um espaço reservado para avaliação das atividades desenvolvidas no decorrer daquele ano.

4. RESULTADOS

Em razão deste artigo versar sobre as atividades desenvolvidas no projeto de extensão Transformando Vidas relativas durante ano de 2016 e início de 2017, o relato está organizado de forma cronológica, inicialmente relatando as ações de 2016 e posteriormente as atividades realizadas no ano corrente.

4.1 ATIVIDADES REALIZADAS EM 2016

No ano de 2016, com a parceria de um docente do curso de Agronomia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), deu-se início ao projeto de construção de uma horta comunitária, estabelecida em área cedida pelo Centro Comunitário do bairro, e gerida pelas próprias participantes. Todo o material para construção dos canteiros e mudas para plantio, foram obtidas com recursos da UFSM e da Congregação Irmãs do Imaculado Coração de Maria, não acarretando em nenhum custo para as participantes. Foram realizados cerca de cinco encontros, nos quais inicialmente foi feita uma capacitação teórica sobre os tipos de hortas, formas de plantio e adubação, posteriormente, iniciou-se a construção dos canteiros e o efetivo plantio de legumes e verduras.

Além das ações relativas à horta, para finalizar as atividades anuais, foi realizado um evento do qual participaram membros da comunidade local, alunos da UFSM e profissionais das mais variadas especialidades. O encontro contou com uma sequência de oficinas, sendo que para iniciar as atividades, foi feita uma dinâmica de integração e fortalecimento dos laços afetivos das participantes do projeto, na sequência foram trabalhadas as seguintes temáticas: psicologia familiar e dinâmica de trabalho em ONGs. As atividades aconteceram de maneira colaborativa, sempre com espaço para

colocações e saneamento de dúvidas dos participantes. Uma síntese das ações pode ser vista na Figura 1.

Figura 1: Atividades realizadas pelo projeto Transformando Vidas



Capacitação teórica sobre hortas



Oficina de psicologia familiar durante evento



Plantio de mudas

Tendo em vista o desejo das participantes do grupo de artesanato de aumentar a venda dos produtos produzidos, definiu-se que a criação de uma identidade visual para o projeto. Assim, um acadêmico voluntário do projeto criou uma identidade visual para o projeto, a qual posteriormente foi apresentada ao grupo de mulheres, que consideraram ser uma marca que poderia ilustrar o projeto em que participam. Planeja-se a criação de adesivos e peças gráficas para acompanhar os produtos comercializados. Os dois modelos criados podem ser visualizados nas Figuras 2 e 3.

Figura 2: Marca em sua forma principal



Figura 3: Marca em sua variação horizontal



Em virtude de demandas da própria comunidade, fez-se também uma oficina de produção de chocolates. Nesta oficina as participantes tiveram a oportunidade de aprender sobre o processo de produção de trufas, técnicas de embalagem e também sobre maneiras de calcular os custos envolvidos na fabricação a fim de determinar o preço de venda dos produtos. Além dos materiais para fabricação, foi fornecido às participantes uma tabela detalhando os custos e o preço de venda sugerido. Nas Figuras 4 é possível ver momentos da oficina relatada.

Figura 4: Oficina de produção de chocolates



Produção de chocolates



Participantes com os chocolates finalizados

5. CONCLUSÕES

Ao longo das ações do projeto, percebe-se o quanto participar do grupo tem contribuído para o desenvolvimento da autoestima e autonomia das participantes. Mais do que resultados econômicos, fica evidente que muitas das participantes buscam no grupo uma sensação de pertencimento e frequentam as atividades devido aos laços que se formaram.

A construção da horta comunitária, além de possibilitar uma economia nas despesas, contribui também para a disseminação do conceito de alimentação saudável, na medida em que torna alimentos como verduras e legumes acessíveis a esse público. Assim como a horta, os produtos confeccionados nas oficinas de artesanato são uma forma de complementação da renda dessas mulheres.

Apesar dos benefícios verificados no decorrer do projeto, ainda há dificuldades em relação ao engajamento no trato com a horta, pois esta exige cuidados constantes e a inconstância na manutenção pode prejudicar seu desenvolvimento. De forma geral, as participantes avaliam o projeto de forma positiva, e estão constantemente solicitando novas oficinas e capacitações. Como contraponto, uma das dificuldades encontradas reside na falta de comprometimento por parte do grupo no que concerne à participação nas atividades propostas. Percebe-se que o engajamento ocorre de forma gradativa, sendo este um desafio perene no processo da ação extensionista.

Em relação ao objetivo do projeto, que é contribuir para a geração de trabalho e renda destas mulheres, acredita-se ser este um objetivo atendido parcialmente, dadas as dificuldades de comercialização dos produtos produzidos devido à produção ainda incipiente. Sendo assim, pretende-se dar continuidade às ações que vem sendo desenvolvidas e trabalhar com foco nos pontos considerados dificultosos a fim de que se atinja melhores resultados no curso do projeto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas / Miriam Abramovay et al. – Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ACHING, M.C.; GRANATO, T.M.M**. A mãe suficientemente boa em situação de vulnerabilidade social.** Estudos de Psicologia. Campinas. Jan/Mar de 2016.

BARBOSA, R. N. C. **A economia solidária como política pública:** Uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**, 2004._____. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher.** 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015.

CARRETTA, R. Y. D.; LOBATO, B. C. **A experiência de um projeto de extensão multidisciplinar no fomento à geração de renda cooperativa e solidária:** a contribuição da Terapia Ocupacional. Revista de Cultura e Extensão USP, São Paulo, v. 4, p. 89-97, oct. 2010. ISSN 2316-9060. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/504>. Acesso em: 03 aug. 2017.

FUNDAÇÃO SEADE. **Indicadores de Desigualdade Racial – IDR.** São Paulo, 2005.

GOMES, M.A.; PEREIRA, M.L.D. **Família em situação de vulnerabilidade social:** uma questão de políticas públicas. Ciência & Saúde Coletiva, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010.** Famílias e domicílios. Resultados da amostra. Rio de Janeiro, 1–203, 2012.

IPEA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros.** Brasília. 2015.

IPEA. **Mulheres e trabalho**: breve análise do período 2004-2014. Brasília: IPEA. (Nota Técnica, n 24), 2016.

OLIVEIRA, L.M.A. **Vulnerabilidade social e situações de risco.** 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Geração de Renda. Coleção Boas Práticas e Lições Aprendidas**. Disponível em: <http://white.oit.org.pe/ipec/ documentos/renda_generacion_br.pdf > Acesso em: 1 julho, 2016.

PADOIN, I. G; VIRGOLIN, I. W. C. **A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política.** In: Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. UNICRUZ, 2010.

PINTO, R.; MICHELETTI, F.; BERNARDES, L.M. et al. Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. São Paulo. 2011.

ROCHA, B. N. et al. **A Dimensão de Gênero no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS): Alguns**

Apontamentos Teóricos e Analíticos. Boletim regional, urbano e ambiental/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, n. 16, p. 83-92, jan-jun, 2017.

SANTANA, C. S.; GALVÃO, G. G.; COSTA, P. M. C.; TAVRES, M. F. L. **Geração de trabalho e renda como estratégia de Promoção de Saúde**: o caso das mulheres mastectomizadas em Nova Iguaçu, RJ, Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, vol.21, n.6, p. 1921-1930, 2016.

SOARES, V. (2004), **Políticas públicas para a igualdade:** Papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, T. (org). Políticas públicas e igualdade de gênero (Caderno Especial da Coordenadoria Especial da Mulher). São Paulo, Prefeitura Municipal de São Paulo, 2004.

Movimento estudantil de ocupação e o processo de resolução de conflitos na universidade federal do pampa - campus santana do Livramento

Autores: Terra, Leonardo José Alves (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA); **Cerqueira-Adão, Sebastião Ailton da Rosa** (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA)

Resumen: Essa pesquisa teve como objetivo identificar o processo de resolução de conflitos na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA Campus Santana do Livramento frente ao Movimento Estudantil de Ocupação. Para desenvolver esse estudo utilizou-se do método de estudo de campo, pelo qual se analisou a instituição mencionada tendo como alvo de pesquisa os discentes, docentes e técnicos administrativos da mesma. O trabalho possui natureza descritiva, com viés qualitativo e entrevista semiestruturada para o levantamento de dados, assim como análise de conteúdo a fim de analisar os resultados obtidos. Os resultados da pesquisa demonstram que os movimentos sociais são cruciais para que se conquiste direitos privados pelo Estado, como também são importantes para evidenciar a perspectiva que o Estado tomou em relação às suas atitudes, dessa forma, em termos gerais foi possível perceber que além de resolver conflitos os movimentos se mostram capazes de estabelecer padrões que redirecionam a conduta do Estado. É crucial que o movimento não se dissolva e permaneça sempre forte, pois movimentos centralizados em apenas alguns lugares não irão resultar em grandes conquistas.

Palabras claves: Universidade; Estado; Movimentos Sociais; Conflitos.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Tem-se observado, mais particularmente, nos últimos cinco anos, que as ocupações de espaços públicos e privados têm se tornado uma forma de protesto a partir da invasão por um determinado período e que busca reivindicar aspectos de ordem política, social e econômica. Esse tipo de movimento tem se tornado cada vez mais comum principalmente no espaço rural tendo como protagonista o Movimento Social do Campo, como MST, e atualmente este fenômeno passa a

ser mais frequente também em espaços educacionais como colégios e universidades públicas brasileiras.

O processo de ocupação tem se caracterizado como uma maneira legítima de reivindicação baseado no estado democrático de direito. Neste sentindo, percebe-se que os movimentos de ocupação se desenvolvem com base na iniciativa de buscar-se resolver um conflito.

Segundo Castells (2013) os movimentos sociais foram e continuam a ser as alavancas da mudança social. Originam-se, em sua maioria, baseado em conflitos nas condições de vida que torna precária a existência cotidiana para a maioria das pessoas. São induzidos por uma profunda desconfiança nas instituições políticas que administram a sociedade. A legitimidade dos governantes encarregados de conduzir os assuntos públicos leva as pessoas a resolver as coisas com suas próprias mãos, envolvendo-se na ação coletiva fora dos canais institucionais prescritos para defender suas demandas e, no final, mudar os governantes e até as regras que molda suas vidas.

Sendo a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, uma instituição de ensino *multicampi*, em meados de 2016, dado o corte de recursos financeiros para as universidades públicas federais, observou-se nesta instituição um conflito generalizado nos seus 10 *campi*, em que um dos motivos da situação conflitante foram os repasses orçamentares para os diferentes campi, não sendo observado, por parte da Reitoria desta instituição as diferentes necessidades e realidades de campus.

A problemática deste estudo recai no fato de que hoje tem-se uma tendência muito grande, dadas às questões democráticas, de se reivindicar seja por meio da força, seja por meio do diálogo, os movimentos de ocupação que se instalam nos ambientes acadêmicos, acabam, que por força da juventude estudantil, tendo um viés um pouco mais radical. Sendo assim, uma vez instalado o conflito, são necessários processos de negociação longos e, em alguns momentos, intermináveis o que gera desgaste e desconforto no espaço institucional.

Diante da problemática acima, este estudo traz como problema central de pesquisa: Como se dá o processo de resolução de conflitos na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA Campus Santana do Livramento frente ao Movimento Estudantil de Ocupação?

Para responder à pergunta de pesquisa acima elaborada, foram estabelecidos para este estudo os seguintes objetivos:

a) Objetivo Geral: Identificar o processo de resolução de conflitos na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA Campus Santana do Livramento frente ao Movimento Estudantil de Ocupação.

b) Objetivo Específico:

- Compreender como se deu o movimento de ocupação na Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA – Campus Santana do Livramento; e

- Caracterizar o conflito na Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA – Campus Santana do Livramento.

Como justificativa, este estudo torna-se relevante a no momento em que buscou compreender o processo de resolução de conflitos em uma Instituição de Ensino Superior - IES

pública federal que tem como princípio a diversidade de ideia, as posições plurais em termos de política e a universalidade de corrente de pensamentos e conceitos ideológicos.

Diante disto, estudar o conflito em uma organização com estas características passa a ser algo um tanto quanto desafiador, visto que parece ser natural, nos ambientes universitários, conflitos de ideias entre professores e professores, entre professores e alunos, professores e técnicos, técnicos e técnicos, entre alunos e alunos, entre gestores e gestores, e, não menos importante, conflitos entre alunos, professores e gestores.

Com este estudo espera-se contribuir, de maneira prática, para as decisões que a universidade estudada e seus atores possam tomar no futuro. Também, espera-se, que este estudo sirva de base para outras pesquisas que tenham como objetivo investigar o conflito universitário, bem como estudar as novas formas de pleitos em ambientes escolares como tem sido os processos de ocupação estudantil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como embasamento teórico foram discutidos os seguintes tópicos abaixo que darão viés para a pesquisa ser difundida tais como o movimento de ocupação no Brasil, e conflitos em organizações universitárias.

2.1 Movimento de Ocupação no Brasil

Para se compreender o processo de ocupação nas organizações de ensino público do Brasil neste século XXI com base nos movimentos estudantis, é necessário primeiramente entender onde os movimentos de ocupação surgiram.

O movimento estudantil de ocupação, no Brasil, inicia-se através da luta por terras, ou seja, desde a ocupação portuguesa no território brasileiro, combinada com a monocultura para exportação e a escravidão, o modo de ocupação de terras brasileiras pelos portugueses estabeleceu as raízes da desigualdade social.

Não se sabe ao certo a data em que surgiram as ocupações no Brasil, mas acredita-se que ela talvez exista através dos indígenas. Entretanto, com base na História de Pela Terra a partir do documento elaborado pelo MST, tem-se que os movimentos de ocupação têm como seu precursor o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que foi de fato o primeiro meio de ocupação a existir no país (MST, 2016).

A partir deste documento acima citada que trata da História de Luta pela Terra, vê-se que o principal motivo para o surgimento do MST, talvez sejam os primeiros indígenas que se mobilizaram contra a mercantilização e apropriação pelos invasores portugueses, o que era comum e coletivo: a terra, bem da natureza.

Também pode-se ver em Ferraro e Ribeiro (1999, p. 03) a origem do MST como:

> O primeiro pressuposto é que a expressão movimentos sociais acolhe as mais diversas dinâmicas originadas da contradição fundamental que caracteriza cada formação social, tendo como antípodas, de um lado, os movimentos revolucionários, e de outro, o reacionário. É este pressuposto que permite reunir sob a expressão movimento sociais coisas tão dispares e contraditórias como o Movimento Neoliberal e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST. O segundo pressuposto é que os termos revolução e reação podem ser tomados em sentido amplo, não se restringindo aos movimentos caracterizados como luta armada, numa ou noutra direção. Nesse sentido, seriam revolucionários os movimentos voltados, em alguma medida, para a transformação, e reacionários, os movimentos de resistência à transformação, orientados para reestabelecimento de uma ordem que já faz parte do passado, tida como ideal, mais do que para simples manutenção da ordem vigente.

Na referências acima citada é possível analisar a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, aonde se consegue enxergar que a luta pela conquista de terras foi um dos principais motivos a dar origem aos movimentos sociais, sendo assim é notório que todos esses movimentos partam do pressuposto de indignação social, ou seja, uma vez que outrem parte por cima de direitos aos quais não lhe pertencem, contrariando o mesmo, uma rebelião, no caso os movimentos sociais, pode ser erguida, isso também é válido para o Neoliberalismo.

Contudo, o que se pode perceber em relação à origem destes movimentos no Brasil é uma grande indignação por parte dos camponeses, pois em 1850 após a abolição do tráfico de escravos, foi decretado pelo Império uma lei conhecida como Lei de Terras, principal responsável por formalizar as bases para a desigualdade social e territorial que hoje conhecemos afirma MST (2016)

Diante dos acontecimentos citados por Ferraro e Ribeiro (1999) e MST (2016) começaram a surgir resistência populares que visavam a distribuição de terras de maneira justa e igualitária (reforma agrária), que propunham um meio democrático de se conseguir as coisas, sendo que foram grandes as resistências e lutas, tais como as ocupações de terra, travadas afim de se culminar um processo de transformação da sociedade, porém com o regime militar em andamento as coisas só pioraram.

O MST (2016) afirma que de um lado - assim como todo o povo brasileiro – os camponeses foram exilados e privados dos direitos de expressão, reunião, organização e manifestação, impostos pela Lei de Segurança Nacional e do Ato Institucional nº 5. E por outro lado, a ditadura inseriu um modelo agrário mais concentrador e excludente, alojando uma modernização agrícola seletiva, que deixa de fora a pequena agricultura, estimulando o êxodo rural, a exportação da produção, o uso em massa de venenos e concentrando não apenas a terra, mas os subsídios financeiros para a agricultura.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, porém em um cenário diferente, Campos (1989) afirma que a escola alcança outras dimensões, além de seu papel de equipamento voltado para a educação, onde se ministra o esnino. Nas vilas, se formam através da ocupação de terras públicas ou

particulares, próximo às fábricas, a luta pelo direito de uma edificação escolar, além de ser uma exigência da educação, tem o aspecto de ser parte da luta pela consolidação/legitimação do povo nativo de tal lugar. As ocupações pela escola ligam-se a esse fato. Na visão do autor é muito difícil desalojar habitantes de vilas, onde o equipamento, no caso as escolas, existe, muitas vezes levantados pelos próprios moradores. A resistência dos órgãos públicos para instruir nas escolas levantadas pelos moradores, tende a revelar também o pano de fundo da luta surda pela posse da terra.

Estas duas concepções demonstradas por MST (2016) e Campos (1989) mostram de forma sintetizada os primeiros indícios que expõem a necessidade de se montar um movimento social para se apropriar de um direito, neste caso é citada a ocupação por posse de terras que se dá principalmente pela privatização de alguma coisa que deseja ser alcançada, é possível ver que os camponeses e os moradores de vilas lutam por igualdade socialmente justa, no momento em que lhes é tirado o direito de usufruir de terras que serveriam para construção de bens sociais, visando o desenvolvimento da comunidade aonde se estão inseridos.

Com base no documento acima do MST em todo o país, novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras apareceram: posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. As ocupações de terra se tornaram um instrumento de manifestação camponesa e de contestação do autoritarismo.

Através do contexto histórico construído pelos movimentos no Brasil é possível perceber que a ditadura também foi uma responsável pela construção dos movimentos sociais. Durante todo este período aonde se consolidaram os movimentos sociais, é notável que todos os movimentos possuíam o mesmo objetivo: a luta por terras, ocupando-as. É possível ver que desde o seus surgimentos os movimentos sociais têm mostrado o seu êxito em solidificar seus objetivos, o que tenderá a tornar um método popular no futuro.

Os movimentos sociais não partem da hipótese de construir ou moldar um Estado que deva preocupar-se somente com aquele grupo que está se mobilizando. A verdade é que os movimentos sociais buscam alternativas que os satisfaçam de acordo com o meio em que se está inserido e, isso muitas vezes coloca o Estado no meio e por isso surge está confusão. Pode-se ver em Souza (2012, p. 03) que:

> Os movimentos sociais têm como uma de suas principais características a luta por reivindicações que tragam melhorias à vida dos trabalhadores, a fim de gerar novas alternativas e rupturas sociais. Nesta perspectiva estes não podem ser definidos única e exclusivamente como movimentos urbanos e sim como um conjunto de movimentos espalhados em todos os setores da sociedade. Incluindo, por exemplo, os movimentos dos desempregados e de luta pela terra, movimentos estes que se iniciam, muitas vezes, desvinculados dos partidos e dos sindicatos muito embora, estes movimentos coloquem em xeque o Estado, na medida em que denunciam o alinhamento das ações estatais às pressões de uma classe, a burguesia e o esvaziamento do discurso Estatal de que este represente o interesse de toda a sociedade. Por isso, considerando o conjunto das lutas sociais os movimentos sociais não podem ser vistos nem como aqueles que

> somente estão preocupados com reivindicações pontuais, decorrentes de melhorias imediatas, nem como aqueles que têm um caráter ideológico mais forte e que procuram, mediante suas reivindicações, uma alternativa de Estado que tenha nos trabalhadores sua preocupação fundamental, o que expressa a constante luta de classes por deter a hegemonia na sociedade.

Depois de muitas mobilizações que foram surgindo durante todos estes anos, o movimento foi ganhando forças e se popularizou. Em 1984, foi fundado através de vários trabalhadores que participaram destas lutas pela democracia da terra e da sociedade no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná um movimento camponês nacional, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, que se estendia em três principais objetivos: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país MST (2016).

Seguindo essa mesma visão Silvia e Pereira (2012) partem da compreensão que os Movimentos Sociais podem ser aceitos como sendo as diferentes configurações de organização do povo com vistas a introduzir mudanças significativas no ponto de vista de transformação da sociedade, especialmente no que diz respeito à defesa da dignidade da pessoa humana, da construção de sujeitos de direitos, de direitos humanos. Sua origem são as demandas, anseios e necessidades imediatas da população, discriminações de gênero, raça, classe, opção sexual, credo religioso; destruição do ambiente; ausência de participação, dentre tantos outros, caracterizando-se como expressão de posturas militantes e de práticas de mediação social.

Nesse contexto Souza (2012) afirma que os movimentos sociais acreditam na lógica de construir espaços para outras formas de relação social. Nesse sentido, as conquistas desses movimentos não somente estabilizam as fronteiras entre o mundo da vida dos povos que lutam pela reforma agrária, mas se estabelecem para além de movimentos reivindicatórios no interior da sociedade, deixando evidenciado os limites do Estado e seu compromisso com o capitalismo. Assim, devem ser entendidos levando em conta as contradições sociais a começar pelas carências e pela falta de perspectivas às quais a parcela de maior número da sociedade é submetida.

É possível perceber, na visão do autor acima que, a essência dos movimentos sociais com base nesse pensamento, repassa com clareza que a maior parte da sociedade é submetida aos limites que o Estado impõe, e daí volta-se à ditadura, pois os recursos para maior parte da população são limitados e isso faz com que eles se mobilizem em busca de melhorias. Um exemplo disso é a educação dos camponeses no Brasil, isto é, ela é extremamente limitada, pois o Estado tende a enxergar os camponeses apenas como trabalhadores, uma visão totalmente capitalista, e esquecem de visualizar as necessidades deles e colocam como prioridade apenas as suas.

Com base nesse pressuposto Souza (2012) afirma que para compreender-se o envolvimento dos movimentos sociais com a educação do campo é preciso primeiramente visualizar o papel do Estado diante de suas ambições. O Estado brota como início em uma análise social, esse é proveniente pela própria sociedade, entretanto, não passa de um erro, um enredado de confusões e funções políticas. Assim, a criação do Estado está diretamente ligada à separação e oposição das classes. Desse momento em diante faz-se necessário que se crie um interesse de maior poder.

Na visão do autor acima, este interesse nasce com a função de se movimentar para que a classe dominadora não tenha poderes o bastante para derrubar a classe oprimida. A fim de protegê-los contra os excessos da burguesia, além de tentar mediar os conflitos existentes. Entretanto, isso não ocorre com êxito. O poder do Estado se sobrepõe à sociedade. Por fim, o Estado se torna juiz cujas atitudes não são nem um pouco justos. Obviamente que o Estado demonstra a sociedade como ela é de maneira oculta, escondendo a realidade, ou seja, traduz sua estrutura e aprova a dominação de uma determinada classe conforme Souza (2012).

Viu-se aqui que a origem dos movimentos sociais é incerta, o MST afirma que pode ter sido através dos indígenas que surgiram os primeiros indícios, porém o que se percebe é que no Brasil o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST foi o primeiro e maior movimento fundado no Brasil.

2.2 Conflito em organizações universitárias

Dentro do contexto movimentos sociais, surge a oportunidade de utilizar este método como uma forma de resolução de conflitos, tanto em empresas, como em universidades, cujo foco merece atenção.

Os conflitos podem se dar de diversas maneiras, mas todos possuem uma característica em comum: as divergências. Segundo Serrano e Rodriguez (1993, *apud* SCOTT, 2007) os conflitos são colisões entre duas ou mais linhas de força, com direções convergentes, mas em sentidos opostos, resultando desta colisão a necessidade de uma gestão eficaz da situação, de modo a ser retirado algo de positivo dela.

Robbins (2010, p. 190) define que:

> Podemos definir conflito, portanto, como um processo que tem início quando uma das partes percebe que a outra parte afeta, ou pode afetar, de modo negativo, alguma coisa que ela considera importante". Ou ainda, entende-se o conflito como um processo no qual o esforço é propositadamente feito por "A" para destruir o esforço de "B", com recurso a qualquer forma de bloqueio que resulte na frustração de "B" no que concerne à prossecução das suas metas e ao seu desenvolvimento dos seus interesses

Patarraz (2013) ainda afirma que o conflito organizacional também deve ser identificado, analisado e solucionado, uma vez que se revela necessário, entre pessoas ou grupos no relacionamento interpessoal ou intrapessoal. Utilizando-se como instrumento a negociação entre outras estratégias para impedir que a organização passe por graves problemas como a diminuição da produtividade ou quando atinge a sua lucratividade. Em muitos casos, a falta de habilidade e experiência em lidar com circunstâncias onde existem discordâncias ou adversidades, acarreta

redução no desempenho e afeta a execução das atribuições pela perda da capacidade de interação, de se relacionar e de se motivar comprometendo o crescimento, as metas, os objetivos e os resultados organizacionais. Para isto, é crucial o uso de alguns procedimentos que se propõem a facilitar a administração dos conflitos, como as estratégias que devem ser implementadas após uma análise ampla e detalhada

Como pode ser visto nas concepções de Serrano e Rodriguez (1993, *apud* SCOTT, 2007), Robbins (2010) e Patarraz (2013) os conflitos se dão basicamente por linhas de pensamento opostas, o que gera um atrito que pode tomar várias dimensões de acordo com a situação, trazendo malefícios para a organização que está passando por isso. Diante disso podemos olhar os movimentos sociais na perspectiva de resolver esses conflitos. Como foi falado os movimentos sociais iniciam-se na expectativa de corresponder às demandas das classes desfavorecidas, sendo assim o conflito está inserido no momento em que a classe favorecida se nega a colaborar com a desfavorecida. No contexto Universitário isso se dá basicamente por fatores externos, nesse sentido levamos em conta o Estado que abdica da responsabilidade de ajudar na ascensão da Universidade, por enxerga-la como despesa e não como investimento, e isso gera um conflito entre ambas às partes, o que faz nascer um novo movimento social, visando promover a igualdade, lutando por uma educação de qualidade.

De acordo com Chaui (2003) se se quiser tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, é necessário que se exija, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for acatada como um direito e não como um privilégio, nem como um serviço.

Nessa mesma linha de raciocínio Gohn e Zancanella (2012) demonstram que os argumentos de lutas reivindicatórias e propositivas realizadas em prol da educação para todos, pelos movimentos sociais e pela sociedade civil, têm como suporte à definição constitucional: educação como direito universal, de todos. Os cidadãos são todos iguais de acordo com o que está na lei, e todos são sujeitos de direitos, independentemente das características que os especifiquem ou diferenciem. Todavia, tal norma não condiz com a realidade brasileira, permeada pela existência de desigualdades.

Para os autores acima a validade constitucional só existe, em sua garantia, se o Estado, responsável por construir tais direitos estiver presente sob a forma de políticas públicas, amplas e abrangentes, promovendo a superação das desigualdades e consentindo na participação da sociedade civil. Sendo assim entende-se como responsabilidade do Estado possibilitar o acesso aos direitos dos indivíduos que compõem um determinado grupo social que tem mais dificuldades. Não basta que o Estado garanta apenas formalmente os direitos universais. Além de ter uma postura ativa na formalização de políticas públicas que estabeleçam direitos aos excluídos, ele deve ter um posicionamento intervencionista para poder desencadear políticas específicas para os grupos em situação desfavorável, criando condições para modificar o quadro vigente.

O Estado é tomado como rival no momento que ele exonera seu dever para com a Universidade. Surge então a necessidade de se fazer algo, de se mobilizar e mostrar que o Estado existe porque a sociedade o elegeu, e que é de suma importância que suas demandas precisam ser atendidas, sendo assim, Mellucci (1996, p. 11) comenta que:

> Tornar o poder visível é a mais importante tarefa na ordem dos conflitos em nossa sociedade. Revertendo a definição adulta do tempo, os adolescentes simbolicamente contestam as variáveis dominantes de organização do tempo na sociedade. Eles revelam o poder escondido atrás da neutralidade técnica da regulação temporal da sociedade.

Percebe-se então, que os movimentos sociais dentro das Universidades, partem do princípio de mostrar a força da comunidade acadêmica, perante aquilo que os foi negado. Desta forma, quando se tem um anseio, é cabível que todo o meio acadêmico, ou uma parte dele, se reúna a fim de reivindicar seus direitos perante o Estado, para que só assim suas demandas sejam atendidas, isto é então o principal objetivo do movimento.

Visto isto, passa-se a seguir a apresentar os aspectos metodológicos que orientarão o presente estudo.

3 MÉTODO

O que se pretende com este artigo é comunicar entre docentes, discente, técnicos, terceirizados e gestores da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus de Santana do Livramento, desta forma trata-se de um estudo de campo, em que conforme Gil (2002) este tipo de estudo foca uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou direcionada para qualquer outro tipo de atividade humana. Essencialmente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para recolher suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente combinados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Este estudo possui caráter de natureza descritiva, tendo em vista os objetivos desejados. Segundo Gil (2002) as pesquisas descritivas possuem o objetivo de descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, o autor ainda afirma que, pesquisas descritivas são aquelas que têm como finalidade estudar as características de um determinado grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas deste mesmo cunho são as que sugerem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, a qualidade de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São contidas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Além disso são pesquisas descritivas aquelas que tendem a descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre prioridade político-partidária e nível de ganhos ou de escolaridade.

Além do caráter descritivo, o método de pesquisa escolhido foi o qualitativo. Segundo Flick (2004) a pesquisa qualitativa consiste em fazer a escolha apropriada de métodos e teorias admissíveis, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos

pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na abundância de abordagens e métodos.

Em relação à técnica de coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com base nos autores citados anteriormente, buscando-se, desta forma, compreender como se dá o processo de resolução de conflitos na Universidade Federal do Pampa, durante o movimento de ocupação ocorrido no ano de 2016.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) o roteiro de entrevista semiestruturado nada mais é do que uma conversa entre entrevistado e entrevistador, aonde o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere apropriada. É uma forma de poder explorar mais vastamente uma questão. No geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Como técnica de análise dos dados, optou-se neste trabalho pela análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977) análise do conteúdo consiste em conjunto de técnicas de análise dos diálogos com intuito de alcançar, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Desta forma o resultado desta pesquisa foi obtido através da análise de respostas similares, ou seja, para cada hipótese que foi levantada na análise foi feito um levantamento dos entrevistados que eram ou não a favor da mesma.

Os sujeitos de pesquisa foram selecionados de maneira intencional e observa-se a disponibilidade para responder à entrevista bem como o conhecimento sobre a ferramenta de estudo. Assim sendo, foram entrevistados 10 alunos, 10 professores e 10 técnicos administrativos.

Todos os entrevistados foram identificados com códigos alfanuméricos, sendo representados pela letra A os alunos pelas letras TA os técnicos administrativos, e pela letra P os professores, todos numerados de 1 à 10 como maneira de identificar o entrevistados, a fim de manter a integridade e sigilo dos mesmos. Assim sendo, encontram-se representados pela sequência A1, A2, A3... A10 todos os alunos, como também pela sequência TA1, TA2, TA3... TA10 todos os técnicos administrativos e por último a sequência P1, P2, P3... P10, para os professores.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Universidade Federal do Pampa surgiu através de uma iniciativa de se expandir as Universidades Federais do Brasil, que se iniciou com base em um acordo firmado entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal de Santa Maria, logo em seguida a Universidade Federal do Pampa foi criada oficialmente pelo Governo Federal no ano de 2008 a fim de que a educação viabilizasse o desenvolvimento regional aonde se está localizada.

Atualmente a Universidade Federal do Pampa conta com 10 *campi* distribuídos entre 10 cidades da região do Pampa Gaúcho, localizado na Metade Sul do Rio grande do Sul.

Os resultados a seguir apresentam dados obtidos por meio de entrevistas que foram realizadas com três categorias vigentes no corpo estudantil da Universidade Federal do Pampa – Campus Santana do Livramento, Discentes, Docentes e Técnicos Administrativos.

O estudo iniciou-se com base no movimento de ocupação que foi realizado em junho de 2016 a fim de reivindicar: corte de verbas; término da obra que será anexada ao prédio principal; permanência dos terceirizados que seriam despedidos e a contratação de novos professores para o curso de Direito, que foi fundado no segundo semestre de 2015.

Foram entrevistadas ao todo 30 pessoas selecionadas de maneira intencional. Desse total foi constado que 20 pessoas participaram do movimento de ocupação de 2016, e apenas 10 não participaram.

Os sujeitos entrevistados possuem entre 18 e 60 anos. E dos 10 alunos entrevistados houve uma variação entre 3º ao 5º semestre de seus respectivos cursos.

4.1 Movimento de ocupação no Brasil

Quando questionados a respeito do caráter do movimento de ocupação, foi possível observar que a maioria dos entrevistados acredita que o movimento seja revolucionário partindo do princípio de que muitas conquistas históricas se deram através deles, como também o fato de que na maioria das vezes, somente incomodando o Estado, é possível assegurar direitos.

O entrevistado TA1, afirma que:

> Com certeza. Todo movimento é válido né, sendo dentro da legalidade para aquisição dos direitos sociais é fundamental que a gente tenha esse direito de obter esses movimentos, tanto o direito de ocupação como o direito de greve a reivindicação de um direito nosso tem que ser buscada através de formas lícitas (...).

Corroborando com o entrevistado TA1, o entrevistado A10 afirma que além de contribuir com as conquistas obtidas, o movimento também foi crucial pela conquista de autonomias e direitos.

Desta forma o entrevistado A10 afirma que:

> Eu acredito que sim porque a gente acompanhando o histórico, enfim, da história do Brasil, da história do mundo, a gente vê que esses movimentos, eles, fizeram parte da evolução social, econômica e política. E pra que enfim, os povos conseguissem suas autonomias a partir desses movimentos.

O ponto de vista dos entrevistados TA1 e A10 pode ser confirmado através do que é exposto por Silva e Pereira (2012) onde afirmam que os Direitos Humanos se situam no debate contemporâneo tanto acerca da função social da universidade, como em torno da função social e político que, historicamente, vem desempenhando os movimentos sociais, sobretudo em ambientes de resistência e de produção de uma contracultura firmada na emancipação, na inclusão, na defesa da multiculturalidade e da ampliação e proteção dos Direitos Humanos.

Outra questão feita aos entrevistados foi a respeito de que os movimentos sociais basicamente se originam pela falta de cumprimento do Estado para com o seu papel de fornecer bens e direitos previstos na Constituição para classes oprimidas. A maioria dos entrevistados afirma que essa afirmativa é totalmente verídica como pode ser visto pelo o que o entrevistado P6 afirma:

> (...) o Estado de certa forma teria a possibilidade de minimizar essa desigualdade do sistema capitalista e, quando o Estado não minimiza essas divergências, os movimentos sociais acabam tendo importância maior. Em Estado onde existe uma visão mais de bem-estar social em tese os movimentos sociais acabam tendo sua importância, mas são menos vistos pelo papel que o Estado tem redimir essas desigualdades.

Fica notável a veracidade desse fato com base no que se é assegurado por Souza (2012) onde é evidenciado que os movimentos sociais nascem com o intuito de se movimentar para que a classe de maior poder não tenha poderes suficientes para esmagar a classe oprimida.

Os entrevistados também foram questionados sobre a opinião que eles tinham em relação à execução dos movimentos sociais, ou seja, se as classes menos favorecidas ou oprimidas deveriam sair em busca de melhorias através dos movimentos sociais. Dessa forma foi possível observar que os entrevistados, em sua maioria concordam com isso, como poder ser visto no relato do entrevistado P4:

> Sim, sim, sim. Isso absolutamente sim, essa pergunta é absolutamente positiva. Eu acho que sim, é só através da movimentação dessas pessoas na sociedade civil, ou seja, organizando-se a partir debaixo que pode se subverter a esse estado de coisas. Quanto a isso eu não tenho nenhuma dúvida, eu acho que somente a partir de células de pequenas reivindicações que grupos sociais, categorias de gente, universidades, estudantes, mulheres, negros, enfim, só a partir deles e que eles podem fazer valer direitos para além da nossa constituição burguesa.

Ainda neste mesmo raciocínio é possível perceber que o entrevistado TA10, acredita que os direitos da Constituição não são seguidos:

> Existem direitos que estão escritos ali na constituição e não são cumpridos. Se o pessoal não for reivindicar através das associações de forma organizada, de mobilizações, não sou a favor de violência, mas sou a favor da existência meios para que essas pessoas possam cobrar seus direitos, mas não teria que ser assim né? Se são direitos não teriam ter que estar cobrando, teriam que recebê-los.

É possível perceber que os entrevistados afirmam que a maneira mais lógica de se conseguir direitos é através dos movimentos sociais. Independentemente de qualquer coisa, a começar pelo momento em que você se sente lesionado perante a Constituição e aos seus respectivos direitos você deve sair em busca de melhorias. Souza (2012) compartilha dessa ideia e afirma que os Movimentos Sociais podem ser aceitos como sendo as diferentes formas de organização do povo a fim de introduzir mudanças expressivas na perspectiva da transformação da sociedade, principalmente no que diz respeito à defesa da dignidade da pessoa humana, da construção de sujeitos de direitos, de direitos humanos.

Foi possível analisar que os entrevistados, em sua maioria, acreditam que o Estado age ditatorialmente, uma vez que eles concordaram que o Estado se comporta de maneira a impor na maioria das vezes sobre as classes menos favorecidas, e que só através dos movimentos sociais é possível se sobrepor a isso. Esse ponto de vista pode ser confirmado de acordo com o relato do entrevistado P10:

> (...) os movimentos sociais lutam para eliminar a opressão das classes detentoras do poder. Se não houvesse essas lutas não haveria o propósito de existência dos movimentos sociais. O sistema capitalista em si já compreende grande quantidade de injustiças, se não houverem lutas com a finalidade de questionar a ordem posta, as coisas permaneceram como estão.

O entrevistado A8 também confirma essa afirmação constatando que as pessoas de maior poder são basicamente a elite, e eles são em menor número, dessa forma prevalece à questão da ditadura.

Silva e Pereira (2012) confirmam o que foi dito pela maioria dos entrevistados quando os mesmos consideram que é oportuno lembrarmos que movimentos sociais acadêmicos foram protagonistas imprescindíveis no processo de democratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, cria forças o trato dos Direitos Humanos como uma das temáticas postas, tanto nas universidades, quanto nos movimentos da sociedade, em parte como decorrência de que muitos personagens das próprias IES sofreram perseguições (tortura, prisões, exílios e mortes), tanto pelo Decreto 477, quanto pelo AI5, principais instrumentos da ditadura para reprimir seus opositores.

Ainda seguindo a linha de pensamento de Silva e Pereira (2012) é possível perceber que tais reflexões nos auxiliam a explorar o terreno para construir a relação que vem se estabelecendo entre a universidade, os movimentos sociais e entidades organizadas da sociedade civil como campos

educativos que se situam como espaços de defesa, proteção e construção de Direitos Humanos. Essa ação que se torna mais eficaz e muito mais fortalecida quando são estabelecidas articulações que possibilitem avançar tanto do ponto de vista das práticas, como do processo de conscientização, de mobilização e de pressão, ampliando as condições de formação e exercício de uma cidadania ativa.

4.2 Conflitos em organizações universitárias

Inicialmente os entrevistados foram questionados se concordavam que os movimentos estudantis poderiam ser vistos como uma forma de resolução de conflitos. A maioria dos entrevistados acenou na direção de que o movimento estudantil parte desse princípio e, que quando utilizado de maneira correta, como uma ferramenta de conquistas de direitos ele pode ser extremamente efetivo.

O entrevistado TA7 afirma o seguinte:

> Vejo, principalmente na área da educação, eu acho que vocês, nós todos né, nós como servidores, vocês como estudantes, a gente tem que lutar pela educação principalmente que é o que a gente vive em si no nosso dia a dia, eu acho que tem muita coisa a ser melhorada, muita coisa para ser reestruturada, muita coisa para ser mudada e, eu acho que está em nossas mãos (...)

Apoiando o entrevistado TA7 tem-se o entrevistado P4 que afirma o seguinte:

> Sim, você está usando uma terminologia muito tênue, muito suave. Interesses não são idênticos, não é questão de interesses não são idênticos, os interesses são antagônicos, muito antagônicos, o Estado espera que a Universidade produza e reproduza uma mão de obra barata e descontextualizada com a política nacional e o estudantes estão buscando cada vez mais tomar mais consciência de o que estudam, porque que estudam, pra que que estão estudando e pra quem serve o conhecimento que estão produzindo. Eu acho que é o contrário, são movimentos antagônicos, e os movimentos sociais são pequenas células de movimentos contra hegemônicos, sim sem dúvida, sem dúvida disso.

É possível perceber que os relatos dos entrevistos TA7 e P4 estão de acordo com o que foi abordado por Patarraz (2013), o surgimento dos conflitos funcionais trazem benefícios, quando tem a função de contribuir com os grupos na direção de elevar ao máximo o desempenho, sendo que

deste modo, os objetivos conseguem ser atingidos e o resultado surge por disputa ou algum desacordo.

Os entrevistados também foram interrogados sobre o que pensavam da afirmação de que o Estado visualiza a educação como um gasto e não como um investimento com benefícios ao longo prazo. Desta forma obteve-se, da maioria dos entrevistados, respostas que validavam essa afirmação.

Isso pode ser confirmado apoiado no que foi relatado pelo entrevistado P8:

> A noção de universidade está errada em toda sociedade brasileira. Com essa visão estreita e limitada de preparação para o mercado de trabalho. Precisamos superar esses conceitos atrasados e aí sim reconhecer o valor da Instituição Universitária. Até lá todos os sindicatos e movimentos sociais serão a forma de levar nossos anseios aos governantes.

Corroborando com o entrevistado P8 tem-se o entrevistado TA1 que afirma que o governo compartilha desse pensamento:

> O governo com certeza tem esse pensamento, que ele pensa que é gasto, custo. Na verdade, é totalmente o contrário, a educação e as Universidades são investimentos, um investimento humano necessário, por isso nós temos aí uma grande parcela de violência, uma grande parcela de desigualdade sociais e os movimentos estudantis e a Universidade, ela faz parte de um contexto para mudar essa figura e, é extremamente importante que ocorra movimentos estudantis.

Corroborando com a ideia dos entrevistados tem-se Gohn e Zancanella (2012) que defendem a ideia de que em razão do conhecimento dos movimentos sociais quanto aos investimentos no processo formativo do espaço escolar e extraescolar, os subsídios dos movimentos sociais são cruciais na criação de uma alternativa para as relações sociais que se cristalizaram na universidade.

Outra questão levantada foi o fato que atualmente o Estado não tem cumprindo com seus deveres com base no que está previsto na Constituição, e que uma solução para isso seria a elaboração de políticas públicas amplas e abrangentes que promovessem a superação da desigualdade. Diante disto os entrevistados responderam se concordavam ou não com essa situação tendo em vista o cenário político atual, o que se obteve foi que a maioria dos entrevistados concorda que sim, sendo possível observar isso com base na afirmação do entrevistado P5:

> A primeira frase diz que o Estado não cumpre com sua obrigação, essa frase é real. A segunda frase diz que o Estado deveria cumprir mediante a políticas públicas que garantam o direito à população, com essa afirmativa

> eu também concordo porque está falando o que deve ser. Então, independente do que está acontecendo agora, o Estado deve garantir através de política públicas o direito à população, e não é o que está acontecendo hoje, eu concordo que não é o que está acontecendo, mas eu concordo que o Estado deve garantir.

Defendendo esse posicionamento traz-se à tona novamente Gohn e Zancanella (2012) corroborando que o Estado com suas variações políticas e ideológicas, tem mantido a educação nos moldes do sistema tradicional, que privilegia as classes sociais mais abastadas em detrimento do acolhimento de indivíduos mais fragilizados socialmente. Estes estão distanciados dos recursos da educação como diferencial para argumentações e discussões referentes aos direitos sociais como um todo, ou seja, cala-se a voz dos oprimidos pela omissão, pela ignorância e pela limitação de acesso aos seus direitos sociais.

Por último, os entrevistados foram questionados se conseguiam visualizar o quão legítimo eram os movimentos estudantis. Como respostas obteve-se pela maioria, que sim, todos entendem e defendem a existência de legitimidade.

O entrevistado TA3 confirma isso de acordo com os seus relatos:

> Sim, o aluno primeiramente, o objetivo e formar um aluno critico, um aluno reflexivo, um aluno que busque, lute pelos seus direitos, essa é a premissa da Universidade. No momento em que tu formas um aluno que está satisfeito com tudo que não pensa sobre a vida, sobre o mundo, sobre a sociedade, a gente não está atingindo o objetivo principal. Então o aluno, ele tem que ser formada para pensar =, criticar, refletir, avaliar, ser um cidadão, realmente um cidadão.

Em concordância com o entrevistado TA3 tem-se o entrevistado A3 que afirma:

> Sim, os alunos são os maiores interessados na educação, então eles têm que ir atrás disso. E os movimentos sociais vão te ajudar pra tu perceber que tu tem que correr atrás disso. Tu pode ver que, quem entra, o pessoal do primeiro semestre que recém ingressou na faculdade não tem a mesma visão sobre isso das pessoas que passaram pela ocupação das pessoas, das pessoas que se envolveram no movimento estudantil. Elas começam a perceber o poder que a gente tem, quando a gente tá vivenciando, tu tá indo atrás disso.

É possível perceber que os entrevistados pensam na mesma direção de Melucci (1996) onde ele afirma que tornar o poder visível é a mais importante tarefa na ordem dos conflitos na sociedade. Revertendo a definição adulta do tempo, os adolescentes, simbolicamente, contrapõem as variáveis dominantes de organização do tempo na sociedade, eles manifestam o poder escondido atrás da neutralidade técnica e da regulação temporal da sociedade.

5. CONCLISÃO

Os movimentos sociais partem de um contexto histórico de longa data, que propiciou até o presente momento inúmeras conquistas e direitos ao povo brasileiro. Atualmente, os movimentos sociais continuam agindo com o mesmo propósito e tem se mostrado muito eficiente na conquista e luta pela igualdade e democracia.

Sendo assim, fica clara a tendência de se utilizar esse recurso sempre que houver um conflito contra o Estado, pois essa é a ferramenta mais apelativa que a população tem para conseguir fazer com que suas necessidades sejam visualizadas e não deixadas de lado.

Diante disso, a presente pesquisa buscou identificar através dos objetivos específicos como se deu o processo de resolução de conflitos na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA Campus Santana do Livramento frente ao Movimento Estudantil de Ocupação.

Desta forma, com base no primeiro objetivo específico que foi compreender como se deu o movimento de ocupação na UNIPAMPA – Campus Santana do Livramento, fica notável que a maioria dos entrevistados concorda que o movimento social surge de uma premissa promissora, que visa revolucionar a maneira pela qual a educação e vários outros fatores, como saúde, segurança pública e outros são visualizados pela concepção do Estado. Foi possível identificar com base nos dados da pesquisa que, o Estado oprime as classes de menor poder, ou seja, ele tenta se impor e de certa forma isso gera um sistema, uma espécie de ditadura que, na maioria das vezes, não é percebida porque o Estado consegue mascarar isso, então os movimentos sociais destacam-se no momento em que são utilizados como uma ferramenta por essas classes que são, de certa maneira, oprimidas.

Seguindo-se para o segundo objetivo que visa caracterizar o conflito na UNIPAMPA – Campus Santana do Livramento, fica evidente os movimentos estudantis são uma maneira propícia de resolver conflitos que partem do não cumprimento por parte do Estado em relação aos seus deveres. Desta forma foi possível também que, além disso, o Estado enxerga a Universidade como um gasto e, como também não cumpre com o que está previsto na Constituição, tendo em vista o cenário político e econômico atual, ou seja, ele não cria políticas públicas o que, concomitantemente, resulta em desigualdades sociais. Sendo assim, fica esclarecido que o poder estudantil é legítimo e passa a, cada vez mais, concentrar forças para combater as transgressões cometidas pelo Estado a fim de promover igualde, justiça e direitos.

Com a presente pesquisa foi possível notar que o Estado de fato deixa muito a desejar, mesmo que ele cumpra em partes com algumas coisas, ele ainda deixa de lado várias outras ações que também são importantes para o desenvolvimento econômico e social. Desta forma foi possível confirmar que as premissas do movimento de ocupação do Campus são reais e partem de um

contexto atual de cortes orçamentários públicos, que deve ser contestado, pois do contrário haverá pressão do Estado sobre essa classe. Os elementos para conter ou minimizar o conflito são inúmeros e não se deve deixar de executá-los quando o indivíduo se encontrar fazendo parte de uma sociedade que se sente oprimida. Para conter isso a sociedade não só pode como deve utilizar dos movimentos sociais, pois é direito da sociedade lutar por seus direitos.

Entretanto, os movimentos sociais não conseguem conquistar tudo que querem, ainda mais quando se trata de causas locais ou mais centralizadas. Em grande escala o movimento ocorrido no Campus, se mostrou altamente produtivo e trouxe resultados e conquistas que jamais alunos, técnicos administrativos e professores que formam a comunidade deste Campus esquecerão. Sendo assim, o Estado deve ter noção de seus atos para tentar corrigi-los. Provavelmente seja algo muito difícil de acontecer, ou seja, o Estado tomando iniciativas que venham a oportunizar melhor distribuição de recursos para Educação, Saúde, Assistência, Segurança. Mas, se para o Estado essa equidade for difícil, este estudo demonstra que para os movimentos sociais tende a não sê-lo. A medida que o movimento continuar agindo e não perder o foco, resultados positivos poderão ser alcançados, sempre pautando-se pela ordem e pelo respeito às leis, o que não pode acontecer é a dissipação do movimento, porque no momento em que isso acontecer o Estado tende a ocupar os espaços vazios deixados pelo sociedade e, com rédeas que muitas vezes são de contingenciamento orçamentário, irá se impor.

Por tudo isto, sugere-se que a utilização dos movimentos sociais como ferramenta para adquirir conquistas e direitos, seja executada de maneira pacífica e centralizada visando obter aquilo que realmente se necessita, pois como pôde ser visto, o movimento traz resultados e se mostra muita eficiente quando utilizado corretamente. Sendo assim é critério de todo e qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos, partir dos movimentos sociais com o propósito de garantir um direito que está sendo lesado a fim de garantir uma melhor qualidade de vida através da igualdade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, Rogerio Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola.** 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989. v. 1. 165p .

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Rev. Bras. Educ**.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dez. 2003.

FERRARO, Alceu Ravanelo; RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais: Revolução e Reação**. 1. ed. Pelotas/RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999. v. 1. 189p.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004

GIL, Antônio Carolos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória; ZANCANELLA, Yolanda. **A Relação entre Universidade e Movimentos Sociais Como Princípio da Construção Crítica da Educação do Campo.** Olhar de Professor (UEPG. Impresso), v. 15, p. 57-70, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. Disponível em: http://www.mst.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

MCINTYRE, Scott Elmes. **Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais.** Análise Psicológica. Instituto Superior da Maia, v. 25, nº 2, p. 295-305, Portugal: 2007

PATARRAZ, Flávia Lima. **Modelos de Gestão de Conflitos e os Impactos na Organização.** Rio de Janeiro: Monografia apresentada para obtenção do título de Bacharel em Administração de Empresas, Instituição de Ensino Superior São Judas Tadeu, 2013

ROBBINS, Stephen P; JUDGE Timothy A; SOBRAL Filipe. **Comportamento Organizacional.** 14 ed. SP Pearson Prentice Hall, 2010.

SILVA, Itamar Nunes; PEREIRA, Célia Maria Rodriguez Costa. **Direitos Humanos, Universidade E Movimentos Sociais: Uma Articulação Possível**. ANAIS DO VII ENCONTRO DA ANDHEP, v. VII, p. 01-23, 2012.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas. **Estado movimentos sociais e escola pública do campo.** In: VIII seminário do trabalho, 2012, Marília. VIII seminário do trabalho. Marília: UNESP, 2012. v. 1.

Políticas públicas e desenvolvimento: o papel do ensino superior como elemento propulsor

Autores: Vargas, Melissa Welter (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul); **Siedenberg, Dieter Rugard** (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul); **Almeida, Magalia Gloger** (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul)

Resumen: Este trabalho se propõe a refletir sobre a influência do ensino superior como elemento propulsor de desenvolvimento. Para tanto, buscou realizar retrospecto histórico sobre o processo de constituição da educação superior no país, a fim de demonstrar a constante relação contextual entre o acesso a este direito e os processos de desenvolvimento social e econômico em curso no país. A fim de evidenciar objetivamente a possível relação entre ensino superior e desenvolvimento, considerando a multiplicidade de aspectos que o compõem, apresentam-se no último item deste trabalho, os dados referentes à implantação e funcionamento da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), verificando os diversos aspectos de inserção da Universidade e os possíveis impactos junto às comunidades onde está inserida, na região sul do Estado do rio Grande do Sul. Visando atingir estes objetivos, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental enquanto perspectiva metodológica.

Palabras claves: Políticas Públicas. Ensino Superior. Desenvolvimento.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a inserir nas discussões do XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, a necessidade de reconhecer a educação, em especial o ensino superior, como importante elemento propulsor de desenvolvimento local e regional. Uma vez que este nível de ensino, além de proporcionar a formação/qualificação técnica/profissional necessária para melhor inserção no mercado de trabalho, também atrai investimentos aos municípios em que as instituições de ensino estão implantadas, pelo que, se constata a forte influência deste nos processos de crescimento econômico, bem como das transformações culturais e sociais que incita.

Para tanto, este artigo busca sistematizar aspectos teóricos e históricos do desenvolvimento, bem como do reconhecimento dos direitos, em especial o direito à educação/ensino superior, e sua constituição no contexto de desenvolvimento do Brasil. O texto contextualiza a trajetória deste reconhecimento no Brasil. Concomitantemente, apresenta aspectos históricos do ensino superior no país, uma das formas de materialização de direitos sociais e, por isso, colocando-o como elemento fundamental ao desenvolvimento. E, assim sendo, para ilustrar esse potencial transformador,

apresenta-se dados da realidade da Universidade Federal do Pampa como exemplo de inserção do ensino superior como estratégia de desenvolvimento em uma determinada região.

Assim como o desenvolvimento (aspectos conceituais e processuais), a constituição e o reconhecimento dos direitos tanto em âmbito nacional quanto mundial são abordados como processos lentos e heterogêneos de lutas e de conquistas pela maioria dos autores. Considerando que o desenvolvimento é um processo que "carrega em si" aspectos da complexidade da vida em sociedade, cujos eixos essenciais perpassam principalmente as esferas econômica, política e social, entende-se reforçada a defesa de que o mesmo está intimamente relacionado com a garantia de direitos/cidadania (e, aqui, em especial, destacam-se os direitos sociais, dentre os quais está a educação). A garantia do acesso ao ensino superior propicia o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais para o exercício da cidadania plena, cujas consequências perpassam a formação e a qualificação para o trabalho, melhoram as condições de acesso à habitação, à saúde e educação dignas, sendo todos esses aspectos considerados na análise das condições de desenvolvimento de uma determinada região, podendo então se verificar, o potencial propulsor de desenvolvimento deste nível de ensino.

Trata-se de um estudo qualitativo abordando, portanto, a relação entre desenvolvimento e políticas públicas, aqui ilustrada pela possível influência do ensino superior nos processos de desenvolvimento municipais. Minayo (2004) explica que "metodologia pode ser entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (p. 16). Buscou-se, nesse sentido, trabalhar os dados secundários obtidos no site da Fundação de Economia e Estatística, bem como de livros, periódicos e sites de instituições públicas, com o intuito de aprofundar o conhecimento referente ao assunto pesquisado (BARDIN, 2011).

Destaca-se que este trabalho foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de obras, artigos científicos, relatórios e documentos institucionais para tal. Reitera-se, ainda, que não há a pretensão de esgotar nem a pesquisa tampouco as discussões sobre esta temática neste trabalho, considerando a gama de publicações acerca deste tema nas mais variadas áreas do conhecimento, bem como, as limitações advindas de trabalhos elaborados, predominantemente, pela via da pesquisa bibliográfica e/ou documental.

2 Resgate histórico da constituição do Ensino Superior no contexto de desenvolvimento do Brasil

Os direitos vêm sendo conquistados pelo homem ao longo da história de acordo com sua época e respectivo conhecimento, pois como afirma Bobbio, "os direitos do homem são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem" (1992, p.32).

Embora a primeira Constituição brasileira, segundo Couto (2010), já dispusesse de algumas garantias legais defendidas pelos liberais no âmbito dos direitos civis, políticos e sociais, o regime de escravidão ao qual ainda estava submetida a maioria dos trabalhadores na época (mesmo após a abolição formal da escravidão no Brasil, em 1888), os privava de exercer a liberdade e a autonomia, condições básicas e imprescindíveis ao exercício de qualquer outra garantia legal.

Neste contexto, época em que o Estado era responsável pelo provimento do ensino superior, foram criadas as primeiras universidades no Brasil (embora já houvessem algumas faculdades), bem como o Código das Instituições de Ensino Superior. Surgem a Universidade Federal

de Manaus, em 1909 (depois agregada à Universidade Federal do Amazonas); a Universidade do Rio de Janeiro (em 1920), posteriormente denominada Universidade do Brasil (de 1937 a 1965) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (após 1965); em 1927 é criada a Universidade de Minas Gerais (reconhecida em 1929, federalizada em 1949 e em 1965 denominada Universidade Federal de Minas Gerais) (FRANCISCO FILHO, 2013).

A partir de 1930, o ensino superior passou por algumas modificações substanciais, tais como a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851 de 14/04/1931). Nesse período passam a funcionar, de fato, as primeiras universidades brasileiras (formando professores em nível superior) (FRANCISCO FILHO, 2013).

Em 1931, o Ministro Francisco Campos decreta o Estatuto das Universidades, documento em que, além de definir as diretrizes gerais de funcionamento das universidades, introduz a reforma da Universidade do Rio de Janeiro (VEIGA, 2007). Os críticos ao controle e intervenção estatal neste nível educacional (tais como os engenheiros e os católicos) passaram a organizar-se em contraponto às determinações estatutárias. Durante o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", propuseram modificações substanciais no sistema, tais como universidade gratuita, universidade como local de debates e críticas políticas, sociais, morais e estéticos, privilegiando o tripé ensino, pesquisa e extensão (VEIGA, 2007).

Ainda na década de 1930, destaca-se em 1934, a criação da Universidade de São Paulo (USP) e em 1935 a Universidade do Distrito Federal. Estas, pelo perfil de alguns de seus fundadores, já margeavam concepções da educação nova, tais como a "associação entre pesquisa, ensino e extensão" (VEIGA, 2007, p. 301). Em 1938, ainda no Governo Vargas, cria-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) e, em 1940, Vargas autoriza o início do funcionamento das primeiras faculdades católicas (no Rio de Janeiro). Durante a Era Vargas, muitos foram os incentivos ao crescimento do setor privado na educação, em especial, no ensino superior.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (no ano de 1946), com a derrota dos regimes autoritários e após a deposição de Vargas em 1945, a quinta constituição brasileira até retoma algumas ideias democráticas, mas o ensino superior não foi foco de alterações merecedoras de destaque (FRANCISCO FILHO, 2013). Destaca-se ainda no período de 1946 a 1961 a criação de diversas universidades católicas, dentre as quais, as pontifícias do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Ambiguamente, ocorreu também neste período, a federalização de instituições estaduais e privadas de ensino (FREITAS; BICCAS, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, propõe quanto aos fins do ensino superior: "[...] tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, e a formação de profissionais de nível universitário (art. 66)" (PILETTI, 2012, p. 196). Quanto à estrutura do ensino, era ministrado em estabelecimentos sendo ou não agrupados em universidades, abrangendo cursos em nível de graduação, pós graduação ou de especialização, aperfeiçoamento ou extensão (PILETTI, 2012). Além do exposto, a nova lei definiu ainda a gratuidade dos cursos das IFES, bem como a criação de novas universidades onde não havia.

Já a Constituição Federal de 1967, valorizou o ensino privado (em todos os graus); propôs a gratuidade do ensino superior a quem não tivesse condições de pagar; definiu os percentuais obrigatórios de investimentos da receita em educação em 13% para o Estado e 25% para os Estados, o Distrito Federal e os municípios; estabeleceu a substituição gradativa do ensino superior público

pela concessão de bolsas de estudo, mediante restituição. Apesar de ter sido uma época muito difícil, foi um período em que algumas conquistas podem ser destacadas: acesso à população pobre (nível secundário), redução de barreiras da admissão ao ginásio e do Vestibulinho ao colegial e exigência de formação mínima dos professores (2º grau ou grau superior, comprovado mediante concurso de provas e títulos) (FRANCISCO FILHO, 2013).

Em 1968, a Reforma Universitária implementada sob a Lei nº 5.540, de 28/11/1968, propõe:

> - Substituição da cátedra pelo departamento e instituição da carreira universitária aberta; manteve/ampliou a burocracia e o autoritarismo dentro das universidades;
>
> - organização da universidade em unidades onde Institutos dedicavam-se à pesquisa e ao ensino básico e as faculdades dedicavam-se à formação profissional;
>
> - currículos flexíveis, cursos parcelados/semestrais, instituição do sistema de créditos; evitava a organização estudantil e tentavam, com isso, aumentar a eficiência das universidades (a exemplo de empresas);
>
> - início dos vestibulares unificados e dos ciclos básicos (comuns a diversos cursos); vestibulares classificatórios, deixam de existir excedentes (reduz mobilização pela ampliação do número de vagas);
>
> - oferta regular de cursos de pós-graduação (nível mestrado e doutorado) e de cursos de curta duração (PILETTI, 2012, p. 207-208).

Embora, a Lei 5.540/1968, tenha sido elaborada durante período de intensa repressão, contribuiu para a definição de uma concepção de universidade atrelada à produção de conhecimento, uma vez que garantiu a institucionalização da pós-graduação nas instituições públicas e, com isso, inseriu a pesquisa num patamar de essencialidade no meio acadêmico (WEBER, 2009).

Além disso, durante a ditadura militar, a educação no Brasil adotou algumas características tecnicistas, voltadas à concepção tecnocrática e produtivista, as quais refletiram-se no ensino superior. A oferta de cursos técnicos profissionalizantes, buscando, principalmente, atender as necessidades da indústria que se avolumava no país e reduzir a demanda pelo acesso ao ensino superior, levou milhões de pessoas a participarem dessas oportunidades de formação (TAVARES, 2016).

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º e dedica um trecho do título "Da Ordem Social" para responsabilizar o Estado e a família pela sua garantia, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação (Brasil, 1988).

Nesta perspectiva, com relação ao ensino superior (ou equivalente), a CF/88 refere (apenas) no inciso V, do Art. 208, que o Estado deverá prover o direito à educação mediante o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". Segundo Francisco Filho (2013, p. 164) "O tripé acesso, permanência e qualidade é uma luta constante" no ensino superior brasileiro. Também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu

Art. 16º, menciona o ensino superior passível de compor tanto o sistema federal quanto o sistema estadual de ensino, de acordo com ente criador/mantenedor.

Apesar das previsões em dispositivos legais de alterações substanciais e bastante democráticas, inclusive (em especial se considerarmos que o país estava recém transpondo longo período de ditadura militar), na prática, a reforma universitária implementada no Brasil, nas décadas de 80 e 90, especialmente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) foi marcada pela lógica neoliberal, afetando, com isso, o campo da educação superior com aspectos característicos deste modelo econômico (CATANI, 2002). Dentre os princípios fundamentais desta reforma, segundo Sguissardi (2009), estão a flexibilização (formato das instituições, currículos, oferta de cursos), a competitividade (aumento do número de cursos, alunos tratados como clientes), a avaliação (aplicação do "Provão" como forma de classificar o desempenho das instituições e, assim, definir/publicizar a qualidade das mesmas).

> [...] as ações de reforma em curso podem ser caracterizadas pela categoria *privatização do público*, tanto no sentido de desestatização das IFES e afastamento gradativo do Estado da responsabilidade por sua manutenção e financiamento, quanto por *estimular* de todas as formas a seu alcance a expansão do ensino superior estritamente privado [...]. Em outras palavras, quando se lança mão de artifícios semânticos como *entidades públicas não estatais, propriedade pública não estatal* e espaços do *semipúblico e do semiprivado*, o que se quer significar de fato é que se entende a educação superior como espaço efetivamente *privado* (SGUISSARDI, 2009, p. 49).

A mercantilização das universidades, os investimentos na massificação do acesso e a desresponsabilização do Estado para com a garantia efetiva de provimento das condições essenciais à materialização deste direito social, levaram ao aumento das instituições e das vagas no setor privado, mas, por outro lado, também exigiram, por pressões do próprio governo federal, a ampliação das vagas em IFES, mesmo com a redução dos recursos financeiros e humanos para o segmento. Mesmo assim, até o final da década de 90, segundo Sguissardi (2009), o número de vagas em IES era bastante inferior ao número de concluintes do ensino médio, sendo cerca de 70% das vagas de ensino superior disponibilizadas na rede privada.

> O ensino superior público foi levado a buscar outras fontes de recursos, que não o Poder Público, ao mesmo tempo em que o ensino superior privado, em expansão desde a década de 1980, vai experimentar um período de crescimento em escala exponencial a partir da segunda metade da década de 1990 (PEIXOTO, 2011, p. 228).

É possível concluir que as décadas de 80 e 90, no Brasil, não apresentaram o cenário de investimentos em educação esperados de um país que estava em processo de redemocratização. Os parcos investimentos no ensino público, bem como na melhoria das condições de acesso e

permanência no ensino privado (estabeleceram-se alguns programas de bolsas e/ou financiamentos estudantis que eram, contudo, insuficientes ao preenchimento da crescente oferta de vagas), mantiveram restrita às elites a oportunidade de cursar este nível de ensino, tendo em vista tanto os custos quanto as características dos cursos ofertados (a maioria dos cursos das instituições públicas era diurno e ocorria em turno integral).

Contudo, é inegável que as reformas implementadas durante o governo FHC, visando a ampliação do ensino superior privado (em consonância com ditames do mercado e de organismos internacionais) implicou numa reestruturação deste nível de ensino no país. Ampliou significativamente as vagas e cursos ofertados, assim como o número de instituições. As IES públicas passaram de 184, em 1970, para 195, em 2002; já as IES privadas passaram de 435, em 1970, para 1442, em 2002. Além disso, durante o governo FHC foi estabelecido na própria LDB, Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), diretrizes, objetivos e metas para a educação superior brasileira.

Durante o governo do Presidente Lula, o ensino superior continuou a apresentar transformações concretas bastante significativas, tento em vista o reaparelhamento da esfera pública deste nível de ensino, além da manutenção de iniciativas com características do sistema (neoliberal) na condução das políticas educacionais para o ensino superior. Notou-se que a mudança no cenário social e político no Brasil a partir da década de 2000, trouxe alterações na perspectiva de atuação do Estado com relação à educação superior.

O PNE de 2001 - 2010, confirma a necessidade de reação para (re)construção das instituições de ensino superior brasileiras. O cenário brasileiro, em resumo, apresenta os piores índices de acesso ao ensino superior da América Latina, se considerado o número de concluintes do terceiro grau. Em 1997, esse número não chegou a 1,5% da faixa etária (SGUISSARDI, 2009). Alguns fatores podem estar contribuindo significativamente para este cenário, tais como a insuficiência de vagas, o escasso número de vagas no setor público, o acesso elitista ao ensino superior (em razão da qualidade do ensino básico e médio acessado), a concentração regional das vagas do ensino superior (sudeste e sul concentram grande maioria das vagas), etc.

> A educação superior continua elitista e cada vez mais privatizada. A oferta de vagas, além de se fazer cada dia em maior proporção no setor privado, é extremamente insuficiente diante da demanda reprimida e do número cada vez maior dos concluintes do ensino médio que tende a ser quatro a cinco vezes maior do que o do número de vagas oferecido anualmente para a educação superior (SGUISSARDI, 2009, p. 27).

Por isso, o PNE de 2001 – 2010 dispôs sobre a necessidade de ampliar a oferta de vagas no ensino superior para dar conta dos egressos do ensino médio público que vinha se ampliando e, tendencialmente, aumentaria ainda mais nos próximos anos. Reforçou que o Estado esteve historicamente atrelado à garantia do ensino superior, bem como que não se tem um Estado forte sem educação superior de qualidade, atentando para a necessidade de planejar a expansão com qualidade, respeitando o papel ocupado nesse campo pelo setor privado que, até então, ofertava o maior número de vagas de nível superior (Lei 10.172/2001).

Já o PNE de 2014 a 2024 propõe mais enfaticamente o aumento dos investimentos na educação superior (conforme §4º do Inciso III do Art. 5º). Destaca não só a ampliação das universidades e/ou implementação de novas instituições, como também a conveniência de investimentos em instituições de ensino médio técnico ou profissionalizante, bem como da ampliação dos investimentos no FIES e PROUNI, a fim de incentivar as matrículas e permanência em instituições privadas, ponderadas as avaliações acerca da qualidade do ensino proporcionado (Lei 13.005/2014). A tabela abaixo demonstra os avanços nos números de matrículas, atingidos a partir das iniciativas de expansão do ensino superior implementadas até o momento.

Tabela A: Número de matrículas nas IFES brasileiras – Censo da Educação Superior de 2010

ANO	TOTAL	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU)[326] e as Universidades Abertas (UAB's) podem ser citados como ações de iniciativa do Governo Federal que representam, na prática, a ampliação das vagas ofertadas e, com isso, do acesso às IES brasileiras (BRASIL, 2015). A implantação de novas instituições nas mais diversas localidades do país, materializando a proposta de democratização do ensino superior brasileiro, resultou no aumento da oferta de vagas nas IES e as oportunidades de formação e/ou de qualificação para o mercado de trabalho.

> O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a

[326] SiSU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

> todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (BRASIL, 2015).

Nesse viés, reitera-se a crença de que a educação superior pode ser considerada elemento propulsor de desenvolvimento, estando dialeticamente relacionada ao contexto político, econômico e social vivenciado. O próximo item além de caracterizar brevemente as concepções atuais acerca do termo desenvolvimento, bem como da complexidade do processo em si, buscará trazer à reflexão a relação deste (diretamente ou não) com as políticas públicas, principalmente com a educação superior, por meio da explanação dos dados relativo à IFES Unipampa, localizada na região sul do Estado do Rio Grande do Sul.

3 Desenvolvimento e Políticas Públicas: o ensino superior em foco

O termo desenvolvimento, em geral, gira em torno dos processos e elementos relacionados a aspectos econômicos. Entretanto, a abordagem aqui proposta sustenta que ele não pode ser considerado como uma esfera independente da sociedade.

Sachs (2004) afirma que os aspectos econômicos do desenvolvimento são muito relevantes, contudo, o autor defende que analisar apenas a dimensão econômica é insuficiente para perceber-se a totalidade de um processo de desenvolvimento. Este, portanto, possui raízes sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais que não podem ser anuladas nem "descoladas" do contexto de onde emergem.

Em suma, Sachs (2004) afirma que quando um país possui um nível de crescimento da economia em uma só esfera, somente uma parte da população obtém acesso às "benesses" materiais e culturais. Isso, portanto, poderia ser considerado um "pseudodesenvolvimento", uma vez que, nesse caso, as desigualdades sociais aumentariam gerando diversas formas de exclusão social, tais como o desemprego e a pobreza, o que, em suma, não condiz com um contexto desenvolvido, nos termos mais abrangentes.

Por essas razões, Sachs (2004, p. 117) nos apresenta uma diretriz muito lúcida sobre como compreender o desenvolvimento. Para ele, este é:

> Um processo com duas vertentes que devem ser compatibilizadas: em nível ECONÔMICO, trata-se de diversificar e complexificar as estruturas produtivas, logrando, ao mesmo tempo, incrementos significativos e contínuos de produtividade de trabalho, base do aumento do bem-estar; em nível SOCIAL, deve-se, ao contrário, promover a homogeneização da sociedade, reduzindo as distâncias abismais que separam as diferentes camadas da população.

É importante observar que promover a homogeneização da sociedade não significa dissolver as diferenças culturais mas, tão somente, as disparidades sociais, isto é, as diferenças econômicas que separam grupos ou classes sociais. Nessa perspectiva, para além de uma perspectiva economicista e substantiva, o desenvolvimento nos incita a um ponto de vista fundado no humano e na ética, entre as dimensões social, econômica, cultural, política e ambiental (Penãfiel; Radomsky, 2013).

Veiga (1998) afirma que o desenvolvimento deve ser um processo sistêmico mediante o qual uma economia consegue simultaneamente crescer, reduzir desigualdades sociais e preservar o meio ambiente. Nesta perspectiva, o Estado é um ente fundamental, o qual, espera-se que atue, principalmente, proporcionando políticas públicas acessíveis e que atendam às demandas populares, bem como promovendo orientação e assistência social, indispensáveis à garantia do acesso aos demais direitos.

Já Sen (2000), defende a ideia de que o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais, de empoderamento da alma de que as pessoas desfrutam, explicando, ainda, que a realização do desenvolvimento depende da condição de agente dos indivíduos. Esta condição, indubitavelmente, remete ao exercício pleno da cidadania, o qual, não se efetiva senão pela via dos direitos e da formação crítica.

Neste trabalho, corrobora-se com a perspectiva de Sen (2000), compreendendo a complexidade da relação entre desenvolvimento e cidadania. Para tanto, considera-se as políticas públicas (em especial o ensino superior), como elementos essenciais à formação técnica e profissional, bem como indutora de mobilidade produtiva, financeira e/ou cultural – dentre outros -, promovendo a interação entre as necessidades e as expectativas das pessoas, incidindo direta ou indiretamente na satisfação de suas demandas e, com isso, melhorando suas condições de atuação enquanto sujeitos e protagonistas dos processos de desenvolvimento nos quais estão inseridos.

> Resumidamente, pode-se esperar que a universidade contribua com o desenvolvimento regional em aspectos como: a) demanda pessoal e movimenta recursos financeiros por meio de salários de professores e servidores técnicos, investimentos em obras e equipamentos, das despesas de custeio e dos gastos dos alunos, principalmente os vindos de outras cidades; b) propicia o desenvolvimento regional endógeno, a partir do contato com a comunidade, construindo e socializando conhecimento através do ensino, da pesquisa e da extensão e influenciando a eficiência da estrutura espacial da economia regional; c) gera necessidade de modificação da infraestrutura local relacionada a habitação, transporte, lazer, serviços públicos, entre outros tipos de serviços demandados pelas pessoas envolvidas direta e indiretamente com a universidade; d) no seu entorno tendem a instar-se outras universidades e estabelecimentos de conveniência (empresas de fotocópia, livrarias, papelarias, lanchonetes, etc.); e) propicia o surgimento de um ambiente de inovação, através da disponibilização de suporte científico e tecnológico; f) proporciona um aumento da produtividade, através do desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais dos seres humanos que intervém no processo

> produtivo (Wiltgen, 1991 e Silva, 2001 apud HOFF, MARTIN e SOPEÑA, 2011, p. 163).

Por isso, defende-se, neste trabalho, que a educação superior deve ser considerada uma alavanca ao desenvolvimento regional e local, não só pelo papel que exerce na formação de profissionais para inserção qualificada no mercado de trabalho, mas também pela capacidade de movimentação financeira nos municípios que sediam a implantação/expansão de IES.

Nesta perspectiva, a fim de fortalecer a hipótese de que o ensino superior tem relação com a melhoria diversos aspectos do desenvolvimento municipal, este trabalho propõe, além desta reflexão de cunho conceitual/teórico, também verificar alguns números relacionados à implantação da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, implantada em dez municípios do interior do Rio Grande do Sul, que passavam por reconhecida estagnação econômica e social, até então.

A Universidade Federal do Pampa – Unipampa: dados sobre a expansão e interiorização do ensino superior

A Unipampa é uma universidade pública federal *multicampi*, que faz parte de uma política pública do Governo Federal de ampliação e interiorização da educação superior, conhecida por REUNI, conforme mencionado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do período de 2014-2018, aprovado pela Resolução n° 71/2014, do Conselho Universitário (CONSUNI). Neste sentido, a Universidade veio marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica – um extenso território, com problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de educação básica e à educação superior (PDI, 2014-2018).

Conforme seu Estatuto a Unipampa busca se constituir a partir de uma proposta de acesso democrático ao ensino superior, com vistas a propiciar, segundo seu Projeto Institucional, o desenvolvimento da região na qual está inserida promovendo a consolidação do ensino superior público, gratuito e de qualidade na região, por meio da "produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, pesquisa e na extensão" (UNIPAMPA, 2009, Art. 9º).

> [...] a expansão do ensino universitário público na Região Metade Sul do Rio Grande do Sul deverá contribuir para a reversão do processo de estagnação econômica regional, gerando um novo dinamismo nos setores agropecuário e agroindustrial, voltados para os mercados nacional e internacional, especialmente no âmbito do MERCOSUL. Neste sentido a Unipampa, pode ser um catalisador de esforços em favor do desenvolvimento da região (HADDAD *apud* HOFF, MARTIN e SOPEÑA, 2011, p. 159).

Nos municípios em que a universidade foi implantada, a realidade local é bastante semelhante: a maioria tem a agricultura e a pecuária como principais atividades econômicas,

seguidas pelo comércio e serviços; o índice de industrialização da região é baixo (fato remetido à distância destes municípios em relação aos grandes centros, acarretando dificuldades na logística), o que, juntamente com a inserção da tecnologia nas atividades do meio rural, vem justificando as altas taxas de desemprego e, consequentemente, de emigração populacional nesta região. Os municípios abrangidos pela instituição são: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

> A desaceleração da economia decorre, além da mudança de conjuntura mundial do mercado de lãs e carnes, de causas identificadas por Caggiani (1990), das quais vale apontar: isolamento (distância de outros centros econômicos expressivos), visão centralista (na política, na indústria, no comércio, na organização territorial), demasiado apego às tradições e à história (gerando dificuldades para aceitação de mudanças conceituais e práticas), opção econômica voltada principalmente para a agropecuária e o comércio, sem ênfase ao desenvolvimento da indústria, que realiza o papel de "ponte" entre as atividades anteriores e posteriores dos complexos industriais (HOFF, MARTIN e SOPEÑA, 2011, p. 160).

No início de sua implantação, a universidade ofertava 27 cursos de graduação (PDI 2014-2018). Conforme Relatório Anual da Unipampa, divulgado em 2016, a Universidade oferecia em 2015, 64 cursos presenciais de graduação, dois doutorados, onze mestrados e 27 especializações numa estrutura física constituída de dez *campi* e Reitoria. A comunidade acadêmica em 31/12/2015[327] era constituída por 15.499 pessoas, ou seja: 12.214 alunos de graduação, 1.189 alunos de pós-graduação, 810 docentes, 848 técnicos administrativos em educação e 438 terceirizados.

> [...] a universidade é considerada um importante atrativo para a fundação de novos investimentos no município, através o fluxo de recursos financeiros injetados pela instituição, como pagamentos dos salários dos funcionários, professores, técnicos administrativos e bolsistas, concomitante à necessidade de obras, equipamentos e despesas de custeio e manutenção das instituições de ensino (GOEBEL E MIURA *apud* HOFF, MARTIN e SOPEÑA, 2011, p. 162).

Conforme aponta o Orçamento Geral, a instituição disponibilizou R$ 243.524.489,00 de recursos para execução das suas atividades para o ano de 2015, valor que, predominantemente, reverte aos municípios em que os *campi* da Universidade estão instalados, uma vez que, deste montante, um volume significativo corresponde à folha de pagamento de servidores docentes e/ou técnicos Administrativos em Educação, lotados nestas unidades educacionais. Além dos servidores, também é significativo o número de alunos que vêm para os municípios sede da instituição para

[327] Dados do último Relatório de Gestão publicado no site Institucional.

frequentar o ensino superior, os quais, ao passar a residir nestas cidades, dispendem seus recursos nos estabelecimentos comerciais locais.

> O desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado. Esse processo rápido ocorre pela necessidade de o meio se adequar à nova realidade local, resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local (BRASIL, 2015).

Os recursos financeiros da Unipampa, com base no PDI 2014-2018, provêm do Orçamento Geral da União, conforme Lei Orçamentária Anual (LOA), de receitas diretamente arrecadadas. Outra parcela dos recursos advém de créditos extraordinários do Governo Federal, de emendas parlamentares, de convênios, etc., podendo também provir de outros órgãos federais como, por exemplo, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), dentre outras, prevista em lei.

Além do orçamento geral da instituição, há ainda os investimentos de empresas locais e regionais para o atendimento da demanda ampliada tanto no comércio, quanto na prestação de serviços, em setores industriais e/ou na construção civil, dentre outros. Isto porque, obviamente, a demanda aumenta, consideravelmente, em decorrência da migração de alunos e servidores para as cidades onde a instituição está instalada.

Preocupada com a indissociabilidade das dimensões que formam o tripé da universidade brasileira (ensino, pesquisa e extensão), a Unipampa estimula alunos e professores na execução de projetos articuladores destas dimensões formativas. Como resultado, teve-se, no ano de 2015, investimento (com fomento externo e/ou interno) mediante editais específicos, em: 57 grupos de pesquisa, cinco propostas de inovação tecnológica/científica, 88 projetos via CNPq (PIBIC[328], PIBIC-AF[329], PIBIT[330], PIBIC-EM[331]), 49 projetos contemplados pela FAPERGS[332]. Somando-se estes aos editais internos, totalizam 243 projetos de ensino, 965 projetos de pesquisa (registrados e em andamento) e 262 projetos de extensão ativos, na instituição (UNIPAMPA, 2015).

Além das atividades necessárias ao funcionamento da Instituição (tais como execução de obras e demais serviços terceirizados (como limpeza, portaria e vigilância), também as iniciativas relacionadas às atividades de pesquisa, de extensão e de estágios (curriculares ou não), representam a inserção direta da universidade em processos de desenvolvimento do município, uma vez que, segundo Andrade et al. *Apud* Hoff, Martine Sopeña (2011), o direcionamento das prioridades na elaboração dos projetos, reflete diretamente no "[...] exercício da função crítica e transformadora das relações de poder que afetam o desenvolvimento econômico, político e social de uma região". Além disso, geram emprego e renda (direta ou indiretamente), qualificam ações nas

[328] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
[329] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas.
[8] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.
[9] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio.
[10] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

empresas/organizações privadas, repartições públicas, ONGs, assentamentos, cooperativas, hospitais e postos de saúde, além de escolas e outros espaços de convívio social destes municípios. Os projetos de extensão, por exemplo, permitem à Instituição:

> [...] a realização e parceria em atividades artísticas e culturais, colaborando para o Plano Nacional de Cultura; a participação em instâncias representativas da sociedade organizada (conselhos, comitês, associações, fóruns municipais, estaduais, nacionais ou internacionais) responsáveis pela formulação de políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento social; realização de seminário dedicado à reflexão de alternativas para a superação dos problemas sociais da região (Unipampa, 2015).

Como pode-se perceber, as iniciativas de extensão, inserem a universidade diretamente na comunidade, atrelando suas atividades às demandas populares, com vistas a interagir e intervir na realidade local, buscando minimizar mazelas sociais e promover ações e políticas de desenvolvimento, tais como ações de informação e conscientização sobre cuidados com a saúde e a alimentação; sobre acesso a serviços e programas do serviço público; ações de incentivo ao cooperativismo, economia solidária e ao empreendedorismo; projetos de assessoria e/ou atendimentos específicos (nas mais diversas áreas do conhecimento e de atuação profissional).

Cabe destacar que a pesquisa, além dos investimentos em bolsas (geram efeitos econômico-financeiros), também (e talvez principalmente) traz benefícios sociais às comunidades, tendo em vista que, em geral, investiga aspectos do contexto que circunda a instituição ou o município, visando (re)conhecer alguma questão e/ou problemática para, posteriormente, propor plano de ação/intervenção, bem como facilitar sua elaboração pelo poder público.

Abaixo, apresentam-se alguns dados relativos aos índices de Produto Interno Bruto (PIB) e ao Valor Adicionado Bruto (VAB) dos municípios em que a Unipampa está instalada. Descreveram-se os dados do ano de 2007 (ano de aprovação do REUNI e de atividades em todas as unidades da Universidade) e de 2014 (último ano da série histórica da Fundação de Economia e Estatística (FEE), a fim de tecer um comparativo acerca da evolução dos índices neste período.

Tabela B: PIB, VAB e Impostos nos municípios sede dos *campi* da Unipampa em 2007 e 2014

INDICADORES	PIB			VAB SERVIÇOS		
MUNICÍPIO	**2007**	**2014**	**%**	**2007**	**2014**	**%**
	828.980.516	1.670.105.528	101,46	473.835.214	1.015.723.909	114,36
BAGÉ	953.179.637	2.230.936.341	134,05	742.592.085	1.644.959.192	121,51

CAÇAPAVA	272.778.797	665.272.077	143,89	175.143.390	407.217.671	132,50
DOM PEDRITO	420.844.800	1.035.052.308	145,94	234.817.792	551.979.112	135,06
ITAQUI	475.460.523	1.084.037.411	128	272.337.588	506.461.937	85,97
JAGUARÃO	220.569.444	585.573.937	165,48	141.773.706	337.741.091	138,22
LIVRAMENTO	654.067.233	1.458.988.770	123,06	472.452.591	1.079.154.047	128,41
SÃO BORJA	657.606.264	1.504.713.048	128,82	410.220.752	914.152.868	122,84
SÃO GABRIEL	667.000.059	1.275.178.673	91,18	356.274.630	814.567.594	128,63
URUGUAIANA	1.096.214.000	2.295.349.253	109,39	773.471.395	1.556.536.816	101,24

Fonte: FEE (elaborada pelos autores)

De acordo com estes dados, os índices de PIB dos municípios sede de campus da Unipampa aumentaram, em média, 127% entre os anos de 2007 e 2014. Já os índices de VAB, aumentaram 120,8% (em média), no mesmo período. Esses números, embora bastante resumidos, ilustram o crescimento econômico que já se constata nos municípios em questão, tendo, entre outros fatores, o ensino superior como propulsor, em razão de todas as atividades que desencadeia e/ou realiza nestas cidades.

Em resumo, além do desenvolvimento econômico (pelas vias de investimentos já mencionadas ou por outras delas decorrentes ou não), há que se destacar o importante impacto na qualidade de vida dos municípios, considerando-se a relação Universidade X comunidade nos aspectos sociais e culturais. Neste sentido, segundo Andrade et al. *apud* Hoff, Martin e Sopeña (2011), dentre outros papeis sociais, a universidade deve influenciar os acadêmicos na promoção do desenvolvimento local e regional, o que pode ocorrer pela experiência concreta da inserção dos alunos nas problemáticas econômico-sociais, bem como na promoção de soluções para estas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo principal resgatar elementos históricos da constituição dos direitos, em especial o ensino superior no Brasil, tendo em vista o caráter peculiar e tardio com que o país passou a reconhecer os direitos e executar políticas públicas e/ou sociais para sua efetivação. Além deste resgate, o trabalho se propôs a relacionar o ensino superior com o desenvolvimento local/regional.

É importante destacar, em relação aos direitos sociais e às políticas para sua efetivação no Brasil, que ainda há muito o que evoluir na elaboração e implementação de políticas públicas efetivas e eficientes, tendo em vista a gama de ações não estabelecidas legalmente como políticas de Estado, mas, sim, como políticas de governo. Embora haja avanços no atendimento das demandas sociais, ainda é frequente que ações pontuais e descontinuadas procurem dar conta destas meramente nos termos dos interesses políticos e/ou econômicos vigentes (programas de governo).

Desde o processo de redemocratização do país incidiu fortemente nas reivindicações por investimentos e qualificação do ensino superior ofertado. O processo da constituinte, iniciado em 1987 e, ao término deste, a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada como "Constituição Cidadã", marcam o princípio de um período de maior abertura à participação e à possibilidade de transformação social, uma vez que a carta magna respalda legalmente uma gama de direitos até então não constituídos formalmente, tais como os direitos sociais, dispostos no Art. 6º.

Atualmente, a educação é um direito legalmente instituído na Constituição Federal vigente, mediante o Art. 6º e detalhamentos dispostos na Seção I do Capítulo III da carta magna, o qual dispõe que "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988). Contudo, este direito social, no Brasil, não foi uma conquista simples, tampouco um processo célere (assim como o reconhecimento dos demais direitos desta natureza).

Entretanto, somente a partir da década de 1990, mediante imposições neoliberais, o ensino superior passa a ser fomentado, por meio de investimento maciços no setor privado. A partir da reforma universitária executada nos governos Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016), o setor privado continua recebendo incentivos à expansão, tais como ampliação dos créditos educativos e bolsas, bem como dos incentivos fiscais concedidos às instituições; já o setor público de ensino superior, nestes governos, voltou a receber investimentos para a expansão e interiorização de suas unidades acadêmicas, visando a ampliação de vagas, a democratização do acesso e a permanência neste nível de ensino.

Pode-se relacionar a implantação dessas instituições ou a sua ampliação, com efeitos positivos nos processos de desenvolvimento (representados pelos números relativos à realidade da Unipampa no contexto em que se insere), especialmente quando este é considerado em suas dimensões mais amplas e complexas, em que não se descola das realidades social e ambiental, por exemplo. Assim, os investimentos no ensino superior brasileiro, bem como no ensino técnico e profissional (que embora não tenha sido pauta deste trabalho, merece destaque pelo constante crescimento na oferta e pela qualidade dos cursos ofertados) devem receber especial atenção dos governantes e formuladores de políticas públicas, tendo em vista o impacto positivo que já é possível perceber a partir dos investimentos pós REUNI, embora sejam, razoavelmente, recentes.

Diante do exposto neste trabalho, tanto em função dos aspectos qualitativos quanto aos quantitativos relativos à inserção da Universidade nesta região, reforça-se a crença de que os investimentos em educação estejam incidindo direta ou indiretamente nas comunidades beneficiadas por campus de IES, a exemplo da Unipampa, proporcionando acesso ao conhecimento, à formação acadêmica, à capacitação/qualificação profissional (especialmente de professores do ensino básico), à campanhas de saúde preventiva e/ou atendimento qualificado em postos de saúde, bem como na geração (in)direta de emprego e renda, ampliando as ofertas de mão de obra qualificada, assim como as condições de consumo e de transformação do cenário produtivo destes municípios.

No entanto, para que todo esse potencial transformador das IES possa, de fato, incidir sobre a realidade dos municípios e de seus habitantes, é necessário que estas se consolidem enquanto instituição social e, assim, executem seu papel enquanto tal. Para tanto, faz-se imprescindível que se mantenham/elevem os níveis de investimentos para manutenção constante e/ou ampliação gradativa dos índices de matrículas e de conclusões de cursos (número de egressos concluintes), com isso, contribuindo efetivamente para a elevação da qualidade educacional ofertada, bem como com a consolidação institucional, comprovando, finalmente, que esta representa um diferencial no desenvolvimento do município e da região.

Neste sentido, defende-se que a atuação engajada dos sujeitos nos processos de desenvolvimento, pressupõe a efetivação da cidadania enquanto garantia de acesso aos direitos (quais sejam civis, políticos ou sociais), incluindo, obviamente, o acesso a políticas públicas que venham ao encontro das demandas populares e, como tal, sejam formuladas e monitoradas/controladas democraticamente (via esferas de participação popular legalmente constituídas). Incluem-se neste rol, a manutenção e ampliação de investimentos em instituições de ensino superior, cujos cursos venham ao encontro da demanda e do perfil de egressos do ensino médio, a fim de maximizar os índices de matrículas e minimizar os números de evasão e retenção, visando, futuramente, continuar fomentando (processos de) desenvolvimento.

5 REFERÊNCIAS

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

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Ed. Campus: Rio de Janeiro,1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constitui%c3%A7ao.htm>. Acesso em 19 de junho de 2017.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394 html>. Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento. Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. **A democratização e expansão do ensino superior no país 2003 – 2014.** Secretaria da Educação Superior. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em 28 de julho de 2017.

CATANI, A. M. **Educação Superior no Brasil:** reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COUTO, B. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira:** uma equação possível? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FEE. Fundação de Economia e Estatística. **Indicadores.** Série Histórica. Disponível em: http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/pib-rs/municipal/serie-historica/. Acesso em 02 de agosto de 2017.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 3. ed.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. de S. (Org.) **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFF, D. N.; MARTIN, A. S. S.; SOPEÑA, M. B. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da UNIPAMPA em Sant'Ana do Livramento. In: **REDES**. Santa Cruz do Sul, RS, v. 16, n. 3, p. 157–183, set/dez 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1699>. Acesso em: 15 ago. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Site Oficial. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/dowloads/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2017.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O plano de desenvolvimento da educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em 20 de junho de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em 20 de junho de 2017.

PEIXOTO, M. C. de L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: DE PAULA, M. F. C; LAMARRA, N. F. (Orgs.). **Reformas e Democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

PENAFIEL, A.; RADOMSKY, G. **Desenvolvimento e Sustentabilidade**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

SACHS, I. **Desenvolvimento:** includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SGUISSARDI, V. Fundações Privadas na Universidade Pública. A quem interessam? **Avaliação**, vol.7**,** n. 4**,** dez. 2002.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

TAVARES, F. L. de F. Ensino Técnico Federal no Brasil: das escolas de aprendizes artífices ao PRONATEC. In: **Revista Historiador.** Nº 8. Ano 8. Fevereiro, 2016. Disponível em http://www.historialivre.com/revistahistoriador. Acesso em 03 de julho de 2017.

WEBER, S. Revisitando a Reforma Universitária de 1968.... In: Revista Estudos de Sociologia. V. 2. N. 15. UFPE, 2009. Disponível em: http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/issue/view/14. Acesso em 30 de junho de 2017.

VEIGA, C. G. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento Rural**: o Brasil precisa de um projeto. Texto para Contag, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. **Resolução nº 71, de 27 de fevereiro de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018). Disponível em <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf> Acesso em 8 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Institucional da UNIPAMPA**. 2009. Disponível em <http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf>. Acesso em 8 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação. **Relatório de Gestão - 2015**. Disponível em < http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/planejamento/relatorios-de-gestao/> Acesso em 8 de julho de 2017.

Eficiência universitária: uma avaliação por meio da análise envoltória de dados

Autores: Villela, Jorge Antonio (Universidade de Brasília).

Resumen: Considerando-se a escassez dos recursos disponíveis, o gestor público deve buscar a eficiência nas decisões relativas à sua aplicação, a fim de suprir ao máximo as necessidades da população. Sendo a educação entendida como fator crucial para o desenvolvimento de uma nação, é fundamental que nesse setor haja eficiência. Analisamos 55 IFES no período de 2012 a 2015 utilizando a ferramenta não paramétrica da Análise Envoltória de Dados – DEA em suas formas Estática (ano a ano) e Dinâmica (Índice de Malmquist). Os resultados mostram que a maioria das IFES (48%) estão no Grau Médio de Eficiência (entre 71% a 95%) e que suas variações no período são da ordem de 1%, para mais ou para menos. No entanto, os resultados apontam que o maior fator de explicação desse aumento foi a elevação na escala de operações e não o aumento da eficiência técnica pura. Isso sinaliza que as políticas que versam sobre melhorias no financiamento ou na eficiência das universidades precisam ser revisadas, principalmente, com vistas a se promover maior rentabilidade social.

Palabras claves: Economia. Ensino Superior. Universidades. Eficiência.

Texto completo:

1.INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior brasileiro, ocorrida a partir dos anos 2000, materializou-se em um aumento no número de matrículas nas instituições de ensino superior. A expansão observada foi influenciada por diferentes fatores: maiores índices de escolaridade básica, maior oferta de cursos superiores públicos na esfera federal via programas como Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), expansão das universidades, ensino à distância (EAD) na instância pública e privada.

Ao longo do mesmo período, o contexto socioeconômico mundial procurou redefinir qual o papel da universidade. Nessa redefinição, conceitos de excelência seletiva e desempenho passam a ter novas leituras na medida em que essas universidades se adaptam a um mundo competitivo e globalizado. As universidades, em um contexto como esse, querem obter recursos que lhes permitam usufruir a autonomia necessária às suas funções de geração e transmissão de conhecimento, mas que é condicionada (MEC) a um maior comprometimento com padrões de qualidade e produtividade, o que pressupõe gestão eficiente.

No caso específico das instituições públicas de ensino superior, é necessário atentar-se ao fato de o gasto público ser financiado por meio dos tributos, oriundos do esforço de toda a sociedade. Portanto, se espera que esse gasto seja eficaz (realize determinada função) e que, principalmente, seja eficiente (realize determinada função da maneira mais racional e ao menor custo possível), já que incorrem relevantes custos de oportunidade quando se trata da provisão de um determinado serviço. Logo, o desafio de se manter gastos públicos eficientes se intensifica,

tornando-se uma atitude premente e sua constância indispensável para o bem-estar da sociedade (PEREIRA FILHO, PIANTO E SOUZA, 2010).

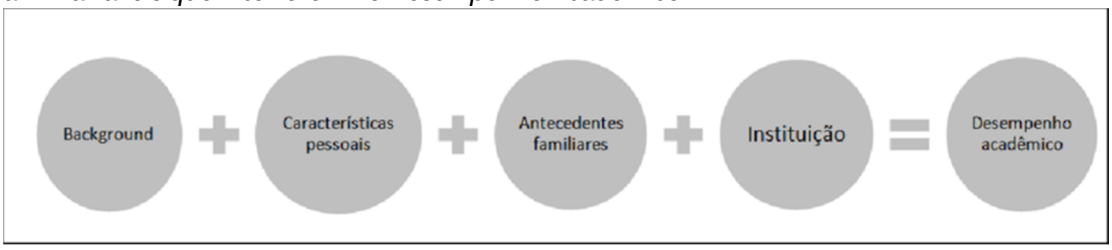
Marinho, Soares e Benegas (2004) destacam que a capacidade de proporcionar bem-estar a uma sociedade deve levar em conta, dentre outros aspectos o critério de eficiência e que tal capacidade seria determinada por fatores técnicos e institucionais que determinam a produção e a distribuição das riquezas.

Assim, analisaremos Eficiência das Instituições Federais de Ensino Superior, Técnica e Econômica, tanto estática como dinâmica, no período de 2012 a 2015, classificando-as por porte, de acordo com o número de alunos equivalentes no ano de 2015. Utilizaremos para tanto o método da Análise Envoltória de Dados (DEA em sua sigla em inglês).

2. Referencial Teórico

A partir dos trabalhos de Schultz, Becker e Mincer que a Economia da Educação começa a tomar corpo e se consolidar enquanto área de pesquisa. Em geral, os seus estudos podem ser classificados em três linhas: a que discute a relação entre educação e crescimento econômico; a que discute a relação entre educação e os retornos para os indivíduos no mercado de trabalho; e a linha que discute educação no contexto de qualidade e eficiência das instituições educacionais e o impacto dos investimentos públicos sobre essas instituições.

Figura 1: Variáveis que interferem no Desempenho Acadêmico



Fonte: Elaboração Própria

A figura 1 acima ilustra as variáveis do Relatório Colleman *et. al* (1966) onde afirma que os recursos públicos têm pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos alunos.

Para Bonamino e Franco (1999), os resultados do Relatório Coleman reforçaram as críticas à TCH e à visão de que a educação é redentora. Biondi e Felício (2008) concordam com essa crítica, mas destacam dois aspectos importantes desse Relatório: a utilização eficiente dos recursos educacionais e a avaliação de resultados.

Dada a impossibilidade de se alterar as condições socioeconômicas por uma única política pública, ou mesmo por uma nova lei, volta-se a atenção para os insumos escolares, particularmente aqueles que vistos como relevantes para uma política educacional. A partir do Relatório Coleman, processos de produção do sistema educacional passaram a ser analisados de forma análoga ao processo produtivo de uma firma, ou seja, possuindo uma função de produção.

A literatura apresenta diversas discussões sobre quais os insumos e produtos mais convenientes na estimação da Função de Produção Educacional, na tentativa de evitar qualquer

problema teórico ou metodológico. Entretanto, não há um consenso sobre quais devem ser utilizados. O setor educacional possui uma série de características que o distinguem dos demais setores de produção.

Para viabilizar o desenvolvimento de políticas econômicas apropriadas, visando a atender as reais necessidades dos setores, as questões relacionadas à eficiência e à produtividade têm sido bastante debatidas entre pesquisadores e agentes tomadores de decisões Conforme destaca Lovell (1996) *apud* Dalla Vecchia (2014), tanto as medidas de eficiência como de produtividade devem ser classificadas como indicadores de resultados ou medidas de desempenho, por meio das quais as unidades produtivas devem ser avaliadas.

A *produtividade* pode ser entendida como a relação entre as quantidades de insumos e produtos existentes em uma unidade de produção. Alterações nos níveis de tecnologia utilizados, mudanças na eficiência do processo produtivo, assim como, no ambiente de produção podem variar os níveis de produtividade positiva ou negativamente. O aumento na produtividade ocorre quando há alterações liquidas no produto, ocasionadas devido à mudança técnica ou à mudança tecnológica. Uma mudança técnica é a alteração na distância entre o nível de produto observado e a sua fronteira de produção. Já a mudança tecnológica refere-se ao deslocamento da fronteira de produção.

Já *eficiência* pode ser compreendida como uma comparação entre os valores de insumos utilizados e de produtos gerados e os valores que poderiam ser obtidos caso a unidade produtiva estivesse operando em níveis ótimos. De acordo com Belloni (2000), a eficiência na produção pode ser analisada sob duas concepções: **A eficiência produtiva** que está relacionada com a habilidade de evitar desperdícios. Está voltada para elevar níveis de produção mantendo as quantidades de insumos inalteradas ou de forma equivalente, mantém os níveis de produtos invariáveis reduzindo a quantidade de insumos no processo de produção. Quanto à **eficiência alocativa** está relacionada com a capacidade de combinar de forma ótima, insumos e produtos dados os preços existentes.

As ineficiências da economia são provocadas pelas falhas de mercado, que inviabilizam a ocorrência dos mercados perfeitamente competitivos, impedindo as alocações necessárias para a ocorrência da Eficiência de Pareto, fazendo com que o mercado opere de forma ineficiente. Segundo Silva (2016), as principais falhas de mercados são: a existência bens públicos; as externalidades; os mercados incompletos; as informações assimétricas; o comportamento não competitivo e não convexidade. Dessas falhas de mercado, duas justificam a atuação do governo na educação superior, que são as externalidades e os bens públicos.

De acordo com Silva (2016), embora a educação não é considerada um bem público puro, tendo em vista ser um bem excludente e um bem rival há intervenção pública nessa área; isso acontece porque a educação desempenha papel fundamental no desenvolvimento econômico, social e cultural dos países, sendo também responsável por ajudar na mobilidade social, gerando dessa forma uma distribuição de renda mais equitativa, como descrito pela Teoria do Capital Humano.

Segundo Reinert e Reinert (2005), na educação superior os custos podem ser classificados como individuais ou sociais. Os custos individuais são aqueles suportados pelos indivíduos, pelas

famílias ou pelas unidades econômicas produtivas de bens e serviços englobando os custos diretos; os custos indiretos e os custos de oportunidade. Os custos diretos dizem respeito à unidade produtiva, nesse caso as IES, como os gastos com água, energia e materiais educacionais, entre outros. Já os custos indiretos dizem respeito à manutenção dos alunos nas instituições, como por exemplo, transporte, alimentação. Já o custo de oportunidade representa o valor associado a melhor alternativa não escolhida; por exemplo, ao optar por frequentar uma universidade, o indivíduo pode ter deixado o seu emprego, então o custo de oportunidade dessa decisão para esse indivíduo é o salário que ele está deixando de ganhar para estudar.

Em relação aos custos sociais, eles representam, conforme Morgan (2004), os sacrifícios que a sociedade faz para o fornecimento da educação superior, ou seja, é o custo de oportunidade que a sociedade está incorrendo ao optar pela educação superior, ao invés da saúde pública ou segurança, por exemplo. Convém observar, que conforme pesquisa realizada por Amaral (2004), os custos da educação superior são os mais dispendiosos, uma vez que há a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Exigências de qualidade e produtividade para obtenção de mais recursos para as Universidades e a complexidade de se avaliar a qualidade do ensino estimularam, na opinião de Corbucci (2007), vários estudos se utilizam de indicadores de desempenho, ainda que indiretamente, para uma estimativa do que seria ensino de qualidade. Uma vantagem dessa estimativa, segundo o autor, seria a possibilidade de se comparar o desempenho entre instituições.

Duenhas, Dantas e França (2012), fizeram a mensuração da eficiência estática e dinâmica das Universidades públicas brasileiras, entre os anos 2005 e 2008. Utilizaram a técnica DEA e o índice de Malmquist. Incluíram duas variáveis como insumos: receitas e o número de professores equivalentes. E duas variáveis como produtos: o número de alunos e projetos de extensão. Concluíram dessa forma que, existem algumas instituições sobre a fronteira de eficiência, porém, uma quantidade relevante de instituições encontra-se abaixo da fronteira de eficiência, portanto são consideradas ineficientes. Com relação à variação no tempo, mensurada através do Índice de Malmquist, foi possível constatar que muitas universidades elevaram sua eficiência ao longo dos anos através do aumento da produtividade.

2.1. Análise dos Dados Envoltórios

O método DEA permite analisar o desempenho relativo de unidades designadas por DMU's (Decision Marking Units), que utiliza os mesmos tipos de insumos para produzir os mesmos bens e/ou serviços. Os produtos e insumos podem ser variáveis contínuas, ordinais ou categóricas. Igualmente podem ser medidas em diferentes unidades (reais, números de alunos, metros quadrados, tempo médio de formação etc.).

Segundo Macedo (2004), a DEA representa uma alternativa e complemento aos métodos de análise tradicionais, pois, ao contrário dessas aperfeiçoa cada observação individual com a finalidade de determinar uma fronteira linear por partes que compreende o conjunto de unidades eficientes. Uma DMU tem sua eficiência avaliada calculando-se a razão entre a produtividade desta e a maior produtividade observada no conjunto das DMU's analisadas. Podemos considerar múltiplas entradas e saídas, uma decisão gerencial será orientada por um único indicador, porém,

elaborado por várias abordagens de desempenho.

Charnes et al (1978) definiram um modelo de programação linear para medir a eficiência relativa de unidades organizacionais semelhantes, cada uma das quais utilizando múltiplos recursos (*inputs*) para a produção de múltiplos resultados (*outputs*).

Considere um conjunto de *n* DMUs, j = 1, ..., n, em que cada uma transforma *m inputs*, xij, i = 1, ..., m para produzir s *outputs*, yrj, r = 1, ..., s. Para cada DMU $_{j0}$, avaliada é possível obter uma medida de eficiência relativa e_{j0} que é dada por:

Equação 1: Eficiência Relativa de uma DMU

$$e_{j0} = \frac{\sum_{r=1}^{s} u_r \cdot y_{rj_0}}{\sum_{i=0}^{m} v_i \cdot x_{ij_0}} \qquad [1]$$

Onde: x representa as entradas, e_{j0}

v representa os pesos de cada entrada,

y representa as saídas e ,

u representa os pesos de cada saída.

Esses pesos são arbitrados permitindo que as DMUs analisadas se posicionem da melhor maneira possível na análise de eficiência. Contudo, essa escolha deve ser cuidadosa para evitar fatores importantes subestimados ou outros menos importantes superestimados.

Utilizaremos o modelo chamado de BCC (BANKER, CHARNES e COOPER, 1984), também conhecido como VRS (*Variable Returns to Scale*), que utiliza uma formulação que permite a projeção de cada DMU ineficiente sobre a superfície de fronteira (envoltória) determinada pelas DMUs eficientes de tamanho compatível, além de decompor a Eficiência Total em Eficiência Técnica Pura e Eficiência de Escala, com orientação para o *outputs* uma vez que no setor público, conforme a literatura, há dificuldade em se realocar os *inputs* devido as regras vigentes na Administração Pública.

O Índice de Malmquist é uma modelagem que permite a avaliação intertemporal, das DMU's, permitindo que se detecte evoluções (ou regressões) de produtividade quando comparados dois períodos de tempo distintos. A modelagem DEA estática apresentada anteriormente apresenta resultados pontuais. Ele possibilita a avaliação de DMU's que, quando analisadas sob a ótica de uma modelagem DEA estática (seja CCR ou BCC), apresentam eficiência relativa em 100%. Nesta metodologia é possível saber se houve melhora no índice de mudança de tecnologia, e não somente na mudança de eficiência.

2.2 População e Amostra

No Brasil, em 2015, existiam 63 IFES, destas, 8 (oito)[333] referiam-se a instituições jovens, instituídas no recente programa de expansão da educação superior e não possuíam indicadores de

[333] Essas oito IFES são: UFCA; UFOBA; UFOPA ;UFSBA;UNIFESSPA;UNILA;UNILAB;UTFPR

resultados no ano de 2012, ou apresentaram indicadores incoerentes, portanto, não possuíam aptidão para participar da pesquisa, o que reduziu o escopo da abordagem para as 55 instituições.

Tabela 22:Insumos/Produtos das IFES por ano - 2012 a 2015

ANO	C Corrente s/HU	C Corrente s/HU	Número Equivalente		
	Valor Nominal	Valor Real (Jan/2012)	Professor	Servidor	Aluno
2012	17.557.671.986	17.557.671.986	67.218	103.324	1.247.873
2013	22.266.086.843	21.037.497.017	70.868	116.068	1.289.344
2014	24.434.516.230	20.486.856.141	73.019	119.365	1.370.540
2015	26.051.528.059	19.736.714.773	75.883	119.029	1.459.655
Δ% *	48%	12%	13%	15%	17%

Fonte: Elaboração própria, baseada no Relatório das IFES

Nota (*): Δ% Variação Percentual no Período

O Valor Nominal, segunda coluna da Tabela 1, mostra uma variação de 48% nos aportes de recursos financeiros, para as IFES, ente os anos de 2012 e 2015. Porém devido à existência da inflação optou-se por retroagir esses valores para Janeiro/2012, por meio do índice oficial de preços do Brasil, o IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo). Dessa forma, o crescimento real do montante de recursos investidos nas IFES foi de 12%.

No Quadro 1 apresentamos o critério de classificação das IFES, por porte.

Quadro 1: Critério de Classificação do Porte das IFES. Base 2015

PORTE	Critério
Pequeno (P)	Até 15.000 alunos equivalentes
Médio (M)	Acima de 15.0000 até 35.000 alunos equivalentes
Grande (G)	Acima de 35.000 alunos equivalentes

Fonte: Elaboração Própria

2.3 Definição dos Inputs e Outputs

Consonante com a literatura apresentada e tendo em vista que uma valiosa fonte de dados das universidades públicas federais brasileiras é o relatório de gestão, optou-se pelos indicadores do Tribunal de Contas da União (TCU) como *inputs* e *outputs* a serem utilizados nesta pesquisa. Apesar de algumas universidades conterem nesses relatórios informações adicionais e outros indicadores que poderiam ser utilizados como componentes para melhor aferição da eficiência, não existe uma padronização, ou seja, por não existirem normas que as exijam, muitas outras não as disponibilizam. Os dados foram retirados do Relatório de Gestão das IFES's, no período de 2012 e 2015, conforme Decisão TCU 408/2002.

Quadro 2:Variáveis Utilizadas no Modelo

Variável	Descrição
Recursos	Verba Orçamentária distribuída pelo MEC
Aluno EQ.	Número de Alunos Equivalentes
Prof. EQ.	Número de Professores Equivalente
Serv. EQ.	Número de Servidores Equivalente
NDI	Número Alunos Diplomados da Graduação
Salário de Professor	Média do Salário de Professor
Salário de Servidor	Média do Salário de Servidor

Fonte: Elaboração Própria

2.4 Descrição dos Indicadores

Os indicadores do TCU utilizados seguem as Orientações para o Cálculo dos Indicadores de Gestão Decisão TCU Nº 408/2002-Plenário. Reproduzimos aqueles que serão utilizados em nosso modelo.

2.4.1 Recursos

A distribuição dos Recursos Orçamentários é fundamentada no quantitativo de alunos equivalentes das instituições, baseado nos modelos utilizados na Holanda e Inglaterra. (Pires et al., 2010), porém, a aprovação do orçamento depende de um Quadro de Detalhamento da Despesa (QDD) que é preparado anualmente, e vincula os recursos às respectivas rubricas.

O Valor dos Recursos, ora analisados são as despesas efetivadas de acordo com os aportes realizados pelo SIAFI, no Relatório de Gestão das IFES são denominadas, conforme Resolução do TCU de Custo Corrente sem HU, sendo resultado das seguintes operações:

CUSTO CORRENTE

(+) Despesas correntes da Universidade (conta SIAFI nº 3300000)

(-) 65% das despesas correntes do (s) hospital (is) universitário(s) e maternidade

(-) Aposentadorias e Reformas (conta SIAFI nº 3319001)

(-) Pensões (conta SIAFI nº 3319003)

(-) Sentenças Judiciais (conta SIAFI nº 3319091)

(-) Despesas com pessoal cedido - docente[334]

(-) Despesas com pessoal cedido - técnico-administrativo[5]

(-) Despesa com afastamento País/Exterior – docente[5]

(-) Despesa com afastamento País/Exterior - técnico-administrativo[5]

[334] O número de servidores e docentes cedidos ou afastados deve ser o número apurado no dia 31/12 de cada exercício

2.4.2 Aluno Equivalente

O Aluno Equivalente, conforme decisão do TCU é o resultado da soma de três parcelas: $A_GE + A_{PG}TI + A_RTI$, sendo:

A_GE = Aluno Equivalente da Graduação;

$A_{PG}TI$ = Aluno em tempo Integral da Pós-Graduação e;

A_RTI = Aluno em tempo Integral da Residência

Equação 2: Aluno Equivalente

$$\text{Aluno EQ.} = A_GE + A_{PG}TI + A_RTI \qquad [2]$$

O número de Aluno equivalente da Graduação é o resultado da seguinte fórmula:

$$\mathbf{A_GE} = \Sigma_{\text{todos os cursos}} \{(N_{DI} * D_{PC})(1+[\text{Fator de Retenção}])+((N_I - N_{DI})/4)*D_{PC})\}*$$

*[Peso do grupo em que se insere o curso] sendo:

N_{DI}= Número de Diplomados, no ano letivo referente ao exercício, em cada curso.

D_{PC} = Duração Padrão do Curso

N_I = Número de alunos que ingressaram, no ano letivo relativo ao exercício, em cada curso.

Fator de Retenção e Peso calculados de acordo com a metodologia da SESu.

Fórmula para o cálculo do $A_{PG}TI$**:**

$\mathbf{A_{PG}TI =} 2*A_{PG}$ sendo:

A_{PG} = Número de alunos de mestrado e doutorado.

Fórmula para o cálculo do A_RTI**:**

$\mathbf{A_RTI =} 2*A_R$ sendo:

A_R = Número de alunos de residência.

2.4.3 Professor Equivalente

Deve ser considerado como referência o docente de tempo integral (40 horas/semana, com ou sem Dedicação Exclusiva - DE), convertendo-se proporcionalmente os que se enquadrem em outros regimes de dedicação:

Regime de Dedicação	Peso

20 horas/semana	0,5
40 horas/semana	1
Dedicação Exclusiva	1

Número de professores =

(+) professores em exercício efetivo, inclusive ocupantes de funções gratificadas e cargos comissionados;

(+) substitutos e visitantes;

(-) professores afastados para capacitação ou cedidos para outros órgãos e/ou entidades da administração pública em 31/12 do exercício.

• Como professores devem ser considerados apenas aqueles que trabalham no ensino superior (graduação, pós-graduação *stricto sensu* e residência).

• Professores que atuam exclusivamente no ensino médio de escolas vinculadas à IFES não devem contar como professores.

2.4.4 Servidor Equivalente

Deve ser considerado como referência o servidor de tempo integral (40 horas/semana), convertendo-se proporcionalmente os que se enquadrem em outros regimes de trabalho.

Regime de Dedicação	**Peso**
20 horas/semana	0,5
30 horas/semana	0,75
40 horas/semana	1

Número de funcionários =

(+) servidores técnico-administrativos vinculados à Universidade;

(+) contratados sob a forma de prestação temporária de serviços;

(-) funcionários afastados para capacitação ou cedidos para outros órgãos/entidades da administração pública em 31/12 do exercício.

2.4.5 Salário Médio dos Professores e Servidores

Para se obter o Salário Médio, utilizamos os dados do SIAFI, na rubrica Grupos de Despesa: 1. Despesa de Pessoal; 11. Vencimentos e Vantagens Fixas – Pessoal Civil, relativos ao ano de 2012 a 2015 de cada Unidade Orçamentária (IFES, pois essa despesa contempla a somatória anual dos salários de servidores e docentes.

O SIAFI informa, que em media, a relação entre os salários de docentes e o de servidores está em torno de dois, assim, o cálculo do salário médio dos servidores técnico é obtido por:

Salário Médio Servidor = (Vencimentos e Vantagens Fixas Pessoal Civil) / 12 meses *

* [(2x nº de Prof. EQ.) + (nº de Serv. Téc. EQ.)] [3]

Salário Médio Professor = 2x Salário Médio de Servidor Técnico. [4]

Esse conjunto de Indicadores será agrupado, como *input* ou *output* de acordo com o modelo adotado, conforme abaixo.

2.5 Formulação dos Parâmetros Cálculo da Eficiência Estática

Consideramos três perspectivas de Eficiência Relativa: Recursos, Meta/Qualidade e Econômico calculados para cada ano do de 2012 a 2015.

2.5.1 Eficiência na Utilização dos Recursos

A eficiência na utilização dos recursos diz respeito a melhor alocação de recursos (*input*) para atender as despesas com os Professores, Servidores e Alunos.

Quadro nº 3– Eficiência na Utilização de Recursos

Variáveis	Descrição	Fonte
Input/ Insumo		
Recursos	Verba Orçamentária distribuída pelo MEC e efetivadas no período	Relatório das IFES / TCU
Output/ Produto		
Nº Prof. EQ	Número de Professores Equivalente	Relatório das IFES
Nº Serv. EQ	Número de Servidores Equivalente	Relatório das IFES
Aluno EQ	Número de Alunos equivalente	Relatório das IFES

Fonte: elaboração própria

Considerando os recursos repassados para as IFES, Verba Orçamentária distribuída pelo MEC analisará a sua utilização eficiente considerando os custos com o número de Alunos, Professores e Servidores da instituição.

2.5.2 Eficiência Meta/Qualidade

A eficiência Meta/Qualidade está relacionada à obtenção do maior número de alunos com diploma de graduação, no período de um ano na instituição. Consideraremos também o número existente de alunos equivalentes no ano considerado. Os inputs serão os Recursos e o número de Professores Equivalentes.

A eficiência Técnica está relacionada com a obtenção do maior número de alunos com diploma de graduação, no período de um ano na instituição. Consideraremos também o número existente de alunos equivalentes no ano considerado. Os *inputs* serão o Custo Corrente s/HU e o número de Professores Equivalentes.

Quadro 24: Variáveis Selecionadas - Perspectiva de Meta/Qualidade

Variáveis	Descrição	Fonte
Input/ Insumo		
Recursos	Verba Orçamentária distribuída pelo MEC e efetivadas no período	Relatório das IFES / TCU
Prof. EQ.	Número de Professores Equivalente	Relatório das IFES
Output/ Produto		
NDI	Número Alunos Diplomados da Graduação	Relatório das IFES
Aluno EQ.	Número de Alunos equivalente	Relatório das IFES

Fonte: Elaboração própria

A literatura considera o número de alunos de graduação diplomados, um dos fatores que mostram a qualidade da instituição, pois essa cumpre o papel de atender ao mercado com profissionais capacitados, seja para a indústria ou para a pesquisa, além de reduzir o custo causado pelas retenções. O número de estudantes equivalentes da instituição também é importante para essa análise.

2.5.3 Eficiência Econômica

A eficiência econômica diz respeito à melhor alocação dos insumos Professores e Servidores, relacionado com seus custos unitários, a fim de obter o maior número de Alunos Equivalente e Diplomados pela instituição.

Quadro 25: Variáveis Selecionadas - Perspectiva Econômica

Variáveis	Descrição	Fonte

Input/ Insumo		
Prof. EQ.	Número de Professores Equivalente	Relatório das IFES
Serv. EQ.	Número de Servidores Equivalente	Relatório das IFES
Output/ Produto		
NDI	Número Alunos Diplomados da Graduação	Relatório das IFES
Aluno EQ.	Número de Alunos equivalente	Relatório das IFES
Custo Unitário		
Salário de Professor	Média do Salário de Professor	SIAFI
Salário de Servidor	Média do Salário de Servidor	SIAFI

Fonte: Elaboração própria

2.6 Eficiência Dinâmica

O índice de Malmquist – medido a partir das eficiências de dois ou mais períodos calculados com o modelo DEA estático – e os modelos DEA dinâmicos são extensões dos modelos DEA estáticos que permitem a análise da eficiência ao longo do tempo. Esse índice possibilita medir a variação de produtividade e a decomposição dessa mudança de produtividade em duas partes: uma devido às alterações tecnológicas e outra devido a um efeito emparelhamento, isto é, se há convergência das eficiências das unidades ao longo do tempo.

O período dos dados levado em conta, para esta análise, 2012 a 2015, inclui o fim do Projeto REUNI, porém, algumas IFES ainda não estavam consolidadas, em particular as Grandes, devido à implantação de novos cursos com duração igual ou superior a quatro anos, o que extrapola o período analisado.

3.RESULTADOS

3.1 Estatística descritiva e análise das variáveis e dos dados coletados

Conforme descrito na metodologia, a Tabela 2 contém as variáveis utilizadas para a mensuração da eficiência relativa das IFES's. Um dos itens a ser observado é a existência de correlação positiva entre as variáveis.,

Tabela 2: Matriz de Correlação entre as Variáveis - 2012 a 2015

	Aluno EQ.	NDI*	Custo Corrente	Prof. EQ.	Serv. EQ.
Aluno EQ.	1,000	0,946	0,927	0,963	0,882
NDI		1,000	0,885	0,926	0,849
Custo Corrente			1,000	0,949	0,914
Prof. EQ.				1,000	0,909

Serv. EQ.	1,000

Fonte: Elaboração Própria

(*) Número de aluno Diplomados na Graduação

A tabela 2 apresenta fortes correlações entre as variáveis do modelo, atendendo a exigência nos modelos DEA de que haja a existência de correlação entre *inputs* e *outputs*. Esta relação causal, na literatura, é uma das bases dos métodos automáticos de seleção de variáveis e a escolha de variáveis deve levar em conta esta relação.

Tabela 3: Estatística Descritiva das Variáveis - 2012 a 2015

	Aluno EQ.	NDI	Custo Corrente	Prof. EQ.	Serv. EQ.
Média	24.397	1.823	412.908.196	1.304	2.081
Mínimo	3.158	287	62.284.841	254	285
Máximo	77.293	6.054	1.813.645.337	4.409	10.878
Desvio Padrão	16.989	1.187	305.834.400	817	1.649

Fonte: Elaboração Própria

Na Tabela 3 observamos a grande dispersão, entre as IFES, dos dados avaliados. Nos alunos equivalentes a diferença entre o máximo e o mínimo é de 24 vezes e, nos recursos 29 vezes.

3.2 Análise da Eficiência Estática

A UNIRIO, pequeno porte, e a UFSJ, médio porte, foram eficientes nas três perspectivas e com índice 1 (sobre a fronteira de eficiência e com retornos constantes de escala – situação considerada na literatura como ideal).

Quadro 6: Comparativo do Grau de Eficiência das IFES por porte

	Recursos				Meta/Qualidade				Econômica			
Grau de Eficiência	IFES por Porte				IFES por Porte				IFES por Porte			
	Pequena	Média	Grande	**Total**	Pequena	Média	Grande	**Total**	Pequena	Média	Grande	**Total**
Ineficiente	9%	0%	0%	**3%**	10%	8%	0%	**6%**	3%	9%	0%	**4%**
Baixa Eficiência	11%	25%	2%	**13%**	33%	26%	8%	**23%**	31%	29%	0%	**21%**
Média Eficiência	54%	58%	64%	**58%**	26%	46%	59%	**43%**	31%	43%	59%	**44%**
Próx. da Eficiência	6%	5%	11%	**7%**	4%	7%	13%	**7%**	4%	7%	13%	**7%**
Eficiente	**20%**	**12%**	**23%**	**18%**	**28%**	**13%**	**20%**	**20%**	**31%**	**12%**	**28%**	**24%**

Fonte: Elaboração Própria, com base na Eficiência Relativa das IFES de 2012 a 2015

No Quadro 6, observamos que as IFES de pequeno porte, até 15.000 alunos equivalentes, obtiveram um maior índice de eficiência, isso ocorreu devido ao período analisado (2012 a 2015) onde as IFES, em particular as grandes, ainda não estavam com a ampliação promovida pelo REUNI consolidadas.

3.3 Eficiência Dinâmica: Índice de Malmquist no período de 2012 a 2015

No que tange ao uso da ferramenta não-paramétrica índice de Malmquist, no primeiro momento, verificou-se a suposta mudança na eficiência/produtividade das IFES entre o último ano do programa REUNI (2012) e os anos seguintes da pesquisa, ou seja 2013;2014 e 2015.

3.3.1 Resultados do Índice de Malmquist, Período de 2012/2015 - Recursos

Tabela 5: Resultado do Índice de Malmquist. Período de 2012/2015 - Recursos

Ano	Eficiência Técnica *(catchup)*	Tecnologia (*frontier-shift effect)*	Eficiência Técnica Pura	Eficiência de escala	Produtividade total dos Fatores (PTF)
2 (2013)	1,1260	0,7750	1,0660	1,0570	0,8730
3 (2014)	0,9190	1,0080	0,9570	0,9600	0,9260
4 (2015)	0,6430	1,4530	0,8610	0,7470	0,9340
Média	0,8730	1,0430	0,9570	0,9120	0,9100

Fonte: Resultados do Índice de Malmquist, 2012/2015 – Uso de Recursos.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 5, podemos observar na Coluna de Eficiência Técnica na linha 2(2013) o incremento de 12% (1,1260) entre os anos de 2012 e 2013, porem, esse avanço se perde nos anos de 2014 (0,919) e 2015 (0,643). Esse resultado influenciou a Eficiência Técnica Pura (3ª Coluna) que teve um incremento de 0,66% em 2013 que se perde em 2014 (0,957) e 2015(0,747).

Quanto à mudança na Tecnologia, Tabela 9/ 2ª coluna, tivemos índices crescentes: 2013(0,775); 2014(1,008) e 2015(1,453) que é explicado por um número maior de IFES terem consolidado a ampliação promovida pelo REUNI, no que se refere às variáveis do modelo: Recursos; professor equivalente; servidor equivalente e aluno equivalente.

3.3.2 Resultado do Índice de Malmquist, período de 2012/2015 – Metas/Qualidade.

Tabela 6; Resultado do Ìndice de Malmquist, 2012/2015 - Meta/Qualidade

Ano	Eficiência Técnica *(catchup)*	Tecnologia (*frontier-shift effect)*	Eficiência Técnica Pura	Eficiência de escala	Produtividade total dos Fatores (PTF)
2 (2013)	0,990	0,948	0,999	0,992	0,939

3 (2014)	1,108	0,926	1,050	1,055	1,026
4 (2015)	1,000	1,023	1,013	0,987	1,023
Média	1,031	0,965	1,020	1,011	0,995

Fonte: Resultados do Índice de Malmquist, 2012/2015 Metas.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6, podemos observar na Coluna de Eficiência Técnica na linha 2(2013) o decréscimo (0.990) entre os anos de 2012 e 2013, porem, foi compensado nos anos de 2014 (1,108) e 2015 (1,000). Esse resultado influenciou a Eficiência Técnica Pura (3ª Coluna) que teve um decréscimo em 2013(0,999) e se recupera em 2014 (1,050) e 2015(1,013). Quanto à mudança na Tecnologia, Tabela 10/ 2ª coluna, tivemos índices crescentes: 2014(0,926) e 2015(1,023) . Essas variações são explicadas pelo maior percentual de alunos diplomados na graduação, uma das variáveis do modelo.

3.3.3 Índice de Malmquist, período de 2012/2015 Econômico

Tabela 23: Resultado do Índice de Malmquist, 2012/2015 - Econômico

Ano	Eficiência Técnica *(catchup)*	Tecnologia (*frontier-shift effect)*	Eficiência Técnica Pura	Eficiência de escala	Produtividade total dos Fatores (PTF)
2 (2013)	0,997	1,002	1,013	0,984	0,999
3 (2014)	1,128	0,910	1,075	1,050	1,027
4 (2015)	0,975	1,050	0,998	0,977	1,024
Média	1,031	0,986	1,028	1,003	1,016

Fonte: Resultados do Índice de Malmquist, 2012/2015 Eficiência Econômica

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 7, podemos observar que apenas a Eficiência Técnica, 1ª coluna- 2º linha, em 2014 (3) teve um incremento de 13% (1,128(3) /0,997(2)) que se reflete na Eficiência Técnica Pura, 3º coluna- 2º linha, porem o conjunto de mudanças de eficiência estão em torno de 1,00. Isso se explica pela rigidez com quem é tratada a aplicação dos recursos pelo TCU, alem, do reduzido percentual administrado pelas IFES.

No Gráfico 1, apresentamos as relações de Eficiência com as perspectivas.

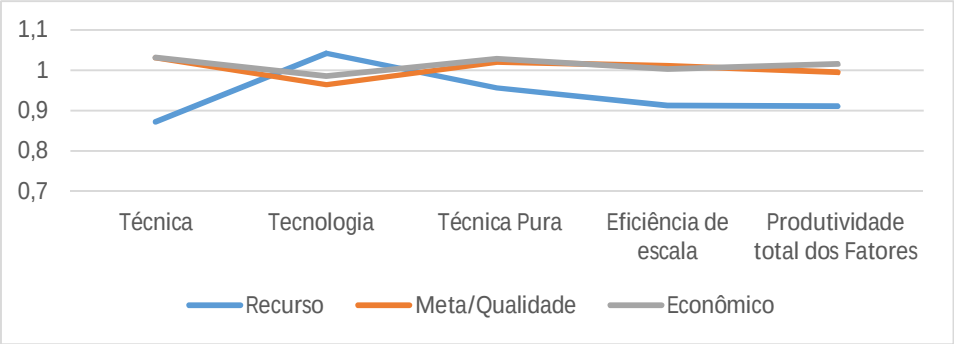


Gráfico 1: Média do Índice de Malmquist no Período de 2012 a 2015
Elaboração Própria

O Gráfico 9 mostra que algumas IFES se consolidaram em 2013, referente à ampliação promovida pelo Projeto REUNI, assim, houve um deslocamento da Fronteira de Possibilidade de Produção na Perspectiva de Recursos, que vai decrescer ao longo do período. Isso não aconteceu com as perspectivas de Meta/ Qualidade e Econômico onde os resultados ficaram em torno de 1.

CONCLUSÃO

Analisamos a eficiência técnica relativa do conjunto das IFES quanto à utilização de Recurso, Metas/Qualidade e Econômica, no período de 2012-2015, em termos estáticos e dinâmicos. Foi usado o modelo DEA que permite a definição da fronteira de eficiência nos anos considerados – de 2012 a 2015. Além disso, foi calculado o índice de Malmquist, que permite observar a mudança de produtividade no período e sua decomposição em efeito tecnológico e emparelhamento.

As estimações foram feitas para 55 universidades, divididas em três grupos, de acordo com seu porte: O grupo IFES Pequenas, 20 Universidades, com até 15.000 alunos equivalentes; O grupo IFES Médias, 19 universidades, com acima de 15.000 alunos até 35.000 alunos equivalentes; O Grupo IFES Grandes, 16 Universidades, acima de 35.000 alunos equivalentes no ano de 2015.

Os resultados das estimações das eficiências técnica, para os três grupos, indicaram que a maior parte das universidades estavam abaixo na fronteira eficiente, com escores globais de média eficiência elevados (48%), indicando que dentro de cada grupo há diferença de modelo e proporção dos insumos e produtos decorrente do número de cursos e sua procura. Esse resultado está compatível, embora utilizem diferentes variáveis e parte das IFES estudadas, com os estudos de BELLONI (2000); COSTA *et. al* (2012) OLIVEIRA (2013), NUITIN (2014); SIQUEIRA (2015) e COSTA (2015).

Os índices de produtividade (Malmquist) indicaram que houve perda de produtividade para a maioria das universidades entre os anos de 2012 a 2015. A decomposição desse índice aponta que a fronteira de produção (tecnológica) foi deslocada para cima, devido à consolidação, notadamente as IFES de pequeno porte, da ampliação promovida pelo REUNI. Ampliação essa que com a redução dos recursos, a partir de 2013, obrigou as IFES a reconfigurar diversos

procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, *campi* e forte interiorização, sem os recursos adequados.

Esses resultados indicam que a melhora do grau de eficiência das IFES é explicada pela elevação na escala de operações e não o aumento da eficiência técnica pura. Isso sinaliza que as políticas que versam sobre melhorias no financiamento ou na eficiência das universidades precisam ser revisadas, principalmente, com vistas a se promover maior rentabilidade social.

A Educação Superior é relevante, como comprovado ao longo dessa pesquisa, remetendo-nos à *eficiência simbólica,* valor atribuído às Universidades pela sociedade, obtida nos modelos institucionalizados no setor e na sociedade em geral e tidos como os ideais (Teoria Institucional). Tem a legitimidade e o apoio da sociedade para sua continuidade, porem é o dever de todos exigirem dos dirigentes públicos os recursos necessários para superarmos o momento atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL,N.C.do. Evolução do Custo do Aluno das Ifes: Eficiência? **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 115-125, 2004.

BELLONI, J. Â. **Uma Metodologia de Avaliação de Avaliação da Eficiência Produtiva de Universidades Federais Brasileiras**. 2000. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). UFSC

BIONDI, R.; FELÍCIO, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: **uma análise em painel dos dados do SAEB**. Rio de Janeiro: UFF, 2008. (Texto para Discussão, n. 236).

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e Política Nacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa**. nº 108, pp.101-132. Campinas – São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI). Diretrizes gerais. Ago. 2007b

_____. Tribunal de Contas da União - TCU; Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC; Secretaria Federal de Controle Interno – SFC. Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão: decisão TCU nº 408/2002 – plenário. Versão revisada em janeiro de 2007. In: Ministério da Educação.

CHARNES, A.; COOPER, W. W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision-making units. European **Journal of Operational Research**, v. 2, p. 429-444, 1978

COSTA, C. C. de M. et al . Fatores associados à eficiência na alocação de recursos públicos à luz do

modelo de regressão quantílica. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro , v. 49, n. 5, p. 1319-1347, Oct. 2015,

COLEMAN, S. Equality of educational opportunity. U.S., Washington D.C.: Office of Education, 1966. Apud pesquisa e planejamento econômico | **ppe** | v.32 | n.3 | dez 2002

CORBUCCI, P. R. As universidades federais: gasto, desempenho, eficiência e produtividade. Brasília, IPEA, **Texto para discussão,** n. 752, 2000.

COSTA, E. M. *et. al* Eficiência e desempenho no ensino superior: uma análise da fronteira de produção educacional das ifes brasileiras. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 415-440, set./dez. 2012.

DALLA VECCHIA, D. **Análise da eficiência das instituições de educação superior públicas da Região Nordeste do Brasil – 2008 a 2012**/ Dissertação. – Salvador,2014.

DUENHAS, R.A; DANTAS, D; FRANÇA, M.T.A. **Eficiência das universidades públicas brasileiras no provimento de educação e atividades de extensão**: uma abordagem empírica usando análise envoltória de dados e índice de Malmquist. 2012..

MACEDO, M. A. S. A utilização da análise envoltória de dados (DEA) na consolidação de medidas de desempenho organizacional. In: **Congresso Brasileiro De Custos**. 2004.

MACEDO, Marcelo Álvaro da Silva et al. Eficiência combinada dos fatores de produção: aplicação de Análise Envoltória de Dados (DEA) à produção leiteira. In: **44th Congress, July 23-27, 2006, Fortaleza, Ceará¡, Brazil**. Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural (SOBER), 2006

MARINHO, E.; SOARES, F. and BENEGAS, M.Desigualdade de renda e eficiência técnica na geração de bem-estar entre os estados brasileiros. **Rev. Bras. Econ**. [online]. 2004, vol.58, n.4, pp.583-608. ISSN 0034-7140.

MORGAN, B.F. **A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da Universidade de Brasília**. 2004. 161 p. Dissertação (Mestrado). (Mestrado em Ciências Contábeis).

NUINTIN, A.A**. Eficiência da aplicação de recursos públicos nas universidades federais** / Tese – Lavras : UFLA, 2014.

OLIVEIRA, André Junior. Programa Reuni nas Instituições de Ensino Superior Federal [Ifes] Brasileiras: Um estudo da eficiência operacional por meio da análise envoltória de dados [DEA] no período de 2006 à 2012. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PEREIRA FILHO, O. A.; TANNURI-PIANTO, M. E.; SOUSA, M. da C.S. de. Medidas de custo-eficiência dos serviços subnacionais de segurança pública no Brasil: 2001-2006. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 313-338, sep. 2010. ISSN 1980-5330.

REINERT, J. N; REINERT, C. Método ABCd - Universidade para Apuração de Custos de Ensino em Instituições Federais de Ensino Superior. **IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE CUSTOS**, 9., 2005. Florianópolis: Instituto Nacional de Custos, 2005.

SILVA, A. R. G. da. **Gestão das universidades federais brasileiras: um estudo sobre a eficiência do ensino superior no Brasil**. 2016. (Mestrado Profissional em Gestão Econômica de Finanças Públicas) UnB.

SIQUEIRA, Juliana Soares. **Eficiência das Universidades Públicas Federais Brasileiras: Um Estudo com Foco no Projeto Reun**i. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa.

14-Gestión del bienestar de la comunidad universitaria

A biblioteca como campo de saberes e práticas na promoção em saúde de universitários: abordagens e perspectivas da unesp - câmpus de ilha solteira

Autores: Barbosa, Renata Trasse de Olivera (UNESP - Câmpus de Ilha Solteira); **Rodrigues, Rogério de Oliveira** (UNESP - Câmpus de Ilha Solteira); **Barbosa, João Josué** (UNESP - Câmpus de Ilha Solteira); **Santos, Raiane da Silva** (UNESP - Câmpus de Ilha Solteira); **Silva, Mario Henrique de Gama e** (UNESP - Câmpus de Ilha Solteira); **Sitis, Thalita Rufino da Silva** (UNESP - Câmpus de Ilha Solteira).

Resumen: A Universidade traz intrínseca à sua missão a premissa de fornecer formação integral aos seus alunos, inserindo a Educação em todo o processo de desenvolvimento humano, agregando para tal a formação em suas diferentes formas, entre elas a qualidade de vida. Nesse contexto amplo, a

Saúde Coletiva emerge como temática inerente à Educação Superior. O estudo de cunho bibliográfico aqui apresentado tem o objetivo de demonstrar a relevância da Promoção em Saúde à juventude, ao demonstrar a morbimortalidade dos jovens brasileiros e situá-los no contexto da Educação Superior. Algumas estratégias teórico-metodológicas são apresentadas no âmbito da educação em saúde e a Biblioteca é situada como espaço inovador e fecundo para as diferentes abordagens e práticas da Saúde Coletiva. Almeja-se legitimar a promoção em saúde de jovens universitários como um campo de estudos e atuação legítima e de relevância dentro da Universidade Pública. Apresenta-se o ambiente de Biblioteca como espaço integral do sistema educacional e participante dos objetivos da Universidade, inclusive no desenvolvimento de promoção em saúde, que deve estar presente nos vários espaços educacionais e inerentes às condições de vida do jovem no ambiente acadêmico.

Palabras claves: Promoção em Saúde, Biblioteca, Universidade.

Texto completo:

Palavras chave: Promoção em Saúde, Biblioteca, Universidade.

1. INTRODUÇÃO

A Universidade traz intrínseca à sua missão a premissa de fornecer formação integral aos seus alunos. Sempre reportada ao ensino-aprendizagem das ciências e tecnologias, geralmente a inserção do jovem no mercado de trabalho é a contribuição à sociedade mais reconhecida, que se mostra parcial e reducionista.

Ao refletir sobre o conceito de educação preconizado pelo atual Plano Nacional de Educação do Brasil, a apropriação da Educação como elemento constitutivo do sujeito a insere em todo o processo de desenvolvimento humano, agregando para tal a formação em suas diferentes formas, associado à integração social e realização pessoal. Nesse contexto amplo, a Saúde Coletiva emerge como temática inerente a Educação Superior.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) determina há mais de 20 anos a grande importância de políticas públicas efetivas voltadas ao jovem adulto, definido como o período de 15 a 24 anos do ciclo vital. Essa mesma diretriz é emanada pelo Ministério da Saúde do Brasil, que enfatiza que as ações governamentais em todos os seus âmbitos, efetivem a formulação e aplicação de políticas de saúde, legitimando os jovens como sujeitos de direitos e promotores de cidadania. Nesse contexto insere-se a Universidade Pública, como detentora do papel de formular uma política integral aos seus jovens alunos, alicerçada na atenção primária, não apenas atendendo suas necessidades, mas as problematizando e as inserindo como parte do processo de educação no ensino superior.

Visando a introdução desse tema no contexto universitário e a formulação de ações institucionais, o Projeto de Extensão "Educação em Saúde no Trabalho", desenvolvido na UNESP - Câmpus de Ilha Solteira, buscou diferentes cenários de vivência dos alunos para iniciar seus estudos preliminares. Para tal, buscou realizar estudo teórico, aqui apresentado. O ambiente de Biblioteca foi escolhido por considerá-lo como espaço de acesso universal e de dispor em sua finalidade o desenvolvimento social, econômico, cultural, portanto detentor de uma visão ampliada de Educação e de cidadania.

O ensaio aqui apresentado tem o objetivo de demonstrar a relevância da Promoção em Saúde à juventude, como elemento inerente à Educação Superior. Algumas estratégias teórico-metodológicas são apresentadas e a Biblioteca é situada como espaço inovador e fecundo para as diferentes abordagens e práticas da Saúde Coletiva. Almeja-se legitimar a promoção em saúde de jovens universitários, como um campo de estudos e atuação em saúde coletiva dentro da Universidade Pública.

2. PROMOÇÃO DE SAÚDE VOLTADA AO JOVEM ADULTO: RECRIANDO UMA UNIVERSIDADE PROMOTORA DE SAÚDE

Comparada às outras fases de vida, o jovem adulto pouco representa nas estatísticas de morbidade, o que os caracteriza, na perspectiva reducionista de saúde, como a faixa populacional

que menos adoece e de pouca demanda nos serviços de saúde. Ao olhar apenas o ponto de vista da doença, o jovem torna-se sujeito inexpressivo para investimento de abordagens de qualidade de vida.

Todavia, o conceito de saúde há muito preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pela Carta de Otawa (WHO), traz uma amplitude de vários eixos interdependentes para qualquer avaliação da saúde da população jovem.

Tais eixos, no entanto, devem ser estudados em conjunto com as diretrizes da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), que estabelece como princípios comuns à OMS a promoção de políticas públicas saudáveis, a criação de ambientes de apoio, o fortalecimento de ações comunitárias e o desenvolvimento de habilidades pessoais, reforçando os pressupostos da ONU (WHO).

Alicerçados nos princípios já citados, inserir o tema e os avanços desse estudo requer trabalhar, em separado, assuntos que se inter-relacionam e só agregam valor quando vistos em somatória, quando se detém o objetivo de desenvolver uma política de qualidade de vida para os universitários. Dessa forma, a saúde do jovem adulto merece, no início desse estudo, ser refletida no contexto brasileiro. Posteriormente, as práticas pedagógicas e o sujeito universitário, em seu coletivo, trazem a necessidade do mesmo ser analisado como protagonista em sua própria qualidade de vida. Finalmente, o que cabe à Universidade Pública, perante à saúde de seus alunos, é reportado para o cerne do debate, situando a biblioteca como cenário singular para sua efetivação, fomento e espaço de expressões.

2.1 A SAÚDE DO JOVEM NO CONTEXTO BRASILEIRO

Parâmetros de saúde de jovens adultos são estáveis e de grande complexidade por serem parte da expressão social, econômica, política, cultural e ideológica de dado país e sua localidade e cultura. Apresentam cada vez mais a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, programas e ações que considerem todos esses aspectos, respaldados nas reais causas de morbimortalidade.

A relevância da juventude tornou-se, em 2013, diretriz do Governo Federal do Brasil com a criação da Lei nº. 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude. A Lei destaca a promoção da vida segura, a cultura da paz, a gestão da informação, a produção de conhecimento, o bem-estar e o desenvolvimento integral dos jovens como um objetivo nacional. Estabelece a população de 15 a 29 anos de idade como detentoras da alcunha de juventude, o que significava abranger, em 2013, segundo o IBGE, mais de um quarto da população brasileira (mais de 50 milhões de pessoas).

Mas afinal, do que adoece o jovem brasileiro?

Araújo *et al.* (2015), ao pesquisar sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis em

Fortaleza, detectou que a incidência é muito maior entre jovens adultos e adolescentes do que em outras faixas etárias. Essa constatação é semelhante aos dados do próprio Ministério da Saúde em todo o Brasil (BRASIL, 2014).

Chiapetti e Serbena (2007) evidenciaram a relevância em seu estudo do consumo de álcool e drogas entre jovens desde 2007. O II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas, realizado em 2012 pela Unidade de Pesquisa de Álcool e Drogas da Universidade Federal de São Paulo (UNIAD), apresenta alarmantes resultados. No uso de álcool, 50% dos entrevistados jovens adultos, com 18 anos ou mais, referem uso contínuo, não existindo quase diferenças de gênero. No mesmo estudo, o uso de maconha abrange 2,5% dos jovens, o de cocaína 3,8% e o alarmante número de 9,6% de jovens adultos que já utilizaram tranquilizantes e seus similares. O estudo de Botti, Lima e Simões (2010) ratifica essa temática como importante aspecto a ser trabalhado.

A Saúde Mental traz todo um amplo contexto de relação saúde-doença para a juventude. Estudos realizados com universitários têm demonstrado a prevalência de agravos mentais, como aponta o trabalho de Carlotto e Palazzo (2006), que abordou a Síndrome de Bounout há mais de uma década. Cavestro e Rocha (2006) salientaram a depressão já significativa na época da pesquisa.

Quanto aos Estilos de Vida, o estudo de Sousa, José e Barbosa (2013) demonstra as prevalências e os fatores associados aos baixos níveis de atividades físicas e atividades de lazer no público jovem. Informa também o consumo insuficiente de frutas e de hortaliças, além de ressaltar novamente o consumo de bebidas alcoólicas e hábito de fumar em estudantes de uma Universidade Pública da região Nordeste do Brasil. Os hábitos na vivência são aspectos relevantes para a saúde, pois o jovem adulto encontra-se ainda no fim de uma etapa de transição, cujas mudanças nas dimensões biológica e psicológica estão diretamente relacionadas à formação de hábitos e atitudes saudáveis.

Corroborando esse aspecto, Sousa *et al.* (2015) concluiu em sua pesquisa que o ingresso na universidade impacta de forma significativa o estilo de vida, a tal ponto de poder favorecer a hipertensão arterial precoce. Moreira e Gomes (2010), ao pesquisarem adultos jovens, constataram distintos fatores de risco, com destaque para o sedentarismo e o excesso de peso, que também poderiam provocar o aparecimento de diabetes na juventude.

Por outro lado, não menos preocupante, a mortalidade de jovens no Brasil é expressivamente gerada por causas externas. Melo e Garcia (2017) salientam que, em 2013, foram registrados 73,2 mil óbitos por essas causas, sendo a violência (homicídios), acidentes automobilísticos e suicídios os de maior incidência na morte de sujeitos jovens. Segundo os autores, a violência relata um fenômeno sócio-histórico e já é na atualidade um problema para a saúde pública.

2.2 O PAPEL DA UNESP NA PROMOÇÃO EM SAÚDE DA JUVENTUDE

A Universidade Pública, enquanto Instituição Social que é, exprime a estrutura e o modo de

funcionamento da sociedade como um todo, por ter a própria sociedade como seu princípio e sua referência normativa (CHAUÍ, 2003). Por sua vez, as políticas públicas caracterizam-se como um campo multidisciplinar, que repercutem na economia e nas sociedades, nas inter-relações entre estado, política e economia. Integrar a sociedade, a Universidade e as políticas públicas, como elementos indissociáveis da conjuntura sociopolítica, econômica, científica e cultural do país, é uma resultante lógica (SOUZA, 2006).

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - viabiliza um modelo singular de sistema de educação superior pública no Estado de São Paulo, por abranger as principais regiões do território paulista, através de seus diversos Câmpus, inserida em municípios de diferentes tamanhos, economias, formas culturais, características ambientais e demográficas.

A interiorização da UNESP representa para as diversas localidades uma gama diversa de formas de inserção da Universidade nas políticas públicas, com as diferentes esferas e atores, cuja cooperação traduz, de forma direta ou indireta, rebatimentos nas diferentes políticas públicas em cada território e, em sua somatória, no Estado.

Associado ao ensino e à pesquisa, a Extensão Universitária é uma forma de interação que existe entre a Universidade e a Comunidade na qual ela está inserida, com os diversos setores da sociedade (NUNES; SILVA, 2011). A Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, um dos Câmpus da UNESP do interior paulista, situada a 670 km da capital, detentora de oito cursos de graduação e nove cursos de pós-graduação, nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, implantou em 2006 o Projeto de Extensão "Educação em Saúde no Trabalho", com a missão de sedimentar espaço permanente de promoção em saúde dentro da Comunidade Universitária, em conjunto com o Município.

O Câmpus da UNESP de Ilha Solteira almeja, através do projeto, construir um programa efetivo e contínuo voltado, de forma específica, para a saúde dos universitários, o que representa um avanço em termos de saúde pública destinada a essa população no interior do Estado de São Paulo. Duas premissas fundamentam a ação. A primeira é trabalhar a idéia de saúde como direito social, consolidando os alunos como sujeitos de direitos. A segunda é a inclusão dos mesmos na política de saúde mediada pela Universidade. De forma empírica, a ausência de incentivo ao protagonismo dos alunos é observada na participação dos mesmos, geralmente alheios no processo de construção, execução e avaliação dos programas a eles direcionados pelas políticas públicas, voltadas ao segmento, em cada município. Esse importante elemento desvincula as vivências dos universitários, frequentemente não considerados no planejamento das ações em saúde, como preconizam Dias e Oliveira (2009). Esse é o fator determinante para que a Universidade assuma ações efetivas de qualidade de vida de seus alunos em seu âmbito.

Discutir saúde do jovem no ambiente universitário traz uma mudança de paradigma para a sociedade, papel simbólico e social que só a Universidade detém na superação de juízo de valor da saúde coletiva juvenil. A importância social, econômica, política e educacional da juventude, para a opinião pública e para vários segmentos governamentais, estão prioritariamente sobre os “tidos problemas” que a juventude pode ter ou acarretar a outros. A Universidade deve evidenciar que os jovens são sujeitos passíveis de constituir estilos de vida saudáveis, quando ainda não “são problemas ou doentes” e que essas mudanças terão impacto individual e coletivo em curto prazo.

3. METODOLOGIA

Para a apropriação e análise do objetivo proposto foi realizado estudo bibliográfico e documental utilizando-se descritores de conteúdo nos temas juventude, universidade e promoção em saúde.

4. RESULTADOS

Os estudos realizados comprovam a relevância, preconizada pela ONU, da promoção à saúde como intrínseca à influência dos aspectos sociais sobre a saúde dos indivíduos e da população em todas as faixas etárias. Salienta de uma forma clara e inovada o imperativo de tratar a saúde agregada aos vários ambientes e condições de vida, o que incluem a universidade e toda a sua complexidade (WHO, 1986).

A criação de políticas públicas saudáveis, a organização de ambientes favoráveis à saúde, a reorientação dos serviços de saúde com foco na prevenção de doenças, o incentivo às ações comunitárias e o desenvolvimento de habilidades pessoais e grupais aparecem como aspectos interligados e sem possibilidade de coexistir sem o pleno exercício de cada um (OPAS).

O ambiente educativo (quer sejam escolas ou Universidades) mostra-se detentor de possibilidades de fomento à qualidade de vida dos alunos. No Brasil existem políticas públicas em diretrizes nacionais que poderiam ter espaço na Universidade, como a Política Nacional em Promoção em Saúde e Política Nacional de Educação Popular em Saúde (BRASIL, 2010; BRASIL, 2012; BRASIL, 2012).

Essas políticas trazem, em comum, o processo de capacitação da comunidade e seus diferentes atores para atuarem na melhoria de sua própria qualidade de vida e saúde, através de uma maior participação ativa e consciente no controle desse processo. As ações afirmativas de educação em saúde, nos ambientes de ensino e pesquisa, mostram um cenário qualificado para o desenvolvimento de ações de Promoção a Saúde, como já apontaram os trabalhos de Carlotto e Palazzo (2006) e Cavestro e Rocha (2006) em Universidades.

A tentativa de efetivar, a partir de referenciais teórico-metodológicos, práticas de educação em saúde para os alunos, no estudo aqui apresentado, trazem o arcabouço das dimensões individual, coletiva, técnica e política como fundamentais para qualquer referencial de qualidade de vida (PEREIRA, 2003).

A literatura mostra a relevância de conotar as ações aos espaços próprios dos sujeitos, o que significa considerar os ambientes de ensino como estruturas sociais, portanto propícios para abordagens por *settings*. Os *settings* sedimentam os contextos de vivência como determinantes ao trabalho de promoção em saúde, na concepção original de *settings for heath approach*, superando a

noção mecanicista de intervenção ativista, ao destinar o alcance de qualidade de vida de cada localidade ao investimento, comprometimento, parcerias e associação das culturas, processos, pessoas e instituições presentes em cada empreendimento (DOORIS et al., 1998).

Essa concepção corrobora as diretrizes da Carta de Ottawa (BRASIL, 2002), que delimita os *settings* como elementos de importância, ao afirmar que a saúde é construída e vivida pelos indivíduos no cotidiano, onde os sujeitos aprendem, trabalham e se relacionam (WHO, 1986). A abordagem por *settings* ganha, assim, um importante referencial na efetivação da Promoção em Saúde para a juventude no âmbito acadêmico.

Assim, a análise holística e socioecológica da saúde estão em uma constante relação com a educação, sendo o primeiro fator para a estratégia metodológica. Significa não apenas reconhecer o ambiente acadêmico como um determinante da saúde, mas compreender os meios econômicos, políticos e sociais dos meios produtivos da localidade e suas potencialidades na qualidade de vida dos alunos.

Outra estratégia é o conhecimento do perfil dos alunos e as características do ambiente. Outra vertente seria a qualidade das intervenções, direcionadas à construção, pelos alunos e instituições envolvidas, na efetivação da elaboração e implantação de políticas institucionais e saudáveis dentro de cada local de ensino e pesquisa, não restringindo a saúde do jovem e a promoção em saúde ao comportamento unilateral de dado adoecimento ou causa morte.

O Censo da Educação Superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2013, informou que o Brasil possuía na época mais de 7,3 milhões de alunos na Universidade Pública. Acredita-se que dois terços sejam jovens de 17 a 24 anos. Esse dado salienta a importância da Universidade, pois ela detém toda uma faixa etária populacional sob sua responsabilidade formativa. Por sua vez a UNESP possui atualmente 51.311 alunos, em 33 municípios do Estado de São Paulo (UNESP, 2016).

A UNESP tem ainda um diferencial singular nesse panorama. Desde 2014 efetivou um Programa de Inclusão, como política afirmativa, por meio do Sistema de Reservas de vagas da Educação Básica Pública, que terá, em 2018, 50% de suas vagas reservadas as etnias e alunos de escola pública (VASCONCELOS, GUALHARDO, 2015). Estudos como de Souza (2006) e Melo e Garcia (2017), além da própria OMS, demonstram que as desigualdades sociais interferem diretamente na saúde dos grupos populacionais, porque a sua existência está totalmente inerente aos determinantes sociais.

Ao refletir sobre estratégias de promoção em saúde, a Biblioteca torna-se ambiente singular. Gasque (2016) caracteriza a biblioteca escolar como propulsora de potencial de integração pedagógica, célula participante do processo educacional com atuação dinâmica e participativa, detentora de espaço ativo de aprendizagem e facilitador do acesso e do uso da informação.

Outros trabalhos, como de Castro Filho (2008) e Valls e Vergueiro (2011), vêm demonstrando que as novas tendências das Bibliotecas, especialmente as Universitárias, vão além de um espaço de estudo e guarda de livros. A perspectiva abrange um local com a finalidade de auxiliar os professores, os estudantes e a comunidade acadêmica, além de facilitar as atividades de ensino-aprendizagem, de

formação, de gestão e de resolução de problemas e de acesso à informação e ao conhecimento.

O Bibliotecário, no contexto universitário, é o articulador central para priorizar a "educação dos usuários" (CAMPELLO, 2003, p. 68), pois possibilita ao aluno a autonomia para questionar e refletir, buscar o que se deseja, "conscientizando o aluno da necessidade de aprender a aprender e perceber a busca de conhecimento como um ato contínuo" (FIALHO; MOURA, 2005, p. 4).

Considerando que a Biblioteca tem que estar integrada à Universidade, portanto detentora de papel ativo e dinâmico, o conceito de biblioteca da OEA (1985, p. 35), ao caracterizar a biblioteca, a define como espaço de trabalho da missão fim e meio da Universidade, ao dizer:

> [...] é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educacional e participa de seus objetivos, metas e fins.

A produção de sentidos ao aluno passa na compreensão do sujeito como elaborador de sua própria saúde. A biblioteca, por ser ambiente universal, pode contribuir com vários estímulos para a apreensão da relação jovem-mundo como fonte de interação indissociável, sendo o mundo aquisição simbólica da construção social e a biblioteca fomento dela.

A recente Política de Educação Popular (BRASIL, 2012) oficializa a associação entre saúde e educação. Coll (1994) define a educação como um conjunto de práticas sociais inerentes aos diferentes grupos reportados à sua experiência e conhecimento. A Educação em Saúde é um conjunto de práticas pedagógicas articuladas às práticas de saúde, que se materializam nas relações entre sujeitos sociais de diferentes saberes (PEDROSA, 2001) e se concebe em espaços diferentes. Nesses espaços, sem dúvida, a biblioteca traz muitas potencialidades de informação e formação.

Pensar práticas em educação continuada em saúde significa perceber os sentidos de sua natureza na perceptiva do jovem, sendo um importante elemento para a eficiência e eficácia no alcance da construção de comunidades saudáveis em seus valores e princípios, buscando reverter os quadros nefastos de morbimortalidade da juventude brasileira. As implicações didáticas, de necessidade contínua de estudos, para se obter formas de considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos, com a incorporação dos temas nos processos de aprendizagem dos campos afetivo, cognitivo e comportamental, trazem uma gama de competências que a Biblioteca poderia contribuir. Essa contribuição não se limita apenas à abertura de espaços para transmissão de informações de saúde, mas no desenvolvimento de pesquisas aplicadas, jogos e vivências, cine debates, oferta de literatura especializada, palestras, oferta de serviços, dentre outras infinidades de ações correlatas a cada localidade e perfil.

O espaço de biblioteca, com certeza, traria cores e sabores diferenciados nesse espaço inovador na Universidade de fazer o cotidiano uma prática empírica da indissolubilidade do campo da Saúde com o da Educação.

5. CONCLUSÃO

O alcance das diretrizes da política nacional da juventude, ilustrada no Estatuto da Juventude, permeia os espaços acadêmicos. A introdução e legitimação de se trabalhar a qualidade de vida dos jovens, como parte dos objetivos da Universidade enquanto política inerente ao processo educativo no país, é um espaço em construção, embora já reconhecido como de importância. O desenvolvimento das ações educativas sempre requer um entendimento da sociedade, enquanto processo didático de compreensão do viver – ser - e de gerar saúde - doença do indivíduo e do seu coletivo em seu ambiente. Trazer o cenário da Biblioteca como detentor de possibilidades efetivas de promoção em saúde à juventude faz a Universidade vivenciar espaços educativos em todo o seu contexto. A promoção de estilos saudáveis de vida só é possível com a promoção da saúde. A introdução de educação em saúde no adulto jovem prevenirá os números alarmantes de morbidade e mortalidade do jovem brasileiro, além de manter os adultos mais produtivos. Finalmente, a Universidade tem potencialidade de formas educativas e pedagógicas inéditas para firmar, em seu contexto, o cumprimento do Estatuto da Juventude no Brasil pela Promoção em Saúde.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. L. et al. Doenças sexualmente transmissíveis atendidas em unidade primária de saúde no Nordeste do Brasil. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 347-353, 2015.

BOTTI, N. C. L.; LIMA, A. F. D.; SIMÕES, W. M. B. Uso de substâncias psicoativas entre acadêmicos de enfermagem da Universidade Católica de Minas Gerais. **SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/smad/article/view/38710/41561>. Acesso em: 16 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **As cartas de promoção à saúde**. Brasília, DF: O Ministério: 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Brasília, DF: O Ministério, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção em Saúde**. Brasília, DF: O Ministério, 2010.

BRASIL, Ministério da saúde. **Política Nacional de Saúde do Trabalhador**. Brasília, DF: O Ministério, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventudo e dispõe sobre o direito dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas da juventude e o Sistema Nacional da Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5,6, ago. 2013.

CAMPELLO, B. S. (Org.). Elementos que favorecem a colaboração entre bibliotecários e professores. In: _____. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 73-89.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CASTRO FILHO, C. M. **O modelo europeu do Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) e as bibliotecas universitárias brasileiras**: convergências e divergências. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAVESTRO, J. M.; ROCHA, F. L. Prevalência de depressão entre estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria,** Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 264-267, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003.

CHIAPETTI, H.; SERBENA, C. A. Uso de álcool, tabaco e drogas por estudantes da área de saúde de uma universidade de Curitiba. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 20, n. 2., p. 303-313, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a17v20n2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 159 p.

DIAS, E. C. Organização da atenção à saúde no trabalho. FERREIRA JÚNIOR, M. **Saúde no trabalho**: temas básicos para o profissional que cuida da saúde do trabalhador. São Paulo: Roca, 2000. p. 9-17.

DOORIS, M. et al. The settings-basead approach to health promotion. In: TSOUROS, A. et al. (Ed.).

Health promoting universities: concept, experience and framework for action. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1998.

FIALHO, J. F.; MOURA, M. A. A formação do pesquisador juvenil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 194-207, 2005.

GASQUE, K. C. G. D.; CASARIN, H. C. S. Bibliotecas escolares: tendências globais. **Em Questão,** Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 36-55, set./dez., 2016.

MELO, A. C. M.; GARCIA, L. P. Atendimentos de jovens vítimas de agressões em serviços públicos de urgência e emergência, 2011: diferenças entre sexos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1333-1341, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n4/1413-8123-csc-22-04-1333.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MOREIRA, T. M. M.; GOMES, E. B.; SANTOS, J. C. Fatores de risco cardiovasculares em adultos jovens com hipertensão arterial e/ou diabetes *mellitus*. **Revista Gaúcha Enfermagem***,* Porto Alegre*,* v. 31, n. 4, p.662-669, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v31n4/a08v31n4.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A Extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Revista Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, v. 4, n. 7, p. 119-133, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/60>. Acesso em: 11 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Redução das desigualdades no período de uma geração**: Igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais. Genebra: OMS, 2010. Relatório Final da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Brasília, DF: FEBAB, 1985.

PEDROSA, J. I. S. Avaliação das práticas educativas em saúde. In VASCONCELOS, E. N. (Org.). **A saúde das palavras e nos gestos**: reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo: HUCTEC, 2001.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n5/17825.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a0

3n16>. Acesso em: 6 jan. 2017.

SOUSA, T. F.; JOSÉ, H. P. M.; BARBOSA, A. R. Condutas negativas à saúde em estudantes universitários brasileiros. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 3563-3575, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n12/a13v18n12.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOUSA, L. S. N. et al. Change in blood pressure levels in college students. **Texto contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 1087-1093, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n4/0104-0707-tce-201500003730014.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP. **Anuário estatístico.** São Paulo: Unesp, APE, 2016. v. 16.

VALLS, V.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Tendências contemporâneas na gestão da informação.** São Paulo: Sociologia e Política, 2011.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. **Impacto financeiro do programa de inclusão e de permanência estudantil na UNESP.** São Paulo: Coordenadoria de Permanência Estudantil UNESP, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **The Ottawa charter for health promotion**. Geneve: WHO, 1986.

Endomarketing em instituições de ensino superior: um estudo na universidade federal do pampa

Autores: Floriano, Mikaela Daiane Prestes (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA)**; Silva, Andressa Hennig** (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA).

Resumen: A importância de ações que tenham como objetivo satisfazer as demandas dos clientes internos das organizações mostra-se, cada vez mais, evidente tendo em vista a necessidade de

desenvolver um ambiente de trabalho agradável para os trabalhadores. Em vista disso, o presente artigo buscou-se verificar como os servidores avaliam as ações de endomarketing desempenhadas em uma Universidade Federal localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de levantamento tipo *Survey*, de natureza descritiva e de abordagem quantitativa e qualitativa. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de um questionário aos servidores da universidade. Os resultados apontam que o endomarketing vem sendo pouco propagado na instituição, evidenciando a imprescindibilidade de aprimoramento imediato de alguns aspectos das quatro dimensões do endomarketing de Inkotte (2000).

Palabras claves: Endomarketing; Marketing Educacional; Universidade Pública;

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Assim como na iniciativa privada, garantir a satisfação dos clientes das instituições de ensino superior públicas mostra-se uma constante preocupação dos gestores e administradores, uma vez que, estes têm por finalidade atingir de maneira efetiva os objetivos da gestão pública. Garantir que os alunos, principais clientes dos estabelecimentos educacionais, tenham suas necessidades atendidas é fundamental para que uma instituição possa se consolidar. Para tanto, faz-se necessário que todos os envolvidos neste processo estejam comprometidos com os objetivos organizacionais (DUGAICH, 2005). Deste modo, compreende-se que a satisfação dos acadêmicos apenas ocorrerá se o próprio servidor estiver satisfeito em seu ambiente de trabalho, o que pode ser ocasionado em função do bom ambiente de trabalho a instituição de ensino em que atua.

A tilização de ferramentas que aproximem os colaboradores das organizações vem se mostrando essencial para que as instituições possam levar até seus clientes, em especial a seu alunado, os serviços que a elas competem. Dentre as principais ferramentas apontadas na literatura sobre a relação organização-colaborador, as técnicas de endomarketing ganham destaque, ao servirem como instrumento para que ocorra a implementação e/ou o fortalecimento da comunicação horizontal (ROCHA et al, 2012).

Bekin (1995) conceitua endomarketing como sendo as práticas realizadas pela organização que possuem as estratégias de marketing voltadas para seus funcionários, que em virtude disso passam a ser considerados como clientes internos. Portanto, o endomarketing se configura como o marketing direcionado para dentro da organização, que possibilita a gestão de pessoal através de resultados comumente encontrados em práticas de marketing externo (HOOLEY et al, 2005; KOENING, 2015). O marketing interno é ainda o responsável pelo fortalecimento das relações internas da organização, sendo que Brum (2010) esclarece que através do endomarketing é possível oferecer aos colaboradores treinamentos e estratégias motivacionais, para que estes estejam bem preparados e informados, e que, consequentemente, encantem e atraiam os clientes externos.

Percebe-se que a valorização e o processo de fidelização dos colaboradores deve ser uma prática permanente nas organizações, garantindo que os objetivos organizacionais e as estratégias voltadas para o cliente sejam de fato compreendidos por todos da organização. Em instituições públicas, o conhecimento, o engajamento e a satisfação dos servidores poderão ocasionar melhores resultados no que tange à prestação de serviços para a sociedade, rompendo o julgamento, geralmente negativo, a respeito da forma como

as organizações públicas operam.

Neste contexto, estudar o indivíduo, sua visão sobre a organização e as estratégias de marketing voltadas ao público interno, torna-se importante para garantir a adequação de processos, de comportamentos e de políticas que favoreçam o crescimento organizacional, a vantagem competitiva e a boa imagem frente a seu público-alvo. No âmbito específico das instituições de ensino é possível encontrar estudos acerca do tema, que como resultado demonstram as necessidades, as contribuições e a relevância das ações de marketing interno na área educacional (VASCONCELOS, 2003; STEINKE, 2010; PERES, 2012; DIAS et al, 2013; MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014; DALPIAZ et al, 2014; SARQUIS et al, 2017). No entanto, cabe ressaltar que em sua grande maioria os estudos relacionados a este tema, são realizados em instituições de ensino privadas, tendo como pressuposto que estas se encontram em um mercado altamente competitivo, tornando-se necessária a promoção de estratégias para atrair novos clientes (ALVES E SILVEIRA JUNIOR, 2013).

Assim sendo, este estudo tem por objetivo verificar como os servidores avaliam as ações de endomarketing desenvolvidas na Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul. A instituição analisada caracteriza-se por sua atuação multicampi e por sua recente implantação, tendo dez anos de funcionamento e, portanto, encontrando-se em processo de consolidação e de aproximação junto à comunidade em que atua. Ressalta-se que o estudo se deu em um dos campus na Universidade, o campus localizado na cidade de Santana do Livramento/RS. O estudo demonstra sua relevância ao buscar o entendimento sobre as características que moldam as estratégias de marketing interno de uma instituição de educação superior pública, bem como reforçar o importante papel dos colaboradores na estratégia das organizações. Esta pesquisa espera, ainda, contribuir para que os gestores do campus em análise possam reconhecer e traçar práticas que visem à melhoria da qualidade de vida dos servidores públicos e que venham favorecer a motivação destes.

Para alcançar ao objetivo a que se propõe, o presente artigo está estruturado em quatro seções principais, além desta introdução. Na segunda seção é apresentado o referencial acerca do tema em estudo. Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa que pode ser encontrado na seção três, e por fim, nas seções quatro e cinco, apresentam-se, respectivamente, a análise dos dados e as considerações finais do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção é realizada a revisão da literatura que servirá como base para o desenvolvimento deste estudo, onde serão destacados aspectos relevantes sobre as definições e características do endomarketing e a utilização dessas práticas em instituições de ensino.

2.1. ENDOMARKETING

Um dos principais instrumentos utilizados pelas organizações contemporâneas para melhorar o processo de satisfação de seus clientes externos diz respeito ao aprimoramento das condições de trabalho, de suas políticas e programas objetivando satisfazer e fidelizar seu público interno.

Segundo Zamberlan et al (2007), os colaboradores possuem grande importância para que os desafios do ambiente competitivo e globalizado no qual as organizações encontram-se hoje possam ser enfrentados. Desta forma, sendo necessária a atenção para esses primeiros consumidores dos produtos e serviços da organização.

Para tanto, faz-se imperativo o estabelecimento de canais eficientes de comunicação organizacional interna, tendo a finalidade de que os colaboradores possam estar integrados e comprometidos com os objetivos institucionais (ZAMBERLAN *et al*, 2007). Drucker (1999) esclarece que o trabalho do corpo organizacional pode ser considerado como um trabalho de marketing, denominado pela literatura com endomarketing ou marketing interno.

Vasconcelos (2003) considera o marketing interno como uma ferramenta responsável pela geração de valor na gestão organizacional. Em consonância com a cultura organizacional, o marketing interno pode ser considerado como uma alternativa para a melhoria do ambiente, uma vez que haja a compreensão de que os colaboradores tratam-se do primeiro mercado da organização (MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014). Para os autores um dos principais desafios do planejamento de uma organização é conseguir fazer com que os colaboradores se sintam importantes, apoiados e motivados pela gestão.

Um dos principais objetivos do endomarketing é despertar no colaborador o entendimento completo sobre a organização onde atua, assim como habilitá-los para que saibam informações completas e seguras sobre os produtos e/ou serviços que ofertam, e, consequentemente, fazer com que os mesmo sintam-se seguros e comprometidos com o trabalho que desempenham (GRÖNROOS, 1993; MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014). Para Silva (2013) o endomarketing possui finalidade maior do que o entendimento dos processos de trabalho da organização, mas diz respeito também ao fortalecimento das relações entre as pessoas e a construção de um laço de lealdade entre os envolvidos.

Conceitualmente Bekin (2004, p.4) definiu endomarketing como sendo “uma ferramenta que preenche as lacunas do esforço de marketing de uma organização, mobilizando seu público interno para um objetivo comum”. Para o autor, esta ferramenta pode garantir à empresa vantagem competitiva, ecológica e economicamente sustentável.

Nesta perspectiva, Inkotte (2000, p. 98) estabelece endomarketing como sendo “a adaptação e utilização de técnicas, instrumentos e conceitos de marketing para atingir específico segmento de mercado de clientes, que têm como característica comum o trabalho em uma mesma organização”. As atitudes e o comportamento positivo dos colaboradores promovem maior facilidade no processo de fidelização de clientes, também contribui para que estes se sintam satisfeitos e comprometidos com seu trabalho (KOTLER; KELLER, 2012).

Para que isso aconteça, as ações de endomarketing necessitam ser frequentes e devem estar baseadas em questões como motivação, comunicação, comprometimento, valores e satisfação do consumidor interno. Sobre isso, Kotler e Keller (2012) identificam que a empresa deve, desde os seus processos de seleção e recrutamento, selecionar os melhores colaboradores para as especificidades da organização, oferecer para os funcionários um atrativo plano de carreira, elaborar um bom programa de treinamento, recompensar pelo bom desempenho e utilizar ferramentas como intranet, boletins internos, reuniões, entre outros, para reforçar as políticas e ações organizacionais centradas nos clientes.

O fortalecimento das relações institucionais internas contribui para a melhoria da imagem e dos valores da organização no mercado. Isso porque, o marketing interno serve como ferramenta para a disseminação de informações de todas as áreas, permitindo que todos os colaboradores possam ter uma visão compartilhada da organização (ZAMBELAN *et al*, 2007), e assim, melhorando o desempenho desta no mercado. Neste sentido, Bekin (1995) estabelece como premissas básicas das ações de endomarketing a conquista e a retenção de clientes por meio de serviços de qualidade, reconhecimento dos colaboradores como pessoas e como clientes da organização e a geração de envolvimento destes colaboradores com os objetivos organizacionais.

Tendo como base a afirmação de Zamberlan *et al* (2007) de que o endomarketing atua como uma estratégia de gerenciamento organizacional, e que o marketing é o conjunto de processos e atividades que visam criar e entregar valor para os consumidores e clientes das organizações (KOTLER; KELLER, 2012), compreende-se como fundamental que as empresas utilizem estratégias que mantenham seu enfoque no planejamento e na execução de ações que respondam as demandas de seu público-alvo. Assim sendo, é possível que as ferramentas de marketing externo possam contribuir para a conquista dos clientes internos da organização. Sobre isso, Silva (2013, p. 45) considera que a prática de endomarketing trata-se do processo de "voltar às estratégias do marketing externo para dento da empresa".

O composto de marketing utilizado pelas organizações para alcançar seus objetivos (produto, preço, praça e promoção) é empregado também no marketing voltado para dentro da organização. No entanto, este necessita ser adaptado às características do público interno, visando o atendimento das expectativas e necessidades destes consumidores da organização (Quadro 01).

Quadro 01 – Composto de endomarketing

Composto de marketing	**Composto de endomarketing**	**Atributos**
Produto	**Companhia**	Diz respeito às adaptações organizacionais para motivar e promover o bem estar de seus colaboradores, para, a partir de então, estabelecer um de seus diferenciais competitivos;
Preço	**Custo**	É a política de remuneração da organização, investimentos que ocorrerão para a promoção de cursos, treinamentos e aperfeiçoamento dos clientes internos e o valor para a elaboração de materiais e implementação de ações de endomarketing na empresa;
Praça	**Coordenação**	Refere-se aos responsáveis pela implantação de ações, ou seja, aqueles que disseminam as novas ações da cultura organizacional;
Promoção	**Comunicação**	No ambiente organizacional interno a comunicação indica a coleta e a propagação de informações internas, de modo que sejam difundidas a todos os colaboradores da organização.

Fonte: Inkotte (2000).

Como pode ser visto no Quadro 01, o composto de marketing produto, preço, praça e promoção, passa por uma transformação adaptando-se as demandas do público interno da organização (INKOTTE, 2000). Com base no mix de endomarketing é possível perceber que o marketing interno será eficaz a partir do momento que as variáveis supracitadas sejam efetivas, de

modo que os colaboradores sejam valorizados e tenham suas necessidades satisfeitas, sentindo-se motivados e comprometidos com a organização, resultando no êxito dos objetivos organizacionais (DALPIAZ et al, 2014). Para Novaes (2015) o endomarketing, ao ser considerado uma ferramenta estratégica de gestão, trará as organizações novos valores, como ética, empatia, humanização das relações e cooperação, para que o espirito de equipe possa ser valorizado pelo corpo organizacional.

Caracterizando-se como uma ferramenta de gestão, que tem como foco a valorização e o reconhecimento das pessoas, o endomarketing abrange dois processos de gerenciamento, o de atitudes e o de comunicações. O processo de gerenciamento por atitudes tem como base ações direcionadas a satisfação dos clientes e a motivação destes; o processo de gerenciamento de comunicações configura as informações necessárias para a execução das tarefas e rotinas de trabalho, bem como todas as características sobre os produtos da organização e informações pertinentes sobre seus clientes (GRÖNROOS, 1993). Medeiros e Zamberlan (2014) acreditam que através das atitudes e da comunicação o endomarketing contribuirá para que os colaboradores compreendam e vivenciem a organização, desempenhando suas atividades de modo a satisfazer seus clientes.

Bekin (1995) esclarece que para que as ações de endomarketing sejam estabelecidas, condições fundamentais devem ser atendidas, como a integração do marketing interno as estratégias globais da organização, a avaliação contínua dos pontos fortes e fracos da estrutura organizacional e, sempre que necessárias, mudanças na cultura organizacional, permitindo a flexível disseminação dos conhecimentos e concessão de poder de decisão aos colaboradores. O autor ainda salienta que as estratégias de endomarketing devem estar voltadas a todos os recursos humanos da organização. Entende-se também que o eficiente desenvolvimento do marketing interno carrega consigo o aumento da produtividade pessoal e profissional, corroborando para a melhoria na qualidade dos produtos e/ou serviços (BORBA, 2006).

Devido a sua já esclarecida importância, considera-se que as práticas de marketing interno devem preceder as ações direcionadas ao público externo, isso porque os colaboradores precisam conhecer as estratégias organizacionais e os produtos/serviços ofertados para que possam ampliar suas possibilidades de sucesso com os seus consumidores (KOTLER; ARMSTRONG, 2007; MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014). Compreende-se, portanto, o endomarketing como uma ferramenta de gestão que pode ser utilizada em organizações dos mais diversos tipos e ramos, e que possui como objetivo a fidelização do cliente interno e a melhoria de qualidade de vida organizacional destes indivíduos, consequentemente, ocasionando a satisfação dos clientes externos por intermédio dos colaboradores da organização. Desse modo, o próximo tópico apresenta o endomarketing voltado para instituições de ensino.

2.2. O ENDOMARKETING EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

As frequentes oscilações do mercado fazem com que as instituições de ensino, assim como os demais tipos de organizações, necessitem aderir a uma atualização de seus processos gerenciais e a tomarem uma posição frente às novas demandas dos indivíduos que compõem a sociedade, sobretudo, seus potenciais clientes (FACÓ, 2005). A partir dessa nova visão, o marketing, juntamente com outras ferramentas gerenciais, passou a ser empregado pelas instituições de ensino, tendo seu

entendimento definido como o processo de criação, comunicação, entrega e troca de ofertas que possuam valor para os clientes e para a sociedade em geral (KOTLER; KELLER, 2012).

Antes inexistente na cultura das instituições de ensino, o marketing educacional, por intermédio de pesquisas de mercado, de análise de ambiente, pesquisas de satisfação dos clientes e ações pontuais, contribui para que os centros educacionais possam identificar os desejos e as necessidades de seus consumidores e as dificuldades que a organização pode vir a enfrentar (TREVISAN, 2002). Para Silva (2009) o marketing pode ser compreendido como uma nova maneira de garantir a sobrevivência das instituições da área educacional. Diversas pesquisas vêm sendo realizadas para suprir a demanda por entendimento sobre como as ferramentas de marketing podem contribuir com a gestão das instituições de ensino, neste cenário o marketing interno ganha destaque em pesquisas acerca do tema.

Dessa forma, ao pesquisar sobre as estratégias de endomarketing associadas à gestão da inteligência competitiva em universidades comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul, Bohn et al (2011) averiguaram que as práticas de marketing realizadas com o público interno são essenciais para que a instituição de ensino possa posicionar-se no mercado, uma vez que a inteligência competitiva está integrada aos resultados dos processos e relacionamentos interno da organização. Para os autores isso significa dizer que o endomarketing mostra-se como um importante componente para o posicionamento das instituições no mercado educacional. Já Dias et al (2013) discutem o endomarketing em instituições de ensino a partir de uma visão com foco no cliente, ao afirmarem que o marketing interno possui importante potencial de contribuição para o implemento de projetos institucionais que tenham como finalidade estratégias de relacionamento com clientes. Isso significa dizer que os colaboradores devem ser pensados como prioridade durante a preparação de estratégias orientadas para os clientes, garantindo o compromisso de seus servidores com a conquista, a satisfação e a fidelização dos acadêmicos (DIAS et al, 2013).

Os resultados encontrados em estudo realizado por Lima (2014) classificam o endomarketing como um fator unificador de esforços entre universidade e colaboradores, assegurando resultados positivos quanto ao crescimento e desenvolvimento das instituições de ensino. Para o autor, o bom relacionamento entre as instituições e os colaboradores garantirá a satisfação dos alunos através da oferta de um ambiente confiável e confortável. Em consonância a este pensamento, Bohn et al (2011, p. 2) afirmam que quanto mais identificado o colaborador estiver com a instituição em que atua, mais comprometido com os resultados institucionais este estará, podendo-se considerar a alta possibilidade da satisfação dos servidores ser passadas à comunidade acadêmica, tornando-o, portanto, um importante fator estratégico para as universidades. A partir do conhecimento das necessidades dos colaboradores e do atendimento de tais aspectos as organizações ampliam suas possibilidades de sucesso (DALPIAZ et al, 2014).

Medeiros e Zamberlan (2014), que em seu estudo buscaram avaliar os resultados das ações de endomarketing desenvolvidas na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, destacam que as práticas organizacionais que possuem como foco principal o cliente interno vêm sendo pouco difundidas e exploradas. Outra limitação dessas práticas diz respeito à falha encontrada no processo de integração das áreas responsáveis pela gestão do marketing interno e a falta de entendimento sobre a necessidade de envolvimento de todos os recursos humanos da organização para o sucesso dos programas de endomarketing (MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014; SARQUIS et al, 2017).

Outro aspecto importante para o êxito do marketing interno encontrado em pesquisas realizadas em instituições de ensino refere-se à comunicação (MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014). Isso porque, sem o conhecimento das principais informações, não haverá integração entre todos os recursos humanos, resultando na falta de qualidade dos serviços prestados e ocasionando o insucesso da organização (MENDES, 2004). Para o autor, também se mostra importante a projeção das ações de endomarketing a longo prazo, de modo que estas se tornem parte do planejamento estratégico da instituição e estejam alinhadas com os objetivos e metas organizacionais (MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014; MENDES, 2004).

Percebe-se, portanto, que além das já conhecidas funções de motivação, melhoria da qualidade de vida organizacional e da satisfação de colaboradores, o endomarketing pode ser um fator importante para a competitividade e processo estratégico das instituições de ensino. Garantindo que estas possam atender por completo as necessidades de seu corpo organizacional e, consequentemente, os desejos de seus alunos. O marketing interno contribui ainda para a implementação de novos modelos educacionais, despertando o interesse dos colaboradores sobre novas estratégias e desenvolvendo importantes aspectos da cultura organizacional das universidades (SARQUIS et al, 2017).

Uma vez abordadas as principais teorias relacionadas ao tema de estudo, passará a ser apresentada a metodologia utilizada na aplicação da pesquisa.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa figura como de natureza descritiva quanto aos seus objetivos, tendo como método o levantamento do tipo *survey* (MALHOTRA, 2006). Este método baseia-se na indagação de indivíduos buscando conhecer comportamentos, intenções, atitudes, percepções e motivações sobre fenômenos e estilos de vida. O uso deste método proporciona facilidade para que se possa realizar inferência sobre a população a partir de uma amostra estudada (COLLIS; HUSSEY, 2005; MALHOTRA, 2006), que neste caso é composta por servidores públicos. A presente pesquisa foi conduzida em uma Universidade Federal localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul durante os meses de abril e maio de 2017.

Quanto à abordagem, este estudo caracteriza-se como quantitativo e qualitativo, uma vez que foram considerados métodos estatísticos e interpretativos. A fim de obter fundamentos oportunos para o andamento desta pesquisa, as fontes de dados utilizadas caracterizaram-se como fontes primárias e secundárias. Deste modo, os dados secundários foram obtidos por intermédio de pesquisa bibliográfica, na forma de revisão da literatura sobre os conceitos abordados, e pesquisa documental ao utilizar informações de documentos institucionais da universidade. A coleta de dados primários, caracterizados como informações originais que até então não foram coletadas (HAIR et al, 2005) ocorreu a partir da aplicação de um questionário à população-alvo, com foco na avaliação que os colaboradores fazem das ações de endomarketing realizadas pela universidade.

O instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo foi adaptado de Medeiros e Zamberlan (2014), constituído de trinta e cinco questões, divididas em três blocos. Em seus dois primeiros blocos estão às questões fundamentadas na escala *Servqual*, a qual foi desenvolvida como uma ferramenta capaz de medir a qualidade de um serviço por intermédio da percepção dos clientes (ZAITHMAL; BERRY; PARASURAMAN, 1996). Para Farias (1998), esta escala adequa-se como uma ferramenta que busca verificar a proporção das expectativas e das percepções dos clientes em relação a um serviço prestado. Ou seja, através da escala *Servqual*, é possível estabelecer a relação entre a qualidade esperada e a qualidade percebida pelo cliente de um determinado serviço. Questionários fundamentados nesta metodologia são baseados em uma escala tipo *Likert*, em que num primeiro momento os respondentes indicam o seu grau de expectativa e logo após identificam sua real satisfação sobre os serviços utilizados (FARIAS, 1998).

Deste modo, o questionário empregado tem em seu primeiro bloco questões que visam apurar a importância dada pelos colaboradores para cada atributo apresentado. E no segundo bloco, são realizadas afirmações buscando compreender o desempenho da universidade em cada uma das variáveis avaliadas. Em ambos os blocos, as questões seguiram a escala tipo *Likert* de cinco pontos, diversificando, no primeiro bloco entre "1 – Não possui importância" até "5 – Possui máxima importância" e, no segundo bloco, entre "1 – Péssimo desempenho" e "5 – Excelente desempenho".

O segundo bloco finaliza com uma questão estruturada e fechada e uma questão aberta, buscando compreender, na visão dos colaboradores, o panorama da comunicação na instituição. O último bloco apresenta questões estruturadas e fechadas, onde são identificados os fatores sociodemográficos dos respondentes. As questões propostas aos servidores da universidade foram formuladas de acordo com as quatro dimensões do composto de endomarketing (INKOTTE, 2000; DALPIAZ et al, 2014): Companhia (dez questões elaboradas), Custo (duas questões elaboradas), Coordenação (oito questões elaboradas) e Comunicação (sete questões elaboradas). O instrumento de coleta de dados foi enviado à população-alvo por e-mail, de modo a facilitar o preenchimento por parte dos respondentes.

Nesta pesquisa, o procedimento de seleção da amostra classificou-se como amostragem probabilística estratificada proporcional, sendo que o universo da pesquisa foi dividido em subgrupos, denominados como estratos (MALHOTRA, 2006). O tamanho da amostra foi identificado por meio da equação sugerida por Barbetta (2002), e teve como valor resultante 49 respondentes. Após definir o tamanho da amostra composta pelos servidores da instituição, dividiu-se a população-alvo pela natureza de suas atividades (docentes e técnicos administrativos) para que fosse encontrado o número de respondente em cada estrado (Quadro 02).

Quadro 02 - Tamanho da amostra por estrato

Natureza de suas atividades	**Número de servidores do campus**	**Porcentagem de elementos no estrato**	**Amostra por estrato**
Docentes	63	66,31% de 49	33
Técnicos administrativos	32	33,68% de 49	17
Total	95	-	50

Fonte: Autores (2017).

Conforme apresentado no Quadro 02, o cálculo das amostras estratificadas utilizou a

proporção percentual de cada estrato na população. Posteriormente, o valor total da amostra (49 indivíduos) foi distribuído de acordo com a representatividade de cada uma das categorias de servidores da universidade.

Após a coleta de dados, a investigação qualitativa se deu por meio da análise interpretativa das informações apanhadas junto aos servidores, relacionando com a abordagem teórica discutida anteriormente nesta pesquisa. As informações obtidas através da pesquisa quantitativa foram analisadas por meio de procedimentos estatísticos, de modo que se pudesse mensurar de forma numérica os dados coletados através da metodologia de escala *Likert* e das questões fechadas que compunham o questionário. Foram utilizadas técnicas estatísticas como medidas de tendência central e medidas de dispersão.

A análise das questões baseada na escala *Servqual* se deu inicialmente a partir do cálculo das médias da **expectativa** dos servidores e do **desempenho** da universidade. Para classificar os valores encontrados como baixos ou altos em relação à expectativa dos servidores e para indicar o desempenho da universidade como adequado ou inadequado, utilizou-se a classificação de Souza (2009), apresentada a seguir:

Quadro 03 - Classificação os valores

Expectativa	**0 a 1**	**1,01 a 2**	**2,01 a 3**	**3,01 a 4**	**4,01 a 5**
Classificação	Baixa	Baixa	Média	Alta	Alta
Desempenho	**0 e 1**	**1,01 a 2**	**2,01 a 3**	**3,01 a 4**	**4,01 a 5**
Classificação	Inadequado	Inadequado	Inadequado	Adequado	Adequado

Fonte: Adaptado de Souza (2009).

Por fim, a análise da escala *Servqual* se deu a partir da subtração das expectativas e do desempenho percebido pelos servidores, para que, a partir destes valores se pudessem atestar a relação entre as duas escalas citadas.

As informações coletadas foram tabuladas através do *software Microsoft Office Excel®* e para o tratamento estatísticos dos dados foi utilizado o *software* SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences®* 20.0.

Logo após a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, são expostos os resultados obtidos.

4. RESULTADOS

Nesta seção, são analisados os dados referentes a percepção dos servidores públicos quanto às ações de endomarketing realizadas na instituição. Inicialmente, é apresentada uma breve análise do perfil destes servidores quanto as variáveis sociodemográficas, conforme pode ser verificado no tópico que segue. Posteriormente são expostas as informações adquiridas através da escala *Servqual*.

Cabe salientar, que em virtude da baixa adesão à pesquisa, o número de servidores correspondente ao estrato de professores não alcançou o número determinado pelo cálculo amostral, por outro lado, o estrato de servidores técnicos administrativos superou o determinado anteriormente. Assim, obteve-se um n= 44.

4.1. Perfil dos servidores públicos da instituição

Neste tópico, são evidenciados os dados sociodemográficos dos servidores públicos da instituição. A amostra de servidores foi composta por metade de respondentes do sexo feminino e metade do sexo masculino. Ainda considerando este mesmo grupo, a grande maioria apresenta idade entre 26 e 45 anos (75,10%), tendo ainda alguns respondentes com idades inferiores ou superiores a estas. Quanto ao nível de escolaridade, a amostra apresentou-se bastante homogênea, sendo que 81,80% dos respondentes possuem título de Pós-Graduação.

O grupo de respondente mostra-se dividido quanto ao estado civil, sendo que em quase sua totalidade os indivíduos são solteiros, casados ou possuem união estável (97,70%). A variável renda possui representante em todas suas opções, sendo a que possui maior representante (45,50%) indivíduos com renda entre R$7.880,01 a R$15.760,00. Por fim, quanto à natureza de suas funções, 18 respondentes da amostra representam os Técnicos Administrativos em educação e 26 indivíduos são docentes da instituição.

4.2. Análise endomarketing na instituição de ensino

A partir da metodologia e das classificações propostas, deu-se continuidade à análise dos dados da pesquisa. O Quadro 04 ilustra as expectativas dos colaboradores quanto às questões apresentadas sobre as quatro dimensões do endomarketing, são expostas a média e a classificação dos valores encontrados em cada item, segundo a classificação de Souza (2010).

Quadro 04 - Expectativa dos servidores quanto ao endomarketing

EXPECTATIVA		
Dimensão	**Média**	**Classificação**
Companhia	**4,59**	**Alta**
Ter autonomia para propor melhorias na execução do trabalho.	4,56	Alta
Sentir-se realizado profissionalmente com o trabalho executado.	4,72	Alta
Preocupação legitima da Instituição em proporcionar satisfação aos seus clientes.	4,54	Alta
A Instituição precisa oferecer aos seus clientes externos “produtos” e serviços de qualidade.	4,72	Alta
A Instituição deve oferecer um bom ambiente de trabalho para o desenvolvimento das atividades.	4,68	Alta
Possuir infraestrutura adequada para o trabalho (prédios/instalações).	4,68	Alta
As pessoas, de maneira geral, devem sentir-se bem trabalhando na Instituição.	4,63	Alta

Os equipamentos que a Instituição disponibiliza devem ser modernos e de ótima qualidade.	4,18	Alta
A Instituição deve possuir uma boa imagem diante dos seus públicos.	4,65	Alta
Incentivar os colaboradores a auxiliarem na definição da identidade da Instituição e na construção de uma boa reputação para a mesma.	4,56	Alta
Custo	**4,58**	**Alta**
A Instituição deve investir em programas de treinamento para colaboradores.	4,47	Alta
Incentivar os colaboradores a se qualificarem constantemente.	4,70	Alta
Coordenação	**4,46**	**Alta**
A Direção deve ter um bom relacionamento entre as pessoas da equipe.	4,54	Alta
Na Instituição deve existir integração entre os colegas de trabalho.	4,22	Alta
Existir um clima de cooperação entre os diversos setores da Instituição.	4,50	Alta
Superiores devem procurar constantemente formas de motivar a equipe de colaboradores.	4,31	Alta
As pessoas devem sentir-se à vontade para solicitar ou oferecer ajuda aos seus colegas.	4,52	Alta
Superiores e colaboradores devem reconhecer o desempenho de colegas quando estes executam atividades com excelência.	4,29	Alta
Os colaboradores devem conhecer claramente as atribuições relativas ao seu cargo e as consequentes responsabilidades.	4,70	Alta
A Instituição deve estabelecer um bom relacionamento com a comunidade onde atua.	4,61	Alta
Comunicação	**4,51**	**Alta**
Os colaboradores devem conhecer claramente os referenciais estratégicos (missão, visão, propósito, objetivos, metas, etc...) da Instituição.	4,38	Alta
Os colaboradores devem ser informados sobre os lançamentos de novos "produtos" e campanhas antes dos clientes.	4,18	Alta
Superiores imediatos devem se constituir em um canal de informação sobre as decisões que são tomadas em nível estratégico.	4,38	Alta
As informações na Instituição devem ser confiáveis e atualizadas.	4,86	Alta
A Instituição deve possuir canais de comunicação para disseminar informações e também para recebê-las.	4,63	Alta
Os instrumentos de comunicação interna, utilizados na Instituição, devem cumprir com seu papel de repassar um bom nível de informações aos colaboradores.	4,61	Alta
Disponibilizar informações suficientes sobre a Instituição para que os colaboradores possam desenvolver suas atividades.	4,59	Alta

Fonte: Dados da pesquisa

Pode ser verificado que todos os itens e, consequentemente, todas as dimensões demonstram a alta expectativa dos servidores. As menores médias encontradas dizem respeito à qualidade e modernidade dos equipamentos da instituição, aspecto que equivale ao oitavo item da dimensão companhia, e a informação quanto aos novos serviços ofertados pela universidade, correspondente ao segundo item da dimensão comunicação. Ambos os itens apresentam o valor de média 4,18. Com base na média dos itens, observa-se que os respondentes possuem alta expectativa quanto à confiabilidade e atualização das informações da Instituição, tal item apresentou o maior valor de média, sendo esta 4,86.

Pode ser verificado que as médias gerais dos 4 C's do endomarketing encontram-se

próximas, caracterizando uma alta expectativa dos servidores em todos os itens avaliados. Nota-se que o "C" Companhia obteve a maior média entre as dimensões, com o valor de 4,59, a dimensão Coordenação apresentou a menor média, sendo esta 4,46. Os dados expostos demonstram a elevada expectativa dos servidores para com as ações que contribuam para o bom desenvolvimento do trabalho e para a melhoria do ambiente organizacional (MEDEIROS *et al*, 2014).

Os altos valores encontrados nos itens analisados pelos servidores da universidade federal confirmam o afirmado por GRÖNROOS (1993) e MEDEIROS; ZAMBERLAN (2014) sobre a necessidade das organizações atentarem as formas de disseminação de informações seguras e completas, a segurança que irão oferecer a seus funcionários e os meios pelos quais irão despertar o comprometimento destes. Isso porque, percebe-se na avaliação feita pelos colaboradores que tais aspectos são essenciais para o bom andamento dos trabalhos da universidade e para a melhora da cultura organizacional.

Dando sequência a análise, buscou-se identificar o desempenho que a universidade tem apresentado em suas ações de endomarketing, para tanto, as questões anteriormente apresentadas foram reaplicadas aos servidores, que desta vez, responderam de acordo com suas percepções acerca de cada item (Quadro 05).

Quadro 05 - Desempenho verificados pelos servidores quanto ao endomarketing

DESEMPENHO		
Dimensão	**Média**	**Classificação**
Companhia	**3,37**	**Adequado**
Tenho autonomia para propor melhoria na execução do trabalho	3,52	Adequado
Sinto-me realizado profissionalmente com o trabalho executado	3,95	Adequado
Percebo a preocupação legitima da Instituição em proporcionar satisfação aos seus clientes	3,02	Adequado
A Instituição precisa oferece aos seus clientes externos "produtos" e serviços de qualidade	3,54	Adequado
A Instituição oferece um bom ambiente de trabalho para o desenvolvimento das atividades	3,40	Adequado
A Instituição possui infraestrutura adequada para o trabalho (prédios/instalações)	3,15	Adequado
As pessoas, de maneira geral, sentem-se bem trabalhando na Instituição	3,34	Adequado
Os equipamentos que a Instituição disponibiliza são modernos e de ótima qualidade	3,40	Adequado
A Instituição possui uma imagem diante dos seus públicos	3,43	Adequado
A Instituição incentiva os colaboradores a auxiliar na definição da identidade da Instituição e na construção de uma boa reputação para a mesma	3,02	Adequado
Custo	**3,11**	**Adequado**
A Instituição investe em programas de treinamento para colaboradores	3,00	Inadequado
A Instituição incentiva os colaboradores a se qualificarem constantemente	3,22	Adequado
Coordenação	**3,09**	**Adequado**
A Direção deve tem um bom relacionamento entre as pessoas da equipe	3,77	Adequado
Na Instituição existe integração entre os colegas de trabalho	3,09	Adequado
Existe um clima de cooperação entre os diversos setores da Instituição	2,79	Inadequado
Superiores procuram constantemente formas de motivar a equipe de colaboradores	2,68	Inadequado

As pessoas sentem-se à vontade para solicitar ou oferecer ajuda aos seus colegas	3,25	Adequado
Superiores e colaboradores reconhecem o desempenho de colegas quando estes executam atividades com excelência	2,86	Inadequado
Os colaboradores conhecem claramente as atribuições relativas ao seu cargo e as consequentes responsabilidades	3,20	Adequado
A Instituição estabelece um bom relacionamento com a comunidade onde atua	3,09	Adequado
Comunicação	**3,00**	**Inadequado**
Os colaboradores conhecem claramente os referenciais estratégicos (missão, visão, propósito, objetivos, metas, etc...) da Instituição	2,93	Inadequado
Os colaboradores estão informados sobre os lançamentos de novos "produtos" e campanhas antes dos clientes	2,65	Inadequado
Superiores imediatos possuem um canal de informação sobre as decisões que são tomadas em nível estratégico	3,00	Inadequado
As informações na Instituição são confiáveis e atualizadas	3,13	Adequado
A Instituição possui canais de comunicação para disseminar informações e também para recebê-las	3,25	Adequado
Os instrumentos de comunicação interna, utilizados na Instituição, cumprem com seu papel de repassar um bom nível de informações aos colaboradores	2,93	Inadequado
Estão disponíveis informações suficientes sobre a Instituição para que os colaboradores possam desenvolver suas atividades	3,15	Adequado

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que a maioria dos itens avaliados pontuaram de modo que acabaram classificando-se como desempenho adequado, sendo que suas médias situam-se entre 2,65, valor mínimo, e 3,95, maior média encontrada. No entanto, cabe destacar a existência de muitos itens com baixas pontuações, o que caracteriza a inadequação de alguns aspectos apresentados. Essas questões dizem respeito ao pouco investimento em treinamento para os colaboradores, a pouca integração e cooperação entre os colegas de trabalho, ao baixo reconhecimento e motivação dos servidores, a escassez de conhecimento destes sobre os referenciais estratégicos da instituição e aspectos inerentes à comunicação interna.

Assim sendo, faz-se pertinente que a instituição foque seus esforços na realização de treinamentos para que os servidores possam desenvolver suas habilidades e adquiram novos conhecimentos. Também mostra-se necessário que a universidade trabalhe no sentido de fortalecer as relações entre as pessoas da instituição, o que contribuirá para a construção de laços de lealdade entre os envolvidos e os tornará motivados e satisfeitos (GRÖNROOS, 1993; SILVA, 2013). A melhoria destes aspectos é um fator essencial para que, através do bom relacionamento entre as pessoas da instituição, os alunos possam sentir-se satisfeitos e para que o ambiente configure-se como confortável e confiável (LIMA, 2014).

Considerando os dados apresentados, é possível perceber que três das quatro dimensões do endomarketing classificaram-se como desempenho adequado, são essas: Companhia, Custo e Coordenação. Contudo, a dimensão Comunicação teve sua média abaixo do necessário para corresponder a uma positiva classificação (3,00), esta dimensão também apresentou o maior número de itens com classificação inadequada, demonstrando a necessidade de aprimoramento na

transmissão de informações entre os colaboradores e setores da instituição. Esta dimensão é considerada pela literatura como um dos aspectos de suma importância para o êxito das ações de endomarketing, demostrando, portanto, a indispensabilidade de seu aprimoramento e manutenção (MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014).

Já apresentados os resultados referente às expectativas e ao desempenho auferido pela instituição, demonstra-se, a partir da subtração das expectativas pelo desempenho percebido, a relação existente entre esses dois módulos. Para que, deste modo, se possa compreender se a universidade vem oferecendo aos seus colaboradores meios para que estes possam suprir suas necessidades e expectativas.

Como pode ser visto no Quadro 06, os valores correspondentes às expectativas dos colaboradores são maiores do que os valores expostos para o desempenho da instituição, desta forma apresentando alguns *gaps*.

Quadro 06 - Diferenças entre Expectativas e Desempenho

Dimensão	**ME - MD**
Companhia	**1,22**
Tenho autonomia para propor melhoria na execução do trabalho	1,04
Sinto-me realizado profissionalmente com o trabalho executado	0,77
Percebo a preocupação legitima da Instituição em proporcionar satisfação aos seus clientes	1,52
A Instituição precisa oferece aos seus clientes externos “produtos” e serviços de qualidade	1,18
A Instituição oferece um bom ambiente de trabalho para o desenvolvimento das atividades	1,28
A Instituição possui infraestrutura adequada para o trabalho (prédios/instalações)	1,53
As pessoas, de maneira geral, sentem-se bem trabalhando na Instituição	1,29
Os equipamentos que a Instituição disponibiliza são modernos e de ótima qualidade	0,78
A Instituição possui uma imagem diante dos seus públicos	1,22
A Instituição incentiva os colaboradores a auxiliar na definição da identidade da Instituição e na construção de uma boa reputação para a mesma	1,54
Custo	**1,47**
A Instituição investe em programas de treinamento para colaboradores	1,58
A Instituição incentiva os colaboradores a se qualificarem constantemente	1,48
Coordenação	**1,37**
A Direção deve tem um bom relacionamento entre as pessoas da equipe	0,77
Na Instituição existe integração entre os colegas de trabalho	1,13
Existe um clima de cooperação entre os diversos setores da Instituição	1,71
Superiores procuram constantemente formas de motivar a equipe de colaboradores	1,63
As pessoas sentem-se à vontade para solicitar ou oferecer ajuda aos seus colegas	1,27
Superiores e colaboradores reconhecem o desempenho de colegas quando estes executam atividades com excelência	1,43
Os colaboradores conhecem claramente as atribuições relativas ao seu cargo e as consequentes responsabilidades	1,50
A Instituição estabelece um bom relacionamento com a comunidade onde atua	1,52

Comunicação	**1,51**
Os colaboradores conhecem claramente os referenciais estratégicos (missão, visão, propósito, objetivos, metas, etc...) da Instituição	1,45
Os colaboradores estão informados sobre os lançamentos de novos "produtos" e campanhas antes dos clientes	1,53
Superiores imediatos possuem um canal de informação sobre as decisões que são tomadas em nível estratégico	1,38
As informações na Instituição são confiáveis e atualizadas	1,73
A Instituição possui canais de comunicação para disseminar informações e também para recebê-las	1,38
Os instrumentos de comunicação interna, utilizados na Instituição, cumprem com seu papel de repassar um bom nível de informações aos colaboradores	1,68
Estão disponíveis informações suficientes sobre a Instituição para que os colaboradores possam desenvolver suas atividades	1,44

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos itens elencados para a avaliação, é perceptível que os valores das diferenças são significativos, variando entre 0,77 e 1,71. O item que apresenta maior *gap* refere-se a dimensão Coordenação, e diz respeito a falta de cooperação entre os diversos setores da instituição. As questões com menores *gaps* referem-se à realização profissional dos servidores e ao bom relacionamento da equipe com a direção da instituição, e estão, respectivamente, localizadas nas dimensões Companhia e Coordenação.

A dimensão Comunicação possui maior *gap* na análise, com média no valor de 1,51, ou seja, o desempenho da universidade é menor do que as expectativas dos servidores, assim representando uma deficiência da instituição quanto às suas ações de comunicação.

Em consonância aos achados a partir da utilização da metodologia *Servqual*, os servidores, em sua maioria, parecem estar insatisfeitos com a comunicação interna da instituição. Sobre isso, os colaboradores apontam como principais falhas no processo de comunicação o constante fornecimento de informações incompletas e atrasadas, que acabam por prejudicar o planejamento das atividades dos mesmos. Para outros respondentes, o maior problema esta na falta de interação entre os setores, não somente no âmbito do campus, mas também na relação entre os setores administrativos e as pró-reitorias. O que para muitos caracteriza um cenário onde "não há um ambiente colaborativo e informativo", sendo que alguns setores acabam retendo informações que são importantes para todo o corpo organizacional.

O discurso do respondentes 43 chama atenção ao reunir as principais reclamações da maioria dos servidores:

> Por um lado a universidade não conseguiu desenvolver um bom canal de comunicação com os servidores, por outro há uma despreocupação dos servidores com o que é informado pelos canais existentes. Parece-me que o problema é muito mais de isolamento dos *campi* e das equipes do núcleo gestor da instituição do que insuficiência ou mau uso dos canais de comunicação existentes (respondente 43).

Foi evidenciada nas narrativas dos servidores a ânsia por um canal de comunicação interna, no qual possam ser divulgadas as informações sobre práticas de processos internos e informações estratégicas. Alguns servidores mencionam a utilização de boletins diários e/ou mensais como forma de solucionar os problemas de comunicação da instituição, pois através destes as informações do campus poderão ser difundidas entre todos os interessados.

Os resultados encontrados demonstram que a instituição não está conseguindo atender com êxito as expectativas dos colaboradores quanto as suas ações de endomarketing. Neste sentido, cabe à universidade a promoção de ações que assegurem a motivação dos colaboradores, bem como a implementação de novos mecanismos de comunicação e relacionamento, assegurando com que os servidores possam atender suas necessidades e que estes se sintam importantes para a instituição. Para que, consequentemente, desempenhem suas atividades de modo que atendam as demandas dos alunos da universidade (GRONROOS, 1993; BOHN et al, 2011; MEDEIROS; ZAMBERLAN, 2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou verificar como os servidores avaliam as ações de endomarketing desenvolvidas em uma Universidade Federal localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul. Como resultado, identificou-se que parte dos servidores demonstra seu contentamento com as ações de endomarketing da universidade. Entretanto, foram identificados entraves que prejudicam alguns processos.

A partir da análise dos dados coletados foi possível perceber que o endomarketing vem sendo pouco difundido na instituição. Sendo que os resultados demostram a imprescindibilidade de aprimoramento imediato de alguns aspectos das quatro dimensões do endomarketing, visando assim à diminuição de potenciais problemas entre universidade - servidores, diferentes setores e até mesmo entre os próprios colaboradores da instituição.

Os valores de *gaps* encontrados podem ser considerados como altos e expressivos. Percebe-se que a insatisfação dos servidores públicos federais quanto ao pouco incentivo ofertado pela instituição para que os colaboradores tenham o sentimento de pertencimento à universidade, bem como a falta de programas de treinamento e qualificação, de incentivos motivacionais e de ações que visem à melhoria da relação entre colaboradores e destes com a instituição.

O principal descontentamento dos colaboradores diz respeito à comunicação, que foi considerada como deficiente pelos servidores. De acordo com a escala utilizada, este atributo foi avaliado como “inadequado”, tendo algumas das variáveis que compunham esta dimensão classificadas da mesma forma. A falha na comunicação destacada pelos servidores acaba por fazer com que as informações na instituição não se apresentem sempre de maneira confiável e atualizada, gerando um baixo nível de repasse de importantes dados entre setores e colegas de trabalho. Deste modo, considerando as limitações quanto aos investimentos financeiros para treinamentos, capacitações e elaboração de materiais de apoio das universidades públicas, sugere-se a elaboração de informativos internos a serem compartilhados de forma digital, bem como atividades que possam ampliar a integração entre os servidores e o comprometimento destes com os objetivos da

instituição. Acredita-se que desta forma as práticas de marketing interno tornem-se melhores compreendidas e sejam fortalecidas dentro da universidade.

As considerações feitas durante a realização deste estudo contribuíram para que fosse possível identificar os aspectos de endomarketing que necessitam de aprimoramento, assim como apontar aqueles processos que já apresentam bom desempenho. Este trabalho também colaborou para ampliar os conhecimentos sobre a utilização de ferramentas de marketing, mais especificamente às ações de endomarketing em instituições de ensino, e perceber as semelhanças e diferenças existentes na gestão das universidades públicas e privada.

Como sugestão para futuros estudos, recomenda-se novas pesquisas acerca do tema, que podem ser realizados em diferentes instituições públicas, de modo que se possa compreender quais as principais estratégias de endomarketing utilizadas na gestão das universidades brasileiras, e assim gerar insights, para aplicação de estratégias de endomarketing eficazes para a busca de satisfação dos servidores no ambiente de trabalho das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. A.; SILVEIRA JUNIOR, O. B.. Marketing nas Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil. 5º Jornada Científica e Tecnológica e 2º Simpósio de Pós-Graduação do IFSUL de Minas. Inconfidentes – MG, 2013.

BARBETTA, P. A.. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BEKIN, S. F. **Conversando sobre endomarketing**. São Paulo: Makron, 1995.

BEKIN, S. F.. **Endomarketing: como praticá-lo com sucesso**. Prentice Hall, 2004.

BOHN, C. L. Z. et al. Endomarketing: um novo paradigma para inteligência competitiva. 2011. In.: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26107>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRUM, A. M. **Face a Face Com o Endomarketing**: o papel estratégico de lideranças no processo da informação. Porto Alegre: L&PM, 2000.

COLLIS, J.; HUSSEY, R.. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

DALPIAZ, L. S. et al. O Endomarketing Em Instituição De Ensino Superior: Uma Avaliação Na Perspectiva Dos Colaboradores Da Unijuí. 2014. In.: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Florianópolis – SC. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131386>. Acesso em 13 abril 2017.

DIAS, L. et al.. Quebrar barreiras: o marketing interno no apoio ao CRM. In: XXXVII EnANPAD (Encontro da Anpad), Rio de Janeiro/RJ, 2013. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <https://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_MKT450.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2017.

DRUCKER, P. F. **Adminstração em Tempos de Grandes Mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUGAICH, C.. Marketing de relacionamento nas instituições de ensino. In: COLOMO, S. S.. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FACÓ, M. H. A essência do marketing educacional. In: COLOMO, S. S.. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FARIAS, S. A. **Avaliação Simultânea dos Determinantes da Satisfação do Consumidor***:* um estudo no segmento da terceira idade. 1998. 218 f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 1998.

GRÖNROOS, C.. **Marketing: gerenciamento e serviços**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1993.

HAIR, J.; BABIN, B. MONEY, A. H. SAMOUEL, P.. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Bookman Companhia Ed, 2005.

HOOLEY, G. J. et al.. **Estratégia de marketing e posicionamento competitivo**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

INKOTTE, A. L.. **Endomarketing**: Elementos para a construção de um marco teórico. Dissertação (mestrado em engenharia da produção) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2000.

KOENIG, T. How sporting events contribute to internal marketing: the critical role of teambuilding evidence from seven corporate runs. **The Sustainable Global Marketplace**, p. 488-488, 2015.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G.. **Princípios de marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

LIMA, F. O.. **Endomarketing e orientação para gestão educacional**. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional – SSP/DF, UCB. Brasília – DF, 2014.

MALHOTRA, N.. **Pesquisa em marketing**: uma orientação aplicada. Tradução de Laura Bocco. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MEDEIROS, C. S. G.; ZAMBERLAN, L.. **Diagnóstico das práticas de endomarketing**: uma análise com colaboradores de dois setores de uma universidade. 2014. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2502>. Acesso 14 abril 2017.

MENDES, R. S. A. D.. **Endomarketing como ferramenta de comunicação com o público interno**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2004.

PERES, T. C. O. Ferramentas do endomarketing para avaliar e propor melhorias no clima organizacional de um biblioteca universitária pública. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, p. 12 – 24, jan/jun. 2012

ROCHA, R. A. da; ALCANTARA, J. S.; KÉKIS, M. I.. O endomarketing e a acreditação hospitalar: um estudo de caso no hospital universitário da UFSC (Brasil). In: XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. 2012. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97649 >. Acesso em: 20 jul. 2017.

SARQUIS, A. B.; et al. Estratégia de marketing interno na instituição de educação superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina GUAL,** v. 10, n. 1, p.103–124, jan. 2017.

STEINKE, Estela. O **endomarketing na cultura organizacional de uma instituição de ensino superior (IES)**: o caso URI – Santo Ângelo – RS. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). 2010.

VASCONCELOS. A. F. Ampliando o entendimento do marketing interno: um estudo empírico com docentes do ensino médio. In: **Revista de Economia e Administração**, v. 2, n. 2, p. 34-59, abr/jun, 2003.

ZAMBERLAN, et al. A percepção do cliente interno como subsídio para a gestão: uma avaliação do endomarketing em uma cooperativa agropecuária. In: XXXI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/ RJ, 2007. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <https://www.anpad.org.br/admin/pdf/GCT-D1893.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2017.

ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L.; PARASURAMAN, A.. The behavioral consequences of service quality. **the Journal of Marketing**, p. 31-46, 1996.

SILVA, Ivan de Lima. Marketing Educacional: novas tendências. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins, SP. 2009.

SILVA, Janaina Gomes. **A comunicação interna nas instituições de ensino superior: um estudo comparativo entre duas IES do DF**. 2013

SOUZA, E. R. A.. **Análise da satisfação de clientes de serviços de suporte a um sistema de gerenciamento da cadeia de suprimentos**. (monografia) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

TREVISAN, R. M. Marketing em Instituições Educacionais. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 93-103, 2002.

Avaliação dos serviços educacionais: a percepção dos acadêmicos da universidade federal do pampa

Autores: Autores: Floriano, Mikaela Daiane Prestes (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA)**; Silva, Andressa Hennig** (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA).

Resumen: A presente pesquisa teve como objetivo identificar como os discentes da Universidade Federal do Pampa- Campus Santana do Livramento avaliam os serviços educacionais prestados no âmbito deste campus universitário. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de levantamento tipo Survey, de abordagem quantitativa e qualitativa e de natureza descritiva. Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário adaptado de Colombo (2005), tendo como amostra 159 discentes da UNIPAMPA. Os resultados evidenciam a satisfação dos acadêmicos com os serviços prestados pela instituição de ensino. No entanto, encontram-se lacunas que demostram a necessidade de melhoria em processos que contribuam para que a universidade possa satisfazer de forma completa seus principais consumidores.

Palabras claves: Marketing Educacional; Serviços Educacionais; Acadêmicos;

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

As transformações ambientais, e em especial o ritmo em que estas ocorrem, têm trazido novos desafios às mais diversas organizações, o que requer uma preparação das mesmas para essa nova dinâmica. Esta nova realidade também foi absorvida por organizações que não visam o lucro, em que se enquadram as instituições de ensino superior, que passaram a incorporar práticas gerenciais nos seus processos internos. Neste sentido, Neves e Ramos (2002) observam que as instituições de ensino devem realizar um acompanhamento das condições do ambiente, adequando os seus serviços às necessidades de seus clientes.

Da mesma forma, considera-se que na realidade atual, as instituições de ensino devem manter um acompanhamento constante em busca de entender suas fraquezas, seus pontos fortes e a opinião de seu aluno para a construção de uma universidade conceituada, de forte imagem e que atraia novos indivíduos interessados em seus serviços. Nesta direção, Milan et al (2015) acreditam que as instituições de ensino superior necessitam implementar em sua gestão processos que visem a melhoria contínua da qualidade de seus produtos e serviços, considerando como primordial os objetivos organizacionais e os anseios dos seus alunos.

Assim, mostra-se oportuno que as universidades entendam e identifiquem os atributos que seus alunos valorizam como essenciais para o desenvolvimento de serviços educacionais de qualidade e que possuam impacto em sua satisfação (MILAN et al, 2013). Parte-se da premissa que os alunos são parte relevante no processo de elaboração de estratégias por parte da instituição de ensino, uma vez que compreender as percepções dos discentes, principais consumidores dos serviços educacionais, pode fornecer as bases para o aprimoramento de processos internos e para a consolidação da organização (TONI et al, 2006; MILAN et al, 2014).

Diante desse panorama, a presente pesquisa busca identificar como os discentes da Universidade Federal do Pampa- Campus Santana do Livramento avaliam os serviços educacionais prestados no âmbito deste campus universitário. Esta pesquisa justifica-se como forma de contribuir para que a Universidade Federal do Pampa possa melhorar seus processos gerenciais e aprimorar a relação estabelecida com seus acadêmicos e com a sociedade em que atua. Além disso, serve para ampliar as discussões acerca do marketing educacional e suas contribuições à realidade das instituições de ensino superior do país. Convém destacar que a Universidade Federal do Pampa foi implementada com vistas a colaborar para a alteração do cenário regional em que está inserida, através da oferta de ensino superior gratuito de qualidade e, com base em suas funções universitárias, contribuir para o desenvolvimento local (UNIPAMPA, 2014).

O estudo está organizado de forma que, em um primeiro momento, fosse feita uma ambientação ao tema em análise, com menção ao objetivo que se pretende alcançar. Em seguida, é feita uma revisão teórica sobre o assunto. Posteriormente, discutem-se os ritos metodológicos empregados na condução do estudo. A seção que segue apresenta e discute os dados obtidos e ao término, apresentam-se as considerações finais acerca do estudo.

2. REFERENCIAL

2.1. Marketing Educacional

Após trabalho de Kotler e Levy (1969), que definiu e expandiu o conceito do marketing, diversas pesquisas científicas e publicações em periódicos sobre o tema foram realizadas buscando entender a importância e as atribuições do marketing nos diferentes tipos de organizações. Assim, surgem diversas classificações de marketing, definidas conforme as especificidades das organizações a quais suas estratégias são voltadas.

Para Trevisan (2002, p. 2) o conceito de marketing anteriormente focalizado na organização e posteriormente ao cliente, passou a ser compreendido como "a habilidade de troca da empresa com o seu segmento de mercado". Desta forma, tornando-se essencial não somente para as empresas privadas e que visam o lucro, mas também para organizações como as instituições educacionais.

Com o aumento da comunicação em massa, a abertura de novas instituições e o aumento de número de vagas em escolas e universidades, as instituições de ensino, que sempre se mantiveram afastadas das estratégias e ferramentas competitivas, necessitaram se adaptar as exigências das rápidas mudanças do mercado, voltado seu olhar para os consumidores de seus serviços, utilizando o marketing como ferramenta essencial para isso (FACÓ, 2005; SILVA, 2009).

O marketing, através de suas ferramentas, contribui para que as instituições de ensino possam identificar os desejos e as necessidades de seus consumidores, bem como garantir a sobrevivência destas organizações através da compreensão sobre o ambiente no qual a instituição está inserida (TREVISAN, 2002; SILVA, 2009). Afonso (1984) afirma que o marketing pode contribuir no desenvolvimento da criatividade dos agentes educacionais, e consequentemente agregar a lucratividade da organização com a satisfação de seus clientes. Logo, o marketing educacional é conceituado como (FERREIRA et al, 2009, p. 36):

> Um esforço de posicionamento/comunicação desenvolvido por instituições de ensino (colégios, universidades, faculdades, entidades representativas destas instituições etc.) junto aos usuários de seus produtos e serviços (estudantes, professores ou profissionais) ou a grupo determinados ou ainda à própria comunidade.

Considera-se, portanto, o marketing como uma ferramenta na qual os serviços educacionais são apresentados e difundidos aos seus clientes, de modo que possam criar valor e fornecer benefícios a todas as partes interessadas. Em consonância, Giuliani (2006, p. 4) esclarece que o marketing educacional está destinado "à aplicação do composto de marketing para adaptar o serviço intangível ao público-alvo (aluno), assegurando uma melhoria a sua qualidade de vida e permitindo sua fidelização".

A importância da utilização de estratégias de marketing em instituições de ensino refere-se ao auxilio que estas podem oferecer na identificação correta das necessidades e exigências dos seus clientes, na mensuração e prospecção da imagem institucional, na compreensão do ambiente em que está inserida, no conhecimento de suas forças e fraquezas, na identificação de seu posicionamento no mercado, dentre outros fatores que auxiliam para que a instituição possa se consolidar (TREVISAN, 2002). Em conformidade, Martins (1989) reitera que a prática de marketing

nas instituições de ensino favorece a validação e legitimação das mesmas, garantindo a geração de satisfação de seus clientes.

As estratégias de marketing no contexto educacional vão além da captação de novos alunos, mas colaboram para que as instituições possam de fato fidelizar os acadêmicos já conquistados. Comumente podem ser vistas universidades voltando seus esforços para atrair potenciais clientes, deixando de lado a preocupação com a fidelização dos atuais consumidores dos seus serviços (ARIZA, 2004). Deste modo, necessita-se entender que o tempo de curso fará com que os acadêmicos construam relacionamentos profundos e duradouros, ocasionando a elaboração da percepção e da satisfação com a instituição escolhida, consequentemente mostra-se imprescindível a aplicação de práticas que estreitem tal relação (DUGAICH, 2005). Para Tomaz et al (2016) quando uma instituição de ensino compromete-se a conhecer os seus públicos, especialmente seu alunado, esta tornar-se-á apta a entregar melhores serviços. Os autores ainda salientam que com base nas avaliações dos acadêmicos a universidade poderá identificar as melhores formas de oferecer seus cursos, aprimorar a comunicação com seus públicos e aperfeiçoar seus serviços, tornando-se mais competitiva e competente na formação de novos profissionais e alinhando seus serviços com as novas exigências do mercado e da sociedade.

A instituição de ensino que possui uma orientação para o marketing consegue focalizar seus programas e serviços para o suprimento das necessidades e desejos dos seus clientes, tornando os elementos de sua missão institucional melhores e mais aprazíveis ao seu público (FARIA, 2003). Além disso, os investimentos em ações e estratégias de marketing são necessários para que a universidade possa identificar quais suas pretensões em longo prazo, definir seu posicionamento no mercado e aprimorar sua imagem institucional (LEMOS, 2001; SILVA, 2009). O marketing educacional possui relevância também para o mercado de trabalho no qual o aluno irá adentrar, sendo um suporte eficaz para que a instituição alcance diferenciais que possam refletir em um ensino de peso, formando profissionais competitivos e de alto valor para o mercado (SILVA, 2009).

Na Tabela 01, são apresentadas as principais contribuições da utilização das ações de marketing nas instituições de ensino, separando-as conforme a dimensão que atendem. Cabe ressaltar que as contribuições do uso do marketing nos diferentes tipos de organizações são diversas e estão intrinsecamente ligadas as especificidades de cada empreendimento. Sendo assim, os aportes elencados abaixo mostram-se como os citados com maior frequência pela literatura para o ramo educacional.

Tabela 024 - Principais contribuições do uso do marketing em Instituições do Ensino

Dimensão	Contribuições identificadas	Autor
Institucional	Promoção de estudos que visam o conhecimento das diferentes dimensões do marketing nas instituições;	Litten (1980)
	O marketing do ensino superior supera a publicidade e a apresentação da instituição, mas contribui para o fornecimento de serviços educacionais de qualidade;	Litten (1980)

	Através de pesquisas de mercado é possível contribuir para que os problemas de informação e comunicação da instituição sejam corrigidos;	Litten (1980)
	O marketing acentua a gestão inteligente dos recursos, evitando o desperdiço dos bens da instituição;	Kotler e Fox (1994)
	Contribui para o cumprimento da missão educacional;	Kotler e Fox (1994); Trevisan (2002)
	Ajuda a desenvolver uma marca e uma identidade coerente e consistente para a instituição;	Cavalheiro (2005)
	Contribui para benefícios substanciais como a segmentação e o posicionamento da instituição no mercado;	Litten (1980)
	Contribui para melhorias no serviço educacional;	Delmonico (2000)
	Contribui para a captação de novos alunos;	Ramalho (2005)
	Colabora para que a organização possa selecionar os melhores segmentos com potencial de mercado;	Massuchetto (2001)
Clientes Internos	Melhoria da satisfação dos públicos da instituição;	Kotler e Fox (1994)
	Oferece a instituição um panorama sobre as características, as atitudes e o comportamento dos potenciais clientes do serviço de educação;	Litten (1980)
	Através das práticas de *endomarketing* é possível que a instituição possa identificar e entender as reais necessidades de seus colaboradores	Dalpiaz et al (2014)
Clientes Externos	Colabora para que a instituição consiga atender as necessidades e as demandas vindas de seus clientes;	Colombo (2005)
	Contribui para o esclarecimento de informações e dúvidas dos potenciais estudantes, colaborando durante o seu processo de escolha;	Litten (1980); Harvey e Busher (1996);Alves *et al.* (2010);
	Fidelização de clientes;	Ariza (2005)
	Auxilia na melhoria do atendimento e comunicação com os alunos;	Woynec e Torres (2005)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base no exposto, é possível afirmar que as ações de marketing no ambiente educacional contribuirão para que as instituições possam rever suas estratégias, objetivos e metas visando à melhoria do seu posicionamento e de sua imagem para com o seu público-alvo. Do mesmo modo, fazendo com que as necessidades e demandas de seus clientes internos e externos sejam supridas, consolidando a relação entre instituição e seus consumidores. O próximo tópico aborda os serviços educacionais prestados pelas IES.

2.2. Serviços educacionais: a avaliação dos acadêmicos

Tem-se como definição habitual para o termo "serviço" as práticas econômicas conduzidas em tempos e lugares específicos que criam valor e proporcionam benefícios para clientes, possuindo como característica principal a não apropriação dos fatores de produção pelo tomador do serviço (LOVELOCK; WRIGHT, 2001). Este tipo de atividade é reconhecido por possuir características próprias

e contrárias a de bens e produtos, a saber: intangibilidade, perecibilidade, inseparabilidade e variabilidade (KURTZ; CLOW, 1998; LOVELOCK; WRIGHT, 2001).

Neste contexto, Nogueira (2010) esclarece que os serviços oferecidos por organizações do ramo educacional fundamentam-se com tais características básicas, no entanto apresentam peculiaridades que podem interferir na entrega e na avaliação dos clientes dessa modalidade de serviço. Para o autor, o principal aspecto de influência sobre os serviços educacionais diz respeito à variedade de clientes para quem este tipo de serviço é ofertado. Em vista disso, faz-se necessário compreender quem são considerados clientes das instituições de ensino, assim podendo-se citar os alunos (clientes externos ou consumidores), os técnicos administrativos, os professores, os gestores (clientes internos), as empresas, a sociedade em geral (clientes finais), os fornecedores, o Governo (parceiros), dentre outros (COLOMBO, 2005).

Como reflexo da variedade de clientes existentes para os serviços educacionais, encontram-se também diferentes formas de avaliação sobre a qualidade e sobre a prestação desses serviços, bem como diferentes percepções sobre as atividades educacionais (NOGUEIRA, 2010). Estas avaliações têm por finalidade realizar um panorama sobre os serviços educacionais, buscando identificar possíveis disfunções, particularidades, melhorias e manutenção de boas práticas. Dentre os clientes existentes nas instituições de ensino, os alunos podem ser considerados como os principais interessados na qualidade e nas formas de prestação dos serviços educacionais, tornando-se, deste modo, relevante a avaliação feita por estes indivíduos.

Neste contexto, Siqueira e Carvalho (2006) esclarecem que diversos aspectos levam os discentes a perceber a qualidade dos serviços relacionados à educação, não sendo consideradas apenas as atividades realizadas em sala de aula. Em consonância com este posicionamento Paludo Bressan et al (2015), a partir da elaboração de uma escala para mensuração da qualidade percebida em serviços educacionais, consideram seis dimensões como essenciais para a aferição completa dos serviços ofertados em instituições de ensino superior, conforme podem ser verificadas na Tabela 02:

Tabela 02 – Escala de mensuração da qualidade percebida em serviços educacionais

Dimensão	Indicadores
Organização curricular	Oferta de aulas práticas; Relação entre os conteúdos ministrados e a prática profissional; Adequação do currículo do curso as demandas da prática profissional; Possibilidade de conhecer ferramentas adequadas e atuais para a prática profissional.
Corpo docente	Titulação dos professores; Professores atualizados com os conhecimentos práticos e ferramentas da profissão; Professores preparados para as aulas.
Pesquisa e extensão	Possibilidade de participar de atividades relacionadas com a prestação de serviços à comunidade; Possibilidade de participar de grupos de estudos; Possibilidade de participar de projetos de pesquisa ou extensão;
Organização administrativa	Eficiência no atendimento; Comunicação entre alunos e funcionários; Educação dos funcionários; Resolução de problemas;
Infraestrutura	Salas de aula; Limpeza dos ambientes; Conforto dos ambientes;
Serviços Agregados	Restaurante; Fotocópias; Estacionamento;

Fonte: Paludo Bressan et al (2015, p. 232).

Como pode se observar, os indicadores utilizado por Paludo Bressan et al (2015) demonstram a importância da avaliação das diferentes áreas e especificidades existentes no contexto das instituições de ensino para avaliar a real percepção dos discentes sobre os serviços utilizados e a qualidade percebida, contribuindo para que a universidade possa estimar seu desempenho, realizar melhorias necessárias e constituir um eficiente meio de acompanhamento das demandas acadêmicas (PALUDO BRESSAN et al, 2015).

Nesta mesma linha, Sultan e Wong (2013) esclarecem que a qualidade dos serviços prestados por instituições de ensino devem considerar um composto de atributos referente a aspectos administrativos, acadêmicos e de serviços de apoio. Compreende-se, portanto, que as condições para a entrega de um bom serviço educacional estão inerentes à gestão, ao ensino, a estrutura e aos processos bem definidos nas organizações universitárias. Em conformidade, Milan et al (2015, p. 540) afirmam que "no âmbito dos serviços educacionais, educação de qualidade não pode ser construída por sistemas educacionais constituídos por estruturas burocráticas, lentas e centralizadoras e que não permite agilidade na solução de problemas".

Para Toni et al (2006), a satisfação da comunidade acadêmica está relacionada a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições de ensino superior, sendo assim necessária a realização de avaliações periódicas que tenham os alunos como avaliadores. Compreender as necessidades, as expectativas e as opiniões de seu alunado oferece às universidades possibilidades de orientar suas ações de modo a satisfazer completamente seu público-alvo (BECKER, 2004). Pesquisas que possuem como foco os alunos, suas preferências e percepções demonstram ser de grande importância para a realização do marketing educacional potencializando a qualidade dos serviços pedagógicos e acadêmicos (TOMAZ et al, 2016).

No mesmo sentido, Milan et al (2014) reconhecem a necessidade da avaliação da qualidade na prestação dos serviços educacionais ser realizada a partir das expectativas e do entendimento que os alunos possuem, considerando os atributos que os clientes avaliam como relevantes para o aumento de seu nível de satisfação. Os autores ainda acreditam na importância de se reconhecer a origem da satisfação e da insatisfação de seus alunos para que se possa direcionar ações que tenham como intuito o aumento da retenção e fidelização de seus clientes. Do mesmo modo, Tomaz et al (2016) evidenciam que pesquisas de opinião e de satisfação dos clientes em instituições de ensino podem promover melhorias nas estratégias de prestação de serviço, nas ações de comunicação mais eficientes e em melhorias nos procedimentos pedagógicos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Pelo exposto na literatura, percebe-se que a satisfação dos alunos, clientes mais atuantes nas instituições de ensino, é determinada não somente pela qualidade das atividades de ensino-aprendizagem, mas sim por uma série de aspectos considerados como secundários ou como serviços de apoio à formação discente. De tal maneira, a opinião destes alunos pode fornecer informações relevantes para a formulação de estratégias no âmbito institucional, garantindo a melhor compreensão por parte da universidade quanto às necessidades e desejos de seus acadêmicos, mostrando-se fundamental a frequente realização de pesquisas que tenham por finalidade avaliar os serviços educacionais sob a ótica dos discentes.

Depois de realizada a revisão teórica, passa-se a expor os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo.

3. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido seguindo a orientação de Hair et al (2005) e Gil (2010), sendo considerada como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa e quantitativa. Para Gil (2010) este tipo de pesquisa é habitualmente a mais utilizada em instituições educacionais, visto seu caráter investigativo no que diz respeito às características de um determinado grupo, atitudes, opiniões e crenças. Para a realização deste estudo, optou-se por utilizar como método de levantamento a pesquisa tipo *Survey* (MALHOTRA, 2006).

As informações utilizadas nesta pesquisa, caracterizadas como dados primários, foram obtidas através da aplicação de em questionário destinado a averiguar a satisfação dos acadêmicos com os serviços prestados pela instituição. O questionário utilizado foi adaptado de Colombo (2005) e é composto por dezesseis questões divididas em dois blocos. Este instrumento de coleta de dados foi disposto de modo que em seu primeiro bloco estão contidas questões fundamentadas na escala *Likert* de cinco pontos, diversificando entre "1 – Muito insatisfeito" até "5 - Muito Satisfeito". Tendo por finalidade verificar a percepção dos discentes referente à qualidade dos serviços de cada setor da instituição, optou-se pelo emprego de uma sexta opção de resposta na escala apresentada, denominada "Não se aplica", que foi considerada para os setores aos quais os respondentes não utilizavam com grande frequência.

Ainda no primeiro bloco o questionário apresentou duas questões estruturadas e fechadas, no qual se verificou indagações relacionadas às formas de divulgação e comunicação das informações institucionais da UNIPAMPA para os acadêmicos. Este bloco finaliza com duas questões abertas. O segundo e último bloco do questionário apresenta questões estruturadas e fechadas, no qual são identificados os fatores sociodemográficos dos respondentes. Tendo em vista a facilidade de acesso aos acadêmicos, a aplicação destes questionários se deu *in* loco, nas salas de aula.

O procedimento de seleção da amostra utilizado classifica-se como amostragem probabilística estratificada proporcional, a qual determina que o universo da pesquisa seja dividido em subgrupos relativamente homogêneos e não sobrepostos, denominados estratos (MALHOTRA, 2006). Logo, dividiu-se a população-alvo de acordo com o número de acadêmicos matriculados nos diferentes cursos ofertados no campus universitário, a saber: Graduação em Administração; Graduação em Ciências Econômicas; Graduação em Direito; Graduação em Relações Internacionais; Tecnólogo em Gestão Pública; Especialização em Gestão Pública e Mestrado em Administração.

Para identificar o tamanho da amostra, utilizou-se a equação sugerida por Barbetta (2002), apresentada abaixo:

Tabela 03 - Equação cálculo amostral

Legenda: N = Tamanho da população n_0 = Uma primeira aproximação para o tamanho da amostra *n* = Tamanho da amostra E_0 = erro amostral tolerável	
$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$	$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$

Fonte: Autores (2017) com base em Barbetta (2012).

Para a aplicação da equação, admitiu-se um erro amostral de 10% e população total de 2.108 discentes. Assim, apresenta-se o cálculo:

$$n_{0} = \frac{1}{0{,}10^{2}} = 100 \qquad n = \frac{2108 \,.100}{2108 + 100} = 95{,}47 \cong 96$$

Após a definição do tamanho da amostra, resultante em 96 indivíduos, dividiu-se a população-alvo pelos cursos ministrados no campus universitário, para que desta forma se pudesse encontrar o tamanho da amostra em cada estrado (Tabela 04).

Tabela 04 - Tamanho da amostra por estrato

Cursos	**Número de alunos matriculados**	**Porcentagem de elementos no estrato**	**Amostra por estrato**
Administração	863	40,93% de 96	40
Economia	369	17,50% de 96	17
Direito	178	8,44% de 96	9
Relações Internacionais	352	16,69% de 96	16
Gestão Pública	299	14,18% de 96	14
Especialização em Gestão Pública	25	1,18% de 96	2
Mestrado em Administração	22	1,04% de 96	1
Total	2108	-	99

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme pode ser verificado na tabela 04, o cálculo das amostras estratificadas utilizou a proporção percentual de cada estrato na população. Posteriormente, o valor total da amostra (96 indivíduos) foi distribuído de acordo com a representatividade de alunos matriculados em cada curso do total de discentes vinculados a este campus da universidade.

Após a coleta de dados, a análise qualitativa se deu por meio da análise interpretativa das informações apanhadas junto aos acadêmicos, a interpretação dos conteúdos foi feita relacionando com a abordagem teórica discutida anteriormente neste estudo. Os dados obtidos por meio da pesquisa quantitativa foram analisados através de procedimentos estatísticos, mensurando de forma numérica as informações obtidas da metodologia de escala *Likert* e das questões fechadas que compunham o questionário. As técnicas estatísticas utilizadas foram medidas de tendência central e medidas de dispersão.

O questionário utilizado apresentou escala do tipo *Likert* de cinco pontos. Assim sendo, adaptando as considerações de Borges et al (2013), considerou-se como valores para a avaliação dos resultados obtidos médias baixas valores até 2,85, acima de 2,85 até 3,90 médias intermediárias, e acima de 3,90 médias consideradas altas.

Os dados coletados foram tabulados através da utilização do *software Microsoft Office Excel®,* sendo seu tratamento estatísticos realizado através do *software* SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences®* 20.0.

Uma vez expostas as considerações metodológicas, são apresentados os resultados encontrados para este estudo.

4. RESULTADOS

Nesta seção, são analisados os dados que objetivam identificar a satisfação dos discentes sobre os serviços ofertados pela Universidade Federal do Pampa Campus Santana do Livramento. Primeiramente, é apresentada uma breve análise do perfil destes acadêmicos quanto a variáveis sociodemográficas, conforme pode ser verificado na tabela 05. Posteriormente é realizada a análise feita sobre as instalações físicas e equipamentos da instituição. E por fim, apresentam-se as constatações feitas sobre a forma como os discentes avaliam a comunicação da instituição de ensino.

Cabe salientar, que o número de respondentes alcançados nessa pesquisa é superior ao determinado pelo cálculo amostral, compondo um n= 159. No entanto, o curso de Relações Internacionais possui menos representantes do que o desejado.

4.1. Perfil dos respondentes

Na tabela 05 são apresentados os dados sociodemográficos dos respondentes, de maneia a criar um perfil dos alunos da instituição.

Tabela 05 - Perfil sociodemográfico dos acadêmicos da instituição

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Gênero	Feminino	73	45,90%
	Masculino	86	54,10%
Estado Civil	Solteiro	102	64,20%
	Casado/União Estável	46	28,90%
	Separado/Divorciado	10	6,30%
	Viúvo	01	0,60%
Idade	Até 25 anos	82	51,60%
	De 26 a 30 anos	38	23,90%
	De 31 à 35 anos	16	10,10%
	De 36 à 40 anos	10	6,30%
	De 41 à 45 anos	03	1,90%
	Mais de 46 anos	10	6,30%
Escolaridade	Graduação Incompleta	138	86,80%
	Graduação Completa	19	11,90%
	Pós-graduação incompleta	01	0,60%
	Pós-graduação completa	01	0,60%
Curso	Administração	63	39,60%
	Ciências Econômicas	28	17,60%
	Direito	18	11,30%
	Gestão Pública	32	20,10%
	Relações Internacionais	10	6,30%

	Mestrado em Administração	03	1,90%
	Especialização em Gestão Pública	05	3,10%
Turno	Diurno	27	17,00%
	Integral	30	18,90%
	Noturno	102	64,20%
Tempo na UNIPAMPA	Até 1 ano	07	4,40%
	De 1 a 2 anos	27	17,00%
	De 2 a 3 anos	62	39,00%
	3 anos ou mais	63	39,60%

Fonte: Dados da pesquisa.

A amostra ficou dividida quanto ao gênero dos acadêmicos, sendo 54,10% indivíduos do sexo masculino e 45,90% pertencentes ao sexo feminino. A amostra foi concentrada e homogênea quanto ao nível de ensino dos discentes, ao turno em que frequentam as suas aulas, ao estado civil e a idade. Estes indivíduos são em sua grande maioria solteiros (64,20%), com idades inferiores a 30 anos (75,50%). Em relação ao nível de ensino, 86,80% dos respondentes estão cursando sua primeira graduação, enquanto 11,90% são graduados e 0,60% estão cursando pós-graduação. Quanto ao turno em que os discentes frequentam as suas aulas, 64,20% apontaram o turno noturno.

Os cursos de graduação representam majoritariamente a amostra, sendo que dos 159 respondentes, 94,90% são graduandos da instituição. Os três cursos de graduação com maior representatividade são Administração (63 discentes), Gestão Pública (32 discentes) e Ciências Econômicas (28 discentes). A amostra ainda é composta pelos acadêmicos do Mestrado em Administração e Especialização em Gestão Pública. Quanto ao tempo em que estes estão matriculados em cursos na universidade, 78,60% está há dois ou mais anos frequentando seus cursos.

4.2 Análise dos setores

Considerando as adaptações das considerações de Borges et al (2013), para identificar a satisfação dos acadêmicos com os itens elencados considerou-se como valores para a avaliação dos resultados obtidos médias baixas valores até 2,85, acima de 2,85 até 3,90 médias intermediárias, e acima de 3,90 médias consideradas altas. Os resultados obtidos para cada item são apresentados de acordo com cada setor analisado, para que se possa obter maior compreensão sobre os resultados encontrados (Tabela 06).

Tabela 06 - Avaliação dos setores da universidade

Área	**Alcance às pessoas e aos serviços**		**Agilidade/Rapidez**		**Segurança/ Credibilidade**		**Interesse e cortesia**	
	Média	**Desvio Padrão**	**Média**	**Desvio Padrão**	**Média**	**Desvio Padrão**	**Média**	**Desvio Padrão**

						o		
Biblioteca	4,23	0,781	4,53	0,710	4,33	0,752	4,41	0,880
Casa do Estudante	5,28	1,346	5,32	1,337	5,28	1,248	5,30	1,189
Coordenação do curso	3,72	1,092	3,75	1,072	3,92	1,012	4,01	1,136
DAEINTER	5,10	1,284	5,11	1,286	5,08	1,256	5,08	1,232
Direção do Campus	3,80	1,066	3,70	0,966	3,79	0,962	3,97	1,113
Portaria	4,45	0,727	4,43	0,698	4,33	0,726	4,51	0,848
NUDE	3,94	1,208	4,15	1,279	4,14	1,242	4,19	1,193
Secretaria acadêmica	3,89	0,831	3,90	0,915	3,92	0,819	3,95	0,906
Secretaria administrativa	3,89	1,108	3,97	1,064	3,89	1,061	3,95	1,042
Setor de estágios	4,11	1,441	4,18	1,462	4,13	1,369	4,25	1,276
Setor de Tecnologia da Informação e Comunicação	3,79	1,148	3,96	1,260	4,01	1,142	3,96	1,144

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme dados apresentados na tabela 06, os acadêmicos da UNIPAMPA concederam ao setor da biblioteca médias que, de acordo com a classificação adotada, são consideradas altas e de classificação "muito satisfeito" na escala *Likert*, tendo valores que vão de 4,23 a 4,53. Assim, percebe-se que para os acadêmicos, os serviços fornecidos por esse setor são rápidos, ágeis e seguros. Nota-se também, que na visão dos principais usuários do setor, é perceptível o interesse e cortesia dos servidores envolvidos durante o atendimento aos acadêmicos.

Do mesmo modo, as coordenações de curso, que possuem como finalidade executar as atividades necessárias à consecução dos objetivos do seu curso, e os serviços de portaria, que são executados por colaboradores terceirizados, receberam valores que caracterizam a satisfação dos acadêmicos com esses setores. A maior média referente aos serviços das coordenações diz respeito ao interesse e a cortesia transmitidos pelos professores coordenadores de curso (4,01), a menor avaliação recebida para este setor refere-se ao alcance às pessoas e aos serviços, o valor encontrado (3,72) é considerado como uma média intermediária. Sobre o atendimento prestado pelos colaboradores da portaria, os aspectos interesse e cortesia também obtiveram maior média. Na classificação da escala *Likert* utilizada, as médias desses setores encontram-se entre as opções "muito satisfeito" e "satisfeito".

Para os discentes da instituição, as secretarias acadêmica e administrativa oferecem serviços satisfatórios no que tange todos os aspectos analisados. No entanto, os valores do desvio padrão revelam que esta percepção não é compartilhada de forma equilibrada entre os discentes. As médias desses setores variam entre 3,89 e 3,95 para a secretaria acadêmica, e entre 3,89 e 3,97 para a secretaria administrativa.

Apesar de fazer parte da secretaria acadêmica, analisou-se o setor de estágios separadamente, uma vez que, este possui demandas específicas. Assim, os valores encontrados estão classificados como médias altas (BORGES *et al*, 2013) e na escala *Likert* representam a opção "satisfeito". Comparados aos valores de todos os setores analisados, os desvios padrões do setor de estágio apresentam-se como os mais altos, considerando-se assim, a necessidade de aprimoramento em seus processos, especialmente aqueles voltados ao público de discentes.

O Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE), setor da universidade responsável pela execução da política de assistência estudantil e pelo apoio pedagógico do campus, obteve médias que vão de 3,94 a 4,19, valores correspondentes a médias altas e como a alternativa "satisfeito" na escala *Likert*.

A Direção, que, de acordo com o regimento geral da instituição, é responsável pela coordenação e administração de todas as atividades do Campus, alcançou médias que variam como satisfatórias e intermediárias. Os itens "alcance às pessoas e aos serviços", "agilidade/rapidez" e "segurança/credibilidade", obtiveram, respectivamente, as médias 3,80, 3,70 e 3,79, classificando-se na escala *Likert* como a opção "satisfeito" e de acordo com a classificação proposta por Borges et al (2013) configuram-se como médias intermediárias. A outra variável analisada, interesse e cortesia, apresentou média no valor de 3,97, classificando-se como um valor de média alta, assim caracterizando a satisfação dos acadêmicos sobre este fator.

O Setor de Tecnologia da Informação e Comunicação do campus obteve médias altas que variam entre 3,96, nos itens "agilidade/rapidez" e "interesse e cortesia", 4,01 na variável "segurança/credibilidade". Somente a variável "alcance as pessoas e aos serviços" apresentou valor de média referente à classificação intermediária, demostrando alguns conflitos quanto ao acesso às pessoas do referido setor.

Por fim, analisa-se a percepção dos acadêmicos sobre os serviços da Casa do Estudante e da Diretoria de Assuntos Estratégicos e de Relações Institucionais e Internacionais (DAEINTER), que obtiveram médias com valores referentes a opção "não se aplica" do questionário.

A casa do estudante (moradia estudantil) tem por finalidade receber os acadêmicos que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fornecendo a estes estudantes moradia e auxilio-alimentação. A casa do estudante prevê em sua política de funcionamento uma gestão compartilhada entres os alunos que lá moram e a universidade, para que em conjunto estes trabalhem no gerenciamento das questões relacionadas à moradia. Com base nos dados da pesquisa, percebe-se que a grande maioria dos estudantes não possui conhecimento sobre as atividades e até mesmo a existência da moradia estudantil do campus.

Neste sentido, acredita-se que os responsáveis pela administração das questões referente a casa e os acadêmicos moradores desta, devem aumentar a divulgação sobre esta possibilidade de auxilio ofertado pela instituição, para que novos acadêmicos possam usufruir de tal beneficio e para que toda a comunidade acadêmica tenha conhecimento sobre esta forma de apoio.

Assim como a Moradia Estudantil, a DAEINTER, órgão responsável pela articulação, promoção e administração da cooperação da UNIPAMPA com outras instituições de ensino, com entes representativos de Estados, com organismos internacionais governamentais e não-governamentais, alcançou valores que identificam o baixo conhecimento dos acadêmicos a respeito do setor. Deste modo, percebe-se a necessidade de maior disseminação das ações que este órgão realizam que vão desde a formalização de convênios internacionais até a mobilidade acadêmica e docente. Acredita-se que deste modo, este setor conseguirá alcançar com maior efetividade os objetivos a que se propõem.

Percebe-se que os diversos setores analisados nesta pesquisa estão satisfazendo as necessidades e as demandas dos alunos da instituição, sendo a biblioteca o setor que apresenta os melhores valores de média. Desta maneira, esta análise contribui no sentido de possibilitar a

identificação e a distinção dos setores que devem aprimorar seus procedimentos, daqueles que, por seu bom desempenho, devem buscar a manutenção dos padrões já alcançados. Somando-se a isso, os setores que são poucos conhecidos no âmbito dos discentes devem buscar uma aproximação com estes através da melhoria de sua divulgação. A divulgação das diferentes ações, auxílios e oportunidades existentes na instituição fazem parte do processo de consolidação da mesma, onde a imagem e as informações institucionais alcançarão a comunidade interna e externa (SILVA, 2009), promovendo o desenvolvimento da marca e da identidade da universidade (CAVALHEIRO, 2005). Posteriormente, passa-se para a avaliação dos equipamentos e infraestrutura.

4.3. Análise dos equipamentos e infraestrutura

Esta pesquisa buscou também compreender a satisfação dos discentes quanto ao ambiente físico e aos equipamentos da instituição, os resultados obtidos podem ser vistos na tabela 07. Percebe-se que as instalações do auditório, dos banheiros, da biblioteca e da secretaria acadêmica são classificadas como muito satisfatórias pelos alunos da universidade, e fazem parte do grupo que possuem as melhores médias, variando entre 3,75 e 4,11.

Cabe salientar, que apesar dos altos valores de média apresentados para os setores Casa do Estudante, DAEINTER e Empresa Júnior, não se pode considerar este resultado como classificações satisfatórias. Isso porque, ao ser avaliado o valor de desvio padrão encontrado, percebe-se que o escore tende a aproximar-se da opção "Não se aplica" do questionário. Além disso, os achados apresentados anteriormente demonstram que estes locais são utilizados esporadicamente pelos discentes, o que contribui para afirmar que a avaliação dos mesmos não é um determinante na formação da opinião geral dos discentes sobre os serviços da Instituição.

Tabela 07 - Avaliação dos equipamentos e das instalações físicas da universidade

Área	Média	Desvio Padrão
Auditório	3,75	0,862
Banheiros	4,11	0,743
Biblioteca	4,08	0,978
Casa do estudante	4,97	1,443
Corredores	3,81	1,264
DAEINTER	4,97	1,366
Empresa Júnior	4,76	1,460
Laboratórios	3,94	1,154
NUDE	4,11	1,300
Pátio	**3,07**	1,322
Sala de aula	**3,37**	1,139
Sala do diretório acadêmico do seu curso	**3,52**	1,373
Secretaria acadêmica	3,75	0,928

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo a média das opiniões dos discentes, as piores avaliações foram atribuídas ao pátio, às salas de aula e às salas dos diretórios acadêmicos de cada curso. Contudo, a variabilidade das opiniões revela que existem divergências na percepção deste aspecto, pois não há um consenso claramente definido. Porém, isto não deve servir como justificativa para desconsiderar tais opiniões. Do contrário, deve-se buscar a ampliação do entendimento deste aspecto, uma vez que a

infraestrutura se constitui como uma das dimensões que determinam a qualidade percebida em serviços educacionais (PALUDO BRESSAN *et al*, 2015).

4.4. Avaliação dos discentes quanto à comunicação da instituição

Dando sequência a pesquisa, buscou-se identificar como os discentes da instituição avaliam a comunicação dos diversos setores da universidade com os acadêmicos, e qual as maiores dificuldades encontradas por estes em relação à comunicação.

Pode-se observar que os alunos da UNIPAMPA Campus Santana do Livramento avaliam em sua maioria, a comunicação da instituição como boa (51,6%). Outro significativo percentual de respondentes parece não possuir opinião formada sobre o assunto (29,6%), o que pode indicar que a comunicação não está atingindo a totalidade dos alunos da forma adequada, uma vez que a falta de um posicionamento pode ser reflexo da inexperiência na interação com a instituição. Há ainda aqueles que a classificam como ruim ou muito ruim, configurando um percentual de 10,7% dos respondentes.

Quanto às questões de cunho qualitativo, questionou-se qual a maior dificuldade encontrada pelos discentes com relação à comunicação com os diferentes setores da universidade. Através da análise interpretativa, foi possível compreender que dentre as principais dificuldades encontradas estão a falta de informações completas, o recebimento tardio de avisos importantes sobre as atividades da instituição e a falta de divulgação das principais atividades da universidade.

Estas indicações podem ser confirmadas na narrativa de alguns acadêmicos que afirmam que "existe falta de divulgação das informações institucionais, ou as mesmas são divulgadas em cima da hora, dificultando a participação dos alunos em importantes atividades da universidade" (questionário 17). Ainda há aqueles que afirmam existir a falta de concordância nas informações passadas pelos servidores do mesmo setor, tornando o acesso a informações coerentes, completas e confiáveis, bastante dificultoso.

Outro fator muito presente na fala dos acadêmicos está voltado ao horário de atendimento dos principais setores acessados pelos mesmos, o que acaba dificultando a consulta às informações e aos serviços essenciais para os discentes. Os respondentes exemplificam este fato ao criticarem o fechamento da secretaria acadêmica e da biblioteca durante o horário do meio-dia, bem como a hora de término do expediente destas seções. Os acadêmicos afirmam que "os horários de funcionamento destes setores muitas vezes acabam prejudicando principalmente os acadêmicos que estudam durante o período noturno e que trabalham durante o dia" (questionário 20). No mesmo sentido, alguns acadêmicos demandam questões como o horário em que acontecem as reuniões da universidade, que normalmente ocorrem em período diurno, o que acaba por "excluir todos os acadêmicos que estudam no período noturno" (questionários 2, 48, 90).

Por meio da narrativa dos estudantes, é possível compreender que as principais demandas destes em relação à comunicação existente entre universidade e comunidade discente é a divulgação plena das atividades institucionais, a disponibilização de informações corretas e completas, o acesso dos alunos em diferentes horários aos diversos setores da universidade e a interação entre servidores como os acadêmicos através do contato em sala de aula. Estas demandas corroboram com Siqueira e Carvalho (2016) no sentido de que não são apenas as atividades realizadas na sala de aula que moldam a percepção sobre a qualidade dos serviços educacionais. Existem outros aspectos

que devem ser levados em consideração para ofertar serviços educacionais de qualidade (SULTAN; WONG, 2013).

Os alunos da UNIPAMPA campus Santana do Livramento ainda foram questionados sobre o melhor meio de divulgação das informações institucionais, de modo que estes possuam um rápido acesso as notícias e informes da instituição. Como pode ser visto na Tabela 08, os acadêmicos afirmam que o e-mail mostra-se como a melhor ferramenta para a interação entre universidade – comunidade discente, instrumento que já vem sendo utilizado pela instituição. Outra opção com significativo percentual de resposta foi a de divulgação a partir das redes sociais (30,20%). Esta ferramenta vem sendo utilizada de forma modesta, não compreendendo a totalidade de setores da universidade.

Tabela 08 - Meios de divulgação das informações institucionais

Variáveis	**Frequência**	**Percentual**
Site Institucional	11	6,90%
E-mail	92	57,90%
Redes sociais	48	30,20%
Murais	8	5,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, abriu-se espaço para que os alunos pudessem sugerir melhorias para a instituição, vislumbrando que, a partir do conhecimento das principais demandas de seu público, a universidade estará apta a entregar melhores serviços e identificar as melhores formas de comunicar-se com seu alunado, fortalecendo a imagem e qualidade da instituição (TOMAZ *et al*, 2016).

Assim sendo, as principais propostas dos discentes estão relacionadas ao uso de redes socais por parte da universidade, fornecendo rapidez e praticidade na comunicação com os discentes, realização de campanhas para atualização dos dados de todos os alunos da instituição, melhoria nos canais de diálogo e maior margem de decisão aos alunos, realização de reuniões e/ou enquetes com os discentes de maneira periódica, promoção de reuniões de interesse estudantil durante o período da noite e aprimoramento da comunicação da instituição através de diferentes meios.

Com base nas declarações e percepções dos alunos, entende-se que os servidores da UNIPAMPA Campus Santana do Livramento estão, por meio de seus serviços satisfazendo as demandas da comunidade discentes, fazendo isso com agilidade, rapidez, segurança, credibilidade, atenção e cortesia. No entanto, alguns setores necessitam rever alguns processos que garantirão melhores desempenhos em suas atribuições, de modo que mais acadêmicos possam receber da instituição aquilo que esperam. Nota-se também, a existência de reclamações dos discentes quanto à comunicação na universidade, que, apesar de ser classificada majoritariamente como boa, apresenta algumas falhas quanto à temporalidade e meios de obtenção das informações. Neste sentido, acredita-se que a instituição deve apostar em pontuais ações de comunicação, o que fortalecerá a imagem da mesma frente a seus públicos (WOYNEC; TORRES, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar este estudo, como resultado da análise procedida, apurou-se que a maior parte dos

alunos está satisfeita com os serviços prestados pela instituição, porém, foram identificados entraves que prejudicam alguns processos. Partindo da premissa de que a qualidade dos serviços educacionais não é moldada apenas pelo apresentado em sala de aula, mas por uma série de outros fatores (PALUDO BRESSAN et al, 2015; SIQUEIRA; CARVALHO, 2016), observa-se que há margem para aprimoramentos na instituição estudada, segundo a opinião de seus discentes.

A comunicação foi tida como adequada, mesmo com os relatos que evidenciam falhas na tempestividade e na relevância das mensagens expedidas, de modo que um simples alinhamento entre as possibilidades da instituição e as necessidades dos alunos é capaz de superar óbices e aprimorar a qualidade do serviço prestado. O horário de atendimento de alguns setores revelou-se inconveniente para parte dos discentes, em especial àqueles que cursam o turno noturno. Pela opinião dos alunos, o atendimento de alguns setores privilegiam os que estudam no período matutino ou vespertino, o que revela que neste aspecto, a instituição não compreende as necessidades de todo o seu público-alvo, ou se o faz, não consegue satisfazê-las.

Siqueira e Carvalho (2006) observam que não são apenas as atividades desenvolvidas no interior das salas de aula que moldam a percepção dos alunos sobre a qualidade do serviço educacional e, consequentemente, a sua satisfação. Assim sendo, o presente estudo enfatizou os demais aspectos dos serviços ofertados pelas instituições de ensino, que são determinantes da qualidade percebida de acordo com Paludo Bressan et al (2015). Por esta razão, aspectos como didática, grade curricular dos cursos, currículo do corpo docente, dentre outros, não foram avaliados nesta pesquisa. Com isso, sugere-se que em pesquisas futuras tais aspectos sejam avaliados a fim de formar uma percepção mais completa sobre a qualidade dos serviços oferecidos. Apesar da aparente lacuna de dados coletados, a literatura atesta a importância de levar em consideração a opinião dos alunos sobre os serviços prestados pelas instituições de ensino. Deste modo, sugere-se à administração da instituição estudada que as pesquisas desta natureza sejam realizadas de forma periódica, de forma a satisfazer completamente o seu público-alvo por meio do constante alinhamento entre necessidades do alunado e as ações da instituição (BECKER, 2004; SIQUEIRA; CARVALHO, 2006; PALUDO BRESSAN et al, 2015).

O estudo ora exposto não esgota o assunto, pois há margem para um aprofundamento na coleta e na análise de dados que deem suporte à realização de novas pesquisas. Espera-se que estes achados possam contribuir para o aprimoramento das práticas da instituição analisada e para ampliar as discussões referentes às práticas de marketing em organizações da área educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, J. M. Marketing no7 enriquecimento dos currículos e no desenvolvimento administrativo das instituições particulares de ensino superior. **Revista de marketing**, v. 18, n. 132, p. 26-29, 1984.

ALVES, H., MAINARDES, E. W. & RAPOSO, M. O Marketing no ensino superior: comparativo Brasil-Portugal. In.: **Revista de Administração Facer Journal**, 9, 4, 2010.

ARIZA, A. C.. Planejamento e ações de marketing. In: COLOMO, S. S.. **Gestão Educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Armetd, 2004.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BORGES, L. F. M.; SANTOS, C. K. S.; LEAL, E. A. Qualidade no serviço educacional: expectativas versus Desempenho do curso de ciências contábeis. 10º Congresso USP Iniciação Científica em Contabilidade, São Paulo – SP, 25 e 26 de jul. 2013. Disponível em: . Acesso em 15 de março 2017.

CAVALHEIRO, W. Branding: gestão da marca em instituições de ensino. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COLOMBO, S. S.. **Marketing educacional em ação: estratégias e ferramentas**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2005.

DALPIAZ, L. S. et al. O Endomarketing Em Instituição De Ensino Superior: Uma Avaliação Na Perspectiva Dos Colaboradores Da Unijuí. 2014. In.: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Florianópolis – SC. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131386>; Acesso em 13 abril 2017.

DELMONICO, M. J. Is **Treating Students as Customers the Right Move for Community Colleges**?July: 1 – 17, 2000.

DUGAICH, C.. Marketing de relacionamento nas instituições de ensino. In: COLOMO, S. S.. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FACÓ, M. H. A essência do marketing educacional. In: COLOMO, S. S.. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FARIA, S. E.. **A comunicação de marketing nas instituições de ensino superior**. 2003. Tese de Doutorado. dissertação de mestrado). São Paulo: UMESP.

FERREIRA, E. M. M. ; FERREIRA, R. V. L.; SOUZA, T. C. da S.. **Marketing Educacional: um estudo de caso das estratégias mercadológicas adotadas pela Escola Adventista de Lins**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilim – UNISALESIANO, Lins – SP, para graduação em Administração, 2009.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAIR, J.; BABIN, B. MONEY, A. H. SAMOUEL, P.. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Bookman Companhia Ed, 2005.

HARVEY, J.; BUSHER, H.. 1996. Marketing schools and consumer choice. **International Journal of Educational Management**, 10(4): 26 – 32.

KOTLER, Philip; LEVY, Sidney J. Broadening the concept of marketing. **The Journal of Marketing**, p. 10-15, 1969.

KURTZ, David L.; CLOW, Kenneth E. **Services marketing**. Wiley, 1998

LEMOS, A. C. F. V.. **Marketing em Instituições de Ensino Supervisor**: Caso UFSM. 2001. Dissertação (mestrado em administração) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

LITTEN, L.. 1980. Marketing higher education: benefits and risks for the american academic system. **Journal of Higher Education**, 51(1): 40 – 59.

LOVELOCK, Christopher. Wright, Lauren. **Serviços: marketing e gestão.** São Paulo: Saraiva, 2001.

MALHOTRA, N.. **Pesquisa em marketing**: uma orientação aplicada. Tradução de Laura Bocco. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

MARTINS, G. de A.. Adoção do marketing pelas Instituições de Ensino Superior. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 3, n. 29, p. 42 – 48, 1989.

NOGUEIRA, Tatiana Gasparotto et al. **Avaliação da qualidade na prestação de serviços em uma instituição de ensino superior**: um estudo sobre os serviços complementares através do uso da escala SERVQUAL. 2010.

PALUDO BRESSAN, V. et al. Avaliação da qualidade percebida em serviços educacionais: proposta de uma escala. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n. 2, 2015.

RAMALHO, E.. Estratégia de captação de alunos. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RAMALHO, E.. Estratégia de captação de alunos. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SILVA, Ivan de Lima. Marketing Educacional: novas tendências. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins, SP. 2009.

SIQUEIRA, R.; CARVALHO, J. Qualidade do serviço educacional prestado por escolas de administração: confronto entre uma universidade pública e uma faculdade privada. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD), 3., 2006, Salvador. **Anais Eletrônicos**... Salvador: ANPAD, 2006.

MILAN, G. S. et al. Identificação das dimensões da qualidade em serviços na percepção de alunos de uma IES da serra gaúcha. **RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 13, n. 1, p. 152-180, 2013.

MILAN, S. G. et al. A Qualidade dos Serviços Prestados por uma IES e a Satisfação dos Alunos no Contexto do Curso de Administração. **Revista Alcance**, v. 22, n. 4, 2015.

SULTAN, P.; WONG, H. Y. Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: a qualitative research approach. Quality Assurance in Education, v. 21, n. 1, p. 70-95, 2013.

TOMAZ, W. L. et al. A importância da pesquisa para o marketing educacional: estudo exploratório sobre uma instituição de ensino superior de Bauru/SP. In.: **Caderno Profissional de Administração – UNIMEP**, v. 6, n. 1, p. 155 – 183, 2016.

TONI, D. et al. Análise da satisfação com instituições de educação superior e imagem: comparando instrumentos. In: XXX ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2006, Salvador. **Anais Eletrônicos**... Salvador: ENANPAD 2006.

TREVISAN, R. M. Marketing em Instituições Educacionais. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 93-103, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2014-2018. Bagé: UNIPAMPA, 2013.

WOLYNEC. E.; TORRES, W. A.. Portais institucionais como instrumento de marketing. **Marketing educacional em ação**: estratégias e ferramentas. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Elementos de satisfação dos estudantes de cursos de pós-graduação lato sensu em uma instituição do sistema acafe no meio-oeste catarinense

Autores: Gambirage, Cinara (Universidade Regional de Blumenau – FURB); **Bohn, Ana Célia** (Universidade Regional de Blumenau – FURB); **Hein, Nelson** (Universidade Regional de Blumenau – FURB); **Silva, Jaison Caetano da** (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI); **Domingues, Maria José Carvalho de Souza** (Universidade Regional de Blumenau – FURB)

Resumen: O objetivo que norteou este estudo foi identificar os elementos de satisfação dos acadêmicos de cursos de pós-graduação *lato sensu* em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sistema ACAFE no Meio-Oeste Catarinense. O levantamento de dados deu-se por meio da aplicação de um questionário com 156 estudantes, na modalidade de ensino presencial. Adotou-se como proposta metodológica a abordagem quantitativa, com a aplicação da técnica descritiva; o tratamento e análise dos dados foram realizados por meio da estatística descritiva, Análise de Componentes Principais (ACP) e Análise Fatorial (AF). Os principais resultados apontam a agregação de todos os elementos do constructo produto no fator 1, processos no fator 2 e somente elementos relacionados ao constructo pessoas no fator 3. Adicionalmente, os elementos de maior satisfação dos acadêmicos é a localização do campus, o relacionamento interpessoal com os professores e com a coordenação. Em contraponto, quanto aos elementos com maior insatisfação se destacam o valor das taxas dos serviços prestados, o acervo da biblioteca e o acesso à internet.

Palabras claves: Ensino Superior. Gestão Universitária. Mix de Marketing. Elementos de Satisfação.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro passou por grandes transformações desde o início da década de 90 até os primeiros anos do século XXI. Dentre essas transformações, aponta-se o crescimento do número de estudantes matriculados nos cursos (SÉCCA; LEAL, 2009), bem como a exploração desse ramo como um negócio (SARFATI; SHWARTZBAUM, 2013) e, consequentemente, cabe apontar que a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições de ensino superior (IES) e a satisfação dos estudantes ganharam ainda mais relevância nas estratégias institucionais (GOMES; DAGOSTINI; CUNHA, 2013).

Mesmo com o avanço no número de matrículas, é importante destacar que, em consonância a isso, também houve um aumento proporcional quanto ao número de IES que ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu*. Leitão *et al.* (2007) e Sarfati e Shwartzbaum (2013) observam que essa evolução vem acontecendo com maior intensidade nas instituições privadas, promulgando, inclusive, tais cursos.

Nesse contexto de mudanças do Ensino Superior, principalmente relacionado ao aumento da concorrêcia entre as IES, encontram-se as instituições do Sistema ACAFE, legalmente caracterizadas como organizações sociais privadas e sem fins lucrativos, dito e em outras palavras, essas instituições não são nem privadas, no sentido literal da palavra; nem tampouco públicas, onde a manutenção

financeira das mesmas é responsabilidade do estado, dependendo em grande parte das mensalidades cobradas de seus acadâmicos para manterem suas atividades em funcionamento.

Assim, adicionalmente aos fundamentos/objetivos ambíguos, essas IES comunitárias vivenciam um novo desafio: o de como lidar com as *players* no mercado educacional. E, uma das alternativas para isso é os gestores universitários atuarem estrategicamente tanto na captação de seus estudantes quanto em sua permanência na IES. Logo, percebe-se que a satisfação dos acadêmicos é algo relevante para a gestão universitária, pois está correlacionada com os objetivos da instituição que primeiramente é manter estudantes satisfeitos e, consequentemente, garantir a sobrevivência da instituição (NAVARRO; IGLESIAS; TORRES, 2005).

Há de se destacar que a mensuração de satisfação nos indivíduos sobre um determinado fenômeno é complexa a sua prática, pois é algo que está relacionado com os fatores psicológicos dos sujeitos. Outrossim, o nível de satisfação pode oscilar ao longo do tempo, visto que o contexto pode sofrer mudanças (MAINARDES; ALVES; RAPOSO; DOMINGUES, 2012). Tais fatores representam um desafio e ao mesmo tempo um convite aos pesquisadores do tema, bem como aos gestores das IES na busca de melhor entender o fenômeno.

É nesse contexto, considerando a relevância teórica e prática do tema, que o presente estudo se propõe a identificar os elementos de satisfação dos acadêmicos de cursos de pós-graduação *lato sensu* em uma IES do Sistema ACAFE no Meio-Oeste Catarinense.

Para tanto, lança-se mão de uma proposta metodológica com abordagem quantitativa, com a aplicação da técnica descritiva. O instrumento de coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário estruturado, com escala *Likert*, construído a partir dos indicadores do mix de marketing de serviços baseados em Kotler, Hayes e Bloom (2002) e os indicadores de satisfação resultaram de Oliver (1997). Ao final, obtiveram-se respostas de 152 estudantes, representando 42% da população pesquisada. Para o tratamento dos dados, aplicou-se a Análise de Componentes Principais e Análise Fatorial como técnicas estatísticas com o apoio do *Software* Estatístico SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences)*.

Os principais resultados corroboram a literatura e apontam que os elementos que mais geram satisfação nos acadêmicos da Universidade X é a localização do campus, o relacionamento interpessoal com os professores e com a coordenação. Em contraponto, os elementos que mais geram insatisfação se destacam o valor das taxas dos serviços prestados, o acervo da biblioteca e o acesso à internet. Na ACP e na AF, obteve-se a agregação de todos os elementos do constructo produto no fator 1, processos no fator 2 e somente elementos relacionados ao constructo pessoas no fator 3.

O presente estudo pretende contribuir com pesquisas anteriores ampliando a discussão acerca do tema, visto que, até onde foi possível pesquisar, não há estudos acerca desse tema utilizando-se de sujeitos de nível de pós-graduação *lato sensu*, representando, assim, uma lacuna relevante a ser preenchida. Em suma, pretende-se contribuir tanto na perspectiva teórica, quanto na perspectiva gerencial. Na perspectiva teórica, tenta-se integrar os campos do ensino superior e do marketing, destacando a sua relevância e, inclusive, adaptação quanto à nova economia e exigências de mercado.

De maneira complementar, na perspectiva gerencial, ao evidenciar os elementos de satisfação e suas relações, o estudo contribui com os gestores das IES na busca de estratégias catalizadoras desses

elementos, tendo em vista o cenário acirrado da concorrência. Portanto, as IES do sistema ACAFE que constituem tais cursos em sua estrutura poderão utilizar-se dessa pesquisa para tomarem medidas de gestão. Esse estudo serve de auxílio para suas ações estratégicas relacionadas ao marketing institucional de suas IES.

Além disso, vale lembrar que os estudantes de pós-graduação podem estar praticando lealdade – trata-se do comprometimento do usuário em voltar a adquirir os mesmos serviços, sustentando a relação com o prestador (SINGH; SIRDESHMUKH, 2000) – à instituição, pois ele pode já ter frequentado a instituição na sua graduação. Dessa forma, a análise torna-se mais robusta, sendo, então, esses argumentos justificativos para o estudo do tema.

Esse estudo está estruturado em cinco capítulos. O primeiro é a introdução que versa sobre a contextualização do tema e problematização e objetivo do estudo. O segundo contempla o referencial teórico que aborda gestão universitária e elementos de satisfação. O terceiro trata das questões metodológicas utilizadas para concretização do estudo. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos com a aplicação da pesquisa e a discussão desses. E, por último, são tecidas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 GESTÃO UNIVERISTÁRIA

A década de 90, é um marco histórico de expansão das IES, caracterizadas como entidades complexas. Esse crescimento foi mais intenso no ensino superior privado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Diante desse cenário, percebe-se uma necessidade nos processos decisórios dessas organizações que promulguem eficácia e eficiência operacional: a gestão. Tal processo exige planejamento, execução e controle (MEYER JR., 2014).

Os processos decisórios, nas organizações complexas, são conduzidos pelos seus dirigentes, denominados gestores. Entende-se por gestor como um profissional que tem por função tomar decisões com visão de otimização dos resultados (MEYER JR., 2014). Portanto, pode-se denominá-los como gestores universitários e, na maioria dos casos, atuam como docentes e possuem pouco conhecimento e prática de gestão. Esses gestores carregam consigo o desafio de manterem a instituição que gerem competitiva frente ao mercado concorrente em que atuam (MARRA; MELO, 2005; MEYER JR., 2014; AMARANT; CRUBELLATE; MEYER JR., 2017), pressão competitiva advinda da globalização e por consumidores exigentes e bem informados (SCAGLIONE; PIZA, 2011).

Um gestor universitário deve ser estratégico, visionário, possuir capacidade de decisão, gerenciamento de informações, ato de empreender e participar e possuir habilidades com tecnologias. Tais características correspondem ao comportamento desses profissionais. Com a acirrada concorrência entre as IES por conhecimento, ideias, serviços educacionais, recursos e profissionais qualificados, torna-se necessário que os gestores universitários atuem como empreendedores de forma a serem ousados, criativos e correrem riscos calculáveis (MEYER Jr., 2014).

Entretanto, Weick (1976) afirma que paradoxalmente a gestão das IES tem por vezes características amadoras. Essas características refletem na falta de interações entre as gestões na organização e tomada de decisões. Outra deficiência encontrada nos gestores universitários é a falta

de habilidade gerencial e inflexibilidade com a estrutura desse setor quando o contexto exige mudanças ágeis, de forma a adequar-se ao ambiente em que estão inseridas e captarem oportunidades que lhe estão expostas. Tal atitude dificulta na condução do planejamento da estratégia da instituição (LEITÃO *et al*., 2007).

As IES sem fins lucrativos também merecem destaque em suas práticas de gestão. Conforme aponta Bryson (2004), tais instituições precisam reavaliar seus contextos ambientais de forma a buscarem oportunidades e direcionamentos voltados a sua missão.

O terceiro setor educacional possui características peculiares se comparado com outras organizações diferentes de seu setor. Portanto, a condução dessas organizações não deve aderir práticas utilizadas por outras modalidades de organizações, visto a peculiaridade do ambiente educacional (LEITÃO *et al*., 2007; MEYER JR., 2014). Nisso, cita-se o uso contínuo de práticas gerenciais, adotando os modelos mecanicistas em organizações educacionais, ou seja, a gestão universitária fazendo uso de modelos empresariais não condizentes a sua realidade ambiental. Assim, nota-se mais uma das negligências praticadas pelos gestores das IES (ALMEIDA, 2003).

O que se espera de um gestor universitário é o seu compromisso em cumprir com as atribuições que lhes foram definidas perante à organização em que atua. A gestão de IES precisa estar atenta aos ambientes internos e externos à instituição. No contexto interno da IES, o gestor deve atentar-se aos pontos fortes e fracos, formulando estratégias para atingir os resultados esperados. O contexto externo dessa organização corresponde às oportunidades e às ameaças existentes no setor educacional (MEYER JR., 2014).

O gestor universitário precisa buscar medidas de ação que intensifiquem a presença das universidades em seu público-alvo, ou seja, os gestores precisam tomar conhecimento dos elementos que levam os acadêmicos a sua satisfação com a instituição. Essa é uma das ações que podem ser consideradas pelos gestores das IES como alternativa de sobrevivência no mercado educacional frente à concorrência existente. Para tanto, faz-se necessário conhecer quais são esses elementos de satisfação. É o que trata a seção a seguir.

2.2 ELEMENTOS DE SATISFAÇÃO

Com o crescente número de Universidades que ofertam cursos de graduação e especialização, as oportunidades e opções de escolhas de IES para os estudantes são muitas (SOTHE *et al*., 2012) e a intangibilidade dos serviços (GIBBS; MURPHY, 2009) dificulta a tomada de decisão (ALI-CHOUDHURY *et al*., 2009). Logo, tanto no contexto brasileiro quanto internacional, há uma concorrência acirrada entre as instituições de ensino. Com isso, essas instituições precisam ser competitivas com foco na atração e retenção de estudantes para seus cursos (LEVY, 2006; SOTHE *et al*., 2012), visto que tal imagem impacta na qualidade e valor percebido, satisfação e boca a boca do aluno (ALVES; RAPOSO, 2006).

Diante desse panorama, os autores ainda apontam que cabe às instituições proporem aspectos diferenciais como forma de captar e fidelizar estudantes. Tais aspectos podem estar relacionados diretamente à própria instituição e ao curso em si que somados podem ser classificados como marketing institucional (SOTHE *et al*., 2012). Vale ressaltar que o marketing educacional se

diferencia em partes do de negócios, em geral (HEMSLEY-BROWN; OPLATKA, 2006).

O marketing educacional pode ser entendido como ações de marketing que evidenciam os diferencias e fornecem uma imagem positiva para uma instituição, levando-a ser preferência pelo seu público consumidor (RODRIGUES DE ANDRADE; RODRIGUES ARAÚJO, 2011). Portanto, é nessa transmissão de imagem que os estudantes consideram como elemento primordial no ato da escolha de seu curso em determinada instituição (ALVES; RAPOSO, 2006).

Para Seeman e O'Hara (2006), Martins, Menezes e Justiniano (2011) e Rodrigues de Andrade e Rodrigues Araújo (2011) diante de uma crise econômica ou de mudanças ambientais que acirre a competição entre as organizações educacionais, é preciso considerar a dificuldade de essas instituições atraírem estudantes. Para isso, as IES utilizam-se de elementos que resultem na sua preferência por parte dos estudantes, são eles: a imagem que a instituição transmite para seus estudantes, o índice de entrada (candidato/vaga) e o mercado de trabalho após a realização do curso.

Considerando as mudanças no setor educacional e o acirramento da competição entre as IES, percebe-se que a satisfação acadêmica é algo relevante para a gestão universitária, pois está correlacionada com os objetivos da instituição que, primeiramente, é manter estudantes satisfeitos e, consequentemente, garantir sobrevivência da instituição (NAVARRO; IGLESIAS; TORRES, 2005). Assim, captar e manter estudantes, além de oportunizá-los e satisfazê-los, é indispensável para a sobrevivência das instituições no mercado educacional (MAINARDES; DOMINGUES 2013).

O desafio em verificar a satisfação nos estudantes de ensino superior pode representar mais um convite para pesquisas relacionadas. Para isso, é preciso ter conhecimento das necessidades desse público de forma contínua, analisando a estrutura física, aspectos administrativos e educacionais como uma tentativa de aumentar seu índice de qualidade nos serviços oferecidos e de aprendizagem dos discentes (TONTINI; WALTER, 2011). Assim, a satisfação pode ser interpretada como o prazer de consumo de um determinado produto/serviço (OLIVER, 1997).

Para a análise da satisfação dos indivíduos, é preciso estabelecer elementos que permitam tal ação. Kotler, Hayes e Bloom (2002) citam elementos que podem ser utilizados para mensurar a satisfação: a) produto – diz respeito à qualidade dos produtos/serviços; b) preço – são as taxas cobradas pelos serviços; c) praça – refere-se ao local em que serão oferecidos os serviços; d) promoção – corresponde aos meios de comunicação utilizados para divulgar e convencer os indivíduos a adquiri-lo; e) evidência física – abrange a disposição dos materiais utilizados, temperatura, ruído; f) processos – são as ferramentas utilizadas para colocar em prática a prestação dos serviços; e g) pessoas – são todos os envolvidos no processo de execução do serviço.

Cobra e Braga (2004) comentam que é possível aplicar, como mecanismo de competição, o marketing educacional nas IES. Para tal, é preciso trabalhar no objeto de estudo em uma perspectiva holística, ou seja, com mais de uma variável, como por exemplo: produto, preço, praça, promoção, evidência física, processos e pessoas.

Aitken (1982) relata que a retenção de estudantes está correlacionada com a satisfação de elementos como o ambiente físico, o desempenho acadêmico, o nível de envolvimento do estudante com IES, rotinas, relacionamento interpessoal, entre outros. Logo, o pressuposto teórico e objetivo do presente estudo consiste na identificação dos elementos que influenciam na satisfação.

Silva *et al*. (2012) apontam os elementos que exercem maior influência na satisfação, bem

como o relacionamento entre os estudantes e dos estudantes com o corpo docente, identificação com o curso, mercado de trabalho do curso selecionado, grade curricular, atendimento às necessidades em geral, qualidade do ensino oferecida e materiais de apoio.

Para Vieira, Milach e Huppes (2008), os elementos que mais impactam na satisfação remetem-se à qualidade do curso e interação e envolvimento entre docente e discente. Os autores ainda apontam que esses elementos, referentes à qualidade dos serviços oferecidos, estão relacionados com a permanência das instituições de ensino no mercado.

Mas, ainda há autores que afirmam ser o ambiente universitário, o clima e vida no campus são os elementos que mais proporcionam satisfação aos indivíduos (MAINARDES; DOMINGUES, 2013; QUEVEDO-SILVA *et al*., 2012). Mainardes e Domingues (2013) também consideram a qualidade do ensino oferecida pela IES e o desempenho da coordenação de curso como atributos que geram satisfação.

Diante do arcabouço teórico exposto, são notórios os vários elementos que estão correlacionados ao constructo satisfação. Portanto, nesse estudo, analisar-se-ão esses elementos e sua influência na satisfação dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A fim de alcançar o objetivo desse estudo, em identificar os elementos de satisfação dos acadêmicos de cursos de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de ensino presencial, em uma IES do Sistema ACAFE no Meio-Oeste Catarinense, selecionou-se uma abordagem de pesquisa quantitativa – para levantamento dos dados – e descritiva. Na pesquisa descritiva, observam-se, analisam-se, registram-se e correlacionam-se os fenômenos sem a interferência do pesquisador (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013). Para a abordagem quantitativa, sendo aplicada frequentemente em estudos descritivos, procura-se estudar o problema de forma a entender os fatores ou variáveis que influenciam um resultado (CRESWELL, 2013) e encontrar a relação entre variáveis e causalidade entre os fenômenos estudados (RICHARDSON, 2008).

O instrumento de coleta de dados utilizado para esse estudo foi um questionário estruturado, construído a partir dos indicadores do mix de marketing de serviços baseados em Kotler, Hayes e Bloom (2002) e os indicadores de satisfação resultaram de Oliver (1997), os quais foram ajustados de acordo com o contexto do objeto desse estudo. Os respondentes desse instrumento de pesquisa corresponderam a um número de 156 estudantes dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da Universidade X, localizada no Meio-Oeste Catarinense, sendo que foram descartados 4 questionários devido ao preenchimento permitir dupla interpretação das respostas. Restou, ao final, 152 questionários considerados válidos, o que representa 42% da população dessa pesquisa. A coleta desses dados primários ocorreu em julho de 2016 com o uso do questionário impresso em sala de aula.

No questionário utilizou-se uma escala de *Likert* de dez pontos, analisada como intervalar, com uma extremidade de um (1), que representa totalmente insatisfeito; e, no outro extremo, o número dez (10), representando totalmente satisfeito, sendo que a escolha desse intervalo se justifica pela familiaridade dos acadêmicos com a referida escala. Além disso, para robustez do instrumento de pesquisa, incluíram-se informações de caracterização da amostra, bem como: gênero, idade, cidade, renda familiar e se cursou a graduação na mesma IES que estuda a pós-graduação *lato sensu.*

Esse questionário da pesquisa permitiu a identificação dos elementos de satisfação por meio de sete dimensões: produto, preço, praça, promoção, evidência física, processos e pessoas. No Quadro 1, a seguir, apresentam-se as questões constantes no questionário para coleta de informações dos respondentes.

Quadro 1 – Questões do questionário baseadas nas dimensões dos elementos de satisfação

Dimensão	**Questão**
Produto	Q1 – Os cursos oferecidos pela Universidade X atendem perfeitamente as minhas necessidades. Q2 – A qualidade dos cursos e serviços oferecidos é extremamente adequada.
Preço	Q3 – Os valores das mensalidades são muito adequados. Q4 – O valor das taxas dos serviços (emissão de declarações, segunda via de certificados, multa de atraso de livro) são muito adequadas.
Praça	Q5 – Eu tenho diversas opções e as utilizo para interagir com a universidade (atendimento presencial, portal acadêmico, telefone de atendimento e *chat online*). Q6 – A localização do campus da universidade é muito adequada. Q7 – Se eu pudesse escolher novamente uma universidade para estudar, eu ainda sim escolheria a Universidade X. Q8 – O portal acadêmico é uma ótima opção para acessar os serviços da universidade.
Promoção	Q9 – A nova propaganda da universidade faz com que eu me sinta parte dela. Q10 – Os materiais de divulgação que encontro no campus contribuem muito para que eu me matricule em outro curso. Q11 – A universidade fornece-me todas as informações que preciso sobre os cursos que ela oferece.
Evidência física	Q12 – A temperatura do campus é muito adequada para mim. Q13 – O ruído existente no campus não atrapalha o meu estudo. Q14 – Os laboratórios da Universidade X atendem às necessidades do meu curso. Q15 – A biblioteca sempre possui os livros dos quais necessito. Q16 – As áreas de convivência (ginásio, cantina e áreas comuns) atendem as minhas necessidades. Q 17 - O acesso à internet atende perfeitamente as minhas necessidades como acadêmico.
Processos	Q18 – Os serviços do telefone de atendimento são muito adequados e confiáveis. Q19 – Existe muita confiabilidade nos serviços solicitados (declarações, certificados). Q20 – O portal acadêmico fica sempre funcionando.
Pessoas	Q21 – O coordenador do meu curso mantém-me constantemente informado. Q22 – O coordenador do meu curso sempre retorna minha ligação e/ou *e-mail* quando não consigo localizá-lo. Q23 – A didática que os professores do seu curso aplicam é extremamente adequada. Q24 – O relacionamento interpessoal com os professores do curso é adequado.
Satisfação	Q25 – A universidade sempre funcionou como esperava. Q26 – Eu não tenho dúvida sobre manter meu curso na Universidade X. Q27 – Se eu pudesse escolher novamente uma universidade para utilizar, eu ainda sim escolheria a Universidade X. Q28 – Fazer meu curso na Universidade X é uma experiência boa.

Fonte: Adaptado de Kotler, Hayes e Bloom (2002) e Oliver (1997).

Ainda cabe apontar que no questionário também foram inseridas questões de caracterização dos respondentes, bem como Q29 (Gênero); Q30 (Idade); Q31 (Cidade em que reside); Q32 (Renda Familiar Mensal); e Q33 (Se cursou a graduação na mesma IES em que cursa a pós).

Após a coleta dos dados, esses foram lançados em uma planilha do *Software Microsoft Excel* e, para o tratamento desses dados, utilizou-se o *Software* Estatístico SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21. Aplicou-se a estatística descritiva, ACP e AF como técnicas para o tratamento e análise desses dados.

A análise de componentes principais resume a informação presente nas variáveis correlacionadas em combinações lineares independentes, as quais possam representar significativamente a informação das variáveis originais. Na análise fatorial, busca-se entender como as variáveis originais se correlacionam (MAROCO, 2011).

É importante salientar que também se empregou o *Alfa de Cronbach (α)* para verificar a confiabilidade do instrumento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Para a caracterização dos elementos de satifação dos acadêmicos da IES em estudo, foram analisadas as respostas de 152 acadêmicos, representando 42% da população pesquisada. A amostra é composta em sua maioria pelo gênero feminino representando 57%, os outros 43% representam os acadêmicos do gênero masculino. A média de idade dos acadêmicos foi de 30 anos e a mediana foi de 29, com desvio padrão de 6,7. Também é perceptível uma concentração maior de acadêmicos que também fizeram seu curso de graduação na Universidade pesquisada, o que pode indicar uma relativa satisfação, pois 52% dos acadêmicos optaram em recontratar os serviços e cursar a pós-graduação *lato sensu* na mesma IES em que cursaram a graduação. É possível confrontar essa última caracterização dos respondentes com a afirmação de Singh e Sirdeshmukh (2000), quando comentam que os usuários podem voltar a adquirir pelos mesmos serviços em uma organização, infere-se que os usuários se sentiram satisfeitos com os serviços prestados.

Após a caracterização geral da amostra, prossegue-se com a verificação da confiabilidade do questionário aplicado. Para tanto, laçou-se mão do *Alfa de Cronbach (α)*, o qual tem o intuito de verificar a consistência dos dados e das questões aplicadas, bem como evitar interpretações equivocadas, baseando-se na correlação média entre os itens (LOESCH; HOELTGEBAUM, 2005). O *Alfa de Cronbach* do questionário aplicado na presente pesquisa foi de 0,933, indicando uma excelente associação entre os itens (HAIR Jr. *et al*., 2005). Cabe salientar ainda que, objetivando ampliar o poder explicativo dos fatores e associação entre as variáveis, afastou-se do modelo a variável Q3, pois ela comprometia a obtenção de uma análise fatorial satisfatória.

Na análise das médias e do desvio padrão das respostas obtidas para cada um dos indicadores utilizados no estudo, as três questões que tiveram médias mais elevadas de concordância referem-se respectivamente à localização do campus (Q6), ao relacionamento com os professores (Q24) e à confiança nos serviços da IES (Q19). Esses três aspectos ainda tiveram um baixo desvio padrão se comparados às demais questões, representando uma homogeneidade das respostas dos acadêmicos, indicando, desse modo, uma relativa satisfação quanto à localização do campus, um bom relacionamento interpessoal entre os acadêmicos e credibilidade dos serviços

prestados pela IES.

Em contraponto, se destacam como discordância as taxas dos serviços prestados, disponibilidade de acesso à internet e o acervo da biblioteca, respectivamente. Nesses aspectos, houve uma relativa dispersão das respostas dos acadêmicos, refletindo um desvio padrão maior dessas variáveis. É compreensível tal resultado, uma vez que os alunos da pós-graduação, com seu amadurecimento acadêmico e pessoal, tornam-se cada vez mais exigentes quanto aos serviços prestados, estrutura oferecida e respectivos valores cobrados. Tais resultados podem ser observados com maiores detalhes na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Estatística descritiva: Valor da média das questões

Questões	Média	Desvio Padrão	Análise N	Questões	Média	Desvio Padrão	Análise N
Q1	6,89	1,772	151	Q16	7,22	1,859	151
Q2	6,7	1,707	151	Q17	6,1	2,649	151
Q4	5,64	2,262	151	Q18	7,13	1,95	151
Q5	7,14	1,851	151	Q19	7,65	1,562	151
Q6	8,06	1,721	151	Q20	7,43	1,887	151
Q7	7,16	1,848	151	Q21	7,63	2,222	151
Q8	7,61	1,597	151	Q22	7,63	2,198	151
Q9	6,29	1,964	151	Q23	7,09	2,07	151
Q10	6,41	1,808	151	Q24	7,9	1,591	151
Q11	6,97	1,798	151	Q25	6,38	2,02	151
Q12	6,45	2,25	151	Q26	7,3	1,954	151
Q13	6,61	2,178	151	Q27	6,69	2,135	151
Q14	6,51	2,119	151	Q28	7,15	1,992	151
Q15	6,21	2,357	151	Q30	30,29	6,675	151

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota: Para cada variável, os valores ausentes foram substituídos pela média da variável. A Q29 foi omitida por referir-se ao gênero dos respondentes.

Ainda em relação à análise da estatística descritiva das questões, ela demonstra que os estudantes avaliaram positivamente o elemento pessoas no que concerne ao relacionamento com os docentes e sua comunicação com o coordenador. Estes resultados estão em consonância com Silva *et al*. (2012), Vieira, Milach e Huppes (2008) e Mainardes e Domingues (2013) que já destacavam esta informação ao afirmarem que os elementos que mais influenciavam na satisfação eram o envolvimento entre docente e discente e o desempenho da coordenação de curso.

Quando Silva *et al*. (2012) relatam que a satisfação dos estudantes também está relacionada ao atendimento às necessidades básicas, poderiam ser enquadrados aqui os elementos de serviços e evidência física – internet e os materiais de apoio – biblioteca, por exemplo, o que em última instância influenciam em sua percepção quanto ao valor das taxas cobradas. Nota-se que esses elementos são os que estão causando maior insatisfação aos acadêmicos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da IES em estudo.

Em uma perspectiva gerencial, cabe aqui, acrescentar, uma estratégia da gestão da IES em análise para tomar medidas de correção desses itens que se apresentaram defasados. Tal

evidenciação vai ao encontro da afirmação de Meyer Jr. (2014). O autor cita que, no contexto interno da IES, o gestor deve atentar-se aos pontos fortes e fracos, formulando e implantando estratégias para minimizar pontos fracos e catalisar os pontos fortes.

Para o avanço da análise, utilizando ACP e AF, examina-se o nível de adequação da amostragem, para tanto, utiliza-se o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de Esfericidade de Bartlett. O KMO, conforme aponta Maroco (2011), mede o grau de correlação parcial entre as variáveis ao passo que o teste de esfericidade de Bartlett indica se a matriz de correlação é uma matriz identidade (correlação zero entre as variáveis). A medida de adequação da amostragem de KMO apresenta um valor de 0,907, enquadrando-se no intervalo entre 0,9 e 1. A partir deste resultado, pode-se considerar que a análise fatorial é bastante aceitável. O teste de Esfericidade de Bartlett apresenta um valor 2516,85 com uma probabilidade de rejeição da hipótese nula de 0,000%, portanto se rejeita a hipótese nula (H0), o que permite confirmar que o método de análise fatorial é adequado para o tratamento dos dados.

É importante salientar também acerca dos resultados obtidos pela análise fatorial nas comunalidades. De acordo com **Corrar, Paulo e Dias Filho (2009**), elas representam o percentual de explicação que uma variável obteve pela análise fatorial, isto é, quanto todos os fatores juntos são capazes de explicar uma variável. Quanto mais próximo de 1 estiverem as comunalidades, maior é o poder de explicação dos fatores.

Tabela 2 – Comunalidades

Questão	**Inicial**	**Extração**	**Questão**	**Inicial**	**Extração**	**Questão**	**Inicial**	**Extração**
Q1	1	0,661	Q12	1	0,594	Q22	1	0,785
Q2	1	0,785	Q13	1	0,667	Q23	1	0,697
Q4	1	0,602	Q14	1	0,603	Q24	1	0,696
Q5	1	0,608	Q15	1	0,602	Q25	1	0,742
Q6	1	0,62	Q16	1	0,66	Q26	1	0,65
Q7	1	0,564	Q17	1	0,488	Q27	1	0,713
Q8	1	0,58	Q18	1	0,707	Q28	1	0,781
Q9	1	0,726	Q19	1	0,558	Q29	1	0,72
Q10	1	0,739	Q20	1	0,664	Q30	1	0,766
Q11	1	0,693	Q21	1	0,771			

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota: Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Na Tabela 2 das comunalidades, as variáveis apresentaram relação significativa com os fatores, a maioria dos indicadores conseguiu um poder de explicação alto, considerando todos os fatores obtidos.

Das variáveis originais analisadas, é possível extrair o menor número possível de fatores

necessários para explicar o máximo de correlação entre as variáveis originais. Tal representação pode ser observada na Tabela 3 que expõe uma solução com seis fatores, com valores próprios superiores a um e, no seu conjunto, explicam aproximadamente 67% da variância total.

Tabela 3 – Variância Total Explicada

Questões	**Valores próprios iniciais**			**Somas de extração de carregamentos ao quadrado**			**Somas rotativas de carregamentos ao quadrado**		
	Total	**% de variância**	**% cumulativa**	**Total**	**% de variância**	**% cumulativa**	**Total**	**% de variância**	**% cumulativa**
1	12,438	42,890	42,890	12,438	42,890	42,890	6,147	21,196	21,196
2	1,950	6,724	49,614	1,950	6,724	49,614	4,151	14,315	35,511
3	1,506	5,193	54,807	1,506	5,193	54,807	3,366	11,608	47,118
4	1,368	4,717	59,524	1,368	4,717	59,524	2,919	10,066	57,185
5	1,121	3,866	63,390	1,121	3,866	63,390	1,545	5,328	62,513
6	1,061	3,659	67,048	1,061	3,659	67,048	1,315	4,536	67,048
7	,840	2,896	69,944						
8	,836	2,884	72,828						
9	,768	2,647	75,475						
10	,696	2,399	77,874						
11	,651	2,244	80,118						
12	,617	2,127	82,244						
13	,602	2,077	84,321						
14	,522	1,802	86,123						
15	,481	1,657	87,780						
16	,472	1,629	89,408						
17	,423	1,459	90,867						
18	,387	1,334	92,201						
19	,337	1,163	93,364						
20	,309	1,065	94,428						
21	,293	1,010	95,439						
22	,248	,854	96,293						
23	,226	,780	97,073						
24	,197	,678	97,751						
25	,162	,557	98,308						
26	,155	,533	98,841						
27	,132	,455	99,297						
28	,112	,386	99,682						
29	,092	,318	100,000						

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota: Método de Extração: Análise de Componente Principal.

A utilidade dessa análise também se relaciona com a sua capacidade de produzir um menor número de fatores que possam simplificar a interpretação de um conjunto grande de variáveis originais (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2009). Ao observar a matriz de componentes, é possível visualizar os carregamentos de cada variável para os componentes extraídos antes da rotação. Os resultados da extração dos componentes dos dados da presente pesquisa são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Matriz Componentes (a)

Questões	**Componente**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Q28	,839					
Q25	,805					
Q18	,802					
Q27	,792					
Q24	,778					
Q11	,768					
Q2	,749					
Q9	,741					
Q10	,741					
Q7	,733					
Q23	,722					
Q12	,721					
Q16	,720					
Q26	,702					
Q14	,687					
Q5	,645					
Q1	,639					
Q15	,635					
Q22	,607			-,506		
Q21	,603			-,538		
Q20	,573	,475				
Q4	,572					
Q19	,569					

Q13	,562					
Q17	,507					
Q8		,622				
Q29			,541			
Q30					,739	
Q6	,457					-,527

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota: Método de Extração: Análise de Componente Principal; a. 6 componentes extraídos.

Há de se destacar que não são raros os casos em que mais de um dos fatores explica o comportamento de uma das variáveis, como é o caso da presente pesquisa. Para isso, buscam-se soluções que expliquem o mesmo grau de variância total, mas que gerem resultados melhores em relação a sua interpretação. Tal ação é feita por meio da rotação dos fatores (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2009).

Na Tabela 5, a seguir, consta a rotação Varimax – tipo de rotação ortogonal que mantém os fatores perpendiculares entre si, isto é, não há correlação entre eles. Essa rotação é a mais utilizada e busca minimizar a ocorrência de uma variável possuir altas cargas fatoriais para diferentes fatores, facilitando a identificação da variável em um único fator (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2009).

Tabela 5 – Matriz de Componente Rotativa (a)

Questões	**Componente**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Q2	,834					
Q1	,787					
Q25	,718					
Q27	,702					
Q28	,676					
Q10	,642					
Q9	,620					
Q4	,566					
Q26	,554			,474		
Q7	,516					
Q8		,720				
Q20		,708				
Q5	,458	,622				
Q17		,581				
Q16		,557				
Q11	,479	,538				
Q18		,532				

Q19		,507	,475			
Q12						
Q21			,827			
Q22			,811			
Q23	,530		,570			
Q24			,535			
Q13				,754		
Q6				,719		
Q14						
Q29					,840	
Q15						
Q30						,858

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota: Método de Extração: Análise de Componente Principal; Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser; a. Rotação convergida em 7 iterações.

Na Tabela 5, identificam-se as variáveis que compõem cada um dos seis fatores rotacionados. O fator 1, representando 21,20% da variância total, tem peso significativo nas variáveis: Q2; Q1; Q25; Q27; Q28; Q10; Q9; Q4; Q26 e Q7. Esse fator agrega variáveis relacionadas a cincos constructos, sendo eles: produto (Q2 e Q1), satisfação (Q25, Q27, Q28, Q26), promoção (Q10, Q9), preço (Q4) e praça (Q7). Observa-se que nesse fator agregou-se todas as variáveis do constructo satisfação com altas cargas fatoriais, evidenciando a contribuição do referido constructo para poder explicativo desse fator.

O fator 2, representando 14,31% da variância total, tem respectivamente peso significativo nas variáveis: Q8; Q20; Q5; Q17; Q16; Q11; Q18 e Q19. Esse fator agrega variáveis relacionadas aos constructos praça (Q8, Q5), processos (Q20, Q18, Q19), evidência física (Q17, Q16) e promoção (Q11). Nesse fator, destaca-se a inclusão de todas as variáveis relacionadas ao constructo processos, dimensão relacionada à confiabilidade, coerência e à confiança que a IES inspira em seus acadêmicos, demonstrado a contribuição do referido constructo para poder explicativo desse fator.

O fator 3, representando 11,61% da variância total, tem peso significativo nas variáveis: Q21; Q22; Q23 e 24. Esse fator agrega somente variáveis relacionadas ao constructo pessoas, revelando, desse modo, a relevância desta dimensão para o poder explicativo desse fator. Tomados em conjunto, o fator 2 e 3 relacionam-se não só com a cortesia com que a IES atende seus estudantes, mas também com a segurança percebida nas suas operações.

O fator 4, representando 10,01% da variância total, tem peso significativo nas variáveis: Q13 e Q6. Esse fator agrega respectivamente variáveis relacionadas aos constructos evidência física (Q13) e praça (Q6). Cabe destacar aqui a agregação das dimensões evidência física e praça relacionadas com a capacidade da IES administrar seus tangíveis e a facilidade com que disponibiliza seus serviços. Ainda dentro da dimensão praça, destaca-se especificamente a localização do Campus, essa questão foi a que se teve a maior média de concordância e com relativa homogeneidade das respostas.

Por fim, o fator 5, representando 5,33% da variância total, tem peso significativo na variável Q29; ao passo que o fator 6, representando 4,54% da variância total, tem peso significativo na

variável Q30. Em ambos, os fatores e as variáveis estão relacionados à caracterização da amostra. Em suma, obteve-se a agregação de todos os elementos dos constructos produto no fator 1, processos no fator 2 e somente elementos relacionados ao constructo pessoas no fator 3.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES têm enfrentado uma concorrência acirrada quanto à quantidade de instituições privadas existentes no mercado educacional, bem como na quantidade de cursos por elas ofertadas. Com isso, as Universidades fundacionais e sem fins lucrativos deparam-se com a busca de estratégias para continuarem atuando nesse setor, pois, diferentemente das instituições públicas, não recebem aportes de recursos financeiros a ponto de equilibrarem suas receitas e despesas. Desse modo, tais instituições dependem, em grande parte, da receita oriunda das mensalidades pagas por seus acadêmicos.

Nesse contexto, destaca-se a relevância de os gestores universitários identificarem elementos de satisfação embasados no marketing educacional, assim como confrontá-los com os apontamentos de seus estudantes como forma de tomarem medidas de manutenção desse público-alvo. Assim, integrando os campos do ensino superior e do marketing, esse estudo buscou identificar os elementos de satisfação dos acadêmicos de cursos de pós-graduação *lato sensu* em uma IES do Sistema ACAFE no Meio-Oeste Catarinense.

Os principais resultados desse estudo corroboram os pressupostos teóricos e evidenciam que os elementos que mais geram satisfação nos estudantes tratam-se: a) da localização do campus; b) do relacionamento interpessoal com os professores; e c) da atuação da coordenação nas demandas dos acadêmicos. Em contraponto, constatou-se que os elementos de insatisfação dos acadêmicos relacionam-se com: d) o valor da taxa dos serviços; e) a disponibilidade de bibliografias na biblioteca; e f) a disponibilidade de acesso à internet.

Destaca-se que as IES dotadas de características semelhantes à instituição analisada, e guardada suas devidas proporções, podem utilizar os elementos de satisfação percebidos pelos acadêmicos de pós-graduação *lato sensu* para a formulação de suas estratégias, inclusive de maketing, para manterem-se vivas no setor educacional.

O presente estudo pretende contribuir com pesquisas anteriores ampliando a discussão acerca do tema, visto que, até onde foi possível pesquisar, não há estudos acerca desse tema utilizando-se de sujeitos de nível de pós-graduação *lato sensu*. Logo, isso representou uma lacuna relevante a ser preenchida. Em suma, com esse estudo, pretende-se contribuir tanto na perspectiva teórica, quanto na perspectiva gerencial. Na perspectiva teórica, tenta-se integrar os campos do ensino superior e do marketing, destacando a sua relevância e, inclusive, adaptação quanto à nova economia e exigências de mercado.

De maneira complementar, na perspectiva gerencial, ao evidenciar os elementos de satisfação e suas relações, o estudo contribui com os gestores das IES na busca de estratégias catalizadoras desses elementos, tendo em vista o cenário acirrado da concorrência. Portanto, as IES do sistema ACAFE que constituem tais cursos em sua estrutura poderão utilizar-se dessa pesquisa para tomarem medidas de gestão. Esse estudo poderá servir de auxílio para as ações estratégicas relacionadas ao marketing institucional de suas IES.

É importante destacar algumas limitações encontradas nesse estudo. As técnicas estatísticas utilizadas não permitem inferir causalidade entre as variáveis, sendo que a sua interpretação exige cautela. Para o desencadeamento de estudos futuros, sugere-se a aplicação dessa pesquisa em universidades de outras regiões, contemplando, inclusive, a participação de alunos de cursos do nível *stricto sensu,* bem como estudos multicasos comparativos. Outra possibilidade é a utilização de técnicas que permitam medir a influência da satisfação na lealdade de maneira mais robusta. Além disso, também seria interessante replicar este estudo de forma a considerar outra modalidade de ensino como educação a distância, por exemplo.

REFERÊNCIAS

AITKEN, N. D. College Student Performance, Satisfaction and Retention: specification and estimation of a structural model source. **The Journal of Higher Education**, v. 53, n.1, p. 32-50, 1982.

ALI-CHOUDHURY, R.; BENNETT, R.; SAVANI, S. University marketing directors' views on the components of a university brand. **International Review on Public and Nonprofit Marketing**, v. 6, n. 1, p.11-33, 2009.

ALMEIDA, E. P. de. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. In: MEYER JR, V; MURPHY, P. **Dinossauros, gazelas & tigres**: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis: Insular, 2003.

ALVES, H.; RAPOSO, M. Conceptual model of student satisfaction in higher education. **Total Quality Management**, v. 18, n. 5, p. 571-588, 2006.

AMARANT E.; CRUBELLATE, J. M.; MEYER JR., V. Estratégias em universidades: uma análise comparativa sob a perspectiva institucional. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 10, n. 1, p. 190-212, 2017.

BRYSON, J. M. **Strategic planing for public and monoprofit organizations**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

COBRA, M.; BRAGA, R. **Marketing Educacional**: ferramentas de gestão para instituições de ensino. São Paulo: Cobra, 2004.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. (coord.). **Análise multivariada**: para cursos de administração, ciências contábeis e economia. São Paulo: Atlas, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GIBBS, P.; MURPHY, P. Implementation of ethical higher education marketing. **Tertiary Education and Management**, v. 15, n. 4, p. 341-354, 2009.

GOMES, G.; DAGOSTINI, L.; CUNHA, P. R. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: estudo em uma faculdade do Paraná. **Revista de Administração e Economia**, v. 4, n. 2, p.102-123, 2013.

HAIR, JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HEMSLEY-BROWN, J; OPLATKA, I. Universities in a competitive marketplace: a systematic review of the literature on higher education marketing. **International Journal of public sector management**, v. 19, n. 4, p. 316-338, 2006.

KOTLER, P.; HAYES, T.; BLOOM, P. N. **Marketing de Serviços Profissionais** – Estratégias inovadoras para impulsionar sua atividade, sua imagem e seus lucros. 2. ed. São Paulo: Manole, 2002.

LEITÃO, R. A.; GIULIANI, A. C.; PIZZINATTO, N. K.; PEREIRA NETO, J. S. Análise dos serviços recebidos pelos alunos de pós-graduação da Faculdade de Odontologia de Piracicaba–UNICAMP. **Contextus**, v. 5, n. 1, p 59-68, 2007.

LEVY, D. C. Market university? **Comparative Education Review**, v. 50, n. 1, p. 113-124, 2006.

LOESCH, C.; HOELTGEBAUM, M. **Métodos estatísticos multivariados aplicados à economia de empresas**. Blumenau: Nova Letra, 2005.

MAINARDES, E. W.; ALVES, H.; RAPOSO, M.; DOMINGUES, M. J. C. S. Marketing in higher education: A comparative analysis of the Brazil and Portuguese cases. **International Review on Public and Nonprofit Marketing**, v. 9, n. 1, p. 43-63, 2012.

MAINARDES, E. W.; DOMINGUES, M. J. C. S. Os atributos que medem a qualidade de um curso superior: análise nas instituições de ensino superior em Joinville/SC. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 8, n. 2, p. 95-113, 2013.

MARÔCO, J. **Análise estatística utilizando SPSS**. 5. ed. Lisboa: Silabo, 2011.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. de O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.

MARTINS, J. V. G.; MENEZES, R. M. T.; JUSTINIANO, L. S. Atuação do departamento de marketing em uma instituição de ensino superior – IES. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 4, n. 2, p. 110-122, 2011.

MEYER, JR. V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, v. 2, n. 1, p. 12-26, 2014.

NAVARRO, M. M.; IGLESIAS, M. P.; TORRES, P. R. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses**. International Journal of**

Educational Management, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005.

OLIVER, R. L. **Satisfaction**: a behavioral perspective on the consumer. New York: McGraw Hill, 1997.

QUEVEDO-SILVA, F.; LIMA-FILHO, D. de O.; SAUER, L.; REINERT, J. N. Fatores Discriminantes no Grau de Satisfação de Estudantes de Administração. **Revista de Economia e Administração**, v. 11, n. 1, p. 28-45, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES DE ANDRADE, P.; RODRIGUES ARAUJO, H. C. Análise do perfil dos estudantes de uma IES: o marketing como ferramenta para as instituições de ensino superior. **BBR-Brazilian Business Review**, v. 8, n. 1, p. 61-73, 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SARFATI, G.; SHWARTZBAUM, A. Sinergias nas fusões e aquisições do setor de educação superior no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Niterói, v. 7, n. 4, p. 1-23, 2013.

SCAGLIONE, V. L. T.; PIZA, V. T. Estratégias de marketing aplicadas a instituições de educação superior privadas. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 2, n. 2, p. 67-181, 2011.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 103-156, 2009.

SEEMAN, E. D.; O'HARA, M. Customer relationship management in higher education Using information systems to improve the student-school relationship**. Campus-Wide Information Systems**, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2006.

SILVA, F. Q.; FILHO, D. O.L.; SAUER, L.; REINERT J. N. Fatores Discriminantes no Grau de Satisfação de Estudantes de Administração. **Revista de Economia e Administração**, v.11, n. 1, p. 28-45, 2012.

SINGH, J.; SIRDESHMUKH, D. Agency and trust mechanisms in consumer satisfaction and loyalty judgments. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 28, n. 1, p. 150-167, 2000.

SOTHE, A.; BIEGER, E. I.; HEIN, N.; DOMINGUES, M. J. C. S. Satisfação e perspectivas profissionais dos acadêmicos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina. **RBC: Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 62, n. 196, p. 53-66, 2012.

TONTINI, G.; WALTER, S. A.; Antecedentes da Qualidade Percebida de um Curso de Administração: uma abordagem não linear. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 13, n. 40, p. 264-280, 2011.

VIEIRA, K. M.; MILACH, F. T.; HUPPES, R. D. Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos:

um estudo no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista de Contabilidade e Finanças da USP**, v. 19, n. 48, p. 65-76, 2008.

WEICK, K. E. Educational Organizations as loosely coupled systems. **Administrative science quarterly**, v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

Desafios da gestão universitária contemporânea: presenteísmo e seus impactos no desenvolvimento discente

Autores: Paulo, Marina Costa Candido de (Centro Universitário UNA); **Costa, Danilo de Melo** (Centro Universitário UNA); **Andrade, Rodrigo Mascarenhas Morato de** (Centro Universitário UNA).

Resumen: Presenteísmo é um conceito utilizado para representar o fato de um indivíduo estar presente fisicamente no seu ambiente de atuação, mas, devido a problemas intrínsecos, a sua concentração não estar voltada para a atividade exercida. Considerando que o fenômeno do presenteísmo tem atingido cada vez a sala de aula, sobretudo após o advento dos smartphones e redes sociais, o presente artigo tem como objetivo consolidar os aspectos presentes no ambiente universitário com a teoria e sugerir um instrumento para identificação e mensuração do presenteísmo na comunidade discente, de modo a auxiliar neste desafio da gestão universitária contemporânea. Para tanto, foi realizado um grupo de foco com nove participantes, entre docentes e discentes de uma instituição de ensino superior de grande porte de Belo Horizonte, Minas Gerais. Desse modo, observa-se que o presenteísmo é um problema que acomete a comunidade discente atualmente, e que são vários os fatores que contribuem para essa atitude presenteísta, o que permite concluir que o monitoramento dessa situação a partir do instrumento proposto poderá representar significativos ganhos de aprendizagem, rendimento e consequentemente melhores oportunidades para os futuros profissionais.

Palabras claves: presenteísmo; comunidade discente; desempenho acadêmico; gestão universitária; ambiente acadêmico.

Texto completo:

80. INTRODUÇÃO

Segundo Castells (1999), as mudanças sociais, políticas, tecnológicas e econômicas que vêm ocorrendo em escala global, refletem-se na vida cotidiana das pessoas, interferindo na realização do trabalho, nas unidades de comércio, nas estruturas empresariais e financeiras, e no setor educacional, incorporando o debate sobre seus efeitos em todas as nações que pretendam participar

do fluxo de desenvolvimento. E esse modo de desenvolvimento tem a característica de aplicar conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade, o que vincula inexoravelmente a educação aos temas globalização e participação das nações nos fluxos de desenvolvimento (CASTELLS, 1999).

Este cenário evidencia, portanto, a urgente necessidade de inserir o tema gestão universitária nas discussões organizacionais, face ao seu relevante papel na formação do capital humano que atuará nesta nova realidade (PALMEIRAS et al, 2015).

As instituições de ensino superior estão entrando em uma nova fase de desenvolvimento, impelidas pelas mudanças ambientais, conforme pesquisa realizada pelo CFA (Conselho Federal de Administração) e corroborada pelo relatório síntese do Exame Nacional de Cursos-1998, e da Avaliação das condições de oferta de cursos de graduação 1998 (TASHIZAWA e ANDRADE, 2001).

Segundo este trabalho, as IES (Instituições de Ensino Superior) não mais atendem à necessidade de formação de profissionais autônomos e preparados para lidar com ambientes de mudança e incerteza, e, em sua maioria, não estão preparadas para enfrentar os desafios da concorrência nacional e internacional na que estão expostas.

Portanto, para Palmeiras et al (2015), fica evidente a exigência de uma postura diferente do gestor, executivo e técnico da educação, voltada para uma gestão universitária estruturada no desempenho dos seus recursos humanos, que considere em suas ações os princípios da administração (MAXIMIANO, 2000), sem prejuízo da liberdade acadêmica. Isto as tornaria habilitadas à condução dos processos de mudança e inovação pelos quais organizações industriais e comerciais vêm passando já há algum tempo. Uma vez que, compreender quais são os determinantes do desempenho acadêmico é uma questão crucial para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Para Gonzáles (2014), alunos motivados são mais empenhados e faltam menos, melhorando, consequentemente, o desempenho acadêmico, uma vez que a falta de motivação por parte do aluno é o primeiro passo para a inassiduidade, pois experiências negativas e o desinteresse pelas aulas fazem com que os alunos se desmotivem e comecem a chegar mais tarde e sair mais cedo, distanciando-se progressivamente, culminando na forma mais comum de absenteísmo é a ausência às aulas.

No entanto, há outra forma de se abster, mais complexa e difícil de ser mensurada, tendo em vista que, mesmo estando presente fisicamente na sala de aula, o aluno não participa das atividades realizadas e não presta atenção no conteúdo ministrado pelo professor, essa outra forma de abster-se é definida como presenteísmo ou absenteísmo de corpo presente (GONZÁLEZ, 2014), o fato de o indivíduo estar presente fisicamente no seu ambiente laboral ou acadêmico, mas, devido a problemas intrínsecos, a sua concentração não estar voltada para a atividade exercida chamam esse caso de "extensionismo" (HILTON ET AL, 2009).

Aguiar e Oliveira (2009) afirmam que a ausência mental do indivíduo ocorre quando ele está presente fisicamente no ambiente, e a sua atividade não traz resultados como deveria, devido a alguma dispersão caracterizada por ausência mental durante o período em que deveria estar focado. Lima (2012) acrescenta que o fato remete ao indivíduo que comparece ao local, como uma instituição de ensino, mas tem um aproveitamento insatisfatório, não produzindo o que seria esperado naquela oportunidade.

Por se tratar de um assunto ainda pouco explorado na academia, o presenteísmo tem despertado interesse de vários setores e seguimentos, sendo um desafio particular das instituições de ensino superior, sobretudo após o advento dos smartphones e redes sociais.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo principal consolidar os aspectos presentes no ambiente universitário com a teoria e sugerir um instrumento para identificação e mensuração do presenteísmo no ambiente universitário, de modo a auxiliar neste desafio da gestão universitária contemporânea.

81. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente seção a história do presenteísmo é descrita acompanhada de suas principais definições. Posteriormente, apresenta-se o presenteísmo e sua relação no ambiente acadêmico e com o desempenho acadêmico, cerne desta pesquisa.

2.38 PRESENTEÍSMO: CONCEITO E DEFINIÇÕES

O termo "presenteísmo" foi criado por um psicólogo, especialista em administração organizacional, chamado Cary Cooper (FLORES-SANDÍ, 2006). Ele utilizou o termo para representar à perda da produtividade dos funcionários em detrimento ao esforço profissional de se manter no trabalho, ainda que, doentes, algo motivado pelo medo de ficar desempregado. O receio de perder o emprego faz com que os trabalhadores, de forma implícita, fiquem mais tempo no trabalho, extrapolando inclusive sua carga horária prevista. Intuitivamente, o trabalhador intenta demonstrar um "comprometimento visível" com sua respectiva empresa, independentemente de sua condição física e mental, comportamento esse intitulado segundo Simpson (1998) de presenteísmo competitivo.

No entanto, desde 1955 pôde-se observar na literatura debates que giravam em torno do presenteísmo (ainda que o termo empregado não fosse este), entretanto, foi a partir do século XXI que se constatou um aumento no interesse pelo tema, sobretudo nos aspectos reticentes ao escopo profissional (VINEBURGH, 2007). Estudiosos como Aronsson, Gustafsson e Dallner (2000), concluíram que os profissionais que estão apresentando aspectos relacionados ao presenteísmo em suas condutas, são profissionais que colocam o trabalho em primeiro lugar, em detrimento, inclusive, de sua própria saúde.

Para Flores-Sandí (2006), o presenteísmo também pode ser considerado como um resultado das altas taxas de desemprego, o que ocasionou uma reestruturação e reajustes das companhias a partir dos anos 90, com uma significativa redução do número de funcionários nos setores públicos e privados. Naquele momento, os colaboradores tiveram redução dos benefícios oferecidos pelas empresas, além de se reduzir os contratos celetistas e ampliar os contratos temporários. Esse contexto fez com que os funcionários se esforçassem para estarem presentes nas organizações, mesmo que estivessem com problemas de saúde.

Arechavaleta (2008) constatou que, enquanto a maioria das empresas, no Brasil, sequer sabe o que significa o fenômeno do presenteísmo, nos Estados Unidos, ele já é avaliado como o inimigo oculto da produtividade. Berro (2007), por sua vez, enfatiza que, durante muito tempo, ouviu-se falar sobre o termo absenteísmo, que significa ausência temporária no trabalho, gerando baixa produtividade nas empresas. No entanto, o que mais tem preocupado os gestores de pessoas, atualmente, é a síndrome do presenteísmo, que significa estar fisicamente presente no ambiente de

trabalho, porém, mental e emocionalmente ausente, sem conseguir produzir como deveria, por razões de doenças ou problemas pessoais e familiares.

Segundo Ogata (2007) pode se destacar duas, dentre as principais correntes conceituais de pensamento a respeito do presenteísmo, uma proveniente da Europa e outra dos Estados Unidos. A corrente européia apresenta uma visão da saúde ocupacional, que reflete a tendência do trabalhador em continuar a trabalhar mesmo que esteja doente. Tal aspecto se dá devido a insegurança no emprego. A corrente estadunidense, por sua vez, possui um caráter mais individual, abordando cada função com foco na melhoria da produtividade. Logo, a preocupação se relaciona em como os sintomas e as doenças que afetam negativamente a produtividade no trabalho de pessoas que decidem se manter em seu respectivo posto. Em outras palavras, as causas das doenças são relativamente ignoradas, uma vez que se prioriza o reflexo dos sintomas e das doenças decorrentes do presenteísmo sobre a perda de produtividade.

No que se refere à literatura sobre presenteísmo, Cancelliere et. al. (2011) classifica-a como nova e heterogênea, embora aspectos relacionados ao tema possam ser identificados em várias pesquisas das últimas décadas. Para Hemp (2004), o maior dificultador, inclusive para realização de pesquisas, é o fato do presenteísmo nem sempre ser aparente, ao contrário do absenteísmo. Por se tratar de aspectos que, normalmente, não são incapacitantes, as técnicas para identificá-lo precisam ser bem aplicadas. Quando as situações se tornam visivelmente aparentes, o colaborador tende a se licenciar, o que se configura como um caso de absenteísmo. Adicionalmente, é difícil identificar apenas uma causa para o presenteísmo, aja vista que o colaborador está norteado por suas relações biopsicossociais, ou seja, cada pessoa pode ser afetada diferentemente (FLORES-SANDÍ, 2006).

2.39 PRESENTEÍSMO NO AMBIENTE ACADÊMICO

O presenteísmo norteia o ambiente acadêmico, sendo um grande desafio para as instituições. Tal presenteísmo pode se manifestar tanto ao público docente quanto ao público discente, assunto explorado neste tópico.

2.2.1 Presenteímo Docente

Segundo Altoé (2010) em termos da realidade educacional podem ser identificadas pesquisas sobre o absenteísmo e sobre o presenteísmo, sobretudo, relacionadas às escolas públicas. Embora as pesquisas tenham como foco o absenteísmo e a síndrome de “desistência” ou “síndrome burnout”, muitas informações sobre o presenteísmo aparecem no conjunto de dados coletados.

De acordo com Paschoalino (2007), o mal-estar docente, muitas vezes, é agravado por ser pouco percetivo, devido ao fato de o trabalho docente, quase sempre, ser solitário e, devido ao “silenciamento” dos professores a respeito de suas dificuldades, tensões e frustrações. Além disso, os professores costumam se calar diante dos sentimentos de desilusão, medo e vergonha, por não serem reconhecidos no papel que lhes é atribuído.

Alguns professores, porém, são submetidos ao peso do trabalho intenso, devido a jornadas em duas ou mais escolas, o que lhes garante a sobrevivência. Essa realidade acarreta falta de tempo para estudo, lazer e para a vida familiar, frequentemente, marcada por preocupações, relacionadas, principalmente, a problemas com os filhos e à administração do lar. Nesse “silenciamento”, matizado de emoções, as frustrações e o desencanto com o magistério vão minando as “forças” do docente,

além de gerar um sentimento de culpa por não dar conta de concretizar o que havia sido planejado, (ALTOÉ, 2010).

Diante da desilusão e do mal-estar profissional, os professores, geralmente, apresentam duas reações opostas: mecanismo de fuga, traduzido no absenteísmo, e o seu inverso, o presenteísmo. Em pesquisa realizada em uma escola pública municipal em Belo Horizonte por Paschoalino (2007), o absenteísmo foi verificado pelo alto índice de licenças médicas, 56,3% dos professores que foram afastados do trabalho através de atestados médicos no mês de setembro de 2006. Já o presenteísmo foi constatado pelo fato de:

> (...) os professores estarem trabalhando doentes, medicando-se nos intervalos das aulas, queixando diversas doenças, mas presentes no seu trabalho, tentando, ainda, ser um diferencial para os jovens com quem trabalhavam e tentando dar uma resposta à sua cobrança pessoal (PASCHOALINO, 2007, p.200).

2.2.2 Presenteísmo Discente

Segundo Souto-Maior et al. (2011), existem muitos fatores que influenciam o desempenho acadêmico dos discentes, como aspectos relativos à família, ao trabalho, aos métodos de ensino dos professores, entre outros. Do ponto de vista discente, muitas vezes os alunos se esforçam até o limite, sem dar ouvidos aos reclames do corpo psicossomatizado. Tal abordagem não só enfatiza, como cria situações de gatilho do absenteísmo. Portanto em última análise, quando eles ocorrem, a questão não é só reduzi-los, e manter o aluno presente nas aulas; pois não é só o aluno permanecer na academia, mas ser ativo na vida social e acadêmica. A mera presença física não é suficiente; estar fisicamente presente e não estar disposto a participar de atividades acadêmicas na sala de aula, por exemplo, também é uma forma de estar ausente. (GONZÁLEZ, 2014).

Portanto é muito importante motivar os alunos no primeiro ano da faculdade, já que, nesse período, ocorre a transição do ensino médio para o ensino superior (STEENKAMP, BAARD e FRICK, 2009).

82. METODOLOGIA

O presente artigo científico se baseia nos preceitos previstos para uma pesquisa exploratória, de abordagem predominantemente qualitativa, uma vez que trata do desenvolvimento de uma ferramenta para identificação do presenteísmo discente no ambiente universitário.

No que tange a coleta de dados, os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, mediante material já desenvolvido e publicado sobre os principais aspectos do presenteísmo. A pesquisa bibliográfica contemplou a leitura, análise e interpretação de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado de todo o mundo (GIL, 1995).

A partir de então, os dados da pesquisa bibliográfica foram submetidos a uma triagem, com o objetivo de se estabelecer um plano de análise e interpretação do material coletado, realizando fichamentos dos achados que foram posteriormente estruturados correlacionados com as questões

norteadoras da pesquisa. Foram analisados duas classes, das quais:

a. Contextualização do fenômeno estudado: presenteísmo.
b. Estado da arte das dimensões que envolvem o presenteísmo nas organizações, sobretudo da esfera acadêmica.

Com o objetivo de se compreender as perspectivas do presenteísmo no ambiente universitário sob o ponto de vista qualitativo, foi realizado um grupo de foco. O objetivo foi buscar um maior aprofundamento do tema bem como as ocorrências mais significativas no contexto acadêmico, além de se compreender os desafios enfrentados pelos docentes, discentes, suas percepções, e expectativas futuras. O grupo de foco é importante pela necessidade de localizar dados que não podem ser encontrados em documentos ou bibliografias e que alguém tenha condição de fornecer (NOGUEIRA, 1975).

O Grupo de foco contou com a participação de 6 professores e 3 alunos de uma instituição de ensino superior de grande porte de Belo Horizonte, Minas Gerais. Buscou-se garantir a diversidade das ideias, contando com professores e alunos de áreas distintas, conforme se apresenta o Quadro 1:

Nomeação	**Função**	**Curso**
Participante 1	Docente	Mestrado Profissional em Administração
Participante 2	Docente	Administração de Empresas
Participante 3	Docente	Cursos Superiores Tecnológicos
Participante 4	Docente	Administração de Empresas
Participante 5	Docente	Engenharia de Produção
Participante 6	Docente	Administração de Empresas
Participante 7	Discente	Ciências Contábeis
Participante 8	Discente	Mestrado Profissional em Administração
Participante 9	Discente	Administração de Empresas

Quadro 1: Participantes do Grupo de Foco.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Grupo de foco ocorreu presencialmente no dia 03 de Julho de 2017, de 15:30hs às 17:30hs.

A análise dos dados pode ser considerada como o momento de se compreender os achados buscando negar ou validar os objetivos traçados no início da pesquisa (YIN, 1989). Tendo como referência esta premissa, após a coleta de dados, as informações foram compiladas selecionando as de maior interesse, para que posteriormente fossem realizados fichamentos em planilhas eletrônicas. A análise foi realizada mediante tratamento quantitativo.

Para o tratamento qualitativo, os dados coletados por meio do um grupo de foco foram tratados utilizando como referência a técnica de Análise de Conteúdo, com o objetivo de levantar *insights* sobre o tema.

A técnica de Análise de Conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que são marcadas por uma grande disparidade de formas e pode ser adaptável a um vasto campo de aplicação, envolvendo todas as formas de comunicações. Ela esta pautada em dois objetivos principais, que é a (i) superação da incerteza, dando a oportunidade de se realizar uma leitura qualitativa (subjetiva) dos fatos, e (ii) o enriquecimento da leitura, buscando aumentar a profundidade e a pertinência do texto desenvolvido, encontrando "achados" que até então não tinham sido identificados. Além disso, ela possui uma função heurística, enriquecendo a

tentativa exploratória, aumentando a propensão para descoberta, e uma função de administração da prova, visando confirmar se uma determinada hipótese pode ou não ser comprovada (BARDIN, 2009).

Para realização da análise, utilizou-se o software *MAXQDA 10*, que permite a reunião, organização e análise de conteúdo do grupo de foca, técnica de coleta de dados que foi adotada nesta etapa da pesquisa. A categorização obedeceu às seguintes etapas, respectivamente:

a) Extração dos principais "achados" do grupo de foco;
b) Fichamento e padronização de todo conteúdo;
c) Categorização das respostas para validação do instrumento sugerido.

83. RESULTADOS

A análise qualitativa do presente artigo está estruturada de forma a abordar o presenteísmo e suas percepções e ocorrências de acordo com os docentes e discentes de uma instituição de ensino superior (IES) de grande porte de Belo Horizonte, Minas Gerais, objetivando-se, a partir dos insights obtidos, a construção de um instrumento para mensuração do presenteísmo discente no ambiente universitário, a partir das principais escalas mundiais já desenvolvidas sobre o tema: *Work Limitations Questionnaire Reduced Form* (WLQ-8) e *Stanford Presenteeism Scale* – SPS-S-6.

Inicialmente, serão apresentadas as principais técnicas de investigação do presenteísmo, que deram base para construção do referido instrumento. A seguir, são descritas as visões dos docentes e dos discentes acerca do tema.

Como forma de alinhamento geral, todos os participantes foram apresentados a uma conceituação base de presenteísmo antes do início do grupo de foco. No escopo desta pesquisa, presenteísmo foi delimitado como um dado comportamento em que o aluno que está de "corpo presente", em horário regular de aula, mas que não está reconhecidamente, focado na aula em um dado intervalo de tempo acadêmico.

Após se familiarizarem com o termo, os participantes foram questionados sobre as situações de presenteísmo mais comuns na IES, sendo apresentadas situações que envolvem o universo social, profissional e acadêmico dos estudantes.

4.1 PRESENTEÍSMO: TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Roberts (2005), a redução no desempenho dos indivíduos motivado por problemas de saúde é um importante componente de avaliação da produtividade. Tal fator passou a ganhar destaque na grande área da administração empresarial, mediante ênfase dada pelos gestores organizacionais.

A medição do presenteísmo não é um processo simples. Lim, Sanderson e Andrews (2000), sugerem que se meça o número de dias em que as tarefas rotineiras são prejudicadas por alguma condição de saúde não explicitada. De forma complementar, Ozmininkowski, Goetzel e Crown (2001) defendem que se deve procurar medir a relação entre a perda da produtividade e a redução de efetividade de um indivíduo em suas atribuições, motivado por problemas de saúde que foram levados ao trabalho.

Mattke at. al (2007) explicam que, ainda que seja um tema recentemente estudado na literatura e analisado nas organizações, existem dezessete instrumentos de pesquisa com o objetivo

de avaliar absenteísmo e presenteísmo, suas implicações no contexto do trabalho e na saúde e bem estar do trabalhador. Tais instrumentos, em sua grande maioria questionários, investigam se um indivíduo possui algum problema de saúde e como este problema pode afetar seu desempenho.

Dentre os instrumentos existentes, três merecem destaque:

a) Work Limitations Questionnaire Reduced Form – WLQ-8;
b) Work Productivity and Activity Impairment Questionnaire General Health (WPAI-GH);
c) Stanford Presenteeism Scale – SPS-S-6.

Ambos os instrumentos foram desenvolvidos com o intuito de se avaliar exclusivamente o presenteísmo e o impacto dos problemas de saúde no desempenho individual e na produtividade dos colaboradores, além de possuírem boas qualidades métricas, e auxiliarem na detecção de padrões de inatividade dos trabalhadores em questões voltadas ao presenteísmo (FERREIRA, 2010).

Koopman et. al (2002) e Ciconelli et. al (2006) defendem que a investigação do presenteísmo pode ser feita de forma direta, apenas pelo acompanhamento do desempenho e produtividade, aliado as informações de saúde dos colaboradores, algo obtido em avaliações periódicas realizadas pela própria empresa. Entretanto, a utilização de questionário auxilia em uma avaliação indireta e menos invasiva em relação aos trabalhadores.

A partir de então, a utilização do instrumento questionário auxilia as organizações a compreenderem a relação entre o presenteísmo, os problemas de saúde e a produtividade dos indivíduos. No geral, os questionários são compostos por vários itens em uma escala do tipo *Likert* com cinco opções de resposta. Nela, os respondentes deverão escolher entre opções que iniciam com “discordo totalmente” até a opção “concordo totalmente”. A ideia é fazer com que os respondentes determinem até que ponto eles concordam ou discordam de afirmações que visam descrever de que maneira seu estado de saúde pode afetar seu trabalho.

O intuito da utilização da escala *Likert* é medir as habilidades dos participantes para, mesmo com problemas de saúde, se concentrar e executar uma respectiva tarefa. Causas físicas e aspectos psicológicos são considerados nesta avaliação, para perceber a capacidade de um indivíduo de finalizar o trabalho e evitar distrações (FERREIRA et. al, 2010).

Na prática, os respectivos instrumentos são considerados de fácil aplicação, além de serem referenciados nas literaturas nacionais e internacionais como um instrumento com adequadas propriedades psicrométricas. Embora a versão original seja apresentada no idioma inglês, existem diversas outras versões adaptadas para diferentes idiomas, sendo um deles o português (FERREIRA et. al, 2010), todas elas apresentando boas consistências e resultados relevantes.

Finalmente, ainda que medir o presenteísmo represente um desafio para maioria das organizações (levanto em conta que algumas até desconsideram este fenômeno), existem atualmente várias opções disponíveis para sua análise e diagnóstico, abrindo possibilidades para melhorar tanto a saúde e bem estar dos trabalhadores, quanto à produtividade e os resultados da organização.

4.2 PRESENTEÍSMO EM SALA DE AULA: A VISÃO DOS DOCENTES

De um modo geral, todos os docentes participantes do grupo de foco concordam que o presenteísmo é um problema que acomete a comunidade discente atualmente. Segundo o participante 2, as motivações para tal estado presenteísta está relacionado as diversas atribuições

que o aluno tem, principalmente para alunos do curso noturno, uma vez que eles muitas vezes se dividem entre a vida familiar, profissional e acadêmica, realizando um esforço sobre-humano para manter a atenção no professor, já que estão muito cansados das tarefas realizadas ao longo do dia.

Já o participante 4 percebe um outro motivo que leva o aluno a esse estado, que é o fato de estar fazendo um curso superior por obrigação, ou porque a família insiste, uma vez que o aluno não está trabalhando, ou realizando outras atividades, ou porque o mercado de trabalho exige que o profissional tenha uma determinada formação.

O participante 6 observa fatores mais pontuais como "estar com fome" e o "uso do smartphone", o problema de estar com fome é relatado como um fator de dispersão da atenção, uma vez que o aluno nesse estado não consegue se concentrar e muitas vezes saem da sala para se alimentar e acabam levando a outros colegas o estado presenteísta. Já o uso do aparelho smartphone é utilizado para a comunicação em massa tirando a atenção de muitos alunos ao mesmo tempo ou até de toda a sala, como por exemplo, mensagens em um "Grupo de *WhatsApp*" da turma.

Uma outra questão apontada pelo participante 5 que poderia levar os alunos ao estado presenteísta seria a metodologia adotada pelo docente, entretanto o participante 2 questiona essa colocação, uma vez que já tentou alterar sua metodologia utilizada e não obteve êxito. O participante 2 alega que a maior parte dos alunos não se prepara com antecedência para assistir as aulas, e coloca que o amadurecimento do aluno melhora essa situação, e que está mais relacionado a sua motivação em ser ativo na sala, muito mais do que a mera alteração da metodologia utilizada.

De forma complementar, o participante 4 aponta ainda que as turmas muito cheias colaboram para que todos os outros fatores propulsores do presenteísmo estejam presentes.

Entretanto, todos os docentes participantes do grupo de foco acordam que o presenteísmo não é um fenômeno exclusivamente dos dias atuais, mas que ele já ocorre a muito tempo, antes mesmo do advento das tecnologias, principalmente do uso do smartphone. Segundo o participante 5:

> Se o aluno está presente fisicamente, mas não está com a cabeça ali, quais são os outros lugares que ele pode estar, o que está concorrendo com a aula? O fato é que eu encaro que o você tem dentro da sala de aula hoje, são mais canais do que o que eu tinha antes, o problema já acontecia, mas hoje eu tenho mais canais para distrair. Então se a pessoa não estiver muito motivada com a aula ou se a aula não estiver interessante ela tende a se dispersar mais fácil (PARTICIANTE 5).

De todos os fatores citados, as conversas paralelas foram eleitas como a principal atitude que podem levar um aluno a estar em estado presenteísta, seguido do uso do smartphone. Mas fatores externos também contribuem para esse fenômeno como problemas pessoais, no trabalho, e em casa, e conforme citado pelo participante 3, independentemente da quantidade ou da gravidade desses problemas, por não saber administrar e separar as diferentes situações, sejam problemas em casa ou no trabalho o aluno acaba sendo acometido pelo presenteísmo.

Entretanto, também foi citado o cansaço, uma vez que muitos alunos, tem tripla jornada, ou seja, trabalham fora, cuidam de suas famílias e ainda estudam, seja no horário da manhã ou da noite, e o tempo dispensado ao descanso e sono chega a ser menos de 5 horas por dia/noite. Nesse caso, o

aluno chega em sala de aula tão exausto que não consegue se concentrar, além do que muitos desses ainda moram longe, nas regiões metropolitanas e chegam muito tarde em suas casas e saem muito cedo, agravando a situação.

4.1.2 Medidas de combate ao presenteísmo

Segundo os participantes 2 e 4, o combate é sempre possível, entretanto eliminar não, porque são muitas as variáveis. Uma delas não está no controle de ninguém, a não ser do próprio aluno, que é a motivação. Para o participante 4, ao citar o pedagogo Steiner, a educação é uma autoeducação, portanto, se o aluno não sabe porque está ali, ele não será ativo no processo.

A partir de então, este passa a ser um grande desafio tanto para o docente, quanto para o discente, uma vez que nem na visão desse participante, ninguém gosta de estar em estado presenteísta.

Para o participante 3, uma das medidas seria alterar o processo de ensino-aprendizagem diminuindo o número de alunos nas salas de aulas, ou seja, realizar uma mudança no sistema. Os participantes 1 e 5 apontaram que o uso de metodologias ativas seria um bom recurso. Segundo eles, em citações que foi necessário aos alunos utilizarem de recursos tecnológicos, como seu próprio smartphone ou mesmo o computador, a experiência foi muito bem-sucedida, e aprovada por todos os alunos.

Assim, como mencionado pelo participante 2, hoje os alunos utilizam o smartphone para gravar as aulas, tirar foto do que é passado no quadro para que possam consultar o material em momento posterior ou mesmo quando estão muito cansados para prestar atenção naquele momento, usam esse recurso para não "perder" o conteúdo que está sendo ministrado.

Finalmente, os participantes apontam que uma das alternativas seria trazer o uso das tecnologias como ferramentas para manter os alunos ativos e presentes nas aulas.

4.3 PRESENTEÍSMO EM SALA DE AULA: A VISÃO DOS DISCENTES

Assim como os docentes, os discentes também concordam que atualmente o presenteísmo é um problema que os acomete.

Segundo o participante 9, quando tinha uma jornada de trabalho de 8 horas diárias, chegava muito cansado em sala de aula, prejudicando sua atenção e provocando o estado presenteísta, entretanto, quando passou a ter uma jornada de 6 horas diárias, seu rendimento melhorou muito e até mesmo suas notas.

O participante 7, porém acredita que o problema do presenteísmo não é só atual, ele acontece mesmo antes do advento dos smartphones, uma vez que já está em sua segunda graduação e exemplifica que durante a primeira graduação o presenteísmo já acontecia, e os alunos utilizavam de outros recursos para esta "fuga" da sala de aula, mesmo estando em sala de aula. E acrescenta ainda que outros fatores como o cansaço, as conversas paralelas e as salas muito cheias contribuem para o aluno estar em estado presenteísta. Além disso, em sua opinião:

> Não é que a aula não seja interessante, eu acho que tem aulas que são mais cansativas porque são muito teóricas (PARTICIPANTE 7).

Portanto, para esse participante quando a aula é mais dinâmica, quando o professor ensina a matéria e solicita alguma atividade, que faz o aluno participar da aula, esse fica mais motivado, porque quando ele se torna ativo, ele fica instigado a querer solucionar a questão, com isso diminuindo a questão do presenteísmo, ou seja, o discente é mais presenteísta quando é uma aula mais teórica.

Outra questão que é unanimidade na opinião tanto de discentes quanto de docentes são os problemas pessoais, esses são grandes vilões para levar os discentes ao estado presenteísta.

Um fator citado pelos docentes também apontado pelo participante 7 é quando o discente faz uma graduação por obrigação. Segundo ele, a graduação é uma extensão dos estudos, não mais um diferencial, ou seja, assim como o ensino fundamental, o ensino médio, hoje a graduação é obrigatória, em razão disso:

> Os alunos muitas vezes não escolhem aquilo que querem fazer, que realmente queriam fazer, mas aquilo que encaixa melhor no tempo, o que é possível, ou que daria menos trabalho, vamos assim dizer. Porque tem cursos superiores que são muito mais trabalhosos que outros e talvez isso também influencie (PARTICIPANTE, 7).

84. CONLCUSÕES E A PROPOSIÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA MENSURAÇÃO DO PRESENTEÍSMO DISCENTE NO AMBIENTE ACADÊMICO

Esta pesquisa teve como objetivo consolidar os aspectos presentes no ambiente universitário com a teoria e sugerir um instrumento para identificação e mensuração do presenteísmo no ambiente universitário, de modo a auxiliar neste desafio da gestão universitária contemporânea, para tanto, foi realizado um grupo de foco com 9 participantes, dentre discentes e docentes.

Após a realização do grupo de foco e da análise de conteúdo, pôde-se observar que o fator conversas paralelas é significativo para ocorrência do presenteísmo em sala de aula. O uso de smartphone também foi mencionado pelos participantes como um ponto de atenção, assim como o cansaço e os problemas, sejam de origens pessoais, profissionais ou em casa.

A partir da identificação dos fatores supracitados, sugere-se o seguinte instrumento de pesquisa para se mensurar o presenteísmo discente em sala de aula, que deve ser aplicado a partir de uma escala *likert* (1 a 5), em que 1 significa “discordo totalmente” e 5 significa “concordo totalmente”:

Pergunta		Escala				
1	Sinto-me capaz de concentrar em minhas atividades acadêmicas.	1	2	3	4	5
2	Sinto-me capaz de finalizar os trabalhos acadêmicos mais difíceis.	1	2	3	4	5
3	Percebo que tenho energia suficiente para permanecer em sala durante todo	1	2	3	4	5

	o período da aula.					
4	Possuo dificuldades em realizar atividades acadêmicas em grupo.	1	2	3	4	5
5	Conversas paralelas me atrapalham na realização de atividades acadêmicas em grupo.	1	2	3	4	5
6	Problemas pessoais, no trabalho, ou em casa, afetam meu desempenho acadêmico.	1	2	3	4	5
7	Sinto necessidade de me ausentar da sala durante as aulas.	1	2	3	4	5
8	Sinto-me aliviado quando os períodos das aulas terminam.	1	2	3	4	5
9	A utilização do *smartphone* às vezes tira minha atenção na aula.	1	2	3	4	5
10	O cansaço me atrapalha a concentrar nas aulas.	1	2	3	4	5
11	Apesar do cansaço, ou dos problemas pessoais, consigo me concentrar nas aulas.	1	2	3	4	5
12	Conversas paralelas tiram minha atenção durante as aulas.	1	2	3	4	5
13	Consigo concentrar-me na concretização dos meus objetivos, apesar de meus problemas pessoais.	1	2	3	4	5
14	Sinto-me com energia suficiente para completar todas as minhas tarefas acadêmicas.	1	2	3	4	5
16	Sinto-me despreparado na concretização de determinadas tarefas devido a fatores da minha vida pessoal.	1	2	3	4	5
16	Outras distrações inibem-me de desfrutar do ambiente acadêmico e absorver todo conhecimento gerado.	1	2	3	4	5
17	Apesar das distrações que ocorrem durante um período letivo, consigo terminar as tarefas em sala de aula.	1	2	3	4	5
18	Às vezes sinto que conseguiria ter feito mais do que fui capaz de fazer em um respectivo período letivo.	1	2	3	4	5
19	A fome é um fator que frequentemente tira minha concentração durante as aulas.	1	2	3	4	5
20	Tenho mais facilidade em me dispersar em aulas teóricas.	1	2	3	4	5

Quadro 2: instrumento para mensuração de presenteísmo em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores tendo como referência a seção 4 do presente trabalho.

Finalmente, a presente pesquisa demonstrou que o presenteísmo é um fator que acomete a comunidade discente, e que se monitorado, pode representar significativos ganhos de aprendizagem, rendimento e consequentemente melhores oportunidades para os futuros profissionais. Para estudos futuros, sugere-se a aplicação do referido instrumento, e a proposição de ações mitigatórias com base em seu resultado, para evidenciar todos os benefícios preconizados pela

gestão do presenteísmo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. G. A. S.; OLIVEIRA. J. R. Absenteísmo: suas principais causas e consequências em uma empresa de ramo de saúde. *Revista de Ciências Gerenciais*, Valinhos, v. 13, n. 18, 2009.

ALTOÉ, Adailton. *Políticas Institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente*: absenteísmo e presenteísmo. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado - PUC Minas). Disponível em: http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/114980/politicas-institucionais-e-seus-desdobramentos-sobre-o-trabalhodocente-absenteismo-e-presenteismo.html. Acesso em 08 de maio 2017

ARECHAVALETA, Fernanda. O Fantasma do presenteísmo. *Revista AMANHÃ*, Edição 240, Março de 2008. Disponível em: http://amanha.terra.com.br/edicoes/240/capa01.asp. Acesso em: 06 mai. 2017

ARONSSON.G; GUSTAFSSON, K & DALLNER, M. Sick but et ay work. An empirical study of sickness presenteeism. In: *Journal of Epidemiolog and Comumunity Health*, 54 70, 502-509. 2000.

BERRO, Diego. *Qualidade de vida e produtividade*. Brasil Escola. 2007. Disponível em: <http://meuartigo.brasilescola.com/economia-financas/qualidade-vida-produtividade.htm>. Acesso em: 09 abril. 2017

CANCELLIERE, C.; CASSIDY, J. D.; AMMENDOLIA, C.; COTE, P. Are workplace health promotion programs effective at improving presenteeism in workers? A systematic review and best evidence synthesis of the literature. *BMC Public Health*, 11:395. 2011.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CICONELLI, Rozana Mesquita; SOAREZ, Patrícia Coelho de; KOWALSKI, Clarissa Campos Guaragna and FERRAZ, Marcos Bosi. The Brazilian Portuguese version of the Work Productivity and Activity Impairment: General Health (WPAI-GH) Questionnaire. Sao Paulo *Med. J. [online]*. vol.124, n.6, pp. 325-332. 2006.

FERREIRA, Aristides Isidoro; MARTINEZ, Luís Fructuoso; SOUSA, Luís Manuel e CUNHA, João Vieira da. Tradução e validação para a língua portuguesa das escalas de presenteísmo WLQ-8 E SPS-6. *Aval. psicol. [online]*. vol.9, n.2, pp. 253-266. 2010.

FLORES-SANDÍ, G. Presentismo: potencialidad em accidentes de salud. *Acta méd. Costarric*., 48(1):30-34. 2006.

GONZÁLEZ, M. T. G. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, (*2*), 5-27.

HEMP, P. Presenteeism: at work but out of it. *Harvard Businnes Rev*. v.82, n. 10, p.49-58. 2004.

HILTON, M.; SHERIDAN, J.; CLEARLY, C.; WHITEFORD, H. Employee absenteeism measures reflecting current work practices may be instrumental in a re-evaluation of the relationship between psychological distress/mental health and absenteeism. *International Journal Of Methods In Psychiatric Research*, v. 18, n. 1, p. 37-47, 2009.

KOOPMAN, C.; PELLETIER, K. R.; MURRAY, J. F.; SHARDA, C.E.; BERGER, M.L.; TURPIN, R.S;

HACKLEMAN, P.; GIBSON, P.; HOLMES, D.M.; BENDEL, T.Stanford presenteeism scale: health status and employee productivity. *J Occup Environ Med*. 44(1):14-20. 2002.

LIM, D.; SANDERSON, K.; ANDREWS, G. Lost productivity among full-time workers with mental disorders. *J Ment Health Policy Econ*. v.3, p.139-46, 2000.

LIMA, B. H. Presenteísmo em unidades operacionais. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP*, Marília, ano 2012, ed. 10, dez. 2012.

MATTKE, S.; BALAKRISHNAN, A.; BERGAMO, G.; NEWSBERRY, S.J. A review of methods to measure health-related productivity loss. *Am J Manage Care*. 13(4):211-7, 2007.

MAXIMIANO, Antonio C. A. *Teoria geral da administração*: da escola científica à competitividade na economia globalizada. São Paulo: Atlas, 2000.

OGATA, Alberto. O inimigo oculto da produtividade. (s.d.). *Associação Brasileira de Qualidade de vida*. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.abqv.org.br/artigos>. Acesso em: 09 de abril de 2017.

OZMININKOWSKI, R.J.; GOETZEL, R.Z.; CROWN, W.H. Productivity measurement for pharmaeconomic and outcomes research studies. *International Society for Prharmaeconomics and Outcomes Research (ISPOR) News*. 7(6):9-11. 2001.

PALMEIRAS, J. B.; SGARI, R.; SZILAGYI, C. L. S.; Desafios da gestão universitária: competência e desempenho: uma reflexão crítica na gestão. In: *XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU.* Mar del Plata – Argentina. 2015. ISBN: 978-85-68618-01-1

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. *Matizes do mal-estar dos professores do Ensino Médio*. 2007. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Pós Graduação em Educação, Belo Horizonte.

ROBERTS, S. New approach addresses root causes of illnesses. *Business Insurance*, v.39, n.9, p.11-22. 2005.

SIMPSON, R. Presenteeism, power and organizational change: long hours as a career barrier and the impact on the working lives of women managers. *British Journal of Management*, 9:37-50. 1998.

SOUTO-MAIOR, C. D.; BORBA, J. A.; KNUPP, P. S.; & CROLL, E. S.. Análise de fatores que afetam o desempenho de alunos de graduação em administração e contabilidade na disciplina de pesquisa operacional. In: ENANPAD, 35, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD.

STEENKAMP, L. P.; BAARD, R. S.; & FRICK, B. L. Factors influencing success in firstyear accounting at a South African university: a comparison between lecturers' assumptions and students' perceptions. *South African Journal of Accounting Research* (Sajar), 23, (1), 113-140. 2009;

TASHIZAWA, Takesh; ANDRADE, Rui Otávio B. de. *Gestão de instituições de ensino*. 2a. Edição revista. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

VINEBURGH, N.T. Books essays and review. *Psychiatry*: Interpersonal and Biological Process. v.70, n.1, p. 80-3. 2007.

Bem-estar psicológico em acadêmicos do curso de administração

Autores: Teston, Sayonara de Fátima (Universidade do Oeste de Santa Catarina); **Zawadzki, Patrick** (Universidade do Oeste de Santa Catarina); **Verdinelli, Miguel Angel** (Universidade do Vale do Itajaí); **Cazella, Carla Fabiana** (Universidade do Oeste de Santa Catarina).

Resumen: O estudo possui o objetivo de identificar qual é o índice de bem-estar psicológico dos acadêmicos do Curso, bem como, quais possíveis associações existem entre o índice de bem-estar psicológico e o perfil dos acadêmicos do Curso de Administração. Com uma coleta de dados realizada por meio de pesquisa documental e aplicação de questionários, utilizou-se da estatística descritiva para a análise dos dados. Como principais resultados, verificou-se que os acadêmicos apresentam um índice satisfatório de bem-estar psicológico, com diferença significativa por sexo na variável domínio sobre o ambiente e na variável crescimento pessoal quando comparados os resultados dos alunos que trabalham com os que não trabalham. Aprimorar a autonomia e promover atividades que despertem o desejo pelo crescimento pessoal nos acadêmicos, bem como, empoderar as acadêmicas no constructo domínio sobre o ambiente são oportunidades para o Curso. Entende-se que estes resultados podem contribuir para a tomada de decisões no planejamento e elaboração de futuros cenários para o Curso, bem como para estudos empíricos sobre o tema.

Palabras claves: bem-estar psicológico, perfil dos acadêmicos.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Universidades comunitárias são relevantes para o desenvolvimento regional, especialmente na Região Sul do Brasil, porém, possuem desafios a vencer para continuar existindo. Entre estes desafios, está a permanência no mercado, dificultada pela competitividade. Entende-se que trabalhar em alinhamento à filosofia fundamental destas IES, voltada para a promoção da qualidade de vida das pessoas que fazem parte diretamente de seu contexto, pode contribuir e até se tornar um diferencial neste ambiente dinâmico.

Seligman (2009) afirma que as pessoas querem ter vidas cheias de significado, pois as experiências que induzem emoções positivas fazem as emoções negativas se dissiparem com o tempo. Acredita-se que os acadêmicos investigados nesta pesquisa também possuem este anseio. Neste sentido, buscou-se realizar um estudo capaz de atender ao objetivo de identificar qual é o índice de bem-estar psicológico dos acadêmicos do Curso, bem como, quais possíveis associações existem entre o índice de bem-estar psicológico e o perfil dos acadêmicos do Curso de Administração.

A maior Instituição de Ensino Superior Comunitária da região Oeste de Santa Catarina possui o maior número de vagas oferecidas no Curso de Administração. Entende-se que realizar o estudo nesta instituição pode contribuir na definição das variáveis relevantes dos cenários futuros do Curso no que diz respeito ao bem-estar dos acadêmicos, bem como, prover à gestão do curso com

informações de caráter diagnóstico, para auxiliá-la no processo de tomada de decisões para definir estratégias atuais e futuras e, consequentemente, lidar de forma assertiva com a competitividade do ambiente.

Além da contribuição para a gestão do curso, chama-se atenção para o apontamento de Mendonça *et al.* (2012) ressaltando que a definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) introduz a relevância dos fatores psicossociais assim como da avaliação que o indivíduo realiza de seu estado (biológico, psicológico e/ou social) interno e externo. Para Onusic (2016) o tema da felicidade tem despertado a atenção da gestão dos setores público e privado. Nesse contexto, Mendonça *et al.* (2012) e Onusic (2016) postulam como desafio da ciência, o estudo dos fatores que influenciam a manutenção ou promoção do bem-estar em diferentes contextos. Portanto, por meio desta pesquisa busca-se contribuir, especialmente pelas dimensões econômicas, sociais e empíricas, com resultados empíricos relacionados a esta temática no contexto das Universidades comunitárias.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na fundamentação teórica serão abordados os temas centrais do estudo: a universidade comunitária e o bem-estar psicológico.

2.1 A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

As universidades comunitárias tiveram suas raízes nas escolas implantadas pelos imigrantes europeus no país, que encontraram um *déficit* na área educacional quando chegaram ao Brasil. Segundo Schmidt (2010) há fatores importantes na raiz desse fenômeno comunitário, como por exemplo, a herança cultural trazida da Europa e a necessidade de encontrar meios de suprir serviços indispensáveis à coletividade (educação, saúde, transportes, cultura). Podem-se perceber raízes voltadas à atenção ao entorno até os dias atuais, não somente pelas influências do período da fundação, mas também pelo conceito de Universidade Comunitária.

Após diversas conceituações e nomenclaturas ao longo do tempo, a partir da Lei 12.881/2013 houve um enquadramento das Universidades Comunitárias, que foram classificadas como Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). Ou seja, foram denominadas Instituições de Ensino Superior (IES) de caráter privado sem fins lucrativos, como nova modalidade em sua regulamentação. Considerando a nova lei, as universidades comunitárias são instituições não lucrativas, pertencentes à sociedade civil e sua forma de organização ocorre em associações ou fundações (BRASIL, 2013). Desta forma, ficou definido que são IES que possuem como atividade-fim servir sua comunidade em assuntos educacionais e fazer com que a mesma se desenvolva.

Além do compromisso com a comunidade na qual está inserida (GUARESCHI, 2010), a universidade comunitária demonstra muitas particularidades, entre elas, pode-se destacar que: influenciam no índice de qualidade de vida das localidades por elas servidas (BITTENCOURT *et al*., 2015); contribuem para o reavivamento da cidadania (BARRETTO; GIANEZINI, 2015); se distinguem pela participação institucional efetiva de todos os segmentos do planejamento estratégico e da tomada de decisões (MOROSINI; FRANCO, 2006); possuem legitimidade social em função do papel e do lugar que ocupam no seu entorno (LUCKMANN, 2009). Estes dados reforçam a informação de que as ICES no Brasil desempenham importante papel voltado à preocupação com a coletividade e entende-se que sua ação deve iniciar com foco no público interno para que este contribua na disseminação da cultura organizacional para além dos muros institucionais.

Notadamente, as universidades comunitárias constituem uma realidade básica do sistema de desenvolvimento regional. Porém, apesar dos aspectos positivos, as ICES também enfrentam

desafios a vencer. Este apontamento culmina na afirmação de que "existem incertezas de estabilidade futura, [...] que precisam ser identificadas e enfrentadas estrategicamente. As ações amadoras não têm mais espaço na gestão universitária" (CIMADON; MOTA, 2011, p. 46). Outros autores também corroboram as afirmações acerca das dificuldades apontadas na gestão das Universidades Comunitárias.

Bittencourt *et al.* (2015, p. 249) afirmam que "as instituições de ensino superior (IES) comunitárias têm sido diretamente atingidas pela expansão da rede federal e pelo aumento no número de instituições privadas com fins lucrativos". Diante deste contexto, os autores afirmam que "esse cenário vem exigindo que as instituições comunitárias repensem sua atuação, passando a adotar uma nova postura no que compete a sua gestão" (BITTENCOURT *et al*., 2015, p. 249).

Nesse sentido, a sustentabilidade deste tipo de universidades exige gestores preparados para processos dinâmicos, trabalhando alinhados à missão e providos de técnicas de apoio ao processo de análise do ambiente futuro que possam auxiliar no processo de criação de cenários alternativos, bem como, na tomada de decisão estratégica. Entende-se que um diagnóstico acerca do perfil do público interno possa contribuir neste sentido.

2.1 BEM-ESTAR PSICOLÓGICO:

As discussões sobre felicidade precederam e influenciaram o debate atual sobre a temática do bem-estar. A felicidade estava relacionada com virtude desde os princípios budistas, aristotélicos e catolicistas (SANCHES, 2015; ETIZIONI, 2015). Pode-se afirmar que de acordo com os preceitos destas correntes de pensamento, as pessoas buscam a felicidade por meio do pensamento racional, do treinamento mental e dos hábitos de comportamento virtuosos com os outros. Percebe-se que estudos atuais, eventos e instituições também têm se voltado para a preocupação acerca do quanto as pessoas se sentem bem ou estão felizes.

No campo das Ciências Sociais, o interesse pelo tema originou estudos acerca da qualidade de vida principalmente depois dos anos 50 (LAND, 1975) e estes deram origem a pesquisas acerca do bem-estar. Neste estudo, será abordada a concepção psicológica de bem-estar, pois esta perspectiva leva em consideração a importância do pleno funcionamento das potencialidades humanas (RAYAN; DECI, 2001; SIQUEIRA; PADOVAM, 2008). Ela tem origem na concepção de eudaimônica de Aristóteles, significando que provém da ação em direção ao desenvolvimento dos potenciais únicos das pessoas (RYFF, 1989; WATERMAN, 1993) e se denomina bem-estar psicológico (BEP).

Esta abordagem atribui conteúdo à natureza humana, trabalha para descobrir esse conteúdo e entender as condições que o potencializam ou reduzem (DECI; RAYAN, 2008). Trata-se de uma visão da natureza humana que considera o processo de cumprimento ou realização da natureza verdadeira do ser humano, isto é, promove a realização de potenciais virtuosos, por meio de uma vida satisfatória. Para Waterman *et al.* (2008) o prazer eudaimônico refere-se aos sentimentos presentes quando o indivíduo está se movendo em direção à autorrealização em termos do desenvolvimento dos potenciais individuais e promovendo seus propósitos individuais de vida.

Segundo Turban e Yan (2016) a eudaimonia é um constructo que não tem sido examinado com tanta frequência em ambientes institucionais, o que sugere possibilidades de estudos que gerem contribuições científicas no ambiente universitário. Existem diversas teorias que sustentam o conceito de BEP. Entre as quais se ressaltam as que tratam dos fenômenos da individuação (JUNG,

1933), do desenvolvimento humano (ERICKSON, 1959; NEUGARTEN, 1973), da saúde mental (JAHODA, 1958), da maturidade (ALLPORT, 1961), do funcionamento completo (ROGERS, 1961) e da autorrealização (MASLOW, 1968).

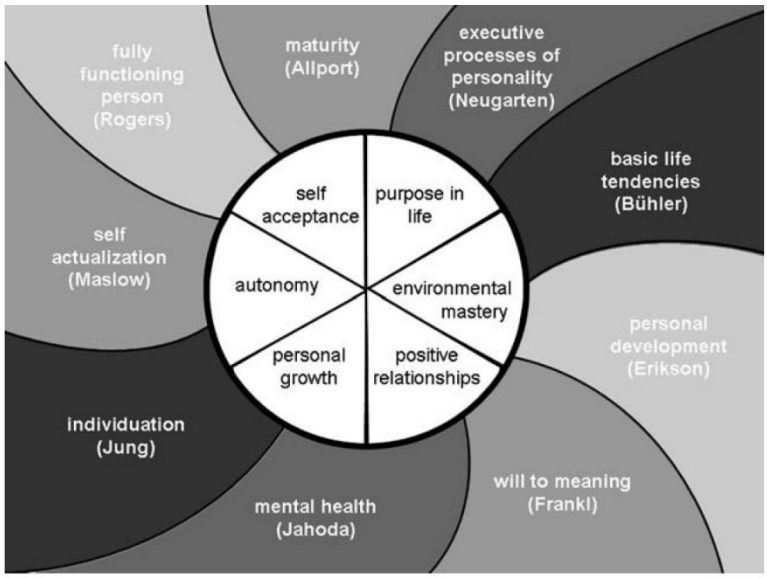
Nesse sentido, as concepções teóricas de BEP estão embasadas sobre formulações acerca do desenvolvimento humano e dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida (KEYES *et al.*, 2002). Elas são constituídas por teorias humanista-existenciais, do desenvolvimento humano e da saúde mental.

Os trabalhos de Ryff (1989) e de Ryff e Keyes (1995) são relevantes sobre o tema. Com base nas teorias seminais, Ryff (1989) elaborou e revisitou (RYFF; KEYES, 1995) um modelo de seis variáveis de BEP, sendo: 1) autoaceitação: definido como o aspecto central da saúde mental, trata-se de uma característica que revela elevado nível de autoconhecimento, maturidade e funcionamento ótimo, com atitudes positivas sobre si mesmo; 2) relacionamento positivo com outras pessoas: refere-se aos sentimentos de empatia e afeição, capacidade de amar, manter amizades e identificação com outras pessoas; 3) autonomia: diz respeito ao uso de padrões internos de autoavaliação, independência acerca de aprovações externas e resistência à aculturação; 4) domínio do ambiente: capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características psíquicas, referindo-se a participação em seu meio e controle de ambientes complexos; 5) propósito de vida: refere-se à manutenção de objetivos e intenções, mantendo o sentimento de que a vida tem um significado; e, 6) crescimento pessoal: necessidade de crescimento e aprimoramento, abertura a novas experiências, vencendo desafios que se apresentam durante vida.

A integração dos seis componentes foi um processo desenvolvido gradativamente (RYFF, 1982; 1985; 1989), no qual o objetivo foi identificar temas recorrentes ou pontos de convergência entre as formulações a respeito do funcionamento positivo do ser humano. A Figura 01 oferece uma ilustração que busca representar o resultado.

No centro da figura estão as seis dimensões-chave do BEP, cada uma das quais inclui aspectos relacionado ao que significa estar saudável, bem e funcional, e em torno das seis variáveis estão os respectivos fundamentos conceituais defendidos dos estudos seminais (RYFF; SINGER, 2008). Neste contexto, o BEP é um construto multidimensional e reflete características relativas ao funcionamento psicológico positivo.

Figura 01 - Componentes do Bem-estar Psicológico



Fonte: Ryff e Singer (2008, p. 20).

Assim mesmo reúne os avanços conceituais e achados empíricos de décadas de pesquisas nas áreas do desenvolvimento humano, psicologia humanista-existencial e saúde mental, permitindo o desenvolvimento de escalas psicométricas válidas e fidedignas para sua avaliação (MACHADO; BANDEIRA, 2012), como a que foi utilizada nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo na Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, a maior universidade comunitária do oeste catarinense, com região de abrangência de 125 municípios e de aproximadamente 4 milhões de pessoas. A Unoesc possui campi em 5 cidades e unidades em 6 cidades do Meio Oeste e Oeste do Estado de Santa Catarina (UNOESC, 2015). É oportuno ressaltar que o público-alvo da Unoesc, envolve também o Sudoeste do Paraná e o Noroeste do Rio Grande do Sul, podendo alcançar 415 municípios, com área total de 139 mil quilômetros quadrados e uma população que supera os quatro milhões de habitantes.

Como locus para o estudo, elegeu-se o Curso de Administração que está presente no maior número de cidades nesta Instituição, totalizando 8 cursos, com oferta de 520 vagas anuais (UNOESC, 2016). A aplicação do instrumento Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP) e a pesquisa documental foi realizada no Campus de Chapecó, em abril de 2017 com todos os acadêmicos matriculados no curso de Administração.

A EBEP apresenta em sua versão brasileira 36 itens distribuídos nas seis dimensões propostas inicialmente por Ryff (1989). De acordo com Machado *et al.* (2013, p. 269) as "dimensões estão positivamente associadas às medidas de satisfação de vida, afetos positivos e balanço entre afetos, e negativamente associadas às medidas de afetos negativos e depressão" o que corrobora sua utilização para a avaliação do bem-estar psicológico e das intervenções que visem o desenvolvimento de dimensões específicas. Na pesquisa documental, realizou-se o levantamento dos dados de perfil (sexo do aluno, data de nascimento, fase que cursa e se estava ou não empregado).

Para a correção da EBEP foram seguidas as instruções de Machado *et al.* (2013). Primeiramente, foram somadas as pontuações de cada uma das seis subescalas, sendo que este resultado indica o nível no qual a respectiva dimensão afeta para o bem-estar psicológico. Os resultados das pontuações foram transferidos para uma planilha *Excel*® com distribuição das questões por coluna e dos respondentes por linha. Foi realizada a inversão das questões apontadas por Machado *et al.* (2013). Caso alguma questão não tivesse sido respondida, para sua pontuação foi utilizada o resultado da média daquele grupo de respondentes. Após a compilação inicial, os dados resultantes foram analisados com auxílio do *software SPSS*®.

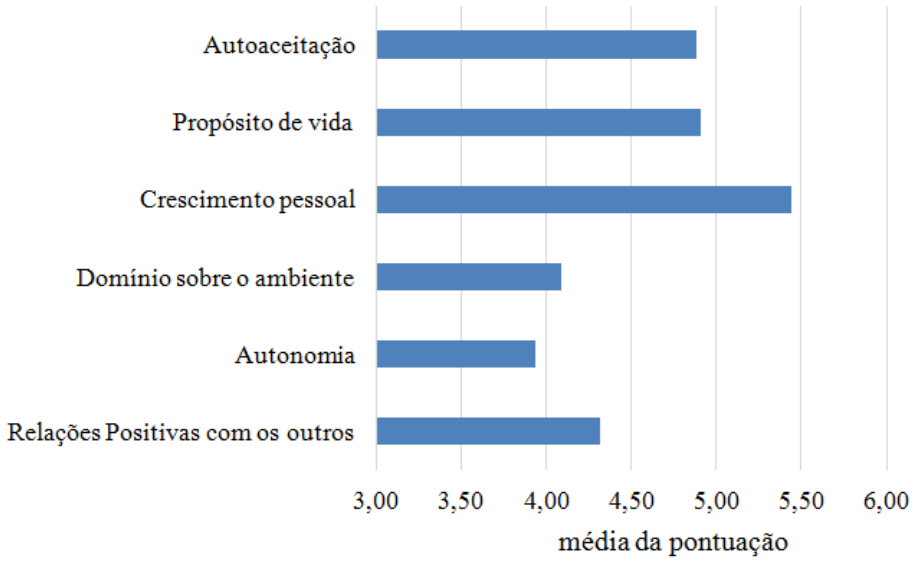
Na publicação do estudo sobre a validação do instrumento Machado *et al.* (2016, p. 272) mencionam que "o presente artigo deve ser utilizado para a citação do instrumento, e esta nota assegura a permissão para sua utilização", não havendo necessidade de solicitar outro tipo de autorização para o uso do instrumento.

Na análise de dados foi utilizada estatística descritiva, com o cálculo da média (m) e do desvio padrão (dp), para explorar características da amostra com a pontuação obtida no EBEP. A normalidade da distribuição foi verificada com o uso da prova de Kolmogorov-Smirnov e a diferença entre as médias dos grupos foi avaliada pelo teste t para amostras independentes. Previamente à comparação foi testada a homocedasticidade das variâncias empregando o teste de Levene. O nível de significância adotado para todos os procedimentos foi de 0,05.

4. RESULTADOS

Os resultados médios, para toda a amostra, encontrados para os domínios do bem-estar psicológico podem ser vistos na Figura 02. Os valores encontrados para os domínios foram: Relações positivas com os outros m=4,31 dp=0,84, Autonomia m=3,94 dp=0,76, Domínio sobre o ambiente m=4,09 dp=0,87, Crescimento pessoal m=5,44 dp=0,59, Propósito de vida m=4,91 dp=0,87, e Autoaceitação m=4,88 dp=0,77.

Figura 02 - Pontuação média no BEP para toda a amostra.



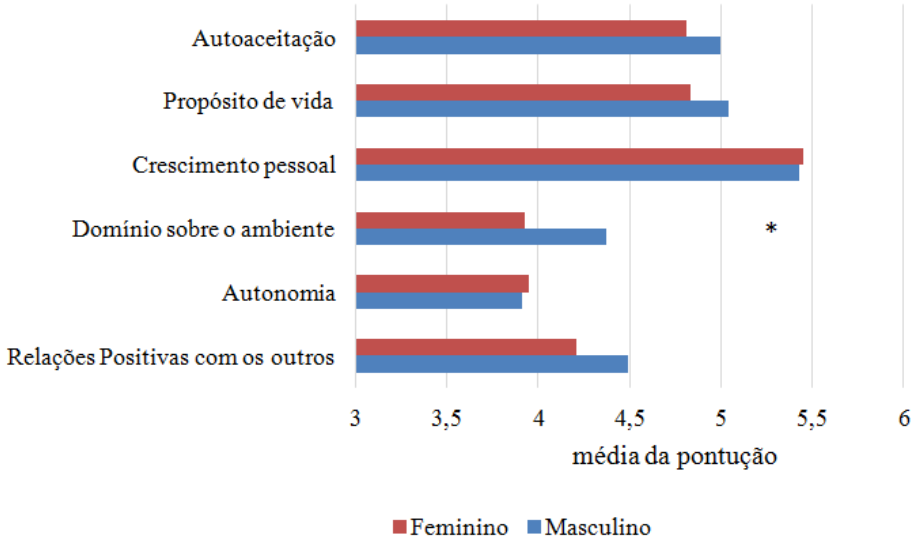
Fonte: elaborado com base nos resultados da pesquisa (2017).

Verifica-se que a variável autonomia, que diz respeito ao uso de padrões internos de autoavaliação, independência acerca de aprovações externas e resistência à aculturação, mostra-se como a dimensão com menor média em comparação às demais. Já a dimensão crescimento pessoal, que se refere à necessidade de crescimento e aprimoramento, abertura a novas experiências, vencendo desafios que se apresentam durante vida, mostra-se como a variável com o valor mais elevado. Em termos gerais, pode-se afirmar que o índice de bem-estar psicológico dos alunos é bom com possibilidades de criar alternativas para aprimorar a autonomia dos alunos.

Quando comparados os resultados de bem-estar divididos por sexo, conforme se exibe na Figura 03, encontraram-se para os homens os seguintes valores: Relações positivas com os outros m=4,49 dp=0,76, Autonomia m=3,91 dp=0,68, Domínio sobre o ambiente m=4,37 dp=0,70, Crescimento pessoal m=5,43 dp=0,59, Propósito de vida m=5,04 dp=0,76, e Autoaceitação m=5,00 dp=0,73. Para as mulheres: Relações positivas com os outros m=4,21 dp=0,86, Autonomia m=3,95 dp=0,81, Domínio sobre o ambiente m=3,93 dp=0,92, Crescimento pessoal m=5,45 dp=0,60, Propósito de vida m=4,83 dp=0,92, e Autoaceitação m=4,81 dp=0,78. Realizados os testes t para grupos independentes, em cinco das dimensões as médias são estatisticamente iguais, entretanto se verifica diferença significativa entre os sexos em Domínio sobre o ambiente (p=0,014).

Portanto, pelas comparações dos resultados entre homens e mulheres, percebe-se que o índice alcançado no fator domínio sobre o ambiente é significativamente maior nos homens. Este constructo se refere à capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características psíquicas, referindo-se a participação em seu meio e controle de ambientes complexos. A partir dessa constatação resulta evidente que há que criar possibilidades para o desenvolvimento de atividades de empoderamento feminino neste quesito no curso de Administração.

Figura 03 - Pontuação média no BEP dividido por sexo.



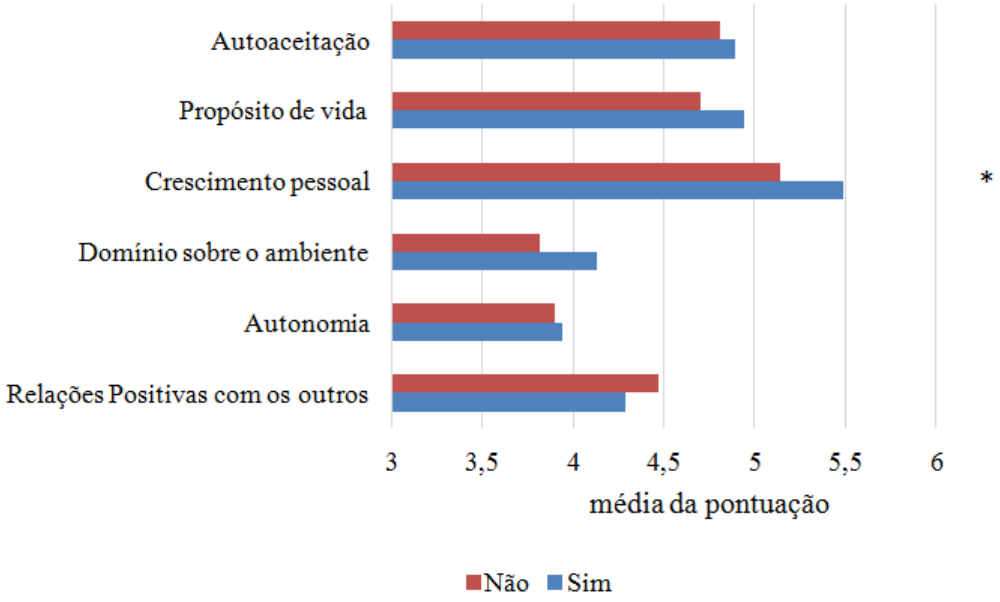
*p<0,05.

Fonte: elaborado com base nos resultados da pesquisa (2017).

Para considerar os outros dados sociodemográficos levantados, os respondentes foram divididos em dois grupos por idade, comparando os mais velhos, nascidos entre 1978 e 1989, com os mais novos, nascidos entre 1990 e 2000. Nas comparações feitas para todas as dimensões não foram encontradas diferenças significativas. Com relação aso dados da fase em que se encontra o estudante no curso, eles foram discretizados em dois grupos, aqueles que estavam cursando até a quinta fase, que se pode considerar como a metade do curso e aqueles que cursavam entre a sexta e décima fase. Da mesma forma, não foram encontradas diferenças significativas.

No que diz respeito ao fato dos acadêmicos trabalharem ou não os resultados encontrados foram os seguintes para quem trabalha: Relações positivas com os outros m=4,29 dp=0,83, Autonomia m=3,94 dp=0,75, Domínio sobre o ambiente m=4,13 dp=0,90, Crescimento pessoal m=5,49 dp=0,55, Propósito de vida m=4,94 dp=0,90, e Autoaceitação m=4,89 dp=0,79. E para quem não trabalha: Relações positivas com os outros m=4,47 dp=0,86, Autonomia m=3,90 dp=0,85, Domínio sobre o ambiente m=3,82 dp=0,62, Crescimento pessoal m=5,14 dp=0,73, Propósito de vida m=4,70 dp=0,62, e Autoaceitação m=4,81 dp=0,63. O teste t independente revelou diferença significativa (p=0,049) em crescimento pessoal entre quem trabalha e quem não.

Figura 04 - Pontuação média no BEP dividido pelo fato de trabalhar ou não.



*p<0,05

Fonte: elaborado com base nos resultados da pesquisa (2017).

O crescimento pessoal refere-se à necessidade de crescimento e aprimoramento e à abertura a novas experiências, vencendo os desafios que se apresentam durante vida. Como é lógico supor, entre os estudantes do ensino superior é essa dimensão a que mais se destaca, pois eles têm plena consciência que na atualidade seu crescimento deve estar embasado em conhecimentos, já que serão estes os que influenciem a empregabilidade e o êxito ou fracasso de um empreendimento.

Na comparação de médias pelo teste t foi esse aspecto que teve deferência estatística, com

valores maiores para os acadêmicos que trabalham. Isto sugere que a ocupação profissional desperta maior bem-estar neste quesito. A oferta de atividades práticas associadas à rotina teórica pode contribuir para a promoção do BEP nesta dimensão para os acadêmicos.

5. CONCLUSÃO

O estudo atendeu o objetivo de identificar qual o índice de bem-estar psicológico dos acadêmicos do Curso de Administração da maior universidade comunitária do Oeste de Santa Catarina, bem como, quais possíveis associações existem entre o índice de bem-estar psicológico e o perfil dos acadêmicos. A pesquisa permitiu o apontamento de ações que podem servir como um caminho para a competitividade da Universidade no ambiente dinâmico onde está atualmente inserida. Pode ainda contribuir para estudos na área do bem-estar em instituições de ensino superior, além de chamar a atenção para o tema do bem-estar, que se constitui como emergente e multifacetado.

Como limitações do estudo aponta-se para a utilização de duas técnicas objetivistas de coleta de dados, que poderiam ser complementadas com um instrumento qualitativo. Para estudos futuros, sugere-se a utilização de um grupo focal para discussão dos aspectos que puderam ser identificados com oportunidades de melhorias, sendo: na variável domínio sobre o ambiente, especialmente para as acadêmicas e na variável crescimento pessoal, principalmente para os alunos que não estão empregados formalmente. Sugere-se também o envolvimento de uma amostra dos alunos para elaboração do planejamento e de cenários futuros para o Curso.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. **Pattern and growth in personality**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1962-04728-000>. Acesso em: 28 maio 2017.

BARRETTO, L.; GIANEZINI, K. O Papel das Universidades Comunitárias e do Conhecimento Jurídico na Construção da Cidadania: Experiências de Extensão e a UNESC-SC**. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, Santa Cruz do Sul, RS, 2015.

BITTENCOURT, H. R.; RODRIGUES, A. C. M. ; CASARTELLI, A. O. ; MORAES, G. I.; GUERRA, G. L. Instituições de Ensino Superior Comunitárias: questões atuais. **Redes**, v. 19, n. 3, p. 248-269, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.881, 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 06 de agosto 2017.

CIMADON, A.; MOTA, J. R. Perspectivas desafiadoras da gestão universitária das instituições de

educação superior públicas não estatais de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 01, p. 01, 2011.

DECI, E. L.; RAYAN, R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. **Journal of Happiness Studies**, v. 9, n.1, p. 1-11, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-006-9018-1>. Acesso em: 24 março 2017.

ERICKSON, E. Identify and the life cycle. **Psychological Issues**, v. 1, p. 18-164, 1959. Disponível em: < http://psycnet.apa.org/psycinfo/1960-02756-001>. Acesso em: 28 maio 2017.

ETIZIONI, A. **The New Normal: Finding a Balance between Individual Rights and the Common Good**. New Jersey: Transaction Publishers, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=1412855268>. Acesso em: 01 maio 2017.

GUARESCHI, E. A. **O processo de construção da Universidade de Passo Fundo**. Editora Universitária: Passo Fundo, 2001.

JAHODA, M. **Current concepts of positive mental health**. New York: Basic Books, 1958. Disponível em: <https://archive.org/details/currentconceptso00jaho>. Acesso em: 04 maio 2017.

JUNG, C.G. **Modern man in search of a soul**. New York: Harcourt, Brace & World, 1933. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Modern_Man_in_Search_of_a_Soul.html?id=mAsPAQAAIAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 05 maio 2017.

KEYES, C. L. M.; SHMOTKIN, D.; RYFF, C. D. Optimizing well being: The empirical encounter of two traditions. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 6, p. 1007-1022, 2002. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2002-02942-010>. Acesso em: 05 maio 2017.

LAND, K. C. Social indicators models: An overview. *In*: LAND, K. C.; SPILERMAN, S. (Orgs.), **Social indicator models**, p. 5-36. New York: Russell Sage Foundation, 1975. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446594>. Acesso em: 06 maio 2017.

LUCKMANN, L. C. Universidade do Oeste de Santa Catarina: sua inserção no processo de desenvolvimento regional. *In*: SCHMIDT, J. P (Org.) **Instituições Comunitárias**: Instituições públicas não estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MACHADO, W. L.; BANDEIRA, D. R. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 587-595, 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000400013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 maio 2017.

MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being**. 2ª Ed. New York: Van Nostrand, 1968. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Toward_a_Psychology_of_Being.html?id=UglHAAAAMAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 08 maio 2017.

MENDONÇA, H.; FERREIRA, M. C.; PORTO, J.; ZANINI, D. S. Saúde, qualidade de vida e bem-estar: limites e interfaces teórico-metodológicas. *In*: FERREIRA, M. C.; MENDONÇA, H. (Orgs). **Saúde e bem-estar no trabalho**: dimensões individuais e culturais, p 11-33), São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

MOROSINI, M.; FRANCO, M. E. D. P. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educação em Revista** n.28, p. 55-70, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a05n28.pdf. Acesso em: 05 outubro 2015.

NEUGARTEN, B. L. Personality change in late life: A developmental perspective. *In*: EISDORFER, C.; LAWTON, M. P. (Orgs.) **The psychology of adult development and aging**, p. 311-335. Washington: American Psychological Association, 1973. Disponível em: < http://psycnet.apa.org/psycinfo/2004-15428-000/>. Acesso em: 28 maio 2017.

ONUSIC, L. M. Determinantes e antecedentes do bem-estar e da felicidade . **Revista de Administração de Empresas**, v. 56, n. 5, p. 418-418, 2016.

ROGERS, C. R. **On becoming a person**. Boston: Houghton Miffl in, 1961. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/On_Becoming_a_Person.html?id=0yHBXXhJbKQC&redir_esc=y>. Acesso em: 04 maio 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 141-166, 2001. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11148302>. Acesso em: 07 maio 2017.

RYFF, C. D. Adult personality development and the motivation for personal growth. *In*: Kleiber, D; Maehr, M. (Orgs.), **Advances in Motivation and Achievement**: Motivation and Adulthood. JAI Press: Greenwich, p. 55–92, 1985. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/07497423_Advances_in_Motivation_and_Achievement>. Acesso em: 13 maio 2017.

RYFF, C. D. Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 57, n. 6, p. 1069-1081, 1989. Disponível em: <http://coursedelivery.org/write/wp-content/uploads/2015/02/2-Happiness-is-everything-or-is-it.pdf>. Acesso em: 25 março 2017.

RYFF, C. D. Successful aging: A developmental approach, **The Gerontologist**, v. 22, n.2, p. 209–214, 1982. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7084743>. Acesso em: 13 maio 2017.

RYFF, C. D.; KEYES, C.L. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, n. 4, p. 719-727, 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/15726128_The_Structure_of_Psychological_Well-Being_Revisited>. Acesso em: 01 maio 2017.

RYFF, C. D.; SINGER, B. H. Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. **Journal of Happiness Studies**, v. 9, n.1, p. 13-39, 2008. Disponível em: <http://aging.wisc.edu/pdfs/1808.pdf>. Acesso em 25 março 2017.

SANCHES, J. A. B. **El derecho a la felicidad: Producto interior Bruto vs. Índices de Felicidad.** 2015. 479 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Trabalho Social) - Departamento de Sociologia, Universidade de Murcia, Espanha.

SCHMIDT, J. P. O comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação (**Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 9-39, 2010.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade Autêntica**: usando a Psicologia Positiva para a realização permanente. Ed. Objetiva. Rio de Janeiro, 2009.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 201–209, 2008.

TURBAN, D. B.; YAN, W. Relationship of eudaimonia and hedonia with work outcomes. **Journal of Managerial Psychology**, v. 31, n. 6, p.1006-1020, 2016. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/JMP-07-2015-0271>. Acesso em: 08 abril 2017.

UNOESC. **Alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Administração.** Joaçaba: Editora Unoesc, 2016.

UNOESC. **Balanço Social 2014**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2015. Disponível em: http://issuu.com/editoraunoesc/docs/balan__o_issuu. Acesso em: 19 setembro de 2016.

WATERMAN, A. S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 64, n. 4, p. 678-691, 1993. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232515799_Two_Conceptions_of_Happiness_Contrasts_of_Personal_Expressiveness_Eudaimonia_and_Hedonic_Enjoyment>. Acesso em: 20 abril 2017.

WATERMAN, A.S.; SCHWARTZ, S.J.; CONTI, R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. **Journal of Happiness Studies**, v.8, n.1, p. 41-79, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-006-9020-7>. Acesso em: 24 março 2017.

15-Gestión del conocimiento

Pesquisa sobre a situação profissional dos egressos dos cursos de tecnologia e licenciatura do ifsp câmpus caraguatatuba

Autores: Aguiar, Deborah Teixeira (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo); **Junior, Dionysio Borges de Freitas** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo).

Resumen:

Considerando que as instituições de ensino têm como uma de suas finalidades a capacitação para o exercício profissional, o acompanhamento da trajetória profissional de seus egressos pode possibilitar a verificação do alcance desta finalidade. Assim, o objetivo deste projeto é o acompanhamento dos egressos dos cursos de tecnologia e licenciatura do Câmpus Caraguatatuba do IFSP – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, no que tange à sua trajetória profissional e acadêmica. A geração de informações sobre os ex-alunos poderá auxiliar na tomada de decisão sobre percursos formativos, além de possibilitar um novo tempo na relação entre a instituição e seus egressos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa através de instrumento estruturado, aplicado a todos os egressos. As temáticas abordadas no instrumento de pesquisa, foram: (1)

Situação profissional atual; (2) Razões da opção por cursar o IFSP; (3) Avaliação do curso no IFSP; (4) Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências no curso; (5) Capacidades desenvolvidas durante o curso; (6) Dificuldades em conseguir o primeiro emprego; e (6) Realização de outro curso após o IFSP. A análise dos dados foi realizada utilizando-se estatística descritiva e a apresentação dos dados foi feita através de tabelas com a sumarização dos resultados.

Palabras claves: egressos, mercado de trabalho, trajetória profissional.

Texto completo:

85. INTRODUÇÃO

Uma das finalidades das instituições de ensino é formar pessoas capacitadas nas mais diversas áreas do conhecimento para o exercício profissional. Dessa forma, torna-se importante para estas mesmas instituições acompanhar os resultados de suas ações e, nesse sentido, isso implica o acompanhamento da trajetória profissional de seus egressos.

Pode-se dizer que os egressos de uma instituição de ensino são um elo representativo da interação entre a instituição e o mercado de trabalho, entre a instituição e a comunidade da qual faz parte. Questões como a qualidade da formação, a adequação do currículo às necessidades das organizações e da sociedade e também as dificuldades encontradas para a obtenção de emprego podem ter respostas mais elucidativas a partir do *feedback* dos alunos egressos.

Dessa forma, a manutenção de um canal de comunicação eficiente com os seus ex-alunos pode ser um importante diferencial para as instituições de ensino que primam pela qualidade do ensino e contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é pesquisar a situação profissional dos egressos dos cursos de tecnologia e licenciatura do Câmpus Caraguatatuba do IFSP – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo.

86. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Paul (2015) afirma que o ensino superior têm se tornado cada vez mais complexo com suas diversas modalidades e características distintas, o que passa a exigir um sistema de informação confiável e transparente. As informações obtidas dos egressos podem ser úteis para as instituições de ensino, na medida em que podem auxiliar na elaboração de componentes curriculares e projetos pedagógicos. Podem também ajudar poderes públicos, famílias e estudantes a definirem opções de financiamento e carreira (PAUL, 2015).

Lousada e Martins (2005) afirmam a importância de se conhecer a trajetória profissional do aluno egresso, o tempo em que este se estabiliza no mercado de trabalho, suas competências e perspectivas, além do caminho percorrido por outros cursos realizados após a graduação.

Segundo Dazzani e Lordelo (2012), é primordial entender como as práticas, valores e o modo de pensar dos estudantes egressos foram influenciados ao longo do tempo. Estas influências e transformações dos egressos ao longo do tempo se relacionam, direta ou indiretamente, às habilidades, conhecimentos e ferramentas oferecidas pelas instituições de ensino. Assim, pode-se considerar estratégico para a instituição de ensino conhecer os caminhos e percursos dos seus

estudantes egressos, verificando se e em que medida estes se apropriaram do que foi oferecido durante o seu percurso como alunos.

Ainda para Dazzani e Lordelo (2012), é importante para a instituição de ensino obter informações sobre a participação do estudante egresso no mercado de trabalho e da cultura associada ao seu trabalho.

Segundo Machado (2001), o acompanhamento dos estudantes egressos constitui um mecanismo que permite à instituição de ensino, ao estudante egresso e a empresa onde trabalha, participarem conjuntamente do processo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ainda para este autor, este acompanhamento permite ao estudante egresso maior segurança em suas escolhas e na definição dos seus objetivos.

Ainda para Machado (2001), o acompanhamento dos estudantes egressos não pode ser interpretado apenas como um controle estatístico, mas deve ir além, buscando significar uma interação direta com a comunidade. Segundo este autor, é de responsabilidade da sociedade, empresa e principalmente dos egressos, partilhar com a instituição informações sobre as vertentes do mercado, desenvolvimento tecnológico, os métodos e os processos de trabalho, os novos equipamentos, o comportamento e a real atuação dos técnicos no mercado de trabalho, concedendo assim subsídios necessários para a avaliação da instituição e a redefinição de currículos. Tais informações são importantes para que a instituição de ensino também possa identificar e melhor atender os interesses da comunidade, não apenas no que se refere à qualificação dos trabalhadores, como também no desenvolvimento de projetos de extensão ou de pesquisa, que possam cooperar para o desenvolvimento da própria comunidade.

Flavigny e Grelet (2012) *apud* Paul (2015) apontam que, qualquer que seja a natureza da instituição de ensino – escolas técnicas, centros de formação para adultos ou universidades – é importante identificar os canais de acesso à profissão e as ocupações de início de carreira nas empresas, bem como identificar pontos críticos e realizar estudos longitudinais objetivando analisar a evolução de seus egressos na carreira profissional.

Muritiba *et al* (2012), fazendo referência a Bolliger (2004) e Butler (2007), discutem a relação entre a satisfação do egresso com o curso e a instituição com o seu desempenho profissional, ressaltando a existência de evidências de que os alunos mais satisfeitos seriam aqueles com melhor desempenho profissional quando egressos.

Ainda sobre a questão da satisfação dos egressos, Petruzzellis, D'Ugento e Romanazzi (2006) traçam um paralelo entre o estudante e o consumidor, apontando a necessidade de acompanhamento da sua performance em termos de qualidade dos serviços prestados e recursos empregados. Os autores referem-se a Baccarini (2003), afirmando que o processo de acompanhamento pode ser desenvolvido levantando-se a qualidade percebida pelo aluno ou ex-aluno.

Segundo Teichler (1997), a transição entre a escola e o emprego, além dos primeiros passos na carreira profissional, podem ser visualizados como, um processo onde reside um jogo entre as competências adquiridas pelos ex-alunos e seu eventual emprego.

87. METODOLOGIA

Esta pesquisa pode ser classificada como um trabalho original, quanto à natureza; como descritiva, quanto aos objetivos; e como pesquisa de campo, quando aos procedimentos e quanto ao objeto de análise (ANDRADE, 2010).

Uma pesquisa descritiva busca observar, registrar, analisar, classificar e interpretar fatos sociais, o que será realizado neste artigo em relação à situação profissional dos egressos, conforme o

objetivo apresentado.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em realizar um levantamento das informações dos alunos egressos junto ao IFSP Câmpus Caraguatatuba, buscando a verificação e atualização dos dados. Após esta etapa e o desenvolvimento do referencial teórico, pôde ser iniciada a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada através de instrumento estruturado, aplicado, via e-mail, redes sociais e contato por telefone, a todos os egressos dos cursos de tecnologia e licenciatura do IFSP Câmpus Caraguatatuba. O instrumento de coleta de dados foi desenvolvido baseado em estudos nacionais e internacionais, principalmente no questionário utilizado na pesquisa do Instituto Politécnico de Viana Castelo – Portugal, sobre os Diplomados e o Mercado de Trabalho. O Quadro 1 apresenta os estudos consultados:

Quadro 1: Estudos sobre egressos

Estudo:	**Autores:**
Acompanhamento de egressos: CEFET/PR – Unidade de Curitiba	Machado (2001)
A inserção profissional de egressos universitários – PUC/RS	Callegari (2001)
Projeto de acompanhamento de estudantes e egressos – CEFET/GO	CENTRO (2008)
REFLEX – Research into Employment and Professional Flexibility	Paul (2015)
Projeto CHEERS – Carrer After Higher Education	Teichler (1997)
Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Portugal	Almeida (2014)

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Em relação à pesquisa realizada no Instituto Politécnico de Viana Castelo – Portugal, sobre os Diplomados e o Mercado de Trabalho, destacam-se os seguintes objetivos: (1) Entender o processo de ingresso no IPVC e no mercado de trabalho; (2) Quais posições os egressos ocupam profissionalmente; (3) Qual a relação entre as competências obtidas no decorrer da formação e a utilização das mesmas no emprego; e (4) O processo de transição do ensino para o mercado.

No presente trabalho, estes objetivos refletiram-se nas temáticas abordadas no instrumento de pesquisa, que foram: (1) Situação profissional atual; (2) Razões da opção por cursar o IFSP; (3) Avaliação do curso no IFSP; (4) Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências no curso; (5) Capacidades desenvolvidas durante o curso; (6) Dificuldades em conseguir o primeiro emprego; e (6) Realização de outro curso após o IFSP.

A análise dos dados foi realizada utilizando-se estatística descritiva e a apresentação dos dados foi feita através de tabelas com a sumarização dos resultados.

88. RESULTADOS

Neste tópico passa-se a apresentar e analisar os resultados obtidos através da coleta de dados. Primeiramente, é importante destacar que o alvo dessa pesquisa foi a população dos alunos egressos dos cursos de licenciatura e tecnologia, que totalizou, 63 alunos. A listagem dos alunos foi obtida na secretaria antes da colação de grau do segundo semestre de 2016, dessa forma, estes alunos não foram incluídos na população.

Os 63 ex-alunos foram contatados através de e-mail, redes sociais e telefone, entre os meses de setembro a novembro de 2016. Destes, 24 responderam ao questionário desta pesquisa, cujas respostas constituem o objeto desta análise.

Os 24 respondentes foram distribuídos conforme o curso em que se graduaram no IFSP Câmpus Caraguatatuba, a saber:

Tabela 1: Distribuição dos respondentes por curso

Licenciatura em Matemática	21	5	23,81%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	19	7	36,84%
Tecnologia em Processos Gerenciais	23	12	52,17%
TOTAL	63	24	38,10%

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

A Tabela 1 permite observar a participação dos egressos na pesquisa, conforme o seu curso. Constata-se que 38,1% dos egressos responderam ao questionário. Quando este percentual é distribuído por curso, percebe-se certa discrepância entre a quantidade de alunos respondentes por curso.

Os 24 respondentes também foram distribuídos conforme o ano em que se graduaram no IFSP Câmpus Caraguatatuba:

Tabela 2: Distribuição dos respondentes ano de conclusão do curso

Graduados em 2013	4	16,67%
Graduados em 2014	10	41,67%
Graduados em 2015	7	29,17%
Graduados em 2015	3	12,50%
TOTAL	24	100,00%

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Através da Tabela 2, verifica-se que os alunos graduados em 2014 foram os que participaram da pesquisa em maior percentual.

Em relação à sua situação profissional atual, os egressos puderam escolher entre as opções: (1) empregado com carteira assinada; (2) empregado informal; (3) dono do próprio negócio; (4)

estagiário; (5) desempregado à procura de um novo emprego; (6) desempregado à procura do primeiro emprego; (7) ocupa-se exclusivamente das tarefas domésticas; (8) outras situações.

A Tabela 3 apresenta as situações encontradas:

Tabela 3: Situação profissional dos respondentes por curso

Licenciatura em Matemática	Empregado com carteira assinada	3
	Empregado informal	2
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Empregado com carteira assinada	5
	Desempregado à procura do primeiro emprego	1
	Bolsista de mestrado	1
Tecnologia em Processos Gerenciais	Empregado com carteira assinada	6
	Desempregado à procura de um novo emprego	1
	Ocupa-se exclusivamente das tarefas domésticas	1
	Servidores públicos	4

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Pode-se destacar na Tabela 3 algumas situações, como a importância do setor público como empregador na região, a continuidade nos estudos, a informalidade e o desemprego.

De maneira geral, dos 24 respondentes, apenas 3 encontram-se sem nenhuma atividade remunerada. Este resultado é importante quando analisado em conjunto com a questão "já tinha emprego na área em que estudei no IF", onde 17 respondentes assinalaram "discordo totalmente". A relação estabelecida reforça o papel da instituição de ensino como primordial para o início da carreira profissional.

Em relação às razões pelas quais os egressos optaram pelo curso que realizaram no IFSP, os respondentes tiveram que assinalar a sua concordância ou discordância em relação a diversas situações apresentadas. Em cada situação, as opções variavam de (1) discordo totalmente a (7) concordo totalmente.

A Tabela 4 analisa a influência dos pais e amigos na escolha do curso, contrapondo-as à realização pessoal:

Tabela 4: Influência dos pais, amigos e realização pessoal

Influência dos pais:						
1	2	3	4	5	6	7
12	2	5	0	1	1	3
Influência dos amigos						
1	2	3	4	5	6	7
12	5	4	1	0	0	2
Realização pessoal:						
1	2	3	4	5	6	7
0	3	2	1	4	2	**12**

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Pode-se observar que existe substancial discordância dos respondentes em relação à influência de pais e amigos na escolha do curso, ao passo que 50% dos egressos aponta "concordo totalmente" no que concerne à realização pessoal como fator para a escolha do curso.

A Tabela 5 mostra o grau de concordância em relação aos itens "prestígio pessoal associado à posse de um diploma do ensino superior" e "possibilidade de progressão na carreira profissional":

Tabela 5: Prestígio pessoal e possibilidade de progressão na carreira profissional

Prestígio pessoal associado à posse de um diploma do ensino superior:						
1	2	3	4	5	6	7
1	1	4	4	4	2	8
Possibilidade de progressão na carreira profissional:						
1	2	3	4	5	6	7
0	0	1	2	3	6	**12**
Maior probabilidade de vir a ter um emprego mais qualificado e bem remunerado:						
1	2	3	4	5	6	**7**
0	1	0	1	5	4	**13**

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

É importante salientar que, embora as respostas estejam bem distribuídas entre os níveis de concordância, o prestígio pessoal é um requisito importante na escolha do curso, principalmente quando analisado em conjunto com a possibilidade de progressão na carreira profissional, onde 50% dos respondentes assinalaram "concordo totalmente".

Em relação à possibilidade de progressão na carreira profissional, cabe dizer que, em muitos casos a resposta representa uma expectativa quanto à carreira futura, tendo em vista que, conforme já apontado, boa parte dos respondentes não trabalhava na sua área de formação quando iniciaram o curso no IFSP. Esta expectativa pode ser confirmada pelo nível de concordância com a probabilidade de um emprego mais qualificado e bem remunerado após o curso.

A Tabela 6 analisa a influência da aquisição de novos conhecimentos e competências e gosto pelo estudo:

Tabela 6: Aquisição de novos conhecimentos e o gosto pelo estudo

Aquisição de novos conhecimentos e competências:						
1	2	3	4	5	6	7
0	0	0	2	3	4	**15**

Gosto pelo estudo:

1	2	3	4	5	6	7
0	2	4	2	2	0	**14**

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Verifica-se entre os respondentes um alto grau de concordância em relação à aquisição de novos conhecimentos e competências e o gosto pelo estudo, como fatores que influenciaram a escolha do curso no IFSP.

A Tabela 7 demonstra que a proximidade do IFSP do local de residência do aluno constitui-se fator de importância na escolha do curso:

Tabela 7: Proximidade da área de residência

Proximidade da sua área de residência:						
1	2	3	4	5	6	7
7	0	1	1	1	2	**12**

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Pode-se observar que, embora 50% dos respondentes tenham apontado "concordo totalmente" com este fator, 29,16% assinalaram "discordo totalmente". Estas respostas evidenciam que, por um lado, os cursos do IFSP Câmpus Caraguatatuba são procurados pela comunidade local pela proximidade geográfica; por outro lado, também atrai estudantes de outras regiões.

A Tabela 8 traz a resposta dos ex-alunos a respeito das instalações e equipamentos do IFSP como fator para a escolha do curso:

Tabela 8: Boas instalações e equipamentos

Boas instalações e equipamentos:						
1	2	3	4	5	6	7
4	1	2	3	6	2	6

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Observa-se neste quesito uma maior distribuição das respostas. A concordância com as instalações e equipamentos do IFSP como preponderante para a escolha do curso não se encontra tão concentrada no conceito 7 – concordo totalmente. Análise semelhante pode ser feita para o item seguinte, a "inexistência de recursos para frequentar outra IES", como pode ser visto na Tabela 9:

Tabela 9: Inexistência de recursos para frequentar outra IES

Inexistência de recursos para frequentar outra IES:						
1	2	3	4	5	6	7
5	1	6	1	1	3	7

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Merece destaque também dentre as razões para escolha do curso no IFSP o perfil prático e profissionalizante do curso, o prestígio do curso e a qualidade dos professores, a conquista de vaga pelo vestibular/ENEM e a exigência do curso em termos de estudo. A Tabela 10 mostra as informações referentes a estes itens:

Tabela 10: Qualidade do curso, docentes e exigências de estudo

Curso com perfil prático e profissionalizante:						
1	2	3	4	5	6	7
3	0	3	2	4	3	9
Prestígio do curso e qualidade dos professores:						
1	2	3	4	5	6	7
0	1	0	5	4	6	8
Facilidade de conseguir vaga através do vestibular/ENEM:						
1	2	3	4	5	6	**7**
9	1	4	1	3	3	3
Curso não muito exigente em termos de estudo:						
1	2	3	4	5	6	**7**
15	6	2	0	0	0	1

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Chama a atenção a quantidade de respondentes que assinalaram “discordo totalmente” em relação à afirmação “curso não muito exigente em termos de estudo”. Dentre as 24 respostas, 23 demonstram algum grau de discordância.

Em relação ao curso realizado no IFSP, os alunos egressos avaliaram o curso a respeito dos conhecimentos teóricos, técnicos, práticos e relacionais obtidos durante o curso. Foram também questionados aspectos referentes a desenvolvimento e enriquecimento pessoal e adequação às exigências do mercado de trabalho.

A Tabela 11 resume os dados coletados referentes a estes quesitos:

Tabela 11: Conhecimentos obtidos durante o curso

Conhecimentos teóricos:						
1	2	3	4	5	6	7
0	0	1	1	6	6	10
Conhecimentos técnicos:						
1	2	3	4	5	6	7
0	0	0	3	7	8	6
Conhecimentos práticos:						
1	2	3	4	5	6	**7**
0	1	2	2	6	5	8
Conhecimentos relacionais:						
1	2	3	4	5	6	**7**
0	0	2	3	7	5	7

Desenvolvimento e enriquecimento pessoal:						
1	2	3	4	5	6	**7**
0	0	1	1	4	7	11
Adequação às exigências do mercado de trabalho:						
1	2	3	4	5	6	**7**
0	2	4	1	5	3	9

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Em relação à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências no curso realizado no IFSP, os respondentes se manifestaram em relação aos seguintes itens, em uma escala que variou de 1 a 7, onde 1 é igual a pouco e 7 é igual a muito:

- Trabalhar de forma independente / Ser autônomo;
- Organizar, planejar e programar tarefas no tempo;
- Disponibilidade para a aprendizagem contínua;
- Preocupação com a qualidade;
- Pensar logicamente, ponderar evidências e avaliar criticamente;
- Identificar e resolver problemas;
- Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações;
- Análise e síntese de informação;
- Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional;
- Ter espírito de iniciativa e capacidade para identificar novas oportunidades;
- Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões; e
- Liderar, motivar e persuadir.

Dentre as respostas a estes itens, observou-se a predominância de pontuação 5, 6 e 7 na escala, exceção feita a "trabalhar de forma independente / ser autônomo", onde a pontuação foi distribuída de maneira mais uniforme. Os alunos egressos também foram questionados sobre a utilização destes conhecimentos e competências no seu emprego atual. Destaca-se que os resultados foram bastante semelhantes.

Os alunos egressos foram também perguntados sobre as seguintes capacidades desenvolvidas durante o curso, também obedecendo a uma escala que variou de 1 a 7, onde 1 é igual a pouco e 7 é igual a muito:

- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Capacidade de negociação;
- Capacidade de planejamento;
- Capacidade de liderança;
- Capacidade de pensamento crítico;
- Capacidade de comunicação oral e escrita; e
- Capacidade de tomar decisões.

De forma semelhante às respostas do item 3.2.4, observou-se a predominância de pontuação

5, 6 e 7 na escala, o que significa que, para os respondentes, estas capacidades foram bem desenvolvidas durante o curso realizado no IFSP. Os alunos egressos também foram questionados sobre a utilização destas capacidades no seu emprego atual. Destaca-se que os resultados foram bastante semelhantes.

A Tabela 12 resume os dados coletados referentes às dificuldades em se conseguir o primeiro emprego. Os respondentes se manifestaram novamente em uma escala que variou de 1 a 7, onde 1 é igual a discordo totalmente e 7 é concordo totalmente:

Tabela 12: Dificuldades em conseguir o primeiro emprego

Já tinha emprego na área em que estudou no IFSP:						
1	2	3	4	5	6	7
17	0	0	2	0	1	4
Não há necessidade de pessoas com o seu curso nas empresas:						
1	2	3	4	5	6	7
12	4	0	2	4	0	2
Há pouca oferta de emprego para pessoas com o seu curso na região:						
1	2	3	4	5	6	**7**
2	3	2	2	3	2	10
Existe excesso de pessoas formadas com o seu curso no mercado de trabalho:						
1	2	3	4	5	6	**7**
7	2	3	6	3	0	3
Não ter experiência profissional dificulta encontrar um emprego:						
1	2	3	4	5	6	**7**
1	1	2	2	3	4	11
Desconhecimento do seu curso por parte dos empregadores:						
1	2	3	4	5	6	**7**
3	2	0	5	0	3	11
Fracas condições salariais oferecidas pelas empresas:						
1	2	3	4	5	6	**7**
2	1	2	2	4	3	10
Inexistência de apoio do IFSP na procura do emprego:						
1	2	3	4	5	6	**7**
3	3	0	7	3	2	6

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Destaca-se dentre estes dados o fato do curso contribuir com a conquista do emprego, tendo

em vista que 17 dos 24 respondentes não possuíam emprego na área de formação, antes do início do curso no IFSP.

Na visão dos egressos, existe procura por profissionais com o seu curso no mercado de trabalho, o que pode ser importante para justificar a oferta destes cursos pela instituição.

Observa-se ainda a predominância da resposta 4 no item "inexistência de apoio do IFSP na procura do emprego". Este item, na escala de 7, representa algo como "nem discordo, nem concordo".

Por fim, os ex-alunos foram questionados sobre a realização de outro curso após o término do curso no IFSP. A Tabela 13 resume os resultados:

Tabela 13: Realização de outro curso após o IFSP

Outro curso de graduação	2
Curso de especialização	2
Curso de mestrado	3
Curso de doutorado	0
Nenhum curso	17
TOTAL	24

Fonte: Elaborada pelos autores (2017)

Esses dados revelam que a grande parte dos egressos optou pela não continuidade dos estudos. Dentre os que iniciaram outro curso, foi perguntado o motivo, cujas opções, em uma escala de 7 pontos, onde 1 é igual a "pouco importante" e 7 é igual a "muito importante", foram:

- Atualização de conhecimentos;
- Aquisição de novos conhecimentos;
- Conseguir uma promoção ou aumento salarial;
- Suprir insuficiências na formação acadêmica obtida no IFSP;
- Progredir na carreira profissional;
- Elevar o nível de conhecimentos teóricos; e
- Aprofundar ou desenvolver conhecimentos técnicos.

Todos os itens foram apontados pelos respondentes como de grande importância, exceção feita ao item "suprir insuficiências na formação acadêmica obtida no IFSP".

Após esta análise, que procurou delinear os principais resultados obtidos com a pesquisa, passa-se a apresentar as conclusões deste trabalho.

89. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a situação profissional dos egressos dos cursos de tecnologias e licenciatura do IFSP Câmpus Caraguatatuba. Para isso, foi desenvolvido um instrumento

de pesquisa abordando questões referentes à situação profissional atual dos egressos, razões da opção por cursar o IFSP, avaliação do curso realizado no IFSP, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências no curso, capacidades desenvolvidas com o curso, dificuldades em conseguir o primeiro emprego, utilização das competências no emprego atual, utilização das capacidades no emprego atual e motivos pelos quais frequenta ou frequentou outros cursos após o IFSP. Cerca de 38% dos egressos responderam ao questionário e, ao distribuir-se este percentual por curso, percebe-se certa discrepância entre a quantidade de alunos respondentes por curso. Os alunos graduados em 2014 tiveram maior participação da pesquisa com o percentual de 41,67% das respostas obtidas. Referente à situação profissional dos egressos, dos 24 respondentes, apenas 3 encontram-se sem nenhuma atividade remunerada. 50% dos egressos responderam que a realização pessoal é um fator relevante para a escolha do curso.

Embora as respostas estejam bem distribuídas entre os níveis de concordância, o prestígio pessoal é um requisito importante na escolha do curso, principalmente quando analisado em conjunto com a possibilidade de progressão na carreira profissional, onde 50% dos respondentes assinalaram "concordo totalmente". Verifica-se também entre os respondentes um alto grau de concordância em relação à aquisição de novos conhecimentos e competências e o gosto pelo estudo, como fatores que influenciaram a escolha do curso no IFSP.

Em relação a proximidade do IFSP e o local de residência do egresso pode-se observar que, por um lado, os cursos do IFSP Câmpus Caraguatatuba são procurados pela comunidade local pela proximidade geográfica; por outro lado, também atrai estudantes de outras regiões.

Em relação às dificuldades encontradas na procura do primeiro emprego, destaca-se o fato do curso contribuir com a conquista do emprego, tendo em vista que 17 dos 24 respondentes não possuíam emprego na área de formação, antes do início do curso no IFSP.

Na visão dos egressos, existe procura por profissionais com o seu curso no mercado de trabalho, o que pode ser importante para justificar a oferta destes cursos pela instituição. Verifica-se ainda que, boa parte dos egressos optou pela não continuidade dos estudos após o IFSP.

Durante a execução dessa pesquisa foram encontradas dificuldades relativas ao contato com os egressos, tendo em vista que o endereço de e-mail de parte dos egressos encontra-se desatualizado. Houve tentativas de se contatar os egressos via redes sociais, no entanto, o índice de resposta às mensagens enviadas foi baixo. A base de dados desatualizada dificultou também o contato com os egressos via telefone.

Conclui-se que este trabalho está longe de esgotar o tema, por esse motivo pretende-se a continuidade deste estudo, buscando atualizar as informações coletadas e incluir na pesquisa também os cursos técnicos oferecidos pelo IFSP Câmpus Caraguatatuba.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P. P. de. **Diplomados e mercado de trabalho**. Porto: Universidade do Porto (tese), 2014.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CALLEGARI, M. M. **A inserção profissional de egressos universitários**. Porto Alegre: PUCS-Faculdade de Psicologia (dissertação), 2001.

CENTRO Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Observatório do mundo do trabalho e da educação profissional e tecnológica. **Projeto de acompanhamento de estudantes e de egressos**. Disponível em: < http://www.ifgoias.edu.br/observatorio/images/downloads/projetos/projeto_acompanhamento_egressos.pdf> Acesso em: 22 mar 2016.

DAZZANI, M. V. M., LORDELO, J. A. C. **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOUZADA, A. C. Z., MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade Financeira - USP**, n. 37, p. 73-84, Jan-Abr 2005.

MACHADO, A. de S. **Acompanhamento de egressos**: caso CEFET-PR – Unidade de Curitiba. Florianópolis: UFSC (dissertação), 2001.

MURITIBA, P. M. *et al*. Satisfação dos egressos em administração, economia e contabilidade e desempenho profissional. **Revista Alcance**, v. 19, n. 03, p. 308-326, Jul-Set 2012.

PAUL, J. J. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309-326, Mai-Ago 2015.

PETRUZZELLIS, L., D'UGGENTO, A. M., ROMANAZZI, S. Student satisfaction and quality of services in Italian universities. **Managing Services Quality**, v. 16, n. 04, p. 349-364, 2006.

TEICHLER, U. **Higher education and employment in Europe**. Universität Gesamthochschule Kassel. Disponível em: < http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/PDF/cheers_pro.pdf>. Acesso em 20 dez 2015.

Técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento & inovação: o caso do instituto federal de santa catarina

Autores: Amante, Claudio José (Universidade Federal de Santa Catarina); **Petri, Cristiele Aparecida** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: A gestão do conhecimento (GC) é um conjunto de abordagens que favorece o crescimento da informação e do conhecimento para criar valor em uma organização. Em organizações públicas, contribui para melhorar a qualidade dos serviços públicos em benefício do cidadão-usuário e da sociedade em geral. A inovação pode ser compreendida como a produção de algo novo, de natureza pessoal, empresarial ou institucional, de caráter objetivo ou subjetivo,

tangível ou intangível, mensurável ou imensurável. A literatura cita diversas técnicas e ferramentas de Gestão do Conhecimento e Inovação (GC&I). Neste sentido, o presente estudo objetivou analisar as técnicas e ferramentas de GC&I empregadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Após pesquisa bibliográfica e documental, observou-se que o IFSC utiliza grande parte das técnicas e ferramentas de GC&I citadas na literatura. Contudo, observou-se que ainda não há um modelo de Gestão do Conhecimento implantado.

Palabras claves: Gestão do Conhecimento, Inovação, Técnicas e Ferramentas

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Vivemos hoje um inédito momento dentro da história, que tem como principal marca a presença da mudança como rotina. Neste cenário, onde prevalece a incerteza, somos diariamente desafiados nos planos pessoal e profissional a conviver e buscar soluções para questões inéditas, muitas delas de alta complexidade. Neste contexto é de suma importância que as organizações públicas trabalhem com as técnicas e ferramentas de Gestão do Conhecimento e Inovação (GC&I).

A Gestão do Conhecimento pode ser entendida, basicamente, como "a arte de gerar valor a partir de bens intangíveis da organização (SVEIBY, 1998, p.1). Ou seja, sua função é gerar riqueza e valor a partir do gerenciamento de elementos que estão fora do contexto habitual de terra, capital e mão-de-obra, visão compartilhada por Drucker (1993).

Inovação é um tema que, em período recente, ganhou popularidade midiática e presença intensa nas discussões diárias entre indivíduos, empresas, instituições e governo. A implementação de um produto, bem ou serviço, seja novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios na organização do local de trabalho ou nas relações externas é o que se chama de Inovação (OCED, 2006). O sucesso da gestão do conhecimento no processo de inovação depende do envolvimento de todos (não apenas os gestores) na prática.

De acordo com a Apostila de técnicas e ferramentas de Gestão do Conhecimento e Inovação (2009), as técnicas são maneiras de enfrentar desafios e realizar atividades. Já as ferramentas são o suporte tecnológico para dar apoio à técnica. Não existe uma relação biunívoca entre técnica e ferramenta. Isto quer dizer que não há somente uma ferramenta que seja de uso exclusivo de determinada técnica, como também não se pode dizer que uma técnica só pode ser suportada por determinada ferramenta.

O objetivo deste estudo é realizar um levantamento bibliográfico acerca das técnicas e ferramentas de GC&I existentes e verificar quais são utilizadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

De forma a melhor compreender o estudo realizado, o presente artigo é organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta os conceitos teóricos. A seção 3 os procedimentos metodológicos. A seção 4 os resultados e a seção 5 a conclusão do estudo.

2. O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATATARINA (IFSC)

O IFSC é uma instituição pública que tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense. A instituição é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Possui uma Reitoria e 22 câmpus: Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Jaraguá do Sul – Rau (Geraldo Werninghaus), Florianópolis, Florianópolis-Continente, Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul, Lages, São José, Palhoça Bilíngue, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFSC, 2015/2019).

O IFSC também conta com o Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead), responsável pelos programas de formação de professores e demais educadores e de gestores para o serviço público. É papel do centro dar apoio às ofertas educativas próprias e dos câmpus do IFSC. Esse centro oferece cursos a distância e presenciais para a comunidade interna e externa, utilizando-se de metodologias inovadoras e sempre articuladas aos objetivos e metas do Instituto. Para intensificar as atividades de pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico e inovação, em articulação com o setor produtivo, o IFSC pretende implantar, nos próximos cinco anos, um Polo de Inovação, uma unidade administrativa destinada ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFSC, 2015/2019).

O IFSC é caracterizado por uma estrutura organizacional administrativa e didático-pedagógica independente. Essa estrutura é conjugada sob a forma de sistema, buscando a integração e o padrão nas ações de planejar e executar. Por outro lado, possibilita a descentralização, flexibilizando e tornando possível a autonomia para os câmpus na operacionalização de suas ações. Para atender aos seus objetivos institucionais, o IFSC, a partir da sua estrutura básica, dispõe da seguinte estrutura administrativa: Reitoria; Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFSC, 2015/2019).

À Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional compete promover a integração entre a Reitoria e os câmpus, promover e coordenar os processos de planejamento estratégico e a avaliação institucional; de sistematização de dados, informações e de procedimentos institucionais, disponibilizando-os na forma de conhecimento estratégico; planejar e coordenar as atividades relacionadas à tecnologia da informação e da comunicação, bem como outras atividades delegadas pelo Reitor. A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional possui duas diretorias, a Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação e a Diretoria de Gestão do Conhecimento, alvo da temática deste estudo. À Diretoria de Gestão do Conhecimento compete promover e coordenar os processos de planejamento e avaliação institucional, bem como de sistematização de dados, informações e de procedimentos institucionais, disponibilizando-os na forma de conhecimento estratégico (REGIMENTO GERAL DO IFSC, 2010).

2.40 GESTÃO DO CONHECIMENTO E INOVAÇÃO

Ronaldo Vieira (2016, p.8) afirma que dados são matéria-prima para a formação da informação, desprovidos de interpretação ou significado descrevem apenas parte de alguma informação, o que os torna incapazes de auxiliar na tomada de decisões ou avaliações. O mesmo autor salienta que a informação é um conjunto de dados organizados de forma coerente, inteligível ou com significado: informar pode ser interpretado como dar forma.

Vieira (2016) destaca que conhecimento é um conjunto, ou única informação, devidamente interpretado pelo sujeito que tenha competência no assunto, com o objetivo de solucionar problemas reais, formado por dados e informações relevantes, que de alguma forma promovem a apreensão de novos saberes a um indivíduo ou grupo.

Após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade mudou gradativamente o foco da indústria para os serviços e, em seguida, para a informação. Peter Drucker (1994) foi um dos primeiros teóricos a entender, ainda nos anos 1960, que o conhecimento serviria de base para os setores de produção, serviços e informações e que caberia às organizações o papel de criar conhecimento de diversas maneiras para continuarem ativas. Os termos "trabalho do conhecimento" e "sociedade do conhecimento", cunhados por ele, deixam bem clara sua visão sobre a importância do conhecimento nas organizações de negócios modernos.

Drucker (1994) também considerou, por um lado, que as habilidades não podem ser explicadas por palavras, mas podem ser aprendidas pela experiência, e, por outro, que métodos científicos permitem a conversão de experiências em sistemas, histórias em informações e habilidades em algo capaz de ser aprendido e ensinado. Dessa forma, um considerável avanço de seu pensamento reflete-se no que podemos entender como um esboço da conversão do conhecimento tácito em explícito. Contudo, o autor não se aprofundou o suficiente na importância da interação humana para esse processo de conversão e compartilhamento de conhecimento.

Cada vez mais a conversão de dados em conhecimentos tem sido um dos principais objetivos das organizações frente a uma realidade de desafios para sua sobrevivência, impostos pelo que vem sendo denominado de a Era do Conhecimento ou a Sociedade do Conhecimento. Os gestores, em sua rotineira necessidade de qualificar as decisões que precisam tomar, enfrentam o desafio de transformar dados em informação e informação em conhecimento, atentando para que interferências individuais não interfiram negativamente neste processo (ANGELONI, 2003). Tais interferências podem ocorrer na codificação e decodificação destes elementos, provocando problemas no processo de comunicação.

Ao longo das últimas duas décadas vários autores têm criado definições para Gestão do Conhecimento (GC), refletindo correntes de pensamento e visões de negócios em contextos mercadológicos distintos. Numa análise abrangente, percebe-se que os conceitos embutidos neste processo antecedem à sua própria denominação e vem sendo articulados com inúmeras variações. A GC envolve a coleta, organização e distribuição de conhecimento que é acumulado por um período de tempo com a finalidade de melhorar e aumentar a vantagem competitiva de uma organização ou simplesmente para alcançar os objetivos gerais da organização. Neste processo de valorização do conhecimento organizacional, também é importante estimular a formação de um ambiente que propicie a aquisição de conhecimento, seja ele criado a partir das interações entre os colaboradores ou adquirido externamente à organização.

Uma bem-sucedida adoção da GC requer atenção a requisitos básicos ou o atendimento de algumas condições essenciais como, por exemplo, um efetivo respaldo dos níveis mais altos da administração, uma cultura da organização e do seu corpo funcional que seja capaz de perceber a potencialidade de uma postura de colaboração e compartilhamento e, como elemento catalisador, uma base de tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Para Sveiby (1998), os elementos basilares da GC são sintetizados no conhecimento, talento

de criatividade dos indivíduos que atuam na organização; na interação destes indivíduos, por meio da formação de equipes e líderes apoiados por uma estrutura de TIC e, finalmente, em um conjunto de relacionamentos internos (socialização na organização) e externos (com clientes, fornecedores e extensivos à sociedade como um todo).

Dentre as definições de GC está a de Davenport e Prusak (1998), que afirmam que "a Gestão do Conhecimento pode ser vista como uma coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização". Conforme Mello e Burlton (2000), a entidade empresarial American Productivity and Quality Center (APQC) adota a seguinte definição: Gestão do Conhecimento é um conjunto de ações sistemáticas para localizar, entender e usar conhecimentos para criar valor, ajudando informações e conhecimentos a fluir para as pessoas certas, nos momentos certos, de forma que se possa agir da maneira mais eficiente e eficaz. (2000, p.2).

Segundo Stewart (2002), fazer GC é identificar o que se sabe, captar e organizar esse conhecimento e utilizá-lo de modo a gerar retornos. Para Bukowlitz e Williams (2002), gestão do conhecimento é o processo pelo qual a organização gera riquezas, a partir de seu capital intelectual. Rose (2002) sintetiza sua visão de GC como um processo empregado por uma organização para capturar e compartilhar a experiência, promover a colaboração e prover amplo acesso às informações da organização, independente de sua fonte ou estrutura.

Inovação é um tema que, em período recente, ganhou popularidade midiática e presença intensa nas discussões diárias entre indivíduos, empresas, instituições e governos. Almeida *et al* (2016), entende inovação como a produção de algo novo, de natureza pessoal, empresarial ou institucional, de caráter objetivo ou subjetivo, tangível ou intangível, mensurável ou imensurável.

O sucesso da gestão do conhecimento no processo de inovação depende do envolvimento de todos (não apenas os gestores) na prática. É muito importante que cada um dos profissionais entenda a importância da disciplina e se comprometa com o compartilhamento de informações e de conhecimento. Isso vai servir de base para a compreensão exata sobre o que a empresa faz, como faz e quais são as possibilidades de aperfeiçoar os processos da melhor forma, garantindo os resultados tão sonhados.

Finger (1993, p. 16) define que a área da Administração Universitária refere-se à gestão organizacional em instituições de ensino superior e, geralmente, é classificada em duas modalidades: "os serviços administrativos, infraestrutura e logística (relacionados à atividade-meio) e a prática acadêmica/pedagógica que compreende laboratórios, prática de estágios, professor atuando em sala de aula, etc (relacionados à atividade-fim)".

O conceito apresentado por Schlickmann (2013, p.52) resume as funções e objetivos da Administração Universitária: o processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir os objetivos de: formar quadros profissionais de nível superior; realizar pesquisa e extensão; bem como dominar e cultivar o saber humano.

Ao abordar a GC em Instituições de Ensino Superior - IES é imprescindível uma visão abrangente e genérica de como são constituídos os ambientes universitários independentemente de suas especificidades operacionais ou decorrentes de sua natureza jurídica. Segundo Geng et al. (2005), as IES têm dois grandes domínios de conhecimento, o acadêmico e o operacional, sendo que

o conhecimento acadêmico se torna explícito e é disseminado por meio do próprio ensino, de documentos de pesquisa, de publicações, patentes, nas colaborações com empresas e demais atividades de prestação de serviços. Em termos operacionais, o corpo funcional das IES gera conhecimento explícito em áreas como serviços computacionais, de desenvolvimento de projetos arquitetônicos, de suporte a pesquisas e serviços estudantis, entre outras. Em ambas as dimensões são executadas atividades que podem ser apoiadas pela GC.

As organizações públicas são alvo de críticas e avaliações cada vez mais acirradas devido à crescente conscientização das comunidades sobre os seus direitos de acompanhar o gerenciamento dos processos públicos. A administração pública é entendida como um conjunto de estratégias em ação para o desenvolvimento dos serviços públicos em prol dos seres humanos e suas múltiplas dimensões, considerado como cidadão que participa de uma sociedade multicêntrica articulada politicamente (SALM; MENEGASSO, 2009).

Batista (2012) considera que a efetividade da gestão do conhecimento contribui para que as organizações públicas enfrentem novos desafios, pela implementação de práticas inovadoras de gestão e melhoria da qualidade dos processos, produtos e serviços públicos em benefício do cidadão-usuário e da sociedade em geral. Dessa forma, o autor apresenta um conceito de GC para a Administração Pública:

> (...) um método integrado de criar, compartilhar e aplicar o conhecimento para aumentar a eficiência; melhorar a qualidade e a efetividade social; e contribuir para a legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade na administração pública e para o desenvolvimento brasileiro. (BATISTA, 2012, p. 49)

Segundo Batista (2012), se as Instituições Públicas tiverem como premissa o conhecimento, esse poderá ser sua marca principal, para gerar valor e sustentabilidade, com vistas ao atendimento de extrema qualidade aos cidadãos.

As organizações públicas brasileiras não contam com um modelo de gestão do conhecimento genérico (que sirva para todas as organizações públicas), holístico (que permita um entendimento integral da gestão do conhecimento), com foco em resultados (que vise alcançar objetivos estratégicos e melhorar o desempenho) e específico para a administração pública (BATISTA, 2012).

2.1.1. TÉCNICAS E FERRAMENTAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E INOVAÇÃO (GC&I)

Rao (2005) considera que as técnicas e as ferramentas para a criação do conhecimento são o que auxiliam a tomada de decisão de um grupo; permitem sincronizar diferentes formas de cooperação; facilitam visualizar as contribuições, e, estimulam o surgimento de novas ideias criativas. Antes de elencar as técnicas e ferramentas de GC&I, é necessário fazer uma distinção entre técnica e ferramenta. De acordo com a Apostila de técnicas e ferramentas de Gestão do Conhecimento e Inovação (2009), as técnicas são maneiras de se enfrentar desafios e realizar atividades. Já as ferramentas são o suporte tecnológico para dar apoio a técnica. Não existe uma relação biunívoca entre técnica e ferramenta. Isto quer dizer que não há somente uma ferramenta que seja de uso

exclusivo de determinada técnica, como também não se pode dizer que uma técnica só pode ser suportada por determinada ferramenta.

As técnicas de GC&I que serão descritas neste estudo são: Identificação e montagem de rede de pessoas; Montagem de páginas amarelas; Montagem de comunidades de prática; Gestão da inovação; Divulgação de práticas relevantes; Registro de lições aprendidas; Utilização de *brainstorming;* Utilização de *storytelling;* Adoção de *coaching;* Aproveitamento da inteligência coletiva; Promoção de feiras de inovação e Realização de entrevistas de saída.

- Identificação e montagem de rede de pessoas**:** existem dois principais estágios inerentes ao processo de montagem de uma rede de pessoas. O primeiro deles é a constatação de que hierarquia consolidada e herdada da clássica tem fortes limitações para lidar com a complexidade dos desafios e oportunidades contemporâneos. O segundo estágio é perceber que essa estrutura, no contexto da administração pública, não pode ser dissolvida apenas com medidas legais ou ações isoladas. Considerando essas questões e a conveniência de se fazer uma transição entre a hierarquia clássica e uma configuração mais flexível é que surge a possibilidade de montagem de redes sociais. Para iniciar a estruturação da rede é necessário identificar habilidades, qualidades, qualificações e até mesmo aspectos pessoais de cada um dos membros da organização. Dessa forma, as pessoas começam a identificar interesses comuns com os pares e surge um estímulo extra para trocar informação e conhecimento;
- Montagem de páginas amarelas**:** Na medida em que as redes mencionadas na técnica anterior começam a se tornar mais robustas, é necessário criar uma estrutura que facilite a localização, acesso e troca de conhecimento entre essas pessoas. Este é o principal objetivo das páginas amarelas. As páginas amarelas são um ambiente virtual que surgiu na *intranet* das organizações, mas atualmente este modelo vem se difundindo na internet. O objetivo é possibilitar a todos os colaboradores encontrar colegas que têm o conhecimento e *expertise* que necessitam para um determinado trabalho ou tarefa. Funciona como uma página normal de internet, que exibe o perfil de todos os integrantes da organização, normalmente agrupados por ordem alfabética ou setor de trabalho. A classificação conta com informações como nome, cargo, setor de trabalho, experiências e conhecimentos, além dos contatos;
- Montagem de comunidades de prática: Além das redes e páginas amarelas existe outra técnica que visa conectar, de forma mais objetiva, pessoas com diferentes níveis hierárquicos, geograficamente dispersas, com profissões diferentes, mas que têm atividades em comum. Essa técnica se chama montagem de comunidades *de prática* e ajuda os profissionais a esclarecerem dúvidas sobre determinada atividade ou assunto de forma mais rápida e dinâmica, além de agilizar o processo de decisão sobre determinada ação. Um bom exemplo da importância das comunidades de prática (Cops) no ambiente governamental são as comunidades de compras, onde grupos separados física e hierarquicamente, mas tendo como finalidade comum a aquisição de produtos ou serviços, partilham suas experiências e problemas. Formas mais adequadas para se licitar certos produtos, pareceres jurídicos recomendando algumas ações e intercâmbio de cadernos de preços são alguns dos temas de interesse dessa comunidade
- Gestão da inovação: A técnica aqui concisamente denominada gestão da inovação é geralmente conhecida como gestão de ideias ou gestão de ideias inovadoras. Objetiva a coleta e avaliação de ideias propostas por colaboradores de uma organização, independente da sua atividade ou posição hierárquica. Depois de iniciado o processo de coleta de ideias – seja baseada em um tema específico ou livre -, tem início a fase de avaliação e implementação desses conceitos. De acordo com a proposta de cada organização, pode haver recompensas para os autores das melhores ideias. As recompensas podem ser financeiras ou em forma de prêmios, tais como viagens ou cursos. Em alguns ambientes organizacionais, onde não é permitida a premiação financeira, até mesmo um

correio eletrônico de reconhecimento recebido do gestor pode ser motivo de orgulho e motivação. A técnica tem como objetivo gerar propostas inovadoras, soluções para questões internas, ou até diagnósticos sobre determinados assuntos. Dentre os benefícios da gestão da inovação estão a melhora do desempenho da organização e de seus processos, estímulo a novas ideias, reconhecimento de competências, mobilização da inteligência competitiva organizacional e revelação de talentos pouco explorados.

- Divulgação de práticas relevantes: Novas ideias ou práticas consideradas relevantes na organização devem ser divulgadas. O objetivo é simples, porém com grande impacto: as práticas já testadas podem ser reproduzidas em outras áreas da organização, com menor esforço, evitando a "reinvenção da roda". O processo de identificar e compartilhar essas melhores práticas é normalmente realizado pela via do conhecimento explícito, como um banco de dados de melhores práticas ou, ainda, por meio de métodos de compartilhamento de conhecimento tácito, tais como as comunidades de prática. A técnica tem como finalidade compartilhar organizacionalmente as melhores maneiras de se desempenhar determinada tarefa, de modo a otimizar processos, gerar mais produtividade, conhecimento e resultados para a organização. O registro de lições aprendidas tem sido muito utilizado quando da conclusão de projetos. Ele estimula a troca de ideias entre participantes dessas atividades com outras áreas da organização que possam usufruir das experiências vividas em cada projeto. As lições aprendidas não têm como objetivo mostrar apenas os pontos positivos de cada projeto, mas também os problemas encontrados (e suas soluções) e alertar sobre possíveis riscos que podem estar presentes em projetos semelhantes conduzidos no futuro. O objetivo desta técnica é integrar equipes de diferentes projetos e traçar dois caminhos para o projeto: a situação modelo e orientações de como agir em momentos de emergência. O relato de experiências é geralmente conduzido por coordenadores ou líderes, de modo que as experiências exitosas possam ser replicadas e problemas comuns sejam evitados. A aplicação dessa técnica deve deixar claro que o objetivo não é avaliar o andamento do projeto, mas sim obter o relato espontâneo das experiências coletivas;
- Utilização de *brainstorming:* O custo do não-aproveitamento das ideias geradas nas organizações é elevado. Entretanto, as ideias não sistematizadas de forma adequada podem deixar de gerar o retorno esperado para a organização. A técnica do *brainstorming* é utilizada para gerar ideias e direcioná-las para a utilização efetiva com o objetivo de obter retorno para a organização. Trata-se de uma forma coletiva de geração de novas ideias por meio da contribuição e participação em grupo. É uma técnica de colaboração já há algum tempo utilizada nas áreas de inovação, em particular no campo da pesquisa e desenvolvimento. Foi também adotada pela área de marketing, em particular no campo da propaganda. De forma sintética, facilita o aperfeiçoamento da ideia de um indivíduo pela troca livre dentro do grupo. O objetivo do *brainstorming* é gerar e analisar conceitos criativos e ideias promissoras, que sirvam para o aprimoramento ou para o desenvolvimento de novos produtos ou serviços. O *brainstorming* objetiva criar ambientes favoráveis ao surgimento de novos conceitos, ideias, métodos, processos, que depois possam ser avaliados e implementados;

- Utilização de *storytelling:* Contar histórias, uma das técnicas mais antigas para se passar o conhecimento, tem sido utilizada ao longo dos anos nos âmbitos familiar, religioso e social. Com o amadurecimento da sociedade do conhecimento, verificou-se que essa técnica pode ser utilizada nas organizações para transformar relatos insípidos ou excessivamente técnicos, constantes nos relatórios, em uma atraente maneira de se aprender. Pode ser feita em materiais impressos, áudio, vídeo, peças de *marketing*, notícias, ou por ferramentas de web 2.0. Como toda boa história, essa técnica deve utilizar todos os atributos de uma estrutura de narração tradicional, como, por exemplo, mote, definição de tempo, lugar, tipo de narrador, introdução, desenvolvimento e conclusão. Caso contrário, se tornaria um

relatório formal. O objetivo é motivar e engajar os colaboradores de uma organização por meio de um apelo para o lado sentimental e histórico das atividades realizadas. A aplicação da técnica tem, como outros benefícios, a preservação da história da instituição, a criação de uma cultura organizacional, o reforço de valores, a geração de ideias, a valorização de colaboradores e a disseminação do conhecimento;

- Promoção de feiras de inovação: As feiras de inovação são eventos que buscam aproximar as ideias (alinhadas aos objetivos da organização) às pessoas. Desta forma, os profissionais que tenham mais afinidade com determinados temas podem se sentir mais motivados a contribuir nos projetos em questão. Normalmente, são montados quiosques com a exposição de ideias. O espaço se torna uma praça, onde ficam evidentes para os servidores a oferta e demanda de conceitos que a organização gostaria de desenvolver. O objetivo da feira de inovação é permitir que lideranças e líderes de projeto possam atrair para sua área de ação talentos e outros profissionais que, eventualmente, estejam inadequadamente alocados em suas funções atuais. Tome-se como ilustração o caso de uma liderança que quer lançar um novo serviço à população, envolvendo a agilização da resposta sobre licenciamento ambiental. Para isso, usa-se a feira da inovação a fim de atrair para o projeto talentos da empresa, interessados no assunto. A técnica tem como objetivo promover o melhor compartilhamento e retenção de conhecimento na organização, além de criar um ambiente propício ao estabelecimento de melhores práticas. Tem como benefício adicional o maior reconhecimento a colaboradores ou grupos por trabalhos realizados
- Realização de entrevistas de saída: Trata-se de uma técnica voltada para a retenção de conhecimento nas organizações. Consiste em uma entrevista realizada com os colaboradores que estão saindo da organização, normalmente por aposentadoria ou saída acordada, de modo a capturar conhecimento por parte dessas pessoas sobre as atividades que desempenhavam. Esta técnica só pode ser implementada com sucesso em organizações onde a cultura da colaboração e compartilhamento de conhecimento já esteja suficientemente amadurecida, de modo a mostrar que esse evento não é casual ou episódico. Além dos benefícios para a organização, o colaborador também ganha com isso, já que pode deixar sua marca por meio da contribuição indelével de conhecimento. É uma espécie de valorização não monetária para quem está saindo: confere à pessoa uma retribuição à sua importância, tendo ela formado uma *escola de conhecimento* na organização (APOSTILA DE TÉCNICAS E FERRAMENTAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E INOVAÇÃO, 2009).

As ferramentas de GC&I que serão abordadas neste estudo são: blog; *Microblog; Videocast; Podcast; Chat;* Fórum; *Wiki; Mashup;* redes sociais; Mapas mentais; Classificadores; Distribuição de conteúdo e Videoconferência.

- *Blog:* Os *blogs* se tornaram a versão para internet dos tradicionais diários. Trata-se de um sítio na web no qual o usuário tem a liberdade de postar sempre que quiser. O que diferencia a estrutura do *blog* de uma página normal de internet é o fato de que as postagens novas não substituem as antigas, apenas aparecem em ordem cronológica, das mais novas para as mais antigas. Qualquer indivíduo pode criar um *blog* e outras pessoas podem comentar a postagem, que normalmente é composta por textos, imagens, *links* e vídeos. No âmbito organizacional, o *blog* se tornou uma ferramenta de comunicação tanto para o público interno quanto para o externo. Tem como objetivo criar um canal de comunicação entre uma pessoa - como o dirigente, por exemplo - e seu público, evitando assim ruídos e tornando a troca de informação mais pessoal e direta. Alguns outros benefícios organizacionais do *blog* são melhoria da gestão de projetos, fortalecimento da marca, auxílio em treinamentos, maior

transparência e interatividade com o público, assim como facilidade maior de divulgação de assuntos de utilidade pública;

- *Microblog* é um tipo de *blog* que permite aos usuários o envio apenas de pequenas mensagens, em média com até 200 caracteres, permitindo que outros usuários respondam às postagens e as reenviem para a sua rede de contatos. No texto é possível inserir links para fotos, vídeos, documentos e outras páginas. Diferentemente do *blog*, o *microblog* dá a opção para o usuário escolher visualizar ou não as postagens de outros internautas, assim como autorizar ou não que outros vejam as suas. A ferramenta foi criada inicialmente para servir como um espaço para o usuário falar sobre o que estava fazendo naquele instante. Porém, tanto o uso pessoal quanto organizacional maciço a tornou um espaço importante para divulgação de novidades, compartilhamento de conhecimento, troca de opiniões, engajamento de pessoas em discussões, serviços ao consumidor, construção de relações de transparência com o público e aproximação de clientes e parceiros. Além disso, o *microblog* permite às organizações construir uma relação de transparência com seus públicos, consolidando a marca a baixo custo;
- *Videocast* são arquivos de vídeo que podem ser assistidos pela internet ou baixados pelo usuário. Trata-se de uma postagem em vídeo, na qual outros usuários podem comentar. Dependendo do sítio que disponibiliza esse tipo de serviço, qualquer pessoa pode baixar ou fazer o *upload* dos arquivos, disponibilizando-os para que todos possam assisti-los e compartilhá-los. A ferramenta tem como finalidade promover a democratização do acesso a vídeos pela internet, assim como criar um espaço para que tanto usuários normais quanto organizações possam compartilhá-los na web. Dentre os benefícios estão a disponibilização do vídeo como forma de divulgação organizacional, assim como uma maior proximidade entre as organizações e seus públicos, por meio do acesso dos últimos a outros tipos de mídia. Além disso, os vídeos são muito utilizados como suporte para utilização do *storytelling;*
- *Podcasts* (também conhecido como *audiocast*) são arquivos de áudio disponibilizados para serem ouvidos ou baixados pela internet por qualquer usuário. Dependendo do sítio onde estão armazenados, é possível fazer *upload* de arquivos desse tipo, assim como comentar a inclusão de áudios por parte de outros internautas. Esses arquivos podem ter os mais variados conteúdos, desde a programação musical de uma rádio até a fala do presidente de uma organização. A ferramenta tem como finalidade promover a democratização do acesso a arquivos de áudio pela internet, assim como criar um espaço para que tanto usuários individuais quanto organizações possam compartilhar esses documentos na rede. Dentre os benefícios estão a disponibilização do áudio como forma de divulgação organizacional, assim como uma maior proximidade entre as organizações e seus públicos, por meio do acesso de todos a outros tipos de mídia;
- *Chats* são páginas na web que permitem a usuários conversar em tempo real com uma ou mais pessoas. Diferente das ferramentas de mensagem instantânea, o *chat* é acessado apenas via um sítio na internet. Popularizado pelo uso pessoal nas salas de bate-papo da rede, o *chat* vem sendo utilizado pelas organizações com o objetivo de agilizar e estreitar o relacionamento com usuários e público em geral. Uma das aplicações principais tem sido para o suporte e atendimento *online*. Além de estreitar e agilizar a relação entre organização e seu público, a ferramenta ajuda também na comunicação entre colaboradores geograficamente dispersos;

- O *fórum* é uma ferramenta de internet que possibilita ao internauta debater um tema com outros usuários. Disponível nos mais variados sítios, ele funciona como uma lista de mensagens: o primeiro usuário cria o tópico a ser debatido e os demais – inclusive o criador – desenvolvem a discussão nas postagens seguintes, que aparecem normalmente em ordem de publicação, do mais recente ao último – o oposto do que acontece nos *blogs*. Os participantes podem ser divididos em três categorias: usuários, moderadores e administradores. Usuários podem apenas publicar mensagens em tópicos abertos; moderadores podem editar, mover e eliminar mensagens que possam ferir a política de uso do fórum. Já os administradores desempenham funções como configuração e adequação de novas salas, e têm permissão para enviar mensagens em massa, assim como bloquear, suspender ou excluir membros. O fórum tem como finalidade proporcionar o debate e a troca de conhecimento em tempo real entre usuários, por vezes localizados em diferentes pontos do mundo. Além de trazer frequentemente a rápida solução de dúvidas e ser um ponto de encontro para pessoas com interesses em comum, os fóruns servem também para fins organizacionais, como para a análise de temas internos por parte de todos os colaboradores, e realizar *brainstormings*, assim como para promover a democratização de debates. Desta forma, os fóruns podem ser fontes de constante inovação na organização;
- *Wiki* é uma ferramenta baseada na internet que funciona como um editor de texto *online*. Nela, é possível que qualquer usuário crie um documento e o edite com outros internautas de qualquer parte do mundo. Cada alteração gera um arquivo de *backup*, onde é possível visualizar o que foi alterado no texto, ou ainda voltar para a versão anterior. A edição de conteúdos em sistemas *wiki* é bastante fácil e dinâmica, daí o nome "Wiki", que em havaiano (*wiki-wiki*) significa rápido. A ferramenta tem como objetivo proporcionar aos usuários e organizações a possibilidade de editar documentos de forma remota, de modo a que todos tenham a possibilidade de visualizar as alterações que foram realizadas. Dentre os benefícios do *Wiki* estão o ganho de produtividade e maior agilidade interna para a redação e aprovação de documentos dos mais variados, assim como segurança da informação, velocidade na correção de documentos nas instituições de ensino e melhor compartilhamento de conhecimento;
- *Mashup* é um sítio na internet ou uma aplicação web, que faz uso de mais de uma fonte para criar um serviço totalmente novo. Um bom exemplo para ilustrar a ferramenta é o portal *WikiCrimes*, onde usuários de todo mundo podem reportar *online* crimes ocorridos na região onde moram. Para isso, o sítio combina o conteúdo do Google Maps com informações das polícias locais sobre a incidência de ocorrências e seus respectivos locais onde aconteceram. Assim, é possível tanto os internautas comentarem os casos postados quanto inserir novos. Essa técnica tem como objetivo possibilitar ao usuário com um conhecimento mínimo de programação combinar dois ou mais recursos da web a fim de inovar e trazer novas soluções para os internautas. Dentre os benefícios organizacionais estão a possibilidade de fornecer a seu público, em sua própria página na internet, recursos variados, que facilitem o compartilhamento de conhecimento e informações;
- Redes sociais são sítios na internet que agregam pessoas de diferentes locais, origens e interesses em um único ambiente. Elas funcionam como representação dos relacionamentos afetivos e/ou profissionais na web e, também, como ferramenta de agrupamento por interesses mútuos. As redes sociais formam um ambiente onde cada

usuário cria seu perfil pessoal e, a partir dele, pode interagir diretamente com outros internautas ou por meio de uma série de outras ferramentas, como fóruns, e *chats*. Exemplos marcantes dessas ferramentas são *Orkut* e *Facebook*. As redes sociais têm como finalidade funcionar como a representação *online* das relações físicas e, também, estreitar laços, facilitar a comunicação e a troca de conhecimento e aumentar as redes de contato, dentre outras. Assim como os usuários individuais, também as organizações fazem amplo uso dessa ferramenta, com benefícios como o desenvolvimento de um contato mais direto e transparente com seu público e internautas, fidelização dos mesmos e valorização da marca.

- Videoconferência: O contínuo barateamento dos custos de comunicação, aliado ao aprimoramento da veiculação de conteúdo em vídeo, fez com que a videoconferência - antes disponível somente para um número pequeno de organizações - fosse utilizada também por pequenas empresas e até mesmo pessoas físicas engajadas em determinados projetos ou ações. A ferramenta tem como finalidade quebrar a barreira da distância para a realização de reuniões, principalmente no meio organizacional. Dentre os benefícios estão a diminuição dos gastos com viagens e a maior agilidade na comunicação. Atualmente, o popular aplicativo de comunicação *Skype* permite a utilização de videoconferência, e a tecnologia necessária já está presente em quase todos os notebooks disponíveis no mercado (APOSTILA DE TÉCNICAS E FERRAMENTAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E INOVAÇÃO, 2009).

3. METODOLOGIA

Quanto aos fins, a pesquisa classifica-se como bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 2007).

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações, sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Segundo Silva, Damaceno, Martins, Sobral e Farias, a pesquisa documental permite a

investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

> A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

4. RESULTADOS

Por meio de consulta a documentos institucionais, portal institucional e entrevistas com alguns servidores que atuam com GC&I, foi possível identificar as técnicas e ferramentas de GC&I utilizadas pelo IFSC. O quatro 1 apresenta as técnicas utilizadas e o quadro 2 as ferramentas.

Quadro 1- Técnicas de GC&I utilizadas pelo IFSC

Técnicas	**Contexto de Aplicação**
Identificação e montagem de rede de pessoas	O IFSC não faz uso desta técnica.
Montagem de páginas amarelas	O IFSC mantém uma coleção de páginas, intituladas “Quem é quem?”, destinadas a listar cada unidade organizacional e seus respectivos coordenadores, diretores, chefes, assessores e/ou pró-reitores. Para cada servidor é informada a sua função, e-mail e telefone para contato.
Montagem de comunidades de prática	Implementação do Fórum de Gestão Integrada das Instituições Federais de Ensino – FORGIFESC – envolvendo gestores e servidores do IFC, IFSC, UFFS e UFSC. Em linhas gerais, a ideia principal que motiva a estruturação desta rede de cooperação interinstitucional é a institucionalização de uma comunidade de prática como espaço para compartilhamento de conhecimento, experiências, processos e aprendizagem em rede colaborativa.
Gestão da inovação	O IFSC lançou o Prêmio IFSC de Inovação 2017, que vai premiar iniciativas inovadoras de servidores, tanto em sala de aula quanto em práticas de gestão.
Divulgação de práticas relevantes	Um dos objetivos do prêmio IFSC de inovação é o compartilhamento de boas práticas. O Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC –

	SEPEI tem por objetivo divulgar as experiências práticas e os resultados, bem como as relevantes tendências na área da inovação tecnológica, desenvolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão pela comunidade acadêmica do IFSC.
Registro de lições aprendidas	O IFSC não faz uso desta técnica.
Utilização de *brainstorming*	Esta técnica é utilizada em diversas reuniões do IFSC, sobretudo nas reuniões do Colégio de Dirigentes, que acontecem mensalmente com a participação da Reitora, Pró-Reitores e Diretores dos câmpus e nas reuniões de gestão, que acontecem semanalmente com a participação da Reitora e Pró-Reitores.
Utilização de *storytelling*	O IFSC não faz uso desta técnica.
Adoção de *coaching*	O IFSC oferece alguns cursos ministrados por servidores com *expertise* no assunto. Um exemplo a ser citado é o curso de formação de pregoeiros ofertado em 2013, ministrado pelo então Diretor de Administração.
Aproveitamento da inteligência coletiva	O IFSC não faz uso desta técnica.
Promoção de feiras de inovação	O IFSC ainda não utiliza esta técnica.
Realização de entrevistas de saída	O IFSC ainda não utiliza esta técnica.

Quadro 2 – Ferramentas de GC&I utilizadas pelo IFSC

Ferramentas	**Contexto de Aplicação**
Blog	O IFSC conta com o **Blog da Reitora**, um espaço para aproximar ainda mais a gestão dos servidores, alunos e comunidade. Por meio desse recurso pode-se acompanhar as principais atividades da reitora do IFSC, Maria Clara Kaschny Schneider, e aprofundar temas que envolvam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (http://blogdareitora.ifsc.edu.br/). Link Digital (www.linkdigital.ifsc.edu.br): voltado para os servidores, é um blog atualizado diariamente com matérias e notas sobre atividades envolvendo o IFSC. Também traz oportunidades de cursos, editais e prêmios. Toda sexta-feira, é enviado por e-mail um boletim digital a todos os servidores com links para todas as matérias publicadas no canal durante a semana.
Microblog	O IFSC utiliza como microblog o *twitter*. Twitter: considerado um microblog pelo tamanho dos textos que aceita para publicação. O Twitter é uma mídia social que permite a interação com outros usuários, a partir da postagem de textos com até 140 caracteres. Assim como o blog, o Twitter demanda atualização constante, com a diferença de que, por se tratar de uma mídia social, ela deve ser, preferencialmente, diária. https://twitter.com/ifsc
Videocast	IFSCTV: Com uma programação variada, a IFSCTV é um canal de TV pela internet. A programação completa está à disposição no canal da IFSCTV no YouTube (www.youtube.com/ifsccomunicacao). Os vídeos institucionais produzidos pela IFSCTV e pelos câmpus também ficam disponíveis nesse mesmo canal, de fácil acesso para toda a comunidade interna e externa. Além disso, a IFSCTV faz a transmissão ao vivo de eventos institucionais e das reuniões do

	Conselho Superior (Consup) e Colégio de Dirigentes (Codir).
Podcast	O IFSC ainda não dispõe de uma rádio corporativa sistêmica. Alguns câmpus possuem rádios web, além de disponibilizar a programação por meio de caixas de som espalhadas pelo câmpus.
Chat	O IFSC utiliza os chats das mídias sociais. O Sistema *https://dgp.ifsc.edu.br/ os servidores podem se comunicar. O moodle(ambiente virtual de aprendizagem) possui um chat onde os alunos podem interagir. Além destas, o IFSC utiliza chats não institucionalizados, tais como,* Gtalk, chat do *facebook e whatsApp*.
Fórum	O Fórum de Discussões do IFSC (http://forum.ifsc.edu.br/) dedica-se a debater assuntos relacionados aos mais diversos âmbitos da instituição, como a gestão organizacional, a tecnologia da informação e comunicação, questões levantadas nas reuniões do Conselho Superior, processos institucionais, entre tantos outros. *O moodle (ambiente virtual de aprendizagem) possui um fórum de discussão.*
Wiki	O IFSC disponibiliza um espaço para criação de conteúdo colaborativo por meio da Wiki do IFSC (http://wiki.ifsc.edu.br).
Mashup	O IFSC ainda não utiliza essa ferramenta.
Redes Sociais	O IFSC utiliza o facebook: (https://www.facebook.com/ifsantacatarina); Twitter (https://twitter.com/ifsc); Yotube (https://www.youtube.com/user/ifsccomunicacao); Instagram (https://www.instagram.com/ifsc/). O IFSC também utiliza o LinkedIn para divulgar cursos abertos e vagas de trabalho.
Mapas mentais	O IFSC não possui ferramenta para criação de mapas mentais institucionalizada.
Classificadores	O IFSC ainda não utiliza essa ferramenta.
Distribuição de conteúdo	O IFSC ainda não utiliza essa ferramenta.
Videoconferência	O IFSC utiliza videoconferência para realizar reuniões que não podem ser realizadas de forma presencial. Cabe ressaltar que a utilização desta ferramenta vem sendo bastante incentivada pela Instituição devido aos cortes orçamentários e pelo fato do IFSC possuir câmpus espalhados por todo o estado. O IFSC utiliza também a Conferência Web que é um serviço de comunicação e colaboração da RNP que promove encontros virtuais entre dois ou mais participantes. O serviço é voltado para as instituições que precisam realizar trabalhos colaborativos, que envolvam compartilhamento de áudio, vídeo, apresentações de slides, quadro de notas, chat e/ou compartilhamento de tela. As possibilidades de uso do serviço são diversas e vão de simples reuniões até aulas de ensino a distância

5. CONCLUSÃO

Tratar de Gestão do Conhecimento e Inovação nas organizações é um desafio expressivo. Em organizações públicas esse desafio torna-se ainda maior. Contudo é possível observar que o cenário atual vem exigindo que sejam incorporadas práticas de GC&I.

O presente trabalho discutiu as técnicas e ferramentas de GC&I apresentadas na literatura que podem ser empregadas pelas organizações para a implementação de um modelo de Gestão do Conhecimento.

O estudo teve como objetivo identificar as técnicas e ferramentas de GC&I utilizadas pelo

IFSC. O IFSC conta com a Diretoria de Gestão do Conhecimento (DGC) e a Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC), ambas ligadas à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Observou-se a partir da análise dos resultados que o IFSC utiliza quase todas as técnicas e ferramentas de GC&I citadas na literatura. Contudo, essas iniciativas são realizadas de forma isolada, ou seja, sem o alinhamento a um modelo de Gestão do Conhecimento concebido de forma estratégica e planejada.

Cabe salientar que a utilização das técnicas e ferramentas de GC&I pelo IFSC proporciona uma melhoria nos serviços ofertados à sociedade. A utilização de ferramentas aproxima a Instituição da comunidade externa, oferecendo informações relevantes.

A utilização de técnicas e ferramentas de GC&I pelo IFSC é de suma importância uma vez que a Instituição está buscando implantar um Modelo de Gestão do Conhecimento. No Planejamento Estratégico 2015/2019 está prevista uma iniciativa estratégica de disseminar práticas de GC. No Plano Anual de Trabalho (PAT), está previsto um projeto relacionado à proposição de um Modelo de Gestão do Conhecimento para o IFSC.

Como trabalhos futuros sugere-se o acompanhamento da implantação do Modelo de Gestão do Conhecimento do IFSC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alivinio; *et al.* **Inovação e Gestão do Conhecimento.** Rio de Janeiro: FGV, 2016.

ANGELONI, Maria T. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, , jan./abr. 2003.

BATISTA, F. F. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão.** Brasília: IPEA, 2012.

BUKOWITZ, Wendi R.; WILLI AMS, Ruth L. **Manual de gestão do conhecimento.** São Paulo: Bookman, 2002.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Tradução de Lenke Peres. São Paulo: Campus, 1998.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

FIA. **Técnicas e ferramentas de Gestão do Conhecimento e Inovação.** São Paulo, 2009. (Apostila)
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/estrutura?id=156>. *Acesso* em: 17 jul. 2017.

MADRUGA, Érico de Avila. **A implementação de um fórum de gestão integrada entre as instituições federais de ensino em Santa Catarina:** análises e proposições. Florianópolis, SC. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/.../337280.pdf?...1>. *Acesso* em: 17 jul. 2017.

MANUAL DE OSLO: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3. ed. [S.l.]: OCDE; FINEP, 1997. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/images/apoio-e-financiamento/manualoslo.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MELLO, Alexandre M.V.; BURLTON, Roger. **Gestão do Conhecimento na Perspectiva de Negócios**. Disponível em <http://www.ubq.org.br>. *Acesso* em: 17 jul. 2017.

ROSE, Kenneth H. Knowledge Management is Power: Managing Knowledge Allows Companies to March Successfully and Profitably into the Future. PM Network Project Management, p. 52-55, fev. 2002.

SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E. Os modelos de administração pública como estratégias complementares para a coprodução do bem público. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 97-114, 2009.

STEWART, Thomas A. The Case Against Knowledge Management. **Business 2.0**, fev.SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: IFSC**. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SANTA CATARINA. **Regimento Geral do IFSC**. Disponível em: <http://ifsc.edu.br/>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SCHLICKMANN, Raphael. **Administração Universitária.** Desvendando o campo científico no Brasil. Florianópolis, SC. 2013. 287f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103549/317404.pdf?sequence=1>. *Acesso* em: 17 jul. 2017.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, **Anais...** Curitiba, PR - 26 a 29/10/2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. *Acesso* em: 17 jul. 2017.

VIEIRA, Ronaldo. **Gestão do Conhecimento:** Introdução e Áreas Afins. Rio de Janeiro: Interciência, 2016.

WOSZEZENKI, Cristiane Raquel; *et al.* A Gestão do Conhecimento nos Institutos Federais do Estado de Santa Catarina. In: XIX Simpósio de Engenharia de Produção, **Anais...** Bauru, SP – 05 a 07/11/2012. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais.php>. . *Acesso* em: 17 jul. 2017.

Mapeamento de processo como caminho ótimo para gestão pública universitária visando à padronização de edital de seleção em uma pós-graduação

Autores: Colle, Alexandre Bittencourt (Universidade federal de Santa Catarina); **Carvalho, Fernando Luz** (Universidade federal de Santa Catarina).

Resumen: Nas últimas décadas, o setor público viu-se sob maior pressão no sentido de buscar melhorias em sua forma de operar, tendo como pano de fundo os conceitos do Direito Administrativo e as Boas Práticas da Administração Pública no que tange os processos e as premissas relacionadas à legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Diante deste contexto, várias estratégias de mudança têm sido adotadas por diferentes instituições públicas, geralmente utilizando práticas gerenciais do setor privado. Este artigo apresenta um estudo de caso realizado em uma Instituição Pública de Ensino Superior brasileira, de renome internacional, durante o desenvolvimento de uma proposta para nortear a elaboração de um Edital de Processo de Seleção de Mestrado e Doutorado. O objetivo da pesquisa é apresentar o mapeamento de processos, relatando as vantagens e limitações encontradas durante sua utilização. Além disso, o texto estabelece alguns elementos essenciais ao gestor de sistemas de educação, buscando orientações para a configuração de possíveis modelos de gestão e destacando alguns desafios e dificuldades enfrentadas pelos Técnicos-Administrativos em Educação (TAE) em seu cotidiano de trabalho.

Palabras claves: Administração Pública, Gestão Universitária, Edital, Processo Seletivo, Mapeamento de Processo.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

A transformação na Administração Pública marcada por um olhar inédito, trazido pela Nova Gestão Pública (New Public Management), foi objeto de severas críticas impostas aos modelos de gestão anteriores, considerados patrimonialista e excessivamente burocrático. Esse novo paradigma reivindica uma Administração Pública mais enxuta e voltada ao cidadão (ABRÚCIO, 1997). A transição do modus operandi foi posta em prática no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), tendo continuidade no Governo Lula (2003–2011). A reboque do exposto acima, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem como missão: produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, entretanto, para o alcance dessa premissa, é notória a necessidade de dinamizar o gerenciamento de sua estrutura. Nesse sentido Lima (2007 apud FOWLER, 2008 p. 17) aponta que ter a capacidade de executar o ensino-aprendizagem, sem a correspondente capacidade para estabelecer o que fazer para definir prioridades, organizar os recursos de toda ordem, conduzir as atividades e avaliá-las, é garantir um fracasso tão grande quanto ter um aparato administrativo sem capacidade para ensinar. Diante do exposto, Silva et. al (2003) relatam que estudos que permitem às Instituições de Ensino Superior aperfeiçoarem suas práticas de gestão, contribuem também para o alcance dos seus objetivos, esses que estão diretamente relacionados à geração de conhecimentos que acarreta no desenvolvimento da sociedade em que se inserem.

Nesse sentido, este artigo se propõe a mapear os processos visando Nortear a Elaboração de

um Edital para o Processo de Seleção do Mestrado e Doutorado na Pós-Graduação em Educação da UFSC. Tal proposta se mostra relevante quando os agentes públicos, prestadores deste serviço nesta Universidade se deparam com uma gama de problemas no qual há uma diversidade de ambientes caracterizados em suas unidades de ensino e seus departamentos com suas inter-relações, bem como suas relações com a Administração Central.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão abordados os fundamentos teóricos que permitirão à compreensão do ambiente em que está inserido o objeto do estudo, as fases da Administração Pública partindo do modelo burocrático à nova gestão pública, a visão do Mapeamento de Processos, além de trazer os princípios norteadores do Direito Administrativo, o qual será tratado no primeiro tópico desta Fundamentação Teórica.

Os princípios norteadores do Direito Administrativo

A administração pública pode se submeter ao regime jurídico do direito privado ou do direito público a depender da necessidade do Estado estar em posição privilegiada, vertical, na relação jurídico-administrativa. O Regime jurídico administrativo se caracteriza sob dois prismas sendo o primeiro pelas prerrogativas, que representam alguns privilégios para a Administração e o segundo representado pelas sujeições, que limitam a liberdade da Administração, sob pena de nulidade do ato administrativo. (DI PIETRO, 2014)

O equilíbrio entre sujeições e prerrogativas também é demonstrado respectivamente pelos princípios implícitos da indisponibilidade do interesse público e a supremacia do interesse público. Tais norteadores ressaltam que a Administração não é a proprietária da coisa pública nem tampouco titular do interesse público, mas, ao mesmo tempo, proporcionam poderes especiais ao administrador público para atingir o objetivo público (BANDEIRA DE MELLO, 2014).

Os princípios da administração pública são, portanto, as ideias centrais do sistema, fixando diretrizes e dando o sentido lógico, harmonioso e racional determinando o alcance e o regramento dos subsistemas administrativos e balizando a interpretação e a própria produção normativa.

O art. 37 da Constituição Federal de 88 determina o seguinte:

> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. (grifo nosso)

O princípio da legalidade nasceu com a criação do Estado de Direito, o qual impõe a atuação dentro dos dizeres legais. O Estado cria as leis e, ao mesmo tempo, se submete ao arcabouço legal, garantindo o respeito aos direitos e garantias individuais segundo Maria Sylvia Zanella Di Pietro (2014). A legalidade, para a administração pública, é pautada por uma conotação positiva, uma vez que o gestor público só pode exercer suas atribuições dentro dos limites da lei. Nesse caso, é a lei que determina sua atuação. Salienta-se que conforme entendimento do Superior Tribunal de Justiça (STJ) explicitado pelo Ministro Relator Arnaldo Esteves Lima no Agravo de Regimental do Recurso Especial (REsp) 1231752/PR, Primeira Turma, Diário de Justiça Eletrônico (DJe) 11/04/2011

> [...] na medida em que não está a Administração, por força do princípio da legalidade, autorizada a reconhecer direitos contra si demandados quando ausentes seus pressupostos legais. [...]

Ressalta-se que a Administração Pública não deve seguir somente a Carta Magna e as Leis, mas também os instrumentos normativos secundários como Resoluções Internas de órgãos, Portais e Editais (ALEXANDRINO; PAULO, 2011).

O Princípio da Impessoalidade é caracterizado pela finalidade pública, que visa à satisfação do interesse público, pela isonomia, que traz a igualdade no atendimento sem discriminações, pela vedação de promoção pessoal, que despersonifica e impede a promoção pessoal do agente público e pelo impedimento e suspeição, que ratifica a necessidade do administrador de declarar qualquer situação que lhe impeça de atuar com probidade ou julgar de forma igualitária (ARAGÃO, 2012).

O Princípio da Moralidade dispõe dos padrões éticos que devem estar presentes na conduta do agente público, além de ser explicitado na Carta Magna de 1988, esse princípio está retratado na Lei 9.784/1999 em seu art. 2º, parágrafo único, inciso IV que dispõe: "atuação segundo padrões éticos de probidade, decoro e boa-fé". Conforme Maria Sylvia Zanella Di Pietro (p. 79, 2014):

> "sempre que em matéria administrativa se verificar que o comportamento da Administração ou do administrado que com ela se relaciona juridicamente, embora em consonância com a lei, ofende a moral, os bons costumes, as regras de boa administração, os princípios de justiça e de equidade, a ideia de honestidade, estará havendo ofensa ao princípio da moralidade administrativa"

O Princípio da Publicidade defende a exigência de publicação dos atos administrativos gerais em órgãos oficiais como requisito de eficácia. Assim, os efeitos externos que o ato se propõe só serão válidos após a publicação nos meios oficiais. O referido princípio é analisado também pelo prisma da transparência, controle e accountability, uma vez que é direito dos cidadãos receberem dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade do administrador que der causa (MEIRELLES; ALEIXO; BURLE FILHO, 2013).

O Princípio da Eficiência incluído no art. 37 da CF/88 pela Emenda Constitucional de 19/1988 como decorrência da reforma gerencial do estado iniciada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) traz à tona premissas de uma administração pública com excelência, fornecendo serviços públicos de qualidade à população, com menor custo possível mantendo os padrões de qualidade e no menor tempo. Esse princípio nasce do descontentamento do cidadão com a qualidade dos serviços públicos e os inúmeros prejuízos causados em decorrência da morosidade administrativa (BRASIL, 1995).

Salienta-se que, conforme Bandeira de Mello (p. 105, 2014), os cinco princípios explicitados no art. 37 da CF/88 foram os balizadores para a criação de outros princípios que norteiam as atividades da Administração Pública como a Razoabilidade e Proporcionalidade, Autotutela, Motivação, Continuidade do Serviço Público, Contraditório e Ampla Defesa, Especialidade, Segurança Jurídica, Vinculação ao Instrumento Convocatório, além de outros. Tais fundamentos são interpretações que se baseiam nos cinco principais princípios aqui explanados.

É importante que o administrador público consiga interpretar os fundamentos na produção e

desenvolvimento de suas atividades com o intuito de preservar a relação jurídica-administrativa com a sociedade (BRESSER-PEREIRA, 2006).

As fases da Administração Pública são resultado do seu amadurecimento e consubstanciam a manutenção e aprimoramento dos princípios, conforme explicitado a seguir.

As fases da Administração Pública

O modelo burocrático de administração foi idealizado por Max Weber (1864-1920), sociólogo alemão. Esse modelo tem como premissa a racionalidade como forma de evitar o patrimonialismo exacerbado do modelo anterior. Os fundamentos da formalidade, impessoalidade e profissionalismo ganharam força com o modelo burocrático. Essa estrutura de modelo de gestão fez o distanciamento dos interesses da res privada (patrimônio e interesses do soberano) e da res pública (aquilo que é do cidadão), além de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista, consolidando assim, um modelo de gestão que permitiu a condução das atividades de forma mais eficiente (BRESSER-PEREIRA, 2001)

Entretanto, fazem-se críticas à burocracia pelos excessos que esse modelo traz considerados por Merton (1952, apud Chiavenato, 2011) pela expressão red tape. As disfunções do modelo supracitado são explicitadas a seguir:

- Internalização das regras e apego aos regulamentos: as regras se tornam os fins e passam a serem consideradas como a atividade final e objetivo da organização;
- Excesso de formalismo e papelório: necessidade de documentar e formalizar todas as comunicações alinhada com a falta da gestão da tecnologia da informação resultam na morosidade no processo decisório e no excesso de arquivos e documentos. O empregado desloca sua atenção ao gerenciamento de arquivos e atividades operacionais;
- Auto-referência: o modelo burocrático trabalha para si. Os mecanismos de controle e formalismo exacerbado transformam a organização em um sistema que não abre espaço para entender os clientes e atender aos seus anseios;
- Resistências às mudanças: a padronização e rotinização fazem com que os empregados se acostumem a seguir regras e a manutenção do status quo se torna difícil. Inovações, reengenharia e mudanças drásticas para acompanhar o ambiente externo são projetos inviáveis;
- Despersonalização do relacionamento: a impessoalidade trazida faz com que as pessoas se relacionem com os cargos que exercem. Os empregados se tornam registros ou matrículas;
- Categorização como base do processo decisório: a estrutura organizacional linear ou funcional – comum nesse modelo – traz o superior hierárquico como referência para responder qualquer assunto que o corpo técnico não seja capaz de dirimir. Esse fator não permite a solução de problemas por novos prismas e não proporciona à organização se estruturar por outras formas como a arquitetura matricial de projetos;
- Superconformidade às rotinas e aos procedimentos: por meio das rotinas e formulários, os empregados tem um comportamento padrão para execução de suas atividades. A tomada de decisão fica mecanizada, inibindo a criatividade e a iniciativa.
- Exibição de sinais de autoridade: o lay-out organizacional caracterizado por símbolos

e formas de controle demonstram a cultura organizacional apta a poucas mudanças e as relações de poder.

Apesar das disfunções trazidas, o Modelo Burocrático trouxe nova roupagem para Administração Pública. Bresser (2001) ressalta o grande progresso no século XIX após a administração do Estado pela burocracia weberiana. Weber, o principal analista desse processo, destacou com muita ênfase a superioridade racional-legal sobre o poder patrimonialista. Entretanto, quando, no século XX, Estado ampliou seu papel social e econômico, a estratégia básica adotada pela administração pública burocrática – o controle hierárquico e formalista dos procedimentos – provou ser inadequada. Essa estratégia podia talvez evitar a corrupção e o nepotismo, mas era lenta, cara, ineficiente.

A administração pública gerencial ou o paradigma gerencial surgiu no século XX como forma de enfrentar as disfunções da burocracia. Esse modelo não trata de uma ruptura total com o modelo burocrático, mas o aprimoramento dos pontos negativos do modelo weberiano (BRESSER-PEREIRA, 2006).

A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995).

O conceito de qualidade também sofre uma grande revolução. Antes, um programa de qualidade era aquele que atendia aos regulamentos, seguindo rigorosamente os processos administrativos. No novo paradigma, a qualidade passa a ser entendida com o atendimento das demandas dos cidadãos-usuários. Ou seja, na administração gerencial um programa de qualidade é aquele que resolve os problemas da população.

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada. (BRASIL, 1995).

Com base no viés de desenvolvimento de uma Administração Pública gerencial, é notória a necessidade de se aproximar das ferramentas e práticas da qualidade como forma de otimizar processos e alavancar resultados. O mapeamento de processos, que será visto a seguir, proporciona a visão geral do arcabouço de atividades e rotinas da organização e possibilitará o alcance do objetivo deste estudo.

Mapeamento de Processo

A importância do conhecimento das atividades no processo de gestão das organizações é motivo de preocupação para os tomadores de decisão e para atingir os objetivos, têm tido lugar estruturas organizacionais orientadas simultaneamente por função e por processo (PAIM, 2002). Apesar da gestão de processos nas organizações já ser um tema bastante discutido, ainda restam limitações quanto a esta prática (GONÇALVES, 2000). Ademais, dentre os obstáculos para a gestão de processos no setor público, podemos citar: "[...] burocracia e cultura do setor público, legislação,

integração entre os órgãos do setor público, histórico de falhas em projetos de melhorias e descontinuidade dos projetos por causa da troca de governo em eleições" (SANTOS, SANTANA, ALVES, 2012, p. 17).

No entanto, vale destacar que as ferramentas da qualidade, tal como o Mapeamento de Processos, podem auxiliar na identificação de entradas e respectivas saídas de cada micro processo de uma organização, dos quais por atos concatenados formam os processos. De forma mais abrangente, o estudo da qualidade dos processos visa gerar conhecimento quanto à definição do modo pelo qual as entradas são transformadas em saídas em uma organização. Pois, para Drucker (1999, p. 40) "[...] somente a organização pode oferecer a continuidade básica de que os trabalhadores do conhecimento precisam para serem eficazes. Apenas a organização pode transformar o conhecimento especializado do trabalhador em desempenho".

Sendo assim, o mapeamento dos processos ganha importância por sua função de registro e documentação histórica da organização. Uma vez que o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências passadas dos indivíduos (conhecimento implícito ou tácito), a organização não pode se arriscar, em função de seus funcionários migrarem de um emprego para outro ou se aposentarem, a perder lições e experiências conseguidas ao longo de muitos anos (VILLELA, 2000). Além disso, o sucesso de uma organização depende da identificação de seus processos mais importantes. Então, torna-se possível a geração de valor e a implementação de estratégias específicas para gestão destes processos e, com isto, possam ser executados com perfeição (KIPPER et al., 2011).

Ainda de acordo com Belmiro e Reche (2008), o mapeamento de processos tem o potencial de gerar conhecimento nas equipes envolvidas por meio da elaboração de uma documentação criteriosa, que permite a fácil visualização dos processos. Isto facilita a compreensão da organização e a identificação de oportunidades de melhoria. Na literatura científica, observamos-se trabalhos que identificam a modelagem de processos como pré-requisito para definição de implantação de soluções nas organizações (MAGALHÃES et al, 2007). Além disso, a gestão de informação pode ser entendida como um processo e, neste caso, o mapeamento de processos é a primeira etapa para gerar oportunidades de melhoria na organização (DE MIRANDA, 2014).

Ademais, mapear um processo é fundamental para verificar como funcionam, todos os componentes de um sistema, facilitar a análise de sua eficácia e a localização de deficiências. É importante, também, o entendimento de qualquer alteração que se proponha nos sistemas existentes, e ainda fornecer subsídio ao tomador de decisão para avaliar as atividades que agregam e não agregam valor à operação.

Segundo Rother e Shook (2000), o mapeamento é uma ferramenta que nos fornece uma visão geral do processo de produção, incluindo atividades de valor e não agregadoras de valor. Os benefícios incluem:

- Estabelecer a direção para os esforços de melhorias da empresa;
- Ganho de um melhor entendimento das conexões entre material e fluxo de informações;
- Visualização de melhorias em todo o fluxo de produção, em vez de melhorias isoladas em processos;

- Prover uma linguagem comum e melhorias contínuas aos integrantes do processo.

Por fim, com o Mapeamento de Processo, a organização como um todo é beneficiada. É imprescindível que receba o comprometimento e suporte da alta administração, como pode acontecer com outros programas/processos de envergadura que são implementados nas empresas (COGAN, 1994).

3. METODOLOGIA

Este artigo é caracterizado, quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa exploratória e descritiva. Por proporcionar maior intimidade com o tema com o intuito de torná-lo explícito e construir hipóteses, caracteriza-se como exploratória, e por averiguar aspectos ambientais para compreender o desenvolvimento do mapeamento dos processos e construção de um relatório de boas práticas para desenvolvimentos de instrumentos editalícios, caracteriza-se como descritiva. A pesquisa descritiva tem o objetivo de observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos sem a interferência do pesquisador (ANDRADE, 2002). Sendo assim, o estudo aqui descrito, busca proporcionar uma contribuição empírica ao tema, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa. Segundo McDaniel e Gates (2005, p. 45), uma "pesquisa qualitativa é uma expressão empregada livremente para indicar as pesquisas cujas descobertas não são sujeitas a quantificação nem a análise quantitativa". A pesquisa ainda considera que existe um dinamismo entre o mundo real e o sujeito o qual não pode ser transcrito em números. Além disso, não exige a utilização de métodos e técnicas estatísticas e existe a coleta de dados direta na qual o pesquisador é o instrumento-chave do processo (SILVA; MENEZES, 2005). Nesse sentido, definiu-se a utilização desta abordagem de pesquisa, pois é aquela capaz de analisar os aspectos implícitos no desenvolvimento das práticas de uma organização e a interação entre seus integrantes (TRIVINÕS, 1987). Além disso, a decisão de se utilizar esta abordagem foi devido à possibilidade de explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social (CRESWELL, 2010).

Quanto à tipologia da pesquisa, este estudo demonstra-se como um estudo de caso que segundo Gil (2002) é definido como um estudo profundo que permite um conhecimento expressivo e minucioso do objeto. Além disso, nesta pesquisa realizou-se levantamentos bibliográficos, ou seja, a partir de material já publicado sobre o assunto (GIL, 2002). Para Mattar (2005), um levantamento bibliográfico é uma das maneiras mais rápidas e com menor custo para ampliar os conhecimentos acerca de um problema de pesquisa, tendo em vista a utilização de pesquisas já realizadas por outras pessoas. Estes levantamentos poderão envolver buscas em livros e periódicos sobre o assunto, revistas especializadas ou não, dissertações e teses e outros.

Cabe salientar que os pesquisadores são servidores públicos federais da UFSC lotados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) objeto de estudo. Com isso, foi possível ter acesso aos documentos e obtenção de informações essenciais para realização do trabalho. Por outro lado, essa participação pode representar uma limitação do estudo, uma vez que há o viés de sua própria observação no dia a dia de trabalho no PPGE, a qual se somou aos resultados obtidos.

4. RESULTADOS

Para contextualizar o Estudo de Caso e alcançar o objetivo proposto por este artigo, analisou-

se os Instrumentos Normativos do Direito Administrativo, que regem a elaboração de Instrumentos Editalícios, os parâmetros para elaboração de editais de seleção da pós-Graduação Stricto Sensu da UFSC (divulgados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC), bem como os instrumentos vinculatórios e Editais do PPGE compreendido no período de 2015-2017 para, posteriormente, diagnosticar o processo atual de elaboração do Edital do Processo Seletivo para Mestrado e Doutorado no PPGE.

Instrumentos Normativos do Direito Administrativo e Parâmetros para elaboração de editais de seleção da pós-Graduação Stricto Sensu da UFSC

O Edital de Processo Seletivo faz lei entre o agente público e o cidadão, amparando o princípio da Legalidade ao qual está adstrita a Administração Pública, não cabendo ao participante discutir da necessidade ou utilidade de suas cláusulas sem que haja embasamento legal para tanto. Sendo assim, se o seu regramento não for tornado publico o procedimento torna-se invalido e suscetível de correção na via administrativa ou judicial.

Com o objetivo de criar normas internas para o desenvolvimento de Editais de Seleção de Pós-Graduação, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC publicou em seu site interno em 15 de abril de 2015 parâmetros que deverão constar no Instrumento Normativo Supracitado, e que privilegiam a isonomia, a impessoalidade, a transparência e a publicidade, tais como:

1. Os editais de seleção deverão prever período de, no mínimo, 15 dias de inscrição dos candidatos, esclarecendo o local e horário de entrega da documentação.

2. Alguma das etapas da seleção deverá ser realizada de forma cega (sem que o avaliador tenha acesso à identificação do candidato), podendo ser prova escrita ou análise de projeto de pesquisa.

3. Os editais que estabelecem a realização de provas escritas com questões objetivas deverão publicar, após a divulgação do resultado da prova, o respectivo gabarito e a pontuação de cada questão.

4. As provas escritas com questões dissertativas deverão ter comissão de avaliação composta por, no mínimo, três professores para realizar a correção sem conhecer a identidade do candidato. A nota final deverá ser a média aritmética das notas atribuídas pelos avaliadores. A bibliografia desta prova deverá ser publicada no edital.

5. As notas de cada prova e etapa de avaliação devem ser sempre objetivas, em escala numérica e explicitada no edital.

6. A avaliação do projeto de pesquisa deverá ser realizada sem a identificação do candidato, por comissão composta por, no mínimo, três professores, que deverá avaliar todos os projetos que estejam concorrendo para a mesma vaga, seja na Linha de Pesquisa ou na Área de Concentração. A nota final deverá ser a média das notas atribuídas pelos membros da comissão.

7. A avaliação do Curriculum Vitae deve ser realizada pela mesma comissão avaliadora que analisará a documentação de todos os candidatos. Os critérios de pontuação devem ser previamente estabelecidos e publicados no edital.

8. O edital de seleção deverá estabelecer o número de vagas de orientação de cada professor (Linha de Pesquisa ou Área de Concentração), bem como os assuntos que estão disponíveis para orientar. Os critérios de avaliação de projetos podem constar a exigência de "adequação aos

temas dos professores orientadores".

9. Os critérios e os pesos de cada etapa de avaliação (por exemplo: prova escrita=40%, projeto=30%, currículo=20%, defesa do projeto=10%) devem ser publicados no edital, devendo ser atribuída nota para cada etapa de avaliação.

10. O calendário de provas deverá prever prazo para pedidos de revisão da avaliação, a forma de solicitação desta revisão e o prazo de entrega do resultado da revisão.

11. Nos recursos interpostos, os examinadores devem elaborar respostas de forma clara e bem fundamentadas.

12. A cada etapa da avaliação deverá ser divulgada a nota de cada candidato e a ordem de classificação. A publicação pode ser feita utilizando o número de inscrição ou de algum documento, não informando necessariamente o nome do candidato.

13. O resultado final do processo seletivo deverá contemplar a lista dos candidatos aprovados com respectiva nota obtida, mesmo que nem todos possam ser admitidos no Programa, em vista do número de vagas disponíveis.

14. A comissão de seleção deverá ter, no mínimo, três componentes e ser divulgada no edital. Os membros da comissão deverão participar de todas as etapas de avaliação, seja do Programa como um todo, seja da Linha de Pesquisa ou da Área de Concentração.

Além dos apontamentos supracitados, é relevante destacar as disposições explicitadas na Resolução Normativa nº 95/2017 de 14 de abril de 2017 do Conselho Universitário da UFSC, que dispõem sobre a Pós-Graduação Stricto Sensu na UFSC em seu Título IV - Do Regime Escolar, Capitulo I Da Admissão:

Art. 41. A admissão em programa de pós-graduação é condicionada à conclusão de curso de graduação no país ou no exterior, reconhecido ou revalidado pelo MEC.

§ 1º Caso o diploma de graduação ainda não tenha sido expedido pela instituição de origem, poderá ser aceita declaração de colação de grau, devendo-se exigir a apresentação do diploma em até 12 (doze) meses a partir do ingresso no Programa.

§ 2º Os diplomas obtidos no exterior deverão seguir as normas de reconhecimento e revalidação vigentes na UFSC.

Art. 42. A seleção ocorrerá segundo critérios estabelecidos no regimento do programa. Parágrafo único. O programa publicará edital de seleção de estudantes estabelecendo o número de vagas, os prazos, a forma de avaliação, os critérios de seleção e a documentação exigida.

Conforme se pôde observar no material coletado, os Processos Seletivos são instaurados com base em três tipos de documentos:

a) A legislação geral da união (lei, decreto, portaria normativa);

b) A legislação local (resoluções da administração das universidades);

c) As ações administrativas (portaria de autorização de processo seletivo, resoluções de programas de pós-graduação, edital de abertura de inscrição, etc.).

Após a coleta de dados em instrumentos normativos da UFSC e a análise dos das Editais de Processo Seletivo do PPGE da UFSC, compreendida no período de 2015-2107, faz-se a proposição do mapeamento de processos.

Salienta-se que houve a divisão do processo em dois momentos, pré-edital e pós-edital, com o intuito de elucidar de maneira assertiva cada etapa que compõe o trabalho.

O Pré-Edital é composto das atividades necessárias à elaboração do Edital de Processo Seletivo, conforme diagrama I. Os pontos críticos dessa fase são: observação dos critérios legais no instrumento editalício, composição da comissão organizadora, ratificação da minuta do Edital no Colegiado Delegado do Programa de Pós-Graduação (PPG)

O Pós-Edital inicia-se com a divulgação do Edital no site eletrônico do PPGE e no Boletim Oficial da UFSC, conforme diagrama II. Após essa etapa, há a abertura do período de inscrições e avaliação das etapas, compreendida nas fases: Prova Escrita, Análise de Projeto de Dissertação/Tese, Arguição com as Linhas de Pesquisa e Resultado Final. Ressalta-se que cada etapa avaliativa é classificatória e eliminatória, sendo assim, há necessidade de se estabelecer prazo de recursos após divulgação das notas em cada etapa. Os pontos críticos dessa fase são: análise da documentação enviada pelos candidatos com o intuito de analisar se houve quebra de anonimato, levantamento da logística para realização da Prova Escrita, divulgação da lista de aprovados em cada etapa com o número de inscrição dos candidatos e sua respectiva nota, bem como a verificação do cumprimento dos prazos de recursos e vista da correção das provas e projetos.

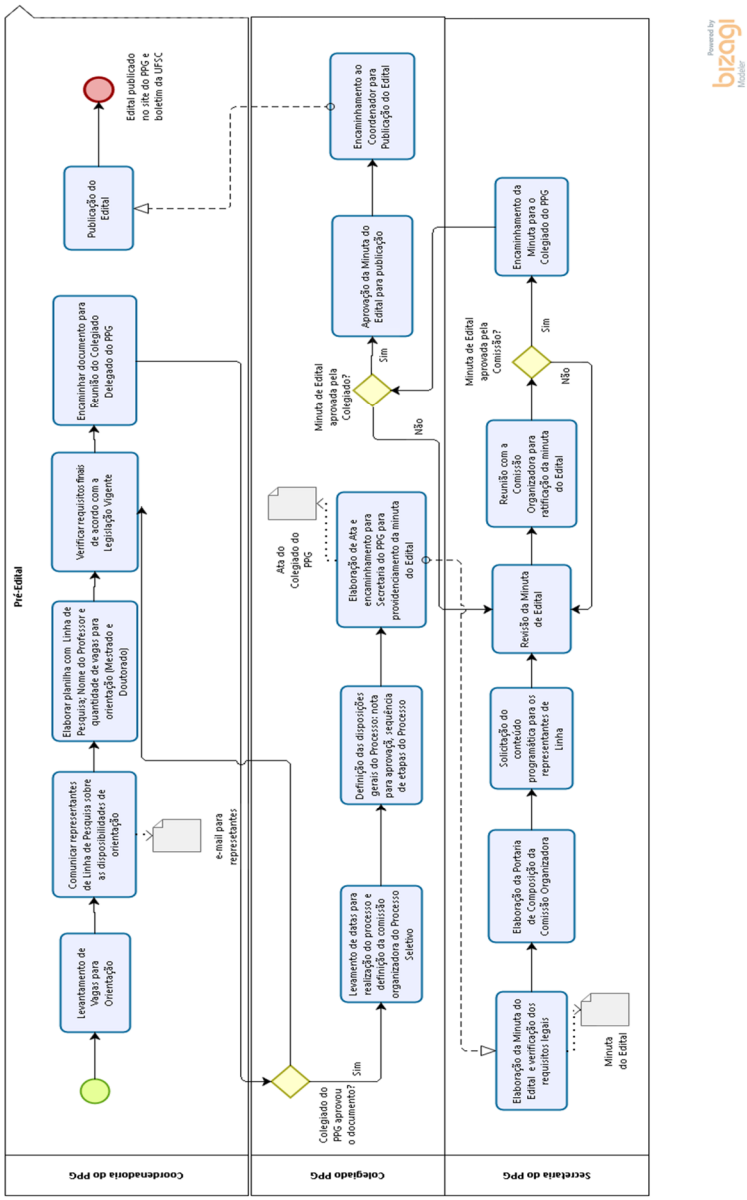


Figura 1 - Diagrama I - Pré-Edital – elaborado pelos autores

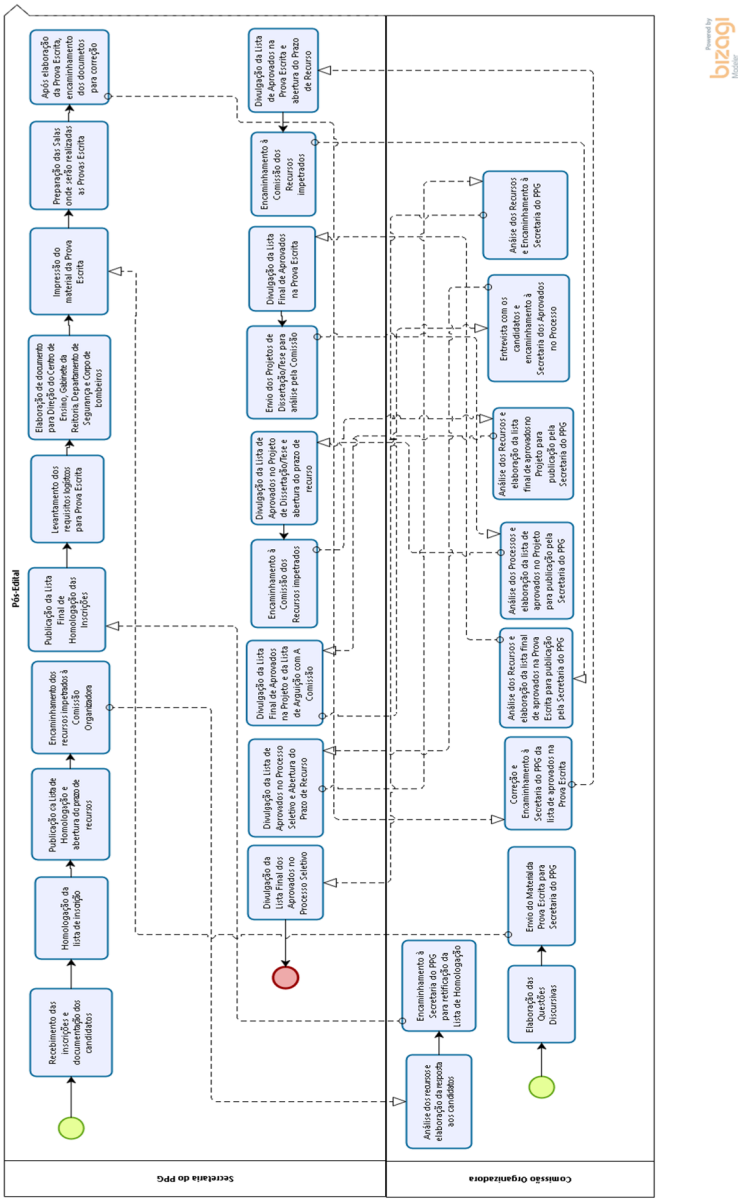


Figura 2 - Diagrama II - Pós-Edital - elaborado pelos autores

5. CONLCUSÃO

Segundo Hammer e Champy (1994), um processo organizacional pode ser definido como "[...] um grupo de atividades realizadas numa sequência lógica com o objetivo de produzir um bem ou um serviço que tem valor para um grupo específico de clientes [...]". Consequentemente, percebeu-se que mapeamento de processos torna-se uma ferramenta importante para melhoria da organização, dado que segundo De Mello (2008, o.27) "a escolha do mapeamento como ferramenta de melhoria é baseada em seus conceitos e técnicas que quando empregadas corretamente, permite documentar todos os elementos que compõem um processo e corrigir qualquer um desses elementos que esteja com problema".

Nesse sentido, este artigo se propôs a nortear a elaboração de um Edital de Seleção para os ingressantes do Mestrado e Doutorado da Pós-Graduação em Educação da UFSC. Foi também, por

conseguinte, uma reflexão acerca da responsabilidade desta universidade como prestadora de serviço para a comunidade acadêmica. Pois o mapeamento de processos também envolve a análise e proposição de recomendações para melhoria do serviço prestado nesta comunidade. Portanto, este estudo teve a finalidade de ampliar o entendimento e a aplicabilidade de adequadas ferramentas de gestão no âmbito institucional da UFSC contribuído para a melhoria dos serviços prestados para a sociedade. Diante disto, vale lembrar que conforme Chauí (2003), a universidade é um espelho da sociedade.

Importante ressaltar que com a identificação de gargalos, é possível delimitar responsáveis por cada etapa, atividade, processo e com isso precisar o tempo. Sendo possível ainda definir padrões de procedimentos de gestão e operação, estabelecer check-list, definir e revisar funções, responsabilidades e autoridades. Além de identificar a necessidade de formação de pessoal e definir e revisar objetivos e metas. Com este arcabouço pré-definido, teve-se a intenção de gerar ciência, de tal modo que garanta tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade o cumprimento da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência e além deste, outros princípios implícitos que regem o serviço público brasileiro.

Considera-se que é exequível os apontamentos norteadores listados aqui, pois o caminho metodológico empregado não exigiu dispêndio financeiro e não há restrições de acesso à dados relevantes na pesquisa. Pois, a coleta de informações foi feita na própria organização estudada e a partir daí as informações foram analisadas, organizadas e documentadas.

Em relação à gestão universitária, o mapeamento de processos compôs a base das ferramentas de gestão que, por sua vez, permite trabalhar de forma mais eficiente. De acordo com os Editais (2015 a 2017), do Processo Seletivo para o ingresso no Mestrado e Doutorado do PPGE, objetos deste estudo, foi percebido que estão coerentes em relação às Diretrizes Legais amplamente analisadas aqui, não ferindo ou estando em discrepância com tais regimentos. Sendo possível afirmar que a comunidade acadêmica, que se subordinou a estes Editais, esteve amparada legalmente, revelando um excelente exemplo para se demonstrar uma análise crítica de gênero. Entretanto, melhorias nesse campo são possíveis uma vez que respeitados os Dizeres Legais e adotando uma padronização de linguagem, cria-se a oportunidade para que esta descreva claramente o seu fazer e contribua para o avanço do conhecimento, promovendo um modo de visibilidade de trabalho através de um sistema eficiente de documentação.

Para finalizar, este artigo poderá servir de benchmarking para futuros trabalhos acerca do Mapeamento de Processos para a elaboração de Edital para Processo de Seleção do Mestrado e Doutorado em Pós-Graduação na UFSC.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília: ENAP, 1997 (Cadernos ENAP, nº 10, p. 52).

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. **Direito administrativo descomplicado**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Método, 2011

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções praticas.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

ARAGÃO, Alexandre Santos de. **Curso de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. 31ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

BELMIRO, T. R; RECHE, J. R. F. **O desafio de uma gestão por processos sob a ótica de uma telecom**. RAdm., São Paulo, v. 38, n. 3, p. 260-272, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: < *www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em 10 de julho de 2017.*

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do Estado patrimonial ao gerencial.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

CHAUÍ, Mariliena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: Revista brasileira de educação, p. 05-15, Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, outubro, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (CUn/UFSC). **Dispõe sobre a pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal de Santa Catarina**. Resolução Normativa nº 95/CUn/2017 de 04 de abril de 2017. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175772 Acesso em 10 de julho de 2017.

COGAN, S. **Activity Based Costing (ABC): a poderosa estratégia empresarial**. 1ª Edição. São Paulo: Pioneira, 1994.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto

Alegre: Artmed, 2007.

De Melo, Ana Emília Nascimento Salomon. **Aplicação do mapeamento de processos e da simulação no desenvolvimento de projetos de processos produtivos**. Itajubá: 2008.

DE MIRANDA, S. V. **A gestão da informação e a modelagem de processos**. Revista do Serviço Público, v. 61, n. 1, p. 97-112: 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 14ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

DRUCKER, Peter. **Desafios Gerenciais para o Século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

Gil, Antonio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

GONÇALVES, José Ernesto Lima. **As empresas são grandes coleções de processos**. Revista de administração de empresas, v. 40, n. 1, p. 6-9, 2000.

HAMMER, M. E CHAMPY, J. **Reengenharia: repensando a empresa em função dos clientes, da concorrência e das grandes mudanças da gerência.** Campus, Rio de Janeiro, 1994.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de direito administrativo**. 10ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

KIPPER, L. M., ELLWANGER, M. C., JACOBS, G., NARA, E. O. B., & FROZZA, R. **Gestão por processos: Comparação e análise entre metodologias para implantação da gestão orientada a processos e seus principais conceitos**. Tecno-Lógica, 15(2), 89-99, 2011.

MAGALHÃES, A.; CAPPELLI, C.; BAIÃO, F.; SANTORO, F.; IENDRIKE, H.; ARAUJO, R. M.; NUNES, V. T. **Uma estratégia para gestão integrada de processos e tecnologia da informação através da modelagem de processos de negócio em organizações**. Cientifico (Faculdade Rui Barbosa), v. 1, p. 45-60, 2007.

MARTINS, Humberto Falcão. **Burocracia e a revolução gerencial – a persistência da dicotomia entre política e administração**. Brasília: Revista do Serviço Público, 1997 (Ano 48, nº 1, p. 42-78).

MATIAS-PEREIRA, José. **Reforma do Estado, Transparência e Democracia no Brasil**. Málaga: Revista académica de economía, 2004.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006

MCDANIEL, Carl D.; GATES, Roger**. Fundamentos de pesquisa de marketing**. Tradução Dalton Conde de Alencar; Revisão técnica Mônica Zaidan Rossi. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005

MEIRELLES, H.L.; ALEIXO, D.B.; BURLE FILHO, J.E. **Direito administrativo brasileiro**. 39ª Ed. São

Paulo: Malheiros Editores, 2013.

PAIM, Rafael. **Engenharia de Processos: Análise, do Referencial Teórico-Conceitual, Instrumentos, Aplicações e Casos**. **Dissertação de M.Sc**. COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2002.

PALUDO, Augustinho. **Administração Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

ROTHER, Mike; SHOOK, John, **"Learning to See", The Lean Enterprise Institute**, MA, USA, 2000.

Santos, H. M., Santana, A. F., & Alves, C. F.. **Análise de fatores críticos de sucesso da gestão de processos de negócio em organizações públicas**. Revista Eletrônica de Sistemas de Informação ISSN 1677-3071 doi: 10.5329/RESI, 11(1), 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciencias sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, C. S. S. **Mapeamento de Processos como Ferramenta de Reestruturação e Aprendizado Organizacional, Dissertação de M.Sc. PPEP/UFSC.** Florianópolis, SC, Brasil, 2000.

Gestão do conhecimento como fonte de vantagem competitiva: a realidade dos cursos de administração de IES privadas em Maringá/PR

Autores: Costa, Letícia Viana (Universidade Estadual de Maringá); **Augusto, Cleiciele Albuquerque** (Universidade Estadual de Maringá); N**unes, Thiago Soares** (Universidade Estadual de Maringá).

Resumen: O artigo tem por objetivo compreender o desenvolvimento da gestão do conhecimento e suas contribuições para o alcance de vantagens competitivas nos cursos de Administração de três Instituições de Ensino Superior privadas (IES) de Maringá/PR. As IES podem ser entendidas como organizações, que, devido a sua complexidade e crescente concorrência, exige de seus gestores e docentes particular atenção quanto ao uso de recursos estratégicos para o alcance de vantagens competitivas, com destaque para o conhecimento. Quanto ao método, é caracterizada como qualitativa, descritiva e estudo multicasos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com o coordenador e um docente de cada curso, com objetivo de identificar os recursos internos, tipos de conhecimento e o processo de conversão do conhecimento nas IES pesquisadas. Os resultados levantaram a importância que as instituições dão ao conhecimento existente nelas, o incentivo à obtenção e compartilhamento de novos conhecimentos entre docentes e alunos, e a aplicação deles em projetos, inovações e relacionamentos que proporcionam benefícios a elas e colaboram para o alcance de vantagens competitivas.

Palabras claves: Gestão do conhecimento; Instituição de Ensino Superior; Compartilhamento; Recursos internos; Vantagem competitiva.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O ambiente organizacional tem se tornado cada vez mais competitivo devido as grandes mudanças causadas pela velocidade em que as tecnologias e informações se propagam, o que aumenta o grau de incerteza enfrentado pelas organizações (ALPERSTEDT, 2001; VIEIRA; GARCIA, 2004). Essas mudanças ocasionam a necessidade de reestruturação na gestão, de modo que as organizações passassem a valorizar seus recursos internos, como a criação do conhecimento organizacional para obter vantagem competitiva (UHRY; BULGACOV, 2003).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) essas mudanças também são consideradas. Segundo Maccari e Rodrigues (2003), o setor ganhou importância entre os empreendedores, que viram nas inovações tecnológicas educacionais, uma oportunidade de abrirem seus negócios. Nessa perspectiva, pode ser notado um crescimento significativo em relação a quantidade de IES brasileiras (MACCARI; RODRIGUES, 2003). Porém, não é suficiente apenas possuir essas tecnologias, mas saber usá-las para a criação de novos conhecimentos, visando a geração de vantagem competitiva (TAMBORLIM; DALFOVO, 2014).

Segundo Rossatto (2003) o conhecimento é a chave do poder de uma organização, portanto, deve ser gerenciado afim de que sua transformação traga valor e vantagem competitiva para ela. Desse modo, pode-se afirmar que as Instituições Ensino Superior devem direcionar seus processos internos para a gestão do conhecimento.

Na perspectiva de Nonaka e Takeuchi (2000), autores seminais na discussão sobre conhecimento organizacional, os tipos de conhecimentos a serem gerenciados são o tácito e o explícito. Os autores explicam que o primeiro é pessoal, difícil de ser identificado e formalizado, já o segundo é formalizado e fácil de ser transmitido. Esses tipos de conhecimento interagem entre si em um ciclo contínuo e dinâmico ocorrendo quatro modos de conversão do conhecimento, evidenciados na socialização do conhecimento (tácito para tácito), sua externalização (tácito para explícito), combinação com outros conhecimentos (explícito para explícito) e internalização do conhecimento (explícito para tácito).

A gestão do conhecimento pode ser entendida como um processo estratégico que permite compartilhar, conceituar, sistematizar e operacionalizar o conhecimento dentro das organizações, de acordo com as suas estratégias organizacionais e os seus recursos internos (NONAKA; TAKEUCHI, 2000; ROSSATTO, 2003). O intuito é buscar sinergia entre os ativos tangíveis e intangíveis e integrá-los à capacidade, resultando no alcance dos objetivos e da vantagem competitiva, além de ajudar a organização a sustentar essa vantagem (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2012).

Nessa perspectiva, considerando as exigências impostas pelo ambiente competitivo sobre IES e que o conhecimento é o ativo mais importante de uma organização na busca pela competitividade

(NONAKA; TAKEUCHI, 2000), levantou-se a seguinte questão: como as Instituições de Ensino Superior desenvolvem a gestão do conhecimento para alcançarem seus objetivos? A intenção com a presente questão de pesquisa é identificar quais são as implicações que a gestão do conhecimento proporciona para essas IES.

Podem ser observados estudos anteriormente realizados que abordam a gestão do conhecimento com relação à tecnologia de informação e a era digital (FRANCINI, 2002; SANTOS, 2003), estudos em entidade filantrópica (COLAUTO; BEUREN, 2003), no setor de serviço público (COELHO, 2004), no setor bancário (UHRY; BULGACOV, 2003; PIRES; MARCONDES, 2004), em indústrias automobilísticas (VIEIRA; GARCIA, 2004), na atividade pecuária de bovino de corte (GALLON et al., 2010), na agroindústria de carne de aves (BRAMBILLA; LIONÇO; CARVALHO, 2009) e no setor da educação (FISCHER, 2001; MACCARI; RODRIGUES, 2003; CARDOSO; MACHADO, 2008; MARQUE JR.; ALBINO, 2011). Com o crescimento na quantidade das IES privadas, a cidade de Maringá/PR se tornou um forte polo educacional e cultural, atraindo muitos acadêmicos de diversas localidades do país e candidatos para a realização dos vestibulares (MOTA, 2016).

Considerando a problemática apresentada, o objetivo do presente estudo é compreender como o desenvolvimento da gestão do conhecimento pode contribuir para o alcance de vantagens competitivas nos cursos de Administração das IES privadas de Maringá/PR. Esta pesquisa é justificada pelo crescente aumento do número de IES e, por consequência, da oferta de cursos de Administração, que exige o fornecimento de informações voltadas ao tema, uma vez que o mapeamento dos processos de conhecimento dessas instituições pode oferecer caminhos para torná-las mais competitivas. Assim, este estudo visa compreender e apontar encaminhamentos para que as IES utilizem o conhecimento organizacional de forma que seus resultados sejam maximizados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO

A gestão do conhecimento é um processo estratégico que objetiva gerir os recursos internos de uma organização de forma dinâmica e contínua, pois eles são ricos em conhecimentos tácitos e explícitos, e devem ser compartilhados e transformados em ações de modo a gerar valor e vantagem competitiva (ROSSATTO, 2003).

O conhecimento está relacionado à ação, sendo que sua disseminação acontece quando há processos de aprendizagem que permitem aos indivíduos adquirir novas capacidades de agir eficazmente (COELHO, 2004). Existem dois tipos de conhecimento, o tácito e o explícito. O conhecimento tácito é pessoal, subjetivo e não formalizado, o que dificulta a sua identificação e compartilhamento. Esse tipo de conhecimento está enraizado nas experiências e ações dos indivíduos, assim como os valores, ideais e emoções, sendo necessária a aproximação e interação para identificá-lo (NONAKA; TAKEUCHI, 2000; FRANCINI, 2002). Já o conhecimento explícito é formal e sistemático, de fácil identificação e compartilhamento, que pode ocorrer através de palavras escritas ou faladas, números, dados, recursos visuais e sonoros (NONAKA; TAKEUCHI, 2000; FRANCINI, 2002). Ao combinar os dois tipos de conhecimento, tem início o processo de criação de

um novo conhecimento.

Um grande desafio enfrentado pelas organizações é a transformação do conhecimento individual para o conhecimento organizacional para que ele possa se tornar disponível para as outras pessoas (VIEIRA; GARCIA, 2004). Nonaka e Takeuchi (2000) afirmam que, para compartilhar o conhecimento é preciso que ele se torne compreensível para todos. Para os autores, deve existir a conversão do conhecimento, que acontece pela interação do conhecimento tácito com o conhecimento explícito dando início ao processo de criação do conhecimento, conforme pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Conversão do conhecimento

	CONHECIMENTO TÁCITO	**para**	**CONHECIMENTO EXPLÍCITO**
CONHECIMENTO TÁCITO	**SOCIALIZAÇÃO** (ocorre quando há o compartilhamento de experiências e habilidades sem fazer o uso da linguagem, como por exemplo, a observação, imitação e treinamento prático que se transformam em modelos mentais ou *know-how* técnico compartilhado)		**EXTERNALIZAÇÃO** (é um processo onde o conhecimento tácito é expresso através da linguagem falada ou escrita na forma de metáforas, conceitos, analogias ou modelos)
para			
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	**INTERNALIZAÇÃO** (envolve a incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito, transformando em ativos valiosos as experiências adquiridas com a socialização, externalização e combinação)		**COMBINAÇÃO** (acontece quando diferentes conhecimentos explícitos são trocados e combinados através de documentos, reuniões e conversas)

Fonte: adaptado de Nonaka e Takeuchi (2000)

As organizações que desenvolvem a gestão do conhecimento devem estar atentas com a conversão do conhecimento durante todo o ciclo de negócio, pois é crucial a disseminação do conhecimento para a estratégia organizacional, tendo ele que ser gerenciado para maximizar seus resultados e ser um diferencial (COLAUTO; BEUREN, 2003). Compartilhar o conhecimento nas organizações implica em investir tempo e dedicar-se a direcionar a informação, que quando bem-sucedido, seus resultados podem repercutir positivamente (RÊGO; FONTES FILHO; LIMA, 2013). Hitt, Ireland e Hoskisson (2012) observam que ao compartilhar o conhecimento seu valor não diminui e pode propiciar a criação de novos conhecimentos, aumentando os benefícios das partes envolvidas.

Para incentivar e facilitar a criação, a obtenção e o compartilhamento de novos conhecimentos, algumas organizações, além de buscar capacitação e treinamento em outras instituições, desenvolvem as universidades corporativas (FRANCINI, 2002). A finalidade dessas universidades é aumentar os conhecimentos e competências dos funcionários relacionados ao cargo, de forma que a aprendizagem esteja alinhada às estratégias e a cultura organizacional, para que se adquiram maiores possibilidades de alcançar os objetivos (ALPERSTEDT, 2001; FRANCINI, 2002). Ou seja, investir na educação continuada e no acúmulo de conhecimentos acarreta em maior segurança no desenvolvimento do trabalho dos funcionários, propiciando sentido e satisfação na execução de

suas tarefas e contribuindo assim para a gestão do conhecimento (VIEIRA; GARCIA, 2004).

O conhecimento recebido pelos funcionários será interpretado e adaptado conforme suas perspectivas e o contexto em que estão inseridos (NONAKA; TAKEUCHI, 2000). Para os autores, é importante que os gestores somem o conhecimento tácito de todos os funcionários. Assim, podem moldar e enriquecer a sua criação de acordo com a identidade da organização, transformando-o em conhecimento explícito e direcionando sua aplicação em produtos e serviços (NONAKA; TAKEUCHI, 2000).

2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO VANTAGEM COMPETITIVA

Existem organizações que ainda trabalham seguindo padrões antigos, não levando em consideração a volubilidade do mercado, as oportunidades de crescimento, de inovação na gestão de seus processos ou na aquisição de novas tecnologias, e com isso, perdendo sua competitividade por falta de visão estratégica (FRANCINI, 2002). Esse ambiente competitivo que valoriza o conhecimento faz com que ele se torne a principal vantagem competitiva sustentável das organizações (TEIXEIRA; POPADIUK, 2003; UHRY; BULGACOV, 2003).

A vantagem competitiva emana das capacidades enraizadas que estão por trás dos produtos, permitindo que a organização se diferencie através da reaplicação e reajuste daquilo que se destaca positivamente (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010). Essas capacidades permitem aos gestores combiná-las dando origem a grandes produtos, pois os fatores intangíveis baseados no conhecimento são o que proporciona o real valor da maioria deles (NONAKA; TAKEUCHI, 2000). O processo de criação e sustentação da vantagem competitiva é repetitivo, de longo prazo, e exige investimentos para gerenciá-lo (CARVALHO; PRÉVOT; MACHADO, 2014). Desta forma, para sustentar a vantagem é preciso ter um desempenho acima da média de longo prazo e criar barreiras que dificultem a imitação da estratégia, pois dependendo da estrutura da indústria, podem existir diversas estratégias genéricas capazes de alcançar a vantagem competitiva (PORTER, 1989). A combinação dos recursos da organização como seus ativos, processos, informações e conhecimento, é um aspecto determinante para a sustentação da vantagem competitiva, passando a ter diferenciais de qualidade positivos em relação aos concorrentes (LARENTIS; SLONGO, 2008; CARVALHO; PRÉVOT; MACHADO, 2014).

A gestão do conhecimento está se tornando a principal fonte de vantagem competitiva sustentável, pois, através da interação de grupos que compartilham o conhecimento dentro das organizações, os objetivos se tornam comuns e mais fáceis de serem alcançados (TEIXEIRA; POPADIUK, 2003). As organizações que desenvolvem a gestão do conhecimento dedicam grande importância aos seus recursos internos, reorganizando suas estratégias e estrutura, adequando-as a cultura organizacional, de forma que ocorra o alinhamento com os seus objetivos (COLAUTO; BEUREN, 2003; VIEIRA; GARCIA, 2004).

O modelo estratégico da Visão Baseada em Recursos (VBR) estabelece que os recursos internos da organização sejam fontes de vantagem competitiva e a forma como eles são usados é decisiva para adquirir um desempenho superior e obtê-la (CARVALHO; PRÉVOT; MACHADO, 2014). Barney e Hesterly (2012) estabelecem duas premissas que a VBR possui: a) heterogeneidade de recursos: na qual as organizações pertencentes ao mesmo setor podem possuir recursos e

capacidades distintas umas das outras, isso porque algumas organizações realizam suas atividades usando os recursos disponíveis com mais eficiência que os concorrentes; b) imobilidade de recursos: a diferença desses recursos e capacidades se tornam mais duradouras para as organizações que os possuem, pois podem ter alto custo para se adquirir ou desenvolver. Esse conjunto de premissas permite entender porque algumas organizações conseguem melhor atuação e atingem uma vantagem competitiva sustentável diante de outras que estão inseridas no mesmo setor (BARNEY; HESTERLY, 2012).

Para identificar os tipos de recursos estratégicos existentes nas organizações, Carvalho, Prévot e Machado (2014) realizaram um levantamento e dividiram em seis categorias, onde dentro de cada categoria estão os recursos identificados.

Quadro 2: Categorias e tipos de recursos estratégicos

CATEGORIAS	RECURSOS ESTRATÉGICOS
Recursos Físicos	Equipamentos e o tamanho da organização
Recursos Humanos	Treinamento, competência, conhecimento tácito, empreendedorismo, envolvimento e estilo gerencial, incentivos e capital social.
Recursos Organizacionais	Gestão e uso de tecnologia de informação, propaganda/ marketing, qualidade, processos internos, flexibilidade para mudança, relacionamento com o meio, cultura organizacional e planejamento.
Recursos Tecnológicos	Sistemas de controle e coordenação, patentes, inovações e investimentos em tecnologia.
Recursos Financeiros	Orçamento/controle de ganhos e custos e tipos de crédito.
Recursos Reputacionais	Marca e a relação com os clientes.

Fonte: adaptado de Carvalho, Prevót e Machado (2014)

Os recursos tangíveis e intangíveis de uma organização são importantes para criar e sustentar uma vantagem competitiva, pois muitas vezes se tornam raros, valiosos e difíceis de imitar por estarem relacionados à vivência dela (CARVALHO; PRÉVOT; MACHADO, 2014). Porém, os recursos intangíveis são os mais difíceis de serem observados e as organizações optam em depender mais deles para sustentar a vantagem que possuem (ROSSATTO, 2003; HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2012). Percebe-se que somente os investimentos em ativos físicos e recursos de tecnologia da informação não são suficientes para gerar vantagem competitiva nas organizações, mas o modo como utilizam esses recursos é que apresentará a capacidade de trazer diferenciação e o valor esperado para elas (MORENO JR.; CAVAZOTE; ARRUDA, 2014).

De acordo com a VBR, o conhecimento organizacional é uma competência distintiva sendo compreendido como fonte para obter retornos acima da média e se tornam vantagens quando alcançam desempenhos superiores que a concorrência não identifica ou controla (PIRES; MARCONDES, 2004). Assim, os ativos intangíveis baseados no conhecimento, como o *know-how* técnico, compreensão dos clientes, a criatividade e inovação podem ser considerados os ativos mais valiosos de uma organização (NONAKA; TAKEUCHI, 2000).

A vantagem competitiva de qualquer organização é interferida pela gestão de pessoas. Uma vez que, além de determinar as qualificações, desenvolvimento, motivações e custos de contratação e treinamento, os gestores devem alocar seus funcionários em funções em que suas habilidades e conhecimentos sejam potencialmente utilizados (DRUCKER, 1980; PORTER, 1989).

2.3 ENSINO SUPERIOR

O Ensino Superior no Brasil passou por grandes mudanças entre os anos de 1990 e o início do século XXI, causadas pelo aprimoramento do sistema de avaliações e regulamentação do setor que levou a novos investimentos e abertura de novas IES (MARTINS, 2002). Isso porque, antes de 1996 o setor de Ensino Superior no Brasil tinha dificuldades de expansão de oferta por parte das instituições privadas. A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional as restrições regulatórias para abrir novos cursos e unidades de ensino se tornaram mais flexíveis (ANIMA, 2016).

O número de matrículas efetuadas para cursos presenciais entre o ano 2000 e 2013 no Brasil, apresentou um crescimento de 129% em relação aos anos anteriores, sendo que no ano de 2013 esse aumento foi de 3,8%, e na rede de ensino privada o aumento foi de 50% de matrículas no período de 2009 a 2013, possuindo o país 2.090 IES privadas no ano de 2013. (SEMESP, 2015). O Estado do Paraná foi o quinto estado que obteve a maior quantidade de matrículas no ano de 2013 entre os cursos presenciais (5,8%).

No Brasil, a primeira IES de ensino de Administração teve início em 1941, mas somente recebeu o reconhecimento em 1961. A partir dos anos 2000, o ensino de Administração está sendo ampliado com a criação de novos cursos, como os tecnólogos, que causam um aumento na procura deste. Esse aumento pode ser atribuído à ampliação do ensino superior como um todo de forma geral, mas nota-se uma representatividade maior nos cursos de Administração, que apesar de ser o segundo curso com maior número de matrículas (o primeiro é o Direito), ele é o curso em que tem maior número de concluintes no país (SILVA; MACHADO, 2007).

Para se diferenciar das instituições concorrentes, muitas estão apostando em novos métodos de ensino, como o uso metodologias ativas, que faz com que os alunos tenham uma ação mais efetiva em relação aos processos de ensino aprendizagem e, por consequência, o seu desempenho aumenta em relação as habilidades e atitudes (LIMBERGER, 2013). Com esse método de ensino, o professor deixa de ser somente o expositor dos conteúdos programáticos, passa a ser um mediador do conhecimento e auxilia os alunos a cumprirem com os objetivos das atividades da disciplina (ESTEVES et al., 2016).

3 MÉTODO

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, em que se buscou descrever e analisar as interações das variáveis e a compreensão da sua natureza de acordo com os significados e características apresentadas pelos participantes (TRIVINÕS, 1987). Portanto, a pesquisa qualitativa se fez necessária para entender como o conhecimento é gerenciado e quais as implicações competitivas que ele proporciona para as IES. Também foi classificada como descritiva, uma vez que se pretendeu fazer a descrição das características de uma determinada população, envolveu observar, registrar e correlacionar os fenômenos sem interferir neles (CERVO; BREVIAN; SILVA, 2007).

A pesquisa ocorreu nos cursos de Administração de três Instituições de Ensino Superior privadas, situadas na cidade de Maringá/PR, no ano de 2016. Foi realizado um estudo de casos múltiplos, que segundo YIN (2005), utiliza a mesma lógica para a investigação dos casos,

prevalecendo a reaplicação, e obtêm-se resultados semelhantes nas diferentes unidades investigadas ou o pesquisador possui variáveis anteriormente previstas.

A coleta dos dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores de Curso de Administração das instituições analisadas, e três professores (um de cada instituição, indicados pelo Coordenador). O roteiro das entrevistas apresentou três áreas: a) recursos internos (identificar os recursos internos que são considerados estratégicos para as IES); b) conhecimentos tácitos e explícitos (descrever como os conhecimentos tácitos e explícitos se apresentam nas IES); c) modelos de conversão de conhecimento (sobre os modelos e de que forma eles ocorrem nas IES).

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e analisadas utilizando a análise de discurso. Por sua vez, as categorias de análise, foram desenvolvidas de acordo com o referencial teórico utilizado com os dados obtidos. Teve-se como pressuposto que a gestão do conhecimento junto à gestão dos recursos internos, compostos pelos conhecimentos tácitos e explícitos, passa pelo processo de conversão do conhecimento, que pode resultar na obtenção da vantagem competitiva para as IES privadas de Maringá/PR.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo é apresentado os dados obtidos na pesquisa e sua relação com a literatura. Antes de apresentar estes resultados, se faz importante caracterizar os participantes.

Quadro 3: Caracterização dos participantes

IES	ENTREVISTADO	CARGO	TITULAÇÃO	TEMPO NA IES
A	E1	Coordenadora	Doutora	5 meses
A	E2	Professor	Mestre	8 anos
B	E3	Coordenador	Mestre	6 anos
B	E4	Professor	Mestre	2 anos
C	E5	Coordenador	Mestre	16 anos
C	E6	Professora	Mestre	8 anos

Fonte: dados primários (2016)

As subseções seguintes apresentam informações sobre os recursos internos, os conhecimentos tácitos e explícitos presentes e sobre como ocorre a conversão do conhecimento nos cursos de Administração de IES privadas em Maringá/PR, relacionados a aspectos da busca pela vantagem competitiva.

4.1 RECURSOS INTERNOS

Uma Instituição de Ensino Superior pode possuir recursos e capacidades diferentes de outras existentes na mesma localidade, devido ao fato de que algumas instituições estão mais preparadas

para utilizarem seus recursos internos, atingindo melhores resultados quando comparados às outras instituições. Essa realidade, explicada pelos entrevistados das IES privadas da cidade de Maringá/PR, vai ao encontro da premissa da heterogeneidade de recursos de Barney e Hesterly (2012). Portanto, identificar os recursos existentes e a forma como eles são explorados pode apresentar pontos positivos que contribuem para o alcance da vantagem competitiva. Dessa forma, destacam-se a existência de recursos: físicos, tecnológicos, humanos, organizacionais e reputacionais.

Em relação aos Recursos Físicos, as três IES analisadas pontuaram equipamentos como projetores, ar condicionado e a própria infraestrutura da instituição. Entre eles, a biblioteca foi considerada um diferencial pela quantidade e qualidade de livros disponíveis, conforme pode ser constatado na fala da Entrevistada (E1) da IES–A:

> A nossa biblioteca, ela é espetacular, inclusive a gente acabou de receber uma visita do MEC [...], a biblioteca recebeu nota excelente. A gente tem sala de reuniões, onde os estudantes podem se reunir, a gente tem as salas individuais. Então, a estrutura e a quantidade de acervo, livros tanto físicos quanto virtuais [...] tem um número bem expressivo de livros e títulos que o aluno pode acessar.

Já os recursos físicos mais relevantes para as IES B e C são os laboratórios de informática, pois foram feitos investimentos para a obtenção de computadores novos e avançados, para que os alunos tenham acesso de acordo com as disciplinas. Percebe-se que os recursos físicos considerados um diferencial para as IES pesquisadas, são aqueles que estão atrelados ao conhecimento e podem ser vistos como uma fonte de constante aprendizagem.

No caso dos laboratórios, além dos Recursos Tecnológicos tangíveis, o seu valor aumenta quando são combinados aos recursos intangíveis, como os *softwares* que proporcionam aos alunos e docentes novas experiências e aquisição de conhecimentos. A IES-A utiliza os *softwares* para melhorar o desempenho dos projetos desenvolvidos pelos alunos na Empresa Junior e no Núcleo de Empreendedorismo que a instituição possui, fazendo uso de recursos tecnológicos para gestão e controle dos processos internos. Por ofertar cursos relacionados à tecnologia, a IES-B possui parcerias com empresas de *softwares*, o que segundo o Entrevistado (E4), atrai alunos para estudarem nela. A IES-C também faz uso de *softwares* de gestão e controle para avaliação dos docentes, entrega de provas e notas, volumes de livros retirados da biblioteca, entre outras atribuições, disponíveis para a melhoria de processos internos. Esses *softwares* de gestão e uso de tecnologia da informação, relacionam-se aos recursos organizacionais que uma IES pode apresentar como um recurso estratégico, pois eles auxiliam as instituições a definirem suas estratégias e a identificarem pontos de melhorias. Para Moreno Jr., Cavazote e Arruda (2014), a instituição não deve investir somente em recursos tecnológicos, mas deve utilizar esses recursos a fim de criar diferenciais que possibilitem conquistar um desempenho superior diante das concorrentes.

Os Recursos Humanos envolvem o treinamento, a competência, o conhecimento tácito, o empreendedorismo, o envolvimento e estilo gerencial, o capital social e incentivos, que, segundo Carvalho, Prévot e Machado (2014), são recursos estratégicos. Se esses recursos forem direcionados corretamente, podem trazer benefícios para as organizações. Alguns desses recursos foram identificados pelos entrevistados. A Entrevistada (E1) da IES-A afirmou que a instituição busca

docentes qualificados já no processo seletivo, e com maioria de dedicação exclusiva. Já o Entrevistado (E4) da IES-B comentou sobre a qualificação do corpo docente, 80% destes mestres e doutores, e a experiência dos mesmos em organizações comerciais, o que agrega no processo de ensino. O Entrevistado (E5) da IES-C, mencionou especificamente sobre a Semana Pedagógica, que ocorre todo ano na instituição, com objetivo de integrar os docentes, planejamento conjunto das atividades, e troca de informações. As três IES apresentam atividades e incentivos (algumas vezes financeiros) para formação/capacitação dos docentes, participação em eventos, oficinas, cursos e treinamentos específicos, além de descontos para mestrados e doutorados nas próprias instituições (IES-A e C). Tais atividades, muitas vezes, promovidas por Núcleos ou Programas institucionais, como o Núcleo de Excelência Pedagógica (da IES-A) ou o Programa de Apoio e Desenvolvimento Profissional (IES-C). Verifica-se que entre os recursos humanos o conhecimento tácito e os incentivos a treinamentos e capacitações do corpo docente são os pontos que receberam maior destaque e são considerados recursos estratégicos para as três IES analisadas. De acordo com Uhry e Bulgacov (2003), incentivar o aprendizado e criação de novos conhecimentos contribui na sustentação da vantagem, pois, por se tratarem de recursos intangíveis, se tornam difíceis de serem imitados.

Além dos sistemas de gestão, outros itens foram apresentados pelas IES na categoria dos Recursos Organizacionais. A IES-A possui flexibilidade para a criação de projetos que proporciona benefícios a ela. Isso é exemplificado pelo Entrevistado (E2) que fala sobre a Empresa Junior e o Núcleo de Empreendedorismo que receberam muita autonomia para a abertura e definição dos projetos. Porém, para tomada de algumas decisões de âmbitos maiores, a organização é mais cautelosa. A cultura da instituição foi apontada como uma cultura forte e disseminada a qual valoriza o conhecimento. Para o Entrevistado (E4) da IES-B, o relacionamento com o meio é um aspecto forte da instituição, pois existe uma relação de muita proximidade entre professores e coordenadores, e de ambos com os alunos. Essa relação da instituição com o meio também pode ser observada pela utilização das redes sociais. Já a Entrevistada (E6) afirma que as ações de marketing voltadas ao posicionamento da marca, são geradoras de diferenciação para a IES-C, que possui um departamento específico para isso. Pode-se perceber que alguns recursos organizacionais são mais explorados que outros entre as instituições de mesmo setor, mas isso não significa um problema, pois, se as explorações desses recursos internos estiverem alinhadas aos objetivos da instituição, a estimativa de obter bons resultados aumenta (COLAUTO; BEUREN, 2003).

A última categoria de recursos internos apresentados são os Recursos Reputacionais, em que se destacam a marca e a relação com os clientes. O Entrevistado (E2) da IES-A, refere-se a marca como sendo muito forte, possuindo reconhecimento nacional e internacional e deseja que a IES seja reconhecida pelo conhecimento. Sobre a relação da instituição com os clientes, a Entrevistada (E1) afirma que "os docentes e os alunos têm muito orgulho de ser da (IES-A)". Quanto a marca da IES-B, o Entrevistado (E3) afirma que a instituição visa maior reconhecimento e para isso está revendo a sua forma de apresentação da marca: "Externamente, nós estamos buscando mais espaço". Quanto a relação da instituição com seus alunos, existe muita proximidade entre as partes. Já para o Entrevistado (E5) da IES-C, a marca da instituição está sempre em evidência nas pesquisas e a relação com os alunos é de muita seriedade. Os Recursos Reputacionais das instituições analisadas, vão ao encontro com os outros recursos estratégicos e a cultura por elas apresentada. O relacionamento é o resultado da experiência dos alunos com a instituição. Considerando essa experiência, as instituições devem valorizar seus clientes, de modo a oferecer confiança e qualidade nos atendimentos, produtos e serviços. Quando esses aspectos os são bem gerenciados, eles possibilitam a criação de valor para a

marca e influenciam na conquista da vantagem competitiva (TEH; KAYO; KIMURA, 2008). Os recursos físicos não foram apresentados pelos coordenadores e professores como recursos estratégicos para a instituição.

Os recursos da organização devem ser capazes de gerar e sustentar uma vantagem competitiva sejam eles, recursos tangíveis ou intangíveis, mas para isso eles precisam ser valiosos, raros e difíceis de imitar (CARVALHO; PRÉVOT; MACHADO, 2014). Mas assim como Rossato (2003) e Hitt, Ireland e Hoskisson (2012) afirmam, as organizações dependem mais dos recursos intangíveis por serem difíceis de identificar. O Quadro 4, a seguir, apresenta resumidamente as informações apresentadas pelos participantes.

Quadro 4: Recursos Estratégicos das IES A, B e C

RECURSOS	IES A	IES B	IES C
FÍSICOS	Biblioteca.	Biblioteca; laboratório de informática.	Laboratório de informática.
TECNOLÓGICOS	*Softwares* para uso em sala de aula, coordenação e projetos da IES.	Parceria com empresa de software uso em sala de aula e coordenação.	*Softwares* para uso de coordenação e controle.
HUMANOS	Núcleo de Excelência Pedagógica; docentes qualificados; treinamentos e capacitações; incentiva novos conhecimentos.	Valoriza o conhecimento; treinamentos e capacitações; descontos para docentes em pós-graduação e mestrado na instituição.	Programa de Apoio e Desenvolvimento Profissional; treinamentos e capacitações; descontos em cursos presenciais e EAD.
ORGANIZACIONAIS	Flexibilidade para criação de projetos; cultura forte e que valoriza o conhecimento.	Relacionamento com o meio, observada entre docentes e alunos, para isso, faz uso das redes sociais.	Ações de marketing voltadas ao posicionamento; cultura de comprometimento dos docentes e que dissemina o conhecimento.
REPUTACIONAIS	Marca forte e reconhecida; alunos e docentes sentem orgulho de fazerem parte da instituição.	Busca o crescimento da marca; relacionamento muito próximo com os alunos.	Marca sempre em evidência; relação de seriedade com os alunos.

Fonte: dados primários (2016)

4.2 TIPOS DE CONHECIMENTO: TÁCITO E EXPLÍCITO

O conhecimento tácito é intrínseco ao ser humano, pois está diretamente ligado às ações e experiências de cada um, sendo de difícil compreensão, por ser informal. Já o conhecimento explícito é mais fácil de ser identificado, é formal e pode ser expresso em palavras escritas ou ditas, recursos audiovisuais, portanto, é mais fácil de ser compartilhado (NONAKA; TAKEUCHI, 2000). Ambos foram identificados nas IES pesquisadas.

No caso da IES-A, notou-se que o conhecimento tácito é apresentado por meio da cultura organizacional, de reuniões, de inovações em sala de aula e que, quando dão certo, são registradas em fotografias e relatórios. Existem as trocas de experiências e diálogo entre os docentes que são facilitadas pela proximidade deles durante todo o período de trabalho e pelo desenvolvimento de atividades conjuntas. Os alunos também desenvolvem projetos, em que há a participação de alunos de diferentes cursos e que possibilitam identificar os conhecimentos tácitos que cada aluno possui e contribuir para a criação de novos conhecimentos, além da identificação dos valores pessoais. O conhecimento explícito se apresenta na forma de livros, apostilas, documentos arquivados, como o histórico da organização e dos alunos, tanto físico quanto digital. Por meio do docente durante as aulas, o conhecimento é explicitado no quadro, vídeos, anotações e facilita a compreensão dos alunos.

No caso da IES-B, o conhecimento tácito pôde ser percebido por meio da identificação do estilo de gestão, que está relacionado à idade do gestor. O Entrevistado (E3) parte do pressuposto de que, pelo fato de o gestor ter vivido mais, ele adquiriu mais experiências que o auxiliam na tomada de decisões mais assertivas. O conhecimento tácito também se apresenta na instituição por meio das conversas e reuniões. Esse tipo de conhecimento pode ser percebido também por meio da cultura e crenças, como a ética e a transparência, e pelas experiências de docentes e alunos. O conhecimento explícito se apresentou por meio de manual dos docentes e alunos, de vídeos institucionais, apresentação da instituição e do curso aos alunos no início das aulas, livros físicos e *online*, murais e jornais, e também as provas e trabalhos (documentos que contém o conhecimento adquirido e explicitado pelo aluno).

No caso da IES-C, para que o conhecimento tácito seja apresentado, às vezes, é preciso que seja incentivado por meio de conversas e reuniões, e uma relação mais próxima com o coordenador permite que sejam identificados atributos dos docentes que permitam a realização de novas atividades na instituição, esta situação vai ao encontro de Drucker (1980) e Porter (1989) quando afirmam que, os gestores devem direcionar seus colaboradores a executarem funções em que seus conhecimentos e habilidades sejam aproveitados, a fim de trazer benefícios para ambos. O comportamento do docente em sala de aula e suas experiências também estão vinculados ao conhecimento tácito. O conhecimento explícito pode ser percebido por meio de documentos sobre atividades desenvolvidas (registradas e arquivadas), livros em geral e também produzidos pelos docentes, diálogos e reuniões, e também segundo o Entrevistado (E5), a formulação e respostas das provas. O Quadro 5, a seguir, apresenta o conhecimento tácito e explícito percebido pelos participantes.

Quadro 5: Conhecimento Tácito e Explícito nas IES A, B e C

CONHECIMENTO	IES A	IES B	IES C
TÁCITO	Cultura organizacional; reuniões; inovações em sala de aula; fotografias e relatórios; valores pessoais; diálogo e troca de experiências.	Estilo de gestão; cultura organizacional, experiências, valores pessoais, conversas e reuniões.	Comportamento e experiências dos docentes; conversas e reuniões.
EXPLÍCITO	Livros; apostilas; documentos arquivados;	Manuais; livros; vídeos; murais; jornais	Documentos arquivados; livros de

	quadros em salas de aula, vídeos, anotações.	informativos; provas; trabalhos escritos por alunos; documentos.	próprios docentes e outros autores; provas.

Fonte: dados primários (2016)

Os entrevistados das três IES analisadas descreveram as formas que os conhecimentos tácitos e explícitos estão presentes nas suas instituições e pode-se observar que muitos desses conhecimentos se apresentaram de modo semelhante nas três. Porém, a IES-C possui dificuldades para identificar algumas formas de conhecimento e, por consequência, pode ter dificuldades para alocá-las e explorá-las de forma mais eficiente. Para Pires e Marcondes (2004) o conhecimento pode proporcionar desempenhos acima da média quando são geridos e alocados corretamente, e se tornam ativos valiosos somente quando estão relacionados a ação.

4.3 CONVERSÃO DO CONHECIMENTO

Para que as Instituições de Ensino Superior possam gerir seus conhecimentos de modo a transformá-los em um gerador de vantagem competitiva, é necessário que realizem a conversão do conhecimento, que acontece pela interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 2000). Os dados que serão apresentados nesta seção objetivam descrever como ocorrem os modelos de conversão do conhecimento nas IES pesquisadas, a saber: Socialização; Externalização; Combinação; Internalização

Quadro 6: Conversão do conhecimento nas IES A, B e C

	IES A	**IES B**	**IES C**
SOCIALIZAÇÃO (tácito para tácito)	Interdisciplinaridade de cursos que ocorre na realização dos projetos (Empresa Junior, projeto comunitário); resultados obtidos com as ações de outras pessoas; observação do que e de como algo foi realizado.	Observação do que e como algo é realizado; Capacitação dos docentes, com psicólogos, para socialização com novos alunos.	Socialização e troca de experiências, principalmente nos períodos das Semanas Acadêmicas.
EXTERNALIZAÇÃO (tácito para explícito)	Artigos produzidos por docentes e alunos; Evento de final de ano para compartilhamento de conhecimento e novos métodos de trabalho.	Cases de docentes e alunos para ilustras conteúdos didáticos e compartilhar o conhecimento entre eles; Produção de artigos.	Docente: externalização em sala de aula; publicação de livros e artigos. Externalização das experiencias e aprendizados obtidos em cursos e treinamentos para outros docentes do departamento.
COMBINAÇÃO	Departamento junto	Recursos tecnológicos	Troca e combinação de

(explícito para explícito)	com a Instituição desenvolvem pesquisas de desempenho (com docentes e alunos), e a partir dos resultados são traçadas estratégias para serem implementadas.	(aplicativos) usados para troca de conhecimento, discussão de cases e encontro se soluções para diversas situações (utilizado entre docentes, e docentes e professores).	novos conhecimentos utilizando e-mails, aplicativos para celulares, e documentos repassados em reuniões
INTERNALIZAÇÃO (explícito para tácito)	"Livro" com artigos e conhecimentos sobre metodologias de ensino, sendo que a cada semana os docentes se reúnem para discutir cada capítulo, e a forma para internalizar, operacionalizar e aplicar esses conhecimentos na instituição.	Os conhecimentos obtidos por meio de treinamentos e outros meios são incorporados à instituição para resolução de situações internas. Parcerias com instituições, como o SABRAE, são usadas para desenvolver estratégias que permitem identificar pontos a serem trabalhados.	Incentivo/financiamento da instituição na formação dos docentes e participação em eventos. Desta forma, os mesmos contribuem para a instituição, compartilhando e operacionalizando o conhecimento adquirido na formação dos alunos e novos pesquisadores.

Fonte: dados primários (2016)

Observa-se que o processo de socialização e a transferência de conhecimento tácito ocorrem em diversas situações nas instituições pesquisadas, envolvendo desde observações e identificação de comportamentos até a troca de experiências entre docentes e a interdisciplinaridade de cursos para a execução de projetos. Essa situação está de acordo com a afirmação de Nonaka e Takeuchi (2000) sobre a socialização, que acontece quando as experiências e habilidades são compartilhadas e se obtêm o conhecimento por meio da observação, imitação e treinamento prático.

Para Vieira e Garcia (2004), as organizações têm dificuldades para transmitir o conhecimento tácito para o explícito, e também para o acesso a esse conhecimento. Contudo, nas instituições pesquisadas isso não acontece, já que elas apresentaram esse modo de conversão de forma similar ao compartilhar aquilo que está intrínseco para promover o aprendizado na instituição. Essas situações corroboram com a afirmação de Nonaka e Takeuchi (2000), de que a externalização é um modo de conversão que envolve o diálogo e a criação de conceitos, por meio da reflexão coletiva.

Combinação existe quando os conhecimentos explícitos são trocados e combinados através de documentos, reuniões e conversas, criando novos significados conceitos (NONAKA; TAKEUCHI, 2000). Nas instituições pesquisadas essa combinação acontece desde as reuniões, em um ambiente mais formal, até por e-mails e aplicativos em celulares.

O modelo de conversão do conhecimento trabalhado pelas três IES apresentou particularidades e ênfases nas diferentes etapas desse processo, como no caso da internalização, em

que a IES-A tem seu olhar voltado para as melhorias dentro da sala de aula com inovações nas metodologias de ensino. A IES-B preocupa-se em utilizar a aquisição de conhecimento em pontos estratégicos da instituição e a IES-C direciona a internalização do conhecimento aos programas de pesquisa e extensão. Isso ocorre porque a vivência, a cultura organizacional e o capital humano são distintos nas IES.

Apesar das diferenças, todas demonstraram a importância do compartilhamento e criação de novos conhecimentos, visando um melhor desempenho do seu corpo docente e da própria instituição. Isso vai a o encontro do exposto por Hitt, Ireland e Hoskisson (2012) que indicam que, quando um conhecimento é compartilhado, é proporcionado as partes envolvidas um valor ainda maior.

4.4 COMPETITIVIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Com o aumento da oferta de cursos de Administração (MACCARI; RODRIGUES, 2003; SEMESP, 2015), para não perderem competitividade, as IES devem estar atentas às mudanças e atualizações que o mercado exige. Para isso, é preciso ter visão estratégica e direcionar os recursos a fim de inovar nos processos e no uso de tecnologias e criar valor para os clientes (PORTER, 1989; FRANCINI, 2002).

As IES analisadas já implementaram ou estão em processo de implementação das chamadas metodologias ativas, as quais são utilizadas em disciplinas do curso de Administração, como pode ser identificado na verbalização na sequência.

> O corpo docente está em constante crescimento e capacitação, a gente tem capacitações todas às quintas-feiras e dura a tarde toda, para o professor estar preparado para as novas metodologias dentro de sala de aula. Então, aquele ensino tradicional aqui já está ficando na história. O aluno sentadinho na carteira, o professor falando e o aluno (ENTREVISTADA E1 - IES-A).

A IES-B também possui aulas que envolvem as metodologias ativas na graduação: “Nós estamos tentando sair do quadro, nós estamos falando aí em sala de aula invertida, em metodologias ágeis [...], onde o professor é o espectador e o aluno é o ator” (Entrevistada E3 - IES-B). A IES-C ainda não pratica as metodologias ativas, mas estão desenvolvendo estudos para que seja implementando também. Nota-se que a capacidade de utilização e direcionamento dos recursos podem ser geradores de diferenciais competitivos para as instituições que estão atentas as mudanças no ambiente externo.

Na busca para atrair os alunos e buscar melhorar a qualidade do ensino, as metodologias ativas permitem aos alunos um aumento no desempenho, desenvolvendo suas habilidades e atitudes, já que o aluno passa a ser mais ativo no processo de ensino aprendizagem (LIMBERGER, 2013). Nessa metodologia de ensino, o professor passa a ser um direcionador do conhecimento, incentivando que o aluno busque novos conhecimentos além da sala de aula (ESTEVES et al., 2016).

Outros atributos considerados capazes de gerar vantagem competitiva identificados na IES-A foram o corpo docente qualificado, a busca contínua do reconhecimento da instituição voltado ao conhecimento que ela oferta (capacitação do aluno) e o Núcleo de empregabilidade que possibilita aos alunos realizarem estágios e entrarem no mercado de trabalho em empresas pré-selecionadas, que valorizam o profissional. Em relação à IES-B além do uso das metodologias ativas, a instituição aposta no relacionamento dos alunos e docentes, desta forma, a gestão estuda e cria estratégias para retenção de alunos com objetivo de evitar que estes migrem para outras instituições. Já na IES-C, a qualificação do corpo docente, formada por mestres e doutores, é o ponto principal segundo os entrevistados, além da Empresa Juniores que desenvolvem projetos e aproximam os alunos e docentes de diversos cursos.

Além das metodologias ativas já realizadas pela IES A e B, as três IES consideram a qualificação do corpo docente como um ativo interno relacionado ao conhecimento e capaz de ser um gerador de vantagem competitiva. Além da Empresa Junior nas IES-A e IES-B e o Núcleo de Empregabilidade da IES-A, que permitem aos alunos aprimorarem seus conhecimentos teóricos e adquirirem novos conhecimentos por meio da experiência prática. Segundo Larentis e Slongo (2008) e Carvalho, Prévot e Machado (2014), combinar os recursos da organização pode trazer diferenciais positivos a ela, podendo colaborar para o alcance e sustentação de vantagens competitivas diante da concorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é o principal produto de uma Instituição de Ensino Superior, que é transmitido para os alunos em sala de aula, projetos e estágios, proporcionando a eles uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. No entanto, as IES não devem pensar no conhecimento apenas como um produto, mas também como um recurso estratégico capaz de ser um gerador de vantagens competitivas para a instituição.

Portanto, o objetivo deste artigo foi compreender como o desenvolvimento da gestão do conhecimento pode contribuir para o alcance de vantagens competitivas nos cursos de Administração de Instituições de Ensino Superior privadas em Maringá/PR. Observa-se que a gestão do conhecimento é um processo estratégico que pode ser um aliado dos gestores para a busca de vantagens competitivas.

Desta forma, na referida pesquisa, foi possível verificar que todas as IES pesquisadas têm uma atenção especial voltada ao conhecimento e reconhecem a importância dele para um bom desempenho da instituição. Foi possível identificar a participação dos docentes no desenvolvimento da gestão do conhecimento e também a utilização e direcionamento dos recursos internos para que a essa vantagem seja alcançada. Alguns aspectos relevantes que contribuem para a vantagem competitiva das IES pesquisadas foram levantados, como o investimento na qualificação dos docentes, que visa a obtenção de novos conhecimentos, o compartilhamento de novos conhecimentos na instituição, as ações em projetos como as Empresas Juniores, a capacitação dos docentes para lidar com novas metodologias e técnicas de abordagem para manter uma relação mais próxima com os alunos e com o meio.

Outros aspectos ligados ao conhecimento também foram apresentados, como a biblioteca,

que apesar de ser recurso físico, abriga conhecimento externalizado, dando a possibilidade das instituições se destacarem diante de avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC). A cultura das instituições também se apresentou como um recurso organizacional que fortalece a valorização e a disseminação do conhecimento, não somente para os alunos, mas também aos docentes e aos que fazem parte dos processos internos da instituição. Esse aspecto pode ser percebido pela conversão do conhecimento que cada instituição apresentou. Sendo assim, os resultados obtidos demostram que as IES dão grande importância ao conhecimento existente e investem na capacitação do corpo docente e no compartilhamento e criação de novos conhecimentos, para serem aplicados tanto nos processos internos da coordenação do curso e da instituição, como em sala de aula.

Por fim, compreende-se que esta pesquisa alcançou os objetivos propostos, apresentando uma análise e compreensão de como o desenvolvimento da gestão do conhecimento pode auxiliar no alcance da vantagem competitiva, contando com a colaboração e ação de gestores e docentes nos processos de identificação e conversão do conhecimento, além do direcionamento e utilização dos recursos internos estratégicos.

REFERÊNCIAS

ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **RAC**, v. 5, n. 3, p. 149-165, 2001.

ANIMA. **Mercado brasileiro**. Disponível em <http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49056 > Acesso em: 21 nov. 2016

BARNEY, J. B.; HASTERLY, W. S. **Administração estratégica e vantagem competitiva**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

BRAMBILLA, N.; LIONÇO, V. CARVALHO, H. G. Gestão do conhecimento para desenvolvimento de novos produtos: um estudo de caso na agroindústria de carne de aves no Paraná. XXXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. **Anais**. Salvador, 2009.

CARDOSO, O. N. P; MACHADO, R. T. M. Gestão do conhecimento usando data mining: estudo de caso na Universidade Federal de Lavras. **RAP** – Revista de Administração Pública. v. 42, n. 3, p. 495-528, 2008.

CARVALHO, D. M.; PRÉVOT, F; MACHADO, J. A. D. O uso da teoria da visão baseada em recursos em propriedades rurais: uma revisão sistemática da literatura. **RAUSP-e**, v. 49, n. 3, p. 506-518, 2014.

CERVO, A. L.; BREVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, E. M. Gestão do conhecimento como sistema de gestão para o setor público. **Revista do Serviço Público**, n. 1-2, 2004

COLAUTO, R. D.; BEUREN, I. M. Proposta para avaliação da gestão do conhecimento em entidade filantrópica: o caso de uma organização hospitalar. **RAC**, v. 7, n. 4, p. 163-185, 2003.

DRUCKER, P. F. **Administração em tempos turbulentos**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1980.

ESTEVES, M. A. S. et al. Reestruturação da disciplina introdução à engenharia na Faculdade de Engenharia de Resende: uma proposta com base nas metodologias ativas de aprendizagem. **REBES** - Rev. Brasileira de Ensino Superior, p.52-63, 2016.

FISCHER, T. M. D. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010. **RAC**, Edição Especial, p.123-139, 2001.

FRANCINI, W. S. A gestão do conhecimento: conectando estratégia e valor para a empresa. **RAE-eletrônica**, v. 1, n. 2, 2002.

GALLON, A. L. et al. Implementação do *Balanced Scorecard* de acordo com os preceitos da Gestão do Conhecimento em uma organização que explora a atividade pecuária de gado bovino de corte em Minas Gerais. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 1, n. 13, p. 63-88, 2002.

HITT, M. A.; IRELAND, R. D.; HOSKISSON, R. E. **Administração estratégica**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

LARENTIS, F.; SLONGO L. A. Relacionamento em canais de marketing como fonte de vantagem competitiva sustentável: um estudo com fabricantes de móveis e lojas exclusivas. **RAUSP-e**, v. 43, n. 3, 2008.

LIMBERGER, J. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Comunicação Saúde Educação**. v.17, n. 47, p. 69-75, 2013.

MACCARI, E. A.; RODRIGUES, L.C. Gestão do conhecimento em instituições de ensino superior. **Revista de Negócios**. v.8, n. 2, 2003.

MARQUES JR., E.; ALBINO, J. P. Gestão do conhecimento e recursos humanos em bibliotecas universitárias brasileiras e portuguesas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, p. 74-89, 2011.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.** v. 17, 2002.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MORENO JR., V. A.; CAVAZOTE, F. S.C.N.; ARRUDA. R. R. Conhecimento compartilhado, recursos de TI e desempenho de processos de negócios. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. 2, p. 170-186, 2014.

MOTA, A. A. A cidade de Maringá e as instituições de ensino superior: novos espaços de concentração e exclusão espaços de concentração e exclusão. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 28, n. 2, p. 249-255, 2006.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PIRES, M. G.; MARCONDES, R. C. Conhecimento, inovação e competência em organizações financeiras: uma análise sob o ponto de vista de gestores de bancos. **RAC**, Edição Especial. p. 61-78, 2004.

PORTER, M. **Vantagem competitiva:** criando e sustentado um desempenho superior. 15 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

RÊGO, R. C. A.; FONTES FILHO, J. R.; LIMA, D. F. P. Confiança organizacional e compartilhamento e uso do conhecimento tácito. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 5, p. 500-511, 2013.

ROSSATTO, M. A. **Gestão do conhecimento**: a busca da humanização, transparência, socialização e valorização do intangível. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

SANTOS, A. C. Gestão do conhecimento, da organização que aprende e de competências: a era digital. **RAUSP-e**. v. 38, n. 1, p. 77-83, 2003.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil 2015**. 2015. Disponível em <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf> Acesso em: 21 nov. 2016.

SILVA, W. R.; MACHADO, M. A. V. Motivos que Levam os Alunos a Cursar Graduação em Administração: Um Estudo nas Instituições Públicas e Privadas do Estado da Paraíba. **RAM** – Revista de Administração Mackenzie. v. 8, n. 4, p. 125-152, 2007.

TAMBOLINO, N.; DALFOVO, O. Delineamento de um painel de indicadores de desempenho nas IES como tecnologia da informação e inteligência competitiva para auxiliar o gestor na tomada de decisão. **Int. J. Knowl. Eng. Manag**. v. 3, n.5, p. 54-97, 2014.

TEH, C. C.; KAYO, E. K.; KIMURA, H. Marcas, patentes e criação de valor. **RAM** - Revista de Administração Mackenzie, v. 9, n. 1, p. 86-106, 2008.

TEIXEIRA, M. L. M.; POPADIUK, S. Confiança e Desenvolvimento de Capital Intelectual: o que os empregados esperam de seus líderes? **RAC**, v.7, n. 2, p. 73-92, 2003.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UHRY, R.; BULGACOV, S. Gestão do Conhecimento e Formação das Capacidades em Bancos. **RAE-eletrônica**, v. 2, n. 1, 2003.

VIEIRA, A; GARCIA, F. C. Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, Art. 6, 2004.

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

Sustentabilidade, cultura organizacional e gestão do conhecimento

Autores: Espírito Santo, Carlos Alberto do (Universidade Federal de Santa Catarina); **Pereira, Edson Alves** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Peres, Ana Paula** (Universidade Federal de Santa

Catarina); **Rosa, Juliana Vaccari de Abreu da** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Tonolli, Thaynara** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: A preocupação básica deste estudo é identificar a relação existente entre sustentabilidade, cultura organizacional e gestão do conhecimento. A temática da sustentabilidade na sociedade contemporânea vem sendo definida como uma equação resultante do desenvolvimento econômico em uma perspectiva viável, socialmente responsável e ecologicamente correto. Construiu-se questões que nortearam este trabalho: a) quais componentes são intrínsecos a Cultura Organizacional?; b) o que é sustentabilidade nas organizações?; c) de que forma a Gestão do Conhecimento pode colaborar com a aprendizagem organizacional para a adoção de ações sustentáveis? Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Freitas (1997) e (2008), Schein (1984) (1985) (2009), Maximiano (2000), Chiavenato (2010), Santos (2009), Fialho et al (2006), Probst, Raub e Romhardt (2002) entre outros, procurando conceitual sustentabilidade, cultura organizacional e os elementos que a constituem bem como as técnicas de gestão do conhecimento. Os dados foram analisados de forma qualitativa e descritiva. Concluiu-se que enquanto sistema cultural, a organização oferece aos seus membros uma estrutura de valores e normas, uma maneira de pensar e um modo de apresentação do mundo que orienta a conduta de seus diversos atores.

Palabras claves: Sustentabilidade. Cultura. Valores. Conhecimento.

Texto completo:

1. INTRODUÇÃO

Hoje, a temática da sustentabilidade tem sido definida como uma equação decorrente de um tipo de desenvolvimento que é economicamente viável, responsável socialmente bem como ecologicamente correto. É com base neste pano de fundo que se baseia a pulsão entre o que era feito, o que está sendo feito e o que precisa ser feito no que tange a cultura das organização e gestão de conhecimentos para a obtenção de lucros de uma forma que não ocasionem a pilhagem dos recursos naturais.

De acordo com Santos (2009) cultura é uma preocupação contemporânea que se ocupa em entender os muitos caminhos que conduzem os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas futuras. Entender a organização como uma cultura é reconhecer o papel ativo dos indivíduos na construção da realidade organizacional e no desenvolvimento de interpretações compartilhadas para as suas experiências, o que leva o pesquisador a procurar entender como o grupo cria sentido nas suas experiências.

Ainda, do desenvolvimento intelectual dos indivíduos provém a cultura organizacional, dos grupos e organizações, envolvendo suas ideias, conhecimento, técnicas aprendidas, padrões de comportamentos que caracterizam uma sociedade, ou seja, se manifestando entre os indivíduos, suas atitudes e seus comportamentos (CHIAVENATO, 1999).

Sendo que, o presente trabalho tem como tema a discussão acerca do conceito de cultura

organizacional bem como os elementos que a compõe. Ainda, Cultura Organizacional é um conceito que abrange elementos como crenças, valores, preconceitos, cerimônias e rituais e símbolos. Pode ainda ser identificada por diversos indicadores. A pesquisa apresenta o seguinte problema: qual a relação existente entre sustentabilidade, cultura organizacional e gestão do conhecimento?

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, investigar a temática da sustentabilidade e sua intersecção com a cultura organizacional e a gestão do conhecimento desvendando os elementos que a constituem.

Assim, os objetivos específicos desta pesquisa são: a) quais componentes são intrínsecos a Cultura Organizacional?; b) o que é sustentabilidade nas organizações?; c) de que forma a Gestão do Conhecimento pode colaborar com a aprendizagem organizacional para a adoção de ações sustentáveis?

Para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados, utilizou-se como recurso a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura. Sendo que, os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema (GIL, 2007).

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Freitas (1997), Schein (1984) (1985) (2009), Maximiano (2000), Chiavenato (2010), Santos (2009), Fialho et al (2006) entre outros, procurando definir cultura e conceituar cultura organizacional e os elementos que a constituem, sustentabilidade e Gestão do Conhecimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista que a complexidade que envolve a definição de cultura, traz-se inicialmente o conceito desenvolvido por Schein (1984) que foi considerado um dos mais relevantes expoentes no estudo deste objeto. De acordo com Freitas 2007, Schein se preocupa em ir além dos comportamentos observáveis, privilegia a aprendizagem o grupo e assume que a cultura tem funções específicas. Assim, para Schein (1984, p.4):

> Cultura organizacional é o modelo dos pressupostos básicos, que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros da organização como a maneira correta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação àqueles problemas.

Implícita a esta definição de Shein a interação entre três diferentes níveis culturais: os artefatos e as criações, os valores, os pressupostos básicos que dizem respeito à visão de mundo. De acordo com Freitas (2010, p.14) " os pressupostos representam a camada mais invisível e tendem a ser considerados uma verdade ou, pelo menos, algo que não é mais questionado".

No estudo das organizações, de acordo com Chiavenato (2010, p.172) " a cultura equivale ao modo de vida da organização em todos os seus aspectos, como ideias, crenças, costumes, regras, técnicas, etc.". Neste ponto encontra-se o relativismo pois, as crenças e atitudes só podem ser

compreendidas em relação ao seu contexto.

Já Shrivastava (1985) observa a cultura organizacional como sendo um conjunto de produtos concretos por meio dos quais o sistema é estabilizado e perpetuado. Estes produtos incluem os mitos, as sagas, os sistemas de linguagem, os símbolos, as cerimônias, os rituais, os sistemas de valores e as normas de comportamento (FREITAS, 2007).

Figura1. Componentes da Cultura Organizacional.



Fonte: Adaptado de Chiavenato (2010, p.257)

Os termos crenças e pressupostos têm sido usados como sinônimos nos estudos culturais para expressar aquilo que é tido como a verdade organizacional (FREITAS, 2007). Crenças, valores e preconceitos "estão na base das normas de conduta, influenciando a maneira como os chefes tratam seus funcionários e, de forma geral, como as pessoas de relacionam" (MAXIMIANO, 2000, p.258).

Rituais e cerimônias são procedimentos e atividades planejadas, compreendendo eventos sociais (MAXIMIANO, 2000). Sua finalidade primordial é "reforçar os valores organizacionais, os laços entre os funcionários e o senso de identidade comum" (MAXIMIANO, 2000, p.258).

Já a categoria Símbolos compreende "palavras, objetos, ações e eventos que carregam significado para pessoas ou grupos" (MAXIMIANO, 2000, p.258).

Agora, sobre indicadores pode-se citar alguns conforme o quadro que segue:

Quadro 1. Alguns Indicadores Culturais

Identidade	Grau de identificação da pessoa com a organização
Coletivismo	Crença em que os membros do grupo preocupam-se com o bem comum
Participação	Nível de participação das pessoas no processo de administrar a organização
Adaptação	Nível de preocupação com os clientes

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptado de Maximiano (2000, p.256)

Assim, a essência da cultura de uma empresa é expressa pela maneira com que ela faz os

seus negócios, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades ou escritórios e o grau de lealdade expresso por seus funcionários a respeito da empresa (CHIAVENATO, 2010).

2.41 CULTURA ORGANIZACIONAL BRASILEIRA

A influência da cultura nacional sobre a cultura organizacional ainda levanta questionamentos acerca de sua relevância. Uma possível crítica a estes estudos poderia ser feita, à medida que a internacionalização dos negócios, empresas e mercados avança globalmente. Freitas (1997), no entanto, afirma que aspectos importantes da cultura da organização emanam de traços da cultura nacional.

Além disso, Wood Jr e Chu destacam a pertinência do tema: "Se, há pouco atrás, ainda se acreditava que a administração fosse algo universal, hoje parece haver uma crença crescentemente consolidada sobre a correlação entre cultura nacional e formas de gestão empresarial" (WOOD JR; CHU, 2009, p. 38).

Dentre outros autores, André Laurent e Geer Hofstede corroboraram com essa nova visão em suas pesquisas. Em seus estudos, tanto Hofstede como Laurent encontraram particularidades e "significativas diferenças tanto no que se refere a comportamento quanto no que se refere a atitudes de empregados e executivos de diferentes países". (MOTTA, 1996, p. 4).

Sendo que, Bittencourt afirma que "há uma tendência em simplificar o conceito de cultura organizacional, especialmente quando o objetivo é o de interferir em uma dada realidade" (BITENCOURT, 2004, p. 444). Por tal razão, faz-se necessário adentrar no conceito de cultura organizacional.

Diversos autores realizaram estudos no campo de estudos da cultura organizacional, cada qual atribuindo novas dimensões de estudos ou ressaltando e enfatizando algum dos aspectos relevantes no debate acadêmico (Hofstede, 1991).

Na visão de um dos autores consagrados na área, Edgar Schein, a cultura pode ser entendida da seguinte maneira:

> [...] um padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna. Esse padrão tem funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e, por conseguinte, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, pensar e sentir-se em relação a esses problemas. (SCHEIN, 2009 p.16)

No entanto, o conceito de cultura não é homogêneo e diversos autores trouxeram relevantes contribuições para o tema. Em sua obra intitulada Cultura, organização e liderança, Edgar Schein traz um apanhado dos debates teóricos acerca da definição de cultura organizacional. O quadro a seguir, retirado da obra supracitada, sintetiza as principais definições de cultura organizacional, bem como seus principais enfoques abordados pelos principais autores.

Quadro 2. Várias categorias usadas para descrever a cultura

Regularidades comportamentais observadas quando as pessoas interagem	A linguagem que usam, os costumes, as tradições que desenvolvem e os rituais que empregam em ampla variedade de situações (TRICE; BEYER, 1984)

Normas do grupo	Os padrões e valores implícitos que se desenvolvem em grupos de trabalho, como a norma particular de "um dia de trabalho justo por um pagamento diário justo" que se difundiu entre os funcionários do Bank Wiring Room nos estudos de Hawthorne (KILMANN; SAXTON, 1983).
Valores expostos:	Princípios e valores articulados, publicamente anunciados, que o grupo declara ao tentar atingir, como qualidade de produto ou "liderança em preço (DEAL; KENNEDY, 1999)
Filosofia formal	Políticas amplas e princípios ideológicos que orientam as ações de um grupo em relação a acionistas, funcionários, clientes e outros stakeholders (OUCHI, 1981)
Regras do jogo	Regras implícitas, não escritas, difundidas por toda a organização, os macetes que um novato deve aprender para tornar-se um membro aceito; o jeito que fazemos as coisas aqui (SCHEIN, 1965).
Clima	Sentimento transmitido em um grupo pelo *layout* físico e o modo que os membros da organização interagem entre si, com clientes ou outros públicos externos (ASHKANASY; WILDEROM; PETERSON, 2000)
Habilidades natas:	Competências especiais demonstradas pelos membros de um grupo para realizar certas tarefas, habilidades de fazer certas coisas que passam de geração a geração sem necessariamente estar articuladas por escrito (ARGYRIS E SCHON, 1978)
Hábitos de pensar, modelos mentais e paradigmas linguísticos	Modelos cognitivos compartilhados que orientam as percepções, o pensamento e a linguagem usada pelos membros de um grupo e ensinada aos novos membros no início do processo de socialização (HOFSTEDE, 2001)
Significados compartilhados:	Entendimentos emergentes criados por membros do grupo à medida que interagem entre si (WEICK, 1995)
Metáforas raízes ou símbolos de integração	As formas pelas quais os grupos se desenvolvem, que podem ou não ser apreciadas conscientemente, mas tornam-se inseridos nos prédios, layouts de escritórios e outros artefatos materiais do grupo. Esse nível de cultura reflete a resposta emocional do grupo e estética dos membros à medida que é contrastado com a resposta cognitiva ou avaliativa (SCHULTZ, 1995)
Rituais e celebrações formais	Maneiras pelas quais um grupo celebra eventos-chave que refletem valores importantes ou passagens importantes dos membros, tais como promoção, conclusão de projetos importantes e marcos (TRICE; BEYER, 1984).

Fonte: elaborado pelo autor.

Entre os autores brasileiros sobre a cultura organizacional, Fleury, por exemplo, entende a cultura "como um conjunto de valores e crenças compartilhados pelos membros de uma organização" (1987, p.10). E, Maximiano define a cultura como "a experiência que o grupo adquiriu à medida que resolveu seus problemas de adaptação externa e integração interna, e que funciona

suficientemente bem para ser considerada válida" (MAXIMIANO, 2000, p.107).

Embora seja nítida a existência de enfoques diferentes em relação ao conceito entre os diversos autores nacionais e estrangeiros citados, a consonância do conceito de cultura organizacional converge, em síntese, no sentido da incorporação inconsciente de determinados padrões e práticas compartilhadas por um grupo como resposta aos desafios enfrentados por este mesmo grupo e posteriormente o repasse dessas práticas aos novos membros do grupo.

No contexto brasileiro, os trabalhos que envolvem cultura organizacional e a cultura brasileira, tanto no nível teórico quanto no nível de aplicação, emergem como objeto de estudo relativamente recente na administração e têm sido influenciados pela corrente gerencialista americana da administração (WOOD JR, 2009).

O estudo da relação entre cultura nacional e cultura organizacional foi objeto de estudo de diversos autores na academia brasileira dentre eles Freitas (1997), Caldas (1997), Schein (1984) (1985) (2009) e Junquilho (2004).

Destacam-se as obras de Freitas (1997), que inicia os estudos da área e Junquilho (2004) que propôs uma das contribuições mais relevantes dos últimos anos. A partir desses autores desenvolve-se o presente artigo.

Sendo que, Freitas (1997) propôs a análise da cultura organizacional sob o prisma da cultura brasileira, buscou uma visão integrada sobre o todo da sociedade brasileira, por meio de traços culturais brasileiros: hierarquia, personalismo, malandragem, sensualismo e aventureiro. O quadro a seguir comenta brevemente cada um destes.

Quadro 3. Traços culturais brasileiros

Hierarquia	As origens deste traço da cultura brasileira remetem ao início do processo de colonização do território brasileiro. Além da hierarquização abordada, a miscigenação das etnias que formaram o povo brasileiro trouxe também diversas possibilidades de classificação na sociedade: pela cor, dinheiro, sobrenome familiar ou mesmo carro que o indivíduo dirige. DaMatta (1993)
Personalismo	Freitas sintetiza esse conceito dizendo que o brasileiro sabe, por exemplo, que ao ingressar em uma organização, deve logo arrumar um bom padrinho. Por meio de suas relações próximas do poder, o padrinho representa a trilha rumo à rápida ascensão até o topo da organização (FREITAS, 1997).
Malandragem	Em uma sociedade em que há um aparente antagonismo entre a hierarquia e o personalismo, o "jeitinho" torna-se uma saída intermediária entre o impessoal e o pessoal (DAMATTA, 1993).
Sensualismo	O brasileiro utiliza o sensualismo em suas relações interpessoais como forma de navegação social com o objetivo de obter de maneira mais fácil seus objetivos, em um contexto, de certa maneira fértil para esse fim, que tende ao personalismo como narrado anteriormente.
Avantureiro	O ideal do aventureiro é colher o fruto sem plantar a árvore, com foco na recompensa imediata e fácil (FREITAS, 1997).

Fonte: elaborado pelo autor.

No entanto, Junquilho (2004) observou oito práticas da cultura brasileira que se destacam: a boa vizinhança, o sincretismo casa/rua, o controle cordial, a contemporização, o plantador de coco, o

faz-de-conta, o Manda-Chuva e dar a volta por cima. O quadro a seguir descreve cada uma destas oito práticas.

Quadro 4. Práticas Culturais Brasileiras

A boa vizinhança	O conceito da boa vizinha retrata um ambiente com pouca troca de informações e cooperação entre unidades organizacionais. Essa atmosfera gera necessidade dos gerentes de desenvolverem relações pessoais como instrumento facilitador do convívio profissional (JUNQUILHO, 2004).
Sincretismo casa/rua	Casa e rua são utilizados por DaMatta (1993) metáforas para ajudar a entender a sociedade brasileira e suas contradições. Na ideia de casa predomina-se a hierarquia patriarcal e a pessoalidade, ao passo que na rua as normas, regras e regulamentos materializam a impessoalidade. Nesse sincretismo, o local de trabalho apresenta-se como uma segunda casa, porém, ao mesmo tempo, como um local de conflitos (JUNQUILHO, 2004).
Controle cordial	É um tipo de controle dos subordinados a partir das relações de afeto, onde evitam-se situações de conflito direto ao máximo. Ocorre como uma alternativa na gestão de pessoas pela dificuldade de se aplicar regras impessoais a todos os insubordinados (JUNQUILHO, 2004).
Contemporização	Ocorre devido à posição marcante da cultura brasileira do não enfrentamento direto em situações de conflito. Acontece na transigência do dia-a-dia, onde a condescendência, as complacências instauram-se como recursos para lidar com situações difíceis (JUNQUILHO, 2004).
Plantador de coco	Surgiu da metáfora utilizada por um entrevistado no estudo realizado por Junquilho (2004) que comparou plantadores de carvalho - que se importam mais com o produto final de seu trabalho, a madeira de lei, do que com os esforços dispendidos – com plantadores de coco, que querem bons frutos a curto prazo (JUNQUILHO, 2004).
O faz-de-conta	Define práticas, ou a ausência de práticas ou hábitos avaliativos formais de desempenho individual e coletivo ou metas. Ao invés disso, opta-se pela avaliação informal (JUNQUILHO, 2004).
Manda-chuva	Esse conceito é expresso perfeitamente através do dito popular "Manda quem pode e obedece quem tem juízo". Destaca a relação hierárquica e autoritária estabelecidas nas organizações, onde a centralização do poder encontra-se nos pontos mais altos da cadeia hierárquica (JUNQUILHO, 2004).
Dar a volta por cima	Descreve situações onde o excesso de normas, decretos e regulamentos formais é contornado pelo "jeitinho", onde relações pessoais e amizades facilitam o andamento dos processos e a obtenção de resultado (JUNQUILHO, 2004).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo ainda que, Motta e Freitas (2000) analisa a consagrada estrutura conceitual da cultura organizacional definida por Schein à luz da psicanálise, que tem o inconsciente como seu objeto privilegiado de análise. Já Freitas vê nas grandes empresas o uso de um grande palco onde indivíduos podem desfilar o seu narcisismo e ter seus reconhecimentos, mas onde podem também viver a busca do impossível, pois nenhuma empresa pode amar ou responder aos sentimentos humanos, como elas querem fazer crer que são capazes. "O trabalho é uma parte importante da vida e da construção da identidade social dos indivíduos, mas é só isso que ele é: uma parte" (FREITAS, 2007, p.95).

E, conforme Freitas (2007) dar a uma organização o direito de definir quem se é, representa um perigo próximo a dançar de olhos fechados à beira de um abismo, e como o vento das reestruturações estão sempre soprando, o risco é de morte, portanto, "é preciso o indivíduo ter claro quem é o verdadeiro objeto de seu amor" (FREITAS, 2007, p.96).

2.2 A SUSTENTABILIDADE E A UNIVERSIDADE

A sustentabilidade tem sido definida como uma equação resultante de um tipo de desenvolvimento que é economicamente viável, socialmente responsável e ecologicamente correto. Portanto, "não existe sustentabilidade sem desenvolvimento de uma mentalidade que respeite a vida e suas múltiplas versões" de acordo com Freitas (2007, p.76).

Há diversos dispositivos legais que estabelecem as regras para o comportamento em relação ao ambiente, bem como sanções em caso de desrespeito (MAXIMIANO, 2000, p.443). Sendo assim, a legislação e fiscalização ambiental um importante componente para a busca por parte das organizações de operações mais sustentáveis.

Ainda, o alcance de vantagens competias sustentáveis depende da compreensão das necessidades dos consumidores e do ajuste das operações da empresa para atende-las de forma a superar a performance dos competidores. A questão mais importante "se refere à adoção de estratégia empresarial que visa a manutenção do próprio negócio" conforme Fialho (2006, p.52).

Sendo que, o atual conceito de progresso vem sendo questionado em relação ao crescimento dos países e o peso dos custos sociais e ambientais em relação as atividades econômicas (ALVES, 1996).

Para Fialho et al (2006, p.53):

> A principal causa da degradação ambiental está no modo como aa humanidade optou por fazer sua evolução a partir da Revolução Industrial, quando a ciência e a tecnologia promoveram um crescimento econômico e industrial que parecia ilimitado e garantiria riqueza a todos. Desde aquela época, o crescente processo de industrialização fez com que o homem buscasse na natureza os recursos necessários para o crescimento econômico das sociedades existentes.

Ainda, os desafios presentes no atual contexto social da organização reclamam respostas mais amplas, complexas e duradouras em diversos níveis . E, em relação à gestão ambiental e ao desenvolvimento sustentável segundo Montibeller Filho (2004) gera contradições à dicotomia capital versus trabalho versus natureza.

Desta forma, “vivencia-se um período em que os fatores limitados do desenvolvimento não são mais os meios de produção e, sim, a escassez de capital natural” (FIALHO et al, 2006, p.54). E, a noção geral de desenvolvimento sustentável resume-se em como extrair os recursos da natureza para produzir bens e serviços sem comprometer a qualidade de vida” (FIALHO et al, 2006, p.54). E, “a partir do momento em que passam a se disseminar as ideias ambientalistas e a sociedade em geral passa a valorizar a postura empresarial que as respeita, empresas incorporam em suas estratégias esta variável” (FIALHO 2006, p. 56).

Neste sentido, as sociedades contemporâneas começam a dar sinais de saturação dos efeitos negativos de uma forma de pensar e viver o mundo como se ele fosse simplesmente uma fonte de recursos pilháveis (FREITAS, 2007). Começa-se a cobrar outros níveis de responsabilidades das empresas reivindicando-se que os compromissos empresariais também sejam estendidos para a sociedade e vida futura contribuindo para “a construção de uma filosofia em que o durável e o renovável sejam conteúdos integrantes” (FREITAS, 2007, p.79).

Antes, havia uma certa ilusão que os recursos naturais eram inesgotáveis e que a poluição não tinha consequências (MAXIMIANO 2000, p.442). O progressivo avanço da urbanização logo revelou a fragilidade desta concepção.

Atualmente, a Universidade Federal de Santa Catarina não possui uma política Ambiental homologada. Entretanto, tal política será elaborada inicialmente pela Comissão Permanente de Sustentabilidade da UFSC, passará por consulta pública e posterior aprovação do Conselho Universitário (CUn).

Sendo que, ações e esforços vem sendo estimulados pela UFSC em prol da sustentabilidade e A UFSC já possui uma Comissão Permanente de Sustentabilidade.

Na Universidade Federal de Santa Catarina o cumprimento da Instrução Normativa nº 10/2012/MPOG se deu no ano de 2013 por meio da constituição da Comissão Gestora do Plano de Logística Sustentável (UFSC SUSTENTÁVEL, 2017). Sendo que, a instrução normativa número 10, de 12 de novembro de 2012 estabelece regras para elaboração dos Planos de Gestão de Logística Sustentável de que trata o art. 16, do Decreto n º 7.746, de 5 de junho de 2012.

Esta, é um órgão colegiado, de caráter consultivo e de assessoramento da Administração Superior da UFSC, que possui entre suas funções:

> a) Atuar como Comissão Gestora do Plano de Gestão de Logística Sustentável (CPLS), conforme Instrução Normativa nº 10/2012 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), com atribuições de elaborar, monitorar, avaliar e revisar o Plano de Gestão de Logística Sustentável da UFSC;
> b) Atuar como Comissão Gestora da Agenda Ambiental da Administração Pública (CA3P), com as atribuições de sensibilizar os gestores sobre a importância da implantação do programa, realizar o diagnóstico da instituição, realizar o planejamento das ações, apoiar a implantação das ações, promover o monitoramento destas e de seus resultados;
> c) Propor padrões, procedimentos, ações e programas visando à sustentabilidade da UFSC, observadas nas legislações federais, estaduais e municipais pertinentes;
> d) Responder consultas sobre matérias de sua competência (UFSC SUSTENTÁVEL, 2017).

Os PLS são ferramentas de planejamento com objetivos e responsabilidades definidas, ações,

metas, prazos de execução e mecanismos de monitoramento e avaliação, que permite ao órgão ou entidade estabelecer práticas de sustentabilidade e racionalização de gastos e processos na Administração Pública.

Em agosto de 2017 a Comissão Permanente de Sustentabilidade disponibilizou o relatório no Portal UFSC Sustentável contendo diagnóstico da situação atual, seguido de uma avaliação do PLS UFSC 2013 e, por fim, propõe 57metas com 435 ações distribuídas pelos eixos: Resíduos, Água e Esgoto, Deslocamento, Energia, Qualidade de Vida, Consumo, Compras e Contratações Sustentáveis e Geral, cumprindo com a necessidade de monitoramento bem como revisão do PLS. As metas e ações foram construídas coletivamente, sob a organização e com participação efetiva da Comissão Permanente de Sustentabilidade, além de convidados, setores responsáveis e consulta pública realizada com a comunidade universitária, o que inclui alunos, docentes e técnicos administrativos.

Cabe ressaltar que nas considerações finais do relatório, dentre outros dados a que a Comissão Permanente de Sustentabilidade ressalvou que embora a questão da sustentabilidade venha ganhando cada vez mais importância, tanto no ambiente privado como no público, a situação de crise financeira do país e a falta de uma cultura da sustentabilidade faz com que muitas vezes esse tema não seja encarado com a importância devida.

De acordo com Fialho et al (2006, p.58), a adoção de princípios e práticas de gestão compatíveis "com as premissas de sustentabilidade e responsabilidade tem sido um dos grandes desafios, principalmente em relação a métodos e técnicas de incorporação dos conceitos nos seus sistemas indicadores e de tomadas de decisão".

Neste ponto, encontra-se a as técnicas de gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional bem como os elementos da cultura organizacional como sugestão de ferramentas para a adoção, adaptação ou inspiração de aprendizagem de conceitos ou práticas que envolvam a questão ambiental e sustentabilidade como temática permanente nos valores e princípios das organizações.

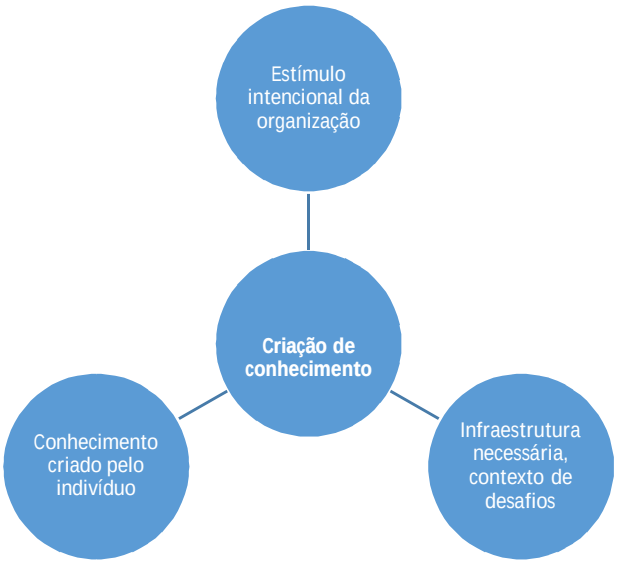
2.3 AS ORGANIZAÇÕES E A GESTÃO DO CONHECIMENTO

Dentre tantas definições, tem-se o conceito de organização como sendo " um conjunto de duas ou mais pessoas que têm um objetivo em comum" (FIALHO et al, 2006, p.29). E, todos os grupos são organizações, alguns visando lucros e outros não (FIALHO et al, 2006). E, o conjunto dos princípios e das explicações sobre o modo de execução é o que diferencia uma organização da outra (FIALHO et al, 2006).

Pode-se considerar a gestão do Conhecimento como sendo inicialmente "um conjunto de ferramentas facilitadoras dos processos de construção do conhecimento sobre práticas organizacionais". (FIALHO et al, 2006, p.2). Sendo conhecimento entendido como o conjunto de aprendizado e habilidades que indivíduos (não máquinas) usam para resolver problemas (PROBST; RAUB; ROMHARDT,2002, p.vi)

Ainda, uma organização "tem a capacidade de criar conhecimentos quando surgem necessidades" (ALMEIDA, FREITAS, SOUZA, 2017, p.6).

Figura 2. Criação do Conhecimento



Fonte: Adaptado de APO (2009).

Ainda, uma organização que é capaz de aprender é habilitada a criar, adquirir, transferir conhecimento e modificar seu comportamento para refletir novo conhecimento e insights (GARVIN, 1993).

Sendo que, por meio da flexibilização, as organizações do conhecimento _ organizações desta nova era pós-industrial_ podem realizar as modificações necessárias para atuar no mundo globalizado (FIALHO, et al, 2006). Assim, " as organizações flexíveis reduzem o desperdício e aumentam a produtividade integrando os que pensam e os que fazem, contrariando assim, os princípios taylorista e produção" (FIALHO et al, 2006, p.46).

No modelo econômico da atualidade as organizações precisam se tornar aprendizes, vendo assim a mudança como algo positivo e procurando tornar a gestão dessa mudança uma competência essencial (FIALHO et al, 2006).

Na maior parte das empresas a tecnologia da informação ainda não é suficientemente qualificada na capacidade de gerenciar o conhecimento (FIALHO, 2006, p.63).

Neste sentido, é necessário o direcionamento de esforços para que se desenvolva uma cultura organizacional propícia às práticas de gestão do conhecimento e que estas práticas enfatizem a busca pela construção de uma cultura organizacional baseada em valores e missão que respeitem o sustentável além do lucro.

3. METODOLOGIA

A metodologia foi orientada privilegiando autores considerados relevantes nas áreas de Sustentabilidade, Cultura organizacional e Gestão do Conhecimento tais como Schein, Probst, Raub e

Romhardt, Hofstede e Nonaka e Takeuchi. Também ocorreu escolha aleatória de autores que de alguma forma abordaram a temática deste trabalho em suas obras.

Foram consultados 38 títulos compostos prioritariamente por livros, sendo ainda algumas revistas. Compondo-se assim esta pesquisa somente de dados secundários. As obras foram publicadas entre os anos de 1965 e 2010. Sendo que, as obras mais antigas foram selecionas devido a sua relevância cientifica e o caráter atemporal de seu conteúdo.

A análise dos dados se deu de forma descritiva, preocupando-se mais em obter a definição de conceitos bem como perceber a relação entre as áreas de Sustentabilidade, Cultura organizacional e Gestão do Conhecimento. Estas, não se propõe, porém se complementam.

Para elaboração do presente artigo, o referencial teórico constitui em uma fase de pesquisa sobre o tema a fim de fornecer embasamento teórico para melhor compreensão. Foram consultados livros, artigos e revistas sobre o tema amplo de sustentabilidade, cultura organizacional e Gestão do Conhecimento. Para a resolução dos resultados e considerações finais, foram interpretados os dados pesquisados e apresentadas conclusões que permitem ao leitor uma melhor compreensão acerca do tema.

Por meio das obras consultadas pode-se identificar que a gestão do conhecimento aliada a aprendizagem organizacional são sugestões de ferramentas para a adoção, adaptação ou inspiração de aprendizagem de conceitos ou práticas que envolvam a questão ambiental e sustentabilidade como temática permanente nos valores e princípios das organizações.

A pesquisa se deu de forma bibliográfica, descritiva e qualitativa. A pesquisa descritiva, de acordo com Selltiz et al. (1965), procura descrever um determinado fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um determinado grupo, e também desvendar a relação entre seus eventos. Para Gil (2007) a pesquisa descritiva busca o estabelecimento de relações entre variáveis.

4. CONCLUSÃO

Percebe-se que o conceito atual de progresso vem sendo questionado com relação ao crescimento dos países e os pesados custos sociais e ambientais em relação as atividades financeiras e econômicas. Pode-se ainda dizer que se vive em uma crise ambiental global, mas que a sociedade vem despertando progressivamente para uma consciência verde.

Neste sentido, a principal causa da degradação ambiental está no modo como a humanidade optou em fazer sua evolução a partir da Revolução Industrial. A natureza surge como provedora de recursos e ao mesmo tempo como o local onde são jogados os rejeitos da produção.

Com esta preocupação tão atual, deu-se o desenrolar deste estudo que não procurou esgotar a temática mais sim dar um embasamento teórico inicial para a discussão do problema. Com base em pesquisa bibliográfica e análise qualitativa descritiva foi possível atender aos objetivos gerais e específicos propostos inicialmente.

A conceituação de cultura pelos seus elementos acaba por se revelar envolvente e plena de

detalhes. Frequentemente, esses elementos fornecem uma interpretação ou uma mensagem para os membros da organização a respeito do que se considera importante e válido.

Não existe organização sem normas e regras, sejam estas explicitas ou tácitas. Elas dizem respeito à procedimentos ou comportamentos considerados o padrão, a regra. O sistema normativo funda-se na impessoalidade, ou seja, ele deve ser seguido por todos, inclusive pelo seu criador. Porém, cultura organizacional é conceito que abrange outros componentes além das normas de conduta. A cultura pode ser identificada e analisada por diversos indicadores tais como: identidade, tolerância ao risco e à inovação, individualismo, coletivismo, participação, adaptação.

Toda Cultura se apresenta em três diferentes níveis: artefatos, valores compartilhados e pressuposições básicas. E, cada organização tem sua própria maneira de lidar com as diferentes situações que fazem parte da rotina, englobando nas escolhas dos objetivos e metas o estilo de liderança adequada, regras, normas, o tipo de relacionamento com o cliente. Estes fatores compõem determinados padrões que diferenciam as organizações umas das outras, ou seja, cada organização sofre transformação ao longo do tempo, conforme Schein (2009).

Ainda, a cultura organizacional tem sido utilizada por alguns pesquisadores organizacionais e gerente, para se referir ao clima e às práticas que as organizações desenvolvem ao lidar com os indivíduos, ou aos valores expostos e ao credo de uma organização.

A Cultura organizacional representa as percepções dos dirigentes e colaboradores da organização e reflete a mentalidade que predomina na organização. Visto isso, percebe-se que os gerentes falam em desenvolver o "tipo correto de cultura", uma "cultura de qualidade" ou uma "cultura de serviço ao cliente", sugerindo que, quanto mais forte a cultura, mais eficaz é a organização.

Com base no referencial teórico pesquisado pode-se perceber que a criação de oportunidades pode encaminhar as organizações da era Pós-Industrial, a chamada era do conhecimento, a tratar de questões socioambientais pelas mais diversas razões, sendo a necessidade de atender a requisitos legais uma das mais comuns.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mario; FREITAS, Claudia; SOUZA, Irineu. **Gestão do Conhecimento para a tomada de decisão.** São Paulo: Atlas, 2011.

ALVES, R. **O retorno eterno**: Crônicas. Campinas: Papirus, 1996.

ARGYRIS, C.; SCHON, D.A. **Organizational learning**. Reading, MA: Addison-Wesley,1978.

ASHKANASY, N. M.; WILDEROM,C. P.M.; PETERSON, M.F. (org). **Handbook of organizational culture and climate**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZATION (APO). **Knoweledge Management: Case Studies for Small and Medium Enterprises.** Tokyo: APO, 2009

BITENCOURT, Claudia. **Gestão Contemporânea de Pessoas**. São Paulo: Bookman, 2004.

BRASIL.**Instrução Normativa** 10, 12 de novembro de 2012 do Ministério do Planejamento e Orçamento (MPOG): Estabelece regras para elaboração dos Planos de Gestão de Logística Sustentável de que trata o art. 16, do Decreto nº 7 .746, de 5 de junho de 2012, e dá outras providências. 2012. Disponível em: 282 http://www.mme.gov.br/documents/10584/1154 501/Instruxo-Normativa-10-2012.pdf/228ebf79-20dc-4e74-b019-8cc613338950. Acesso em: ago 2017.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

———. **O que faz o brasil, Brasil?** 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1993.

DEAL, T,E.;KENNEDY, A.A**. Corporate cultures**. New York: Perseus, 1999.

GARVIN, D. Building a Learning Organization. **Harvard Business Review**. Boston, p. 78-91, jul./ago, 1993.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FIALHO, Francisco A.; et al. **Gestão do Conhecimento e aprendizagem.** Florianópolis: Visual Books, 2006.

FLEURY, Maria T. Leme. **Estórias, mitos, heróis - cultura organizacional e relações de trabalho**. RAE - Revista de administração de empresas. Rio de Janeiro, v.27, n. 4, out./dez. 1987.

FREITAS, Alexandre B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, Fernando P.; CALDAS, Miguel P. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira.** São Paulo: Atlas, 1997.

FREITAS, Maria E. **Cultura Organizacional: evolução e crítica**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

HOFSTEDE, G. **Cultures and organizations**. Londres: McGraw-Hill, 1991.

_____. **Cultures and organizations: software of the mind**. London, UK: McGraw-Hill, 1997.
_____. **Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

KILLMANN, R.H.; SAXTON, M.J. **The Kilmann-Saxton cuture gap survery.**Pittsburgh, PA: Organizational Design Consultants, 1983.

LAURENT, A. The cultural diversity of western conceptions of management. **International Studies of Management and Organizations**, v. 13, n. 1-2, p. 75-96, 1981.

MAXIMIANO, Antônio Cesar A. **Teoria Geral da Administração**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

———. **Cultura e organizações no Brasil**. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). Cultura organizacional e cultura brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.

———. **Cultura e organizações no Brasil** (Relatório de pesquisa n. 15/1996). São Paulo: FGV-Eaesp, 1996.

MOTTA, F.;FREITAS,M. **Vida psíquica e organização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OUCHI, W. Markets, burocracies and clans. **Administrative Science Quaterly**, v.25, p.129-141. 1981.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do Conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?**. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SCHEIN, E. **Coming to a new awareness of organizational culture. Sloan Management Review,** 1984.

_____ **How culture forms, develops and changes. In: Kilman et al. Gaining controlo f corporate culture**. São Francisco: Jossey-Bass, 1985.

_____ **Cultura Organizacional e Liderança**. São Paulo: Atlas,2009.

SCHULTZ, M. **On studying organizational cultures**. New York: Walter de Gruyter, 1995.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SHRIVASTAVA, P. Integrating strategy formulation with organization culture. **The Journal of Business,** v. 5. 1985.

TRICE, H.M.; BEYER, J.M. Studying organizational cultures through rites and ceremonials. **Academy of management Review**, 9, p. 653-669, 1984.

UFSC. **Relatório 2017**: Monitoramento e Revisão do Plano de Logistica Sustentável da UFSC. UFSC: Florianópolis. Disponível em: <http://ufscsustentavel.ufsc.br/files/2017/08/PLS-2017-INTEIRO-FINAL.pdf>. Acesso em: ago 2017.

WEICK,K. **Sense making in organizations.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

WOOD JR., T; CHU, R. A cultura organizacional brasileira pós-globalização: global ou local?. **Revista de Administração Pública – RAP**. Rio de Janeiro: Ebape FGV, 2009.

Influência das e-competences de profissionais de educação a distância na formação de administradores na percepção dos alunos

Autores: Graças Comceiçao, Dayse Liz Das (Universidade FUMEC); **Muylder, Cristiana Fernandes de** (Universidade FUMEC); **Cassundé, Fernanda Roda de Souza Araújo** (Universidade Federal do Vale do São Francisco); **Silva, Ericson Marquiere Reis** (Universidade Federal de Itajubá); **La Falce, Jefferson Lopes** (Universidade FUMEC).

Resumen: O objetivo geral foi analisar se as *e-competences* dos profissionais de educação a distância podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem e a formação de gestores na percepção dos alunos. Especificamente, pretendeu-se: identificar as *e-competences* dos profissionais em um curso a distância; identificar como *e-competences* são percebidas como apoio no processo de aprendizagem; analisar as *e-competences* percebidas pelos alunos como influenciadoras do processo de formação profissional. Para responder à pergunta e atender aos objetivos, foi realizado um estudo quantitativo descritivo e o método utilizado foi a análise fatorial confirmatória baseado em um modelo já desenvolvido. A partir dos resultados, verificou-se que a literatura traz a formação do profissional em Gestão é destacada pela ação política, econômica, o ambiente de negócios e as estratégias competitivas, mais voltadas para fatores relevantes do mercado, o que reduz ou pode reduzir a capacidade dos estudantes de desenvolver um olhar mais crítico sobre a realidade em que está inserido ou realidades mais próximas a ele. Os resultados indicaram, nesse caso, que apenas os construtos social e avaliativa tiveram análise favorável e com correlação adequada. As limitações enfrentadas na amostra não impedem que o estudo seja um avanço quanto ao modelo de *e-competences* indicando novos estudos e testes.

Palabras claves: *E-Competence*. Educação a Distância. Modelo de Mensuração. Formação de Gestores.

Texto completo:

90. INTRODUÇÃO

Refletindo o contexto de exigências da educação a distância e a necessidade de estudo de seu crescimento e consolidação para aceitação do egresso no mercado de trabalho, vem à tona a necessidade de uma equipe de profissionais formadores com melhor qualificação, focados nas necessidades do aluno e capazes de implementar estratégias de sucesso para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso torna-se fundamental o desenvolvimento de certas competências chamadas de competências eletrônicas ou *e-competences* (CASSUNDÉ, 2015).

O ambiente atual, segundo Cassundé (2015), também denominado como era digital, fez

com que muitos profissionais percebessem a urgência em realizar mudanças e consequente busca por capacidade de adaptação à nova realidade empresarial, que exige a execução de múltiplas atividades, o que cria a necessidade de se obterem competências diferenciadas. Surge, assim, uma atenção direcionada às *e-competences*, que são entendidas como oportunidades de beneficiar o conhecimento pessoal, social, as habilidades metodológicas e, principalmente, as habilidades digitais cruciais nos novos ambientes social e profissional (MORAŃSKA, 2016). Sendo assim, o tema deste trabalho é a influência das *e-competences* dos profissionais de educação a distância (EaD) na formação de administradores, segundo a percepção dos alunos.

Para entender as *e-competences*, antes de tudo é importante apresentar o conceito de competências. Esse conceito, amplamente discutido, não é difícil de ser encontrado na literatura tanto acadêmica quanto gerencial, discutido por muitos autores que tratam do tema. Em 1973, McClelland publicou um estudo, *Testing for Competence rather than Intelligence*, sobre o qual é possível dizer que foi um grande marco para o início das discussões sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos. O autor definiu competência como uma característica implícita relacionada ao desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

Em 1995, Le Boterf argumentou que a competência é constituída por uma encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua história de vida e socialização), pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional. Para ele, a competência é a soma do que cada um aprendeu em seu convívio social e comunicacional, somado à aprendizagem e formação acadêmica; contudo é um saber agir responsável reconhecido pelos outros. É a capacidade de mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional (LE BOTERF, 1995).

O termo competência origina-se do latim, *competentia*, que significa proporção e simetria. Portanto, competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e tomar uma atitude adequada frente a mesma, através de uma avaliação minuciosa buscando uma maneira de resolver problemáticas com a finalidade de agir e concluí-la da melhor maneira possível. A competência também é relacionada com o "saber fazer algo", o que por consequência envolve uma série de habilidades. O termo habilidade também vem do latim *habilitas*, que significa aptidão, destreza, disposição para "alguma coisa" (RAMOS, *et al.* 2015, p. 4). Os verbos e expressões "saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica" estão diretamente relacionados ao conceito de competência. Por outro lado, as competências devem acrescentar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2008).

Nessa complexidade, Cristobal e Romani (2009) indicam que há certa dificuldade em encontrar definição considerada adequada nos diferentes contextos e requisitos e, mesmo assim, propõem que *e-competences* estão relacionadas às habilidades dos profissionais de tecnologias de informação e comunicação (TICs) como um recurso necessário para pesquisa, desenvolvimento, concepção, planejamento estratégico, gestão, administração, manutenção, apoio e manutenção dos sistemas de TIC, com vistas ao coletivo ou ao benefício dos envolvidos.

As *e-competences* são baseadas na motivação e capacidade dos profissionais de educação em utilizar TICs na prática educacional, a favor da aprendizagem em nível individual ou coletivo (CASSUNDÉ, 2015). Belloni (2009) alerta, porém, que elas são das competências mais difíceis de serem desenvolvidas porque estão relacionadas à cultura técnica e à capacidade de integrar materiais pedagógicos em suportes tecnológicos mais sofisticados.

E qual motivo torna tão importante a reflexão sobre as *e-competences* no contexto da educação a distância? Essa modalidade educacional tem uma enorme capacidade de atender às demandas de ensino na atual realidade educacional e apresenta-se como uma alternativa para contribuir, apoiar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Santos (2011) argumenta que, apesar da sua concretude inquestionável, os ambientes virtuais são constituídos pelos milhões de pessoas - e não por computadores - de todo o mundo, interligados em rede por meio da internet, e, na educação, as repercussões da

emergência desse mundo virtual proveniente das redes globais de computadores, são bastante óbvias, considerando principalmente que o papel da educação é preparar o indivíduo para, autonomamente, buscar informações e transformá-las nos conhecimentos necessários no momento em que deles se necessita. Os ambientes virtuais são abrangentes, inclusivos, rompem fronteiras, reelaboraram conhecimentos e promovem aprendizagens individuais efetivas. Assim, além dos encontros presenciais, os computadores foram usados como ferramentas de comunicação e colaboração e utilização prática das *e-competences*.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que vem crescendo e é responsável por possibilitar a formação acadêmica de um grande número de alunos em todo o Brasil. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) publicou, em seu relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil sobre o ano de 2015, que há 148.222 alunos matriculados em cursos totalmente a distância e em semipresenciais somente nos cursos de licenciaturas; 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado); e 410.470 em licenciaturas semipresenciais, totalizando um surpreendente número de 692.954 alunos em 368 instituições de ensino. No total foram contabilizados 29.380 tutores e 18.769 professores distribuídos por todas as regiões do país (14 Estados) com maior representatividade no Sudeste (58%, sendo 32% só em São Paulo) (ABED, 2015).

Diante desses conceitos e entendendo o cenário educacional com uso da tecnologia, o problema deste trabalho é: Quais as *e-competences* dos profissionais de educação a distância que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a formação de gestores na percepção dos alunos?

O objetivo geral é analisar se as *e-competences* dos profissionais de educação a distância podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem e a formação de gestores na percepção dos alunos. Especificamente, pretende-se:

a) Identificar características dos profissionais em um curso de Administração a distância.

b) Identificar como *e-competences* são percebidas como apoio no processo de aprendizagem.

c) Analisar as *e-competences* percebidas pelos alunos como influenciadoras do processo de formação profissional.

Justifica-se o tema proposto em três vertentes diferentes, mas complementares: acadêmica, organizacional e social. Academicamente, pode-se ressaltar a relevância do estudo proposto, tendo em vista a demanda do mercado de trabalho, caracterizado por maior volume de atividades e pela necessidade crescente de habilidades acerca de tecnologias, como indicado por Moranska (2016). Pode-se ainda pensar sobre a necessidade de estudos acerca do tema e de problemas indicados em outros estudos e análises realizados na base nacional (Spell) e nas internacionais (EBSCO), quando o termo *e-competences* nos remete a apenas 01 artigo em português e 17 trabalhos em inglês. Em pesquisa realizada em 13 de março de 2017, na base Spell, foi localizado o estudo realizado por Paiva *et al.* (2014), que traz como tema as competências e *e-competences* de professores de Administração, cujo objetivo foi analisar como se configuram as competências e *e-competences*, necessárias e efetivas de professores de um curso de graduação em Administração de um centro universitário brasileiro.

Com relação à base internacional EBSCO, em pesquisa realizada dia 20 de março de 2017, dos 17 trabalhos encontrados, somente o 4º trabalho mais relevante trata do assunto *e-competences*: *Learning Communities in Teacher Education: The impact of e-competence*, sendo que ele relata os resultados de um programa em que professores e pesquisadores trabalharam juntos em 10 comunidades de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em salas de aula de biologia. Pode-se ainda ressaltar que o estudo proposto busca avançar nos questionamentos gerados a partir de Morańska (2016,p. 56):

> Uma escola contemporânea motiva os alunos a estudar? Será que ele suporta alunos em seus interesses e desenvolvimento de

> paixões? A escola fornece condições para desenvolver as habilidades e habilidades dos alunos? Estimula atividades inovadoras com referência ao novo e ao desconhecido? Qual é o método de Estudos de computador interessa o desenvolvimento e a tecnologia da informação em várias esferas da vida? Qual é o método de implementação dos objetivos ligado ao desenvolvimento do pensamento criativo? Qual é o conhecimento sobre métodos modernos de ensino e sobre aplicações de informação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem? As competências sociais dos alunos têm sido constantemente desenvolvidas?

Na vertente organizacional, justifica-se o estudo devido à necessidade e ao interesse de formar gestores preparados para assumir as responsabilidades e os constantes desafios do ambiente corporativo. Conforme dados divulgados pelo Conselho Federal de Administração (CFA, 2015), dos 20.576 graduados nos anos de 2012 a 2015 e que responderam à pesquisa nacional de perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador e do tecnólogo, 13% desempenham função de gerência, 7% desempenham função de supervisão e 6 % de coordenação, totalizando 26% dos formados atuando em importantes funções gerenciais.

Socialmente, entende-se que aprofundar em estudos que impactam a formação de futuros gestores em um ambiente cada vez mais competitivo e de escassez de oportunidades de emprego (informação comprovada pelo Conselho Federal de Administração [2016] que afirmou que, dos graduados entre 2012 a 2015, 13,1% estavam desempregados), é uma tarefa muito relevante, pois mostrará a importância de se explorarem as *e-competences* dos profissionais de educação a distância (EaD) responsáveis pela formação desse profissional que irá atuar no mercado de trabalho cada vez mais desafiador e competitivo.

91. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico para esta proposta de pesquisa discute os tópicos competências, *e-competences* e educação a distância.

2.42 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O termo competência origina-se do latim, *competentia*, que significa proporção e simetria. Portanto, competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e tomar uma atitude adequada frente a mesma, através de uma avaliação minuciosa buscando uma maneira de resolver problemáticas com a finalidade de agir e concluí-la da melhor maneira possível. A competência também é relacionada com o "saber fazer algo", o que por consequência envolve uma série de habilidades. O termo habilidade também vem do latim *habilitas*, que significa aptidão, destreza, disposição para "alguma coisa" (RAMOS, *et al.* 2015, p. 4).

Soares (2015, p.4), argumenta que quando se fala em competência, o primeiro significado que se pensa é sobre a capacidade de alguém para realizar algo. O oposto, incompetência, além de expressar a falta de capacidade, conota pejoração, porém ultimamente o tema competência emerge nas discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) dos países (sistemas educacionais e formação de competências).

Os estudos sobre competência têm seu ponto de partida em 1973, com a publicação do artigo de McClelland, *Testing for Competence rather than Intelligence*, que discutia a superioridade dos diplomas e testes de inteligência para avaliar as capacidades nos

processos seletivos (MCCLELLAND, 1973; HONDEGHEM, SCHEEPERS, 2014). Naquele estudo, o autor afirma que competência é uma característica implícita e pode ser relacionada com certo desempenho superior durante a realização de uma tarefa (FLERY; FLEURY, 2001). Dessa forma, Mcclelland (1973) foi capaz de diferenciar as competências, que são as aptidões aperfeiçoadas pelas habilidades e capacidades de desempenhar uma tarefa (MIRABILE, 1997).

Zarifian (1996) define competência relacionando-a à metacognição e a atitudes. Ele argumenta que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho como um conjunto de tarefas ou atividades predefinidas e estáticas. Assim, a competência é o ato de assumir responsabilidades em situações complexas de trabalho; é a capacidade de lidar com os eventos inéditos, surpreendentes e únicos que podem acontecer no cotidiano do trabalho.

Um conceito amplamente difundido explica que a competência é a complexa mobilização do conhecimento (LASNIER, 2000), do saber fazer, saber agir, integrados e utilizados de forma eficaz, de forma que, uma vez combinados esses diversos recursos, conseguem alcançar o resultado esperado, transformando a ação em resultado concreto ou realizando as tarefas profissionais (D'HAINAUT, 1988; TARDIF, 2006; ROEGIERS, 2000).

Para Le Boterf (2008), agir com competência envolve três áreas: a primeira é o querer agir, ou seja, ter o desejo de que a situação atual seja alterada de alguma forma; o segundo é conhecer e agir, sabendo que isso implica a utilização recursos internos e externos para o fazer; é usar a coisa certa no momento certo. O terceiro quer dizer que há o poder, ou seja, utilizar os meios, as funções e as condições para ser competente.

Moirano (2015) explica que a ação relacionada à competência vai mais além do que a noção de habilidades. Ela é legitimada após o fato, isto é, após uma ação ou situação concreta e real em relação a um resultado esperado, em que os recursos (tangíveis e intangíveis) são priorizados em relação às condições e situações ou contexto. A capacidade de executar uma tarefa está baseada em um conjunto de habilidades mobilizadas. Somente após o resultado é que se pode reconhecer a competência. Para Moirano (2015), os estudos precisam ainda avançar quanto à compreensão do conceito de competência, recorrentemente utilizado conforme se vê na FIG. 1, que segue as dimensões do tripé: conhecimento - saber fazer; habilidades - técnica e capacidade; e atitudes - motivação e querer fazer.

Para Schneckenberg (2006), o conceito de competência para a ação envolve todos os pré-requisitos cognitivos, motivacionais e sociais necessárias e/ou disponíveis para o sucesso da aprendizagem e da ação. O conceito de ação é entendido aqui como o comportamento realizado, único e visível, que combina sistematicamente as capacidades cognitivas e os componentes motivacionais em um sistema de disposição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Os recursos cognitivos de uma pessoa são as condições mentais que estão relacionadas ao desempenho individual, mudanças de desempenho intraindividuais e mudanças interindividuais.

Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) criaram um modelo de competência profissional considerando os aspectos individuais, coletivos e sociais que incluem resultados diferenciados, considerando quatro componentes centrais: o cognitivo (conhecimentos formais que capacitam para a execução de um trabalho); o funcional (reflete o domínio para executar um trabalho); o comportamental (são as formas que uma pessoa desenvolve para se relacionar com o outro) e a ética (a aderência a códigos morais da sociedade e das organizações). Paiva (2007) acrescentou ainda a esse modelo a política, que é o reflexo da fluência nas relações de poder no cotidiano do exercício profissional.

Os autores De Rolt, Silva, e Pena (2016) afirmam que as competências organizacionais são essenciais para a manutenção da competitividade organizacional, e esse conceito envolve uma gama de conhecimentos organizacionais que estruturam a força de trabalho em uma empresa, e acreditam nas competências organizacionais como estrutura balizadora para a geração de valor ao cliente e diferenciação mercadológica das empresas, impactando diretamente a sua sobrevivência. No entanto as competências individuais vão além de requisitos técnicos, e é necessário considerar aspectos tanto subjetivos como sociais e

comportamentais, e elas estão diretamente relacionadas ao desempenho de determinado profissional em suas atividades laborais.

2.1 E-COMPETENCES

Alguns fatores diferenciam a modalidade presencial de ensino da modalidade a distância. Um deles é o profissional que irá executar o papel do professor e/ou de tutor. O profissional que atua em cursos a distância não consegue saber como o aluno reage ao que foi escrito ou gravado. Assim, pode-se dizer que essa modalidade de ensino é um desafio para a maioria dos docentes (MOORE; KEARSLEY, 2011; CASSUNDÉ, MENDONÇA e BARBOSA, 2016).

A atividade docente exige o desenvolvimento de competências específicas que estejam de acordo com os projetos individuais, institucionais e sociais dos alunos de ensino superior e das instituições de ensino. Essas competências são os conhecimentos, os conteúdos, as habilidades como comunicação, didática, métodos, processos avaliativos, e as atitudes como disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outros. Corroboram esse entendimento os autores Menezes, 2001; Ramos, 2002; Paiva, 2007; Mendonça *et al.*, 2012b; Cassundé, Mendonça e Barbosa, 2016.

Para Burigo *et al.* (2015, p. 2) desenvolver um de projeto de Educação a Distância exige a constituição de equipes multidisciplinares comprometidas com a filosofia e princípios dos objetivos propostos. Assim, se faz necessário a elaboração de uma proposta metodológica de trabalho integrada, a fim de evitar a compartimentalização do trabalho, pois, além da formação específica, há que se ter o comprometimento com o projeto educacional proposto.

Há uma diferenciação fundamental entre a modalidade EaD e o ensino tradicional presencial. É que o profissional da EaD, além de utilizar o seu conhecimento e potencial acadêmico, deverá lidar com as mais recentes tecnologias disponíveis e, assim, construir novos aprendizados. Os avanços tecnológicos interferem diretamente na atuação dos profissionais de educação. Assim, os de EaD, além de utilizarem as que já possuem, adquirirem novas competências que lhes permitem conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TICs no processo de ensino-aprendizagem (SCHNECKENBERG, 2010b; VOLK; KELLER, 2010; CASSUNDÉ, 2016).

Competências-chave: conteúdo específico, metodológica, social e pessoal que, integradas, são determinantes para a qualidade da performance. A tipologia fornece uma subestrutura conceitual para o componente de desempenho; as competências-chave combinadas integram-se na competência para a ação.

"A competência-chave é essencial, pois facilita a compreensão e a aprendizagem de uma variedade de conceitos, regras, princípios, estratégias, habilidades e pode ser aplicada para resolver diferentes problemas em diferentes situações e contextos (WEINERT, 1999, p. 35). As quatro competências-chave citadas acima não são independentes, elas inter-relacionam-se para realizar a ação competente. Dentro de um processo de desempenho, "qualquer atividade mental ou cognitiva relacionada a um assunto específico implica sempre atividades metódicas, sociais e autorreflexivas" (SCHNECKENBERG, 2007, p. 82).

Mendonça *et al.* (2012, adaptado de Moore e Kearsley, 2010; Paiva, 2007; e Paiva e Melo, 2008, 2009), descrevem a classificação das funções específicas do profissional docente de EaD (QUADRO 1, a seguir).

Quadro 1- Componentes da competência do profissional em EaD

Competência	**Componentes**
Conteúdo específico	Disposição para agir de modo auto-organizado na realização de tarefas cognitivas e mentais.
	Aptidão para solucionar problemas com habilidades relacionadas ao assunto específico.
	Habilidade de classificar e valorar o conhecimento de maneira significativa.

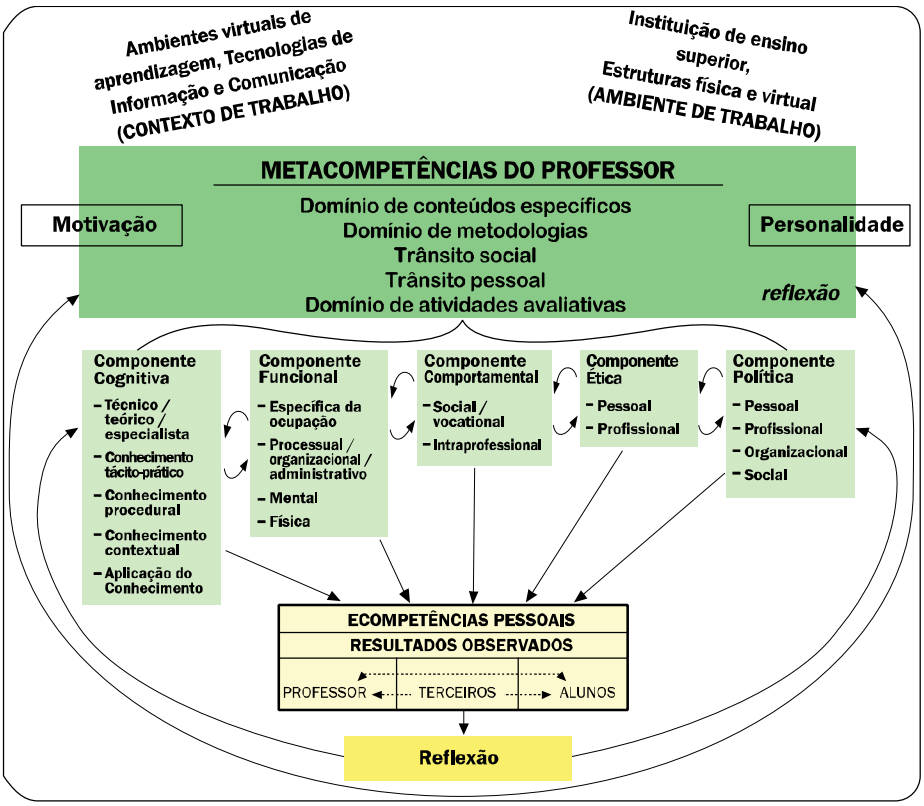
Metodológica	Disposição para agir de forma auto-organizada em processos reflexivos.
	Planejamento criativo.
	Aplicação de métodos em tarefas e soluções.
	Aptidão para estruturar os processos cognitivos.
Social e Comunicacional	Disposição para agir de maneira auto-organizada em processos comunicacionais e cooperativos.
	Aptidão para interagir dentro de um grupo.
	Comportamento conforme as orientações coletivas.
Pessoal	Disposição para agir de modo auto-organizado em processos autorreflexivos.
	Aptidão para entrar em contato consigo mesmo.
	Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores.
	Motivos e autopercepção produtivas e positivas.
	Demonstração de talento pessoal, motivação e ambição para aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto de trabalho

Fonte: SCHNECKENBERG, 2007, p. 265.

O modelo de *e-competences* proposto por Mendonça *et al.*(2012) tem como base um outro, com caráter holístico da competência profissional, arquitetado por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) e adaptado por Paiva (2007), ao qual incorporam o componente política, resultando, assim, em novo modelo de competência profissional de docente. Dessa maneira, os autores aglutinam os quatro componentes-chave da competência do professor em EaD descritas por Schneckenberg (2007): conteúdo específico, metodológicas sociais, comunicacionais e pessoais. A partir das contribuições de Konrath, Tarouco e Behar (2009) referentes ao processo de avaliação, acompanhamento e considerando que uma das funções do docente na EaD é desenvolver o estudante, o que compreende atividades de avaliar a aprendizagem e proporcionar feedback sobre o processo (MOORE; KEARSLEY, 2007), Mendonça *et al.* (2012) acrescentam um quinto componente-chave, a competência avaliativa.

A FIG. 1 apresenta o modelo de Mendonça *et al.* (2012), que descreve o perfil das *e-competences*-chave dos docentes de EaD. Dele excluem-se as competências institucionais e discentes e destacam-se as *e-competences* docentes.

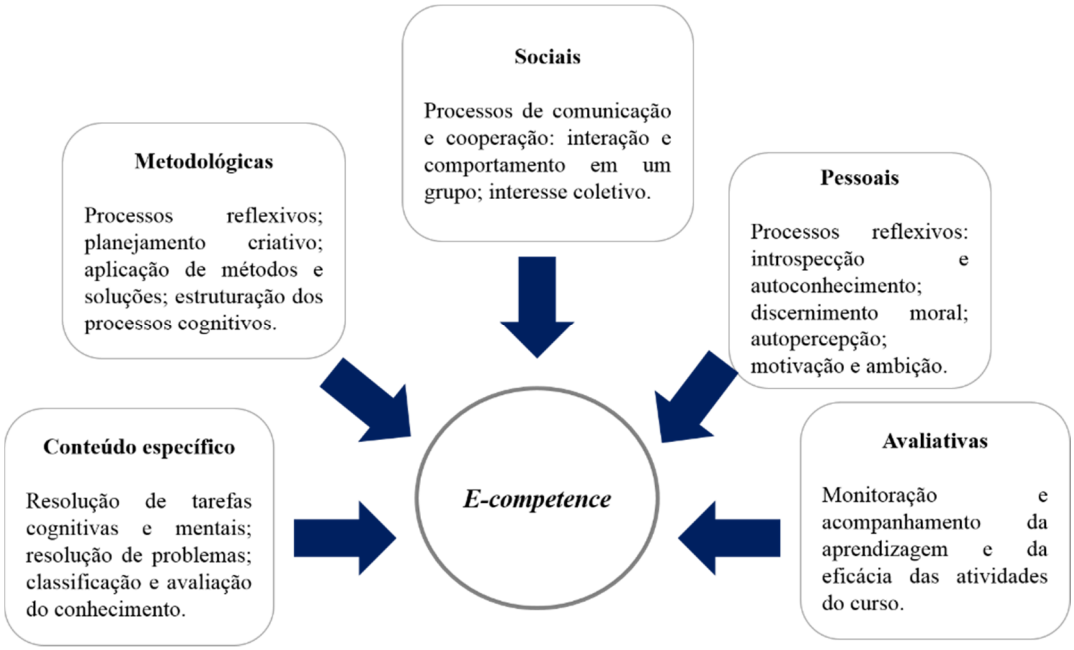
Figura 1 - Modelo de e-competences docentes no ensino superior



Fonte: Adaptado de MENDONÇA *et al.* 2012, p. 12.

Leal (2017) elaborou um quadro de referências em que foca a revisão dos conceitos teóricos analisados, considerando as cinco categorias específicas: conteúdo específico, metodológicas, sociais. O quadro de referências está apresentado na FIG. 2.

Figura 2 - Quadro de referências dos atributos das e-competences



Fonte: LEAL, 2017, p. 44.

Nessa figura o autor demonstra os atributos que qualifica as e-competências do docente, baseando-se em conceitos já estudados. As cinco categorias específicas: conteúdo específico, metodológicas, sociais e comunicacionais, pessoais, avaliativas, são as norteadoras do questionário e do levantamento das informações. A seguir como foi elaborado o artigo sobre o caminho metodológico.

92. METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos neste estudo, entende-se que a abordagem quantitativa tanto na coleta quanto análise dos dados foi a mais apropriada para a sua condução. Quanto à natureza dos objetivos, é uma pesquisa descritiva em que a investigação delineia e analisa as características de uma população e apresenta a natureza das relações existentes na amostra dessa população. Os dados foram coletados sistematicamente através de questionários de pesquisa enviados por *e-mail* e entregues pessoalmente. Os dados coletados foram do tipo primário, pois foram coletados pelo próprio pesquisador através de questionário.

A população definida para esta pesquisa foram estudantes que fizeram ou fazem o curso superior e/ou técnico de Administração a distância. A amostra não foi probabilística, mas sim intencional, por acessibilidade e com um limite mínimo proposto de 100 respondentes alunos de curso técnico ou superior de Administração, que realizam algumas disciplinas ou todo o curso a distância, e não houve pressuposto hipotético para a análise fatorial confirmatória.

Foi utilizado o questionário para obter as informações necessárias e as questões que o compuseram foram as mesmas para toda a unidade de análise, o anonimato das respostas é garantido, a aplicação foi individual, com questões fechadas para marcação de uma opção de resposta, usando a escala Likert de 1 a 5 e considerando que 1 discorda totalmente e 5 concorda totalmente.

O instrumento foi criado por Leal (2017), tendo como foco inicial apenas respondentes profissionais de educação a distância. Porém o que foi utilizado nesta pesquisa passou por um pré-teste realizado por 2 especialistas: Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé, Doutora, Mestre e Bacharel em Administração (UFPE, 2015, 2004, 2001) e Frederico Franklin Albuquerque Leal, mestrando em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento (2017) e especialista em Administração de Sistemas de Informação (2008).

O questionário utilizado na pesquisa contou com 56 questões dividas nos seguintes blocos: quanto a você; quanto à competência de conteúdo específico; quanto à competência da metodologia; quanto à competência social; quanto à competência pessoal; quanto à competência avaliativa; quanto ao ajuste tarefa-tecnologia.

O questionário foi distribuído presencialmente em universidades que oferecem todo curso ou disciplinas do curso Bacharel e/ou técnico de Administração a distância ou semipresencial e foi distribuído após a autorização das instituições. O questionário foi também disparado virtualmente, utilizando o *e-mail*.

A técnica de análise dos dados utilizada nesta pesquisa foi fatorial confirmatória. Os dados adquiridos através dos instrumentos de coleta de dados foram processados através do *software* SPSS e investigados através de análise estatística (descritiva, índice KMO, teste de esfericidade de Bartlett, análise fatorial e matriz de correlação).

Os dados foram conferidos caso a caso e, após esse procedimento, foram executadas as funções “Identificar casos incomuns” e “Identificar casos duplicados” do SPSS, não sendo encontrados problemas na base de dados da pesquisa realizada.

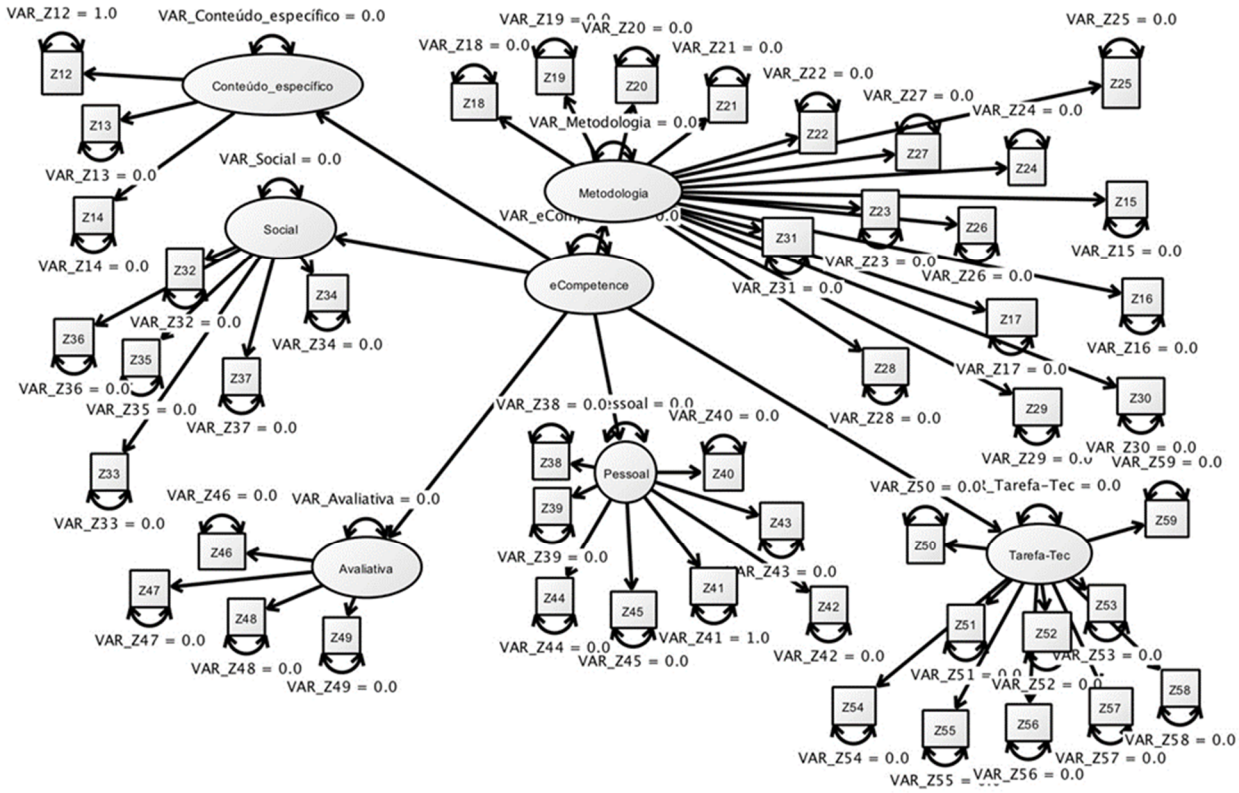
Adicionalmente, nenhuma variável da base de dados apresentou mais do que 1% de dados ausentes (*missing data*). Por essa razão não foi necessário verificar o grau de aleatoriedade desse tipo de dado.

93. RESULTADOS

Para esta análise, tomou-se como base um modelo fatorial de segunda ordem, no qual o construto endógeno *e-competence* se ligava aos construtos exógenos Conteúdo Específico,

Metodologia, Social, Pessoal, Avaliativa e Tarefa-Tecnologia. Esse modelo é retratado pela FIG. 2 e variáveis envolvidas (TAB. 6)

Figura 2 - Modelo fatorial de segunda ordem utilizado na análise



Fonte: Dados da pesquisa.

O tamanho mínimo da amostra recomendada para esse tipo de modelo suscita ambiguidades na literatura. Na verdade, cada autor estabelece esse mínimo de acordo com sua visão sobre as exigências de estimação de modelos fatoriais complexos. Por exemplo, Malhotra (2012) sugere entre 200 e 400 respondentes, se a estimação for feita pela máxima verossimilhança. Já Hair Jr, Hult, Ringle e Sarstedt (2014) sugerem que a decisão do tamanho da amostra considere mais de um fator quando se estima via PLS. Dessa forma, tendo em vista as seis setas do construto e-competence, o coeficiente de determinação mínimo de 0,10 e o nível de significância de 5%, concluiu-se que a amostra deveria ter ao menos 157 elementos para um poder estatístico de 80%. Como a base amostral foi composta por 168 elementos, seu tamanho foi suficiente para a análise.

A primeira etapa da Análise Fatorial Confirmatória foi acessar a confiabilidade e a validade do modelo de mensuração. Para isso, o modelo completo foi rodado no *software* Onyx, que encontrou a melhor solução via estimação por máxima verossimilhança. A partir das estimativas calculadas por esse *software*, foi possível avaliar o modelo de mensuração. Após analisar a área de formação dos respondentes e a idade deles, pôde-se verificar que existe uma predominância de alunos de Administração de Empresas com idade entre 20 e 25 anos que deve ser o perfil médio do estudante brasileiro (TAB. 2). E verificou-se ainda que os respondentes homens eram predominantemente graduados há 2 anos e as mulheres ainda eram estudantes entre o 5 e 8 períodos. Quando foram analisados os números de disciplinas ou cursos já realizados pelos respondentes na modalidade a distância, pôde-se verificar que a predominância maior foi das mulheres, quando questionados se fizeram de 3 a 50% das disciplinas do curso em EAD

A tabela 1 apresenta os resultados absolutos quanto ao modelo estrutural referente a

cada construto analisado.

Tabela 125 - Resultados do modelo estrutural

Construto	Coeficiente de determinação (R^2) do construto	Estimativas padronizadas da relação com o construto *e-Competence*
Conteúdo Específico	0,386	0,621
Metodologia	0,862	0,928
Social	0,958	0,979
Pessoal	0,778	0,882
Avaliativa	0,460	0,678
Tarefa-Tecnologia	0,513	0,716

Nota**:** Qui-quadrado absoluto: 3.071,998. RMSEA: 0,099. CFI: 0,606.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir destes resultados, pode-se refletir sobre à teoria, referindo ao atributo Conteúdo Específico o Conselho Nacional de Educação (2005) aponta que os cursos de Administração devem contemplar os Conteúdos de Formação Básica e Profissional sendo eles relacionados a estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos, contábeis, TIC's, das ciências jurídicas, das teorias da Administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços, pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias. Além disso, este atributo traz como componente a disposição para agir de modo auto organizado na realização de tarefas cognitivas e mentais, desenvolve aptidão de solucionar problemas com habilidades relacionadas ao assunto específico e ainda forma a habilidade de classificar e valorar o conhecimento de maneira significativa (Schneckenberg, 2007).

Sobre o atributo metodologia, constatado como o segundo mais relevante na percepção dos alunos, a teoria Talbot (2003) e Morgado (2003) argumentam que o profissional docente de EaD deve ser competente no domínio científico, no domínio tecnológico e no domínio da pedagogia do ensino a distância e deve utilizar técnicas e estratégias que facilitem e apoiem a aprendizagem, auxiliando o aluno a autogerir o seu projeto de aprendizagem.

Os atributos social e pessoal que recebeu resultados significativos na análise, referem-se a comunicação, cooperação, interação eficiente dentro do grupo, ao comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas e são competências essenciais para determinarem a performance e o desempenho da ação. Além de serem competências chave essenciais, pois facilitam a compreensão e aprendizagem de uma variedade de conceitos, regras, princípios, estratégias, habilidades e podem ser aplicadas para resolver diferentes problemas em diferentes situações e contextos (Weinert, 1999, p. 35); Moore e Kearsley (2011), Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) adaptado por Paiva (2007), citado por Cassundé (2016, p.49).

Referente ao atributo avaliação, Konrath, Tarouco e Behar (2009) consideram que uma das funções do docente na EaD é desenvolver o estudante, o que compreende atividades de avaliar a aprendizagem e proporcionar feedback sobre o processo (Moore & Kearsley, 2007) e Mendonça *et al.* (2012) acrescenta como mais um componente-chave, que é a monitoramento e acompanhamento da aprendizagem do aluno e das atividades do curso.

Refletindo sobre o atributo tarefa tecnologia, Cristobal e Romani (2009) propõe que *e-competences* estão relacionadas às habilidades dos profissionais de tecnologias de informação e comunicação como um recurso necessário para pesquisa, desenvolvimento, concepção, planejamento estratégico, gestão, administração, manutenção, apoio e manutenção dos sistemas de TIC com vistas ao coletivo ou benefício dos envolvidos.

94. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como tema a influência das *e-competences* dos profissionais de educação a distância (EaD) na formação de administradores na percepção dos alunos. E foi orientada pela seguinte questão norteadora: Quais *e-competences* dos profissionais de educação a distância influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a formação de administradores na percepção dos alunos?

Para responder à pergunta proposta, foi realizado um estudo quantitativo descritivo, e o método utilizado foi a análise fatorial confirmatória. Os resultados apontaram para uma deficiência do modelo nessa amostra da pesquisa com alunos, o que faz sugerir uma continuidade da pesquisa com uma unidade amostral diferente desta já utilizada. Os dados foram coletados por meio de um mesmo questionários para toda a unidade de análise, com questões fechados para marcação de uma opção de resposta escala Likert de 1 a 5, considerando que 1 significa “discorda totalmente” e 5, “concorda totalmente”.

O questionário utilizado como base para esta pesquisa foi criado por Leal (2017), tendo como foco inicial respondentes profissionais de educação a distância. Porém tal questionário utilizado nesta pesquisa, passou por um pré-teste realizado por 2 especialistas: Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé, Doutora, Mestre e Bacharel em Administração (UFPE, 2015, 2004, 2001), e Frederico Franklin Albuquerque Leal, mestrando em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento (2017) e Especialista em Administração de Sistemas de Informação (2008).

Do estudo da literatura foi possível verificar que a formação do profissional em Administração é destacada pela ação política, a ação econômica, o ambiente de negócios e as estratégias competitivas, muito mais voltadas para fatores relevantes do mercado, o que reduz ou pode reduzir a capacidade dos estudantes de desenvolver um olhar mais crítico sobre a realidade em que está inserido ou realidades mais próximas a ele.

Assim, o professor e o tutor dos cursos de Administração tanto técnicos quanto superiores são influenciadores do processo de formação do aluno, informação confirmada durante a realização da pesquisa e consolidada na avaliação dos resultados. Nesse sentido, afirma-se que a atividade docente exige o desenvolvimento de competências específicas que são os conhecimentos, conteúdos; habilidades de comunicação, didática, métodos, processos avaliativos e exige ainda atitudes como disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outros. Neste estudo utilizou-se um modelo de *e-competences* do profissional docente, e nele foram analisados os atributos conteúdo específico, metodológicos, sociais, pessoais e avaliativos.

Ao longo da pesquisa, foi realizada uma investigação com o propósito de responder a três objetivos específicos e um objetivo geral.

O objetivo geral foi analisar se as *e-competences* dos profissionais de educação a distância podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. A amostragem foi suficiente para a realização da análise necessária a esse objetivo.

A partir das análises estatísticas realizadas com a amostra coletada, pôde-se evidenciar que o modelo de mensuração teve problemas de confiabilidade e validade, pois aproximadamente 40% dos indicadores tiveram cargas individuais inferiores ao nível mínimo recomendável de 0,50; a confiabilidade composta do construto conteúdo específico foi de 0,220, que é inferior ao recomendável, e ainda, a variância média extraída de quatro construtos foi inferior a 0,50. Logo, apesar de ter avanços significativos no modelo adotado na pesquisa, que apresenta um aspecto inovador quanto à mensuração de fatores relacionados às *e-competences*, nesta amostra específica, o modelo não conseguiu atender aos pressupostos de confirmação das relações iniciais testadas.

Ainda se pode destacar que o estudo de natureza quantitativa foi pioneiro quanto à identificação das características dos profissionais de curso de Administração a distância, ressaltando que as *e-competences* necessárias para o profissional de EAD, a atuação do professor na EaD e a formação profissional do administrador estavam relacionadas às *e-competences* sociais, metodológicas e pessoais, o que corrobora a necessidade de novos estudos e pesquisas que suplantem as dificuldades e limitações encontradas nesta amostra específica.

Destaca-se, entretanto, que esses resultados não impediram a verificação da validade discriminante. Ela foi realizada comparando-se as correlações bivariadas entre as variáveis com a raiz quadrada da variância média extraída do respectivo construto. Os resultados indicaram, nesse caso, que apenas os construtos social e avaliativa tiveram análise favorável e com correlação adequada.

Essas limitações não invalidam a pesquisa, uma vez que a proposta não foi generalizar os resultados, e sim iniciar a discussão de operacionalização do modelo frente a diferentes agentes envolvidos na aprendizagem por meio da educação a distância e as *e-competences* do processo. Os avanços indicam que o modelo pode ser operacionalizado em diferentes públicos, e novos testes são sugeridos em diferentes amostras para confirmação dos construtos e indicadores.

Nesse sentido, sugerem-se novos estudos acerca do tema, como reavaliar os indicadores empregados na pesquisa, reduzir o número de indicadores, ou ainda, testar proposição de primeira ordem, ao invés de uma de segunda ordem. Isso poderia tornar o modelo mais parcimonioso e com maior probabilidade de obter resultados melhores, até mesmo dentro da mesma amostra.

Novas pesquisas com o mesmo modelo demonstram maturidade no processo de adequação dos indicadores e melhoria no processo de análise quantitativa necessária para contribuir com estudos sobre *e-competences*.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. **Censo EAD.BR/Associação Brasileira de Educação a Distância**. 2015. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BURIGO, C. C. D. *et al.*. O trabalho das equipes que atuam na EaD é possível uma gestão colaborativa. In: **Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, XV, 2015, Santa Catarina. 2015. P. 1-9.

CASSUNDÉ, F. R. de S. A. **Desenvolvimento de e-competências para o ensino na EaD e a influência das condições institucionais**: um estudo em uma IES Federal. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Pernambuco, Pernambuco, 2015.

CASSUNDÉ, F. R. de S. A.; MENDONÇA, J. R. C.; BARBOSA, M. A. C. Influência da dimensão tecnológica das IES no desenvolvimento de competências docentes para EaD. **Revista EmRede**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 6-23, 2016.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, Inglaterra, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, Inglaterra, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European industrial training**, Inglaterra, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CRISTOBAL, J.; ROMANI, C. Strategies to promote the development of e-Competencies in the next generation of professionals: **European and international trends**. 2009.

CRISTOBAL, J.; ROMANI, C. Strategies to promote the development of e-Competencies in the next generation of professionals: **European and international trends**. 2009.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

HAIR JR, Joseph F. *et al.* **A primer on partial least squares structural equation modeling** (PLS-SEM). Sage Publications, Los Angeles, 2016.

HONDEGHEM, A.; HORTON, S.; SCHEEPERS, S. Modelos de gestão por competências na Europa. **Revista do Serviço Público**, v. 57, n. 2, p. 241-258, 2014.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **RENOTE**, v. 7, n. 1, 2009.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1995.

LEAL, F. F. A. **Análise do perfil do professor de ead frente à e-competência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2017.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for" intelligence. **American psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1, 1973.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Bookman Editora, Porto Alegre, 6ª ed., 2012.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for" intelligence."**American psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1, 1973.

MENDONÇA, J. R. C. *et al.* Competências eletrônicas de professores para educação à distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise. II **Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, 2012b, 2012.

MIRABILE, R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. **Training & Development**, v. 51, n. 8, p. 73-78, 1997.

MORAŃSKA, D. *et al.* E-Competences as a condition of the development of information society. In: **Forum Scientiae Oeconomia**. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2016. p. 51-59.

PAIVA, K. C. M. de. *et al.* Competências docentes ideais e reais em educação a distância no curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira. **Tourism & Management Studies**, v. 10, n. ESPECIAL, p. 121-128, 2014.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente:** um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. 2007.

RAMOS, M. C. L. *et al.* Competências requeridas dos docentes das instituições de ensino superior, frente às tecnologias digitais. In**: Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, XV, 2015, Santa Catarina. 2015. P. 1-15.

ROLT, C. R. de; DIAS, J. da S. ; PEÑA, F. T. G. O Administrador em empresas de base tecnológica em Santa Catarina. **REA-Revista Eletrônica de Administração**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rea/article/view/1123> Acesso em: 18 de maio 2017.

SANTOS, G. L. dos. Teaching and learning in the virtual environment: shifting paradigms. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 307-320, 2011.

SCHNECKENBERG, D. Competence reconsidered conceptual thoughts on ecompetence and assessment models for academic staff. In**: Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning**. Selected Papers from the 4th EDEN Research Workshop in Castelldefels/Spain, p. 17-33, October, 25-28, 2006a.

SCHNECKENBERG, D. ***eCompetence*** **development measures for Faculty in higher education:** a comparative international investigation. 2007. Tese (Doutorado na Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, 2007.

SCHNECKENBERG, D. What is e-Competence? Conceptual framework and implications for faculty engagement. In: **Changing Cultures in Higher Education**. Springer Berlin Heidelberg, 2010. p. 239-256.

SOARES, M. L.; BARCELOS JUNIOR, A.; TERRA, G. N. A importância das competências para o serviço público. In: **Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, XV, 2015, Santa Catarina. 2015. P. 1-16.

VOLK, B.; KELLER, S. A. The Zurich «E-Learning Certificate» A role model for the acquirement of eCompetence for Academic Staff and an example of a practical implementation. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, v. 13, n. 1, 2010.

WEINERT, Franz E. **Concepts of competence**. OFS; US Department of education, National center for education statistics (NCES), 1999.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. **Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia.** Rio de Janeiro, 1996.

ZARIFIAN, P. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. In: SALERMO, M. S. (Org.). **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas***.* São Paulo: Senac, 2010.

Currículo integrado em saúde: construção coletiva a partir de fóruns de qualificação docente

Autores: Grave, Magali Teresinha Quevedo (Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS); **Saldanha, Olinda Maria de Fátima Lechmann** (Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS); **Koetz, Lydia Christmann Espindola** (Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS); **Rosa, Leonardo de Ross** (Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS); **Dhein, Gisele** (Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS); **Nunes, Maurício Fernando Teixeira** (Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS).

Resumen: Descrever o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação que integram o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Vale do

Taquari – Univates, Lajeado/RS, no decorrer dos fóruns de discussão: “Currículo Integrado em Saúde” e “(Re)pensando a Formação em Saúde, Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem e o Perfil do Egresso”. **Metodologia:** Os fóruns ocorreram consecutivamente, no decorrer de seis semestres, com início em 2014 B, com participação final de 40 docentes e mediação do Núcleo de Apoio Pedagógico da Instituição. Resultados: A partir de discussões acerca de novas metodologias de ensino e de aprendizagem e perfil do egresso previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da Saúde, houve a (re)construção dos Projetos Pedagógicos, com vistas a uma formação interdisciplinar, compartilhada e integral, de forte relação com a rede regional de saúde. Conclusão: Problematizar a formação tradicional, disciplinar e fragmentada exige estudo, reflexões e mudança de paradigmas. A discussão coletiva possibilitou um olhar global sobre o futuro profissional, onde as áreas biológica, social e do trabalho são transversais, desde o início da formação acadêmica.

Palabras claves: projetos pedagógicos; currículo integrado; metodologias ativas, perfil do egresso

Texto completo:

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação tradicional se constitui basicamente de um processo institucional de transmissão de conhecimentos e de inclusão de valores socialmente aceitos. Uma característica que comprova esta afirmação reside no fato de que, através do seu desenvolvimento histórico, os sistemas educativos vêm conservando metodologias de ensino que se fundamentam na passagem de informações de professores para alunos e um plano de ensino que se organiza em disciplinas isoladas e divididas simultânea e correlativamente (FEUERWERKER, 2003).

Nos currículos tradicionais, as disciplinas são campos de conhecimentos específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos, de um semestre ou um ano. Estes setores de conhecimentos se classificam em disciplinas teóricas e práticas, onde, geralmente, as primeiras antecedem as segundas e as práticas ocorrem em laboratórios ou espaços educativos onde se reproduzem, simultaneamente, os problemas da realidade (FREIRE, 2006).

A formação dos profissionais da área da saúde tem sido marcada pelo uso de metodologias tradicionais, fragmentadas e reducionistas, mediante forte influência do mecanicismo, onde o conhecimento tornou-se profundamente especializado e cada vez mais técnico, organizada em torno de relações de poder, as quais, neste modelo, conferem ao professor especialista uma posição de centralidade no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, perdeu-se a essência do todo e essa desagregação do saber manifestou-se nas subdivisões da universidade em centros e departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estanques, muitas vezes sem nenhuma interlocução (CAPRA, 2003; BEHRENS, 2008).

Neste sentido, há um reconhecimento internacional da necessidade de mudança na educação superior de profissionais de saúde frente à inadequação do aparelho formador. As instituições têm sido estimuladas a transformarem-se na direção de um ensino que, dentre outros

atributos, valorize a equidade e a qualidade da assistência e a eficiência e relevância do trabalho em saúde.

O processo de mudança na educação traz inúmeros desafios, entre os quais, romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional e, ainda, o de formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam uma atuação interdisciplinar e integral, com vistas a recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos (BERBEL, 2011). Nesta perspectiva, a formação do profissional tem entre os seus desafios munir o profissional de conhecimentos para o exercício das competências e habilidades gerais para a Educação Permanente, considerando que não existe "o" profissional, mas profissionais em constante processo de aprendizagem e produção da saúde (CECCIM, 2012).

Assim, a educação deve ser capaz de desencadear uma visão integral, de interdependência e de interdisciplinaridade, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a consequente expansão da consciência individual e coletiva. Um dos seus méritos está, justamente, na crescente tendência à busca de métodos inovadores, que admitam uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação. Isto posto, a educação superior no Brasil vem sendo provocada a romper paradigmas que a coloquem na direção de uma formação que vá ao encontro das necessidades de transformação do processo de formação acadêmica (REMPEL et al., 2016), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (NETO et al., 2007), que acarretará mudanças, também, na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e na implementação de novas metodologias de ensino.

Estas novas abordagens pedagógicas progressivas de ensino e de aprendizagem vêm sendo construídas e implicam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades.

Com base nessas considerações preliminares, o objetivo deste artigo é descrever o processo de reformulação dos PPC dos cursos de graduação que integram o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade do Vale do Taquari - Univates, de Lajeado/RS, no decorrer dos fóruns de qualificação docente realizados pelo CCBS, cujos temas foram: "Currículo Integrado em Saúde" – partes I, II e III e, "(Re)pensando a formação em saúde, metodologias ativas de ensino e de aprendizagem e o perfil do egresso", partes I, II e III, com representação dos bacharelados de Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia.

METODOLOGIA

O ato de aprender deve ser um processo reconstrutivo, que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/reconstruções, contribuindo para a sua utilização em diferentes situações. Para Coll (2004) existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na

sua estrutura cognitiva. Ao contrário, na aprendizagem mecânica, não se consegue estabelecer relações entre o novo e o anteriormente aprendido.

Os fóruns de qualificação docente foram realizados consecutivamente, no decorrer de seis semestres, de 2014 a 2017. Participaram do último fórum 40 professores, dentre os quais, 10 coordenadores. A mediação foi feita por docentes representantes do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Instituição. Os professores e gestores foram estimulados a reverem os PPC dos cursos, os conteúdos trabalhados em cada uma das disciplinas e também, a pensarem sobre quais habilidades e competências deveriam ser desenvolvidas a partir de determinados conteúdos. Foram feitas leituras de artigos e os participantes foram provocados à experimentação e posterior relato das experiências com novas metodologias de ensino e de aprendizagem em suas práticas docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresenta-se um resumo das principais discussões, encaminhamentos e resultados de cada um dos fóruns.

Currículo Integrado em Saúde

- Parte I, realizado no segundo semestre de 2014, com 15 participantes.

O objetivo deste fórum foi o de aproximar as discussões acerca da formação do profissional da saúde e, de revisar os currículos dos PPC dos cursos do CCBS, reconhecendo os aspectos que compõem o Currículo Integrado em Saúde, bem como, identificar as aproximações e possíveis articulações. A questão norteadora foi: O que você compreende sobre Currículo Integrado em Saúde (CIS)?

Acordou-se que cada participante faria a leitura de um artigo sobre CIS, colocaria em seu portfólio no ambiente virtual do fórum e, nos próximos encontros, far-se-ia, de forma sucinta, a apresentação dos textos lidos. Na sequência, ficou estabelecido que, em cada um dos encontros, os coordenadores dos cursos apresentariam as disciplinas do primeiro e segundo semestres, suas ementas, cargas horárias e habilidades necessárias para o estudante destes semestres, visando um profissional de saúde. A partir das questões colocadas, tomou-se como base para as discussões, as disciplinas de Anatomia, Fisiologia e Biologia Celular, comuns a grande maioria dos cursos. Considerando as habilidades previstas para cada uma destas disciplinas, chegou-se a conclusão que muitas delas eram incompatíveis com o perfil do egresso que se pretende formar, estando relacionadas apenas ao domínio cognitivo, não sendo contempladas as habilidades procedimentais e atitudinais. Também se observou muitos conteúdos semelhantes distribuídos em disciplinas diferentes em vários cursos. Nesse momento entendeu-se que seria necessário reunir os professores dessas disciplinas para construção coletiva dos conteúdos a serem abordados.

As dificuldades em identificar a possibilidade da construção de um currículo integrado é resultado de uma concepção de saúde fragmentada e centrada na doença. Esta concepção está arraigada na proposta de formação para a saúde descrita em 1910, por Abraham Flexner. A este relatório é atribuída a "formação para a doença", pautada no biologicismo que perdura até a atualidade. Após cem anos da publicação deste relatório, suas concepções ainda são percebidas na construção dos currículos da área da saúde, onde se tratam as pessoas com foco na doença e de uma

forma fragmentada (PAGLIOSA, DA ROS, 2008), haja visto o número de disciplinas com conteúdos semelhantes tratados por disciplinas destacadas como de núcleo da área de formação.

- Parte II, realizado no primeiro semestre de 2015, com 21 participantes.

Inicialmente fez-se a revisão das disciplinas compartilhadas aos cursos no segundo semestre letivo e mais uma vez, observou-se que havia disciplinas cujos conteúdos eram muito semelhantes, porém, ofertadas com nomes diferentes e, individualmente por curso. Acordou-se a necessidade de se revisar e de se reconstruir as habilidades necessárias de serem desenvolvidas com os estudantes, utilizando-se para tal, a Taxonomia de Bloom. Discutiu-se também a importância de se observar a semestralidade das disciplinas Institucionais - Leitura e Produção de Texto, Temas Contemporâneos e Filosofia e Ética.

Segundo Bloom (1944), uma das vantagens de se utilizar a taxonomia no contexto educacional é a de estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

- **Parte III,** realizado no segundo semestre de 2015, com 23 participantes.

Retomou-se as discussões sobre o estudo do CIS, a problematização da formação dos profissionais da área da saúde em consonância com as DCN da área da saúde. A formação interdisciplinar foi um dos pontos mais discutidos e houve colocações sobre dificuldades encontradas pelos professores no que tange ao trabalho docente em turmas grandes, nas quais há estudantes de diferentes cursos e de semestralidades diferentes. Foi colocada a importância da qualificação do corpo docente e da aproximação entre professores que trabalham conteúdos afins. Houve ainda questionamentos que demonstravam preocupações sobre a inserção das disciplinas institucionais da área das Ciências Humanas nos currículos da saúde, em que semestres elas deveriam ocorrer e o quanto isto poderia tirar a especificidade das formações. No entanto, a transformação da formação e do trabalho em saúde não implica apenas uma questão técnica, pois requer mudanças nas relações, nos processos de trabalho e nos atos praticados em saúde (JAEGER E CECCIM, 2004).

Alguns participantes apontaram a necessidade do professor estar aberto a mudanças, a fim de integrar os conteúdos, independente da organização curricular dos cursos, se disciplinares ou modulares. “Estas mudanças têm que ser consonantes com o perfil do egresso que se quer formar”. Dando sequência às discussões anteriores, este encontro foi pautado na apresentação das matrizes curriculares dos cursos do CCBS. O propósito foi de que professores e coordenadores pudessem visualizar as diferentes matrizes curriculares e, ao mesmo tempo, identificassem o perfil do egresso, considerando a oferta de disciplinas nas áreas biológica, social e profissional. Houve dúvidas sobre quais disciplinas deveriam pertencer a uma das três dimensões elencadas anteriormente e em que semestres deveriam estar distribuídas.

Foi possível, através deste exercício coletivo, identificar o perfil de formação dos cursos, sendo alguns mais voltados para as questões biológicas, outros para a formação social e outros com ênfase na formação profissional.

A partir das leituras, problematizações e encaminhamentos decorrentes dos encontros anteriores, o grupo entendeu a necessidade se ter nos currículos dos cursos da saúde, disciplinas transversais à formação de todos os estudantes. Algumas possibilidades foram aventadas: Manejo de resíduos, economia solidária, vivências, dentre outras. O grupo discorreu sobre a importância, desde o início da formação em saúde, do estudante vivenciar a interação ensino-serviço-comunidade para conhecimento da realidade social na qual estão inseridos e das condições de saúde da população. Outro aspecto discutido e entendido pelo grupo foi a necessidade de se formar um ser profissional ético, humanístico e comprometido com os cuidados dispensados às pessoas. Nessa lógica, considera-se que a universidade deve investir na formação de profissionais durante a graduação, por meio da construção de currículos que contemplem modos de organização distintos do predominante modelo disciplinar, com a inclusão de conteúdos que extrapolem o campo das ciências biológicas, bem como estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam a coparticipação dos estudantes. A formação para a humanização é também viabilizada por estratégias de ensino que superem o método tradicional, utilizando-se de atividades práticas que estimulem a reflexão e ação crítica, a metodologia problematizadora, o trabalho em pequenos grupos, entre outros recursos (CASATE, CORRÊA, 2012).

(Re)pensando a formação em saúde, metodologias ativas de ensino e de aprendizagem e o perfil do egresso dos cursos da saúde da Univates

- Parte I, realizado no primeiro semestre de 2016, com 25 participantes.

Os encontros neste fórum, dentre outras questões, buscou problematizar as concepções do processo saúde-doença que orientam o processo de formação em saúde; definir diretrizes e concepções de saúde que orientarão o processo de formação, reconhecer os aspectos que devem ser considerados na articulação de saberes ao trabalhar com os estudantes; compreender a importância das metodologias ativas de ensino e aprendizagem na problematização da formação em saúde.

No momento em que se discutiu a necessidade da formação interdisciplinar, ressaltou-se o quanto a participação dos estudantes dos diferentes cursos do CCBS no Projeto de Extensão Ações Interdisciplinares de Cuidados em Saúde que acontece junto a um dos bairros do município sede da Universidade e, na Clínica Universitária Regional de Saúde, espaços de formação interdisciplinar, têm impactado na formação dos estudantes.

A coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) chamou atenção para a necessidade que a sociedade impõe na mudança do modelo pedagógico vigente. Com mediação da professora fez-se a revisão das competências e habilidades descritas nas Diretrizes dos Cursos, comuns a todos os profissionais da área da saúde. Buscou-se com isto, sair da lógica conteudista, pensando nas habilidades e competências. Para Ferraz e Belhot (2010), planejar uma disciplina ou um curso não é tarefa fácil, ainda mais para profissionais que não tiveram o devido preparo didático e pedagógico para realizar esse tipo de atividade, realidade que muitos docentes do ensino superior enfrentam com regularidade.

Na sequência debateu-se sobre os principais aspectos metodológicos descritos no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Univates e o quanto estes devem estar alinhados aos PPC dos cursos. Também se debateu sobre o perfil do egresso, formação e técnica e atuação humanística.

Outros pontos problematizados neste fórum foram: 1) Como garantir o uso adequado das metodologias ativas em sala de aula? 2) Como ampliar a discussão nos colegiados de cursos? 3) Como promover a qualificação dos docentes horistas? 4) O que os estudantes entendem por metodologias ativas? 5) Como estão percebendo este movimento nas disciplinas em que têm sido usadas? 6) A falta de conhecimento sobre as metodologias ativas pode trazer problemas para professores e estudantes? Como encaminhamento foi sugerido que os professores compartilhassem suas experiências com o uso de metodologias ativas. Outra definição foi a organização da disciplina de Vivências em Ambiente e Saúde I e II, que pretende discutir a atuação do profissional de saúde no campo da saúde e do ambiente, a partir da inserção de discentes em cenários de práticas previamente determinados, com vistas ao desenvolvimento de projetos de intervenção segundo as necessidades identificadas no território.

Fez-se um exercício coletivo de se listar as competências necessárias, a partir dos pressupostos das DCN, considerando quatro áreas: Atenção à Saúde; Tomada de Decisão, Comunicação e Liderança.

- **Parte II,** realizado no segundo semestre de 2016, com 27 participantes.

Por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, coordenadores e professores do CCBS buscaram definir as diretrizes para o perfil do egresso. Relembraram-se as pactuações e discussões dos fóruns anteriores, salientando-se a importância da comunicação verbal no momento das discussões. Ficou combinado que o grupo utilizaria, para apresentação dos artigos, diferentes técnicas de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, tais como *World* Café, PBL, Problematização, Mapa Conceitual, *Brainstorming, Phillips* 66, GV/GO, Portfólio, Júri Simulado e Dramatização. Mediante leitura prévia de temas relacionados às novas metodologias de ensino e de aprendizagem, os participantes foram divididos em trios, sendo apresentadas duas técnicas em cada encontro. A experiência, segundo os participantes foi muito positiva e despertou nestes, o desejo de inovação de, se lançarem a novos desafios em sala de aula.

Para Reibnitz e Prado (2006); Mitre (2008) a utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem é um desafio para os educadores, para que exerçam uma práxis criadora, na qual seja possível a formação de sujeitos críticos e reflexivos, corresponsáveis pela construção de seu próprio processo de aprendizado ao longo da vida. Sua utilização implica não somente conhecer os modos de operacionalização, mas fundamentalmente os princípios pedagógicos que a sustentam, ou seja, os princípios da pedagogia crítica.

- **Parte III**, realizado no primeiro semestre de 2017, com 40 participantes.

O tema da avaliação esteve presente neste fórum; o grupo salientou que a avaliação precisa estar de acordo com a metodologia utilizada. Debateu-se a necessidade de formação contínua sobre metodologias ativas e a importância do apoio institucional, assim como sobre o desenvolvimento e criação de estratégias que possam garantir essa formação a um maior número de professores. Trabalhou-se o artigo: Avaliação formativa no Ensino Superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?", resultando nas seguintes questões: 1) Ao avaliar o desempenho do estudante, o professor deve considerar isoladamente as dimensões atitudinais, cognitivas e procedimentais?; 2) A inserção da correlação entre conhecimento, cultura e as experiências dos

estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem implicam em mudanças efetivas no Ensino Superior? 3) Como trabalhar a auto avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, levando-se em consideração as dimensões cognitiva, atitudinal e procedimental em turmas com mais de 40 estudantes pensando o processo de regulação permanente daquele que aprende? 4) Como transformar um conceito atitudinal (subjetivo) em nota? Estas questões geraram momentos de debate entre os docentes e seguem como dispositivos para o aprofundamento do estudo, visando a qualificação dos processos avaliativos nos cursos de graduação.

A partir do quarto encontro deste fórum, os participantes foram divididos em grupos, a fim de que se resgatassem todas as atas de todos os fóruns e se compilasse o material, tendo como desfecho a escrita deste artigo. No último encontro fez-se uma avaliação da caminhada e, tanto coordenadores como professores, entenderam que os fóruns foram espaços potentes para ampliação do conhecimento teórico acerca das metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, para conhecimento de "como" e "o que" os cursos estão trabalhando, para socialização e revisão coletiva das matrizes curriculares. Também relataram a importância dos fóruns para o empoderamento do grupo e da contribuição que estes momentos estão tendo no fortalecimento dos Núcleos Docentes Estruturantes no que tange ao processo de atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Assim, o grupo entendeu a necessidade de continuidade dos fóruns em 2017, sugerindo o tema da avaliação como tema norteador das discussões.

CONCLUSÃO

A formação superior dos profissionais de saúde foi, de modo geral, historicamente construída sobre a fragmentação de conteúdos e organizada em torno de relações de poder, as quais conferiram ao professor especialista uma posição de centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa construção, entre outros aspectos, tais como o enfoque privilegiado nos determinantes biológicos, na doença e no trabalho hospitalar, vinculou-se à excessiva especialização e ao distanciamento dos conteúdos curriculares necessários à formação de um profissional de saúde com perfil capaz de responder às necessidades da população (FEUERWERKER, 2002). Tal dificuldade relaciona-se com o perfil dos egressos, fruto de uma formação que, por um longo tempo, privilegiou a especialização, o uso intensivo de tecnologia e os procedimentos de alto custo, enquanto acumulavam-se as necessidades básicas de saúde de grande parte da população brasileira. Neste âmbito, abordagens que se referem à ética, à humanização e ao cuidado são colocadas em segundo plano (RÊGO et al., 2007). Estas questões se intensificaram ainda mais nas últimas décadas, justificando o esforço do Ministério da Saúde no sentido de reorganizar a atenção à saúde, na lógica da integralidade do cuidado, o qual tem sido obstaculizado pela precária disponibilidade de profissionais com formação generalista, dotados de visão humanística e preparados para prestar cuidados contínuos e resolutivos às pessoas (BRASIL, 2010).

De acordo com Ceccim e Feuerwerker (2004) a atualização técnico-científica é apenas um dos aspectos da qualificação das práticas e não deve ser o foco central da formação, que deveria priorizar a mudança das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de acolher as várias dimensões e necessidades das pessoas, dos coletivos e das populações.

A formação de professores é central na discussão em todas as questões relativas ao sistema educativo, sobretudo, a partir do momento em que se atribui à educação e formação um lugar

importante para a resolução de diversos problemas. Para tal, há de se promover o aprimoramento da qualidade do ensino de graduação. É fundamental que se torne claro aos diferentes atores interessados na mudança, sejam eles, professores, estudantes, gestores, ou usuários/clientes, os novos referenciais curriculares, tanto no que diz respeito aos processos de formação e avaliação destas mudanças, a fim de subsidiar não apenas a formulação de políticas públicas, mas para assegurar as decisões que orientam o trabalho pedagógico, que se faz necessário para dar conta das rupturas do novo paradigma da formação (NETO et al., 2007; ALBUQUERQUE et al., 2006). Este foi o objetivo dos fóruns de discussão e qualificação docente, oferecidos pelo CCBS e NAP da Universidade de Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, resultando em exercício coletivo para construção de um currículo integrado em saúde que vislumbre a formação de um profissional de saúde ético, reflexivo, autônomo e interdisciplinar, alcançando as dimensões afetivas, procedimentais e intelectuais, capaz de prestar cuidado integral a indivíduos e coletividades, entendido como aquele que considera a capacidade de escuta, acolhimento, construção de vínculos e responsabilização (PINHEIRO, MATTOS, 2006). A discussão coletiva possibilitou um olhar global sobre o futuro profissional, onde as áreas biológica, social e do trabalho são transversais, desde o início da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE, VS; BATISTA, RS; TANJI, S; MOÇO TSM. Currículos disciplinares na área de saúde: ensaio sobre saber e poder. **Comunicação, Saúde e Educação.** v.13, n.31, p.261-72, out./dez. 2009.

2. BERBEL, NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes

Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

3. BEHRENS, MA. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes; 2005.

4. BLOOM, BS. Some major problems in educational measurement. **Journal or Educational Research,** v. 38, n. 1, p. 139-142, 1944.

5. BRASIL. PORTARIA Nº 4.279, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010 Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

6. CAPRA, F. **Alfabetização ecológica**: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio ambiente no século 21**: especialistas falam da questão ambiental. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

7.CASATE, Juliana Cristina; CORRÊA, Adriana Katia. A humanização do cuidado na formação dos profissionais de saúde nos cursos de graduação. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo , v. 46, n. 1, p. 219-226, Feb. 2012.

8. CECCIM, RB; FEUERWERKER, LAM. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS**: Rev. Saúde Coletiva, Rio

de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 65-76,, 2004.

9.CECCIM, R. Desenvolvimento de competências no trabalho em saúde:educação,áreas do conhecimento e profissões no caso da saúde. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, UnB, v. 6, n. 2, 2012**.**

10. COLL, C. **Significado e Sentido na Aprendizagem Escolar:** Reflexões em torno do Conceito de Aprendizagem Significativa. In: MONTOYA, A. O. D. (Org.). Pedagogia cidadã: cadernos de formação, psicologia da educação. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: UNESP, 2004.

11. FEUERWERKER, LCM. Reflexões sobre as experiências de mudança na formação de profissionais de saúde. **Olho Mágico**, v.10, n.3, p.21-6, 2003.

12.FEUERWERKER, L; SENA, R. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI Interface - **Comunic, Saúde, Educ,** v.6, n.10, p. 37-50, fev 2002.

13.FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

14. FERRAZ, APC; BELHOT, RV. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

15. Ministério da Saúde (BR), Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2004. (Série C. Projetos, programas e relatórios). Jaeger ML, Ceccim RB.

16. MITRE, SM et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n.2, p. 2133-2144, 2008.

17. NETO et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev Bras Enferm,** Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-34, 2007.

18. REIBNITZ KS, PRADO ML. Inovação e educação em enfermagem. Florianópolis: **Cidade Futura;** 2006.

19. REGO, STA; GOMES, AP; SIQUEIRA-BATISTA, R. Humano demasiado humano: bioética e humanização como temas transversais na educação médica. **Cad. ABEM**, v.3, p.24-33, 2007.

20. REMPEL, C; GRAVE, MTQ; FASSINA, P; JOHANN, L; BITELLO, AR. Vivências de Docentes Participantes do Projeto Qualifica/Univates/ Lajeado/RS com Metodologias Ativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** v. 9, n. 19, p. 39-50, mai./ago. 2016.

21. PAGLIOSA, FL; DA ROS, MA. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. bras. educ. med**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 492-499, dez. 2008.

22. PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. O fio da meada: implicações da integralidade na gestão da saúde. In: Gestão em redes: práticas de avaliação, formação e participação na saúde. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS-UERJ/**Abrasco,** 2006. p. 11-26.

Newsletter falando nisso: um dos instrumentos de comunicação interna do instituto federal do tocantins - ifto

Autores: Guimares, Kelinne Oliveira (Instituto Federal do Tocantins – IFTO); **Solva, Maiara Sobral** (Instituto Federal do Tocantins – IFTO); **Júnior, Moisés Laurence de Freitas Lima** (Instituto Federal do Tocantins – IFTO); **Ferreira, Phillipe Farias** (Instituto Federal do Tocantins – IFTO); **Leal, José Eustáquio Canguçu** (Instituto Federal do Tocantins – IFTO); **Ferreira, Tricya Neroyldes Farias** (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB9.

Resumen: O presente estudo nasceu da curiosidade em investigar os processos comunicacionais no âmbito do Instituto Federal do Tocantins – IFTO. Para esse trabalho, foi tomado como objeto de análise a *newsletter* "Falando Nisso". Nesse sentido, os servidores da unidade Reitoria receberam um questionário via e-mail, no qual puderam responder se liam ou não a carta de notícias, quais os assuntos que mais lhes interessavam, dentre outros. Os questionamentos apontaram a necessidade de otimizar essa ferramenta de comunicação interna, uma vez que, pelos resultados da tabulação de dados, muitos entrevistados não enxergaram a *newsletter* como meio de divulgações à comunidade interna. Além disso, por meio das referências bibliográficas, percebeu-se o papel da *newsletter* no que diz respeito ao engajamento dos servidores da instituição e o papel da comunicação interna e a importância de seus produtos.

Palabras claves: Comunicação Interna, Processos Comunicacionais, Engajamento.

Texto completo:

INTRODUÇÃO

De acordo com Nascimento ([s/d])), a comunicação é um desafio para todas as organizações. No caso de instituições de ensino da área pública, torna-se ainda maior porque não é comum às escolas: a cultura de comunicação, sendo algo incipiente ou limitado a ações esporádicas e pontuais, afinal, durante anos, as universidades foram soberanas no ensino superior, trazendo, de forma intensa, a credibilidade do ensino público de qualidade

Neste contexto, torna-se necessário avaliar os processos comunicativos desenvolvidos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que possui algumas particularidades. Em especial no que tange à comunicação interna, uma vez que para Nascimento ([s/d]) o despertar para a Comunicação na esfera pública passou por várias fases, desde a produção do jornal interno até as grandes estruturas de Departamentos de Comunicação Social, com profissionais de Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Marketing. Esse despertar não ocorre na mesma proporção entre a Comunicação Externa e a Interna porque ainda, dentro das estruturas organizacionais, o público interno (funcionários) não foi percebido como peça fundamental nas

conquistas dos resultados.

Diante dessa perspectiva, surgiu a necessidade de avaliar a contribuição da *newsletter* no fortalecimento da Comunicação Interna do Instituto Federal do Tocantins - IFTO, sob a ótica dos seus servidores.

O IFTO foi criado em dezembro de 2008, com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, o Instituto Federal do Tocantins surge da união das duas instituições federais de ensino técnico existentes, na época, no Tocantins: a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – Eafa e a Escola Técnica Federal de Palmas – ETF Palmas.

A partir daí, com o aumento dos investimentos e expansão da rede, o IFTO teve um aumento vertiginoso no que diz respeito a território e abrangência. Assim, como no número de estudantes e servidores. Hoje são 12 unidades, distribuídas de Norte a Sul do Tocantins, com centenas de servidores, atendendo a milhares de estudantes.

Desta forma, com esse crescimento da rede, aumentou proporcionalmente a necessidade do fortalecimento da sua comunicação, no sentido de intensificar a propagação da sua missão: ofertar ensino de qualidade e gratuito. Assim, torna-se necessário avaliar seus produtos de comunicação com relação a sua eficiência e apontar perspectivas de melhoria no processo de comunicação, em particular a comunicação interna, uma vez que é inviável um processo de divulgação para o público externo de uma instituição se seu público interno não a conhece.

Neste viés, as autoras Quinaud e Baldessar (2016) explicam que os públicos internos devem ser vistos como prioritários e a comunicação interna protagonista para gerar conscientização, comprometimento e engajamento às decisões estratégicas.

Neste cenário surgiu a ideia de avaliar a *newsletter* do IFTO, produto de comunicação interna do órgão, enviado para 81 servidores lotados na unidade, além dos quase 20 em exercício provisório, no sentido de investigar o acesso dos servidores a ele e sua contribuição para o fortalecimento da comunicação interna no IFTO.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A Comunicação Organizacional pode ser conceituada como o conjunto de atividades sistêmicas que visa estabelecer o fluxo comunicativo entre a organização e seus públicos - *stakeholders*, de maneira estratégica e integrada, a fim de construir, manter ou transformar a imagem e a cultura empresariais. A Comunicação Organizacional pode ser também definida, de forma objetiva, como a união da Comunicação Externa – que integra Assessoria de Imprensa, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Marketing – com a Comunicação Interna.

Cadinelli (2013) explica que visa estabelecer o fluxo comunicativo entre a organização e seus públicos - *stakeholders*, de maneira estratégica e integrada, a fim de construir, manter ou transformar a imagem e a cultura empresariais. Neves (2000) aponta que a Comunicação faz parte da empresa com o objetivo estratégico da construção de uma "imagem competitiva", ou seja, não apenas uma boa imagem, mas aquela capaz de disputar espaço no nicho ao qual se destina.

COMUNICAÇÃO INTERNA

Conforme Menan *apud* Houaiss (2001), a Comunicação Interna é "aquela que se exerce entre a Instituição e o seu público interno e é diferente também da Comunicação Administrativa, conjunto dos meios e procedimentos utilizados em uma Organização para transmissão de informações, ordens, solicitações, orientações, etc.

Kunsch (1985) destaca que a "Comunicação Interna deve contribuir para o exercício da cidadania e para a valorização do homem [...]". A oportunidade de se manifestar e de se comunicar livremente canalizará energias para fins construtivos, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. A comunicação interna não pode ser isolada do composto da comunicação integrada e do conjunto das demais atividades da organização. Sua eficácia dependerá de um trabalho de equipe entre as áreas de comunicação e de recursos humanos, a diretoria e todos os empregados envolvidos.

Quinaud e Baldessar (2016) defendem que a comunicação interna (CI) nas organizações tem a tarefa de proporcionar ao público interno o estímulo à reflexão, ao pensamento crítico e incentivá-lo a ser protagonista para a mobilização sustentável tanto pessoal quanto da sociedade. Para tanto, a CI aparece como elemento central das estratégias de gestão da sustentabilidade, sendo o primeiro passo para o entendimento, a valorização, a disseminação do conhecimento e da inovação sustentável para que sejam efetivamente incorporados.

Lindoso (2011) afirma que a sistematização dos processos de comunicação vinculados a uma estrutura dentro de uma organização é uma prática relativamente recente no Brasil. Antes da década de 1970, as atividades de comunicação nas organizações públicas ou privadas eram exercidas por profissionais de outras áreas. Nessa mesma década essa situação começou a se modificar, passou a ser implantada uma cultura de comunicação nas organizações e sua gestão ficou a cargo de profissionais especializados.

Para ele, apesar do Governo ter procurado profissionalizar a sua estrutura de comunicação – em ritmo mais lento do que o setor privado - ainda são muitas as dificuldades a superar nessa área, uma vez que nem sempre a comunicação é vista pelos gestores públicos como uma atividade estratégica. Em muitos casos, a comunicação é conduzida para atender interesses políticos e pessoais dos gestores; as estruturas costumam desfazer-se com a troca de dirigentes no poder e ainda existe a questão da cultura organizacional que, independente de quem está na administração do Órgão, perpassa, influência e até determina, ou melhor, orienta, as atividades de comunicação interna numa Instituição.

INOVAÇÃO E ENGAJAMENTO

Nesse sentido, é preciso repensar o papel da CI no âmbito das instituições, proporcionando estratégias e ferramentas que lhe permitam a formação de uma cultura de inovação e o engajamento dos sujeitos envolvidos no processo.

A partir do momento que a CI passa a ser estratégica, seu papel é ressignificado, pois é preciso reconhecê-la "como indutora da cultura de inovação nas organizações ao não limitá-la a um caráter instrumental, que tende a diminuir sua importância e protagonismo na realidade organizacional" Porém *et al* (2016).

As relações humanas e as relações de espaço e tempo estão em constantes mutações, pois como apontam Castells (1999) e Levy (1999) citados por Porém *et al* (2006) a cibercultura modifica os

valores e os modos de operação das sociedades.

Sendo assim, com esse advento da Internet, da globalização, do encurtamento das distâncias, do hipertexto, da desterritorialização, o virtual vem ganhando destaque e vem alterando as culturas organizacionais, à medida, que insere características inovadoras. É perceptível que o uso das tecnologias não é a única forma de formar essa cultura de inovação, mas no caso dessa pesquisa, foi a pedra angular, para começar a se discutir essa cultura na produção comunicacional da instituição.

Entre os resultados dessas alterações está o fomento ao engajamento, ou seja, o que antes só poderia ser feito de maneira presencial, hoje ganha aporte nas tecnologias, diminuindo a distância entre gestores e geridos. Além disso, não obrigada o receptor (público interno) a sair do seu lugar, mas para gerar esse engajamento, é preciso a elaboração de um planejamento de Comunicação Interna, com objetivos e estratégias definidos, pois o produto por si só não gera engajamento, se não estiver alinhado às necessidades desse público interno.

METODOLOGIA

O IFTO é composto por 12 unidades, nesse primeiro momento, não foi possível realizar a pesquisa com todos os servidores. Desta forma, optou-se por encaminhar o questionário eletrônico à lista da unidade Reitoria, que conta com aproximadamente 100 servidores, esse número é flutuante, pois existem alguns servidores em lotação provisória, com lotação fixa, são 81 servidores, do número total, 32 responderam o formulário, perfazendo um total de 32%, considerando os 100 servidores.

O questionário foi adotado porque pelo número de servidores da unidade e o tempo hábil para realização da pesquisa, não seria possível realizar entrevistas em profundidade. Mas em um segundo momento, existe essa possibilidade.

O formulário continha cinco perguntas fechadas, com uma única escolha, tratando de formação, acesso ou não à lista interna, conhecimento e leitura da *newsletter* e quais os assuntos de interesse, além disso, uma pergunta semi-aberta, sobre a forma de recebimento das notícias sobre o IFTO. A partir da obtenção das respostas foi realizada uma tabulação dos dados e avaliação no intuito de mensurar a contribuição da *newsletter* no fortalecimento da comunicação interna do órgão.

RESULTADOS

PRODUTO DE COMUNICAÇÃO INTERNA NO IFTO - NEWSLETTER

No que se refere à comunicação interna no IFTO ela é descentralizada, assim como a gestão das unidades, uma vez que a Lei de Criação dos Institutos Federais garantiu autonomia às unidades geridas. Nesse contexto, cada unidade tem liberdade para criar e gerir seus produtos de comunicação, existe *campus* que trabalha com murais, outros possuem informativos impressos próprios, algumas unidades possuem redes sociais específicas.

Nesse trabalho focaremos na comunicação desenvolvida pela unidade administrativa, Reitoria, mais especificamente nos produtos destinados à CI, que no caso, é a *newsletter* Falando Nisso.

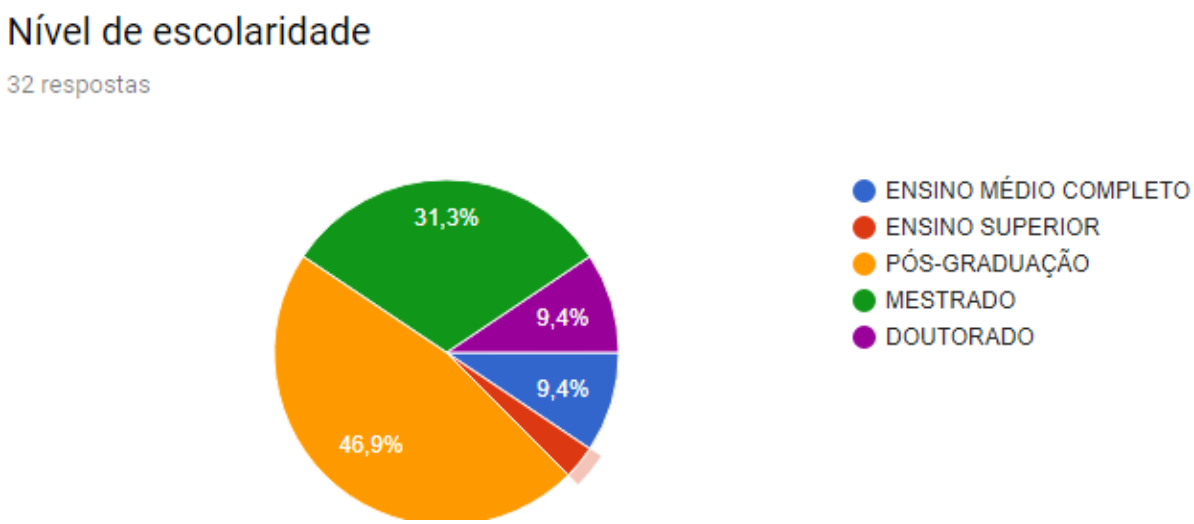
Do inglês, *newsletter* significa boletim, em uma tradução mais literal, pode ser considerada uma

carta de notícias. Falando Nisso foi criada em maio de 2014, e no fechamento desse artigo, 18 de setembro de 2015, estava na sua 79ª edição e é enviada uma vez por semana, preferencialmente, às terças-feiras.

Segundo uma das profissionais que participou da idealização de sua criação, a jornalista do IFTO, Thâmara Filgueiras, a *newsletter* foi criada com o objetivo de divulgar de forma unificada as informações relativas a outras instituições e as matérias produzidas pela Coordenação de Comunicação e Eventos (CCE) da unidade Reitoria do IFTO.

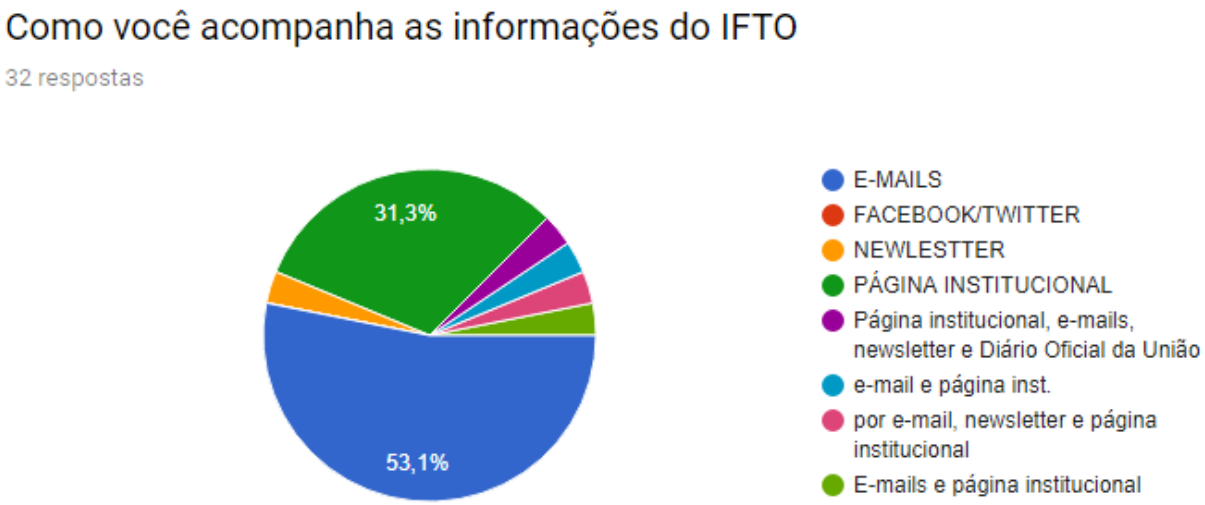
PESQUISA SOBRE A NEWSLETTER

Para realização da pesquisa foram enviados questionários para e-mail institucional de 100 servidores. Desses, obtivemos 32 respostas. No que se refere à escolaridade, 9, 4% tem apenas ensino médio completo, 3,1% ensino somente ensino superior, 46,9 % ensino superior e pós-graduação, 31%



mestrado, 9,4% doutorado.

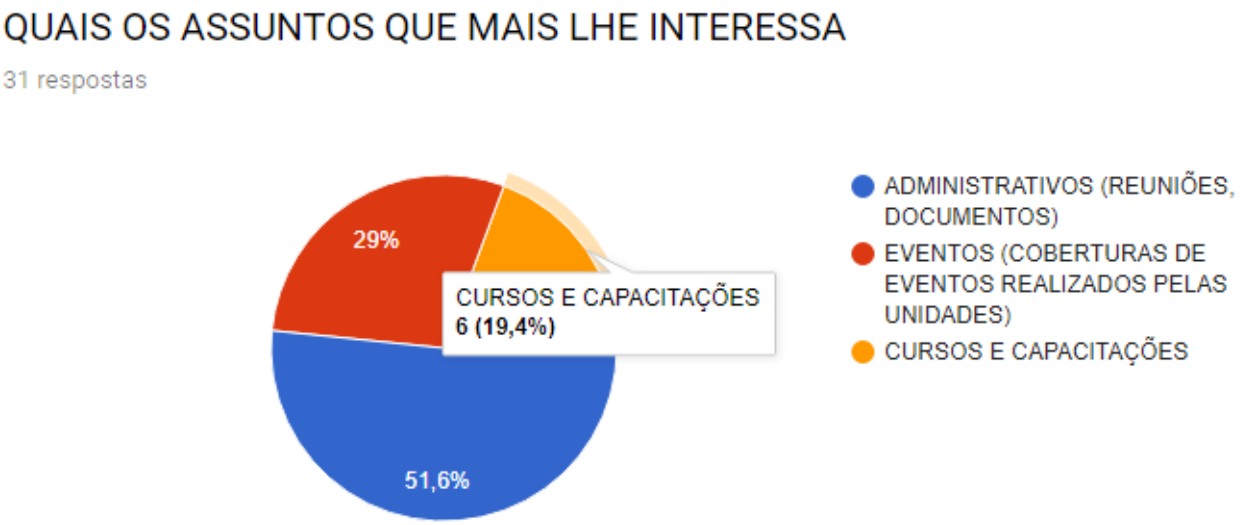
Quando questionados como acompanhavam as informações sobre o IFTO, 53% afirmou que por e-mail, 3,1 % pela *newsletter*, 31,3 % página institucional e 12,5 % outros. Com relação ao recebimento de e-mail pela lista institucional, 93,8 % declarou receber e 6,3 % disse que não recebe. No que tange à leitura da *newsletter* Falando Nisso, 75% informou que realiza a leitura e 25% disse que não. Sobre



o assunto que mais lhe interessa, 51,6 % declarou que tem interesse por assuntos administrativos, 29 % respondeu que se interessa por assuntos relacionados aos eventos e 19, 4% disse se interessar por informações ligadas aos cursos e capacitações.

O primeiro fato que nos chamou atenção foi que dos quase 100 servidores lotados na Reitoria, somente 32 responderam ao questionário enviado para o seu e-mail institucional, no prazo de 60 dias estabelecido pela pesquisa. O que já evidenciou a necessidade de investigar como os servidores têm recebido as informações enviadas para seu e-mail institucional e se esses e-mails são checados com frequência.

Diante do percentual obtido, foi possível inferir que embora a *newsletter* Falando Nisso tenha um acesso significativo, uma vez que mais de 90% dos servidores que participaram da pesquisa declararam recebê-lo, ele não é visto ainda como um meio de comunicação relevante no acompanhamento de informações sobre o IFTO, pois apenas 3,1% dos servidores declararam se informar sobre o órgão por meio dele. Outro ponto que merece destaque é que 25% dos



entrevistados afirmaram que não realizam a leitura da *newsletter*.

DESDOBRAMENTOS DESSA PESQUISA

Tendo em vista a gestão comunicacional voltada ao público interno do IFTO, no dia 16 de maio de 2017, o setor responsável pela comunicação da instituição: Coordenação de Comunicação e Eventos (CCE), encaminhou por meio das listas de e-mail dos servidores, docentes e técnicos administrativos, um questionário solicitando a ajuda desses para a melhoria da comunicação no âmbito do IFTO.

O questionário elaborado pelas jornalistas da unidade Reitoria continha as seguintes questões: quais canais você mais utiliza para se manter informado sobre as ações da instituição, como prefere receber as notícias institucionais, a opinião sobre o conteúdo, o layout e a frequência da newsletter,

além de questionar que outros meios de comunicação interna o entrevistado sugeria para ser adotado no IFTO.

Após análise dos resultados dessa pesquisa, a equipe decidiu pela suspensão temporária da newsletter Falando Nisso, que será reestrutura e repensada a partir dessa pesquisa organizacional.

CONCLUSÃO

A partir dos dados alcançados pela pesquisa foi possível concluir que a *newsletter* Falando Nisso, tem um caminho longo a percorrer para se tornar um meio de comunicação interna consolidado no IFTO. Uma vez que as ferramentas de comunicação como e-mail e site institucional ainda são referências quando se tratam de divulgar informações sobre o IFTO, segundo a ótica dos servidores que participaram da pesquisa.

Surge assim, a necessidade de se repensar os conteúdos abordados na *newsletter* para que ela consiga despertar o interesse dos servidores e ganhe cada vez mais espaço, fortalecendo assim, a comunicação interna do órgão no qual é veiculado.

A pesquisa não teve objetivos audaciosos, se limitando a avaliar o acesso à *newsletter* e sua contribuição para fortalecimento da comunicação interna no IFTO. Percebemos por meio do nosso trabalho, que se faz necessário provocar um movimento no sentido de reavaliar os produtos de comunicação interna da instituição, partindo de uma pesquisa sobre a comunicação interna como um todo.

Tendo em vista que a CI aparece como elemento central das estratégias de gestão da sustentabilidade, sendo o primeiro passo para o entendimento, a valorização, a disseminação do conhecimento e da inovação sustentável para que sejam efetivamente incorporados.

Sendo assim, um planejamento de comunicação, especificando as estratégias específicas da comunicação interna e da externa resultaria na efetividade e na eficácia do uso de certas ferramentas comunicacionais, pois é sabido que cada público busca e precisa de um conteúdo dirigido.

Por outro lado, é preciso destacar o caráter descentralizado da comunicação efetuada pelo órgão, a proposta não é tirar a autonomia dos comunicadores lotados nos *campi,* mas reforçar a importância de uma comunicação com identidade institucional, que uma pessoa ao buscar uma informação sobre o IFTO, compreenda que a instituição não é um *campus,* mas sim doze unidades, incluindo a Reitoria.

Por fim, compreende-se que esse movimento dar-se-á de forma gradual, mas ele precisa ser iniciado. Para isso, gestores e profissionais da Comunicação precisam alinhar o plano e os objetivos da área no âmbito do IFTO e não apenas em unidades específicas.

REFERÊNCIAS

BALDESSAR, Maria; QUINAUD, Adriana. **O Protagonismo da Comunicação Interna Disseminando Conhecimento e Inovação Sustentável nas Organizações**. In: XXXIX Congresso brasileiro de ciências da comunicação, 2016. São Paulo. Anais eletrônicos Intercom. São Paulo. Diponível

em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/lista_area_DT3-CO.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

CRUZEIRO, Flávia. **De dentro para fora: a relevância da área de Comunicação Interna em uma organização**. Trabalho apresentado no GT de História da Publicidade e da Comunicação Institucional, integrante do 9º Encontro Nacional de História da Mídia, 2013.

KUNSCH, Margarida Maria Khroling. **Planejamento de relações públicas na comunicação interna**. 2° Edição. São Paulo: Editora Summus. 2003. P. 70

NASCIMENTO, Valéria dos Santos. **A Comunicação Interna como Estratégia de Visibilidade para a Educação Profissional no Interior**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-valeria-a-comunicacao-interna-como-estrategia.pdf. Acesso em: 9 de setembro de 2016.

PORÉM, Maria Eugênia; ANDRELO, Roseane; GUARALDO, Tamara de Souza Brandão; VERAS, Tainah.**A comunicação estratégica como indutora da cultura de inovação nas organizações**. In: XXXIX Congresso brasileiro de ciências da comunicação, 2016. São Paulo. Anais eletrônicos Intercom. São Paulo. Diponível em:http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0847-1.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

SANTOS, Celia. **Comunicação interna em uma instituição pública: o caso do INCRA**. Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão - UFMA - ISSN 2176 - 5111 São Luís - MA, Janeiro/Junho de 2011 - Ano XIX - Nº 8.

Atitude ao endividamento e conhecimento financeiro: um estudo com os servidores da ufsc

Autores: Pacheco, Greicy Bainha (Universidade Federal de Santa Catarina); **Campara, Jéssica Pulino** (Universidade Federal de Santa Catarina); **Costa Jr., Newton Carneiro Affonso da** (Universidade Federal de Santa Catarina).

Resumen: O intuito desta pesquisa é compreender quais os determinantes da atitude ao endividamento e do conhecimento financeiro de servidores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se considerado variáveis socioeconômicas e demográficas. Com base nesses resultados, será possível identificar um perfil de risco (servidores mais propensos a apresentarem baixo conhecimento financeiro e elevada atitude ao endividamento) para o qual será direcionado o segundo objetivo deste estudo: elaborar uma proposta de um curso de educação financeira que se

dedique a conceitos financeiros gerais, bem como foque nos temas que os servidores demonstrarem maiores dificuldade na pesquisa, possibilitando assim melhores decisões financeiras e consequentemente evitando as diversas consequências negativas decorrentes do desequilíbrio financeiro. Para atingir a estes objetivos foi aplicado um questionário pelo qual foi possível identificar que os colaboradores da UFSC possuem baixa atitude ao endividamento e elevado conhecimento financeiro. No entanto, ainda há aqueles com maior tendência a apresentarem baixa educação financeira e elevada atitude ao endividamento, sendo os demais resultados (teste t e anova) direcionados a identificação desses, os quais devem ser priorizados no curso de capacitação aqui proposto.

Palabras claves: UFSC. Atitude ao endividamento. Conhecimento financeiro.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

Responsável pelo avanço do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade, o papel da universidade vai muito além de criar massa produtiva para o mercado de trabalho. Inseridas em um ambiente altamente dinâmico, as universidades criam, constroem e evoluem as capacidades humanas. Além disso, proporcionam uma ampla gama de possibilidades profissionais, as quais no setor público garantem a milhares de concursados estabilidade empregatícia.

De acordo com Flores, Vieira e Coronel (2013) essa estabilidade é o motivo pelo qual muitos indivíduos buscam o serviço público, ratificando um perfil mais conservador dos mesmos. Por outro lado, são essas as pessoas que possuem maior facilidade na aquisição de empréstimos, principalmente os consignados, os quais acabam sendo mais baratos e de fácil contratação (VIEIRA et al., 2013). Assim, mesmo com um perfil mais conservador a facilidade de acesso ao crédito pode tornar os servidores mais suscetíveis à dívida e consequentemente a inadimplência.

A inquietação com essas questões maximiza-se na medida em que se analisam os números referentes ao empréstimo consignado. Segundo o SPC Brasil (2017) o crédito consignado é a segunda modalidade de empréstimo mais utilizada pelos brasileiros (16,5%), tendo como maior finalidade o pagamento de dívidas remanescentes, sendo um cenário ainda pior entre os servidores universitários. Isso é comprovado na pesquisa de Leão, Fernandes e Martins (2016) com 189 servidores da Universidade Federal Rural de Pernambuco, dos quais 59% já realizaram esse tipo de empréstimos e 49% estão com contrato em vigor.

Esse panorama é preocupante devido aos efeitos negativos do endividamento. De maneira geral Lucke et al. (2014) argumentam que a dívida pode causar depressão, estresse, doenças do coração, distúrbios do sono dentre outros problemas que limitam a vida, como ansiedade, tristeza, nervosismo e alcoolismo. Especificamente para os servidores universitários ela contribuir negativamente no convívio pessoal, familiar, social e profissional, bem como na saúde física e mental (LEÃO; FERNANDES; MARTINS, 2016), podendo impactar diretamente no desempenho dos mesmos

no local de trabalho, dificultando uma boa gestão universitária dada às adversidades enfrentadas pelos seus colaboradores.

Buscam-se então alternativas que possam amenizar o nível de dívida dessas pessoas, sendo o conhecimento financeiro uma das opções. Savoia, Saito e Santana (2007) argumentam que a ausência do conhecimento financeiro, implica em maiores dificuldades para compreender os conceitos financeiros básicos e, por consequência, eleva o risco dos indivíduos terem problemas financeiros decorrentes de decisões equivocadas, constituindo um aliado importante no controle do endividamento.

Partindo desse contexto, destaca-se ainda que tanto a atitude ao endividamento quanto o conhecimento financeiro podem ser influenciados por variáveis socioeconômicas e demográficas conforme evidenciado pelos estudos de Claudino, Nunes e Silva (2009) e Flores, Vieira e Coronel (2013). No entanto, embora existam estudos anteriores com servidores de outras Universidades Públicas no Brasil, a realidade de cada instituição é única e os contextos socioeconômicos das regiões são diferentes, sendo de grande valia a execução desta pesquisa no contexto da Universidade Federam de Santa Catarina (UFSC).

Assim, o intuito desta pesquisa é compreender quais os determinantes da atitude ao endividamento e do conhecimento financeiro de servidores da UFSC considerando variáveis socioeconômicas e demográficas. Além disso, objetiva elaborar uma proposta de um curso de educação financeira que se dedique a conceitos financeiros gerais, bem como foque nos temas que os servidores demonstrarem maiores dificuldade na pesquisa. A proposta é incluir o curso no programa de capacitação da UFSC, tanto na modalidade presencial como à distância.

Como contribuições do estudo destaca-se a possibilidade de uma melhor compreensão do perfil dos servidores da UFSC, bem como, o impacto que este perfil gera no nível de conhecimento financeiro e atitude ao endividamento, possibilitando, desse modo, a identificação de perfis de risco. Ademais, é preciso destacar a implicação prática da pesquisa que permite a criação de um curso de educação financeira voltado aos servidores com defasagem em conteúdos específicos e que apresentem necessidades de ampliarem seus conhecimentos sobre conceitos financeiros básicos. Por fim, ressalta-se que dado às implicações negativas do endividamento a disponibilização de um curso de educação financeira, bem como o debate sobre esses temas contribui não só para a vida pessoal desses servidores, mas também melhora o ambiente de trabalho e facilita a gestão universitária.

O presente artigo está organizado em: 1) introdução ao tema; 2) referencial teórico; 3) metodologia; 4) análise e discussão dos resultados; e por fim 5) considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UNIVERSIDADE E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A origem das universidades remete à idade média, sendo no final do século XI o surgimento

das primeiras instituições. De acordo com Charle e Verger (1996) a primeira universidade que se tem registro foi a de Bolonha (1088), seguida de Oxford (1096), Paris (1150), Cambridge (1209), Salamanca (1218), entre outras, consideradas até hoje como grandes centros de excelência em ensino. No Brasil a primeira universidade surgiu apenas em 1920, formada pela junção das faculdades de Direito, Medicina e Escola Politécnica do Rio de Janeiro (MORHY, 2004).

Desde sua origem, elas vêm atuando no sentido de transformar a sociedade, criar conhecimentos para a resolução dos problemas e desenvolver os indivíduos nela inseridos. Possuem ainda o papel de avançar os conhecimentos, fortalecendo a economia e o desenvolvimento dos países (SOUZA, 2009). Assim, atua também como instrumento para impulsionar um país a superar crises, concentrando as maiores possibilidades de novas ideias e desenvolvimento de conhecimento.

Por atuarem em todas essas frentes são consideradas organizações complexas, consideradas por Andrade (2003) tão distantes de empresas "normais" que não podem ser tratadas com teorias tradicionais da administração sem que estas sejam adaptadas à especificidade dessas instituições. Por esses motivos, as políticas de educação superior encontram diversas barreiras, como por exemplo, a dificuldade em compreender o papel da universidade e de encontrar a melhor forma de gestão, devido às peculiaridades deste ambiente (SOUZA, 2009). É nesse contexto que surge o tema gestão universitária, que embora seja um assunto relativamente moderno, há muito tempo já é discutido no Brasil e em outros países do mundo.

O que preconiza essa teoria é a formulação de estratégias e processos de gestão específicos às universidades, voltados às características dessas instituições. Segundo Andrade, (2003) isso se faz importante, pois as universidades são estruturas fragmentadas, que possuem elevada autonomia, tecnologias complexas e grande dispersão no processo decisório, não podendo assim, serem analisadas com a mesma racionalidade que uma empresa.

Além disso, as universidades estão diante de constantes desafios e isso requer uma gestão cada vez mais preparada para lidar com todas as situações presentes. Sousa (2011) apresenta alguns dos desafios enfrentados por elas: a necessidade de sobrevivência; a necessidade de superar as condutas e os modelos conservadores e ultrapassados; a necessidade de criar mecanismos eficientes nos programas institucionais que garantam a aprendizagem e a permanência; e o acompanhamento da rápida evolução das políticas de governo voltadas a esse nível de ensino.

Direcionando essa dificuldade ao setor público percebe-se que o desafio é ainda maior, devido a aspectos qualitativos que diferenciam essas duas formas de gestão. Dessa forma, Souza (2009) enfatiza que na universidade pública o processo de gestão é mais rígido por depender de leis para autorizar suas ações.

2.1.1 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A UFSC, uma das 11 Universidades Federais da região sul do Brasil, foi criada em 18 de dezembro de 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Tendo sua sede localizada em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, a UFSC é uma autarquia especial vinculada ao Ministério da Educação, que possui personalidade jurídica própria e goza de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei (UFSC, 2017).

Além do Campus sede em Florianópolis, a universidade possui ainda outros 4 campi: Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau, sempre em busca de expandir suas atividades e respeitar as características de cada região. A UFSC constitui-se de aproximadamente 50 mil pessoas, entre docentes, técnico-administrativos em educação e estudantes que frequentam quase que diariamente suas instalações (UFSC, 2017). Seu compromisso pela excelência pode ser confirmado pelos resultados colhidos. A UFSC é uma universidade pública e gratuita que está entre as melhores universidades brasileiras, segundo o Ranking de Universidades QS 2015 (QS Quacquarelli Symonds University Rankings) e também pelo Webometrics Ranking of World Universities (UFSC, 2017).

Além do compromisso com ensino, pesquisa e extensão, a UFSC busca criar iniciativas, direcionadas aos seus 5.603 servidores, (2.429 docentes e 3.174 técnico-administrativos em educação). Assim, desenvolve capacitações continuadas com o objetivo de alcançar os níveis de desempenho e os resultados esperados no setor público. A capacitação profissional possibilita a visualização das competências básicas individuais e institucionais, e que todos tenham as qualificações necessárias para sustentar os objetivos, as oportunidades e os desafios da instituição. Os programas de capacitação da UFSC desdobram-se em ações de capacitação como cursos presenciais, semipresenciais e a distância, seminários, congressos, palestras e oficinas (CCP, 2017).

É possível observar um aumento contínuo no nível de capacitação dos servidores da UFSC nos últimos anos, o que demonstra o interesse destes em se capacitar, bem com o empenho da UFSC nestas questões. Assim, surge à importância de a própria Universidade lidar com questões como atitude favorável ao endividamento e falta de conhecimento financeiro entre seus servidores, para assim compreender a situação econômica em que está inserida e possibilitar a geração de conhecimento para os próprios servidores.

2.2 ATITUDE AO ENDIVIDAMENTO E CONHECIMENTO FINANCEIRO

O Observatório de Endividamento dos Consumidores da Universidade de Coimbra (2002) argumenta que o endividamento é o processo em que os indivíduos comprometem uma parcela significativa de suas rendas e rendimentos para honrá-las no futuro. Vinculado ao endividamento está à inadimplência que ocorre quando uma pessoa contrai uma quantia tão alta de dívida que não tem condições de pagar nos prazos estabelecidos (OLIVATO; SOUZA, 2007), havendo uma circunstância ainda mais extrema, que é o sobreendividamento. Nesses casos o devedor se acha impossibilitado de cumprir com os compromissos financeiros sem pôr em risco a subsistência própria ou da família (ZERRENNER, 2007). Além desses conceitos, segundo, Lea, Webley e Levine (1993) há uma correlação entre atitude ao endividamento e o endividamento, de forma que se as pessoas não puderem evitar dívidas, ajustarão suas atitudes para se tornarem mais tolerantes a elas.

Partindo desses esclarecimentos iniciais, busca-se compreender o motivo pelo qual as pessoas acabam endividando-se. Nesse sentido, a pesquisa realizada pelo Banco Central (2013) revelou que as origens das dívidas podem ser por: despesas sazonais; compras não planejadas ou realizadas por impulso, orçamento deficitário, redução de renda sem redução de despesas, despesas emergenciais, divórcio, ou pouco conhecimento financeiro. Complementando o exposto, Katona (1975) defende que existem três razões para uma pessoa gastar mais do que ganha: 1) baixa renda, impedindo que sejam pagas até mesmo as despesas essenciais; 2) alta renda, aliada a um forte desejo de gastar; ou

3) dificuldade de economizar independente da renda auferida.

As consequências das dívidas são diversas. Katona (1975) argumenta que o impacto não é apenas econômico, mas também podem desencadear problemas psicológicos e comportamentais, como tristeza, ansiedade, e nervosismo, constatando que a presença do endividamento pode afetar as relações familiares, sociais e até profissionais. De mesmo modo, o Observatório de Endividamento dos Consumidores da Universidade de Coimbra (2002) alerta que o endividamento pode gerar preconceito e até exclusão social, e também resultar em divórcio. Além disso, problemas financeiros podem originar depressão, estresse, alcoolismo e distúrbios do sono, podendo acarretar até em doenças do coração (LUCKE et al., 2014).

Dado aos diversos efeitos negativos que o endividamento causa na vida das pessoas, se busca alternativas que possam amenizar o nível de dívida da população, como proporcionar acesso ao conhecimento financeiro. Destaca-se o conhecimento financeiro, já que ele é caracterizado como um processo de aprendizagem que atua no sentido de aperfeiçoar e aprofundar os conhecimentos, fazendo com que os indivíduos sejam capazes de gerenciar de maneira eficiente seus recursos financeiros a fim de tomar decisões conscientes em relação aos rendimentos disponíveis e consequentemente melhorar as práticas orçamentárias visando o momento atual sem deixar de planejar o futuro (VERDINELLI; LIZOTE; OLIVARES, 2014).

Assim, o conhecimento financeiro se torna uma ferramenta essencial para uma vida adulta bem sucedida (POTRICH et al., 2014). Por outo lado, a ausência deste pode causar consequências como o analfabetismo financeiro que é uma barreira para a inclusão financeira, bem como para melhores tomadas de decisão e, infelizmente, a maior parte dos indivíduos encontram-se nessas condições. Esse resultado foi ratificado pela *S&P Global Finance Literacy Survey*, uma pesquisa global sobre conhecimento financeiro, realizada em 2014 que entrevistou mais de 150 mil adultos em mais de 140 países a fim de descobrir se dominavam quatro conceitos financeiros básicos: aritmética; diversificação do risco; inflação e juros compostos (KLAPPER; LUSARDI; OUDHEUSDEN, 2015). Os resultados da pesquisa demonstram baixos níveis de conhecimento financeiro em todo o mundo. Apenas 33% dos adultos apresentaram conhecimento financeiro, ou seja, somente 01 em cada 03 adultos respondeu corretamente pelo menos três dos quatro tópicos abordados e destes, 35% são homens e 30% são mulheres. O Brasil ocupou a 67º posição no ranking. Resultados mais detalhados apontaram que aritmética e inflação foram considerados os conceitos mais entendidos pela população, já diversificação do risco foi o conceito menos compreendido (KLAPPER; LUSARDI; OUDHEUSDEN, 2015).

2.2.1 RELAÇÃO DAS VARIÁVEIS DE PERFIL COM OS FATORES INVESTIGADOS

Com base em pesquisas anteriores, é possível observar algumas relações a serem esperadas entre as variáveis de perfil e os fatores investigados. Neste sentido, entende-se que dependendo do perfil do indivíduo é possível esperar uma relação de maior ou menor atitude favorável ao

endividamento, bem como em relação ao conhecimento financeiro. Assim, para ilustrar de forma mais esclarecedora essas relações, apresenta-se o Quadro 1, no qual são elencadas as relações entre as variáveis de perfil e os dois fatores explorados (endividamento e conhecimento financeiro).

Quadro 26 - Relação esperada das variáveis com os fatores

Variável	**Relação Esperada entre o endividamento e as variáveis de perfil**	**Autores**
Sexo	Homens = maior endividamento.	Flores (2012)
	Mulheres = maior endividamento.	Berg et al. (2010)
Idade	Maior idade = menor endividamento.	Flores (2012)
Estado Civil	Solteiros = maior endividamento.	Disney e Gathergood (2011); Flores (2012)
Dependentes	Ter dependentes = maior endividamento	Keese (2010)
	Ter dependentes = menor endividamento	Flores (2012)
Escolaridade	Mais escolaridade = menor endividamento	Claudino, Nunes e Silva (2009); Disney e Gathergood (2011); Keese (2010); Flores (2012); Flores, Vieira e Coronel (2013)
Ocupação	Desempregados = maior endividamento.	Disney e Gathergood (2011)
	Servidor público = menor endividamento	Campara, Flores e Ceretta (2016)
Moradia	Morar sozinho = maior endividamento.	Keese (2010); Disney e Gathergood (2011); Flores (2012)
Renda	Menor renda = maior endividamento.	Katona (1975); Claudino, Nunes e Silva (2009); Flores (2012)
Variável	**Relação Esperada entre o conhecimento financeiro e as variáveis de perfil**	**Autores**
Sexo	Homens = maior conhecimento financeiro.	Klapper, Lusardi e Oudheusden (2015); Lusardi e Wallace (2013)
Idade	Maior idade = menor conhecimento financeiro.	Claudino, Nunes e Silva (2009).
Estado Civil	Solteiros = menor conhecimento financeiro.	Potrich et al. (2014)
Escolaridade	Maior escolaridade = maior conhecimento financeiro	Claudino, Nunes e Silva (2009).
Tempo de Serviço	Mais tempo de serviço = maior conhecimento financeiro	Potrich et al. (2014)
Renda	Maior renda = maior conhecimento financeiro	Claudino, Nunes e Silva (2009); Potrich et al. (2014)
Crédito Consignado	Uso de crédito consignado = menor conhecimento financeiro	Pinheiro (2008)

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Essas possíveis relações demonstram a importância do estudo para compreender o perfil do servidor quanto ao conhecimento financeiro e atitude ao endividamento, principalmente pelo fato de que ainda não há um consenso na literatura de qual seriam os perfis de maior risco.

3 METODOLOGIA

A população da pesquisa contempla os servidores (técnico-administrativos e docentes), dos cinco campi da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que segundo informação fornecida pela Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas totalizam 5.603 pessoas. Ressalta-se que a composição da amostra se deu por conveniência, sendo assim não probabilística.

Para coleta de dados inicialmente foram realizados alguns filtros, a fim de eliminar servidores sem e-mail, e-mails inválidos, e também e-mails duplicados, pois alguns servidores exercem tanto o cargo técnico-administrativo como o de docente. Partindo dessa primeira triagem, a pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário enviado para o e-mail de 5.266 servidores utilizando um formulário construído em uma ferramenta de pesquisa online (*Survey Monkey*). Ele ficou disponível para respostas durante 10 dias (em novembro de 2016) e foram coletadas 524 respostas, obtendo assim uma taxa de retorno de 9,27%. Algumas respostas estavam incompletas e por isso foram descartadas, restando um total de 488 respostas completas entre docentes e técnico-administrativos.

Esse instrumento de coleta de dados era composto por três blocos de perguntas. O primeiro bloco continha as perguntas relacionadas às variáveis socioeconômicas e demográficas, posteriormente eram apresentadas as questões sobre conhecimento financeiro propostas por Klapper, Lusardi e Oudheusden (2015) e por fim, os servidores eram questionados sobre a atitude ao endividamento, com base em nove perguntas elaboradas originalmente por Lea, Webley e Levine (1993) e validadas em contexto brasileiro por Moura (2005).

Para análise dos dados utilizou-se o software SPSS, no qual foi estimada a estatística descritiva e testes de diferença de média. Para análise descritiva do perfil dos servidores e dos fatores investigados (conhecimento financeiro e atitude ao endividamento) utilizou-se a frequência, média, mediana e desvio padrão. Os testes de diferença de média utilizados foram os teste t e anova, os quais permitiram identificar se há relação entre o perfil dos servidores e a atitude ao endividamento e o conhecimento financeiro.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Inicialmente buscou-se identificar o perfil dos respondentes da pesquisa por meio da estatística descritiva das variáveis: sexo, idade, estado civil, dependentes, nível de escolaridade, cargo, tempo de serviço, moradia, renda, gastos e crédito consignado. Dessa forma observou-se que

o perfil predominante nos servidores da UFSC que responderam a pesquisa é: 54,10% pertencem ao sexo feminino; 32,52% apresentam faixa de idade entre 31 e 40 anos; 60,86% são casados(as); 55,53% possuem dependentes; 82,79% possuem algum nível de pós-graduação; 56,35% são técnico-administrativos; 66,19% trabalham na UFSC entre 0 e 8 anos; 51,02% possuem casa própria; 30,94% encontram-se na faixa de 3 a 6 salários mínimos; 59,22% gastam menos do que ganham; e 64,34% nunca fizeram uso de nenhum tipo de crédito consignado.

O padrão dos resultados é correspondente aos dados divulgados pela CCP (2017) no Plano Anual de Capacitação onde 20% de todos os servidores da UFSC estão há menos de 3 anos no cargo; e especificamente entre os servidores técnicos-administrativos 49,5% possuem no máximo 10 anos de serviço, 73% se encontra nos níveis de graduação e pós-graduação, e 70,67% possui escolaridade superior a exigida pelo cargo. Já em relação aos servidores docentes o Relatório de Gestão de 2016 divulgou que 89,20% possui doutorado, 9,08% mestrado, 1,23% especialização, e apenas 0,49% possui somente graduação (SEPLAN, 2017). O alto nível de qualificação dos servidores pode ser justificado pelo constante incentivo da Universidade, tanto com benefícios financeiros após a conclusão, como também possibilitando horários especiais e licenças capacitação para o servidor-estudante.

É possível também comparar, no Quadro 2, os dados obtidos no presente estudo, com o estudo de Flores, Vieira e Coronel (2013) realizado com servidores da UFSM sobre a propensão ao endividamento.

Quadro 2 - Comparação perfil dos servidores da UFSC e da UFSM

Variáveis	**UFSC**	**UFSM**
Sexo	Feminino (54,10%)	Feminino (51,60%)
Idade	Média de 42 anos	Média de 44 anos
Estado civil	Casado (60,86%)	Casado (64,80)
Dependentes	Sim (55,53%)	Sim (60,50%)
Escolaridade	Nível superior (95,29%)	Nível superior (83,30%)
Cargo	Técnicos administrativos em educação (56,35%)	Técnicos administrativos em Educação (70,1%)
Tempo de Serviço	Média de 10 anos	Média de 15 anos
Moradia	Casa própria (51,02%)	Casa própria (64,06%)
Faixa de Renda	Entre R$2.640,01 a R$5.280,00 (30,94%)	Entre R$2.665,01 a R$4.300,00 (25,80%)
Gastos	Gasta menos do que ganha (59,22%)	Gasta menos do que ganha (58,80%)
Período de realização	Novembro de 2016	Novembro de 2011
Nº de respondentes	488	246

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Como se pode observar, no geral, os perfis dos servidores de ambas as Universidades Federais são semelhantes. Mesmo os estudos tendo sido realizados em períodos diferentes e com distintas quantidades de servidores, é possível constatar um padrão nas respostas. Isso acontece, muito

provavelmente, por refletir uma realidade de Universidades Federais, revelando homogeneidade desses ambientes, ainda que em diferentes Estados.

Adentrando nos fatores investigados, destaca-se inicialmente que o fator atitude ao endividamento apresenta a média das variáveis em torno de 2, indicando que a amostra tem pouca atitude favorável ao endividamento, corroborando com o estudo de Flores, Vieira e Coronel (2013). Tal achado é positivo, na medida em que demonstra que os servidores não se deixam influenciar pelos valores impostos pela sociedade, sabem lidar com a relação de tempo e consumo e ainda apresentam certo grau de autocontrole (MOURA, 2005).

De maneira mais detalhada, é possível concluir que os servidores da UFSC consideram que é importante controlar os gastos; não acham certo gastar mais do que ganham; sabem quanto devem em lojas, cartão de crédito, banco e em crediário; não acham normal que as pessoas fiquem endividadas mesmo que seja para pagar contas; e compreendem que é melhor primeiro juntar dinheiro para depois gastar. O que sugere que os servidores percebem questões financeiras de uma forma controlada, o que faz com que tenham baixa atitude ao endividamento. Resultado similar foi obtido por Flores, Vieira e Coronel (2013) em pesquisa com os servidores da UFSM que demonstraram possuir dívidas devido à facilidade de acesso ao crédito, porém, as dívidas assumidas não estão em atraso, não ultrapassam a renda mensal e o endividamento é baixo.

Dando sequência nas investigações, percebe-se que os servidores apresentam um bom conhecimento financeiro. Dos entrevistados 67,62% demonstraram conhecimentos básicos em finanças, sendo que esse resultado foi verificado mediante o acerto de pelo menos três dos quatro conceitos investigados. Especificamente, a analise de cada um dos conceitos avaliados permite constatar que diversificação do risco é o conceito que os servidores mostram maior deficiência (apenas 38,11% responderam corretamente), seguido dos temas inflação (64,14% responderam corretamente), aritmética (86,27% responderam corretamente) e taxa de juros (86,89% e 82,99% acertaram as questões relativas ao tema).

Ao comparar os resultados desta pesquisa com a pesquisa global feita por Klapper, Lusardi e Oudheusden (2015) é possível verificar que no mundo apenas 33% dos adultos possuem conhecimento financeiro, enquanto que entre os servidores respondentes esse percentual foi de 67,62%. Assim, os respondentes da pesquisa podem ser considerados com maior conhecimento financeiro que a média mundial, o que pode estar relacionado ao fato de atuarem justamente em uma instituição de ensino superior e a possibilidade de acesso à educação ser maior do que em outras instituições.

Comparando esses resultados com os auferidos por Flores, Vieira e Coronel (2013) e Claudino, Nunes e Silva (2009) percebe-se que os servidores da UFSC (67,62%) também possuem maior conhecimento financeiro do que os da UFSM (46%) da UFV (44%) respectivamente. No entanto, embora o resultado da UFSC seja um pouco melhor se comparado ao de outras universidades, é preciso ressaltar que ainda assim é necessário investir na capacitação dos 32,38% que demonstraram não ter conhecimento financeiro, para que adquiram esses conhecimentos básicos em finanças, possam ter maior segurança na tomada de decisão e não fiquem expostos de maneira ingênua aos diversos produtos financeiros oferecidos para servidores públicos, bem como, evitem problemas relacionados a sua vida pessoal e profissional decorrente da dívida.

Destaca-se então a necessidade de cursos que capacitem esses servidores a melhor

compreenderem os conceitos financeiros, de forma a utilizarem esse conhecimento para tomar melhores decisões financeiras no dia-a-dia, sendo, por esse motivo, de suma importância identificar o perfil desses servidores para desenvolver ações direcionadas. Para isso, realizou-se o teste ANOVA (teste F) para identificar as diferenças na atitude ao endividamento e no conhecimento financeiro de acordo com as variáveis: idade, estado civil, nível de escolaridade, cargo, tempo de serviço, moradia, renda, gastos e crédito consignado, e para as variáveis: sexo e dependente foi utilizado o teste t. Os resultados desses testes são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Testes de diferenças de médias dos fatores atitude ao endividamento e conhecimento financeiro com relação às variáveis de perfil que se mostraram significativas.

Variáveis	**Atitude ao endividamento**		**Conhecimento financeiro**	
	Valor	**Sig.**	**Valor**	**Sig.**
Sexo	1,582	0,624	**11,388**	**0,000**
Idade	0,731	0,534	**4,481**	**0,004**
Tempo de serviço	0,852	0,466	**3,636**	**0,013**
Moradia	**2,847**	**0,024**	1,016	0,398
Gastos	**33,803**	**0,000**	**5,234**	**0,006**
Crédito Consignado	**22,317**	**0,000**	**6,210**	**0,002**

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

* Foram suprimidas da tabela as variáveis que não se mostraram significativas para o modelo: Estado Civil, Dependente, Nível de Escolaridade, Cargo e Renda

Analisando as relações significativas para o fator atitude ao endividamento, percebe-se que a moradia, gastos e crédito consignado mostraram-se significativas, ou seja, há diferença de média entre esses grupos e a atitude ao endividamento. Neste sentido, em relação à moradia (valor 2,847, e sig. 0,024) identifica-se que servidores residentes em moradias financiadas (média 2,17) possuem maior atitude ao endividamento do que aqueles que moram com os pais (média 1,80). Resultado diferente do encontrado por Disney e Gathergood (2011), Keese (2010) e Flores (2012) no qual pessoas que moram sozinhas tem mais atitude favorável ao endividamento, já no estudo de Flores, Vieira e Coronel (2013) com os servidores da UFSM, a moradia não possui relação com a atitude ao endividamento.

Com relação aos gastos (valor 33,803, e sig. 0,000) observou-se que servidores que gastam mais do que ganham (média 2,40) possuem maior atitude ao endividamento, confirmando os resultados encontrados por Flores (2012). De mesmo modo, servidores que fazem (média 2,33) ou já fizeram uso do crédito consignado (média 2,13) são os com maior atitude ao endividamento (valor 22,317, e sig. 0,000). Esse resultado completa o encontrado na pesquisa de Moura (2005), no qual afirma que há correlação entre atitude ao endividamento e o volume da dívida. Aliado aos resultados obtidos, Lira (2014) realizou um estudo com servidores da Universidade Federal de Pernambuco e constatou que um número excessivo de servidores fazem contratos de empréstimos, sendo que muitas vezes firmam mais de um consignado com diferentes bancos.

Na sequência, entre as variáveis que se mostraram relevantes para o fator conhecimento financeiro aponta-se: sexo, idade, tempo de serviço, gastos e crédito consignado. Quanto ao sexo (valor 11,388, e sig. 0,000), constatou-se que os homens possuem maior média de conhecimento financeiro (média 3,79) do que as mulheres (média 3,40), apoiando assim os resultados encontrados por Klapper, Lusardi e Oudheusden (2015) na pesquisa mundial de educação financeira. O que confirma também a pesquisa de Lusardi e Wallace (2013) que afirma que as mulheres apresentam mais dificuldades com assuntos financeiros. Observando a variável idade (valor 4,481, e sig. 0,004) percebe-se que os servidores jovens (até 33 anos) são o grupo com mais conhecimento financeiro (média 3,83) contrastando com servidores que possuem idade entre 41 e 51 anos, os quais apontam pior desempenho (média 3,37). Resultado semelhante foi obtido por Claudino, Nunes e Silva (2009) em estudo realizado com os servidores da Universidade Federal de Viçosa, no qual foi verificado que a idade é inversamente proporcional ao conhecimento financeiro, pois servidores mais jovens tem maior conhecimento financeiro do que servidores mais velhos.

Quanto ao tempo de serviço (valor 3,636, e sig. 0,013), os servidores que trabalham entre 6 e 18 anos possuem maior nível de conhecimento financeiro (média 3,76). Potrich et al. (2014) apontaram que indivíduos com mais tempo de serviço passam por mais experiências financeiras e assim adquirem maiores conhecimentos financeiros que facilitam a tomada de decisão financeira. Ao relacionar os gastos dos servidores com o fator conhecimento financeiro (valor 5,234, e sig. 0,006), é possível observar que aqueles que gastam menos do que ganham possuem maior média (3,72) de conhecimento financeiro, ratificando os estudos que indicam que a educação financeira atua como uma medida de controle para a utilização consciente o dinheiro (DELAVANDE; ROHWEDDER; WILLIS, 2008). Partindo dessa mesma argumentação, considerando o uso do crédito consignado (valor 6,210, e sig. 0,002), constata-se ainda o não uso do crédito consignado (média 3,69) está relacionado ao maior conhecimento financeiro. Pinheiro (2008) alerta que a falta de conhecimento financeiro é um grande problema para aqueles que adquirem empréstimos consignados.

Com base nos resultados obtidos, foi possível construir uma síntese das variáveis significativas para esta pesquisa no Quadro 3 evidenciando o perfil de risco dos servidores.

Quadro 3 - Síntese teste t e ANOVA das variáveis que foram significativas.

Fator	**Variáveis Significativas**	**Relação encontrada**
Servidores com elevada Atitude ao Endividamento	Moradia	Moradia financiada
	Gastos	Gasta mais do que ganha
	Crédito consignado	Quem faz ou já fez uso do crédito consignado
Servidores com baixo Conhecimento Financeiro	Sexo	Mulheres
	Idade	Maior idade
	Tempo de serviço	Menor tempo de serviço
	Gastos	Gasta mais do que ganha
	Crédito consignado	Quem faz ou já fez uso do crédito consignado

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A partir destes resultados foi possível identificar quais são os grupos com perfil mais arriscado, ou seja, que estão em maior vulnerabilidade financeira já que apresentam elevada atitude ao

endividamento e baixo conhecimento financeiro. Assim, ao desenvolver ações com objetivo de melhorar a tomada de decisão financeira dos servidores, a UFSC deve priorizar a capacitação de indivíduos com esse perfil.

Dentre este perfil de risco, salienta-se a utilização do crédito consignado como um aspecto negativo tanto para a atitude ao endividamento quanto para o conhecimento financeiro. Esse contexto torna-se preocupante, pois como apontado ao longo do estudo os servidores públicos são os indivíduos que possuem a maior facilidade de aquisição desse tipo de empréstimo, sendo aquele que acabam cedendo a essas ofertas os mais propensos a acumular dívida e apresentar baixo nível de conhecimento financeiro, tal como exposto no Quadro 3.

4.1 CURSO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, a maior parte dos servidores possui conhecimento financeiro e pouca atitude favorável ao endividamento, no entanto o número de servidores que não possui conhecimento financeiro (32,38%) ainda é bastante expressivo, o que justifica a necessidade de capacitação em finanças para este público. A proposta é que a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP) da UFSC ofereça cursos, seminários ou grupos de orientação a fim de contribuir para ampliar o conhecimento acerca dos temas envolvidos. Está proposta, está estruturada em um curso para ensinar conceitos básicos de finanças de forma a orientá-los como se afastar das dívidas e proporcionar conhecimento financeiro aos servidores interessados.

O curso inicialmente poderá ser ofertado na modalidade à distância, pois poderá atingir maior público por apresentar maior flexibilidade para que mais servidores interessados possam se inscrever. No entanto, é importante que futuramente também seja disponibilizado o curso na modalidade presencial, para alcançar aqueles servidores que não tem muito contato com a internet e necessitem de conhecimento financeiro.

Visando abranger a temática de forma bastante ampla, o plano do curso foi desenvolvido com o objetivo de que ao final o servidor tenha conhecimentos básicos em finanças que forneçam melhorias no seu dia-a-dia. Foram utilizados como base para a montagem deste curso: o caderno de educação financeira do Banco Central do Brasil (BACEN, 2013), o curso de Planejamento Financeiro Pessoal do Banco do Brasil (BB, 2017), as aulas sobre educação financeira da Caixa Econômica Federal (CEF, 2017), e as dicas do site da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF, 2017).

Dessa forma o conteúdo programático do curso poderia ser dividido em 7 módulos: 1 - Educação financeira, 2 - Matemática financeira, 3 - Dinheiro, 4 - Crédito e endividamento, 5 - Planejamento financeiro, 6 - Aposentadoria, e 7 - Investimentos. No primeiro módulo seria abordado o conceito de educação financeira, o histórico de evolução do tema ao longo do tempo, e as diferenças nas estratégias de educação financeira utilizadas no Brasil e no exterior, buscando introduzir o assunto de forma concisa e sistêmica.

O segundo módulo propõe um estudo um pouco mais aprofundado de conceitos básicos de finanças, como proporcionalidade, juros, taxas e descontos, inflação e atualização monetária. Assim, este módulo é composto de aulas com bastante prática de exercícios que forneçam base para

aumentar o conhecimento acerca dos temas abordados. No terceiro módulo o tema central seria o dinheiro, de maneira que nos tópicos que o compõe busca-se comentar sobre a importância do dinheiro, a atual sociedade do consumo e o uso do dinheiro nas diversas fases da vida. Este módulo propõe aulas mais teóricas que façam com que as pessoas compreendam um pouco mais temas financeiros vivenciados no cotidiano.

O quarto módulo seria composto por assuntos relativos ao crédito e às dívidas, primeiro serão tratadas as vantagens e desvantagens do crédito, depois serão explicitados os diversos tipos de créditos, bem como será feita a diferenciação entre endividamento, inadimplência e sobreendividamento, conceitos bastante utilizados atualmente e que muitas vezes fazem parte da vida das pessoas sem elas terem noção. Salienta-se que os resultados apontaram a utilização de crédito consignado um fator determinante para a atitude ao endividamento e baixo nível de conhecimento financeiro, sendo assim tratado neste tópico esse assunto com maior detalhamento.

No quinto módulo o tema abordado seria o planejamento financeiro, sobre o qual seria destacado a importância dos objetivos e metas em um planejamento financeiro, bem como a relação entre receitas e despesas em um orçamento. Os passos de como fazer um planejamento financeiro pessoal e um planejamento financeiro familiar também seriam ensinados para que os conteúdos possam ser aplicados e estendidos às famílias da pessoa que frequentar o curso.

O sexto módulo seria sobre a aposentadoria e trataria de previdência social e previdência privada, que são temas bastante relevantes para serem analisados com antecedência e bem planejados pelos servidores. E por fim, no módulo sobre investimentos, a proposta é conhecer um pouco mais sobre poupar e como funciona a tradicional poupança, bem como o estudo de diferentes formas de investimento para melhor compreensão de diversificação do risco e que possibilite aos servidores saber como e quando investir. Destaca-se que este é o ponto em que os servidores mostraram-se com maior dificuldade, por esse motivo sugere-se na execução do curso uma maior atenção a este tópico.

Assim, o curso poderá ser ofertado com duração de 2 meses o que facilitará a compreensão dos temas e assimilação do conteúdo na rotina dos servidores.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou identificar quais os determinantes da atitude ao endividamento e o conhecimento financeiro dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina. Para isso, foi feita uma *survey* por meio de um questionário enviado para o e-mail dos servidores da UFSC.

Os resultados obtidos evidenciam que a maior parte dos servidores apresenta conhecimento em conceitos básicos de finanças, no entanto um número expressivo revelou não ter conhecimento financeiro, principalmente quando o assunto é diversificação de risco. Os servidores também mostraram que têm pouca atitude favorável ao endividamento, de modo que apresentam percepção desfavorável frente à dívida, demonstram paciência para seleção da alternativa mais vantajosa e possuem habilidade em gerir o próprio dinheiro, tomar decisões financeiras e controlar o orçamento.

Partindo desses resultados, buscou-se explorar quais seriam os perfis de servidores com maior tendência a apresentar baixo conhecimento financeiro e elevada atitude a dívida. Nesse sentido, os

resultados revelaram que os servidores com maior risco de apresentarem atitude favorável ao endividamento são os que possuem imóvel financiado, gastam mais do que ganham e fazem ou já fizeram uso de crédito consignado. Observou-se ainda que os servidores que demonstraram mais risco em terem menos conhecimento financeiro são do sexo feminino, com mais idade, menos tempo de serviço, que gastam mais do que ganham e fazem ou já fizeram uso de crédito consignado.

Tais resultados direcionam os esforços da instituição na elaboração de cursos de capacitação, pois delimita o perfil dos indivíduos mais vulneráveis a problemas financeiros, bem como evidencia os tópicos que devem ser tratados com maior cuidado como a diversificação de risco e utilização de crédito consignado. Foi partindo disso, que este estudo também se propôs a desenvolver um modelo de curso de educação financeira a ser ofertado aos servidores, que seja capaz de melhorar as decisões financeiras dos mesmos, evitando elevado nível de endividamento e consequentemente problemas pessoas e profissionais decorrentes de adversidades financeiras.

Assim, este estudo contribui não só como uma evidência de que a atitude ao endividamento e o conhecimento financeiro, são importantes para compreender o perfil financeiro dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina, mas também como uma alternativa para melhorar a tomada de decisão dos mais vulneráveis. Nesse sentido, contribui de maneira teórica ao explorar temas tão importantes como a atitude ao endividamento e conhecimento financeiro e de maneira prática ao propor um curso de capacitação.

Destaca-se ainda a relevância de abordar esses temas para própria gestão universitária. Pois, dado as diversas adversidades que o endividamento causa na vida das pessoas a gestão universitária deve preocupar-se em capacitar seus colaboradores a fim de direcioná-los a melhores decisões financeiras, amenizando riscos de dívida, evitando um transtorno tanto para os servidores quanto para seu desempenho como profissionais.

Como sugestão para estudos futuros destaca-se a possibilidade de execução do curso aqui proposto, bem como a investigação do impacto de sua aplicação. Como limitação da pesquisa evidencia-se à possibilidade de que os servidores que não responderam à pesquisa sejam os que tenham maior atitude ao endividamento e revelem mais falta de conhecimento financeiro, ou mesmo o oposto. Outro fator limitante é que servidores que não possuíam e-mail não foram atingidos pela pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnaldo Rosa de. **A universidade como organização complexa.** Revista de Negócios, v. 7, n. 3, 2002. ANDRADE, Arnaldo Rosa de. Gestão Estratégica de Universidades: Análise comparativa de instrumento de planejamento e gestão. Encontro Anual da ANPAD, v. 27, 2003.

BANCO CENTRAL DO BRASIL - BACEN. Caderno de Educação Financeira – **Gestão de Finanças Pessoais** (Conteúdo Básico). Brasília: BCB, 2013. 72 p. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BANCO DO BRASIL - BB. Planejamento Financeiro Pessoal. 2017. Disponível em: <http://www.bb.com.br/portalbb/jsp/cursos/PFPexterno/html/cursos/pfp/inicio.html>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BERG, Carla J.; SANEM, Julia R.; LUST, Katherine A.; AHLUWALIA, Jasjit S.; KIRC, Matthias A.; LAWRENCE C. An; **Health-related characteristics and incurring credit card debt as problem behaviors among college students**. The Internet Journal of Mental Health, 2010.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL - CEF. **Aulas de Educação Financeira:** Diversos temas e muitas dicas. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/educacao-financeira/aulas/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CAMPARA, Jéssica Pulino; VIEIRA, Kelmara Mendes; CERETTA, Paulo Sergio. **Entendendo a atitude ao endividamento**: fatores comportamentais e variáveis socioeconômicas o determinam?[doi: 10.21529/RECADM. 2016002]. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa-RECADM, v. 15, n. 1, p. 5-24, 2016.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades.** São Paulo: UNESP, 1996.

CLAUDINO, Lucas Paravizo; NUNES, Murilo Barbosa; SILVA, Fernanda Cristina da. **Finanças Pessoais:** um estudo de caso com servidores públicos. XII SEMEAD – Seminários em Administração, São Paulo, ago. 2009.

COORDENADORIA DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAS – CCP. **Plano Anual de Capacitação:** Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. PAC – Edição 2017. Disponível em:

<http://capacitacao.ufsc.br/files/2017/06/PAC-2017.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

DISNEY, Richard; GATHERGOOD, John. **Financial Literacy ad Indebtedness**: New Evidence for UK Consumers. 2011.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA - ENEF. **Ferramentas de educação financeira**. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/ferramentas-uteis.html>. Acesso em: 25 jul. 2017.

FLORES, Silva Amélia Mendonça. **Modelagem de equações estruturais aplicada à propensão ao endividamento:** uma análise de fatores comportamentais. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

FLORES, Silvia Amélia Mendonça; VIEIRA, Kelmara Mendes, CORONEL, Daniel Arruda. **Influência de fatores comportamentais na propensão ao endividamento**. Revista Adm. FACES, v. 12, n. 2, p. 13-35, abr./jun., 2013.

KATONA, George. **Psychological economics**. New York: Elsevier, 1975.

DELAVANDE, A.; ROHWEDDER, S.; WILLIS, R. J. Retirement Planning and the Role of Financial Literacy and Cognition.In: **Michigan Retirement Research Center,** Working Paper 2008-190. 2008.

KEESE, Matthias. **Who Feels Constrained by High Debt Burdens?** Subjective vs. Objective Measures of Household Indebtedness. RUHR Economic Papers, Germany, 2010.

KLAPPER, Leora; LUSARDI, Annamaria; OUDHEUSDEN, Peter Van. Financial Literacy Around the World. **Insights From The Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey**, 2015.

LEA, Stephen Edmund Gillam; WEBLEY, Paul; LEVINE, R. Mark. **The economic psychology of consumer debt**. Journal of Economic Psychology, 14, p. 85–119, 1993.

LEÃO, Ana Paula Camboim; FERNANDES, Raquel de Aragão Uchoa; MARTINS, Marcelo

Machado. **Empréstimos consignados e endividamento familiar:** estudo junto a servidores/as públicos/as federais em Pernambuco. Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica, v. 27, n. 2, p. 152-174, 2016.

LIRA, Caetano Correia. **Crédito consignado: cenários no Brasil e diagnóstico na UFPE (2010 a 2012)**. Dissertação de Mestrado em Gestão Pública. 2014.

LUCKE, Viviane Aparecida Caneppele; FILIPIN, Roselaine; VIEIRA, Euselia Paveglio; BRIZOLLA, Maria Margarete Baccin. **Comportamento financeiro pessoal:** um comparativo entre jovens e adultos de uma cidade da região noroeste do estado do RS. Anais dos Seminários em Administração, São Paulo, SP, Brasil, v. 17, 2014.

LUSARDI, Annamaria; WALLACE, Dorothy. **Financial literacy and quantitative reasoning in the high school and college classroom**. Numeracy**,** v. 6, n. 2, 2013.

MORHY, Lauro. **Brasil – Universidade e Educação Superior.** In: MORHY, Lauro (org.). Universidade no Mundo: universidade em questão. Vol. 2. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

MOURA, Ana Grisanti de. **Impacto dos Diferentes Níveis de Materialismo na Atitude ao Endividamento e no Nível de Dívida para Financiamento do Consumo nas Famílias de Baixa Renda do Município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2005.

OBSERVATÓRIO DE ENDIVIDAMENTO DOS CONSUMIDORES. **Endividamento e sobreendividamento das famílias:** Conceitos e estatísticas para sua avaliação. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Fev, 2002.

OLIVATO, H.; SOUZA, P. K. L. **Endividamento**: um estudo preliminar dos fatores contribuintes. Anais do Simpósio de Educação e do Encontro Científica de Educação da Unisalesiano, Lins/São Paulo, 2007.

PINHEIRO, Ricardo Pena. **Educação financeira e previdenciária, a nova fronteira dos fundos de pensão.** São Paulo: Peixoto Neto, 2008.

POTRICH, Ani Caroline Grigion; VIEIRA, Kelmara Mendes; CAMPARA, Jéssica Pulino; FRAGA, Luana dos Santos; SANTOS, Luis Felipe de Oliveira. **Educação Financeira dos Gaúchos:**

Proposição de uma Medida e Relação com as Variáveis Socioeconômicas e Demográficas. Sociedade, Contabilidade e Gestão, v. 9, n. 3, 2014.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, F. de A. **Paradigmas da educação financeira no Brasil.** Revista de Adm. Pública, v. 41, n. 6, p. 1121-1141, 2007.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO - SEPLAN. **UFSC em Números.** 2017. Relatório de Gestão 2016. Disponível em: < http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2017/06/UFSC-EM-NUMEROS-2007-A-2016.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Gestão acadêmica atual.** IN: COLOMBO, Sonia Simões e RODRIGUES, Gabriel Mario. Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 97-110.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Gestão das universidades federais brasileiras:** uma

abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. 399 f. Tese de Doutorado. Tese

(Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SPC BRASIL. **Cenário do Empréstimo no Brasil.** 2017. Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/.../wp.../Analise_Uso_do_credito_Emprestimos-1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Informações sobre a estrutura da UFSC**. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/>. Acesso em: 21 jul. 2017.

VERDINELLI, Miguel Angel; LIZOTE, Suzete Antonieta; OLIVARES, Adriana. **Conhecimentos financeiros no âmbito universitário:** uma análise com estudantes do Brasil e Venezuela. Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 2014.

VIEIRA, Kelmara Mendes; FLORES, Silvia Amélia Mendonça; POTRICH, Ani Caroline Grigion; CAMPARA, Jéssica Pulino; PARABONI, Ana Luiza. Percepção e Comportamento de Risco Financeiro: análise da influência da ocupação e demais variáveis sociodemográficas. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 3, n. 3, p. 130, 2013.

ZERRENNER, Sabrina Arruda. **Estudo Sobre as razões para a população de baixa renda**. Dissertação (Mestre em Ciências Administrativas) – USP, São Paulo, 2007.

É o google acadêmico uma opção plausível para análise de citações dos periódicos brasileiros de contabilidade?

Autores: Soares, Sandro Vieira (Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL); **Lima Filho, Raimundo Nonato** (Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE).

Resumen: A análise das citações tem sido utilizada para diversos fins pela academia e normalmente as pesquisas internacionais se baseiam nas citações do Web of Science ou do Scopus. No entanto, a maior parte das revistas brasileiras de contabilidade não estão indexadas nestas bases. Diante disto, este artigo tem por objetivo identificar se o Google Acadêmico é uma opção plausível para análise de citações dos artigos de contabilidade brasileiros. Para isto, foram coletadas as citações de 1.810 artigos publicados entre 2007 e 2012 por quinze revistas mantidas por programas de pós-graduação *stricto sensu* de Contabilidade ou Controladoria nos meses de abril de 2014, 2015 e 2016. A taxa de artigos não encontrados pelo Google Acadêmico apresentou uma tendência de queda ao longo do período, caindo de 2,8% da amostra em abril de 2014 para 0,9% da amostra em abril de 2016. A frequência de artigos cuja contagem de citações caiu entre 2014 e 2016 foi de 1,6% da amostra. O coeficiente de correlação linear de Pearson entre o Fator de Impacto de 5 anos do Spell e a média de citações das citações dos artigos publicados entre 2008 e 2012 por revista é de r = 0,979 embora o Google tenha recuperado taxas de citação de 3 a 9 vezes maior por revista do que o Spell.

Palabras claves: Citações. Revista. Contabilidade. Google Acadêmico.

Texto completo:

1 INTRODUÇÃO

O número de vezes que um artigo é citado constitui uma informação importante em

diferentes dimensões. Na dimensão da comunicação científica o número de vezes que um artigo é citado constitui um indicador do quanto aquele artigo está ressoando na comunidade científica. Um artigo com muitas citações é interpretado como uma pesquisa de alto impacto. Na dimensão pessoal do pesquisador o número de vezes que seus artigos são citados é interpretado como medida de eficiência e qualidade da sua carreira de pesquisador. Um pesquisador que contabiliza muitas citações, ou pelo menos mais citações que os seus pares, é tomado como autoridade em sua linha de pesquisa. Na dimensão da avaliação de periódicos, ter muitos artigos muito citados é interpretado como sendo a revista um canal de comunicação importante para uma determinada comunidade acadêmica, gozando de prestígio e credibilidade em sua nobre tarefa de divulgação científica.

Todas as interpretações acima não estão à salvo de críticas e tem sido altamente questionadas. O que é mais difícil de ser questionado é o fato de que a academia tem despendido muita energia e atenção para a análise de citações durante o século XX e início do século XXI. Desde que Eugene Garfield criou o Fator de Impacto em 1960, tornando-se um dos pais da bibliometria muitas pesquisas têm sido feitas acerca da análise de citações. A maior parte delas se debruça a analisar os milhões de artigos e citações mapeados pelas grandes bases como o Web of Science, da Thomson Reuters ou a Scopus, da Elsevier.

Todavia, a quase totalidade dos mais de 40 periódicos brasileiros de Contabilidade não está indexada nestas duas bases de dados o que inviabiliza as tradicionais abordagens de análise de citação. No entanto, a não indexação dos periódicos nas grandes bases de dados não é característica específica da comunidade brasileira de pesquisadores de Contabilidade. Isto ocorre em outras áreas e em outros países e estas comunidades tem testado a possibilidade do uso do Google Acadêmico como uma alternativa para medir citações de artigos, impacto de revistas e ressonância de pesquisadores.

Diante deste contexto, este artigo apresenta a seguinte questão de pesquisa: **É o Google Acadêmico uma opção plausível para a contagem de citações dos artigos de contabilidade brasileiros?** O objetivo desta pesquisa é, portanto, identificar o quão confiável é o uso dos dados de citações oriundos do Google Acadêmico em pesquisas de análise de citações.

Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa longitudinal iniciada em abril de 2014 e concluída em julho de 2017, acerca do comportamento das citações de 1,8 mil artigos publicados entre os anos de 2007 e 2012 pelos 15 periódicos científicos mantidos por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade ou Controladoria existentes em 2013.

A estrutura deste artigo está dividida em cinco seções: na Introdução apresenta-se a contextualização e a questão de pesquisa; na Revisão de literatura elenca-se os achados de pesquisas similares que tangenciam o objetivo da presente pesquisa; nos Procedimentos metodológicos apresenta-se a amostra investigadas e o processos de coleta de dados; na Análise dos resultados discute-se os achados da pesquisa e por fim, sintetiza-se as Conclusões da pesquisa na quinta seção.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Há uma série de pesquisas que estimam o quanto a contagem de citações feitas por meio do Google Acadêmico é confiável. Estas pesquisas normalmente estimam a confiabilidade da contagem de citações do Google Acadêmico e comparam o quanto estas contagens se correlacionam com as citações recuperadas pelo ISI Web of Science – WoS ou Scopus.

Jacso (2005a) realizou uma comparação entre WoS, Scopus e Google Acadêmico sendo um dos primeiros trabalhos do tipo. A coleta de dados ocorreu em abril e maio de 2005 com artigos de biblioteconomia e ciência da informação. O Google Acadêmico recuperou, aproximadamente, um terço das citações do WoS e do Scopus. O autor concluiu criticando que o Google Acadêmico não utilizava operadores de pesquisa booleana.

Jacso (2005b) realizou também uma comparação entre WoS e Google Acadêmico. A coleta de dados foi realizada em dezembro de 2004 para artigos da revista Asian Pacific Journal of Allergy and Immunology. Os resultados apontaram que, embora o Google Acadêmico tenha encontrado 680 artigos e o WoS encontrado 675, o Google Acadêmico identificou 595 citações e o WoS identificou 1.355, ou seja, pouco menos da metade.

Noruzi (2005) fez uma comparação entre o WoS e o Google Acadêmico. O autor coletou dados em setembro de 2005, usando operadores booleanos. O autor aponta que o Google recuperou 50% mais citações que o WoS, mas ressalvou que o Google Acadêmico não realizava pesquisas em idiomas que usam letras chinesas, persas, árabes ou japonesas.

Pauly e Stergiou (2005) compararam o WoS e o Google Acadêmico. A comparação foi feita entre 114 artigos de 11 áreas do conhecimento publicados entre 1925 e 2004. Os autores concluíram que o WoS recuperou mais citações que o Google Acadêmico para os artigos publicados entre 1925 e 1999, mas não houve diferença significativa nas citações dos artigos publicados entre 2000 e 2004. Os autores apontam os potenciais benefícios oriundos da gratuidade do Google Acadêmico frente ao monopólio do ISI Web of Science.

Bakkalbasi et al. (2006) realizaram uma comparação entre WoS, Scopus e Google Acadêmico. A coleta de dados foi realizada entre 7 e 12 de novembro de 2005 para artigos das áreas de oncologia e física da matéria condensada publicados em 1993 e 2003. O WoS recuperou mais citações na área de física da matéria condensada e para artigos de oncologia publicados em 1993. O Scopus recuperou mais citações para artigos de oncologia de 2003. O Google Acadêmico foi o que recuperou menos citações, entre as três opções.

Kousha e Thelwall (2007) realizaram uma comparação entre o Google Web/URL, o Google Acadêmico e o WoS. A coleta de dados ocorreu em setembro e outubro de 2005. Os autores detectaram que existe uma ampla correlação entre as citações do Google Acadêmico e do WoS. Para os autores, o Google Acadêmico é uma ferramenta possivelmente mais adequada para análise de citações em ciências sociais que nas chamadas 'ciências duras'.

Meho & Yang (2007) fizeram uma comparação entre WoS, Scopus e Google

Acadêmico. A coleta de dados ocorreu em março de 2006, com 30 artigos da Current Science. Os autores afirmam que o Google Acadêmico se destaca na cobertura de anais de eventos e jornais de idioma diferente do inglês, aumentando significativamente as taxas de citação, mas criticaram severamente a baixa usabilidade do buscador.

Schroeder (2007) realizou uma comparação entre WoS e Google Acadêmico em termos de recursos e capacidade de cobertura. O autor concluiu que o WoS apresenta como vantagens o fato de cobrir mais revistas de prestígio e possuir ferramentas de busca avançada enquanto o Google Acadêmico cobre uma área maior de anais de eventos, livros e outros formatos de reportes de pesquisa, de cobrir pesquisas em idioma não-inglês e recuperar mais citações.

Bar-Ilan (2008) comparou WoS, Scopus e Google Acadêmico. A coleta de dados foi realizada em novembro de 2006 para o índice H de 40 pesquisadores israelenses. A autora identificou que a diferença da capacidade de recuperação de citações para cálculo do índice H entre o Google Acadêmico e as demais bases varia conforme a área. O índice H do Google Acadêmico para áreas de matemática e computação é 30% maior que nas demais bases, enquanto que na área de física de alta energia é 30% menor.

Kousha e Thelwall (2008) compararam o WoS e Google Acadêmico. A coleta de dados ocorreu em janeiro de 2006, por duas pessoas. Os autores identificaram que o Google Acadêmico cobre uma variedade de documentos mais ampla e por isso recupera taxas de citações superiores, para artigos publicados em revistas de acesso aberto e, ainda, afirmam que essa amplitude da cobertura Open Access pode impulsionar o movimento de acesso aberto.

Bornmann et al. (2009) fizeram uma comparação entre Google Acadêmico, WoS, Scopus e Chemical Abstracts. Os autores apontam que as taxas de citação do WoS, Scopus e Chemical Abstracts são muito similares entre si e diferentes das taxas do Google Acadêmico e fazem coro às críticas de Jacso (2005) de que o Google Scholar “faz um trabalho realmente horrível de conexão entre artigos citantes e artigos citados”.

Kulkarni et al. (2009) fizeram uma comparação entre WoS, Scopus e Google Acadêmico. A coleta de dados foi realizada em 2 de junho de 2008 com 328 artigos de medicina, por quatro pessoas. O Scopus e Google Acadêmico recuperaram taxas maiores de citações que o WoS. A precisão na busca de citações pelo Google Scholar foi levemente menor que as demais. Os autores concluíram que o Google Acadêmico cobre livros, dissertações e teses, e revistas de acesso aberto.

Martell (2009) realizou uma comparação entre Yahoo, Google, Google Acadêmico e WoS. A coleta de dados ocorreu entre o verão e o outono de 2007 de 217 artigos publicados entre 2000 e 2006 na revista College & Research Libraries. O autor aponta que o Yahoo e Google não possuem motores de busca adequados para recuperar citações. Por outro lado, o Google Acadêmico recuperou uma taxa média de citações para os artigos maior que o dobro da taxa recuperada pelo WoS.

Onyancha (2009) estabeleceu uma complexa avaliação dos periódicos da África Subsaariana. O autor criticou que os métodos tradicionais de análise de citações do WoS não podem ser utilizados para esses periódicos porque a maioria dos periódicos em questão não estão indexados no WoS, e a maioria das instituições africanas não pode pagar as altas taxas de assinatura do ISI. O autor concluiu que o Google Acadêmico permitiu a comparação do impacto de revistas que o WoS não cobre, permitindo uma análise com o software Publish or Perish que seria inviável de outra maneira. Sobre as restrições do Google Acadêmico, o autor as classifica como "retificáveis".

Bar-Ilan (2010) realizou uma comparação entre WoS, Scopus e Google Acadêmico. A coleta de dados foi feita em 22 de março de 2008 usando um único título: o livro 'Introduction to Infometrics'. O WoS e o Scopus cobriram aproximadamente 90% das citações recuperadas um pelo outro. O Google Acadêmico cobriu 30% menos que as citações encontradas pelos demais, porém encontrou 108 citações que não haviam sido encontradas pelos demais, o que representa um acréscimo de 30% de citações não catalogadas pelos demais. A autora alerta ainda para a baixa usabilidade do buscador.

Garcia-Perez (2010) comparou o WoS, PsycInfo e Google Acadêmico. A coleta de dados ocorreu em outubro e novembro de 2009, acerca de artigos de quatro psicólogos espanhóis. Em ordem decrescente de recuperação de volume de citações estão: Google Acadêmico, PsycInfo e WoS. O autor identificou citações incorretas na ordem de 0,3% no WoS, 1,1% no PsycInfo e 16,5% no Google Acadêmico.

Mingers & Lipitakis (2010) realizaram uma comparação entre WoS e Google Acadêmico na área de negócios e gestão. A coleta de dados englobou artigos de três faculdades de negócios inglesas. Os autores identificaram que WoS não recupera nem metade das revistas, artigos e citações recuperados pelo Google Acadêmico. Todavia, os autores alertam para a confiabilidade e a falta de transparência do Google Acadêmico.

Sanni e Zainab (2010) desenvolveram uma avaliação das citações do Medical Journal of Malaysia. Os autores identificaram que o Google Acadêmico se mostrou uma alternativa viável para análise de citações mais ampla e menos restritiva que o WoS.

Sember, Marijan e Petrak (2010) fizeram uma comparação entre WoS, Scopus e Google Acadêmico. A coleta de dados foi feita entre os meses de janeiro e março de 2009 dos artigos do Croatian Medical Journal. Em ordem crescente de recuperação de citações: WoS, Scopus e Google Acadêmico, sendo que este último recuperou 22% de citações únicas, não recuperadas pelos demais sistemas.

Amara e Landry (2012) compararam o WoS e Google Acadêmico na área de negócios e gestão. A coleta de dados sobre 1.286 pesquisadores canadenses da área de negócios ocorreu entre abril e junho de 2010. Os autores concluíram que a abrangência do Google Acadêmico é muito superior a do WoS mas que, apesar disso, havia uma forte correspondência entre os autores mais citados no Google Acadêmico com os autores citados no WoS.

Bergman (2012) comparou o WoS, Scopus e Google Acadêmico. Os resultados mostraram que o WoS recuperou a menor taxa de citação seguida de perto pelo Scopus. O Google Acadêmico recuperou uma taxa de citação substancialmente superior aos anteriores,

mas os autores afirmam que o Google Acadêmico pode não ser tão confiável quanto os demais.

Harzing (2013) realizou uma comparação entre WoS e Google Acadêmico. A autora analisou a estabilidade, abrangência e imparcialidade do Google Acadêmico por meio de um estudo longitudinal das citações de 20 laureados com o prêmio Nobel em química, economia, medicina e física. A coleta de dados ocorreu em abril e setembro de 2011 e janeiro de 2012. A autora apontou que o Google Acadêmico mostrou estabilidade e abrangência. A taxa de erro na recuperação de artigos foi de 0,5%.

Delgado-López-Cózar e Cabezas-Clavijo (2013) compararam o Google Scholar Metrics, o JCR e o Scimago Journal Rank. Os dados foram coletados em janeiro de 2013. Os autores concluem que, mesmo com baixa transparência acerca da cobertura do Google Acadêmico, ele ordena as pesquisas de forma muito similar aos demais buscadores e que, provavelmente, o recurso será o maior concorrente das versões pagas.

Chan et al. (2013) analisaram o desempenho de 23 revistas, usando o Google Acadêmico. A coleta de dados, ocorrida entre julho e setembro de 2011, foi sobre 23 periódicos de finanças. Os autores identificaram que revistas de alto fator de impacto tendem a apresentar mediana de citações alta e taxas de artigos não citados baixa, grande proporção de artigos de líderes acadêmicos e que, em geral, membros do corpo editorial têm alto impacto nas citações. Os autores ainda identificaram que o topo do ranking de revistas, construído com base do Google Acadêmico, é similar ao dos rankings desenvolvidos em outras pesquisas.

Ortega & Aguillo (2014) fizeram uma comparação entre o Microsoft Academic Search e Google Scholar Citations. A coleta de dados ocorreu em junho de 2012. O Google Scholar Citations abrange mais documentos e citações que o Microsoft Academic Search, mas possui um viés mais forte na área de informática e ciências da computação, enquanto o Microsoft Academic Search apresentou mais equilíbrio entre áreas. Por outro lado, o Microsoft Academic Search apresenta problemas de duplicação de perfis e menor taxa de atualização.

A literatura acima converge para a seguinte síntese: o Google Acadêmico tem capacidade de recuperação de citações mais abrangente que seus concorrentes, até mesmo o WoS e Scopus. No entanto, ele é menos preciso que seus concorrentes. Todavia há um grande problema para o teste da capacidade de recuperação de citações das revistas brasileiras de Contabilidade que é o fato de que a maioria delas não está indexada no WoS ou no Scopus para que essa comparação possa ser feita.

Diante disto, esta pesquisa optou por testar a capacidade de recuperação focando no volume de erros da contagem de citações ao longo do tempo.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Para desenvolver esta pesquisa foi necessário escolher uma amostra representativa de artigos publicados em revistas brasileiras de Contabilidade. Esta pesquisa foi iniciada em 2014. À época, os autores desta pesquisa julgaram que a amostra que possuiria maior consistência para participar seria aquela composta pela lista de periódicos ligados ou mantidos por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade e Controladoria.

A lista das revistas da amostra é apresentada na Tabela abaixo:

Tabela 26 - Revistas da amostra

Revista	**Instituição**	**N. de artigos**
BASE	Unisinos	144
Brazilian Business Review - BBR	Fucape	117
Contabilidade Vista e Revista	UFMG	142
Contabilidade, Gestão e Governança	UnB	115
Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão	UFC	80
Revista Brasileira de Gestão de Negócios - RBGN	FECAP	140
Revista Contabilidade & Finanças	USP	121
Revista Contemporânea de Contabilidade	UFSC	96
Revista de Contabilidade da UFBA	UFBA	91
Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ	UERJ	113
Revista de Contabilidade e Controladoria	UFPR	75
Revista de Contabilidade e Organizações	USP/RP	129
Revista de Informação Contábil	UFPE	130
Revista Universo Contábil	FURB	201
Sociedade, Contabilidade e Gestão	UFRJ	116

Fonte: Dados da pesquisa

Cada uma das edições publicadas entre os anos de 2007 e 2012 pelas revistas listadas na Tabela 1 foi acessada e uma lista de todos os artigos publicados por elas foi criada em uma planilha eletrônica de Microsoft Excel®. A lista inicial possuía 1.812 artigos, mas verificou-se que 2 artigos apareciam duas vezes na lista: o mais antigo foi publicado em 2007 e 2008 na mesma revista e o mais recente foi publicado em duas revistas diferentes em 2008. Nesse caso optou-se por eliminar a duplicidade.

O número de citações que cada artigo possuía em abril de 2014, identificado pelo Google Acadêmico foi registrado na planilha. O mesmo procedimento foi realizado em abril de 2015 e abril de 2016 para identificar o comportamento do número de citações de cada artigo ao longo do tempo. Os resultados identificados são explorados na próxima seção de Análise de Resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da capacidade do Google Acadêmico de identificar o número citações foi baseada em algumas características. A primeira delas foi do número de artigos não encontrados pelo Google Acadêmico ao longo dos anos. Todos os artigos de nove das quinze revistas da amostra foram encontrados pelo Google Acadêmico nos três anos em que houve coleta de dados. As ocorrências de artigos não encontrados pelo buscador se restringiram às seis revistas apresentadas na Tabela 2.

Tabela 27 - Número de artigos não recuperados

Revista	**Abr/14**	**%**	**Abr/15**	**%**	**Abr/16**	**%**	**Total**
BASE	0	0,0%	1	0,7%	0	0,0%	144
Brazilian Business Review - BBR	7	6,0%	5	4,3%	2	1,7%	117
Revista Brasileira de Gestão de Negócios	7	5,0%	6	4,3%	0	0,0%	140
Revista de Contabilidade e Controladoria	1	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	75
Revista de Contabilidade e Organizações	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	129
Revista de Informação Contábil	34	26,2%	42	32,3%	15	11,5%	130

Fonte: Dados da pesquisa

A revista que teve mais casos de artigos não encontrados pelo Google Acadêmico foi a Revista de Informação Contábil – RIC, da UFPE. A taxa de artigos não recuperados foi de 11,5% na busca de 2016 até 32,3% na busca de 2015. Esta revista teve problemas com o acesso ao site durante um período o que pode ter acarretado na dificuldade do Google Acadêmico de encontrar esses artigos. A BBR e a RBGN foram as duas revistas com maior número artigos não recuperados na sequência com sete artigos não encontrados cada, em 2014. Este número caiu para zero para a RBGN e para dois para a BBR em 2016.

Um artigo da RCC (UFPR) e um da RCO (USP/RP) não foi encontrado em 2014 mas ambos foram encontrados nos anos seguinte assim como um artigo da revista Base não foi encontrado em 2015.

Tabela 28 - Total de artigos não recuperados

Revista	**Abr/14**	**%**	**Abr/15**	**%**	**Abr/16**	**%**	**Total**
Total	50	2,8%	54	3,0%	17	0,9%	1810

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral o que ocorreu foram taxas de não-recuperação dos artigos maiores em 2014 e 2015 e menor em 2016. De aproximadamente 3% da amostra a taxa caiu para aproximadamente 1% em 2016. Coloca-se aqui uma sugestão para pesquisa futura a

identificação se esta taxa manteve tendência de queda em 2017 e períodos futuros.

A segunda forma de identificar a capacidade de contagem de citações do Google Acadêmico é identificar o comportamento anômalo do número de citações ao longo do tempo. Teoricamente o número de citações de um artigo é cumulativo e tende a crescer ou manter-se constante.

A redução do número de citações de um artigo, nesta coleta de dados, só poderia ocorrer em duas situações: a primeira é se por algum motivo o artigo citante deixasse de existir. Por exemplo: se um artigo X, publicado no momento t, fosse citado por um artigo Y em t+1, ao final de t+1 o artigo contabilizaria 01 citação. No entanto, se o artigo Y fosse retratado, republicado com uma versão que omitisse a citação do artigo X, ou mesmo 'despublicado', ao final de t+2 o número de citações poderia diminuir. Esta é a forma natural que o número de citações poderia cair. O mesmo ocorreria se o artigo fosse citado em qualquer documento online como uma ementa de disciplina, ou um comentário num blog que fosse apagado.

A segunda forma, seria que o algoritmo de busca de artigos do Google Acadêmico não é estável e apresenta uma oscilação de queda do número de citações excessivamente grande. Considerando que nenhuma das 15 revistas publicou retratações, erratas ou a exclusão de artigos de suas coleções durante o período da pesquisa, pode-se assumir que as reduções da contagem de citações derivam de imprecisões do Google Acadêmico. A Tabela 4 lista as quedas ocorridas por revista, entre os anos de 2014 e 2015:

Tabela 29 - Queda do número de citações registrados da coleta de 2014 para 2015

Revista	**-1**	**-2**	**-3**	**-4**	**-5**	**-8**	**-9**	**-11**	**Total**
BASE	4	1	2						7
Brazilian Business Review - BBR	3	2		1					6
Contabilidade Vista e Revista	3	1	1	1			1		7
Contabilidade, Gestão e Governança	2							1	3
Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão	2	1	1	2					6
Revista Brasileira de Gestão de Negócios	3		1						4
Revista Contabilidade e Finanças	1	1							2
Revista Contemporânea de Contabilidade	3								3
Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ	2								2
Revista de Contabilidade e Organizações	1	1							2
Revista de Informação Contábil	3	1							4
Revista Universo Contábil	4				1	1			6
Sociedade, Contabilidade e Gestão			1						
Total	**31**	**8**	**6**	**4**	**1**	**1**	**1**	**1**	**53**

Fonte: Dados da pesquisa

O número de artigos que registrou queda no número de citações entre as coletas realizadas em 2014 e 2015 foi de 53, o que representa um total de 2,9% da amostra. Apenas duas revistas escaparam deste fenômeno: a Revista de Contabilidade da UFBA e a Revista de

Contabilidade e Controladoria (UFPR). Em 31 casos a queda foi pequena, de apenas uma citação. Já em 22 casos o número foi mais significante, partindo de uma queda de duas citações até um incrível número de 11 citações. A Tabela 5 evidencia a mesma informação que a Tabela 4, mas para as diferenças encontradas entre os anos de 2015 e 2016:

Tabela 30 - Queda do número de citações registrados da coleta de 2015 para 2016

Revista	**-1**	**-2**	**-3**	**-4**	**-5**	**-7**	**-14**	**-22**	**-23**	**Total**
BASE	2	1	1							4
Brazilian Business Review - BBR	0					1				1
Contabilidade, Gestão e Governança	4	1								5
Revista Brasileira de Gestão de Negócios	2		1		1		1			5
Revista Contabilidade e Finanças	2	1						1		4
Revista Contemporânea de Contabilidade	1	1								2
Revista de Contabilidade da UFBA	1			1						2
Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ	1									1
Revista de Contabilidade e Controladoria	1			1						2
Revista de Contabilidade e Organizações	1								1	2
Revista de Informação Contábil	0		1							1
Revista Universo Contábil	5	2		1						8
Sociedade, Contabilidade e Gestão	4									4
Total	**24**	**6**	**3**	**3**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**41**

Fonte: Dados da pesquisa

O número de artigos que registrou queda no número de citações entre a coleta de 2015 e 2016 foi de 41, o que representa 2,3% da amostra. A queda de apenas uma citação ocorreu em 24 artigos enquanto que uma queda maior de uma citação ocorreu nos demais 17 artigos restantes. As maiores quedas registradas foram de 22 e 23 citações, número bastante superior a maior queda registrada entre os anos de 2014 e 2015 que foi de apenas onze. A Tabela 6, por fim, sintetiza as quedas de citações entre os anos de 2014 e 2016:

Tabela 31 - Queda do número de citações registrados da coleta de 2014 para 2016

Revista	**-1**	**-2**	**-3**	**-5**	**-7**	**-8**	**-9**	**-10**	**-13**	**Total**
Brazilian Business Review - BBR	4						1			5
Contabilidade Vista e Revista	2		1				1			4
Contabilidade, Gestão e Governança	0					1				1
Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão	1	1								2
Revista Brasileira de Gestão de Negócios	2		1							3
Revista Contabilidade e Finanças	0								1	1
Revista Contemporânea de	2									2

Contabilidade										
Revista de Contabilidade e Organizações	0	1						1		2
Revista de Informação Contábil	0	1								1
Revista Universo Contábil	3			1	1					5
Sociedade, Contabilidade e Gestão	2		1							3
Total	**16**	**3**	**3**	**1**	**1**	**1**	**2**	**1**	**1**	**29**

Fonte: Dados da pesquisa

A queda do número de citações dos artigos registrada entre a coleta realizada entre 2014 e 2016 ocorreu em 29 casos, o que representa 1,6% da amostra. Destes, 16 apresentaram uma queda de apenas uma citação e os demais 13 apresentaram quedas entre 2 e 13 citações. Entre a primeira e a terceira coleta de dados, também houve um aumento do número de revistas que apresentaram nenhum caso de queda de citações.

Numa perspectiva mais ampla, nota-se que há uma tendência decrescente do número de artigos com queda do número de citações o que nos leva a interpretar que o algoritmo de busca de artigos e contagem das citações do Google Acadêmico se tornou mais confiável no decorrer do período analisado.

A comparação que vários artigos da literatura realizam sobre a contagem de citações dos artigos no WoS, Scopus e Google Acadêmico não é possível de ser feita com artigos de periódicos brasileiros. Isso ocorre porque dos 25 periódicos de Contabilidade indexados dentro da coleção principal do WoS, nenhum é brasileiro. A Tabela 7 mostra os dois periódicos brasileiros de negócios indexadas no WoS:

Tabela 32 - Revistas brasileiras de Business indexadas na coleção principal do WoS

Revista	**Período**	**N. Artigos**	**Journal Impact Factor 2016**
Custos e Agronegocio On Line	2009-2016	257	0,162
RBGN-Revista Brasileira de Gestao de Negocios	2008-2016	256	0,153

Fonte: Dados da pesquisa

A RBGN, então classificada como revista brasileira de Contabilidade na amostra desta pesquisa aparece como revista de Negócios no WoS. No entanto, a partir de 2014, a base do Scielo Citation Index foi integrada ao WoS por meio de uma parceria da Fapesp com a Thomson Reuters (PACKER, 2014). Desta forma as revistas indexadas no Scielo também possuirão os indicadores calculados para o WoS. No entanto apenas a Revista de Contabilidade & Finanças e Revista Brasileira de Gestão de Negócios estão disponíveis no Scielo e como somente os números de 2016 e 2017 da RBGN estão indexados a mesma ainda não possui o Fator de Impacto calculado. O Fator de Impacto de dois anos, para o ano de 2016, da Revista de Contabilidade & Finanças é de 0,1042.

A base Scopus, por sua vez, indexa um total de 73 revistas de Contabilidade, o que aumenta bastante a cobertura de artigos em relação ao WoS. No entanto, as únicas revistas brasileiras indexadas são as apresentadas na Tabela 8:

Tabela 33 - Revistas brasileiras de Contabilidade indexadas no Scopus

Revista	Período	N. Artigos	SJR
Custos e Agronegocio	2009-2016	398	0,201
Revista Brasileira de Gestao de Negocios	2004-2016	368	0,181
Revista Contabilidade e Financas	2015-2016	39	0,111

Fonte: Dados da pesquisa

No Scopus estão indexadas as três revistas listas na Tabela 8 em que também se apresentam o SJR. Como se pode ver, apenas duas revistas da amostra desta pesquisa encontram-se no Scopus e a Revista Contabilidade & Finanças possui um número muito pequeno de artigos na base para que se permita a comparação com as citações contadas pelo Google Acadêmico.

Todavia, das quinze revistas que compõem a amostra desta pesquisa, onze tem o Fator de Impacto de 2013 calculado na Spell. Desta forma, procedeu-se a uma comparação do Fator de Impacto de 5 anos do Spell de 2013 com a média de citações dos artigos de 2008 a 2012 do Google Acadêmico, conforme mostra a Tabela 9:

Tabela 34 - Comparação entre o Fator de Impacto de 5 anos do Spell em 2013 com a média de citações dos artigos de 2008 a 2012 do Google Acadêmico

Revista	Spell	#	Google Acadêmico	#
BASE	0,235	8	1,901	7
Brazilian Business Review - BBR	0,312	5	1,853	8
Contabilidade Vista e Revista	0,558	2	2,805	2
Contabilidade, Gestão e Governança	0,272	7	1,933	6
Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão	0,097	11	0,886	10
Revista Brasileira de Gestão de Negócios - RBGN	0,306	6	1,964	5
Revista Contabilidade & Finanças	1,156	1	7,641	1
Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ	0,192	9	0,765	11
Revista de Contabilidade e Organizações	0,434	3	2,592	3
Revista Universo Contábil	0,406	4	2,191	4
Sociedade, Contabilidade e Gestão	0,115	10	1,067	9

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar que o Fator de Impacto de 5 anos do Spell é menor que a média de

citações dos artigos de 2008 a 2012 em todas as revistas, o que vai ao encontro da literatura que afirma que o Google Acadêmico é mais abrangente que as bases fechadas. Também pode-se observar que as 4 revistas com maior Fator de Impacto de 5 anos do Spell são as mesmas revistas com as maiores médias de citação do Google Acadêmico, exatamente, na mesma ordem: Revista Contabilidade & Finanças em 1º, Contabilidade Vista & Revista em 2º, Revista de Contabilidade e Organizações em 3º e Revista Universo Contábil em 4º. A partir da Brazilian Business Review as posições não mantém mais a equidade dado que ela tem aparece em 5ª posição no Spell e em 8º no Google Acadêmico.

Para se identificar a relação destes índices, calculou-se o coeficiente de correlação linear *r* de Pearson entre o Fator de Impacto de 5 anos do Spell e a média de citações dos artigos entre de 2008 a 2012 do Google Acadêmico. O resultado foi um *r* = 0,979 o que é considerado pela literatura em estatística como uma relação positiva fortíssima.

Na Tabela 10, faz-se uma análise da razão entre a média de citações dos artigos de 2008 a 2012 do Google Acadêmicos e o Fator de Impacto de 5 anos do Spell de 2013:

Tabela 35 - Razão entre a média de citações dos artigos de 2008 a 2012 do Google Acadêmico e o Fator de Impacto de 5 anos do Spell de 2013

Revista	**Spell**	**Google Acadêmico**	**Razão**
BASE	0,235	1,901	8,089
Brazilian Business Review - BBR	0,312	1,853	5,938
Contabilidade Vista e Revista	0,558	2,805	5,027
Contabilidade, Gestão e Governança	0,272	1,933	7,105
Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão	0,097	0,886	9,131
Revista Brasileira de Gestão de Negócios - RBGN	0,306	1,964	6,419
Revista Contabilidade & Finanças	1,156	7,641	6,61
Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ	0,192	0,765	3,986
Revista de Contabilidade e Organizações	0,434	2,592	5,972
Revista Universo Contábil	0,406	2,191	5,397
Sociedade, Contabilidade e Gestão	0,115	1,067	9,281

Fonte: Dados da pesquisa

A razão calculada entre os dados do Google Acadêmico e do Spell indica que o Google Acadêmico recuperou um número de citações de 3,98 (Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ) a 9,28 vezes (Sociedade, Contabilidade e Gestão) maior que o Spell demonstrando que a abrangência do Google Acadêmico é bastante superior ao Spell embora, como indicou o coeficiente de correlação de Pearson, os dois índices sejam bastante relacionados.

O resultado de que os motores de busca do Google Acadêmico recuperam mais citações que o Spell discorda da pesquisa de Jacso (2005a), Jacso (2005b), Bakkalbasi et al. (2006) e concorda com as pesquisas de Noruzi (2005), Bar-Ilan (2008), Kousha e Thelwall

(2008), Martell (2009), Onyancha (2009), Bar-Ilan (2010), Mingers & Lipitakis (2010), Sember, Marijan e Petrak (2010), Amara e Landry (2012), Bergman (2012) e Harzing (2013).

5 CONCLUSÕES

Esse artigo foi desenvolvido para identificar se o Google Acadêmico é uma opção plausível para a contagem de citações dos artigos de contabilidade brasileiros. A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa é o fato de que a maioria das revistas de Contabilidade brasileiras não estão indexadas no Web of Science ou no Scopus o que inviabiliza a sua análise nos moldes das pesquisas conduzidas em outras áreas das ciências, no exterior. Para responder a questão de pesquisa, os pesquisadores acompanharam as taxas de citação em 2014, 2015 e 2016 de 1.810 artigos publicados por quinze revistas de contabilidade entre os anos de 2007 e 2012. Os principais achados da pesquisa foram que:

- A taxa de artigos não encontrados pelo Google Acadêmico apresentou uma tendência de queda ao longo do período, caindo de 2,8% da amostra em abril de 2014 para 0,9% da amostra em abril de 2016.
- A frequência de artigos cujo número de citações caiu, de 2014 para 2015, foi de 2,9% da amostra. A frequência de artigos cujo número de citações caiu de 2015 para 2016, foi de 2,3% da amostra. Já a frequência de artigos cuja contagem de citações caiu entre 2014 e 2016 foi de 1,6% da amostra.
- A média das citações dos artigos publicados entre 2008 e 2012 por revista segundo o Google Acadêmico é de 3 a 9 vezes maior que o Fator de Impacto de 5 anos do Spell de 2013.
- O coeficiente de correlação linear de Pearson entre o Fator de Impacto de 5 anos do Spell e a média de citações das citações dos artigos publicados entre 2008 e 2012 por revista é de $r = 0,979$.

Estas análises suportam a conclusão de que o Google Acadêmico se apresenta como uma opção relativamente segura, embora não perfeita, para a análise de citações das pesquisas contábeis brasileiras. Esta conclusão é importante porque permite que análises de citações sejam desenvolvidas sobre artigos brasileiros de Contabilidade.

Embora as médias de citações calculadas com dados do Google Acadêmico sejam muitas vezes maior que o Fator de Impacto do Spell, a alta correlação entre os dois mostram que os dois guardam uma relação altamente positiva, e que feitas as devidas ressalvas, o Google Acadêmico pode ser usado para calcular citações das mais de vinte outras revistas de Contabilidade brasileiras não indexadas pelo Spell.

Como sugestão para pesquisas futuras, sugere-se medir a confiabilidade da contagem de citações do Google Acadêmico por meio da averiguação de cada uma das citações encontradas pelo buscador para identificar se não se trata da atribuição equivocada de citação ou a ocorrência de duplicidades na contagem. Sugere-se também classificar a origem das citações para identificar a proporção de citações derivadas de teses, dissertações, monografias ou anais de eventos que as bases como os Spell não captam.

REFERÊNCIAS

AMARA, Nabil; LANDRY, Réjean. Counting citations in the field of business and management: Why use Google Scholar rather than the Web of Science. **Scientometrics,** v. 93, n. 3, p. 553-581, 2012.

BAKKALBASI, Nisa et al. Three options for citation tracking: Google Scholar, Scopus and Web of Science. **Biomedical digital libraries,** v. 3, n. 1, p. 7, 2006.

BAR-ILAN, Judit. Which h-index? - A comparison of WoS, Scopus and Google Scholar. **Scientometrics,** v. 74, n. 2, p. 257-271, 2008.

BAR-ILAN, Judit. Citations to the "Introduction to informetrics" indexed by WOS, Scopus and Google Scholar. **Scientometrics,** v. 82, n. 3, p. 495-506, 2010.

BERGMAN, Elaine M. Lasda. Finding citations to social work literature: The relative benefits of using Web of Science, Scopus, or Google Scholar. **The journal of academic librarianship,** v. 38, n. 6, p. 370-379, 2012.

BORNMANN, Lutz et al. Convergent validity of bibliometric Google Scholar data in the field of chemistry - Citation counts for papers that were accepted by Angewandte Chemie International Edition or rejected but published elsewhere, using Google Scholar, Science Citation Index, Scopus, and Chemical Abstracts. **Journal of informetrics,** v. 3, n. 1, p. 27-35, 2009.

CHAN, Kam C.; CHANG, Chih-Hsiang; CHANG, Yuanchen. Ranking of finance journals: Some Google Scholar citation perspectives. **Journal of Empirical Finance,** v. 21, p. 241-250, 2013.

DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, Emilio; CABEZAS-CLAVIJO, Álvaro. Ranking journals: could Google scholar metrics be an alternative to journal citation reports and Scimago journal rank?. **Learned publishing,** v. 26, n. 2, p. 101-113, 2013.

GARCÍA-PÉREZ, Miguel A. Accuracy and completeness of publication and citation records in the Web of Science, PsycINFO, and Google Scholar: A case study for the computation of h indices in Psychology. **Journal of the Association for Information Science and Technology,** v. 61, n. 10, p. 2070-2085, 2010.

HARZING, Anne-Wil. A preliminary test of Google Scholar as a source for citation data: a longitudinal study of Nobel prize winners. **Scientometrics,** v. 94, n. 3, p. 1057-1075, 2013.

JACSO, Peter. As we may search—comparison of major features of the Web of Science, Scopus, and Google Scholar citation-based and citation-enhanced databases. **Current science,** v. 89, n. 9, p. 1537-1547, 2005a.

JACSO, Peter. Comparison and analysis of the citedness scores in Web of Science and Google Scholar. **Lecture Notes in Computer Science,** p. 360-369, 2005b.

KOUSHA, Kayvan; THELWALL, Mike. Google Scholar citations and Google Web/URL citations: A multi-discipline exploratory analysis. **Journal of the Association for Information Science and**

Technology, v. 58, n. 7, p. 1055-1065, 2007.

KOUSHA, Kayvan; THELWALL, Mike. Sources of Google Scholar citations outside the Science Citation Index: A comparison between four science disciplines. **Scientometrics,** v. 74, n. 2, p. 273-294, 2008.

KULKARNI, Abhaya V. et al. Comparisons of citations in Web of Science, Scopus, and Google Scholar for articles published in general medical journals. **Jama,** v. 302, n. 10, p. 1092-1096, 2009.

MARTELL, Charles. A citation analysis of college & research libraries comparing Yahoo, Google, Google Scholar, and ISI Web of Knowledge with implications for promotion and tenure. **College & Research Libraries,** v. 70, n. 5, p. 460-473, 2009.

MEHO, Lokman I.; YANG, Kiduk. Impact of data sources on citation counts and rankings of LIS faculty: Web of Science versus Scopus and Google Scholar. **Journal of the Association for Information Science and Technology,** v. 58, n. 13, p. 2105-2125, 2007.

MINGERS, John; LIPITAKIS, Evangelia AECG. Counting the citations: a comparison of Web of Science and Google Scholar in the field of business and management. **Scientometrics,** v. 85, n. 2, p. 613-625, 2010.

NORUZI, Alireza. Google Scholar: The new generation of citation indexes. **Libri,** v. 55, n. 4, p. 170-180, 2005.

ONYANCHA, Omwoyo Bosire. A citation analysis of sub-Saharan African library and information science journals using Google Scholar. **African Journal of Library, Archives and Information Science,** v. 19, n. 2, p. 101-116, 2009.

ORTEGA, José Luis; AGUILLO, Isidro F. Microsoft academic search and google scholar citations: Comparative analysis of author profiles. **Journal of the Association for Information Science and Technology,** v. 65, n. 6, p. 1149-1156, 2014.

PACKER, A. **SciELO Citation Index no Web of Science.** 2014. Disponível em: http://blog.scielo.org/blog/2014/02/28/scielo-citation-index-no-web-of-science/. Acesso em: 20 ago. 2017.

PAULY, Daniel; STERGIOU, Konstantinos I. Equivalence of results from two citation analyses: Thomson ISI's Citation Index and Google's Scholar service. **Ethics in Science and Environmental Politics,** v. 2005, p. 33-35, 2005.

SANNI, S. A.; ZAINAB, A. N. Google Scholar as a source for citation and impact analysis for a non-ISI indexed medical journal. **Malaysian Journal of Library & Information Science,** v. 15, n. 3, p. 35-51, 2010.

SCHROEDER, Robert. Pointing users toward citation searching: using Google Scholar and Web of Science. **Libraries and the Academy,** v. 7, n. 2, p. 243-248, 2007.

ŠEMBER, Marijan; UTROBIČIĆ, Ana; PETRAK, Jelka. Croatian medical journal citation score in

web of science, scopus, and google scholar. **Croatian medical journal,** v. 51, n. 2, p. 99-103, 2010.

SPELL. **Impacto.** Disponível em: <http://www.spell.org.br/impacto/ajuda>. Acesso em: 20 ago. 2017.